



נשירת סטודנטים דוברי ערבית מלימודים אקדמיים במכללות :  
זיהוי גורמי סיכון והקשרים ביניהם

דוח מסכם

ספטמבר, 2023

המחקר מומן באמצעות קרן המחקרים של המוסד לביטוח לאומי

חוקרות: ד"ר מרים שריד<sup>1</sup>, פרופ' ורד וקנין-נוסבאום<sup>1</sup>, ד"ר מיכל רווה<sup>1,2</sup>, ד"ר עינת נבו<sup>1</sup>,  
פרופ' רנדה עבאס<sup>2</sup>

<sup>1</sup>המכללה האקדמית גליל מערבי

<sup>2</sup>המכללה הערבית לחינוך בחיפה

## תקציר המחקר

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את הגורמים הקשורים לנשירה מלימודי תואר ראשון בקרב סטודנטים דוברי ערבית כשפת אם (הלומדים בשפת אימם או הלומדים בעברית) ולהשוותם לאלה המאפיינים סטודנטים דוברי עברית. אומנם, שיעור הנשירה הגבוה של סטודנטים ערבים בהשכלה הגבוהה מתועד היטב בספרות, אולם, חסרים מחקרים עדכניים וכן כאלו היכולים לשפוך אור על הגורמים לנשירה בקרב סטודנטים דוברי הערבית בכלל ובקרב סטודנטים דוברי ערבית הלומדים בעברית בפרט. במחקר הנוכחי נבדקו מספר גורמי סיכון לנשירה כדוגמת לימודים בשפה שאינה שפת האם של הסטודנט, מחויבות ללימודים, הסתגלות אקדמית, רגשית וחברתית, מסוגלות עצמית אקדמית, ותחושת שייכות למכללה. גורמים נוספים אשר עשויים להשפיע על נשירה ונבדקו במחקר הם מצב כלכלי, קבלת סיוע מהמכללה והישגים אקדמיים.

הרציונל למחקר נובע מנתונים המצביעים על אחוזי נשירה גבוהים ומדאיגים של סטודנטים דוברי ערבית הלומדים לתואר ראשון בישראל. צעירים אלה נמצאים בסיכון להשתלבות בשוק התעסוקה ובאשר ליכולתם לפתח עצמאות כלכלית. מטרת המחקר הנוכחי עולות בקנה אחד עם התכנית הרב שנתית של המל"ג לצמצם את הנשירה של סטודנטים דוברי ערבית כדי להגביר את שיעור השתתפותם העתידי בשוק העבודה.

השערות המחקר: שוער כי (1) שיעור הנשירה וכוונות הנשירה בקרב סטודנטים דוברי ערבית שסביבת הלימודים שלהם אינה דוברת את שפת אימם יהיה גבוהים בהשוואה לסטודנטים הלומדים בסביבה שדוברת את שפת אימם. השערה זו נסמכת על ממצאים קודמים המראים, כי סטודנטים הלומדים באקדמיה בשפה שאינה שפת אימם מגיעים להישגים נמוכים יותר והינם בסיכון גדול יותר לנשור מלימודיהם (Miller & Peleg, 2010). היעדר שליטה מספקת בשפת הלימוד עלולה להוות חסם בפני הצלחה והתמדה בלימודים. (2) ימצאו הבדלים בגורמים המנבאים כוונות נשירה בין סטודנטים דוברי ערבית שסביבת הלימודים שלהם אינה דוברת את שפת אימם בהשוואה לסטודנטים הלומדים בסביבה הדוברת את שפת אימם.

שיטה: המחקר נערך בשנים תשפ"ב-תשפ"ג בשתי מכללות בצפון הארץ וכלל שלוש קבוצות של סטודנטים לתואר ראשון: (1) סטודנטים דוברי ערבית הלומדים בעברית, (2) סטודנטים דוברי ערבית הלומדים בעברית, (3) סטודנטים דוברי ערבית הלומדים בעברית ו- (3) סטודנטים דוברי ערבית הלומדים בעברית. משתני המחקר המרכזיים נבדקו באמצעות שאלונים מקוונים שהועברו בשנת הלימודים תשפ"ב לכל הסטודנטים הלומדים בשתי המכללות בשנה הראשונה והשנייה ללימודיהם. בסך הכל השתתפו במחקר 838 סטודנטים. משתני המחקר שנבדקו היו (1) משתני רקע (הכנסה, גיל, מגדר, מצב משפחתי, ילדים, שנת לימודים, קבלת סיוע מהמכללה והגורם המממן את הלימודים). (2) נשירה בפועל וכוונות נשירה מהלימודים (3) גורמי סיכון (מחויבות ללימודים, שביעות רצון מהלימודים, הסתגלות אקדמית, רגשית וחברתית, מסוגלות עצמית אקדמית ותחושת שייכות למכללה). בשנה העוקבת, תשפ"ג, נדלו נתונים לגבי נשירה והישגים לימודיים מרשומות המכללות.

### ממצאי המחקר: הממצאים מצביעים על מספר היבטים עיקריים מעניינים.

- 1) שיעור הנשירה בפועל היה נמוך (2.7% מכלל המדגם). יתכן כי שיעור נמוך זה נובע מפעולות ייחודיות לטיפול בנשירה שנעשות במכללות שנבדקו.
  - 2) בהתייחס לסטודנטים דוברי ערבית הלומדים בעברית, כרבע מהם מציגים כוונות נשירה גבוהות בשנה הראשונה ללימודיהם. שיעור שהינו כמעט כפול מזה שמציגים סטודנטים דוברי עברית וערבית הלומדים בשפת אימם. כמו כן, ממוצע הציונים של דוברי ערבית הלומדים בעברית, נמצא נמוך בהשוואה לזה של שתי הקבוצות האחרות שלומדות בשפת האם שלהן. יתרה מכך, נמצא, כי הסתגלות אקדמית-לימודית נמוכה ותחושת שייכות נמוכה הם שני גורמי סיכון, שמסבירים אחוז גבוה יותר מהשוונות בכוונות הנשירה בקבוצה זו בהשוואה לסטודנטים דוברי ערבית הלומדים בשפת אימם. מכאן, שסטודנטים הלומדים באקדמיה בשפה שאינה שפת אימם הינם בסיכון גבוה יותר להישגים נמוכים ובסיכון גבוה יותר לנשירה מהלימודים. היעדר שליטה מספקת בשפת שבה מתקיימת הלמידה, עלול לגרום לכך שההסתגלות תהיה מורכבת יותר ולהוות חסם בפני הצלחה והתמדה בלימודים.
  - 3) בהתייחס לסטודנטים דוברי ערבית לעומת סטודנטים דוברי עברית, נמצא כי סטודנטים דוברי ערבית דיווחו הן על הכנסה משפחתית נמוכה יותר והן על אחוז נמוך יותר של סטודנטים עובדים בהשוואה לדוברי עברית. מעבר לכך, אחוז גדול יותר מדוברי הערבית דיווחו, כי לימודיהם ממומנים בתמיכת הוריהם לעומת סטודנטים דוברי עברית, אצלם אחוז גדול יותר דיווחו, כי הם משלמים את עלות הלימודים בעצמם. באופן דומה, נמצא כי דוברי ערבית בשתי הקבוצות, נוטים להיעזר פחות מאשר דוברי עברית בסיוע כלכלי, רגשי או לימודי שהמוסדות האקדמיים מציעים. ייתכן כי הבדלים תרבותיים מהווים חסמים לבקשת סיוע.
  - 4) בהתייחס לכלל הסטודנטים במחקר הנוכחי, נמצא כי תחושת השייכות למוסד הלימודי מנבאת כוונות נשירה, כך שככל שתחושת השייכות היתה נמוכה יותר, כוונות הנשירה היו גבוהות יותר. לפיכך, ראוי שמוסדות לימוד אקדמיים יתייחסו לאופן שבו ניתן לטפח ולחזק את תחושת השייכות של הסטודנטים למוסד בכדי שזו תהווה גורם חוסן המגן מפני נשירה מהלימודים.
- תוצאות המחקר הנוכחי שופכות אור על הגורמים המרכזיים הקשורים לנשירה מלימודים גבוהים בקרב דוברי ערבית הלומדים בעברית ובקרב דוברי ערבית בכלל. התוצאות מלמדות באשר לגורמים אותם ראוי לחזק באוכלוסייה זו על מנת לצמצם את הסיכון לנשירה ובכך להגביר את המוביליות החברתית והצמיחה הכלכלית של אוכלוסיות מוחלשות אלה. המלצות יישומיות נדונות בדוח באשר לחיזוק גורמי חוסן ולמניעת נשירה מלימודים בהשכלה הגבוהה.

## תוכן עניינים

3	תוכן עניינים
4	רשימת תרשימים
5	רקע תיאורטי
5	חשיבות ההשכלה הגבוהה לעתידו של הצעיר
5	נשירת סטודנטים בהשכלה הגבוהה
6	גורמים לנשירה
9	רציונל
10	מטרות המחקר
10	שיטה
10	אוכלוסיית המחקר והמשתתפים
11	כלי המחקר
12	איסוף הנתונים
13	ממצאים
13	נשירה וכוונות נשירה
13	נשירה בפועל
13	כוונות נשירה
15	גורמי סיכון לנשירה
15	משתני רקע
17	גורמים סביבתיים – סיוע של המכללה
18	ציונים
19	היבטים חברתיים ורגשיים
22	ניבוי כוונות נשירה
23	מודל תיווך לניבוי כוונות נשירה
24	מודלים של מיתון (מודל 1)
26	דיון
29	רשימה ביבליוגרפית



## רשימת טבלאות

11. טבלה 1. התפלגות נתוני הרקע של המשתתפים בשלוש קבוצות המחקר \_\_\_\_\_
14. טבלה 2. ממוצעים (וסטיות תקן) של כוונות לנשירה (סולם של 5-1) בשלוש קבוצות המחקר \_\_\_\_\_
15. טבלה 3. הכנסה משפחתית ותעסוקה בשלוש קבוצות המחקר \_\_\_\_\_
16. טבלה 4. התפלגות מקורות עזרה במימון הלימודים בשלוש קבוצות המחקר \_\_\_\_\_
16. טבלה 5. אחוז הסטודנטים שהביעו כוונות נשירה לפי קבוצה ומצב כלכלי \_\_\_\_\_
17. טבלה 6. התפלגות קבלת סיוע כספי רגשי ולימודי מהמכללה בשלוש קבוצות המחקר \_\_\_\_\_
17. טבלה 7. הקשר בין קבלת סיוע מהמכללה לבין כוונות נשירה גבוהות בשלוש קבוצות המחקר \_\_\_\_\_
18. טבלה 8. ציון ממוצע מצטבר של הסטודנטים, לפי קבוצה ולפי כוונות נשירה; ניתוח שונות דו כווני \_\_\_\_\_
18. טבלה 9. ממוצעים (וסטיות תקן) של תחושת מחויבות ללימודים ומרכיביה בקרב שלוש קבוצות המחקר, ניתוח שונות חד כווני \_\_\_\_\_
20. טבלה 10. ממוצעים (וסטיות תקן) של הסתגלות אקדמית, רגשית וחברתית בקרב שלוש קבוצות המחקר \_\_\_\_\_
21. טבלה 11. ממוצעים (וסטיות תקן) של תחושת מסוגלות עצמית אקדמית בקרב שלוש קבוצות המחקר \_\_\_\_\_
22. טבלה 12. ממוצעים (וסטיות תקן) של תחושת שייכות למכללה בקרב שלוש קבוצות המחקר \_\_\_\_\_
23. טבלה 13. תוצאות גרסיה לינארית בצעדים (stepwise) לניבוי כוונות נשירה (כמשתנה רציף 5-1) \_\_\_\_\_
25. טבלה 14. מודל המיתון של שפת לימוד בקשר שבין שייכות למוסד לבין כוונות נשירה \_\_\_\_\_

## רשימת תרשימים

14. תרשים 1. התפלגות אחוזי הסטודנטים עם כוונות נשירה בשלוש קבוצות המחקר \_\_\_\_\_
18. תרשים 2. ציון ממוצע לפי קבוצה ולפי כוונות נשירה \_\_\_\_\_
- תרשים 3. מודל מושגי של מודל התיווך הממותן של משתנים חברתיים-רגשיים על הקשר שבין שפת לימוד לכוונות נשירה בקרב סטודנטים דוברי ערבית במכללות (מודל 8 PROCESS) \_\_\_\_\_
24. תרשים 4. המודל המושגי של מיתון שפת הלימוד לכוונות נשירה \_\_\_\_\_
- 25.

## רקע תיאורטי

### חשיבות ההשכלה הגבוהה לעתידו של הצעיר

מערכת ההשכלה הגבוהה עברה שינויים משמעותיים החל משנות התשעים של המאה הקודמת, המתבטאים בגידול במספר המוסדות להשכלה גבוהה והקמתן של מכללות ובעקבות זאת בגידול ניכר במספר הסטודנטים. בשנות ה-90 הוכנס לחוק ההשכלה הגבוהה התיקון העשירי שאפשר פתיחתן של מכללות כגון מכללות אזוריות ציבוריות המתוקצבות על ידי המועצה להשכלה גבוהה וממוקמות באזורים פריפריאליים. אלה, החלו את דרכן כשלוחות מרוחקות של אוניברסיטאות וכמכללות להכשרת עובדי הוראה (שאינן מתוקצבות ע"י המדינה) (איילון, 2008). מאז, חל גידול עקבי במספר הסטודנטים, שמיוחס הן לריבוי טבעי והן לדרישות החברתיות להשכלה אקדמית הנחוצה להשתלבות בשוק העבודה ולעצמאות כלכלית (וולנסקי, 2005; פרנקל, 2000).

