



# בין נשירה לתקווה : גורמים המשפיעים על התמדתם של סטודנטים חרדים בלימודים אקדמיים

דו"ח המחקר

ד"ר אסנת רובין

ד"ר נורית נוביס-דויטש

ד"ר לטם פרי חזן

אוניברסיטת חיפה, מאי 2020



המחקר התאפשר הודות לתמיכת קרן אדמונד דה רוטשילד

## תוכן העניינים

7	תקציר מנהלים	
13	סקירת ספרות	1
13	מטרת המחקר ותרומתו	1.1
13	סקירת ספרות	1.2
13	תופעת הנשירה מלימודים אקדמיים	1.2.1
14	סוגים שונים של נשירה מלימודים אקדמיים ומשמעויותיהם	1.2.2
15	הנשירה מלימודים אקדמיים בחברה החרדית בישראל	1.2.3
16	מזרזי נשירה ומעכביה בחברה החרדית	1.2.4
18	מטרות המחקר, שאלותיו ושיטתו	2
18	מטרות המחקר	2.1
18	שאלות המחקר	2.2
18	מערך המחקר	2.3
19	דגימה והליכי המחקר	2.4
19	מאפייני המשתתפים	2.5
20	מערך אנליטי - שיטות ניתוח הנתונים	2.6
20	ניתוחים כמותיים	2.6.1
20	ניתוחים איכותניים	2.6.2
22	ממצאי המחקר: ממצאים כמותיים	3
22	שיקולי פניה ללימודים אקדמיים	3.1
22	מהם השיקולים של סטודנטים חרדים לפנות להשכלה גבוהה?	3.1.1
23	מהם השיקולים של סטודנטים חרדים בבחירה בתחום הלימודים?	3.1.2
24	מהם השיקולים של סטודנטים חרדים בבחירה במוסד לימודים?	3.1.3
25	מזרזי נשירה ומעכביה – נתוני רקע משפיעים	3.2
25	לימודי ליבה	3.2.1
26	השכלת הורים	3.2.2
26	רווחה כלכלית	3.2.3

26.....	משתנים שלא נמצא קשר בינם לבין נשירה : מגדר, מצב משפחתי וגיל	3.2.4
27.....	מזרזי נשירה ומעכביה - תכונות ועמדות של הסטודנטים	3.3
27.....	תכונות הסטודנטים והקשר ביניהם לבין נשירה מלימודים	3.3.1
28.....	מוטיבציה ללימודים	3.3.2
29.....	תפיסת מסוגלות	3.3.3
29.....	עמדות כלפי אקדמיה	3.3.4
32.....	מאפייני החוויה של סטודנטים חרדים בהשכלה הגבוהה	3.4
33.....	אתגרים והזדמנויות	3.4.1
36.....	שלב עזיבת הלימודים	3.5
36.....	סיבות לעזיבה	3.5.1
36.....	עזיבה מרצון של הסטודנטים	3.5.2
37.....	איתור סימני הנשירה במוסד	3.5.3
37.....	היום שאחרי : מהן ההשלכות של השלמת תואר ושל נשירה?	3.6
37.....	חרטה על הלימודים באקדמיה	3.6.1
37.....	אמצעים שנועדו לסייע לסטודנטים חרדים	3.7
37.....	אינפורמציה אודות הלימודים באקדמיה	3.7.1
38.....	יעוץ תעסוקתי	3.7.2
39.....	מלגות	3.7.3
40.....	סוג מוסדות הלימוד והקשר בין למידה בהם לבין משתנים נוספים	3.8
41.....	המלצות שהוצעו על ידי הסטודנטים לטיפול באתגר הנשירה	3.9
42.....	מדי שינוי – כיצד מעריכים הסטודנטים את השינויים שעברו?	3.10
<b>45.....</b>	<b>ממצאי המחקר : העמקה בממצאים האיכותניים</b>	<b>4</b>
45.....	תימות משותפות לגברים ונשים	4.1
45.....	התמודדות עם קשיים מצטברים : "מי שלומד, עושה את זה במסירות נפש. בציפורניים"	4.1.1
47.....	העדר רקע לימודי מתאים והרגלי למידה מתאימים : "להתחיל הכל מהתחלה"	4.1.2
48.....	חוויות מוסדיות-ארגוניות שליליות : "הרגשתי מושפל"	4.1.3
49.....	פער בין ציפיות למציאות : "פתאום הבנתי שזה לא מה שחיפשתי"	4.1.4
51.....	חשיבה קולקטיביסטית : שילוב של תחושת זכאות עם חויית קורבנות	4.1.5
51.....	קונפליקט זהות	4.1.6

52.....	4.1.7	לנשירה מחירים מגוונים וכואבים : "הייתה תחושה שאני לא שווה כלום ושאני אפס"
54.....	4.2	תימות מגדריות.....
54.....	4.2.1	תימות אופייניות לגברים : שפה אחרת ואמביוולנטיות כלפי זניחת אידיאל התלמיד החכם.....
56.....	4.2.2	תימות אופייניות לנשים : רתיעה מפיקוח והבחנה בין נשים רווקות לנשואות.....
<b>58.....</b>	<b>5</b>	<b>סיכום, מסקנות והמלצות.....</b>
58.....	5.1	סיכום ממצאים מרכזיים ודיון בהם.....
58.....	5.1.1	שיקולי הפנייה ללימודים אקדמיים.....
59.....	5.1.2	אילו משתנים קשורים לנשירה?.....
60.....	5.1.3	מאפייני החוויה של סטודנטים חרדים בהשכלה הגבוהה והגורמים לנשירה.....
62.....	5.1.4	השלכות הנשירה.....
63.....	5.2	מסקנות והמלצות.....
<b>65.....</b>	<b>6</b>	<b>רשימת הפניות.....</b>
<b>69.....</b>	<b>7</b>	<b>נספחים.....</b>
69.....	7.1	נספח 1 : פרוטוקול הראיון האיכותני.....
72.....	7.2	נספח 2 : נוסח השאלון הכמותי.....
87.....	7.3	נספח 3 : ניתוחים כמותניים נוספים.....
87.....	7.3.1	שיקולים בבחירה בלימודים.....
88.....	7.3.2	אתגרים והזדמנויות לפי מגדר ונשירה.....
90.....	7.3.3	משתני "היום שאחרי" לפי רווחה כלכלית.....
91.....	7.3.4	מדי השינוי- ממצאים נוספים.....
94.....	7.4	נספח 4 : קידוד קטיגוריאלי של הראיונות.....
101.....		• Executive Summary •.....

## רשימת לוחות

- 23 לוח 1 : ממוצעים, סטיות תקן וניתוח שונות של שיקולי הפנייה ללימודים האקדמיים לפי סטטוס נשירה
- 24 לוח 2 : ממוצעים, סטיות תקן וניתוח שונות של שיקולי בחירה בתחום לימודים לפי סטטוס נשירה
- 25 לוח 3 : ממוצעים, סטיות תקן וניתוח שונות של שיקולי בחירת מוסד הלימודים לפי סטטוס נשירה
- 25 לוח 4 : שכיחות נשירה מלימודים אקדמיים לפי סוג לימודים בתיכון
- 26 לוח 5 : שיעור הנושרים לפי תואר אקדמי של ההורים
- 26 לוח 6 : שיעור הנושרים לפי דיווח על רווחה כלכלית
- 27 לוח 7 : ממוצעים, סטיות תקן וניתוח שונות של שלושה מאפייני אישיות לפי סטטוס נשירה
- 28 לוח 8 : ניתוח גורמים של שאלון העמדות לגבי מוטיבציה אקדמית בכלל המדגם
- 28 לוח 9 : ממוצעים, סטיות תקן וניתוח שונות של מוטיבציה אקדמית לפי סטטוס נשירה
- 29 לוח 10 : ממוצעים, סטיות תקן וניתוח שונות של מסוגלות אקדמית לפי סטטוס נשירה
- 29 לוח 11 : עמדות כלפי שילוב חרדים באקדמיה : ממוצעים, סטיות תקן וטווח
- 31 לוח 12 : ניתוח גורמים של שאלון העמדות לגבי חרדיות ואקדמיה
- 31 לוח 13 : תת סולמות לגבי עמדות חרדים ביחס ללמידה באקדמיה
- 32 לוח 14 : הבדלים בתת הסולמות של עמדות כלפי חרדים באקדמיה בין מתמידים, עוברים ונושרים
- 33 לוח 15 : חוויות של אתגרים והזדמנויות בזמן הלימודים באקדמיה : ממוצעים, סטיות תקן וטווח
- 34 לוח 16 : ניתוח גורמים עבור סולם חוויות של אתגרים והזדמנויות בזמן הלימודים באקדמיה
- 35 לוח 17 : תת סולמות ומדדי פריט-יחיד לגבי חוויות של אתגרים והזדמנויות בזמן הלימודים באקדמיה
- 35 לוח 18 : ממוצעים, סטיות תקן וניתוח שונות של אתגרים והזדמנויות בלימודים, לפי סטטוס נשירה
- 36 לוח 19 : דירוג הסיבות לעזיבת הלימודים בקרב הנושרים
- 38 לוח 20 : שיעורי תפיסת הטעייה לגבי הלימודים, בקרב מתמידים, עוברים ונושרים
- 38 לוח 21 : ממוצעים, סטיות תקן וניתוח שונות בקרב לגבי פניה ליעוץ תעסוקתי לפי סטטוס נשירה
- 38 לוח 22 : ממוצעים, סטיות תקן וניתוח שונות של פנייה ליעוץ תעסוקתי לפי למידה במכינה (כ/לא)
- 39 לוח 23 : שיעור ההמלצות בשאלה פתוחה בדבר גובה המילגה לתלמידים חרדיים באקדמיה
- 40 לוח 24 : הקשר בין סטטוס נשירה לבין לימודים במכינה קדם אקדמית
- 40 לוח 25 : ממוצעים, סטיות תקן והשוואתן של עמדות בדלניות בקרב לומדים במסלולים כללי וחרדי
- 40 לוח 26 : ממוצעים, סטיות תקן והשוואתם של אתגרי חיים בקרב לומדים במסלולים כללי וחרדי
- לוח 27 : ממוצעים, סטיות תקן והשוואתן של תפיסת הזדמנויות בקרב לומדים באוניברסיטה הפתוחה מול מוסדות אקדמיים אחרים
- 41 לוח 28 : הקשר בין סטטוס נשירה לבין לימודים באוניברסיטה הפתוחה מול מוסד אקדמי אחר
- 87 לוח 29 : שיקולים ללמוד לתואר לפי מגדר
- 87 לוח 30 : שיקולים לבחירה בתחום התואר לפי מגדר
- 88 לוח 31 : אתגרים והזדמנויות לפי מגדר
- 89 לוח 32 : קושי במילוי תפקיד במשפחה לפי מגדר ולפי סטטוס נשירה
- 89 לוח 33 : התלהבות, תמיכה ועזרה של בן/בת הזוג או ההורים לפי מגדר ולפי סטטוס נשירה
- 89 לוח 34 : יצירת חברויות חדשות ומשמעותיות לפי מגדר
- 90 לוח 35 : דיווח על תחושת מקצועיות מוגברת בעקבות התואר לפי רמת חיים מדווחת
- 90 לוח 36 : דיווח על עליה במשכורת בעקבות התואר לפי רמת חיים מדווחת
- 91 לוח 37 : דיווח על תרומת הלימודים למציאת עבודה, לפי רמת חיים מדווחת

91	לוח 38 : שינוי בתחושת השליטה לפי רווחה כלכלית
92	לוח 39 : שינוי בחרדה לפי גיל
92	לוח 40 : שינוי בתחושת השליטה לפי גיל
92	לוח 41 : שינוי באופטימיות לפי גיל
94	לוח 42 : שכיחות קודי אב ומופעיהם בראיונות האיכותניים

## תקציר מנהלים

### מטרת המחקר ותרומתו

בשנים האחרונות מדינת ישראל השקיעה משאבים ניכרים במטרה לשלב את המגזר החרדי בהשכלה הגבוהה. השקעה זו מהווה חלק ממגמה רחבה יותר לשילוב של האוכלוסייה החרדית, המהווה כיום כ-12% מהאוכלוסייה בישראל, בכוח העבודה, ולהעלאת מספר האקדמאים בקרב הפריפריה החברתית-כלכלית בישראל. ואכן, מספר הסטודנטים החרדים עלה ב-630% בין שנת 2003 לשנת 2012 וב-240% בין שנת 2011 לשנת 2015.

אולם, תהליך זה נתקל בקשיים משמעותיים, ובהם היקף גבוה של נשירה של סטודנטים חרדים. לדוגמה, 23.9% מהסטודנטים החרדים שהחלו ללמוד בשנת 2015 נשרו בשנה העוקבת, אחוז נשירה הגדול פי שלושה מאחוז הנשירה באוכלוסייה הכללית (8.2%).

מודלים עכשוויים של נשירה מלימודים באוכלוסייה הכללית מונים ארבע קטגוריות של גורמים לנשירה: *יחידניים* (כמו יכולות אקדמיות ותכונות אישיות), *חברתיים* (כמו נורמות חברתיות ומבני כוח הקשורים להשכלה הגבוהה), *חינוכיים/מוסדיים* (כמו רקע לימודי ומאפייני המוסדות האקדמיים), ו*כלכליים* (כמו מעמד חברתי-כלכלי). עם זאת, מחקרים קודמים על נשירה של סטודנטים חרדים התמקדו בגורם החינוכי/מוסדי, ובעיקר בפער שבין תנאי הקבלה הנמוכים הנדרשים מסטודנטים חרדים לבין הרמה הגבוהה הנדרשת בתוכניות האקדמיות, אליהן הסטודנטים מגיעים ללא הכנה נאותה.

שאלות חשובות עדיין דורשות מענה: מה מבחין בין סטודנטים חרדים שנשרו לבין אלו שהתמידו בלימודיהם מבחינת רקע, ניסיון, וכישורים? מה מאפיין את תהליך הנשירה ומהם המחירים הכרוכים בו? במחקר הנוכחי בחנו את גורמי הנשירה המשתייכים לארבע הקטגוריות שלעיל, והשוונו בין סטודנטים חרדים שנשרו מהלימודים (להלן: *נשרים*) לבין לומדים או כאלו שסיימו לא מכבר את לימודיהם (להלן: *מתמידים*).

בהתבסס על מודלים קודמים, בחנו שני סוגים של נשירה אקדמית: נשירה אנכית (עזיבת מוסד הלימודים לחלוטין) ונשירה הצידה (הארכת תקופת הלימודים באופן משמעותי על ידי מעבר בין תכניות או מוסדות), שניהם עשויים לגבות מחירים של זמן וכסף, הערכה עצמית ומוטיבציה. עם זאת ברי כי גם השלמה חלקית של תואר מעניקה יתרונות של הון חברתי ותרבותי.

בד בבד עם ביצוע המחקר המשמיע את קולם של יחידים, חשוב לתת את הדעת לתאוריה המערכתית-אקולוגית של ברונפנברנר (1978), המשרטטת משוב מעגלי בין היחידים ובין המערכות המקיפות אותם ברמת המיקרו (כמו משפחה), אקו (כמו קהילה), מקרו (כמו אידיאולוגיות תרבותיות) וכרונו (שינויים לאורך זמן). ממצאי המחקר משקפים את המורכבויות שבמגוון המערכות האקולוגיות המשפיעות על סטודנטים חרדים.

## מטרות המחקר:

1. לאפיין את אוכלוסיית הסטודנטים החרדים הנושרים ביחס לסטודנטים החרדים המתמידים.
2. לזהות גורמים המגבירים ומפחיתים התמדה בלימודים בקרב סטודנטים חרדים.
3. להפיק המלצות למדיניות להגברת ההתמדה של סטודנטים חרדים.

## שיטת המחקר

### מערך וכלים

המחקר הנוכחי היה מחקר משולב איכותני-כמותני (מן הסוג השלבי המעניק עדיפות שווה לשתי המתודות) וכלל ארבעה שלבים:

1. פיילוט שכלל ראיונות עם חרדים שנשרו מלימודים אקדמיים במהלך שלוש השנים האחרונות.
2. ראיונות איכותניים שהתבססו על מחקר הפיילוט.
3. סקר פיילוט, שנבנה לאור התובנות מהראיונות, והועבר הן לחרדים נושרים והן למתמידים.
4. סקר שהתבסס על מחקר הפיילוט.

הממצאים הכמותיים אפשרו לנו להשוות בין נושרים למתמידים ולבחון את המובהקות הסטטיסטית של הממצאים, בעוד שהממצאים האיכותניים התמקדו בסטודנטים הנושרים ואפשרו הבנה מעמיקה יותר של חוויותיהם. מתווי הריאיון והשאלון זמינים בדוח המחקר המלא.

### הליך המחקר ומאפייני המשתתפים

*דגימה והליך המחקר*: לצורך בחירת המדגם נעשה שימוש במטריצה של שונות מקסימלית, על מנת לגוון את המדגם ככל הניתן ולכלול בו גברים ונשים, משתתפים מתתי-זרמים חרדיים שונים, בעלי רקע תיכוני עם וללא תעודות בגרות, נושרים נשירה אנכית (מלאה) והצידה (חלקית), וסטודנטים ממגוון תחומי לימוד ומוסדות לימוד אקדמיים. המראיינים היו סטודנטים חרדים לתואר שני שהוכשרו לכך. בחלק הכמותי, נעשה שימוש במדגם מוכוון משיבים. גייסנו 23 מפיצים ממוסדות שונים ומתתי-מגזרים חרדיים שונים מרחבי הארץ, כדי ליצור נקודות כניסה מרובות לדגימה ובכך מדגם בעל שונות רבה ככל הניתן. השאלונים הופצו על ידי קישורים לפלטפורמת הסקרים Qualtrics. המשתתפים תוגמלו על זמנם.

*משתתפים*: שמונה נושרים השתתפו בראיונות הפיילוט. לאחר מכן, 57 נושרים השתתפו בראיונות אישיים וארבעה נושרים נוספים השתתפו בקבוצת מיקוד, על מנת לאפשר טריאנגולציה מתודולוגית. בקרב המראיינים בשלב האיכותני ( $n=61$ ), 71% מהמראיינים היו נשים. 53% מהמראיינים נשרו נשירה מלאה והשאר נשרו נשירה חלקית. 36% למדו במוסדות חרדיים, 26% למדו במסלול חרדי במוסד כללי, 14% למדו במוסד כללי ו-24% למדו במכינות אקדמיות.



בחלק הכמותי, 30 משתתפים מילאו את שאלון הפיילוט ובהתאם לתגובותיהם נבנתה הגרסה הסופית של השאלון. הנתונים בשלב הכמותי נאספו בשתי פעימות (פעימה ראשונה: 606 נושרים ומתמידים; פעימה שנייה: 248 נושרים בלבד). מיזוג הנתונים הוביל למערך של 854 משיבים. לאחר הסרה של אלו שלא הסכימו, שלא עמדו בקריטריון ההשתתפות ושסיפקו מידע חלקי, המדגם כלל 540 משתתפים, מתוכם 68.5% היו נשים. 35% נושרים, 69% מתוכם נשרו נשירה אנכית.

**ניתוח:** נתוני הפיילוט האיכותניים נותחו באמצעות ניתוח נרטיבי, במטרה להבין כיצד המשתתפים תפסו ומסגרו את חוויותיהם. לניתוח מערך הראיונות העיקרי נעשה שימוש בניתוח של תיאוריה מעוגנת בשדה, באמצעות תוכנת Atlas-TI©. כך נוצרו 271 קודים, שאורגנו כ-40 קודים מרכזיים וב-231 תתי-קודים.

ניתוחים כמותיים כללו סטטיסטיקה תיאורית והשוואתית של הנושרים והמתמידים, ניתוחי רגרסיה, MANCOVA, וניתוחים סטטיסטיים נוספים לפי הצורך.

### **ממצאים עיקריים ומשמעותם**

רבים מהממצאים הכמותיים הדהדו והורחבו בראיונות האיכותניים, והראיונות חשפו את חוויותיהם האישיות של הסטודנטים בפרטים שהסקר הכמותי לא יכול היה לספק. בהתאם לכך, בפרקים הבאים מוצגים באופן משולב הממצאים האיכותניים והכמותיים:

#### **מה מניע חרדים לפנות להשכלה גבוהה?**

מתוך רשימה רחבה של אפשרויות, המשתתפים (נושרים ומתמידים) דיווחו כי בחרו לפנות להשכלה גבוהה בראש ובראשונה מתוך שיקולי פרנסה וכלכלה ( $M=4.11$  בסולם ליקרט 1-5) ומשיקולים של מימוש עצמי ( $M=3.77$ ). שיקולי מימוש עצמי היו פחות מרכזיים אצל נושרים, ואצל גברים לעומת נשים. מתמידים נטו יותר מנושרים לבחור בתחום לימודים שעניין אותם ותאם את כישוריהם האישיים. נושרים נטו יותר ממתמידים לבחור את תחום הלימוד בעקבות הפופולאריות שלו, או בעקבות הכוונה משיבה, סמינר או רב. ממצאים אלו הדהדו גם בניתוח שכיחויות הקודים בראיונות האיכותניים, דבר שסיפק טריאנגולציה לממצאים.

באשר לבחירת המוסד ללימודים גבוהים, רוב המשתתפים בשתי הקבוצות ציינו שיקולים דתיים כשיקולים המרכזיים ביותר בבחירת המוסד אליו יפנו.

#### **אילו משתנים קשורים לנשירה?**

בעוד שהמחקר היה מחקר בנקודת זמן יחידנית (single-point) ולא יכול להציע הסבר סיבתי לנשירה, השוואה בין נושרים למתמידים העלתה מספר הבדלים משמעותיים בקטגוריות הבאות:

**יחידני** – שימוש בגרסה הקצרה של מבחן האישיות Big-Five personality test וניתוחי המשך מסוג בונפרוני הצביעו על כך שהמתמידים היו גבוהים יותר בתכונת האישיות 'מוכוונות' (בעל משמעת עצמית, מאורגן, דייקן) לעומת הנושרים. לא נמצאו הבדלים מובהקים בפתיחות או ביציבות רגשית. בנוסף, מוטיבציה פנימית ללמידה הייתה קשורה באופן מובהק לשיעורי נשירה נמוכים.

**חברתי** – נמצא קשר בין התמדה להשכלה גבוהה של ההורים (Chi Sq. (4) = 13.83 p < .01, n=450). אם לשני ההורים לא היה תואר, המשיבים היו בסבירות גבוהה יותר לנשור. אם לשני ההורים היה תואר, המשיבים היו בסבירות גבוהה יותר להתמיד. כמו כן, מתמידים חוו יותר הזדמנויות ותמיכה משפחתית לעומת נושרים.

**חינוכי/מוסדי** – משיבים שלמדו בבית ספר תיכון בו הכינו את התלמידים למבחני בגרות היו בסבירות רבה יותר להתמיד בלימודים (Chi Sq. (4) = 10.06 p < .05, n=450).

**כלכלי** – נמצא קשר מובהק בין תפיסת רווחה כלכלית לבין מצב של נשירה (Chi Sq. (4) = 11.85 p < .05, n=453). משיבים שדיווחו כי רמת החיים הגשמית שלהם הייתה מתחת למוצע החרדי היו בסבירות גבוהה יותר לדווח על נשירה. בנוסף, מתמידים דיווחו כי קיבלו יותר תמיכה כלכלית מהסובבים אותם לעומת נושרים.

לא נמצא קשר בין מצב משפחתי ומספר ילדים במשפחה לבין שיעורי נשירה.

### **מה מאפיין את החוויה של סטודנטים חרדים בהשכלה הגבוהה?**

הן מתמידים והן נושרים דיווחו על מגוון קשיים בלימודיהם. העיקרי שביניהם היה קשור באתגרי החיים (M=2.2, sd=1.21), ולאחר מכן אתגרים מוסדיים (M=2.2, sd=0.73), ואתגרים רוחניים (M=3.2, sd=0.99). ממצאים אלו תאמו לשכיחויות הקודים האיכותניים. הקודים כללו 24 קטגוריות של אתגרים, מתוכם שלושת הנפוצים ביותר היו עומס יתר עקב מטלות, חוויה של קונפליקט דתי-אקדמי וחוסר בתמיכה מוסדית. כל אחד מהשלושה דווח על ידי יותר מ-60% מהמשתתפים.

בקרב הנושרים, ניתוח איכותני הצביע על הבנייה מחדש של חוויותיהם כמערכות תחושת זכאות לצד קורבנות וחוסר משמעות. סטודנטים אלו חשו לעיתים תכופות כאילו הופר חוזה לא כתוב בינם לבין המדינה. בשעה שהם שמעו לקריאה מצד המדינה והרוב החילוני ללמוד לתואר, המוסדות לא התאימו עצמם באופן מלא לצרכים, למגבלות וליכולות של הסטודנטים החרדים. הדבר הוביל לתסכול מתמשך ולאמירות ברוח "אם אתם רוצים בנו כל כך, למה אתם לא עוזרים לנו להצליח?". בד בבד, התפיסה העצמית הזו החלישה את המוטיבציה של הסטודנטים להצליח בלימודיהם.

### **גורמים מזרזים בעיני המשתתפים לנשירה מלימודי התואר**

אחת השאלות בשאלון הייתה מה היו הסיבות לעזיבתם את הלימודים. שלושת ההסברים השכיחים ביותר היו נטל כלכלי (16.2%), אי-התאמה ללימודים אקדמיים (14.8%) ואילוצים אישיים (14.8%).

תמונה מורכבת יותר עלתה מניתוח הנרטיבים בראיונות, בהם חזרה תימה של חוסר התאמה בין הציפיות למציאות, בתחושה שהחרדים פותו להצטרף לתוכניות האקדמיות בהבטחות ל"תואר קל" או "הכנסה קלה" (דרך מלגות). לעיתים קרובות, סטודנטים צלחו את השנה של המכינה, שהייתה סוג של "מלכודת דבש", רק על מנת לגלות שהלימודים האקדמיים האמיתיים הינם הרבה יותר קשים ורצופי אתגרים מצטברים. במקרים רבים הדבר הוביל למדרון חלקלק של כישלון בקורסים וייאוש, שהסתיים בעזיבה. התבנית הזו אוששה על ידי הנתונים הכמותיים לפיהם 37.5% מכלל המשתתפים דיווחו על חוויה של "הטעייה", בעיקר לגבי כמות שעות הלימוד הנדרשות, המחירים הכרוכים בלימודים והקריטריונים לקבלת מלגה. השאלונים הראו כי 49.2% מהנושרים נאבקו למשך זמן מסוים, והשלימו מעל 20% מהתואר טרם העזיבה. חרף מאמצים אלו, לפי דיווחי המשיבים, המוסדות יצרו קשר רק עם 35.6% מהנושרים, אף על פי ש-57.2% מהם היו מעוניינים שיעשו כן.

## מהן ההשלכות של השלמת תואר ושל נשירה?

תשובות המתמידים לשאלון העלו תמונה מעורבת בדבר תועלת מהלימודים לצד ציפיות שלא מומשו: 39.5% בסופו של דבר לא עבדו בתחום בו למדו, 72.8% לא התקדמו לתפקיד בכיר יותר ו-70% דיווחו כי משכורתם לא עלתה בעקבות הלימודים. למרות זאת, 64.3% הרגישו יותר מוערכים במקום עבודתם ו-77.3% לא התחרטו על הבחירה בלימוד לתואר אקדמי.

המאזן בין התועלת להפסד היה עגום יותר בקרב הנושרים. הראיונות חושפים מוטיב מרכזי ובולט של פגיעה אישית, המקושרת למחירים לא מדוברים הכרוכים בנשירה. הראשון שבהם הוא הנמכה משמעותית בערך העצמי בקרב רבים מן הנושרים. חלק מהסטודנטיות שנחשבו "הכי טובות והכי מבריקות" בעולם החרדי גילו שהן לא יכלו לנהל לימודים אקדמיים כפי שהן ציפו, ונדהמו לגלות שהן נכשלות. בקרב הגברים, הפגיעה בערך העצמי הייתה אף יותר הרסנית, בהשוואה לעילויים של הישיבה (שלו רוב נשאר שם). גברים דיווחו כי חשו "מושפלים וחסרי ערך" (לדוגמא: "הערך העצמי שלי צלל, הביטחון שלי... העובדה שאשתי, הילדים שלי, ראו שאני נושר..."; "היו כל כך הרבה כישלונות. אחד אחרי השני. כמה כישלונות בן אדם יכול לחוות?!").

ניתוח שכיחות קודים העלה כי 50% מהמרואיינים חוו קשיים נפשיים משמעותיים, כולל דיכאון, איבוד ערך עצמי, חרדה וירידה בתחושה של שייכות לקהילה. הפגיעה בערך העצמי השתקפה גם בדרך בה המשתתפים העריכו מחדש את הקהילה שלהם.

## מסקנות והמלצות

בהסתמך על ממצאינו (ראו הדוח המלא), זיהינו שני גורמים שמתואמים באופן חיובי עם ההתמדה של הסטודנטים החרדים בלימודיהם:

1. **הון חברתי, חינוכי ותרבותי:** הורים אקדמאים, רקע של לימודי ליבה, מצב סוציו-אקונומי גבוה ומוטיבציה אקדמית גבוהה, כמאפיינים המשקפים הון חברתי וחינוכי גבוה, ממקמים את הסטודנט החרדי בסיכון נמוך לנשירה.
2. **עמדה חיובית כלפי קשר בונה בין העולמות:** עמדה גמישה שתומכת בשילוב של האקדמיה והחיים החרדיים מהווה גורם תומך בהתמדה, כמו גם מוטיבציה אקדמית גבוהה וחוויות חיוביות במוסדות האקדמיים.

מאחר ששינוי של גורמים חברתיים ותרבותיים עלול להמשך שנים רבות, על קובעי מדיניות להיות מודעים לתפקידה של החוויה האקדמית של סטודנטים חרדים ולנסות לשפר חוויה זו, בין היתר על ידי סיוע אקדמי הולם, מותאם לפערי הידע שלהם ולכישוריהם, כמו גם על ידי תמיכה כספית ורגשית. במוסדות כלליים, חשוב במיוחד להקים תכניות מוסדיות לשילוב של הסטודנטים החרדים, וכן להעסיק רכוז חרדי שיתמחה בצרכים האקדמיים והדתיים המיוחדים של הסטודנטים החרדים.

רוב הסטודנטים החרדים הם דור ראשון להשכלה גבוהה. בדומה לעולים חדשים, הם נחשפים לא רק לידע חדש, אלא גם לרעיונות ולתבניות מחשבה חדשים זרים. לכן, ההצלחה של הסטודנטים החרדים תלויה ביכולת של המוסדות האקדמיים ללמד אותם שפה חדשה ולא לצפות מהם לבקאות מיידית. חסמים כלכליים ניתן להפחית באמצעות מלגות גדולות יותר, שיינתנו בין היתר באמצעות תכניות שכוללות מחויבות חברתית. אנו ממליצות

גם על פתיחה של מסלולים חדשים שיציעו לסטודנטים החרדים אפשרויות רחבות יותר למימוש עצמי. בפרט, המשיבים במחקרנו ציינו שאיפה לפתיחת תוכניות לחרדים בתחומי הרפואה והאומנות.

בנוסף לכך, אנו ממליצות לקובעי המדיניות להבנות מחדש את המטרות הלאומיות לשילוב הסטודנטים החרדים בהשכלה הגבוהה, ולעבור מ"שילוב מקסימלי" ל"שילוב אופטימלי". במקום להעריך הצלחה במונחים של מספר הסטודנטים בכל שנה, על מדדי הצלחה לקחת בחשבון את שיעורי התמדה, את שיעורי התארים המוענקים, את העלייה בתעסוקה ובשכר ובעיקר את רווחת הסטודנטים. התייחסות לשיעורי ההתמדה במודלים של אי-שוויון חברתי תשקף מעבר ממדיניות השמה בדגש על הנגשת ההשכלה הגבוהה, למדיניות שמטרתה לצמצם אי-שוויון מצטבר. התייחסות לרווחה כגורם מפתח תשקף מעבר נוסף ממודל כלכלי למודל רווחה סובייקטיבי.

# 1 סקירת ספרות

## 1.1 מטרת המחקר ותרומתו<sup>1</sup>

בשנים האחרונות הושקעו משאבים רבים בשילוב המגזר החרדי בהשכלה הגבוהה, וכתוצאה מכך עלה מספר הסטודנטים החרדים ב-630% בין שנת 2003 לשנת 2012 (מלאך, 2014) וב-240% בין שנת 2011 לשנת 2015 (רגב, 2016). יחד עם זאת, נמצאה רמה גבוהה של נשירה בקרב הסטודנטים החרדים: שיעור הסטודנטים החרדים הנושרים מהלימודים האקדמיים עולה על כפל שיעורם של הנושרים בקרב יהודים לא חרדים (דוח מבקר המדינה, 2018). כדי לעמוד על מקורותיה, מאפייניה והשלכותיה של תופעה זו, מחקרנו השווה באופן כמותי סטודנטים חרדים שנשרו מהלימודים (להלן: נושרים) עם סטודנטים שהתמידו בלימודיהם (להלן: מתמידים) ובנוסף ניתח את חוויותיהם של הנושרים בעזרת ראיונות איכותניים.

מדינת ישראל, כמו מדינות רבות אחרות בעולם המערבי, משקיעה משאבים עצומים בהשתלבות של סטודנטים מהפריפריה החברתית-כלכלית בהשכלה הגבוהה ובמניעת נשירתם. ספרות המחקר מלמדת כי מדינות שהגדירו מטרות ברורות ויצרו מדיניות מוגדרת בתחום, הן הצפויות להצליח יותר במניעת נשירה מהאקדמיה (Vossensteyn et al., 2015). בנוסף, טיוב מנגנונים של סינון, התאמה, ייעוץ וחניכה (mentoring) נמצא חיוני להצלחת המדיניות, מאחר שעצם קיומם של מנגנונים כאלו אינו מספיק (Agherdien, Mey, & Poisat, 2018). המחקר הנוכחי מבקש להעמיק את ההבנה אודות גורמי נשירה ותהליכי נשירה של סטודנטים חרדיים, כבסיס לקביעת מדיניות ולהפעלת תהליכי התאמה וייעוץ אפקטיביים. גורמי הנשירה הייחודיים לסטודנטים מן החברה החרדית ראויים למחקר מקיף ונפרד משום שגורמים אלו הינם תלויי הקשר (Beer & Lawson, 2017), בעוד שרובם המכריע של המחקרים בתחום נערכו בקרב פרופיל אחיד למדי של סטודנטים ולפיכך יכולת ההכללה שלהם לאוכלוסייה בה עסקינן הינה נמוכה (Kember et al., 2019).

## 1.2 סקירת ספרות

### 1.2.1 תופעת הנשירה מלימודים אקדמיים<sup>2</sup>

המסגרת המושגית הניצבת במרכזו של המחקר הנוכחי הינה תופעת הנשירה. הנשירה (dropout) והניתוק (disengagement) ממערכת הלימודים הפורמליים מוצגים בספרות המחקר הישראלית והבינלאומית כתופעה מדאיגה המייצגת משבר חברתי עמוק (טרומר, בר-זוהר וכפיר, 2007; להב, 2004). במוקד המחקר בתחום מצויה הנשירה של בני נוער ממערכת החינוך הפורמלי בשכבת הגיל 15-17, אולם בשנים האחרונות גוברת ההתעניינות המחקרית בנשירה מלימודים גבוהים (סלומון, 2014; Agherdien et al., 2018; Vossensteyn et al., 2015).

<sup>1</sup> החוקרות מודות לעוזרי המחקר נועה טייב, חן יפת ועידן זק, לד"ר דניאל צ'סיר טראן על הייעוץ הסטטיסטי, לרשות המחקר של אוניברסיטת חיפה, ולקרן רוטשילד שתמכה במחקר זה. נבקש להודות לסטודנטים שקיימו ראיונות, למפיצי הסקר, וכמובן למשתתפי המחקר ששיתפו בחוויות שלהם כסטודנטים חרדים באקדמיה.

<sup>2</sup> חלק זה בסקירת הספרות נכתב בשיתוף עם עוזרת המחקר תלמידת המ"א באוניברסיטת חיפה, נועה טייב.

נשירה ממוסד חינוכי יכולה להתבטא כ"נשירה גלויה" - מצב של ניתוק פיזי ממערכת החינוך, וכ"נשירה סמויה" - היעדרויות בתכיפות רבה ממערכת החינוך או ישיבה פסיבית ללא למידה משמעותית. הנשירה הסמויה הינה תופעה חשובה, בין השאר, משום שהיא עלולה להוביל לנשירה גלויה ולניתוק ממערכת החינוך בכלל (להב, 2004; סבר, 2002). הספרות המקצועית ממיינת מספר סיבות עיקריות לנשירה ממוסד חינוכי (אביעד-וילצ'יק, 2014; יוגב, 2013): (1) סיבות הקשורות לתלמיד עצמו, כגון רמת משכל נמוכה, יכולות לימודיות, חוסר יכולת להתמיד בלימודים, בעיות נפשיות; (2) רמת גיבוש נמוכה של "זהות האני", ובפרט קשר לשני ממדי הזהות "מחויבות ומטרתיות" ו"סולידריות והמשכיות"; (3) סיבות הקשורות ברקע המשפחתי של התלמיד, כגון מצוקה כלכלית, משפחת מהגרים, מעמד סוציו-אקונומי נמוך של משפחות המוצא, האקלים המשפחתי והקשר של הלומד עם משפחתו; (4) סיבות הקשורות במערכת החינוך או באקלים החברתי במוסד החינוכי.

הספרות אודות נשירה של סטודנטים מתייחסת לאחריות של הפרט לשלבי הרישום וההתמדה בלימודיו האקדמיים, ועל ההנחה שיכולת הפיקוח של המוסדות להשכלה גבוהה הינה מוגבלת (פניגר, מקדוסי ואיילון, 2016). הגישה הרווחת היא כי נשירה באקדמיה לא יכולה להיות מוסברת על רקע גורם מרכזי אחד, כי אם באמצעות שילוב של מספר גורמים ויחסי הגומלין המתקיימים ביניהם (סולומון, 2014; Beer & Lawson, 2017). דוגמא בולטת לשילוב זה ניתן למצוא במודל הפרדיגמטי של טינטו, אשר התווה את הקשר בין הגורמים האישיים לגורמים הממסדיים כמובילים להישארות של הסטודנט במערכת (Tinto, 1993).

ספרות המחקר אודות נשירה מלימודים אקדמיים מצביעה על מספר גישות לניתוח הגורמים לנשירה מהאקדמיה. גישה ממוקדת פרט מנתחת מאפייני אישיות, יכולת התמדה, מעורבות ומוטיבציה; גישה ממוקדת חברה מנתחת מעמד סוציואקונומי, גורמי זהות, ומנגנוני שליטה וכוח; גישות מוסדיות-ארגוניות מתמקדות במערכת החינוכית, באקלים הלימודי ובהשפעה מערכתית; וגישה כלכלית מתמקדת בהשפעת המשאבים הכלכליים על נשירה מלימודים אקדמיים (פניגר, מקדוסי ואיילון, 2017; Meens, Bakx, Klimstra & Denissen, 2018). המודלים המוקדמים להבנת נשירה אקדמית (Spady, 1970; Tinto, 1993) התמקדו במאפייני היחיד ובזיקתם למאפייני מוסד הלימודים כמסבירים את תופעת הנשירה. בניגוד לכך, מודלים עכשוויים מדגישים את יחסי הגומלין בין המערכות הללו: אקלים מדיני, מאפיינים מוסדיים וגורמי הסתגלות מורכבת, כך שלא ניתן לשרטט קו ליניארי בין הגורמים המייצרים אותה לבין הפתרונות שעשויים לצמצם אותה (Beer & Lawson, 2017, 2018).

מסגרת תיאורטית נוספת שהנחתה אותנו במחקר הנוכחי הינה הדגם האקולוגי של ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 1978). דגם זה משרטט מעגלי השלכות פנימיות (על הפרט), מיקרו (על כל הנוגעים בפרט כגון המשפחה והמוסד הלימודי), אקו (קהילה ומוסדות חברתיים ותרבותיים) מאקרו (עמדות ואידיאולוגיות תרבותיות) וקרנו (שינויים על ציר הזמן). השלכות אלו נבחנות גם הן בדוח הנוכחי.

