

# מכגש

## לעבודה חינוכית-סוציאלית

גיליון מיוחד בנושא:

**מכגשים טיפוליים וחינוכיים רגישי תרבות**

עורך-אורח: **פרופ' אביהו שושנה**

**כרך כ"ט • גיליון 53**

**תמוז תשפ"א – יוני 2021**

יוצא לאור על ידי:

אפשר  
עמותה לפיתוח שירותי רווחה וחינוך



# מאחורי ה"גדר": אקדמיה רגישת תרבות

אסנת רובין ונועה טייב

## תקציר

המחקר הנוכחי עוסק בסיפור נשירתם של סטודנטים חרדים ומתמקד במפגש החינוכי-תרבותי בין חברת המקור של הסטודנטים החרדים לבין תרבות מוסד ההשכלה הגבוהה המארח. בדומה למהגרים, סטודנטים אלו, המהווים דור ראשון להשכלה גבוהה, נחשפים לא רק לידע חדש, כי אם גם לרעיונות ודפוסי חשיבה זרים. 65 ראיונות עומק חשפו את החסמים האידאולוגיים, התרבותיים והחברתיים הכרוכים בהסתגלותם של הסטודנטים החרדים. הניתוח האיכותני העלה שכיחות גבוהה של שימוש בשיח קולקטיבי, אתגרים במאמצי ההשתלבות במוסדות האקדמיים וניסיונות של הסטודנטים לשימור זהותם. הממצאים מלמדים על חוויה של ניכור, כשהמוסדות לא התאימו את עצמם להכלת צרכיהם של הסטודנטים מבחינה תרבותית. מהמחקר עולה שנדרשים תנאים מסוימים לפיתוח אקדמיה רגישת תרבות, ובהם הכנה והיערכות מוקדמות שיסייעו בהפחתת הלם תרבות אקדמי, גילוי רגישות לרקע התרבותי של הסטודנט והעמקת תחושת השייכות למוסד האקדמי, תוך שמירה על זהות הסטודנט.

**מילות מפתח:** סטודנטים חרדים, נשירה, אקדמיה רגישת תרבות, זהות חברתית.

## מבוא

מאמר זה מתאר מערכת יחסים רגישת ומורכבת מנקודת מבטם של סטודנטים חרדים, ה"מהגרים" ל"מטרופולין" האקדמיה ונדרשים לאמץ דפוסי חשיבה וערכים שנמצאים בקונפליקט עם חברת המקור שלהם. סטודנט חרדי, הבוחר לצאת לאקדמיה מתוך צורך לפרוץ את מעל העוני ולשפר את איכות החיים או שאיפה לממש ולפתח כישורים במסגרת לימודי השכלה גבוהה (ליוש, 2014), עלול למצוא עצמו ניצב מול מתח פנימי, מצוקות נפשיות, ולעיתים – הרחקה מהקהילה והמשפחה (מרציאנו וקאופמן, 2012). מטרתו של המחקר הנוכחי להציע מסגרת מושגית להבנת המפגש החינוכי-תרבותי שחווים אותם צעירים, ה"מהגרים" מהתרבות החרדית לזו האקדמית ונעים בין התרבויות, ולהבין את האתגרים הניצבים בפניהם מתוך סיפוריהם של אלו שעבורם המסע היה כבד מנשוא.

במהלך העשורים האחרונים חלו תמורות משמעותיות בחברה החרדית בישראל, ובהם פתיחות מסוימת לתכנים, כגון: מוזיקה ושימוש בטכנולוגיות, מעורבות פוליטית ואזרחית, השתלבות גוברת בשוק העבודה ובהכשרה מקצועית ונכונות

של הציבור להסתייע באנשי מקצוע שאינם בעלי רקע חרדי (קפלן ושתדלר, 2012). אחת מהתמורות הבולטות והמעניינות בחברה זו היא האקדמיזציה (רובין ונוביס-דויטש, 2018). מספר החרדים הלומדים לתואר אקדמי עלה בין השנים 2003–2012 ב-630%, ובין השנים 2010–2018 עלה שיעורם ב-250% (כהנר ומלאך, 2019). אולם בד בבד עם הגידול המרשים במספרי הסטודנטים החרדים באקדמיה, רכישת השכלה אקדמית בחברה החרדית היא מעשה שמבחינה ערכית טרם ניתנה לו הסכמה פומבית גורפת, ומבחינה מעשית נראה כי התהליך רצוף בקשיים משמעותיים (קלעג'י ובראון, 2017). הביטוי הבולט ביותר לכך הוא הנתונים המצטברים על היקפי נשירה גדולים בקרב אוכלוסייה זו. שיעור החרדים הנושרים מהאקדמיה הוא למעלה מכפול מזה של הסטודנטים הנושרים בקרב יהודים לא חרדים (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2017).

בכניסה לעולם האקדמי כל סטודנט עשוי להתמודד עם קשיי הסתגלות נורמטיביים, וכל שכן כשמדובר בדור ראשון להשכלה הגבוהה. סטודנטים בתחילת דרכם האקדמית ניצבים במקרים רבים מול אתגרים לימודיים, חברתיים ורגשיים. סטודנטים שהם דור ראשון להשכלה גבוהה מתמודדים עם אתגרים באקדמיה ביתר שאת (Ives & Castillo-Montoya, 2020), כשברקע רמת מוכנות נמוכה, היעדר היכרות עם הפרקטיקות והנורמות המוסדיות והיעדר רשת קשרים רלוונטית העשויה לסייע. אתגרי הסתגלות אלו של דור ראשון להשכלה גדלים משמעותית כשהסטודנטים משתייכים גם לקבוצת מיעוט, כגון מיעוט אתני או מיעוט דתי. חוויותיהם של סטודנטים אלו מתאפיינות בלחץ מתמשך, תחושת חוסר שייכות ואף תחושת בגידה והתחזות, ובפרט כשהם מגיעים מתרבויות המאופיינות בהשקפת חיים שונה ואף מנוגדת לתרבות שעימה הם נפגשים באקדמיה (ראו והשוו Beer & Lawson, 2017, 2018; Bowman & Smedley, 2013; Kerby, 2015). במעבר מתרבות בעלת מאפיינים ייחודיים וברורים אל תרבות שונה המייצגת את חברת הרוב, לעיתים מדובר בפגישה ראשונה בתרבות שמאחורי "הגדר" ובניסיון השתלבות ראשון כ"מהגר" בתוך תרבות זרה (טיקוצ'נסקי, 2016).

המחקר המתואר במאמר זה מהווה חלק ממחקר רחב היקף על סטודנטים חרדים באקדמיה.<sup>1</sup> במחקר הנוכחי ביקשנו ללמוד מתוך סיפורי סטודנטים חרדים שנשרו מן האקדמיה על אתגרי ההתמודדות הייחודיים שחוו כסטודנטים חרדים, ולבחון את השיח ואת הדינמיקות הפסיכולוגיות והחברתיות בחוויותיהם, כבסיס לטיפול חינוך רגיש תרבות עבור צעירים ה"מהגרים" ללימודים המתקיימים במוסדות של תרבות הרוב. כרקע למחקר הנוכחי נסקרו ספרות על החברה החרדית ויחסה לאקדמיה, ספרות מחקר על הסתגלות ונשירה של סטודנטים וכן תאוריות העוסקות בזהות חברתית-תרבותית ובהגירה.

1 המחקר נערך בתמיכת קרן אדמונד דה רוטשילד. אנו מבקשות להודות לד"ר לטם פרי-חזן על תרומתה למחקר זה.

## רקע תאורטי

### החברה החרדית והאקדמיה

החברה החרדית מתוארת בספרות כ"תרבות מובלעת", בעלת מאפיינים ייחודיים המבדילים אותה מתרבות הכלל. בין הבולטים שבמאפייני החברה החרדית ניתן למנות שמירה קפדנית על המסורת ההלכתית, קשרי קהילה הדוקים ואזורי מגורים מרוכזים, משפחות ברוכות ילדים, מערכת בקרה ותמיכה חברתית עוצמתית, הכוללת מסגרת חינוך נפרדת, נורמות וקודים ברורים של תרבות והתנהגות, היבדלות מהחברה הכללית ורגישות לשינויים (בן יאיר ורנאל, 2014; הורוביץ, 2013; יוגב, 2013; כהנר ומלאך, 2019; קפלן, 2007). כמיעוט דתי אולטרה-שמרני, מגעה של חברה זו עם החברה הישראלית הלא חרדית כרוך במתח מתמשך (קפלן, 2007). בד בבד עם שינויים שחלו בחברה החרדית בעשורים האחרונים, כדוגמת התחזקות תרבות הצריכה והפנאי, היציאה לשוק העבודה ומגמות של שינויים במרחב הקהילתי-גאוגרפי (בראון, 2017; קלעג' ובראון, 2017), רגישותה העיקרית היא ביחס לשמירה על גבולותיה וחשש מפני התרבות המודרנית, הנתפסת בחברה החרדית כמאיימת על הדת, דוחקת את רגליה ומקטינה את כוחה.

אחד ממוסדות החברות של התרבות המודרנית היא האקדמיה. מן ההיבט הערכי, הערכים אשר נתפסים בהערכה באקדמיה עשויים להיתפס כשונים מערכי הדת ואף כסותרים אותם. כך למשל האקדמיה תומכת בערכים של דמוקרטיה, שוויון מגדרי, אינדיבידואליזם, הומניזם ואוטונומיה (Taylor, 2007); זאת לעומת האידיאלים הדתיים השמרניים, הנוטים להתאפיין בכניעה לסמכות, קולקטיביזם והפרדה מגדרית (Novis-Deutsch & Lifshitz, 2016). גם בדפוסי החשיבה וסדרי העדיפויות הערכיים קיים פער, שכן החברה המערבית נוטה לליברליזם, חשיבה ביקורתית והתקדמות מדעית, ואלו מצויים בקונפליקט עם תפיסת סמכות הידע בחברות מסורתיות (Myrry et al., 2013).

השכלה ועבודה במשמעותן החילונית הן אחד מהנושאים הרגישים שבהם מתגלה הפער בין תרבויות אלו (זיכרמן וכהנר, 2012; מרציאנו וקאופמן, 2012). העבודה נתפסת בחברה החרדית כאחד המאפיינים של החברה ה"חיצונית" אשר מייצגים את ערכי המודרניות (קלעג' ובראון, 2017) – עידוד להנאות, רווחה ושפע כלכלי; אלו מעמידים את רצונותיו וצרכיו של הפרט במרכז ונתפסים כניצבים בניגוד למרכזיות הדת, הקהילה והמשפחה (Tadmor et al., 2009). השכלה ועבודה נתפסות בחברה החרדית כנחותות בהשוואה לעבודה הרוחנית של האדם, דבר אשר בא לידי ביטוי בהתמסרות ללימוד התורה והתייחסות לעבודה כאל אמצעי בלבד, ולא כאל ערך בפני עצמו.