השכלה גבוהה מהווה עבור אוכלוסיית הלומדים אמצעי חשוב למוביליות חברתית וכלכלית (ברודט, 2004; Narayan et al., 2018; Marginson, 2016), והיא חיונית בעיקר לאוכלוסייה מהפריפריה או לבני קבוצות הנתפסות כמוחלשות חברתית (איילון, 2008). הספרות המקצועית מלמדת, כי השכלה אקדמית מקנה הון כלכלי, חברתי ותרבותי החסר לאלו שאין להם השכלה אקדמית. ההבדלים למשל, באים לידי ביטוי בשכר של בעלי השכלה אקדמית לעומת שכרם של בעלי השכלה תיכונית בישראל (דוידוביץ וסואן, 2005) ובארה"ב (Fenwick, 2005). מחקר אשר בדק את מאפייני הלומדים במכללה אחת בישראל הראה כי למרות שמסיימי תואר אקדמי מאופיינים בחתך קבלה נמוך בהשוואה לתנאי הקבלה לאוניברסיטה (דוידוביץ וסואן, 2005), מרביתם מסיימים וזוכים לקבל תואר אקדמי אשר פותח בפניהם הזדמנות שנייה. לפיכך, לרכישת השכלה גבוהה כיום נודעת חשיבות רבה בריבוד חברתי ויצירת הזדמנויות לשוויון חברתי. סיום התואר הוא לא רק מדד להצלחתו האישית של הסטודנט בלימודיו אלא תנאי חיוני לקידום חברתי ומקצועי (חיימוביץ ובן-שחר, 2004; סואן ודוידוביץ, 2007).

למרות נתונים מעודדים אלה, התרחבותן של מערכות ההשכלה הגבוהה מלווה גם בעלייה בשיעור הנשירה. אחוז הסטודנטים שאינם מסיימים את לימודי התואר הראשון עלה, בעיקר בקרב קבוצות חברתיות שההישגים הלימודיים שלהן נמוכים יותר (Bailey & Dynarski, 2011). מטרת המחקר הנוכחי היתה לחקור את מאפייני הנשירה האקדמית בתואר הראשון ולפתח מודל שיציג את הגורמים המרכזיים לנשירה. באמצעות מודל שכזה ניתן יהיה להציע אפשרויות סיוע לצמצום הנושרים מלימודים גבוהים.

### נשירת סטודנטים בהשכלה הגבוהה

אחד הקריטריונים להצלחה בלימודים האקדמיים הוא בראש ובראשונה ההתמדה בלימודים לשם סיום התואר. כאמור, יחד עם התרחבותה והגברת נגישותה של מערכת ההשכלה הגבוהה, עלה גם שיעור הסטודנטים הנושרים ממנה, כלומר, אלו שאינם מסיימים את לימודיהם לתואר ראשון (Bailey & Dynarski, 2011; Oppedisano, 2011). סטודנט נושר מוגדר זה אשר החל את לימודיו בשנה מסוימת, ולא נמצא במערכת להשכלה גבוהה בשנה שלאחר מכן. בישראל, על בסיס נתוני הלמ"ס מהשנים 2016/17, אחוז הסטודנטים הנושרים בהשכלה הגבוהה עומד על 8.9% (קריל ועמרייה, 2019).

כדי להגביר את שיעור ההשתתפות והפריון בשוק העבודה, המועצה להשכלה גבוהה הגדירה כיעד לשנים תשע"ז-תשפ"ב את הקידום והשילוב של אוכלוסיות מסוימות במערכת ההשכלה הגבוהה, וביניהן סטודנטים המגיעים מרקע סוציו-אקונומי נמוך וסטודנטים ערבים (המועצה להשכלה גבוהה, הוועדה לתכנון ולתקצוב, 2016). המחקר הנוכחי התמקד באוכלוסייה הערבית במטרה לאפיין ולהבין את מאפייני הנשירה מלימודים אקדמיים בקרב סטודנטים מאוכלוסייה זו בהשוואה לסטודנטים דוברי עברית המגיעים מרקע סוציו-אקונומי דומה.

על פי נתונים מניתוח של 19,755 סטודנטים בישראל, ילידי השנים 1978-1981, שהחלו את לימודיהם עד שנת 2005 והמועד האחרון לקבלת התואר היה 2010, נמצא כי שיעורי הנשירה בקרב סטודנטים דוברי ערבית (מוסלמים, נוצרים ודרוזים) עומדים על 15.5-17.4%, בעוד שיעורי הנשירה בקרב סטודנטים דוברי עברית כשפת אם (בחלוקה על פי מוצא עדתי) עומדים על 6.2-9% (פניגר ואחרים, 2016). נתונים עדכניים מצביעים על מגמה דומה. קריל ועמרייה (2019) מדווחים על בסיס נתוני הלמ"ס, כי בשנת 2016/17 שיעורי הנשירה של הסטודנטים הערבים – גברים ונשים – בשנה הראשונה ללימודיהם היה 14.3%, לעומת 8.8% בקרב סטודנטים יהודים ואחרים. למעשה, הסיכוי של סטודנט ערבי לנשור מהלימודים לאחר שנת לימודים אחת גבוה פי 1.37 מהסיכוי של סטודנט יהודי לא חרדי, גם כאשר הם מושווים במאפיינים כמו הכנסת האב, השכלת האם, תחום לימודים וסוג מוסד לימודים. ממצאים דומים נמצאו גם במחקר שנערך בתקופת הקורונה (חאגי-יחיא ואחרים, 2020). בשל נתונים מדאיגים אלה ולאור החשיבות הרבה של ההשכלה הגבוהה לנידודות החברתית של אוכלוסיות מוחלשות בכלל ובני המיעוטים בפרט, יש צורך לבחון את הסיבות לנשירה של סטודנטים מרקע זה.

### גורמים לנשירה

שפה ותרבות. מרבית הסטודנטים דוברי ערבית לומדים בישראל בשפתם השנייה (עברית) אותה למדו לרוב במהלך לימודיהם בבית הספר היסודי והתיכון. רכישת שפה שניה מוגדרת כלמידה של שפה נוספת, שאינה חלק מסביבתו הטבעית של הלומד, בנוסף לשפת האם של הלומד, לצרכים חברתיים, תקשורתיים ולצרכי למידה (Cook, 2016). כישורי השפה של סטודנטים הלומדים בשפה שאינה שפת אימם, אינם מפותחים דיים ומובילים לקשיים אקדמיים הבאים לידי ביטוי בקושי להביע רעיונות (Alsamadani, 2010; Borodkin & Faust, 2014; Manor, 2016; Rass, 2015) ולנהל שיחה באופן מאורגן ורציף (Alsamadani, 2010; Borodkin & Faust, 2014). כתוצאה מכך, סטודנטים הלומדים באקדמיה בשפה שאינה שפת אימם ואינם שולטים היטב בשפת ההוראה, מגיעים להישגים נמוכים יותר באקדמיה (Miller & Peleg, 2010) והם בעלי סיכון גדול יותר לנשור מלימודיהם.

באופן דומה, סטודנטים דוברי ערבית נתקלים בקשיים על רקע מיומנויות השפה שלהם בעברית במיוחד בשנה הראשונה ללימודיהם במוסד אקדמי (Flum & Kaplan, 2016). אתגר השפה מוביל חלק מסטודנטים אלה ללמוד במוסדות להשכלה גבוהה שבהם שפת הלימוד היא ערבית או ללמוד בארצות אחרות דוברות ערבית כמו ירדן (Arar, 2011). יחד עם זאת, ולמרות קשיים אלה, סטודנטים שערבית הינה שפת אימם, בוחרים לעיתים קרובות, משיקולים מגוונים, ללמוד במוסד אקדמי ששפת ההוראה בו היא עברית. מרביתם מדווחים על שליטה חלקית בשפה העברית. למשל, על פי הסקר החברתי של הלמ"ס לשנת 2016, רק 60% מדוברי הערבית דיווחו שהם שולטים ברמה טובה לפחות בדיבור בעברית ו-



57% העידו על שליטה טובה לפחות בכתיבה וקריאה בשפה העברית. לפיכך, אין זה מפתיע שצעירים דוברי ערבית במוסדות להשכלה גבוהה שאינם עומדים ברמה הנדרשת מבחינת השפה, מתקשים להתמיד ולהגיע להישגים גבוהים בלימודיהם (קריל ועמרייה, 2019). העדר שליטה מספקת בשפה העברית היא אחד מהחסמים העיקריים העומדים בפני הצלחתם והתמדתם בלימודיהם האקדמיים.

מלבד הגורם המשמעותי של חסם השפה, ישנם גורמים נוספים הידועים כגורמי סיכון לנשירה. למשל, מחקרים השוואתיים, בין מיעוטים ללא מיעוטים, שבוצעו בארה"ב הצביעו על הגורם התרבותי כגורם נוסף לנשירה (Horton, 2015). פערי הנשירה בין אוכלוסיית השחורים ללבנים, למשל, הוסברו על ידי הבדלי תרבות בין התרבות ממנה מגיע הסטודנט, לבין תרבות הרוב במוסד הלימודי שבו הוא לומד (Berkner et al., 2003; Museus & Quaye, 2009). אחרים טוענים, כי הבדלי הנשירה בין מיעוטים ללא מיעוטים הוא המצב הכלכלי הפחות טוב שמאפיין מיעוטים ולא דווקא התרבות השונה שלהם (Meeuwisse et al., 2010).

הנתונים שנאספו בישראל, אשר עסקו פחות בהיבטים תרבותיים השוואתיים, מלמדים, כי הסיבות לנשירה של סטודנטים מהמוסד האקדמי הן בעיקר לימודיות (בר-עם, 2006) כגון חוסר עניין ואי התאמה לציפיות. הנושאים מאופיינים בציוני כניסה נמוכים יותר (ממוצע ציוני בגרות ומבחן פסיכומטרי) לעומת המתמידים (בר-עם, 2006; חיימוביץ ובן שחר, 2004; רוזנטל ובן שחר, 1990; 2000; Sagy, 2006) ובשביעות רצון נמוכה מהלימודים (בר-עם, 2006). חלקם משתייכים למשפחות שיכולתן לתמוך כלכלית בסטודנט נמוכה ויש להם יותר בעיות פרנסה (כפיר ואחרים, 2005).

ממצאים אלה המצביעים על גורמים תרבותיים ולימודיים כגורמי סיכון לנשירה באים לידי ביטוי במודל התיאורטי המקובל של טינטו (Tinto, 1975, 1987, 1993) אשר מייחס את ההתמדה של הסטודנט בלימודים למאפייני רקע ומאפיינים משפחתיים שהסטודנט מביא איתו ללימודים, כמו גם להשתלבות חברתית ולימודית במהלך הלימודים. המודל מתייחס להשתלבות חברתית ואקדמית כגורמים מרכזיים המנבאים נשירה של סטודנטים מההשכלה הגבוהה. ההשתלבות החברתית מתייחסת לקשרים שהסטודנט מפתח עם קבוצת השווים, פעילויות מחוץ למסגרת הלימודית, ואינטראקציה עם הסגל האקדמי והמנהלי. סטודנט המרגיש מחובר ומשתלב מבחינה חברתית, יש לו סיכוי גבוה יותר להתמיד בלימודים. השתלבות לימודית כוללת שני היבטים: היבט מבני, והיבט נורמטיבי. ההיבט המבני מתייחס לעמידה בדרישות הסטנדרטיות של המוסד האקדמי, המתבטאות בהישגים. ההיבט הנורמטיבי מתייחס להערכה שיש לסטודנט כלפי המערכת האקדמית, ולהלימה בין ההתפתחות האינטלקטואלית שלו לבין האווירה האינטלקטואלית שיש במוסד האקדמי. ההשתלבות החברתית והאקדמית תורמות להתפתחות המחויבות למוסד האקדמי ולמטרת סיום הלימודים. ככל שההשתלבות החברתית והלימודית של הסטודנט גבוהות יותר, כך עולה המחויבות שלו ללימודים, וגוברים הסיכויים שלו להתמיד ולסיים את לימודיו (Tinto, 1993). מנבאים דומים באים לידי ביטוי במודל ההסתגלות ללימודים אקדמיים של בקר וסירבק (Baker & Stryk, 1989) המדגיש גם את חשיבותם של הסתגלות חברתית ורגשית המתלווים ומשפיעים על השתלבות חברתית ולימודית.

מסוגלות עצמית אקדמית. ברמה המוטיבציונית של הסטודנט, אחד הגורמים הבולטים שמנבא הצלחה בלימודים הוא תחושת המסוגלות העצמית של הסטודנט בהקשר הלימודי (Academic self-efficacy). מסוגלות עצמית אקדמית מוגדרת כאמונה של הפרט ביכולת שלו להתארגן ולבצע מטלות



אקדמיות (Bandura, 1997). מסוגלות עצמית אקדמית משפיעה על המטרות האקדמיות של הסטודנט ועל המחויבות שלו אליהן, כמו גם על רמת המוטיבציה והמחויבות להתמודד עם אתגרים לימודיים ועמידות במצבי מצוקה (Alhadabi et al., 2020; Ayllon et al., 2019; Usher & Pajares, 2008). יכולות אלו נמצאו חשובות לשנה הראשונה של הלימודים. סטודנטים אשר מציגים אמון רב יותר ביכולתם להתמודד עם פעילות אקדמית, מראים הסתגלות אקדמית גבוהה יותר (Girelli et al., 2018; Thomas, 2014) והתמדה גבוהה יותר בלימודים (Mujica et al., 2019; Walsh et al., 2016; Wright et al., 2013). כמו כן, במחקר מטה-אנליטי שנערך על 109 מחקרים נמצא, כי תחושת מסוגלות עצמית אקדמית היא המנבא החזק ביותר להתמדה בלימודים אקדמיים באופן כללי וגם בקבוצות אתניות שונות (Bordes-Edgar et al., 2011; Gloria et al., 2005). בנוסף נמצא כי לסטודנטים מקבוצות אתניות שונות מסוגלות עצמית נמוכה יותר מאשר לסטודנטים אחרים (Majer, 2009; Tate et al., 2015). למיטב ידיעתנו טרם נחקרה תרומתה של תחושת המסוגלות העצמית האקדמית בקרב סטודנטים דוברי ערבית בישראל.

