



אוניברסיטת בן-גוריון בנגב
Ben-Gurion University of the Negev

המרכז האקדמי רופין
Ruppin Academic Center



חסמים ומשאבים להשתלבות בהשכלה על תיכונית בקרב צעירות ערביות במצבי סיכון ושוליות מרובה

פרופ' תהילה רפאלי

ד"ר רגידה אנלאבולסי

נעם שומן הראל

מאי, 2024

מחקר זה מומן על ידי המוסד לביטוח לאומי

תמצית

המחקר הנוכחי מתמקד באוכלוסייה של נשים צעירות ערביות בישראל המטופלות בשירותים חברתיים ובעמותות לסיוע לצעירות, ובוחן את תפיסת החסמים שהן מתמודדות עימם בדרכן לרכוש השכלה על תיכונית. המחקר נעשה בשיטת מחקר משולבת (Mix-methods).

בשלב הראשון מחקר כמותי בחן את החסמים והמשאבים של צעירות המטופלות בשירותים חברתיים שטרם השתלבו בהשכלה על תיכונית בהשוואה לקבוצת של צעירות ערביות בגילאי 18-29 שאינן מטופלות בשירותים חברתיים. נמצא כי החסמים השכיחים בשתי הקבוצות היו חסמים "חיצוניים" – כלכליים, מבניים ומגדריים, ובשכיחות נמוכה דווחו החסמים "הפנימיים" – חסמי התפיסה העצמית או חסמי מוטיבציה. נמצאו מספר גורמים שתרמו באופן מובהק לתפיסת חסמים גבוהה יותר: גיל מבוגר, אמהות, מצב כלכלי קשה, רמת השכלה נמוכה, הימצאותם של לקויות למידה, תחושת בדידות מצבי סיכון ואפליה. בנוגע למשתנים הקשורים בצמצום תפיסת החסמים, בשתי הקבוצות כלל המשתנים המקדמים (בין אם אישיים - ציפיות אקדמיות, שאיפות אקדמיות ושליטה עצמית, ובין אם סביבתיים – תמיכה סביבתית) נמצאו כקשורים לתפיסת חסמים נמוכה יותר הן בממד הכללי, והן ביחס למרבית סוגי החסמים השונים. חלקו השני של המחקר נערך בשיטה איכותנית של מחקר פעולה משתף עם נשות מקצוע המטופלות ונותנות סיוע לצעירות הללו. נשות המקצוע דיווחו כי החסמים המרכזיים של הצעירות לרכישת השכלה טמונים בהיבטים מבניים, מגדריים ומשפחתיים, אשר מצטלבים ומייצרים קשיים בחיי הצעירות. לצד העובדה שנשות המקצוע הצביעו על חסמים מבניים וחברתיים, מרבית המשאבים שהן הציעו היו של התערבויות כגון: חשיפה והכוונה של המשפחות, חשיפה להשכלה על תיכונית בבתי הספר וכן עבודה על עידוד מוטיבציה ובטחון עצמי בקרב הצעירות, גם באמצעות יצירת מודלים לחיקוי באמצעות הליווי האישי בתכניות המקצועיות.

לסיכום, מממצאי המחקר עולה כי הצעירות המטופלות בשירותי הרווחה ואלו שאינן מטופלות מתמודדות עם מצבי שוליים מרובים המעצימים את תפיסת החסמים להשתלבות בהשכלה על תיכונית. שתי הקבוצות מתמודדות עם קשיים כלכליים, מצבי סיכון ואפליה. נראה כי למרות הנתונים המדווחים כי חלה עלייה בהשתלבות נשים צעירות ערביות בהשכלה על תיכונית, המשאבים והמענים הקיימים אינם מצמצמים את הפערים הקיימים. ממצאים אלו מדגישים כי המענים הקיימים עדיין לוקים בחסר ולא מותאמים באופן מלא לצרכים של צעירות ערביות בכלל ואלו במצבי הסיכון בלסלול את דרכן לרכישת השכלה על תיכונית.

תוכן עניינים

1	תקציר.....
4	סקירת ספרות.....
5	תיאוריית בגרות בהתהוות.....
6	תיאוריית הצטלבות מיקומי שוליים.....
7	השכלה על תיכונית בקרב נשים צעירות.....
8	השכלה על תיכונית של נשים צעירות מהחברה הערבית.....
10	נשים צעירות ערביות המטופלות בשירותים חברתיים.....
11	חסמים להשתלבות בהשכלה על תיכונית בקרב נשים צעירות בחברה הערבית.....
14	תפיסת החסמים להשכלה.....
15	משתנים המסייעים להשתלבות בהשכלה.....
17	מטרות המחקר.....
17	שיטה.....
19	ממצאים כמותיים.....
19	מדגם.....
21	שיטת המחקר הכמותי.....
24	חלק א' - מאפייני רקע של הצעירות.....
29	חלק ב' - השכלה.....
35	חלק ג' - חסמים להשכלה.....
43	חלק ד' - משתנים קשורים להשתלבות בהשכלה על תיכונית.....
49	הקשר בין החסמים להשכלה למשתנים הבלתי תלויים.....
57	ניתוחי רגרסיה לניבוי החסמים להשכלה.....
63	ממצאים איכותניים.....
64	שיטה.....
66	ממצאים.....
66	חסמים להשתלבות בהשכלה.....
77	משאבים נדרשים להשתלבות בהשכלה על תיכונית.....
80	תובנות בנוגע לממצאים מהמחקר הכמותי.....
84	דיון.....
94	סיכום והמלצות לפרקטיקה ולמדיניות.....
96	רשימת מקורות.....

תקציר

השכלה על תיכונית נחשבת למקדמת מוביליות חברתית בכלל ואצל קבוצות מודרות בפרט. עם זאת, מחקרים קודמים מדגישים את העובדה כי נשים מקבוצות מיעוט בישראל ובעולם הינן בעלות אפשרויות מוגבלות להשתלבות במסלול לרכישת השכלה זו. קבוצה ייחודית שמתמודדת עם חסמים רבים היא אוכלוסיות הצעירות מהחברה הערבית. על אף התפתחות המחקר אודות צעירים וצעירות ככלל, ובמקביל ספרות ענפה אודות השתלבותה של החברה הערבית בהשכלה על תיכונית בישראל, בחינת מצבן של נשים צעירות מהחברה הערבית המטופלות בשירותים חברתיים, נעדרה מהמוקד המחקרי בתחום החסמים להשכלה.

לפיכך, המחקר הנוכחי מתמקד באוכלוסייה של נשים צעירות ערביות בישראל המטופלות בשירותים חברתיים ובעמותות לסיוע לצעירות, ובוחן את תפיסת החסמים שהן מתמודדות עימם בדרכן לרכוש השכלה על תיכונית. המחקר מתבסס על שתי תאוריות מרכזיות אשר יהוו עוגנים למחקר: תאוריית הבגרות בהתהוות ותאוריית הצטלבות מיקומי שוליים.

באופן ספציפי, נבחנו השאלות הבאות:

- א. מה הם החסמים עימם נשים צעירות מהחברה הערבית המטופלות בשירותים חברתיים מתמודדות, המונעים או מעכבים את השתלבותם בהשכלה על תיכונית?
 - ב. אילו משאבים יכולים לסייע להן בתהליך ההשתלבות בהשכלה?
 - ג. מה הם המאפיינים של הצעירות והמשאבים שעשויים לנבא תפיסת חסמים בקרב צעירות?
- על מנת לתת מענה לשאלות המחקר, המחקר כלל נערך בשיטת מחקר משולבת (Mix-methods), בשלב הראשון מחקר כמותי בחן את החסמים והמשאבים של צעירות המטופלות בשירותים חברתיים שטרם השתלבו בהשכלה על תיכונית, זאת בהשוואה לקבוצת של צעירות ערביות באותן הגילאים שאינן מטופלות בשירותים חברתיים. חלקו השני של המחקר נערך בשיטת איכותניות של מחקר פעולה משתף עם נשות מקצוע המטפלות ונותנות סיוע לצעירות הללו, זאת על מנת לייצר המלצות למדיניות על בסיס הממצאים שעלו בחלק הכמותי.
- בחלקו הכמותי של המחקר השתתפו 379 צעירות, 180 מתוכן צעירות ערביות מקבוצת המחקר (צעירות ערביות המטופלות בשירותים חברתיים) ו-199 צעירות מקבוצת ההשוואה (צעירות ערביות שאינן מטופלות או מקבלות סיוע משירותים חברתיים). בחלק זה נבדקה שכיחות סוגי החסמים השונים (חסמים מגדריים, חסמי מוטיבציה, חסמי תפיסה עצמית, חסמים מבניים, חסמי תמיכה סביבתית וחסמים אתניים) להשתלבות בהשכלה, אילו גורמים תורמים לניבוי חסמים וכן אילו גורמים יכולים לצמצם את החסמים ולסייע בהשתלבות בהשכלה.

מהממצאים עלה כי החסמים השכיחים היו חסמים "חיצוניים" – כלכליים, מבניים ומגדריים. בשכיחות נמוכה דווחו החסמים "הפנימיים" – חסמי התפיסה העצמית או חסמי מוטיבציה. היבט חשוב ביחס להבדלים בין קבוצת המחקר לקבוצת ההשוואה היה שעל אף הדמיון במשתנים השונים, ועל אף שלא נמצא הבדל בתפיסה הסובייקטיבית של המצב הכלכלי, החסמים הכלכליים היו גבוהים יותר באופן מובהק בקרב קבוצת המחקר.

הן בקבוצת המחקר והן בקבוצת ההשוואה נמצאו מספר גורמים שקשורים באופן מובהק לתפיסת חסמים גבוהה יותר: גיל מבוגר, אמהות, מצב כלכלי קשה, רמת השכלה נמוכה, הימצאותם של לקויות למידה, תחושת בדידות מצבי סיכון ואפליה.

בנוגע למשתנים הקשורים בצמצום תפיסת החסמים, בשתי הקבוצות כלל המשתנים המקדמים (בין אם אישיים - ציפיות אקדמיות, שאיפות אקדמיות ושליטה עצמית, ובין אם סביבתיים – תמיכה סביבתית) נמצאו כקשורים לתפיסת חסמים נמוכה יותר הן בממד הכלכלי, והן ביחס למרבית סוגי החסמים השונים בבחינת הקשרים הדו משתניים. עם זאת, במודל הכולל שנבחן בניתוחי רגרסיה, מבין הגורמים השונים, בקבוצת המחקר רק השליטה העצמית והמסוגלות האקדמית נמצאו כמנבאות פחות חסמים. ממצא מעניין שעלה בשתי הקבוצות היה התמיכה המשפחתית הגבוהה שעליה העידו הצעירות. לצד השכיחות הגבוהה של תמיכה משפחתית, בקבוצת המחקר התמיכה המשפחתית לא נמצאה כמנבאת פחות חסמים להשכלה, זאת לעומת קבוצת ההשוואה שם נמצא כי תמיכה זו מהווה משתנה מנבא לתפיסת פחות חסמים להשכלה.

חלקו השני של המחקר התבצע בשיטה איכותנית בגישת "מחקר פעולה משתף" (Participatory Action Research), באמצעות קבוצות מיקוד בקרב נשות מקצוע העובדות בשירותים חברתיים ונותנות מענה לאוכלוסיית המחקר. בחלק זה נערכו שלוש קבוצות מיקוד בהן השתתפו 32 נשות מקצוע.

נשות המקצוע הציגו כי החסמים המרכזיים בדרכן של צעירות לרכוש השכלה טמונים ראשית בהיבטים מבניים, המתחילים כבר במערכת החינוך התיכונית שאיננה מכוונית באופן ראוי את הצעירות להשכלה על תיכונית, ואף מאופיינת בכשלים מערכתיים המצמצמים את האפשרויות של צעירים וצעירות בחברה הערבית. לאחר מכן, גם מוסדות ההשכלה הגבוהה אינם מונגשים בצורה ראויה לגישור על הפער הקיים וחוסר השיוויון שקיים בחינוך בחברה הערבית, והצעירות נתקלות בחסמים הקשורים בשפה העברית, בתנאי קבלה לא נגישים לבוגרי מערכת החינוך הערבית וכן בבחינה הפסיכומטרית שמהווה חסם מרכזי.

לצד החסמים המבניים, נשות המקצוע הצביעו כי עבור צעירות מהחברה הערבית ההיבטים המשפחתיים והמגדריים המסורתיים מהווים חסם משמעותי. ראשית, רוב הצעירות הן דור ראשון להשכלה על תיכונית ולפיכך, פחות מכירות את מגוון האפשרויות הזמינות להן מבחינת השכלה. שנית, ההבניות החברתיות המגדריות השמרניות משפיעות על הצעירות בדרכן להשכלה, ומתבטאות בדרישה ו/או ברצון להתחתן ולהקים משפחה וההשכלה של נשים נמצאת נמוך בסדרי העדיפויות של המשפחות. בנוסף, הודגשה ההסללה של הצעירות על ידי המשפחה למקצועות מסוימים, לרוב מקצועות טיפול וחינוך. כמו כן, קיים פיקוח מגדרי והגבלות על השתלבות במוסדות השכלה במקומות מרוחקים. לבסוף, נשות המקצוע הצביעו על כך שהחסמים מצטלבים זה בזה ומייצרים, בעקבות ההגבלות החברתיות והמבניות, חסמים וקשיים אישיים בחיי הצעירות בדרכן לרכוש השכלה.

לצד העובדה שנשות המקצוע הצביעו על חסמים מבניים, חברתיים ומגדריים, מרבית המשאבים שהן הציעו בשאלה כיצד ניתן לסייע לצעירות להשתלב בהשכלה לא היו קשורים בשינויים מבניים, אלא בהתערבות קהילתית ומשפחתית למשל חשיפה והכוונה של המשפחות למקצועות שונים, חשיפה להשכלה על תיכונית על ידי בתי הספר וכן עבודה על עידוד מוטיבציה ובטחון עצמי בקרב הצעירות, גם באמצעות יצירת מודלים לחיקוי באמצעות הליווי האישי בתכניות המקצועיות המותאמות להקשר החברתי-תרבותי של החברה הערבית בישראל.

אחד הנושאים החשובים שנשות המקצוע התייחסו אליו היה החסמים הכלכליים: הן הופתעו מכך שממצאי החלק הכמותי העידו על כך שחסמים הכלכליים היו השכיחים ביותר. כאשר דווקא הנושא של החסמים האישיים הוא לעיתים רבות מרכז העבודה שלהן מול הצעירות. לסיכום, מממצאי המחקר עולה כי הצעירות מתמודדות עם מספר רב של מצבי שוליים וסיכון המעצימים את תפיסת החסמים שלהן להשתלבות בהשכלה על תיכונית. ראשית, מעמדן של הצעירות הערביות באופן כללי והשתייכותן לקבוצה חברתית הסובלת מחוסר שוויון בכל תחומי החיים, כאשר לא מדובר רק בצעירות שמקבלות סיוע משירותים חברתיים. בנוסף, מדובר בקבוצה המתמודדת עם קשיים כלכליים, מצבי סיכון ואפליה. מהממצאים עלה כי המאפיינים של צעירות המקבלות סיוע משירותי רווחה אינם שונים במהותם מקבוצת הצעירות שאינן מקבלות סיוע, וכי תפיסת החסמים שלהן דומה. הנתונים הללו מעוררים דאגה בנוגע לצעירות ערביות ככלל, כיוון שניכר כי על אף העלייה בהשתלבות נשים צעירות ערביות בהשכלה על תיכונית, המשאבים והמענים הקיימים עדיין אינם מצמצמים את הפערים הקיימים וייתכן שאלו הקיימים אינם מותאמים לחסמים בשטח. בהקשר זה חשוב להדגיש את הצורך להתמודד עם החסמים המבניים שפורטו שנמצאו מרכזיים הן בתפיסת הצעירות והן בתפיסת נשות המקצוע.

סקירת ספרות

השכלה, ככלל, והשכלה על תיכונית בפרט, נחשבת לאחד האמצעים המשמעותיים ביותר למוביליות חברתית, הפחתת העוני, לשיפור הבריאות, השוויון המגדרי, השלום והיציבות (The World Bank, 2019). רכישת השכלה על תיכונית תורמת לשיפור רמת החיים של האדם וההזדמנויות החברתיות והכלכליות שעשויות להיפתח בפניו במהלך החיים (Goldberg et al., 2015; Ma et al., 2016; Phillips et al., 2019). יתרה מכך, תפקידה של ההשכלה העל-תיכונית מתבטא לא רק בתועלת לאדם עצמו, אלא גם בתועלת לחברה ולכלכלה הרחבה, זאת על ידי תפוקה גבוהה יותר, תשלומי מיסים גבוהים יותר, שגשוג כלכלי, הפחתת עבריינות, צמצום עוני וקיפוח והפחתת ההסתמכות על תוכניות תמיכה ממשלתיות (Ma et al., 2015; Phillips et al., 2016). הביטוי השכלה על-תיכונית מתייחס לכלל אפשרויות ההשכלה לאחר לימודי התיכון, כולל לימודים באוניברסיטאות, ציבוריות ופרטיות, מכללות, מכונים הכשרה טכנולוגית, בתי ספר מקצועיים ועוד (The World Bank, 2019).

השכלה על תיכונית נתפסת כנדבך מהותי בקידום השתלבותם של צעירים/ות בשוק התעסוקה, ולבוגרי השכלה על תיכונית יש סיכויים טובים משמעותית להגיע להישגים גבוהים יותר בעולם העבודה (OECD, 2020; Hossain & Bloom, 2015), ביטוי לכך ניתן לראות לדוגמא בשיעורי האבטלה הנמוכים יותר בקרב אנשים בעלי תואר ראשון בהשוואה לבעלי רמת השכלה נמוכה יותר (Ma et al., 2016; Phillips et al., 2015). השתלבות בהשכלה על תיכונית נמצאה גם קשורה באופן עקבי לרמות הכנסה גבוהות יותר, כך שככל שרמת ההשכלה גבוהה יותר, כך עולה רמת ההכנסה (Ma et al., 2016; Phillips et al., 2015; Hossain & Bloom, 2015). לדוגמא, מבוגרים/ות בעלי תואר אקדמי ירוויחו 56% יותר בממוצע מאשר בעלי השכלה תיכונית בלבד. פער זה מתעצם בקרב נשים, כאשר הרווח החציוני גבוה ב-84% עבור בעלות השכלה על תיכונית (Ma et al., 2016).

בעקבות האמור לעיל, השכלה על תיכונית נחשבת לאחד מהגורמים העיקריים לשיפור המוביליות חברתית, והינה מפתח ליכולתם של מבוגרים להתעלות מעל למעמד הסוציו-אקונומי של הוריהם (מיעארי ואחרים, 2021; Ma et al., 2016). בדומה, מחקרים שונים מעלים כי ללא השכלה על-תיכונית, אלה שנולדו למשפחות במעמד כלכלי נמוך ככל הנראה יישארו שם (אלנאבולסי, 2016; Ma et al., 2016). כך, עבור אוכלוסיות הנמצאות בשוליים החברתיים, השכלה על תיכונית מהווה גורם שעשוי לאפשר להם עתיד שונה ממה שהרקע הסוציו-אקונומי שלהם מנבא להם (Owen & Sawhill, 2013) ומאפשרת יציאה ממעגל העוני (Jackson &

(Cameron, 2012). רווחים אלו עשויים להיות משמעותיים במיוחד עבור נשים צעירות (King & Winthrop, 2015).

עם זאת, ממצאים מחקריים מדגישים את העובדה כי נשים מקבוצות מיעוט בישראל (צור, 2012) הינן בעלות אפשרויות מוגבלות להשתלבות במסלול לרכישת השכלה זו. ביטוי לכך ניתן לראות בתת הייצוג ובאי השוויון בהשכלה על תיכונית בקרב סטודנטיות מהחברה הערבית (Abu-rabia-Queder, 2011; Fuchs, 2017; Oplatka & Lapidot, 2012), ובייצוגם הגבוה בקבוצת ה-NEET (קבוצה המכונה באנגלית - Not in Education, Employment or Training) מי שאינו משולב בהשכלה, תעסוקה או הכשרה) (מכון מאיירס- ג'וינט- ברוקדייל, 2023). ההסבר שניתן לכך הינו בין השאר העובדה שהן מתמודדות עם חסמים ייחודיים בדרכן להשתלבות בהשכלה, חסמים הנובעים מהצטלבות מיקומי השוליים שלהן: אתניים/לאומיים, מעמדיים ומגדריים (תורן, 2009). חסמים אלו מועצמים בקרב צעירות המטופלות בשירותים חברתיים ומתמודדות עם מצבי סיכון ומצוקה שונים (יכימוביץ כהן, 2016). עם זאת, יש מעט מחקרים הבוחנים את החסמים והגורמים המקדמים השכלה בקרב צעירות המקבלות שירותי רווחה וסיוע. מחקרים כאלו עשויים לאפשר פיתוח פרקטיקות הנותנות מענה לחסמים השונים איתה מתמודדת קבוצה זו תוך רגישות מגדרית ותרבותית. מטרת המחקר הנוכחי הינה לצמצם לקונה זו.

המחקר הנוכחי מתמקד באוכלוסייה של נשים צעירות ערביות בישראל המטופלות בשירותים חברתיים ובעמותות לסיוע לצעירות, ובוחן את תפיסת החסמים שהן מתמודדות עימן בדרכן לרכוש השכלה על תיכונית. המחקר הנוכחי מהווה המשך למחקר קודם של החוקרות, שבוחן את החסמים להשכלה על תיכונית בקרב צעירות יהודיות ובדואיות המטופלות בשירותים חברתיים שהושלם באוקטובר 2021 (רפאלי ואחרות, 2021). בעת ביצוע המחקר הקודם עלה כי יש צורך בהתייחסות לאוכלוסייה שנעדרה מהמחקר עד כה: נשים צעירות מהחברה הערבית המטופלות בשירותים חברתיים וארגוני סיוע. המחקר הנוכחי מתבסס על שתי תאוריות מרכזיות אשר יהוו עוגנים למחקר. תאוריית הבגרות בהתהוות וזו של הצטלבות מיקומי שוליים.

תיאוריית בגרות בהתהוות

השכלה על תיכונית היא עיסוק מרכזי של צעירים וצעירות בתקופת המעבר מהתבגרות לבגרות. ארנט (Arnett, 2007, 2010) הגדיר את התקופה שבין הגילאים 18 עד 29 תקופה התפתחותית חדשה הנקראת "בגרות בהתהוות". בעקבות שינויים חברתיים שהתרחשו בעשורים האחרונים, המעבר בין תקופת גיל ההתבגרות לחיים עצמאיים הוא הדרגתי וארוך יותר מבעבר, למשל: יותר

צעירים נשארים להתגורר בבתי הוריהם לאחר סיום לימודי התיכון, גיל הנישואים עלה, רכישת השכלה על תיכונית דורשת תקופה ארוכה יותר וצעירים מתחייבים בשלב מאוחר יותר לתחום תעסוקה ספציפי. שינויים אלו דחו את הצורך והדחיפות לקבל החלטות בנוגע לתעסוקה, השכלה וזוגיות, ומציעים לצעירים וצעירות חופש להתפתחות וחקירה אישית (Arnett, 2000, 2007). המעבר לבגרות וסיומה של תקופת הבגרות בהתהוות מאופיין בהצלחה בהשגת משימות שונות כמו גיבוש זהות, קבלת החלטות עצמאיות, עצמאות כלכלית, ואף השתלבות בתעסוקה ובהשכלה. אף כי המאפיינים השונים של תקופת הבגרות בהתהוות מעוצבים ומשתנים בהתאם לחברות ותרבויות שונות, בכלל החברות המערביות תקופת הבגרות בהתהוות אופיינה כתקופה שבין סיום ההתבגרות המינית עד להשתלבות מלאה כמבוגרים בחיי עבודה וחיי אהבה או נישואים (Arnett, 2000, 2010).

עבור צעירים וצעירות מקבוצות שוליים ומיעוטים חברתיים תקופה זו מאתגרת במיוחד מפני שהם אינם יכולים ליהנות מתקופה המאפשרת מעבר הדרגתי וממושך לבגרות. יתר על כן, בעקבות מצבי חייהם הייחודיים, הדורשים מהם פעמים רבות להתעסק בצרכים היומיומיים ולא בעשייה למען עתידם בטווח הרחוק, צעירים וצעירות אלו מתמודדים עם קושי להצליח במשימות תקופת הבגרות בהתהוות, כמו למשל השתלבות בהשכלה או בתעסוקה (פניגר ואחרים, 2019; Arnett, 2007). בנוסף, בקרב קבוצות מיעוט אתניות, לצד שאיפות עתיד חיוביות, ישנה מודעות לקיומם של חסמים מבניים לקידום חלומותיהם, בין החסמים הללו נכללים למשל קשיים כלכליים, עוני, אי שוויון בחינוך שגורם לפערים השכלתיים, התמודדות עם אפליה וגזענות ועוד. התמודדויות אלו מהוות אתגר ייחודי לקבוצות מיעוט אתניות בתקופת הבגרות בהתהוות (Syed & Mitchell, 2013). בהתאם, במחקר איכותני שנערך על צעירים וצעירות המטופלים בשירותי רווחה מהחברה הערבית בישראל, עלה שהם חווים אתגרים מרובים בתקופת הבגרות בהתהוות, ביניהם קשיים כלכליים וחוסר בהכוונה ותמיכה (Sulimani-Aidan, 2020).

תיאוריית הצטלבות מיקומי שוליים

על מנת לבחון את מצבן של נשים צעירות ערביות באשר להשתלבות בהשכלה על תיכונית, מחקר זה מתבסס על תיאוריית הצטלבות מיקומי שוליים. הנחת המוצא התיאורטית של גישה זו הינה כי כדי להבין את מצבי החיים של אנשים ממיקומים חברתיים שוליים יש להבין את מצבי הדיכוי שהם חשופים להם, באמצעות בחינת הצטלבות מיקומי חיהן השוליים (Intersectionality) וניתוח הקשרים בין מיקומים אלה. יש לראות במגדר, מעמד, שיוך אתני/לאומי, גזע, נטייה מינית וגיל, מנגנוני דיכוי שאינם מקבילים, אלא מצטלבים ויוצרים מצבי חיים ושוליות ייחודיים

שהשפעתם גדולה יותר מהשפעת סכום מצבי הדיכוי (Crenshaw, 2004; Brah & Phoenix, 2000; Hill Collins, 2000).

ניתן לראות כי במחקר אודות השכלה וחינוך יש משמעות רבה לתיאוריית הצטלבות מיקומי שוליים, זאת בשל העובדה כי חינוך והשכלה נחשבים לאחד הגורמים המהותיים הקובעים את המיקום החברתי של האדם. כמו כן, מערכת ההשכלה נחשבת למקום מרכזי המשמר ומעצים את הפערים החברתיים, כאשר יחידים ממיקומי שוליים מודרים ממוסדות ההשכלה העל תיכונית וסובלים מאי שוויון רב ממדי (מיעארי ואחרים, 2021; Gross et al., 2016). טפרה ועמיתותיה (Tefera et al., 2018) טוענות כי בנוסף לראייה הרב ממדית של מיקומי השוליים ובחינת הצטלבותם בתהליך ההשתלבות בהשכלה, על תהליכי ההשתלבות בהשכלה להיות מנותחים מתוך התבוננות על יחסי הכח בחברה, וכיצד יחסי הכח והדיכוי החברתי הקיימים משפיעים על הפרטים מקבוצות שוליים. יחד עם זאת, על אף שבשנים האחרונות ישנה כתיבה תאורטית ומחקרית הבוחנת את ההשתלבות בהשכלה של צעירים וצעירות במצבי שוליים שונים, רוב המחקרים עדיין בוחנים כל אחד ממצבי השוליים בנפרד, וניתן למצוא התייחסויות מצומצמות בלבד להצטלבות בין אותם מצבי שוליים (Museus & Griffin, 2011; Tefera et al., 2018), וכן התייחסות מצומצמת לתרומתם של אלו לחסמים להשתלבות בהשכלה שחוות נשים צעירות המצויות בתקופת המעבר לבגרות. בדומה לכך, גם בישראל היקף הנתונים הסטטיסטיים ביחס למצבן של נשים צעירות המצויות בהצטלבות מקומי שוליים הינו מצומצם. בנוסף, האופן בו מתבטאים מצבי השוליים בתהליך ההשתלבות בהשכלה על תיכונית מנקודת מבטן של מי שהינן נשים צעירות מהחברה הערבית טרם נחקר.

השכלה על תיכונית בקרב נשים צעירות

עבור נשים צעירות, ההשתלבות בהשכלה על תיכונית מהווה גורם משמעותי המנבא את מידת השתתפותן בשוק העבודה (פוקס, 2016; Parvazian et al., 2017), זאת, בין השאר, בשל העובדה כי ההשכלה מעניקה לנשים אפשרות לצבור כלים, ידע, תחושת כוח ויכולת השתלבות בתהליכי קבלת החלטות בחייהן, ובכך מקדמת את מימוש הפוטנציאל שלהן ואף תורמת לצמצום אי השוויון המגדרי (Parvazian et al., 2017). הספרות מצביעה על כך שפעמים רבות אימהות צעירות אינן יוצאות לעבוד בשל העלות הגבוהה של מסגרות הטיפול בילדיהן (פוקס, 2016; Kulik & Liberman, 2016). השכלה על תיכונית עשויה לפתוח בפניהן הזדמנות להרוויח משכורת גבוהה, שתאפשר להן לעבוד, וגם להישאר ברווח כלכלי. חשוב לציין כי השינויים המבניים שעובר שוק העבודה (כמו למשל גידול בשירותים חברתיים ומקצועות הצווארון הלבן) שיפרו עוד יותר את

ההזדמנויות של נשים בעלות השכלה על תיכונית לעומת נשים בעלות השכלה נמוכה (שטייר והרצברג, 2013).

לפיכך, השכלה על תיכונית מאפשרת לנשים לשנות תבניות חברתיות מסורתיות, לפתח את עצמן מבחינה אישית ולהבטיח רמת חיים מיטיבה להן ולמשפחתן (Parvazian et al., 2017). בהמשך לכך, השכלה הינה הכלי החזק ביותר אשר באמצעותו ניתן להעצים נערות ונשים צעירות מפני פגיעה בזכויות האדם שלהן (Abu-Rabia-Queder, 2012; Rezai-Rashti, 2011). בהמשך לכך, להשתלבות נשים בהשכלה על תיכונית יש גם משמעות ברמת התרומה לחברה. למשל, באמצעות הגדלת הצמיחה הכלכלית של מדינה: על פי הערכות שונות, מדינה עשויה להפסיד יותר ממיליארד דולר בשנה כתוצאה מרמת השכלה נמוכה של בנות לעומת בנים (King & Winthrop, 2015).

יחד עם זאת, דוח ה-OECD (2020) מדגיש כי למרות שככלל נשים רוכשות השכלה על-תיכונית במידה רבה יותר מהגברים, ייצוגן גבוה באופן יחסי בקרב הקבוצה שאינה משולבת בהשכלה, תעסוקה או הכשרה (קבוצת ה-NEET). בנוסף, מערכת החינוך בישראל, על כל שלביה, עודנה מאופיינת בפערים מגדריים שמתבטאים באי שוויון אופקי (למשל, בהבדלים בין תחומי לימוד וסוגי מוסדות) בין גברים לנשים. פערים אלה נמצאו כמועצמים כאשר קיימת הצטלבות מיקומי שוליים נוספים, למשל: מגורים בפריפריה החברתית-גיאוגרפית, מצב סוציו-אקונומי נמוך והשתייכות לקבוצות מיעוטים (איילון ואחרים, 2019; פניגר ואחרים, 2013). בהתאם לכך, מהספרות עולה כי נשים מקבוצות מיעוט מתמודדות עם חסמים ואתגרים רבים בדרכן לרכוש השכלה על תיכונית (Arsani et al., 2020; Oplatka & Lapidot, 2012).

השכלה על תיכונית של נשים צעירות מהחברה הערבית

בשני העשורים האחרונים הייתה עלייה בשיעור הפונים להשכלה אקדמית באוכלוסייה הערבית, עלייה הגבוהה בהרבה מהעלייה באוכלוסייה היהודית (המועצה להשכלה גבוהה, 2024). בקרב קבוצת הנשים הערביות העלייה בשני העשורים האחרונים בשיעור ההשתתפות בהשכלה אקדמית הייתה גבוהה במיוחד (פוקס ופרידמן-וילסון, 2018). הרקע לעלייה בשיעור המשתתפים בהשכלה על תיכונית מוסבר על ידי תהליכי שינוי חברתיים שהתרחשו במבנה החברה הערבית בישראל. שינויים אלו התבטאו בירידת שיעורי הילודה, בשינויים בתפיסות הפטריארכליות המסורתיות, עידוד נשים לרכישת השכלה כמשאב ובעקבות כך שיפור האפשרות של נשים לצאת מביתן על מנת לרכוש השכלה ולהשתלב בתעסוקה (Meler, 2017). ניתן לראות שבמקביל חל שינוי בתפיסות

בחברה הערבית אודות החשיבות של השכלה על תיכונית, בין היתר בעקבות תוכניות לעידוד השכלה שהפעילה המל"ג (מיעארי ואחרים, 2021).

על אף העלייה הגבוהה בשיעור רוכשי ההשכלה בחברה הערבית וצמצום הפערים בהשתתפות בהשכלה, הפערים בין יהודים לערבים עודם גדולים, כך למשל רוב האוכלוסייה הערבית בגילאי העבודה בעלת רמת השכלה תיכונית או נמוכה מתיכונית, זאת לעומת האוכלוסייה היהודית שם שכיחה יותר השכלה על תיכונית (איילון ואחרים, 2019; קריל ועמרייה, 2019). דוגמא נוספת ניתן לראות בשיעור העומדים בדרישות הסף של מוסדות ההשכלה העל תיכונית: בחברה הערבית שיעור זה עומד על 23%, לעומת 47% בשאר האוכלוסייה (שביב ואחרים, 2013). במחקר מאוחר יותר שנערך על נתוני אוכלוסיית הצעירים בישראל נמצא כי פערים אלו עדיין נשמרים כאשר שיעור הצעירים הערבים להם בגרות העומדת בדרישות הסף הינו 24.4% לעומת 43.6% בקרב היהודים (שמעוני ואחרים, 2022). מחקר זה אף הראה כי בגיל 27, רק ל-19% אחוז מהצעירים הערבים תואר אקדמי לעומת 26% במגזר היהודי, זאת למרות העובדה שרובם אינם משרתים בשירות הצבאי והיה צפוי כי ירכשו השכלה בשלב מוקדם יותר ביחס לצעירים היהודים.

בנוסף, על אף השינויים החברתיים שהוצגו לעיל והעובדה שהחברה הערבית כיום מעודדת יותר מבעבר את השתלבותן של נשים בהשכלה על תיכונית, תפקיד המשפחה והתפקידים המסורתיים של נשים עדיין קיימים. כך שאף שבחברה הערבית אומצו ערכים מודרניים ביחס למעמדה של האישה, יחסי הכח הפטריארכליים עדיין קיימים. בהתאם, תפקידה של האישה כמטפלת בילדים ובבית נשמר, על אף השתלבותה בהשכלה על תיכונית, והכנסתה מוגדרת כמשלימה להכנסתו של הגבר (Meler, 2017). בהתאם עדיין קיימת ציפייה מנשים לא לוותר על המסורת ותפקידי המשפחה, כחלק משימור הזהות הקולקטיבית (מיעארי ואחרים, 2021). ציפייה זו מהווה חסם להשתלבות בהשכלה מכיוון שנשים עדיין עסוקות במתח שמולידה חלוקת התפקידים בין המרחב הפרטי (בית ומשפחה) למרחב הציבורי (השכלה ותעסוקה). לאור האמור, עדיין קיים תת ייצוג בהשכלה על תיכונית עבור סטודנטיות מקבוצות מיעוט, ובמיוחד עבור צעירות ערביות מוסלמיות (Aburabia-Queder, 2011; Fuchs, 2017; Oplatka & Lapidot, 2012). לדוגמא, על אף העלייה שתוארה לעיל בשיעורי ההשתלבות של נשים ערביות במערכות ההשכלה העל תיכונית, שיעור ההשכלה של צעירות ערביות נמוך במיוחד לעומת צעירות יהודיות (42% לעומת 74%, בהתאמה) (בץ וגבע, 2023). דוגמא נוספת ניתן לראות בשיעורי הזכאות לבגרות, כאשר שיעור הזכאות לבגרות בקרב צעירות ערביות עומד על- 59% בקרב מוסלמיות ו- 48% בקרב צעירות בדואיות, לעומת 76% בקרב צעירות יהודיות (פוקס ופרידמן-וילסון, 2018).

מישור נוסף לפערים המגדריים ניתן לראות בייצוג הייתר של צעירות מהחברה הערבית במקצועות בהם אפשרויות התעסוקה מצומצמות ובהסללה הקיימת ללמוד מקצועות טיפול והוראה. לדוגמא, יותר משליש מהאקדמיות הערביות הן בוגרות לימודי חינוך והוראה, לעומת חמישית מהיהודיות (חדאד חאג' יחיא ואחרים, 2021). זאת ועוד, ייצוגן של צעירות החברה הערבית בקבוצת ה-NEET גבוה במיוחד מבין כל קבוצות האוכלוסייה: 45.5% מהצעירות הערביות בגילאי 18-24 ו-50.3% מהצעירות הערביות בגילאי 24-29 לא משולבות בהשכלה או בתעסוקה (זאת לעומת למשל 21.2% ו-19.8% בהתאמה מהנשים היהודיות הלא חרדיות, 38.6% ו-30.5% מהצעירים הערבים, ו-20.8% ו-14.7% מהגברים היהודים הלא חרדיים). (מכון מאיירס-גיוינט-ברוקדייל, 2023).

נשים צעירות ערביות המטופלות בשירותים חברתיים

מבין קבוצה זו של נשים ערביות שאינן משולבות בהשכלה, המחקר הנוכחי מתמקד באוכלוסייה ספציפית: נשים צעירות ערביות המטופלות בשירותי רווחה או מקבלות סיוע משירותי המגזר השלישי. בשנים האחרונות הוקמו מענים שונים שמטרתם לסייע לצעירים וצעירות בכלל ומהחברה הערבית בפרט להשתלב בהשכלה ובתעסוקה. תוכניות אלו היוו כאמור גורם משמעותי לעלייה בהשתתפות בהשכלה גבוהה של צעירים וצעירות ערבים (מיעארי ואחרים, 2021). צעירות מהחברה הערבית המטופלות בשירותים חברתיים או מקבלות סיוע מאופיינות במספר מצבי סיכון ומצוקה שונים, המתבטאים הן בקשיים אישיים (תחושות בדידות, דימוי עצמי נמוך ועוד), בקשיים משפחתיים (למשל הזנחה, קשיים כלכליים במשפחה, אלימות פיזית, מילולית ומינית במשפחה), ובקושי להשתלב בהשכלה ובתעסוקה (דגן בוזגלו וחסון, 2016; יכימוביץ כהן, 2016). בדו"ח שנערך על ידי משרד הרווחה אודות הצעירים והצעירות הערביים המטופלים במסגרת תכנית "יתד" לצעירים, עלה כי מאפייני הסיכון של הצעירות כללו הצטלבות מרובה של מיקומי שוליים ואפליה, נישואין מוקדמים, ו-NEET – קושי להשתלב בהשכלה ובתעסוקה (סיף ואחרים, 2022).

על פי נתוני משרד הרווחה, בשנת 2021, 2318 צעירות קיבלו סיוע במסגרת תכנית יתד (אלמו-קפיטל, 2022). יחד עם זאת, יש קושי להעריך את הכמות בפועל של צעירות במצבי סיכון ומצוקה בחברה הערבית, זאת בעקבות העובדה שצעירות רבות אינן פונות לשירותים חברתיים או ניתקו קשר עם שירותי הסיוע (יכימוביץ כהן, 2016). סיבה אפשרית לכך נעוצה בעובדה שהחברה הערבית מאופיינת בנורמות חברתיות ותרבותיות התופסות בקשת עזרה חיצונית מגורמים רשמיים כשלילית, בעקבות חשש מסטיגמה ומשיתוף זרים בבעיות (ניג'ם-אכתילאת ואחרים,

2018; Elias et al., 2019). זאת לצד חוסר אמון במערכת השירותים הקיימים וחשש לפגיעה בצעירה ובמשפחתה מצד השירותים הפורמאליים, הנתפסים כחסרי ידע ורגישות להקשר החברתי-תרבותי שלהן (Elias et al., 2019; Alnabilsy et al., 2023). בנוסף צעירות רבות מקבלות סיוע משירותים חברתיים במגזר השלישי, ואין נתונים עדכניים אודותיהן (בן נון, 2017). על אף הצרכים הייחודיים והרבים של צעירות בחברה הערבית, יש פער בשירותים הניתנים לאוכלוסייה זו לעומת האוכלוסייה היהודית, המתבטא בעיקר במיעוט המענים והמסגרות המותאמות לאוכלוסייה הערבית ובתת תקצוב לאוכלוסייה זו. בעקבות כך, הרשויות המקומיות מעידות כי המענים הניתנים אינם מספיקים לצרכים הרבים העולים מהשטח (יכימוביץ כהן, 2016; דגן בוזגלו וחסון, 2016). בנוסף, על אף פתיחת תכניות ייחודיות לחברה הערבית, יש חוסר במענים ייחודיים העונים על הצרכים הספציפיים של צעירים מהחברה הערבית, למשל כמו נישואים בגיל מוקדם או הגדרות והמשגות שונות לסיכון בחברה הערבית לעומת החברה היהודית, כלומר הם צעירים שלא מצויים בהגדרות המסורתיות של סיכון ולכן המערכת לא מאתרת אותם באופן ראוי. מעבר לכך, גם במענים הקיימים שפותחו אין פעמים רבות התייחסות נפרדת לצעירות ערביות (אלמו-קפיטל, 2022; Alnabilsy et al., 2022).

