

העטלבויות בין תרבות, מגדר ומעמד בלמידה מרחוק בחירום דרך למידה
מקוונת: נקודת מבטן של סטודנטיות בדואיות בנגב¹
(מאמר קצר)

איילת בכר
האוניברסיטה הפתוחה
ayeletbe@openu.ac.il

הדר דותן
האוניברסיטה הפתוחה
hadardo@openu.ac.il

אימאן מחאמיד
האוניברסיטה הפתוחה
eamanh@openu.ac.il

**Intersections between Culture, Gender and Class in Emergency
Remote Teaching through Online Learning: The Perspective of
Bedouin Female Students
(Short Paper)**

Iman Mahamed
The Open University of Israel
eamanh@openu.ac.il

Hadar Dotan
The Open University of Israel
hadardo@openu.ac.il

Ayelet Becher
The Open University of Israel
ayeletbe@openu.ac.il

Abstract

The transition of higher education institutions worldwide overnight to emergency remote teaching (ERT) posed new challenges for all students, especially those from underprivileged backgrounds. This was particularly evident among female Bedouin students, as a minority group in Israel. The transition to ERT for Bedouin students in Israel was riddled with challenges on numerous levels. So far, the ways in which ERT through Online Learning (ERT-OL) meets socio-cultural characteristics of disadvantaged social groups have been scarcely examined. Addressing this gap, the current study adopts Hofstede's framework of National Cultural Dimensions (NCD) and Hall's High/Low-Context theory in the specific context of the Bedouin population at the south of Israel (Negev). In this study, the barriers and opportunities that Bedouin female students perceived that they encountered as part of ERT-OL, during Covid-19, were examined. For this purpose, a qualitative-interpretive approach was adopted. The study included 30 female Bedouin students (B.A. and M.A. in various academic fields), from the Negev. In order to collect the data, the study was based on semi-structured in-depth interviews with all the participants. The analysis revealed various challenges which Bedouin female students faced, and surfaced ways in which gender, culture and class intersect to shape students' experiences of ERT-OL. Students pointed to disadvantages stemming from various socio-economic, cultural and social factors in their home environments. Findings also revealed several benefits gained from the shift to ERT-OL, such as the added value of a-synchronic lectures; and more free time for family and work.

Keywords: Emergency Remote Teaching through Online Learning (ERT-OL), Bedouin female students from the Negev, digital divide, cultural differences.

i מחקר זה הוא חלק ממחקר רחב המשותף לאוניברסיטה הפתוחה ואוניברסיטת בן-גוריון בנגב, במימון קרן אדמונד דה-רוטשילד.

ספר הכנס השמונה-עשר לחקר חדשנות וטכנולוגיות למידה ע"ש צ'ייס: האדם הלומד בעידן הדיגיטלי
ד" אולניק-שמש, א' בלאו, נ' גרי, א' כספי, י' סידי, י' עשת-אלקלעי, י' קלמן, א' רבין (עורכים), רענה: האוניברסיטה הפתוחה

תקציר

המעבר של מוסדות להשכלה גבוהה ברחבי העולם בין לילה להוראה מרחוק בעת חירום (ERT), הציב אתגרים חדשים עבור כל הסטודנטים, במיוחד אלה מרקע מוחלש. הדבר בלט במיוחד בקרב סטודנטיות בדואיות, כקבוצת מיעוט בישראל. המעבר ל-ERT עבור סטודנטים בדואים בישראל היה רצוף אתגרים במישורים רבים. עד כה, הדרכים שבהן ERT באמצעות למידה מקוונת (ERT-OL) פוגשת מאפיינים חברתיים-תרבותיים של קבוצות חברתיות מוחלשות כמעט ולא נבדקו. בהתייחס לפער זה, המחקר הנוכחי מאמץ את מסגרת המימדים התרבותיים הלאומיים (NCD) של הופסטד ואת תיאוריית ההקשר הגבוה/נמוך של הול בהקשר הספציפי של האוכלוסייה הבדואית בדרום ישראל (הנגב). במחקר זה נבדקו החסמים וההזדמנויות שסטודנטיות בדואיות תפסו כי נתקלו בהן במסגרת ERT-OL, במהלך Covid-19. לצורך כך, אומצה גישה איכותית-פרשנית. המחקר כלל 30 סטודנטיות בדואיות מהנגב (M.A ו-B.A) בתחומים אקדמיים שונים). לצורך איסוף הנתונים, המחקר התבסס על ראיונות עומק מובנים למחצה עם כל המשתתפות. הניתוח חשף אתגרים שונים איתם התמודדו סטודנטיות בדואיות, והציג דרכים שבהן מגדר, תרבות ומעמד מצטלבים כדי לעצב את חוויות הסטודנטיות ב-ERT-OL. הסטודנטיות הצביעו על חסרונות הנובעים מגורמים סוציו-אקונומיים, תרבותיים וחברתיים שונים בסביבתם הביתית. הממצאים גם חשפו מספר יתרונות שהושגו מהמעבר ל-ERT-OL, כמו הערך המוסף של הרצאות א-סינכרוניות; ויותר זמן פנוי למשפחה ולעבודה.

מילות מפתח: למידה מרחוק בחירום דרך למידה מקוונת (ERT-OL), סטודנטיות בדואיות מהנגב, הבדלי תרבות, פער דיגיטלי.