ההתייחסות ללימודים אקדמיים שונה במידה מסוימת בין הפלגים בחברה החרדית ועשויה לנוע בין סתגלנות ברמות שונות לבין התנגדות חלקית או מוחלטת (Novis-Deutsch & Rubin, 2018). מחקרים קודמים עסקו בהשכלה ובתעסוקה

בעיקר דרך ההשתקפות שלהן בצירי החלוקה המגדריים והתת-קהילתיים האתניים בחברה החרדית – בחלוקה לספרדים, ליטאים וחסידים. מחקרים אחרונים בתחום מצביעים על מגמה חדשה, של ניתוח עמדות והתנהגויות חרדיות שלא לפי פילוח לזרמים אלו, בשאיפה לאפשר הבנה של אוכלוסיות ואינדיווידואלים לא רק על בסיס המגזר שהם משתייכים אליו. כהנר (2020) הסבירה כי בתחומים מסוימים המכנה המשותף בין ספרדי, ליטאי וחסיד מודרניים יהיה גדול יותר מהמכנה המשותף בין ליטאי אולטרה-שמרן לליטאי מודרני.<sup>2</sup>

ככלל, העמדה השלטת הרווחת ברוב החוגים החרדיים בישראל מבחינה בין המישור העקרוני, המפריד (רעיונות וערכים הנתפסים כפסולים), לבין המישור הפרגמטי, המאפשר השתתפות בתחומים ניטריים, שהם נטולי משמעות דתית (קפלן וסטדלר, 2012). משמעות עמדה זו היא כי הגם שאנו עדים למגמת השתלבות של החברה החרדית בחברה הישראלית, אין היא מעידה בהכרח על תהליך של חילון או על רצון להיטמעות ואיבוד הזהות החרדית (יוגב, 2013), והסובלנות כלפי הלימודים באקדמיה מותנית בהיעדר קונפליקט ערכי. עמדה זו נושאת משמעות סבוכה עבור סטודנט המגיע להתחנך באקדמיה, שבה הידע המונחל מגיע מדמויות סמכות שאינן חרדיות, השיח שבבסיס ההשכלה הגבוהה מאיים על ערכי הליבה החרדיים, והפערים והמתח הנלווים אליהם עומדים בעיניהם (נוביס-דויטש ורובין, 2017).

## אתגרי הסתגלות של סטודנטים מקבוצות מיעוט

הספרות דנה במשתנים שונים המשפיעים על הסתגלותם של סטודנטים לאקדמיה. חלקם מתייחסים לאיכויות פסיכולוגיות הקיימות בסטודנט, כגון: יציבות רגשית, חוסן, שימוש בעידוד עצמי, אופטימיות וכן יכולת יצירת רשת תמיכה חברתית (Rioli et al., 2012). אחרים מתמקדים בהיבטים סוציו-דמוגרפיים ומסבירים כי סטודנטים בעלי רמות שונות של השכלה, המגיעים מרקעים תרבותיים וסוציאליים שונים, מציגים פוטנציאל לא אחיד וכן צרכים וחוויות עבר שונות; אלו עשויים להשפיע על הסתגלותם למסגרת האקדמית ועל עמידתם באתגרים שהיא מציבה ולפגוע בחוויה המצמיחה של לימודיהם (Luthans et al., 2007).

מחקרים פסיכולוגיים בקרב סטודנטים מראים כי בעקבות החוויה האקדמית נוטים להתרחש אצלם שינויי זהות (Schwartz et al., 2005). הלימודים האקדמיים בשלבי הבגרות הצעירה מאתגרים על ידי ערכי האקדמיה, אשר מניעים לשאלת שאלות זהות ומעוררים אצל הסטודנטים תהליך של בירור זהות. במצב זה קיימת תחושת איום אצל סטודנטים מקבוצות מיעוט המגיעים למסגרת המייצגת את תרבות הרוב, ואצל סטודנטים מחברות מסורתיות ייתכן מצב של קונפליקט פנימי

2 על הציר שבין שמרנות למודרנה, ראו כהנר, 2020; על מנעד הזרמים החרדיים, ראו קלעגי ובראון, 2017; על טיפולוגיה של סטודנטיות חרדיות וצירים חוצי-פלגים, ראו רובין ונוביס-דויטש, 2018.

עקב כך שמסגרת חברתית אחת מניעה תהליכי שינוי, ואילו האחרת חוסמת אותם (נוביס-דויטש ורובין, 2017).

סטודנטים החווים קשיים בהסתגלות למאפייני המסגרת האקדמית ולדרישותיה סובלים מתחושות של חוסר סיפוק, לחץ וחרדה. הסתגלותם של הסטודנטים אינה משקפת רק את הפוטנציאל הלימודי שלהם, כי אם גם את מידת המוטיבציה שהם חשים, את מטרותיהם האקדמיות ואת האופן שבו הם חותרים להשיגן וכן את שביעות רצונם מהסביבה האקדמית (Stallman, 2010). קשיי הסתגלות ותפקוד של הסטודנט עלולים להוביל במקרי קצה לנשירתו מהמסגרת האקדמית.

תופעת הנשירה (dropout), או הניתוק (disengagement), ממערכת הלימודים הפורמלית מוצגת בספרות בעולם ובארץ כתופעה מדאיגה המייצגת משבר חברתי. הנשירה מהאקדמיה כוללת מצב של נשירה מלאה וכן נשירה חלקית, כתוצאה ממעבר בין תוכניות או מוסדות או עיכוב במשך הזמן שבו הסטודנט מסיים את לימודיו (סולומון, 2014; פניגר ואחרים, 2017). מודלים מוקדמים להבנת נשירה אקדמית התמקדו בהסבר הנשירה על רקע גורם מרכזי אחד, כגון אי-התאמה בין היכולות ותחומי העניין של הסטודנט ובין הדרישות במסגרת הלימודים (Tinto, 1993). הסבר כזה ניתן לנשירה של סטודנטים חרדים, שיוחסה עד כה בעיקר לפערי ידע (רגב, 2016). כיום מקובלת ההבנה כי נשירה מהשכלה גבוהה יכולה להיות מוסברת באמצעות שילוב של מספר גורמים, ובכללם יחסי הגומלין בין אקלים מדיני, מאפיינים מוסדיים וגורמי הסתגלות (Kerby, 2015).

בחינה רב-ממדית זו חיונית במיוחד בהתייחס לקבוצות מהפריפריה החברתית, העלולות לסבול משיעורים גבוהים יותר של נשירה, עקב מכלול של פערים בהון החברתי-תרבותי הנדרש באקדמיה (פניגר ואחרים, 2017). הסטודנט החרדי מתמודד עם לימודיו באקדמיה פעמים רבות כדור ראשון להשכלה גבוהה, כשברקע שלו מוכנות אקדמית נמוכה (רגב, 2016) וכן משק בית פגיע, בין היתר בשל גיל נישואין מוקדם ומספר ילדים רב יחסית (הורוביץ, 2013). נוסף על אלו, הוא חשוף למצבי קונפליקט עם הקהילה וללחץ ממנה על רקע התנגשויות ערכיות, אשר לפי זטקובסקי וגל (2015) עשויים להיות רלוונטיים ביותר בהסבר קשיי ההשתלבות של סטודנטים חרדים במוסדות לימוד אקדמיים. עקב כל אלו הסטודנט החרדי המגיע להתחנך במוסד אקדמי עלול לחוות קונפליקטים והתנגדויות (קלעג' ובראון, 2017) וכן לשאת תפקיד הנע בין "שמירת סף" ל"סוכנות שינוי" (ליוש, 2014). לחלופין, הוא עשוי לאמץ גישת למידה "חסכונית", שמשמעה השקעת מאמץ מסוים לסיום התואר, במטרה לפתוח אפשרויות פרנסה, אך עם רמת מחויבות נמוכה ללימודים (הורוביץ, 2013).

אי-לכך, במחקר הנוכחי נבחנה התמודדותו של הסטודנט החרדי בשלושה מעגלים: הסתגלותו כסטודנט לעולם האקדמי, חוויותיו כסטודנט "מהגר" בשל שייכותו לתרבות אחרת ואתגריו בשל השתייכותו לחברה שהיא בעלת השקפת עולם השונה מזו של תרבות הרוב ואף סותרת אותה.

## מעבר בין תרבויות כהגירה

במאמר זה נבקש להציע מסגרת מושגית של הגירה, לשם הבנת התופעה של סטודנטים חרדים הנושרים מן האקדמיה. מעבר בין תרבויות נכלל במצבים המוגדרים כהגירה, באשר זו מייצגת לא רק שינוי מקום מגורים גאוגרפי אלא גם מעבר בין-תרבותי, המאופיין בשינויים דרסטיים שנדרשים כדי לתפקד במקום החדש (מרקוביצקי, 2010), לרבות נורמות התנהגות ודרכי חשיבה (אשל ואחרים, 2007), המשפיעים על תפיסת הזהות (חיים, 2013). ההשפעה של הפער הנחוה במעבר הבין-תרבותי נחקרה בעבר באוריינטציה קלינית של "הלם תרבות" (Zhou et al., 2008). החל משנות השמונים התגבשה גישה פסיכו-חינוכית, והונח המעבר מ"הלם תרבות" ל"סיגול תרבות" (אקולטורציה). גישה זו מבקשת לראות בתופעת המעבר בין תרבויות חווית למידה הדדית דינמית, שנדרשים לה הכנה מוקדמת וכישורים (Tadmor et al., 2009; Zhou et al., 2008).

במעבר זה עשוי ה"מהגר" לחוות "תרבותיות כפולה". אומנם ניתן להחזיק בו-זמנית בשתי אוריינטציות תרבות (Tadmor et al., 2009), אך מחקרים מצביעים על חוויות של קונפליקט תרבותי, שבהן הפרט חש כלכוד בין שתי אוריינטציות תרבותיות אלה, ויש לכך השלכות התנהגותיות וריאקציה רגשית. הגבולות המתוחים שבין התרבויות עשויים להקשות על הפרט להיפתח לערכים ולחיים תרבותיים חדשים ולהביאו לעמדה שלפיה שתי התרבויות וסגנונות הזהות השונים אינם יכולים להתכנס יחד, ועליהם להישאר נפרדים (Ott & Michailova, 2018), ואף לגרום לו להפחית מערכה של החברה הקולטת וחבריה, בניסיון לשמר את תרבות חברת המקור. מתחי ההתאמה התרבותית עשויים לבוא לידי ביטוי בירידה ברווחה האישית של הפרט, בנטייה שלו לתלות בתמיכה רגשית וחברתית מצד קבוצת המקור ובתחושת נסיגה בתמיכת קבוצתו (מרקוביצקי, 2010). במצבים אלו, פעמים רבות הקהילתיות והשיוך הקבוצתי הופכים להיות בעלי משמעות מיוחדת (Benet-Martínez & Haritatos, 2005).

