



המרכז האקדמי רופין
Ruppin Academic Center



אוניברסיטת בן-גוריון בנגב
Ben-Gurion University of the Negev
جامعة بن-غوريون في النقب

דוח מחקר

השכלה על תיכונות של נשים צעירות בהצטלבות מיקומי שוליים: חסמים ומשאבים

מחקר זה מומן על ידי הביטוח הלאומי

ד"ר תהילה רפאלי
ד"ר מיכל קומם
ד"ר רג'דה אלנאבולסי
נעם שומן הראל
אגת סולד

2021

תודות

אנו מבקשות להודות לצעירות הרבות שהשתתפו בחלקי המחקר השונים, בקבוצות המיקוד ובראיונות הכמותניים ותרמו מהידע ומניסיון חייהן ללמידה שלנו ושל הקוראות. ים על נושא החסמים והמשאבים להשכלה על תיכונית.

תודה גדולה לכל הארגונים ששתפו עימנו פעולה וסייעו לנו רבות בהגעה לצעירות, אלו כוללים את: יתד התוכנית הלאומית לצעירות בסיכון ושרותי הרווחה בדרום, אג'יק, ילדים בסיכוי, למרחב, מרכז רותם, עלם, עמותת יחדיו, פנימיית עדן ותכנית נערות ונערים למען הקהילה – עמותת בת עמי.

אנו מקוות כי ממצאי המחקר יסייעו לכן ללמוד על הצרכים של הצעירות ולהעניק להן שירות מותאם יותר לצרכיהן.

לציטוט כך:

רפאלי, ת., קומס, מ., אלנאבולסי, ר., שומן-הראל, נ. וסולד, א. (2021). השכלה על תיכונית של נשים צעירות בהצטלבות מיקומי שוליים: חסמים ומשאבים. אוניברסיטת בן גוריון, המרכז האקדמי רופין.

תוכן עניינים

1	תקציר
9	סקירת ספרות
9	מבוא
10	תרומתה של ההשכלה העל תיכונית
12	גרות בהתהוות
13	תיאוריית הצטלבות מיקומי שוליים
14	נשים והשכלה על תיכונית
14	חסמים ומשאבים להשכלה על תיכונית
30	חלק איכותני: ממצאים מקבוצות המיקוד
30	שיטה
31	ממצאי קבוצות המיקוד – קבוצת היהודיות
39	ממצאים מקבוצות המיקוד – קבוצת הערביות הבדואיות
53	ממצאים מקבוצות המיקוד – קבוצת ההשוואה
60	ממצאי המחקר
60	חלק כמותי
60	שיטה
65	חלק א' - מאפייני רקע של הצעירות
73	חלק ב' - השכלה
83	חלק ג' - חסמים להשכלה
91	חלק ד' - גורמים קשורים להשתלבות בהשכלה על תיכונית
98	הקשר בין החסמים להשכלה למשתנים הבלתי תלויים
105	דיון
105	הממצאים האיכותניים
107	הממצאים הכמותניים
107	חסמים להשכלה על תיכונית
108	מצבי השוליים והסיכון
110	גורמים מסייעים להשתלבות בהשכלה
111	המלצות לפרקטיקה ולמדיניות
133	נספחים
133	נספח 1- שאלון המחקר
143	נספח 2- שאלון המחקר בערבית
153	נספח 3- התפלגות הדיווח על מצבי סיכון

תקציר

עבור נשים צעירות, רכישת השכלה על תיכונית הינה משימה קריטית לבניית עתידן. לצד חשיבותה הרבה של השכלה על תיכונית, ההשתלבות בה מהווה אתגר עבור אוכלוסיות שוליים, ונשים צעירות במצבי שוליים וסיכון מתמודדות עם מגוון של חסמים ייחודיים המקשים על השתלבותן בהשכלה על תיכונית. יחד עם זאת, המחקר בנושא מועט, והאופן בו ההשתייכות למיקומי שוליים חברתיים בקרב נשים צעירות בישראל מעכבת או חוסמת רכישת השכלה על-תיכונית טרם נחקר דיו. לאור זאת, המחקר הנוכחי בחן את החסמים והמשאבים להשתלבות בהשכלה על תיכונית בקרב צעירות המצויות במיקומי שוליים חברתיים. המחקר מתמקד בנשים צעירות (18-29), יהודיות וערביות-בדואיות, המתגוררות בפריפריה הדרומית של ישראל ומטופלות בשירותים חברתיים שונים. ממצאי המחקר הנוכחי הושוו למול קבוצה של צעירות יהודיות בגילאים זהים שאינן מקבלות סיוע משירותים חברתיים מכלל הארץ.

שאלות המחקר:

- א. אילו חסמים מבניים, חברתיים ואישיים עומדים בפני נשים צעירות בהצטלבות מיקומי שוליים העלולים למנוע או לעכב את השתלבותן במסלול לרכישת השכלה על-תיכונית?
- ב. אילו גורמים מבניים חברתיים ואישיים יכולים לסייע להן להתמודד עם חסמים אלו או לצמצמם?

שיטת המחקר

המחקר הנוכחי התבסס על שילוב שיטות איכותניות וכמותיות (Mix-Method). נעשה שימוש בשתי אסטרטגיות שילוב: פיתוח וטריאנגולציה. בשלב ראשוני, שנערך בשיטה האיכותנית, נערכו שש קבוצות מיקוד עם 35 צעירות המתגוררות בפריפריה הדרומית של ישראל, שטרם השתלבו בהשכלה על תיכונית ומשתתפות בתכניות של שירותי רווחה שונים ומגזר שלישי. מתוכן, ארבע קבוצות נערכו עם 21 צעירות בחברה היהודית ושתי קבוצות עם 11 צעירות מהחברה הערבית-בדואית. לצורך קבוצות המיקוד פנינו לעובדות סוציאליות שעובדות עם צעירות בשירותים חברתיים בלשכות לשירותים חברתיים ובמגזר השלישי ובסיוען אורגנו המפגשים הקבוצתיים. בנוסף, נערכה גם קבוצת מיקוד אחת בקרב 3 צעירות מקבוצת ההשוואה, שאינן מטופלות בשירותים חברתיים ומתגוררת במרכז הארץ.

מתוך המידע שעלה בקבוצות המיקוד פותח כלי המחקר של חסמים להשכלה על תיכונית בקרב צעירות במצבי שוליים. הכלי התבסס על כלי קיים שאליו נוספו פריטים על בסיס קבוצות המיקוד. בשלב השני, שנערך בגישה כמותית, נבדקו החסמים להשכלה על תיכונית והמנבאים להם כולל משאבים אישיים ובין אישיים (שליטה עצמית, התנהגויות סיכון ותמיכה סביבתית), והימצאות במצבי שוליים שונים (מצבי סיכון, אפליה ותסמיני טראומה). בנוסף נוסח שאלון סוציו-דמוגרפי הכולל בין השאר שאלות באשר לרמת ההשכלה, לקויות למידה, התעסוקה וההכנסה של הצעירה. לאחר בחירת השאלונים ובניית כלי המחקר למדידת החסמים, כלי המחקר עברו תרגום לערבית ותיקוף של התרגום.

בחלק הכמותי של המחקר, הנתונים נאספו בין החודשים נובמבר 2019 לאוגוסט 2020. בקבוצת המחקר השתתפו 399 צעירות, 248 מתוכן יהודיות ו-151 בדואיות. הפניה למשתתפות נעשתה דרך

ארגונים העובדים עם צעירות במצבי סיכון, הן בשירותים החברתיים (עו"סיות יתד), והן בעמותות העוסקות בתחום (כגון נערות למען הקהילה- בת עמי, עמותת אג'יק ומרכזי תעסוקה). במחקר נכלל גם מדגם של 242 צעירות יהודיות קבוצת ההשוואה, שהינן צעירות מכלל הארץ שאינן משולבות בהשכלה על תיכונית ואינן מוכרות בשירותים החברתיים. ההגעה לקבוצה זו נעשתה בעיקר דרך רשתות חברתיות ובשיטת כדור שלג. לצורך נוחות ההצגה נשתמש במונחים הבאים "קבוצת היהודיות" הינה קבוצת היהודיות במצבי השוליים המטופלות בשירותים חברתיים, "קבוצת הבדואיות" הינה קבוצת הצעירות הבדואיות במצבי השוליים המטופלות בשירותים חברתיים, ואילו "קבוצת ההשוואה" הינה קבוצת היהודיות בקבוצת ההשוואה.

ממצאי המחקר - החלק האיכותני

בחלק זה יוצגו הממצאים המרכזיים מקבוצות המיקוד שנערכו בשלושת אוכלוסיות המחקר: צעירות יהודיות וצעירות בדואיות מהפריפריה הדרומית שמטופלות בשירותים חברתיים, וקבוצת ההשוואה של צעירות יהודיות שאינן מטופלות בשירותים חברתיים.

ממצאים מקבוצות המיקוד של הצעירות היהודיות במצבי שוליים

חסמים מגדריים: כללו שני חסמים מרכזיים: הראשון היה האימהות הצעירה הן בשל כך שהצעירות מהוות המטפלות העיקריות והן בעקבות הקושי לעבוד בזמן הלימודים כאמא. החסם השני התייחס לציפיות המגדריות בסביבת החיים ממנה הצעירות מגיעות, אשר כוללות דרישה מהן להקדיש זמן לטיפול בבית ובמשפחת המוצא. בהתאם, החשיבות להקמת התא המשפחתי שלהן עלתה כחסם להשכלה. בעיניהן, ציפיות אלו מכווונות אותן להניע ולהגשים את עצמן באמצעות טיפול במשפחה, ולא להקדיש את זמןן ללימודים ולקידום עצמי.

חסמים מבניים: חסמים אלו בלטו במיוחד בקבוצות המיקוד. הצעירות התייחסו לדרום כפריפריה כלכלית ומעמדית. לתפיסתן, לעומת מרכז הארץ אשר בה נמצאים מרבית מוסדות הלימוד להשכלה גבוהה, אזור הדרום אינו נגיש פיזית ואין בו הרבה מוסדות לימוד ואלו הקיימים מצריכים נסיעה ארוכה. כמו כן, עלה כי המצוקה הכלכלית בדרום מקשה על היכולת לשלב לימודים ועבודה. בהקשר זה, חסם משמעותי נוסף להשכלה נובע מהעובדה שמרבית הצעירות מגיעות מרקע סוציו אקונומי נמוך, מה שמקשה עליהן לחשוב על לימודים על תיכוניים, שכן הן עסוקות בהישרדות יום יומית. עבור מרבית הצעירות הצורך לפרנס את עצמן הינו מרכזי שכן אין להן כל תמיכה כלכלית מבני משפחתן או סביבתן, ולכן לימודים על תיכוניים נתפסים כמותרות שאין להן את האפשרות להשיג. הצעירות הדגישו אף כי הפריפריה הדרומית מאופיינת בהעדר סיוע קונקרטי לצאת וללמוד אך גם היעדר מודעות לאפשרויות בתחום ההשכלה. בנוסף לכל אלו תפיסת הצעירות הייתה כי המדינה אינה מסייעת לנשים צעירות בפריפריה לרכוש השכלה הן מבחינה כלכלית, הן מבחינה התמיכה והליווי והן בשל העדר הזמינות של ידע לגבי הזכויות המגיעות להן.

חסמים בין אישיים: מתוך תמה זו עלה שלצעירות אין מודלים בתחום ההשכלה מתוך המשפחה והסביבה שממנה הן מגיעות. חסך זה מונע מהן להאמין כי יש להן את היכולת או את הידע הבסיסי הנדרש כדי ללמוד.

חסמים אישיים : בין חסמים אלו הצעירות התייחסו לקושי האישי שלהן לשבת וללמוד, לתכונות אישיות שמעכבות רכישת השכלה, למשל לחוסר ביטחון עצמי ועצלנות וכן לקושי לשלב בין עבודה ללימודים.

ממצאים מקבוצות המיקוד של הצעירות הערביות בדואיות במצבי שוליים

חסמים מבניים: הצעירות התייחסו לכך שמערכת החינוך הבדואית מייצרת חסמים להשכלת נשים, למשל: חוסר קידום של תלמידים והכוונה שלהם להמשך לימודים ככלל וביחס לנשים בפרט, אפליה כלפי תלמידים "חלשים", ואף אלימות מצד צוות ההוראה. חסם מבני נוסף התייחס לאפליה הממסדית כלפי היישובים הבדואים בנגב בשתי דרכים מרכזיות: היעדר הנגישות הפיזית והתחבורה למוסדות הלימוד, ואי אכיפת חוק חינוך חובה במוסדות החינוך ביישובים הבדואים. לבסוף, בדומה לצעירות היהודיות הצעירות התייחסו לחסם מבני המתקשר למצבן הסוציו אקונומי הנמוך. צעירות אלו ציינו כי הן מגיעות ממשפחות מרובות ילדים שמתמודדות עם עוני קיצוני שאינו מאפשר להן לחשוב על לימודים על תיכונים, הן בשל העלות הגבוהה והן בשל הצורך שלהן לסייע למשפחתן לשרוד (באמצעות עזרה בבית או תעסוקה בחוץ).

חסמים משפחתיים: הצעירות שיתפו כי היעדר תמיכה מההורים הינו חסם משמעותי שמונע מהן לצאת ללמוד. הצעירות הדגישו כי מלבד ההורים גם העדר תמיכת אחיהן הינה קריטית, שכן לרוב האחים מגיל צעיר רגילים לכך שהאחות היא זו שדואגת לכל צרכיהם. בשל סיבה זו האחים מונעים מהצעירות לצאת ללמוד. נושא נוסף שעלה הינו כי פעמים רבות יש על הצעירות לחץ להתחתן בגיל צעיר, כאשר המשפחות ואף החתן המיועד מבטיחות להן שתמשכנה ללמוד, אך לאחר החתונה ההבטחות אינן ממומשות.

חסמים אישיים חסמים אלו כללו היעדר שאיפות ומטרות לימודיות ואי ידיעת השפה העברית אשר מקשה על הצעירות להשתלב באקדמיה בה העברית הינה שפה מרכזית ובולטת.

משאבים להשתלבות בהשכלה: הצעירות התייחסו למשאבים שונים שעשויים לאפשר להן להאמין ביכולתן לצאת וללמוד, ביניהם תמיכה משפחתית (הן רגשית והן כלכלית), ושינוי תרבותי בתפיסות כלפי השכלה של נשים. בנוסף צוינו משאבים מבניים כמו מענים לקידום נושא הלימודים ושיפור מערכת החינוך הבדואית ככאלו העשויים לסייע לצעירות להמשיך ללמוד.

ממצאים מקבוצות המיקוד של הצעירות מקבוצת השוואה

משאבים המסייעים להשתלב בהשכלה על תיכונית: הצעירות התייחסו למשאבים האישיים (כמו למשל בטחון עצמי ותחושת מסוגלות גבוהה), למשאבים משפחתיים (השכלת ההורים וציפיותיהם) ותמיכה סביבתית מקבוצת השווים ומהמשפחה אשר מסייעים להן להשתלב בהשכלה גבוהה.

חסמים ללימודים על תיכוניים: הצעירות התייחסו לכך שלהן באופן אישי אין חסמים בהקשר ללימודים על תיכוניים אך הן מכירות או שמעו על אנשים שלעיתים מתמודדים עם כאלו. הן ציינו כי לעומת אוכלוסיות אחרות, הן לא יכולות להחשיב את האתגרים שאיתן הן מתמודדות כחסמים ללימודים שכן הן מקבלות את מלוא התמיכה ממשפחתן ומסביבתן כדי ללמוד.

ממצאי המחקר – החלק הכמותי

תעסוקה

- כמחצית (43.7%) מהצעירות היהודיות בקבוצת המחקר ובקבוצת ההשוואה (50.4%) ציינו שהן עובדות בעת מילוי השאלון, זאת לעומת חמישית (16.8%) מהצעירות הבדואיות שדיווחו כי הן עובדות.
- מבין הצעירות היהודיות שאינן עובדות, כשליש (34.1%) ציינו שהן אינן עובדות מעל לשנה, כלומר תעסוקתן לא נפגעה בעקבות מגפת הקורונה והן היו מובטלות לפנייה. בקרב הצעירות הבדואיות, כמחצית (49.5%) דיווחו שהן אינן עובדות מעל לשנה.
- מבין הצעירות שעובדות, שליש (36.2%) מהצעירות היהודיות דיווחו כי גובה הכנסתן מהעבודה הוא עד שכר המינימום, בעוד שאף אחת מהצעירות הבדואיות אינה מרוויחה מעל לשכר המינימום. בניגוד אליהן, אחוז גבוה (39.3%) מהצעירות בקבוצת ההשוואה ציינו שהן מרוויחות מעל לשכר המינימום.

הכנסה

- כמחצית (40.4% מהיהודיות ו-55.7% מהבדואיות) הגדירו את מצבן הכלכלי כ-"קשה" או "קשה מאוד". בנוסף, כרבע מהצעירות (28.7% מהיהודיות ו-23.2% מהבדואיות) ציינו כי הן מתמודדות כיום עם חובות אשר גובהן נע בין 1000 ל-300,000 ₪. בהשוואה אליהן, רוב (93.4%) הצעירות היהודיות מקבוצת ההשוואה הגדירו את מצבן הכלכלי כ-"בסדר" או "בסדר גמור". בנוסף בקבוצת ההשוואה רק בודדות (2.9%) ציינו כי יש להן חובות.
- בהתייחס לקצבאות, מעל לשליש (33.5%) מהצעירות היהודיות ציינו שהן מקבלות קצבה מביטוח לאומי הקשורות, כולל הבטחת הכנסה ודמי אבטלה, זאת לעומת בודדות (8.6%) מהצעירות הבדואיות שציינו כי הן מקבלות קצבאות שונות (ובעיקר קצבת ילדים) ובודדות (5%) מקבוצת ההשוואה, שאצלן רוב הקצבאות היו דמי אבטלה בעקבות הקורונה.
- בעוד למעלה מרבע (25.2%) מהצעירות בקבוצת ההשוואה ציינו כי הן מקבלות עזרה כלכלית מהמשפחה, רק עשירית מהצעירות בקבוצת המחקר (היהודיות והבדואיות) ציינו זאת. כמו כן, שיעור גבוה מהן ציינו שהן אלו שעוזרות בפרנסת המשפחה. ממצא זה דווח על ידי כמחצית מהצעירות היהודיות (45.2%) וכשליש (30.5%) מהצעירות הבדואיות.

השכלה

סטטוס השכלה תיכונית – אישי ומשפחתי

- מעל לחצי מהצעירות (48.4% מהיהודיות ו-56.8% מהבדואיות) דיווחו שהן בעלות תעודת בגרות מלאה. אולם, כרבע מביניהן אינן עומדות בתנאי הסף של הקבלה לאוניברסיטאות של ארבע יח"ל לפחות בלימודי האנגלית. לעומת זאת, בקבוצת ההשוואה מרבית (92.9%) הצעירות ציינו שיש להן תעודת בגרות, ו-2.6% בלבד אינן עומדות בתנאי הסף לקבלה לאוניברסיטאות.
- בנוגע ללקויות למידה והפרעות קשב וריכוז, היה ניתן לזהות שיעורים גבוהים של אבחנות אלו בקרב קבוצת היהודיות, הן מקבוצת המחקר (46.7% ו-41.4% בהתאמה) והן מקבוצת ההשוואה (31.5% ו-24.4%). זאת לעומת אחוזים בודדים מהצעירות הבדואיות להן אבחנות אלו (12.8% ו-11.6% בהתאמה).

- בהתייחס להשכלת ההורים, לרוב הצעירות היהודיות (79.8%) והבדואיות (96.7%) הינן בנות במשפחה אשר לשני ההורים אין השכלה על תיכונית (אקדמית או מקצועית). לעומתן, רק חמישית (5.6%) מהצעירות בקבוצת ההשוואה הן בנות למשפחה אשר לשני ההורים אין השכלה על תיכונית.

מצב לימודים כיום ותכנון עתידי ללימודים

- שיעור גבוה מהצעירות בקבוצת המחקר (46.5% מהיהודיות ו-40.3% מהבדואיות) ציינו ששינו את התוכנית שלהן ללמוד בעקבות מצב כלכלי. זאת לעומת פחות מחמישית (17%) בקבוצת ההשוואה.
- בנוסף, הצעירות נשאלו אודות שינוי תכניות ללימודים בעקבות מגפת הקורונה. כרבע (26.2%) מהצעירות היהודיות ושליש (31.5%) מהבדואיות דיווחו כי הן שינו את התכניות שלהן ללמוד בעקבות תקופת הקורונה, שהובילה לדחיית התוכניות ללמוד. בין הסיבות שהן ציינו היו הרעה במצב הכלכלי וקשיים בלמידה המקוונת. בקבוצת ההשוואה, שיעור גבוה יותר של צעירות (37.6%) דיווחו כי בעקבות משבר הקורונה הן שינו את התוכניות שלהן ללמוד. עם זאת, בקבוצה זו צעירות רבות דיווחו כי השינוי התבטא דווקא בהקדמת הלימודים, מפני שהקורונה ביטלה את תוכניותיהן לטייל או לחסוך כסף.
- מרבית הצעירות בכלל הקבוצות ציינו כי יש ברצונן בעתיד לרכוש השכלה: 56.3% מהיהודיות ו-66% מהבדואיות ענו כי ברור להן שתמשכנה ללמוד אולם השיעור היה גבוה יותר בקבוצת ההשוואה (80.2%). כמו כן, אחוז גבוה מכלל הצעירות (62.1% מהיהודיות, 63.6% מהבדואיות ו-89.7% מקבוצת ההשוואה) דיווחו כי הן מעוניינת להירשם ללימודי תואר ראשון.

חסמים להשכלה

בחלק זה, הצעירות נשאלו בנוגע לחסמים להשתלבות עתידית בהשכלה. החסמים חולקו למספר עולמות תוכן: חסמים מגדריים, חסמים מבניים, חסמים כלכליים, חסמים הקשורים לתמיכה חברתית ומשפחתית, חסמים הקשורים לתפיסה עצמית וחסמים הנוגעים למוטיבציה וידע באשר ללימודים על תיכוניים. בנוסף, מספר פריטים יועדו לצעירות הבדואיות והתמקדו בחסמים הקשורים להיותן מיעוט לאומי ולתפיסות מסורתיות הקיימות בחברת הערבית-בדואית באשר ללימודים על תיכוניים בכלל ולימודי נשים בפרט.

באופן כללי, נמצא כי הצעירות היהודיות מדווחות יותר על חסמים להשכלה על תיכונית בהשוואה לצעירות הבדואיות ולצעירות מקבוצת ההשוואה. כמו כן נמצא כי הצעירות הבדואיות חוות יותר חסמים מאשר קבוצת ההשוואה.

חסמים מגדריים: החסם המרכזי עבור כלל הצעירות במחקר היה קשור לטיפול בילדים. כך, גם הצעירות הרווקות ציינו שהרצון שיהיו להן ילדים הוא חסם משמעותי בהתייחס להשכלה. עוד נמצא כי הצעירות מקבוצת המחקר (היהודיות והבדואיות) חוות יותר חסמים מגדריים מאשר קבוצת ההשוואה.

חסמים מבניים: החסמים המבניים דווחו בשכיחות גבוהה יותר מסוגי החסמים האחרים בכל הקבוצות, והבולט ביותר מביניהם היה הצורך לשלב עבודה בזמן הלימודים שדווח בכל הקבוצות. כמו כן, נמצא כי הצעירות היהודיות חוות יותר חסמים מבניים מאשר הצעירות הבדואיות והצעירות מקבוצת ההשוואה.

חסמים כלכליים: גם החסמים הכלכליים הופיעו כמרכזיים ביחס לשאר סוגי החסמים, בעיקר בקבוצת המחקר. החסמים הכלכליים המרכזיים בכל הקבוצות הם התמודדות עם בעיות כספיות וכן העדר היצע מספק של מלגות המעודדות נשים צעירות להשתלב בהשכלה על תיכונית. קבוצת הצעירות היהודיות חוותה את המספר הגבוה ביותר של חסמים כלכליים.

חסמים הקשורים לתמיכה משפחתית וחברתית: בקרב הצעירות היהודיות והבדואיות החסם השכיח בנושא זה היה הצורך לטפל בבית ובמשפחה. מדד חסמי התמיכה המשפחתית והחברתית היה גבוה באופן מובהק בקרב קבוצת היהודיות והבדואיות ביחס לקבוצת ההשוואה.

חסמים הקשורים לתפיסה עצמית: החסם הבולט ביותר בקרב הצעירות הבדואיות והצעירות בקבוצת ההשוואה הוא חוסר ביטחון עצמי. בקרב קבוצת היהודיות החסם המרכזי היה מצבן הרגשי. נמצא הבדל בין הקבוצות – כאשר קבוצת הצעירות היהודיות חוותה את המספר הגבוה ביותר של חסמי תפיסה עצמית ביחס לצעירות הבדואיות ולצעירות מקבוצת ההשוואה.

חסמים הקשורים למוטיבציה וידע באשר ללימודים: כלל הצעירות התייחסו לשני חסמים בולטים כאשר הראשון הינו שהן לא יודעות עדין איפה הן רוצות ללמוד והשני שהן לא יודעות עדין מה הן רוצות ללמוד. עוד נמצא כי הצעירות היהודיות מקבוצת המחקר חוות יותר חסמי מוטיבציה וידע בהשוואה לצעירות הבדואיות.

חסמים עבור הצעירות הבדואיות על רקע היותן מיעוט לאומי: החסם המרכזי שהצעירות הבדואיות דיווחו המעכב את יציאתן ללימודים היה עצם השתייכותן לחברה הבדואית.

גורמים הקשורים להשתלבות בהשכלה על תיכונית

שליטה עצמית: תחושת השליטה האישית של הצעירות הבדואיות נמוכה משל הצעירות היהודיות ומשל קבוצת ההשוואה. כמו כן, תחושת השליטה של הצעירות היהודיות נמוכה באופן מובהק מזו של קבוצת ההשוואה.

תמיכה נתפסת: הצעירות היהודיות והבדואיות מקבוצת המחקר חוות פחות תמיכה מסביבתן באופן כללי לעומת הצעירות מקבוצת ההשוואה. בנוסף, נמצא כי בעוד אצל הצעירות היהודיות, הן מקבוצת המחקר והן מקבוצת ההשוואה, תמיכת ה"אחר המשמעותי" הייתה הגבוהה ביותר, אצל הצעירות הבדואיות התמיכה המשפחתית הייתה גבוהה באופן מובהק.

מצבי סיכון: בקרב היהודיות, הרוב הגדול (87.4%) דיווחו כי חוו לפחות מצב סיכון אחד, ו-50% חוו מעל חמישה מצבי סיכון במהלך חייהן. לעומת זאת, בקרב הצעירות מקבוצת ההשוואה אמנם אחוז גבוה (78.1%) דיווחו שחוו לפחות מצב סיכון אחד אך פחות משליש (29.9%) חוו מעל חמישה מצבי סיכון. גם בקרב הצעירות הבדואיות היה ניתן לראות שהרוב (72.8%) חוו לפחות מצב סיכון אחד, ופחות משליש (27.9%) חוו מעל חמישה מצבי סיכון. מבחינת סוגי מצבי הסיכון אליהן נחשפו הצעירות, נמצא כי בקרב הצעירות היהודיות מעל למחצית (58%) הוטרדו מינית, ו-55% דיווחו על אלימות או פגיעה מינית. לעומת זאת הצעירות הבדואיות התייחסו למצבי הסיכון הקשורים לכך שמשפחתן מפקחת על התנהגותן (60.5%) ולהפרעות אכילה (40.1%). בקבוצת ההשוואה בלט גם כן כי הטרדה מינית הינה מצב סיכון שכיח (49.5%) וכן פיקוח מצד המשפחה (36.6%). שכיחות מצבי

הסיכון גבוהה במובהק בקרב הצעירות היהודיות בהשוואה לצעירות הבדואיות ולצעירות בקבוצה ההשוואה.

תסמיני פוסט טראומה: ממוצע תסמיני הטראומה של הצעירות היהודיות גבוה באופן מובהק משל קבוצת ההשוואה.

אפליה: הצעירות היהודיות דיווחו כי הן חוות יותר מצבי אפליה מיתר הקבוצות: מרביתן (65.9%) דיווחו כי חוו יותר מסוג אחד של אפליה, לעומת כמחצית בקבוצת הבדואיות (54.2%) ובקבוצת ההשוואה (54.9%). בנוגע לסוגי האפליה, בעוד הצעירות היהודיות (29.1%) וקבוצת ההשוואה (40%) ציינו שהאפליה הבולטת ביותר הייתה על רקע של מין, הצעירות הבדואיות (20.5%) התייחסו לאפליה שנבעה ממוצאן.

הקשר בין החסמים להשכלה למשתנים הבלתי תלויים

בקרב קבוצת הצעירות היהודיות: כל המשתנים השונים (מלבד גיל ושירות צבאי) נמצאו כקשורים למדד החסמים הכללי. מספר ממצאים בולטים עלו בניתוח הרגרסיה. מבין השתנים של מצבי השוליים, המצב הכלכלי ניבא שכיחות גבוהה יותר של חסמים וכך אף קיומה של לקות למידה. כמו כן, נמצא כי התנהגויות סיכון מנבאות יותר חסמים להשכלה. באשר לגורמים המקדמים השתלבות בהשכלה, נמצא כי השליטה העצמית מנבאת פחות חסמים. כמו כן, נמצא כי תמיכה משפחתית וחברתית רבה יותר מנבאת פחות חסמים.

בקרב קבוצת הצעירות הבדואיות: רק מדדי הגיל, רמת ההשכלה, המצב הכלכלי והתמיכה הסביבתית נמצאו קשורים למדד הכללי של החסמים. מספר ממצאים בולטים עלו בניתוחי הרגרסיה. מבין המשתנים של מצבי השוליים, המצב הכלכלי ורמת ההשכלה ניבאו שכיחות גבוהה יותר של חסמים, בניגוד לקבוצת היהודיות שם רמת ההשכלה לא ניבאה את שכיחות החסמים. באשר לגורמים המקדמים השתלבות בהשכלה, מדד השליטה העצמית מנבא פחות חסמים בדומה לקבוצת היהודיות. בניגוד לקבוצת היהודיות, שם גם התמיכה החברתית נמצאה כמנבאת פחות חסמים, בקרב הבדואיות רק התמיכה המשפחתית מנבאת פחות חסמים

בקרב קבוצת ההשוואה: ניתן לראות כי נמצאו קשרים דומים לאלו שנמצאו בקבוצת המחקר של היהודיות. למשל: בשתי הקבוצות כל המדדים אודות מצבי השוליים והגורמים המקדמים השכלה נמצאו כקשורים באופן מובהק למדד הכללי של החסמים. ממצאי הרגרסיה המרכזיים, באשר למצבי שוליים, בניגוד לצעירות היהודיות והבדואיות מקבוצת המחקר, בקבוצת ההשוואה המצב הכלכלי ולקויות הלמידה לא ניבאו את שכיחות החסמים, אלא רק רמת ההשכלה. בקבוצה זו גם נמצא כי התנהגויות ומצבי סיכון מנבאים יותר חסמים להשכלה. באשר לגורמים המקדמים השתלבות בהשכלה, נמצא כי השליטה העצמית מנבאת פחות חסמים בדומה לשתי הקבוצות האחרות. עם זאת, לעומת קבוצות המחקר, סוגי התמיכות השונים לא ניבאו פחות חסמים.

סיכום ומסקנות

ממצאי המחקר מדגישים כי נשים צעירות מקבוצות שוליים מתמודדות עם חסמים רבים בדרכם לרכוש השכלה על תיכונית, הן אקדמית והן מקצועית. כך, למרות השאיפות הגבוהות ותפיסת העתיד האקדמית החיובית שהצעירות מדווחות עליה, הן מתמודדות עם מצבי שוליים מרובים

שבעקבותיהם הן חוות חסמים משמעותיים להשתלבות בהשכלה על תיכונית. מספר המלצות לעבודה עם צעירות במצבי שוליים המטופלות בשירותים חברתיים עלו ממצאי המחקר הכמותי ונתמכו בדברי הצעירות עצמן בקבוצות המיקוד:

לאור ממצאי המחקר אנו ממליצות לתקצב תכניות נוספות שנותנות מענה כוללני לצעירות במצבי שוליים בתחום של קידום השכלה, המביאות בחשבון את הצטלבות מיקומי השוליים השונים ואת החסמים המגדריים הייחודיים. תוכניות כאלו צריכות בין השאר לכלול לצד הסיוע הלימודים גם הכוונה ללימודים ותמיכה במהלכם.

מהממצאים עלה כי החסמים המבניים והכלכליים הם החסמים העיקריים, ולא דווקא חסמי המוטיבציה או התפיסות העצמיות של הצעירות. במובן זה, המחקר מעיד על כך החשיבות לצמצם את החסמים המבניים והכלכליים ובכך לשפר את הסיכוי של צעירות להשתלב בלימודים על תיכוניים ולשפר את המוביליות החברתית שלהן. על מנת לאפשר לצעירות להתמודד עם שאר החסמים, הן קודם זקוקות לסיוע כלכלי. מכיוון שעבור צעירות רבות החסמים הכלכליים מתבטאים לא רק בקושי לשלם את שכר הלימוד, אלא בצורך להמשיך לפרנס את הבית ולדאוג לעבודות הבית, הצעירות זקוקות לא רק לסיוע כלכלי בתשלום שכר הלימוד, אלא בסיוע כלכלי מקיף יותר הכולל גם מלגות מחייה.

שינוי נוסף הנדרש ממוסדות ההשכלה הגבוהה על מנת לקדם את השתלבותן של הצעירות בהשכלה הוא שינוי במנגנוני הקבלה למוסדות הלימוד. הממצאים מורים כי עבור נשים צעירות מקבוצות שוליים חסם מרכזי הוא היכולת לעמוד בתנאי הסף של הקבלה. מתוך כך, נראה שיש צורך בהקמת מכינה מיועדת לאוכלוסייה זו, בדומה למכנינות שונות שהוקמו לקבוצות צעירים וצעירות אחרים. מכינה כזו צריכה להתאים את שיטות הלמידה ותוכנית הלימוד לצרכים ולחסמים השונים שעומדים בפניהן של הצעירות מתמודדות.

המלצה נוספת שיכולה לשפר את סיכוייהן של צעירות נוספות להשתלב בהשכלה על תיכונית היא עידוד השתלבות בהשכלה על תיכונית מקצועית – יש לבנות תכנית מקיפה על מנת לעודד עוד נשים צעירות להשתלב בתחומי ההנדסה והטכנאות, ובמקביל לפתח תחומים נוספים בהם נשים צעירות יכולות להשתלב המתאימים לצרכיהן ולצרכים של שוק העבודה.

כיוון שצעירות אלו מטופלות בשירותים חברתיים לעיתים קרובות כבר מילדותן, ניתן כבר בשלב מקדים לאתר אותן ולסייע להן להתמודד עם החסמים שתוארו לעיל. סיוע זה יכול הרחבת הסיוע האינסטרומנטלי עבורן (לדוגמה מתן שיעורי עזר וחוגים כבר בגילאי היסודי), עזרה וליווי במימוש זכויותיהן וסגור עבור הצעירות למול שירותים שונים הקיימים בקהילה. על מנת שניתן יהיה לקדם מהלך כזה ידרשו הקצאת משאבים מתאימים לשירותי רווחה המטפלים בצעירות אלו.

סקירת ספרות

מבוא

השכלה על תיכונית כוללת בתוכה את כל סוגי ההשכלה לאחר בית הספר התיכון: השכלה אקדמית באוניברסיטאות ובמכללות ציבוריות ופרטיות, והכשרה או לימודים לקראת תעודה מקצועית (The World Bank, 2019). השכלה על תיכונית נמצאה כחיונית להתפתחות ולצמיחה אישית וחברתית, ונחשבת לאחד המנבאים המשמעותיים ביותר למוביליות חברתית (DeAngelo & Franke, 2016; Ma et al., 2016). כלומר, השתלבות בהשכלה על תיכונית עשויה לנבא את הצלחתו של אדם בחייו ואת המידה שבה ישתלב בחברה. זאת כיוון שהיא משפיעה על ההזדמנויות החברתיות והכלכליות שעשויות להיפתח בפני האדם במהלך החיים והיא קשורה בעלייה ברמת החיים (Abu-Rabia-Queder, 2014; Arsani et al., 2020; Goldberg et al., 2019; Ma et al., 2016; Phillips et al., 2016). במחקר זה, השכלה על תיכונית מוגדרת ככל סוג של לימודים על-תיכוניים ולא רק השכלה אקדמית, שכן הנתונים המצטברים מצביעים על החשיבות של השכלה אקדמית ומקצועית כאחד באשר להשתלבות בתעסוקה, לעלייה ברמות השכר ולצמצום אי-השוויון של קבוצות המצויות במיקומים חברתיים שוליים (יוגב ואחרים, 2010; קמחי ושרברמן, 2014; Musset et al., 2014).

למרות חשיבותה הרבה של השכלה על תיכונית, עבור אוכלוסיות שוליים ההשתלבות בה מהווה אתגר, ומערכת ההשכלה עודנה מאופיינת באי שוויון של קבוצות חברתיות שונות (פניגר ואחרים, 2013). המחקר הנוכחי מבקש לבחון את החסמים והמשאבים להשתלבות בהשכלה על תיכונית בקרב צעירות במיקומי שוליים ובמצבי סיכון. מתוך כך, המחקר יתמקד בנשים צעירות (18-29), יהודיות ובדואיות, המתגוררות בפריפריה הדרומית של ישראל ומטופלות בשירותים חברתיים שונים. היקף הנתונים הסטטיסטיים ביחס למצבן של נשים צעירות המצויות בהצטלבות מקומי שוליים בישראל בתחומי חיים שונים הינו מצומצם (דוגמאות בודדות קימות במחקרם של: פניגר ואחרים, 2013; צור, 2012), והאופן בו ההשתייכות למיקומי שוליים חברתיים בקרב נשים צעירות בישראל מעכבת או חוסמת רכישת השכלה על-תיכונית טרם נחקר דיו.

השכלה על תיכונית בקרב נשים מהווה גורם מרכזי אשר מקדם מעורבות בשוק העבודה, משפיע על איכות העבודה ועל הכנסותיהן (פוקס, 2016; Mok, 2016; Parvazian et al., 2017). מעבר לרמת הפרט, להשכלת נשים ישנה תרומה משמעותית ברמת החברה כולה (Parvazian et al., 2017). לפי ההערכות עבור כל שנה נוספת שבה נערה נמצאת בבית הספר, בבגרותה היא מגדילה את הכנסותיה ב-10% עד 20% (Bertini, 2011). כך אוכלוסייה נשית משכילה מגדילה את הצמיחה הכלכלית של המדינה (King & Winthrop, 2015). בנוסף השכלת נשים עשויה לתרום לצמצום אי השוויון בין נשים לגברים (Parvazian et al., 2017; King & Winthrop, 2015). לצד יתרונות רבים אלו, דוח ה-OECD (2019) מדגיש כי למרות שכלל נשים רוכשות השכלה על-תיכונית במידה רבה ואף יותר מהגברים, ייצוגן עדיין גבוה באופן יחסי בקרב הקבוצה שאינה משולבת בהשכלה, תעסוקה או הכשרה (NEET - Not in Education, Employment or Training). בהתאם, חסמים לרכישת השכלה על תיכונית בקרב נשים, ניכרים במיוחד בקרב נשים במצבי שוליים וסיכון (Arar & Mustafa, 2011; Arsani et al., 2020; Oplatka & Lapidot, 2012; Fuchs, 2017).

הגדרת והמשגת המונח "צעירים וצעירות במצבי שוליים" אינו אחיד, ומשתנה בשיח המקצועי והאקדמי לאורך השנים (גרופר ורומי, 2014). ההמשגות נעות מ-"צעירים וצעירות מאוכלוסיות מודרות" (Rapa et al., 2018), "צעירים וצעירות בסיכון" (Etzion & Romi, 2015) או "צעירים פגיעים" (זעירא ואחרים, 2012). המשותף לכל ההגדרות השונות הוא הקושי של אותם צעירים להשתלב במסגרות החברתיות המותאמות לגילם, כמו למשל בתעסוקה או בהשכלה ובסופו של דבר פגיעה במוביליות החברתית שלהן (קטן, 2009; רומי, 2007; Rapa et al., 2018). יחד עם חוסר ההסכמה על הגדרת המונח, לאחרונה מדינת ישראל אימצה הגדרה מוסכמת למונח צעירים בסיכון (דגן בוזגלו וחסון, 2016) והיא: "צעירים במצבי סיכון מוגדרים כצעירים בני 18-25 הסובלים ממחסור ו/או מצוקה מתמשכים באחד או יותר מתחומי החיים הבאים: השכלה, תעסוקה ומיזמנות; רווחה ובריאות רגשית; קיום פיזי, בריאות ומוגנות; השתייכות חברתית ומשפחתית (<https://www.yated.org/>). מצבי הסיכון מוסברים בספרות גם על ידי חסמים חברתיים והשתייכות לקבוצות מיעוט חברתיות - כמו למשל השתייכות לקבוצות מיעוטים, מעמד סוציו אקונומי נמוך או מגדר נשי (ראובן ותורגימן, 2018; Rapa et al., 2018) וגם על ידי התמודדות עם גורמי סיכון חברתיים או אישיים- כמו למשל חוסר בעורף משפחתי, הזדקקות לשירותי רווחה, דימוי עצמי נמוך, רמת השכלה נמוכה, מוגבלות פיזית/נפשית ועוד (זעירא ואחרים; קטן, 2009; ראובן ותורגימן, 2018).

בהמשך, ניתן לזהות גם כי מגדר מהווה מצב שוליים, וצעירות בתקופת הבגרות בהתהוות מתמודדות עם קשיים ייחודיים: נשים צעירות מתמודדות יותר עם קשיים כלכליים בהשוואה לגברים – כך שאחוז גבוה יותר של צעירות חי מתחת לקו העוני, הן מרוויחות פחות מגברים צעירים, חוות יותר חסמים בתחום התעסוקה וחוששות יותר לאבד את מקום העבודה שלהן (נאון ואחרים, 2013; רפאלי, 2021). בנוסף, המגדר מהווה גם במקרים רבים חסם בתהליך ההשתלבות בהשכלה על תיכונית. למשל, מחקרים שונים הצביעו על כך שמצופה מנשים צעירות ממשפחות בעלות הכנסה נמוכה להקדיש את מרבית הזמן לניהול הבית ולכן הן מתמקדות פחות בשאיפותיהן לעתיד ובאפשרויות ההשכלה שלהן (Craig et al., 2016; Maguire, 2018; McDonald et al, 2011).

מכל האמור לעיל, עולה כי לנשים צעירות באופן כללי ובמיוחד נשים צעירות במצבי שוליים וסיכון מתמודדות עם קשיים ייחודיים בהשתלבות בהשכלה על תיכונית. על אף עובדה זו, ניתן למצוא מעט מאמרים ונתונים המתייחסים להיבטים מגדריים על מצבן של צעירות בישראל (קומס ואחרות, 2019). המחקר הנוכחי בחן את החסמים והאתגרים הניצבים בפני נשים צעירות בהצטלבות מיקומי שוליים בדרכן לרכישת השכלה על-תיכונית וכן את המשאבים אישיים וסביבתיים העשויים לצמצם חסמים אלו. מחקר זה מבקש להתמקד בשתי קבוצות עיקריות: צעירות מהחברה הערבית-בדואית בנגב וצעירות מהפריפריה הדרומית, שהינן לכל הפחות דור שני להדרה חברתית ומוכרות לשירותים חברתיים. מחקר זה מתמקד, אפוא, בנקודת המבט של הנשים הצעירות ביחס לחסמים המערכתיים, החברתיים והאישיים שהן חוות המעכבים או מונעים רכישה השכלה על-תיכונית.

תרומתה של ההשכלה העל תיכונית

השכלה, ככלל, והשכלה על תיכונית בפרט, נחשבת לאחד האמצעים המשמעותיים ביותר למוביליות חברתית, הפחתת העוני, לשיפור הבריאות, השוויון המגדרי, השלום והיציבות (De Siqueira,)

לרכישת השכלה גבוהה יש השפעות חיוביות רבות הן ברמת הפרט והן ברמת החברה כולה, ככלל ובמיקוד על נשים צעירות. היא מהווה כלי משמעותי להעצמת נערות ונשים צעירות מפני פגיעה בזכויות האדם שלהן (Abu-Rabia-Queder, 2011; Department for International Development, 2013; Rezai-Rashti, 2011). השכלה מאפשרת לנשים לצבור כח ולהיות מעורבות יותר בתהליכי קבלת החלטות, ולכן יש לה פוטנציאל לתרום לצמצום אי השוויון המגדרי (Parvazian et al., 2017). השכלה על תיכונית פותחת צוהר להזדמנויות רבות שלא היו זמינות בדרך אחרת לרוב האנשים (Brown, 2013; Ma et al., 2016), באמצעות שיפור חייהם במגוון היבטים שיפורטו להלן: תעסוקה, הכנסה ושיפור המוביליות החברתית.

השכלה על תיכונית ותעסוקה

השכלה על תיכונית נתפסת כנדבך מהותי בקידום השתלבותם של צעירים בשוק התעסוקה (OECD, 2017). לבוגרי השכלה על תיכונית יש סיכויים טובים משמעותית להגיע להישגים גבוהים יותר בעולם העבודה (OECD, 2017; Hossain & Bloom, 2015; Brock, 2010), מכיוון שעיסוקים רבים פתוחים רק לבעלי תארים או תעודות ספציפיים (Baum et al., 2013). ניתן לראות לכך ביטוי לדוגמא בשיעורי האבטלה הנמוכים יותר בקרב אנשים בעלי תואר ראשון (Ma et al., 2016; Phillips et al., 2015). מלבד לשיעורי התעסוקה, לבוגרי השכלה על תיכונית יש סיכוי טוב יותר להשתלב בתעסוקה מיטבית, דבר שניתן לראות בהיבטים שונים, למשל: בהיקף העבודה במשרה מלאה (The World Bank, 2019; Hossain & Bloom, 2015), בהשתלבות בתעסוקה עם מגוון רחב יותר של אפשרויות קריירה (Ma et al., 2016) בהשתלבות במקצועות עם תנאי העסקה טובים יותר (Baum et al., 2013; Finnie, 2012) או בהשתלבות בתפקידים ניהוליים (Kirk et al., 2013).

לצד זאת, היעדר השכלה על תיכונית מהווה חסם מרכזי לתעסוקה ופוגעת ביכולת להשיג מוביליות חברתית. כך לדוגמא היעדר השכלה עשוי להוביל לתעסוקה בעבודות ללא אופק תעסוקתי ובתנאי שכר פוגעניים (Buzzeo, 2017; Butler & Muir, 2017; Baah-Boateng, 2016; Arsani et al., 2020). בישראל, נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה מצביעים כי התשואה הכלכלית האישית ממנה נהנה אדם כתוצאה מהשכלתו היא גבוהה. כלומר, ככל שעולה מספר שנות ההשכלה של אדם כך עולה גם שכרו, קטן הסיכוי שיהיה מובטל והזמן הדרוש לו להשתלב מחדש בשוק העבודה במקרה של פיטורים מתקצר (בן-דוד הדר וחובב, 2013; מרגלית, 2019). החשיבות של השכלה גבוהה בולטת מאד במצבי משבר ואי ביטחון כלכלי במשק. במשבר הקורונה הנוכחי הפגיעה התעסוקתית הייתה בכלל האוכלוסייה, אך בפרט באנשים חסרי השכלה. אנשים שהיו בעלי השכלה נמוכה היו הראשונים להיפגע ולהפוך להיות מובטלים באופן מידי, בהשוואה לאוכלוסייה בעלת השכלה גבוהה (Daly et al., 2020; Parkinson, 2020; OECD, 2020).

השכלה והכנסה

בעקבות הקשר ההדוק בין השכלה על תיכונית ותעסוקה, השתלבות בהשכלה על תיכונית נמצאה גם קשורה לרמות הכנסה גבוהות יותר: ככל שרמת ההשכלה גבוהה יותר, כך עולה רמת הכנסה (Baum et al., 2013; Benner et al., 2016; Hossain & Bloom, 2015; Phillips et al., 2016; Ma et al., 2016; The World Bank, 2019). לדוגמא, מבוגרים בעלי תואר אקדמי ירוויחו 56% יותר מממוצע מאשר אלו שרק סיימו השכלה תיכונית, פער שמתעצם יותר בקרב נשים, כאשר הרווח החציוני היה גבוה ב- 84% (Ma et al., 2016). יתרה מכך, מפני שלבעלי השכלה על תיכונית יש ידע

ומשאבים אודות ההתמודדות עם שינויים ותנודות בהכנסות, מחקרים מצאו כי משקי בית של בעלי רמת השכלה גבוהה יותר מתמודדים טוב יותר עם משברים כלכליים מאשר משקי בית פחות משכילים. כיוצא מזה, נמצא כי שיעור העוני יורד ככל שרמת ההשכלה עולה (Ma et al., 2016). לא מעט מחקרים אף מצאו כי השכלה עשויה למנוע מצבי עוני או לסייע לאנשים לצאת מהם (Arsani et al., 2020; Mannon, 2018; Mihai et al., 2015; Serneels & Dercon, 2021).

השכלה ותרומה למוביליות חברתית

מכל האמור לעיל, עולה כי השכלה על תיכונית תורמת למוביליות החברתית. מוביליות (או ניידות) חברתית מוגדרת כאפשרות לתנועה בין מעמדות חברתיים, בהיבט של ההזדמנות מבחינת התקדמות ברמת ההכנסה והתעסוקה. מוביליות חברתית נחשבת כקשורה למושגים של אי שוויון והזדהוּת חברתית (Aldridge, 2003). השכלה על תיכונית נחשבת לאחד מהגורמים העיקריים להתקדמות במוביליות חברתית, ולמפתח ליכולתם של מבוגרים להתעלות מעל למעמד הסוציו-אקונומי של הוריהם (Brand & Xie, 2010; Brown, 2013; Ma et al., 2016). בהתאם לכך, מחקרים שונים מעלים כי ללא השכלה על-תיכונית, אלה שנולדו למשפחות במעמד כלכלי נמוך ככל הנראה יישארו שם (אלנאבולסי, 2016; Brand & Xie, 2010; Ma et al., 2016). מתוך כך, עבור אוכלוסיות המצויות בשוליים החברתיים, השכלה על תיכונית מהווה גורם המאפשר עתיד שונה ממה שהרקע שלהם מנבא להם (Owen & Sawhill, 2013; Swail, 2000), בכלל זה יציאה ממעגל העוני (Jackson & Cameron, 2012). מסיבה זו, השכלה נתפסת כגורם החשוב ביותר לקידום שוויון הזדמנויות בין קבוצות האוכלוסייה (Finnie, 2012, The World Bank, 2019). בהתאם לכך, שיפור המוביליות החברתית באמצעות השכלה על-תיכונית רלוונטי במיוחד לצעירים המגיעים מקבוצות הנמצאות בשוליים החברתיים כתוצאה ממאפיינים של אתניות, מגדר ומעמד חברתי (Bozick, 2009; Phillips et al., 2015). עם זאת, לצד ההבטחה שבהשכלה על תיכונית לצמצום אי השוויון ולמוביליות חברתית, שיעורי ההשתתפות בהשכלה על תיכונית בקרב צעירים וצעירות מאוכלוסיות שוליים נמוכים ביחס לצעירים ממעמד חברתי גבוה (Ma et al., 2016; פניגר ואחרים, 2013). מחקר זה יתבסס על שתי תיאורטיות מרכזיות: תיאוריית בגרות בהתהוות ותיאוריית הצטלבות מיקומי שוליים.

בגרות בהתהוות

חוקרים בתחום הצעירים מדגישים את הסיכונים בפניהם ניצבים צעירים כיום במעבר מהתבגרות לבגרות (Furlong & Cartmel, 2007; Silva, 2013; Walther & Stauber, 2002). סיכונים אלו מוסברים בשינויים הקיצוניים הכלכליים והחברתיים שהתרחשו בעולם המערבי כתוצאה מתהליכי גלובליזציה. השינויים הללו הובילו לכך שצעירים כיום מתקשים לעומת העבר להשלים תהליכים של מעבר לחיים עצמאיים הכוללים את עזיבת בית ההורים, מציאת עבודה קבועה והקמת משפחה עד לסוף שנות העשרים לחייהם (Alexander et al., 2014; Arnett, 2000; Furlong & Cartmel, 2007; Silva, 2013). ארנט (Arnett, 2000) לפני כשני עשורים הגדיר תקופה ההתפתחותית חדשה הנקראת "בגרות בהתהוות", המתייחסת לגילאים 18 עד 29. זו תקופה שבה מרבית הצעירים רוכשים השכלה על-תיכונית. ארנט (Arnett, 2004) מציע ממישה ממדים המייחדים את תקופת ה"בגרות בהתהוות" בהשוואה לתקופות אחרות: א. תקופה של בחינת הזהות האישית- בה הצעירים בוחנים מי הם ומה הם רוצים להיות, דבר שבחלקו נעשה דרך רכישת השכלה; ב. תקופה של תחושת בין לבין- הצעירים אינם תופסים את עצמם עוד כמתבגרים אך גם לא כמבוגרים; ג.

תקופת של מגוון אפשרויות-תקופה בה הצעירים אופטימיים לגבי מגוון האפשרויות העומדות בפניהם ומציבים לעצמם מטרות רבות. לצעירים בתקופה זו יש אפשרות לבחון ולבחור את הערכים, האמונות ונורמות ההתנהגות שלהם, לחוות התנסויות שונות ומתוך כך לקבל החלטות לטווח הארוך באשר לתחומים שונים כגון השכלה ותעסוקה. ד. תקופה של התמקדות בעצמי, ודאגה לצרכים ולרצונות האישיים; ה. תקופה של חוסר יציבות במסגרת הצעירים מתנסים במגוון אפשרויות בתחומים שונים כמו אהבה, עבודה ולימודים.

עבור צעירים מקבוצות שוליים, תקופה זו מאתגרת משום שהם אינם יכולים ליהנות מתקופה המאפשרת מעבר הדרגתי וממושך לבגרות (Arnett, 2007). עבורם, המעבר לחיים הבוגרים מתרחש במהירות רבה יותר ביחס לצעירים אחרים, מה גם שלעתים קרובות התמיכה המשפחתית שלהם מוגבלת או אף לא קיימת (Hiles et al., 2013; Gonick, 2006). עבור קבוצה זו, רכישת השכלה על-תיכונית במהלך תקופת הבגרות בהתהוות עשויה להיות קשה עד בלתי אפשרית כיוון שצעירים אלה עסוקים בדאגה לצרכים בסיסיים יומיומיים ולא בעשייה למען עתידם בטווח הרחוק (Arnett, 2004, Harris, 2007). כתוצאה מכך, גם היכולת שלהם לחקירת הזהות האישית שלהם ולמידה על מה הם היו רוצים להיות מוגבלת.

תיאוריית הצטלבות מיקומי שוליים

על מנת לבחון את מצבן של נשים צעירות במצבי שוליים וסיכון באשר להשתלבות בהשכלה על תיכונית, מחקר זה מתבסס על תיאוריית הצטלבות מיקומי שוליים. הנחת המוצא התיאורטית של גישה זו הינה כי כדי להבין את מצבי החיים של אנשים ממיקומים חברתיים שוליים יש להבין את מצבי הדיכוי שהם חשופים להם, באמצעות בחינת הצטלבות מיקומי חייהן השוליים (Intersectionality) וניתוח הקשרים בין מיקומים אלה. יש לראות במגדר, מעמד, שיוך אתני/לאומי, גזע, נטייה מינית וגיל, מנגנוני דיכוי שאינם מקבילים, אלא מצטלבים ויוצרים מצבי חיים ושוליות ייחודים שהשפעתם גדולה יותר מהשפעת סכום מצבי הדיכוי (Brah & Phoenix, 2004; Crenshaw, 1989; Hill Collins, 2000).

ניתן לראות כי במחקר אודות השכלה וחינוך יש משמעות רבה לתיאוריית הצטלבות מיקומי שוליים, זאת בשל העובדה כי חינוך והשכלה נחשבים לאחד הגורמים המהותיים הקובעים את המיקום החברתי של האדם. כמו כן, מערכת ההשכלה נחשבת למקום מרכזי המשמר ואף מעצים את הפערים החברתיים, כאשר יחידים ממיקומי שוליים מודרים ממוסדות ההשכלה העל תיכונית וסובלים מאי שוויון רב ממדי (מיעארי ואחרים, 2021; Gross et al., 2016). טפחה ועמיתותיה (Tefera et al., 2018) טוענות כי בנוסף לראייה הרב ממדית של מיקומי השוליים ובחינת הצטלבותם בתהליך ההשתלבות בהשכלה, על תהליכי ההשתלבות בהשכלה להיות מנותחים מתוך התבוננות על יחסי הכח בחברה, וכיצד יחסי הכח והדיכוי החברתי הקיימים משפיעים על הפרטים מקבוצות שוליים.

על אף שבשנים האחרונות ישנה כתיבה תאורטית ומחקרית הבוחנת את ההשתלבות בהשכלה של צעירים וצעירות במצבי שוליים שונים, רוב המחקרים עדיין בוחנים את כל אחד ממצבי השוליים בנפרד, וניתן למצוא התייחסויות מצומצמות בלבד להצטלבות בין אותם מצבי שוליים, ולתרומתם של אלו לחסמים להשתלבות בהשכלה שחוות נשים צעירות המצויות בתקופת המעבר לבגרות

(Museus & Griffin, 2011; Tefera et al., 2018). בדומה לכך, גם בישראל היקף הנתונים הסטטיסטיים ביחס למצבן של נשים צעירות המצויות בהצטלבות מקומי שוליים הינו מצומצם, והאופן בו מתבטאים מצבי השוליים בתהליך ההשתלבות בהשכלה על תיכונית מנקודת מבטן של מי שהינן נשים צעירות במצבי שוליים וסיכון טרם נחקר.

נשים והשכלה על תיכונית

כאמור, דוח ה-OECD (2019) מדגיש כי למרות שככלל נשים רוכשות השכלה על-תיכונית במידה רבה יותר מהגברים, ייצוגן גבוה באופן יחסי בקרב הקבוצה שאינה משולבת בהשכלה, תעסוקה או הכשרה (קבוצה המכונה באנגלית - NEET - Not in Education, Employment or Training). בנוסף, על אף הגידול בשנים האחרונות בהשתלבותן של נשים בהשכלה על תיכונית וצמצום הפערים המגדריים, מערכת החינוך בישראל, על כל שלביה, עודנה מאופיינת בפערים מגדריים שמתבטאים הן באי שוויון אנכי (בהשגת רמת השכלה גבוהה יותר) והן באי שוויון אופקי (בהבדלים בין תחומי לימוד וסוגי מוסדות) בהשכלה העל תיכונית, זאת בעיקר בקרב קבוצות בשוליים החברתיים. חשוב לציין כי פערים אלה נמצאו כמועצמים בעקבות הצטלבות מיקומי שוליים נוספים, למשל: מגורים בפריפריה החברתית-גיאוגרפית ומצב סוציו-אקונומי נמוך (איילון ואחרים, 2019; פניגר ואחרים, 2016).

על אף הפערים הרבים והחסמים הייחודים לנשים בתחום ההשכלה, ועל אף שבשנים האחרונות ישנה כתיבה תאורטית ומחקרית הבוחנת את מצבם הייחודי של צעירים כיום ככלל וצעירים במצבי סיכון בפרט, ניתן למצוא התייחסויות מצומצמות בלבד להצטלבות בין גיל, מגדר, מעמד חברתי ואתניות ותרומתה לחסמים שחוות נשים צעירות המצויות בתקופת המעבר לבגרות. בהמשך לכך, ניתן לראות כי במקרים רבים החסמים והמשאבים שנמצאו הקשורים להשתלבות בהשכלה נחקרו לא מתוך נקודת מבט מגדרית.

חסמים ומשאבים להשכלה על תיכונית

מחקר קנדי שנערך אודות תפיסותיהן של צעירים המתגוררים בפריפריה שלא השתלבו בהשכלה על תיכונית מצא כי החסמים מתחלקים לקטגוריות הבאות: **השפעות סוציו-תרבותיות** (נורמות חברתיות, מסורת וציפיות של תפקידים מגדריים), **נגישות** (תנאי קבלה, מרחק, חסם כלכלי והכנה בבית הספר התיכון) ו**חסמים פסיכולוגיים** (פחד מהלא נודע, זהות, השכלה הורית, ומחויבות לקשרים חברתיים ולמשפחה) (Friesen & Purc-stephenson, 2016). חלוקה כזו וחסמים דומים עלו במחקרים אחרים אודות צעירים במצבי שוליים חברתיים במדינות אחרות (Pennacchia et al., 2018; Byun et al., 2012; Deggs, 2011). בנוסף נמצא גם כי תפיסת החסמים היא משמעותית בעיצוב תפיסת העתיד האקדמית – כך שתפיסת החסמים להשכלה ניבאה באופן משמעותי את תפיסת העתיד והשאיפות האקדמיות, גם בהשוואה למשתנים אחרים כמו השכלה הורית (Ojeda & Flores, 2008). עם זאת, נושא זה לא קיבל התייחסות במחקר אודות צעירים בכלל בישראל ובפרט אודות צעירות במצבי שוליים וסיכון. בהתאם לחלוקה זו ולספרות הקיימת נסקור להלן חסמים ומשאבים שונים הקשורים להשתלבות בהשכלה על תיכונית, אותם ניתן לסווג לשלושה סוגים: מבניים, בין אישיים ואישיים. חשוב לציין כי הסוגים השונים של החסמים והמשאבים השונים מצטלבים בדרכים שונות והם הופרדו כאן לצורך נוחות ההצגה בלבד. כמו כן, לעיתים ההפך מהחסם הינו משאב. כך לדוגמה מצוקה כלכלית הינה חסם להשכלה ואילו קיומם של

אמצעים כלכליים הינו משאב. לפיכך בכל אחד מהפרקים התייחסנו לאפשרות של חסמים לצד משאבים.

חסמים ומשאבים מבניים

חסמים מבניים כוללים את מגבלות הנגישות של אוכלוסיות מודרות להשכלה על תיכונית. בחלק זה נציג ארבעה חסמים ומשאבים מבניים עיקריים: מצב סוציו-אקונומי, אתניות, מגורים בפריפריה החברתית-גיאוגרפית, ובנוסף יוצגו החסמים והמשאבים מצד מוסדות הלימוד.

מעמד סוציו-אקונומי

על אף הצמיחה משמעותית בהשתלבות במוסדות אקדמיים של אוכלוסיות שונות, ההשכלה העל תיכונית נמצאת עדיין מחוץ להישג ידם של תלמידים רבים המגיעים ממשפחות בעלות מעמד סוציו אקונומי נמוך (The World Bank, 2019). ביטוי לכך ניתן לראות במספר דוגמאות בעולם ובישראל. כך למשל, נמצא במחקרים רבים כי צעירים ממשפחות בעלות מעמד סוציו-אקונומי גבוה משתתפים יותר בהשכלה על תיכונית, פחות נושרים במהלך הלימודים, ויסיימו את לימודיהם בתקופת זמן קצרה יותר (Bozick & DeLuca, 2011; Christofides et al., 2015; De Marco & Berzin, 2008; Diemer & Li, 2012; Finnie et al., 2015; Frempong et al., 2012; Hossain & Bloom, 2015; Ou & Reynolds, 2014). לדוגמה, נתונים מארה"ב מראים שבשנת 2010 כ-82% מהסטודנטים ממשפחות בעלות הכנסה גבוהה למדו לימודים על תיכוניים, לעומת 53% בלבד מהסטודנטים ממשפחות בעלות הכנסה נמוכה. (Ma et al., 2016). גם בישראל ניתן לראות פער דומה, כאשר בעשירונים העליונים שיעור האקדמיים הוא פי שלושה (47%) מאשר בעשירונים הנמוכים (15%) (דוברין, 2015).

המעמד הסוציו-אקונומי מהווה גורם משמעותי המקדם או מעכב השתלבות בהשכלה על תיכונית בשל שתי סיבות עיקריות: היכולת הכלכלית לשלם על שכר הלימוד והמחייה בזמן הלימודים, וההשפעה של הון חברתי-תרבותי על השתלבות בהשכלה על תיכונית. ראשית, לצעירים וצעירות ממעמד סוציו-אקונומי נמוך יש קושי כלכלי לשלם על שכר הלימוד, או לחלופין חוסר יכולת להתחיל ללמוד בעקבות הצורך לעבוד. בהתאם נמצא כי סטודנטים ממשפחות עמידות יותר יכולים להתמקד באתגרים האקדמיים ולא הכספיים של ההשכלה הגבוהה ולשים פחות לב לעלויות של הלימודים (Aronson, 2008; Glennie et al., 2015; OECD, 2018). לעומתם סטודנטים ממעמד נמוך יותר, ובעיקר נשים מקבוצות מיעוט אתניות וממצבי סיכון, זקוקות יותר לעבוד על מנת לפרנס את עצמם במהלך התואר, ולכן אחוזי הנשירה עולים וההישגים האקדמיים נמוכים יותר (Wade & Dixon, 2006; Walpole, 2008). מבחינת ההיבט המגדרי, כאמור, על צעירות רבות מוטלת, בשונה מצעירים בגילם, האחריות לטפל ולדאוג לבית, דבר המשפיע על יכולתן של הצעירות להשתלב בהשכלה על תיכונית (Craig et al., 2016; McDonald et al., 2011). ניתן לראות כי אחריות זו לא מתבטאת רק בתפקידי ניהול הבית, אלא גם בתמיכה כלכלית בבני המשפחה. למשל, במחקר קודם שערכו קומס ועמיתותיה (2019) אודות צעירות במצבי שוליים וסיכון, עולה כי אחוז גבוה (42.6%) מסייעות בפרנסת המשפחה, וכשליש (34.8%) דיווחו כי הן נותנות סיוע כספי לאחד או יותר מבני משפחתם. בהמשך לכך, במחקרן נמצא כי 37.7% מהצעירות דיווחו כי הם שינו את תכניותן להשתלבות בהשכלה בעקבות קושי כלכלי. הקושי הכלכלי נתפס כחסם גם על ידי הצעירים עצמם: במחקר שנערך בקרב צעירים וצעירות בארצות הברית, שנתיים לאחר סיום לימודם בתיכון, 49% ציינו שהם לא למדו לימודים על תיכוניים מכיוון שלא יכלו להרשות זאת לעצמם (Bozick

DeLuca, 2011), בנוסף, במחקר שנערך על חסמים להשתלבות בהשכלה על תיכונית, 22% מהצעירים טענו כי המצב הכלכלי מהווה לפחות את אחד מהחסמים להשתלבותם בהשכלה (Finnie et al., 2015).

הסיבה השנייה לכך שמעמד סוציו-אקונומי מהווה חסם להשתלבות בהשכלה על תיכונית הינה היעדר הון חברתי ותרבותי (Finnie et al., 2015). הון תרבותי מתייחס למידת בה אדם הוא בעל ידע במשאבים תרבותיים של התרבות הדומיננטית בחברה, והון חברתי מהווה את רשת המשאבים החברתיים שיש לאדם. סוגי ההון מהווים גורמים המשעתיקים את אי השוויון בהשכלה: ילדים למשפחות במצב סוציו-אקונומי נמוך גדלים בסביבה ובמשפחה עם פחות השכלה, ומכירים פחות את מערכת ההשכלה העל תיכונית (Bourdieu, 1986). זאת ועוד, מצב סוציו-אקונומי נמצא קשור לקבלת כלים התומכים בהצלחה בהשתלבות בלימודים, עוד מתקופת הילדות, למשל: למשפחות בעלות הכנסה גבוהה יש יותר אפשרות לשלם על שיעורי עזר ותמיכה בלימודים, דבר המשפר את סיכוייהם להשתלב בהשכלה על תיכונית ובאקדמיה בפרט (Christofides et al., 2015; Hossain & Bloom, 2015). עוד עולה כי הסביבה החברתית והתרבותית של תלמידים ממעמד סוציו אקונומי נמוך עשויה להתקשות בסיפוק מגוון הכלים הנדרשים להצלחה בבית הספר כגון: תשומת לב לצרכים הלימודיים, וציפיות או עידוד לשאיפה אקדמית מצד סביבתם הקרובה (Cabrera et al., 2006; Morgan et al., 2015). תלמידים ממשפחות מוחלשות אף נוטים יותר להתמודד עם אילוצים כלכליים וחוסר ביטחון כלכלי, נהנים מפחות הזדמנויות להשתתף בפעילויות תרבות ופנאי ונחשפים למסרים פחות חיוביים ממשפחותיהם, מוריהם ובני גילם לגבי חשיבות ההשקעה הלימודית בבית הספר ומחוצה לו (Glennie et al., 2015).

