

**היום שאחרי הקורונה: אתגרים ותובנות מלמידה מתוקשבת של סטודנטים בדואים
במהלך הגל הראשון של מגיפת הקורונה**

**The Day after COVID-19: Challenges and Insights of Bedouin Students
during Online Learning in the First Wave of COVID-19**

ליאור סולומוביץ', אמאל אבו סעד, אחמד אלעטאונה, לירון אוחיון שוקטי
המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי, באר שבע

מילות מפתח: פער דיגיטלי, סביבות למידה מתוקשבות, התמודדות של סטודנטים בדואים
בתקופת הקורונה

תקציר:

בתקופת הגל הראשון של מגיפת הקורונה התחדד והתעצם הפער הדיגיטלי בין הסטודנטים היהודים לבין הסטודנטים הבדואים. פער זה מאופיין בנגישות בעייתית לאינטרנט, מודעות נמוכה לאפשרויות הקיימות ברשת האינטרנט, ושימוש חסר במיומנויות הכוללות אוריינות דיגיטלית וכלים מתוקשבים (Van Dijk, 2017). בנוסף, תקופה זו אפשרה להתבונן על הקשר בין הזהות התרבותית-חברתית ובין למידה מתוקשבת. מחקר זה נועד להבין את הפערים והקשיים בהם נתקלו הסטודנטים והסטודנטיות הבדואים, כמו גם את ההצלחות שנחלו בתקופת הקורונה במטרה להבין כיצד ההתנהלות המתוקשבת מושפעת מהחברה והתרבות.

המחקר הינו איכותני במהותו ומבוסס על גישת חקר מקרה המאפשרת את הבנתה של התופעה החברתית הנידונה כך שניתן להשתמש בה כדגם או מקרה המסבירים תופעה רחבה יותר (שקדי, 2003). על פי גישה זו, במחקר הנידון, ניתן יהיה להסביר ולקבל תובנות על נושא הפער הדיגיטלי בקרב הסטודנטים הבדואים וממנה לגזור על תופעות דומות המתקיימות בחברות ילידות אחרות. אוכלוסיית המחקר כללה 26 סטודנטים בדואים (גברים ונשים) להוראה שלומדים במכללה בדרום הארץ בטווח גילאים של 20 - 30 שנים. סטודנטים אלו מגיעים מכל רחבי הנגב, מחציתם מגיעים מכפרים בלתי מוכרים ע"י המדינה, ומחציתם מכפרים מוכרים. איסוף הנתונים במחקר מבוסס על ראיונות חצי מובנים שנועדו להקיף את מכלול הנושאים הנוגעים לאופן שבו הסטודנטים הבדואים חוו את הלמידה המתוקשבת בתקופת הקורונה. המסגרת התיאורטית המשמשת לניתוח הממצאים מבוססת על תיאוריית ההכוונה העצמית (Deci, & Ryan, 2002).

הממצאים המרכזיים שעלו מציגים חסמים שונים בלמידה מתוקשבת בקרב הלומדים
הבדואים בשלל היבטים, כגון ההיבט המגדרי ובתוכו מעמד האישה בתוך המשפחה כמו גם
יחסים בין גברים לנשים התלויים בנורמות חברתיות. קושי נוסף נובע מכך שלעתים סביבת
המגורים של הסטודנטים אינה מאפשרת תנאי למידה נוחים או ישנם תשתיות לקויות המקשות
על קיום מפגשים ברשת.

מחקר זה יש בו כדי להוות בסיס ידע לאנשי מקצוע בתחום החינוך ולמקבלי החלטות
לזיהוי בעיות שונות העולות מהשטח. המחקר נותן במה לאוכלוסייה הבדואית בדרום, שקולה
בדרך כלל מוחלש, ובכך בכוחו להציף בעיות ותגובות בעלות אופי חברתי-ביקורתי. כל זאת
במטרה לצמצם את הפער הדיגיטלי בין חברות וקבוצות שונות הלוקחות חלק במערכת החינוך
הישראלית. בנוסף, מספק המחקר הסבר תיאורטי להבנת האופן שבו מתמודדות חברות
ילידות עם היבטים חדשניים של למידה באמצעות טכנולוגיה.

הפרק:

פרק זה מציג מחקר העוסק באתגרים ותובנות בלמידה מתקשבת של סטודנטים בדואים בתקופת הגל הראשון של וירוס הקורונה COVID-19, מתוך מטרה ללמוד ולהבין כיצד תוכל החברה הבדואית להתמודד עם אתגרים נוספים בתקופה הקרובה ובתקופות משבר, בהן תתבסס הלמידה על תקשוב.

בתקופת הקורונה, התחדד והתעצם הפער הדיגיטלי בין הסטודנטים היהודים לבין הסטודנטים הבדואים. פער זה מאופיין בנגישות בעייתית לאינטרנט (קשיים פיזיים הכוללים תשתית רשת רעועה, חוסר בהתאמת אופייה של הלמידה בתקופת הקורונה בשל חסמים תרבותיים, מודעות נמוכה לאפשרויות הקיימות ברשת האינטרנט, ושימוש חסר במיומנויות הכוללות אוריינות דיגיטלית וכלים מתקשבים). נראה שתקופה זו פתחה הזדמנות לחשיבה מחודשת על תהליכי למידה, הוראה והערכה ועל המקום המשמעותי של התרבות בתהליכים אלה.

החברה הבדואית הינה חברה מסורתית ושמרנית, אך השינויים העצומים בתהליך העיור וטכנולוגיות המאה 21 הכריחו את החברה הבדואית להשתנות ולהפוך לחברה השואפת למודרניזציה (אבו עסבה, 2008). היציאה של הסטודנטיות הבדואיות ללימודים גבוהים מחוץ ליישוב חשפה אותן למגוון של דעות ותרבויות הקיימות בחברה היהודית (פסטה - שוברט, 2005). אחד האתגרים הבולטים ביותר הוא שילוב תכנית התקשוב במערכת החינוך. אתגר זה התחדד אף יותר בתקופת הקורונה, שבה קיים היה פער בין הסטודנטים מהחברה הבדואית ואלו מהחברה היהודית בדרום הארץ, בהקשר של נגישות ושל תמיכה בשימוש בכלים מתקשבים. קשיים ופערים אלו הפכו את תהליך הלמידה של הסטודנטים הללו בתקופת הקורונה למשימה מאתגרת.

מטרות המחקר

המחקר נועד להבין את הפערים והקשיים בהם נתקלו הסטודנטים הבדואים, כמו גם את ההצלחות שנחלנו בתקופת הקורונה, ולנסות להבין אילו נושאים כנראה ייטמעו ויישארו ובאילו עלינו לטפל במידה ונחווה תקופה נוספת של משבר כזה או דומה. במהלך המחקר עלו גורמים המקדמים את הלמידה המתקשבת, כגון תמיכה משפחתית. לעומתם, היו גורמים סביבתיים מעכבים, כגון תשתיות ונורמות תרבותיות מגדריות.

סקירת ספרות

למידה בעתות משבר

למידה מרחוק בשעת חירום (ERT), מוגדרת כצורת הוראה חלופית כתוצאה מנסיבות חירום, שמטרתה מתן מענה מהיר לצרכי הלמידה וההוראה, ואשר אלמלא מצב החירום היתה נעשית

פנים אל פנים או בלמידה משולבת (Blended Learning), ותחזור להיות כזו עם החזרה לשגרה (Hodges et al., 2020).

במחקר הבוחן את הסתגלותם של סטודנטים באוניברסיטה וסגל הוראה אקדמי למצב פתאומי, לאחר סדרת רעידות אדמה כתוצאה מהן קרסו מבני אוניברסיטת קאנטרברי שבניו זילנד, בו נדרשו לעבור ללמידה מתוקשבת חלקית, נקבע כי למידה מתוקשבת עשויה לבסס חוסן אקדמי במצבי חירום שונים (Mackey et al., 2012). אולם, מחקר זה קובע כי במעבר ללמידה מתוקשבת, ובעיקר כזו המתרחשת באופן פתאומי ובלתי צפוי יש לבסס תחילה, וכצעד מקדים למצב חירום, את מוכנות ונכונות המוסד כמו גם, הכשרת הלומדים בו, חברי הסגל האקדמיים, הצוותים המנהליים והטכניים, על מנת להקל על המעבר יש לספק לקהל הלומדים תמיכה טכנית ורגשית. הכשר טובה של צוותי טכנולוגיה ולמידה מתוקשבת במוסד, יחד עם תגובה מהירה למצב, וכן קיומן של תשתיות תקינות, יאפשרו את קיומם של הלימודים במוסד ללא הפרעה ניכרת (Todorova & Bjorn-Andersen, 2011). כמו כן, ישנה חשיבות במתן מענה גמיש ויצירתי לסגלי הוראה מסוג 'דור ראשון' אשר עבורם המעבר ללמידה מקוונת מהיר מדי.

זאת ועוד, נראה שכורח המציאות מניע מוסדות ואינדיבידואלים לעבר חדשנות, פתרונות מקוריים ודרכי עבודה שונים מהמקובל בעיתות חירום, ושינויים אלו לעיתים קרובות נטמעים בהדרגה בפרקטיקה הרגילה, גם עם החזרה לשגרה (Hagar & Haythornthwaite, 2008; Mark & Semaan, 2005). במחקר המוזכר מעלה, למשל, ביסוסו של מועדון קריאה המלווה בפורום דיון מקוון הוכח כמוצלח יותר מהגרסא הרגילה שלו במפגשי פנים אל פנים משום שהוא עודד אינטראקציה מוגברת בין קבוצות שונות של לומדים ויתר נראות של הדיונים עבור חברי הסגל המעורבים בפרויקט, ולכן המשיך בצורה מקוונת זו גם לאחר חלוף המשבר והחזרה ללמידה בקמפוס (Mackey et al., 2012). בהתייחסם להבדלים בין למידה מתוקשבת ללמידה מרחוק בעיתות משבר, טוענים Hodges et al. (2020) כי כל מדיום הוא כלי להעברת מידע וכי מדיום אחד אינו טוב יותר או פחות ממשנהו. יש לבחון היטב את התכונות והצרכים של כל לומד ולומדת ולהבין כי המעבר ללמידה מרחוק בעיתות חירום כנראה שאינו בעדיפות עבור רבים מהלומדים, וכי ייתכן שהלומדים לא יוכלו לנכוח בקורסים הנלמדים מרחוק באופן מיידי. לכן, יש לתת עדיפות ללמידה א-סינכרונית על פני זו הסינכרונית, לאפשר גמישות בתאריכי הגשת מטלות ובנהלי הקורסים.

מחקר שנערך בספרד במהלך תחילתו של משבר ה-COVID-19 העולמי, בדק את חוויותיהם של צוותי הוראה ותלמידים במהלך המעבר ללמידה מרחוק, ומצא שבעוד שהמורים ביססו את שליטתם והבנתם את המדיה המקוונת, הגורמים שהקשו ביותר על הלמידה היו

הפער הדיגיטלי בקרב תלמידיהם, חוסר בתמיכה טכנית מספקת, וחוסר באמצעים טכנולוגיים (Albó et al., 2020).

למידה ניידת

כיום, במקרים רבים הלמידה מרחוק לא נעשית בכלים נייחים, אלא באמצעות כלים תקשוביים ניידים, ובכך הלמידה היא בעצם למידה ניידת, אשר הינה שיטת הוראה שהלימוד בה נעשה באמצעות מכשירים ניידים חכמים, כגון טלפון חכם או טאבלט, ובעזרת אפליקציות ייעודיות. מכשירים ניידים חכמים אלה מאפשרים נגישות למידע לימודי, איחסון, עיבודו, שיתוף מידע, וכן תקשורת ושיח עמיתים עם מורה או עם קבוצת הלמידה (Klimova, 2019). מגוון ההזדמנויות שמציעה הטכנולוגיה הניידת תומך בלמידה בכיתה ומחוצה לה. למשל, הסטודנטים יכולים לצאת עם המכשירים הניידים לשטח, למעבדה או לסביבות אחרות הרלוונטיות להקשר הלמידה. כלומר, הלמידה יכולה להתקיים בכל מקום ובכל זמן (Parsazadeh, Ali & Rezaei, 2018).

