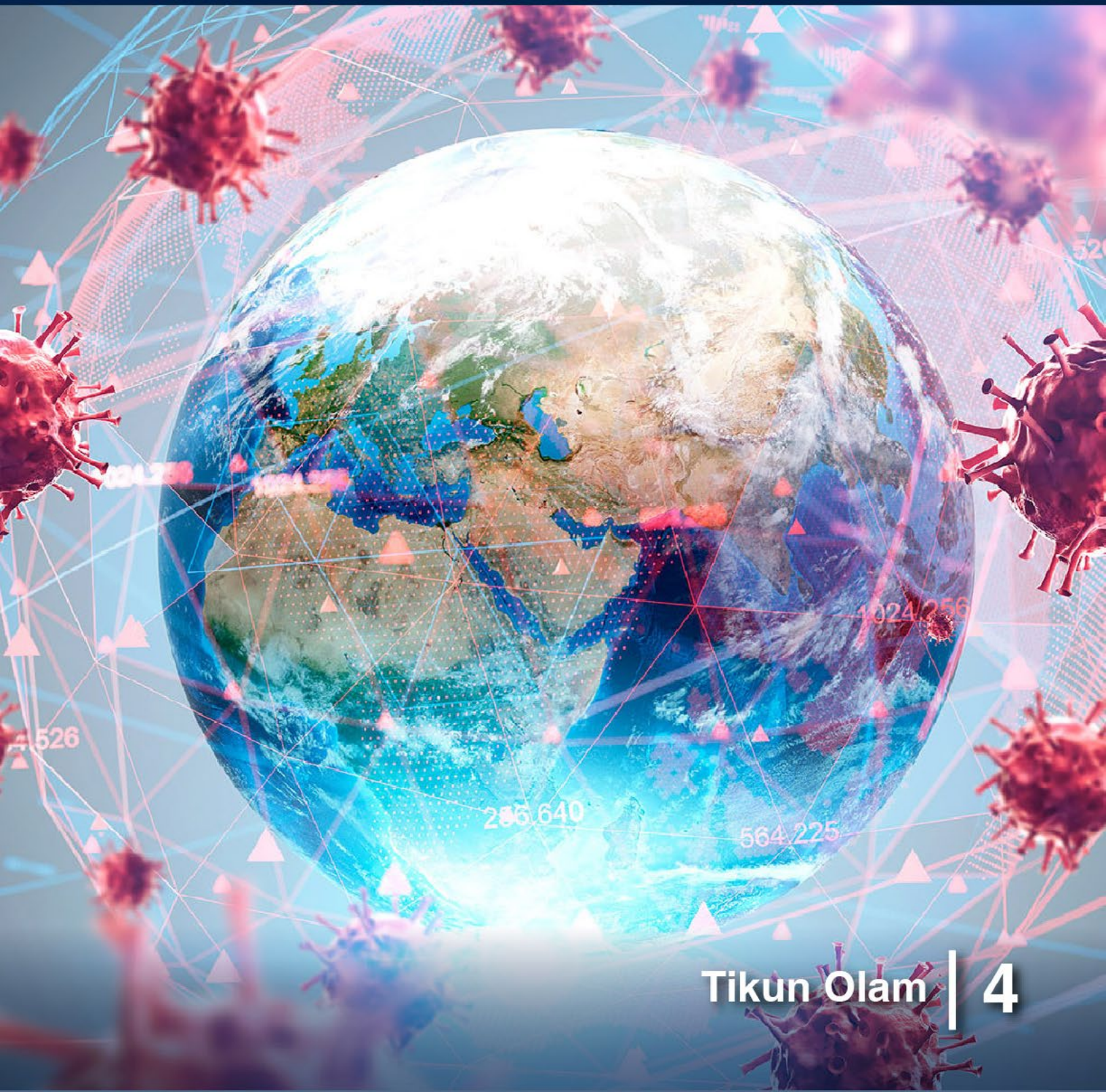


UNIVERSIDAD  
HEBRAICA  
MÉXICO  
comprender · actuar · trascender

COACT

המכללה  
האקדמית  
רמת גן

# COACT International Journal



Tikun Olam | 4



# COACT International Journal

◆  
REVISTA DIGITAL  
COACT  
número 4, año 4  
◆

**DANIEL FAINSTEIN**  
Director de proyecto

**ANA CECILIA FLORES**  
Coordinadora editorial y legal

**DULCE MARÍA FLORES**  
Diseño editorial

**UNIMARK CONSULTORES S.C.**  
Gestoría Certificado de Reserva  
de Derechos al Uso Exclusivo



**Consejo Asesor Internacional / International  
Advisory board / מערכת כתב העת**

**YEHUDA BAR SHALOM**  
Ramat Gan Academic College

**ZVI BEKERMAN**  
Hebrew University, Israel

**JUDIT BOKSER LIWERANT**  
Universidad Nacional Autónoma de México,  
México

**DANIEL FAINSTEIN**  
Universidad Hebreaica, México

**EDNA GREENE**  
David Yellin College, Israel

**TOVA HARTMAN**  
Ono Academic College, Israel

**TAMARA KOLANGUI**  
Universidad Anáhuac, México

**TAMAR SHUALI**  
Universidad Católica de Valencia, España

**HELLE THORNING**  
ACT Center, Columbia University,  
Estados Unidos de América

COACT International Journal Año 4, No. 4, febrero 2024, es una publicación electrónica anual editada por el Instituto de Educación Universitaria en Cultura Hebreaica A.C., Prol. Av de los Bosques 292 A, piso 5, Colonia Lomas del Chamizal. Del. Cuajimalpa, C.P. 05129 CDMX. [www.uhebraica.edu.mx](http://www.uhebraica.edu.mx)

Certificado de Reserva de Derechos al Uso Exclusivo N° 04-2024-011111160700-203

El contenido de los artículos es responsabilidad de los autores y no refleja necesariamente el punto de vista de la Universidad Hebreaica de México. La reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de esta publicación se rige de acuerdo con la licencia Creative Commons Creative Commons Reconocimiento No Comercial Sin Obra Derivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0) (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>)

## Autoridades universitarias / Institutional Authorities

### Consejo Directivo / Board of Trustees / דירקטוריון

---

**DANIEL SAADIA**  
Presidente / President

**ARI SAADIA**  
Vicepresidente / Vice President

**BORIS BRAUN**  
Tesorero / Treasurer

**ALBERTO NEHMAD**  
Vocal / Member

**JORGE BERCOVICH**  
Vocal / Member

**ESTHER AMKIE-NEHMAD**  
Vocal / Member

**ARI SAADIA**  
Vocal / Member

**ISAAC METTA COHEN**  
Vocal / Member

**ABEL PUSZKAR**  
Vocal / Member

**RAFAEL HOP**  
Vocal / Member

**DAVID STOFENMACHER**  
Asesor / Adviser

**ROI MELAMED**  
Invitado / Guest Board Member

**LINA MUSSALI DE KABLY**  
Invitado / Guest Board Member

**AARON WORNOVITZKY**  
Invitado / Guest Board Member

**MOISÉS ROMANO**  
Invitado / Guest Board Member

### Comité Ejecutivo / Executive Committee / הוועד המנהל

---

**ISAAC METTA COHEN**  
Presidente / President

**BORIS BRAUN**  
Tesorero / Treasurer

**EDUARDO DAYAN**  
Vocal / Member

**MARGIE AMKIE DE COHEN**  
Vocal / Member

**MEIR MAREYNA**  
Vocal / Member

### Equipo Directivo UH / Directors UH / מנהלי אוניברסיטת הבראיקה

---

**EITAN CHIKLI**  
Rector UH / President of the UH

**DANIEL FAINSTEIN**  
Decano del Departamento de Estudios Judaicos /  
Dean of Jewish Studies Department

**CYNTHIA GRAPA**  
Directora de Bienestar e Innovación / Education  
and Innovation Director

**DAFNA SASLAVSKY**  
Directora del Departamento de Hebreo / Hebrew  
Department Director

**MARLYN NEHMAD**  
Directora de Administración y Finanzas / Chief  
Financial Officer

**MICHELLE DALMA**  
Directora de Amigos y Desarrollo de Recursos /  
Fundraising Director

**MAURICIO FRIEDMAN**  
Director del Departamento de Educación y  
Educación Judía / Education and Jewish  
Department Director

**SALVADOR SERVÍN**  
Gerente de Marketing / Marketing Manager

# ÍNDICE



- 1. El aprendizaje transformador: la práctica educativa de estudiantes de asesoramiento educativo durante la pandemia de Covid 19.** 14

*Practicum of educational counseling students during corona (Covid-19): Transformative learning.*

Dra. Julia Shein Kaye, Academic College of Education, Israel  
Prof. Smadar Ben-Asher, Achva Academic College and Mandel Leadership Institute, Israel

- 2. La aplicación Telegram va a la Universidad: educación superior durante la Pandemia de Covid 19 utilizando Telegram.** 36

*Telegram Goes to College: Higher Education Teaching and Learning During the Covid-19 Pandemic Using the Telegram Messaging Application.*

Mor Deshen

- 3. La experiencia de alumnos con dificultades de aprendizaje en la educación a distancia durante la época de Covid 19** 63

מלאכי קרנצלר, ירדן כוכבי ויער שפיר  
תמודדות סטודנטים לקויי למידה עם למידה מקוונת בתקופת הקורונה

Malachi Kranzler, Yardel Kohabi y Yaar Shafir

- 4. Estudio de caso: enseñanza de hebreo en la sociedad árabe como parte del programa Hebreo+ durante la pandemia de COVID19. Cambios en la enseñanza y el aprendizaje de los cursos de hebreo+ en la sociedad árabe tras las limitaciones que creó el COVID19** 86

תיאור מקרה -  
הוראת העברית בחברה הערבית במסגרת תוכנית עברית+4- במהלך פנדמיית  
שינויים בהוראה ובלמידה בקורסי עברית+ בחברה הערבית בעקבות האילוצים שיצר  
משבר הקורונה

Judith Golan Ben-Uri

- 5. La construcción comunitaria a través de la virtualidad durante la pandemia, efectos colaterales.** 109

Marisa Bergman

- 6. Tzedaka y la evolución de la filantropía Judía moderna. Consideraciones preliminares** 128

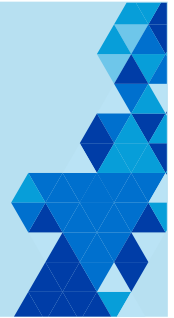
*Tzedakah and the Evolution of Modern Jewish Philanthropy:  
Introductory remarks*

Michelle Dalma Nehmad

- 7. Una travesía personal y profesional durante el laberinto del Covid 19** 142  
*A professional and personal journey in the Covid-19 maze*

Irina Shtibelman

## PREFACIO / *FOREWORD*



### **Covid 19, educación y resiliencia. Lecciones y reflexiones desde el terreno**

**L**a pandemia de Covid 19 afectó el mundo en una forma simultánea, global y brutal, con consecuencias catastróficas. Con casi 20 millones de muertos y casi 700 millones de personas que sufrieron la enfermedad, la pandemia de Covid 19 demostró la fragilidad y la interdependencia de la sociedad tecnológica moderna. La vieja oración judía “sálvanos de las epidemias, el hambre y la espada”, a pesar de los grandes progresos tecnológicos de la modernidad, sigue siendo existencialmente relevante para una gran parte de la humanidad.

A esto se suman las poderosas consecuencias económicas, psico-sociales y culturales, que transformaron nuestra forma de vivir. Vi-

### ***Covid 19, Education, and Resilience. Lessons and Reflections from the Field***

**T**he Covid-19 pandemic affected the world in a simultaneous, global, and ruthless way, with catastrophic consequences. With almost 20 million deaths and nearly 700 million people who suffered from the disease, the Covid-19 pandemic demonstrated the fragility and interdependence of modern technological society. The old Jewish prayer “save us from epidemics, hunger, and the sword,” despite the great technological progress of modernity, remains existentially relevant for a large part of humanity.

*In addition to this, powerful economic, psycho-social, and cultural consequences transformed our way of living. We saw how pre-existing socioeconomic inequalities, the*

mos como las desigualdades socioeconómicas preexistentes, la diversa fortaleza de los estados y las políticas públicas implementadas para responder a esta crisis, mostraron una gran diversidad de resultados y efectos. Aún los países más ricos y poderosos vieron tambalear a sus sistemas de salud durante la crisis.

El aislamiento impuesto alteró la interacción y la vida cotidiana de las familias, las ciudades y el mundo. El comercio internacional y la globalización de los intercambios y las cadenas de suministros se vieron gravemente afectadas.

Las economías se ralentizaron y hubo sectores que sufrieron duramente los paros impuestos y los confinamientos, con un incremento de la desigualdad social y la pobreza.

Todavía ignoramos las consecuencias a mediano y largo plazo de esta enfermedad sobre las sociedades, la política y su impacto en el tejido social y la psique de los niños, adultos y ancianos.

Al mismo tiempo, vimos la capacidad de resiliencia de los sistemas farmacológicos y médicos, que en un tiempo récord generaron vacunas que lograron limitar y prácticamente eliminar la enfermedad en sus manifestaciones más graves.

Vimos el heroísmo cotidiano del sector de salud, que trabajó al borde del colapso y la rápida adaptación de los sistemas educativos a las nuevas condiciones de confinamiento y aislamiento sociales, para limitar la expansión de la pandemia.

*varying strength of states, and the public policies implemented to respond to this crisis showed a great diversity of results and effects. Even the richest and most powerful countries saw their healthcare systems falter during the crisis.*

*The imposed isolation altered the interaction and daily life of families, cities, and the world. International trade and the globalization of exchanges and supply chains were severely affected. Economies slowed down and there were sectors that suffered greatly from the imposed lockdowns, with an increase in social inequality and poverty.*

*We still do not fully know the medium- and long-term consequences of this disease on societies, politics, and its impact on the social fabric and the psyche of children, adults, and the elderly.*

*At the same time, we saw the resilience of pharmacological and medical systems, which in record time generated vaccines that managed to limit and practically eliminate the disease in its most severe manifestations. We saw the daily heroism of the healthcare sector, which worked on the brink of collapse, and the rapid adaptation of educational systems to the new conditions of social confinement and isolation, to limit the spread of the pandemic.*

Tuvimos la posibilidad de apreciar las ventajas de las nuevas tecnologías de la información y las redes sociales para permitir cierta continuidad y rutina educativa.

Los artículos aquí reunidos analizan y documentan diversos aspectos de los sistemas educativos y comunitarios durante la pandemia. Casi todos son estudios de casos o de experiencias profesionales en el terreno. Los editores de **Coact** pensamos que este número cumple una función testimonial indispensable, al mismo tiempo que enriquece nuestro conocimiento científico en diversos campos.

**La Dra. Julia Shein y la profesora Samadar Ben Asher** estudian los procesos cognitivos y emocionales de aprendizaje de un grupo de alumnos de un instituto de formación docente en Israel, que realizan su práctica educativa en el campo del asesoramiento educativo. Esto se llevó a cabo mediante el análisis de diarios educativos personales, con base a las fases de aprendizaje de la teoría de aprendizaje transformador de Mezirow. La investigación concluye proponiendo que se deben desarrollar modelos innovadores en el campo de la formación durante las prácticas educativas, que se desenvuelven en una realidad incierta y cambiante. Se deben enfatizar las habilidades personales y un sentido de afectividad personal.

**Yehudit Golan Ben Uri** presenta el caso de la adaptación de un programa oficial de enseñanza de la lengua hebrea a la población árabe-israelí, a las nuevas condiciones y limitaciones de interacciones creadas por la pandemia. Analiza como estos cambios

*We had the opportunity to appreciate the advantages of new information technologies and social networks to allow for some educational continuity and routine.*

*The articles gathered here analyze and document various aspects of educational and communal systems during the pandemic. Almost all are case studies or professional experiences in the field. The editors of **Coact** believe that this issue fulfills an indispensable testimonial function, while enriching our scientific knowledge in various fields.*

**Dr. Julia Shein and Professor Smadar ben Asher** study the cognitive and emotional learning processes of a group of students from a teacher training institute in Israel, who carry out their educational practice in the field of educational counseling. This was done through the analysis of personal educational diaries, based on the learning phases of Mezirow's transformative learning theory. The research concludes by proposing that innovative models in the field of training during educational practices, which take place in an uncertain and changing reality, should be developed. Personal skills and a sense of personal affectivity should be emphasized.

**Yehudit Golan Ben Uri** presents the case of adapting an official Hebrew language teaching program to the Arab Israeli population, to the new conditions and limitations of interactions created by the pandemic. She analyzes how these didactic changes in the use of technology and support for teachers generated a new educational paradigm in which the students become the main protagonists of their learning processes.



didácticos en el uso de tecnología y apoyo a los maestros, generaron un nuevo paradigma educativo en la cual el alumno se convierte en el principal protagonista de sus procesos de aprendizaje.

**Mor Deshen** del Ramat Gan College, presenta y analiza el uso de la aplicación Telegram en la educación universitaria, rescatando su utilidad y versatilidad, y la comparan con los resultados de otras aplicaciones tecnológicas en educación.

**Malachi Kranzler, Yardel Kohabi y Yaar Shafir** realizan un estudio cualitativo sobre la experiencia de estudiantes con problemas de aprendizaje en el estudio a distancia, durante la época del Covid 19. Después de definir los términos de su investigación, con base a entrevistas en profundidad con un pequeño grupo de alumnos, concluyen que para estos alumnos, que ya tenían dificultades en sus procesos de aprendizaje previamente a la pandemia, el estudio a distancia fue más complejo y arduo. Proponen para facilitar los procesos académicos que se tomen medidas como clases adicionales personalizadas, trabajo en equipos pequeños y fortalecerlos por medio de estímulos y una retroalimentación positiva, que los motiven a seguir adelante.

**Marisa Bergman** en su trabajo “La construcción comunitaria a través de la virtualidad durante la pandemia, efectos colaterales”, nos presenta reflexiones teóricas sobre la comunidad y la pertenencia en la era digital, para luego estudiar con base a encuestas y entrevistas de carácter exploratorio, como diversas corrientes religiosas en la Argentina se adaptaron a las condiciones de encierro

**Mor Deshen** from The Ramat Gan Academic College presents and analyzes the use of the Telegram application in higher education, describing its usefulness and versatility, and comparing it with the results of other technological applications in education.

**Malachi Kranzler, Yardel Kohabi y Yaar Shafir** conducted a qualitative study on the experience of students with learning difficulties during distance learning in the COVID-19 era. After defining the terms of their research, based on in-depth interviews with a small group of students, they concluded that for these students, who already had difficulties in their learning processes before the pandemic, distance learning was more complex and challenging. They propose measures such as personalized additional classes, small group work, and strengthening the students through positive feedback and stimuli to facilitate academic processes and motivate them to move forward.

In her work “Community Building through Virtuality during the Pandemic: Collateral Effects,” **Marisa Bergman** presents theoretical reflections on community and belonging in the digital era. She then studies, based on exploratory surveys and interviews, how various religious currents in Argentina adapted to the lockdown conditions during COVID-19, developing virtuality and other strategies to maintain and strengthen the community space.

durante el Covid 19, desarrollando la virtualidad y otras estrategias para mantener y fortalecer el espacio comunitario.

**Michelle Dalma** presenta una reflexión inicial sobre el concepto judío de la Tzedaca, que va más allá de caridad y que significa un campo semántico que incluye justicia social, solidaridad, responsabilidad por el otro. A partir de este valor judío tradicional, central en la autocomprensión del judaísmo, realiza un breve análisis de las formas más efectivas de la filantropía judía contemporánea.

Por último, **Irina Shtibelman** nos comparte un interesante testimonio personal y profesional de lo que significó para ella vivir y trabajar durante estas extrañas condiciones de encierro y angustia ante un futuro incierto, durante la pandemia. Menciona el desgaste, la incertidumbre y la rápida adaptación a las nuevas condiciones de trabajo y enseñanza y el valor de la educación permanente.

La lectura de estos trabajos nos puede ayudar a comprender cómo las personas confrontamos y nos adaptamos a realidades cambiantes y desafiantes, extrayendo capacidades creativas y una energía insospechada de nuestro propio interior.

También podemos aprender acerca de la importancia que siguen teniendo las comunidades de pertenencia y el apoyo de los otros, ya sea en sus formas tradicionales o en formas virtuales.

La modalidad de vida híbrida, personal y profesional, en entornos de incertidumbre, combinando interacciones cara a cara con

***Michelle Dalma** presents an initial reflection on the Jewish concept of Tzedaka, which goes beyond charity and includes social justice, solidarity, and responsibility for others. Based on this traditional Jewish value, central to the self-understanding of Judaism, she provides a brief analysis of the most effective forms of contemporary Jewish philanthropy.*

*Lastly, **Irina Shtibelman** shares a personal and professional testimony of what it meant for her to live and work during these strange conditions of lockdown and anxiety about an uncertain future during the pandemic. She mentions the wear and tear, uncertainty, and rapid adaptation to new work and teaching conditions, as well as the value of lifelong learning.*

*Reading these works can help us understand how people confront and adapt to changing and challenging realities, extracting creative capacities and unexpected energy from our own interior. We can also learn about the continued importance of belonging communities and the support of others, whether in traditional or virtual forms.*

*The hybrid mode of life, personal and professional, in environments of uncertainty, combining face-to-face interactions with the virtual, is here to stay. We will have to learn to live as fully as possible in this new environment.*

lo virtual, llegó para quedarse. Debemos aprender a vivir con la mayor plenitud posible en este nuevo entorno.

Irina Shtibelman sintetiza este desafío con una poderosa cita de Mahatma Gandhi, que trae al final de su trabajo:

“Cuando un ser humano cambia su propia naturaleza, también cambia la actitud del mundo hacia él. Este es el misterio divino supremo. Es algo maravilloso y es la fuente de nuestra felicidad. No necesitamos esperar a ver qué hacen los demás”.

*Irina Shtibelman synthesizes this challenge with a powerful quote from Mahatma Gandhi, which she brings at the end of her work:*

*“When a human being changes their own nature, the attitude of the world towards them also changes. This is the supreme divine mystery. It is something wonderful and is the source of our happiness. We do not need to wait to see what others do.”*

הקדמה:

פנדמיית ה-Covid 19 השפיעה על העולם בדרך גלובלית, סימולטנית ואכזרית עם תוצאות קטסטרופליות. כמעט 20 מיליון אנשים מצאו את מותם וכ-700 מיליון נדבקו במחלה, והפנדמיה הוכיחה את השבריריות והתלות הבלתי נפרדת של החברה הטכנולוגית המודרנית. התפילה היהודית הישנה "הצילנו ממגפות, רעב וחרב", למרות ההתקדמות הטכנולוגית הגדולה של המודרניות, נותרת רלוונטית לתחושה האקזיסטנציאלית של חלק גדול מהאנושות.

בנוסף לכך, היו למגפה השלכות כלכליות, פסיכו-חברתיות ותרבותיות חזקות, ששינו את דרך החיים שלנו. ראינו כיצד אי שוויון סוציו-כלכלי מתקיים בהרבה זירות. כוחם השונה של המדינות והמדיניות הציבורית שיושמה להתמודדות עם המשבר יצרו גיוון רב של תוצאות והשלכות. גם המדינות העשירות והחזקות ביותר ראו את מערכות הבריאות שלהן נכשלות בתקופת המשבר.

הבידוד שהוטל שינה את האינטראקציות בין בני אדם. המגפה פגעה בחיים היומיומיים של המשפחות, הערים והעולם. המסחר הבינלאומי, הגלובליזציה ושרשראות ההספקה הושפעו באופן חמור.

הכלכלות התאקלמו לאט והייתה לכך השפעה שלילית על עלייה באי-שוויון חברתי ובעוני. עדיין אנחנו לא יודעים את ההשלכות בטווח הבינוני והארוך של המחלה הזו על החברה והמבנים הפוליטיים. אינני יודעים עדיין את מלוא ההשפעה שלה על המבנה החברתי והפסיכולוגי של הילדים, המבוגרים והקשישים.

באותו זמן, ראינו את היכולות המרשימות של המערכות הפרמקולוגיות והרפואיות, שבזמן מהיר השכילו לייצר חיסונים שהצליחו להגביל וכמעט להסיר את המחלה בהתגלמויות הכי חמורות שלה. ראינו את הגבורה היומיומית של תחום הבריאות, נשות ואנשי הבריאות עבדו על גבול הקריסה. מערכות חינוכיות התאימו עצמן מהר לתנאים החדשים של הבידוד הפיזי והחברתי, כדי להגביל את התפשטות המגפה. הייתה לנו אפשרות להעריך את היתרונות של טכנולוגיות מידע חדשות ורשתות חברתיות אשר אפשרו לנו לנסות ולהמשיך את הרציפות של הרטינה של העבודה החינוכית.

המאמרים שנאספו כאן נותנים ניתוח ותיעוד של כמה נושאים במערכות החינוך והקהילה במהלך המגפה. רובם הם חקרי מקרה או חוויות מקצועיות בשטח. העורכים של Coact חושבים שגיליון זה מכיל תפקיד עדותי חיוני, ובו בזמן מעשיר את הידע המדעי שלנו בתחומים שונים.

ד"ר יוליה שיין ופרופ' סמדר בן אשר חוקרות את התהליכים הקוגניטיביים והרגשיים של למידה בקבוצה של תלמידים במכללה אקדמית להוראה בישראל, שעושים את התרגול המעשי בתחום הייעוץ החינוכי. זה נעשה על ידי ניתוחי יומני למידה אישיים, על פי תאוריית הלמידה של מזירו. המחקר מסכם כי יש לפתח מודלים חדשניים בתחום ההכשרה במהלך התרגול והעבודה המעשית, שמתרחשים במציאות לא ודאית ומשתנה. יש לתת מקום ולהדגיש יכולות אישיות ורגישויות אישיות.

יהודית גולן בן אורי מציגה את מקרה ההתאמה של תוכנית ההוראה הרשמית של השפה העברית לאוכלוסייה הערבית הישראלית, לתנאים והגבלות החדשים של האינטראקציות שנוצרו עקב הפנדמיה. היא מנתחת כיצד השינויים הללו בחינוך, בכל הקשור לשימוש בטכנולוגיה ותמיכה במורים יצרו פרדיגמה חדשה בחינוך, כאשר התלמיד הפך להיות הדמות העיקרית בתהליכי למידתו.

מור דשן מהמכללה האקדמית רמת גן מציגה ומנתחת את השימוש באפליקציית טלגרם בהשכלה הגבוהה. דשן מצביעה על התועלת והרבגוניות של האפליקציה ומשווה אותה לתוצאות של יישומים טכנולוגיים אחרים בחינוך.

מלאכי קרנצלר, ירדן כוכבי ויער שפיר ערכו מחקר איכותני על התנסותם של תלמידים עם קשיי למידה במהלך למידה מרחוק בעידן COVID-19. לאחר שהגדירו את תנאי המחקר שלהם, על סמך ראיונות עומק עם קבוצה

קטנה של תלמידים, הם הגיעו למסקנה שעבור תלמידים אלו, שכבר היתקשו בתהליכי הלמידה שלהם לפני המגיפה, הלמידה מרחוק הייתה מורכבת ומאתגרת יותר. הם מציעים אמצעים כגון שיעורים נוספים מותאמים אישית, עבודה בקבוצות קטנות וחיזוק התלמידים באמצעות משוּב חיובי וגירויים כדי להקל על תהליכים אקדמיים ולהניע אותם להתקדם.

בעבודתה "בניית קהילה באמצעות וירטואליות במהלך המגיפה: השפעות צדדיות", מריסה ברגמן מציגה הרהורים תיאורטיים על קהילה ושייכות בעידן הדיגיטלי. לאחר מכן היא חוקרת, בהתבסס על סקרים וראיונות ראשוניים, כיצד זרמים דתיים שונים בארגנטינה הסתגלו לתנאי הסגר במהלך COVID-19, וכיצד זרמים אלה שקדו על פיתוח וירטואליות ואסטרטגיות אחרות לשמירה וחיזוק המרחב הקהילתי.

מישל דלמה מציגה הרהור ראשוני על התפיסה היהודית של צדקה, החורגת מעבר לצדקה רגילה וכוללת צדק חברתי, סולידריות ואחריות לזולת. בהתבסס על ערך יהודי מסורתי זה, שהוא מרכזי בהבנה העצמית של היהדות, היא מספקת ניתוח קצר של הצורות היעילות ביותר של פילנתרופיה יהודית בת זמננו.

לבסוף, אירנה שטיבלמן חולקת עדות אישית ומקצועית על המשמעות, עבודה, של לחיות ולעבוד בתנאים מוזרים אלה של סגר וחרדה מפני עתיד לא ברור במהלך המגיפה. היא מזכירה את השחיקה, אי הוודאות וההסתגלות המהירה לתנאי עבודה והוראה חדשים, כמו גם את הערך של למידה לכל החיים.

הקריאה של טקסטים אלו יכולה לעזור לנו להבין כיצד אנשים מתמודדים עם מציאות משתנה ומאתגרת ומסתגלים אליה, ומוציאים מתוכם יכולות, יצירתיות ואנרגיה בלתי צפויה. אנו יכולים גם ללמוד על החשיבות המתמשכת של השתייכות לקהילות ועל התמיכה של אחרים, בין אם בצורות מסורתיות או וירטואליות. נראה שצורת החיים ההיברידי, האישית והמקצועית, בסביבות של אי ודאות, המשלבת אינטראקציות פנים אל פנים עם הווירטואלי, נמצאת כאן כדי להישאר. נצטרך ללמוד לחיות בצורה מלאה ככל האפשר בסביבה החדשה הזו.

אירינה שטיבלמן מסנתזת את האתגר הזה עם ציטוט עוצמתי של מהטמה גנדי, שהיא מביאה בסוף עבודתה: "כשבן אדם משנה את טבעו שלו, גם היחס של העולם כלפיו משתנה. זוהי התעלומה האלוהית העליונה. זה משהו נפלא והוא מקור האושר שלנו. אנחנו לא צריכים לחכות לראות מה אחרים עושים".

# Practicum of educational counseling students during corona (Covid-19): Transformative learning<sup>1</sup>

*Authors: Julia Shein and Smadar Ben-Asher*



## Abstract

El estudio examinó las experiencias de los estudiantes de asesoramiento educativo (consejeros en formación) en una institución académica en Israel durante su práctica al comienzo de la crisis del coronavirus. Tuvieron que rediseñar el programa de prácticas porque se llevó a cabo en parte de forma remota, lejos del sitio de prácticas. El propósito del estudio fue conocer y comprender los procesos de aprendizaje cognitivo y emocional abiertos y encubiertos que experimentaron los consejeros en formación.

Los datos fueron recolectados a través de diarios reflexivos escritos por 19 futuras consejeras educativas en el segundo año de sus estudios. Los diarios fueron analizados a través de la lente de las fases de aprendizaje

*The study examined the experiences of educational counseling students (preservice counselors) at an academic institution in Israel during their practicum at the beginning of the corona crisis. They had to redesign the practicum program because it was conducted in part remotely, away from the practicum site. The purpose of the study was to learn about and understand the overt and covert cognitive and emotional learning processes that preservice counselors experienced.*

*The data were collected through reflective diaries written by 19 female preservice educational counselors in the second year of their studies. The diaries were analyzed through the lens of the learning phases of*

---

*Previous version of the paper published in Hebrew: "Practical experience without a field - guided work of students for educational counseling during the Corona crisis". Dvarim, issue 15, 2022. <sup>1</sup>*

de la teoría del aprendizaje transformativo de Mezirow (Mezirow, 2000, 2003): dilema de desorientación, gestión del diálogo, construcción de nuevos conocimientos y actividades, y pensamiento reflexivo sobre formas de trabajar en armonía con la realidad impuesta.

Los hallazgos de la investigación muestran que una gran parte de las suposiciones previas de los consejeros en formación sobre el aprendizaje durante la práctica fueron socavadas. Los procesos reflexivos y de diálogo con el entorno afectaron su capacidad para formular una nueva percepción del rol del orientador en situaciones de crisis. Las conclusiones de la investigación apuntan a la necesidad de desarrollar modelos innovadores para la práctica de los orientadores educativos en una realidad incierta donde la experiencia de campo es limitada. En estas situaciones, uno debe actuar de manera flexible y modular, enfatizando las habilidades personales y la iniciativa, manejando una variedad de interacciones y desarrollando un sentido de eficacia personal.

**Keywords:** Guided fieldwork - practicum, transformative learning, uncertainty, corona crisis.

*Mezirow's transformative learning theory (Mezirow, 2000, 2003): disorienting dilemma, dialogue management, building new insights and activities, and reflective thinking about ways of working in harmony with the imposed reality.*

*The research findings show that a large part of the preservice counselors' previous assumptions about learning during practicum was undermined. Reflective processes and dialogue with the environment affected their ability to formulate a new perception of the role of the counselor in crisis situations. The research conclusions point to the need to develop innovative models for the practicum of educational counselors in an uncertain reality where field experience is limited. In these situations, one must act in a flexible and modular way, emphasizing personal skills and initiative, managing a variety of interactions, and developing a sense of personal efficacy.*

למידה טרנספורמטיבית של סטודנטים לייעוץ חינוכי בהתנסות מעשית

תקציר:

המחקר בחן את את החוויה הקוגניטיבית והרגשית של סטודנטים לייעוץ חינוכי בזמן מגפת הקורונה בהקשר להתנסות המעשית שלהם בשדה (פרקטיקום).

הסטודנטים יחד עם היועצות המדריכות נאלצו לעצב מחדש את תוכנית הפרקטיקום משום שבחלק מהשנה בתי הספר נסגרו ועבודת היועצת נעשתה מרחוק תוך שינוי משמעותי של תוכן הייעוץ, הקשר עם

התלמידים, ההורים והמורים. מטרת המחקר הייתה להבין את תהליכי הלמידה הגלויים והסמויים כפי שהם השתקפו במשובים הרפלקטיביים של 19 סטודנטים ובשאלונים שהם מלאו. ניתוח הממצאים נעשה דרך הפריזמה התאורטית של תאוריית הלמידה הטרנספורמטיבית (Mezirow 2000, 2003) הבוחנת את התהליך המתרחש בקרב אנשים הנאלצים להתמודד עם שינוי. ארבעת השלבים שאותם הגדיר מג'ורוב הם: 'טלטלה', עליה של רגשות קשים, דיאלוג עם אחרים ועיבוד חלופות מקדמות לאור השינוי הכולל. ארגון מחודש של ידע. מסקנות המחקר מצביעות על הצורך בפיתוח מודלים חדשים במציאות לא וודאית. במצבים אלה יש לפעול באופן יצירתי, גמיש ומודולורי תוך שימת דגש על כישורים אישיים, יוזמה, ניהול מגוון אינטראקציות ופיתוח תחושת יעילות אישית.



## Introduction

The spread of the coronavirus (COVID-19) has resulted in a prolonged state of emergency worldwide. To eradicate the epidemic, many countries-imposed closures on the population, which affected the activities of the schools. The daily routine of more than 1.5 billion children and teenagers around the world was disrupted because of the temporary suspension of the school routine and the demand for social distancing. This undermined the children's sense of security and protection (OECD, 2020). Learning and teaching were possible only remotely, through communication technology and online classes, using digital tools and developing alternative teaching and learning approaches (Huber and Helm, 2020; König et al., 2020).

Another challenge that educational teams had to confront arose from the emotional and social consequences of the quarantine and the isolation of children and teenagers (Singh et al., 2020). A study based on parental reports (Jiao et al., 2020) indicated that children experienced uncertainty, fear, loneliness, sleep disturbances, poor appetite, and anxiety during the quarantine. These acute reactions were found to be particularly common in children with special needs, for whom the cessation of regular studies also meant a delay in the necessary treatments for developmental impairment (Lee, 2020).

The corona epidemic affected parental functioning as well. Although many parents demonstrated resilience in the face of the challenges of the epidemic, for others the prolonged lockdown and the lack of support from community services (clubs, centers for children at risk, and supplementary educational frameworks) exacerbated existing vulnerabilities and required finding alternative remote solutions as substitutes for meetings with teams skilled in stimulating contact and closeness (Fontanesi et al., 2020).

Educational counselors, as partners in leading the education system and providers of unique professional guidance for operating under conditions of stress and uncertainty, were required to display interpersonal skills and personal organizational abilities together with knowledge, flexibility, and the capacity to adjust work processes. One of these processes is the continued guidance of preservice counselors in their fieldwork. The training process for preservice educational counselors includes theoretical courses alongside experience acquired in schools. The guided fieldwork (practicum) is one of the central and most important components of the training (Akos & Scarborough, 2004).

The practicum is usually carried out at the same time as the theoretical instruction. In the course of it, preservice counselors receive close support and guidance. They experience various counseling interventions and receive feedback from their trainer and their fellow students in regular weekly meetings (Bernard & Goodyear, 2004). The practicum expands the preservice counselors' knowledge, perfects their skills, enables them to connect theory with practice preservice counselors and develop their professional identity (Thompson & Moffett, 2010; Belser et al., 2018).

In the situation that arose with the corona crisis, it was impossible to continue holding the practicum as usual because it presupposes prolonged communication face to face and the creation of a personal relationship between the trainer and the preservice counselor, as well as exposure of the latter to the trainer's educational activities. The limitations of social distancing forced the preservice counselors and trainers to find other ways of instruction and required them to be flexible and develop creative solutions. The present article examines how a practicum in educational counseling took place after the outbreak of the epidemic (March-July 2020) from the point of view of the preservice counselors. The article focuses on how they experienced the process and the various forms of cognitive and emotional learning as they described the practicum experience in the absence of a structured field.

## Literature Review

Educational counseling in Israel was initially a therapeutic-educational profession that operated within schools. It had a social orientation to promote equality and social justice. Over the years, educational counseling has developed into a unique profession, based on the general conception of professional perception. It also acquired the additional emphasis on helping students as individuals with their emotional, social, and developmental needs, and helping the school as a social-organizational system to function optimally and use its full potential (Erhard & Harel, 2005; Erhard & Sinai, 2012).

One of the educational counselors' main areas of practice is counseling in stressful and emergency situations. To successfully deal with extended situations of this type, counselors undergo training and learn about stressful situations and the assistance methods to cope with them. At the same time, contingency plans and briefings are developed for activities and interventions following extreme events (Day, 2018). The corona epidemic that has been with

us for more than two years is an example of an extreme and unusual event, which required counselors to deal with problems they had not faced before (Bell et al., 2022). A survey conducted by the Psychological Counseling Service of the Ministry of Education in Israel among 3,500 educational counselors working in all branches of the education system shows that in the months of March-May 2020, the counselors handled thousands of inquiries related to coping with the epidemic and its effects (Rabinovich, 2021). The main issues addressed by the counselors during this period were children at risk (42,600 inquiries, making up 39% of all calls) and inquiries about loneliness and sadness (26,000 inquiries). Moreover, 1,270 inquiries regarding suicidal thoughts and statements were handled.

The reality of the counselors' work during the corona period can also be described as one of "shared traumatic reality," which refers to situations in which the therapists are exposed, together with their patients, to the disaster and trauma that afflicts the community in which they live and work (Lavie et al., 2015). The first studies on situations in which therapists and patients share a common traumatic space were conducted after the Twin Towers disaster, in 2001 (Saakvitne, 2002). They showed that when the therapist and client find themselves in a life-threatening reality at the same time, it is no longer possible to continue the previous counseling-therapeutic setting, and the therapist is required to adapt flexibly and creatively to the new situation. In another study, conducted after hurricane Katrina (Boulanger, 2013), the social workers who assisted the clients reported the personal stress they experienced in connection with the fate of their family members. This affected the intervention, which deviated from the accepted rules (including crying together with the clients and canceling appointments because of personal constraints).

One of the most prominent changes that occur in therapeutic relationships during a shared traumatic reality is the loss of the usual asymmetry between the therapist and the client, or the equation of the helper with the helped. Asymmetry is one of the cornerstones of psychological therapy. Even in treatments using a relational approach, this asymmetry is an integral part of the therapeutic-counseling contract (Aron, 1996).

In a shared traumatic reality, when both parties are at similar risk, a strong symmetry is often created between the experiences of the clients and the worries they face and the experiences and concerns of the therapist, imposing a reality on the therapist in which professional and personal life are mixed. The sense of helplessness that the therapist may experience as

a result of this is especially difficult because the expectations of both client and therapist are usually for the therapist to be the stronger of the two.

A large part of the work of the educational counselors is to guide students, faculty, parents, and the entire system through processes of change. Most of the time, these changes are hardly noticeable, but occasionally they are powerful. A powerful change usually occurs following an extraordinary event that does not coincide with previously known situations or one that people cannot explain based on the knowledge they have or on their beliefs and feelings (Yanay-Ventura & Ben-Asher, 2022).

In the present study, we chose the transformative learning model developed by Mezirow (2000, 2003). as a lens for exploring the educational counseling students' practicum experience during corona. Learning is a transformation because assumptions and fundamental beliefs are each time re-examined through critical reflective processes in the face of new knowledge and changing reality. Learning is seen as a process of using a previous interpretation to create a new one of the meaning of forward-looking experiences. Changing the conceptual frameworks may lead to a sense of discomfort, constant vigilance, and insecurity. The phases of change vary as a function of personal, cultural, and experiential differences. Changes may be sudden or gradual, and may involve an evolving series of different points of view. People who show a willingness to participate in the process of critical reflection and dialogic discourse toward change have qualities related to emotional intelligence such as empathy, control, maturity, optimism, and the ability to communicate with others and to deal with stress in productive ways. Transformative learning refers to deep structural change in the basic assumptions of a person, which is translated into a change in thought, feelings, and actions. This change of consciousness involves processing and interpretation that take place within the individual, and between the individual and others in the environment, in the course of personal experiences (Mezirow, 1991).

The change begins with what is experienced as a disorienting dilemma that forces individuals to reflect and challenges their perceptions. Mezirow and others defined this dilemma as critical self-reflection (consciousness) (Mezirow, 2000) that can be expressed in diverse forms: ethical, cultural, structural, interpersonal (relationships), and personal (personal identity). This critical consciousness evokes a variety of emotions (frustration, stress, worry, lack of satisfaction) that create a need for an interpretive answer. Dialogue with others plays a significant role

in learning because it allows individuals to observe their positions through the eyes of others and to use discourse mechanisms to process interpretive alternatives that promote new insights and mental frameworks (Mezirow, 2003).

Experiences that occur during learning make an additional contribution to the interpretive processes and their refinement. In a multi-level dialectic process, a great deal of knowledge is acquired leading to reorganization, a sense of enlightenment and empowerment, and integration into society with a new perspective (Mezirow, 2000, 2003; Wilber, 2003).