תחושת השייכות למוסד האקדמי היא גורם נוסף הקשור להצלחה והתמדה בלימודים אקדמיים (Brooman & Darwent, 2014). זוהי תחושה המתייחסת לקשרים של הסטודנטים לקהילת הקמפוס ולהערכה והקבלה שהם חשים במוסד שבו הם לומדים (Bettencourt, 2021; Strayhorn, 2016). סטודנטים שיש להם תחושת שייכות רבה יותר, נוטים להפגין מוטיבציה וביטחון עצמי אקדמי גבוהים יותר, מעורבות גבוהה יותר בלימודים והישגים אקדמיים גבוהים יותר, ומאידך, סטודנטים עם תחושת שייכות נמוכה הינם בעלי כוונות נשירה גבוהות יותר (Pedler et al., 2022). ממצאים אלו בולטים במיוחד בקרב סטודנטים ממעמד הפועלים הנוטים לחוות תחושת שייכות נמוכה יותר מאשר סטודנטים ממעמד הביניים והמעמד הגבוה (Bettencourt, 2021) ובקרב סטודנטים שהם דור ראשון בהשכלה גבוהה (Gillen-O'Neel, 2021; Gopalan et al., 2020). למיטב ידיעתנו טרם נחקרה תרומתה של תחושת המסוגלות העצמית האקדמית בקרב סטודנטים דוברי ערבית בישראל.

סקירת הספרות, אם כן, מצביעה על מספר גורמים מרכזיים המסבירים נשירה מלימודים אקדמיים: לימודים בשפה שאינה שפת האם ובסביבה תרבותית שונה, הסתגלות ללימודים אקדמיים במובן של הסתגלות לימודית, חברתית, רגשית והסתגלות מוסדית, תחושת המסוגלות העצמית האקדמית של הסטודנטים ותחושת השייכות שלהם למוסד הלימודי. במחקר הנוכחי נבדקו הגורמים לנשירה בקרב שלוש קבוצות של סטודנטים לתואר ראשון: סטודנטים דוברי ערבית הלומדים בסביבה דוברת עברית, סטודנטים דוברי ערבית הלומדים בסביבה דוברת עברית, סטודנטים דוברי ערבית הלומדים בסביבה דוברת עברית. לצורך כך, המחקר התבצע בשתי מכללות בצפון הארץ: המכללה האקדמית גליל מערבי והמכללה הערבית לחינוך בחיפה.

במכללה האקדמית גליל מערבי לומדת אוכלוסייה מעורבת של יהודים ולא יהודים והלימודים בה מתקיימים בשפה העברית. הסטודנטים הלא יהודים אשר לומדים במכללה, מגיעים מרקע תרבותי שונה, ואצל חלק מהם הלימודים האקדמיים הם המפגש הראשון שלהם עם תרבות שונה. השוני התרבותי והמצב הכלכלי של הסטודנט עשויים להיות גורמים משמעותיים בלימודים אקדמיים של סטודנטים באזור זה. במכללה הערבית לחינוך בחיפה לומדת לרוב אוכלוסייה המגיעה מרקע כלכלי דומה שמרביתה הגדול דוברי ערבית כשפת אם והלימודים בה מתקיימים בשפה הערבית. למרות שהלומדים משתייכים לדתות שונות (מוסלמים, נוצרים ודרוזים) הם חולקים רקע תרבותי משותף.

השוואת הגורמים לנשירה בשלושת קבוצות אלה, יכולה לסייע בבניית מודל לצמצום נשירה של סטודנטים המגיעים מאוכלוסיות מוחלשות ולתרום למאמץ הלאומי לשלב בחברה ובכלכלה אוכלוסיות רחבות יותר.

## רציונל

כאמור בסקירת הספרות, האוכלוסייה הלומדת במכללות ציבוריות בפריפריה, מתאפיינת לרוב בהשתייכותה לשכבות חברתיות וכלכליות חלשות יותר מזו הלומדת באוניברסיטאות (איילון, 2008) ובאחוז גבוה של סטודנטים דוברי ערבית. המחקרים אשר בדקו את מאפייני הנשירה מלימודים אקדמיים בארץ, לרוב, לא התמקדו באוכלוסייה ספציפית זו. מרביתם בדקו את מאפייניהם של סטודנטים במערכת ההשכלה הגבוהה בישראל (איילון, 2008; דוידוביץ וסואן, 2005; סואן ודוידוביץ, 2007) ובחנו את מאפייני הנשירה של סטודנטים הלומדים באוניברסיטאות (Sagy, 2000; בר-עם, 2006) או במכללות להוראה (כפיר, אשכנזי וזייגר, 2005), בה לומדת אוכלוסייה משכבות חברתיות וכלכליות חזקות יותר (איילון, 2008). יתרה מכך, המחקרים שנערכו בישראל לא בחנו בצורה השוואתית את הגורמים לנשירת הסטודנטים בקרב קבוצות מיעוט באוכלוסייה.

בנוסף להתמקדות באוכלוסיית מיעוט, המחקר הנוכחי בדק גם גורמים שעשויים להיות ממתני נשירה, כדוגמת מחויבות ללימודים, הסתגלות אקדמית, חברתית ורגשית, מסוגלות עצמית אקדמית ותחושת שייכות למוסד הלימודי, שכמעט ולא נבדקו במחקרים קודמים שעסקו בנשירה בקרב סטודנטים לתואר ראשון בכלל ובקרב סטודנטים דוברי ערבית בפרט. מטרה חשובה זו, עולה בקנה אחד עם מטרתה של המועצה להשכלה גבוהה לעודד את השתלבותן של אוכלוסיות מוחלשות בלימודים אקדמיים ולצמצם את אחוזי הנשירה מלימודים אלה, במיוחד בקרב דוברי ערבית. לפיכך, המחקר הנוכחי בדק את הגורמים לנשירה בקרב סטודנטים לתואר ראשון הלומדים במכללות באזור הצפון: האחת בה מתקיימים הלימודים בסביבה דוברת עברית והשנייה בה מתקיימים הלימודים בסביבה דוברת ערבית. אוכלוסיית הסטודנטים דוברי הערבית, הלומדים בשפה שאינה שפת אימם (עברית), הושוותה לשתי קבוצות, האחת, אוכלוסיית סטודנטים דוברי עברית הלומדת באותה המכללה ובה הסביבה דוברת עברית, והשנייה, קבוצת סטודנטים דוברי ערבית הלומדת במכללה בה הסביבה דוברת ערבית.

לאור הנתונים המדאיגים לגבי אחוזי הנשירה של סטודנטים דוברי ערבית כשפת אם הלומדים לתואר ראשון, וחשיבותה של ההשכלה הגבוהה כסוללת דרך לתעסוקה ולעצמאות כלכלית, הנושא הוכרז כיעד מדיני. תוצאות המחקר הנוכחי עשויות לשפוך אור על הגורמים המרכזיים המובילים לנשירה בקרב דוברי ערבית כשפת אם הלומדים לימודי תואר ראשון, ולסייע בבניית המלצות יישומיות לחיזוק גורמי חוסן ולצמצום הנשירה מהשכלה גבוהה, המתאימות לאוכלוסייה הספציפית. הבנת הגורמים לנשירה ובניית תוכניות התערבות לחיזוק גורמי חוסן יכולות, לאחר צמצום הנשירה, להגביר את שיעור השתתפותה של האוכלוסייה הערבית בשוק העבודה, לתרום למוביליות הכלכלית והחברתית שלה וכן, לסייע לצמיחה המשקית.

## מטרות המחקר

מטרת המחקר הנוכחי היתה לבחון את הגורמים הקשורים לנשירה מלימודי תואר ראשון בקרב סטודנטים דוברי ערבית. באופן ספציפי נבדקה תרומתם של מספר גורמים מרכזיים: לימודים בשפה שאינה שפת האם של הסטודנט, מצב כלכלי, קבלת סיוע מהמכללה, הישגים אקדמיים, מחויבות ללימודים, הסתגלות אקדמית, רגשית וחברתית, מסוגלות עצמית אקדמית, ותחושת שייכות למכללה, להסבר הנשירה באוכלוסייה זו. מטרה נוספת, היתה לבחון את ההבדל בכוונות לנשירה מלימודים אקדמיים בין סטודנטים דוברי ערבית שסביבת הלימודים שלהם אינה דוברת את שפת אימם (המכללה האקדמית גליל מערבי) בהשוואה לסטודנטים הלומדים בסביבה הדוברת את שפת אימם (ערבית - המכללה הערבית לחינוך בחיפה; עברית - לדוברי עברית במכללה האקדמית גליל מערבי) ואת ההבדלים בגורמים המנבאים כוונות נשירה אלו. בדיקה שכזו מאפשרת בניית מודל שיציג את הגורמים המרכזיים לנשירה ואת תרומתם היחסית בקרב אוכלוסיות אלה.

## שיטה

### אוכלוסיית המחקר והמשתתפים

המחקר כלל סטודנטים הלומדים בשנה הראשונה או השנייה ללימודיהם בתואר הראשון בשתי מכללות בצפון, המכללה האקדמית גליל מערבי והמכללה הערבית לחינוך בחיפה. המכללה האקדמית גליל מערבי ייחודית ברב תרבותיות של ציבור הלומדים בה. כ- 50% מהלומדים בה הינם דוברי ערבית כשפת אם, אשר עברית היא בדרך כלל שפתם השנייה, חלקם דור ראשון ללימודים אקדמיים. יתר הסטודנטים (כ- 50%), דוברי עברית כשפת אם. הסטודנטים מתגוררים ביישובים, כפרים, קיבוצים, מושבים, ערי פיתוח וערים מאזור הגליל המערבי. הלימודים במכללה האקדמית גליל מערבי מתקיימים בשפה העברית. במכללה הערבית לחינוך בחיפה הסטודנטים הלומדים הינם דוברי ערבית כשפת אם והם מגיעים מאזור חיפה והצפון. רוב הלימודים במכללה מתקיימים בשפה הערבית, ובנוסף, הסטודנטים יכולים לתקשר עם עמיתיהם ועם גורמי המנהלה במכללה בשפת אימם, כך שקיים רצף לשוני ותרבותי מסוים בין הבית למוסד האקדמי.

המדגם כלל 838 סטודנטים, מהם 247 סטודנטים דוברי ערבית הלומדים בעברית, 236 סטודנטים דוברי ערבית הלומדים בעברית, ו-355 סטודנטים דוברי עברית הלומדים בעברית. טבלה מספר 1 מציגה את הנתונים הדמוגרפיים של משתתפי המדגם. ניתן לראות, כי טווח הגילים של המשתתפים הוא 18-64, 85% מהם נשים ו-15% גברים, 401 (48%) משתתפים היו בשנה הראשונה ללימודיהם ו-437 (52%) בשנתם השנייה. נמצא הבדל מובהק באחוז הנשים בשתי המכללות, כך שבמכללה הערבית לחינוך בחיפה 95% מהמשתתפים הינן נשים, לעומת 84% נשים במכללה האקדמית גליל מערבי. ההבדל משקף את ההבדל בחוגי הלימוד בשתי המכללות. במכללה הערבית לחינוך בחיפה הלימודים ממוקדים בתחום החינוך ואילו במכללה האקדמית גליל מערבי הלימודים מגוונים וכוללים מעבר לחינוך חוגים כמו קרימינולוגיה, סוציולוגיה, ניהול וכלכלה.

ההשוואות הזוגיות (בשיטת Bonferonni) בין שלוש קבוצות מלמדות, כי בקרב דוברי ערבית הלומדים בערבית יש אחוז גבוה יותר של מוסלמים ואחוז נמוך יותר של דרוזים לעומת דוברי ערבית הלומדים בעברית. נמצא גם, כי סטודנטים דוברי ערבית הינם מבוגרים יותר (בכ-4 שנים) ואחוז גבוה יותר מהם נשואים והורים לילדים בהשוואה לסטודנטים דוברי ערבית. לא נמצא הבדל בין הקבוצות בהתפלגות שנת הלימוד.

טבלה 1. התפלגות נתוני הרקע של המשתתפים בשלוש קבוצות המחקר

$\chi^2$	דוברי ערבית n=355		דוברי ערבית הלומדים בערבית n=236		דוברי ערבית הלומדים בעברית n=247			
	27.8***	21%	76	6%	13	16%	39	גבר
	79%	279	94%	223	84%	208	אישה	
841.3***	94%	335	0%	0	0%	0	יהודי.ה	דת
	1%	4	77%	182	60%	149	מוסלמי.ת	
	1%	5	11%	27	11%	28	נוצרי.ה	
	0%	0	11%	27	28%	70	דרוזי.ת	
	3%	11	0%	0	0%	0	אתאיסט.ית	
0.71	49%	175	46%	108	48%	118	ראשונה	שנת לימודים
	51%	180	54%	128	52%	129	שניה	
30.8***	52%	184	64%	151	70%	173	רווק.ה	מצב משפחתי
	40%	142	34%	80	28%	68	נשוי.אה	
	1%	2	0%	1	0%	0	אלמנה.ה	
	8%	27	2%	4	2%	6	גרשה.ה / פרודה.ה	
12.5**	34%	120	30%	71	21%	51	כן	ילדים
F=25.1***	29.96		25.95		25.36		ממוצע	גיל
	8.72		8.89		8.1		סטית תקן	

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

### כלי המחקר

א. שאלון נתוני רקע דמוגרפיים, שחובר לצרכי המחקר הנוכחי, הכולל מאפיינים כגון הכנסה, גיל, מגדר, מצב משפחתי, ילדים, שנת לימודים, לקות למידה, קבלת סיוע מהמכללה (לימודי, רגשי, כלכלי) והגורם המממן את הלימודים.

