

למידה אקדמית בצל מגפת הקורונה: מנקודת מבטם של סטודנטים מהפריפריה בישראל

תקציר

בעקבות מגיפת הקורונה ובניסיון לבלימתה, נסגרו מוסדות חינוך ואקדמיה החל ממרץ 2020 ועברו ללמידה מרחוק-מקוונת במטרה לשמור על הרצף הלימודי. למידה זו מצריכה שימוש באמצעי תקשורת דיגיטליים שונים ולמידה עצמית. מטרת מחקר זה לבדוק מהי חוויתם של סטודנטים מפריפריה בתקופה זו תוך השוואה בין סטודנטים-ערבים, סטודנטיות-חרדיות וסטודנטים-מאילת הלומדים בקמפוס להכשרת מורים. המחקר משלב שיטת מחקר כמותית ואיכותנית: בחלק הכמותי סטודנטים מלאו שאלונים ובחלק האיכותני רואיינו על ידי עורכות המחקר. מהממצאים הכמותיים עלה שקיימים הבדלים בין שלושת קבוצות המחקר. הסטודנטיות החרדיות דיווחו שבעקבות הלמידה המקוונת הן רכשו כישורי למידה חדשים יותר מהסטודנטים הערבים ואילת. סטודנטים ערבים ציינו שאיכות ההוראה בלמידה מרחוק נמוכה יותר בתקופה זו מאשר סטודנטיות חרדיות ומאילת. בחלק האיכותני התקבלו פרשנויות השופכות אור על הממצאים האלה תוך ההקשר הייחודי לכל סקטור.

מילות מפתח:

סטודנטיות-חרדיות, סטודנטים-ערבים, סטודנטים-פריפריה, הוראה ולמידה מרחוק-מקוונת

מבוא

בעקבות התפרצות נגיף הקורונה בפתחה של שנת 2020 והוראת הריחוק החברתי, האוניברסיטאות והמכללות ברחבי-העולם נאלצו לעבור להוראה-מרחוק (באמצעות Emergency Remote Teaching) וזאת בכדי להמשיך את הסמסטר ולאפשר לסטודנטים להשלים את לימודיהם (Altbach, De Wit, 2020) & המעבר נעשה תוך ימים ספורים, מבלי שתהיה שהות להתארגנות מסודרת. המרצים, והסטודנטים נאלצו לאמץ טכנולוגיות ושיטות הוראה ולמידה חדשות ולקבל החלטות כמעט ללא הכנה מוקדמת. פעילויות הוראה ולמידה שהתנהלו לפני כן פנים אל פנים הועברו באחת להוראה מקוונת, תוך התבססות על מערכות ניהול הלמידה, אתרי הקורסים וכלים דיגיטליים ללמידה מרחוק (DePietro, 2020).

הלמידה מרחוק-מקוונת, דורשת אקטיביות וכישורי ניהול עצמי רבים יותר מצד הלומד, בהשוואה ללימודים בכיתה. לומדים שעדיין לא התנסו בלמידה-מרחוק עלולים להתקשות בכך במיוחד, ועל המרצים לסייע להם על מנת לעשות זאת (Fletcher-Wood, 2020). חשוב לזכור, שלאינטראקציה החברתית בקורסים המקוונים חשיבות גם בהשפעה על תחושותיהם של הלומדים (Thomas, 2012; Trowler, 2010). מחקר זה מביא את תפיסת הלמידה-מרחוק בשלושה מוקדי פריפריה בישראל: החברה הערבית, חרדית וסטודנטים-מאילת.

הפריפריה הישראלית מוגדרת כמי שמבחינה גיאוגרפית רחוקה ממרכזי המטרופולין, וסובלת מחולשה חברתית וכלכלית (צמרת וחבריו, 2009; צפדיה, 2012; איילון, 2008; Shefer and Frenkel, 2013; Shefer and Antonio, 2013). העיר אילת היא העיר הפריפריאלית ביותר בישראל (צייבל, 2009). הנגישות של תושבי הפריפריה להשכלה גבוהה נמוכה בשל הישגיהם הלימודיים הנמוכים יחסית לתושבי המרכז וקשורים למיצב הסוציו-אקונומי הנמוך של תושבי הפריפריה.