The transformative learning described by Mezirow allows individuals to promote new insights and mental frameworks (Mezirow, 2000, 2003). Therefore, we found it to be suitable as a lens for observing the new learning taking place during practicum in the time of corona, when the need arose for a change and renewed examination of the basic assumptions that had previously been grounded in the training process of educational counseling practicum. The corona crisis swept over the entire public as a common trauma that included the school staff, together with educational counselors. The concern for personal and family health, for loved ones who were at risk or ill, hovered equally over service recipients and providers. In this situation, the preservice counselors were the last in the priorities of the school staff who had to work online, in capsules, with minimal unnecessary exposure, and in ever-changing emergency conditions. The preservice counselors needed to integrate, despite all the constraints, their practicum studies in this complicated and complex system, full of emotion and tension, which required special effort and the ability to change previous learning patterns. Transformative learning has recently been studied to examine the changes that teachers were required to make following the coronavirus (Othman, 2020) and distance learning. The innovation in the present research lies in conducting the examination from the point of view of the preservice educational counselors.

## Methodology

Nineteen students in their second year of a master's degree in educational counseling at one of the colleges of education in Israel participated in the study. The students were enrolled in a guided fieldwork (practicum) course. Eleven worked in the Jewish and 8 in the Arab education sector. All the students were women employed in the education system, with an average seniority of 13.8 years of teaching. The average age of the participants was 38 years.

We used a qualitative research method in the phenomenological tradition.

Participants kept diaries documenting the practicum experience during the corona period. We held a joint class discussion about their experiences, conversations with the training counselors, and personal feedback conversations with the trainer. Periodically, participants recorded the entire experience, their insights, and their feelings as a reflective diary that was made available to us for the research, at our request, after the completion of the course and after the students received their grades, when no instructor-student relationship existed anymore. We analyzed the content of the diaries using categorical qualitative analysis according to the topics we identified in the content (Marshall & Rossman, 2010; Patton, 2002). The analysis included several main steps: building an initial plan for the data analysis (initial reading, getting to know all the data without categorization); coding, identifying units of meaning, identifying categories, assigning codes to categories; coding (second step); assigning units of meaning to categories and comparing the categories; interpreting the data and constructing the theory (Tutty, Rothery, & Grinnell, 1996).

Participants consented to take part in the study of their free will, without any pressure. They were given a detailed explanation of the purpose of the study and of the rules for preserving their privacy. We explained that they may stop participating at any stage, and guaranteed to preserve their privacy and anonymity, and avoid publishing any detail that might reveal their identity. The study was approved by the ethics committee at the college in the summer of 2021.

**The research questions were:** How did preservice counselors experience the practicum during the first wave of the coronavirus under the conditions of an education system that faced uncertainty and operated at a physical distance, and in the absence of a structured field of practicum? What was the cognitive and emotional experience of the preservice counselors, and what insights did they derive from the experience regarding the role of educational counseling in schools?

## Findings

### Learning experience during practicum in the absence of a structured field

The findings indicate that the preservice counselors found themselves in the eye of the storm. Despite the difficult conditions under which the education system functioned, preservice

counselors continued to attend the practicum physically and online. They were exposed to a large extent to the counselors' activities within the organization and managed to participate in the lessons on life skills, counseling teachers, working with the students, and dealing with unusual events. But their exposure to professionals from outside the school, such as social and community workers, the school psychologist, and various experts was low.

This article examined one of the main themes mentioned in the students' reflective diaries: the learning experience during the practicum in the absence of a structured field. We present the findings according to the phases of learning identified by Mezirow in the transformative learning model that characterizes adult learning (Mezirow, 2000, 2003):

1. Disorienting dilemma and emotional overflow
2. Internal dialogue and dialogue with the environment regarding change and its meaning
3. New insights resulting in action while maintaining functional continuity
4. Reflection of the students: the meaning of the counselor's role in situations of uncertainty

### ***1. Disorienting dilemma and emotional overflow***

In the initial months of the corona crisis, uncertainty dominated all areas of life. The virus was almost unknown, and the methods of infection and treatment of the disease were not understood. The upheaval and disorientation stemmed from the fact that almost everything that was familiar at the time in day-to-day conduct required change and adaptation: social distancing, passive and active defensive measures, managing the work schedule, classification of professions into preferred ones that were directly related to survival and those pushed to the margins as irrelevant (such as the culture industry). In the face of rumors, interests, and political manipulations, many experienced difficult feelings of anxiety, anger, and frustration. The pre-service counselors and training counselors also experienced complex emotions such as stress, confusion, anxiety related to personal and family health, difficulty caused by the physical separation from family and friends, and the threat of an epidemic about which there was not enough information: "I feel that I live in a time of confusion, stress, it's a dark time." "The beginning was very, very difficult. I was stuck to the television, I was busy checking how many died and what the effects were, and they kept saying two more weeks and we'll see how it will be. Then I was anxious about my parents who were at risk... I was very, very alert, very!" "Everything was vague." "The media were broadcasting news flashes often reflecting the uncertainty, the fear, the danger."

After two weeks in which the education system was shut down, the Ministry of Education decided to start distance learning. Preservice counselors who also worked as teachers in the education system described being overwhelmed and feeling helpless, which affected their personal and professional lives as well as their academic training:

During the corona crisis, and even now with the rise of the second wave, there were feelings of helplessness, uncertainty, and a lack of energy to act and deal with the frequent changes imposed on us, Zoom meetings into the night, and remote virtual meetings with students, whose effectiveness was not clear. All this in addition to the complex situation of the lockdown and the fact that the children were with me 24/7, and I feel like I can't find "where to lay down my head."

## ***2. Internal dialogue and dialogue with the environment regarding change and its meaning***

About a month after the outbreak of the epidemic, it was clear to everyone that the routine of life had changed. The guidelines issued by the government changed every day, and questions arose about the policymakers' knowledge and experience accumulated over the years, which turned out to be irrelevant.

As part of the practicum, there was an ongoing dialogue between the preservice counselors and the trainers, seeking to generate new insights and appropriate ways of doing things. The dialogue was intensified by the expectation that educational counselors should know how to act in stressful situations:

I honestly feel that [the counselors] are constantly dealing with crises of this or that kind, many and varied... we learn from wars, from suicide and sexual abuse, and from death, from so many things that are very, very difficult.

The great advantage of a counselor over any function [in the system] is dealing with situations of uncertainty... I think that dealing with uncertainty is one of the most important qualities a counselor has... an inherent part of her job definition.

One of the trainers explained the emergency to the preservice counselor by describing it as "a different routine: "True, it's not a routine, it's a different routine, different, it forces us to think differently, act differently, behave differently, work differently."



In their reflective diaries, the students noted the need to understand that this period was unique and required reorganization: “We are still trying to understand the magnitude of the phenomenon, study it and adjust ourselves.”

The corona crisis has given us all opportunities to deal with a crisis of a magnitude that I think we still don't know how to gauge. We are still in the midst of this crisis, learning what is right and what is wrong on the fly, how to conduct ourselves and what to do. In the course of the crisis, additional crises emerge that require from all of us a great deal of flexibility in thinking and creativity. Above all, it forces us to believe in ourselves, in our ability to survive, overcome, know how to provide solutions, and broadcast lots of resilience in the long term.

Using the internal dialogue and the dialogue with the environment, the preservice counselors sought to clarify the situation and how they related to it. In other words, they gradually managed to deal with the powerful and shocking experience, identify the elements of practical learning that would help them examine the situation from additional perspectives, and make the appropriate mental changes.

### ***3. New insights that lead to action while maintaining functional continuity***

The preservice counselors witnessed the fact that within just a few days the educational counselors began to adapt activities to the newly created situation and the needs that arose from the field. They mapped needs, recruited work partners to the management team, contacted the teachers, and located children and families at risk. During this period, the preservice counselors and their trainers showed flexibility and acted in ways that were appropriate to the changes that were taking place in the system:

From the first moment, with the outbreak of the epidemic and throughout this period, the counselor acted [through various channels]: activated the emergency team, collected information, mapped the situation and the distribution of the professional workforce already at the beginning of the crisis. She conducted training for the teaching staff and provided materials for emotional work that were passed on to the students through the teachers and was in contact with a population of students at risk. The counselor and the school staff ensured the continuation of routine educational activities adapted to the situation.

They switched to distance learning and in fact maintained continuity. The counselor's natural job partners are the teaching staff.

Throughout this period and in parallel with all the events (the closing and opening of the schools), the preservice counselors reported that the school counselors showed empathy and concern for the mental wellbeing of the teachers in various ways. Special emphasis was placed on the development of an emotional dialogue with the children: "The counselors took an active part in life skills lessons in most classes, together with the teachers." "We also attended life skills classes on Zoom and also taught life skills classes to educators, mapping and identifying classroom needs."

The counseling work did not stop for a moment. The school counselors treated students who had difficulties even before the crisis. To these, new students were added whose distress was the result of the crisis. The counselors worked non-stop for many hours and made sure to call and be in touch with the students, all along learning about using tools in the online space.

#### ***4. Reflection of the preservice counselors: The meaning of the counselor's role in situations of uncertainty***

The trainers and the preservice counselors conducted a dialogue to formulate together positions and action scenarios that were appropriate for the new situation. The training process also contributed to the understanding of the situation and the search for new options for action, not only for the preservice counselors but also for the trainers.

The training counselor involved me in almost everything. I was able to observe her at a time of unexpected global crisis. Admittedly, I missed out on [the regular practicum] the observations and participation in meetings and conversations, but on the other hand, there was a gain here in observing a counselor functioning in an emergency. When [I talked] with her I felt that maybe I was imposing with all my questions, and sometimes I felt uncomfortable asking yet another question, but she was cooperative and it was important for her to pass on this knowledge to me... I realized how much the questions helped me and guided me in my work... and opened a window onto a great deal of knowledge.

The students found that in stressful situations the counselors served as a “firm anchor” in the functioning of the school. In their opinion, the counselors’ ability to show simultaneously flexibility and stability provided organizational strength to the school.

I fully believe in the ability of the counselor, as a key factor in all circles, to serve as a firm anchor in crisis situations. Counselors can lead processes and assist in decision-making, serving as points of reference between the universes of learning and the practical process of dealing with situations of uncertainty. I believe in our ability as future counselors to serve as the calming and unifying factor for the entire team.

The findings show that the preservice counselors recognized the opportunity that the period of crisis created for personal learning, understanding the role of the counselor, and the growth of the system:

During the corona crisis, changes are required in perception and in particular in how counselors work, and the system in general. Despite the extensive experience in the area of working in an emergency, this period was characterized by ambiguity and confusion, but at the same time it raises challenges, requires flexible thinking and quick adaptation.

The insights of the students relate not only to the meaning of the counselor’s role but also to the integrative process they underwent in learning, and the contribution of peer dialogue in the course of the practicum:

A year after this experience, I feel that my insights have changed and I started to look at things from different directions and perspectives, I felt that I was growing and developing toward the counseling profession... Despite the difficulties we went through during the corona crisis, they gave us additional ways to deal with the current situation.

The combination of the practicum and the workshop gave me tools and enriched me, the discussions that took place at the workshop and the different voices that were heard made me see different angles in my approach... My colleagues are an integral part of my learning, they are an anchor for me and contribute to the enrichment of the discussions.

The preservice counselors continued the internal discourse throughout the period by writing diaries, in the course of which they formed their professional identity:

Her figure [of the trainer] will surely accompany me for many years to come and I wonder how I will be able to be a professional and an expert. How will I shape my character as an educational counselor, so that I can be a proactive and leading figure? How will I exude confidence, especially at the beginning of my career?

I was able to understand, however little, how the counselor conducts herself in a time of crisis and stress. I think that the job of the counselor is not simple and it's very complex, sometimes work comes at the expense of the family. Sometimes the thought occurs to me, will I be able to combine work and family life, will I be able to handle all this load, the pressure, and the demands, will I be able to be a good and meaningful counselor? Many questions have arisen in my mind during the last period. I'm sure I'll answer these questions later.

## Discussion and Conclusions

Educational counseling practicum is a "laboratory" where preservice counselors experience a professional encounter with reality guided by training counselors. This meeting is extremely important for practicing and developing the preservice counselors' counseling skills because experiences in the field prepare them for the work challenges they are likely to face in the future (Belster et al., 2018; Thompson & Moffett, 2010). The study examined the field experience of preservice counselors "in the absence of the field." This situation was new and challenging, a consequence of the inflicted circumstances. The following question arises: Is it possible to develop counseling skills in a reality of uncertainty and change, without the conditions of normal experience in the physical space? At the same time, another question arises about the renewal and changes that are necessary for the training of students in therapeutic professions, the need to change the training methods and the emphases in teaching, and adapt training to a changing reality.

The findings of the study show that the preservice counselors reported a practicum experience corresponding to all the learning stages of the transformative learning model. The

beginning of transformative learning lies in challenging the assumptions according to which people act. For change to occur, a vexatious or shocking dilemma must arise leading to self-examination and the confrontation of previous assumptions with new knowledge. This process is carried out through reflection and dialogue with others. As a result, new possibilities come to mind about planning courses of action, causing individuals to examine their meaning and compatibility with the new knowledge.

During the corona period, reality changed from end to end and triggered an examination of school routine and of the basic assumptions of the practicum. The preservice counselors and trainers sought to formulate new insights and examine the situation imposed on them through dialogue with the environment. To deal with the many new challenges, they had to change the nature of their work, and therefore also the nature of the experience (time frame) and its content. The trainers and preservice counselors were required to observe the environment and prepare afresh, combining flexibility and professionalism in the planning processes, adapting them to the new reality, and finding non-standard solutions.

The corona epidemic imposed a common traumatic reality on students, parents, teachers, counselors, and preservice counselors. This reality harmed first and foremost the permanent setting (Lavie, Nuttman-Shwartz & Dekel, 2015) because it was not possible to hold the meetings in their usual place. Breaking down the boundaries of the familiar work structures was found to be associated with feelings of professional helplessness and a decrease in the sense of professional competence in mental health professionals who shared a traumatic reality with their clients (Baum, 2010). The blurring of workplace boundaries led to a further blurring of the boundaries between the therapist's personal and professional spaces (Dekel & Baum 2010; Tosone et al., 2012) and may further blur the boundaries between the personal space and the professional one. The state of emergency required availability even beyond working hours. During the corona lockdown, the work of training counselors and preservice counselors was performed at home, in the presence of all the family members.

Concerning these difficulties, Cohen and Seter-Ronen (2020) suggested developing skills to reduce the professional self-criticism of the counselors and the ability to accommodate work with different standards than those they had been used to. During this period, the need for peer consultation and training becomes more prominent, and these activities are no longer dependent on physical presence, but discussions take place through virtual meetings. Another change was the creation of a place for the parent as a therapeutic agent who stays with the

child for extended hours every day. With appropriate guidance from the counselors, parents could be taught to create new ways of connecting and strengthening relationships in the nuclear family, which has been temporarily separated from the social world and the extended family. The preservice counselors, who at first experienced an upheaval regarding their ability to develop counseling skills in the absence of a structured field of work, found themselves each time discovering new ways of learning that encouraged flexibility and creativity. The experience of a practicum that took place in the “absence of a field” affected also the way the course was conducted, which changed in many ways to adapt to the challenging period. For example, a great deal of emphasis was placed on issues related to coping with stressful situations and uncertainty. The preservice counselors witnessed how the teams and educational counselors coped with the challenging period, including the flexibility they demonstrated and the new ways of working they adopted. In their reflective diaries, the preservice counselors described how new challenges kept arising before them that they had to address and how they shared in the professional decisions imposed by the various constraints and limitations. All these revealed to the preservice counselors the complexity of the counselor’s role and its importance in the education system.

During this period, the trainers guiding the practicum were required to strengthen the new therapeutic methods in the curriculum, so that they met the needs that arose in the field (Bao, 2020). These developments point to a need for fundamental change in the work of the teaching staff and to the possible contribution of higher education to the development of innovative experiential models. The present study emphasized the importance of training faculty members in coping with uncertainty, and calls for expanding their traditional roles and upgrading their skills, knowledge, and resilience, which are required to create sustainable teaching and learning methods in response to changing situations in the future.

The present study has several methodological limitations. One has to do with the sample size, which consisted of 19 female participants, therefore caution should be exercised when generalizing from the findings. To substantiate the research findings, it is necessary to investigate also groups studying in other academic settings in Israel, as well as students of social work and psychology, who are also required to do practicum as part of their studies. It is also recommended to conduct comparative research of the processes taking place in guided fieldwork in other countries. Another limitation of the study is that the findings are based on the perspective of female students only. To reach a more complete understanding, the voices of other partici-

pants in the counseling field, i.e. counselors, instructors, lecturers, and supervisors, must also be heard. These voices are especially important because of their collaborations in the field of practical experience.

The results of the study can be used to apply a theoretical perspective for understanding the practical field and adapting the nature of practicum to periods of change. The knowledge revealed in the present study sheds light on experience in a period of uncertainty by observing it through the theoretical model of transformative learning. The findings encourage the development of professional skills of flexibility, creativity, proactivity, and innovation that are required to successfully cope with situations of uncertainty and challenge previous training patterns that previously appeared as insurmountable obstacles in the past.

## References

Akos, P., & Scarborough, J. L. (2004). An examination of the clinical preparation of school counselors. *Counselor Education and Supervision*, 44, 96–107.

<https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2004.tb01863.x>

Aron, L. (1996). *A meeting of minds: Mutuality in psychoanalysis*. Hillsdale, NJ: The Analytic Press.

Bao, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(3), 113–115

<https://doi.org/10.1002/hbe2.191>

Baum, N. (2010). Shared traumatic reality in communal disasters: Toward a conceptualization. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice and Training*, 47, 249-259.

<https://doi.org/10.1037/a0019784>

Bell, C. A., Crabtree, S. A., Hall, E. L., & Sandage, S. J. (2021). Research in counselling and psychotherapy Post-COVID-19. *Counselling and psychotherapy research*, 21(1), 3-7

<https://doi.org/10.1002/capr.12334>

Belser, C. T., Wheeler, N. J., Bierbrauer, S. L., Solomon, C. S., Harris, S., Crunk, A. E., & Lambie, G. W. (2018). The experiences of counselors-in-training in a school-based counseling practicum. *The Journal of Counselor Preparation and Supervision*, 11(2).

<https://digitalcommons.sacredheart.edu/jcps/vol11/iss2/8/>

Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (2004). *Fundamentals of clinical supervision* (3rd ed.). Boston: Pearson Education, Inc.

Boulanger, G. (2013). Fearful Symmetry: Shared trauma in New Orleans after Hurricane Katrina. *Psychoanalytic Dialogues*, 23(1), 31-44, DOI: 10.1080/10481885.2013.752700

Cohen, A., Seter-Ronen E. (2020). Caregivers' coping with a shared traumatic reality owing to the corona epidemic. At *Tipulnet*, [in Hebrew].

[https://www.betipulnet.co.il/particles/Therapists\\_During\\_Shared\\_Trauma](https://www.betipulnet.co.il/particles/Therapists_During_Shared_Trauma)



Day, C. (2018). Professional identity matters: Agency, emotions, and resilience. In: P. Schutz, J. Hong, & D. Cross Francis (Eds.), *Research on teacher identity* (pp. 61–70). Cham: Springer.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-319-93836-3\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-319-93836-3_6)

Dekel, R., & Baum, N. (2010). Intervention in a shared traumatic reality: A new challenge for social workers. *British Journal of Social Work*, 40, 1927-1944.  
<https://doi.org/10.1093/bjsw/bcp137>

Dores, A. R., Geraldo, A., Carvalho, I. P., & Barbosa, F. (2020). The use of new digital information and communication technologies in psychological counseling during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(20), 7663.  
<https://doi.org/10.3390/ijerph17207663>

Erhard, R., & Harel, Y. (2005). Role behavior profiles of Israeli school counselors. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 27(1), 87-100.

Erhard, R.L., Sinai, M. (2012). The School Counselor in Israel: An Agent of Social Justice?. *Int J Adv Counselling* 34, 159–173.  
<https://doi.org/10.1007/s10447-012-9148-6>

Fontanesi, L., Marchetti, D., Mazza, C., Di Giandomenico, S., Roma, P., & Verrocchio, M. C. (2020). The effect of the COVID-19 lockdown on parents: A call to adopt urgent measures. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(S1), S79–S81.  
<https://doi.org/10.1037/tra0000672>

Horesh, D., & Brown, A. D. (2020). Traumatic stress in the age of COVID-19: A call to close critical gaps and adapt to new realities. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(4), 331–335.  
<https://doi.org/10.1037/tra0000592>

Huber, S. G., and Helm, C. (2020). COVID-19 and Schooling: Evaluation, Assessment and Accountability in Times of Crises—reacting Quickly to Explore Key Issues for Policy, Practice and Research with the School Barometer. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32, 237–270.  
<https://doi.org/10.1007/s11092-020-09322-y>.

Jiao, W. Y., Wang, L. N., Liu, J., Fang, S. F., Jiao, F. Y., Pettoello-Mantovani, M., & Somekh, E. (2020). Behavioral and emotional disorders in children during the COVID-19 epidemic. *The Journal of Pediatrics*, 221, 264-266.

<https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2020.03.013>

König, J., Jäger-Biela, D. J., & Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 608-622.

<https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1809650>

Lavie, T., Nuttman-Shwartz, A., Dekel, R. (2015). "Protected space:" A therapeutic intervention in a shared traumatic reality. **Society and Welfare**, 35 (2) pp. 261-284. [in Hebrew].

Lee, J. (2020). Mental health effects of school closures during COVID-19. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(6), 421.

[https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30109-7](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30109-7)

Marshall, C., & Rossman, G. B. (2010). *Designing qualitative research*. (5th Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass, 350 Sansome Street, San Francisco, CA 94104-1310.

Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Mezirow, J. (2003). Transformative learning as discourse. *Journal of transformative education*, 1(1), 58–63.

<https://doi.org/10.1177/1541344603252172>

OECD. (2020, August 11). Policy responses to Coronavirus (COVID-19): Combatting COVID-19's effects on children.

<https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/combating-covid-19-s-effect-on-children-2e1f3b2f/>

Othman, R. (2020). Managing student and faculty expectations and the unexpected during the COVID-19 lockdown: role transformation. *Accounting Research Journal*, 34(2), 217-228.

<https://doi.org/10.1108/ARJ-09-2020-0283>

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods*. (3rd Ed.). Newbury Park, CA: Sage.

Rabinovich, M. (2021). **The emotional and mental state of children following the corona crisis: A review**. Jerusalem: Research and Information Center, The Knesset. [in Hebrew].

Saakvitne, K. W. (2002). Shared trauma: The therapist's increased vulnerability. *Psychoanalytic dialogues*, 12(3), 443-449.

<https://doi.org/10.1080/10481881209348678>

Singh, S., Roy, D., Sinha, K., Parveen, S., Sharma, G., & Joshi, G. (2020). Impact of COVID-19 and lockdown on mental health of children and adolescents: A narrative review with recommendations. *Psychiatry research*, 293.

<https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113429>

Thompson, J. M., & Moffett, N. L. (2010). Clinical preparation and supervision of professional school counselors. *Journal of School Counseling*, 8(30).

<https://eric.ed.gov/?id=EJ895915>

Toquero, C. M. (2020). Challenges and opportunities for higher education amid the COVID-19 pandemic: The Philippine context. *Pedagogical Research*, 5(4), em0063.

<https://doi.org/10.29333/pr/7947>

Tosone, C., Nuttman-Shwartz, O. & Stephens, T. (2012). Shared Trauma: When the Professional is Personal. *Clinical Journal of Social Work*, 40 (2), 231-239.

<https://doi.org/10.1007/s10615-012-0395-0>

Tutty, L., Rothery, M., & Grinnell, R., Jr. (Eds.) (1996). *Qualitative research for social workers: Phases, steps & tasks*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Wilber, K. (2003). *Kosmic consciousness*. Denver, CO: Sounds True Inc.

Yanay-Ventura, G. Ben-Asher, S. (2022). (Submitted). Volunteering for Refugees as a Journey of Growth and Pain. Nonprofit and Voluntary Sector.

# Telegram va a la universidad: la enseñanza y el aprendizaje en educación superior durante la pandemia de Covid 19 usando la aplicación de mensajes Telegram

## *Telegram Goes to College: Higher Education Teaching and Learning During the Covid-19 Pandemic Using the Telegram Messaging Application*

*Author: Mor Deshen*



### **Abstract**

Este estudio examinó la contribución de los grupos de la aplicación Telegram en los cursos académicos bajo restricciones de distanciamiento social durante la pandemia de Covid-19, cuando se usa además del sistema de gestión de aprendizaje existente. Los grupos de Telegram se utilizaron para socializar, enviar mensajes, tareas, preguntas y respuestas, distribución de materiales de aprendizaje, encuestas, entre otros. La actividad se llevó a cabo principalmente durante clases remotas sincrónicas, así como entre clases.

Al final de un semestre de experimentar el aprendizaje con el apoyo de Telegram, se pidió a 105 estudiantes que completaran un

*This study examined the contribution of Telegram groups to the conduct of academic courses under restrictions of social distancing during the Covid-19 pandemic, when used in addition to the existing learning management system. Telegram groups were used for socializing, messaging, assignments, Q&A, distribution of learning materials, polls, and more. The activity took place mostly during synchronous remote classes, as well as between classes.*

*At the end of a semester of experiencing learning using Telegram, 105 students were asked to fill out a semi-open questionnaire. An analysis of the participants' responses*

cuestionario semiabierto. Un análisis de las respuestas de los participantes sugiere que, técnica y pedagógicamente, las ventajas de Telegram no son inferiores a las de otras aplicaciones equivalentes como WhatsApp. Las principales ventajas técnicas de Telegram radican en la participación múltiple, la privacidad y la facilidad de operación. Sus desventajas técnicas más notables son la falta de familiaridad del usuario con la aplicación y que los usuarios sean inundados con mensajes, además de ser agregados a un grupo sin consentimiento previo.

Los beneficios pedagógicos más notables de Telegram para la enseñanza son la disponibilidad de profesores, sin restricciones de tiempo y lugar, y una sensación de seguridad y accesibilidad a los materiales del curso. Sus inconvenientes más señalados en este sentido son la necesidad de responder fuera del horario laboral y la sobrecarga de trabajo. Además, el estudio muestra que Telegram tiene varias ventajas únicas en comparación con otras aplicaciones, como el hecho de que admite la separación entre el trabajo y la vida personal. También tiene capacidades didácticas distintivas, como fijar mensajes en la parte superior de un chat grupal e incorporar encuestas. Los hallazgos del estudio denotan el potencial significativo de Telegram como una herramienta útil de aprendizaje y enseñanza en cursos académicos.

**Palabras clave:** Covid-19; aprendizaje remoto; Telegram, WhatsApp, Colegio, Institución Académica

*suggests that technically and pedagogically, Telegram's advantages do not fall short of those of equivalent applications such as WhatsApp. Telegram's main technical advantages lie in multi-participation, privacy, and ease of operation. Its most notable technical disadvantages are the lack of user familiarity with the application and users being flooded with messages as well as being added to a group without prior consent. Telegram's most notable pedagogical benefits to teaching are the availability of faculty, no time and place constraints, a sense of security, and accessibility to course materials. Its most noted disadvantages in this regard are the need to respond outside of work hours and work overload. In addition, the study shows that Telegram has several unique advantages compared to other applications, such as the fact it supports a separation between work and personal life. It also has distinctive didactic capabilities such as pinning messages at the top of a group chat and incorporating polls.*

*The study's findings denote Telegram's significant potential as a useful learning and teaching tool in academic courses.*

**Keywords:** Covid-19; Remote Learning; Telegram, WhatsApp, College, Academic Institution

מחקר זה בחן את התרומה של קבוצות טלגרם לניהול קורסים אקדמיים תחת הגבלות של ריחוק חברתי במהלך מגיפת קוביד 19, - כאשר נעשה בהם שימוש בנוסף למערכת ניהול הלמידה הקיימת. קבוצות טלגרם שימשו ליצירת קשרים חברתיים, הודעות, משימות, שאלות ותשובות, הפצת חומרי למידה, סקרים ועוד. הפעילות התקיימה בעיקר במהלך שיעורים מרוחקים סינכרוניים, וכן בין שיעורים. בתום סמסטר של התנסות בלמידה באמצעות טלגרם, התבקשו 105 תלמידים למלא שאלון חצי פתוח. ניתוח של תגובות המשתתפים מעלה שמבחינה טכנית ופדגוגית, היתרונות של טלגרם אינם נופלים מאלה של יישומים מקבילים כמו WhatsApp.

היתרונות הטכניים העיקריים של טלגרם טמונים בריבוי השתתפות, פרטיות וקלות תפעול. החסרונות הטכניים הבולטים שלה הם חוסר היכרות המשתמש עם האפליקציה ומשתמשים מוצפות בהודעות וכן הוספתם לקבוצה ללא הסכמה מוקדמת. היתרונות הפדגוגיים הבולטים של טלגרם להוראה הם זמינות הסגל, ללא מגבלות זמן ומקום, תחושת ביטחון ונגישות לחומרי הקורס. החסרונות הבולטים שלו בהקשר זה הם הצורך להגיב מחוץ לשעות העבודה ועומס בעבודה. בנוסף, המחקר מראה שלטלגרם מספר יתרונות ייחודיים בהשוואה ליישומים אחרים, כמו העובדה שהיא תומכת בהפרדה בין העבודה לחיים האישיים. יש לו גם יכולות דידיקטיות ייחודיות כמו הצמדת הודעות בראש צ'אט קבוצתי ושילוב סקרים.

ממצאי המחקר מציינים את הפוטנציאל המשמעותי של טלגרם ככלי למידה והוראה שימושי בקורסים אקדמיים.

## 1. Introduction

The spread of the Coronavirus in early 2020 caused all academic teaching to be thrust online into distance learning. For more than a year, only a handful of in-person classes took place, with the bulk of teaching and learning being carried out remotely. Even though the faculty and the students had at their disposal asynchronous distance learning systems (such as Moodle) alongside a combination of synchronous teaching tools (such as Zoom), the need arose for additional tools to make learning accessible and friendly and to have it encourage contact between the faculty and the students and among the students themselves. This study examined the contribution of Telegram to learning and teaching at the height of the Coronavirus pandemic and the transition to full distance learning.

In recent years, the vast majority of students have smartphones and use them while learning in a variety of applications — among them Mobile Instant Messaging (MIM) and Social Networking Sites (SNS) (Silver, 2019; Pew Research, 2021a, 2021b). Specifically, WhatsApp is largely popular as a means of communication and learning (Bouhnik & Deshen, 2014; Sayan, 2016; Cetinkaya, 2017; Gon & Rawekar, 2017). Since the pandemic took hold, there has been a significant increase in the use of Telegram in general (Statista, 2021), and research on the use of Telegram as a means of teaching and learning is evolving.

Telegram is a cloud-based, free application that is simple to operate and ad-free. It can be used across all operating systems. It was launched in 2013 by the brothers Nikolai and Pavel Durov, and its headquarters is in Dubai. Telegram enables the creation of private closed groups that offer a variety of options suitable for innovative teaching and learning processes within an academic framework.

Kietzmann and his colleagues (Kietzmann et al., 2011) pointed out seven key functions of social media: identity, conversations, sharing, presence, relationships, reputation, and groups. Each one focuses on a specific aspect of social media user experience, with vast differences between the various social media. An analysis of Telegram based on this model reveals that at least five of these seven functions are distinctly present in Telegram groups: conversations - participants communicate naturally among themselves; sharing – users can disseminate and receive a wide range of content; presence – the participants’ availability and digital footprints are visible; reputation - in a private group, one can get to know the expertise and trustworthi-

ness of the participants; and groups - one can create public and private groups and subgroups and grant advanced administration permissions. Viewed through Kietzmann's model, Telegram goes far beyond a mobile instant messaging (MIM) application; due to the communication options it offers, it may be defined as a social networking site (SNS). The integration of Telegram as an SNS into the management of academic courses became indispensable and extremely useful during times of social distancing.

This study aims to examine how Telegram groups, as an additional channel to the learning management system (LMS), contribute to the conduct of predominantly remote academic courses at times of social distancing during the Covid-19 pandemic. The research seeks to identify the advantages and challenges of integrating Telegram into teaching and learning processes so as to assess Telegram's contribution to the management of the academic course.

This study documents the use of four Telegram groups in learning within four different academic courses in an Israeli academic institution during the 2020-2021 academic year. The entire research process was conducted during the Covid-19 pandemic which undoubtedly, had an impact on the conduct and the inventory.

The Telegram groups were created in a dedicated manner in order to address four likely purposes of integrating social media into learning and teaching processes: communicating with students; fostering a positive atmosphere and a sense of belonging; creating dialogue and enabling sharing among students; and as a learning platform (Bouhnik & Deshen, 2014). The participants filled out a semi-open questionnaire during the course's last session. The study's findings shed light on the possibilities embodied in the integration of Telegram in academic processes.

The incorporation of instant messaging applications into teaching and learning processes in academia is expanding. Telegram's integration among social media is relatively new, and the research in this field is growing. To the best of our knowledge, no long-term study has been conducted to date examining the different aspects of using Telegram groups in Israeli academic institutions. Comparing findings regarding the incorporation of Telegram as a teaching and learning tool to those pertaining to SNS in general and to WhatsApp, in particular, may prove valuable to academic faculty when deciding whether and how to use Telegram in the management of the academic course.



## 1.1 Telegram vs. WhatsApp

A general comparison between WhatsApp and Telegram suggests they are very similar. However, WhatsApp, which has been in use for longer, has a much larger number of users. It limits the age of its users and allows them to communicate only with known contacts (Table 1).

**Table 1**

General comparison between WhatsApp and Telegram. \*

Subject	WhatsApp	Telegram
Year of establishment	2010	2013
Owner(s)	Meta, Inc.	Nikolai and Pavel Durov
Number of active accounts per month (in millions)	2,000	500
Age restriction	13 and older	No restriction
Communication options	Only with known contacts	No restriction, depending on personal settings
Multiplatform (Android, iOS, Windows)	√	√

\* **Source:** Sutikno et al., 2016; Quispe, Rosas & Andrade-Arenas, 2021; Telegram, 2021; WhatsApp, 2021A, 2021B; Statista, 2021.

A detailed mapping of Telegram's capabilities compared to WhatsApp, when focusing on their benefits to teaching and learning processes, shows that both platforms allow for sharing photos, files, videos, audio files, user location, user contacts, stickers, and more. In addition, both platforms grant group administrators exclusive permissions, such as determining whether participants may change the group settings, send messages, and so forth. However, Telegram has a range of superior capabilities. For example, it allows to share very large files (1 GB); work from a computer even with no smartphone nearby; edit a recently sent message; add anonymous or identified polls and quizzes; pin messages at the top of a group chat to draw the attention of the group users; like, comment, and reply to messages but using eight emoji types as

## Telegram Goes to College: Higher Education Teaching and Learning During the Covid-19 Pandemic Using the Telegram Messaging Application

---

determined by the group administrator; and send spoiler alerts which only when clicked reveal their content (Table 2). It seems these unique capabilities raise the potential of Telegram as a learning tool (Faramarzi, Tabrizi, & Chalak, 2019).

**Table 2**  
Comparison of features between WhatsApp and Telegram. \*

Feature	WhatsApp	Telegram
1 Sharing of photos, video, audio, user location, user contacts, stickers, voice messages	√	√
2 Sent and Read receipts	√	√
3 Exclusive permissions to group administrators	√	√
4 Concentrated access to shared content	√	√
5 Deletion of sent messages	√	√
6 Display of "Last Seen" notification	One option for all contacts	Specific option for each contact
7 File sharing	Up to 100 MB	Up to 1.5 GB
8 Web interface (PC)	Only with connection to a smartphone	With or without connection to a smartphone
9 Status update option	√	X
10 Group voice calls	√	X
11 Group video calls	√	√
12 Text formatting options	√	√
13 Secret messages and chat	X	√
14 Editing of sent messages	X	√
15 Polls	X	√
16 Pinning messages	X	√
17 Emoji response to messages	X	√
18 Spoiler alert	X	√

\* **Source:** Sutikno et al., 2016; Quispe, Rosas & Andrade-Arenas, 2021; Telegram, 2021; WhatsApp, 2021A, 2021B; Statista, 2021.

However, Telegram suffers from a bad reputation, and abnormal events that receive media coverage, related in part to its self-destruct secret messaging options, policies that do not monitor unethical or illegal activity, and disturbing content (Senyor 2019; Telegram, 2021). Telegram's bad reputation may hinder its integration into academic teaching and learning processes.

## **2. Related Work**

Over the years, a number of studies have been published on the integration of Telegram as a means of teaching in academic settings. All of these studies have in common the creation of dedicated groups for the course's participants and the integration of the activity within these groups with the course's academic tasks. A scoping review of twenty different articles that examined the impact of integrating Telegram into teaching English as a foreign language pointed to improved achievement across all parameters of language acquisition (Citrawati et al., 2021). Additional studies on the subject denoted a wide array of positive effects alongside negative ones focusing on technical and pedagogic elements.

### **2.1 The technical advantages of Telegram**

Studies on the use of Telegram as part of learning and teaching processes showed a number of technical advantages.

Students mentioned the privacy of users as an advantage. They reported feeling safe when using the application and believed their personal data was secure (Iqbal et al., 2020; Aladsani, 2021). Telegram's ease of operation was mentioned in several studies, whether in relation to the learning management system (Aladsani, 2021) or compared to any other operating system (Wahyuni, 2018; Owusu-Mensah, Pufaa, & Sakyi, 2020; Kusuma & Suwartono, 2021). Both the user privacy and the ease of operation were mentioned as technical advantages of other similar applications such as WhatsApp (Bouhnik & Deshen, 2014; Mars, Morris, & Scott, 2019).

Telegram's discourse structure was mentioned as one that supports informal discourse (Owusu-Mensah, Pufaa, & Sakyi, 2020; Aladsani, 2021). In addition, the ability to locate course materials in the concentrated group resources as well as to upload files of any kind with no size

restriction were both mentioned as distinct and unique technical advantages of Telegram. (Sukumasetya, Wirani, & Rahmah, 2019; Owusu-Mensah, Pufaa, & Sakyi, 2020; Iqbal et al., 2020; Kusuma & Suwartono, 2021).

Technical advantages such as user privacy and ease of operation were documented both in studies on the integration of Telegram as well as that of WhatsApp into teaching. The discourse structure and the concentration of the group's resources take place in a similar way both in Telegram and WhatsApp. However, the ability to upload files of any kind with no size restriction is a distinct technical advantage of Telegram compared to other applications.

## **2.2 The technical disadvantages of Telegram**

When it comes to using Telegram for teaching and learning purposes, the fact that a large proportion of students are unfamiliar with the application and that its accessibility does not come naturally to them is mentioned as a major technical disadvantage. This is unique to Telegram compared to other more familiar applications such as WhatsApp.

Other technical disadvantages mentioned in studies include users being flooded with messages (Iqbal et al., 2020), being distracted during study time, the potential waste of time (Iqbal et al., 2020), and fearing violation of their personal safety due to being contacted by unfamiliar individuals or bodies with embarrassing proposals (Aladsani, 2021). A flood of messages or the fear for personal safety are not unique to Telegram. Earlier studies have mentioned these technical disadvantages in relation to similar applications such as WhatsApp (Bouhnik & Deshen, 2014; Yilmazsoy, Kahraman, & Utku, 2020; Zarei & Fathi, 2020).

In addition, there is mention of several disadvantages, which are also referenced in studies about other similar applications such as WhatsApp (Bouhnik & Deshen, 2014; Yilmazsoy, Kahraman, & Utku, 2020; Zarei & Fathi, 2020); among them, being added to a group without prior consent, interference at inconvenient hours, discomfort to leave a group, the need to be available and connected, being distracted from work and studies, fear from violation to privacy, and writing with several mistakes. However, these were not referenced in earlier studies regarding the incorporation of Telegram in teaching, although they also exist in Telegram in terms of their characteristics.

Being flooded with messages, the potential for distraction, and waste of time were all disadvantages documented recently in research on the incorporation of Telegram in teaching, as well as in studies on the incorporation of WhatsApp in teaching. Even though the rest of the disadvantages listed have yet to be documented in studies about Telegram, it may very well be that due to the similarity between the applications, they also exist when learning with Telegram. Being unfamiliar with Telegram is a technical shortcoming unique to this application.

### **2.3 The pedagogical advantages of Telegram**

Previous studies on including Telegram groups in academic courses have reviewed a long and varied list of pedagogical factors that have the potential to advance teaching and learning using Telegram.

The availability of faculty was mentioned positively in a variety of articles referencing Telegram's potential for increased availability of teachers, information sharing, improved communication, and the establishment of good interaction between the lecturers and the students (Ibrahim et al., 2016; Owusu-Mensah, Pufaa, & Sakyi, 2020; Aladsani, 2021; Elfahal, Saeid, & Yousif, 2021). The availability of faculty is not unique to Telegram, and it was mentioned as a pedagogical advantage of other similar applications such as WhatsApp (Bouhnik & Deshen, 2014).

No time and place constraints while providing the ability to connect with learning resources and chat with the faculty and classmates are all considerable pedagogical advantages that enable to continue the learning process beyond the classroom (Ibrahim et al., 2016; Iksan & Saufian, 2017; Owusu-Mensah, Pufaa, & Sakyi, 2020; Swartz, Valentine, & Jaftha, 2022). Some studies have pointed out the sense of security that students have when learning in the Telegram environment, a feeling that in part increases their willingness to express themselves more than in the classroom (Iksan & Saufian, 2017) and creates an atmosphere in which they feel confident to speak up (Iqbal et al., 2020). The absence of time and place constraints is also not unique to Telegram and was mentioned as a pedagogical advantage of other similar applications such as WhatsApp (Bouhnik & Deshen, 2014; Zarei & Fathi, 2020).

Additional pedagogical advantages mentioned were accessibility to course materials even when access to the learning management system is blocked or during times of distance learning (Elfahal, Saeid, & Yousif, 2021; Swartz, Valentine, & Jaftha, 2022); reciprocal relations among the group members (Owusu-Mensah, Pufaa, & Sakyi, 2020) and sharing of information and communications among the students (Ibrahim et al., 2016; Aladsani, 2021). Learning via Telegram was mentioned as fostering a good atmosphere promoted by a positive social environment (Iqbal et al., 2020); advancing communication between course participants (Iqbal et al., 2020); reports of students enjoying the course due to having had incorporated Telegram in their learning (Shirinbakhsh & Saeidi, 2018; Kusuma & Suwartono, 2021), and heightened interest in the academic course (Iksan & Saufian, 2017; Rasiban, 2021).

In addition, there was mention of an increase in the students' motivation (Alakrash, Razak & Bustan, 2020; Rasiban, 2021), creativity (Iksan & Saufian, 2017), and sense of belonging (Iqbal et al., 2020), as well as improved quality of discourse (Kusuma & Suwartono, 2021), and personal relations with other group members (Iqbal et al., 2020). Research studies on the incorporation of WhatsApp in learning reported also enhanced creativity and motivation in learning and a strengthened social interaction and sense of belonging to the group (Baguma et al., 2019; Zarei & Fathi, 2020).

Most of the pedagogical advantages of integrating Telegram into teaching are analogous to those of WhatsApp. Given Telegram's multifaceted reputation, addressing the students' sense of security is particularly important. However, there is currently not enough research addressing Telegram's uniqueness pedagogically.