למידה ניידת משפרת למידה עצמאית אך גם מגבירה שיתוף פעולה בין סטודנטים המוביל להבנייה שיתופית של ידע, משום שבמהלכה, הסטודנטים לומדים ומיישמים את תכני הקורס באינטראקציה עם סטודנטים אחרים כך שרמת המוטיבציה הפנימית עולה (Gezgin, 2019). סיבות נוספות המשפיעות על המוטיבציה קשורות ליכולת של המורים ליצור למידה פעילה ואינטראקטיבית הכוללת משחק, חידונים וחקר. במהלך תהליך הלמידה הניידת המורים יכולים לעקוב אחר ההתקדמות של כל תלמיד ולהתייחס לכל אחד מהם על פי יכולותיו, ובהתאם לכך לתת להם משוב (Marti & Ertzberger, 2016).

למרות היתרונות הרבים, יש הטוענים כי במהלך הלמידה הניידת נוצרות הפרעות והסחות קשב כתוצאה מריבוי אפליקציות ומשימות בו זמנית במהלך תהליך הלמידה. כך, קיים קושי עבור הלומדים לבצע מספר פעולות קוגניטיביות שונות במקביל. למשל: האזנה לשיעור, קריאה ומענה למייל, או גלישה ברשת החברתית. נטען כי ריבוי משימות אלו עלול לגרום לבעיות בזיכרון, באחסון ובשליפת נתונים. בפועל, התלמידים מתקשים לזכור מידע רלוונטי למבחן (Gehlen-Baum & Weinberger, 2012).

פערים דיגיטליים בחברות מוחלשות

לצידן של ההזדמנויות הרבות אותן מאפשרת למידה מתוקשבת, צץ ועולה חיסרון מרכזי בולט, הקשור להעמקתם של פערים חברתיים-כלכליים הקיימים ממילא, והמועצמים על ידי שימוש הולך וגובר בטכנולוגיה ובכלים דיגיטלים להוראה וללמידה.

המונח 'פער דיגיטלי' התפתח עם הרחבת הנגישות והשימוש באינטרנט, והוא מתייחס למגוון היבטים כגון: זמינות ונגישות לאינטרנט, מודעות לאפשרויות, להזדמנויות ולסכנות הקיימות ברשת ומיומנויות לשימוש מיטבי ברשת (אוריינות דיגיטלית) (Van Dijk, 2017). המונח פער דיגיטלי מתייחס גם להבדלים בנגישות ובשימוש באינטרנט בין קבוצות שונות, כאשר למצב החברתי-כלכלי הנמוך של קבוצות תרבות במדינות שונות (חברות ילידות) ישנה השפעה על הלמידה המקוונת ועל יכולתם של תלמידים מתרבויות ילידות למצות את הפוטנציאל של הרשתות החברתיות. הבדלים אלו מתחדדים אף יותר בשל חוסר השליטה בשפה השלטת, בישראל - השפה העברית (Ganayem, Rafaeli & Aziza, 2009).

הפתרונות המוצעים לצמצום הפער הדיגיטלי בקרב אוכלוסיות מוחלשות ובאיזורי פריפריה כוללים שיפור תשתיות קיימות (Shenglin et al., 2018; Arif et al., 2011), אחריות לאומית לעניין וניסוח ושינוי מדיניות תוך הפניית תקציבים הולמת (Shenglin et al., 2018; Várallyaia, & Herdona, 2013), הנגשת שירותי אינטרנט בעלות שווה לכל כיו (Shenglin et al., 2018; Wamuyu, 2017), והקמת מערכי הכשרה למיומנויות דיגיטליות (Shenglin et al., 2018; Wamuyu, 2017; Várallyaia, & Herdona, 2013; Arif et al., 2011). ישנה תמיכה מחקרית רחבה הרואה בשלושת ההיבטים הראשונים שלב מקדים לקראת ההיבט המשמעותי ביותר, ואף הכרחי, של הכשרה ומתן כלים לאוכלוסיות מוחלשות.

מחקר שעסק בפער דיגיטלי בקרב תושבי פרבר עני בקניה, הראה כי גישה התערבותית יש בה על מנת לגשר על פערים דיגיטליים הקיימים בקרב אוכלוסיות עירוניות ממעמד כלכלי נמוך, ולתרום ליצירת חברה המנגישה תקשוב לכל (Wamuyu, 2017). במחקר זה יישמו גישה התערבותית הכוללת הקמתם של מרכזי טכנולוגיה קהילתיים בהם ניתנה לתושבים גישה בלתי מוגבלת לאינטרנט וכן ניתנו הדרכות לרכישת מיומנויות טכנולוגיות. נמצא כי תכנית זו תרמה לתחושות מסוגלות עצמית והנאה מהשימוש בכלים החדשים ומרכישת הידע בשימוש בהם, כמו גם להמשכיותה של כוונת המשתתפים להשתמש בכלים אלה בביתם, כדבר התלוי בנכונות חברות התקשורת להציע מחירי עלות מוזלים.

מחקר נוסף הבוחן את השימוש בכלים תקשוביים בקרב תושבי יבשת אירופה, מצביע על כך כי נכון לשנת 2013 רק כ-35% מאוכלוסיית אירופה עשו שימוש בכלי ושירותי אינטרנט מתקדמים (Várallyaia, & Herdona, 2013). המחקר קורא לשינוי מדיניות כולל אשר יסייע בצמצום הפער הדיגיטלי בקרב האוכלוסייה ואשר יתרום לביסוסה של חברה דיגיטלית מתקדמת. החוקרים מציעים שמוסדות לחינוך ולהכשרה ישמשו כמתווכי ידע וכלים תקשוביים לאוכלוסיות שונות חסרי ידע תקשובי, אליהם הם מתייחסים כ'בעלי מגבלה', אשר לעיתים אינם מסוגלים להתגבר על מכשלה זו באופן עצמאי. בדומה, במחקר שבדק את הפער הדיגיטלי בין ארצות מפותחות לארצות מתפתחות, נקבע שלמידה חינוכית באמצעות כלים מתוקשבים (e-

(learning) בצורה מלאה או משולבת יש בה כדי לצמצם פער זה (Arif et al., 2011). על פי החוקרים, מכיון שבאמצעות מתפתחות ישנה אמנם גישה למחשבים במידה מסוימת, האוכלוסיה המקומית מתקשה למקסם את הפוטנציאל הגלום בכלים התקשוביים בהיעדרה של תשתית אמינה והכשרה מספקת. לכן, יש לטפל בבעיית התשתית בזריזות צד לצד הכשרה ראוייה, על מנת למנוע את התרחבות הפער הדיגיטלי הקיים ממילא.

הבדלים מגדריים בלמידה מתוקשבת

כאשר מתייחסים לפערים או להבדלים חברתיים, כלכליים או תרבותיים בלמידה מתוקשבת, לא ניתן להתעלם מהבדלים מגדריים בין המינים, העשויים להשפיע באופן עקיף או ישיר על אופן הלמידה של הלומד או הלומדת, ועל מידת הצלחתה ויעילותה.

מחקר בספרד שבדק האם קיימים הבדלים מגדריים בלמידה מתוקשבת בקרב 1185 סטודנטים וסטודנטיות (González-Gómez et al., 2012). אכן מצא הבדלים שכאלה, בייחוד בהקשר של הנושאים אליהם מייחסים סטודנטים וסטודנטיות חשיבות בלמידת קורסים מקוונים. מסקנתם העיקרית היא שסטודנטיות בנות מרוצות יותר מנושאי הלימוד הנלמדים בקורסים השונים מאשר הסטודנטים הבנים, וכן הן מייחסות חשיבות יתרה לתכנון הלמידה, ללמידה פעילה ומשתתפת, ללמידה סינכרונית על פני א-סינכרונית, ולאפשרות ליצירת קשר עם מרצי הקורסים בדרכים שונות. במחקר שנערך בארה"ב (Anderson & Haddad, 2005), נמצא כי סטודנטיות נשים חוו את הלמידה המתוקשבת כמשמעותית יותר מלמידה פנים אל פנים בעיקר בשל היכולת להביע את קולן באופנים שונים על נושאים שבועיים ועל חומרי קריאה, דבר, שלטענת החוקרים, לא קורה באותה המידה בקורסים פרונטליים בשל תפקידי חיברות מבוססי מגדר, הבדלים תרבותיים, והבדלים אישיותיים כגון ביישנות. בדומה, הראו מחקרים נוספים שסטודנטיות נשים נוטות לתקשר ולדון בצורה משמעותית יותר בעת למידה מתוקשבת, הן בעלות נוכחות חברתית טובה יותר מאשר סטודנטים גברים (Hsiao & Shiao, 2018; Johnson, 2011), וכן הן מגיעות להישגים אקדמאים גבוהים יותר מגברים בהיותן בעלות סגנון לימוד שונה מהם (Perkowski, 2013, Hsiao & Shiao, 2018) ומראות מסוגלות עצמית טובה יותר מהם בסביבה לימודית מתוקשבת (Perkowski, 2013). בנוגע להבדלים בתנאים הסביבתיים עבור לומדות נשים, נטען כי עבור נשים הסביבה אינה מיטבית - לרוב אין להן אף חדר לימוד משל עצמן, והדרישות מהן כאמהות, רעיות, מנהלות משק בית, עובדות, סטודנטיות, כמתנדבות, ולעיתים רבות כסועדות קרוב משפחה קשיש או חולה, הן רבות פי כמה מאלו של גברים (von Prummer, 2000). לכן, טוענת החוקרת, יש לשלב מודעות, סיוע ותמיכה סביבתית ומשפחתית כלפי עשייתן הלימודית, ואף לחתור אל עבר בנייתה של מערכת לימוד מרחוק ידידותית יותר לנשים, וכזו אשר תהיה רגישה לקשייהן הייחודיים של נשים המנסות לארגן את זמןן סביב משפחתן, עבודתן ולימודיהן.

מאפיינים תרבותיים, כלכליים וחברתיים של החברה הבדואית בנגב

המחקר הנוכחי מתמקד בסטודנטים בדואים תושבי איזור הנגב, המצוי בחלקה הגיאוגרפי הדרומי של מדינת ישראל. מרישומי הלמ"ס (2019) ניתן ללמוד כי החברה הערבית מהווה כ- 20.7% (1.8 מיליון איש) מהאוכלוסייה בישראל. האוכלוסייה הבדואית בנגב הינה חברה מוסלמית מסורתית ומהווה חלק אינטגרלי מהמיעוט הערבי בישראל. אחרי הקמתה של מדינת ישראל בשנת 1948 אוכלוסייה זו מנתה כ- 12 אלף נפש וכיום היא מונה כ- 270 אלף איש תושבים. מאפיין בולט ומשמעותי ובעל השלכות רבות על חיי האוכלוסייה היא היותה צעירה ביותר, כ- 53% מתוך כלל האוכלוסייה הם בני הגילאים 0-18. זהו אחוז האוכלוסייה הצעירה הגבוה ביותר מבין פלחי האוכלוסייה השונים במדינת ישראל. מסוף שנות השישים, חלק גדול מהאוכלוסייה הבדואית נמצא בתהליכי מודרניזציה מואצים, יזומים ע"י הממסד, למעבר מחיי נוודות למחצה להתיישבות קבע ועיור. החברה הבדואית נחשבת כאוכלוסיית פריפריה מוזנחת ומקופחת בהשוואה למגזרים אחרים במדינה מבחינת מצב מערכת החינוך והמצב הכלכלי, החברתי והפוליטי (Abu Saad et al., 2004). כיום, כמחצית מהאוכלוסייה בערך מתגוררת בשבעה ישובים, הנמצאים כולם בתחתית המדרג הסוציו-אקונומי של היישובים בישראל. המעבר לצורת חיים חדשה הביא לערעור המערכת השבטית המסורתית, והתא המשפחתי. לפי המסורת, החברה הבדואית הינה חברה פטריארכלית, בה האישה מציינת וכפופה לגבר באופן מוחלט. התיישבות הקבע במסגרת תהליך העיור גרמה לשינויים באורח החיים של הבדואים ובין השאר יצרה מצב חדש במעמדה של האישה, שזכתה ליותר חופש מצד אחד, אבל איבדה חלק ניכר מנכסיה המסורתיים מצד שני. כיום רק כמחצית האוכלוסייה מתגוררת ביישובים שמחוץ לעיירות רובם ככולם בנגב המזרחי והדרומי. התיישבות זו מקיפה כפרים קטנים הפזורים בבקעת באר שבע, חלקם בסמוך או בצמוד לעיירות הבדואיות.

