



# עוני והשכלה גבוהה: אתגרים, צרכים ואסטרטגיות פעולה של סטודנטים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך

דו"ח מחקר סופי

ד"ר עדי ספיר

הפקולטה לחינוך

אוניברסיטת חיפה

פרופ' רוני סטריאר

הפקולטה למדעי הרווחה והבריאות

אוניברסיטת חיפה

המחקר מומן על ידי קרן המחקרים של הביטוח הלאומי

יולי 2025

## **תודות**

אנו מודים למנהל המחקר והתכנון במוסד לביטוח לאומי וקרן המחקרים של המוסד לביטוח לאומי, על הענקת מענק עבור מחקר זה.

תודה לעוזרת המחקר גב' רננה ברקאי, על תרומתה המשמעותית באיתור המרואיינים ובעריכת הראיונות.

תודה מיוחדת למרואיינים שהשתתפו במחקר, ובמיוחד לסטודנטיות ולסטודנטים שהסכימו לשתף אותנו בהתנסויות, באתגרים ובהתמודדויות שלהם.

## תוכן עניינים

א	תקציר	
1	מבוא	
2	סקירת ספרות	
2	השכלה גבוהה ומוביליות חברתית	
4	מדיניות הרחבת הנגישות להשכלה הגבוהה בישראל	
6	סטודנטים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך במוסדות השכלה גבוהה	
8	מטרות המחקר ושאלות המחקר	
9	שיטת המחקר	
13	ממצאים	
13	חלק א: קולות הסטודנטים: אתגרים והתמודדות	
13	1. הבחירה בלימודים אקדמיים	
19	2. ההשתלבות בלימודים אקדמיים	
20	2.1 האתגר הכלכלי: "זו מלחמת הישרדות"	
23	2.1.1 אתגרים כלכליים: "לעשות מלגות"	
26	2.1.2 אתגרים כלכליים: תארים לא נגישים ולימודי תואר שני	
29	2.2 האתגר של להיות דור ראשון להשכלה הגבוהה: "את לא באמת יודעת מה את צריכה לדעת"	
31	2.3 האתגר הרגשי: "זה פשוט כל הזמן כמו ענן כזה"	
35	2.4 האתגר החברתי: "לא מבינים אותי, לא רואים אותי"	
36	2.5 האתגר בניהול הזמן: "זה לא ריאלי לאנשים שצריכים לכלכל את עצמם"	
40	3. אסטרטגיות התמודדות	
40	3.1 גיוס חוזקות, חוסן ומשאבים אישיים	
42	3.2 אסטרטגיות של התנהלות כלכלית	
43	3.3 אסטרטגיות של התנהלות אקדמית	
46	חלק ב': התמודדות מוסדית: עמדות ותובנות של בעלי תפקידים בשדה ההשכלה הגבוהה	
46	4. חסמים מבניים ופתרונות מקומיים	
46	4.1 הגדרה של מעמד חברתי-כלכלי כקטגוריית גיוון	
48	4.2 תמיכה כלכלית	
52	4.3 איתור, זיהוי, מדידה	
55	4.4 תמונת עתיד: המשך אחרי התואר הראשון	
57	4.5 פערי תפיסה ותפיסות מוסדיות	
59	דיון	
65	המלצות	
72	רשימת מקורות	

### רשימת טבלאות

11	טבלה 1: תיאור של הסטודנטים משתתפי המחקר	
----	---	--

## תקציר

השכלה גבוהה נתפסת במדינות רבות בעולם כאחד המנופים המרכזיים ליציאה ממעגל העוני ולקידום מוביליות חברתית של סטודנטים הבאים ממשפחות ממעמד סוציו-כלכלי נמוך. בהתאם לכך, במדינות שונות מנסים לקדם נגישות להשכלה גבוהה באמצעות מדיניות ממשלתית. מדיניות זו כוללת מנגנונים שונים, כמו הרחבת המערכת והקמת מוסדות ומסלולי לימוד חדשים, אמצעי מימון ותמיכה כלכלית, ותוכניות תמיכה ונגישות עבור צעירים מהפריפריה החברתית-כלכלית. בישראל מעמד סוציו-אקונומי נמוך לא מוגדר כקטגוריה במדיניות להרחבת ההשתתפות בהשכלה הגבוהה. כמו כן סטודנטים ממעמד זה כמעט ואינם זוכים לתמיכה, ולכן הם נמצאים בסיכון מוגבר לנשירה מהלימודים.

מטרות המחקר הנוכחי הן: לבחון את ההתנסויות של סטודנטים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך במהלך לימודיהם באוניברסיטאות ובמכללות; לעמוד על האתגרים, הקשיים, ואסטרטגיות ההתמודדות שלהם לאורך מעגל חייהם כסטודנטים, ולנסח המלצות למדיניות תמיכה וקידום ההשתתפות שלהם בהשכלה הגבוהה. המחקר מעוגן במתודולוגיה איכותנית, ובמסגרתו נערכו ראיונות מובנים-למחצה עם 88 סטודנטים ממשפחות ממעמד סוציו-אקונומי נמוך שלומדים לתואר ראשון באוניברסיטאות ובמכללות או שסיימו את לימודי התואר בשנים האחרונות. נוסף על כך, הייתה קבוצת מיקוד אחת ונערכו 18 ראיונות עם בעלי תפקידים במערכת ההשכלה הגבוהה – במועצה להשכלה גבוהה ובגופים הפועלים מטעמה, בדיקנט הסטודנטים באוניברסיטאות ובמכללות, וכן בעמותות וקרנות פילנתרופיות.

ממצאי המחקר עולה כי מעמד סוציו-אקונומי הוא קטגוריה משמעותית עבור המשתתפים אך שקופה במערכת ההשכלה הגבוהה בישראל. כיום טרם גובשה מדיניות ייעודית של מ"ג-ות"ת הממוקדת בסטודנטים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך. כמו כן, אין איסוף שיטתי של נתונים על מצבם הכלכלי. אי לכך, צורכיהם נותרים ללא מענה מותאם, והסיוע שניתן להם מתבסס על יוזמות פילנתרופיות חלקיות ותנדוטיות שאינן מבטיחות תמיכה שוויונית או עקבית. היעדר ההכרה הממסדית יוצר תחושות של אי-נראות ולעיתים אף אפליה בקרב הסטודנטים, בייחוד ביחס לקבוצות הנהנות מתמיכה ממוסדת.

עוד עולה ממצאי המחקר כי בקרב רבים מהסטודנטים שהשתתפו בו ההצטלבות בין מעמד סוציו-אקונומי נמוך לבין היותם דור ראשון להשכלה גבוהה היא אתגר משמעותי בדרך לרכישת השכלה

גבוהה ולהשתלבות מוצלחת במוסדות המקנים אותה. השילוב בין מחסור בהון כלכלי (כלומר היעדר משאבים חומריים) ובין מחסור בהון תרבותי (כלומר היעדר ידע מוקדם על המערכת האקדמית והיעדר היכרות עימה) הוא מכשול מרכזי בדרכם לרכישת השכלה גבוהה ולתפקוד מוצלח במסגרתה. עם זאת, לא כל הסטודנטים המוגדרים "דור ראשון להשכלה גבוהה" משתייכים למעמד סוציו-אקונומי נמוך ולהיפך. השימוש הרווח במונח "דור ראשון להשכלה גבוהה" בשיח על הרחבת ההשתתפות בהשכלה הגבוהה עשוי לעיתים לטשטש את המרכיב המעמדי, תוך התמקדות במחסור בהון התרבותי בלבד והתעלמות מהשפעת ההון הכלכלי על אי השוויון בהשכלה הגבוהה.

הסטודנטים שהשתתפו במחקר מייצגים צעירים מרקע סוציו-אקונומי נמוך שבחרו במסלול ההשכלה הגבוהה כמנוף למוביליות חברתית ולהשגת יציבות כלכלית. עם זאת, מהמחקר עולה כי הבחירה שלהם בלימודים מושפעת ומוגבלת משיקולים כלכליים המשפיעים על ההחלטה ללמוד, על תחום הלימודים ומוסד הלימודים ואף על מועד התחלת הלימודים. רבים ממשותפי המחקר ציינו שהם מיעוט בסביבה החברתית בה גדלו, סביבה שבה לימודים אקדמיים אינם הבחירה הרווחת.

במחקר הוצגה תמונה מורכבת בנוגע לאתגרי ההשתלבות של סטודנטים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך במערכת ההשכלה הגבוהה בישראל. מדבריהם של משותפי המחקר עולה הכי ההתמודדות הכלכלית שלהם כרוכה במאבק הישרדות יומיומי הכולל עבודה בשכר בהיקף נרחב לצד לימודים, קושי לממן מחייה בסיסית, לרכוש ציוד לימודי ולשלם על שיעורים פרטיים ומחסור במלגות.

הקושי הרב בקבלת מלגות לתמיכה כלכלית נובע משני גורמים עיקריים: ראשית כול, רוב המלגות מחייבות השקעת שעות רבות בהתנדבות, דבר הפוגע ביכולת של הסטודנטים לעבוד ולהשתכר. שנית, המלגות הבלתי מותנות בהתנדבות מועטות ביותר, והן כפופות לקריטריונים מחמירים של זכאות המתאימים רק למצבי מצוקה חמורים. על כן סטודנטים הזקוקים לתמיכה כלכלית אך אינם במצוקה כלכלית חמורה נותרים ללא פתרון.

מן המחקר עולה כי ההכרח לעבוד שעות רבות פוגע בהישגים האקדמיים וביכולת לעמוד בדרישות הלימודים, ומשפיע גם על ההשתלבות החברתית בקמפוס. נוסף על כך, עולה מן המחקר כי הסטודנטים שהשתתפו בו מתמודדים עם תחושות קשות של דאגה, לחץ ובושה. מציאות זו ממחישה את "קנס העוני", כלומר את המצב שבו סטודנטים עניים משלמים מחיר כפול – הן על היעדר המשאבים והן על מאמצייהם להתמודד עם השלכותיו.

זאת ועוד, המחקר מעלה את ממד הזמן כגורם מרכזי אך סמוי מהעין המנציח אי שוויון במערכת ההשכלה הגבוהה. סטודנטים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך מתמודדים עם מחסור מתמיד בזמן עקב הצורך לשלב בין עבודה בהיקף רחב ובין לימודים. הזמן נתפס בעיניהם לא רק כמשאב נדיר, אלא כפריבילגיה וכסמן להבדלים מעמדיים ביניהם לבין חבריהם ללימודים. לוחות הזמנים האקדמיים – כמו מערכת שעות, דרישות נוכחות ומועדי הגשה – אינם מותאמים למציאות חייהם, אך סטייה מהם ממוסגרת ככישלון אישי. לחצים נוספים המופעלים על הסטודנטים כוללים ציפיות לסיום התואר בזמן התקני, אך סטודנטים שמשלבים בין לימודים ועבודה נאלצים להאריך את תקופת הלימודים ולהתמודד עם מועדי תשלום שכר לימוד נוקשים שאינם מתחשבים במצבם הכלכלי.

המדיניות להרחבת הנגישות להשכלה גבוהה נוטה להתייחס לסטודנטים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך מנקודת מבט של "גירעון אישי", ואילו המחקר הנוכחי מציע נקודת מבט חלופית המדגישה את החוסן, את המוטיבציה ואת הסוכנות (agency) של הסטודנטים האלה. משתפי המחקר תיארו דפוסי התנהלות כלכלית מחושבים וזהירים, פשרות בלוח הזמנים ובבחירת מוסדות לימוד, ולעיתים גם הנמכת ציפיות, כחלק מאסטרטגיות הישרדות. הבחירות האלה, הנתפסות לעיתים כחולשות, הן למעשה ביטוי לעמידות ולהתמדה בתנאים מבניים בלתי שוויוניים, ומבטאות תפיסה של הלימודים כהשקעה ארוכת טווח שתניב בעתיד ערך כלכלי וחברתי.

מן הראיונות שנערכו עם בעלי תפקידים במערכת ההשכלה הגבוהה ובגופים הפועלים לצידה מצטיירת תמונת מצב העולה בקנה אחד עם עדויות הסטודנטים שהשתתפו במחקר. בעלי תפקידים אלו הדגישו בדבריהם את הקשיים הכלכליים המכבידים על הסטודנטים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך, את מגבלות מערך המלגות הקיים ואת הדרתה של הקטגוריה 'מעמד סוציו-אקונומי' מהשיח ומהמדיניות של הנגשת ההשכלה הגבוהה. כמו כן, הצביעו בעלי התפקידים על כשלים מבניים מהותיים: היעדר נתונים סדורים, פערים בין מוסדות וקריטריונים נוקשים שאוכלוסיות זכאיות אינן עומדות בהם. אתגר נוסף שהעלו בעלי התפקידים הוא היעדר תמיכה מספקת לסטודנטים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך בנקודת המעבר מהתואר הראשון ללימודים מתקדמים או לשוק העבודה. זהו שלב מכריע להמשך המוביליות החברתית, אך כיום אינו מקבל מענה מערכתי הולם.

מן המחקר עולות המלצות למדיניות הרחבת הנגישות להשכלה גבוהה ברמה הארצית וברמה המוסדית. להלן פירוט שלהן:

#### 1. הכרה רשמית במעמד סוציו-אקונומי כקטגוריה במדיניות הנגישות של המל"ג

בעקבות ממצאי המחקר מומלץ לפתח מדיניות ייחודית שתתייחס ישירות לסטודנטים

מרקע סוציו-אקונומי נמוך, בדומה למדיניות הקיימת לקבוצות אחרות (כגון חרדים, ערבים ויוצאי אתיופיה). יש לאמץ גישה של השקעה חברתית (social investment) הרואה בהשכלה גבוהה אמצעי לצמצום העוני ואי-השוויון הבין-דורי.

## **2. תמיכה כלכלית ממוסדת בסטודנטים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך במסגרת מדיניות**

### **הנגישות**

מומלץ שבמל"ג-ות"ת יגבשו קריטריונים ברורים לפטור חלקי או מלא משכר לימוד עבור סטודנטים שהכנסתם היא מתחת לרף הכנסה מוגדר ולשקול מודל של שכר לימוד מדורג. כמו כן, יש להרחיב את המענים המשלימים לסטודנטים אלו בעזרת מלגות קיום, סיוע בדיר, הלוואות ללא ריבית ועוד.

## **3. העמקת יישוג פרואקטיבי (Outreach)**

יש לקדם פעולות יזומות לאיתור צעירים מהפריפריה המעמדית, ליידע אותם בנוגע להשכלה גבוהה, לגייסם וללוותם גם לאחר הקבלה ללימודים – כולל עידוד ללימודים מתקדמים. כמו כן מומלץ לתגבר תוכניות קיימות דוגמת 'תוכנית הישגים'.

## **4. איסוף נתונים והנגשה מוסדית**

מומלץ להקים מערכת לאיסוף נתונים על הרקע הסוציו-אקונומי של סטודנטים לשם תכנון מענים מותאמים לאלה שמעמדם הסוציו-אקונומי נמוך, זיהוי חסמים מוקדמים, ומעקב אחר הישגים, נשירה ושילוב חברתי בקרב סטודנטים אלו. בתוך כך יש להקפיד על רגישות, שמירה על פרטיות ומתן כבוד וביטחון לסטודנטים.

## **5. שינוי תפיסתי של מלגות לתמיכה כלכלית**

יש להתאים את תנאי קבלת המלגות למציאות חייהם של סטודנטים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך, לרבות הפחתת הדרישות להתנדבות או ביטולן בתמורה למלגות לסיוע כלכלי. יש לפתח קריטריונים סוציו-אקונומיים ברורים ולהכליל בהם את קולם של הסטודנטים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך בתכנון המדיניות.

## **6. גמישות אקדמית והכלה מוסדית**

נדרשת התאמה של מסלולי הלימוד לאילוצי הזמן של סטודנטים עובדים באמצעות הקלת עומס בקורסים, תכנון מסלולי לימוד חלקיים, הנגשת חומרי לימוד מקוונים, הקלטת שיעורים וגמישות בזמני הגשה – כל זאת מתוך הכרה במעמד הסוציו-אקונומי כפרמטר לגיטימי במדיניות.

#### **7. תמיכה לימודית ונפשית מותאמת**

מומלץ להקים מערך תמיכה מוסדי רב-ממדי שיכלול תוכניות חונכות, קבוצות למידה, וליווי אישי שיעניקו אנשי מקצוע, סטודנטים ותיקים או מרצים שהוכשרו לכך. כמו כן מומלץ למנות רכז מוסדי ייעודי שיתכלל את כלל השירותים לסטודנטים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך.

#### **8. הכשרת סגלים אקדמיים ומנהליים**

המלצה לקיים תוכניות הכשרה מוסדיות להעלאת המודעות לסוגיות של אי-שוויון מעמדי, ובהן לכלול תכנים תיאורטיים, עדויות אישיות, סימולציות וכלים פרקטיים. הכשרות אלו יסייעו לבניית תרבות ארגונית כוללת שמתאפיינת בהכלה, שייכות וצדק חברתי.

ההמלצות האלה מבקשות להרחיב את תפיסת הנגישות להשכלה גבוהה כך שתכלול גם ממדים מעמדיים מבניים, ולא תתמקד רק בקטגוריות מבוססות זהות. הן מדגישות את חשיבות התמיכה הפרואקטיבית, את הגמישות המוסדית, ואת הראייה החברתית של תפקיד ההשכלה הגבוהה לקידום המוביליות החברתית.

## מבוא

אחד האתגרים העומדים בפני החברה הישראלית ומערכת הביטחון הסוציאלי שלה הוא כיצד לצמצם את היקף העוני ולהפחית את ההורשה המעמדית הבין דורית שלו. כידוע, רמת העוני בישראל היא בין הגבוהות בקרב המדינות המפותחות ושיעור העוני בקרב ילדים עומד על 28.7% מכלל הילדים (אנדבלד ושות', 2021). אחד המענים לאתגר זה הוא הגברת הנגישות להשכלה גבוהה בעיקר לסטודנטים הבאים ממשפחות החיות בעוני. על כן אחד הנושאים המרכזיים על סדר יומה של מדיניות ההשכלה הגבוהה בישראל בשלושת העשורים האחרונים הוא קידום הנגישות של סטודנטים מקבוצות מוחלשות להשכלה הגבוהה. אולם המדיניות הנוכחית של המועצה להשכלה גבוהה (מלי"ג) ושל הוועדה לתכנון ותקצוב של המועצה להשכלה גבוהה (ות"ת) בנושא זה מתמקדת בעיקר בהרחבת ההשתתפות של סטודנטים מקבוצות מוחלשות ובמניעת נשירתם מהלימודים על פי הגדרות של זהויות וקבוצות אתניות (החברה הערבית, החברה החרדית, יוצאי אתיופיה). מדיניות זו מתעלמת מהתמודדות עם שאלות של מעמד סוציו-אקונומי ועוני, ואם בכל זאת יש בה התייחסות לסוגיות בנוגע למעמד הסוציו-אקונומי של משפחות המוצא של הסטודנטים, מציעים לסטודנטים אלו תמיכה חלקית המתבטאת בעידוד ההרשמה ללימודים אקדמיים – אך אין בה סיוע ותמיכה במהלך הלימודים (מלי"ג, 2020).

התמונה העולה מהמחקר מראה כי עבור אוכלוסיות סטודנטים מרקע סוציו-אקונומי נמוך ההתמודדות עם לימודים אקדמיים אינה מסתכמת רק בגישה (access) למוסדות להשכלה גבוהה אלא גם ביכולת שלהם להשתתף במלוא החיים האקדמיים לאורך מחזור חייהם הסטודנטיאליים (participation) ולסיים את התואר בהצלחה. סטודנטים אלו מתמודדים עם קשיים אישיים, חברתיים, כלכליים ואקדמיים, ונמצאים בסיכון מוגבר לנשירה מהלימודים (פניגר ושות', 2016; Bathmaker et al., 2016; Reay, 2018). עם זאת, מעמד סוציו-אקונומי נמוך הוא ממד סמוי לגיוון ולהרחבת השתתפות בהשכלה הגבוהה (Duffy, 2007), וחוקרים שעסקו בנושא הנדון מצביעים על מגמה רווחת למזער אותו או להתעלם מחשיבותו במדיניות ההשכלה הגבוהה (Kezar, 2010; Reay, 2016; Walkerdine, 2021).

מחקר זה בוחן לראשונה את החוויות ואת ההתמודדות של סטודנטים וסטודנטיות תושבי ישראל שבאים ממשפחות שהכנסתן נמוכה, כגון משפחות שמקבלות קצבאות המוסד לביטוח הלאומי, משפחות המוכרות למחלקות לשירותים חברתיים על רקע של מצבי עוני, משפחות עובדות עניות, משפחות חד הוריות, וקבוצות אחרות שהכנסתן נמוכה.

במסגרת המחקר נערכו ראיונות מובנים-למחצה עם 88 סטודנטים ממשפחות ממעמד סוציו-אקונומי נמוך שלומדים לתואר ראשון באוניברסיטאות ובמכללות או שסיימו את התואר בשנים האחרונות. נוסף, על כך נערכו 18 ראיונות בקבוצת מיקוד עם בעלי תפקידים במערכת ההשכלה הגבוהה – במועצה להשכלה גבוהה ובגופים הפועלים מטעמה, בדיקנט הסטודנטים באוניברסיטאות ובמכללות וכן בעמותות ובקרנות פילנתרופיות.

מבנה דו"ח המחקר: בפרק הבא נציג סקירת ספרות בנושאים האלה: השכלה גבוהה ומוביליות חברתית, מדיניות הרחבת הנגישות להשכלה גבוהה בישראל וסטודנטים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך. בהמשך יוצגו מטרות המחקר ושיטת המחקר. פרק הממצאים כולל שני חלקים: בחלק הראשון מוצגים ממצאים שעלו מהראיונות שנערכו עם הסטודנטים, ואילו בחלק השני מוצגים הממצאים המבוססים על ראיונות עם בעלי התפקידים השונים שנטלו חלק במחקר. בפרק האחרון יוצגו מסקנות המחקר וההמלצות.

הערה: ההתייחסות ל"סטודנטים" או ל"בעלי תפקידים" בלשון זכר נעשתה מטעמי נוחות, והיא מתייחסת לשני המינים.

## **סקירת ספרות**

### **השכלה גבוהה ומוביליות חברתית**

בעשורים האחרונים נגישות להשכלה הגבוהה נתפסת כאחד המנגנונים לאתגור של אי-שוויון חברתי ולקידום מוביליות חברתית (OECD, 2018). בהתאם לכך, במדינות שונות ננקטת מדיניות ממשלתית המנסה לקדם נגישות להשכלה גבוהה במנגנונים שונים – כמו הקמת מוסדות ומסלולי לימוד חדשים, אמצעי מימון ותמיכה כלכלית, ותוכניות תמיכה ונגישות עבור צעירים מהפריפריה החברתית-כלכלית (Shah et al., 2016; Devlin et al., 2023; Burke, 2013). אולם המדיניות והשיח בנוגע להרחבת הנגישות להשכלה גבוהה וההשתתפות בה מתמקדים לעיתים קרובות בהגדלת השיעור של קבוצת הגיל המתקבלת ללימודים וממעטים להתייחס לאתגרים ולמכשולים העומדים בפני סטודנטים מקבוצות פריפריאליות במהלך הלימודים. מחקרים בנושא הנדון מראים כי סטודנטים מקבוצות שבעבר לא יוצגו במוסדות השכלה גבוהה – למשל סטודנטים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך, סטודנטים עם מוגבלויות, סטודנטים שמשתייכים לקבוצות מיעוט אתני – חווים קשיים משמעותיים בהשתלבות בלימודים ונמצאים בסיכון גבוה לנשירה (Breier, 2010; O'Shea, 2020; Pascarella et al., 2004; Thomas & Quinn, 2006).

שני מושגים שרלוונטיים בהקשר זה הם 'סטודנטים לא מסורתיים' ו'דור ראשון להשכלה גבוהה'. המושג 'סטודנטים לא מסורתיים' מתייחס לסטודנטים המתקבלים לתוכניות לימוד שבעבר לא ציפו מסטודנטים כמוהם להשתתף בהן בשל מאפיינים כמו רקע כלכלי, חברתי או תרבותי, אשר חרגו מהפרופיל הסטודנטיאלי המקובל. הסטטוס 'לא מסורתיים' מבוסס על קריטריונים כמו מעמד סוציו-אקונומי, מוצא אתני, גיל ומגדר, אבל משתנה בהתאם להקשרים לאומיים ומוסדיים (Holmegaard et al., 2017; Pascarella et al., 2004; Sapir, 2022a). המושג 'דור ראשון להשכלה גבוהה' מתייחס לסטודנטים שהם הראשונים במשפחתם שלומדים במוסד להשכלה גבוהה, במכללה או באוניברסיטה (Eveland, 2020; O'Shea et al. 2018). אומנם יש חפיפה מסוימת בין המושגים הללו ובין הקטגוריה 'מעמד סוציו-אקונומי נמוך', אך אף אחד מהם לא מתייחס ישירות לסטודנטים ממשפחות עניות. סטודנטים אלו שייכים רק לאחת מן הקבוצות השונות של סטודנטים לא מסורתיים. כמו כן רבים מהסטודנטים שהם דור ראשון להשכלה הגבוהה באים מרקע סוציו-אקונומי נמוך, אך לא כל הסטודנטים שהם דור ראשון להשכלה גבוהה הם סטודנטים עניים, ולא כל הסטודנטים העניים הם דור ראשון להשכלה הגבוהה.

במחקר זה התמקדנו בהרחבת ההשתתפות בהשכלה הגבוהה של סטודנטים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך, קטגוריה החוצה קטגוריות של מוצא אתני וזהות. באירופה, בצפון אמריקה ובאוסטרליה מעמד סוציו-אקונומי נמוך מוכר כקטגוריה שהמשתייכים לה זכאים לתמיכה בנגישות להשכלה גבוהה (Chen & John 2011; Goldrick-Rab et al., 2016; Yorke & Thomas 2003). עם זאת, ממחקרים עולה כי עוני הוא קטגוריה של גיוון בהשכלה הגבוהה שמעצבי המדיניות להשכלה גבוהה אינם חשים בנוח להתייחס אליה (Brooks, 2020). יתרה מזאת, חלק מהחוקרים טוענים כי העיסוק בעוני הפך להיות הפיל שבחדר (Reay, 2016) בשיח על הרחבת ההשתתפות בהשכלה הגבוהה, מאחר שעל פי ההשקפה הרווחת בקרב מעצבי המדיניות המענה לסטודנטים עניים כבר ניתן באמצעות הקמת מכללות ומוסדות חדשים להשכלה גבוהה (Mountford-Brown, 2022; Reay, 2016).

חוקרים ביקורתיים טוענים כי מערכת ההשכלה הגבוהה מתפקדת בו זמנית ככלי משחרר מעוני וכמערכת של שעתוק אי השוויון והנצחתו, בייחוד כאשר המדיניות במערכת זו מבוססת על תפיסה מריטוקרטית של מוביליות חברתית. על פי תפיסה זו מאפשרים גישה למוסדות ולמסלולים נבחרים ל"מצויינים" בלבד מבין הסטודנטים הבאים מרקע של עוני, ולמעשה מוצע בתפיסה זו שהסטודנטים הללו יתאימו את עצמם לסמלי המעמד הבינוני ולערכיו המאפיינים את מערכת ההשכלה הגבוהה (Boliver, 2011; Loveday, 2015; Reay, 2021).

מלבד זאת, בעקבות הרחבת מערכת ההשכלה הגבוהה נוצרות תצורות חדשות של אי שוויון הבאות לידי ביטוי במערכת היררכית ומרובדת שבה סטודנטים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך מקובצים לרוב במוסדות אקדמיים במעמד נמוך מבחינה אקדמית (איילון, 2008; Vignoles & Powdthavee, 2009). טענה נוספת של החוקרים בנושא הנדון היא שבמקרים רבים המדיניות להרחבת ההשתתפות בהשכלה הגבוהה מתמקדת בעיקר בשיפור הגישה להשכלה הגבוהה, אך אינה מתמקדת בסיוע לסטודנטים עניים כדי שיוכלו להתמודד עם החסמים ועם האתגרים הניצבים בפניהם במהלך לימודיהם (Maslin, 2016; Cardak, 2015). נוסף על כך, נראה כי ההיענות הלא מספקת לצרכים של סטודנטים עניים במוסדות להשכלה גבוהה נובעת גם מ"אי הנראות היחסית של גורם סיכון זה בהשוואה לגורמי סיכון אחרים כגון גזע, מגדר או מוגבלות" (Duffy, 2007, p. 22).

### **מדיניות הרחבת הנגישות להשכלה הגבוהה בישראל**

החל מאמצע שנות התשעים עברה מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל רפורמה מבנית: לצידי של אוניברסיטאות המחקר הוקמו מכללות אקדמיות חדשות. כמו כן מכללות ותיקות עברו תהליכי אקדמיזציה וניתן להן אישור מטעם המלי"ג להעניק תארים אקדמיים. ההתרחבות והגיוון במערכת ההשכלה הגבוהה בתקופה זו הובילו לעלייה ניכרת במספר הסטודנטים ולהרחבת הנגישות בקרב אוכלוסיות פריפריאליות (מלי"ג, 2020). מנתוני מלי"ג עולה כי בשנת הלימודים תש"ף (2019–2020) כ-55,000 סטודנטים, ששיעורם עומד על כ-31% מהסטודנטים לתואר ראשון, באו מיישובים הממוקמים באשכולות חברתיים-כלכליים נמוכים (אשכולות 1–4). במכללות האקדמיות המתוקצבות שיעור מהסטודנטים שבאו מהיישובים האלה עמד על 35% מהלומדים לתואר ראשון (מלי"ג, 2020).

כמו כן בסקר שנערך מטעם הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (למ"ס, 2022) נוספה הקטגוריה 'דור ראשון להשכלה הגבוהה' (בדו"ח קטגוריה זו מוגדרת כסטודנטים שהוריהם אינם אקדמאים) כדי לבחון נגישות להשכלה הגבוהה ומוביליות חברתית. מן הנתונים של סקר זה עולה כי 42.3% מהסטודנטים החדשים<sup>1</sup> לתואר ראשון בשנת תשפ"א (2020/2021) היו בני דור ראשון להשכלה הגבוהה (נוסף על 6.7% מהסטודנטים שאין מספיק מידע עליהם). עוד עולה מן הנתונים האלה כי 29.6% מהסטודנטים החדשים באוניברסיטאות היו בני דור ראשון להשכלה הגבוהה, לעומת כ-

---

<sup>1</sup> סטודנט חדש לתואר ראשון הוא מי שלמד לראשונה במוסד להשכלה גבוהה בישראל (לא כולל לימודים קודמים באוניברסיטה הפתוחה), כלומר סטודנט שלא הופיע במידע המנהלי בשנים קודמות (לא כולל האוניברסיטה הפתוחה) (למ"ס, 2022)

50% מהסטודנטים החדשים בשאר סוגי המוסדות: 48.8% מהם במכללות האקדמיות המתוקצבות, 50.2% מהם במכללות האקדמיות הלא מתוקצבות, ו-52.1% במכללות לחינוך.