עבור מרבית הנשים בחברה החרדית, לימודים אקדמיים אינם מהווים חלק אינטגרלי ממסלול החיים המקובל והרווח (מלחי, 2017). הסיבות להגעת נשים ללימודים הם לא חד משמעיים יש נשים המגיעות לאקדמיה כיוון שעול פרנסת הבית מוטל עליהן והן מעוניינות לשמור על הבעלים שלהן כלומדים (נריה-בן שחר, 2015), אחוז הנשים החרדיות בעלות תואר-אקדמי ביחס לאוכלוסייה כללית עדיין נמוך ועמד על 12% בלבד בשנת 2014 בהשוואה ל 43% מהנשים במגזר הכללי (רגב, 2016).

החברה הערבית בישראלית היא חברה ייחודית במאפייניה ונמצאת בשלב מעבר בין קולקטיביות למודרניזציה, רוב אזרחיה מתגוררים ביישובים הומוגניים, פריפריאליים המדורגים באשכולות הנמוכים מבחינה אזרחית וכלכלית ולכן המעבר למודרניזציה נשאר ברמה הערכית ולא ההתנהגותית (כרכבי-סבאח, 2009; עלי וגורדוני, 2009). חאג'י-יחיא (Haj-Yahia, 2000), מציין כי בקרב נשים ערביות

בישראל רווחות שתי מגמות של שינוי: עלייה ברמת ההשכלה ובשיעור ההשתתפות בשוק העבודה כביטוי לתהליכי מודרניזציה.

מחקר זה מביא את "קולם" של הסטודנטים-להוראה השייכים לפרפריה חברתית / גיאוגרפית בעת השנוי העצום שחוו עם התפרצות נגיף הקורונה והמעבר החד ללמידה-מקוונת מרחוק. השאלה המרכזית היא: מהי חווית הלמידה מרחוק-מקוונת בעיניהם של סטודנטים מהפרופריה הישראלית?

מתודולוגיה

המחקר הנוכחי נעשה בשיטה המשולבת (Mixed Methods) כמותי ואיכותני. החלק הכמותי מבוסס על נתונים שנאספו משאלונים מובנים, (גילת, שגיא ויעקובי, 2004; שמלא וטנצר 2012; Rovai, 2002; Hung, Chou, Chen & Own, 2010). אשר כללו היגדים למדידת תפוסותיהם של המשיבים בסולם ליקרט בחמש דרגות. המערך הכמותי כולל השוואה בין שלושת קבוצות המחקר; סטודנטים-להוראה השייכים לפרפריה חברתית/גיאוגרפית (ערבים, חרדיות והעיר אילת). ההשוואה בין קבוצות הסטודנטים-להוראה נעשתה בסוף סמסטר א' תשפ"א, אחרי שנה של למידה מרחוק-מקוונת (Zheng, 2015). הנתונים הכמותיים נאספו משלוש קבוצות של סטודנטים-להוראה, 80 בכל קבוצה. החלק האיכותני: נערכו 30 ראיונות עומק חצי מובנים, אישיים עם סטודנטים משלושת המגזרים (10 מכל מגזר). אשר מטרתם לתת פרשנות מעמיקה יותר לממצאי החלק הכמותי. הנתונים הכמותיים נותחו בסטטיסטיקה תיאורית והשוואה בין המגזרים של הסטודנטים-להוראה, נערכה באמצעות ניתוח שונות. הנתונים האיכותניים נותחו ניתוח תוכן כדי לאפשר זיהוי דפוסים (Creswell & Creswell, 2017).

ממצאים

הסטודנטים אפיינו מספר **גורמי תמיכה** מרכזיים: חברים מחוץ למכללה 14%, מידע מהאינטרנט והמרצים של הקורס 16%, משפחה 14% והתמודדות עצמית 19%. לא נמצאו הבדלים בין שלושת הקבוצות.

חשוב מדד כללי של **הערכת ההוראה בלמידה מקוונת בקורס**. הסטודנטיות-החרדיות 3.9% מגלות רמה גבוהה יותר של שביעות רצון מההוראה בקורס, מאשר הסטודנטים-מאילת והסטודנטים-הערבים 3.6.