התרבות מעצבת תפיסות, תובנות ופרשנויות (Hofstede, 1983), ומכאן החשש של עמים ילידים רבים וביניהם הבדואים הוא מכך שהטכנולוגיה עלולה לערער הנחות ומסורות שמתקיימות אצלם אלפי שנים ולגרום לכך שהמטרות האישיות יועדפו על פני מטרות המשפחה או השבט, משמעו, הדגשת האינדיווידואליזם לעומת הקולקטיביזם (Parker, Haytko, & Hermans, 2009). אולם, נדמה כי שינוי זה מתרחש באיטיות ובאופן מדורג, מפני שלמערכת הערכים והתפיסות שקיימת בחברה ההיררכית והמסורתית דרוש זמן רב כדי להשתנות. החברה הבדואית הינה ייחודית באופן שבו לגברים ישנו מעמד של מקבלי החלטות. על פי הופסטה (Hofstede, 1983), מימד של פער הסמכות שבו קיימת תרבות עם ערכים גבריים לעומת ערכים נשיים איננה מעודדת את הנשים להשמיע את קולן, סוגיה זו באה לידי ביטוי גם בהשתתפות הסטודנטיות במהלך הלמידה המתקשבת.

בחברה הבדואית, ההישגים הדלים של התלמידים, רמת החינוך הלא מספקת ואי שביעות הרצון ממערכת החינוך המגיעה מן השטח, מדאיגים ומטרידים חלק מן המשפחות. בעלי היכולת שולחים את בניהם ללמוד בצפון הארץ, מתוך הנחה ששם יקבלו חינוך טוב יותר ויגיעו להישגים גבוהים. אבו-סעד טוען כי כדי לשפר את מערכת החינוך לתושבים הבדואים יש לטפל בדחיפות בשלושה נושאים (אבו-סעד, 1998): אספקה של מבנים ושל ציוד חינוכי, הגדלת מספר המורים שהם בעלי הכשרה מתאימה, והגברת הקשר בין בתי הספר להורים ולקהילה.

הישגיה של מערכת החינוך הבדואית הם מבין הנמוכים בארץ. על פי נתוני משרד החינוך, שיעור הזכאות לתעודת בגרות המקנה כניסה לאוניברסיטה עלה מ-12% בשנת 2000/2001 ל-32.7% בשנת 2016/2017, שיעור שעדיין קטן מן השיעור בקרב כלל ערביי ישראל ובקרב היהודים (תירוש, א' ואייל, י', 2018). אחוז הנשירה במערכת החינוך הבדואית בשנת 2017 הינו 30%, שיעור גבוה בהרבה מן השיעור בקרב כלל האוכלוסייה שעומד על 5% (ויסבלאי, 2017).

ניתן לטעון כי החלוקה בין החברה הערבית לחברה היהודית בכל הקשור לגישה הפיזית לאינטרנט הצטמצמה משמעותית בעיקר בשל השימוש הנרחב בטלפונים ניידים והנגישות שהם מאפשרים לאינטרנט, וכן בשל ריבויים של מחשבים ביתיים (על פי נתונים משנת 2018/19, שיעור הגלישה בטלפון הנייד הוא גבוה מאוד - 82%, וכמעט זהה בשתי האוכלוסיות). למרות זאת, קיים פער עצום באיכות הגישה לאינטרנט מבחינת מהירות הגלישה, באיכות התשתיות המגיעות ליישובים ערביים, במספר האנטנות הסלולריות, היציבות ובמהירות קווי האינטרנט לארגונים ציבוריים ועסקיים. יכולות וכישורים דיגיטליים גם הם מהווים מקור לאי-שוויון (Hatuka & Zur, 2020).

בנוסף, המכשירים הסלולריים החכמים השפיעו על אורח החיים החברתי של הבדואים בנגב בהיבטים שונים הנוגעים לחיברות, כמו גם היחסים בין גברים לנשים, והנגישות שמאפשרת רשת האינטרנט ככלל והרשתות החברתיות בפרט לתכנים שונים. שינויים אלו נתפסים כמזיקים בקרב קבוצות דתיות או מסורתיות. קבוצות אלו רואות בטכנולוגיה גורם המאיים על הערכים, האמונות ואורחות חיים הקיימים (Tsuria, 2020). בהקשר זה, של קבוצות דתיות או מסורתיות, ישנו קונפליקט המצוי כל העת בין הקהילה והטכנולוגיה, במסגרתו הטכנולוגיה נתפסת לא כאביזר נייטרלי, אלא כגורם המאיים על ערכים, אמונות ואורח חיים (Mackenzie & Wajcman, 1999). לשם כך, יש עניין רב בבדיקת השיח המתקיים סביב טכנולוגיית האינטרנט, וזאת עקב הנגישות שהאינטרנט מאפשר בקבלת תכנים שונים, שאינם תואמים ברובם לתוכן של קהילות דתיות ומסורתיות, ומהווים לפיכך איום על ערכיהן

ואמונתיהן, ולכן, קהילות אלו נוטות לשימוש מופחת יותר באינטרנט (Ganaim, Rafaeli, & Aziza, 2009).

מאידך, יש הטוענים כי למידה חדשנית בעזרת טכנולוגיה נידת מאפשרת מבנה גמיש של לימודים, המותאם לתהליכי שינויים חברתיים-תרבותיים, כלכליים וטכנולוגיים, אשר רלוונטיים למציאות המשתנה, והמזמנים עיסוק עם נושאים עכשוויים ועם דילמות המפתחות מודעות חברתית-סביבתית, ואשר העיסוק בהם נעשה בסביבה חינוכית בה יש שילוב של הטכנולוגיה בתהליכי הוראה-למידה-הערכה (Botha, Vosloo, Kuner & van den Berg, 2009).

הטמעתה של אוריינות תקשובית במערכת החינוך

בהינתן השימוש ההולך וגובר בכלים טכנולוגיים מתקשבים ללמידה ולהוראה, התקשוב (ICT - Information Communication Technology) הפך לחלק בלתי נפרד מחיינו הפרטיים והמקצועיים. הוא מאפשר להנגיש תחומים רבים, לקדם יצירתיות ותפוקות ולקדם שילוב חברתי וחינוכי של קבוצות באוכלוסייה עם צרכים שונים. שינויים אלו מחייבים את מערכת החינוך להגיב, להתמודד ולהשתנות, כדי שניתן יהיה להכשיר את אזרחי העתיד בכלים הנדרשים לחיים בחברת המידע. לשם כך, יש להכשיר מורים שיהיו מאומנים בטכנולוגיות החדשות על מנת להנחיל את ידע זה לתלמידיהם, ולפתח בהם מיומנויות הנדרשות לתפקוד מיטבי במאה ה-21 תוך שימוש מוצלח בטכנולוגיית המידע והתקשורת, במטרה לתת מענה לצרכי התלמידים, לתחומי העניין שלהם ולמציאות המשתנה תדיר (Zhang, Yang, Chang & Chang, 2016).

בנוסף לתכנית הלימודים הבסיסית, מפתחים התלמידים ידע וכישורים הדרושים לתפקוד אופטימלי במאה ה-21, תוך שימוש מוצלח במיומנויות תקשוב. מתוך הנחה שקיים חיבור בין רכישת הידע לשימוש בו, ישנו יתרון להקניית המיומנויות, לרבות כישורי השימוש במחשב והשימוש בתקשורת מחשב, במסגרת תכנית הלימודים הבסיסית כבר בגילאים הצעירים, תוך שילובם במסגרת הנושאים והתוכן הנלמדים, תוך מתן מענה לצרכים של התלמידים, לתחומי העניין ולמציאות המשתנה (Vidislavsky et al., 2011).

בהיעדר נגישות ותשתיות טכנולוגיות מתקדמות ביישובי הפריפריה ובקרב אוכלוסיות מוחלשות, בית הספר הופך למוקד מרכזי ולצומת להפצת ידע וטכנולוגיה. מערכת החינוך ככלל ובתי הספר בפרט יכולים להוות גורם מרכזי בצמצום הפער הדיגיטלי ביישובי הפריפריה ובקרב אוכלוסיות מוחלשות חסרות משאבים (García, et al 2020).

הטמעת התקשוב במערכת החינוך מובילה לשינויים משמעותיים בסביבה החינוכית, באופני הלמידה וההוראה, באינטראקציות חברתיות, בארגון קבוצתי ואף בשינויים בתכני הלמידה. למרחב ולאינטראקציות של למידה יש מימדי זמן שונים בהם הלמידה יכולה להתקיים. הלמידה יכולה להתקיים גם מחוץ לכותלי בית הספר, והטמעת הטכנולוגיה במערכת החינוך יצרה אפשרויות רבות לממש זאת (García, et al 2020).

מתודולוגיה

הגישה המחקרית

מחקר זה הינו איכותני במהותו ומבוסס על גישת חקר מקרה המאפשרת את הבנתה של התופעה החברתית הנידונה. ג'ארי וג'ארי (Jary, 1991 & Jary) מתייחסים ליכולת לצאת מהמקרה המסוים להכללות. הם מגדירים חקר מקרה כחקר דוגמה אחת של תופעה במטרה לחקור אותה, או כדגם או מקרה המסבירים תופעה רחבה יותר ומאפשרים להשתמש בהם כמבחן לטענה כללית רחבה יותר. אם כך, הממצאים של חקר המקרה מספקים הבנות מעבר למקרה הספציפי ועוזרים להציג תופעה או נושא שהם בדרך כלל חיצוניים למקרה. על פי גישה זו, במחקר הנידון, ניתן יהיה להסביר ולקבל תובנות על נושא הפער הדיגיטלי בקרב הסטודנטים הבדואים וממנו לגזור על תופעות דומות המתקיימות בחברות ילידות אחרות.

אוכלוסיית המחקר

אוכלוסיית המחקר כללה 26 סטודנטים בדואים, 3 סטודנטים ו 23 סטודנטיות להוראה, בשנתם השלישית ללימודים (מתוך ארבע) במכללה האקדמית לחינוך ע"ש ק"י, אשר נמצאת בעיר באר שבע שבדרום הארץ. גילם של הסטודנטים הוא בטווח גילאים של 18 - 26 שנים. סטודנטים אלו מגיעים מכל רחבי הנגב, מחצית מהסטודנטים מגיעים מכפרים בלתי מוכרים ללא תשתיות חשמל, מים ביוב ואינטרנט, ומחציתם מכפרים המוכרים ע"י המדינה. למרות שמדובר באותה האוכלוסייה ובאותה התרבות, מקום המגורים של הסטודנטים הינו מרכיב משמעותי בתוצאות המחקר משום שעבור הסטודנטים המתגוררים בכפרים בלתי מוכרים הנגישות לרשת האינטרנט קשה יותר, וקיים חשש ממשי שמחסור זה בנגישות עלול לגרום לכישלון בקורסים ואף לנשירה מלימודים אקדמאים.

מהלך המחקר ודרכי איסוף הנתונים

איסוף הנתונים במחקר מבוסס על ראיונות חצי מובנים עם סטודנטים בדואים הלומדים במכללה לחינוך בדרום. היתרון של ראיונות חצי מובנים הוא שהם מאפשרים להתמקד בנושא מסוים ובה בעת מאפשרים תוספות גם מעבר לנשאל במקרה הצורך (שקדי, 2003). **ואכן,**

שאלות הראיון אפשרו למשיבים לחשוף את הדעות ואת העמדות שלהם, תוך כדי מתן דוגמאות ואפשרות להביע את עצמם בנושאים נוספים שלדעתם חשוב שנכיר.