עם זאת, למרות הגידול הניכר בהעלאת שיעורי ההשתתפות של הסטודנטים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך בהשכלה הגבוהה, מחקרים מראים כי בישראל, כמו במדינות אחרות, יש דפוסים מתמשכים של אי-שוויון בין קבוצות מבוססות ובין קבוצות מהפריפריה החברתית-כלכלית בהיבטים שונים של נגישות: קבלה ללימודים אקדמיים, קבלה למוסדות לימוד יוקרתיים ולמקצועות מבוקשים, והשלמת התואר הראשון (איילון, 2008; פניגר ושות', 2016; Arar & Mustafa, 2011). כך למשל, ממחקר שערכו פניגר ושות' (2016) עולה כי סטודנטים ממשפחות בעלות משאבים כלכליים מצומצמים וכן סטודנטים שהישגיהם בתיכון נמוכים יחסית נמצאו בסיכון מוגבר לנשירה מהלימודים האקדמיים. כמו כן נמצא במחקר הנדון כי לסטודנטים יהודים יש סיכוי גבוה יותר מסטודנטים ערבים להשלים את התואר האקדמי, ולסטודנטים ממשפחות יוצאות אתיופיה יש סיכויים נמוכים במיוחד להשלים את התואר הזה. נתוני למ"ס המעודכנים (2022) מראים כי בתחומי החינוך והכשרה להוראה ועסקים ומדעי הניהול יותר ממחצית מהסטודנטים החדשים היו בני דור ראשון להשכלה גבוהה, ואילו ברפואה רק 13.2% מן הסטודנטים היו הראשונים במשפחתם שהשתלבו במוסדות להשכלה גבוהה.<sup>2</sup>

כדי להתמודד עם הפערים הללו יזמה המועצה להשכלה גבוהה בעשור האחרון שורה של תוכניות שנועדו להגדיל את שיעור הסטודנטים מקבוצות מוחלשות ולצמצם את נשירתם מהלימודים. במסגרת התוכניות האלה מועברים למוסדות ההשכלה הגבוהה תקציבים ייחודיים לפיתוח של תוכניות תמיכה בסטודנטים ולהפעלתן. על פי המדיניות הקיימת במערכת ההשכלה הגבוהה מעניקים תקציב למימון תוכניות מיוחדות לקבוצות אוכלוסייה ששילובן באקדמיה מוגדר כמשימה לאומית: החברה הערבית, יוצאי אתיופיה והחברה החרדית. בהתאם לכך, סטודנטים שמשתייכים לקבוצות האלה מקבלים מעטפת ליווי ותמיכה מקיפה. מעטפת זו כוללת סבסוד של רוב השירותים שמציע דיקנט הסטודנטים, כמו אבחונים פסיכו-דידקטיים, שיעורים פרטיים, סבסוד שכר דירה או מעונות, מימון נסיעות וליווי פסיכולוגי. סטודנטים עניים המשתייכים לאחת מהקבוצות האלה יכולים ליהנות מהמשאבים ומהאפשרויות שנפתחו בעקבות התוכניות המתוקצבות, אך אין תוכנית ייעודית של מל"ג-ות"ת המיועדת סטודנטים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך שאינם משתייכים לאחת מן הקבוצות הללו. נוסף על כך, המדיניות הקיימת במערכת ההשכלה הגבוהה מציעה לצעירים

---

<sup>2</sup> לא ידועה השכלת ההורים בקרב 7.7% מהסטודנטים בתחום חינוך והכשרה להוראה; 10.2% – בתחום עסקים ומדעי הניהול ו-2.1% – בתחום הרפואה.

הבאים מיישובים שממוקמים באשכולות חברתיים-כלכליים נמוכים תמיכה רק בהקשר של עידוד ההרשמה ללימודים אקדמיים,<sup>3</sup> אך לא מוצעות במדיניות זו תוכניות סיוע ותמיכה לצעירים אלו במהלך הלימודים (מל"ג, 2020).

זאת ועוד, ממחקר שהתבסס על ראיונות עם יועצים לתמיכה בסטודנטים באוניברסיטאות ובמכללות בישראל (Sapir, 2022b) עולה כי סטודנטים עניים מתמודדים עם רבים מהקשיים שאיתם מתמודדים הסטודנטים ששייכים לקבוצות שבתוכניות של מל"ג: בני דור ראשון להשכלה הגבוהה; היעדר הון כלכלי, הון חברתי והון תרבותי שמקלים עליהם את ההשתלבות בלימודים האקדמיים; ההכרח לעבוד במהלך הלימודים ופעמים רבות גם התמודדות עם בעיות במשפחה. מכיוון שקבוצה זו של סטודנטים אינה מסובסדת באמצעות תקציבים ממל"ג-ות"ת, הסטודנטים הללו מקבלים תמיכה כלכלית מתקציבים של קרנות פילנתרופיות או של תורמים פרטיים, וככזו היא מצומצמת יותר מן התמיכה של המועצה להשכלה גבוהה ומועדת לשינויים וחוסר ודאות. היועצים שהתראיינו למחקר סיפרו כיצד הם מנסים לסייע לסטודנטים עניים באמצעות אסטרטגיות יצירתיות של גיוס כספים, מלגות, והלוואות. עם זאת, כפי שאמרה אחת ממשתתפות המחקר, יש תחושה ש"השמיכה קצרה מדי", והיועצים בדיקנט הסטודנטים מתקשים לענות על הצרכים של סטודנטים אלו.

### **סטודנטים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך במוסדות השכלה גבוהה**

גוף עשיר של מחקר עוסק בחוויות של סטודנטים מקבוצות פריפריאליות, בחסמים ובאתגרים שעיימם הם מתמודדים ובאמצעים להקל עליהם את האתגרים והחסמים הללו (e.g., Eveland, 2006; Thomas & Quinn, 2006; O'Shea et al., 2018; 2020). בגוף זה יש מחקרים רבים המתמקדים בחוויות ובתובנות של סטודנטים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך במערכת ההשכלה הגבוהה. עולה מהם כי הסטודנטים הללו מתמודדים עם פערים ביניהם ובין סטודנטים אחרים בהון הכלכלי, החברתי והתרבותי (Bourdieu, 1986) הנדרשים עבור הקליטה, ההסתגלות וההצלחה בלימודים אקדמיים.

ממחקרים עולה כי חוויות הלימוד של סטודנטים הבאים מרקע של עוני היא חוויה קשה ומאתגרת (Mannon, 2019) ומשתקף כיצד הלחצים השונים שסטודנטים אלו מתמודדים עימם – מימון הלימודים, הוצאות מחיה, עבודה במקביל ללימודים, והצורך לתמוך בבני המשפחה – מציבים

---

<sup>3</sup> תוכנית 'הישגים' היא תוכנית לאומית שהוקמה בשנת 2002 מטעם מל"ג במטרה להנגיש את ההשכלה הגבוהה בפריפריה החברתית והגיאוגרפית. התוכנית פועלת ב-37 מרכזים בפריפריה ומלווה צעירים החל משלב ההתלבטות לגבי הלימודים ועד להרשמה. <https://hesegim.org.il/>

בפניהם מכשול מתמשך במהלך הלימודים (Breier, 2010; Hordosy et al., 2018; Moreau & Leathwood, 2006). נוסף על כך מחקרים מראים שבאמצעות הברית מעל למחצית מהסטודנטים לתואר ראשון שבאים מרקע משפחתי של עוני חווים חוסר ביטחון תזונתי במהלך לימודיהם (Taylor et al., 2019).

נוסף על כך, בדרך כלל לסטודנטים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך אין ההון התרבותי הנדרש כדי להשתלב בשדה האקדמי, "להשתלט על תפקיד הסטודנט או להתמחות בו" (Collier & Morgan, 2008), להבין את הציפיות ואת הדרישות של המרצים, להשתתף בשיעורים, להכין משימות, ולרכוש כישורי למידה וכתובה אקדמיים (Bowl, 2001; Spiegler & Bednarek, 2013). כמו כן רבים מהסטודנטים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך הם הראשונים במשפחתם שלומדים במוסד להשכלה הגבוהה. אי לכך הם לא מכירים בני משפחה או אנשים אחרים שיכולים לספק להם מידע ולהנחות אותם בנוגע לעניינים אקדמיים, והם מתקשים באיתור מידע או בבקשת עזרה (Lawrence, 2005; Morosanu et al., 2010). יתרה מזו, סטודנטים הבאים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך מתקשים להקדיש זמן ללימוד בהשוואה לסטודנטים הבאים ממשפחות ממעמד הביניים (Burstion, 2017).

זאת ועוד, ממחקרים עולה כי קשרים חברתיים ותמיכה של עמיתים הם גורמים משמעותיים בהחלטות של סטודנטים האם להמשיך בלימודים או לנשור מהם. אולם הקשרים החברתיים של סטודנטים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך חלשים יותר מן הקשרים הללו בקרב סטודנטים אחרים בגלל מחויבויות למשפחה או לפרנסה או משום שאינם גרים בקרבת הקמפוס (Aries & Seider, 2005; Reay et al. 2010; Thomas & Quinn, 2006). עוד עולה ממחקרים בנושא הנדון כי בייחוד באוניברסיטאות עילית, סטודנטים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך נוטים להרגיש זרים בקהילת הסטודנטים הכללית (outsiders on the inside) ומתקשים ביצירת קשרים חברתיים עם סטודנטים ממעמד סוציו-אקונומי בינוני או גבוה (Coulson et al., 2018). סטודנטים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך מתקשים אפוא להרגיש התאמה ושייכות למוסדות להשכלה גבוהה וחשים חוסר ביטחון, בידוד ושוליות, וזוהי סוגיה שהמחקר מתייחס אליה כהיעדר תחושת זכאות להשכלה גבוהה (Christie et al., 2008.; Read et al., 2003). בשל כל הנסיבות שצוינו לעיל, סטודנטים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך נמצאים בסיכון מוגבר למשיכת הלימודים מעבר לזמן התקני, להשגת ציונים נמוכים יחסית לסטודנטים אחרים, ולנשירה מהלימודים (Crawford et al., 2016; Powdthavee, 2009; Reay, 2018; Thomsen, 2022; Vignoles & Powdthavee, 2009).

לבסוף, ממצאים שעלו ממחקרים המסתמכים על התיאוריה של הצטלבות מיקומי שוליים (Crenshaw, 1991) ממחישים את מורכבות ההצטלבות (intersectionality) בין מעמד חברתי ובין הקטגוריות החברתיות מוצא אתני, גזע, מגדר, גיל או מוגבלות בקרב סטודנטים, ומורכבות זו מתבטאת הן בהצטלבות של אתגרים ומחסומים והן בהבניית הזהות כסטודנטים ותחושת שייכות לאוניברסיטה (Crozier et al., 2019; Loveday, 2016; Richardson et al., 2020).

בהקשר הישראלי, ספרות מחקר ענפה עסקה בהתמודדות של סטודנטים מקבוצות מוחלשות, למשל סטודנטים מהחברה הערבית (חלבי, 2018; Arar, 2017), מהקהילה האתיופית (לב ארי ולרון, 2019; Abu-; Rabia-Queder, 2019), ומהחברה החרדית (אופנהיים-שחר, 2020; Novis Deutsch; Rubin, 2019). כמו כן יש עניין ראשוני במחקר על אודות סטודנטים שהם בני דור ראשון להשכלה הגבוהה (אדוט, 2020; דיין וכן שושן-גזית, 2021). עם זאת, למיטב ידיעתנו, לא נערכו עד היום מחקרים הממוקדים בהתנסויות ובחוויות של סטודנטים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך שלומדים במכללות ובאוניברסיטאות בישראל.

## מטרות המחקר ושאלות המחקר

מטרת המחקר הן: לבחון את ההתנסויות של סטודנטים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך במהלך לימודיהם באוניברסיטאות ובמכללות; לעמוד על האתגרים, הקשיים, ואסטרטגיות ההתמודדות שלהם לאורך מעגל חייהם כסטודנטים, ולנסח המלצות למדיניות תמיכה וקידום ההשתתפות שלהם בהשכלה הגבוהה.

המדיניות להרחבת הנגישות להשכלה גבוהה שקיימת בישראל שואפת לשפר את הגישה להשכלה גבוהה לסטודנטים מקבוצות מוחלשות, כולל סטודנטים ממשפחות שהמשאבים הכלכליים שלהן מצומצמים, ואכן בעקבות הרחבתה של מערכת ההשכלה הגבוהה גברה הנגישות של סטודנטים מהפריפריה הגיאוגרפית והחברתית-כלכלית ללימודים אקדמיים. עם זאת, ממחקרים עולה כי אי-השוויון החברתי נשמר הן בגלל נגישות מוגבלת של הסטודנטים הללו למוסדות ולחוגים מסוימים והן משום שהסטודנטים הללו נמצאים בסיכון מוגבר לנשירה מלימודי התואר הראשון (פניגר ושות', 2016). על פי המדיניות הנוכחית שצוינה לעיל, הסטודנטים הללו זכאים לקבל תמיכה במימון מ"ג-ות"ת במהלך לימודיהם – תמיכה שמיועדת להשתלבות במוסד הלימודים, להצלחה בלימודים ולמניעת נשירה – אך ורק אם הם שייכים לאחת משלוש קבוצות שזכות לתוכניות תמיכה ייעודיות: החברה הערבית, החברה החרדית או יוצאי אתיופיה. נוסף על כך, מחקרים רבים

התמקדו בסטודנטים משלוש הקבוצות האלה (למשל: ; אופנהיים-שחר, 2020 ; חלבי, 2018 ; Abu- Rabia-Queder, 2019), אך המחקר העשיר על מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל נטה להתעלם מסוגיית העוני, והקבוצה של סטודנטים עניים נשארה שקופה למחקר החברתי.

לאור זאת, המחקר שלנו ביקש להתייחס לפער בין ההתייחסות לסטודנטים השייכים לשלוש הקבוצות שצוינו לעיל ובין ההתייחסות לסטודנטים עניים שאינם שייכים לקבוצות אלו במדיניות ובספרות המחקר. בתוך כך נבקש לענות בו על שאלות המחקר להלן:

1. מהן החוויות של סטודנטים עניים שלומדים לתואר ראשון באוניברסיטאות ובמכללות בישראל?

1.1. עם אילו אתגרים סטודנטים אלו מתמודדים במהלך לימודיהם, החל מהרישום ללימודים

ועד לסיומם, בין שהם נשרו מהלימודים ובין שהם השלימו אותם?

1.2. כיצד החוויות הללו מושפעות מהקשרים של תוכניות לימוד שונות ושל מוסדות שונים?

1.3. מהן אסטרטגיות ההתמודדות של סטודנטים אלו?

2. בעזרת אילו כלי מדיניות ניתן ללוות סטודנטים אלו, לתמוך בהם ולסייע להם בנגישות

ללימודים, במהלך הלימודים, ובמעבר מהלימודים לשלב הבא?

## שיטת המחקר

מחקר זה נועד להעמיק את ההבנה בנוגע לחוויית החיים של סטודנטים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך. לכן שיטת המחקר שנבחרה לו היא השיטה האיכותנית. שיטה זו מתמקדת בהקשבה ובלימוד של חיי החברה מנקודת המבט של משתתפי המחקר. מטרתה של שיטה זו היא להכיר לעומק את המשמעויות שאנשים מייחסים למציאות החברתית והתרבותית בחייהם, בשימת דגש על נקודות המבט השונות שלהם והפרשנות הסובייקטיבית שהם מעניקים למציאות זו.

**אוכלוסיית המחקר:** במסגרת המחקר נערכו 88 ראיונות עומק מובנים למחצה עם סטודנטים ממשפחות ממעמד סוציו-אקונומי נמוך שלומדים לתואר ראשון באוניברסיטאות ובמכללות או שסיימו את התואר בשנים האחרונות. גיוס סטודנטים אלו נעשה באמצעות פרסום של קולות קוראים ברשתות החברתיות, בקבוצות ווטסאפ ובפורומים של סטודנטים ושל צעירים ושל עמותות שעובדות עם סטודנטים. נוסף על כך, השתמשנו בשיטת מדגם "כדור השלג", ובסיום כל ראיון ביקשנו מהמראיינים להמליץ על מראיינים נוספים. בשלב הראשון של המחקר נתקלנו בקושי לגייס מראיינים, ובעקבות זאת הצענו לסטודנטים שישתתפו במחקר תווי קניה בסך 100 ₪

כאמצעי לעידוד השתתפות וכתגמול על תרומתם למחקר. קביעת המעמד הסוציו-אקונומי של משתתפי המחקר התבססה על שאלות מקדימות שנועדו לברר את הפרטים האלה: הרקע המשפחתי, היעזרות בשירותי רווחה, חובות המשפחה וכן גורמים אחרים המעידים על מצב סוציו-אקונומי. במהלך הראיונות שנערכו עם ממשתי המחקר נאספו נתונים סוציו-אקונומיים מפורטים עליהם.

כמו כן, המחקר כלל קבוצת מיקוד אחת ונערכו ראיונות אישיים עם 18 בעלי תפקידים העובדים עם סטודנטים הבאים ממשפחות שהכנסתן נמוכה בדיקנט הסטודנטים באוניברסיטאות ובמכללות, בעמותות ובקרנות פילנתרופיות ובמועצה להשכלה גבוהה ותוכניות המשויות אליה. גיוס המשתתפים נעשה באמצעות מדגם מכוון ופניה ישירה אליהם בדוא"ל (מייל).

**איסוף הנתונים:** המחקר קיבל אישור מוועדת האתיקה באוניברסיטת חיפה. רוב הראיונות לצורך המחקר נערכו באמצעות תוכנת זום וארכו כשעה. הראיונות בקבוצת המיקוד ומספר ראיונות עם בעלי תפקידים נערכו פנים אל פנים. את רוב הראיונות עם הסטודנטים שהשתתפו במחקר ערכה עוזרת מחקר, תלמידת תואר שני בעבודה סוציאלית, ואת חלקם ערכו החוקרים. את הראיונות עם בעלי התפקידים ערכו החוקרים. הראיונות עם הסטודנטים התמקדו בחוויות ובהתמודדויות שלהם במהלך הלימודים. בתוך כך הם נשאלו על הנושאים האלה: ההחלטה להירשם ללימודים, תהליך ההרשמה והקבלה, החוויה שלהם בשנה הראשונה ללימודים, אתגרים וחוויות מבחינה אקדמית, חברתית, כלכלית, משפחתית וכד'. הראיונות עם בעלי התפקידים התמקדו בידע, בתובנות ובלקחים שהפיקו מעבודתם בנוגע להתמודדויות ולצרכים של סטודנטים עניים במערכת ההשכלה הגבוהה. נוסף על כך, ניתן לכל משתתפי המחקר מרחב לדבר על מה שמעסיק אותם, להרחיב בכך ולהעלות נושאים לדיון.

**משתתפי המחקר:** במחקר השתתפו 88 סטודנטים לתואר ראשון או בעלי תואר ראשון שסיימו את לימודיהם לתואר זה בשנים האחרונות. 63 מהם נשים ו-25 מהם גברים. 58 ממשתתפי המחקר הם דור ראשון להשכלה גבוהה. שבעה מהסטודנטים הם ערבים-ישראלים, שישה מהם גדלו בקהילה החרדית וסטודנטית אחת היא בת הקהילה האתיופית. עשרה סטודנטים היגרו לישראל מברית המועצות לשעבר בילדותם, וסטודנט אחד היגר בגיל 20. 23 ממשתתפי המחקר הגדירו את עצמם כאנשים עם מוגבלות, בעיקר לקויות למידה והפרעת קשב וריכוז (11), פוסט טראומה (5) ובעיות נפשיות אחרות (6). חמישה ממשתתפי המחקר הגדירו את עצמם כלהט"ב. כ-26 ממשתתפי המחקר גדלו במשקי בית חד-הוריים. 48 ממשתתפי המחקר למדו באוניברסיטאות ו-40 למדו במכללות

אקדמיות. תחומי הלימוד העיקריים של משתתפי המחקר הם: פסיכולוגיה (13), הנדסה (14), עבודה סוציאלית (12), ניהול (9) וחינוך (9).

#### טבלה 1: תיאור של הסטודנטים משתתפי המחקר

מספר המשתתפים	מגדר
63	נשים
25	גברים
<b>מוסד אקדמי</b>	
48	אוניברסיטאות
40	מכללות
<b>תחום לימוד</b>	
9	חינוך
12	עבודה סוציאלית
2	אומנות ועיצוב
13	פסיכולוגיה
4	מדעי ההתנהגות
6	סיעוד, פרה-רפואי, תזונה
5	מדעי הרוח והחברה
2	משפטים
3	מדעי המחשב ומערכות מידע
2	רפואה
14	הנדסה (כולל הנדסת תוכנה)
6	מדעי החיים, מתמטיקה, סטטיסטיקה
9	ניהול, משאבי אנוש, כלכלה, פרסום
2	קולנוע

המדגם של בעלי התפקידים כלל 18 מרואיינים. שישה מהם עובדים בדיקנט הסטודנטים באוניברסיטאות, חמישה מהם – בדיקנט הסטודנטים במכללות, ארבעה במועצה להשכלה גבוהה ובתוכניות שמועצה זו מממנת, ושלושה בתפקידים ניהוליים בקרנות פילנתרופיות. חמישה מן המרואיינים מהמוסדות האקדמיים כיהנו בתפקיד דיקאן הסטודנטים. שניים מהם באוניברסיטאות ושלושה מהם במכללות. השאר כיהנו בתפקידים ניהוליים במסגרת הדיקנט.

**ניתוח הנתונים:** הראיונות והדיונים בקבוצת המיקוד הוקלטו ותומללו. כמו כן הובטח למשתתפי המחקר שהאנונימיות שלהם תישמר. ניתוח הממצאים נערך על פי שיטת התיאוריה המעוגנת בשדה

(Strauss & Corbin, 1998), בחיפוש אחר תמות העולות מהחומרים ומציאת נקודות של דמיון ושל

שוני בין הממצאים.

## ממצאים

פרק זה כולל שני חלקים: בחלק הראשון מוצגים ממצאים שעלו מן הראיונות שנערכו עם הסטודנטים, ואילו בחלק השני מוצגים הממצאים המבוססים על ראיונות שנערכו עם בעלי התפקידים השונים שנטלו חלק במחקר.

### חלק א: קולות הסטודנטים: אתגרים והתמודדות

#### 1. הבחירה בלימודים אקדמיים

עבור סטודנטים המגיעים מרקע של מצוקה כלכלית, הבחירה במסלול של לימודים אקדמיים אינה מובנת מאליה, ולעיתים קרובות היא מלווה בהתלבטויות ובחסמים משמעותיים. בריאיון שנערך עם רכזת תוכנית "הישגים" של המועצה להשכלה גבוהה – תוכנית הפועלת להרחבת הנגישות להשכלה גבוהה בקרב צעירים מהפריפריה החברתית והגיאוגרפית – היא תיארה את האתגרים הייחודיים שצעירים אלו מתמודדים עימם בבואם לשקול לימודים אקדמיים:

החסם הכלכלי הוא משהו שהוא מאוד נוכח ובולט בתהליך של היעוץ לימודים. יש הרבה צעירים שאפילו לא מניעים את עצמם לכיוון האקדמיה מתוך החשש והפחד של איך אני אשלב לימודים עם עבודה. אני לוקחת אותך אפילו שלב אחד יותר בסיסי, אני לא חולם אפילו על אקדמיה, כי אני יודע שזה משהו שאני לא יכול בכלל לממן או להגיע אליו.

הסטודנטים שהתראיינו למחקר הנוכחי מייצגים את הקבוצה שבחרה במסלול ההשכלה הגבוהה, חרף האתגרים שנלוו להחלטה זו. מן הראיונות שנערכו עימם עולה כי הם ראו בבחירה בלימודי תואר ראשון הזדמנות ברורה לקידום אישי, להשגת עצמאות כלכלית ולעיתים אף אמצעי לתיקון חוויות הילדות בסביבה של מצוקה כלכלית:

הבחירה שלי ללמוד תואר ראשון הייתה מתוך ההבנה שככה אני יכולה להתקדם במקצוע ולהיות ממש טובה בו, ממקום של לתת לי ולמשפחה העתידית שלי עתיד של אימא עובדת, אימא מתפרנסת, לאימא יש כסף, אימא מגדלת את הילדים, אימא קונה להם בגדים, אימא קונה להם אוכל, יש הרבה אוכל במקרר, כאילו מהמקום הזה של להרוג שתי ציפורים במכה: גם לעשות משהו שאני אוהבת ונהנית ממנו, שזה משהו שהיא בקושי עשתה בחיים,

וגם ליהנות, גם לדעת שבעצם אני יכולה ליהנות מהמשפחה שלי בלי לדאוג לכסף ו-תמיד דואגים לכסף, זה לא משנה, אבל לדאוג פחות לכסף. זה כאילו התיקון שלי למה שאני חוויתי בתור ילדה. (סטודנטית לתקשורת חזותית, מכללה)

משתתפי המחקר רואים בכניסה לאקדמיה מהלך לשינוי משמעותי ביחס למצבם הכלכלי של הוריהם, שלא זכו לרכוש השלכה גבוהה, ובעיניהם זהו סוג של תיקון מעמדי. עבור אחרים לימודים אקדמיים הם מימוש של שאיפה אישית, סוג של שבירת שרשרת של שגרה מעמדית-מגדרית והגשמה אישית:

ידעתי תמיד שאני רוצה ללמוד, ולא הייתה איזושהי שאלה מבחינתי, בעיקר כי ראיתי, את יודעת, הסביבה מסביבי היא, אני יכולה להגיד לך שמהחבורה שלי של הבנות שסיימו איתי אני היחידה שלומדת, וחלקן כבר הן, בגיל שלי, כן? יש לי חברה אחת שהיא אימא לילד כבר. יש לי חברות שהן [עוברות] מעבודה לעבודה, ואני פשוט יודעת שאני רוצה לעצמי משהו אחר. אני רוצה בעזרת ה' לתת לילדים שלי קודם כול גב כלכלי. זה דבר ראשון. לא רוצה לעבור מעבודה לעבודה שאני לא מסופקת בה. אני רוצה להיות מסופקת מעבודה. אני רוצה לעשות משהו שאני אוהבת ולא להעביר זמן, ואני גם רוצה להשכיל. מעבר לזה אני רוצה לפתח את עצמי. אני רוצה להתקדם בחיים. גם מבחינה כאילו של ידע, גם כן ידעתי שתואר יעזור לי. (סטודנטית במסלול רב-תחומי, מכללה)

תמיד לימודים זה היה משהו שנורא מאתגר, אבל תמיד ידעתי שכשאני אסיים תהיה לי תעודת בגרות, יהיה לי הכול, ואני אלך ללמוד ואני אגיע לתוצאה שאני רוצה, כי בסופו של דבר יש הרבה מאוד אנשים שהולכים ללמוד בגלל שהם רוצים לרצות את הסביבה שלהם, כי הם רוצים לעשות וי ולהגיד "טוב, עשיתי", אבל אני רציתי ללכת ללמוד בעיקר בשביל לחוות חוויות חדשות, להכיר אנשים חדשים. אנשים זה דבר נורא דינמי. אנחנו משתנים, והאופי שלנו ומי שהייתי לפני כמה שנים לא מי שאני היום, ולהיחשף יותר לתחומי דעת. (...) את נחשפת, את שואבת מידע וזו תחושה, פשוט צמרמורת, הידיעה הזאת שאת לומדת משהו חדש ואת מבינה אותו ואת מרגישה פתאום חכמה. אז גם בשביל זה הלכתי ללמוד, וגם בסופו של דבר להגשים את המשאלה הקטנה הזאת שאני רוצה לשנות. (...) אני מאוד מקווה שאני אגיע לשם כי בגלל זה גם הלכתי ללמוד, בשביל להיות מישהי בעולם הזה, ולא סתם עוד מישהי. (סטודנטית למדעי ההתנהגות, מכללה)

עבור חלק גדול מהסטודנטים שהתראיינו למחקר, רובם בני דור ראשון להשכלה הגבוהה, הבחירה ללמוד לתואר הוצגה כערך שגדלו עליו בבית:

אני חושבת שתמיד השיח המשפחתי היה, כאילו, גם המשפחה הגרעינית וגם המשפחה המורחבת, זה היה ללמוד מה שהכי טוב, ללכת למקצועות מדעיים כדי שזה יפתח לנו את העתיד, וגם ללכת לכמה שיותר מגמות, לכמה שיותר יחידות במתמטיקה ובאנגלית, כאילו לעשות את כל מה שאפשר בתיכון כדי שהעתיד יפתח לנו. (סטודנטית לעבודה סוציאלית, אוניברסיטה)

עבור רבים ממשותפי המחקר, שהיו תלמידים טובים ואף מצטיינים במהלך לימודיהם בבית הספר, המסלול להשכלה גבוהה נתפס כבר מגיל צעיר כברור ומובן מאליו:

כל החיים ידעתי שאני אלך ישר ללימודים. רציתי השכלה. אני יודעת שאני טובה בלימודים, שיש לי את הכישרון לזה, ואני רוצה להתקדם בחיים. נורא חשוב לי להיות עצמאית. ממש חשוב לי שיום אחד יהיה לי חופש תנועה, שיהיה לי אוטו יום אחד ושאני אוכל לצאת מהבית של ההורים גם אם זה בשכירות. תמיד ידעתי שאני אלמד, שאני יש לי ראש לשבת וללמוד ולהתקדם. זה מאוד חשוב לי. (סטודנטית להנדסה ביוכימית, אוניברסיטה)

עם זאת, עבור חלק מהסטודנטים שהתראיינו למחקר הבחירה בלימודים לא הייתה מובנת מאליה. בראיונות שנערכו עימם הם דיברו על שילוב בין חסמים כלכליים ובין קושי לדמיין את עצמם כסטודנטים:

האמת, לא היה התכנון שלי כל כך. אף פעם לא דמיינתי את עצמי כבנאדם שעושה תואר, כי אמרתי שזה לאנשים חכמים שיכולים להחזיק את זה. זה שלוש שנים, ואיך תעשה עבודות? בקושי תיכון סיימתי. אני עכשיו אבוא ואעשה תואר? (סטודנט לחינוך, מכללה)

אמירתו של סטודנט זה מראה כיצד לימודים אקדמיים עדיין נמצאים מעבר לדמיון המעמדי של אלה המשתייכים לקבוצה הנחקרת. המרכיב הכלכלי הוא גורם משמעותי ביכולת שלהם לדמיין את השתלבותם בלימודים אקדמיים, הנתפסים כמשימה שהיא מעבר ליכולות הכלכליות שלהם:

אני חושבת שהאתגר הוא פשוט שאצלי העניין הכלכלי לא נתן לי להתחיל ללמוד עוד קודם. אפילו נגיד פסיכומטרי, כאילו, עכשיו אני נזכרת, כי בנות עשו פסיכומטרי אצלנו בכיתה י"א, בין י"א ל-י"ב, משחו כזה, וזה, שוב, זה היה איזה 3,000 שקל, אבל מאיפה אני אביא

את זה? אז אני לא עושה את זה, וזהו, פה זה נגמר. זה כל הזמן איזושהי תחושה של... זה לא שלי, כי זה קשור בכסף. (...) אז כאילו האתגר הוא לא הלימודים עצמם, הוא להגיע בכלל למצב של ללמוד, ואז לי יצא שהגעתי מאוחר. (סטודנטית לפסיכולוגיה, מכללה)