## **2.4 The pedagogical disadvantages of Telegram**

In contrast to extensive reference in earlier research to the pedagogical advantages of incorporating Telegram in teaching and to the pedagogical disadvantages of integrating WhatsApp in teaching (Bouhnik & Dshen, 2014; Yilmazsoy, Kahraman, & Utku, 2020), no comprehensive documentation exists yet on the pedagogical disadvantages of incorporating Telegram, such as the need to respond outside of work hours and the work overload, or the risk of disrespectful language being used.

## 2.5 Use of Telegram for Teaching and learning During the Covid-19 Pandemic

The sudden shift from in-person to distance learning following the spread of the Coronavirus caused a sharp shift in teaching and learning practices and called for reorganization and the provision of unique didactic and technological solutions (Wiranegara & Hairi, 2020; Rosas & Andrade-Arenas, 2021). Similar studies conducted during the pandemic that examined the integration of Telegram as a support to course management systems such as Moodle and alongside applications supporting synchronous distance learning such as Zoom found that a social medium like Telegram positively impacts learning processes in a wide range of aspects. The studies examined pedagogic and technological advantages and challenges (Iqbal et al., 2020; Quispe, Rosas, & Andrade-Arenas, 2021). Distance learning during the pandemic gave rise to unique challenges such as difficulty concentrating on learning (Kusuma & Suwartono, 2021), and the integration of Telegram into learning showed potential for heightening the motivation for studying and interest in the material being learned (Rasiban, 2021).

A review of the academic literature shows similarities between the technical and pedagogical advantages of incorporating Telegram and incorporating WhatsApp in teaching. It also reveals gaps in the research, mainly in relation to the integration of Telegram in learning and teaching processes. At the same time, the positive initial findings encouraged us to further explore Telegram's integration into academic teaching processes. This study aims to identify the advantages and challenges of integrating Telegram into learning processes. Although there is extensive research on the incorporation of social media such as WhatsApp into learning, research on Telegram as a social media for learning is still at an early stage. In addition, the Coronavirus pandemic, the ensuing social distancing, and the sharp transition to distance learning enable us to analyze the contribution of integrating Telegram as a social medium for learning and teaching, especially in the context of distance learning.

## 3. Methodology

The study population included students enrolled in four different academic courses in Israeli academic institutions during the 2020-2021 academic year. A dedicated Telegram group was created for each course and used throughout it. The students were asked to participate in the study, and it was made clear to them that their participation was voluntary.

The students were invited into the group via a dedicated link. Given that most of them were not familiar with Telegram and had never had an active account in it, they were provided with explanations and assistance as needed with its installation. Eight students from three different courses felt uncomfortable downloading the application due to religious or privacy concerns and asked not to download the application nor participate in the activity. They were exempted from it, and ways were found to team them with other students to ensure they did not miss out on the course's contents.

The Telegram groups were used for messaging, allocation of assignments, student questions and answers, distribution of learning materials, polls, formative assessments, and more. The activity took place during synchronous classes and also between classes. A short "entry card" activity presenting multiple choice questions took place at the beginning of many classes. A short "exit card" activity asking the students to summarize the key topics learned took place at the end of many classes. The Telegram group became the main communication channel in these courses, also between classes, and the students used it to ask technical or academic-content questions. Participating in the Telegram channel during class enabled a transition into less passive and more active learning and provided the faculty with an indication regarding the level of involvement and understanding of each student. Most students used Telegram instead of other media even when sending a personal message to their lecturer. The LMS (Moodle) served for backup and for submitting tasks.

In the last class of the semester of each of the four individual courses, the students filled out a concluding anonymous questionnaire. One hundred and five (105) students, 75 (71%) female and 30 (29%) male filled out the questionnaire. 65 (62%) of them were 25 or younger, 37 (35%) were 26 to 35, and 3 (3%) were older than 35. 26% of the participants had never heard of Telegram before the semester began, and 83% had no Telegram account before the beginning of the course.

#### **4. Results**

Since, for the majority of the participants, the use of Telegram for learning purposes was new, many of them referred in the written comments to the very incorporation of Telegram into the learning process and noted favorably the innovation and interest that Telegram added to the entire course. Below are several representative quotes:



“...the very experience of learning using Telegram illustrated the tool’s advantages and disadvantages.”

“...I had heard about Telegram before the course but had never used it. In the course, I learned a bit more about it and there was a sense of groupness, sharing, and pleasant conversation.”

“...it consists of technological and different learning which is not frontal and is very beneficial.”

“...this is experiential learning, different from the classic learning in the other courses.”

“Telegram is a tool that, in my view, is not sufficiently known for learning purposes. I think it can be used for this purpose.”

#### 4.1 The technical advantages of Telegram

The participants were asked to mark in the questionnaire what they thought the technical advantages of Telegram were. Marking more than one option was possible. Fifty-nine students (56%) indicated that the conversation management capabilities that allow for multiple participation were a technical advantage of Telegram. Privacy was awarded a similar number of responses (58 students, or 55%). Fifty-three respondents (50%) marked Telegram’s ease of operation as a technical advantage. Informal discourse and a sense of belonging to the group were chosen by fewer students (25 and 17 students; 24% and 16%, respectively) (Fig. 1).

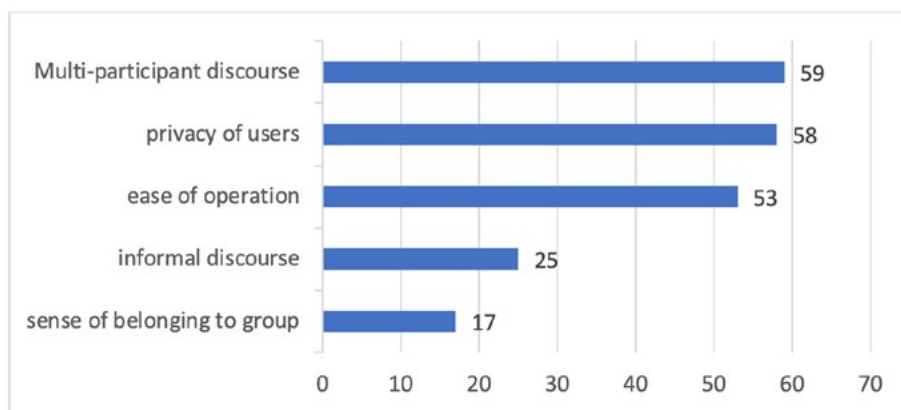
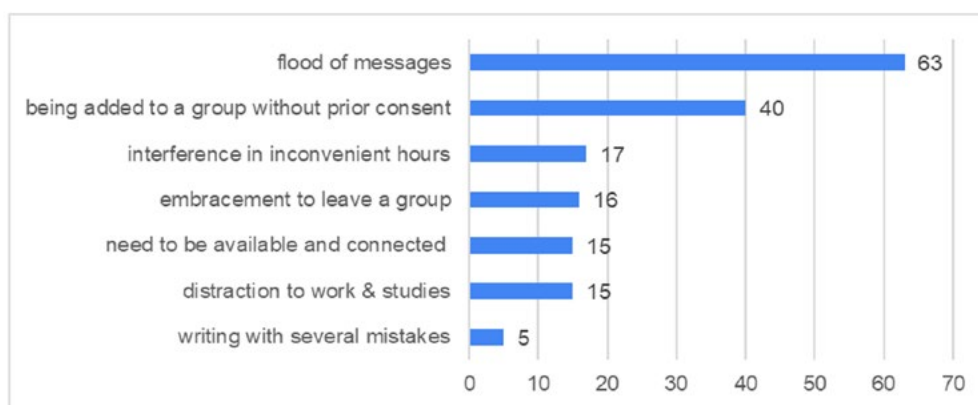


Fig. 1. The technical advantages of Telegram

## 4.2. The technical disadvantages of Telegram

The participants were asked to mark in the questionnaire what they thought the technical disadvantages of Telegram were. Marking more than one option was possible. Sixty-three participants (60%) marked being flooded with messages as a technical disadvantage of Telegram in their view. By a significant margin, 40 participants (38%) noted that being added to a group without having been asked for prior consent was a technical disadvantage. The following disadvantages — interference at inconvenient hours; discomfort to leave a group; the need to be available and connected even when it is inconvenient, and distraction during other activities such as work and studies — were selected by a relative minority of participants (15 to 17 participants, 14% to 16%). Writing with several mistakes was selected by only a few individuals (5 in total, 4%) as a technical disadvantage of Telegram (Fig. 2). When comparing Fig. 1 to Fig. 2, it is clear that the technical advantages were chosen more frequently relative to the technical disadvantages.



**Fig. 2. The technical disadvantages of Telegram**

While, in general, the written responses conveyed a very positive sentiment, some of them made it possible to recognize additional disadvantages of Telegram. Among others, being already part of the WhatsApp environment, some voiced maintaining another application as a burden. Although they could recognize Telegram's pedagogical advantages, they did not feel that these justified operating in yet another environment that they do not use for other purposes and is wholly intended for academic ones. A handful of students commented that they found the integration of the Telegram group into the teaching process challenging, feeling uncertain

of what was and was not allowed in the group and not knowing what etiquette was expected of them. Below are several representative quotes:

“...even though it is a good tool for study groups, it is definitely less accessible than WhatsApp for me.”

“...I had trouble keeping track of the group’s conduct.”

“...many times, the Telegram group caused me stress due to the multitude of messages. I was having difficulty keeping track of it.”

#### 4.3. The pedagogical advantages of Telegram

The participants were asked to rate nine advantages of Telegram in teaching. Each advantage could be rated between 1 (not at all) and 5 (very much). The availability of faculty and no time and place constraints were ranked high with an average of “largely.” A sense of security and accessibility to course materials were also rated close to “largely.” The rest of the advantages were rated close to “moderately” (Fig. 3).

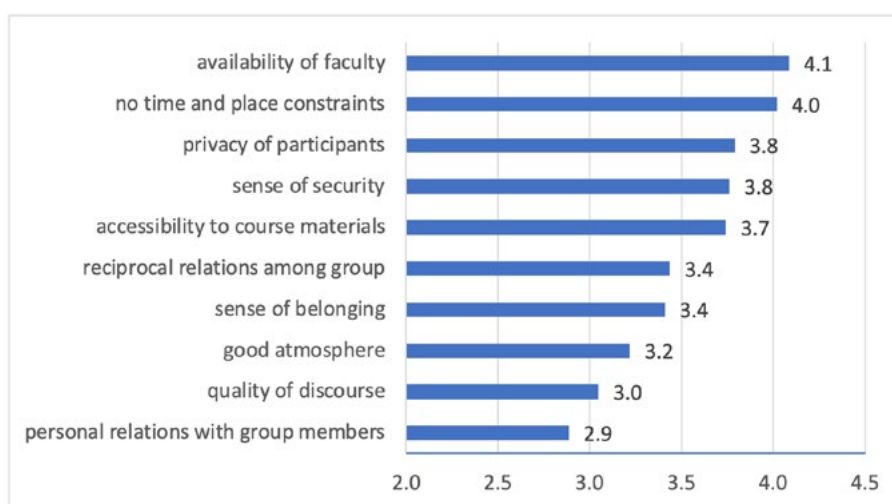


Fig. 3. The pedagogical advantages of Telegram

### 4.3.1 Availability of faculty

The availability of faculty not only received the highest ranking among Telegram's advantages but was also repeatedly mentioned as an advantage in the students' written responses to the questionnaire. The students pointed out that while it is true this is a medium in which availability is higher than on email or Moodle messaging, the communication's nature in it still felt to them as more formal than on WhatsApp. Below are several representative quotes:

"...the lecturer's availability contributed a lot to the course. I knew I could write anytime and get a response."

"...Telegram enabled us to communicate with the lecturer freely and ask questions whenever we wanted."

"...the lecturer is available, but in a format that still keeps the "distance" – which is not the case in WhatsApp."

"...and interestingly, it does feel more comfortable to write to the lecturer on Telegram than on WhatsApp. It feels less of a disturbance or too personal of a communication."

"... communication is slightly different than via email or Moodle. It feels as if the lecturer is more human and accessible to questions."

### 4.3.2 Accessibility to course materials

The students' written responses widely referenced the direct accessibility to course materials within Telegram without the need to access the LMS. Like WhatsApp, Telegram enables accessing media, links, and documents via the group's name. In this way, all of the course's resources shared in the group were organized in chronological order and were easily accessed at any time. In addition, Telegram's unique feature, which enables pinning a message, helped students focus on their current task. Below are several representative quotes:

“...the sharing of files and knowledge without the need to access the Moodle system was convenient for me.”

“...it was very convenient to have a considerable part of the course’s materials available on the phone.”

“...as well as attaching important documents such as summary assignments to the group’s pinned message.”

“...the availability of the material and the ease of searching for information shared in the group.”

“...if needed, I was able to go back to answers that were given a long time ago.”

#### **4.3.3 Support in separating between academic and personal life**

Many students noted in their written responses that the fact that the course was managed via Telegram rather than via other media such as WhatsApp was very convenient for them, as there was good separation between their personal lives and their academic activities. They accessed Telegram during the course mainly for academic purposes. However, quite a few students (46 participants, 44%) said that even though before the start of the course they did not know Telegram at all and had never used it for any purpose, during the course, they got acquainted with the application and they currently use it also for other purposes such as obtaining news updates (30 participants, 29%) and contacting friends (36 participants, 34%), with some of them using the application for both (15 participants, 14%).

#### **4.3.4 Incorporating polls and quizzes**

In their written responses, many students mentioned Telegram’s unique features favorably. Polls received particular attention as they were continuously used during the course to ask questions. This feature enables anonymous or identified polls and quizzes with one or multiple correct answers. Polls were used as part of the learning process during lessons – either face-to-face or remotely, or as practice or review in-between. At times, the students also had the option of creating multiple-choice items for other students. The students noted that using

polls helped them understand the material and contributed to experiential learning. Below are several representative quotes:

“... The [Telegram] group contributed to the course in that it allowed us to answer polls regarding the lessons outside the classroom as well, and in this way, get the results of the polls back immediately. Also, it got interesting whenever discussions came up in the group following the polls.”

“...an excellent feature is the polls, which is a feature that does not exist in WhatsApp and contributed a lot to learning.”

“...The use of polls helped me understand the material and refresh my memory in an experiential and relaxed way.”

“... Being able to see the other students’ answers to the polls helped me understand what the other students were thinking in a variety of subjects and also better understand the material.”

“I got acquainted with Telegram only recently, and I see a lot of advantages in it as a learning platform. It is better than WhatsApp because it has more options, such as polls.”

“...the polls platform is very suitable for mutual learning.”

#### **4.4. The pedagogical disadvantages of Telegram**

The participants were asked to rate six disadvantages of Telegram in teaching. Each disadvantage could be rated between 1 (not at all) and 5 (very much). The need to respond outside of school or work hours ranked high, with an average of “largely.” Work overload and managing the course’s resources ranked close to “moderately.” The rest of the disadvantages ranked “somewhat” (Fig. 4). When comparing Fig. 3 to Fig. 4, it is clear that the pedagogical disadvantages ranked low relative to the pedagogical advantages.

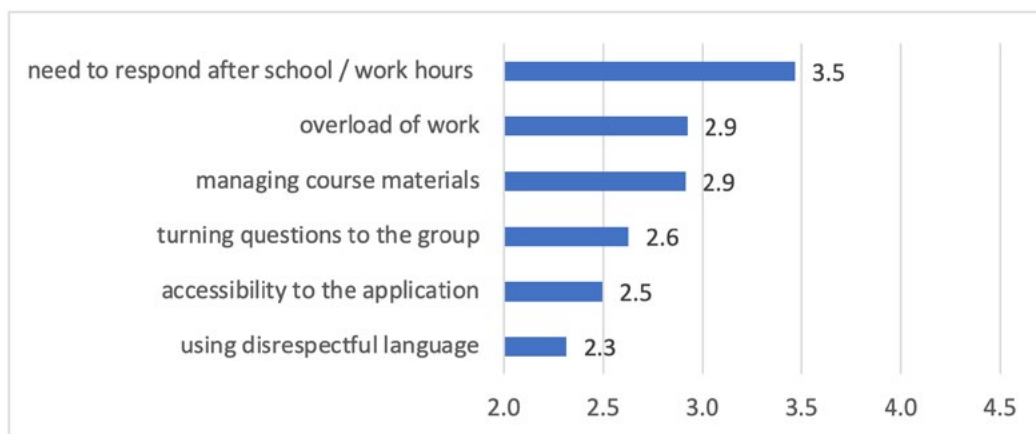


Fig. 4. The pedagogical disadvantages of Telegram

## 5. Discussion

### 5.1 The technical advantages of Telegram

Out of the five technical advantages of Telegram offered in the quantitative questionnaire, three were selected by over 50% of the respondents. The most prominent technical advantages are support for multi-participant discourse, privacy, and Telegram's ease of operation. Earlier studies mentioned the same technical advantages — multi-participant discourse (Owusu-Mensah, Pufaa, & Sakyi, 2020; Aladsani, 2021), the privacy of the participants (Iqbal et al., 2020; Aladsani, 2021), and ease of operation (Wahyuni, 2018; Owusu-Mensah, Pufaa, & Sakyi, 2020; Aladsani, 2021; Kusuma & Suwartono, 2021). No additional technical advantages were mentioned in the written responses.

### 5.2 The technical disadvantages of Telegram

Out of the seven technical disadvantages of Telegram offered in the quantitative questionnaire, only two were selected by over 40% of the respondents. The most prominent technical disadvantages are being flooded with messages and being added to a group without prior consent. Earlier research only mentions being flooded with messages as a significant technical disadvantage (Iqbal et al., 2020).

None of the participants in the study addressed the difficulty of installing and operating Telegram, even though the vast majority were unfamiliar with the application and had no prior experience using it. However, in the written responses, a handful of students mentioned some difficulty in having to maintain an additional application to the variety of tools and applications they were already using. Another disadvantage mentioned by two students was some trouble with keeping track of the group's conduct. There may have been other students who felt that way yet failed to mention it expressly.

### **5.3 The pedagogical advantages of Telegram**

The study's findings suggest that the most notable advantages of Telegram from a pedagogical perspective are the availability of the faculty, no time and place constraints, a sense of security, and accessibility to course materials. In line with the findings of this study, the four pedagogical advantages that ranked the highest have been already mentioned in earlier studies — the availability of faculty (Ibrahim et al., 2016; Owusu-Mensah, Pufaa, & Sakyi, 2020; Aladsani, 2021; Elfahal, Saeid, & Yousif, 2021); no time and place constraints (Ibrahim et al., 2016; Iksan & Saufian, 2017; Owusu-Mensah, Pufaa, & Sakyi, 2020; Swartz, Valentine, & Jaftha, 2022); a sense of security (Iksan & Saufian, 2017; Iqbal et al., 2020); and accessibility to course materials (Elfahal, Saeid, & Yousif, 2021; Swartz, Valentine, & Jaftha, 2022).

One can assume that students paid very much attention to this point precisely because these courses were carried out remotely during times of social distancing, while the students were at home and had minimal contact with their environment. The ability to connect easily and naturally with the teaching faculty became ever more significant than during regular classes.

It should be noted that none of the nine advantages presented in the quantitative questionnaire ranked below “moderately.” Therefore, it is safe to say that the students answering the questionnaire found that all the advantages presented were beneficial to some degree. The written responses raised additional advantages at length, such as support in separating between academic and personal life and the option to incorporate polls and quizzes.

### **5.4 The pedagogical disadvantages of Telegram**

The study's findings suggest that the most notable disadvantages of Telegram from a pedagogical perspective are the need to respond after school or work hours, work overload,



and the management of the course's materials. These disadvantages are not documented in previous studies.

One may cautiously assume that, especially during social distancing, when a considerable part of the contact with others is carried out via digital means, the personal apprehension that accompanied this period also contributed to the sense of work overload and overwhelm the students reported.

However, pedagogical disadvantages such as being distracted during study time, the potential waste of time (Iqbal et al., 2020), or being contacted by unfamiliar individuals or bodies with embarrassing proposals (Aladsani, 2021), did not come up in the written responses of this study — in contrast to previous studies, which did address them. This may be due to the fact that staying at home during the pandemic contributed to a blurring of the boundaries between leisure, work, studies, and household and family management needs and therefore was not reflected at all in the context of Telegram integrated learning. This finding may also explain the students' positive attitude towards the distinction between personal and academic messaging, with WhatsApp used for personal needs and Telegram for Academic purposes.

## **6. Conclusions**

This study examined how Telegram groups were incorporated as a supporting channel to the existing learning management system in academic courses under restrictions of social distancing during the Covid-19 pandemic. An overwhelming majority of student responses were positive and indicated their satisfaction and the benefit to their academic needs.

The findings of this study suggest numerous advantages that may encourage lecturers to integrate Telegram into the management and operation of online, hybrid and even face-to-face learning. The use of Telegram under restrictions of social distancing during the Covid-19 pandemic revealed that the application does not fall short of other media being used for pedagogical purposes, such as WhatsApp. The study also raised a number of features unique to Telegram that grant it an advantage compared to other media. The participants noted favorably the separation between personal life — conducted via other media such as WhatsApp — and academic work life, which was conducted via Telegram. In addition, several features unique to Telegram were mentioned, such as the option to pin a message at the top of a chat in order to

## Telegram Goes to College: Higher Education Teaching and Learning During the Covid-19 Pandemic Using the Telegram Messaging Application

---

help students focus on their current task and the polls option, which enables them to practice and review using the platform.

The mere innovation of using Telegram for teaching purposes instead of other well-known media generated a great deal of interest among students. They asserted that it made them more involved in the learning processes. However, the lack of familiarity with the platform may become a disadvantage, as this tool is unfamiliar to many students and does suffer from a somewhat bad reputation. This disadvantage may be overcome via a short orientation, as the tool has proven intuitive and easy to use. In addition, beyond a technical orientation as above, it is highly recommended to incorporate clear guidelines regarding the etiquette expected in the group, including ethical issues.

The incorporation of Telegram groups into academic courses is at an early stage, and further research regarding its impact on teaching and learning processes is required.

## References

- Aladsani, H. K. (2021). University students' use and perceptions of Telegram to promote effective educational interactions: A qualitative study. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 16(09), 182–197.
- Alakrash, H. M., Razak, N. A., & Bustan, E. S. (2020). The effectiveness of employing Telegram application in teaching vocabulary: A quasi experimental study. *Multicultural Education*, 6(1) 151-159.
- Bouhnik, D., Dshen, M. (2014). WhatsApp goes to school: Mobile instant messaging between teachers and students. *Journal of Information Technology Education: Research*, 13(1), 217-231.
- Baguma, R., Bagarukayo, E., Namubiru, P., Brown, C., & Mayisela, T. (2019). Using WhatsApp in teaching to develop higher order thinking skills: A literature review using the activity theory lens. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 15(2), 98-116.
- Cetinkaya, L. (2017). The impact of WhatsApp use on success in education process. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(7), 59-74.
- Citrawati, N. K., Suwastini, N. K. A., Jayantini, I. G. A. S. R., Artini, N. N., & Dantes, G. R. (2021). Telegram as Social Networking Service (SNS) for enhancing students' English: A systematic review. *Journal of English Language Teaching and Linguistics*, 6(2), 239-260.
- Elfahal, H. S., Saeid, E., & Yousif, Y. E. (2021). Assessment of the applicability of using Telegram as a learning management system. *International Journal of Information Technology and Language Studies*, 5(3), 1-7.
- Famarzi, S., Tabrizi, H. H., & Chalak, A. (2019). Telegram: An instant messaging application to assist distance language learning. *Teaching English with Technology*, 19(1), 132-147.
- Gon, S., & Rawekar, A. (2017). Effectivity of e-learning through WhatsApp as a teaching learning tool. *MVP Journal of Medical Science*, 4(1), 19-25.

Ibrahim, M. N., Norsaal, E., Abdullah, M. H., & Othman, A. (2016). Teaching and learning enhancement based on Telegram social media tool. *Jurnal Intelek*, 11(1), 7-11.

Iksan, Z. H., & Saufian, S. M. (2017). Mobile learning: Innovation in teaching and learning using Telegram. *International Journal of Pedagogy and Teacher Education*, 1(1), 19-26.

Iqbal, M. Z., Alradhi, H. I., Alhumaidi, A. A., Alshaikh, K. H., AlObaid, A. M., Alhashim, M. T., & AlSheikh, M. H. (2020). Telegram as a tool to supplement online medical education during COVID-19 crisis. *Acta Informatica Medica*, 28(2), 94-97.

Kietzmann, J. H., Hermkens, K., McCarthy, I. P., & Silvestre, B. S. (2011). Social media? Get serious! Understanding the functional building blocks of social media. *Business horizons*, 54(3), 241-251.

Kusuma, L., & Suwartono, T. (2021). Students' response to the use of Telegram in English class During COVID-19 pandemic. *Premise: Journal of English Education and Applied Linguistics*, 10(1), 20-35.

Mars, M., Morris, C., & Scott, R. E. (2019). WhatsApp guidelines—what guidelines? A literature review. *Journal of Telemedicine and Telecare*, 25(9), 524-529.

Owusu-Mensah, F., Pufaa, H. A. K., & Sakyi, D. K. (2020). Delivery of Learning Modules through the Telegram Social Media Application: Views of Post Graduate Diploma in Education Distance Students of University of Education, Winneba. In *2nd International Conference on New Trends in Teaching and Education* (1-21).

Pew Research (2021a). Mobile Fact Sheet. Pew Research Center: Internet, Science & Tech website. Available at:

<https://www.pewresearch.org/internet/fact-sheet/mobile/>

Pew Research. (2021b). Social Media Fact Sheet. Pew Research Center: Internet, Science & Tech website. Available at:

<https://www.pewresearch.org/internet/fact-sheet/social-media/>

Quispe, N. Q., Rosas, N. V., & Andrade-Arenas, L. (2021, August). Impact of The Use of Telegram and WhatsApp at the University in Pandemic Times. In *2021 2nd Sustainable Cities Latin America Conference (SCLA)* (1-6). IEEE.

Rasiban, L. M. (2021, January). The Effect of Telegram Application in Japanese Language Distance Learning During Covid-19 Pandemic. In Fifth International Conference on Language, Literature, Culture, and Education (ICOLLITE 2021) (pp. 8-13). Atlantis Press.

Sayan, H. (2016). Affecting higher students learning activity by using WhatsApp. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 4(3), 88-93.

Senyor, E. (2019, March 16). "Telegrass" made drug-dealing in Israel easy. Available at: <https://www.ynetnews.com/articles/0,7340,L-5477993,00.html> (Hebrew).

Shirinbakhsh, S., & Saeidi, F. (2018). The Effectiveness of Telegram for Improving Students' Reading Ability. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 5(4), 118-129.

Statista (2021). Most popular messaging apps 2021. Available at: <https://www.statista.com/statistics/258749/most-popular-global-mobile-messenger-apps/>

Silver, L. (2019, February 5). Smartphone Ownership Is Growing Rapidly Around the World, but Not Always Equally. Pew Research Center's Global Attitudes Project website. Available at: <https://www.pewresearch.org/global/2019/02/05/smartphone-ownership-is-growing-rapidly-around-the-world-but-not-always-equally/>

Sukmasetya, P., Wirani, Y., & Rahmah, A. (2019, October). Blended Learning with Telegram: An Approach using Soft System Methodology to Solve Multi-Perspective Problem in Learning Limitation. In *2019 Fourth International Conference on Informatics and Computing (ICIC)* (1-6). IEEE.

Sutikno, T., Handayani, L., Stiawan, D., Riyadi, M. A., & Subroto, I. M. I. (2016). WhatsApp, Viber and Telegram: Which is the Best for Instant Messaging? *International Journal of Electrical & Computer Engineering (2088-8708)*, 6(3).

Swartz, B. C., Valentine, L. Z., & Jaftha, D. V. (2022). Participatory parity through teaching with Telegram. *Perspectives in Education*, 40(1), 96-111.

Telegram (2021). Telegram F.A.Q. Available at: <https://telegram.org/faq#q-what-is-telegram-what-do-i-do-here>

Wahyuni, S. (2018). Students' Perspectives on Using Telegram Messenger as a Learning Media. *ELT-Lectura*, 5(1), 31-37.

WhatsApp (2021A). WhatsApp FAQ. Available at:  
<https://faq.whatsapp.com/en/general/>

WhatsApp (2021B). Privacy Policy. Available at:  
<https://www.whatsapp.com/legal/updates/privacy-policy/>

Wiranegara, D. A., & Hairi, S. (2020). Conducting English learning activities by implementing Telegram group class during COVID-19 pandemic. *Journal of English for Academic and Specific Purposes*, 3(2), 104-114.

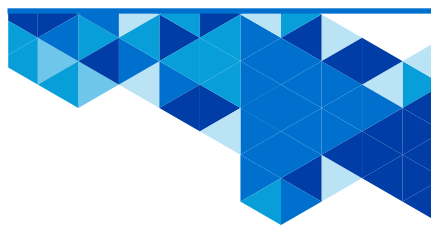
Yilmazsoy, B., Kahraman, M., & Utku, K. Ö. S. E. (2020). Negative aspects of using social networks in education: A brief review on Whatsapp example. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, 3(1), 69-90.

Zarei, N., Fathi, K. (2020). A Review of the Literature on Integration of WhatsApp into English Language Classroom. *Horizon*, 2(2), 23- 28.

# La experiencia de alumnos con dificultades de aprendizaje en la educación a distancia durante la época de Covid 19

## התמודדות סטודנטים לקויי למידה עם למידה מקוונת בתקופת הקורונה

*Malachi Kranzler, Yardel Kohabi y Yaar Shafir*



### Abstract

Este trabajo consiste en un estudio cualitativo sobre la forma en que estudiantes con “problemas de aprendizaje” se adaptaron a la educación a distancia durante la pandemia de Covid 19. El estudio se focaliza en la forma en que estos estudiantes vivieron su experiencia de estudios académicos a distancia. Como lo señalan diversos investigadores, la discapacidad también afecta la esfera emocional: motivación, autoimagen, sentido de competencia y ansiedad ante el fracaso. Estas dificultades afectan directamente la autoimagen y el sentido de capacidad personal de los estudiantes. Su bajo autoconcepto está directamente relacionado con su capacidad limitada de encarar con éxito los estudios académicos, en comparación con los estudiantes que no tienen problemas de aprendizaje.

En este estudio se realizaron 8 entrevistas semiestructuradas en profundidad, con estudiantes de escuelas normales y universidades, diagnosticados con problemas de apren-

*This work consists of a qualitative study on the way in which students with “learning disabilities” adapted to distance education during the Covid 19 pandemic. The study focuses on the way in which these students lived their academic experience from distance education. As various researchers point out, disability also affects the emotional sphere: motivation, self-image, sense of competence, and anxiety in the face of failure. These difficulties directly affect students’ self-image and sense of personal capacity. Their low self-concept is directly related to their limited ability to successfully face academic studies, compared to students who do not have learning problems.*

*In this study, 8 in-depth semi-structured interviews were conducted with students from colleges and universities, previously diagnosed with learning problems. The questions included a section on the various difficulties in the field of learning, academic*

dizaje. Las preguntas incluían una sección sobre las diversas dificultades en el campo del aprendizaje, aprendizaje académico y a distancia, y la segunda, sobre la experiencia y la forma de afrontar el campo académico y el campo personal-emocional.

Este estudio encontró que la posibilidad de volver a ver las clases en línea en un lugar y hora conveniente para cada uno de ellos es una ventaja. Al mismo tiempo los estudiantes afirmaron que durante el aprendizaje en línea, se produjo una sensación de desconexión y aislamiento. También en este estudio, los entrevistados mencionaron como desventaja significativa la falta de interacción con los profesores y otros estudiantes, lo que dificulta el aprendizaje. También manifestaron que, debido a diversos problemas técnicos, la secuencia de aprendizaje puede interrumpirse y pueden perder la concentración en el aprendizaje. Los hallazgos de la investigación muestran que lidiar con las discapacidades de aprendizaje se refleja en los estudios académicos y el aprendizaje a distancia, junto con las dificultades y desafíos que habían experimentado anteriormente. Los estudiantes entrevistados experimentaron las dificultades en diferentes intensidades y tuvieron que adoptar nuevas formas de aprendizaje y afrontamiento. El cuadro general que surge de nuestra investigación muestra que, a partir de la experiencia pasada de los estudiantes con problemas de aprendizaje en el aprendizaje escolar, son conscientes de que tienen dificultades de aprendizaje que afectan a diferentes áreas de la vida, pero saben que hay diferentes y variadas formas con las que pueden hacer frente a las diferentes situaciones.

*and distance learning, and another, on the experience and the way of dealing with the academic field and the personal-emotional field.*

*This study found that the possibility of seeing classes online again at a convenient place and time for each of them is an advantage. At the same time students stated that during online learning, there was a feeling of disconnection and isolation. Also in this study, the interviewees mentioned as a significant disadvantage the lack of interaction with teachers and other students, which makes learning difficult. They also stated that due to various technical problems, the learning sequence may be interrupted, and they may lose concentration on learning. The research findings show that dealing with learning disabilities is reflected in academic studies and distance learning, along with the difficulties and challenges they had experienced before. The interviewed students experienced the difficulties in different intensities and had to adopt new ways of learning and coping. The general picture that emerges from our research shows that, from the experience of students with learning disabilities in school learning, they are aware that they have learning difficulties that affect different areas of life, but they know that there are different and varied ways in which they can deal with different situations*



## מבוא

מאמר זה מתמקד בהתמודדות של סטודנטים לקויי למידה עם הלמידה המקוונת מרחוק בתקופת הקורונה. מאמר זה נכתב על רקע התמודדות אוכלוסיית העולם עם משבר בריאותי עולמי בעקבות נגיף הקורונה. אוכלוסיית העולם נאלצה למצוא דרכים חדשות, או להשתמש בדרכי ההוראה המקוונות הקיימות, על מנת להמשיך את רצף הלמידה הקיים, כיוון שלא היה ניתן לקיים שגרת חיים רגילה והמשך למידה פרונטלית. לצד ההתמודדות הבריאותית היום יומית, תלמידים, סטודנטים, מורים ומרצים התמודדו בשנה האחרונה עם האתגר הלימודי באמצעות למידה מקוונת (Crawford et al., 2020). אתגרים רבים וקשיים שונים עומדים בפני תלמידים וסטודנטים רבים, אך סטודנטים המתמודדים עם לקויות למידה מתמודדים עם קשיים ואתגרים נוספים והם נמצאים במרכז מאמר זה.

המאמר מתבסס על מחקר איכותני שכלל ראיונות-עומק עם שמונה סטודנטים המתמודדים עם לקויות למידה. **הראיונות נערכו בעיצומה של המגיפה בישראל והמחקר מאפשר להבין את התמודדותם של הסטודנטים כפי שחוו אותה בזמן המגפה.** המרואיינים תיארו את ההתמודדות עם הלמידה האקדמית ואת ההתמודדות עם הלמידה מרחוק, על יתרונותיה וחסרונותיה. מהראיונות חולצו התמות העיקריות והאתגרים של הלמידה מרחוק. במחקר זה אנו מנסים להוביל למסקנות העולות מסקירת הספרות ומדברי המרואיינים. הרצון הוא לענות על השאלה: כיצד מתמודדים סטודנטים עם לקויות למידה עם הלמידה מרחוק בתקופת הקורונה? ומה ניתן ללמוד מכך לעתיד.

## רקע עיוני: לקויות למידה והתמודדות עם למידה מקוונת

בפרק זה נציג את המחקרים בנושא לקויות למידה, למידה מקוונת והתמודדות עם למידה זו. נגדיר מהי לקות למידה, מהי למידה מקוונת ונתאר כיצד מתמודדים עימה. על רקע הגדרות ומחקרים אלה נוכל להבין בהמשך את המקרה של הסטודנטים בעלי לקויות למידה שהתמודדו עם למידה אקדמית בכלל ובפרט עם הלמידה המקוונת בזמן המגיפה, המהווה מקרה חירום ומצב של חוסר התארגנות מוקדמת. זהו זמן של משבר, כאשר אין גישות לאפשרויות אחרות לא מקוונות.

## לקויות למידה

בעשורים האחרונים יותר ויותר תלמידים מאובחנים כבעלי לקויות למידה. בעקבות לקות הלמידה הם נאלצים להתמודד עם קשיים לימודיים, אישיים וחברתיים. חשוב להדגיש שיותר ויותר תלמידים עם לקות למידה מגיעים למוסדות למידה אקדמיים, אוניברסיטאות ומכללות.

לקות למידה היא מונח כללי הכולל בתוכו קבוצת הפרעות הטרוגניות. הפרעות אלו מתבטאות בקשיים ניכרים ביכולת הקשבה, דיבור, קריאה, כתיבה והמשגה או ברכישת יכולות מתמטיות ובשימוש בהן. הפרעות אלו הן אינטרינזיות (פנימיות) לפרט, וחוקרים מניחים שהן נובעות מדיספונקציה נוירולוגית מרכזית. הן עשויות להופיע בכל שלב בחיים. אף שלקות למידה יכולה להתקיים לצד תנאים מגבילים אחרים – כמו פגיעה חושית, פיגור שכלי, הפרעה רגשית וחברתית, או תנאים חיצוניים כמו הבדלים תרבותיים, הוראה לא מספקת או לא מתאימה – לקויי הלמידה אינם תוצאה ישירה של תנאים אלו

(NJCLD – National Joint Committee on Learning Disabilities, 1999) כמובא אצל רוקס, דניאל-הלוינג ודהן, (2017).

לקות למידה נחשבת על פי ה- (Diagnostic and Statistical Manual of Mental) Disorders DSM-5 - מדריך לאבחון וסטטיסטיקה של הפרעות נפשיות) ועל פי מקורות רבים אחרים כלקות על בסיס נוירו-התפתחותי ומשמעותה היא שיש קשיים משמעותיים ברכישה ובשימוש במיומנויות האקדמיות הבסיסיות: קריאה, כתיבה ומתמטיקה. הם יכולים לבוא לידי ביטוי באחת מהן, בחלקן או בכלן בעוצמות שונות. הקריטריונים לאבחנה על פי ה- DSM 5 הם קשיים בלמידה ובשימוש במיומנויות אקדמיות הנמשכים לפחות שישה חודשים, על אף התערבות ממוקדת בקשיים הבאים: חוסר דיוק או איטיות ומאמץ רב בקריאת מילים, קושי בהבנת הנקרא, קשיים באיות, קשיים בהבעה בכתב, קשיים בשליטה במושג המספר, עובדות מספריות וחשובים וקשיים בהסקה מתמטית (ארנריך, 2013). התהליכים בהם לקויות הלמידה יכולות לבוא לידי ביטוי אצל תלמידים הם קליטת מידע מהסביבה, עיבודו, שמירתו, ארגונו והפקתו. תלמידים המאובחנים כבעלי לקויות למידה מקבלים התאמות שונות בדרכי היבחנות בבית הספר על סמך ממצאי אבחון המצביעים על תחומי הקושי ועוצמת הקושי (מרגלית, 2014).

בית הספר הוא מקום מאוד משמעותי עבור הילדים כיוון שרוב שנות חייהם המוקדמות הם נמצאים באותה מסגרת. התלמידים מתנסים ומתמודדים עם תחומים שונים ורוכשים מיומנויות וכישורים בתחום הלימודי, האישי – רגשי והחברתי. ישנה התמודדות רבת שנים של מערכת החינוך עם תלמידים בעלי לקויות למידה ועם השנים אותה התמודדות הפכה ליותר מסייעת, מכילה וסובלנית. במהלך השנים פותחו במערכת החינוך תוכניות רבות

המסייעות לתלמידים עם לקויות למידה ולצוות המקצועי המלמדים את אותם תלמידים (אל-דור, 2014). מגפת הקורונה והלמידה המקוונת הציבו אתגר חדש לתלמידים אלה.

## למידה מקוונת

למידה פנים מול פנים (פרונטלית) הייתה הסטנדרט במשך מאות שנים. לאורך השנים, בעקבות ההתפתחות הטכנולוגית והצרכים האנושיים והלימודיים, התפתחה שיטת לימוד אחרת ומשודרגת, למידה מרחוק - מקוונת. בשנה האחרונה בה נאלצה אוכלוסיית העולם להתמודד עם נגיף ה'קורונה', נהפכו ספרי הלימוד הדיגיטליים לחלק בלתי נפרד מחומרי הלמידה במערכות החינוך המתקדמות בעולם ובישראל בפרט. כמה הנחות נפוצות הן שאנשים לא יכולים לשמור על מידע שנלמד באופן מקוון, או להתייחס ללמידה ברצינות כאשר היא מתנהלת באופן מקוון. המערכת עובדת כאשר התלמידים והמורים לא נמצאים באותו זמן ומקום, ולכן בחלק מהמקרים הלמידה של התלמידים אינה מתבצעת באותו זמן עם המורים המלמדים. כתוצאה מכך, בלמידה מרחוק התלמידים נדרשים לעבוד בצורה עצמאית ומוטלת עליהם האחריות ללמידה שלהם (משרד החינוך, ללא תאריך).

הלמידה מרחוק מתחלקת לשני סוגים, למידה סינכרונית ולמידה א-סינכרונית. למידה סינכרונית הינה למידה בה התלמידים והמורים נמצאים בקשר ישיר דרך הרשת המקוונת באותו הזמן למרות שהם אינם נמצאים באותו מרחב. על מנת לקיים את הלמידה הסינכרונית התלמידים והמורים נדרשים להתחבר לשיעור בעזרת מחשב נייד או נייד או מחשב לוח (טאבלט) על ידי חיבור לרשת האינטרנט האלחוטית. במידה וישנה בעיה לקיום תנאים אלו יכול להיווצר פער לימודי אצל התלמידים. למידה א-סינכרונית הינה למידה המאופיינת בריחוק במקום ובזמן. לא רק שהמורים והתלמידים נמצאים פיזית במקום שונה הם גם יכולים ללמוד בזמנים שונים. למידה בדרך זו יכולה ליצור התנסות אישית של התלמידים ופיתוח מיומנויות ניהול הלמידה וארגון הזמן שלהם. בסוג למידה זה ישנה אחריות גדולה על התלמידים והם נדרשים לכישורי ניהול עצמי ואקטיביות (משרד החינוך, ללא תאריך).

בשנים האחרונות ובמיוחד בשנה החולפת הלמידה המקוונת הפכה לדרך למידה עיקרית בבתי הספר ובמוסדות האקדמיים. היא התבססה על מצב שבו המורה נמצא במקום אחד והתלמיד במקום אחר. בתי הספר והמוסדות האקדמיים נאלצו לעבור למתכונת מקוונת בה המפגש הפיזי בין המורה לתלמיד או בין לסטודנט למרצה הוא אפסי. ניר-גל (2000) מציינת כי למידה מקוונת מאפשרת להתגבר על מכשולים של זמן ומקום ויצרת יכולת לקיים אינטראקציה לימודית בזמן גמיש ואינה דורשת נוכחות פיזית של התלמיד. בלמידה מקוונת מתקיימים תהליכים חשובים כמו עבודת צוות ללא תלות במרחק, דו-שיח בין תלמידים והחלפת רעיונות ודעות. הלמידה המקוונת פתוחה לכולם ואינה כבולה יותר למקום פיזי אחד. רותם ופלד (2008) טוענים ששילוב טכנולוגיה בקרב הצעירים יהפוך את הלומדים לטובים יותר, לחכמים יותר, ליוזמים ולבעלי ערכים מוסריים, אישיים וחברתיים. הם גם טוענים כי למידה מקוונת היא בעצם לימוד עצמי, יעיל ומהיר, ללא מורה, באמצעות לומדות בתחומי תוכן מרכזיים,

המשפרת מיומנויות שונות. עבדיאל ועמיתיה (2018) טוענים כי בלמידה מקוונת הלומד נפגש עם עושר המידע שברשת, כך שעליו להפעיל שיקול דעת על מנת להחליט איזה מידע מתאים למטרותיו.