על אף הקשיים הללו, נמצא כי השאיפות האקדמיות של צעירים וצעירות ממעמד סוציו אקונומי נמוך הם גבוהות: מכיוון שהם רואים בחינוך את הכלי העיקרי להתגבר על העוני. יחד עם זאת, קיים פער בין השאיפות האקדמיות לבין הסיכוי של הצעירים והצעירות ממעמד סוציו-אקונומי נמוך להשתלב בפועל בלימודים (Guerrero et al., 2016). זאת כיוון שהיעדרו של ההון התרבותי והחברתי מתבטא בהישגים לימודים נמוכים, ומוביל בסופו של דבר לנתוני פתיחה נמוכים יותר: למשל, ניתן לראות את הפערים הקיימים בהישגים של תלמידי כיתות ה' במבחן המיצ"ב בישראל כי ככל שהכנסת ההורים גבוהה, כך הציון הממוצע גבוה יותר (לדוגמא, הציון הממוצע בעשירונים 1-2 היה 67.3, לעומת 75.3 בעשירונים 9-10) (למ"ס, 2020).

מתוך כל העולה לעיל, המצב הסוציו-אקונומי מהווה גורם משמעותי ביכולתן של צעירות במצבי שוליים להשתלב בהשכלה על תיכונית, בהמשך לכך, במחקרים רבים נמצא כי עזרה כלכלית מהווה את אחד מהמשאבים המשמעותיים לקידום השתלבות בהשכלה על תיכונית (Madaus et al., 2016; Salazar et al., 2017; Miller et al., 2014), ביחוד לצעירים המגיעים מחיים בעוני (Guerrero et al., 2016). יש לציין כי בתכניות מסוימות המיועדות לקידום השכלה על תיכונית בקרב צעירים, הסיוע הכספי מבוסס על הישגים ומהווה תמריץ לסיום הלימודים (Hossain & Bloom, 2015).

אתניות

בהיבט של אתניות, נמצא כי שיעור ההשתתפות בהשכלה העל-תיכונית נמוך משמעותית בקרב צעירים וקבוצות מיעוט אתניות בהשוואה לכאלה שאינם משתייכים לקבוצות אלה (Arar &

Mustafa, 2011; Buenavista, 2010; Hare & Pidgeon, 2011; Finnie et al., 2015; Flum & Kaplan, 2016). ניתן לראות לכך עדויות שונות בעולם, למשל: נתונים מקנדה מראים ששיעורי ההרשמה ללימודים אקדמיים בקרב צעירים מקבוצות מיעוט נמוכים בהרבה משיעור בני גילם הלבנים (Hare & Pidgeon, 2011). באופן דומה, ההשתתפות בהשכלה על תיכונית בבריטניה עדיין נמוכה בקרב המיעוטים האתניים השונים במדינה (Chowdry et al., 2008). גם בארצות הברית הפער בגישה להשכלה על תיכונית והשלמת תואר בין אפרו-אמריקאים להיספנים לעומת לבנים עודנו קיים (Nichols et al., 2010; Ou & Reynolds, 2014). למשל, בשנת 2011 39% מהלבנים בגילאי 25 עד 29 השלימו תואר ראשון ומעלה, לעומת 20% מהאפרו-אמריקאים ו-13% מההיספנים. עוד נמצא כי לסטודנטים אפרו-אמריקאים והיספנים נדרש זמן רב יותר להשלמת תואר ראשון לעומת בני גילם הלבנים (Ward, et al., 2013).

גם בישראל, קיימים פערים בין קבוצות חברתיות שונות בנגישות להשכלה על תיכונית. אלו בולטים בהשתלבות גבוהה יותר של יהודים מאשר ערבים, אך גם בפערים בהשתלבות בין העדות השונות: בקרב היהודים - אשכנזים משתלבים יותר בהשכלה ממזרחים או יוצאי אתיופיה, ובקרב הערבים – יותר נוצרים משתלבים בהשכלה מאשר מוסלמים ודרוזים (פניגר ואחרים, 2013). פערים אלה יכולים להיות מוסברים על ידי העובדה כי צעירים מקבוצות מיעוט אתניות/לאומיות ודתיות עדיין חווים חסמים רבים בדרך להשתלבות במוסדות השכלה על תיכונית, אפילו במדינות הנחשבות לדמוקרטיה ושוויוניות (Arar & Haj-Yia, 2016).

קיימים שני הסברים מרכזיים לחוסר הייצוג של קבוצות מיעוט אתניות בהשכלה על תיכונית מוצגים בספרות: ראשית, קיים קשר בין השתייכות לקבוצות מיעוטים אתניים ומעמד סוציו-אקונומי נמוך באופן כללי ובפרט בהשתלבות בהשכלה על תיכונית (Arar & Mustafa, 2011; Tackey et al., 2011). לדוגמה, בארה"ב, סטודנטים אפרו-אמריקאיים הם בסבירות הגבוהה ביותר ללוות ולצבור חובות גדולים במהלך הלימודים העל תיכוניים, יותר מאשר סטודנטים אחרים (דוח ACE). שנית, צעירים ממיעוטים אתניים מתמודדים עם גזענות והסללה במערכת החינוך, דבר המשפיע על הישגיהם הלימודיים וקשור ליכולתם להתקדם ברמות ההשכלה ולהשתלב בהשכלה על תיכונית (איילון ואחרים, 2019). ניתן לזהות כי כבר מגילאי היסודי קיימים אי שוויון בהשכלה עבור קבוצות אתניות שונות. למשל, בארה"ב נמצא כי כבר מגילאי יסודי קיימת הטיה מגדרית ואתנית, ומורים תופסים את יכולתם המתמטית של גברים לבנים גבוהה יותר מאשר נשים ומיעוטים (Riegle-Crumb & Humphries, 2012). דוגמה נוספת היא הסללה להשכלה מקצועית בקרב אוכלוסיות אתניות, דבר המייצר אי שוויון אנכי במערכת ההשכלה (Dougherty & Lombardi, 2016). בישראל ניתן גם לזהות מגמות דומות של אי שוויון על רקע עדתי, לאומי ומגדרי במערכת החינוך. אי שוויון זה בא לידי ביטוי בהיעדרם של משאבים, תהליך הסללה של קבוצות שונות להשכלה נמוכה, הפרדה לאומית ועדתית, הדרת נשים ועוד כפי שיפורט בהמשך לגבי האוכלוסייה הערבית (אלנאבולסי, 2016).

עבור נשים צעירות מקבוצות שוליים, במיוחד מקהילות סגורות ומסורתיות, קיימים חסמים ספציפיים להשכלה על תיכונית. למשל: אילוצים מסורתיים ודתיים (כגון הימנעות משיח עם גברים וזרים, דרישה לנוכחות וטיפול בבית), היעדר תמיכה משפחתית, הזדמנויות תעסוקה מוגבלות, איכות לימודים ירודה בתיכון, אילוצים כספיים וחוסר נגישות למוסדות לימוד (Arar & Mustafa, 2016).

2011; Oplatka & Lapidot, 2012; Pessate-Schubert, 2004; Weiner-Levy, 2006). למשל, במאמרו של זמברנה ומקדונלד (Zambrana & MacDonald, 2009) אודות חוותיהן של נשים ממייעוטים בהשתלבות בהשכלה אקדמית, עולה כי אלו חוות אי שוויון לאורך שנותיהן במערכת החינוך, למשל בחוסר עידוד להמשיך ללימודים על תיכונים. גם בהשתלבות באקדמיה עצמה, נשים ממייעוטים דיווחו על הרמות הגבוהות ביותר של אפליה בין המינים, קושי אקדמי, רגשי וחברתי ורמות לחץ גבוהות (Zambrana & MacDonald, 2009). כך נראה שהחסמים המבניים שחוות נשים אלו מצטלבים עם חסמים נוספים אישיים ומשפחתיים. בהתאם, נמצא כי נשים ממייעוטים שונים תופסות כי עליהן להתמודד עם יותר חסמים לקראת השתלבותן בהשכלה, ביחס לגברים (Luzzo & McWhirter, 2011).

נשים צעירות מהחברה הערבית בדואית

אוכלוסייה ספציפית המתמודדת עם היקף נרחב במיוחד של חסמים להשכלה היא האוכלוסייה הערבית בדואית בכלל, והנשים בה בפרט. האוכלוסייה הבדואית בישראל היא בעלת ייחוד תרבותי, היסטורי, חברתי ופוליטי אשר מבדיל אותה מקבוצות אחרות בתוך המיעוט הערבי (Abu-Saad et al., 2017; Shmueli & Khamaisi, 2015). מרבית האוכלוסייה הבדואית בישראל מתגוררת באזור הנגב ומנתה 268,867 אנשים בשנת 2019 שמהווים כ-14% מכלל האוכלוסייה הערבית בישראל (אלמסי ווייסבלאי, 2020). אף שבמשך מאות שנים החברה הבדואית בנגב התאפיינה באורח חיים נוודי, החל מסוף שנות ה-70 של המאה העשרים, החברה הבדואית עוברת תהליך שינוי, מודרניזציה, במסגרת רבים מחבריה עברו להתיישבות קבע. כיום, כ-75% מהאוכלוסייה הבדואית בנגב מתגוררים ביישובי קבע, בעוד קרוב ל-25% מהם מתגוררים "בפזורה", כפרים שהמדינה איננה מכירה בהם (אלמסי ווייסבלאי, 2020; רודינצקי, 2011). המבנה החברתי בחברה הבדואית מבוסס על השתייכות לשבט. הכוונה בשבט לחיבור של מספר "חמולות" (משפחות מורחבות) ומשפחות גרעיניות המחוברות אחד לשנייה, זאת מתוך רצון להשגת הבטחת עזרה הדדית בין הצדדים (אלקרינאווי, 2010; Kark & Frantzman, 2012). בשל כך, זוהי חברה המדגישה את הזהות הקולקטיבית על פני הפרט והביטוי האישי (Abu-Rabia-Queder, 2011, 2017; Abu-Saad et al., 2017).

בדומה לחברה הערבית באופן כללי, גם בחברה הערבית בדואית מבנה החברה הינו מסורתי ופטריארכלי, כך שמעמדה של האישה נמוך מזה של הגבר (קפלן ואחרים, 2014; Abu-Rabia-Queder, 2017). בחברה זו הכוח וזכות המנהיגות הגברית מתבטאת הן במרחב הפרטי והן במרחב הציבורי (אלאסד-אלהוזייל, 2020; Abu-Rabia-Queder, 2017). לכן, נשים מגיל צעיר כפופות לאביהן אשר מהווה ראש המשפחה והדמות הדומיננטית והבלעדית ללקיחת החלטות עבורן. בהמשך, כנשים צעירות הן מוכפפות לגבר אליו נישאו (אלאסד-אלהוזייל, 2020; סופר-פורמן, 2016). לפי תפיסה זו, אישה יכולה להיחשב ולחוש כממששת את עצמה כאשר היא נשואה לגבר ובהמשך כאשר היא שהופכת להיות אמא. בהתאם, מצופה ממנה להקדיש את חייה למשפחתה, בכך שתדאג למלא את משימות הבית, לדאוג לצרכיו של הגבר ולגדל את ילדיה (אלאסד-אלהוזייל, 2020; Abu-Rabia-Queder, 2011). אחד ממאפייניו הבולטים של המבנה הפטריארכלי בנגב הוא תופעת הפוליגמיה, שבמסגרתה גבר אחד נישא למספר נשים במקביל (Abu-Rabia-Queder, 2011), והיא מוערכת כקיימת בקרב בכ-30% מהנשים הבדואיות בנגב (ספקטור בן-ארי, 2013). יש לציין

עוד כי נישואי קטינות הינם תופעה בולטת בחברה הבדואית כאשר לרוב מדובר בקטינות הנישאות לאדם מבוגר מהן אשר נשוי לאישה אחת או יותר (בלוטנר, 2014; ספקטור בן-ארי, 2013).

תהליכי השינוי והמודרניזציה שהתרחשו בחברה הערבית כולה הובילו דווקא להשפעה שלילית במיוחד על מעמדן של הנשים הבדואיות. כך לדוגמה המעבר ליישובי הקבע בהם יש מגוון שירותים הובילו להגבלת יציאתן של הנשים ממרחב ביתן, מתוך טעמי פרטיות וצניעות (Abu-Rabia-Queder, 2006, 2014). כך נוצרו "מרחבים אסורים" ו"מרחבים מורשים" לנשים הבדואיות, כאשר הבית והשכונה הקרובה הפכו למרחב מורשה וכל מה שמחוצה לו הינו אסור (Abu-Rabia-Queder, 2012; Shalhoub-Kevorkian & Daher-Nashif, 2017). בהקשר להשתלבות בהשכלה על תיכונית, בחברות מסורתיות כמו החברה הבדואית צניעות האישה מהווה ערך מרכזי. יציאה ללימודים כרוכה בכך שהאישה בהכרח תצא למרחב החיצוני לבדה ותיחשף לאנשים זרים ובפרט לגברים שאינם ממשפחתה. החשש שמא ייווצרו שמועות ורכילות בנוגע לצניעותה, מובילים את המשפחה למנוע את יציאתה מהבית ובפרט ללימודים (Abu-Rabia-Queder, 2006; 2014; Abu-Saad et al., 2017). זאת ועוד, חסם נוסף ליציאת נשים ללימודים נובע מתוך הפחד שבכך יפגע במה שמכונה "כבוד המשפחה" (Abu-Saad et al., 2017). מחקרים ספורים שנערכו בקרב נשים בדואיות בהשכלה על תיכונית, שופכים אור נוסף על החסמים בתחום זה שעומדים בפני נשים אלו, החל מחינוך לא מספק במקום מגוריהן שהשפיעו על תוצאות מבחני הבגרות שלהן, אך בעיקר העובדה כי בקהילה זו לימודים אקדמאיים נתפסים כהפרה של ההתנהגות המסורתית והמקובלת של נשים בדואיות – הקוד הבדואי של אי-הופעתן בציבור (Abu-Rabia-Queder, 2008; 2011).

לצד החסמים הרבים שהוצגו, אפלטקה ולפידוט (Oplatka & Lapidot, 2012) זיהו חמישה גורמים בעלי פוטנציאל לאפשר או להקל על הכניסה של נשים ערביות מוסלמיות להשכלה על תיכונית בישראל: תמיכה ממשפחת המוצא, תרבות ואקלים בבית הספר התיכון, הכוונה ללימודים גבוהים, תמיכה מהבעל ותמיכה מהקהילה המקומית. חוקרים נוספים טוענים כי גורם משמעותי בהשתלבות בהשכלה על תיכונית בקרב נשים ערביות כולל הערביות הבדואיות בישראל הוא פתיחה של מכללות מורים וחינוך ערביות, המיועדות לנשים ערביות כגון אל קסימי, סכניו, המכללה הערבית בחיפה, קורסי הכנה לנשים ערביות במכללות הרב תרבותיות כגון מכללת דוד ילין וקורס הכשרת מורים לערבים במכללת בית ברל (Arar & Haj-Yehia, 2016; Arar and Mustafa, 2011). בדומה לכך, אבו רביעה קוודר (Abu-Rabia-Queder, 2008) מוסיפה כי מכללת קיי פיתחה תוכנית מיוחדת לאוכלוסייה הערבית-בדואית, שבה ההוראה הייתה בשפה הערבית, תנאי הקבלה היו פחות מחמירים, והיא הונגשה לאוכלוסייה הערבית בהתאם למגבלות שמציבה החברה על בנותיה (כמו הפסקת הלימודים לפני שעת החשיכה), ובכך הגבירה את השתתפות הנשים בלימודים.

מגורים בפריפריה החברתית – גאוגרפית

גורם מבני נוסף הקשור לתהליך ההשתלבות בהשכלה על תיכונית הוא אזור המגורים, כאשר מגורים בפריפריה החברתית-גיאוגרפית נמצאו כמהווים חסם עבור ההשתלבות בהשכלה (Soen & Davidovitch, 2004). לפריפריה הדרומית של ישראל מספר מאפיינים שנמצאו קשורים להשתלבות בהשכלה: שיעורי עוני גבוהים יותר מאשר במרכז, בייחוד בקרב נשים, פחות הזדמנויות תעסוקה ופחות מוסדות השכלה, וחוסר בתחבורה ציבורית (Weinreb, 2021). כך, המגורים בפריפריה החברתית גיאוגרפית מהווים מיקום שוליים נוסף המצטלב עם מעמד ואתניות ומגדר ומשפיע על

תהליך ההשתלבות בהשכלה. למשל, בישראל נמצא כי לצעירים מהפריפריה ככלל ולצעירות מהפריפריה בפרט ישנה נגישות מוגבלת למוסדות השכלה על תיכונית (קטן, 2009; רפאלי, 2015).

החל משנות ה-90 בישראל, בדומה למדינות אחרות בעולם, נפתחו מכללות ציבוריות באזורי הפריפריה הגאוגרפית והחברתית, ובכך התאפשרה כניסה של אוכלוסיות מוחלשות יותר לשערי האקדמיה (Soen & Davidovitch, 2004). עם זאת, עדיין קיים אי שוויון וריבוד בהשתלבותם של צעירים מהפריפריה ביחס לצעירים במרכז, הן מבחינת שיעור ההשתלבות בלימודים על תיכוניים, והן מבחינת תחומי הלימוד השונים (פניגר ואחרים, 2013). דוגמאות רבות ממחישות פער זה. למשל, אחוז הנושאים מלימודים על תיכוניים הגבוה ביותר נמצא בקרב סטודנטים שהתגוררו בפריפריה החברתית-גיאוגרפית. עדות נוספת אפשר לראות במספרי מסיימי התיכון שהצליחו להשתלב בהשכלה גבוהה: מתוך 97 אלף מסיימי התיכון בשנת 2008, 42.1% החלו ללמוד במוסדות להשכלה גבוהה, אך אחוז השתלבותם של סטודנטים ממקומות מגורים מרכזיים (47.5%) גבוה מאלו שגרו בישובים פריפריאליים (36.5%) (למ"ס, 2017).

גם במדינות אחרות נמצא כי חסם מרכזי להשכלה על תיכונית בעיקר בקרב צעירים במצבי שוליים, הוא אזור המגורים, כגון גם במגורים באזור כפרי בהשוואה למגורים באזור עירוני (Guiffida, 2013; Roberts & Green, 2008). מחקר בפרו מצא כי סטודנטים המתגוררים באזור עירוני (בנוסף להיותם גברים ממשפחות עם מעמד סוציו אקונומי גבוה) היו צפויים להשתלב יותר באוניברסיטאות (Whittaker & Montgomery, 2012). מחקר נוסף בקנדה מצא כי הסבירות להשתלב באוניברסיטאות נמוכה יותר אצל צעירים מאזורים כפריים לעומת צעירים המתגוררים בעיר (Finnie et al., 2015). מספר מחקרים מארצות הברית אף תיארו את קשיי ההשתלבות של סטודנטים מקהילות כפריות במוסדות האקדמיה הממוקמים בסביבה העירונית, קשיים אשר לעיתים מובילים לנשירה, בעקבות קושי של הסתגלות לכיתות גדולות יותר או פערים תרבותיים בין העיר לכפר (Guiffida, 2008; Stone, 2014).

הסבר אפשרי לאי השוויון בין הפריפריה למרכז בהשתלבות בלימודים יכול לנבוע מרמת החינוך והמשאבים הבית ספריים בפריפריה שהינם לרוב נמוכים (Sullivan et al., 2014). למשל, במחקר אוסטרלי נמצא כי סטודנטים מקהילות כפריות ומרוחקות, אשר בדרך כלל מאופיינות במעמד סוציו אקונומי נמוך ורמות נמוכות של משאבים בית ספריים, נוטים להשיג תוצאות חינוכיות נמוכות מאשר סטודנטים בערים ומשתלבים פחות באוניברסיטאות (Sullivan et al., 2014). בהתאם, נמצא גם כי צעירים שלמדו בבתי ספר מוחלשים נוטים פחות להשלים לימודים באוניברסיטה בהשוואה לצעירים שלמדו בבתי ספר אחרים (OECD, 2020). רמת בית הספר נמוכה מתבטאת למשל בהספקה דלה של משאבים חינוכיים, הזדמנויות מוגבלות להשתתפות בפעילות חינוכית משלימה והכנה לקויה לקראת לימודים על תיכוניים (Hossain & Bloom, 2015; Long, 2014). כל אלו יוצרים פחות הזדמנויות עבור התלמידים להשתלבות בהשכלה על תיכונית, ובכך בתי הספר משמרים ואף מעמיקים את הפערים הכלכליים (Bozick & DeLuca, 2011; Kearns, 2011).

הסבר נוסף יכול להיות קשור להשפעות סביבתיות הקיימות בפריפריה. על פי מחקרים שונים, מאפייני המגורים בשכונות מוחלשות (למשל בהן האנשים בעלי מעמד סוציו אקונומי נמוך, רמות גבוהות של אבטלה, אחוזי פשיעה גבוהים, וישנה שכיחות גבוהה של אנשים מיעוטים אתניים)

נמצאו קשורים לשאיפות חינוכיות נמוכות, הישגים בית ספריים נמוכים ושיעורי הרשמה נמוכים למוסדות השכלה על תיכונית (Chowdry et al., 2008; Guerrero et al., 2016; Hirschfield, 2009; Nichols et al., 2010; Ward et al., 2013). עם זאת אין די מידע מישראל המספק הסבר על הקשר בין השתלבות בהשכלה על תיכונית למגורים בפריפריה. מחקר אחד בלבד שהתבסס על מידע מנהלי בחן את ההיבט המגדרי והתמקד בהשתתפות בהשכלה הגבוהה בפריפריה הישראלית (פניגר ואחרים, 2013). מחקר זה הצביע על כך שנשים נוטות להשתלב יותר בהשכלה על תיכונית מגברים אולם הן לומדות למקצועות עם סטטוס נמוך. עם זאת, מחקר זה לא בחן הצטלבות של מיקומי שוליים נוספים (לדוג' קבוצות מוצא או גיל) על מנת לזהות אלו מאפיינים אצל קבוצות נשים שונות קשורים להשתלבות בהשכלה על תיכונית.

חסמים מבניים הקשורים למוסדות הלימוד להשכלה על תיכונית

מלבד להיבטים של מצבי השוליים השונים והנגזר מהם, אחד הגורמים המבניים המעצבים את תהליך ההשתלבות בהשכלה על תיכונית הוא מוסדות הלימוד עצמם (Page & Schott-Clayton, 2016). לדוגמא, אחד הגורמים המהותיים הם תנאי הסף בקבלה למוסדות ההשכלה הגבוהה. תנאי הסף נקבעים לרוב בישראל על פי ציוני הבגרות בתיכון או ציונים ממבחני הפסיכומטרי, ואלו קשורים במידה רבה למצבי השוליים החברתיים השונים. בכך המוסדות, על אף הניסיונות לקדם הנגשה של אוכלוסיות שוליים, משמרות את אי השוויון (פניגר ואחרים, 2013). זאת כיוון שנתונים מראים כי האוכלוסייה בעלת הציון הנמוך במבחני הפסיכומטרי היא אוכלוסיית הנשים ממעמד נמוך וכי שיעור נמוך של נשים משתלב במכניזם קדם אקדמי, המאפשרות נתיב כניסה אלטרנטיבי לצעירים שלא עומדים בתנאי הסף. עוד נמצא כי מעמד כלכלי נמוך מקטין את הסיכוי להשתלב בהשכלה גבוהה לאחר סיום המכינה (הלמ"ס, 2019). גייקובס (Jacobs, 1996), במחקרו על אי שוויון מגדרי בהשכלה על תיכונית, מתאר כי אי השוויון מתבטא לא בקבלה ובנגישות של נשים במוסדות ההשכלה הגבוהה, אלא בקשיים ובהתמודדויות השונות (למשל, בהסללה המגדרית בתחומי הלימוד או בהטרדות מיניות במוסדות). גם בישראל, ניתן לזהות שוני מגדרי בתחומי הלימוד: בתחומי ההנדסה שיעור הנשים הוא בין 24% ל-39%, לעומת תחום החינוך ומקצועות הפרא-רפואיים בהם שיעור הנשים הוא כ-80%. הבדלים אלו מושפעים מנורמות חברתיות תרבותיות ומתפיסות מגדריות של תחומי לימוד ומקצוע, וכמו כן מהסללה מגדרית בחינוך (המועצה להשכלה גבוהה, 2015). היבט נוסף של האחריות המוסדית בהשכלה גבוהה הוא הנגשת המידע: נמצא כי צעירים במצבי שוליים, שיש להם מעט הון חברתי ותרבותי על מנת להבין את מערכת המוסד הלימודי, מסתמכים בעיקר על מידע שהמוסד מספק (למשל בהבנת תנאי הסף, ההרשמה, תמיכה כספית ובדרישות האקדמיות). מידע זה במקרים רבות לוקה בחסר ואף מבלבל (Whitty et al., 2015).

לבסוף, הגורם המבני המוסדי הנוסף קשור בהשכלה על תיכונית מקצועית. כאמור, השכלה על תיכונית כוללת בתוכה גם השכלה אקדמית וגם השכלה מקצועית. באופן כללי, על אף שהשכלה מקצועית יכולה לסייע לכניסה לתעסוקה מיטבית יותר, בישראל הנורמה החברתית היא קבלת תואר אקדמי (למשל, 48% מהצעירים בגילאי 25 עד 34 הם בעלי תואר ראשון, לעומת ממוצע של 44% במדינות ה-OECD). בקרב נשים בישראל שיעור זה גבוה אף יותר (OECD, 2019). הכשרה מקצועית קשורה גם למגורים בפריפריה הגיאוגרפית של ישראל. כתוצאה מהטיה חברתית זו, נשים צעירות רבות מרגישות מחויבות לרכוש השכלה אקדמית גם כאשר היא אינה עולה בקנה אחד עם

היכולות ו/או השאיפות שלהן (פניגר, 2017). עם זאת, ועל אף שהיא יכולה להתאים לצעירות במצבי שוליים וסיכון, מערכת החינוך המקצועית בישראל לא פותחה מספיק, וצעירים שרוכשים השכלה מקצועית נתפסים בדרך כלל כשייכים לשלבים נמוכים יותר בסולם החברתי (Regev et al., 2020). מעבר לכך, גם בלימודים מקצועיים ניתן לראות ביטויים לאי שוויון מגדרי: למשל, בתת הייצוג לנשים בלימודים מקצועיים כיוצא מכך, ניתן לראות כי בלימודי התיכון יש תת ייצוג לנשים בלימודים מקצועיים (19% בנות לעומת 81% בנים). ניתן לראות לכך ביטוי גם באי השוויון האופקי: על אף שיותר נשים (31,683) השתלבו מאשר גברים (25,627), אי השוויון האופקי עדיין קיים: מרבית (68.7%) הנשים השתלבו בלימודי מקצועות הקשורים להוראה, לעומת מרבית (88.2%) הגברים שהשתלבו בלימודי הנדסה וטכנאות (למ"ס, 2020).

חסמים ומשאבים בין אישיים

בנוסף לגורמים המבניים, קיימים גורמים בין אישיים המעצבים את תהליך ההשתלבות בהשכלה על תיכונית. למשל, השתלבות מוצלחת בהשכלה על תיכונית נמצאה קשורה למידת התמיכה אותה צעיר מקבל מסביבתו החברתית, המשפחתית, מדמויות לחיקוי ומגורמי טיפול (Syed et al., 2011). בחלק זה יוצגו הגורמים הבין אישיים וכיצד אלו מעצבים את תהליך ההשתלבות בהשכלה בקרב צעירות במצבי שוליים. אלו כוללים: רקע משפחתי (השכלה הורית וציפיות ההורים), תמיכה חברתית ותמיכה מצד גורמים טיפולים.

רקע משפחתי

אחד החסמים המרכזיים ביציאה ללימודים שאיתן מתמודדות נשים צעירות בהקשר הבין אישי, הינו עמדת משפחתן. למשפחה ככלל, והורים בפרט, יש השפעה עצומה על כך שילדיהם ירכשו השכלה גבוהה (Guerrero et al., 2016; Wu & Bai, 2015). עם זאת, אי השוויון והאפליה בחברה בין נשים לגברים מחלחל עד לתא המשפחתי ובשל כך הורים עשויים להעניק עידוד ותמיכה לבניהם לצאת וללמוד, בעוד שלבנותיהם הם יעבירו מסר הפוך (King & Winthrop, 2015). מחקרים שונים הצביעו על כך שמצופה מנשים צעירות ממשפחות בעלות הכנסה נמוכה להקדיש את מרבית הזמן לניהול הבית ולכן הן מתמקדות פחות בשאיפותיהן לעתיד ובאפשרויות ההשכלה שלהן (Craig et al., 2011; McDonald et al., 2016). במחקר אחר נמצא כי אימהות בעלות רמות נמוכות של השכלה והכנסה מעבירות לבנותיהן ציפיות למילוי תפקידי מגדר מסורתיים המתבטאים בכך שלבנות שאיפות נמוכות לרכישת השכלה אקדמית (Montanes et al., 2012). אפליה זו בולטת בעיקר בחברות מסורתיות, אשר לרוב אינן תומכות ביציאתן של נשים ללימודים (Abu-Rabia, 2014; Ambreen & Mohyuddin, 2014; Queder, 2008; Abu-Saad et al., 2017). אתגר נוסף הייחודי לנשים הוא הורות מוקדמת, המשפיע יותר על נשים מאשר גברים. מחקרים מצביעים על כך שאימהות צעירות מתמודדות עם מספר רב של קשיים: סיכוי גדול יותר לנשור מבית ספר ורמת השכלה והכנסה נמוכות יותר, דבר המוביל להשתייכות למעמד כלכלי נמוך יותר ואף לחיים בעוני (Ferri & Smith, 2003; Hallem & Creech, 2007). בחלק זה יוצגו שני הגורמים המהותיים המעצבים את היכולת והאפשרות להשתלבות בהשכלה על תיכונית: השכלה הורית וציפיות הוריות.

השכלה הורית

במחקרים רבים נמצא כי השכלה הורית נחשבת למנבא חזק של הפנייה להשכלה על-תיכונית בקרב צעירים, אף בהשוואה להכנסות משפחתיות, ולמעשה היא הגורם המכריע החשוב ביותר. כך

צעירים שהוריהם בעלי השכלה גבוהה יותר, ככל הנראה ישתלבו בהשכלה על תיכונית (Finnie et al., 2015; OECD, 2017). באופן דומה, מחקר אורך שנערך בארצות הברית, מצא מתאם חזק בין רמת ההשכלה של האם לבין שיעורי ההרשמה למכללה של ילדיה (Ou & Reynolds, 2014). כמו כן, נמצא כי צעירים שהוריהם הינם בעלי פחות שנות לימוד נוטים יותר לנשור מבית הספר ולא להגיע כלל להשכלה על תיכונית (Etzion & Romi, 2015). מחקר נוסף שנערך לאחרונה על ידי ה-OECD (2018) בהתבסס על נתונים ממדינות רבות בעולם, מצא כי סטודנטים עם לפחות הורה אחד בעל השכלה על-תיכונית, הינם בעלי סבירות גבוהה, של בין 17% ל-30%, להשלים את הלימודים האקדמיים מאשר עמיתיהם שהוריהם הם לא בעלי השכלה על תיכונית. גם בישראל נמצא כי יש קשר בין השכלה הורית לבין השתלבות בהשכלה אקדמית, למשל, נמצא כי בקרב מי שהוריהם לא למדו כלל, ל-60% אין תעודת בגרות, לעומת 7% בקרב אלו שלפחות אחד מהוריהם בעל תעודה אקדמית (למ"ס, 2018). בהתאם, פעמים רבות מתייחסים לאוכלוסייה ששני ההורים אינם בעלי השכלה גבוהה כ-"דור ראשון להשכלה" במידה והם משתלבים בהשכלה על תיכונית, וצעירים אלו נמצאים בשיעורים מועטים בהשכלה על תיכונית (בן סימון ואחרים, 2019).

ישנם מספר הסברים לשאלה מדוע השכלה הורית משמעותית במיוחד ליכולת הילדים להשתלב בהשכלה על תיכונית: ראשית, חשוב לציין כי יש קשר בין מצבי שוליים שונים (כמו למשל אתניות או מעמד סוציו-אקונומי נמוך) ובין משפחות עם רמות השכלה נמוכות (O'shea, 2016). בהמשך לכך, רמות נמוכות של השכלה הורית קשורות לציפיות נמוכות מהצעיר, הן משפחתיות נמוך, ריכוז בבתי ספר מוחלשים וגישה מוגבלת לפעילויות תרבות, מאפיינים המהווים חסמים להשתלבות בהשכלה על תיכונית (OECD, 2018). בכך, פעמים רבות המשפחה נתפסת בספרות כ-"משעקת" את מנגנוני אי השוויון החברתיים (Bourdieu & Paaseron, 1977) כך שבעקבות חוסר ההון התרבותי והחברתי במשפחה, הצעירים זוכים בפחות אפשרויות בדרכם לרכישת השכלה.

ציפיות הוריות

הציפיות ההוריות מתייחסות להערכה של ההורים עד כמה רחוק ילדם יגיע בתחום ההשכלה, אשר מתבססת על משאבים או על חסמים חיצוניים (Guerrero et al., 2016). מחקרים מצאו ששאיפות אקדמיות של הצעיר עצמו, לרבות תפיסות לגבי השכלה על תיכונית, נבנות ומתעצבות באמצעות רשת תמיכה חברתית ומשפחתית. לכן, הורים ובני משפחה אחרים, כמו גם חברים מקבוצת השווים עשויים לשמש כמודלים לחיקוי לשאיפות האקדמיות ולציפיות של צעירים (Christofides et al., 2015; Christofides et al., 2012). בהתאם לכך, מחקרים הראו את ההשפעה העוצמתית שיש לציפיות החינוכיות של ההורים על הסבירות שילדם יגיע לאקדמיה, על גיבוש הזהות האקדמית של ילדיהם ועל שאיפותיהם ויעדיהם של הילדים בתחום ההשכלה (Diemer & Li, 2012; Guerrero et al., 2010; Nichols et al., 2016). זאת ועוד, ציפיות ההורים להשכלת הצעירים נקשרו להצלחה בלימודים ולהשלמת התואר (Hemmy-Asamsama, 2016; Ou & Reynolds, 2014). כך לדוגמה מחקר שעקב במשך שנתיים אחר צעירים עד לאחר סיום לימודיהם התיכוניים, מצא כי תלמידים שהוריהם החזיקו בציפיות גבוהות מהם היו בעלי סיכוי גבוה יותר לסיים את לימודיהם התיכוניים וללמוד במכללה מאשר סטודנטים שהוריהם היו בעלי ציפיות נמוכות (Madaus et al., 2014).

ההסבר שניתן לכך הוא כי הציפיות הגבוהות של ההורים בתחום ההשכלה מלוות בדרך כלל בעמדות, מסרים או פעולות המעבירות את ערך ההשכלה (Aronson, 2008; Guerrero et al., 2016).

לדוגמא, הורים עם ציפיות או שאיפות לימודיות גבוהות יותר מילדיהם, עשויים לספק סביבות אקדמיות חיוביות יותר בבית, או להיות מעורבים יותר בפעילויות בית ספריות במאמץ לקדם מחויבות ומוטיבציה גבוהה להצלחה אקדמית אצל ילדיהם (Nichols et al., 2010). בהתאם, מחקר בפרו מצא כי צעירים זיהו את חוסר התמיכה של בני משפחותיהם כאחד מהחסמים שעלולים למנוע מהם להגשים את שאיפותיהם האקדמיות. תמיכה זו הוגדרה כאפשרות לדבר על תוכניות השכלה עתידיות ולקבל עצות לגבי רעיונות בנושאי ההשכלה העל תיכונית (Guerreiro et al., 2016).

עם זאת, מיקומי השוליים משפיעים על הציפיות ההוריות. למשל, נמצא כי הורים פחות משכילים ובעלי הכנסה נמוכה נוטים להביע ציפיות חינוכיות נמוכות מילדיהם בהשוואה להורים משכילים יותר וממעמד גבוה הנוטים להיות מעורבים בחינוך ילדיהם, הן בבית והן בבית הספר (Benner et al., 2016; OECD, 2018). בנוסף, בחברה הערבית בישראל נמצא כי חסם עבור השתלבות בהשכלה ובתעסוקה עשוי לבנוע מחוסר תמיכה משפחתית ביציאה של נשים ללימודים (Abu-Rabia, 2014; Queder, 2008; Ambreen & Mohyuddin, 2014). יחד עם זאת, נמצא כי דווקא באוכלוסיות שוליים הציפיות ההוריות יכולות להוות גם משאב (Sulimani-Aidan, 2020). על פי ג'ראסי ופרס (2016), אחד מהגורמים שהסבירו את עליית השתתפות בתעסוקת נשים בחברה הערבית בשנים האחרונות הוא הגורם חברתי, הכולל פתיחות ועידוד מצד החברה ומהמשפחה להשתלבות בתעסוקה. בדומה לכך, ובניגוד לתפיסה כי המשפחה מהווה מקור ל-"שעתוק" אי השוויון בהשכלה, מחקרים מצאו כי דווקא בקרב אוכלוסיות ממעמד נמוך (Ashby & Schoon, 2010), צעירים מדור ראשון להשכלה (Gofen, 2009) או בקרב צעירים בפריפריה (הישראלי, 2016), התמיכה והציפיות ההוריות מהוות כלי לשינוי המוביליות חברתית ומשאב להשתלבות בצורה מיטיבה בהשכלה על תיכונית.

אף כי אין מחקרים בנוגע לצעירים וצעירות מטופלי שירותי הרווחה בהקשר לציפיות ההוריות, נמצא כי עבור צעירים בוגרי השמה, השייכים לאוכלוסייה זו, אחד האתגרים המשמעותיים בחיים הבוגרים הוא היעדרה של תמיכה רגשית, משפחתית וחברתית (Goodkind et al., 2011). העדר זה אף מהווה את אחד החסמים המרכזיים להשתלבות בתעסוקה ובהשכלה ובמעבר לחיים עצמאיים בקרב בוגרי השמה (Mendes, 2014). בנוסף, באוכלוסייה זו נמצא כי התמיכה והציפיות ההוריות מהוות את אחד מהמשאבים העיקריים באפשרות להשתלב בהשכלה על תיכונית (מור-סלהו, 2020).

תמיכה חברתית

מעבר למשמעותה המרכזית של המשפחה בעיצוב תהליך ההשתלבות בהשכלה על תיכונית, נמצא שהישגים חינוכיים קשורים באופן הדוק לתמיכה חברתית ולהימצאותם של מודלים לחיקוי מצד קבוצת השווים (Robertson & Symons, 2011; Syed et al., 2011; Lomi et al., 2011; Jackson, 2010). ההשפעה של התמיכה החברתית על ההישגים האקדמיים מתחילה כבר בגילאי הילדות, למשל נמצא כי קבוצת השווים נחשבת כמשאב להעלאת המעורבות האקדמית בקרב בני נוער מקבוצת שוליים (Allen et al., 2020). מחקר שבחן בני נוער השוהים במסגרת חוץ ביתית מצא כי בני הנוער השתמשו בתמיכת החברתית לקידום מטרותיהם הלימודיות, על מנת "להשלים" את חוסר התמיכה שלהם מצד מבוגרים והורים (Pellowski-Wiger, 2016). גם במהלך הלימודים במוסדות ההשכלה העל תיכונית אפשר לראות כי תמיכת עמיתים מהווה את אחד הגורמים המהותיים בקרב הצלחה במהלך הלימודים של אוכלוסיות שוליים, למשל סטודנטים מדור ראשון

להשכלה גבוהה (Dennis et al., 2005). חשוב לציין כי בהיבט זה נמצא הבדל מגדרי הן בקרב תלמידות בבית הספר התיכון והן במוסדות האקדמיים: השפעת תמיכת העמיתים והימצאותו של מודל לחיקוי הייתה גדולה יותר אצל נשים מאשר אצל גברים. ממצא אשר ניתן להסביר על ידי תיאוריות פסיכולוגיות המראות כי נשים נתמכות בחברויות קרובות ועמיתים יותר מגברים (Barnir et al., 2011; Han & Li, 2009; Jackson, 2010).

לתמיכה החברתית יתרונות רבים ככזו שמעצבת את שאיפותיהם האקדמיות של הצעירים ומספקת מידע והדרכה בנוגע להשכלה על תיכונית. כך למשל היא מסייעת בפיתוח אסטרטגיות התנהגויות שונות המאפשרות הכנה טובה ללימודים, משפרת את היכולת להתכונן ללימודים מבחינה חברתית וכלכלית ואת היכולת לעשות בחירות מבוססות על ידע הקשורות להשכלה על תיכונית (Cabrerera et al., 2006; Diemer & Li, 2012; Finnie et al., 2015; Frempong et al., 2012; Ma et al., 2016). עם זאת, בעקבות העובדה שצעירים במצבי שוליים פעמים רבות לא זוכים לתמיכה משפחתית וחברתית המאפשרת להם הכנה מיטיבה להשתלבות בהשכלה על תיכונית (Arar et al., 2016; Aronson, 2008; Datnow et al., 2010; Guerrero et al., 2016), ועל כן חוסר התמיכה מהווה חסם בדרכם לרכוש השכלה.

תמיכה מצד גורמי טיפול

עבור אוכלוסיות המצויות במצבי סיכון ושוליים, אחד מהגורמים המשמעותיים המעצבים את תהליך ההשתלבות בהשכלה היא תמיכתם של גורמי הטיפול (Rios & Rocco, 2014; Driscoll, 2013). תמיכת גורמי הטיפול מתבטאת באמצעות תמיכה במשאבים כספיים או ייעוץ אקדמי, אך גם בהיבט של מודל לחיקוי, מנטורינג והענקת משאבים פסיכולוגיים כמו תמיכה רגשית ואמונה בצעירים (Oyserman & Destin, 2010; Martin & Jackson, 2002). למשל, במאמר דעה שדן בתפקידה של העבודה הסוציאלית בליווי צעירים בסיכון במהלך האקדמיה, עלה כי מעבר לתמיכה הכספית, האקדמית והרגשית, הסטודנטים זקוקים לליווי מקיף גם בתחומים נוספים בחייהם, למשל בסיוע בסגור בבירוקרטיות השונות (Lambert & Siegel, 2018).

ניתן לראות מספר עדויות בספרות המעידות על החשיבות של תמיכת גורמי הסיוע להצלחה או חוסר הצלחה בהשתלבות בהשכלה על תיכונית ובתפקוד במהלך הלימודים. למשל, מספר מחקרים מצא כי הימצאותה של תמיכת גורמי הסיוע מהווה משאב חיובי להשתלבות בלימודים, למשל בקרב דור ראשון להשכלה (Stephens et al., 2014), בקרב סטודנטים מהפריפריה (ספיר, 2020) או ובקרב סטודנטים עם מוגבלויות (זק"ש ואחרות, 2020). תמיכה זו שיפרה את תחושת השייכות למוסד האקדמי, מנעה נשירה ושיפרה את הישגי הלימודים.

לעומת זאת, היעדרה של תמיכה מצד גורמי הסיוע נמצאה קשורה לחסמים וקשיים ללימודיים. למשל, בקרב בוגרי פנימיות עלה כי בוגרים רבים נאלצו להסתדר ללא תמיכה וליווי ובעקבות כך התקשו להתמקד בלימודים. בנוסף גם התמיכה שניתנה פעמים רבות הייתה לתקופה מוגבלת (מור-סלהו, 2020). גם בקרב סטודנטים עם מוגבלויות פיזיות ונפשיות עלה כי מעל מחצית מהם חשו כי הם אינם זוכים לקבל את ההתאמות הלימודיות להם הם זקוקים במהלך הלימודים, ושליש מהסטודנטים דיווחו כי בעקבות היעדר ההתאמות הם שקלו לעזוב את הלימודים (רביב-כרמי ורוט, 2017). עם זאת, נושא זה נחקר פחות בקרב אוכלוסיית הצעירים במצבי סיכון באופן כללי, ומרבית המחקרים עסקו בקבוצות ספציפיות, למשל: בוגרי הוצאה חוץ ביתית, סטודנטים דור ראשון

להשכלה וסטודנטים עם מוגבלויות. מעבר לכך, יש מעט מחקרים העוסקים במשמעות התמיכה מצד גורמי הטיפול להשתלבות בהשכלה בקרב נשים צעירות במצבי סיכון ושוליים.

חסמים ומשאבים אישיים

גורמים נוספים המעצבים את תהליך ההשתלבות בהשכלה על תיכונית הם גורמים אישיים: תכונות ומאפיינים אישיותיים, הרקע החינוכי ומצבי הסיכון והטראומה שחוו הצעירות. עם זאת, חשוב לשוב ולהדגיש כי הגורמים השונים שלובים ומעצימים זה את זה: במובן זה, הגורמים האישיים מושפעים וקשורים לגורמים המבניים והסביבתיים. כך לדוגמה מאפיינים של רקע משפחתי ובעיקר המעמד הסוציו-אקונומי של ההורים תורמים להיווצרותם של שאיפות אקדמיות אצל צעירים ובדומה גם תמיכה ממשפחה, חברים ועמיתים (Guerrero et al., 2016).

תכונות ומאפיינים אישיותיים

תפיסות עתיד אקדמיות

תפיסות עתיד אקדמיות מורכבת מהשאיפות והציפיות האקדמיות של האדם, ומתייחסת לתפיסות מוקדמות של המסוגלות והיכולות האקדמיות, הרצונות של האדם, והרמה הגבוהה ביותר של השכלה שהוא מצפה להשיג (Zeira et al., 2019). תפיסות עתיד אקדמית מהווה גורם מנבא משמעותי להצלחה בלימודים ובתעסוקה בבגרות הצעירה (Diemer & Li, 2012; Melkman et al., 2016; Perez-Brena et al., 2017). מחקרים שונים מצאו כי יש קשר משמעותי בין תפיסת העתיד האקדמית ובין השתלבות בהשכלה על תיכונית בפועל (Andres et al., 2007; Diemer & Li, 2012; Ou & Reynolds, 2014). כך לדוגמה מחקר קנדי מצא כי הסיכוי להתחיל ללמוד בקרב סטודנטים שציפו להשתלב בהשכלה על תיכונית היה גבוה פי 8.2 בהשוואה לסטודנטים שלא היו להם ציפיות להשתלב בלימודים (Frempong et al., 2012). מחקר נוסף מצא כי ציפייה להשתלב באוניברסיטה שדווחו במהלך הלימודים בתיכון מגבירות את ההסתברות להשתלבות בהשכלה על תיכונית פי 0.31 לנשים ו-0.25 לגברים (Christofides et al., 2015). ניתן לזהות שני גורמים רלוונטיים להיווצרותם של שאיפות אקדמיות אצל צעירים: הגורם הראשון הינו מאפיינים של רקע משפחתי ובעיקר המעמד הסוציו-אקונומי, והגורם השני הוא תמיכה חברתית, במיוחד ממשפחה, חברים ועמיתים (Guerrero et al., 2016; Christofides et al., 2015; Finnie et al., 2015; Nichols et al., 2010).

בהקשר מגדרי, נמצא כי צעירות נוטות להפגין ציפיות אקדמיות גבוהות יותר בהשוואה לצעירים, דבר היכול להסביר את שיעור ההשתלבות הגבוה יותר בלימודים על תיכוניים בקרב נשים צעירות (Rampino & Taylor, 2013). עם זאת, חשוב לציין כי מחקרים שנערכו בקרב נשים צעירות מקבוצות שוליים הדגישו כי הן תופסות את עתידן יותר בהקשר של תפקידיהן המשפחתיים מאשר בהקשר של מימוש שאיפותיהן בתחום התעסוקה (Cinamon & Rich, 2014; Oppenheim, 2016). עוד נמצא כי צעירות מקבוצות שוליים נאלצות להרוויח כסף בהווה יותר מאשר להשקיע בפיתוח אישי באמצעות קריירה (Cinamon & Rich, 2014). בנוסף, מחקר שנערך בחברה הערבית בישראל מצא כי ככל שהצעירות חוו יותר חסמים מגדריים (כמו למשל טיפול במשפחה ובילדים), כך ירדה המוטיבציה להשתלב בתעסוקה ובהשכלה (Mahajna, 2017). היבט נוסף של השפעת ההבניות החברתיות על השתלבות בהשכלה ניתן לראות בתפיסות של נשים כלפי הצלחתן בהשתלבות בהשכלה על תיכונית. לדוגמה, מחקר רחב היקף שכלל מאות סטודנטיות בבריטניה חשף כי נשים תיארו כי אחד החסמים להשתלבות בהשכלה על תיכונית הינן תחושות של

חוסר ביטחון ביכולותיהן או בביצועיהן (Leathwood & O'Connell, 2003). הדבר בלט במיוחד בקרב נשים ממעמד הפועלים ומהגרות מהדור השני. עבור רבות מהנשים הללו, רגשות אלה של "לא להיות טובות מספיק" נראים מושרשים עמוק ועמידים לאורך שנים, ואינם משקפים תכונות אינדיבידואליות או כישלונות אישיים, אלא תוצר של הבניות חברתיות.

שליטה עצמית

שליטה עצמית מוגדרת כמכלול ההתנהגויות של אדם בדרכו להשגת מטרה כלשהי הכוללות למשל התגברות על קשיים ופתרון בעיות, אמונה עצמית והתמודדות עם לחצים (Thoresen & Mahoney, 1974; Rosenbaum, 1998). שליטה עצמית גבוהה נמצאה קשורה אף לתחושת רווחה אישית ולאפשרות להסתגל למשימות הברורות (Pearlin et al. 1981; Conger et al., 2009). כמו כן, במחקרים רבים בקרב מתבגרים נמצא כי תפיסה עצמית חיובית תורמת למשתנים שונים בתחום ההשכלה בהם: שאיפות אקדמיות, חוללות עצמית אקדמית והישגים אקדמיים אף מעל ומעבר למשתני המצב כלכלי (Carranza et al., 2009; Di Giunta et al., 2013; Fang, 2016).

עם זאת, מצבי החיים השונים משפיעים על תחושת השליטה העצמית, ובקרב אוכלוסיות שוליים על פי רוב מדובר בתחושת שליטה עצמית נמוכה ושליטת יותר מאשר בני גילם שלא מגיעים מקבוצת שוליים (Falci, 2011; Lewis et al., 1999). יתר על כן, עולה כי ישנו פער מגדרי בתפיסת השליטה העצמית, למשל, בנות בגילאי התיכון חשות פחות שליטה עצמית מאשר בנים (Falci, 2011). בנוסף, נמצא כי נשים השייכות לאוכלוסיית ה-NEET, על אף שאיפותיהן הגבוהות והרצון להתקדם בתעסוקה ובשכלה, מתאפיינות בהערכה ותפיסה עצמית נמוכה, זאת בשל התמודדות עם מצבי שוליים מרובים וכן תחושת בדידות חברתית (Maguire, 2019).

רקע חינוכי

נשירה ממסגרות לימודיות והישגים נמוכים

בעוד שתמיכה משפחתית וחברתית עשויה לספק הון חברתי שמסייע לצעירים להשתלב בהשכלה על תיכונית, תפקיד מסגרות הלימוד וצוותי ההוראה בגילאי הילדות והתיכון הוא להעניק את הכלים והיכולת האקדמיות הדרושים להשתלבות בהשכלה על תיכונית (Syed et al., 2011). בכך, בתי הספר, צוותי ההוראה והחוויה במערכות החינוך כילדים מעצבים את הסבירות להצליח בהשתלבות בהשכלה על תיכונית. זאת ועוד, להישגים החינוכיים בבית הספר יש תפקיד חשוב בהשתלבות בהשכלה על תיכונית. בהתאם, תלמידים עם ממוצע תעודת בגרות גבוה מ-90 היו בעלי סיכוי גבוה פי 15.3 להתקבל ללימודים על תיכוניים, לעומת תלמידים עם ממוצע של פחות מ-70 (Frempong et al., 2012), כך שקיים קשר חיובי חזק בין ההישגים בבית הספר התיכון לבין השתתפות גבוהה יותר בהשכלה על תיכונית (Buchman et al., 2008; Chowdry et al., 2008). כמו כן, תלמידים שהישגיהם בתיכון נמוכים, ולא לקחו קורסי הכנה לקראת השתלבות בהשכלה על תיכונית, צפויים פחות להשתלב במוסדות להשכלה על תיכונית (Arar & Haj-Yehia, 2016; Aronson, 2008).

עם זאת, כפי שהודגש לעיל, ההישגים החינוכיים קשורים באופן הדוק להשתייכות לקבוצות השוליים החברתיות – והם מהווים חסם להישגים חינוכיים גבוהים, כבר מגילאי הילדות (Brown, 2015). למשל, המגורים בפריפריה החברתית-גיאוגרפית והשתייכות למעמד חברתי-כלכלי נמוך קשורים גם לאיכות ורמת בתי הספר. למשל, צעירים שלמדו בבתי ספר מוחלשים נוטים פחות

להשלים לימודים באוניברסיטה בהשוואה לצעירים שלמדו בבתי ספר אחרים (OECD, 2020). רמת בית הספר נמוכה מתבטאת למשל בהספקה דלה של משאבים חינוכיים, הזדמנויות מוגבלות להשתתפות בפעילות חינוכית משלימה והכנה לקויה לקראת לימודים על תיכונים (Hossain & Bloom, 2015; Long, 2014). כל אלו יוצרים פחות הזדמנויות עבור התלמידים להשתלבות בהשכלה על תיכונית, ובכך בתי הספר משמרים ואף מעמיקים את הפערים הכלכליים (Bozick & DeLuca, 2011; Kearns, 2011).

יתר על כן, הפערים הלימודיים שמתחילים כבר בבתי הספר היסודיים נשמרים ואף מתרחבים עם התבגרותם של התלמידים, עד לשלב ההשכלה העל תיכונית (בן-דוד וחובב, 2013). כך, צעירים מקבוצות שוליים חברתיות מתמודדים עם חסמים חינוכיים כבר מגילאי הילדות שמעצבים את יכולתם להשתלב בעתידם בהשכלה על תיכונית. למשל, נשירה והישגים נמוכים במערכות החינוך נמצאו קשורים לשיעור השתלבות נמוך בהשכלה על תיכונית (Arar & Haj-Yehia, 2016; Aronson, 2008; Buchmann et al., 2008; Frempong et al., 2012; צעירים אשר נשרו מבית הספר התיכון אינם זכאים להירשם על פי רוב ללימודים על תיכונים או עשויים להזדקק לסיוע משמעותי כדי להשלים את החסר על מנת להתקבל ולהשתלב בהשכלה על תיכונית, כך השלכות הנשירה קשורות ליכולות של הצעיר להשתלב בהשכלה ובתעסוקה מיטבית (Buchman et al., 2008). חשוב עוד לציין את התופעה של נשירה סמויה בקרב בנות באופן ספציפי בחברה הבדואית, כך שישנן בנות הרשומות באופן פורמלי במערכת החינוך, אך אינן מגיעות ואין על כך פיקוח מצד גורמי האכיפה (בן-אשר, 2020; וייסבלאי, 2017). מבחינת ההשפעה של ההישגים הלימודיים הנמוכים והנשירה על התפיסות האישיות של הצעירים, נמצא כי אלו יכולים לגרום לקשיים אישיים כמו דימוי עצמי נמוך (בן רבי ואחרים, 2014).

חשוב לציין כי אף שנושא ההישגים הלימודיים נכלל בסקירה זו בחסמים האישיים הוא מתקשר לחסמים מבניים ובין אישיים. כך לדוגמה בתי ספר בשכונות ממעמד סוציו-אקונומי נמוך מאופיינים במשאבים מוגבלים, כיתות גדולות יותר, מורים חסרי ניסיון, שימוש בטכנולוגיה נמוכה, רמות מעורבות הורים נמוכה וחוסר יכולת להחזיק צוותי הוראה קבועים יתר על כן, מורים בבתי ספר אלה נוטים להביע ציפיות נמוכות יותר מתלמידיהם לגבי הישגים אקדמיים, מה שמעצים את הציפיות הנמוכות הקיימות. כל אלו יוצרים חסמים נוספים לצעירים המגיעים ממצבי שוליים (Madaus et al., 2014; OECD, 2020). זאת ועוד, עבור צעירים רבים ממיקומי שוליים חברתיים, הידע שרכשו בבית הספר אינו מספיק על מנת לעמוד בתנאי הקבלה שנקבעים על ידי מוסדות ההשכלה העל תיכונית (Dantow et al., 2010). גם בהיבט מגדרי, קיים אי שוויון מגדרי בהשכלה המתחיל כבר במערכת החינוך היסודית והתיכונית. למשל, נמצא כי ככלל קיימת התייחסות שונה ומפלה של הצוות החינוכי כלפי בנים ובנות התייחסות זו באה לידי ביטוי במיוחד בהשקעת רבה יותר בתלמידים לעומת תלמידות במקצועות מדעיים ומתמטיים (Bell & Juvonen, 2020; Robnett, 2016).

לקויות למידה והפרעות קשב וריכוז

לקויות למידה (ובניהם גם הפרעות קשב וריכוז) נתפסות כגורם נוסף שיכול להוות חסם להשתלבות בהשכלה על תיכונית. לקויות אלו נחשבות להפרעות הנפוצות ביותר הן בקרב ילדים והן בקרב צעירים. המונח "לקויות למידה" כולל בתוכו קבוצה של הפרעות המתבטאות בקשיים ניכרים

בכישורים ספציפיים של הקשבה, קריאה, דיבור, כתיבה ובחשיבה (American Psychiatric Association, 2013). נמצא כי להפרעות אלו השפעה שלילית משמעותית על התפקוד האקדמי, החברתי והרגשי הרגשי, ולצעירים עם לקויות למידה והפרעות קשב וריכוז קשיים להשתלב בהשכלה על תיכונית. עם זאת, ישנם מעט מאמרים הבוחנים את השפעת ליקויי הלמידה בנוגע לחוסר התפקוד האקדמי בתקופת הברורות בהתהוות (Al-Yagon, 2016; Newman et al., 2011).

מצבי והתנהגויות סיכון

בנוסף למצבי השוליים השונים שהוצגו לעיל שמעצבים את תהליך ההשתלבות בהשכלה על תיכונית, צעירות במצבי סיכון ושוליים מתמודדות עם גורם אישי נוסף: מצבי והתנהגויות הסיכון בחייהם האישיים. ההגדרה של סיכון כוללת הן מצבי סיכון (למשל, פגיעה מהמשפחה או מאחרים, קשיים רגשיים או חברתיים, קיום פיזי ומצב כלכלי ועוד) והן התנהגויות סיכוניות (כמו למשל שימוש בחומרים מסוכנים, אובדנות ופגיעה עצמית, התנהגויות לא חוקיות ועוד) (כאהן-סטרבצ'ינסקי ואחרים, 2016; סבו-לאל, 2017). כאמור, מתוך השיח אודות צעירות של הצטלבות מיקומי שוליים (קרומר נבו וקומס, 2012), ובדומה לשאר הגורמים האישיים, גם מצבי והתנהגויות הסיכון נמצאו כקשורות להשתייכות לקבוצות שוליים מודרות חברתית (ראובן ותורגימן, 2018; Rapa et al., 2018).

מצבי והתנהגויות הסיכון שונים נמצאו קשורים לקושי להשתלבות בהשכלה, למשל: עבריינות בקרב קטינים נמצאה כגורם מעכב השתלבות בהשכלה על תיכונית, זאת בעיקר בגלל נשירה מבית ספר בגיל מוקדם (Hirschfield, 2009; Kirk & Sampson, 2013). בהתאם, במחקר שנערך בישראל על בוגרי חסות הנוער, נמצא כי לאף אחד מהבוגרים אין תעודת בגרות מלאה (לוי וכאהן-סטרבצ'ינסקי, 2016). עוד נמצא שצעירים וצעירות המתמודדים עם קשיים רגשיים ונפשיים נוטים להשתלב פחות בהשכלה ובתעסוקה משאר בני גילם (ראובן ותורגימן, 2015; Esch et al., 2014). היבט נוסף הוא היסטוריה של טראומה בילדות אשר לה השלכות שליליות על היכולת להשתלב בהשכלה (Buckingham, 2016). בנוסף, גם במהלך הלימודים נמצא כי תסמיני הטראומה הוחמרו עבור סטודנטים חדשים שהשתלבו במוסדות ההשכלה המתמודדים עם טראומה מהילדות (Lambert & Siegel, 2018).

לסיכום, סקירת הספרות כללה מגוון רחב של חסמים להשכלה מבניים, בין אישיים ואישיים. לצד זאת, ניכר כי חסרה בחינה מקיפה של מגוון החסמים העומדים בפניהן של צעירות במצבי שוליים לקראת ההשתלבות בהשכלה גבוהה וההצטלבות ביניהם. בהתאם, מטרת המחקר הינן בחינת החסמים והאתגרים העומדים בפני צעירות (בגילאי 18-29) המשתייכות לשתי קבוצות ממוקמות חברתיים שוליים בדרכן לרכישת השכלה על-תיכונית והגורמים התורמים לצמצום של חסמים אלו: נשים צעירות יהודיות המתגוררות בפריפריה של הנגב ונשים צעירות מן החברה הערבית - בדואית המוכרות לשירותים חברתיים. באופן ספציפי, מחקר זה נועד לבחון את השאלות הבאות:

- אילו חסמים מבניים, חברתיים ואישיים עומדים בפני צעירות אלו העלולים למנוע או לעכב את השתלבותן במסלול לרכישת השכלה על-תיכונית?
- אילו גורמים מבניים חברתיים ואישיים יכולים לסייע להן להתמודד עם חסמים אלו או לצמצמם?

ממצאי המחקר

חלק איכותני: ממצאים מקבוצות המיקוד

השיטה

איסוף נתונים לקבוצות המיקוד

שלב איסוף הנתונים הראשון התבצע בגישה איכותנית באמצעות קבוצות מיקוד בקרב צעירות שטרם השתלבו בהשכלה על תיכונית. על מנת לגייס את הצעירות לקבוצות מיקוד שונות פנינו לעובדות סוציאליות שעובדות עם צעירות רלוונטיות בשירותי הרווחה השונים אשר סייעו לנו בארגון המפגש הקבוצתי. להלן פירוט קבוצות המיקוד שהתקיימו:

טבלת נתונים קבוצות מיקוד:

מספר צעירות	סוג מסגרת	סוג קבוצה
6	תכנית לצעירות במצבי מצוקה	צעירות מהרווחה - יהודיות
3	מסגרת חירום לצעירות בקצה הרצף	צעירות מהרווחה - יהודיות
6	קהילת צעירות אקטיביסטיות	צעירות מהרווחה - יהודיות
6	צעירות במסגרת תכנית יתד בעיר דרומית	צעירות מהרווחה - יהודיות
5	תכנית לצעירות במצבי מצוקה	צעירות מהרווחה - בדואיות
6	תכנית לצעירות במצבי מצוקה	צעירות מהרווחה - בדואיות
3	צעירות לאחר שחרור מצה"ל	צעירות לא מהרווחה - יהודיות
35		סה"כ

המשתתפות

בסך הכל, בקרב הצעירות היהודיות מקבוצת המחקר השתתפו 21 צעירות, טווח הגילאים נע בין 19 ל-26, ומרביתן (61.9%) נולדו בישראל. הרוב (71.4%) היו רווקות, ורבע (23%) היו אימהות. רק שליש מהן ציינו כי הן בעלות תעודת בגרות, וחצי מהן עבדו.

בקרב קבוצת הבדואיות, 11 צעירות השתתפו בסך הכל בקבוצות המיקוד, טווח הגילאים נע בין 20 ל-22, כאשר כל הצעירות ציינו שהן רווקות ושהן נולדו בישראל. כחצי (45.4%) ציינו שהן בעלות תעודת בגרות. רובן (63.6%) לא עבדו.

בקבוצת ההשוואה השתתפו 3 משתתפות, טווח הגילאים נע בין 22 ל-23. כולן היו ילידות הארץ, רווקות וחילוניות המתגוררות במרכז הארץ. כל המשתתפות הן בעלות תעודת בגרות מלאה העומדת בדרישות הסף של האוניברסיטאות. כל המשתתפות עבדו במשרה מלאה והעידו כי הן מרוויחות מעל לשכר המינימום.

ניתוח הנתונים

כל הראיונות הוקלטו ותומללו. ניתוח הנתונים בוצע על פי הנחיות הניתוח התמטיות לזיהוי נושאים מרכזיים בנתונים. בשלב הראשון, נעשה ניתוח ראשוני של הנתונים על ידי צוות החוקרות תוך זיהוי רעיונות ראשוניים. לאחר מכן, חולצו וקודדו נתונים רלוונטיים. הקודים קובצו לקטגוריות נושא

ראשוניות, הקטגוריות נבדקו על ידי צוות המחקר כדי להעריך שונות ועקביות. התמות שהורכבו מהקטגוריות השונות הושו לכלל הנתונים. (Braun & Clarke, 2006). על מנת לשמור על פרטיותן של הצעירות, פרטיהן המזהים הוסוו ולכן הענקנו להן שמות בדויים.

ממצאי קבוצות המיקוד – קבוצת היהודיות

משמעות ההשכלה

השכלה כנותנת כוח ותחושת הישג

במסגרת הקבוצות עלה כי השכלה מקדמת את האישה לתעסוקה והכנסה כלכלית טובה. כפי שאמרה ליאור:

אני לא חושבת שזה שאתה עם השכלה, אתה בן אדם יותר טוב, כאילו זה לא בהכרח. זה פשוט אין מה לעשות, בן אדם חייב להיות עם השכלה על תיכונית בשביל לקדם את עצמו מבחינת עבודה, מבחינת כסף.. לא מעבר. [...] נגיד אני עשיתי תעודות גנים בתיכון, שזה כאילו היה בית ספר מקצועי, אז הייתי חייבת. אז יש דברים שאתה באמת לומד בתיכון, התעודות האלה.. אבל בגדול אני רואה את עצמי לומדת כי אין ברירה, באמת.. כי אם לא אתה נשאר תקוע.

התייחסויות נוספות להשכלה שעלו בקבוצות היו כמשהו טוב, מקור לביטחון, כמחזקת ביטחון עצמי שהצליחו במשהו, בסיס כלכלי. נופר אמרה: "מחר אני אתחתן אני אתגרש יהיה לי את התעודות שלי [...] שיהיה לך משהו לעשות לא זרוקה בבית וישנה. גם לימוד וגם עבודה". ואילו אלונה אמרה: "את לא צריכה להסתמך על אחרים, את יכולה להסתמך על עצמך, כי יש לך ידע, וידע זה כוח".

תפיסת הצורך בהשכלה נעה בין לא חובה לבין לא ניתן להסתדר במדינה ללא תואר

בקבוצות היה דיון האם ההשכלה העל תיכונית היא הכרחית על מנת להצליח בישראל ולהגיע למעמד גבוה. נשמעו קולות מנוגדים בנושא כך לדוגמה נופר אמרה: "אני חושבת שאפשר להצליח בלי תואר, זה מאד חשוב ללמוד אבל זה לא מחייב אף אחד". לינוי אף הדגישה שההישג של תואר אינו מבטיח הצלחה:

גם כל כך מציק לי שדוחפים ללכת ללמוד תואר ורק תואר, תואר, תואר.. שבסוף כאילו.. תשמעי.. אנשים.. אולי באמת הרבה אנשים שאני מכירה למדו ולא עובדים בזה.. גם לא מוצאים בזה עבודה, יש גם עבודות שאתה חייב לקדם את זה עם תואר שני ואם לא אז כאילו.. אין כלום ובסוף כאילו הם מוצאים תחום אחר והולכים...

ולעומתה גיל אמרה: "כאילו אם אין לך תואר.. או שאין לך כסף או שסבבה שיש מלגות וכאלה אבל יש אנשים שלא יכולים להשיג מלגות, או שאתה לא שווה כלום ואז אתה הולך לחרא עולם כדי להשיג כסף [פשיעה].. או שאתה מנסה לעבוד בעבודה רגילה וגם זה לא עובד".

בחלק מהקבוצות ההשכלה תוארה כמרכיב מעמדי שלא נתפס כהולם את קבוצת ההשתייכות המעמדית שלהן: "אין פה יותר מדיי כמו בתל אביב, שזה מובן מאליה שלא מתחתנים בגיל עשרים והולכים ללמוד קודם ורק אז משפחה" (ספיר).

חסמים מגדריים להשכלה על תיכונית

אימהות צעירה כחסם

נושא זה עלה במגוון אופנים כאשר הצעירות התייחסו למורכבות של היותן אמא לילדים בדרך לרכישת השכלה. כך לדוגמה אמרה נופר: "הסיפור שלי קצת אחרת מכולן פה כי לי יש שני ילדים.

אף אחת פה אין לה, אז אצלי זה קצת יותר מורכב". ואילו ליאור אמרה: "הרבה אנשים חושבים באמת שהם יתחתנו רק שהם יסיימו את הקריירה שלהם, או שזה באמת שיקול אם את באמצע הלימודים ואת בהריון או שיש לך ילד.. או שאתה תתחתן ותביא ילדים רק אחרי הלימודים שלך".