### 1.2.2 סוגים שונים של נשירה מלימודים אקדמיים ומשמעויותיהם

בספרות נדונו סוגים שונים של נשירה מלימודים אקדמיים. כך, למשל, פניגר, מקדוסי ואיילון (2017) מבחינים בין שלושה מצבים של נשירה: נשירה מלאה (הפסקת הלימודים ללא כוונה לחזור אליהם בטווח הקרוב); גרירת תואר (הפסקת לימודים לתקופה מוגבלת וחזרה אליהם כעבור זמן או צמצום היקף הלימודים), ושדרוג כלפי

מטה של מוסד או תחום הלימודים (מעבר למוסד או חוג שקל יותר להתקבל אליהם והיוקרה שלהם נחשבת נמוכה יותר בשוק העבודה). נשירה מלאה משקפת אי שוויון בממד האנכי, ואילו גרירת תואר ושדרוג כלפי מטה משקפים אי-שוויון בממד האופקי (שם). חשוב לזכור מחד כי בשיקולי מדיניות ציבורית, כל שנת השכלה, ללא קשר להשגת התואר, מגדילה את ההון התרבותי של סטודנט המגיע מאוכלוסייה מוחלשת, ומאידך יש לשקול את משקלה של הנשירה על הפגיעה בדימוי העצמי של היחיד ובפרט בהקשר של חוסר אונים נרכש העשוי לאפיין אוכלוסיות אלו (סולומון, 2014 ; White, 2008).

חלוקה אחרת מונה חמש צורות מרכזיות של נשירה מהאקדמיה (סולומון, 2014): א) נשירה כלפי מעלה - כשסטודנט מתחיל לימודים במוסד אחד ועובר תוך זמן מסוים ללמוד במוסד נחשב יותר; ב) נשירה הצידה - מעבר מחוג אחד לחוג אחר; ג) עיכוב תואר - התארכות משך הזמן שבו הסטודנט יסיים את לימודיו; ד) נשירה כלפי מטה - כשסטודנט מתחיל את לימודיו במוסד יוקרתי יותר ומסיים את לימודיו במוסד יוקרתי פחות; ה) נשירה החוצה - בה הסטודנט עוזב את לימודיו האקדמיים ללא קבלת תעודה מסמיכה.

טייבן (Tieben, 2020) מדגישה בהקשר זה כי נשירה מהשכלה גבוהה כרוכה בשתי החלטות שונות. האחת, הינה החלטה לנשור מהתכנית בה התחיל הסטודנט ללמוד. השנייה, הינה החלטה האם להפסיק ללמוד לחלוטין או לבחור בתכנית אחרת. מחקרה מראה כי כל אחת מההחלטות קשורה בגורמים שונים. בעוד ההחלטה הראשונה קשורה ברובה בגורמים מוסדיים, ההחלטה השנייה קשורה יותר בגורמים חברתיים-דמוגרפיים ובהם הזדמנויות תעסוקה שאינן מצריכות השכלה גבוהה.

לאור האמור לעיל, במחקר זה בחרנו לחלק את המשיבים לשלוש קבוצות: נושרים מלאים, נושרים חלקיים (שנושרים הצידה ולמטה ומארכים את תקופת הלימודים), ומתמידים - אלו שמתמידים במסלול אחד לאורך התואר ועד לסיומו. לא עסקנו בנשירה כלפי מעלה (סולומון, 2014), אשר משמעויותיה עבור הסטודנט הן ברובן חיוביות.

### **1.2.3 הנשירה מלימודים אקדמיים בחברה החרדית בישראל**

החברה החרדית המהווה כ-12% מאוכלוסיית המדינה (כהנר, מלאך וחושן, 2017) סומנה על ידי המדינה כיעד להנגשת ההשכלה הגבוהה (פידלמן, 2014). המגמה הממשלתית להעלות באופן משמעותי את היקף החרדים המשתלבים בפריון העבודה בישראל חברה לצרכים כלכליים בחברה החרדית ואף לשינויים אידיאולוגיים בקרבה, ובשני העשורים האחרונים חל גידול של מאות אחוזים במספר הסטודנטים החרדים הלומדים באקדמיה (זטקובסקי וגל, 2015; רגב, 2016). נתוני הלמ"ס (2017) מעידים על המשך מגמה זו, ועל גידול של 240% מאז שנת תש"ע בלבד. מחקרים בתחום עוקבים אחר הגידול המרשים במספר הסטודנטים החרדים הלומדים באקדמיה, אולם לאחרונה החלו מצטברים נתונים - שטרם נחקרו דיים - אודות היקפי נשירה גדולים באוכלוסייה זו, למרות הניסיונות להתאים לאוכלוסייה זו מסלולי לימוד ומכינות ייעודיות. לפי הלמ"ס (2017), 23.9% מהחרדים שלמדו לתואר ראשון בשנת תשע"ה נשרו בשנה שלאחר מכן, שיעור נשירה הגדול כמעט פי 3 מזה של סטודנטים יהודים שאינם חרדים (8.2%). במכללות להוראה שיעור הנושרים החרדים (54.9%) גבוה יותר מפי 5 משל יהודים לא חרדים (10.7%). באוניברסיטה הפתוחה שיעור החרדים הנושרים מגיע ל 86%. כ 40% מהחרדים שלמדו לתואר בשנת 2010 לא סיימו לימודיהם לאחר חמש שנות לימוד (מבקר המדינה, 2018).

חשוב לזכור, שמדובר בנשירה של סטודנטים מן הפריפריה החברתית-כלכלית (סלובטיצקי והבר, 2017), שהם לרוב דור ראשון להשכלה הגבוהה ובדומה למהגרים למדינה חדשה, הם נחשפים לא רק לידע חדש כי אם גם לאידיאולוגיות ודפוסי חשיבה שפעמים רבות זרים להם (Bowman & Smedley, 2013; Kerby, 2015). בחינת סוגי הנשירה באוכלוסייה החרדית הינה חיונית כיוון שהנשירה משקפת אי שוויון, צמצום הון תרבותי, העצמת חוסר אונים נרכש ופגיעה בדימוי עצמי, בעיקר בקרב אוכלוסיות מוחלשות.

רוב המחקר על סטודנטים חרדים עד היום בחן את סיפורם של המתמידים, ובעיקר את סיפורן של המתמידות (דאהן ואבירם, 2010; ליוש, 2014; מלאך, 2014; מלאך, כהנר ורגב, 2016; Baum, Yedidya & Schwartz, 2014; Novis Deutsch & Rubin, 2019; 2014). במחקרים הבודדים שבחרנו נשירת סטודנטים חרדים, התופעה הוסברה בעיקר ברמה הממסדית על ידי הפער בין דרישות הסף הנמוכות לחרדים, לבין הדרישות הגבוהות בלימודים עצמם (רגב, 2016), פער שהתגלה כמפתיע ולא צפוי עבור חלק מהתלמידים, ויוחס בין השאר למחסור בידע בעת ההרשמה ללימודים (מוסד שמואל נאמן, 2013).

רגב (2016) מצא כי אצל גבר חרדי ההסתברות לנשירה גדלה ב 11 נקודות אחוז ביחס לאשה חרדית, בעוד בחברה הכללית הפער עומד על 6 נקודות אחוז בלבד. רגב מייחס זאת במידה רבה לכך שנשים חרדיות לרוב לומדות בבתי הספר לימודי ליבה. גברים חרדיים אמנם משלימים במכינות לימודי ליבה ורכישת מיומנויות למידה, אך יחד עם זאת שיעורי הנשירה שלהם מהמכינות גבוה אף הוא (שם).

#### 1.2.4 מזרזי נשירה ומעכביה בחברה החרדית

מחקר זה מבקש לזהות ולהסביר מזרזי נשירה ומעכבי נשירה הייחודיים לסטודנטים החרדיים, וזאת מעבר לגורמים כלליים המקושרים לנשירה כמו יכולת אינטלקטואלית, יכולת התמדה או מצב כלכלי. לשם כך, זיהינו מתוך סקירת ספרות מקיפה שישה מזרזי נשירה וארבעה מעכבי נשירה אפשריים, בעלי אפיונים ייחודיים בחברה החרדית.

#### מזרזי נשירה ייחודיים שזוהו היו -

1. **מוכנות אקדמית נמוכה.** לרוב הגברים החרדים שלמדו בישיבות הקטנות יש חסכים לימודיים (פניגר, מקדוסי ואיילון, 2017; רגב, 2016). רובין ונוביס-דויטש (2017) זיהו חסכים כאלו גם אצל נשים חרדיות הלומדות באקדמיה.
2. **מטלות חיים חופפות.** בעוד בחברה הכללית המצב הרווח הוא כי סטודנטים פונים ללימודי התואר האקדמי ורק לאחר מכן פונים להקים משפחה, בחברה החרדית גיל הנישואים והלידה מוקדם יותר, ומספר הילדים גדול יותר ביחס לחברה הכללית (כהנר, מלאך וחושן, 2017) ושנות גידול הילדים האינטנסיביות חופפות לשנות ההשכלה הגבוהים. בניית משפחה מצריכה משאבי זמן וכסף ועשויה לזרז נשירה מלימודים.
3. **התנגשויות חברתיות.** החברה החרדית עוברת תמורות חברתיות ומצויה במתח בין הגנה על גבולותיה לבין השתלבות בחברה הישראלית (קפלן, 2003, קפלן וסטדלר, 2012). תפיסה חברתית של הלימודים באקדמיה כסטייה או איום (רובין ונוביס-דויטש, 2017) עשויה להפחית מוטיבציה לסיים את התואר. לימודים באקדמיה עלולים להיתפש כסטייה מהדרך החרדית המיטבית, כך למשל גברים שלומדים באקדמיה נחשבים "ראש לשועלים" בעוד ה"ארייות" הם האברכים.



4. **קונפליקטים זהותיים וערכיים.** זהות דתית הנפגשת בתפיסת עולם מדעית-מודרנית עלולה להוביל לחוויית קונפליקט בין רכיבי הזהות השונים והערכים המשויכים אליהם, קונפליקט אשר אינו זוכה להתייחסות ועיבוד מונחה (Novis Deutsch, 2015). הסטודנט החרדי עלול להימצא בקושי מתמשך בניסיונו להתפתח במסלול אקדמי מתמשך, בעוד קבוצת ההשתייכות הראשונית שלו כחרדי מבנה את תפיסותיו (מלחי, כהן, וקאופמן, 2008).
5. **זמינות מוגבלת למקורות מידע.** זמינות מוגבלת למקורות מידע משפיעה על חוסר ידע בקבלת ההחלטות. בהעדר מקורות מידע אמין, פועלות היוריסטיקות הקשורות גם למנטליות בתרבות החרדית, וכך למשל תואר אקדמי יישמע כרעיון אטרקטיבי דווקא בשל זרותו.
6. **לימודים והסללה ממניעים חיצוניים.** מניעים כאלו כוללים "שידוכים", הכוונה של רב, הצעת מלגות ייחודיות לחרדים ועוד.

#### **מעכבי נשירה ייחודיים שזוהו היו -**

1. **תחושת שליחות בהכשרת אנשי מקצוע לטובת הקהילה החרדית.** כחלק מהשינויים שעוברים על החברה החרדית, ישנם כאלו שרואים בהתמקצעות שליחות, ויש הכוללים בכך את חשיבות השילוב בהשכלה הגבוהה. נראה כי גברים ונשים בעלי זהות חרדית המשתלבים בשוק העבודה בתפקידים מגוונים רואים בכך שליחות ותרומה בעלת משמעות לקהילה (מוסד שמואל נאמן, 2013).
2. **רצון לשנות את מעמד החברה החרדית ומבני העומק שלה.** אחד מההסברים לכניסה של החברה החרדית ללימודים באקדמיה הוא צורכי הציבור החרדי עצמו לצאת ממעגל העוני ולשפר את איכות חייו (רובין ונוביס דויטש, 2017). גם ברמת הפרט, דווח על רצון לשינוי ולשאפה לעבודה יציבה (הורוביץ, 2013). ההקשר הרחב יותר לתופעות אלו הוא תהליכי שינוי שעוברת החברה החרדית, שהופכת מחברה מתגוננת שחשה איום על עצם קיומה ועל אורחות חייה, לחברה מתחזקת שחשה ביטחון בקיומה הפיזי והרוחני ושנמצאת במגמה של התבססות והתרחבות (קפלן ושות'לר, 2012).
3. **הון השכלתי-תורני ואתוס של לימוד.** אתוס הלימוד שמאפיין את החברה החרדית עשוי להוות מצע ייחודי להצלחה באקדמיה. במחקר שנערך בנושא לימודי מדעי המחשב נמצא כי למרות החסר בהשכלה קודמת של סטודנטים חרדיים, ביצועיהם לא היו שונים משמעותית מהסטודנטים האחרים ברוב התחומים שנבדקו (גנוט, בן דוד וקוליקנט, 2017). נמצא כי בנושא 'ייצוג מספרים' הביצועים של הסטודנטים החרדיים היו אף גבוהים יותר משל קבוצת הביקורת, מה שנומק כנושא שמוכר להם מחיי היום יום ומלימוד התלמוד. החוקרים טענו כי יש להתייחס לידע הקודם הייחודי של הסטודנטים החרדיים לא רק כמקור לחולשה כי אם כחוסן פוטנציאלי וכעוגן ללמידה.
4. **מניעי התפתחות.** מחקרים מהעשור האחרון מעידים על השכיחות הגוברת במגזר החרדי של מוטיבציה למימוש עצמי ביציאה ללימודים (ליוש, 2014; מלאך וכהן, 2011). הספרות בתחום מלמדת כי הלימודים באקדמיה כרוכים במתח בין המניע הדתי-שמרני החותר לשמירה על החברה וערכיה, לבין מניעים מעשיים, כלכליים וערכיים, כמו התפתחות ומימוש עצמי, המאפיינים תרבות מערבית-מודרנית (דהאן ואבירס, 2010). במחקר שבחן יציאה של נשים חרדיות ללימודי תואר נמצא כי אחד מהמניעים לכך היה רצון למימוש עצמי והתקדמות בקריירה, כפי שהתבטא בראיונות במושגים כגון הגשמה עצמית, סיפוק, פיתוח אישי שאיפות וכישורים (רובין ונוביס-דויטש, 2017). סקירת ספרות זו הובילה לקביעת מטרות המחקר ושאלות המחקר הנוכחי.

## 2 מטרת המחקר, שאלותיו ושיטתו

### 2.1 מטרת המחקר

1. לאפיין את אוכלוסיית החרדים הנושרים מלימודים אקדמיים ;
2. לעמוד על גורמים שמזרזים ומעכבים נשירה מן האקדמיה בקרב סטודנטים חרדים ;
3. לבחון את תרומתם אמצעי הסיוע לסטודנטים חרדים ולהציע המלצות לשינוי מדיניות.

### 2.2 שאלות המחקר

1. מה מאפיין סטודנטים חרדים שנושרים מהאקדמיה?
2. במה נבדלים סטודנטים חרדים שנשרו מסטודנטים חרדים שלא נשרו?
3. מהם הגורמים שזרזו את הנשירה ומהם הגורמים שעכבוה, בעיני חרדים שנשרו מהאקדמיה?
4. מה מזהים אותם הסטודנטים כאמצעים שנועדו לסייע להם, ומהי תרומתם הנתפסת של אמצעים אלו בעיניהם?
5. אילו אתגרים וצרכים לא נענו בחווייתם של אותם סטודנטים, ועל אילו פתרונות הם ממליצים?

### 2.3 מערך המחקר

המחקר הוא משולב איכותני-כמותי, מסוג Fully mixed sequential equal status design (Leech & Onwuegbuzie, 2009); ממצאי השלב האיכותני הנחו את בניית הכלים לחלקו הכמותי, ובנוסף, היוו מקור מידע עצמאי בתשובות עומק לשאלות המחקר. מערך זה נבחר כמתאים למחקר, משום שטרם נערך מחקר המאפשר לאפיין נושרים חרדים, מנקודת המבט שלהם. במצבים מעין אלו יש ערך בבחינה מעמיקה של עמדות המשתתפים בכלים איכותניים, וכן בבחינה מקיפה של מספר משתתפים גדול יותר באמצעות כלים כמותיים.

מעריך המחקר כלל ארבעה שלבים :

- א. בשלב הראשון נערך מחקר מקדמי איכותני שכלל ראיונות עם שמונה חרדים שנשרו מלימודים אקדמיים בשלוש השנים האחרונות.
- ב. בשלב השני נערך מחקר איכותני מקיף עם 61 חרדים אשר נשרו מלימודי תואר ראשון או שני באקדמיה בטווח של שלוש השנים האחרונות. קבוצה זו כללה נושרים מלאים, גוררי תואר ונושרים כלפי מטה. עם 57 מרואיינים נערך ראיון עומק בן שעה עד שעתיים, ועם ארבע מרואיינות נערכה קבוצת מיקוד בת שעתיים ורבע. כל הראיונות כונו לשמוע את חוויית הלימודים והנשירה של המשתתפים בתוך מסגרת סיפור חייהם הכללי.
- ג. תימות מרכזיות והיגדים שעלו בראיונות האיכותניים שימשו לבניית שאלון, לצורך הפצה רחבה והשוואה עם סטודנטים חרדים שלא נשרו מהלימודים. ערכנו בדיקות מקדמיות שכללו את בחינת השאלון על ידי שלושה מומחים; העברת פיילוט של השאלון לקבוצת סטודנטים חרדים; והכנת הגרסה הסופית של השאלון.

ד. בשלב הרביעי הועבר השאלון למשתתפים חרדים – נושרים ומתמידים בלימודי התואר האקדמי.

לסיכום מערך המחקר, הממצאים הכמותיים אפשרו לנו להשוות בין נושרים למתמידים ולבחון את המובהקות הסטטיסטית של הממצאים, בעוד שהממצאים האיכותניים התמקדו בסטודנטים הנושרים ואפשרו הבנה מעמיקה יותר של חוויותיהם. מתווי הריאיון (עמ' 69) ונוסח השאלון הכמותי (עמ' 72) מופיעים בנספחים. המחקר קיבל את אישורה של ועדת האתיקה המוסדית מטעם אוניברסיטה חיפה.

## 2.4 דגימה והליכי המחקר

בחלק האיכותני התקיימו ראיונות על ידי סטודנטים חרדים לתואר שני שהוכשרו לכך. הליך הדגימה כלל שימוש במטריצה של שונות מקסימלית, במטרה להגיע לגיוון במדגם. בחלק הכמותי נעשה שימוש במדגם מכוון משיבים: גייסנו 23 מפיצים ממוסדות שונים ומתתי-אוכלוסיות בחברה החרדית ברחבי הארץ, על מנת לאפשר נקודות כניסה מרובות לדגימה, היוצרות מדגם בעל שונות רבה ככל הניתן. השאלונים הופצו על ידי קישורים לפלטפורמת הסקרים Qualtrics (ראו ברק-קורן, 2019), על היעילות שבשימוש בסקרים מקוונים בחברה החרדית, כאשר כיום הרוב המכריע של החרדים ובפרט של הסטודנטים החרדים משתמשים באינטרנט). המשתתפים תוגמלו על זמנם.

## 2.5 מאפייני המשתתפים

בשלב א', שמונה נושרים השתתפו בראיונות מחקר הגישוש, מתוכם ארבעה גברים וארבע נשים. גילם הממוצע היה 25.7 שנים. מתוכם שני רווקים, גרוש אחד והשאר נשואים. כולם התגוררו בערים הנחשבות חרדיות. שניים מהם חסידים, שלושה ליטאים, שני חרדים ספרדים-ש"ס וחרדי מודרני אחד. שישה מהם למדו במכללת אכסניה לתואר אוניברסיטאי, אחד בטכניון ואחד באוניברסיטה הפתוחה. תוצאות שלב זה שימשו לבניית שאלות הראיון ולאיתור תימות ראשוניות, ולא שולבו בניתוח האיכותני של הנתונים.

בשלב ב', 57 נושרים השתתפו בראיונות עומק אישיים וארבעה נושרים נוספים השתתפו בקבוצת מיקוד, על מנת לאפשר טריאנגולציה מתודולוגית. בקרב המרואיינים האיכותניים ( $n=61$ ), 71% מהמרואיינים היו נשים. הגיל הממוצע היה 28.5 שנים. 65.57% מהם נשואים. 59.33% הורים, ל 27.11% מהם ארבעה ילדים לפחות. 12.28% חסידים, 22.8% חרדים מודרניים, 29.82% ליטאים, 35.09% חרדים ספרדים-ש"ס. במענה לשאלה עד כמה הם דתיים מבחינת אמונה ואדיקות פנימית, 92.86% ענו 'במידה רבה' עד 'רבה מאוד'. 87.27% נשרו מלימודי תואר ראשון והשאר מלימודי תואר שני. 53% מהמרואיינים נשרו נשירה מלאה והשאר נשרו נשירה חלקית (עברו בין מוסדות ותוכניות). 36% למדו במוסדות חרדיים, 26% למדו במסלול חרדי במוסד כללי, 14% למדו במוסד כללי ו-24% למדו במכינות אקדמיות. הלומדים למדו במגוון של מוסדות שכלל שש אוניברסיטאות שונות ו-16 מכללות שונות. 20% מאבות המשתתפים למדו באקדמיה, 27.27% מאמותיהם למדו באקדמיה. 53.22% למדו חינוך וטיפול, 27.42% למדו בתחומים מדעיים-טכנולוגים, 14.52% למדו משפטים ועסקים, 4.84% למדו בתחומי הרוח והחברה.

בשלב המקדים (פיילוט) לחלק הכמותי, 30 משתתפים (בשתי פעימות) מילאו את השאלון, מתוכם כשליש נשרו נשירה מלאה, שליש נוסף נשרו נשירה חלקית, ושליש היו מעוכבי תואר. בהתאם לניתוחים סטטיסטיים והערות המשיבים נערכו שינויי תוכן וסגנון והוכנה הגרסה הסופית של השאלון.

בשלב הפצת השאלונים הנתונים נאספו בשתי פעימות: בפעימה ראשונה 606 נושרים ומתמידים; בפעימה שנייה 248 נושרים בלבד. סך הכל גויסו בשלב הכמותי 845 משתתפים. לאחר מיזוג הנתונים, ולאחר שהוסרו אלו שלא עמדו בקריטריון ההשתתפות או שסיפקו מידע חלקי, הניתוחים הסטטיסטיים נערכו על מדגם של 540 משתתפים, ואלו מאפייניהם:

35% מהם נושרים, 69% מתוכם נשרו נשירה מלאה. לראשונה נערכת במחקר זה הבחנה בקבוצת העוברים. אלו נחשבו בדיווחים קודמים (למ"ס, 2017; רגב, 2016) כנושרים, שכן נבחנו בהם שיעורי הסטודנטים אשר דווח כי עזבו תכנית או לא סיימו לימודים בפרק זמן של חמש שנים. אולם למעשה בכך נוצר מצב שסטודנטים שעזבו תכנית נמדדו כנושרים, גם אם למעשה הם המשיכו בלימודיהם, ויתרה מכך, סטודנטים שעברו בין כמה תכניות או מוסדות לימוד נמנו כנושרים בכל פעם שעזבו תכנית. במחקר הנוכחי השוואה בין עוברים, נושרים ומתמידים.

בחלק הכמותי 68.5% מהמשתתפים היו נשים. גילם הממוצע היה 25.06 שנים ( $SD=6.22$ ). למעלה ממחציתם (55.95%) נשואים. 44.8% הורים, ל-8% מהם ארבעה ילדים לפחות. 89.8% מהם למדו לתואר ראשון. תחום הלימודים: 8.76% - מדעי-טכנולוגי, 31.13% - חינוך ומקצועות טיפוליים, 15.88% - משפטים ועסקים, 11.5% - רוח וחברה, 2.7% - אחר. המשתתפים נשאלו אודות רמת החיים הגשמית של משפחתם בהשוואה לחברה החרדית: 62.7% דיווחו על רמת חיים גשמית ממוצעת, 24.7% מעל הממוצע, 12.6% מתחת לממוצע.

מספר נתונים שנכללו בשאלון יכולים להעיד על מאפיינים של חרדיות במדגם: מקום המגורים של 68.1% מהמשיבים דווח כישוב חרדי. המשתתפים נשאלו עד כמה הם דתיים מבחינת אמונה ואדיקות פנימית: 6.6% ענו במידה נמוכה, 8.2% במידה בינונית, 85.2% במידה רבה עד רבה מאד. ולבסוף, החלוקה לתתי-המגזרים במחקר הנוכחי ממחישה את תהליכי ההתגוננות בחברה החרדית, ומחזקת את ההנחה כי למעשה אין כיום מסגרת דגימה המאפשרת בניית מדגם מייצג לחברה החרדית (ראו: ברק-קורן, 2019). רשימת תתי-המגזרים שהוצגה לדיווח עצמי התבססה על משוב ממשתתפי הפיילוט וכללה גם מספר אפשרויות בחירה שאינן רווחות במחקרים קודמים בתחום: 25.06% בחרו להגדיר את עצמם "פשוט חרדי", 15.78% חרדים מודרניים, 16.24% חסידים, 29.7% ליטאים, 13.22% חרדים ספרדים-ש"ס.

## 2.6 מערך אנליטי - שיטות ניתוח הנתונים

### 2.6.1 ניתוחים כמותיים

הניתוח הכמותי כלל סטטיסטיקה תיאורית והשוואתית של הנושרים והמתמידים, ניתוחי גורמים למדדים שפותחו בשאלון, ניתוחי שונות (ANOVA ו-MANCOVA) כולל ניתוחי פוסט-הוק וניתוחי רגרסיות.

### 2.6.2 ניתוחים איכותניים

הניתוחים האיכותניים כללו:

1. **ניתוח תוכן הוליסטי משווה** (ליבלנד, תובל משיח וזילבר, 2010): קריאת עומק חוזרת ונשנית של כל הראיונות במגמה לזהות תימות מרכזיות בראיונות וזיהוי מבני עומק משותפים בראיונות.
2. **ניתוח קטיגוריאלי** (שקדי, 2003): ניתוח line-by-line coding המאפשר לייצר תיאוריה מעוגנת בשדה (Glaser & Strauss, 1967), בעזרת תוכנת Atlas-TI© לקידוד וניתוח איכותני של נתונים. הקידוד

שילב מאפייני top-down (ייצור מערך קודים כללי ראשוני בהתבסס על ממצאי הראיונות) ומאפייני bottom-up (סריקת הראיונות שורה-אחר-שורה וייצור קוד חדש בכל פעם שעולה נושא או מאפיין שלא עלה בעבר). תהליכים איטרטיביים של קידוד מחדש בראיונות קודמים לאור קידודים מאוחרים יותר, בקרת איכות, ועדכון קודים, אפיינו את תהליך הקידוד. הניתוחים כללו ניתוחי מופעים, ניתוחי שכיחויות, וניתוחי code co-occurrence.

עוד נציין כי בהליך המחקרי כולו התקיים תהליך של מפגש בין נקודות המבט של עורכות המחקר, המביאות לפרשנות משותפת חיבור בין נקודות מבט דיסציפלינריות שונות (ייעוץ, פסיכולוגיה ומשפטים), וכן נקודות מבט שונות, emic ו-etic ביחס לאוכלוסייה החרדית.

### 3 ממצאי המחקר: ממצאים כמותיים

נציג להלן את עיקרי הממצאים הכמותיים. ממצאים כמותיים משניים נוספים ניתן למצוא בנספח 3.

בפרקי הממצאים השתמשנו בכינויים הבאים עבור הקבוצות השונות:

**"נושרים"** – נשירה המכונה בספרות "נשירה כלפי מטה" (אנכית) או "נשירה מלאה" - סטודנטים חרדים שלמדו לתואר ועזבו לחלוטין את לימודי התואר.

**"עוברים"** – "נשירה הצידה" (אופקית) או "נשירה חלקית" - סטודנטים חרדים שלמדו לתואר, עזבו מוסד או תכנית, והתחילו ללמוד במוסד או בתכנית אחרת.

**"מתמידים"** – סטודנטים חרדים שלמדו לתואר וסיימו את התואר בשלוש השנים האחרונות או נמצאים בשלבים האחרונים של לימודי התואר שלהם.

להלן, ממצאים המסומנים בכוכביות הינם ממצאים מובהקים מבחינה סטטיסטית, על פי המפתח הבא:

\* = מובהק בדרגת מובהקות של  $p < 0.05$

\*\* = מובהק בדרגת מובהקות של  $p < 0.01$

\*\*\* = מובהק בדרגת מובהקות של  $p < 0.001$

#### 3.1 שיקולי פניה ללימודים אקדמיים

##### 3.1.1 מהם השיקולים של סטודנטים חרדים לפנות להשכלה גבוהה?

על בסיס ממצאי החלק האיכותני נבנתה רשימת שיקולים בהחלטה ללמוד באקדמיה. משיבי השאלון התבקשו לדרג על סולם ליקרט בן חמש דרגות באיזו מידה היה מרכזי כל אחד מהשיקולים בהחלטתם ללמוד באקדמיה. בכלל המדגם (נושרים ומתמידים)<sup>3</sup>, שיקולי פרנסה וכלכלה דורגו כמרכזיים ביותר ( $M=4.11$ ) ואחריהם שיקולי מימוש עצמי ( $M=3.77$ ). השיקולים הכי פחות מרכזיים היו רצון לקדם שינוי בחברה החרדית ( $M=2.29$ ) ו"כך מקובל במעגלים החברתיים שלי" ( $M=2.49$ ). נמצא קשר מובהק בין מצב נשירה למתן חשיבות לשיקול "מימוש עצמי" ( $F(2,505)=6.70, p=.01$ ). מבחן Tukey העלה כי בהשוואה לנושרים, קבוצת המתמידים ( $p=.002$ ) וקבוצת העוברים ( $p=.014$ ) נתנו ציון גבוה לשיקול זה (ראו לוח 1).

<sup>3</sup> מספר הנבדקים שענו על כל שאלה נע בין 508 ל-516. 302-304 מתמידים, 81-79 עוברים ו-131-126 נושרים.

לוח 1 : ממוצעים, סטיות תקן וניתוח שונות של שיקולי הפנייה ללימודים האקדמיים לפי סטטוס נשירה

F	נושרים		עוברים		מתמידים		המדגם		משתנה
	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	
6.7**	1.16	3.46	1.09	3.9	1.06	3.86	1.1	3.77	מימוש עצמי
.3	1.05	4.06	1.05	4.09	.89	4.14	.96	4.11	פרנסה וכלכלה
2.61	1.23	3.41	1.1	3.62	1.23	3.28	1.22	3.36	יוקרה מקצועית וקידום קריירה
.11	1.18	2.46	1.23	2.47	1.17	2.51	1.18	2.49	כך מקובל במעגלים החברתיים שלי
1.03	1.35	2.17	1.28	2.43	1.23	2.30	1.27	2.29	רצון לקדם שינוי בחברה החרדית
.48	1.4	2.88	1.43	3.08	1.37	2.94	1.38	2.95	הכוונה של דמות משמעותית

\*\*p < .01.

### 3.1.2 מהם השיקולים של סטודנטים חרדים בבחירה בתחום הלימודים?

למשתתפים הוצגה רשימת שיקולים על סולם ליקרט בן חמש דרגות בשאלה "מדוע בחרת בתחום הלימודים שבו בחרת?". בכלל המדגם, השיקול של התאמה לכישורים אישיים ( $M=4.01$ ), עניין והרחבת אופקים ( $M=3.77$ ) ושיקולי פרנסה ( $M=3.64$ ) היו המרכזיים ביותר. שיקולים של חוסר ברירה ( $M=1.46$ ) והכוונה מישיבה, סמינר או רב ( $M=1.70$ ) היו הכי פחות מרכזיים. בקרב הנושרים, שיקולי התאמה לכישורים ופרנסה קיבלו את הדירוג הגבוה ביותר ( $M=3.69$ ), ואחריהם עניין והרחבת אופקים ( $M=3.4$ ).

נמצא קשר מובהק בין מצב נשירה למרכזיותם של שיקולי עניין והרחבת אופקים ( $F(2,512)=12.51, p<.001$ ), התאמה לכישורים אישיים ( $F(2,510)=11.42, p<.001$ ), תחום פופולארי ( $F(2,508)=4.80, p=.009$ ), הכוונה מישיבה, סמינר או דמות רבנית ( $F(2,510)=6.96, p=.007$ ), חוסר ברירה ( $F(2,511)=8.41, p<0.001$ ) ו"בשביל הנשמה" ( $F(2,509)=7.2, p=0.001$ ). במבחני המשך מסוג Tukey נמצא כי בהשוואה לנושרים, בקרב המתמידים השיקולים הבאים היו מרכזיים יותר: עניין והרחבת אופקים ( $p<.001$ ), התאמה לכישורים אישיים ( $p<0.001$ ) ו"בשביל הנשמה"; וכי בקבוצת העוברים השיקול של התאמה לכישורים אישיים היה גבוה במרכזיותו בהשוואה לנושרים ( $p=.047$ ). בקרב הנושרים היו מרכזיים יותר בהשוואה למתמידים השיקולים של תחום פופולארי ( $p=.008$ ), הכוונה מישיבה, סמינר או רב ( $p=.005$ ), וחוסר ברירה ( $p<.001$ ) (ראו לוח 2).

לוח 2: ממוצעים, סטיות תקן וניתוח שונות של שיקולי בחירה בתחום לימודים לפי סטטוס נשירה

F	נושרים		עוברים		מתמידים		מדגם		משתנה
	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	
12.51***	1.19	3.40	1.14	3.65	1.04	3.96	1.12	3.77	עניין והרחבת אופקים
11.42***	1.07	3.69	.98	4.00	.85	4.15	.95	4.01	מתאים לכישורי
.23	1.21	3.69	1.02	3.58	1.11	3.64	1.12	3.64	פרנסה
1.15	1.51	2.62	1.43	2.29	1.56	2.50	1.53	2.50	התקדמות בעבודה
.41	1.27	3.21	1.26	3.23	1.25	3.32	1.26	3.28	עידוד מהסובבים
4.80**	1.19	2.91	1.27	2.53	1.23	2.52	1.23	2.62	תחום פופולארי
4.97**	1.34	1.98	1.20	1.67	1.11	1.59	1.19	1.70	הכוונה מישיבה, סמינר או רב
8.41***	1.26	1.75	.99	1.51	.83	1.33	.99	1.46	חוסר ברירה
7.16**	1.27	2.02	1.24	2.25	1.47	2.56	1.40	2.38	בשביל הנשמה

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

### 3.1.3 מהם השיקולים של סטודנטים חרדים בבחירה במוסד לימודים?

המשתתפים נשאלו לגבי שיקוליהם בבחירת מוסד הלימודים האקדמי בו ילמדו. בכלל המדגם, מבין השיקולים לבחירה במוסד לימוד, רמת הדתיות הייתה השיקול המרכזי ביותר ( $M=3.91$ ), והכי פחות מרכזיים היו שיקולים חברתיים ( $M=2.12$ ) וחוסר ברירה ( $M=1.71$ ). במבחני אנובה נמצא קשר בין נשירה לשיקולים חברתיים ( $F(2,510) = 5.17, p=.006$ ) ולחוסר ברירה ( $F(2,512) = 7.71, p=.008$ ). במבחני המשך מסוג Tukey עלה כי בקרב נושרים השיקולים החברתיים היו מרכזיים יותר, הן בהשוואה לקבוצת העוברים ( $p=.009$ ) והן בהשוואה ללקבוצת המתמידים ( $p=.024$ ). שיקולי חוסר ברירה היו מרכזיים יותר אצל נושרים מאשר אצל המתמידים ( $p=.005$ ) (ראו לוח 3).



לוח 3 : ממוצעים, סטיות תקן וניתוח שונות של שיקולי בחירת מוסד הלימודים לפי סטטוס נשירה

F	נושרים		עוברים		מתמידים		מדגם		שיקול
	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	
.17	1.25	3.03	1.29	3.12	1.34	3.03	1.31	3.05	איכות המוסד
.29	1.27	3.23	1.35	3.09	1.45	3.16	1.39	3.16	נוחות ותועלת
2.99	1.38	3.72	1.34	3.77	1.27	4.02	1.31	3.91	שיקולי דתיות
5.17**	1.36	2.41	1.10	1.88	1.28	2.06	1.29	2.12	שיקולים חברתיים
4.91**	1.33	1.99	1.18	1.72	1.16	1.60	1.22	1.71	חוסר ברירה

\*\*p < .01.

בנוסף, נמצאו הבדלים בשיקולים של הבחירה ללמוד לתואר ובשיקולים של בחירת תחום הלימודים, לפי מספר משתנים דמוגרפיים מרכזיים: מגדר, סוג התיכון (לימודי ליבה), ומצב משפחתי. ניתוחים נוספים אלו נמצאים בנספח 3 (ראו עמ' 87).

### 3.2 מזרזי נשירה ומעכביה – נתוני רקע משפיעים

ממצאי המחקר מעידים על הבדלים בין נושרים ומתמידים במספר נתוני רקע. להלן פירוט הממצאים:

#### 3.2.1 לימודי ליבה

ממצאי המחקר מעידים כי משיבים שלמדו בבית ספר תיכון בו ניגשים למבחני בגרות אופיינו ברמה נמוכה של נשירה ( $\chi^2(4) = 10.06, p < .05, n=450$ ) (ראו לוח 4).

לוח 4: שכיחות נשירה מלימודים אקדמיים לפי סוג לימודים בתיכון

% נושרים	% עוברים	% מתמידים	% תקף	N	
29.9	15.0	55.1	28.2	127	ללא בגרות
17.9*	14.1	67.9*	40.9	184	בגרות
28.8	18.0	53.2	30.9	139	מבחנים חיצוניים
			100	450	סך הכול

### 3.2.2 השכלת הורים

ממצאי המחקר מעידים על קשר מובהק בין נשירה להשכלת ההורים: נבדקים שאף אחד מהוריהם לא למד לתואר אקדמי נטו לדווח על נשירה, ונבדקים ששני הוריהם למדו לתואר אקדמי נטו לדווח שלא נשרו מלימודיהם האקדמיים ( $\chi^2(4) = 13.83, p < .01, n=450$ ). בלוח 5, קטגוריות בעלות שאריות מתוקנות (adjusted standardized residuals) של מעל 2 או מתחת ל-2, מסומנות בכוכבית.

לוח 5: שיעור הנושרים לפי תואר אקדמי של ההורים

תואר אקדמי של ההורים	n	% תקף	% מתמידים	% עוברים	% נושרים
אף אחד מההורים	229	50.9	56.3	14.4	29.3*
אחד מההורים	157	34.9	59.2	17.8	22.9
שני ההורים	64	14.2	76.6*	15.6	7.8
סך הכול	450	100			

### 3.2.3 רווחה כלכלית

משתתפים שדיווחו על רמת חיים גשמית שהינה מתחת למוצע בחברה החרדית נטו יותר לדווח על נשירה ( $\chi^2(4) = 11.85, p < 0.5$ ). לא נמצאו הבדלים בנשירה בין אלו שדיווחו על רווחה כלכלית ממוצעת וגבוהה. בלוח 6, קטגוריות בעלות שאריות מתוקנות (adjusted standardized residuals) של מעל 2 או מתחת ל-2, מסומנות בכוכבית.

לוח 6: שיעור הנושרים לפי דיווח על רווחה כלכלית

דיווח על רווחה כלכלית	N	% תקף	% מתמידים	% עוברים	% נושרים
מתחת למוצע בחברה החרדית	57	12.6	42.1*	17.5	40.4*
זהה למוצע בחברה החרדית	284	62.7	60.9	15.8	23.2
מעל למוצע בחרדה החרדית	112	24.7	67.0	14.3	18.8
סך הכול	453	100			

### 3.2.4 משתנים שלא נמצא קשר בינם לבין נשירה: מגדר, מצב משפחתי וגיל

בקרב העונים לא נמצא קשר בין מגדר לבין נשירה. לא נמצא קשר בין מצב משפחתי לבין נשירה. כמו כן, הורות לילדים לא נמצאה קשורה לנשירה וכן לא נמצא קשר בין מספר הילדים לנשירה. "העדר ממצא" זה ראוי לציון שכן הינו מנוגד לממצאי מחקרים קודמים (כגון רגב, 2016). אנו משערות כי הפער עשוי לנבוע מכך שבדיווחים קודמים נכללו כנושרים כל הסטודנטים אשר דווח כי עזבו תכנית או לא סיימו לימודים בפרק זמן של חמש שנים. אולם למעשה בכך נוצר מצב שסטודנטים שעזבו תכנית נמדדו כנושרים, גם אם למעשה הם המשיכו בלימודיהם, ויתרה מכך, סטודנטים שעברו בין כמה תכניות או מוסדות לימוד נמנו כנושרים בכל פעם שעזבו תכנית. במחקר הנוכחי אלו הוגדרו כעוברים.