מבוא

לאור מגפת הקורונה (COVID-19), ההוראה במוסדות להשכלה גבוהה השתנתה דרמטית, בעקבות מעבר כפוי להוראה מרחוק בעת חירום, באמצעות למידה מקוונת (ERT-OL) (Huang et al., 2020; OECD, 2020). בישראל, השיעורים הועברו לפורמט הזום אך לא בהכרח הייתה בקרה על עיצוב הקורסים בהתאמה לפורמט מקוון ולכן סביר להניח שהייתה שונת גדולה מבחינת מאפייני הלמידה הסינכרונית והמטלות הא-סינכרוניות. בהרבה מהמקרים המרצים העבירו הרצאות מקוונת שהוקלטו מראש ולא בהכרח העשירו את סביבת הלמידה המקוונת בכלים מיוחדים (כהן ושות', 2020). מעבר זה הציב אתגרים חדשים בפני כלל הסטודנטים (van Deursen & van Dijk, 2019). ביתר שאת, עבור הסטודנטיות הבדואיות בנגב שסובלות משוליות כפולה: ראשית, הן נדחקות לשוליים החברתיים כחלק ממיעוט בדואי בקרב הרוב הישראלי, ושנית, הן משתייכות לקבוצה מוחלשת כנשים בחברה הכללית (Abu-Rabia Queder, 2007). האתגרים החריו עברון מסיבות של היעדר תשתיות, מחסור באוריינות דיגיטלית (פינסון ועמיתיה, 2020; דהאן ועמיתיה, 2020), היעדר ניסיון קודם בלמידה מקוונת (פרח, 2020) והתנגשות בין תפקידים משפחתיים ולימודיים (Frei-Landau & Avidov-Ungar, 2022). בעוד קומץ מחקרים שבחנו סוגיה זו התמקדו בתנאים ללמידה (פיזיים, סביבתיים, דיגיטליים ואורייניים), המחקר הנוכחי מרחיב גוף ידע זה באמצעות הסתכלות הוליסטית על חוויות הלמידה של הסטודנטיות את ה-ERT-OL והתמקדות במאפיינים תרבותיים מעצבים.

הבדלים סוציו-תרבותיים בלמידה מקוונת בהשכלה הגבוהה

במחקר, נמצא כי הבדלים תרבותיים משפיעים על תפיסות לומדים את הלמידה המקוונת (Tapanes et al., 2009) ועל השתתפות בדיונים מקוונים (Tlili et al., 2021). לצורך מחקר זה, אומצו שני מודלים תיאורטיים:

מודל הממדים התרבותיים של הופסטד

בספרות נמצא כי קיים קשר בין ערכי הממדים התרבותיים במודל זה לבין מידת ההסתגלות לחדשנות. נמצא שלומדים מתרבויות עם ציון נמוך באינדבידואליזם (IDV, Individualism Vs Collectivism) וגבוה במרחק כוח (PDI, Power Distance Index) ובהימנעות מאי ודאות (UAI, Uncertainty Avoidance Index) צפויים להתקשות במצבים חדשניים (Cachia et al., 2020; Kaasa 2016; Kaasa and Vadi 2010; Prim et al. 2017).

תיאורית ההקשר של הול

מחקרים חשפו כי דפוס התקשורת המאפיין תרבות אינדיבדואליסטית עולה בקנה אחד עם תקשורת בהקשר נמוך (LC, Low-context) ודפוס התקשורת המאפיין אנשים מתרבות קולקטיביסטית תואם את התקשורת בהקשר גבוה (HC, High-context); (Anakwe et al., 1999; Hofstede, 1991; Jayatilleke & Gunawardena, 2016; O'Connell, 2005; Xu & Fox, 2014).

לאור התלות הגבוהה בתקשורת כתובה והיעדר רמזים מילוליים (Al-Harhi, 2005), ERT-OL מייצג אינטראקציה בהקשר נמוך יותר, בהשוואה ללמידה פנים אל פנים (Kock, 2005). לפיכך, סטודנטיות בדואיות המגיעות מתרבות קולקטיביסטית עשויות להיתקל בקשיים בסוג כזה של למידה.

האוכלוסייה הבדואית בישראל

האוכלוסייה הבדואית מהווה חברה מסורתית, שבטית ופטריארכלית (Manor-Binyamini & Abu-Ajaj, 2017) אשר חיה בחמולות משפחתיות, בהן כל בני המשפחה מציינים לנורמות קולקטיביות (Abu-Rabia-Queder, 2007). הבדואים סובלים מאפליה ממוסדת ממושכת (Abu-Saad, 2016) בעקבותיה, כלל היישובים נכללים באשכול החברתי-כלכלי הנמוך ביותר (אייל ושות', 2018; Abu-Saad, 2016). ללא גישה מספקת לשירותים עירוניים בסיסיים (אבו-קשק ומנדלס, 2020; דהאן ועמיתיו, 2020). כתוצאה, התהווה פער דיגיטלי בולט במיוחד ברמה הבסיסית של בעיות חיבור ותשתית (Abo-kaf et al., 2019).

מאפייני המעבר ל-ERT-OL

בשונה מלמידה מקוונת במצבי שגרה, המעבר ל-ERT-OL, התרחש באופן נמהר, פתאומי ובלתי מתוכנן (Iglesias-Pradas, 2021; Manfuso, 2020; Shisley, 2020). נמצא בספרות כי מאפייני הלמידה המקוונת מרחוק מאתגרים במיוחד עבור בני מיעוטים ששפתם הראשונה שונה משפת ההוראה. הועלה צורך בכישורי למידה בוויסות עצמי, בידע בסיסי במחשב, במיומנויות מטה-קוגניטיביות בסביבה דיגיטלית, ובהתמודדות עם עמימות במטרות הלמידה (Yeboah & Smith, 2016; Kumi-Yeboah et al., 2019; Tlili et al., 2021; Ezra et al., 2021; Al Harthi, 2005).

המעבר ל-ERT-OL אצל סטודנטיות בדואיות בנגב

סטודנטיות בדואיות דיווחו על חסך בתנאים המאפשרים מעורבות ב-ERT-OL כגון בעיות בתשתית החשמל ובחיבור לאינטרנט, קושי ללמוד דרך טלפון סלולרי, העברת מידע איטית מאוד וניתוקים חוזרים ונשנים (Frei-Landau & Avidov-Ungar, 2022). בניגוד לציפייה שגישה לטכנולוגיה תגביר את השתתפותן של קבוצות מוחלשות ונשים בעולם הדיגיטלי, הוכח מכמה סיבות שבעתות משבר, ההפך הוא הנכון (מלר, 2021).