בלמידה בקורס, הממצאים מראים שהסטודנטיות-החרדיות בממוצע 3.9 (מתוך סולם של 5), מגלות שביעות רצון גבוהה יותר מהלמידה בקורס, גם בממוצע הכללי וגם בשאלות על: מצגות, השתתפות באימייל, תרגילי חזרה וקשר עם עמיתים. בהשוואה לסטודנטים-אילת 3.6 ומהסטודנטים-הערבים 3.5. בניתוח הנתונים נבנו שני מדדים המתייחסים ל**מסוגלות**: מסוגלות אישית בלמידה מרחוק מקוונת. מקדם המהימנות 0.79 וגורמים חיצוניים מקדמי מסוגלות מקדם מהימנות 0.76. אין הבדלים מובהקים בין הקבוצות במסוגלות האישית ובגורמים החיצוניים המקדמים את המסוגלות. הממוצעים מראים רמה בינונית של מסוגלות – סביב 3.5 בסולם של חמש דרגות. "נחשפתי להוראה שונה במסגרת הלמידה מרחוק...דבר שדרש ממני...לרכוש כלים נוספים...הרגשתי שאני מסוגלת ויכולה להוציא מעצמי יותר". גם הסטודנטים-הערבים מדווחים על שינוי בהרגלי למידה וגילוי תחושת מסוגלת בעקבות הלמידה מרחוק "לאט לאט התחלתי לבנות סדר יום.. הייתי מבלה את הלילות בסיכום ההרצאות המוקלטות ולעשות מטלות. הופתעתי שהממוצע ציונים שלי עלה".

חשובו שני מדדים: שיפור בכישורי הלמידה המקוונת, מקדם מהימנות 0.72 ומידת התאמה של ההוראה ללמידה מקוונת מקדם מהימנות 0.67. נערך ניתוח שונות שהשווה בין שלוש הקבוצות על כל אחד משני המדדים. נמצא הבדל מובהק בין הקבוצות בשיפור הכישורים, הנובע מכך שהסטודנטיות-החרדיות מדווחות על פחות שיפור בכישורים ללמידה מרחוק 3.2, מאשר הסטודנטים-הערבים 3.5 ואילת 3.4. בחלק האיכותני הסטודנטים-הערבים ציינו שהם יצרו קבוצות למידה דרך וואטסאפ, ביוזמה עצמאית. נמצא הבדל המתקרב למובהקות לגבי התאמת הלמידה (סטודנטים-אילת וערבים 3.5 וסטודנטיות חרדיות 4), הנובע מכך שסטודנטיות-החרדיות דיווחו על פחות התאמה של הלמידה לסביבה מקוונת. אחת הסטודנטיות-הערביות ציינה: "בהתחלה את מרגישה כמו בהפסקת חשמל אף אחד לא יודע איך להתנהל.. לא אנחנו ולא המרצים.. היה נראה שהמרצים היו בהולים.. מלא מרצים היו מעמיסים את המודל בחומרים ולא ידענו מה זה חוץ מזה שהייתה כמות חומר מטורפת ללמידה עצמית... אבל לאט לאט הרגשנו שהמרצים שינו התכנים יותר מתאימים, יותר גיוון בהוראה והפעלת סטודנטים...פחות חומרים ויותר קשר אישי עם מרצים"

באיכות ההוראה נערך ניתוח שונות שהשווה בין שלוש הקבוצות על המדד של איכות ההוראה. נמצא הבדל מובהק הנובע מכך שהסטודנטים-הערבים 3.5 תופסים את איכות ההוראה כנמוכה יותר מאשר הסטודנטיות-חרדיות 3.8 והסטודנטים-מאילת 3.6.

נמצאה מהימנות של 0.88 בין כל השאלות **בנושא תרומת מרכיבי הלמידה**. נמצא הבדל מובהק הנובע מכך שסטודנטיות-חרדיות תופסות את מרכיבי הלמידה כתורמים יותר ללמידה מאשר הסטודנטים-מאילת והסטודנטים-הערבים.

במימוניות טכנולוגיות נמצא הבדל מובהק בין הסטודנטים-הערבים בהשוואה לשתי הקבוצות האחרות מהימנות של 0.89. הבדל זה נובע ככל הנראה משליטה נמוכה של הסטודנטים-ערבים (3.9) בהשוואת לשתי האוכלוסיות האחרות 4.2.

בתחושת השייכות נמצא הבדל מובהק בין הקבוצות, שמתבטא בתחושת שייכות לקורס נמוכה יותר אצל הסטודנטים-הערבים 3.23 לעומת שתי הקבוצות האחרות סטודנטים-אילת 3.58 וסטודנטיות-חרדיות 3.76.