הטמעת השיטה המקוונת באקדמיה לא הייתה פשוטה אך נראה שההסתגלות הייתה מהירה שכן מדובר בסטודנטים בוגרים עם משמעת עצמית גבוהה יחסית לילדים בבית הספר. כמו כן, השיטה לא הייתה חדשה לגמרי לאקדמיה שכן כמה אוניברסיטאות עובדות בשיטה מקוונת כשנדרש. לדוגמה, באוניברסיטה הפתוחה רוב הלמידה מקוונת, למעט כמה מפגשים בודדים בקבוצות למידה לאנשים המעוניינים בכך. באוניברסיטאות ובמכללות אחרות יש לפחות כמה קורסים מקוונים. חלקם של מפגשים מקוונים סינכרוניים המתנהלים מרחוק ומבוססים על טכנולוגיות תקשורת מגוונות הולך וגדל ומחליף מתהליכי ההוראה-למידה פנים-אל-פנים באקדמיה. יותר מכך, כפי שמציינים החוקרים וייסר, בלאו, ועשת-אלקלעי (2016, עמ' 92): "בשנים האחרונות, הודות לזמינותן של טכנולוגיות מתקדמות ללמידה מקוונת, הולכים ומיטשטשים ההבדלים בינה ובין הלמידה פנים-אל-פנים וקיימות עדויות לגישור על הפערים בהישגים הלימודיים בין הלמידה המתקשבת לבין הלמידה פנים-אל-פנים".

### התמודדות עם הלמידה האקדמית והלמידה המקוונת

סטודנטים המתמודדים עם לקויות למידה חווים חלק מהקשיים שאיתם נאלצו להתמודד בתור תלמידים בבית הספר. בדומה ללמידה הבית ספרית, הלמידה האקדמית אצל אותם סטודנטים היא אתגר המביא איתו קשיים דומים והתמודדויות לימודיות, אישיות-רגשיות וחברתיות. הוזמי (2009) מציין כי בוגרים עם לקויות למידה ממשיכים את תהליכי גיבוש זהותם ומציאת ייעודם ומקבלים אחריות מלאה על ניהול חייהם. כאשר הם נתקלים בקשיים בתחומים אלה ישנה השפעה על יכולת הסתגלותם ותפקודם במסגרת חברתית, לימודית, תעסוקתית ומסגרות נוספות. הדימוי העצמי הנמוך אצל חלק מאותם מתבגרים עם לקויות למידה, מקשה עוד יותר על קביעת מטרות בחיים ומגביר את חווית התסכול. כיוון שלקויות הלמידה נובעות מתהליכים נירולוגים לקויים הן נמשכות לאורך כל החיים. כך, לקות למידה הנובעת מכשל נירולוגי מסוים, הפוגע ברכישת מיומנויות בסיס, משליכה בהמשך על תהליכים בתחומים אקדמיים ושאינם אקדמיים. לעיתים היא גם משליכה על תחומי חברה, זוגיות, משפחה ותעסוקה. בקרב מבוגרים הלקות משפיעה גם על התחום הרגשי: מוטיבציה, דימוי עצמי, תחושת המסוגלות וחרדה מפני כישלון (רוקס, דניאל-הלוינג ודהן, 2017).

הקשיים הללו משפיעים באופן ישיר על הדימוי העצמי ותחושת המסוגלות האישית של הסטודנטים. התפיסה העצמית הנמוכה שלהם קשורה באופן ישיר על יכולת התמודדותם והצלחתם בלימודים אקדמיים לעומת סטודנטים שאינם בעלי לקויות למידה. למשל, במחקר שערך השוואה בין סטודנטים עם ליקויי למידה לסטודנטים

שאינן להם ליקויים נמצא כי אף שההישגים האקדמיים שלהם היו דומים, הסטודנטים עם לקויי הלמידה שהביעו ספקנות ותחושת מסוגלות עצמית נמוכה בכל הקשור ליכולתם האקדמית, היו רבים יותר (פרופר ומירסקי, 2013). ישנם אתגרים בהם נתקלים סטודנטים עם לקויות למידה אשר מהווים מכשול בדרך ומשפיעים על מידת הצלחתם בלימודים ובלימודים אקדמיים בפרט. קיים קושי בביצוע משימות תחת לחץ של זמן וכתוצאה מכך זה מכביד עליהם ומשפיע על הישגיהם הלימודיים (איצקוביץ וכפיר, 2011). על אף האתגרים והקשיים הרבים בלימודים ובתחומי החיים השונים, ניתן לראות כי ישנם גורמים המסייעים לסטודנטים עם לקויות למידה להצליח בלימודים אקדמיים. גרינברג ולייזר (2010) מדגישים כי הצלחתם של סטודנטים עם לקויות למידה קשורה לגורמים אישיים כמו: מוטיבציה, מאמץ והשקעה, וכן לגורמים בסביבת הלמידה כמו: זמינות שירותים בקמפוס במוסד הלמידה, הדרכה וסיוע שניתן על ידי מרכזי תמיכה לסטודנטים והנכונות של הסגל האקדמי לעריכת התאמות. כמו כן, אסטרטגיות למידה אשר כוללות מחשבה, התנהגות, אמונה או רגש המסייעים לרכישה, להבנה או להעברה של ידע חדש ומיומנויות הן גם חלק חשוב להצלחה בקרב סטודנטים עם לקויות למידה (חן ואשכנזי, 2014). חלק מאותן אסטרטגיות למידה מלוות את הסטודנטים מגיל צעיר ואת חלקם רכשו במהלך החיים הבוגרים בסיטואציות חדשות בהם נתקלו.

בעשור האחרון חל דיון מעמיק בנושא היתרונות והחסרונות של הלמידה המקוונת. לטענת רותם (2013), ככל שהלמידה המקוונת מיושמת בכיתה ומחוץ לה ישנה הזדמנות לשיפור הלמידה. היא מאפשרת נגישות ומעורבות של הסטודנטים ויוצרת עלייה במוטיבציית הסטודנט וביעילותו. הלמידה המקוונת מאפשרת לסטודנט להגיע למטרותיו בזמן הקצר ביותר מלמידה פרונטלית וחלה עלייה בכמות הבוגרים שסיימו בהצלחה את לימודיהם. למידה באופן מקוון מאפשרת התאמה אישית של תנאים לכל תלמיד. למידה מקוונת היא חלופה טובה וללמידה זו יש יתרונות רבים. חיסכון של זמן הנסיעה והעמידה בפקקים על מנת להגיע ללימודים וחסכון עלות הדלק. בנוסף, לאנשים עובדים הלימודים דרך האינטרנט נוח יותר משום שהם יכולים להקליט את השיעור ולצפות בו בשעה שמתאימה להם. יתר על כן, אם לא מבינים נושא מסוים ניתן לחזור ולשמע את ההקלטה. גרומן (2006) טוענת כי למידה באופן מקוון נועדה להקל על הסטודנט ולאפשר להם להשיג מידע ותוכן בזמן ובמקום הנוחים להם. יתרה מכך, במדינות שאינן מפותחות הלמידה המקוונת עשויה לגשר על פערים גאוגרפיים, כלומר מוסדות לימוד אקדמיים שנמצאים במדינות מסוימות בעולם יכולות להציע לימודי תואר לסטודנטים שנמצאים במדינות אחרות, שבהן אין אפשרות לרכוש השכלה. הלמידה המקוונת אפשרה לסטודנטים לפתח מיומנויות חשיבה שגרמה לחשיבתם להיות רחבה יותר ותרמה ליצירת שיחות. למידה זו מעניקה ללומדים כלים רבים ללימוד ולהעשרת הידע. היא מכינה את הילד לעולם של ה"גדולים", לאוניברסיטה ולעבודה בעתיד. הכנסת הלמידה המקוונת בבית הספר מאפשרת למידה בצורה חדשנית ומגוונת. בניגוד ליתרונות שצוינו יש לא מעט חסרונות ללמידה מרחוק. ראשית, האינטראקציה החברתית נפגעת, חיי החברה במהלך השיעורים המקוונים כמעט ולא

מתקיימים. קשה לשמור על קשר עם חברים מהלימודים משום שאזור המפגש היה באוניברסיטה בשיעורים ועכשיו בלימודים מקוונים יותר קשה לשמור על קשר חברתי.

פרצל, עשת-אלקלעי ואלברטון (2008) טוענים כי החסרונות בלמידה המקוונת נובעות בעיקר מאי הצלחת השילוב של הלמידה המקוונת בהוראה. החסרונות באים לידי ביטוי באופן הבא: הסטודנט מתקשה לקרוא טקסט דיגיטלי, נוצרת תחושת בידוד וניתוק עקב חוסר מגע עם המורה והסטודנטים האחרים, סטודנטים ומרצים שאינם שולטים בכלים דיגיטליים והקורסים והחומר הלימודי הזמינים עבור הסטודנטים לא פותחו בצורה נכונה עבור קורסים מקוונים. כמו כן, למידה מקוונת לא מתאימה לכל אחד, צריך משמעת, אחריות ורצינות. בנוסף, בלימודים הדורשים הדגמות חיות כמו חינוך גופני קשה יותר לקבל מענה ותיקונים לגבי ביצועים. גרומן (2006) מתארת חסרונות נוספים של הלמידה המקוונת. ישנם סטודנטים שאינם יכולים להרשות לעצמם מחשב או גישה למחשב, עיכובים טכניים עלולים לקטוע את מהלך הלמידה המקוונת. בנוסף לכך, הערכים המוסריים שמקנה למידה פרונטלית כגון קבלה, הערכה, אמונות אינה יכולה להתקיים בלמידה באופן מקוון וגורמת לריחוק בין הסטודנטים. כמו כן, חוסר הניסיון של הסטודנט בלמידה מקוונת קודמת וחוסר נכונות לעבוד עם סטודנטים אחרים גורמת לחוסר מוטיבציה שעלולה לגרום לפרישה. הטמעת הלמידה המקוונת באופן כה פתאומי לתוך מוסדות חינוך אשר היו רגילים לעבודה פרונטלית בלבד, עלולה ליצור סביבה לא ברורה שמבלבלת את הסטודנט ויוצרת תחושת תסכול.

כל סוגיית הקורונה היא עדכנית ולכן אין עדיין מחקרים עדכניים על התחום. המחקרים העדכניים בנושא הלמידה בהשכלה הגבוהה בתקופת מגפת הקורונה בחנו את השפעת נגיף הקורונה על ההשכלה הגבוהה ברחבי העולם (Marinoni et al., 2020). אחרים התמקדו בעיקר בהתייחסותם ובחוויותיהם של חברי הסגל (Ebner et al., 2020). מחקר נוסף התייחס לתגובת סטודנטים למעבר ללמידה מרחוק (Alvarez, 2020). למיטב ידיעתנו אין מחקרים המתמקדים בחוויותיהם של סטודנטים עם לקויות למידה עם הלמידה מרחוק. מחקר זה מתמקד בהסתגלותם של סטודנטים עם לקויי למידה ללמידה מרחוק.

מכל האמור לעיל ניתן לראות כי לקויות הלמידה מלוות את אותם לומדים לאורך החיים. בכל תקופה שונה בחיים הם נאלצים להתמודד עם קשיים ואתגרים חדשים שבחלקם נתקלו ובחלקם נאלצו להתמודד לראשונה. הקושי האישי-רגשי מלווה את הלומדים לאורך כל החיים ומשפיע על תחומים שונים, בייחוד בכל הקשור לתפיסה העצמית והמסוגלות העצמית בלימודים אקדמיים. התחום הלימודי, האישי-רגשי והחברתי משפיע אחד על השני בצורות מגוונות ובסיטואציות שונות. לא ניתן להפריד את שני הדברים, אף כן ניתן, בעזרת סיוע, להתגבר על הקשיים והמכשולים העומדים בפני אותם סטודנטים המתמודדים עם לקויות למידה. סטודנטים רבים חווים את חווית הלמידה האקדמית כמאתגרת ונתקלים בקושי נוסף בעקבות המצב. חלקם מוצאים את עצמם בפיגור בחומר הנלמד או בחוסר אונים מול הלמידה המקוונת. הלמידה המקוונת היוותה אתגר נוסף בפני סטודנטים רבים וביניהם סטודנטים עם לקויות למידה. אתגר הלמידה מרחוק גרם להם ללמוד ולפתח אסטרטגיות למידה ודרכי

התמודדות נוספות. עוד ניתן לראות כי ישנם יתרונות וחסרונות ללמידה המקוונת באקדמיה הקשורים באופן ישיר או עקיף לתחושת ההצלחה או הכישלון ולמסוגלות של סטודנטים שונים ולסטודנטים עם לקויות למידה בפרט.

מחקר זה שם לו למטרה לבחון את ההתמודדות של סטודנטים בעלי לקויות למידה עם הלמידה האקדמית בדגש על הלמידה מרחוק בתקופת ה'קורונה'. להציג את הקשיים בהם הם נתקלים ואת האתגרים איתם הם נאלצים להתמודד וכיצד הם מצליחים להתגבר עליהם. השאלות העולות לאור סקירת הספרות הן: כיצד מתמודדים סטודנטים עם לקויות למידה עם הלמידה האקדמית? כיצד הם מצליחים להתמודד עם הלמידה מרחוק? וכיצד ניתן להתגבר על הקשיים השונים בהם הם נתקלים?

### שיטת המחקר

לצורך המחקר פנינו לשמונה סטודנטים וסטודנטיות ממסלולי למידה שונים, מאוניברסיטאות ומכללות, המאובחנים עם לקויות למידה מכלל קשת הלקויות ורמות הלקות. כל המרואיינים התמודדו בתקופת הקורונה עם הלמידה האקדמית באופן מקוון. זאת, מתוך כוונה לבחון את ההתמודדות של סטודנטים המתקשים עם התחום הלימודי, בעיקר בתקופה מאתגרת בה נדרשו להסתגל לסוג למידה שונה מהמקובל.

המחקר נעשה באמצעות ראיון-עומק מובנה-למחצה. ראיון עומק רלוונטי דווקא למחקר זה כיוון שכל אחד מהסטודנטים מתמודד עם קשיים שונים והחוויה היא אישית. על ידי סוג ראיון זה ניתן לתאר את אותן חוויות אישיות, קשיים ודרכי התמודדות שונים. על מנת לבצע את המחקר פנינו טלפונית אל המרואיינים ותאמנו את מועד הראיונות מראש, עם כל אחד מהמרואיינים. הראיון נערך באופן מקוון באמצעות מערכת הזום, למעט מראיון אחד שהראיון איתו נעשה פנים מול פנים בביתו. משך הראיונות היה כשעה בממוצע.

הראיונות הוקלטו ותומללו באישור המרואיינים. למרואיינים הוסבר כי הראיון הינו חסוי, הובטח כי פרטיהם האישיים חסויים ואינם מועברים לגורם חיצוני למעט תוכן תשובותיהם. לכל מראיון נאמר כי השימוש בהקלטה יעשה על ידי החוקרים לצורך המחקר בלבד. בנוסף, הוסבר לסטודנטים המרואיינים כי אם בשלב כזה או אחר הם אינם רוצים לקחת חלק במחקר הם יכולים לסרב וניתן יהיה ליצור עימנו קשר, על ידי פרטי ההתקשרות שניתנו להם, ולבטל את השתתפותם במחקר. השאלות כללו שתי חטיבות תוכן. הראשונה התייחסה לקשיים השונים בתחום הלמידה, הלמידה האקדמית והלמידה מרחוק והשנייה לחוויה ולדרך ההתמודדות עם התחום הלימודי והתחום האישי-רגשי. לאחר הקלטת ותמלול הראיונות הם נותחו בשיטת הניתוח התמטי, תוך איתור יחידות משמעות המשותפות למרואיינים. הממצאים מוצגים באמצעות ציטוטים נבחרים של המרואיינים. שמות המרואיינים הינם בדויים, כדי שלא לזהות את הנחקרים ולשמור על האנונימיות שלהם.

### ממצאים: התמודדות עם למידה אקדמית ועם למידה מרחוק

פרק הממצאים מציג כיצד סטודנטים מתמודדים עם לקויות הלמידה וכיצד ההתמודדות שלהם עם אותן לקויות משפיעה כיום על התחום בלימודי באקדמיה ועל התחום אישי והחברתי בדגש על ההתמודדות עם הלמידה מרחוק. מדברי המרואיינים עלו שני מוקדי התייחסות עיקריים. האחד, למידה אקדמית: התמודדות עם הלמידה והתמודדות אישית וחברתית בלמידה אקדמית; והשני, למידה מרחוק: התמודדות עם הלמידה מרחוק, יתרונות וחסרונות.

### למידה אקדמית: התמודדות עם הלמידה והתמודדות אישית וחברתית בלמידה אקדמית

במסגרת מוקד זה מוצגת ההתמודדות של המרואיינים עם האתגרים העומדים בפניהם בלמידה האקדמית ועם הקשיים הלימודיים, האישיים והחברתיים.

#### א. התמודדות עם הלמידה; "את בעולם הבוגרים, אין יותר עזרות"

למידה במוסדות אקדמיים בקרב סטודנטים המתמודדים עם לקויות למידה יכולה להיות מאתגרת ואף להציב קשיים שונים ומגוונים. המרואיינים מתארים את חוויות הלמידה האקדמית איתה הם מתמודדים בתור סטודנטים בעלי לקויות למידה ואת האתגרים העומדים בפניהם כמו שמתארת עינב:

"זה עולם אחר החוויה האקדמית לחוויה הלימודית בבית הספר מכיוון שזהו את בעולם הבוגרים אין יותר עזרות, ברור שיש לי הקלות כי עשיתי שוב אבחון וחדשתי אותו אבל אין עזרה מהמרצים כמו שהיה לנו בבית הספר. באקדמיה פחות מכילים פחות יוצרים קשר אישי עם הסטודנטים..."

עינב מתארת את השוני בין הלמידה הבית ספרית לבין הלמידה האקדמית בדגש על היחס האישי והמכיל אותו היא קיבלה בבית הספר לעומת היחס במוסד האקדמי.

בדומה לעינב גם רותם מציינת את השוני בין הלמידה הבית ספרית לאקדמית:

"אני חושבת שבגלל שזה אקדמי אתה רוצה יותר, אתה רוצה את זה יותר, אתה רוצה ללמוד אז אתה נרשם בכוונה כזאת כי יש לך מטרה מסוימת, לא כמו בתיכון שאתה די חייב ללכת ואז זה מאוד מקשה על הרצון הזה. יש את הרצון הזה והוא מאוד חזק..."



רותם מתארת את הרצון והבחירה האישית שסטודנטים עושים כאשר הם נרשמים ללימודים אקדמיים. חלק מהמראיינים ציינו כי חוויות הלמידה האקדמית היא דווקא מוצלחת כמו שמתארת עינב:

"עד עכשיו טפו טפו טפו אני חווה אותה טוב, אני מרגישה שבזום היה לי יותר קשה אבל מזל שיש לי את החברות המושלמות שלי שעושות איתי עבודות ועוזרות להשיג לי סיכומים... אז אני יכולה להגיד שאני אוהבת ללמוד ואוהבת את התואר שלי ואת המקצוע שבחרתי ללמוד".

עינב מתארת כיצד הלמידה האקדמית האישית שלה היא טובה וכיצד היא מסתייעת בחברותיה ללימודים בכל הקשור לחומר הלימודי. כמו עינב גם רותם מתארת את החוויה האקדמית שלה כחוויה טובה:

"עד עכשיו אני חושבת שאני חווה את זה מאוד טוב, כי הולך לי די טוב, אני מרגישה שחומר נכנס לי לראש כמו שצריך אני מקבלת את כל עזרה שאני צריכה, כל התגבורים שיש אני נכנסת אליהם. יש דברים שאני אפילו מרגישה שאני לא צריכה להיכנס לתגבורים כי אני מבינה את החומר ואם לא אני יושבת עם חברות והן עוזרות לי".

רותם מתארת את הלמידה האקדמית עד כה כחוויה טובה וכאשר היא נתקלת בקושי גם היא מסתייעת בחברותיה ללימודים כמו עינב.

בנוסף לכך, מאיה מציינת לא רק את החוויה הטובה שהיא חווה במהלך הלמידה האקדמית אלה גם את החשיבות שיש בלימודים אקדמיים:

"אני חייבת להגיד לך שלפני הקורונה נכנסנו לסמסטר א' היה לי מאוד כיף והיה לי מעניין. עזבי את זה שהיה את העייפות אחר כך והלו"ז העמוס... היה לי כיף באתי ולמדתי דברים שהיו לי מעניינים, באמת היה לי מעניין שמחתי לשבת ושמחתי לשמוע והיו דיונים ולא היה חד סטרי... הראי בסופו של דבר הרעיון של התואר זה לגרום לך לחשוב, לגרום לך להתפתח וזה היה זה באמת היה, וזה כל המהות של התואר הזה לצאת עם משהו...".

מאיה מתארת את ההנאה והעניין בלימודים האקדמיים ואת המהות בעיניה של התכנים השונים הנלמדים במהלך התואר.

בשונה מעינב, רותם ומאיה, יובל מתארת את הקשיים האקדמאים איתם היא מתמודדת:

"אני רק יודעת שלסדר את הזמן, כאילו לנהל את הזמן בצורה נכונה קצת קשה לי, אני לא יודעת להגדיר זמן מסוים לכל קורס... כאילו אם יש לי שיעורי בית בכמה נושאים, בכמה קורסים אז אני לא אתחיל קורס חדש עד שאני לא סיימתי את הראשון, אבל לפעמים זה לוקח לי מלא זמן קורס... וגם העניין הזה של קושי בכתיבת מטלות, הייתה לי את האמת עבודה לאחרונה, עבודת אמצע באחד הקורסים שהוא ממש נתן לנו הנחיות איך לעשות את העבודה וכאילו ממש רציתי להתפחלץ, אני כאילו לא הבנתי מה הוא רוצה ממני באמת...".

יובל מתארת את הקושי הלימודי איתו היא מתמודדת בדגש על ארגון וניהול הזמן. כמו יובל גם חנה מתארת את הקושי שיש בלמידה אקדמית: "לא פשוט, יש דברים שאני ממש לא מבינה אני יושבת ואני מסתכלת ואני אומרת מה המרצה מבלבלת את המוח?! אין לי מושג על מה היא מדברת". חנה מתארת את הקושי העיקרי עם החומר הלימודי שהמרצים מלמדים במהלך השיעורים השונים.

**ב. התמודדות אישית וחברתית בלמידה האקדמית; "בסופו של דבר הלימודים זה משהו מאוד חברתי"**  
בדומה לחוויה האישית, הרגשית והחברתית איתם מתמודדים מתבגרים עם לקויות למידה בבית הספר, ניתן לראות כי גם במוסדות האקדמיים קיימת התמודדות דומה. לסטודנטים רבים יש חששות רבים לקראת תחילת שנת הלימודים באקדמיה בעיקר אצל סטודנטים לקויי למידה שחוששים שיתקלו בקשיים או אתגרים שונים שיהיה להם קשה לעמוד בהם כמו שמתארת מאיה:

"כאילו הסטירה הזאת שמשוה מנער לך את כל העולם ומשהו כזה, את יודעת הסטירה הזאת של הצבא, שפתאום צועקים עלייך וזה. ופה לא היה לי את זה, אני יושבת בתוך סמסטר א' ואני אומרת לעצמי איפה הסטירה?! אני לא מבינה איפה הסטירה. אני חשבתי שכל מה שמבקשים ממני הוא הגיוני, הוא לגיטימי והכל בסדר כאילו זה בסדר שזה הרף... מתי הסטירה הזאת הגיעה לי?! בשנה ב'. כאילו כבר אחרי שנה שלמה היא הגיעה לי פתאום וזה היה כל כך קשה".

מאיה מתארת את הצפייה שלה בתור סטודנטית חדשה לקושי שכולם חוששים ממנו שיבוא ברגע שהיא תתחיל ללמוד אך היא מתארת כי זה לא קרה עד השנה השנייה שלה, הצפייה שלה הייתה לחוות את הקושי כבר בתחילת הדרך.

מכאן יש התחלה של התייחסות ללימודים בזמן הקורונה. המרואיינים מתארים את ההתמודדות עם אותם אתגרים אישיים, רגשיים וחברתיים איתם הם מתמודדים כאנשים בוגרים במוסדות האקדמיים בעיקר בתקופה הנוכחית בה לומדים מרחוק כמו שמתארת עינב:

"התרחקות מהחברות מהלימודים, כל אחת בעצם בעולם משלה וכל אחת עם העבודה שלה החיים שלה, יש כאלה עם ילדים ויש נשואות וזה בעיה ליצור ככה קשרים שזה בזום... אתה נכנס לסוג של שגרה שהיא לא נותנת לך את החוויה הסטודנטיאלית שמפרידה בין חיי לבין הלימודים".

עינב מתארת את הקושי בלשמור על קשרים עם חברים לספסל הלימודים בעיקר בתקופה הנוכחית בה אין אינטראקציה עם סטודנטים נוספים.

כמו עינב גם רותם מתארת את הקושי החברתי בעקבות המצב הנוכחי:

"צחקנו על זה קצת בכיתה שאם היינו לומדים רגיל אז כנראה בהפסקות כל המעשנים היו יושבים ביחד לעשן, שאין מה לעשות סיגריה זה משהו מאוד חברתי ובשבילי זה מאוד עוזר לי כי יש לי קושי לפעמים בסביבות חדשות להכיר אנשים... אם זה היה קורה פנים מול פנים זה היה יותר קל. וגם בכללי אתה לא רואה את האנשים, אתה לומד להכיר אותם רק דרך מסך, אתה לא לומד להכיר אותם באמת... זה מאוד מקשה ליצור חברויות... זה מאוד מקשה, בסופו של דבר הלימודים זה משהו מאוד חברתי ואז אין את הקטע החברתי הזה".

רותם מתארת כיצד הלמידה האקדמית מרחוק מקשה עליה להכיר סטודנטים חדשים וליצור חברויות חדשות. בנוסף לכך, היא מתארת כיצד החוויה החברתית קשה לה באופן כללי ועם המצב הנוכחי היא מקשה עלייה עוד יותר. בד בבד, דווקא במהלך אינטראקציות חברתיות במסגרות החדשות שנוצרו הסטודנטים עם לקות הלמידה יצרו רשת תמיכה בלתי פורמלית

חנה מוסיפה ומציינת כי למרות שהיא מצאה חברות עדין יש לה חסך בתחום החברתי:  
"מצאתי לי את השניים שסבבה לי איתם ונעים לי ונוח ומעבר לזה לא צריך יותר, לא צריך להיות חברים של כולם אבל האווירה הסטודנטאית של כל הדברים שיש באוניברסיטה שהם מעבר זה מאוד חסר בעיני. יום הסטודנט כל מיני הווי סטודנטאלי, זה ארוחות משותפות דברים כאלה זה נראה לי חסר".  
חנה מתארת את החוויה שרוב הסטודנטים חווים בעיקר בשנים הראשונות, להיות חלק מקבוצה של סטודנטים רבים שיש להם תחומים שונים במשותף אך גם אירועים חברתיים רבים שמאחדים אותם.

גם יובל מתארת גם את הקושי החברתי הבא לידי ביטוי בעקבות הלמידה האקדמית מרחוק:  
"אני לא מכירה את כל הסטודנטים ושיש עבודות שצריך להגיש בזוגות אז זה קצת בעייתי כי אם יש חבר'ה שבאו כבר קודם, כאילו באו כחבורה כזאת לתואר, אז כל אחד מתחלק בתוך החבורה של עצמו אז בעצם אין לי עם מי.. או שאני פשוט נתקעת עם אנשים שהם סתם, שמחפשים עוד זוג... למרות שזה קצת חופר, העניין של החדרים, אבל אני מאוד משתדלת להסתכל על זה בצורה חיובית ולדעת, יופי אם יש חדר אז עכשיו אני יכולה... מעניין איזה סטודנט יהיה איתי ואני אנסה להכיר אותו בפרק זמן המוקצב הזה".  
יובל מתארת את ההתמודדות עם הקושי החברתי הבא לידי ביטוי בעיקר בתחום הלימודי בעקבות המצב הנוכחי של הלמידה מרחוק ומקשה עלייה עוד יותר.

בחלק זה הצגנו את ההתמודדות עם הלמידה האקדמית, בדומה להתמודדות עם הלמידה הבית ספרית איתה התמודדו המרואיינים בעבר. למידה אקדמית היא חוויה דומה אך גם שונה מהחוויה הבית ספרית, המרואיינים מציגים כי למידה במוסד אקדמי מהווה את אותה מסגרת לימודית אך ההתמודדות הלימודית מול החומר הלימודי ומול המרצים היא שונה מבית הספר. המרואיינים מתארים כיצד ההתמודדות הלימודית משליכה גם על התחום האישי-רגשי והחברתי וכיצד הם נאלצים להתמודד עם תחום זה גם ללא קשר לקשיים הלימודיים אותם הם חווים.

תחת המוקד הבא יוצגו התייחסויות הנוגעות להתמודדות של המרואיינים בעלי לקויות הלמידה עם הלמידה האקדמית מרחוק והם יציגו את היתרונות והחסרונות שאותם הם חווים.

### למידה מרחוק: התמודדות, חסרונות ויתרונות

במסגרת מוקד זה מוצגת ההתמודדות של המרואיינים עם הלמידה האקדמית מרחוק בעיצומה של התפשטות המגיפה, שאילצה אותם ללמוד באופן מקוון. האתגר הלימודי העומד בפני סטודנטים עם לקויות למידה אינו פשוט ובעקבות המצב באותו זמן, שהוביל אותם ללימודים מקוונים, האתגרים והקשיים לעיתים מתעצמים עוד יותר. בנוסף, הם מציינים את היתרונות והחסרונות של הלמידה מרחוק על בסיס החוויה האישית של כל אחד מהם.

#### א. התמודדות עם למידה מרחוק; "ללמוד דרך מסך זה לא הדבר הכי פשוט בעולם"

בעקבות המגיפה, בה הלמידה האקדמית והלמידה בפרט הפכה ללמידה מקוונת סטודנטים רבים נתקלו באתגרים שונים. המרואיינים מתארים כיצד הם מתמודדים עם הלמידה מרחוק כחוויה מאתגרת כמו שמציג מתן:

"...הבנתי שאני לא מצליח להתרכז בסביבה הלימודית הזו של הזום אז עולה השאלה בכלל למה אני צריך להתחבר בכלל לשיעור אם אני לא מצליח ללמוד? ואני יכול לקחת סיכום מחבר, ואז אני בעצם גם מפסיד את ההסבר של המרצה וגם אני צריך לסמוך על חברים שישלחו לי את הסיכומים... אני חושב שזה מביא אותי לסוג של תסכול אני לא יודע מה לעשות כי אחרי שאני יודע שהייתי במקום שאני יודע שאני בסדר אני עכשיו שוב מרגיש שאני מאחורי כולם ופחות טוב עם עצמי ואני חושב שזה פוגע בי במובן של הערכה עצמית וחוסר ביטחון בתשובות שלי במבחנים בזום בפיקוח".

מתן מתאר את ההתמודדות שלו עם הקושי של הלמידה מרחוק שמשפיע לו על הביטחון והמסוגלות העצמית.

כמו מתן גם עינב מתארת את הקושי איתו היא מתמודדת:

"מאוד קשה לי, יש משהו בלמידה בזום שאתה לא מקבל בלמידה הפרונטלית. כמו לדבר עם מרצה או להשיג חומרים וגם להבין את החומר. זה לא אותו דבר, בבית יותר נוח וקל להירדם על הספה עם מצלמה סגורה... לנסות להבין שכל סטודנט הוא שונה וכל אחד הוא עולם ולכל אחד יש את הבעיות איתן הוא מתמודד... זה מתסכל וזה עצוב אבל אין ברירה מתמודדים. לא יכול להיות שסטודנטית כמוני שהיא עם קושי ולקות למידה צריכה ללמוד דרך זום עם כל הרעש והבלגן הסובב סביב זה 'האינטרנט לא מתחבר, סליחה המרצה אני הולך לעשות פיפי, סליחה הילדים נשארו בבית'. וואלה לא חוויה נורמטיבית ותקינה".

בדומה למתן גם עינב מציגה את הקושי להתרכז במהלך השיעור בעקבות הגירויים בסביבה וההפרעות המתרחשות במהלך השיעור בזום שגורמות לה לתסכול אישי.

חנה מוסיפה ומתארת את הקושי לשבת ולהקשיב למרצה וכיצד היא צריכה להילחם ברצונות האישיים שלה לעשות דברים אחרים שאינם קשורים למהלך השיעור ופוגעים ביכולת ריכוז שלה:

"כשאני יושבת מול המרצה ומקשיבה אז זה להתמודד עם הקשיים עם הרצון שלי לעשות דברים אחרים עכשיו ולהגדיר לעצמי שזה הזמן שלי עכשיו של השיעור ואחרי זה יהיה לי את ההפסקה שלי. יותר קשה לי הלמידה ככה.. מתחילת השנה אני לא כתבתי כלום, שום כלום אין לי מושג, נטו מצגות, כלום לא כתבתי חוץ ממתמטיקה שאין לי ברירה אלא לכתוב".

חנה מתארת את הקושי לשבת ולהקשיב אך גם את הקושי בלכתוב את החומר הנלמד בכיתה שסופו של דבר משפיע על הלמידה שלה ועל הבנת חומר הלימוד.

גם יובל מתארת את ההתמודדות שלה עם הבנת חומר הלימוד במהלך השיעורים המקוונים:  
"אני כן מקשיבה, מסכמת אבל עדיין מרגיש לי באיזשהו מקום שאני לא מבינה ב-100 אחוז את החומר. כאילו לפעמים רק אחרי שאני יושבת באמת ועוברת שוב על הסיכום כדי להשלים פערים או משהו כזה אז אני שומעת את המרצה מדבר, ואז נכנס בי מן שבב כזה של 'ואי אהבתי את מה שהוא אמר' אולי זה באמת מעניין...".

יובל מציגה את הקושי להקשיב ולהבין את הנלמד בשיעור על אף הניסיון שלה לסכם את החומר הנלמד, היא מתארת כיצד רק לאחר שהיא מקשיבה שוב לשיעור היא מבינה חומר נוסף שלא הבינה לפני כן.

רותם מתארת גם היא את הקושי וההתמודדות שלה עם הלמידה מרחוק בדומה למרואיינים הנוספים:  
"אני חושבת שזה מאוד מקשה המצב הזה על הלמידה, גם לפעמים שיש קיטועים באינטרנט למרצה או לתלמידים אז זה קצת מקשה על הרצף הלימודי. הרבה יותר קשה להבין חלק מהחומר שלומדים... זה קשה גם כי אתה לא יכול לראות פיזית את הדברים שמלמדים אותך וללמוד דרך מסך זה לא הדבר הכי פשוט בעולם. אין לי גם את כל האווירה שמשרים עליך בלימודים עצמם".

רותם מדגישה את הקושי ללמוד את החומר הלימודי דרך מסך מחשב בנוסף לתקלות הטכניות איתם היא צריכה להתמודד ללא קשר ללמידה עצמה.

## ב. חסרונות הלמידה מרחוק; " אין לי אינטראקציה עם אף אחד ואתה לא מכיר אף אחד "

לצד החוויה האישית שהמרואיינים מתארים, הם מציגים בעיקר את החסרונות שהם רואים וחווים בלמידה מרחוק כסטודנטים המתמודדים עם לקויות למידה כמו שמתאר מתן:

"פשוט סיוט, המון הפרעות גם הכיתה הרבה פעמים אנשים שוכחים את המיקרופון ואני לא יכול לשמוע את המרצה ולהתרכז גם בבית שלי. אני לא חי לבד אז יש אנשים שהולכים ובאים אז זה מוציא אותי מריכוז, יש

לי גם כלב אז הוא נובח וזה מסיח את דעתי, יש לי טלויזיה, פלאפון עוד מיליון דברים שלא מרכזים אותי לזום. בנוסף המרצה לא כל כך מבין בתוכנת הזום אז זה גם מבלבל, אתה בורח במחשבות שלך כבר מהחומר הלימודי. אני רואה כל כך הרבה חלונות בזום ואנשים מה הם עושים בזום וזה גורם לי לאבד את חוט המחשבה. אז מאוד מאוד קשה לי ובעצם זה שאין לי סביבה ניטרלית זה מקשה עלי מאוד".

מתן מתאר את החיסרון והקושי של הלמידה מרחוק איתו הוא מתמודד באופן בה הלמידה מתנהלת ובעיקר מהגירויים הנמצאים בסביבת הלימוד שלו המקשים עליו עוד יותר להתרכז במהלך השיעור.

כמו מתן גם רותם מתארת את החסרונות והקושי שהיא נתקלת במהלך השיעור בזום:

"יש פעמים נגיד ש.. נורא קשה לי עם זה שיש רעש בשיעור כי זה לא כמו בשיעור רגיל שאתה יכול להרים יד וכאלה, כי להרים יד בזום זה קצת יותר מסובך ואצלנו קורה מצב שכולם מתפרצים, שאין דבר כזה להרים יד או לתת למרצה לפנות אליך... כולם מתפרצים ואז נהייה אנדרלמוסיה שלמה כזאת של רעש ובלגן והמרצה בעצמו לא מצליח לדבר, ואז פשוט כל השיעור נקטע וזה גולש לשיחות על דברים אחרים ואז איפה הרצף למידה שלנו?! גם האינטרנט שפתאום נופל והכל נקטע ופתאום הפסקת חשמל, ואז רגע איפה הייתי בכלל בשיעור?"

רותם מתארת את חוויית הלמידה במהלך השיעור כמתגרת ובנוסף לכך מציגה את הבעיות הנוספות איתם היא צריכה להתמודד ללא קשר למהלך השיעור.

גם מאיה מתארת את האתגר הלימודי שקשור בעיקר למהלך והתנהלות השיעור ששונה מלמידה פרונטלית:

"...אחת הסיבות שאני לא מצליחה לסכם כי המרצים מדברים לעצמם, הם נמצאים שם לבד או בבית או בחלל הכיתה, הם מדברים בשטף מאוד מהיר, אין דיון, אף אחד לא רוצה לפתוח את המצלמה או את המיקרופון וליצור דיון כי כולם בבית באזור הנוחות שלהם, אז הוא מדבר לעצמו, מסמן וי ורוצה ללכת, וזה גם מה שמקשה על הלמידה עוד יותר".

מאיה מתארת את הקושי שיש בלמידה מקוונת בעיקר בדגש על קיום דיונים שונים שמתקיימים לרוב בלמידה פרונטלית וחסרים בלמידה בזום. הקשיים איתם צריכים להתמודד סטודנטים במהלך השיעור המקוון הם מאתגרים אך גם ההתמודדות האישית והחברתית היא מאתגרת לא פחות כמו שמציגה יובל:

"...החיסרון של למידה מרחוק זה שאין לך כאילו את.. א' אין את ההווי החברתי, שאת באמת מכירה את הסטודנטים שלומדים איתך את התואר וגם את הקשר הבינאישי... הקשר הבסיסי שצריך להיות לך בין מרצה לסטודנט. כאילו אם יש לי שאלה אז אני לא יכולה לפנות אליו מייד אחרי השיעור, אני צריכה לפנות אליו ולקבוע איתו בשעות הקבלה שלו... אני יכולה להגיד לך חיסרון נוסף שאני פשוט לא מכירה איך זה ללמוד במכללה, כאילו אין את האווירה הזאת שיש בהפסקה ויוצאים לדשא או לא יודעת.. וגם יצא לי לדבר עם אנשים משנים קודמות שאמרו שחוויית הלמידה במכללה היא מאוד אחרת, כאילו מאוד טובה זה קצת מבאס".

יובל מתארת בעיקר את האתגר והקושי האישי והחברתי איתו היא מתמודדת בעקבות המצב שלא מאפשר לה לחוות את החווית הסטודנט הרגילה בהגעה למכללה ויצירת אינטראקציות עם מרצים וסטודנטים נוספים הלומדים איתה במכללה ובתואר.

גם עינב מתארת את הקושי האישי והלימודי שלה:

"... בתקופה זו יש בעיקר עבודות והמרצים שנותנים עבודות חושבים שהם המרצים היחידים שיש לנו ואז העבודות הן ארוכות וסתם חסרות פואנטה ובכלל לא קשורות למה שנלמד במהלך הקורס. וליצור קשרים אני חושבת שאם לא הייתי כבר ממש בתוך התואר נגיד אם הייתי רק בסמסטר הראשון שלי אז איך אפשר לעשות עבודות בזוגות? אין לי אינטראקציה עם אף אחד ואתה לא מכיר אף אחד וזה מצב שיכול לתסכל הרבה אנשים ולפרוש מהלימודים לפני שהתחילו..."

עינב מציגה את הקושי הלימודי איתו היא נתקלת בעיקר בריבוי המטלות הלימודיות איתם היא צריכה להתמודד. בנוסף, היא מציגה את הקושי החברתי היכול להיווצר מחוסר אינטראקציות בינאישיות עם סטודנטים נוספים.

### ג. יתרונות הלמידה מרחוק; "הבנתי ש'אין אני לי מי לי'"

לצד החסרונות הרבים של הלמידה מרחוק אותם הציגו המרואיינים, חלק מהמרואיינים ציינו גם יתרונות של הלמידה מרחוק כמו שמתארת יובל:

"זה דווקא יתרון כי כל אחד בעצם לומד מהבית שלו ובסביבה שהיא נוחה לו... אני נמצאת בבית שלי בסביבה שלי, אני לא צריכה לקום כל כך מוקדם לפני השיעור ולהספיק להכין אוכל ולנסוע ולמצוא חנייה ולהגיע כשהלשון בחוץ. אז אני פשוט עושה את הדברים לאט ובקצב שלי ואז מגיעה יותר רגוע לשיעור. מה שגם הסביבה שלי היא סביבה שקטה אז אין לי גירויים נוספים אני פשוט ממוקדת במרצה..."

יובל מציגה את היתרון בעיניה שהוא לשבת בסביבה שקטה שנחה לה ללמוד ובעיקר את הזמן שהיא חוסכת בהגעה למכללה ומנצלת אותו להתחיל יום הלימודים בצורה יותר רגועה ושקטה.