השאלות והנושאים בראיון הינם מגוונים דיים על מנת לאגד את מכלול הנושאים הנוגעים לאופן שבו הסטודנטים הבדואים חוו את הלמידה המתקשבת בתקופת הקורונה. השאלות של הראיון התחלקו לכמה חלקים: שאלות שמטרתן לבדוק את אופן השימוש ברשת והנגישות אליה, שאלות הנוגעות להיבטים דמוגרפיים תרבותיים וחברתיים של לתקשוב, שאלות הנוגעות לסביבה המתקשבת, ושאלות הנוגעות ללמידה מתקשבת בתקופת הקורונה. להלן דוגמא למקבץ של שאלות שנשאלו בראיון (במהלך הראיונות נוספו שאלות נוספות בהתאם לתשובות של המראיינים):

1. כיצד היית מתאר/ת את החוויה של למידה מתקשבת בתקופת הקורונה?
2. כיצד השפיעה המסורת והדת על הלמידה שלך בסביבה המתקשבת?
3. שתפ/י אותנו בחוויות מתהליך הלמידה מהבית בתקופת הקורונה?
4. מהי דעתך על הלמידה המתקשבת בתקופת הקורונה?
5. כיצד הרגשת במהלך למידה המתקשבת בתקופת הקורונה?
6. מה היו הקשיים בתהליך הלמידה המתקשבת איתם התמודדת בתקופת הקורונה?
7. מה לדעתך יכול לעשות את תהליך הלמידה קל יותר עבורך בתקופת הקורונה?
8. אם אכן עשית כך, מדוע בחרת לכבות את המצלמה?

באמצעות תיעוד וניתוח של הראיונות ניתן היה לאפיין ולהבין את העמדות וההתנהגויות של הסטודנטים, דבר שאפשר קבלת הסבר להתרחשויות במהלך תקופת המשבר.

תחילתו של ההליך המחקרי התמקד בבחירתו וגיבושו של נושא המחקר. לאחריו, ביקש ההליך להתמקד בסוגיה של תיאור הפער הדיגיטלי בקרב הסטודנטים הבדואים בתקופת הקורונה תחת שאלת מחקר מרכזית הבוחנת את הפערים והקשיים בהם נתקלו הסטודנטים הבדואים, כמו גם את ההצלחות שנחלו, בתקופת הגל הראשון של מגפת הקורונה. השלב הבא במחקר דרש בחירת מדגם, ולאחר מכן, התחיל שלב הראיונות בקרב המורים (מדגם מכוון) באמצעות הראיון החצי מובנה שהוכן מראש והתבסס על סקירת הספרות של תיאוריות ומחקרים שנעשו בנושא. הראיונות נקבעו במועדים שהתאימו ללוחות הזמנים של הסטודנטים. בעקבות משבר הקורונה נאלצנו לבצע את הראיונות באמצעות הזום, כאשר הראיונות הוקלטו ותומללו. כבר בתחילת הראיונות התבצעה הבהרת העמדה האתית של המחקר, כלומר המראיינים קיבלו הסבר בנוגע למטרת המחקר תחת הבטחה כי המידע יישאר דיסקרטי וכי הוא משמש לצרכי המחקר בלבד. בסיום שלב הראיונות, החל שלב ניתוח הנתונים

והעלאת הממצאים והמסקנות בהתאם, תוך שימת דגש על תוקף ומהימנות הליכי המחקר (שקדי, 2003).

ניתוח הנתונים

ניתוח הראיונות התבצע באמצעות מה שדושניק (2011) מגדירה כ"רגישות תיאורטית", כלומר, קטגוריות שהופקו מתוך הנתונים עצמם או ניתוח על בסיס ההיבט הפנומנולוגי-פרשני, וכן באמצעות קטגוריות שנבנו מתוך הספרות המחקרית. תחילה נעשה ניתוח ראשוני שכלל הכרות עם הנתונים על ידי קריאה חוזרת, ולאחר מכן השיח חולק לשרשורים ונעשה קידוד של הנושאים השונים. לאחר מכן נעשה ניתוח ממפה של הקודים על מנת לזהות קבוצות קודים בעלי משמעות דומה על מנת שישמשו ליצירת קטגוריות ומתן המשגה. החלוקה לקטגוריות, אבני הבניין של הניתוח (שקדי, 2003), היא תהליך מושגי הכולל שני יסודות: חלוקת הנתונים לקטעים נפרדים, ושיוך הקטעים לקבוצות שונות המצרפות את הקטעים זה לזה. בשלב האחרון התבצע ניתוח ממוקד שבחן את שאלות המחקר אל מול הקטגוריות. בשלב זה ניתן היה לזהות קשרים בין הקטגוריות וליצור מפת מושגים של הניתוח שהובילה לכתיבת הממצאים (Braun & Clark, 2006).

ממצאים מרכזיים

הממצאים המרכזיים שמצאנו במחקר זה נוגעים להעמקת הפערים ואי-השוויון בקרב הסטודנטים בדואים בהיבטים הלימודיים והמגדריים, כמו גם צמצום הפערים בהיבטים הנוגעים לשיפור מיומנויות דיגיטליות.

הקטגוריות המרכזיות שזיהינו הינן: תהליך למידה מרחוק בהקשר של המשפחה, תהליך למידה מרחוק בהקשר של סביבה פיזית שאינה מיטבית, תהליך למידה מרחוק בהקשר של מצבם הסוציו אקונומי של הסטודנטים, תהליך למידה מרחוק בהקשר של מגדר ומסורת, התמודדות של אימהות בתהליך הלמידה המתקשב, קושי לנהל שיח שיווני, ערוצי תקשורת אחוריים (בלתי פורמליים), נוכחות חברתית בתהליך הלמידה מרחוק, וגמישות בתהליך ההתקשרות במהלך הלמידה (מגוון כלי תקשורת).

עיקר ההתמקדות במחקרנו היא במימד התשתיות, היוצרות מגבלות פיזיות של הלומדים, וברקע החברתי, התרבותי והמסורתי, המשפיעים על האופן בו המשפחה מתייחסת לתהליך הלמידה מרחוק, כאשר בהיבט זה, הפן המגדרי משחק תפקיד חשוב, ולראייתנו, כלל הנדבכים שזורים זה בזה. בממצאים השונים נדון בהמשך בהקשר של תיאוריית ההכוונה העצמית ונבחן כיצד יש בה כדי ליצוק משמעות לפעולותיהם של הסטודנטים והסטודנטיות בדואים החיים בחברה קולקטיביסטית ושמרנית.

תהליך הלמידה מרחוק בהקשר של המשפחה

בבחינה של ממצאי המחקר זיהינו חסמים בפני הצלחה של למידה מרחוק הנובעים ממבנה התא המשפחתי. ראשית, נתרכז ברקע התרבותי מסורתי. נדבר זה עוסק רבות בפן המשפחתי - חמולתי. במהלך הראיונות עלה רבות הפער בין התמיכה של המשפחה בלומד, ובעיקר הלומדת, במהלך הלימודים לבין חוסר המודעות וההבנה של המשפחה כלפי לימודים מרחוק.

א', אחת המרואיינות, סיפרה כך: "נכון, המשפחה שלחה אותנו ללמוד כי הבינו שזה חשוב, אבל אנחנו לא מגיעים למצב הרצוי בלמידה מרחוק כי אנחנו גם חוזרים לתרבות הבדואית, אין לנו את השקט הרצוי מתוך סיבה שהמשפחות שלנו כל כך גדולות ולא יכולים לאפשר מקום או חדר פנוי זמן ארוך. אפילו המרצים הבדויים שמלמדים אותנו יש להם אותם קשיים מאשר המרצים מכל מגזר אחר". מרואיינת נוספת סיפרה כי "רוב הבדואים גרים זה ליד זה והרבה משפחות גרים באותו דונם בלי קיר שמפריד ביניהם, הדודים שלי גרים לידינו וילדיהם משחקים ביחד בחצר לידינו וקרוב מהחדר שלי והרעש שלהם מפריע לי מאוד."

בתרבות הבדואית לחמולה, קרי, המשפחה הרחוקה והקרובה, ישנה השפעה רבה. מרבית הנבדקים ציינו כי הם מתגוררים במקום מגורים הכולל מספר משפחות באותו שטח או באותו בית. כך סיפרה המרואיינת מ': "במשפחה שלי למשל, גרים חמישה דודים שלי בשלושה דונם שפתוחים זה על זה, וכל ילדי המשפחה משחקים ביחד בחצר הגדול שהוא ליד הבית שלי ובמיוחד מול החדר שלי וזה מפריע לי המון, ואם אגיד להם שישתקו זה גם לא עוזר, והקטנים מהם עושים לי דווקא ומגבירים את הרעש".

חלק מהסטודנטים התקשו גם לפתוח מיקרופונים. המרואיינת ש' סיפרה: "אחת מהחברות שלי שלומדת במכללה אחרת, אבא שלה מגדל עזים, והקול של העזים מפריע מאוד והיא אומרת שלא נעים לה לפתוח את המיקרופון עם הקולות האלה". המציאות שבה חלק מן הסטודנטית מתגוררות בסביבה פיזית שאיננה שקטה מבחינת מגורים וסביבה פיזית לא אפשרה לסטודנטיות להשתמש במיקרופון מחשש שזה יפריע למרצה ולשאר הסטודנטים שנמצאים בלמידה מרחוק, או שישמעו את השיח של בני הבית או של בעלי חיים שנמצאים בסביבה.

סביבת המגורים של הסטודנטים הבדואים מושפעת גם היא מהתרבות הבדואית שבה המגורים הינם לפי ההרכב של החמולה והמשפחה המורחבת שגרות באותו מתחם מגורים. המשמעות היא שישנו קושי לשנות את הרגלי ההתנהלות בבית, כלומר, אם קרובי המשפחה או השכנים נמצאים בבית ומקימים רעש, זה אינו דבר פשוט לבקש מהם להיות בשקט, משום שהם עשויים לפרש זאת כעלבון.

תהליך הלמידה מרחוק בהקשר של סביבה פיזית שאינה מיטבית

גם להיבט הפיזי הייתה השפעה רבה על היכולת של הסטודנטים ללמוד. מהממצאים עלה כי קיימים חסמים בפני הצלחה של למידה מרחוק הנובעים מסביבה פיזית שאינה מיטבית ללמידה משום שלעתים הבית צר במיוחד, בעיקר בכפרים הלא מוכרים, כך שלסטודנטים אין חדר משלהם וחסרה להם סביבת לימוד מתאימה. המרואיינת ג' סיפרה: "אנחנו ישנים ארבע אחיות בחדר ואין לי מקום להניח את המחשב".

עד כה, עיקר ההתמודדות של סטודנטים עם קושי הנובע מרעש והפרעות בעת הלמידה היה באמצעות הכנת המטלות הלימודיות שקיבלו במכללה עצמה. ככלל, ניתן לומר שהסטודנטים הבדואים מעדיפים לעשות את המשימות הלימודיות במכללה, כיוון ששם ישנם תנאים אופטימליים הכוללים מחשבים, חשמל, אינטרנט יציב ומקום למידה שקט, כך שהם יכולים להתרכז ולהכין את המשימות הלימודיות. אולם, בתקופת הקורונה הסטודנטים התקשו להגיע למכללה ולכן נאלצו להכין את המשימות מהבית. כעת, בעידן הלמידה הכפויה מרחוק, הם נאלצים להכין את המטלות מהבית בתנאים שאינם מיטביים (הכוללים מחסור במקום שקט או אופטימלי מבחינה פיזית המאפשר למידה). המרואיינת ס' ציינה כי "בדרך כלל הייתי עושה את המשימות במכללה, אבל אחרי תקופת נגיף הקורונה התחלתי לעשות אותן מהבית".