### 3.3 מזרזי נשירה ומעכביה - תכונות ועמדות של הסטודנטים

בחלק זה יוצגו ממצאים המתייחסים לתכונות ולעמדות של הסטודנטים אשר נמצאו קשורות לנשירה. להלן פירוט הממצאים:

#### 3.3.1 תכונות הסטודנטים והקשר ביניהם לבין נשירה מלימודים

המשיבים ענו על מבחן אישיות מקוצר ומתוקף מקבוצת ה-Big Five Personality Measures (BFP). במודל זה מודדים חמישה מימדי אישיות: פתיחות, מוכוונות, יציבות רגשית, מוחצנות ונעימות. העברנו לנבדקים גרסה מקוצרת של ה-BFP בשם Ten Item Personality Inventory (TIPI) (Gosling et al. 2003). מבחן זה, שתורגם לעברית, משמש במחקרים כחלופה מקוצרת למבחן האישיות המקיף PRI-NEO של Costa & McCrae (1992). המבחן כולל עשרה פריטים בסולם ליקרט בן שבע דרגות.

ערכנו ניתוחים סטטיסטיים לבחינת הבדלים בין קבוצות הנשירה לפי שלושה ממדי אישיות (פתיחות, מוכוונות ויציבות רגשית) אשר מוכרים בספרות המחקר ככאלו העשויים להיות רלוונטיים לנושא המחקר: פתיחות, מוכוונות ויציבות רגשית. פירוט הממוצעים וסטיות התקן עבור המשיבים מקרב המדגם כולו ( $n=463$ ). להלן הפריטים השייכים לכל תת-סולם, והמתאמים ביניהם:

1. פתיחות (Openness): פתוח לחוויות חדשות, שגרת/לא יצירתית,  $r=.28, p < .001, n=462$ .
2. מוכוונות (Conscientiousness): בעל משמעת עצמית, לא מאורגן/דייקן,  $r=.38, p < .001, n=463$ .
3. יציבות רגשית (Stability): רגוע/לא סוער, חרד/חששן/מודאג,  $r=.20, p < .001, n=461$ .

במבחני MANOVA נמצאו הבדלים בין נושרים למתמידים רק בסולם המוכוונות ( $F_{\text{multivariate}}(6, 918) = 3.32, p < .01, \text{Partial eta square} = .02$ ). מבחן פוסט-הוק מסוג בונפרוני הצביע על כך שהמתמידים היו גבוהים יותר מהנושרים בתכונה זו (ראו לוח 7).

לוח 7: ממוצעים, סטיות תקן וניתוח שונות של שלושה מאפייני אישיות לפי סטטוס נשירה

תת-סולם (או פריט)	מדגם	נושרים		עוברים		מתמידים		F (2, 460)	אטה חלקי (eta sq. Partial)
		SE	M	SE	M	SE	M		
פתיחות	4.93	1.26	4.96	.08	5.00	.15	4.81	0.74	.00
מוכוונות	5.29	1.26	5.47	08	5.27	.15	4.89	8.83***	.04
יציבות רגשית	4.36	1.33	4.34	.08	4.40	.16	4.39	0.09	.00

### 3.3.2 מוטיבציה ללימודים

מדד זה הבחין בין סטודנטים שמבקשים ללמוד לתואר במינימום מאמץ (להלן מוטיבציה אקדמית נמוכה) לעומת אלו המבקשים להשקיע בלימודי התואר (להלן מוטיבציה אקדמית גבוהה). ככל שהציון גבוה המוטיבציה האקדמית גבוהה.

ניתוח גורמים מגשש (Exploratory Factor Analysis) עם שיטת הריבועים הפחותים ללא שיקלול (unweighted least squares) מצא בקרב המשיבים ( $n=457$ ), כי גורם יחיד מסביר 26% מהשונות בין כל הפריטים, וכי כל הפריטים נטענו בגורם יחיד (בכיוון המצופה) מעל ל-0.38 (ראו לוח 8).

לוח 8: ניתוח גורמים של שאלון העמדות לגבי מוטיבציה אקדמית בכלל המדגם

Factor	עמדה
1	
- .60	מעוניין להשקיע את כל הזמן והמאמץ שנדרשים על מנת להצליח
.59	מחפש לעשות את התואר במינימום מאמץ
.58	מעוניין שהלימודים לא ישתלטו לו על החיים
.54	מתקשה להבין אנשים שמעניין אותם רק הלימודים
- .46	לומד ומעמיק בשביל העניין והסיפוק האישי
- .43	משקיע כי רוצה להתקדם בחיים בעזרת הלימודים
- .41	מחפש את העומק בלימודים
.38	יש לו מטרות חשובות יותר בחיים מהלימודים

בהמשך לכך, יצרנו ציון מוטיבציה אקדמית יחיד (כך שציונים גבוהים ישקפו מוטיבציה אקדמית גבוהה יותר), ציינו עבור משתנה זה כל נבדק שענה על 6 פריטים לפחות, וחישבנו ממוצע מוטיבציה אקדמית מעבר לנבדקים ( $M = 2.12, SD = .43$ ). המהימנות נקבעה על ידי בדיקת מהימנות פנימית ( $\alpha = .72$ ) ונמצאה מספקת. משתנה מוטיבציה זה לא היה שונה בין הקבוצות (נושרים, עוברים ומתמידים) אולם היה קרוב מאוד למובהקות:  $F(2, 458) = 3.01, p = .05, \text{partial eta-square} = .011$ . כאשר השוונו את הנושרים המלאים לשתי הקבוצות האחרות שאוחדו, אזי ההבדל ביניהן היה מובהק:  $F(1, 459) = 4.94, p < .05, \text{partial eta-square} = .011$ . (ראו לוח 9).

לוח 9: ממוצעים, סטיות תקן וניתוח שונות של מוטיבציה אקדמית לפי סטטוס נשירה

אטה בריבוע חלקי (Partial eta sq)	F (2, 458)	נושרים		עוברים		מתמידים		מדד
		SE	M	SE	M	SE	M	
.011	3.01	.04	2.04	.05	2.11	.03	2.15	מוטיבציה אקדמית

הנגדות מתוכננות (planned contrasts) הראו שלמתמידים הייתה מוטיבציה אקדמית גבוהה באופן מובהק מאלו של הנושרים המלאים, אולם העוברים לא נבדלו באופן מובהק מאף אחת מהקבוצות.

### 3.3.3 תפיסת מסוגלות

שתי שאלות התייחסו לתפיסת המסוגלות של המשיבים. בשאלה האחת נשאלו המשיבים האם לתפיסתם בהשוואה לסטודנטים חרדים אחרים היכולת האקדמית שלהם דומה, גבוהה או נמוכה יותר. בשאלה השנייה נשאלו המשיבים האם בהשוואה לסטודנטים אחרים שאינם חרדים היכולת האקדמית שלהם דומה, גבוהה או נמוכה יותר. לאור המתאם החיובי שנמצא בין שתי שאלות אלו ( $r = .44, p < .001, n=450$ ) הוחלט לאחד בין הפריטים למדד אחד של מסוגלות אקדמית ( $M = 2.10, SD = .47, n=454$ ). נמצאו הבדלים במסוגלות אקדמית מתמידים ועוברים. לא נמצאו הבדלים בתחושת המסוגלות האקדמית בין מתמידים לבין עוברים (ראו לוח 10).

לוח 10: ממוצעים, סטיות תקן וניתוח שונות של מסוגלות אקדמית לפי סטטוס נשירה

אטה בריבוע חלקי (Partial eta sq)	F (2, 451)	נושרים		עוברים		מתמידים		מדד
		SE	M	SE	M	SE	M	
.03	6.87**	.04	1.96	.06	2.12	.03	2.15	מסוגלות אקדמית

### 3.3.4 עמדות כלפי אקדמיה

למשתתפים הוצגו 17 פריטים המתייחסים לעמדות כלפי שילוב חרדים באקדמיה והם התבקשו לדרג את מידת הסכמתם עם כל אחד מהפריטים בסולם ליקרט בן חמש דרגות. ממוצעי הפריטים, סטיות התקן שלהם והטווחים מוצגים בלוח 11 להלן ( $n=478$ ).

לוח 11: עמדות כלפי שילוב חרדים באקדמיה: ממוצעים, סטיות תקן וטווח

SD	M	עמדה
1.06	1.68	מנקודת מבטי כיום, אי אפשר להיות גם חרדי וגם אקדמאי
1.14	3.88	הלימודים האקדמיים הם הזדמנות לפתוח אופקים אל עולם הידע הכללי
1.38	3.03	בלימודים באקדמיה חשוב להבדיל את עצמנו באופן בולט וברור ממי שאיננו חרדי
1.35	2.40	בעיניי, אחרי הנישואין אפשר ללמוד בתוכניות מעורבות מבחינה מגדרית
1.29	2.40	חרדי אקדמאי צריך לברור מתוך מה שלומדים רק את מה שנדרש לשם הכשרתו המקצועית ולדחות את השאר

SD	M	עמדה
1.25	3.45	עולם האקדמיה והעולם החרדי מתעשרים באופן הדדי כאשר חרדים לומדים לתואר
1.39	2.98	יותר חשוב לי שתהיה אוירה תורנית במוסד הלימודים מאשר שהתואר יהיה יוקרתי
1.57	3.34	אני לא מוכן/נה ללמוד במסגרת לימודים מעורבת (גברים/נשים)
1.27	3.68	חשוב שחרדים ירכשו השכלה אקדמית
1.12	1.99	עדיף להוציא תעודה לא-אקדמית (למשל, מה"ט) מאשר להסתבך עם הקשיים שבלימודים אקדמיים לחרדים
1.22	2.03	האקדמיה מתאימה לנשים חרדיות ולא לגברים
1.13	2.06	אדם חרדי שלומד לתואר אקדמי, חייב לעשות ויתורים על ערכים ועקרונות חשובים
1.29	2.53	אחד הדברים שחשובים לי באקדמיה הוא האפשרות להכיר מגוון אנשים שונים
1.26	3.67	יש מקום בזהותו של האדם גם לזהות חרדית וגם לזהות אקדמית
1.35	2.24	בלימודי תואר שני, אפשר שנשים וגברים ילמדו ביחד
1.40	2.69	חשוב לי ללמוד בכיתה שבה כל התלמידים דומים לי מבחינת השתייכות קהילתית-דתית
.74	1.30	האקדמיה מתאימה לגברים חרדים ולא לנשים

ניתוח גורמים מגשש (exploratory factor analysis) עם שיטת הריבועים הפחותים (least squares) ורוטציית ורימקס (varimax rotation) מצא פתרון ברור של שני גורמים ( $n=478$ ), שהשתפר לאחר הורדת שני פריטים פריטים שפעלו באופנים שונים אצל נשים וגברים ולכן הוסרו מהסולם (האקדמיה מתאימה לנשים חרדיות ולא לגברים; האקדמיה מתאימה לגברים חרדים ולא לנשים). לאחר הסרתם, הפתרון מסביר 26% מהשונות בין כל הפריטים, וכל פריט נטען בגורם יחיד (בכיוון המצופה) מעל ל-0.38. הגורם הראשון, אשר כונה "עמדת בדלנות", מציין עמדה המתייחסת לצורת ההשתלבות של החרדים באקדמיה (למשל, הפרדה מגדרית, תוך מפגש עם לא-חרדים). הגורם השני, אשר כונה "עמדת גם וגם", מתייחס לאפשרות להיות גם חרדי וגם אקדמאי. המהימנות של שני הסולמות נבדקה בעזרת מדד לעקביות פנימית שנמצאה מספקת בשני המקרים (עמדת בדלנות:  $\alpha = .84$ , עמדת גם וגם:  $\alpha = .72$ ; ראו לוח 12). ציוני הפריטים לכל גורם נוצרו על ידי מיצוע הפריטים שהשתייכו לגורם (תוך שקלול יחידות) בתנאי שלא היו נתונים חסרים עבור 2/3 מהפריטים לפחות. ממוצעים וסטיות תקן עבור שני תת-הסולמות מופיעים בלוח 13.

לוח 12 : ניתוח גורמים של שאלון העמדות לגבי חרדיות ואקדמיה

Factor		עמדה
2	1	
.81		אני לא מוכן/נה ללמוד במסגרת לימודים מעורבת (גברים/נשים)
-.76		בלימודי תואר שני, אפשר שנשים וגברים ילמדו ביחד
-.66		בעיניי, אחרי הנישואין אפשר ללמוד בתוכניות מעורבות מבחינה מגדרית
.65		יותר חשוב לי שתהיה אוירה תורנית במוסד הלימודים מאשר שהתואר יהיה יוקרתי
.58		בלימודים באקדמיה חשוב להבדיל את עצמנו באופן בולט וברור ממי שאינו חרדי
.56		חשוב לי ללמוד בכיתה שבה כל התלמידים דומים לי מבחינת השתייכות קהילתית-דתית
.45		חרדי אקדמאי צריך לברור מתוך מה שלומדים רק את מה שנדרש לשם הכשרתו המקצועית ולדחות את השאר
.29	-.37	אחד הדברים שחשובים לי באקדמיה הוא האפשרות להכיר מגוון אנשים שונים
.68		חשוב שחרדים ירכשו השכלה אקדמית
.61		הלימודים האקדמיים הם הזדמנות לפתוח אופקים אל עולם הידע הכללי
.61		עולם האקדמיה והעולם החרדי מתעשרים באופן הדדי כאשר חרדים לומדים לתואר
.52		יש מקום בזהותו של האדם גם לזהות חרדית וגם לזהות אקדמית
-.38		עדיף להוציא תעודה לא-אקדמית (למשל, מה"ט) מאשר להסתבך עם הקשיים שבלימודים אקדמיים לחרדים
-.33		מנקודת מבטי כיום, אי אפשר להיות גם חרדי וגם אקדמאי
-.26		אדם חרדי שלומד לתואר אקדמי, חייב לעשות ויתורים על ערכים ועקרונות חשובים

Extraction Method: Unweighted Least Squares .

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Rotation converged in 3 iterations.

לוח 13 : תת סולמות לגבי עמדות חרדים ביחס ללמידה באקדמיה

N	SD	M	alpha	מספר פריטים	תת-סולם (או פריט)
476	.95	3.16	.84	8	עמדת בדלנות
477	.72	3.85	.72	7	עמדת גם וגם

מהניתוחים הסטטיסטיים עלה כי שני הגורמים הם נפרדים, אך קיים מתאם שלילי ביניהם ( $r = -.45, p < .001, n=476$ ). משמעות הדבר היא שמשיבים שתמכו בבדלנות רבה יותר גם נטו לתמוך פחות באפשרות שניתן להיות גם חרדי וגם אקדמאי, היינו בעצם השתתפותם של חרדים בלימודי אקדמיה. עם זאת, אחיזה בעמדה בדלנית איננה מחייבת אי הסכמה עם עמדת גם וגם, ולהיפך.

תתי הסולמות הללו הוצבו במבחן שונות רב-משתני מסוג MANOVA כדי לבחון אם היו הבדלים בעמדות אלו בין הנושרים, העוברים והמתמידים. ככלל, נשירה הבחינה באופן מובהק בין העמדות ( $F_{\text{multivariate}}(4, 946) = .03, p < .001, \text{partial eta square} = .6.89$ ). בבחינת הבדלים ברמת תתי-הסולמות נמצאו הבדלים מובהקים בשני תתי הסולמות: עמדת בדלנות ועמדת גם וגם. ניתוחי פוסט-הוק עם תיקוני בונפרוני (post hoc analyses with bonferonni corrections) הראו כי עבור סולם הבדלנות לא היו הבדלים מובהקים, אם כי המתמידים היו במעט יותר בדלניים מהעוברים (מגמה בלבד, ברמת  $p < .10$ ). לעומת זאת, עבור סולם עמדת הגם וגם, ניתוחי פוסט-הוק עם תיקוני בונפרוני הראו שלנושרים הייתה עמדה שוללת יותר באופן מובהק כלפי חרדים באקדמיה מאשר לקבוצות האחרות, ראו פירוט בלוח 14. תאים בעלי הבדלים מובהקים בין קבוצות מסומנים בכוכבית.

לוח 14: הבדלים בתת הסולמות של עמדות כלפי חרדים באקדמיה בין מתמידים, עוברים ונושרים

אטה בריבוע חלקי (Partial eta sq)	נושרים		עוברים		מתמידים		תת-סולם (או פריט)	
	F (2, 473)	SE	M	SE	M	SE		
.01	3.36*	.09	3.08	.11	2.95	.06	3.25	עמדה בדלנית
.03	6.82**	.07	3.65*	.08	3.98*	.04	3.90*	עמדת גם וגם

\* $p < .05$ . \*\* $p < .01$ .

בבחינה של שני הפריטים שהוצאו מניתוח הגורמים, עלה כי 29.2% מהמשיבים סברו כי האקדמיה מתאימה לנשים ולא לגברים, ו-6.3% סברו כי האקדמיה מתאימה לגברים ולא לנשים. בנימוקים המילוליים שנרשמו בשאלה הפתוחה העוקבת נטען, כי האקדמיה מתאימה לנשים ולא לגברים מכיוון שמקום הגבר בלימוד תורה ומכיוון שלגברים נשקפת סכנה רוחנית גדולה יותר באקדמיה, ולעומת זאת הטוענים כי האקדמיה מתאימה לגברים ולא לנשים נימקו כי "כל כבודה בת מלך פנימה".

### 3.4 מאפייני החוויה של סטודנטים חרדים בהשכלה הגבוהה

מתמידים, נושרים ועוברים דיווחו על מגוון קשיים בלימודיהם. כפי שיבואר בסעיפים הבאים, העיקרי ביניהם היה קשור באתגרי החיים ( $M=3.2, sd=0.99$ ), ולאחר מכן אתגרים מוסדיים ( $M=2.2, sd=0.73$ ), ואתגרים רוחניים ( $M=2.2, sd=1.21$ ).

<sup>4</sup> כאשר ניתוח זה הורץ כסדרת הגדות פשוטות מתוכנות (planned simple contrasts), תוך שימוש בקבוצת המתמידים כקבוצת ייחוס לשם השוואה ללא תיקוני בונפרוני, ההבדל בין קבוצת המתמידים לנושרים החלקיים הגיע למובהקות ברמת  $p < .05$ .



### 3.4.1 אתגרים והזדמנויות

בהתבסס על השלב האיכותני, נבנה בשאלון מדד בן 17 פריטים, שבו המשתתפים התבקשו לציין באיזו מידה הם חוו כל אחד מהאתגרים או ההזדמנויות במסגרת לימודיהם באקדמיה, בסולם ליקרט בן חמש דרגות. נתונים תיאוריים של הסטטיסטיקות לכל פריט מופיעים בלוח 15 (n=453). מבין חוויות האתגרים וההזדמנויות, "התלהבות, תמיכה ועזרה של בן/בת הזוג או ההורים" דורגה כשכיחה ביותר (M = 3.98, SD = 1.19), ואילו האתגרים שחוו המשתתפים בלימודיהם במידה הנמוכה ביותר היו "החברה לא התאימה לי" (M = 2.06, SD = 1.15) ו"יחס לא נעים מצד אנשי סגל" (M = 2.06, SD = 1.14).

כל הפריטים במדד זה (מלבד הפריט "חשש לירידה רוחנית" אותו ביקשנו לנתח בנפרד בשל מרכזיותו בספרות ובממצאי הראיונות) הוכללו בניתוח גורמים מגשש (Exploratory Factor Analysis) מסוג ציר מרכזי ורוטציה ורימקס (Principal Axis Factoring with Varimax Rotation). התוצאות תמכו בפתרון של שלושה גורמים, להוציא שני פריטים (תמיכה כלכלית ותמיכה משפחתית). בין שני פריטים אלו לא היה מתאם משמעותי, ולכן התייחסנו אליהם כגורמים נפרדים בהמשך הניתוחים. בלוח 16 מופיעים הפריטים שנטענו בכל אחד מהגורמים, אותם הגדרנו כ: הזדמנויות, אתגרים מוסדיים ואתגרי חיים. מהימנות מסוג עקביות פנימית נמצאה מספקת לגורם ההזדמנויות (alpha=.79) וסבירה לגורם האתגרים המוסדיים (alpha=.58) ולגורם אתגרי החיים (alpha=.55).

לוח 15: חוויות של אתגרים והזדמנויות בזמן הלימודים באקדמיה: ממוצעים, סטיות תקן וטווח

SD	M	חוויה
1.27	3.04	קושי במילוי תפקידי במשפחה
1.29	3.14	נפתחו בפניי הזדמנויות חדשות כתוצאה מהלימודים
1.30	3.26	אי הצלחה בהשגת משאבים, כגון אי עמידה בקריטריונים למלגה
1.30	2.58	יצרתי קשרים חיוביים משמעותיים עם אנשי סגל
1.10	2.38	הלימודים היו משעממים/לא ברמה
1.36	2.31	מצבי הכלכלי השתפר כתוצאה מהמלגה
1.15	2.06	החברה במקום הלימודים לא התאימה לי
1.19	3.98	התלהבות, תמיכה ועזרה של בן/בת הזוג או ההורים
1.21	2.15	חשש לירידה רוחנית
1.23	3.24	נפתחו בפניי עולמות חדשים ומרתקים שלא הכרתי
1.14	2.06	יחס לא נעים מצד אנשי הסגל
1.19	2.17	אי בהירות לגבי הכללים
1.27	3.36	יצרתי חברויות חדשות ומשמעותיות
1.15	3.50	הרגשתי מאושרת/בצורה חיובית ומגדלת

SD	M	חוויה
1.50	3.15	פגיעה ביכולת לפרנס
1.41	3.15	הזהות שלי התבהרה או התחזקה
1.40	2.45	חוויתי דעות קדומות כלפי חרדים סך הכול תקף

לוח 16: ניתוח גורמים עבור סולם חוויות של אתגרים והזדמנויות בזמן הלימודים באקדמיה

Factor			חוויה
3	2	1	
		.74	הרגשתי מאותגר/ת בצורה חיובית ומגדלת
		.66	נפתחו בפניי עולמות חדשים ומרתקים שלא הכרתי
		.61	יצרתי חברויות חדשות ומשמעותיות
		.61	נפתחו בפניי הזדמנויות חדשות כתוצאה מהלימודים
		.56	הזהות שלי התבהרה או התחזקה
		.55	יצרתי קשרים חיובים משמעותיים עם אנשי סגל מצבי הכלכלי השתפר כתוצאה מהמלגה – לא נכלל התלהבות, תמיכה ועזרה של בן/בת הזוג או ההורים – לא נכלל
	.76		יחס לא נעים מצד אנשי הסגל
	.60		אי בהירות לגבי הכללים
	.38	.32	חוויתי דעות קדומות כלפי חרדים
	.31		החברה במקום הלימודים לא התאימה לי
	.30		הלימודים היו משעממים/לא ברמה
.70			פגיעה ביכולת לפרנס
.53			קושי במילוי תפקידי במשפחה
.38			אי הצלחה בהשגת משאבים, כגון אי עמידה בקריטריונים למלגה

Extraction Method: Unweighted Least Squares.  
 Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.  
 Rotation converged in 5 iterations.

ציוני הפריטים לכל גורם נוצרו על ידי מיצוע הפריטים שהשתייכו לגורם (תוך שקלול יחידות) בתנאי שלא היו נתונים חסרים עבור 2/3 מהפריטים לפחות. ממוצעים וסטיות תקן עבור שלושת תת-הסולמות וכן עבור שלושה מדדי פריט-יחיד שהוזכרו לעיל, מופיעים בלוח 17.

לוח 17: תת סולמות ומדדי פריט-יחיד לגבי חוויית של אתגרים והזדמנויות בזמן הלימודים באקדמיה

SD	M	alpha	מספר פריטים	תת-סולם (או פריט)
0.88	3.16	.79	6	הזדמנויות
0.73	2.22	.58	5	אתגרים מוסדיים
0.99	3.15	.55	3	אתגרי חיים
1.21	2.15	n/a	1	אתגר רוחני
1.36	2.31	n/a	1	תמיכה כלכלית
1.19	3.98	n/a	1	תמיכה משפחתית

\*  $p < .05$ . \*\*\*  $p < .001$ .

לבחינת הבדלים בחוויית ההזדמנויות, האתגרים והתמיכה, בין נושרים, עוברים ומתמידים, נערך מבחן שונות רב-משתני מסוג MANOVA לתתי הסולמות ולפריטי המדדים היחידים. ככלל, הנשירה הבחינה באופן מובהק בין מכלול 6 מדדי האתגרים/הזדמנויות/תמיכה ( $F_{\text{multivariate}}(12, 882) = 5.29, p < .001, \text{Partial eta square} = .07$ ). כתוצאה מכך, ניתן היה לבחון הבדלים ברמת תת-הסולמות והפריטים היחידים. הבדלים מובהקים נמצאו עבור הזדמנויות, תמיכה כלכלית ותמיכה משפחתית, אך לא עבור הסולמות האחרים. ניתוחי פוסט-הוק עם תיקוני בונפרוני (Post Hoc Analyses with Bonferonni Corrections) העלו שמתמידים דיווחו על יותר הזדמנויות, תמיכה כלכלית ותמיכה משפחתית מאשר נושרים. לא היו הבדלים מובהקים בתפיסת אתגרים מוסדיים, אתגרי חיים או אתגרים רוחניים בין נושרים למתמידים. העוברים לא היו שונים באופן מובהק משתי הקבוצות האחרות באף אחד מששת המדדים. ראו פירוט בלוח 18; תאים בעלי הבדלים מובהקים בין קבוצות בהתבסס על השוואות פוסט הוק מסוג בונפרוני, מסומנים בכוכבית.

לוח 18: ממוצעים, סטיות תקן וניתוח שונות של אתגרים והזדמנויות בלימודים, לפי סטטוס נשירה

אטה בריבוע חלקי (Partial eta sq)	F (2, 445)	נושרים		עוברים		מתמידים		תת-סולם (או פריט) הזדמנויות/אתגרים/תמיכה
		SE	M	SE	M	SE	M	
.07	17.67***	.08	2.75	.10	3.21	.05	3.32	הזדמנויות
.01	1.61	.07	2.31	.09	2.29	.05	2.17	אתגרים מוסדיים
.00	0.93	.09	3.05	.12	3.21	.06	3.19	אתגרי חיים
.01	1.68	.12	2.01	.14	2.06	.07	2.24	אתגרים רוחניים
.02	4.15*	.13	2.01	.16	2.24	.08	2.44	תמיכה כלכלית
.05	11.98***	.11	3.54	.14	3.96	.07	4.18	תמיכה משפחתית

\*  $p < .05$ . \*\*\*  $p < .001$ .

בנוסף לממצאים הכלליים, נמצאו מספר הבדלים בין גברים לנשים במידה בה דיווחו על חוויות ואתגרים שונים-  
ואלו מופיעים בנספח 3 (ראו עמ' 88)

### 3.5 שלב עזיבת הלימודים

#### 3.5.1 סיבות לעזיבה

בשאלה "מהן הסיבות העיקריות לעזיבתך", הוצגה בפני המשתתפים רשימה של סיבות לעזיבה, שעלו בחלק האיכותני של המחקר, מתוכן ניתן היה לסמן יותר מאפשרות אחת, וכן ניתנה אפשרות לציין סיבות בשאלה פתוחה. לשאלה הפתוחה בוצע קידוד. כפי שניתן לראות בלוח 19, הסיבות המרכזיות שצוינו היו נטל כלכלי (16.2%), אילוצים אישיים (14.8%) ותפיסת הסטודנט כי הלימודים האקדמיים לא מתאימים לו (14.8%).

לוח 19: דירוג הסיבות לעזיבת הלימודים בקרב הנושרים

סיבת עזיבה	% מכלל אזכורי הסיבות לעזיבה
לא עמדתי בנטל הכלכלי	16.2
אילוצים אישיים (משפחתיים, בריאותיים, מרחק)	14.8
לימודים אקדמיים לא מתאימים לי	14.8
לא עמדתי בדרישות הלימודיות	12.3
בלגן בניהול התכנית או המוסד	8.9
התחום או הקורסים לא עניינו אותי	7
הרמה הדתית במוסד	7
העדפתי עיסוק שאינו מצריך לימודים	7
לא התחברתי לתלמידים האחרים	4.5
רמת לימודים נמוכה	3.9
התכנית או המוסד נסגרו	3.6
סך הכול	100
	n=375

#### 3.5.2 עזיבה מרצון של הסטודנטים

במענה לשאלה "מה נכון יותר לגביך (ניתן לסמן יותר מתשובה אחת): נאלצתי לעזוב את המוסד (לא הייתה לי ברירה) / בחרתי לעזוב את המוסד (החלטתי מיוזמתך)", 26.6% ציינו כי נאלצו לעזוב את התואר בעוד 69.3% ציינו כי בחרו לעזוב את התואר (4.2% סימנו את שתי התשובות). מבחני שונות לא הצביעו על קשר למשתנים שונים. נציין, כי לא נמצא קשר בין מגדר לבין דיווח על עזיבה מרצון/אילוץ.

### 3.5.3 איתור סימני הנשירה במוסד

נמצא כי 49.2% מהנושרים נאבקו למשך זמן מסוים, והשלימו מעל 20% מהתואר טרם העזיבה. חרף מאמצים אלו, המוסדות הגיעו רק ל-35.6% מהנושרים, לפי דיווחי המשיבים, אף על פי ש-57.2% מהם היו מעוניינים שייצרו עימם קשר.

מספר שאלות בשאלון התייחסו לאיתור סימני נשירה. נמצא כי 62.5% הודיעו למוסד הלימודים על הפרישה. 34.6% דיווחו על הגעה לא סדירה לפני עזיבה. 24.9% דיווחו כי הפסיקו לימודיהם באי הגעה למבחן. במענה לשאלה, באיזה שלב של הלימודים כדאי למוסד לאתר סטודנטים הנוטים לנשור, על מנת לסייע להם להישאר, התפלגות התשובות ( $n=448$ ) הייתה כדלהלן: כעבור חודש 29.9%, כעבור חצי שנה 40.8%, כעבור שנה 21.7%, במהלך השנה השנייה 7.6%.

**אי הצלחה בקורס מסוים:** 31 משתתפים דיווחו כי עזבו "בעקבות אי הצלחה בקורס מסוים". בין הקורסים שפורטו היו: אנגלית (15%), מתמטיקה (35%), אחר (25% - צוינו קורסים במדעים וכן אי השגת הציון הנדרש בפסיכומטרי).

### 3.6 היום שאחרי: מהן ההשלכות של השלמת תואר ושל נשירה?

חלק זה בשאלון התייחס להשלכות התעסוקתיות של הלימודים באקדמיה. 39.5% מהעונים ( $n=299$ ) דיווחו שהם לא עובדים כיום בתחום שלמדו, ויחד עם זאת 71.6% שינו תחום עבודה מזה שעבדו בו לפני הלימודים. בעקבות התואר, 72.8% לא התקדמו לתפקיד בכיר יותר, 45.8% לא חשים שהתואר הפך אותם למקצועיים יותר, בקרב 70% המשכורת לא עלתה בעקבות התואר, אולם 64.3% מרגישים מוערכים יותר בעקבות התואר.

#### 3.6.1 חרטה על הלימודים באקדמיה

בשאלון שאלנו את המשיבים האם בדיעבד הם מתחרטים על ההחלטה ללמוד באקדמיה. 77.3% מהמשיבים ( $n=450$ ) ענו שלא. אלו שענו שהם מתחרטים נשאלו (שאלה פתוחה) מדוע הם מתחרטים. את התשובות ניתן למיין לשש הקטגוריות הבאות: ציפיות אקדמיות שהתבדו, מאפיינים שליליים של המוסדות, בזבוז זמן, פגיעה כלכלית, פגיעה דתית, לא תרם לסיכוי למצוא עבודה. ניתוחים נוספים לגבי הקשר בין "היום שאחרי" לבין רווחה כלכלית נמצאים בנספח 3 (ראו עמ' 90)

### 3.7 אמצעים שנועדו לסייע לסטודנטים חרדים

בפרק זה ייבחנו האופנים בהם נתפסו על ידי המשיבים מספר אמצעים שנועדו לסייע לסטודנטים החרדים באקדמיה: 1. מתן אינפורמציה אודות אפשרויות הלימודים באקדמיה: אמינות המידע ויעוץ תעסוקתי; 2. מלגות; 3. מוסדות לימוד מותאמים.

#### 3.7.1 אינפורמציה אודות הלימודים באקדמיה

##### 3.7.1.1 חוויית "הטעו אותי"

בעקבות תימה של חוויית "הטעיה" שעלתה בראיונות הגישוש של המחקר, נשאלה בשאלון השאלה הבאה: "ישנם סטודנטים שמרגישים ש'הוטעו' לגבי התוכנית בה בחרו ללמוד (חוסר נתונים או נתונים לא מדויקים),

האם זה משקף את חווייתך?": מתוך סך התשובות שהתקבלו בסעיף זה ( $n=244$ ), 35.7% דיווחו על חוויית הטעיה, מהם 51.1% הוטעו לתחושתם בפרטים טכניים (כמו שעות לימודים), 24.4% בקריטריונים למלגות, 11.1% בהיבט הלימודי (הרמה הלימודית הייתה תיאורטית מידי ולא מעשית מספיק), 10% במידת ההתאמה לרמה הרוחנית, 3.3% שינוי במסלול (תכנית שנסגרה וחיוב לעבור מסלול וכן היעדר אופציות במסלול צבאי). בבחינת הקשר בין "חוויית הטעיה" לבין נשירה, לא נמצא הבדל מובהק אולם ראוי לציין כי נמצאה נטייה למובהקות בקרב נבדקים שדיווחו על חוויית הטעיה לנשירה ( $\text{Chi Sq. (2)} = 3.46, p=ns, n=259$ ). הקטגוריות בעלות שאריות מתוקננות מתוקנות של מעל או מתחת ל-1 (קרוב למובהקות) סומנו בקו תחתון בלוח 20.

לוח 20: שיעורי תפיסת הטעייה לגבי הלימודים, בקרב מתמידים, עוברים ונושרים

האם הטעו אותך?	n	% תקף	% מתמידים	% עוברים	% נושרים
לא	169	65.3	<u>19.5</u>	32.5	<u>47.9</u>
כן	90	34.7	<u>12.2</u>	28.9	<u>58.9</u>
סך הכול	259	100			

### 3.7.2 יעוץ תעסוקתי

נמצא כי נבדקים שעברו יעוץ תעסוקתי נטו יותר לדווח על נשירה ועל מעבר בין תכניות, ופחות לדווח שלא נשרו (Chi Sq. = 7.76,  $p < .05, n=517$ ). קטגוריות עם שאריות מתוקננות מתוקנות מעל או מתחת ל-2 מסומנות בכוכבית בלוח 21.

לוח 21: ממוצעים, סטיות תקן וניתוח שונות בקרב לגבי פניה ליעוץ תעסוקתי לפי סטטוס נשירה

האם עברת ייעוץ תעסוקתי?	n	% תקף	% מתמידים	% עוברים	% נושרים
עברו יעוץ	153	29.6	49.7*	20.3	30.1
לא עברו יעוץ	364	70.4	62.6*	13.7	23.6
סך הכול	517	100			

עוד נמצא, כי יעוץ תעסוקתי אפיין יותר נבדקים שלמדו במכינה ( $\text{Chi Sq. (1)} = 9.08, p < .01, n=517$ ). תאים בעלי שאריות מתוקנות גדולים מ-2 או קטנים מ(-2) מסומנים בכוכבית (ראו לוח 22).

לוח 22: ממוצעים, סטיות תקן וניתוח שונות של פנייה ליעוץ תעסוקתי לפי למידה במכינה (כן/לא)

האם למד/ה במכינה קדם-אקדמאית?	n	% תקף	עברו/ ייעוץ תעסוקתי	
			% כן	% לא
כן	170	32.9	38.2**	61.8
לא	347	67.1	25.4**	74.6
	517	100		

לא נמצא קשר בין יעוץ תעסוקתי ללקות למידה, השכלת הורים, מגדר ותחום לימודים.

140 משתתפים הוסיפו וענו על השאלה הפתוחה: "האם הייעוץ התעסוקתי עזר ובמה?" להלן היבטי התרומה האפשרית של הייעוץ, לפי שכיחות הופעתם: מיקוד וכיוון (32%), מידת ההתאמה של הכיוון המוצע לנועץ (30%), הוספת ידע לנועץ על עצמו (23%), הוספת ידע כללי לנועץ (15%).

במבחן חי בריבוע נמצא קשר מובהק שולית בין פנייה לייעוץ תעסוקתי לבין תחושת הטעייה, כך שנבדקים שעברו ייעוץ תעסוקתי נטו במידה מסוימת להרגיש שהטעו אותם בקשר לתכנית הלימודים, בהשוואה לנבדקים שלא עברו ייעוץ ( $\chi^2(1) = 3.78, p = .52, n = 256$ ).

### 3.7.3 מלגות

הנשאלים התבקשו להתייחס לשתי שאלות פתוחות בנושא המלגות. האחת למי לתת מלגות, והשנייה מה גובה המלגה הרצוי בעיניהם. במענה לשאלה למי לתת מלגות (ניתנה האפשרות לציין יותר מתשובה אחת), להלן פירוט התשובות לפי סדר יורד של כמות האיזכורים:

72 משתתפים ציינו שיש לתת מלגה למי שעונה לקריטריון "חרדי", כגון תלמידות בית יעקב/ הורים חרדים/ בוגר ישיבה ולא דווקא מי שעבר שירות צבאי; 65 ציינו שיש לתת מלגה לנשואים במצבים הבאים: כאשר שני בני הזוג סטודנטים או הבעל הוא אברך, לפי מספר ילדים, וכאשר הם עובדים; 55 ציינו שיש לתת מלגה לפי מצב כלכלי: הכנסות נמוכות, או הכנסות ממוצעות; 42 ציינו שיש לתת מלגה בהתאם לאופי הלימודים, כגון מקצועות נדרשים או לפי מספר שעות הלימוד; 30 ציינו שיש לתת מלגה בהתאם למצב הכלכלי של ההורים ו-23 ציינו שיש לתת מלגה לתלמיד שמשקיע בלימודים, תלמיד מצטיין או תלמיד שייתן משהו בתמורה למלגה.

המשיבים גם נשאלו לדעתם לגבי גובה המלגה הרצוי. להלן תשובותיהם בלוח 23.

לוח 23: התפלגות ההמלצות בדבר גובה המלגה לסטודנטים חרדים

n	כל מקרה לגופו	שכ"ל+4000 ₪ לחודש	שכ"ל+2000 ₪ לחודש	שכ"ל+500 ₪ לחודש	100% שכ"ל	75% שכ"ל	50% שכ"ל
200	17	14	17	16	60	31	45
	8.5%	7%	8.5%	8%	30%	15.5%	22.5%

אזכורים נוספים באשר לגובה המלגה היו כי יש לתת מלגות כמו למגזר הכללי, בהתאם לשירות צבאי, כעידוד למצטיינים, ובהתאם לתחום הלימודים.

### 3.8 סוג מוסדות הלימוד והקשר בין למידה בהם לבין משתנים נוספים

מבין מסלולי הלימוד בהם לומדים חרדים ניתן למנות מסלולים מותאמים למגזר החרדי לעומת לימודים במסלולים כלליים. מסלול ספציפי נוסף שנבחן במחקר היה לימודים באוניברסיטה הפתוחה. בנוסף, נבחנו בהקשר זה גם המכינות הקדם-אקדמיות. נמצאו כמה הבדלים משמעותיים בדפוסי התשובות לפי המוסדות בהם למדו התלמידים.

**מכינות:** במבחן Chi-Square נמצא שאחוזי הנושרים היו דומים בקרב אלו שלמדו במכינה לעומת אלו שלא למדו במכינה, וכן נמצא שבקרב מי שלא למדו במכינה היו פחות מתמידים ויותר עוברים בין תכניות. תאים בעלי שאריות מתוקנות מתוקנות גדולות מ-2 או קטנות מ(-2) מסומנים בכוכבית (ראו לוח 24).