ב. נתונים לגבי נשירה בפועל וציון ממוצע מצטבר נדלו מרשומות המכללות שנה לאחר איסוף

נתוני השאלונים. נושרים הוגדרו כסטודנטים בסטטוס "עזב" בשנת הלימודים תשפ"ב או תשפ"ג, או סטודנטים שהיו בסטטוס מן המניין בתחילת שנת הלימודים תשפ"ב, אך לא בנו מערכת בתחילת השנה העוקבת, שנת תשפ"ג.

ג. שאלון כוונות לנשירה שהותאם לצרכי המחקר הנוכחי ובודק את כוונתם של הלומדים לנשור

מלימודיהם. השאלון כולל חמישה היגדים, מתוכם שלושה שנלקחו מתוך שאלון המקור (Hardre & )

Reev, 2003) ושניים שהתווספו לצרכי המחקר הנוכחי. להלן ההיגדים שנלקחו משאלון המקור:  
"לפעמים אני חושבת/ לעזוב את הלימודים במכללה לפני סיום התואר", "אני מתכוונת לעזוב את הלימודים במכללה לפני סיום התואר", "אני לא בטוחה שאמשיך ללמוד שנה אחרי שנה". ההיגדים הבאים התווספו לצרכי המחקר הנוכחי: "לאחרונה אני חושבת/ הרבה על מעבר למכללה אחרת", "אני בטוחה שאשלים את לימודי התואר הראשון במכללה בה אני לומד/ת". מהימנות השאלון (Cronbach alpha) הינה 0.86.

ד. שאלון מחויבות ללימודים (Human-Vogel & Rabe, 2015), הכולל 22 היגדים ובודק ארבעה מרכיבים שקשורים למחויבות של הסטודנט ללימודים: התמדה בלימודים, שביעות רצון, מידת ההשקעה בלימודים ומשמעות (רלוונטיות לזהות עצמית). לדוגמה: "אני נחושה להשלים את הלימודים שלי בצורה מוצלחת", "הלימודים שלי גורמים לי להרגשת סיפוק גדולה". מהימנות השאלון (Cronbach alpha) הינה 0.96.

ה. שאלון הסתגלות אקדמית, רגשית וחברתית (Baker & Siryk, 1989) הכולל 35 היגדים מתוך שאלון המקור (Student Adaptation to College Questionnaire - SACQ) הבודקים שלושה היבטים של הסתגלות למכללה: הסתגלות אקדמית, רגשית וחברתית. לדוגמה: "אני מרוצה מרמת התפקוד שלי בלימודים", "אני מסתגלת/ היטב למכללה". מהימנות השאלון (Cronbach alpha) הינה 0.92.

ו. שאלון מסוגלות עצמית אקדמית (Pintrich et al., 1993) הכולל שמונה היגדים מתוך שאלון המקור (The Motivated Strategies for Learning Questionnaire – MSLQ) הבודקים את תחושת הסטודנט באשר לאופן שבו הוא תופס את מידת מסוגלותו כלומד. לדוגמה: "אני בטוח שאצליח להבין מושגים בסיסיים בקורס". ההיגדים בשאלון הותאמו במחקר הנוכחי למדידת מסוגלות בלימודים במכללה באופן כללי ולא ספציפית לקורס מסוים. מהימנות השאלון (Cronbach alpha) הינה 0.95.

ז. שאלות תחושת שייכות למכללה (Slaten et al., 2018) הבודק את תחושת השייכות שמרגיש הסטודנט למוסד הלימודים וההרגשה הכללית והתמיכה שהוא מרגיש בו. השאלון כולל עשרה היגדים הבוחנים שני מרכיבים: תחושת הזדהות עם המכללה ותחושת קבלה ותמיכה מהמכללה. לדוגמה: "אני גאה להיות סטודנט/ית במכללה שלי", "הסביבה במכללה מספקת לי הזדמנות לצמוח". מהימנות השאלון (Cronbach alpha) הינה 0.94.

## איסוף הנתונים

במסגרת איסוף הנתונים, בשנת הלימודים תשפ"ב הופץ השאלון הכולל בפורמט אלקטרוני לכל אוכלוסיית הסטודנטים הלומדים לתואר ראשון בשנה א' ובשנה ב' בשתי המכללות המשתתפות במחקר (המכללה האקדמית גליל מערבי והמכללה הערבית לחינוך בחיפה). בנוסף, להפצת הקישור לשאלון דרך המייל, וכדי להגביר את ההשתתפות, נכנסו עוזרות המחקר בשתי המכללות לכיתות, ועודדו את הסטודנטים שעדיין לא ענו על השאלון, למלא אותו.



## ממצאים

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את הגורמים הקשורים לנשירה מלימודי תואר ראשון בקרב סטודנטים דוברי ערבית כשפת אם. כדי לתת מענה למטרה זו, דגמנו נבדקים דוברי ערבית בשתי קבוצות, סטודנטים הלומדים במוסד אקדמי בעברית, וסטודנטים הלומדים במוסד אקדמי בערבית. קבוצת השוואה נוספת הייתה של סטודנטים דוברי עברית הלומדים בעברית. שלוש קבוצות אלו אפשרו לבחון את הקשר בין שפת הלימוד לבין נשירה וכוונות נשירה.

ממצאי המחקר מוצגים באופן השוואתי בין שלוש הקבוצות המפורטות לעיל. תחילה, מוצגים נתונים לגבי נשירה בפועל וכוונות נשירה, לאחר מכן גורמי הסיכון לנשירה ולבסוף ממצאי הניבוי של כוונות נשירה על ידי גורמי סיכון אלו.

### נשירה וכוונות נשירה

#### נשירה בפועל

משתתפי המחקר מילאו את השאלונים במהלך השנה הראשונה של המחקר ונתוני הנשירה בפועל נאספו בתחילת שנת הלימודים העוקבת. הסטטוס הלימודי של המשתתפים נדלה מתוך רשומות המכללות. נושר הוגדר כמי שלמד בשנת הלימודים תשפ"ב אך נמצא בסטטוס "עזב" או שלא עשה מערכת בשנת הלימודים העוקבת, שנת תשפ"ג. במדגם המחקר הנוכחי, נמצא מספר קטן יחסית של סטודנטים שנשרו מהלימודים (23 סטודנטים המהווים 2.7% מהמדגם). באופן ספציפי, אחוז הנשירה בקרב דוברי ערבית הלומדים בעברית היה 3.2%, בקרב דוברי ערבית הלומדים בערבית – 1.3%, ובקרב דוברי עברית – 3.6%. **לאור מספר הנושרים הנמוך, השוואה סטטיסטית בין הקבוצות איננה מספיק תקפה** ולפיכך המשך הניתוח התמקד בניתוח כוונות הנשירה של הסטודנטים הידועות בספרות כמנבאות נשירה בפועל (Hardre & Reev, 2003).

#### כוונות נשירה

הכוונות לנשירה נותחו בשני שלבים. בשלב הראשון, נבדקו הכוונות לנשירה לפי ממוצע הדיווח בשאלון כוונות לנשירה (משתנה רציף של ממוצע בטווח 1-5). בשלב השני, הנבדקים סווגו לאחת משתי קבוצות בהסתמך על מידת כוונות הנשירה שלהם. קבוצה אחת עם כוונות נשירה גבוהות, בה נכללו סטודנטים אשר היו בין 20% הגבוהים בציון הרציף של כוונות נשירה. קבוצה שניה עם כוונות נשירה נמוכות, שכללה 80% מהסטודנטים אשר היו נמוכים בציון הרציף של כוונות נשירה. בשני שלבי הניתוח היתה התייחסות הן למדגם כולו והן לסטודנטים בשנה א' וסטודנטים בשנה ב' בנפרד. ממצאי הניתוח הראשון של כוונות לנשירה (כמשתנה רציף) מוצגים ב

טבלה 2. ממוצעים (וסטיות תקן) של כוונות לנשירה (סולם של 1-5) בשלוש קבוצות המחקר

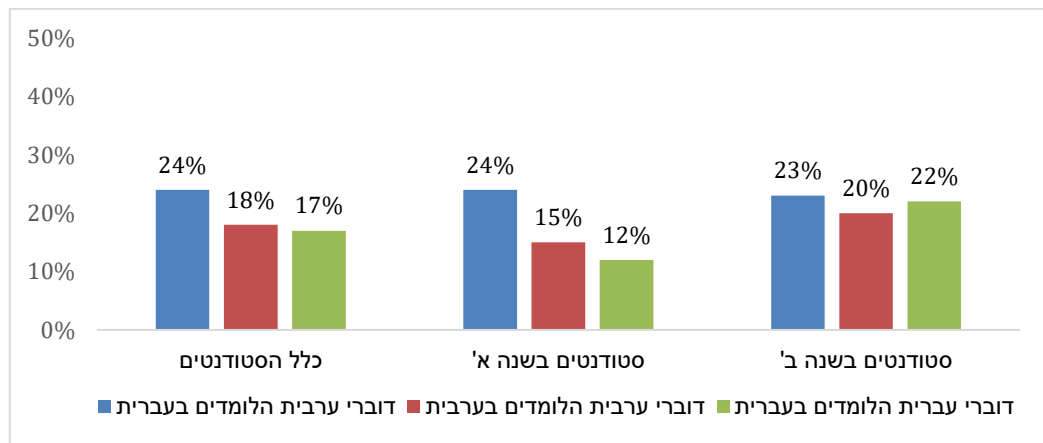
F	דוברי עברית n=355	דוברי ערבית הלומדים בערבית n=236	דוברי ערבית הלומדים בעברית n=247	
1.42	1.70 (0.85)	1.81 (0.95)	1.81 (1.00)	כלל הסטודנטים
3.12*	1.55 (0.75)	1.74 (0.92)	1.80 (0.99)	סטודנטים בשנה א'
0.08	1.84 (0.93)	1.87 (0.97)	1.82 (1.00)	סטודנטים בשנה ב'

$p < .05^*$

מתוך הטבלה ניתן לראות כי קיימות כוונות לנשירה דומות בקרב שלוש קבוצות המחקר  $(F_{(2,827)}=1.42, p = .24)$ . בקרב סטודנטים שנה א', נמצאו הבדלים מובהקים בכוונות לנשירה בין שלוש קבוצות הסטודנטים  $(F_{(2,392)}=3.12, p < .05)$ . במבחני Post-Hoc (Tukey) נמצא כי לדוברי ערבית הלומדים בעברית כוונות נשירה באופן מובהק גבוהות יותר מאשר של דוברי עברית הלומדים בעברית ( $p < .05$ ), ממוצע 1.80 לעומת ממוצע 1.55, בהתאמה). סטודנטים דוברי ערבית הלומדים בערבית לא היו שונים משתי הקבוצות האחרות (ממוצע 1.74). בקרב סטודנטים שנה ב', לא נמצא הבדל מובהק בממוצע כוונות נשירה בין שלוש קבוצות המחקר של סטודנטים בשנה ב'  $(F_{(2,432)}=0.08, p = .92)$ .

מאחר והמחקר התמקד בסיכון לנשירה, ניתוחי ההמשך יציגו את הממצאים לפי שתי הקבוצות שיצרנו: סטודנטים "עם כוונות נשירה" (20% הגבוהים) וסטודנטים "ללא כוונות נשירה" (80% הנמוכים). תרשים 1 מציג את התפלגות אחוזי הסטודנטים עם כוונות נשירה בשלוש קבוצות המחקר.

תרשים 1. התפלגות אחוזי הסטודנטים עם כוונות נשירה בשלוש קבוצות המחקר



$p < .05^*$



מתוך התרשים ניתן לראות, כי לא נמצא הבדל מובהק באחוזי הסטודנטים עם כוונות נשירה ( $\chi^2 = 4.35, p = .11$ ). עבור סטודנטים שנה א', נמצאו הבדלים מובהקים באחוזי הסטודנטים עם כוונות נשירה ( $\chi^2 = 7.59, p = .04$ ), כך שבקרב דוברי ערבית הלומדים בעברית נמצא אחוז גבוה יותר (24%) של סטודנטים עם כוונות נשירה לעומת אחוז נמוך יותר בקרב דוברי ערבית הלומדים בעברית (12.0%). עבור סטודנטים שנה ב', לא נמצא הבדל מובהק בין הקבוצות באחוזי הסטודנטים עם כוונות נשירה ( $\chi^2 = 0.46, p = .79$ ).

### גורמי סיכון לנשירה

משתני רקע

המצב הכלכלי נבחן בשתי שאלות, האחת התייחסה לדיווח הסטודנטים על ההכנסה המשפחתית נטו והשנייה התייחסה למצב התעסוקתי של הסטודנטים. נתונים אלו מוצגים בטבלה 3. הכנסה משפחתית ותעסוקה בשלוש קבוצות המחקר. טבלה 3. הכנסה משפחתית ותעסוקה בשלוש קבוצות המחקר

דוברי ערבית הלומדים בעברית	דוברי ערבית הלומדים בערבית	דוברי ערבית הלומדים בעברית		
38%	40%	41%	הרבה מתחת לממוצע	הכנסה
21%	26%	29%	מעט מתחת לממוצע	משפחתית נטו
20%	21%	20%	ממוצע	
13%	10%	9%	מעט מעל הממוצע	
8%	2%	1%	הרבה מעל הממוצע	
20%	62%	40%	לא	האם עובד/ת
80%	38%	60%	כן	

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

הנתונים מלמדים כי יש הבדל מובהק ברמת ההכנסה המדווחת בין הקבוצות  $p < 21.80$ ,  $\chi^2 = .001$ ), כך שההכנסה המשפחתית נטו המדווחת על ידי סטודנטים דוברי ערבית גבוהה מזו המדווחת על ידי סטודנטים דוברי ערבית. סה"כ 21% מבין דוברי העברית דרגו את הכנסת משפחתם מעט או הרבה מעל הממוצע, בעוד שבקרב דוברי ערבית (משתי המכללות) רק 10%-12% דירגו את הכנסת משפחתם מעט או הרבה מעל הממוצע. לא נמצא הבדל מובהק בהכנסת המשפחה בין שתי קבוצות דוברי הערבית.