גם רותם מציגה את היתרון שהיא רואה בלמידה מרחוק:

"...יש משהו שהוא מאוד עוזר לי בה ומאוד נוח בה אבל מצד שני גם אם זה היה פרונטלי זה היה לי הרבה יותר פשוט להבין את החומר... א' העובדה שהכל מוקלט ואני יכולה לחזור על זה שוב ושוב. זה קצת מוזר אבל העובדה שאני לא באמת צריכה פיזית להגיע לשם אז זה גם עוזר לי כי זה גם פחות להתמודד עם נגיד בעיות חברתיות או להיתקל באנשים שאתה לא יודע איך תהיי האינטראקציה שלך איתם, פשוט מסתתר מאחורי המסך".

רותם מציגה צד נוסף שהלמידה מרחוק תורמת לה, בהתמודדות האישית שלה עם התחום החברתי. בדומה ליתרונות שהציגו יובל ורותם גם עינב מציגה יתרון בלמידה מרחוק:

"...לפעמיים כיף לי להיות בבית ולקום בזמן שלי... שקשה לי לקום בבוקר אז אני פחות מקשיבה, ושאיני קמה ושותה את הקפה שלי אני יכולה לשבת ולראות שיעורים מוקלטים ולעצור שבא לי ולרשום נקודות. זה כיף גם באיזה שהוא מקום. אני לא צריכה לנסוע למכללה זה כיף לא לעמוד בפקקים פעמיים בשבוע... גם ההתמודדות עם אנשים שאתה לא כל כך מחבב".

עינב מתארת את הבחירה החופשית שיש לה כיוון שהיא יכולה להשלים את השיעורים כי הם מוקלטים. בנוסף היא מציינת כי נחסך לה זמן רב כיוון שהיא לא צריכה לעשות את הנסיעות למכללה.

כמו עינב גם מאיה מתארת יתרון בכך שהשיעורים מוקלטים:

"אם פתאום את מאבדת את הקו מחשבה בשיעור, בכיתה את לא יכולה לקום ולצאת פה את יכולה, את יכולה רגע לסגור את המצלמה לקחת רגע איזה שנייה ולחזור לשיעור בחזרה יותר רוכזת בעיניי לפחות. עזבי את זה שאיבדת את המורה בדקה או שניים מבחינת הסבר זה לא משנה. יש לך את הרגע הזה לקחת אוויר ולחזור לזה חזרה... זה מעולה שהדברים מוקלטים, את לא מפספסת כלום...".

מאיה מתארת את היתרון שיש גם במהלך השיעור המקוון וגם לאחר סיום השיעור.

על אף הקשיים, החסרונות והיתרונות של הלמידה מרחוק, חלק מהמרוויינים מתארים כיצד בכל זאת הצליחו לפתח ולסגל לעצמם אסטרטגיות למידה עם המצב החדש כמו שמציגה יובל:

"נכון לעכשיו זה בעיקר להקשיב למרצה אבל כן למדתי לסכם, אז אני פשוט עושה את זה תוך כדי. התחלתי במחברות ואז עברתי למחשב, גיליתי עולם חדש וזה הרבה יותר קל. אז אני פשוט עושה ככה, כאילו זה האסטרטגיה שלמדתי, לסכם. מה שלא הייתי עושה פעם".

יובל מתארת כיצד היא מצליחה לסכם את מהלך השיעור את דבריו של המרצה על אף החסרונות של הלמידה מרחוק.

גם מתן מתאר, על אף הקשיים, את דרך הלמידה שעוזרת לו להתמודד עם הלמידה המקוונת:

"תראי פשוט הבנתי ש'אין אני לי מי לי', בעצם אני מתמלל את המרצה ואחר כך קורא ולומד את זה מחדש ולבד גם אם זה ייקח לי יותר זמן, לפחות אני אוכל להבין משהו ולא יהיו לי הפרעות. אם לא הצלחתי לתמלל כמו שצריך אני מבקש מחברים שישלחו לי סיכומים של השיעורים ואז לומד מהסיכומים. אני פשוט עברתי ללמידה מדפים במקום הקשבה בשיעור... זאת האסטרטגיה שפיתחתי בשבילי לצערי פשוט לתמלל להשיג סיכומים גם אם זה פחות כיף ועבודה יותר קשה וכאב ראש זה הכי טוב שלי כרגע".

מתן בכל זאת מנסה בדרכים שונות לפתח אסטרטגיות למידה ולהתמודד עם האתגר של הלמידה מרחוק והקושי הלימודי איתו הוא מתמודד.



גם עינב מתארת את האסטרטגיות למידה שהיא נאלצה להיעזר בהם עקב המצב הנוכחי: *"בעיקר שינון, לקרוא ולכתוב כל היום מילה במילה כמו שהמרצה אמר. ולפעמיים אני כותבת סיכומים מקליטה את עצמי בטלפון ושומעת את הסיכום שעשיתי כמה וכמה פעמיים... מזל שיש לי עוד חדר שיכולתי לעשות לי חדר לימודים שם, ושם יש לי את הדברים מוכנים ומסודרים לי לשיעור ושם יש לי שקט".* עינב מתארת לא רק את האסטרטגיות הלימודיות שעוזרת לה, היא גם מתארת את סביבת הלמידה שעוזרת לה להתמודד עם הלמידה מרחוק.

כמו עינב גם רותם מציגה את ההתמודדות שלה בעזרת סביבת הלמידה שלה: *"דבר ראשון לפני כל שיעור אני כבר יושבת בחדר, בודקת שיש לי את הקישור, בודקת שיש לי את כל הדברים שצריך, מארגנת לי את השולחן לפי המקצוע שאני הולכת ללמוד. לפעמים אני גם קוראת את הדברים האחרונים שלמדנו כדי טיפה יותר לרענן ולהיזכר במה שהיה... אני מנסה מאוד לסדר את הזמן שלי, סדר עדיפויות זה גם משהו שלמדתי לעשות... למידה קבוצתית בזום, מעבר לשעות של הלימודים. אני הרבה פעמים מוצאת את עצמי עושה שיחות זום עם חברות מהכיתה במקום לנסוע להיפגש איתן כי אי אפשר... כל אחת עושה את התרגילים שלה ואנחנו ביחד בזה..."*

רותם מתארת את החשיבות של ההתארגנות שלה לקראת כל שיעור, היכולת לארגן את הזמן שלה והיכולת ליצור קבוצות לימוד דרך הזום המסייעות לה ולסטודנטים נוספים להתמודד עם המטלות הלימודיות.

השנה הקשה, שאילצה תלמידים וסטודנטים ללמוד מרחוק באופן מקוון, הציבה אתגרים לא פשוטים בפניהם. ניתן לראות כי ההתמודדות של סטודנטים עם לקויות למידה הייתה מאתגרת עוד יותר והציבה בפניהם קשיים נוספים איתם היו צריכים להתמודד לעיתים ללא סיוע או הכוונה מגורמים מקצועיים. תחושת הקושי והתסכול אותם הם חוו הקשתה עוד יותר בהתמודדות עם למידה אקדמית.

בחלק זה תיארו את ההתמודדות עם הלמידה האקדמית מרחוק אצל אותם סטודנטים המתמודדים עם לקויות למידה. המרואיינים מתארים את הקשיים השונים אותם הם חווים מבחינה לימודית ומבחינה אישית-רגשית המשליכים בין היתר על תחושת המסוגלות העצמית שלהם. המרואיינים מתארים כי ישנם גם קשיים מסביב המוסיפים לקשיים הלימודיים והאישיים-רגשיים כמו בעיות טכניות המקשות על הריכוז ועל רצף הלמידה, או הסחות דעת בסביבה הלימודית, או בלמידה דרך הזום. התמודדות עם קשיים נוספים הנלווים לקשיים הלימודיים מעצימים את תחושת הקושי והתסכול אותם הם חווים. לצד הקשיים המרואיינים מציגים את החסרונות של הלמידה מרחוק אך גם מסתכלים על היתרונות שיש בלמידה מרחוק, הם מציגים את היכולת שלהם לסגל לעצמם אסטרטגיות למידה שונות קיימות או חדשות שבעבר לא השתמשו בהם.

## דיון מסכם

מחקר זה שם לו למטרה לבחון כיצד מתמודדים סטודנטים עם לקויות למידה עם הלמידה האקדמית בדגש על הלמידה מרחוק, בייחוד לאור המצב בו נאלצו תלמידים וסטודנטים ברחבי העולם לעבור ללמידה מקוונת כתוצאה מהתפרצות נגיף הקורונה, שחייב את כלל אוכלוסיית העולם להישאר בבתייהם. התמודדות עם הלמידה מרחוק היא אתגר חדש שעמו נאלצו להתמודד רבים מהסטודנטים בתקופת התפשטות מגפת הקורונה. כפי שהראינו, הלמידה מרחוק היא בעלת יתרונות וחסרונות. גרומן (2006) ציין כי אחד היתרונות ללמידה באופן מקוון הוא גישור על פערי המרחק הגאוגרפיים. גם המרואיינים במחקרנו ציינו כי על אף הקושי ללמוד מרחוק ישנו יתרון להישאר וללמוד מהבית כיוון שהם אינם צריכים להגיע פיזית למכללה או לאוניברסיטה וזה חוסך זמן התארגנות ונסיעה. מחקר זה גם מצא כי היכולת לצפות שוב בשיעורים המקוונים במקום ובזמן שנח לכל אחד מהם מהווה יתרון. גם דברים אלה מתקשרים למאמרו של גרומן (2006), שמציין כי ניתן להשיג את התוכן הלימודי בדרך נגישה ונוחה לסטודנטים. פרצל, עשת-אלקלעי ואלברטון (2008) ציינו כי במהלך הלמידה המקוונת נוצרת תחושת ניתוק ובידוד אצל הסטודנטים. גם במחקר זה, ציינו המרואיינים כחסרון משמעותי את המחסור באינטראקציה עם מרצים וסטודנטים נוספים שמקשה על הלמידה. הם גם ציינו כי בעקבות בעיות טכניות שונות יכול להיקטע רצף הלמידה והם יכולים לצאת מהריכוז בלמידה.

בתקופת הקורונה מוסדות הלימוד נאלצו להתמודד עם אתגר חדש – מעבר מלמידה פרונטלית ללמידה מקוונת. המעבר לווה בקשיים מגוונים, בתי הספר לא היו ערוכים למעבר מבחינה טכנית, התלמידים נדרשו למשמעת עצמית גבוהה והמרצים נאלצו להסתגל לדרך לימוד חדשה. מחקר זה שם דגש על אוכלוסייה שהשפעה עליה במעבר ללמידה מקוונת היא רבה – אך לא נחקרה לפני מחקר זה. תרומת המחקר היא להראות היא להראות את ההשפעה על אותו פלח אוכלוסייה ואיך אפשר למתן את הפגיעה. לא מן הנמנע שתקופות כאלו, בהן נצטרך ללמוד מהבית, יחזרו ולכן לדעתנו יש למצוא פתרון שייטיב עם כולם ולא רק עם התלמיד הממוצע. סטודנטים רבים המתמודדים עם לקויות לידה לעיתים חושבים כי הם היחידים שמתמודדים עם אותם קשיים ומחקר זה מראה כי ישנם לא מעט סטודנטים המתמודדים עם אותם קשיים דומים או שונים מה שתורם להבנה כי הם אינם לבד. בנוסף, ישנם סטודנטים שנתקלים בקשיים לימודיים לראשונה בחייהם באקדמיה ובעזרת מחקר זה הם יכולים להבין את התחום יותר לעומק.

סביר להניח כי המעבר מלמידה פרונטלית ללמידה מקוונת עבור תלמידים בעלי לקויות למידה קשה יותר מתלמיד ללא לקויות למידה. לתלמידים בעלי לקויות למידה יש קשיים רבים גם בלמידה הפרונטלית ונראה כי המעבר הוביל להחמרה בחלק מהקשיים. לדוגמה, הקושי לשמור על ריכוז בבית כשיש רעשי רקע משאר התלמידים במחשב ובבית. מגוון הקשיים של בעלי לקויות למידה והחמרה בהם עלול ליצור תחושת תסכול קשה שתגרום לסטודנט לא להיכנס לשיעור מלכתחילה. יחד עם זאת, נציין כי לבעלי לקויות למידה יש נטייה להיות יצירתיים

ולמצוא פתרונות מעניינים אך הרבה מזה תלוי באופיו של התלמיד ובמשמעת העצמי שלו. לדעתנו סטודנטים שונים ימצאו פתרונות יצירתיים אך עם זאת יהיו גם סטודנטים שיחוו תסכול רב ויחליטו לותר ואף לפרוש מלימודים אקדמיים.

מומלץ ליצור בקרה מלאה על אותם סטודנטים, להציע שיעורים נוספים או תגבורים בקבוצות פרטניות לאותם בעלי לקויות למידה, לתת להם פעילויות בקבוצות קטנות במהלך השיעור, מתן משימות פשוטות החוזרות על החומר הלימודי על מנת שיחוו הצלחות ופגישות פרטניות במידת הצורך עם מרצים בתחומים שונים. לאור הממצאים במחקר, יש לחזק את אותם סטודנטים בחיזוקים חיוביים, להגביר את תחושת המסוגלות והיכולת העצמית שלהם שתחזיר ותעלה להם את הביטחון בתחום הלימודי. נראה שאצל לקויי הלמידה שצינו החלק החברתי והרגשי הוא חלק חשוב באסטרטגיות הלמידה ולכן הוא מרכזי בתהליך. במחקר עולה כי ישנו קשר בין התחום הלימודי לתחושה האישית-רגשית ולכן הצלחה בתחום הלימודי תגביר את הרצון והמוטיבציה של הסטודנטים המתקשים להשקיע יותר. יתרה מזאת, כאשר הסטודנטים יחוו סביבה תומכת ומכילה ממוסדות הלימוד השונים ומהמרצים בפרט התחושה האישית-רגשית שלהם תתחזק, דבר זה יעלה עוד יותר את הרצון להתאמץ ולהשקיע.

מסקנה חשובה העולה ממחקר זה היא שהתמודדות עם לקויות למידה יכולה להיות אצל סטודנטים רבים אך לא תמיד נוכל לזהות זאת. על אף הקשיים הקיימים איתם הם נאלצים להתמודד, קשיים נוספים העומדים בדרכם, כמו הלמידה מרחוק, יכולים להוציא אותם מאיזון אך לאור ניסיון העבר הם ימצאו דרכים שונות ומגוונות על מנת להתגבר על אותם קשיים. בנוסף, קבלה והכלה של סטודנטים ליקויי למידה על ידי הסביבה יכולה לעזור להם להתמודד עם הקשיים והאתגרים המגוונים בתחומי החיים השונים.

הממצאים העולים מהמחקר מלמדים כי ההתמודדות עם לקויות למידה באה לידי ביטוי בלימודים אקדמיים והלמידה מרחוק מהווה אתגר נוסף שאיתו הם נאלצים להתמודד, לצד הקשיים והאתגרים שאיתם הם חווים עוד לפני כן. המגיפה הציבה בפני אותם סטודנטים בעלי לקויות הלמידה אתגרים שונים וסיטואציות מגוונות אליהם היו צריכים להסתגל. חלק מאותם סטודנטים חוו את הקשיים בעוצמות שונות ונאלצו לאמץ לעצמם דרכי למידה והתמודדות חדשים. התמונה הכללית שעולה ממחקרנו מראה כי מניסיון העבר של סטודנטים עם לקויות למידה בלמידה הבית ספרית הם מודעים לכך שיש להם קשיים לימודיים המשליכים על תחומים שונים בחיים אך הם יודעים כי ישנים דרכים שונות ומגוונות בעזרתם הם יכולים להתמודד עם המצבים השונים.

## References

### מקורות

- איצקוביץ, א' וכפיר, ד' (2011). **מבוגרים עם לקויות למידה שהגיעו ללימודים אקדמיים**. סחי"ש: סוגיות בחינוך מיוחד ובשילוב (כרך 26, מס. 2) (עמ' 21-34). אחוה הוצאה לאור.
- אל-דור, י' (2014). **לקויות למידה: מדיניות משרד החינוך – תמונת מצב עם מבט לעבר ולעתיד**. מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית. גיליון מיוחד בנושא: לקויות למידה והפרעות קשב: תאוריה, מחקר ומדיניות, עמ' 255-270.
- ארן ארנרייך, י' (2013). **לקות למידה או הפרעת למידה? אבחון קשיי למידה על פי ה – DSM 5**. פסיכולוגיה עברית. נדלה מתוך: <https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=3043>.
- גרומן, ת' (2006). **E-Learning מול שיטות לימוד מסורתיות - נטל או ייעול בחינוך? פסיכולוגיה עברית**. נדלה מתוך: <https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=832>.
- גרינברג, ל' ולייזר, י' (2010). **סטודנטים עם לקויות למידה ונכויות במוסד טכנולוגי להשכלה גבוהה: האם מרצים מסייעים להצלחתם? סחי"ש: סוגיות בחינוך מיוחד ובשילוב (כרך 25, מס. 2) (עמ' 61-80)**. אחוה הוצאה לאור.
- הוזמי, ב' (2009). **הנגשה אקדמית לבוגרים בעלי לקויות למידה והסתגלות**. סחי"ש: סוגיות בחינוך מיוחד ובשילוב (כרך 24, מס. 1) (עמ' 5-13). אחוה הוצאה לאור.
- וייסר, א', בלאו, א' ועשת-אלקלעי, י' (2016). **למידה סינכרונית פנים-אל-פנים ובוועידת וידאו חד-ודו-כיוונית: תפקידם של סגנון הוראה-למידה, גורמי אישיות ורמת טבעיות המדיה**. בתוך: י', עשת-אלקלעי, א', בלאו, א', כספי, נ', גרי, י', קלמן, וו', זילבר-ורוד (עורכים), האדם הלומד בעידן הטכנולוגי: ספר הכנס האחד-עשר לחקר חדשנות וטכנולוגיות למידה ע"ש צ'ייס (עמ' 91-100). רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
- חן, מ' ואשכנזי, ג' (2014). **אסטרטגיות למידה והישגים אקדמיים: השוואה בין סטודנטים עם הפרעת קשב לבין סטודנטים ללא הפרעת קשב**. מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית. גיליון מיוחד בנושא: לקויות למידה והפרעות קשב: תאוריה, מחקר ומדיניות, עמ' 179-204.
- מרגלית, מ' (2014). **לקויי למידה: מודל ניר-התפתחותי לאחר 15 שנים**. מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית. גיליון מיוחד בנושא: לקויות למידה והפרעות קשב: תאוריה, מחקר ומדיניות, עמ' 15-34.
- משרד החינוך, (ללא תאריך). **למידה מרחוק בשעת חירום – הרחבה למנהל בית הספר היסודי**. [https://meyda.education.gov.il/files/yesodi/lemida\\_herum/lemida\\_merachok\\_menahel.pdf](https://meyda.education.gov.il/files/yesodi/lemida_herum/lemida_merachok_menahel.pdf)
- ניר-גל, ע' (2000). **הלמידה מרחוק: תפקיד המורה כמנחה בסביבה הלימודית הווירטואלית**. מעוף ומעשה ניר-גל, 6, עמ' 103-129. אחוה – המכללה האקדמית לחינוך.

עבדיאל, א', שמיר-ענבל, ת' ובלאו, א' (2018). "רוחק אבל קרוב": למידה שיתופית מקוונת לקידום הקשבה לקול הלומד, ויסות למידה עצמית ותפיסת למידה של סטודנטים בקורס אקדמי. בתוך: י', עשת-אלקלעי, א', בלאו, א', כספי, ש', אתגר, נ', גרי, י', קלמן, וו', זילבר-ורוד (עורכים), האדם הלומד בעידן הטכנולוגי: ספר הכנס השלושה-עשר לחקר חדשנות וטכנולוגיות למידה ע"ש צ'ייס (עמ' 121-129). רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.

פרופר, י' ומירסקי, י' (2013). "למה לא להיות דוקטור?" – אנשים עם לקויות למידה מספרים על הצלחתם באקדמיה. מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית. גיליון מס' 37 עמ' 89-117.

פרצל, ק', עשת-אלקלעי, י' ואלברטון, י' (2008). מודל פדגוגי חדשני לקורס אקדמי מקוון במלואו: חקר עמדות סטודנטים. בתוך: י', עשת-אלקלעי, א', כספי ונ', גרי (עורכים), האדם הלומד בעידן הטכנולוגי: ספר כנס צ'ייס למחקרי טכנולוגיה למידה 2008 (עמ' 157-164). רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.

רוקס, ס', דניאל-הלוינג, א' ודהן, א' (2017). ליקויי למידה והפרעת קשב וריכוז. התשמע קולי? סיפורי הצלחה של בוגרי אקדמיה עם ליקויי למידה. (עמ' 23-36). תל אביב: מכון מופ"ת.

רותם, א' ופלד י' (2008). לקראת בית ספר מקוון. רעננה: מכון מופ"ת.

רותם, א' (2013). למידה דיגיטאלית רציונל והמלצות ליישום. נדלה מתוך:

<http://www.avrumrotem.com/BRPortal/br/P100.jsp>

Alvarez A. V. (2020). The phenomenon of learning at a distance through emergency remote teaching amidst the pandemic crisis. *Asian Journal of Distance Education*. 15(1), 144-153. <http://asianjde.org/ojs/index.php/AsianJDE/article/view/453>

Crawford J., Butler-Henderson K., Rudolph J., Malkawi B., Glowatz M., Burton R., Magni P. A., & Lam S. (2020). Covid-19: 20 countries higher education intra-period digital pedagogy responses". *Journal of Applied learning & teaching*, 3(1). <https://doi.org/10.37074/jalt.2020.3.1.7>

Marinoni. G., Van't Land H., & Jensen T. (2020). The impact of Covid-19 on higher education around the world. IAU Global Survey Report, Published by International Association of Universities. [https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau\\_covid19\\_and\\_he\\_survey\\_report\\_final\\_may\\_2020.pdf](https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf)

Ebner, M., Schön, S., Braun, C., Ebner, M., Grigoriadis, Y., Haas, M., Leitner, P., & Taraghi, B. (2020) COVID-19 Epidemic as E-Learning boost? Chronological development and effects

# Estudio de caso: Enseñanza de hebreo en la sociedad árabe como parte del programa Hebreo Plus durante la pandemia de COVID19.

## Cambios en la enseñanza y el aprendizaje de los cursos de hebreo+ en la sociedad árabe

תיאור מקרה - הוראת העברית בחברה הערבית  
במסגרת תוכנית עברית  
במהלך פנדמיית COVID19.  
שינויים בהוראה ובלמידה בקורסי עברית+ בחברה  
הערבית בעקבות האילוצים שיצר משבר הקורונה  
יהודית גולן בן-אורי

*Author: Judith Golan Ben-Uri*



### Abstract

Este documento presenta un estudio de caso y un estudio de evaluación. En el programa *Hebreo+*, el programa nacional para la enseñanza del hebreo en la sociedad árabe, se realizaron cambios durante el período del Covid, con el objetivo de adaptarse a la enseñanza a distancia. Hoy, casi dos años y medio después del inicio de la epidemia, realizamos un estudio que examina la posición de los docentes con relación a la contribución de estos cambios a la enseñanza a distancia y su idoneidad para la enseñanza presencial.

*This document presents a case study and an evaluation study. In the Hebrew+ program, the national program for the teaching of Hebrew in Arab society, changes were made during the Covid period, with the aim of adapting to distance learning. Today, almost two and a half years after the start of the epidemic, we are conducting a study that examines the position of teachers in relation to the contribution of these changes to distance learning and its suitability for face-to-face teaching. The changes that*

Los cambios que se hicieron tenían como objetivo adaptar la forma de enseñar y los materiales de estudio existentes a la enseñanza a distancia, pero también incluyeron cambios fundamentales que requería la transición a la enseñanza a distancia.

El material de estudio fue trasladado a presentaciones de acompañamiento con el objetivo de hacerlo accesible a los docentes y facilitarles la preparación de las lecciones, lo que posibilita dictar la clase diaria y general; La estructura de la lección se cambia y se divide en dos partes: enseñanza plenary y trabajo independiente con el objetivo de permitir que los alumnos continúen estudiando la cantidad de horas que antes se aceptaba incluso en el aprendizaje a distancia. Realizar una tarea en cada lección transfiere la responsabilidad de aprender a los alumnos y con ello también el mensaje de que el aprendizaje es un proceso; Se incorporaron herramientas digitales a las presentaciones con el objetivo de diversificar el aprendizaje, lo que permitió el desarrollo de la alfabetización digital mientras se aprende hebreo y no en una clase separada. El estudio de evaluación examinó la actitud de los profesores del programa hacia la contribución general de las presentaciones a la enseñanza. También examinamos en qué campo ven su mayor contribución. Esta pregunta se examinó segmentando a los docentes en diferentes grupos: docentes que trabajaron en el programa antes del coronavirus y fueron socios en el proceso de cambio, nuevos docentes que se incorporaron al programa después de trabajar en otros programas para la enseñanza del

*were made were aimed at adapting the way of teaching and existing study materials to distance learning, but also included fundamental changes that the transition to distance learning required*

*The study material was transferred to accompanying presentations with the aim of making it accessible to teachers and facilitating the preparation of the lessons, which makes it possible to dictate the daily and general class; The lesson structure is changed and divided into two parts: plenary teaching and independent work with the aim of allowing students to continue studying for the number of hours previously accepted even in distance learning Carrying out a task in each lesson transfers the responsibility of learning to the students and with it also the message that learning is a process; Digital tools were incorporated into the presentations with the aim of diversifying learning, allowing the development of digital literacy while learning Hebrew and not in a separate class. The evaluation study examined the attitude of program teachers toward the overall contribution of presentations to teaching. We also examine in which field they see their greatest contribution. This question was examined by segmenting teachers into different groups: teachers who worked in the program before the coronavirus and were partners in the change process, new teachers who joined the program after working in other programs for the teaching of Hebrew, and new teachers who are not familiar with other programs. The results confirmed the assumption that teachers are satisfied with the presentations. Contrary to*

hebreo y nuevos docentes que están no está familiarizado con otros programas. Los resultados confirmaron el supuesto de que los profesores están satisfechos con las presentaciones. Se encontró, contrariamente a lo esperado, que la contribución más significativa a los ojos de los docentes está en la transformación de los educandos en aprendices activos. También se encontró que los profesores nuevos en el programa que también están familiarizados con otros programas, dan más importancia a la diversidad que aportan las presentaciones a la clase. En cuanto a la cuestión de la idoneidad de las presentaciones para una lección presencial, se encontró, como era de esperar, que los profesores creen que las presentaciones también son adecuadas para la enseñanza presencial, aunque en un nivel ligeramente inferior al de la enseñanza a distancia.

Los hallazgos del estudio (1) muestran que los cambios esenciales realizados como parte de un cambio requerido se perciben como positivos; (2) señalar que la contribución del cambio resultó en diversidad en los métodos de enseñanza; (3) mostrar que se pueden hacer cambios en la instrucción en poco tiempo; (3) demostrar que incluso en una sociedad tradicional es posible implementar cambios

*expectations, it was found that the most significant contribution in the eyes of teachers is in the transformation of students into active learners. It was also found that teachers new to the program who are also familiar with other programs give more importance to the diversity that the presentations bring to the class. Regarding the question of the suitability of the presentations for a face-to-face lesson, it was found, unsurprisingly, that teachers believe that the presentations are also suitable for face-to-face teaching, although at a slightly lower level than on-line distance teaching. The study findings (1) show that essential changes made as part of a required change are perceived as positive; (2) point out that the contribution of the change resulted in diversity in teaching methods; (3) show that changes in instruction can be made in a short time; (3) demonstrate that even in a traditional society it is possible to implement changes*

## תקציר

מאמר זה יציג תיאור מקרה ומחקר הערכה. בתוכנית עברית+, התוכנית הארצית להוראת העברית בחברה הערבית, נערכו בתקופת הקורונה שינויים שמטרתם להתאימה להוראה מרחוק. כיום, כמעט שנתיים וחצי אחרי תחילת המגפה, ערכנו מחקר שבדק את עמדתם של המורים ביחס לתרומתם של שינויים אלה להוראה מרחוק ואת מידת התאמתם להוראה מקרוב.



השינויים שנערכו נועדו להתאים את דרך ההוראה ואת חומרי הלימוד הקיימים להוראה מרחוק אך כללו גם עריכת שינויים מהותיים שהמעבר להוראה מרחוק זימנם. חומר הלימוד הועבר למצגות מלוות במטרה להנגישו למורים ולהקל עליהם את הכנת השיעורים, מה שאפשר להכתיב את ההספק היומי והכללי; מבנה השיעור שונה וחולק לשני חלקים: הוראה במליאה ועבודה עצמית במטרה לאפשר ללומדים להמשיך וללמוד את מספר השעות שהיה מקובל קודם גם בלמידה מרחוק. ביצוע משימה בכל שיעור מעביר את האחריות ללמידה אל הלומדים ועימה גם את המסר שלמידה היא תהליך; במצגות שולבו כלים דיגיטליים במטרה לגוון את הלמידה, מה שאפשר פיתוח אוריינות דיגיטלית תוך כדי לימוד העברית ולא בשיעור נפרד.

במחקר ההערכה נבדק יחסם של המורים בתוכנית אל תרומתן הכוללת של המצגות להוראה. כמו כן נבדק באיזה תחום הם רואים את התרומה הגדולה ביותר שלהן. שאלה זו נבדקה בפילוח של המורים לקבוצות שונות: מורים שעבדו בתוכנית לפני הקורונה והיו שותפים לתהליך השינוי, מורים חדשים שהצטרפו לתוכנית אחרי שעבדו בתוכניות אחרות להוראת העברית ומורים חדשים שאינם מכירים תוכניות אחרות. התוצאות איששו את ההנחה שהמורים מרוצים מהמצגות. נמצא, בניגוד למצופה, שהתרומה המשמעותית ביותר בעיניהם של המורים היא בהפיכתם של הלומדים ללומדים פעילים. כמו כן נמצא כי המורים החדשים בתוכנית המכירים גם תוכניות אחרות מייחסים חשיבות רבה יותר לגיוון שהמצגות תורמות לשיעור. בשאלת ההתאמה של המצגות לשיעור מקרוב נמצא, על פי המצופה, שהמורים סבורים שהמצגות מתאימות גם להוראה מקרוב, אם כי ברמה נמוכה מעט יותר מאשר להוראה מרחוק.

ממצאי המחקר (1) מראים שהשינויים המהותיים שנערכו כחלק משינוי נדרש נתפסים כחיוביים; (2) מצביעים על כך שתרומת השינוי הביאה לגיוון בדרכי ההוראה; (3) מראים שניתן לעשות שינויים בהוראה בזמן קצר; (3) מוכיחים שגם בחברה מסורתית אפשר להטמיע שינויים.

## מבוא

מגפת הקורונה השפיעה עמוקות על אנשים כפרטים ועל מדינות, ארגונים ומערכות, ביניהן גם מערכות חינוך. המשבר חייב התמודדות ומציאת פתרונות, ואלה חשפו את אופיים, את חוזקם ואת יכולותיהם של אנשים ושל ארגונים. התמודדותה של תוכנית עברית+, מיסודם של ג'וינט תבת ומינהל תעסוקת אוכלוסיות במשרד הכלכלה, מהווה דוגמה להתמודדות יצירתית עם משבר שהובילה לצמיחה ולהתפתחות.

תוכנית עברית+, כיום התוכנית הארצית להוראת העברית בחברה הערבית, צעדה את צעדיה הראשונים רק בשנת 2019 וכבר במהלך שנת פעילותה השנייה היא נאלצה להתמודד עם מגפת הקורונה, הסגרים והאיום להפסיק את פעילותה. כיום, שנתיים וחצי אחרי תחילת המגפה התוכנית לא רק התרחבה, התבססה והתפתחה אלא אף יכולה להוות מקור השראה לתוכניות אחרות.

במאמר זה אתאר כיצד התוכנית הצליחה להתמודד עם איום הפסקת הפעילות ואף לנצל את המשבר לעריכת שינויים מהותיים בחומרי הלימוד ובדרכי ההוראה והלמידה. בחלק הראשון אציג את הרקע לצמיחתה של התוכנית ואת הצורך בה. לאחר מכן אתאר את שלבי התפתחותה של התוכנית עד המגפה ואת דרכי ההתמודדות עימה במהלכה. לאחר מכן אציג בקצרה את חומרי הלימוד ואת השינויים שנערכו בהם לצורך התאמתם להוראה מרחוק. בחלקו השני של המאמר אציג את המחקר שבדק את יחסם של המורים אל השינויים שנערכו במהלך המעבר להוראה מרחוק ואת דעתם בנוגע להמשך ההוראה בצורה זו עם החזרה להוראה מקרוב.

תפקידי בתוכנית עברית+ היה יעוץ פדגוגי שכלל הכשרת המורים ופיתוח חומרים, ביניהם גם פיתוח המצגות הנלוות במהלך המעבר להוראה מרחוק.

## רקע

### הצורך בפתיחת תוכנית עברית+

העברית היא השפה הרשמית היחידה במדינת ישראל. האקדמיה, עולם התעסוקה והמרחב הציבורי מתנהלים בעברית ומי שרוצה להשתלב בהם צריך לשלוט בה. במחקרים שונים נמצא כי קיים מתאם חיובי בין רמת הבקיאיות בשפה העברית לבין סיכויי ההשתלבות בתעסוקה וגובה השכר, ואי-ידיעת העברית היא אחד החסמים המשמעותיים ביותר לכך (משרד הכלכלה, 2022).

במחקר של מכון אהרון נמצא כי רמת השליטה בשפה העברית בקרב האוכלוסייה הערבית נמוכה מאוד (תחאוכו, קלישר ומושקלב, 2020). בגלל מיעוט נתונים וחוסר סטנדרטיזציה קשה עד בלתי אפשרי לקבוע עד כמה. אחד ממקורות המידע המעטים הוא הסקר החברתי של הלמ"ס הנערך מדי שנה. מהסקרים של שנים 2014 – 2017 עולה כי גברים מדווחים על רמת שליטה טובה יותר מנשים באופן כללי. גברים מדווחים על שליטה טובה יותר

בדיבור מאשר בקריאה ובכתיבה ונשים להפך (תחאוכו, קלישר ומושקלב 2020). יש לציין כי מידע זה מבוסס על דיווח עצמי של המשתתפים בסקר המעידים על עצמם בהשוואה לאחרים בסביבתם ולכן אינו מהווה נתון אובייקטיבי.

הישגי התלמידים הערביים במבחני הבגרות בעברית עשויים להוות מאגר נתונים נוסף לבחינת רמת השליטה של מסיימי תיכון. הזכאות לתעודת בגרות מחייבת הצלחה במבחן הבגרות בעברית ברמה של שלוש יחידות החל משנת 2017. במחקר שכלל 300,000 ערבים שניגשו לבגרות במהלך עשר שנים נמצא כי רק 45% מכלל התלמידים הערביים ניגשו לבחינת הבגרות ורק 37% עברו אותה (תחאוכו, קלישר ומושקלב 2020). יש לציין כי הישגיהם של התלמידים במבחני הבגרות בעברית אינם רלוונטיים לבדיקת רמת השליטה של הנבחנים בהם. מעידה על כך העובדה שציונים אלה אינם נלקחים בחשבון לקביעת רמת העברית בתנאי הקבלה לאקדמיה. אלה נקבעים על פי ההישגים במבחן יע"ל, שגם הוא, גם אם הוא מהווה מדד כלשהו לשליטה בשפה, הרי שהוא אינו קובע את טיב השליטה או את רמת השליטה בשפה.

הישגיהם של תלמידי בתי הספר הערביים במקצוע העברית כשפה שנייה נמדדים במועדים קבועים במבחני המיצ"ב של ראמ"ה. בשנת 2018 עמד ממוצע הציונים בעברית על 511 נקודות, ללא שינוי ביחס לשנה שקדמה לה. שיעור התלמידים בשתי רמות הבקיאיות הנמוכות עמד על 31% והיה גבוה משיעור התלמידים ברמות הגבוהות שעמד על 24%. (ראמ"ה, 2018). הישגיהם של התלמידים הערביים נמוך לא רק בעברית. כך עולה מנתוני מבחן פיז"ה, הבודק אוריינות בשפת אם, במתמטיקה ובמדעים. במבחן פיז"ה 2018 עמד הפער בין תלמידים יהודים לתלמידים ערבים על 144 נקודות באוריינות בשפת אם, 111 נקודות באוריינות מתמטיקה ו-116 נקודות באוריינות מדעים. באוריינות בשפת אם הממוצע של דוברי העברית היה דומה לממוצע ה-OECD ואף גבוה ממנו. הממוצע של דוברי הערבית באוריינות בשפת אם, לעומת זאת, היה נמוך מממוצע ה-OECD והיה דומה לממוצע במדינות הנמצאות בתחתית מדרג המדינות (ראמ"ה, 2018).

בניסיון להסביר את חוסר השליטה של תלמידי בתי הספר הערביים בשפה העברית העלו חוקרים ממכון אהרון מספר גורמים אפשריים, ביניהם רמת המורים לעברית, היעדרו של מגע חברתי עם החברה הישראלית דוברת העברית, מוטיבציה ירודה לרכישת השפה, היעדרם של תכנים ותוכניות הפונים אל הצעירים הערבים בעברית, שליטה נמוכה באוריינות דיגיטלית וקשיים ברכישת השפה עצמה. לא תמיד ברור מה הסיבה ומה התוצאה ויש לבדוק השערות אלה במחקרים מעמיקים יותר.

היו הגורמים אשר יהיו, על מבחן התוצאה אין להתווכח. רמת השליטה בעברית של מבוגרים בחברה הערבית נמוכה והצורך ברכישת השפה הולך וגדל. מסיבה זו נפתחו בשנים האחרונות עוד ועוד תוכניות וקורסים לרכישת העברית. היעדרם של סטנדרטים מוסכמים אפשר לכל מסגרת לקבוע בעצמה הגדרה של רמת שליטה בעברית,

מה שיצר קבוצות למידה לא הומוגניות וקושי בבדיקת התקדמות השליטה בשפה. כמו כן נקבע על ידי כל מרכז מהו מספר השעות הנדרש לשם השגת שליטה ברמה כלשהי, טווח שנע בין 180-200 שעות ל-30 שעות. חומרי הלימוד נלקחו מקורסי עברית לעולים חדשים או מספרי לימוד לילדים, ללא התחשבות בהתאמה לתרבות או לגיל הלומדים. לא כל המורים שלימדו במסגרות אלה קיבלו הכשרה ייעודית להוראת העברית כשפה נוספת (משרד הכלכלה, 2022).

### **תוכנית עברית+ - שלב ההקמה, 2017 – מרץ 2020**

בשנת 2017 הזמין ג'וינט תבת מההתאגדות לחינוך מבוגרים מיפוי של תחום לימודי העברית כשפה שנייה בתוכניות תעסוקה לחברה הערבית. אחת ההמלצות המובהקות במיפוי הייתה פיתוח מודל מובנה ואחיד שיתבסס על הידוע בתחום הוראת שפות למבוגרים בארץ ובעולם (משרד הכלכלה, 2022).

בשנת 2018 הוכשרו המורים הראשונים בקורס הכשרה ייעודי.

בשנת 2019 החלו לפעול קורסי העברית הראשונים במרכזי 'ריאן' בערים ובכפרים ערביים ברחבי הארץ. הלומדים, בעיקר נשים, הגיעו אל המרכזים הקרובים לביתם והלימודים התקיימו בדרך כלל בין יומיים לארבעה ימים בשבוע, למשך ארבע שעות הוראה אקדמיות. להוראה שימשו חומרי לימוד שונים וטרם גובשה תוכנית אחידה.

במהלכה של שנת 2019 התגבשה ההבנה שבתוכנית העברית נדרשים לא רק מורים שקיבלו הכשרה ייעודית אלא גם חומרי הוראה מתאימים. למטרה זו נבחרו ספרי הלימוד "אל העברית" לרמות א' וב' שפותחו ביוזמת עמותת 'מזא"ר' בירושלים ונכתבו במיוחד עבור לומדים מבוגרים מהחברה הערבית. בעקבות הבחירה בספרים אלה חוברו מדריכים למורה שכללו המלצות לגבי אופן ההוראה, נכתבו מבחנים לאמצע כל רמה ולסוף כל רמה וחובר מבחן מיון.

בשנת 2020 פעלו במסגרת עברית+ מספר קורסים בהם עבדו כעשרים מורים שלימדו באמצעות ספרי הלימוד של "אל העברית", כשברשותם של המורים ספרי הלימוד והמדריכים למורה.

### **תוכנית עברית+ - המעבר ללמידה מרחוק, מרץ 2020**

ה-15 במרץ 2020 היווה נקודת מפנה. ביום זה התקבלה החלטת ממשלה שלא לאפשר הוראה פנים אל פנים במסגרות לימודים. בתוכנית עברית+ התקבלה ההחלטה לעבור ללמידה מרחוק. לצורך התארגנות נערכו מספר ישיבות בהן נדונו האפשרויות השונות להפיכת ההוראה בזום לאפשרית. שאלות שונות עלו: כמה שעות יכולים הלומדים ללמוד בזום בלי להתעייף? כמה שעות בכלל הלומדים יכולים ללמוד והמורים ללמד כשכל המשפחה

בבית? כיצד המורים יכולים לעקוב אחרי הישגיהם של הלומדים? כיצד המורים יכולים להפוך את ההוראה לאטרקטיבית ולמקד את הלומדים בלמידה?

אפשרות אחת שהועלתה הייתה לקיים שיעורים א-סינכרוניים על ידי שליחת הקלטות קצרות ובהן הקניה ובקשה מהלומדים לבצע משימות. הצעה זו נפסלה מיד.

אפשרות אחרת שהועלתה הייתה לעבור למפגשי זום, בהם מוקנים הנושאים החדשים בעל פה ולאחר מכן הלומדים נשלחים לבצע משימות בספר הלימוד.

האפשרות שהתגבשה בסופו של דבר, ויחסית במהירות, הייתה ללמד באמצעות מצגות מלוות. הרעיון התגלה כיעיל אולם הוצאתה אל הפועל הייתה קשה עד בלתי אפשרית. כיצד מורה המלמד ארבע שעות או יותר בתנאי סגר יכול עם סיום ההוראה להכין מצגת נוספת עבור יום הלמידה שלמחרת?

לאחר שהכנתי מספר מצגות לדוגמה היה ברור שזאת הדרך. כמו כן היה ברור שלצד ההזדמנות לתת מענה לצרכים המידיים, הייתה כאן הזדמנות לניצול המשבר לעריכת שינויים מהותיים הכוללים שילוב של אלמנטים חדשניים בהוראה.

קורסי עברית רבים נפתחו במרכזי 'ריאן' ובשירות התעסוקה.

### **תוכנית עברית+ - תמונת מצב קיץ 2022**

ממרץ 2020 ועד סוף שנת 2021 למדו בתוכנית כארבעת אלפים לומדים (משרד הכלכלה, 2022) בעיקר במרכזי 'ריאן' ובשירות התעסוקה.

כמו כן הוכשרו מורים נוספים בקורסי הכשרה להוראת העברית שהתקיימו בהוראה מרחוק או במתכונת היברידית וכיום נמנים על קבוצת המורים כמאה מורים.