מטרת ושאלות המחקר

המחקר מבקש להבין את חוויותיהן של סטודנטיות בדואיות בנגב במהלך המעבר ל-ERT-OL מהיבטים שונים, תוך התמקדות בגורמים תרבותיים. המחקר בוחן את ההזדמנויות, אתגרי הלמידה ב-ERT-OL והדרכים להתמודדות עמם, מנקודת מבטן של סטודנטיות אלה. שאלות המחקר:

1. אילו היבטים מרכזיים של למידה ביטאו הסטודנטיות בתיאור המעבר ל-ERT-OL?
2. מהם ההזדמנויות והחסמים המרכזיים שעמדו בפני הסטודנטיות במעבר זה לתפיסתן? וכיצד הגיבו אליהם?
3. כיצד תופסות הסטודנטיות את השלכות המעבר ל-ERT-OL על אופן למידתן?
4. כיצד תופסות הסטודנטיות את הדרישות ללמידה אפקטיבית ב-ERT-OL?

המחקר כלל 30 סטודנטיות בדואיות מהנגב, הלומדות במכללות אקדמיות בפריפריה הכלכלית של ישראל. קוימו עמן ראיונות מובנים למחצה בשפה הערבית שנמשכו בממוצע כ-90 דקות ונחתו בשיטת הניתוח הנושאי (Braun and Clarke, 2006; Kiger and Varpio, 2020). רוב המשתתפות היו צעירות בגיל 18-24, רווקות, מכפרים מוכרים. כמו כן, רובן דור ראשון להשכלה גבוהה. (לוח 1).

לוח 1. מאפיינים דמוגרפיים של משתתפי המחקר (N = 26)

קריטריון כללי	מאפיין	N	%
גיל (בשנים)	18-24	20	76.92%
	25-31	2	7.69%
	32-38	4	15.38%
מצב משפחתי	רווקה	16	61.53%
	נשואה	9	34.61%
	גרושה	1	3.84%
מספר ילדים	0	19	73.07%
	2	4	15.38%
	3	1	3.84%
	5	2	7.69%
כפר מוכר/בלתי מוכר	מוכר	20	76.92%
	בלתי מוכר	6	23.07%
המוסד האקדמי	מכללת ספיר	16	61.53%
	המכללה הטכנולוגית	3	11.53%
	מכללת אחווה	4	15.38%
	מכללת קיי	3	11.53%
תחום לימודי	חינוך	8	30.77%
	תואר רב תחומי	5	19.23%
	עבודה סוציאלית	4	15.38%
	הנדסה	4	15.38%
	תקשורת	2	7.69%
	מנהל ומדיניות ציבורית	2	7.69%
	תרבות, יצירה והפקה	1	3.84%
דור ראשון/שני להשכלה גבוהה	דור ראשון	21	80.77%
	דור שני	5	19.23%

ממצאים ראשוניים

מניתוח ראשוני, התקבלו היגדים שבעזרתם זוהו שלושה היבטים מרכזיים המצייגים את חוויית המעבר ל-ERT-OL: היבט תרבותי, היבט לימודי והיבט רגשי (לוח 2). היגדים אחרים הציגו הזדמנויות במעבר ל-ERT-OL, חסמים ודרכים להתמודדות עם החסמים (לוח 3). בנוסף, זוהו היגדים שתיארו השלכות שליליות של המעבר (לוח 4), ולבסוף המרואיינות התייחסו לדרישות ללמידה אפקטיבית לתפיסתן (לוח 5). הניתוחים מראים כי ההיבט הרגשי נמצא כהיבט הבולט ביותר בעיצוב חווית הלמידה בעת המעבר ל-ERT-OL (לוח 2).

לוח 2. היבטים וקטגוריות שזוהו בראיונות כמתארים חווית המעבר ל-ERT-OL

היבט	קטגוריות	היגדים מייצגים
היבט תרבותי	<p>*הקפדה על נורמות והרגלים קולקטיביים שפגעו בתהליך הלמידה, כמו הימנעות מהפעלת מצלמה.</p> <p>*הימנעות מהשתתפות פעילה במפגשי זום שכללו סטודנטים גברים</p> <p>*שיטת הלמידה האסינכרונית הייתה הנפוצה על אף שאינה מהווה תחליף לשיעור החי.</p>	<p>*"פתחתי את המצלמה ואת המיקרופון והאחים שלי אמרו תראו היא לומדת עם גברים."</p> <p>*".. ושמענו ברקע גבר שצורח וזה היה בכלל לא נעים, הם עדיין לא מקבלים את הזום, והבנות מפחדות להשתתף, זה היה מאוד קשה. והיו בחורים שלא רצו להשתתף כי יש בנות, זה היה חסם תרבותי, זה היה מאוד קשה. אוי ואוי אם האח שלה עבר וידע שהיא משתתפת בזום בקבוצה שלומדים יחד אתה סטודנטים!"</p> <p>*"הייתי מאוד רוצה להיות נוכחת בשיעור, אבל זה לא התאפשר. רק יכולתי להוריד את ההרצאות המוקלטות ולשמור אותן."</p>
היבט לימודי	<p>*רוב הסטודנטיות חוו עומס יתר של מטלות ומשימות ברמת חשיבה גבוהה.</p> <p>*רובן חוו קושי להתמודד עם הדרישות בבחינות.</p> <p>*דרכי ההוראה נתפסו כבלתי יעילות</p> <p>*הלמידה אופיינה כפסיבית</p>	<p>*"זה הטריד אותי מאוד שרוב המטלות שקיבלנו בתקופה הקורונה ביקשו לחשוב מחוץ הקופסה."</p> <p>*"הבחינות יותר קשות [בלמידה מרחוק], כי יש חשש להעתקה מאתרים אחרים, אז השאלות דרשו ניתוח ברמה מאוד גבוהה."</p> <p>*"הבחינות נהיו קשות בהרבה."</p> <p>*"דרכי ההוראה היו לא מעניינות, משעממות, והיה לי מאוד קשה... הם לא ידעו להעביר את החומר." *"...ויש הרצאות שלא אהבתי להיכנס אליהם, המרצים שם מדברים בלי הפסקה ולא.. לנו להשתתף, אז לא אהבתי להיכנס להרצאה... פותחת את הזום בטלפון הנייד ומשאירה אותו לצידי וממשיכה לישון!"</p> <p>*"עם כל הרעשים שיש סביבי והאווירה שיש, אז הייתי נוכחת בהרצאות פיזית אבל נפשית לא הייתי שם." *"...לא הרגשתי שאני לומדת באמת."</p>