עם זאת, המרכיב הכלכלי נתפס באורח דו-משמעי. מחד גיסא הוא פועל כחסם המקשה על ההשתלבות בלימודים אקדמיים, ומאידך גיסא הוא עשוי לשמש תמריץ, כי הלימודים נתפסים כאמצעי לפריצת דרך בתחום התעסוקה ולהשגת יציבות כלכלית בעתיד:

המשכתי בחיים שלי כרגיל. עבדתי כרגיל, והגעתי לאיזושהו מחסום תעסוקתי שהבנתי שלא יהיו לי יותר מדי אופציות בעבודות ושאני לא אוכל גם לעלות בשכר, והחלטתי שאני הולכת ללמוד משהו. (סטודנטית לפסיכולוגיה, אוניברסיטה)

הבחירה בחוג הלימודים הושפעה ממגוון שיקולים, אך המכנה המשותף הרחב בקרב משתתפי המחקר היה הרצון ללמוד מקצוע שיאפשר פרנסה בטוחה:

גם אני וגם אחי, אגב, העדפנו ללכת למקומות שהם יותר בטוחים כביכול כשכירים וגם עם הכנסה טובה וגם עבודה מאוד יציבה וגם כאילו מתוך מחשבה שמתפרנסים מאוד יפה ולא נגיע לאתו... אנחנו נולדנו לבור כלכלי מאוד קשה, וגם לא לעשות איזה repeat ובעצם ממש לברוח מהנתיב הזה, כי את יודעת, תמיד תהיה עבודה. לא משנה קורונה או לא קורונה, AI או לא AI, תמיד יהיה עבודה באחים ואחיות, לפחות לעת שלנו. (סטודנטית לסיעוד, מכללה)

קודם כל ידעתי שאני חייבת, גם לחץ חברתי, גם הייתי תלמידה טובה, וזה מובן מאליו ללכת ללמוד, וגם בבית כמובן מאוד עודדו את זה, והיה לי מאוד קשה לבחור מה אני רוצה ללמוד כי אני דווקא הרגשתי יותר חיבור ליצירה, ובגלל שאמרו לי שאין בזה כסף, אז נאלצתי לחשוב על משהו אחר, ובסוף הלכתי ללמוד כלכלה רק בשביל הכסף, להרוויח יותר. (סטודנטית לכלכלה, מכללה)

עבור חלק ממשתתפי המחקר בחירת תחום הלימודים שיקפה שילוב בין שאיפה להגשמה עצמית לבין רצון לאופק תעסוקתי ברור וביטחון כלכלי:

ידעתי שאני רוצה הנדסה והבנתי שאני רוצה דווקא את התחום הזה גם מתוך שיח עם אנשים, אבל גם אני חושב שהסיבה העיקרית שעשיתי את זה היא באמת האופק התעסוקתי. (...) רמת הלימודים מאוד גבוהה, וזה דבר שמאוד חשוב לי, והתואר נחשב, שזה גם היה ממש חשוב לי,

כי בסוף אני הולך ללמוד תואר גם בגלל ההגשמה העצמית, הגשמת חלום, whatever כל מיני דברים כאלו, וגם בסוף אני צריך פרנסה. (סטודנט להנדסת חשמל, אוניברסיטה)

לצד נוכחותו הדומיננטית של השיקול הכלכלי במסגרת השיקולים לבחירת תחום הלימודים, באו לידי ביטוי גם שיקולים סובייקטיביים נוספים, ובהם הרצון לתרום לחברה ולהשפיע על סביבתם החברתית:

בחרתי בהנדסה ביוכימית כי החלום שלי זה לעזור לאנשים, למצוא פתרונות למחלות סופניות. רציתי לעזור לאנשים. אני רוצה לעשות משהו שיוכל לשנות את העולם, לתרום לזה לפחות. (...) רציתי תואר ראשון שאני אוכל להתקבל ממנו לעבודה ולצאת לתעשייה, את יודעת, שיהיה לי גם, שאני ארוויח קצת, שיהיה לי אוטו וכל מה שאני רוצה. [במשפחה] רצו שאני אלמד מדעי המחשב בכלל. כי הם רצו שיהיה לי מקצוע שיהיה בו הרבה כסף, ובמסלול הזה של הנדסה ביוכימית אז מרוויחים בערך חצי ממה שמדעי המחשב מרוויחים כשהם יוצאים לשוק, אבל לא ראיתי את עצמי מתכנתת ורציתי להגשים את החלום שלי אז הלכתי לזה. (סטודנטית להנדסה ביוכימית, אוניברסיטה)

רבים ממשנתפי המחקר בחרו ללמוד מקצועות טיפוליים, כגון עבודה סוציאלית, פסיכולוגיה, סיעוד, ומקצועות פארה-רפואיים (ראו טבלה 1). למעשה הם בחרו במסלול המשלב בין רצון לעזור לאחרים מרקע דומה לזה שיש להם ובין השאיפה להתמודד עם חוויות של מצוקה שחוו בילדותם ולעיתים אף לתקן אותן:

התלבטתי אם ללכת למשפטים או לעבודה סוציאלית, ואני חושבת שכל הרקע שלי ממש השפיע על הבחירה בעבודה סוציאלית, כי מאוד עניין אותי. ההורים שלי אף פעם לא פנו לרווחה, אף פעם, ולא קיבלו עזרה משום מקום. תמיד היו צריכים להילחם במערכות, ואני רציתי לבוא ולעשות את השינוי. אז הלכתי ללמוד עבודה סוציאלית (צוחקת), ואני לא מתחרטת. אני מאוד אוהבת את המקצוע. (סטודנטית לעבודה סוציאלית, אוניברסיטה)

סטודנטים שבחרו בחוגי לימוד ללא אופק תעסוקתי ברור ציינו כי בחירתם זו מבוססת על עניין אישי, על רצון להעשרה ועל הרחבת אופקים. עם זאת, רבים מהם ציינו כי הם שוקלים לבחור בהמשך, במסגרת לימודי התואר השני, במסלול פרקטי יותר שיאפשר תעסוקה יציבה:

הלכתי ללמוד דברים שהם לא כל כך ישימים בסוף. הלכתי ללמוד מזרח תיכון ופסיכולוגיה. (...) אני מאוד חייבת שיעניין אותי, ואם זה לא היה מעניין אותי, גם לא הייתי מסיימת, אני חושבת. אז בחרתי דברים שמעניינים אותי כדי לדחוף את עצמי, לסיים את

התואר, להשיג את זה, ומשם להמשיך הלאה. (סטודנטית לפסיכולוגיה ומזרח תיכון, אוניברסיטה)

האמת שממש רציתי תואר בכללי כבר. רציתי שיהיה לי את זה, והשיקולים, פשוט אני אוהבת את התחום. התחום מאוד מדבר אליי, ואני לא בטוחה מה אני רוצה בתואר שני. אז אמרתי, נתחיל וניסגר על עצמנו. אני מאוד שמחה שעשיתי את זה, כן? זה המון משאבים והמון כסף, אבל אני מאוד שמחה שעשיתי את זה. באמת זה החלטה שאני שלמה איתה קודם כול בשבילי, להעשיר את הידע שלי, וגם כאילו אני רוצה לבנות את עצמי. די, נמאס לי לעבוד בעבודה שאני לא אוהבת. אני רוצה גם להרוויח הרבה יותר וגם לאהוב את מה שאני עושה. ברגע שיהיה לי את השילוב ביניהם, נראה לי שזה הייעוד בחיים. (סטודנטית במסלול רב תחומי ומדעי ההתנהגות, מכללה)

מלבד השיקולים הקשורים לעתיד התעסוקתי, שיקולים כלכליים מילאו תפקיד מרכזי בבחירת מוסד הלימודים והחוג הנבחר:

אני חושבת שהפן הכלכלי גם בסוף הכריע את הכף לגבי הבחירות הלימודיות שלי, כי לצורך העניין יכולתי ללמוד פסיכולוגיה, אבל רחוק מהבית, ואז זה היה דורש ממני לשלם שכר דירה או לקנות רכב ולתחזק אותו, והרגשתי שזה משהו שהוא לא ריאלי עבורי, וזה נורא באמת תסכל אותי ולא ידעתי מה לעשות. ואז באמת הכרתי את האפשרות של עבודה סוציאלית, והרגיש לי שזה משהו שעבורי הוא יותר ריאלי, גם בסיטואציה של ההווה שהייתי באותו רגע, שזה יאפשר לי לגור בבית, לעבוד וללמוד, וגם נורא הרגיע אותי שזה משהו שאני אוכל לקבל ממנו משכורת סבירה, לפחות אחרי התואר, ושאני אוכל גם לשלב לימודים, עבודה במהלך התואר. זה גם היה מאוד קריטי עבורי. (סטודנטית לעבודה סוציאלית, אוניברסיטה)

השיקול הכלכלי בא לידי ביטוי בדרכים שונות. כך למשל, רבים ממשתתפי המחקר בחרו ללמוד במוסד הקרוב לביתם כדי שיוכלו להמשיך להתגורר עם הוריהם ולחסוך בעלויות מגורים ותחבורה. לעיתים קרובות שיקול זה הוביל לבחירה במכללה ולא באוניברסיטה:

[בחרתי במכללה] כי זה קרוב, כי זה קרוב אליי, פשוט נמצא פה, קרוב אל ההורים. לא השכרתי באותה תקופה, גרתי אצל ההורים. אם הייתי משכירה, בכלל הייתי קורסת כלכלית, אז זה קרוב כאילו לבית של ההורים, קרוב לעבודה, נוח. זו הסיבה, לא כי היא מכללה טובה או משהו. בדיעבד, אם היה לי מספיק אומץ, אולי הייתי הולכת

לאוניברסיטה, כי גם לשם הייתי מתקבלת עם הציונים, אבל בגלל הנוחות התפשרתי.  
(סטודנטית למשאבי אנוש, מכללה)

חיסכון בהוצאות על דיור בלט כאחד מהשיקולים הכלכליים המרכזיים בקבלת ההחלטה על מקום הלימודים. לצד זאת, סטודנטים דיברו גם על השיקול של קרבה לאזור המציע אפשרויות תעסוקה מתוך הצורך לשלב עבודה במקביל ללימודים:

אני מראש ידעתי שאני לא אלמד במקום שהוא לא בקרבת אשקלון, גם מבחינת העניין הכלכלי של כאילו לעבור לדירה עכשיו וכל זה. פחדתי גם לעזוב את העבודה שלי, שהיא הרבה מעל למינימום, אז איך אני בעצם אעזוב את העבודה? איפה אני אמצא עבודה אחרת שבהכרח תהיה גם טובה ותשלם עם זה שכר דירה וכל זה וגם שזה יהיה משרה חלקית בגלל הלימודים? ידעתי שבוודאות אני אצטרך להתמודד עם כל זה לבד. אז זה גם חלק מהבחירה שלי ללמוד במכללת אשקלון, שזה קרוב לבית. (סטודנטית לפסיכולוגיה, מכללה)

## 2. ההשתלבות בלימודים אקדמיים

הסטודנטים שהשתתפו במחקר תיארו התמודדות מורכבת במהלך לימודיהם לתואר הראשון. מרבית האתגרים שהם התמודדו עימם נבעו ממצבם הכלכלי וממחסור במשאבים. אתגרים אלו התבטאו בצורך לעבוד שעות רבות במהלך הלימודים, ולעיתים אף בעבודות מרובות, כדי לממן את מחייתם ואת הלימודים עצמם. מצב זה הצריך איזון מתמיד בין דרישות העבודה ובין המחויבויות האקדמיות והשפיע באופן ישיר על היכולת של משתתפי המחקר הללו להשקיע בלימודים. מדבריהם עולה כי עומס העבודה שחשו גרם לפגיעה בזמינות ללמידה. פגיעה זו התבטאה בהישגים אקדמיים נמוכים ביחס לפוטנציאל שלהם ובהיעדרויות מן השיעורים, ובשל כך לעיתים היה עליהם לחזור על קורסים ולשלם קנסות כספיים בגין הארכת תקופת הלימודים. נוסף על כך, תיארו משתתפי המחקר בדבריהם תחושות של ניכור, בדידות, חוסר מוכנות אקדמית וחוסר התאמה חברתית לסביבה האקדמית.

## 2.1 האתגר הכלכלי: "זו מלחמת הישרדות"

כצפוי, ההתמודדות הכלכלית היא האתגר המרכזי של סטודנטים שגדלו במשפחות שהכנסתן נמוכה. הסטודנטים שהשתתפו במחקר עבדו שעות רבות, לעיתים אף במשרה מלאה, ורובם התנהלו באופן עצמאי מבחינה כלכלית ללא תמיכה ממשפחתם. בעקבות השילוב בין לימודים לתואר לבין עבודה בהיקף משרה רחב בד בבד עם התמודדות עצמאית וללא רשת ביטחון, הם חשו עומס מתמשך ולחץ משמעותי:

זה מאוד קשה כי כל ההתנהלות של תואר, התמודדות עם מרצים, התמודדות עם שכר לימוד, התמודדות עם מלגות, הכול אנחנו עושים לבד. אין למי לבוא ולהסביר, אין עם מי להתייעץ, מה היית עושה באותה סיטואציה? אין למי להגיד "טוב, יש לי את התשלומים של השכר לימוד. תוכל לעזור לי?", אין, הכול אני עושה לבד. (סטודנטית לסיעוד, מכללה) העדויות של משתתפי המחקר מנכיחות את היעדרו של גב כלכלי תומך. הם נושאים לבדם בנטל הכלכלי הכרוך בלימודיהם, לעיתים קרובות ללא תמיכה משפחתית, וחשים בדידות ניכרת:

זה עליי, הרבה דברים הם עליי. אני מרגישה עם זה הרבה פעמים לבד. חברים שלי, לא מרגיש לי שהם מתמודדים עם אותם דברים כמוני. זה הכול חשיבה שהיא עצמאית שלי, גם ההורים שלי לא באמת אנשים להתייעץ איתם. (...) פעם יצא לי לדבר על זה עם חבר שהרבה דברים שאני עושה מניסוי וטעיה, ואז הוא אמר לי, "כן, אני גם עושה דברים מניסוי וטעיה", אבל אם אני טועה, אז זה יותר קשוח מאם הוא טועה. אם הוא טועה ממש, אז ההורים שלו יכסו אותו בסוף, ואותי לא. אם אני ממש איכנס למינוס, אז אני אצטרך להיות ילדה גדולה ולראות מה אני עושה. (סטודנטית לריפוי בעיסוק, אוניברסיטה)

המושג 'הישרדות' עלה שוב ושוב בראיונות שנערכו עם משתתפי המחקר, כאשר תיארו את מאבקם היומיומי לשלב בין עבודה ללימודים, לשלם שכר לימוד והוצאות מחיה, שלעיתים קרובות כוללות גם שכר דירה, ולהתמודד עם ההוצאות הנוספות הנלוות ללימודים אקדמיים:

זה [האתגר הכלכלי] בא לידי ביטוי בצורה מאוד משמעותית בכך שזה מקוץ לי חצי מהמשכורת. זה בא לידי ביטוי בזה שאת אומרת: "אם לא הייתי לומדת, אז ה-3,000 שקל האלה הייתי יכולה לחסוך אותם", אבל מצד שני את חושבת על זה שזה העתיד שלך וזה מה שיפתח לך דלתות, שזה מה שמכרו לך ומה שסיפרו לך בילדות, ואת מקווה שזה באמת נכון. (...) אבל עכשיו ביום יום זה מורגש מאוד. במקום שאני ארוויח סתם דוגמה 6.5 אני מרוויחה 3.5 ביד, אחרי הירידה של [שכר הלימוד של] המכללה. זה משמעותי. ה-3.5 האלה

מתחלקים להלוואות, למינוס, לחובות, לדברים שאני צריכה לשלם. בסופו של דבר לא נשאר לי הרבה ביד. את אומרת לעצמך: "אם היה לי את ה-3,000 שקל האלה, זה היה נראה אחרת", אבל מחזיקים כאילו מעמד בגלל התקווה הזאת שיום יבוא וזה ישתלם. (...)

זה להתגלגל ולהגיד "טוב יאללה, הנה עברתי עוד תשלום, עוד אחד ירד, עוד אחד". זו מלחמת הישרדות. זה לא פשוט. (סטודנטית למנהל מערכות בריאות, מכללה)

אני לא יכולה לוותר על עבודה. אני לא יכולה לוותר על מלגה. אני חייבת לעשות את כולם, ותוך כדי גם חייבת להצליח בלימודים, כאילו, להיות כמו כולם. וזה, זה מה שהרגשתי שלא מבינים, שכאילו, שאני עושה כל כך הרבה, אבל לא כי בחרתי בזה, כי אני צריכה, כי אחרת אני לא אוכל להחזיק דירה, ומבחינתי להחזיק דירה לבד, כאילו, להיות בדירה שהיא לא אצל אימא שלי, משמעותי לי ללמידה, כי אחרת אני לא אתרכז, ואם אני לא מצליחה ללמוד, אז בזבזתי עכשיו שנתיים של משכורות, וזה על למידה שאני לא אסיים אותה. אז זה מצב של הישרדות. (סטודנטית לפסיכולוגיה, אוניברסיטה)

רבים ממשתתפי המחקר סיפרו כי הם מתמודדים לבדם, ללא רשת ביטחון בדמות תמיכה מההורים או מלגות שיאפשרו להם להתפנות ללימודים. הצורך להתפרנס בכוחות עצמם ולעבוד שעות ארוכות פוגע בהכרח ביכולתם להשקיע בלימודים ולהגיע להישגים:

בתור אדם שצריך גם לעבוד, גם לשלם שכר דירה, גם לדאוג למטלות הבית, גם ללמוד וגם לנשום ולחיות ולנוח, אתה לא יכול לעשות את הכול. העומס הוא הרבה יותר גדול ביחס למישהו אחר שיש לו תמיכה מההורים. (...) ברגע שאתה לא יכול להיות מאה אחוז בלימודים, אז זה גם משפיע על הציונים ומשפיע על היחס של המרצים אליך, שרואים אותך בתור אחד שלא מספיק משקיע, וזה שם רכבת הרים כזאת של ארבע שנים, שאתה מסיים את הארבע שנים עם הלשון בחוץ. (סטודנט לחינוך, מכללה)

אני חושבת שהפער בין סטודנט שצריך לעבוד תוך כדי התואר – ואני מתכוונת לעבוד בצורה אינטנסיבית, לא איזה בייביסיטר פעם בשבוע בערב, משהו שבאמת דורש ממנו – הפער בין סטודנטים כאלו לסטודנטים שלא עבדו ולא נדרש מהם הדבר הזה, אני חושבת שהוא מאוד מאוד משמעותי. וזה כאילו, זה קצת כאילו מישהו מתחיל כבר עם איזה מקל בגלגלים שהוא לא נראה. [צריך להבין] שבכל כיתה יש סטודנטים שבאים ממציאיות קצת יותר מורכבת, ויש כאן פערים, ולא כל סטודנט מגיע סופר פנוי ללמידה. (סטודנטית לעבודה סוציאלית, אוניברסיטה)

האתגר הכלכלי בא לידי ביטוי גם בנגישות לציוד לימודי ולשיעורים פרטיים :

מי שאין לו בעיות כלכליות ויש לו תמיכה כספית, אז הוא יכול להשיג שיעורים פרטיים כמה שהוא רוצה, ואני רואה עכשיו את הפערים, כאילו, מחפש שיעור פרטי. אני רואה עכשיו שיעורים פרטיים אבל המחירים מטורפים, כאילו, 120 שקל או 160 שקל לשעה, ואני לא יודע כמה אני מספיק בשעה הזאת. (סטודנט להנדסה, מכללה)

הרבה אנשים לומדים עם טאבלטים, הכול בטאבלט. לא הסתכלתי על זה, אם זה יותר נוח, אם זה פחות נוח, אני למדתי במחברת. יש לי כסף להוציא על טאבלט? כאילו, זה לא היה לי אפילו בראש. אני אלמד רגיל, כמו שלמדו לפני, לא יודעת, 10 שנה, 15 שנה, אבל היום זה נפוץ. יושבים עם הטאבלטים, שומרים את כל החומר, מעלים למחשב, מורידים, כותבים על זה ישר. אתה לא יכול כאילו כל דבר להרשות לעצמך. גם בשיעורים פרטיים יש גבול כמה אפשר להרשות לעצמך. אתה לא יכול לקבל את אותה עזרה כמו אחרים. (סטודנטית להנדסת תעשייה וניהול, אוניברסיטה)

עוני הוא קטגוריה חברתית שאינה גלויה לעין ולעיתים קרובות הסביבה אינה מזהה אותה. ואכן מהראיונות שנערכו עם משתתפי המחקר עלו תחושות של חוסר נראות ותסכול עמוק בגלל חוסר הבנתה של הסביבה את האתגרים שהם צריכים להתמודד עימם – הקושי הכלכלי, המאמץ הרב שהם נדרשים להשקיע כדי להתפרנס במהלך תקופת הלימודים, והמחיר הכבד שהם נושאים בגלל הנסיבות הללו :

אני חושבת שקודם כול ההבנה שזה פקטור כל כך משמעותי, שזה ה-פקטור של האם אני אוכל בכלל לרכוש השכלה או לא, אם אני אסיים בכלל את התואר הזה או לא, אם אני אצליח להצטיין גם בתואר הזה כי אין לי זמן ונחת לשבת וללמוד. (...) אני חושבת שמי שלא חווה את זה לא מבין את זה פשוט. כאילו אפשר לחשוב שאני כן נותנת את ה-100 [אחוז] וזה היכולות שלי, אבל אני יודעת שבועדות אני לא נותנת את ה-100. אולי אני נותנת את ה-70 כי זה הכי הרבה שיש לי לתת. (...) אולי באמת חושבים שזה מי שהם [סטודנטים מרקע של מצוקה כלכלית], אולי הם פחות טובים פשוט כי הם פחות חכמים, כי הם, או שהם פורשים כי הם לא רוצים להתמודד עם קושי או שזה משקף את האישיות שלהם, מאשר שזה משקף פשוט את המצב שהם נמצאים בו, שהרבה ממנו זה גם לחץ כלכלי של האם אני אסיים את התואר הזה, האם אני אצליח, האם אני אשרוד? (סטודנטית לעבודה סוציאלית, מכללה)

### 2.1.1 אתגרים כלכליים: "לעשות מלגות"

ההתמודדות הכלכלית של הסטודנטים שהשתתפו במחקר הוחרפה עקב הקושי בהשגת מלגות. מהראיונות שנערכו עימם עלתה תחושת ייאוש עמוקה לגבי הסיכויים לקבלת תמיכה כלכלית בצורת מלגה. ראשית, הם התייחסו למספר המצומצם של מלגות הסיוע הכלכלי המוענקות על בסיס המצב הסוציו-אקונומי ולקושי הרב בקבלת מלגה מסוג זה:

זה מרגיש שהמלגות משהו שנורא קשה להשיג וזה לא נגיש בכלל. להשיג מלגה זה מרגיש כמו להשיג מטבע זר או משהו נדיר ונורא קשה, ויש כמו תחרות שכולם ניגשים להכול ובסוף לא מתקבלים לשום מקום. אני – שאני באה ממצב סוציו-אקונומי נמוך וגרה בפריפריה, ואימא שלי עד לפני כמה זמן קיבלה קצבה מביטוח לאומי על זה שאבא שלי לא שילם מזונות – ולא הצלחתי להתקבל למלגות, למרות זאת. (סטודנטית לפסיכולוגיה, מכללה)

מלגת משרד החינוך<sup>4</sup> היא כאילו, היא ממש קשה, בעייתית עם כל המסמכים והיא תמיד כאילו, אני לא מצליח לקבל משם איזושהי מלגה, ואני גם חושב שגם צמצמו את האפשרויות להתקבל. כאילו, הם ממש כאילו דוחים כל מי שרוצה. צריך להיות מקרים ממש קיצוניים, אני חושב, אני לא יודע, כי אני לא מצליח. הגשתי פעמיים וזהו, התייאשתי. (סטודנט להנדסה, מכללה)

פניתי לעזרה, והתשובה שקיבלתי זה שיש אנשים במצב יותר לא טוב משלי. (...) האישה שאחראית על המלגות [במכללה] הייתה סופר לא-אמפתית, וכל מה שהיא אמרה זה שאין לה איך לעזור לי ושיש אנשים יותר מסכנים ממני. אמרתי לה: "אני לא רוצה לספר לך שאני יותר מסכנה, אבל אני לא שורדת. אני לא שורדת את הלימודים. לא יהיה לי תואר". (סטודנטית לעבודה סוציאלית, מכללה)

התחושה הרווחת בקרב משתתפי המחקר הייתה שאף על פי שהם באו מרקע של מצוקה כלכלית, הם עדיין לא "מסכנים מספיק" או "עניים מספיק" כדי להיות זכאים למלגות תמיכה כלכלית:

---

<sup>4</sup> זהו שמה הקודם של מלגת מיל-גו! מטעם המועצה להשכלה גבוהה.

יש אנשים שנופלים בין הכיסאות, שהם לא נחשבים עשירים אבל הם גם לא נחשבים עניים מספיק בשביל לקבל תמיכה. כן לתת עזרה לאנשים, עזרה מסוימת לאנשים האלה שנחשבים בין לבין. (סטודנטית להנדסת מכונות, אוניברסיטה)

ניסיתי להגיש בשנה א', וזה לאנשים, וואו, הם, כאילו היה להם תנאים מחרידים, ברמת ה-, שאף הורה לא יביא לך כסף, שלא תקבל משכורת שעולה על 2,000 שקל, כל מיני דברים שהם ברמת ה-. אתה ממש מסכן, אתה בפח בחוץ, כזה, אתה אז תקבל. (מגחכת) אני מבינה שאין טעם. (סטודנטית לפסיכולוגיה, אוניברסיטה)

חלק ממשנתפי המחקר נרתעו מהבירוקרטיה הכרוכה בהגשת בקשה למלגת סיוע כלכלי. השגת מלגות היא עבודה בפני עצמה. נדרש להשקיע בה זמן ולעיתים אף משאבים כלכליים – כמו תשלום עבור מנוי לאתר המספק מידע על מלגות ומסייע בקבלתן:

וגם יש פה המון בירוקרטיה, זאת אומרת כל התהליך מאוד מתיש. היו הרבה פעמים שאני פשוט לא הגשתי את הבקשה למלגה כי התהליך עצמו גובה הרבה מאוד מסמכים, וזה יכול לקחת ימים שלמים עד שאני אשיג את הכול, אז אתה פשוט מתייאש ולא מגיש, וגם אמרתי לעצמי, "טוב, אני בטוח לא אקבל", אז זה עכשיו פשוט לשרוף יומיים שלושה. (סטודנטית לניהול, אוניברסיטה)

יש עניין שכדי להירשם לאתרים שיציעו לך מלגות את גם צריכה לשלם כסף. שזה גם לא בהכרח משהו שיש לאנשים. (סטודנטית לריפוי בעיסוק, אוניברסיטה)

בעוד מלגות על בסיס המעמד הסוציו-אקונומי נתפסו בקרב משתתפי המחקר כמשאב נדיר שהסיכויים להשגתו נמוכים, הם דיווחו על היצע רחב של מלגות המתבססות על מעורבות חברתית. המלגות האלה מוצעות במסגרת תוכניות שונות הכוללות חונכות, הדרכה או השתתפות בפעילות חברתית וקהילתית, ובתמורה להן נדרשים הסטודנטים להתנדב מספר שעות שבועיות. חובת ההתנדבות עלתה מהראיונות כמחסום מהותי לקבלת המלגות. בתוך כך התייחסו משתתפי המחקר ליכולת או לחוסר היכולת "לעשות מלגות", כלומר לעבוד במסגרת מלגה – עבודה הדורשת שעות שיכלו להיות מוקדשות לעבודה בשכר:

כל מלגה שדורשת התנדבות אני פסלתי, כי היא פשוט לא הייתה משתלמת לי כי אני עובדת, ואז אם אני יכולה להקדיש שעות מסוימות, אז אני אעבוד כבר במקום להתנדב, כי כלכלית זה בהכרח יותר ישתלם לי. זאת אומרת תמיד כל מלגה שהיא של התנדבות, השכר השעתי

היה פחות ממה שאני יכולה להרוויח בעבודה, אז זה לא היה משתלם לי, אני כבר מעדיפה לעבוד בזמן הזה. (סטודנטית לעבודה סוציאלית, אוניברסיטה)

הרבה מהמלגות דורשות התנדבות מאוד גדולה של שעות. זה גם בעייתי, כן? כי כשאתה רוצה לעבוד במשרה מלאה זה קשה ואתה צריך לוותר, לעשות פה ויתורים, ואז המלגות האלה לא באמת רלוונטיות. הן רלוונטיות לסטודנט שרק לומד ולא עובד, אבל כשאתה עובד ולומד אין לך זמן לעשות שום דבר חוץ מזה. (סטודנטית למדע המדינה ותקשורת, אוניברסיטה)

אני מחפשת כל הזמן. הבעיה זה כמות השעות, כי אם מבקשים ממני נניח לעשות חמש שעות התנדבות בשבוע בשעות אחר הצהריים, זה חוסם לי כל אפשרות למשמרת בעבודה אחרת, ארבע פעמים בשבוע לדוגמה. ואז זה מממן לי את הלימודים, אבל זה לא עוזר לי בשאר ההוצאות. יצא לי לבדוק על מלגות שעם זמן הנסיעה והכמות שהם צריכים זה פשוט יוצא מינימום שאולי עדיף לי לעבוד בעבודה אחרת במקום. פשוט בעבודה יש לי אפשרות להרוויח טיפה יותר וגם לעזור בבית מאשר לקבל חלקית מהסכום של הלימודים, כי אין לי גב כלכלי משום מקום. (סטודנטית לריפוי בעיסוק, אוניברסיטה)

בהיעדר מלגות סיוע כלכלי, הסטודנטים מקבלים לעיתים סיוע מהאוניברסיטאות ומהמכללות בצורה של חונכות או סדנאות לפיתוח כישורים רכים, אולם המנגנונים האלה אינם יכולים להחליף תמיכה כלכלית ממשית:

אני חושב שבסוף, בסוף זה כסף ולא דיבורים, והעזרה היא צריכה להיות כלכלית ולא מנטלית ולא "אתה חזק" ולא "אתה יכול" ולא "אתה מסוגל" ולא "תראה כמה דרך עשית עד לפה". את המשפטים האלה שמעתי לאורך כל התואר: "תראה איך, אתה היית שם והיום אתה פה. תראה איך אתה מתקדם. יש לך עוד שנתיים, עוד שנה, עוד חצי שנה". זה לא עוזר כי בסוף אתה מגיע הביתה ואתה משלם כסף על שכר דירה ועל האוכל בסופר. אם האתגר של הסטודנט הוא רגשי, מנטלי, אז זה עוזר, אבל אם האתגר שלו הוא כלכלי, אז כסף יעזור לו. (...) בסוף הבנק, בסוף החודש, לא אכפת לו אם אתה מאמין בעצמך שאתה יכול. מעניין אותם כמה אתה מכניס. (סטודנט לחינוך, מכללה)

## 2.1.2 אתגרים כלכליים: תארים לא נגישים ולימודי תואר שני

מהמחקר עולה כי בתארים מסוימים יש מסלולי לימוד שנראים כפתוחים "לכולם", אך בפועל בנויים עבור מעטים. כך למשל סטודנטית לרפואה תיארה מערכת של דרישות אינטנסיביות וחוסר גמישות מוסדית שמציבות חסמים משמעותיים בפני אלה שאין להם גיבוי כלכלי:

אני יכולה להגיד לך עלינו, כסטודנטים לרפואה, זה תואר שהוא מאוד דורשני וזה מצריך מאיתנו המון השקעה בלימודים ולאורך שנים, וגם הקבלה לרפואה מאוד מאוד קשה, ואתה מגיע ואתה צריך להמשיך להשקיע ואין לך כמעט זמן להתפרנס. הרבה פעמים חיים מהיד לפה, מה שאתה מרוויח זה מה שאתה מוציא וזה קצת הישרדותי כזה. הכול נורא אטום. יש לכם חובת נוכחות, אתם חייבים להגיע. זה היה מאוד מאוד קשה. אפילו בסמסטר קודם היה לי כנס של מלגה שנתית שאני מקבלת לשכר לימוד, והפקולטה לא נתנה לי לצאת לכנס הזה. זו הייתה מעבדה שהם לא היו מוכנים שאני אגיע למעבדת השלמה. מעבדת השלמה הייתה קיימת. הם פשוט אישרו אותה רק למילואימניקים. מבחינתי, בקטע הזה אין בכלל ראייה והתחשבות במצב הכלכלי שלנו. לדעתי זה גם קשור לזה שהרבה סטודנטים לרפואה הם ממצב סוציו-אקונומי מאוד גבוה. (סטודנטית לרפואה, אוניברסיטה)

אני גם אומר שהרבה פעמים מצופה מאיתנו בתור סטודנטים לרפואה להגדיל ראש ולהתנדב, לא לעבוד, להתנדב ולהתנדב ולהתנדב, והשכר לא מעניין, העיקר שיהיה לנו לרזומה כמה שיותר. גם משרות שפותחים לסטודנטים לרפואה, עוזר רופא וכל זה, הכול שכר מינימום. זה פשוט כאילו לא רואים את האנשים שמגיעים ממקום יותר חלש. (סטודנט לרפואה, אוניברסיטה)

סטודנטית לתואר ראשון בעיצוב אופנה במכללה לעיצוב מתארת כיצד המצב הכלכלי משמש כקריטריון סף בלתי פורמלי אך מובהק לקבלה ללימודים, וכיצד לאורך שנות לימודיה היא חווה את המרחב האקדמי כמרחב השייך לבני מעמד סוציו-אקונומי גבוה:

כשהגעתי [לראיון הקבלה] הם התחילו לשאול אותי על עצמי והם גם שאלו: "יש לך כסף?" אמרתי שאני לבד בארץ, וממש שאלו אם יש לי כסף, כי הם אמרו: "תדעי לך שלא תוכלי ללמוד ולעבוד במקביל". הם ממש שאלו אם יש לי כסף ואמרתי שכן וזהו. הם אמרו שאם הייתי אומרת שאין לי, אז לא הייתי מתקבלת. (...) כשבאתי ללמוד, הבנתי שזה לא מקום לבן אדם שאין לו כסף. זה פשוט, כל הבדים והמספריים וכל מה

שאת צריכה, את כל הזמן מוציאה כסף. כל שנייה את מוציאה כסף. כל התוכנות של מחשב, הכול עולה המון. חוץ מזה שאת משלמת על שנת לימודים, את משלמת גם על כל הדברים כל הזמן: בדים, מספריים, כל מיני, כל הזמן מוציאה כסף. האמת שאני צריכה להגיד שכל מי שלומד איתי, 99%, זה אנשים נורא עשירים. זה משפחות של עורכי דין, חברי כנסת, ממש אליטה של האליטה, אנשים שיש להם יאכטות, בתים שבקיץ הם טסים כל המשפחה לחודש. אני זוכרת שישבנו בכיתה בסוף שנה א', וכל אחד סיפר מה הוא עושה בקיץ, ואני ממש חיכיתי שמישהו יגיד: "אני הולך לעבוד". אף אחד לא אמר את זה. (סטודנטית לעיצוב אופנה, מכללה)

בעוד ההתמודדות הכלכלית היא אתגר לאורך כל לימודי התואר הראשון, בכל תחומי הלימוד, מהראיונות שנערכו עם משתתפי המחקר עולה שהיא גם מחסום בפני המעבר ללימודי תואר שני, במיוחד בתוכניות תחרותיות. הסיבות לכך הן פגיעה ביכולת שלהם להשקיע זמן בלימודים ולהשיג ציונים גבוהים עקב המחויבות שלהם לעבודה, והמספר המצומצם של מלגות תמיכה כלכלית לתואר שני:

הייתי רוצה ללמוד יותר טוב והייתי רוצה לעמוד בממוצע יותר טוב. נגיד עכשיו כשאני לומדת פסיכולוגיה, לתואר שני אני כבר לא אתקבל כי לא השקעתי מספיק זמן בלימודים ולא קיבלתי ציונים טובים, והממוצע שצריך לקבל זה מעל 90 כדי להתקבל לתואר שני בפסיכולוגיה. אז זה מאוד השפיע. כאילו אני חצי קלאץ' בתואר נגיד, בגלל שאני צריכה לעבוד. בעבודה גם אני לא יכולה כזה מאוד להצליח כי אני משתדלת גם ללמוד בזמן העבודה. (סטודנטית לפסיכולוגיה, אוניברסיטה)

באופן כללי קשה למצוא מלגות לתואר שני, אז כשהם שומעים תואר שני בפסיכולוגיה קלינית, בכלל הם כאילו, אה, את פריווילגית, כאילו הם חושבים שאם אני עושה פסיכולוגיה, אז יש לי כסף. (...) כרגע כל מה שאני חושבת עליו זה, תעשו מלגות לתואר שני, חבר'ה, כאילו זה לא (צוחקת), תתחילו לייצר מלגות לתואר שני. לא יכול להיות שאין. (סטודנטית לפסיכולוגיה, אוניברסיטה)

הסטודנטים הלומדים לתואר ראשון בפסיכולוגיה התייחסו לעלויות הכלכליות הכבדות הכרוכות במעבר לתואר שני במסלול פסיכולוגיה קלינית. התחרות על מקומות לתואר שני אינה מתמקדת רק בציוני התואר הראשון, אלא גם בציון מבחן המתא"ם ובהצלחה בראיונות הקבלה. מהראיונות שנערכו עם משתתפי המחקר עולה ההיבט הכלכלי הכרוך בתנאי הסף הללו

– התשלום שמשלמים סטודנטים רבים עבור קורסי הכנה למבחנים ולהכנות לראיונות :

מראש את יודעת שאת לא יכולה לשלם על הקורס מתא"ם. עכשיו, אולי את יכולה אבל את צריכה כאילו נורא להתכווץ ולנסות להבין מאיפה את מביאה את זה, ואז את לא יודעת גם כמה תקבלי ויכול להיות שתצטרכי עוד מתא"ם, וזאת אומרת, ואיך, מאיפה כאילו? אז תצטרכי לעשות עוד מתא"ם, ואז עוד קיץ הלך או שתעשי מתא"ם ולא תתקבלי וכל זה הלך לפח. אז מראש האופציה הזאת חסומה. היא כמו לא קיימת. זאת אומרת, מבחינתי ללכת לקלינית זה בכלל לא קיים. זה אופציה שהיא לא אפשרית בכלל. חוץ מזה שגם ללמוד לקלינית צריך המון כסף וצריך גיבוי, גב כלכלי, אז זה פשוט אופציה שהיא מראש סגורה. (סטודנטית לפסיכולוגיה, מכללה)

מי שלומד פסיכולוגיה ובא ממעמד נמוך, אז זה מאוד מקשה מבחינת המעבר לתואר שני. עכשיו אני ממש מרגישה את זה. זה דורש כל כך הרבה הוצאה כלכלית, ובזה אין עזרה וזה מתסכל. זה הרי ידוע שהרוב ירצו לעשות תואר שני, והמעבר בין שניהם... אז יש את הממוצע ציונים, אבל יש גם ציון מתא"ם, שבשבילו צריך לעשות קורס, והקורס עולה כמה אלפים, וגם צריך לעשות קורות חיים וראיונות, אבל אתה לא יודע באמת לאיפה לקחת את זה, ואתה יודע שעל זה יעמוד גם התנאי קבלה שלך, אז לוקחים עזרה מבחוץ, וזה גם מאות שקלים עכשיו. וגם [יש] ראיונות שצריך לעבור, שזה גם כמה מאות שקלים שמישהו יכין לראיון. אז כאילו זה מסתכם בכמה אלפים מכובדים, רק המעבר מתואר ראשון לתואר שני, וזה מאוד מאוד מתסכל. (...) זה קצת להיות אטום מהמצב בפועל, להגיד לנו, "כן, מה לעשות? התנאי קבלה קשים. נכון, אנחנו בוחרים את הכי טובים. אנחנו רוצים שיהיו אנשים טובים", אבל תסתכלו על התכלס, בתכלס זה דורש מאיתנו עוד מלא כסף, כל הדבר הזה. אני מניחה שהם קצת מעלימים עין מהפן הכלכלי שכרוך בזה. (סטודנטית לפסיכולוגיה, מכללה)

מדבריהם של משתתפי המחקר עולה כי אף שהשיח הרווח בנוגע לקבלה לתוכניות לימודים סלקטיביות נשען על תפיסות של מצוינות אישית ומריטוקרטיה, בפועל עולה כי לממד הכלכלי יש השפעה מהותית על הקבלה לתוכניות אלו, והיא אינה פחותה מהשפעתם של קריטריונים אקדמיים ואישיים אחרים.

## 2.2 האתגר של להיות דור ראשון להשכלה הגבוהה: "את לא באמת יודעת מה את צריכה לדעת"

58 מבין 88 הסטודנטים שהשתתפו במחקר הם בני דור ראשון להשכלה הגבוהה, כלומר הראשונים במשפחתם הגרעינית שלמדו או לומדים באוניברסיטה או במכללה. עוד שמונה ממשותפי המחקר הם בנים ובנות להורים שלמדו מחוץ לישראל, לרוב במדינות ברית המועצות לשעבר, לכן לא הייתה להם היכרות עם מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל. נוסף על האתגר הכלכלי שהם מתמודדים עימו, הם דיווחו על קושי בהבנת הציפיות והדרישות מצד המרצים, על מחסור במיומנויות למידה ובכתיבה אקדמית, ועל אתגרים במענה לדרישות מנהלתיות ובירוקרטיות. כלומר מלבד היעדרו של הון כלכלי, הם התמודדו עם פערים ביניהם ובין סטודנטים אחרים בהון התרבותי (Bourdieu, 1986) הנדרש כדי להשתלב במוסדות להשכלה גבוהה בהתאם לכללים הגלויים והסמויים שלהם.

כבני ובנות דור ראשון להשכלה גבוהה, הביעו משותפי המחקר תחושות עמוקות של חוסר ביטחון וחוסר שייכות בסביבה האקדמית. תחושות אלו באו לידי ביטוי בקושי להתמצא בסביבה האוניברסיטאית, בחוסר היכרות עם הקודים הבלתי כתובים של החיים האקדמיים, ובתחושת זרות כלפי התרבות האקדמית שלא הייתה חלק מהסביבה שבה גדלו:

אין לי, את יודעת, עם מי לבוא ולהתייעץ או לשאול בדברים הכי מינימליים – מה זה נקודות זכות, מי, כמה, למה, מה זה אקדמיה וכו' וכו'. אני מגלה את זה על הדרך. בעצם יש את זה, ויש את זה, ויש דיקנט ומה זה אומר ו-, ופתאום שומעת מחברה שיש איזה מלגה וכאילו אוספת, מלקטת בדרך, לא באיזה משהו מובנה ו-, הנה, תקשיבי, תשמעי את כל הזכויות שלך והחובות שלך. לפעמים את כזה, את באפלה, אז את לא באמת יודעת מה את צריכה לדעת. כלומר, את לא יודעת מה את לא יודעת, אז זה מין כזה ערפל. (סטודנטית לעבודה סוציאלית, מכללה)

אני חושבת ששום דבר הוא לא מובן מאליו עבורנו. יש שפה אקדמאית שמדברת על הדברים שקיימים באוניברסיטה או איך דברים עובדים בכלל בתוך האוניברסיטה. פשוט את לא מגיעה לזה מוכנה, וברוב המקרים זה לא שהיה לי עם מי לדבר כזה על מה עושים באוניברסיטה, כי לאימא שלי אין מושג מה עושים באוניברסיטה. לאחיות שלי אין מושג מה עושים באוניברסיטה. (...) [צריך] מישו שיסביר לך מה זה הדבר הזה בכלל: איך מחשבים את השעות של הקורסים, איך את יודעת שיש לך מספיק קורסים, ויש לך את הנקודות זכות, ומה זה נקודות זכות בכלל, כאילו, אני חושבת שאולי עד היום אני לא לגמרי

יודעת מה זה נקודות זכות, איך מחשבים אותן ואיך מחשבים את השעות של הקורסים שצריך לעשות. כאילו, מי יודע את הדברים האלה? ולמה יש כאלה שלמדו איתי בתואר הראשון שכבר ידעו את זה? (סטודנטית לעבודה סוציאלית, אוניברסיטה)

היעדר הידע – כולל הידע את מי לשאול ואיפה מאתרים מידע – מוביל לטעויות, לעיתים בבחירת מסלול הלימודים ולעיתים בהבנת דרישות הקורס או התנאים להתקדמות בתואר. חלק מהטעויות פוגעות בהישגים הלימודיים, ולחלק מהן יש מחיר כלכלי ונפשי:

מה שהפתיע אותי, נראה לי, זה שגיליתי בדיעבד שמכללות נחשבות כמשהו שהוא פחות טוב ללמוד בו, שכאילו אם יראו את אותו התואר ויראו כזה מכללה או אוניברסיטה, יעדיפו את האוניברסיטה. את זה גיליתי רק בדיעבד. אני לא ידעתי את זה בהתחלה, כי לא היה לי אף אחד בסביבה שלי שלמד אי פעם באוניברסיטה כדי לספר לי את הדברים האלה. (סטודנטית למדעי ההתנהגות, מכללה)

[הייתי רוצה] לדעת את הזכויות שלי, כאילו, לדעת ש-, אוקיי, יש מועד א', יש מועד ב', מקסימום יש גם מועד ג'. אתה צריך להגיע לממוצע מסוים בשביל תואר שני למשל, אולי משהו של איזושהי הנחיה כזאת של ניהול זמן, ניהול מערכת השעות, יותר להבין למה יש חשיבות, למה יש פחות חשיבות, מבחינת כאילו, זה קורס עם שמונה נק"ז, וזה קורס עם אחד נק"ז, אז אולי אפשר לפזר את הכוחות בצורה שהיא יותר תועיל לי לממוצע למשל. אולי אפשר לבקש הארכה באיזושהי עבודה. אולי אפשר לבקש איזושהי התחשבות. (סטודנטית למדעים, אוניברסיטה)

היו לי ציונים טובים והכול, ואז באמת אחרי שירות לאומי עשיתי פסיכומטרי. הראשון לא כל כך צלח, גם כי לא ממש נתתי פוש וגם כי לאבא שלי היו קצת בעיות בריאותיות והייתי יותר איתו ולא היה לי מספיק זמן ללמוד. בשני שיפרתי את זה יותר במאה נקודות אז קיבלתי ציון סבבה ויכולתי להתקבל. בדיעבד אחר כך היו דברים שלא ידעתי. נגיד יש מצב שיכולתי להתקבל על סמך הבגרות בלבד בלי לעשות פסיכומטרי, אבל זה דברים שלא ידעתי. רק אחר כך ידעתי את זה, ואז סוג של הבנתי ששרפתי זמן וכסף. (סטודנטית למדעי המחשב, אוניברסיטה)

כבני ובנות דור ראשון להשכלה גבוהה, הביעו משתתפי המחקר תחושות זרות ושוני שעוררו בהם ספקות לגבי השייכות שלהם לסביבה האקדמית וליכולתם להצליח בלימודים:

הייתי מדברת עם אנשים וכאילו כל אחד היה אומר לי, "כן, אחותי, אח שלי הגדול גם למד בטכניון", "הדוד שלי מהנדס", "אבא שלי מהנדס". זה מהנדס, זה למד רפואה. כאילו, כל אחד היה שם דור שני, דור שלישי, כאילו כולם במשפחה למדו שם, והרגשתי כזה שונה. אצלי זה היה כאילו מוחאים לי כפיים בכלל על זה שאני עשיתי את הדבר הזה. (...). הסטודנט הממוצע, בואי נגיד, שפגשתי שם, לא היה כמוני. (סטודנטית להנדסת תעשייה וניהול, אוניברסיטה)

חשבתי להפסיק את הלימודים. הרגשתי שאני נמצא במקום שהוא לא שייך לי, שכולם מפונקים, אבל אז מצאתי את מי שלא מפונק. אז זהו. אבל היה ממש מוזר. מרגיש שאת יודעת, בנאדם אומר לך "אני לא עובד", "אני רק בא ללימודים כל היום". הרגשתי מוזר כי אני באתי ממקום שתמיד עובדים בו ועובדים קשה. מפונק זה "אבא קונה לי". זה לא דבר רע, אבל זה שונה ממני. קשה למצוא מכנה משותף. כן היה מכנה משותף וכן בסוף אנשים טובים והכול. אתה יודע, כשאתה מגיע בהתחלה, אז אתה אומר "מה זה?", "מה קורה?" "איפה אני בסיפור הזה?" יכול להיות שאני לא בסדר, אולי אני לא הייתי צריך לבוא. אולי אי אפשר לעשות את התואר הזה בכלל, אם אתה עובד ואם אתה בא מהרקע הזה. (סטודנט למשפטים, מכללה)

### 2.3 האתגר הרגשי: "זה פשוט כל הזמן כמו ענן כזה"

סטודנטים שבאים מרקע של מצוקה כלכלית חווים במהלך לימודי התואר חוויה רגשית מורכבת הכוללת מתח, חרדה, בושה ולחץ. ראשית, מהראיונות שנערכו עם משתתפי המחקר עולה כי הם חשים דאגה מתמדת הקשורה בעיקר להתמודדות הכלכלית, לעומס המחויבויות ולתמיכה במשפחה. הדאגה הזו נובעת מהיעדר רשת ביטחון – אין להם גב כלכלי. הם תיארו כיצד החוויה הרגשית של דאגות בלתי פוסקות משפיעה על התמודדותם כסטודנטים:

זה פשוט כל הזמן כמו ענן כזה. זאת אומרת, את לא יודעת אם את תסיימי את השנה במינוס או לא, או לא רק את השנה. הנה, גם עכשיו אני לא יודעת אם עד יוני הקרוב, אם יהיה לי כסף בבנק, אני לא יודעת. אני עושה את מה שאני יכולה. זה כל הזמן משפיע עלייך. את יודעת כל הזמן שיכול להיות שעוד שנייה זה ייגמר. גם כאילו יש לי חברות פה באוניברסיטה שהן גרות בבית של ההורים, לא צריכות לדאוג לכלום חוץ מלימודים, והן לא מבינות את זה. הן לא מבינות שאני דואגת לשכר דירה, שאני דואגת לאוטו שלי, שאני דואגת לדלק, לאוכל, כאילו.

אשכרה העוד מאתיים שקל האלה זה העוד חלב שאני מביאה הביתה. אז הן הרבה פעמים לא מבינות את זה. (סטודנטית לפסיכולוגיה, אוניברסיטה)

אם ה-100 אחוז דאגה של רוב הסטודנטים זה הקושי הלימודי, פה יש עוד דאגה ממש של, אוקיי, איך אני עכשיו הולך לממן את זה, איך אני הולך להתקיים, מה אני הולך לאכול כשאני נמצא שעות ארוכות באוניברסיטה, כסף לנסיעות, דברים שהם מאוד בסיסיים, שיש סטודנטים בלי קשיים כאלה, שהם לא חושבים עליהם. הם רק חושבים איך אני צולח את המבחן הבא, אבל אני חושבת גם איך אני הולכת לסגור את החודש, שלא יהיה לי בעיות עם הבנק, שאני לא אקבל עכשיו איזשהו טלפון שחרגתי. (...) אז זה גורם לסטרס, והיו לי לילות שלא עצמתי עיניים וחשבת, טוב, מחר אני אקבל שיחה או אני צריכה להגדיל את המסגרת, או אני צריכה עכשיו להזמין עוד אשראי, כל מיני סיטואציות כאלה שהן לא, אני פשוט לא רגועה. יש לי דאגות שהן מעבר ללימודים – כל הזמן חשיבה על כסף, כסף, כסף, מהבוקר עד הערב. זה הדבר העיקרי. זה פשוט מוסיף עוד איזשהו סטרס נוסף מעבר למה שיש. (סטודנטית לניהול, אוניברסיטה)

וגם אני חושב שיש המון אספקט לא ברמה הפרקטית של מעשה, אלא פשוט ברמה המחשבתית של כזה פחד, כאילו של, וואי, אולי ייגמר לי הכסף, או כזה, כמה עוד זמן אני אצליח להחזיק ככה, או אולי אני אצטרך מתישהו לבקש הלוואה או, או משהו כזה, ואז אני לא רוצה להיות בפינה הזאת, כי אני לא רוצה לבקש הלוואה. אני לא רוצה להיות תלוי במישהו אחר, לא רוצה שיהיה לי חובות, אז זה יותר כאילו השפעה מנטלית בהקשר הזה. (סטודנט לרפואה, אוניברסיטה)

רבים ממשותפי המחקר סיפרו שהלחץ הכלכלי שחשו בתקופת הלימודים גרם להם לפעמים למתח ולחרדות, והם סיפרו על התמודדות שבה הם תמיד דרוכים, ולעיתים התמודדות זו הובילה גם להתקפי חרדה ולמשברים נפשיים:

הייתי בלחץ להספיק דברים – כל הזמן צריך לעשות משהו, כל הזמן אתה פשוט נמצא בלחץ, מתי אתה הולך להספיק את זה, מתי אתה צריך לעשות את זה, איך תלמד. ולפני תקופת מבחנים זה בכלל כאב ראש אחד גדול של אתה מנסה לעשות פאזל – איפה אתה עובד, איפה אתה לא עובד, באיזה ימים צריך לקחת חופש, באיזה ימים לא צריך לקחת חופש. אתה בלחץ כי היו לי ימים מוגדרים ללמוד. הייתי חייבת ללמוד בימים האלה כי אני גם חייבת לעבוד בחלק מהימים. יש לי יומיים ללמוד אז אני חייבת, לא משנה מה קורה,

ללמוד. זה בעיקר מוסיף הרבה לחצים וזה מקשה לעמוד בחובות שלך בתור סטודנט.  
(סטודנטית לפסיכולוגיה, אוניברסיטה)

כל הזמן לחשוב איך להכניס עוד כסף, מה לעשות כדי שהמצב יסתדר. תמיד לברר על איזה עוד מלגות יש, תמיד להיות דרוכה. יש ימים שאני באה [הביתה] בחמש בבוקר. עד היום אני עובדת בעבודה של לילה כמו ברמנית וכזה, כי זו עבודה שמכניסה והיא בשעות שאחרי הלימודים מן הסתם. אז יוצא שאני ישנה שלוש שעות בלילה לפעמים. יצא לי גם כמה פעמים לפרוס, קודם כול זה שאני צריכה לפרוס שנים, זה שאני צריכה לפעמים לבקש דחייה של עבודה. אפילו יצא לי להיות בחרדה כלכלית או בחרדה של לחשוב למה אני צריכה את זה, ולמה לא להקדיש את כל הזמן לעבודה ומה שיהיה, יהיה. (סטודנטית למדעי התזונה, מכללה)

הייתי מאוד מאוד לחוצה. גם לא היה לי כסף עכשיו לטיפול. באתי לכמה מפגשים אצל העובד הסוציאלי של המכללה, והדבר שהוא אפשר לי זה באמת טיפולים מסובסדים, אבל מאוד היה לי קשה לשלם את הטיפולים המסובסדים האלה גם. הייתי פשוט מאוד לחוצה. (... וגם בזמן הזה ניסיתי להגיע לטיפול, אבל פשוט כל מה שהצלחתי לחשוב בטיפול זה שאני מבזבזת את הכסף שאין לי, אני נכנסת עוד יותר למינוס, ואת הזמן שאני אמורה לכתוב עבודות, אבל אני בדיכאון. אני לא מצליחה לכתוב את העבודות האלה. אני לא מצליחה להתרכז. אני באמת חושבת שהלחץ הכלכלי מאוד מאוד השפיע עליי. (סטודנטית לעבודה סוציאלית, מכללה)

לבסוף, מדבריהם של משתתפי המחקר עולה כי הם התמודדו עם תחושות של בושה, ובשל כך התקשו לשתף אחרים בנוגע למצבם הכלכלי. עוני או קושי כלכלי לא היו נושאים שדיברו עליהם באוניברסיטאות או במכללות. אחת ממשתתפות המחקר אמרה "זה מרגיש קצת כמו טאבו כזה שלא מדברים עליו". חלק מהסיבות לכך הן התחושה שעוני נושא סטיגמה, והוא משהו שיש להתבייש בו :

זה כאילו נהיה אות קלון למרות שזה לא אמור להיות ככה אבל אתה לא מדבר על זה. אתה מתבייש לדבר על זה כי כביכול ברגע שאין לך כסף אתה פחות טוב. זו הסטיגמה שהעולם הזה מייצר. יש לי חברה אחת שהיא מהילדות איתי והיא יודעת את הדברים האלה. אני כן יודעת שהיא לא תשפוט אותי בחיים. עם כל השאר אני לא מדברת על זה.  
(סטודנטית למנהל מערכות בריאות, מכללה)

אבל אני בכנות אגיד לך שהסתרתי בעיקר, כאילו לא, לא רציתי להתמסכן ולהתקרבו. אני חושבת שזה גם היה נכון, כי זה אפשר לי להיות כמו כולם בלימודים, לפחות גם אם זה כלפי חוץ. (סטודנטית לעבודה סוציאלית, מכללה)

הבושה גם מנעה ממשתתפי המחקר לבקש תמיכה גם משירותי הדיקנט, ובוודאי מנעה מהם לחשוף בפני המרצים את מצבם הכלכלי ואת הקשיים שעימם הם מתמודדים :

לא הייתי במקום שפונה [לברר על מלגות]. נגיד, אם הייתי צריכה אני לפנות למכללה, לא חושבת שהייתי מסוגלת לעשות את זה, בטח ובטח לא בשנה הראשונה ממקום של מבוכה, מקום של בושה. אני מדברת איתך כי אני יודעת שאף אחד לא מקשיב לנו (צוחקת), כי אני יודעת שזה הולך למחקר (צוחקת), וזה לא משהו שהוא, עכשיו הפרצוף שלי יפורסם באיזשהו מקום, אז אני יכולה להרגיש בנוח לפתוח את המקום הזה. תגידי לי ללכת לדיקנט ולספר לו דברים שסיפרתי לך, לא, לא יקרה. (סטודנטית לחינוך, מכללה)

[אני לא פונה לברר על מלגות] כדי שלא יסתכלו עלי אחרת שאני כזה. המילה מסכן. פעם בבית ספר היה לי סוג של חוויה לא נעימה שכאילו מישהו אמר: "אתה מסכן". תלמיד שמע ומאז אני קצת מעדיף להימנע מזה. (סטודנט לסטטיסטיקה, אוניברסיטה)

ההתמודדות עם עוני, כקטגוריה חברתית שהיא בלתי נראית לעין, בשילוב עם הרתיעה מחשיפה בשל סטיגמות חברתיות, גורמים למשתתפי המחקר לחוש חוסר נראות בקרב הסטודנטים, בייחוד כאשר הם משווים את מעמדם לסטודנטים מקבוצות אחרות הזוכות להכרה מוסדית, למודעות ציבורית ולמדיניות ייחודית במסגרת יוזמות הגיוון וההכלה :

כל החברות שלי כאילו מתמודדות עם קשיים כלכליים רציניים, חלקן במינוסים רציניים, אבל לא רואים אותן כאילו. הן לא נראות. אף אחד לא רוצה לעזור להן. כאילו הן לא באו מהמגזר הערבי, הן לא עלו מאתיופיה, אז לא רואים אותן בכלל, הן לא נספרות. אז בעיניי כאילו גם כל המחקרים האלה הם תמיד מתעסקים כאילו באוכלוסייה הזאתי וכזה איך הם משתקמים, ואף פעם לא מדברים איתך, אף פעם לא רואים כאילו שיש המון אנשים שמתמודדים עם באמת קשיים כלכליים, שבאים מבתים שבאמת היה בהם קושי כלכלי, אבל על פניו זה לא נראה. (סטודנטית לעבודה סוציאלית, אוניברסיטה)

## 2.4 האתגר החברתי: "לא מבינים אותי, לא רואים אותי"

משתתפי המחקר תיארו תחושות של זרות ושל חוסר שייכות גם ביחס לסטודנטים אחרים שלמדו איתם. בין היתר, עלו מן הראיונות שנערכו עימם תחושות של קנאה ואף תסכול כלפי סטודנטים שהוריהם תומכים בהם כלכלית ושנהנים מיציבות ומביטחון כלכלי, גם כאשר הם עובדים במהלך הלימודים. בהקשר זה סיפרו משתתפי המחקר על תחושה שלא מבינים אותם, את ההתמודדות שלהם ואת הקשיים שלהם:

יש לי רק חברה אחת שצריכה גם לעבוד וגם ללמוד. היא מבינה את הקשיים שלי, אבל שאר החברים לא עובדים. הם נתמכים על ידי ההורים או שאספו מספיק כסף לפני, אז פחות יש הבנה. הם אפילו אמרו לי, "אז מה, תתפטרי", כאילו שזה דבר כזה שפשוט לעשות אותו ואין לו השלכות. אז רק אחת בעצם מבינה את מצבי. כל השאר, מצבם הרבה יותר טוב ואני פשוט לא מדברת איתם על הנושא הזה. אני מדברת על דברים אחרים, ואני מרגישה מאוד יוצאת דופן. אני חייבת להגיד מהבחינה הזו שיש לי דאגות נוספות שיש לי. אני מוגבלת. אני לא יכולה לישון כמה שאני רוצה או סתם לשכב במיטה לנוח. יש לי מחויבות. לא מבינים אותי, לא מבינים את הקשיים שלי, לא רואים אותי. (סטודנטית לניהול, אוניברסיטה)

אם אני אסתכל על החברות שלי שמגיעות מרקע כלכלי גבוה יחסית, הן לא מבינות את ההתמודדות, גם הכלכלית, שכאילו למה את צריכה לעבוד כל כך הרבה? כי אצלן משלמים את התואר, והן לא עובדות אז כאילו אומרות, למה את צריכה? אין לי קצבה חודשית מההורים, אז אני צריכה, וגם אני חושבת שהם לא מבינים את זה שיש את הקושי בלימודים, שאתה מגיע עייף מהעבודה, גם פיזית, גם נפשית, ואתה צריך לשבת וללמוד, ולא תמיד גם יש לך את הזמן הזה ללמוד. (סטודנטית לביוכימיה, אוניברסיטה)

לא מבינים את ההתמודדות. השבוע יצא לי לשאול, אם יש יום חופשי בסמסטר, ואחת הסטודנטיות ענתה לי, ואני יודעת שהיא מבית עם הכנסה מאוד מאוד גבוהה, ומממנים לה דירה ומממנים לה הכול, והיא כתבה לי: "למה שיביאו לנו יום חופשי? אנחנו בסך הכול חודש וחצי בסמסטר". ומבחינתי חשבתי שזה יום שלם שאני יכולה לעבוד בו, אז אין את ההבנה הזאת. מבחינתה אם יש יום חופש, הוא לחופש. זה קצת מעצבן כי גם אני לא הולכת להסביר לה את זה. (סטודנטית לריפוי בעיסוק, אוניברסיטה)