כמו כן, נמצא הבדל מובהק בין שלוש קבוצות באחוזי הסטודנטים העובדים  $p < 101.30$ ,  $\chi^2 = .001$ ). ניתן לראות כי 80% מבין דוברי העברית עובדים, לעומת 38% מבין דוברי הערבית הלומדים

בערבית ו-60% מבין דוברי הערבית הלומדים בעברית. בניתוח המשך בשיטת Bonferonni נמצאו הבדלים מובהקים בין כל שלוש הקבוצות (38% > 60% > 80%).

שאלה נוספת שקשורה למצב הכלכלי התייחסה למימון הלימודים. סטודנטים התבקשו לדווח על הגורם המממן את לימודיהם. הממצאים מוצגים בטבלה 4.

טבלה 4. התפלגות מקורות עזרה במימון הלימודים בשלוש קבוצות המחקר

דוברי ערבית	דוברי ערבית הלומדים בערבית	דוברי ערבית הלומדים בעברית	
69%	49%	64%	מימון עצמי
19%	44%	35%	הורים/סבא/סבתא
22%	11%	16%	מלגות
7%	5%	7%	מקום העבודה
3%	3%	3%	ביטוח לאומי
6%	10%	4%	אחר *

\* אחר: בקרב דוברי ערבית – פקדון, מלגת אימפקט, בקרב דוברי ערבית: משפחת בן הזוג, פתיחת חסכונות.

ניתוח חי בריבוע העלה כי קיימים הבדלים מובהקים בדפוסי המימון בין שלוש הקבוצות

( $\chi^2 = 90.90, p < .001$ ). בניתוח המשך בשיטת Bonferonni נמצאו הבדלים מובהקים המדווחים להלן:

בהתייחס למימון עצמי - אחוז גדול יותר של סטודנטים הלומדים בעברית, בין אם דוברי ערבית או דוברי ערבית, מדווחים על מימון עצמי של הלימודים מאשר סטודנטים הלומדים בערבית. בהתייחס למימון הורים - אחוז גדול יותר של סטודנטים דוברי ערבית מדווחים על מימון לימודים ע"י ההורים מאשר סטודנטים דוברי ערבית. בהשוואה בין שתי הקבוצות של דוברי הערבית, נמצא כי שתי קבוצות דוברי הערבית אינן שונות זו מזו. בהתייחס למימון באמצעות מלגות - אחוז גדול יותר של סטודנטים דוברי ערבית נעזרים במלגות למימון לימודיהם מאשר סטודנטים דוברי ערבית.

בניתוח הבא נבדק הקשר בין המצב הכלכלי המדווח של הסטודנטים, הכנסה משפחתית נטו

ועבודה, לבין כוונות נשירה. טבלה 5. אחוז הסטודנטים שהביעו כוונות נשירה

לפי קבוצה ומצב כלכלי 5 מציגה את ההתפלגות של הסטודנטים עם כוונות נשירה לפי מצב כלכלי בשלוש קבוצות המחקר.

טבלה 5. אחוז הסטודנטים שהביעו כוונות נשירה לפי קבוצה ומצב כלכלי

דוברי ערבית	דוברי ערבית הלומדים בערבית	דוברי ערבית הלומדים בעברית	הכנסה משפחתית נטו
20%	15%	24%	מתחת לממוצע
9%	23%	27%	ממוצע
10%	8%	17%	מעל הממוצע
$\chi^2=6.28, p=.04$	$\chi^2=3.07, p=.22$	$\chi^2=0.87, p=.64$	הקשר בין הכנסה משפחתית לבין כוונות נשירה
21%	20%	24%	עובדים

דוברי עברית הלומדים בעברית	דוברי ערבית הלומדים בערבית	דוברי ערבית הלומדים בעברית	הכנסה משפחתית נטו
16%	14%	23%	לא עובדים
$\chi^2=0.85, p=.35$	$\chi^2=1.29, p=.26$	$\chi^2=0.01, p=.92$	הקשר בין מצב תעסוקה לבין כוונות נשירה

\* $p < .05$

עיון בטבלה 5 מלמד כי בקרב דוברי עברית בלבד נמצא קשר בין הכנסה משפחתית לבין כוונות נשירה, כך שבקרב הסטודנטים שהכנסת משפחתם מתחת לממוצע יש אחוז גבוה יותר של סטודנטים עם כוונות נשירה (20%) מאשר בקרב סטודנטים שהכנסת משפחתם ממוצעת או מעל הממוצע (9%, 10% בהתאמה). לא נמצא קשר בין מצב תעסוקה לבין כוונות נשירה באף אחת מקבוצות המחקר.

גורמים סביבתיים – סיוע של המכללה

בפרק זה נבחנו ההבדלים בקבלת סיוע כלשהו מהמכללה בין שלוש קבוצות המחקר, ואת הקשר בין קבלת סיוע לבין כוונות נשירה. **בשגיאה! מקור ההפניה לא נמצא.** מוצגים אחוזי הסטודנטים שדיווחו שהם מקבלים או לא מקבלים סיוע כספי, רגשי או לימודי מהמכללה בשלוש קבוצות המחקר.

טבלה 6. התפלגות קבלת סיוע כספי רגשי ולימודי מהמכללה בשלוש קבוצות המחקר

דוברי עברית הלומדים בעברית	דוברי ערבית הלומדים בערבית	דוברי ערבית הלומדים בעברית	
71.4%	93.2%	82.1%	לא מקבלים סיוע
28.6%	6.8%	17.9%	סה"כ מקבלים סיוע
10.5%	3.4%	5.3%	סיוע כספי
1.5%	1.3%	0.8%	סיוע רגשי
19.0%	3.4%	13.8%	סיוע לימודי

נמצא הבדל מובהק בהתפלגות קבלת סיוע בין שלוש קבוצות המחקר ( $\chi^2 = 85.40, p < .001$ ). בקרב דוברי ערבית, נמצא אחוז סטודנטים גבוה יותר (82%, 93%) שדיווחו כי אינם מקבלים סיוע מאשר בקרב סטודנטים דוברי עברית (71%). ניתן לראות כי כ-10% מבין דוברי העברית מקבלים סיוע כספי, 19% מקבלים סיוע לימודי, בעוד שבקרב דוברי ערבית אחוזים נמוכים יותר.

טבלה 7 מציגה את אחוזי הסטודנטים מבין אלו שמקבלים או לא מקבלים סיוע מהמכללה, שיש להם כוונות נשירה בשלוש קבוצות המחקר (למשל, בקרב דוברי הערבית הלומדים בעברית, 24% מבין אלו שמקבלים סיוע כלשהו מהמכללה יש להם כוונות נשירה, כאשר השאר הם ללא כוונות נשירה). לא נמצא קשר מובהק בין כוונות נשירה לבין קבלת סיוע מהמכללה בכל שלוש קבוצות המחקר.  
טבלה 7. הקשר בין קבלת סיוע מהמכללה לבין כוונות נשירה גבוהות בשלוש קבוצות המחקר

קבלת סיוע	דוברי ערבית הלומדים בעברית	דוברי ערבית הלומדים בערבית	דוברי עברית הלומדים בעברית
מקבלים סיוע	13%	24%	24%
לא מקבלים סיוע	19%	17%	24%
הקשר בין קבלת סיוע לבין כוונות נשירה	$\chi^2=2.22, p=.14$	$\chi^2=0.41, p=.52$	$\chi^2=0.02, p=.89$

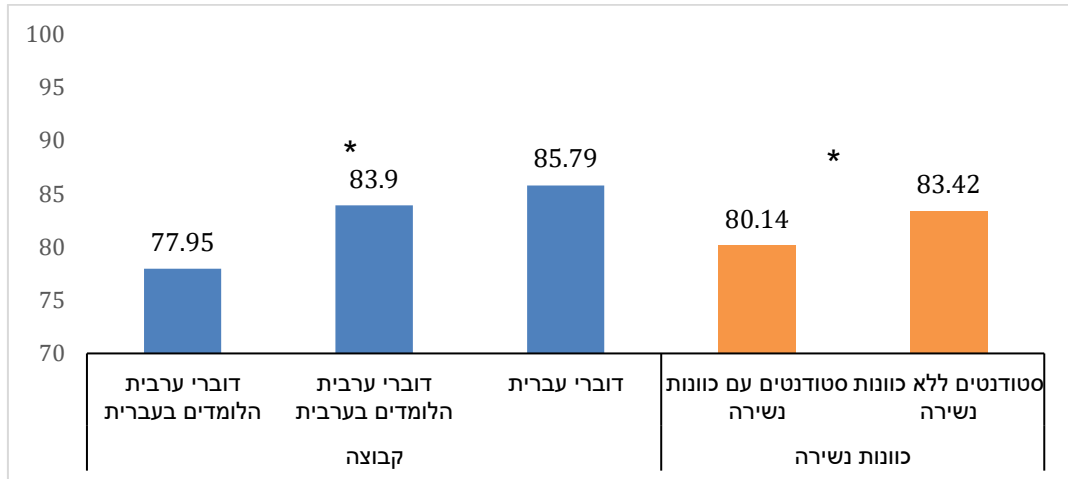
#### ציונים

בתחילת שנת הלימודים תשפ"ג נדלו ציוני התואר עבור הסטודנטים אשר השיבו לשאלונים. יש לציין כי מספר הנבדקים אשר ניתן היה להתאים בין נתוני הרקע שלהם, והציונים שלהם, היה נמוך מהמגדגם הכולל של המחקר. טבלה 8 ואיור 2 מציגים את ציוניהם של סטודנטים עם וללא כוונות נשירה בשלוש קבוצות המחקר.

טבלה 8. ציון ממוצע מצטבר של הסטודנטים, לפי קבוצה ולפי כוונות נשירה, ניתוח שונות דו כווני

כולם	דוברי ערבית הלומדים בערבית	דוברי ערבית הלומדים בעברית	דוברי עברית הלומדים בעברית		
80.14	84.12	83.16	74.54	ממוצע	סטודנטים עם כוונות נשירה
11.15	8.50	5.88	13.62	סטיית תקן	
116	39	32	45	N	
83.42	86.10	84.07	78.98	ממוצע	סטודנטים ללא כוונות נשירה
8.36	8.56	5.29	8.70	סטיית תקן	
508	213	145	150	N	
82.81	85.79	83.90	77.95	ממוצע	כולם
9.02	8.57	5.40	10.19	סטיית תקן	
624	252	177	195	N	
ערכי F ומובהקות סטטיסטית				מקור השונות	
$F_{(2,618)}=38.21, p < .001$				הבדל בין קבוצות	
$F_{(1,618)}=7.94, p = .005$				הבדל בין סטודנטים לפי כוונות נשירה	
$F_{(2,618)}=1.48, p = .23$				הבדל בין סטודנטים לפי כוונות נשירה בכל קבוצה (אינטראקציה)	

תרשים 2. ציון ממוצע לפי קבוצה ולפי כוונות נשירה



מתוך הטבלה והתרשים ניתן לראות, כי הציון הממוצע של הסטודנטים בשלוש קבוצות המחקר שונה באופן מובהק. ניתוח המשך מסוג tukey הראה כי הציון הממוצע של דוברי ערבית הלומדים בעברית, נמוך (ממוצע 77.95) בהשוואה לשתי הקבוצות האחרות שלומדות בשפת האם שלהן, דוברי ערבית הלומדים בערבית (ממוצע 83.9) ודוברי עברית הלומדים בעברית (ממוצע 85.79). לא נמצא הבדל מובהק בין סטודנטים הלומדים בשפת האם שלהם, כלומר בין דוברי ערבית הלומדים בעברית לבין דוברי עברית הלומדים בעברית.

בנוסף, הממצאים מראים כי ללא קשר לשפת הלימוד או שפת האם של הסטודנט, כלומר, עבור שלוש קבוצות המחקר, הציון הממוצע של סטודנטים שהביעו כוונות נשירה היה נמוך יותר (ממוצע 80.14) מהציון הממוצע של סטודנטים שלא הביעו כוונות נשירה (ממוצע 83.42).

#### היבטים חברתיים ורגשיים

הפרק הנוכחי מציג את ההיבטים החברתיים והרגשיים של הלימודים האקדמיים לפי שלוש הקבוצות שנבדקו במחקר. עבור כל משתנה חושבו קודם ממוצעים וסטיות תקן של תשובות הסטודנטים לכלל היגדי השאלון שבחן את המשתנה, ולאחר מכן חושבו ממוצעים וסטיות תקן לכל אחד מרכיבי השאלון בנפרד.

**מחויבות ללימודים.** סטודנטים בשלוש קבוצות המחקר ענו על שאלון מחויבות ללימודים (בסולם של 1-7). טבלה 9 מציגה עבור שלוש קבוצות המחקר את מדד תחושת המחויבות ללימודים אקדמיים שחושב כללית על פי כל היגדי השאלון, ולאחר מכן בהתייחס למרכיבים השונים של המחויבות: ההתמדה בלימודים, שביעות הרצון מהלימודים, השקעה בלימודים ומשמעות הלימודים.