חסמים להשתלבות בהשכלה על תיכונית בקרב נשים צעירות בחברה הערבית

הצטלבות המיקומים של מעמד, אתניות ומגדר, מייצרת חסמים ייחודיים להשתלבות בהשכלה על תיכונית (תורן, 2009). נשים מהחברה הערבית מתמודדות עם מגוון רחב של חסמים, בהם לדוגמה חסמים כלכליים, חסמי מידע, חסמים מוטיבציוניים (למשל חשש מכישלון בלימודים והעדפה להיכנס לשוק התעסוקה), וחסמים סביבתיים כמו אילוצים גיאוגרפיים (חוסר במוסדות להשכלה על תיכונית באזור המגורים שאינם תואמים למגבלה התרבותית המונעת נייודות מנשים) (Erdreich, 2016; Meler, 2021). לצורך הסקירה הנוכחית בחרנו להתמקד בכמה דוגמאות בולטות לסוגי החסמים השונים עימן מתמודדות נשים צעירות מהחברה הערבית בדרכן לרכישת השכלה, בהם: חסמים הקשורים למערכת ההשכלה, חסמים סוציו-אקונומיים וחסמים מגדריים. חשוב לציין כי למרות הצגתם בנפרד, בפועל החסמים מצטלבים ומשפיעים זה על זה.

חסמים מבניים הקשורים למערכת ההשכלה התיכונית והעל תיכונית

ניתן לזהות כי באופן כללי צעירים וצעירות מהחברה הערבית מתמודדים עם חסמים שונים המושפעים ממצבה של החברה הערבית כמיעוט בישראל. חסמים אלו עומדים בפני הצעירות בשלבים השונים של רכישת השכלה, בהם לדוגמה:

פער בהישגים בין בתי הספר הערבים לבתי הספר היהודיים – חסם משמעותי להשכלה
מתייחס לאפליה הממסדית כלפי מערכות החינוך בחברה הערבית בישראל. מערכת החינוך בחברה הערבית סובלת מאפליה בהקצאת המשאבים הממשלתיים עוד מאז קום המדינה, למשל בתקציבים למוסדות, מימון שעות לימוד ותשתיות פיזיות. לאור זאת הספרות מדגישה את הפערים הקיימים בין החינוך היהודי לבין החינוך הערבי (חדאד חאג' יחיא ואחרים, 2021; רן ובן-יהושע, 2020; וייסבלאי, 2017). כך, ניתן לראות כי אחוז נמוך יותר של בוגרי תיכון בחברה הערבית זכאים לתעודת בגרות בהשוואה לבוגרי תיכון יהודיים וכתוצאה מכך יש להם סיכויים נמוכים לעמוד בדרישות הסף בקבלה למוסדות על תיכונים (חדאד חאג' יחיא ואחרים, 2021; שמעוני ואחרים, 2022). דוגמא נוספת ניתן לראות בתוצאות מבחני PISA בשנת 2018, שנערכו על ידי ארגון ה-OECD (2018), נמצא כי 54% מתלמידי התיכון מהחברה הערבית בישראל סווגו כמתקשים בשלושת התחומים: קריאה, מתמטיקה ומדעים, לעומת 12% מתלמידי התיכון היהודיים.

תוצאות נמוכות במבחני הפסיכומטרי – על אף שהפערים הקיימים בין התלמידים הערבים ליהודים מצטמצמים עם השנים, בעיקר בקרב בנות, הפערים בציוני הבחינה הפסיכומטרית עודנם קיימים. בוגרי בתי ספר תיכוניים בחברה הערבית אינם מקבלים ציונים גבוהים במידה מספקת במבחן הפסיכומטרי על מנת לענות על דרישות האוניברסיטאות, דבר המתבטא בפער של כ-100 נקודות בין סטודנטים ערבים לבין סטודנטים יהודים. בחינה זו נחשבת על ידי חוקרים רבים כמוטה תרבותית (חדאד חאג' יחיא, 2021; שמעוני ואחרים, 2022).

מחסום השפה – בדיסציפלינות מסוימות תנאי הקבלה כוללים ראיונות קבלה בעברית, דבר אשר מקשה על צעירים/ות ערביים להתקבל ללימודים כתוצאה ממחסום השפה. כמו כן, שפת ההוראה היא עברית או אנגלית, ולכן נקודת הפתיחה של הסטודנטים מהחברה הערבית נמוכה יותר כיוון ששפות אלו מהוות את שפתם השנייה או השלישית (Arar & Haj-Yehia, 2016; Feniger & Ayalon, 2016).

הגבלות על כניסה לדיסציפלינות מסוימות – אחד מתנאי הקבלה במסלולי לימוד מסוימים הוא גיל. לדוגמה ברפואה אפשר להתקבל ללימודים החל מגיל 20. בחברה היהודית תנאי זה אינו מהווה מגבלה מפני שסטודנטים רבים מתחילים את לימודיהם לאחר השירות הצבאי. אך, תנאי זה הוא בעייתי במיוחד עבור נשים ערביות מאחר שבחברה זו גיל הנישואין צעיר יחסית, ולכן, הגבלת הגיל מגבירה את ההסתברות שהן תקמנה משפחה מבלי להתחיל לימודים במסגרת השכלה על תיכונית, וסביר שלאחר נישואיהן הן כבר לא תשתלבנה בלימודים (Arar & Haj-Yehia, 2016; Haj-Yehia, 2013).

חסמים סוציו-אקונומיים

אחד החסמים העיקריים לכך שנשים צעירות לא יוצאות ללמוד מתקשר למצב סוציואקונומי נמוך של המשפחה (Arsani et al., 2020). כך, השכלה על תיכונית נמצאת עדיין מחוץ להישג ידם של תלמידים רבים המגיעים ממשפחות בעלות מעמד סוציו אקונומי נמוך (The World Bank, 2019). זאת ועוד, ילדים אשר גדלים במצוקה כלכלית מגיעים להישגים לימודיים נמוכים בבית הספר, וככל שהמצוקה הכלכלית מתמשכת ומחריפה כך גם בהתאם גדלים הפערים הלימודיים שלהם (איילון ואחרים, 2019). מחקרים שנעשו מצאו כי משפחות ממעמד חברתי כלכלי גבוה מתרכזות בטיפול הידע והקניית כישורים ויכולות לילדיהן, בעוד משפחות ממעמד סוציואקונומי נמוך אינן יכולות להעניק זאת לילדיהן, שכן הן מתמקדות בהשגת צרכים בסיסיים (איילון ואחרים, 2019; Arsani et al., 2020). בהתאם, מחקרים רבים מהעולם מראים כי צעירים ממשפחות בעלות מעמד סוציו-אקונומי גבוה משתתפים יותר בהשכלה על תיכונית, נושרים פחות במהלך הלימודים, ומסיימים את לימודיהם בתקופת זמן קצרה יותר (Finnie et al., 2015; Ou & Reynolds, 2014). גם בישראל ניתן לראות פער דומה, כאשר בעשירוני ההכנסה העליונים שיעור האקדמיים הוא פי שלושה (47%) מאשר בעשירוני הנמוכים (15%) (דוברין, 2015).

החברה הערבית מאופיינת בשכיחות גבוהה של משפחות החיות בעוני ובמצב סוציו אקונומי נמוך (חדאד חאג' יחיא ואחרים, 2021), שכאמור מהווה חסם להשכלה מהסיבות שפורטו לעיל. לגבי השכלת נשים, נשים צעירות שגדלות במשפחות בעלות רקע סוציואקונומי נמוך בעלות סיכוי גבוה שלא ללמוד לימודים גבוהים (Craig et al., 2016; McDonald et al., 2011).

בחברה הערבית אחת הסיבות לכך היא כי כאשר האמצעים הכלכליים מוגבלים משפחות נוטות להעדיף לממן את לימודי הבנים מאשר את לימודי הבנות, שכן לעומת הגברים מצופה במשפחות אלו מן הנשים לקחת אחריות רבה יותר על טיפול בבית ובמשפחה (Arsani et al., 2020). לפיכך, העוני מפחית את הסיכוי של נשים צעירות להשתלב בלימודים על תיכוניים.

חסמים מגדריים

עבור צעירות מקבוצות שוליים, במיוחד בחברות קולקטיביות, שמרניות ומסורתיות, קיימים חסמים מגדריים להשכלה על תיכונית. למשל: אילוצים מסורתיים ודתיים (כגון הימנעות משיח עם גברים, דרישה לנוכחות וטיפול בבית) והיעדר תמיכה משפחתית בלימודי נשים בעיקר מצד גברים במשפחה (Oplatka & Lapidot, 2012; Pessate-Schubert, 2004). במחקר על חוותיהן של נשים ממיעוטים שהשתלבו בהשכלה אקדמית, נמצא כי נשים מקבוצות מיעוטים חוות אי שוויון לאורך שנותיהן במערכת החינוך, למשל בחוסר עידוד להמשיך ללימודים על תיכוניים. גם לאחר

השתלבותן באקדמיה הן דיווחו על רמות גבוהות ביותר של אפליה בין המינים, קושי אקדמי, רגשי וחברתי ורמות לחץ גבוהות (Zambrana & MacDonald, 2009).

החסמים המסורתיים ואלו שעל רקע דתי מוצגים בספרות כחסמים הדומיננטיים ביותר להשכלה בקרב נשים, כך שנשים ערביות-מוסלמיות בישראל מתמודדות עם מוסכמות דתיות וחברתיות חזקות המגבילות את חירותן ואת ההזדמנויות שלהן לפיתוח קריירה. בין השאר מדובר בציפיות חברתיות לנישואין בגיל צעיר מאד, אימהות ושיעורי לידה גבוהים בגיל צעיר, נאמנות חזקה לבעליהן ומחויבות למשפחה (Oplatka & Lapidot, 2016; Arar & Haj-Yehia, 2012). בנוסף לזאת, בחברות מסורתיות צניעות האישה מהווה ערך מרכזי. יציאה ללימודים כרוכה בכך שהאישה בהכרח תצא למרחב החיצוני לבדה ותיחשף לאנשים זרים ובפרט בגברים שאינם ממשפחתה. החשש שמא ייווצרו שמועות ורכילות בנוגע לצניעותה, מובילים את המשפחה למנוע את יציאתה מהבית ובפרט ללימודים (Abu-Rabia-Queder, 2008; 2014). כמו כן, ישנו חשש שבמסגרת הלימודים הצעירה עשויה להיחשף לתכנים מערביים הנוגדים את הערכים המסורתיים עליהם חונכה ובכך עשויות לעלות תהיות ושאלות אשר מערערות הן בנוגע לאמונה והן בנוגע לנורמות החברתיות. בשם שימור ערכים אלו הרבה צעירות נדרשות להישאר במרחב הביתי אשר בו הן לא חשופות לתכנים אלו ובכך תהליכי החיברות המסורתיים נשמרים (Abu-Rabia-Queder, 2014).

בנוסף, חסם ייחודי לנשים צעירות בחברה הערבית קשור בנגישות הפיזית, המשפיעה על יכולתן להשתלב בהשכלה ובתעסוקה. נגישות של נשים ערביות לכלי רכב ורישיון נהיגה נמוכה מנגישות הגברים, ותפקודה הלקוי של התחבורה הציבורית ביישובים הערבים פוגע בעיקר בנשים (פוקס ופרידמן וילסון, 2018).

תפיסת החסמים להשכלה

אחד הגורמים המשמעותיים התורמים להשתלבות בהשכלה על תיכונית הוא תפיסת החסמים של הפרט, כלומר, המידה בה אדם תופס את החסמים העומדים בפניו בדרכו לרכוש השכלה. תפיסת החסמים נמצאה כמעצבת את השאיפות ואת האפשרות בפועל של השתלבות בהשכלה (Lent et al., 1994; 2000; Ojeda & Flores, 2008). מספר רב של מחקרים הצביע על כך שאוכלוסיות שוליים חברתיות נוטות לדווח על תפיסת חסמים גבוהה יותר. באופן ספציפי, נשים ממייעוטים אתניים תופסות כי עליהן להתמודד עם יותר חסמים לקראת השתלבותן בהשכלה, ביחס לגברים (Luzzo & McWhirter, 2011). לאור, מצבי שוליים המרובים עימם מתמודדות צעירות מהחברה הערבית היוצרים חסמים המקשים עליהן להשתלב בהשכלה על תיכונית חשוב

לבחון את תפיסת החסמים שלהן להשתלבות בהשכלה על תיכונית שטרם נחקרה. לצד זאת, חשוב לזהות מה המשאבים המסייעים בתהליך ההשתלבות בהשכלה אשר העדרם יוצר חסם נוסף להשכלה. משתנים אלה יפורטו להלן.

משתנים המסייעים להשתלבות בהשכלה

מספר משתנים אישיים וחברתיים נמצאו במחקרים כמשפרים את הסיכוי להשתתפות בהשכלה על תיכונית בקרב צעירים ממיקומי שוליים חברתיים ולכן הם בעלי פוטנציאל לצמצום החסמים (Refaeli et al., 2023). במחקר בחנו את תרומתם של משתנים אישיים (תחושת שליטה עצמית וציפיות עתיד אקדמיות) ומשתנים סביבתיים (תמיכה סביבתית) להפחתת תפיסת החסמים להשתלבות בהשכלה על תיכונית בקרב צעירות מהחברה הערבית. חשוב להדגיש כי מחקרים פמיניסטיים אודות נערות ונשים מדגישים את העובדה שהמשתנים האישיים מושפעים ומעוצבים לא רק על ידי תכונות אישיות, אלא גם על ידי הבניות חברתיות ותפקידים מגדריים (Baird et al., 2019).

שליטה עצמית

תחושת שליטה מוגדרת כתחושה הסובייקטיבית של אדם בנוגע ליכולתו לשלוט בחייו. תחושת השליטה מתבטאת באמונה של האדם כי הוא יכול להשפיע על הסביבה באופן התואם את צרכיו (Pearlin & Schooler, 1978). תחושת שליטה עצמית מהווה חלק מתחושת היכולת העצמית של פרטים, והינה אחד מהמשאבים שיכולים לסייע בהתמודדות עם אירועי חיים שליליים ולסייע בהגשמת מטרות. בנוסף, שליטה עצמית גבוהה נמצאה קשורה לתחושת רווחה ולאפשרות להסתגל למשימות הברורות (Conger et al., 2009; Gecas, 2004).

בספרות נמצא כי רמת השכלה קשורה לתחושת שליטה עצמית, כך שתחושת שליטה נמוכה נמצאה קשורה באופן מובהק לרמת השכלה נמוכה (Dalgard et al., 2007). כמו כן, נמצא פער מגדרי בתפיסת השליטה העצמית, כך שבנות בגילאי התיכון הינן בעלות תחושת שליטה נמוכה יותר מאשר בנים (Falci, 2011). בנוסף, נמצא כי אוכלוסיות מיעוטים דיווחו על רמות נמוכות יותר של תחושת שליטה עצמית (Hwang, 2018).

ציפיות עתיד אקדמיות

ציפיות עתיד אקדמיות מורכבות מהשאיפות והציפיות האקדמיות של האדם, ומתייחסות לתפיסות מוקדמות של המסוגלות והיכולות האקדמיות, הרצונות של האדם, והרמה הגבוהה ביותר של השכלה שהוא/היא מצפה להשיג (Zeira et al., 2019). ציפיות עתיד אקדמיות מהוות

גורם מנבא משמעותי להצלחה בלימודים ובתעסוקה בבגרות הצעירה (Diemer & Li, 2012; Melkman et al., 2016; Perez-Brena et al., 2017). מחקרים שונים מצאו כי יש קשר משמעותי בין ציפיות אלו ובין השתלבות בהשכלה על תיכונית בפועל (Andres et al., 2007; Diemer & Li, 2012; Ou & Reynolds, 2014).

בהקשר מגדרי, נמצא כי צעירות נוטות להפגין ציפיות אקדמיות גבוהות יותר בהשוואה לצעירים, דבר היכול להסביר את שיעור ההשתלבות הגבוה יותר בלימודים על תיכוניים בקרב נשים צעירות (Rampino & Taylor, 2013). עם זאת, חשוב לציין כי מחקרים שנערכו בקרב נשים צעירות מקבוצות שוליים הדגישו כי הן תופסות את עתידן יותר בהקשר של תפקידיהן המשפחתיים מאשר בהקשר של מימוש שאיפותיהן בתחום התעסוקה (Cinamon & Rich, 2014; Oppenheim-Shachar & Benjamin, 2016). בנוסף, מחקר שנערך בחברה הערבית בישראל מצא כי ככל שהצעירות חוו יותר חסמים מגדריים (כמו למשל צורך לטפל במשפחה ובילדים), כך ירדה המוטיבציה להשתלב בתעסוקה ובהשכלה (Mahajna, 2017). עוד נמצא כי צעירות מקבוצות שוליים מעוניינות או נאלצות להרוויח כסף בהווה ופנויות פחות להשקיע בפיתוח אישי באמצעות קריירה (Cinamon & Rich, 2014).

תמיכה סביבתית

מחקרים מצאו ששאיפות אקדמיות של צעירים, לרבות תפיסות לגבי השכלה על תיכונית, נבנות ומתעצבות באמצעות רשת תמיכה חברתית ומשפחתית. לכן, הורים ובני משפחה אחרים, כמו גם חברים מקבוצת השווים עשויים לשמש כמודלים לחיקוי ולקדם פיתוח שאיפות וציפיות אקדמיות של צעירים (Christofides et al., 2012, 2015; Guerrero et al., 2016). כמו כן, שאיפות ההורים ביחס לילדיהם בתחום האקדמי הם מרכיב חשוב בתחושת החוללות העצמית של הילדים אשר תורמת לשאיפותיהם האקדמיות של הילדים (Bandura et al., 2001, Melkman et al., 2016). בהתאם ניתן להצביע על הצורך בהון חברתי ותמיכה חברתית על מנת לקדם את השתלבותן של צעירות בהשכלה על-תיכונית (Harris, 2004, Gonick, 2006).

כאמור, בחברה הערבית, על אף השינויים החברתיים שהתרחשו בה, המשפחה עדיין ממשיכה למלא תפקידים מסורתיים בחיי הצעירים. במובן זה, חסם עבור השתלבות בהשכלה ובתעסוקה עשוי לנבוע מחוסר תמיכה ביציאה של נשים ללימודים (Abu-Rabia-Queder, 2008; Ambreen & Mohyuddin, 2014), אך מנגד כשיש תמיכה משפחתית היא יכולה להוות משאב (Sulimani-Aidan, 2020). על פי ג'ראיסי ופרס (2016), אחד מהגורמים שהסבירו את עליית

השתתפות בתעסוקת נשים בשנים האחרונות הוא הגורם החברתי, הכולל פתיחות ועידוד מצד החברה הערבית ומהמשפחה.

חשוב לשוב ולהדגיש כי החסמים והמשאבים השונים שלובים זה בזה ומגבירים זה את זה. כך לדוגמה מאפיינים של רקע משפחתי ובעיקר המעמד הסוציו-אקונומי של ההורים תורמים להיווצרותם של שאיפות אקדמיות נמוכות אצל צעירים ואילו תמיכה ממשפחה, חברים ועמיתים עשויה להגביר אותם (Guerrero et al., 2016). מחקרים הראו עוד כי חסמים שונים, הקשורים בדרך כלל במאפייני רקע, כגון מעמד סוציו-אקונומי, רמת חינוך ירודה וציפיות נמוכות של ההורים נוטים להגביל את שאיפותיהם של צעירים/ות לרכישת השכלה על תיכונית (Christofides et al., 2015; Finnie et al., 2015). המחקר הנוכחי בחן לכן את החסמים והמשאבים השונים הזמינים לצעירות ואת ההצטלבות ביניהם.

מטרות המחקר

מטרת המחקר הינה לבחון את החסמים והאתגרים הייחודיים העומדים בפני צעירות ערביות (בגילאי 18-29) המטופלות בשירותים חברתיים או מקבלות סיוע משירותי מגזר שלישי בדרכן לרכישת השכלה על תיכונית. באופן ספציפי, המחקר בחן את השאלות הבאות:

- א. מה הם החסמים עימם נשים צעירות מהחברה הערבית המטופלות בשירותים חברתיים מתמודדות, המונעים או מעכבים את השתלבותן בהשכלה על תיכונית?
- ב. אילו משאבים יכולים לסייע להן בתהליך ההשתלבות בהשכלה?
- ג. מה הם המאפיינים של הצעירות והמשאבים שעשויים לנבא תפיסת חסמים בקרב צעירות?

שיטה

מערך המחקר

מערך המחקר הוא מחקר משולב הכולל שיטות כמותיות ואיכותניות (Mix-methods). על מנת לתת מענה לשאלות המחקר, המחקר כלל שני שלבים, בשלב הראשון מחקר כמותי בחן את החסמים והמשאבים של צעירות המטופלות בשירותים חברתיים שטרם השתלבו בהשכלה על תיכונית, זאת בהשוואה לקבוצת של צעירות ערביות באותן הגילאים שאינן מטופלות בשירותים חברתיים. חלקו השני של המחקר נערך בשיטות איכותניות, בשיטה של מחקר פעולה משתף עם נשות מקצוע המטפלות ונותנות סיוע לצעירות הללו. מטרת חלק זה היא לייצר המלצות למדיניות לסיוע בהשתלבות בהשכלה על תיכונית על בסיס הממצאים שעלו בחלק הכמותי.

כחלק ממערך המחקר המשלב, נעשה שימוש באסטרטגיות שילוב של טריאנגולציה (Greene, 2007): השימוש בשיטה הכמותית והאיכותנית מאפשר לחקור את שאלת המחקר הנוגעת לגורמים המעכבים השתלבות בהשכלה על-תיכונית או כאלו המצמצמים את החסמים להשתלבות בהשכלה, הן באמצעות הכלים הכמותיים המתוקפים שבהם נעשה שימוש קודם באוכלוסיות אחרות והן באמצעות קבוצות המיקוד. כך התאפשר חיזוק וביסוס של ממצאי המחקר הכמותי באמצעות החלק האיכותני. אסטרטגיה זו מהווה את אחד מחוזקותיו של המחקר המשולב (Onwuegbuzie & Johnson, 2006; Creswell et al., 2004). בנוסף המחקר המשולב שימש להרחבה והעמקה של הממצאים הכמותיים באמצעות הפרשנות האיכותנית שלהם בקבוצות המיקוד, זאת באמצעות שימוש במודל מחקר של הסבר רב שלבי (Sequential Explanatory Design) (Creswell et al., 2004; Casebeer & Verhoef, 1997).

ממצאים כמותיים

חלק זה יציג את הנתונים שנאספו במחקר אודות השכלתן של צעירות מהחברה הערבית. הממצאים יוצגו תוך השוואה בין שתי קבוצות של צעירות ערביות: צעירות המקבלות שירותי חברתיים (להלן קבוצת המחקר) וצעירות שאינן מקבלות שירותים חברתיים (להלן קבוצת ההשוואה).

מדגם

בחלקו הכמותי של המחקר השתתפו 379 צעירות, 180 מתוכן צעירות ערביות מקבוצת המחקר ו-199 צעירות מקבוצת ההשוואה. ממוצע הגילאים של הצעירות בקבוצת המחקר הינו 21.32 (ס"ת 3.13), כאשר החציון הוא 19, ואילו בקבוצת ההשוואה הגיל הממוצע הוא 22.04 (ס"ת 3.07), חציון 19) וטווח הגילאים נע בין 19-30. במבחן T-Test למדגמים בלתי תלויים נמצא הבדל מובהק בהתייחס לגיל המשתתפות בין קבוצת המחקר לבין קבוצת ההשוואה ($T(365)=-2.2, p<0.1$) כאשר המשתתפות מקבוצת ההשוואה היו מבוגרות יותר מאשר משתתפות בקבוצת המחקר. מרבית הצעירות הן בקבוצת המחקר (96.7%) והן בקבוצת ההשוואה (97%) הינן ילידות הארץ.

רוב הצעירות הן בקבוצת המחקר והן בקבוצת ההשוואה (79.3% ו-77.9% בהתאמה) הינן רווקות, מעל לעשירית בקבוצת ההשוואה והמחקר (14.6% ו-12.3% בהתאמה) הינן נשואות ופחות מעשירית (6.1%) בקבוצת המחקר ובקבוצת ההשוואה (6.5%) הינן מאורסות. מעל לעשירית בקבוצת המחקר ובקבוצת ההשוואה (12.9% ו-11.2% בהתאמה) ציינו שהינן אימהות (מביניהן, כולן היו נשואות למעט שתי אימהות מקבוצת המחקר ואמא אחת מקבוצת ההשוואה שצינו שיש להן ילדים והן גרושות). בהתייחס לצעירות מקבוצת המחקר המספר השכיח של הילדים היה שניים לעומת אחד בקבוצת ההשוואה. כמו כן, הטווח של הילדים בקבוצת המחקר נע בין 1-6, לעומת הטווח של קבוצת ההשוואה שנע בין 1-3 לכל היותר. הגיל הממוצע של אימהות בקבוצת המחקר ללידת הילד הראשון הינו 19.60 (ס"ת 2.36) זאת לעומת הגיל הממוצע של אימהות מקבוצת המחקר 21.40 (ס"ת 2.53). בהתאם, במבחן T-Test למדגמים בלתי תלויים נמצא הבדל מובהק בהתייחס לגיל לידת הילד הראשון בין קבוצת המחקר לבין קבוצת ההשוואה ($T(42.4)=-2.45, p=0.01$) כאשר אימהות מקבוצת המחקר נוטות להיות אימהות צעירות יותר מאשר אימהות בקבוצת ההשוואה.

מרבית הצעירות הן בקבוצת ההשוואה והן בקבוצת המחקר (95.6% ו-83.2% בהתאמה) ציינו שהן מוסלמיות, בודדות הינן נוצריות (3.9% בקבוצת המחקר ו-3% בקבוצת ההשוואה), ובנוגע לצעירות דרוזיות בקבוצת המחקר השתתפו 12.8%, ובקבוצת ההשוואה ופחות מאחוז

(0.5%). בהתייחס למקום המגורים שיעור הצעירות בקבוצת המחקר שצינו שהן מתגוררות באזור אשר האוכלוסייה העיקרית שבו הינה ערבית ולא מעורבת נמוך משיעור הצעירות בקבוצת ההשוואה (68.9%-ו-85.9% בהתאמה). כמו כן, בקבוצת המחקר וההשוואה כמחצית מהצעירות (46.8%-ו-56.7% בהתאמה) מתגוררות בערים, והשאר בכפרים. כמחצית מהמשתתפות בקבוצת המחקר (51.7%) הינן מהצפון, והאזור השני השכיח היה אזור המרכז (16.7%). בקבוצת ההשוואה, כחצי (48.7%) הינן מאזור המשולש, ומעל לשליש (39.7%) מהצפון.

טבלה 1

מאפייני המדגם

קבוצת השוואה (N=199)	קבוצת מחקר (N=180)	
ממוצע/ (.ס.ת.)	ממוצע/ (.ס.ת.)	
22.04 (3.07)	21.32 (3.13)	גיל
		ארץ לידה
97%	96.7%	ישראל
3%	3.3%	אחר
		ארץ לידה אב
94.9%	93.3%	ישראל
5.1%	6.7%	אחר
		ארץ לידה אם
98%	92.1%	ישראל
2%	7.9%	אחר
		שייכות דתית
50.3%	55.9%	מסורתית
36.7%	27.9%	דתית
5.5%	7.8%	אחר
6.5%	7.3%	חילונית
1%	1.1%	דתייה הדוקה
		אזור מגורים
3.0%	3.9%	מרכז
48.7%	16.7%	משולש
39.7%	10.0%	צפון
3.0%	51.7%	ירושלים
3.5%	8.9%	שרון
		סוג יישוב
56.7%	46.8%	עיר
42.3%	51.5%	כפר

קבוצת מחקר (N=180)	קבוצת השוואה (N=199)	מצב משפחתי
79.3%	77.9%	רווקה
12.3%	14.6%	נשואה
6.1%	6.5%	בזוגיות/מאורסת
1.7%	1%	גרושה/פרודה
0.6%	0.0%	אחר
		אימהות
12.9%	11.2%	אימהות
2.95 (1.49)	1.66 (0.73)	מספר ילדים
19.60 (2.36)	21.40 (2.53)	גיל האם בלידת הילד הראשון

שיטת המחקר הכמותי

הליך

הפניה למשתתפות נעשתה דרך ארגונים העובדים עם צעירות במצבי סיכון, הן במחלקות לשירותים חברתיים והן בעמותות העוסקות בתחום (למשל – אג'יק, רואד, מיזם נור ועוד). נשות המקצוע התבקשו לבדוק עם הצעירות את הסכמתן להתראיין ובמידה והן אישרו את נכונותן, צוות המחקר קיבל את מספרי הטלפון שלהן וביצע ראיון טלפוני עם הצעירות.

צוות המחקר קיבל הפניות מארגונים השונים, בחלוקה הבאה: אג'יק (35.8%), רואד (25.6%), – תכנית מרכזי השכלה לנשים בחברה למתנ"סים (13.6%), מיזם נור (11.9%), יתד (9.1%), קבוצות לקידום צעירות (אזרחים בונים קהילה וקבוצות מטעם המחלקות לשירותים חברתיים) (4.5%). הנתונים נאספו בין החודשים מאי 2022 עד לדצמבר 2022. בנוסף, השאלון הופץ לקבוצת השוואה של צעירות ערבית מכלל הארץ שאינן משולבות בהשכלה ואינן מקבלות סיוע או ליווי משירותים חברתיים. גיוס קבוצת ההשוואה התקיים דרך הרשתות החברתיות, בשיטת כדור שלג.

כלי המחקר

שאלון סוציו-דמוגרפי- שאלות אודות גילן, ארץ לידתן, רמת השכלתן התיכונית, מצבן המשפחתי, מצבן הכלכלי והתעסוקתי של הצעירות. בנוסף, הצעירות נשאלו מספר שאלות אודות ההשכלה העל תיכונית שלהן למשל "האם קרה שהתחלת ללמוד והפסקת", על שאיפות בתחום ההשכלה, למשל "האם יש לך תכניות ללימודים בעתיד" ועל ציפיותיהן בתחום ההשכלה (למשל, "האם ברור לך שתמשיכי ללימודים על תיכוניים?").

המשתנה התלוי

שאלון חסמים להשכלה על תיכונית- שאלון החסמים להשכלה על תיכונית נבנה עבור מחקרנו הקודם בעברית ובערבית על בסיס שני שאלונים העוסקים בחסמים בהשכלה ובתעסוקה (McWhirter, 1997) ובתפיסה אודות חסמים בתחום ההשכלה (McWhirte et al., 2000). מתוך הניתוח האיכותני של קבוצות המיקוד שנערכו במחקרנו הקודם אודות האוכלוסייה היהודית והבדואית, התווספו חסמים נוספים הייחודיים למצבי החיים של צעירות בפריפריה כמו למשל חסמים רגשיים או תרבותיים ייחודיים. במחקר הנוכחי וידאנו את התאמת השאלון לאוכלוסייה הערבית תוך התייעצות עם נשות מקצוע בתחום. המשתתפות התבקשו לציין עד כמה כל סעיף מקשה עליהן להתחיל ללמוד לימודים על תיכוניים בסולם התשובות הנע בין 1 (מאוד לא מסכימה) ל-5 (מאוד מסכימה). השאלון מכיל 38 פריטים לדוגמה "יש לי בעיות כספיות" או "לא קיבלתי תמיכה מהמורים שלי בבית הספר", המחולקים למספר עולמות תוכן כמפורט להלן. פריט נוסף כללי נועד להעריך את תפיסת הצעירות לגבי ההתמודדות שלהן עם החסמים. לשאלון כולו נעשו תהליכי תיקוף הן לגרסה הערבית והן לתרגום לערבית, בין השאר על ידי העברת השאלון לנשות מקצוע ולקבוצה שהיוותה פיילוט. השאלון חולק ל-7 עולמות תוכן באמצעות ניתוח גורמים ב-SPSS: חסמי תפיסה עצמית ($\alpha = 0.83$), חסמי מוטיבציה ללימודים ($\alpha = 0.71$), חסמי תמיכה חברתית ומשפחתית ($\alpha = 0.76$), חסמים מבניים ($\alpha = 0.66$), חסמים כלכליים ($\alpha = 0.74$), חסמים מגדריים ($\alpha = 0.85$) וחסמים אתניים ($\alpha = 0.74$).

המשתנים הבלתי תלויים

גורמים המהווים חסמים להשתלבות בהשכלה על תיכונית

שאלון אפליה- תחושת אפליה נבדקה על ידי שאלון שמתבסס על הסקר החברתי של הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (למ"ס, 2017). המשתתפות התבקשו לתאר האם הן חוו או לא חוו אפליה בשנה האחרונה על רקע שונה כולל: גיל, לאומיות, מוצא, דתיות, מגדר, נטייה מינית מוגבלות פיזית או נפשית וצבע עור. המדד הסופי חושב כמדד הסוכם את כמות מצבי האפליה להם הצעירה נחשפה.

שאלון מצבי סיכון- מצבי הסיכון נבדקו על ידי שאלון שפותח על אוכלוסיית צעירים וצעירות במצבי שוליים וסיכון (והותאם גם להקשרים החברתיים של צעירות ונערות מהחברה הערבית (קומם ועמיתותיה, 2019). השאלון בוחן את מצבי הסיכון שהצעירות חוו במהלך השנה האחרונה, ומכיל 8 פריטים כמו למשל "חוויתי אלימות/פגיעה מינית" או "אני מתמודדת עם הפרעות

אכילה". המשתתפות התבקשו לסמן עבור כל פריט האם הן מזדהות עם ההיגד, בסולם שנקב בטווח של 1 (כלל לא), ל-5 (במידה רבה מאוד), כאשר ממוצע גבוה יותר מבטא שכיחות גבוהה יותר של מצבי סיכון. במדד זה נמצאה מהימנות של $\alpha = .88$. בנוסף, בניתוח הרגרסיה חושב מדד חדש שבדק את מספר מצבי הסיכון שצעירה חוותה, כאשר הצעירה דיווחה מעל 2 על כל אחד מהפריטים, הפריט חושב כמצב סיכון שחוותה הצעירה.

תחושת בדידות - פריט המבוסס על הסקר החברתי של הלמ"ס (למ"ס, 2017) במסגרתו נשאלו הצעירות האם הן חשות בודדות בסולם של 1=לעיתים קרובות, 2=לפעמים 3=לעיתים רחוקות ו-4=אף פעם. סקירת הספרות של רפאלי ואחדות (Refaeli & Achdut, 2022) מצביעה על כך שלפריט זה תוקף זהה לשאלונים עם מספר פריטים גבוה יותר.

גורמים המקדמים השתלבות בהשכלה על תיכונות

בחלק זה נבחרו מספר גורמים המקדמים השתלבות בהשכלה, בחלוקה לגורמים אישיים (שליטה עצמית, ציפיות אקדמיות ותחושת מסוגלות אקדמית) וגורמים חברתיים (תמיכה סביבתית). *תחושת שליטה עצמית* - השאלון שפותח על ידי פרלין וסקולר (Pearlin & Schooler, 1978), בוחר את תחושת השליטה בחיים ומכיל שבעה היגדים, כמו "יש לי מעט שליטה על דברים שקורים לי בחיים" או "מה שיקרה לי בעתיד תלוי בעיקר בי". המשתתפות התבקשו לציין עד כמה כל היגד מתאר אותן, כאשר סולם התשובות נע בין 1 (לא מסכימה בכלל) ל-5 (מסכימה מאוד). חלק מהפריטים מנוסחים באופן חיובי וחלקם באופן שלילי, ולפיכך נעשה היפוך סולם לפריטים המנוסחים באופן שלילי כדי שממוצע גבוה יותר יבטא תחושת שליטה גבוהה יותר. במחקר זה נמצאה מהימנות של $\alpha = 0.67$.

תפיסת מסוגלות עצמית אקדמית - שאלון הכולל תשעה פריטים המתייחסים למוכנות החניכים להתמודד עם משימות שונות הקשורות בלימודי המשך לאחר התיכון (למשל: "תדעי איך לבחור תחום לימודים" או "תהיי מסוגלת לדאוג לצרכים הכלכליים שלך בזמן הלימודים") ומבוסס על מדד שפותח על ידי בנבנישתי ועמיתיו להערכת מוכנות להתמודדות עם משימות חיים עצמאיים לאחר היציאה מהפנימייה (בנבנישתי וזעירא, 2008; Benbenishty & Schiff, 2009). סולם המדידה הוא בן ארבע דרגות (1-בטוח שכן ועד 4-בטוח שלא). במחקר זה נמצאה מהימנות של $\alpha = 0.87$.

תמיכה חברתית בלתי פורמאלית - נמדדה באמצעות שאלון Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS) (Zimet et al., 1988). בשאלון 12 פריטים המודדים את התמיכה החברתית הבלתי פורמלית אשר זמינה לתפיסתה של הצעירה משלושה מקורות:

משפחה, חברים ואחרים משמעותיים. הפריטים מדורגים על סולם הנע מ-1 (לא מתאים במידה רבה מאוד) ועד 7 (מתאים במידה רבה מאוד), לדוגמא: "החברים שלי מנסים באמת לעזור לי", "אני יכולה לשוחח על בעיותי עם משפחתי". במחקר הנוכחי מהימנות המדד הכללי הייתה 0.95, תמיכת אחר משמעותי 0.93, תמיכה משפחתית 0.93, ותמיכה חברתית 0.95.

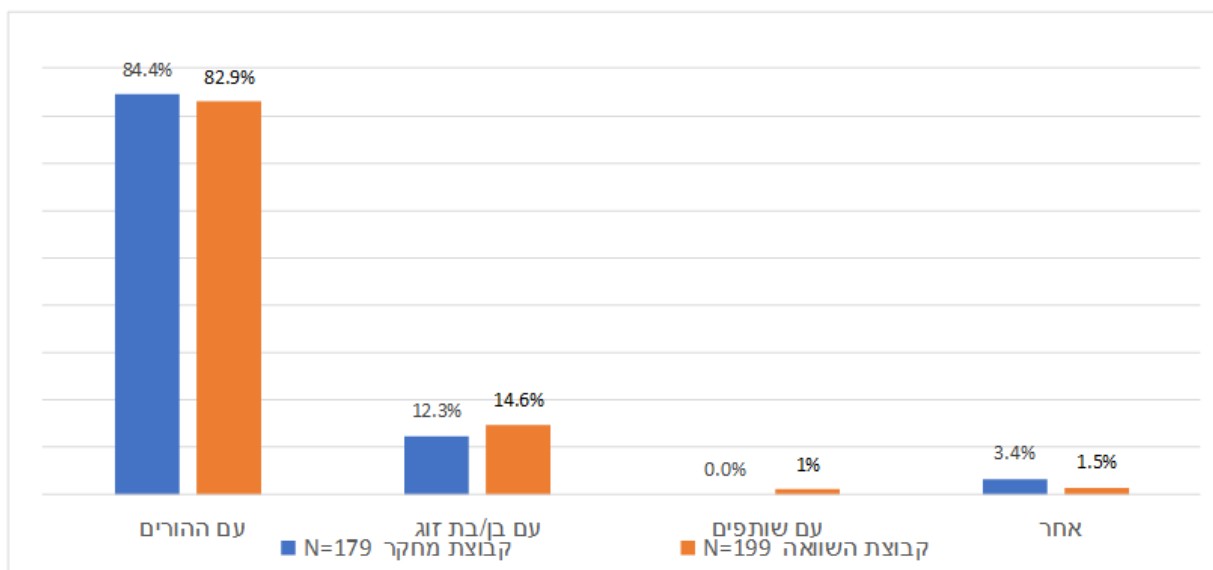
חלק א'- מאפייני רקע של הצעירות

מגורים

מרבית הצעירות בקבוצת המחקר ציינו שיש להן מקום מגורים קבוע (84.9%). באופן דומה גם בקבוצת ההשוואה מרבית הצעירות (92.5%) ציינו כי יש להן מקום מגורים קבוע. התרשים שלהלן מציג את התפלגות הדיווחים בנוגע לשאלה עם מי הצעירות מתגוררות. מהתרשים עולה כי בקבוצת המחקר מרבית הצעירות (84.4%) מתגוררות עם הוריהן, מעל לעשירית (12.3%) עם בני זוגן ואחוזים בודדים ציינו מקום מגורים אחר (3.4%). בדומה, בקבוצת ההשוואה מרבית הצעירות (82.9%) ציינו שהן מתגוררות עם הוריהן, מעל לעשירית (14.6%) עם בני זוגן, בודדות עם שותפים לדירה (1%) והשאר ציינו אחר (1.5%). צעירות בשתי הקבוצות שסימנו מקום מגורים "אחר" שיתפו שהן מתגוררות לבדן, ללא מקום קבוע, עם הסבתא או לחילופין רק עם האמא והאחים.