נוסף על כך, הדגישו משתתפי המחקר את הקושי להשתלב בפעילויות חברתיות הכרוכות בעלויות כספיות ולו סמליות – כגון רכישת קפה בקפיטריה – מה שהעמיק את תחושת ההדרה והזרות:

כולן הולכות לקפיטריה בהפסקה ואני לא הולכת. אני תמיד הולכת לאכול לבד כי לא נעים לי שיראו שאני אוכלת אוכל זול מהסופר. אני תמיד אומרת שלא בא לי ללכת לקפיטריה או לשתות קפה. אני מביאה קפה מהבית בקופסה. הן כולן ממש חמודות. הן לא סנוביות. למרות שאני תמיד אומרת "לא", הן תמיד מזמינות ואומרות: "אם בא לך ללכת איתנו, אם בא לך לשבת על קפה..." פעם ב-, פעמיים בשנה, אני כן הולכת איתן. לפעמים בא לי להתפנק בקפה או משהו. (סטודנטית לעיצוב אופנה, מכללה)

הם נורא עטופים, נורא כאילו. זה הרגיש כאילו להם אין דאגות כלכליות, והם לא צריכים להתחשבן על הכסף שהם מוציאים. הרבה פעמים אני חושבת שחברים שלי כל הזמן היו כאלה: בואו נצא לפה, בואו נצא לשם, בואו נעשה ככה, בואו נעשה ככה, כאילו המון המון מוטיבציה לצאת, והיציאות תמיד כוללות איזשהו בזבוז כסף, ואני תמיד הייתי ככה: שנייה, רגע, כאילו, אולי אפשר גם דברים טיפה יותר, אולי לא חייבים לצאת למסעדה, אפשר גם להיפגש בבית למשל. (סטודנטית לעבודה סוציאלית, אוניברסיטה)

## 2.5 האתגר בניהול הזמן: "זה לא ריאלי לאנשים שצריכים לכלכל את עצמם"

אתגר מרכזי שעלה מדבריהם של משתתפי המחקר נוגע להתמודדות עם לוחות הזמנים האקדמיים. בגלל הכורח לעבוד שעות ארוכות, הם נאלצו למצוא איזון בין השעות שמוקדשות ללימודים ובין השעות שמוקדשות לעבודה. הדילמה העיקרית שעימה התמודדו הייתה כיצד לנצל את הזמן ללימודים או לעבודה. בהקשר זה, לוחות הזמנים האקדמיים – מערכת השעות, דרישות הנוכחות בשיעורים, מועדי ההגשה של מטלות, מועדי המבחנים – עלו מהמחקר כאתגר מהותי לסטודנטים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך. לדבריהם, האפשרויות של בניית מערכת השעות, מועדי הקורסים ומבנה ימי הלימודים לא מותאמים לסטודנטים עובדים:

כשאני בונה מערכת, כל שיעור הוא ביום אחר, שזה דבר לא הגיוני, ואז אין איפה לעבוד. אם זה היה יותר במרוכז או שהיו אפילו עוד מרצה אחד שהיה מלמד את הקורס, זה היה עוזר. אבל אפילו עכשיו – שנה ג', סמסטר אחרון – יש לי מערכת פשוט מופרעת, כאילו, לא

יודעת איך להסביר את זה – שיעור אחד פה, שיעור אחד שם, משהו לא הגיוני. זה לא מאפשר לאנשים לעבוד, ודורש להשקיע את כל כולך בלימודים ולא לעשות שום דבר חוץ מזה. (סטודנטית לניהול, אוניברסיטה)

אם החוג למשפטים באוניברסיטת תל אביב היה מלמד שלוש פעמים בשבוע, אני הייתי לומד באוניברסיטת תל אביב. כי אני התקבלתי לאוניברסיטת תל אביב ולא המשכתי בהליך הקבלה בגלל זה. אז הייתי ממליץ להם לשנות את הימים שבהם מלמדים כדי להתאים את עצמם לאנשים מרמה סוציו-אקונומית יותר נמוכה. הכוונה בלהתאים זה לא להפחית מהקורסים או ברמה חלילה, אלא לעשות את זה מותאם לאנשים עובדים. לצורך העניין, להכניס קורסים בימי שישי או לעשות ימים מרוכזים יותר. לבוא לאוניברסיטה לארבע שעות ביום זה דופק אותך. אתה לא יכול לעבוד עם זה. (סטודנט למשפטים, מכללה)

גם את מועדי המבחנים סטודנטים התקשו לסנכרן עם משמרות בעבודה:

לשים לי ארבעה מבחנים בשבוע זה לא, לא ריאלי. אנשים עובדים גם בתקופות מבחנים. אם אני צריכה לעבוד, אני צריכה לעבוד, ואני גם צריכה לעבוד בתקופת מבחנים בשביל לחיות, אז זה תמיד היה המכשול הכי גדול לפי דעתי מבחינת זמנים. זה היה תקופת מבחנים. (...) המון מבחנים הייתי צריכה לדחות, המון. (סטודנטית לפסיכולוגיה, אוניברסיטה)

במקרים רבים חוגים ותוכניות אקדמיות נוקטים מדיניות מחמירה המחייבת נוכחות באחוזים מסוימים מהשיעורים, ואי עמידה בדרישה זו עלולה להוביל להרחקה מהקורס. סטודנטים שנאלצו להיעדר משיעורים בגלל מחויבויות לעבודה, או מפני שחזרו בשעה מאוחרת ממשמרת לילה, התקשו לעמוד בדרישות הנוכחות, ובחלק מהמקרים נאלצו להירשם מחדש ולשלם על קורס נוסף:

תמיד יכולתי לעבוד. בתור תלמיד בתיכון הייתי הולך לעבוד, וכשאתה סטודנט, אם אתה לא מגיע שלוש פעמים יש לך חיסור, ואתה צריך להשלים קורס מחדש. זה לא אותו דבר. אין לך את הפריבילגיה ללכת לעבוד תוך כדי לימודים. לא באת שלוש פעמים, תעשה קורס מחדש ותשלם עליו גם כסף. (סטודנט לחינוך, מכללה)

יש את המרצים האלה שכאילו רובם מרגיש לי שהם לא באמת מבינים, ואומרים כזה "כולנו מתמודדים ככה וככה", "כולנו עברנו תקופות קשות", "יש לכם את המחויבויות

שלכם", ובוזה נגמר השיח. ואם אתם לא עומדים בנוכחות, אז ביי ביי ותעשו עוד קורס, אבל אין לי את האופציה. (סטודנטית לקולנוע, אוניברסיטה)

המרצים שלך כועסים עליך שאתה לא מגיע. (...) מבחינתם יש לי שלושה חיסורים, ואז תגיע לשלושה חיסורים האלה ואז תסביר להם למה לא הגעת. עכשיו, מה אני אגיד להם? עבדתי? (...) כי מבחינתו זה לגיטימי, כאילו, ברור שעבדת. כולם עבדו, גם מישהו אחר שעבד היה יכול להגיע, עובד בבית קפה ועובד בבר, כל אחד יבוא ויזרוק את הסיבה שלו והטיעון שלו, אז מבחינתו זה לא קביל. בראש שלי חישבתי כאילו, אוקיי, יש פה עוד חבר'ה שלומדים ועובדים. מי אני שאבוא ואתלונן לו. (סטודנט לחינוך, מכללה)

מרכיב נוסף של ניהול הזמן האקדמי שעומו התמודדו משתתפי המחקר היה מועדי ההגשה של מטלות בקורסים. הקושי להגיש מטלות במועד הנדרש היה קשור באופן מובהק למחסור בזמן בגלל שעות העבודה. במקרים רבים, הסטודנטים שלא עמדו בדרישה גם נענשו בהורדת ציון על הגשה מאוחרת של מטלות:

אני הייתי לומדת בהפסקות שלי בעבודה, ב-40 דקות שיש לי לוקחת את הקפה, את הסיגריה, ולוקחת איתי את המחשב ויורדת למטה וממשיכה לסכם את המאמר, בחצי שעה שנתרה לי או ב-20 דקות שנתרו לי, כדי להמשיך להתקדם עוד עמוד, חוזרת הביתה מהעבודה ולומדת. (..) קשה לעמוד בדרישות של התואר כשאתה עובד, זה מאוד קשה. אני חושבת שזה ברמת הכמעט לא אפשרי, כאילו להגיע למצב שאני בשביל להספיק איזשהו משהו בעשרים דקות הפסקה שיש לי בעבודה יושבת עם המחשב ומסכמת עוד כמה שורות ממאמר. זה עצוב בעיניי, זה כאילו שבאיזשהו אופן מצטייר שיש לך את הזמן באמת לעמוד בדרישות של התואר ולנשום תוך כדי, רק אם אתה לא עובד או אם אתה עובד אולי פעם בשבוע, שזה לא ריאלי לאנשים שצריכים לכלכל את עצמם. (סטודנטית לפסיכולוגיה, אוניברסיטה)

[אוניברסיטאות צריכות] להבין שלפעמים כשסטודנט לא מביא עבודות בזמן, פשוט להבין שזה לא כי הוא מזלזל בלימודים או במרצה. זה פשוט כי באמת הוא לא יכול, באמת זה היה או לעשות את זה בשתיים עד ארבע בבוקר כי עד אז הוא עובד, כי עד אז יש לו את המשפחה שלו שהוא צריך לעזור, ועד אז יש לו דברים שהוא צריך לעשות בשביל ההתמודדות שלו, וכן להבין שוואללה, אם הוא הגיש את זה, לא יודע, אצלנו

היו מורידים ניקוד, אם מישהו היה מגיש שעה מאוחר. (סטודנט לפוליטיקה ותקשורת, מכללה)

נוסף על כך, העלו משתתפי המחקר שני מרכיבים של זמן הקשורים להיבטים מנהליים ובירוקרטיים של האוניברסיטאות והמכללות: תשלומי שכר לימוד והדרישה להשלמת התואר בזמן סטנדרטי שעומד על שלוש או ארבע שנים.

משתתפי המחקר ראו בשכר הלימוד נטל כלכלי משמעותי שמחמיר בשל עלויות מחיה נוספות. אומנם יש אפשרות לפרוס את התשלומים לאורך השנה, אך רבים ממשתתפי המחקר סיפרו כי לא הספיקו לשלם בהתאם למועדי התשלום הנדרשים ונענשו באופן אוטומטי על האיחור – באמצעות חסימה מהמערכות האקדמיות המקוונות או באמצעות שלילת הזכאות להיבחן:

לי נשאר לשלם עוד סכום שלא שילמתי עדיין למכללה, וכשאתה לא משלם נסגרת לך הגישה למערכת. אז סתם דוגמה היום קיבלתי ציונים למבחן ולא יכולתי לראות את הציונים. אני צריכה להתקשר אליהם ולבקש שיורידו את החסימה כי כבר ביקשתי לדחות את התשלום – כל מיני דברים כאלה, כל מיני בירוקרטיות שממש דוחקות אותך לפינה וזה לא כל כך נעים. (סטודנטית לפסיכולוגיה, מכללה)

אני כל חודש מקבלת התראה שאני צריכה להשלים תשלום, וכשצריך להשלים תשלום זה חוסם לך את האפליקציה ואת האתר. אתה לא יכול לראות מה שאתה רוצה, את המערכת וכאלה. אני לדוגמה רציתי קצת לחכות עם זה ולא לשלם באותו רגע, ואז לא יכולתי להיכנס כמעט שבוע לראות את הציון שלי במבחן, כי זה נחסם והיה רשום שיש להשלים חוב. (...) [הפתיע אותי] שעניין הכסף זה הכי חשוב. תקופת מבחנים שאנשים צריכים להיבחן זה לא מעניין, העיקר שישלמו. בלי זה אי אפשר להיבחן בכלל. (סטודנטית לכלכלה, מכללה)

בהקשר זה יש לציין כי רכיב ההוראה במודל התקצוב של הוועדה לתכנון ותקצוב כולל מקדם יעילות אשר מודד את שיעור הסטודנטים המסיימים את לימודיהם בפרק הזמן התקני. כמו כן המוסדות להשכלה גבוהה נקנסים בהתאם למספר הסטודנטים שאינם מסיימים את לימודיהם בפרק הזמן התקני או נושרים מהלימודים. לאור זאת, הרצון של מוסדות אלו להימנע מהקנסות הללו מתורגם למדיניות מוסדית המפעילה לחץ על הסטודנטים לסיים את לימודיהם בפרק הזמן התקני. אולם סטודנטים שהכנסתם נמוכה ומתקשים לשלם את שכר הלימוד ולעמוד בדרישות אקדמיות אחרות (כגון נוכחות או מועדי הגשה), לעיתים אינם מצליחים להשלים את לימודיהם

בפרק הזמן הזה. אי לכך, לא זו בלבד שהם נדרשים לשלם שכר לימוד עבור שנים נוספות, אלא גם לשלם קנסות על אי-סיום לימודיהם בזמן:

הם כנראה לא מודעים לזה שבחלק מהמקרים כשסטודנטים גוררים שנת לימודים זה מבעיות כלכליות, וזה מבאס כי הגרירה של שנת לימודים גוררת איתה עוד עלויות כלכליות. הם יותר דופקים אותך כי אתה גורר את זה, וקשה לך לעמוד בקצב כי אתה צריך לממן את עצמך. אומרים: קשה לך לעמוד בקצב? אתה צריך לשלם עוד כסף, כי קשה לך לעמוד בקצב. אבל קשה לי לעמוד בקצב בגלל שאני צריכה כסף. זה כאילו גלגל, והם מחריפים אותו יותר. (סטודנטית לקולנוע, אוניברסיטה)

בגלל שגררתי את התואר, אז אני משלמת גם קנסות על זה שאני עברתי כביכול את הזמן של הארבע שנים שמותר לעשות את התואר. (...) רוב הכסף פשוט הולך באמת על השכר לימוד, שזה ממש, כל חודש, זה הרבה מאוד כסף. זה יוצא משהו כמו איזה אלפיים שקל, משהו כזה, בחודש, שזה רק יושב על השכר לימוד. זה בערך 10,260 לשנה, פלוס כל הקנסות שאני גוררת. למשל הסמסטר הזה שילמתי 1,500 שקל יותר על הגרירה כביכול, וזה ככה כל סמסטר כאילו אני משלמת את הקנסות האלה. (סטודנטית לניהול, אוניברסיטה)

### 3. אסטרטגיות התמודדות

לצד האתגרים המורכבים והמצטברים שהסטודנטים משתתפי המחקר מתמודדים עימם הם ציינו מגוון אסטרטגיות שנקטו כדי להתמודד עם מצבם: גיוס חוזקות אישיות וחוסן, ניהול כלכלי נבון, והתנהלות אקדמית מושכלת הכוללת בחירה מושכלת בקורסים, תכנון לוחות זמנים ובניית שגרות לימוד. אסטרטגיות אלו משקפות סוכנות (agency) ויכולת הסתגלות למערכת שאינה תמיד מותאמת לתנאי חייהם. להלן פירוט על אסטרטגיות אלו.

#### 3.1 גיוס חוזקות, חוסן ומשאבים אישיים

אל מול האתגרים והקשיים שהסטודנטים משתתפי המחקר מתמודדים עימם הם ציינו כי קודם כול הם נשענו על היכולות ועל החוזקות האישיות שלהם. כמי שגדלו במשפחות שהכנסתן נמוכה, כמעט כולם החלו לעבוד בגיל צעיר, היו אחראים לממן לעצמם כל דבר שרצו לרכוש, להתמודד עם קשיים במשפחתם, ופעמים רבות גם לתמוך בבני משפחה:

אני לא יכולה לדמיין את עצמי לא עובדת. אני, את האמת, מאז ומתמיד עבדתי. מסגרת של עבודה תמיד זה היה משהו שהוא חלק מהשגרה שלי. אני עובדת מגיל 14, אני חושבת, 13. (סטודנטית לפסיכולוגיה, מכללה)

הסטודנטים שהשתתפו במחקר הפגינו מוסר עבודה גבוה, והוא בא לידי ביטוי הן במחויבות לעבודה ולשמירה על יציבות כלכלית והן במחויבות ללימודים. מחויבות כפולה זו התבטאה במאמץ מתמשך לאזן בין דרישות התעסוקה לבין הדרישות האקדמיות תוך כדי התמודדות עם עומסים ולחצים ניכרים:

אני עובדת מגיל 14 בערך. הייתי עושה כל מיני בייביסיטרים, ובגיל 16 התחלתי גם ללמד אנגלית. אז ככה כל דבר שהיה לי מגיל 14 פחות או יותר מימנתי: בגדים, יציאות, רישיון, פסיכומטרי. כל מה שהייתי צריכה לממן – מימנתי. המשרה עצמה, אני משתדלת לעבוד כמה שיותר שעות בשבוע. הבעיה שלפעמים יש גם ביטולים. כשיש ביטולים – בגלל זה לקחתי עוד משרה, אז אני אוטומטית מגיעה למשרה השנייה. ברגע שמשחררים אותי בארבע מההתמחות, מבחינתי בארבע וחצי אני כבר עובדת. אני מתחילה את הבוקר שלי בשבע ומגיעה לקליניקה, מסיימת בארבע. ארבע וחצי אני כבר בשיעורים עד שמונה, משהו כזה. (...) אני מתאמצת גם ללמוד במהלך הסמסטר בכל מיני זמנים חופשיים. נניח ברכבת אני לומדת, בדרך ממקום למקום אני לומדת. אם התבטל לי שיעור, אני אוטומטית לומדת. (סטודנטית לריפוי בעיסוק, אוניברסיטה)

השילוב המורכב בין עבודה ללימודים וגם המחויבות הגבוהה וההשקעה הניכרת הנדרשת לכך, מתאפשרים הודות לרמות גבוהות של מוטיבציה, נחישות ונכונות לעבודה מאומצת. הגורמים האלה משתקפים כחלק בלתי נפרד מתפיסת עולמם ומאופן ההתמודדות של משתתפי המחקר עם אתגרי החיים האקדמיים והכלכליים כאחד:

פשוט צריך לבוא עם המון מוטיבציה, המון המון המון, כאילו, אי אפשר לזלזל, אי אפשר. אמרתי, "טוב, נעשה תואר, נזרום", ואי-אפשר. צריך לשבת וצריך לתת מעצמך המון. גם אם יש לך חסכוניות, כמה שאפשר לעבוד. כל פעם שיש לך, התבטל שיעור, יאללה, לעבוד, כל פעם, כי פתאום יש כל כך הרבה הוצאות שאתה לא יכול לתכנן. (סטודנטית במסלול רב תחומי ומדעי ההתנהגות, מכללה)

## 3.2 אסטרטגיות של התנהלות כלכלית

במציאות של מחסור, אי ודאות כלכלית והסתמכות עצמית בחייהם של משתתפי המחקר הם נקטו התנהלות כלכלית מחושבת המתאפיינת באורח חיים מצומצם הכולל הימנעות מהוצאות שאינן הכרחיות, בוותור על רכישת מוצרים ושירותים, ובאימוץ דפוסי צריכה זהירים:

כל היבט כלכלי, אני מאוד מחושב, בגלל שאני יודע שיש לי כמות סופית של כסף והמון הוצאות, אז כאילו כמעט בכל רכישה כלשהי – בין אם זה ללכת לסופר או לקנות פלאפון חדש או לתקן את המחשב או כל הוצאה שהיא – אז זה כאילו לחשוב פעמיים כמה אני צריך את זה, ואם אני צריך את זה. לעשות השוואת מחירים, למצוא את המקום הכי זול שבו אני יכול לקנות את זה או את הפריסה הכי זולה של המוצר שאני יכול לקנות. (סטודנט לרפואה, אוניברסיטה)

קודם כול יש לי רשימה של כמה אני מרשה לעצמי להוציא באותו חודש, כמה אני מקווה שאני אצליח להרוויח. על כל דבר שהוצאתי אני רושמת, כל דבר, ברמת משחת שיניים, איזה אופציה שיש לי שהיא במקום יותר זול. אני ממש מחשבת את כל מה שאני עושה. אני מתקצבת כל דבר. (סטודנטית לריפוי בעיסוק, אוניברסיטה)

אני יודעת שהתקציב שלי מנוהל אך ורק לדברים הבסיסיים ביותר. אני יודעת מראש כמה אני צריכה להרוויח במשכורת כדי שאני לא אהיה בגירעון, אז אם אני רואה שיש חודש עם פחות שעות, אני אחפש בייביסיטר בשיניים, שיעורים פרטיים, מה שאני לא יכולה רק לעשות בשביל לא להיות בגירעון. (...) אני עושה הרבה ויתורים. אמרתי לך, אני משתמשת בבסיס של הבסיס. אני ממש, מה שלא צריך – לא נכנס. פשוט ככה, מה שממש-ממש צריך. אני בת 24 ואני מדברת כמו אימא לחמישה ילדים, אבל ככה אני מאז שאני ילדה. (סטודנטית למנהל מערכות בריאות, מכללה)

זאת ועוד, רבים ממשתתפי המחקר ציינו כי חסכו כסף מראש לקראת תחילת הלימודים וכי במהלך הלימודים המשיכו לחסוך ככל שהתאפשר להם. מן הראיונות שנערכו עימם עלו תפיסה מגובשת בדבר חשיבותה של התנהלות כלכלית נבונה וכן מודעות לערכו של הכסף – לרבות סכומים קטנים – שהוא משאב חיוני שיש לנהוג בו באחריות ובתבונה:

בסוף בן זוג שלי אומר לי, "את נשארת עם איקס כסף מהמשכורת שלך, לאן זה הולך?" ואז אני אומרת לו, "אני תמיד שמה בחיסכון". הוא אומר לי, "את לא צריכה לשים בחיסכון. יש לחיות את הכאן ועכשיו", אז אני אומרת לו, "לא, זה לא נכון, כי עוד

תקופה תהיה לי תקופת מבחנים ואני אצטרך פה מורה פרטית, ופה את הקורס הדיגיטלי הזה, ופה את הספר הזה", עוד הוצאות נלוות כאלה שאת לא לוקחת בחשבון בלימודים שלך. סבבה שחשכת בדיוק לשנת הלימודים שלך או בדיוק להוצאות החודשיות שלך. תמיד יש איזושהו משהו נוסף שאת צריכה לשלם עליו, כמו נגיד עכשיו בסמסטר הייתי צריכה להדפיס פוסטר בשביל איזושהו קורס על חשבוני, את מבינה? זה דברים שאת לא חושבת עליהם, וזה פוגש אותך ואת חייבת להוציא את הכסף הזה. את תמיד צריכה לשים כסף בצד כי את לא יודעת איפה זה יפגוש אותך. (סטודנטית לפסיכולוגיה, אוניברסיטה)

וכשאני באה למכללה אז אני משתדלת להביא הכול איתי, אם זה אפילו קפה שאני מביאה, קפה שחור בקופסאות וסוכר במקום לקנות שם. יש לי את הכוס הרב-פעמית שלי, כל מיני דברים קטנים, אבל זה, זה כן בסוף עוד עשרה שקלים של, של כוס קפה וכו' וכו'. (סטודנטית לעבודה סוציאלית, מכללה)

נגיד, אני לא קונה בחוץ אף פעם אוכל. אני לא קונה בקפיטריה. אני ממש משתדלת להיכנס לכל מיני, לקנות שוברי מזון בהנחה או מחפשת כל מיני הטבות או הנחות שיש לסטודנטים. אני לא יוצאת כמעט לשום מקום. אני לא יוצאת בשישי. אין לי חיי חברה ממש. ההוצאות שלי זה רק על אוכל הביתה ועל נסיעות קצת, וזהו. (...) אני לא קונה בגדים יקרים, אני לא קונה בגדים שעולים מעל, נראה לי 80 שקל זה הגבול שלי, וזה יקר כאילו בשבילי, 80. לא יודעת, אולי אני קונה בגדים מדי פעם ב-30 שקל בעודפים וכאלה אם יש. מה עוד? זהו, אני לא קונה מוצרי קוסמטיקה יקרים או דברים כאלה, בייסיק כזה. (סטודנטית להנדסת ביוכימיה, אוניברסיטה)

### 3.3 אסטרטגיות של התנהלות אקדמית

ממצאי המחקר עולה שסטודנטים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך נדרשים לויתורים שאינם מתמצים רק בהיבטים כלכליים, אלא מתייחסים גם לבחירות האקדמיות. כך למשל, לעיתים קרובות תהליך התכנון של מערכת השעות ושל בחירת הקורסים לא נעשה בהתאם לשיקולים של עניין אישי או של תרומה מקצועית, אלא בהתאם למידת התאמתם של הקורסים ללוחות הזמנים של העבודה:

מצד אחד מאוד חשוב לא לפספס קורסים, למרות שאתה חושב כאילו שאתה מעדיף לקחת משמרת הרבה פעמים. אז אני הייתי לוקחת קורסים שהם נגיד בזום, שהם פחות מעניינים אותי, אבל הם בזום אז אני יכולה לעשות אותם תוך כדי, שזה כן לתת לעצמי את המקום הזה. (...) הבנתי שיש שם [בקורס] דרישות ויש שם נוכחות חובה לדוגמה, שצריך להגיע לאוניברסיטה, שאיזשהן עבודות. הבנתי שאם אני רוצה לעבוד ואני רוצה ללמוד, זה לא יעבוד ביחד. אני צריכה משהו שישתלב ביניהם. אז לוקחים קורס עם פחות דרישות. לוקחים קורס שהוא יותר קליל, שיודעים שהמרצה לא כל כך מקפיד על נוכחות, דברים כאלה. (...) הבניית מערכת עצמה לאו דווקא נשענת על קורסים שתמיד מעניינים. יש את העניין הזה שבעצם אני לא אפסיד יום עבודה שלם בשביל קורס אחד, שהוא משתיים-עשרה עד שתיים, שהוא אמצע היום. (סטודנטית למדע המדינה ותקשורת, אוניברסיטה)

עבור חלק ממשנתפי המחקר היכולת לשרוד כלכלית בתקופת הלימודים תוך כדי עבודה במשרה מלאה לוותה בוותורים על הישגים אקדמיים ועל שאיפות להצלחה בלימודים. סטודנטים אלו תיארו פער בין יכולותיהם לבין הישגיהם בפועל, תוך כדי הכרה בעובדה שהעומס התעסוקתי פוגע ביכולתם להשקיע בלימודים ולהשיג ציונים גבוהים:

לעשות מה חשוב, לעשות סדר תעדוף כזה של מה חשוב ומה פחות. נגיד במבחן הזה אני יכולה לקבל עכשיו 60 ומשהו, אז אני יכולה ללכת לעבודה, ולקורסים האלה אני יכולה לא לבוא ככה וככה פעמים. (סטודנטית לקולנוע, אוניברסיטה)

השתמשתי [בחונכות אקדמית] עד שראיתי שזה פשוט מבזבז לי יותר זמן ואני מעדיף ללמוד לבד, כי להגיע לחונכות זה להגיע למכללה מחוץ לעיר שלי ולשבת איתה ולתאם איתה, ובסוף היום אמרתי, "תלך לעבוד. בסדר, אני אוציא 60, לא אוציא 70. הכול טוב, העיקר שיהיה לי תואר. (...) החברים שלי עזרו לי ב-... שלחו לי סיכומים וישבו איתי ללמוד, אבל גם אחרי תקופת מבחנים אחת הם הפסיקו ללמוד איתי כי היו לי פערים מאוד גדולים בלימודים, והם רצו לא לקבל 80, רצו לקבל 95, ואני רק רציתי לקבל 60, אז באופן טבעי המכנה המשותף שלנו והמוטיבציה הייתה מאוד מאוד שונה. (סטודנט לחינוך, מכללה)

לעומת זאת, סטודנטים אחרים שהשתתפו במחקר הגדירו סדרי עדיפויות ברורים, ובהם לימודים קודמים לעבודה גם במחיר אישי או כלכלי:

העבודה אצלי לא חשובה כמו הלימודים. הלימודים שלי הכי חשובים. כשאני אומרת שאני לא הולכת להרצאה ולומדת אותה מהבית, זה לא אומר שהלימודים שלי לא

חשובים. אני פשוט משקיעה את הזמן כשאני יכולה. אם יש לי זמן שאני יכולה לעבוד בבוקר ואז אני יכולה ללמוד אחר הצהריים, אז זה אותו דבר, אותו אפקט מבחינתי. אם אני יכולה להספיק את שניהם באותו יום, אני מעדיפה, אבל אם אין לי אפשרות, אני אוותר על עבודה. אין לי מה לעשות. (סטודנטית לרפואה, אוניברסיטה)

חלק ממשנתפי המחקר ציינו אסטרטגיה נוספת של התנהלות בלימודים במהלך התואר. אסטרטגיה זו קשורה לבנייה של הון חברתי, קשרים עם סטודנטים אחרים, לרוב סטודנטים שיש להם רקע דומה לרקע שלהם:

בתחילת השנה מצאתי את קבוצת האנשים שלי, אנשים שאת יותר מתחברת אליהם והחיבור היה באמת אוטומטי. אנחנו ביחד עד היום, אנשים עם אותם ווייבים. בדיעבד זה מה שעזר לי לצלוח את השנתיים האלה. איפשהו כל אחד בתוך הקבוצה נתן לכולם את אותה הרגשה, של אנחנו עושים את זה, ובאתי להצליח, ואני משלמת כסף, ואני על זה, ואנחנו על הדברים. (...) ממש כולנו היינו באותן מנטרות של: אנחנו עושים את זה, אנחנו מצליחים בזה, אנחנו רושמים הכול מסודר, הכול טוב, אנחנו עוזרים אחד לשנייה. (סטודנטית לניהול משאבי אנוש, מכללה)

יש לנו חבורה של משהו כמו 10 בנות. אנחנו מאוד מאוד קרובות. אני מספרת להן כמעט הכול. יש לי חברה מאוד קרובה שם גם. אנחנו מאוד תומכות אחת בשנייה, מאוד עוזרות בדברים גם שלא קשורים לתואר. יש לנו קשר ממש קרוב. (...) יש גם סטיגמה על אנשי טיפול שזה מצחיק אבל זה נכון, שאנשים שמגיעים מרקע מסוים באים כדי לתקן אותו בשביל אנשים אחרים. בואי נגיד שאני לא היחידה בתואר מרקע כזה. (סטודנטית לריפוי בעיסוק, אוניברסיטה)

## **חלק ב': התמודדות מוסדית: עמדות ותובנות של בעלי תפקידים בשדה ההשכלה הגבוהה**

### **4. חסמים מבניים ופתרונות מקומיים**

במסגרת המחקר ערכנו גם ראיונות עם קבוצה של בעלי תפקידים אשר עובדים עם סטודנטים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך במוסדות להשכלה גבוהה (בדיקנט הסטודנטים), בעמותות ובקרנות פילנתרופיות, ובארגונים הקשורים למועצה להשכלה גבוהה. בפרקים הבאים נציג את התובנות שלהם לגבי המדיניות והפרקטיקה של שילוב סטודנטים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך, החסמים המבניים שעומדים בפני הסטודנטים האלה והאסטרטגיות לתמיכה בהם.