תהליך הלמידה מרחוק בהקשר של המצב הסוציו אקונומי של הסטודנטים

הממצאים הצביעו גם על חסמים בפני הצלחה של למידה מרחוק הנובעים ממצב סוציו-אקונומי. למצב הסוציו-אקונומי של הסטודנטים הייתה השפעה רבה על תהליך הלמידה מרחוק. לחלק מהסטודנטים אין מחשב בבית, או שיש להם רק מחשב אחד, דבר היוצר מצב בעייתי מאוד בהינתן מצב בו מספר בני משפחה נדרשים ללמידה מתוקשבת בה בעת. כך דיווחה המרואיינת א': "המצב הכלכלי לא טוב ואין לנו מחשב, ואני מכירה הרבה אנשים כך". בחברה הבדואית בדרום המצב הסוציו-אקונומי נמוך מאוד, ישנם אחוזי אבטלה גבוהים, והאוכלוסייה ברובה כוללת משפחות מרובות ילדים. כמובן שמצב זה, בו יש מחסור בציוד מחשוב, מקשה על הסטודנטים ללמוד מרחוק.

מאידך, היו גם מספר מרואיינים מועט שתיארו מציאות שבה הם יכולים ללמוד מרחוק בתנאים אופטימליים. המרואיינת ס' תיארה זאת כך: "ההורים שלי תומכים בי הרבה ומודעים ללמידה הזאת ואין שום הפרעה מהם, ויש לי חדר לבד ומחשב אישי לכן יש לי את המרחב האישי שלי. בזמן שהאחים שלי ידעו שיש שיעור כולם שומרים על שקט בבית ולא נכנסים לחדר שלי". סטודנטים אלה נהנים ממקום למידה שקט, ובהינתן הצורך להתמודד עם המשפחה המורחבת בהקשר של הפרעות ורעשים בעת הלמידה, המשפחה הגרעינית תעזור ותסייע לסטודנטים אלו. בדרך כלל לסטודנטים אלו הורה או שניים משכילים, הם משתייכים

לסטטוס סוציו-אקונומי ממוצע או גבוה, ומתגוררים בישובים מוכרים בהם קיימים תשתיות אינטרנט וחשמל.

תהליך הלמידה מרחוק בהקשר של מגדר ומסורת

מהממצאים עלו גם חסמים מגדריים בפני הצלחה של למידה מרחוק, תהליך הלמידה מרחוק איננו שוויוני בקרב הסטודנטים והסטודנטיות הבדואים. חלק מהסטודנטיות (בעיקר אלו המתגוררות בכפרים בלתי מוכרים) מתקשות ללמוד מרחוק בשל היבטים פיזיים הכוללים תשתיות לקויות של אינטרנט וחשמל, אולם הן גם אינן יכולות ללמוד במקום מיטבי אחר, בשל הקודים והנורמות החברתיות והמסורתיות שאינם מאפשרים זאת. לפי המסורת, בהיעדרו של ליווי, היציאה מהבית בגפה איננה מותרת לבחורה בדואית צעירה. לעומתן, הסטודנטים הבדואים רשאים להתהלך ללא הגבלה כלשהי, ולכן יש להם את האפשרות לצאת מהבית לשם איתור מקום מיטבי בו קליטת האינטרנט טובה יותר או שהינו מקום שקט יותר, על מנת להשתתף במפגש לימודי. כך סיפרה המרואיינת ר': "השכן שלי יושב ברכב שלו ליד הבית בזמן ההרצאה או נוסע לתחנת דלק לחפש מקום שקט וקליטה".

הפן המגדרי מתבטא גם ביכולת של הסטודנטיות להשתתף באופן פעיל במפגשים הסינכרוניים (באמצעות תוכנת הזום). על פי הקודים החברתיים-תרבותיים שלהן, קיימת בעייתיות עבורן להזדהות ולפתוח מצלמה מול קבוצת לומדים, מחשש שהתמונות שלהן יגיעו לאנשים זרים. מצב שכזה יש בו על מנת לפגוע בכבוד של הסטודנטית ושל משפחתה, וכן עשוי לסכן את המשך לימודיה במכללה. בעבר היו מקרים רבים בהם גברים צילמו בחורות ללא ידיעתן ופרסמו אותם ברשתות החברתיות, דבר שגרם לאותן נערות בעיות קשות אל מול המשפחה הגרעינית והמשפחה המורחבת שלהן, שלעתים אף התפתחו למאבקים שבטיים בין חמולות.

בשל כך נמנעות סטודנטיות בדואיות רבות מלפתוח את המצלמה בעת מפגש סינכרוני. יתר על כן, גם אם ישנה אפשרות לאחת הסטודנטיות לפתוח את המצלמה היא תחשוש לעשות זאת משום שמרבית הבנות בקבוצה אינן פותחות מצלמה, כך שלמעשה נוצרת תחושה של לחץ חברתי שאינו מאפשר להן להרגיש חופשיות ובטוחות. כך סיפרה המרואיינת ס': "גם אני לפעמים רוצה לפתוח המצלמה ולשתף המרצה אבל יש לי חסר ביטחון מהבנות האחרות שהן לא פותחות המצלמות, אולי שיש מישהו איתן ורואה אותי וכמו שידוע זה אסור לנו". סטודנטית אחרת, ד', סיפרה כי "במגזר הבדואי אין לנו אפשרות הזו שאני אישה יושבת ופותחת את המצלמה תוך שיעור, לא מקובל לפתוח מצלמה במשפחתי שמים מדבקה על המצלמה לפני שמתמשים בה אפילו."

ההיבט המגדרי בא לידי ביטוי גם בתפקיד המרכזי שיש לבנות בניהול משק הבית. אחריות זו הפכה לקשה הרבה יותר במהלך הלמידה המתקשבת. המרואיינת פ' סיפרה כך: "זה קשה שאני נמצאה בבית והבת הגדולה וכל אחריות הבית עלי ואין אפשרויות לוותר על איזה דבר קטן, צריך לעשות דברים בבית וגם להקשיב להרצאה כולה, וגם אם יש מישהו ממשפחתי צריך אותי אני חייבת לעזוב ההרצאה כדי להגיב על בקשתו". המרואיינת מ' הוסיפה כי "הבעיות שלי קודם שאני הבת הגדולה ואני עושה את עבודות הבית ויש לי אחים לפעמים קוראים לי ואני חייבת לעזוב ההרצאה, כמה פעמים אני עושה את עצמי כאילו לא שומעת את הקריאה לי ואז הם קוראים למישהו אחר, ואני מנסה עד כמה שיותר לסיים את עבודות הבית לפני שיתחיל זמן ההרצאות". אמנם המשפחה הבדואית רוצה מאוד שהבנות ילמדו ויסיימו את לימודיהם בהצלחה ואף תומכות בהן במהלך הלימודים, אך במהלך הלמידה מרחוק בני הבית מבקשים מהבנות שיבואו לעזור להן במלאכות הבית השונות. בקשות אלו מעידות על חוסר המודעות של המשפחה והחברה הבדואית לנושא הלמידה מרחוק. להורים, המבוגרים וחסרי ההשכלה או הידע הטכני ברובם, קשה להבין את נושא הלמידה מהבית. לפי המסורת הבדואית הבת צריכה לעזור למשפחה ולאמא בעבודות הבית. בחברה הבדואית כמעט ולא קיימת האפשרות של עוזרת שתעזור במשק הבית, ולכן כל הנטל נופל על הנשים בבית. בשל סיבות אלו מנסות הסטודנטיות לארגן את מערכת השעות שלהן כך שיתאפשר להן גם לעשות את עבודות הבית וגם את משימות הלימודים. אם ישנה מטלת בית בזמן המפגש המתוקשב שאינה מתוכננת, הסטודנטית תעזוב את ההרצאה ותעזור במטלת הבית. שכן, הבית קודם לכל עבור הסטודנטית הבדואית.

התמודדות של אימהות בתהליך הלמידה המתקשב

היבט נוסף שעלה בראיונות קשור לסטודנטיות שהן גם אמהות לילדים. מהממצאים עלו חסמים מגדריים שניצבו בפני סטודנטיות שהן גם אמהות, במהלך הלמידה מרחוק. המרואיינת ד' סיפרה: "אני אמא לשני ילדים וזה מאפשר לי יותר זמן איתם ולטפל בהם אבל מצד שני אני כל כך קשה לי לבצע העבודות כמו שצריך ובזמן ולא יכולה כל כך להיות בשיעורים". מ' הוסיפה "אני נשואה ואמא לשני ילדים, הדבר השלילי כאן שאני חייבת לטפל בילדים בבית וגם בלימודים שלי אך שאנחנו במגזר מתחתנות בגיל צעיר מאשר במגזר אחר". בחברה הבדואית גיל הנישואין לנשים לרוב הוא גיל צעיר וגם גיל הלימודים באקדמיה מתחיל מוקדם, בגיל 18, כאשר הסטודנטית מסיימת תיכון ומיד נרשמת ללימודים באקדמיה.

במקביל, חלק מהבנות גם מתחתנות מיד לאחר סיום התיכון ובמהלך לימודיהן נולדים להן ילדים. משפחתן תומכת ועוזרת כדי שהן תמשכנה ללמוד. אולם, בתקופת הלמידה מרחוק הסטודנטיות נשארות בבית, והן אינן מקבלות עזרה ותמיכה מהמשפחה בגידול הילדים. המשפחה חושבת כי אם הסטודנטיות בבית הרי הן מעין "חופשה", ולכן הן יכולות לטפל בעצמן

בילדים. כך נוצר מצב שהסטודנטיות צריכות ללמוד ובו זמנית לטפל בילדיהן. מצב זה פוגע בהישגי הסטודנטיות, כפי שתיארה המרואיינת ב', שהינה סטודנטית וגם אמא לשניים: "אני לא מסתדרת בכלל ונראה לי שהמוצע שלי ירד לפחות בשתי נקודות. בכל זאת אני מנסה להסתדר על חשבון השינה שלי, אני יושבת בלילה ומנסה להתרכז ולענות ולעשות כל העבודות שלי". חלק מהסטודנטיות הסבירו את הירידה במוצע שלהן בשל הקושי להיות אמא וסטודנטית במשרה מלאה. לעומתן היו סטודנטיות שטענו כי הן משקיעות יותר אך שיטת הלימוד המתקשבת מכבידה עליהן וקשה להן ללמוד באופן שכזה.

קושי לנהל שיח שיווני

בקורסים מעורבים הכוללים סטודנטים יהודים ובדואים, גברים ונשים, בסביבה סינכרונית, המשתתפים מתרבויות שונות מזהים זה את זה, ויכולים לצפות ולהעריך משתתפים אחרים על פי חזותם. עובדה זו הקשתה על קיום שיחה שוויונית וחופשית שאיפשרה גילוי לב אמיתי משום הקושי של חלק מן המשתתפים הבדואים להתגבר על המסורת, על הקודים התרבותיים ועל הנורמות החברתיות. על פי אבו גווידר (2016), גם היום מתקשים נשים וגברים בחברה הבדואית לשוחח באופן חופשי בשל נסיבות חברתיות ושבטיות התלויות במסורת. הוא מכנה זאת בשם "עידן השייחים", אשר אחד מסממניו הוא השיוך השבטי. ממצאי המחקר מצביעים על כך כי הסביבה הסינכרונית לא איפשרה לעקוף את הקשיים הכרוכים בדפוסי ההתקשרות פנים מול פנים המתגברים לנוכח ההשפעה החזקה של המסורת בקרב בני ובנות החברה הבדואית. הסטודנטית ש' סיפרה: "לא תמיד הרגשתי בנוח לדבר ולא להדליק מצלמה, אולי יש גבר שיסתכל ויהיה לו מה להגיד".

יתרונותיו של תהליך הלמידה מרחוק

צד לצד הממצאים המצביעים על העמקת הפערים בקרב סטודנטים וסטודנטיות בדואים בשל החסמים השונים שפורטו מעלה, נמצאו גם מספר ממצאים המצביעים על יתרונותיו של המעבר ללמידה מרחוק.

שכלול מיומנויות התקשוב ומיומנויות השפה

תהליך הלמידה מרחוק אפשר לסטודנטים להיחשף להתנסות ולשכלל מיומנויות וכלים דיגיטליים בנוסף, איפשר תהליך הלמידה מרחוק את חיזוק השפה העברית. המרואיינת ל'

סיפרה כי "שיפרתי את השפה העברית כאשר הייתי מחפשת את מאמרים הייתי מחפשת את הפירוש של משפטים ומילים שהיו לא מוכרים לי".