תרשים 1

התפלגות מקום מגורי הצעירות



קבלת שירותים חברתיים

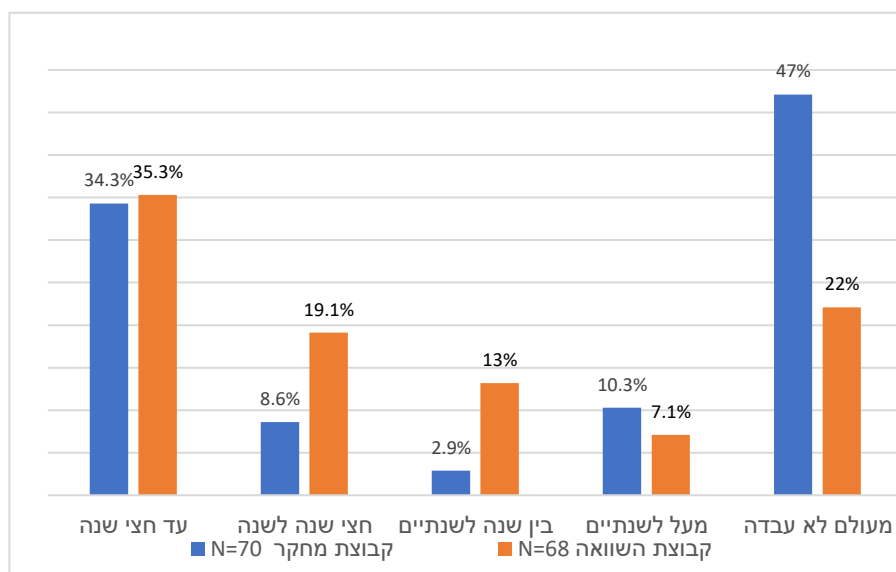
הצעירות התבקשו לענות האם בשנתיים האחרונות הן קיבלו סיוע כלשהו מהשירותים החברתיים. על אף שכולן הופנו למחקר על ידי שירותים חברתיים, מרבית הצעירות בקבוצת המחקר ציינו שלא קיבלו איזשהו סיוע (73%) ורק קצת יותר מרבע (27%) ציינו שפנו לסיוע ולוו על ידי אנשי מקצוע מטעם יתד, מרכז נור, בשבילי, ביטוח לאומי וארגונים נוספים המעניקים סיוע בהקשר להשכלה וחינוך. קבוצת ההשוואה הוגדה כצעירות שאינן מקבלות סיוע משירותים חברתיים, ועל כן לא דווח על צעירות שמקבלות סיוע משירותים חברתיים. בהתייחס לשאלה האם הצעירות יצאו ממשפחותיהם להוצאה חוץ ביתית, בקבוצת ההשוואה אף צעירה לא יצאה מביתה מחזקת הוריה, זאת לעומת קבוצת המחקר, בה 6.7% ציינו שהוצאו מביתן במהלך ילדותן.

תעסוקה והכנסה

כשני שליש מהצעירות בקבוצת המחקר (65.4%) ציינו שבעת השתתפותן במחקר הן אינן עובדות, זאת לעומת מחצית (48%) מהצעירות בקבוצת ההשוואה. במבחן חי בריבוע שערך השוואה בשתי הקבוצות נמצא כי יש הבדל מובהק בין קבוצת המחקר להשוואה ($\chi^2 = 11.543, df=1, p<0.001$), כאשר השכיחות של צעירות שאינן עובדות גבוהה יותר במובהק בקרב קבוצת המחקר. בקרב הצעירות שאינן עובדות, קרוב למחצית מהצעירות בקבוצת המחקר (40.3%) לא עבדו מעולם, רבע (26%) דיווחו כי אינן עובדות תקופת זמן של עד חצי שנה, ועשירית (11.7%) ציינו שאינן עובדות מעל לשנתיים. בהתייחס לצעירות מקבוצת ההשוואה, חמישית מהן (23%) ציינו שלא עבדו מעולם, חמישית (23%) אינן עובדות בתקופה של עד חצי שנה, כעשירית (10.8%) לא עבדו בין שנה לשנתיים. ניתן לראות את פירוט תקופת הזמן של אבטלת הצעירות בתרשים מס' 2.

תרשים 2

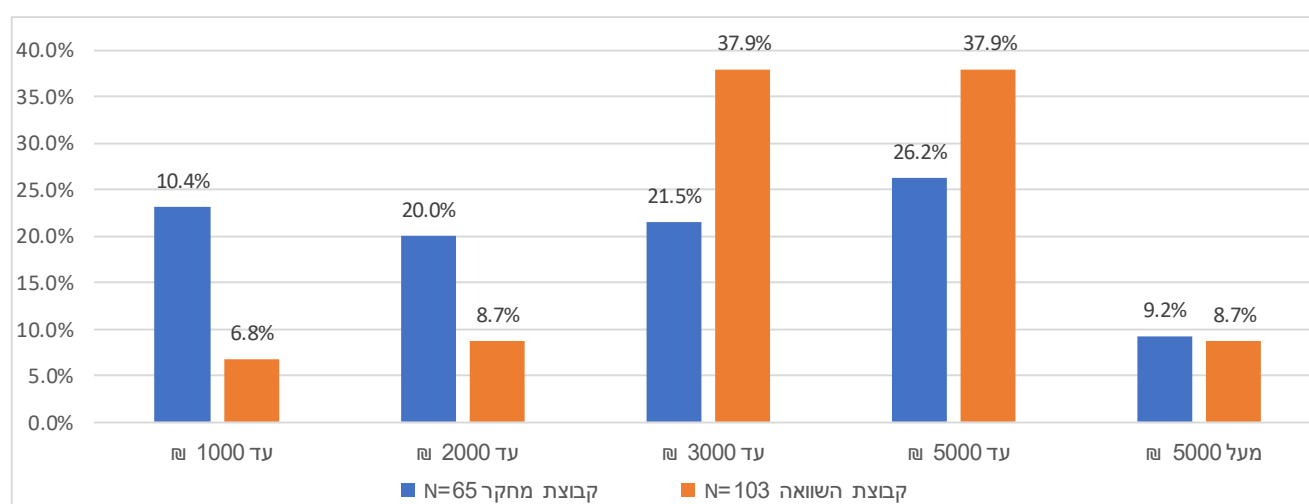
תקופת הזמן שהצעירות לא עובדות



בקרב הצעירות העובדות, מעל לחמישית (23.1%) מהצעירות בקבוצת המחקר לעומת אחוזים בודדים (6.8%) מקבוצת ההשוואה מרוויחות עד 1000 ₪. כמו כן, קרוב לשליש (37.2%) מקבוצת ההשוואה לעומת חמישית (21.5%) מהצעירות בקבוצת המחקר מרוויחות עד 3000 ₪. בכיוון ההפוך ניתן לראות שקבוצת ההשוואה בולטת ברמות ההכנסה הגבוהות יותר עם 37.9% שמדווחות על שכר של עד 5000 ₪ לעומת 26.2% בקבוצת המחקר. עם זאת, ברף ההכנסה של מעל 5000 ₪, השכיחות של המשתתפות בשתי הקבוצות דומות והן מהוות פחות מ- 10% מהמשתתפות. במבחן חי בריבוע שערך השוואה בשתי הקבוצות נמצא כי יש הבדל מובהק בין קבוצת המחקר להשוואה ($\chi^2 = 16.943$, $df=4$, $p<0.01$), כאשר השכיחות של שכר גבוה יותר גבוהה באופן מובהק בקרב קבוצת ההשוואה. ניתן לראות את התפלגות ההכנסות בתרשים מס' 3.

תרשים 3

התפלגות מצב ההכנסה



להלן טבלה מס' 2 המשווה את המקצועות בהן עובדות הצעירות. ניתן לראות כי מרבית הצעירות בשתי הקבוצות מועסקות בעבודות בתפקידים של נותנות שירות (למשל קופאית בסופר, עובדת תחנת דלק, ניקיון, וכדומה) וכי כחמישית מקבוצת המחקר עובדות בתחומי העזרה. חשוב לציין שמעל לשליש מהצעירות (31.3%) בקבוצת המחקר התייחסו למקום ההתנדבות שלהן כמקום עבודתן זאת לעומת 1% מהצעירות בקבוצת ההשוואה, אך הן הוצאו מהחישוב שכן מדובר בהתנדבות ולא בעבודה. עוד חשוב לציין כי אף אחת מהצעירות הן בקבוצת המחקר והן בקבוצת ההשוואה לא ציינה שהיא עובדת בתחום המחשבים / הייטק / מדעים / מתמטיקה.

טבלה 2

תעסוקה

קבוצת השוואה N=98	קבוצת מחקר N=80	
34.0%	36.4%	נותנת שירות
30.9%	20%	מכירות
7.2%	14.5%	מסעדות
8.2%	18.2%	חינוך ומקצועות העזרה
12.4%	3.6%	מפעל
7.2%	5.5%	אחר
0%	1.8%	אבטחה

* אחר = מקצועות שלא נכללו באף קטגוריה אחרת כגון ראיית חשבון, צילום.

מבין הצעירות העובדות, נמצא כי למעלה ממחצית מהצעירות בקבוצת המחקר (61.6%) לעומת פחות ממחצית מקבוצת ההשוואה (43.3%) עובדות במשרה חלקית. הצעירות נשאלו באשר לסיבות שהן עובדות במשרה חלקית. חלק מהצעירות התייחסו לנסיבות הקשורות למקום העבודה ("אין מספיק משמרות"), בעוד חלק אמרו שחלקיות משרה היא העדפתן האישית ("כי אני לא רוצה לחץ נפשי"). כמו כן, חלק מהצעירות התייחסו לנוחות של חלקיות משרה לצד לימודים. מספר צעירות כתבו שהן אינן מודעות לסיבות שבשלן הן עובדות בחלקיות משרה.

הצעירות נשאלו אודות קבלת קצבאות מביטוח לאומי. באופן כללי, הצעירות בקבוצת המחקר דיווחו יותר על קבלת קצבה (19.4%) לעומת קבוצת ההשוואה (2%). בקבוצת המחקר, הקצבה השכיחה הייתה הבטחת הכנסה (11.1%), זאת לעומת פחות מאחוז בקבוצת ההשוואה (0.5%). בנוסף, קרוב לעשירית (7.4%) מהצעירות בקבוצת המחקר ציינו שהן מקבלות דמי אבטלה ואף צעירה מקבוצת ההשוואה לא דיווחה על קבלת דמי אבטלה.

טבלה 3

קבלת קצבאות מביטוח לאומי

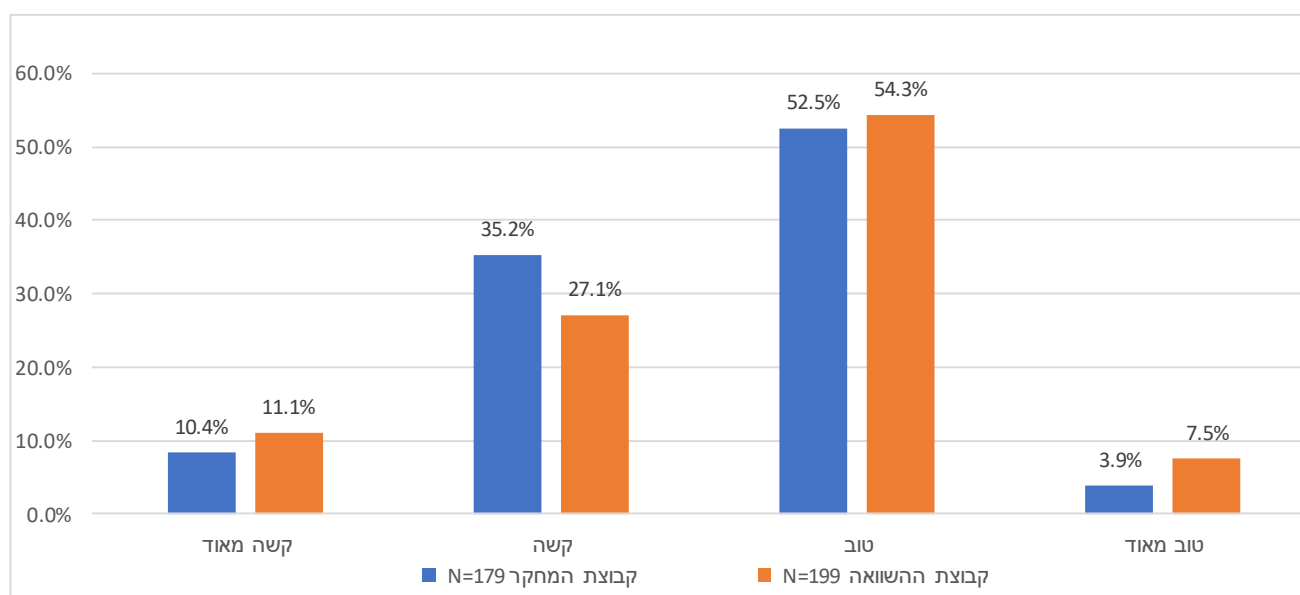
קבוצת השוואה N=4	קבוצת מחקר N=35	
25.0%	57.1%	הבטחת הכנסה
50.0%	17.1%	קצבת ילדים
0%	11.4%	אחר
0%	7.4%	אבטלה
0%	5.7%	השלמת הכנסה
0%	2.9%	מזונות
0%	2.9%	נכות

*ניתן היה לסמן יותר מאפשרות אחת

הצעירות נשאלו לגבי תפיסתן הסובייקטיבית את מצבן הכלכלי. למעלה משליש מהצעירות בקבוצת המחקר ולמעלה מרבע בקבוצת ההשוואה (35.2% ו-27.1% בהתאמה) ציינו שמצבן הכלכלי קשה. ובנוסף, עשירית מקבוצת המחקר ומקבוצת ההשוואה וקבוצת המחקר (8.4% ו-11.1% בהתאמה) ציינו שמצבן הכלכלי קשה מאוד. מעל למחצית בקבוצת המחקר והשוואה והמחקר (52.5% ו-54.3% בהתאמה) ציינו שמצבן הכלכלי טוב. במבחן חי בריבוע שערך השוואה בשתי הקבוצות נמצא כי אין הבדל מובהק בין קבוצת המחקר להשוואה ($\chi^2 = 4.851$, $df=3$, n.s) באשר לתפיסת המצב הכלכלי, זאת על אף שנמצא הבדל מובהק ברמת שכרן.

תרשים 4

הגדרה של המצב הכלכלי



הצעירות התבקשו להתייחס לשאלה האם הן מסייעות לבני משפחתן בפרנסת המשפחה. פחות משליש מהצעירות בקבוצת המחקר ובקבוצת ההשוואה (28.3% ו-30.7% בהתאמה) ציינו שהן מסייעות בפרנסת בני משפחתן. כל הצעירות שמסייעות למשפחתן מעניקות סיוע להורים שלהן הן בתשלום קבוע חודשי, תשלום על חשבונות, קנייה של מוצרי מזון וסיוע כללי להוריהן. חלק מהצעירות התייחסו שעזרה זו הינה עבור כלל בני הבית כולל לדוגמה את אחיהן.

עוד הצעירות התבקשו להתייחס לשאלה האם הן מתמודדות עם חובות כלשהם. מרבית הצעירות בשתי הקבוצות ציינו שאין להן חובות, ורק כעשירית בקבוצת המחקר ובקבוצת ההשוואה (12.4% ו-14.1% בהתאמה) ציינו שיש להן חובות. סכום החובות בקבוצת המחקר נע בין שקלים בודדים לבין 150,000 ₪. זאת לעומת קבוצת ההשוואה שטווח החובות נע בין 1000 ₪ ל- 40,000 ₪.

מגבלה פיזית או נפשית

מרבית הצעירות בקבוצת המחקר (94.4%) ציינו שאינן מתמודדות עם מגבלה פיזית או נפשית ואילו אחוזים בודדים מהן (5.6%) ציינו כי מתמודדות עם מגבלה כלשהי. גם בקרב קבוצת ההשוואה, רוב הצעירות (98.5%) אינן מתמודדות עם מגבלה ורק אחוז בודד מתוכן (1.5%) מתמודדות עם מגבלה כלשהי. בהתייחס למגבלות שפירטו הצעירות כולן התייחסו למגבלות פיזיות (כגון דלקת שרירים, מיגרנות, אנמיה) ובשתי הקבוצות אף אחת לא התייחסה למגבלת נפשית.

חלק ב' - השכלה

טבלה מס' 5 מראה כי מרבית הצעירות בקבוצת המחקר וההשוואה (80.6% ו-79.9% בהתאמה) דיווחו שהן בעלות תעודת בגרות מלאה. אולם, קרוב לחמישית מביניהן אינן עומדות בתנאי הסף של הקבלה לאוניברסיטאות של ארבע יח"ל לפחות בלימודי האנגלית. בקבוצת המחקר, קרוב לחמישית (17.6%) עם 3 יחידות באנגלית, כמחצית (40.1%) דיווחו על 4 יחידות לימוד באנגלית, וכמחצית (41.5%) על 5 יחידות לימוד באנגלית. גם בקבוצת ההשוואה נמצאו אחוזים דומים, כאשר 17.1% עם 3 יחידות באנגלית, כמחצית (44.9%) עם 4 יחידות, ומעל לשליש (37.3%) עם 5 יחידות. בהתייחס למתמטיקה, בקבוצת המחקר, לקרוב למחציתן (43%) 4 יח"ל במתמטיקה, שיעור דומה (41.5%) בעלות 3 יח"ל וקצת למעלה מעשירית (14.8%) בעלות 5 יח"ל במתמטיקה. נתונים דומים נמצאו גם בקבוצת ההשוואה כאשר קרוב למחצית (41.8%) בעלות 3 יח"ל, שיעור דומה (39.9%) בעלות 4 יח"ל וחמישית (18.4%) בעלות 5 יח"ל.

מעל לעשירית מהצעירות בקבוצת ההשוואה (14%) ובודדות מקבוצת המחקר (7.5%) ציינו שיש להן תעודה מקצועית. על אף שהמחקר היה מיועד לצעירות שלא רכשו השכלה על תיכונית, צעירות אלא לא הוצאו מהמדגם מפני שהן למדו מקצוע בו הן לא עסקו, ובשאלה על תכנון עתידי להמשך לימודים הן הביעו עניין לרכוש השכלה על תיכונית אחרת. נדגיש ששיעור יחסית נמוך, מעט מעל לעשירית מהצעירות בקבוצת המחקר (12.6%) לעומת 6.1% מקבוצת ההשוואה הינן בעלות השכלה של פחות מ-12 שנות לימוד.

טבלה 5

רמת השכלה

קבוצת השוואה N=199	קבוצת מחקר N=179	
6.1%	12.6%	פחות מ-12 שנות לימוד
12.6%	6.7%	12 שנות לימוד
4.0%	9.5%	בגרות חלקית
79.9%	80.4%	תעודת בגרות מלאה
14%	7.5%	תעודה מקצועית

מאפייני השכלה תיכונית

טבלה מס' 6 מציגה את בית הספר התיכון בו למדו הצעירות. טבלה זו מראה כי מרבית הצעירות בשתי הקבוצות למדו בבתי ספר עיוניים. בשתי הקבוצות אחוזים בודדים למדו בבתי ספר מקצועיים או לחילופין בחינוך מיוחד.

טבלה 6

סוג בית הספר

קבוצת השוואה (N=199)	קבוצת מחקר (N=179)	
93.5%	96.1%	עיוני
2%	1.7%	כיתה מקדמת בחינוך רגיל
3.5%	1.7%	מקצועי
1.0%	0.6%	חינוך מיוחד

קרוב לעשירית (7.3%) מקבוצת המחקר ואחוזים בודדים מקבוצת ההשוואה (5.5%) ציינו כי אובחנו עם לקויות למידה. עוד נמצא כי עשירית מקבוצת המחקר וההשוואה (7.3%-8.5%)

בהתאמה) מתמודדות עם הפרעות קשב וריכוז. לצעירות בודדות בקבוצת המחקר (2.8%) ובקבוצת ההשוואה (4%) יש גם לקות למידה וגם הפרעת קשב וריכוז.

השכלת הורים

הטבלה הבאה מציגה את התפלגות השכלת ההורים של המשתתפות. שליש מהאימהות של קבוצת המחקר (36.9%) לעומת חמישית מקבוצת ההשוואה (24.1%) בעלות השכלה של פחות מ-12 שנות לימוד. בהתייחס להשכלה אקדמית נמצא כי חמישית מהאימהות (21.2%) בקבוצת המחקר וחמישית מקבוצת ההשוואה (19.1%) בעלות השכלה אקדמית. בהתייחס לאבות, שיעור האבות בעלי השכלה של פחות מ-12 שנות לימוד היה גבוה יותר בקבוצת המחקר (37.4%) לעומת קבוצת ההשוואה (29.6%). כמו כן, שיעור האבות בעלי השכלה אקדמית היה נמוך במקצת בקבוצת המחקר (11.7%) לעומת קבוצת ההשוואה (15.1%). עם זאת, אחוז הצעירות ששניים מהוריהן אינם בעלי השכלה אקדמית היה כשני שלישי הן בקבוצת המחקר והן בקבוצת ההשוואה (68.8% ו-64.6% בהתאמה).

טבלה 7

השכלת הורים

אב	אם	אב	אם	
קבוצת השוואה N=199		קבוצת מחקר N=179		
29.6%	24.1%	37.4%	36.9%	פחות מ-12 שנות לימוד
44.2%	48.2%	35.5%	25.7%	12 שנות לימוד
5.5%	3.5%	6.7%	10.6%	תעודת הכשרה
15.1%	19.1%	11.7%	21.2%	השכלה אקדמית
5.5%	5%	8.9%	5.6%	לא יודעת/לא רלוונטי
68.8%		64.6%		סה"כ - שני ההורים אינם בעלי השכלה אקדמית

מצב לימודים כיום ותכנון עתידי ללימודים

חלק מהצעירות דיווחו כי הן לומדות בעת מילוי השאלון (20.7% מקבוצת המחקר, 6.5% מקבוצת ההשוואה). אחוזים בודדים הן מקבוצת המחקר והן מקבוצת ההשוואה (6.7% ו-5% בהתאמה) ציינו כי הן לומדות לפסיכומטרי, אחוזים בודדים מקבוצת המחקר (6.7%) וצעירה אחת מקבוצת ההשוואה ציינו כי הן לומדות להשלמה או שיפור בגרויות, בודדות הן מקבוצת המחקר והן מההשוואה (5% ו-1% בהתאמה) משלימות 12 שנות לימוד.

טבלה 8

סטטוס לימודים כיום

קבוצת השוואה N=13	קבוצת מחקר N=37	
5%	6.7%	פסיכומטרי
0.5%	6.7%	השלמת 12 שנות לימוד
1%	5%	השלמת בגרויות
1%	2.8%	לימודים אחרים
28.5%	6.8%	השלמת 12 שנות לימוד

הצעירות נשאלו אודות שינויים בתכניות שהיו להן ללמוד בעקבות הקורונה, וחמישית (17.3%) מקבוצת המחקר ומקבוצת ההשוואה (20.6%) שינו את התוכנית שלהן ללימודים בשל תקופת הקורונה.

נציין כי כעשירית מקבוצת המחקר (8.6%) ומקבוצת ההשוואה (12.6%) החלו בשלב כלשהו בחייהן ללמוד אך הפסיקו. באשר לסיבות להפסקת הלימודים, כפי שניתן לראות מהטבלה שלהלן, למעלה ממחצית (56.3% בקבוצת המחקר ו-56.0% בקבוצת ההשוואה) מהצעירות שהפסיקו ללמוד בשתי הקבוצות, עשו זאת בעקבות קושי כלכלי. הסיבות האחרות היו קושי בלימודים (24% בקבוצת המחקר ו-16% בקבוצת ההשוואה), בעקבות עומס בלימודים (6.3% בקבוצת המחקר ו-16.0% בקבוצת ההשוואה) מקום שנסגר (8% בקבוצת ההשוואה) וסיבה אחרת (31.3% בקבוצת המחקר ו-20% בקבוצת ההשוואה). בנוגע לסיבה האחרת, הצעירות ציינו למשל חתונה, לידה או רצון לעבור מקום לימודים.

טבלה 9

סיבות להפסקת לימודים

קבוצת מחקר N=16	קבוצת השוואה N= 25	
56.3%	56.0%	קושי כלכלי
25%	16.0%	קושי בלימודים
6.3%	16.0%	עומס בלימודים
0%	8.0%	מקום שנסגר
31.3%	20.0%	אחר

*ניתן היה לסמן יותר מאפשרות אחת.

ציפיות ותחושת מסוגלות אקדמית

למעלה משני שליש מהצעירות בקבוצת המחקר (67.2%) ולמעלה מחצי בקבוצת ההשוואה (57.3%) מעוניינות להירשם ללימודי תואר ראשון. למעלה מעשירית מקבוצת המחקר (13.3%) ו-7% בקבוצת ההשוואה מעוניינות להשלים בגרויות. בהמשך לכך, שליש מקבוצת המחקר ושליש מקבוצת ההשוואה (36.1% ו-32.7% בהתאמה) מעוניינות להבחן בבחינה הפסיכומטרית. לבסוף, קרוב לחמישית מקבוצת המחקר (18.9%) ועשירית (13.6%) מקבוצת ההשוואה מעוניינות לרכוש תעודה מקצועית. חשוב לציין כי בשתי הקבוצות, כל הצעירות ציינו שיש להן לפחות תוכנית אחת ללימודים מלבד צעירה אחת בקבוצת המחקר.

טבלה 10

תכנון עתידי ללימודים

קבוצת השוואה N=85-185	קבוצת המחקר N=125-156	להירשם ל
57.3%	67.2%	לימודי תואר ראשון
32.7%	36.1%	פסיכומטרי או מכינה
13.6%	18.9%	הכשרה מקצועית
7%	13.3%	השלמת בגרויות
5%	8.3%	תואר שני

*בשאלה זו היה ניתן לסמן יותר מתשובה אחת

לצד הרצון של שיעור ניכר מהצעירות להמשיך ללמוד, כאשר הן נשאלו לגבי הציפיות בפועל ללימודים, למעלה מחצי מהצעירות בקבוצת ההשוואה והמחקר (57.8% ו-57% בהתאמה) ענו כי לא ברור להן שתמשכנה ללמוד. כעשירית בקבוצת המחקר וההשוואה (7.3% ו-12.6% בהתאמה) ציינו כי ברור להן שלא תמשכנה ללמוד. כך, רק כשליש מהצעירות בקבוצת המחקר וההשוואה (35.8% ו-29.6% בהתאמה) ציינו שברור להן שתמשכנה ללמוד.

לבסוף הצעירות נשאלו אודות התדירות שהן חושבות על ההשכלה שלהן. מרבית הצעירות בקבוצת המחקר וההשוואה (82% ו-70.2% בהתאמה) ציינו שהן כל הזמן חושבות על ההשכלה שלהן. חמישית מקבוצת המחקר וההשוואה (15.7% ו-21.7% בהתאמה) ציינו שהן לעיתים חושבות על השכלתן ואחוזים בודדים מקבוצת המחקר וההשוואה (2.2% ו-8.1%) ציינו שהן כלל לא חושבות על ההשכלה.

הצעירות נשאלו על תפיסתן העצמית בנוגע למסוגלותן להתמודד עם משימות עתידיות הקשורות ללימודים במידה ותתחלנה ללמוד. התשובות בטבלה להלן מציגות את אחוז הצעירות

שהסכימו ואף הסכימו מאוד עם ההגדים שהוצגו בפניהן. ככלל נראה כי הן בקבוצת המחקר והן בקבוצת ההשוואה מרבית הצעירות מרגישות ביטחון לבחור את תחום הלימודים, להצליח לסייםם וכן להיות בעלות יכולת להתגבר על הקשיים השונים. ניתן לראות אחוזים גבוהים של הסכמה לגבי כלל הציפיות בשתי הקבוצות. עם זאת, חשוב לציין כי בהיבטים של מימון הלימודים והשגת סיוע כלכלי שיעור הצעירות שהיו בטוחות ביכולותיהן היה נמוך יותר.

טבלה 11

תפיסת מסוגלות אקדמית

קבוצת השוואה N=199-197			קבוצת מחקר N= 179-175			
ממוצע	מסכימה מאוד	מסכימה +	ממוצע	מסכימה מאוד	מסכימה +	
ס"ת			ס"ת			
0.62	3.17	90.4%	0.78	3.28	88.6%	אוכל לסיים את לימודיי בהצלחה
0.71	2.85	75.2%	0.92	2.89	72.6%	אדע להתגבר על קשיים במהלך הלימודים
0.81	2.78	70.9%	0.93	2.89	72.3%	אדע איך לבחור תחום לימודים
0.80	2.76	66.8%	0.89	2.88	69.5%	אצור קשרים חבריים בלימודים
0.78	2.81	68.1%	0.90	2.75	64.6%	אדע איך להירשם ללימודים
0.75	2.75	68.6%	0.90	2.73	64.4%	יהיה לי מקום מגורים מסודר בלימודים
0.82	2.60	59.9%	0.89	2.57	54.9%	אדע לדאוג לצרכים הכלכליים שלי בזמן הלימודים
0.78	2.62	63%	0.95	2.52	55.1%	אוכל לשלם את שכר הלימודים
0.82	2.41	45%	0.98	2.43	49.4%	אדע איך לחפש עזרה כלכלית לצורך תשלום שכר לימוד
.53	2.75		.66	2.76		ממוצע מסוגלות אקדמית

על מנת לבחון את ההבדל בין המדד הכללי בנוגע לתחושת מסוגלות אקדמית בקבוצת המחקר לעומת קבוצת ההשוואה, נערך מבחן T למדגמים בלתי תלויים. הניתוח לא העלה תוצאה מובהקת $t(374) = .875, n.s.$ ממוצע המסוגלות האקדמית של קבוצת המחקר $(M = 2.76, SD = .53)$ אינו שונה באופן מובהק מזה של קבוצת ההשוואה $(M = 2.75, SD = .66)$.

הצעירות התבקשו לציין מהו החלום שלהן בחיים. שאלה זו הייתה פתוחה. סעיף זה יפרט את החלומות המרכזיים שהעלו הצעירות. המטרה של השאלה הזו הייתה בין השאר ללמוד עד כמה נושא ההשכלה מהווה חלק מרכזי בחלומות העתידיים של הצעירות. נמצא כי חלק ניכר

מהצעירות בשתי הקבוצות התייחסו לרכישת השכלה כהיבט משמעותי מהחלום שלהן. כך לדוגמא אחת מהצעירות שיתפה "ללמוד בכל תחומי החיים" וצעירה נוספת שיתפה "להצליח בלימודים ולהשיג את המטרה שלי". מלבד זאת, חלק מהצעירות התייחסו בחלומות שלהן להיבטים הנוגעים להתפתחות אישית, כך לדוגמא אחת הצעירות שיתפה "להיות אישה מוצלחת" ואחרת תיארה "למצוא את הזהות שלי". היבט נוסף דומיננטי שהופיע בחלומות הצעירות מתייחס להיבטים התעסוקתיים. כך לדוגמא אחת מהצעירות אמרה שחלומה "לפתוח עסק פרטי של עיצוב פנים" וצעירה נוספת "למצוא מקום עבודה משלי". עוד חשוב לציין כי חלק מהצעירות התייחסו לחלומות הכוללים רצון להתפתח כלכלית כמו שמספר צעירות כתבו "להיות עשירה". בנוסף לכל אלו, היו צעירות שהתייחסו למספר חלומות במקביל ובפרט צעירות שהתייחסו לחלומות תעסוקתיים והשכלתיים בד בבד כגון "לסיים את הלימודים ולפתוח עסק" או חלומות התפתחותיים והשכלתיים "ללמוד להיות עצמאית מכל הבחינות". נראה מכל אלו שהחלומות של הצעירות כוללים את הרצון שלהן להתפתח ולהתקדם בהיבטים שונים בחייהן.

חלק ג' – חסמים להשכלה

בחלק זה, הצעירות נשאלו בנוגע לחסמים להשתלבות עתידית בהשכלה. החסמים חולקו כאמור למספר עולמות תוכן: חסמים מגדריים, חסמים מבניים, חסמים כלכליים, חסמים הקשורים לסביבה החברתית ומשפחתית, חסמים הקשורים לתפיסה עצמית, חסמים הנוגעים למוטיבציה וידע באשר ללימודים על תיכוניים וחסמים אתניים-לאומיים. סולם התשובות נע כאמור בין 1- מאוד לא מסכימה ל 5- מסכימה מאוד.

בנוגע לחסמים המגדריים המוצגים בטבלה מס' 12, החסם המרכזי עבור הצעירות בשתי הקבוצות היה "הטיפול בילדים". חשוב לציין כי בשאלון השאלה הוצגה לצעירות הרווקות כ-"אם יהיו לי ילדים, הדאגה לטיפול בהם", ולאימהות הצעירות כ-"הילדים והדאגה לטיפול בהם". החסם הנוסף המרכזי עבור הצעירות מקבוצת המחקר ומקבוצת ההשוואה היה "אני אישה".

על מנת לבחון את ההבדל בין הקבוצות בנוגע לחסמים המגדריים, נערך מבחן T למדגמים בלתי תלויים. הניתוח לא העלה תוצאה מובהקת $t(377)=1.12, n.s$. ממוצע החסמים המגדריים של קבוצת המחקר ($M = 2.70, SD = 1.26$) אינו שונה באופן מובהק מזה של קבוצת ההשוואה ($M = 2.54, SD = 1.33$).

טבלה 12

חסמים מגדריים

קבוצת השוואה (N=199)			קבוצת מחקר (N=180)			
ממוצע	ס"ת	מסכימה + מסכימה מאוד	ממוצע	ס"ת	מסכימה + מסכימה מאוד	
2.92	1.56	40.7%	3.22	1.55	54.8%	הטיפול בילדים
2.60	1.67	37.7%	2.93	1.75	22.4%	אני אישה
2.39	1.48	27.0%	2.47	1.44	29.7%	הרצון שלי שיהיו לי ילדים
2.13	1.32	21.8%	2.09	1.29	18.6%	נישואים/ אירוסין
2.54	1.33		2.70	1.26		ממוצע חסמים מגדריים

החסמים המבניים מוצגים בטבלה מס' 13. נמצא כי בקרב הצעירות משתי הקבוצות החסמים השכיחים ביותר היה "העובדה שאני אצטרך לעבוד תוך כדי הלימודים" ו"לוקח זמן ארוך מדי לסיים את הלימודים". הפריט "העובדה שאני אצטרך לעבוד תוך כדי הלימודים" קושר בניתוח הגורמים כשייך לחסמים המבניים אף שהוא עשוי להיראות כחסם כלכלי, כאשר ההנחה היא שהוא מהווה חסם מבני עבור אוכלוסיות מודרות בפריפריה החברתית והגיאוגרפית ונובע מהעלויות הגבוהות של לימודים על תיכונים בישראל.

על מנת לבחון את ההבדל בין הקבוצות בנוגע לחסמים המבניים, נערך מבחן T למדגמים בלתי תלויים. הניתוח לא העלה תוצאה מובהקת $t(377)=1.69, n.s.$. ממוצע החסמים המבניים של קבוצת המחקר ($M = 2.44, SD = .83$) אינו שונה באופן מובהק מזה של קבוצת השוואה ($M = 2.29, SD = .85$).

טבלה 13

חסמים מבניים

קבוצת השוואה (N=198-199)			קבוצת מחקר (N=178-179)			
ממוצע	ס"ת	מסכימה + מסכימה מאוד	ממוצע	ס"ת	מסכימה + מסכימה מאוד	
2.93	1.37	41.7%	3.14	1.36	48.0%	העובדה שאני אצטרך לעבוד תוך כדי הלימודים
2.41	1.26	24.6%	2.57	1.37	30.9%	לוקח זמן ארוך מדי על מנת לסיים את הלימודים

קבוצת השוואה (N=198-199)			קבוצת מחקר (N=178-179)			
ממוצע	ס"ת	מסכימה + מסכימה מאוד	ממוצע	ס"ת	מסכימה + מסכימה מאוד	
2.05	1.40	22.6%	2.53	1.62	37.1%	כדי להתקבל לימודים על תיכונים אני אצטרך לעשות השלמת לימודים
2.29	1.26	21.6%	2.51	1.32	24.3%	אני לא עומדת בתנאי הקבלה
2.09	1.31	19.7%	2.11	1.30	20.7%	לא קיבלתי תמיכה מהמורים שלי בבית ספר
2.03	1.22	15.2%	1.78	1.16	12.8%	אני צריכה להתעסק בדברים שקורים לי עכשיו בחיים שלי ולא פנויה לחשוב על לימודים
.29	.85		.44	.83		ממוצע חסמים מבניים

טבלה מס' 14 מציגה את החסמים הכלכליים. באשר לחסמים אלו, הצעירות בקבוצת המחקר דיווחו כי החסמים השכיחים הם "יש לי בעיות כספיות" ו-"אני לא יודעת איך להשיג עזרה כלכלית ללימודים". בקבוצת ההשוואה, החסמים השכיחים היו "יש לי בעיות כספיות", ו-"אין מספיק מלגות", אולם בכל אחד מהחסמים הכלכליים ממוצעי קבוצת המחקר גבוהים יותר לעומת קבוצת ההשוואה.

על מנת לבחון את ההבדל בין קבוצת המחקר לעומת קבוצת ההשוואה במדד החסמים הכלכליים, נערך מבחן T למדגמים בלתי תלויים. התוצאות מצביעות על כך כי מדד החסמים כלכליים של הצעירות מקבוצת המחקר ($M = 2.89$, $SD = 1.03$) גבוה באופן מובהק מאשר בקרב הצעירות מקבוצת ההשוואה ($M = 2.63$, $SD = 1.03$); $t(377) = 2.36$, $p < 0.05$.

טבלה 14

חסמים כלכליים

השוואה (N=197-199)			מחקר (N=172-180)			
ממוצע	ס"ת	מסכימה + מסכימה מאוד	ממוצע	ס"ת	מסכימה + מסכימה מאוד	
2.85	1.31	34.7%	3.11	1.33	42.8%	יש לי בעיות כספיות
2.67	1.37	34.8%	3.07	1.45	41.9%	אני לא יודעת איך להשיג עזרה כלכלית ללימודים

השוואה (N=197-199)			מחקר (N=172-180)			
ממוצע	ס"ת	מסכימה + מסכימה מאוד	ממוצע	ס"ת	מסכימה + מסכימה מאוד	
2.92	1.33	34.5%	2.95	1.29	34.3%	אין מספיק מלגות
2.12	1.21	14.7%	2.34	1.37	24.4%	אין בקרבת מקום את הלימודים שאני רוצה
2.63	1.03		2.89	1.03		ממוצע חסמים כלכלים

טבלה מס' 15 מציגה את החסמים הקשורים לסביבה החברתית ומשפחתית. בקרב הצעירות הן בקבוצת המחקר והן בקבוצת ההשוואה, החסמים "אני צריכה לטפל בבית/במשפחה" ו-"אין לי מישוהו שילווה אותי במהלך הלימודים" נמצאו כחסמים המרכזיים.

על מנת לבחון את ההבדל בין קבוצת המחקר לקבוצת ההשוואה בנוגע לחסמי הסביבה החברתית ומשפחתית, נערך מבחן T למדגמים בלתי תלויים. הניתוח לא העלה תוצאה מובהקת $t(377) = .76, n.s.$ ממוצע חסמי התמיכה של קבוצת המחקר ($M = 2.01, SD = .82$) אינו שונה באופן מובהק מזה של קבוצת ההשוואה ($M = 2.04, SD = .90$).

טבלה 15

חסמים הקשורים לסביבה החברתית ומשפחתית

השוואה (N=198-199)			מחקר (N=177-180)			
ממוצע	ס"ת	מסכימה + מסכימה מאוד	ממוצע	ס"ת	מסכימה + מסכימה מאוד	
2.45	1.37	29.1%	2.68	1.46	37.6%	אני צריכה לטפל בבית ו/ או במשפחה
2.23	1.33	22.2%	2.24	1.25	19.2%	אין לי מישוהו שילווה אותי במהלך הלימודים
1.89	1.19	13.1%	1.95	1.20	15.0%	חסרה לי תמיכה מהחברים/ות שלי בנוגע להמשך לימודים
1.96	1.25	15.6%	1.83	1.19	12.8%	אף אחד לא דוחף אותי ללמוד
1.83	1.09	9.5%	1.78	1.10	10.1%	אין לי דמויות לחיקוי/ לא ראיתי בסביבתי אף אחת שלומדת
1.90	1.20	13.6%	1.63	1.02	7.8%	ההורים שלי לא תומכים בתכניות שלי ללמוד
2.04	0.90		2.01	0.82		ממוצע חסמי תמיכה חברתית ומשפחתית

באשר לחסמים הקשורים לתפיסה עצמית, ניתן לראות כי בקרב הצעירות הערביות מקבוצת המחקר, החסמים הבולטים הם "אני לא יודעת איך ללמוד" ו-"המוסדות ומסגרות הלימודים אינם מתאימים לצרכים שלי". בדומה, בקרב הצעירות הערביות מקבוצת ההשוואה החסמים הבולטים היו: "אני לא יודעת איך ללמוד" ובנוסף לזה "אני חסרת ביטחון עצמי".