#### **4.1 הגדרה של מעמד חברתי-כלכלי כקטגוריית גיוון**

בעשור האחרון יזמו במל"ג ות"ת שורה של תוכניות שנועדו לתמוך בהגדלה של שיעור הסטודנטים מקבוצות מוחלשות ובצמצום נשירתם מהלימודים. קבוצות אלו כללו את החברה הערבית, החברה החרדית ויוצאי אתיופיה. מנתוני המל"ג עולה כי בזכות מערכת התמיכה הזו נרשמו הישגים יפים בקידום ההרשמה ללימודים ובמניעת הנשירה מהם (מל"ג, 2020). נוסף על כך מופעלת תוכנית שנועדה לקדם הרשמה ללימודים אקדמיים בקרב צעירים מיישובים הממוקמים באשכולות חברתיים-כלכליים נמוכים (ובהם יישובים ערביים וחרדיים). אולם עוני הוא קטגוריה שאינה קיימת במדיניות הנוכחית של תמיכה בסטודנטים ומניעת נשירה מהלימודים, וסטודנטים עניים שאינם משתייכים לאחת מן הקבוצות המוחלשות הייעודיות שצוינו לעיל כמעט שאינם זוכים לתמיכה, לכן הם נמצאים בסיכון מוגבר לנשירה מהלימודים.

בראיונות שנערכו עם משתתפי המחקר עלתה התייחסות להשלכות של היעדר הגדרה בנוגע למעמד סוציו-אקונומי כקטגוריית גיוון, או כפי שניסח זאת מרואיין מהמל"ג, להיעדר ההכרה במעמד סוציו-אקונומי כקטגוריה של מדיניות יש השפעה כפולה. היא באה לידי ביטוי הן בהשלכות תקציביות והן בהשלכות מבחינת המסר לגבי האפשרות להשתלב בהשכלה הגבוהה:

אני חושב שההבדל המרכזי שהיה הוא שלערבים, חרדים ויוצאי אתיופיה, מל"ג אמרה "אני עושה עבורכם תוכנית, משמע אני רוצה שתגיעו לאקדמיה". זה מסר לקהילות האלה שלפריפריה הרגילה לא כל כך היה. (...) ודיקני הסטודנטים אמרו לנו, כאילו יש לנו סטודנט אחד יוצא אתיופיה עם תקציב לעזור לו, ולידו לשכן שלו שלמד איתו בכיתה, שההורים שלו עלו ממרוקו בשנות ה-50, אין.

הצורך בהכרה ובעזרה כלכלית עלה בעבודה היומיומית בדיקנט הסטודנטים במוסדות השונים. כך למשל אמרה דיקנית סטודנטים ממכללה בצפון ארץ בעניין זה:

אצלנו בעצם הרגשנו כל הזמן שיש חור, שיש ואקום שצריך לענות, של סטודנטים יהודים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך, והרגשנו שאין לנו כלים, כי יש לנו רק את הכלים של המוסד שהם הרבה יותר קטנים ומצומצמים. (...) אצלנו זה פוגע במספרים גדולים של סטודנטים. זה מאוד משמעותי, זה לא בשוליים.

משתתפי המחקר גם חידדו את ההגדרה של מעמד סוציו-אקונומי נמוך, והוסיפו שחשוב להבחין גם בסטודנטים שלא מגיעים בהכרח מרקע של עוני קשה:

ואני דווקא רוצה לדבר על עוד פלח שזה לא אלה שבאים ממשפחות מעוטות יכולות, את יודעת, זה אלה שהם בדיוק ה-1,000 שקל מעל [ההגדרה הרשמית של] המעוטות יכולות. (...) בסוף אלה שמשרתים בצבא, שבאמת האוכלוסייה שעובדת, לא זכאים לכלום. וזה, אנחנו נקרעים מזה כל שנה מחדש, וזה לא הכי הכי עניים, זה אלה שבקושי נושמים. (...) ובאמת יש לי סטודנטים חרדים וערבים. אני לא רוצה שיפגעו באף אחד מהם. אני רק חושבת שיש אוכלוסייה שאף אחד לא מסתכל עליה.

בפועל, מאחר שאין הכרה בקטגוריה של מעמד סוציו-אקונומי כחלק מהמדיניות להנגשת ההשכלה גבוהה, אוניברסיטאות ומכללות מנסחות הגדרות משלהן לקטגוריה. אחת ממשתתפות המחקר שעובדת בקרן פילנתרופית התומכת בהנגשת ההשכלה הגבוהה הדגישה בדבריה את החשיבות ליצירת פרמטרים אוניברסליים כחלק ממדיניות ארצית:

זה אוכלוסייה שקופה שצריך להגדיר אותה. אנחנו אומרים "דור ראשון" זה מעולה, אבל זה לא מספיק. צריך פה עוד מדדים. (...) אני חושבת שברגע שאתה מגדיר משהו כתופעה, כבעיה, כמשהו שצריך להסתכל עליו ולהשקיע בו תקציבים, אז אתה מתחיל לפעול לטובת הפתרון. (...) זאת אומרת, בסוף זה גם נורא תלוי באיך המוסד [האקדמי] מגדיר את זה. אני חושבת שחלק מהבעיה שהיא אין הגדרה ברורה וכל אחד, כל גוף מאמץ את ההגדרה שלו, ובסוף צריכה להיות איזו הגדרה שהיא תכיל בתוכה מספר פרמטרים.

## 4.2 תמיכה כלכלית

מעריך המלגות לתמיכה כלכלית בישראל מורכב ממספר רבדים. המועצה להשכלה גבוהה מפעילה שני מסלולי מלגות עיקריים המיועדים לסטודנטים מרקע סוציו-אקונומי נמוך: מלגת 'מיל-go',<sup>5</sup> הניתנת בהתאם לקריטריונים סוציו-אקונומיים במטרה לסייע בכיסוי שכר הלימוד,<sup>5</sup> ומלגות פר"ח, אשר מוענקות בתמורה להשתתפות בתוכנית חונכות אישית.<sup>6</sup> מלבד המלגות האלה, אוניברסיטאות ומכללות מעניקות מלגות תמיכה כלכלית מקרנות מוסדיות הנתמכות על פי רוב בתרומות חיצוניות. לפיכך היקף המלגות ותנאי הזכאות משתנים במידה רבה בין מוסד למוסד. מלגות סיוע מוסדיות אלו ניתנות לרוב ללא דרישה להתנדבות ופעילות חברתית. נוסף על כך, יש קרנות פילנתרופיות חיצוניות המעניקות מלגות על בסיס של מעמד סוציו-אקונומי, ובמרבית המקרים נדרש מהסטודנטים ליטול חלק בפעילות חברתית כתנאי לקבלת המלגה. לעיתים, קבלת המלגה מותנית גם בהשתתפות תקציבית (מצינג) מצד המוסד האקדמי.

כאמור לעיל, הקושי המרכזי של סטודנטים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך הוא ההתמודדות הכלכלית, והסטודנטים שהשתתפו במחקר תיארו את הקושי המשמעותי לקבל מלגות תמיכה שיסייעו להם עם התמודדות זו. גם בעלי התפקידים שהשתתפו במחקר סיפרו על הקשיים בתחום התמיכה הכלכלית מנקודת המבט שלהם. להלן דבריה של דיקנית סטודנטים באחת המכללות בנוגע לעבודה הכרוכה בגיוס מלגות לתמיכה כלכלית מטעם המוסד האקדמי:

אנחנו מגייסות כל הזמן, מ"ים" של מקומות, שהכי קטנה זו מלגה משפחתית על 1,000 והכי גדולה זו מלגה ממשפחה יהודית אמריקאית על 30 אלף. אני מגייסת כל הזמן מלגות משפחתיות ככל יכולתי. אלה מלגות שאנשים נותנים על שם בן משפחה, ואנחנו מגבשים קריטריונים עם המשפחה. היעד שלנו – שלא יהיה אף בנאדם שמפסיק ללמוד בגלל סיבות כלכליות. זה היעד מספר אחת שלנו בדיקנט.

משתתפי המחקר שעובדים בדיקנט הסטודנטים במוסדות האקדמיים השונים הציגו עמדות מגוונות בנוגע להיצע המלגות בהתאם למעמדו של המוסד האקדמי, היקף המשאבים העומדים לרשותו, והיקף התרומות שהוא מצליח לגייס. כך למשל, משתתפות מחקר משתי אוניברסיטאות שונות תיארו מציאות שונה בתכלית בנוגע להיקף התמיכה הכלכלית המוצעת לסטודנטים:

<sup>5</sup> <https://www.cua.org.il/>.

<sup>6</sup> <https://www.perach.org.il/>.

מלגות סוציו-אקונומיות אין לנו הרבה. אני כנה, אין לנו הרבה. יש לנו בערך 150 בשנה. זה מה שיש לנו. בשנה האחרונה היה יותר מ-900 הגשות.

יש לי תקציב הנהלה שוטף שאני מקבלת מהאוניברסיטה, והוא מאוד מאוד גמיש, ללא כל קריטריונים. הקריטריונים היחידים זה שזה יהיה סטודנטים לתואר בוגר ונוקדים, שעומדים בקריטריונים של סיוע. שם יש לי יד חופשית לתת מלגה, וגם את הסכומים אני יכולה לקבוע. יש לנו סכומים ממוצעים, אבל אם אני רואה סטודנט שבאמת לא מתאים לאף קריטריון של תורם, אני יכולה לתת לו, על פי שיקול דעתי, מלגה גבוהה יותר מהתקציב הזה. אנחנו מאוד פרווילגים, אני יכולה לומר. יש לנו באמת תרומות מדהימות, והנהלה נותנת לנו סכום מאוד יפה כל שנה.

עם זאת, גם כאשר קיימת אפשרות להעניק מלגות תמיכה לסטודנטים הזקוקים לכך, אוניברסיטאות ומכללות נתקלות בקושי לאתר את הסטודנטים האלה. למוסדות האקדמיים אין נתונים על מצבם הכלכלי של כלל הסטודנטים (כפי שיפורט להלן, בסעיף 4.3). יש להם נתונים רק בנוגע לסטודנטים שהגישו טפסי בקשה למלגה. משתתפת המחקר שצוטטה לעיל הוסיפה ותיארה את המורכבות שבאיתור הסטודנטים הזכאים למלגה. להלן דבריה:

במשרד לקבלת תלמידים אין את הנתונים הסוציו-אקונומיים של הסטודנט. שוב, אנחנו שולחות הודעות שוב ושוב במהלך השנה כל הזמן. אנחנו מציפות את הסטודנטים, ואם סטודנט בחר לא להגיש, אז אין לי דרך להגיע אליו מעבר לפרסומים שלנו.

נקודת מבט אחרת להסתכלות על היכולת של אוניברסיטאות ומכללות להעניק מלגות תמיכה כלכלית לסטודנטים שמתמודדים עם מצוקה כלכלית היא דרך הקריטריונים של זכאות למלגת תמיכה כלכלית. מהראיונות עולה שקבוצה גדולה של סטודנטים שבאים ממשפחות שהכנסתן נמוכה אינם זכאים למלגות לפי הקריטריונים הקיימים, בין שאלה הקריטריונים של מל"ג-ות"ת, ובין שאלה הקריטריונים שמגבש כל מוסד אקדמי עבור מלגות מוסדיות או קריטריונים של קרנות פילנתרופיות. אחת ממשתתפות המחקר תיארה את הסיכוי לקבל מלגת תמיכה כלכלית, כאשר ההתאמה של סטודנטים לקבלת מלגה מדורגת בנקודות מ-1 עד 100:

יכול להיות שאתה ב-76 נקודות, אבל אז אתה תקבל כל כך הרבה מלגות. (...) אבל זה של ה-17 נקודות, הוא נופל בין הכיסאות, והסיכוי שלו לא לסיים את התואר הוא יותר גבוה. (...) אם אתה סתם נער פשוט שנולדת כתושב ישראל, עשית שירות צבאי אבל לא

הלכת לקרבי. אם אתה קרבי, יש סיכוי שתקבל מלגות. ההורים שלך, אם אימא שלך מזכירה ואבא שלך עובד במפעל, הסיכוי שלך לקבל מלגות הוא על סף האפס. (...) מה עם אלה? לא רואים אותם. הם השקופים. (...) הבחור שהגיש הוא לא יקבל שום דבר כי ההורים שלו, אימא שלו מרוויחה 6,000–7,000, אבא שלו 7,000, והוא עובד, כי הוא מבין שהוא לא יכול לשרוד בלי לעבוד, והוא מקבל 6,000. אז אם את מחלקת את זה להכנסה לנפש, אז זה יוצא מעל 5,000 שקל, והוא נפסל.

כלומר סטודנטים שבאים מרקע של מצוקה כלכלית חריפה נוטים לקבל תמיכה כלכלית, ואילו סטודנטים שבאים ממשפחות שהכנסתן נמוכה אך לא מצויים במצבים של עוני קיצוני, נופלים לעיתים קרובות בין הכיסאות ואינם זוכים לסיוע. טענות אלו עולות בקנה אחד עם הממצאים שעלו מהראיונות שנערכו עם הסטודנטים ושהוצגו בסעיף 2.1.1 בנוגע לקושי שבקבלת זכאות למלגת סיוע כלכלי. הן מסבירות את התהליכים המתרחשים מאחורי הקלעים בקביעת הזכאות למלגות ואת האופן שבו סטודנטים רבים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך אינם זוכים לזכאות למלגת סיוע כלכלי. ביחידות המלגות בדיקנט הסטודנטים מנסים להתמודד עם הדיסוננס בין הקריטריונים הקשיחים ובין הסיפורים האישיים באמצעות קריאה מדוקדקת של טפסי ההפניה למלגות וזימון הסטודנטים לראיונות אישיים:

הרבה פעמים אנחנו מזמנות לריאיון, מדברות עם הסטודנטים, מנסות להבין יותר לעומק מה הסיפור. כשאנחנו רואים שהנתונים הכלכליים לא משקפים פה מצוקה, אנחנו מנסות לדבר עם הסטודנט שיבוא ויסביר לנו ממש במילים מה הסיפור פה, מה הקושי, מנסות להבין איך הוא מממן את הלימודים, איפה הוא גר, אם הוא עובד, אם ההורים עוזרים. כל סטודנט מציין שהוא מממן לבד את הלימודים. זה המכנה המשותף של כל הסטודנטים, ואז באמת להבין. גם בחשבון בנק שלו, מבקשות את התדפיס עו"ש של השלושה חודשים אחרונים, אז אנחנו יכולות לראות באמת. (...) אי אפשר לזמן 4,000 סטודנטים לשיחה. אבל כשאנחנו לא יודעים לדייק, כשאנחנו קוראים ורואים שיש איזה דיסוננס בין הנתונים הכלכליים לבין הסיפור, אז אנחנו מזמינים לריאיון, ואז זה עוזר לנו מאוד.

מלבד היצע המלגות לתמיכה כלכלית, עלה מהראיונות חסם מרכזי נוסף לתמיכה כלכלית בסטודנטים, והוא מתיישב עם הממצאים מהראיונות עם הסטודנטים: חובת המעורבות החברתית

בתמורה למלגה, שהיא מרכיב מרכזי במערך המלגות בישראל. להלן דברי דיקן סטודנטים באחת האוניברסיטאות בעניין זה:

העמדה שלי היא שמלגות בשנה א' ושנה ב' לסטודנטים עניים צריכות להיות ככל האפשר ללא שום דרישה למעורבות חברתית, אלא אם מישהו רוצה, ואני הייתי ממליץ לו בשנה א' לא לרצות. אני חושב שברגע שאתה כורך תמיכה כספית ומעורבות חברתית משמעותית, וסטודנט שמגיע לאקדמיה פעם ראשונה, מגיע ליחידה אקדמית מאוד מאתגרת, מגיע למבנים חברתיים כל כך שונים וזרים לו והאתגר האקדמי כל כך גדול – עכשיו גם צריך להתחיל לבצע התנדבות בהיקפים גדולים. זה לא נראה לי. (..) אני אומר: תנו להם להצליח. החיים כל כך מאתגרים והלימודים כל כך מאתגרים. אני חושב על מישהו שלומד מדעי המחשב או רפואה או מקצועות טכנולוגים או תואר משולב כלכלה ומשפט, זה סיוט. לא יודע איך הם שורדים את כל האתגרים האלה, ואז להוסיף לזה עבודה? אני הייתי שמח לכסף חינם. אני גם לא חושב שהוא משחית.

משתתפת מחקר מקרן פילנתרופית שאינה מחייבת התנדבות הוסיפה ואמרה:

התפיסה שלנו היא שקודם כול מי שמקבל מלגה וצריך להתנדב בשביל המלגה, זה לא התנדבות, זה עבודה, ואני ממש נגד זה. אני חושבת שכשבן אדם צריך להתמקד בלימודים עכשיו ולהצליח להגיע הכי גבוה שהוא יכול, ויש פערים שהוא צריך לסגור, אז בזמן הזה הוא רק צריך ללמוד ולהגיע להישגים הכי טובים, ואחר כך הוא יעביר את זה הלאה. כל השעות האלה שהם הולכים ומתנדבים, כלומר משלמים בשביל המלגה שהם קיבלו בזמן שהם צריכים להתמקד בלימודים שלהם, זו טעות. תחכו.

לבסוף, משתתפי המחקר ציינו שיש מעט מאוד מלגות סיוע כלכלי לתואר שני, זאת בהסתמך על התפיסה שלפיה תואר שני הוא מסלול מחקרי, לכן מותאם למלגות הצטיינות, או הוא בגדר מותרות של אנשים שיכולים להרשות לעצמם ללמוד תואר נוסף ולא דרישה שהופכת להיות נפוצה בעולם התעסוקה:

התפיסה הייתה בעבר שתואר מוסמך זה פריווילגיה. קודם צריך להשיג את התואר הראשון. אחר כך, מי שיכול להמשיך לתואר מוסמך, זה ממש פריווילגיה וגם אפשר לשלב עבודה תוך כדי. זאת אומרת סטודנט שלומד לתואר מתקדם, שוב, אני לא מדברת על התארים ההכשרתיים של רפואה. אני מדברת על מדעי הרוח, מדעי החברה. בדרך כלל אפשר לשלב עבודה, ובדרך כלל זה

אנשים שבשלב אחר של החיים, נשואים, אז זה קצת אחרת מלימודים לתואר בוגר, שהם ממש מחויבים ויש להם הוצאות, והם צעירים והם צריכים את העזרה הזו.

### 4.3 איתור, זיהוי, מדידה

כפי שהוזכר בתת הפרק הקודם, למוסדות האקדמיים אין נתונים על מצבם הסוציו-אקונומי של הסטודנטים הלומדים אצלם. היעדר הידע בנושא הזה נובע מכך שהנתונים הללו לא נאספים בזמן הרישום, כפי שאמרה אחת ממשתתפות המחקר:

אני מבקשת ממדור רישום בעצם לבקש יותר פרטים מסטודנט שהוא נרשם לתואר כדי שיהיה לי דרך לדעת, אם הוא נכנס לאוכלוסייה מסוימת. עכשיו, מדור רישום וייעוץ, המטרה שלהם זה לרשום את הסטודנט לתואר ושהתהליך יהיה כמה שיותר קצר ושהסטודנט יצטרך למלא כמה שפחות פרטים. יש פה דיסוננס מאוד גדול כי לי אין דרך אחרי זה במערכת שלי, של המכללה, להבין אם הוא דור ראשון להשכלה גבוהה, אם הוא חרדי לשעבר או יוצא בשאלה. (...) ומרגיש שעם השנים שהם אפילו דורשים פחות מידע מהסטודנט. צריך שיהיה דיוק גם לדברים האלה – איפה בית ההורים, הבית שלך, דור ראשון להשכלה גבוהה או מה ההשכלה של כל הורה, באיזה בית ספר למדת, איזה מערכת תיכונית למדת. פעם היינו שואלים את זה, עכשיו הפסקנו.

מהראיונות עם משתתפי המחקר עולה שיש קונפליקט מובנה בתוך המכללות והאוניברסיטאות בין מדור הרישום ובין דיקנט הסטודנטים. מדור הרישום פועל בהתאם להיגיון עסקי שמטרתו להגדיל את מספר הנרשמים, ואילו הדיקנט פועל בהתאם להיגיון שמטרתו לסייע לסטודנטים ולמנוע נשירה. המידע לא נאסף גם בשלבים מאוחרים יותר, כפי שאמרה אחת ממשתתפות המחקר:

אני בטוחה שיש כאלה שאנחנו לא מכירים אותם ולא מזהים אותם. אם הם לא באו לבקש עזרה ולא ביקשו שום מלגה או לא נמצאים בשום גורם [מוסדי], אז אנחנו לא מכירים אותם. אנחנו לא עושים חתכים ואוספים מידע סוציו-אקונומי של סטודנטים ברמה רוחבית.

מאחר שלמוסד האקדמי אין נתונים על מצבם הסוציו-אקונומי של הסטודנטים הלומדים בו, הוא תלוי בנכונות של הסטודנטים לפנות לקבלת עזרה, אבל פעמים רבות דווקא הסטודנטים הנזקקים ביותר לא יפנו, בגלל תחושת הבושה, חוסר האמון במערכות בירוקרטיות, והיעדר ידע על

האפשרויות לתמיכה. להלן דבריהם של כמה ממשותפני המחקר שעובדים בדיקנט הסטודנטים  
במוסדות אקדמיים שונים :

דווקא הנזקקים ביותר הם אלה שלא הגיעו לפה, ואני אגיד לך למה, כי הם אחד, לא  
יודעים מה הזכויות שלהם. שתיים, הם עסוקים בהשרדות. כשאתה קם בבוקר ואתה  
חושב איך אני מגיע לאוניברסיטה, לאסוף את העשרה שקלים או אתה חושב איך אתה  
מביא למשפחה שלך את האוכל למקרר, אתה לא חושב שיש מישהו שיושב שם וחושב  
עליך ואיך הוא יכול לעזור לך.

האמת היא שאנחנו מאוד מחפשים את הסטודנטים האלה, ולפעמים אני נתקלת במצב  
שהסטודנטים האלה לא פונים, ממש סטודנטים מרקע סוציו-אקונומי המאוד מאוד  
נמוך לא פונים, כי הם מתביישים, כי לא נעים לחשוף, כי הם רוצים להתמודד בכוחות  
עצמם. לפעמים בשלב מאוד מאוחר של השנה אנחנו איכשהו מגיעים אליו דרך רכזת  
חוג שדיברה עם סטודנט ואמרה: "נתקלתי פה במקרה מאוד מאוד קיצוני", ואז באמת  
אנחנו יוצרים קשר ומאפשרים לו להגיש בקשה למידע.

אנשים שהכי צריכים אותך, הם לא יגיעו. הם פשוט מסתבכים בתוך עצמם ואני לא  
יודעת, עושים דברים. רק כשהמצב נהיה קצת אבוד מדי, הם באים. אז אני כל הזמן  
עושה אאוט ריץ' להגיד להם, "תבואו, תבואו, תבואו". זה התפקיד שלנו. (...) אנשים  
שלא יבואו בלי אאוט ריץ'. אחרי שהם לומדים, את יודעת, הם כל כך מיואשים  
שלפעמים הם גם בהמון חובות, בהמון הלוואות. ההורים שלהם בחובות ובהלוואות.  
אימא שלהם סובלת מאלימות כלכלית, אבא שלהם פוטר עכשיו. חייבים לעשות אאוט  
ריץ' כי אחרת מגיעים האנשים של יותר של המעמד הבינוני, שיותר יודעים להשתמש  
במנגנונים.

בהיעדר נתונים צוותי דיקנט הסטודנטים נוקטים אסטרטגיות שונות כדי להגיע לסטודנטים  
הזקוקים לסיוע (outreach), לגרום להם ליצור קשר, לבקש סיוע ולמלא טפסי בקשה למלגות:

בשלוש שנים האחרונות אני עושה סקר שהוא מפצח את בעיות הרווחה. עכשיו, מה אני  
עושה? סטודנט, עוד לפני שהוא נכנס לשנה א', הוא עוד עונה לאימיילים, נכון? עוד נפשו  
לא קצה באימיילים. אני שולח לו סקר, ותתפלאי לדעת, 80 אחוז עונים על הסקר. בסקר  
יש איזה 13 שאלות שאומרות לי הכול עליך, 13 שאלות, למשל שאלה, האם היית  
בפנימייה בשנה אחת או יותר בחיים שלך? האם היית במשפחת אומנה? האם היית חייל

בודד? האם יש במשפחתך מישהו שמקבל קצבת נכות מעל 40 אחוז? עכשיו, נורא פשוט, עוד כמה שאלות כאלה, בתוך רגע יש לי את התמונה או את הפרופיל הרווחתי של הסטודנטים.

אחד הדברים שאנחנו עושים, אנחנו בסוף סמסטר א' אחרי בחינות מועדי א', אנחנו יושבים עם כל ראש חוג והיועצים של החוג לאתר סטודנטים מתקשים כדי שנסיק עוד בשנה א', בעיקר, ובסמסטר א', לתת את העזרה שלא ינשרו, ואז עולים כל מיני סיפורים. הבנאדם לא מגיע, אנחנו רואים שהוא לא מרוכז. אנחנו מקבלים איזשהו איתות שמשוה לא בסדר, ואנחנו מבקשים מהחוגים להפנות אותם אלינו, כי מבחינת סודיות אנחנו לא יכולים לפנות אליהם. אנחנו מבקשים מהחוג להפנות אותם אלינו, ואז עולות הסיבות. חלק מהאנשים אומרים, "כן, אני לא מספיק". הם באים אלינו ואז הם אומרים, "אני לא מספיק, אני לא מספיק ללמוד". זאת אומרת את רואה שהקושי הכלכלי או באמת הנושא הזה של נוכחות חובה של אנשים עובדים, זאת אומרת כל הבעיות האלה צפות כשאנחנו מזהים שיש קושי.

הפתרון, כפי שציינה מנהלת בקרן פילנתרופית הפועלת בתחום ההשכלה הגבוהה, נמצא באיסוף שיטתי של נתונים סוציו-אקונומיים על ציבור הנרשמים למוסדות הלימוד. לטענתה, קיומם של נתונים מסוג זה מאפשר זיהוי סטודנטים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך והבנייה של מדיניות מושתתת ראיות:

אנחנו ביקשנו מהמוסדות שאנחנו עובדים איתם באמת למדוד את הנושא של נשירה במוסד, לא רק מלמעלה, אלא על פי מחלקות ועל פי אוכלוסיות וההצלבה ביניהן, ואחת האוכלוסיות שביקשנו להגדיר זה אותן פריפריה חברתית-גיאוגרפית שאיננה אוכלוסיות [המוכרות על ידי מל"ג: החברה ערבית, הקהילה אתיופית, הקהילה חרדית], ופה עלה ממש אתגר בכל מוסד, איך אני מאפיין אותם. זאת אומרת הם לא רשומים לי במערכת, נתונים חסרים או נתונים חלקיים. (...) ופה תמיד מחלקת השיווק נכנסת וכמה שפחות שדות למלא וכמה שיותר שדות למלא. אז תמיד המאבקים האלה. אני חושבת שבסוף זה עניין של מוטיבציה של המוסד לרצות לאתר, אם זה מהיבטים של תקצוב, של נשירה, של לא יודעת מה, שכסף שהגיע ורוצים לחלק אותו. אבל שם זה מתחיל. חייב. כי מה שלא נמדד, לא מנוהל.

#### 4.4 תמונת עתיד : המשך אחרי התואר הראשון

חסם נוסף למוביליות חברתית, כפי שעלה מדבריהם של משתתפי המחקר, נוגע לתמיכה בסטודנטים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך, שפעמים רבות הם גם בני דור ראשון להשכלה גבוהה, במעבר מהשלמת התואר הראשון לשוק העבודה או ללימודים מתקדמים :

הרבה פעמים הם לא יודעים לבחור את העתיד, זאת אומרת אין להם תמונת עתיד מהבחינה של קריירה, איך להתחיל. הרי כל המחקרים מראים שאתה צריך לחשוב על קריירה משנה א', שנה ב', להתחיל לכוון את עצמך לשם. אין להם הרבה פעמים את החלום או את הדרך או את ההשראה של החלום או הדרך. נגיד אתה שואל מישהו, אפילו שהוא חכם ומבריק ועשה חמש יחידות, מאוכלוסיית רווחה, "מה החלום שלך?" אז הוא יגיד : "להצליח ולהקים משפחה". זאת אומרת, עד לשם הוא מגיע בדמיון. זאת אומרת, אין משהו יותר ספציפי להגיד, "אני רוצה להיות סו שף הכי טוב בישראל", או "אני רוצה את זה ואת זה" ו"להשתלב בעולם הזה והזה". זה להקים משפחה ולהצליח. זה משהו מאוד מאוד כללי.

הקושי הכלכלי מתבטא לא רק בהגבלה על יכולתם של הסטודנטים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך לדמיין את עתידם המקצועי, אלא גם במגבלות המעשיות להשתלב במהלך הלימודים בעבודות שהערך המקצועי שלהן גבוה והן עשויות לשמש בסיס לקריירה משמעותית בעתיד, אך התגמול הכספי עבורן נמוך :

הם מאוד מאוד עסוקים בכמה הם ירוויחו, ולפעמים זה בא על חשבון, בוא, תיתן לי הזדמנות ללכת למקום שאולי תרוויח בו פחות אבל תלמד ובתוך הרזומה שלך יהיה לך ניסיון חשוב. יש לנו פרויקט של מתמחים. כל מיני דברים כאלה שאנחנו אומרים להם, "בואו לפרויקט המתמחים, לכו תתנסו במאה שעות התמחות במקום". יש כאלה שלא הולכים לזה כי אומרים "אין לי זמן", "אני לא יכולה להרשות לעצמי עכשיו לעשות התמחות שהיא לא בשכר", "אני חייב לעבוד". עכשיו, אין ספק שהתמחות נותנת לך כלים טובים אחר כך.

הם חייבים להתפרנס והם נכנסים למשרה שהיא לא בהכרח מסלול ההתקדמות הכי טוב וגם משרת סטודנט. הרבה פעמים כדי להתקבל לעבודה טובה צריך לעשות משרת סטודנט בתחום שלך, אבל זה הרבה פעמים שכר פחות טוב מאשר להיות מלצר. הם בוחרים להיות מלצרים מאשר לקבל משרת סטודנט, אפילו בצ'ק פוינט או מקום כזה

שהם לא מרוויחים שם מספיק יחסית לעבודה אחרת, כי הם לא רוצים. הם צריכים את הכסף כרגע, והם לא מבינים שההכשרה הזאת, אחרי זה לבוא עם סעיף בקורות חיים שהייתי סטודנט ועבדתי בצ'ק פוינט, זה משהו משהו, זה יביא אותך לעבודה הבאה. יש פה הרבה מאוד קבלת החלטות שהיא קבלת החלטות של מי שאין לו.