תאוריית התרבות של ברי (Berry, 1997), תאוריה מרכזית בתחום, הציבה שתי שאלות בקשר לתהליכי השינוי בזהות החברתית-תרבותית שנרקמת עם הגעת ה"מהגרים" לתרבות החדשה: האחת, האם הפרט המשתלב בתרבות רוצה לשמר את זהותו התרבותית המקורית ומאפייניה? והשנייה, האם הפרט רוצה ליצור יחסים עם הקבוצה הקולטת ולאמץ גם את ערכיה? צירופן של שתי שאלות אלו יצר ארבע אסטרטגיות של תרבות, ואלו הן: השתלבות (שמירה על ערכים קודמים בד בבד עם ניסיון לאמץ את ערכי החברה החדשה), היטמעות (ויתור על ערכי המקור), נפרדות (שמירה על ערכי חברת המקור ואי-הפנמה של החדשה) ושוליות (ויתור על ערכי חברת המקור ואי-קבלת ערכי החברה החדשה). בניסיון לאתר משתנים אשר עשויים להסביר ולנבא הסתגלות טובה יותר של ה"מהגרים", זוהו משתנים דמוגרפיים וכן משתני אישיות, כגון תפיסת מסוגלות וייחוס סיבתיות פנימית להצלחה (אשל

ואחרים, 2007). בעשורים האחרונים הבשילה ההבנה שתהליך ההסתגלות במעבר בין תרבויות הוא דואלי, וכי שותפים בו גם הפרט וגם החברה המארכת (Ott & Michailova, 2018), וכן שניתן לזהות גם יתרונות של המפגש בצומת שבין שתי תרבויות והשפעות חיוביות על התפקוד והרווחה הפסיכולוגית של האדם (Tadmor et al., 2009).

לאור כל זאת, מטרתו של המחקר הנוכחי להציע מסגרת להבנת האתגרים של סטודנטים חרדים באקדמיה מנקודת מבט חברתית-תרבותית, כסטודנטים מקבוצות מיעוט המגיעים מתרבות שונה מזו של המוסד המארח ואף נמצאת בקונפליקט עימו. לצורך כך נבחנו ההיבטים החברתיים-תרבותיים הייחודיים בסיפוריהם של סטודנטים חרדים שנשרו מהאקדמיה. במחקר ביקשנו ללמוד על מניעי הבחירה שלהם ללמוד באקדמיה ועל האתגרים שזימנה להם חוויית המפגש בין העולמות – חברת המקור החרדית והחברה המארכת באקדמיה.

## מערך המחקר

המחקר הנוכחי נערך במתודולוגיה האיכותנית, בגישת התאוריה המעוגנת בשדה. מבין מסורות הגישה, המחקר הנוכחי נקט את זו הקונסטרוקטיביסטית, המבוססת על כתיבתם של שטראוס וקורבין, ובהמשך – של שרמז (לסקירה, צבר בן-יהושע, 2016), אשר נסמכת לא רק על השוואה מתמדת בין הנתונים, אלא גם על אינטראקציה מתמדת בין החוקר לנתוניו, בין היתר באמצעות רגישות גבוהה לשפת המשתתפים.

## הליך המחקר

הליך בחירת המשתתפים היה מכוון משיבים, במטרה להגיע לגיוון במדגם. ההליך כלל שימוש במטריצה של שונות מקסימלית וכן גיוס מראיינים שהשתייכו לתת-אוכלוסיות בחברה החרדית ברחבי הארץ. אלו איתרו מראיינים שהסכימו להשתתף במחקר, כדי לאפשר נקודות כניסה מרובות. הראיונות נערכו על ידי סטודנטים חרדים לתואר שני שהוכשרו לכך, במקום שקט ובהתאם להליך המחקר שאושר על ידי ועדת האתיקה. משתתפי המחקר לא היו סטודנטים של עורכות המחקר, למשתתפים הובטחו סודיות ואנונימיות, ונאמר להם שהם יכולים לעזוב את המחקר בכל עת.

## המשתתפים במחקר

בשלב ראשון נערך מחקר מקדמי, שבמסגרתו רואיינו שמונה סטודנטים חרדים (ארבעה גברים וארבע נשים) שנשרו מלימודים אקדמיים. תוצאות שלב זה שימשו לבניית מתווי הראיון ולא שולבו בניתוח הנתונים. בשלב השני נערכו ראיונות עם 65 חרדים שנשרו מהלימודים באקדמיה בטווח של שלוש השנים האחרונות (מאפייניהם מופיעים בלוח 1).



לוח 1: מאפייני המשתתפים במחקר

|                  |                                                                                                                                             |
|------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| גיל              | ממוצע 28.5 שנים                                                                                                                             |
| מגדר             | 73% נשים<br>27% גברים                                                                                                                       |
| מצב משפחתי       | 67.69% נשואים, מתוכם:<br>55.38% הורים<br>27.2% ל- ארבעה ילדים לפחות                                                                         |
| השתייכות קהילתית | 12.28% חסידים<br>22.8% חרדים מודרניים<br>29.82% ליטאים<br>35.09% חרדים ספרדים<br>הצהרת רמת דתיות:<br>92.86% במידה רבה או רבה מאוד           |
| מצב נשירה        | 74% נשירה מלאה<br>(הפסקת הלימודים ללא כוונה לחזור אליהם בטווח הקרוב)<br>26% נשירה חלקית<br>(מעבר בין תוכניות ועיכוב תואר)                   |
| מוסדות לימוד     | 40% מוסדות חרדים<br>14% מסלול חרדי במוסד כללי<br>41% מוסד כללי<br>24% מכינות אקדמיות<br>מגוון מוסדות הלימוד כלל 6 אוניברסיטאות ו-16 מכללות. |
| רמת התואר        | 88% נשרו מלימודי תואר ראשון והשאר מלימודי תואר שני.                                                                                         |
| ותחום הלימודים   | 52% חינוך וטיפול<br>28% תחומים מדעיים-טכנולוגיים<br>15% משפטים ועסקים<br>5% מדעי הרוח והחברה                                                |

כל השמות והפרטים המזהים של המרואיינים המצוטטים במאמר שונו על מנת לשמור על חשאיותם. מאפייניהם הדמוגרפיים של המרואיינים המצוטטים במאמר מופיעים בלוח 2.

## לוח 2: מאפייני המרואיינים המצוטטים במאמר

| שם (בדוי) | מגדר | גיל     | נשוי/<br>נשואה | זרם         | רמת דתיות בהגדרה עצמית<br>בסולם ליקרט מ-1 עד 7<br>(7 – רמת דתיות גבוהה ביותר) |
|-----------|------|---------|----------------|-------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| איילת     | נ    | 27      | כן             | ליטאי       | 7                                                                             |
| אלישבע    | נ    | 21      | לא             | חסידי       | 6                                                                             |
| אמונה     | נ    | 30      | כן             | ספרדי       | 6                                                                             |
| אסף       | ז    | 23      | לא             | ליטאי       | 6                                                                             |
| אסתר      | נ    | 20      | כן             | חרדי מודרני | 7                                                                             |
| בנימין    | ז    | 27      | כן             | ליטאי       | 7                                                                             |
| הינדי     | נ    | 25      | לא             | חרדי מודרני | 6                                                                             |
| חדווה     | נ    | 27      | כן             | ליטאי       | 7                                                                             |
| חנן       | ז    | 44      | כן             | ספרדי       | 6                                                                             |
| יאיר      | ז    | 26      | לא             | ליטאי       | 6                                                                             |
| יוחאי     | ז    | 35      | כן             | חרדי מודרני | 7                                                                             |
| יפה       | נ    | 24      | כן             | ספרדי       | 6                                                                             |
| ישראל     | ז    | 35      | כן             | חסידי       | 6                                                                             |
| לאה       | נ    | לא סומן | כן             | ספרדי       | 6                                                                             |
| ליאת      | נ    | 21      | לא             | ליטאי       | 5                                                                             |
| משה       | ז    | 35      | כן             | ליטאי       | 7                                                                             |
| מתן       | ז    | 24      | לא             | ספרדי       | 3                                                                             |
| נעמה      | נ    | 21      | לא             | ליטאי       | 5                                                                             |
| נעמי      | נ    | 21      | לא             | ספרדי       | 7                                                                             |
| רחל       | נ    | 38      | כן             | ספרדי       | 6                                                                             |
| ריקי      | נ    | 26      | כן             | ליטאי       | 6                                                                             |
| שני       | נ    | 21      | לא             | חרדי מודרני | 7                                                                             |
| שפרה      | נ    | 27      | כן             | ספרדי       | 7                                                                             |
| תהילה     | נ    | 43      | כן             | חסידי       | 7                                                                             |
| תקווה     | נ    | 47      | כן             | ספרדי       | 6                                                                             |

## כלי המחקר

כלי המחקר היה ריאיון עומק. בריאיון נבחנה חוויית המפגש בין העולמות והייתה העמקה בבחינת החוויה הסובייקטיבית מנקודת המבט החברתית-תרבותית, לרבות זיהוי אתגרים, צרכים וחסמים. השאלה המרכזית שהוצגה בראשית הריאיון הייתה: "ספר לי את סיפור הלימודים שלך ב... (שם המוסד) ועל התהליך של הפסקת הלימודים שם". שאלה זו נועדה לאפשר שיח פתוח על מכלול החוויות של המרואיינים בקשר ללימודיהם במוסד האקדמי. שאלות-משנה ספציפיות (אם לא עלו באופן ספונטני) התייחסו לבחירה ללמוד ("ספר על הבחירה לפנות ללימודי תואר. איך בחרת? מה הניע אותך ללמוד?"), לציוני הדרך ולנקודות המפנה בסיפור, לקשיים והתמודדויות ("מה היה לך הכי קשה? איך התמודדת?"), להשתלבות ומעורבות לימודיות וחברתיות, למפגש עם התרבות המארחת (איך הלימודים השתלבו בסיפור המשפחתי? ברקע האישי? מה במפגש חיזק או החליש אותך?), לדילמות (איך הרגשת עם תכנים ומסרים שם?), להשלכות הנשירה ולהמלצות. בנוסף, בסיום הריאיון נאספו מכל המרואיינים נתונים דמוגרפיים.