על מנת לבחון את הבדל בין קבוצת המחקר לקבוצת ההשוואה בנוגע לחסמי התפיסה העצמית, נערך מבחן T למדגמים בלתי תלויים. הניתוח לא העלה תוצאה מובהקת, $t(377) = .83$, n.s. ממוצע חסמי התפיסה העצמית של קבוצת המחקר ($M = 1.93$, $SD = .76$) אינו שונה באופן מובהק מזה של קבוצת ההשוואה ($M = 1.87$, $SD = .76$).

טבלה 16

חסמים הקשורים לתפיסה עצמית

השוואה (N=197-199)			מחקר (N=172-180)			
ממוצע	ס"ת	מסכימה מאוד	ממוצע	ס"ת	מסכימה מאוד	
1.99	1.11	12.1%	2.16	1.23	17.8%	אני לא יודעת איך ללמוד
1.82	1.07	8.6%	2.05	1.15	12.8%	המוסדות ומסגרות הלימודים אינם מתאימים לצרכים שלי
1.85	1.11	10.1%	1.98	1.07	11.0%	יהיה לי קשה מבחינה חברתית
1.90	1.23	15.2%	1.94	1.26	13.9%	המצב הרגשי שלי
1.90	1.14	12.6%	1.83	1.10	11.7%	אני חסרת בטחון עצמי
1.71	0.97	7.6%	1.74	1.01	6.1%	אני לא מתאימה למסגרת לימודים על תוכניים/ יהיה לי קושי להשתלב במסגרת לימודים
1.73	0.91	5.6%	1.72	0.96	6.1%	אני לא חכמה מספיק
1.87	0.76		1.93	0.76		ממוצע חסמי תפיסה עצמית

טבלה מס' 17 מציגה את החסמים הקשורים למוטיבציה ולידע באשר להשתלבות בהשכלה על תיכונית. החסמים הבולטים בקרב הצעירות משתי הקבוצות "אני לא יודעת איפה אני רוצה ללמוד" ו-"אני לא יודעת מה אני רוצה ללמוד".

על מנת לבחון את הבדל בין המדדים הכלליים בנוגע לחסמי מוטיבציה בקבוצת המחקר לעומת קבוצת ההשוואה, נערך מבחן T למדגמים בלתי תלויים. הניתוח לא העלה תוצאה מובהקת, $t(375) = .96$, n.s. ממוצע חסמי המוטיבציה והידע של קבוצת המחקר ($M = 2.05$, $SD = .84$) אינו שונה באופן מובהק מזה של קבוצת ההשוואה ($M = 2.05$, $SD = .84$).

טבלה 17

חסמים הקשורים למוטיבציה וידע באשר ללימודים

השוואה (N=195-199)			מחקר (N=175-178)			
ממוצע	ס"ת	מסכימה + מסכימה מאוד	ממוצע	ס"ת	מסכימה + מסכימה מאוד	
2.69	1.40	33.8%	2.72	1.45	36.4%	אני לא יודעת איפה אני רוצה ללמוד
2.44	1.38	24.1%	2.58	1.45	27.4%	אני לא יודעת מה אני רוצה ללמוד
1.86	1.12	13.1%	1.80	1.14	12.9%	אין לי כוח/ אני עצלנית
1.71	1.05	8.2%	1.68	1.06	8.0%	אני לא רואה את החשיבות של זה
1.61	1.01	8.0%	1.50	0.97	6.3%	אין לי עניין בלימודים
2.05	0.84		2.05	0.84		ממוצע חסמי מוטיבציה וידע באשר ללימודים

לבסוף, נבדקו החסמים האתניים על רקע העובדה שהצעירות משתייכות למיעוט לאומי. חלק זה התמקד בחסמים הקשורים הן להיות הצעירות מיעוט לאומי והן לתפיסות מסורתיות בחברה זו. החסם המרכזי שהצעירות בשתי הקבוצות דיווחו בהקשר זה היה "העדה שלי". החסם הבולט אחריו היה "העמדות של החברה הרחבה בנוגע לעדה שלי".

על מנת לבחון את הבדל בנוגע לחסמים אתניים בקבוצת המחקר לעומת קבוצת ההשוואה, נערך מבחן T למדגמים בלתי תלויים. הניתוח לא העלה תוצאה מובהקת, $t(377) = .81$, $p > .05$. ממוצע החסמים האתניים של קבוצת המחקר ($M = 1.99$, $SD = .81$) אינו שונה באופן מובהק מזה של קבוצת ההשוואה ($M = 1.92$, $SD = .86$).

טבלה 18

חסמים אתניים

השוואה (N=195-199)			מחקר (N=175-178)			
ממוצע	ס"ת	מסכימה + מסכימה מאוד	ממוצע	ס"ת	מסכימה + מסכימה מאוד	
2.60	1.60	37.7%	2.94	1.63	48.9%	העדה שלי
2.42	1.44	29.3%	2.64	1.45	33.0%	העמדות של החברה הרחבה בנוגע לעדה שלי

השוואה (N=195-199)			מחקר (N=175-178)			
ממוצע	ס"ת	מסכימה + מסכימה מאוד	ממוצע	ס"ת	מסכימה + מסכימה מאוד	
1.70	1.09	9.1%	1.90	1.25	16.2%	החברה שלי לא מעודדת בנות ללמוד
1.67	1.06	8.1%	1.62	1.04	8.3%	להורים שלי/ למשפחה שלי יש דעות שליליות על לימודים על תיכונים
1.61	1.08	8.1%	1.46	0.96	6.8%	למשפחה שלי יש דעות שליליות על לימודים על תיכונים של נשים
1.56	0.89	4.5%	1.43	0.90	5.6%	אני חוששת לפגיעה בשם הטוב שלי
1.92	0.86		1.99	0.81		ממוצע חסמים אתניים

על מנת לבחון הבדלים בין הקבוצות לגבי הממד הכללי של חסמים להשכלה על תיכונית, נערך מבחן T למדגמים בלתי תלויים. הניתוח לא העלה תוצאה מובהקת $t(377) = .19$, n.s. ממוצע החסמים הכללי של קבוצת המחקר ($M = 2.27$, $SD = .65$) אינו שונה באופן מובהק מזה של קבוצת ההשוואה ($M = 2.18$, $SD = .69$).

על מנת להשוות בין שכיחות סוגי החסמים השונים, נערך ניתוח ANOVA למדידות חוזרות, כאשר נעשה ניתוח נפרד לכל קבוצה. כפי שניתן לראות בטבלה מס' X, באופן כללי, בקבוצת המחקר נמצא כי חסמי התפיסה העצמית, חסמים הקשורים לסביבה החברתית ומשפחתית, חסמי המוטיבציה והחסמים האתניים נמוכים מהחסמים הכלכליים, המבניים והמגדריים. בנוסף, החסמים המגדריים והכלכליים גבוהים מהחסמים המבניים. בדומה, גם בקבוצת ההשוואה נמצאו ממצאים דומים, כאשר בקבוצה זו לעומת קבוצת המחקר חסמי התפיסה העצמית נמוכים במובהק מכלל החסמים, מלבד החסמים האתניים.

טבלה 19

השוואה בין סוגי החסמים

η	F	חסמים אתניים		חסמים מגדריים		חסמי מוטיבציה		חסמים כלכליים		חסמים מבניים		חסמים הקשורים לסביבה החברתית ומשפחתית		חסמי תפיסה עצמית		
		SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	
0.2	56.15***	0.82	2.00 _{cdi}	1.27	2.71 ^{abce}	0.84	2.05 _{cd}	1.02	2.87 ^{abc}	0.83	2.33 _{ab}	0.82	2.01	0.76	1.94	מחקר
0.2	39.63***	0.86	1.92 _{cdi}	1.33	2.54 ^{abce}	0.84	2.05 ^{acd}	1.03	2.63 ^{abc}	0.85	2.29 ^{ab}	0.9	2.04 ^a	0.54	1.87	השוואה

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

הערה : הסולם הוא 1- מאוד לא מכימה ל-5- מסכימה מאוד

a : שונה באופן מובהק ($p < .001$) מחסמי תפיסה עצמית (Bonferroni post-hoc)

b : שונה באופן מובהק ($p < .001$) מחסמי חסמים הקשורים לסביבה החברתית ומשפחתית (Bonferroni post-hoc)

c : שונה באופן מובהק ($p < .001$) מחסמים מבניים (Bonferroni post-hoc)

d : שונה באופן מובהק ($p < .001$) מחסמים כלכליים (Bonferroni post-hoc)

e : שונה באופן מובהק ($p < .001$) מחסמי מוטיבציה (Bonferroni post-hoc)

i : שונה באופן מובהק ($p < .001$) מחסמים מגדריים (Bonferroni post-hoc)

חלק ד' – משתנים קשורים להשתלבות בהשכלה על תיכונית

שליטה עצמית

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

טבלה 20

שליטה עצמית

השוואה (N=193-196)			מחקר (N=180)			
ממוצע	ס"ת	מסכימה מאוד	ממוצע	ס"ת	מסכימה מאוד	
3.63	1.21	64.1%	4.03	1.11	72.2%	מה שיקרה לי בעתיד תלוי בעיקר בי*
3.33	1.16	45.1%	3.79	1.07	61.1%	אני יכולה לעשות כמעט כל דבר שאני מחליטה לעשות*
2.88	1.15	38.1%	2.89	1.16	32.8%	אני יכולה לשנות רק במידה מעטה הרבה דברים שחשובים לי בחיים*
2.70	1.12	25.0%	2.83	1.21	31.7%	יש לי מעט שליטה על הדברים שקורים לי בחיים*
2.73	1.18	27.8%	2.78	1.16	27.2%	הרבה פעמים אני מרגישה שאני לא יכולה להתמודד עם הבעיות שלי בחיים*
2.51	1.17	25.1%	2.63	1.13	25.0%	אין לי דרך שבה אני יכולה לפתור כמה מהבעיות שמפריעות לי
2.05	1.13	14.4%	2.02	1.15	15.6%	הרבה פעמים אני מרגישה שאחרים דוחפים אותי
3.45	0.65		3.52	0.66		ממוצע שליטה עצמית

*פריטים שעברו היפוך לצורך חישוב ממוצע המדד המסכם.

על מנת לבחון את הבדל בין המדדים הכלליים בנוגע למדד השליטה העצמית בקבוצת המחקר לעומת קבוצת ההשוואה, נערך מבחן T למדגמים בלתי תלויים. הניתוח לא העלה תוצאה מובהקת $t(374)=1.07$, n.s. ממוצע השליטה העצמית של קבוצת המחקר ($M = 3.52$, $SD = .66$) אינו שונה באופן מובהק מזה של קבוצת ההשוואה ($M = 3.45$, $SD = .65$).

תחושת בדידות

הצעירות נשאלו אודות תחושת הבדידות שלהם, כאשר הן נשאלו באיזה תדירות הן חשו בודדות בשבוע האחרון, בסולם תשובות של 1-כמעט בכלל לא עד 4-כמעט כל הזמן. טבלה מספר X מציגה את התפלגות התשובות בסולם זה, כאשר התדירות השכיחה בקבוצת המחקר הייתה "כמעט בכלל לא", ובקבוצת ההשוואה "לפעמים", לצד זאת, אחוזים גבוהים יותר בקבוצת ההשוואה מאשר בקבוצת המחקר דיווחו כי הן חשות בדידות רוב הזמן וכמעט כל הזמן.

טבלה 21

תחושת בדידות

קבוצת השוואה N=197	קבוצת מחקר N=180	
31.5%	38.9%	כמעט בכלל לא
40.6%	37.8%	לפעמים
19.3%	17.2%	רוב הזמן
8.6%	6.1%	כמעט כל הזמן
2.05 (.92)	1.91 (.89)	ממוצע תחושת בדידות

על מנת לבחון את הבדל בין תחושת הבדידות בקבוצת המחקר לעומת קבוצת ההשוואה, במבחן חי בריבוע שערך השוואה בשתי הקבוצות נמצא כי אין הבדל מובהק בין קבוצת המחקר להשוואה $(\chi^2 = 2.693, df=3, n.s)$ באשר לתחושת הבדידות.

תמיכה נתפסת

בפני הצעירות הוצג שאלון הבוחן תמיכה נתפסת, כלומר איך הן מעריכות את התמיכה שזמינה להן ממשפחתן, מחבריהן/ חברותיהן ומאחרים משמעותיים. בלוח הבא מוצגות התשובות. סולם התשובות נע בין 1- מאוד לא מסכימה ל-7 מאוד מסכימה. הפריט שזכה להסכמה הרבה ביותר בקרב הצעירות משתי הקבוצות היה "משפחתי מנסה באמת לעזור לי". כמו כן, הפריטים שזכו

להסכמה הנמוכה ביותר בשתי הקבוצות היה: "אני יכולה לסמוך על חברים/ות שלי כאשר מתעוררות בעיות".

טבלה 22

תמיכה חברתית נתפסת

השוואה (N=194)		מחקר (N=178)		
ממוצע	ס"ת	ממוצע	ס"ת	
5.35	1.96	5.54	1.93	משפחתי מנסה באמת לעזור לי.
4.94	2.03	5.28	2.07	אני מקבלת ממשפחתי את העזרה והתמיכה הרגשית שאני זקוקה לה.
4.15	2.20	4.53	2.27	אני יכולה לשוחח על בעיותיי עם משפחתי.
5.01	2.07	5.01	2.16	משפחתי מוכנה לעזור לי לקבל החלטות.
4.86	1.80	5.09	1.88	תמיכה משפחתית
4.52	2.25	4.96	2.18	יש אדם קרוב ללבי שאני יכולה לשתף בצער ובשמחה.
4.36	2.28	4.73	2.23	יש אדם קרוב ללבי הנמצא בקרבתו כאשר אני נזקקת.
4.64	2.33	4.65	2.40	יש אדם קרוב אלי/ללבי שהוא מקור עידוד עברי.
4.49	2.38	4.55	2.40	יש אדם קרוב ללבי שרגשותיי חשובים לו באמת.
4.49	2.03	4.72	2.10	תמיכת אחר משמעותי
3.90	2.23	4.49	2.25	יש לי חברים/ות שאני יכולה לשתף אותם בשמחתי ובצערי.
4.03	2.26	4.19	2.19	חברים/חברות באמת מנסים לעזור לי.
3.92	2.26	3.99	2.25	אני יכולה לדבר על בעיותיי עם החברים/חברות שלי.
3.76	2.34	3.76	2.27	אני יכולה לסמוך על חברים/ות שלי כאשר מתעוררות בעיות.
3.90	1.67	4.10	2.05	תמיכה חברתית
4.42	1.67	4.64	1.78	תמיכה כללית

על מנת לבחון את הבדל בנוגע למדד התפיסה הנתמכת בקבוצת המחקר לעומת קבוצת ההשוואה, נערך מבחן T למדגמים בלתי תלויים. הניתוח לא העלה תוצאה מובהקת

$t(370)=1.24, n.s.$ ממוצע התמיכה הנתפסת של קבוצת המחקר ($M = 4.64, SD = 1.78$) אינו שונה באופן מובהק מזה של קבוצת השוואה ($M = 4.42, SD = 1.67$).

על מנת להשוות בין שלושת הסוגים השונים של התמיכה, נערך ניתוח ANOVA למדידות חוזרות, כאשר נעשה ניתוח נפרד לכל קבוצה, כפי שמוצג בטבלה מס' 23. באופן כללי, בשתי הקבוצות נמצא כי התמיכה המשפחתית גבוהה באופן מובהק מתמיכה חברתית ומתמיכת אחר משמעותי. בנוסף, נמצא כי התמיכה החברתית נמוכה באופן מובהק משאר סוגי התמיכות.

טבלה 23

השוואה בין סוגי התמיכה

		תמיכה חברתית		תמיכת אחר		תמיכה		
η2	F			משמעותי		משפחתית		
		SD	M	SD	M	SD	M	
.156	32.71***	2.05	4.10 ^{ab}	2.10	4.72 ^a	1.88	5.09	מחקר
.116	25.40***	2.14	3.90 ^{ab}	2.03	4.49 ^a	1.80	4.86	השוואה

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

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

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

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

מצבי סיכון

הצעירות התבקשו לדווח על חשיפה למצבי סיכון במהלך חייהם, כולל לדוגמה הפרעות אכילה, מחשבות טורדניות וכדומה. צעירה נמדדה כחווה מצב סיכון כאשר היא דיווחה כי חוותה מצב מסוים בתדירות של בין במידה מועטה למידה רבה מאוד. הלוח הבא מציג את שכיחות מצבי הסיכון. נראה כי בשתי הקבוצות מעל למחצית מהצעירות לא חוו כלל מצבי סיכון, כחמישית מהצעירות חוו מצב סיכון אחד, לצד זאת, בשתי הקבוצות, כעשירית מהצעירות דיווחו כי חוו מעל 5 מצבי סיכון.

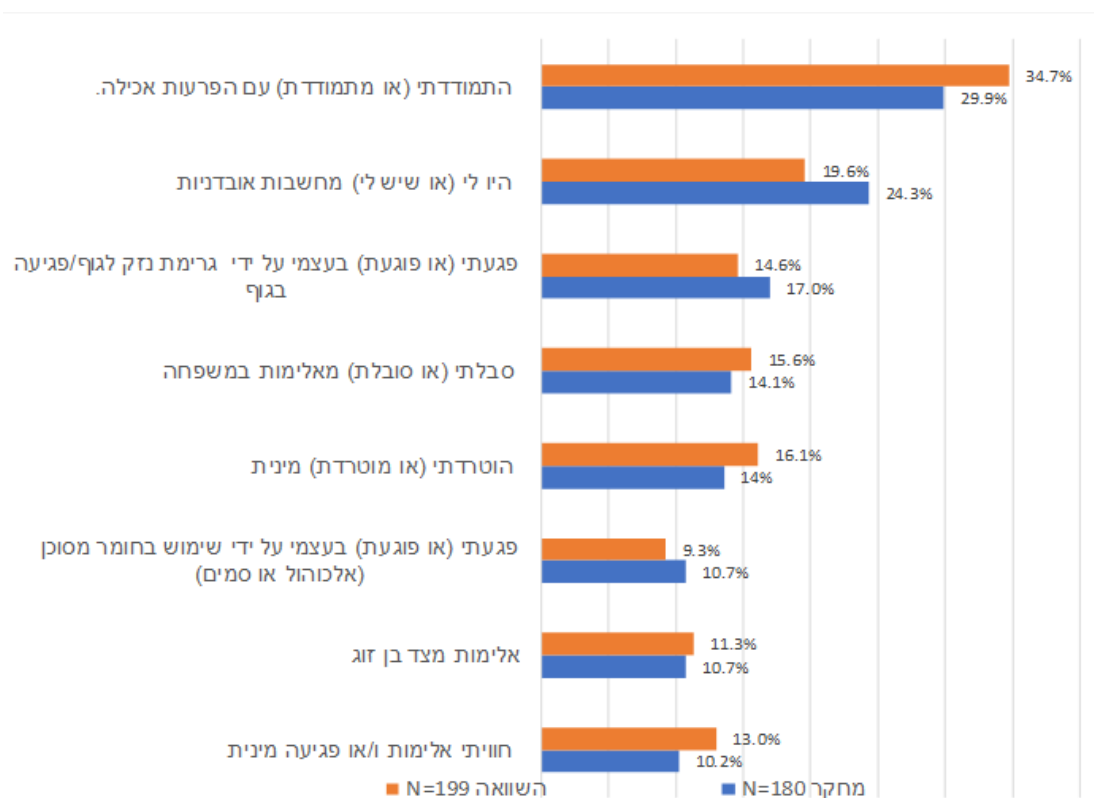
שכיחות מצבי הסיכון

השוואה N=186	מחקר N=176	
55.4%	58.5%	0
22.6%	17.0%	1
7.5%	6.3%	2
1.6%	6.4%	3
1.6%	2.8%	4
10.9%	9.2%	מעל 5

בנוסף לכך, לפי תרשים מס' X ניתן לראות כי מצבי הסיכון השכיחים בקרב הצעירות מקבוצת המחקר ומקבוצת ההשוואה היו התמודדות עם הפרעות אכילה" שדווח על ידי כשליש מהצעירות ו"היו לי או שיש לי מחשבות אובדניות" שדווח על ידי כרבע מהצעירות.

תרשים 5

סוגי מצבי הסיכון אליהן נחשפו הצעירות ושכיחותם



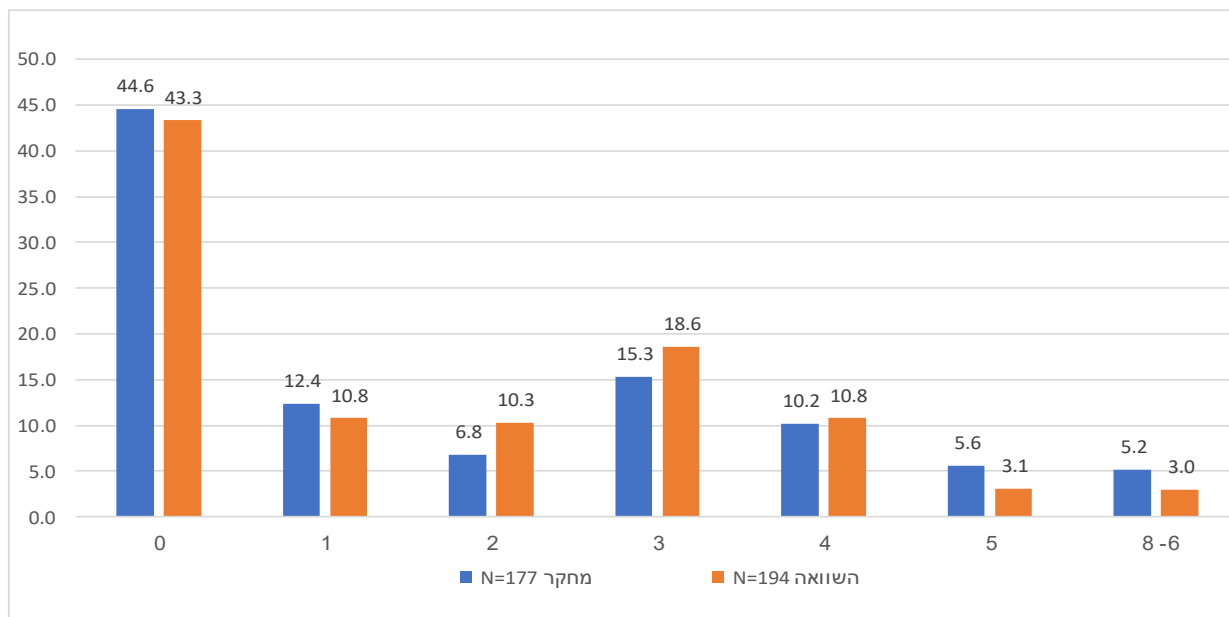
על מנת לבחון את הבדל בנוגע למצבי הסיכון בקבוצת המחקר לעומת קבוצת ההשוואה, נערך מבחן T למדגמים בלתי תלויים. הניתוח לא העלה תוצאה מובהקת $t(370) = -80, n.s$. ממוצע המדד הכללי של מצבי הסיכון של קבוצת המחקר ($M = 1.28, SD = .54$) אינו שונה באופן מובהק מזה של קבוצת ההשוואה ($M = 1.34, SD = .63$).

אפליה

הצעירות נשאלו האם הן חוו אפליה במהלך השנה האחרונה. בעוד שקרוב לחצי (44.6%) מקבוצת המחקר ו-43.3% מקבוצת ההשוואה) דיווחו כי הן לא חוו אף סוג אפליה לאורך חייהן, ניתן לראות כי כשליש חוו בין מצב אפליה אחד לשלושה והשאר חוו בין ארבעה לשמונה.

תרשים 6

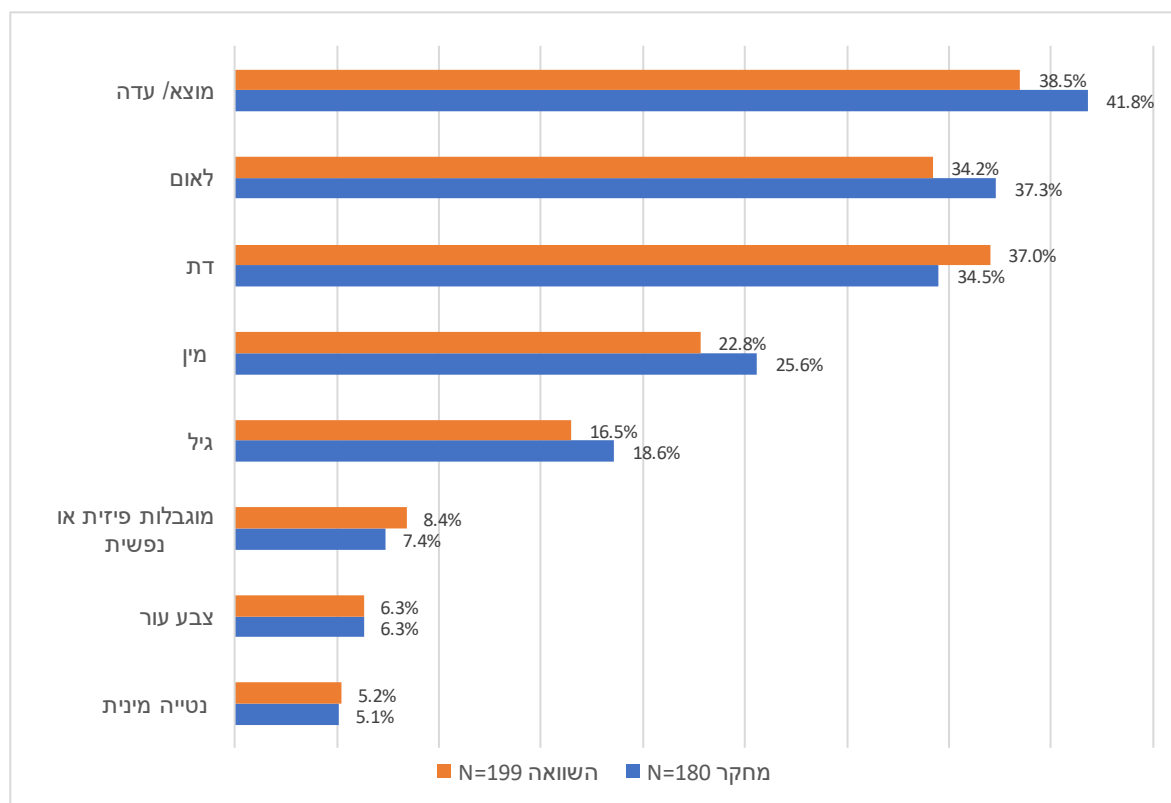
שכיחות מצבי האפליה



בקרבת הצעירות מקבוצת המחקר, האפליה השכיחה ביותר הייתה אפליה על רקע של מוצא (41.8%) ואחריה אפליה בעקבות לאום (37.3%). בקרב הצעירות מקבוצת ההשוואה, האפליה הנפוצה ביותר הייתה גם כן אפליה על רקע מוצא/עדה (38.5%) ואחריה אפליה על רקע דת (34.5%).

תרשים 7

סוגי האפליה שאיתן מתמודדות הצעירות



על מנת לבחון את ההבדלים בנוגע לשכיחות האפליה בקבוצת המחקר לעומת קבוצת ההשוואה, נערך מבחן T למדגמים בלתי תלויים. הניתוח לא העלה תוצאה מובהקת $t(369) = .42, n.s$. ממדד הכללי של האפליה של קבוצת המחקר ($M = 1.76, SD = 2.06$) אינו שונה באופן מובהק מזה של קבוצת ההשוואה ($M = 1.67, SD = 1.85$).

הקשר בין החסמים להשכלה למשתנים הבלתי תלויים

על מנת לבדוק את הקשרים השונים בין סוגי החסמים השונים ובין המשתנים הבלתי תלויים נערכו מבחני פירסון ומבחני T. המשתנים הבלתי תלויים חולקו לשתי קטגוריות: מצבי שוליים (שכללו מצב כלכלי, רמת השכלה ולקויות למידה, תחושת בדידות, מדד מצבי הסיכון ומדד האפליה) וגורמים המקדמים השתלבות בהשכלה (שכללו את מדד השליטה העצמית, ציפיות ותחושת מסוגלות אקדמית והסוגים השונים של מדדי התמיכה). בנוסף נבדקו גם משתני הרקע: גיל, תעסוקה, ואימהות.

טבלה מס' 25 מציגה את הקשרים שנבחנו בקבוצת המחקר. מהטבלה עולה כי בנוגע למשתני הרקע, הגיל קשור לכלל סוגי החסמים מלבד לחסמי מוטיבציה וחסמי תפיסה עצמית, כך שמי שהינן מבוגרות יותר חוות יותר חסמים מגדריים, כלכליים, מבניים, חסמים הקשורים לסביבה החברתית ומשפחתית וחסמים אתניים, וכן חסמים באופן כללי. בנוגע למשתנה התעסוקה, הוא לא נמצא קשור לאף אחד מסוגי החסמים וכן לא למדד החסמים הכללי. מדד האימהות נמצא קשור למדד החסמים הכללי וכן לכמה סוגי חסמים ספציפיים, כך שאימהות חוו יותר חסמים מגדריים, כלכליים, מבניים וחסמים הקשורים לסביבה החברתית והמשפחתית לעומת מי שאינן אימהות.

באשר למצבי השוליים, כל משתני מצבי השוליים (מצב כלכלי, רמת השכלה, לקות למידה, תחושת בדידות, מצבי סיכון ואפליה) נמצאו קשורים למדד החסמים הכללי. המצב הכלכלי ורמת ההשכלה נמצאו גם קשורים לכלל סוגי החסמים. בנוסף נמצא כי הימצאותה של לקות למידה קשורה לדיווח על יותר חסמי תפיסה עצמית, חסמים מבניים, חסמים הקשורים לסביבה החברתית והמשפחתית וחסמים אתניים. תחושת הבדידות נמצאה קשורה ליותר חסמי מוטיבציה, חסמי תפיסה עצמית, חסמי תמיכה סביבתית וחסמים אתניים. בנוגע למצבי סיכון, הם נמצאו קשורים לחסמי מוטיבציה, חסמי תפיסה עצמית, חסמים מבניים, חסמים הקשורים לסביבה החברתית והמשפחתית וחסמים אתניים. באשר למדד האפליה, הוא נמצא קשור לכלל סוגי החסמים מלבד לחסמים המגדריים.

בנוגע למשתנים שמקדמים השתלבות בהשכלה (ציפיות אקדמיות, מסוגלות אקדמיות, תחושת שליטה עצמית, תמיכה סביבתית), כלל המשתנים המקדמים נמצאו קשורים למדד הכללי של החסמים. באופן ספציפי, מדד השליטה העצמית ומדד תחושת המסוגלות האקדמית נמצאו קשורים באופן מובהק לכלל סוגי החסמים. בנוגע למדד הציפיות האקדמיות, הוא נמצא קשור לכלל סוגי החסמים מלבד החסמים המגדריים והאתניים. בנוגע למדד התמיכה, הוא נמצא קשור לכלל סוגי החסמים מלבד לחסמים המגדריים. מבחינת סוגי התמיכה, תמיכת האחר המשמעותי נמצאה קשורה לכלל סוגי החסמים מלבד לחסמים המגדריים, והתמיכה המשפחתית והחברתית נמצאה קשורה לכלל סוגי החסמים.

משתני רקע	חסמים מגדריים	חסמי מוטיבציה	חסמים כלכליים	חסמי תפיסה עצמית	חסמים מבניים	חסמים הקשורים לסביבה החברתית והמשפחתית	חסמים אתניים	מדד חסמים כללי
גיל	.19*	.04	-.32**	.03	.19**	.30**	.16*	.25**
תעסוקה	-.81	.60	.87	-1.17	-.39	-.87	-.62	-.47
עובדת	2.59(1.35)	2.10(.82)	2.98(.95)	1.84(.66)	2.41(.74)	1.94(.74)	1.94(.80)	2.23 (.57)
לא עובדת	2.76(1.22)	2.05(.86)	2.84(1.08)	1.98(.81)	2.46(.87)	2.06(.86)	2.02(.83)	2.28(.69)
אימהות	-3.75***	-.18	-4.75***	-1.11	-2.23 *	-3.53**	-1.29	-2.93**
לא אימהות	2.58 (1.25)	2.04 (.85)	2.78 (1.01)	1.91 (.76)	2.39 (.83)	1.94 (.76)	1.97 (.78)	2.22 (.64)
אימהות	3.60 (.95)	2.08 (.81)	3.68 (.82)	2.10 (.79)	2.80 (.73)	2.57 (.97)	2.21 (.94)	2.64 (.60)
מצבי שוליים								
מצב כלכלי	2.49*	2.75**	6.56***	2.30*	2.68**	4.59***	2.41*	4.31***
עם בעיות כלכליות	2.97(1.30)	2.25(.92)	3.41(.89)	2.08(.84)	2.63(.93)	2.32(.84)	2.16(.83)	2.50(.63)
ללא בעיות כלכליות	2.25(1.20)	1.90(.75)	2.18(.96)	1.82(.68)	2.30(.80)	1.78(.73)	1.87(.78)	2.09(.61)
רמת השכלה	3.73***	2.25*	3.18**	4.13***	4.49***	5.59***	3.08**	5.01***
בלי בגרות	3.40(1.05)	2.34 (1.05)	3.38 (1.01)	2.40 (.96)	2.98 (.81)	2.66 (.92)	2.37(1.02)	2.73(.74)
עם בגרות	2.53 (1.26)	1.98 (.77)	2.77 (1.01)	1.82 (.66)	2.31 (.78)	1.86 (.71)	1.70 (.73)	2.15(.57)
לקות למידה	1.60	1.85	1.85	4.82***	3.11**	3.13**	3.15**	3.79***

ממד חסמים כללי	חסמים אתניים	חסמים הקשורים לסביבה החברתית והמשפחתית	חסמים מבניים	חסמי תפיסה עצמית	חסמים כלכליים	חסמי מוטיבציה	חסמים מגדריים	
2.74(.83)	2.50(1.13)	2.52(1.08)	2.95(.89)	2.63(1.05)	3.27(.94)	2.36(1.11)	3.11(1.19)	בלי לקות
2.20(.59)	1.92(.74)	1.94(.75)	2.37(.80)	1.84(.66)	2.83(1.04)	2.01(.79)	2.65(1.27)	עם לקות
-2.35*	-2.30*	-.3.05**	-1.53	-2.30*	-0.22	-2.90**	-.25	תחושת בדידות
2.20 (.62)	1.91 (.75)	1.91 (.76)	2.39 (.80)	1.86 (.72)	2.88 (1.06)	1.95 (.81)	1.28 (.10)	לא בודדה
2.47 (.70)	2.28 (.95)	2.35 (.93)	2.61 (.89)	2.17 (.84)	2.92 (.95)	2.38 (.86)	1.22 (.18)	בודדה
.20**	.23**	.19*	.17*	.32**	-.01	.15*	.02	מצבי סיכון
.30***	.30***	.27***	.24**	.33***	.21**	.14*	.06	אפליה
גורמים המקדמים השתלבות בהשכלה								
-.26***	-.14	-.25**	-.28***	-.30***	-.24**	-.27***	.02	ציפיות אקדמיות
-.43***	-.27***	-.38***	-.31***	-.41***	-.44***	-.38***	-.18*	תחושת מסוגלות אקדמיות
-.50***	-.41***	-.47***	-.40***	-.59***	-.19*	-.47***	-.16*	שליטה עצמית
-.35***	-.29***	-.46****	-.25**	-.34***	-.22**	-.28***	-.11	תמיכה סביבתית
-.29***	-.24**	-.39***	-.20**	-.29***	-.16*	-.31***	-.06	תמיכת אחר משמעותי
-.37***	-.39***	-.37***	-.41***	-.41***	-.33***	-.36***	-.17*	תמיכה משפחתית
-.27***	-.18*	0.29***	-.31***	-.31***	-.24**	-.23**	-.17*	תמיכה חברתית

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .00$

טבלה מס' 26 מציגה את הקשרים שנבחנו בקבוצת ההשוואה. בנוגע למשתני הרקע, רק משתנה הרקע של הגיל נמצא קשור באופן מובהק לממד החסמים הכללי, והוא נמצא קשור לכלל סוגי החסמים, מלבד לחסמים הכלכליים. זאת בשונה מקבוצת המחקר, שם נמצא כי ככל שהעצירות היו מבוגרות יותר כך הן דיווחו על יותר חסמים כלכליים. בדומה לקבוצת המחקר, גם בקבוצת ההשוואה משתנה התעסוקה לא נמצא קשור באופן מובהק לאף אחד מסוגי החסמים וכן לא לממד הכללי. בנוגע לאימהות, בעוד שבקבוצת המחקר אימהות דיווחו על יותר חסמים הן בממד הכללי והן במספר רב של סוגי חסמים ספציפיים, אימהות מקבוצת המחקר לא דיווחו על יותר חסמים בממד הכללי, והאימהות נמצא קשורה רק ליותר חסמים מגדריים ולחסמים הקשורים לסביבה החברתית והמשפחתית.

באשר למצבי השוליים, בעוד שבקבוצת המחקר כל משתני מצבי השוליים (מצב כלכלי, רמת השכלה, לקות למידה, תחושת בדידות, מצבי סיכון ואפליה) נמצאו קשורים לממד החסמים הכללי, בקבוצת ההשוואה משתני האפליה ולקויות הלמידה לא נמצאו קשורים לממד הכללי. באשר לסוגי החסמים, המצב הכלכלי נמצא קשור למרבית סוגי החסמים, מלבד החסמים המגדריים והחסמים האתניים, זאת בניגוד לקבוצת המחקר שם המצב הכלכלי נמצא קשור לכלל סוגי החסמים. רמת ההשכלה בקבוצת ההשוואה נמצאה קשורה לכלל סוגי החסמים מלבד החסמים הכלכליים. בנוגע ללקות למידה, בעוד כי הימצאותה של לקות למידה בקבוצת המחקר נמצאה קשורה למספר רב של חסמים וגם לממד הכללי, בקבוצת ההשוואה לקות הלמידה נמצאה קשורה רק לחסמי התפיסה העצמית ולחסמים המבניים בצורה מובהקת. תחושת הבדידות, בדומה לקבוצת המחקר, נמצאה קשורה למספר רב של סוגי חסמים, כאשר בקבוצת ההשוואה היא נמצאה קשורה לכלל סוגי החסמים מלבד החסמים המגדריים. בנוגע למצבי הסיכון, בעוד כי בקבוצת המחקר מצבי הסיכון לא נמצאו קשורים לחסמים מגדריים ולחסמים כלכליים, בקבוצת ההשוואה מצבי הסיכון נמצאו קשורים לכלל סוגי החסמים. באשר לממד האפליה, בעוד כי בקבוצת המחקר האפליה נמצאה קשורה לכלל סוגי החסמים מלבד החסמים המגדריים, בקבוצת ההשוואה היא נמצאה קשורה רק לחסמים הכלכליים ולחסמים האתניים.

בנוגע למשתנים שמקדמים השתלבות בהשכלה, בדומה לקבוצת המחקר, כלל המשתנים המקדמים נמצאו קשורים לממד הכללי של החסמים (ציפיות אקדמיות, תחושת מסוגלות אקדמיות, תחושת שליטה עצמית ותמיכה סביבתית). באופן ספציפי, מדד השליטה העצמית וממד תחושת המסוגלות האקדמית נמצאו קשורים באופן מובהק למרבית סוגי החסמים. בנוגע לממד הציפיות האקדמיות, הוא נמצא קשור לדיווח על יותר חסמי תפיסה עצמית, חסמים מבניים, חסמים הקשורים לסביבה החברתית והמשפחתית וחסמים אתניים. בנוגע לממד התמיכה, הוא

נמצא קשור לכלל סוגי החסמים. מבחינת סוגי התמיכה, באופן זהה לקבוצת המחקר, תמיכת האחר המשמעותי נמצאה קשורה לכלל סוגי החסמים מלבד לחסמים המגדריים, והתמיכה המשפחתית והחברתית נמצאה קשורה לכלל סוגי החסמים.