לוח 24: הקשר בין סטטוס נשירה לבין לימודים במכינה קדם אקדמית

n	% תקף	% מתמידים	% עוברים	% נושרים
170	32.63	63.5*	11.7*	24.8
351	67.37	48.8*	23.5*	27.6

**מסלול לימוד מותאם לחרדים/כללי:** נבדקים שלמדו במסלול מותאם לחרדים<sup>5</sup> היו בעלי עמדה בדלנית יותר (ראו חשיבות רבה יותר בשמירת נורמות חרדיות באקדמיה), בהשוואה לנבדקים שלמדו במסלול כללי (t (344) = 5.74, p < .001) (ראו לוח 25).

לוח 25: ממוצעים, סטיות תקן והשוואתן של עמדות בדלניות בקרב לומדים במסלולים כללי וחרדי

מסלול לימודים	n	M	SD	T
מסלול כללי	28	2.28	.75	5.74***
מסלול חרדי	318	3.29	.90	

עוד נמצא כי נבדקים שלמדו במסלול כללי דיווחו במידה פחותה שהם חווים אתגרי חיים במהלך התואר (פגיעה ביכולת לפרנס, קושי במילוי התפקיד במשפחה, אי-הצלחה בהשגת משאבים כגון מלגות), בהשוואה לנבדקים שלמדו במסלול מותאם לחרדים (t (329) = 2.82, p < .01) (ראו לוח 26).

לוח 26: ממוצעים, סטיות תקן והשוואתם של אתגרי חיים בקרב לומדים במסלולים כללי וחרדי

מסלול לימודים	n	M	SD	T
מסלול כללי	28	2.67	1.00	2.82**
מסלול חרדי	303	3.21	.98	

<sup>5</sup> בכל שימוש להלן במינוח "מסלול חרדי" או "מסלול מותאם לחרדים" וכדומה, הכוונה גם למכללות דתיות שאינן חרדיות.



**לימודים באוניברסיטה הפתוחה:** משתתפים שלמדו באוניברסיטה הפתוחה דיווחו במידה נמוכה יותר על הזדמנויות (פריטים כגון: נפתחו בפניי עולמות חדשים, נפתחו בפניי הזדמנויות חדשות כתוצאה מהלימודים) מנבדקים שלמדו במוסדות אקדמיים אחרים ( $t(393) = 3.59, p < .001$ ) (ראו לוח 27).

לוח 27: ממוצעים, סטיות תקן והשוואתן של תפיסת הזדמנויות בקרב לומדים באוניברסיטה הפתוחה מול מוסדות אקדמיים אחרים

מוסד לימודים	n	M	SD	T
אוניברסיטה פתוחה	56	2.82	.99	3.59***
מוסד אחר	339	3.27	.85	

במבחן Chi-Square לבדיקת הקשר בין סטטוס נשירה (נושר/עובר/לא-נושר) לבין לימודים באוניברסיטה הפתוחה (מול לימודים במוסד אקדמי אחר) נמצא קשר מובהק בין המשתנים ( $\chi^2(2) = 14.81, p < .001$ ),  $n=457$ ). נבדקים שלמדו באוניברסיטה הפתוחה נטו יותר לדווח כי נשרו מהתואר או עברו בין תכניות לימוד. תאים בעלי שאריות מתוקנות גדולות מ-2 או קטנות מ-2 (מסומנים בכוכבית) (ראו לוח 28).

לוח 28: הקשר בין סטטוס נשירה לבין לימודים באוניברסיטה הפתוחה מול מוסד אקדמי אחר

מוסד לימודים	n	% תקף	% מתמידים	% עוברים	% נושרים
האוניברסיטה הפתוחה	72	15.75	40.3	25**	34.7
מוסד אקדמי אחר	385	84.25	64.4	15.1	20.5

לא נמצאו הבדלים בין הלומדים בכלל המדגם במוסדות השונים (כללי לעומת ייעודי לחרדים; אוניברסיטה פתוחה מול שאר המוסדות; אוניברסיטאות מול מכללות) ברמת המוטיבציה האקדמית, או בתחושה ש'הוטעו'. כמו כן, לא נמצאו הבדלים בין המוסדות בשאלה שהופנתה לנושרים בלבד: איזה חלק מלימודי התואר סיימת לפני שעזבת?

### 3.9 המלצות שהוצעו על ידי הסטודנטים לטיפול באתגר הנשירה

המשיבים נשאלו לגבי המלצות שיש להם לטיפול באתגר הנשירה של חרדים מהאקדמיה. ראשית הוצגה להם רשימה של המלצות מהן יכלו לבחור, ובנוסף יכלו להוסיף המלצה חדשה.

להלן רשימת ההמלצות (בסדר יורד) של המשתתפים ( $n=468$ ): להגדיל את הסיוע הכלכלי, את המלגות ואת טווח חלוקתן (16.65%); לפתוח מסלולים נוספים, תכניות ספציפיות לקבוצות ייחודיות ותחומי לימוד נוספים (15.55%); סיוע לימודי, מיומנויות למידה והשלמת פערים, אבחון והתאמות ללקויי למידה (11.33%); לאפשר לסמינרים או לישיבות להעניק תואר ראשון או נקודות זכות לתואר (10.75%); להגביר לימודי ליבה בבתי הספר החרדיים, בעיקר לימודי מתמטיקה, אנגלית וכתביה (9.6%); למנות מלווה חרדי בתוך המוסד שאחראי להכוונה של הסטודנטים החרדים וידאג לרווחתם, סטודנטים חרדים כחונכים וכן ליווי רגשי על ידי רבנים (9.13%); מרצים מקצועיים יותר ומותאמים לחרדים והכשרת מרצים חרדים (8.82%); תנאים פרקטיים מותאמים כמו

שעות לימודים, חופשות ותינוקייה (7.1%); תארים מקוונים או היקף גבוה של קורסים מקוונים (5.69%); לממן מחשבים לסטודנטים חרדים (3.08%); ליצור מערכת בקרת איכות למכינות (2.3%). אזכורים נוספים מעניינים: להוסיף ולהקפיד על ערכים של חרדים ותורה, עזרה במציאת עבודה, להגביר תדמית חיובית בציבור, מניעת נשירה, גיל פטור משירות צבאי.

### המלצות לתחומי לימוד

בהמלצות שהתייחסו להוספת תחומי לימוד לחרדים באקדמיה (ניתן היה לציין יותר מתשובה אחת) התחום שאוזכר הכי הרבה היה רפואה (118), ובסדר יורד: טיפול נפשי (44), אומנויות (תקשורת, משחק, מוזיקה, עיצוב אופנה, 36), הנדסה (22), מדעים וטכנולוגיות (22), תחומים פרה רפואיים (20) ומדעי החברה (10). תשובות כלליות במענה לשאלה זו כללו (35): כל התחומים שאין לחרדים בהפרדה, כל מה שיקדם תעסוקה במגזר החרדי, החשיבות של הוספת תואר שני במגוון תחומים, ותארים במקצועות שלומדים בסמינרים.

### 3.10 מדי שינוי – כיצד מעריכים הסטודנטים את השינויים שעברו?

השאלון כלל מספר פריטים המתייחסים לשינויים שעשויים היו לחוות הסטודנטים בשלוש נקודות זמן: לפני תקופת הלימודים, במהלך הלימודים וכיום. שאלנו את המשתתפים על שינויים שהם חוו במדדים הבאים: שליטה במציאות, אופטימיות (האם אצליח להגשים את חלומותיי), תחושת זרות, חרדה, פחד ואי וודאות, שביעות רצון כלכלית, שביעות רצון מהיחסים במשפחה, מידת החרדיות, התפתחות אישית-מקצועית, מצב רוח אופייני, ותמיכה בלימודים מצד המשפחה. תרשים 1 מתאר את השינויים במדדים השונים בציר הזמן, ומציין את ממוצעיהם (n=450).

ניתן לראות כי ברוב המדדים (המוצגים כמצבים חיוביים) חלה ירידה מהתקופה ש"לפני הלימודים" לתקופה "במהלך הלימודים" אולם "כיום" חווים המשיבים שוב עלייה במדדים אלו. לעומת זאת, מד החרדיות (עד כמה אני תופס/ת את עצמי כחרדי/ת) מאופיין בירידה מהשלב ש"לפני תחילת הלימודים" ל"במהלך הלימודים" ונשאר בנקודת הזמן "כיום" נמוך מרמתו לפני תחילת הלימודים. עוד ניתן לראות כי התפתחות אישית-מקצועית נחווה במגמת עלייה עם הזמן. המדד היחיד בו ההבדלים לא יצאו מובהקים, במבחן ניתוח שונות חד-כיווני עם מדידות חוזרות, הינו תמיכה בלימודים באקדמיה מצד המשפחה.

**תרשים 1: מדי שינוי: לפני תחילת הלימודים, במהלכם וכיום**



**מדי שינוי וחויית הלימודים**

ניתוחים נוספים נערכו כדי לבחון את השינוי בין שתי נקודות הזמן - לפני תקופת הלימודים ובמהלך הלימודים - שינוי העשוי להעיד על החוויה האישית של הסטודנטים בעקבות הכניסה ללימודים (הבהרה: מדובר בהערכות רטרוספקטיביות ולא נערך מחקר אורך). להלן ממצאים המתייחסים להשוואה בין שתי נקודות זמן אלו.

ניתוחי שונות העלו כי מבין מדי השינוי, שלושה מדים בלבד נמצאו קשורים לנשירה:

**מד חרדה - פחד ואי וודאות:** מתמידים נטו יותר לדווח על שיפור ברמת החרדה, נושרים נטו יותר לדווח על הרעה ברמת החרדה (Chi-Sq(4)=20.01, p<.001, n=394).

**מד האופטימיות שלי לגבי עתידי - האם אצליח להגשים את חלומותיי:** מתמידים נטו יותר לדווח על עליה ברמת האופטימיות, נושרים נטו יותר לדווח על ירידה ברמת האופטימיות (Chi-Sq(4)=11.67, p<.05, n=446).

**מד התפתחות אישית-מקצועית:** מתמידים נטו יותר לדווח על שיפור ברמת ההתפתחות האישית-מקצועית שלהם במהלך התואר, עוברים ונושרים נטו יותר לדווח על ירידה ברמת ההתפתחות האישית-מקצועית (Chi-Sq(4)=45.49, p<.001, n=436).

להלן רשימת מדי-השינוי שלא נמצאו קשורים לנשירה: מד תחושת השליטה שלי במציאות - עד כמה אני מרגישה שאני זו/ה שקובעת/מה יקרה איתי; מד תחושת זרות - באיזו מידה אני מרגישה לא שייך/ת או זר/ה בסביבה בה אני נמצא/ת; מד שביעות רצון ממצבי הכלכלי; מד שביעות רצון מהיחסים במשפחה - קשר עם ההורים, בן/בת הזוג, הילדים; מד מידת החרדיות - עד כמה אני תופסת את עצמי כחרדית; מד מצב רוח אופייני בתקופה זו (שלילי כגון עצבות ולחץ, מול חיובי כגון שמחה וסיפוק); תמיכה בלימודים באקדמיה מצד המשפחה.

ניתוחים נוספים לגבי הקשר בין מדי שינוי לבין משתנים דמוגרפיים שונים ניתן למצוא בנספח 3 (ראו עמ' 91).

## 4 ממצאי המחקר: העמקה בממצאים האיכותניים

כמפורט בפרק השיטה, נערכו שני סוגים של ניתוחים איכותניים לתמלולי הראיונות: ניתוח הוליסטי וקידוד קטיגוריאלי. בפרק זה נציג את התימות המרכזיות<sup>6</sup> שזוהו באופן הוליסטי משווה ובוססו בעזרת קידוד קטיגוריאלי מלא של כל 58 הראיונות (ובהם 61 משתתפים, שכן ראיון אחד היה קבוצת מיקוד). נתוני השכיחות המופיעים בפרק מוצגים באחוזים ומשקפים את שיעור המרואיינים שהתייחסו לפחות פעם אחת בראיון שלהם לנושא המדובר.

מהניתוחים עלו שבע תימות מרכזיות משותפות לכלל המרואיינים וכן ארבע תימות שמאפיינות את אחד המגדרים. התימות המרכזיות המשותפות כללו התמודדות עם קשיים מצטברים, העדר רקע לימודי מתאים, חוויות מוסדיות-ארגוניות שליליות הקשורות ביחס של חברי הסגל ובהעדר תמיכה, פער בין הציפיות למציאות, חשיבה קולקטיביסטית הבאה לידי ביטוי בתחושת זכאות לצד חוויית קורבנות, קונפליקט זהות, ומחירים כלכליים, נפשיים ורגשיים של הנשירה. בראיונות עם הגברים עלו חוויות הקשורות בפערי השפה התרבותית בין העולם הישיבתי לעולם האקדמי וכן אמביוולנטיות סביב המעבר מהישיבה למוסדות להשכלה גבוהה. בראיונות עם הנשים עלתה סוגיית הפיקוח המגבירה את תחושת האמביוולנטיות, וכן ההנחה כי נשים נשואות הן מוגנות יותר ולפיכך בפניהן עומדות אפשרויות רחבות יותר ללימודים. את התימות נפרט להלן ונמחיש אותן בעזרת ציטוטים נבחרים מהראיונות. כל השמות והפרטים המזהים לאורך הפרק שונו על מנת לשמור על חסיון המרואיינים.

### 4.1 תימות משותפות לגברים ונשים

#### 4.1.1 התמודדות עם קשיים מצטברים: "מי שלומד, עושה את זה במסירות נפש. בציפורניים"

המשתתפים העידו באופן כמעט גורף על הקשיים והאתגרים העצומים שעימם התמודדו בזמן הלימודים. הם תיארו את הקושי שבגידול ילדים, ניהול בית, עבודה לשם פרנסה ולימודים אקדמיים במקביל. הם סיפרו על שעות הלימוד הארוכות שהשקיעו רק כדי להשלים פערים, תיארו את המחסור הקבוע בכסף למחייה, הזכירו זמן שמוקדש ללימוד תורה ותפילה וציינו את אתגרי ההסתגלות הרבים לסביבה חדשה.

כך תיארו המשתתפים את הקשיים הכלכליים שחוו:

מלכה: תארי לך מצב כלכלי של בעל אברך שמכניס פחות מאלף שקל בחודש, שלש תינוקות ואימא לא עובדת. זה קטסטרופה אמיתית, פשוט אין שקל. כמות החובות הייתה לא מציאותית. [...] בעלי ראה שזה חשוב לי מאד ואין על מה לדבר. [...] כמה פעמים לווינו אבל זהו ראיתי שאין סיכוי, אין מאיפה להביא את הכסף.

<sup>6</sup> בניתוח התמות ההוליסטיות השתתפה נועה טייב, סטודנטית למ"א באוניברסיטת חיפה, במסגרת כתיבת התיזה שלה בנושא.

חיים : [המצב הכלכלי היה] קשה מאוד. לחוץ מאוד... להחזיק בית, ילדים. כמו הזמן שהייתי בישיבה... רק עם שלושה ילדים ותשלום לתואר... זה הרגיש כאילו בשום תחום אין רווחה, לא בפרנסת הבית ולא בהצלחה בלימודים, כי הייתי מחויב גם לבית, לגידול הילדים.

בניה : האנשים האלה מגיעים ממקום שאין להם. לאנשים אחרים יש הורים שתומכים [...]. אנשים אומרים "גם לי אין כסף, גם אני עובד, גם אני לא נוסע, גם אני לא מטייל". [...] אז אני אומר : "כל אחד לבריאות, אבל הם לא מתמודדים כמוך". אז אני חושב שהקשיים שלי הם קשיים של הרבה חרדים. אנשים שאין להם, אין להם הורים שיממנו אותם. יש גם פער לימודי שמחייב מכינות. וחוף מזה חייבים גם שעות אחרי המכינה לשבת וללמוד. זה המון המון להכיר מחדש לגמרי. זה גם השעות האלה אי אפשר לעבוד. זה מאד קשה. מי שעושה את זה, עושה את זה במסירות נפש. בציפורניים. זה על השקלים לחיות.

המרוויינים תיארו גם חוויה של עומס רב, הנובע הן מהאתגרים הלימודיים עצמם והן מהצורך לשלב עבודה, לימודים, טיפול במשפחה, וכן לגברים – זמנים לקביעת עיתים לתורה ותפילה :

אברהם : היה לי הרבה עומס באותה תקופה כי היה לי גם בבוקר ישיבה וזה לימודים של משבע בבוקר עד לפחות שתיים [...] פה אני צריך ללמוד רק גמרא ולימודי קודש. יש לי אחר כך עוד כמה שעות שאני צריך להשתלב, הייתה לי איזה חנות ספרים שהייתי עובד בה [...]. ופה אני צריך באמת כדי לחיות, כדי להתפרנס... וזה ממש מינימום [...] זה היה משתיים עד ארבע או בימים שלא היו לימודים אז הייתי מנסה לתמרן את זה. [...] בראייה לאחור אם לא הייתי עובד יכול להיות שזה היה זמנים שבהם הייתי יכול ללמוד יותר, לחזור על הלימודים.

אדווה : הלימודים היו מאד קשים וככל שעבר זמן הם הפכו להיות הרבה יותר קשים. לא ידעתי שזה יהיה כזה קשה מבחינה לימודית. זה היה עומס ודד ליינים מאד קצרים וצריך להגיש עבודה תוך שבוע ומבחן ממש בהתראות קצרות. אין... לא הייתי רגילה לעומס כזה. היה עומס מ-ט-ו-ר-ף. ממש עומס קשה.

יהושע : מהמאה אחוז מהיום הולך לי חצי על לימוד תורה אם לא יותר, תפילות וקצת לנוח ואין לי, בקיצור, פחות זמן להשקיע בלימודים.

מבחינת שכיחות הקשיים, 59% חוו קושי כלכלי בזמן הלימודים, ו-29% חשו שהנטל הכלכלי הכריע בהחלטתם לנשור. 49% חוו אילוצים משפחתיים שהקשו עליהם את ההתמודדות. 31% התייחסו ספציפית לקושי שלהם לשלב בין מטלות לימודים וחיים. יתכן שמצבור האתגרים הללו מסביר מדוע 50% מהמרוויינים סיפרו על מצב רוח שלילי רווח בעת הלימודים.

ריבוי האתגרים ושילובם הוביל בהדרגה למדרון חלקלק שכלל חווית כישלון, תחושה של "שבר", ייאוש, ולבסוף עזיבה. הקשיים החלו להיערם בהדרגה וגרמו להתדרדרות תפקודית שהחלה בכישלון במשימות ובהמשך במבחנים ובקורסים, המשיכה בכך שהסטודנטים איבדו אמון בעצמם והסתיימה בויתור מוחלט ועזיבת הלימודים. אריה סיפר כיצד הוביל המדרון החלקלק לנשירה מהלימודים :

מתמטיקה זה כמו חידה שאתה לא יכול לפתור. כמה שלמדתי וזה, תמיד אתה מרגיש שאתה לא יודע כלום. לימדו אותנו כאילו מהבסיס, אבל זה – מה זה בסיס? זה לא באמת מהבסיס. כי מלמדים אותך ואז אומרים לך תעשה פה כפל, פה זה... משוואות וכל זה... שתיים בריבוע שתיים ב... ואז אתה מתחיל להסתבך, ואז פרבולות. זה היה קטע שאתה שוכח מי אתה, איך קוראים לך, מאיפה אתה. ושם אתה מתחיל לאבד את החשק ואז אתה אומר : "אני לא אלך, מה, אני לא מהאלה שיילכו באמצע, יש לי לימודים". ואז אתה נשאר. ואז אתה מגיע לתקופת המבחנים

ואתה שורד, אתה עובר, בשישים, שבעים, שבעים ושתיים, ציונים מעאפנים. אתה שורד. ואז אתה נשבר. אתה אומר: "חאלס אני סתם נשאר כאן, מבזבז את הזמן".

בדומה, ציינה רחלי: "זה אחד ועוד אחד. בסוף נשברתי כשהתחברו כל הסיבות". גם מנחם תיאר את אותו תהליך הדרגתי של הקצנה בקשיים שמוביל לבסוף לנשירה:

את ההתחלה אני יכול לסמן כ"סדק" להמשך התהליך. זאת אומרת שכבר בשנה הראשונה, כשנפגשתי עם הפער בין האופן שבו התנהלו הלימודים לבין מה שציפיתי, אז כבר התחילו החששות שאני אקרוס באיזה שלב. לאחר מכן היו גם את הקשיים המשפחתיים הנלווים ורגשות האשמה שאני לא נמצא שם מספיק בשביל לסייע. בסוף הייתה את אותה חווית פגיעה מהאופן בו התעלמו ממני ודרשו רק את התפוקה בפועל, מבלי לראות אותי בכלל. אז עכשיו בעצם אם מנסים להסביר את התהליך שקרה כאן: הייתה חרדה שכביכול ניסתה להגשים את עצמה כל הזמן שיום יבוא וזה יקרה, בהמשך התסכול ואז הגיעה "המכה בפטיש" בחוויית הזלזול כלפיי, שזה סתם את הגולל.

#### 4.1.2 העדר רקע לימודי מתאים והרגלי למידה מתאימים: "להתחיל הכל מהתחלה"

רבים מהמשתתפים חוו את מה שהגדירו כהלם, כאשר הבינו עד כמה גדולים פערי הידע אל מול הנדרש בעולם האקדמי. תימה זו אפיינה נשים וגברים כאחד, אולם נראה כי הופיעה בעוצמה רבה יותר בקרב גברים, וכן בקרב אלו שלמדו תחומים מדעיים. אורית סיפרה:

התחלתי את הלימודים וחטפתי את שוק חיי. שוק חיי. [למדנו] ביולוגיה וגוף האדם ומלא פיזיקה וכל מיני דברים במתמטיקה שבחיים לא למדתי וכימיה [...]. בחיים לא נחשפתי לדברים האלה ואמרתי [לעצמי]: "אימאליה אני לא מסוגלת להתמודד עם זה. זה גדול עליי". [...] ואני הייתי צריכה להתחיל הכל מהתחלה. מאפס. מה זה בכלל כימיה? מה זה פיזיקה? מה זה תא בביולוגיה? כאילו הלימודים במכללה החרדית שלימדו אותנו במכינה זה היה ממש ממש קטן.

בקרב הגברים, חוויית המפגש עם עולם שאיננו ידוע הייתה חזקה אף יותר. אריה מתאר חוויה של גבר חרדי שלמד במוסד ישיבתי בו לא נלמדו לימודי ליבה (יש להניח כי הנרטיב הוא שונה עבור גברים חרדים שלמדו בישיבה בה נלמדים לימודי ליבה):

זו הייתה חוויה מוזרה. אתה בא אתה נכנס לכיתה ואתה לא יודע כלום בעצם, אתה לא יודע מה זה... חוץ מלוח הכפל אתה לא יודע כלום בעצם, כי לא למדת את זה. [...] באתי על אפס ביטחון עצמי. [...] בגלל שהייתי לחוץ [...] אני כאילו אמרתי: אני לא יכול להבין את זה בחיים, אין לי סיכוי. אני לא למדתי בחיים אנגלית, אני לא אדע בחיים אנגלית, לא תדע כי אתה לא יודע ABC, ABC, ABC, והקטע הכי מוזר שם שאני לא מצליח להבין את זה. זה שמלמדים אותך שיעור אחד וביעור הבא אתה כבר לומד מילים. אתה אמור לדעת ABC משיעור אחד-שניים! אני לא מצליח להבין. אבל ככה זה היה, ככה הם עושים, כי אין להם זמן. [...] כי אין מה לעשות אתה בפערים. [...] ואם אתה בא כמוני, משיבה, ולא יודע ABC, ממש אבל כלום [...]. אני עד לפני שנתיים לא ידעתי להשתמש באימיל, לא ידעתי איך לקרוא איך להגיב לזה. ואתה לומד, לומד מושגים, בעולם הרגיל המושגים האלה הם אלף-בית. [...] אתה אומר לעצמך רגע, אני צריך עכשיו להשתמש באיפון, רגע, מה זה? איך פותחים את זה? איך משתמשים בזה? אינטרנט אתה חייב, אתה לא יודע מה זה.

ניכר מתיאור החוויה של אריה כי ההלם גורר תחושת לחץ אשר בתורה מקשה על הלמידה, ההבנה וההסתגלות. נפתלי מסביר כי מדובר במעבר מסביבה בה ידע זה איננו נדרש, והידע הקודם מוערך כמספק וראוי, לסביבה בה הוא מבין כי כל מה שידע עד כה לא נחשב כלל:

אנגלית למדתי בבית ספר עד כיתה ח' [...] לא ממש עזר לי בכניסה לאקדמיה. אנגלית אפילו רמה בסיסית לא הייתי קורא לזה, אולי קצת ABC, וקצת שיחה בעל-פה ברמה מאד נמוכה. לעומת האחים שלי שלא יודעים כלום הם חושבים שאני יודע אנגלית. אבל זה ממש לא זה, אני לא יודע אנגלית!

הנושאים סיפרו גם על כניסה לעולם עם דרישות שונות מאלו המוכרות להם. יש לציין כי מעבר זה חווים גם סטודנטים שאינם חרדים, אולם בהינתן העובדה שמרבית הסטודנטים החרדים הינם דור ראשון להשכלה הגבוהה, המעבר הרבה פחות מתווך וברור:

לאה: בתיכון, סליחה שאני אומרת את זה, אבל הייתי הכי טובה בכיתה [...] ולא הייתי עושה שיעורי בית [...] פתאום את רואה שיש בנות אחרות שאני יכולה להגיד שהן, סליחה שאני מדברת ככה, כן? אבל אני יכולה להגיד שהן פחות טובות ממני אבל הן עוקבות יותר אחרי השיעור כי הן הכינו אותו, הן עשו שיעורי בית, אז הן יותר בקצב. אז פתאום זה היה כזה, פתאום אני לא הכי טובה. [...] והיה ממש קשה ההסתגלות, ואני לא הייתי היחידה. כולן היו צריכות להבין שאנחנו באקדמיה ואנחנו לא בבית ספר. אנחנו צריכות להבין שפה אף אחד לא יכריח אותך לעשות שיעורי בית, ואם את לא עושה שיעורי בית את לא תדעי בשיעור, ואם את לא תדעי בשיעור אף אחד לא יכריח אותך שום דבר!

78% מהמשתתפים תיארו קושי סביב אתגרים לימודיים, 41% מהמשתתפים התייחסו לפערים בין הלימודים בתיכון לבין הלימודים באקדמיה. 47% חשו שלא עמדו בדרישות הלימודים.

#### 4.1.3 חוויות מוסדיות-ארגוניות שליליות: "הרגשתי מושפל"

תימה המצויה בתווך בין האישי למערכת הייתה תחושתם של סטודנטים שלמוסדות לא היו הכלים להכיל אותם, חוויה שהובילה לעיתים לעימותים ולתחושת ניכור. חלק מהנושאים סיפרו על חוסר הבנה לרקע של הסטודנט החרדי ואחרים העלו טענות על חוסר התאמה ברמת האינטנסיביות של המכינות, על חוסר רגישות לערכים חרדיים וכדומה. מרואיינים נוספים דיברו על העדר התחשבות של המוסד באתגרים אישיים, שנעו בין ליקויי למידה לתגובות חרדה, למשברים רגשיים וצרכים משפחתיים. כך, למשל, תיאר מנחם כיצד הושפל כאשר איחר לשיעור, בשל עומס בלתי אפשרי שהיה נתון בו בבית:

החוויה האחרונה שעברתי עם אותו מרצה עשתה את הפינאל. את יודעת... זאת הייתה תחושה מאד לא פשוטה. באותו מקרה הרגשתי שממש מתייחסים אליי כמו אל ילד קטן, הרגשתי מושפל... דמייני לעצמך, את מדברת על אדם לא צעיר, עם ניסיון חיים לא קטן אחרי תקופה שהייתי מורה ואפילו מנהל בית ספר... אני נעמד כמו ילד קטן ומבקש להסביר את עצמי ולספר להם שנרדמתי באוטו [...] באמת היה אכפת לי לא לאחר הפעם... וכאילו אתה נתפס כמו איזה ילד קטן או שאולי אפילו בדאי... זו חוויה משפילה שעד היום אחרי שחלפו כמה שנים ועדיין אני המום מזה לפעמים.

גם חני סיפרה על יחס לא מתחשב מצד אחת המרצות:

מבחינתם לימודים זה לימודים. אתן באות עכשיו לעשות תואר. תסתדרו. "נכון זה קשה, אבל גם אני עשיתי את זה", ככה היא אומרת לנו, "גם אני הייתי אמא עם ילדים ובתקופת מבחנים סגרתי את הדלת, והילדים ידעו שאמא לומדת עכשיו חודש למבחנים". היא, אני בטוחה שאין לה הרבה ילדים. אבל בכיתה שלנו יש בנות עם 12 ילדים בבית. זה קשה! זה קשה... והן אומרות לנו "תעשו תואר? כן, תואר זה קשה. אם לא מתאים לך - תעזבי".



חלק מהמרוואיינים שיתפו בקונפליקטים עם מרצים שנגעו בפערי ערכים ונורמות בין החברה החרדית לכללית:

תרצה: חרה לי מאוד לשבת מול מרצה שהוא חובש כיפה שהרצה בנושא יהדות ימי הביניים שדיבר על כנסיות ועל הביקור בהם, ואני ככה הגבתי בתמימות, לא עשיתי פרובוקציה בכיתה אבל אמרתי כאילו: "אנחנו... אסור לנו לבקר לנו לבקר בכנסיות", אז הוא ככה... אפילו הייתה בו איזה מן ציניות מתנשאת ומן גיחוך כזה שכאילו זלזל במה שאמרתי, בעצם כאילו ביטל את מה שאמרתי. עכשיו, זה לא היה ממקום של פגיעה אישית. קודם כל זה לא נכון למרצה להגיב ככה לא רק לסטודנט. אם אתה באמת מרצה ואתה קשור לעולם האקדמיה אז יש איזה שהוא "פסון" שאתה צריך ללבוש על עצמך, של הכרת השוני, של פלורליזם, של השוני בדעות, בהשקפות העולם וזה לא לבטל את הדעה שלי. הייתה אכזבה שכאילו גם הוא "התקלקל". כאילו, בכל זאת, הוא מרצה חובש כיפה אז לפחות תהיה שגריר פה, תהיה אתה זה שנושא את הדגל ושיש לו אחריות [...] אני חושבת שזה היה, איך אומרים, אחד הטריגרים או הניצנים שהתעוררו אצלי ועוררו אצלי את ההחלטה לעזוב.

מוריה: פעם אחת המרצות אמרה: "התורה זה לא באמת מה שהתרחש בפועל". [...] העולם נברא בשישה ימים [על פי התורה]. וזה לא בתכליס מה שהיה... וזה נורא קשה. [...] הקב"ה יכול לברוא את העולם בשנייה. זה הרעיון. כתוב בתורה שהקב"ה ברא את העולם בשישה ימים אז זה שישה ימים. זהו!

מראיינת: אני רואה שגם עכשיו את נסערת.

מוריה: כן, כי זה משהו שהייתי יושבת בשיעורים ו... עצבים (קולה יורד ללחישה)... עצבים עצבים... בא לי לא יודעת מה לעשות למרצים. ואם את מראה שאת עצבנית מסתכלים עליך כאילו, מי את?! והיה מרצה שהשתיק אותי. שאלתי אותו שאלה, סתם אפילו בחומר והוא השתיק אותי.

60% מהמשתתפים סיפרו בראיונות על חוויות של חוסר תמיכה מוסדית, 48% מהם סיפרו על תחושה של חוסר הבנה או פגיעה בערכים שלהם מצד המוסדות או אנשי הסגל שלהם, ו-50% סיפרו על יחס לא נעים מצד אנשי הסגל. בנוסף, 10% סיפרו על חוויות של דעות קדומות כלפיהם כחרדים במוסדות הלימוד.

בממצאי הניתוח המעוגן בשדה, חוויות של קושי באקדמיה תורגמו לעמדות ביקורתיות כלפי חוקרים, מרצים ואנשי אקדמיה. כך, למשל, בניתוחי Code co occurrence, אשר בוחנים קשרים בין נושאים שונים (על ידי איתור כל המקומות בראיונות המקודדים שבהם אותו מקטע מהראיון קודד ביותר מקוד אחד), נמצאו קשרים משמעותיים בין הקוד של "עמדות כלפי אקדמאים", שהיו עמדות שוללות וביקורתיות, לבין הקודים הבאים: חוויות של קושי באקדמיה ( $c=1$ ), קונפליקטים בין העולם הדתי ללימודים ( $c=.21$ ), תחושות חוסר הבנה ופגיעה בערכים ( $c=.24$ ), יחס לא נעים כלפי אנשים הסגל ( $c=.20$ ) ומתח בין "אנחנו והם" ( $c=.17$ ). מנתון זה עולה כי החוויה של הנשירה עלולה לכרוך בתוכה גם עמדה לא חיובית כלפי האנשים שמובילים את המהלך במוסדות האקדמיים – אנשי האקדמיה – ולעיתים גם כלפי העולם הערכי שהם מסמלים, מתח בין "הם ואנחנו", שלו השלכות ומחירים בניסיון למצוא דו-קיום בין העולם החרדי והאקדמיה.

#### 4.1.4 פער בין ציפיות למציאות: "פתאום הבנתי שזה לא מה שחיפשתי"

דפוס שחזר על עצמו בראיונות היה תחושתם של המרוואיינים שהציפיות שלהם היו שונות מאוד מהמציאות שגילו בפועל על עצמם, על מוסדות הלימוד ועל התואר האקדמי. לפער ציפיות-מציאות היו מספר גרסאות שכוון קשורות בחוסר במידע מספק לגבי הלימודים. חלק מהמרוואיינים תיארו הטעיה שנחווה כמכוונת ואילו אחרים הטילו את האחריות על הבורות או התמימות האישית שלהם עצמם. מרוואיינים מהקבוצה הראשונה

תיארו כיצד "פותו" להגיע ללימודים באקדמיה בעזרת הבטחות ל"תואר קל" או "כסף קל" (דרך מלגות). מלכודת הדבש הייתה לעיתים קרובות המכינה, שהייתה קלה ונוחה והם הצליחו בה ללא כל קושי. אולם, כאשר כבר היו משוקעים בתהליך והגיעו ללימודים במכללה או באוניברסיטה עצמה, גילו שהלימודים עצמם קשים לאין שיעור יותר מלימודי המכינה וממה שציפו. בתיה אמרה:

אני חושבת שאחת הטעויות הגדולות זה שנשים הולכות לברר במקום הלימודים ואז מקום הלימודים משווק להם את הדברים שהוא יודע לשווק טוב. [אני ממליצה לאחרות] שלא יעשו את הטעות שלי. לא להאמין למוסד הלימודים בלבד. הם צריכים נרשמות ויעשו הכול כדי שתלמידי. הם לא אינדיקציה לאמיתות המידע. הפשי סטודנטיות שסיימו. תבררי על רמת הלימודים. על המרצים, זמני הלימוד, גמישות, רצון לעזור ולמצוא פתרונות, יחס מכבד. מה שהן אומרות זה יותר אמיתי. אמנם כל אחת החוויה שלה שונה, אבל אם תבררי אצל כמה יש סיכוי שתגיעי למידע האמיתי.

בתיה וסטודנטים נוספים תיארו את החוויה של פער ציפיות-מציאות כפער שנבע מהטעייה מכוונת:

בתיה: אחד הדברים שגרם לי לעזוב [הוא מקרה בן] נכנסו לפני חנוכה והודיעו שיש קורס אוריינות עם ארבעה מפגשים שזה אומר לבוא עוד יום בשבוע. כעסתי מאוד שלא אמרו מההתחלה. הרגשתי שוב שיש כאן מפעל לתואר אקדמאי. הצרכים שלי ושל חברותיי לא מעניינים אותם. להוסיף עוד יום בשבוע במשך חודש זה מוגזם מבחינתי. אם הייתי יודעת שיש עוד ימים שאצטרך לבוא הייתי שוקלת מחדש.

מנחם: לא ציפיתי לכאלה דרישות. חשבתי שיותר יתחשבו בנו מכיוון שבנו ממגזר חרדי שהוא שונה במהותו מהמגזר הכללי. עוד כל מיני דברים קטנים... לפעמים המרצים, התכנים לא היו מתאימים, בקיצור זו הייתה התחושה שבהתחלה מאד מלהיבים אותך בכדי שתיכנס ללימודים, אבל בפועל זה קצת שונה.

טובה: הכי חשוב לברר עם בנות מבפנים, שלומדות או שלמדו כבר באותו מוסד שאת חושבת לפנות אליו, כי רק זה יכול לתת אינדיקציה אמיתית לגבי מהלך הלימודים, התוכן והסגנון, הקושי והרמה והכל... לא להסתמך על השכנועים של המוסד, שמבטיח לך הרים וגבעות.

שרה-לאה: הם עושים נורא קליל. הם עושים איזשהי מכינה שבסוף את צריכה לעבור מבחן ברמה של כיתה י' תיכונית וזהו [...]. אני לדוגמה לא הייתי צריכה לגשת למכינה, עשיתי מבחן. התקבלתי והתחלתי ללמוד ואף אחד לא ישב לבדוק התאמה, גם מבחינת הרמה וגם מבחינת סדר היום. ברגע שמישהו מוכן לשלם את השכר לימוד - בואי, שבי תכנסי וזהו. מה שיהיה יהיה.

מרואיניים אחרים הבינו בהדרגה שהיו להם ציפיות וחלומות לא מציאותיים לגבי המקצוע שהם בחרו בו ולגבי מהות הלימודים:

אדווה: פתאום קלטתי שאני לא ידעתי מה זה בכלל ריפוי בעיסוק. חשבתי שזה רק עבודה עם ילדים ופלסטלינה, אבל פתאום קלטתי שזה אומנם גם עבודה עם ילדים, אבל זה גם גריאטריה, גם בריאות הנפש, וכל כך הרבה תחומים נוספים.

לאה נזכרת שבדיעבד היו רמזים לקשיים בהם תיתקל בהמשך הדרך, כבר בתחילתה:

האמת שאני באתי ליום הפתוח עם אמא שלי ושתינו כאילו לא ידענו לקראת מה אנחנו הולכות, שתינו ראינו שהבנות זה לא כמו שאני [...] אבל... כאילו, ביום הפתוח את קצת כזה לא ממש מתייחסת למה אופי הבנות, את לא מדברת איתן [...] וגם מאוד רציתי ללמוד את זה, אז... הזנחנו קצת את החלק הזה, כאילו התעלמתי מזה קצת, ואז כשהגעתי לשם ראיתי שזה לא מה

ש... אני לא יכולה להגיד "זה לא מה שציפיתי" אבל ראיתי שזה שונה לגמרי מכל מה שהייתי קודם, ראיתי שזה כן שינוי וגם היה לי לפעמים קשה. הרגשתי שנמאס לי מהסביבה הזאת, אני רוצה לחזור לחברות החרדיות שלי, אבל... מאוד רציתי ללמוד את זה. מאוד מאוד רציתי ללמוד את זה. אז נשארתי.

ניתוח שכיחויות של המופעים המתייחסים לקבלת החלטה מוטעית מעלה כי 25% מהמרוויינים חשו שהטעו אותם לגבי הלימודים, 26% חשו שלא היה להם הידע הנדרש לקבל החלטות מתאימות ו-21% חשו חרטה על בחירת תחום הלימודים שלהם.

#### 4.1.5 חשיבה קולקטיביסטית: שילוב של תחושת זכאות עם חוויית קורבנות

מהראיונות עלתה תפיסה של הסטודנטים הנושרים לפיה הופר מעין חוזה לא כתוב בינם לבין האקדמיה, כמייצגת של החברה הכללית. בתפיסתם, מדינת ישראל הושיטה להם יד, קראה להם להתייצב, והם אכן התייצבו, ויתרו על המוכר, ופנו למוסדות שנוהלו על ידי גורמים חילוניים. לאכזבתם, הם גילו שהמוסדות הללו לא קיימו את חלקם בחוזה ולא התאימו עצמם כראוי לצרכים, למגבלות, ליכולות ולאורח החיים של הסטודנטים החרדים. תפיסה זו הובילה לטענות רבות כלפי המוסד הלימודי על העדר התאמות לסטודנטים חרדים, שכוונו בעיקר למסלולים ייעודיים בהם מרוכזות קבוצות של חרדים. כך טענה שרה:

אתם כבר עושים לימודים לחרדים אז שגם אחרי צום או שבת לא ישימו מבחן. אני היה לי מבחן השבוע ביום שני. יום שישי היה מבחן ויום שני. שבת, וראשון צום. אני מושבתת אני לא יכולה ללמוד תוך כדי. הם עושים מבחן יום לפני יום כיפור. מה קורה? יום אחרי ראש השנה? קצת כאילו לחשוב מעבר! אתם כל כך רוצים שהחרדים ילכו וילמדו. ובאיזה שהוא שלב זה תוקע.