"לא הרגשתי אני חלק... תמיד שהייתי פונה לסטודנטיות-יהודיות לעשות עבודה משותפת יחד, תמיד ענו לי לא, נראה שהסטודנטיות-היהודיות לא רוצות לשתף פעולה אז ויתרתי... אני חושבת שזה היה שונה אם היו מתקיימים לימודים בתוך המכללה".

באתר הקורס חושבו הממדים של נגישות לחומרי הלמידה באתר, סיוע של החומרים ללמידה, עומס האתר, מהלך הלמידה, התמצאות באתר, קשיים בשימוש וגיוון בייצוגי המידע. הערכת התרומה של האתר ללמידה, כמעט אינה שונה בין שלוש הקבוצות. ההבדל היחיד מתבטא בכך שהסטודנטים-הערבים 3.0 מדווחים על קשיים רבים יותר בהשוואה לסטודנטים האחרים 2.7. לסטודנטים-הערבים יש מחסום של שפה. לעומתן הסטודנטיות-החרדיות אסירות תודה על ההזדמנות ללמידה לעומתן הסטודנטים הצעירים: הערבים רוצים רק לקבל תואר. לסטודנטים-הערביים יש גם בעיה לשבור את תקרת הזכוכית. לסטודנטיות-החרדיות הלמידה הנה בחירה שלהן בכדי להתקדם זה מתאים להלך רוח ללא קשר לקורונה הן חלוצות בלימודים אקדמיים בחברה שלהן.

חיזוק לממצאים אילו עלה בחלק האיכותני בקרב הסטודנטיות-הערביות, אשר דיווחו על מחסום השפה ששיבש להן תהליכי למידה, במיוחד בהגשת המטלות הכתובות בעברית וההתקשרות עם הסטודנטים והמרצים.

במחקר, חושב מדד **שליטה בטכנולוגיה** שהתייחס לשליטה במעבד תמלילים (WORD) מצגת, חיפוש מידע באינטרנט, שימוש בדואר אלקטרוני, שימוש באתר המודל וההשתתפות במפגש זום. השליטה בטכנולוגיה, באופן כללי, היא גבוהה. הממוצעים הם בסביבות 4 מתוך 5. ההשוואה בין הקבוצות מראה שליטה נמוכה יותר של הסטודנטים-הערבים לעומת הסטודנטים האחרים. ההבדלים מתבטאים בעיקר בשימוש במייל ובחיפוש באינטרנט.

סביבת הלמידה המועדפת אחוז גבוה של סטודנטים, 43% מעדיפים שילוב מרחוק עם פנים אל פנים. כשליש 35% מעדיפים רק מקוון-מרחוק וכחמישית 21% מעדיפים להגיע למכללה למפגש פנים אל פנים. בחלוקה מגזרית מעל מחצית מהסטודנטיות-החרדיות, 52% בוחרות למידה מלאה מקוונת. הסיבה לכך נעוצה אולי בכך שרוב הסטודנטיות-החרדיות הן בעלות משפחה והלמידה מרחוק הקלה וחסכה את הנסיעה וההיעדרות מהבית. השוואה בין הקבוצות הראתה הבדל מובהק כאשר העדפת האפשרות של פנים אל פנים גבוהה יותר אצל סטודנטים-ערבים 36% לעומת סטודנטים-אילת 17% וסטודנטיות-חרדיות 11%. העדפת המקוון היא הגבוהה ביותר אצל סטודנטיות-חרדיות 52% אחר כך סטודנטים-ערבים 31% וסטודנטים-אילת 25%.

דין

תקופת הקורונה והמעבר ללמידה מרחוק מקוונת חידדה את קווי הדמיון וההבדלים הייחודיים של כל מגזר. בכל שלושת המגזרים הסטודנטים מראים שלמידה זו עזרה להן והייתה חיובית עבורם למרות הקשיים והאתגרים המורכבים של תקופת הקורונה. ההבדלים בין הקבוצות נעוצים כמובן ברקע האישי המושפע ממאפיינים תרבותיים ודתיים ופריפריאליים של הסטודנטים.

ניתן לראות שכלל הסטודנטים נשענו בעיקר על עצמם בלמידה וחיפשו מידע ממאגרי מידע ומרצים מאשר לפנות לעזרת משפחה וחברים לשיפור כישורי למידה, ההסבר לכך כנראה נעוץ בכך שתקופת הקורונה אילצה רבים לשהות בריחוק חברתי, הסטודנטים הרגישו שהם מתמודדים עם אתגרים ייחודיים בלמידה שלהן ואין מי שיבינם חוץ מהמרצה עצמו או חיפוש חומרים ברשתות ושינוי הרגלי הלמידה שלהם.