היגד. ים מייצגים	קטגוריות	היבט
<p>*" הייתי עייפה, משועממת, בא לי לישון, או שלא רציתי להישאר שם ורציתי ללכת לעשות משהו אחר בבית..."</p> <p>*" הייתה לי אז פרזנטציה, ... החברה שלי שלחה לי "תסגרי מהר את המיקרופון שומעים את אמא שלך ואת מי שסביבך" למרות שסגרתי את הדלת אז, אבל קרה שחברה של אמא שלי פתחה את הדלת כשפתחתי את המצלמה בזום והיא אמרה לי מה את עושה..."</p> <p>*" הייתי מתעוררת בבוקר בעזרת השעון המעורר. כדי לראות את ההרצאה ואז חוזרת לישון, ..בבוקר קר ולא קל לכולם לקום אז... המרצים שם מדברים בלי הפסקה ולא נותנים לנו להשתתף, .. אז לא אהבתי להיכנס להרצאה. הייתי רק פותחת את הזום בטלפון הנייד ומשאירה אותו לצידי וממשיכה לישון ואז בשעה 10 או 11 שוב הייתי קמה ונכנסת להרצאה..."</p> <p>*"מילת הקסם היא מוטיבציה, לא הייתה עבורי הנעה, זה שעמם אותי."</p> <p>*"אני מרגישה בודדה, שאני נכנסת להרצאה ורוצה להבין ואם הבנתי באמת אני בת מזל ואם לא הבנתי לאף אחד לא אכפת..."</p> <p>*" אנחנו מנסים להתחמק מלדבר עם המרצים, אנחנו כן מרגישים לא שייכים, .. הם היו מודעים [לבלבוליים ולקשיים של הסטודנטים] אבל לא באמת אכפת להם."</p>	<p>*היבטים אמוטיביים של מוכנות ללמידה, כמו הנעה והנאה.</p> <p>*מרבית החוויות אופיינו כבלתי נעימות, במיוחד במהלך השיעור החי.</p> <p>*תחושת ריקנות בעקבות סדר יום שגרתי ושעמום במהלך השיעורים.</p> <p>*היעדר מוטיבציה ורגשות שליליים.</p> <p>*תחושת ניכור, חוסר אמפתיה ועניין מצד המרצים</p>	<p>היבט רגשי</p>

אל צד החסמים, הודגשו הזדמנויות שנוצרו בעקבות המעבר. מרבית דרכי ההתמודדות שהועלו מהראיונות נגעו לחסמים סביבתיים ורגשיים ב-ERT-OL. כמון כן, היגדים אחדים הראו כי האסטרטגיות שנקטו אינן מספקות והובילו ללמידה באיכות נמוכה (לוח 3).

לוח 3. הזדמנויות, חסמים ב-ERT-OL ודרכים להתמודדות עם החסמים, כפי שזוהה בראיונות

קטגוריה	קטגוריית משנה	היגדים מייצגים
הזדמנויות	<p>*ERT-OL תוארה כהזדמנות ללמוד ללא לחץ חברתי להשתתפות בדיונים.</p> <p>*המעבר אפשר גמישות וחסכון בזמן ובמעברי מקום.</p> <p>*המעבר אפשר שילוב לימודים בשגרת החיים.</p> <p>*אפשר מענה לקשיים אישיים ולמידה בקצב אישי.</p> <p>*אפשר רכישת מיומנויות עם טכנולוגיות חדשות.</p> <p>*באופן גורף, הודגש הערך המוסף של ההקלטות, בהתמודדות עם מחסומי שפה בשל שליטה על מהירות הדיבור.</p>	<p>*"מאוד אהבתי להשתתף בזום, ... מרגישה שיש לי ביטחון עצמי, אני מרגישה שאני פונה למסך ולא משנה לי כלום, לא משנה לי אם יצחקו עלי או לא..."</p> <p>*"לדעתי כך יותר קל לי כי אז אני לא צריכה לנסוע, מאוד קשה לנסוע שעה וחצי כל כיוון בנוסף לפקקים שנוצרים בעקבות העובדים שחוזרים הביתה..."</p> <p>*"הייתי נכנסת לזום ולקחת את הטלפון הנייד והולכת לקופת חולים או לדואר... לפארק ופותחת את הזום."</p> <p>*"... אם לא הבנתי משהו מסוים, הייתי מתרגמת את זה בגוגל טראנסליט, הייתי פותחת את הזום ואת הגוגל טראנסליט בו זמנית..."</p> <p>*"...לפעמים פתחתי את המצלמה מבלי לשים לב, אז המקרים האלה גרמו לי לרצות להיות בקיאה ושולטת בעניינים ... הייתי קוראת חומרים באינטרנט ולפעמים הייתי מתנסה בעצמי בדברים..."</p> <p>*"... והמרצה דיברה במהירות, אז בעת שיש הקלטה זה יותר טוב, כי אני יכולה לשמוע כל מילה, אבל בכיתה כולם שואלים, ויש רעש ואני לא מוצאת את עצמי שם..."</p>
חסמים	<p>*הסטודנטיות דיווחו על קשיים פיזיים ב-ERT-OL.</p> <p>*דווח על קשיים כלכליים.</p>	<p>*"העיניים שלי דמעו המון, והייתי צריכה להרכיב משקפיים, נהיה לי יובש בעיניים, וזה השפיע עלי מבחינה פיזית ושנאתי לראות את המחשב..."</p> <p>*"אימי עבדה ואז בקורונה היא הפסיקה, אז זה פגע קצת</p>