מגדר - ציפיות מצעירות להתמקד בטיפול במשפחה כמונע רכישת השכלה

הצעירות הדגישו את הציפייה מנשים לטפל בענייני הבית, את הציפייה מנשים להקים משפחה ולטפל במשפחה בגיל צעיר. ממקום זה האנרגיות שלהן כנשים אינן מופנות להעשרת עצמן דרך השכלה אלא לטיפול במשפחה, בין משפחת המקור ובין המשפחה שיצרו להן, כך עדי שיתפה:

המכשול העיקרי זה המשפחה, האישה מתרכזת בתוך המשפחה וככה ככה היא חיה. את יודעת כל אחד היא חיה בתוך המשפחה ואומרת לא לא רוצה לצאת, את מבינה? זה מהטבע. אז קשה לה לצאת ואחרי שהיא מתעייפת ואומרת כמו סבתא אני עכשיו יושבת בבית...

וספיר התייחסה למקובל בעיר מגוריה, בפריפריה, אשר שונה מזו המקובלת במרכז הארץ: "השאירה פה [בעיר] זה בגיל 20 קדימה להיכנס להריון להתחתן וזהו חיי משפחה. אין פה יותר מדיי כמו בתל אביב שזה מובן מאליו שלא מתחתנים בגיל עשרים והולכים ללמוד קודם ורק אז משפחה. כאילו הכל פה בלחץ". ולי המשיכה "כאילו רווקה בגיל 21 זה נחשב רע".

אחד המאפיינים שעולים מן הספרות כחסם עבור צעירות בסיכון הוא הטיפול במשפחה המוצא שלהן. נושא זה הופיע גם בראיון הנוכחי כחסם לרכישת השכלה:

יש איזושהי מן אחריות כזאת שהולכת איתך לכל מקום. זה לא משהו שאתה יכול להתעלם ממנו שאח שלך או אמא שלך או מישהו מהמשפחה שלך חולה מאד וזו תקופה כזאת ואתה צריך להיות שם בשבילו ולעזור לו.. זה לא משהו שאתה יכול לוותר עליו וללכת להתקדם עכשיו בחיים שלך.. (נופר)

חסמים מבניים להשכלה על תיכונות

כאמור לעיל החסמים האישיים והמגדריים ואלו המבניים שלובים אלו באלו. עם זאת עלו כמה חסמים המודגשים כחסמים מבניים הייחודיים להקשר בו חיות הצעירות.

הדרום כפרפריה חברתית, כלכלית ומעמדית

המגורים בפריפריה מייצגים עבור הצעירות מגוון רחב של חסמים להשכלה. כאשר אחד הבולטים בהם הוא העדר הנגישות הפיזית למוסדות להשכלה גבוהה. להלן חלק מהשיחה שהתקיימה בנושא:

*רוני: ...אין לנו כמו... בתל אביב יש לך בכל מקומות גם בבאר שבע יש לך דימונה את צריכה לנסוע, זה, באסה מה...
ליאור: אנחנו בפריפריה (צחקוק)
רוני: נגיד אני למדתי במכללה, עברתי [לעיר], לא יכולתי להמשיך ללמוד שם, וזה היה מאוד קשה, כי הייתי צריכה לקום בחמש בבוקר.*

עוד עלה הקושי להתפרנס בכבוד בפריפריה והמצוקה הכלכלית באזור ככזו המקשה על היכולת לשלב לימודים ועבודה:

גם לשלב עבודה, לימודים.. אתה כאילו בראש שלך זה יש לך הוצאות, יש לך מחויבויות לשלם עליהם.. שאתה לא יכול להגיד להם טוב הלכתי ללמוד יאללה בי אני לא משלמת חשמל.. זה לא דברים שאתה יכול להגיד את זה. ופה המשכורות גם בדרום לא בשמיים, אם את רוצה כבר לדבר על הדרום. למשל אם תלך לעבודה פשוטה של סטודנט אז תקבל 2000 שקל ובו זמנית ללמוד... (קאריין)

אף נופר התייחסה לכך בהקשר למעמד הכלכלי של האנשים החיים בפריפריה כחסם להשכלה:

אני חושבת שזה גם קצת שורף.. לראות אנשים מצליחים או שבגלל שאתה פחות טוב או שאתה לא מבוסס בגלל המשפחה שלך או שאין לך בגרויות. ואז הם מצליחים ואתה לא, ונמאס לך כבר להילחם וכל החיים שלך אתה נלחם. וואי זה נשמע מה זה מתמסכן, אבל זה לא ככה.

נופר מצביעה על איכות ההשכלה התיכונית כמרכיב מבני שמקשה על השכלה על תיכונית או על אורכו ועלותו הכלכלית הנוספת של המסלול הלימודי הצפוי. לצד זאת, טל, שהצליחה לרכוש תעודה מקצועית של הנהלת חשבונות מתארת את הקושי שלה להצליח לעבוד במקצוע שבו למדה בגלל המגורים בפריפריה. לשאלה האם היא עובדת בתחום היא ענתה: "לא עכשיו לא, כי אני צריכה לצבור ניסיון, ופה אין לי, אני צריכה לנסוע לתל אביב. אין איפה לצבור ניסיון".

ביחס לפריפריה עלתה גם תפיסה כמקום שבו חיה אוכלוסייה עם יותר בעיות, מה שרלוונטי בעיקר ביחס לצעירות. ניכר כאן ערוב בין החסמים המבניים לתפיסות עצמיות של הצעירות, כפי שניתן לראות בדיאלוג הבא:

*רוני: אני אגיד לך מה, רוב העיר, לפי העין שלי אבל תגידו אתן, רוב העיר הן נערות בעיתיות, אין מה לעשות.
נופר: אי אפשר להתחיל ללמוד, אין פה תעסוקה, אין פה.
ליאור: וגם לא, יש פה מלא בנות בעיר שבעיתיות מבחינתן, הן צריכות מישהו שוואלה ישב עליהן.*

באחת הקבוצות התנהל הדיאלוג הבא, המבטא כי לא רק שאין מודלים להשתלבות בהשכלה בסביבה של הצעירות, אף בסביבה היותר רחבה אין תמיכה לשילוב בהשכלה בשל העובדה שהן חיות בפריפריה. בהקשר זה עולה כי חסם להשכלה קשור להעדר סיוע קונקרטי אבל גם להעדר מודעות לאפשרויות בתחום ההשכלה:

*ליאור: אבל זה ברור. כי אין את המודעות בכל העיר. אין מודעות. אין את העזרה, אין את הפרגון. את יודעת, מישהו יבוא מלמעלה ווואלה ידרבן אותך ללמוד.
ספיר: למה בתל אביב מדרבנים אותך?
ליאור: אחותי בתל אביב לא באים מדרבנים אותך כי שם יש את המודעות, פה אין.*

בתי הספר בפריפריה כחסם

רמת ההשקעה הנמוכה בתלמידים בפריפריה וההעדר העידוד להשכלה גבוהה בבתי הספר שבו ועלו בראיונות, כגורמים המשפיעים על העדר הישגים נדרשים להשכלה גבוהה ולהעדר שאיפות להשכלה גבוהה, כך לדוגמה אמרה רוני: "גם למערכת החינוך, מקבעים אותנו גם פה. לא נותנים מלגות, לא נותנים מגמות או דברים כאלה שבאמת נצליח בחיים. דיברו אתכן בתיכון על להמשיך את החיים וכאלה?". אלונה סיפרה אף היא על חוויות קשות בבית הספר לצד הפגיעה שחווה בבית כגורמים שפגעו בהישגים שלה:

ביסודי נגיד אז לא הייתי אוהבת ללכת בכלל, המורה הייתה משחררת אותי ללכת בחוץ, והייתי מביאה להם כלבים לבית ספר. ותמיד היא הייתה, שלא הייתי לומדת ומכינה שיעורי בית, כי אבא שלי היה מעניש אותי ומרביץ לי, אז תמיד שלא הייתי מכינה שיעורי בית היא הייתה מביאה את אחותי מהכיתה השנייה, מרוקנת לי את כל התיק ומשפילה אותי ליד אחותי ומול כל הכיתה. שנאתי את בית ספר, שנאתי.

דיאלוג נוסף שהתקיים בנושא הצביע על הצורך בהשקעה בהשכלה בפריפריה כבר בגילאי בית הספר על מנת שבהמשך ילדים מהפריפריה יוכלו להשיג השכלה גבוהה:

ליאור: אני אגיד לך, אני חושבת שצריך בבתי הספר, להילחם על התלמידים. נגיד אני, העיפו אותי מבית ספר.

ספיר : גם אותי העיפו מבית ספר .
ליאור : כאילו יא', יב' לא נתנו לי להמשיך . למה? זה גם ככה שנה אחרונה, המינימום
זה להשאיר לי את ה-12 שנות לימוד . הבנת? כאילו, המינימום זה להילחם על הילד .
גם אם הוא לא לומד , מנסה ללמוד .
רוני : זה צריך להתחיל מלמטה .
ספיר : אנחנו כבר קצת יותר קשה לשנות . צריך להתחיל באמת מלמטה .

התהליך של רכישת תואר אקדמי הינו מורכב, כולל השלמת בגרויות ופסיכומטרי

מקבוצות המיקוד ניכר כי חלק מהצעירות עסוקות במחשבות על השלמת לימודים . עם זאת,
ההישגים הלימודיים הנמוכים בתיכון דורשים קודם השלמת 12 שנות לימוד ובגרויות לפני שהן
תוכלנה ללמוד תואר או מקצוע . גיל התייחסה לכך :

אני יכולה להגיד לך שחשבתני על תואר , ואז הבנתי שעם תואר ראשון אני לא יכולה
לעשות כלום . בשביל לעבוד במה שאני רוצה אני צריכה לעשות שני תארים . לכי תביא
כסף לתואר הראשון , לכי תביא כסף לתואר השני ולכי גם תעברי את התארים .. איזה
סיבוב זה ואז זה גורם לי לוותר .. אה ואל תשכחי את הבגרויות .

ניתן להבין מדבריה של גיל כי היא חושבת על השכלה כעל מרכיב שמסדרג את יכולת ההשתכרות
והפרנסה שלה ולא כעל הזדמנות להעשרה ופיתוח עצמי . בהמשך היא מתייחסת גם לקושי הרגשי
שקשור לפנייה ללימודים ולאי קבלה כמשהו שהיא מנסה להגן על עצמה ממנו : "אני חושבת שיש
לי (מוטיבציה) אבל סתם דוגמא אם אני לא יעמוד בקריטריונים , אני ירגיש שאני פחות טובה
מהשאר ואז זה יוריד אותי יותר ואני יכולה לוותר על זה" . זהו פן קריטי נוסף שחשוב להבין בהקשר
של צעירות במצבי סיכון, מה המשמעות עבורן כאשר הן כבר פונות להשכלה גבוהה- נדחות או
נכשלות .

צורך בהכוונה ללימודים

אחד החסמים שחוות הצעירות בתחום ההשכלה הוא העדר ידע בכל הקשור לתחום אותו הן
תלמדנה . זמינות של הכוונה מקצועית לבחירת לימודים , כמו שעולה מדברי הצעירות, הייתה עשויה
לסייע בהשתלבות בלימודים על תיכוניים :

נטשה : אני עוד לא נעולה על מה שאני רוצה , ואני מעדיפה להתחיל את הלימודים
שאני נעולה על זה . לא להיות כמו אלה שלומדים עכשיו שהם התחילו את הלימודים
ואז פורשים באמצע , או שהם לומדים את השלוש ארבע שנים ובסוף הם לא אוהבים
את זה .
ליאור : אני? אין לי מושג .
רוני : צריך לבוא לפה יועץ תעסוקתני הוא יגיד לנו בדיוק מה מתאים לכל אחת .
ליאור : אני צריכה שמישהו יבוא , כאילו שידריך אותי באמת מה ללמוד [...] . אני לא
יודעת כלום אחותי אני לא יודעת , כאילו אין משהו שאני מתחברת אליו .

בהקשר לזה עלתה גם החשיבות של ההבנה הרחבה יותר של מה המשמעות של המקצוע הנלמד
ולאן הוא יוביל את הצעירות לאחר הלימודים , כפי שנטשה מציינת :

אם את שואלת אותי מה היה עוזר לי להתחיל ללמוד , זה הידע של מה מצפה לי . [...]
מה אני הולכת ללמוד ומה זה הולך להיות אחר כך . כאילו שאני לא אלמד מקצוע
כלשהו מבלי שאני אדע עכשיו במה זה יכול לעזור לי או במה אני הולכת לעסוק , כל
מיני כאלה .

העדר סיוע בתחום ההשכלה מהמדינה

בקבוצות המיקוד עלה כי צעירות שרוצות ללמוד ומסוגלות ללמוד אינן מקבלות עזרה על מנת
להשתלב בהשכלה על תיכונית . כך לדוגמה אמרה אלונה : "אני חושבת שהם עוזרים אבל לא באמת
עוזרים . למי שיש ביטוח לאומי , הם עוזרים לו בלימודים , חייבים לעזור בלימודים , אבל יש עוד

מלא אנשים שצריכים והם לא מביאים להם שקל". או כפי שאמרה אלה: "ילי היה הפרש בין הלימודים שלי ביב' למכינה. היה לי ממש קשה להיכנס אפילו למכינה, ואני כאילו כן מסוגלת, אבל לא היה לי את הכלים אפילו ביב'. אפילו עם הבגרויות והכל".

בהקשר זה עלה חסם מבני נוסף- גם כאשר יש סיוע מהמדינה להשלמת לימודים או ללימודים אקדמיים התהליכים להשגתו מהווים חסם, בהיותם מייגעים ומורכבים, כפי שאמרה לינוי:

אני חושבת שבאמת מה שהיא אמרה כל המלגות, עד שמדרבנים אותך, עד שנותנים לך, נתקעים איתך על סעיף כזה או אחר ואם אתה ככה.. כאילו מה, יאללה, כאילו מה זה משנה אם חסר לי את הסעיף הזה או חסר לי את הסעיף הזה.. כאילו זה על אותו רקע או על אותו כאילו.. כאילו זה קצת תוקע. וגם עד שאתה מקבל את זה, יוצא לך המיץ בשביל ללכת להשיג את זה וללכת לפה ולנסוע לשם, וללכת לקבל את כל השטויות האלה.. אתה.. אז באמת יורד לך ואתה מוותר על המלגות האלה ועל הדברים האלה.

בקבוצה נוספת עלו גם כן חסמים הנוגעים למימוש הזכויות הקשורות להשכלה, למשל בדבריה של אלונה: "הם [המדינה] עושים מלחמת התשה. [...] נגיד עכשיו יש לנו את הביטוח לאומי (קצבה), אבל בשביל להתחיל ללמוד צריך לשלוח מכתב, ולשלוח המלצה, ואז אחרי הם יקבלו את זה".

עם זאת באחת הקבוצות נטען כי הנושא הכלכלי אינו הבעיה העיקרית אלא החסמים הלימודיים:

תראי מי שבאמת רוצה אין שום דבר שבאמת יכול לעצור אותו. לדעתי, מי שבאמת באמת רוצה. היום יש כל כך הרבה עזרה ללימודים, אם זה מלגות ודברים כאלה שבאמת באמת מדרבנים אבל שוב יש כאלה שאין להם את הבסיס העיקרי כדי להיכנס ללימודים (נופר).

כלומר, הדיון לגבי הסיוע הנדרש להשתלבות בהשכלה על תיכונית מורכב וכולל סיוע כלכלי אך גם ליווי בכל השלבים החל משלב ההתלבטות לגבי בחירת תחום הלימוד המתאים, התלבטות לגבי מסלולים אלטרנטיביים אפשריים, מיצוי זכויות וליווי במהלך התואר עצמו.

העדר ידע על זכויות

אחד הנושאים שעלה הוא שעל אף שיש סיוע מגורמים שונים שיכול לסייע לצעירות להשתלב בהשכלה, לדוגמה דרך מלגות לצעירות במצבי סיכון, הצעירות אינן מודעות להם. העדר ידע על זכויות לכן מהווה חסם בתחום ההשכלה. קארין אמרה:

דיברתם פה על מלגות שיש קריטריונים, שצריך לעבור כל מיני דברים.. יש הרבה צעירים, לא רק בדרום, בכללי, שאין להם שמץ של מושג מה מגיע להם.. אין להם שמץ של מושג מה מגיע להם. אני יכולה להגיד על עצמי ששנה שעברה גילתי שמגיע לי זכויות מהמדינה מפה עד הונולו, שלא ידעתי על קיומם בכלל, עד שפה [בתוכנית בה היא משתתפת] פתחו לי העיניים. אז החוסר ידע.. לאן לפנות, לאיפה לפנות, למי, איזה סוג של מלגה מתאימה לי...

מעמד סוציו-אקונומי ומצבי סיכון

הצעירות התייחסו לעובדה שהן גדלו בסביבה של נוער בסיכון, בחיים של עוני ובמשפחות מרובות ילדים. תמה זו עלתה כחסם מרכזי להתקדמות של צעירים במצבי סיכון בחייהם ולא דווקא בתחום ההשכלה. קארין התייחסה למצוקה הכלכלית בה גדלה אשר עשויה להסביר את מצבה כיום:

בואי אני אני אני לך משהו, סבבה? אני שגדלתי במשפחה גדולה של 6 אחים, שאבא שלי נפטר כשהייתי צעירה ואמא בעצם גידלה אותנו לבד אז אפשר להבין שהמצב הכלכלי במשפחה לא היה משהו והוא בעייתי.

לינוי התייחסה לכך באשר לקושי במציאת מקום עבודה:

...בן אדם גם ככה עובר חיים, גם ככה לא מרצונו ואז פוסלים אותו גם... אני חושבת שכאילו.. בסוף עד שאתה יוצא ממקום שהוא לא טוב.. מהתיכון, מהפנימייה, מההגדרה של נוער בסיכון.. שנים, שנים עד שזה כאילו יימחק. זוכרים לך שאתה לא יכול לעבוד עם אנשים כאלה, כאילו זה נמשך, זה תוקע, זה נמשך...

ואילו גיל התייחסה להעדר השכלה כגורם מסכן עבור חלק מהצעירים:

אני יצליח בדרך כזאת או אחרת גם אם אני אוציא תואר וגם אם אני לא אוציא תואר. אבל כאילו יש אנשים שלא מסוגלים לחשוב את זה.. שבגלל שאין להם השכלה, ובגלל.. הינה אח שלי כזה, אין לו השכלה אין לו זה... עכשיו הוא עברייני... כאילו את מבנה... אנשים נופלים למקומות האלה.

התייחסות נוספת שעלתה נגעה במשך הזמן של הלימודים האקדמיים כרלוונטי לצעירים בסיכון שמתמודדים עם ההישרדות היום יומית ואינם יכולים להרשות לעצמם תקופה ממושכת של לימודים: "כן גם הזמן.. שאתה אומר וואי עוד ארבע שנים, אני יהיה בן כך וכך. מה יהיה באמצע, אח"כ... איך אני יצליח?" (קארין). עולה כאן הבנה של חלק מהצעירות שחסם מעמדי – גדלתי כנערה בסיכון – יכול להמשיך ולהתקיים אם הן לא תצלחנה להתנגד לו. נשאלת השאלה מול הבנה זו כיצד ניתן לסייע או מה יקדם התנגדות לחסם מעמדי/אישי זה.

קושי לשלב עבודה עם לימודים

עוד חסם בולט שעלה הינו הצורך של הצעירות להתפרנס. כך לדוגמה אמרה טליה: "אני גם עובדת וזה קשה גם לשלב עבודה ולימודים". בהמשך היא סיפרה: "אני התחלתי ללמוד אבל אני הפסקתי ללמוד [...] כי מגיל 16 אני מכלכלת את עצמי, אני לא יכולה להיות בלי משכורת". גם ליאור התייחסה לנושא זה:

אני אגיד לך מה, אני נשואה, קנינו בבית ואנחנו משלמים משכנתא. אני לא יכולה לעזוב את העבודה בשביל ללכת ללמוד, ואיך אחרי זה לחיות? זה משכנתא, זה כלכלה, זה מחיה, זה הכל, אי אפשר לעזוב את העבודה. אני עובדת 12 שעות.

פן נוסף לנושא של שילוב עבודה ולימודים עולה מדבריה של לינוי:

אני תמיד רציתי... [...] נגיד אם הייתי רוצה ללכת לעבוד משמרות שהן רק בוקר גם לא הייתה אפשרות. גם לימודים נגיד.. עכשיו נגיד גם זה שאני פה יום אחד בשבוע, עושים לך בעיות כאילו אין לך זה.. כאילו ממש רוצים משמרת מלאה או משמרות כל הזמן.

הדגש בדבריה של לינוי הוא לא על הקושי האישי שלה- אלא על כך שמקומות העבודה אינם מאפשרים לה לשלב לימודים ועבודה. כלומר לינוי מזהה חסם מבני המקשה על צעירות לשלב לימודים ותעסוקה מפרנסת. בהקשר זה שב ועלה חסם של העדר משאבים כלכליים שיכול להתפס כחסם אישי אך גם כחסם מבני משמעותי להשכלה. עדי אמרה בנושא זה: "אם אין לך כסף אתה לא יכול ללמוד".

הנושא של מחויבות כלכלית קודמת וצורך להתמקד במילוי צרכים בסיסיים בהווה שב והופיע כאשר הצעירות הדגישו שכאשר אין להן קורת גג או מזון, רכישת השכלה נתפסת כמותרות ואינה נראית כמסלול אפשרי בהווה. כפי שאמרה אלונה:

נגיד אם המצב שלך קשה, נגיד רציתי ללמוד סתם דוגמא לפני שנתיים רציתי להתחיל את החינוך מיוחד, אבל לא היה בית, הייתי צריכה לישון ברחוב, לא היה לי כסף, לא

היה לי ביטוח לאומי, לא היה לי כלום. ואני הכי רציתי ללמוד, אבל אין לך את הזמן הזה. תדאג קודם להישרדות ואז.

ואילו נופר התייחסה לגורמים הנדרשים כדי להשתלב בהשכלה: "זה תמיד יהיה יותר קל... כי אם יש לה איפה להיות ויש לך אוכל והכל אז יהיה לך יותר קל".

מערכת ההשכלה הגבוהה כלא מותאמת (העדר גיוון באקדמיה)

חסם שעלה באופן יחסית מצומצם הוא כי אשר צעירות מהפריפריה תרצנה להשתלב בלימודים הן תתקשינה להתאים חברתית לסביבה האקדמית. כפי שאמרה נופר:

אני חושבת כמו שהבנות פה אמרו.. שמגדירים אותנו המון המון המון ושמים אותנו בתבניות שאנחנו כבר בעצמנו התרגלנו להשתמש בהם. [...] בדרום לפחות ממה שאני יודעת, ככה זה. מבחינתנו הרמת חיים שלנו היא הכי גבוה והכי סבבה, אבל אם את הולכת לצפון זה לא ככה. או שסתם את רוצה להוכיח לעצמך את זה, תיקחי קבוצה, קחי אותם לאיזה מכללה בצפון ואנחנו נרגיש כמו צפרדעים, לא קשורות.

חסמים בין אישיים להשכלה על תיכונית

העדר דמויות לחיקוי ותמיכה מהסביבה הקרובה

בראיונות שבה ועלתה ההתייחסות להעדר מודלים בתחום ההשכלה מהמשפחה ובסביבה הקרובה:

ליאור: אני חושבת גם תמיכה מאנשים. אני צריכה שמישהו יבוא וישב לי על הראש כי אני למה, אני גם חיה בבוועה, אמיתי. אני רגילה לחיים שסתם דוגמא בית משפחה ילדים, מה עכשיו לימודים לא גדלנו על זה. גם בבית, אין לנו מישהו שלמד ואת יכולה להסתכל עליו.

רוני: גם בבית ספר תכלס.

ליאור: אנחנו גם אין לנו 12 שנות לימוד. כי את לא מסתכלת על זה ב"וואי צריך ללמוד", כי אין לך את הרקע הזה מהבית.

הצעירות למעשה נחשפות למודל שבו במסלול החיים השכלה אינה נתפסת כשלב הכרחי, כפי שאמרה ספיר: "זה תלוי באוכלוסייה פשוט. כי זה לא רק אנחנו. זה האמהות שלנו, והאמהות שלהן, זה דורות. זה לא שעכשיו אנחנו באנו ואחרי צבא הולכים להתחתן. זה לא." בהקשר זה נעה התייחסה להעדר חשיפה לאנשים שלומדים בסביבתה:

כן כל החברות שלי תמיד היינו בית כזה חס, אוקי גדלנו בבית מאוד חס. וכל פעם שהחברות שלנו עם קשיים, אף פעם לא היה לנו חברות עם לימודים וזה, בואי. ותמיד הן היו באות אלינו לבית, גדלנו בבית חס, וכל החברות שלי הן כאילו בסיכון.

בצד העובדה כי צעירות מזהות ומפרשות מסר מעמדי המופנה כלפיהן ניתן לראות כי קיימים מסרים המתנגדים למסר זה. כך, אחת הצעירות ציינה שדווקא בשל הרקע המשפחתי הקשה והעדר נשים משכילות בסביבתה אמה עודדה אותה לשנות את מסלול החיים שלה דרך השכלה: "אמא שלי תמיד אמרה לי "אנחנו חיים ככה בגלל שאין לנו את האפשרות, אבל את לא הולכת לחיות ככה" (אלה).

חסמים אישיים להשכלה על תיכונית

קושי לשבת וללמוד

בראיונות עלה כי לא לכל צעירה מתאים ללמוד לימודים על תיכוניים, לא תמיד יש יכולת להתחייב ולעשות את הדרוש על מנת להצליח בלימודים כאלו. כך לדוגמה אמרה עדי: "לא תמיד יש כוח". לעיתים הדבר נובע מחוסר רצון או עניין בלימודים. נופר התייחסה לחסם הזה ומעידה על עצמה שקושי זה גורם לה לא לנסות להשתלב בלימודים על תיכוניים כיום:

קודם כל להתחייב, אני בעצמי שאני באמת מסוגלת לזה.. נפשית ופיזית.. ואני יודעת שאני לא, היום אני לא. בגלל זה אני לא, לא הולכת על זה כי אני יכולה לשבת בכיתה ולבהות בקיר, וזה לא יעזור לי. תואר בטוח לא יהיה פה.

נשאלת השאלה האם הערכה עצמית זו נשענת על ניסיון לימודיה מתקופת התיכון, על דימוי עצמי כמי שלא מסוגלת ללמוד או נסמך על עמדות וציפיות חברתיות בסביבתה.

תכונות אישיות

במסגרת הקבוצות תוארו מספר תכונות אישיות שמונעות מצעירות להשתלב בהמשך לימודים כמו לדוגמה העדר ביטחון עצמי. תכונה בולטת ביותר שצוינה הייתה עצלנות. כך לדוגמה אמרה נופר:

יש אנשים שהם עצלנים, פשוטו כמשמעו. עצלנות, עצלנות. פשוט בא להם להיות בבית ושהכל יגיע עד אליהם אבל אי אפשר ככה בחיים, צריך לעשות משהו. אתה לא יכול לשבת כל היום בבית ולחכות שאלוהים יעזור לך וישלח לך מיליון דולר בדואר. יש הרבה כאלה תשמעי, זה פשוט הזוי.

משאבים להשתלבות בהשכלה על תיכונית

אף כי ניתן לזהות את הגורמים הנדרשים לסיוע דרך החסמים שעלו לעיל נרצה להדגיש כמה מההצעות שהעלו הצעירות במסגרת קבוצות המיקוד. בהתאם לדגש על הקושי הכלכלי, הנושא של סיוע כלכלי עלה כגורם מרכזי שיכול לסייע לצעירות ללמוד. עדי הציעה:

בואי, אני אניגד לך מה צריך לעשות. לקחת קבוצה פה בעיר, באמת, להביא שכר מינימום, באמת, לתת את האפשרות ללמוד, עם שכר מינימום, לתת קבוצה לעיר. ככה נוכל להתקדם. אני יודעת שזה לא נראה נורמלי שמישהו ישלם לנו בשביל ללמוד, אבל רק זה הדרך.

עוד עלה כי קרבה של מקום הלימודים למקום מגורי הצעירות בפריפריה יכלה לעזור להן להשתלב בלימודים על תיכוניים. כך, לשאלה מה היה מסייע להן ללמוד ענו באחת הקבוצות:

ספיר: שיהיה פה אוניברסיטה. מכללה אפילו.
רוני: מכללונת, רק שיהיה משהו.
ספיר: שיהיה פה, שאת יודעת, בואו נגיד עכשיו אני אמא, ואין לי זמן לנסיעות...
ליאור: כמו שעשו בשדרות, עוטרף עזה, פיצוצים כל יום, אבל מה, סטודנטים מילאו שם את האזור, החיו את האזור. איזה יופי שם, איזה כיף להסתובב שם.

סיוע בטיפול בילדים אף הוא עלה כגורם שיכול לסייע לצעירות בפריפריה ללמוד לימודים על תיכוניים. ספיר סיפרה: "בת דודה שלי, נכנסה להריון פעם ראשונה ובהתחלה כאילו לומדים בשנה הראשונה והיא שמה את הילד אצל אמא שלה בהתחלה. יש לה 3 ילדים והיא משאירה אותם אצל אמא שלה וככה היא סיימה לימודים".

לסיכום, עולה מהממצאים כי לצעירות היהודיות במצבי השוליים חסמים מורכבים ומגוונים המשפיעים על יכולתן לרכוש השכלה על תיכונית. חסמים אלה הם רב ממדיים ומתבטאים ברבדים השונים של חיי הנשים, וחלקם גם נובעים ממגדר וייחודיים לחוויותיהן כנשים. נראה כי המשתתפות היו מודעות היטב לחסמים אלו, וזיהו אותן כמונעים מהן השתלבות בהשכלה על תיכונית.

ממצאים מקבוצות המיקוד – קבוצת הערביות הבדואיות

בפרק זה יוצגו עיקרי הממצאים אשר עלו מקבוצות המיקוד שנערכו בקרב הצעירות הבדואיות שמוכרות לשירותי הרווחה בעיר רהט וביישוב לקיה שבנגב. חשוב לציין כי גם בקבוצה זו, ההפרדה בין סוגי החסמים הינה הפרדה מלאכותית לצורך ההצגה וניכר כי חסמים מסוגים שונים שלובים אלו באלו והצטלבותם יחדיו מגבירים את הקשיים עבור צעירות אלו.

חסמים מבניים

חלק מרכזי מהשיח בקבוצות המיקוד כלל חסמים מבניים שחוות הצעירות הבדואיות בדרך להשכלה על תיכונית. אלו מתחילים כבר בשלב הלימודים בבית הספר, אולם נמשכים אף בשלבים מאוחרים יותר בחייהן כפי שיפורט להלן.

מערכת החינוך הבדואית כמייצרת חסמים להשכלת נשים

בקבוצות המיקוד הצעירות התייחסו רבות למערכת החינוך הבדואית. מתוך דבריהן עלו מספר תתי תמות שכל אחת מהן מתייחסת לאכזבתן ופגיעתן ממערכת זו. על אף כי בחלק מהמקרים הצעירות לא הזכירו באופן ישיר את הקשר בין הפגיעות שחוו במערכת החינוך להשתלבות בהשכלה על תיכונית, ניתן להניח כי חוויות לימודים במסגרת בה אין רגישות להיבטים התרבותיים, המגדריים ואף ישנם אירועים של התעללות ואפליה משפיעה על יכולת הצעירות להיעזר במערכת זו לקראת יציאתן ללימודים על תיכוניים.

העדר רגישות תרבותית ומגדרית במערכת החינוך

הצעירות שיתפו בכך שמערכת החינוך אינה מהווה עבורן עוגן שעליו ניתן להישען בעת קושי. הן סיפרו כי במקרים רבים כאשר הן חוו מצוקה והיו מוכנות לקבל סיוע נפשי מהצוות החינוכי הן התאכזבו בשל העובדה כי הן נתקלו בחוסר התחשבות, פגיעה בפרטיותן וחוויה של תחושת פטרנליזם מצד המערכת. כך לדוגמה שיתפה עביר כי חברתה סמכה על היועצת שהבטיחה לה סודיות, אולם היועצת בחרה לשתף את הוריה למרות הבטחתה:

למשל חברה שלי עברה בעיה קטנה ולא מצאה מישהו שמאוד קרוב אליה לספר לו את מה שעל ליבה. אז היא ניגשה לספר ליועצת את מה שקרה אתה, ושהיא ניסתה להתאבד בגלל שהיא עברה בעיה קטנה וזה... והיועצת אמרה זה בסדר והכל יישאר בינינו ולא אספר לאף אחד. ואז היא גילתה שהיועצת דיברה עם מחנכת הכיתה, ומחנכת הכיתה התקשרה להורים לשאול מה קורה בבית שלכם שהילדה שלכם רצתה להתאבד? [...] אם היא בטחה ביועצת, אז על היועצת לעמוד בהבטחתה ולא לומר למחנכת משום שבטחה בה. [...] זה הורס לה את המוניטין(השם הטוב) בין הבנות בבתי הספר שיגידו כך וכך (רכילות), והמצב שלה עד היום יישאר כך, כלומר מדברים עליה עד עכשיו.

אמל משתפת שמעבר לכך שהמידע הגיע להוריה של הצעירה הוא אף הגיע לקבוצת השווים וגרם לפגיעה מתמשכת בחברתה. ניכר מדבריה כי אף אם היועצת לא הפיצה את המידע היא אשמה בכך בעקיפין לאור ההתנהלות חסרת הרגישות וחשיפת סיפורה בקרב שאר הצוות. בהמשך התפתח דיון בנושא ועביר ולילה שיתפו את הצעירות בקבוצה על חשיבות הרגישות במתן מענה לצעירות בדואיות מצד הצוות החינוכי וכן מהיועצות אשר משמשות כדמויות הטיפוליות:

עביר: צריך שתהיה יועצת [...] אם לא הייתה מספרת להוריה התלמידה הייתה לומדת מהטעות שלה. לומדת מהטעות שלה וזהו, ולא תחזור על זה שנית, ותבנה את עצמה יותר, ותלמד יותר ותסיים. אבל כשהיא מספרת להורים שלה אז התלמידה נשארת בבית. יכלה לא לספר, יכלה התלמידה לא להישאר בבית.

לילה : כלומר אם ראית משהו מהילדה זה צריך להיות בינך לבינה. להגיד לה אל תעשי את הדבר הזה וזהו(הכוונה לייפץ לה), ולהשגיח לראות שהיא לא עושה זאת שוב וזהו. אבל לא, את תראי שהיא מספרת להורים שלה.

מהאמור עולה כי הצוות החינוכי מראה חוסר רגישות והבנה למורכבות מצבן של נערות בחברה שמרנית. שיתוף ההורים במידע רגיש לגבי הצעירות שהוצג מהווה פגיעה משמעותית לנערות ואף מחזק את ההורים למנוע מהן להמשיך את לימודיהן. כיוון שבהקשר התרבותי של החברה הבדואית המשמעות היא שישללו מהן את האפשרות להמשיך ללמוד, וניתן להניח כי גם במקרים שהנערה ממשיכה ללמוד חוסר אמון שנוצר בעקבות כך עשוי לפגוע בלימודי הצעירות גם כן.

התעללות בבית הספר

חלק מהצעירות שיתפו בזיכרונות טראומטיים ומצלמים שהתרחשו בבית הספר, מצד מוריהן, זאת בניגוד לציפייה כי דמויות אלו אמורות להיות תומכות, יציבות ואלו שמובילות לצמיחתן. כך לדוגמה חשפה הודא את ההתעללות האכזרית שעברה מצד המורה שלה שנחקקה בתוכה כזיכרון טראומטי "הוא היה קורע לי את הצורה במכות" והוסיפה :

הוא היה מכה אותי, נשבעת לך, נהייתה לי טראומה, זה קרה בדיוק כשאחי נפטר. הוא הכה בי. הוא נפטר בחג הקורבן. אחרי החג את יודעת חזרנו ישר ללימודים, הגעתי לבית הספר מבלי להכין שיעורי בית הייתי בכיתה ד' ובגלל זה קיבלתי ממנו חמש מכות מסרגל, הוא העניש אותי והעמיד אותי ליד פח האשפה, זה עשה לי טראומה.

גם נור שיתפה בכך שהמורה למתמטיקה בתיכון היה מפגין כלפיה יחס פוגעני שאף הוביל אותה לשנוא את הלימודים לבסוף "בכיתה י' בסמסטר ראשון.. הייתי איכשהו טובה במתמטיקה... המשכתי עם אותו המורה לסמסטר שני, הייתי בכיתה י"א... הרגשתי שהוא גרם לי לשנוא את הלימודים, היחס שלו היה משפיל". מדברי הצעירות עולה כי דווקא הדמויות החינוכיות שאמורות להגן עליהן ולהוות בסיס בטוח, הן אלו שלעיתים פגעו בהן פיזית ורגשית והותירו בהן צלקות נפשיות שפגעו בתפיסתן ללימודים.

יחס מפלה בבתי הספר

הצעירות שיתפו כי בתי הספר משקיעים יותר בתלמידים ותלמידות חזקות או כאלו שהינם הילדים של המורים. כתוצאה מכך, תלמידים שכן זקוקים לעזרה ולסיוע "נופלים בין הכיסאות" ולא מקבלים כל עזרה לימודית. כך לדוגמה שיתפה נור :

בכיתה י' בסמסטר ראשון.. הייתי איכשהו טובה במתמטיקה... המשכתי עם אותו המורה לסמסטר שני, הייתי בכיתה י"א... הרגשתי שהוא גרם לי לשנוא את הלימודים. היחס שלו היה משפיל, הוא השקיע בשניים שלושה תלמידים והתמקד אך ורק בהם [...] הייתי התלמידה היחידה, עם עוד שני בנים, שטובים במתמטיקה, אפילו חשבתי להיות מורה למתמטיקה. אבל כשראיתי שהוא מפלה לרעה בין תלמידים, זהו הרמתי ידיים (כלומר הפסיקה להאמין בעצמה) לא רציתי את זה עוד.

בדומה לה גם אמל וסיראג'י סיפרו בקבוצה בכך שחשו אפליה מצד המורים :

אמל: מי שחזק בלימודים הם משקיעים בו ומי שכמוני ככה (בינוני), מי שלא חזק בלימודים הם לא משקיעים בו, והם משאירים אותו באותו מצב שהוא נמצא בו. סיראג'י: או שמורידים אותו אמל: הם מביאים את כל החזקים בלימודים למשל, או שלמשל עושים מבחן אה... והם רואים מי מהגבוהים (בציונים), את כל הגבוהים הם שמים בכיתה אחת, ואם יש עוד אז שמים בעוד כיתה, ואת כל השאר משאירים כרגיל. לא משקיעים בהם. סיראג'י: מחוסר עניין הם לא משקיעים בהם. הם מוכנים ללמד את התלמידים הטובים אפילו בימי שישי ושבת, העיקר שהם יצאו לאוניברסיטה, ולשאר הם לא מתייחסים בכלל.

מהדברים של הצעירות עולה כי במערכת החינוך הבדואית קיימת אפליה מגדרית כלפי נשים גם אם הן טובות כמו הגברים, כך שהמורים לא מקדמים את הצלחתן בלימודים. לצד זאת, במערכת החינוך בולטת גם אפליה בין תלמידים טובים ולא טובים, והעדפה לטובתם של צוות המורים. כך יוצא שעבור תלמידה שהיא גם אישה וגם חלשה בלימודים יש סיכוי לחוות אפליה כפולה. הפער בין התלמידות לתלמידים מתחזק ומקשה על צעירות שכן רוצות ללמוד אך זקוקות לעזרה להצליח בכך לשפר את הישגיהן הלימודיים.

חוסר הכוונה מקצועית ואקדמית מצד מערכת החינוך הבדואית

הצעירות שיתפו כי בבתי הספר בהן למדו הן לא קיבלו הכוונה ללימודים אקדמיים. כך שהן לא יודעות מה יכולות ללמוד, מה האפשרויות העומדות בפניהן ומה הקריטריונים הנדרשים בכדי להתקבל למסלול לימודים מסוים. זאת בנוסף לכך שאין להן ידע לגבי אפשרויות התעסוקה בעתיד ואלו תחומי לימודים נדרשים בשוק העבודה. יסמין שיתפה בקבוצה שבתיכון ישנה התמקדות אך ורק בהכנה לבגרויות ולא מעבר לכך:

אני מרגישה שבתיכון המיקוד היה כל הזמן בבגרויות. כלומר רק איך תצליחי בבגרויות. אחרי שאתה מסיים תיכון וכל מה שהעסיק אותך לפני זה בגרויות, תופתע לגלות שאתה לא יודע כלום על הלימודים באוניברסיטה ועל תנאי הקבלה לאוניברסיטה. כל המיקוד היה בבגרויות עד כדי כך שאנחנו שוכחים מהעניין הזה, כלומר מעניין הלימודים באוניברסיטה. המיקוד היה על סיום תיכון, אחרי התיכון אנחנו אבודים.

בדומה לדבריה של יסמין, גם עביר שיתפה שבית הספר לא מעניק הכוונה עידוד לצעירות להמשיך את לימודיהן: "סיימתי יב' וישבתי בבית. אין מישהו שיעודד ויגיד קומי, תלמדי, לכי, צאי לתכנן את החיים שלך. אין מישהו כזה". ניכר מדברי הצעירות כי היעדר הכוונה והכנה מצד הצוות החינוכי מהווה חסם להמשך לימודים, שכן הצעירות שמסיימות בית הספר אינן יודעות על האפשרויות הקיימות לאחר התיכון. בהקשר זה חשוב להזכיר שבניגוד לצעירות היהודיות שרובן משתלבות בצבא ובשירות הלאומי וזכאיות להכוונה ללימודים לאחר השירות, שירותים אלו אינם קיימים עבור צעירות בדואיות.

אפליה ממסדית כלפי היישובים הבדואים שבנגב

נגישות לסיוע ותגבור לימודי ולתחבורה (ניידות)

הצעירות התייחסו לאופן שבו האפליה מצד מוסדות המדינה כלפי היישובים הבדואים שבנגב יוצרת קשיים ליציאתן ללמוד. בהקשר זה הודגשו הפערים המשמעותיים בין הערים היהודיות השכנות לבין היישובים הבדואים. אלו באים לידי ביטוי בתשתיות, אזורי תעשייה ותעסוקה, תחבורה, דיור, בריאות וחינוך. בהתאם לכך, הן העלו כי קיים הבדל מהותי בין התלמידים היהודים לבין תלמידים הבדואים. בעוד התלמידים היהודים זוכים להסעות, סדנאות העשרה, תגבורים וחוגים שונים, התלמידים הבדואים לא זוכים לשירותים אלו. כך לדוגמה סיפרה בסמה:

בואו נדבר על אוטובוסים ותחבורה. להם יש אוטובוסים, כלומר ליהודים, ידעתי את זה מהידידה היהודייה שלי. האוטובוס מגיע עד אליה אוסף אותה ומחזיר אותה הביתה... אצלם הלימודים עד שעות מאוחרות, הם חוזרים הביתה בשבע, והיא [הידידה היהודייה] היא בכיתה י"א. בשנים שיש להם את מבחני הבגרות הם משקיעים יותר זמן בלימודים והלימודים אצלם רציניים יותר. הם תומכים בתלמידים שלהם ועוזרים להם להתגבר על כל המכשולים... זה אומר שהם לא מחכים עם זה, הלימודים שם איך אני אגיד את זה, זמינים להם יותר, כלומר התלמידים מקבלים כל מה שהם צריכים.

הצעירות אף שיתפו כי להרגשתן המדינה איננה לוקחת מספיק אחריות על ההשכלה של צעירים וצעירות ביישובים הבדואיים. דבר זה בא לידי ביטוי מגיל צעיר ועד לחיים הבוגרים וכולל היעדר תקציבים בבתי ספר, היעדר מלגות ללימודים, היעדר בקרה על טיב איכות הלימוד בבתי ספר וכן היעדר עידוד הצעירות לצאת וללמוד באמצעות הכוון לימודי. נור שיתפה בפער בין בתי ספר יהודיים לבדואיים שאפילו מבחינת החזות החיצונית נראים אחרת:

יוצא לי לפעמים לבקר בבתי ספר יהודיים, אני רואה שכל הכיתות שם מקושטות, אצלנו זה ריק... את תראי את זה... אחרי שתעברי כיתה כיתה רק אז תוכלי לנחש איזו כיתה זכתה בתחרות זו, כלומר מהקישוט שבאותה כיתה. לפעמים יש תלמידים שמלכתחילה מוותרים על זה, הם אומרים אנתנו גם כך מפסידים, בשביל מה לקשט.

הצעירות אף התייחסו לכך שהיעדר הנגישות הפיזית ללימודים ביישובים הבדואים מהווה חסם משמעותי שמונע מהן להשתלב בלימודים על תיכונים. תדירות התחבורה הציבורית ביישובים הבדואים איננה מספקת לעומת ערים אחרות שכנות. כך לדוגמה שיתפה בסמה כי התלמידים הבדואים לא יודעים מתי הם יגיעו לבית הספר בשל העובדה שהתחבורה הציבורית ביישוביהם אינה סדירה ולעיתים אף לא מגיעה, זאת בניגוד למתרחש בערים היהודיות בהן התחבורה נגישה:

הזמנים, הם יותר מדייקים, אצלנו יש תלמידים שמגיעים בשמונה, בשמונה וחצי ויש כאלה שמגיעים רק למבחן. אצלם זה לא קיים, יש להם שעה קבועה, בשעה שמונה כל התלמידים כבר בבית הספר... יש להם תחבורה ציבורית, אצלם יש תחבורה ציבורית עם לוחות זמנים ידועים מראש, אצלנו אין שום תחבורה ציבורית אז התלמידים יגיעו מתי שבא להם.

ניתן להניח כי עבור הצעירות הבדואיות, שלרוב אינן בעלות רישיון נהיגה, היעדר התחבורה הציבורית ביישובים הבדואיים מייצרת קושי בהתניידות ללימודים על תיכונים. היעדר תחבורה זמינה כפי שיוצג להלן, הינה חלק מהסיבות שהמשפחה לא תומכת בהשתלבות בהשכלה של הצעירות וקשורות לכך שהלימודים לעיתים מסתיימים מאוחר. יתר על כן, גם כאשר הצעירה כן תצליח להשתלב בלימודים, לצד היעדר תחבורה שתאפשר לה לחזור בשעות סבירות, הדבר עשוי להוות עבור המשפחה תירוץ למנוע ממנה המשך לימודיה. להוסיף לכך, המרחק הגיאוגרפי של מוסדות הלימודים מן הישובים הבדואים הוא גדול, ומיקומם של מוסדות אלו נחוה כמרוחק ולא נגיש. הצעירות שיתפו שכל מוסד אקדמי נמצא במרחק של שעה עד שעה וחצי נסיעה לפחות ברכב או תחבורה. כאמור, גם אם הצעירות עצמן מוכנות לנסוע משפחתן מתנגדת לכך שיחזרו בשעות מאוחרות או ייסעו לבדן למרחקים כאלו. לדוגמה שיתפה סיראג'י וזכתה להסכמה מתברות הקבוצה: "אני למשל רציתי ללמוד סיעוד ברחובות עכשיו, והלכתי לאוניברסיטה והכל היה בסדר גמור. אבל באו ואמרו לאבא שלי שרחובות זה רחוק, וזה לא בסדר ללמוד שם, איך בחורה תצא? ובאיזה שעה תחזור".

היעדר אכיפת חוק חינוך חובה במוסדות החינוך הבדואיים והפקרת הצעירות

הצעירות העלו כי פעמים רבות נחשפו למצבים בהן בני המשפחה הגרעינית והמורחבת כופים על הנערות לנשור מבית הספר ולהישאר בבית ובהמשך מחתנים אותן בגיל צעיר, זאת בניגוד לחוק האוסר על נישואין של קטינות. סיראג'י שיתפה בקבוצה על הקלות שבה צעירה בדואית לא מגיעה למוסד הלימודים ואין אף גורם אכיפה שמפקח על כך, ותחושתה שבחברה היהודית המצב שונה:

מונעים מהן, זהו את הגעת לגיל 16, 17 לא תלמדי יותר, תשבי בבית. והם משאירים אותן בבית ומחתנים אותן בגיל 16, 17 זו הנורמה. אה, אם הן היו בבית ספר יהודי או בבית ספר אחר אז היה אכפת לפחות למורים, למנהל - שהיה מתקשר אל ההורים לשאול מדוע הילדה לא מגיעה לבית הספר? כלומר אלו החיים שלי, עליכם גם אתם

לדאוג לחיים שלי. אבל לא, זהו, אם הילדה החסירה לא דואגים. שואלים את חבריה פעם או פעמיים, ולא מצלצים להורים, לא דואגים.

לאור דבריה של סיראגי ניתן להבין כי היעדר הפיקוח מצד מוסדות המדינה מוביל לשלילת זכותן של הצעירות ללמוד. בדומה לסיראגי גם עביר סיפרה על צעירה שלמדה יחד איתה והפסיקה לבוא בגלל שמשפחה חיתנה אותה "כשהייתי בכיתה ט' הייתה מישהי בכיתה שלי שגרה שם פנימה בתוך השכונה, אני מתכוונת למשפחת [שם המשפחה] הם כאלה. אני מתכוונת שמשפחת [שם המשפחה] הם מחתנים את בנותיהם בגיל צעיר". בסמה הוסיפה ושיתפה לגבי אחותה שהתחתנה, כאשר הייתה קטינה, ולאחר מכן הפסיקה ללמוד "אחותי הגדולה למשל, שהיא הכי גדולה בבית, התחתנה בכיתה י'. כן התחתנה בכיתה י'. היא נישאה לבן דודי, היה ביניהם פער גילאים משמעותי, משהו כמו שמונה שנים, למרות שהם הבטיחו שהיא תמשיך ללמוד גם אם תתחתן". מתוך דבריהן של הצעירות ניתן לציין כי היעדרות צעירות מספסל הלימודים בשל נישואין שכיחה וידועה, אף על פי שמוגדרת כאסורה בחוק. כך נוצר מצב בו נערות מפסיקות להגיע ללימודים ואין אף גורם חינוכי או אכיפתי ששואל או מתאמץ להשיבן חזרה לספסל הלימודים. היעדר אכיפת חוק חינוך חובה מצד מוסדות המדינה גורם לכך שצעירות אלו שקופות ולנשירתן ממעגל הלימודים, למרות שמחתנים אותן בגיל צעיר בניגוד מוחלט לחוק.

מעמד סוציו-אקונומי נמוך ועוני

הצעירות שיתפו כי המצב הסוציו-אקונומי של משפחתן מונע מהן ללמוד. הצעירות לרוב מתמודדות עם תנאי מחיה משפחתיים קשים הכוללים בתוכם עוני קיצוני, צפיפות ומספר ילדים מרובה. על כן, תשומת ליבן ממוקדת בהישרדות היום יומית, ואין להן כלל אפשרות לחשוב על לימודים והשכלה. זאת, הן בשל העלות הגבוהה הכרוכה בלימודים והן בשל העובדה כי הן צריכות לסייע למשפחתן.

בהתאם לכך נור אמרה: "היהודים את רואה הם יותר מרוכזים בהשכלה, אנחנו .. את רואה שאצלנו זה פחות" וכאשר נשאלה מדוע זה כך לדעתה היא ענתה: "התלמידים (הבנים) שהיו בכיתה שלי היו יוצאים זמן לפני תום השיעור כי הייתה להם עבודה. הוא יגיד לך אני רוצה לצאת". ומיד הסבירה כי הם יצאו בגלל המצב הכלכלי הירוד במשפחתם "אין כסף". מרים חיזקה את דבריה כי "יש אנשים שאין ביכולתם לשלם עבור לימודים". בדומה גם הודא שיתפה בכך שלעיתים המצב הכלכלי המשפחתי משפיע על אפשרויות הלימודים של הצעירות: "גם מבחינה כלכלית יש הרבה הורים שמתנגדים מתוך סיבות כלכליות, כלומר מבחינתם אם אין כסף אז אין אפשרות". כלומר המצוקה הכלכלית הקיימת בחברה הבדואית מהווה חסם משמעותי ללימודי צעירות.

חסמים משפחתיים

הצעירות התייחסו לכך שתמיכה מהמשפחה ומההורים בלימודים גבוהים מהמשפחה הן הגרעינית והן המורחבת, ובפרט מההורים הינה קריטית. היעדר גיבוי עשוי להוות חסם משמעותי אשר ימנע מהן ללמוד. הודא שיתפה בקבוצה על השנאה שהופנתה כלפי אמה מצד משפחתה בגלל רצונה ללמוד, וכן על כך שבניגוד לרצונה אמה הפסיקה ללמוד לאחר התערבותם:

הם השתלטו עליה, שנאו אותה כי אהבה ללמוד, אמא שלי המשיכה את לימודיה, אבא שלי אפשר לה זאת, אך מאחר ודודיי ונשותיהם לא למדו, אמא שלי הייתה טובה בלימודים, הן הפסיקו את לימודיה, עד היום יש לה את ספרי הלימוד, היא הייתה באוניברסיטה, נשבעת לכן.

בהמשך היא מספרת כי במרוצת השנים גם אביה התנגד לכך שאחותה תשתלב בלימודים גבוהים. הסיבה לכך הייתה קשורה לעובדה כי לעיתים ימי הלימודים ארוכים והיא מגיעה הביתה בשעה מאוחר. החשש מהאופן שבו אנשים אחרים יפרשו את העובדה שאחותה חוזרת בשעות אלו הרתיעה את אביה עד כדי כך שהתנגד לרעיון הלימודים :

אבא שלי התנגד לזה שאחותי תצא ללמוד באוניברסיטה כי הלימודים היו עד מאוחר, הוא בעצם לא התנגד ללימודים עצמם אלא לחזרתה הביתה בשעה מאוחרת. יותר חשוב להם מה האנשים יגידו, מבחינתם רכילותם של האנשים, כאילו זה יותר חשוב להם מה יגידו האנשים על כך שהבת שלך יוצאת החוצה, מחוץ לבית עד שעה כזו למשל.

הנורמות בחברה הבדואית אינן מאפשרות לנשים צעירות, להסתובב לבדן ובפרט בשעה מאוחרת. לכן, העדר תמיכה משפחתית יכול לכלול התנגדות ללימודים עצמם או למה שכרוך בלימודים כגון יציאה מהבית, העדר פיקוח של המשפחה או חזרה בשעה מאוחרת.

הצעירות התייחסו גם לנורמות החברתיות בהן חיים הוריהן כחסם לימודים. מתוך דבריהן, הוריהם המבוגרים גדלו על נורמות התרבות הבדואית המסורתיות שמתייחסות לתפקידה של האישה באופן מסורתי של טיפול בבית ובילדים, ולכן לימודים אינם נתפסים כמטרה עבור נשים. בהתאם לכך, במידה ולצעירה יש הורים מבוגרים היא תתקשה לקבל את הכרתם ותמיכתם. כך לדוגמה שיתפה עביר :

כרגע ההורים בגילם המבוגר, הלימודים זה לא דבר שמדבר אליהם, לא בסדר עדיפות שלהם וגם לא קרוב לליבם. בתקופה שלהם כאשר הילדים שלהם מגיעים לבגרות אז זהו... והבחורה אשר סיימה בית ספר ככה כמוך והגיע כמו שאומרים - הגיע חתן זה גורלה, אז הם לא מתלבטים ומחמתנים אותה אם היא רוצה או לא רוצה מחתנים אותה.

לצד ההורים, הצעירות התייחסו לכך שחוסר תמיכה ועידוד של אחיהם להשגת הלימודים עלולה גם כן להוות חסם ללימודים. כך שיתפה הודא על אחיה שמנע ממנה לצאת וללמוד, בעוד שעבור אח אחר לא הייתה התנגדות והמשפחה אף תמכה כלכלית בלימודיו :

אה... אמא שלי עבדה קשה בשביל אחי, כלומר היא רוצה להשיג את הוצאות לימוד שנה ראשונה והכל וזה קשה, אה... וכאשר אמרתי לאמא שלי אני רוצה ללמוד, אחי הגדול אמר "לא"! את תשבי בבית ומספיק שמוחמד רוצה ללמוד, הוא מספיק.

בדומה אליה גם סיראג'י שיתפה על היעדר תמיכת אחים כחסם ללימודים : "התכוונתי שיש בנות שרוצות להצליח, אבל יש אלו שנסואות או כאלו שהוריהן מתנגדים. אני מכירה כאלה בנות שאבא שלהן דווקא מסכים ואמא שלהן מסכימה, אבל גבר אחר עוצר אותן, למשל האח שלהן". הציטוט הזה מבהיר את מעמד הגברים בחברה הבדואית, כך שלמעשה לגברים יש כוח לקבל החלטה על חייהן של הנשים גם כאשר לא מדובר באב המשפחה.

ההסבר להתנגדות האחים ללימודים של אחיותיהן עשוי להתפרש כמובן מדבריה של בסמה. בסמה שיתפה כי בחברה הבדואית האח מתרגל מגיל צעיר שאחותו היא זו שדואגת ומבשלת לו. לעומת תקופת בית הספר שהשעות מוגדרות מראש, הלימודים הגבוהים מצריכים משאבים ושעות לימוד ארוכות שלא יאפשרו לה להמשיך למלא את תפקידה המסורתי כלפיו, ולכן הוא מעדיף שלא תלמד :

בית הספר לוח הזמנים בו ידוע מראש, זה מקסימום עד שעה שתיים וחצי. ואילו האוניברסיטה זה עד שמונה וחצי תשע בערב. אלוהים יודע עד מתי. אז ההורים לא יתרגלו לזה. האח חוזר הביתה ומצפה לראות שאחותו הכינה כבר בשבילו את ארוחת הערב... זה אומר שהאח מתחיל לחשוב שאחותו נעלמה לו ואיפה נעלמה (צחוק)

וכאלה דברים. כאילו היא לא יכולה לחזור הביתה מתי שהיא רוצה, הוא התרגל לכך שהיא מבשלת לו.

בדומה נראה כי אף הציפיה של ההורים היא כי הבת תטפל בבנים ותסייע בעבודות הבית, כך שהיא לא יכולה להיות פנויה ללימודים. כך לדוגמה שיתפה נור:

אני הכי קטנה במשפחה, הבת הכי קטנה [...] וזה אומר שאמא שלי סומכת עליי בכל מה שקשור לעבודת בית, בישול וכל מיני דברים לאחים שלי (הבנים). לפעמים, אני גם אמורה להכין אותם לבית הספר. אם אחזור בשעה מאוחרת [בגלל הלימודים] לא יהיה לי זמן, אהיה מן הסתם עסוקה יותר בלימודי וזה עלול ליצור בעיות עם האחים שלי. כאילו "למה היא לא בישלה? ולמה היא יוצאת ללמוד?" וכאלה דברים. מסיבה זו, אמא שלי אמרה לי: "שבי בבית בשנה הזאת כדי לפחות לשמור על אחיך רגוע. אנחנו נגמור עם ההכנות כדי שנחתן אותך. אחרי שהוא מתחתן תהיה לו כבר מישהי שתדאג לו". אז בשנה הזו אני אשב בבית, ו... ואני אעשה רישיון נהיגה ועוד כמה דברים שיאפשרו לי להיות מוכנה ללימודים באוניברסיטה, וכך אוכל להתפנות ללימודים.

מדבריה של נור עולה כי חסם זה יכול להיות זמני, כלומר עד שלא יהיה צורך לטפל באחים קטנים. עם זאת, לאור הנישואים המוקדמים בחברה זו, גם הבעל של הצעירה יכול למנוע ממנה להתחיל או להשלים לימודים כפי שמפורט להלן.

לאור המתואר לעיל, החסמים המשפחתיים והתפיסות הפטריארכליות ביחס ללימודי צעירות בחברה הבדואית כוללים את התנגדות ההורים, הנורמות החברתיות והתפיסות הפטריארכליות ביחד למעמדן ומקומן של בנות בחברה הבדואית. אולם גם האחים עשויים להוות גורם מעכב, אף כאשר ההורים תומכים או מאפשרים לצעירה להמשיך ללמוד.

הצעירות העלו מספר מאפיינים של חייחן בחברה מסורתית ושמרנית אשר מקשות עליהן הן בהתנהלות היומיומית והן בחשיבה על עתידן כבנות ונשים. אמנם הן לא ציינו מאפיינים אלו בהתייחס ללימודים, אך ניתן להניח כי הם יוצרים עבורן אתגרים אשר מהווים בין היתר חסם ללימודים גבוהים. אתגרים אלו באו לידי ביטוי לדוגמה פוליגמיה ומספר גבוה של ילדים. מצבים נוספים התייחסו גם להיעדר פניות מצד ההורים לילדים וכן הורים שאינם יודע קרוא וכתוב. דוגמה לכך עולה מהשיח הבא:

סיראג': ההורים לא מביאים למשפחה ילדה ולא ילד, הם מביאים 12 (צחוק).
אמל: יש משפחות בתוך [שם היישוב] שיש להם 38 ילד.

אפליה מגדרית שמבוססת על תפיסות מסורתיות בחברה הערבית הבדואית

יחס שמרני ומפלה כלפי הצעירות כפוגע בהישגים לימודיים בשלבי חיים שונים

הצעירות העלו בקבוצות מיקוד כי פעמים רבות אי יציאה ללימודים על תיכונים קשורה ליחס השמרני כלפיהן כבנות, חשדנות וענישה מוגברת מצד משפחתן. הדבר מתואר בדבריה של סיראג' אשר שיתפה כי ההורים מענישים את הבנות על כל מקרה אשר מעורר בהם חוסר אמון ומשאירים אותן בבית לאורך זמן ומונעים מהן ללכת ללמוד, לעומת הגברים שיכולים לצאת ולעולם לא מקבלים עונש. אמירה הצטרפה אליה "כן, הבחורה אם היא עושה טעות ולו הקטנה ביותר, אז זהו שבי בבית ואל תצאי, שבי".

הצעירות שיתפו שההורים עשויים להענישן בצורה כזו לאחר שהעלו תמונה לרשתות חברתיות, ולמרות שאחיהם עושים זאת הם לא מקבלים עונש. על כך אמל הוסיפה "הוא נשאר בבית הספר והיא בבית עושה כלים, מבשלת ומטאטאה ואוסרים עליה הכל אפילו את הטלפון וכל דבר, אפילו

אם הוא אשר שגה, העיקר שהבחורה תשב בבית". יחס שמרני כלפי בנות ועונשים כבדים אלו, מותירים את הצעירה בבית חודשים ארוכים, מונעים יכולתה ללימודים באופן רציף ויוצרים בין היתר פער לימודי משמעותי.

מלבד זאת, חלקן שיתפו כי גם צעירות שיש להן יכולת לימודית גבוהה ומעוניינות לפרוץ את הגבולות ולצאת ללמוד, יהיו חשופות לניסיונות פגיעה בכבודן ובשמן הטוב מתוך רצון לעצור את התקדמותן. כך לדוגמה שיתפה הודא וסיפרה על נערה בת 16 שהייתה תלמידה טובה וחזקה בבית הספר, וכשהוריה רצו לחתן אותה היא ניסתה להתנגד ולברוח אך שילמה מחיר כבד על כך. בהקשר זה עלה גם כי רכילות שקיימת בחברה עלולה לפגוע בשמן הטוב של צעירות ובהתקדמות של צעירות בלימודים:

כלומר מישהי באה ואמרה להורים שלה כך וכך (רכילות), שהבת שלכם לא לומדת, שהיא מסתובבת עם בחורים וכך וכך (רכילות). הם דיברו עם הבת שלהם והיא אמרה להם אם אתם לא מאמינים, אני נשבעת שאני לא עושה כלום, אני הולכת ללימודים. והיא חכמה, היא אמרה להם אפילו תשאלו את המרצים שלי אשר מלמדים אותי. כלומר מסכנה היא שקטה וזה, ודיברו עם אבא שלה והמשפחה וכולם אמרו אנחנו מכירים אותה ורואים אותה, כלומר שהיא חוזרת מהלימודים ישירות הביתה... מסכנה הם רצו להפסיק לה את הלימודים.

לאור זאת, צעירות שהינן תלמידות חזקות וטובות עשויות להיות חשופות לניסיון להכפישן ולעצור את התקדמותן, בשל רצונן ללמוד ולהתקדם ובשל צעדיהן להשגת מטרה זו. ניסיונות אלו מהווים חסם ללימודים אף מראש, שכן יש משפחות שחוששות שהלימודים והמתלווה להם (כמו יציאה מהבית, חזרה בשעות מאוחרות, נסיעות מחוץ לעיר, חשיפה לעולם הרחב) יפגעו "בשמן הטוב" ו"בכבוד המשפחה" וימנעו מראש מבנותיהן להשתלב בהמשך לימודים.

השכלת נשים כחסרת חשיבות לעומת גברים בחברה הבדואית

הצעירות בקבוצות שיתפו בכך שהוריהן לא מייחסים חשיבות ללימודים אקדמיים של נשים, ולכן פעמים רבות הן חוות מצידם זלזול והיעדר תמיכה. מנגד, אחיהם הזכרים בדרך כלל מקבלים מסרים מעודדים ליציאה ללימודים ורכישת השכלה. כך לדוגמה שיתפו הצעירות בקבוצה:

*אמל: יש הרבה חלומות. אבל למשל כאשר אביך אומר לך שבי בבית זה מרסק את החלומות.
רואן: כלומר קודם כל אחיך ילמד.
עביר: יש הבדל בית בת וכן, יש אפליה גדולה.
אמל: למשל אח שלך יגיד לך לא ללמוד, שבי בבית.
לילה: זה מספיק אצלינו שאחיך ילמד.*

בהמשך סיפרה סיראג':

אם הוא מקבל ציון גבוה יותר אפילו בקצת, אם זה למשל בן ובת, והבן קצת יותר טוב בלימודים מהבת, מוציאים אותו... את לומדת בבית ספר רגיל, הן מסיימות עם תעודה... וזהו, כלומר קחי את התעודה שלך ושימי אותה בצד, אין לימודים, כלומר לשווא למדה 12 שנים בבית הספר, הייתה מוצלחת וזהו - שימי את התעודה בצד ושבי בבית.

גם מרים שיתפה בהמשך על האפליה שחווה לעומת אחיה התאום שיוצא ללמוד "יש לי אח תאום, רציתי לצאת איתו לירדן ללמוד. ואין אמון, למה? כלומר זהו, מדוע שהבת תצא ללמוד? למה רחוק מאתנו ועוד בירדן? והנה הוא יצא עכשיו ללמוד, ומה איתי? רציתי ללמוד אחות". הפער והאפליה בין היחס לבנים ולבנות בולטים מתוך דברי הצעירות ואף הכאב של הצעירות בשל יחס מפלה זה אשר מותיר אותן ללא אפשרויות לרכישת השכלה.

נישואין בטרם עת בקרב נערות והבטחות שווא מהחנת לגבי עתידן

הצעירות שיתפו בקבוצה כי ישנו לחץ עליהן להתחתן בגיל צעיר, ולא פעם בתקופת האירוסין, הצעירות מקבלות הבטחות מהחנת המיועד אשר מתחייב לאפשר להן ללמוד ואף לממן זאת. הבטחות אלו יוצרות בנערה המאורסת תקווה וכמיהה ללימודים. עם זאת, הבטחות אלו אינן ממומשות לאחר החתונה. כך לדוגמה שיתפה אמל:

בעלה אומר לה... אני מתכוונת כשהם מאורסים - אני אתמוך ואעשה מה שצריך עבורך. כאשר היא מקבלת את התעודה (הבגרות) מסתבר שזה לשווא [...]. היא מקבלת את התעודה וזהו זה (הכול נגמר ובעל לא מקיים את הבטחתו) [...]. הוא אומר לה אני אשלח אותך ללמוד [...]. ולאחר שהם מתחתנים וזה... חבל שהוא אמר לה, הכל לשווא [...]. הוא אומר ומבטיח לה שהוא יממן לה את הלימודים והיא לא צריכה לדאוג לעניינים הכספיים ללימודים שלה.. לאחר הנישואים כי יש לו את היכולות, ולכן היא תראה בזה הזדמנות שתתחתן ואז יתאפשר לה ללמוד.

גם לילה חיזקה את דבריה ושיתפה על המתרחש בתוך משפחתה:

בן דוד שלי התחתן ואשתו לומדת, כן אה... לומדת אחות, אבל היא מה שמו... היא הרתה והפילה, היה לה דימום וישבה כמה ימים בבית. ובעלה אמר לה זהו שבי לתמיד הרי את לא צריכה את זה. כן, כלומר הדוגמה הזו קרתה אצלנו [...]. עובד עליה.

חסמים אישיים

היעדר שאיפות ומטרות לימודיות

המשתתפות בקבוצות שיתפו כי צעירות אשר להן עצמן אין מוטיבציה גבוהה ללמוד, יתקשו לעמוד למול כל החסמים התרבותיים, החברתיים והמגדריים שמסביבן. לדוגמה שיתפה בסמה כי ישנן צעירות אשר מושפעות מאמירות שלא מעודדות אותן ללמוד. היעדר שאיפות לימודיות לדעתה מקשה עליהן להתנגד לאמירות אלו, ומהווה חסם משמעותי להשכלה אקדמית: *"שיהיה לה שאיפות, אם אין שאיפות.. יש בנות שהסביבה שלהן משפיעה עליהן, אנשים כאלה שאומרים לך עזבי את זה, בלי כל הדאגות האלה.. מחר תתחתני וזהו.. יש כאלו בנות שאמירות כאלה משפיעות עליהן".* בדומה לבסמה גם עביר שיתפה על החשיבות שהצעירה תרקום לעצמה מטרה:

אולי אתן מתכוונות למטרה. למשל בכיתה י"ב לא הייתה לה מטרה להמשיך בלימודים. וצריכה להיות מטרה, אפילו אם זו מטרה קטנה צריכה להיות אצל כל אדם. ואם לא הציבה לעצמה מטרה, וסיימה כיתה י"ב ואמרה לעצמה אין לי מטרה אז אני אשב בבית או אעבוד או אעשה כל דבר אחר.