## ניתוח הנתונים

הניתוחים האיכותניים החלו בקריאת עומק חוזרת ונשנית של כל הראיונות, במגמה לזהות תמות מרכזיות ומבני עומק משותפים. בהמשך, בוצע ניתוח מסוג line-by-line coding בעזרת תוכנת Atlas-TI<sup>®</sup>. הקידוד שילב מאפייני top-down של ייצור מערך קודים ראשוני, בהתבסס על ממצאי הראיונות, ומאפייני bottom-up, שכלל את סריקת הראיונות וייצור קוד חדש בכל פעם שעלה נושא או מאפיין שטרם זוהה. הניתוחים כללו ניתוחי מופעים וניתוחי שכיחויות. במסע האינדוקטיבי והאבדוקטיבי בתוך גופי הנתונים חולצו קטגוריות המשמעות מתוך הנתונים, תוך חיפוש של קווי דמיון ושוני בין ההמשגות שעלו מניתוחם, לקראת בניית הסיפור של התופעה.

## הממצאים

ממצאי המחקר אשר יוצגו להלן עלו באמצעות ניתוח משווה וכן קיבלו ביסוס באמצעות קידוד קטגוריאלי של 65 משתתפי הראיונות. התמות יומחשו בעזרת ציטוטים נבחרים מדברי הנושרים.<sup>3</sup> הנושרים חשפו סיפורים אישיים שנשזרו בסיפורים אשר היוו חלק מקולקטיב. להלן תתואר דרכם משלב הבחירה ללמוד באקדמיה, דרך האתגרים והחוויית במהלך הלימודים ומערכת היחסים עם המוסד האקדמי ועד לתוצאות עזיבתם את הלימודים.

3 כל השמות הם בדויים, על מנת לשמור על חסיון המרואיינים.

## הבחירה לצאת ללימודים באקדמיה

ראשיתו של הסיפור בבחירה ללמוד באקדמיה. הממצאים מלמדים כי הבחירה נבעה ממניעים אישיים וחברתיים גם יחד. כבר בתיאור המניעים ליציאה ללימודים באקדמיה ניתן ללמוד על ההתמודדות של הסטודנטים החרדים כ"מהגרים" – "לא פה ולא שם", כלשון אחת המרואיינות. תיאוריהם מאופיינים בהיברידיות, מניעים המעוגנים בערכים האינדיווידואליסטיים-מערביים, כמו מניעי מימוש עצמי, מוסגרו בשיח המייצג את התפיסה החברתית-תרבותית של החברה החרדית:

**אלישבע:** לא בקטע של הקריירה, אני לא מאמינה שאישה צריכה לפתח קריירה... בקטע שאני אעשה משהו שאני אוהבת לעשות, אז אני אלך לעשות את זה...

בתיאור המניעים הכלכליים צוינו בשיח שני נימוקים הניזונים מערכים מרכזיים בחברה החרדית – לימוד תורה ומשפחה:

**אמונה:** תמיד רציתי בעל אברך, והיה חשוב לי שאני אהיה זאת שאוכל לפרנס. בשביל כזה דבר הבנתי שיהיה מאוד חשוב שאני אמשיך ללמוד, כדי בעצם להשיג מקצוע בעל מעמד מספיק לפרנסת משפחה, כשאני הגורם המפרנס כמעט היחיד.

**חנן:** למה אתה עושה תואר? למה אתה עובד? הרי למה אתה עושה תואר? בשביל שתוכל לגדל ילדים. הכול זה בשביל שתוכל לשרת את המטרה.

בזיקה להשתייכות לחברת מיעוט, המרואיינים הביעו שאיפה לשליחות למען הקהילה ולשינוי אישי המעוגן בשינוי חברתי:

**חנן:** החלום שלי זה ללמוד טיפול ואפילו לפתוח איזה שהוא מקום טיפולי למגזר החרדי, עם צוות דתי, מקצועי... אז באמת אני ארגיש שאני ממצה את מי שאני, תחושה של שליחות ועבודת קודש.

**שני:** אני חושבת שזה התפקיד שלי כחרדית להציג באור טוב את הקהילה שלי ואם צריך לחולל שינויים [...] וגם יכבדו אותי כי אני חרדית וכי אני עשיתי את התואר הזה, ונגיד מי שעשתה את הדוקטורט, אי-אפשר להסתכל עליה מלמעלה יותר.

## הסתגלות לתרבות החברה המארכת

המרואיינים ציינו תחושה של זרות וריחוק במפגש עם החברה המארכת. הם תיארו תחושה של הגעה לעולם שונה, זר, בעל כללים והתנהלות שונה מכפי שהכירו עד כה. העיסוק המתמשך בהשוואה בין העולמות העלה פערים רבים. התחושה תוארה כמהגר או אף תייר, העומד מופתע מול המפגש, יציאה מ"חממה" ל"עולם גדול", המאופיין בשיח זר:

**תקווה:** הגעתי ל[שם המוסד] והרגשתי שאני כמו... כמו קוביית לגו בלב מעצמה! מטרופולין... לא יודעת איך לקרוא לזה, בלב ניו יורק. ככה הרגשתי, כאילו אני נמצאת במנהטן... זה גם משהו שהיה לי קשה מאוד [...] גם זה שהרגשתי נורא אנונימית.

**מתן:** זה כמו שיגידו לך: "אין את המשפחה שלך יותר, לקחו אותם לאמריקה", ושימו אותך בתל אביב במשפחה חילונית. זה החיים שלך, ושם את צריכה לחיות, זהו.

ייקח לך ארבע שנים בכלל עד שתביני, שתרגישי שייכת, שתוכלי לעמוד ולדבר, שתוכלי להתנהל.

**אסף,** שבחר לפנות ללימודים אקדמיים באוניברסיטה לאחר שנים ארוכות בישיבה, סיפר על תחושת ההלם שחווה, בניגוד לתחושה בקבוצת השייכות בחברת המקור:

קודם כול יש את ההלם הראשון. את זה הרגשתי שבאתי לרישום וכל זה. אתה נכנס למקום, ואתה פיזית מקבל שוק מאיך שזה נראה – יש שם כמויות אדירות של אנשים ומכל הסגנונות והמינים, משהו הזוי. אתה יכול לראות ערבי ולידו חרדי ופתאום איזה תאילנדי... מבוגרים, צעירים... וזה גם הכמויות של האנשים... משהו אדיר. מי שלא רגיל מקבל סחרחורת רק מזה, וזה, אני חושב גם עשה לי קצת זרות ומין תחושה של לא שייך, כי שוב, זה היה כל כך אחר מהמראה של הישיבה היחסית קטנה והפנים המוכרות וזה. כי תבני, בישיבה יש איזה הווי כזה, משהו... לא יודע, חם, חזק, מין מלכד כזה... ואתה בא פתאום למקום ומרגיש מה זה מוזר. זה כאילו באת מגוש אחד ואתה הופך ליחיד, בודד.

**שני,** סטודנטית לסיעוד שגדלה בקהילה חרדית, תלתה את מוקד הקושי בפער שבמאפיין הקהילתיות:

אני חושבת שחילונים, בהשוואה לחרדים, לא מגיעים מקהילות. אני רגילה שאני מכירה איפה שאני גרה, ואיפה שלמדתי כולם מכירים את כולם. פתאום להגיע למקום חדש שכולן חדשות, זה מאוד מאוד מפחיד.

הדינמיקות החברתיות והרגשיות חברו לשיח שונה, שהוביל לחוסר הבנה והעמיק את תחושת אי-השייכות. המרואיינים תיארו פערים בשפה, בנושאי השיח ובסגנון הדיבור, שהובילו לתחושה של "לא רלוונטי" בחברה החדשה. מרואיינים תיארו עולם מושגים שונה שהוביל לתחושות אי-נוחות כלפי החברה המארחת וחוסר מסוגלות יחסית אליה. להלן כמה דוגמאות:

**משה:** זה גם תרבות חדשה, אז זה קשה [...]. בישיבה פגשתי קשת מאוד מצומצמת, איכותית, אבל... לא הייתי צריך לפגוש מגוון של אנשים. זה משהו שנותן לך ביטחון, שאתה מכיר את הקודים החברתיים, את נושאי השיחה... אתה חלק מהעניין, אתה רלוונטי מבחינה חברתית. שמה... הייתי די בצד.

**ליאת:** תארי לך אחרי סמינר – למצוא את עצמך בדבר כזה. המעבר היה ממש חד. אני יושבת בכיתה עם כל מיני בנות, לבושות בכל מיני סגנונות, כמעט כולן עם סמרטפונים, אינטרנט, מדברות על כל מיני נושאים, כמו פוליטיקה או תארים או כל מיני דברים ברומו של עולם. הרגשתי קטנה. פשוט קטנה לידן, כאילו הן היודעות והמבינות, שראו משהו בחיים, ואני מולן כמו איזה בוסר, שעוד לא פגשה את החיים.

**מתן:** הסלנגים של בחור ישיבה לא מתאימים לסלנגים בחוץ. אתה אומר לבן אדם: "אני אוחז", [ו]הוא לא מבין מה זה "אוחז" [...]. יש לך סלנג שלם שאתה צריך לנתק אותו ממך, כי הוא שייך לציבור מסוים. אין מה לעשות. עד היום אני יושב עם חבר'ה, [ו]הם אומרים לי: "יש לך דברים שרק בגלל שהיית בחור ישיבה, רק בגלל זה אתה מדבר ככה". אלף ואחת דברים, ואז אתה צריך למצוא את עצמך.

מהממצאים עולה כי ניסיון ההשתלבות במסגרת חדשה, שונה וזרה, היווה אתגר עבור רבים מהמרואיינים. חלקם סיפרו על תחושה של ניכור או ריחוק מצד הסטודנטים האחרים ועל תחושת בדידות מעיקה או קושי להתחבר, או כלשונה של

חדווה: "הרגשתי נטע זר שם בכיתה, כאילו 'מה אני עושה פה בכלל? אני לא קשורה למקום הזה'". חלק מהפערים התייחסו לטכנולוגיה:

**מתן:** ואז אתה לא מוצא את עצמך, ואתה אומר: "מה עשיתי? לאן הלכתי? מה אני עושה פה?" [...] אני עד לפני שנתיים לא ידעתי להשתמש באימייל, לא ידעתי איך לקרוא, איך להגיב לזה. ואתה לומד, לומד מושגים, בעולם הרגיל המושגים האלה הם אלף-בית.