T-test ופרסון לבחינת הקשרים בין סוגי החסמים לבין המשתנים הבלתי תלויים : קבוצת ההשוואה ($N=199$)

משתני רקע	חסמים מגדריים	חסמי מוטיבציה	חסמים כלכליים	חסמי תפיסה עצמית	חסמים מבניים	חסמים הקשורים לסביבה החברתית והמשפחתית	חסמים אתניים	מדד חסמים כללי
גיל	.29***	.14*	.02	.21**	.19***	.31***	.30***	.27***
תעסוקה	.69	-.68	-.94	-.19	-.88	-.13	.73	-.16
עובדת	2.61(1.34)	2.01(.83)	2.57(1.01)	1.85(.72)	2.45(.84)	2.03(.89)	1.96(.83)	2.17(.68)
לא עובדת	2.48(1.33)	2.10(.87)	2.71(1.05)	1.88(.81)	2.35(.87)	2.05(.92)	1.87(.88)	2.18(.71)
אימהות	-4.02***	-.375	-.132	-.211	-.849	-2.28*	-1.43	-1.59
לא אימהות	2.41(1.28)	2.05(.84)	2.63(1.02)	1.87(.77)	2.28(.86)	2.00(.88)	1.89(.85)	2.15(.68)
אימהות	3.59(1.31)	2.12(.89)	2.66(1.18)	1.90(.74)	2.45(.84)	2.56(.99)	2.17(.89)	2.40(.77)
מצבי שוליים								
מצב כלכלי	.595	2.34*	7.03***	4.19***	4.35***	4.17***	1.84	4.40***
עם בעיות כלכליות	2.62(1.24)	2.23(.86)	3.22(.91)	2.15(.82)	2.62(.83)	2.37(.94)	2.06(.91)	2.44(.66)
ללא בעיות כלכליות	2.50(1.39)	1.95(.82)	2.27(.93)	1.69(.67)	2.10(.81)	1.84(.81)	1.83(.81)	2.01(.67)
רמת השכלה	2.70**	4.18***	1.79	4.43***	4.21***	4.51***	4.67***	5.01***
בלי בגרות	1.18(.188)	2.54(.86)	2.90(.97)	2.33(.86)	2.79(.84)	2.59(.94)	2.46(1.00)	2.64(.72)
עם בגרות	1.34(1.06)	1.93(.80)	2.57(1.03)	1.75(.69)	2.17(.82)	1.90(.84)	1.79(.76)	2.06(.64)
לקות למידה	-2.93	1.00	1.19	2.07*	2.31*	1.68	1.50	1.70

ממד חסמים כללי	חסמים אתניים	חסמים הקשורים לסביבה החברתית והמשפחתית	חסמים מבניים	חסמי תפיסה עצמית	חסמים כלכליים	חסמי מוטיבציה	חסמים מגדריים	
2.43(.64)	2.20(1.02)	2.36(.88)	2.71(.79)	2.20(.74)	2.90(1.07)	2.24(.83)	2.46(1.21)	עם לקות
2.15(.69)	1.89(.83)	2.01(.90)	2.52(.85)	1.83(.76)	2.60(1.02)	2.03(.84)	2.55(1.35)	אין לקות
-3.94***	-2.16*	-4.26***	-4.92***	-3.36***	-3.71***	-2.89*	-0.17	תחושת בדידות
2.05 (.68)	1.83 (.84)	1.87(.83)	2.11 (.82)	1.75 (.70)	2.47 (.98)	1.95 (.81)	2.52 (1.39)	לא בודדה
2.48 (.64)	2.13 (.87)	2.46 (.94)	2.75 (.77)	2.15 (.84)	3.06 (1.04)	2.33 (.89)	2.56 (1.17)	בודדה
.31**	.32**	.32***	.32***	.24**	.18*	.19**	.15*	מצבי סיכון
.13	.19**	.11	.10	.07	.22**	.06	-.93	אפליה
גורמים המקדמים השתלבות בהשכלה								
-.20**	-.24**	-.24**	-.18**	-.18*	-.03	-.12	-.12	ציפיות אקדמיות
-.46**	-.24***	-.42***	-.45***	-.48***	-.48***	-.47***	-.05	תחושת מסוגלות אקדמיות
-.59***	-.38***	-.56***	-.55***	-.58***	-.43***	-.53***	-.24**	שליטה עצמית
-.46***	-.33***	-.46***	-.42***	-.43***	-.34***	-.36***	-.18*	תמיכה סביבתית
-.383***	-.28***	-.37***	-.33***	-.38***	-.30***	-.33***	-.10	תמיכת אחר משמעותי
-.47***	-.39***	-.37***	-.41***	-.41***	-.33***	-.36***	-.17*	תמיכה משפחתית
-.31***	-.18*	-.29***	-.31***	-.31***	-.24**	-.23**	-.17*	תמיכה חברתית

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .00$

בנוסף, באשר לכלל המשתתפות במחקר, קבוצת המחקר וההשוואה ביחד נבחן הקשר בין יישוב המגורים לבין החסמים להשכלה. טבלה 27 מציגה את מבחן האנובה שנערך לצורך השוואה זו. המבחן לא העלה תוצאה מובהקת ($F(3, 364)=0.98, n.s.$) כך שאין הבדלים בין צעירות מאזורים שונים בארץ באשר למדד החסמים.

טבלה 27

השוואת החסמים להשכלה בקרב כלל המשתתפות במחקר על פי מקום מגורים

ממוצע	סטיית תקן	
2.20	0.65	צפון
2.28	0.66	מרכז ושרון
2.17	0.71	משולש
2.40	0.67	ירושלים

ניתוחי רגרסיה לניבוי החסמים להשכלה

ניתוח רגרסיה היררכי רב משתני בחן את התרומה המשולבת של כלל המשתנים לניבוי החסמים להשכלה. בצעד הראשון הוכנסו משתני הרקע שכללו מצב כלכלי, אמהות וגיל, בצעד השני הרקע בהשכלה (רמת השכלה ולקויות למידה). בצעד השלישי גורמי סיכון ואפליה, בצעד הרביעי משתנים מקדמים אישיים (ציפיות אקדמיות, תחושת מסוגלות אקדמית ושליטה עצמית) ובצעד האחרון משתנים מקדמים חברתיים (תמיכה סביבתית על סוגיה – תמיכת אחר משמעותי, תמיכה משפחתית ותמיכת עמיתים) (טבלאות מספר 28, 29 ו-30).

בקרב קבוצת המחקר, כפי שניתן לראות בטבלה מספר 28, משתני הרקע וההשכלה, מצבי הסיכון והאפליה, והגורמים המקדמים האישיים והחברתיים הסבירו 45.7% מהשונות המוסברת במדד החסמים להשתלבות בהשכלה על תיכונית $F(14,154)=9.280, p<0.001$. הצעד הראשון של משתני הרקע ניבא 12.3% מהשונות במשתנה החסמים, ורק המצב הכלכלי ניבא את שכיחות החסמים באופן מובהק, כך שכלל שיש לצעירות יותר בעיות כלכליות כך יש שכיחות גבוהה יותר של חסמים. הצעד השני, רקע ההשכלה ניבא 10.7% מהשונות במשתנה החסמים, והן רמת השכלה ירודה והן לקויות למידה ניבאו יותר חסמים, כך שלמי שאין בגרות מלאה. ולמי שיש לקויות למידה יש יותר חסמים. בצעד השלישי, רק משתנה האפליה נמצא כמנבא באופן מובהק יותר חסמים להשכלה על תיכונית, צעד זה תרם 7.4% מהשונות המוסברת. כך, שכלל שהצעירות חוו אפליה על בסיס מאפיינים רבים יותר הן דיווחו על יותר חסמים. לבסוף, בנוגע למשתנים המקדמים, הצעד הרביעי שכלל גורמים מקדמים אישיים תרם את התרומה הגדולה ביותר לניבוי החסמים של 14.9%. בצעד זה נמצא כי שליטה נתפסת ותחושת מסוגלות אקדמית גבוהות מנבאות פחות חסמים. הצעד החמישי שכלל גורמים מקדמים סביבתיים לא נמצא מובהק.

טבלה 28

ניתוח רגרסיה היררכי רב משתני לתרומת המשתנים לחסמים להשתלבות בהשכלה על תיכונית בקבוצת המחקר ($N=180$)

מודל 5			מודל 4			מודל 3			מודל 2			מודל 1			
β	S.E.B	B	β	S.E.B	B	β	S.E.B	B	β	S.E.B	B	β	S.E.B	B	
-0.12	.02	-.02	-.10	.02	-.02	-.14	.02	-.03	-.07	.02	-.01	.09	.02	.02	משתני רקע
.21*	.20	.42	.21*	.20	.42	.17	.22	.33	.04	.22	.09	.10	.22	.19	גיל
-0.10	.09	-.13	-.99	.08	-.13	-.21**	.09	-.28	-.22**	.09	-.30	-.26**	.10	-.34	אימהות
															מצב כלכלי ^a
-0.09	.14	-.15	-.10	.14	-.17	-.23*	.15	-.38	-.28**	.15	-.46				רקע השכלה
-.15*	.12	-.30	-.16*	.12	-.32	-.19**	.13	-.39	.24**	.14	.48				רמת השכלה ^b
															לקויות למידה ^c
-0.00	.01	.00	-.01	.01	.00	.11	.18	.02							סיכון ואפליה
.17*	.02	.05	.17**	.02	.05	.23**	.02	.07							מצבי סיכון
															אפליה
-0.03	.07	-.04	-.03	.07	-.07										גורמים מקדמים אישיים
-.20**	.06	-.20	-.21**	.06	-.21										ציפיות אקדמיות
-.32***	.07	-.31	-.32***	.06	-.32										תחושת מסוגלות אקדמית
															שליטה עצמית
.06	.03	.02													גורמים מקדמים סביבתיים
-.07	.03	-.02													תמיכה אחר משמעותי
-.04	.02	-.01													תמיכה חברתית
	.457			.453			.304			.230			.123		תמיכה משפחתית
	.004			.149***			.074***			.107***			.123***		R ²
															R ² Change

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

a =0 דיווחה על בעיות כלכליות 1 = לא דיווחה על בעיות כלכליות

b 0 = ללא בגרות מלאה 1 = עם בגרות מלאה

c 0 = ללא לקויות למידה 1 = עם לקויות למידה

בקרב קבוצת ההשוואה, טבלה 29, משתני הרקע, הגורמים האישיים והגורמים החברתיים ניבאו 50.7% מהשונות המוסברת במדד החסמים להשתלבות בהשכלה על תיכונית, $F(14,177)=11.093$, $p<0.001$. הצעד הראשון ניבא 17.8% מהשונות במשתנה החסמים, כאשר ככל שהגיל היה גבוה יותר וכן המצב הכלכלי היה רע יותר היו יותר חסמים. בצעד השני רקע ההשכלה תרם 5.5% לניבוי החסמים, כאשר לעומת קבוצת המחקר שם לקויות הלמידה נמצאו כמנבאות יותר חסמים, בקבוצת ההשוואה רק רמת ההשכלה נמצאה מנבאת יותר חסמים, כך שמי שלא סיימה בית ספר תיכון עם תעודת בגרות חוותה יותר חסמים. בצעד השלישי, שתרם 7% לניבוי החסמים, מצבי הסיכון ניבאו יותר חסמים, כך ככל שהצעירה חשופה ליותר מצבי סיכון יש לה חסמים רבים יותר להשכלה. זאת, לעומת קבוצת המחקר שם רק האפליה ניבאה חסמים ומצבי הסיכון לא. בנוגע לגורמים המקדמים, הצעד הרביעי שכלל גורמים מקדמים אישיים תרם תרומה משמעותית של 17.5%, ובדומה לקבוצת המחקר משתני השליטה העצמית ותחושת המסוגלות האקדמית נמצאו כמנבאות פחות חסמים. לבסוף, לצעד החמישי שכלל גורמים מקדמים סביבתיים, נמצאה תרומה מובהקת של 2.5% לניבוי השונות. בצעד זה נמצא כי התמיכה המשפחתית הינה מובהקת ומנבאת פחות חסמים להשכלה.

טבלה 29

ניתוח רגרסיה היררכי רב משתני לתרומת המשתנים לחסמים להשתלבות בהשכלה על תיכונית בקבוצת ההשוואה ($N=199$)

מודל 5			מודל 4			מודל 3			מודל 2			מודל 1			
β	S.E.B	B	β	S.E.B	B	β	S.E.B	B	β	S.E.B	B	β	S.E.B	B	
.20**	.01	.05	.19**	.01	.04	.18**	.01	.04	.17*	.19	.04	.29***	.01	.06	משתני רקע
-.00	.15	-.01	-.01	.14	-.03	.06	.16	.14	.06	.17	.13	.01	.17	.03	גיל
-.11	.08	-.15	-.13*	.08	-.20	-.28***	.09	-.41	-.29***	.09	-.42	-.32***	.99	-.46	אימהות
-.08	.11	-.14	-.09	.11	-.17	-.21**	.12	-.35	-.24**	.12	-.42				מצב כלכלי ^a
.06	.13	.15	.05	.13	.12	.00	.15	-.00	.05	.15	.13				רקע השכלה
.09	.01	.02	.14*	.01	.04	.28***	.01	.07							רמת השכלה ^b
-.04	.02	-.01	-.02	.02	-.01	.00	.02	.00							לקויות למידה ^c
															סיכון ואפליה
															מצבי סיכון
															אפליה
.03	.06	.03	.01	.06	.01										גורמים מקדמים אישיים
-.19**	.08	-.25	-.23**	.08	-.31										ציפיות אקדמיות
-.31***	.07	-.33	-.35***	.08	-.38										תחושת מסוגלות אקדמית
															שליטה עצמית
.02	.02	.00													גורמים מקדמים סביבתיים
-.19*	.03	-.07													תמיכת אחר משמעותי
-.04	.02	-.01													תמיכה חברתית
	.507			.482			.307			.233			.178		תמיכה משפחתית
	.025			.170***			.074***			.055**			.178***		R ²
															R ² Change

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .00$

a =0 דיווחה על בעיות כלכליות 1 = לא דיווחה על בעיות כלכליות

b = 0 ללא בגרות מלאה 1 = עם בגרות מלאה

c =0 ללא לקויות למידה 1 = עם לקויות למידה

טבלה 30

ניתוח רגרסיה היררכי רב משתני לתרומת המשתנים לחסמים להשתלבות על תיכונית בקרב כלל המשתתפות במחקר ($N=379$)

מודל 5			מודל 4			מודל 3			מודל 2			מודל 1			
β	S.E.B	B	β	S.E.B	B	β	S.E.B	B	β	S.E.B	B	β	S.E.B	B	
.09	.01	.02	.10	.01	.02	.08	.01	.02	.07	.01	.02	.20**	.01	.04	משתני רקע
.04	.11	.08	.04	.11	.09	.06	.12	.13	.04	.13	.08	.03	.13	.06	גיל
-.10*	.06	-.14	-.11*	.06	-.15	-.22***	.07	-.31	-.24***	.07	-.33	-.28***	.07	-.39	אימהות
															מצב כלכלי ^a
-.10*	.08	-.17	-.12*	.08	-.20	-.22***	.09	-.37	-.24***	.10	-.40				רקע השכלה
-.03	.09	-.07	-.04	.09	-.09	-.08	.11	-.18	.15**	.11	.32				רמת השכלה ^b
															לקויות למידה ^c
.04	.01	.01	.06	.01	.02	.19***	.02	.06							סיכון ואפליה
.06	.02	.02	.06	.02	.02	.11*	.02	.04							מצבי סיכון
															אפליה
.04	.06	.05	.04	.06	.05										גורמים מקדמים אישיים
-.20***	.05	-.22	-.21***	.05	-.24										ציפיות אקדמיות
-.35***	.05	-.36	-.36***	.05	-.37										תחושת מסוגלות אקדמית
															שליטה עצמית
.05	.02	.01													גורמים מקדמים סביבתיים
-.11	.02	-.04													תמיכת אחר משמעותי
-.05	.02	-.02													תמיכה חברתית
	.441			.433			.263			.209			.141		תמיכה משפחתית
	.008			.170***			.055***			.068***			.141***		R ²
															R ² Change

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

a = דיווחה על בעיות כלכליות 1 = לא דיווחה על בעיות כלכליות

b = ללא בגרות מלאה 1 = עם בגרות מלאה

c = ללא לקויות למידה 1 = עם לקויות למידה

טבלה 30 מציגה את המודל הכללי של כל משתתפות המחקר. משתני הרקע, הגורמים האישיים והגורמים החברתיים ניבאו 44.1% מהשונות המוסברת במדד החסמים להשתלבות בהשכלה על תיכונית $F(13,346)=20.243, p<0.001$. הצעד הראשון ניבא 14.1% מהשונות ונמצא כי גיל ומצב כלכלי היום מנבאים מובהקים בצעד זה. כלומר, ככל שגיל הצעירה גבוה ובמידה והצעירה דיווחה על בעיות כלכליות היא גם דיווחה על חסמים רבים יותר. בצעד השני, רמת השכלה נמוכה וקיומם של לקויות למידה היה קשור ליותר חסמים. צעד זה ניבא 6.8% מהשונות. הצעד השלישי תרם 5.5% לניבוי השונות. הן שכיחות גבוהה יותר של מצבי סיכון והן חוויה של אפליה היו קשורים לדיווח על יותר חסמים בצעד זה. בצעד הרביעי שכלל את הגורמים המקדמים האישיים, דיווח על יותר תחושת מסוגלות אקדמית ושליטה עצמית היה קשור בפחות חסמים. צעד זה תרם את התרומה המשמעותית ביותר למודל הניבוי, של 17%. תרומתו של הצעד האחרון של הגורמים המקדמים הסביבתיים לא היתה מובהקת. בהשוואה לרגרסיה של קבוצת המחקר לבדה נראה כי הן גיל והן מצבי הסיכון הם מנבאים מובהקים רק בבחינה של כלל הצעירות יחד.

ממצאים איכותניים

שיטה

איסוף נתונים לקבוצות המיקוד

שלב איסוף הנתונים השני התבצע בשיטה איכותנית בגישת "מחקר פעולה משתף" (Participatory Action Research), באמצעות קבוצות מיקוד בקרב נשות מקצוע העובדות בשירותים חברתיים ונותנות מענה לאוכלוסיית המחקר. מטרת חלק זה היא לייצר המלצות מדיניות לסיוע בהשתלבות בהשכלה על תיכונית על בסיס הממצאים שעלו בחלק הכמותי. מחקר פעולה משתף מאפשר חיבור בין מחקר לבין פעולה חברתית, שהינה חיונית בקרב קבוצות חברתיות מוחלשות (קרומר-נבו וברק, 2006). על מנת לגייס את המשתתפות לקבוצות המיקוד פנינו למנהלות ארגונים העובדים עם צעירות מהחברה הערבית שעוד לא השתלבו בהשכלה, אשר סייעו לנו בארגון המפגש הקבוצתי. בסך הכל התקיימו שלוש קבוצות מיקוד. בטבלה מספר 1 מתוארים פרטי הקבוצות שנערכו. הנחיית הקבוצות נעשתה על ידי שתי חוקרות המיומנויות בביצוע סוג ראיונות זה. במהלך הקבוצה, המשתתפות נשאלו אודות חסמים ומשאבים להשתלבות בהשכלה בקרב צעירות ערביות, ולאחר מכן הוצגו ממצאי המחקר הכמותי והמשתתפות התבקשו לשתף בתובנותיהן לגבי הממצאים. הקבוצות נערכו בשפה העברית, והן הוקלטו ותומללו לאחר קבלת אישור הסכמה מדעת של המשתתפות.

טבלה 1

נתוני קבוצות המיקוד

	סוג שירות	מספר נשות מקצוע
1	תכנית לצעירים וצעירות מהחברה הערבית לעידוד השתלבות בהשכלה	11
2	תכנית לצעירים וצעירות מהחברה הערבית לעידוד השתלבות בהשכלה	7
3	תכנית להעצמת נערות וצעירות מהחברה הערבית	14
	סך הכל	32

בסך הכל בקבוצות המיקוד השתתפו 32 נשות מקצוע, טווח הגילאים נע בין 23 ל-42. בקבוצות השתתפו 31 נשים וגבר אחד. כחצי (53.1%) היו נשואות עם ילדים. מבחינת השתייכות דתית, למעלה מחצי (62.5%) היו מוסלמיות ומסורתיות (59.4%) או דתיות (25.0%). כל המשתתפות היו בעלות השכלה על תיכונית, כאשר כשליש (31.3%) בעלות תואר שני. מבחינת וותק בליווי נערות וצעירות, מעל לשליש (40.6%) בעלות וותק של יותר מ-4 שנים, כאשר טווח שנות הוותק נע בין שבעה חודשים עד 15 שנים.

טבלה 2

נתוני המשתתפות

נשות המקצוע (N=32)	
ממוצע (ס.ת.) / (N) %	
גיל	30.34 (ס.ת.) (5.37)
מצב משפחתי	
נשואה ללא ילדים	12.5% (n=4)
נשואה עם ילדים	53.1% (n=17)
רווקה	34.4% (n=11)
השתייכות דתית	
מוסלמית	62.5% (n=20)
דרוזית	18.8% (n=6)
נוצרית	15.6% (n=5)
רמת דתיות	
מסורתית	59.4% (n=19)
דתיה	25.0% (n=8)
חילונית	15.6% (n=5)
רמת השכלה	
תואר ראשון	65.6% (n=20)
תואר שני	31.3% (n=10)
וותק בעבודה עם נערות/צעירות	
עד שנה	12.5% (n=4)
בין שנה לשנתיים	12.5% (n=4)
בין שנתיים לארבע	25.0% (n=8)
מעל ארבע שנים	40.6% (n=13)

ניתוח הנתונים נעשה באמצעות ניתוח תוכן תמטי, בו מפרקים את הטקסט לחלקי תוכן ומתוכם בוחרים תמות מרכזיות שרלוונטיות ללמידה אודות שאלות המחקר (ליבליך ואחרים, 2010). בשלב הראשון של הניתוח, הנתונים חולקו לקודים אשר שויכו לקטגוריות. לאחר מכן, המידע אורגן לפי תמות מרכזיות שמכילות את הקטגוריות השונות (שקדי, 2003). במסגרת הממצאים מוצגים הקטגוריות, יחידות הניתוח וציטוטים נבחרים. על מנת לשמור על פרטיותן של נשות המקצוע, פרטיותן המזהים הוסרו ולכן שם כל משתתפת יוצג באות על מנת להשאיר את שמותיהן בדויים.

ממצאים

בחלק זה מוצגים הממצאים המרכזיים מתוך קבוצות המיקוד של נשות המקצוע. ראשית, מוצגים החסמים המרכזיים להשתלבות בהשכלה כפי שהוצגו על ידי נשות המקצוע. לאחר מכן מוצגות המלצות מאת נשות המקצוע למשאבים להן הצעירות זקוקות על מנת לעודד השתלבות בהשכלה וכן מסקנות ותובנות בנוגע לממצאי המחקר הכמותי.

חסמים להשתלבות בהשכלה

גורמים מבניים כחסמים מרכזיים – "אנחנו בחברה מוזנחת"

תמה משמעותית שעלתה מכלל משתתפות קבוצות המיקוד הייתה החסמים המבניים כמרכזיים. כנשות מקצוע העובדות עם צעירות בתחום, הן תיארו כי הצעירות נתקלות במספר רב של חסמים מבניים לאורך תהליך ההשתלבות בהשכלה – החל מאיכותם הירודה של בתי הספר התיכונים, דרך הבחינה הפסיכומטרית שאינה מותאמת תרבותית ועד הקושי מול מוסדות הלימוד העל תיכוניים. זאת, בנוסף לחוסר בהזדמנויות חשיפה לתעסוקה והשכלה ולהשתלבות בהשכלה בפועל. עדות מרכזית לכך עולה בדבריה של ר':

הן צעירות עם פוטנציאל אבל הסביבה, החברה כאילו שמה אותן בקצה או במצב מסוכן. יש לנו צעירות שהן מלאות כוחות אבל כאילו נמצאות בחברה שסוגרת אותן. אני יכולה להגיד שיש לנו צעירות עם כוחות, עם יצירתיות, יש להן הכל. אבל אנחנו בחברה מוזנחת שאפילו בבתי הספר לא מקבלים הלימוד הכי טוב, בבתים ההורים לא עם השכלה גבוהה, לא עוברים איזשהו תהליך. מדברים על חברה מוזנחת שבסוף, בסופו של דבר הצעירה לא מקבלת הכי טוב שיש, בסופו של דבר לא מוצאת את עצמה או בלימודים המתאימים לה או בעבודה שמתאימה לה. לא בגלל שאין לה כוחות אלא בגלל שלא העצימו אותה, לא עברה תהליך משמעותי שהיא אמורה לקבל.

הגורם המבני המרכזי שנשות המקצוע הצביעו עליו כחסם הוא בתי הספר. הן מתארות כי מערכת החינוך התיכונית בחברה הערבית מאופיינת במספר רב של כשלים המהווים חסם עבור הצעירות בהשתלבות בהשכלה. כך לדוגמה ס':

אנחנו לא יכולים להשוות את מערכת החינוך שלנו במגזר הערבי לחברות אחרות. אצלנו יש לי שמונה בתי ספר, יש לי רק בית ספר אחד שמלמד פיזיקה. תדמיני, שמונה בתי ספר רק אחד, כיתה אחת שמלמדת פיזיקה אז איפה הצעירים שרוצים ללמוד בהייטק? הם חייבים את החמש יחידות של פיזיקה. אז זה חסם. גם את השלוש יחידות של מתמטיקה ושלוש יחידות של אנגלית... אה הטענה של המנהלים של בתי הספר שאין לי, אני לא יכול כאילו לנתב את היכולת של תלמיד שעושה שלוש יחידות ואני מכריח אותו לעשות ארבע. ואני בטוחה מאוד שגם אם אתן לו לעשות ארבע הוא יעשה. [...] תשעים אחוז מהמקצועות היום הם דורשים 4 יחידות אנגלית וזה חסם. מערכת החינוך שלנו מאוד אין, אין, אין מה להשוות. ס' מתארת כי נושא הציונים הנמוכים והקושי להתקבל למערכות ההשכלה אינו קשור

ביכולת של הצעירות עצמן, אלא בטיב ואיכות בתי הספר המצמצם את ההזדמנויות של הצעירות והצעירים, למשל בשל מיעוט כיתות במקצועות ריאליים או בחוסר עידוד להשתלב ב-4 יחידות במתמטיקה ואנגלית, שמהווים תנאי בסיסי להשתלבות בהשכלה על תיכונית. היא מדברת על התנגדות של מנהלי בתי הספר לשינוי שיאפשר לתלמידים לעשות יותר יחידות בגרות במקצועות החשובים להשכלה גבוהה, יתכן כי בשל חששם כשתוצאה מכך שיעורי ההצלחה בבגרות ירדו. בהמשך לכך, ר' מצביעה על כשלים מערכתיים נוספים במערכת ההשכלה התיכונית בחברה הערבית, וספציפית על הלחצים הממשלתיים לשפר הישגים כגורמים להעדר מיומנויות לימודיות בקרב הצעירות:

בגלל שיש לחץ בבתי ספר על המורים שאמורים לסיים את כל החומרים, זה משהו טכני כזה, וכל ההקפדה זה על הציון ולא על המיומנויות של ה... של הילד, של התלמיד או של התלמידה. אז לכן כאילו כולם ההורים וגם המורים והמנהל בית ספר כולם משקיעים את רוב המאמצים שלהם בהכי כאילו אה מצטיינים בכיתה, חמישה תלמידים בדרך כלל או שלושה תלמידים והשאר בצד ורק על הציון. אפילו גם מגיעות אלינו צעירות עם ציונים כל כך גבוהים אבל נושרות מהאוניברסיטה כי אין להן מיומנויות, קשה להן, הן מפחדות... אז כאילו הצעירה אבודה. לא רואים אותה...

לאחר מכן, היא מוסיפה כי כשל מערכתי נוסף קשור בצוות ההוראה עצמו ובחוסר ההכשרה שלהם שנובע מהעדפה לקרובי משפחה במשרות ההוראה במקום למורים מקצועיים:

וגם הגיוס של המורים, המורים עצמם צריכים טיפול והדרכות לפעמים. מגייסים אותם לפי קרבת משפחה למנהל או לראש הרשות. הם לפעמים לא מתמחים בנושא שהם מעבירים. מתמטיקה היא המורה של ערבית אבל בגלל שאין משרה שם מעבירים אותה. תכלס בלאגן, והבלאגן אנחנו סופגים אותו, ההורים והתלמידים והעובדים הסוציאליים בשטח. זה משם מתחיל, מהחינוך שהילדים שלנו מקבלים והצעירות שלנו מקבלות. מלבד הכשלים המערכתיים ברמה הלימודית בבתי ספר, נשות המקצוע הוסיפו כי

מערכות החינוך לעיתים יוצרות חסם בעקבות חוסר בהכנה והכוונה מספקת לחיים הבוגרים.

למשל ר' שמתארת כי בתי הספר נכשלים ב"משימה החינוכית" של הכנה לחיים הבוגרים

ובאופן ספציפי בתחום ההכוונה לקריירה ולימודים:

יכולה לתאר את זה שבית ספר נמצא בתוך בועה.... יש סוג של נתק, למרות שהיום יש מגמת שינוי שכן יש את התכנית של חינוך לקריירה ופעם בשנה עושים יריד תעסוקה. חושבים שבשעתיים תלמיד תיכון יכול להיחשף לכל המקצועות שיש באוניברסיטה ובעולם העבודה ואמור להחליט. אז הבעיה היא שבית ספר שקוע במשימה החינוכית שלו, לא החינוכית אלא הלימודית שלו וקצת מנותק מהמשימה החינוכית ופחות חושבים על איזה בוגר ומבוגר אני רוצה. על איזה אזרח אני רוצה שיהיה לי, התוצר הסופי שלי. בגלל

זה אנחנו רואים שאין מספיק אה נגיד אין מספיק תכניות, נגיד אין עידוד לצעירים שיחשבו מה הלאה...

כך בעוד ר' מדברת על העדר מיומנויות לימודיות, מ' ור' מתארות העדר מיומנויות הדרושות להשתלבות בשוק העבודה. מדבריה של מ' עולים בדומה לקודמותיה הפערים לעומת המגזר היהודי אף שאלו לא מצויינים במפורש. בדומה למ' גם ה' מתארת כי אין לצעירות מיומנויות בסיסיות למשל בתקשורת, ומצביעה על בתי הספר כאלו שאמורים להעניק וללמד מיומנויות אלו:

ה': בתיכון, יש להן קושי בתקשורת עם אנשים, קושי גם ב... בהבנת מהי הצלחה שלהן, מה מאפיין הצלחה, בגמישות, כל נושא מיומנויות, גם מיומנויות קלות שאנחנו מדברות יש להן קושי בהן. מראיית: איך את מסבירה את זה שבגיל שמונה עשרה אין להן את המיומנויות, הכישורים האלו שאת מתארת? ה': חלק מהסביבה או מהמשפחה שלהן וגם החלק הגדול שייך לבית ספר, שאין להן נושא שבבית ספר שעובד על הנושא של מיומנויות של צעירות. שמגיל קטן צריך שיהיה להן הנושא ההוא, יהיה עבודה על הנושא. אין בבית ספר, עד עכשיו אני חושבת.

ס' מתארת בנוסף כי אין בבתי הספר עידוד לחקירה עצמית וכן חשיפה לאקדמיה:

אלא אם כן הצעיר רוצה כאילו אה להגשים את החלום שלו והוא כן חייב את המכינה, או לעשות שנת מעבר ככה שגם ידע מיהו. כי לא מדברים בבית ספר מי אני, מה החזקות שלי, מה נקודת החולשה שאני חייב לעבוד עליהן, מה היא אקדמיה, מתי פוגשים אקדמיה או מה זה אומר אקדמיה. אחר כך הוא מגיע ל[ארגון]. אז מתחילים לדבר על אקדמיה, איזה מקצועות יש.

גם פ' מעלה כי אין חשיפה למקצועות בשוק העבודה בבתי הספר והתלמידים אינם מודעים לאפשרויות התעסוקה השונות:

אה פחות נוגעים להרבה מקצועות עתידיים לשוק העבודה. אם אנחנו מדברים סתם דוגמה על מקצועות העבודה סוציאלית, פסיכולוגיה חינוכית, אנחנו פחות רואים תלמידים ותלמידות שם כי חסר להם מודעות על התחום הזה. אז בזמנו כשהייתי בתיכון, פסיכולוגיה הייתה עבורי איזה להיות רופא כביכול בתחום הפסיכולוגיה, זה מה שאני יודע על הפסיכולוגיה. אף אחד לא הגיע והסביר לנו על זה.

מלבד התפקוד הלקוי של מסגרות החינוך הפורמליות, עלה גם נושא החינוך הבלתי פורמלי. נושא זה הוזכר או כחסר בחברה הערבית, או ככזה שלא מצליח להעניק לתלמידים ולתלמידות במהלך תקופת התיכון את המיומנויות הבסיסיות הנדרשות לשוק התעסוקה ולעודד השתלבות בהשכלה. ר' מתארת כך:

אני חושבת שגם החינוך הבלתי פורמלי שיש לו גם מאוד תפקיד לגשר על הפערים וגם לספק כל מיני מסגרות של פיתוח מיומנויות, אם בית ספר אין לו זמן לעשות לפחות שיהיה חינוך בלתי פורמלי. גם בחברה הערבית החינוך הבלתי פורמלי לא כזה כאילו לא... לא כזה מנוצל טוב. גם מבחינה תקציבית וגם מבחינת תכניות. אה ובגלל זה אחוזי הצעירים שהם חסרי מעש הולך וגדל אז. בגלל זה יש לנו אחוז כל כך גבוה, כי אנחנו כשאנחנו תלמידים אנחנו שקועים בהיותנו תלמידים ולא יודעים להסתגל לעוד מסגרת כי אין לנו. גם כשמסיימים בבית ספר יהיה לי קשה להסתגל למסגרת לימודית או התנדבותית.

מ' מדברת על כך שחינוך בלתי פורמלי למעשה לא קיים בחברה הערבית ולמעשה רק בקצוות ניתנים שירותים אחרי בית הספר, או לנערות שמוכרות לרווחה או למי שלהוריו יש יכולת כלכלית לממן פעילות אחרי הלימודים של חוגים או שיעורי עזר:

אני מרגישה שמאוד חסר מה לעשות אחרי בית ספר. מדברים על שעה שתיים עד שעה עשר בלילה, אין כלום. אני יכולה להגיד, יוצאים מבית ספר בשעה שתיים, איפה הולכים? לרחוב, מעשנים יחד ואז חוזרים לעשן. אין מסגרות שיש כאילו משיכה לגיל הזה, לעשות דברים שגם כלים, גם מידע, גם אה מבחינה כיפית, גם מבחינה אה יכולים להגיד כאילו לבדוק מה הם באמת אוהבים, להתקדם בדברים, להרגיש הצלחה בדברים אחרים חוץ מהלימודים. לצעירות יש את המסגרת של בית חם שזה כאילו לאוכלוסייה מסוימת אבל אחרי זה אין כלום. מי שיש לו הורים שיש להם את המצב הכלכלי אז מכניסים לחוגים, אה אפילו לימודים פרטיים, מי שלא אז אין כלום. כל הזמן או מסתובבים ב... יש לנו את המרכז של העיר, אה או הולכים הביתה לסושיאל מדיה. אין משהו שמקדם, אה שם זה הרבה שעות. כאילו זה הרבה ימים. זה שנים, שהולכים אה ימים שלמים, שנים שהולכים...

מ' מדגישה את העובדה שבמגזר הערבי כלל המערכות הרלוונטיות לא עוסקות בחינוך בלתי פורמלי ובאופן ספציפי בפיתוח מיומנויות תעסוקתיות הנדרשות כיום לשוק העבודה. לכן שירותי המגזר השלישי עושים זאת בשלב מאוחר יותר:

גם בית ספר וגם בכלל עירייה או מועצה, בעצם כל הבלתי פורמלי שהוא לא קיים ביישובים הערביים או חסר מאוד. זה בעצם מביא את הצעירות להגיע אלינו בגיל שמונה עשרה עם מעט מיומנויות, כי לא התנסו בכל מיני התנסויות, לא קיבלו, לא פיתחו את המיומנויות האלו וזה חלק מהדברים שאנחנו עושות [בארגון], זה לשים את הדגש על זה ולתת לה הזדמנות לחוות ולפתח מיומנויות שכל שוק התעסוקה היום מדבר על זה. לא מספיק לימודים. המאפיינים שונים ויכולה להגיע צעירה ממשפחה יותר אמידה או ממצב סוציו-אקונומי יותר גבוה אבל למדה באותו בית ספר, גם חסרת ביטחון ואולי חסרים לה עוד מיומנויות. בשביל להתקבל ולהתקדם הלאה היא צריכה לשפר אותן.

בנוסף לחסמים המבניים במהלך התיכון, נשות המקצוע הצביעו גם על מוסדות הלימוד העל תיכוניים ובעיקר על תנאי הקבלה שאינם נגישים לבוגרי מערכת החינוך הערבית. למשל, נושא השפה העברית והפסיכומטרי. א' מצביעה על כך שאפילו במידה ויש צעירות מצטיינות בבתי הספר, הפסיכומטרי, מבחן המוטה מגזרית בעיניה, חוסם את השתלבותן בהשכלה אקדמית:

חסם הפסיכומטרי, איפה אנחנו יכולות לשים אותו? חסם גדול, לרוב צעירות שיש להן יכולות ללמוד, יש להן בגרות גבוהה, יש להן חסם עם פסיכומטרי. אולי מרגישות שבגלל זה הציון פסיכומטרי שלי נמוך וזה באמת קורה. מי שמסיים תיכון יהודי הציון פסיכומטרי שלהם יותר גבוה מערבים.

גם א' מציינת את דרישות הקבלה שלא מותאמות למרבית הצעירים הערבים ודורשים מהם השלמת לימודים:

צעירים שמבקשים את העזרה שלנו, תמיד יש להם חסם או ציונים שלא השלימו בין אם יע"ל או פסיכומטרי כדי שיתקבלו למקצוע שמחפשים. בדרך כלל אני לא פוגשת אנשים שמוכנים מבחינת תנאי קבלה, כאילו לא צריכים אותנו. אנשים שמוכנים יכולים להירשם וזהו. אנשים שאנחנו פוגשים אותם, שמבקשים את העזרה שלנו תמיד יש חסם בחיים שלהם או תנאים שחסרים.

היבט מרכזי נוסף הוא נושא השפה העברית, שמרבית נשות המקצוע הצביעו עליו כחסם מרכזי בהשתלבות במערכות ההשכלה, כפי שעולה בדבריה של נ':

החסם הגדול שלהן השפה העברית, אנחנו [בעיר] שכולם חושבים פה אין בעיה בשפה עברית. אבל הצעירות הן עם חסם גדול בשפה עברית. בבית ספר ציון שלהן היה 95, אבל הן לא יכולות לדבר משפט בעברית. זה החסם הגדול שלהן.

נושא השפה העברית משפיע גם על היכולת להיבחן במבחן הפסיכומטרי שהוזכר לעיל כחסם, ושי מציינת כי צעירות רבות מוותרות על השתלבות במערכת ההשכלה הישראלית בעקבות הקשיים בשפה העברית:

ש': גם אצלנו בירושלים יש בעיה בשפה ומבחן הפסיכומטרי, מפחדים ממנו ומוותרים על זה.
מראינת: ומה קורה עם האוכלוסייה של הצעירות? איפה הן נמצאות?
ש': הולכות ללמוד באוניברסיטאות פלשתיניות כי לא רוצות ללמוד עברית או במכללות שלא מבקשות שפה עברית גבוהה או משהו כזה.

חסמים מבניים ייחודיים במזרח ירושלים

בהקשר זה, חסמים מבניים ייחודיים עלו מנשות המקצוע שעובדות עם צעירות באזור מזרח ירושלים. למשל, שי מצביעה על הפחד ללמוד במוסדות ישראליים, בין היתר גם בעקבות הקשיים בשפה העברית. לצד זאת צעירות שהשתלבו בהשכלה במוסדות לא ישראליים או במוסדות בהם לומדים בערבית, מתקשות לאחר מכן בהשתלבות בשוק התעסוקה:

אז אלו שלא הולכים לשנת מכינה, פחות חושבים ללכת למרכז ללמוד פסיכומטרי ועברית לבד, הולכים יותר ללמוד באוניברסיטאות ערביות, למקום אחר. יש כאלו שיש להם פחד ללמוד במקום ישראלי, ללכת ללמוד בעברית, אם אנחנו מפסידים את השנה הזו לא נצליח בפסיכומטרי. אם יש לנו את הציון שמכניס אותנו ישר כאילו לאוניברסיטה ולתחום שאנחנו רוצים אז נלך לדרך היותר קצרה. גם הולכים לדרך יותר קצרה אחר כך כשהם חוזרים לשוק העבודה בירושלים זה נהיה להם קשה וככה כל הבלבול.

ב' מציינת בנוסף גם כי מרבית בתי הספר התיכוניים במזרח ירושלים הם ללא בגרות, דבר המגביר הן את החסמים המבניים. היא אף מציינת את העובדה שבמידה והצעירות כן השתלבו במוסדות ישראליים הן תהיינה פעמים רבות דור ראשון להשתלבות בהשכלה במוסדות ישראליים:

רוצה לחדד משהו למזרח ירושלים, רוב בתי הספר ללא בגרות אז התלמידים מרגישים זרים והתהליך מאוד ארוך להשתלב באקדמיה. ואז מרגישים שמי שיש לו בגרות יותר קל לו להשתלב ומתחשבים בו יותר, וגם נכנס כאילו ציון הבגרות נכנס לו גם בציון הפסיכומטרי ומוריד לו את הציון שצריך להביא [כלומר מפחית את הדרישות]. אז זה אחד החסמים. החסמים משותפים לגבי חוסר ידע, הורים שלא למדו במוסדות ישראליים והם לא הראשונים שהולכים ללמוד באוניברסיטה, אבל הם כן כאילו הראשונים שהולכים ללמוד במוסדות אקדמיים ישראליים.