גם לילה חשפה כי לא סיימה את כיתה י"ב, וכשנשאלה על הסיבה לכך אמרה: *"ישבתי בבית ואמרתי אין תקווה... לא הצלחתי בבגרות, זהו, עשיתי עבודות חקר, כלומר עבודות גמר, ולא הייתי טובה כל כך, ואמרתי אולי אין לי סיכוי למשהו. והמשכתי להישאר בבית".* מתמה זו ניכר כי אף כי הצעירות הדגישו כאן את מקומה ואחריותה של הצעירה כמי שאין לה שאיפות או תקווה כחסם ללימודים, ניכר כי אלו מתעצמים בחברה הבדואית בה ישנם תפיסות שאינן מעודדות את הנשים ללמוד.

אי ידיעת השפה העברית

הצעירות שיתפו כי למרות רצונן להתחיל ללמוד הן חוששות בשל הקושי שלהן בשפה העברית. עצם העובדה שהלימודים מתבססים על השפה העברית, מעלה בהן תהיות וחששות. לדוגמה שיתפה הודא *"אם הייתי מסתדרת בעברית הייתי נרשמת, לא הייתי אומרת לא, אבל הבעיה שלי היא בשפה העברית, היא לא מספיק טובה".* בסמה אף היא הסכימה כי קושי זה הוא קושי משמעותי.

משאבים להשתלבות בהשכלה על תיכונית

הצעירות התייחסו למשאבים אישיים וסביבתיים אשר עשויים לקדמן לעבר השגת הלימודים העל תיכוניים. עם זאת ההיקף של אלו היה נמוך ביחס לכמות ולריבוי החסמים שעלו. בתמה זו נציג את המשאבים המרכזיים שעלו מתיאורי הצעירות.

נכסים והון אישיים

הצעירות העלו בקבוצות כי הרצון, המחויבות, והחתיירה האישית הפנימית לעבר לימודים הינה קריטית להישגים לימודיים. לאור זאת, צעירה שמעוניינת ללמוד חשוב שתהיה בעלת תושייה, רצון, מחויבות ונכונות להשקעה אישית. כך לדוגמא הדגישה בסמה בדבריה את החשיבות שלאדם יהיו שאיפות ומטרות משל עצמו כשלב מקדים ללימודים:

שיהיה לה שאיפות, אם אין שאיפות.. יש בנות שהסביבה שלהן משפיעה עליהן, אנשים כאלה שאומרים לך עזבי את זה, בלי כל הדאגות האלה.. מחר תתחתני וזהו.. יש כאלו בנות שאמירות כאלה משפיעות עליהן. [...] צריך שלאדם יהיו שאיפות ומטרות, לפני שיתחיל ללמוד צריך שיהיה לו ביטחון עצמי גם, הוא צריך לתכנן בעצמו ולא לחכות שאחרים יגידו לו מה לעשות בעתיד, הוא אמור להיות מסוגל לבנות את עתידו בעצמו ולא לחכות שאחרים יעשו את זה במקומו.

בדומה לבסמה גם עביר הדגישה את החשיבות שלצעירה יהיו מטרות ושאיפות " צריכה להיות מטרה, אפילו אם זו מטרה קטנה צריכה להיות אצל כל אדם". מדבריהן עולה כי מטרות ושאיפות הינן חשובות לצעירות על מנת להתקדם בתחום ההשכלה.

הצעירות התייחסו לחשיבות הלימודים כקרקע יציבה לאישה. במילים אחרות, לטענתן חשוב שהאישה לא תהיה תלויה כלכלית בגבר, אלא תרכוש לימודים ובהמשך תעבוד במקצוע שיאפשר לה להתבסס כלכלית כעוגן אישי. נור שיתפה כי לדעתה על האישה ללכת וללמוד על מנת "שתוכל לפרנס את עצמה. במידה ותתגרש, חס וחלילה, שתוכל להסתמך על עצמה ולא להסתמך על בעלה... עצמאית". הרצון להיות עצמאית כלכלית ולא תלויה במשפחה או בבעל, מהווה גורם פנימי שיכול להניע את הצעירות לצאת וללמוד. ההבנה כי לימודים יכולים להיות מקור לרכוש מקצוע ופרנסה בהמשך חשובה לכן כמניע לקידום השתלבות בהשכלה בקבוצה זו.

תמיכה מצד המשפחה

הצעירות התייחסו לעובדה שתמיכה ועידוד מצד משפחתן מהווה גורם חשוב לרכישת השכלה. כלומר, עצם תמיכתם של כלל בני המשפחה ובעיקר ההורים ברעיון שהצעירה תצא ללמוד נחוצה. כך לדוגמא כאשר נשאלו מה הדברים שיעזרו להן ללמוד ענו המשתתפות:

בסמה: תמיכה

נור: תמיכה

שירין: תמיכה מהורים, מחברים ומקרובי משפחה. הורים זה הכי חשוב.

הצעירות העלו כי לתמיכת הגברים במשפחתן חשיבות רבה לקידום לימודיהן. הן שיתפו כי אחים שכן תומכים בהן ללמוד מהווים גורם תמיכה חשוב. כך לדוגמא שיתפה רואן על אחיה שגרם לה להאמין בעצמה ולא לוותר:

כאשר למדתי בבית הספר לא התעניינתי בלימודים, אמרתי שאני לא רוצה ללמוד, כשאסיים בית ספר אני רוצה לעבוד או להישאר בבית או כל דבר אחר. אחי אמר לי את תלמדי, והתעקש ואמר לי את תלמדי. ובכל פעם שהיו לי שיעורי בית או משהו כזה הוא היה אומר לי קומי תכיני אותם. ועכשיו הכנסתי לעצמי לראש שאני רוצה ללמוד, ולאחר שאסיים בית ספר אני רוצה ללמוד.

בהמשך, נור שיתפה כי אם תהיה מעוניינת ללמוד זה יהיה מותנה בליווי של אחיה. כלומר, היכולת שלה ללמוד תלויה בליווי של האח: "אם אהיה מעוניינת ללמוד בחו"ל, אני כן אלמד, אבל זה בתנאי שאחי ילווה אותי". כלומר, תמיכת האחים שיש להם מעמד משמעותית בחברה הבדואית כאשר היא קיימת עשויה להיות מקור שמעודד את הצעירה ללמוד, אולם כאמור לעיתים זו אינה קיימת והצעירות אף חוות התנגדות מצד האחים ללימודיהן. כמו כן, עבור חלק מהצעירות האפשרות ללמוד מותנית בכך שאחיהם יתלוו אליהן פיזית ללימודים.

מלבד התמיכה הרגשית, הצעירות התייחסו ליכולות הכלכליות של ההורים אשר משפיעות על היכולת של הצעירה לצאת וללמוד. הורים במצב כלכלי טוב יוכלו לעודד ולאפשר לבנותיהן הצעירות ללמוד, ומנגד הורים אשר מצבם הכלכלי רעוע לא יוכלו לעודד או לעזור לבנותיהן בהשגת לימודים גבוהים. כך לדוגמא שיתפה בקבוצה יסמין על העובדה שלעיתים בשל קושי כלכלי של ההורים הצעירות בוחרות מקצוע פחות נחשב, שכמעט ולא דורש משאבים כלכליים:

יש אנשים למשל שרוצים לצאת ללמוד בחו"ל או בארץ, אבל הכסף/העלויות מונעים מהם... כתוצאה מכך הם נאלצים לבחור מקצוע אחר - זה לא אומר שאנחנו מזלזלים במקצוע זה - אבל מבחינת כסף ועלויות זה עולה פחות, זה גם פחות מבחינת מעמד.

בדומה, גם הודא שיתפה בכך שמצב כלכלי לא יציב ורעוע של ההורים מקשה על הצעירה לצאת וללמוד "גם מבחינה כלכלית יש הרבה הורים שמתנגדים מתוך סיבות כלכליות, כלומר מבחינתם אם אין כסף אז אין אפשרות ללימודים".

תפיסות חברתיות-תרבותיות בתהליכי שינוי

בקבוצות התייחסו הצעירות למספר שינויים בהקשר החברתי-תרבותי שעשויים לקדם צעירות ולעזור להן להתחיל ללמוד. עלתה התייחסות מצומצמת לתפיסה החברתית תרבותית אשר מתחילה להשתנות ולעודד נשים צעירות לצאת ללמוד ולהשתלב בעבודות שבעבר היו מיועדות אך ורק לגברים. כך לדוגמא שיתפה נור כי ישנם אנשים בחברה הבדואית שמתקוממים למול תפיסות העבר שרואות את האישה כעקרת בית בלבד ולא מעודדות אותה ללמוד ולעבוד: "בחברה שלנו עכשיו יש את האנשים... כלומר לא הכל בחיים... מיועד לגברים יש כאלו עבודות שצריך בהן גם נשים". ונור ציינה: "יש לנו אפילו מישהי בשכונה שהיא כבר רופאה. היא למדה בחו"ל. אני מתכוונת להגיד שבשכונה שלנו יש הרבה כאלה שתומכים בזה".

בהמשך לכך, נושא נוסף שעלה בקרב בודדות הוא האפשרות לראות אישה היוצאת ללמוד אשר מהווה השראה, מודל ורצון להיות כמוה. כלומר, עצם ההבנה כי יש נשים, שהגיעו מהחברה הבדואית והצליחו בתחומי ההשכלה והתעסוקה, מהווה מודל שיוצר תקווה כי גם הן יכולות להגיע לכך. נראה כי כאשר הצעירות נחשפו לאחרות מתוך קבוצת השווים להן שלמדו, כגון בנות דודות קרובות לגילן, הן רצו באופן דומה להידמות להן וגם ללמוד. כך לדוגמא נור שיתפה כי בנות דודיה החלו ללמוד בחוץ לארץ: "אחת לומדת רפואה בטורקיה ואחת במולדובה... יש לנו אפילו מישהי בשכונה שהיא כבר רופאה. היא למדה בחו"ל".

דבריה של נור מעניקים הצצה לכך שיש אנשים מתוך החברה הבדואית שמתחילים לעודד את הנשים לא להיות בבית אלא לצאת ולעבוד, בניגוד לנורמות ולתפיסות המסורתיות בחברה. אנשים אלו, יוצרים שינוי בחברה הבדואית ומאפשרים לצעירות לשנות את תפיסתן ללימודים ולראות בהשכלה "ככלי נשק להצלחה בחיים".

יצירת מענים לקידום נושא הלימודים ושיפור המערכת החינוכית הבדואית

הצעירות שיתפו במספר דרכי פעולה בהן ניתן לעזור לצעירות בדואיות להתחיל ללמוד ולרכוש השכלה. תחילה המשתתפות העלו כי מתן הדרכה וכלים לצעירות והורים יכולים לקדם צעירות. הודא שיתפה בקבוצה ואמרה:

לעשות הדרכות לתלמידות... לתת להן מידע לגבי מה מגיע להן מהן זכויותיהן, כי הבנתי הרבה דברים [...] לא ידעתי עליהם קודם. הכי חשוב זה לעשות הדרכות להורים, יש הורים שלא מתנגדים לזה. תנסו לעשות הדרכות בבתי הספר לא רק במתנ"ס כי קשה לבנות להגיע.

הכוונה היא למתן סדנאות והדרכות להעלות את המודעות בקרב הורים לחשיבות ההשכלה על תיכונות ואקדמיות. סדנאות וליווי יוכלו לעזור להורים להכיר בחשיבות הלימודים לעתידן של הצעירות, וכן לתת להם כלים להתמודד מול השמרנות והשיפוטיות שעלולים להתקל בה מהסביבה. כמו כן, מתן גיבוי ותמיכה להורים שכן מאפשרים לבנותיהן הצעירות לצאת וללמוד חשובה גם כן. ניתן לציין כי הדרכות אלו יאפשרו להורים ולנוספים להם לעודד את הצעירות לצאת וללמוד מתוך תחושה כי יש להם גב ורציונל לכך.

מדבריה של יסמין אפשר להבין את חשיבות ההדרכה וההכוונה לצעירות עצמן: *"אני מרגישה שבתיכון המיקוד היה כל הזמן בבגרויות, הבגרויות, כלומר רק איך תצליח בבגרויות, אחרי שאתה מסיים תיכון וכל מה שהעסיק אותך לפני זה בגרויות, תופתע לגלות שאתה לא יודע כלום על הלימודים באוניברסיטה ועל תנאי הקבלה לאוניברסיטה".*

הצעירות התייחסו לכך שגם חיזוקן בקידום ידיעת שפות: עברית, ערבית ואנגלית יכולה לסייע להן בקבלה ללימודים גבוהים. כך לדוגמה שיתפה הודא בכך שידעת השפה העברית הינה קריטית להצלחה בלימודים *"לפעמים בא לי ללמוד [שם מכללה] אבל הבעיה שלי היא שפה [...] אני לא טובה בעברית [...] אם הייתי מסתדרת בעברית הייתי נרשמת, לא הייתי אומרת לא. אבל הבעיה שלי היא בשפה העברית, היא לא מספיק טובה".*

הצעירות התייחסו לכך שישנה חשיבות רבה להעניק הדרכות על רגישות תרבותית-מגדרית למצבן ולמאפייניהן של הצעירות הבדואיות לצוות הרב מערכתי בבית הספר כולל: יועצים חינוכיים, מורים ועובדים סוציאליים. הדבר מתואר בדבריהן של מספר צעירות: דוגמא לכך הינו דיון בקבוצה שהתפתח בין אמל לסיראגי:

סיראגי: כל אחד שיחשוב שזה הבן שלו. כלומר אם אני מורה אני אתייחס לזו כאילו הייתה בת שלי, כלומר כמו שאני רוצה בטובת הבת שלי אני רוצה בטובתה, להעלות אצלה את המודעות. אין מודעות בבית הספר, אפילו היועצת שהיא יועצת למשל היא עושה פדיחות. אמל: רשלנות.

סיראגי: צריך שתהיה יועצת, תהיה יועצת שאם ראתה דבר קטן על תלמידה וסיפרה להוריה. אם לא הייתה מספרת להוריה התלמידה הייתה לומדת מהטעות שלה. לומדת מהטעות שלה וזהו, ולא תחזור על זה שנית, ותבנה את עצמה יותר, ותלמד יותר ותסיים. אבל כשהיא מספרת להורים שלה אז התלמידה נשארת בבית. יכלה לא לספר, יכלה התלמידה לא להישאר בבית. לילה: כלומר אם ראית משהו מהילדה זה צריך להיות בינך לביתה. להגיד לה אל תעשי את הדבר הזה וזהו, ולהשגיח לראות שהיא לא עושה זאת שוב וזהו. אבל לא, את תראי שהיא מספרת להורים שלה.

ציטוטים אלו מדגישים את הצורך בהדרכה ובידע רגיש תרבות ומגדר מצד הצוות החינוכי לצעירות. ללא ידע רגיש תרבות לקונטקסט של הצעירות עלולות להיפגע ולחוות נזקים הן לטווח הקצר והן לטווח הארוך והדבר עשוי לשמר את החסמים. כמו כן, על ההדרכות לכלול את החשיבות שיש בקידום הלימודים עבור צעירות בדואיות. זאת בניגוד למצב הנוכחי שבו כפי שסיראגי שיתפה כי המורים "אין. הם לא מעלים את המודעות אצל התלמידים". בדומה לה גם עביר שיתפה שבית הספר לא מעניק עידוד לצעירות "סיימתי יב' וישבתי בבית. אין מישהו שיעודד ויגיד קומי תלמדי, לכי, צאי לתכנן את החיים שלך. אין מישהו כזה". דבריה מדגישים את החשיבות שיהיו הדרכות מצד הצוות החינוכי שיכינו אותן ליציאה ללימודים וכן יעודדו אותן לעשות זאת. ללא פעילויות והדרכות מתאימות הצעירות עלולות להישאר ללא מידע נגיש על הלימודים ועל הזכויות שלהן.

הצעירות שיתפו כי לאחר סיום התיכון צעירות נשארות ללא כל מעש, זאת לאחר ששנים רבות היו עסוקות בפעילויות ולימודים מטעם בית הספר: "עבורי זה פנאי, הייתי מאוד מרוצה, אבל עכשיו אחרי שסיימתי תיכון וישבתי בבית שבוע ראשון שבועיים זהו די התחיל להימאס לי (הודא)". הצעירות המליצו לצוות החינוך להקים מפגשי הכנה ללימודים במטרה לחשוף את הצעירות למקצועות הלימודים ולהכין כראוי למשימה: "יש לי עצה להם... הם צריכים לעשות כמה מפגשי הכנה לבנות לפני שהן מסיימות את התיכון במטרה להכין אותן ללימודים באוניברסיטה" (בסמה).

לסיכום, ממצאים אלו מעניקים הצצה ייחודית לחסמים אותן חוות צעירות בדואיות בהקשר להשכלה על תיכונית. חשוב לציין כי החסמים אינם עומדים זה מנגד לזה, אלא שזורים יחדיו ומדגישים את הצטלבות מצבי השוליות המרובים שחוות צעירות בדואיות. הצעירות התייחסו לחסמים מבניים ללימודים שכוללים בתוכם את מערכת החינוך הבדואית שמייצרת מגוון חסמים להשכלה עבור הצעירות, אפליה ממסדית כלפי היישובים הבדואים שבנגב ומצב סוציו-אקונומי ירוד ביישוביהן ובמשפחותיהן. החסמים המשפחתיים כוללים להיעדר תמיכה מצד ההורים, אי תמיכת האחים וכן מצבים משפחתיים מורכבים אשר מקשים על הצעירות בהתנהלות היומיומית (כגון פוליגמיה, ריבוי ילדים וכן היעדר פניות מצד ההורים). בנוסף לכך, הצעירות שיתפו על האפליה המגדרית שחוות כבנות בחברה מסורתית ובהתאם לכך במניעת יציאתן ללימודים. עוד עלה כי יציאה ללימודים אצל נשים הינה נתפסת לנמוכה ביותר בסדר העדיפויות המשפחתי, זאת לעומת אחיהן הבנים שמקבלים מסרים חיוביים לצאת וללמוד ועבורן השכלה נתפסת כמשאב שיש להשיגו. כמו כן, מדברי הצעירות עלה כי חלק מהצעירות מתארסות בהיותן נערות ומקבלות הבטחות שווא מצד בעליהן לעתיד לכך שילמדו, הבטחות שמתנפצות לאחר החתונה, וכי גורלה בלימודים של צעירה בדואית נתון להחלטותיהם של הגברים. לאור זאת, האפליה המגדרית והמבנית שצעירות בדואיות חוות בהקשר ללימודים ובכלל מהווה חסם מרכזי ביציאתן ללמוד. יתרה לכך, הצעירות התייחסו לחסמים אישיים הכוללים היעדר שאיפות ומטרות לימודיות ואי ידיעת השפה העברית.

הצעירות הוסיפו ושיתפו מהפרספקטיבה שלהן את המשאבים שלדעתן עשויים לקדם את יציאתן ללימודים גבוהים. אלו כוללים בתוכם משאבים והון אישי של הצעירות כגון מוטיבציה אישית ורצון לעצמאות כלכלית. בהמשך לכך, הצעירות העלו כי תמיכה רגשית וכלכלית מצד ההורים עשויה להיות קריטית. כמו כן, תמיכה בכך שילמדו מצד הגברים במשפחתן ובפרט מהאחים הינה

משמעותית. הצעירות ציינו כי תפיסות פנים חברתיות-תרבותיות בתהליכי שינוי בחברה הבדואית עשויות לעודד אותן לשאוף לצאת וללמוד, גורמות להן להאמין ביכולות ובמסוגלות שלהן.

לבסוף, הצעירות התייחסו לחשיבת יצירת מענים לקידום נושא הלימודים ושיפור המערכת החינוכית הבדואית כמשמעותית לקידום נושא ההשכלה העל תיכונית. מהמלצותיהן עלה כי הדרכה ומתן כלים לצוות החינוכי, עבורן ולהוריהן עשוי לחולל שינוי בהנגשת הלימודים עבור צעירות ערביות בדואיות בפריפריה הדרומית.

ממצאים מקבוצת המיקוד – קבוצת השוואה

בפרק זה יוצגו עיקרי הממצאים אשר עלו מקבוצת המיקוד שנערכה בקרב הצעירות היהודיות מקבוצת השוואה.

משמעות ההשכלה העל תיכונית

הצעירות שיתפו באופן שבו הן תופסות את ההשכלה העל תיכונית בקבוצת המיקוד. תמה זו תציג את המשמעויות השונות שהעלו הצעירות וביניהן: הרחבת אופקים, חקירה עצמית, כריטיס כניסה לתעסוקה וצורך כלכלי. יש לציין כי למרות שהצעירות נשאלו על האופן שבו תופסות ורואות את ההשכלה העל תיכונית הן התייחסו רק להשכלה גבוהה, ולא להשכלה מקצועית.

הרחבת אופקים

הצעירות בקבוצה התייחסו לכך שמשמעות ההשכלה על תיכונית עבורן הינה אפשרות דרכה הן יכולות להעשיר את הידע הקיים. במילים אחרות, השכלה עבורן הינה כלי שבאמצעותו הן יכולות לפרוץ גבולות מוכרים להן ולהעניק לעצמן ידע שיוכל לקדם אותן הן ברמה האישית והן ברמה החברתית. כך לדוגמא שיתפה שחר בקבוצה:

אני חושבת לבחור משהו שאתה רוצה להתמקד בו, ולהעמיק את הידע שלך בו, ברמה מאוד גבוהה, שתהפוך להיות איזשהו מוקד ידע בדבר הזה, ואולי אחר זה גם לעבוד במשהו שקשור לזה. לא חייב, אבל אה... לא לימודים כמו בית ספר שאתה לומד הרבה דברים, שהכל זה נושא אחד ויש מטרה אחת ולומדים לטובת זה.

מתוך דבריה של שחר ניתן ללמוד כי הצעירות רואות בלימודים העל תיכוניים הזדמנות להעשרת הידע שלהן, ולא דווקא כלי לרכישת עיסוק מקצועי להמשך חייהן. בדומה לדבריה של שחר, גם עינב שיתפה בדברים דומים בהתייחס להשכלה על תיכונית " זה הרחבת אופקים כזה, גם להתעסק יותר לעומק בכל מיני נושאים שלא יצא לנו לגעת בהם בחיים, וגם לא ברמת העמקה שהכרנו עד עכשיו בחיים". דבריה של עינב מחזקים את שחר, ומוסיפים כי מבחינת הצעירות לימודים גבוהים נתפסים עבורן כהזדמנות ללמידה, אך לא כזו שמייצרת מחויבות מקצועית. כלומר זוהי אפשרות לפתח את עצמן מבחינת המיומנויות האישיות ולא תגרות את עצמן.

חקירה עצמית

הצעירות הוסיפו כי הלימודים מהווים עבורן גם אפשרות לגילוי וחקר עצמי. כלומר, הלימודים הגבוהים נתפסים עבורן חלקן אמצעי המאפשר להן לעבור מסע פנימי דרכו הן יכולות ללמוד מה מעניין אותן ובאיזה מסלול היו רוצות להתפתח, אך מתוך עמדה מתבוננת לעומק ולא כזו אשר ממחרת לבחור מקצוע. כך לדוגמא שיתפה ירדן בקבוצה:

אני בעיקר מדברת עם הרבה אנשים, כאילו אני חוקרת. כאילו אני כרגע לא יודעת איך אני אחליט. הלכתי ליעוץ מקצועי, לא עזר (גיחוך). כרגע זה פשוט כאילו, זה נורא מצחיק להגיד את זה אבל זה כאילו או האופציה הקלה, ללכת לרפואה, זה נשמע מצחיק, זה לא אופציה קלה בהקשר של להתקבל וללכת. אבל בהיבט של לדעת שיהיה לי בעבודה משמעות מובטחת, לבין לנסות למצוא משמעויות בעוד מקצועות שאני אוכל להיות בהן משמעותית ולהיות טובה לא פחות מאשר המקצוע הזה...

ירדן יכולה לבחור בכל רגע להתחיל ללמוד מקצוע בו היא יודעת שבוודאות תתקבל אליו ובהמשך תמצא עבודה עם תנאים טובים, אך היא דווקא רואה בלימודים אמצעי בו היא יכולה לגלות על עצמה צדדים שלא הייתה מודעת להן. בעמדה זו ירדן איננה ממחרת לבחור תחום לימודים, אלא

להפך. בדומה לה גם עינב משתפת שאיננה ממחרת לבחור תחום לימודים, והיא רוצה להבין באיזה תחום תגיע לסיפוק האישי הגבוה ביותר:

ספציפית היום אני לא עושה משהו שקשור למה שאני רוצה לעשות באוניברסיטה [...]. אני הרגשתי שאני יצאתי מהיחידה [בצבא] או שאני עובדת בהייטק, זה הכי קל בעולם להמשיך במסלול הזה ולהיות בהייטק כל החיים. אני ידעתי בלב שלי שזה לא משהו שאני רוצה לעשות אבל אמרתי לעצמי שאני אתן לעצמי את ההזדמנות לאשש את זה כי אחרת, לי הייתה איזושהי הרגשה שזה יפמפם לי כל החיים "למה לא עשיתי את זה, זה המסלול הכי קל והכי נוח והכי הרבה כסף וכאלה". לא יודעת.

מדברי הצעירות עולה כי הן בטוחות בעצמן וביכולותיהן, ולכן מתוך עמדה זו הן אינן חוששות להשתתף בדילמה אודות בחירת תחום לימודים: הלימודים הגבוהים עבורן נתפסים כמסלול התפתחותי וכאמצעי נוסף בו הן יכולות לגלות על עצמן צדדים אחרים בזהותן האישית. ניתן לראות כי בחירת תחום הלימוד היא נושא בפני עצמו שהמשתתפות מקדישות לו זמן וחשיבה. בחירת התחום נתפסת כתהליך ולא כהחלטה של מה בכך, הבחירה אינה בהכרח לתחום שהמשתתפות יכולות להתקבל אלא נרמז כי קיימים שיקולים רבים ורחבים יותר. לצד הרצון לחקירה עצמית הצעירות מדגישות כי לא יבחרו בכל תחום לימודים. לדבריהן, הן לא יפנו לתחומי לימודים שלא יקדמו אותן מבחינה כלכלית. כך לדוגמה שחר וירדן שיתפו את הקבוצה:

שחר: הדבר שאני הכי רוצה בעולם זה להיות מדריכה בפנימייה ואחרי זה לנהל פנימייה ולהשפיע, אני יודעת כמה זה משפיע כי חוויתי את זה. [אבל] קשה לי לחשוב על זה שאני אהיה גדולה אז יכולתי להרוויח או להגיע למעמד חברתי כזה ואני אהיה... אני רואה אנשים שעובדים בזה שהם ממש נאבקים כזה על זה... זה לא עבודה קשה, זה פשוט נטו התגמול [...]. חשוב לי להרוויח כסף ולעשות הרבה כסף. ירדן: לא. זה לא לדאוג לעצמך בצורה טובה.

דבריהן של הצעירות מלמדים כי כל אחת מהן חוקרת ובוחנת את תחום הלימודים העתידי אך הן מודעות להשפעת ההשכלה על הכנסה עתידית ולא יפנו למקצועות אשר לא יקדמו אותן בהיבט הכלכלי. יש לציין כי חלק מהצעירות כיום נמצאת במסלול עבודה עם תנאים גבוהים בהרבה מעל הממוצע, כאשר אחת מהן ציינה שעובדת במשרת הייטק נחשבת כבר כיום ללא תואר. נראה כי חקירתן הפנימית של הצעירות לוקחת בחשבון בתוכה את הרצון לבחור במסלול לימודים שיאפשרו להן הן להתפתח באופן אישי והן להבטיח את עתידן הכלכלי מעבר להווה, שכן כבר כיום רובן מרוויחות שכר שהינו מעל הממוצע.

השכלה גבוהה כנורמה חברתית

הצעירות התייחסו לכך שבחברה שבה חיות מתעוררות שאלות כיום האם בכלל חייב לרכוש השכלה על תיכונית, בכדי להתקדם. כך לדוגמה שיתפה בקבוצה עינב: "ספציפית בסביבה שלנו יש תחושה שאנשים יכולים להצליח גם בלי תואר, שיש גם ניסיון מהיחידה, גם אנשים שחושבים שהם הדבר הגדול הבא, וכן יש איזושהו ויכוח היום בגלל שיש המון, המון שילוב בין תחומים שונים היום".

מרביתן הסכימו כי תואר אקדמי עודנו נחשב כדבר מהותי ובסיסי בכניסה לעולם העבודה. הן אמנם הביעו מחשבות ביקורתיות לגבי נחיצותו של תואר אקדמי וציינו כי יש מספר רב של עבודות "נחשבות" גם מבלי להיות בעלת תואר, אך בתחומים רבים עדיין לימודים גבוהים מהווים סוג של "כרטיס כניסה" לעולם התעסוקה. מעבר לכך, הן ציינו שהתואר חשוב לטובת "מעמד חברתי" בכלל ובפרט במקומות עבודה. לטענתן זוהי גישה שמרנית שמושרשת בחברה בה אנו חיים. כך לדוגמה שיתפה עינב: "לפחות בסביבה שלי אני מרגישה שאנשים הולכים לעשות תואר בשביל הכרטיס כניסה הזה או כדי שיהיה להם רשום בקורות חיים תואר ראשון ופחות כי באמת חשוב

להן ללמוד". בהמשך עינב מוסיפה כי כשהשתחררה מהצבא מצאה את עצמה נדחית על ידי מקומות עבודה בשל העובדה שאין לה תואר, ולכן היא מדגישה בדבריה כי יש צורך מהותי לרכוש השכלה על תיכונית גם במידה ולא מתעניינים בכך:

אני חושבת שבעיקר העניין זה גם תקרות זכוכית במקומות מסוימים. נגיד אני ישר שהשתחררתי ישר ניסיתי לחפש עבודה בעמותות ורוב העמותות לא קיבלו אותי כי לא היה לי תואר, כי זה מגזר שהוא קצת יותר מאחורה בהקשר הזה, לעומת הייטק שבקלות כל אחד שהיה בקורס שלנו יכול להתקבל בלי תואר. נראה לי בהקשר הזה של כן של כרטיס כניסה שבמגזרים מסוימים עוד לא, עוד לא התקדמו לקבל בלי תואר.

חשוב לציין את בחירת המילה "התקדמו" לתיאור מקומות העבודה – המסמנת שדווקא הדרישה לתואר הינה "מיושנת". כלומר מי שבחרת לא ללמוד עשויה להיות בסיכון לחוות חסמים לקבלה במקומות עבודה מסוימים (מיושנים). השימוש במילה "תקרה" מציג דווקא את הפרייבולגיות של הצעירות בקבוצת ההשוואה, כיוון שהתקרה הזו אמנם קיימת אולם קיימות חלופות רבות אפשריות עבורן בעולם ההייטק.

בדומה לעינב, ירדן מדגישה שהיא מגיעה מסביבה שעדיין מדגישה בפניה את החשיבות לצאת וללמוד "אני אגיד שבניגוד למה שאמרת על הסיפור של "למה צריך תואר" ודברים כאלה, אני אגיד שאני נמצאת בסביבה שמרנית, מאוד משכילה מאוד זה, אבל כן שמרנית ושם דווקא יש מאוד חשיבות לתואר". בדומה לעינב, ירדן מדגישה שללמוד לתואר זוהי הגישה השמרנית, זו שלא "יוצאת מהקופסא" ורואה מסלולים אחרים בהם ניתן להתפתח. לאור כל זאת, למרות שהצעירות שיתפו כי כיום הן רואות יותר ויותר אפשרויות בהן ניתן להתפתח לאו דווקא עם תואר ראשון, הן עדיין מרגישות שבחברה שבה הן חיות ובפרט בסביבתן הקרובה ישנה חשיבות ללימודים גבוהים והם מהווים מפתח לכניסה למקומות תעסוקה מסוימים. כלומר תפיסתן האישית אמנם שונה, אך הן מבינות שאין בכוחן לשנות נורמות חברתיות שמרניות ולכן הן כן מתכננות ללכת ללמוד.

אפשרות לפרוץ ולהסיר חסמים מגדריים

הצעירות התייחסו לכך שהן מודעות לכך שישנם חסמים מגדריים המונעים מנשים לעסוק במקצועות מסוימים. עם זאת, דווקא מודעות זו אינה מדכאת אותן לבחור במסלולים אקדמיים ומקצועיים המותאמים לנשים אלא להפך – מייצרת אצלן רצון לפרוץ את החסמים המגדריים. כך לדוגמה שיתפה שחר:

חשוב לי בתור אישה שאני חושבת על מה אני יעשה שאני אהיה רופאה, אז כן חשוב לי לעשות מקצוע גברי. לעשות דווקא כאילו. כאילו חשוב לי, יש רק מנתחת לב מוסמכת אחת בארץ [...]. חשוב לי דווקא לעשות מקצוע הגברי. חשוב לי לנהל מחלקה. חשוב לי ללכת, תמיד היה חשוב לי גם בצבא, שיכבדו אותי וייתחסו אליי כמו שמתייחסים שווה בשווה לגברים.

בדומה לשחר, גם ירדן שיתפה כי היא מאוד רוצה לפרוץ חסמים מגדריים וללכת ללמוד מקצוע שאינו נחשב "לנשי", אלא דווקא ללמוד מקצוע יוקרתי שיתכן ונתפס "כגברי". עם זאת, ירדן מוסיפה שלמרות הרצון שלה היא חוששת שכן בתיכון שבו למדה לא עודדו נשים ללמוד מקצועות טכנולוגיים ומדעיים, ועל כן אין לה את הידע אם תהיה טובה בהם:

...רוב הבנות נמצאות ברפואת נשים, נפרולוגיה ילדים ומשפחה, שזה ארבעת המקצועות לשעות נוחות וגמישות [...]. ואני אומרת, גם שנפרצה תקרת זכוכית ובנות יכולות לבוא ולהגיד "אני יכולה ללמוד רפואה" אבל גם כאן בתוך הרפואה יש "אה יופי אז לומדים רפואה אבל..." זאת אומרת, יש הרבה מאוד הבדל. [...] אני צריכה

שנייה להוריד את החסמים שאמרו לירדן הילדה [...] שאף אחד לא אמר לה לעשות חמש יחידות או לעשות מגמה טכנולוגית. ולהגיד – אני יכולה ללמוד הנדסה ואני יכולה ללמוד מדעי מחשב ואני יכולה ללמוד כלכלה. אבל זה חסם מאוד קשה כי אני בתחושה שלי זה לא מתאים לי, כי אני לא יודעת לזהות, אני בחיים לא עשיתי משהו כזה.

לאור כל זאת, נראה כי הצעירות רוצות ללמוד מקצועות נחשבים ויוקרתיים הנתפסים לעיתים "כגבריים", אך נראה כי למרות הרצון והאמונה הרבה בעצמן קיימים חסמים להשגת שאיפה זו. יחד עם זאת, הצעירות שיתפו שלמרות כל זאת, חלקן עובדות כבר היום בהייטק ורוצות להמשיך למקצועות נחשבים ויוקרתיים שלרוב אין הרבה נשים שמועסקות בהם.

משאבים אישיים וסביבתיים המסייעים להשתלבות בהשכלה על תיכונית

הצעירות התייחסו למשאבים שמקדמים אותן בדרך להשגת השכלה העל תיכונית. משאבים אלו כללו אמונה בעצמן אשר התקשרה למשאבים אישיים, משאבים משפחתיים, ולבסוף למשאבים בסביבתן החברתית כלומר בקבוצת השווים שלהן. בחלק זה יוצגו ויפורטו המשאבים בהתבסס על דבריהן של הצעירות. כל אחד מהמשאבים שיפורטו, הובילו את הצעירות להאמין ביכולותיהן האישיות ובכך שירכשו במהלך חייהן לימודים גבוהים. כמו כן, תמה זו תכלול את התייחסותן של הצעירות בנוגע להיעדר החסמים ללימודים עבורן.

משאבים אישיים בהשתלבות בהשכלה על תיכונית ובצמצום חסמים

כלל הצעירות שיתפו שקיימת בתוכן ידיעה פנימית עמוקה כי הן בעלות יכולת להצליח במסלול הלימודים שבו יבחרו. הידיעה כי הן יכולות לסמוך על יכולותיהן מאפשרת להן שלא לחשוש מהלימודים, אלא לראות בהם כהזדמנות לגילוי עצמי. ידיעה זו נסמכה על ההצלחה שלהן בלימודים התיכוניים, בקורסים צבאיים, ומובילה לאמונה כי הן מסוגלות להשתלב בכל תחום לימודים שבו הן יבחרו. כך לדוגמא שחר שיתפה בקבוצה על כך שהחלום הגדול שלה הוא ללמוד רפואה שהינו אחד ממסלולי הלימוד הקשים בארץ ובעולם:

פשוט לקח לי ממש המון זמן להתקבל ללימודים בגלל התנאים המאוד גבוהים, אז כאילו, אבל אני, עם מה שיש לי עכשיו, יכולתי להתחיל ללמוד השנה פשוט לא את מה שאני רוצה, איפה שאני רוצה. יכולתי ללמוד תואר ראשון, איזה תואר שאני רוצה, נראה לי שהייתי יכולה ללמוד כל תואר שהייתי רוצה בעולם.

מלבד שחר גם עינב שיתפה בקבוצה בכך שמיד לאחר שחרורה מהצבא, שבו היא שירתה ביחידה שהכשירה אותה לעבודה טכנולוגית, היא נכנסה לעבוד בתחום ההייטק, בו היא כבר מרגישה בעלת ידע וכישורים רבים. לכן, אין לה שום ספק שאם תרצה להמשיך וללמוד בתחום ההייטק היא תצליח.:

אני כבר qualified בזה, כזה יש לי ניסיון בזה, אני עובדת בחברה, זה רשום לי בקורות חיים כמשהו שאנשים בהייטק יכולים להבין מה זה אומר ובקלות להתקבל למקומות. וכל הנתוורקינג שלי הוא קשור להייטק, כזה הכל, מסלול שהוא מאוד צלול פשוט. בהיבט הזה זה מסלול יותר קל, שדורש פחות הקרבות פחות מאמץ, ומבחינתי זה מסלול יותר קשה כי אני לא רואה את עצמי מגשימה את עצמי בתוכו.

דבריה של עינב מדגישים כי היא חשה מאוד בטוחה ביכולותיה, בעקבות הניסיון התעסוקתי שלה. כיום אמונה פנימית זו מאפשרת לה להתבונן בביטחון על המסלול שעברה ולנסות לגלות אם יש עוד תחומי לימודים ותעסוקה שהיא מעוניינת בהם מלבד תחום ההייטק שבו יודעת שהיא טובה

ומוכשרת. עינב גם מכירה בערכם של מרכיבים נוספים כמו התרשנות (נטוורקינג) כקריטיים בבחירת תחום לימודים ויותר מכך במימוש הלימודים לתעסוקה איכותית.

לאור זאת, נראה כי האמונה העצמית בקרב הצעירות מאפשרת להן להסיר פחדים וחששות בהתייחס ליכולותיהן הלימודיות. הן מגיעות מנקודת פתיחה בה הן מאמינות ביכולותיהן, מודעות לכישורים וליכולות שלהן ולכן, הן גם אינן חוששות מלנסות להתקבל לתחומי לימוד מאתגרים או לצאת מתוך אזור הנוחות שלהן למסלולים נוספים.

חשיפה למודלים משפחתיים וקבלת תמיכה מהם

כלל הצעירות התייחסו לכך שגדלו במשפחה שבה נחשפו להורים ולבני משפחה נוספים משכילים. החשיפה למודלים משפחתיים יצרה עבורם גם מודלים לחיקוי וגם היוותה מקור לקבלת תמיכה. כל אלו תרמו גם למשאבים האישיים כמו האמונה העצמית. כך לדוגמה שיתפה בקבוצה ירדן כי הביטחון שלה בכך שהיא יכולה ללכת וללמוד רפואה מגיע מתוך העובדה שאביה הינו רופא בעצמו:

זה כאילו או האופציה הקלה, ללכת לרפואה. זה נשמע מצחיק, זה לא אופציה קלה בהקשר של להתקבל וללכת. אבל בהיבט של לדעת שיהיה לי בעבודה משמעות מובטחת [...] כאילו אבא שלי רופא אז אני מכירה את זה מהבית, כאילו יש לי את זה בעיניים.

החשיפה של ירדן מגיל קטן לאביה ולעבודתו כרופא, אפשרה לה להאמין כי גם היא בבגרותה מסוגלת להיות רופאה בעצמה. ניתן לשער שגם האתגרים הרבים בקבלה ללימודים אינם גורמים לירדן להרגיש כי לא תוכל להתגבר עליהם אלא להפך, היא גדלה וראתה בעיניה את אביה מצליח ולכן, הוחדרה בה האמונה כי גם היא יכולה להיות כזו. בהמשך ירדן מוסיפה כי מלבד החשיפה לאביה מגיל קטן, היא מקבלת תמיכה מלאה מהוריה. תמיכה זו מעניקה לה בסיס חזק ואיתן להאמין שיש ביכולותיה ללמוד ולהיות כל אשר היא רוצה: "[ההורים] מאוד תומכים בכל מה שאני ארצה לעשות. [...] הם לא אומרים "אל תלמדי", הם מנסים להבין איתי לאן זה מוביל, או איזה תואר ייתן לי את הכלים הכי טובים בשביל להגיע למקום שאני רוצה". בדומה לירדן, גם שחר מציינת כי הוריה החדירו בה את האמונה מגיל קטן כי היא יכולה להיות מה שהיא רוצה:

אני לא הרגשתי, נראה לי שבחיים לא הרגשתי חסמים או ביקורת מהבית על מה שאני רוצה. [...] כאילו בכללי בחיים שלי אני לא מרגישה שההורים שלי מדברים איתי על זה, אבל בחיים לא אמרו לי לא לעשות משהו. הם מאוד סומכים עלי. מגיל קטן, הם תמיד נותנים לי את ההרגשה שאני יכולה לעשות כל מה שאני רוצה.

שחר מציינת בדבריה כי היא לא מרגישה שיש בבית שיח על עתידה ועל הלימודים שתבחר, אך לפרשנותה חוסר השיח לא נגרם מתוך חוסר עניין, אלא נבע מתוך אמונה בה וביכולותיה. במובן זה, שחר לא תפסה את חוסר השיח במשפחה כחסם להשתלבות בהשכלה אלא כמשאב – הוריה התייחסו אליה כעצמאית וסמכו עליה, ולכן זה סייע לה לפתח את תחושת המסוגלות והאמונה העצמית שלה. לאור זאת, נראה כי הצעירות קיבלו מביתם, ובפרט מהוריהן, מגיל צעיר מסרים כי הן יכולות להיות כל אשר הן רוצות ומייחלות לו. אמונה זו מסייעת להן גם כיום להאמין בעצמן בהתייחס ללימודים הגבוהים.

חשיפה לבני קבוצת השווים

הצעירות שיתפו כי קבוצת השווים להן בסביבתן הינה כזו שלומדת, ובפרט מקצועות נחשבים ויוקרתיים. חשיפה זו מובילה אותן לרצות להיות דומות לסביבתן וגם ללמוד מקצועות יוקרתיים. כמו כן, בשל העובדה שהאנשים בסביבתן מצליחים ללמוד גם הן מאמינות בעצמן כי הן מסוגלות

לעשות זאת, כי היה להן למול עיניהן "ניסיון מוכח" לכך שרכישת השכלה הינה אפשרית. כך לדוגמא שיתפה עינב:

אני אפילו לא יודעת להגיד היום כמה אני מושפעת. לא יודעת, עד כמה המסלול נסלל לי על ידי הסביבה הקרובה שלי, אני קוראת לזה "קבוצת השוואה" שלי, ווואלה לא יודעת. אני חושבת שבעולם אחר, בסביבה אחרת, בטוח הייתי עושה דברים אחרת, אבל סתם זה נראה לי מעניין להסתכל על זה. נגיד תואר דיפולטי (DEFAULT) זה כזה מדעי המחשב, אני לא מכירה אף אחד שרוצה ללמוד בלשנות או גיאוגרפיה.

בדומה, שחר מוסיפה שהיא מגיעה מסביבה בה היא וכל חבריה בטוחים ביכולותיהם לצאת וללמוד:

כאילו כולם יודעים שהם יכולים לעשות איזשהו תואר, גם חברים שלי מהצפון שלא היו איתי בצבא וכאלה אז אהה גם הם יודעים שהם יכולים לעשות תואר. [...] יש להם את המסוגלות לזה. אני לא מכירה אנשים שהם חברים שלי כאילו שאומרים "אני לא יכול להיכנס ללימודים גבוהים בחיים".

לאור זאת, ניתן ללמוד כי חשיפה לסביבה ולקבוצת שווים שלומדים לתארים, ובפרט כאלו אשר נתפסים כנחשבים, מהווה גורם משמעותי עבור הצעירות להעריך, כי בדומה להם, גם ביכולתן להצליח ללמוד לימודים גבוהים. לאור זאת, נראה כי התמיכה, האמונה וההכוונה שהצעירות קיבלו הן ממשפחתן והן מסביבתן הקרובה מאפשרת להן להאמין בעצמן וביכולותיהן האקדמיות.

חסמים ללימודים על תיכונים

בקבוצת המיקוד הצעירות נשאלו לגבי החסמים שהן חוות בדרך ללימודים העל תיכונים. הצעירות שיתפו כי באופן אישי הן לא מרגישות שמתמודדות עם חסמים בהקשר ללימודים על תיכונים, אך הן מכירות ושמעו על אנשים שלעיתים מתמודדים עם כאלו. כך לדוגמא שחר שיתפה בקבוצה: "אני לא הרגשתי, נראה לי שבחיים לא הרגשתי חסמים או ביקורת מהבית על מה שאני רוצה". בדומה לדבריה גם ירדן ועינב מצטרפות:

ירדן: אני לא רואה הרבה חסמים, וגם הדברים שאנחנו קוראים להם חסמים, נראה לי שבאוכלוסיות אחרות ממש לא יגידו שהם חסמים. נגיד יש לי חברים שאומרים "וואי שנה ב' ממש עמוסה בתואר ואני לא אצליח להחזיק במשרת סטודנט" [...] כנראה שבהרבה סביבות אחרות זה מצחיק לקרוא לזה חסם. זה חסמים פריבילגיים. עינב: כן בסוף יהיה את הכסף מההורים.

דבריהן של ירדן ועינב מדגישים כי הן אינן מרגישות שהן מתמודדות עם חסמים מהותיים בדרכן להשכלה על תיכונים. ירדן אף משווה זאת לאוכלוסיות אחרות שמתמודדות עם חסמים רבים ולכן, מרגישה בעמדה שונה, שאולי אפילו לא רשאית להתייחס לחסמים. עינב מחזקת את ירדן ומוסיפה כי לבסוף לכל חסם שיתמודדו עימו, ובפרט כלכלי, שהינו אחד מהחסמים המשמעותיים בהתייחס להשכלה על תיכונים באוכלוסיות אחרות, להן יש את התמיכה הכלכלית מהבית. בהמשך שחר הוסיפה שהיא מכירה חברה שמתמודדות עם חסמים כלכליים ללימודים, אך שוב מציינת שלמרות שהן חברות החוויה של כל אחת מהן שונה באופן מהותי:

נגיד יש לי חברה שלא יכולה ללמוד באוניברסיטה מסוימת בגלל העניין הכספי כאילו, העניין של הכסף לחיות כאילו. היא לא יכולה ללמוד באוניברסיטת תל אביב למרות שהיא מתקבלת אליה, כי היא לא יכולה להרשות לעצמה לגור בתל אביב, ואין לה עזרה מהבית [...] היא לא מסוג האנשים שהייתי איתן בשנת שירות נגיד. היא לא. אין לה שום גב כלכלי מהבית וזה כן חסם, מאוד גדול.

שחר בדבריה מוסיפה כי אותן אנשים שהצעירות מכירות כמתמודדים עם חסמים ללימודים, הם כאלו שלא גדלו איתן בסביבתן הקרובה. כלומר הרקע הסוציו אקונומי שלהם שונה באופן מהותי. ובעוד שהצעירות לא מכירות בקיומם של חסמים להשכלה בחייהן, ובפרט חסמים כלכליים, אנשים שהכירו במהלך חייהן במסגרות אחרות כמו הצבא מגיעים ממצאיות אחרת בה קיימים חסמים ללימודים. חשוב לציין בהקשר זה את המודעות החברתית הגבוהה שהצעירות מציגות: הן מודעות לכך שהעמדה בה הן נמצאות היא לא ברורה מאליה. מעבר לכך, הן קושרות את היכולות הגבוהות שלהן להשתלב בהשכלה לחשיפה הקודמת שלהן ללימודים אקדמיים של בני משפחותיהן, להתמודדויות לימודיות מוצלחות שלהן בתיכון ובצבא, ולמצב הסוציו-אקונומי של משפחתן.

לסיכום, הצעירות בקבוצת ההשוואה תפסו את יכולותיהן הגבוהות להשתלב בהשכלה על תיכונית כתלויות בהקשר החברתי שממנו הן מגיעות: חשיפתן הקודמת ללימודים אקדמיים של משפחותיהן, ההתנסויות החיוביות בלימודי התיכון ובצבא, הניסיון התעסוקתי שהן רוכשות כיום בשוק התעסוקה והמעמד הסוציו-אקונומי של משפחתן. כל אלו הביאו לכך שהצעירות מציגות עמדה של בטחון עצמי ואמונה גבוהה שהן מסוגלות ויכולות להשתלב בהשכלה על תיכונית. לבסוף, המשאבים האלה מאפשרים לצעירות לתפוס את ההשכלה כאפשרות לחקירה עצמית והתפתחות כלכלית.

ממצאי המחקר

חלק כמותי

שיטה

מדגם

בחלקו הכמותי של המחקר השתתפו 399 צעירות, 248 מתוכן יהודיות ו-151 בדואיות. הצעירות התגוררו בפריפריה הדרומית של ישראל – מגדרה ועד אילת, כאשר מחצית (49.8%) מהצעירות היהודיות מתגוררות בערים מרכזיות (למשל באר שבע, אשדוד ואשקלון), שליש (34%) בערי פיתוח (למשל דימונה, אופקים, נתיבות, שדרות, אילת, קרית גת, ערד, ירוחם ומצפה רמון) חמישית (16.2%) מתגוררות במועצות אזוריות (לדוגמה בני שמעון, שדות נגב, חוף אשקלון ועוד). ממוצע הגילאים של הצעירות בקבוצה זו הינו 21.56 (ס"ת 2.58), הגיל החציוני היה 21 וטווח הגילאים נע בין 18 ל-29. רוב הצעירות הינן ילידות הארץ, אולם רק כ-50% מההורים של קבוצה זו הם ילידי ישראל. רוב הצעירות הינן חילוניות או מסורתיות. שני שליש מהצעירות הן רווקות וכרבע בזוגיות או מאורסות. פחות מעשירית הינן אימהות וממוצע גיל המעבר להורות הינו 21.18 (ס.ת. 2.68).

בהתייחס לצעירות הבדואיות למעלה ממחציתן (60.7%) מתגוררות בערים מרכזיות (כולל רהט) שליש מהן (33.3%) ביישובים בדואיים (לדוגמה חורה, לקייה, כסייפה ועוד), בודדות (4.6%) בכפרים בלתי מוכרים, במועצות אזוריות ובערי פיתוח. ממוצע הגילאים היה 20.36 (ס.ת. 2.51), והגיל החציוני היה 19, וטווח הגילאים נע בין 18 ל-29. למעלה מחצי מגדירות את עצמן כדתיות. למעלה משני שליש רווקות וכעשירית נשואות, ל-15% יש ילדים.

במחקר כללנו גם מדגם של צעירות יהודיות כקבוצת השוואה, מדגם זה כלל 242 צעירות. הצעירות שהשתתפו במדגם זה התגוררו בכל רחבי הארץ מאזור הצפון (כגון נוף הגליל וחיפה) ועד לדרום (כגון באר שבע ואילת). גילן הממוצע של הצעירות היה 21.58 (ס"ת 2.18), הגיל החציוני היה 22, וטווח הגילאים נע בין 18-29. בקבוצה זו כשני שליש הינן חילוניות, למעלה משני שליש רווקות ולפחות מאחוז יש ילדים. טבלה מספר 1 מציגה את נתוני המדגם.

טבלה מס' 1 : מדגם

קבוצת השוואה (N=242)	בדואיות (N=151)	יהודיות (N=248)	
ממוצע/ % (ס.ת.)	ממוצע/ % (ס.ת.)	ממוצע/ % (ס.ת.)	
21.58 (2.18)	20.36 (2.51)	21.56 (2.58)	גיל
			ארץ לידה
93.0%	98.7%	83.3%	ישראל
2.9%	0.0%	5.6%	חבר העמים
0.0%	0.0%	1.2%	אתיופיה
4.1%	1.3%	4.8%	ארצות אחרות

קבוצת השוואה (N=242)	בדואיות (N=151)	יהודיות (N=248)	
			ארץ לידה אב
72.5%	96.0%	49.2%	ישראל
11.7%	0.0%	17.5%	חבר העמים
0.0%	0.0%	4.9%	אתיופיה
15.4%	4.0%	28.5%	ארצות אחרות
			ארץ לידה אם
73.6%	86.6%	52.0%	ישראל
13.2%	0.0%	21.5%	חבר העמים
0.4%	0.0%	6.5%	אתיופיה
12.8%	13.4%	19.9%	ארצות אחרות
			שייכות דתית
68.6%	3.3%	46.5%	חילונית
17.4%	34.4%	36.3%	מסורתית
12.0%	52.3%	11.0%	דתית
0.4%	0.0%	0.4%	חרדית
1.7%	9.9%	5.7%	אחר
			מצב משפחתי
74.0%	77.5%	68.1%	רווקה
2.1%	11.9%	5.6%	נשואה
23.6%	5.3%	23.8%	בזוגיות/מאורסת
0.0%	5.3%	0.8%	גרשה/פרודה
0.4%	0.0%	1.6%	אחר
			אמהות
0.8%	14.6%	8.5%	אמהות
1.5 (0.70)	2.45 (1.46)	1.48 (0.68)	מספר ילדים
22.0 (1.41)	18.50 (4.48)	21.18 (2.68)	גיל האם בלידת הילד הראשון

הליך

הפניה למשתתפות נעשתה דרך ארגונים העובדים עם צעירות במצבי סיכון, הן בשירותים החברתיים (למשל, תכנית יתד, תכניות לאמהות חד הוריות, תכניות למשפחות וכדומה) והן בעמותות העוסקות בתחום (למשל – מרכז רותם, תכנית נערות למען הקהילה בבת עמי, תכנית מחסות לעצמאות בעלם, מרכזי תעסוקה, עמותת אגייק ועוד). נשות המקצוע התבקשו לבדוק עם הצעירות את הסכמתן להתראיין ובמידה והן אישרו את נכונותן, צוות המחקר קיבל את מספרי הטלפון שלהן וביצע ראיון טלפוני עם הצעירות.

צוות המחקר קיבל הפניות מארגונים השונים, בחלוקה הבאה: מרכז רותם (26.6%), יתד (15.6%), בת עמי-תכנית נערו למען הקהילה (8.5%), אגיק (4.3%), צעירות אקטיביסטיות ותכנית תעסוקה בדימונה (3%), עלם תכנית מחסות לעצמאות (2%), דירות מעבר של עמותת ילדים בסיכוי (1.3%), למרחב (1.5%), בוגרות פנימייה בנגב (0.8%). צעירות אלו רואיינו טלפונית על ידי צוות המחקר. בנוסף, 36.4% מהצעירות ענו על השאלון הממוחשב דרך קישור שנשלח אליהן על ידי העובדות סוציאליות שלהן. הנתונים נאספו בין החודשים נובמבר 2019 לאוגוסט 2020. בתקופה זו התפרצה מגפת הקורונה בישראל אשר יצרה קושי בגיוס שיתופי פעולה למחקר, בין השאר בשל העובדה שהעובדות הסוציאליות היו עסוקות בטיפול במצבי חירום רבים מהרגיל, בשל עומס מחקרים בתקופה זו והעדר עבודה קבוצתית בשירותים השונים. בנוסף, השאלון הופץ לקבוצת השוואה של צעירות יהודיות מכלל הארץ שאינן משולבות בהשכלה ואינן מקבלות סיוע או ליווי משירותים חברתיים. גיוס קבוצת השוואה התקיים דרך הרשתות החברתיות, בשיטת כדור שלג.

הנתונים המוצגים בדוח זה יתמקדו בקבוצת הצעירות מהפריפריה הדרומית שלא השתלבו בהשכלה על תיכונית ומקבלות סיוע משירותים חברתיים יהודיות (להלן קבוצת היהודיות) ובדואיות וקבוצת השוואה של צעירות יהודיות (להלן קבוצת השוואה).

כלי המחקר (נספח 1 ו 2)

מתוך המידע שעלה בקבוצות המיקוד שהוצגו לעיל, פותח כלי המחקר של חסמים להשכלה על תיכונית בקרב צעירות במצבי שוליים. הכלי התבסס על כלי קיים שאליו הוספו פריטים על בסיס קבוצת המיקוד. כלי מחקר נוספים נלקחו מהספרות בתחום על מנת לבחון את המנבאים השונים לחסמים להשכלה על תיכונית כולל (העדרם של) משאבים אישיים, והימצאות במצבי סיכון, אפליה, ותסמיני טראומה.

על מנת לבחון את התאמת השאלון כולו לצעירות נעשה שימוש בשני אמצעים: ראשית, על השאלון הגיבו נשות מקצוע העובדות בתחום. שנית, השאלון הועבר כפיילוט למספר מצומצם של צעירות. בשלב הפיילוט עוזרות המחקר, עובדות סוציאליות בהכשרתן, העבירו את שאלון הפיילוט לתשע צעירות מתוך אוכלוסיית המחקר: חמש צעירות יהודיות וארבע צעירות בדואיות המתגוררות בפריפריה הדרומית, ומשתמשות בשירותי רווחה שעוד לא השתלבו בהשכלה על תיכונית. עוזרות המחקר כתבו הערות וצרכים בהבהרות שעלו מצד הצעירות, שאלות שלא היו ברורות או נושאים שעלו מהמראיינות ולא קיבלו התייחסות בשאלון. לאחר העברת שאלון הפיילוט חודדו שאלות שאינן ברורות, והתווספה שאלה הנוגעת למגפת הקורונה.

לאחר בחירת וניסוח השאלונים, כלי המחקר עברו תרגום עבור אוכלוסיית הצעירות מהחברה הבדואית. תהליך התרגום התבצע על ידי אחת החוקרות ועוזרת מחקר הדוברות ערבית, וכלל גם התאמה תרבותית של השאלות עבור האוכלוסייה. לאחר מכן, נעשה תהליך של תיקוף התרגום באמצעות התייעצות עם שלוש נשות מקצוע דוברות ערבית שעובדות עם צעירות מהחברה הערבית, אשר קיבלו את השאלון בעברית ואת התרגום לשפה הערבית, ובחנו את טיב התרגום ואת התאמתו לאוכלוסיית היעד ולשאלון המקורי בעברית. לאחר קבלת ההערות מנשות המקצוע, השאלון עבר התאמה נוספת על ידי די"ר רג'דה אלנאבולסי, המתמחה במחקר אודות צעירות מהחברה הערבית ושהינה דוברת ערבית. שאלון המחקר כלל את החלקים הבאים:

שאלון סוציו-דמוגרפי

שאלות אודות גילן, ארץ לידתן, רמת השכלתן, מצבן המשפחתי, מצבן הכלכלי והתעסוקתי ושימוש בסיוע של שירותים חברתיים.

שאלון חסמים להשכלה על תיכונת

שאלון החסמים להשכלה על תיכונת נבנה על בסיס שני שאלונים העוסקים בחסמים להשכלה ולתעסוקה (McWhirter, 1997) ובתפיסה אודות חסמים בתחום ההשכלה (McWhirte et al., 2000). בנוסף, מתוך הניתוח האיכותני של קבוצות המיקוד, התווספו חסמים נוספים הייחודיים למצבי החיים של צעירות בפריפריה כמו למשל חסמים רגשיים או תרבותיים הייחודיים לחברה הישראלית והערבית בדואית. המשתתפות התבקשו לציין עד כמה כל סעיף מקשה עליהן להתחיל ללמוד לימודים על תיכוניים בסולם התשובות הנע בין 1 (מאוד לא מסכימה) ל-5 (מאוד מסכימה). השאלון הנוכחי מכיל 32 פריטים המתארים חסמים שונים כמו למשל "יש לי בעיות כספיות" או "לא קיבלתי תמיכה מהמורים שלי בבית הספר". פריט נוסף כללי נועד להעריך את תפיסת הצעירות לגבי ההתמודדות שלהן עם החסמים, והן התבקשו לציין את מידת ההסכמה עם ההיגד: "אני אוכל להתגבר על כל מכשול שעומד בדרך שלי להשיג את המטרות שלי בתחום ההשכלה". השאלון חולק ל-6 עולמות תוכן באמצעות ניתוח גורמים ב-SPSS: חסמי תפיסה עצמית ($\alpha=0.84$), חסמי תמיכה חברתית ומשפחתית ($\alpha=0.76$), חסמים מבניים ($\alpha=0.73$), חסמים כלכליים ($\alpha=0.75$), חסמי מוטיבציה ללימודים ($\alpha=0.71$), חסמים מגדריים ($\alpha=0.72$). בנוסף, מתוך הממצאים בקבוצות המיקוד ולאחר ראיונות הפילוט, נוסחו עבור הצעירות הבדואיות שאלות ספציפיות בנוגע לחסמים הקשורים להיות הצעירה ממיעוט לאומי (למשל: "אני חוששת לפגיעה בשם הטוב שלי" או "החברה שלי לא מעודדת בנות ללמוד") ($\alpha=0.75$). המהימנות של מדד החסמים הכללי הינה $\alpha = 0.90$.

שאלות לגבי תחום ההשכלה

הצעירות נשאלו מספר שאלות אודות ההשכלה העל תיכונת שלהן למשל "האם קרה שהתחלת ללמוד והפסקת", "האם שינית את התכניות שלך ללמוד בעקבות מצב כלכלי" ו-"האם שינית את התכניות שלך ללמוד בעקבות מגפת הקורונה", ועל שאיפות בתחום ההשכלה, למשל "האם יש לך תכניות ללימודים בעתיד".

שאלון תחושת שליטה

השאלון שפותח על ידי פרלין וסקולר (Pearlin & Schooler, 1978), בוחן את תחושת השליטה בחיים ומכיל שבעה היגדים, כמו "יש לי מעט שליטה על דברים שקורים לי בחיים" או "מה שיקרה לי בעתיד תלוי בעיקר בי". המשתתפות התבקשו לציין עד כמה כל היגד מתאר אותן, כאשר סולם התשובות נע בין 1 (לא מסכימה בכלל) ל-5 (מסכימה מאוד). חלק מהפריטים מנוסחים באופן חיובי וחלקם באופן שלילי, ולפיכך נעשה היפוך סולם לפריטים המנוסחים באופן שלילי כדי שממוצע גבוה יותר יבטא תחושת שליטה גבוהה יותר. במחקר זה נמצאה מהימנות של $\alpha = 0.76$.

תמיכה חברתית בלתי פורמאלית

נבדקה באמצעות שאלון Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS) (Zimet et al., 1988). בשאלון 12 פריטים המודדים את התמיכה החברתית הבלתי פורמלית אשר

קיימת לתפיסתה של הצעירה משלושה מקורות: משפחה, חברים ואחרים משמעותיים. הפריטים מדורגים על סולם הנע מ-1 (לא מתאים במידה רבה מאוד) ועד 7 (מתאים במידה רבה מאוד), למשל: "החברים שלי מנסים באמת לעזור לי", "אני יכולה לשוחח על בעיותי עם משפחתי". במחקר זה נמצאה מהימנות של $\alpha = .90$ לכלל השאלון. מהימנות התמיכה המשפחתית הינה $\alpha = .91$, מהימנות התמיכה החברתית הינה $\alpha = .91$, ומהימנות תמיכת האחר משמעותי הינה $\alpha = .90$. חושבו ממוצעים לכל אחד מסוגי התמיכה ולתמיכה הכללית, כך שממוצע גבוה מבטא זמינות גבוהה יותר של תמיכה.

שאלון מצבי סיכון

מצבי הסיכון נבדקו על ידי שאלון שפותח על אוכלוסיית על אוכלוסיית צעירים וצעירות במצבי שוליים וסיכון והותאם גם להקשרים החברתיים של צעירות ונערות מהחברה הערבית בדואית במסגרת מחקר הערכה על מיזם נור (קומס ועמיתותיה, בהכנה). השאלון בוחן את מצבי הסיכון שהצעירות חוו במהלך השנה האחרונה, ומכיל 10 פריטים המתארים מצבי סיכון שונים כמו למשל "חוויתי אלימות/פגיעה מינית" או "המשפחה שלי מפעילה עלי לחץ כדי להתחתן". המשתתפות התבקשו לסמן עבור כל פריט האם הן מזדהות עם ההיגד, בסולם שנע בטווח של 1 (כלל לא), ל-5 (במידה רבה מאוד). במחקר זה לסולם הכללי נמצאה מהימנות של $\alpha = .82$ כאשר ממוצע גבוה יותר מבטא שכיחות גבוהה יותר של מצבי סיכון. בנוסף נוצר מדד הבחן האם הצעירה חוותה או לא חוותה מצב סיכון, צעירה נמדדה כחווה מצב סיכון כאשר היא דיווחה כי חוותה מצב מסוים בתדירות של בין במידה מועטה למידה רבה מאוד. לצורך ניתוח הרגרסיה השאלון חולק לשתיים בחלוקה של "מצבי סיכון" (שכללו בתוכם למשל היגדים כמו: "סבלתי (או סובלת) מאלימות במשפחה" או "הוטרדתי (או מוטרדת) מינית") ו-"התנהגויות סיכון" (שכללו בתוכם למשל היגדים כמו: התמודדותי/מתמודדת עם הפרעות אכילה" או "היו לי/יש לי מחשבות אובדניות")

שאלון תסמיני פוסט טראומה

תסמיני הטראומה נבדקו על ידי שאלון תסמיני PTSD אזרחי, שפותח על ידי לנג וסטיין (Lang & Stein, 2005) ותורגם לעברית על ידי לוריא ושותפיו (2019), ומשמש כלי לאבחון PTSD באוכלוסייה הכללית. השאלון המקוצר מכיל שישה פריטים המתארים תסמיני טראומה שונים כמו למשל "נמנעת מפעילויות או מצבים משום שהם מזכירים לך חוויה מלחיצה" או "את מרגישה מרוחקת או מנותקת מאנשים אחרים". המשתתפות התבקשו לסמן עבור כל פריט עד כמה הן הוטרדו ממנו במהלך החודש האחרון, בסולם שנע מ-1 (כלל לא), ל-5 (במידה רבה מאוד). המדד חושב כממוצע כך שממוצע גבוה יותר מבטא יותר תסמיני פוסט טראומה. במחקר זה נמצאה מהימנות של $\alpha = .88$.

שאלון אפליה

תחושת אפליה נבדקה על ידי שאלון שמתבסס על הסקר החברתי של הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (למ"ס, 2018). המשתתפות התבקשו לתאר האם הם חוו או לא חוו מצבי אפליה בשנה האחרונה הנובעים ממוקומים שונים כולל: גיל, לאומיות, מוצא, דתיות, מגדר, נטייה מינית, מוגבלות פיזית או נפשית וצבע עור. המדד הסופי חושב כסכום של חוויות מצבי אפליה.

חלק א' - מאפייני רקע של הצעירות

שירות צבאי/לאומי

ניתן לראות מן הטבלה בקבוצת היהודיות בקבוצת המחקר קיים שיעור גבוה במיוחד של צעירות ששרתו בשירות לאומי. בקבוצת הבדואיות הרוב הגדול של הצעירות לא שירתו כלל. לעומת זאת, מרבית הצעירות בקבוצת ההשוואה שירתו בצבא.