שיטת ההוראה מרחוק אפשרה לסטודנטים לרכוש כלים דיגיטליים ומיומנויות שונות כגון למידה עצמית, חקר וביקורתיות - נושאים שהסטודנטים הבדואים פחות מעורים בהם בשל התרבות הקונפורמית שאינה מעודדת חקר וביקורתיות כלפי החברה הסובבת.

המרואיינת נ' ציינה כי תהליך הלמידה מרחוק אפשר לה לחזק את הלמידה העצמית ואת מיומנויות התקשוב "הייתי צריכה לחפש מאמרים ולפתור את המשימה כמו במכללה, למדתי הרבה דברים לבד". המרואיינת ג' הוסיפה כי "בהתחלת הלמידה היה קשה לנו להתמודד עם שעורים דרך תוכנת ה zoom כי אנחנו לא היינו מכירים אותה אבל אנחנו למדנו איך להשתמש בתוכנה ולמדנו גם דבר חדש איך לבנות משחקים דרך המחשב ולשתף את הילדים בקשורים של המשחקים". נושא הלמידה מרחוק אפשר לסטודנטים להתנסות בלמידה עצמית ורכישת מיומנויות דיגיטליות, כפי שביטאה זאת המרואיינת ש' שסיפרה כי "ההוראה מרחוק פיתחה את המיומנות שלי בתקשוב, וגם פתחה אצלי את היכולת להתמודד עם הלחץ ועם המצבים השונים". מרואיינת נוספת, י', הוסיפה כי "כמעט, שאני לא הייתי משתמשת במוודל, אבל בזמן הקורונה אני חייבת. למשל: יש מטלות אם שהיינו במכללה אנו עושים אותה בעל פה עם המרצה, אבל במצב הקורונה אני חייבת להתחבר למוודל כדי שאוכל לשלוח את העבודה".

יצירת ערוצי תקשורת אחוריים (בלתי פורמליים)

במהלך הראיונות עלה באופן בולט גם נושא התשתיות, כאשר חלק נכבד מהמרואיינים התייחסו לקושי שלהם להתחבר לרשת האינטרנט. בעיה זו הקשתה על הסטודנטים לקחת חלק פעיל במפגש, להשתתף בו באופן רציף, ולשאול את המרצים שאלות הבהרה. אולם, נדמה כי דווקא מתוך הקושי הזה התפתחה מאחורי הקלעים תקשורת א-סינכרונית בין הסטודנטים ולעתים גם עם המרצים. המרואיינת א' סיפרה: "הרבה פעמים רציתי לשאול אבל האינטרנט התנתק וזרק אותי החוצה מהשיעור". בעיות אלה אילצו חלק מהסטודנטים לבקש עזרה מחבריהם לספסל הלימודים. המרואיינת ד' סיפרה כך: "שלחתי הודעה עם השאלה שלא הבנתי בוואטסאפ ומיד קיבלתי תשובה מאחת הבנות". קושי זה יצר סולידריות בין הסטודנטים (בעיקר בקרב הבנות) באמצעות שימוש בערוצים אחוריים כגון צ'ט או וואטסאפ, במקביל להתנהלות בשיעור. תמיכה חברתית זו באה לידי ביטוי בעיקר במתן עזרה הדדית לגבי מטלות

או הסברים של מושגים שלמדו בשיעור, או לגבי מושגים בעברית שאינם נהירים לסטודנטיות הבדואיות, וכן בשיתוף רגשות ומחשבות כלפי הקשיים או ההצלחות שבהם נתקלו.

מגוון כלי תקשורת המהווים את הסביבה המתקשבת

המחקר מדגיש את חשיבות קיומם של מגוון כלי תקשורת, אשר יהוו חלק מסביבה מתקשבת סינכרונית וא-סינכרונית, בכדי שתהליך הלמידה יאפשר ללומדים ללמוד בזמן אמת, אך גם במקום ובזמן שמתאים ונוח להם. על כן, ישנה חשיבות יתרה לגיוון כלי התקשורת באמצעותם מתבצעת הלמידה. הסטודנטית ג' סיפרה: "לפעמים היו לנו הפסקות חשמל ויכולתי ללמוד מתי שאני רוצה ולא רק בשיעור". ד' סיפרה: "אהבתי שהמרצה נתנה לנו הרבה אפשרויות ללמוד, כך שגם כשלא הייתי במפגש יכולתי לראות את ההקלטה ואת הסרט שהיא שלחה". אם כך, על מנת להבטיח גיוון באופני הלמידה, חשוב למדי שהמנחים יכירו היטב את האפשרויות הפדגוגיות הטמונות בכלים התקשוריים השונים, וינחו גם את המשתתפים בקורס כיצד לעבוד איתם וכיצד להפיק מהם את התועלת המירבית, בכדי שיהיו מעורבים בתהליך הלמידה המתקשב ומחויבים אליו (Moore, 2014).

נוכחות חברתית בתהליך הלמידה מרחוק

ממצא נוסף שעלה הוא החשיבות שמייחסים הסטודנטים הבדואים לקשר עם סטודנטים בדואים מיישובים ומשבטים אחרים כמו גם עם סטודנטים יהודים. כלומר, קיים בקרבם רצון רב להכיר אנשים שאינם שייכים למעגלים החברתיים שלהם, מתוך רצון להתפתח לכיוונים ולרעיונות חדשים. בתקופת הקורונה לא ניתן לקיים תקשורת בלתי אמצעית בין הסטודנטים, ולכן התקשורת הצטמצמה לכדי תקשורת דיגיטלית בלבד. כך סיפרה המרואיינת מ': "במכללה פגשנו בנות מכל החברה הבדואית וגם והיו לי חברות יהודיות והיה כיף אבל עכשיו אי אפשר וקשה". לעומתה סיפרה ש' כי: "כשמחלקים אותנו לחדרים אני יכולה להכיר סטודנטיות בדואיות ויהודיות ולדבר איתן חופשי" במהלך תהליך הלמידה המקוון נפגשים הסטודנטים זה עם זה בקבוצות קטנות בחדר וירטואלי. מפגשים מעין אלו מאפשרים לסטודנטים להכיר ולדבר האחד עם השני. מעבר לנושאים הלימודיים מאפשרים מפגשים אלו מאפשרים הכרות גם במישור החברתי. המרואיינת פ' סיפרה כך: "פתאום התחילה לספר לי [חברה יהודייה לשיעור] בחדר על הילדים שלה ואני גם סיפרתי, וזה היה חשוב לי".

נראה כי הקשר שנוצר בין בני הסטודנטים היהודים והבדואים באמצעות הסביבה המתקשבת השפיע על היכרותם ההדדית זה עם תרבותו של זה, ועוררה בקרב הבדואים אמפתיה וחויות רגשיות חיוביות (אבו גווידר, 2017). הסטודנטית מ' סיפרה: "הרגשתי

ממש טוב, חשבתי שעכשיו היא [חברה יהודייה לשיעור] מבינה אותי יותר טוב וגם אני מבינה אותה יותר טוב".

דיון

החברה הבדואית עוברת תהליכי מודרניזציה רבים, במסגרתם גדל מספר הלומדות הנשים במוסדות להשכלה גבוהה והולך וגובר השימוש בטכנולוגיה. עם זאת, החברה הבדואית היא עדיין חברה שבטית, המתאפיינת בנאמנות למשפחה ולשבט. בחברה הבדואית האני הפרטי כמעט ואיננו קיים, שכן הפרט הוא חלק מקולקטיב החמולה. כל חברי המשפחה הינם בשירות המשפחה ולכן, ישנה ציפייה מתמדת מצד המשפחה כי הסטודנטיות יעזרו במטלות הבית, דבר הקשור קשר הדוק לתרבות ולמסורת, שכן, בחברה הבדואית מצופה מהאישה ומבנותיה לשאת בנטל בכל הקשור למטלות הבית ולאירוח בני משפחה הבאים לביקור. לכן, במהלך הלמידה המתקשבת בתקופת הקורונה, נאלצו הסטודנטיות הבדואיות לחלק את זמןן בין המחויבויות האקדמיות שלהן לבין העזרה והתמיכה במשפחתן. כלומר, בעת הלמידה בבית, הגבולות בין הלימודים לחיים האישיים היטשטשו מאוד. הסיבה המרכזית לכך היא שבקרבת מרבית האוכלוסייה בחברה הבדואית ישנה מודעות נמוכה כלפי נושא הלמידה מרחוק, ולכן מתבקשות הבנות שלומדות בבית לעזור במלאכות הבית השונות, גם אם יש להן לימודים ושיעורים שבהם עליהן להיות נוכחות. כלומר, הן בעלות מחויבויות רבות יותר אך בעלות משאבי זמן, כמו גם פניות רגשית וקוגניטיבית, מועטים יותר.

פרדוקס זה מתחדד אף יותר לנוכח העובדה כי כיום לחלק מהורים הבדואים חשוב כי בנותיהם ירכשו השכלה גבוהה במכללה לחינוך, משום שמקצוע ההוראה נחשב אטרקטיבי מבחינת התנאים, השכר, עצמאות כלכלית ומעמד חברתי, ומתאים גם לקודי ההתנהלות המוכתבים על ידי המסורת. כלומר, הבנות נשארות בחברה שלהן, וכך ניתן להשיג עליהן, ולכן ההורים תומכים ככל שהם יכולים בכיוון מקצועי זה. כשפרצה הקורונה לחיינו, הופתעו ההורים והמשפחה בחברה הבדואית, ונוצר קושי. מחד, הם רוצים שהבת תצליח בלימודים ותסיים, מאידך, הם מבקשים את עזרתה של הבת בבית, בשל חוסר המודעות שלהם כלפי נושא הלמידה מרחוק, שכן, אם הבת בבית הרי היא יכולה לעזור במטלות הבית.

מכיוון שהחברה הבדואית ככלל, והמשפחה בפרט, לא היו ערוכים לשינוי המהיר שהתחולל באופי הלמידה, ומכיון שלא היתה קיימת מודעות מספקת לגבי למידה מרחוק על שלל השלכותיה, החברה הבדואית נאלצה להתאים עצמה לשינוי הכפוי על ידי קבלתו באופן חלקי, כך שהבנות ילמדו מרחוק, אך אסור יהיה להן לפתוח מצלמות. ואכן, הסטודנטיות הבנות נמנעו לרוב מפתיחת המצלמה במהלך המפגשים הסינכרוניים, משום החשש כי תבוצע מניפולציה שלילית על תמונותיהן, והן יפורסמו באופן פומבי ברשתות החברתיות. מצב שכזה

עלול לפגוע מאוד בכבודה של הסטודנטית, במשפחה הגרעינית ובחמולה כולה, ואף עשוי לסכן את המשך לימודיה במכללה.

בעבר, חוקרים שאימצו את גישת היחסיות התרבותית טענו שלאוטונומיה של הפרט אין השפעה מכרעת על חייהם של אנשים החיים בתרבויות מסורתיות. נטען שתרבויות אלו לא מעודדות ערכים של ייחודיות ועצמאות, אלא מעודדות ערכים חברתיים במהותם, כמו הרמוניה חברתית ותלות הדדית בין חברי המשפחה (Rothbaum et al., 2000) לעומתם ישנם מחקרים שטענו כי ישנה חשיבות רבה בצורך באוטונומיה של הפרט בכל החברות (Chirkov et al., 2003).

בחברה הבדואית על האישה להיות צייתנית וכנועה, דבר המושרש בערכים ובנורמות החברתיות, זאת לעומת הבנים בחברה זו (אבורביעה-קווידר, 2008). במחקרם של קפלן ואחרים (2014) נטען כי בחברה הבדואית האוטונומיה היא בעלת חשיבות יתרה עבור לומדים בנים, וכן כי דיכוייה של אוטונומיה יהיה פחות "הרסני" עבור לומדות בנות.