טבלה 9. ממוצעים (וסטיות תקן) של תחושת מחויבות ללימודים ומרכיביה בקרב שלוש קבוצות המחקר, ניתוח שונות חד כיווני

F	דוברי עברית	דוברי ערבית הלומדים בערבית	דוברי ערבית הלומדים בעברית	
2.95*	5.52 (1.09)	5.76 (1.03)	5.65 (1.10)	מחויבות ללימודים כללית (סולם של 1-7)
1.83	6.35 (0.95)	6.28 (0.97)	6.17 (1.19)	התמדה בלימודים
1.25	5.44 (1.29)	5.57 (1.25)	5.60 (1.26)	שביעות רצון מהלימודים
4.30**	5.27 (1.27)	5.61 (1.17)	5.36 (1.23)	השקעה בלימודים
8.29***	5.14 (1.50)	5.64 (1.25)	5.48 (1.29)	משמעות הלימודים

$p < .05^*$ ;  $p < .01^{**}$ ;  $p < .001^{***}$

בניתוח שונות חד כיווני של המחויבות ללימודים נמצא, כי קבוצות המחקר שונות באופן מובהק במידת המחויבות הכללית ללימודים ( $F_{(2,677)} = 2.95$ ,  $p < .05$ ), בהשקעה בלימודים ( $F_{(2,672)} = 4.30$ ,  $p < .05$ ) ובמשמעות הלימודים ( $F_{(2,671)} = 8.29$ ,  $p < .001$ ). מבחני Post-Hoc הראו כי בהשוואה לסטודנטים דוברי עברית, סטודנטים דוברי ערבית אשר לומדים בשפת אימם, מציגים מחויבות ללימודים רבה יותר, מעידים על השקעה רבה יותר בלימודים, ומצביעים על משמעות גבוהה יותר של הלימודים עבורם. בנוסף, סטודנטים דוברי ערבית הלומדים בערבית מייחסים יותר משמעות ללימודים שלהם מאשר סטודנטים דוברי ערבית הלומדים בעברית. לא נמצאו הבדלים בין הקבוצות ברמת ההתמדה בלימודים ( $F_{(2,674)} = 1.25$ ,  $p = .29$ ) וגם לא במידת שביעות הרצון מהלימודים ( $F_{(2,676)} = 1.83$ ,  $p = .16$ ).

הסתגלות ללימודים אקדמיים. סטודנטים בשלוש קבוצות המחקר ענו על שאלון הסתגלות ללימודים (בסולם של 1-7). טבלה 10 מציגה עבור שלוש קבוצות המחקר את מדד ההסתגלות הכללית, על מדידה השונים (אקדמית, רגשית, חברתית).

טבלה 10. ממוצעים (וסטיות תקן) של הסתגלות אקדמית, רגשית וחברתית בקרב שלוש קבוצות המחקר

F	דוברי עברית	דוברי ערבית הלומדים בערבית	דוברי ערבית הלומדים בעברית	
0.40	4.96 (0.97)	4.97 (0.94)	4.89 (1.00)	הסתגלות כללית (סולם של 1-7)
1.51	5.04 (1.00)	5.20 (0.96)	5.06 (1.03)	הסתגלות אקדמית
1.28	4.64 (1.63)	4.56 (1.52)	4.40 (1.65)	הסתגלות רגשית
1.20	5.04 (1.26)	4.89 (1.10)	4.90 (1.10)	הסתגלות חברתית

בניתוחי שונות חד כיווניים של ההסתגלות הכללית, נמצא כי אין הבדלים מובהקים בין קבוצות המחקר (0.40,  $p = .67$ ,  $F_{(2,667)}$ ). בנוסף, לא נמצאו הבדלים מובהקים בין הקבוצות בהסתגלות אקדמית ( $F_{(2,666)}=1.51$ ,  $p = .22$ ), הסתגלות רגשית ( $F_{(2,652)}=1.28$ ,  $p = .28$ ) והסתגלות חברתית ( $F_{(2,650)}=1.20$ ,  $p = .30$ ).

תחושת מסוגלות עצמית אקדמית. סטודנטים בשלוש קבוצות המחקר ענו על שאלון תחושת מסוגלות עצמית אקדמית (בסולם של 1-7). טבלה מספר 11 מציגה עבור שלוש קבוצות המחקר את מדד תחושת המסוגלות העצמית האקדמית.

טבלה 11. ממוצעים (וסטיות תקן) של תחושת מסוגלות עצמית אקדמית בקרב שלוש קבוצות המחקר

F	דוברי עברית	דוברי ערבית הלומדים בערבית	דוברי ערבית הלומדים בעברית	
10.68***	5.30 (1.24)	5.77 (1.09)	5.29 (1.23)	תחושת מסוגלות עצמית אקדמית (סולם של 1-7)

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

בניתוח שונות חד כיווני של תחושת המסוגלות העצמית האקדמית, נמצא כי קבוצות המחקר שונות באופן מובהק ( $F_{(2,680)}=10.68$ ,  $p < .001$ ). מבחן Post-Hoc הראה כי דוברי ערבית הלומדים בערבית דיווחו על תחושת מסוגלות עצמית אקדמית גבוהה ביחס לשתי הקבוצות האחרות ( $p < .01$ ).



**תחושת שייכות.** סטודנטים בשלוש קבוצות המחקר ענו על שאלון תחושת שייכות למכללה בה הם לומדים (בסולם של 1-5). טבלה 12 מציגה את ממוצעי תחושת השייכות הכללית בשלוש קבוצות המחקר ולאחר מכן את ממוצעי הרכיבים השונים של תחושת השייכות: תחושת הזדהות עם המכללה, ותחושת קבלה ותמיכה מהמכללה.

טבלה 12. ממוצעים (וסטיות תקן) של תחושת שייכות למכללה בקרב שלוש קבוצות המחקר

F	דוברי עברית	דוברי ערבית הלומדים בערבית	דוברי ערבית הלומדים בעברית	
11.41***	3.26 (0.80)	3.48 (0.73)	3.54 (0.76)	תחושת שייכות כללית (סולם של 1-5)
13.15***	3.18 (0.91)	3.43 (0.84)	3.53 (0.82)	תחושת הזדהות עם המכללה
7.10***	3.34 (0.80)	3.53 (0.72)	3.55 (0.81)	תחושת קבלה ותמיכה מהמכללה

$p < .001^{***}$

בניתוח שונות חד כיווני של תחושת השייכות הכללית, נמצא כי קבוצות המחקר שונות במידת תחושת השייכות הכללית למכללה באופן מובהק ( $F_{(2,835)} = 11.41, p < .001$ ). מבחן Post-Hoc הראה כי תחושת השייכות של סטודנטים דוברי עברית נמוכה יותר מאשר של סטודנטים דוברי ערבית שלומדים בעברית או בערבית ( $p < .01$ ). לא נמצא הבדל מובהק בתחושת השייכות של שתי קבוצות דוברי הערבית.

ההבדלים בין הקבוצות היו מובהקים גם בכל אחד מרכיבי תחושת השייכות למכללה. נמצא כי, קבוצות המחקר שונות בתחושת ההזדהות באופן מובהק ( $F_{(2,835)} = 13.15, p < .001$ ), כך שתחושת ההזדהות של דוברי העברית הלומדים בעברית היא הנמוכה ביותר, ושונה באופן מובהק משתי הקבוצות האחרות של דוברי הערבית ( $p < .01$ ). בנוסף, קבוצות המחקר שונות בתחושת הקבלה והתמיכה מהמכללה באופן מובהק ( $F_{(2,829)} = 7.10, p < .001$ ), כך שתחושת הקבלה והתמיכה מהמכללה של דוברי העברית היא הנמוכה ביותר, ושונה באופן מובהק משתי הקבוצות האחרות של דוברי הערבית ( $p < .01$ ).

#### ניבוי כוונות נשירה

על-מנת לנבא את כוונות הנשירה, נערכה רגרסיה לינארית בצעדים (stepwise). המשתנים המנבאים היו מין, גיל, לקות למידה, הכנסה, ממוצע הציונים (לפי רשומות המכללה), מסוגלות עצמית אקדמית, הסתגלות ללימודים אקדמיים (לימודית, חברתית, רגשית), תחושת שייכות למכללה, מחויבות ללימודים

אקדמיים. טבלה 13 מציגה את ממצאי הרגרסיה, כאשר מוצגים רק משתנים אשר נמצאו מובהקים ונכנסו למודל.

עיון בממצאי הרגרסיה מצביע על כך שהסתגלות אקדמית גבוהה יותר ותחושת שייכות רבה יותר למכללה קשורות לפחות כוונות נשירה בקרב שתי קבוצות דוברי הערבית. שני משתנים אלו מסבירים 36% מהשונות של כוונות נשירה בקרב סטודנטים דוברי ערבית הלומדים בעברית, ו-23% מהשונות של כוונות הנשירה של סטודנטים דוברי ערבית הלומדים בערבית. בקרב דוברי עברית נמצא כי ככל שתחושת השייכות למכללה עולה, כך הסטודנטים מביעים פחות כוונות נשירה. כן נמצא כי ככל שההסתגלות הרגשית שלהם טובה יותר, יש לסטודנטים תחושה גבוהה יותר של מסוגלות עצמית, ויותר מחויבות ללימודים ולמכללה, כך הם פחות מבטאים כוונות נשירה מהלימודים. משתנים אלו מסבירים 35% מהשונות של כוונות הנשירה של סטודנטים.

טבלה 13. תוצאות רגרסיה לינארית בצעדים (stepwise) לניבוי כוונות נשירה (כמשתנה רציף 5-1)

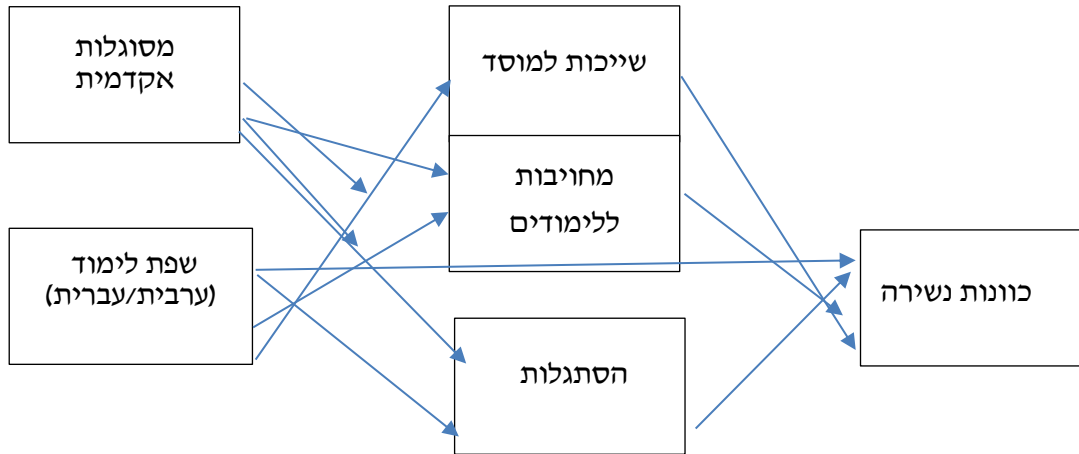
דוברי עברית		דוברי ערבית הלומדים בערבית		דוברי ערבית הלומדים בעברית		
p	Beta	p	Beta	p	Beta	
.001	-.27	.025	-.21	.004	-.23	תחושת שייכות
לא מובהק		.001	-.35	.001	-.44	הסתגלות אקדמית
.001	-.22	לא מובהק		לא מובהק		מסוגלות עצמית אקדמית
.005	-.19	לא מובהק		לא מובהק		הסתגלות רגשית
.005	-.29	לא מובהק		לא מובהק		מחויבות ללימודים
0.35***		0.23***		0.36***		אחוז שונות מוסברת R <sup>2</sup>

\*\*\*p<.001

מודל תיווך לניבוי כוונות נשירה

במטרה לבחון את התפקיד המתווך של משתנים חברתיים-רגשיים: שייכות למוסד, מחויבות ללימודים והסתגלות אישית-רגשית, בקשר שבין שפת לימוד (עברית/ערבית) לבין כוונות נשירה, בקרב סטודנטים דוברי ערבית, נערכה סדרה של ניתוחים של תיווך מקבילי באמצעות מודל מספר 4 של רגרסיית PROCESS (Hayes, 2018). דוברי עברית לא נכללו במודל שכן קבוצה זו לומדת בשפת האם שלה ואין לה קבוצת השוואה שלומדת בשפה שניה. משתני הרקע של הסטודנטים הוכנסו כמשתנים מתווכים (covariates) וכללו: מגדר, שנת לימודים (א'/ב'), הכנסה משפחתית (ממוצע ומטה/מעל הממוצע), תמיכה מהמכללה (כן/לא) ועבודה (כן/לא). בהמשך נערך ניתוח של תיווך ממותן Moderated-Mediation (מודל מס' 8 PROCESS). תרשים מס' 3 מציג את המודל המושגי של המודל שנערך.

תרשים 3. מודל מושגי של מודל התינוך הממותן של משתנים חברתיים-רגשיים על הקשר שבין שפת לימוד לכוונות נשירה בקרב סטודנטים דוברי ערבית במכללות (מודל 8 PROCESS)

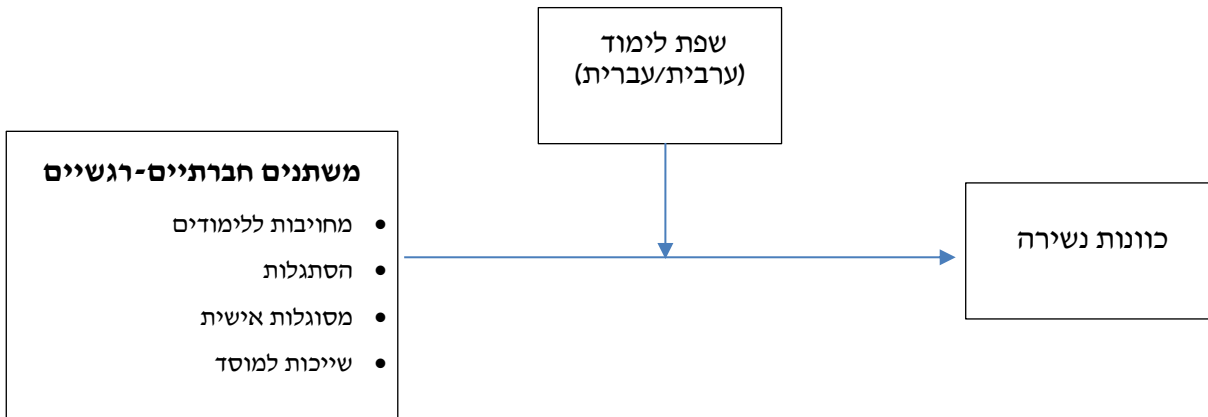


ניתוח התינוך (מודל 8) העלה כי המשתנים החברתיים-רגשיים אינם מתווכים את הקשר שבין שפת הלימוד לבין כוונות נשירה. בנוסף, נמצא כי התינוך לא ממותן ע"י מסוגלות אישית.