הסטודנטיות החרדיות העדיפו את הלמידה מרחוק על הלמידה פנים מול פנים יותר מאשר הסטודנטים-הערבים ואילת. ייתכן בשל העובדה שהסטודנטיות-החרדיות לא הכירו למידה אקדמית אחרת וכן בשל היות רובן אימהות, מכאן שהלמידה מרחוק הקלה עליהן וחסכה להן נסיעה ארוכה. הן היו מוכנות לעשות

כל מאמץ להצליח היות והן מגיעות ללימודים באקדמיה מתוך עניין למצוא עבודה שתאפשר חיי רווחה להן ולמשפחתן (רובין ונוביס-דוייטש, 2017).
הסטודנטים-הערבים רואים בהגעה למכללה הזדמנות להתפתחות אישית להיחשף לתרבות מודרנית ולשפר את שליטתם בשפה העברית, במגע הישיר עם הסטודנטים בהפסקות בקמפוס.
המעבר הפתאומי ללמידה מרחוק-מקוונת אילץ את הסטודנטים-הערבים והסטודנטים-מאילת לשנות כישורי למידה שלהם לעומת הסטודנטיות החרדיות שלא מרגישות שחל שינוי בתחום זה. הסיבה שהן נרשמו לשנת הלימודים (לומדות רק שנה אחת להשלמת תואר) בידיעה והבנה שהן תלמדה באופן מרחוק-מקוון. יחד עם זאת הן שיכללו מיומנויות טכנולוגיות שלא נחשפו אליהן בעבר כי לא הייתה להן התנסות בכך במסגרת לימודים אקדמיים קודמים. לעומתם הסטודנטים-ערבים והסטודנטים-מאילת לא רכשו כלים טכנולוגיים נוספים כי הם נחשפו אליהם בעבר. ממצאים אילו מקבלים חיזוק גם ממחקר קודם (Hart, 2012), סטודנטים שמנצלים הזמן ביעילות ומסוגלים ליצור קשרים עם לומדים אחרים יצליחו יותר מאשר אלו שלא. בנוסף לכלל הקשיים בלמידה הסטודנטים-הערבים דיווחו על קשיי שפה, צורך בשימוש מוגבר בשפה כתובה, בקריאת חומרים ובכתיבת מטלות. תופעה זו עיכבה את תחושת השייכות שלהם למכללה או לשאר הסטודנטים אשר מראש מרגישים מודרים חברתית (חאג' יחיא, סייף ופרגיון, 2020).
ממצאי המחקר יובילו להמלצות לראשי המוסדות להשכלה גבוהה, למרצים ולסטודנטים כיצד להתמודד ולהוביל למידה מרחוק-מקוונת משמעותית, יעילה ומותאמת לצרכי סטודנטים ממגזרים שונים, בעתות שגרה וחירום.

מקורות

איילון, ח. (2008), מי למד מה, היכן, מדוע? השלכות חברתיות של ההתרחבות והגיוון במערכת ההשכלה הגבוהה בישראל, סוציולוגיה ישראלית, 10 (1), 33-60.

גילת, י' שגיא, ר' יעקובי, ט' (2004). עמודת של סטודנטים כלפי שילוב מחשב בלמידה- מחקר המשך, דוח מחקר, מכללת לוינסקי לחינוך

חאג' יחיא, נ. סייף, א. פרגיון, ב. (2020). החברה הערבית ומשבר הקורונה. נתוני כניסה, המלצות ויציאה מחוזקת. המכון הישראלי לדמוקרטיה. 9-11.

רכבי-סבאח, מ' (2009). בסיס ההתארגנות של החמולה ומעמדה של האישה הערבייה. בתוך פ' עזאיה, ח' אבו-בקר, ר' הרץ-לזרוביץ וא' גאנם (עורכים). נשים ערביות בישראל – תמונת מצב ומבט לעתיד (עמ' 47-70). תל אביב: רמות.

סנצר, מ' ושמלא, ע' (2012) שיפור תהליכי למידה בקורס המקוון "מבוא למחקר כמותי" לסטודנטים במכללת אורנים- מחקר פעולה. המכללה האקדמית לחינוך אורנים ומכון מופ"ת.