תיאורית ההכוונה העצמית (SDT), שעוסקת רבות במסוגלות ואוטונומיה פותחה על ידי החוקרים דסי וראיין (Deci, & Ryan, 2002), הינה תיאוריית מוטיבציה המבוססת על הגישה ההומניסטית, הדוגלת במיטביותו של האדם, בפיתוח תחושת הערכה עצמית שלו ובמימוש עצמי. התיאוריה עוסקת בחקר הנטיות הפנימיות המולדות של האדם ובצרכיו הפסיכולוגים, ומדגישה את חשיבות ההשפעה של מקורותיו הפנימיים ואישיותו של אדם להתפתחות התנהגותו, לויסותו העצמי ולהגברת סקרנותו וצמיחתו היצירתית. תיאוריית ההכוונה העצמית מציגה את התנאים להתפתחות אדם אוטונומי ולהתפתחותו הנפשית התקינה והמסתגלת של הפרט. על פי תיאורייה זו, אדם אוטונומי הוא אדם יוזם, המונע באופן מודע על ידי רצונותיו, המרגיש בעלות על פעולותיו, והחש שמעשיו צומחים ממנו עצמו. לעומתו, אדם שאינו אוטונומי מאפשר לגורמים חיצוניים לכוון את החלטותיו ואת מעשיו.

זאת ועוד, תיאורית ההכוונה העצמית מגדירה את יצירת הקשר והשייכות כאחד התנאים המרכזיים לצמיחתה ואיכותה של הלמידה, כמו גם לצמיחתם של מסוגלות ואוטונומיה (Deci & Ryan, 2002, 2012). אולם, בעת הגל הראשון של התפרצות מגפת הקורונה, הסטודנטים הבדואים הרגישו מחסור בקשר כלפי מוסד הלימודים (לא יכולים היו להגיע למכללה ולעשות בה את המטלות). למרות זאת, התגבר הצורך שלהם במסוגלות ובאוטונומיה

כדי לקדם ולממש תוכניות ומטרות לימודיות, שחלקן דורשות ביצוע איכותי של משימות מורכבות, סיוע בהתמודדות עם כישלון, והגברת האמונה של הסטודנט ביכולתו להצליח.

בתקופת הקורונה, הסטודנטים הצליחו להתגבר על הקשיים שעמדו בפני למידתם באמצעות חלוקת זמן בין למידה ובין תמיכה במשפחה. המרואיינת ש' סיפרה: "היה לי מאוד קשה אבל למדתי לעשות קודם מהר משימות של הבית ואחר כך היה לי זמן לשיעורים". כך, הסטודנטים יצאו מהבית לחפש נקודת גלישה, עזרו אחד לשני באמצעות שימוש בערוצים אחרים לקבלת תמיכה כגון צ'ט או וואטסאפ, אמנם מחד גיסא, הם סגרו מצלמות ומיקרופונים על מנת לא לפגוע במסורת, אך מאידך, הם לא מוכנים היו לוותר על הלמידה מרחוק, לקחו אחריות על למידתם, פעלו וקיבלו החלטות באופן אוטונומי על מנת לנווט את למידתם ולהגביר את הצלחתה.

בניגוד למחקרם של קפלן ואחרים (2014), טוענים חסידי תיאורית ההכוונה העצמית, כי אין הבחנה בין המגדרים השונים בחברה מסורתית בהקשר של הצורך של בנים ובנות באוטונומיה. כלומר, אוטונומיה חשובה לנשים כמו לגברים (Ryan & Deci, 2000; Chirkov et al., 2003). במחקרנו זה, נראה שלא רק שהיעדרה או הפחתתה של אוטונומיה עבור לומדות בנות היתה בעלת משמעות, אלא עולה כי האוטונומיה היא גורם מכריע בהצלחתן של הלומדות לקיים למידה משמעותית ומוצלחת. ממצאי מחקרנו מצביעים על כך שבשל המסורת והתרבות קיים פער בולט בין הבנים לבנות ביכולת לקחת חלק במפגש המתקשב וזאת משום שלבנים בחברה הבדואית יש הרבה יותר חופש ועצמאות מאשר לבנות. בעוד שהסטודנטים הבנים יכולים להתנייד מחוץ לכפר במטרה לחפש מקום עם אינטרנט יציב המאפשר להם לקחת חלק במפגש המתקשב או לפתוח מצלמה באופן חופשי. הבנות אינן יכולות להתנייד לבדן בחופשיות ואינן יכולות להדליק מצלמה בשל החשש שמישהו יצלם אותן ויעשה בתמונת שימוש לרעה. מכאן, שהלמידה המתקשבת הגדילה את הפער שכבר כך היה קיים בין בנים לבנות. בכדי להצליח בלמידתן, היה על הסטודנטיות הבדואיות שחשו מחויבות ללמידה לעשות שימוש באוטונומיה מוגברת. הן מצאו פתרונות יצירתיים, ספונטניים וארוכי טווח, לעומת הלומדים הבנים ואף לעומת הלומדות היהודיות, משום שהיה עליהן להתגבר על קשיי טכנולוגיה ותשתית, כמו גם קשיים נוספים וייחודיים להן, הנובעים מערכי התרבות והמסורת השמרניים מהן הן מגיעות.

בנוגע למסוגלות (תיאורית ההכוונה העצמית), על פי קפלן ואחרים (2014), הצורך במסוגלות בא לידי ביטוי אצל כלל הלומדים (גברים ונשים) במסוגלות לקדם ולממש תוכניות ומטרות לימודיות, לבצע ביצוע איכותי של משימות מורכבות, בסיוע בהתמודדות עם כישלון ובהגברת האמונה של הלומד ביכולתו להצליח. מהמחקר הנוכחי עולה כי הסטודנטים הבדואים גילו מסוגלות להתמודד עם הקשיים שהציבה להם תקופת הקורונה על ידי כך שתהליך הלמידה

שלהם הפך להיות עצמאי וחקרני, הפחד שלהם מהטכנולוגיה התפוגג והם למדו לחקור יחד ולסייר במרשתת באופן מושכל. הם יצרו יחד ערוצי שיח בלתי פורמליים, והסביבה המתקשבת איפשרה להם גם להכיר האחד את השני. הם השתדלו לנווט בין הלמידה המתקשבת ובין התמיכה במשפחה, יצאו מהבית לחפש נקודת גלישה, ועזרו אחד לשני דרך שימוש בערוצים אחרים (כגון וואטסאפ). בנוסף, הקשיים שהציבו הנורמות והמסורת חייבו את הסטודנטיות הבדואיות לסגור מצלמות ומיקרופונים, אך הן בכל זאת לא ויתרו על הלמידה מרחוק. ככלל, ניתן לזהות כי הסטודנטים והסטודנטיות הבדואים לקחו אחריות על תהליך הלמידה שלהם.

עוד עולה מהמחקר כי התגברות האוטונומיה התרחשה למרות ירידה בתחושת השייכות. הסטודנטים הבדואים הרגישו בתקופה שלפני מגפת הקורונה שייכות לבית ולמקום הלימודים, אך עם פרוץ המגפה, תחושת שייכות זו נפגעה, משום שהבית הפך למקום שאינו מספק סביבת לימודית מיטבית בד בבד הפיכתה של הנגישות למכללה לקשה יותר. אך למרות זאת, ניווטו הסטודנטים את דרכם בהצלחה בתהליך הלמידה המתקשבת.

מגבלות המחקר, חשיבות המחקר ותרומו

הלמידה המתקשבת בתקופת הקורונה איפשרה לבחון מגוון רחב של היבטים הנוגעים לקשר בין הזהות התרבותית - חברתית ובין למידה מתקשבת, כגון: מגדר, גיל, שפה, מסורת, משפחה ותרבות על אופן ואיכות הלמידה המתקשבת.

ייחודיותו של מחקר זה נובעת מכך שזוהי הפעם הראשונה שהפער הדיגיטלי נחקר

בקרב האוכלוסייה הבדואית בדרום. המחקר מספק הסבר תיאורטי ייחודי להבנת האופן שבו מתמודדות חברות ילידות עם היבטים חדשניים של למידה באמצעות טכנולוגיה. מחקר זה יש בו כדי להוות בסיס ידע לאנשי מקצוע בתחום החינוך ולמקבלי החלטות לזיהוי בעיות שונות העולות מהשטח ולכן, על מנת לצמצם את הפער הדיגיטלי בין האוכלוסייה הבדואית לבין קבוצות נוספות הלוקחות חלק במערכת החינוך הישראלית יש צורך להשקיע בתקופת השגרה בהעלאת המודעות בקרב האוכלוסייה הבדואית לגבי נושא הלמידה מרחוק, בשיפור התשתיות והכנתם של הסטודנטים ללמידה מרחוק, מהלכים אלו עשויים להיות בעלי ערך רב בעיתות חירום.

מגבלות המחקר נובעות מהעובדה כי לאוכלוסייה הבדואית מאפיינים ייחודיים ולכן

התובנות אותן הפקנו לגבי סוגיות מרכזיות הנוגעות לפער הדיגיטלי אינן בהכרח תקפות גם לאוכלוסיות אחרות. מגבלה נוספת הייתה בעצם קיום הראיונות עם הסטודנטים בצורה מקוונת באמצעות תכנת הזום (Zoom) ולא בשיחה פנים אל פנים, ובכך ייתכן ונפגעה יעילות התקשורת ויצירת האינטימיות הנדרשת עם הסטודנטים, ואבדו ניואנסים ורגישויות שהיינו שמים לב אליהם במפגש פיסי.

חשיבותו של המחקר הנוכחי באה לידי ביטוי בהבנה כי למרות הקשיים הרבים הניצבים בדרכם של הסטודנטים תהליך הלמידה מרחוק דירבן ועודד את הסטודנטים להסתמך על עצמם ולשפר את מיומנויות הלמידה העצמית שכמעט ולא התנסו בה כתלמידים בבתי הספר. בתהליך זה, נראה כי הם הפכו להיות לומדים אוטונומיים שאחראים להצלחתם הלימודית.

מעבר לפן התיאורטי ממצאי מחקר זה מצביעים גם על המלצות יישומיות עבור מוסדות הלימוד ומקבלי ההחלטות. למרות שהסטודנטים פעלו רבות על פי תיאורית ההכוונה העצמית ישנם קשיים אובייקטיביים כגון הקושי הרב ללמוד בבית בשל המשפחה הגרעינית והמורחבת ולכן מבחינת תשתית, אנו ממליצים כי תהיה אפשרות שהסטודנטים יפנו למרכזים ביישובים בהם הם מתגוררים, או ביישובים מאגדים (גם בכפרים הלא מוכרים), שיהיו נגישים ופתוחים עם ציוד ועמדות מחשב שמוכנים לקבל אותם ולעזור להם. ייתכן ותהיה תועלת בהקמת מרכזים ייעודיים לנשים, שיאפשרו לסטודנטיות למידה בסביבה נוחה ובטוחה תוך קבלת תמיכה ממשפחתן.

בעידן הלמידה המתקשבת למידה עצמאית הינה הכרחית, אך עבור הלומדים, ובעיקר הלומדות, בחברה הבדואית למידה זו היא קשה אף יותר בשל החסמים הרבים העומדים בדרכם, ואשר הוצגו במאמר זה. לכן, על מנת לצלוח קשיים אלה ולהצליח בלמידה המתקשבת שהינה בעלת אופי למידה עצמאי עליהם לגלות יוזמה ואוטונומיה מוגברות, הנמצאות בהלימה עם תיאוריית ההכוונה העצמית.

מבחינה לימודית, אנו ממליצים על אימוץ גישה א-סינכרונית המבוססת על גישת הכיתה ההפוכה, הדוגלת בהכנת סרטונים קצרים המיועדים לרכישת הידע, והמלווים בשלב נוסף הכולל פורומים קבוצתיים לדיון סביב השאלות שעלו בסרטונים. גישה שכזו מאפשרת גמישות יתרה לסטודנטים, משום שהיא מזמנת צפייה והשתתפות פעילה בדיון, למשל בשעות הלילה, או במקום אחר שאינו ביתם, כך שסביבת הלמידה שלהם שקטה ורגועה בהשוואה ללמידה במהלך שעות היום או ללמידה בסביבת בית רועשת ועמוסה, ובתנאים בהם הם יכולים לתזמן את פעילותם ברשת האינטרנט, שאינה יציבה עבור חלקם.