**נעמה:** זה כמו לטוס לחו"ל... אתה לא יודע כלום. אני הרגשתי שיצאתי משדה כזה של חממה לפתאום... לעולם אחר.

לעיתים תוארו קשרים חברתיים רופפים כחוויה של פער בין העולמות, כפי שתיאר **אסף:**

התרגלתי לסוג חברים אחר, משהו יותר מהלב יותר קרוב, כמו אח, לא כמו שכן, שמבקש מחברת ושואל שאלות טכניות, ומחר בבוקר לא יכיר אותך כי אתה לא בקורס שלו יותר. אבל כן היו כמה חברים שהכרתי שנוצר קשר קצת יותר קרוב. נראה לי שזה קשור לעולמות ולמכנה המשותף. תכל'ס פגשתי אנשים סבבה, ואפילו הופתעתי מאנשים שנראים רחוקים, כאילו מבחינה רוחנית, והם דווקא מכבדים ואפילו שומרים כמה דברים. אבל עדיין, אם אתה עוצר רגע וחושב על כל החברים שלך, אתה כן מרגיש צביטה בלב.

היבט נוסף בפערים בעולם המושגים נוגע לערכים שונים. "כל אחד עושה מה שבראש שלו", השתומם אסף, ותיאר הבדלים בתפיסה החינוכית-תרבותית ופער מהותי הן בקשר למטרה הלימודית והן בקשר ליחסים בין הלומדים; היו אלו הבדלים בין תרבות קולקטיביסטית לתרבות אינדיבידואליסטית, מאפייני תרבות שלא היו מוכרים לו ושנחו בעיניו כחוסר אכפתיות מצד החברה המארחת:

זה אפילו לא מתחיל. בישיבה זה לא "לומדים". זה לא שכל אחד עובד על התעודה שלו. זה כאילו מטרה אחת משותפת. כולם מרגישים יחידה מובחרת שכל אחד תורם לה, וגם יש את הצוות והרבנים וכל האווירה מסביב, שאתה מרגיש נטוע, אתה שייך. ובלימודים באוניברסיטה פתאום הרגשתי מה זה להיות תלוש. אתה יחיד ופועל בשביל עצמך בלבד, בשביל התעודה שלך, בשביל הכסף של עצמך. אתה יכול פתאום להרגיש אפילו תחרות עם השני ומן ריצה ליעד, שנראה מי יגיע יותר גבוה. זה משהו אחר. זה כאילו האוניברסיטה מביאה את עצמה עם התרבות שלה ועם האירועים בסגנון שלה, תוכניות, מסלולים... ומי שרוצה – שיתאים את עצמו, ומי שלא – לא. אין איזה לחץ או משהו לקחת חלק. תכל'ס אפשר לבוא פשוט ללמוד וללכת הביתה. אף אחד לא מכתוב, ואף אחד לא בוחן. אתה לבד עם ההחלטות שלך, ותעשה מה שאתה רוצה. בכלל, הקטע הזה שכל אחד עושה מה שבראש שלו, זה גם קטע תרבותי. לא אגיד לך שחרדים כאלו ממושמצים... אבל יש איזו הסכמה שיש כללים, ויש הנהגות, יש כיוון. זה לא משנה אם אתה נשמע או לא, אבל הכיוון הוא ברור. יש איזו אמת. וכאן – כאילו "תעשה מה שאתה רוצה", וזה גם לא אכפת לאף אחד. אתה לא נושא, ואתה לא מעניין אף אחד. תמשיך לעבוד על הקריירה שלך, תסיים ותפנה מקום לאחרים.

## הסטודנט החרדי מול הקהילה החרדית

מעבר להתמודדות של הסטודנט החרדי מול החברה החדשה שאליה הוא נחשף במסגרת האקדמית, קיימת חזית נוספת של מערכת יחסים, והיא מול חברת המקור

שלו, המשפחה והקהילה. כרבע מהמרוויינים כללו בסיפוריהם תחושת זרות מוגברת בחברה החרדית, חברת המקור שלהם, בהיותם סטודנטים באקדמיה:

**ליאת:** אני לא ממש יודעת להסביר מה זה עושה לך, לעולם שלך הישן והטוב והמוכר, כי באותו זמן לא הרגשתי כל כך רע. ההתלהבות כאילו משכה אותי, אבל, בעיקר כשהייתי חוזרת הביתה ועוד יותר כשהייתי פוגשת חברות או שכנות, הבנתי שמהו קורה לי ואני משתנה, וזה הפחיד אותי.

הגברים החרדים העידו על קונפליקט בבחירה בצעד שעדיין נתפס בקהילה כסטייה מהאידיאל. מצד חברת המקור, הפונים ללימודים אקדמיים נתפסים כשוליים, בעוד האליטה על פי תפיסת הקהילה היא המתמידים וחברת הלומדים במסגרות הישיבתיות:

**משה:** לגדול בתורה, להעביר את המסורת של התורה, אין דבר דגול מזה, ולדעת שזה העיקר בחיים. ללמוד את התורה כדי לקיים אותה ולהאמין בזה עד הסוף. כל מה שנראה נוצץ מבחוץ, הוא נוצץ רק מבחוץ, הוא לא... הוא לא יכול להיות יותר נוצץ ממה שבן ישיבה יכול להגיע אליו.

משמעות הפערים באה לידי ביטוי בהרחקה ובהתרחקות:

**יאיר:** עם הזמן הלימודים די השתלטו לי על הסדר יום והלימוד בישיבה נדחק, את יודעת איך זה – מלא נסיעות ומבחנים וחוזר עייף. ככה שהחברות שלי הבינו את הכיוון ו... עזבו אותי.

**בנימין:** החוויה החברתית שלילית, כי הייתי עסוק בלהסתיר את העובדה שאני לומד. אני חושב שלא רציתי להתמודד – לא עם המבטים, לא עם השאלות, לא עם הוויכוחים. מכל הסיבות האלה החוויה החברתית שלי נפגעה, למרות שבאופן אישי הייתי שלם. אני לא משתף אף אחד, כי אני מתפתח בחברה שלא יכולה להבין ולהכיל את זה, אני מתפתח בחברה שתופסת את העניין הזה כמשהו חריג ולא מקובל, חברה סגורה במובן מסוים. לכן אני חושב שאין צורך לשתף, שלא יצא מזה שום דבר.

**יוחאי,** שניסה לשלב לימודים אקדמיים עם לימודיו בישיבה ולא עמד בכך, ציין: "אם אסכם את דבריי, בעצם נוצרה מציאות שאני לא מהחברה של [שם המוסד] ולא מהחברה של הישיבה. אני לא פה ואני לא שם".

ההתמסרות לדרישות הלימודיות נתפסת כנמצאת בקונפליקט עם ערכי קבוצת המקור, בפרט בנוגע למקומה של האישה במשפחה:

**יפה:** אישה חרדית רואה את עצמה שונה באוניברסיטה מכל [אחת], כי הלימודים נמצאים בכלל אי-שם, הם ממש לא הראשונים, וגם לא במקום שלישי...

בניתוח הראיונות עלו אילוצים משפחתיים שהקשו על המרוויינים את העמידה בדרישות התואר. מבין המרוויינים שצינו אתגרים על רקע ריבוי המטלות, רובם המכריע היו נשים. נראה כי במהלך תקופת הלימודים חווה הסטודנט החרדי ריבוי אתגרים. מן הצד האחד, הוא נפגש בהלם תרבות אקדמי – עולם לא מוכר ולא מובן, הן בהיבט הלימודי והן בהיבטים התרבותיים והחברתיים. מן הצד השני, הוא חווה אתגרים מבית, ובכלל זאת דרישות ואילוצים של המשפחה ולחץ כתוצאה מפערים מול חברת המקור.

## "ערכיהם" מול "ערכינו"

כמעט בכל אחת מן התמות שזוהו עלו סתירות ערכיות בין העולמות. תחושות חוסר רגישות לערכים היקרים להם העמידו את המשתתפים בחוויות קונפליקט בין הנאמנות לעולם החרדי וערכיו ובין ההשתלבות האקדמית. יש שצינו סגנון ביטוי של מרצים כִּמה שהעמיד אותם, כסטודנטים חרדים, במבוכה או בכעס, כמו למשל שימוש בשפה גסה, ויש שסיפרו על תכנים שנחו קונפליקטואליים לזהותם החרדית. אלישבע הייתה סטודנטית למדעים, עד שהחלה לחוש בסתירה בין הלימודים האקדמיים לבין זהותה החרדית:

אני פשוט לא יכולתי... אין, לא הייתי מסוגלת. היו שיעורים שהייתי יוצאת... אין, לא הייתי מסוגלת לשבת שמה. זה מנותק, זה מנותק. זה מנותק מהחיים שלך, ממה שאתה מאמין בו. אז כנראה שבנוסף להכול... איפה זה קשור אליך כל המדע הזה? אני חיפשת את זה... הרגשתי כלא אמונה. כ-ל-א. שמו אותי בכלא. התפילות שלי בחיים לא היו כאלה טובות. כל היום הייתי בוכה. כי לא ידעתי מה לעשות.

עליונותה של התורה על פני כל תחום ידע אחר, עליונות שאינה ניתנת לערעור, היא מרכז אמונתו של החרדי. מסיפורי הסטודנטים עלה כאב על מקרים שבהם הושוותה התורה לענפי מדע שונים, אמיתותה הונמכה או הייתה התייחסות מזלזלת כלפי גדולי תורה או דמויות מן המקרא. במקרים כאלה הסטודנטים חשו תחושות רגשיות קשות, כגון עלבון וכעס, אשר רק לעיתים בוטאו בקול רם. לאה, שתיארה את עצמה כטיפוס מוחצן שאינו חושש להביע את דעתו, סיפרה על אחד האירועים שבהם בחרה למחות בגלוי כאשר דבריו של המרצה פגעו לתפיסתה בערכי התורה. משפטי הסיום שלה לתיאור אירוע זה משקפים עת עוצמת החוויה ועומק הרגישות סביב עולם הערכים:

יכלו להעיף אותי, אבל זה לא עניין אותי. זה ממש לא עניין אותי. אתה לא תדבר ככה על התורה הקדושה, אתה לא תדבר ככה על גדולי ישראל.

**אסתר** ביקשה בריאיון להבהיר את מקומם המהותי של הערכים בעולמו של הסטודנט החרדי:

תראי, אני חושבת שמי שיש לה עולם ערכים כמו שלנו, החרדים, לא יכולה לכופף אותם ופתאום לוותר על כל מיני דברים, כי זה לא... זה לא תחביב. את מבינה? לפעמים כשמגיעים למקום, כן מתגמשים ועושים דברים אחרת כדי להשתלב, אבל לא כשיש מולך תורה שמגדירה גדר ברורה, ואין כזה דבר לעקוף ולעבור.