במהלך תקופת הקורונה פותחו חומרי לימוד לרמות ג' וד' וספר לאנאלפבתים, שפיתוחם כלל חיבור מצגות נלוות כבר בשלב התכנון.

בסוף שנת 2021 הפכה תוכנית עברית+ מפיילוט לתוכנית הרשמית של המשרד על פיה יש ללמד במסגרות הלימוד השונות תחת מינהל תעסוקת אוכלוסיות במשרד הכלכלה המפעיל אותה באמצעות חברת "דיאלוג" הפועלת להטמעתה ולהרחבתה.

### **חומרי הלימוד של תוכנית עברית+**

חומרי הלימוד של תוכנית עברית+ הם ספרי "אל העברית". הספרים חוברו על פי הסטנדרט האירופאי ה-CEFR (Council of Europe) הקובע מדרג בן שש רמות שליטה ואת ההישגים הנדרשים מהלומד בסוף כל רמה בכל אחת מארבע אופנויות השפה: דיבור, האזנה, קריאה וכתבייה.

כמו כן מבוססים חומרי הלימוד של "אל העברית" על תוכנית הלימודים של הוראת העברית כשפה שנייה של משרד החינוך (משרד החינוך, 2009) הקובעת מדרג הוראה מומלץ של הנושאים הלשוניים העיקריים בתחומי הפועל, מילות היחס, מילות הקישור, סוגי משפטים ועוד.

הנושאים הלשוניים הנלמדים בספרי "אל העברית" מתורגלים באופנויות השפה באמצעות נושאי תוכן שונים. נושאי התוכן נבחרו מתוך התאמה ללומדים, הן מבחינה תרבותית הן מתוך הצורך בהשלמת ידע עולם חסר. תחילה פוגשים הלומדים נושאים אישיים וככל שהם מתקדמים בלימודיהם הנושאים הופכים להיות כללים ואוניברסליים יותר.

תוך כדי רכישת השפה הלומדים משפרים מיומנויות למידה ורוכשים כישורים הנדרשים לעולם העבודה.

### **פיתוח המצגות הנלוות להוראה מרחוק**

המעבר להוראה מרחוק חייב את העברתם של חומרי הלימוד לפלטפורמה מתאימה להוראה בזום. עצם השינוי בדרכי ההוראה והלמידה אפשר את עריכתם של שינויים נוספים לטובת שילובם של אלמנטים חדשניים.

להלן אסקור את השינויים שנערכו במצגות ואת תרומתן הנוספת להוראה וללמידה.

ספרי הלימוד לא הועברו אל המצגות כמו שהם. סדר ההוראה בפועל שונה מסדר הופעת פריטים בספר מכיוון שהספר הוא רק אחד מאמצעי ההוראה. במצגות, לעומת זאת, סדר הופעת הפריטים הוא על פי סדר ההוראה, כפי שהוא מופיע במדריכים למורה. כמו כן נוספו למצגות קטעי מעבר בין הפריטים וחומרים שקודם היה על המורים לחברם בעצמם, כגון סיפורי תשתית להקניית מילים. בכך הפכו המצגות למערכי שיעור מוכנים ומובנים בעזרתן ניתן לחסוך זמן רב, לטייב את ההוראה ובסופו של דבר להקדיש את האנרגיות להוראה וללומדים. בראייה הרחבה יותר המצגות במתכונת זו מכתובות את קצב ההוראה היומי ובכך מסייעות לעמידה בהספק הכללי של הקורס.

כל יחידת לימוד בספר הפכה לשתי מצגות Power Point. בכל מצגת חלוקה פנימית לארבעה שערים וכל שער נפתח בשקף ירוק, המיועד בעיקרו למורה, ומציין את מספר השיעור ביום הלמידה (מ-1 עד 4) ואת נושא השיעור (אחת מאופנויות השפה או נושא לשוני: אוצר מילים, פועל ותחביר). מטרתו של השקף הפותח הוא לכאורה להוות כותרת אך בפועל הוא מסייע במיקוד של השלב ביום הלמידה והמטרה העיקרית של השיעור.

כל אחד מארבעת שערי המצגת מיועד לשיעור של 45 דקות. כל שיעור מחולק במצגת לשני חלקים: הקנייה במליאה שאורכת בממוצע כעשרים דקות ועבודה עצמית שאורכה כחמש עשרה דקות בערך שבמהלכה הלומדים מתרגלים את הנושא שנלמד קודם. עשר הדקות הנוספות של השיעור משמשות להתנעת השיעור, למעברים, להסברים וכו'. חלוקת השיעור לשני חלקים, הקניה במליאה ועבודה עצמית, נועדה לאפשר ללומדים לא להיות צמודים למסך לאורך השיעור כולו ויחד עם זאת לאפשר להם ללמוד ארבעה שיעורים ביום לימודים, גם במקרה שיש בני משפחה נוספים בבית. למידה במתכונת כזו הופכת את הלומדים בהכרח ללומדים פעילים ועצמאיים יותר ועל ידי כך מעבירה אליהם את האחריות ללמידה.

על פי מתכונת זו נדרשים הלומדים להכין ארבע משימות בכל יום לימודים. בדיקתן נעשית בדרכים שונות. אחת מהן נבדקת יחד בכיתה, אחת נבדקת לעומק על ידי המורה, אחת מוגשת כחובת הגשה בלבד ואחת נבדקת באופן אוטומטי באמצעות Wizer.me. העברת תרגילים רבים לפלטפורמה דיגיטלית זו נעשתה לא רק לטובת נוחות הבדיקה אלא קודם כל לצורך גיוון השיעורים. מעבר לכך נוצלה ההזדמנות לשלב בשיעור כלים דיגיטליים בצורה טבעית, ובכך לחסוך את הצורך ללמד מיומנויות מחשב בשיעורי מחשב נפרדים בצורה מלאכותית, כפי שהיה נהוג עד כה בתוכניות שונות של הכשרה מקצועית. בנוסף לכך נעשה שימוש גם באתר Quizlet המאפשר תרגול עצמאי של אוצר המילים וכן משחק חי בשיעור. לכל יחידת לימוד נבנה סט עם המילים החדשות באותה יחידה ובו תרגול עברית-ערבית או להיפך. לצורך תרגול כתיבה נבחרו מסמכים שיתופיים ובעיקר מצגות שיתופיות של Google. כתיבה במצגת שיתופית תוך חלוקה לחדרי זום מאפשרת למורה לעבוד עם כל לומד בנפרד בלי להפריע לשאר הלומדים. להצגת קטעים קצרים נבחר הלוח השיתופי המקוון Padlet.

לצורך הקנייתו של אוצר המילים החדש של כל יחידה הוכנו שני שיעורים. כל יום לימודים מתחיל בהקניית המילים החדשות, אותן יפגשו הלומדים בהמשך היום בחלקי השיעור השונים ובסוף היחידה יפגשו אותן שוב במשחק Quizlet. לכל מנה של מילים הנלמדת בשיעור הוכן סיפור תשתית באמצעות המילים נלמדות. כל מילה חדשה מוצגת בשקף נפרד ובו כתובה המילה בעברית ובערבית, סיפור התשתית מופיע כשהמילה החדשה מודגשת ולעיתים צורפה גם תמונה. אחרי שהמורה קורא את הסיפור הוא שואל את הלומדים שאלות שמטרתן לגרום להם להשתמש במילה. שאלות אלה מחוברות על ידי המורה, בהתאמה לכיתה. הקניית אוצר המילים באמצעות סיפור תשתית מוכן חוסכת זמן ומבטיחה למורה שימוש במילים מוכרות בלבד וללומדים היא מסייעת במיקוד הקשב.

הטקסטים, בזכות היותם יחסית קצרים בשלב זה, הוכנסו למצגות בשלמותם. גם כשנדרש לפרוס אותם על פני מספר שקפים החיתוך נעשה תוך שמירה על המבנה הרטורי. בראשי השקפים, ובצבע אחר, הוצגה שאלה מנחה הניתנת ללומדים לפני הקריאה. הצגת השאלה בראש כל שקף פתרה את הצורך לעבוד במקביל עם הספר והמצגת.

למצגות נוספו קטעי שמע, שיחות ומונולוגים, שהיו קיימים קודם כטקסטים כתובים בלבד.

### **הערכת המצגות הנלוות**

עברו יותר משנתיים מאז הוחל השימוש במצגות הנלוות בקורסי העברית והשימוש בהן הפך למוכן מאליו. כל המורים החדשים המצטרפים לתוכנית מקבלים אותן כחלק בלתי נפרד ממנה. לספרי הלימוד הנוספים שפותחו (לרמות ג' וד' ולאנאלפבתים) פותחו מצגות עוד בשלב הכתיבה. עם זאת, בראיונות הקבלה לקורסי ההכשרה שואלים המועמדים לא פעם האם קיומן של מצגות נלוות המכתיבות את מבנה השיעור ואת דרך ההוראה לא הופכות את המורה לכלי ריק שכל תפקידו הוא להעביר חומר.

במטרה להבין מהו יחסם של המורים אל הוראה באמצעות המצגות הנלוות ומהי דעתם על הערך המוסף של המצגות ביחס לחומרים הקודמים, קרי ספרי הלימוד והמדריכים, הוחלט לערוך מחקר הערכה שיבדוק שאלות אלה על פי פילוח לקבוצות: מורים שלימדו בתוכנית והיו שותפים למעבר להוראה באמצעות מצגות ומורים חדשים, שחלקם מגיעים לתוכנית עם רקע בהוראת עברית וחלקם ללא היכרות עם תוכניות אחרות. כמו כן יבדוק המחקר עד כמה לדעתם של המורים מתאימה הוראה באמצעות המצגות הנלוות להוראה מקרוב.

### **שאלות המחקר**

#### **שאלה ראשונה – רמת שביעות הרצון מהערך המוסף של המצגות**

מהי רמת שביעות הרצון הכללית מהערך המוסף?

באילו תחומים הערך המוסף בעיניהם יהיה רב ובאילו מועט?

#### **שאלה שנייה – רמת שביעות הרצון מהמצגות ביחס למועד ההצטרפות לתוכנית עברית+ (לפני הקורונה או**

**אחריה) והקשר להיכרות עם תוכניות אחרות**

האם קיים קשר בין רמת שביעות הרצון למועד ההצטרפות לתוכנית עברית+ ולהיכרות עם תוכניות אחרות? פילוח הקבוצות:

- מורים וותיקים, אלה שהיו שותפים לתהליך
- מורים חדשים שהצטרפו לתוכנית עברית+ אחרי השינויים ולימדו עברית בתוכניות אחרות
- מורים חדשים שהצטרפו לתוכנית עברית+ אחרי השינויים שאינם מכירים תוכניות אחרות

#### **שאלה שלישית – מידת ההתאמה של המצגות להוראה מקרוב**

עד כמה המצגות מתאימות להוראה מרחוק?



עד כמה המצגות מתאימות להוראה מקרוב?

**ההשערות שלנו הן:**

**שאלה ראשונה – רמת שביעות הרצון מהערך המוסף של המצגות**

רמת שביעות הרצון של המורים מהערך המוסף של המצגות תהיה חיובית בסך הכול.

הערך המוסף המשמעותי במידה הרבה ביותר בעיניהם יהיה קשור לחיסכון בזמן, להכנה ולעמידה בהספק.

הערך המוסף המשמעותי במידה המועטה ביותר יהיה בנושא היצירתיות.

**שאלה שנייה – רמת שביעות הרצון מהמצגות ביחס למועד ההצטרפות לתוכנית עברית+ (לפני הקורונה או אחריה) והקשר להיכרות עם תוכניות אחרות**

רמת שביעות הרצון של המורים מהמצגות בפילוח לפי קבוצות יהיה על פי סדר יורד:

- מורים ותיקים שלימדו בתוכנית לפני הקורונה יהיו בעלי שביעות הרצון הגבוהה ביותר מכיוון שהיו שותפים לתהליך.
- מורים חדשים בתוכנית עברית+ שלא לימדו בתוכניות אחרות יגלו שביעות רצון רבה מכיוון שמצד אחד הם לא מכירים את הדרך הרגילה שבה מורה מקבל חומרים ובונה בעצמו את מערכי השיעור ומצד שני מרגישים פחות ביטחון ללמד לפי המתודה של עברית+ ולכן יראו במצגות תמיכה.
- מורים חדשים בתוכנית עברית+ שלימדו בתוכניות אחרות יהיו אלה שיגלו שביעות רצון ברמה הנמוכה ביותר מכיוון שהם רגילים להכין מערכי שיעור, עם היתרונות (אוטונומיה) לצד החסרונות (השקעת אנרגיה רבה באיסוף החומרים ובארגונם).

**שאלה שלישית – מידת ההתאמה של המצגות להוראה מקרוב**

המורים יטענו שהמצגות מתאימות בצורה טובה גם להוראה מקרוב אך במידה פחותה מזו שבהוראה מרחוק.

**שיטה**

**מדגם**

אוכלוסיית המחקר היא מורים בתוכנית עברית+, עליה נמנים כמאה מורים. כולם עברו את ההכשרה הייעודית של התוכנית אך לא כולם לימדו בה.

במחקר השתתפו 50 מורים, מתוכם 37 נשים, ו-13 גברים. רובם יהודים (84%) ומיעוטם מוסלמים (16%). רובם מהצפון (44%), חלקם מירושלים והסביבה (22%), מהדרום (20%), או מהמרכז (14%). רוב המורים (74%) לא לימדו בתוכנית לפני הקורונה ורק 26% דיווח שהם לימדו בתוכנית לפני הקורונה. כמו כן, רוב המורים לימדו גם בתוכניות אחרות (66%), וחלקם (34%) לא לימדו בתוכניות אחרות.

### כלי המחקר

במחקר זה נעשה שימוש בשאלון (נספח א') אשר פותח וגובש על בסיס שאלון אחר. בחלק הראשון שמונה היגדים לגבי פרטים דמוגרפיים ומשתני רקע לגבי המורים וקורסי העברית אותם הם לימדו. בשאלון שלושה ממדים:

ממד תוכן א' – רמת שביעות הרצון מהערך המוסף של המצגות עבור המורה, הלומד והשיעור

בחלק זה 15 היגדים המחולקים לשבעה גורמים עליהם נשאלו 15 שאלות בסך הכול עם טווח תשובות בין 1 ל-5.

המהימנות:

ממדים	גורמים	מהימנות
תרומה למורה	הספק	המצגות מסייעות בעמידה בהספק (פריט בודד)
	פניות	המצגות מאפשרות השקעה בלומדים (פריט בודד)
תרומה ללומד	השתתפות פעילה	מהימנות $\alpha=.710$
	יצירתיות	פריט בודד
תרומה לשיעור	הספק	מהימנות $\alpha=.587$
	טיב השיעור	מהימנות $\alpha=.615$
	גיוון	מהימנות $\alpha=.802$

ממד תוכן ב' – התאמת ההוראה באמצעות המצגות להוראה מרחוק ולהוראה מקרוב

בחלק זה שתי שאלות נפרדות:

התאמה להוראה מרחוק – המצגות מתאימות להוראה מרחוק. (פריט בודד)

התאמה להוראה מקרוב – המצגות מתאימות להוראה מקרוב. (פריט בודד)

ממד תוכן ג' – יתרונות וחסרונות של השימוש במצגות בהוראה מרחוק ובהוראה מקרוב

בחלק זה ארבע שאלות פתוחות.

### מהלך המחקר

המחקר התבצע ביולי 2022 באמצעות שאלון מקוון ואנונימי שנשלח בוואטסאפ לכל מאת המורים המשתייכים לתוכנית עברית+.

### תוצאות

**שאלת המחקר הראשונה הייתה מהי רמת שביעות הרצון הכללית של המורים מהערך המוסף של המצגות ובאילו תחומים הערך המוסף רב ובאילו מועט.**

כפי שניתן לראות בלוח 1 המורים שבעי רצון במידה רבה מתרומת המצגות להוראה. בכל התחומים הממוצע נע בין 4.72 מתוך 5 (הגבוה) ל-4.10 (הנמוך).

רמת שביעות הרצון של המורים מהתרומה הרבה למועטה:

ללומד, בתחום ההשתתפות הפעילה (4.64 מתוך 5)

לשיעור, בתחום טיב השיעור (4.65 מתוך 5)

למורה, בתחום הפניות ללומדים (4.64 מתוך 5)

למורה, בתחום ההספק (4.64 מתוך 5)

לשיעור, בתחום ההספק (4.61 מתוך 5)

לשיעור, בתחום הגיוון (4.45 מתוך 5)

ללומד, בתחום היצירתיות (4.10 מתוך 5)

לוח 1. ממוצעים וסטיות תקן של שביעות רצונם של המורים כלפי תרומת המצגות (הטבלה המלאה – נספח ב')

המשתנה		סטיית	
		התקן	הממוצע
תרומה למורה	הספק	0.66	4.64
	פניות	0.78	4.64
תרומה ללומד	השתתפות פעילה	0.45	4.72
	יצירתיות	0.76	4.10
תרומה לשיעור	הספק	0.47	4.61
	טיב השיעור	0.44	4.65
	גיוון	0.77	4.45

שאלת המחקר השנייה הייתה האם קיים קשר בין רמת שביעות הרצון מהמצגות ביחס למועד ההצטרפות לתוכנית עברית+ (לפני הקורונה או אחריה) והאם יש קשר להיכרות עם תוכניות אחרות.

על מנת לבחון האם קיימים הבדלים בין מורים על פי ניסיון ההוראה שלהם במשתני המחקר השונים נערכו ניתוחי שונות חד כיווניים.

מעיון בלוח 2 ניתן לראות כי נמצא הבדל מובהק רק בתפיסת התרומה לגיוון השיעור, אך לא במדדים האחרים. בניתוחי המשך מסוג scheffe נמצא כי התרומה לגיוון השיעור גבוהה יותר בעיני מורים חדשים בתוכנית עברית+ שלימדו או מלמדים גם בתוכנית אחרת בהשוואה למורים שלא לימדו לפני הקורונה.

לוח 2. הבדלים בין מורים על פי ניסיון ההוראה שלהם במשתני המחקר

משתני המחקר	ניסיון בהוראה	n	M	SD	F
מורה - הספק	לימד לפני <sup>1</sup>	13	4.77	0.44	
	תוכנית אחרת <sup>2</sup>	23	4.57	0.79	

תיאור מקרה - הוראת העברית בחברה הערבית במסגרת תוכנית עברית במהלך פנדמיית COVID19.  
שינויים בהוראה ובלמידה בקורסי עברית+ בחברה הערבית בעקבות האילוצים  
שיצר משבר הקורונה יהודית גולן בן-אורי

F(2,47)=0.384, p=.683	0.63	4.64	14	לא לימד <sup>3</sup>	
	0.63	4.69	13	לימד לפני	מורה - פניות
	0.95	4.57	23	תוכנית אחרת	
F(2,47)=0.194, p=.824	0.61	4.71	14	לא לימד	
	0.33	4.81	13	לימד לפני	תלמיד - השתתפות
	0.45	4.70	23	תוכנית אחרת	
F(2,47)=0.325, p=.724	0.58	4.68	14	לא לימד	
	0.73	3.77	13	לימד לפני	תלמיד - יצירתיות
	0.74	4.22	23	תוכנית אחרת	
F(2,47)=1.700, p=.194	0.80	4.21	14	לא לימד	
	0.43	4.59	13	לימד לפני	שיעור - הספק
	0.56	4.54	23	תוכנית אחרת	
F(2,47)=0.791, p=.459	0.35	4.74	14	לא לימד	
	0.45	4.63	13	לימד לפני	שיעור - טיב
	0.37	4.72	23	תוכנית אחרת	
F(2,47)=0.611, p=.547	0.53	4.55	14	לא לימד	
	0.98	4.10	13	לימד לפני	שיעור - גיוון
	0.33	4.72	23	תוכנית אחרת	
F(2,47)=3.212, p=.049	0.95	4.33	14	לא לימד	
	0.00	5.00	13	לימד לפני	התאמה למרחוק
	0.29	4.91	23	תוכנית אחרת	
F(2,47)=1.209, p=.308	0.00	5.00	14	לא לימד	

תיאור מקרה - הוראת העברית בחברה הערבית במסגרת תוכנית עברית במהלך פנדמיית COVID19.  
שינויים בהוראה ובלמידה בקורסי עברית+ בחברה הערבית בעקבות האילוצים  
שיצר משבר הקורונה יהודית גולן בן-אורי

	0.38	4.85	13	לימד לפני	התאמה למקרוב
	0.49	4.83	23	תוכנית אחרת	
F(2,47)=0.054, p=.947	0.58	4.79	14	לא לימד	

1 לימד לפני – מורים ותיקים שלימדו לפני הקורונה

2 תוכנית אחרת – מורים חדשים בתוכנית עברית+ שלימדו/מלמדים גם בתוכנית אחרת

3 לא לימד – מורים חדשים בתוכנית עברית+ שלא לימדו/מלמדים בתוכנית אחרת

על מנת לבדוק האם קיימים קשרים בין משתני המחקר נערכו מתאמי פירסון בין המשתנים. מעיון בלוח 1 ניתן לראות כי נמצאו מתאמים חיוביים בין תפיסת הספק המורה לבין תפיסת יצירתיות התלמיד, ההספק בשיעור והגיוון בשיעור. כלומר, ככל שהמורה תופס את תרומת המצגות להספק כגבוהה יותר כך הוא תופס את תרומתן ליצירתיות התלמיד ולגיוון השיעור כגבוהה יותר.

נמצא מתאם חיובי מובהק בין פניות המורה לבין טיב השיעור. כלומר, ככל שהמורה תופס את תרומת המצגות לפניות שלו כגבוהה יותר כך הוא תופס את תרומתן לטיב השיעור כגבוהה יותר.

נמצאו מתאמים חיוביים מובהקים בין השתתפות התלמיד בשיעור לבין יצירתיות התלמיד, ההספק בשיעור וטיב השיעור. כלומר, ככל שהמורה תופס את תרומת המצגות להשתתפות התלמיד כגבוהה יותר כך הוא תופס את תרומתן ליצירתיות התלמיד, להספק ולטיב השיעור כגבוהה יותר.

נמצאו מתאמים חיוביים מובהקים בין יצירתיות התלמיד לבין ההספק בשיעור, טיב השיעור והגיוון בשיעור, וכן בין יצירתיות התלמיד לבין ההתאמה לשיעור מקרוב. כלומר, ככל שהמורה תופס את תרומת המצגות ליצירתיות התלמיד כגבוהה יותר כך הוא תופס את התרומה להספק, לטיב ולגיוון כגבוהים יותר.

### שאלת המחקר השלישית הייתה מהי מידת ההתאמה של המצגות להוראה מקרוב.

שאלת המחקר הייתה האם המצגות מתאימות להוראה מקרוב.

על מנת לבדוק מה מידת ההתאמה של השימוש במצגות להוראה מקרוב ביחס למידת ההתאמה של השימוש במצגות להוראה מרחוק שאלנו על מידת ההתאמה בשתי הדרכים.

כפי שניתן לראות בלוח 3 המורים סבורים כי המצגות מתאימות להוראה מרחוק (ממוצע 4.96 מתוך 5). הן מתאימות גם להוראה מקרוב אך ברמה מעט נמוכה יותר (ממוצע 4.82 מתוך 5).

לוח 3. ממוצעים וסטיית תקן של שביעות רצונם של המורים כלפי תרומת המצגות (הטבלה המלאה – נספח ב')

הממוצע	סטיית התקן	
4.96	0.20	התאמה להוראה מרחוק
4.82	0.48	התאמה להוראה מקרוב

מעיון בלוח 2 ניתן לראות כי לא נמצא הבדל מובהק בין הוותק של המורים לבין מידת ההתאמה של השימוש במצגות מרחוק ומקרוב. עם זאת ניתן לראות כי המורים הוותיקים והמורים החדשים שאינם מכירים תוכניות אחרות סברו שיש התאמה טובה מאוד של המצגות להוראה מרחוק (ממוצע 5 מתוך 5).

## דין

התוצאות מעלות שביעות רצון גבוהה של כלל המורים מתרומתן של המצגות הנלוות להוראה. גם מורים חדשים בתוכנית שמכירים תוכניות אחרות הביעו שביעות רצון גבוהה מה שמצביע על כך שחששות ראשוניים לחוסר אוטונומיה מתפוגגים בהיכרות עם התוכנית.

התרומה המשמעותית ביותר בעיני המורים היא התרומה ללומד בתחום ההשתתפות הפעילה. ממצא זה מפתיע מכיוון שמטרתן המקורית של המצגות הייתה לארגן את חומרי הלימוד בצורה מסודרת שתחסוך זמן הכנה ואילו המטרה להפוך את הלומדים ללומדים פעילים הייתה מטרה נלווית מתחום החדשנות. ניתן להסביר זאת בכך שמהרגע שהמצגות הפכו לחלק מובנה בחומרי הלימוד הזמן שנחסך למורה בהכנתן כבר אינו רלוונטי.

בפילוח המורים על פי קבוצות נמצא כי ההבדל המשמעותי ביותר הוא בתרומתן של המצגות לגיוון השיעור. דווקא המורים החדשים בתוכנית המכירים גם תוכניות אחרות סוברים כי המצגות תורמות לגיוון. ההסבר האפשרי לכך הוא שמורים אלה מכירים תוכניות אחרות ואת חומרי הלימוד שהן מציעות. זאת בניגוד למורים חדשים שאינם מכירים תוכניות אחרות וחושבים שבתוכניות אחרות המצב דומה. מעניין כי המורים הוותיקים בתוכנית לא רואים את הגיוון במצגות באותה רמת חשיבות שהרי הם מכירים את החומרים כפי שהיו קודם ואת התוספות שכללו משחקים, עבודה בכלים דיגיטליים, כתיבה במסמכים משותפים, קטעי האזנה ועוד. עם זאת, יש לזכור, וכך גם נכתב באחת התשובות הפתוחות בסוף השאלון, שקורסי העברית הם קורסים ארוכים וגם אם יש גיוון הרי שבסופו

של דבר הדברים חוזרים על עצמם. מאידך, קשה מאוד לגוון ברמות א' וב' מכיוון ששליטתם של הלומדים בשפה ברמות אלה עדיין אינה מאפשרת שימוש בקטעי מקור.

בשאלה האם המצגות הנלוות מתאימות להוראה מקרוב כמו שהן מתאימות להוראה מרחוק נמצא כי קיימת הסכמה גורפת שהמצגות מתאימות להוראה מרחוק. הפילוח מראה כי קיימת הסכמה מלאה של המורים הוותיקים ושל המורים החדשים בתוכנית המגיעים ללא רקע שהמצגות מתאימות. המורים החדשים בתוכנית המכירים גם תוכניות אחרות לא הצביעו על כך בצורה גורפת. אין מדובר במורים רבים שהרי מספר המשתתפים במחקר מוגבל אך היה מעניין לבדוק איתם מה הם היו מציעים להוראה מרחוק. כהמלצה לעתיד, יהיה מעניין לחקור את יחסם של הלומדים לשינויים בדרכי ההוראה והלמידה.

על פי המצופה, המורים מסכימים במידה רבה שהמצגות מתאימות להוראה מקרוב, אם כי ברמה מעט נמוכה יותר מאשר להוראה מקרוב. לא נמצא הבדל בנושא זה בפילוח על פי קבוצות.

חשוב לציין כי השמירה על פיתוח האוריינות הדיגיטלית בשיעורים מקרוב תתאפשר רק אם ללומדים יהיו מחשבים אישיים בזמן השיעורים.

יהיה מעניין לבדוק מה טומנת בחובה החזרה להוראה מקרוב. עד כמה היא תהווה חזרה להוראה כפי שהייתה נהוגה לפני הקורונה ובאיזו מידה יוטמעו השינויים שנערכו במעבר להוראה מרחוק.

כמו כן יהיה מעניין לבדוק האם המעבר חזרה להוראה מקרוב נוצל לעריכת שינויים חדשניים באותה מידה בה נערכו שינויים במעבר להוראה מרחוק?

לסיכום ניתן לומר כי השינויים המהותיים בהוראה ובלמידה שנעשו במעבר להוראה מרחוק נתפסים כחיוביים, מה שמעיד על כך כי גם בהוראה ובלמידה ניתן לערוך שינויים, גם בחברה מסורתית. כדאי לתוכניות אחרות ללמוד מניסיונה של תוכנית עברית+ לקידום הוראה ולמידה חדשניות.



## ביבליוגרפיה

משרד החינוך (2009). עברית כשפה שנייה – תכנית לימודים לתלמידים עולים בכיתות א'-י"ב בבית הספר הממלכתי והממלכתי דתי. ירושלים: משרד החינוך.

משרד הכלכלה והתעשייה, זרוע העבודה, מינהל תעסוקת אוכלוסיות והג'וינט (2022). **עברית+**

**לימוד עברית כשפה שנייה לקידום ולשילוב החברה הערבית בשוק העבודה.** אוחר מתוך

<https://www.thejoint.org.il/wp-content/uploads/2022/03/%D7%AA%D7%93%D7%A8%D7%99%D7%9A-%D7%A2%D7%91%D7%A8%D7%99%D7%AA-%D7%A1%D7%95%D7%A4%D7%99-1-1.pdf>

ראמ"ה - רשות ארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך (2018). **עברית כשפה שנייה**

**לתלמידים דוברי ערבית.** אוחר מתוך

[https://meyda.education.gov.il/files/Rama/Alda\\_Report\\_2018.pdf](https://meyda.education.gov.il/files/Rama/Alda_Report_2018.pdf)

תחאוכו, מ', קלישר ע' וק' מושקלב (2020). **התשואה לידע בשפה העברית בחברה הערבית:**

**חסמים ברכישת השפה והדרכים להסרתם.** נייר מדיניות. מכון אהרון למדיניות כלכלית

הבינתחומי הרצליה. אוחר מתוך

<https://www.runi.ac.il/media/clcbpivi/policy-paper.pdf>

Council of Europe Common European Framework for Reference for Languages (CEFR)

אוחר מתוך

<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions>

**נספחים**

נספח א'

## שאלון מצגות נלוות

מורים יקרים,

ברצוננו לבדוק את עמדתכם לאחד השינויים שערכנו בחומרי הלימוד בתקופת הקורונה: הוראה באמצעות מצגות מלוות.

נודה אם תקדישו כמה דקות מזמנכם למילוי השאלון.

כמה הערות:

- המענה הוא אנונימי לחלוטין.

- הפנייה היא בזכר אבל מתייחסת גם לנקבה.

תודה רבה!

ד"ר יהודית גולן בן-אורי

### 1. פרטים דמוגרפיים

מין

- זכר

- נקבה

דת

- יהודי

- מוסלמי

- נוצרי

אזור מגורים

- צפון

- דרום

- מרכז

- ירושלים והסביבה

## הכשרה להוראת עברית

- ג'וינט – רוטברג 2018
- פרטי – דוד ילין 2021
- ג'וינט – ירושלים 2021
- ג'וינט – דרום 2021
- ג'וינט – צפון 2022
- פרטי – דוד ילין 2022
- דיאלוג 2022
- אחר

האם אתה מלמד / לימדת עברית בתוכניות אחרות מלבד עברית+?

האם לימדת במסגרת עברית+ לפני הקורונה (מרץ 2020)?

כמה קורסים בכך הכול לימדת במסגרת עברית+, כולל הקורסים הנוכחיים שאתה מלמד?

כמה קורסי זום לימדת (כולל קורס נוכחי, אם יש)?

## 2. המצגות הנלוות

אנא סמן בכל היגד עד כמה אתה מסכים (5) או לא מסכים (1).

- המצגות מסייעות בעמידה בהספק.
- המצגות חוסכות זמן בהכנת השיעורים.
- המצגות מסייעות להבין בכל רגע את המיקום בתוך השיעור.
- המצגות מאפשרות למורה להשקיע יותר בקשר עם הלומדים.
- המצגות ממקדות את הקשב של הלומדים.
- העבודה העצמית בכל שיעור מחייבת את הלומדים להיות פעילים.
- המצגות מסייעות בפיתוח היצירתיות של הלומדים.
- חלוקת המצגות לפי ימים ושיעורים מסייעת לעמידה בהספק הנדרש.
- הדוגמות המוכנות מונעות בזבוז זמן בשיעור.
- קטעי המעבר המובנים בין החלקים השונים מונעים בזבוז זמן.

- המצגות מסייעות בהבניית דירוג בתוך השיעור.
- השאלות המנחות המובנות בטקסטים מסייעות ל השיעור.
- הסיפורים להקניית המילים והתרגיל בעקבותיו מסייעים בטיוב ההוראה.
- השקף הירוק בתחילתו של השיעור ממקד את המורה למטרת השיעור.
- השימוש בוויזר-מי תורם לגיוון הלמידה.
- קטעי ההאזנה תורמים לגיוון הלמידה.
- משחקי הקוויזלט יוצרים עניין ותורמים לגיוון.
  
- בשיעור זום – ציינו יתרונות של הוראה באמצעות מצגות.
- בשיעור זום – ציינו חסרונות של הוראה באמצעות מצגות.
- בשיעור פרונטלי – ציינו יתרונות של הוראה באמצעות מצגות.
- בשיעור פרונטלי – ציינו חסרונות של הוראה באמצעות מצגות.

## נספח ב'

משתנים	M (SD)	1	2	3	4	5	6	7	8	9
מורה - הספק	4.64 (0.66)									
מורה - פניות	4.64 (0.78)	.179								
תלמיד - השתתפות	4.72 (0.45)	.235	.230							
תלמיד - יצירתיות	4.10 (0.76)	.275*	.200	.378**						
שיעור - הספק	4.61 (0.47)	.427**	.254	.363**	.355*					
שיעור - טיב	4.65 (0.44)	.331*	.328*	.628***	.474**	.372**				
שיעור - גיוון	4.45 (0.77)	.060	.085	.176	.408**	.392**	.526***			
התאמה לזום	4.96 (0.20)	.199	.037	-.014	.162	.264	.130	-.012		
התאמה לפרונטלי	4.82 (0.48)	.112	.151	.092	.383**	-.048	.203	.261	-.077	

\* p<.05 \*\* p<.01 \*\*\* p<.001

## נספח ב'

# La construcción comunitaria a través de la virtualidad durante la pandemia, efectos colaterales.

*Author: Marisa Bergman*



## Abstract

En este trabajo Marisa Bergman nos presenta reflexiones teóricas sobre la comunidad y la pertenencia en la era digital. Plantea con base a los aportes de diversos sociólogos y filósofos, que estamos ante un cambio de paradigma en la construcción identitaria y en la conformación de las comunidades. En un segundo momento la autora realizó diversas entrevistas de carácter exploratorio, con 3 rabinos que representan diversas corrientes religiosas en la Argentina (Ortodoxos, Conservadores y Reformistas) para aportar información sobre la adaptación de las instituciones a las condiciones de encierro durante el Covid 19, desarrollando la virtualidad y otras estrategias para mantener y fortalecer el espacio comunitario. También implementó una breve encuesta a 20 miembros de diversas comunidades, sobre estos temas, para tener una perspectiva más amplia del tema.

El estudio concluye mencionando el valor de la flexibilidad y la adaptación de la vida comunitaria a los nuevos entornos, y sus implicaciones educativas y sociales.

*In this work, Marisa Bergman presents us with theoretical reflections on the community and belonging in the digital age. Based on the contributions of various sociologists and philosophers, it states that we are facing a paradigm shift in identity construction and in the formation of communities. In a second moment, the author conducted various interviews of an exploratory nature, with 3 rabbis who represent various religious currents in Argentina (Orthodox, Conservatives and Reformists) to provide information on the adaptation of institutions to the conditions of confinement during Covid 19, developing virtuality and other strategies to maintain and strengthen the community space. It also implemented a brief survey of 20 members of various communities, on these issues, to get a broader perspective on the issue.*

*The study concludes by mentioning the value of flexibility and adaptation of community life to new environments, and its educational and social implications.*

## תקציר

בעבודה זו מציגה לנו מריסה ברגמן הרהורים תיאורטיים על הקהילה והשייכות בעידן הדיגיטלי. בהתבסס על תרומותיהם של סוציולוגים ופילוסופים שונים, הוא קובע כי אנו עומדים בפני שינוי פרדיגמה בבניית זהות ובגיבוש קהילות. ברגע שני ערך המחבר ראיונות שונים בעלי אופי חקרני, עם 3 רבנים המייצגים זרמים דתיים שונים בארגנטינה (אורתודוקסים, קונסרבטיביים ורפורמיסטים) על מנת לספק מידע על התאמת המוסדות לתנאי הכליאה בתקופת קוביד 19, לפיתוח וירטואליות ואסטרטגיות אחרות לשמירה וחיזוק המרחב הקהילתי. הוא גם יישם סקר קצר של 20 חברים בקהילות שונות בנושאים אלו, כדי לקבל פרספקטיבה רחבה יותר על הנושא.

המחקר מסתיים באזכור הערך של גמישות והתאמת חיי הקהילה לסביבות חדשות, והשלכותיה החינוכיות והחברתיות

*“Después de media década de investigación y cientos de conversaciones con personas de todo el país, estoy convencido de que estamos en medio de un cambio de paradigma. Que lo que solía mantenernos en comunidad ya no funciona, y que las ofrendas espirituales de antaño ya no nos ayudan a prosperar”.<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> Casper Ter Kuile, *The power of ritual*, 2018

## Presentación

**E**n el presente trabajo me interesa pensar como la pandemia COVID 19 afectó la participación comunitaria judía, principalmente en el marco comunitario de las sinagogas, al pasar a formatos novedosos como las plataformas virtuales. Y como dichas plataformas implicaron nuevos escenarios que además de favorecer la participación en los rezos, generaron cambios en el liderazgo rabínico, en la membresía de los feligreses a sus comunidades y en las diversas definiciones que tuvieron que repreguntarse los líderes religiosos en cuanto a, por ejemplo, la tensión entre lo virtual y la halajá,<sup>2</sup> qué es un minian, qué es una comunidad en la virtualidad. Se abre así un nuevo mapa virtual comunitario sin fronteras locales. De este modo, ¿Cómo impacta el financiamiento de dichas comunidades en la virtualidad y a su vez como sostener la fidelidad de sus miembros, cual es la relación entre construcción comunitaria en espacios virtuales y fortalecimiento de la identidad judía? ¿Cómo afectó esta nueva situación la vida comunitaria, los rituales, el rezo y cómo los rabinos líderes de sus comunidades pudieron interpretar la nueva realidad modificando también su relación con sus feligreses?

Sin presencialidad ante a la falta de experiencias compartidas en las festividades, espacios de estudio celebraciones del ciclo de vida. ¿Cómo fortalecer entonces la identidad judía en este marco? Por otro lado, existió en este tiempo de la pandemia una diferencia de como respondió a la virtualidad cada corriente religiosa acorde a su compromiso halájico y las posibilidades y limitaciones que cada corriente tenía al respecto.

## De la psicología de las masas al enjambre digital

Si tomáramos la definición de la época de la modernidad como “la época de las masas”<sup>3</sup> (Le Bon, 1895) dice el autor estamos en una época de transición y anarquía y que la sociedad futura en su organización debiera contar con un nuevo poder, el poder de las masas. Así a Le Bon se le presenta las masas como un fenómeno de las nuevas realciones de dominio, las llama “destructoras de la cultura”<sup>4</sup>

Hoy nos encontramos frente a una nueva crisis, en “una transición crítica, de la cual parece ser responsable otra transformación radical: la revolución digital... Las nueva masas es el

---

*“Halajá es la normativa legal que impone al judío creyente la pauta de su conducta, el imperativo categórico de lo que debe hacer o de lo que debe omitir... como resultado de una imposición que en ultimo termino es de origen divino”. Carlos del Valle, ed.. La Misna, 1997.<sup>2</sup>*

G. Le Bon, *Psicología de las masas*, Madrid, Morat, 1995, p.20<sup>3</sup>

*Ibid* , pag22<sup>4</sup>

enjambre digital”(Byung-chul,2019)<sup>5</sup> .El autor describe a dicho enjambre contrario al fenómeno de las masas, como una nueva unidad de individuos aislados, en las que ya no tienen ningún perfil propio. Aún más, dice que lo que le falta al enjambre es el alma o el espíritu sin desarrollar “ningún nosotros”<sup>6</sup>

Dice “El hombre digitalis es cualquier cosa menos nadie.El mantiene su identidad privada, aún cuando se presente como parte del enjambre. En efecto, se manifiesta de manera anónima, pero por lo general tiene un perfil y trabaja incesantemente para optimizarlo. En lugar de ser nadie, es un alguien penetrante que se expone y solicita la atención”.<sup>7</sup> Otra particularidad del hombre digital es que su mundo presenta una topología distinta dice, los habitantes digitales de la red no se consagran: “les falta la intimidad de la congregación, que produciría un nosotros” es interesante pensar si lo que describe este autor como propio del paradigma digital, del “enjambre digital”, haya sido transformado durante la pandemia covid. Quizá podríamos preguntarnos si el nuevo espacio comunitario creado a través de la virtualidad religiosa, de los servicios religiosos haya sido un modo genuino y sui generis de “construir comunidad”, en donde el hombre digitalis haya recuperado su nombre propio, abandonando su anonimato y en la suma de los otros, junto a un líder religioso haya podido “concentrarse en la intimidad del nosotros”, de una congregación, de una comunidad. Quizá haya sido como una especie de revolución a la misma digitalidad, virtualidad. Del anonimato al nombre propio, de la no topología, al espacio virtual comunitario.

## Telón de fondo

La COVID-19 es la enfermedad causada por el nuevo coronavirus conocido como SARS-CoV-2. La OMS tuvo noticia por primera vez de la existencia de este nuevo virus el 31 de diciembre de 2019, al ser informada de un grupo de casos de «neumonía vírica» que se habían declarado en Wuhan (República Popular China)<sup>8</sup>. Rápidamente se convirtió en una pandemia y se extendió por todo el mundo en un término de no más de dos meses, gracias a la interconexión mundial y a los viajes de personas que diseminaron el virus rápidamente, con una velocidad y extensión espacial que no tuvo antecedentes en otras pandemias. La comu-

---

Han. Byung-chul .H,En el enjambre.Herder editorial,2019 <sup>5</sup>

Ibid, pag 27 <sup>6</sup>

Ibid pag 28 <sup>7</sup>

Organización Mundial de la Salud <https://www.who.int/es/news-room/questions-and-answers/item/coronavirus-disease-covid-19> <sup>8</sup>



nicación en la era de la globalización hizo que supiéramos en forma inmediata de la cantidad de casos, de las reacciones de cada país. Las primeras reacciones a nivel mundial fue el inicio de una cuarentena y la llamada distancia social. El “Aislamiento Social Preventivo Obligatorio” (ASPO), conocido coloquialmente como “cuarentena” (en inglés se utiliza el término “lock-down”) fue impuesto en la Argentina por Decreto del Poder Ejecutivo.<sup>9</sup> en el mes de marzo, y extendido por sucesivos nuevos decretos más o menos cada quince o veinte días. En el caso argentino una cuarentena que, por motivos a nivel gubernamental, se excedió en el tiempo generando incertidumbre, malestar, temor.