בנוסף, שי מצביעה על חסם מבני מול המוסדות הישראליים עצמם, בכך שהם לא מכירים במסגרות הלימוד במזרח ירושלים:

... אוניברסיטאות לא מבינים איזה סוג לימודים מסיימים. למשל מישהי שסיימה סוג לימודים מסוים, ושאני פונה לאוניברסיטה ושואלת מה היא צריכה בדיוק, כל פעם אני מקבלת תשובה אחרת ממנה. לא מבינים את כל סוגי הלימודים שמסיימים כאן בירושלים.

אשת מקצוע אחרת מעלה כי מעבר להיבטים המבניים שהוזכרו, לצעירים ולצעירות ממזרח ירושלים יש חסם נוסף, והוא ההיבטים הפוליטיים והחברתיים המורכבים באזור זה:

במזרח ירושלים יש את החסם הפוליטי יותר. אני עובדת באזור (מזרח ירושלים) ויש מחסום והכל והם מתקשים לעבור ולחצות את המחסום וזה רחוק אליהם. וכן, זה אחד הסיבות גם. אה גם יש שאומרים, אני מדברת על אוניברסיטאות הישראליות, למה הן לא רוצות ללמוד שם, הן פונות לאוניברסיטאות פלשתיניות בגלל המחסום הפוליטי או בגלל שיש גזענות אם הם חושבים או בגלל כל מיני סיבות (ש').

מדבריה של ש' ניתן לראות כי ישנו קושי הקשור במעבר המחסום שיכול להיות טכני אבל גם רגשי ובהמשך לזה היא מזכירה את החששות מהנושא הפוליטי והגזענות. מדבריה עולה שמדובר בחששות שלא בהכרח מתממשים בפועל, אבל די בהם כדי לגרום לצעירות לוותר על לימודים באוניברסיטאות הישראליות.

חסמים משפחתיים ומגדריים – "זה מגיע מהבית"

דור ראשון – "ההורים הם צלע מאוד דומיננטית"

בדומה לממצאי המחקר הכמותי, מרבית הצעירות, במידה ותצלחנה להשתלב בהשכלה, תהיינה דור ראשון להשכלה על תיכונית ככלל והשכלה אקדמית בפרט. נשות המקצוע הצביעו על כך שמאפיין זה הוא חשוב לזיהוי והתייחסות במסגרת עידוד השתלבות בהשכלה בקרב צעירות. נ' למשל מספרת כך:

יש מאסה גדולה לפחות אצלנו בעיר שאני מרגישה, במיוחד בבתי ספר שהם יותר ממשלתיים שזה יכולים להיות הדור הראשון שהולך ללמוד. וזה הבכורה המבוגרת, הבכורה בבית שיוצאת ללמוד. זורקים עליה המון ציפיות, שהיא אם היא תלמד היא משפיעה על האחרים, שאם תבחר את המקצוע הנכון היא מביאה מן כבוד וגאווה.

מ' מוסיפה כי אכן יש ציפיות גבוהות מדור הצעירות להשתלב באקדמיה, בעיקר מהמשפחות. לצד זאת, קיים בעיקר עידוד להשתלב בהשכלה אך ללא הכוונה מתאימה:

יש הורים שכן רוצים, אני מדברת על משפחות מסוימות שמאפיין שלהן... הן רוצות שהצעירות ילמדו. יש את החזון הזה, החשיבה הזו כן ללמוד. כמו שאמרה ל', רק ללמוד, לא כל כך מתעסקים במה ללמוד ומה זה נותן, אם יש בזה מקצוע, רק תואר, מה זה נותן, אם זה מתאים. אבל העיקר זה ללמוד. זה גם בעייתי, כאשר נכנסים לתארים שאו לא מתאימים להם או לא נותנים להם התקדמות בפרק התעסוקתי.

ל' אף מוסיפה: "גם הורים לא אקדמאים אין להם מודעות למה זה אקדמיה, מה זה תואר. אז אומרים לא משנה מה הסיבה, העיקר שתלמד. אז הצעירה מוצאת את עצמה לומדת משהו שלא יודעת מה זה". מדברי המשתתפות עולה כי בעוד יש מגמה חיובית של עידוד הצעירות ללמוד על ידי המשפחות, העובדה שהן דור ראשון להשכלה משמעותה שאין להן הכוונה מצד המשפחה באשר לתחומי הלימוד. מ' מציינת את התוצאה של העדר ההכרות של המשפחה עם האקדמיה וגם של דחיפה ללימודים שאינה מותאמת. לדבריה הסביבה המשפחתית והציפיות והשאיפות של ההורים מהווים גורם חשוב בתכנון מסלול הצעירה בדרכה להשכלה על תיכונית, לא תמיד לטובת הצעירות:

יש צעירות שמגיעות אלי שהן באות ממשפחה שהיא דוחפת המון לאקדמיה אבל יותר מדי. ההורה או האמא או האבא רוצות שתלמד בטכניון ולא מתפשרים והיא פחות מתעניינת בזה. יש אחרים שהם ממש ההפך, אומרים להם דוחפים אותם ליותר למקצועות שהם פחות אה דרושים בשוק העבודה כי בעתיד יהיה להן יותר קל לעבוד ולהיות גם אמא וזה. אז ההורים הם צלע מאוד נראה לי דומיננטית.

פ' מדגישה כי בעקבות העובדה שמרבית הצעירות מגיעות ממשפחות ללא רקע אקדמי או מקצועי, בתי הספר וגורמי החינוך האחרים נותרים הגורם הדומיננטי האמון על "השלמת הפער" הקיים, וכאמור לעייל הם אינם ממלאים את תפקידם:

אנחנו מדברים על צעירים וצעירות שלרוב, רוב מובהק שלהם ילדים להורים שלא היו באקדמיה ולא נגעו באקדמיה. והרבה מהם אפילו לא סיימו י"ב. אה ואנחנו רואים את ההבדל אה בין כאלו שיש להם הורים אקדמאים או אחד ההורים אקדמאי, רואים בשפה העברית, במודעות שלהם, המודעות העצמית, המודעות של שוק העבודה, האקדמיה בכלל. ובאמת מביא אותנו לנקודה שאנחנו בטוחים שבתוך התיכונים התלמידים לא מקבלים חשיפה לעולם התעסוקה ולעולם האקדמיה דרך המערכת החינוך. אז התלמיד מגיע ליי"ב, מסיים בגרות, רוצה להשתלב ורף הציפיות שלהם לרוב הוא גבוה, שלושים אחוז לפחות מהפונים אצלנו פונים למקצועות רפואיים ברמה מאוד גבוהה וזה מעל היכולת שלהם.

מהדברים של פ' עולה שבעוד שאין לה ביקורת על הקושי של המשפחות לספק מודל להשתלבות בהשכלה, היא כן מזהה פערים בין משפחות שבהן הצעיר/ה אינם דור ראשון להשכלה. עבור אלו שלהם אין הורים אקדמיים, היא הייתה מצפה שפערים אלו יושלמו על ידי מערכת החינוך. כאשר מערכת החינוך לא ממלאת פערים אלו, ישנה חוסר הבנה של עולם האקדמיה שמוביל להשתלבות במסלולים לא מתאימים ולנשירה.

חסמים מגדריים וציפיות מסורתיות- "אני תלויה בילדים שלי, תלויה בבעל, תלויה בבית"

במידה רבה, החסמים שהוצגו עד כה נגעו גם בצעירים וגם בצעירות בחברה הערבית כולה. אך, בנוסף לאלו, נשות המקצוע התייחסו לחסמים מגדריים ייחודיים שמאפיינים את הקשיים של הצעירות להשתלב בהשכלה. חשוב לציין כי נשות המקצוע ייחסו את החסמים המגדריים להקשר של הסביבה המשפחתית, ולא להקשרים של בית הספר, קבוצת השווים ועוד. נשות המקצוע התייחסו לשלושה חסמים מגדריים מרכזיים: חתונה ונישואים, הסללה מגדרית של המשפחה למקצועות מסוימים בעקבות תפקידי טיפול במשפחה, ואיסור על נסיעה למקומות לימוד מרוחקים. במידה רבה, שלושת החסמים הללו קשורים לפיקוח החברתי שהצעירות מתמודדות עימו, שבעיקר מתרכז בשמירה על הצעירות כדי שהן תתחתנה ותקמנה משפחה בעצמן.

בכל קבוצות המיקוד השונות נשות המקצוע הצביעו על כך שהצעירות בעצמן אינן שואפות להשתלב במקצועות מסוימים או לחלופין מרגישות שהאפשרויות ומסלולי ההשכלה השונים סגורים בפניהם בעקבות הדרישה והרצון להתחתן ולהקים משפחה. השיחה בין ש' לג' מצביעה על כך:

ש': החסם של ההורים לא כמו קודם, אני לא פוגשת הרבה שאומרים לי בגלל שההורים שלי לא רוצים שאני אלמד או משהו כזה. יש צעירות שהן לא רוצות ללמוד.
מראינת: למה?
ג': כי רוצות להתחתן, לא יודעת

מהשיחה הזו עולה כי הצעירות מפנימות נורמות תרבותיות והן אלו שמהוות חסם. בהמשך, התקיימה שיחה בין נשות המקצוע על כך שהרצון להתחתן משפיע גם על בחירת המקצוע, במידה והצעירות כן מעוניינת ללמוד:

נ': כל הבנות אצלי רוצות כסף קל, אוקי? ומסלול מאוד מהיר. לא רוצות ללמוד מסלול רחוק כמו פסיכולוגיה, כמו מקצועות ההנדסות, רפואה, לא. רוצות כסף קל, שלוש שנים ללמוד ואז אה להתחיל לעבוד באותה שנה השלישית. ככה הן חושבות. ולהרוויח כסף של חמש עשרה אלף ומעלה. לא מספק אותן, הן שואפות למשכורת מאוד גבוהה. לא מסתפקות במשכורת של עשרת אלפים. רוצים יותר מדי מהיר כי הן מתחתנות בגיל צעיר, מתחתנות בגיל צעיר ורוצות להבטיח את החיים שלהן. כי אחרי חתונה אולי יכנסו להיריון וזה יעכב את הלימודים. עבור רובן זו הבעיה, יש להן כל הזמן דברים לעשות ורוצות להתחיל ללמוד ולהרוויח כסף לפני החתונה. אם הבחורה מגיעה זה הזוי, זה אה לא יודעת מה להגיד, אבל אם הבחורה מגיעה לגיל 25 ולא מתחתנת זהו היא לא תתחתן עוד. פשוט מאוד. זה גם מאוד מאוד משפיע, שרוצים להבטיח את החיים שלהם.
מ': אני רוצה להתייחס לעוד נקודה שקשורה למשכורת. לפני כמה שנים היה ידוע שהבעל הוא המפרנס העיקרי בבית. גם המגמה הזו משתנה עם הזמן. הבנות לא מוכנות שגם יסתמכו על הבעל והן גם רוצות להרוויח כסף טוב. זה הסוויץ' שקורה.
נ': ולא להיות תלויות בגבר. אם אני רוצה לעשות החלטה אני לא אגיד לו בוא תביא לי אלף שקלים או אלפיים שקלים, אני רוצה לעשות הכל ממני. מהכסף שלי.

בדו שיח שהוצג ניתן לראות מצד אחד עדות לעצמאות הגוברת של הצעירות: הן מעוניינת לפרנס את עצמן ולהיות עם השכלה ומקצוע שיאפשרו להן עצמאות כלכלית. מצד שני, הלחץ להתחתן בגיל צעיר וללדת ילדים עדיין נוכחים והקודים התרבותיים והמגדריים מגבילים את האפשרויות שלהן לבחור במסלול השכלה שהן מעוניינות בו, או כזה שדורש הכשרה ארוכה יותר. בהקשר הזה עולה גם ציפיות חברתיות שמשתנות, כיוון שנראה שהצעירות מחד מוגבלות במסלול הלימודים והן שואפות גם למשכורות גבוהות ורמת חיים גבוהה.

לעומת זאת, צעירות רבות אינן שואפות ללמוד או להשתלב בתעסוקה מיטבית בעקבות הרצון והדרישה להתחתן ולגדל ילדים. ר' מתייחסת למילה "תלויה" בבעל או בבית כמתארת את המנטליות הקיימת שלא השתנתה ומשפיעה על רצונותיהן של הצעירות:

למרות כל התכניות וכל אלו, עדיין נשארות בכמו שאומרים, סליחה על הביטוי בבועה שלהן, שלא יוצאים ולא מתקדמים ולא רוצים לשמוע. אומרים למה שאתקדם, בסופו של דבר אתחתן, אהיה בבית עם ילדים אז למה? זה מגיע מהבית, ההורים או שאמא שלה לא למדה או שהכניסה לה במנטליות בראש שבסופו של דבר החיים של אישה בבית, במטבח, אצל הילדים וזהו. זה עכשיו היה לי לפני תקופה אלו שסיימו שני בחורות שסיימו סיעוד התחילו לעבוד בבית חולים לפני שהביאו ילדים לעולם, לא היה להם בעיה. עם ילדים רוצים לשנות את כל המקצוע אפילו זה היה החלום שלהם. שאלתי לא לפני הרבה זמן למה אתן עושות את זה, אתן מוצלחות וזה. אומרים שקשה להם עם ילדים [...]. אז הן לא מסוגלות ללכת לעשות משמרות ולעבוד בסופו של דבר לקבל משכורת, לעשות מה שאני אוהבת. לא, אני תלויה בילדים שלי, תלויה בבעל, תלויה בבית.

כך נראה שבעוד שאצל חלק מהצעירות הרצון לעצמאות מעצב את הבחירות המקצועיות, אחרות דווקא בוחרות מקצוע או אפילו משנות מקצוע על פי הבנתן את הציפיה החברתית מהן לטיפול בילדים, בבית ובמשפחה.

חלק מנשות המקצוע התייחסו לכך שנושא החתונה והנישואים משפיע גם בדרכים אחרות. למשל, מ' סיפרה על כך שיש צעירות שהאפשרות היחידה שלהן להשתלב בהשכלה היא במידה והן תתחתנה והבעל יאשר להן לצאת ללימודים, מפני שמשפחת המוצא אינה מאפשרת זאת:

יש צעירה שהיא התחילה אצלי בשיחת ייעוץ רגילה שאני מקיימת עם כל נער שאני פוגשת, פתאום הצעירה מתחילה בבכי, זולגות לה דמעות מהעיניים. אני ממש ככה מנסה להרגיע אותה ולהבין למה היא בוכה. היא נראית טוב, לבושה טוב, לא נראית כאילו עוברת משהו נפשי או משהו בבית שמשפיע עליה. היא אומרת לי 'אני במגמה של מדעי המחשב, חמש יחידות במתמטיקה והחלום שלי זה ללמוד הנדסת תכנה, אך המשפחה שאני באה ממנה מסרבת שאני אצא לאקדמיה והאפשרות שלי להשתלב באקדמיה וללכת לאוניברסיטה היא רק להתחתן, ואז שהבעל ירשה לה לצאת לאקדמיה ויאפשר לה ללמוד. אנחנו ב-2022 ויש מנטליות כזו, חסמים שקיימים בעולם הזה.

מ' מדברת על פער, כך מצד אחד יש התקדמות בהיבטים רבים בחברה הערבית מבחינת מעמד האישה, אך מצד שני התפיסות הפטריארכלית והשמרניות כלפי נשים ובנות עודנה קיימת, ובמשפחות מסוימות היא מהווה עבור נשים חסם בבחירת תחום הלימודים. ס' מתייחסת לכך שיש שינוי בחברה "גם יש הרבה מה לעבוד, ואני חוזרת על הנקודה שהחברה שלנו מתפתחת אבל ההתקדמות של התרבות היא מאוד מאוד איטית. עד שנגיע למצב שאנחנו רואות אה הרבה, חמישים אחוז מהבנות הן כבר לא לומדות חינוך, אנחנו בעולם אחר".

כך, בהמשך ישיר לשאיפה ולדרישה להתחתן ולהביא ילדים שמשפיעה על רצונותיהן של הצעירות להשתלב בהשכלה, נשות המקצוע הצביעו גם על כך שהנורמות המגדריות בהקשר של תפקידי הטיפול בילדים ובמשפחה מובילים גם להסללה של המשפחה למקצועות מסוימים, לרוב מקצועות טיפול וחינוך אשר מאפשרים לצעירה לשמר את תפקידה המסורתי כאם ורעה. למשל, ס' מתארת כי יש "ניתוב" של הבנות לתפקידים בהם ניתן לעבוד ביישוב ואף לסיים מוקדם על מנת לטפל בילדים:

זה חוסר המודעות של החברה. נגיד רובם אה מנתבים את הבנות נגיד למקצועות של החינוך, כי את אחרי שאת לומדת את מתחילה לעבוד ביישוב. אחרי שתהיי עם ילדים יהיה יותר נוח לך, את חוזרת עמם, את הולכת בבוקר עמם, אז את לא כאילו חוזרת אחרי ארבע-חמש.

ש' אף מתייחסת לכך שגם במידה וההורים בעצמם משכילים, ההורים מכוונים את הצעירות למקצועות "בטוחים" יותר, כלומר, מקצועות שהם בעצמם מכירים או למדו, גם במידה והצעירות שואפות למקצועות אחרים. לאחר מכן היא מתארת שגם במשפחות "שמרניות" פחות

יש הסללה למקצועות מסוימים. כלומר, ההיבט של השכלת ההורים לדבריה לא משפיע בסופו של דבר על פתיחת אפשרויות נוספות עבור הצעירה:

לגבי הורים של משכילים, הורים שעברו את הדרך. והם רוצים שהבנות ילכו למסלולים שהם בטוחים, שהם כבר יודעים מה בחינוך. [...] בחינוך אז אפשר להיכנס ולסיים תוך ארבע שנים ובשנה שלישית להשתלב בבית ספר. האתגר פה לפעמים צעירות שואפות למקצועות אחרים ורוצות להיות בתחומי ההנדסה. עכשיו יש ספוט על הנדסה והייטק ויש שם שכר גבוה וזה אחד הדברים שרואים בחברה, הרצון ללכת למקצועות כאלו. אבל המשפחות לפעמים אני רואה אה מתנגדים לזה, שמציעים לצעירות ללכת לכיוונים חוץ מהחינוך. יש את המשפחות היותר שמרניות מבחינה מסורתית שיש להן הסתייגויות מסוימות על התחומים ועל מקצוע שהבת רוצה ללמוד... אבל מה שתמיד מסקרן אותי לדעת זה הורים משכילים שרוצים שהבנות ילכו יותר לכיוון החינוך ולא מקצועות אחרים. זה האתגר מולם כי הם רוצים שכל הזמן נלך למה שבטוח לנו, זה מדאיג לפעמים שאת רוצה שהצעירה תלך למסלול שהיא רוצה ועם החלום שלה להיות מהנדסת כי היא אוהבת את התחום הזה. זה האתגר.

נשות המקצוע הצביעו על חסם מגדרי נוסף שהתבטא ב**פיקוח מגדרי בחברה הערבית על השתלבות במוסדות השכלה במקומות מרוחקים**. למשל, ר' מספרת כי ההורים עדיין מפקחים במידה רבה על תחומי הלימוד וגם על מקומות הלימודים, ומתייחסת לחוסר הרצון של ההורים "לצאת מחוץ לקופסא" ולאפשר לצעירות הזדמנויות אחרות מהמוכר להם:

אני באה מהמגזר הדרוזי, אבל אני רואה כל חסם שאתן מדברות וזה עולה לי [...]. כל אחת שונה בחסמים אבל עדיין יש לנו את הסיפור של לצאת ללמוד, זה גם עדיין קיים. במיוחד אצל ההורים שהילדים שלהם, או שהם לא יצאו עם תעודות ולא למדו ולא מכירים את כל הסוגייה, לצאת מחוץ לקופסה שהם חיים בה. הם משליכים את זה על הילדים, לא מרשים ללכת ללמוד באריאל או תל אביב למרות שמצטיינות. יש מישהי עוד חסם שאמא שלה לא רוצה שתלך להיות מורת ספורט ורוצה שתלמד סיעוד. היא לא רוצה והאמא מתעקשת וזה עוד חסם. יש הרבה חסמים.

כפי שעולה מדבריה של ר' ושל נשות מקצוע אחרות, האיסור ליציאה הן מאזור המחייה והן של יציאה מתחומי הלימודים המוכרים מגיע לרוב מההורים ומהמשפחות, ולא נובע מחוסר השאיפות או המוטיבציה של הצעירות עצמן. בדומה עולה מדבריה של מ':

אצלי אני פוגשת קודם צעירות שהן בכיתה י"ב ואני כשמדברת על הצעירות האלו מדברת על הצעירות שעם זכאות של חמש יחידות, תלמידות טובות בבית הספר ויש להן את היכולת להשתלב באקדמיה. אבל הבעיה היא אצל ההורים. נגיד אצלנו פוגשת בנות שההורים שלהן לא מרשים להם שילמדו מחוץ [לעיר]. אומרים יש פה מכללות ואוניברסיטה, ומגבילים אותה. יש כאלו שמאפשרים רק ללמוד הוראה, חינוך. כאילו זה מתאים לה בעתיד ואם את לא תלמדי חינוך את לא תצאי לאקדמיה.

מ' מדגישה עד כמה החסמים מעורבים זה בזה, כאשר המרחק ממקומות לימוד מצטרף למגבלות הנוספות, לדוגמה של העדר הכרות עם תחומי לימודים והשפעה של המשפחה על הבחירות בתחום ההשכלה:

בקשר ליישוב שלנו דווקא יש נערות שיש להן, יכולות מאוד גבוהות, עם ציונים מאוד גבוהים. אבל הן מבחינת בשלות וידע הן לא כל כך, אין להן מודעות בקשר למקצועות, הן מאוד מושפעים מהמשפחה, חברים, בן דודה, אבא, אמא. "אני רוצה ללמוד את המקצוע הזה כי אמא אמרה לי, כי אבא אמר לי". גם יש חסם שההורים מאוד אה כאילו מתערבים, הם לא רוצים אה שהבנות שלהן אה ילמדו במקומות רחוקים וזה גם משפיע. אבל מבחינת אה לימודים יש להן יכולות מאוד גבוהות. נושא זה של ההצטלבות של החסמים יפורט בפרק הבא.

הצטלבות החסמים והשלכותיהם - "תיק חסמים"

הצטלבות החסמים והעובדה שכל צעירה מגיעה לרוב עם מספר חסמים במקביל עלה גם כן בראיונות. למשל, ה' מציינת כך: "אצלנו, הצעירות מגיעות עם תיק חסמים, לא חסם אחד. היא מחפשת ליווי בהשתלבות בתעסוקה או באקדמיה אבל היא תבוא עם תיק חסמים". ס' מספרת למשל בפירוט על החסמים השונים שהיא נתקלת בהם בעבודה, וכיצד הם מתבטאים יחד בחייה של הצעירה:

גם אחד החסמים הם החסם הכלכלי. אני רוצה ללמוד באוניברסיטה אז אני צריכה המון כסף על מנת לשלם ללימודים, אז מאיפה? חוץ מהנסיעות וכל מיני הדברים הנלווים. אה ודבר שני גם חוסר המודעות של החברה. נגיד רובם מנתבים את הבנות נגיד למקצועות של החינוך כי את אחרי שאת לומדת את מתחילה לעבוד ביישוב, אחרי זה שתהיי עם ילדים יהיה יותר נוח לך, את חוזרת עמם, את הולכת בבוקר עמם, אז את לא כאילו חוזרת אחרי ארבע-חמש. אה וחוסר מודעות למקצועות של ההייטק או הנדסה, ביו רפואי, כל אלה [...]. אז זה חסם תרבותי, גם חסם כלכלי וגם חסם של המשפחות עצמן שאם יש לי 4-5 בנים שיוצאים לאקדמיה אז מי אני בוחר מהם לצאת לאקדמיה? את הבנים. רוב הבנים אצלנו, הצעירים אצלנו, יוצאים לחו"ל על מנת ללמוד רפואה או תחומים ביו רפואיים, כך שגם חסם תנאי הקבלה וכל מיני דברים נלווים, הם מאוד מקשים להשתלב באקדמיה. וגם הבנות שרוצות גם ללמוד נגיד הנדסה, או פיזיותרפיה, פסיכומטרי הוא גם חסם גדול.

נשות המקצוע הצביעו על כך שבעקבות ריבוי החסמים המבניים והמשפחתיים המצטלבים זה בזה הצעירות מתמודדות גם עם קשיים וחסמים אישיים, רגשיים כמו חוסר בטחון או אמונה עצמית, חוסר במוטיבציה או שאיפות לימודיות נמוכות לצד חוסר במיומנויות. חשוב לציין שנשות המקצוע התייחסו לרוב לקשיים אלו כנובעים לא מתוך האישיות של הצעירה, אלא מתוך ההקשרים החברתיים והתרבותיים שלה, כפי שלמשל א' ממשיגה 'צעירות עם פוטנציאל גבוה ופחות הזדמנויות'. מ' מציינת באופן ישיר כיצד הצטלבות החסמים והמיקומים החברתיים גורמים להתפתחות מצבי סיכון בקרב הצעירות ולדימוי עצמי נמוך:

הבעיה כשאתה או את משתייכת לאוכלוסיית מיעוט, לאוכלוסייה שהיא בהדרה ואם את אישה שגם מדירים אותך ההצטלבויות של המיקומים האלו בעצם יוצרת בעיה שהיא כפולה או אפילו יותר... הצטלבות של הדברים האלו, חסמים מבניים של אוכלוסייה שלמה, גם ביישובים הערביים וגם חסמים משפחתיים נשמעו כאן בחלק מהמקומות, שמשפחה שחושבת שהמגדר הנשי לא צריך להתקדם ולהגיע ונשקיע יותר בבנים והחסמים האישיים של יכולות מסוימות, ביטחון עצמי, דימוי עצמי, אמונות כאלו ואחרות שחוסמות אותן. אה ובעצם לאחרונה אני מתחילה לדאוג עוד יותר למצבן של צעירות, כי זה יכול בעצם לכוון אותן למקומות שהם יותר קשים. כשאני שומעת שהן רוצות להשיג כסף לקנות חגורה יקרה או להצטלם אני מתחילה לדאוג עוד יותר, כי ארגוני פשע מעסיקים את הצעירים בכל מיני דברים, אבל החשש שלי שזה יגלוש עוד יותר לצעירות וזה יהיה עוד יותר מסוכן.

מהדברים של מ' עולה המשמעות של העדר השכלה על תיכונות שקשורה למצוקה כלכלית ושמה את הצעירות במצב פגיע בו יתכן ומצוקתן תנוצל על ידי גורמים שליליים. א' מציינת גם כי החסמים השונים מפחיתים את הביטחון העצמי אצל הצעירות ויוצרים "חסם רגשי" להגדרתה:

כמו שדיברו, מדובר בהרבה חסמים. החסם הגדול אצלי הוא חסם רגשי שנובע מכל מיני סיבות, סביבה, יחס עם הורים, ביטחון עצמי מאוד נמוך, אה ומשם זה מתפתח, גם

העניין השפה, גם עניין הניידות. אה גם מבחינת הישגים, כביכול יש הישגים לא כל כך גדולים והם צריכים תגבורים או שיעורי עזר, אבל מבחינת כסף ומבחינת מימון אין להן את זה. קשה להן. אז גם מצב סוציו-אקונומי משחק.

נשות מקצוע אחרות התייחסו לחסמים ספציפיים כמייצרים חסמים רגשיים בקרב הצעירות, למשל, א' מצינת כי החסמים המבניים בבתי הספר וקשיי השפה מייצרים חוסר בטחון עצמי:

לפעמים אני מרגישה שמבחינת אישיות אין להן בטחון עצמי, אולי זה קשור לרצף שלא עובד על האישיות של התלמידים. מבחינת הדיבור שלהן, מבחינת הבקשות שלהן, אה גם מבחינת שפה עברית אה השפה המדוברת הן מאוד חלשים. אה וגם זה קשור לבית הספר, אני רואה.

משאבים נדרשים להשתלבות בהשכלה על תיכונית

נשות המקצוע נשאלו גם אודות משאבים נדרשים להשתלבות בהשכלה על תיכונית, ומה ניתן לעשות על מנת לסייע לצעירות להתגבר על החסמים השונים. בהתאם לחסמים השונים שהוזכרו לעיל, נשות המקצוע התייחסו למספר משאבים מרכזיים ואף הציעו עקרונות לפרקטיקה המבוססות על ניסיון בשטח בעבודה עם צעירות לקידום השכלה: העלאת מודעות בקרב המשפחות והתערבות משפחתית, הגברת החשיפה להשכלה על תיכונית והמודעות בבתי הספר, חיזוק הדימוי העצמי והמוטיבציה של הצעירות ויצירת מודלים לחיקוי דרך נשות המקצוע. חשוב לציין כי על אף שנשות המקצוע הצביעו על החסמים המבניים כמרכזיים, כאשר הן נשאלו אודות המשאבים השונים, מלבד הצורך בהגברת החשיפה להשכלה גבוהה במערכות החינוך התיכוניות, לא הייתה התייחסות לשינויים מבניים נדרשים או התערבויות הממוקדות בשינוי ארגוני או בפרקטיקות מדיניות.

העלאת מודעות להשכלה וחשיפה למקצועות בקרב המשפחות – "קודם כל להתחיל בהורים"

בהתאם לכך שנשות המקצוע התייחסו לחסמים המשפחתיים והמגדריים כמשמעותיים בדרכן של הצעירות להשתלב בהשכלה, אחד המשאבים המרכזיים ופרקטיקות העבודה שנשות המקצוע ציינו כמסייעים לצעירות להשתלב בלימודים היו העלאת המודעות להשכלה וחשיפה למקצועות נוספים מול משפחותיהן של הצעירות. נשות המקצוע התייחסו להתערבות המשפחתית כמהותית בעבודתן, למשל כפי שר' מצינת:

קודם כל להתחיל בהורים, לעשות סדנאות והרצאות להורים קודם כל. הצעירות אומרות: 'אמא שלי אומרת לי שאני צריכה ללמוד רק מולה, אמא שלי אומרת לי תלכי לסיעוד, ככה כל הזמן אמא אבא אמא אבא'. אני שומעת את המשפטים של הילדים. למרות שהם יודעים הרבה יותר מההורים שלהם על המקצועות וכל הנושאים החדשים, לפעמים יש אה כאילו מושפעים מההורים שלהם לפעמים.

ג' בדומה מתייחסת גם לצורך בחשיפה של ההורים לשוק העבודה המתפתח:

העלאת מודעות למשפחות, מקצועות נדרשים בשוק העבודה, שזה לא כל מה שאתם בוחרים לבת שלכם יתאים לה או לדרישות השוק. כי השוק משתנה. ו... הם בוחרים לפי

מה שמוותאם תרבותית, נגיד זה מה שמתאים לצעירה תלמדי מורה, שזה ישרת אותך גם לעתיד, גם כשאת נשואה, גם כשאת יש לך ילדים ואת חוזרת איתם, הולכת איתם, אה בחופשה גם איתם. בגלל זה. אבל הם לא מודעים כל כך למה שנדרש בשוק העבודה. בגלל זה, אנחנו כשמגיעה צעירה זה צורך מאתנו מאמץ מול הצעירה וגם מול המשפחה שלה.

ר' מתייחסת בדומה לצורך החשוב בעבודה משותפת עם ההורים על מנת לסייע לצעירות בתהליכי השתלבות בהשכלה :

אבל ישירות קפצתי לעבודה מערכתית, כמה חשוב באמת לעבוד עם הצעיר בכל מיני היבטים וגם במיוחד לגייס, לדעת איך לגייס את ההורים. לא בקטע של נגיד מבחינה כלכלית או זה, אבל שיהיו מודעים. כי זה סוג של לא יודעת, אה כן צריך ככה לשפר את איכות החיים, לאפשר לו נגיד חוויה אחרת או להתקדם, שההורים יהיו שותפים ויאפשרו לו להמשיך בתהליך הזה.

עוד עלה מדברי המרואיינות, כי לצד החשיבות הגדולה בעבודה מול המשפחות, יש קושי בגיוס ההורים לתהליך ובעבודה משותפת עם ההורים בפועל, כפי שס' למשל ציינה: "אבל כשאנחנו עושים חשיפה לתכנית מסוימת שהצעיר נמצא בה, מגיעים שניים שלושה מההורים עצמם". גם מ' מתייחסת לכך :

אני מטפטפת לצעירות ולצעירים שתשמעו מההורים, אני תמיד ביעוציים מטפטפת לצעירים ולצעירות שכן ישמעו מההורים, אה שכן אה להקשיב להם אבל לא לתת להם להיות אה מתערבים אלא להיות מעורבים. אני גם מתי שאני מצליחה אני עושה גם סדנאות להורים או מפגשים בתחילת שנה או בסוף שנה, אבל אה מי כמונו יודע כמה קשה לגייס את ההורים. הצלחתי פעם להגיע למאה הורים אבל זה פעם ב וזה מפגש אחד, אז לא תמיד אפשר להגיע להורים או להשפיע עליהם. גם לצעיר עם כל הביטחון העצמי שיש היום לצעירים ולצעירות והיכולות, כשהם מגיעים להורים הם מאוד מושפעים.

חשיפה במסגרות החינוך – "צריך להתחיל מהחינוך"

משאב נוסף שנשות המקצוע התייחסו אליו הינו הצורך בהגברת החשיפה למקצועות נוספים במערכות החינוך התיכוניות. נשות המקצוע התייחסו לשינויים שצריכים להתרחש בבתי הספר והביעו ביקורת על חוסר החשיפה וההכוונה בבתי הספר התיכוניים כפי שהוזכרו לעיל, או כפי שאחת נשות המקצוע המשיגה, ל"כשלים" במערכת החינוך בנושא. מ' מציינת :

אני משוכנעת שצריך להתחיל לפני שהצעירה מסיימת את התיכון, להתחיל לפני, כאשר הם ילדים ונערים וזה מתאים גם לבנים וגם לבנות, להתחיל שיהיה מסגרות. זה גיל כאילו בגיל הזה הם כאילו ממקדים מה האישיות שלהם תהיה אחרי תיכון.

ס' מתייחסת לכך שהאחריות לקשר עם ההורים, כפי שעלה בפרק הקודם, היא בידי מערכות החינוך :

צריך להתחיל מהחינוך. בתקופה הזו מי שיש לו את רוב, איפה נמצאים הצעירים עצמם, בבתי ספר. מתי היה כאילו מפגש של הורים? אה היועץ אם כן יכול לעשות מפגשי הורים גם לחשוף אותם. זה א' ב', כאילו זה צריך להיות כתוב ביומן של היועץ, אה ומנהל בית ספר באג'נדה של הבית ספר עצמו שכל תקופה צריך להיות מפגש הורים. שגם ההורים יבינו שאני יש לי המון המון המון כוח לשנות ולעשות ולהכווין את הבן שלי. [...] איפה אנחנו יכולים באמת לאסוף ולעטוף אותם ולהביא אותם כאילו ל... זה דרך בית הספר... מערכת החינוך עצמה עוד לא התחילה לעשות את הדברים האלו.

ש' מתייחסת לכך שיש חשיבות בפיתוח מערכות חינוך קדם אקדמיות כמו מכינה, שנת שירות או שנת י"ג, על מנת לעודד חשיפה למסגרות נוספות, מקצועות נוספים והזדמנויות לחקירה עצמית:

לדעתי הצעירות, אם זה יתאפשר להן להיכנס לשנת שירות או שנת י"ג, זה ייתן להן כוח יותר מבחינת בחירת המקצועות, בחירת מקצועות על ידע, חשיפה וגם בשלות, איך להחליט מה מתאים לי ומה היכולות שלי. ילדה בת שמונה עשרה שלא יודעת מה היא יכולה להחליט על עצמי אם הולכת לרפואה. והמצב שלה היא מקבלת תשעים וחמש אבל בפועל מה שקיים באקדמיה זה לא בית ספר. הם נחשפים בתכניות האלו, י"ג או שנת שירות, לעולם האקדמיה והתעסוקה ונפגשים עם צעירים מיישובים אחרים ליד, ושם המציאות נחשפת.

ש' מתייחסת לכך שכיוון שמערכות החינוך הפורמליות התיכוניות אינן מצליחות לחשוף את התלמידות בצורה מספקת לאפשרויות ההשכלה והתעסוקה ולבצע את תפקידם בהכוונה להשכלה, פיתוח מסגרות הכנה אחרות יאפשרו לגשר על פער זה.

פיתוח ביטחון עצמי ומוטיבציה ואמונה עצמית – "ללמד אותן לממש את הפוטנציאל שלהן"

חלק קטן מנשות המקצוע התייחסו לפיתוח אישיותי של הצעירות עצמן בדרכן להשתלב בהשכלה, כמו למשל פיתוח בטחון עצמי ועידוד מוטיבציה ואמונה עצמית. ט' למשל אומרת כך: "לתת אמון לצעירה שיכולה לעשות, לתת לה את האמון הזה". מ' מתייחסת להיבט זה בדבריה הבאים: "בעיני צריך ללמד אותן לממש את הפוטנציאל שלהן, הכוחות הפנימיים שלהם, איך לא לוותר על השאיפות שלהם, להיות מה שהן רוצות ופחות מושפעות מהסביבה".

ר' מתייחסת ל"שיחות עידוד" שהיא מבצעת עם הצעירות כמשאב שמסייע להן להאמין

בעצמן:

אני אישית אומרת להן כשאני רואה מישהי שלא באמת מוצלחת וזה, אני אומרת לה שאת צריכה להאמין בעצמך. [...] אני מעודדת אותה, היא אומרת לי תודה. אמרתי 'למה לא, תעשי עוד משהו, תלמדי עוד משהו, זה יעזור לך. אפילו אם תצאי עם תעודה גם השארת משהו במגזר שלך, בכפר שלך, השארת משהו שטוב לך'. לא חייבים להגיע לתארים מתקדמים אם מישהו לא יכול, ושוב חוזרת על זה שכולנו יכולים, אין מישהו שיצא גאון ככה סתם. כולנו התאמצנו ועשינו כל הזה. נראה לי השיחות של העידוד נראה לי שעוזר. אפילו אם יצאו עם תעודה עשיתי את שלי. שמישהי מתקשרת אלי 'עשיתי אפילו תעודת לק ג'לי זה בשבילי עשתה משהו.

חשוב לציין כי בדבריה של ר' ניתן לראות כי היא מנסה לקדם את ההשכלה כאשר היא מעודדת את הצעירות לקידום המגזר. כלומר היא חושבת שגורם שעשוי להגביר מוטיבציה לרכישת השכלה אצל הצעירות הוא יכולתן לקדם את החברה, המגזר והכפר באמצעות השכלתן ולא רק קידום הצעירות באופן אישי.

יצירת מודלים לחיקוי דרך נשות המקצוע "הם רואים בנו תקווה"

אחד הדרכים בהן נשות המקצוע ציינו שניתן להעניק את המשאבים השונים שהוצגו לעיל היו הליווי שלהן בתכנית. נ' מציינת כי הליווי שלהן כרכזות מעניק לצעירות גם מוטיבציה ועידוד להשכלה בתחילת הדרך, אך גם ידע חשוב אודות תהליך ההשתלבות בהשכלה:

בשיא הצניעות אני אומרת את זה, הם פשוט צריכים אותנו כרכזות. אנחנו עושות את כל המאמץ ונותנות את כל מה שהן צריכות. נתחיל מהמוטיבציה, כשאנחנו נכנסות בכיתות י' ועושות להן אני רואה בעיניהן אש, שהם רוצים עכשיו ללכת וללמוד ומה לא לעשות. אוקי? אבל כשהם מגיעים לייעוץ אצלנו הם פשוט מאוד צריכים את ה... כל הידע שלנו, את החסם הידע הוא בעצם אה כשהם לא יודעים מה ללמוד ומה המקומות שניתן ללמוד בהם. הם יודעים כמה מקצועות, הנדסה, רפואה, עבודה סוציאלית ו-3-4 מקצועות וזהו. לא יודעים בכלל מה יש, מה ניתן ללמוד. אז אצלנו מקבלים את כל מה שהם רוצים לדעת. אחרי זה לפי דעתי מאוד חשוב שיהיה להם גם את הליווי, זה מה שאנחנו בדיוק עושים. ליווי עד הרשמה לאקדמיה. מה זאת אומרת? אם עשה את האבחון וידע מה לומד, ידעה גם איפה לומדת ומה צריכה לעשות, לעשות פסיכומטרי, אנחנו לא, אנחנו צריכים לעקוב אחריה ומלווים אותה ואחרי פסיכומטרי. שואלים אותה מה הציון ואחרי שהיא השיגה ציון מלווים אותה עד ההרשמה כשנכנסת ואז עוזרים במלגות. מה לא? אנחנו עושים הכל. מה שכן צריכה בהתחלה מוטיבציה, אם אין מוטיבציה כמו שאמרה מ' אז לצערי היא בכלל לא תלך על זה.