היגדים מייצגים	קטגוריית משנה	קטגוריה
<p>מבחינה כלכלית. יש הבדל בין 3000 ש"ח לבין 1000 ש"ח."</p> <p>"...ולא התרכזתי..."</p> <p>"הרווחה הנפשית שלי נפגעה..."</p> <p>"גם מצב החשמל לא משהו, אז אין מה לדבר על חיבור האינטרנט. את החודש הזה כמעט העברנו ללא חשמל, כמעט ולמדתי לכל המבחנים בעזרת נר בלבד. עברתי תקופה די קשה... התחברנו לבזק אבל אין שום דבר מועיל בהתחברות הזאת כשברוב הזמן אין חשמל..."</p> <p>"זו הייתה תקופה קשה אצלי, במיוחד ויש לי תינוקת קטנה שתמיד בוכה, אני מניקה אותה תוך כדי ההרצאות, אם אני כותבת תוך כדי הנקה, לא אוכל גם להתרכז עם המרצה, לכן, הייתי מעדיפה לוותר על הכתיבה, ובמקום זאת להתרכז עם התינוקת שלי ועם המרצה."</p> <p>"הם [הילדים שלי] היו צועקים, ויש להם המון דברים לבקש ממני כשאני בהרצאה."</p> <p>"היו מרצים שהתנצלו שהם לא יכולים לקיים מפגש סינכרוני והיו במקום זאת שולחים מטלה, א- סינכרוני, א- סינכרוני... זה היה לי מאוד קשה..."</p> <p>" אבל בלמידה המקוונת הם רואים אותנו דרך מסך קטן מאוד והם לא יכולים לראות את התמונה השלמה והרחבה באמת במאה אחוז."</p> <p>"...קורס על הדת היהודית, מובן מאליו שהסטודנטים היהודים מבינים יותר בעניין ...</p>	<p>*הועלו קשיים קוגניטיביים.</p> <p>*קשיים רגשיים.</p> <p>*הודגשו קשיים הנובעים מהיעדר סביבת למידה מאפשרת, כמו קשיים סביבתיים טכניים.</p> <p>*קשיים הנובעים מהקונפליקט בין דרישות תפקידים משפחתיים ולימודיים.</p> <p>*הוזכרו חסמים פדגוגיים הקשורים באיכות הלמידה הא-סינכרונית וחסמים הנובעים מסביבת למידה בהקשר נמוך</p> <p>*הוצבע על היעדר תכנים רב-תרבותיים.</p>	

היגדים מייצגים	קטגוריית משנה	קטגוריה
<p>אז הם צריכים להתייחס לכך שיש סטודנטים שאינם מכירים את הנושאים האלה. או למשל להעביר חומר מבלי להתייחס להבדלים בין הסטודנטים."</p> <p>*"מרצים אחרים לא רצו להיות בקבוצות.. לשתף את מספרי הטלפון שלהם, .. אבל הם צריכים להתחשב בכך שאנחנו רוצים מענה מיידית, .. לפעמים את כן צריכה להתקשר ולדבר עם המרצה."</p> <p>*"לימודים בשנה הראשונה הלימודים [לימודים בקמפוס בשנת השער] היו מיוחדים יש לנו תוכנית מיוחדת, היו המון סדנאות, המפגשים היו מיוחדים, אז היה לי קשה לעבור לזום, זה היה מאוד קשה."</p> <p>*"לא [לא השתתפתי בהרצאות], כי השפה העברית שלי גרועה, אני מפחדת לשגות במשהו ואני פוחדת שהחברים שלי ללימודים יתלוצצו עלי ויצחקו עלי."</p> <p>*"הרגשתי שבלמידה המקוונת אני עושה עבודה כפולה, שאני לומדת עוד דברים חוץ מהדברים שאני לומדת מהמרצה, הייתי צריכה ללמוד הכל מחדש דרך האינטרנט בשפה הערבית כדי שאוכל להבין על מה מדברים שם."</p>	<p>* תקשורת לקויה עם מרצים.</p> <p>*עמימות בסביבה תרבותית חדשה.</p> <p>*מחסמי שפה המגבילים השתתפות בשיעורים ומקשים על הבנה ואינטראקציה עם עמיתים ומרצים.</p>	
<p>*"יכולתי להשתתף כשהאחים שלי היו ישנים, אבל כשהם ערים לא יכולתי."</p> <p>*"נסעתי למכללה כדי שיהיה לי חיבור אינטרנט טוב, כדי לעשות בחינה בזום. כי בבחינה בבית יש סיכוי שהאינטרנט יתנתק, .. ופוסל את הבחינה."</p> <p>*".. הלכתי ללמוד עם החברות היהודיות.. אינטרנט יציב."</p>	<p>*צפייה בהקלטות והשתתפות בשיעורים כשהילדים/האחים הקטנים ישנים.</p> <p>*חיפוש סביבה עם חיבור אינטרנט יציב כדי לצפות בשיעורים ובמהלך הבחינות.</p>	<p>דרכים להתמודדות עם חסמים</p>