טבלה מס' 2 : שירות צבאי / לאומי

יהודיות השוואה N=242	בדואיות N=151	יהודיות N=248	
72.7%	0%	43.1%	שירות צבאי מלא
14%	11.9%	41.1%	שירות לאומי מלא
3.7%	5.6%	18.2%	עדיין בשירות לאומי
3.7%	27.8%	13.1%	סיימה שירות חלקי צבאי/ לאומי
19.9%	0%	12.1%	עדיין בשירות צבאי

מגבלה פיזית או נפשית

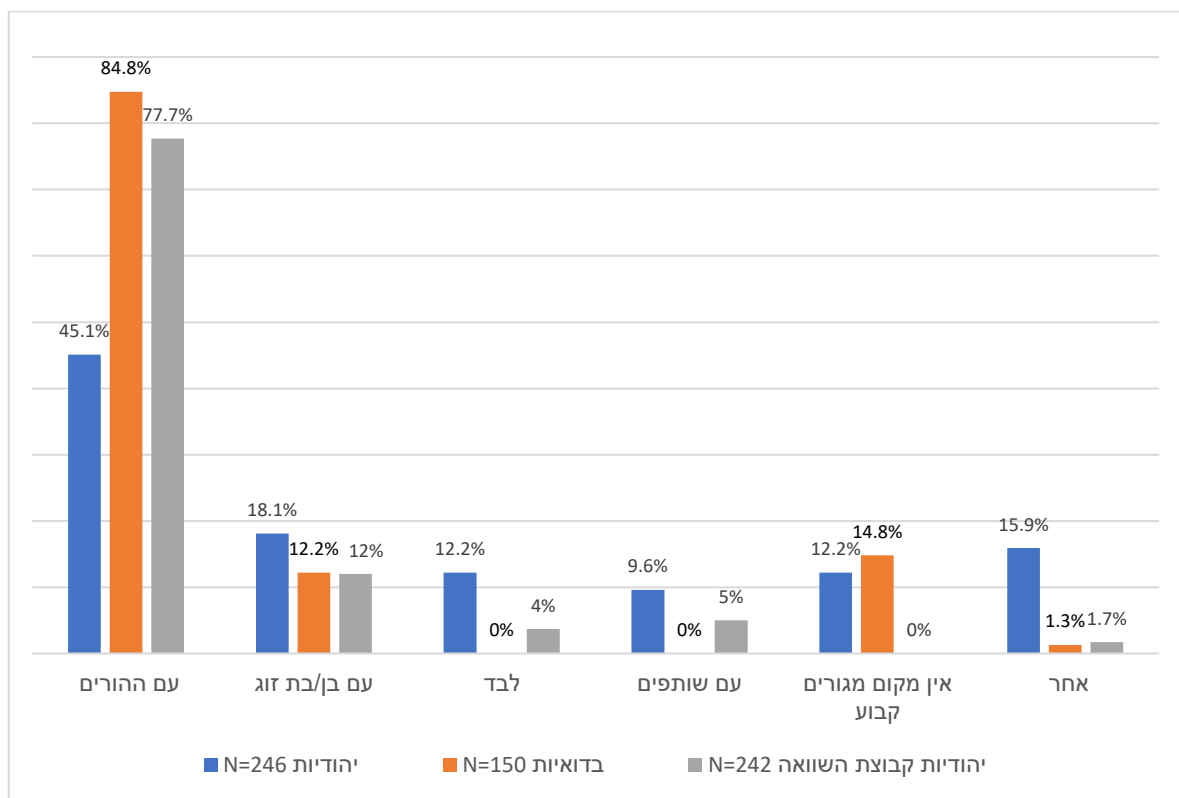
כשליש (29.7%) מהצעירות היהודיות ופחות מעשירית (7.3%) מהבדואיות דיווחו כי הן סובלות ממגבלה בריאותית. בהתייחס לסוג המגבלה שאיתה מתמודדות הצעירות היהודיות מעל מחצית (67.6%) מתמודדות עם מגבלה פיזית (למשל אסטמה, צליאק ואפילפסיה), שליש מהן (22.5%) מתמודדות עם מגבלה נפשית (למשל דיכאון, חרדות, פוסט טראומה מורכבת) ופחות מאחוז (1.4%) מתמודדות הן עם מגבלה נפשית והן עם מגבלה פיזית. בדומה, מרבית (83.3%) מהצעירות הבדואיות שדיווחו כי מתמודדות עם מגבלה ציינו שמדובר במגבלה פיזית, בעוד שחמישית מהן (16.7%) מתמודדות עם מגבלה נפשית.

בקרב הצעירות בקבוצת ההשוואה, רובן (92.6%) דיווחו כי אינן מתמודדות עם מגבלה בריאותית כלשהי, וקרוב לעשירית (7.4%) ציינו שהן מתמודדות עם מוגבלות בריאותית. מבניהן, מרבית (83%) הצעירות דיווחו שהן מתמודדות עם מגבלה פיזית, בעוד כי 2 צעירות בלבד ציינו כי הן מתמודדות עם מגבלה נפשית.

מגורים

התרשים שלהלן מציג את התפלגות הדיווחים בנוגע לשאלה עם מי הצעירות מתגוררות. מהתרשים עולה כי מחצית (45.1%) מהצעירות היהודיות מתגוררות בבית הוריהן, זאת לעומת מרבית (84.7%) הצעירות הבדואיות שמתגוררות עם הוריהן. אף אחת מן הצעירות הבדואיות לא ציינה שהיא גרה לבדה. בנוסף, כעשירית מהצעירות (12.2% מהיהודיות ו-14.8% מהבדואיות) דיווחו שאין להן מקום מגורים קבוע. מבין הצעירות שענו "אחר" בנוגע למקום המגורים, התשובות שדווחו היו למשל דירת שירות, דירת מעבר, מגורים אצל משפחת בן/בת הזוג ועוד. בקבוצת ההשוואה, רובן של הצעירות (77.7%) ציינו כי הן מתגוררות בבית הוריהן ואחוז קטן (3.7%) ציינו שהן גרות לבד. בודדות (1.7%) ציינו סידור מגורים אחר, כגון דירת קומונה, דירת מעבר ואצל אחים ואחיות. זאת לעומת קבוצת המחקר שציינו בתשובה זו בעיקר דירות ששייכות לעמותות/ גופים ממשלתיים.

תרשים 1: התפלגות מקום מגורי הצעירות



קבלת שירותים חברתיים

פחות מחצי (44% מן הצעירות היהודיות ו-41.7% מהצעירות הבדואיות) מכלל הצעירות קיבלו סיוע מעובדת סוציאלית. בנוסף, שיעור משמעותי (42.1%) הינן בוגרות מסגרות חוץ ביתיות, כשליש (31.5%) מהצעירות היהודיות דיווחו כי הן מלוות במסגרת תכנית יתד, זאת לעומת בודדות (4.6%) מהצעירות הבדואיות. כמו כן, בעוד שקרוב לעשירית (8.5%) מהצעירות היהודיות ציינו כי הן מלוות בבית חם, שליש (33.1%) מהצעירות הבדואיות ציינו שהן מלוות במסגרת זו. קבוצת השוואה הוגדה כצעירות שאינן מקבלות סיוע משירותים חברתיים, ועל כן לא דווח על צעירות שמקבלות סיוע משירותים חברתיים. להלן טבלה מס' 3 המפרטת את התפלגות שירותי הסיוע מבין הצעירות שדיווחו כי מקבלות סיוע:

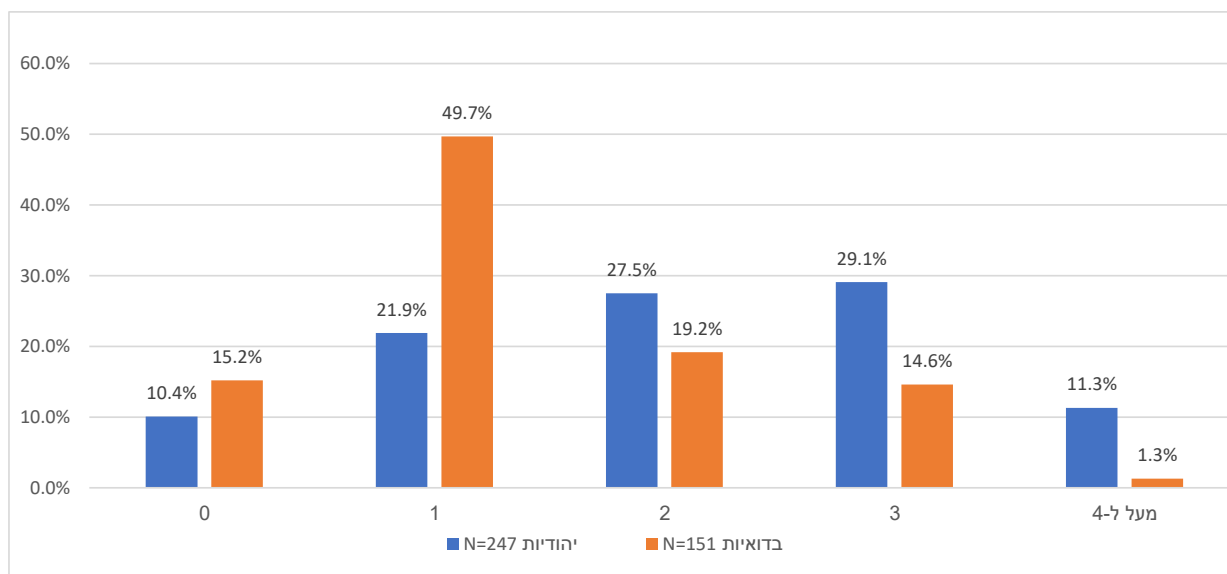
טבלה מס' 3: קבלת שירותים חברתיים

בדואיות N=128	יהודיות N=221	
41.7%	44%	עובדת סוציאלית
4.7%	42.1%	בוגרות מסגרת חוץ ביתית
4.6%	31.5%	תכנית יתד
33.1%	8.5%	בית חם
18.5%	25.8%	אחר

*בשאלה זו היה ניתן לסמן יותר מתשובה אחת.

מבחינת כמות השירותים שהצעירות צרכו במקביל, ישנו שוני בין קבוצת היהודיות והבדואיות, כאשר אצל היהודיות מרבית (67.9%) הצעירות דיווחו על קבלת שירות מיותר מגורם אחד, לעומת זאת בקרב הצעירות הבדואיות רק שליש (35.1%) מהצעירות דיווחו שהן מקבלות סיוע מיותר מגורם אחד. חשוב לציין כי כעשירית (10.5% מהיהודיות ו-15.2% מהבדואיות) דיווחו כי הן לא מקבלות סיוע מאף גורם, זאת על אף שכאמור כל המשתתפות במחקר קיבלו את הקישור לשאלון דרך גורמי טיפול וליווי. ניתן לראות חלוקה מפורטת של מספר גורמי הסיוע בתרשים מס' 2.

תרשים 2: התפלגות קבלת הסיוע ממספר גורמים במקביל

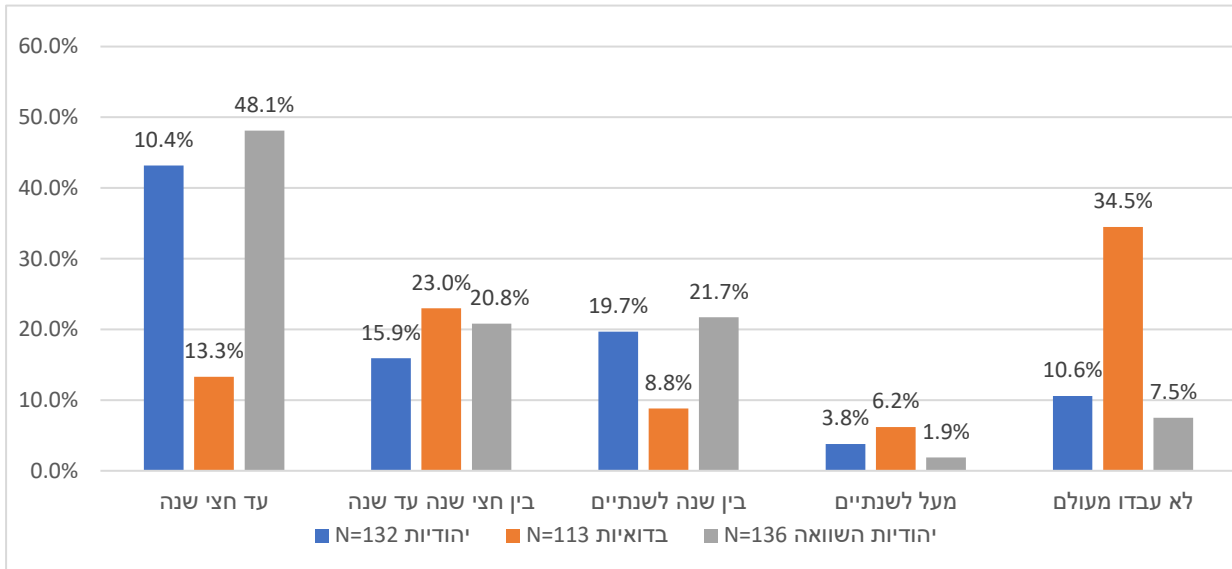


תעסוקה והכנסה

יש לציין כי איסוף הנתונים נערך בזמן מגפת הקורונה, על כן יש לשער כי הנתונים בפרק זה הושפעו מההשלכות הכלליות של המגפה על שוק התעסוקה בישראל ובעולם. מבין הצעירות, מחצית (43.7%) מהיהודיות וחמישית (16.8%) מהבדואיות דיווחו כי הן עובדות בעת ביצוע המחקר. מבין הצעירות היהודיות בקבוצת ההשוואה כחצי מהן (50.4%) עובדות, וכחצי (49.6%) אינן עובדות.

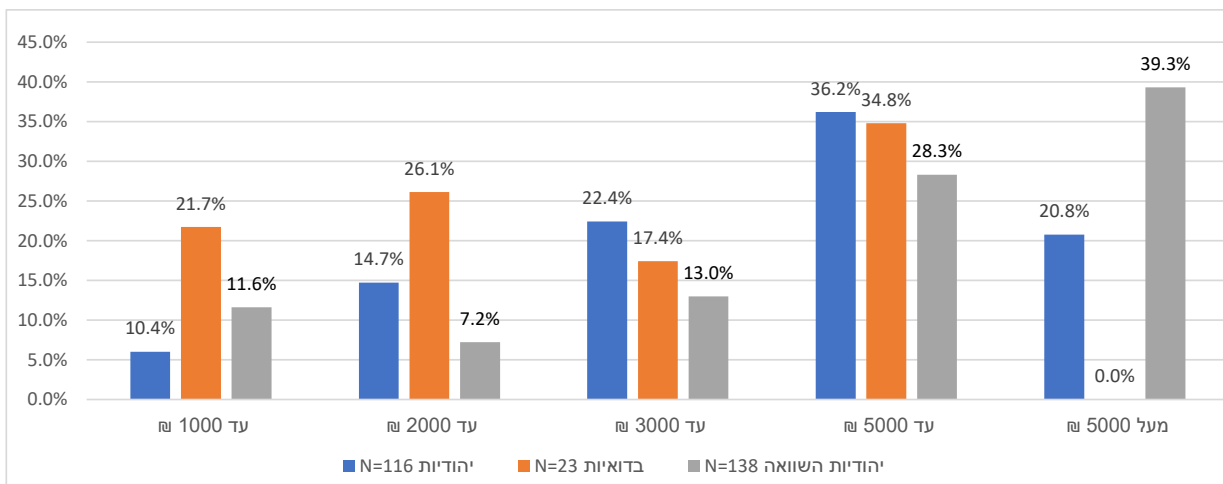
מחצית (43.2%) מהצעירות היהודיות בקבוצת המחקר דיווחו כי אינן עובדות תקופת זמן של עד חצי שנה, 16% לא עבדו בין חצי שנה לשנה וחמישית מהן (19.7%) ציינו שאינן עובדות בין שנה לשנתיים. בהתייחס לצעירות הבדואיות, חמישית מהן (23%) ציינו שאינן עובדות בין חצי שנה לשנה, עשירית (13.3%) מהן ציינו שהן לא עבדו במהלך החצי שנה האחרונה, כעשירית (8.8%) לא עבדו בין שנה לשנתיים. בהתייחס לצעירות בקבוצת ההשוואה מחצית (48.1%) לא עבדו עד חצי שנה, חמישית (20.8%) בין חצי שנה לשנה, וחמישית (21.7%) בין שנה לשנתיים. בעוד שבקבוצת ההשוואה רק בודדות (1.6%) לא עבדו מעולם, בקבוצת המחקר נמצא כי עשירית מהצעירות היהודיות (10.6%) ושליש מהבדואיות (34.5%) לא עבדו מעולם. ניתן לראות את פירוט תקופת הזמן של אבטלת הצעירות בתרשים מס' 3.

תרשים 3 : תקופת הזמן שהצעירות לא עובדות



שליש (36.2%) מהצעירות היהודיות בקבוצת המחקר שהינן עובדות דיווחו כי גובה הכנסתן מהעבודה הוא עד שכר המינימום. חשוב לציין שמבין צעירות הבדואיות העובדות, לא היו צעירות שדיווחו שהן מרוויחות מעל לשכר המינימום. לעומתן, אחוז גבוה מהיהודיות בקבוצת ההשוואה ציינו כי מרוויחות מעל ל-5000 ₪, ורק אחוזים בודדים (7.2%) מהן מרוויחות עד 2000 ₪. ניתן לראות את החלוקה המפורטת בתרשים מס' 4 :

תרשים 4 : התפלגות גובה ההכנסה



הצעירות נשאלו גם אודות המקצועות שבהם עבדו בתקופה שבה ענו על השאלון. כפי שניתן לראות, כרבע מהצעירות היהודיות מקבוצת המחקר (25.2%) ולמעלה מרבע מהצעירות הבדואיות (29.2%), דיווחו על עבודה במקומות שכוללים מתן שירות (כגון נציגת שירות במוקד או קופאית). פחות מחמישית (16.8%) מהצעירות היהודיות בקבוצת המחקר ציינו שהן עובדות במקצועות הקשורים למכירה בעוד אף אחת מהצעירות הבדואיות לא ציינה זאת. בדומה שיעור נמוך בקרב הצעירות היהודיות והעדר מוחלט בקרב הצעירות הבדואיות דווחו על עבודה במקצועות נוספים ביניהם: אבטחה, ניהול ומסעדות. גם בקרב הצעירות בקבוצת ההשוואה ישנה שכיחות גבוהה של עבודה כנותנת שירות (19.7%), ושכיחות דומה של תעסוקה בתחומי הטיפול והחינוך (18.9%). עוד בולט

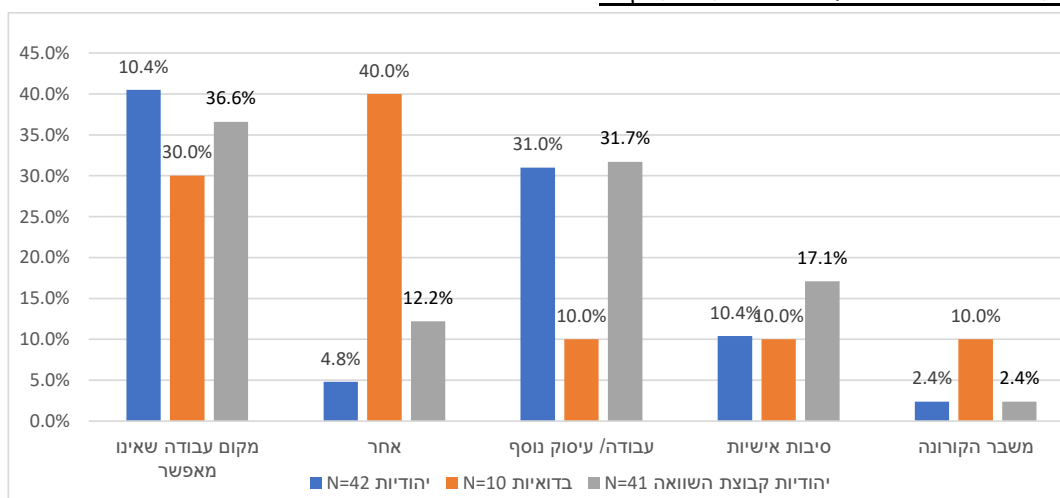
כי בקרב קבוצת ההשוואה ישנם עיסוקים ומקצועות שלא הופיעו בקבוצת המחקר כמו למשל מחשבים והייטק, שדווחו על ידי עשירית (9.8%) מהצעירות בקבוצה זו.

טבלה מס' 4 : תעסוקה

יהודיות השוואה N=122	בדואיות N=24	יהודיות N=107	
19.7%	29.2%	25.2%	נותנת שירות
18.9%	16.7%	18.7%	טיפול וחינוך
7.4%	16.7%	16.8%	מכירות
11.5%	0%	10.4%	אבטחה
9%	0%	7.5%	ניהול
9.8%	0%	5.6%	מסעדות
2.5%	8.3%	4.7%	מפעל
0.8%	0%	0%	עצמאית
9.8%	0%	0.9%	מחשבים והייטק

כמו כן, מבין הצעירות העובדות בקבוצת המחקר, קרוב למחצית (42.6% מהיהודיות ו-45.8% מהבדואיות) עובדות במשרה חלקית. מהממצאים עולה כי שיעור גבוה (42.5%) מבין הצעירות היהודיות מקבוצת המחקר ציינו כי הן עובדות בחלקיות משרה כיוון שמקום העבודה אינו מאפשר להן לעבוד במשרה מלאה, הסיבה השכיחה לעבודה במשרה חלקית הייתה עבודה במשרה נוספת. חשוב לציין כי רק אחוז קטן (2.5%) ציין כי זו תוצאה נלווית למשבר הקורונה. מבין הצעירות הבדואיות העובדות, רק 11 צעירות (30%) דיווחו כי הן עובדות במשרה חלקית (אולם כאמור שיעור נמוך של צעירות מועסק בקבוצה זו). מתוכן, שלוש דיווחו כי הסיבה קשורה במקום העבודה, שלוש ציינו סיבות אחרות (כמו למשל: "אין סיבה"), ובדודות התייחסו לסיבות כמו משבר הקורונה, סיבות אישיות ולימודים. התפלגות הסיבות מוצגת בתרשים מס' 5 :

תרשים 5 : סיבות לעבודה במשרה חלקית



מטבלה מס' 5 בולט כי מעל לחצי (57%) מקבוצת הצעירות הבדואיות דיווחו כי אין להן הכנסה מסודרת, זאת לעומת אחוזים נמוכים יותר בקבוצת היהודיות ובקבוצת ההשוואה. בקבוצות אלו,

כחצי מהצעירות דיווחו כי הן מתפרנסות באמצעות שכר מעבודה. בנוגע להכנסה באמצעות קצבאות, שליש (33.5%) מהצעירות היהודיות ציינו שהן מקבלות קצבה מביטוח לאומי בעוד רק עשירית (8.6%) מהצעירות הבדואיות ובודדות (5%) מקבוצת ההשוואה ציינו זאת. עוד בולט כי בעוד בקרב קבוצת ההשוואה לרבע (25.2%) יש עזרה קבועה מהמשפחה, רק עשירית מהצעירות היהודיות בקבוצת המחקר (7.3%) ומהצעירות הבדואיות (11.9%) ציינו שהן מקבלות עזרה כלכלית ממשפחתן. ניתן לראות חלוקה מפורטת בטבלה מס' 5:

טבלה מס' 5: סוג הכנסה

יהודיות השוואה N=296	בדואיות N=150	יהודיות N=308	
57.4%	15.2%	48.4%	משכורת מעבודה
5%	8.6%	33.5%	קצבה מביטוח לאומי
28.5%	57%	24.2%	אין לי הכנסה מסודרת
6.2%	6.6%	10.9%	עזרה כלכלית קבועה מגורם אחר
25.2%	11.9%	7.3%	עזרה כלכלית קבועה מהמשפחה

*בשאלה זו היה ניתן לסמן יותר מתשובה אחת.

טבלה מס' 6 מפרטת את סוגי הקצבאות השונים שמקבלות הצעירות. ניתן לראות כי הקצבה השכיחה ביותר בקרב היהודיות הינה קצבת הבטחת הכנסה (45.7%), בקרב הצעירות הבדואיות קצבת ילדים הייתה השכיחה (30.8%). ניתן עוד לראות שכיחות גבוהה של צעירות המקבלות קצבת נכות בקרב הצעירות היהודיות (37%) וגם בקרב הצעירות הבדואיות (23.1%). חשוב לציין כי על אף שהמחקר נערך בתקופת מגפת הקורונה, בה אוכלוסיות רבות קיבלו דמי אבטלה, ולמרות שצעירות רבות דיווחו שאינן עובדות בעקבות הקורונה, רוב הצעירות לא דיווחו כי הן מקבלות דמי אבטלה: רק 7.4% מהיהודיות דיווחו שהן מקבלות דמי אבטלה, ובקרב הצעירות הבדואיות אף צעירה לא דיווחה על קבלת קצבת אבטלה, זאת בהשוואה ל-75% מהצעירות היהודיות שאינן עובדות בקבוצת ההשוואה שצינו כי קיבלו דמי אבטלה. חלוקה מפורטת ניתן לראות בטבלה מס' 6:

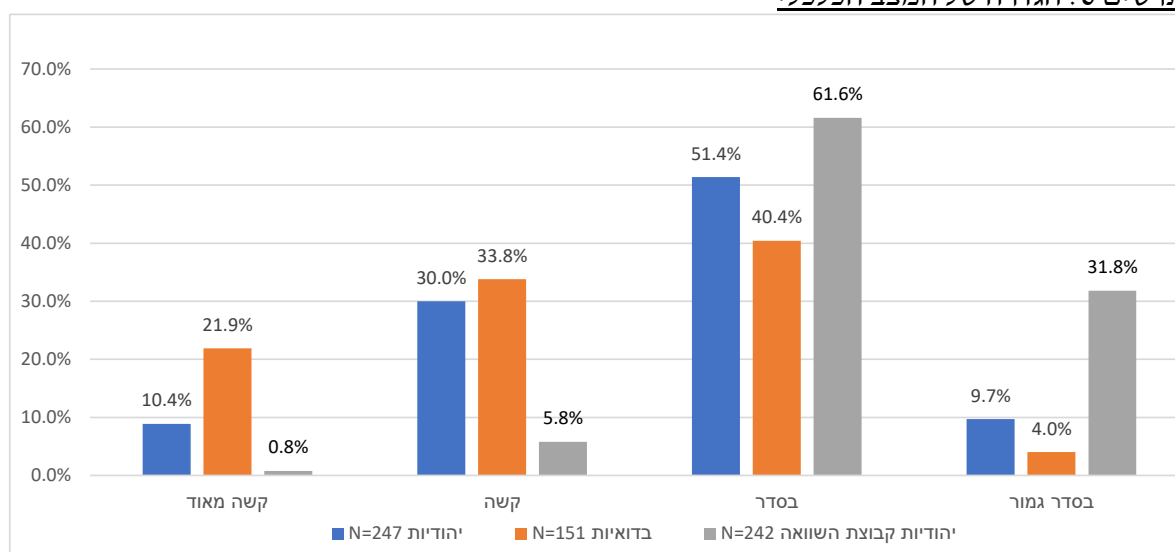
טבלה מס' 6: קבלת קצבאות מביטוח לאומי

יהודיות השוואה N=12	בדואיות N=13	יהודיות N=81	
16.7%	23.1%	45.7%	הבטחת הכנסה
8.3%	23.1%	37%	נכות
75%	0%	7.4%	אבטלה
0%	23.1%	2.5%	השלמת הכנסה
0%	7.7%	1.2%	מזונות
0%	30.8%	0%	קצבת ילדים

*בשאלה זו היה ניתן לסמן יותר מתשובה אחת.

הצעירות נשאלו לגבי תפיסתן הסובייקטיבית באשר למצבן הכלכלי. פחות מעשירית (9.7%) מהצעירות היהודיות ואחוז קטן (4%) מהצעירות הבדואיות הגדירו את מצבן הכלכלי כבסדר גמור, לעומת שליש (31.8%) בקבוצת ההשוואה. בשתי קבוצות המחקר התשובה השכיחה הייתה "בסדר" (51.4%-ו-40.4% בהתאמה), כך גם בקבוצת ההשוואה אולם שם שיעור הצעירות המדווחות על מצב כלכלי "בסדר" היה שכיח יותר (61.2%). עוד בולט כי כשליש מהיהודיות והבדואיות (30%-ו-33.8% בהתאמה) הגדירו את מצבן הכלכלי כקשה לעומת שיעור נמוך במיוחד בקבוצת ההשוואה (5.8%). וכי עשירית מהצעירות היהודיות (10.4%) וחמישית מהצעירות הבדואיות (21.9%) הגדירו את מצבן הכלכלי כקשה מאד לעומת פחות מאחוז בקבוצת ההשוואה.

תרשים 6: הגדרה של המצב הכלכלי

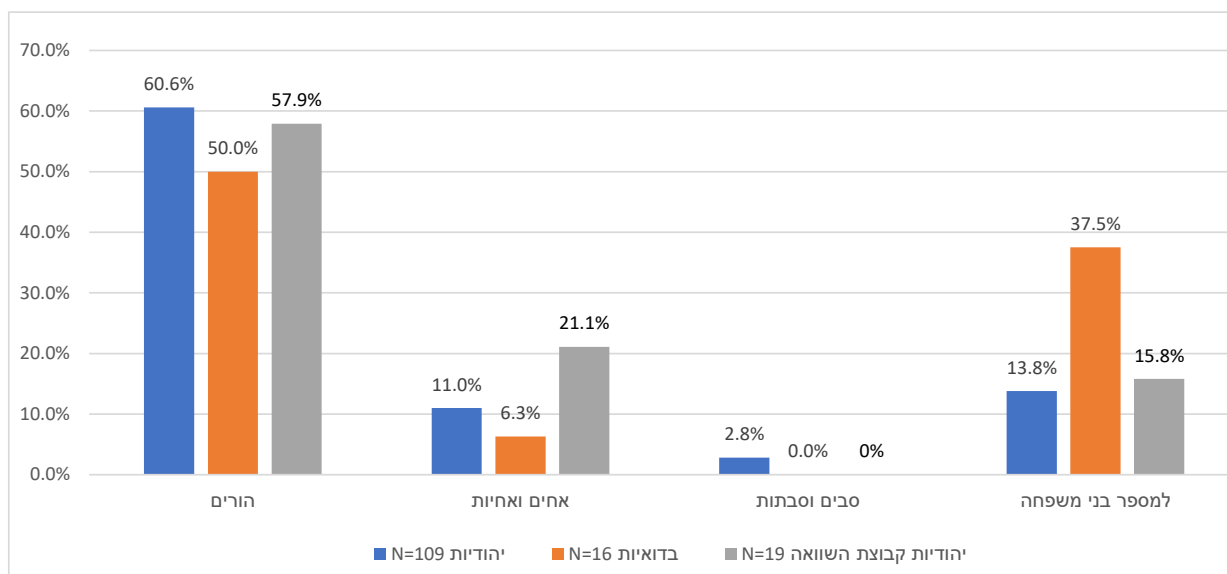


שיעור גבוה מהצעירות בקבוצת המחקר ציינו כי הן מסייעות בפרנסת הבית (בסיוע להורים או לאחים): כחצי (45.2%) מהיהודיות ושליש (30.5%) מהבדואיות. בניגוד אליהן, פחות מעשירית (8.3%) מהצעירות היהודיות בקבוצת ההשוואה תיארו כי הן עוזרות בפרנסת הבית. תוארו סוגי סיוע שונים על רצף, החל מעזרה שאינה קבועה, למשל: "מידי פעם", קניית מצרכים או "לפעמים כשאמא צריכה משהו". סוג נוסף היה סיוע קבוע בפרנסת הבית, כגון: תשלומים קבועים של חשבונות, תשלום חובות עבור בני משפחה (למשל: "אמא שלי, לקחתי הלוואה בשבילה ואני עוזרת לה מדי פעם, פה 500, פה חוב שהיא צריכה"), ועד השתתפות מלאה בפרנסת הבית (למשל: "נותנת את כל המשכורת שלי למשפחה").

הצעירות נשאלו למי מבני המשפחה הן מסייעות. מבין קבוצת הצעירות שדיווחו שהן מסייעות למשפחה, מעל מחצית (60.6%) מהיהודיות בקבוצת המחקר ציינו כי הן עוזרות להורים, זאת בדומה למחצית (50%) מהצעירות הבדואיות ומעל למחצית מקבוצת ההשוואה (57.9%). עוד בולט כי אחוז גבוה (37.5%) מהצעירות הבדואיות דיווחו על סיוע למספר בני משפחה במקביל, בהשוואה לאחוזים נמוכים יותר בקרב הצעירות היהודיות מקבוצת המחקר (13.8%) ומקבוצת ההשוואה (15.8%). כמו כן, חמישית מקבוצת ההשוואה (21.1%) ציינו שהן עוזרות לאחיהן ורק בודדות מהצעירות היהודיות בקבוצת המחקר (6.3%) ועשירית (11%) מהבדואיות ציינו זאת. ניתן לראות חלוקה מפורטת בתרשים מס' 7 חשוב לציין כי לא כל הצעירות שדיווחו כי מסייעות למשפחה תיארו

למי הן עוזרות, ולכן מספרי המדווחות אודות סוג הסיוע נמוכים מהמספר צעירות שדיווחו כי הן מסייעות לבני משפחה:

תרשים 7: עזרה בפרנסת המשפחה



כרבע מהצעירות (28.7% מהיהודיות ו-23.2% מהבדואיות) דיווחו כי יש להן חובות. גובה החובות נע מ-1000 שקלים ל-300,000 שקל. זאת לעומת הצעירות מקבוצת ההשוואה, שם בודדות (2.9%) ציינו כי יש להן חובות, בטווח של 5000 עד 20,000 ₪.

חלק ב' – השכלה

טבלה מס' 7 מראה כי מעל לחצי (48.4% מהיהודיות ו-56.8% מהבדואיות) מהצעירות דיווחו שהן בעלות תעודת בגרות מלאה. אולם, כרבע מביניהן אינן עומדות בתנאי הסף של הקבלה לאוניברסיטאות של ארבע יח"ל לפחות בלימודי האנגלית. כחמישית (19.5% מהיהודיות ו-23% מהבדואיות) סיימו 12 שנות לימוד אך אין להן בגרות. לעומת זאת, בהתייחס לצעירות היהודיות בקבוצת ההשוואה רובן הגדול (92.9%) דיווחו שהן בעלות תעודת בגרות מלאה. רק אחוז קטן (2.5%) דיווחו כי יש להן תעודת בגרות חלקית ואחוז קטן עוד יותר (0.4%) למדו פחות מ-12 שנות לימוד. כמו כן, כרבע (25.5%) מהיהודיות ועשירית (11.6%) מהבדואיות דיווחו כי הן בעלות תעודה מקצועית. קרוב לעשירית (9.5%) מהצעירות היהודיות בקבוצת ההשוואה דיווחו גם כן כי הן בעלות תעודה מקצועית. על אף שהמחקר היה מיועד לצעירות שלא רכשו השכלה על תיכונית, צעירות אלא לא הוצאו מהמדגם מפני שהן למדו מקצוע בו הן לא עסקו, ובשאלה על תכנון עתידי להמשך לימודים הם הביעו עניין לרכוש השכלה על תיכונית אחרת.

טבלה מס' 7 : סטטוס השכלה תיכונית ועל תיכונית

יהודיות השוואה N=240	בדואיות N=148	יהודיות N=246	
92.9%	56.8%	48.4%	תעודת בגרות מלאה
2.7%	25.3%	28%	תעודת בגרות מלאה שאינה עומדת בתנאי הסף
2.5%	14.2%	19.5%	בגרות חלקית
4.2%	23%	19.5%	12 שנות לימוד
0.4%	6.1%	12.6%	פחות מ-12 שנות לימוד
9.5	11.6%	25.5%	תעודה מקצועית

מאפייני השכלה תיכונית

טבלה מס' 8 מציגה את מאפייני ההשכלה התיכונית של הצעירות על פי סוגי בתי הספר התיכוניים בהם למדו. ניתן לראות כי התפלגות סוג בית הספר התיכון בקרב קבוצת היהודיות מגוון, ועל אף שמעל מחצית (59.1%) למדו בבית ספר עיוני, צעירות רבות דיווחו כי למדו בבתי ספר מקצועיים או במסגרות חינוך מיוחד שונות. לעומת זאת, בקרב הצעירות הבדואיות והצעירות בקבוצת היהודיות בקבוצת ההשוואה מרביתן (92%) למדו בבית ספר עיוני, ואחוז קטן למד במסגרות אחרות. לבסוף חלק מהצעירות בשלושת הקבוצות דיווחו כי למדו בסוג בית ספר תיכון "אחר" כגון אולפנה, אקסטרני, פרויקט הילה וקידום נוער.

טבלה מס' 8 : סוגי בתי הספר התיכוניים

יהודיות השוואה N=242	בדואיות N=150	יהודיות N=247	
93.4%	92%	59.1%	עיוני
3.3%	1.3%	15.8%	אחר
2.1%	1.3%	12.1%	כיתה מקדמת בחינוך רגיל
0.8%	5.3%	10.1%	מקצועי
0.4%	0%	2.8%	חינוך מיוחד

פחות מעשירית (5.3% מהיהודיות ו-7.3% מהבדואיות) דיווחו על ציונים גבוהים מאוד, כשליש (35% מהיהודיות ו-29.3% מהבדואיות) דיווחו שהציונים שלהם היו גבוהים, וחצי מהצעירות (45.9% מהיהודיות ו-56.7% מהבדואיות) דיווחו שהציונים שלהם בתיכון היו בינוניים. לעומת זאת, שליש (27.4%) מהצעירות היהודיות בקבוצת ההשוואה דיווחו שהציונים שלהן בתיכון היו גבוהים מאוד, קרוב לחצי (45.6%) דיווחו שהציונים שלהן היו גבוהים ושליש (22.8%) הגדירו אותם בינוניים.

כחצי (41.4%) מהצעירות היהודיות ועשירית (11.6%) מהבדואיות דיווחו כי אובחנו בעבר כבעלות לקות למידה, והבדלים דומים בין הקבוצות הופיעו גם בהקשר להפרעות קשב וריכוז. סך הכל, כשליש (35.1%) מהצעירות היהודיות דיווחו כי הן מתמודדות הן עם לקות למידה והן הפרעת קשב וריכוז, בעוד שרק אחוז קטן (7.3%) מהצעירות הבדואיות דיווחו כי הן מתמודדות עם ליקוי למידה והפרעת קשב יחד. לצד זאת, חמישית (19.4%) מהצעירות היהודיות בקבוצת ההשוואה דיווחו כי מתמודדות הן עם הפרעות קשב וריכוז והן עם לקויות למידה. טבלה מספר 9 מציגה את הנתונים.

טבלה מס' 9 : הפרעות קשב ולקויות למידה

יהודיות השוואה N=88	בדואיות N=25	יהודיות N=129	
31.5%	12.8%	46.7%	הפרעת קשב וריכוז
24.4%	11.6%	41.4%	לקות למידה
19.4%	7.3%	35.1%	לקות למידה והפרעת קשב וריכוז

השכלת הורים

הטבלה הבאה מציגה את התפלגות השכלת ההורים¹. ניתן לראות כי לרוב הצעירות היהודיות (79.8%) והבדואיות (96.7%) הינן בנות במשפחה אשר לשני ההורים אין השכלה על תיכונית

¹ יש לציין כי על שאלה זו ענו רק חלק מהצעירות (N=140 יהודיות ו-N=44 בדואיות) מפני ששאלה זו נוספה לשאלון במהלך איסוף הנתונים של קבוצת המחקר. בקרב קבוצת ההשוואה רוב הצעירות (N=234) ענו על השאלה.

(אקדמית או מקצועית). ספציפית בנוגע להשכלה אקדמית, בקרב מרבית הצעירות היהודיות (78.3%) והבדואיות (93.2%) לשני הוריהם אין השכלה אקדמית. רק לחמישית מהיהודיות (5.6%) והבדואיות (4.5%) שני הוריהם הם בוגרי לימודים אקדמיים. היבט נוסף העולה מן הנתונים הוא חוסר הידע של הצעירות אודות השכלת הוריהן: כשליש מהצעירות היהודיות לא ידעו מה היא השכלת הוריהן. לעומת זאת, בקרב הצעירות הבדואיות תשובה זו הייתה פחות נפוצה. עוד בלט כי ההשכלה של פחות מ-12 שנות לימוד שכיחה ביותר במגזר הבדואי, בקרב 40.9% מהאימהות ו-27.3% מהאבות. לעומת זאת, בקבוצת ההשוואה פחות מחמישית (15.7%) דיווחו כי לשני ההורים אין השכלה על תיכונית (אקדמית או מקצועית). כרבע (27.4%) דיווחו כי להוריהן אין השכלה אקדמית, ול-42.3% מהן שני הוריהם הם בעלי השכלה אקדמית. רק אחוז קטן מצעירות בקבוצת ההשוואה דיווחו על השכלה הנמוכה מ-12 שנות לימוד, ומספר צעירות בודדות ציינו כי אינן יודעות מה השכלת הוריהן.

טבלה מס' 10: התפלגות השכלת ההורים

אב		אם		אב		אם		
יהודיות קבוצת השוואה N=234		בדואיות N=44		יהודיות N=140				
6%	3.8%	27.3%	40.9%	16.4%	14.8%	פחות מ-12 שנות לימוד		
19.7%	19.2%	61.4%	47.7%	20%	23.9%	12 שנות לימוד		
19.7%	11.1%	2.3%	22.3%	11.4%	11.3%	תעודת הכשרה		
51.3%	63.7%	4.5%	6.8%	10.7%	16.9%	השכלה אקדמית		
3.4%	2.1%	4.5%	2.3%	41.4%	33.1%	לא יודעת/לא רלוונטי		
27.4%		93.2%		78.3%		סה"כ - שני ההורים לא בעלי השכלה אקדמית		
15.7%		96.7%		79.8%		סה"כ - שני ההורים לא בעלי השכלה על תיכונית		

מצב לימודים כיום ותכנון עתידי ללימודים

חלק מהצעירות דיווחו כי הן לומדות בעת מילוי השאלון (11.6% מהיהודיות, 9.2% מהבדואיות ו-8.2% מהצעירות בקבוצת ההשוואה). מתוכן, אחוז גבוה מבין הצעירות היהודיות (57.1%) ציינו שהן לומדות לצורך הכשרה מקצועית, בעוד שאף אחת מהן לא ציינה שהיא לומדת לפסיכומטרי. בניגוד לכך, אחוז גבוה (40%) מבין הצעירות הבדואיות דיווחו כי הן לומדות לפסיכומטרי. בקבוצת ההשוואה שיעורים דומים של בין רבע לשליש ציינו כי משלימות בגרויות (כאשר הכוונה ככל הנראה כי הן משפרות כיוון שלרובן בגרות מלאה), לומדות לפסיכומטרי ולימודים אחרים. אף אחת מקבוצה זו לא ציינה שהיא משלימה 12 שנות לימוד זאת לעומת 6.8% מהצעירות היהודיות בקבוצת המחקר ולמעלה מרבע (28.5%) מהצעירות הבדואיות. ניתן לראות חלוקה מפורטת בטבלה מס' 11.

טבלה מס' 11 : סטטוס לימודים כיום

יהודיות השוואה N=20	בדואיות N=14	יהודיות N=29	
10%	14.2%	57.1%	הכשרה מקצועית
30%	20%	28.5%	השלמת בגרויות
25%	14.2%	20.6%	לימודים אחרים
0%	28.5%	6.8%	השלמת 12 שנות לימוד
35%	40%	0%	פסיכומטרי

הצעירות נשאלו אודות שינויים בתכניות שהיו להן ללמוד. שיעור גבוה (46.5% מהיהודיות ו-40.3% מהבדואיות) דיווחו כי הן שינו את התכניות שלהן ללמוד בעקבות מצב כלכלי (למשל: "רציתי לעשות קורס מטפלות אבל אין לי את הסכום כרגע לדברים מהצד חוץ מהדירה", "רציתי ללמוד אבל צריך לעבוד" או "רציתי להשלים בגרויות וזה עולה הון היום"). בקבוצת ההשוואה קרוב לחמישית (17%) דיווחו כי הן שינו את התוכניות שלהן ללמוד בגלל מצבן הכלכלי, למשל: אין לי אפשרות לשלם על הלימודים", "נרשמתי למכללה פעמיים ופעמיים נשרתי עקב חוסר בכסף".

בנוסף, הצעירות נשאלו אודות שינוי תכניות ללימודים בעקבות מגפת הקורונה. כרבע (26.2%) מהיהודיות ושליש (31.5%) מהבדואיות דיווחו כי הן שינו את התכניות שלהן ללמוד בעקבות תקופת הקורונה, כאשר הסיבות שהן ציינו היו בחלקן קשורות להרעה במצב הכלכלי (למשל: "כן רציתי מאוד ללמוד אבל לא יכולתי עקב הבעיה הכלכלית שלי והקורונה ביחד"), חלקן קשורות לקשיים של הלמידה המקוונת (למשל: "הלימודים הם בזום כיום וללא אווירה חברתית לימודית. לא נשים עם בעיות קשב וריכוז שזקוקים. ות למסגרת, אני בטוחה שזה יהיה מאד קשה."), חלקן בעקבות חשש מהמגפה (למשל: "בגלל שאני בסיכון גבוה") וחלקן בגלל שינויים שקשורים למוסדות הלימוד, כמו ביטול מלגות או סגירה של תכניות לימוד. לעומת קבוצת המחקר, בקבוצת ההשוואה שיעור גבוה יותר (37.6%) דיווחו כי בעקבות משבר הקורונה שינו את התוכניות שלהן ללמוד. חשוב לציין כי בעוד שהצעירות בקבוצת המחקר התייחסו לשינוי בתכנית כאל דחיית התכניות ללמוד, בקבוצת ההשוואה מלבד דחיית הלימודים, צעירות רבות דיווחו כי השינוי בתכניות התבטא דווקא בהקדמת הלימודים, מפני שהקורונה ביטלה את תוכניותיהן לטייל או לחסוך כסף, למשל: "התחלתי לשפר בגרויות ואת הציון של הפסיכומטרי בשביל להתקבל לאוניברסיטה על חשבון הטיול הגדול שהייתי אמורה לטוס אליו ממש לפני כמה חודשים".

מבין כלל הצעירות בקבוצת המחקר, פחות מחמישית (18% מהיהודיות ו-14.7% מהבדואיות) דיווחו כי התחילו ללמוד והפסיקו. בקבוצת השוואה, פחות מעשירית (8.7%) דיווחו כי התחילו ללמוד והפסיקו. בנוגע לתחום הלימודים שהופסקו התשובות כללו: השלמת 12 שנות לימוד ובגרויות, קורסים מקצועיים, מכינות, קורסים קדם אקדמיים, תואר ראשון ולימוד של תחביבים. בנוגע לסיבות להפסקת הלימודים, מבין כלל הצעירות בקבוצת המחקר שהפסיקו ללמוד הסיבה הנפוצה הייתה קושי כלכלי (40.9% מהיהודיות ו-40.9% מהבדואיות), זאת לעומת פחות מעשירית (9.5%) בקבוצת ההשוואה. מחצית (50%) מקרב הצעירות הבדואיות שהפסיקו ללמוד עשו זאת בעקבות קשיים בלימודים בהיבט של חוסר הבנת החומר הנלמד או כשלון בבחינות, כאשר

על סיבה זו דיווחו פחות משליש (29.5%) בקרב הצעירות היהודיות וכחצי (47.6%) מקבוצת השוואה. כחמישית (20.5% מהיהודיות ו-22.7% מהבדואיות) הפסיקו את לימודיהן בעקבות עומס בלימודים, כאשר בקבוצת השוואה דווח על אחוז דומה (19%). אחוז קטן (2.3% מהיהודיות ו-9.1% מהבדואיות) הפסיקו את לימודיהן בעקבות מוסד לימודים שנסגר, בקבוצת השוואה לא דווח על סיבה זו. כמו כן, כעשירית (8.1%) מהצעירות היהודיות, אחוזים בודדים מהצעירות הבדואיות (4.6%) ובודדות מקבוצת השוואה (5%) ציינו סיבות אחרות למשל: סיבות הקשורות לנסיבות חיים (כמו לידה, מעבר דירה וכו'), מצב רגשי ובעיות משפחתיות, קשיים חברתיים ('לא הרגשתי שייכת'), או חוסר התאמה למסגרת ('לא אהבתי את החוקים, והתחלתי להתווכח עם המרצה, והבנתי שזה לא בשבילי').

בהמשך, הצעירות נשאלו אודות תכנון עתידי לרכישת השכלה. הנתונים מוצגים בלוח 12. מבין כלל הקבוצות (יהודיות, בדואיות וקבוצת השוואה), מרבית הצעירות (62.1% מהצעירות היהודיות, 63.6% מהצעירות הבדואיות ו-89.7% מקבוצת השוואה) ציינו כי הן מתכננות להירשם ללימודי תואר ראשון. קרוב לשליש מהצעירות היהודיות (27.4%) ושליש מהבדואיות (24.5%) ציינו כי מתכוונות ללמוד להשלמת בגרויות, בעוד שאחוז קטן (4.5%) מהצעירות היהודיות בקבוצת השוואה ציינו זאת. רק עשירית מהצעירות היהודיות (8.5%) והבדואיות (8.6%) מתכננות ללמוד לתואר שני, בעוד כי קרוב לרבע (22.7%) מהצעירות היהודיות בקבוצת השוואה ציינו זאת כתכנון עתידי. כמו כן, אחוזים בודדים מהצעירות בכלל הקבוצות ציינו שאינן מתכננות ללמוד, כאשר תשובה זו הייתה שכיחה יותר בקרב הצעירות היהודיות מקבוצת המחקר (6.4%).

טבלה מס' 12: תכנון עתידי ללימודים

יהודיות השוואה N=239	בדואיות N=150	יהודיות N=232	
89.7%	63.6%	62.1%	להירשם ללימודי תואר ראשון
43.8%	19.9%	28.2%	פסיכומטרי או מכינה
4.5%	24.5%	27.4%	השלמת בגרויות
14%	11.9%	26.6%	הכשרה מקצועית
22.7%	8.6%	8.5%	להירשם לתואר שני
0.4%	0.7%	6.4%	לא מתכננת ללמוד

* בשאלה זו היה ניתן לסמן יותר מסעיף אחד

לבסוף, הצעירות נשאלו באשר לתפיסת העתיד שלהם בתחום ההשכלה. אחוז ניכר מהצעירות בקבוצת המחקר (56.3% מהיהודיות ו-66% מהבדואיות) ענו כי ברור להן שתמשכנה ללמוד אולם השיעור היה גבוה יותר בקבוצת השוואה (80.2%). בעוד ש-40.9% מהיהודיות ו-30.7% מהבדואיות ציינו כי לא ברור להן עדיין אם תלמדנה בעתיד, רק חמישית (19%) בקבוצת השוואה דיווחו על כך. לבסוף, צעירות בודדות (2.8% מהיהודיות ו-3.3% מהבדואיות) דיווחו כי ברור להן שלא תמשכנה ללמוד ועוד פחות מכך בקבוצת השוואה (0.4%).

צעדים לרכישת השכלה על תיכונית

הצעירות התבקשו לענות בשאלה פתוחה אילו צעדים הן עשו בכדי להתחיל ללמוד לימודים אקדמיים/ על תיכוניים. נתונים אלו קודדו ונספרו ומוצגים בטבלה הבאה. להלן יפרטו הצעדים העיקריים שאליהן התייחסו הצעירות.

טבלה מס' 13 : צעדים ללימודים

יהודיות השוואה N=171	בדואיות N=125	יהודיות N=195	
67.8%	33.6%	37.9%	בירור התחלתי על לימודים
8.8%	23.2%	15.4%	עדיין לא נעשה צעד אך מתכננת
5.3%	4.0%	5.6%	התקבלה ללימודים
0.0%	2.4%	4.6%	התחילה והפסיקה
15.8%	35.2%	36.4%	אין תוכנית ללמוד בקרוב

שליש (37.6%) מהצעירות היהודיות וכשליש (33.6%) מהצעירות הבדואיות דיווחו כי התחילו לברר על תחום לימודים או שכעת הן משלימות בגרויות ולומדות לפסיכומטרי. כך לדוגמא שיתפה אחת הצעירות *"עשיתי פסיכומטרי אחד, עכשיו משלימה בגרות במתמטיקה ואז עושה עוד פסיכומטרי"*. לעומתן, מרבית (67.8%) הצעירות היהודיות בקבוצת ההשוואה דיווחו כי התחילו לברר על הלימודים.

קרוב לחמישית (15.4%) מהצעירות היהודיות וכרבע מהצעירות הבדואיות (23.2%) דיווחו כי הן נמצאות כרגע בשלב בו מתכננות ללמוד אך עדיין לא עשו צעד ממשי לכך כמו למשל בירור במוסדות לימוד, השלמת בגרויות או לימודי פסיכומטרי או הרשמה למוסד לימודים. סיבה מרכזית שעלתה לכך הייתה המצב הכלכלי, למשל הן עסוקות בלחסוך כסף למימון הלימודים. כך לדוגמא שיתפה אחת הצעירות *"אני חוסכת כסף כדי להתחיל ללמוד"*. בהתייחס לצעירות בקבוצת ההשוואה אחוז קטן (6.2%) ציין כי נמצאות בשלב בו מתכננות ללמוד ורוצות בכך, אך עדיין לא עשו צעד ממשי לקידום מטרה זו.

בנוסף, 5.6% מהצעירות היהודיות ו-4% מהצעירות הבדואיות דיווחו כי הן נרשמו ללימודים במוסד כלשהו ועתידות להתחיל בשנת הלימודים הקרובה. כך לדוגמא שיתפה אחת הצעירות *"כיום בגיל 27 אחרי תהליך שיקומי, נרשמתי לאוניברסיטה ואני עתידה להתחיל ללמוד שנה הבאה"*. בהתייחס לצעירות בקבוצת ההשוואה אחוז דומה (5.3%) ציינו שהן מתחילות ללמוד בשנת הלימודים הקרובה. כמו כן, יש לזכור שכפי שצוין לפני כן מרביתן (67.8%) נמצאות בתהליכי בירור בהתייחס לכניסתן ללימודים.

כמו כן, אחוז קטן (4.6%) מהצעירות היהודיות ואחוז קטן מהצעירות הבדואיות (2.4%) דיווחו כי התחילו ללמוד והפסיקו. הסיבות להפסקת הלימודים התרכזו בקושי כלכלי ובפרט בשל משבר הקורונה. כך לדוגמא שיתפה אחת הצעירות *"התחלתי המון פעם לימודים ועזבתי באמצע, לאחרונה התחלתי תהליך של ייעוץ לימודי אך הופסק עקב קושי כלכלי. עד כה בזבזתי מעל עשרים אלף ש"ח*

על לימודים אקדמיים ולא יצא מזה כלום, כלומר אין לי שום תואר ביד, מעולם לא סיימתי לימודים אקדמיים". מנגד לכך, אף צעירה בקבוצת ההשוואה לא ציינה שהתחילה ללמוד והפסיקה.

לבסוף, קרוב לשליש (36.4%) מהצעירות היהודיות וקרוב לשליש (35.2%) מהצעירות הבדואיות ציינו כי כרגע אין להן כוונה או תוכנית ללמוד בקרוב, כל אחת מסיבותיה האישיות. חלק מהסיבות נגעו בכך שהן נמצאות כעת במסגרות אחרות (למשל צבא או שירות לאומי) ועל כן לא רלוונטי עבורם לחשוב ולתכנן את לימודי המשך שלהן לתפיסתן. סיבה נוספת הייתה חוסר עניין ("כרגע לא מעניין אותי. אולי בעתיד"), כאשר התשובה "כלום" הייתה שכיחה יחסית. סיבה נוספת להיעדר התכניות ללמוד הייתה חוסר פניות בעקבות נסיבות החיים, למשל: "האמת ששום דבר אני לא ניסיתי. הראש לא ללימודים" או "לא עשיתי כלום כי אני עסוקה בלעזור להורים שלי ולטפל בעצמי". חלק מהצעירות שיתפו כי הטיפול בילדים לא מאפשר להן. לדוגמה אחת הצעירות היהודיות שיתפה כי החלה להשתתף בתוכנית תעסוקה, אך הפסיקה לאחר לידת בתה: "הייתי חלק מפרויקט...פרויקט מבורך. לאחר מכן התחנתני וילדתי את הבת שלי, מה שגרם לי להפסיק את השתתפותי". בדומה, מספר צעירות בדואיות שיתפו כי חלק מהסיבות שאינן מאפשרות להן ללמוד קשורות למשפחה, ובייחוד לאי תמיכת משפחתן ובני זוגן בכך שיצאו ללמוד. כך לדוגמה אחת מהן שיתפה "מנסה לשכנע את אבא שאפשר שצעירה ערבייה תהייה מורה לספורט" ועוד צעירה בדומה שיתפה "משפרת את היחס עם אבא כדי שיתמוך בי לצאת וללמוד". בניגוד לשתי קבוצות אלו, רק עשירית (15.8%) מהצעירות היהודיות ובדואיות חוות קשיים מרובים יותר שגורמים להן לדווח על היעדר כוונתן ללמוד, בעוד רק בודדות מהצעירות בקבוצת ההשוואה ציינו זאת.

לסיכום, נראה כי מרבית הצעירות היהודיות והבדואיות בקבוצת המחקר עוד נמצאות בשלב ראשוני בהן חוקרות ומתייעצות באשר למסלול הלימודים העתידי שלהן. מעט החלו לימודי השלמת הבגרות, הפסיכומטרי והמכינה. עם זאת, חלק עוד נמצאות בשלב בו הן חוסכות ללימודים ואף יש כאלו שכרגע לא מתכננות ללמוד בעקבות מצבי החיים שלהן. לגבי הצעירות בקבוצת ההשוואה בולט כי רק קבוצה קטנה אינה מתכננת המשך לימודים, וחלק גדול מהן מבררות לגבי מסלול הלימודים המתאים להן ומתכננות להתחיל את לימודי התואר הראשון. כמו כן, לעומת הצעירות היהודיות והבדואיות ששליש מהן (36.4% ו-35.2% בהתאמה) ציינו שאין להן תוכניות ללמוד, רק 15.8% מהצעירות היהודיות בקבוצת ההשוואה ציינו זאת. על כן, נראה שלקבוצת ההשוואה יש תוכניות ברורות יותר וברורות יישום לגבי לימודיהן.

מטרות וחלומות עתידיים

הצעירות התבקשו לציין מהו החלום שלהן בחיים. שאלה זו הייתה פתוחה. סעיף זה יפרט את החלומות המרכזיים שהעלו הצעירות. המטרה של השאלה הזו הייתה בין השאר ללמוד עד כמה נושא ההשכלה מהווה חלק מרכזי בחלומות העתידיים של הצעירות חשוב לציין כי 8.3% מהצעירות היהודיות, 5% מהצעירות הבדואיות ו-6.9% מהצעירות בקבוצת ההשוואה דיווחו כי אין להן חלום ממשי לתקופה שבה ענו על השאלון.

טבלה מס' 14 : חלומות עתידיים

יהודיות השוואה N=203	בדואיות N=139	יהודיות N=230	
42.9%	51.1%	39.1%	שאיפות תעסוקתיות
32.0%	12.9%	23.5%	השגת תחושת משמעות, הצלחה סיפוק ואושר
4.9%	25.9%	12.2%	המשך לימודים
6.9%	5.0%	8.3%	לא יודעת
2.0%	0.0%	4.3%	הקמת משפחה
11.3%	5.0%	12.6%	מספר חלומות במקביל

שאיפות תעסוקתיות

מעל לשליש (39.1%) מהצעירות היהודיות, ומחצית (51.1%) מהצעירות הבדואיות התייחסו בתשובתן לחלומות המתקשרים לתחום התעסוקתי, כך לדוגמה שיתפה אחת הצעירות היהודיות *"ארצה להיות פסיכולוגית ולעזור לאנשים, לספק סיוע בהתגברות על קשיים, השתקמות וגדילה"*. בנוסף אליה אחת הצעירות הבדואיות שיתפה *"להיות עצמאית ושיהיה לי תעודה שאוכל לעבוד בה"*. רוב החלומות התעסוקתיים התייחסו לעבודות הקשורות לתחום הטיפול וחינוך, תחומי היופי והטיפול אולם גם להקמת עסק עצמאי. מעט התייחסו לרצון לעבוד במקצועות מדעיים הקשורים לתחומי ההייטק והמחשבים. באופן דומה נראה כי בהתייחס לצעירות בקבוצת ההשוואה קרוב למחצית (42.9%) התייחסו גם הן לחלומות המתקשרים לתחום התעסוקה. יחד עם זאת, היה ניתן להבחין בחלומות תעסוקתיים שונים. בעוד שרוב החלומות התעסוקתיים של הצעירות מקבוצת המחקר עסקו בחינוך, טיפול או טיפוח ויופי, בקרב קבוצת השוואה השתלבות ברפואה היה חלום מקצועי שעלה פעמים רבות. בנוסף, היה ניתן לזהות חלומות תעסוקתיים במקצועות שלא עלו בקרב קבוצת המחקר, למשל בתחום הפוליטיקה (*"להיות שרת החינוך"*), ביזמות טכנולוגית, עיתונאות או מחקר (למשל: *"השאיפה היא ללמוד פסיכולוגיה וניהול, להמשיך לתואר שני קליני (אולי בחו"ל). לעשות דוקטורט"*). בכך, עולה כי על אף שחלום תעסוקתי עלה בשיעור דומה בקרב הצעירות הן בקבוצת המחקר והן בקבוצת ההשוואה, תחומי התעסוקה היו שונים.

המשך לימודים

רבע מהצעירות הבדואיות (25.9%) ולמעלה מעשירית מהצעירות היהודיות (12.2%) התייחסו לרצון להתחיל ללמוד תואר אקדמי או לרכוש הכשרה מקצועית כלשהי. כך שעל אף שמרבית הצעירות דיווחו כי הן מעוניינות ללמוד לתואר או לתעודה מקצועית כאשר נשאלו באופן פתוח על חלומות, מעט צעירות הגדירו מטרה זו כחלק מהחלום שלהן. ניתן להסביר זאת בכך שחלק גדול מהחלומות בתחום התעסוקה כללו באופן אינהרנטי את הצורך בלימודים כדי לממש את החלום. מבין הצעירות ששיתפו בחלום זה אחת הצעירות אמרה כי רצונה *"ללמוד תואר ראשון ושני ולהצליח בחיים"*. צעירה אחרת שיתפה כי היא חולמת *"לסיים לימודים ולהיות אחראית על עצמי"*. בהתייחס למקצועות הלימודים הצעירות התייחסו למגוון רחב של מקצועות לימוד כאשר הדומיננטיים שבהם היו מקצועות חינוך וטיפול כגון הוראה וחינוך, עבודה סוציאלית, סיעוד ופסיכולוגיה. תחומים אלו מתאימים גם לשאיפות התעסוקתיות שעלו לעיל. חלק מהצעירות שיתפו כי היו רוצות

לרכוש הכשרה ולהיות מדריכות לנוער שחוה מצבי סיכון. חשוב לציין כי מעט מן הצעירות התייחסו לרצון ללמוד מקצועות מדעיים כגון הנדסה, מחשבים והייטק ורפואה כגון רפואת משפחה ווטרינריה. ניתן לראות כי הצעירות מקבוצת המחקר הגדירו את הרצון לרכישת לימודים או הכשרה מקצועית כחלום מרכזי בשכיחות רבה יותר לעומת הצעירות היהודיות בקבוצת ההשוואה, שכן רק בודדות (4.9%) מהן ציינו את הרצון לרכישת לימודים או הכשרה מקצועית כלשהי כחלום מרכזי בחייהן.

השגת תחושת משמעות, הצלחה סיפוק ואושר

רבע (23.5%) מהצעירות היהודיות ומעל לעשירית (12.9%) מהצעירות הבדואיות דיווחו על כך שהיו רוצות להגיע בחיים לשלב בו הן מרגישות סיפוק ומציאת משמעות אישית, להרגיש מוצלחות ובעלות השפעה ובעיקר שמחות במנת חלקן. כך לדוגמה שיתפה אחת הצעירות "להיות אישה מוצלחת ובעלת מעמד כדי שאוכל לעזור לאנשים אחרים". כמו כן, בקרב הצעירות היהודיות והבדואיות היו ששיתפו בחלומות שמתרכזים בשאיפה "להיות מאושרת" או "להיות שמחה". אמירות דומות היה ניתן לזהות גם בקרב קבוצת ההשוואה, כאשר קרוב לשליש (32%) מהצעירות דיווחו על רצון בתחושת משמעות, הצלחה או אושר. במובן זה, ניתן לראות כי ההבדלים הם בין קבוצת היהודיות, הן בקבוצת המחקר והן בקבוצת ההשוואה, לבין קבוצת הצעירות הבדואיות, שם חלום זה דווח בשיעורים נמוכים יותר.

הקמת משפחה

לעומת החלום התעסוקתי שחזר באופן שכיח בכלל הקבוצות באופן דומה, מעט מהצעירות מכלל הקבוצות התייחסו להקמת המשפחה כחלום. יתכן וניתן ללמוד מכך על מגמות משתנות בהתייחס לציפיות המגדריות המשתנות בחברה, כאשר יותר ויותר נשים מכלל המעמדות בחברה שואפות להתפתח תעסוקתית ולהגשים את עצמן מבחינת קריירה כחלום מרכזי. אחוז קטן (4.3%) מהצעירות היהודיות התייחסו בחלומן לרצון להקים תא משפחתי משלהן. כך לדוגמה שיתפה אחת הצעירות היהודיות "מאחלת לחיים של הקמת משפחה ובאושר". בקרב הצעירות הבדואיות השאיפה להקים משפחה לא עלתה גם כן כחלום מרכזי, והן ציינו את הרצון להקים משפחה יחד עם חלומות נוספים, עליהן יפורט בהמשך. בהתייחס לקבוצת ההשוואה אחוז קטן (2%) מהצעירות ציינו כי הן חולמות להקים משפחה ולהיות אימהות כך לדוגמה שיתפה אחת הצעירות "להקים משפחה ולחיות חיים מלאים בסיפוק ובעשייה".

מספר רב של חלומות

לבסוף, יש לציין כי 12.6% מהצעירות היהודיות ו-5% מהצעירות הבדואיות התייחסו לחלומות המשולבים זה בזה. הכוונה היא לכך שהיו צעירות שהתייחסו בתשובותיהן לחלומות המשלבים את כלל התחומים שעלו לעיל. כך לדוגמה היו צעירות ששיתפו כי הן חולמות למצוא מקצוע ובמקביל להקים משפחה או לחילופין למצוא מקום ללמוד וגם להיות מאושרות, למשל על פי דבריה של אחת מהצעירות היהודיות: "החלום שלי הוא להיות בעלת כוח השפעה, להשכיל ידע זה כוח, מקצוע שאני אוהבת אנשים סביבי מוערכים ומעריכים... להיות עמידה להקים משפחה ולהיות שמחה תמיד", או לדבריה של צעירה בדואית: "רוצה להצליח במישור התעסוקה וגם להקים משפחה". בנוסף לכך, עשירית מקבוצת ההשוואה (11.3%) שיתפו באופן דומה שיש להן מספר חלומות. כך

לדוגמא אחת מהן שיתפה " להקים משפחה, ללמוד כמה שיותר דברים שמעניינים אותי, לעבוד בעבודה שתאתגר ותעניין אותי לצד משכורת טובה ורמת חיים גבוהה".

חוסר ידע אודות החלום

אחוז קטן (8.3% מהצעירות היהודיות ו-5.0% מהצעירות הבדואיות) ציינו כי הן "לא יודעות" מה הוא החלום שלהן. למשל, בדבריה של צעירה מקבוצת הצעירות היהודיות: "לא יודעת כרגע, אני לא יודעת כלום, לא התאפסתי על עצמי". תשובות דומות עלו בקרב הצעירות הבדואיות. עם זאת, התשובה "שום דבר" או "אין לי חלום" דווחה יותר בקרב קבוצה זו. בכך, היה ניתן לזהות שוני בין קבוצת היהודיות (הן בקבוצת המחקר והן בקבוצת ההשוואה), שם חוסר הידע עסק יותר בבלבול (למשל, על פי דבריה של צעירה בקבוצת ההשוואה: "שאלת השאלות. הלוואי והייתי יודעת") לעומת קבוצת הצעירות הבדואיות, שם פחות צעירות דיווחו על בלבול או חוסר ידע לגבי החלומות, אלא ציינו כי אין להם כלל חלומות.

חלק ג' – חסמים להשכלה

בחלק זה, הצעירות נשאלו בנוגע לחסמים עבור השתלבות עתידית בהשכלה. כאמור, החסמים חולקו למספר עולמות תוכן: חסמים מגדריים, חסמים מבניים, חסמים כלכליים, חסמים הקשורים לתמיכה חברתית ומשפחתית, חסמים הקשורים לתפיסה עצמית וחסמים הנוגעים למוטיבציה וידע באשר ללימודים על תיכונים. בנוסף, מספר פריטים יועדו לצעירות הבדואיות בנוגע לחסמים הקשורים להיותן מיעוט לאומי ולתפיסות מסורתיות הקיימות בחברת הערבית-בדואית באשר ללימודים על תיכונים בכלל ולימודי נשים בפרט. סולם התשובות נע כאמור בן 1-5 מאוד לא מסכימה ל-5 מסכימה מאוד.