מדבריה של נ' עולה שלמרות הליווי האינטסיבי שהתוכניות מציעות, על מנת שיתקיים תהליך של השתלבות בהשכלה נדרשת גם מוטיבציה מצד הצעירה. יתכן שדבריה של ר' עונים לצורך זה, כיוון שר' מתייחסת לכך שהליווי מעניק לצעירות מודלים נוספים לחיקוי בחייהן. מודלים אלו יכולים לייצר מוטיבציה:

אנחנו מתחילות לעבוד איתם בגיל שבע עשרה שש עשרה והן נחשפות לשירותים שלנו. הן מסיימות את בית הספר ונמשכות באוטומטי למרכזים שלנו כי רואות בו מקום שמעניק להן שירות אישי ורואות תקווה... כשיש להן את המקום הזה שמכירים אותן ואת הצוות ויש צוות חזק ואני כל כך מקפידה על צוות חזק. [...] הם רואים את זה, רואים את ההצלחה וזה משפיע. יש לזה השלכות, לעובדים בשטח על ה... על הצעירות. הם רואים בנו תקווה.

תובנות בנוגע לממצאים מהמחקר הכמותי

לאחר הצגת ממצאי המחקר הכמותי נערך דיון בקבוצות המיקוד השונות בנוגע לממצאי המחקר המרכזיים. מבין הנושאים השונים שעלו בקרב נשות המקצוע, תגובה מרכזית הייתה הפער בין ממצאי המחקר שמעידים כי החסם הכלכלי הוא החסם השכיח והמרכזי שהצעירות הצביעו עליו ובין הניסיון המקצועי של נשות המקצוע בעבודה עם הצעירות. נשות המקצוע חשו הפתעה לגלות שהחסם הכלכלי הוא המרכזי בעיני הצעירות, ושיתפו כי הן לא חשות שההיבט הכלכלי הוא חסם שהצעירות מצביעות עליו בעבודתן. יש לציין שנושא זה חזר בשלושת קבוצות המיקוד השונות, וכן בקרב עובדות מאזורים שונים בארץ, ובהתאם החסם הכלכלי לא עלה כמעט בכלל בשיח אודות החסמים שהוצג לעיל. למשל ר' מציינת כך:

זה נהיה לי קצת אה מפתיע כאילו שהחסם המרכזי זה כלכלי, למרות שנכון שאנחנו במדינה שהיא מאוד עם יוקר המחיה, אבל לימודים יחסית נחשבים ל... ללא, לא כזה יקרים, אה ויש גם הרבה מלגות וזה אז...

בקבוצת מיקוד אחרת, ר' מציינת כי החסמים שהיא פוגשת בעבודה קשורים יותר להיבטים אישיים ולא כלכליים, וכפי שעלה בציטוט הקודם מציינת שיש הרבה מלגות ומנגנוני סיוע ולכן מפתיע בעיניה שזהו חסם מרכזי:

המחקר דיבר על המצב הכלכלי ופחות על החסמים שאני רואה איפה שאני עובדת בגלל זה אני קצת בהלם, ולא יודעת אם זה באמת משקף את כל המי שעשיתן לו את המחקר. [...] הייתי אני אישית שוב אומרת כל אחת והתואר והמידע שלה והחסמים שהיא רואה, אבל אישית הייתי כמו שאמרתי קצת לתת להם עידוד, החלשים לעזור להם לצאת ממה שהם נמצאים בו, יש הרבה כאלו שמפחדים לנסות ולצאת לעולם. זה מה שאני רואה. בפגישות שלנו אף פעם לא שמעתי מאיזושהי צעירה אומרת אני לא אמשך בגלל מצבי הכלכלי או כי ההורים שלי אין להם כסף. יש לנו הרבה מלגות ובייעוץ שלנו אני מדברת על זה שיש לנו הרבה מלגות שיעזרו להם ברווחה ובזה, יש הרבה שנותנים ובגלל זה הייתי מופתעת.

נשות המקצוע ניסו להסביר את הפער הקיים בנוגע לחסמים הכלכליים. למשל, מ' מציינת שאולי הקושי הכלכלי הוא בגלל שהצעירות בוחרות ללכת ללמוד במכללות לא מוכרות בעקבות הקושי לעמוד בתנאי הקבלה: *"הולכים למכללות לא מוכרות ומשלמות מלא כסף כי יותר קל להתקבל שם מבחינת ציונים"*. מ' מתייחסת לכך שהרבה פעמים מה שנראה כחסם כלכלי הוא בעצם חסם אחר, המסתיר חסמים שיותר מורכב לדבר אודותיהם: *"הרבה פעמים צעירה מגיעה והחסם שאנחנו רואים על פניו נראה שזה חסם כלכלי, אבל אם צוללים יותר לעומק מגלים ויש דברים שיותר מוסתרים וקשה להן לדבר עליהם"*.

בהמשך לכך, פרשנות שכיחה שעלתה בקרב נשות המקצוע בנוגע לפער בין ממצאי המחקר לבין המתרחש בשטח לדעתן היה קשור לתת הדיווח של הצעירות על חסמים אישיים או היבטים רגשיים יותר. למשל מ' חשבה כך:

אם מדברים על זה, לימודים נחשבים להשקעה וגם המון פעמים יש אה חוסר מודעות לאיזה מלגות אני יכולה לקבל כדי להשלים את הלימודים. אה אני גם מסכימה שהמודעות לכך שאיזשהו מאפיין אה נפשי, רגשי, משפיע עלי, היא לא יודעת עד כמה היא יכולה לבוא לידי ביטוי בתוך המחקר ושהצעירות ידווחו עליה. [...] יש חסמים כלכליים, מגיעות אלינו צעירות וכל מה שהן רוצות זה לעזור להן להשיג מלגה וגם לשלם בכלל לקורס פסיכומטרי, זה יכול להיות חסם לפני שמתקבלות ללימודים. זה מרגיש שהוא שהדיווח הוא או מחוסר מודעות או בגלל שאנחנו לא רוצות לחשוף את זה.

נראה כי מ' אמנם מצביעה על כך שיש חסמים נוספים אולם היא מכירה גם בחוסר המודעות האפשרית של צעירות לסיוע הכלכלי שזמין עבורן. ר' מתייחסת גם להעבד המודעות לחסמים האישיים בקרב הצעירות:

אני יודעת שיש הרבה חסמים מבניים, לי היה קשה ככה ל... עם החסמים ה... אישיותיים, הפנימיים. אני לא יודעת עד כמה צעירה בת שמונה עשרה, עשרים ואחד יכולה כן לדווח על חסמים פנימיים או יותר קל לה לדווח על חסמים חיצוניים. יש הרבה חסמים חיצוניים שיותר מחסמים אישיים ומובילים לאישיים אבל אולי הצעירות לא יודעות לדווח.

מ' מציינת כי הנושא של סיוע חומרי הוא נושא שהם החלו לעסוק בו, אך יש צורך יותר בהתערבות שמסירה חסמים מבניים :

אם הצעירות תופסות שהחסם הוא חסם כלכלי בכל התכניות צריך לחשוב על סיוע כספי ועל בעצם סיוע קונקרטי שגם לדעתי הוא יתרום לבניית האמון עם הצעירה ולא רק בואי נתמוך כך אלא ניתן מענה. אלו דברים שהתחלנו לעשות בתוך התכניות כי אנחנו מבינות שצעירה לא תגיע לפגישות עם עובדת סוציאלית או לא תטפל בדברים עמוקים יותר אם אין לה מענה לדברים החומריים יותר. בהקשר של החסמים המבניים גם אם הצעירות לא ציינו שם, לדעתי זה מחוסר מודעות ומהמקום הזה של לפעמים לקחת אחריות שיותר קרובה למשפחה, למצב שלי ולא להבין את המצב כאן בחברה ומה שקורה. אבל שם הוא גם מוקד של להסיר חסמים מבניים ולהנגיש שירותים ולעלות מודעות ושילוב בין שני הדברים. כדי לעזור לצעירה לצלוח את הדרך ולתת את המגוון ואת האופציות המתאימות לצרכים שלה וליכולות שלה.

חשוב לציין כי דווקא החסמים המבניים היו בין סוגי החסמים השכיחים שהצעירות ציינו, כך שנראה שכן קיימת מודעות לחסמים אלו.

נ' גם טוענת שלדעתה בשיחות אישיות הדיווח היה שונה, ומניחה כי הצעירות היו מתארות יותר חסמים אישיים מאשר מבניים או כלכליים :

זה מעניין כי אם היינו בשיחות עם אותן בחורות אולי היינו מגיעות לנושאים אחרים, השיח יכול לעורר דברים אחרים מאשר תשובה שאני צריכה לענות לפי פרשנות שלי ולא מה שקורה בשטח. כי אם אני רוצה לדבר על הצעירות כן יש חסם שהוא יותר נפשי, כמו ביטחון עצמי, כמו האם באמת אצליח או לא ואיך להתמודד באקדמיה, לצאת מהבית ומהמסגרת של בית ספר ולהיות בטוחה בעצמי שיכולה להתוות דרך.

בהמשך לכך, נשות המקצוע התייחסו גם לסיבות שלדעתן הצעירות אינן מדווחות על החסמים האישיים, למשל מ' מתארת כי יש חשש מסטיגמה: "בפגישות אישיות, אולי לא רוצה לדעת שיש לה רקע, פוחדת מהסטיגמה שאת יכולה לקחת במיוחד מישהו שאין לו ביטחון עצמי, אז כאילו זה נותן לה הרגשה שהיא פחות ואז בשאלון זה גם...". א' לאחר מכן מתארת כי באופן כללי יש קושי בדיווח שטמון בחוסר האמון במערכת: "אני חושבת אצלנו, הבעיה שהיא אין להן אמון בכל לדווח, לפתוח תיק ברווחה או לקבל עזרה מהרווחה, הן לא מדווחות. אין להן אמון". לאחר מכן היא הסבירה שאחד הדברים שיכולים להשפיע גם על נושא חוסר האמון קשור באופן כללי לחוסר האמון במדינה, שמושפע גם מהאלימות בחברה הערבית בארץ ותחושת חוסר הבטחון של החברה הערבית בארץ: "עלתה לי מחשבה על כל נושא האלימות בחברה שלנו, לא הייתה התייחסות לנושא. אני מלווה קבוצה ורוב הצעירים או הצעירות שאני מלווה אותן מתכננות שההורים מסתכלים על העתיד שלהם לא בארץ, הם כולם...לא מרגישים אמון בארץ".

לסיכום, נשות המקצוע הציגו כי החסמים המרכזיים בדרכן של צעירות לרכוש השכלה טמונים ראשית בהיבטים מבניים, המתחילים כבר במערכת החינוך התיכונית שאיננה מכוונית באופן ראוי את הצעירות להשכלה על תיכונית, ואף מאופיינת בכשלים מערכתיים המצמצמים את האפשרויות של צעירים וצעירות בחברה הערבית. לאחר מכן, גם מוסדות ההשכלה עצמם אינם

מונגשים בצורה ראויה לגישור על הפער הקיים, והצעירות נתקלות בחסמים הקשורים בשפה העברית, בתנאי קבלה לא נגשים לבוגרי מערכת החינוך הערבית וכן בבחינה הפסיכומטרית שמהווה חסם מרכזי. לצד החסמים המבניים, נשות המקצוע הצביעו כי עבור צעירות מהחברה הערבית ההיבטים המשפחתיים והמגדריים המסורתיים מהווים חסם משמעותי. ראשית, רוב הצעירות הן דור ראשון להשכלה על תיכונית ולפיכך, פחות מכירות את מגוון האפשרויות הזמינות להן מבחינת השכלה. שנית, ההבניות החברתיות המגדריות משפיעות על הצעירות בדרכן להשכלה, ומתבטאות בדרישה ו/או ברצון להתחתן ולהקים משפחה ולא להתמקד בהשכלה וכן בהסללה של המשפחה למקצועות מסוימים, לרוב מקצועות טיפול וחינוך. שלישית, קיים פיקוח מגדרי והגבלות על השתלבות במוסדות השכלה במקומות מרוחקים. לבסוף, נשות המקצוע הצביעו על כך שהחסמים מצטלבים זה בזה ומייצרים, בעקבות ההגבלות החברתיות והמבניות, חסמים וקשיים אישיים בחיי הצעירות בדרכן לרכוש השכלה.

לצד העובדה שנשות המקצוע הצביעו על חסמים מבניים וחברתיים, מרבית המשאבים שאליהם הן התייחסו בשאלה כיצד ניתן לסייע לצעירות להשתלב בהשכלה לא היו קשורים בשינויים מבניים, אלא בשינוי חברתי – למשל לחשיפה והכוונה של המשפחות, חשיפה להשכלה על תיכונית שתעשה על ידי בתי הספר וכן עבודה על עידוד מוטיבציה ובטחון עצמי בקרב הצעירות, גם באמצעות יצירת מודלים נוספים לחיקוי באמצעות הליווי האישי בתכניות המקצועיות. לבסוף, נשות המקצוע התייחסו לפער הקיים בין המרכזיות שנמצאה בממצאי המחקר לחסמים הכלכליים והמבניים לעומת החסמים האישיים. נשות המקצוע התייחסו לכך שלדעתן הסיבה לפער טמונה באופי השאלון הכמותי, בחוסר מודעות של הצעירות בנושא מלגות ומענקים כספיים או עלות הלימודים, וכן כיוון שלדעתן קיים קושי בדיווח בנוגע על חסמים האישיים והרגשיים יותר.

דיון

המחקר הנוכחי בחן את החסמים והאתגרים הייחודיים העומדים בפני צעירות ערביות (בגילאי 18-29) שטרם השתלבו בהשכלה על תיכונית המטופלות בשירותים חברתיים בדרכן לרכישת השכלה על תיכונית, ובאופן ספציפי נבדק מה הם החסמים והמשאבים של הצעירות הללו בדרכן לרכישת השכלה. בחלקו הכמותי של המחקר השתתפו 379 צעירות, 180 מתוכן צעירות ערביות מקבוצת המחקר (צעירות המטופלות בשירותים חברתיים) ו-199 צעירות מקבוצת ההשוואה (צעירות שאינן מטופלות או מקבלות סיוע משירותים חברתיים). חלקו השני של המחקר התבצע בשיטה איכותנית בגישת "מחקר פעולה משתף" (Participatory Action Research), באמצעות קבוצות מיקוד בקרב נשות מקצוע העובדות בשירותים חברתיים ונותנות מענה לאוכלוסיית המחקר. בחלק זה נערכו שלוש קבוצות מיקוד בהן השתתפו 32 נשות מקצוע.

חשיבותו של המחקר נובעת מכך שהוא בחן אוכלוסייה שעד כה לא קיבלה התייחסות מחקרית מעמיקה: צעירות מהחברה הערבית המטופלות בשירותים חברתיים. על אף התפתחות המחקר אודות צעירים וצעירות ככלל, ובמקביל ספרות ענפה אודות השתלבותה של החברה הערבית ונשים מהחברה הערבית בהשכלה על תיכונית בישראל (לדוגמה: חדאד חאג' יחיא ואחרים, 2021; מיעארי ואחרים, 2021), קבוצה זו, של נשים צעירות מהחברה הערבית המטופלות בשירותים חברתיים, נעדרה מהמוקד המחקרי בתחום החסמים להשכלה. לפיכך המחקר תורם להרחבת הידע על מה מעכב קבוצה ייחודית זו מהשתלבות בהשכלה. זאת ועוד, בעוד מחקרים קודמים התמקדו בעיקר בהשכלה אקדמית המחקר התמקד בבחינת החסמים להשכלה על תיכונית הכוללת גם השכלה מקצועית ולא רק השכלה אקדמית. זאת מתוך חשיבות של לימודי המשך מסוגים שונים, המוגדרים כחלופה להשכלה אקדמית (נתנזון ולוי, 2010; Musset et al., 2014) ובשל העובדה כי אוכלוסיות מודרות כצעירות במצבי סיכון מהחברה הערבית, מודרות גם מסוג השכלה זה. לבסוף, חשיבותו של המחקר טמונה בבחינת מצבן של הנשים הצעירות מתוך שילוב נקודות המבט המתייחסות להצטלבויות בין המיקומים החברתיים ותקופת הבגרות בהתהוות כמיקום חברתי חדש. שילוב זה מאפשר לבחון את משמעות המפגש בין המגדר, הגיל, האתניות, התרבות וההקשר בתהליך ההשתלבות בהשכלה על תיכונית.

ממצאים כמותיים

בחלק זה נבדקו סוגי החסמים, מה מנבא אותם ואילו משאבים יכולים לקדם השתלבות בהשכלה וצמצום חסמים, בהשוואה בין קבוצת המחקר (צעירות המטופלות בשירותים חברתיים) וקבוצת

ההשוואה (צעירות שאינן מטופלות בשירותים חברתיים). בטרם נתאר את החסמים השונים על סוגיהם ואת המשתנים הנמצאו קשורים אליהם, אחד ההיבטים המרכזיים שעלו מניתוח הנתונים הכמותיים הוא מיעוט ההבדלים בין קבוצת ההשוואה לקבוצת המחקר. אחת ההשערות הסבירות, כאשר משווים צעירות המטופלות בשירותי רווחה לכלל הצעירות, היו כי קבוצת המחקר תחוה יותר מצבי שוליים (מצב כלכלי ירוד, רמת השכלה נמוכה, שכיחות גבוהה של לקויות למידה, וכן תחושת בדידות רבה ומצבי סיכון ואפליה בשכיחות רבה יותר) היעדר משאבים (ציפיות ושאיפות אקדמיות, תחושת שליטה עצמית ותמיכה סביבתית), וכן תפיסת החסמים הכללית שלהן תהיה גבוהה יותר. עם זאת, למעשה במרבית המשתנים לא היו הבדלים מובהקים בין הקבוצות, מלבד הבדלים בגיל (כאשר בקבוצת ההשוואה הגיל היה גבוה במעט), שכיחות אימהות בגיל צעיר יותר בקרב קבוצת המחקר, ושכיחות גבוהה יותר של אבטלה ורמת שכר נמוכה יותר בקרב קבוצת המחקר. מכך עולה כי אוכלוסיית הצעירות הערביות שמקבלות שירותים חברתיים אינה שונה מהותית מהקבוצה שאיננה מקבלת שירותים חברתיים, זאת בשונה ממה שנמצא באוכלוסייה היהודית (רפאלי ואחרות, 2021). אחד ההסברים האפשריים לכך טמון בהדרה ובדיכוי המבני מצד החברה, מוסדות המדינה והממשל הישראלי כלפי החברה הערבית, המתבטא הן בהקצאת נמוכה של משאבים והן באפליה והדרה חברתית (רוזנר, 2020). כפי שעלה בסקירת הספרות, גם בתחום השירותים החברתיים ניתן לזהות אפליה כלפי החברה הערבית, המתבטאת בתת תקצוב של מענים לצעירים וצעירות מהחברה הערבית (דגן בוזגלו וחסון, 2016; יכימוביץ כהן, 2016). בשל כך, אנו מסיקות כי קבוצת ההשוואה, שלא קיבלה שירותים חברתיים, לא מייצגת קבוצה שלא הייתה זקוקה לשירותים כאלו, אלא קבוצה של צעירות שלא הונגשו עבורן מענים ולא זכו לקבל את הסיוע להן הן היו זקוקות. מאחר ומדובר על מדגם אקראי של צעירות ערביות אליו הגענו באמצעות פרסום ברשתות חברתיות שונות, הדבר יכול להעיד על הצרכים המרובים בתחום ההשכלה בכלל החברה הערבית.

כאמור, מטרת המחקר הייתה לבדוק את החסמים השונים (חסמים מגדריים, חסמי מוטיבציה, חסמי תפיסה עצמית, חסמים מבניים, חסמי תמיכה סביבתית וחסמים אתניים) להשתלבות בהשכלה ואילו גורמים תורמים לניבוי חסמים וכן אילו גורמים יכולים לצמצם את החסמים ולסייע בהשתלבות בהשכלה. ראשית, נמצא כי החסמים השכיחים היו חסמים "חיצוניים" – כלכליים, מבניים ומגדריים. בשכיחות נמוכה דווחו החסמים "הפנימיים" – חסמי התפיסה העצמית או חסמי מוטיבציה. זאת בדומה גם לממצאים שעלו במחקר הקודם שנערך על אוכלוסיית הצעירות היהודיות והבדואיות המטופלות בשירותים חברתיים (רפאלי ואחרות, 2021). ממצא זה חשוב מאד כי הוא מעיד שהצעירות מזהות כי מה שמעכב בעיקר את השתלבותן

בהשכלה אינו חוסר היכולת, חוסר הביטחון וחוסר המשאבים האישיים שלהן אלא העדר משאבים מבניים שמוצעים להן על ידי המדינה ומערכת החינוך.

היבט חשוב ביחס להבדלים בין קבוצת המחקר לקבוצת ההשוואה היה שעל אף הדמיון במשתנים השונים, ועל אף שלא נמצא הבדל בתפיסה הסובייקטיבית של המצב הכלכלי, החסמים הכלכליים היו גבוהים יותר באופן מובהק בקרב קבוצת המחקר. הסבר אפשרי לכך יכול להיות קשור בכך שהצעירות מקבוצת המחקר היו יותר צעירות מבחינת גילן, עבדו פחות והרוויחו פחות מקבוצת ההשוואה, ולכן חששו יותר מההיבטים הכלכליים של הלימודים. הסבר אחר יכול להיות קשור בעובדה שבגלל שהצעירות הללו מקבלות סיוע שבחלקו חושף אותן למסגרות לימודיות, הן מודעות יותר למחיר הכלכלי של ההשתלבות בלימודים ולכן חוששות יותר מכך. כמו כן, יתכן כי צעירות אלו המקבלות סיוע הינן קבוצה בעלת רמה סוציו-אקונומית נמוכה גם ביחס לשאר החברה הערבית שמתמודדת עם עוני ומצוקה כלכלית (כאמור, מצאנו פער ברמות ההכנסה ושיעורי האבטלה עם קבוצת ההשוואה), ולכן ההיבט הכלכלי משמעותי במיוחד עבורן.

מצבי השוליים והסיכון

נמצאו מספר גורמים משמעותיים שקשורים לתפיסת חסמים גבוהה יותר: גיל מבוגר יותר, אמהות, מצב כלכלי קשה, רמת השכלה נמוכה, הימצאותם של לקויות למידה, תחושת בדידות, שכיחות מצבי סיכון ואפליה. להלן נדון בכמה ממצבי השוליים הללו.

מצב כלכלי

כאמור, המצב הכלכלי מהווה את אחד מהחסמים המרכזיים עבור נשים צעירות בהשתלבות בהשכלה, דבר המהווה אתגר עבור אוכלוסייה של נשים צעירות מהחברה הערבית. זאת בעיקר בעקבות העובדה כי החברה הערבית בישראל מאופיינת בשכיחות רבה יותר של משפחות במצב סוציו-אקונומי נמוך וחיים בעוני (חדאד חאג' יחיא ואחרים, 2021, קסיר ואחרים, 2022). בהתאם לכך, גם המחקר הנוכחי הצביע על נתונים מדאיגים עבור האוכלוסייה בכלל של צעירות בחברה הערבית ובפרט עבור הצעירות שמקבלות סיוע משירותים חברתיים. בקרב קבוצה זו נמצאו אחוזי אבטלה גבוהים מאוד (65.4%), גם ביחס לקבוצת ההשוואה (48%), וגם ביחס לאחוז ה-NEET בקרב נשים ערביות בישראל בגילאי 18-24 שעומדים על 45.5% (חשוב לציין שככלל צעירות במחקר זה אינן לומדות ולכן ההשוואה ל-NEET היא רלוונטית). כמו כן כאמור, קבוצת המחקר דיווחה על שכר נמוך יותר מקבוצת ההשוואה וכשליש בשתי הקבוצות מסייעות בכלכלת הבית. בהקשר להשכלה, למעלה מ-50% דיווחו כי התחילו ללמוד והפסיקו בשל קושי כלכלי. בכך, עולה

שקבוצה זו של צעירות המקבלות סיוע משירותים חברתיים מתמודדת עם נתוני פתיחה כלכליים קשים יותר מאשר קבוצת השוות שלהן של נשים בחברה הערבית.

עוד מצאנו כי בקבוצת המחקר, המצב הכלכלי היה מבין המשתנים הבולטים שהיו קשורים לכלל סוגי החסמים השונים, גם לסוגי חסמים שכביכול אינם קשורים באופן ישיר למצב כלכלי כמו חסמי מוטיבציה, חסמי תפיסה עצמית וחסמים אתניים. נתון זה מדגיש את חשיבות המצב הכלכלי כגורם משמעותי, הן כסיכון והן כמשאב, ליכולת להשתלב בהשכלה, וכן לעובדה שככל הנראה המצב הכלכלי הקשה אינו עומד בפני עצמו אלא מצטלב עם קשיים אחרים. בהיבט זה, יש חשיבות מרכזית לסיוע כלכלי בעת קידום לימודים בקרב אוכלוסייה זו, על מנת להפחית לא רק חסמים כלכליים, אלא גם חסמים הקשורים יותר להיבטים אישיים.

רמת השכלה ולקויות למידה

משתנה חשוב נוסף בקשר לחסמים להשתלבות בהשכלה על תיכונית הוא הרקע בהשכלה, ובין היתר רמת ההשכלה והימצאותם של לקויות למידה. מחד, נמצאו אחוזים גבוהים יחסית של צעירות עם תעודת בגרות מלאה בשתי הקבוצות (80.6% בקבוצת המחקר ו-79.9% בקבוצת ההשוואה). נתונים אלו גבוהים מהנתונים על שיעור הזכאות לבגרות בקרב נערות ערביות בנות 18 (67%) (תחאוכו ואחרים, 2022), ואף דומים לשיעורים בקרב נשים יהודיות (86%). עם זאת, על אף אחוזי הבגרות הגבוהים יחסית, הספרות מצביעה על כך שמבחינת מיומנויות וכן מבחינת מוכנות להשתלבות בהשכלה על תיכונית ההישגים של בני הנוער בחברה הערבית עדיין נותרו נמוכים ביחס לאוכלוסייה הכללית בישראל ובעולם (תחאוכו ואחרים, 2022). נתון זה יכול להסביר את הפער הקיים בין אחוזי הבגרות הגבוהים שעלו במחקר ובין העובדה שהצעירות עדיין לא השתלבו בהשכלה, וכן את האחוז הקטן של צעירות שהחלו ללמוד לימודי טרום השתלבות בהשכלה (למשל, רק 6.7% מקבוצת המחקר החלו ללמוד פסיכומטרי).

נתון חשוב נוסף בהיבט זה היה לקויות למידה. לקויות למידה וביניהן גם הפרעות קשב וריכוז נמצאו כקשורות לקשיים בהשתלבות בהשכלה תיכונית ועל תיכונית, בעקבות קשיים בתפקוד האקדמי, החברתי והרגשי (Al-Yagon, 2016; Newman et al., 2011). אחוזים בודדים מקבוצת המחקר וההשוואה דיווחו על אבחון של הפרעת קשב או לקות למידה (בקבוצת המחקר למשל – 7.3% עם לקויות למידה ו-7.3% עם הפרעות קשב וריכוז). נתונים אלו מתאימים לדיווח על שכיחות של לקויות למידה והפרעות קשב באוכלוסייה העולמית (5%-15%) (מוניקדס-גבעון, 2021). עם זאת, עולה כי קיים קושי להעריך את השכיחות של לקויות למידה בחברה הערבית, גם בעקבות חוסר באבחון מותאם לשפה וגם בעקבות מחסור בכח אדם לזיהוי ואבחון תלמידים עם

לקוויות למידה (בשארה, 2023). ואכן, ביחס למחקר הקודם שנערך על צעירות יהודיות המטופלות בשירותים חבריים, ניכר כי בחברה הערבית האחוז של מי שאובחנו עם לקוויות למידה נמוך יותר (למשל, בקרב יהודיות המטופלות בשירותים חברתיים היו 46.7% צעירות עם הפרעת קשב וריכוז ו-41.4% עם לקוויות למידה). מכך עולה שאלה בנוגע לתת האבחון של האוכלוסייה הספציפית, שנובע בין היתר בגלל תת האבחון של החברה הערבית וכן תת האבחון של נערות לעומת נערים (Amitay & Gumpel, 2014), וההנחה היא שצעירות רבות אינן מאובחנות. היבט זה הוא משמעותי במיוחד עבור הצעירות המטופלות בשירותים חברתיים, שכן רק עבורן לקוויות למידה נמצאו כמנבאות תפיסת חסמים גבוהה יותר. מכך, יש חשיבות בעיצוב ושינוי מדיניות המענים הקיימים כך שתהיה הקצאה של מענים, שיתאימו, יאתרו ויטפלו גם בקשיים המתעוררים עקב הפרעות קשב ולקוויות למידה. בנוסף, יש צורך להעלות את המודעות בקרב החברה הערבית ומוסדותיה החינוכיים לחשיבות זיהוי ואיתור קשיים אלו בזמן ומתן מענים בגיל הצעיר.

מצבי סיכון ואפליה

נמצא כי מצבי השוליים וביניהם מצבי סיכון, תחושת בדידות ומצבי אפליה קשורים לתפיסת חסמים גבוהה יותר. בנוגע לסיכון, בשתי הקבוצות כ-45% חוו יותר ממצב סיכון אחד לאורך חייהן. מצבי הסיכון השכיחים ביותר בשתי הקבוצות היו הפרעות אכילה (כשליש מהצעירות) ומחשבות אובדניות (כחמישית מהצעירות). נתון זה הוא חשוב ומדאיג ביותר, ומחזק את ההשערה כי הצעירות מקבוצת ההשוואה אינן צעירות שאינן זקוקות לסיוע וטיפול בשירותים חברתיים, אלא צעירות "שקופות" שלא זכו לקבל את הסיוע, בין אם בגלל שלא פנו לקבלת עזרה ובין אם מפני שאין מספיק שירותים ומענים קיימים (יכימוביץ כהן, 2016; דגן בוזגלו וחסון, 2016).

חשוב לציין שעל אף שהיו דיווחים רבים על מצבי סיכון, הם לא נמצאו כתורמים באופן מובהק לניבוי תפיסת החסמים להשתלבות בהשכלה בהנתן משתנים אחרים. יתכן כי הסיבה לכך הינה כי מאפייני הרקע כולל ההיבטים של מצוקה כלכלית תורמים וקשורים למצבי הסיכון, כך שלמצבי הסיכון אין תרומה יחודית לתפיסת החסמים מעל ומעבר למאפייני הרקע ששמים את הצעירות במצבים שוליים.

בנוסף, בשתי הקבוצות עלתה שכיחות גבוהה יחסית ודומה של היחשפות מצבי אפליה, כאשר מרבית האפליה הייתה אפליה על רקע של מוצא, לאום ודת. היחשפות למצבי אפליה נמצאה תורמת במובהק לתפיסת החסמים וזאת בקבוצת המחקר בלבד. ממצא זה יכול להעיד על

כך שבקרב הצעירות שאינן מטופלות בשירותים חברתיים ישנם מאפייני רקע אחרים או נקודות פתיחה שסייעו להן להתמודד עם החשיפה למצבי האפליה, ואלו עשויים להיות גורמי חוסן שמצמצמים את התרומה של אפליה לחסמים. משאבים אלו זמינים פחות לקבוצת המחקר.

משתנים המקדמים השתלבות בהשכלה ומצמצמים חסמים

בשתי הקבוצות, כלל המשתנים המקדמים (בין אם אישיים - ציפיות אקדמיות, שאיפות אקדמיות ושליטה עצמית, ובין אם סביבתיים - תמיכה סביבתית) נמצאו כקשורים לתפיסת חסמים נמוכה יותר הן בממד הכללי, והן ביחס למרבית סוגי החסמים השונים בניתוחים הדו משתניים. עם זאת, מבין הגורמים השונים, בקבוצת המחקר רק השליטה העצמית והמסוגלות האקדמית נמצאו כמנבאות פחות חסמים במשוואת הרגרסיה שכללה את כלל המנבאים כולל משתני רקע וסיכון.

משתנים מקדמים אישיים

ראשית, נבדקו ציפיות העתיד האקדמיות של הצעירות. כאמור, ציפיות עתיד אקדמיות הן גורם משמעותי להצלחה בהשתלבות בלימודים (Diemer & Li, 2012; Melkman et al., 2016; Perez- Brena et al., 2017). כשני שליש מהצעירות בקבוצת המחקר וההשוואה הביעו שאיפות גבוהות להירשם לתואר ראשון, אך יחד עם זאת כאשר נשאלו אודות הציפיות שלהן בפועל להשתלב למעלה מחצי בשתי הקבוצות ציינו כי לא ברור להן שהן תצלחנה להשתלב בלימודים. ממצאים אלו מתאימים לפער הידוע בספרות שבין השאיפות והרצונות של צעירים מקבוצות שוליים להשתלב בהשכלה ובין הביטחון כי ישתלבו בהשכלה בפועל (Melkman et al., 2016). יתכן כי פער זה בין הציפיות הגבוהות לבין האמונה כי הן תמומשנה בפועל תרם לכך שמשנתנה זה לא תרם במובהק לתפיסת החסמים בהנתן משאבים אחרים.

המשנתנה האישי השני שנבדק הינו תחושת מסוגלות אקדמית, מושג המתייחס לתפיסתו של אדם בנוגע ליכולתו ללמוד ולרכוש השכלה (Schunk & DiBenedetto) שידוע כמשנתנה הכרחי בקידום הישגים חיוביים והשתלבות בהשכלה (Fokkens-Bruinsma et al., 2021), ואכן, במחקר הנוכחי תחושת המסוגלות האקדמית עלתה כמנבא משמעותי להפחתת חסמים בשתי הקבוצות. זאת ועוד, לעומת הניתוח הדו משתני שבו ציפיות אקדמיות ותחושת מסוגלות אקדמית נמצאו כקשורות להפחתת חסמים להשכלה, בניתוח הרגרסיה עלה כי רק תחושת המסוגלות מנבאת הפחתת חסמים. אחד ההסברים האפשריים הוא כי ציפיות אקדמיות הן חשובות אך אינן

מספיקות כשלעצמן בהפחתת החסמים, אלא שיש צורך לפתח אצל הצעירות תחושת מסוגלות אקדמית.

בהמשך לכך, המשתנה האחרון האישי שנמצא כמנבא הפחתה בחסמים להשכלה הינו תחושת שליטה עצמית, משתנה שנמצא חשוב במיוחד דווקא בקרב אוכלוסיות פגיעות (Marshall et al., 2021; Mereish et al., 2022). ניתן לשער כי דווקא עבור אוכלוסיות אלו, שחוות לעיתים רבות מצבים שמערערים את תחושת השליטה בחייהן (למשל חשיפה למצבי סיכון או הימצאות במספר רב של מצבי שוליים שונים), תחושת השליטה הינה משתנה חשוב במיוחד על מנת לחוש כי הן מסוגלות להתגבר על מצבי החיים השונים ולקדם את מטרותיהן להשתלב בהשכלה.

משתנים מקדמים סביבתיים

כאמור, אחד המשתנים שנמצאו מהותיים ליכולת של אדם להתקדם בתהליך ההשתלבות בהשכלה העל תיכונית הינה הימצאותה של תמיכה סביבתית, הכוללת תמיכה משפחתית, חברתית ותמיכת אחר משמעותי (Christofides et al., 2015; Guerrero et al., 2016; Oplatka & Lapidot, 2012), ואכן נמצא בשתי הקבוצות כי התמיכה הסביבתית על סוגיה קשורה להפחתת חסמים להשכלה. על אף שהיה ניתן לשער כי התמיכה הסביבתית תהיה קשורה בעיקר לחסמים הסביבתיים או לחסמים הפנימיים (כמו למשל חסמי מוטיבציה או חסמי תפיסה עצמית), היא נמצאה קשורה גם לחסמים המבניים והכלכליים.

היבט מעניין שעלה בשתי הקבוצות היה התמיכה המשפחתית הגבוהה שעליה העידו הצעירות, ממצא המחזק את הספרות הקיימת אודות התפקיד החשוב של המשפחה בחברה הערבית (Ambreen & Mohyuddin, 2014), זאת בשונה מהידע הקיים אודות צעירים וצעירות שאינן שייכים לקבוצות מיעוט (Syed & Mitchell, 2013). עם זאת, בקבוצת המחקר התמיכה המשפחתית לא נמצאה כמנבאת הפחתת חסמים להשכלה, זאת לעומת קבוצת ההשוואה שם נמצא כי התמיכה כן מהווה משתנה מנבא. ממצא זה יכול להעיד על כך שדווקא אצל הצעירות המטופלות בשירותים החברתיים התמיכה המשפחתית פחות משמעותית בהפחתת החסמים לעומת שאר גורמי הסיכון והשוליים. כלומר, בניגוד לממצאים במחקרים אחרים שמצאו כי תמיכה משפחתית יכולה להוות משאב בהשתלבות בהשכלה עבור צעירות בכלל וצעירות בחברה הערבית בפרט (ג'ראסי ופרס, 2016; Sulimani-Aidan, 2020), עבור הצעירות הערביות המטופלות בשירותים חברתיים התמיכה המשפחתית, גם אם הייתה קיימת, לא הצליחה לסייע להתגבר על שאר מצבי השוליים והסיכון, זאת לעומת קבוצת ההשוואה. כנראה צעירות אלו צריכות לגשר ולצמצם מצבי שוליות וסיכון רבים יותר ונדרשים עבורן יותר משאבים לשם

התגברות על מצבי שוליות. יתכן גם כי המשפחה עבור הצעירות הללו מהווה אתגר ולא משאב בהקשר של רכישת השכלה כפי שעולה בפרק הבא.

מגבלות המחקר

לחלקו הכמותי של המחקר מספר מגבלות עיקריות. בשל הקושי המשמעותי בגיוס משתתפות למחקר והיעדר רשימה מסודרת של כלל הצעירות המקבלות טיפול, הדגימה לא הייתה אקראית באופן מלא - בקרב קבוצת הצעירות המטופלות בשירותי הרווחה הגיוס התבסס על פניות של נשות מקצוע, ואילו בקבוצת ההשוואה נעשה שימוש בהפצה ברשתות חברתיות. העובדה שלא מדובר במדגם מייצג מגבילה את יכולת ההכללה של הממצאים על כלל אוכלוסיית הצעירות בישראל ובפרט על צעירות המטופלות בשירותי הרווחה. בנוסף, בהתאם למגבלת הדגימה, לא התאפשרה השוואה מותאמת (matching) בין הקבוצות במאפייני הרקע על פי הכללים המקובלים, ואף נמצאו הבדלים מובהקים בין הקבוצות במשתנים אלו, ולפיכך יש לפרש את ההשוואה בין הקבוצות בזהירות. מגבלה נוספת הינה העדר ייצוגיות מספקת של אזורים שונים בארץ. חשוב לציין כי האוכלוסייה הערבית בישראל היא הטרוגנית ואזור המגורים קשור באופן מובהק להישגים בהשכלה של קבוצה זו, אולם במחקר הנוכחי לא נמצאו הבדלים מובהקים בחסמים להשכלה בין אזורים שונים - ייתכן שממצא זה נובע מכך שבאזורים מסוימים, כגון ירושלים והשרון, השתתפו מעט משתתפות יחסית.

ממצאים איכותניים

שלב איסוף הנתונים השני התבצע בשיטה איכותנית בגישת "מחקר פעולה משתף" (Participatory Action Research), באמצעות קבוצות מיקוד בקרב נשות מקצוע העובדות עם צעירות ערביות בשירותים חברתיים. מטרת חלק זה הייתה לייצר המלצות למדיניות לסיוע בהשתלבות בהשכלה על תיכונית על בסיס הממצאים שעלו בחלק הכמותי ומתוך תפיסה כי הידע קיים בקרב אנשי/ות המקצוע העובדים על אוכלוסיית הצעירות ומכירים את מציאות חייהן.

גורמים מבניים

בדומה לממצאים שעלו מהדיווחים של הצעירות בחלק הכמותי, גם נשות המקצוע הצביעו על כך שהחסמים המבניים הם החסמים המרכזיים עבור השתלבות בהשכלה של הצעירות עימן הן עובדות. בין היתר, הן ציינו את האפליה, ההדרה וחוסר השוויון בכל תחומי החיים הקיימים בארץ כלפי החברה הערבית, וספציפית את הפערים הקיימים במערכת החינוך הערבית, החל מגילאי יסודי ועד להשכלה העל תיכונית. ממצאים דומים מוצגים גם בספרות הקיימת בנושא (תחאוכו ואחרים, 2022; שמעוני ואחרים, 2022). נושא חשוב שעלה וגם הוא תואם את הספרות

הקיימת היה העובדה שבתי הספר אינם מצליחים לספק מיומנויות הקשורות בהכנה לקראת השתלבות בהשכלה על תיכונית, כמו מיומנויות תעסוקתיות, לימודיות, הכוונה וחשיפה לאקדמיה.