בהתאם לכך, ניכר חסרונה של מעורבות פעילה מצד המוסד האקדמי בתהליכי השמה של סטודנטים שבאים מרקע כלכלי מוחלש. בעוד מעטפת הליווי והתמיכה בתקצוב ות"ת מאפשרת תמיכה בסטודנטים מאוכלוסיות אשר שילובן באקדמיה מוגדר כמשימה לאומית, לא ניתנת תמיכה כזו לסטודנטים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך במעברם לתעסוקה:

אני חושב שפה אנחנו חלשים, בחיבור לשוק העבודה ולהזדמנויות. הם באים... אז מישהי שכן עברה את כל המשוכות, ואז היא נגיד מגיעה פה לראיון אצל משרד עורכי דין מאוד מפונפן, מאוד יוקרתי, עם פלטפורמה בין-לאומית, עם אליטה שמנהלת אותו, ואז מגיעה אותה הבוגרת. היא עשתה דרך מדהימה, ויש לה כוחות אדירים ויכולות משמעותיות, אבל שם המשפחה שלה הוא לא שם המשפחה הנכון, וכל הלוק שלה הוא קצת אחר. ההון האנושי שלה הוא שונה. זה נכון שהיא אימצה פה דפוסים של האליטה, אבל היא עדיין שונה, והסיכוי שלה עדיין נותר קטן יותר, יותר משל האליטות שמגיעות עם הון כספי ואנושי אחר. (...) ובגלל הכסף הממשלתי אנחנו כן יכולים לעזור לערבים, חרדים ויוצאי אתיופיה, כי צבעו את הכסף לטובת פעילות השמה שלהם. אבל אני חושב על סתם עני, אז הוא עבר את כל הדרך המדהימה הזו, וזה שהוא עבר אותה מעיד על יכולות מאוד מרשימות שלו כולל יכולות אנושיות, ואז הוא יוצא מפה בעמדה שהיא נחותה בהשוואה להרבה אחרים, שהם מתחרים במיליה הגבוהה. אני חושב ששם הדרך מאוד מאוד מאוד ארוכה. זאת אומרת אנחנו לא, זה לא שאנחנו לא משחקים במגרש הזה, אבל מאוד צנוע.

לטענת חלק ממשותתפי המחקר תמיכה כזו חסרה גם בהמשך ללימודים מתקדמים. להלן דברי דיקן סטודנטים באוניברסיטת מחקר בעניין זה:

אין מספיק מאמץ לאתר את העני הזה שיש לו כתפיים כל כך רחבות ויכולות כל כך משמעותיות והתחיל עם ממוצע 70. הטענה הבסיסית שלי היא שאדם כזה, שעשה את כל הדרך הזו, הוא לא פחות אטרקטיבי, הוא לא פחות מוצלח ממישהו שיש לו נקודת פתיחה מעולה ושומר על ממוצע של 85-86 לאורך כל הדרך, ואני חושב שאנחנו לא מספיק מודעים

ולא מספיק פועלים למען הסללה פרו-אקטיבית של אנשים כאלה לטובת תואר שני, בהנחה שהוא רוצה.

היעדר מודעות מוסדית ומחסור במאמץ יזום לאיתור ולהכוונה של סטודנטים מרקע סוציו-אקונומי נמוך ללימודים מתקדמים, לצד מספר מוגבל של מלגות סיוע כלכלי ללימודי תואר שני, תורמים להנצחת התפיסה שלפיה התואר השני הוא פריווילגיה השמורה לבעלי אמצעים. מצב זה מעמיק את פערי ההזדמנויות בין סטודנטים מרקע סוציו-אקונומי נמוך ובין סטודנטים אחרים ויוצר ממדים חדשים של אי שוויון בנגישות להשכלה הגבוהה ובהשתתפות בה.

#### 4.5 פערי תפיסה ותפיסות מוסדיות

בעוד רוב התובנות שעלו מהראיונות עם בעלי התפקידים בשדה ההשכלה גבוהה תאמו את החוויות, את הטענות ואת האתגרים שהעלו הסטודנטים שהשתתפו במחקר, מעניין להצביע על המורכבות הנובעת מהמפגש בין נקודות המבט של סטודנטים אלו לבין נקודות המבט של בעלי התפקידים האמונים על מתן תמיכה לסטודנטים. כך למשל, בחלק מן המקרים נמצאה נטייה של משתתפי המחקר בעלי התפקידים לצמצם את משמעותה של המצוקה הכלכלית או להמעיט ממשקלה :

הכסף כשעצמו, אני חושב שהוא לא הבעיה העיקרית. (...) איפה כן אני רואה בעיה? הראשונה היא שחלק מהמקרי קיצון שאני ראיתי, של עוני, ראיתי שקיבלו כסף אבל לא השתמשו בו בתבונה – הוצאות לא הגיוניות, התנהגויות לא הגיוניות. לא הגיוני בעיניי. יכול להיות שאני מתנשא וחושב שגם שהוא מאוד עני צריך לוותר על דברים מסוימים, על אוטו למשל או נסיעות לחו"ל. מי אני שאגיד למישהו לא לנסוע לחו"ל כשהבת שלי נוסעת. בסדר, אז אני חושב שהיינו צריכים ללוות את הכסף עם כלים פיננסיים יותר מתוחכמים.

בהתאם לכך בחלק מהראיונות שנערכו עם בעלי התפקידים הושם דגש על קשיים אישיים או על התנהלות לא נכונה מצד הסטודנטים. לפעמים הם המליצו על קיום סדנאות לפיתוח מיומנויות רכות ככלי התערבות מרכזי :

אחד הדברים המאוד בולטים לאשכולות האלה, הרבה פעמים זה שאין שם הכוונה הורית, הרבה פעמים או שיש קשר לא טוב עם ההורים או שההורים באמת לא יודעים, או שההורים קשי יום ברמה שאי אפשר, הם לא פנויים לילד. האימא עובדת בשתי עבודות, האבא נוסע רחוק מאוד בשביל העבודה, ואנחנו רואים החלטות מאוד מאוד חסרות

אחריות לעניין של כסף.

בתוך כל העומסים שיש להם אולי הייתי מצמידה להם מישהי שבצורה יותר אדוקה תעזור להם לממש זכויות, לממש משאבים שעומדים לרשותם במכללה ומחוצה לה. (...) אולי עושה יותר סדנאות או תכנים או מגישה להם יותר דברים שיעזרו להם לחזק את מיקוד השליטה הפנימי שלהם כי הם יצטרכו בסוף לעשות את הדרך הזאת. אנחנו תחנות שמתחלפות, אז לחזק גם את המיומנויות האלה.

לבסוף, בראיונות שנערכו עם בעלי תפקידים בלשכות הדיקנט הובאו דוגמאות למקרים קיצוניים, כגון סטודנטים שנשרו מהלימודים או כאלה שלולא הסיוע מצוות הדיקנט לא היו מצליחים להמשיך בלימודיהם. נראה כי ייתכן שבקרב בעלי התפקידים בדיקנט יש היכרות פחותה עם סטודנטים אשר על אף הקשיים מצליחים להתמודד עם האתגרים העומדים בפניהם בכוחות עצמם באמצעות עבודה קשה והתמדה.

## דיון

המחקר הנוכחי בחן את ההתמודדות של סטודנטים וסטודנטיות הבאים ממשפחות מרקע סוציו-אקונומי נמוך עם לימודים אקדמיים. בשונה ממחקרים אחרים בנושא זה – שבחנו בהם את הסוגיות מרכז-פריפריה, דור ראשון להשכלה גבוהה, מוצא אתני או מידת הדתיות – מחקר ייחודי זה שם דגש על מעמד חברתי, משתנה שלא זכה להתייחסות ראויה בחקר המוביליות בהשכלה הגבוהה בישראל. מחקרים מראים שמערכת החינוך ומערכת ההשכלה הגבוהה הן גורמים דומיננטיים בקידום המוביליות חברתית (Bathmaker et al., 2016; Brown et al., 2013). נוסף על כך, עוני הוא גורם משפיע על הישגים לימודיים. על פי מחקרים שונים רק 16% מהתלמידים מהשכבות החלשות שלומדים במערכת החינוך יצליחו להשיג ציונים גבוהים, לעומת כמעט 30% מהם בממוצע במדינות החברות ב-OECD. כמו כן, אנו יודעים שמידת ההשפעה של מדיניות הרווחה בישראל על אי-השוויון ועל שיעורי העוני היא קטנה בהשוואה למדינות אחרות החברות ב-OECD (גל ושות', 2020). מצב זה מעצים את חשיבותה של מערכת ההשכלה הגבוהה כאחד המנופים העיקריים למוביליות חברתית של בני המעמד הנמוך בישראל. כמו כן, השכלה גבוהה היא מפתח למציאת תעסוקה המקדמת מוביליות חברתית. נכון לשנת 2021 בישראל, שיעור המועסקים בעלי התואר האקדמי עמד על 86%, ואילו שיעור המועסקים שלא סיימו 12 שנות לימוד על 49%. פער זה הוא אחד הגדולים ביותר במדינות החברות ב-OECD (OECD, 2021).

זאת ועוד, במערכת ההשכלה הגבוהה עוני הוא אחד הגורמים התורמים להישגים נמוכים יותר ולשיעורי נשירה גבוהים בקרב סטודנטים הבאים מרקע סוציו-אקונומי נמוך (Ruswa & Gore, 2022). על פי רוב, הגישה הרווחת לסיוע לסטודנטים האלה היא תמיכה כספית (Alon, 2011; Goldrick-Rab et al., 2016). אולם בישראל עוני לא מוגדר כקטגוריה במדיניות להרחבת שיעורי ההשתתפות בהשכלה הגבוהה (Sapir, 2021b). נוסף על כך, עוני הוא תופעה רב ממדית ולא רק כלכלית. מחקרים שונים שהתמקדו בעוני בישראל הצליחו לתעד את אופיו הרב ממדי של העוני בקרב קבוצות אוכלוסייה שונות (Strier, 2021), אולם אופיו הרב-ממדי של העוני הסטודנטיאלי טרם נחקר.

במחקר זה ביקשנו לבחון לראשונה את ההתנסויות ואת החוויות של סטודנטים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך במהלך לימודיהם באוניברסיטאות ובמכללות בישראל, ולעמוד על האתגרים, הקשיים, ואסטרטגיות ההתמודדות שלהם. במסגרת המחקר ערכנו ראיונות עומק מובנים-למחצה עם 88 סטודנטים ועם 18 בעלי תפקידים במוסדות להשכלה הגבוהה, בעמותות ובקרנות

פילנתרופיות כדי להבין את החוויות וההתמודדות של סטודנטים וסטודנטיות הבאים ממשפחות שהכנסתן נמוכה ואת החסמים שסטודנטים וסטודנטיות אלו מתמודדים עימם.

ממצאי המחקר עולה כי מעמד סוציו-אקונומי הוא קטגוריה שקופה במערכת ההשכלה הגבוהה בישראל. אין כיום תוכנית ייעודית מטעם המועצה להשכלה גבוהה והוועדה לתכנון ולתקצוב (מל"ג-ות"ת) הממוקדת בסטודנטים ממעמד זה; לא נאספים נתונים סדורים על מצבם הכלכלי של הסטודנטים במוסדות להשכלה גבוהה; מאפייניהם החברתיים-כלכליים של סטודנטים אלו אינם נראים לעין; ולעיתים קרובות הסטודנטים עצמם נמנעים מלחשוף את מצבם הכלכלי ואת האתגרים הנלווים לכך.

להיעדר ההכרה במעמד סוציו-אקונומי נמוך כקטגוריה במדיניות הנגשת ההשכלה הגבוהה בישראל נלוות השלכות משמעותיות. ברמה המערכתית, היעדר הנתונים על סטודנטים ממעמד זה מונע פיתוח של כלי סיוע מותאמים לצורכיהם. כמו כן בהיעדר מדיניות לאומית סדורה לסטודנטים אלו, הטיפול בהם מועבר לגופים פילנתרופיים. מצב זה אינו משקף רק הדרה של המעמד הסוציו-אקונומי מהשיח הממלכתי, אלא גם יוצר מערך תמיכה מצומצם, תנודתי, ולעיתים בלתי צפוי שאינו כולל את כלל הזכאים לסיוע. יתרה מכך, מערך זה נתון לעיתים להשפעתם של קריטריונים ושל העדפות שמכתיבים הגורמים המממנים ולא דווקא לצורכי השטח. במציאות זו, סטודנטים מקבוצות סוציו-אקונומיות מוחלשות ציינו כי חשו אי-נראות ולעיתים אף של אפליה, בייחוד בהשוואה לקבוצות אחרות הנהנות מתמיכה תקציבית ממוסדת.

במסגרת מחקר זה רואיינו 88 סטודנטים ובוגרי תואר ראשון מהשנים האחרונות. 58 מכלל משתתפי המחקר הם בני "דור ראשון להשכלה גבוהה", ושמונה נוספים – כמעט כולם בני למשפחות שהיגרו מברית המועצות לשעבר – היו הראשונים במשפחתם שלמדו או לומדים במערכת ההשכלה הגבוהה בישראל. מן הראיונות שנערכו עם משתתפי המחקר עלתה בבירור ההצטלבות בין מעמד סוציו-אקונומי נמוך לבין היותם בני דור ראשון להשכלה גבוהה כאתגר מהותי. כמו כן רבים ממשתתפי המחקר ציינו כי השילוב בין מחסור בהון תרבותי (כלומר היעדר ידע מוקדם על המערכת האקדמית והיעדר היכרות עימה) לבין מחסור בהון כלכלי (כלומר היעדר משאבים חומריים) הוא מכשול מרכזי בדרכם להשכלה גבוהה ולתפקוד מוצלח במסגרתה.

עם זאת, יש להדגיש כי לא כל משתתפי המחקר היו הראשונים במשפחתם הגרעינית שלמדו במוסדות להשכלה גבוהה וכי לא כל מי שמזוהה כסטודנט שהוא בן "דור ראשון להשכלה גבוהה" משתייך בהכרח למעמד סוציו-אקונומי נמוך. המונח "דור ראשון להשכלה גבוהה" זוכה לפופולריות

גוברת בשיח העוסק בהרחבת ההשתתפות במערכת ההשכלה הגבוהה, ולעיתים הוא משמש תחליף למונח מעמד סוציו-אקונומי (Wildhagen, 2025). אולם שימוש במונח "דור ראשון להשכלה גבוהה" עלול לטשטש את המאפיינים המעמדיים של אוכלוסייה זו תוך העדפת היבטים של הון תרבותי על התייחסות להון הכלכלי ולמשמעותו בהקשר של אי שוויון בהשכלה.

הצטלבות חשובה נוספת היא הצטלבות בין מעמד סוציו-אקונומי נמוך ובין שלוש האוכלוסיות שהמועצה להשכלה גבוהה מכירה בהן כאוכלוסיות אשר שילובן באקדמיה מוגדר כמשימה לאומית: החברה הערבית, יוצאי אתיופיה והחברה החרדית. במחקר השתתפו שבעה סטודנטים ערבים-ישראלים, שישה סטודנטים שגדלו בחברה החרדית, וסטודנטית אחת שנמנית עם יוצאי אתיופיה. במהלך איסוף הנתונים התעורר קושי מיוחד בגיוס מרואיינים מהחברה הערבית, ונראה כי הסטיגמה החברתית הנלווית לעוני ולמעמד סוציו-אקונומי נמוך הייתה חסם להגדלת ההשתתפות של סטודנטים מאוכלוסייה זו במחקר. ממצא זה מדגיש את המורכבות הכרוכה בחשיפת חוויות של הדרה כלכלית בקרב קבוצות מיעוט, גם כאשר משקיעים מאמץ מחקרי מכוון לשלבן.

חשוב להדגיש כי הסטודנטים שהשתתפו במחקר מייצגים צעירים מרקע סוציו-אקונומי נמוך אשר בחרו במסלול ההשכלה הגבוהה. הבחירה בלימודים אקדמיים נתפסת בעיניהם כהזדמנות למוביליות חברתית, להשגת יציבות כלכלית ולפריצת דרך ביחס למסלול החיים של הוריהם. אולם הבחירה הזו מונחית ומוגבלת משיקולים כלכליים המשפיעים על עצם ההחלטה ללמוד, על תחום הלימודים ומוסד הלימודים, וכן על מועד תחילת הלימודים. רבים ממשתתפי המחקר ציינו שהם מיעוט בקרב הסביבה החברתית שלהם, ורבים מחבריהם לכיתה בתיכון לא המשיכו ללימודים אקדמיים.

זאת ועוד, מן המחקר עולה תמונה מורכבת בנוגע לאתגרי ההתמודדות של סטודנטים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך במערכת ההשכלה הגבוהה. בראש ובראשונה בולט ממד ההתמודדות הכלכלית, שרבים ממשתתפי המחקר תיארו אותו כאתגר קיומי של ממש – אתגר של הישרדות. סטודנטים ממעמד זה מתמודדים עם שורה של אתגרים כלכליים המשתלבים זה עם זה: הצורך בניהול עצמאי של ההוצאות היומיומיות הכוללות תשלום שכר דירה, מחיה ונסיעות; ההכרח לעבוד שעות רבות במהלך הסמסטר תוך כדי הלימודים; והקושי המשמעותי בקבלת מלגות תמיכה כלכלית, בפרט כאלה שאינן מותנות בשעות של פעילות התנדבותית, שבאה על חשבון עבודה בשכר. המחסור במשאבים כלכליים ניכר גם בהיבטים נוספים של חוויית הלמידה, כגון היעדר יכולת

לרכוש ציוד לימודי בסיסי, לשלם עבור שיעורים פרטיים או לממן מבחני מיון הנדרשים ללימודים מתקדמים, דוגמת מבחן המתאיים לתואר שני בפסיכולוגיה.

משתתפי המחקר תיארו את המחיר האקדמי הכבד שהם נאלצים לשלם בגלל הכורח לעבוד שעות רבות במהלך הלימודים. לדבריהם, עבודה בהיקף משמעותי פוגעת ביכולתם להקדיש זמן מספק ללמידה ומקשה על עמידה בדרישות הקורסים – הן מבחינת נוכחות והן בהגשת מטלות. מלבד זאת, החובה להקדיש זמן רב לעבודה פוגעת ביכולתם להשקיע בלימודים ולהשיג ציונים גבוהים. נוסף על כך, ציינו משתתפי המחקר כי הם מתקשים להשתלב בחיי החברה בקמפוס. ההשתתפות בפעילויות סטודנטיליות, באירועים חברתיים, ולעיתים אף בילוי יומימי פשוט כמו ישיבה בקפיטריה מצריכים משאבים כלכליים שאין ברשותם. הקושי הכלכלי שחשו התבטא גם במחירים נפשיים: תחושות מתמשכות של דאגה, מתח, חרדה ואף בושה.

גם כאשר סטודנטים מצליחים לשלב בין עבודה במשרה כמעט מלאה ובין לימודים, הם משלמים על כך מחיר גבוה, לעיתים גבוה באופן לא פרופורציונלי לעומת סטודנטים אחרים. הסיבה לכך היא שהם חשופים לסנקציות שונות, כגון ציונים נמוכים בגין חוסר השקעה (הנובעת מהעומס), צורך לחזור על קורסים ולשלם עליהם או תשלום קנסות כספיים על איחורים בתשלום שכר לימוד. מצב זה מדגים את מה שמכונה בספרות המחקרית "קנס העוני" (poverty penalty). זהו מונח המתאר מצבים שבהם אנשים עניים משלמים יותר מאחרים על השתתפותם במערכות ובשוקים שונים (Mendoza, 2011). כך, במערכת ההשכלה הגבוהה, סטודנטים עניים נענשים פעמיים: הן על היעדר המשאבים והן על מאמציהם להתמודד עם השלכותיו.

בעוד ההתמודדות הכלכלית של משתתפי המחקר הייתה צפויה, מדבריהם עולה כי אתגרים וחסמים הקשורים לזמן הם גורם משמעותי שמנציח את אי השוויון ביניהם ובין סטודנטים אחרים. בשל ניסיונם לאזן בין מחויבויות רבות, בעיקר כאלה הקשורות לעבודה בשעות רבות, הם נאבקים באופן מתמיד במחסור בזמן שהיה ביכולתם להקדישו ללימודיהם. עבור הסטודנטים האלה, הדיבור על מחסור בזמן משמש לעיתים קרובות תחליף לדיון במגבלות כלכליות וממחיש את הקשיים שהם חווים במסלול האקדמי שלהם. מלבד זאת, עבור סטודנטים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך הזמן אינו רק משאב מוגבל, אלא נתפס כפריבילגיה וכעדשה שדרכה הם מבינים את ההבדלים ביניהם לבין חבריהם ללימודים.

לוחות זמנים אקדמיים – כמו מערכת שעות, דרישות נוכחות ומועדי הגשה – נבנים בהתאם לזמינות של סטודנטים שאינם נדרשים לעבוד שעות ארוכות כדי לפרנס את עצמם. אולם, כפי שממצאינו

מראים, המוסדות להשכלה גבוהה אינם מכירים באי ההתאמה שבין לוחות הזמנים המוסדיים, הנתפסים כמובן מאליו, לבין לוחות הזמנים של סטודנטים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך. במערכת ההשכלה הגבוהה אי עמידה במועדי הגשה או אי השתתפות בשיעורים ממוסגרים כגירעון אישי, כלומר כאי יכולת להתיישר עם נורמות ועם ערכים מוסדיים. מחסום נוסף הקשור ללוחות זמנים אקדמיים בא לידי ביטוי בלחצים לסיים תואר בזמן התקני, ובאכיפה של מועדי תשלום שכר לימוד נוקשים. אך סטודנטים שמשלבים בין לימודים ועבודה נאלצים להאריך את תקופת הלימודים, והלימוד הוא נטל כלכלי משמעותי, גם כאשר הוא מסובסד. לכן הם מתקשים לעמוד במועדי התשלום, גם כאשר אלה פרוסים לאורך השנה.

לעיתים קרובות ההתייחסות לסטודנטים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך במסגרת מדיניות הרחבת הנגישות להשכלה גבוהה נשענת על פרדיגמה של "גירעון אישי", המדגישה את מה שחסר להם ביחס לסטודנטים אחרים – כגון ידע מוקדם, מיומנויות למידה או תמיכה כלכלית וחברתית (Smit, 2012). עם זאת, ממצאי המחקר הנוכחי מציעים נקודת מבט אחרת, המדגישה דווקא את החוסר, את המוטיבציה ואת מנגנוני ההתמודדות שמפעילים הסטודנטים האלה כדי להמשיך בלימודיהם תוך כדי תמרון מתמיד בין סדרי עדיפויות מתחרים.

ראשית, ממצאי המחקר עולה דפוס של התנהלות כלכלית מחושבת ואחראית הכוללת אסטרטגיות של חיסכון, צריכה נבונה, וויתור על מוצרים ושירותים – כל זאת מתוך תפיסה של הלימודים כהשקעה ארוכת טווח שתניב בעתיד ערך כלכלי וחברתי. מלבד זאת, עולה מן המחקר כי סטודנטים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך נדרשים לא אחת לפשרות משמעותיות, כגון בחירת קורסים בהתאם למגבלות הזמן או העבודה. לעיתים הם נאלצים גם לבחור מוסדות לימוד לפי קרבה גיאוגרפית לבית ההורים לצורך חיסכון בעלויות מגורים. במקרים מסוימים עולה גם דפוס של הנמכת ציפיות – תוצאה של מודעות למציאות שמגבילה את יכולתם להשקיע בלימודים ולהצטיין בהם. הנכונות להמשיך בלימודים חרף מגבלות אלו אינה מעידה על חסך, אלא על סוכנות פעילה, על עמידות והתמדה נוכח תנאים מבניים שאינם שוויוניים.

הראיונות שנערכו עם בעלי תפקידים במערכת ההשכלה הגבוהה – במועצה להשכלה גבוהה ובגופים הפועלים מטעמה, בדיקנט הסטודנטים באוניברסיטאות ובמכללות וכן בעמותות ובקרנות פילנתרופיות – חשפו תמונת מצב התואמת במידה רבה את העדויות שנשמעו מפי הסטודנטים שהשתתפו במחקר. בעלי התפקידים הללו עמדו אף הם על הסוגיות להלן: הקשיים הכלכליים הניכרים של סטודנטים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך; הצורך להעניק לסטודנטים אלו תמיכה כלכלית רחבה יותר מהקיימת; הבעייתיות במערך המלגות הקיים, כולל הדרישה למעורבות

חברתית בתמורה למלגה, וכן הדרה ממסדית של קטגוריית המעמד הסוציו-אקונומי מהשיח ומהמדיניות של הנגשת ההשכלה הגבוהה.

בד בבד, חשפו משתתפי המחקר בעלי התפקידים את מה שמתרחש מאחורי הקלעים של מערך התמיכה הקיים לסטודנטים והצביעו על שורה של כשלים מבניים: היעדר נתונים סדורים על הפרופיל הסוציו-אקונומי של הסטודנטים והקושי לאתר את הזכאים לתמיכה; פערים בין המוסדות השונים להשכלה הגבוהה ביכולתם להעניק מלגות ממקורות מוסדיים; והקריטריונים הנוכחיים להענקת סיוע כלכלי. לעיתים קרובות סטודנטים שבאים ממשפחות שהכנסתן נמוכה אך אינן מוגדרות כמצויות במצוקה כלכלית חמורה לא עונים לקריטריונים אלו. כמו כן, עלה מן הראיונות עם בעלי התפקידים שהשתתפו במחקר אתגר נוסף המצריך התערבות ותמיכה מוסדית – המעבר מהתואר הראשון ללימודי המשך או לשוק העבודה. נקודת מעבר זו, אשר נושאת משמעויות משמעותיות להמשך המסלול האקדמי והתעסוקתי של הסטודנטים, זוכה כיום למענה חלקי בלבד עבור סטודנטים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך במסגרת המדיניות הקיימת של מערכת ההשכלה הגבוהה.

לסיכום, סטודנטים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך הם קבוצת גיוון שקופה במערכת ההשכלה הגבוהה בישראל. עם זאת חוויותיהם, צורכיהם והאתגרים הייחודיים שהם מתמודדים עימם אינם זוכים למענה מספק במסגרת המדיניות הקיימת במערכת זו. מממצאי המחקר עולה כי היעדר ההכרה הממסדית במעמד סוציו-אקונומי כקטגוריה רלוונטית במדיניות ההנגשה של ההשכלה הגבוהה יוצר מצב של הדרה שיטתית, והיא משפיעה הן על רמת הסיוע הניתן והן על האופן שבו הסטודנטים האלה נתפסים במערכת.

אחת הסטודנטיות שהשתתפו במחקר המחישה באופן חד את תחושת אי-השוויון המובנית באומרה: "זה קצת כאילו מישהו מתחיל כבר עם איזה מקל בגלגלים שהוא לא נראה". מדבריה עולה כיצד הפערים הכלכליים בין סטודנטים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך ובין סטודנטים ממעמדות אחרים, גם אם אינם גלויים לעין, יוצרים תנאי פתיחה בלתי שווים, ותנאים אלו משפיעים באופן עמוק על חוויית הלמידה, על ההישגים האקדמיים ועל האפשרויות להמשך הדרך במסלול ההשכלה והקריירה.

## המלצות

השכלה גבוהה נתפסת במדינות רבות בעולם כאחד המנופים המרכזיים להיחלצות ממעגל העוני ולקידום מוביליות חברתית של סטודנטים הבאים ממשפחות שרקע סוציו-אקונומי נמוך. תפיסה זו חשובה במיוחד בישראל כי שיעור העוני בקרב המשפחות האלה עומד על כ-21.60% מכלל המשפחות שיש בהן ילדים. שיעור זה הוא בין הגבוהים במדינות המפותחות מבחינה כלכלית (הביטוח הלאומי, 2022). על רקע זה, מובן שמבחינת צעירים וצעירות רבים מרקע סוציו-אקונומי נמוך, השכלה גבוהה אינה רק מסלול לרכישת ידע וכישורים, אלא גם שער להשתלבות בתעסוקה איכותית, לביסוס כלכלי ולשינוי במעמד החברתי.

להלן מספר המלצות בעקבות ממצאי המחקר:

### 1. הכרה במעמד סוציו-אקונומי נמוך כקטגוריה רשמית במדיניות הנגישות של המל"ג

מחקר זה מצביע על היעדר מדיניות לאומית ייחודית למעמד סוציו-אקונומי נמוך. אומנם המועצה להשכלה גבוהה הכירה בהשכלה גבוהה כערך וכמנוף להכלה ולמוביליות חברתית, אולם המדיניות שהיא נוקטת נועדה לסייע לקבוצות ייחודיות שונות – כגון סטודנטים מהחברה הערבית, סטודנטים מהחברה החרדית וסטודנטים יוצאי אתיופיה – ואין בה התייחסות ייחודית לממד המעמדי של אוכלוסיות היעד שלה. לצד קבוצות היעד שמדיניות המל"ג תומכת בהן, המחקר מצביע על הצורך בפיתוח מדיניות תמיכה לסטודנטים הבאים ממשפחות מעמד סוציו-אקונומי נמוך אשר אינם בהכרח חלק מאוכלוסיות היעד המוגדרות כיום. מדיניות תמיכה זו היא מרכיב מרכזי במדינות רבות השואפות להבטיח חברה שיש בה צמיחה מכלילה (OECD, 2024) בדומה למדיניות בתחום זה במדינות אחרות שמפותחות כלכלית – למשל נורבגיה, דנמרק, דרום קוריאה, צרפת, וקנדה. מדינות אלו מדגישות את ההשקעה בהון האנושי של בני משפחות ממעמד סוציו-אקונומי נמוך כחלק ממדיניות של השקעה חברתית (social investment) (Postan- (Pechar & Andres, 2011; Aizik, & Strier, 2021).

על פי הגישה במדינות אלו ההוצאות על חינוך, בריאות, והכשרה מקצועית אינן הוצאה ציבורית גרידא, אלא השקעה כלכלית וחברתית שמטרתה הן: למנוע עוני, לצמצם אי שוויון ולחזק את השתתפות האזרחים בשוק העבודה ובחברה. במסגרת גישה זו, ההשכלה הגבוהה ממלאת תפקיד מפתח: היא אינה רק מסלול אישי להתפתחות, אלא חלק מהתשתית החברתית-כלכלית של מדינת רווחה מודרנית (Jenson, 2013). המדיניות להשקעה חברתית (Social Investment) מבקשת לא רק

להגיב על עוני אלא גם למנוע אותו באמצעות כלים פרואקטיביים – כגון סבסוד שכר לימוד, מענקי מחיה, תמיכה בשירותי ייעוץ וליווי אישי, ותמריצים למוסדות להשכלה גבוהה לקלוט בסטודנטים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך ולתמוך בהם. מניסיון בתחום זה ברחבי העולם עולה כי מדינות שהשכילו להנגיש את ההשכלה הגבוהה לאוכלוסיות מוחלשות מבחינה כלכלית הצליחו ליצור מסלולי היחלצות מעוני שאינם חד-פעמיים, אלא יוצרים אפקט בין-דורי של קידום, תעסוקה ושילוב חברתי (Tilak, 2022). לאור זאת, הכרה במעמד חברתי כקטגוריה במדיניות הנגישות להשכלה הגבוהה תביא להרחבת ההכרה מעבר לקטגוריות המבוססות על זהות (ערבים, אתיופים, חרדים) ולמוגבלויות, כך שתתייחס גם לצירים מבניים של הדרה כלכלית. כמו כן הכרה זו תאפשר בניית מענים מערכתיים לאוכלוסייה רחבה של סטודנטים שאינם נכללים בקטגוריות של מדיניות הנגשת ההשכלה הגבוהה אך חווים חסמים דומים לאלה שחווים סטודנטים בקטגוריות שצוינו לעיל (Adair, 2001).