תחושות זכאות וחוויית "קורבן" נוסחו בלשון רבים והומשגו בשיח קולקטיביסטי, "אנחנו", "הם", "אתם", כפי שניתן לראות בדוגמאות הבאה (ההדגשות שלנו):

אליענה: אז דווקא בגלל **שאתם רוצים חרדים** ואתם יודעים שזה מה ש... [...] יש בנות שבאמת לא יכולות כי היה להם סיבות מוצדקות אז כאילו תתחשבו בהם, בסך הכל **אתם גם רוצים שהם יסיימו** אם הם מצליחים אז כאילו [...] משכנעים את החרדים לבוא, אז **תתחשבו** דווקא בדברים שאופייניים לחרדים. ויש עוד המלצה כזה כאילו **אם אתם כבר עושים** לימודים לחרדים אז שגם אחרי צום או שבת לא תשימו מבחן.

ניתוח שיח העלה כי 52% מהראיונות התאפיינו בשיח שהוגדר "קולקטיביסטי" (הזדהות גבוהה עם הקבוצה, הקרבה למען הקבוצה, תחושת ייצוג מתוך רצון, האחדה בין צרכי הפרט והקבוצה, מניית צרכי קבוצה) לפחות פעם אחת במהלך הראיון. 48% שיקפו לפחות פעם אחת מתח בין "אנחנו" (חרדים) ו"הם" (חילונים או אנשי אקדמיה).

#### 4.1.6 קונפליקט זהות

הממצאים מעידים על תחושות קונפליקט, מתח פנימי ולבטים זהותיים. מקורה של תחושה זו הוא במתח בין הלימודים הגבוהים לבין הזהות החברתית המסמנת רתיעה מהעולם האקדמי, נאמנות לעולם החרדי וערכיו וחשש מכל פגיעה בו.

כך, למשל, סיפרה מוריה על הקונפליקט שחווה בין האמונה שלה לבין המדע:

היה קשה לי לראות אנשים שחיים את המדע כאילו הוא האמת האבסולוטית והמוחלטת! [...] באתי מגישה אחרת, של התורה, של לא יודעת... קודם כל זה התורה. וממנה אנחנו לומדים מה שקורה בעולם ואיך העולם נברא. ואם זה לא מסתדר עם התאוריה המדעית אז... איך אומרים? התאוריות המדעיות מתחלפות. התורה לא מתחלפת! (מחיאית כף נמרצת).

חלק מהנושאים סיפרו על התמודדות עם מחויבויות בו-זמניות למספר מעגלי השתייכות. כאשר נתקלו בחוסר הצלחה בלימודים חלה פגיעה במעגל השייכות שלהם כסטודנטים (הרגישו "פחות סטודנטים"). כאשר חוו בבית קשיים וביקורת על הבחירה ללמוד (למשל, ילדים או בני זוג שמתלוננים על היעדרותם בשל הלימודים, הורים או חמים שמתנגדים לעצם הפנייה לאקדמיה) מעגל השייכות המשפחתי-קהילתי נפגע אף הוא. כתוצאה מכך, היו סטודנטים שהרגישו שהם פחות שייכים לשני העולמות. להבדיל מהמתמידים, שהצליחו לסיים תואר ולשוב עם "הון השכלתי" אל העולם ממנו באו, הנושאים נחשפו לאקדמיה ונתרו עם תחושת ניתוק.

שמעון: בעצם נוצרה מציאות שאני לא מהחברה של (מקום הלימודים) ולא מהחברה של הישיבה. אני לא פה ואני לא שם.

היו שהציגו עמדה של ביקורת פנימית על החברה החרדית בעקבות הלימודים שלהם:

ידידה: זו בעיה שחולקים אותה כל הסטודנטים החרדים: הם לא יכולים לראות את העתיד. אנשים חרדים מתרגלים לכסף קל ומייד, זו דעתי.

55% מהמשתתפים תיארו עיסוק בזהות שלהם. ייתכן שהקונפליקט הוא אחד ההסברים לדיווחים על תהליכי של שינויים זהותיים וחוויות של ניתוק: 24% דיווחו על ירידה רוחנית בזמן הלימודים (5% גם חוו ירידה דתית), 24% חוו זרות מוגברת בחברה החרדית שלהם, 21% חוו זרות מוגברת בחברה הכללית, ובאופן מעניין, 50% מאותם אנשים שחוו זרות מוגברת (10% מהמרואינים) חוו זרות גם בחברה החרדית וגם בחברה הכללית.

#### 4.1.7 לנשירה מחירים מגוונים וכואבים: "הייתה תחושה שאני לא שווה כלום ושאני אפס"

נקודה משמעותית ששבה ועלתה בראיונות רבים היא שלתהליך הנשירה מלימודים יש מחירים שונים. חלק מהמחירים הללו הם כלכליים - הלימודים הותירו אותם בחובות או הפחיתו את רמת חייהם. מחירים מסוג אחר הם מחירים נפשיים - דכדוך, תסכול, עייפות ותשישות שמלווים את הנושאים ומעיבים על חייהם זמן רב אחרי הנשירה. דומה כי המחיר הכבד ביותר הוא המחיר שהנושאים משלמים בדימוי העצמי ובהערכה העצמית שלהם.

מחיר כלכלי שהוזכר על ידי חלק המשתתפים היה הצטברותם של חובות בעקבות שנות הלימודים:

רבקה: בגלל שלא עבדתי, אם היה לי מקור פרנסה אחר, או איזושהי מילגה או משהו, אבל בגלל שאני חד הורית מבוגרת לבד, ולא ילדה בת שבע עשרה, ולא חיה אצל ההורים, ולא נעזרת ו... בגלל זה היה לי מאוד מאוד קשה [...] היה לי מאוד קשה עם העניין של הפרנסה, לפרנס את הבית, וגם עם העניין של החוסר יכולת להמשיך בגלל שנתקעתי אבל אם היה לי קצת אפשרות של פרנסה, יכול להיות שהייתי אפילו ממשיכה השנה [...] הייתי צריכה את הכמה חודשים עכשיו דחוף לעבוד נון סטופ, רק כדי להשלים את מה שהיה בלימודים, את שנה שעברה, להחזיר קצת חובות. [...] מצאתי את עצמי משלמת הון תועפות שעד עכשיו אני משלמת את זה. עד עכשיו. כי לקחתי גם הלוואה.

אפריים : הלימודים גמרו אותי כלכלית. מצאתי את עצמי בחובות של 50,000 ₪ כי גם אשתי לא ממש עובדת, אז היה מאוד קשה.

משתתפים הצטערו לא רק על הפסד הממון אלא גם על זמן ומאמץ שירדו לטמיון :

איילה : הפסדתי כסף, הפסדתי זמן. סיימתי את כל הקורסים ולא נישתי למבחנים. שרפתי דלק, זמן, ימים... השקעה המונווון... ממש.

תופעה נוספת הייתה קשורה במחירים הנפשיים. כך, למשל, סיפר גדעון : "הייתי כמובן עצוב ואפילו קצת דכאוני". שירה שיתפה כי סבלה מסימפטומים פסיכוסומטיים בזמן הלימודים :

התחילו לי באמצע שנה כאבים בכל מיני מקומות בגוף [...] בדיעבד אני מבינה שזה היה מהלחץ של הלימודים ומהתחושה שאני נמצאת במקום שאני לא אמורה להיות בו, הוא לא מתאים לי ואני סובלת בו. היו לי כאבים [...] בצלעות כאלו כאבים כאילו שלא עוזבים אותך לרגע. [...] כאילו זה כאבים כרוניים כזה ופשוט מילאתי את הימים שלי בבדיקות ובטיפולים מה לעשות וזה וכאילו לא מצאו לי שום דבר. הכל היה פסיכולוגי רק מלחץ. [...] אז התחילו לי כאבי ראש, במשך יותר מחצי שנה. לדעתי כמעט שנה, זה המשיך בשנה לאחר מכן שעזבתי. [...] עשיתי כל בדיקה אפשרית וניסיתי את כל התרופות האפשריות שהציעו לי אבל שום דבר לא עזר ורק כשעזבתי את הלימודים והרגשתי שאני רגועה ואני שלמה עם הצעד שעשיתי שעזבתי את הלימודים, הכל עזב אותי.

מרואיניים רבים סיפרו על פגיעה בדימוי העצמי. שלמה תיאר את הרגע בו איבד אמון ביכולותיו כך : "פתאום אתה רואה שאתה לא יודע, חשבת שאתה יודע ואתה לא יודע". אלחנן שיתף בעוצמת הפגיעה בדימוי העצמי : "היו כל כך הרבה כישלונות. אחד אחרי השני. כמה כשלונות בן אדם יכול לחוות?" חלקם ציינו כי פגיעה זו קשורה, בין היתר, באופן בו הסביבה תופסת את הנשירה :

מיכל : המשפחה וכולם מאוד כזה אמרו : "וואי, חבל, ועד שמצאת משהו שאת מאוד רוצה, ועד שמצאת משהו שאת מתחברת", וזה פגע בי באישזהו מקום כי כולם אמרו לי "מה עם הלימודים שלמדתי", ואז הרגשתי לא נעים עם עצמי, כי מה אני עזבתי את הלימודים בגלל שהיה לי קשה עם הילדים? אבל בסופו של דבר היה מחשבה של מן "אני לא עשיתי את מה שרציתי" זה מחשבות שעולות עם הזמן, מחשבות עם עצמי שעד היום הן צפות ואני מכריחה את עצמי להאמין שעשיתי את הדבר הנכון, אבל אין ספק שהאכזבה קימת עדיין.

בצלאל : אני חושב שקצת הערך העצמי שלי ירד, הביטחון העצמי... כאילו מה אני שונה מאחרים, למה רק אני לא הצלחתי, למרות שלכולם היה קשה, אבל לי כנראה יותר... וגם איך אשתי, הילדים רואים את זה שהפסקתי.

מירי : הכי גרוע היה התחושה שאני פורשת ושאיני עוזבת ובמיוחד שאני ובעלי דיברנו על זה כל כך הרבה והוא כל כך היה גאה בי וזה מצחיק אבל גם בגילי וגם אחרי שעברתי דברים כבר בחיים. הרגשתי שאני מאכזבת את הסובבים אותי ואת עצמי.

דבורה : [עברתי] שנתיים מאד קשות [בעקבות הנשירה]. מבחינה אישית הייתה תחושה שאני לא שווה כלום ושאיני אפס. כאילו, זה תחושה שקיבלתי מאחרים. מחברות.

אריה-לב : הערך העצמי שלי צלל, הביטחון שלי... העובדה שאשתי, הילדים שלי, ראו שאני נושר.

חלק מהנושרים סיפרו כי הפגיעה בהערכה העצמית השפיעה על חייהם. כך, למשל, עמירם סיפר כי לפני הלימודים היה "הבנאדם עם הביטחון עצמי הכי גבוה" ואילו הלימודים הפכו אותו ל"סמרטוט" והותירו

”משקעים כבדים” שהוא סוחב אתו לכל מקום. נירה תיארה כי הנשירה גרמה לחשש מנטילת יוזמה וסיכונים בהמשך הדרך :

גם עכשיו, אני חושבת לעשות דברים אחרים מבחינת מקצוע אבל אני אומרת לעצמי לא יודעת כמה אני אצליח. יש לי פחד מהחוויה הקודמת של להתחיל ולעזוב וכאילו אני מרגישה שיש משהו שחוסם אותי ועוצר אותי כל פעם שאני חושבת לכיוון הזה של לחפש מקצוע אחר.

אברהם תיאר תחושת החמצה קשה שמלווה אותו :

אחרי שהפסקתי את הלימודים, באמת-באמת זה היה הרבה-הרבה התלבטויות ואפילו לפעמים גם מחשבות של באמת פספוס. זאת אומרת כל פעם אמרתי לעצמי כנראה שלא עשיתי את ה[החלטה הנכונה].

מבחינת שכיחות הקשיים הנפשיים והרגשיים, 59% דיווחו על קושי נפשי סביב הלימודים וחוויות הנשירה מהם, כולל דכדוך וכאון, חרדה, תשישות ותסכול. 53% אחוזים תיארו פגיעה בהערכה העצמית או בתחושת השליטה שלהם בעקבות הלימודים. 28% נותרו עם תחושת פספוס והחמצה.

## 4.2 תימות מגדריות

בראיונות איתרנו גם חוויות ייחודיות לגברים ולנשים. ההבדלים בין החוויות של נשים חרדיות ושל גברים חרדים באקדמיה צוינו באופן מפורש גם על ידי המשתתפים.

### 4.2.1 תימות אופייניות לגברים: שפה אחרת מזו שבישיבה ואמביוולנטיות כלפי זניחת אידיאל התלמיד החכם

מן הראיונות עלה כי קיים הבדל בין נשים וגברים חרדיים הן ברקע הלימודי והן בסגנון הלמידה, אשר מקנה לנשים המבקשות ללמוד באקדמיה נקודת פתיחה קלה יותר. כך, למשל, ציין דוד: ”תראי, בנות, אתה שם אותן באקדמיה, הן מתחילות מנקודת פתיחה אחרת, יש להן בגרויות, מתמטיקה וזה”. וברוך פירט:

אשתי לומדת לתואר אז הרבה יותר קל לה כי כבר היא 15 שנים בלימודים. 12 שנים בית ספר, כל בוקר לימודים - שיעורי בית, לימודים - שיעורי בית. כל בוקר. אז היום שהיא הגיעה למכללה ולומדת את התואר זה המשך של זה. [...] אבל בחורים שמגיעים מישיבות סגנון לימוד ישיבתי גמרא [...] אין שיעורי בית, אין מבחנים.

בניגוד להבדל הלימודי המתואר, בו מתקיימת שונות בין גברים חרדיים שלמדו בישיבה תיכונית לאלו שלמדו בישיבה קטנה, גברים משתי הקבוצות העידו על פערי שפה תרבותית בין העולם האקדמי לעולם הישיבתי. חלק מהגברים המרואיינים שיתפו בנרטיבים המעידים על חוויה האופיינית למהגרים:

עמירם: הסלנגים של בחור ישיבה לא מתאימים לסלנגים בחוץ. אתה אומר לבנאדם ”אני אוחז” הוא לא מבין מה זה אוחז. את מבינה? אנשים לא מבינים, לא יודעים, לא שומעים.

יונתן: זה כמו שיגידו לך אין את המשפחה שלך יותר, לקחו אותם לאמריקה. וישימו אותך בתל אביב במשפחה חילונית, זה החיים שלך ושם את צריכה לחיות, זהו. ייקח לך ארבע שנים בכלל עד שתביני, שתרגישי שייכת שתוכלי לעמוד ולדבר. שתוכלי להתנהל. [...] יש להם אלף ואחת מושגים ואתה כאילו צריך לדבר עם בנאדם שחי אורח חיים שונה לגמרי, זה מאוד קשה. וזה עד היום.

צבי סיפר על ההלם התרבותי שחווה ביום הראשון ללימודים במכללה :

זה היה הלם תרבותי בהתחלה, תרבות שמאוד שונה מהתרבות של בני ישיבה שאני הייתי רגיל אליה. הרגשתי שאני מרגיש פחות קשור למרצה, פחות קשור לסטודנטים... שמה שמאחד אותנו פה זה ש... בוא נעבור את המכשול הזה, לא הרגשתי שאנחנו יוצרים כאן משהו חדש שבאים להתבונן במשהו... כמו שהיינו בישיבה בלימוד שבאים להתבונן ולהעמיק בלימוד.

חיים תיאר את התחושה כמו מבעד למסך, "מסך של הרתיעה מהעולם הזה, מעולם האקדמיה... שדורש ממך דברים ש...". חיים המשיך והסביר שאולי יש בין הישיבה לאקדמיה דמיון-לכאורה כשני מוסדות המקדשים למידה, אך בתפיסתו כבוגר ישיבה, בולטים ההבדלים בהנעה הלימודית :

הדמיון הזה הוא דמיון חיצוני... זה ששתי הקבוצות האלה לכאורה יושבות ללמוד... אבל הרעיון שגורם לאנשים ללמוד הוא מה שמשנה את המהות מקצה לקצה... בישיבה כשהיינו יושבים ללמוד תורה, מה שמאגד את הלומדים, הרצון שלהם בכלל לברר את מה שהם לומדים, זה לא כדי לרכוש לעצמם מקצוע ועבודה ורווח כספי וכלכלי... וגם לא כבוד אלא הרצון שלהם נובע ממקום פנימי, ממקום מאוד אמיתי, מאוד אידיאלי... לברר את דבר השם [...]. ובתוך הידיעה הזאת שמתקבצים אנשים ללמוד את דבר השם אז זו כימיה אחת, זה חיבור אחר. ובאוניברסיטה... אנשים באים רק בשביל איך אומרים לעבור את המכשול הזה. והרוחניות היחידה שהרגשתי שמה זה שאחד עוזר לשני. [...] החוסר חיבור הזה ללימוד זה שסטודנטים רוצים רק לגמור עם זה וזה שהמרצה עצמו לא נראה שהוא מתרגש או מחובר לנושא זה היה לי קשה, הקשה עלי להתמיד... זה מאוד שונה ממה שהכרתי... בישיבה שהרב היה מעביר שיעור בהלכה הייתה הרגשה אחרת, היה אור בעיניים גם לרב וגם לתלמידים זה היה משהו... משהו אחר.

תימה נוספת שאפיינה גברים הייתה תחושה מורכבת ואמביוולנטית לגבי עזיבת הישיבה או צמצום הלימודים בה לטובת לימודים אקדמיים. כפי שהסביר שאול, "במיינסטרים החרדי בחורים לומדים בישיבה, גדלים, לומדים ישיבה גדולה, נהיים תלמידי חכמים והולכים ללמוד בכולל". חיים פירט לגבי הצד הערכי של נורמה חברתית זו :

אחד האידיאלים של בני ישיבה זה שלגדול בתורה ולהעביר את המסורת של התורה, אין דבר דגול מזה. ולדעת שזה העיקר בחיים. ללמוד את התורה כדי לקיים אותה ולהאמין בזה עד הסוף... כל מה שנראה נוצץ מבחוץ, הוא נוצץ רק מבחוץ... הוא לא יכול להיות יותר נוצץ ממה שבו ישיבה יכול להגיע אליו. הוא לא יכול להיות יותר נוצץ.

גם מרואיינים נוספים התייחסו ללימוד התורה כערך עליון והביעו אמביוולנטיות סביב לימודים באקדמיה :

אליהו : [אשתי] הצטערה כשפרשתי [...] מהלימוד התורני. תראי אין ספק שזה האידיאל והערך העליון שקיים אצלנו. זה גם תחושה מסוימת של החמצה, אבל ההכרח לא יגונה.

שאול : אני יכול לומר שהרוב המכריע של הבחורים שמגיעים מישיבות ללמוד כאן במכללת [שם מוסד הלימודים] זה לא האליטות של הבחורים שבאמת נשארים ללמוד בישיבה.

ברוך : אם היה בא אליי בחור ישיבה ושואל אותי אם ללכת ללימודי מכינה, הממ... לא בוודאות הייתי ממליץ.

אחת ההשלכות של המורכבות הנוגעת בשילוב לימודי ישיבה ולימודי תואר הייתה הסתרה וחשאיות לגבי הלימודים באקדמיה :

שמעון: הרב לא המליץ לי לעזוב את הישיבה, הוא טען שאני צעיר מידי ורך מכדי לעבור לנשם מוסד הלימודים] והציע לי שאלמד שם בערבים ארבע פעמים בשבוע, ובבקרם אלמד בישיבה רק בתנאי שלא אספר זאת לחברים. [...] חייתי חיים כפולים, הייתי יוצא בערבים בלי שאף אחד ידע וחוזר מאוחר בלילה, החברים שאלו אותי: "לאן נעלמת?" והייתי מנוע מלומר את האמת, כל הזמן הייתי עסוק בלהתחמק וזה היה לא פשוט בכלל. אבל הרב לא רצה שזה יפתח פתח לעוד בחורים ללמוד לימודים אקדמאיים במקביל ללימודים בישיבה.

אברהם: הציבור החרדי, אפילו במשפחה שלי, לא הרגשתי צורך או רצון לשתף אותם ולספר להם על זה [לימודי התואר] כי הם בדעות שאני לא יודע כמה הם יקבלו את זה והכל, כביכול אפילו יזלזלו כאילו.

יהודה: חצי שנה אחרי שהתחתנתי החלטתי להתחיל תואר אקדמי דרך האוניברסיטה הפתוחה. מבחינתי ללמוד תואר אקדמאי הוא לא משהו אסור או פסול [...] אני ממשיך להיות אברך, אני לא מורד במסגרת. אבל החלטתי שאני לא משתף אף אחד בהחלטה שלי חוץ מההורים שלי וחבר אחד מאוד קרוב. אני לא משתף אף אחד כי אני מתפתח בחברה שלא יכולה להבין ולהכיל את זה, אני מתפתח בחברה שתופסת את העניין הזה כמשהו חריג ולא מקובל, חברה סגורה במובן מסוים. לכן אני חושב שאין צורך לשתף, שלא יצא מזה שום דבר.

#### 4.2.2 תימות אופייניות לנשים: רתיעה מפיקוח והבחנה בין נשים רווקות לנשואות

לעומת הגברים, שנטו לתהות אם נכון להם לעזוב ישיבה עבור פרנסה או שעליהם לקוות לפרנסה משמיים, אצל נשים זוהתה תחושת שליחות, בשל הצורך בפרנסה טובה לבית של תורה, והבחירה ללמוד לתואר עמדה בהלימה גבוהה יותר לרוח הציבור החרדי שמעודד נשים לדאוג לפרנסת הבית.

תימה מעניינת נוספת שעלתה אצל נשים, כללה ביקורת על הפיקוח שהופעל במוסדות שהציעו לימודים גבוהים במסגרת חרדית. מושג שחזר בהקשר זה היה "אני ילדה גדולה" (ומעניינת הבחירה במושג הילדי). כך למשל אורית תיארה את עצמה באופן זה: "הייתי ילדה טובה ורצייתי ללכת בתלם אבל לא רצייתי להמשיך ללימודים גבוהים בסמינר. לא, לא מצאתי את עצמי בתבניות שהקצו לנו שמה". בהמשך, היא מפרטת:

מבחינה דתית הם היו מאד... כאלו משהו שקצת עצבן אותי אבל זה היה נדרש כי זה מכללה חרדית. רוב הבנות מגיעות לשם אחרי סמינר. [...] אז הם מאד ניסו לשמור על הכל בדרך שלהם. [...] כאילו בדרך חרדית, ראש חרדי לא להיחשף. נגיד בפסיכולוגיה, לא לימדו אותנו את כל הלימודים של פרויד.

אמביוולנטיות זו, בין הרצון להמשיך ולהגדיר את עצמן כ"ילדות טובות" לבין הרצון לצלוח את המעבר לעולם אליו הגיעו, ניכרת גם בדבריה של הדסה:

במכינה, הרבנית, עשיתי ראיון איתה. עברנו על התקנון, בסדר גמור. זה לא שונה מהסמינר שלי. אז חתמתי. [...] זה בחיים לא קורה לי. בסמינר לא הייתה לי בעיה של צניעות, ובמכללה לא היה לי בעיה. [...] וגם היה משהו של פלאפונים כשרים. זה היה ממש הזוי כי לכולם היה סמארטפון לכו-לם. וכולם הביאו סתם טלפון מהבית כדי להראות לה את זה, וזה היה ממש מזעזע בעיניי שאת מתחילה תואר, זה חיים של מבוגרים! אני כבר לא ילדה. זה ממש הרתיע אותי.

תימה נוספת שהייתה ייחודית לנשים בראיונות הייתה הצורך לשמור יותר על הרווקות מפני פגיעה. תימה זו באה לידי ביטוי בפועל בכך שסטודנטית רווקה נתפשת כחשופה ופגיעה יותר ולפיכך חשוב לה להקפיד על הפרדה



מגדרית ואווירה חרדית. הנישואין מהווים גורם שומר, אשר מאפשר לאישה נשואה לבחור מסלול לימודים באופן חופשי יותר :

שמחה : מאז שאני בת 15 רציתי ללמוד רפואה. אבל הסיבה שלא הלכתי ללמוד רפואה זה היה בדיוק הסיבה הזאתי – אין מצב שאני הולכת ללמוד באוניברסיטה. כי אין מצב שאני הולכת ללמוד בכיתה מעורבת [...] אני זוכרת שבאותו זמן אימא שלי אמרה לי אם זה כל כך חשוב לך, תלכי תלמדי משהו אחר ואחר כך את תראי שזה שונה. וזה באמת שונה. היא אמרה לי [...] "תהיי יותר גדולה ואולי תתחתני ואולי... זה הבדל שמים וארץ". עכשיו אני מרגישה הרבה יותר מסוגלת לעשות את זה כי עכשיו אני יודעת לבוא – ללמוד – ללכת. כאילו להתעלם.

חני : אם באים נשואים או רווקים זה, זה אחר. כאילו. [...] דבר ראשון שזה מעורב. אז ברגע שבנים-בנות וזה, ברגע שמישהי נשואה זה כבר עוזר. גם אני מאמינה שברגע שנשואים, אני לא יכולה להגיד את זה על כולם. אבל כל אחד באמת כבר בדעה שלה. כאילו יש לה, יש את הכיוון שלה בחיים והיא לא הולכת עכשיו מאד להשתנות. [...] שוב זה חוזר לרעיון החרדי כאילו שברגע שנכנסים למקום מושפעים ממנו, אז אני חושבת שמי שהיא כבר ב[שם מוסד הלימודים], אחרי שהיא כבר נשואה היא סוג של כבר יודעת איפה היא עומדת בחיים שלה והיא לא תשנה את החיים.

נראה כי דווקא הנשים החרדיות הנשואות נמצאות בעמדה "מוגנת", ויכולות להשתלב באקדמיה. בכך יש גישה שונה לכאורה מחברות שמרניות אחרות הנוטות "להגן" על נשים נשואות.

## 5 סיכום, מסקנות והמלצות

### 5.1 סיכום ממצאים מרכזיים ודיון בהם

מחקרנו ביקש להעמיק את ההבנה אודות גורמי נשירה ותהליכי נשירה בחברה החרדית, כבסיס לקביעת מדיניות ולהפעלת תהליכי התאמה וייעוץ אפקטיביים. בהתאם לסקירת הספרות, קבוצת הנושאים כללה הן נושאים שחוו נשירה מלאה מהשכלה גבוהה והן נושאים שנשרו הצידה וכלפי מטה (סולומון, 2014; Tieben, 2020). בפרק זה נסכם את הממצאים העיקריים, נדון בהם, נציג את המסקנות המרכזיות העולות מהם ונציע המלצות למניעת נשירה בקרב סטודנטים חרדים.

#### 5.1.1 שיקולי הפנייה ללימודים אקדמיים

המשתתפים במחקר דיווחו כי בפנייתם להשכלה גבוהה, שיקולי פרנסה וכלכלה ושיקולי מימוש עצמי היו המרכזיים ביותר. בהשוואה לנושאים, המתמידים נתנו משקל גבוה יותר לשיקולי מימוש עצמי. בבחירת תחום הלימודים נמצא כי בקרב המתמידים היו מרכזיים יותר שיקולי עניין והרחבת אופקים, ואילו בקרב הנושאים השיקולים של היות התחום פופולארי או חוסר ברירה היו גבוהים יותר מאשר בקרב המתמידים (אם כי גם אצלם הם דורגו כנמוכים יותר מפרנסה והתאמה לכישורים). נראה כי בקרב הנושאים ניתן לזהות הנעה חיצונית ללמידה ולבחירת תחום הלימוד, אשר יכולים להסביר נטייה לנשירה מהלימודים.

בבחירת המוסד ללימודים גבוהים, רוב המשתתפים ציינו שיקולים דתיים כשיקולים המרכזיים ביותר בבחירת המוסד אליו יפנו. מעבר לחשיבות הממצא כשלעצמו ניתן להציע לו גם פרשנויות חלופיות לפשט הדברים, ולהסבירו למשל בכך שמדובר בפרקטיקה שהיא הנורמה המקובלת (Ayling, 2017). מעניין כי שיקולי דתיות היו הכי פחות מרכזיים דווקא בקבוצה שלמדה בתיכון ללא בגרות. ממצא חשוב נוסף שאפיין דווקא את הנושאים היה מרכזיות השיקולים החברתיים וכן שיקולי חוסר ברירה בבחירת המוסד. ממצאים אלו עולים בקנה אחד עם ממצאי הראיונות, אשר חשפו נרטיבים של בדידות ואי-שייכות כתימה מרכזית בחוויית הנושאים.

לשיקולי הפנייה ללימודים אקדמיים ישנם גם היבטים מגדריים. מתוך הראיונות עלה כי לעומת הגברים, שנטו לחוות קונפליקט אל מול האידיאולוגיה של לימוד תורה, אצל נשים הבחירה ללמוד לתואר עמדה בהלימה גבוהה יותר לתפקיד המקובל של נשים בחברה החרדית לפרנסת הבית. כמו כן, בניגוד לנטייה "להגן" על נשים נשואות בחברות שמרניות אחרות, הנשים החרדיות הנשואות (אך לא כן הרווקות) נתפשות ככאלו המצויות בעמדה "מוגנת" המאפשרת להן להשתלב באקדמיה. מבין העונים בסקר הכמותי, כשליש סברו כי האקדמיה מתאימה לנשים ולא לגברים (משום שמקום הגבר בלימוד תורה ומשום שלגברים נשקפת סכנה רוחנית גדולה יותר באקדמיה), לעומת כ-6% שסברו כי האקדמיה מתאימה לגברים ולא לנשים (שכן "כל כבודה בת מלך פנימה"). ממצא נוסף תומך בתפיסה זו, והוא שגברים דירגו שיקולים של התקדמות בעבודה כמרכזיים יותר, בהלימה לתפיסה כי גבר חרדי יוצא ללימודים באקדמיה כדי לפרנס; ואילו נשים דיווחו על מרכזיותם של שיקולי מימוש עצמי, וכן כי הושפעו בשיקוליהן מדמות משמעותית שהניעה אותן ללמוד לתואר, בהלימה להשפעה החברתית.

## 5.1.2 אילו משתנים קשורים לנשירה?

השוואה בין נושרים למתמידים הצביעה על מספר הבדלים משמעותיים. האחד, הינו הבדל חינוכי הקשור בלימודי ליבה בתיכון. בקרב משיבים שלמדו בתיכון המגיש למבחני בגרות נמצא במחקר שיעור התמדה גבוה יותר. בנתון זה יש לקחת בחשבון הטיה אפשרית במדגם, שכן רוב מי שלמדו בתיכון עם בגרות היו נשים (נתון אופייני בחברה החרדית, למשל אצל ברק-קורן, 2019, 87% מהגברים המשתתפים במדגם למדו ב'ישיבה קטנה' בגילאי התיכון, ו-90.5% מהנשים למדו בסמינרים, בהם לרוב יש מבחני חוץ או בגרות). בשל מגבלת הממצא הכמותי, ממצאי הראיונות מאפשרים להרחיב את ההבנה בסוגיה זו. מהראיונות עלה כי כלל הנושרים חוו פערים לימודיים, וכי הגברים החרדים שנשרו התקשו במיוחד בהשלמת פערי הידע הבסיסי באנגלית. חסכים לימודיים אלו צוינו גם במחקרים אחרים שעסקו בשילוב חרדים בהשכלה גבוהה (נוביס-דויטש ורובין, 2017; פניגר, מקדוסי ואיילון, 2017; רגב, 2016) והם נמצאים בהלימה מסוימת להמלצות המשתתפים, אשר 9.6% מהם סימנו את ההצעה להגביר לימודי ליבה בבתי הספר החרדיים. אמנם מדובר באחוז שאיננו גבוה, אך במחקרה של ברק-קורן (2019) רק 2% מהמשתתפים המליצו על לימודי ליבה כדי לסייע לחרדים להשתלב בהצלחה במסגרות לימוד אקדמיות. המדגם במחקרה של ברק-קורן התבסס על החברה החרדית הכללית ולא על סטודנטים. ממצאים אלו מעלים שאלה לגבי מגמה דינמית בחברה החרדית בהתייחס לסוגיית הליבה, בפרט אצל אלו המתנסים בלימודים באקדמיה, אותה יש להמשיך ולחקור ככזו המצויה כיום במרכז השיח אודות השכלת חרדים. האם גברים חרדים יוכלו להשלים פערים בלימודי ליבה באמצעות אתוס הלימוד שרכשו בישיבה (ראו בג"ץ רובינשטיין נ' הכנסת, 2014)? ייתכן כי ההנחה שהדבר אפשרי נכונה לתחומים ספציפיים (כפי שנמצא למשל בבדיקת מבחנים מסוימים במדעי המחשב אצל גנוט, בן דוד וקוליקנט, 2017), ייתכן כי היא מתאימה לתלמידים מצטיינים בלבד. חשוב לציין עוד, כי הגברים החרדים שנשרו דיווחו בראיונות לא רק על פער בלימודי הליבה, אלא גם על פער בין השפה התרבותית הנהוגה בעולם הישיבתי לבין זו הרווחת בעולם האקדמי, המעיד על הצורך בגישור תרבותי ולא רק לימודי.

ההבדל השני שזוהה בין נושרים למתמידים הינו הבדל חברתי-כלכלי הקשור בהשכלת ההורים וברוחה הכלכלית. אם לשני ההורים לא היה תואר, המשיבים היו בסבירות גבוהה יותר לנשור. אם לשני ההורים היה תואר, המשיבים היו בסבירות גבוהה יותר להתמיד. כמו כן, מתמידים חוו יותר הזדמנויות ותמיכה משפחתית לעומת נושרים. בנוסף נמצא קשר מובהק בין תפיסת רווחה כלכלית לבין מצב של נשירה: משיבים שדיווחו כי רמת החיים הגשמית שלהם הינה מתחת לממוצע בחברה החרדית היו בסבירות גבוהה יותר לדווח על נשירה. ממצאים אלו תואמים למחקרים המראים קשר בין מצב חברתי-כלכלי של סטודנטים לבין נשירה (ראו Choi, 2018). הורים משכילים ממעמד בינוני-גבוה נוטים לפתח את הכישורים האקדמיים של ילדיהם הן בבית והן באמצעות חוגים ושיעורים פרטיים (Ball, 2010; Chin & Phillips, 2004; Jennings & DiPrete, 2010). כמו כן, הורים כאלה נוטים למלא תפקידי מפתח בתהליך בחירת התחום והמוסד ללימודים גבוהים (Lareau & Weininger, 2003). ההון החינוכי והחברתי שמעניקים לילדיהם הורים ממעמד חברתי-כלכלי גבוה מלווה בהון תרבותי הכולל מגוון רחב של התנהגויות ומיומנויות אשר נחשבות לבעלות ערך בסביבות אליטיסטיות (Bourdieu, 1984; Lamont & Lareau, 1988). צעירים שיש להם הון תרבותי גבוה יתנהלו טוב יותר בעולם האקדמי לא רק משום שלהוריהם יש כלים להבין טוב יותר את העולם האקדמי ולתווך אותו לילדיהם אלא גם משום שהוריהם הקנו להם מיומנויות חיוניות להצלחה בהשכלה גבוהה. הם לא יחששו לשאול שאלות ולבקש עזרה, יתבטאו באופן אסרטיבי, יידעו לחפש מידע וינהלו את הזמן שלהם ביעילות (ראו והשוו Calarco, 2018).

(Jennings & DiPrete, 2010; Lareau, 2011; Lareau & Weininger, 2003). במשפחות של הורים משכילים קיימים תהליכי סוציאליזציה שונים מאלו המאפיינים משפחות בהן ההורים פחות משכילים. תהליכי סוציאליזציה אלה מבוססים על רף שונה של ציפיות מהילדים, אשר בתורו מכתוב את הציפיות של הילדים מעצמם (Bodovsky, 2010). דומה כי פערי ההון החינוכי, החברתי והתרבותי בקרב חרדים שהם דור ראשון להשכלה גבוהה לבין חרדים שהוריהם בעלי תואר משמעותיים יותר מאשר פערים דומים בקרב באוכלוסיות אחרות בשל הזמינות המוגבלת למקורות מידע על האקדמיה, בעקבות החשיפה הפחותה לחברה הכללית והפערים בלימודי ליבה. לפערים במידע על הלימודים באקדמיה נתייחס בהמשך הדברים.

הבדלים מסוג אחר בין נושרים למתמידים שנמצאו במחקר קשורים בתכונות של הסטודנטים ובעמדותיהם כלפי לימוד חרדים באקדמיה. המתמידים היו גבוהים יותר מהנושרים בתכונות האישיות 'מוכוונות' (בעל משמעת עצמית, מאורגן, דייקן) והתאפיינו במוטיבציה אקדמית גבוהה יותר (שאיפה להשקיע בלימודי התואר ולא לקיימו ב"מינימום מאמץ"). הנושרים המלאים היו בעלי מוטיבציה אקדמית נמוכה יותר ובעלי תפיסת מסוגלות אקדמית נמוכה יותר מהאחרים. ממצאים אלו מתכתבים עם ממצאיהם של מחקרים אחרים על נשירה מהשכלה גבוהה המצביעים על כך שמוטיבציה פנימית ללימודים מפחיתה באופן משמעותי נשירה מהשכלה גבוהה (ראו Jeno et al., 2018; Ratelle, 2007; Rump et al., 2017).

הבדל נוסף בעמדות בין המתמידים לנושרים היה קשור בעמדותיהם כלפי האקדמיה. שאלון המחקר הנוכחי מציע לראשונה הפרדה אנליטית בין שני גורמים נפרדים בעמדה המתייחסת ללימודי חרדים באקדמיה. גורם 1 בעמדה כלפי לימודים באקדמיה מתייחס לרכיב הבדלנות, המתייחס לצורת ההשתלבות של החרדים באקדמיה (למשל, הפרדה מגדרית, תוך מפגש עם לא-חרדים). גורם 2, אשר כונה "עמדת גם וגם", מתייחס לאפשרות התפיסתית להיות גם חרדי וגם אקדמאי, ומעיד על נכונות לדיאלוג בין עקרונות דיאלקטיים, מבלי לחוש חובה להכריע ביניהם (ראו Novis-Deutsch, 2018). במחקר הנוכחי, לא נמצאו הבדלים בין נושרים למתמידים בעמדה בדלנית, אולם בהשוואה ביניהם בעמדת "גם וגם" נמצא כי המתמידים החזיקו בעמדה לפיה אפשר להיות גם חרדי וגם אקדמאי יותר מהנושרים. לממצא זה השלכות חשובות עבור מחקרי המשך בתחום זה. משמעותו היא שקיים הבדל בין תפיסה אידיאולוגית מקבלת או שוללת של האקדמיה לבין בחינת עמדות לגבי הפרדה מגדרית.

במחקר לא מצאנו קשר בין מצב משפחתי, הורות לילד/ים ומספר ילדים במשפחה, לבין שיעורי נשירה (יחד עם זאת, יש לקחת בחשבון כי כ-40% מהמשתתפים במדגם היו רווקים, ורק ל-8% ממשותתפים המדגם היו מעל לארבעה ילדים). ניתן להסביר את היעדר הקשר בין מצב משפחתי ומספר ילדים לנשירה, במוטיבציה הגבוהה לשרוד בלימודים, חרף מחויבויות משפחתיות וכלכליות תובעניות בזמן הלימודים נוכח גיל הנישואים והלידה המוקדם המאפיין את החברה החרדית ומספר הילדים הגדול יותר ביחס לחברה הכללית (כהנר, מלאך וחושן, 2017). ממצאים אלו מציגים תמונה שונה מזו המוצגת במחקרה של ברק-קורן (2019), שמצאה במדגם החרדי מתאם שלילי בין עניין בלימודים אקדמיים ומספר ילדים.