היגדים מייצגים	קטגוריית משנה	קטגוריה
<p>*"לביט סבתא או לאיזשהו מקום שיש בו חיבור חזק ויציב.."</p> <p>*".. נוסעת לארומה, הייתי קונה הפוך ומורידה בעזרת האינטרנט ששם את ההרצאות, הייתי יושבת שם שעה כדי שאוכל לשמור אותה ואז חוזרת הביתה כדי לראות אותה. כך כמעט סיימתי את כל שנת הלימודים"</p> <p>*"הייתי נוסעת למכללת ספיר, זה היה מאוד רחוק אבל לא הייתה לי אפשרות אחרת כי לא היה לי אינטרנט."</p> <p>*"והייתי נוסעת למכללה רק כדי להטעין את המחשב הנייד ולחזור הביתה ללמוד."</p> <p>*"רוב הזמן למדתי בעזרת הטלפון הנייד, התיישבתי בסלון ועבדתי משם כי רק שם הייתה לי קליטה,.., האמת לא הצלחתי להתרכז ללמוד דרך הטלפון."</p> <p>*"אני רק התחברתי כדי שהמרצה יראה את זה... יש הודעות שמתקבלות, ואם מישהו מתקשר הזום מתנתק, וזה קרה לי בזמן הבחינה.."</p> <p>*"ראיתי סרטונים ביוטיוב, סרטונים שנותנים השראה."</p> <p>*"אחרי שסיימתי את הזום יצאתי מהבית... למקום בטבע, או סתם להליכה קצרה."</p> <p>*"הם [ההורים] לא יכולים לעזור לי בלימודים כי הם בעצמם לא אקדמיים אבל הם כן תמכו בי מבחינה נפשית"</p>	<p>*למידה דרך טלפון סולרי.</p> <p>*צפייה בתכנים מקוונים להשראה ומוטיבציה לשם התמודדות עם קשיים רגשיים.</p> <p>*הורדת מתח באמצעות טיול רגלי במטרה להתמודד עם קשיים רגשיים.</p> <p>*תמיכה משפחתית לשם התמודדות עם קשיים רגשיים.</p>	

הניתוח חשף כי ההשלכות השליליות שהועלו בראיונות, פגעו במיוחד בהיבט הלימודי (לוח 4).

לוח 4. השלכות שלילות של המעבר ל-ERT-OL

היגדים מייצגים	השלכות המעבר ל-ERT-OL
"ירדו לי 10 נקודות במוצע הכללי. ואפילו נכשלת בשני קורסים שהיו דרך הזום."	פגיעה בהישגים אקדמיים.
"פתאום באמצע הבחינה, האינטרנט של האוניברסיטה [התחברה מהאוניברסיטה] נקטע... אז החיבור הופסק גם בטלפון הנייד וגם במחשב ונותקתי מהזום, ... חיכיתי בחדר המתנה כמעט 40 דקות אבל אף אחד לא אישר לי להיכנס, והיה לי עצוב. אני צריכה לגשת למועד ב."	פסילה בבחינות עקב קשיים טכניים.
"היא [החוויה הסטודנטאלית] נפגעה ישירות... זה היה טייל ישיר... אפילו החוויה נעלמה, אין עוד חוויות, כי אז הכל היה מסכים..."	פגיעה בחוויה הסטודנטאלית.
"יכולה להעיד שההערכה ללומדים האקדמיים כן פחתה... הם אומרים מה אתם עושים? אתם לומדים מהבית פותחים את הזום ומקבלים את התעודה."	הערכה לא ראויה של לימודים אקדמיים.
"אני לא שולטת בכלל בשפה העברית והשהות הממושכת בבית השפיעה עוד יותר באופן שלילי, אם הייתי הולכת למכללה ומדברת עם סטודנטים אחרים היה יכול להיות שאתקדם ואשתפר בשפה, אבל בעת הלימודים מרחוק לא הייתה לי התנסות כזאת."	עיכובים בלימוד השפה העברית ותרגולה.

לשאלת המחקר הרביעית, עלו מהראיונות דרישות ללמידה אפקטיבית ברמה של הסטודנטים, המרצים, המוסד המלמד, תכני הלימוד וסביבת הלמידה (לוח 5)

לוח 5. דרישות למידה אפקטיבית ב-ERT-OL, כתפיסתן של המרואיינות

היגדים מייצגים	דרישות למידה אפקטיבית ב-ERT-OL
"לדעת [חסר לי כדי שהלמידה שלי תהיה יעילה] להתמודד עם השפה העברית."	תנאים בסיסיים של שליטה בשפה העברית.
"[חסר לי כדי שהלמידה תהיה יעילה] מקום שקט, אווירה לימודית טובה."	סביבה תואמת ומאפשרת.
"את חושבת שזה דורש מיומנויות?! אני צריכה רק את החיבור לאינטרנט."	חיבור אינטרנט יציב.
"מילת הקסם היא מוטיבציה."	מוטיבציה פנימית
"לפי דעתי הם [המרצים] צריכים להתחשב, וכולנו עם כיסוי על הראש, על המרצה להבין שאנחנו באות מתרבות אחרת ולהתחשב בנו, להאט קצת בדיבור, לשמוע אותנו ולהתייחס אלינו כשאנחנו מרימות את היד לבקש עזרה, הוא לא צריך לרוץ מהר עם החומר..."	תנאים פדגוגיים מותאמים תרבותית כמו זמינות המרצים וההתחשבות בסטודנטים מתרבויות שונות.
"הם [במכללה] סיפקו וסידרו עבורנו את הכל באתר. ואם היינו צריכים עוד חומרים היינו פונים לספרייה המקוונת שהיו בה ספרים דיגיטליים נגישים, היו כאלה שהיינו צריכים לקנות, אבל הכל היה נגיש באופן מקוון."	תמיכה של המוסד האקדמי והקניית משאבים רלוונטיים.