מודלים של מיתון (מודל 1)

מודל המיתון בחן כיצד הקשר בין משתנים חברתיים-רגשיים של הסטודנטים לבין כוונות הנשירה שונה בקרב סטודנטים דוברי ערבית הלומדים בערבית לעומת חבריהם הלומדים בעברית. כלומר, נבדק התפקיד הממתן של שפת הלימוד על הקשר שבין המשתנים החברתיים-רגשיים לבין כוונות הנשירה. לשם כך נערכה סדרה של ניתוחים של מיתון באמצעות מודל 1 של PROCESS (Hayes, 2018). המודל המושגי הכללי מופיע בתרשים 4. נערכו ארבעה מודלים, אחד לכל משתנה מבין המשתנים החברתיים-רגשיים. בכל אחד מארבעת הניתוחים שנערכו, משתני הרקע של הסטודנטים הוכנסו כמשתני בקרה וכללו: מגדר, שנת לימודים (א/ב'), הכנסה משפחתית (ממוצע ומטה/מעל הממוצע), תמיכה מהמכללה (כן/לא) ועבודה (כן/לא). המשתנה הממתן שנבדק היה שפת הלימוד (עברית/ערבית). המיתון של שפת הלימוד נמצא מובהק רק עבור משתנה תחושת השייכות למוסד. תוצאות הניתוח מופיעות בטבלה 14. בדומה לממצאי הרגרסיה לעיל, הניתוח העלה כי תחושת השייכות למוסד האקדמי קשורה באופן שלילי לכוונות נשירה ( $b = -.53, p < .001$ ), עבור כל הסטודנטים. כלומר כוונות הנשירה נמוכות יותר בקרב סטודנטים בעלי תחושת שייכות גבוהה למוסד. התפקיד הממתן של שפת הלימוד בא לידי ביטוי בכך שהקשר בין תחושת השייכות לבין כוונות הנשירה הוא חזק יותר בקרב סטודנטים דוברי ערבית הלומדים בעברית. כלומר, למרות שקשר שלילי זה נמצא מובהק גם עבור סטודנטים דוברי ערבית הלומדים בעברית ( $b = -.64, p < .001$ ) וגם עבור אלה הלומדים בערבית ( $b = -.40, p < .001$ ), מקדם האינטראקציה המובהק ( $b = .24, p = .03$ ) מצביע על כך שהתרומה של תחושת השייכות של הסטודנט להסבר כוונות הנשירה, רבה יותר בקרב סטודנטים דוברי ערבית הלומדים בעברית.

תרשים 4. המודל המושגי של מיתון שפת הלימוד לכוונת נשירה



טבלה 14. מודל המיתון של שפת לימוד בקשר שבין שייכות למוסד לבין כוונת נשירה

מנבא	<i>b</i>	<i>p</i>	95% CI
תחושת שייכות למוסד	-0.53	<.001	[-0.64, -0.42]
שפת לימוד*	-0.05	.53	[-0.22, 0.12]
תחושת שייכות למוסד X שפת לימוד	0.24	.03	[0.02, 0.46]

\* 1 – לומדים בעברית, 2 – לומדים בערבית

## דיון

מטרת המחקר הנוכחי היתה לבחון את ההבדל בנשירה בפועל ובכוונות לנשירה מלימודים אקדמיים בין סטודנטים דוברי ערבית שסביבת הלימודים שלהם אינה דוברת את שפת אימם בהשוואה לסטודנטים הלומדים בסביבה הדוברת את שפת אימם. מטרה נוספת, היתה לבחון את הגורמים הקשורים לנשירה מלימודי תואר ראשון בקרב סטודנטים דוברי ערבית. באופן ספציפי נבדקה תרומתם של מספר גורמים מרכזיים: לימודים בשפה שאינה שפת האם של הסטודנט, מצב כלכלי, הישגים אקדמיים, מחויבות ללימודים, הסתגלות אקדמית, חברתית ורגשית, מסוגלות עצמית אקדמית ותחושת שייכות, להסבר הנשירה באוכלוסייה זו.

ממצאי המחקר הנוכחי הצביעו על אחוזי נשירה נמוכים בקרב כל שלוש קבוצות המחקר (ממוצע נשירה 2.7%). שיעור זה הינו נמוך בהשוואה למוצג במחקרי נשירה קודמים בישראל (חאגי-יחיא ואחרים, 2020; פניגר ואחרים, 2016; קריל ועמרייה, 2019). ייתכן ששיעור הנשירה הנמוך הינו תוצאה של פעולות רבות המתקיימות בשנים האחרונות בשתי המכללות לשם מניעת נשירת סטודנטים מהלימודים, כגון: הקמה של מערך יועצים לענייני סטודנטים המבצע מעקב, איתור וטיפול בסטודנטים בסיכון לנשירה ופעילויות לתמיכה אקדמית כמו גם חברתית-רגשית הניתנות במסגרת דיקנט הסטודנטים. שביעות הרצון מהלימודים של שלוש הקבוצות בשתי המכללות שנדגמו היתה גבוהה ודומה, ייתכן שגם עובדה זו משתקפת באחוזי הנשירה הנמוכים. המשך הדיון מתייחס לכוונות הנשירה שדווחו על ידי שלוש קבוצות המחקר.

### דוברי ערבית הלומדים בעברית

כוונות הנשירה בקרב סטודנטים דוברי ערבית הלומדים בעברית גבוהות יותר בהשוואה לסטודנטים, דוברי עברית וערבית, הלומדים בשפת אימם בשנת לימודיהם הראשונה לתואר ראשון. כרבע מהסטודנטים דוברי ערבית הלומדים בעברית הביעו כוונות נשירה גבוהות, שיעור שהינו כמעט כפול מזה של קבוצות הסטודנטים האחרות. ממצאים אלו מצביעים על שנת הלימודים הראשונה כשנה שבה הפערים בין הקבוצות בכוונות הנשירה הם הגדולים ביותר, פערים אשר ככל הנראה קשורים לאתגר הייחודי שאיתו מתמודדים הלומדים בשפה שאינה שפת אימם. ממצאים אלו עולים בקנה אחד עם ממצאים קודמים מישראל המלמדים כי סטודנטים דוברי ערבית הלומדים בעברית נתקלים בקשיים אקדמיים על רקע מיומנויות השפה שלהם בעברית במיוחד בשנה הראשונה ללימודיהם במוסדות אקדמיים (Flum & Kaplan, 2016). ממצאים דומים התקבלו גם במחקרים מהעולם, שבדקו סטודנטים שלמדו שלא בשפת האם שלהם (Borodkin & Faust, 2014; Diaz et al., 2021; Manor, 2016). שיעור דומה של כוונות נשירה גבוהות נמצא בקרב קבוצת דוברי הערבית הלומדים בעברית גם בשנה השנייה ללימודים. תוצאות המחקר הנוכחי הצביעו על הישגים לימודיים נמוכים יותר בקרב קבוצה זו בהשוואה לסטודנטים הלומדים בשפת אימם. ניתן לראות בכך ביטוי נוסף לחסם השפתי עימו מתמודדים סטודנטים אלו. סטודנטים הלומדים באקדמיה בשפה שאינה שפת אימם הינם בסיכון גבוה יותר להישגים נמוכים ובסיכון גבוה יותר לנשירה מהלימודים. היעדר שליטה מספקת בשפת שבה מתקיימים הלימודים עלולה להוות חסם בפני הצלחה והתמדה בלימודים.

ניתוח הרגרסיה שבחן את הגורמים לסיכון לנשירה הצביע על כך שהסתגלות אקדמית-לימודית נמוכה יותר ותחושת שייכות קטנה יותר למכללה קשורות שתיהן ליותר כוונות נשירה בקרב שתי קבוצות דוברי הערבית. אומנם שני גורמי סיכון אלה נמצאו בשתי הקבוצות של דוברי הערבית, אך בקבוצת דוברי הערבית הלומדים בעברית הם מסבירים אחוז גבוה יותר מהשונות של כוונות נשירה (36%) בהשוואה לסטודנטים דוברי ערבית הלומדים בשפת אימם (23%). תחושת הסתגלות אקדמית משקפת את מידת ההשקעה בלימודים, יכולתו של הלומד לנהל זמן, להשיג מטרות לימודיות, להתמודד עם אתגרים לימודיים וכדומה. קשיי שפה עלולים לגרום לכך שההסתגלות תהיה מורכבת יותר ותחייב השקעת משאבי עבודה וזמן רבים יותר. אפשרות זאת נתמכת במודל של טינטו (Tinto, 1993), המראה, שככל שההסתגלות האקדמית של הסטודנט גבוהה יותר, כך עולה מחויבותו ללימודים אקדמיים, וגוברים סיכוייו להתמיד בהם ולסיימם. מודל זה נתמך על ידי תוצאות מחקר שנערך בישראל, ובחן את גורמי הנשירה מלימודים אקדמיים באוניברסיטה בקרב עולים ממדינות חבר העמים לשעבר (Sagy, 2000) וגם על ידי תוצאות מחקרים נוספים שנערכו במכללות שונות בארה"ב (Braxton & Lee, 2005; Horton, 2015; Mamiseishvili, 2012; Mertes, 2015). מחקרים אלו הצביעו על ההסתגלות האקדמית כמנבאת התמדה בלימודים.

תחושת השייכות למכללה נמצאה כגורם נוסף שמנבא כוונות נשירה בכל קבוצות המחקר. ככל שתחושת השייכות שלהם למכללה נמוכה יותר, כך כוונות הנשירה נמצאו גבוהות יותר. תחושת שייכות למוסד הלימודי נמצאה רלוונטית במיוחד בקרב סטודנטים דוברי ערבית הלומדים בקמפוס המתנהל בעברית, **הן במודל הרגרסיה והן במודל מיתון בו שפת הלימוד נמצאה כממתנת את הקשר בין תחושת שייכות לכוונות הנשירה. מכאן, תחושת שייכות נמוכה מהווה גורם סיכון משמעותי יותר עבור סטודנטים דוברי ערבית שאינם לומדים בשפת אימם.** עבור חלק מסטודנטים אלו, הלימודים האקדמיים הם המפגש הראשון שלהם עם תרבות שונה. כידוע מהספרות המחקרית, קיומם של הבדלים בין התרבות ממנה מגיע הסטודנט לבין תרבות המוסד הלימודי קשורים לנשירה ממוסדות השכלה גבוהה (Ahn & Davis, 2023; Berkner et al., 2003; Museus & Quayle, 2009).

תוצאות המחקר הנוכחי שכלל מדגם רחב של סטודנטים מאפשרות לזהות את קבוצת הסטודנטים דוברי הערבית הלומדים בעברית כקבוצה סיכון לנשירה מהלימודים, במיוחד בשנה הראשונה ללימודי התואר הראשון. בנוסף, התוצאות מצביעות על ההסתגלות האקדמית ותחושת השייכות למוסד הלימודי כגורמים העשויים לתרום להתמדה בלימודים.

### ערבית בהשוואה לדוברי עברית

ממצאים נוספים מלמדים על מאפיינים כלליים של דוברי הערבית באופן כללי בהשוואה לדוברי העברית. בדומה למדווח בנתונים המתפרסמים מעת לעת על ידי הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (הלמ"ס, 2022), במחקר הנוכחי, סטודנטים דוברי ערבית דיווחו הן על הכנסה משפחתית נמוכה יותר והן על אחוז נמוך יותר של מועסקים בשוק העבודה בהשוואה לדוברי עברית. מעבר לכך, אחוז גדול יותר מדוברי הערבית דיווחו, כי לימודיהם ממומנים בתמיכת הוריהם לעומת סטודנטים דוברי עברית, אצלם אחוז גדול יותר דיווחו, כי הם משלמים את עלות הלימודים בעצמם.

ממצא מעניין שעלה במחקר מתייחס לקשר בין יכולות כלכליות לפנייה לסיוע. למרות שהיכולות הכלכליות של דוברי ערבית נמוכות יותר בהשוואה לאלו של דוברי עברית, אחוז נמוך יותר של סטודנטים



דוברי ערבית ציינו כי הם נעזרים במלגות למימון לימודיהם בהשוואה לסטודנטים דוברי עברית. קיימת אפשרות, שדוברי ערבית פחות מודעים למקורות התמיכה האפשריים הנוספים שניתן להסתייע בהם לצורך לימודים אקדמיים. בנוסף, ייתכן שהבדלים תרבותיים מהווים חסמים לבקשת סיוע כלכלי. בקשת הסיוע מצריכה מהפרט לחשוף את קשייו בפני רשויות המוסד הלימודי. חסמים אלה משתקפים גם באשר לבקשת סיוע רגשי או לימודי. ממצאי המחקר הנוכחי ניתן לראות, כי דוברי ערבית, הן אלו הלומדים בשפת האם והן אלו הלומדים בעברית, נוטים להיעזר פחות בסיוע רגשי או לימודי שהמוסדות האקדמיים יכולים להציע. כלומר, העובדה ששתי הקבוצות של דוברי הערבית מתנהגות באופן דומה, מרמזת על כך שככל הנראה מדובר בחסם שהינו תרבותי-חברתי ולא דווקא לשוני.