### **5.1.3 מאפייני החוויה של סטודנטים חרדים בהשכלה הגבוהה והגורמים לנשירה**

כלל המשיבים דיווחו על מגוון קשיים בלימודיהם. העיקרי מבניהם היה קשור באתגרי החיים (פגיעה ביכולת לפרנס, קושי במילוי תפקידי במשפחה) ולאחר מכן אתגרים מוסדיים (כגון יחס לא נעים מצד אנשי הסגל, אי

בהירות לגבי הכללים) ואתגרים רוחניים (חשש לירידה רוחנית). ממצאים אלו תאמו לשכיחות הקודים האיכותניים, מהם עלה כי שלושת האתגרים הנפוצים ביותר היו עומס יתר עקב מטלות, חוויה של קונפליקט דתי-אקדמי וחוסר בתמיכה מוסדית. אתגרים אלה אפיינו את כלל הסטודנטים במדגם ולא נמצאו קשורים לנשירה.

מעניין לציין בהקשר זה את הממצאים שנבעו מהמדידה של השינויים שחלו לתפיסת המשיבים בשלוש נקודות זמן: לפני הלימודים, במהלך הלימודים וכיום. התפתחות אישית-מקצועית נחווה במגמת עלייה עם הזמן. לעומתה במדדים של מצב רוח אופייני, אופטימיות, שליטה, חרדה, זרות ושביעות רצון כלכלית ומשפחתית, חלה ירידה במהלך הלימודים ושוב עלייה לאחר מכן. מעניין במיוחד הממצא המעיד על שינויים נתפסים במידת החרדיות (עד כמה אני תופס/ת את עצמי כחרד/ת), אשר נותר נמוך בהווה ביחס לרמתו לפני תחילת הלימודים. ניתוחי המשך העלו כי תחושת החרדיות של נשים גבוהה יותר מתחושת החרדיות של גברים בכל נקודות הזמן. כמו כן נמצא כי תחושת החרדיות של גברים רווקים נמוכה יותר מתחושת החרדיות של הגברים הנשואים. כמו כן הממצאים מעידים כי צעירים יותר חוו עלייה בתחושת החרדה, ירידה בתחושת השליטה וירידה בתחושת האופטימיות. נושא זה ראוי למחקרי המשך.

במענה לשאלה בשאלון "מהן הסיבות העיקריות לעזיבתך", שלושת ההסברים השכיחים ביותר היו "לא עמדתי בנטל הכלכלי", "לימודים אקדמיים לא מתאימים לי" ואילו ציגים אישיים (משפחתיים, בריאותיים, מרחק). מהראיונות עלה כי המוסדות האקדמיים לא הצליחו לתת מענה לאתגרים אלה. חלק מהמרואיינים סיפרו על חוסר הבנה לרקע של הסטודנטים החרדיים וחוסר רגישות לערכים שלהם. אחרים הלינו על העדר יחס של המוסד לאתגרים אישיים, שנעו בין ליקויי למידה לתגובות חרדה, למשברים רגשיים ולצרכים משפחתיים. ריבוי האתגרים ושילובם הוביל בהדרגה למדרון חלקלק שכלל חווית כישלון, תחושה של "שבר", ייאוש, ולבסוף עזיבה.

בראיונות חזרה ונשנתה גם תבנית של העדר התאמה בין הציפיות למציאות. העדר התאמה זה התבסס על תפיסה לפיה החרדים פותו להצטרף לתוכניות האקדמיות באמצעות הבטחות ל"תואר קל" או "הכנסה קלה" דרך מלגות. אולם לאחר לימודי מכינה קלים, הם חוו מדרון חלקלק של כישלון בקורסים וייאוש שהסתיים בעזיבה. אחרים הבינו בהדרגה שהיו להם ציפיות וחלומות לא מציאותיים לגבי המקצוע שהם בחרו בו, ולגבי מהות הלימודים. דפוס זה אושש גם על ידי הנתונים הכמותיים לפיהם יותר משליש מכלל המשיבים דיווחו על חוויה של "הטעייה", בעיקר לגבי פרטים טכניים, המחירים הכרוכים בלימודים והקריטריונים לקבלת מלגה.

הממצאים האיכותניים הצביעו על הבנייה מחדש של חוויותיהם של הנושרים. בתפיסתם, מדינת ישראל הושיטה להם יד, קראה להם להתייצב, והם אכן התייצבו, ויתרו על המוכר, ופנו למוסדות שנוהלו על ידי גורמים חילוניים. לאכזבתם, הם גילו שהמוסדות הללו לא קיימו את חלקם בחוזה הלא כתוב ולא התאימו עצמם כראוי לצרכים, למגבלות, ליכולות ולאורח החיים של הסטודנטים החרדים. הדבר הוביל לתסכול ולתפיסה עצמית של זכאות לצד קורבנות, המחלישה את המוטיבציה. שיח זה היה בעל אופי קולקטיביסטי, התאפיין באמירות בלשון רבים והנגיד בין "אנחנו" ו"הם".

העדר ההתאמה בין הציפיות למציאות, שהיה מלווה בתחושות זכאות וקורבנות, מצריך חשיבה בדבר היקף המידע שניתן לסטודנטים החרדים על האתגרים המורכבים המצפים להם במוסדות להשכלה גבוהה והכללים

שיידרשו על מנת לעמוד באתגרים אלה. ייתכן שיש לכך קשר גם להיבטים רחבים יותר הנוגעים ליחסי החרדים והמדינה. תחושת זכאות (sense of entitlement) מאפיינת לרוב אוכלוסיות חזקות מבחינה חברתית-כלכלית, אשר יש להן תודעת זכויות מפותחת ובטחון לגבי מעמדן בחברה (Lareau, 2011). הסטודנטים החרדים, לעומת זאת, שייכים לאוכלוסיית מיעוט הנחשבת מוחלשת מבחינה חברתית-כלכלית ביחס לחברה הכללית (כהנר, מלאך וחושן, 2017). ייתכן שתחושת הזכאות של הסטודנטים החרדים קשורה בסוציאליזציה של יחסי החרדים והמדינה, אשר רצופים בהתאמות של הסדרים כלליים לצרכי החברה החרדית. יתכן שהיא קשורה גם בעוצמתה הפוליטית של החברה החרדית, בגיבוש הקהילתי שלה, במצפן האידיאולוגי המאפיין אותה ובהשכלה התורנית הנרחבת שיש לחבריה. עם זאת, תחושת הזכאות לא לוותה בתחושות מסוגלות ואוטונומיה אשר מאפיינות בדרך כלל אוכלוסיות ממעמד חברתי-כלכלי גבוה (Lareau, 2011). היא הייתה מלווה בתחושת קורבנות וחוסר אונים ובציפייה שמישהו יסייע להם לעמוד באתגרים העומדים בפניהם. הסבר זה נתמך בממצא לפיו תחושת המסוגלות האקדמית של הנושרים נמוכה יותר מזו של המתמידים והעוברים. תחושות דומות של קורבנות יוחסו לאוכלוסיות מוחלשות אחרות בישראל ובהן מורים (קיזל, 2012) ומזרחים (קיזל, 2014).

ממצאינו עולה אפוא כי הגורמים לנשירה בקרב סטודנטים חרדים הינם מורכבים וקשורים בהיבטים אישיים, תרבותיים, חברתיים מוסדיים-ארגוניים וכלכליים. תמונה דומה עולה ממחקרים אחרים שבחנו נשירה מהשכלה גבוהה, מהם עולה כי קיימים גורמים רבים ומשולבים לנשירה ומתקיימים ביניהם יחסי גומלין (סולומון 2014; Tinto, 1993; Meens et al., 2018; Kerby, 2015; Beer & Lawson, 2017, 2018).

#### 5.1.4 השלכות הנשירה

בסקר הכמותי מצאנו תמונה מעורבת של תועלת מהלימודים לצד ציפיות שלא התגשמו, הקשורות בכך שחלק מהלומדים לא עובדים בתחום אותו למדו, לא התקדמו לתפקיד בכיר יותר ומשכורתם לא עלתה. המאזן בין התועלת להפסד היה עגום יותר בקרב הנושרים.

הראיונות חושפים מוטיב מרכזי ובולט של פגיעות אישית בקרב נושרים, הקשורה למחירים הלא מדוברים הכרוכים בנשירה. הנשירה פגעה בנושרים כלכלית, הפחיתה את משאבי הזמן והאנרגיה שלהם ופגעה באופן משמעותי במצב רוחם ובדימוי העצמי שלהם. מהממצאים האיכותניים עלה כי כמחצית מהמראויינים חוו בעקבות הנשירה קשיים נפשיים משמעותיים, כולל דיכאון, איבוד ערך עצמי, חרדה וירידה בתחושה של שייכות לקהילה. הנרטיבים של הנושרים אופיינו בחוויה של כניסה לעולם עם דרישות שונות מאלו המוכרות להם.

מאפייני המעבר עם הכניסה לאקדמיה נחווים גם על ידי סטודנטים שאינם חרדים, אולם בהינתן העובדה שמרבית הסטודנטים החרדים הינם דור ראשון להשכלה הגבוהה, המעבר מאתגר יותר. הוא אף מאכזב במיוחד, כך עלה מהראיונות, עבור הסטודנטים שנחשבו מצטיינים במוסדות החרדיים, שם היו דרישות אחרות, בפרט בקרב הגברים. השלכות של נשירה מהאקדמיה על מצב רוח, דימוי עצמי ורווחה נפשית הן צפויות. אין פלא כי הפגיעות הללו היו חזקות במיוחד בקרב גברים חרדים שוויתרו על אתוס התלמיד החכם על מנת להשתלב בלימודים אקדמיים.

לבסוף נציין את המחיר של פגיעה בתחושת השייכות הנחווה על ידי הנושרים. לא זו בלבד שחלקם חוו ביקורת מצד הסביבה המשפחתית-קהילתית על השתלבותם באקדמיה, הרי שבניגוד למתמידים, אצל הנושרים תחושת

השייכות לקהילה נפגעה, אך הם לא פיצו על כך במסגרת שייכות אחרת ובהון השכלתי שמאפשר מוביליזציה חברתית.

## 5.2 מסקנות והמלצות

בהסתמך על הממצאים זיהינו שני גורמים שמתואמים באופן חיובי עם ההתמדה של הסטודנטים החרדים בלימודיהם:

1. **הון חברתי, חינוכי ותרבותי:** הורים אקדמאים, לימודי ליבה, מצב סוציו-אקונומי גבוה ומוטיבציה אקדמית גבוהה כמאפיינים המשקפים הון חברתי וחינוכי גבוה (Bourdieu, 1984), ממקמים את הסטודנט החרדי בסיכון נמוך לנשירה.
2. **קשר בונה בין העולמות:** עמדה גמישה שתומכת בשילוב של האקדמיה והחיים החרדיים (עמדת "גם וגם") מהווה גורם תומך בהתמדה, כמו גם מוטיבציה אקדמית גבוהה וחוויות מוסדיות חיוביות.

מאחר ששינוי גורמים חברתיים ותרבותיים שמשפיעים על המוכנות של הסטודנטים החרדים להשכלה גבוהה עלול להמשך שנים רבות, על קובעי המדיניות במוסדות האקדמיים ומחוצה להם להיות מודעים לפערים העצומים עמם מגיעים הסטודנטים החרדים ולנסות לשפר את חוויות הלימודים שלהם.

אנו ממליצות לאור כל האמור לעיל על מספר קווי פעולה. נציין כי רשימת המלצות זו הועברה לעיונם של ארבעה בעלי תפקידים האחראים על שילוב חרדים במספר מוסדות אקדמיים, והערותיהם שולבו בחלק זה:

- הקמת אתר ייעודי לחרדים שיכלול מידע על מסלולים שונים של השכלה גבוהה, ימים פתוחים בהם ניתן לקבל מידע ישיר מחברי סגל ומסטודנטים ומאגר של בוגרים חרדים אליהם ניתן לפנות כדי להתייעץ לגבי מוסדות ותכניות שונים.

- הרחבה ושיפור של מערך המכינות, ימי האוריינטציה וקורסי המבוא במוסדות האקדמיים. מערך ההכנה של הסטודנטים החרדים צריך לכלול לא רק ידע אקדמי אלא גם מיומנויות למידה, חשיבה והתארגנות, ולא פחות מכך - מענה להסתגלות תרבותית. הסטודנטים החרדים נחשפים לא רק לידע חדש, אלא גם לרעיונות ולתבניות מחשבה חדשים וזרים (Bowman & Smedley, 2013; Kerby, 2015). לכן, ההצלחה של הסטודנטים החרדים תלויה ביכולת של המוסדות האקדמיים ללמד אותם שפה חדשה ולא לצפות מהם לבקיאיות מיידית.

- מתן סיוע אקדמי פרטני רציף בזמן הלימודים באמצעות דיקנאט סטודנטים, או באמצעות תכניות סיוע ייעודיות לחרדים. תכניות סיוע פרטני רציף קיימות בחלק מהמוסדות עבור סטודנטים מאוכלוסיות מיעוט אחרות.

- העסקת יועצים חרדים שיתמחו בתמיכה רגשית ורוחנית בסטודנטים חרדים. במוסדות כלליים, חשוב במיוחד להקים תוכניות מוסדיות לשילוב הסטודנטים החרדים ולהעסיק חברי סגל מנהלי חרדיים שיתמחו בצרכים המיוחדים של הסטודנטים החרדים. יועצים כאלו עשויים לסייע לסטודנטים החרדים להתמודד עם הקונפליקטים הזהותיים והערכיים המאפיינים את המפגש בין החרדיות להשכלה הגבוהה. מוצע כי הסטודנטים ישתתפו בקבוצת שיח עם סטודנטים נוספים, שתהווה מרחב מוגן להתפתחות בהיבטים אקדמיים, חברתיים וזהותיים. היועצים החרדים עשויים גם לתת מענה מוקדם לסטודנטים שנמצאים בסיכון לנשירה (סטודנטים

עם ציונים נמוכים במיוחד ו/או נכשלו בקורס אחד או יותר) ולהפנות אותם לסיוע אקדמי. ממחקרנו עלה כי כמחצית מהנושרים נאבקו למשך זמן מסוים, והשלימו מעל 20% מהתואר טרם העזיבה. חרף מאמצים אלו, המוסדות הגיעו רק ל-35.6% מהנושרים, אף על פי ש-57.2% מהם היו מעוניינים שיצרו עימם קשר. המשתתפים המליצו למוסד לאתר סטודנטים הנוטים לנשור בשלב של חצי שנה מתחילת לימודיהם ולהעניק להם סיוע.

- הנמכת חסמים כלכליים שמשפיעים על הפניות ללימודים באמצעות מלגות גדולות יותר, שיינתנו בין היתר באמצעות תוכניות שכוללות מחויבות חברתית.

- פתיחת מסלולים חדשים שיציעו לסטודנטים החרדים אפשרויות רחבות יותר למימוש עצמי ויגבירו את המוטיבציה הפנימית של הסטודנטים. בפרט, המשיבים במחקר שלנו ציינו כי הם מייחלים לתוכניות בתחום הרפואה, הטיפול והאומנות. רצוי גם להרחיב את המסלולים לשילוב חרדים בתכניות רגילות. הרחבת מסלולים אלה חיונית על מנת לחזק את הלגיטימיות של הבחירה במגוון של תכניות.

- על מנת לסייע ליותר חרדים להגיע מוכנים לאקדמיה חשוב להמשיך ולבחון את הדינאמיקה המתרחשת בחברה החרדית בהתייחס לסוגיית הליבה (ראו למשל מיסודן של מסגרות חרדיות בהן לומדים לימודי ליבה מלאים (גונן, כהן והיון, 2018; קציר ופרי-חזן, 2018).

- התאמת הייעוץ התעסוקתי. נמצא כי נבדקים שעברו יעוץ תעסוקתי נטו דווקא להיות הנושרים, ובמידה מסוימת להרגיש שהטעו אותם בקשר לתכנית הלימודים. נראה כי יש לבחון את שירותי הייעוץ התעסוקתי הניתנים כיום, ולציידם בידע נוסף העולה מממצאי מחקרים אודות אוכלוסיית הסטודנטים החרדים.

- פיתוח כלי איתור והערכה. אנו מציעים לפתח ולעשות שימוש בכלים לאיתור נטייה לנשירה ולהערכת תכניות התערבות. למשל, במחקר הנוכחי אותרו מדי שינוי הניתנים לניטור, אשר נמצאו קשורים לנשירה (מד חרדה, מד אופטימיות לגבי העתיד ומד התפתחות אישית-מקצועית).

- הקמת וועדה לבדיקת אפשרות להכרה בלימודים בישיבה גבוהה או במקצועות מסוימים בסמינר כנקודות זכות לתואר אקדמי, בהתאם לתחום הלימודים הרלוונטי (עד ארבע נקודות זכות).

- מתן מלגות ייעודיות לשילוב סטודנטים חרדים בלימודי דוקטורט באוניברסיטאות, על מנת להרחיב את היקף המרצים החרדים במוסדות להשכלה גבוהה. חשוב לשלב מרצים חרדים הן במסלולים הנפרדים לחרדים והן בתכניות הרגילות.



## 6 רשימת הפניות

- בג"ץ 3752/10 (2014). רובינשטיין נ' משרד החינוך (פורסם בנבו, 17.9.2014).
- גונן, ע', כהן, ב' והיון, א' (2018). פוטנציאל הביקוש ללימודים בישיבות תיכוניות חרדיות. ירושלים: מכון ירושלים למחקרי מדיניות והמרכז לחקר החברה החרדית.
- דאהן, נ' ואבירם, א' (2010). הנגשת ההכשרה לעבודה סוציאלית למגזר החרדי בישראל: תוכנית ניסיונית של האוניברסיטה העברית להכשרת נשים חרדיות. ביטחון סוציאלי, 93, 332-322.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2017). השכלה גבוהה תשע"ז - סטטיסטיקה. ירושלים: מדינת ישראל.
- זטקובסקי, א' וגל, ר' (2015). בין מח"ר להיום: מערכת אקדמית לחרדים על פרשת דרכים. חיפה: הטכניון, מוסד שמואל נאמן.
- כהנר, ל', מלאך, ג', וחושן, מ' (2017). שנתון החברה החרדית בישראל. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה ומכון ירושלים למחקרי מדיניות.
- ליבליך, ע., תובל-משיח, ר. וזילבר, ת. (2010). בין השלם לחלקיו, ובין תוכן לצורה. בתוך ל. קסן ומ. קרומר-נבו (עורכות), שיטות לניתוח נתונים איכותניים (עמ' 21-42). באר-שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- ליוש, ב' (2014). נשות הסף – נשים חרדיות מול השינוי המודרני. תל אביב: רסלינג.
- מוסד שמואל נאמן (2013). סיפורי הצלחה: סיפוריהם של נשים וגברים חרדים המשלבים תורה עם עבודה. חיפה: הטכניון.
- מלאך, ג' (2014). על טהרת התואר - לימודים אקדמיים במגזר החרדי. ירושלים: מחקרי פלורסהיימר, האוניברסיטה העברית בירושלים.
- מלאך, ג', כהנר, ל' ורגב, א' (2016). תכנית החומש של מל"ג-ות"ת לאוכלוסייה החרדית לשנים תשע"ב-תשע"ו - מחקר הערכה והמלצות לחומש הבא (תשע"ז - תשפ"א). ירושלים: מל"ג-ות"ת.
- מלחי, א', כהן, ב' וקאופמן, ד' (2008). חרדים לעתידם – עמדות וחסמים ביחס ללימודים גבוהים במגזר החרדי. ירושלים: מכון ירושלים לחקר ישראל.
- נוביס-דויטש, נ' ורובין, א' (2017). "אני לומדת למבחן ולא לחיים" - האמנם? ממידור לחיבור בהתמודדותן של סטודנטיות חרדיות עם שניות תרבותית. תרבות דמוקרטית, 17, 240-203.
- סולומון, נ' (2014). תכניות למניעת נשירה ממערכת ההשכלה הגבוהה בישראל (עבודת גמר לקבלת תואר מוסמך, מדיניות ציבורית וממשל). האוניברסיטה העברית בירושלים.
- פידלמן, א' (2014). תכניות סיוע ממשלתיות לאנשים מרקע חרדי בתחומים רכישת השכלה גבוהה, תעסוקה ושירות צבאי. ירושלים: מחקר המחקר והמידע, כנסת מדינת ישראל.

- פניגר, י', מקדוסי, ע' ואיילון, ח' (2016). אי-שוויון בהשלמת התואר ראשון: רקע חברתי, הישגים לימודיים קודמים ומאפיינים מוסדיים. *סוציולוגיה ישראלית*, י"ח, 104-82.
- קיזל, א'. (2012). השיח הקורבני של המורים בישראל. *פנים*, 59, 19-10.
- קיזל, א'. (2014). *הנרטיב המזרחי החדש בישראל*. תל אביב: רסלינג.
- קפלן, ק' וסטדלר, נ' (2012). *מהישרדות להתבססות: תמורות בחברה החרדית בישראל ובחברה*. ירושלים: מכון ון-ליר בירושלים והקיבוץ המאוחד.
- קציר, ש' ופרי-חזן, ל' (2018). *החינוך הממלכתי החרדי: מהקמה להתבססות*. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- רגב, א' (2016). *אתגרים בהשתלבות חרדים בלימודים אקדמיים*. דוח מצב המדינה: חברה, כלכלה ומדיניות 2016 (עמ' 186-226). ירושלים: מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.
- רובין, א. ונוביס דויטש, נ. (2017). נשים חרדיות באקדמיה: מסורת, מודרנה וחששות מווסתים. *מגמות*, נ"ב, 140-109.
- שקדי, א' (2003). *מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני - תאוריה ויישום*. תל אביב: רמות.
- Agherdien, N., Mey, M., & Poisat, P. (2018). Factors impacting on students' readiness for higher education. *Africa Education Review*, 15(1), 52-71.
- Ayling, J. (2017). A contest for legitimacy: The divestment movement and the fossil fuel industry. *Law & Policy*, 39(4), 349-371
- Ball, S. J. (2010). New class inequalities in education. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 30(3/4), 155-166.
- Beer, C., & Lawson, C. (2017). The problem of student attrition in higher education: An alternative perspective. *Journal of Further and Higher Education*, 41(6), 773-784.
- Beer, C., & Lawson, C. (2018). Framing attrition in higher education: a complex problem. *Journal of Further and Higher Education*, 42(4), 497-508.
- Bhavnani, K. K., Chua, P., & Collins, D. (2014). Critical approaches to qualitative research. In Leavy, P. (Ed.), *The Oxford handbook of qualitative research* (pp. 165-178). Oxford: Oxford University Press.
- Bodovski, K. (2010). Parental practices and educational achievement: Social class, race, and habitus. *British Journal of Sociology of Education*, 31(2), 139-156.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Cambridge: Harvard University Press.

- Bowman, N. A., & Smedley, C. (2013). The Forgotten minority: Examining religious affiliation and university satisfaction. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 65, 745-760.
- Calarco, J. M. (2018) *Negotiating Opportunities: How the Middle Class Secures Advantages in School*. New York, Oxford University Press.
- Chin, T., & Phillips, M. (2004). Social reproduction and child-rearing practices: Social class, children's agency, and the summer activity gap. *Sociology of Education*, 77(3), 185-210.
- Choi, Y. (2018). Student employment and persistence: Evidence of effect heterogeneity of student employment on college dropout. *Research in Higher Education*, 59(1), 88-107.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). *Neo personality inventory-revised* (NEO PI-R). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- DiPrete, T. A. & Eirich, G. M. (2006). Cumulative advantage as a mechanism for inequality: A review of theoretical and empirical developments. *Annual Review of Sociology*, 271-297.
- Gosling, S. D., Rentfrow, P. J., & Swann Jr, W. B. (2003). A very brief measure of the Big-Five personality domains. *Journal of Research in Personality*, 37(6), 504-528.
- Jennings, J. L. and DiPrete, T. A. (2010) Teacher effects on cultural capital development in elementary school, *Sociology of Education*, 83, 135-159.
- Jeno, L. M., Danielsen, A. G., & Raaheim, A. (2018). A prospective investigation of students' academic achievement and dropout in higher education: A self-determination theory approach. *Educational Psychology*, 38(9), 1163-1184.
- Kerby, M. B. (2015). Toward a new predictive model of student retention in higher education: An application of classical sociological theory. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 17, 138-161.
- Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Quality & Quantity*, 43, 265-275.
- Lerdpornkulrat, T., Koul, R., & Poondej, C. (2018). Relationship between perceptions of classroom climate and institutional goal structures and student motivation, engagement and intention to persist in college. *Journal of Further and Higher Education*, 42, 102-115.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (1998). *Narrative research: Reading, analysis, and interpretation* (Vol. 47). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Meens, E. E., Bakx, A. W., Klimstra, T. A., & Denissen, J. J. (2018). The association of identity and motivation with students' academic achievement in higher education. *Learning and Individual Differences, 64*, 54-70.
- Novis-Deutsch, N. & Rubin, O. (2019). Value and worldview management among ultra-Orthodox women pursuing higher education. *Studies in Higher Education, 44*(9), 1519-1538.
- Patton, M. (2001). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Spady, W. G. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange, 1*, 109–121.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2<sup>nd</sup> ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Vossensteyn, J. J., Kottmann, A., Jongbloed, B. W., Kaiser, F., Cremonini, L., Stensaker, B., ... & Wollscheid, S. (2015). *Dropout and completion in higher education in Europe: Main report*. Center for Higher Education Policy Studies, European Union.
- White, H.C. (2008), *Identity and Control: How Social Formations Emerge* (Second Edition). Princeton, NJ: Princeton University Press

## 7 נספחים

### 7.1 נספח 1: פרוטוקול הראיון האיכותני

#### פתיחת הראיון

שאלה מקדימה/הכרות:

אז כדי להתחיל, בואי תספרי לי קצת על עצמך.

אם השאלה לא מספיק ברורה והמראיינת צריכה הכוונה, אפשר להוסיף שאלות מהרשימה הבאה:  
מאיפה אתה בארץ? / ספרי לי קצת על המשפחה שלך / ספרי לי קצת על התחביבים שלך.

שאלת רקע ספציפית:

אני אשמח לשמוע על הלימודים שלך לפני הפניה ללימודי תואר.

אם המראיינת צריכה הכוונה, להסביר שהכוונה שי/תספר על האופי והחוויה של לימודי/ה ביסודי ובתיכון.

שאלת מעבר לנושא המחקר:

בואי נעבור לדבר על חוויית הלימודים שלך במכללה/אוניברסיטה, וקודם כל, ספרי לי על ההחלטה ללמוד לתואר אקדמי

#### לב הראיון

שאלה מרכזית נרטיבית:

אז בואי ספרי לי את סיפור הלימודים שלך ב(שם המוסד) ועל התהליך של הפסקת הלימודים שם. הערה למראיינת: זוהי שאלת המחקר המרכזית שנועדה לאפשר דיאלוג פתוח על מכלול החוויות של המראיינת באותו מוסד לימודים. רצוי להישאר בשאלה זו במשך רוב הראיון. המטרה היא להתחבר גם לרכיבים מרכזיים בסיפור החיים של המראיינת הקשורים בנושא. נרטיב זה אמור להקיף את הבחירה ללמוד במוסד המסוים, את ציוני הדרך המרכזיים בחוויית הלימודים, את ההחלטה לעזוב ואת השלכות העזיבה. בנוסף לשאלה מרכזית זו, להלן רשימת נושאים מקיפה. אם הנושא עולה באופן ספונטני, יש לסמן  $V$  במשבצת הרלוונטית. אם נושאים מסוימים לא עלו, אז בסוף השאלה הנרטיבית, יש להציג את השאלות המופיעות לצד אותם נושאים שלא עלו מאליהם בנרטיב.

צ'קליסט ושאלות ספציפיות לפי הצורך (נושאים שלא עלו בחלק הפתוח):

אם לא עלה הנושא של...	...אז אפשר לשאול:
<input type="checkbox"/> החלטות לקראת הלימודים	בואי נחזור קצת אחורה. נסה/י להיזכר, איך קיבלת את הבחירות לפנות ללימודי תואר? / איך בחרת דווקא במוסד זה / איך בחרת דווקא בתחום זה?
<input type="checkbox"/> מוטיבציות התחלתיות	את/ה יכול/ה לזכור ולספר לי מה הניע אותך מלכתחילה להחליט ללמוד?
<input type="checkbox"/> החוויות בלימודים	נסה/י לחשוב על הלימודים שלך ב ---- כסדרה של סימני דרך. מה נקודות המפנה המרכזיות בסיפור שלך?
<input type="checkbox"/> מעברים ושינויים	האם היו שינויים או מעברים שעשית בזמן שלמדת לתואר? (מעברים בין מוסדות, בין מגמות, מסלולים וכד'). אם כן, ספרי לי עליהם.
<input type="checkbox"/> הסתגלות וקשייה	מה היה הכי קשה לך בלימודים? איך התמודדת?
<input type="checkbox"/> מדוע עזב/ה	סיפרת שעזבת (בשלב זה או אחר). מה גרם לך להחליט להפסיק את הלימודים?
<input type="checkbox"/> השלכות הנשירה	מה היו ההשלכות של זה שעזבת את הלימודים שם? מה קרה אחרי שהפסקת את הלימודים?
<input type="checkbox"/> סיבות אישיות (מאפייני אישיות, יכולת התמדה, לקויות למידה)	מבחינה אישית, האם הלימודים במכללה/אוניברסיטה תאמו לאישיות, לכישורים או ליכולות הלימודיות שלך? (פרטי בבקשה)
<input type="checkbox"/> סיבות משפחתיות (מצב משפחתי, מעמד סוציו-אקונומי, עמדות במשפחה כלפי הלימודים, אתגרי מטלות מרובות)	מבחינה משפחתית, איך הלימודים במכללה/אוניברסיטה השתלבו בסיפור המשפחתי שלך? מה במפגש הזה בין המשפחה ללימודים חיזק או החליש אותך?
<input type="checkbox"/> סיבות כלכליות	האם עבדת בזמן הלימודים? כיצד השתלבה העבודה עם הלימודים? האם היו קשיים? האם חשבת לעזוב את העבודה? האם קיבלת מלגה?
<input type="checkbox"/> סיבות הקשורות במערכת החינוך או באקלים במקום הלימוד	מבחינת רקע ובסיס לימודי, איך הלימודים הקודמים שלך השפיעו על חוויית הלמידה במכללה/אוניברסיטה? (האם הרגשת שיש לך את כל הרקע הנדרש, פערים, ידע חסר?)
<input type="checkbox"/> סיבות הקשורות באקלים במקום הלימוד	איך המקום עצמו השפיע על ההחלטה שלך לעזוב? האקלים שם, האווירה, המרצים, חומר הלימודים, החברה? (אפשר לבדוק את אלו אחד אחד)

<input type="checkbox"/> גורמי זהות האם לזהות שלך כאשה /כגבר חרדית/ היה קשר לבחירה שלך לסיים את הלימודים?	<input type="checkbox"/> מעורבות מוסדית ולימודית עד כמה הרגשת מעורבת בלימודים ובמוסד בזמן שלמדת ב(שם המוסד)?
<input type="checkbox"/> מעורבות חברתית איך הרגשת מבחינה חברתית ב(שם המוסד)?	<input type="checkbox"/> דילמות ערכיות/אמוניות איך הרגשת לגבי התכנים שלימדו ב(שם המוסד)? איך הרגשת עם הדגשים והמסרים שהעבירו שם?
<input type="checkbox"/> המלצות מה היית ממליצה לאור הנסיון שלך לאדם/אישה חרדית שמתלבטים אם לפנות ללימודי תואר? מה היית ממליצה למוסד הלימודים כדי לסייע לסטודנטים החרדים?	

### סיום

אנחנו עומדים/עומדות לפני סיום הראיון. דיברנו על הרבה נושאים חשובים. האם יש משהו שחשוב לך לספר לי ולא שאלתי עליו?

לסיום, אני רוצה להסתכל אתך רגע קדימה: מה החלומות שלך לעתיד? איפה היית רוצה לראות את עצמך בעוד 5 שנים?

*Debriefing – מכבים את הרשמקול.*

סיימנו את הראיון. אני רוצה קודם כל להודות לך מאוד על הזמן שהקדשת לי ולמחקר שלנו. איך היה הראיון עבורך? האם יש לך שאלות אליי?

## 7.2 נספח 2: נוסח השאלון הכמותי

הערה: השאלון מקוון ונבנה בתוכנת קוולטריקס (Qualtrics®), שמאפשרת להתאים את השאלות לפרופיל של כל משיב. להלן נוסח מלא של השאלות אולם חשוב לזכור שהמשיבים קיבלו רק את השאלות הרלוונטיות להם. כך למשל, נבדק שדיווח בתחילת הסקר כי הוא השלים את התואר האקדמי שלו בהצלחה לא קיבל את השאלות על חוויית הנשירה. כמו כן, השאלון להלן לא מכיל רכיבי עיצוב שהמשיבים ראו, כמו למשל, סליידרים (sliders) לסימון חלק מהתשובות, כפתורים לבחירת אחרים, ועוד. כמו כן, מיספור השאלות כאן אינו תואם למיספור בתוכנה ונועד להקל על הקורא בלבד.

השאלון נפתח באישור הסכמה מדעת בנוסח הבא:

שלום רב! תודה על שהסכמת לשקול השתתפותך במחקר זה, העוסק בחוויה של חרדים באקדמיה, כאלו שהשלימו תואר וכאלו שעזבו את הלימודים מסיבות שונות. מטרתנו היא להבין את מכלול התופעה ולהמליץ לקובעי המדיניות על ההתנהלות המיטבית בסוגיות הקשורות בלימודים אקדמיים לחרדים. השאלון כולל שאלות אודות ההיסטוריה הלימודית שלך, עמדותיך בנושא, תפיסתך העצמית, המלצותיך לקובעי מדיניות ופרטים דמוגרפיים. כל הנתונים יישמרו באופן חסוי ואנונימי. השתתפותך במחקר זה היא לחלוטין מרצונך חופשי. אם אינך רוצה להמשיך, תוכלי להפסיק בכל עת. לצפייה נוחה בשאלות אנו ממליצים על מילוי השאלון באמצעות מחשב. מילוי השאלון צפוי להימשך כחצי שעה ואנו מקווים כי הוא יהיה עבורך מעניין ומעורר מחשבה. חשוב לציין: שאלון זה מתאים עבורך רק אם הנך חרד/ית כיום ו/או בזמן הלימודים האקדמיים שלך

אם יש לך שאלות לגבי המחקר או לגבי זכויותיך במחקר זה, נא לפנות ל---[כאן נמסרו פרטי החוקרים].

אם את/ה מוכנה/ה למלא את השאלון, אנא לחצי/י על"י אני מסכימ/ה "ואז לחצי על כפתור ה"המשך".

- אני מסכימ/ה למלא את השאלון
- אני לא מסכימ/ה למלא את השאלון

הערה: נבדקים שלא אישרו הסכמה מדעת, הועברו לסוף השאלון.

1. מהו מגדרך?

- גבר
- אשה

חלק 1 מתוך 9: בחירה בלימודים אקדמיים

2. האם בטווח של שלוש השנים האחרונות למדת במוסד אקדמי (גם אם לזמן קצר)?

- כן
- לא



3. לאילו תארים למדת? (בין אם סיימת את התואר או לא) נא לסמן את כל התשובות הרלוונטיות. לדוגמא: אם למדת לתואר ראשון ושני, נא לסמן את שתי האפשרויות האלו.

- תואר ראשון
- תואר שני
- תואר שלישי

4. נתחיל בנסיון להבין את ההחלטה שלך ללמוד לתואר אקדמי

**מדוע פנית ללימודי תואר אקדמי?** נא לדרג כל שיקול מבחינת מרכזיותו בהחלטה שלך לפנות ללימודי תואר אקדמי באופן כללי) בין - 0" כלל לא "לבין - 4" שיקול מכריע.

- שיקולי מימוש עצמי
- שיקולי פרנסה וכלכלה
- שיקולי יוקרה מקצועית וקידום קריירה
- כך מקובל היום במעגלים החברתיים שלי
- רצון לקדם שינוי חברתי בישראל ו/או בחברה החרדית
- דמות משמעותית הניעה אותי ללמוד (למשל, בן משפחה, רב)

5. מדוע בחרת בתחום הלימודים שבו בחרת (לדוגמא: חינוך, מחשבים)? נא לדרג כל שיקול מבחינת מרכזיותו בהחלטה שלך ללמוד תחום זה (בין "כלל לא "לבין" שיקול מכריע"). אם חלו שינויים בתחום הלימודים בתקופת לימודיך באקדמיה, נא להתייחס לתחום הלימודים הראשון בו בחרת.

- עניין בתחום ורצון בהרחבת אופקים
- התחום מתאים לכישורים שלי
- שיקולי פרנסה (למשל: התחום רווחי; קל למצוא בו תעסוקה)
- תואר זה נדרש להתקדמות בעבודה שלי
- עידוד של הסובבים אותי (למשל: הורים, בן/בת זוג)
- התחום הזה פופולארי ובאופנה כיום
- קיבלתי הכוונה לתחום זה מצד הסמינר, הישיבה או דמות רבנית
- חוסר ברירה (למשל: לא התקבלתי לתחומים אחרים; האפשרויות היו מוגבלות)
- רציתי ללמוד תחום זה בשביל הנשמה

6. מדוע בחרת ללמוד במוסד הלימודים אליו פנית?

נא לדרג כל שיקול מבחינת מרכזיותו בהחלטה שלך ללמוד במוסד המסוים הזה (בין "כלל לא" לבין "שיקול מכריע"). אם למדת במספר מוסדות, נא להתייחס למוסד הלימודים הראשון בו בחרת.

- שיקולי איכות המוסד (למשל: המוסד ברמה גבוהה; המוסד יוקרתי)
- שיקולי נוחות ותועלת (למשל: לימודים מרוכזים; קרבה לבית)
- שיקולי דתיות (למשל: לימודים נפרדים; רמה דתית גבוהה)
- שיקולים חברתיים (למשל: חברים הלכו לשם)
- חוסר ברירה (למשל: לא התקבלתי למוסדות אחרים; רק שם מלמדים את מה שרציתי)

7. האם כחלק מתהליך הבחירה בלימודים, עברת ייעוץ תעסוקתי?

- כן
- לא

8. אנא פרטי, בהתבוננות לאחור, עד כמה הייעוץ עזר לך? במה הייעוץ עזר/לא עזר?

## חלק 2 מתוך 9: מאפיינים לימודיים בסיסיים

9. באילו מסוגי המוסדות הבאים למדת? ניתן לסמן יותר מאפשרות אחת. נא לסמן את כל המקומות בהם למדת או הנך עדיין לומד/ת, גם אם לתקופה קצרה

- במכינה קדם אקדמאית
- במכללה
- באוניברסיטה) כולל שלוחות כגון מבח"ר, וכולל האוניברסיטה הפתוחה)
- בישיבה / סמינר
- במוסד להכשרה מקצועית
- אחר: (נא לפרט)

10. באיזה סוג(ים) של מכינה קדם-אקדמית למדת?

- במכינה קדם אקדמאית לחרדים
- במכינה קדם אקדמאית כללית
- במכינה קדם אקדמית דתית שאינה חרדית

11. שאלת המשך למי שסימן "מכללה": באיזה סוג(ים) של מכללה למדת?

- במכללה חרדית
- במכללה כללית, במסלול מיוחד לחרדים
- במכללה כללית
- במכללה דתית שאינה חרדית

12. באיזה מסלול(ים) אוניברסיטאי למדת?

- במסלול הכללי) כיתות מעורבות וכד')
- בתוכנית מיוחדת לחרדים (כיתות נפרדות וכד')
- בשלוחה חרדית נפרדת (כמו למשל, מבח"ר)
- באוניברסיטה הפתוחה

13. איזה תחום לימודים את/ה לומד/ת או שלמדת בלימודי התואר האחרון שלך?

- רוח וחברה
- מדעי-טכנולוגי
- חינוך

- מקצועות טיפוליים) פסיכותרפיה, ייעוץ, טיפול באמנות וכד')
- מקצועות פרא-רפואיים) כגון סיעוד)
- משפטים ועסקים
- אומנויות
- אחר : אנה פרטי

14. האם את/ה רשום כרגע ללימודים במוסד להשכלה גבוהה) ?מכללה, אוניברסיטה או מכינה)

- כן
- לא

האם את/ה למי שדיווח שהוא/היא רשום ללימודים :

15. סטודנטית פעיל/ במוסד זה) ?מגיעה לשיעורים, ניגשת לבחינות?