El COVID 19 apareció en la Argentina en el mes de marzo del 2020. El gobierno dispuso en un principio un cierre de cuarentena por dos semanas luego se extendió hasta las pascuas y de ahí en más continuó el cierre total durante 9 meses. Las preocupaciones inmediatas fueron la pérdida generalizada de empleos, la pobreza y el aislamiento. Todas las actividades comerciales y sociales fueron suspendidas incluidas las religiosas. En el caso de la Argentina, comprobamos que: a) Las prácticas religiosas se han visto seriamente afectadas por las medidas restrictivas tomadas por los gobiernos, y por las propias confesiones religiosas. b) Las restricciones impuestas han afectado la libertad religiosa de las personas y de las comunidades junto con la afectación a otros derechos fundamentales. c) Desde el punto de vista formal las medidas de restricción han dejado que desear. d) La actitud de las autoridades de las confesiones religiosas, lejos de ser confrontativa, ha sido de colaboración con las autoridades públicas y sumisión a sus mandatos (Floria,2020)<sup>10</sup> . Frente a tal situación aprendimos todos a nivel local y a nivel mundial a lidiar con una pandemia que trajo temor, encierro y la adquisición de nuevas conductas y hábitos.

Ante tal realidad, la vida judía se reorganizó dejando atrás la presencialidad para pasar al mundo virtual.

Cada corriente religiosa del judaísmo pudo dar batalla a esta situación pandémica a través del uso de la tecnología, desde sus modos singulares de vincularse con la halajá.

---

*DNU 297/2020, BO 20/3/2020 En la Argentina el Decreto de Necesidad y Urgencia (DNU) 297/2020 impuso el “aislamiento social, preventivo y obligatorio” en todo el país y en ese marco prohibió los “eventos [...] religiosos, [...] que impliquen la concurrencia de personas” (art.5).<sup>9</sup>*

*Navarro J.Floria, La pandemia y la libertad religiosa en la Argentina.2020 <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/13996><sup>10</sup>*

## La pandemia y la reorganización comunitaria

Si consideramos que el judaísmo sobrevivió por la capacidad constante de renovarse y adaptarse a las nuevas circunstancias. (Sorj, 2011)<sup>11</sup>, el COVID 19 fue una circunstancia que implicó un nuevo desafío; ¿Cómo construir comunidad sin presencialidad? ¿Cómo sostener uno de los pilares de la vida judía que es el estudio de la Torá sin hacer comunidad de estudio?, ¿Cómo construir la reunión del minian para poder rezar?

## Un nuevo mapa virtual comunitario sin fronteras locales

¿Cómo podrá este nuevo sistema de modalidad religiosa comunitaria virtual hacer frente a las nuevas tendencias y necesidades que generó la pandemia COVID 19?

(Goldstein, Yossi, 2005)<sup>12</sup> cita a Anthony Cohen<sup>13</sup> quien define la Comunidad como “un fenómeno de la cultura... construido significativamente por la gente a través de sus poderes y recursos simbólicos<sup>14</sup>. La comunidad “existe en la mente de sus miembros” es decir, la realidad de la comunidad radica en la percepción de sus miembros hacia la vitalidad de su cultura. “La gente construye la comunidad simbólicamente, convirtiéndola en un recurso y un reservorio de significado, y en un referente de su identidad”<sup>15</sup>. Steven Cohen<sup>16</sup>, por otra parte, plantea en la búsqueda de vínculos personales significativos en una era de rediseño de identidades colectivas, que cada judío es un “yo soberano” y la identidad judía se define en función del “judío interno”, es decir está sujeta a múltiples significados e influencias con el riesgo claro de provocar la disolución de antiguos vínculos con la comunidad. Así las comunidades en la era posmoderna no exigen lealtad exclusiva, ni tampoco son eternas, al demandar menos compromisos y abarcar áreas específicas, a diferencia del viejo modelo de “Kehilá” importado de Europa Oriental<sup>17</sup>. Es importante destacar que ambos autores se refieren a la noción de comu-

---

*Sorj, B Judaísmo para todos, una realidad plural y compleja, pag VIII* <sup>11</sup>

*Yossi Goldstein De la Kehilá a la comunidad: enfoques acerca de la vida comunitaria en la argentina y el Brasil hacia fines del siglo xx pag 4* <sup>12</sup>

*Anthony P. Cohen, The Symbolic Construction of Community, Chichester, Sussex 1985, pp. 19-20. Pag 38* <sup>13</sup>

*Ibid, pag38* <sup>14</sup>

*Ibid, pag 98.118* <sup>15</sup>

*Steven. M. Cohen and Arnold M. Eisen, The Jew Within: Self, Family and Community in America, Bloomington, Indiana 2000. S. M. Cohen, S. Israel and L. Fein, Meaningful Jewish Community, New York-Boston 2000.* <sup>16</sup>

*Yossi Goldstein DE KEHILÁ A COMUNIDAD: ENFOQUES ACERCA DE LA VIDA COMUNITARIA JUDÍA EN LA ARGENTINA Y EL BRASIL HACIA FINES DEL SIGLO XX pag 4* <sup>17</sup>

nidad judía más abarcativa, mientras que el presente trabajo se aboca a la noción comunitaria referida a la “vida religiosa en comunidad” es decir a los servicios que ofrece la vida sinagoga en sus diferentes corrientes religiosas durante la pandemia. Lo interesante aquí es que el traspaso al mundo virtual puso en jaque entre otras cosas, esta idea de la construcción de la comunidad simbólica no presencial, pero sí portadora de significación y pertenencia en donde cada judío en forma individual podía elegir y sentirse parte a través de cada Zoom sin exigirse una “lealtad exclusiva”. Navegar por los Zooms implicó un cambio de mapa comunitario, una caída de las fronteras y a la vez un fenómeno de clonación comunitaria a partir de los servicios por streaming.

Ante la imposibilidad de reunirse en persona, muchas sinagogas crearon servicios en línea, algunos proporcionaron servicios al aire libre y otros difundieron guías y recursos digitales para rituales de lectura en el hogar. Esta rápida innovación siguió a meses de cambios que comenzaron con Pesaj, cuando algunas familias recurrieron a “Zoom seders” para mantener las conexiones con sus seres queridos. Han ofrecido clases y actividades culturales no sólo a sus propios miembros, sino también a audiencias de todo el mundo. Sin restricciones geográficas, zonas horarias y, en muchos casos, la capacidad de pago, han creado e innovado en un esfuerzo por convertir un enorme desafío en una oportunidad. Si bien se pospusieron algunos eventos del ciclo de vida judío, la transmisión en vivo de Bar y Bat Mitzvá, bodas e incluso funerales, permitió que familiares y amigos participaran sin importar dónde se encontraran físicamente. De este modo surgieron experiencias en donde por un lado en los Zooms faltaron los miembros de la propia comunidad, pero por otro lado se sumaron familiares y miembros lejanos en otros países del continente que “formaron comunidad o minian virtual” durante la celebración ritual vía Zoom.

En este presente trabajo tomaré referencias de tres entrevistas cualitativas que realicé a tres rabinos, dos que pertenecen a la corriente liberal o conservadora y otro que pertenece a una sinagoga ortodoxa moderna. Los tres de Buenos Aires, y de encuestas cuantitativas a través de google forms a 20 feligreses. También tomé las referencias de algunos estudios de Estados Unidos acerca de estas temáticas en sus comunidades.

La creatividad de los rabinos y comunidades fue una respuesta a dicha coyuntura. En consecuencia, la pandemia afectó los servicios diarios y sabáticos, así como las demás festividades. Solo, cuando el gobierno argentino, comenzó a reabrir la cuarentena de cierre total, las

primeras sinagogas locales iniciaron servicios al aire libre en forma presencial para un número limitado de asistentes registrados, enmascarados y socialmente distanciados. Este cambio implicó que la vida religiosa litúrgica empezaba a ocupar espacios públicos, plazas, veredas, patios. En este sentido hubo un cambio en la noción comunitaria estar en comunidad no era “ir al templo del barrio” sino encontrarse con gente de la comunidad más otros que se sumaban en espacios públicos abiertos.

Los rabinos en tanto líderes comunitarios entendieron que el pasaje a la virtualidad era una de las respuestas posibles para sostener la continuidad de vida comunitaria. Pero este pasaje a la virtualidad implicó un cambio de lenguaje, digital y global. En este caso me interesa pensar el concepto de “consciencia transnacional”. La consciencia transnacional supone que la comunidad con la cual el educador está comprometido no se reduce a determinadas fronteras geográficas, sino que se amplía a espacios transnacionales; y aporta al proceso de aprendizaje un componente cultural e identitario, que se suma al componente ético y comunitario. (Dorfsman, 2017)<sup>18</sup>.

Otro aspecto importante es, cómo debieron acomodarse a la tensión creada entre la halajá y el uso de la tecnología para el armado comunitario de la vida ritual y litúrgica. Lo templos del movimiento liberal o conservador de la Argentina no consultaron acerca de los alcances halájicos para realizar el rezo virtual. Sin embargo, en otros países como Estados Unidos tenemos el caso que los rabinos han consultado a la Rabbinical Assembly (CJLS 17 de marzo de 2020) para los rezos virtuales. En donde se debatían temas halájicos por ejemplo que todas las personas podían participar de un minian igualitario, pero debían saber si ese quorum tenía validez halájico, siendo virtual y en ese sentido como afectaba el contenido de la liturgia ej. si se podía recitar le kadish o realizar la lectura de la Torá (Langer, 2021)<sup>19</sup>.

Las comunidades liberales y conservadoras de Argentina aceptaron el minian virtual, a diferencia de otras comunidades más ortodoxas o conservadoras más ligadas a la halajá que consultaron la respuesta referida a ese tema<sup>20</sup>.

---

Dorfsman, M, *El educador en línea: más allá de la digitalidad*. Marcelo Dorfsman. Pag 4 <sup>18</sup>

Langer, Ruth. “Liturgia judía durante las primeras etapas de la pandemia de COVID-19: viñetas de los suburbios de Boston”. *Judaísmo contemporáneo*, 1-15. 15 de junio de 2021 <sup>19</sup>

Comité CCAR Responsa. 2020. *Minyan virtual en tiempos de emergencia por COVID-19 (5780.2)*. <https://www.ccarnet.org/ccar-responsa/5780-2> <sup>20</sup>

En la Argentina, las comunidades ortodoxas, como por ejemplo Jabad presumieron que todos sus feligreses rezaban y estudiaban el leccionario en privado, incluso cuando no asisten a los servicios públicos. Se proporcionaron textos. Durante los meses de encierro algunos se reunieron en Zoom antes del comienzo de shabat para escuchar breves palabras del rabino y la parte previa al sábado del servicio del viernes por la noche dirigido por un miembro. También existieron algunos servicios religiosos “clandestinos”<sup>21</sup> en casas de vecinos con el mínimo necesario del minian para efectivizar el rezo.

La comprensión de una comunidad de las leyes del sábado y las festividades delimita aún más las posibilidades de liturgias virtuales en esos días de alto riesgo. Los judíos ortodoxos no utilizan tecnologías de la comunicación, música instrumental ni ajustan aparatos eléctricos en estos días, excepto por motivos de salud<sup>22</sup>. Por lo tanto, un servicio virtual solo es posible en los días de semana. Los rituales del ciclo de vida también se han visto afectados, ya que todos se basan en reuniones comunitarias. Estos factores establecieron el contexto ritual para la vida litúrgica judía comunitaria durante la pandemia. Para comunidades liberales o conservadoras con el objetivo de mantener activos a sus miembros evitando que asistan al templo y pudieran contagiarse, en lugar de estrictas consideraciones halájicas, impulsó sus decisiones. Por lo tanto, el estudio de la Torá reemplazó a la lectura de la Torá, pero de manera creativa. Este es un aspecto interesante, el estudio, los cursos virtuales fue un componente cohesivo en la vida comunitaria durante la pandemia mismo en los resultados de los rabinos encuestados leeremos que ellos afirman que su liderazgo viró hacia un modo más educativo que litúrgico.

El mundo reformista ha aprovechado el momento, a veces con gran creatividad y una mejora de su comunidad. Sin embargo, el mundo conservador, ha aprovechado cuidadosamente la tecnología para mejorar el poder de la oración en comunidad. En todos los casos, parece probable que estas nuevas experiencias de oración virtual dejen marcas permanentes en cómo los judíos se reúnen ante Dios (Langer, 2021)<sup>23</sup>.

Otro estudio como el del Centro Cohen de Estudios Judíos Modernos encuestó a 15.000 personas en 10 comunidades judías diferentes sobre sus experiencias durante los primeros

---

*Dado que el Estado Argentino prohibió durante la cuarentena cerrada totalmente a reunirse en casas y ante la imposibilidad halájica de Jabad de hacerlo en formato virtual, esos servicios resultaron presenciales pero clandestinos o fuera de la ley de lo permitido por el decreto de cuarentena total del Estado.*<sup>21</sup>

*Ídem cita2*<sup>22</sup>

Langer R. (2021). *Jewish Liturgy During the Early Stages of the COVID-19 Pandemic: Vignettes from Boston Suburbs*. *Contemporary Jewry*, 1–15. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s12397-021-09363-5><sup>23</sup>

tres meses de la pandemia (mayo-julio de 2020)<sup>24</sup>. Las encuestas fueron diseñadas para evaluar las experiencias de los hogares judíos durante la crisis del coronavirus. En uno de estos estudios<sup>25</sup>, demuestran que “En respuesta a la interrupción del COVID 19, las organizaciones judías han ampliado su programación en línea y su alcance potencial, ofreciendo clases y actividades culturales no solo a sus propios miembros, sino también a audiencias de todo el mundo. Sin restricciones geográficas, zonas horarias y, en muchos casos, la capacidad de pago, han creado e innovado en un esfuerzo por convertir un desafío en una oportunidad”. Surgen en esta investigación preguntas relevantes para la nueva realidad ¿Podrían las actividades en línea no solo llegar a los miembros existentes, sino también atraer nuevas audiencias? ¿Podría el uso en línea disminuir las barreras a la participación, con muchos programas disponibles de forma gratuita o a un costo mínimo y programas grabados disponibles para ver en cualquier momento? En ausencia de una comunidad en persona, ¿Podrían formarse nuevas comunidades en línea y conectar a las personas de nuevas maneras? Más fundamentalmente, ¿serviría la vida judía en línea como una solución temporal durante el tiempo de cuarentena o más bien como una tecnología disruptiva que podría alterar permanentemente la vida judía organizada?<sup>26</sup>. A través de un reciente proyecto “Construyendo Comunidades Judías Resilientes” han estado estudiando estas preguntas. Entre mayo y julio, encuestaron a 15 000 adultos judíos en 10 comunidades, y llegaron a las conclusiones que; “Aprendimos que la vida judía en línea ha sido adoptada con más fuerza por aquellas personas que estaban involucradas en la vida judía antes de la pandemia”.

## En la Argentina

### Encuestas

He encuestado a 20 feligreses y Rabinos para indagar acerca de los cambios que se vivieron durante la pandemia, al pasaje de la plataforma virtual de los servicios religiosos, en sus dos formatos Zoom y streaming.

---

*El Centro Cohen de Estudios Judíos Modernos (mayo-julio de 2020) Brandeys university* <sup>24</sup>

*Janet Krasner Aronson and Leonard Saxe Janet Aronson es investigadora científica y directora asociada del Centro Cohen de Estudios Judíos Modernos de la Universidad de Brandéis. Leonard Saxe es Profesor Klutznick de Estudios Judíos Contemporáneos y Director del Centro Cohen de Estudios Judíos Modernos* <sup>25</sup>

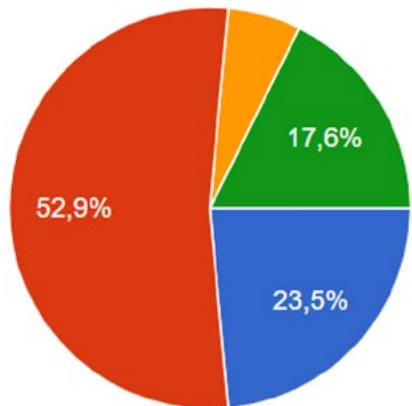
*Ídem 10* <sup>26</sup>

## Metodología

Para conocer las opiniones de los participantes, utilice un cuestionario creado en Google Forms. El cuestionario estuvo conformado por 9 preguntas a los 20 feligreses y otra de encuestas cualitativas a tres rabinos de diferentes corrientes religiosas. De los resultados de los feligreses sabemos que se sintieron parte de la comunidad 52,9% y un 17,6% que eran parte de “una pantalla virtual” otros que esa participación virtual fortaleció su identidad judía (85%), que incrementaron sus horas de estudio un 65%.

¿Qué beneficios te trajo participar de los servicios religiosos por zoom?

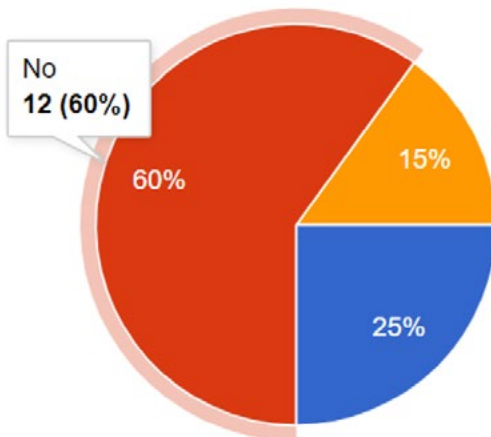
17 respuestas



- Sin necesidad de salir de tu casa pudiste asistir a los servicios
- sin salir de tu casa pudiste continuar siendo parte de tu comunidad
- senti que en el zoom era parte activa de la comunidad como en la presencialidad
- senti que era parte de una pantalla virtual

¿En la pos-pandemia elegis continuar los servicios religiosos por zoom?

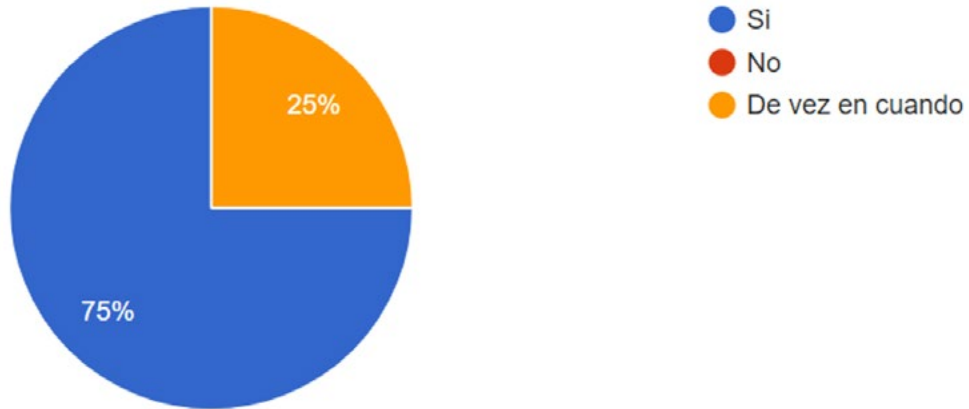
20 respuestas



- Si
- No
- De vez en cuando

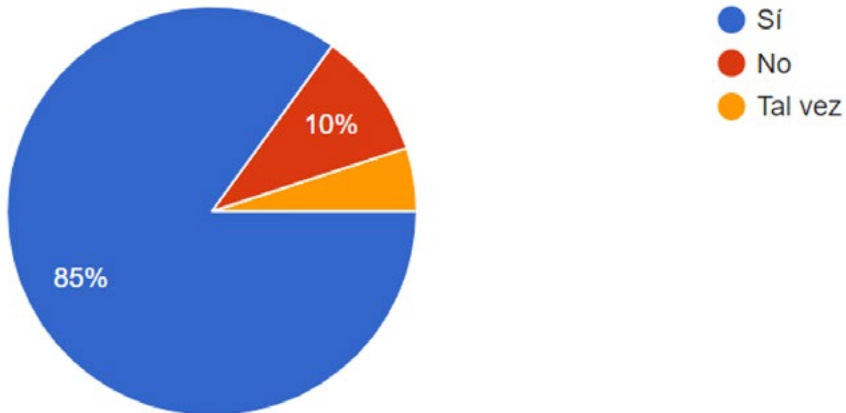
¿Preferis volver a la presencialidad?

20 respuestas



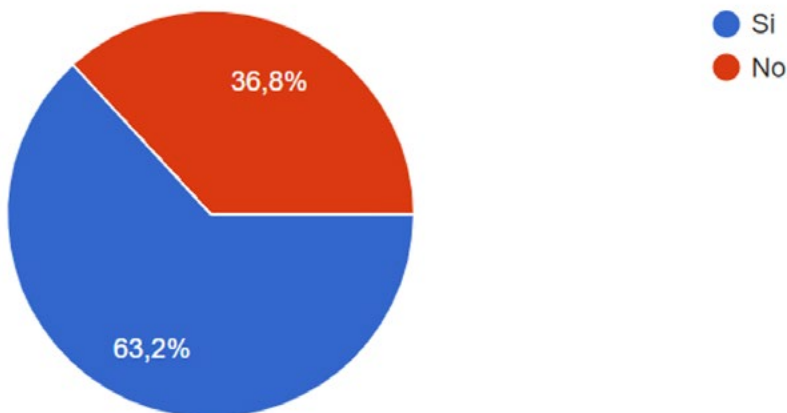
¿El ser parte de una comunidad fortalece tu identidad judía?

20 respuestas



¿El haber reemplazado el espacio presencial y participativo en uno virtual continuó fortaleciendo dicha identidad?

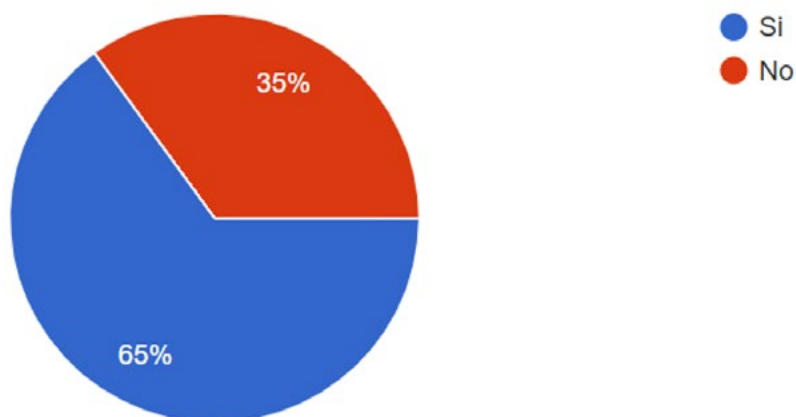
19 respuestas





¿Incrementaste tus horas de estudio en la virtualidad?

20 respuestas



De los resultados obtenidos sabemos que la mayoría de los feligreses entrevistados se adaptaron bien a la virtualidad, pero aún prefieren la vida comunitaria presencial y les resulta importante sostener y reforzar su vínculo comunitario a través de la plataforma virtual. Lo importante que ha permitido la virtualidad es impedir que la vida comunitaria frente a la pandemia se interrumpa y quedara en suspenso.

“Según mi parecer, se puede ser judío de una manera global conectando con el mensaje, con el pueblo y con la tierra de Israel. Pero se lo puede ser también reconociendo uno de entre esos elementos: de hecho, cada judío elige según su voluntad, el grado de fidelidad que él pretende conservar con relación al mensaje, al pueblo y a la tierra de Israel: los matices, hay que decirlo, son realmente innumerables. hoy en día hay casi tantas maneras de ser judío como judíos hay” (Seijas, 2015)<sup>27</sup>. Tomando en cuenta esta definición podemos decir que en la pandemia cada movimiento religioso y cada judío en forma individual continúo identificándose con los mismos elementos que lo identificaban hasta entonces, pero por sobre todas las cosas el estudio/ mensaje fue un elemento importantísimo en el mundo virtual comunitario.

Si entendemos que el judaísmo en la vida de las personas es una construcción en constante (re)definición y que las identidades judías en la modernidad son múltiples. (Sorji, 2015)<sup>28</sup>

---

Seijas, G, 2015, *judaísmo y judaísmos una realidad plural y compleja*.<sup>27</sup>

Sorji, B *judaísmo para todos, una realidad plural y compleja* pag 3<sup>28</sup>

podemos decir entonces que así en este formato virtual muchos judíos encontraron nuevos espacios de participación que hasta entonces no tomaban en cuenta. Como así también según leeremos en uno de los testimonios de los rabinos entrevistados, el formato híbrido virtual y presencial aún se mantiene, postpandemia. Retirar ese formato y volver a la presencialidad dejaría a estas familias fuera del “nuevo marco comunitario “creado en pandemia.

Vemos que “el judaísmo, en la práctica, es una identidad inherentemente plural y, siendo varias cosas al mismo tiempo, no se encuadra dentro de sistemas clasificatorios rígidos y unívocos. Para superar esta limitación, algunos autores procuraron conceptos más generales, como civilización judaica, cultura judaica o aún tribu o familia” o podríamos decir también ¿una comunidad virtual transnacional? Así, la unidad del judaísmo no puede ser dada por una única corriente que se superpone a las otras, sino por el reconocimiento de la contribución de cada fragmento a la vida judaica, aunque muchas veces parte de lo que el otro cree o practique hiera nuestra sensibilidad”<sup>29</sup> . Algunos rabinos criticaron el uso del Zoom en Shabat.

## Entrevista 1

Rabino Adrián Fada 38 años Fundación Judaica, templo NCI EmanuEl, Buenos Aires, comunidad adherida al Movimiento Reformista Mundial.

Adrián refiere que su comunidad en forma inmediata respondió a la pandemia a través de la instalación de un formato virtual prefirieron Zoom y no streaming para ver a sus miembros y mantener el contacto. Refiere que en la virtualidad las familias estuvieron conectadas todos los viernes y se mantienen hasta hoy que la comunidad decidió mantener un formato híbrido entre lo virtual y lo presencial. Lo que permitió acercar familias que no asistían previamente a la comunidad. Lo que sucedió como interesante es que las familias hoy incluyen en sus casas en sus cenas sabáticas el Kabalat Shabat virtual y se instaló como una nueva costumbre. Define la tarea rabínica en la pandemia como “un pastor que estuvo cerca de cada miembro de su comunidad y lograr la cercanía con cada uno a través de Zoom individuales”. “Hice varios cafés por Zoom con varias personas de mi comunidad. Si no te adaptabas rápidamente perdíamos a la gente”. Y di muchas clases virtuales.

---

*Sorj, B judaísmo para todos una realidad plural y compleja, pag VIII* <sup>29</sup>

Acerca del incremento de personas” sumaron 400 personas en cada servicio y en Iom Kipur llegamos a tener “2000 conexiones” “ahora la idea es traerlos otra vez al templo, a través de shiurim presenciales almuerzos y meriendas de estudio” pero conservando también la conectividad virtual.

## Entrevista 2

Alejandro Avruj 51 años, es Rabino de la Comunidad Amijai, adherida al movimiento conservador, masorti.

Durante la pandemia continuaron lo que ya habían empezado que era transmitir en vivo los servicios de Kabbalat Shabat. La respuesta frente al encierro fue inmediata transfiriendo el 90 % de sus actividades religiosas y cultural a la virtualidad “hasta coro y rikudim hicimos por Zoom” adquirieron 250 familias nuevas que se sumaron a la conectividad comunitaria y lograron hacer en forma virtual, una campaña de recaudación para nuevos socios que rápidamente respondieron aportando sus cuotas como membresías. Tanto locales como gente del exterior. “Hemos recibido hasta pagos de 10 o 20 dólares del exterior como un modo de compromiso a la respuesta virtual” en cuanto al rol de rabino reconoce haberse dedicado más a la función de moré, y el haber acompañado a los deudos en servicios de hascará por Zoom más personalizado. Sobre mi pregunta de si en la virtualidad se crea comunidad, Alejandro respondió “se dió algo increíble la gente creaba lazos afectivos por Zoom, se empezaron a relacionar desde diferentes lugares del mundo, el otro Shabat vino alguien de Brasil a visitarnos que estuvo conectada por Zoom toda la pandemia y la gente la fue a recibir y a saludar como si se conocieran de hace años”. Asimismo, mencionó varios elementos de un Cambio cultural por un lado en vez de hacer las 7 aliot a la Tora en Zoom se hacía una sola y todos decían al unísono las brajot y en lugar de leer la haftará se compartía la drashá. Otro cambio cultural fue dejar de hacer las ceremonias de Bar Mitzvá los sábados y pasar todas las ceremonias de Benei Mitzvá a los días jueves como efecto de la pandemia quedó fijado este cambio. Otro cambio cultural fue la “clonación de pantallas” su trasmisión se repetía en diversos lugares por ej. un grupo de judíos argentinos en Canadá organizaron una cena de Shabat mientras miraban por YouTube el servicio de Kabbalat Shabat de Amijai. “Hoy el camino es continuar con la virtualidad e intentar ir trayendo a la gente a la presencialidad”.

### Entrevista 3

Yosi Baumgarten, 47 años, rabino de la comunidad Gran Templo de Paso comunidad ortodoxa moderna

“Yo fui uno de los primeros rabinos que dije de cerrar el templo cuando empezó la pandemia. Pasamos a la virtualidad, pero no en Shabat, nos conectábamos por Zoom antes de Shabat para saludarnos y después de la havdalá hacíamos por Zoom una charla sobre la parashá, así todas las semanas dimos mucho shiurim también. Aumentaron los participantes en los cursos “La gente en sus casas estaban aburridos y participaban de los cursos lo espiritual les hacía bien los reunía pasamos de ser 50 a ser 100 “Para mí como Rabino fué muy importante mi feligresía y conectarme con cada uno, escucharlos y conectarme con ellos es lo que más necesitaron” “Antes de la pandemia nosotros organizábamos cenas de Shabat para 1000 personas gente que no tenía recursos económicos o no tenían familia en la pandemia lo sostuvimos armando viandas y repartiendo a cada uno lo llevábamos en taxis o en autos lo que teníamos los permisos para salir a la calle durante la cuarentena la gente estaba feliz y agradecida en Rosh Hashaná y Kipur también mandamos insumos para que puedan festejar desde sus casas y no les faltare comida”. Es interesante ver como cada comunidad mantuvo su singularidad , y a través de nuevos formatos pudieron llegar a sus feligresías . “En mi comunidad tengo una problemática particular las otras comunidades tuvieron que pasar a la virtualidad yo no porque no tuve streaming en mi comunidad tenían miedo de venir y de enfermarse. Cuando se abrió la cuarentena empezamos de a poco éramos pocos con distancia social y la gente empezó a venir. Este Pesaj en vez de 1.000 para evitar y cuidar el protocolo tuvimos 500 presenciales y a los otros 500 les mandamos viandas a sus casas. Los rituales del ciclo de vida se suspendieron. Mi tarea si se modificó como rabino, le dediqué más horas a escucharlos les dediqué en la pandemia el doble de tiempo. La escucha en forma personal a través del Zoom fue muy importante, no teníamos el cara a cara como antes entonces la gente necesitaba que los escuche”.

Ante mi pregunta: ¿Cómo visualizas la comunidad en el futuro? Respondió, “Con el desafío de poder encarar y solucionar temas más emocionales, y volver a conectar con el ir al Templo como lugar de identificación el Zoom es solo un espacio comunitario virtual nada más,

---

*Éxodo 25, 8<sup>30</sup>*

pero en el templo está la Tora, la gente, a la conexión con Ds. Como dice el versículo “Y harás para mí una morada y voy a posar dentro de ustedes”<sup>30</sup>.

## Conclusión

El cambio cultural que implicó el uso de la tecnología en la vida comunitaria judía modificó también en parte la praxis judía en determinadas corrientes religiosas, y permitió comprender que la construcción comunitaria se refundó de diversos modos. Clonó pantallas de streaming en diversos rincones del país creando comunidad virtual y presencial, rabinos que no llegaban a su propio minian sumaban el minian virtual de otras comunidades. En un mundo donde las reglas cambian en cada momento, conectar y crear espacios colaborativos es clave para conseguir resultados y que estas organizaciones comiencen a diseñar sobre estos cambios para estar con otros de manera significativa y a verse a sí mismas como parte de un cambio cultural más amplio hacia comunidad preservando el legado, los valores y el cumplimiento de las mitzvot. Los testimonios demuestran que los aspectos de las variables predictivas de la identidad judía descritas por Horenczyc and Wolf <sup>31</sup> de las tres áreas mencionadas; 1) las practicas judías, (Shabat, kashrut, tefilá) (Romor y Katz 1993) ;2) la intelectuales y artísticas, como por ejemplo el estudio, la música, comprar libros, (Himmelfarb, 1977); 3) la participación social y participación comunitaria, redes sociales con otros judíos (Bock, 1977). Las tres categorías fueron resignificadas en la pandemia y han permitido reforzar la identidad judía de cada participante evitando quedar asilados sin conexión comunitaria.

Pensar la comunidad judía después de la pandemia es iniciar un proceso de redefiniciones, si hay comunidad trasnacional ¿Cómo definir la diáspora? ¿Cómo pertenecer solo a la comunidad del barrio luego de haber participado en la virtualidad y ser parte de otras comunidades judías del mundo? Basta con encender la pantalla y estar en diferentes servicios religiosos de diferentes lugares del mundo. El desafío es mayor, comunidades sin fronteras.

---

*Gabriel Horenczyc, y H. Wolf, Jewish identity and Jewish education; the Jewish education space and its contribution to research and practice*<sup>31</sup>

## Referencias

Byung-chul .H, *En el enjambre*. Herder editorial, 2019

Casper Ter Kuile, *Power of ritual. Turning Everyday Activities into Soulful*, 2018

Cohen, Anthony P. *The Symbolic Construction of Community*, Chichester, Sussex 1985, pp. 19-20. Pag 38

Cohen , M, Steven and Arnold M. Eisen, *The Jew Within: Self, Family and Community in America*, Bloomington, Indiana 2000. S. M. Cohen, S. Israel and L. Fein, *Meaningful Jewish Community*, New York-Boston 2000.

Del Valle, Carlos. *La Misna*. Ediciones Sígueme. Salamanca. 1997 Segunda edición.

Dorfsman, M. *El educador en línea: más allá de la digitalidad*. Universidad Hebrea de Jerusalem, 2021 Pag 4

Floria, Navarro Juan. *La pandemia y la libertad religiosa en la Argentina*. 2020  
<https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/13996> *Revistas@iustel.com Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado* 54 (2020)

Goldstein, Yossi Yossi Goldstein, “*Jewish communal life in Argentina and Brazil at the end of the 20th century and the beginning of the 21st: a sociological perspective*”, in Judit Bokser Liwerant, E. Ben-Rafael, Y. Gorny and R. Rein (eds.), *Identities in an Era of Globalization and Multiculturalism: Latin America in the Jewish World*, Boston and Leiden, Brill, 2008, pp. 185-202.

Goldstein, Yossi Yossi J. Goldstein, “*De Kehilá a Comunidad: Enfoques acerca de la vida comunitaria judía en la Argentina y el Brasil hacia fines del Siglo XX*”, en *Judaica Latinoamericana* Vol. V, Jerusalem, Ed. Magnes, 2005, pp. 27-47.

Horenczyk, G., & Wolf, H. H. (2011). *Jewish Education and Jewish identity: The Jewish Identity Space and its contribution to research and practice*. In H. Miller, A. Pomson & L. Grant (Eds.), *International Handbook of Jewish Education* (pp. 183-

Langer R. (2021). *Jewish Liturgy During the Early Stages of the COVID-19 Pandemic: Vignettes from Boston Suburbs*. Contemporary Jewry, 1–15. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s12397-021-09363-5>

La Biblia, volumen 1 Éxodo 25, 8, Editorial México en Jerusalem, Tel Aviv, 1991

Le Bon, G. **Psicología de las masas**, Madrid, Morat, 1995, p.20

Seijas, G. *Judaísmo y judaísmos, una realidad plural y compleja*. Revista de ciencias de las religiones, Universidad Complutense de Madrid, 2015

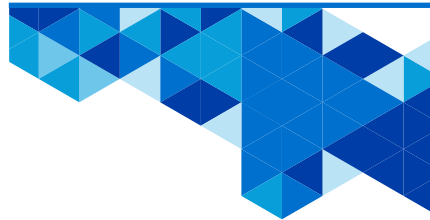
Sorj, B. *Judaísmo para todos*, Rio de Janeiro, Centro Edelstein de pesquisas sociais. Biblioteca virtual de ciencias humanas, 2011

# La Tzedaka y la evolución de la filantropía judía moderna

## Consideraciones preliminares

### *Tzedakah and the Evolution of Modern Jewish Philanthropy: Introductory remarks*

*Author: Michelle Dalma*



#### **Abstract**

Este artículo explora el impacto duradero de los valores judíos y el concepto de *tzedaká* en la filantropía moderna. *Tzedaká* enfatiza la importancia de buscar la justicia social y abordar las causas fundamentales de la desigualdad y ha inspirado una cultura de colaboración y participación comunitaria. El documento analiza cómo los principios de la filantropía colaborativa, la concesión participativa de subvenciones y el impacto colectivo, se basan en los valores de la *tzedaká* y el papel importante de las relaciones interpersonales. Esta ponencia destaca la necesidad de contar con más investigaciones para establecer las mejores prácticas y los factores críticos de éxito, para el uso de estos enfoques para abordar problemas sociales complejos. Si se mantiene fiel a los valores de la *tzedaká* y prioriza la medición del impacto, la filantropía puede convertirse en una fuerza poderosa para crear un mundo más justo y equitativo.

*This paper explores the enduring impact of Jewish values and the concept of tzedakah on modern philanthropy. Tzedakah emphasizes on the importance of pursuing social justice and addressing the root causes of inequality and has inspired a culture of collaboration and community engagement in philanthropy. The paper discusses how the principles of collaborative philanthropy, participatory grantmaking, and collective impact build on the values of tzedakah and the role of relationships. It highlights the need for further research to establish best practices and critical success factors for using these approaches to address complex social issues. By staying true to the values of tzedakah and prioritizing impact measurement, philanthropy can become a powerful force for creating a more just and equitable world.*



### I. Introduction

**P**hilanthropy has been a foundation of Jewish tradition for thousands of years. Its roots can be traced back to the Hebrew Bible, where the practice of giving to those in need is repeatedly emphasized. However, it wasn't until the writings of the Talmud when the rabbis adopted the Hebrew word "tzedakah" to embrace this concept. Although the concept remains untranslatable, mistakenly interpreted as charity in earlier years, tzedakah's etymology is derived from the word "tzedek," which means "righteousness" or "justice." As Rabbi Lord Sacks explains, it is a word that cannot be translated because it joins two opposing concepts: charity and justice. "A gesture of charity cannot be an act of justice and an act of justice cannot be described as charity. Tzedakah is an unusual term, because it means both."<sup>1</sup>

The use of the word tzedakah highlights the significance of language in shaping our attitudes and perceptions toward social issues and reflects the perspective of Jewish values on the act of giving. Giving is not seen as a favor, but rather an inherent right to those in need and an obligation for the donor to fulfill. In contrast to voluntary charitable giving, Tzedakah is seen as a way of fulfilling one's duty to help repair the world (Tikkun Olam) and a moral imperative that must be met by all people, regardless of their financial situation.<sup>2</sup> Jewish tradition teaches that giving is an essential part of human dignity.

At its core, tzedakah is about using your resources to make the world a more just and equitable place. This idea includes giving to those in need, but it also encompasses efforts to address the root causes of inequity. This means that giving can be seen as providing financial resources to those in need, volunteering time and expertise, or advocating for social justice by working towards changing systems and policies that create and perpetuate inequality.

Over time, this concept has evolved to become a backbone of Jewish communal life, shaping not only Jewish philanthropy but also Jewish culture, values, and identity. As Kathy Calvin, former CEO of the United Nations Foundation says, "Tzedakah is not just about making a donation, it's about making a difference".

Today, the concept of tzedakah continues to inspire and shape modern philanthropy,

---

Rabbi Lord Jonathan Sacks, "Covenant & Conversation: Tzedakah: The Untranslatable Virtue," Rabbi Jonathan Sacks, August 16, 2022, <https://www.rabbisacks.org/covenant-conversation/reeh/tzedakah-the-untranslatable-virtue/>.<sup>1</sup>

Moshe Ulmer, "Righteous Giving to the Poor: 'Tzedakah' ('Charity') in Classical Rabbinic Judaism," De Gruyter (Gorgias Press, March 24, 2014), <https://www.degruyter.com/document/doi/10.31826/9781463235970/html>.<sup>2</sup>

both within and beyond the Jewish community. Tzedakah emphasizes the importance of not only giving to those in need, but also pursuing justice, righteousness, and systemic change. It encourages a culture of collaboration and community engagement and highlights the importance of measuring impact to ensure that resources are being used effectively.

In recent years, concepts such as collaborative philanthropy, participatory grantmaking, and collective impact have emerged as important approaches to philanthropy, all of which are inspired by the principles of tzedakah. These approaches prioritize collaboration, community engagement, and impact measurement, and seek to drive systemic change by working in partnership with others. In this paper, we will explore the impact of tzedakah on modern philanthropy, with a focus on how it has inspired these approaches and how they have shaped the philanthropic landscape. By examining the historical context of tzedakah and its evolution over time, we hope to shed light on the enduring relevance of this concept for philanthropic practice today.

## II. Tzedakah and Collaboration

As with every Jewish commandment, the concept of tzedakah is accompanied by a series of guidelines that have been discussed and debated by Jewish scholars and thinkers throughout the years. These outline specific rules for charitable giving such as how one should give, how much one should give and to whom. One of the most notable writings regarding these guidelines, date back to the 12th century when Rabbi Moshe ben Maimon, leading Jewish philosopher and scholar, wrote a comprehensive code of Jewish law, the Mishneh Torah, where he included what we know today as “Maimonides’ Ladder of Giving.” This ladder outlines eight different levels of giving, rated by the level of virtue and selflessness.

The first and most virtuous position in Maimonides’ Ladder is helping someone become self-sufficient by helping them find employment or set up a business. The second place is taken by anonymous giving in which neither the giver nor the receiver know the other’s identity. This has become the best-known level of giving and as Professor Greg Gardner, Chair of Jewish Law and Ethics at the University of British Columbia comments, it is commonly considered Judaism’s contribution to broader thinking about philanthropy.<sup>3</sup> The value of prioritizing anonymous giving aimed to address issues related to shame, which led to the development of com-

---

*Gardner, The Origins of Organized Charity in Rabbinic Judaism (Cambridge University Press, 2015).*<sup>3</sup>

munal organizations as a mechanism for carrying out anonymous donations and successively institutionalizing giving.