בנוגע לחסמים המגדריים המוצגים בטבלה מס' 15, החסם המרכזי עבור כלל הצעירות (היהודיות, הבדואיות וקבוצת ההשוואה) היה "הטיפול בילדים". חשוב לציין כי בשאלון השאלה הוצגה לצעירות הרווקות כ-"אם יהיו לי ילדים, הדאגה לטיפול בהם", ולאימהות הצעירות כ-"הילדים והדאגה לטיפול בהם". החסמים הנוספים המרכזיים היו "הרצון שלי שיהיו לי ילדים" עבור היהודיות מקבוצת המחקר ומקבוצת ההשוואה, ו-"אני אישה" עבור הצעירות הבדואיות.

על מנת לבחון הבדלים בין הקבוצות לגבי מדד החסמים המגדריים, נערך ניתוח שונות חד גורמי. תוצאות ניתוח השונות נמצאו מובהקות ומצביעות על הבדל בדיווח על חסמים מגדריים על פי השתייכות לקבוצות ($F(2,631)=26.198, p<.001; \eta^2=0.08$). בניתוח פוסט הוק של Bonferroni נמצא כי מדד החסמים המגדריים של הצעירות היהודיות מקבוצת המחקר ($M=2.27, SD=1.06$) ושל הצעירות הבדואיות ($M=2.48, SD=1.02$) גבוה באופן מובהק משל הצעירות של קבוצת ההשוואה ($M=1.79, SD=0.85$).

טבלה מס' 15 : חסמים מגדריים

יהודיות השוואה (N=242)			בדואיות (N=118-143)			יהודיות (N=244-249)			
ממוצע	מסכימה מאוד	מסכימה +	ממוצע	מסכימה מאוד	מסכימה +	ממוצע	מסכימה מאוד	מסכימה +	
1.31	2.28	24.0%	1.45	2.93	38.1%	1.55	2.93	42.7%	הטיפול בילדים
1.23	2.00	16.5%	1.18	2.28	15.7%	1.58	2.65	35.7%	הרצון שלי שיהיו לי ילדים
1.03	1.52	7.0%	1.62	2.75	39.7%	1.36	1.82	15.9%	אני אישה
0.85	1.36	4.1%	1.18	1.87	13.5%	1.20	1.67	12.7%	נישואים/ אירוסין
0.85	1.79		1.02	2.48		1.06	2.27		ממוצע חסמים מגדריים

החסמים המבניים מוצגים בטבלה מס' 16. נמצא כי בקרב כל הקבוצות החסם השכיח ביותר היה "העובדה שאני אצטרך לעבוד תוך כדי הלימודים". בקרב הצעירות היהודיות חסם שכיח נוסף היה "לוקח זמן ארוך מדיי לסיים את הלימודים". ובקרב הצעירות הבדואיות "כדי להתקבל ללימודים על תיכונים אני אצטרך לעשות השלמת לימודים" שדווח בשכיחות נמוכה משמעותית מחסם העבודה. בקרב הצעירות היהודיות מקבוצת ההשוואה חסם משמעותי נוסף היה "אני לא עומדת בתנאי הקבלה". הפריט "העובדה שאני אצטרך לעבוד תוך כדי הלימודים" קושר בניתוח הגורמים כשייך לחסמים המבניים אף שהוא עשוי להראות כחסם כלכלי, כאשר ההנחה היא שהוא מהווה חסם מבני עבור אוכלוסיות מודרות בפריפריה החברתית והגיאוגרפית ונובע מעלויות הגבוהות של לימודים על תיכונים בישראל.

על מנת לבחון הבדלים בין הקבוצות לגבי מדד החסמים המבניים, נערך ניתוח שונות חד גורמי. תוצאות ניתוח השונות נמצאו מובהקות ומצביעות על הבדל בדיווח על חסמים מבניים על פי השתייכות לקבוצות ($F(2,634)=41.128, p<.001; \eta^2=0.115$). בניתוח פוסט הוק של Bonferroni נמצא כי מדד החסמים המבניים של הצעירות היהודיות מקבוצת המחקר ($M=2.99, SD=0.99$) גבוה באופן מובהק משל הצעירות הבדואיות ($M=2.42, SD=0.88$) ומשל הצעירות של קבוצת ההשוואה ($M=2.26, SD=0.87$).

טבלה מס' 16 : חסמים מבניים

יהודיות השוואה (N=241-242)			בדואיות (N=139-142)			יהודיות (N=248-251)			
ממוצע	ס"ת	מסכימה+ מאוד	ממוצע	ס"ת	מסכימה+ מאוד	ממוצע	ס"ת	מסכימה+ מאוד	
3.07	1.33	43.8%	3.17	1.34	46.5%	3.47	1.41	58.4%	העובדה שאני אצטרך לעבוד תוך כדי הלימודים
2.24	1.32	24.0%	2.13	1.21	16.9%	3.21	1.44	50.4%	לוקח זמן ארוך מדי על מנת לסיים את הלימודים
1.99	1.32	16.5%	2.54	1.62	36.6%	3.16	1.68	53.3%	כדי להתקבל לימודים על תיכונים אני אצטרך לעשות השלמת לימודים
2.04	1.31	19.8%	1.87	1.24	14.0%	2.99	1.50	43.3%	אני צריכה להתעסק בדברים שקורים לי עכשיו בחיים שלי ולא פנויה לחשוב על לימודים
2.37	1.40	25.7%	2.54	1.32	25.0%	2.85	1.51	39.2%	אני לא עומדת בתנאי הקבלה
1.87	1.24	16.1%	2.14	1.33	21.4%	2.24	1.52	24.6%	לא קיבלתי תמיכה מהמורים שלי בבית ספר
2.26	0.87		2.42	0.88		2.99	0.99		ממוצע חסמים מבניים

טבלה מס' 17 מציגה את **החסמים הכלכליים**. באשר לחסמים אלו, כלל הצעירות (היהודיות, הבדואיות וקבוצת ההשוואה) דיווחו כי החסמים המרכזיים עבורן הם "יש לי בעיות כספיות" ו-"אין מספיק מלגות", אולם בכל אחד מאלו ממוצעי קבוצת המחקר גבוהים יותר לעומת קבוצת ההשוואה.

על מנת לבחון הבדלים בין הקבוצות לגבי מדד החסמים הכלכליים, נערך ניתוח שונות חד גורמי. תוצאות ניתוח השונות נמצאו מובהקות ומצביעות על הבדל בדיווח על חסמים כלכליים על פי השתייכות לקבוצות ($F(2,637)=59.422, p<.001; \eta^2=0.157$). בניית פוסט הוק של Bonferroni נמצא כי מדד החסמים הכלכליים של הצעירות היהודיות מקבוצת המחקר ($M=2.99, SD=1.10$) גבוה באופן מובהק משל הצעירות הבדואיות ($M=2.66, SD=1.07$) ומשל הצעירות של קבוצת ההשוואה ($M=1.99, SD=0.93$). בנוסף נמצא כי מדד החסמים הכלכליים בקרב קבוצת הצעירות הבדואיות גבוה באופן מובהק משל הצעירות בקבוצת ההשוואה.

טבלה מס' 17 : חסמים כלכליים

יהודיות השוואה (N=241-242)			בדואיות (N=139-147)			יהודיות (N=246-249)			
ממוצע	ס"ת	מסכימה+ מסכימה מאוד	ממוצע	ס"ת	מסכימה+ מסכימה מאוד	ממוצע	ס"ת	מסכימה+ מסכימה מאוד	
2.19	1.19	18.7%	3.34	1.30	52.0%	3.50	1.30	59.8%	יש לי בעיות כספיות
2.17	1.41	24.4%	2.78	1.55	40.8%	3.31	1.52	52.7%	אין מספיק מלגות
2.05	1.24	14.5%	2.64	1.49	35.7%	2.88	1.49	35.8%	אני לא יודעת איך להשיג עזרה כלכלית ללימודים
1.55	1.02	6.6%	1.87	1.13	11.2%	2.32	1.48	22.0%	אין בקרבת מקום את הלימודים שאני רוצה
1.99	0.93		2.66	1.07		2.99	1.10		ממוצע חסמים כלכליים

טבלה מס' 18 מציגה את **החסמים הקשורים לתמיכה חברתית ומשפחתית**. בקרב הצעירות היהודיות, החסמים "אין לי מישהו שילווה אותי במהלך הלימודים" ו-"אני צריכה לטפל בבית/במשפחה" נמצאו כחסמים המרכזיים. בקרב הצעירות הבדואיות, בלט גם כן החסם "אני צריכה לטפל בבית/במשפחה" ולצידו הפריט "אף אחד לא דוחף אותי ללמוד". בקרב קבוצת ההשוואה החסמים השכיחים היו: "אין לי מישהו שילווה אותי במהלך הלימודים" ו-"אף אחד לא דוחף אותי ללמוד". חשוב לציין כי המשתנה "אני צריכה לטפל בבית ו/או במשפחה" שויך לקטגוריה זו על ידי ניתוח הגורמים, וההנחה היא כי הסיבה לכך הינה כי הציפייה החברתית מהצעירות לתמוך בבני משפחה הינה למעשה המצב ההפוך מקבלת תמיכה משפחתית למען התקדמותן האישית בלימודים. אפשרות נוספת היא כי אותן צעירות שלהן יש מעט תמיכה משפחתית, הן אלו שצריכות במידה רבה יותר לטפל בבית או במשפחה.

על מנת לבחון הבדלים בין הקבוצות לגבי מדד חסמי התמיכה המשפחתית והחברתית, נערך ניתוח שונות חד גורמי. תוצאות ניתוח השונות נמצאו מובהקות ומצביעות על הבדל בדיווח על חסמי תמיכה חברתית ומשפחתית על פי השתייכות לקבוצות ($F(2,636)=76.192, p<.001; \eta^2=0.19$).
 בניתוח פוסט הוק של Bonferroni נמצא כי מדד חסמי התמיכה המשפחתית והחברתית של הצעירות היהודיות מקבוצת המחקר ($M=2.20, SD=0.93$) ושל הצעירות הבדואיות ($M=2.29, SD=0.94$) גבוה באופן מובהק משל הצעירות של קבוצת ההשוואה ($M=1.41, SD=0.60$).

טבלה מס' 18 : חסמים הקשורים לתמיכה חברתית ומשפחתית :

יהודיות השוואה (N=241-242)			בדואיות (N=138-142)			יהודיות (N=243-250)			
ממוצע	ס"ת	מסכימה + מסכימה מאוד	ממוצע	ס"ת	מסכימה + מסכימה מאוד	ממוצע	ס"ת	מסכימה + מסכימה מאוד	
1.05	1.62	8.7%	1.17	2.22	19.1%	1.57	2.80	38.8%	אין לי מישהו שילווה אותי במהלך הלימודים
0.89	1.41	5.0%	1.38	2.75	35.2%	1.53	2.64	34.6%	אני צריכה לטפל בבית ו/ או במשפחה
0.96	1.46	7.0%	1.34	2.39	26.6%	1.45	2.31	26.5%	אף אחד לא דוחף אותי ללמוד
0.86	1.34	5.4%	1.38	2.23	21.8%	1.48	2.23	26.0%	אין לי דמויות לחיקוי/ לא ראיתי בסביבתי אף אחת שלומדת
0.87	1.41	7.4%	1.21	2.04	17.2%	1.17	1.74	11.7%	חסרה לי תמיכה מהחברים/ות שלי בנוגע להמשך לימודים
0.70	1.23	3.7%	1.30	2.08	17.8%	1.03	1.52	7.5%	ההורים שלי לא תומכים בתכניות שלי ללמוד
0.60	1.41		0.94	2.29		0.93	2.20		ממוצע חסמי תמיכה חברתית ומשפחתית

באשר לחסמים הקשורים לתפיסה עצמית, ניתן לראות כי בקרב הצעירות היהודיות, החסמים הבולטים הם "המצב הרגשי שלי" ו-"אני לא יודעת איך ללמוד". בקרב הצעירות הבדואיות, החסמים הבולטים היו: "אני לא יודעת איך ללמוד" ו-"אני חסרת ביטחון עצמי". בקבוצת ההשוואה החסמים השכיחים היו "המצב הרגשי שלי" ו-"אני חסרת בטחון עצמי".

על מנת לבחון הבדלים בין הקבוצות לגבי מדד חסמי התפיסה העצמית, נערך ניתוח שונות חד גורמי. תוצאות ניתוח השונות נמצאו מובהקות ומצביעות על הבדל בדיווח על חסמי תפיסה עצמית על פי השתייכות לקבוצות ($F(2,636)=21.88, p<.001; \eta^2=0.64$). בניתוח פוסט הוק של Bonferroni נמצא כי מדד חסמי התפיסה עצמית של הצעירות היהודיות מקבוצת המחקר ($M=2.42, SD=0.95$) גבוה באופן מובהק משל הצעירות הבדואיות ($M=1.95, SD=0.77$) ושל קבוצת ההשוואה ($M=1.96, SD=0.80$).

יהודיות השוואה (N=242)			בדואיות (N=139-145)			יהודיות (N=247-251)			
ממוצע	מסכימה	מסכימה + מאוד	ממוצע	מסכימה	מסכימה + מאוד	ממוצע	מסכימה	מסכימה + מאוד	
ס"ת	ס"ת	ס"ת	ס"ת	ס"ת	ס"ת	ס"ת	ס"ת	ס"ת	
1.37	2.18	21.5%	1.16	1.93	14.1%	1.52	2.84	38.2%	המצב הרגשי שלי
1.24	2.19	15.0%	1.23	2.16	19.2%	1.46	2.80	39.3%	אני לא יודעת איך ללמוד
1.26	2.42	22.8%	1.22	1.95	13.1%	1.42	2.70	37.1%	אני חסרת בטחון עצמי
1.11	1.88	11.2%	1.01	1.85	8.8%	1.31	2.44	24.6%	אני לא מתאימה למסגרת לימודים על תיכוניים/ יהיה לי קושי להשתלב במסגרת לימודים
1.08	1.64	9.5%	1.07	1.81	9.9%	1.39	2.21	21.7%	המוסדות ומסגרות הלימודים אינם מתאימים לצרכים שלי
1.04	1.93	9.1%	0.97	1.92	8.8%	1.20	2.05	14.9%	אני לא חכמה מספיק
0.97	1.60	7.0%	1.05	1.80	8.5%	1.34	2.04	19.2%	יהיה לי קשה מבחינה חברתית
0.80	1.96		0.77	1.95		0.95	2.42		ממוצע חסמי תפיסה עצמית

טבלה מס' 20 מציגה את החסמים הקשורים לתחושת מוטיבציה ולידע באשר להשתלבות בהשכלה על תיכונית. החסמים הבולטים בקרב כלל הצעירות (היהודיות, הבדואיות וקבוצת ההשוואה) היו "אני לא יודעת איפה אני רוצה ללמוד" ו- "אני לא יודעת מה אני רוצה ללמוד".

על מנת לבחון הבדלים בין הקבוצות לגבי מדד חסמי המוטיבציה והידע באשר ללימודים, נערך ניתוח שונות חד גורמי. תוצאות ניתוח השונות נמצאו מובהקות ומצביעות על הבדל בדיווח על חסמי המוטיבציה על פי השתייכות לקבוצות ($F(2,631)=8.842, p<.001; \eta^2=0.027$). בניתוח פוסט הוק של Bonferroni נמצא כי מדד חסמי המוטיבציה של הצעירות היהודיות מקבוצת המחקר של $(M=2.19, SD=0.85)$ גבוה באופן מובהק משל הצעירות הבדואיות $(M=1.84, SD=0.84)$. בנוסף נמצא כי מדד חסמי המוטיבציה של קבוצת ההשוואה $(M=2.14, SD=0.82)$ גבוה באופן מובהק משל קבוצת הצעירות הבדואיות.

טבלה מס' 20 : חסמים הקשורים למוטיבציה וידע באשר ללימודים

יהודיות השוואה (N=241-242)			בדואיות (N=139-147)			יהודיות (N=244-250)			
ממוצע	מסכימה + מסכימה מאוד	ס"ת	ממוצע	מסכימה + מסכימה מאוד	ס"ת	ממוצע	מסכימה + מסכימה מאוד	ס"ת	
1.40	2.90	40.2%	1.42	2.34	23.9%	1.53	3.03	46.9%	אני לא יודעת איפה אני רוצה ללמוד
1.47	2.96	42.1%	1.35	2.06	16.6%	1.53	2.66	33.0%	אני לא יודעת מה אני רוצה ללמוד
1.19	2.02	14.8%	1.02	1.75	7.0%	1.34	2.24	19.9%	אין לי כוח/ אני עצלנית
0.78	1.32	3.3%	0.90	1.49	4.2%	0.88	1.51	4.9%	אני לא רואה את החשיבות של זה
0.94	1.50	6.2%	0.89	1.51	4.9%	0.95	1.49	5.7%	אין לי עניין בלימודים
0.82	2.14		0.84	1.84		0.85	2.19		ממוצע חסמי מוטיבציה וידע באשר ללימודים

על מנת לבחון הבדלים בין הקבוצות לגבי המדד הכללי של חסמים להשכלה על תיכונית, נערך ניתוח שונות חד גורמי. תוצאות ניתוח השונות נמצאו מובהקות ומצביעות על הבדל בדיווח על חסמים על פי השתייכות לקבוצות ($F(2,638)=49.728, p<.001; \eta^2=0.135$). בנייתוח פוסט הוק של Bonferroni נמצא כי מדד החסמים הכללי של הצעירות היהודיות מקבוצת המחקר ($M=2.50, SD=0.66$) גבוה באופן מובהק משל הצעירות הבדואיות ($M=2.25, SD=0.71$) ומשל קבוצת ההשוואה ($M=1.92, SD=0.57$). בנוסף נמצא כי מדד החסמים של הצעירות הבדואיות גבוה באופן מובהק משל הצעירות מקבוצת ההשוואה. כלומר, הצעירות היהודיות מדווחות על חסמים בשכיחות גבוהה יותר מהצעירות הבדואיות ומהצעירות בקבוצת ההשוואה, והצעירות הבדואיות מדווחות על יותר חסמים מאשר קבוצת ההשוואה.

על מנת להשוות את בין שכיחות סוגי החסמים השונים, נערך ניתוח ANOVA למדידות חוזרות, כאשר נעשה ניתוח נפרד לכל קבוצה, ובנוסף לקבוצת המחקר (יהודיות ובדואיות) יחד. כפי שיוצג בטבלה מס' 21. באופן כללי, בקבוצת המחקר (הצעירות היהודיות והבדואיות) נמצא כי חסמי התפיסה העצמית נמוכים מהחסמים הכלכליים, המבניים וחסמי המוטיבציה. בנוסף נמצא כי חסמים הכלכליים גבוהים מכלל החסמים מלבד החסמים המבניים. בקבוצת הצעירות היהודיות נמצא כי חסמים הכלכליים גבוהים מכלל סוגי החסמים, מלבד החסמים המבניים. בנוסף נמצא כי חסמי התפיסה העצמית נמוכים מהחסמים המבניים והכלכליים. בקבוצת הצעירות הבדואיות נמצא כי חסמי התפיסה העצמית נמוכים מכלל סוגי החסמים מלבד חסמי המוטיבציה. בנוסף נמצא כי חסמים הכלכליים גבוהים מכלל סוגי החסמים מלבד החסמים המגדריים. בקבוצת היהודיות מקבוצת ההשוואה נמצא כי חסמי התמיכה הסביבתית נמוכים מכלל החסמים. הבדל נוסף הוא בחסמים הכלכליים, שנמצאו גבוהים מהחסמים המבניים.

טבלה מס' 21 : השוואה בין סוגי החסמים

η ²	F	חסמים מגדריים		חסמי מוטיבציה		חסמים כלכליים		חסמים מבניים		חסמי תמיכה סביבתית		חסמי תפיסה עצמית		
		SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	
0.18	55.792***	1.06	2.26 ^{cd}	0.85	2.19 ^{acd}	1.09	3.00 ^{ab}	0.98	2.98 ^{ab}	0.92	2.21 ^a	0.95	2.41	יהודיות
0.19	33.566***	1.01	2.45 ^{ae}	0.84	1.83 ^{bcd}	1.04	2.67 ^{abc}	0.87	2.40 ^a	0.91	2.27 ^a	0.76	1.94	בדואיות
0.15	71.335***	1.04	2.33 ^{cde}	0.86	2.06 ^{abcd}	1.08	2.88 ^{ab}	0.98	2.77 ^{ab}	0.92	2.23	0.91	2.23	סה"כ
0.17	52.321***	0.85	1.78 ^{bce}	0.82	2.14 ^{ab}	0.93	1.98 ^{bc}	0.87	2.26 ^{ab}	0.59	1.41 ^a	0.79	1.96	קבוצת מחקר קבוצת השוואה

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$

הערה : הסולם הוא 1- מאוד לא מכימה ל-5- מסכימה מאוד
 a : שונה באופן מובהק ($p < .001$) מחסמי תפיסה עצמית (Bonferroni post-hoc)
 b : שונה באופן מובהק ($p < .001$) מחסמי תמיכה סביבתית (Bonferroni post-hoc)
 c : שונה באופן מובהק ($p < .001$) מחסמים מבניים (Bonferroni post-hoc)
 d : שונה באופן מובהק ($p < .001$) מחסמים כלכליים (Bonferroni post-hoc)
 e : שונה באופן מובהק ($p < .001$) מחסמי מוטיבציה (Bonferroni post-hoc)

לבסוף, החלק הייעודי שפנה לצעירות הבדואיות התמקד כאמור בחסמים הקשורים להיותן מיעוט לאומי ולתפיסות מסורתיות בחברה זו. החסם המרכזי שהצעירות דיווחו בהקשר זה היה "ההשתייכות הקבוצתית שלי". החסם הבולט אחריו היה "העמדות של החברה הרחבה בנוגע לקבוצת ההשתייכות שלי".

טבלה מס' 22 : חסמים עבור הצעירות הבדואיות על רקע מיעוט לאומי (N=139-141) :

ס"ת	ממוצע	מסכימה + מאוד מסכימה	
1.54	2.60	37.5%	העדה שלי
1.31	2.22	19.4%	העמדות של החברה הרחבה בנוגע לקבוצת ההשתייכות שלי
1.23	1.97	15.6%	להורים שלי/למשפחה שלי יש דעות שליליות על לימודים על תיכונים
1.27	1.95	16.1%	החברה שלי לא מעודדת בנות ללמוד
1.20	1.82	11.3%	למשפחה שלי יש דעות שליליות על לימודים על תיכונים של נשים
0.78	1.46	2.8%	אני חוששת לפגיעה בשם הטוב שלי
0.86	2.02		ממוצע חסמי מיעוט לאומי

חלק ד' - גורמים קשורים להשתלבות בהשכלה על תיכונית

שליטה עצמית

הצעירות נשאלו אודות תחושת השליטה בחיים, והתבקשו לציין עד כמה כל היגד מתאר אותן, כאשר סולם התשובות נע בין 1 (לא מסכימה בכלל) ל-5 (מסכימה מאוד). בשתי קבוצות המחקר ובקבוצת ההשוואה הפריטים אשר עליהם דווח בשכיחות הגבוהה ביותר היו: "מה שיקרה לי בעתיד תלוי בעיקר ביי"ו-ו" אני יכולה לעשות כמעט כל דבר שאני מחליטה לעשות", והפריט אשר דווח בשכיחות הנמוכה ביותר היה: "הרבה פעמים אני מרגישה שאחרים דוחפים אותי".

טבלה מס' 23 : שליטה עצמית

יהודיות השוואה (N=233)			בדואיות (N=151)			יהודיות (N=240-244)			
ס"ת	ממוצע	מסכימה מאוד + מסכימה מאוד	ס"ת	ממוצע	מסכימה מאוד + מסכימה מאוד	ס"ת	ממוצע	מסכימה מאוד + מסכימה מאוד	
0.85	4.22	84.1%	1.25	3.49	56.3%	1.00	4.31	84.2%	מה שיקרה לי בעתיד תלוי בעיקר ביי
0.94	4.08	74.7%	1.25	3.27	49.7%	1.10	4.01	70.2%	אני יכולה לעשות כמעט כל דבר שאני מחליטה לעשות
1.23	2.61	24.5%	1.23	2.84	29.1%	1.36	3.09	41.4%	הרבה פעמים אני מרגישה שאני לא יכולה להתמודד עם הבעיות שלי בחיים*
1.06	2.32	13.3%	1.20	2.78	29.1%	1.24	2.72	25.9%	אין לי דרך שבה אני יכולה לפתור כמה מהבעיות שמפריעות לי*
1.00	2.37	9.9%	1.25	2.95	37.1%	1.30	2.63	23.8%	יש לי מעט שליטה על הדברים שקורים לי בחיים*
0.99	2.01	10.3%	1.13	2.99	32.5%	1.27	2.54	23.8%	אני יכולה לשנות רק במידה מעטה הרבה דברים שחשובים לי בחיים*

יהודיות השוואה (N=233)			בדואיות (N=151)			יהודיות (N=240-244)			
ס"ת	ממוצע	מסכימה + מסכימה מאוד	ס"ת	ממוצע	מסכימה + מסכימה מאוד	ס"ת	ממוצע	מסכימה + מסכימה מאוד	
0.95	1.76	6.0%	1.40	2.39	25.8%	1.34	2.19	19.5%	הרבה פעמים אני מרגישה שאחרים דוחפים אותי (במובן שלילי)*
0.67	3.89		0.73	3.26		0.75	3.6		ממוצע שליטה עצמית

*פריטים שעברו היפוך לצורך חישוב ממוצע המדד המסכם.

על מנת לבחון הבדלים בין הקבוצות לגבי המדד הכללי של תחושת שליטה עצמית, נערך ניתוח שונות חד גורמי. תוצאות ניתוח השונות נמצאו מובהקות ומצביעות על הבדל ברמת השליטה העצמית על פי השתייכות לקבוצות ($F(2,620)=35.44, p<.001; \eta^2=0.10$). בניית פוסט הוק של Bonferroni נמצא כי תחושת השליטה של הצעירות הבדואיות ($M=3.26, SD=0.737$) נמוכה באופן מובהק משל הצעירות היהודיות ($M=3.6, SD=0.756$) ושל קבוצת ההשוואה ($M=3.89, SD=0.67$). בנוסף, נמצא שתחושת השליטה של הצעירות היהודיות נמוכה באופן מובהק מהממוצע שהתקבל בקבוצת השוואה.

תמיכה נתפסת

בפני הצעירות הוצג שאלון הבוחן תמיכה נתפסת, כלומר איך הן מעריכות את התמיכה שזמינה להן ממשפחתן, מחבריהן/ חברותיהן ומאחרים משמעוטיים. בלוח הבא מוצגות התשובות. בסולם התשובות נע בין 1- מאוד לא מסכימה ל-7 מאוד מסכימה. הפריט שזכה להסכמה הרבה ביותר בקרב הצעירות היהודיות היה "יש אדם קרוב ללבי שרגשותיי חשובים לו באמת.". בקרב הצעירות הבדואיות הפריט שזכה להסכמה הרבה ביותר היה "משפחתי באמת מנסה לעזור לי". כמו כן, הפריטים שזכו להסכמה הנמוכה ביותר היו "אני יכולה לשוחח על בעיותיי עם משפחתי" בקרב הצעירות היהודיות ו-"אני יכולה לסמוך על חברים/ות שלי כאשר מתעוררות בעיות" בקרב הצעירות הבדואיות. בקרב קבוצת ההשוואה, הפריט עליו דווח בשכיחות הגבוהה ביותר היה "יש אדם קרוב ללבי שרגשותיי חשובים לו באמת", והפריט הנמוך ביותר היה "אני יכולה לדבר על בעיותיי עם משפחתי".

יהודיות השוואה (N=231)		בדואיות (N=144-148)		יהודיות (N=236-242)		
ס"ת	ממוצע	ס"ת	ממוצע	ס"ת	ממוצע	
1.28	6.22	2.29	4.48	1.99	5.59	יש אדם קרוב ללבי שרגשותיי חשובים לו באמת.
1.29	6.22	2.28	4.43	1.97	5.59	יש אדם קרוב ללבי שאני יכולה לשתף בצער ובשמחה.
1.50	5.97	2.32	4.38	2.01	5.42	יש אדם קרוב ללבי הנמצא בקרבתני כאשר אני נזקקת.
1.34	6.08	2.33	4.53	2.10	5.40	יש אדם קרוב אלי/ללבי שהוא מקור עידוד עבורי.
1.21	6.12	1.92	4.43	1.86	5.48	תמיכת אחר משמעותי
1.31	6.06	2.22	4.24	2.22	4.73	יש לי חברים/ות שאני יכולה לשתף אותם בשמחתי ובצערי.
1.54	5.68	2.09	4.39	2.2	4.52	חברים/חברות באמת מנסים לעזור לי.
1.48	5.88	2.31	3.93	2.31	4.35	אני יכולה לדבר על בעיותיי עם החברים/חברות שלי.
1.56	5.57	2.22	3.99	2.31	4.3	אני יכולה לסמוך על חברים/ות שלי כאשר מתעוררות בעיות.
1.35	5.79	1.97	4.14	2.01	4.47	תמיכה חברתית
1.45	6.06	2.01	5.12	2.31	4.61	משפחתי מנסה באמת לעזור לי.
1.61	5.70	2.16	4.75	2.40	4.00	משפחתי מוכנה לעזור לי לקבל החלטות.
1.85	5.37	2.22	4.61	2.36	3.87	אני מקבלת ממשפחתי את העזרה והתמיכה הרגשית שאני זקוקה לה.
1.61	5.70	2.18	4.47	2.41	3.83	אני יכולה לשוחח על בעיותיי עם משפחתי.
1.56	5.55	1.81	4.72	2.17	4.09	תמיכה משפחתית
1.16	5.82	1.54	4.41	1.62	4.68	תמיכה כללי

על מנת לבחון הבדלים בין הקבוצות לגבי המדד הכללי של תמיכה נתפסת, נערך ניתוח שונות חד גורמי. תוצאות ניתוח השונות נמצאו מובהקות ומצביעות על הבדל ברמת התמיכה הנתפסת על פי

השתייכות לקבוצות ($F(2,620)=54.832, p<.001, \eta^2=0.15$). בנייתוח פוסט הוק של Bonferroni נמצא כי ממוצע מדד התמיכה הנתפסת של הצעירות היהודיות ($M=4.68, SD=1.62$) אינו שונה באופן מובהק מזה שהתקבל בקרב הצעירות הבדואיות ($M=4.41, SD=1.54$), אך שניהם נמוכים באופן מובהק מהממוצע שהתקבל בקרב קבוצת ההשוואה ($M=5.82, SD=1.16$).

על מנת להשוות את בין שלושת הסוגים השונים של התמיכה, נערך ניתוח ANOVA למדידות חוזרות, כאשר נעשה ניתוח נפרד לכל קבוצה, ובנוסף לקבוצת המחקר (יהודיות ובדואיות) יחד. כפי שמוצג בטבלה מס' 25. באופן כללי, בקבוצת המחקר (הצעירות היהודיות והבדואיות) נמצא כי תמיכת האחר המשמעותי גבוהה באופן מובהק מתמיכה משפחתית ומתמיכה חברתית. בקבוצת היהודיות ובקבוצת הצעירות מקבוצת ההשוואה נמצא כי תמיכת אחר משמעותי גדולה מתמיכה חברתית ומתמיכה משפחתית, ותמיכה משפחתית קטנה מתמיכה חברתית. לעומת זאת, בקבוצת הבדואיות נמצא רק הבדל מובהק אחד, והוא שתמיכה משפחתית גבוהה מתמיכה חברתית.

טבלה מס' 25 : השוואה בין סוגי התמיכה

η ²	F	תמיכה משפחתית		תמיכה חברתית		תמיכת אחר משמעותי		
		SD	M	SD	M	SD	M	
		0.19	56.65***	2.17	4.09 ^{ab}	2.01	4.47 ^a	
0.45	6.92***	1.8	4.74 ^b	1.97	4.14	1.89	4.47	בדואיות
0.08	32.66***	2.06	4.34 ^a	2.00	4.35 ^a	1.93	5.09	סה"כ קבוצת מחקר
0.09	22.14***	1.56	5.55 ^{ab}	1.35	5.79 ^a	1.21	6.12	קבוצת השוואה

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$

הערה: הסולם הוא 1- מאוד לא מתאים ל-7- מתאים מאוד

a: שונה באופן מובהק ($p < .001$) מתמיכת אחר משמעותי (Bonferroni post-hoc)

b: שונה באופן מובהק ($p < .001$) מתמיכה חברתית (Bonferroni post-hoc)

מצבי סיכון

הצעירות התבקשו לדווח על חשיפה למצבי סיכון במהלך חייהם. צעירה נמדדה כחווה מצב סיכון כאשר היא דיווחה כי חוותה מצב מסוים בתדירות של בין במידה מועטה למידה רבה מאוד. בנוסף, נספח 3 מציג את התפלגות השכיחות של מצבי הסיכון. נראה כי בעוד בקבוצת הצעירות הבדואיות וקבוצת ההשוואה שכיחים בעיקר בין העדר מצבי סיכון ועד שני מצבי סיכון, בקבוצת היהודיות ישנה שכיחות גבוהה לחוות מספר רב של מצבי סיכון במקביל – כאשר מחצית מהן דיווחו כי הן חוו מעל 5 מצבי סיכון במקביל. פחות משליש דיווחו על שכיחות כזו בקבוצת הבדואיות ובקבוצת ההשוואה (27.9% ו-29.9% בהתאם).

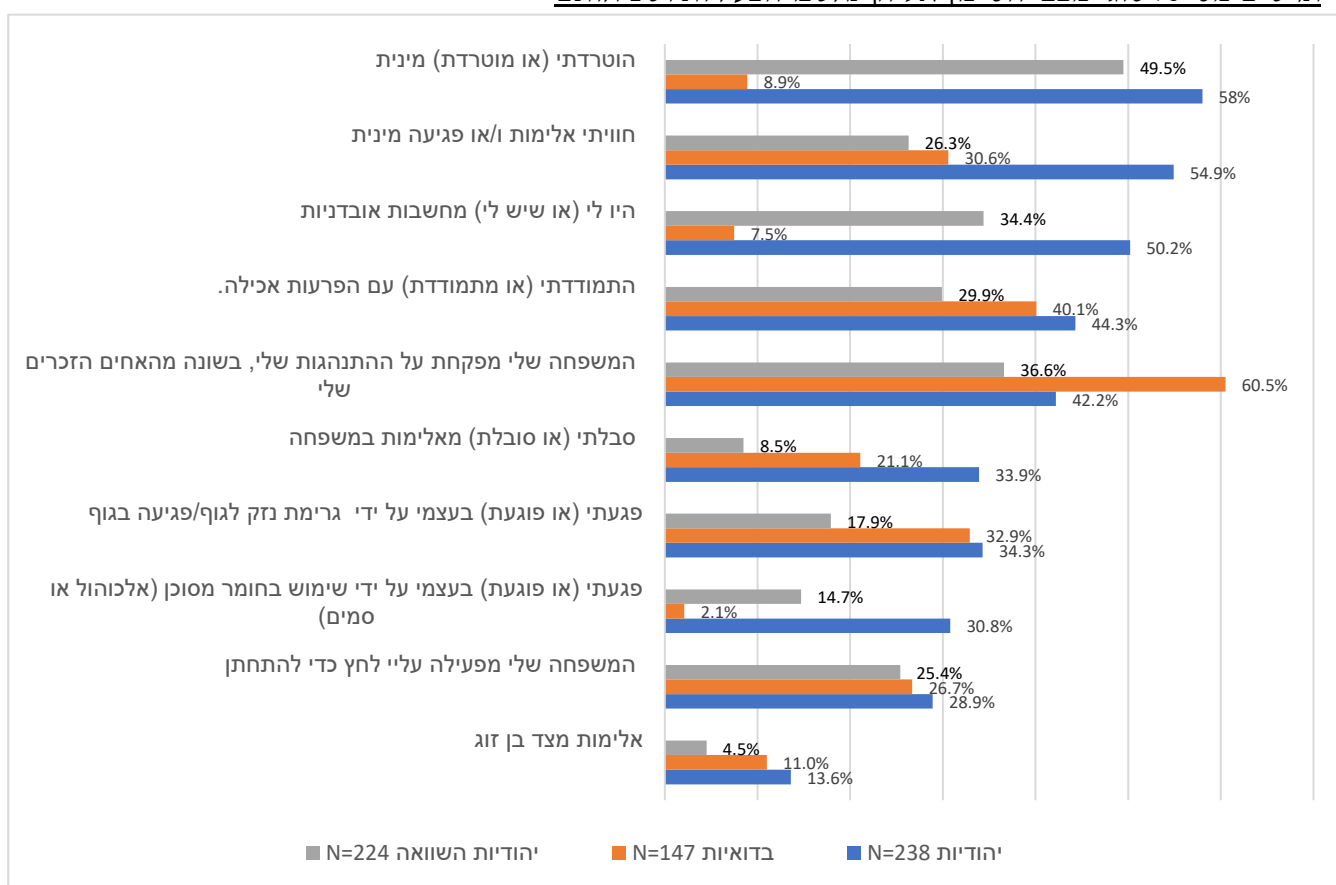
טבלה מס' 26 : שכיחות מצבי הסיכון

יהודיות השוואה N=224	בדואיות N=147	יהודיות N=238	
21.9%	27.2%	12.6%	0
18.8%	27.2%	9.2%	1
17.9	27.2%	14.3	2

11.2	2.7	12.2	3
2.0%	0.0%	4.3%	4
29.9%	27.9%	50.0%	מעל 5

בנוסף לכך, לפי תרשים מס' 8 ניתן לראות כי מצבי הסיכון השכיחים בקרב הצעירות היהודיות היו "הוטרדתי (או מוטרדת) מינית" (58%) ו"חוויתי אלימות ו/או פגיעה מינית" (54.9%). בקרב הצעירות הבדואיות, מצבי הסיכון השכיחים היו – "המשפחה שלי מפקחת על ההתנהגות שלי" (60.5%) ואחריו "התמודדתי (או מתמודדת) עם הפרעות אכילה" (40.1%). מצב הסיכון השכיח בקרב קבוצת ההשוואה היה הטרדה מינית (49.5%), ואחריו "המשפחה שלי מפקחת על ההתנהגות שלי (בשונה מן האחים הזכרים שלי)" (36.6%).

תרשים מס' 8 : סוגי מצבי הסיכון אליהן נחשפו הצעירות ושכיחותם



על מנת לבחון הבדלים בין הקבוצות לגבי המדד הכללי של מצבי הסיכון, נערך ניתוח שונות חד גורמי. תוצאות ניתוח השונות נמצאו מובהקות ומצביעות על הבדל בשכיחות מצבי הסיכון על פי ההשתייכות לקבוצות ($F(2,606)=42.607, p<.001; \eta^2=0.12$). ניתוחי פוסק הוק של Bonferroni העלו כי שכיחות מצבי הסיכון בקרב הצעירות היהודיות ($M=2.10, SD=0.87$) גבוהה באופן מובהק מזו שדיווחה על ידי הצעירות הבדואיות ($M=1.54, SD=0.74$) והצעירות היהודיות בקבוצת ההשוואה ($M=1.52, SD=0.57$).

תסמיני פוסט טראומה

הצעירות נשאלו אודות חוויות שהן חשו בעקבות אירוע או חוויה מלחיצה שהן עברו ועד כמה הן הוטרדו מהן בחודש האחרון, בסולם שבין 1 – כלל לא ו-5 הרבה מאוד. בלוח הבא מוצגות התשובות. בקרב הצעירות היהודיות, הבדואיות וקבוצת ההשוואה הפריט עליו דווח בשכיחות גבוהה ביותר היה "חוה קושי להתרכז". לאחר מכן אצל הצעירות היהודיות בקבוצת המחקר וההשוואה דווח בשכיחות גבוהה על -"מרגישה מרוחקת או מנותקת מאנשים אחרים" לעומת "מרגישה מוטרדת או חוה התקפי זעם" שהיה שכיח יותר בקרב הצעירות הבדואיות.

טבלה מס' 27 : תסמיני פוסט טראומה

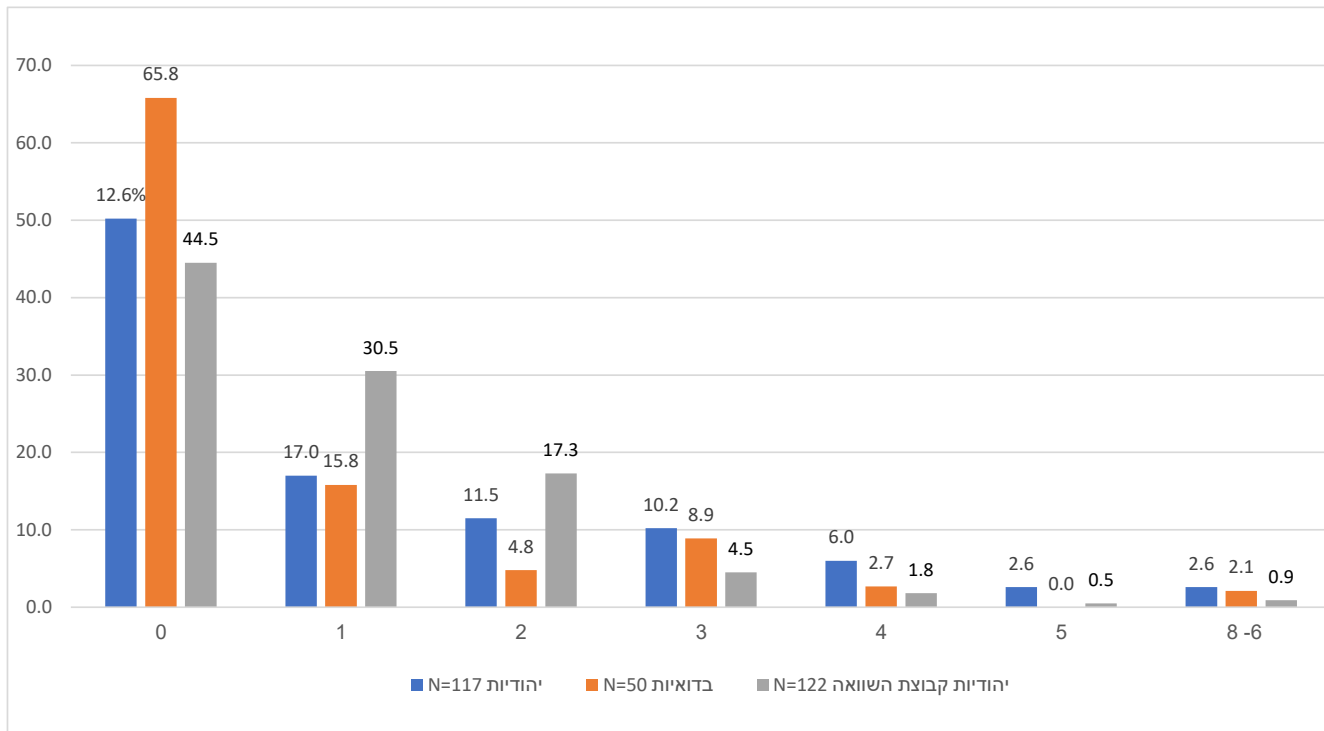
יהודיות השוואה (N=221)			בדואיות (N=146)			יהודיות (N=237-238)			
ס"ת	ממוצע	הרבה מאוד + הרבה	ס"ת	ממוצע	הרבה מאוד + הרבה	ס"ת	ממוצע	הרבה מאוד + הרבה	
1.33	2.74	32.2%	1.41	2.53	26.7%	1.58	3.14	45.8%	חוה קושי להתרכז
1.25	2.37	18.6%	1.55	2.55	31.5%	1.53	2.71	34.0%	מרגישה מרוחקת או מנותקת מאנשים אחרים
1.27	2.35	20.8%	1.36	2.34	24.0%	1.56	2.7	34.1%	מרגישה מאוד מודאגת שמשו מזכיר לך חוויה מלחיצה
1.17	2.19	16.3%	1.37	2.23	23.3%	1.57	2.68	34.6%	זיכרונות, מחשבות או תמונות חוזרות ומטרידות של חוויה מלחיצה
1.16	1.99	12.2%	1.45	2.68	31.5%	1.56	2.46	28.9%	מרגישה מוטרדת או חוה התקפי זעם
1.27	2	16.8%	1.35	2.11	19.2%	1.59	2.35	28.6%	נמנעת מפעילויות או מצבים משום שהם מזכירים לך חוויה המלחיצה
2.16	2.27		1.18	2.4		1.21	2.67		ממוצע תסמיני פוסט טראומה

על מנת לבחון הבדלים בין הקבוצות לגבי הממד הכללי של תסמיני טראומה, נערך ניתוח שונות חד גורמי. תוצאות ניתוח השונות נמצאו מובהקות ($F(2,602)=7.945, p<.001; \eta^2=0.03$). ניתוח פוסט הוק של Bonferroni העלה כי ממוצע תסמיני הטראומה של הצעירות היהודיות ($M=2.67, SD=1.21$) גבוה באופן מובהק מזה של הצעירות בקבוצת ההשוואה ($M=2.27, SD=0.906$).

אפליה

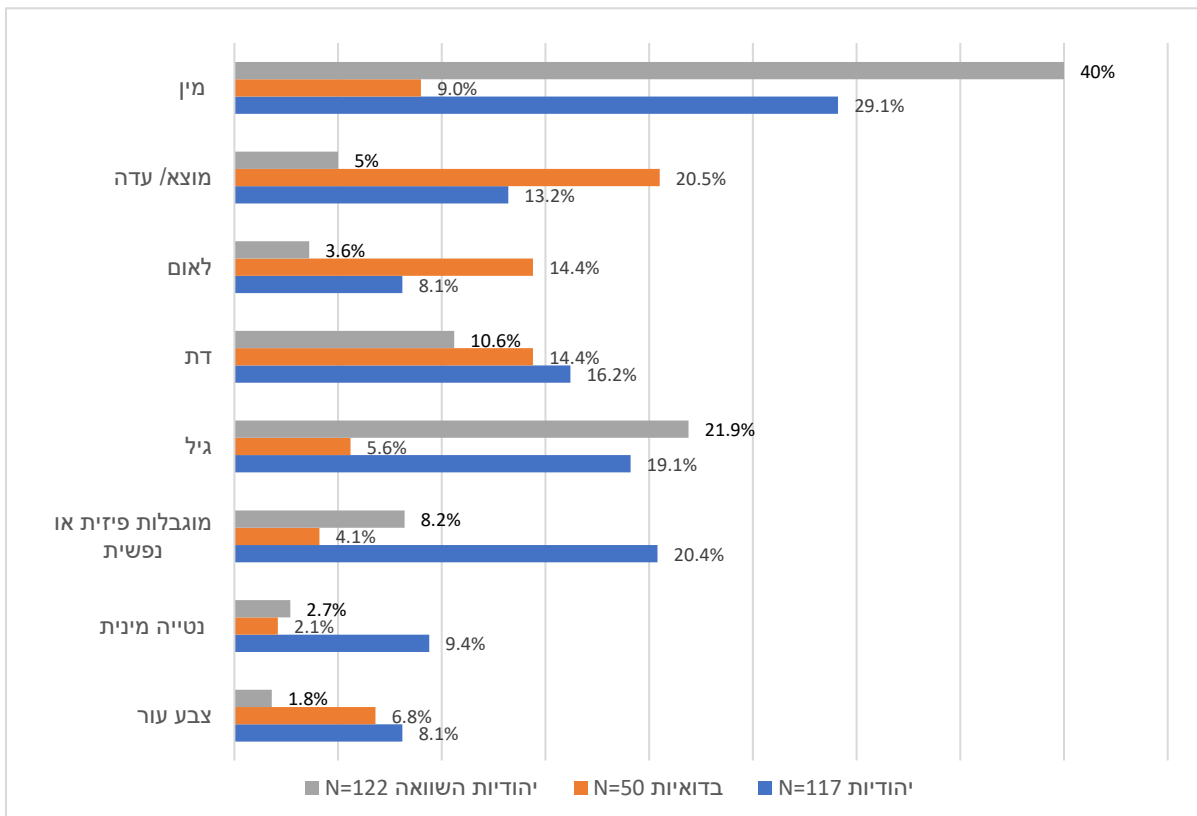
הצעירות נשאלו האם הן חוו אפליה במהלך השנה האחרונה. מבין הצעירות היהודיות מרביתן (65.9%) ציינו כי חוו יותר מאפליה על רקע אחד. באופן דומה, מחצית מהצעירות הבדואיות (54%) ציינו שהן חוו יותר מאפליה על רקע אחד במהלך השנה האחרונה. בהתייחס לקבוצת ההשוואה מחציתן (54.9%) ציינו שחוו אפליה על רקע אחד בלבד במהלך השנה האחרונה.

תרשים מס' 9 : שכיחות גורמי האפליה



בקרב הצעירות היהודיות, האפליה השכיחה ביותר הייתה אפליה על רקע של מין (29.1%), ואחריה אפליה בעקבות מוגבלות פיזית או נפשית (20.4%). בקרב הצעירות הבדואיות, האפליה הנפוצה ביותר התייחסה לאפליה על רקע מוצא (20.5%) ואחריה אפליה על רקע לאום ודת (14.4%). בקרב קבוצת ההשוואה, סוג האפליה עליו הן דיווחו בשכיחות הגבוהה ביותר היה אפליה בעקבות מין (40%), ואחריה אפליה בעקבות הגיל (21.9%).

תרשים מס' 10 : סוגי האפליה שאיתן מתמודדות הצעירות



על מנת לבחון הבדלים בין הקבוצות לגבי המדד הכללי של אפליה, נערך ניתוח שונות חד גורמי. תוצאות ניתוח השונות נמצאו מובהקות ומצביעות על הבדל בשכיחות מצבי האפליה שנחו על פי ההשתייכות לקבוצות ($F(2,598)=5.467, p<.005; \eta^2=0.017$). ניתוחי פוסק הוק של Bonferroni העלו כי שכיחות מצבי האפליה בקרב הצעירות היהודיות ($M=1.16, SD=1.61$) גבוהה באופן מובהק מזו שדווחה על ידי הצעירות הבדואיות ($M=0.74, SD=1.37$). ביחס לקבוצת ההשוואה ($M=0.85, SD=1.10$) לא נמצא הבדל מובהק.

הקשר בין החסמים להשכלה למשתנים הבלתי תלויים

על מנת לבדוק את הקשרים השונים בין סוגי החסמים השונים ובין המשתנים הבלתי תלויים נערך מתאם פירסון. המשתנים הבלתי תלויים חולקו לשתי קטגוריות: מצבי שוליים (שכללו רמת השכלה, מצב כלכלי, מדד מצבי הסיכון, מדד תסמיני טראומה ומדד האפליה) וגורמים המקדמים השתלבות בהשכלה (שכללו את מדד השליטה העצמית והסוגים השונים של מדדי התמיכה). בנוסף נבדקו גם משתני הרקע: גיל, ושירות צבאי/לאומי. חשוב לציין שמשנתה השירות הצבאי/לאומי נבדק רק בקבוצת הצעירות היהודיות, זאת בשל אחוזי דיווח נמוכים בקבוצת הצעירות הבדואיות על שירות צבאי/לאומי.

טבלה מס' 28 מציגה את הקשרים שנבחנו בקבוצת היהודיות. כל המדדים נמצאו כקשורים באופן מובהק למדד הכללי של החסמים, מלבד גיל ושירות צבאי/לאומי. בנוגע למשתני הרקע, נמצא כי, הגיל קשור לחסמים מבניים, כך שמי שהינן מבוגרות יותר חוות יותר חסמים מבניים. בנוסף, בנוגע לחסמי מוטיבציה, נמצא כי ככל שהגיל עולה כך חסמי המוטיבציה יורדים ולהפך. באשר למצבי השוליים, עלה כי רמת ההשכלה קשורה באופן מובהק לחסמים מבניים, כך שככל שרמת ההשכלה נמוכה יותר, דווח יותר על חסמים מבניים. בנוסף עלה כי הימצאותה של לקות למידה קשורה באופן מובהק לדיווח על יותר חסמים להשתלבות בהשכלה. בנוגע למצבי סיכון, ככל שדווח על יותר מצבי סיכון כך דווח יותר על חסמי תפיסה עצמית וחסמים כלכליים. כמו כן, בנוגע למדד תסמיני הטראומה נמצא קשר חזק וחיובי עם חסמי התפיסה העצמית והחסמים המבניים. באשר למדד האפליה הקשר החזק ביותר שנמצא הוא עם חסמי התפיסה העצמית.

בנוגע למשתנים שמקדמים השתלבות בהשכלה, מדד השליטה העצמית נמצא קשור לכלל סוגי החסמים. על אף שניתן לחשוב שמדד השליטה העצמית יתקשר בעיקר לחסמים אישיים, הוא נמצא קשור בצורה חזקה גם לחסמים מבניים, כך שככל שדווח על שליטה עצמית נמוכה יותר, כך דווח על מספר חסמים מבניים גבוה יותר ולהפך. בנוגע למדד התמיכה, הוא נמצא קשור לכלל סוגי החסמים מלבד לחסמים המגדריים. כלל סוגי התמיכה נמצאו קשורים לחסמי התמיכה הסביבתית בקשר שלילי.

טבלה מס' 28: מבחני T-test ופרסון לבחינת הקשרים בין סוגי החסמים לבין המשתנים הבלתי תלויים: קבוצת הצעירות היהודיות (N=248)

משתני רקע	חסמים מגדריים	חסמי מוטיבציה	חסמים כלכליים	חסמי תפיסה עצמית	חסמים מבניים	חסמי תמיכה סביבתית	מדד חסמים כללי
גיל	-.03	-.13*	-.28	.03	.20**	.03	.02
שירות צבאי/לאומי	-1.32	1.38	.97	1.2	.06	.03	.71
מצבי שוליים							
מצב כלכלי	-.08	-.59	-.40***	-.12*	-.23***	-.24***	-.27***
רמת השכלה	-.29	-.09	-.01	-0.1	-.31***	-.18**	-.19**
לקות למידה	-1.40	-1.10	-.62	-3.80***	-3.64***	-1.73	-3.17**
מצבי סיכון	.03	.07	0.25***	.36**	.24***	.20**	.31***
תסמיני טראומה	-.04	.14*	.24***	.46***	.35***	.24***	.39***
אפליה	.01	-.01	.18**	.28***	.23***	.15*	.22***
גורמים המקדמים השתלבות בהשכלה							
שליטה עצמית	-.13*	-.37**	-.25***	-.59***	-.43***	-.36***	-.56***
תמיכה סביבתית	-.93	-.16*	-.24***	-0.29***	-.16*	-.44***	-.35***
תמיכת אחר משמעותי	0.01	-.15*	-.16*	-.19**	-0.08	-.24***	-.22**
תמיכה משפחתית	-.11	-0.1	-.24***	-.30***	-.17**	-.43***	-.35***
תמיכה חברתית	-.11	-.14*	-.17**	-.22***	-.12	-.37***	-.29***

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$

לוח מספר 29 מציג את הקשרים שנבחנו בקבוצת הצעירות הבודואיות. מדדי הגיל, רמת ההשכלה, המצב הכלכלי, התמיכה הכללית ותמיכה משפחתית וחברתית נמצאו קשורים באופן מובהק למדד הכללי של החסמים. בנוסף נתייחס לממצאים המרכזיים שעלו בנוגע לכל מדד. במצבי השוליים, עלה כי רמת ההשכלה קשורה באופן מובהק למספר חסמים: כך שככל שרמת ההשכלה נמוכה יותר, כך דווח יותר על חסמים מבניים, חסמי מוטיבציה וחסמי תפיסה עצמית. בנוגע למצבי סיכון ותסמיני טראומה, עלה כי ככל שדווח על יותר מצבי סיכון כך דווח יותר על חסמי תמיכה סביבתית. למדד האפליה נמצא קשר רק לחסמים הכלכליים. בנוגע למשתנים שמקדמים השתלבות בהשכלה, מדד השליטה העצמית נמצא קשור בקשר שלילי לחסמי התמיכה הסביבתית. בנוגע למדד התמיכה, הוא נמצא קשור למספר רב של חסמים, כך שככל שדווח על פחות תמיכה, כך דווח יותר על החסמים הבאים: חסמי מוטיבציה, חסמים כלכליים, חסמים מבניים וחסמי תמיכה סביבתית. עוד נמצא קשר חזק ושלילי בין התמיכה המשפחתית לחסמי התמיכה הסביבתית. בין התמיכה החברתית לחסמי מוטיבציה ולחסמים כלכליים נמצא גם כן קשר שלילי.

טבלה מס' 29: מבחני T-test ופרסון לבחינת הקשרים בין סוגי החסמים לבין המשתנים הבלתי תלויים: קבוצת הצעירות הבדואיות (N=151)

משתני רקע	חסמים מגדריים	חסמי מוטיבציה	חסמים כלכליים	חסמי תפיסה עצמית	חסמים מבניים	חסמי תמיכה סביבתית	מדד חסמים כללי
גיל	.25**	.03	.09	.03	.08	.35***	.18*
מצבי שוליים							
מצב כלכלי	-.17*	.06	-.30	-.09	-.09	-.24**	-.22**
רמת השכלה	.00	-.27***	-.85	-.20**	-.31***	-.71	-.21**
לקות למידה	-.06	.94	1.65	-.35	.61	-1.49	-.46
מצבי סיכון	.10	-.14	-.13	-.44	-.14	.44***	.02
תסמיני טראומה	.04	-.16*	-.08	.04	-.23	.32***	.04
אפליה	-.03	.01	.17*	.02	.03	.01	.03
גורמים המקדמים השתלבות בהשכלה							
שליטה עצמית	-.05	.00	.06	-.13	.00	-.42***	-0.14
תמיכה סביבתית							
תמיכת אחר משמעותי	.03	-.11	-.16*	-.01	-.13	-.19*	-.13
תמיכה משפחתית	-.11	-.04	-.18*	-.23**	-.09	-.48***	-.27**
תמיכה חברתית	.00	-.24**	-.26**	-.19*	-.20*	-.13	-.21**

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$

בקבוצת הצעירות היהודיות מקבוצת ההשוואה, ניתן לראות כי עלו קשרים דומים לאלו שנמצאו בקבוצת המחקר של היהודיות. למשל: בשתי הקבוצות כל המדדים אודות מצבי השוליים והגורמים המקדמים השכלה נמצאו כקשורים באופן מובהק למדד הכללי של החסמים. גם בקבוצה זו חסם התמיכה הסביבתית נמצא קשור באופן מובהק לכלל המשתנים של מצבי השוליים והגורמים המקדמים השכלה, אך בנוסף לכך גם החסמים המבניים נמצאו קשורים לכלל המדדים, מלבד לשירות צבאי/לאומי. עם זאת, בנוגע למשתני הרקע, רק משתנה הגיל נמצא קשור לדיווח אודות חסמים להשכלה, כך שככל שהגיל עלה כך דווח יותר על חסמים מבניים. להלן נפרט ממצאים מרכזיים בנוגע לסוגי החסמים השונים. בנוגע למצבי השוליים, כצפוי נמצא קשר חזק בין המצב הכלכלי לחסמים הכלכליים. רמת ההשכלה קשורה באופן מובהק לחסמים מבניים, כך שככל שרמת ההשכלה נמוכה יותר, כך דווח יותר על חסמים מבניים. בשונה מקבוצת המחקר של היהודיות, בקבוצה זו לא נמצא הבדל מובהק בין מי שיש לה לקות למידה למי שלא באשר למדד הכללי של החסמים להשכלה. בנוגע למצבי סיכון, ככל שדווח על יותר מצבי סיכון כך דווח יותר על חסמי תפיסה עצמית, חסמים מבניים וחסמי תמיכה סביבתית. בנוגע למדד תסמיני הטראומה הוא קשור בעיקר לחסמי התפיסה העצמית והחסמים המבניים. לעומתו מדד האפליה קשור בעיקר לחסמי

התמיכה הסביבתית. בנוגע למשתנים שמקדמים השתלבות בהשכלה, מדד השליטה העצמית ומדד התמיכה נמצאו קשורים לכלל סוגי החסמים.

טבלה מס' 30 : מבחני T-test ופרסון לבחינת הקשרים בין סוגי החסמים לבין המשתנים הבלתי תלויים : קבוצת הצעירות יהודיות מקבוצת ההשוואה (N=241)

משתני רקע	חסמים מגדריים	חסמי מוטיבציה	חסמים כלכליים	חסמי תפיסה עצמית	חסמים מבניים	חסמי תמיכה סביבתית	מדד חסמים כללי
גיל	-.09	.11	.12	.23***	.24***	.07	.19**
שירות צבאי/לאומי	1.19	2.03*	-1.17	1.54	1.30	-.62	1.15
מצבי שוליים							
מצב כלכלי	-.13*	.07	-.42**	-.09	-.24***	-.19**	-.22***
רמת השכלה	.03	-.09	.01	-.24***	-.25***	-.10*	-.19**
לקות למידה	-1.57	0.31	-.63	-2.66**	-2.50*	1.12	-1.51
מצבי סיכון	.16*	.09	.22**	.38***	.35***	0.31***	.37***
תסמיני טראומה	.10	.20**	.15*	.44***	.35***	.26***	.38***
אפליה	.09	-.06	.18**	.18**	.15*	.23***	.18**
גורמים המקדמים השתלבות בהשכלה							
שליטה עצמית	-.22***	-.34***	-.28***	-.59***	-.46***	-.35***	-.56***
תמיכה סביבתית							
תמיכת אחר משמעותי	-.21**	-.04	-.22**	-.29***	-.27***	-.39***	-.33***
תמיכה משפחתית	-.12	-.14*	-.29***	-.40***	-.33***	-.46***	-.42***
תמיכה חברתית	-.16*	-.12*	-.19***	-.30***	-.30***	-.36***	-.34***

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$

ניתוח רגרסיה היררכי רב משתני בחן את התרומה המשולבת של גורמים אישיים (תחושת שליטה והתנהגויות סיכוניות) וגורמים חברתיים (מצבי סיכון, אפליה וסוגי התמיכה השונים) לחסמים להשתלבות בהשכלה על תיכונית (טבלה מס' 29). בנוסף נכללו משתני הרקע - מצב כלכלי, רמת השכלה, מצב תעסוקתי ורקע של ליקויי למידה ו/או הפרעות קשב וריכוז כמשתני בקרה. בעקבות דיווח חלקי על השכלת ההורים (עליה דיווחו רק 56.4% מהיהודיות ו-29.1% מהבדואיות), השכלת ההורים לא נכללה במשתני הרקע. בנוסף, משתנה הגיל לא הוכנס בעקבות קשר נמוך שנמצא בין הגיל לבין החסמים בקבוצת המחקר.

בקרב קבוצת היהודיות, משתני הרקע, הגורמים האישיים והגורמים החברתיים היוו 40.9% מהשונויות המוסברות במדד החסמים להשתלבות בהשכלה על תיכונית $F(11,220)=13.786, p<0.001$. הצעד הראשון ניבא שמונה אחוזים מהשונויות במשתנה החסמים והמשתנים מצב הכלכלי ולקויות למידה נמצאו קשורים במובהק לשכיחות החסמים, כך שככל שהמצב הכלכלי גרוע יותר יש שכיחות גבוהה יותר של חסמים, והימצאותה של לקות למידה ניבאה שכיחות גבוהה יותר של חסמים. בצעד

השני, שליטה נתפסת מנבאת פחות חסמים ואילו התנהגויות סיכון מנבאות יותר חסמים. צעד זה תרם את התרומה המרכזית לניבוי השונות של 28%. הצעד האחרון תרם 4.1% לניבוי השונות, כאשר תמיכה משפחתית וחברתית רבה יותר מנבאות פחות חסמים.

טבלה מס' 31: ניתוח רגרסיה היררכי רב משתני לתרומה של משתני הרקע, גורמים אישיים וגורמים חברתיים לחסמים להשתלבות בהשכלה על תיכונית בקבוצת הצעירות היהודיות (N=248)

מודל 3			מודל 2			מודל 1			
β	S.E.B	B	β	S.E.B	B	β	S.E.B	B	
									משתני רקע
									תעסוקה
-0.04	.07	-0.05	-0.03	.07	-0.05	.00	.08	-.11	
.10	.07	.14	.10	.07	.13	.15*	.08	.20	לקות למידה
.06	.07	-.08	-.08	.07	-.11	-.12	.08	-.16	רמת השכלה
-0.05	.07	-.07	-.09	.07	-.12	-.16**	.08	-.22	מצב כלכלי
									גורמים אישיים
-.44***	.05	-.39	-.48***	.04	-.43				שליטה נתפסת
.09	.02	.04	.14*	.02	.06				התנהגויות סיכוניות
									גורמים סביבתיים
.04	.02	.01							מצבי סיכון
.07	.02	.02							תמיכת אחר משמעותי
-.14*	.02	-.04							תמיכה חברתית
-.13*	.02	-.04							תמיכה משפחתית
.00	.02	.00							אפליה
	0.40			0.36			0.08		R^2
	0.04*			0.28***			0.08**		R^2 Change

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$

בקרב קבוצת הצעירות הבדואיות, משתני הרקע, הגורמים האישיים והגורמים החברתיים היוו 24.1% מהשונות המוסברת במודל החסמים להשתלבות בהשכלה על תיכונית, $F(11,131)=3.793$, $p < 0.001$. הצעד הראשון ניבא עשרה אחוז מהשונות במשתנה החסמים והמשתנים מצב הכלכלי ורמת השכלה נמצאו קשורים במובהק לשכיחות החסמים, כך שככל שהמצב הכלכלי גרוע יותר ורמת ההשכלה נמוכה יותר יש שכיחות גבוהה יותר של חסמים. בצעד השני, שליטה נתפסת גבוהה מנבאת פחות חסמים, ובנוסף נמצא כי גם יותר התנהגויות סיכון מנבאות פחות חסמים, ממצא זה דורש המשך בדיקה. צעד זה תרם 3% לניבוי השונות. הצעד האחרון תרם 9.0% לניבוי השונות, כאשר רק תמיכה משפחתית מנבאת פחות חסמים, כך שתמיכה משפחתית מעטה מנבאת יותר חסמים.

טבלה מס' 32 : ניתוח רגרסיה היררכי רב משתני לתרומה של משתני הרקע, גורמים אישיים וגורמים חברתיים על חסמים להשתלבות בהשכלה על תיכונית בקבוצת הצעירות הבדואיות (N=151)

מודל 3			מודל 2			מודל 1			
β	S.E.B	B	β	S.E.B	B	β	S.E.B	B	
									משתני רקע
.04	.14	.07	.06	.15	.12	.08	.15	.16	תעסוקה
.05	.15	.10	.05	.15	.09	.04	.15	.07	לקות למידה
-.24**	.11	-.34	-.21*	.11	-.30	-.25**	.11	-.36	רמת השכלה
-.16*	.11	-.24	-.22**	.11	-.32	-.21**	0.11	-.30	מצב כלכלי
									גורמים אישיים
-.11	.09	-.10	-.20*	.09	-.19				שליטה נתפסת
-.42**	0.07	-.24	-.21*	.05	-.12				התנהגויות סיכוניות
									גורמים סביבתיים
.21	.06	.10							מצבי סיכון
.00	.03	.00							תמיכת אחר משמעותי
-.08	.03	-.03							תמיכה חברתית
-.23*	.04	-.09							תמיכה משפחתית
.00	.04	.00							אפליה
	0.24**			0.14			0.10		R^2
	0.09**			0.03*			0.10**		R^2 Change

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$

בקרב קבוצת ההשוואה, משתני הרקע, הגורמים האישיים והגורמים החברתיים היוו 42% מהשונות המוסברת במדד החסמים להשתלבות בהשכלה על תיכונית $F(11,207)=13.66, p<0.001$. הצעד הראשון ניבא 5% מהשונות במשתנה החסמים ורק רמת ההשכלה נמצאה קשורה במובהק לשכיחות החסמים, כך שככל שרמת ההשכלה נמוכה יותר יש שכיחות גבוהה יותר של חסמים. בצעד השני, שליטה נתפסת מנבאת פחות חסמים ואילו התנהגויות סיכון מנבאות יותר חסמים. צעד זה תרם את התרומה המרכזית לניבוי השונות של 30%. הצעד האחרון תרם 6% לניבוי השונות, כאשר רק מצבי סיכון מנבאים יותר חסמים. ככל שהצעירה חשופה ליותר מצבי סיכון יש לה חסמים רבים יותר להשכלה.