מן הראיונות עלתה חוויה של מצוקה, בעקבות חשיפה לתוכני לימוד ומסרים שאינם עולים בקנה אחד עם עולם הערכים של הציבור החרדי. חשיפה זו העצימה את תחושת חוסר ההתאמה והקונפליקט:

**איילת:** וגם מבחינת התוכן הלימודי, היו שיעורים ממש שדיברו נגד חרדים, הראו סרטים שלא התאימו בשום אופן! התכנים היו מתחת לכל ביקורת מבחינתי, זה סחט ממני הרבה כוח רגשי להמשיך. כל הזמן הייתי במלחמה עם עצמי, למרות ששאלנו רב, והוא אמר שזה בסדר, ואני יכולה להמשיך. אבל אני ידעתי מההרגשה הפנימית שלי שזה פשוט לא מתאים לי, ועם ההרגשה הזאת הלכתי.



**חנן:** היו קורסים שעוררו ויכוחים באמונה. לדוגמה, אני זוכר שדיברנו [על] משהו בתחום הפסיכולוגיה, על תהליכי בחירה בחיים, וגם בפילוסופיה – על פרדיגמות וכל מיני כאלו... והמרצה לא חסך את עמדתו גם בסוגיה כמו מציאות הבורא בעולם ותכל'ס דיבר שם דיבורי כפירה... אני זוכר שחשתי חוסר נוחות, ושאלתי את עצמי למה אני צריך את זה? כרבע מהמרואיינים דיווחו כי הניסיון שלהם להשתלב ולהתאים לאורח החיים במוסד המארח היה כרוך במה שהוגדר על ידיהם כירידה רוחנית בזמן הלימודים:

**לאה:** מי שהולך לאקדמיה צריך לדעת שזה ירידה! וזו ירידה קצת תלולה, ואני הרגשתי את זה. פתאום אני מרשה לעצמי קצת לצחקק... דיבור קצת זול, שאני לא רגילה אליו, והכול בשם האקדמיה.

**אסף:** משהו בך מתחיל לקבל סגנון אחר, כי המסרים שאתה מקבל – תדאג לעצמך, תגיד מה שאתה רוצה, תעשה מה שאתה רוצה, אל תעשה חשבון... זה... קצת סותר דברים שמחנכים אותנו.

**ליאת:** לאט לאט, בלי שממש שמתי לב לתהליך, התחלתי להוריד מעליי כל מיני דברים שהתרגלתי ולאמץ דברים חדשים, שמראש היו פחות הסגנון שלי [...] ואם את לא שם, את כאילו בחוץ... ואני רציתי מאוד להיות בפנים...

**נעמי:** אני יושבת שם ומרגישה נורא. איך זה מסתדר עם הרב שאתמול שמעתי שיעור שלו? ואיפה הרעיונות של צניעות?

**תהילה** סיכמה את הזיקה בין הניכור לנשירה: "אני לא אמכור את הנשמה שלי בשביל תואר. גם כן עזבתי".

כמה סטודנטים קישרו פגיעה בהישגים לימודיים לעמידתם על עקרונות רוחניים. למשל, **ריקי** סיפרה על מרצה שלא קיבל את ההקפדה שלה ושל חברתה על הלכה של "ייחוד" (איסור הלכתי שלפיו אסור לגבר ואישה לא נשואים לשהות לבדם בחדר) ועל הציון שנפגע לדעתה בעקבות כך:

הבניין היה חשוך ועזוב. היא אמרה לו שהיא יושבת מחוץ לכיתה וזה עצבן אותו [את המרצה] כל פעם. אני גם יושבתי איתה שהיא לא תהיה לבד, ובסוף הוא העביר את שתינו ב-60. והוא התעצבן עלינו – "מה זה כל החרדיות האלה?" ו"מה זה כל השטויות האלה?" והוא העביר את שתינו איך שהוא ב-60.

במקרה אחר, **לאה** סיפרה על סירובה לעמוד ולהרצות בפני גברים במסגרת אחת המטלות שקיבלה:

כשאני הגעתי למרצה הזאת ואמרתי לה שאני לא עומדת מול גברים – קצת רגישות תרבותית, למה את צריכה להוריד לי נקודות על העבודה? אז היא הורידה לי כי "את צריכה לעמוד מול גברים ולהרצות". אמרתי לה: "אני 'ייהרג ובל יעבור' כנראה את לא מבינה, אני לא עומדת..." אז היא הורידה לי נקודות, וזה פגע לי בתואר הראשון. מישהו מבין אותך שאת חרדית??!!

סוגיית השילוב המגדרי התבטאה הן בסיפורי הגברים והן בסיפורי הנשים:

**אסף:** קודם, אתה חשוף למראות שלא היית רגיל, ואתה לא רוצה להיות רגיל. נשים שמסתובבות, מראות לא צנועים, כל מיני דברים שאין לך שליטה עליהם, והם בטח משפיעים עליך.

**רחל:** אני אישה חרדית לגמרי, שנראית חרדית, ולא מתאים לי שגבר ישב לצדי או שאני אביע את דעתי באופן חופשי בישיבה מעורבת, לא במעגל ולא סביב שולחנות.

בחלק מסיפורי הסטודנטים נשמעו תיאורים על זלזול, יחס מפלה לרעה, הנמכה ותחושה של רצון "לנרמל" את החברה החרדית, בפרט מצד מרצים, חוויות של דעות קדומות או ניכור כלפיהם כחרדים. דברי המשתתפים ביטאו תחושה של קבוצת מיעוט בתוך קבוצת הרוב:

**שפרה:** היא [המרצה] נתנה עצות ייעול איך עוזרים להתמכרויות, ו[ב]חלק מהמאמר היה כתוב לתת עזרה לאוכלוסיות נחשלות, כמו אתיופים, כמו ערבים, כמו חרדים... ואנחנו, כשקראנו את זה התעצבנו. איך את מביאה לנו דבר כזה?

תחושה זו של חוסר הכלה התאפיינה פעמים רבות בשיח קולקטיבי ובלשון רבים – "הם" מול "אנחנו":

**חנן:** הדרישות היו מאוד גבוהות, גם הניסיונות שלנו לבקש שיתחשבו בנו, כבעלי משפחות, וגם כחרדים שנחשפים לראשונה לשיטת למידה מהסוג הזה כמו שקיים באוניברסיטאות ובכלל, לא מאוד הזינו ושינו דברים. הם תמיד חזרו ואמרו שמצופה מאיתנו כמו שמצופה מאחרים בסניפים האחרים שלהם הלא חרדים, והרמה היא גבוהה, ומי שלא מתאים לו שיעשה את החשבונות שלו בעניין. אז בתקופה הזו הרגשתי שכל יום זה מבחן מבחינתי אם אני נשאר או לא.

**חנן** נשר מלימודי תואר שני בעבודה סוציאלית בעקבות חוסר הצלחתו לעמוד בדרישות הלימודים על רקע ריבוי מטלות החיים. בדבריו ניתן לחוש בכעס ובכאב על חוסר ההכלה, התנהגות "צבועה" מבחינתו ביחס לערכים המוצהרים ולהבטחות של החברה המארכת:

חבורה של צבועים. מלמדים אותך על אמפתיה, הכלה, מושגים כאלו גבוהים של עזרה ותמיכה בחלש... ורגע אחר פשוט אטומים לשמוע... "אתה כנראה לא מבין מספיק את דרישות המקצוע" [טון מזלזל]... כאילו תחושה של ניצול כזה... סוג של ציד שעשו לנו על מנת שנסכים להיכנס למערכת הזו תחת הבטחות על גמישות מרבית... וכאילו הסתכמו להם במין גישה צבאית חסרת פשרות לקושי בלתי הגיוני... האם זה היה אמור להפוך אותי לעובד סוציאלי טוב יותר...?

## השלכות הלימודים והנשירה

מן הממצאים עלו השלכות פסיכולוגיות לתהליך שחוו הסטודנטים החרדים שנשרו מהלימודים האקדמיים. הרוב המכריע של המרואיינים דיווחו על קושי נפשי, כולל דכדוך ודיכאון, חרדה, תשישות ותסכול. תוארו פגיעות בהערכה העצמית או בתחושת השליטה. עם זאת, ניתן היה למצוא בדיווח הרטרופקטיבי של המרואיינים גם עדויות להשלכות חיוביות לתהליך. חלק מהסטודנטים ציינו כי היחשפות לגוונים שונים בחברת הרוב סייעה להם והיותה חוויה מצמיחה, כפי שסיפרה **הינדי**:

להכיר אנשים חדשים, דעות שונות, גם להתחבר לאנשים שבחיים לא חשבת שתתחברי אליהם, זה משהו שעשה לי טוב, ואני בקשר עם הבנות האלה עד עכשיו [...] זו הייתה

חוויה מאוד טובה, מאוד בריאה בשבילי. אני מרגישה שהיא פתחה אותי, כי הייתי ביישנית כזאתי ושקטה ולא מדברת, ובאמת בשנים האלה באמת אני מרגישה שצמחתי למעלה.

היו שצינו השתלבות חברתית חיובית במידה מסוימת במסגרת האקדמית. רובם תלו את הסתגלותם ברקע "פתוח" יותר שממנו הגיעו או באישיותם:

**ישראל:** תראי, אני מסתדר עם כל סוג של האוכלוסייה, מחרדים יותר ממני ועד ערבים וצ'רקים. אני יכול לזרום עם כולם ולהתממשק עם כולם, והכול בסדר. ואוקיי, היחסים שלנו בסופו של דבר הם חברות לספסל הלימודים, אז לא באמת בעייתי מבחינתי. אין ספק שאף אחד מהם לא מהווה בעיניי מודל וסמל.

**אמונה:** אני טיפוס, ככה אני רואה את עצמי, טיפוס מאוד... טיפוס מאוד פלורליסטי. אני לא מסתכלת על כל אחד, לא אם הוא שונה בדעות ממני או בהשקפה. עדיין ראיתי את זה כמשהו מאוד טבעי, ומאוד בסדר, זה בסדר שזה ככה, זה לגיטימי לגמרי.

**בנימין,** שגדל בקהילה בחו"ל, סיפר כי יציאה ללימודי תואר תאמה את הרקע החברתי-תרבותי שלו:

אני מרגיש טוב עם עצמי שאני לומד תואר, כי זה חלק מהתרבות שלי זה מה שקיבלתי בחינוך המערבי [...]. גדלתי באירופה, זה לא דברים שהפריעו לי.

תנאי זה זיכה גם בהתחשבות מיוחדת מצד הישיבה לפנות ללימודים אקדמיים:

**יוחאי:** פניתי לרב נ', ראש הישיבה, וסיפרתי לו שאני רוצה לעזוב את הישיבה לטובת לימודים אקדמיים. הרב מאוד הבין אותי, ובעיקר מהרקע ה"חוצניק" ממנו אני בא. בישראל הכרטיס של "חוצניק" בחברה החרדית פותח את כל המחסומים.