- כן, באופן קבוע
- כן, במידה חלקית
- אני מגיעה רק לבחינות
- לא, אני לא פעילה במוסד זה כלל
- נרשמתי אך טרם התחלתי את לימודי במוסד

16. האם בשלב כלשהו בלימודיך עזבת מקום לימודים או תוכנית לימודים במוסד אקדמי?

- לא
- כן, ולא המשכתי מאז בלימודים האקדמיים
- כן, ועברתי לתוכנית אקדמית אחרת באותו המוסד
- כן, ועברתי למוסד אחר

### חלק 3 מתוך 9: מעברים בלימודים

17. תארי בבקשה בקצרה את תהליך לימודי ההשכלה הגבוהה שלך בטקסט חופשי. צייני לפי סדר המקומות החל מהמוסד הראשון בו למדת לתואר (איפה למדת) ובאיזו תוכנית (חוג), כמה זמן למדת שם, מתי עזבת ומדוע. אם עברת למקום אחר או לתוכנית אחרת באותו מוסד, צייני בבקשה את אותם הנתונים לגבי המקום הבא. חזורי על פרטים אלו לגבי כל מעבר שעשית, עד למצבך הלימודי כיום. לדוגמא:

"למדתי במכללת ישראל סמסטר אחד לימודי גרפיקה. עזבתי כי לא עברתי את הבחינות. עברתי לאוניברסיטת יהודה, שם למדתי סיעוד במשך שנתיים. עזבתי כי מצבי הכלכלי לא איפשר לי להמשיך לשלם שכר לימוד".

18. בסך הכל, כמה מעברים (בין מוסדות או בין תוכניות לימוד באותו המוסד) היו לך במהלך שנות לימודיך לתואר ראשון, גם אם לא סיימת תואר זה?

- למדתי רק במוסד אחד ובתוכנית אחת, מתחילת התואר הראשון ועד לסיומו
- למדתי רק במוסד אחד ובתוכנית אחת, אבל לא סיימתי את לימודי בו
- מעבר אחד
- שני מעברים
- שלושה מעברים
- ארבעה מעברים ומעלה

19. בסך הכל, כמה מעברים (בין מוסדות או בין תוכניות לימוד באותו המוסד) (היו לך במהלך שנות לימודיך לתואר שני, גם אם לא סיימת תואר זה)?

- למדתי רק במוסד אחד ובתוכנית אחת, מתחילת התואר השני ועד לסיומו
- למדתי רק במוסד אחד ובתוכנית אחת, אבל לא סיימתי את לימודי בו
- מעבר אחד
- שני מעברים
- שלושה מעברים
- ארבעה מעברים ומעלה

20. חשוב/י על המוסד או התוכנית שעזבת (במידה שהיו כמה, חשוב/י על המוסד הראשון או התוכנית הראשונה). מה נכון יותר לגבייך? ניתן לסמן את שניהם.

- נאלצתי לעזוב את המוסד - לא הייתה לי ברירה
- בחרתי לעזוב את המוסד - החלטתי מיוזמתי

21. מהן הסיבות העיקריות לעזיבתך את המוסד או התוכנית שבו/ה למדתי? ניתן לבחור ביותר מאפשרות אחת

- לא עמדתי בדרישות הלימודים) לא עברתי בחינות או לא הגעתי מספיק לשיעורים)
- לא עמדתי בנטל הכלכלי
- רמת הלימודים הייתה נמוכה מידי בעיני
- היה חוסר סדר (בלגן) בניהול התוכנית
- אילוצים משפחתיים לא איפשרו את המשך לימודי (נישואים, התנגדות בן/בת זוג, צורך לפרנס, צרכים של הילדים)
- לא התחברתי לתלמידים האחרים
- לא הייתי מרוצה מהרמה הדתית במוסד
- הבנתי שלימודים אקדמיים לא מתאימים לי) לא מעניין אותי, קשה מידי, וכד')
- הבנתי שלימודים אקדמיים לא מתאימים לחרדים
- העדפתי עיסוק אחר שאיננו מצריך לימודים אקדמיים
- התוכנית או המוסד נסגרו
- אחר (אנא פרט/י):

לפניך מספר שאלות המתייחסות להחלטתך להפסיק את לימודיך לתואר אקדמי (האפשרויות נעו מ"פחות מרבע תואר" ועד "כמעט כל התואר")

22. איזה חלק מלימודי התואר סיימת עד עזיבתך?

23. מה מספר הקורסים שעברת בהצלחה ביחס למספר הקורסים הכולל לתואר? ( )

24. האם עזבת בעקבות אי-הצלחה בקורס מסוים?

• לא

• כן, קורס באנגלית

• כן, קורס מתודולוגי (למשל, סטטיסטיקה)

• כן, קורס במתמטיקה

• כן, קורס בתחום אחר (אנא פרט/י):

25. האם הודעת למוסד הלימודים על הפרישה?

• כן

• לא

26. ישנם סטודנטים שלפני העזיבה הסופית ממעטים להגיע או מגיעים ללימודים באופן לא סדיר. האם תיאור זה אפיין אותך?

• כן

• לא

27. ישנם סטודנטים שמפסיקים את הלימודים באי-הגעה למבחן. האם תיאור זה אפיין אותך?

• כן

• לא

28. ישנם סטודנטים שמרגישים ש"הוטעו" לגבי התוכנית בה בחרו ללמוד (חוסר נתונים או נתונים לא מדויקים) האם זה משקף את חווייתך?

• לא. אינני מרגישה/ה שהטעו אותי לגבי התוכנית

• כן, קיבלתי מידע לא מדויק לגבי הפרטים הטכניים של התוכנית (למשל, שעות הלימודים, עלות)

• כן, הטעו אותי לחשוב שהלימודים יותאמו לרמה הרוחנית הנדרשת למגזר החרדי

• כן, הטעו אותי בפרטים לגבי קריטריונים למילגות

• כן, הטעו אותי בנושא אחר (אנא פרט/י)

#### חלק 4 מתוך 9: עמדות כלפי המפגש בין האקדמיה לעולם החרדי

29. להלן מופיעים היגדים הקשורים בלימודים שלך כאדם חרדי במוסד אקדמי. אנא סמני בסולם שנע בין 0 (לא מסכימה כלל) ל-4 (מסכימה מאוד) עד כמה את/ה מזדהה עם כל אחד מההיגדים.

- מנקודת מבטי כיום, אי אפשר להיות גם חרדי וגם אקדמאי
- הלימודים האקדמיים הם הזדמנות לפתוח אופקים אל עולם הידע הכללי
- בלימודים באקדמיה חשוב להבדיל את עצמנו באופן בולט וברור ממי שאינו חרדי
- בעיניי, אחרי הנישואין אפשר ללמוד בתוכניות מעורבות מבחינה מגדרית
- חרדי אקדמאי צריך לברור מתוך מה שלומדים רק את מה שנדרש לשם הכשרתו המקצועית ולדחות את השאר
- עולם האקדמיה והעולם החרדי מתעשרים באופן הדדי כאשר חרדים לומדים לתואר
- יותר חשוב לי שתהיה אוירה תורנית במוסד הלימודים מאשר שהתואר יהיה יוקרתי
- אני לא מוכן/נה ללמוד במסגרת לימודים מעורבת (גברים/נשים)
- חשוב שחרדים ירכשו השכלה אקדמית
- עדיף להוציא תעודה לא-אקדמית (למשל, מה"ט) מאשר להסתבך עם הקשיים שבלמודים אקדמיים לחרדים
- האקדמיה מתאימה לנשים חרדיות ולא לגברים
- אדם חרדי שלומד לתואר אקדמי, חייב לעשות ויתורים על ערכים ועקרונות חשובים
- אחד הדברים שחשובים לי באקדמיה הוא האפשרות להכיר מגוון אנשים שונים
- יש מקום בזהותו של האדם גם לזהות חרדית וגם לזהות אקדמית
- בלימודי תואר שני, אפשר שנשים וגברים ילמדו ביחד
- חשוב לי ללמוד בכיתה שבה כל התלמידים דומים לי מבחינת השתייכות קהילתית-דתית
- האקדמיה מתאימה לגברים חרדים ולא לנשים

(בהתאם לתשובות, נשאלו הנבדקים):

30. מדוע לדעתך האקדמיה מתאימה לגברים חרדים ולא לנשים?

31. מדוע לדעתך האקדמיה מתאימה לנשים חרדיות ולא לגברים? (שאלה פתוחה)

#### חלק 5 מתוך 9: המלצות מדיניות לגבי השכלה אקדמית לחרדים בעתיד

32. דמייני/י שאת/ה כרגע היועצ/ת לממשלה בנושא לימודים אקדמיים לאוכלוסייה החרדית. התקציב העומד לרשותך מוגבל. לו היו מבקשים ממך לבחור בשלוש מבין המלצות הבאות כדי לקדם שינוי מדיניות, באילו המלצות היית בוחר/ת?

(הערה: שאלה זו הוצגה תוך רנדומיזציה של התשובות)

- (1) להוסיף מסלולים נוספים לחרדים, כמו רפואה, אומנות או תחום אחר
- (2) לפתוח תוכניות ספציפיות לקבוצות ייחודיות, כמו לדוגמה לדוברי אידיש או לחרדים שעלו מחו"ל
- (3) להגדיל את המלגות ואת טווח חלוקתן

- (4) לדאוג שיהיו רק מרצים חרדים במוסד/במסלול לחרדים – לממן הכשרת מרצים חרדים
- (5) לתקצב הקמת תינוקיה או פעוטון ליד או בתוך המכללה
- (6) לספק שעות סיוע פרטניות לסטודנטים מתקשים, וכן אבחון, תמיכה והתאמות ללקויי למידה, ללא עלות
- (7) להכשיר סטודנטים חרדים ותיקים או בוגרים שתפקידם לחנוך סטודנטים חרדים צעירים
- (8) לממן מלווה חרדי בתוך המוסד שאחראי להכוונה של הסטודנטים החרדים וידאג לרווחתם
- (9) לערוך הכשרה תרבותית לכל המרצים שעובדים עם אוכלוסיה חרדית
- (10) לקיים קורסי מבוא או ימי אוריינטציה במסגרת הלימודים שיקנו הרגלי למידה אקדמיים וישלימו פערים
- (11) לממן מחשבים לסטודנטים חרדים
- (12) ליצור מערכת בקרת איכות למכינות הקדם-אקדמיות לחרדים
- (13) להגביר לימודי ליבה בביה"ס החרדיים) לימודי מתימטיקה, אנגלית וכתיבה)
- (14) לאפשר לסמינרים או לישיבות להעניק תואר ראשון או נקודות זכות לתואר
- (15) להציע תארים מקוונים, או היקף גבוה של קורסים מקוונים שניתן ללמוד מהבית מבלי להגיע לקמפוס

33. בשאלה הקודמת ציינת שחשוב לך שיהיו עוד מסלולי לימוד לחרדים, על אילו תחומי לימוד היית ממליץ/ה? (שאלה פתוחה)

34. מה גובה הסכום שהיית ממליץ/ה עליו למלגה לסטודנט ולכמה זמן? (שאלה פתוחה)

35. מבחינת קריטריונים לזכאות למלגה, מי לדעתך צריך להיות זכאי למלגה? (שאלה פתוחה)

36. אילו עוד המלצות או עצות היית משיא/ה לועדה אקדמית או ממשלתית שמנסה לשפר את המצב בתחום ההשכלה הגבוהה לחרדים, על בסיס נסיוןך האישי? (שאלה פתוחה)

#### חלק 6 מתוך 9: תכונות שלך

37. להלן מספר תכונות אישיות. אנא צייני/ ליד כל תכונה את המידה בה היא מאפיינת אותך מ-0 (כלל לא) ועד 6 (במידה רבה).

- מוחצן, נלהב.
- ביקורתי, וכחן.
- בעל משמעת עצמית.
- חרד, חששן, מודאג בקלות.
- פתוח לחוויות חדשות, רב-מימדי.
- מאופק, שקט.
- מבין, חם.
- לא מאורגן, לא דייקן.
- רגוע, לא 'סוער' רגשית.
- שגרת, לא יצירתי במיוחד.

38. נציג לך עכשיו מספר משפטים המתארים סטודנטים. לגבי כל תיאור, ציין באיזו מידה דומה לך הסטודנט.  
(הערה: שאלה זו הוצגה בנוסחים שונים לפי מגדר המשיב/ה)

- מעוניין שהלימודים לא ישתלטו לו על החיים
- משקיע כי רוצה להתקדם בחיים בעזרת הלימודים
- מתקשה להבין אנשים שמעניין אותם רק הלימודים
- מעוניין להשקיע את כל הזמן והמאמץ שנדרשים על מנת להצליח
- יש לו מטרות חשובות יותר בחיים מהלימודים
- מחפש את העומק בלימודים
- מחפש לעשות את התואר במינימום מאמץ
- לומד ומעמיק בשביל העניין והסיפוק האישי

### חלק 7 מתוך 9: שינויים שעברת במהלך ובעקבות הלימודים לתואר

להלן שאלות ובהן מד שמבטא שינויים שעשויה היית לעבור בשנים האחרונות. בכל שאלה יש למקם את המד בהתייחס לשלוש נקודות זמן: בשנה שלפני לימודי התואר, במהלך לימודי התואר, וכיום. כלומר, איך הרגשת בכל אחת מהתקופות האלו, ביחס לתקופות האחרות, בתחומים הבאים (אם למדת לכמה תארים, אנא התייחס/י בשאלות הבאות לתקופת הלימודים שהכי מאפיינת בעיניך חוויה של חרדי באקדמיה).

39. א. מד ההערכה העצמית שלי - עד כמה אני מעריכה את עצמי ואת יכולותיי כגבוהות

גבוהה מאוד				נמוכה מאוד	
6	5	4	3	2	1
			שנה שלפני תחילת התואר		
			במהלך לימודי התואר		
			כיום		

בצורה דומה, נסה/י למקם את עצמך על המדדים הבאים (הערה: לכל אחד מהפריטים הבאים היו סליידרים דומים לקודם):

40. מד תחושת השליטה שלי במציאות - עד כמה אני מרגישה שאני זו/ה שקובעת/מה יקרה איתי (על גבי סליידר שנע מ"נמוכה מאוד" ועד ל"גבוהה מאוד")



41. מד האופטימיות שלי לגבי עתידי - עד כמה אני חושבת/ שאצליח להגשים את חלומותי (על גבי סליידר שנע מ"נמוכה מאוד " ועד ל "גבוהה מאוד")
42. מד תחושת זרות - באיזו מידה אני מרגישה לא שייך/ת או זר/ה בסביבה בה אני נמצאת (על גבי סליידר שנע מ"נמוכה מאוד " ועד ל "גבוהה מאוד")
43. מד חרדה - פחד ואי וודאות (על גבי סליידר שנע מ"נמוכה מאוד " ועד ל "גבוהה מאוד")
44. מד שביעות רצון ממצבי הכלכלי (על גבי סליידר שנע מ"נמוכה מאוד " ועד ל "גבוהה מאוד")
45. מד שביעות רצון מהיחסים במשפחה - קשר עם ההורים, בן/בת הזוג, הילדים (על גבי סליידר שנע מ"נמוכה מאוד " ועד ל "גבוהה מאוד")
46. מד מידת החרדיות - עד כמה אני תופסת את עצמי כחרדית (על גבי סליידר שנע מ"נמוכה מאוד " ועד ל "גבוהה מאוד")
47. מד התפתחות אישית-מקצועית (על גבי סליידר שנע מ"נמוכה מאוד " ועד ל "גבוהה מאוד")
48. מד מצב רוח אופייני בתקופה זו (על גבי סליידר שנע מ"שלילי מאוד – עצוב, חרד" ל"חיובי מאוד - שמח, רגוע")
49. תמיכה בלימודי באקדמיה מצד המשפחה (מ"גבוהה מאוד" ל "נמוכה מאוד )
50. כשאני משווה את המסוגלות האקדמית שלי לזו של סטודנטים חרדים אחרים, אני ממקמת עצמי –
- הרבה מתחת להם
  - בערך כמותם
  - הרבה מעליהם
51. כשאני משווה את המסוגלות האקדמית שלי לזו של סטודנטים לא חרדים, אני ממקמת עצמי –
- הרבה מתחת להם
  - בערך כמותם
  - הרבה מעליהם

## חלק 8 מתוך 9: חוויות שעברת בזמן הלימודים האקדמיים

52. הלימודים באקדמיה מזמנים אתגרים לצד הזדמנויות. באיזו מידה חווית בזמן הלימודים את

האתגרים/ההזדמנויות שלהלן ?

- קושי במילוי תפקידי במשפחה (כגון כלפי הוריי, בן/בת הזוג, ילדי)
- נפתחו בפניי הזדמנויות חדשות כתוצאה מהלימודים
- אי הצלחה בהשגת משאבים, כגון אי עמידה בקריטריונים למלגה
- יצרתי קשרים חיובים משמעותיים עם אנשי סגל
- הלימודים היו משעממים/לא ברמה
- מצבי הכלכלי השתפר כתוצאה מהמלגה
- החברה במקום הלימודים לא התאימה לי
- התלהבות, תמיכה ועזרה של בן/בת הזוג או ההורים
- חשש לירידה רוחנית

- נפתחו בפניי עולמות חדשים ומרתקים שלא הכרתי
- יחס לא נעים מצד אנשי הסגל
- אי בהירות לגבי הכללים
- יצרתי חברויות חדשות ומשמעותיות
- הרגשתי מאותגרת/ת בצורה חיובית ומגדלת
- פגיעה ביכולת לפרנס
- הזהות שלי התבהרה או התחזקה
- חוויתי דעות קדומות כלפי חרדים

53. האם בדיעבד את/ה מתחרט/ת על ההחלטה לפנות ללימודים אקדמיים ?

- כן
- לא יודע/ת
- לא

למי שענה שהוא/היא מתחרט/ת :

54. מדוע את/ה מתחרט/ת על החלטה זו ?

55. אם עזבת את הלימודים, או אם הייתה תקופה שלא הגעת ללימודים, האם יצרו איתך קשר ממוסד הלימודים בנוגע לכך?

- כן
- לא
- לא רלוונטי

56. האם יצירת הקשר עם המוסד באותו שלב הועילה לך?

- כן
- לא

57. בחשיבה לאחור על התקופה בה חשבת לעזוב, האם היית מעוניין שבאותו שלב מישהו מהמוסד יצור

איתך קשר?

- כן
- לא

58. מוסד המבקש לאתר סטודנטים הנוטים לנשור על מנת לסייע להם להישאר, באיזה שלב של התואר נכון

יותר בעיניך שיעשה זאת?

- כעבור חודש מתחילת הלימודים
- כעבור חצי שנה מתחילת הלימודים
- בתום השנה הראשונה ללימודים
- במהלך השנה השנייה ללימודים

59. בן כמה את/ה ?

60. מה מצבך המשפחתי?

- רווק/ה
- נשוי/ה
- גרוש/ה או פרוד/ה
- אלמנ/ה

61. אם יש לך ילדים, מה מספרם ?

62. כיצד אתה מגדיר את עצמך מבחינת השתייכות קהילתית?

- חרדי ליטאי
- חרדי חסידי
- חרדי ספרדי (ש"ס)
- חב"דניק
- חרדי מודרני
- פשוט חרדי
- איני שייך למגזר החרדי

63. האם להוריך יש תואר אקדמאי? (סמן/י את כל התשובות הרלוונטיות)

- כן, לאבי
- כן, לאימי
- לא, אין להם תואר

64. האם אביך עובד לפרנסתו?

- כן אני עובד ב—(נא להשלים)
- אבי אברך בכולל
- לא, אבי אינו עובד לפרנסתו
- לא רלוונטי

65. האם אמך עובדת לפרנסתה?

- כן, אימי עובדת ב—(נא להשלים)
- לא, אימי אינה עובדת לפרנסתה
- לא רלוונטי

למי שציין שלמד במכינה קדם אקדמית:

66. ציינת שלמדת בעבר במכינה קדם אקדמית. מה היה ממוצע ציוניך במכינה?

- מתחת ל- 80
- מעל ל- 80

למי שציין שהשלים תואר אקדמי :

67. ציינת שהשלמת תואר במוסד להשכלה גבוהה. מה היה ממוצע ציוניך עם סיום התואר הראשון?

• מתחת ל- 80

• מעל ל- 80

68. האם אובחנת בעבר כלקויה/ית למידה?

• כן

• לא אובחנתי, אבל לדעתי יש לי לקות למידה

• לא

השאלות הבאות הוצגו למי שדיווח על ליקויי למידה :

69. מהי לקות הלמידה ממנה את/ה סובל/ת? (ניתן לסמן מספר אפשרויות) :

• הפרעת קשב וריכוז (ADD, ADHD)

• קשיים בקריאה או כתיבה) דיסלקציה, דיסגרפיה)

• קשיים בחשבון (דיסקלקוליה)

• לקות ראייה/שמיעה הפוגעת בלמידה

• אחר (א לפרט) :

70. האם לקות הלמידה שלך מוכרת על ידי המוסד להשכלה גבוהה בו את/ה לומד/ת?

• כן, ויש לי התאמות בלימודים או במבחנים

• כן, אך אין לי התאמות

• לא

71. האם לקות הלמידה שלך הוכרה על ידי המוסד להשכלה גבוהה בו למדת?

• כן, וקיבלתי התאמות בלימודים או במבחנים

• כן, אך לא קיבלתי התאמות

• לא

72. באיזה סוג תיכון למדת?

• על יסודי ללא בגרות

• על יסודי עם בגרות

• על יסודי עם מבחני חוץ

• אחר : (נא לפרט)

73. מהו איזור מגוריך?

• מרכז

• איזור השרון

• ירושלים והשפלה

• צפון הארץ

• דרום הארץ

• אחר

74. האם מקום מגוריך נחשב ישוב חרדי?

- כן
- לא

75. מהי רמת החיים הגשמית שמשפחתך יכולה להרשות לעצמה בהשוואה לאוכלוסייה החרדית הכללית (מבחינה כלכלית בלבד)?

- מתחת לממוצע
- ממוצעת
- מעל לממוצע

76. נחזור לרגע לנושא השתייכותך הדתית. ציינת שאת/ה (פירוט קבוצה דתית) האם את/ה בעלת תשובה?

- כן
- לא

*שאלה זו נשאלה למי שציין שאינו שייך/ת למגזר החרדי :*

77. ציינת בשאלה קודמת שאינך שייכת/ת למגזר החרדי. האם היית חרדית/ת בתקופת לימודיך בהשכלה הגבוהה?

- כן
- לא

*שאלה זו נשאלה למי שציין שעזב את המגזר החרדי :*

78. אם כן, האם העובדה שהפסקת להיות חרדית/ת קשורה בצורה כלשהי בתקופת לימודיך לתואר אקדמי ?

- לא, אין קשר
- כן, יש קשר. אם אפשר, נשמח שתסביר/י בקצרה מה הקשר.

79. בלי קשר לשיוך הדתי הקבוצתי שלך, עד כמה את/ה דתית מבחינת אמונה ואדיקות פנימית? נא לבחור במספר שהכי מאפיין את דתיותך, בסולם של 1 (כלל לא) עד 7 (מאוד)?

80. האם את/ה עובדת/ת כרגע ?

- כן, משרה מלאה
- כן, משרה חלקית
- לא

*השאלות הבאות הוצגו למי שדיווח שעובד כיום :*

81. מה התחום שהכי מתאר את תעסוקתך הנוכחית?

82. האם עבודתך כיום היא בתחום של לימודיך האקדמיים?

- כן
- במידה מסויימת
- לא

83. האם עבדת לפני לימודי התואר שלך?

- לא עבדתי לפני לימודי התואר.
- כן, לפני התואר עבדתי וכעת איני עובד/ת.
- כן, לפני התואר עבדתי וגם כיום אני עובד/ת.

84. האם את/ה עובד/ת באותו תחום שעבדת לפני התואר ?

- כן
- לא

85. האם התקדמת לתפקיד בכיר יותר בעקבות לימודי התואר?

- כן
- לא

86. האם לימודי התואר הפכו אותך למקצועי/ת יותר בעבודתך?

- כן
- לא

87. האם את/ה מרגיש מוערך/ת יותר בסביבתך המקצועית בעקבות לימודי התואר?

- כן
- לא

88. האם משכורתך עלתה בעקבות לימודי התואר?

- כן
- לא

89. האם את/ה מרגישה שהלימודים באקדמיה עזרו לך למצוא עבודה?

- כן
- לא
- לא רלוונטי

*למדווחים על נשירה :*

90. לסיכום, המחקר מזהה מספר תהליכים של שינויים במהלך לימודי תואר אקדמי. מי מהם הוא הדומה ביותר לתהליך שאותו עברת?

- מעבר בין תוכניות באותו מוסד או בין מוסדות (הסטודנט מחליף מקומות לימוד)
- עיכוב תואר : התארכות משך הזמן שבו הסטודנט מסיים את לימודיו באותה תוכנית (למשל, במקום לסיים בשלוש שנים, מסיים בשש)
- עזיבת הלימודים האקדמיים לפני סיום הלימודים ללא קבלת תעודה מסמיכה

### 7.3 נספח 3: ניתוחים כמותניים נוספים

#### 7.3.1 שיקולים בבחירה בלימודים

##### 7.3.1.1 שיקולים ללמוד בהשכלה גבוהה ושיקולים בבחירת תחום לימודים לפי מגדר

נמצאו הבדלים מגדריים בשיקולים ללמוד לתואר אקדמי. גברים ייחסו חשיבות רבה יותר לשיקולים של יוקרה מקצועית וקידום קריירה ( $t(508) = 3.30, p < .01$ ). לעומת זאת, נשים, בהשוואה לגברים, ייחסו חשיבות רבה יותר לשיקולים של מימוש עצמי ( $t(261.81) = 2.05, p < .05$ ), לכך שהדבר מקובל במעגלים החברתיים של הנבדקת/ת ( $t(343.07) = 2.69, p < .01$ ) ולדמות משמעותית שהניעה אותן ללמוד ( $t(511) = 3.40, p < .001$ ) (ראו לוח 29).

##### לוח 29: שיקולים ללמוד לתואר לפי מגדר

שיקול	גברים		נשים		T
	SD	M	SD	M	
יוקרה מקצועית וקידום קריירה	1.18	3.63	1.22	3.25	3.30**
מימוש עצמי	1.21	3.61	1.05	3.84	2.05*
כך מקובל היום במעגלים החברתיים שלי	1.05	2.29	1.23	2.58	2.69**
דמות משמעותית הניעה אותי ללמוד (למשל, בן משפחה, רב)	1.39	2.64	1.36	3.08	3.40**

\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$

בבחירת תחום התואר, נשים נתנו משקל רב יותר, בהשוואה לגברים, לשיקול "בשביל הנשמה" ( $t(344.47) = 3.95, p < .001$ ), להכוונה שקיבלו משיבה, סמינר או רב ( $t(333.84) = 2.49, p < .05$ ) ולשיקול של עניין והרחבת אופקים ( $t(273.300) = 2.12, p < .05$ ). מנגד, גברים נתנו משקל רב יותר, בהשוואה לנשים, לשיקול של התקדמות בעבודה ( $t(509) = 2.77, p < .01$ ) (ראו לוח 30).

##### לוח 30: שיקולים לבחירה בתחום התואר לפי מגדר

משתנה	מדגם		גברים		נשים		T
	SD	M	SD	M	SD	M	
עניין והרחבת אופקים	1.118	3.77	1.21	3.6	1.07	3.84	2.12*
התקדמות בעבודה	1.530	2.50	1.51	2.78	1.53	2.37	2.77**
הכוונה משיבה, סמינר או רב	1.193	1.70	1.09	1.52	1.23	1.79	2.49*
בשביל הנשמה	1.404	2.38	1.24	2.03	1.44	2.53	3.95***

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

### 7.3.1.2 שיקולים בבחירת מוסד הלימודים לפי רקע לימודי בתיכון (ליבה)

בהשוואה בין הקבוצות בשיקוליהם בבחירה במוסד הלימודים, נמצא כי שיקולי דתיות היו הכי פחות מרכזיים בקבוצה ללא בגרות ( $F(2,442) = 5.59, p < .01$ ): ממוצע שיקולי דתיות בקבוצה ללא בגרות ( $M=3.64, SD=1.34$ ) היה נמוך באופן מובהק מהממוצע בקבוצת המשיבים שלמדו בתיכון עם בגרות ( $M=4.12, SD=1.2$ ) או עם מבחני חוץ ( $M=4.03, SD=1.29$ ).

### 7.3.1.3 שיקולי בחירה בתחום הלימודים לפי מצב משפחתי

מבחני  $t$  העלו כי רווקים, בהשוואה לנשואים, נתנו משקל רב יותר לשיקול "בשביל הנשמה" ( $t(437) = 2.75, p < .01$ ) בבחירת תחום הלימודים. נשואים, בהשוואה לרווקים, נתנו משקל רב יותר לשיקול של התקדמות בעבודה ( $t(436) = 2.83, p < .01$ ). בניתוח שונות דו-כיווני, בו המשתנה התלוי היה השיקול של התקדמות בעבודה, והמשתנים הבלתי-תלויים היו מגדר ומצב משפחתי, נמצא אפקט עיקרי מובהק למצב משפחתי ( $F(1,434) = 5.95, p < .05$ ), לא נמצא אפקט עיקרי מובהק למגדר ולא אפקט אינטראקציה. בניתוח שונות דו-כיווני, בו המשתנה התלוי היה השיקול "בשביל הנשמה", והמשתנים הבלתי-תלויים היו מגדר ומצב משפחתי, נמצא אפקט עיקרי מובהק למגדר ( $F(1,435) = 13.48, p < .001$ ). לא נמצא אפקט עיקרי מובהק למצב משפחתי ולא אפקט אינטראקציה.

### 7.3.2 אתגרים והזדמנויות לפי מגדר ונשירה

לא נמצאו הבדלים בין גברים לנשים בסולמות של הזדמנויות, אתגרים מוסדיים ואתגרי חיים. עם זאת, ניתוחים נוספים העלו כי בפריטים מסוימים מתוך רשימת ההזדמנויות והאתגרים, נמצאו הבדלים לפי מגדר ונשירה. נשים דיווחו על קושי במילוי תפקידן במשפחה ( $t(451) = 2.57, p = .01$ ) ועל יחס לא נעים מצד הסגל ( $t(451) = 2.60, p = .01$ ) יותר מגברים. מאידך, נשים דיווחו על מידה רבה יותר של תמיכה משפחתית ( $t(238.90) = 2.99, p < .01$ ) וכן יותר יצירת חברויות חדשות ומשמעותיות ( $t(450) = 2.80, p < .01$ ) (ראו לוח 31).

לוח 31 : אתגרים והזדמנויות לפי מגדר

חוויה	מגדר	M	SD	SEM	t
קושי במילוי תפקידים במשפחה	גבר	2.80	1.295	.110	2.57**
	אשה	3.14	1.251	.070	
התלהבות, תמיכה ועזרה של בן/בת הזוג או ההורים	גבר	3.72	1.260	.107	2.99**
	אשה	4.10	1.137	.064	
יחס לא נעים מצד אנשי הסגל	גבר	1.86	1.098	.093	2.60**
	אשה	2.16	1.145	.064	
יצרתי חברויות חדשות ומשמעותיות	גבר	3.11	1.236	.105	2.80**
	אשה	3.47	1.269	.072	

\*\*  $p < .01$



בנוסף נמצא קשר בין קושי במילוי תפקידי במשפחה לנשירה רק עבור גברים ( $F(2,135) = 3.06, p = .05$ ). מבחן Tukey העלה כי גברים מתמידים דיווחו על חוויות תכופות יותר של קושי במילוי תפקידם במשפחה, בהשוואה לגברים נושרים ( $p < .05$ ) (ראו לוח 32).

לוח 32: קושי במילוי תפקיד במשפחה לפי מגדר ולפי סטטוס נשירה

מגדר	כללי		מתמידים		עוברים		נושרים		F
	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	
גברים	1.30	2.8	1.27	3.03	1.27	2.77	1.27	2.41	3.058*
נשים	1.25	3.14	1.22	3.18	1.33	3.06	1.29	3.07	.293

\*  $p < .05$

נמצא קשר בין תמיכה משפחתית (התלהבות, תמיכה ועזרה של בן/בת הזוג או ההורים) לנשירה הן בקרב נשים ( $F(2,312) = 7.71, p = .001$ ) והן בקרב גברים ( $F(2,135) = 3.06, p = .05$ ). במבחני Tukey נמצא כי בהשוואה לנשים נושרות, נשים מתמידות ( $p < .001$ ) ונשים עוברות ( $p < .05$ ) דיווחו יותר על תמיכה משפחתית, ובאופן דומה, פחות תמיכה משפחתית דווחה בקרב גברים שנשרו ( $p < .05$ ) (ראו לוח 33).

לוח 33: התלהבות, תמיכה ועזרה של בן/בת הזוג או ההורים לפי מגדר ולפי סטטוס נשירה

מגדר	כללי		מתמידים		עוברים		נושרים		F
	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	
גברים	1.26	3.72	1.08	3.96	1.50	3.59	1.36	3.37	3.06*
נשים	1.14	4.1	1.03	4.25	1.10	4.14	1.33	3.64	7.71***

\*  $p < .05$ ; \*\*\*  $p < .001$

לא נמצאו הבדלים בין המגדרים לפי מצב נשירה, בדיווח על יחס לא נעים מצד אנשי הסגל.

בקרב הנשים בלבד, נמצא קשר בין יצירת חברויות חדשות ומשמעותיות לבין נשירה ( $F(2,311) = 9.02, p < .001$ ). במבחן Tukey נמצא כי נשים נושרות דיווחו על מידה פחותה של יצירת חברויות חדשות ומשמעותיות, הן בהשוואה לנשים מתמידות ( $p < .001$ ) והן בהשוואה לנשים עוברות ( $p < .01$ ). לא נמצא הבדל מובהק עבור גברים (ראו לוח 34).

לוח 34: יצירת חברויות חדשות ומשמעותיות לפי מגדר

מגדר	כללי		מתמידים		עוברים		נושרים		F
	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	
גברים	1.24	3.11	1.24	3.24	1.24	3.27	1.28	2.78	2.10
נשים	1.27	3.47	1.18	3.63	1.27	3.63	1.37	2.91	9.02***

\*\*\*  $p < .001$

### 7.3.3 משתני "היום שאחרי" לפי רווחה כלכלית

נמצא קשר בין רמת החיים הגשמית של המשפחה ביחס לאוכלוסייה החרדית (מתחת לממוצע/ממוצע/מעל הממוצע), לבין התחושה כי התואר הפך את הנבדק/ת למקצועית יותר ( $\chi^2(2) = 7.98, p < .05, n=358$ ). משתתפים שדיווחו על רמת חיים גשמית גבוהה מהממוצע נטו לדווח יותר כי לימודי התואר הפכו אותם למקצועיים בעבודתם, ופחות לדווח כי הלימודים לא עשו כן. תאים בעלי שאריות מתוקנות גדולות מ-2 או קטנות מ(-2) מסומנים בכוכבית (ראו לוח 35).

לוח 35: דיווח על תחושת מקצועיות מוגברת בעקבות התואר לפי רמת חיים מדווחת

מרגישה שלימודי התואר הפכו אותי למקצועית יותר				
בעבודתי				
רמת החיים הגשמית המדווחת	N	% תקף	% כן	% לא
מתחת לממוצע	40	11.2	47.5	52.5
ממוצע	225	62.8	50.2	49.8
מעל הממוצע	93	26	66.7*	33.3*
סך הכול	358	100		

נמצא קשר בין רמת החיים הגשמית של המשפחה לבין דיווח על עלייה במשכורת בעקבות התואר (כ/לא)  $\chi^2(2) = 10.56, p < .01, n=354$ . נבדקים שדיווחו כי רמת החיים הגשמית שלהם מעל הממוצע נטו יותר לדווח כי משכורתם עלתה בעקבות התואר, ופחות לדווח כי משכורתם לא עלתה בעקבות התואר. תאים בעלי שאריות מתוקנות גדולות מ-2 או קטנות מ(-2) מסומנים בכוכבית (ראו לוח 36).

לוח 36: דיווח על עלייה במשכורת בעקבות התואר לפי רמת חיים מדווחת

עלייה במשכורת בעקבות התואר (כ/לא)				
רמת החיים הגשמית המדווחת	N	% תקף	% כן	% לא
מתחת לממוצע	41	11.6	19.5	80.5
ממוצע	222	62.7	26.6	73.4
מעל הממוצע	91	25.7	42.9*	57.1*
סך הכול	354	100		

נמצא קשר בין רמת החיים הגשמית של המשפחה לבין תחושה כי הלימודים באקדמיה עזרו לנבדק/ת במציאת עבודה (כ/לא/לא רלוונטי)  $\chi^2(4) = 15.382, p < .01, n=433$ . נבדקים שדיווחו על רמת חיים גשמית מתחת לממוצע החרדי, נטו יותר לדווח כי הלימודים לא עזרו להם במציאת עבודה. נבדקים שדיווחו על רמת חיים גשמית מעל הממוצע החרדי, נטו יותר לדווח כי הלימודים עזרו להם במציאת עבודה, ופחות כי הלימודים לא עזרו להם במציאת עבודה. תאים בעלי שאריות מתוקנות גדולות מ-2 או קטנות מ(-2) מסומנים בכוכבית (ראו לוח 37).

האם אתה מרגישה שהלימודים באקדמיה עזרו לך למצוא עבודה?					
	% לא	% כן	% תקף	N	רמת החיים הגשמית המדווחת
מתחת לממוצע	45.6*	22.8	13.2	57	
ממוצע	30.1	29.7	61.4	266	
מעל הממוצע	20.9*	43.6*	25.4	110	
סך הכול			100	443	

#### 7.3.4 מדי השינוי - ממצאים נוספים

נמצא קשר מובהק בין השינוי שחל בתחושת השליטה במהלך התואר לבין רמת הרווחה הכלכלית המדווחת של המשפחה ( $\chi^2(4)=12.37, p<.05, n=433$ ). נבדקים שדיווחו על רמה כלכלית גבוהה מהממוצע נטו יותר לדווח כי לא חל שינוי בתחושת השליטה שלהם בזמן התואר. לעומתם, נבדקים שדיווחו על רמה כלכלית ממוצעת נטו יותר לדווח כי חלה עלייה בתחושת השליטה שלהם בזמן התואר. נבדקים שדיווחו על רמה כלכלית נמוכה מהממוצע נטו יותר לדווח כי חלה ירידה בתחושת השליטה שלהם בזמן התואר. תאים בעלי שאריות מתוקנות מתוקנות גדולות מ-2 או קטנות מ(-2) מסומנים בכוכבית (ראו לוח 38).

לוח 38 : שינוי בתחושת השליטה לפי רווחה כלכלית

השינוי שחל בתחושת השליטה במהלך התואר				רמת רווחה כלכלית (בהשוואה לאוכלוסייה החרדית)	
% עליה בתחושת השליטה	% ללא שינוי	% ירידה בתחושת השליטה	% תקף	N	
16.7	37	46.3*	12.5	54	מתחת לממוצע
28.6*	40.5	30.9	62.1	269	ממוצעת
20.9	53.6*	25.5	25.4	110	מעל הממוצע

\* $p < .05$ .

במבחן ANOVA חד-גורמי נמצא הבדל מובהק בין גיל לשינוי ברמת החרדה ( $F(2,388)=4.99, p<.01$ ). במבחן המשך מסוג TUKEY נמצא כי סטודנטים צעירים יותר דיווחו כי רמת החרדה שלהם החמירה במהלך הלימודים, יותר מסטודנטים שרמת החרדה שלהם לא השתנתה במהלך הלימודים ( $p<.01$ ). הממוצעים ביניהם נמצאו הבדלים מסומנים בצהוב (ראו לוח 39).

F	גיל			השינוי שחל ברמת החרדה
	SD	M	N	
4.99**	5.64	24.68	104	שינוי חיובי (ירידה)
	7.14	26.55	144	ללא שינוי
	6.09	24.30	143	שינוי שלילי (עלייה)

במבחן ANOVA חד-גורמי נמצא הבדל מובהק בין גיל לשינוי ברמת תחושת השליטה ( $F(2,431)=4.95, p<.01$ ). במבחן המשך מסוג TUKEY נמצא כי צעירים יותר דיווחו על ירידה בתחושת השליטה במהלך הלימודים, יותר מסטודנטים שדיווחו כי תחושת השליטה שלהם לא השתנתה במהלך הלימודים ( $p<.01$ ) (ראו לוח 40).