טבלה מס' 33 : ניתוח רגרסיה היררכי רב משתני לתרומה של משתני הרקע, גורמים אישיים וגורמים חברתיים על חסמים להשתלבות בהשכלה על תיכונית בקבוצת הצעירות היהודיות מקבוצת ההשוואה (N=242)

מודל 3			מודל 2			מודל 1			
β	S.E.B	B	β	S.E.B	B	β	S.E.B	B	
									משתני רקע
-0.03	.06	-0.04	-0.02	.06	-0.03	.00	.07	.00	תעסוקה
.08	.06	.10	.05	.06	.06	.07	.08	.08	לקות למידה
-0.09	.12	-0.22	-.12*	.12	-0.27	-.19**	.15	-.43	רמת השכלה
-0.01	.12	-0.02	-0.02	.12	-0.05	-0.08	.15	-.20	מצב כלכלי
									גורמים אישיים
-.40***	.05	-.34	-.47***	.05	-.40				שליטה נתפסת
.03	.03	.01	.16**	.02	.07				התנהגויות סיכוניות
									גורמים סביבתיים
.18**	.03	.08							מצבי סיכון
-.01	.03	.00							תמיכת אחר משמעותי
-.14	.03	-.06							תמיכה חברתית
-.08	.02	-.03							תמיכה משפחתית
-.04	.03	-.02							אפליה
	0.42			0.35			0.05		R^2
	0.06.**			0.30***			0.05*		R^2 Change

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$

דיון

המחקר הנוכחי בחן והשווה את החסמים להשכלה על תיכונית בקרב צעירות המקבלות שירותי רווחה יהודיות ובדואיות והשווה אותן לצעירות יהודיות. המחקר אף בחן משאבים העשויים לסייע בהשתלבות בהשכלה לקבוצה זו. בחלקו האיכותני של המחקר נערכו שש קבוצות מיקוד בהן השתתפו 35 צעירות שטרם השתלבו בהשכלה על תיכונית. בחלקו הכמותני השתתפו 399 צעירות, 151 מתוכן צעירות בדואיות וכן 242 צעירות יהודיות כקבוצת השוואה.

חשיבות המחקר טמונה בהתמקדות באוכלוסיית הנשים הצעירות ובתוכן בנשים צעירות ממוקומי שוליים חברתיים. על אף התפתחות המחקר בתחום הצעירים במשך השנים האחרונות, קבוצה זו זכתה עד כה למעט התייחסות. ההכרה החדשה יחסית בתקופת הבגרות בהתהוות כתקופה נפרדת ומשמעותית בשלבי ההתפתחות של צעירים, מדגישה את הצורך במחקר לצורך פיתוח פרקטיקות ודרכי סיוע הייחודיות לצעירים וצעירות המשתייכים לקבוצות ממוקומי שוליים חברתיים. המחקר הנוכחי מתבסס על תיאוריות הצטלבות מיקומי שוליים ובגרות בהתהוות, ומציע נקודת מבט המשלבת באופן חדשני בין התיאוריות, המרחיבה ומפרה את שתייהן באמצעות ניתוח האופן בו גיל, מגדר ומיקומי שוליים נוספים מצטלבים. כך גיל - שלב הבגרות בהתהוות מהווה אתגר נוסף עבור נשים צעירות; מגדר - נשים צעירות אשר מתמודדות אף עם היותן שייכות לקבוצות המצויות במיקומי שוליים חברתיים נוספים בהם מעמד, אתניות, פריפריה גיאוגרפית וחברתית.

המחקר מבוסס על דיווחי הצעירות וממוקד במגוון סוגי החסמים שהן חוות לרכישת השכלה על תיכונית כמו גם בהבנת הגורמים המאפשרים רכישת השכלה כזו, כפי שהן עצמן זיהו אותה. הגישה לפיה הצעירות הן המומחיות לפתרונות האפשריים עבור הקשיים אותם הן חוות, הינה גישה המקובלת ומומלצת כיום במחקרים בתחומים חברתיים (ספקטור-מרזל, 2010: קרומר-נבו ואחרות, 2014). בהתאם, הממצאים שהתקבלו מתוך דיווחן העצמי של הצעירות, אפשרו לנו להשמיע את קולן של הצעירות מקבוצות השוליים החברתיות.

המחקר סיפק עדות ראשונית וחשובה אודות תפיסותיהן של צעירות במצבי שוליים הצורכות שירותים חברתיים מהפריפריה הדרומית אודות החסמים עימן הן מתמודדות – וכן הפער העמוק הקיים בין האפשרויות הפתוחות בפניהן לעומת קבוצת השוואה שכללה צעירות שאינן צורכות שירותים חברתיים.

הממצאים האיכותניים

בחלקו האיכותני של המחקר, שהיווה צעד מקדים לבניית כלי למדידת החסמים להשכלה על תיכונית של הצעירות וללמידה על תפיסותיהן לגבי תחום זה, היה ניתן לזהות כי הצעירות ממצבי השוליים, הן היהודיות והן הבדואיות, חוות חסמים ראשוניים, עמוקים ורחבים בדרכן לרכוש השכלה על תיכונית, זאת על אף שאיפותיהן הגבוהות להשתלב בלימודים אקדמיים. החסמים המרכזיים שעלו בקבוצות המיקוד כללו בעיקר חסמים סביבתיים ומבניים. חשוב לציין כי הצעירות הביעו מודעות ביקורתית גבוהה כלפי העובדה כי מצבי החיים וההקשר החברתי בו הן גדלו הם הגורמים העיקריים לחסמים, ולא דווקא הקשיים האישיים או תכונות האופי שלהן.

הצעירות הדגישו כי כבר בסביבתן המשפחתית הן חוו היעדר ציפיות אקדמיות מצד הוריהן. הממצאים הללו יכולים להיות מוסברים על ידי העובדה שרובן גדלו במצבי שוליים, וכמוהן, גם הוריהן מתמודדים עם הצטלבות מיקומי שוליים. בהתאם לכך, מחקרים נוספים בעולם מצאו כי אחד הגורמים המרכזיים שמקדמים או מונעים השתלבות בהשכלה הוא הציפיות ההוריות (Frempong et al., 2012; Guerrero et al., 2016; Nichols et al., 20). אודות צעירות במצבי שוליים וסיכון, גם מחקר זה מצא כי לא רק שהצעירות לא חוו ציפייה ממשפחתן וסביבתן לרכוש השכלה על תיכונית, אלא הן קיבלו מסרים סותרים לפיהם מצופה מהן לטפל בניהול הבית ובפרנסת הבית והמשפחה במקום בהשכלה שלהן (Dodson & Dickert, 2004; Evans, 2009). חשוב לציין כי תופעה זו תוארה לא רק על ידי אימהות צעירות, אלא גם על ידי צעירות שאינן אימהות, שלוקחות פעמים רבות את תפקיד הטיפול במשפחת המקור שלהן. יתר על כן, בקרב הצעירות הבדואיות עלה כי הציפיות לטפל בצרכי המשפחה נבעו לא רק מצד הוריהן של הנשים הצעירות אלא גם מצד אחיהן. כך ניתן לראות כי גם אם הוריהן תומכים בלימודיהם, לבני משפחה אחרים יש את הזכות להתנגד ולמנוע מהצעירות לרכוש השכלה (Harel-Shalev et al., 2020).

היבט חשוב נוסף היה הסביבה הבית ספרית: בדומה למחקרים קודמים, הממצאים במחקר הנוכחי מעידים על כך שאיכות בתי הספר בפריפריה מהווה חסם להשתלבות בהשכלה (Hossain & Bloom, 2015; Long, 2014). הצעירות הציגו כי החוויות הלימודיות שלהן היו שליליות, ואף הצביעו על ביקורת עמוקה כלפי איכות בתי הספר והאפשרויות הפתוחות בפניהן בבתי הספר בפריפריה. בנוסף הצעירות הציגו כי החיים בפריפריה לוו בחסמים סביבתיים וכלכליים, למשל בחוסר נגישות פיזית למוסדות ההשכלה העל תיכונית ובמקרה של הצעירות הבדואיות אף לבית הספר, חוסר במודלים לחיקוי, חוסר במקומות תעסוקה ועוד. בקרב הצעירות הבדואיות החסמים בהקשר זה היו עמוקים יותר והן תיארו אפליה עמוקה כלפי מערכת החינוך הבדואית בדרום אותה השווה למערכת היהודית. כמו כן, הן הדגישו את האפליה מגדרית שהן חוו לאורך חייהן במערכות החינוך, כאשר מורים מפלים לרעה תלמידות למול תלמידים ובמיוחד תלמידות עם הישגים לימודיים נמוכים.

לבסוף, בהיבט של הגורמים העשויים לסייע בהשתלבות בהשכלה, הצעירות הציעו מספר שינויים במדיניות ובהנגשה של מוסדות ההשכלה: פתיחת מוסדות נוספים בפריפריה, סיוע בהכוונה תעסוקתית ואקדמית שהן לא זכו לה, הנגשת מידע וקידום זכויותיהן בהיבט של מימון וסיוע כלכלי.

לעומת זאת, קבוצת ההשוואה, שכללה צעירות יהודיות ממרכז הארץ שאינן מטופלות בשירותים חברתיים, הציגה תמונת מצב שונה במהותה. בעוד שהצעירות מקבוצת המחקר תיארו את ההשכלה כאפשרות המקדמת אותם תעסוקתית אך במקרים רבות כבלתי אפשרית בעקבות מצבי החיים שלהן, הצעירות מקבוצת ההשוואה תפסו את ההשתלבות בהשכלה על תיכונית ככזו המאפשרת להן הזדמנות לחקירה עצמית והתפתחות אישית. הצעירות מקבוצת ההשוואה הצביעו על כך שהדבר מתאפשר בעקבות משאבים רבים שהיו ועודם זמינים עבורם. משאבים אלו כוללים את סביבתם המשפחתית והחברתית, שהיוותה ומהווה עבורן מקור תמיכה רגשי וכלכלי, והביעה ציפיות גבוהות להשתלב בהשכלה גבוהה ולהצטיין. משאבים אלו כוללים גם התנסויות חיוביות

בעולם ההשכלה והתעסוקה שמיצרים אצלן תחושת ביטחון עמוקה ביכולתן להתמודד עם רכישת השכלה אקדמית. המשאבים השונים שהצעירות הציגו היו כה משמעותיים, עד שהן לא הצליחו לציין חסמים כלשהם להשתלבות בהשכלה. ההבדל בין קבוצת המחקר לקבוצת ההשוואה יכול להיות מוסבר על ידי העובדה כי צעירות וצעירים מאוכלוסיות שוליים מתקשים פעמים רבות למלא את משימות הבגרות בהתהוות כמו חקירה עצמית דרך השתלבות בהשכלה, בעקבות מצבי החיים הייחודיים והיעדר מערכות התמיכה (Arnett, 2007; Hiles et al., 2013; Gonick, 2006). היבט מעניין בפערים בין הקבוצות ניתן לראות בחסמים המגדריים – בעוד שהצעירות ממצבי השוליים תפסו את האחרית לטיפול במשפחה ובבית כגורם משמעותי לקושי שלהן להשתלב בהשכלה על תיכונית, הצעירות מקבוצת ההשוואה לא ציינו כלל סוגיה זו. לצד זה, הן התייחסו למגדר שלהן כמקור למוטיבציה למרוד ו"לשבור את תקרת הזכוכית" באמצעות התחום אותו תבחרנה ללמוד.

הממצאים הכמותניים

חסמים להשכלה על תיכונית

מחקר זה, שמהווה מחקר ראשוני בישראל אודות תפיסות של צעירות במצבי שוליים בנוגע לחסמים להשכלה על תיכונית, מצא כי צעירות במצבי שוליים, ובעיקר צעירות יהודיות במצבי שוליים, חוות מספר רב של חסמים בדרכן לרכוש השכלה על תיכונית. כאמור, החסמים חולקו לשישה עולמות תוכן: חסמים מגדריים, חסמים מבניים, חסמים כלכליים, חסמים הקשורים לתמיכה חברתית ומשפחתית, חסמים הקשורים לתפיסה עצמית וחסמים הנוגעים למוטיבציה וידע באשר ללימודים על תיכוניים.

בהתאם לממצאים שעלו בחלק האיכותני, בקרב הצעירות במצבי השוליים עלה כי החסמים המרכזיים הם המבניים והכלכליים, אשר באופן מובהק היו שכיחים יותר מחסמי התפיסה העצמית או המוטיבציה ללימודים. מנקודת מבט של תיאוריית הצטלבות מיקומי שוליים, ממצא זה מחזק את העובדה כי הקושי של הצעירות בהשתלבות לא נובע מפתולוגיות אישיות או מהיעדר שאיפות אקדמיות, אלא המיקומים החברתיים הם המהווים את הגורמים המרכזיים להיווצרותם של חסמים להשכלה. מעבר לכך, ממצא זה מעיד כי על מנת לסייע לצעירות במצבי שוליים להשתלב בהשכלה על תיכונית, על מנגנוני הסיוע להימנע מהתערבות רק בהיבטים האישיים של הצעירה (כגון העלאת המוטיבציה שלה או שיפור ההישגים שלה), אלא יש לפעול לשינוי המדיניות הקיימת במוסדות הלימוד, הנגשת משאבים לחינוך בפריפריה ומתן סיוע כלכלי משמעותי.

ממצא נוסף שעלה היה ההבדל בין קבוצות המחקר: על אף שיעורי ההשתלבות בהשכלה הנמוכים יותר של האוכלוסייה הבדואית וכן ריבוי החסמים להשכלה בקרב נשים בדואיות שעלה הן מהספרות והן בחלק האיכותני של המחקר, דווקא קבוצת היהודיות ממצבי שוליים דיווחה על יותר חסמים באופן כללי וכן באשר לכל סוג חסם בנפרד. כמו כן, על מנת להתייחס באופן ספציפי לתרבות הייחודית של הצעירות הבדואיות נוסחו בשאלון החסמים שאלות שהתבססו על התכנים שעלו בקבוצות המיקוד עימן והתייחסו לחסמים בשל היותן מיעוט לאומי. עם זאת, גם כאן אחוז קטן יחסית של צעירות דיווחו כי הן חוות את החסמים הללו. ממצאים דומים עלו גם במחקר קודם אודות אוכלוסיית הצעירות ממצבי שוליים המטופלות בשירותים חברתיים, שם נמצא כי הצעירות הבדואיות דיווחו פחות על התמודדות עם מצבי שוליות כמו מעמד או מצבי סיכון (קומם ואחרות, 2019). ישנם מספר הסברים אפשריים לממצא זה. ראשית, תת הדיווח עשוי לנבוע מחוסר מודעות

למידע, לזכויות ולדרישות הקיימות על מנת להשתלב בלימודים. כלומר, על אף שהצעירות הבדואיות מביעות שאיפות גבוהות להשתלב בהשכלה, הן אינן מודעות לקשיים השונים בתהליך ההשתלבות. חשוב להבהיר כי לתפיסתנו חוסר המודעות אינו תוצר של מאפיינים אישיים של הצעירות, אלא נובע מההקשרים החברתיים שמהווים חסם לידע אודות ההשתלבות בהשכלה – למשל חוסר ההכוונה במערכות החינוך או בעובדה כי רבות מהן מגיעות ממשפחה בה שני ההורים לא בעלי השכלה אקדמית (OECD, 2018). יתכן שחוסר מודעות זה אף נובע מכך שהצעירות אינן חשופות מספיק לצעירות אחרות שהשתלבו בלימודים כפי שעלה בחלקו האיכותני של המחקר. הסבר נוסף יכול להיות קשור למאפיינים תרבותיים. למשל, דוירי (2006) מציג כי חלק ממנגנוני ההתמודדות של הפרט בחיים בחברות קולקטיביסטיות קשורים להסתרת רגשות או מחשבות של תכנים קשים, זאת על מנת להימנע ממבוכה ומתכנים שלא מקובלים בקבוצה המשפחתית והחברתית. בעקבות כך, ניתן להניח שתפיסות שליליות על החסמים שעומדים בפני הצעירות הינן כאלו שהצעירות מעדיפות להימנע מהם. כמו כן, מצופה מהפרט בחברה הערבית לפתור את בעיותיו ללא פניה לגורמים חיצוניים ובמיוחד לשירותים פורמאליים. (ניגים-אכתילאת ואחרים, 2018; Elias et al., 2019) כך, יתכן שהצעירות לא מצאו לנכון לשתף במחקר בקשיים שלהן גורמים חיצוניים.

מצבי השוליים והסיכון

מכלל הממצאים, ניתן לראות כי הצעירות מתמודדות עם מספר רב של מצבי שוליים בתחומי החיים השונים, שנמצאו גם קשורים לתפיסה גבוהה יותר של חסמים להשכלה על תיכונית, אלו כללו: מצב כלכלי ורמת השכלה נמוכה, ושכיחות גבוהה של מצבי סיכון, תסמיני טראומה וחוויות של אפליה.

מצב כלכלי

במחקרים רבים המצב הכלכלי נתפס כגורם משמעותי ליכולת להשתלב בלימודים (Finnie et al., 2015; Frempong et al., 2012; Ma et al., 2016). מממצאי המחקר הנוכחי עלה כי הצעירות היהודיות ויתר על כן הבדואיות, מתמודדות עם מצב כלכלי קשה במספר היבטים בהם: תעסוקה במשרות חלקיות, שכר נמוך, אחוזי אבטלה גבוהים, וכן העובדה ששיעור גבוה עוזרות כלכלית למשפחותיהן. מתוך כל אלו ולאור העלויות הגבוהות של השכלה בישראל, לצעירות אין יכולת לממן אותה. עבורן החסם הכלכלי הוא כפול: הן אינן מרוויחות מספיק, וכן לא רק שהן אינן מקבלות תמיכה כלכלית ממשפחתן, אלא לרוב הן התומכות בעצמן בכלכלת המשפחה.

בהקשר של המצב הכלכלי, מגפת הקורונה העמיקה את הפערים הקיימים בחברה, ושתי קבוצות מרכזיות שנפגעו ביותר מהשלכות התעסוקתיות בעקבות המגפה היו אוכלוסיות הצעירים והנשים (אלוביץ', 2021; למ"ס, 2021; יחיאל וזוהר, 2020; ILO, 2020). בהתאם לכך, גם במחקרנו עלה כי כלל הצעירות, גם בקבוצת המחקר וגם בקבוצת ההשוואה, התמודדו עם אבטלה בשיעורים גבוהים, דבר שיכול לנבוע מההשלכות התעסוקתיות של מגפת הקורונה. עם זאת, חשוב לציין כי בקרב קבוצת המחקר אחוז גבוה מצעירות המובטלות העידו כי הן לא עובדות תקופה ארוכה, כלומר האבטלה לא נגרמה בעקבות הקורונה. בנוסף נמצא כי רבות מהצעירות לא דיווחו כי הן קיבלו דמי אבטלה – דבר שיכול לנבוע משתי סיבות אפשריות המעידות על המצב הכלכלי והתעסוקתי החמור של הצעירות ממצבי השוליים. האחת, היא העובדה שהן לא היו זכאיות לקבל דמי אבטלה בעקבות כך שהן עבדו מעט מדי זמן טרם התפרצות מגיפת הקורונה, והשנייה היא העובדה שהן היו זכאיות,

אך לא מימשו את זכויותיהן. לצד העובדה כי שיעורי אבטלה גבוהים נמצאו בקרב צעירות במיקומים שוליים במחקר קודם טרום הקורונה (קומס ואחרות, 2019), מחקרים נוספים תומכים בכיוון השני ומורים כי אוכלוסיות שוליים פעמים רבות לא מקבלות את הזכויות להן הן זכאיות (בניש ודוד, 2018; לוי, 2009). בהיבט של השפעת מגפת הקורונה על תכנון של השתלבות בלימודים, עלה כי אחוז נכבד של למעלה מרבע מהצעירות בקבוצת המחקר ביטלו את תוכניותיהן ללמוד בעקבות המגפה, בעיקר בעקבות מצב כלכלי. לעומת זאת אחוז גבוה יותר של למעלה משליש בקבוצת ההשוואה דיווחו על שינויים הקשורים ללימודים, אולם שם רוב הצעירות התייחסו להקדמת הלימודים ולא לדחייתם, היבט נוסף המעיד על כך שמגפת הקורונה השפיעה בצורה חמורה יותר על הצעירות ממצבי השוליים.

רמת ההשכלה

ממצאי המחקר מעידים כי הצעירות במצבי השוליים מגיעות לשלב רכישת ההשכלה עם נקודת פתיחה נמוכה יותר ומגוון אפשרויות מצומצם בהשוואה לקבוצה השנייה. תחילה - רמת ההשכלה שלהן אינה מאפשרת השתלבות במוסדות ההשכלה האקדמיים: בעקבות חוסר בתעודת בגרות או ציונים נמוכים שאינם עומדים בתנאי הסף לקבלה. מעבר לכך, אצל רובן השכלת הורים הינה נמוכה, משתנה שהינו מנבא חשוב להשתלבות בהשכלה. כלומר, במידה והן כן יצליחו להשתלב בהשכלה על תיכונית, הן תחשבה כ-"דור ראשון להשכלה", אוכלוסייה שנמצאה במחקרים רבים כמתמודדת עם חסמים רבים להשתלבות בהשכלה על תיכונית (בן סימון ואחרים, 2019 & Etzion; Romi, 2015; Ou & Reynolds, 2014).

ממצא חשוב נוסף בנושא השכלת הצעירות היה ההתמודדות עם לקויות למידה והפרעות קשב וריכוז, תחום שנחקר מעט אודות אוכלוסיית הצעירים בכלל (Newman et al., 2011; Al-Yagon, 2016) והצעירות בפרט. בתחום זה עלו מספר ממצאים מרכזיים, המעידים גם על השוני בין הקבוצות השונות. בעוד שקבוצות הצעירות היהודיות, הן מקבוצת המחקר והן מקבוצת ההשוואה, דיווחו על שכיחות גבוהה של אבחנות של לקויות למידה והפרעות קשב וריכוז, בקבוצת הצעירות הבדואיות רק בודדות דיווחו כי הן קיבלו אבחנה כזו. לא ניתן להסיק מכך שהצעירות הבדואיות מתמודדות פחות עם לקויות למידה והפרעות קשב וריכוז, אלא ניתן להעריך כי הן זוכות פחות לעבור אבחונים. ממצא זה תואם לממצאים שעלו מהחלק האיכותני אשר העידו על האפליה כלפי מערכת החינוך הבדואית והיעדר משאבים. המשמעות של תת האבחון באוכלוסייה הבדואית יכול להתבטא בפגיעה משמעותית בהישגים הלימודיים של הצעירות המתמודדות עם לקויות למידה אך לא אובחנו וטופלו. בהמשך תת האבחון פוגע ביכולת של הצעירות הללו ללמוד לימודים על תיכוניים.

היבט מעניין נוסף הוא העובדה שלקויות הלמידה נמצאו כמנבא ליותר חסמים להשכלה רק בקרב קבוצת הצעירות היהודיות ממצבי השוליים, על אף שאחוזים דומים דיווחו על התמודדות עם לקויות למידה בקרב היהודיות בקבוצת ההשוואה. דבר זה יכול להעיד על כך שלעומת היהודיות ממצבי השוליים, הצעירות היהודיות מקבוצת ההשוואה זכו במהלך חייהן לטיפול ראוי או תמיכה מספקת בלקויות הלמידה – עד רמה שהן אינן מנבאות יותר חסמים.

לבסוף, ועל אף החסמים ומצבי החיים השוליים שהוצגו לעיל, הצעירות במצבי השוליים העידו כי יש להן שאיפות גבוהות להשתלב בלימודים באופן כללי ובפרט בלימודים אקדמיים, באחוזים שדמו

לקבוצת ההשוואה. על אף שנמצא שיש קשר בין תפיסת העתיד האקדמית ובין השתלבות בהשכלה על תיכונית בפועל (Andres et al., 2007; Diemer & Li, 2012; Ou & Reynolds, 2014), בקרב אוכלוסיות שוליים עולה כי החסמים המבניים והסביבתיים כמו מצב כלכלי ורמת השכלה ירודים מונעים מהצעירים להגשים את מטרותיהם בתחום ההשכלה (Guerrero et al., 2016).

מצבי סיכון, טראומה ואפליה

הצעירות במצבי השוליים תיארו כי הן מתמודדות עם מספר רב ובתדירות גבוהה יותר עם מצבי סיכון שונים ביחס לקבוצת ההשוואה. כאשר מבין כלל הקבוצות, קבוצת הצעירות היהודיות במצבי שוליים דיווחו כי הן מתמודדות עם יותר מצבי סיכון, תסמיני טראומה ואפליה משאר הקבוצות. בהתאם למחקרים קודמים שנערכו על מצבי סיכון בקרב אוכלוסיות דומות, גם במחקר הנוכחי עלה כי אחוז גבוה מהצעירות התמודדו עם מחשבות אובדניות, אלימות, פגיעה מינית וכדומה (קומס ואחרות, 2019; Refaeli et al., 2019). חשוב לציין כי אף שנמצא שהצעירות היהודיות ממצבי השוליים חוות יותר מצבי סיכון, כלל הצעירות ובהן גם קבוצת ההשוואה דיווחו על אחוזים גבוהים של התמודדות עם מצבי סיכון ובעיקר פגיעות מיניות, הפרעות אכילה ומחשבות אובדניות. ממצא זה מדגיש את העובדה שהמגדר מהווה מצב שוליים חברתי גם כשאנו תלוי במיקומים חברתיים אחרים, ומחדד את העובדה כי הנשים הצעירות המטופלות בשירותים החברתיים בתוך קבוצת הנשים הינן בעמדה פגיעה במיוחד בעקבות העובדה שהן נשים.

המחקר הראה עוד כי רק בקרב היהודיות מקבוצת ההשוואה מצבי הסיכון נמצאו כמנבאים יותר חסמים להשכלה. הסבר אפשרי לממצא זה יכול להיות קשור בהשפעות הסביבתיות: אנו משערות כי עבור הצעירות במצבי השוליים מצבי הסיכון הינם נפוצים בסביבה המשפחתית והחברתית. כפי שאף עלה בקבוצת המיקוד, שם הצעירות התייחסו לכך שהסביבה החברתית בה הם גדלו היא "בסיכון". ולכן, ברמה מסוימת, ההשלכות של מצבי הסיכון אולי נתפסו כפחות משמעותיות להיווצרותם של חסמים להשכלה לעומת המשתנים האחרים, כמו למשל מעמד כלכלי או לקויות למידה. זאת לעומת קבוצת ההשוואה, שם אחוז קטן יותר של צעירות חווה מצבי סיכון והם יותר חריגים מבחינה חברתית וסביבתית, ועל כן יכול להיות שהם נתפסים על ידי הצעירות כיותר משמעותיים לניבוי החסמים להשכלה. בהקשר זה ניתן לדבר על היחסיות של מצבי הסיכון, אשר עשויים להיתפס כחמורים יותר על ידי מי שחווה אותם בסביבה בה אין צעירות נוספות החוות מצבים דומים. ממצא בכיוון דומה עלה במחקר אודות תפיסת עוני, כאשר נמצא שצעירים החיים בעוני בשכונות ממעמד סוציו-אקונומי גבוה חווים יותר בדידות מאשר צעירים במצב כלכלי דומה המתגוררים בשכונות ממעמד נמוך (Refaeli & Achdut, 2020).

גורמים מסייעים להשתלבות בהשכלה

שליטה עצמית

תחושת השליטה העצמית של הצעירות היהודיות מקבוצת ההשוואה הייתה הגבוהה ביותר. לעומתן קבוצת הצעירות הבדואיות דיווחו על רמה נמוכה באופן מובהק מזו של היהודיות בקבוצת המחקר וההשוואה. להערכתנו, ממצא זה יכול להיות מוסבר על ידי המאפיינים הקולקטיביסטים של החברה הבדואית והשפעתם על התפיסות העצמיות. ג'וזף (Joseph, 1999) מתארת כיצד הזהות הנשית ותפיסת העצמי של הצעירה בחברה הערבית מתפתחת בהקשר מגדרי פטריארכלי שבו ה"אני" של הבת/ הצעירה/ האישה מכוון לסיפוק צרכיהם של בני ובנות משפחתה תוך ויתור עצמי

למען המשפחה והחברה. כלומר צעירות ערביות, תופסות את עצמן מוגדרת במונחים משפחתיים ולא במונחים אינדיבידואליים דבר אשר עשוי להסביר את תחושת השליטה הנמוכה שלהן. תחושת השליטה העצמית עלתה כמשתנה משמעותי המנבא את החסמים להשתלבות בהשכלה על תיכונית בכלל הקבוצות. ממצא זה נתמך גם במחקרים נוספים שהציגו כי תפיסה ושליטה עצמית חיובית קשורים להצלחה בהסתגלות למשימות הבגרות בהתהוות, ומעצבים את היכולת לרכוש השכלה (Carranza et al., 2009; Di Giunta et al., 2013; Fang, 2016). העובדה כי משאב זה הינו נמוך במיוחד בקרב הצעירות הבדואיות, מייצר עבורן חסם נוסף להשכלה על תיכונית.

תמיכה סביבתית

אחד הגורמים שנמצאו כמשמעותיים בעיצוב היכולת להשתלב בהשכלה על תיכונית הינו התמיכה הסביבתית, זאת במיוחד בקרב אוכלוסיות שוליים כשתמיכה זו מאפשרת להן להתגבר על החסמים המבניים הנובעים ממוקומי השוליים בהם הם חיים (הישראלי, 2016; מור-סלהו, 2020; Syed et al., 2011; Sulimani-Aidan, 2020). במחקרו עלה כי קבוצת הצעירות במצבי השוליים, הן היהודיות והן הבדואיות, מדווחות על פחות תמיכה נתפסת (משפחתית, חברתית ותפיסת אחר משמעותי) ביחס לקבוצת ההשוואה. באופן כללי, התמיכה הסביבתית היוותה מנבא פחות חזק לרמת החסמים להשכלה על תיכונית לעומת השליטה העצמית. בנוסף, לעומת קבוצת המחקר, בקבוצת ההשוואה כלל סוגי התמיכה הסביבתית לא נמצאו כגורם המנבא פחות חסמים. ממצא זה יכול להעיד על כך שבעוד שהצעירות ממצבי שוליים חוו את היעדרה של התמיכה ולכן הרגישו בחסרונה ולכן היא הייתה קשורה לתפיסת החסמים שלהן, לקבוצת ההשוואה התמיכה הסביבתית הייתה חלק ממסלול חייהם הטבעי. ממצא זה עלה גם בקבוצת המיקוד האיכותניות, שם היה ניתן להבחין כי הצעירות מקבוצת ההשוואה מתייחסות להשכלה גבוהה כחלק אינטגרלי ממסלול חייהן, דבר שהתבטא בסביבתם החברתית, המשפחתית והתרבותית, והן לא חשו כי הן זקוקות לתמיכה משמעותית כדי לצלוח משימה זו. בנוסף, בקבוצת המחקר, ראוי לציין את ההבדל בין קבוצות היהודיות לקבוצת הבדואיות: לעומת קבוצת היהודיות, שם התמיכה משפחתית והתמיכה החברתית ניבאו פחות חסמים, בקרב הצעירות הבדואיות רק תמיכה משפחתית היוותה גורם מנבא. ממצא זה יכול לנבוע מהחשיבות הגדולה שיש לערכי המשפחתיות בחברות קולקטיביסטיות כמו בחברה הבדואית (גיארסי, 2012).

המלצות לפרקטיקה ולמדיניות

לאורך הדיון בממצאים שולבו מספר המלצות לעבודה עם צעירות במצבי שוליים המטופלות בשירותים חברתיים. עם זאת, כמה המלצות ראויות להדגשה במיוחד, ובעיקרן אלו שגם עלו מהצעירות עצמן בקבוצות המיקוד. ממצאי המחקר מדגישים כי נשים צעירות מקבוצות שוליים מתמודדות עם חסמים רבים בדרכם לרכוש השכלה על תיכונית, הן אקדמית והן מקצועית. כך, למרות השאיפות הגבוהות ותפיסת העתיד האקדמית החיובית שהצעירות מדווחות עליה, הן מתמודדות עם מצבי שוליים מרובים שבעקבותיהם הן חוות חסמים משמעותיים להשתלבות בהשכלה על תיכונית. אנו מבקשות להדגיש כי יש אינטרס מדיני, כלכלי וחברתי לעסוק בקידום צעירות במצבי שוליים בהשתלבות בהשכלה ולסייע בצמצום החסמים שהן חוות. זאת מתוך הבנה כי ההשתלבות בהשכלה עבור צעירות אלו משמעה בסופו של דבר השתלבות בתעסוקה מיטבית והזדמנות לשפר את מעמדן ולקדם את המוביליות החברתית שלהן. גם מזווית האינטרס הציבורי,

נשים אלו הינן משאב והון לאומי שהמדינה צריכה להשקיע בו על מנת לקדם השלכות חיוביות על החברה בכללותה.

באופן ספציפי ולאור ממצאי המחקר אנו ממליצות ראשית לתקצב תכניות נוספות שנותנות מענה כוללני לצעירות במצבי שוליים, המביאות בחשבון את הצטלבות מיקומי השוליים השונים ואת החסמים המגדריים הייחודיים. על אף שקיימות תוכניות שונות להשתלבות בהשכלה שמפעילים משרדים ממשלתיים וארגוני מגזר שלישי (למשל משרד הרווחה - תכנית יתד, המשרד לחיילים משוחררים או מרכזי הצעירים-לדוגמה תכנית הישגים, שמתקיימת בשותפות עם המל"ג), ממצאי המחקר מעידים על צורך בהקצאת משאבים נוספים ופיתוח תכניות המיועדות ספציפית לאוכלוסיית הנשים הצעירות במצבי שוליים. בנוסף, חשוב לוודא כי התכניות המוצעות נותנות מענה כוללני. כפי שאין התייחסות רבה להצטלבות מיקומי השוליים במחקר אודות השתלבות בהשכלה, כך גם תכניות הסיוע נותנות מענה לעיתים קרובות רק למצב שוליים אחד (למשל – תכניות המתמקדות בסיוע כלכלי או בהכוונה אקדמית) ואינן מספקות מענה מקיף (Museus & Griffin, 2011). המחקר נוכחי, מצביע על כך שהחסמים הינם מסוגים שונים ומגוונים ויש לתת מענה מיוחד ומותאם לכל סוג חסמים. כך לדוגמה, מתן משאבים כלכליים הינו מענה ראוי וחשוב לקידום השכלה אולם יש להתמודד עם הצורך בהכוונה מקצועית של צעירות שאינן יודעות מה והיכן ללמוד. יתרה מכך, חשוב שמענים אלו יהיו מותאמים לצעירות באוכלוסייה הבדואית ויתמקדו ראשית בחסם המרכזי עבורן שהינו התפיסות התרבותיות והמשפחתיות באשר למקומן של נשים בחברה.

באופן כללי, עלה כי החסמים המבניים והכלכליים הם החסמים העיקריים, ולא דווקא חסמי המוטיבציה או התפיסות העצמיות של הצעירות. במובן זה, המחקר מעיד על כך שבמידה ותינתן עזרה והחסמים המבניים והכלכליים יצומצמו, לצעירות סיכוי רב להצליח בלימודים ולשפר את המוביליות החברתית שלהן. לכן, על מנת לאפשר לצעירות להתמודד עם שאר החסמים, הן קודם זקוקות לסיוע כלכלי. מכיוון שעבור צעירות רבות החסמים הכלכליים מתבטאים לא רק בקושי לשלם את שכר הלימוד, אלא להמשיך לפרנס את הבית ולדאוג לעבודות הבית, הצעירות זקוקות לא רק לסיוע כלכלי בתשלום שכר הלימוד, אלא בסיוע כלכלי מקיף יותר הכולל גם מלגות מחייה.

היבט נוסף הוא החסמים המבניים – כאשר החסם המבני המרכזי היה העובדה כי הצעירות תאלצנה להמשיך לעבוד תוך כדי הלימודים. תוכניות לימודים רבות לא מאפשרות זאת, בוודאי לא בהיקף שמספק הכנסה כלכלית סבירה. אם כך, שינוי מבני מהותי נדרש הוא הצורך לפתח תכניות לימודים המיועדות לאוכלוסייה זו ומאפשרת לעבוד במקביל ללימודים. כך למשל יש לפתח תכניות לימודים המאפשרות פריסת קורסים לזמן ארוך יותר, לימודים בשעות אחר הצהריים והערב, סיום ימי הלימודים בשעה המאפשרת עבודה ועוד. דוגמה לכך אפשר לראות בתכניות הלימוד המקצועיות של "ON JOB TRAINING" שהחלו לפעול בשנים האחרונות בישראל ומאפשרות הכשרה לצד תעסוקה, ונתפסות כמתאימות במיוחדות לאוכלוסיות שוליים (בנבנישתי ואחרים, 2021).

שינוי נוסף הנדרש ממוסדות ההשכלה הגבוהה על מנת לקדם את השתלבותן של הצעירות בהשכלה הוא שינוי במנגנוני הקבלה למוסדות הלימוד. כפי שהוצג, עבור נשים צעירות מקבוצות שוליים חסם מרכזי הוא היכולת לעמוד בתנאי הסף של הקבלה. על אף שהמכינות הקדם-אקדמיות אמורות

לצמצם חסם זה, בפועל מעט צעירות מקבוצות שוליים משתלבות בהן ומצליחות בפועל להשתלב בהשכלה על תיכונית. מתוך כך, נראה שיש צורך בהקמת מכינה מיועדת לאוכלוסייה זו, בדומה למכינות שונות שהוקמו לקבוצות מיעוטים. מכינה כזו צריכה להתאים את שיטות הלמידה ותוכנית הלימוד לצרכים ולחסמים השונים שעומן הצעירות מתמודדות.

נקודה חשובה נוספת עלתה אודות מערכות החינוך היסודיים והתיכוניים בפריפריה. הממצאים הורו כי הצעירות הן בעלות רמות השכלה נמוכות שלא מאפשרות להן להשתלב בהשכלה על תיכונית. לכן, על מנת לשפר את סיכוייהן של הצעירות להשתלב בהשכלה על תיכונית חשוב לפעול לצמצום הפערים הקיימים בחינוך בין הפריפריה החברתית-גיאוגרפית למרכז. בהתאם להמלצתם של איילון ואחרים (2019), יש צורך בשינוי שיטת התקצוב של בתי הספר היסודיים ותיכוניים לתקצוב המבוסס על "סל שירותים דיפרנציאלי". בהמלצתם, סל השירותים צריך לאפשר העדפה תקציבית עבור תלמידים המגיעים מרקע חברתי כלכלי חלש. המחקר הנוכחי מדגיש כי ראוי שהעדפה תקציבית כזו תביא לידי ביטוי גם את החסמים המגדריים ואת העובדה שנשים מקבוצות שוליים משתלבות פחות בהשכלה על תיכונית ומתמודדות עם חסמים מרובים.

המלצה נוספת שיכולה לשפר את סיכוייהן של צעירות נוספות להשתלב בהשכלה על תיכונית היא *עידוד השתלבות בהשכלה על תיכונית מקצועית* – דבר שראוי שיתחיל כבר בהשתלבות בהשכלה מקצועית במהלך התיכון, בה יש תת ייצוג חמור לבנות לעומת בנים. בנוסף, גם בשלב הלימודים העל התיכוניים, יש לבנות תכנית מקיפה על מנת לעודד עוד נשים צעירות להשתלב בתחומי ההנדסה והטכנאות, ובמקביל לפתח תחומים נוספים בהם נשים צעירות יכולות להשתלב המתאימים לצרכיהן.

לסיום, כיוון שצעירות אלו מטופלות בשירותים החברתיים לעיתים קרובות כבר מילדותן, ניתן כבר בשלב מקדים לאתר אותן ולסייע להן להתמודד עם החסמים שתוארו לעיל. סיוע זה יכול הרחבת הסיוע האינסטרומנטלי עבורן (לדוגמה מתן שיעורי עזר וחוגים כבר בגילאי היסודי), עזרה וליווי במימוש זכויותיהן וסגור עבור הצעירות למול שירותים שונים הקיימים בקהילה. על מנת שניתן יהיה לקדם מהלך כזה ידרשו הקצאת משאבים מתאימים לשירותי רווחה המטפלים בצעירות אלו.

ביבליוגרפיה

- איילון, ח' בלס, נ', פניגר, יי ושבטי, יי. (2019). אי שוויון חברתי בהשכלה הגבוהה בישראל: מבט רב-ממדי. מרכז טאוב.
- אלוביץ, טי. (2021). מדיניות צעירים בישראל בעקבות הקורונה – ממצאים מסקר צעירים והמלצות מדיניות להמשך. קרן ברל כצנלסון.
- אלאסד אלהווייל, נ'. (2020). "יהשד המגדרי": נשים בדואיות בין הדורות. נדלה מתוך: <https://dayan.org/he/content/5575>
- אלמסי, אי ווייסבלאי, אי. (2020). אוכלוסיית הבדואים בנגב מבחר נתונים. מרכז המידע והמחקר של כנסת ישראל.
- אלנאבולסי, ר'. (2016). גזענות וסקסיזם במערכת החינוך בישראל: נשים פלסטיניות, מזרחיות, דוברות רוסית ויוצאות אתיופיה מספרות על מפגשיהן עם מערכת החינוך בישראל. אחותי – למען נשים בישראל, תל אביב.
- אלקרינאווי, עי. (2010). נשים במשפחות פוליגמיות בחברה הערבית-בדווית בנגב. בתוך סי' אבורביעה-קווידר וני וינר-לוי (עורכות), נשים פלסטיניות בישראל: זהות, יחסי כוח והתמודדות (עמ' 105-122). מכון ון-ליר; הקיבוץ המאוחד.
- בנבנישתי, ר', זעירא, עי, אחדות, נ' ושמעוני, עי. (2021). בוגרי כפרי הנוער של המינהל לחינוך התיישבותי: מחקר מעקב. דוח ביניים מסכם: תוצאות בתחום הכנסה מעבודה. ירושלים.
- בלוטנר, עי. (2014). חוק גיל הנישואין 1949-1950. פרויקט פא"י: פיקוח, אכיפה ויישום חוקים בתחום דיני משפחה, דו"ח מספר 2. מרכז רקמן – המרכז לקידום מעמד האישה: בר אילן.
- בן-אשר, סי. (2020). כוכב: נשים בדואיות פורצות דרך. הוצאת הספרים של מכון מופ"ת.
- בן-דוד, ה', וחובב, ח'. (2013). זיקות הגומלין הבין דוריות בין חינוך לבין עוני ומשמעותן עבור מדיניות המימון של החינוך בישראל. עיונים במינהל ובארגון החינוך, 33, 181-261.
- בן רבי, ד', ברוך-קוברסקי, ר', נבות, מ' וקונסטנטינוב, צי. (2014). הנשירה הסמויה בישראל: בחינה מחודשת של ניתוק בקרב תלמידי בתי ספר. גוינט-מאירס-ברוקדייל.
- בניש, אי ודוד, לי. (2018). זכות הגישה למינהל במדינת הרווחה: על [אי] מיצוי זכויות חברתיות וחובת ההנגשה של החקיקה החברתית. משפט וממשל (18), 1-37.
- ג'ראיסי, עי. (2012). טיפול פסיכו-סוציאלי בחברה הערבית. בתוך: מ' חובב, אי' לונטל ויי קטן (עור') עבודה סוציאלית בישראל (527-559). הקיבוץ המאוחד.
- גרופר, עי ורומי, שי. (2014) ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל. מכון מופ"ת.
- דוברין, נ'. (2015). שוויון הזדמנויות בהשכלה: חסמים דמוגרפיים וסוציו-אקונומיים. סדרת ניירות עבודה מס' 91, הלמ"ס – אגף המדען הראשי.
- דירי, מ'. (2006). סוגיות בהערכה פסיכולוגית של מטופלים בחברות קולקטיביות: המקרה הערבי. שיחות, כ"א (1), 26-32.
- המועצה להשכלה גבוהה. (2015). דו"ח הוועדה לקידום וייצוג נשים במוסדות להשכלה גבוהה. המועצה להשכלה גבוהה; משרד המדע, הטכנולוגיה והחלל.
- הישראלי, אי. (2016). המשפחה כסוכן של שינוי חברתי: הון משפחתי במבט השוואתי. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור בפילוסופיה, האוניברסיטה העברית בירושלים.
- זעירא, עי, בנבנישתי, ר', ורפאלי, תי. (2012). צעירים פגיעים בתהליכי מעבר לבגרות: צרכים, שירותים ומדיניות: דוח מחקר מסכם. האוניברסיטה העברית.

זק"ש, ד', שרויאר, נ', שפילגמן, כ"ג, מור, ש', קנטר, א', רויטמן, י' וכהן, ה'. (2020) *מהפיכה בהשכלה גבוהה: הערכת התרומה של מרכזי תמיכה רב-נכותיים במוסדות להשכלה גבוהה. המוסד לביטוח לאומי.*

יובג, א', ליבנה, ע' ופזמוני-לוי, א'. (2010). החינוך העל תיכוני בישראל: נפרד אך שווה?!. *סוציולוגיה ישראלית י"א (2), 388-363.*

יחיאל, ע' וזהר, ג'. (2020). *הנרשמים החדשים בשירות התעסוקה במשבר הקורונה: השוואה בין קבוצות גיל והתמקדות בקרב הצעירים. שירות התעסוקה הישראלי. מתוך: <https://www.taasuka.gov.il/he/InfoAndPublications/ReasearchAndReviews/Pages/coronaUnemploymentAge.aspx>*

לוי, ד' וכאהן-סטרבציניסקי, פ'. (2016). השכלתם של בוגרי חסות לנוער ומבט לעתיד. *אפשר – ביטאון לעובד החינוכי-סוציאלי, 27, 24-26.*

לוי, ל'. (2009). "קואליציה של הדרה" אי מימוש הזכויות לסיוע מצד מערכות הביטחון הסוציאלי בקרב החיים בעוני קיצוני. בתוך ג' גל ומ' אייזנשטדט (עורכים) *נגישות לצדק חברתי בישראל (עמ' 225-253)*. מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.

למ"ס. (2017). *הסקר החברתי 2017*. נדלה מתוך: <https://www.cbs.gov.il>

למ"ס. (2018). *הסקר החברתי 2018*. נדלה מתוך: <https://www.cbs.gov.il/he/publications/Pages/2018/%D7%94%D7%A9%D7%A0%D7%AA%D7%95%D7%9F-%D7%94%D7%9E%D7%9C%D7%90-2018.aspx>

למ"ס. (2019). *הסקר החברתי 2019*. נדלה מתוך: <https://www.cbs.gov.il/he/publications/Pages/2019/%D7%A9%D7%A0%D7%AA%D7%95%D7%9F-%D7%A1%D7%98%D7%98%D7%99%D7%A1%D7%98%D7%99-%D7%9C%D7%99%D7%A9%D7%A8%D7%90%D7%9C-2019-%D7%9E%D7%A1%D7%A4%D7%A8-70.aspx>

למ"ס. (2020). *הסקר החברתי 2020*. נדלה מתוך: <https://www.cbs.gov.il/he/publications/DocLib/2020/Shnaton71.pdf>

למ"ס. (2021). *הודעה לתקשורת: תוצאת סקר מצב העסקים בעת התפשטות נגיף הקורונה (גל 10)*. מור-סלהו, י'. (2020). קידום ושילוב בוגרי פנימיות בהשכלה גבוהה. *חברה ורווחה, מ' (1), 203-171.*

מיעארי, ס', אלנאבולסי ר', כרכבי-סבאח, מ', בשארה, א', ואבו חרפה סמארה, נ'. (2021). *השכלה גבוהה בקרב החברה הערבית בצל משבר הקורונה. הפורום הכלכלי הערבי והמרכז האקדמי רופין.*

מרגלית, י'. (2019). *דואליזציה ומעמדות בשוק העבודה. המכון הישראלי לדמוקרטיה.*

נאון, ד', כאהן-סטרבציניסקי, פ' ואזן-סיקרון, ל', הדר י' וקונסטנטינוב, ו'. (2013). *השתלבות צעירים בתעסוקה – משאבים, חסמים וצרכים: ממצאים עיקריים. מאיירס-גיוינט, מכון ברוקדייל.*

ניגים-אכתילאת, פ', בן-רבי, ד' וסבו-לאל, ר'. (2018). *עקרונית עבודה והתערבות המותאים לחברה הערבית בשירותי רווחה וטיפול בישראל. מכון ברוקדייל.*

סבו- ליאל, ר'י. (2017). ילדים ובני נוער בסיכון בישראל. נדלה מתוך:
[/https://brookdale.jdc.org.il/publication/children-youth-risk-israel](https://brookdale.jdc.org.il/publication/children-youth-risk-israel)
 סופר פורמן, ח'י, אייל, י'י, חסן דאהר, ס'י ופרנקל, מ'י. (2016). התכנית לקידום הצמיחה והפיתוח
 הכלכליים של האוכלוסייה הבדואית בדרום (החלטה הממשלה 3708): דוח ראשון. נדלה
 מתוך:
 file:///C:/Users/agat%20sold/Desktop/%D7%AA%D7%94%D7%99%D7%9C%D7%94
 /%D7%9B%D7%AA%D7%99%D7%91%D7%AA%20%D7%9E%D7%90%D7%9E%D7%A
 8/%D7%A1%D7%95%D7%A4%D7%A8%20%D7%A4%D7%95%D7%A8%D7%9E%D7%
 9F%202016.pdf
 ספיר, ע'י. (2020). מניעת נשירה של סטודנטים מקבוצות פריפריאליות: ידע מבוסס פרקטיקה של
 צוותי יחידות התמיכה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל. סדרת מחקרים חברתיים על
 שם אדמונד דה רוטשילד.
 ספקטור בן ארי, ש'י. (2013). התיישבות הבדואים בנגב. נדלה מתוך:
https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/f4eb6d8d-f1f7-e411-80c8-00155d01107c/2_f4eb6d8d-f1f7-e411-80c8-00155d01107c_11_10215.pdf
 ספקטור-מרזל, ג'י. (2010). מחקר נרטיבי ועבודה סוציאלית. חברה ורווחה, ל'י, 75-110.
 פוקס, ה'י. (2016). פערים מגדריים בשוק העבודה: שכר וקיטוב תעסוקתי. נדלה מתוך:
<https://www.taubcenter.org.il/wp-content/uploads/2020/12/genderwageheb39.pdf>
 פניגר, י'י. (2017). יחסם לבית הספר, שאיפותיהם העתידיות והישגיהם של תלמידים מקבוצות
 מיעוט בישראל. בתוך: ר'י ארביב-אלישיב, י'י פניגר ו'י שביט (עורכים), יש סיכוי לשינוי?
 תאוריה ומחקר עדכני על שוויון הזדמנויות בחינוך. הוצאת מכון מכון מופ"ת.
 פניגר, י'י, איילון, ח'י ומקדוסי ע'י. (2013). נגישות להשכלה גבוהה בקרב צעירים מהפריפריה
 החברתית בישראל. קרן גנדיר.
 פניגר, י'י, מקדוסי, ע'י ואיילון, ח'י. (2016). אי שוויון בהשלמת התואר הראשון: רקע חברתי,
 הישגים קודמים ומאפיינים מוסדיים. סוציולוגיה ישראלית, י"ח (1), 82-104.
 צור, ש'י (2012). כל ההתחלות קשות: תעסוקה של צעירים בישראל ומבט על תעסוקת נוער בעולם
 המפותח. הרצאה- כנס תעסוקת צעירים בישראל, משרד הרווחה, תבת וקרן גנדיר.
 קומס, מ'י, רפאלי, ת'י, שומן-הראל, נ'י ואייל- לובלינג, ר'י. (2019). מדד הצעירות - מבט על מצבי
 החיים של צעירות אשר השתתפו בתכניות מרכז רותם בין השנים 2008-2018. מרכז רותם
 ואוניברסיטת בן גוריון בנגב.
 קטן, י'י. (2009). צעירים בישראל- בעיות, צרכים ושירותים- תמונת מצב ומבט לעתיד. משרד
 הרווחה, אגף בכיר למחקר, תכנון והכשרה.
 קמחי, א'י ושרברמן, ק'י. (2014). מגמות באי שוויון בשכר העבודה בישראל. נדלה מתוך:
<https://www.taubcenter.org.il/wp-content/uploads/2020/12/laborincomeinequalitytrendsinisrael2014hebrew.pdf>

- קרומר-נבו, מ', לביא-אגיא, מ' והקר ד'. (עורכות). (2014). מתודולוגיות מחקר פמיניסטיות. תל אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד, סדרת מגדרים.
- קפלן, ח', עשור, א', אלסייד, ח' וקנת-מימון, י'. (2014). התרומות הייחודיות של תמיכה ודיכוי אוטונומיה לניבוי חוויית למידה אופטימאלית בקרב תלמידים בדואים: בחינת תיאוריית ההכונה העצמית בחברה קולקטיביסטית. *דפים*, 58, 41-77.
- ראובן, י' ותורג'מן, ח'. (2015). טיפול בצעירים בסיכון ובמצוקה בקהילה. משרד הרווחה והשירותים החברתיים.
- ראובן, י' ותורג'מן, ח'. (2018). צעירים בישראל על רצף הסיכון. בתוך ח', בוני נוח (עורכת), *בוגרים צעירים בישראל*. תרומה שווה.
- רביב-כרמי, ד' ורוט, ד'. (2017). ממצאי סקר "נגישות במוסדות להשכלה גבוהה בישראל בקרב סטודנטים עם מוגבלות בישראל". בית איזי שפירא
- רודניצקי, א'. (2011). החברה הבדואית בנגב מאפיינים חברתיים דמוגרפיים וכלכליים. יוזמת קרן אברהם.
- רומי, ש'. (2007). קידום נוער: התפתחות וסוגיות מרכזיות. בתוך: ש' רומי ומ' שמידע (עורכים), *החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה* (עמ' 249-231). מאגנס.
- רפאלי, ת'. (2015). תקופת ה"בגרות בהתהוות" בקרב בוגרי פנימיות בישראל: המשאבים האישיים והסביבתיים המנבאים תפקוד מסתגל ורווחה נפשית של בוגרי פנימיות כארבע שנים לאחר סיום השנות (חיבור לשם קבלת התואר דוקטור לפילוסופיה). ישראל, אוניברסיטת בר אילן, רמת גן.
- רפאלי, ת'. (2021). *דוח מחקר: חסמים לתעסוקה בקרב צעירות במצבי סיכון*. נראות – פורום ארגוני צעירות.
- Abu-Rabia-Queder, S. (2006). Between tradition and modernization: Understanding the problem of female Bedouin dropouts. *British Journal of Sociology of Education*, 27(1), 3-17. <https://doi.org/10.1080/01425690500376309>
- Abu-Rabia-Queder, S. (2008). Does education necessarily mean enlightenment? The case of higher education among Palestinians—Bedouin women in Israel. *Anthropology & Education Quarterly*, 39(4), 381-400. <https://doi.org/10.1111/j.1548-1492.2008.00029.x>
- Abu-Rabia-Queder, S. (2011). Redefining polygamy among the Palestinian Bedouins in Israel: Colonization, patriarchy, and resistance. *American University Journal of Gender, Social Policy & Law* 19(2), 459-493.
- Abu-Rabia-Queder, S. (2014). "Our problem is two problems: That you're a woman and that you're educated": Gendering and racializing Bedouin women experience at Israeli universities. *International Journal of Educational Development*, 35, 44-52. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2012.09.001>
- Abu-Rabia-Queder, S. (2017). The paradox of professional marginality among Arab-Bedouin women. *Sociology*, 51(5), 1084-1100. <https://doi.org/10.1177%2F0038038516641621>

- Abu-Saad, I., Horowitz, T., & Abu-Saad, K. (2017). Confronting barriers to the participation of Bedouin-Arab women in Israeli higher education. *Literacy Information and Computer Education Journal*, 8, 2766-2774. <http://dx.doi.org/10.20533/licej.2040.2589.2017.0365>
- Aldridge, S. (2003). The facts about social mobility. *New Economy*, 10(4), 189-193. <https://doi.org/10.1046/j.1468-0041.2003.00315.x>
- Alexander, K., Entwisle, D., & Olson, L. (2014). *The long shadow: Family background, disadvantaged urban youth, and the transition to adulthood*. Russell Sage Foundation.
- Allen, J. & Narr, R., Nagel, A. & Costello, M. (2020). The Connection Project: Changing the peer environment to improve outcomes for marginalized adolescents. *Development and Psychopathology*, 33, 1-11. [10.1017/S0954579419001731](https://doi.org/10.1017/S0954579419001731).
- Al-Yagon M. (2016). Perceived Close Relationships With Parents, Teachers, and Peers: Predictors of Social, Emotional, and Behavioral Features in Adolescents With LD or Comorbid LD and ADHD. *Journal of learning disabilities*, 49(6), 597–615. <https://doi.org/10.1177/0022219415620569>
- Ambreen, M. & Mohyuddin, A. (2014). Cultural Barriers to Girls' Education. *European Academic Research*, 2(7), 8823-8841.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of mental disorders (Fifth Edition)*. Washington, DC: Author.
- Andres, L., Adamuti-Trache, M., Yoon, E. S., Pidgeon, M., & Thomsen, J. P. (2007). Educational expectations, parental social class, gender, and postsecondary attainment: A 10-year perspective. *Youth & society*, 39(2), 135-163.
- Arar, K., & Haj-Yehia, K. (2016). *Higher education and the Palestinian Arab minority in Israel*. Springer.
- Arar, K., Haj, I., Abramovitz, R., & Oplatka, I. (2016). Ethical leadership in education and its relation to ethical decision-making: The case of Arab school leaders in Israel. *Journal of Educational Administration*.
- Arar, K., & Mustafa, M. (2011). Access to higher education for Palestinians in Israel. *Education Business and Society Contemporary Middle Eastern Issues* 4(3), 207-228. <http://doi.org/10.1108/17537981111159975>
- Arnett, J. J. (2000). Emerging Adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 477.
- Arnett, J. J. (2004). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. Oxford University Press.
- Arnett, J. J. (2007). Aging out of Care: Toward Realizing the Possibilities of merging Adulthood. *New Directions for Youth Development*, 113, 151-161.

- Aronson, P. (2008). Breaking barriers or locked out? Class-based perceptions and experiences of postsecondary education. *New directions for child and adolescent development*, 119, 41-54. <https://doi.org/10.1002/cd.208>
- Arsani, A. M., Ario, B., & Ramadhan, A. F. (2020). Impact of education on poverty and health: Evidence from Indonesia. *Economics Development Analysis Journal*, 9(1), 87-96. <https://doi.org/10.15294/edaj.v9i1.34921>
- Asamsama, O. I. P. H., Mayo, D., Stillman, J., Mathews, C., Schnorr, D., & Nelson, B. (2016). Predictors of High School Students' Performance and College Readiness. *Journal of Educational Research and Innovation*, 5(1).
- Ashby, J. S., & Schoon, I. (2012). Living the dream? A qualitative retrospective study exploring the role of adolescent aspirations across the life span. *Developmental Psychology*, 48(6), 1694–1706. <https://doi.org/10.1037/a0027297>
- Baah-Boateng, W. (2016). The youth unemployment challenge in Africa: What are the drivers?. *The Economic and Labour Relations Review*, 27(4), 413-431. <https://doi.org/10.1177%2F1035304616645030>
- Baum, S., Kurose, C., & Ma, J. (2013). *How college shapes lives: Understanding the issues. trends in higher education series*. College Board.
- Barnir, A., Watson, W.E. and Hutchins, H.M. (2011), Mediation and Moderated Mediation in the Relationship Among Role Models, Self-Efficacy, Entrepreneurial Career Intention, and Gender. *Journal of Applied Social Psychology*, 41, 270-297. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2010.00713.x>
- Bell, A. & Juvonen, J. (2020). Gender discrimination, perceived school unfairness, depressive symptoms, and sleep duration among middle school girls. *Child development*, 91(6), 1865-1876. <https://doi.org/10.1111/cdev.13388>
- Benner, A. D., Boyle, A. E., & Sadler, S. (2016). Parental involvement and adolescents' educational success: The roles of prior achievement and socioeconomic status. *Journal of youth and adolescence*, 45(6), 1053-1064. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0431-4>
- Bertini, C. (2011). *Girls grow: a vital force in rural economies*. Chicago Council on Global Affairs.
- Bourdieu, P. (1986). The force of law: Toward a sociology of the juridical field. *Hastings LJ*, 38, 805.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. SAGE Studies in Social and Educational Change, Volume 5.
- Bozick, R. (2009). Job opportunities, economic resources, and the postsecondary destinations of American youth. *Demography*, 46(3), 493-512. <https://doi.org/10.1353/dem.0.0065> .

- Bozick, R., & DeLuca, S. (2011). Not making the transition to college: School, work, and opportunities in the lives of American youth. *Social Science Research, 40*(4), 1249-262. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2011.02.003>
- Byun, S. Y., Meece, J. L., Irvin, M. J., & Hutchins, B. C. (2012). The role of social capital in educational aspirations of rural youth. *Rural sociology, 77*(3), 355-379.
- Brah, A., & Phoenix, A. (2004). Ain't I a woman? Revisiting intersectionality. *Journal of international women's studies, 5*(3), 75-86.
- Brand, J. E., & Xie, Y. (2010). Who benefits most from college? Evidence for negative selection in heterogeneous economic returns to higher education. *American Sociological Review, 75*(2), 273-302.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0003122410363567>
- Brock, T. (2010). Young adults and higher education: Barriers and breakthroughs to success. *Future of Children, 20*(1), 109-132. <https://doi.org/10.1353/foc.0.0040>
- Brown, S. (2013). Large-scale innovation and change in UK higher education. *Research in Learning Technology, 21*, 22316. <http://dx.doi.org/10.3402/rlt.v21i0.22316>
- Brown, R. (2015). The marketisation of higher education: Issues and ironies. *New Vistas, 1*(1), 4-9.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology, 3*(2), 77-101.
- Buchmann, C., DiPrete, T. A., & McDaniel, A. (2008). Gender inequalities in education. *Annual Review of Sociology, 34*, 319-337. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.34.040507.134719>
- Buckingham, S. (2016). Trauma Informed Juvenile Justice. *American Criminal Law Review, 53*. 641
- Buenavista, T. L. (2010). Issues affecting US Filipino student access to postsecondary education: A critical race theory perspective. *Journal of Education for Students Placed at Risk, 15*(1-2), 114-126. <https://doi.org/10.1080/10824661003635093>
- Butler, R., & Muir, K. (2017). Young people's education biographies: Family relationships, social capital and belonging. *Journal of Youth Studies, 20*(3), 316-331. <https://doi.org/10.1080/13676261.2016.1217318>
- Buzzeo, J., Marvell, R., Everett, C., & Newton, B. (2016). *Tackling unemployment among disadvantaged young people: Research for Centrepoint*. Institute for Employment Studies.
- Cabrera, A. F., Deil-Amen, R., Prabhu, R., Terenzini, P. T., Lee, C., & Franklin, Jr, R. E. (2006). Increasing the college preparedness of at-risk students. *Journal of Latinos and Education, 5*(2), 79-97.
https://doi.org/10.1207/s1532771xjle0502_2
- Carranza, F., You, S., Chhuon, V & Hudley, C. (2009). Mexican American adolescents' academic achievement and aspirations: The role of

- perceived parental educational involvement, acculturation, and self-esteem. *Adolescence*, *44*, 313-33.
- Cinamon, R. G., & Rich, Y. (2014). Work and family plans among at-risk Israeli adolescents: A mixed-methods study. *Journal of Career Development*, *41*(3), 163-184.
<https://doi.org/10.1177%2F0894845313507748>
- Chowdry, H., Crawford, C., Dearden, L., Goodman, A., & Vignoles, A. (2008). *Understanding the determinants of participation in higher education and the quality of institute attended: analysis using administrative data*. Retrieved from: <https://www.ifs.org.uk/publications/4279>
- Christofides, L. N., Hoy, M., Milla, J., & Stengos, T. (2012). *The Implication of Peer and Parental Influences on University Attendance: A Gender Comparison*. Department of Economics, University of Guelph Working Papers No. 1201.
- Christofides, L. N., Hoy, M., Milla, J., & Stengos, T. (2015). Grades, aspirations and post-secondary education outcomes. *Canadian Journal of Higher Education*, *45*(1), 48 – 82. <http://dx.doi.org/10.47678/cjhe.v45i1.184203>
- Conger, K. J., Williams, S. T., Little, W. M., Masyn, K. E., & Shebloski, B. (2009). Development of mastery during adolescence: the role of family problem-solving. *Journal of Health and Social Behavior*, *50*(1), 99–114.
<https://doi.org/10.1177/002214650905000107>
- Craig, L., Powell, A., & Brown, J.E. (2016). Gender patterns in domestic labour among young adults in different living arrangements in Australia. *Journal of Sociology*, *52*(4), 772-788. <https://doi.org/10.1177/1440783315593181>
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 139-167.
- Daly, M. C., Buckman, S. R., & Seitelman, L. M. (2020). The unequal impact of COVID-19: Why education matters. *FRBSF Economic Letter*, *17*, 1-5.
- Datnow, A., Solorzano, D. G., Watford, T., & Park, V. (2010). Mapping the terrain: The state of knowledge regarding low-income youth access to postsecondary education. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, *15*(1-2), 1-8.
<https://doi.org/10.1080/10824661003634898>
- DeAngelo, L., & Franke, R. (2016). Social mobility and reproduction for whom? College readiness and first-year retention. *American Educational Research Journal*, *53*(6), 1588-1625. <https://doi.org/10.3102%2F0002831216674805>

- Deggs, D. (2011). Contextualizing the Perceived Barriers of Adult Learners in an Accelerated Undergraduate Degree Program. *Qualitative Report, 16*(6), 1540-1553. <http://dx.doi.org/10.46743/2160-3715/2011.1316>
- Dennis, J., Phinney, J. & Chuateco, L. (2005). The Role of Motivation, Parental Support, and Peer Support in the Academic Success of Ethnic Minority First-Generation College Students. *Journal of College Student Development, 46*, 223-236. [10.1353/csd.2005.0023](https://doi.org/10.1353/csd.2005.0023).
- De Marco, A. C., & Berzin, S. C. (2008). The influence of family economic status on home-leaving patterns during emerging adulthood. *Families in Society, 89*(2), 208–218. <https://doi.org/10.1606/1044-3894.3736>
- Department for International Development (2013). *Department for International Development Annual Report and Accounts 2013–14*. Retrieved From: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/331591/annual-report-accounts-2013-14a.pdf
- De Siqueira A.C. (2012). The 2020 World Bank Education Strategy. In: Klees S.J., Samoff J., Stromquist N.P. (Eds.), *The World Bank and Education. Comparative and International Education (A Diversity of Voices)*, vol 14. Rotterdam: Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-903-9_5.
- Diemer, M. A., & Li, C. H. (2012). Longitudinal roles of precollege contexts in low-income youths' postsecondary persistence. *Developmental Psychology, 48*(6), 1686. <http://dx.doi.org/10.1037/a0025347>
- Di Giunta, L., Alessandri, G., Gerbino, M., Luengo Kanacri, P., Zuffiano, A., & Caprara, G. V. (2013). The determinants of scholastic achievement: The contribution of personality traits, self-esteem, and academic self-efficacy. *Learning and Individual Differences, 27*, 102–108. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.07.006>
- Dodson, L., Dickert, J. (2004). Girls' Family Labor in Low-Income Households: A Decade of Qualitative Research. *Journal of Family Marriage, 66*(2), 318-332.
- Dougherty, S. M., & Lombardi, A. R. (2016). From vocational education to career readiness: The ongoing work of linking education and the labor market. *Review of Research in Education, 40*(1), 326-355. <https://doi.org/10.3102%2F0091732X16678602>
- Driscoll, J. (2013). Supporting care leavers to fulfil their educational aspirations: Resilience, relationships and resistance to help. *Children and Society, 27*(2): 139-149.
- Elias, H., Alnabilsy, R., & Pagorek-Eshel, S. (2019). Barriers to receiving support among young Arab women in Israel who have been abused in childhood. *The British Journal of Social Work, 1-19*.