בין תגובות הסטודנטים, מעניינת תגובתה של **אסתר**, שסיפרה כי החשיפה לתרבות הכלל חיזקה את זהותה האישית והתרבותית:

זה נשמע מוזר מה שאני אומרת, אבל ההיחלשות הזאת בערכים שלי והפתיחות הכפויה לכל מיני דברים שהעניינים שלי ראו, באופן עקיף, אפשר להגיד שחיקו את הזהות שלי כחרדית. כי... בעצם הנקיפות מצפון האלו הציפו אותי במחשבות שקודם לא היו במודעות שלי, ומצאתי את עצמי שואלת שאלות, כמו: "מי אני?" "מה הגבולות שלי?" "מה מתאים לי, ומה לא?" "איך אני נתפסת בעיני אנשים?" "מה מאיים עליי?" ועוד כל מיני שאלות כאלו. במילים אחרות – אני חושבת שעברתי טלטלה מסוימת, וזה גרם לי לרצות לחזק את היסודות שלי, כך שמצד אחד בעצם הלכתי אחורה במושגים שלנו, נפתחתי יותר לעולם, אולי עשיתי דברים פחות מקובלים... אבל מצד שני, אני חושבת שמהו בזהות שלי התחזק, אולי מין גאווה יהודית כזו... לא יודעת. לפעמים זה היה מעניין לפגוש את מה שיש "מאחורי הגדר" ולהחליט שזה לא בשבילי.

## דיון ומסקנות

המחקר הנוכחי ביקש להעמיק את ההבנה של אתגרי ההסתגלות וההשתלבות של סטודנטים חרדים מנקודת המבט החברתית-תרבותית. סיפוריהם של סטודנטים חרדים שנשרו מן האקדמיה הציפו חסמים אידאולוגיים, תרבותיים וחברתיים אשר השפיעו על הסתגלותם והעמידו אותם במקרים רבים בקונפליקט בין שימור

זהותם להשתלבותם בחברה המארכת, פערים אשר הובילו את חלקם לבסוף לנסיגה ממסגרת הלימודים.

סקירת הספרות הדהדה בממצאי המחקר, אשר מעניקים משמעות וקול לפערים התרבותיים בין חברת המקור של הסטודנטים החרדים לתרבות המוסד המארח. פערים אלו נחו כמעמידים את זהותו של הסטודנט החרדי במבחן ומעמתים אותו מול ערכי תרבות זרה לו. תפיסת השונות והפער בין מאפייני התרבות הקולקטיביסטית שממנה מגיע הסטודנט החרדי לבין התרבות האינדיווידואליסטית במוסדות האקדמיים המארחים באה לידי ביטוי במגוון תמות. שונות זו נמצאת, לפי המשתתפים, במאפיינים היסודיים של המסגרת הלימודית. במסגרת הלימוד האקדמית פועל היחיד כאינדיווידואל מוכוון הישגיות, החותר להתפתחותו האישית ולרכישת תעודה, ערכים שנראה כי אינם תואמים את ערכי חברת המקור, שתוארו בהנגדה במונחים קולקטיביסטיים.

ספרות המחקר מתארת מצב שלפיו ערכים אשר נתפסים בהערכה בחברה המערבית ובאים לידי ביטוי במוסדות ההשכלה הגבוהה עשויים להיות שונים מאידיאלים דתיים שמרניים ואף לסתור אותם (Myry et al., 2013; Novis-Deutsch, 2016; Lifshitz, 2016). מממצאי המחקר הנוכחי אכן עולה תפיסה המעידה על פערים בין התרבויות ועל הסתייגות מהקרבה של אידיאלים דתיים שמרניים לטובת הלימוד באקדמיה. גם כשצוינו ערכים מערביים-מודרניים, כמו למשל מימוש עצמי או שגשוג חומרי, כמניעים לפנייה ללימודים אקדמיים, הובהרה גישה שהבדילה את תפיסת הסטודנטים מהתפיסה המערבית, ולפיה לא צריך לשאוף לפיתוח קריירה. לחלופין עלו מן הסיפורים תיאורים היברידיים של מניעים אוניברסליים, אך עם זאת בעלי גוון ייחודי הנגזר מערכי התרבות החרדית, או מניעים ייחודיים עם זיקה לחברה החרדית, כגון שאיפה לשינוי חברתי על רקע תמורות בחברה החרדית או רצון של נשים לפרנס בית של תורה.

עוד עלה מן הראיונות כי ערכי החברה המערבית הפוסט-מודרנית והליברלית נתפסו כאיום על ערכי המסורת, כמו בסוגיה הרגישה של איום על עליונותה של התורה. קבוצת הרוב הפגישה את הסטודנטים החרדים עם ערכים שונים ודרכי התנהגות אחרות, המבוססים במידה רבה על חקירה עצמאית וחשיבה ביקורתית, שאליהן לא הורגלו, ואשר אילצו אותם למעשה להסתגל אליה (אשל ואחרים, 2007; Myry et al., 2013). אותה "עצמאות" תוארה על ידי המשתתפים בהשתוממות כתפיסה חברתית זרה ביחסים בין היחיד לקולקטיב, מאפיין תרבות שאינו מוכר לסטודנט החרדי, ושאינו נחוץ בעיניו כחוסר אכפתיות מצד החברה המארכת.

ממצאי המחקר העלו שימוש בשיח קולקטיבי, אשר בא לידי ביטוי בביטויים שכיחים של "אנחנו" מול "הם", הזדהות עם ערכי חברת המקור, ייצוג מרצון של הקהילה ותחושת סולידריות. ממצא זה עולה בקנה אחד עם תאוריית הזהות החברתית (Tajfel, 1986; Turner, 1986), שלפיה קבוצת מיעוט שנמצאת בקונפליקט עם קבוצת הרוב תיטה לראות במגעים עם קבוצת הרוב יחסים בין-קבוצתיים, ולא יחסים בין-אישיים (אשל ואחרים, 2007; Lefdahl-Davis & Perrone-McGovern, 2015). נראה כי במקרים

כמו המקרה דנן, שבהם היחסים שבין תרבות הרוב לתרבות המיעוט מאופיינים בהתנגדות (זיכרון וכהנר, 2012; מרציאנו וקאופמן, 2012), השייך הקבוצתי בולט יותר בזהותו של הסטודנט. ייתכן שהגבולות המתוחים שבין התרבויות מקשים על הסטודנט החרדי להיפתח לערכים זרים ולתרבות שונה. מספרות המחקר עולה כי תחושה זו עשויה להוביל את הסטודנט לעמדה שלפיה שתי התרבויות וסגנונות הזהות השונים אינם יכולים "להתכנס" יחד, ועליהם להישאר נפרדים (Tadmor et al., 2009), ובכך מועצם הקונפליקט שאותו הוא חווה, ויכולת ההסתגלות פוחתת בהתאמה.

המסגרת המושגית בבסיסו של מחקרנו מתייחסת לסטודנט החרדי כאל מהגר העובר בין תרבויות. אולם נראה כי כאשר תהליך השילוב נוגע לסטודנט מהחברה החרדית, אין מדובר ב"הגירה" ניטרלית, אלא ב"הגירה" מתרבות של קבוצת מיעוט לתרבות רוב, שתי תרבויות המצויות בעמדות קונפליקטואליות זו לזו. ממצאינו מהדהדים בספרות המחקר העוסקת במוטיבציה של סטודנטים מקבוצות מיעוט להשתלב באקדמיה. במחקר שבחן את השתלבותם של סטודנטים ערבים מול סטודנטים אתיופים במוסדות להשכלה גבוהה בישראל (אשל ואחרים, 2007), נמצאו פערים בין הקבוצות. בשונה מהאתיופים, שכקבוצת מהגרים שאפו להתקבל על ידי הרוב ולהשתלב בתוכו, הסטודנטים הערבים שאפו לשמר את זהותם הלשונית, התרבותית והלאומית. המסקנה שעלתה ממחקר זה הייתה שההשתלבות של סטודנטים מקבוצות מיעוט נעוצה במוטיבציית ההשתלבות ובשאיפות הזהות שלהם. מסקנה זו מחוזקת בממצאינו, המעידים על מרכזיות שאיפות הזהות בתהליך ההשתלבות של הסטודנטים החרדים במסגרת האקדמיה.

חויית השונות של הסטודנטים החרדים מתעצמת על רקע תפיסת שיוכם התרבותי כגורר יחס מפלה לרעה, הנמכה ותחושה של רצון "לנרמל" את חברתם, שנתפסת כ"חשוכה" ו"פרימיטיבית". על רקע זה, עולה מן הממצאים כי סתירות בין העולמות ותחושת חוסר רגישות לערכים היקרים להם העמידו את המשתתפים בחוויות קונפליקט בין הנאמנות לעולם החרדי וערכיו ובין ההשתלבות האקדמית. החוויה אופיינה בתחושה שהמרצה פונה אליהם כאל נציגי החברה החרדית, ולא כיחידים העומדים בפני עצמם. ספרות המחקר מלמדת כי אתגרים על רקע מאבק בדעות קדומות פוגעים בתחושת שימור הזהות של הסטודנט ומעמיקים את קשיי הסתגלותו (Zhou et al., 2008), וכי לסגל האקדמי במוסדות להשכלה גבוהה תפקיד חשוב בשילובם של מיעוטים בעלי מעמד נמוך (Beuckelaer et al., 2012). אחת המסקנות היישומיות העולות מספרות המחקר היא שפיתוח זהות קבוצתית של סטודנטים, לצד שימור זהותם המקורית, עשוי להגביר את הזדהותם וסיפוקם של הסטודנטים החרדים ולשפר את הסתגלותם למוסד הלימודים (אשל ואחרים, 2007). ממצאי המחקר הנוכחי עולה כי הנשירה של סטודנטים חרדים מתרחשת במצב רגיש תרבותי, שבו בולט המתח בין שינוי לשימור חברתי-תרבותי, לצד אתגרים מרובים, שחלקם אופייניים לסטודנטים ככלל וחלקם ייחודיים. במצב זה יש לבחון את התנאים שיאפשרו פיתוח זהות של סטודנט, לצד שימור רכיבי זהות חברתיים-תרבותיים של

חברת המקור. ממצאי המחקר הנוכחי נראה כי שלושה תנאים עיקריים נדרשים כדי שסטודנטים המגיעים מתרבות שונה מאד מזו של המוסד המארח יפתחו, לצד חלקי זהותם האחרים, גם זהות של סטודנטים, מבלי שהדבר ילווה בקונפליקטים: ראשית, מניעה של "הלם תרבות". גישות חדשות מרחיבות את המושג "הלם תרבות" וכוללות בתוכן גם את ההסתגלות הפדגוגית של סטודנטים השוהים במסגרת תרבותית לא מוכרת (Riolfi et al., 2012; Zhou et al., 2008). אי-לכך, נחוצה הכנה ראויה להתמודדות עם אתגרי ההסתגלות במפגש החינוכי-תרבותי.