לוח 40 : שינוי בתחושת השליטה לפי גיל

F	גיל			השינוי שחל בתחושת השליטה בתקופת התואר
	SD	M	N	
4.95**	6.32	25.42	109	שינוי חיובי (עלייה)
	7.00	25.89	188	ללא שינוי
	4.90	23.74	137	שינוי שלילי (ירידה)

במבחן ANOVA חד-גורמי נמצא הבדל מובהק בין גיל לשינוי ברמת האופטימיות ( $F(2,440)=5.92, p<.01$ ). במבחן המשך מסוג TUKEY נמצא כי צעירים יותר דיווחו על ירידה ברמת האופטימיות שלהם במהלך הלימודים, הן בהשוואה לסטודנטים שדיווחו כי מידת האופטימיות שלהם לא השתנתה במהלך הלימודים ( $p<.01$ ) והן בהשוואה לסטודנטים שדיווחו כי מידת האופטימיות שלהם עלתה במהלך הלימודים ( $p<.05$ ). (ראו לוח 41).

לוח 41 : שינוי באופטימיות לפי גיל

F	גיל			השינוי שחל במידת האופטימיות בתקופת התואר
	SD	M	N	
5.92**	6.34	25.75	118	שינוי חיובי (עלייה)
	7.10	25.77	171	ללא שינוי
	4.68	23.65	154	שינוי שלילי (ירידה)

להלן תיאור ניתוחי שונות למדידות חוזרות - דו כיווני (two way ANOVA for repeated measures - mixed design) שנערכו כדי לבחון הבדלים בין קבוצות שונות בתחושת החרדיות שלהן בשלוש נקודות זמן: "לפני הלימודים", "במהלך הלימודים" ו"כיום".

במדגם כולו נמצא הבדל מובהק סטטיסטית במידת החרדיות בין שלוש המדידות (לפני הלימודים, במהלך הלימודים, כיום), בקרב גברים ונשים ( $F(2,890) = 18.05, p < .001$ ).

**מד חרדיות ומגדר:** על מנת לבחון האם יש הבדל בין גברים לנשים בשינוי בתחושת החרדיות שלהם בשלוש נקודות הזמן נערך ניתוח שונות למדידות חוזרות - דו כיווני (two way ANOVA for repeated measures - mixed design). נמצא אפקט עיקרי למגדר כך שתחושת החרדיות של נשים גבוהה יותר מתחושת החרדיות של גברים בכל נקודות הזמן ( $F(1,445) = 16.25, p < .001$ ). כמו כן, נמצאה אינטראקציה מובהקת בין מגדר לבין זמן ( $F(2, 890) = 4.57, p < .05$ ). על מנת לבחון את מקור האינטראקציה נערך ניתוח שונות חד כיווני עם תיקון Bonferroni למבחן פוסט-הוק לבחינת ההבדלים במד החרדיות בין גברים לנשים. נמצא כי קיימת ירידה מובהקת במד החרדיות בין "לפני הלימודים" ל-"במהלך הלימודים" עבור הגברים ( $MD=.3, SE=.07, p<.001$ ) וכן עבור הנשים ( $MD=.12, SE=.04, p<.01$ ). נמצא גם כי קיימת ירידה מובהקת במד החרדיות בין "לפני הלימודים" ל-"כיום" עבור הגברים ( $MD=.41, SE=.11, p<.001$ ) וכן עבור הנשים ( $MD=.12, SE=.39, p<.05$ ). באף אחת מן הקבוצות לא נמצא הבדל מובהק בין "במהלך הלימודים" לבין "כיום".

**מד חרדיות ומצב משפחתי:** נמצא אפקט עיקרי לזמן כך שיש הבדל מובהק במידת החרדיות בין שלוש המדידות (לפני הלימודים, במהלך הלימודים, כיום) בקרב רווקים ונשואים ( $F(2,864) = 12.01, p<.001$ ). לא נמצא הבדל מובהק בין רווקים ונשואים. בבחינת ההבדלים במד החרדיות לפי מצב משפחתי, בנפרד בקבוצת הגברים ובקבוצת הנשים, נמצא בקרב הגברים אפקט עיקרי למצב משפחתי כך שתחושת החרדיות של גברים רווקים נמוכה יותר מתחושת החרדיות של גברים נשואים בכל נקודות הזמן ( $F(1,130) = 8.5, p < .01$ ). לא נמצאו הבדלים מובהקים בין רווקות לנשואות.

**מד חרדיות ונשירה:** בבחינת ההבדל בין מתמידים, עוברים ונושרים, בשינוי בתחושת החרדיות שלהם בשלוש נקודות הזמן, נמצא הבדל בין שלוש המדידות (לפני הלימודים, במהלכם, כיום), מעבר לקבוצות השונות (מתמידים, עוברים ונושרים) ( $F(2,888) = 18.93, p < .001$ ). לא נמצא אפקט עיקרי לסוג הקבוצה, כך שאין הבדל בין "מתמידים", "עוברים" ו"נושרים", במד החרדיות מעבר לנקודות הזמן השונות. נמצאה אינטראקציה מובהקת בין קבוצות לבין זמן ( $F(4,888) = 3.88, p < .01$ ). על מנת לבחון את מקור האינטראקציה, נערך ניתוח שונות חד כיווני עם תיקון Bonferroni למבחן פוסט-הוק לבחינת ההבדלים במד החרדיות בכל אחת מהקבוצות. על פי מבחן פוסט-הוק, נמצא כי קיימת ירידה מובהקת במד החרדיות בין "לפני הלימודים" ל-"במהלך הלימודים" בקרב 3 הקבוצות: המתמידים ( $MD=.12, SE=.04, p<.05$ ), העוברים ( $MD=.33, SE=.1, p<.01$ ) והנושרים ( $MD=.22, SE=.08, p<.05$ ). נמצא כי רק בקרב העוברים הייתה ירידה מובהקת במד החרדיות בין "לפני הלימודים" ל"כיום" ( $MD=.59, SE=.17, P<.01$ ). באף אחת מן הקבוצות לא נמצא הבדל מובהק בין "במהלך הלימודים" לבין "כיום".

## 7.4 נספח 4: קידוד קטיגוריאלי של הראיונות

בסיום תהליך הקידוד של הניתוח המעוגן בשדה אופיינו 271 קודים, שאורגנו כ-40 קודים מרכזיים שכוננו "קודי אב" וב-231 תתי-קודים שכוננו "קודי בת". בנוסף קודדו 12 מאפיינים דמוגרפיים עבור כל ראיון (משתנים דיסקרטיים כגון מגדר, גיל ומצב משפחתי). בנספח זה נציג את לוח 42 עם שכיחות קודים ראשיים, הכוללת גם ציון מספר תתי-הקודים (קודי הבת) שבכל אחד, מספר הראיונות (מתוך 758) בהם הופיע כל קוד, ומספר הפעמים בהם קודדו קודים ממשפחה זו, כאינדיקציה לחשיבות הנושא בקרב המשתתפים. בנוסף מוצגת בנספח זה רשימת הקודים המלאה.

לוח 42: שכיחות קודי אב ומופיעיהם בראיונות האיכותניים

שם קוד-האב	הבת של קוד האב	מספר הראיונות בהם הופיע קוד-אב זה ושכיחותם	מספר הקטעים שקודדו בקוד-אב זה
1. שיקולי למידה באקדמיה	9	55 (94.8%)	179
2. שיקולי בחירה בתחום לימודים מסוים	10	52 (94.5%)	121
3. שיקולי בחירה במוסד לימודים מסוים	8	47 (81%)	117
4. חוויה של ייעוץ תעסוקתי	0	5 (8.6%)	7
5. סיבות לעזיבת המוסד	19	56 (96.6%)	267
6. מאפייני תהליך הנשירה	4	43 (74.1%)	60
7. השלכות ותחושות סביב עזיבת הלימודים	8	48 (82.8%)	176
8. חוויית "הטעיה" מהמוסד	3	13 (22.4%)	25
9. עמדות כלפי המפגש אקדמיה וחרדיות	6	33 (56.9%)	90
10. סוגיית שילובי אוכלוסיות בלימודים	5	23 (39.7%)	45
11. חוויות בזמן הלימודים באקדמיה	40	58 (100%)	960
12. המלצות לקובעי מדיניות	32	45 (77.5%)	118
13. סוגיות של הערכה עצמית	5	43 (74.1%)	187
14. סוגיות של תחושת שליטה במציאות	2	15 (25.9%)	53
15. סוגיות של אוריינטציית עתיד	5	55 (94.8%)	192
16. סוגיות של תחושת זרות ושייכות	4	26 (44.8%)	62
17. תחושות חרדה, פחד, אי ודאות	1	15 (25.9%)	47
18. שביעות רצון כלכלית	3	39 (67.2%)	71
19. קשרים משפחתיים	11	50 (86.2%)	150
20. מצב הרוח בתקופת הלימודים	2	39 (67.2%)	92

<sup>77</sup> הראיונות נערכו עם 61 מרואיינים; ארבעה ראיונות נערכו במסגרת קבוצת מיקוד אחת ונכללו כיחידה אחת לצורך הקידוד.

87	(63.8%) 37	4	21. סוגיות של זהות
197	(79.3%) 46	8	22. עמדה כלפי הבחירה ללמוד באקדמיה
104	(79.3%) 46	5	23. טכניקות התמודדות עם קונפליקטים דתיים/לימודיים
102	(67.2%) 39	5	24. סוגיות של רמת דתיות
137	(82.8%) 48	3	25. סוגיות של עבודה
129	(74.1%) 43	6	26. עמדות כלפי "אחרים"
131	(74.1%) 43	4	27. מאפייני אישיות
102	(69%) 40	6	28. מאפייני למידה
40	(58.6%) 34	0	29. תחומי עניין חוץ לימודיים
123	(82.8%) 48	0	30. תיאור כרונולוגי של מהלכים בחיים
104	(94.5%) 52	0	31. מאפיינים דמוגרפיים נוספים שלא קודדו כמרכזיים
60	(51.7%) 30	0	32. חשיבה קולקטיביסטית
48	(44.8%) 26	0	33. חשיבה אינדיבידואליסטית
11	(13.8%) 8	0	34. ביטוי לסתירה פנימית
56	(32.8%) 19	0	35. מתח בין "אני" ל"אנחנו"
76	(41.4%) 24	0	36. מתח בין "אנחנו" ל"הם"
112	(69%) 40	0	37. שיח דתי (אידיומים דתיים וכד')
43	(41.4%) 24	0	38. ייחוס פנימי
32	(34.5%) 20	0	39. ייחוס חיצוני חברתי
26	(34.5%) 20	0	40. ייחוס חיצוני דתי

## רשימת הקודים המלאה

הרשימה מחולקת ל-3: תוכן, צורה ואיכויות הראיון

### **א. קודי תוכן**

#### **1. שיקולי למידה באקדמיה**

- 1.1. מימוש עצמי
- 1.2. פרנסה
- 1.3. יוקרה מקצועית
- 1.4. קידום קריירה
- 1.5. נורמה חברתית
- 1.6. רצון לקדם שינוי חברתי
- 1.7. מישהו אחר דחף

#### **1.8. עיתוי נכון ללימודים ביחס למטלות**

החיים

#### **1.9. דאגה לעתיד**

#### **2. שיקולי בחירה בתחום לימודים מסוים**

- 2.1. עניין בתחום
- 2.2. רצון בהרחבת אופקים
- 2.3. התחום מתאים לכישורים
- 2.4. שיקולי פרנסה
- 2.5. התקדמות בעבודה בתחום
- 2.6. עידוד הסובבים

- 5.18 בחירה ברמת לימודים גבוהה מהיכולת
- 5.19 רמת לימודים גבוהה ולא מותאמת ליכולת
- 5.20 חוסר שביעות רצון מהמרצים
- 6. מאפייני תהליך הנשירה**
  - 6.1 נשירה פתאומית
  - 6.2 נשירה הדרגתית
  - 6.3 נשירה מדווחת
  - 6.4 נשירה ללא דיווח
- 7. השלכות ותחושות סביב עזיבת הלימודים**
  - 7.1 תחושת הקלה ושחרור
  - 7.2 חרטה ומחשבות לחזור
  - 7.3 קושי נפשי
  - 7.4 שביעות רצון כלכלית
  - 7.5 חרטה מהבחירה בתחום המסוים
  - 7.6 הפסד כספי
  - 7.7 חרטה לגבי העיתוי הלא מתאים ללימודים
  - 7.8 תחושת פספוס והחמצה
- 8. חוויית "הטעיה" מהמוסד**
  - 8.1 הטעיה לגבי הפרטים הטכניים של התוכנית
  - 8.2 הטעיה לגבי הרמה הרוחנית
  - 8.3 הטעיה לגבי מלגות
- 9. עמדות כלפי המפגש האקדמי וחרדיות**
  - 9.1 חשוב שחרדים ילמדו באקדמיה
  - 9.2 לא טוב שחרדים לומדים באקדמיה
  - 9.3 המפגש בין חרדים ואקדמיה הוא מורכב
  - 9.4 עמדה כלפי הצטיינות בלימודים
  - 9.5 עמדה כלפי מכינות לחרדים
  - 9.6 עמדה כלפי השוני בפנייה ללימודים כנשוי/ה
- 10. סוגיית שילובי אוכלוסיות בלימודים**
  - 10.1 בעד הפרדה מגדרית
  - 10.2 תמיכה בשילוב מגדרי (כולל חלקי)
  - 10.3 רצון להתבדל מלא-חרדים

- 2.7 הכוונה דתית לתחום זה
- 2.8 חוסר ברירה
- 2.9 תחום הכי קצר/קל
- 2.10 תחום שפותח אפשרות לתואר שני רצוי
- 3. שיקולי בחירה במוסד לימודים מסוים**
  - 3.1 איכות המוסד
  - 3.2 נוחות ותועלת
  - 3.3 שיקולי דתיות
  - 3.4 שיקולי הפרדה מגדרית
  - 3.5 שיקולים חברתיים
  - 3.6 חוסר ברירה
  - 3.7 תנאי קבלה מקלים
  - 3.8 מחיר כספי
- 4. חווייה של ייעוץ תעסוקתי**
- 5. סיבות לעזיבת המוסד**
  - 5.1 לא עמד/ה בדרישות הלימודים
  - 5.2 נכשלה בקורס מסוים
  - 5.3 לא עמד/ה בנטל הכלכלי
  - 5.4 רמת הלימודים נמוכה
  - 5.5 חוסר סדר בניהול
  - 5.6 אילוצים משפחתיים
  - 5.7 בדידות חברתית
  - 5.8 רמה דתית נמוכה מידי
  - 5.9 הבינה שלימודים אקדמיים לא מתאימים לו/ה אישית
  - 5.10 הבינה שלימודים אקדמיים לא מתאימים לחרדים
  - 5.11 העדפת עיסוק לא אקדמי
  - 5.12 סגירת התוכנית או המוסד
  - 5.13 איבוד מוטיבציה / חוסר פניות ללימודים
  - 5.14 בחינה מחדש של המקצוע כלא מתאים/ חוסר ידע מוקדם
  - 5.15 חוסר בשלות ללימודים אקדמיים
  - 5.16 יחס שלילי מצד המוסד האקדמי
  - 5.17 בעיות מול רשויות הצבא



11.28. יצרה/ קשרים משמעותיים עם אנשי סגל

11.29. נוצרו חברויות חדשות

11.30. חוויה של תמיכה מוסדית

11.31. השתלבות לימודית מוצלחת

11.32. תמיכה חברתית

11.33. עניין בלימודים

11.34. תיאור מבנה/תוכנית הלימודים

11.35. ניתנו כלים ליישום בחיי היום יום / במקצוע

11.36. חוויות של הבדלים מניסיון קודם

11.37. חוויית הלם ממפגש עם משהו חדש

11.38. פערים מהתיכון

11.39. התמודדות עם אווירה שונה/זרה

11.40. קושי טכנולוגי: חוסר גישה/ היכרות עם האינטרנט

**12. המלצות לקובעי מדיניות**

12.1. להוסיף מסלולים לחרדים

12.2. להגדיל את המלגות

12.3. שיהיו רק מרצים חרדים

12.4. לתקצב תינוקיה

12.5. לספק שעות סיוע למתקשים

12.6. לאבחן לקויי למידה ללא עלות

12.7. מימון מלווה חרדי

12.8. הכשרה תרבותית למרצים

12.9. קורסי מבוא או ימי אוריינטציה להשלמת פערים

12.10. הגברת לימודי ליבה בביה"ס החרדיים

12.11. לאפשר לסמינרים או ישיבות להעניק תואר

12.12. לפעול למניעת נשירה של סטודנטים בסיכון

12.13. לבטל את לימודי הקודש לנשואות/אימהות

12.14. לאפשר פריסה של לימודי תואר ראשון לצורך שילוב עבודה/ מטלות חיים

10.4. רצון ללמוד רק עם בני הזרם שלי

10.5. בעד פלורליזם תרבותי בלימודים (כולל חלקי)

**11. חוויות בזמן הלימודים באקדמיה**

11.1. חוויות של קושי באקדמיה

11.2. קונפליקטים בין העולם הדתי ללימודים

11.3. קושי במילוי תפקידי משפחה

11.4. אי הצלחה בהשגת מלגות

11.5. שעמום בלימודים

11.6. בדידות חברתית

11.7. ירידה רוחנית

11.8. יחס לא נעים מצד אנשי סגל

11.9. קושי כלכלי / פגיעה ביכולת לפרנס

11.10. חוויה של דעות קדומות כלפי חרדים

11.11. חוויה של חוסר תמיכה מוסדית

11.12. שימת דגש על השקעה בלימודים ופחות על החברה

11.13. התמודדות עם אתגרים לימודיים/ עומס

11.14. קושי מבחינת תחבורה וניידות

11.15. תחושת חוסר הבנה/פגיעה בערכים

11.16. חוויה של חוסר סדר ובלבול מצד המוסד

11.17. אכזבה מתכני הלימוד/לא נתנו כלים

11.18. קצב למידה שאינו תואם ליכולת

11.19. קושי בשילוב בין מטלות חיים

11.20. חוויה של חרדת בחינות

11.21. תיאור ההרכב החברתי/ מאפייני הלומדים

11.22. התמודדות חברתית

11.23. לחץ חברתי/ הסתייגות של החברה החרדית

11.24. התמודדות עם מבחן הפסיכומטרי

11.25. קושי בלמידה עצמאית

11.26. חוויות של גדילה באקדמיה

11.27. נפתחו אופקים – חווית גדילה

- 14. סוגיות של תחושת שליטה במציאות**
- 14.1. תחושת השליטה התחזקה בעקבות הלימודים
- 14.2. תחושת השליטה נפגעה בעקבות הלימודים
- 15. סוגיות של אוריינטציית עתיד**
- 15.1. אופטימיות כלפי העתיד
- 15.2. פסימיות לגבי העתיד
- 15.3. תובנות ומסקנות לעתיד לגבי לימודים אקדמיים
- 15.4. המלצות לסטודנטים חרדים שפונים ללימודים
- 15.5. ספקנות באשר לסיכויי ההצלחה בלימודים
- 16. סוגיות של תחושת זרות ושייכות**
- 16.1. זרות בחברה החרדית התחזקה
- 16.2. זרות בחברה הכללית התחזקה
- 16.3. שייכות בחברה החרדית התחזקה
- 16.4. שייכות בחברה הכללית התחזקה
- 17. תחושות חרדה, פחד, אי ודאות**
- 17.1. תחושת החרדה התחזקה בעקבות הלימודים
- 18. שביעות רצון כלכלית**
- 18.1. שביעות רצון כלכלית נפגעה בעקבות הלימודים
- 18.2. התמודדות תקינה עם הצד הכלכלי בתקופת הלימודים
- 18.3. מימון לימודים באמצעות מלגה / מלגה חלקית
- 19. קשרים משפחתיים**
- 19.1. קשרים משפחתיים חיוביים
- 19.2. זוגיות התחזקה
- 19.3. הורות התחזקה
- 19.4. הייתה תמיכה משפחתית בלימודים
- 19.5. קשרים משפחתיים שליליים
- 19.6. זוגיות נפגעה

- 12.15. להעלות את הרמה הרוחנית
- 12.16. לספק למועמדים מידע שקוף ומקיף אודות מסגרת הלימודים
- 12.17. לגלות יותר גמישות כלפי הסטודנטים
- 12.18. תחלופה של מרצים וגיוון בתכנים איכותיים
- 12.19. לסנן ביתר דיוק את המועמדים לפי התאמה למקצוע הלימוד
- 12.20. להקטין את מספר התלמידים בכיתה
- 12.21. להעניק לסטודנט יחס מכבד ואמין
- 12.22. לסייע בהשמה בעבודה
- 12.23. להתחשב בערכים או מגבלות דתיות
- 12.24. תוכנית מותאמת לבעלי לקויות למידה
- 12.25. להאריך את המכינות ולהאט את הקצב
- 12.26. לבנות תוכנית לימודים תואמת רקע לסטודנטים חרדים
- 12.27. להשקיע בצד החברתי
- 12.28. להקל על סטודנטים כלכלית באמצעות הנחות וסיבסודים
- 12.29. עריכת היכרות עם המרצים
- 12.30. הכרה בלימודים קודמים (כולל מהסמינר)
- 12.31. צמצום זמן הלימודים – דחיסה לפחות שנים לעומת התוכנית הקיימת
- 12.32. להעלות את איכות ההוראה
- 13. סוגיות של הערכה עצמית**
- 13.1. ההערכה העצמית התחזקה בעקבות הלימודים
- 13.2. ההערכה העצמית נפגעה בעקבות הלימודים
- 13.3. תפיסה עצמית מול סטודנטים חרדים אחרים
- 13.4. תפיסה עצמית מול סטודנטים כלליים אחרים
- 13.5. פגיעה במימוש עצמי – הלימודים עוצרים את החיים

- 19.7. הורות נפגעה
- 19.8. הייתה התנגדות משפחתית ללימודים
- 19.9. אכזבה על עזיבת הלימודים
- 19.10. היה חוסר בתמיכה משפחתית בזמן הלימודים
- 19.11. מקומם של ההורים בפנייה ללימודים אקדמיים
- 20. מצב הרוח בתקופת הלימודים**
- 20.1. מצב הרוח בתקופה הלימודים חיובי
- 20.2. מצב הרוח בתקופת הלימודים שלילי
- 21. סוגיות של זהות**
- 21.1. הזהות החרדית התחזקה/ התחדדה
- 21.2. נוצרו זהויות חדשות
- 21.3. עיסוק ושיח בנושא הזהות
- 21.4. משמעות זהות אישה חרדית מול גבר חרדי
- 22. עמדה כלפי הבחירה ללמוד באקדמיה**
- 22.1. חרטה מההחלטה ללמוד באקדמיה
- 22.2. מרוצות מההחלטה ללמוד באקדמיה
- 22.3. עמדות כלפי לימודים אקדמיים בכלל
- 22.4. רתיעה מלימודים אקדמיים על רקע חברתי/ תורני
- 22.5. רתיעה מלימודים אקדמיים על רקע לימודי
- 22.6. ערכים/ משפחה קודמים לפרנסה או מקצוע
- 22.7. עמידה על הפערים בין מסגרת תורנית לאקדמית
- 22.8. כניסה ללימודים אקדמיים מתוך הססנות / התלבטות
- 23. טכניקות התמודדות עם קונפליקטים דתיים/לימודיים**
- 23.1. התמודדות עם קונפליקטים ע"י התעלמות
- 23.2. התמודדות עם קונפליקטים ע"י עימות ישיר
- 23.3. התמודדות עם קונפליקטים ע"י ויתור על רכיב זהות
- 23.4. התמודדות עם קונפליקטים ע"י אינטגרציה
- 23.5. התמודדות עם קונפליקטים ע"י עזיבה
24. סוגיות של רמת דתיות
- 24.1. תיאור של סגנון ורמת הדתיות
- 24.2. ירידה דתית בעקבות הלימודים
- 24.3. עזיבת העולם החרדי בעקבות הלימודים
- 24.4. התחזקות דתית בעקבות הלימודים
- 24.5. פער בין רמת דתיות אישית לרמת המוסד
- 25. סוגיות של עבודה**
- 25.1. מאפייני העבודה הנוכחית
- 25.2. קשר בין עבודה ללימודים אקדמיים
- 25.3. קשיים למצוא עבודה
- 26. עמדות כלפי "אחרים"**
- 26.1. עמדות כלפי האקדמיה
- 26.2. עמדות כלפי אקדמאים (מרצים)
- 26.3. עמדות כלפי דתיים לא חרדים
- 26.4. עמדות כלפי חילונים
- 26.5. עמדות כלפי לא יהודים
- 26.6. עמדות כלפי חרדים אחרים
- 27. מאפייני אישיות**
- 27.1. קושי במעברים
- 27.2. קושי בהתמדה
- 27.3. דפוסי אופי
- 27.4. חברות/ית
- 27.5. מאפייני למידה
- 27.6. קשיי ריכוז
- 27.7. אהבת למידה
- 27.8. אי אהבת למידה
- 27.9. יכולות גבוהות
- 27.10. ההצלחה בלימודים כרוכה בהשקעה
- 27.11. תלמיד ממוצע/ בינוני

- 19.7. הורות נפגעה
- 19.8. הייתה התנגדות משפחתית ללימודים
- 19.9. אכזבה על עזיבת הלימודים
- 19.10. היה חוסר בתמיכה משפחתית בזמן הלימודים
- 19.11. מקומם של ההורים בפנייה ללימודים אקדמיים
- 20. מצב הרוח בתקופת הלימודים**
- 20.1. מצב הרוח בתקופה הלימודים חיובי
- 20.2. מצב הרוח בתקופת הלימודים שלילי
- 21. סוגיות של זהות**
- 21.1. הזהות החרדית התחזקה/ התחדדה
- 21.2. נוצרו זהויות חדשות
- 21.3. עיסוק ושיח בנושא הזהות
- 21.4. משמעות זהות אישה חרדית מול גבר חרדי
- 22. עמדה כלפי הבחירה ללמוד באקדמיה**
- 22.1. חרטה מההחלטה ללמוד באקדמיה
- 22.2. מרוצות מההחלטה ללמוד באקדמיה
- 22.3. עמדות כלפי לימודים אקדמיים בכלל
- 22.4. רתיעה מלימודים אקדמיים על רקע חברתי/ תורני
- 22.5. רתיעה מלימודים אקדמיים על רקע לימודי
- 22.6. ערכים/ משפחה קודמים לפרנסה או מקצוע
- 22.7. עמידה על הפערים בין מסגרת תורנית לאקדמית
- 22.8. כניסה ללימודים אקדמיים מתוך הססנות / התלבטות
- 23. טכניקות התמודדות עם קונפליקטים דתיים/לימודיים**
- 23.1. התמודדות עם קונפליקטים ע"י התעלמות
- 23.2. התמודדות עם קונפליקטים ע"י עימות ישיר

- ג. איכויות הראיון
40. עמדה חיובית
- 40.1. עמדה חיובית
- 40.2. עמדה חיובית של אנשים בסביבת המרואיין
41. עמדה שלילית
- 41.1. עמדה שלילית
- 41.2. עמדה שלילית של אנשים בסביבת המרואיין
42. עמדת ביניים
43. עמדות כלפי מחקר זה
- 43.1. תמיכה במחקר
- 43.2. חשדנות כלפי המחקר

28. תחומי עניין חוץ לימודיים
29. אירועים ותהליכים בחיים
30. נתונים דמוגרפיים נוספים
- ב. קודי צורה
31. חשיבה קולקטיביסטית
32. חשיבה אינדיבידואליסטית
33. סתירה פנימית
34. מתח בין "אני" ל"אנחנו"
35. מתח בין "אנחנו" ל"הם"
36. שיח דתי
37. ייחוס פנימי
38. ייחוס חיצוני חברתי
39. ייחוס חיצוני דתי

# **Between Attrition and Hope: Factors Associated with Academic Retention among Ultra-Orthodox Students**

Dr. Osnat Rubin, University of Haifa

Dr. Nurit Novis-Deutsch, University of Haifa

Dr. Lotem Perry Hazan, University of Haifa

## **• Executive Summary •**

### **Purpose and contribution of the study**

In recent years, Israel has invested considerable resources in integrating the ultra-Orthodox (Haredi) sector into higher education, as part of a dual effort: Bringing the Haredi sector, currently comprising approximately 12% of the population in Israel, into the workforce, while raising the number of academic graduates in Israel's socioeconomic periphery. Consequently, the number of Haredi students increased by 630% between 2003 and 2012 and by 240% between 2011 and 2015.

Nevertheless, the process has met with significant impediments, including the high level of attrition among Haredi students. For example, 23.9% of the Haredi students who began studying in 2015 dropped out the following year—three times more than in the general population (8.2%).

Contemporary models of academic attrition in the general population implicate four sets of factors: Individual (e.g., academic capabilities and personality traits), societal (e.g., societal norms and power structures with regards to higher education), educational/institutional (e.g., previous schooling, characteristics of academic institutions), and economic (e.g., socioeconomic status). However, previous papers on Haredi attrition focused on the educational/institutional factor, primarily implicating the disparity between the minimal acceptance requirements in these institutions and the high level of academic requirements in the programs themselves, for which these students are ill-prepared.

Several important questions remained: What differentiates between Haredi students who drop out and those who persist in their studies in terms of background, experience, and skills? What characterizes the process of attrition and what are its costs? In constructing our study, we

integrated all four sets of attrition factors and compared samples of Haredi higher education students who dropped out of studies (henceforth: dropouts) to students or recent graduates (henceforth: persistors).

Based on previous models, two types of academic attrition were considered: Vertical attrition (leaving higher studies entirely) and horizontal attrition (significantly lengthening the study period by shifting between programs or institutions). Each of these carries a price-tag, in terms of invested time and money, self-esteem, and motivation. At the same time, even partial degree completion confers benefits in terms of social and cultural capital, which we also considered.

While this study focuses on individuals, it is worth keeping in mind Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory (1978), which describes a feedback loop between the individuals and the micro (e.g. family), exo (e.g., community), macro (e.g., cultural ideologies) and chrono (changes over time) systems in which they are embedded. The study's findings reflect the complexities of the various ecological systems which influence Haredi students.

### **Study goals:**

1. To characterize the population of Haredi dropouts in relation to Haredi persistors.
2. To identify retention accelerators and decelerators.
3. To issue policy recommendations for increasing academic retention of Haredi students.

### **The research method**

#### **Design and tools**

Our study utilized a fully mixed quantitative-qualitative sequential equal-status design. The design involved four stages:

1. Exploratory pilot interviews with Haredi respondents who dropped out of academic studies over the past three years.
2. A set of qualitative interviews based on the pilot study.

3. A pilot survey distributed to dropout and persister Haredi respondents, designed using insights from the interviews.
4. A survey based on the pilot study.

The quantitative findings enabled us to compare dropouts and persistors and to test the statistical significance of the findings, while the qualitative findings focused on those who dropped out, allowing for a deeper understanding of their experiences. Interview protocol and survey questionnaire are available in the study's full report.

### **Procedure and participant characteristics**

*Sampling and study procedures:* A matrix of maximal diversity was used to diversify the sample as much as possible, interviewing males and females, respondents of different Haredi sub-streams, students with/without high-school matriculation certificates, vertical and horizontal drop-outs, and students of diverse disciplines and types of academic institutions. Interviewers were trained master's degree students from the Haredi community. In the quantitative section, respondent-driven sampling was used. We enlisted 23 distributors from different institutions and Haredi sub-populations across the country, to allow multiple entry points for sampling—creating as diverse a sample as possible. Surveys were distributed via personal links to a Qualtrics survey platform. Participants were compensated for their time.

*Participants:* Eight participants completed the pilot interviews. Then, 57 participants were interviewed individually and four additional participants formed a focus group, to enable methodological triangulation. Among the qualitative interviewees (n=61), 71% of interviewees were female. Of the participants, 53% dropped out vertically and the rest dropped out horizontally. In terms of study institutions, 36% studied in Haredi institutions, 26% studied in Haredi tracks within general institutions, 14% studied in general institutions, and 24% studied at academic preparatory programs.

For the quantitative part, 30 participants pilot-tested the survey and offered feedback, on the basis of which the questions were adjusted. The main survey data was collected in two waves (first wave: 606 dropouts and persistors; second wave: 248 dropouts only). The merged data set included data from all 854 respondents. After removing those non-consenting and ineligible participants, as

well as those who provided partial data, the sample consisted of 540 participants, of whom 68.5% were female, 35% were dropouts, of whom 69% were vertical (full) dropouts.

*Analysis:* The pilot qualitative data was analyzed narratively, in order to understand how the participants perceived and framed their experiences. A grounded theory analysis was used for the main interview set, with the help of Atlas-TI©. This generated 271 grounded codes, which were organized under 40 main headings and 231 sub-codes.

Quantitative analyses involved descriptive and comparative statistics of dropouts and persistors, MANCOVA, regression analyses, and additional statistical tests, as needed.

## **Main findings and their significance**

While many of the quantitative findings were echoed and elaborated upon in the qualitative interviews, the interviews also uncovered students' personal experiences at a resolution which the survey could not reach. Thus, we integrated the qualitative and quantitative findings in the following sections:

### **What motivates Haredi students to turn to higher education?**

From among a wide selection of options, participants (dropouts and persistors) reported choosing to attend higher education primarily for financial reasons ( $M = 4.11$  on a 1-5 Likert scale) and for self-realization reasons ( $M = 3.77$ ). Dropouts attributed significantly less weight to self-realization considerations than did persistors, as did men in comparison to women. Similarly, persistors were more likely to choose a study field that interested them and matched their personal capabilities than those who eventually dropped out. The latter more often pursue a field of study because of its popularity or because they had been directed to do so by their Rabbi or teacher. These patterns were echoed in the code-frequency analysis of the qualitative interviews, providing triangulation.

When it came to choosing the higher-education institution, a shared preference emerged for both groups: Most cited religious concerns as the most prominent consideration in choosing the institution.



### **Which variables are related to dropping out?**

While this study was a single-point study and cannot offer causal reasoning for dropping out, comparisons between dropouts and persistors revealed several significant differences:

- Individual—Using a short version of the Big Five personality test, post-hoc analyses with Bonferonni corrections indicated that persistors were more conscientious than dropouts. No significant differences were found for openness or emotional stability. Additionally, intrinsic motivation to learn was significantly related to lower dropout rates.
- Societal—Retention and parental higher education were highly related (Chi Square (4) = 13.83,  $p < 0.01$ ,  $n=450$ ). If neither parent had a degree, respondents were more likely to drop out. If both parents had a degree, respondents were more likely to persist. Persistors also perceived more opportunities and family support than did dropouts.
- Educational/institutional—Respondents who attended a high school which prepared students for matriculation exams were more likely to persist in their studies (Chi Sq. (4) = 10.06,  $p < 0.05$ ,  $n = 450$ ).
- Economic—Perceived relative financial wellbeing was significantly related to dropout status. (Chi Sq. (4) = 11.85  $p < 0.05$ ,  $n = 453$ .) Respondents who reported that their lifestyle was below the Haredi average were more likely to report dropping out. Persistors perceived receiving more financial support from their surroundings than dropouts.

Marital status, having children, and the number of children were not significantly correlated with drop-out rates.

### **What characterizes the Haredi students' experiences of higher education?**

Both persistors and dropouts reported various difficulties in their studies. Chief among them were perceived life challenges ( $M = 3.2$ ,  $sd = 0.99$ ), followed by institutional challenges ( $M = 2.2$ ,  $sd = 0.73$ ) and spiritual challenges ( $M = 2.2$ ,  $sd = 1.21$ ). This was matched by the qualitative code frequencies, in which 24 categories of challenges arose, the three most prevalent being task overload, experiencing a religious-academic conflict, and lack of institutional support. Each of these was reported by over 60% of participants.

Among dropouts, qualitative analysis indicated a recurring framing of their experience as involving a sense of entitlement alongside a sense of victimhood and insignificance. These students often felt like an implicit contract was being breached: While they were heeding the call of the state and the secular majority to undertake degree studies, the institutions did not fully adapt themselves to the needs, limitations, or abilities of their Haredi students. This led to frustration along the lines of, “If you want us so much, why don’t you help us succeed?”. Jointly, this self-perception weakened students’ motivation to excel at their studies.

### **What, in their perception, leads Haredi students to drop out of their studies?**

In the survey, we asked students why they dropped out. The three most common explanations were financial burden (16.2%), unfit for academic studies (14.8%), and personal necessities (14.8%).

A more complex picture emerged when interview narratives were analyzed, where the recurrent narrative pattern was a mismatch between expectations and reality. This involved the feeling that Haredi students were lured into academic programs through promises of an ‘easy degree’ or ‘easy income’ (via scholarships). Often, students sailed through the preparatory year, a honey trap of sorts, only to discover that the actual academic studies are considerably more difficult and that challenges were piling up. Typically, this led to a downward spiral of failing courses, losing heart, and leaving altogether. This pattern was corroborated by quantitative data, in which 37.5% of all participants reported a sense of being duped, mostly about the amount of study hours required, the costs of studying, and scholarship criteria. Surveys showed that 49.2% of the dropouts struggled for quite some time, completing over 20% of their degree before leaving. Despite these efforts, according to the participants, the institutions reached out to only 35.6% of dropouts, while 57.2% would have liked to have been contacted.

### **What are the effects of degree completion and of dropping out?**

In persistors’ survey responses, we found a mixed picture of benefits and unmatched expectations: 39.5% did not end up working in their field of studies, 72.8% were not promoted, and 70% did not increase their salary. However, 64.3% felt more appreciated at their workplace and 77.3% did not regret choosing to study for an academic degree.

The balance of benefits and losses was bleaker among dropouts. Interviews uncovered a prominent theme of personal vulnerability, relating to unspoken prices of dropping out. First, dropping out significantly diminished many of the dropouts' self-esteem. Some of the women students who were considered 'the best and brightest' in the Haredi world discovered that they could not manage academic studies as well as they had hoped, and were shocked to discover they were failing. Among the men, the damage to self-esteem was even more devastating, compared to being the luminaries of the Yeshiva (who typically remained there). Men reported feeling "humiliated and worthless" (for instance, "My self-esteem plummeted, my confidence... the fact that my wife, my children saw how I dropped out..."; "There were so many failures. One followed another. How many failures can a person experience?").

In terms of code frequencies, 50% of the interviewees experienced significant mental difficulties, including depression, loss of self-esteem, anxiety, and a decreased sense of communal belonging. The impact on self-esteem was also reflected in how some participants re-evaluated their own community.

## **Conclusions and recommendations**

Based on our findings (see our full report), we propose two set of factors which are positively correlated with Haredi students' academic persistence:

1. Social, educational, and cultural capital: Having academically educated parents, previous core studies, and a higher socioeconomic status, as a cluster reflecting high social and educational capital, places Haredi students at a low risk for dropping out.
2. A positive attitude towards bridging worlds: Flexible reasoning, which supports integration of academia and Haredi life, is another retention accelerator, alongside high motivation to succeed in academic studies, and positive experiences in the academic institutions.

Since changing social and cultural factors can take years, policy makers should work to increase their awareness of and attempt to improve the academic experience of Haredi students, by ensuring that students benefit from adequate academic assistance, adapted to the gaps in their knowledge and skills, as well as financial and emotional support. In general institutions, it is particularly important to establish institutional plans for the integration of Haredi students and hire

a Haredi administrative staff member who would specialize in the unique academic and religious needs of these students.

Most Haredi students are first-generation higher education students. Like new immigrants, they are exposed not only to new knowledge, but also to strange and novel ideas and patterns of thought. Thus, Haredi students' success depends on academic institutions' ability to teach them the new language, rather than expect immediate proficiency. Economic barriers may be addressed by larger scholarships, possibly through programs that include social commitments. We also recommend opening new tracks that would offer Haredi students broader options for self-realization. Particularly, our respondents mentioned their wish for medical programs and arts.

In addition, we recommend to policy-makers to change the framing of the national goals in the context of integrating Haredi students into higher education, from "maximal integration" to "optimal integration." Rather than assessing success in terms of numbers of students in a given year, success should consider retention rates, graduation rates, increases in employment and salary and—most importantly—the students' wellbeing. Including retention rates in the models of social inequality would reflect a shift, from making higher education accessible to models of cumulative inequality. Including wellbeing as a key factor would reflect a further shift from an economic model to a model of subjective wellbeing.