ניתן לתמוך סברה זו בממצאים אודות מקורות המימון של הלימודים שנמצאו במחקר הנוכחי. ממצאי המחקר הראו כי בקרב אחוז ניכר מהסטודנטים דוברי הערבית, המימון ללימודים מגיע מהמשפחות, וההורים, בעוד שבקרב דוברי העברית, המימון מגיע בעיקר מעצמם, או ממלגות. בנוסף, על אף שמצב כלכלי מזוהה כגורם סיכון לנשירה של סטודנטים מלימודים אקדמיים (הלמ"ס, 2022), במחקר הנוכחי לא נמצא קשר מובהק בין מצב כלכלי לבין כוונת הנשירה של הלומדים. יתכן וממצאים אלו משקפים את הרצון והמאמץ המיוחד של סטודנטים דוברי ערבית, ומשפחותיהם, להשגת השכלה אקדמית כדי להתקדם.

#### **מסקנות יישומיות ומחקר עתידי**

לאור חשיבותה של ההשכלה הגבוהה ככלי להשתלבות ולמוביליות חברתית-כלכלית, תוצאות המחקר הנוכחי שופכות אור על הגורמים המרכזיים הקשורים לנשירה מלימודים גבוהים בקרב דוברי ערבית הלומדים בעברית ובקרב דוברי ערבית בכלל. התוצאות מלמדות באשר לגורמים אותם ראוי לחזק באוכלוסייה זו על מנת לצמצם את הסיכון לנשירה ובכך להגביר את שיעור השתתפותן של אוכלוסיות מוחלשות אלה בשוק העבודה. תוכניות התערבות ראוי שתתייחסנה לאספקטים של הסתגלות אקדמית ותחושת שייכות למוסד הלימודי ותועברנה במקביל ללימודים האקדמיים. בנוסף, לאור ההבנה כי לימוד בשפה שאינה שפת האם של הסטודנט מהווה גורם סיכון משמעותי, ראוי לבנות אצל הצעירים המתעתדים ללמוד, תשתית שפתית הולמת שתאפשר להם להתמודד עם האתגרים הלימודיים כך שהם יגיעו מוכנים יותר לשנת הלימודים הראשונה. במקביל לביסוס היכולות השפתיות ולאור השימוש הנמוך במקורות סיוע במוסדות הלימוד, יש מקום להגביר את המודעות של דוברי הערבית לאפשרויות הסיוע הקיימות במוסדות מבחינת כלכלית לימודית ורגשית על מנת שיוכלו להיעזר במקורות סיוע אלו.

יתרה מכך, יש לתת את הדעת גם לטיפוחה של תחושת השייכות למוסד הלימודי היות וזו נמצאה במחקר הנוכחי כגורם מנבא כוונת נשירה בקרב כל משתתפי המחקר. לפיכך, ראוי שמוסדות לימוד אקדמיים יתייחסו לאופן שבו ניתן לטפח ולחזק את תחושת השייכות למוסד כך שתהווה גורם חוסן המגן מפני נשירה מהלימודים. מוסדות אקדמיים באשר הם צריכים לתת דעתם לצרכים של אוכלוסיות הנמצאות בסיכון לנשירה מעבר לסיוע הלימודי הנהוג במוסדות להשכלה גבוהה.

מחקר עתידי ראוי שיבדוק אוכלוסיות מוחלשות נוספות שעלולות להיות בסיכון לנשירה מלימודים אקדמיים כדוגמת אוכלוסיית החרדים, עולים חדשים ועוד. יתרה מכך, ניתן לבדוק אוכלוסיות אלו באשר לגורמים המשפיעים על כוונותיהם להתחיל ללמוד במוסדות להשכלה גבוהה. כך ניתן יהיה לזהות



את החסמים והגורמים המעודדים רכישת השכלה גבוהה. באופן זה ניתן הן לעודד בחירה ברכישת השכלה גבוהה והן להפחית את הנשירה מההשכלה הגבוהה בקרב הלומדים.

## רשימה ביבליוגרפית

- איילון, ח. (2008). מי לומד מה, היכן מדוע? השלכות חברתיות של ההתרחבות והגיוון במערכת ההשכלה הגבוהה בישראל. סוציולוגיה ישראלית, 1, 33-60.
- ברודט, ד. (2004). מערכת ההשכלה הגבוהה לעשור הקרוב: הכנס השנתי של המכון הישראלי לדמוקרטיה. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- בר-עם, ז. (2006). מאפייני הסטודנט ומשתתפים ארגוניים כמסבירים נשירה מהאוניברסיטה והפסקת לימודים. עבודת מחקר לתואר שני. אוניברסיטת בר-אילן.
- דוידוביץ, נ. וסואן, ד. (2005). חלון הזדמנויות: התמורות במערכת ההשכלה הגבוהה בישראל ובמכללה האקדמית יהודה ושומרון. מחקרי יהודה ושומרון, 14, 321-344.
- הלמי"ס (2022). השכלה גבוהה בישראל – נתונים נבחרים לשנת הלימודים תשפ"ב. <https://www.cbs.gov.il/he/subjects/Pages/haskala-gvoha.aspx>
- המועצה להשכלה גבוהה, הוועדה לתכנון ולתקצוב (2016).

- Ahn, M. Y., & Davis, H. H. (2023). Students' sense of belonging and their socio-economic status in higher education: a quantitative approach. *Teaching in Higher Education*, 28(1), 136-149.
- Alsamadani, H. A. (2010). The relationship between Saudi EFL students' writing competence, L1 writing proficiency, and self-regulation. *European Journal of Social Sciences*, 16(1), 53-63.
- Alhadabi, A., & Karpinski, A. C. (2020). Grit, self-efficacy, achievement orientation goals, and academic performance in university students. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 519-535.
- Arar, K. (2011). 'Trapped between two worlds' - Muslim Palestinian women from Israel in Jordanian universities: new identity and the price it demands. *Social Identities*, 17, 625-642.
- Ayllón, S., Alsina, Á., & Colomer, J. (2019). Teachers' involvement and students' self-efficacy: Keys to achievement in higher education. *PloS one*, 14(5), e0216865.
- Bailey, M. J., & Dynarski, S. M. (2011). *Gains and gaps: Changing inequality in US college entry and completion* (No. w17633). National Bureau of Economic Research.
- Baker, R. W., & Siryk, B. (1989). *Student Adaptation to College Questionnaire*. Western Psychological Services.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. Macmillan.
- Berkner, L., He, S., Cataldi, E. F., & Knepper, P. (2003). Descriptive summary of 1995-96 beginning postsecondary students: Six years later. *Education Statistics Quarterly*, 5(1), 62-67.
- Bordes-Edgar, V., Arredondo, P., Kurpius, S. R., & Rund, J. (2011). A longitudinal analysis of Latina/o students' academic persistence. *Journal of Hispanic Higher Education*, 10(4), 358-368.
- Bettencourt, G. M. (2021). "I belong because it wasn't made for me": Understanding working-class students' sense of belonging on campus. *The journal of higher education*, 92(5), 760-783.
- Borodkin, K., & Faust, M. (2014). Native Language Phonological Skills in Low-Proficiency Second Language Learners. *Language Learning*, 64(1), 132-159.

- Braxton, J. M., & Lee, S. D. (2005). Toward reliable knowledge about college student departure. *College student retention: Formula for student success, 1*, 107-128.
- Brooman, S., & Darwent, S. (2014). Measuring the Beginning: A Quantitative Study of the Transition to Higher Education. *Studies in Higher Education, 39*(9), 1523–1541.
- Cook, V. (2016). *Second language learning and language teaching*. Routledge.
- Díaz, P., De León, A. T., & Saavedra, L. M. (2021). Models of analysis and prevention of university student dropout aimed at the Panamanian context. *South Florida Journal of Development, 2*(2), 1349-1357.
- Fenwick, R. (2005). *Report to the Ohio Faculty Council on the effects of college graduation on individual income: a summary of research results in the sociological literature*. Department of Sociology, University of Akron.
- Flum, H., & Kaplan, A. (2016). Higher education in a transforming society: The case of Arabs in Israel. *International Journal of Educational Research, 76*, 89–95.
- Gillen-O'Neel, C. (2021). Sense of belonging and student engagement: A daily study of first-and continuing-generation college students. *Research in Higher Education, 62*(1), 45-71.
- Girelli, L., Alivernini, F., Lucidi, F., Cozzolino, M., Savarese, G., Sibilio, M., & Salvatore, S. (2018). Autonomy supportive contexts, autonomous motivation, and self-efficacy predict academic adjustment of first-year university students. *Frontiers in Education, 3*(95), 1-11.
- Gloria, A. M., Castellanos, J., Lopez, A. G., & Rosales, R. (2005). An examination of academic non-persistence decisions of Latino undergraduates. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 27*(2), 202–223.
- Gopalan, M., & Brady, S. T. (2020). College students' sense of belonging: A national perspective. *Educational Researcher, 49*(2), 134-137.
- Hardre, P. L., & Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school. *Journal of educational psychology, 95*(2), 347.
- Hayes, A. F. (2018). Partial, conditional, and moderated mediation: Quantification, inference, and interpretation. *Communication monographs, 85*(1), 4-40.
- Horton, J. (2015). Identifying at-risk factors that affect college student success. *International Journal of Process Education, 7*(1), 83-101.

- Human-Vogel, S., & Rabe, P. (2015). Measuring self-differentiation and academic commitment in university students: A case study of education and engineering students. *South African Journal of Psychology*, 45(1), 60-70.
- Majer, J. M. (2009). Self-efficacy and academic success among ethnically diverse first-generation community college students. *Journal of Diversity in Higher Education*, 2(4), 243-250.
- Mamiseishvili, K. (2012). International student persistence in US postsecondary institutions. *Higher Education*, 64(1), 1-17.
- Manor, R. (2016). The quality of Second-Language Writing (Hebrew) among Arab students in Israel. *Multilingual Education*, 6(1), 1-16.
- Marginson, S. (2016). The worldwide trend to high participation higher education: Dynamics of social stratification in inclusive systems. *Higher education*, 72, 413-434.
- Meeuwisse, M., Severiens, S. E. & Born, M.P. (2010). Reasons for withdrawal from higher vocational education. A comparison of ethnic minority and majority non-completers. *Studies in Higher Education*, 35(1), 93-111.
- Mertes, S. J. (2015). Program of study and social integration. *Community College Journal of Research and Practice*, 39(12), 1170-1181.
- Miller, P., & Peleg, O. (2010). Doomed to read in a second language: Implications for learning. *Journal of Psycholinguistic Research*, 39(1), 51-65.
- Mujica, A. D., Villalobos, M. V. P., Gutiérrez, A. B. B., Fernández-Castañón, A. C., & González-Pienda, J. A. (2019). Affective and cognitive variables involved in structural prediction of university dropout. *Psicothema*, 31(4), 429-436.
- Museus, S.D. & Quaye, S.J. (2009). Toward an Intercultural Perspective of Racial and Ethnic Minority College Student Persistence. *The Review of Higher Education*, 33(1), 67-94.
- Narayan, A., Van der Weide, R., Cojocar, A., Lakner, C., Redaelli, S., Mahler, D. G., ... & Thewissen, S. (2018). *Fair progress? Economic mobility across generations around the world*. World Bank Publications.
- Oppedisano, V. (2011). The (adverse) effects of expanding higher education: Evidence from Italy. *Economics of Education Review*, 30(5), 997-1008.

- Pedler, M. L., Willis, R., & Nieuwoudt, J. E. (2022). A sense of belonging at university: student retention, motivation and enjoyment. *Journal of Further and Higher Education, 46*(3), 397-408.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and psychological measurement, 53*(3), 801-813.
- Rass, R. A. (2015). Challenges Face Arab Students in Writing Well-Developed Paragraphs in English. *English Language Teaching, 8*(10), 49-59.
- Sagy, S. (2000). Factors influencing early dropout. The case of Russian Immigrant Students Attending an Israeli University. *The Journal of Applied Behavioral Science, 36*(3), 362-375.
- Slaten, C. D., Elison, Z. M., Deemer, E. D., Hughes, H. A., & Shemwell, D. A. (2018). The development and validation of the university belonging questionnaire. *The Journal of Experimental Education, 86*(4), 633-651.
- Strayhorn, T. L., Bie, F., Dorime-Williams, M. L., & Williams, M. S. (2016). Measuring the influence of Native American college students' interactions with diverse others on sense of belonging. *Journal of American Indian Education, 55*(1), 49-73.
- Tate, K. A., Fouad, N. A., Marks, L. R., Young, G., Guzman, E., & Williams, E. G. (2015). Underrepresented first-generation, low-income college students' pursuit of a graduate education: Investigating the influence of self-efficacy, coping efficacy, and family influence. *Journal of Career Assessment, 23*(3), 427-441.
- Thomas, D. (2014). Factors that influence college completion intention of undergraduate students. *The Asia-Pacific Education Researcher, 23*(2), 225-235.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research, 45*, 89-125.
- Tinto, V. (1987). *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*. University of Chicago press.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). The University of Chicago Press.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of educational research, 78*(4), 751-796.



- Walsh, K. J., & Robinson Kurpius, S. E. (2016). Parental, residential, and self-belief factors influencing academic persistence decisions of college freshmen. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 18(1), 49-67.
- Wright, S. L., Jenkins-Guarnieri, M. A., & Murdock, J. L. (2013). Career development among first-year college students: College self-efficacy, student persistence, and academic success. *Journal of Career Development*, 40(4), 292-310.