Although Maimonides' teachings on tzedakah are timeless, we should not overlook the changing needs and challenges of our society when giving. In recent years there has been a growing debate regarding the value of anonymous giving in contrast to current and more pressing needs. "Effective philanthropy requires a collaborative approach that seeks to understand and address the needs of the community. Donors should engage in meaningful partnerships with recipients, working together to develop effective strategies that can have a lasting impact".<sup>4</sup>

Current scholars and philosophers refute Maimonides' levels of giving by incorporating a much broader concept of collaborative partnerships into the highest level of giving, well above anonymous donations. As Rabbi Kushner comments, "Public giving is an act of leadership. It shows that we are willing to take a stand for what we believe in and to be accountable for our actions".<sup>5</sup> Building relationships is an essential part of fundraising, and anonymity can create a barrier to achieving this goal.

A strong relationship between a donor and a nonprofit organization is mutually beneficial. Donors can not only provide the financial support that allows an organization to carry out their missions and programs, expand their reach and increase their impact in the community, but bring valuable skills and expertise that can improve operations, strategy, and impact. Philanthropy is not just about providing money; it's about giving time, expertise, passion, and advocacy. "It's about using our talents and skills to make a difference in the world".<sup>6</sup>

In return, organizations can grant donors the opportunity to contribute to a cause they care about and connect with others who share the same values and interests. This can provide donors a sense of purpose and fulfillment in being more connected to the cause and the community and helping potentialize their giving to achieve greater impact than they would be able to on their own.

---

Yitzchak Blau, "Maimonides and the Art of Giving," *Tradition: A Journal of Orthodox Jewish Thought* 37, no. 3 (2003): pp. 63-76, <https://doi.org/10.54469/378230166>.<sup>4</sup>

Moshe Ulmer, "Righteous Giving to the Poor: 'Tzedakah' ('Charity') in Classical Rabbinic Judaism," *De Gruyter (Gorgias) "Public vs. Anonymous Giving," Jewish Funders Network*, accessed February 22, 2023, <https://www.jfunders.org/public-vs-anonymous-giving>.<sup>5</sup>

Patricia Illingworth quoted in Mark Oppenheimer, "In Big-Dollar Philanthropy, (Your Name Here) vs. Anonymity," *The New York Times*, May 11, 2013.<sup>6</sup>

The relationship between a donor and an organization is built on trust, with the donor relying on the organization to use their donations effectively and for the intended purposes. To ensure this trust is maintained and foster best practices in transparency and accountability, organizations that are transparent and accountable are more likely to receive continued support from donors. This is particularly relevant in the context of collaborative philanthropy, where donors work together to leverage their collective resources to have a greater impact. Through collaboration, donors can share knowledge, reduce administrative costs, increase efficiency, and identify and support effective interventions. By prioritizing transparency and accountability, organizations involved in collaborative philanthropy can ensure that their efforts are aligned with their intended impact, while also building trust and fostering continued support from donors.

The Schusterman Foundation, one of the biggest Jewish family foundations in the United States, has successfully taken a collaborative approach to philanthropy. In a report published by the Center for Effective Philanthropy in 2020, they explore the Foundation's strategies for collaboration, including partnerships with other donors, foundations, and nonprofits, and how these have been instrumental in advancing their mission.<sup>7</sup>

The foundation's approach emphasizes collaboration and partnership with grantees and other organizations, which helps to address complex challenges, leverage resources, and avoid duplication of efforts. Collaborative philanthropy stands for the practice of multiple donors working together in order to pool resources and expertise towards a common goal. By working closely with partners, the foundation is able to identify opportunities for collective impact, develop shared goals and strategies for achieving social change, provide donors with valuable opportunities to expand their knowledge and expertise, and mitigate risks through shared risk management strategies with the organization and other funders. "The drivers of new initiatives tend to be funders working together horizontally as partners".<sup>8</sup> This approach is based on the belief that collaboration and partnership can increase the effectiveness and sustainability of philanthropic efforts and can help to promote positive change in the communities and causes that the foundation supports.

---

Naomi Orensten and Ellie Buteau, "Foundations Respond to Crisis: A Moment of Transformation?" (*The Center for Effective Philanthropy*, 2020).<sup>7</sup>

Jack Wertheimer, "Giving Jewish How Big Funders Have Transformed American Jewish Philanthropy" (*New York: The AVI HAI Foundation*, 2018).<sup>8</sup>

An outstanding initiative of collaborative philanthropy, led by the Schusterman Foundation, is the ROI Community. What started as a one-time conference in 2006 that gathered 120 Jewish leaders from around the world is now a global network of more than 1,700 purpose-driven Jewish leaders, representing more than 60 countries, who are transforming Jewish life and fostering positive social change.<sup>9</sup>

The key principles of collaborative philanthropy that have allowed for a successful implementation of this project are the following:

1. Shared Purpose: The ROI Community has a clear and shared purpose of advancing social change in the Jewish community. This strategic clarity helps ensure that all stakeholders involved are aligned and creates a sense of collective responsibility.
2. Network building: Priority in building relationships with all stakeholders, including funders, nonprofits, and community members to foster collaboration and share knowledge and learning to leverage individual strengths and resources for collective impact.
3. Impact measurement: Commitment to make data-informed decisions to constantly assess effectiveness and identify opportunities for improvement.

However, it's important to recognize that challenges in collaborative philanthropy should not be overlooked. Even with a shared purpose and commitment to impact measurement, collaborating can be complex. Communication and trust are key<sup>10</sup>; not only should all stakeholders share a purpose, but they should share a common language and a safe space to speak openly about their ideas and concerns and agree on what success means to every stakeholder, thus being able to establish accurate evaluation tools. Though decision-making is enriched by the shared knowledge and expertise, it is important to establish clear governance and mechanisms for addressing conflicts.<sup>11</sup>

By paying close attention to these elements, organizations can effectively engage in collaborative philanthropy, which can result in the creation of more innovative and sustainable solutions to societal challenges, and ultimately lead to a greater positive impact on the communities and causes that they serve.

---

Naomi Orensten and Ellie Buteau, "Foundations Respond to Crisis: A Moment of Transformation?" (*The Center for Effective "ROI Community," Schusterman Family Philanthropies*, accessed February 22, 2023, <https://www.schusterman.org/roi-community/about-roi>).<sup>9</sup>

Sabrina Grassi, "Alliance for Philanthropy and Social Investment Worldwide," *Alliance for Philanthropy and Social Investment Worldwide* (blog), 2022, <https://www.alliancemagazine.org/blog/collaboration-philanthropy-3-projects/>.<sup>10</sup>

"Collaborative Giving - Philanthropy Roadmap," *Collaborative Giving - Philanthropy Roadmap* (Rockefeller Philanthropy Advisors, 2018).<sup>11</sup>

### III. Tzedakah and Systemic Change

Tzedakah is not just about giving to those in need, but about pursuing justice and righteousness, which involves addressing the root causes of inequality and working towards systemic change. The concept of tzedakah recognizes that individual acts of charity can only go so far in creating a more just and equitable society. Rather, long-term, systemic solutions are necessary to address issues as intricate as poverty, inequality, and injustice.

In Jewish tradition, the concept of tzedakah is closely tied to the idea of Tikkun Olam, or repairing the world. It is a call to action, encouraging individuals to work towards creating social justice. Tzedakah and Tikkun Olam together form a powerful force for systemic change. The obligation to give tzedakah encourages individuals to support programs and initiatives that aim to address the root causes of social problems.

Melissa Berman, CEO of Rockefeller Philanthropy Advisors, emphasizes that “For many years, people funded the problem and not the solution. Many funders would allocate their dollars based on how terrible the problem was—throwing money at the biggest issues even if there wasn’t a true fix available. Now, savvy donors are asking questions like: ‘What is the solution to the problem?’ and requesting that nonprofit organizations show them evidence that their approach actually works.”<sup>12</sup> No amount of money and resources can solve all the symptoms of our underlying social issues.

A systemic change approach is crucial in the face of complex, unpredictable and context-dependent problems. In order to overturn these problems, address complex issues such as poverty, social justice, health, and lack of education, and create a positive and lasting resolution, our systems require major improvements, and our policies and processes need to be evaluated and reframed. “By focusing on the root causes of major problems, philanthropy has the potential to catalyze enduring and transformational changes”.<sup>13</sup>

Unlike other giving methods and strategies, systemic change is a complex challenge in philanthropic efforts, which require long-term commitment from all stakeholders and resour-

---

Melissa Berman quoted in Sabrina Grassi, “Alliance for Philanthropy and Social Investment Worldwide,” *Alliance for Philanthropy and Social Investment Worldwide* (blog), 2022, <https://www.alliancemagazine.org/blog/collaboration-philanthropy-3-projects/>.<sup>12</sup>

“Philanthropist’s Field Guide: Strive for Systems Change,” *Systems Change: Striving for Social Improvement*, accessed February 22, 2023, <https://milkeninstitute.org/article/strive-systems-change>.<sup>13</sup>

es involved. However, if executed correctly it will deliver a positive impact to beneficiaries by fostering changes to underlying dynamics and structures within the system and generating evidence about learning and adaptability.

Given the complexity and correlational nature of most social issues, changing the structures and dynamics can only be achieved by a profound collaboration between multiple stakeholders, including philanthropists, government agencies, nonprofits, community members, and leaders. As mentioned in the previous section, crucial elements to achieve collaboration in philanthropic frameworks are trust, communication, shared knowledge and purpose, and clear ongoing assessments and feedback.

This leads us to a new global trend in the philanthropic world that is increasingly focused on strategies that foster this systemic change. Participatory grantmaking is a process that involves engaging the people who are most affected by a social issue and shifting the decision-making power to them.<sup>14</sup> Jewish philanthropy and participatory grantmaking are similarly rooted in community philanthropy, relying on individuals of and from the community to address collective needs. This approach prioritizes transparency, equity, and community ownership over traditional grantmaking models.

Participatory grantmaking is not an easy task and it might not be right for all foundations all the time, as it can be a complex, time consuming, expensive, and challenging process.<sup>15</sup> Additionally, the term was officially introduced barely a decade ago, translating to an insufficient strong evidence base regarding its effectiveness. Yet, for those searching for ways to be more effective, strategic, collaborative, and thoughtful about their philanthropy it is a valuable practice to explore and consider incorporating.

The Jewish Funder's Network (JFN) is an international organization that brings together Jewish philanthropists and foundation professionals to collaborate on funding projects and initiatives that aim to create positive social change in the Jewish community and beyond.<sup>16</sup> Through its various initiatives and programs, the JFN is helping to build a community of philanthropists and funders who are committed to using their resources to create lasting, systemic

---

*Ben Wrobel and Meg Massey, Letting Go: How Philanthropists and Impact Investors Can Do More Good By Giving Up Control, 2021.*<sup>14</sup>

*Cynthia Gibson, "Participatory Grantmaking: Has Its Time Come?," 2017.*<sup>15</sup>

*"Participatory Grantmaking in the Jewish Community and Beyond" (Jewish Funders Network, 2022).*<sup>16</sup>

change in the areas of social justice, economic development, and education. In 2022, JFN published a “Guide on Participatory Grantmaking in the Jewish Community and Beyond” . Andres Spokoiny, JFN’s President and CEO commented that “In publishing this guide, we are neither championing nor dismissing PGM. Rather, we are affirming that it is an important innovation in philanthropy”.

Despite having little evidence regarding the best framework for implementing a Participatory Grantmaking approach, the Ford Foundation developed a starter framework that outlines the basic responsibilities and processes for both grantmakers and non-grantmakers.

### Participatory Grantmaking Framework:

1. Informing: This first step is about purely one-way communication in which a foundation presents the information they want to distribute as grantmakers.
2. Consulting: The second step reverses the one-way communication and non-grant makers get to express their ideas and insights without necessarily receiving any feedback.
3. Involving: This is the first step of the process that includes a dialogue in which they can share, discuss, and understand their different perspectives on a specific issue.
4. Deciding: This is the key aspect of Participatory Grantmaking, in which collaborative decisions need to be made. This requires very strict guidelines regarding the level of participation that will be undertaken by each party, as well as the decision-making processes that will be put in place.

Before discussing the potential benefits and challenges of Participatory Grantmaking, it is crucial to highlight two key elements that set this approach apart. First and foremost, the participatory grantmaking process itself is a valuable outcome. By involving communities and individuals who are most affected by a social issue, it promotes equity and inclusion, and gives a voice to those who are often excluded from decision-making processes. Second, this approach has the potential to catalyze and strengthen larger social movements, as it fosters collaboration, knowledge-sharing, and networking among participants.<sup>17</sup>

In addition to the benefits previously presented for collaborative philanthropy, participatory grantmaking offers some unique advantages. It enables more thoughtful and informed decision-making, as it draws on the lived experiences and expertise of those directly impacted

---

Cynthia Gibson, “Deciding Together: Shifting Power and Resources through Participatory Grantmaking” (Grantcraft: Foundation Center, n.d.).<sup>17</sup>



by the issue. It also promotes diversity, equity, and inclusion throughout the entire process and outcomes, and provides participants with unparalleled opportunities to contribute to and strengthen the larger movements they are part of, by sharing information and building networks. However, it is important to note that participatory grantmaking also poses some challenges: It requires a significant investment in time, resources, and expertise, it can be difficult to ensure representativeness as it does not eliminate potential bias and final decisions might differ from what the grant making institution wants, and it can be extremely difficult to evaluate.

### IV. Tzedakah and Impact

Jewish philanthropy has evolved over the years, with an increasing focus on data-driven projects and measurable impact. Given the wide range of causes and organizations competing for limited resources, donors are seeking innovative solutions that can make a significant impact. As a result, there is a growing trend of designating resources to data-driven initiatives with clear goals and measurable indicators, which can provide insight into how resources were leveraged and what was accomplished.

Rabbi Harold Kushner once noted, “Tzedakah is more than just charity; it is a moral obligation. To fulfill that obligation, we must give wisely, making sure that our contributions are used effectively and efficiently.” This sentiment reflects the notion that philanthropy goes beyond mere charity, but rather, it is an ethical and moral obligation that carries a responsibility to give thoughtfully and strategically.

As philanthropy continues to evolve, many donors are increasingly drawn to initiatives that offer collective impact. While collaborative philanthropy and participatory grantmaking focus on pooling resources and expertise to support a common cause, the collective impact approach takes it a step further by emphasizing the importance of long-term, structured collaboration across sectors to achieve significant and sustainable social change. Social problems do not arise solely from the social sector, but with the exchange between governments and corporations as well. The benefit of collaborating with diverse institutions is that these complex problems can only be solved by implementing cross-sector collaboration.

To understand the difference between collaborative philanthropy and collective impact, Leonard Brock & Hank Rubin explain that collaboration means that we all sit together in the same room to work on possible solutions to a specific issue. However, collective impact “begins

when we, as a community, agree to a set of shared outcomes and then, individually, go back into our home organizations, work with our staffs, boards, and volunteers to figure out what we – individually and organizationally – can best do to achieve those shared goals and then choose to make changes to accomplish this.”<sup>18</sup>

Research shows that in order to successfully implement this approach, there are five conditions that should be accounted for: <sup>19</sup>

1. Common Agenda: It is imperative that all partner organizations understand the problem comprehensively, agree on the set approach to solving it, and share a vision of change.
2. Shared Measurement Systems: Once the common agenda has been agreed upon, it is essential to then define and agree on how success will be measured and reported. Collecting data consistently allows for an ongoing learning process and guarantees that the actions and goals remain aligned throughout the process.
3. Mutually Reinforcing Activities: This is the main difference from the other collaborative approaches that have been portrayed above. The power of these initiatives lies in having a diverse group of stakeholders working together by encouraging each organization to undertake the specific set of activities at which it excels. Each stakeholder’s efforts must fit into an overarching plan and should always be interconnected throughout each stage of the project.
4. Continuous Communication: Working with different nonprofits, corporations, and government agencies is challenging since they need to reach a point in their relationship in which they count on each other and trust that the decisions made among the group will be the best possible solution to the problem. It can be extremely timely to foster these relationships at a personal and institutional level, but it is crucial in order to establish the shared goals and determine how progress will be evaluated.
5. Backbone Support Organizations: Creating and managing collective impact requires a separate organization to serve as the foundation for the project. This organization should dedicate staff to plan and manage the initiative by facilitating technology, communication, data collection, evaluation, and administrative details. Additionally, this needs an extremely structured process that supports effective decision-making.

---

Leonard Brock and Hank Rubin, “Rochester-Monroe Anti-Poverty Effort More than Collaboration,” *Democrat and Chronicle* (*Democrat and Chronicle*, March 1, 2017), <https://www.democratandchronicle.com/story/opinion/guest-column/2017/03/01/rochester-monroe-anti-poverty-effort-more-than-collaboration/98603876/>.<sup>18</sup>

John Kania and Mark Kramer, “Collective Impact,” *Stanford Social Innovation Review*, 2011, <https://doi.org/10.48558/5900-kn19>.<sup>19</sup>

By prioritizing these five key conditions in any project focused on collective impact, stakeholders from different sectors can work together in a collaborative and coordinated effort to address complex social problems, pool their expertise and resources, and create sustainable positive change in their communities.

### V. Conclusion

The concept of tzedakah has had a profound impact on philanthropy both within and beyond Jewish community. Its emphasis on pursuing justice and righteousness and addressing the root causes of inequality has inspired a culture of collaboration and community engagement in modern philanthropy. By prioritizing impact measurement and working in partnership with others, philanthropists can create lasting systemic change that will benefit individuals and communities for generations to come.

Through the principles of collaborative philanthropy, participatory grantmaking, and collective impact, modern philanthropy is increasingly recognizing the importance of working with and for communities to achieve long-term solutions to complex social issues. These approaches build on the timeless values of tzedakah and highlight the enduring relevance of this concept for philanthropic practices today.

Despite the potential benefits of these approaches, there is limited research to support the effectiveness and probability of success in employing one or all of these synergic methods. Extensive research is required in order to establish best practices and critical success factors regarding collaboration through philanthropy to address complex social issues and keep working towards creating a more just and equitable world. It is clear however, that the future of philanthropy lies in: fostering relationships through trust, shared values, and clear, open communication, engaging, and empowering the community in decision-making processes, and leaning towards data-driven and measurable impact. By following these principles and staying true to the values of tzedakah, philanthropy can truly work towards systemic change and become a powerful force in creating a more just and equitable world.

## References

Blau, Yitzchak. "Maimonides and the Art of Giving." *Tradition: A Journal of Orthodox Jewish Thought* 37, no. 3 (2003): 63–76. <https://doi.org/10.54469/378230166>.

Brock, Leonard, and Hank Rubin. "Rochester-Monroe Anti-Poverty Effort More than Collaboration." *Democrat and Chronicle*. Democrat and Chronicle, March 1, 2017. <https://www.democratandchronicle.com/story/opinion/guest-column/2017/03/01/rochester-monroe-anti-poverty-effort-more-than-collaboration/98603876/>.

*Collaborative Giving - Philanthropy Roadmap*. Rockefeller Philanthropy Advisors, 2018.

Gardner. *The Origins of Organized Charity in Rabbinic Judaism*. Cambridge University Press, 2015.

Gibson, Cynthia. Rep. *Deciding Together: Shifting Power and Resources through Participatory Grantmaking*. Grantcraft: Foundation Center, n.d.

Gibson, Cynthia. Rep. *Participatory Grantmaking: Has Its Time Come?*, 2017.

Grassi, Sabrina. "Collaboration in Philanthropy: Three Projects That Illustrate the Latest Trends." Web log. *Alliance for Philanthropy and Social Investment Worldwide* (blog), 2022. <https://www.alliancemagazine.org/blog/collaboration-philanthropy-3-projects/>.

Kania, John, and Mark Kramer. "Collective Impact." *Stanford Social Innovation Review*, 2011. <https://doi.org/10.48558/5900-kn19>.

Oppenheimer, Mark. "In Big-Dollar Philanthropy, (Your Name Here) vs. Anonymity." *The New York Times*, May 11, 2013.

Orensten, Naomi, and Ellie Buteau. Rep. *Foundations Respond to Crisis: A Moment of Transformation?* The Center for Effective Philanthropy, 2020.

"Philanthropist's Field Guide: Strive for Systems Change." *Systems Change: Striving for Social Improvement*. Accessed February 22, 2023. <https://milkeninstitute.org/article/strive-systems-change>.

“Public vs. Anonymous Giving.” Jewish Funders Network. Accessed February 22, 2023.  
<https://www.jfunders.org/public-vs-anonymous-giving>.

Rep. *Participatory Grantmaking in the Jewish Community and Beyond*. Jewish Funders Network, 2022.

“ROI Community.” Schusterman Family Philanthropies. Accessed February 22, 2023.  
<https://www.schusterman.org/roi-community/about-roi>.

Sacks, Rabbi Lord Jonathan. “Covenant & Conversation: Tzedakah: The Untranslatable Virtue.” Rabbi Jonathan Sacks, August 16, 2022.  
<https://www.rabbisacks.org/covenant-conversation/reeh/tzedakah-the-untranslatable-virtue/>.

Ulmer, Moshe. “Righteous Giving to the Poor: ‘Tzedakah’ (‘Charity’) in Classical Rabbinic Judaism.” De Gruyter. Gorgias Press, March 24, 2014.  
<https://www.degruyter.com/document/doi/10.31826/9781463235970/html>.

“Vayikra Rabbah 34:8.” Sefaria. Accessed February 22, 2023.  
[https://www.sefaria.org/Vayikra\\_Rabbah.34.8?lang=bi](https://www.sefaria.org/Vayikra_Rabbah.34.8?lang=bi).

Wertheimer, Jack. Rep. *Giving Jewish How Big Funders Have Transformed American Jewish Philanthropy*. New York: The AVI CHAI Foundation, 2018.

Wrobel, Ben, and Meg Massey. *Letting Go: How Philanthropists and Impact Investors Can Do More Good By Giving Up Control*, 2021.

# Una travesía personal y profesional durante el laberinto del Covid 19

## *A professional and personal journey in the Covid-19 maze*

### מסע מקצועי ואישי במבוך Covid 19

Author: Irina Shtibelman



#### Abstract

El artículo es una historia de viaje personal de un profesor y consejero en un centro de apoyo para estudiantes con necesidades especiales en un colegio de formación docente desde el comienzo de la pandemia de Covid-19, hasta el final del año académico. El período incluye el traslado inmediato de los contenidos didácticos y el apoyo académico de los estudiantes al espacio digital y el abordaje personal de este desafío y el crecimiento profesional derivado del mismo.

*The article is an essay of a personal journey of a lecturer and consultant at a support center for students with special needs at Teachers' College from the beginning of the Covid-19 pandemic until the end of a current academic year. The period includes an immediate transfer of the content of teaching and academic support of students to the digital space and a personal confrontation with this challenge and the professional growth as a result.*

#### תקציר

המאמר מהווה סיפור מסע אישי של מרצה ויועצת במרכז תמיכה לסטודנטים עם צרכים מיוחדים במכללה להכשרת מורים מתחילת פנדמיית Covid-19 עד לסיום שנה"ל תשפ"א. התקופה כוללת העברה מיידית של תוכן ההוראה והתמיכה האקדמית בסטודנטים למרחב הדיגיטלי והתמודדות אישית עם אתגר זה והצמיחה המקצועית כתוצאה ממנו.

## הקדמה

**"באמצע החיים היו לי כמה הרהורים  
לאן כולם ממהרים ואם ישנם מאושרים  
רודפים אחרי הכלום וקצת קשה לנו לקום... "  
(מתוך שיר "פתאום באמצע החיים" של רותם כהן וטל שגב)**

אי שם בשלהי שנת 2019, התחיל להתגבש לתודעתנו המושג המעורפל של פנדמיה. והנה כהרף עין מצאנו עצמנו, מדינה שלמה שנכנסה לסגר. עם זאת, ממש במקביל להתפתחויות החל סמסטר אביב במוסד הלימוד וכבר התקיים שיעור ראשון בקורס בקמפוס ופעילותו של מרכז התמיכה הייתה בעיצומה אף היא. זהו, מי מאיתנו לא חווה את הרגעים הנפלאים של שילוב משפחתי עם העבודה שהייתה חייבת להימשך. סבורה אני, כי אין אדם שסגר לא תפס בהפתעה התחושה המוזרה של חוסר וודאות לגבי ההתנהלות. מפה לשם, ליתר דיוק מזום לזום, התחלנו לגבש אופן עבודה שובר שגרה. לבטח תשאלו, מה אני רוצה לחדש במאמר זה. אשיב, כי על אף המצב הפיזי המשותף לכולנו, החוויה ותוצאות ההתנסות בתקופה לא שגרתית ומאתגרת היו סובייקטיביות. במאמר זה, ארצה לשתף בחוויה אישית, תובנות ותוצאות שבאו בעקבותיה. ככלל, מזה יותר מעשור אני נמנית עם סגל של מרכז תמיכה והעצמה באחת המכללות להכשרת מורים ובמספר שנים האחרונות אף הצטרפתי אל צוות המכינות במכללה זו בהוראה של קורס אסטרטגיות למידה. מי שאינו מכיר את פעילותם של מרכזי התמיכה, ארחיב ואציג כי מרכזי התמיכה הוקמו על בסיס אמונה כי בעזרת סיוע אקדמי-קוגניטיבי, רגשי, התנהגותי וחברתי - סטודנטים עם צרכים מיוחדים יוכלו לשפר הישגים לימודיים, תפיסתם העצמית ותפקוד בתחומי החיים השונים (דהן, הדס-לידור ומלצר, 2006). במרכז התמיכה, אני אחראית על תחום של סיוע אקדמי לסטודנטים בעלי צרכים מיוחדים ומגוונים. הסיוע כולל קיום מערך חונכות דגם סטודנט-סטודנט, כאשר הסטודנט החונך תומך בסטודנט הנתמך בתהליכי למידה שלו ומספק ליווי של תהליכי קריאה וכתבייה אקדמיים והתארגנות שוטפת ללמידה והתארגנות לקראת בחינות או מטלות שונות בקורסים המגוונים. בתפקיד ההוראה, הקורס של אסטרטגיות למידה כולל נושאים מגוונים כגון מיומנויות קריאה וכתבייה אקדמית, ארגון סביבת למידה, התמודדות עם עבודות ועבודות סמינריון, עקרונות להכנת רפרטים, היכרות עם סגנונות למידה אישיים, עקרונות של ניהול זמן, ייעול אסטרטגיות זיכרון והכנה לקראת בחינות והתמודדות עמן בזמן אמת תוך התייחסות לקבלת המשוב ומשמעותו.

מעניין להבין בדיעבד, תוך כדי כתיבה כעת, שהרעיון של שינוי מגמה לכיוון דיגיטלי, החל להתרוצץ בתכונותיו אף שנה לפני. בבסיסו עמדה התובנה העיקרית, כי לא כל החומר צריך להיות מועבר בצורה פרונטלית כשהמראה נמצא במרכז תשומת הלב.

### חוויה ותהליך המעבר

כאמור, כמרבית בית ישראל, מצאתי את עצמי במציאות מחייבת היערכות ושינוי מידיים עם כניסתו לסגר. באותם ימים כפטוריות אחרי הגשם החלו להופיע הדרכות לגבי המשמעות של למידה דיגיטלית והאופן בו אמור להתבצע המעבר. כאוהדת נלהבת של למידה התחלתי לטבוע במידע. העקרונות היו ברורים אך האופן איך בין רגע לבצע את המעבר היה בהחלט פחות ברור. הבנתי, כי כל חומרי ההוראה הפרונטליים אמורים לעבור לפורמט דיגיטלי. במהירות הבזק, הכנתי והעליתי את החומרים ומיד צץ אתגר הבא – השיעורים בזום, החלונות המושחרים של הנוכחים. יחד עם זאת, אילוצי בן זוג העובד אף הוא מהבית ונוכחות של צאצאית קטנה שטרם עלתה לגן חובה ברמה האישית הביאו למציאת פתרון של העברת השיעורים בשעות הערב המאוחרות. עד מהרה נראה כי הפתרון פחות מוצלח וסטודנטים רבים אינם מרוכזים.

השלב הבא בשדרוג היה – העלאת יחידות הוראה קטנות ומוקלטות לאתר הקורס בפלטפורמת Moodle בצירוף דפים או משימות לצורך מעקב נוכחות בשיעורים. (2020 Hut, Pols, and Verschuur). מדווחים אף הם על ניסיון הוראה דומה בזמן אחד הסגרים ומדגישים את יעילות השילוב של יחידות הוראה מוקלטות קצרות. אישית, הוספתי מספר מפגשי זום בשעות הערב לצורכי ייעוץ לסטודנטים. מודל זה התברר כיעיל יותר.

באותה העת, במרכז התמיכה כל הסיוע האקדמי עבר למתכונת מקוונת והעלה צרכים של מעקב אחר קיום החונכות והוראה והדרכה בדבר עזרים דיגיטליים כגון כתוביות בזום, עבודה על קבצים משותפים ב Google Drive והתאמות מיוחדות ויצירתיות לסטודנטים עם ליקויי ראייה ושמיעה. במקביל עלה צורך דחוף בהכלה של הסטודנטים הנתמכים והחונכים עצמם התחשבות בנסיבות פיזיות שמנעו קיום מפגשים סדירים.

לקראת סיום סמסטר המגמה של הערכה חלופית גרמה לעומס רב בקרב הסטודנטים שהיו מותשים לא פחות ממרצים מהמעבר המהיר ללמידה הדיגיטלית. בקורס שלי, בימי לימוד פרונטליים, קורס האסטרטגיות עבר הערכה באמצעות תרגיל יישום של האסטרטגיות הנלמדות וכך נשאר גם בעידן הקורונה אם כי צומצם מעט בהיקפו.

עם תום שנת פעילות אקדמית והפקת לקחים לקראת שנה נוספת במתכונת מקוונת, במרכז תמיכה והעצמה החלו לעלות קולות של עייפות הסטודנטים ועלו צרכים ברורים להעשרת תכני הדרכה, כך שיתאימו למציאות הדיגיטלית. כתוצאה מכך החלטתי להכניס מרכיב הוראה והיכרות עם כלים עזר ממוחשבים בעידן דיגיטלי כדוגמת תוכנות ההקראה בשפות השונות והתמלול בתכנת ה- Zoom.

### המשבר



עם תחילתה של שנה אקדמית נוספת ולאור מתיחות כלכלית רבה במשק, גיליתי להפתעתי כי לא שובצתי להוראה במסגרת המכינות ואף במסגרת מרכז תמיכה חווייתי תקופה קצרצרה של חל"ת. זה היה רגע של משבר מכונן שבסופו חזרתי לחלק ניכר מהיקף תעסוקתי של טרום המגפה. עם זאת, התקופה הייתה לטלטלה לא מעטה שעוררה חששות רבים על העתיד התעסוקתי והמקצועי.

מזה זמן רב, כאדם הדואג לתכנן את עתידו, על אף היותי בעלת תואר M.A. בייעוץ חינוכי, התחלתי לחשוב על אופציות ואלטרנטיבות אפשרויות תעסוקתיות והמשך התקדמותי מקצועית. הבנתי שהתואר שבידיי אינו מספק את התיזה הנחשקת שיכולה לפתוח צוהר ללימודי המשך ועימם ההתקדמות. התחלתי להתלבט מה הוא התואר שיכול היה בו בזמן לעניין אותי והן לספק אפשרות לתזה לצד שילוב חיי משפחה ועבודה.

### הצמיחה

במהלך בירור האלטרנטיבות, מאוד חשוב היה עבורי נושא של עניין בלימודים. התחלתי לבדוק אפשרויות וחזרתי אל מקורותיי הנערצים של לימודים באוניברסיטה הפתוחה. מצאתי תואר שהיווה עבורי פתרון מושלם של אפשרות ללימודי תזה עם נושא של שילוב טכנולוגיות במערכות למידה והדרכה.

אזרתי אומץ והנה נרשמתי והתחלתי את לימודיי. מיד עם תחילת הלימודים הרגשתי תחושה של סגירת מעגל חזרה ללימודים האהובים והמוכרים. במהלך מספר סמסטרים, גיליתי שיותר ויותר אני מתחברת אל התכנים והם מצליחים מאוד לתת מענה לצרכי ויעשיר אותי בידע חדש והכרחי אשר מסתבר כנחוץ ביותר.

בעקבות החשיפה, הלמידה והחיבור אל עולם הדיגיטל, ראשית, מצאתי עצמי כמפצירה באנשים סביבי ותומכי ונתמכי המרכז בו אני עובדת שלא לפחד מהשינוי ההכרחי. דעתי היא, שניתן לאמץ את השינוי הפתאומי, המפחיד והלא נוח לעיתים. יש להפכו לתהליך של מנוף, בעזרתנו נוכל לגלות יתרונות רבים של כלים דיגיטליים לא מוכרים ולהיעזר בהם לצורכי הצלחה.

שנית, השינוי המבורך גרם לי לפתח ביטחון בכישורי ההוראה לצד הסיוע של אמצעים דיגיטליים וכיום אני נמצאת רגע לפני הרצת פיילוט של קורס באסטרטגיות למידה לאוכלוסיית מרכז התמיכה בו אני עובדת. קורס שהינו היברידי! הקורס משלב תרגול פרונטלי של מיומנויות הקריאה והכתיבה האקדמיים בזמן ששאר נושאי הקורס נמצאים בפורמט דיגיטלי פתוח באתר שנבנה לצורכי הקורס בפלטפורמת Wix. הנושאים בחלקם מיועדים לעבודה עצמאית לחלוטין ומשלבים תרגול מגוון באמצעים הדיגיטליים (שיתוף באמצעות ה-Padlet, שאלונים בפורמט Google docs שיכולים לאפשר אפילו ניתוח סטטיסטי לתשובות הסטודנטים, כתיבת תשובות שמוטמעת בעמוד האתר ואולי אף אשלב אפשרות למשחקים מקוונים כגון משחק זיכרון או חדר בריחה אונליין) וחלקם מורכבים מהרצאות קצרצרות של הקניה ותרגול באמצעות דפי עבודה מקוונים והפניה לחמרי העשרה בנושא בגון מאמרים, סרטוני וידיאו או הרצאות של ערוץ Ted ומלווים במספר שעות ייעוץ בפורמט Zoom לצורכי הדרכה, תמיכה והכוונה של הסטודנטים.

מודל זה של קורס, אמנם חדש לחלוטין עבורי אך בספרות המקצועית הוא ידוע כמודל של "כיתה הפוכה" (Flipped classroom) המוזכרים אצל סטראיייר (Strayer, 2007) גם אצל ענבל-שמיר ובלאו (2016), בהם הכוונה כי התלמידים מגיעים אל השיעור כשהם בעלי רקע מקדים לנושא הנלמד בשיעור בעצם חוזרים, מחזקים הקניה ומאפשרים דיון, יישום והפנמה של התכנים הנלמדים.

במקרה זה של ההוראה, משתנה גם תפקידו של המנחה, אשר בעידן טרום קורונה היה למכוון הבלעדי של מהלך השיעור ואילו כאן תפקידו הפך למלווה של תהליך הלמידה. המרכז בעצם עבר אל הפנמה והיישום של הידע המועבר (בלאו ועשת-אלקלעי, 2016).

גם במסגרת התפקיד במרכז התמיכה, בפתחה של שנת לימודים נוספת, אנו כצוות עדיין עומדים בפני שילוב פעילות היברידיית בתחום החונכות האקדמית ובמסגרתה נאפשר בחירה של פורמט החונכות הפרונטלית מול בפגישה במרחב הדיגיטלי. אחד מן עקרונות המנחים בבחירה למעט ההשיקולים הייעוציים הוא מרכיב הבחירה החופשית של החונכים והנחנכים.

סיכום ומסקנות

בבואי לסכם מאמר זה, שמתאר ביוגרפיה אישית סובייקטיבית, אם כי נתמכת בספרות המקצועית העדכנית, סבורה אני כי מטרתו המרכזית של המאמר למעט השיתוף בין עמיתים היא קריאה והמלצה לשימור השינוי שנכפה עלינו עם פרוץ מגפת Covid-19.

מאחר וכיום אנו נמצאים בתקופה הדוגלת במושג של למידה לאורך החיים, הן אנו והן התלמידים שלנו נדרשים וימשיכו להידרש כמורים לעתיד ללמוד ולהשתנות לאורך החיים (life-long learners) אצל בלאו ועשת-אלקלעי, (2016), הדבר מחייב אותנו כבר היום לשנות את הפרדיגמות בתהליכי הוראה-למידה. גורן טרבס (2018) מרחיבה עוד במאמרה וטוענת, כי בעתיד על מנת להוות חלק מתוך שוק העבודה, יהיה גם עלינו וגם על התלמידים להמשיך ללמוד ולהתפתח בעקביות וכל הזמן.

על אף מעוף וצמיחה אישיים והיכולת הצנועה לראות עצמי כחלק מהרוב המקדים אשר מקדימים לזהות שהחדשנות עומדת להפוך מרכזית בארגון וממהרים לאמצה, (לפי Theory of Innovation, Rogers, 2003) אצל בלאו ועשת-אלקלעי, (2016) תחושתי היא שגם אחרי שנתיים של שינוי, רוב המערכת עדיין נמצאת עם הרוב המאחר - חברים בארגון המזהים באיחור שהחדשנות כבר הפכה למרכזית בארגון ומנסים לאמצה בטרם יהיה מאוחר (שם).

מלמד (2017) בספרו מתאר זאת בצורה כה מדויקת -

**"אנשים רבים העוסקים בחינוך ובהוראה מאמצים את הטכנולוגיה בהתלהבות, מתוך אמונה בכוחה לשנות, אבל הם משתמשים בה מתוך שהם דבקים בדרכי ההוראה השגרתיות, המסורתיות, שעיקר עניינן בהעברת מידע מן המורה היודע כול, לתלמיד - כלי הקיבול למידע מסוג מסוים - אשר יש מי שקבעו (בחוכמתם כי רבה), שלא ייתכן שהוא לא ידע את אותו מידע. ויש המאמצים את הטכנולוגיה רק כקישוט, או**

כדי לצאת ידי חובת האופנה, או כמטרד הכרחי לשיווק בית הספר החדשני. אבל למרבה הצער הטכנולוגיה שבידם רק מנציחה את הפדגוגיה של המאה שעברה." (מלמד, 2017, עמ' 319).

דעתי האישית היא כי אל לנו לחשוש משינוי שהתרחש ועודנו מתרחש. אשר לפי דבריו של והב (2020, Wahab) חשף רגישויות במערכות חינוך ברחבי עולם ובפרט במערכת השכלה הגבוהה. טענתו היא שכעת ברור מתמיד שהחברה נדרשת למערכות חינוך גמישות וכשירות להתאוששות ביחס לעתיד לוט בערפל. עלינו לאמץ את השינוי על יתרונותיו ולהפכו מהטעמה המתרחשת ב"איי חדשנות", בהם קבוצות מובילות שינוי בתוך המערכת אך איננו מצליח לשרוד לאורך זמן (אבידב-אונגר ועשת-אלקלעי, 2011) כדוגמת פרויקט "התאמת מערכת החינוך למאה ה-21" (בלאו ועשת-אלקלעי, 2016) לשינוי מערכתי המחזיק מעמד ועם פניו קדימה אל עבר העתיד.

זאת, למרות שידוע כי מערכת החינוך נחשבת למערכת שהינה שמרנית. "מספרות המחקר עולה כי למרות הפוטנציאל הגלום בטכנולוגיות להעצמת תהליכי הוראה ולמידה במערכות חינוך, קיימת בהן התנגדות מובנית לשינויים הארגוניים והפדגוגיים הנובעים מן ההטמעה (אבידב-אונגר ועשת-אלקלעי, 2012; Fullan, 2000) התנגדות זו נובעת במידה רבה משמרנות ומחשש מן השינוי שיכפו הטכנולוגיות על תרבות הלמידה וההוראה בארגון". אצל (בלאו ועשת-אלקלעי, 2016, עמ' 94).

לסיום, ברצוני לקנח בציטוט של גנדי האוצר בתוכו תמצית של מאמר זה:

*"We but mirror the world. All the tendencies present in the outer world are to be found in the world of our body. If we could change ourselves, the tendencies in the world would also change. As a man changes his own nature, so does the attitude of the world change towards him. This is the divine mystery supreme. A wonderful thing it is and the source of our happiness. We need not wait to see what others do."* (Gandhi, 1913, p.241).

Ghandhi, Mahatma. (1913). *The Collected Works of Mahatma Gandhi*, vol. 13, chapter 153, page 241.

Hut, Rolf .W., Pols, Freek. J., and Verschuur, Eric, (2020). *Teaching a hands-on course during corona lockdown: from problems to opportunities*, Physics Education 55, 1-9. Doi: [iopscience.org/ped](https://iopscience.org/ped).

Strayer, Jeremy.F. (2007). The effect of the classroom flip on the learning environment: A comparison of learning activity in a traditional classroom and a flip classroom that used an intelligent tutoring system (unpublished doctoral dissertation). Columbus, OH: Ohio State University

Wahab, Ali. (2020). Learning in Higher Education Institutes: A Necessity in light of COVID-19 Pandemic, *Higher Education Studies*; Vol. 10, No. 3.

אבידב - אונגר , אורית ועשת-אלקלעי, יורם (2011). מודל 'איי החדשנות' – הזדמנויות וסיכונים בדרך להטמעה אפקטיבית של חדשנות טכנולוגית במערכת החינוך. בתוך י' עשת-אלקלעי, א' כספי, סעדן, נ' גרי, י' יאיר (עורכים), *האדם הלומד בעידן הטכנולוגי*, הכנס השישי למחקרי טכנולוגיות למידה ע'ש צ'ייס 2011. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה, עמ' 2-11

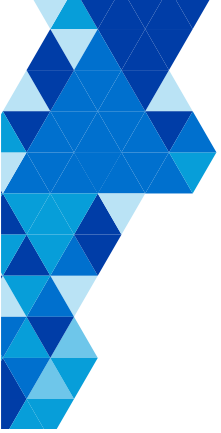
בלאו, אינה ועשת-אלקלעי, יורם (2016). *טכנולוגיות דיגיטליות במערכות למידה והדרכה*. רעננה: אוניברסיטה הפתוחה.

גורן טרבס, שירי'. (2018). המפתח להצלחה בעולם התעסוקה החדש: פיתוח יכולת למידה עצמית דיגיטלית, *עט השדה*, 19 (נובמבר 2018), עמ' 168-156 .

דהן, אורית, הדס-לידור, נעמי ומלצר, יעל. (2006). סדנת ארגון זמן במסגרת מרכז התמיכה לסטודנטים עם ליקויי למידה, *סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום*, 21 (1): 87-97.

מלמד, עוזי (2017). אחרית שאין לה סוף, *הוראה ולמידה בעידן הדיגיטלי* (קובץ בעריכת עוזי מלמד ואולז'ן גולדשטיין). ישראל : מכון מופ"ת, 2017, עמ' 320-319.

ענבל-שמיר, תמר ובלאו, אינה (2016). הרחבת מודל 'הכיתה ההפוכה' באמצעות למידה דיגיטלית בהכוונה עצמית - אישית ושיתופית - בקורס אקדמי, *גדיש: ביטאון לחינוך מבוגרים*, 16, עמ' 31-16.



והיה  
טוב טעם ודעת למדני  
**UNIVERSIDAD  
HEBRAICA**  
— MÉXICO —

comprender · actuar · trascender

**COACT**

המכללה  
**האקדמית**  
**רמת גן**