## **2. תמיכה כלכלית בסטודנטים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך במסגרת מדיניות הנגישות**

הכרה במעמד סוציו-אקונומי כקטגוריה במדיניות הנגישות של מל"ג חייבת לבוא לידי ביטוי במדיניות שתכלול קביעת פטור חלקי או מלא משכר לימוד לסטודנטים שהכנסתם היא מתחת לרף הכנסה מוגדר. לשם כך על המל"ג לקבוע קריטריונים שקופים וברורים להענקת פטור משכר לימוד ולבחון מחדש את מודל שכר הלימוד, כולל אפשרות לשכר לימוד מדורג בהתאם לרמת ההכנסה. לבסוף, נדרשת הרחבה משמעותית של מענים משלימים מטעם המל"ג, המוסדות להשכלה גבוהה, וגופים ממלכתיים נוספים בצורה של הענקת מלגות קיום, מלגות דיור, הלוואות ללא ריבית ושאר תמיכות.

## **3. העמקת יישוג פרו-אקטיבי (Proactive outreach) לגיוס סטודנטים מהפריפריה**

### **המעמדית**

חלק מהסטודנטים שהשתתפו במחקר העידו שלימודים אקדמיים לא נכללו כלל בקשת האפשרויות העומדות בפני הצעירים הבאים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך. לימודים אקדמיים נתפסו בעיניהם כבלתי נגישים מבחינה כלכלית. על כן ייתכן שחלק גדול מן הצעירים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך, ששיעורם מכלל הצעירים בגיל לימודים אקדמיים עומד על 20%, מדירים את עצמם מראש מלימודים אקדמיים בגלל תקרת זכוכית מעמדית. לאור זאת, נדרשת מדיניות מכוונת לגיוס סטודנטים באמצעים האלה: יידוע של תוכניות תמיכה, פיתוח מודעות, וטיפול בתפיסות קיימות באשר לאפשרויות הקיימות בנוגע ללימודים אקדמיים. כמו כן, על פי העדויות שנאספו במחקר זה,

גם הסטודנטים שהתקבלו ללימודים לתואר ראשון אינם רואים עצמם מסוגלים כלכלית להמשיך בלימודים מתקדמים. לפיכך נדרשת מדיניות מוסדית לעידוד ולגיוס מוסדי פנימי כדי לקדם סטודנטים אלו לתארים מקדמים. אנו ממליצים לתגבר את היישוג (outreaching) בתוכניות העוסקות בתחום הזה, דוגמת 'תוכנית הישגים'.

#### **4. איסוף נתונים והנגשה מוסדית**

אחד הממצאים המרכזיים שעלו מהמחקר הנוכחי הוא היעדר נתונים סדורים, שיטתיים ועדכניים בנוגע לסטודנטים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך הלומדים במוסדות להשכלה גבוהה. היעדר נתונים זה מקשה על קביעת מדיניות אפקטיבית ומעכב את היכולת ליצור מענים ממוקדים ואחראיים לצרכים הייחודיים של סטודנטים אלו. לפיכך מומלץ כי כל מוסד אקדמי יחויב לאסוף, כבר בשלב הרישום, נתונים סוציו-אקונומיים על הסטודנטים, ובתוך כך להקפיד על רגישות, שמירה על פרטיות ומתן תחושת כבוד וביטחון לאלה שמילאו את הפרטים הנדרשים בשאלון. יש לאסוף את המידע באופן שאינו חודרני או מרתיע, תוך שילוב מסרים ברורים על מטרת המידע, הגבלות השימוש בו וכיצד הוא יסייע לסטודנטים עצמם.

מאגר נתונים זה יוכל לשמש בסיס להקמת מערך לשם איתור, התערבות וליווי מקצועי לאורך מסלול הלימודים של סטודנטים מרקע סוציו-אקונומי נמוך. כמו כן הוא יאפשר למוסדות לזהות חסמים, לאתר מוקדם מצבי סיכון לנשירה, ולבנות מערכות תמיכה מותאמות לסטודנטים אלו – למשל מלגות, שירותי ייעוץ, תמיכה רגשית וליווי אקדמי.

כדי להבטיח מדיניות אחידה ורב-ממדית בנושא זה, יש להקים, בהובלת המועצה להשכלה גבוהה, מערכת מדידה לאומית אשר תאפשר מעקב שוטף אחר תהליכי שילוב, הישגים אקדמיים, ושיעורי נשירה של סטודנטים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך בכל המוסדות להשכלה גבוהה בישראל. מערכת זו תאפשר ניתוח מגמות לאורך זמן, תספק בסיס נתונים מהימן לעיצוב מדיניות ציבורית, ותעודד את המוסדות להשכלה גבוהה לפעול באופן אקטיבי לצמצום אי השוויון בין הסטודנטים. הקמת תשתית מידע כזו היא תנאי יסוד לקידום צדק חברתי במערכת ההשכלה הגבוהה. היא תאפשר לא רק תגובה למצוקה אלא גם תכנון מקדים, השקעה נכונה במשאבים והגברת נגישות אמיתית ללימודים אקדמיים לכלל האוכלוסיות בישראל.

#### **5. שינוי תפיסתי של מלגות תמיכה כלכלית**

הסטודנטים שהשתתפו במחקר הצביעו על תלותם הכלכלית בהשגת מלגות מקרנות פילנתרופיות ומגופים אחרים מחד גיסא, ועל קשיים בירוקרטיים ודרישות מרובות במשאבי זמן ופניות מאידך

גיסא. רבים מהם אף העידו שהעדיפו לוותר על המרוץ אחרי מלגות שאינן מתיישבות עם ההתמודדות היומיומית שלהם. על כן יש צורך בשינוי תפיסתי של הגופים ושל קרנות המציעים מלגות לסטודנטים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך. אומנם מערך המלגות במוסדות להשכלה גבוהה נועד לאפשר שוויון הזדמנויות, אך בפועל לעיתים קרובות הוא אינו מותאם למציאות החיים של סטודנטים הבאים ממשפחות עניות. רבות מהמלגות מותנות בדרישות של התנדבות, בהשתתפות בתוכניות למעורבות חברתית או בהשתייכות למסגרות רעיוניות מסוימות. אף שכוונותיהן של תוכניות אלו הן כנות וראויות, בפועל הן עלולות להכביד על סטודנטים הנאבקים לשרוד כלכלית. כדי להבטיח שהמלגות יממשו את ייעודן – צמצום פערים בין סטודנטים ממעמדות סוציו-אקונומיים שונים והנגשת ההשכלה הגבוהה – יש להימנע ככל האפשר מהענקת תמיכה שמתנתית בפעילות "קהילתית" או ב"מעורבות חברתית", משום שכדי לקבל תמיכה זו נדרשים משאבי זמן ואנרגיה שאין בידי סטודנטים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך. לפיכך על הגופים האמונים על המלגות לבחון מחדש את התנאים לקבלת המלגות ולפתח מודלים המבוססים על קריטריונים סוציו-אקונומיים מובהקים, ללא דרישות נלוות המעמיקות את הפערים החברתיים. כמו כן, יש לשלב את קולם של הסטודנטים עצמם בתכנון מדיניות המלגות כדי להבטיח שהן תואמות את צורכיהם, מבטאות כבוד לחוויות חייהם ומאפשרות להם ללמוד ולהתקדם מבלי לוותר על זהותם או על כבודם.

## 6. גמישות אקדמית והכלה מוסדית

עדויות הסטודנטים שנאספו במסגרת המחקר משקפות באופן חד וברור את הפער העמוק והמתמשך בין לוחות הזמנים האקדמיים והמוסדיים לבין אילוצי הזמן והעומס היומיומי של סטודנטים מרקע סוציו-אקונומי מוחלש. סטודנטים אלו, אשר לצורך קיומם הכלכלי נאלצים לשלב בין דרישות לימודיות תובעניות לבין שעות עבודה רבות ולעיתים בלתי גמישות, תיארו תחושת שחיקה מתמדת, קונפליקט מתמשך בין תחומי החיים, ולעיתים אף אובדן שליטה על תהליך הלמידה. מצב זה לא רק פוגע ברווחתם האישית והנפשית, אלא גם פוגע בהישגים הלימודיים, מחמיר את סיכוני הנשירה ומקבע את אי השוויון בין סטודנטים. לכן נדרשת חשיבה מוסדית מחודשת על עקרונות הגמישות האקדמית מתוך גישה מפוכחת שלפיה מעמד סוציו-אקונומי הוא פרמטר לגיטימי במדיניות. כמו כן על המוסדות להשכלה גבוהה להציע מסלולים גמישים להשלמת תואר, כולל אפשרות למסלול לימודים חלקי לאורך זמן, מבלי שבחירה במסלול זה תוביל לפגיעה בזכויות הסטודנט – כמו זכאות למלגות, סיוע אקדמי או הכרה מוסדית בלימודים. נוסף על כך, מומלץ לבחון מדיניות מוסדית שתאפשר התאמות אישיות בנטל הלימודי – כמו הארכת זמן

לימודים, פריסת עומס הקורסים על פני סמסטרים נוספים או הקצאת שעות ייעוץ ותמיכה לסטודנטים אשר נושאים בנטל של עבודה מאומצת או טיפול בבני משפחה.

ההתאמות האלה אינן בגדר ויתור על מצוינות אקדמית, אלא הן מנגנוני הכלה המאפשרים הצטיינות בתנאים שוויוניים יותר מאלה הקיימים. במקביל, יש להרחיב את פרקטיקות ההוראה ההיברידית – שילוב בין למידה פיזית לבין למידה מרחוק – ולאפשר גישה עקבית ומוסדרת להקלטות קורסים, להנגשת חומרי לימוד מקוונים ולהצבת גמישות בזמני ההגשה וההשתתפות. מודל זה אינו רק אמצעי טכנולוגי, אלא הוא כלי חברתי לצמצום חסמים מבניים הפוגעים בעיקר באוכלוסיות מוחלשות. גישה זו מחייבת שינוי תפיסתי במוסדות עצמם: מעבר ממודל "אחיד לכול" למודל מודע הקשר, ובו מזהים את הפערים הסוציו-אקונומיים כתשתית המשפיעה על ההשתתפות בלימודים ולא ככשל אישי של הסטודנטים. עוד על פי גישה זו יש להרחיב את המושג "נגישות" מהתייחסות להיבטים פיזיים וטכנולוגיים להתייחסות להיבטים מוסדיים, תרבותיים וזמניים. רק כך ניתן להבטיח שההשכלה הגבוהה אכן תהיה נגישה – לא רק בכניסה בשערי האקדמיה, אלא גם במסלול להישאר בה, להצליח בה ולהשלים תואר אקדמי בכבוד.

#### **7. תמיכה לימודית ונפשית מותאמת**

ממצאי המחקר עולה כי סטודנטים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך מתמודדים עם רצף מורכב של אתגרים – אישיים, לימודיים, כלכליים ורגשיים – ואתגרים אלו מעצבים את חוויית ההשכלה הגבוהה באופן שונה ועמוק יותר מזה של סטודנטים מאוכלוסיות מבוססות. חוויה זו מאופיינת בתחושת ניכור, עומס רגשי, שחיקה מתמשכת, אי וודאות כלכלית ולחצי הישרדות יומיומיים המתלווים לדרישות האקדמיות הגבוהות. לעיתים לחצים אלו פוגעים באפשרות לממש את הפוטנציאל הלימודי. בהתאם לכך, אנו ממליצים על הקמת מערך תמיכה מוסדי רב-ממדי שיכלול תוכניות חונכות, קבוצות למידה וליווי אישי שיעניקו אנשי מקצוע, סטודנטים ותיקים או מרצים שעברו הכשרה מתאימה לכך. מערך מסוג זה לא נועד לשמש תחליף להישגיות, אלא לאפשר את מימושה בתנאים שוויוניים יותר.

נוסף על כך, יש להרחיב משמעותית את שירותי התמיכה הנפשית והרגשית המוצעים לסטודנטים, ובתוך כך להכיר בעובדה שמצוקה כלכלית איננה רק נתון טכני אלא חוויה רגשית מורכבת הכרוכה בבושה, בדידות, חרדה קיומית ודינמיקות משפחתיות מאתגרות. אנשי המקצוע בשירותי התמיכה הללו צריכים לעבור הכשרה המתמקדת בנושאים האלה: רגישות מעמדית, הבנה בין-תרבותית, והיכרות עם תופעות של עוני חווייתי ומתמשך.

אנו ממליצים כי בכל מוסד להשכלה גבוהה ימונה רכז ייעודי שיהיה אמון על ליווי של סטודנטים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך בדומה למודל הקיים לאוכלוסיות ייחודיות אחרות, כגון סטודנטים מהחברה הערבית, מהחברה החרדית ויוצאי אתיופיה. רכז זה ירכז את כלל השירותים, יפעל כגורם מתכלל בין יחידות האקדמיה, הרווחה והמלגות, ויוביל גיבוש מדיניות מוסדית מקיפה לקידום שוויון הזדמנויות אמיתי. מינוי רכז ייעודי ישדר מסר ברור של הכרה ממסדית באוכלוסיית הסטודנטים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך ויעגן את התמיכה בהם בתוך מנגנוני הליכה של המוסד האקדמי.

תמיכה רגשית, לימודית ומנהלתית המותאמת לרקע הסוציו-אקונומי של הסטודנטים היא לא רק חובה מוסרית אלא תנאי להצלחת מדיניות שוויונית. בהיעדר תמיכה כזו, גם מהלכים של הנגשה תקציבית או מבנית עלולים להחמיץ את מטרתם.

#### **8. הכשרת צוותים מנהליים ואקדמיים**

כדי לקדם השתלבות שוויונית של סטודנטים מרקע סוציו-אקונומי מוחלש במערכת ההשכלה הגבוהה, אין די בהנגשת משאבים או בהקלות טכניות. נדרש שינוי עומק בתרבות הארגונית של המוסדות האקדמיים עצמם ובתפיסות של הצוותים המנהלתיים והאקדמיים הנמצאים בממשק יומיומי עם הסטודנטים.

על בסיס ממצאי המחקר וניתוח עדויות מהשטח, אנו ממליצים לפתח תוכניות הכשרה מוסדיות במטרה להעמיק את ההבנה ואת הרגישות של אנשי הסגל המנהלי והאקדמי לגבי החסמים, האילוצים והכוחות שמהם נובעת חוויית הלמידה של סטודנטים ממשפחות מוחלשות כלכלית. בתוכניות האלה יש להקנות ידע ומידע בנוגע לנושאים להלן: מאפיינים של אי שוויון מבני, אפליה מעמדית, ואתגרי נגישות גלויים וסמויים שמלווים את הסטודנטים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך לאורך כל מסלול ההשכלה.

בניגוד להכשרות כלליות שעוסקות בגיוון ובשונות תרבותית באופן כללי, יש לפתח הכשרות ייעודיות שעוסקות במעמד סוציו-אקונומי כקטגוריה חברתית ייחודית שיש בה מטען של בושה, הדרה וסטיגמה, אך גם חוסן, סולידריות ויכולת הישרדות. בהכשרות האלה צריך לשלב תכנים עיוניים לצד עדויות אישיות, סימולציות וכלים פרקטיים וליצור מרחב רפלקטיבי שיאפשר לאנשי הסגל לבחון את עמדותיהם, את הרגלי התקשורת שלהם, ואת אופן התגובה שלהם כלפי סטודנטים הנתפסים כ'שונים' או 'לא מתאימים'.

העלאת הרגישות המעמדית בקרב אנשי הסגל במוסדות להשכלה גבוהה אינה רק עניין של הגברת המודעות. היא חלק בלתי נפרד מאחריות מוסדית כוללת להכלה, לשייכות, ולשוויון הזדמנויות אמיתי. כאשר אנשי סגל מנהליים ואקדמיים מבינים לעומק את הרקע שממנו באים סטודנטים, הם מסוגלים להפחית שיפוטיות כלפי סטודנטים אלו, להימנע מתגובות פוגעניות או מקטינות, ולהציע לסטודנטים תמיכה מותאמת ובלתי מתנשאת. תוכניות אלו עשויות לחולל שינוי לא רק בחוויית הסטודנטים, אלא גם בתחושת השליחות של אנשי הסגל עצמם – כמי שנוטלים חלק פעיל ביצירת מרחב אקדמי שוויוני, מכיל, וחברתי יותר מהקיים. הכשרה שכזו היא מרכיב יסודי בתהליך של הפיכת המוסדות להשכלה גבוהה למרחבים של צדק חברתי ולא רק של מצוינות אקדמית.

## רשימת מקורות

- אדוט, רם יהושע (2020) אבא עובד, אימא מפרנסת : דמויות ההורים ודמות העצמי בסיפורי חיים של מזרחים וערבים בני דור המוביליות הראשון' : [מתוך המדור : חברה]. עיונים : כתב עת רב-תחומי לחקר ישראל, 33 : 118-149.
- אופנהיים-שחר, סיגל (2020). אמון, חשדנות ויצירת קהילה בקרב סטודנטיות חרדיות שלומדות במכללה חילונית החינוך וסביבו : שנתון סמינר הקיבוצים, מ"ב (תש"ף, 2020), עמ' 93-119.
- איילון, חנה (2008) מי לומד מה, היכן, מדוע? השלכות חברתיות של ההתרחבות והגיוון במערכת ההשכלה הגבוהה בישראל. סוציולוגיה ישראלית : כתב-עת לחקר החברה הישראלית, 10(1) : 33-60.
- גל, ג', בן פורת, ש., וינאי, ג. (2020). השקעה חברתית בישראל. נייר מדיניות. מרכז טאוב. ירושלים.
- הביטוח הלאומי (2022). דוח ממדי העוני והאי-שוויון בהכנסות. מנהל המחקר והתכנון. ירושלים.
- דיין, הילה, בן-שושן-גזית, אפרת (2021). דור ראשון. מפתח : כתב-עת לקסיקלי למחשבה פוליטית, 16 (קיץ 2021), עמ' 19-43.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2022). השכלה גבוהה בישראל, תש"ע-תשפ"א (סטטיסטיקה מס. 198). <https://www.cbs.gov.il/he/Statistical/ascala189.pdf>
- המועצה להשכלה גבוהה (2020). לקט נתונים לקראת פתיחת שנת הלימודים האקדמית תשפ"א – 2020/2021. <https://che.org.il/wp-content/uploads/2020/10/%D7%94%D7%95%D7%93%D7%A2%D7%94-%D7%9C%D7%A2%D7%99%D7%AA%D7%95%D7%A0%D7%95%D7%AA-%D7%AA%D7%A9%D7%A4%D7%90.pdf>
- חלבי, רבאח (2018). סטודנטים ערבים לתואר שני במכללה להוראה : אורחים או אורחים רצויים? מגמות : רבעון למדעי ההתנהגות, 52, 2 (שבט תשע"ח, ינואר 2018), עמ' 141-162.
- לב-ארי, לילך, לרון, דינה (2012) סטודנטים יוצאי אתיופיה במכללה אקדמית לחינוך : שילוב או בידול? הגירה, 1 : 128-154.
- פניגר, י', מקדוסי, ע', אילון, ח' (2016). "אי-שוויון בהשלמת התואר הראשון : רקע חברתי, הישגים לימודיים קודמים ומאפיינים מוסדיים", סוציולוגיה ישראלית : כתב-עת לחקר החברה הישראלית 18 : 82-104.
- שבע, נ. (2021). ניתוח הכנסות והוצאות של משקי בית על פי עשירונים. מרכז המחקר והמידע של הכנסת. כנסת ישראל.
- OECD (2018), *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>.
- Abu-Rabia-Queder, S. (2022). The paradox of diversity in the Israeli academia: reproducing white Jewishness and national supremacy. *Race Ethnicity and Education*, 25(2), 231-248.
- Adair, V. (2021). Poverty and the (Broken) Promise of Higher Education. *Harvard Educational Review*, 71 (2): 217-240
- Arar, K. (2017) 'Academic spheres, students' identity formation, and social activism among Palestinian Arab students in Israeli campuses', *Journal of Diversity in Higher Education* 10(4): 366.

- Alon, S. (2011). Who benefits most from financial aid? The heterogeneous effect of need-based grants on students' college persistence. *Social Science Quarterly*, 92(3), 807-829.
- 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.
- Aries, E., & Seider, M. (2005). The interactive relationship between class identity and the college experience: The case of lower income students. *Qualitative Sociology*, 28(4), 419-443.
- Bathmaker, A. M., Ingram, N., Abrahams, J., Hoare, A., Waller, R., & Bradley, H. (2016). *Higher education, social class and social mobility: The degree generation*. Springer.
- Behrman, J. R., Schott, W., Mani, S., Crookston, B. T., Dearden, K., Duc, L. T., Fernald, L., Stein, A. D., & Young Lives Determinants and Consequences of Child Growth Project Team (2017). Intergenerational Transmission of Poverty and Inequality: Parental Resources and Schooling Attainment and Children's Human Capital in Ethiopia, India, Peru, and Vietnam. *Economic development and cultural change*, 65(4), 657–697. <https://doi.org/10.1086/691971>
- Boliver, V. (2011). Expansion, differentiation, and the persistence of social class inequalities in British higher education. *Higher Education*, 61(3), 229–242.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Westport, CT: Greenwood.
- Bowl, M. (2001). Experiencing the barriers: Non-traditional students entering higher education. *Research Papers in Education*, 16(2): 141-160.
- Breier, M. (2010). From ‘financial considerations’ to ‘poverty’: towards a reconceptualisation of the role of finances in higher education student drop out. *Higher Education*, 60(6), 657-670.
- Brooks, R. (2020). Diversity and the European higher education student: policy influencers’ narratives of difference. *Studies in Higher Education*, 45(7), 1507-1518.
- Brown, P., Reay, D., & Vincent, C. (2013). Education and social mobility. *British Journal of Sociology of Education*, 34(5-6), 637-643.
- Burke, P. J. (2013). The right to higher education: Neoliberalism, gender and professional mis/recognitions. *International studies in sociology of education*, 23(2), 107-126.
- Burston, M. A. (2017). I work and don’t have time for that theory stuff: time poverty and higher education, *Journal of Further and Higher Education*, 41:4, 516-529.

- Cardak, B., Bowden, M., & Bahtsevanoglou, J. (2015). Are low SES students disadvantaged in the university application process. *Report submitted to the National Centre for Student Equity in Higher Education (NCSEHE)*.
- Chen, R., & John, E. P. S. (2011). State financial policies and college student persistence: A national study. *The Journal of Higher Education, 82*(5), 629-660.
- Christie, H., Tett, L., Cree, V. E., Hounsell, J., & McCune, V. (2008). 'A real rollercoaster of confidence and emotions': Learning to be a university student. *Studies in Higher Education, 33*(5), 567-581.
- Collier, P. J., & Morgan, D. L. (2008). "Is that paper really due today?": Differences in first-generation and traditional college students' understandings of faculty expectations", *Higher Education 55*(4): 425-446.
- Coulson, S., Garforth, L., Payne, G., & Wastell, E. (2018). Admissions, adaptations and anxieties: Social class inside and outside the elite university. In R. Waller, N. Ingram, & M. Ward (Eds.), *Higher education and social inequalities: University admissions, experiences and outcomes* (pp. 3–21). Abingdon, UK: Routledge
- Crawford, C., Gregg, P., Macmillan, L., Vignoles, A., & Wyness, G. (2016). Higher education, career opportunities, and intergenerational inequality. *Oxford Review of Economic Policy, 32*(4), 553-575.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review 43* (6): 1241–1299.
- Crozier, G., Reay, D., & Clayton, J. (2019). Working the Borderlands: working-class students constructing hybrid identities and asserting their place in higher education. *British Journal of Sociology of Education, 40*(7), 922-937.
- Devlin, M., Zhang, L. C., Edwards, D., Withers, G., McMillan, J., Vernon, L., & Trinidad, S. (2023). The costs of and economies of scale in supporting students from low socioeconomic status backgrounds in Australian higher education. *Higher Education Research & Development, 42*(2), 290-305.
- Duffy, J. O. (2007). Invisibly at risk: Low-income students in a middle-and upper-class world. *About Campus, 12*(2), 18-25.
- Eveland, T. J. (2020). Supporting first-generation college students: analyzing academic and social support's effects on academic performance. *Journal of Further and Higher Education, 44*(8), 1039-1051.
- Goldrick-Rab, S., Kelchen, R., Harris, D. N., & Benson, J. (2016). Reducing income inequality in educational attainment: Experimental evidence on the impact of financial aid on college completion, *American Journal of Sociology 121*(6): 1762-1817.
- Holmegaard, H. T., L. N. Madsen, & L. Ulriksen. (2017). Why should European higher education care about the retention of non-traditional students?, *European Educational Research Journal 16*(1): 3–11.

- Hordosy, R., Clark, T., & Vickers, D. (2018). Lower income students and the 'double deficit' of part-time work: Undergraduate experiences of finance, studying and employability. *Journal of Education and Work*, 31(4), 353–365.
- Jenson, J. (2012). Redesigning citizenship regimes after neoliberalism: Moving towards social investment. In Morel, N., Palier, B., & Palme, J. (eds.). *Towards a Social Investment Welfare State? Ideas, Policies and Challenges*, (pp. 61–87). Bristol: Policy Press.
- Kezar, A. (2010). Rethinking postsecondary institutions for low-income student success. In A. Kezar (Ed.), *Recognizing and serving low-income students in higher education: An examination of institutional policies, practices, and culture*. (pp. 25-48). Routledge.
- Lawrence, J. (2005). "Addressing diversity in higher education: Two models for facilitating student engagement and mastery", In *Proceedings of the 28th HERDSA Annual Conference: Higher Education in a Changing World (HERDSA 2005)*: 243-252. Higher Education Research and Development Society of Australasia (HERDSA).
- Loveday, V. (2015). Working-class participation, middle-class aspiration? Value, upward mobility and symbolic indebtedness in higher education. *The Sociological Review*, 63(3), 570-588.
- Loveday, V. (2016). Embodying deficiency through 'affective practice': Shame, relationality, and the lived experience of social class and gender in higher education. *Sociology*, 50(6), 1140-1155.
- Mannon, S. (2018). Misery Loves Company: Poverty, Mobility, and Higher Education in the Post-welfare State. *Sociological Perspectives*, 61(2) 276–294
- Maslin, E. (2016). 'Fish out of water?' A case study exploring low-income students' experiences of an elite university (Doctoral dissertation, Durham University).
- Mendoza, R. U. (2011). Why do the poor pay more? Exploring the poverty penalty concept. *Journal of International Development*, 23(1), 1-28.
- Mountford-Brown, V. (2022). Zombies, Ghosts and Lucky Survivors: Class Identities and Imposterism in Higher Education. In *The Palgrave Handbook of Imposter Syndrome in Higher Education* (pp. 189-207). Palgrave Macmillan, Cham.
- Moreau, M. P., & Leathwood, C. (2006). Balancing paid work and studies: working (-class) students in higher education. *Studies in Higher Education*, 31(1), 23-42.
- Novis Deutsch, N., & Rubin, O. (2019). Ultra-Orthodox women pursuing higher education: motivations and challenges. *Studies in Higher Education*, 44(9), 1519-1538.

OECD (2021). Israel. *Education at glance*. OECD. Retrieved at: <https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=ISR&treshold=10&topic=EO>

OECD (2024), *Education at a Glance 2024: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris. Retrieved at: <https://doi.org/10.1787/c00cad36-en>.

O'Shea, S. (2020). Crossing boundaries: Rethinking the ways that first-in-family students navigate 'barriers' to higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 41(1), 95–110.

O'Shea, S., Stone, C., Delahunty, J., & May, J. (2018). Discourses of betterment and opportunity: Exploring the privileging of university attendance for first-in-family learners. *Studies in Higher Education*, 43(6), 1020-1033.

Pascarella, E. T., Pierson, C. T., Wolniak, G. C., & Terenzini, P. T. (2004). First-generation college students: Additional evidence on college experiences and outcomes. *The Journal of Higher Education*, 75(3), 249-284.

Pechar, H., & Andres, L. (2011). Higher-Education Policies and Welfare Regimes: International Comparative Perspectives, *Higher Education Policy*, 24, (25 – 52).

Postan-Aizik, D., & Strier, R. (2021). From social investment to investing in the social: Insiders' perceptions, experiences, and expectations. *Journal of Social Policy*, 50(2), 267-284.

Read, B., Archer, L., & Leathwood, C. (2003). Challenging cultures? Student conceptions of 'belonging' and 'isolation' at a post-1992 university. *Studies in Higher Education*, 28(3): 261-277.

Reay, D. (2016). Social class in Higher education: Still an elephant in the room. In *Routledge Handbook of the Sociology of Higher Education*, J. Cote and J. Furlong (eds.), London: Routledge.

Reay, D. (2018). Working class educational transitions to university: The limits of success. *Journal European Journal of Education*, 53(4), 528–540

Reay, D. (2021). The working classes and higher education: Meritocratic fallacies of upward mobility in the United Kingdom. *European Journal of Education*, 56(1), 53-64.

Reay, D., Crozier, G., & Clayton, J. (2010). 'Fitting in' or 'standing out': Working-class students in UK higher education. *British Educational Research Journal*, 36(1), 107-124.

Richardson, J. T., Mittelmeier, J., & Rienties, B. (2020). The role of gender, social class and ethnicity in participation and academic attainment in UK higher education: an update. *Oxford Review of Education*, 46(3), 346-362.

- Ruswa, A. S., & Gore, O. T. (2022). Rethinking student poverty: Perspectives from a higher education institution in South Africa. *Higher Education Research & Development*, 41(7), 2353-2366.
- Sapir, A. (2022a). What student support practitioners know about non-traditional students: a practice-based approach. *Higher Education Research & Development*, 41(6), 2064-2078.
- Sapir, A. (2022b) Widening participation policy as practice: category work and local policy enactments at student support units. *Journal of Education Policy*. 37(5), 798-818.
- Shah, M., Bennett, A., & Southgate, E. (2015). *Widening higher education participation: A global perspective*. Chandos Publishing.
- Smit, R. (2012). Towards a clearer understanding of student disadvantage in higher education: Problematising deficit thinking. *Higher Education Research & Development*, 31(3), 369-380.
- Spiegler, T., & Bednarek, A. (2013). First-generation students: What we ask, what we know and what it means: An international review of the state of research. *International Studies in Sociology of Education*, 23(4), 318-337.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Strier, R. (2021). Poverty-aware critical community practice. *Social Security*, 112, 19-39.
- Taylor, L. C., Delavega, E., Jin, S. W., Neely-Barnes, S. L., & Elswick, S. E. (2019). The prevalence and correlates of food insecurity among students at a multi-campus university. *Journal of Poverty*, 23(7), 621-633.
- Thomas, L., & Quinn, J. (2006). *First generation entry into higher education*. McGraw-Hill Education (UK).
- Tilak, J. B. (2002). Education and poverty. *Journal of Human Development*, 3(2), 191-207.
- Thomsen, J. P. (2022). The social class gap in bachelor's and master's completion: university dropout in times of educational expansion. *Higher Education*, 83(5), 1021-1038.
- Vignoles, A. F., & Powdthavee, N. (2009). The socioeconomic gap in university dropouts. *The BE Journal of Economic Analysis & Policy*, 9(1): 1-36.
- Walkerline, V. (2021). What's class got to do with it?. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 42(1), 60-74.

Wildhagen, T. (2025). The Rise of the First-Generation College Student: A Ubiquitous Category in Need of Critical Analysis. *Critical Sociology*, 08969205241309904.

Yorke, M., & Thomas, L. (2003). Improving the retention of students from lower socio-economic groups. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 25(1), 63-74.