יתר על כן, אנו ממליצים כי יעשה שימוש רב יותר בכלים דיגיטליים מוכרים יותר, כגון אפליקציית ווטסאפ שיכולה לתפקד ככלי א-סינכרוני, ובכך לאפשר למידה רציפה יותר. אנו ממליצים גם לעשות שימוש רב יותר בגישת חקר רשת המאפשר לסטודנטים להפעיל חשיבה ביקורתית.

בכל הנוגע לערכי מסורת ותרבות, אנו ממליצים כי יעשה מאמץ להעלות את המודעות בקרב המשפחה הגרעינית והמורחבת, כמו גם בחברה הבדואית בכללותה, באשר לחשיבותם של תנאי הלמידה בסביבת למידה מרחוק, ובעיקר לחשיבותם של מרחב מתאים, סביבה שקטה וציוד מתאים עבור הלומד, ובעיקר עבור הלומדת, אשר עבורה תנאים אלה קריטיים להצלחה (von Prummer, 2000). יתר על כן, נראה כי הגברת מודעותה של סביבתו של הלומד/ת, הכוללת את משפחתו והקהילה בה הוא חי, יש בה כדי ליצור 'שותפות חינוכית' שתסייע להצלחתה והטמעתה של הלמידה המתקשבת, ולהצלחתו של הלומד/ת (Ansong et al., 2017). כמו כן, אנו גורסים כי יש לנסות ולשנות את התפיסות הקיימות והחשש בנוגע לפתיחת מצלמות בעת מפגשי וידאו סינכרוניים, דבר שיש בו על מנת להעצים את השתתפותן המשמעותית של סטודנטיות בדואיות במפגשים שכאלה, ואולי אף להעצימן באופן רחב יותר.

לטובת מחקר המשכי, אנו ממליצים לבחון את אופני התמיכה השונים של ההורים בסטודנטיות. כמו כן, מומלץ לבחון את שיפור מיומנויות הלמידה העצמית, השליטה במדיה הדיגיטלית ומיומנויות הלמידה מרחוק בקרב סטודנטים, כל זאת לנוכח השינויים שחלו בתקופה הקורונה.

לסיכום, מחקר זה מראה את הפער הקיים בין אוכלוסיית המחקר לשאר הקבוצות במדינת ישראל. אנו סמוכים ובטוחים כי כדי לצמצם את הפער הדיגיטלי ולגשר על הפער שבין התרבות והנורמות החברתיות בקרב האוכלוסייה הבדואית, לקדמה ולשימושי הטכנולוגיה, יש להעלות את המודעות בקרב ציבור זה ללמידה מתקשבת וליתרונותיה, וכן לפעול מול מקבלי ההחלטות במדינת ישראל לשם שיפור תשתיות ונגישות.

רשימת מקורות

- אבו-סעד, א' (1998). מערכת החינוך הבדווית בנגב לקראת שנת ה – 2000. סוגיות ומגמות. בתוך ח' אבו-עסבה (עורך). **ילדים ובני נוער ערביים בישראל – מצב קיים לקראת סדרי יום עתידיים** (עמ' 27-34). ירושלים.
- אבו עסבה, ח' (2008). מערכת החינוך הערבית וסוגיות השוויון. **מפנה, 58**, 43–50.
- אבו רביעה-קווידר, ס' (2008). **מודרות ואהובות: סיפוריהן של נשים בדוויות משכילות**. האוניברסיטה העברית.
- אבו רביעה-קווידר, ס' (2017). **זהות מעמדית בהתהוות פרופסיונליות פלסטיניות בנגב**. האוניברסיטה העברית.
- דושניק, ל' (2011). ניתוח נתונים במחקר האיכותני: הצעה לארבעה עקרונות מנחים, **שבילי מחקר**, שנתון המחקר של רשות המחקר במכון מופ"ת, **שנתון מס' 17 תשע"א 2011**.
- פסטה-שוברט, ענת (2005). אני יוצאת וכאילו ממששת את העולם, רואה את הדברים ברור יותר : נשים, השכלה גבוהה והחברה הבדואית בנגב, **מגמות, 4**, 659-681.
- קפלן, ח., עשור, א., אל-סייד, ח., וקנת-מיימון, י. (2014). התרומות הייחודיות של תמיכה ודיכוי אוטונומיה לניבוי חווית למידה אופטימאלית בקרב תלמידים בדואים: בחינת תאורית ההכוונה העצמית בחברה קולקטיביסטית. **דפים, 58**, 41-77.
- שנתון הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2019). **אוכלוסייה**
<https://www.cbs.gov.il/he/publications/Pages/2019/%D7%A9%D7%A0%D7%>
- שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת, מחקר איכותני – תיאוריה ויישום**. אוניברסיטת תל-אביב, הוצאת רמות.
- תירוש, א' ואייל, י' (2018). **מדדים חברתיים-כלכליים של האוכלוסייה הבדואית בנגב**. מכון מאיר-ג'וינט-ברוקדייל.
https://brookdale.jdc.org.il/wp-content/uploads/2018/10/Heb_Report_774_18_update.pdf

- Abu-Saad, I., Lithwick, H., & Abu-Saad, K. (2004). A preliminary evaluation of the Negev Bedouin experience of urbanization. *Findings of the urban household survey. Ber-Sheva-Israel: Negev Center for Regional Development & The Center for Bedouin Studies & Development.*
- Albó, L., Beardsley, M., Martínez-Moreno, J., Santos, P., & Hernández-Leo, D. (2020, September). Emergency Remote Teaching: Capturing Teacher Experiences in Spain with SELFIE. In *European Conference on Technology Enhanced Learning* (pp. 318-331). Springer, Cham.
- Anderson, D.M & Haddad, C. L. (2005). Gender, Voice and Learning in Online Course Environments. *Online Learning*, 9 (1).
- Ansong, E., Boateng, S. L. , Boateng, R. (2017). Determinants of E-Learning Adoption in Universities: Evidence From a Developing Country. *Journal of Educational Technology Systems*, 46(1), 30-60.
- Arif, A., Walayat ,H., & Atiq, A. (2011). E-Learning: Closing the Digital Gap Between Developed and Developing Countries. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 5(11), 903-908.
- Botha, A., Vosloo, S., Kuner, J., & van den Berg, M. (2009). Improving cross-cultural awareness and communication through mobile technologies. *International Journal of Mobile and Blended Learning (IJMBL)*, 1(2), 39-53.
- Chirkov, V., Ryan, R. M., Kim, Y., & Kaplan, U. (2003). Differentiating autonomy from individualism and independence: A self-determination theory perspective on internalization of cultural orientations and well-being. *Journal of personality and social psychology*, 84(1), 97.
- Deci, E., & Ryan, R. (Eds.), (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory.

- Ganayem, A., Rafaeli, S., & Aziza, F. (2009). Digital divide: The use of the internet in Arab society. *Megamot*, 1, 164-196.
- García, F. C., García, M. C., & Arévalo, J. D. J. C. (2020). Information and communications technologies in androgynous learning. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1513, p. 012014).
- Gehlen-Baum, V. and Weinberger, A. (2012). Notebook or Facebook? How students actually use mobile devices in large lectures. In: A. Ravenscroft, S. Lindstaedt, C. D. Kloos, & D. Hernández-Leo (Eds.), 21st century learning for 21st century skills. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag, 7563: 103-112.
- Gezgin, D. M. (2019). The Effect of Mobile Learning Approach on University Students' Academic Success for Database Management Systems Course. *International Journal of Distance Education Technologies (IJDET)*, 17(1), 15-30.
- González-Gómez, F. et al. (2012). Gender differences in e-learning satisfaction. *Computers & Education*, (58) 283-290.
- Hagar, C., & Haythornthwaite, C. (2005). Crisis, farming & community. *The Journal of Community Informatics*, 1(3), 41-52. Retrieved from <http://www.cijournal.net/index.php/ciej/article/download/246/211>
- Hatuka, T., & Zur, H. (2020). From smart cities to smart social urbanism: A framework for shaping the socio-technological ecosystems in cities. *Telematics and Informatics*, 101430.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. Retrieved from:
<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Hofstede, G. (1983). The cultural relativity of organizational practices and theories. *Journal of international business studies*, 14(2), 75-89.

- Hsiao, Y. & Shiao, Y. (2018). Research on gender differences in the digital learning performance of university students. In Proceedings of the 9th International Conference on E-Education, E-Business, E-Management and E-Learning (IC4E '18). Association for Computing Machinery, New York, NY, USA, 26–30.
- Johnson, R.D. (2011). Gender differences in e-learning: Communication, social presence, and learning outcomes. *Journal of Organizational and End User Computing*, (JOEUC), 23 (1).
- Klimova, B. (2019). Impact of mobile learning on students' achievement results. *Education Sciences*, 9(2), 90.
- Mackey, J.; Gilmore, F.; Dabner, N.; Breeze, D.; Buckley, P. (2012). *Journal of Online Learning and Teaching*; Long Beach Vol. 8, Iss. 2, (June 2012): 122.
- Mark, G., & Semaan, B. (2008). Resilience in collaboration: Technology as a resource for new patterns of action. In B. Begole & D. W. McDonald (Eds.), *Proceedings of the 2008 ACM conference on Computer Supported Cooperative Work* (pp. 127-136). New York, NY: Association for Computing Machinery. doi:10.1145/1460563.1460585
- Mackenzie, D., & Wajcman, J. (1999). *The social shaping of technology*. Open university press.
- Martin, F., & Ertzberger, J. (2016). Effects of reflection type in the here and now mobile learning environment. *British Journal of Educational Technology*, 47(5), 932-944.
- Parker, R. S., Haytko, D. L., & Hermans, C. M. (2009). Individualism and collectivism: Reconsidering old assumptions. *Journal of International Business Research*, 8(1), 127.
- Parker, R.S. & Haytko, Diana & Hermans, Charles. (2009). Individualism and collectivism: Reconsidering old assumptions. *Journal of International Business Research*. 8. 127-139.

Parsazadeh, N., Ali, R., & Rezaei, M. (2018). A framework for cooperative and interactive mobile learning to improve online information evaluation skills. *Computers & Education*, 120, 75-89.

Perkowski, J. (2013). The role of gender in distance learning: A meta-analytic review of gender differences in academic performance and self-efficacy in distance learning. *J. Educational Technology Systems*, 41 (3).

Shenglin, B., Simonelli, F., Zhang, R., Li, W., (2018). Digital infrastructure: Overcoming Digital Divide in Emerging Economies. G20 Insights. Retrieved from:

https://www.g20-insights.org/policy_briefs/digital-infrastructure-overcoming-digital-divide-emerging-economies/

Todorova, N. & Bjorn-Andersen, N. (2011). University Learning in Times of Crisis: The Role of IT, *Accounting Education*, 20:6, 597-599.

Tsuria, R. (2020). Digital divide in light of religion, gender, and women's digital participation. *Journal of Information, Communication and Ethics in Society*.

Várallyaia, L. & Herdona, M. (2013). Reduce the Digital Gap by Increasing E-Skills. *Procedia Technology*, 8, 340 – 348.

Van Dijk, J. A. (2017). Digital divide: Impact of access. *The international encyclopedia of media effects*, 1-11.

Vidislavsky, M., Peled, B., & Pavesner, A. (2011). Innovative pedagogy or quality pedagogy in an innovative environment. *The Four M Pillars*, 27, 1-6.

von Prummer, C. (2000). *Women and Distance Education : Challenges and Opportunities*, Taylor & Francis Group.

Rothbaum, F., Weisz, J., Pott, M., Miyake, K., & Morelli, G. (2000). Attachment and culture: Security in the United States and Japan. *American Psychologist*, 55(10), 1093.

Wamuyu, P. K. (2017). Bridging the digital divide among low income urban communities. Leveraging use of Community Technology Centers. *Telematics and Informatics*, Volume 34, Issue 8,1709-1720,

Zhang, J., Yang, J., Chang, M., & Chang, T. (2016). ICT in education in global context. *The Best Practices in K-12 Schools*.