"מלחי, א. (2017), בין השתלבות להיבדלות עמדות הציבור החרדי כלפי לימודים אקדמיים. נדלה מ <https://che.org.il/wp-content/uploads/2017/05/%D7%91%D7%99%D7%9F-%D7%94%D7%A9%D7%AA%D7%9C%D7%91%D7%95%D7%AA-%D7%9C%D7%94%D7%99%D7%91%D7%93%D7%9C%D7%95%D7%AA.pdf>

נריה-בן שחר, ר' (2015). להיות אשה של תלמיד חכם: כיצד נתפסת המציאות החברתית כלכלית של 'חברת הלומדים' בעיני נשים חרדיות. חקר החברה החרדית, 2, 169-192.

עלי, נ' וגורדוני, ג' (2009). אידיאולוגיה של חלוקת מטלות וסמכויות במשפחה הפלסטינית בישראל: אי-שוויון מגדרי או מגמות של שוויון? בתוך פ' עזאיה, ח' אבו-בקר, ר' הרץ-לזרוביץ וא' גאנם (עורכים). נשים ערביות בישראל – תמונת מצב ומבט לעתיד (עמ' 45-25). תל אביב: רמות.

צמרת, צ. חלמיש, א. ומאיר- גליצנשטיין, א. (2009), עיירות פיתוח. ירושלים: יד יצחק צבי.

צפדיה, א. (2012), על גבולות בין מרכז לפריפריה, פנים, 57, 4-11.

קלעג'י, ת' (2012), בין הפאה לרעלה: מבט השוואתי על תהליכי אקדמיזציה בקרב נשים בחברות שמרניות - החברה החרדית והחברה הבדווית בישראל, עבודת דוקטורט. רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן)

רגב, א. (2016). אתגרים בהשתלבות חרדים בלימודים אקדמיים", בתוך אבי וייס עורך, דוח מצב המדינה – חברה, כלכלה ומדיניות, מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל, עמ' 186-226.

רובין, א. ונוביס-דוייטש, נ. (2017). נשים חרדיות באקדמיה: מסורת, מודרנה וחששות מווסתים. מגמות, 2017, נב (2), 109-140.

- Altbach, G. P. G., & De Wit, H. (2020). Are we at a transformative moment for online learning? Retrieved from: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200427120502132>
- Barakat, H. (1993) *The Arab World: society, Culture and State*. Los Angeles: University of California Press.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- DePietro, A. (2020). Here's A Look At The Impact Of Coronavirus (COVID-19) On Colleges And Universities In The U.S. Retrieved from:
- Fletcher-Wood, H. (2020). Motivating students to work remotely through effective planning. *The education hub*. Retrieved from <https://theeducationhub.org.nz/motivating-students-to-work-remotely-through-effective-planning/>
- Haj-Yahia, M. M. (2000). Wife abuse and battering in socio-cultural context of Arab society. *Family-Process*, 39, 237-255.
- Hart, C. (2012). Factors associated with student persistence in an online program of study: A review of the literature. *Journal of Interactive Online Learning*, 11(1), 19-42.
- Hung, M. L., Chou, C., Chen, C. H., & Own, Z. Y. (2010). Learner readiness for online learning: Scale development and student perceptions. *Computers & Education*, 55(3), 1080-1090.
- Rovai, A. P. (2002). Development of an instrument to measure classroom community. *The Internet and Higher Education*, 5(3), 197-211
- Shefer, D. and Frenkel, A. (2013), The Center-Periphery Dilemma: Spatial Inequality and Regional Development. In, Carmon, N., and Fainstein, S.S., (eds.), *Planning, and People: Promoting Justice in Urban Development*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press, pp. 183-204.
- Shefer, D. and Antonio, M. (2013), Spatial Inequality Between and Within Urban Areas: The Case of Israeli Cities. *European Planning Studies*, 21(3), 373-387.
- Thomas, L. (2012). 'Building Student Engagement and Belonging in Higher Education at a Time of Change.' Paul Hamlyn Foundation: 100.
- Trowler, V. (2010). 'Student Engagement Literature Review.' York: Higher Education Academy.
- Zheng, M. (2015). Conceptualization og cross-sectional mixed methods studies: A methodological review. *International Journal of Quantitative and Qualitative Research Methods*, 3, 66-87.