כאמור, על אף שנשות המקצוע הצביעו על החסמים המבניים כמרכזיים, כאשר הן נשאלו אודות המשאבים השונים, מלבד הצורך בהגברת החשיפה להשכלה גבוהה במערכות החינוך התיכוניות, לא הייתה התייחסות לשינויים מבניים נדרשים או התערבויות הממוקדות בשינוי ארגוני או בפרקטיקות מדיניות, ורק מעט מנשות המקצוע התייחסו להיבט של הגברת החשיפה להשכלה על תיכונית במשפחות ובמערכות החינוך. נושא זה יכול להיות קשור לעובדה כי התכניות והשירותים הקיימים היום, בהן נשות המקצוע עובדות, לא מכוונים לעשייה הקשורה בשינויים קהילתיים או בשינויי מדיניות, ומתמקדים בעיקר בהפחתת החסמים האישיים של הצעירות ועבודה מול הצעירות. עם זאת, בהתחשב בכך שחסמים אלו עלו כמרכזיים גם בעיני הצעירות וגם בעיני נשות המקצוע, יש לחשוב כיצד לשלב מרכיבים אלו בעבודה היום יומית של נשות המקצוע ולהגביר את חשיבות מעורבותן בעיצוב ושינוי מדיניות, ביצירת ודרישת משאבים על מנת לאפשר את השתלבותן של הצעירות בהשכלה.

גורמים משפחתיים ומגדריים

בהתאם לספרות הקיימת, גם במחקר הנוכחי נשות המקצוע הצביעו על כך שהצעירות חוות העדר תמיכה משפחתית ביציאה ללימודים, הן בעקבות היעדרן של שאיפות ההורים (Ambreen & Mohyuddin, 2014) והן בעקבות החסמים המסורתיים והמגדריים המגבילים את הצעירות ומשמרים את התפקידים הטיפוליים בבית ובמשפחה (Arar & Haj-Yehia, 2016; Abu-Rabia-Queder, 2014; Meler, 2016). נשות המקצוע הצביעו על כך שגם במידה ויש אישור ותמיכה משפחתית ליציאה ללימודים, התפקידים המגדריים והמסורתיים מסלילים את הצעירות להשתלב במקצועות מסוימים, לרוב "בטוחים" יותר או כאלו המשמרים את התפקידים החינוכיים והטיפוליים. בנוסף, בדומה לספרות (מיעארי ואחרים, 2021; Meler, 2016) נשות המקצוע התייחסו גם לכך שלצד ההתקדמות הרבה מבחינת מעמד האישה והאפשרות להשתלבות בהשכלה שהתרחשה בשנים האחרונות, הצעירות עדיין נושאות את נטל האחריות המגדרית המסורתית, וכי על אף שהצעירות מגיעות עם מוטיבציה ויכולות גבוהות להשתלב בהשכלה על תיכונית ו"לצאת מהקופסא", החסמים המשפחתיים והמגדריים עוצרים בעדן פעמים רבות. היבט זה יכול להסביר את העובדה שבחלק הכמותי התמיכה המשפחתית לא נמצאה כגורם מנבא עבור

הצעירות להפחתת חסמים. דברי נשות המקצוע מבהירים כי המשפחה לא רק שלא מסייעת בהפחתת חסמים, אלא לעיתים רבות משמרת ומעצימה אותם.

על מנת להתמודד עם חסמים אלו, נשות המקצוע הצביעו על כך כי התערבות משפחתית, כלומר העלאת מודעות ההורים לחשיבות ההשכלה בקרב צעירות היא מהותית למען קידום השכלה על תיכונית בקרב הצעירות. נשות המקצוע התייחסו לצורך בהתערבות משפחתית בכלל כחלק משמעותי מהעבודה שלהן, אך גם בצורך לפתח עוד מענים שחושפים את ההורים לתחום ההשכלה והתעסוקה המתפתח וחשיבותיה למוביליות חברתית אשר תתרום לכלל החברה הערבית.

הצטלבות החסמים

נשות המקצוע הצביעו על כך שהצעירות מגיעות עם מגוון רב של חסמים. נשות המקצוע הצביעו על כך שהחסמים ה"חיצוניים" תורמים גם להתפתחות של חסמים "אישיים", כמו למשל חוסר בטחון או אמונה עצמית. בהתאם לכך, גם במחקרים שעסקו בתיאורית הצטלבות מיקומי שוליים הודגש שלמיקום החברתי השפעה על תפיסות עצמיות, שאיפות ורצונות, וכי נערות המתמודדות עם הצטלבות מיקומי שוליים רואות את עתידן כמוגבל בשל מיקומן (Alnabilsy et al, 2013; Krumer- Nevo & Komem, 2022). בהתייחס לכך, חלק קטן מנשות המקצוע התייחסו לצורך לעבוד עם הצעירות על פיתוח בטחון עצמי, מוטיבציה ואמונה עצמית, כאשר אחת מהדרכים לסייע להן בכך היא במפגש של הצעירות עם צוות מקצועי שיחשוף אותן למודלים נוספים לחיקוי. כלומר נשות מקצוע מהמגזר הערבי שהצליחו להשתלב בהשכלה גבוהה צריכות לטענתן להוות מודל עבור הצעירות. חשוב לציין כי גם כאן זיהינו כי הוצע פתרון אישי על מנת להתמודד עם חסמים שהבסיס להם הוא מבני.

חסמים כלכליים

אחד הנושאים החשובים שנשות המקצוע התייחסו אליו היה החסמים הכלכליים: בכל קבוצות המיקוד הייתה הפתעה גדולה מכך שממצאי החלק הכמותי העידו על כך שחסמים הכלכליים היו השכיחים ביותר, כאשר דווקא הנושא של החסמים האישיים הוא לעיתים רבות מרכז העבודה שלהן מול הצעירות. הן הציעו השערה כי תת דיווח של הצעירות בנוגע לחסמים האישיים או היבטים רגשיים יותר יכול להיות קשור לנורמות החברתיות בחברה הערבית והחשש לשתף זרים בבעיות (ניג'ם-אכתילאת ואחרים, 2018; Elías et al., 2024). בנוסף, צוין כי יתכן והצעירות אינן מודעות לסיוע האפשרי לדוגמה דרך מלגות.

חשוב לציין כי אנו רואות בממצא בנוגע לחסם הכלכלי בחלק הכמותי ממצא חשוב. בעיקר כיוון שבנוסף לדיווח אודות תפיסת החסמים הכלכליים כחזקים ביותר, גם במדדים האובייקטיבים של המצב הכלכלי של הצעירות עלו נתונים חריגים על אבטלה רבה, שכר נמוך ומצב כלכלי קשה. לכן, אנחנו משערות שנשות המקצוע אינן מודעות לעומק התפיסה של הנושא הכלכלי כחסם להשכלה. אחד ההסברים לכך יכול להיות טמון בעובדה שבחברה הערבית נהוג פחות לדבר על היבטים כלכליים, בעיקר מול מוסדות סיוע, זאת בעקבות תחושת בושה בעקבות המעמד הנמוך, גם כפרט אך גם כחברה הנמצאת בתחתית הסולם המעמדי (Elias et al., 2024).

מגבלות המחקר

לחלקו האיכותני של המחקר מספר מגבלות. ראשית, בקבוצות השתתפו עובדות המגזר השלישי ולא היה ייצוג לעובדות סוציאליות שהינן עובדות רווחה ורק גבר אחד בלבד השתתף, ולפיכך חשוב לבחון אף את הראייה של אוכלוסיות אלו על השאלות המחקריות. שנית, על אף התרומה של קבוצות מיקוד להעלאת נושאים חשובים ויצירת שיח עשיר, היא מגבילה את יכולת המשתתפות להביע דעות שאינן מקובלות על הכלל ולכן שילוב ראיונות וקבוצות מיקוד יכול לספק מידע מגוון ועשיר יותר. יתכן כי בהקשר זה אף השילוב של עובדות ותיקות עם חדשות עשוי להקשות על עובדות חדשות יותר להביע את דעתן ובמחקר עתידי שווה לשקול הפרדה בין קבוצות בהתאם לוותק המקצועי.

סיכום והמלצות לפרקטיקה ולמדיניות

לסיכום, ממצאי המחקר עולה כי הצעירות מתמודדות עם מספר רב של מצבי שוליים וסיכון המעצימים את תפיסת החסמים שלהן להשתלבות בהשכלה על תיכונית. ראשית, מצבן של הצעירות הערביות באופן כללי, ולא רק שלצעירות שמקבלות סיוע משירותים חברתיים, מאופיין בקשיים כלכליים, מצבי סיכון ואפליה. על אף שהמחקר התמקד בצעירות שמקבלות סיוע ממענים שונים, עלה כי המאפיינים שלהן אינם שונים במהותם מקבוצת הצעירות שאינן מקבלות סיוע, וכי תפיסת החסמים שלהן דומה. הנתונים הללו מעוררים דאגה בנוגע לקבוצה זו, כיוון שניכר כי על אף העלייה בהשתלבות נשים צעירות ערביות בהשכלה על תיכונית, המשאבים והמענים הקיימים עדיין אינם מצמצמים את הפערים הקיימים. בנוסף, ממצאים אלו זה מדגישים כי המענים הקיימים כיום לא מצליחים לגשר על החסמים המבניים השונים ולא מצליחים למגר את תפיסת החסמים להשכלה של הצעירות, זאת, על אף המעורבות הגבוהה של נשות המקצוע והמוטיבציה לשנות את מצבן של הצעירות. ממצא זה מדגיש את החשיבות של

שיפור המענים הקיימים כדרך לצמצם חסמים מבניים, הנגשתם לכלל קבוצת הצעירות מהחברה הערבית והקצאת יותר משאבים עבור אוכלוסיה זו ועבור החינוך בחברה הערבית.

בנוסף, לצד הרצון העז של הצעירות להשתלב בהשכלה על תיכונית, החסמים בכלל ובפרט החסמים החיצוניים - המבניים, הכלכליים והמשפחתיים עוצרים בעדן מלהצליח להתקדם בתחום ההשכלה. לכן, נציע כי המענים הקיימים צריכים להתמקד יותר בהסרת החסמים החיצוניים כמו למשל פיתוח תכניות התערבות למשפחות, שינוי מדיניות מול מערכות החינוך התיכוניות והעל תיכונית לקידום רכישת מיומנויות למידה והכוונה להשכלה כבר בגיל צעיר וכן מימון והגדלת המלגות הקיימות להפחתת החסמים הכלכליים. נדרשת הגברת המודעות בקרב אנשי/ות חינוך בחברה הערבית, הכשרתם וציודם בכלים ומיומנויות להכנה הולמת של תלמידים/ות מגיל צעיר בבתי הספר הערביים להשכלה על תיכונית. חשוב עם זאת לציין, כי יש צורך בצמצום אפליית מערכת החינוך בחברה הערבית ובהקצאת משאבים הולמים על מנת לקדם תוכניות לקידום השכלה על תיכונית באוכלוסיה זו.

המלצה נוספת הינה חשיבות תיאום, איגום המענים והשירותים השונים המסופקים עבור צעירות ערביות השואפות להשגת השכלה על תיכונית ואשר מתמודדות עם מצבי סיכון ושוליות. התיאום בין השירותים ואנשי המקצוע השונים עשוי לאפשר מתן מענים הוליסטיים ורחבים לכלל צרכיה ואתגריה של הצעירה הערביה לקראת רכישת השכלה.

רשימת מקורות

- אלמו-קפיטל, ג' (2022). *הטיפול בצעירות ערביות במסגרת תכנית יתד*. הכנסת - מרכז המחקר והמידע.
- אלנאבולסי, ר' (2016). גזענות וסקסיזם במערכת החינוך בישראל: נשים פלסטיניות, מזרחיות, דוברות רוסית ויוצאות אתיופיה מספרות על מפגשיהן עם מערכת החינוך בישראל. אחותי – למען נשים בישראל, תל אביב.
- איילון, ח', בלס, נ', פניגר, י' ושביט, י' (2019). *אי שוויון בחינוך ממחקר למדיניות*. מרכז טאוב.
- בנבנישתי, ר', וזעירא, ע' (2008). הערכת מידת השליטה של מתבגרים בהשמה חוץ ביתית במיומנויות חיים וצורכיהם לקראת עזיבתם את המסגרת. *מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית*, 28, 17-44.
- בן נון, ר' (2017). דוח מחקר: מיפוי עמותות נוער, צעירים וצעירות במצבי סיכון (גילאי 13-25). ירושלים: משרד העבודה הרווחה והשירותים החברתיים, אגף מחקר, תכנון והכשרה.
- בץ, כ', וגבע, א' (2023). על רמות ההשכלה של צעירים והשלכותיהן על צמצום הפערים בשוק העבודה. אגף הכלכלנית הראשית, משרד האוצר.
- בשורה, ס' (2023). לקוויות למידה בישראל: זרקור על תלמידים בחברה הערבית. כרמל, ירושלים.
- ג'ראיסי, ע' (2012). טיפול פסיכו-סוציאלי בחברה הערבית. בתוך: מ' חובב, א' לונטל וי' קטן (עור'). *עבודה סוציאלית בישראל* (527-559). הקיבוץ המאוחד.
- ג'אריסי, ר' ופרס, י' (2016). רגישות תרבותית בחברה מפוצלת: המקרה של נשים ערביות בשוק העבודה. גדיש: ביטאון לחינוך מבוגרים.
- דגן-בוזגלו, נ', וחסון, י' (2016). שירותי הרווחה לצעירות בישראל: בחינה של מודל ההפעלה והתקצוב. מרכז אדווה.
- דוברין, נ' (2015). *שוויון הזדמנויות בהשכלה: חסמים דמוגרפיים וסוציו-אקונומיים*. סדרת ניירות עבודה מס' 91, הלמ"ס – אגף המדען הראשי.
- דויטש, צ', תירוש, א', לוי, נ', סומך, ס' (2021). *השפעת מרכזי ריאן להכוון תעסוקתי באוכלוסייה הערבית על מצב התעסוקה*. מכון ברוקדייל.
- המועצה להשכלה גבוהה (2024). לקט נתונים לקראת פתיחת שנת הלימודים תשפ"ד.
- וייסבלאי, א' (2017). *חינוך בחברה הבדואית בנגב*. מרכז המחקר והמידע, הכנסת.
- יכימוביץ-כהן, נ' (2016). נערות וצעירות בסיכון בחברה הערבית והמענים הניתנים להן. מרכז המחקר והמידע של הכנסת.
- חדאד חאג'י-יחיא, נ', סייף, א', קסיר, נ' ופרג'ון, ב' (2021). תוכנית אב לקידום תעסוקה בחברה הערבית: חינוך והשכלה בחברה הערבית - פערים וניצנים של שינוי. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- מוניקדם-גבעון, י' (2021). הסיוע לתלמידים עם לקוויות למידה והפרעת קשב במערכת החינוך: המדיניות הממשלתית ועמדות ארגוני החברה האזרחית בעניינה. מרכז המחקר והמידע, הכנסת.

מוצפי-הלר, פ'. (2007). לקרוא את בל הוקס בישראל: פמיניזם רדיקלי, חשיבה ביקורתית ואחוות האחיות החדשה. בתוך: נ'. ינאי, ת'. אלאור, א'. לובין וחי'. נווה (עורכות). *דרכים לחשיבה פמיניסטית: מבוא ללימודי מגדר* (עמ' 581-618). מישל פוקו. תל אביב: רסלינג.

מכון מאיר-ג'וינט-ברוקדייל (2023). *צעירים ערבים בישראל, תמונת מצב 2023*. מכון מאיר-ג'וינט-ברוקדייל, המכון הישראלי לדמוקרטיה ורשות הצעירים.

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

ניג'ם-אכתיילאת, פ', בן רבי, ד' וסבו-לאל, ר' (2018). *עקרונות עבודה והתערבות המותאמים לחברה הערבית בשירותי רווחה וטיפול בישראל*. דמ-778-18. מכון מאיר-ג'וינט-ברוקדייל.

נתנזון, ר' ולוי ר'. (2010). *המלצות ליצירת מודל להכשרה מקצועית בישראל*. תל אביב: מאקרו-המרכז לכלכלה מדינית.

סייף, א', חדאד חאג' יחיא, נ' וחי, א' (2022). *תכנית יתד בחברה הערבית*. תכנית יתד וג'וינט ישראל, חברת נאס.

ספקטור-מרזל, ג'. (2010). מחקר נרטיבי ועבודה סוציאלית. *חברה ורווחה*, ל', 75-110.

עראר, ח' ואבו-עסבה, ח'. (2007). *השכלה ותעסוקה כהזדמנות לשינוי מעמדן של נשים ערביות בישראל*. בתוך: ח' עראר וק' חאג' יחיא (עורכים) *האקדמאים וההשכלה הגבוהה בקרב הערבים בישראל: סוגיות ודילמות*. תל אביב: הוצאות רמות.

פוקס, ה'. (2016). *פערים מגדריים בשוק העבודה: שכר וקיטוב תעסוקתי*. דוח מצב המדינה: חברה, כלכלה ומדיניות. ירושלים: מרכז טאוב.

פוקס, ה' ופרידמן ווילסון, ת' (2018). *השתלבות נשים ערביות בשוק העבודה: השכלה, תעסוקה ושכר*. מרכז טאוב.

פניגר, י', איילון, ח' ומקדוסי ע'. (2013). *נגישות להשכלה גבוהה בקרב צעירים מהפריפריה החברתית בישראל*. דוח מחקר, הרצליה: קרן גנדיר.

צור, ש'. (2012). *כל ההתחלות קשות: תעסוקה של צעירים בישראל ומבט על תעסוקת נוער בעולם המפותח*. הרצאה- כנס תעסוקת צעירים בישראל, משרד הרווחה, תבת וקרן גנדיר.

קינן, ת' ובר, ד'. (2006). *ניידות בקרב נשים ערביות בישראל, דו"ח עמותת כיאן, נשלף מתוך: <http://www.transportation.org.il/he/node/964>*

קרומר-נבו, מ', וברק, ע' (2006). מחקר פעולה משתף: מערכת הרווחה מנקודת מבטם של צרכני שירותי הרווחה. *ביטחון סוציאלי*, 72, 37-11.

קריל, ז' ועמרייה, נ' (2019). *חסמים להשתלבות האוכלוסייה הערבית במערכת ההשכלה הגבוהה*. אגף הכלכלן הראשי, משרד האוצר.

קסיר, נ', פינס, ר' ופלאם, נ' (2022). *דוח ממדי העוני והאי-שוויון בהכנסות*. הביטוח הלאומי, מינהל המחקר והתכנון.

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

- רוזנר, י' (2020). עשרים שנה לאוקטובר 2000 : אפליה מבנית בבריאות בין ערבים ליהודים. רופאים לזכויות אדם.
- רן, ע' ויוספסברג בן-יהושע, ל' (2020). סקירת מחקר : הכשרתם של מורים מהחברה הבדואית וקליטתם במערכת החינוך. מכון מופ"ת
- שביב, מ', בינשטיין, נ', סטון א', ופודס א'. (2013). פלורליזם ושוויון הזדמנויות בהשכלה גבוהה הרחבת נגישות האקדמיה לערבים, דרוזים וצ'רקסים בישראל. דו"ח הצוות המקצועי של ות"ת.
- שמעוני, ע', רפאלי, ת', עבוד, א', סולד, א', גורדון, נ', ועקנין, מ' ובובליל, י' (2022). צעירים בישראל במעבר לבגרות : רקע, הישגים ואתגרים מעקב אחר ארבעה שנתוני לידה. הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה ואוניברסיטת בן גוריון.
- שטייר, ח' והרצברג, א' (2013). נשים בשוק העבודה : השפעת ההשכלה על דפוסי תעסוקה ועל השכר. מרכז טאוב.
- תחאוכו, מ', קלישר, ע', מטר, ח' ומושקלב, ק' (2022). מדיניות לצמצום פערים בין החינוך הערבי לעברי. מכון אהרן למדיניות כלכלית, אוניברסיטת רייכמן.
- תורן, נ'. (2008). אתניות, מגדר ומעמד באקדמיה. ירושלים : כרמל.
- Abu-Rabia-Queder, S. (2008). Does education necessarily mean enlightenment? The case of higher education among Palestinians—Bedouin women in Israel. *Anthropology & Education Quarterly*, 39(4), 381-400.
- Abu-rabia-Queder, S. (2011). Higher Education as a Platform for Cross-Cultural Transition: the Case of the First Educated Bedouin Women in Israel. *Higher Education Quarterly*, 65(2), 186-205
- Abu-Rabia-Queder, S. (2014). "Our problem is two problems: That you're a woman and that you're educated": Gendering and racializing Bedouin women experience at Israeli universities. *International Journal of Educational Development*, 35, 44-52.
- Abrams, L.S. (2002). Rethinking girls "at-risk": gender, race, and class intersections and adolescent development. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 6(2), 47-64.
- Abrams, L.S. (2003). Sociocultural variations in adolescent girl's expression of distress: What we know and need to know. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 20 (2), 135-150.
- Al-Yagon M. (2016). Perceived close relationships with parents, teachers, and peers: predictors of social, emotional, and behavioral features in adolescents with Id or comorbid Id and ADHD. *Journal of Learning Disabilities*, 49(6), 597–615.
- <https://doi.org/10.1177/0022219415620569>

- Alnabilsy, R., Elias, H., & Pagorek-Eshel, S. (2023). Patterns of Receiving Support and Barriers to Service Consumption among Young Arab Women in Israel. *Journal of Muslim Minority Affairs*, 42(4), 409-427.
- Alnabilsy, R., Pagorek-Eshel, S., & Elias, H. (2022). The self-Identity construction of Arab young women who were abused in childhood within a complex cultural and socio-political context. *Journal of Family Violence*, 38, 1-13.
- Andres, L., Adamuti-Trache, M., Yoon, E. S., Pidgeon, M., & Thomsen, J. P. (2007). Educational expectations, parental social class, gender, and postsecondary attainment: A 10-year perspective. *Youth & society*, 39(2), 135-163.
- Ambreen, M., & Mohyuddin, A. (2014). Cultural barriers to girls' education. *European Academic Research*, 2(7), 8823-8841.
- Amitay, G., & Gumpel, T. P. (2014). At-risk girls and learning disabilities: Emotional-behavioral, social and motivational characteristics of at-risk girls with and without learning disabilities. *Mifgash: Journal of Social-Educational Work*, 39, 133-158. (Hebrew).
- Arar, K., & Haj-Yehia, K. (2016). Higher education and the Palestinian Arab minority in Israel. Springer.
- Arar, K., & Haj-Yehia, K. (2013). Higher education abroad: Palestinian students from Israel studying in Jordanian universities. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 5(1), 95-112.
- 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.
- Arar, K., Masry-Harzalla, A., & Haj-Yehia, K. (2013). Higher education for Palestinian Muslim female students in Israel and Jordan: migration and identity formation. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 51-67.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging Adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 477.
- Arnett, J. J. (2007). Aging out of Care: Toward Realizing the Possibilities of merging Adulthood. *New Directions for Youth Development*, 113, 151-161.
- Arnett, J. J. (2010). Emerging adulthood (s). Bridging cultural and developmental approaches to psychology: New syntheses in theory, research, and policy, 255-275.

- Arnett J. J., Tanner J. L. (2016). *The emergence of emerging adulthood: the new life stage between adolescence and young adulthood*, in Handbook of Youth and Young Adulthood, ed. Furlong A. (London: Routledge;), 50–56. [Google Scholar]
- Arsani, ., & Ario, B., & Ramadhan, A. (2020). Impact of Education on Poverty and Health : Evidence from Indonesia. *Economics Development Analysis Journal*. 9. 10.15294/edaj.v9i1.34921.
- Baum, S., Kurose, C., & Ma, J. (2013). How College Shapes Lives: Understanding the Issues. Trends in Higher Education Series. College Board.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child development*, 72(1), 187-206.
- Brah, A., & Phoenix, A. (2004). Ain't IA woman? Revisiting intersectionality. *Journal of international women's studies*, 5(3), 75-86.
- Barn, R., & Tan, J.-P. (2012). Foster youth and crime: Employing general strain theory to promote understanding. *Journal of Criminal Justice*, 40(3), 212–220. <https://doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2012.01.004>
- Baird, S., Bhutta, Z. A., Hamad, B. A., Hicks, J. H., Jones, N., & Muz, J. (2019). Do restrictive gender attitudes and norms influence physical and mental health during very young adolescence? Evidence from Bangladesh and Ethiopia. *SSM-population health*, 9, 100480.
- Benbenishty, R., & Schiff, M. (2009). Perceptions of readiness to leave care among adolescents in foster care in Israel. *Children & Youth Services Review*, 31(6), 662-669. doi:10.1016/j.childyouth.2009.01.001
- Brand, J. E., & Xie, Y. (2010). Who benefits most from college? Evidence for negative selection in heterogeneous economic returns to higher education. *American sociological review*, 75(2), 273-302.
- Brock, T. (2010). Young adults and higher education: Barriers and breakthroughs to success. *The Future of Children*, 109-132.
- Carranza, F. D., You, S., Chhuon, V., & Hudley, C. (2009). Mexican American adolescents' academic achievement and aspirations: the role of perceived parental educational involvement, acculturation, and self-esteem. *Adolescence*, 44(174), 313–33.

- Capuzzi, D., & Gross, D. R. (2014). Youth at risk: A prevention resource for counselors, teachers, and parents. John Wiley & Sons.
- Charmaz, K. (2006). Constructing Grounded Theory A Practical Guide Through Qualitative Analysis. London: Sage Publications.
- Christofides, L. N., Hoy, M., Milla, J., & Stengos, T. (2012). *The Implication of Peer and Parental Influences on University Attendance: A Gender Comparison*. Department of Economics, University of Guelph Working Papers No. 1201
- Cinamon, R. G., & Rich, Y. (2014). Work and family plans among at-risk Israeli adolescents: A mixed-methods study. *Journal of Career Development*, 41(3), 163-184.
- Conger, K. J., Williams, S. T., Little, W. M., Masyn, K. E., & Shebloski, B. (2009). Development of mastery during adolescence: The role of family problem-solving. *Journal of Health and Social Behavior*, 50(1), 99-114.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 139-167.
- Creswell, J., Fetters, M. & Ivankova, N. (2004). Designing a mixed methods study in primary care. *Annals of Family Medicine*, 2, 7-12. doi: 10.1370/afm.104
- Dalgard, O. S., Mykletun, A., Rognerud, M., Johansen, R., & Zahl, P. H. (2007). Education, sense of mastery and mental health: results from a nation wide health monitoring study in Norway. *BMC psychiatry*, 7, 1-9.
- De Siqueira, A. C. (2012). The 2020 World Bank Education Strategy. In *The World Bank and Education* (pp. 69-81). SensePublishers, Rotterdam.
- Diemer, M. A., & Li, C. H. (2012). Longitudinal roles of precollege contexts in low-income youths' postsecondary persistence. *Developmental Psychology*, 48(6), 1686.
- Dumont, M., & Provost, M. (1999). Resilience in adolescents: Protective role of social support, coping strategies, self-esteem, and social activities on experience of stress and depression. *Journal of Youth and Adolescence*, 28(3), 343-363. <https://doi.org/10.1023/A:1021637011732>
- Elias, H., Alnabilsy, R., & Pagorek-Eshel, S. (2019). Barriers to receiving support among young Arab women in Israel who have been abused in childhood. *The British Journal of Social Work*, 1-19 .

- Erdreich, L. (2016). The paths of 'return': Palestinian Israeli women negotiate family and career after the university. *International Journal of Educational Research*, 76, 120-128.
- Falci, C. D. (2011). Self-esteem and mastery trajectories in high school by social class and gender. *Social Science Research*, 40(2), 586–601.
<https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2010.12.013>
- Feniger, Y., & Ayalon, H. (2016). English as a gatekeeper: Inequality between Jews and Arabs in access to higher education in Israel. *International Journal of Educational Research*, 76, 104-111.
- Finnie, R. (2012). Access to post-secondary education: The importance of culture. *Children and Youth Services Review*, 34(6), 1161-1170.
- Finnie, R., Wismer, A., & Mueller, R.E. (2015). Access and barriers to postsecondary education: Evidence from the youth in transition survey. *Canadian Journal of Higher Education*, 45(2), 229-262.
- Frempong, G., Ma, X., & Mensah, J. (2012). Access to postsecondary education: can schools compensate for socioeconomic disadvantage?. *Higher Education*, 63(1), 19-32.
- Fuchs, H. (2017). *Education and employment among young Arab Israelis*. State of the nation report: Society, economy and policy in Israel, 259-310.
- Fokkens-Bruinsma, M., Vermue, C., Deinum, J. F., & van Rooij, E. (2021). First-year academic achievement: the role of academic self-efficacy, self-regulated learning and beyond classroom engagement. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(7), 1115–1126. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1845606>
- Gecas, V. (2004). Self-Agency and the Life Course. In: Mortimer JT, Shanahan MJ (Eds.), *Handbook of the Life Course* (369–388). Springer.
- Goldberg, J. M., Sklad, M., Elfrink, T. R., Schreurs, K. M., Bohlmeijer, E. T., & Clarke, A. M. (2019). Effectiveness of interventions adopting a whole school approach to enhancing social and emotional development: a meta-analysis. *European Journal of psychology of Education*, 34, 755-782.
- Gonick, M. (2006). Between "Girl Power" and "Reviving Ophelia": constituting the neoliberal girl subject. *NWSA Journal*, 18(2), 1-23
- Guerrero, G., Sugimaru, C., Cussianovich, A., De Fraine, B., & Cueto, S. (2016). Education aspirations among young people in Peru and their perceptions of barriers to higher education.

- Greene, J. C. (2007). *Mixed Methods in Social Inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gross, C., Gottburgsen, A., & Phoenix, A. (2016). Education systems and intersectionality. In Gross C. & Hadjar A. (Eds.), *Education systems and inequalities: International comparisons* (51-72). Bristol: Bristol University Press. doi:10.2307/j.ctt1t892m0.9
- Haj-Yehia, K. (2013). Higher education among Arab students from Israel: The dilemma of studying in an Israeli university or abroad. *Romanian Journal of Society and Politics*, 8(1), 37-54.
- Halperin-Kaddari, R. (2004). *Women in Israel: A state of their own*. University of Pennsylvania Press.
- Harris, A. (2004). *Future Girl: Young Women in the Twenty-First Century*. London: Routledge
- Hill Collins, P. (2000). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. New York: Routledge.
- Hossain, F., & Bloom, D. (2015). *Toward a Better Future: Evidence on Improving Employment Outcomes for Disadvantaged Youth in the United States*. MDRC.
- Hobfoll, S. E., & Wallfish, S. (1984). Coping with a threat to life: A longitudinal study of self-concept, social support, and psychological distress. *American Journal of Community Psychology*, 12(1), 87-100. doi: 10.1007/BF00896930
- Hwang, M. (2018). Mastery and Minorities: Sense of Personal Control among Ethno-racial Groups in Canada. *Canadian Ethnic Studies*, 50(1), 163-177. <https://doi.org/10.1353/ces.2018.0009>.
- Jackson, S., & Cameron, C. (2012). Leaving care: Looking ahead and aiming higher. *Children and Youth Services Review*, 34(6), 1107–1114.
- King, E., & Winthrop, R. (2015). *Today's challenges for girls' education*, Brookings Global Working Paper Series.
- Krumer-Nevo, M., & Komem, M. (2015). Intersectionality and critical social work with girls: Theory and practice. *British Journal of Social Work*, 45(4), 1190-1206.
- Kulik, L., Shilo-Levin, S., & Liberman, G. (2016). Work–family role conflict and well-being among women and men. *Journal of Career Assessment*, 24(4), 651-668.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47(1) .<https://doi/10.1037/0022-0167.47.1.36>

- Lent, R. W., Brown, S. D., Sheu, H.-B., Schmidt, J., Brenner, B. R., Gloster, C. S., Wilkins, G., Schmidt, L. C., Lyons, H., & Treistman, D. (2005). Social cognitive predictors of academic interests and goals in engineering: Utility for women and students at historically black universities. *Journal of Counseling Psychology*, 52(1), 84–92. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.1.84>
- Lewin-Epstein, N., & Semyonov, M. (1992). Local labor markets, ethnic segregation, and income inequality. *Social Forces*, 70(4), 1101-1119.
- Luzzo, D. A., & McWhirter, E. H. (2001). Sex and Ethnic Differences in the Perception of Educational and Career-Related Barriers and Levels of Coping Efficacy. *Journal of Counseling & Development*, 79(1), 61–67. <https://doi.org/10.1002/J.1556-6676.2001.TB01944.X>
- Ma, J., Pender, M & ,Welch, M .(2016) .Education Pays 2016: The Benefits of Higher Education for Individuals and Society .Washington ,DC: The College Board.
- Mahajna, S. (2017). Emerging adulthood among Palestinian minority in Israel: The relation between perceived career barriers, future orientation and career decisions. *Educational Studies*, 43(3), 296-311.
- Marshall, R. A., Vargas, E. A., & Mahalingam, R. (2021). Minority stress and sexual minorities of colour: The mediating role of mastery. *Psychology and Sexuality*, 13(5), 1134–1149. <https://doi.org/10.1080/19419899.2021.1903535>
- McWhirter, E. H. (1997). Perceived barriers to education and career: Ethnic and gender differences. *Journal of vocational behavior*, 50(1), 124-140.
- McWhirter, J. J., McWhirter, B. T., McWhirter, A. M., & McWhirter, E. H. (1994). High-and low-risk characteristics of youth: The five Cs of competency. *Elementary School Guidance & Counseling*, 28(3), 188-196.
- Mehrotra, G. (2010). Toward a continuum of intersectionality theorizing for feminist social work scholarship. *Affilia*, 25(4), 417-430.
- Melkman, E., Refaeli, T., & Benbenishty, R. (2016). An empirical test of a model of academic expectations among youth in residential care. *Children and Youth Services Review*, 67, 133-141.
- Meler, T. (2017). The Palestinian Family in Israel: Simultaneous Trends. *Marriage & Family Review*, 53(8), 781–810. <https://doi.org/10.1080/01494929.2017.1359810>
- Meler, T. (2021). A room of one's own': remote learning among Palestinian-Arab female students in the Israeli periphery following the COVID-19 crisis, *Gender and Education*, <https://doi.org/10.1080/09540253.2021.1924361>

- Mereish, E. H., Parra, L. A., Watson, R. J., & Fish, J. N. (2022). Subtle and intersectional minority stress and depressive symptoms among sexual and gender minority adolescents of color: Mediating role of self-esteem and sense of mastery. *Prevention Science*, 1-12. <https://doi.org/10.1007/s11121-021-01294-9>
- Merdinger, J. M., Hines, A. M., Lemon-Osterline, K., & Wyatt, P. (2005). Pathways to college for former foster youth: Understanding factors that contribute to educational success. *Child Welfare*, 84(6), 867-896.
- Museus, S. D., & Griffin, K. A. (2011). Mapping the margins in higher education: On the promise of intersectionality frameworks in research and discourse. *New Directions for Institutional Research*, 2011(151), 5-13.
- Musset, P., M. Kuczera & S. Field (2014). *A Skills beyond School Review of Israel, OECD Reviews of Vocational Education and Training*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264210769-en>
- Newman, L., Wagner, M., Knokey, A. M., Marder, C., Nagle, K., Shaver, D., & Wei, X. (2011). The Post-High School Outcomes of Young Adults with Disabilities up to 8 Years after High School: A Report from the National Longitudinal Transition Study. National Center for Special Education Research.
- OECD. (2020). *Education at a Glance (Education at a Glance)*. OECD. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>
- OECD. (2018). *Equity in education – Breaking down barriers to social mobility*. PISA, OECD Publishing: Paris. <http://doi.org/10.1787/9789264073234-en>
- Ojeda, L., & Flores, L. Y. (2008). The influence of gender, generation level, parents' education level, and perceived barriers on the educational aspirations of Mexican American high school students. *The Career Development Quarterly*, 57(1), 84-95.
- Onwuegbuzie, A. J., & Johnson, R. B. (2006). The validity issue in mixed research. *Research in the Schools*, 13(1), 48-63.
- Oplatka, I., & Lapidot, O. (2012). Muslim women in graduate studies: some insights into the accessibility of higher education for minority women students. *Studies in Higher Education*, 37(3), 327-344.
- Oppenheim-Shachar, S. (2014) Sense of Entitlement and Extra Feminist Assistance, *Hagar Studies in Culture, Policy and Identities* Vol. 11 (2). 60-82.
- Ou, S. R., & Reynolds, A. J. (2014). Early determinants of postsecondary education participation and degree attainment: Findings from an inner-city minority cohort. *Education and urban society*, 46(4), 474-504.

- Owen, S., & Sawhill, I. (2013). *Should Everyone Go to College?* CCF Brief, 50. Center on Children and Families at Brookings.
- Parvazian, S., Gill, J., & Chiera, B. (2017). Higher Education, Women, and Sociocultural Change: A Closer Look at the Statistics. *SAGE Open*, 7(2), 215824401770023. <https://doi.org/10.1177/2158244017700230>
- Pearlin, L. I., & Schooler, C. (1978). The structure of coping. *Journal of Health and social Behavior*, 19(1), 2-21.
- Perez -Brena, N. J., Delgado, M. Y., De Jesús, S. A. R., Updegraff, K. A., & Umaña-Taylor, A. J. (2017). Mexican-origin adolescents' educational expectation trajectories: Intersection of nativity, sex, and socioeconomic status. *Journal of applied developmental psychology*, 48, 14-24.
- Pessate-Schubert, A. (2004). The sky is the limit: higher education, gender and empowerment in the Bedouin community in the Negev in Israel. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 34(3), 329-340.
- Phillips, L. A., Powers, L. E., Geenen, S., Schmidt, J., Wings-Yanez, N., McNeely, I. C., & Bodner, C. (2015). Better Futures: A validated model for increasing postsecondary preparation and participation of youth in foster care with mental health challenges. *Children and Youth Services Review*, 57, 50-59.
- Pini, B. (2002). Focus groups, feminist research and farm women: opportunities for empowerment in rural social research. *Journal of Rural Studies*, 18(3), 339-351.
- Rampino, T., & Taylor, M. P. (2013). Gender differences in educational aspirations and attitudes (No. 2013-15). ISER Working Paper Series.
- Rezai-Rashti, G. M., & Moghadam, V. M. (2011). Women and higher education in Iran: What are the implications for employment and the “marriage market”? *International Review of Education*, 57, 419-441.
- Refaeli, T., & Achdut, N. (2022). Perceived poverty, perceived income adequacy and loneliness in Israeli young adults: Are social capital and neighbourhood capital resilience factors?. *Owen* (2), 668-684.
- Refaeli, T., Alnabilsy, R., Schuman-Harel, N., & Komem, M. (2023). Barriers to post-secondary education among marginalized young women from Israel’s periphery. *Children and Youth Services Review*, 148, 106914.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton U.P.
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2022). Academic self-efficacy. In *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 268-282). Routledge.

- Syed, M., & Mitchell, L. L. (2013). Race, Ethnicity, and Emerging Adulthood. *Emerging Adulthood, 1*(2), 83–95. <https://doi.org/10.1177/2167696813480503>
- Steward, D., & Shamdasani, P. (1994). Focus groups: Theory and practice, Vol. 20. Applied Social Research Method Series. Newbury Park: Sage Publications.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). "Grounded theory research: Procedures, canons and evaluative criteria. In N.K denzin & Y.S. lincoln (Eds.), *Qualitative Sociology* 13(1) 3-21.
- Sulimani-Aidan, Y. (2020). Challenges in the transition to adulthood of young-adult Arabs who graduated from residential facilities in Israel. *Children and Youth Services Review, 113*, 104967.
- Swail, W. S. (2000). Preparing America's disadvantaged for college: Programs that increase college opportunity. *New Directions for Institutional Research, 2000*(107), 85-101.
- Tefera, A. A., Powers, J. M., & Fischman, G. E. (2018). Intersectionality in Education: A Conceptual Aspiration and Research Imperative. *Review of Research in Education, 42*(1), vii–xvii. <https://doi.org/10.3102/0091732X18768504>
- The World Bank (2019). *The World Bank Report on Education and Learning 2019*, Retrieved from: <https://www.worldbank.org/en/topic/education/overview>
- Weiner-Levy, N. (2006). The flagbearers: Israeli Druze women challenge traditional gender roles. *Anthropology & Education Quarterly, 37*(3), 217-235.
- Yates, T. M., & Grey, I. K. (2012). Adapting to aging out: Profiles of risk and resilience among emancipated foster youth. *Development and Psychopathology, 24*(2), 475–92. doi:10.1017/S0954579412000107
- Zambrana, R. E., & MacDonald, V. M. (2009). Staggered inequalities in access to higher education by gender, race, and ethnicity. *Emerging intersections: Race, class, and gender in theory, policy, and practice, 73-100*.
- Zeira, A., Refaeli, T., & Benbenishty, R. (2019). Aspirations toward higher education: a longitudinal study among alumni of public care in Israel. *Journal of Youth Studies, 1-18*.
- Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). The multidimensional scale of perceived social support. *Journal of Personality Assessment, 52*(1), 30-41.