היגדים מייצגים	דרישות למידה אפקטיבית ב-ERT-OL
<p>”רצייתי שיהיו לי טכניקות... לקום מוקדם בבוקר כמו שצריך... דאגתי.. מחובר בעזרת הטלפון שלי בנוסף לראוטר של הבית, דאגתי להתחבר לפני השיעור כי אם היה מתנתק לא הייתי צריכה לבצע שום מאמץ והמחשב התחבר לבד. דאגתי לסדר את כל העניינים לפני רבע שעה מתחילת ההרצאה. דאגתי לקרוא את החומרים, בגלל שאני שמה כיוסי ראש, דאגתי לשים את הכיוסי לפני כל הרצאה שלא יקרה מקרה שהמצלמה.”</p>	<p>דרישות אורייניות כמו הכנה לימודית אפקטיבית לשיעור החי, רכישת טכניקות בסיסיות, ושמירה על ריכוז לאורך זמן.</p>

הממצאים מתארים את חוויות הלמידה שהיו ידועות ביחס להשתלבות הסטודנטיות הבדואיות בהשכלה הגבוהה, אך גם מוסיפים חוויות ואתגרים חדשים במצב של ERT-OL (הימנעות מהפעלת מצלמה ומהשתתפות הימנעות מהשתתפות פעילה במפגשי זום שכללו סטודנטים גברים, הלמידה הא-סינכרונית כשיטה נפוצה, חוויות לא נעימות במהלך השיעור החי; הוזכרו היתרונות הקשורים ללמידה בקצב אישי ורכישת מיומנויות עם טכנולוגיות חדשות, כמו כן הודגש הערך המוסף של ההקלטות; הוזכרו קשיים סביבתיים טכניים וכאלו הקשורים באיכות הלמידה הא-סינכרונית; העלו השלכות שליליות כמו, פסילה בבחינות עקב קשיים טכניים; ולבסוף עלה צורך בחיבור אינטרנט יציב, רכישת טכניקות בסיסיות והקניית משאבים רלוונטיים).

המחקר מראה כיצד ההצטלבות בין תרבות, מגדר ומעמד סוציו-אקונומי יוצרת מחסומים והזדמנויות ייחודיים לשילוב של סטודנטים בהשכלה הגבוהה. בכך, המחקר מוסיף לגוף הידע הרזה יחסית על גישה והשתתפות של קבוצות מיעוטים בהשכלה גבוהה מקוונת (Lee, 2017).

מקורות

- אבו-קשק, ה' ומנדלס, י'. (2020). מנסים להתחבר: פער דיגיטלי ולמידה מרחוק בקרב סטודנטים בדואים בזמן משבר הקורונה. המכללה האקדמית ספיר. אוחר מתוך: <https://bit.ly/3FxoNDK>
- אייל, י., קינג, י., פרנקל, מ., תירוש, א. (2018). התוכנית לקידום הצמיחה והפיתוח הכלכליים של האוכלוסייה הבדואית בנגב (החלטת ממשלה 3708): דוח מסכם. מכון מאירס-גיוינט-ברוקדייל. אוחר מתוך: <https://bit.ly/3lCeHd7>
- דהאן, י', אבו-רביע-קוידר, ס', יונה, י', ביטון, י', חסן, ס', לוי, ג', מסאלחה, מ', ספראי, ל', ופינסון, ה' (2020). משבר הקורונה והשפעתו על מערכת החינוך הישראלית. צוותי המומחים של המשבר: צוות החינוך. אוחר מתוך: <https://bit.ly/3oP8r2L>
- כהן, ע., בארוט, א., גבאי, ח., עזרא, א., & ברונשטיין, א. (2020). תפיסות הסטודנטים על הוראה מקוונת בהשכלה הגבוהה לאור משבר הקורונה: גורמים מקדמים ומעכבים: [נייר עמדה]. הלאה, 1, 115-126. אוחר מתוך: <https://bit.ly/3WfMU2o>
- מלר, ט' (2021). "חדר משלהן": למידה מרחוק בקרב סטודנטיות ערביות-פלסטיניות במכללות בגליל בעקבות משבר הקורונה. סוציולוגיה ישראלית (כ"א) 2, 24-31.
- סבירסקי, ש' וקונור-אטיאס, א' (2016). תמונת מצב חברתית. מרכז אדוה. אוחר מתוך: <https://bit.ly/3PflgKL>
- פוקס, ה' (2017). השכלה ותעסוקה בקרב צעירים ערבים. מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל. אוחר מתוך: <https://bit.ly/3AVCkGi>
- פינסון, ה', אבו-רביעה, ס', בן-דוד, א', דדון, ז', כפרי, י' ופוריס, מ' (2020). קבוצת חשיבה: פערים ואי-שוויון בלמידה מקוונת חוקרות שותפות. לשכת המדען הראשי. אוחר מתוך: <https://bit.ly/3CQnrUH>
- פרח, ג' (2020). התמודדות החברה הערבית עם משבר הקורונה. ועדת המעקב העליונה של ערביי ישראל. הוועד הארצי לראשי הרשויות הערביות. אוחר מתוך: <https://bit.ly/3FvuFgX>
- תירוש, א., ואייל, י. (2018). מדדים חברתיים-כלכליים של האוכלוסייה הבדואית בנגב. מכון מאירס-גיוינט-ברוקדייל. אוחר מתוך: <https://bit.ly/3RGa8Ng>
- Abu-Kaf, G., Schejter, A., & Jafar, M. A. (2019). The Bedouin divide. Telecommunications Policy, 43(7). <https://doi-org.elib.openu.ac.il/10.1016/j.telpol.2019.02.004>
- Abu-Rabia-Queder, S. (2007). Coping with forbidden love and loveless marriage Educated Bedouin women from the Negev. Ethnography, 8(3), 297-323.