- Evans, S. (2009). In a Different Place: Working-class Girls and Higher Education. *Sociology*, 43(2), 340–355. <https://doi.org/10.1177/0038038508101169>
- Etzion, D., & Romi, S. (2015). Typology of youth at risk. *Children and Youth Services Review*, 59, 184-195. <http://doi.org/10.1016/j.childyouth.2015.10.017>
- Esch, P., Bocquet, V., Pull, C., Couffignal, S., Lehnert, T., Graas, M., , Fond-Harmant, L. & Anseau, M. (2014). The downward spiral of mental disorders and educational attainment: a systematic review on early school leaving. *BMC psychiatry*, 14(1), 1-13. <https://doi.org/10.1186/s12888-014-0237-4>
- Fang, L. (2016). Educational aspirations of Chinese migrant children: The role of self-esteem contextual and individual influences. *Learning and Individual Differences*, 50, 195–202. <https://doi.org/10.1016/J.LINDIF.2016.08.009>
- Falci, C. D. (2011). Self-esteem and mastery trajectories in high school by social class and gender. *Social Science Research*, 40(2), 586-601. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2010.12.013>
- Ferri, E. & Smith, K. (2003). Partnerships and parenthood. In E. Ferri, J. Bynner & M. Wadsworth (Eds.), *Changing Britain, changing lives* (132-105). Institute of Education.
- Finnie, R. (2012). Access to post-secondary education: The importance of culture. *Children and Youth Services Review*, 34(6), 1161-1170. <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.01.035>
- Finnie, R., Wismer, A., & Mueller, R.E. (2015). Access and barriers to postsecondary education: Evidence from the youth in transition survey. *Canadian Journal of Higher Education*, 45(2), 229-262. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v45i2.2472>
- Flum, H. & Kaplan, A. (2016). Higher Education in a Transforming Society: The Case of Arabs in Israel - Introduction to the Special Issue. *International Journal of Educational Research*, 76, 10.1016/j.ijer.2016.02.008.
- Frempong, G., Ma, X., & Mensah, J. (2012). Access to postsecondary education: can schools compensate for socioeconomic disadvantage?. *Higher Education*, 63(1), 19-32. <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-011-9422-2>
- Friesen, L., & Purc-Stephenson, R. J. (2016). Should I stay or should I go? Perceived barriers to pursuing a university education for persons in rural areas. *Canadian Journal of Higher Education*, 46(1), 138-155.
- Fuchs, H. (2017). Education and employment among young Arab Israelis. *State of the nation report: Society, economy and policy in Israel*, 259-310.
- Furlong, A., & Cartmel, F. (2007). *Young people and social change: New perspectives*. Mc Graw Hill: Open University Press.
- Glennie, E. J., Dalton, B. W., & Knapp, L. G. (2015). The influence of precollege access programs on postsecondary enrollment and persistence. *Educational Policy*, 29(7), 963-983. <https://doi.org/10.1177/0895904814531647>

- Gofen, A. (2009). Family Capital: How First-Generation Higher Education Students Break the Intergenerational Cycle. *Family Relations*, 58(1), 104–120. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2008.00538.x>
- Goldberg, s., Eliezer, M. & Yifrach, M. (2019). *An overview of Negev Bedouin graduate of higher education during 2002/3-2015/16*. Retrieved From: <http://mtamar.org.il/wp-content/uploads/PDF/graduate-internet-reserach.pdf>
- Gonick, M. (2006). Between "Girl Power" and "Reviving Ophelia": constituting the neoliberal girl subject. *NWSA Journal*, 18(2), 1-23.
- Goodkind, S., Schelbe, L. A., & Shook, J. J. (2011). Why youth leave care: Understandings of adulthood and transition successes and challenges among youth aging out of child welfare. *Children and Youth Services Review*, 33(6), 1039–1048. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.01.010>
- Gross, C., Gottburgsen, A., & Phoenix, A. (2016). Education systems and intersectionality. In Gross C. & Hadjar A. (Eds.), *Education systems and inequalities: International comparisons* (51-72). Bristol University Press. doi: 10.2307/j.ctt1t892m0.9
- Guiffrida, D.A. (2008). Preparing rural students for large colleges and universities. *Journal of School Counseling*, 4(14), 14.
- Guerrero, G., Sugimaru, C., Cussianovich, A., De Fraine, B., & Cueto, S. (2016). *Education aspirations among young people in Peru and their perceptions of barriers to higher education*. Working Paper, 148. Young Lives.
- Han, Li & Li, Tao. (2009). The gender difference of peer influence in higher education. *Economics of Education Review*, 28, 129-134.
- Hare, J., & Pidgeon, M. (2011). The Way of the Warrior: Indigenous Youth Navigating the Challenges of Schooling. *Canadian Journal of Education*, 34(2), 93-111.
- Hallam, S. & Creech, A. (2007). *A review of the literature relating to the parental aspirations of teenage mothers*.
- Harel-Shalev, A., Kook, R., & Elkrenawe, F. (2020). Changing (?) gender roles within conservative communities: an analysis of group interview narratives of Bedouin women. *Social Politics: International Studies in Gender, State & Society*, 27(3), 486-509. <https://doi-org.eres.qnl.qa/10.1093/sp/jxaa013>
- Harris, A.(2004). *Future Girl: Young Women in the Twenty-First Century*. Routledge
- Hiles, D., Moss, D., Wright, J., & Dallos, R. (2013). Young people's experience of social support during the process of leaving care: A review of the literature. *Children and Youth Services Review*, 35(12), 2059–2071. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.childyouth.2013.10.008>
- Hill Collins, P. (2000). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. Routledge.

- Hirschfield, P. (2009). Another way out: The impact of juvenile arrests on high school dropout. *Sociology of Education*, 82(4), 368-393.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/003804070908200404>
- Hossain, F., & Bloom, D. (2015). *Toward a better future: Evidence on improving employment outcomes for disadvantaged youth in the United States*. MDRC.
- ILO (2020). *Preventing exclusion from the labour market: Tackling the COVID-19 youth employment crisis*. Retrieved from:
https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/documents/publication/wcms_746031.pdf.
- Jackson, C. K. (2010). *Can Higher-Achieving Peers Explain the Benefits to Attending Selective Schools?: Evidence from Trinidad and Tobago*.
<https://doi.org/10.3386/w16598>
- Jackson, S., & Cameron, C. (2012). Leaving care: Looking ahead and aiming higher. *Children and Youth Services Review*, 34(6), 1107–1114. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2012.01.041>
- Joseph, S. (1999). *Intimate selving in Arab families: Gender, self, and identity*. Syracuse University Press.
- Kark, R., & Frantzman, S. J. (2012). Empire, state and the Bedouin of the Middle East, past and present: a comparative study of land and settlement policies. *Middle Eastern Studies*, 48(4), 487-510. <https://doi.org/10.1080/00263206.2012.682303>
- Kearns, L. L. (2011). High-Stakes Standardized Testing & Marginalized Youth: An Examination of the Impact on Those Who Fail. *Canadian Journal of Education*, 34(2), 112-130.
- King, E., & Winthrop, R. (2015). *Today's challenges for girls' education*. Brookings Global Working Paper Series.
- Kirk, C.M., Lewis, R.K., Brown, K., Nilsen, C., & Colvin, D. Q. (2012). The gender gap in educational expectations among youth in the foster care system. *Children and Youth Services Review*, 34(9), 1683-1688.
<https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2012.04.026>
- Kirk, D. S., & Sampson, R. J. (2013). Juvenile arrest and collateral educational damage in the transition to adulthood. *Sociology of education*, 86(1), 36-62.
- Lang, A. J., & Stein, M. B. (2005). An abbreviated PTSD checklist for use as a screening instrument in primary care. *Behaviour research and therapy*, 43(5), 585-594.
- Lambert, C. P., & Siegel, D. H. (2018). Social workers in higher education: New roles, new opportunities. *Social Work Today*, 18(5), 16-20.
- Leathwood, C., & O'Connell, P. (2003). 'It's a struggle': The construction of the 'new student' in higher education. *J. Education Policy*, 18(6), 597-615.
<https://doi.org/10.1080/0268093032000145863>

- Lewis, S. K., Ross, C. E., & Mirowsky, J. (1999). Establishing a sense of personal control in the transition to adulthood. *Social forces*, 77(4), 1573-1599.
- Lomi, A., Snijders, T. A., Steglich, C. E., & Torló, V. J. (2011). Why are some more peer than others? Evidence from a longitudinal study of social networks and individual academic performance. *Social science research*, 40(6), 1506-1520.
- Long, B. T. (2014). Proposal 6: Addressing the academic barriers to higher education. *Policies to address poverty in America*, 67.
- Luzzo, D. A., & McWhirter, E. H. (2001). Sex and Ethnic Differences in the Perception of Educational and Career-Related Barriers and Levels of Coping Efficacy. *Journal of Counseling & Development*, 79(1), 61-67. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2001.tb01944.x>
- Ma, J., Pender, M., & Welch, M. (2016). *Education pays 2016: The benefits of higher education for individuals and society. Trends in higher education series*. College Board.
- Madaus, J. W., Grigal, M., & Hughes, C. (2014). Promoting access to postsecondary education for low-income students with disabilities. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 37(1), 50-59. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/2165143414525037>
- Maguire, S. (2019). Who cares? Exploring economic inactivity among young women in the NEET group across England. *Journal of Education and Work*, 31(7-8), 660-675. <https://doi.org/10.1080/13639080.2019.1572107>
- Mahajna, S. (2017). Emerging adulthood among Palestinian minority in Israel: the relation between perceived career barriers, future orientation and career decisions. *Educational Studies*, 43(3), 296-311. <https://doi.org/10.1080/03055698.2016.1277133>
- Mannon, S. E. (2018). Misery loves company: Poverty, mobility, and higher education in the post-welfare state. *Sociological Perspectives*, 61(2), 276-294. <https://doi.org/10.1177/0731121418756043>
- Martin, P. Y., & Jackson, S. (2002). Educational success for children in public care: Advice from a group of high achievers. *Child & Family Social Work*, 7(2), 121-130. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2206.2002.00240.x>
- McDonald, P., Pini, B., Bailey, J., & Price, R. (2011). Young people's aspirations for education, work, family and leisure. *Work, Employment and Society*, 25(1), 68-84. <https://doi.org/10.1177/0950017010389242>
- McWhirter, E. H. (1997). Perceived barriers to education and career: Ethnic and gender differences. *Journal of Vocational Behavior*, 50(1), 124-140. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1995.1536>

- McWhirter, E. H., Rasheed, S., & Crothers, M. (2000). Effects of high school career education on social cognitive variables. *Journal of Counseling Psychology, 47*(3), 330-341.
- Mendes, P., Michell, D., & Wilson, J. Z. (2014). Young people transitioning from out-of-home care and access to higher education: A critical review of the literature. *Children Australia, 39*(4), 243-252.
<https://doi.org/10.1017/cha.2014.25>
- Melkman, E., Refaeli, T., & Benbenishty, R. (2016). An empirical test of a model of academic expectations among youth in residential care. *Children and Youth Services Review, 67*, 133-141.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.childyouth.2016.05.023>
- Mihai, M., Titan, E., & Manea, D. (2015). Education and poverty. *Procedia Economics and Finance, 32*, 855-860. [https://doi.org/10.1016/S2212-5671\(15\)01532-4](https://doi.org/10.1016/S2212-5671(15)01532-4)
- Miller, J. J., Benner, K., Kheibari, A., & Washington, E. (2017). Conceptualizing on-campus support programs for collegiate foster youth and alumni: A plan for action. *Children and Youth Services Review, 83*, 57-67.
- Mok, K. H. (2016). Massification of higher education, graduate employment and social mobility in the Greater China region. *British Journal of Sociology of Education, 37*(1), 51-71. <https://doi.org/10.1080/01425692.2015.1111751>
- Montañés, P., de Lemus, S., Bohner, G., Megías, J. L., Moya, M., & Garcia-Retamero, R. (2012). Intergenerational transmission of benevolent sexism from mothers to daughters and its relation to daughters' academic performance and goals. *Sex Roles, 66*(7), 468-478.
- Morgan, Y., Sinatra, R., & Eschenauer, R. (2015). A comprehensive partnership approach increasing high school graduation rates and college enrollment of urban economically disadvantaged youth. *Education and urban society, 47*(5), 596-620. <https://doi.org/10.1177/0013124514536437>
- Musset, P., M. Kuczera & S. Field (2014). *A Skills beyond School Review of Israel, OECD Reviews of Vocational Education and Training*, OECD Publishing.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264210769-en>
- Museus, S. D., & Griffin, K. A. (2011). Mapping the margins in higher education: On the promise of intersectionality frameworks in research and discourse. *New Directions for Institutional Research, 151*, 5-13.
- Newman, L., Wagner, M., Knokey, A. M., Marder, C., Nagle, K., Shaver, D., & Wei, X. (2011). *The Post-High School Outcomes of Young Adults with Disabilities up to 8 Years after High School: A Report from the National Longitudinal Transition Study*. National Center for Special Education Research.
- Nichols, T. M., Kotchick, B. A., McNamara Barry, C., & Haskins, D. G. (2010). Understanding the educational aspirations of African American adolescents:

- Child, family, and community factors. *Journal of Black Psychology*, 36(1), 25-48.
- OECD (2017). *Education at glance 2017*. Retrieved from: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2017_eag-2017-en.
- OECD. (2018). *Equity in education – Breaking down barriers to social mobility*. PISA, OECD Publishing: Paris. <http://doi.org/10.1787/9789264073234-en>
- OECD (2019). "Israel" in *education at a glance 2019: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/7bf7ad75-en>.
- OECD (2020). *The impact of COVID-19 on education insights from education at a glance 2020*. Retrieved From: <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>.
- Ojeda, L., & Flores, L. Y. (2008). The influence of gender, generation level, parents' education level, and perceived barriers on the educational aspirations of Mexican American high school students. *The Career Development Quarterly*, 57(1), 84-95.
- Oplatka, I., & Lapidot, O. (2012). Muslim women in graduate studies: Some insights into the accessibility of higher education for minority women students. *Studies in Higher Education*, 37(3), 327-344. <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2010.514899>
- oppenheim-shachar, S. & Benjamin, O. (2016). Adolescent girls' connectivity in an occupational efficacy workshop: Understanding avoidance. *Women's Studies International Forum*. 57. 38-47. 10.1016/j.wsif.2016.04.003.
- O'Shea, S. (2016). Avoiding the manufacture of 'sameness': first-in-family students, cultural capital and the higher education environment. *Higher Education*, 72, 10.1007/s10734-015-9938-y.
- Owen, S., & Sawhill, I. (2013). *Should Everyone Go to College?* CCF Brief, 50. Center on Children and Families at Brookings.
- Ou, S. R., & Reynolds, A. J. (2014). Early determinants of postsecondary education participation and degree attainment: Findings from an inner-city minority cohort. *Education and urban society*, 46(4), 474-504.
- Oyserman, D., & Destin, M. (2010). Identity-based motivation: Implications for intervention. *The Counseling Psychologist*, 38(7), 1001-1043. <https://dx.doi.org/10.1177%2F0011000010374775>
- Page, L. C., & Scott-Clayton, J. (2016). Improving college access in the United States: Barriers and policy responses. *Economics of Education Review*, 51, 4-22.
- Parkinson, C. (2020). COVID-19, educational attainment, and the impact on American workers. *Monthly Lab. Rev.*, 143, 1.

- Parvazian, S., Gill, J., & Chiera, B. (2017). Higher Education, Women, and Sociocultural Change: A Closer Look at the Statistics. *SAGE Open*, 7(2), <https://doi.org/10.1177/2158244017700230>
- Pearlin, L. I., Menaghan, E. G., Lieberman, M. A., & Mullan, J. T. (1981). The stress process. *Journal of Health and Social Behavior*, 337-356. <https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/2136676>
- Pearlin, L. I., & Schooler, C. (1978). The structure of coping. *Journal of health and social behavior*, 2-21.
- Pellowski Wiger, N. (2016). *Social capital, education, and earning: The important role of peer relationships for marginalized Tanzanian youth*. Retrieved From: <https://conservancy.umn.edu/handle/11299/181646>
- Pennacchia, J., Jones, E., & Aldridge, F. (2018). *Barriers to learning for disadvantaged groups: report of qualitative findings*. Department for Education 2018.
- Perez-Brena, N. J., Delgado, M. Y., De Jesús, S. A. R., Updegraff, K. A., & Umaña-Taylor, A. J. (2017). Mexican-origin adolescents' educational expectation trajectories: Intersection of nativity, sex, and socioeconomic status. *Journal of applied developmental psychology*, 48, 14-24. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.11.001>
- Pessate-Schubert, A. (2004). The sky is the limit: Higher education, gender and empowerment in the Bedouin community in the Negev in Israel. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 34(3), 329-340.
- Phillips, L. A., Powers, L. E., Geenen, S., Schmidt, J., Wings-Yanez, N., McNeely, I. C., & Bodner, C. (2015). Better Futures: A validated model for increasing postsecondary preparation and participation of youth in foster care with mental health challenges. *Children and Youth Services Review*, 57, 50-59. <http://dx.doi.org/10.1016%2Fj.chilyouth.2015.07.010>
- Rampino, T., & Taylor, M. P. (2013). *Gender differences in educational aspirations and attitudes* (No. 2013-15). ISER Working Paper Series.
- Rapa, L. J., Diemer, M. A., & Bañales, J. (2018). Critical action as a pathway to social mobility among marginalized youth. *Developmental Psychology*, 54(1), 127. <https://doi/10.1037/dev0000414>
- Regev, I., Keidar, Y., & Porat, N. (2020). *The system of vocational education in Israel: barriers, failures and challenges in an international comparison*. The Israel Democracy Institute.
- Refaeli, T., Achdut, N. (2020). Perceived poverty, perceived income adequacy and loneliness in Israeli young adults: Are social capital and neighborhood capital resilience factors?. *Health Social Care in the Community*, 1- 17. <https://doi.org/10.1111/hsc.13177>

- Refaeli, T., Eyal-Lubling, R., & Komem, M. (2019). Predicting high-risk situations among marginalized young women navigating towards adulthood: Protective and accelerating factors. *Women's Studies International Forum* (77).
- Rezai-Rashti, G. M. (2011). Iranian women's increasing access to higher education but limited participation in the job market. *Middle East Critique*, 20(1), 81-96. <https://doi.org/10.1080/19436149.2011.544538>
- Riegle-Crumb, C., & Humphries, M. (2012). Exploring bias in math teachers' perceptions of students' ability by gender and race/ethnicity. *Gender and Society*, 26(2), 290-322. <https://doi.org/10.1177/0891243211434614>
- Rios, S. J., & Rocco, T. S. (2014). From foster care to college: Barriers and supports on the road to postsecondary education. *Emerging Adulthood*, 2(3), 227-237. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/2167696814526715>
- Roberts, P., & Green, B. (2013). Researching rural places: On social justice and rural education. *Qualitative Inquiry*, 19(10), 765-774. <https://doi.org/10.1177/1077800413503795> .
- Robertson, D., & Symons, J. (2003). Do Peer Groups Matter? Peer Group versus Schooling Effects on Academic Attainment. *Economica*, 70(277), 31-53. <https://doi.org/10.1111/1468-0335.d01-46>
- Robnett, R. D. (2016). Gender bias in STEM fields: Variation in prevalence and links to STEM self-concept. *Psychology of women quarterly*, 40(1), 65-79. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0361684315596162>
- Rosenbaum, M. (1998). Learned resourcefulness, stress, and self-regulation . In S. Fisher & J. Reason (Eds.), *Handbook of life stress, cognition and health* (483-496). Chichester, UK: Wiley.
- Salazar, A. M., Haggerty, K. P., & Roe, S. S. (2016). Fostering higher education: A postsecondary access and retention intervention for youth with foster care experience. *Children and youth services review*, 70, 46-56. <https://dx.doi.org/10.1016%2Fj.childyouth.2016.09.008>
- Serneels, P., & Dercon, S. (2021). Aspirations, Poverty, and Education. Evidence from India. *The Journal of Development Studies*, 57(1), 163-183. <https://doi.org/10.1080/00220388.2020.1806242>
- Silva, J. M. (2013). *Coming up short: Working-class adulthood in an age of uncertainty*. New York: Oxford University Press.
- Shalhoub-Kevorkian, N., & Daher-Nashif, S. (2012). *The politics of killing women in colonized contexts*. Jadaliyya.
- Shmueli, D. F., & Khamaisi, R. (2015). *Israel's Invisible Negev Bedouin: Issues of land and spatial planning*. Springer International Publishing.
- Soen, D., & Davidovitch, N. (2004). Centre and Periphery in Higher Education: The Case of Israel. *International Education Journal*, 5(4), 439-457.

- Swail, W. S. (2000). Preparing America's disadvantaged for college: Programs that increase college opportunity. *New Directions for Institutional Research*, 107, 85-101. <https://doi.org/10.1002/ir.10706>
- Stephens, N. M., Hamedani, M. G., & Destin, M. (2014). Closing the social-class achievement gap: A difference-education intervention improves first-generation students' academic performance and all students' college transition. *Psychological science*, 25(4), 943-953. <https://doi.org/10.1177%2F0956797613518349>
- Stone, C. C. (2014). *Rural routes: First year college experiences of students from rural backgrounds*. Doctoral dissertation, Montana State University-Bozeman, College of Education, Health & Human Development. Retrieved from: <https://scholarworks.montana.edu/xmlui/handle/1/3385>
- Sulimani-Aidan, Y. (2020). At-risk Israeli-Arab young adults: Barriers and resources during the transition to adulthood. *Children and Youth Services Review*, 119, 105517. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105517>
- Sullivan, K., Perry, L. B., & McConney, A. (2014). How do school learning environments differ across Australia's rural, regional and metropolitan communities?. *The Australian Educational Researcher*, 41(5), 521-540. <http://doi.org/10.1007/s13384-014-0144-1>
- Syed, M., Azmitia, M., & Cooper, C. R. (2011). Identity and academic success among underrepresented ethnic minorities: An interdisciplinary review and integration. In *Journal of Social Issues*, 67(3), 442-468. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2011.01709.x>
- Tackey, N. D., Barnes, H., & Khambhaita, P. (2011). *Poverty, ethnicity and education*. JRF programme paper: Poverty and ethnicity.
- Tefera, A. A., Powers, J. M., & Fischman, G. E. (2018). Intersectionality in Education: A Conceptual Aspiration and Research Imperative. *Review of Research in Education*, 42(1), vii-xvii. <https://doi.org/10.3102/0091732X18768504>
- The World Bank (2019). *The World Bank Report on Education and Learning 2019*. Retrieved from: <https://www.worldbank.org/en/topic/education/overview>
- Thoresen, C. E., & Mahoney, M. J. (1974). *Behavioral self-control*. Holt McDougal.
- Wade, J. & Dixon, J. (2006), Making a home, finding a job: investigating early housing and employment outcomes for young people leaving care. *Child & Family Social Work*, 11, 199-208. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2006.00428.x>
- Ward, N. L., Strambler, M. J., & Linke, L. H. (2013). Increasing educational attainment among urban minority youth: A model of university, school, and community partnerships. *The Journal of Negro Education*, 82(3), 312-325.

- Walpole, M. (2008). Emerging from the Pipeline: African American Students, Socioeconomic Status, and College Experiences and Outcomes. *Research in High Education, 49*, 237–255. <https://doi.org/10.1007/s11162-007-9079-y>
- Walther, A. & Stauber, B. (eds). (2002). *Misleading Trajectories: Integration Policies for Young Adults in Europe*. Leske and Budrich.
- Weinreb, A. (2021). *A Sociodemographic Profile of the South*. Taub center. Retrieved from: <https://www.taubcenter.org.il/en/research/a-sociodemographic-profile-of-the-south/>
- Weiner-Levy, N. (2006). The flagbearers: Israeli Druze women challenge traditional gender roles. *Anthropology & education quarterly, 37*(3), 217-235. <https://doi.org/10.1525/aeq.2006.37.3.217>
- Wu, C. L., & Bai, H. (2015). From early aspirations to actual attainment: The effects of economic status and educational expectations on university pursuit. *Higher Education, 69*(3), 331-344.
- Whittaker, J. A., & Montgomery, B. L. (2012). Cultivating diversity and competency in STEM: Challenges and remedies for removing virtual barriers to constructing diverse higher education communities of success. *Journal of Undergraduate Neuroscience Education, 11*(1), 44-51.
- Whitty, G., Hayton, A., & Tang, S. (2015). Who you know, what you know and knowing the ropes: A review of evidence about access to higher education institutions in England. *Review of Education, 3*(1), 27-67. <https://doi.org/10.1002/rev3.3038>
- Zambrana, R. & MacDonald, V. (2009). Staggered inequalities in access to higher education by gender, race, and ethnicity. In B. Dill & R. Zambrana (Eds.), *Emerging Intersections* (73-100). Rutgers University Press. <https://doi.org/10.36019/9780813546513-006>
- Zeira, A., Refaeli, T., & Benbenishty, R. (2019). Aspirations toward higher education: a longitudinal study among alumni of public care in Israel. *Journal of Youth Studies, 1*-18. <http://doi.org/10.1080/13676261.2018.1562165>
- Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). The multidimensional scale of perceived social support. *Journal of personality assessment, 52*(1), 30-41.

נספחים

נספח 1- שאלון המחקר

משתתפת יקרה שלום רב,

אנו מודות לך על נכונותך להשתתף במחקר. המחקר מיועד לצעירות שאינן לומדות ושלא למדו לתואר אקדמי. המטרה של המחקר היא לבחון מהם הקשיים והבעיות איתם מתמודדות צעירות בישראל בדרכם לרכוש השכלה על תיכונית ומהם הדברים שעשויים לסייע להן להתגבר על קשיים אלו. מטרת המחקר היא להצביע בפני האנשים הרלוונטיים במשרדי הממשלה על הדרכים בהם ניתן לסייע לצעירות כמוך להשתלב בהמשך לימודיים.

ההשתתפות במחקר איננה חובה, ואם תחליטי לא להשתתף לא תפגעי מכך בשום דרך. כל מה שתכתבי יישמר בסודיות. פרטיך האישיים לא יופיעו על השאלון, כך שלאף אחד לא תהיה את היכולת לחבר בין השם שלך למה שאמרת. את כמוכן תהיי רשאית להפסיק את השתתפותך מתי שתרצי. מילוי השאלון יארך כ-20 דקות.

בין המשיבות יוגרלו שוברים לרכישה ברשתות אופנה על סך 150 שקלים.

האם את מוכנה להשתתף במחקר?

א. כן

ב. לא. האם תסכימי לשתף אותנו בסיבה לסירובך? _____

אם בעקבות ההשתתפות במחקר תהייה לך כל שאלה או בעיה הקשורה למחקר תוכלי לפנות לחוקרות הראשיות:

ד"ר תהילה רפאלי, בטלפון: 054-5885978 או במייל: tehilarefaeli@gmail.com

ד"ר מיכל קומס, בטלפון: 054-4677577 או במייל: michal.komem@gmail.com

ד"ר רגידה אלנאבולסי, בטלפון: 0523548673 או במייל: raghadelnabilsy@gmail.com

שנת לידה: _____

לידה:

ארץ

שלך? 1. ישראל 2. חבר העמים 3. אתיופיה 4. אחר _____

של אביך? 1. ישראל 2. חבר העמים 3. אתיופיה 4. אחר _____

של אימך? 1. ישראל 2. חבר העמים 3. אתיופיה 4. אחר _____

מוצא: 1. יהודי 2. ערבי 3. אחר _____

שייכות דתית: 1. חילונית 2. דתית 3. מסורתית 4. חרדית 5. אחר _____

מהו מצבך המשפחתי כיום?

1. רווקה 2. נשואה 3. בזוגיות / מאורסת 4. גרושה/פרודה 5. אחר _____

האם יש לך ילדים: 1. לא 2. כן כמה? _____

באיזה גיל ילדת את הילד הראשון? _____

האם שרתת בשירות הצבאי או הלאומי? 1. שירות צבאי 2. שירות לאומי 3. לא שירתתי

האם סיימת שירות מלא? 1. לא 2. כן 3. עדיין משרתת בצבא 4. עדיין בשרות לאומי

האם יש לך מגבלה בריאותית, הכרה בנכות או מחלה ממושכת (פיזית או אחרת)? 1. לא 2. כן

אם כן, מהי? _____

האם יש לך: (אנא סמני את כל מה שרלוונטי)

1. משכורת מעבודה 2. עזרה כלכלית קבועה מהמשפחה 3. קצבה מהביטוח לאומי 4. עזרה

כלכלית קבועה מגורם אחר. מיהו? _____ 5. אין לי הכנסה מסודרת.

אם כן, איזו קצבה? 1. הבטחת הכנסה 2. השלמת הכנסה 3. מזונות 4. נכות 5. קצבת

ילדים 6. קצבה אחרת: _____

מה המצב הכלכלי שלך היום?

1. קשה מאוד 2. קשה 3. בסדר 4. בסדר גמור

במידה והנך עובדת, אנא סמני את גובה הכנסתך:

א. עד 1,000 ₪ ב. עד 2,000 ₪ ג. עד 3,000 ₪ ד. עד 5,000 ₪

ה. מעל 5,000 ₪

האם את עוזרת בפרנסת המשפחה (השאלה מתייחסת לסיוע להורים/ אחים בלבד ולא לבן הזוג

והילדים)?

1. לא 2. כן. למי את עוזרת ובאיזו מידה? _____

האם יש לך חובות?

1. לא 2. כן. האם את מוכנה לומר באיזה סדר גודל? _____

האם קיבלת בעבר או את מקבלת כיום שירות או סיוע משירותי הרווחה הבאים? (אפשר לסמן

יותר מתשובה אחת)

1. קשר עם עובדת סוציאלית 2. בית חם 3. תוכנית ית"ד 4. אחר (האם תוכלי

לפרט) _____

האם בחלק מתקופת ילדותך שהית במסגרת חוץ ביתית? (פנימייה, אומנה, הוסטל וכדומה)?

1. לא 2. כן 3. אחר _____

האם בשנה האחרונה נעזרת בשירותים חברתיים כלשהם? (לדוגמא: עו"ס ברווחה, ביטוח לאומי,

שירות התעסוקה, יועצת, עמותות וכו') 1. לא 2. כן. באיזה שירות נעזרת? _____

האם יש לך מקום מגורים קבוע כיום? 1. לא 2. כן

עם מי את גרה כיום? 1. עם ההורים או עם אחד מהם 2. עם בן/בת זוג 3. עם שותפות/ים 4. אחר

ישוב/ עיר בו את גרה כיום _____

האם את עובדת כיום? 1. לא 2. כן

במידה ולא כמה זמן את לא עובדת? _____

במידה וכן, במה את עובדת? מה תפקידך? _____

כמה זמן את עובדת בעבודתך הנוכחית (בשנים וחודשים)? _____

באיזה היקף משרה את עובדת? 1. מלאה 2. חלקית

במידה ואת עובדת בעבודה חלקית, מדוע? _____

בכמה עבודות שונות עבדת בשנה האחרונה? _____

מה ההשכלה שלך כיום?

1. סיימתי פחות מ- 12 שנות לימוד.

2. סיימתי 12 שנות לימוד ואין לי בגרות.

3. תעודת בגרות חלקית (כמה יחידות? _____).

4. תעודת בגרות מלאה - כמה יחידות במתמטיקה? _____ באנגלית? _____

5. תואר אקדמי. במה? _____

האם יש לך תעודה מקצועית או רישיון מקצועי. 1. לא 2. כן. במה? _____

האם אובחנת בעבר כבעלת לקות למידה? 1. לא 2. כן

האם אובחנת בעבר כבעלת הפרעות קשב וריכוז? 1. לא 2. כן

באיזה בית ספר למדת?

1. רגיל (עיוני) 2. מקצועי 3. חינוך מיוחד 4. כיתה מקדמת בחינוך רגיל

5. אחר _____

בסך הכל, האם רוב הציונים שלך בתיכון היו:

1. גבוהים מאוד 2. גבוהים 3. בינוניים 4. נמוכים 5. נמוכים מאוד

מה השכלת ההורים? אמא:

1. פחות מ-12 שנות לימוד 2. 12 שנות לימוד 3. תעודה/הכשרה מקצועית 4. תואר אקדמי 5.

לא יודעת/ לא רלוונטי

מה השכלת ההורים? אבא:

1. פחות מ-12 שנות לימוד 2. 12 שנות לימוד 3. תעודה/הכשרה מקצועית 4. תואר אקדמי 5.

לא יודעת/ לא רלוונטי

האם את לומדת כיום? 1. לא 2. כן

אם ענית כן, מה את לומדת? [ניתן לסמן יותר מתשובה אחת]

השלמת 12 שנות לימוד

השלמה או שיפור בגרורות

קורס הכנה לפסיכומטרי

לימודים באוניברסיטה, מכללה או סמינר מה? _____

לימודי מקצוע. איזה? _____

לימודים אחרים. מהם? _____

האם בעבר או עכשיו שינית את התוכניות שלך ללמוד כי לא היה לך כסף? א. לא ב. כן. האם תוכלי לפרט?

האם שינית את התוכניות שלך ללמוד בעקבות תקופת הקורונה? א. לא ב. כן. האם תוכלי לפרט?

האם קרה שהתחלת ללמוד והפסקת? 1. לא 2. כן
א. במידה וענית כן, מה למדת? (רק למי שלא ענתה קודם)
ב. מה הסיבה להפסקת הלימודים? [ניתן לסמן יותר מתשובה אחת]

- קושי כלכלי
- קושי בלימודים (לא הצלחתי בבחינות או לא הבנתי את הנלמד)
- עומס בלימודים
- מקום שנסגר
- אחר. אנא פרטי

האם יש לך תוכניות ללימודים בעתיד? ניתן לסמן מספר תשובות :

- להשלים בגרויות כדי להגיע לתעודת בגרות מלאה
- לעשות פסיכומטרי או מכינה
- להירשם למכללה/ אוניברסיטה ללימודי תואר ראשון
- להירשם למכללה/ אוניברסיטה ללימודי תואר שני
- ללמוד לתעודה מקצועית
- לעשות הכשרה מקצועית

כשאת חושבת על העתיד שלך, אלו מהמשפטים הבאים מתאר אותך הכי טוב?

1. ברור שלא אמשיך ללמוד
2. לא ברור לי עדיין האם אמשיך ללמוד
3. ברור שאמשיך ללמוד

מה	החלום	שלך	בחיים?

אנחנו יודעות שיש הרבה מאד סיבות שבגללן לצעירות קשה להתחיל ללמוד. לכן בשאלון המפורט הבא נבקש שתתייחסי לכל הסעיפים לגבי מה מקשה עלייך להתחיל ללמוד לימודיים על תיכוניים (אחרי התיכון), אם ההיגד לא רלוונטי אליך בכלל, סמני "מאוד לא מסכימה":

מאוד מסכימה	מסכימה	לא בטוחה	לא כל כך מסכימה	מאוד לא מסכימה	"יהיה לי קשה ללמוד בגלל ש..."
5	4	3	2	1	יש לי בעיות כספיות
5	4	3	2	1	אני לא חכמה מספיק
5	4	3	2	1	להורים שלי/ למשפחה שלי יש דעות שליליות על לימודים על תיכוניים
5	4	3	2	1	אני לא מתאימה למסגרת לימודים על תיכוניים/ יהיה לי קושי להשתלב במסגרת לימודים
5	4	3	2	1	לא קיבלתי תמיכה מהמורים שלי בבית ספר
5	4	3	2	1	ההורים שלי לא תומכים בתכניות שלי ללמוד
5	4	3	2	1	אני לא יודעת איך ללמוד
5	4	3	2	1	אני חסרת בטחון עצמי
5	4	3	2	1	חסרה לי תמיכה מהחברים/ות שלי בנוגע להמשך לימודים
5	4	3	2	1	אני אישה
5	4	3	2	1	העדה שלי
5	4	3	2	1	העמדות של החברה הרחבה בנוגע לעדה שלי
5	4	3	2	1	<u>אם יש לך ילדים:</u> הילדים והדאגה לטיפול בהם <u>אם אין לך ילדים:</u> אם יהיו לי ילדים- הדאגה לטיפול בילדים שלי
5	4	3	2	1	חוסר התמיכה של בן/בת הזוג שלי ברכישת השכלה (אם אין בן זוג לדלג)
5	4	3	2	1	הרצון שלי שיהיו לי ילדים
5	4	3	2	1	העובדה שאני אצטרך לעבוד תוך כדי הלימודים
5	4	3	2	1	אין לי דמויות לחיקוי/ לא ראיתי בסביבתי אף אחד שלומדת
5	4	3	2	1	אף אחד לא דוחף אותי ללמוד
5	4	3	2	1	אין לי מישור שילווה אותי במהלך הלימודים
5	4	3	2	1	אני צריכה לטפל בבית ו/ או במשפחה

מאוד מסכימה	מסכימה	לא בטוחה	לא כל כך מסכימה	מאוד לא מסכימה	"יהיה לי קשה ללמוד בגלל ש..."
5	4	3	2	1	כדי להתקבל ללימודים על תיכונים אני אצטרך לעשות השלמת לימודים
5	4	3	2	1	לוקח זמן ארוך מדי על מנת לסיים את הלימודים
5	4	3	2	1	אני לא עומדת בתנאי הקבלה
5	4	3	2	1	נישואים/ אירוסין
5	4	3	2	1	אין לי עניין בלימודים
5	4	3	2	1	אין לי כוח/ אני עצלנית
5	4	3	2	1	אני לא יודעת מה אני רוצה ללמוד
5	4	3	2	1	אני לא יודעת איפה אני רוצה ללמוד
5	4	3	2	1	אני חוששת לפגיעה בשם הטוב שלי
5	4	3	2	1	אין בקרבת מקום את הלימודים שאני רוצה
5	4	3	2	1	אין מספיק מלגות
5	4	3	2	1	אני לא יודעת איך להשיג עזרה כלכלית ללימודים
5	4	3	2	1	אני צריכה להתעסק בדברים שקורים לי עכשיו בחיים שלי ולא פנויה לחשוב על לימודים
5	4	3	2	1	המצב הרגשי שלי
5	4	3	2	1	אני לא רואה את החשיבות של זה
5	4	3	2	1	למשפחה שלי יש דעות שליליות על לימודים על תיכונים של נשים
5	4	3	2	1	החברה שלי לא מעודדת בנות ללמוד
5	4	3	2	1	המוסדות ומסגרות הלימודים אינם מתאימים לצרכים שלי
5	4	3	2	1	יהיה לי קשה מבחינה חברתית
5	4	3	2	1	אני אוכל להתגבר על כל מכשול שעומד בדרך שלי להשיג את המטרות שלי בתחום ההשכלה

המשפטים הבאים מתייחסים לאופן שאת חושבת ומתייחסת לעצמך ולמצבים שונים. לגבי כל משפט
סמן את התשובה המתאימה לך ביותר.

מסכימה מאד	מסכימה	קצת מסכימה וקצת לא מסכימה	לא מסכימה	לא מסכימה בכלל	
5	4	3	2	1	יש לי מעט שליטה על הדברים שקורים לי בחיים
5	4	3	2	1	אין לי דרך שבה אני יכולה לפתור כמה מהבעיות שמפריעות לי
5	4	3	2	1	אני יכולה לשנות רק במידה מעטה הרבה דברים שחשובים לי בחיים
5	4	3	2	1	הרבה פעמים אני מרגישה שאני לא יכולה להתמודד עם הבעיות שלי בחיים
5	4	3	2	1	הרבה פעמים אני מרגישה שאחרים דוחפים אותי (במובן שלילי)
5	4	3	2	1	מה שיקרה לי בעתיד תלוי בעיקר בי
5	4	3	2	1	אני יכולה לעשות כמעט כל דבר שאני מחליטה לעשות

מתאים במידה רבה מאד						לא מתאים במידה רבה מאד	
7	6	5	4	3	2	1	יש אדם קרוב ללבי הנמצא בקרבתני כאשר אני נזקקת.
7	6	5	4	3	2	1	יש אדם קרוב ללבי שאני יכולה לשתף בצער ובשמחה.
7	6	5	4	3	2	1	משפחתי מנסה באמת לעזור לי.
7	6	5	4	3	2	1	אני מקבלת ממשפחתי את העזרה והתמיכה הרגשית שאני זקוקה לה.
7	6	5	4	3	2	1	יש אדם קרוב אלי/ללבי שהוא מקור עידוד עבורי.
7	6	5	4	3	2	1	חברים/חברות באמת מנסים לעזור לי.
7	6	5	4	3	2	1	אני יכולה לסמוך על חברים/ות שלי כאשר מתעוררות בעיות.
7	6	5	4	3	2	1	אני יכולה לשוחח על בעיותיי עם משפחתי.
7	6	5	4	3	2	1	יש לי חברים/ות שאני יכולה לשתף אותם בשמחתי ובצערי.
7	6	5	4	3	2	1	יש אדם קרוב ללבי שרגשותיי חשובים לו באמת.
7	6	5	4	3	2	1	משפחתי מוכנה לעזור לי לקבל החלטות.
7	6	5	4	3	2	1	אני יכולה לדבר על בעיותיי עם החברים/חברות שלי.

אנא סמני באיזו מידה כל אחד מהמשפטים הבאים מתאים למצבך בעת:

בחלק הזה נציג בפניך מצבים שצעירות עלולות לחוות במהלך החיים. אנא סמני כמה את מזדהה עם כל סעיף:

במידה רבה מאוד	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מעטה	כלל לא	
5	4	3	2	1	המשפחה שלי מפקחת על ההתנהגות שלי, בשונה מהאחים הזכרים שלי
5	4	3	2	1	המשפחה שלי מפעילה עליי לחץ כדי להתחתן

5	4	3	2	1	פגעתי (או פוגעת) בעצמי על ידי שימוש בחומר מסוכן (אלכוהול או סמים)
5	4	3	2	1	פגעתי (או פוגעת) בעצמי על ידי גרימת נזק לגוף/פגיעה בגוף
5	4	3	2	1	התמודדתי (או מתמודדת) עם הפרעות אכילה. (למשל דיאטה קשה או אכילה מופרזת)
5	4	3	2	1	סבלתי (או סובלת) מאלימות במשפחה
5	4	3	2	1	סבלתי (או סובלת) מאלימות מצד בן זוג
5	4	3	2	1	הוטרדתי (או מוטרדת) מינית
5	4	3	2	1	חוויתי אלימות ו/או פגיעה מינית
5	4	3	2	1	היו לי (או שיש לי) מחשבות אובדניות

להלן רשימה של הרגשות שיש לאנשים מדי פעם בתגובה לחוויות מלחיצות. אנא קראי כל אחת וסמני את המספר המשקף עד כמה הוטרדת על ידי הבעיה הזו במהלך החודש האחרון

הרבה מאוד	הרבה	באופן מתון	מעט	כלל לא	
5	4	3	2	1	זיכרונות, מחשבות או תמונות חוזרות ומטרידות של חוויה מלחיצה
5	4	3	2	1	מרגישה מאוד מודאגת שמהו מזכיר לך חוויה מלחיצה
5	4	3	2	1	נמנעת מפעילויות או מצבים משום שהם מזכירים לך חוויה המלחיצה
5	4	3	2	1	מרגישה מרוחקת או מנותקת מאנשים אחרים
5	4	3	2	1	מרגישה מוטרדת או חווה התקפי זעם
5	4	3	2	1	חווה קושי להתרכז

האם תוכלי לשתף אותנו מה עשית עד היום כדי להתקדם בהמשך לימודים?

כעת אשאל אותך לגבי אפליה בכל תחומי החיים. אפליה היא התייחסות שונה ושלילית לאנשים, בגלל מוצאם, גילם, דתם וכדומה. אנא סמני מה נכון עבורך:

2- כן	1- לא	
2- כן	1- לא	בשנה האחרונה האם חשת אפליה בגלל הגיל שלך
2- כן	1- לא	בשנה האחרונה האם חשת אפליה בגלל הלאום שלך
2- כן	1- לא	בשנה האחרונה האם חשת אפליה בגלל המוצא, העדה שלך
2- כן	1- לא	בשנה האחרונה האם חשת אפליה בגלל הדת, האמונה שלך
2- כן	1- לא	בשנה האחרונה האם חשת אפליה בגלל המין שלך

בשנה האחרונה האם חשת אפליה בגלל הנטייה המינית שלך	1- לא	2- כן
בשנה האחרונה, האם חשת אפליה בגלל מוגבלות, פיסית או נפשית שלך	1- לא	2- כן
בשנה האחרונה, האם חשת אפליה בגלל צבע עורך	1- לא	2- כן

במידה ואת מעוניינת להשתתף בהגרלה לשובר לרשתות אופנה על סך 150 שקלים אנא רשמי את

כתובת המייל והטלפון שלך:

סלולרי: _____ אימייל: _____

האם תסכימי כי נחזור ונדבר איתך גם בעתיד? 1. לא. מדוע? 2. כן

חלק זה ישמר בנפרד מהשאלון:

אם כן, כיצד אפשר להשיג אותך?

שם מלא: _____

סלולרי: _____

סלולרי/טלפון של קרוב משפחה או חבר/ה: _____

אימייל: _____

אחר: _____

תודה רבה על השתתפותך!

נספח 2- שאלון המחקר מתורגם לערבית

عزيزتي المشتركة تحية وبعد,

نشكرك على استعدادك للمشاركة في البحث. هذا البحث معدّ للشابات اللواتي لا يتعلمن ولم يتعلمن للقب أكاديمي. يهدف هذا البحث إلى فحص الصعوبات والمشاكل التي تواجهها الشابات في اسرائيل في سعيهنّ للحصول على التعليم العالي وتحديد العوامل التي قد تساعدن على تخطي هذه الصعوبات والتغلب عليها. كما ويهدف هذا البحث لتوجيه أصحاب القرار في الوزارات الحكومية لطرق من خلالها يمكن مساعدة الشابات مثلك للانخراط في التعليم.

المشاركة في هذا البحث ليست إلزامية وفي حال قررت عدم المشاركة فلن يلحق بك أي ضرر. ستحفظ إجاباتك بسرية تامة. لن تظهر تفاصيلك الشخصية في الاستبيان كما ولن يتمكن أي شخص من ربط اسمك بالمعلومات التي شاركت بها. يمكنك التوقف عن المشاركة في البحث وقتما تشائين.

تستغرق تعبئة هذا الاستبيان حوالي ٢٠ دقيقة.

سيتم إجراء قرعة على سحب عدة قسائم شرائية بقيمة ١٥٠ شافل مقدمة من شركات الأزياء, للمشاركة في هذا البحث.

هل انت مستعدة للاشتراك في البحث؟

أ. نعم

ب. لا. هل يمكنك مشاركتنا سبب الرفض؟ _____

بحال طرأت لديك أية أسئلة أو مشاكل في أعقاب مشاركتك في البحث يمكنك التوجه للباحثات الرئيسيات :

د. تهيل رافائيلي, رقم الهاتف : 054-5885978 أو عبر البريد الإلكتروني : tehilarefaeli@gmail.com

د. ميخال كوميم, رقم الهاتف : 054-4677577 أو عبر البريد الإلكتروني michal.komem@gmail.com

د. رغدة النابلسي, رقم الهاتف : 0523548673 أو عبر البريد الإلكتروني : raghadelnabilsy@gmail.com

سنة الولادة: _____

مكان الولادة :

مكان ولادتك؟ ١. إسرائيل ٢. الاتحاد السوفييتي السابق ٣. أثيوبيا ٤. آخر _____

مكان ولادة والدك؟ ١. إسرائيل ٢. الاتحاد السوفييتي السابق ٣. أثيوبيا ٤. آخر _____

مكان ولادة والدتك. ١. إسرائيل ٢. الاتحاد السوفييتي السابق ٣. أثيوبيا ٤. آخر _____

أصلك: ١. يهودي ٢. عربي ٣. اخر _____

الانتماء الديني: ١. علمانية ٢. متدينة ٣. محافظة ٤. منزمتة ٥. آخر _____

ما هي حالتك الإجتماعية؟

١. عزباء ٢. متزوجة ٣. مرتبطة/مخطوبة ٤. مطلقة/منفصلة ٥. اخر _____

هل لديك أطفال: ١. لا ٢. نعم كم عدد الأطفال؟ _____

في أي عمر كنت عندما أنجبت طفلك الأول؟ _____

هل أدت خدمة عسكرية أو خدمة وطنية؟ ١. خدمة عسكرية ٢. خدمة وطنية ٣. لم أخدم
هل أنهيت خدمة كاملة؟ ١. لا ٢. نعم ٣. ما زلت في الخدمة العسكرية ٤. ما زلت في الخدمة
الوطنية

هل تعانيين من إعاقة صحية, عجز صحي أو مرض مزمن (جسدي أو آخر)? ١. لا ٢. نعم, مم
تعانيين? _____

هل تتلقين (الرجاء تحديد كل الإجابات المناسبة):
١. دخل شهري من مكان العمل ٢. مساعدة مادية ثابتة من العائلة ٣. مخصصات من التأمين
الوطني

٤. مساعدة مادية ثابتة من مصدر آخر. من هو? _____ ٥. لا أتلقى أي دخل شهري ثابت.
إذا كان الجواب نعم, أي من المخصصات التالية:

١. ضمان دخل ٢. استكمال دخل ٣. نفقة ٤. مخصصات عجز
٥. مخصصات أولاد ٦. مخصصات أخرى: _____

كيف تصفين وضعك الاقتصادي اليوم?

١. صعب جدا ٢. صعب ٣. جيد ٤. جيد جدا

إذا كنت تعملين, ما هو دخلك الشهري:

١. حتى 1000 شافل ٢. حتى 2000 شافل ٣. حتى 3000 شافل
٤. حتى 5000 شافل ٥. أكثر من 5000 شافل

هل تساهمين في إعالة أسرتك? (القصص تقديم المساعدة للأهل والأخوة وليس للزوج والأولاد)

١. لا

٢. نعم, لمن تقديم هذه المساعدة? وإلى أي مدى تقومين بتقديم هذه المساعدة? _____

هل لديك ديون?

١. لا ٢. نعم, هل يمكنك الإفصاح عن حجم هذه الديون? _____

هل تلقيت في السابق أو تتلقين اليوم أية مساعدة أو خدمة من خدمات الرفاه الاجتماعي التالية? (يمكنك اختيار
أكثر من إجابة واحدة)

١. تواصل مع عاملة اجتماعية ٢. بيت دافئ ٣. مشروع يتد ٤. آخر (هل يمكنك التفصيل في
الإجابة?) _____

هل قضيت فترة من طفولتك في أطار خارج المنزل? (على سبيل المثال: مؤسسة داخلية, إطار اسري, نزل أو ما
شابه) ١. لا ٢. نعم ٣. آخر _____

هل استعنت في السنة الأخيرة بخدمات اجتماعية معينة? (عاملة اجتماعية, التأمين الوطني, دائرة التشغيل,
مستشارة, جمعيات وما شابه).

١. لا ٢. نعم, من من تلقيت هذه المساعدة? _____

هل لديك اليوم سكن ثابت?

١. لا ٢. نعم

مع من تسكنين اليوم؟ ١. مع والديك او مع أحدهم ٢. زوجك ٣. شريكات للسكن ٤. آخر _____

اسم القرية/المدينة التي تسكنين بها اليوم: _____

هل تعملين في هذه الفترة؟ ١. لا ٢. نعم

إذا كنت لا تعملين، منذ متى لا تعملين؟ _____

أين تعملين؟ وما هي وظيفتك؟ _____

منذ متى وانت تعملين في مكان عملك الحالي؟ (بالسنوات والاشهر)؟ _____

ما هو حجم الوظيفة التي تعملين بها؟ ١. وظيفة كاملة ٢. وظيفة جزئية

إذا كنتِ تعملين بوظيفة جزئية، ما هو السبب في ذلك؟ _____

كم عدد أماكن العمل التي عملتِ بها خلال السنة الأخيرة؟ _____

ما هو مستواك الدراسي؟

١. أنهيتُ اقل من 12 سنة تعليمية.

٢. أنهيتُ 12 سنة تعليمية وليس بحوزتي شهادة بجرروت.

٣. شهادة بجرروت جزئية (كم عدد الوحدات؟) _____

٤. شهادة بجرروت كاملة، كم عدد وحدات الرياضيات؟ _____ اللغة الإنجليزية؟ _____

٥. لقب أكاديمي. في أي موضوع؟ _____

هل بحوزتك شهادة مهنية أو تأهيل مهني؟ ١. لا ٢. نعم في أي موضوع؟ _____

هل تم تشخيصك في الماضي بعسر تعلّمي؟ ١. لا ٢. نعم

هل تم تشخيصك في الماضي باضطراب التركيز وفرط الحركة؟ ١. لا ٢. نعم

بأية مدرسة تعلمت؟

١. عادية (نظرية) ٢. مهنية ٣. تربية خاصة ٤. صف تربية خاصة في مدرسة عادية ٥. آخر _____

بشكل عام، هل غالبية علامتك في المرحلة الثانوية كانت:

١. عالية جداً ٢. عالية ٣. متوسطة ٤. متدنية ٥. متدنية جداً

هل تدرسين حالياً؟ ١. لا ٢. نعم

إذا كان الجواب نعم، ماذا تدرسين؟ (يمكنك اختيار أكثر من إجابة واحدة)

١. انهاء ١٢ سنة تعليمية.

٢. استكمال أو تحسين علامات البجرروت.

٣. دورة تحضيرية لامتحان البسيخومتري.

٤. تعليم أكاديمي في جامعة، كلية أو سمينار. حددي أي منهم؟ _____

٥. تأهيل مهني. أي تدريب؟ _____

٦. تعليم آخر. ما هو؟ _____

هل قمت في السابق او في هذه الفترة بتغيير مخططاتك التعليمية لأنك لم تملكي المال؟

١. لا ٢. نعم، (هل يمكنك التفصيل في الإجابة؟) _____

هل قمت بتغيير مخططاتك التعليمية في أعقاب أزمة الكورونا؟

١. لا ٢. نعم, (هل يمكنك التفصيل في الإجابة؟) _____

هل حدث أن بدأت بالتعليم ثم توقفت عن ذلك؟ ١. لا ٢. نعم

أ. إذا كان الجواب نعم, ماذا كنت تدرسين؟ (فقط لمن لم تجب عن السؤال السابق) _____

ب. ما هو سبب توقفك عن التعليم؟

١. صعوبات مادية

٢. صعوبات تعليمية (لم أنجح في الامتحانات أو لم أفهم المواد)

٣. ضغوطات الدراسة

٤. تم إغلاق المكان الذي بدأت اتعلم به.

٥. سبب آخر. نرجو منك الشرح _____

هل لديك مخططات للتعليم في المستقبل؟ (يمكنك اختيار أكثر من إجابة واحدة)

استكمال من أجل الحصول على شهادة بجرور كاملة

إجراء امتحان البسيخومتري أو سنة تحضيرية

التسجيل لكلية أكاديمية/جامعة بهدف الدراسة للقب الأول

التسجيل لكلية أكاديمية/جامعة بهدف الدراسة للقب الثاني

الحصول على شهادة مهنية

الانخراط بتأهيل مهني

عندما تفكرين في مستقبلك, أي من الجمل التالية تصف حالتك جيداً؟

١. من المؤكد لي أنني لن أستمر في التعليم

٢. ليس واضحاً لي بعد إذا كنت سأستمر في التعليم

٣. من المؤكد أنني سأستمر في التعليم

ما هو حلمك في الحياة؟

نعلم بأن هناك الكثير من الأسباب التي قد تمنع الشباب من استكمال دراستهن العليا. لذا نرجو منك أن تحددى، بخصوص كل واحد من البنود أدناه، إلى أي مدى تصعب عليك البدء بالدراسة العليا (الدراسة ما بعد المدرسة الثانوية). إذا كانت المقولة غير ملائمة لك أبداً عليك الإحاطة ب "لا أوافق أبداً":

سيكون من الصعب علي أن أتعلم لأن:	لا أوافق أبداً	لا أوافق	لست متأكدة	أوافق	أوافق بشدة
لدي صعوبات مادية					
لست ذكية بما فيه الكفاية					

				لدى والدي/عائلتي أفكارًا سلبية عن التعليم العالي
				انا غير مناسبة لاطار التعليم العالي/سيكون من الصعب علي التأقلم لإطار تعليمي.
				لم احصل على الدعم من المعلمين الذين علموني في المدرسة
				أهلي لا يدعمون تخطيطاتي للتعليم
				لا اعرف كيف أدرس
				أشعر بعدم الثقة بنفسي
				ينقصني دعم أصدقائي/صديقاتي بشأن الانخراط في التعليم
				أنا امرأة
				كوني انتمي للمجتمع العربي/البدوي
				مواقف المجتمع ككل من المجتمع العربي/ البدوي
				<u>ان كان لديك أطفال:</u> رعايتهم والاهتمام بهم <u>ان لم يكن لديك أطفال:</u> في حال رزقتُ بأطفال - الاهتمام برعايتهم
				أفتقد دعم الزوج/الخطيب بشأن التعليم العالي (في حال عدم وجود زوج/خطيب بإمكانك تخطي السؤال)
				رغبتي في إنجاب الأطفال
				كوني سأضطر للعمل أثناء فترة التعليم
				لا يوجد من حولي من هي قدوة لأحتذي بها /لا يوجد في محيطي أي امرأة تتعلم

				لا يوجد من يشجعني ويدفعني نحو التعليم
				لا يوجد من يرافقتني في فترة التعليم
				يجب علي الاهتمام بالبيت وأو العائلة
				علي أن أكمل تعليمي الثانوي كي يتم قبولي للتعليم الجامعي
				سيستغرق وقتاً طويلاً جداً لأنهي تعليمي
				لا أستوفي شروط القبول
				زواج/خطبة
				ليس لدي إهتمام بالتعليم
				ليس لدي طاقة/أنا كسولة
				لا أعرف حتى الآن ماذا أريد ان أتعلم
				لا اعرف حتى الان أين سأتعلم
				أخشى ان يضر ذلك بسمعتي
				لا يوجد في المنطقة المجاورة لنا مؤسسة تعليمية تُدرّس الموضوع الذي أرغب بتعلمه
				لا يوجد منح دراسية بشكل كافٍ
				لا أعرف كيف يمكنني الحصول على مساعدة مادية من أجل التعليم
				علي الآن التفرغ لأمر أخرى في حياتي, فأنا لست متفرغة للتفكير في التعليم الآن.
				حالتي العاطفية
				لا أرى أهمية في ذلك
				لدى عائلتي معتقداتٍ سلبية عن التعليم العالي للنساء.
				مجتمعي لا يشجع الشباب على التعليم
				المؤسسات والأطر التعليمية الموجودة لا تتناسب مع احتياجاتي
				سيكون صعباً لي من الناحية الاجتماعية

					انا قادرة على تجاوز كل عقبة تعترض طريقي في تحقيق أهدافي في التعليم
--	--	--	--	--	--

تشير العبارات التالية إلى كيفية تعاملك مع ذاتك ومع حالات مختلفة. حددي مدى موافقتك مع كل عبارة من العبارات التالية.

أوافق بشدة	أوافق	أوافق ولا أوافق بنفس الدرجة	لا اوافق	لا أوافق أبداً	
(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	
					لدي القليل من السيطرة على ما يحدث لي في حياتي
					ليست لدي طريقة لحل بعض المشكلات التي تضايقتني
					أستطيع، الى حدٍ قليل جداً، أن اغيّر الأمور المهمة في حياتي
					في كثير من الأحيان أشعر أنني لا أستطيع التعامل مع مشاكل في الحياة
					في كثير من الأحيان أشعر أنّ الآخرين يدفعونني لفعل أمور ما (القصد بطريقة سلبية)
					ما سيحدث معي في المستقبل مرتبط بالأساس بي
					أستطيع تقريباً فعل أي شيء أرغب بفعله

من فضلك حددي إلى أي مدى تلائم كل واحدة من الجمل التالية حالتك الآن.

ملائمة جداً						غير ملائمة أبداً	
7	6	5	4	3	2	1	هناك شخص مقرب بجانبني عندما أحتاجه
7	6	5	4	3	2	1	هناك شخص مقرب أستطيع ان أشاركه أفر احي وأحزاني
7	6	5	4	3	2	1	عائلتي تحاول مساعدتي حقاً

7	6	5	4	3	2	1	أحصل على المساعدة والدعم العاطفي الذي أحتاجه من عائلتي.
7	6	5	4	3	2	1	هناك شخص مقرب لي/لقلبي وهو مصدر تشجيع لي
7	6	5	4	3	2	1	أصدقائي/صديقاتي يحاولون حقاً مساعدتي
7	6	5	4	3	2	1	بإمكاني الاعتماد على أصدقائي/صديقاتي عندما تطرأ مشكلة ما
7	6	5	4	3	2	1	بإمكاني التحدّث عن مشاكلي مع عائلتي
7	6	5	4	3	2	1	لديّ أصدقاء أستطيع ان أشاركهم أفراحي وأحزاني
7	6	5	4	3	2	1	هناك شخص مقرب لي/ لقلبي يهتم بمشاعري
7	6	5	4	3	2	1	عائلتي مستعدة لمساعدتي باتخاذ القرارات
7	6	5	4	3	2	1	أستطيع التحدّث عن مشاكلي مع أصدقائي/صديقاتي

سنعرض عليك في هذا القسم مواقف قد تواجهها الشبابات خلال حياتهن. رجاء حددي مدى موافقتك مع كل بند من البنود التالية:

لا على الاطلاق	بدرجة قليلة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة	بدرجة كبيرة جدا	
1	2	3	4	5	تراقب عائلتي سلوكياتي, بخلاف إخوتي الذكور.
1	2	3	4	5	تمارس عائلتي الضغط عليّ كي أتزوج.
1	2	3	4	5	قمت (أو أقوم) بإيذاء نفسي بواسطة استخدام مواد خطيرة (كحول او مخدرات)
1	2	3	4	5	قمت (أو أقوم) بإيذاء نفسي بواسطة إلحاق ضرر جسدي/ أذى جسدي
1	2	3	4	5	عانيت (أو أعاني) من اضطرابات الأكل (حمية غذائية قاسية او الإفراط في تناول الطعام).
1	2	3	4	5	تعرضت (أو أتعرض) للعنف داخل العائلة.
1	2	3	4	5	تعرضت (أو أتعرض) للعنف من قِبَل زوجي/شريكي/خطيبي.
1	2	3	4	5	تعرضت (أو أتعرض) لتحرش جنسي.
1	2	3	4	5	تعرضت لعنف جنسي و/أو اعتداء جنسي
1	2	3	4	5	راودتني (أو تراودني) أفكار انتحارية.

فيما يلي قائمة من ردود الفعل العاطفية التي يحتمل ان تنشأ جراء تعرض الاشخاص لتجارب ضاغطة.

رجاء اقرأي كل منها وأشيري إلى أي مدى أقلقتك هذه المشكلة خلال الشهر الأخير

الاستجابة	لا على الاطلاق	قليلاً	باعتدال	كثيراً	كثيراً جداً
ذكريات, أفكار او صور متكررة ومزعجة لتجربة ضاغطة/مؤلمة؟					
تشعرين بالقلق الشديد عندما يكون هناك شيء يذكرك بتجربة ضاغطة/مؤلمة؟					
تتجنبين الأنشطة أو مواقف معينة لانها تذكرك بتجربة ضاغطة/مؤلمة؟					
تشعرين بأنك منعزلة او منقطعة عن الآخرين؟					
تشعرين بتعكر المزاج أو بنوبات غضب؟					
تواجهين صعوبة في التركيز؟					

الآن سأطرح عليك بعض الاسئلة التي تتعلق بالتمييز ضدك في جميع مجالات الحياة. التمييز هو التعصب والتعامل المختلف والسلبى تجاه الاشخاص بسبب أصلهم, عمرهم, ديانتهم وما شابه. الرجاء تحديد الإجابة المناسبة لك.

هل شعرت في السنة الأخيرة بتمييز ضدك بسبب عمرك؟	لا -1	نعم -2
هل شعرت في السنة الأخيرة بتمييز ضدك بسبب قوميتك؟	لا -1	نعم -2
هل شعرت في السنة الأخيرة بتمييز ضدك بسبب اصلك, انتمائك للمجتمع البدوي؟	لا -1	نعم -2
هل شعرت في السنة الأخيرة, بتمييز ضدك بسبب ديانتك, ايمانك؟	لا -1	نعم -2
هل شعرت في السنة الأخيرة بتمييز ضدك بسبب جنسك؟	لا -1	نعم -2
هل شعرت في السنة الأخيرة بتمييز ضدك بسبب ميولك الجنسية؟	لا -1	نعم -2
هل شعرت في السنة الأخيرة بتمييز ضدك بسبب إعاقة, جسدية أو نفسية لديك؟	لا -1	نعم -2
هل شعرت في السنة الأخيرة بتمييز ضدك بسبب لون بشرتك؟	لا -1	نعم -2

هل يمكنك مشاركتنا بما قمت به حتى الآن للمضي قدماً في دراستك؟

إن كنت ترغبين بالاشتراك في القرعة على سحب قسائم شرائية بقيمة ١٥٠ شاقل من شبكات الأزياء, الرجاء تسجيل عنوان بريدك الإلكتروني ورقم الخليوي الخاص بك أدناه:

رقم الهاتف/الخليوي: _____ البريد الإلكتروني: _____

هل توافقين على أن نعاود الاتصال بك في المستقبل؟ ١. لا, لماذا؟ _____ ٢. نعم

هذا الجزء سيتم حفظه بشكل منفصل عن الاستمارة:

إذا كان الجواب بنعم, هل هناك طرق أخرى نستطيع من خلالها التواصل بك في المستقبل؟

الإسم الكامل: _____

رقم الهاتف الخليوي: _____

البريد الإلكتروني: _____

رقم هاتف شخص قريب أو صديق: _____

آخر: _____

نشكرك جزيل الشكر لتعاونك!

נספח 3- התפלגות הדיווח על מצבי סיכון

צעירות יהודיות

ס'ת	ממוצע	-5 במידה רבה מאוד	-4 במידה רבה	-3 במידה בינונית	-2 במידה מועטה	-1 כלל לא	
1.71	2.79	26.8	14.3	11.7	5.2	42.0	הוטרדתי (או מוטרדת) מינית
1.74	2.59	24.9	13.5	6.6	5.2	49.8	חוויתי אלימות ו/או פגיעה מינית
1.67	2.58	22.3	15.0	6.4	11.2	45.1	היו לי (או שיש לי) מחשבות אובדניות
1.56	2.26	14.0	14.5	10.2	5.5	55.7	התמודדתי (או מתמודדת) עם הפרעות אכילה. (למשל דיאטה קשה או אכילה מופרזת)
1.52	2.13	15.1	6.5	12.9	7.8	57.8	המשפחה שלי מפקחת על ההתנהגות שלי, בשונה מהאחים הזכרים שלי
1.47	1.96	11.2	9.4	9.9	3.4	66.1	סבלתי (או סובלת) מאלימות במשפחה
1.45	1.92	12.3	5.9	8.9	7.2	65.7	פגעתי (או פוגעת) בעצמי על ידי על ידי גרימת נזק לגוף/פגיעה בגוף
1.33	1.78	8.0	7.6	8.0	7.2	69.2	פגעתי (או פוגעת) בעצמי על ידי שימוש בחומר מסוכן (אלכוהול או סמים)
1.11	1.62	3.4	6.8	8.9	9.8	71.1	המשפחה שלי מפעילה עליי לחץ כדי להתחתן
1.06	1.39	5.1	3.4	3.0	2.1	86.4	סבלתי (או סובלת) מאלימות מצד בן זוג
0.87	2.10						ממוצע מצבי סיכון

צעירות בדואיות

ס'ת	ממוצע	-5 במידה רבה מאוד	-4 במידה רבה	-3 במידה בינונית	-2 במידה מועטה	-1 כלל לא	
1.30	2.27	7.5	12.2	19.7	21.1	39.5	המשפחה שלי מפקחת על ההתנהגות שלי, בשונה מהאחים הזכרים שלי
1.41	1.95	12.2	4.8	8.8	14.3	59.9	התמודדתי (או מתמודדת) עם הפרעות אכילה. (למשל דיאטה קשה או אכילה מופרזת)

1.33	1.81	9.6	4.1	11.0	8.2	67.1	סבלתי (או סובלת) מאלימות במשפחה
1.13	1.61	6.1	2.7	6.8	15.0	69.4	היו לי (או שיש לי) מחשבות אובדניות
1.13	1.59	4.8	4.8	8.2	8.9	73.3	המשפחה שלי מפעילה עליי לחץ כדי להתחתן
1.03	1.45	4.8	2.7	4.1	9.5	78.9	פגעתי (או פוגעת) בעצמי על ידי על ידי גרימת נזק לגוף/פגיעה בגוף
1.05	1.34	6.8	0.7	0.7	2.7	89.0	סבלתי (או סובלת) מאלימות מצד בן זוג
0.69	1.18	2.1	0.7	2.1	4.1	91.1	הוטרדתי (או מוטרדת) מינית
0.74	1.18	2.7	0.7	1.4	2.7	92.5	חוויתי אלימות ו/או פגיעה מינית
0.37	1.05	0.7	0.0	0.7	0.7	97.9	פגעתי (או פוגעת) בעצמי על ידי שימוש בחומר מסוכן (אלכוהול או סמים)
0.74	1.54						ממוצע מצבי סיכון

צעירות יהודיות קבוצת השוואה

ס"ת	ממוצע	-5 במידה רבה מאוד	-4 במידה רבה	-3 במידה בינונית	-2 מועטה	-1 כלל לא	
1.45	2.18	12.5	9.8	11.6	15.6	50.4	הוטרדתי (או מוטרדת) מינית
1.38	1.75	10.7	4.9	6.7	4.0	73.7	חוויתי אלימות ו/או פגיעה מינית
1.15	1.70	4.5	6.7	8.5	14.7	65.6	היו לי (או שיש לי) מחשבות אובדניות
1.20	1.69	5.4	7.1	8.5	8.9	70.1	התמודדתי (או מתמודדת) עם הפרעות אכילה. (למשל דיאטה קשה או אכילה מופרזת)
1.05	1.66	3.6	4.5	9.8	18.8	63.4	המשפחה שלי מפקחת על ההתנהגות שלי, בשונה מהאחים הזכרים שלי
0.75	1.39	0.4	1.8	8.5	14.7	74.6	המשפחה שלי מפעילה עליי לחץ כדי להתחתן
0.86	1.35	1.8	3.1	5.8	7.1	82.1	פגעתי (או פוגעת) בעצמי על ידי גרימת נזק לגוף/פגיעה בגוף
0.73	1.27	1.3	1.3	5.4	6.7	85.3	פגעתי (או פוגעת) בעצמי על ידי שימוש בחומר מסוכן (אלכוהול או סמים)
0.59	1.16	0.9	0.9	2.7	4.0	91.5	סבלתי (או סובלת) מאלימות במשפחה

0.40	1.08	0.4	0.0	1.8	2.2	95.5	סבלתי (או סובלת) מאלימות מצד בן זוג
0.57	1.52						ממוצע מצבי סיכון