- Abu-Rabia Queder, S. (2007). Permission to rebel: Arab Bedouin women's changing negotiation of social roles. *Feminist Studies*, 33(1), 161-187.
- Abu-Saad, I. (2016). Access to higher education and its socio-economic impact among Bedouin Arabs in Southern Israel. *International Journal of Educational Research*, 76, 96-103.
- Al-Harhi, A. S. (2005). Distance higher education experiences of Arab Gulf students in the United States: A cultural perspective. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 6(3), 1-14.
- Anakwe, U. P., Kessler, E. H., & Christensen, E. W. (1999). DISTANCE LEARNING AND CULTURAL DIVERSITY: POTENTIAL USERS' PERSPECTIVE. *The international journal of organizational analysis*.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Cachia, R., Aldaoud, M., Eldeib, A. M., Hiari, O., Tweissi, A., Onrubia, D. V., ... & Maya-Jariego, I. (2020). Cultural diversity in the adoption of open education in the Mediterranean basin: collectivist values and power distance in the universities of the Middle East. *Araucaria: Revista Iberoamericana de Filosofía, Política, Humanidades y Relaciones Internacionales*, 22(44), 53-82.
- Corbera, E., Anguelovski, I., Honey-Rosés, J., & Ruiz-Mallén, I. (2020). Academia in the time of COVID-19: Towards an Ethics of Care. *Planning Theory & Practice*, 21(2), 1-9.
- Ezra, O., Cohen, A., Bronshtein, A., Gabbay, H., & Baruth, O. (2021). Equity factors during the COVID-19 pandemic: Difficulties in emergency remote teaching (ert) through online learning. *Education and Information Technologies*, 26(6), 7657-7681.
- Frei-Landau, R., & Avidov-Ungar, O. (2022). Educational equity amidst COVID-19: Exploring the online learning challenges of Bedouin and Jewish Female Preservice Teachers in Israel. *Teaching and Teacher Education*, 111, 103623.
- Hall, E. T. (1976). Contexts, high and low In *Beyond culture* (pp 105-116).
- Hofstede, G. H. (1991). *Cultures and organizations: software of the mind : intercultural cooperation and its importance for survival*. McGraw-Hill.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Huang, R., Liu, D., Tlili, A., Knyazeva, S., Chang, T. W., Zhang, X., ... & Holotescu, C. (2020). Guidance on open educational practices during school closures: Utilizing OER under COVID-19 pandemic in line with UNESCO OER recommendation. Beijing: Smart Learning Institute of Beijing Normal University.
- Iglesias-Pradas, S., Hernández-García, Á., Chaparro-Peláez, J., & Prieto, J. L. (2021). Emergency remote teaching and students' academic performance in higher education during the COVID-19 pandemic: A case study. *Computers in Human Behavior*, 119, 106713.
- Jayatileke, B. G., & Gunawardena, C. (2016). Cultural perceptions of online learning: transnational faculty perspectives. *Asian Association of Open Universities Journal*.
- Kaasa, A. (2016). Culture as a possible factor of innovation: evidence from the European Union and neighboring countries. In *Re-thinking DIVERSITY* (pp. 83-107). Springer VS, Wiesbaden.
- Strychalska-Rudzewicz, A. (2015). Cultural dimensions and innovation. *Соціально-економічні проблеми і держава*, (2), 59-67.
- Kaasa, A., & Vadi, M. (2010). How does culture contribute to innovation? Evidence from European countries. *Economics of innovation and new technology*, 19(7), 583-604.
- Kiger, M. E., & Varpio, L. (2020). Thematic analysis of qualitative data: AMEE Guide No. 131. *Medical teacher*, 42(8), 846-854.
- Kock, N. (2005). Media richness or media naturalness? The evolution of our biological communication apparatus and its influence on our behavior toward e-communication tools. *IEEE transactions on professional communication*, 48(2), 117-130.

- Kumi-Yeboah, A., Dogbey, J., Yuan, G., & Amponsah, S. (2019). Cultural diversity in online learning: Perceptions of minority graduate students. In L. Kyei-Blankson, J. Blankson, & E. Ntuli (Eds.), *Care and culturally responsive pedagogy in online settings*. (pp. 230–251). Information Science Reference/IGI Global. <https://doi-org.elib.openu.ac.il/10.4018/978-1-5225-7802-4.ch012>
- Lee, K. (2017). Rethinking the accessibility of online higher education: A historical review. *The Internet and Higher Education*, 33, 15-23.
- Manfuso, L. G. (2020). From emergency remote teaching to rigorous online learning. EdTech.
- Manor-Binyamini, I., & Abu-Ajaj, O. (2017). Ways of coping and mental burnout of Bedouin mothers compared to Bedouin fathers of children with ASD. *Neuropsychiatry*, 7(1), 61-68.
- O’Connell, J. (2005). Hall’s high and low context. *Blackwell Encyclopedic Dictionary of International Management*, 1–184.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2020). *Education responses to covid-19: Embracing digital learning and online collaboration*. OECD Publishing.
- Prim, A. L., FILHO, L. S., Zamur, G. A. C., & Di Serio, L. C. (2017). The relationship between national culture dimensions and degree of innovation. *International Journal of Innovation Management*, 21(01), 1730001.
- Rajhans, V., Memon, U., Patil, V., & Goyal, A. (2020). Impact of COVID-19 on academic activities and way forward in Indian Optometry. *Journal of Optometry*, 13(4), 216-226.
- Shisley, S. (2020). Emergency remote learning compared to online learning. *Learning Solutions*, 1–15. Retrieved from <https://bit.ly/3yNvEaw>.
- Tapanes, M. A., Smith, G. G., & White, J. A. (2009). Cultural diversity in online learning: A study of the perceived effects of dissonance in levels of individualism/ collectivism and tolerance of ambiguity. *The Internet and Higher Education*, 12, 26-34.
- Tlili, A., Denden, M., Affouneh, S., Salha, S. H., Cai, Z., Jemni, M., ... & Zhu, L. (2021). Understanding Arab Students’ Behavioral Patterns in an Online Course: An Explanatory Study Based on Hofstede’s National Cultural Dimensions. *Sustainability*, 13(22), 12426.
- Van Deursen, A. J., & Van Dijk, J. A. (2019). The first-level digital divide shifts from inequalities in physical access to inequalities in material access. *New media & society*, 21(2), 354-375.
- Xu, F., & Fox, D. (2014). Modelling attitudes to nature, tourism and sustainable development in national parks: A survey of visitors in China and the UK. *Tourism Management*, 45, 142-158.
- Yeboah, A. K., & Smith, P. (2016). Relationships between minority students online learning experiences and academic performance. *Online Learning*, 20(4), n4.