התנאי השני הוא רגישות תרבותית מכילה. הספרות מלמדת כי ככל שרמת המחויבות הדתית של סטודנטים הייתה גבוהה, הם נמצאו בסיכון גבוה יותר לחוש ניכור וחוסר שביעות רצון במוסד הלימודי (Mayhew et al., 2014 ; Novis-Deutsch, 2016). ההמלצות למדיניות של מוסדות אקדמיים במקרה של שילוב מיעוט דתי מתחדדות נוכח תיאורי תחושות חוסר האמון של המרואיינים כלפי מי שלא פעלו להתאים עבורם את תוכנית הלימודים ולחדד את רגישותם התרבותית של חברי הסגל האקדמי בעניינם, תחושות שהובילו לבחינה מחודשת של בחירתם בלימודים באקדמיה.

התנאי השלישי הוא ערנות לסוגיות של שייכות חברתית, אשר בלטו במרכזיות בממצאים. גם בספרות המחקר נמצא כי לתחושת השייכות ישנה השפעה רבה על תהליך ההסתגלות של בני קבוצות מיעוט לקבוצת הרוב ולדרכי ההנהגות שלה (אשל ואחרים, 2007), ונמצא כי לתחושה זו יש השפעה חיובית מובהקת על מצבם הרגשי, על הערכתם העצמית ועל הישגיהם של סטודנטים מקבוצות תרבותיות שונות (קריבוב, 2020). המחיר החברתי שמשלם הסטודנט החרדי על רקע שייכותו לחברה שאינה יכולה להבין ולהכיל את הבחירה בלימודים אקדמיים, מה שכרוך לעיתים אף בזלזול או הרחקה מצד הקהילה או המשפחה, עלול להיחוו כדיסוננס בין זהות הסטודנט לבין רכיבי הזהות הנוספים. הקונפליקטים בזירות מקבילות – מול החברה המארחת ומול חברת המקור – עלולים להוביל את הסטודנט לחוות אי-שייכות חברתית. לפיכך, הגברת תחושת השייכות מצד המוסד האקדמי עשויה להיות בעלת חשיבות להסתגלות המיטבית.

לסיכום, ממצאי המחקר מעלים כי הסטודנט החרדי נאבק על שימור זהותו יחד עם השתלבות בחברה המארחת וחווה פעמים רבות קונפליקט בין הנאמנות לעולם החרדי וערכיו ובין ההשתלבות האקדמית. משום כך, בנוסף לדגמים מוקדמים של "כור היתוך" המתמקדים בשאיפה להיטמעות, מוצע לפתח במפגש החינוכי-תרבותי באקדמיה הזדמנויות לפיתוח זהות של סטודנט, כך שתתאפשר חוויית למידה דינמית והיכרות מצמיחה.

לבסוף, נציע מספר הצעות למחקרי המשך בתחום. המחקר הנוכחי הוא מחקר רטרוספקטיבי, שבחן את סיפוריהם של סטודנטים חרדים נושרים אשר הביעו נכונות לשתף פעולה ולחשוף את סיפורם. ייתכן שישנן קבוצות אשר לא נכללו במחקר, כגון חרדים המשתייכים לקהילות סגורות יותר, שלא נחשפו לקיומו של המחקר, וסיפוריהם לא נכללו בו. מוצע להמשיך במחקר אורך שילווה סטודנטים

חרדים במהלך לימודיהם לתואר ויבחן גורמים שעשויים להשפיע על חוויותיהם בזמן התרחשותן. מחקר רחב היקף במתודולוגיה כמותית יאפשר לזהות הבדלים בין קבוצות לפי משתנים, כגון: מגדר, גיל, תחום לימודים ומוסד לימודים, וכן יוכל גם לבחון את היקפן של תופעות שנמצאו במחקר הנוכחי, כגון חוויות של הלם תרבות או קונפליקטים זהותיים בקרב סטודנטים חרדים וכן בקרב קבוצות מיעוט נוספות באקדמיה. לבסוף, מחקר המשך יוכל להתמקד בקבוצות משלימות שהן ה"שותרות לזירה" במוסדות האקדמיים, כגון: קובעי המדיניות, חברי סגל וכן סטודנטים שאינם משתייכים לחברה החרדית. ממצאים הקשורים לעמדותיהן של קבוצות אלו עשויים לסייע לבחון היבטים נוספים, להעמיק במשמעות הממצאים ולהרחיב את ההמלצות שעלו במסגרת המחקר הנוכחי.

## מקורות

- אשל, י', קורמן, ג', זהבי, נ' וסבית, ח' (2007). ממדים של הסתגלות לאוניברסיטה בקרב קבוצות מיעוט: אסטרטגיות של התאמה תרבותית ותפיסת עמדות הרוב בעיני סטודנטים ערבים ויוצאי אתיופיה. **מגמות, מה**, 53–74.
- בן יאיר, י' ורונאל, נ' (2014). מהגרים בארצם: נוער חרדי במצבי סיכון ונתק חברתי. **חברה ורווחה, לד**, 51–71.
- בראון, ב' (2017). **מדריך לחברה החרדית**. עם עובד והמכון הישראלי לדמוקרטיה.
- הורוביץ, נ' (2013). **סטודנטים חרדים: ישיבה, עבודה ומערכת השכלה גבוהה המונית**. משרד הכלכלה.
- זטקובסקי, א' וגל, ר' (2015). **בין מח"ר להיום: מערכת אקדמית לחרדים על פרשת דרכים**. הטכניון, מוסד שמואל נאמן.
- זיכרמן, ח' וכהנר, ל' (2012). **חרדיות מודרנית – מעמד ביניים חרדי בישראל**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- חיים, א' (2013). עולים, מהגרים ופליטים במבט חדש. **הד האולפן החדש**, 100, 171–175.
- טיקוצ'ינסקי, ש' (2016). **למדנות, מוסר ואלטיזם: ישיבת סלבודקה מליטא לארץ ישראל**. מרכז זלמן שזר לחקר תולדות העם היהודי.
- יוגב, י' (2013). הקשר בין הפרופיל האישי, המשפחתי והקהילתי של נוער חרדי מנותק. **מניתוק לשילוב**, 17, 97–121.
- כהנר, ל' (2020). **החברה החרדית על הציר שבין שמרנות למודרניות**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- כהנר, ל' ומלאך, ג' (2019). **שנתון החברה החרדית**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- ליוש, ב' (2014). **נשות הסף: נשים חרדיות מול השינוי המודרני**. רסלינג.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2017). **השכלה גבוהה תשע"ז**. המחבר.
- מרציאנו, ר' וקאופמן, ד' (2012). **השתלבות אקדמאים חרדים בעבודה**. משרד התמ"ת.
- מרקוביצקי, ג' (2010). הסתגלות נפשית של עולים לישראל: תרומת הערכות השוואתיות לתהליך הקליטה. **מגמות, מו**, 525–551.
- נוביס-דויטש, נ' ורובין, א' (2017). "אני לומדת למבחן ולא לחיים" – האמנם? ממידור לחיבור בהתמודדותן של סטודנטיות חרדיות עם שניות תרבותיות. **תרבות דמוקרטית**, 17, 203–240.
- סולומון, נ' (2014). **תכניות למניעת נשירה ממערכת ההשכלה הגבוהה בישראל**. עבודת מוסמך. האוניברסיטה העברית בירושלים.



- פניגר, י', מקדוסי ע' ואילון ח' (2017). אי-שוויון בהשלמת התואר הראשון: רקע חברתי, הישגים לימודיים קודמים ומאפיינים מוסדיים. **סוציולוגיה ישראלית**, יח, 82–104.
- צבר בן-יהושע, נ' (2016). **מסורות וזרמים במחקר האיכותני – תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים**. מכון מופ"ת.
- קלעג' ת' ובראון א' (2017). **השתלבות מובדלת – חרדים אקדמיים במשק הישראלי**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- קפלן, ק' (2007). **בסוד השיח החרדי**. מרכז זלמן שזר לתולדות ישראל.
- קפלן, ק' ושתדלר, נ' (2012). **מהישרדות להתבססות: תמורות בחברה החרדית בישראל ובחברה**. מכון ון-ליר והקיבוץ המאוחד.
- קריבוב, ל' (2020). תחושת שייכות למוסד אקדמי בקרב סטודנטים מקבוצות תרבויות שונות. **סוגיות חברתיות בישראל**, 29, 85–124.
- רגב, א' (2016). אתגרים בהשתלבות חרדים בלימודים אקדמיים. **דוח מצב המדינה: חברה, כלכלה ומדיניות**. מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.
- רובין, א' ונוביס דויטש, נ' (2018). נשים חרדיות באקדמיה: מסורת, מודרנה וחששות מווסתים. **מגמות, נב**, 109–140.
- Beer, C., & Lawson, C. (2017). The problem of student attrition in higher education: An alternative perspective. *Journal of Further and Higher Education*, 41(6), 773–784.
- Beer, C., & Lawson, C. (2018). Framing attrition in higher education: A complex problem. *Journal of Further and Higher Education*, 42, 497–508.
- Benet-Martínez, V., & Haritatos, J. (2005) Bicultural Identity Integration (BII): Components and psychosocial antecedents. *Journal of Personality*, 73, 1015–1050.
- Berry, J. (1997). Immigration acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46, 5–68.
- Beuckelaer, A., Lievens, F., & Buckner, J. (2012). The role of faculty members' cross-cultural competencies in their perceived teaching quality: Evidence from culturally-diverse classes in four European countries. *The Journal of Higher Education*, 83, 217–248.
- Bowman, N. A., & Smedley, C. (2013). The forgotten minority: Examining religious affiliation and university satisfaction. *Higher Education: The International Higher Education and Educational Planning*, 65, 745–760.
- Ives, J., & Castillo-Montoya, M. (2020). First-generation college students as academic learners: A systematic review. *Review of Educational Research*, 90, 139–178.
- Kerby, M. B. (2015). Toward a new predictive model of student retention in higher education: An application of classical sociological theory. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 17, 138–161.
- Lefdahl-Davis, E. M., & Perrone-McGovern, K. M. (2015). The cultural adjustment of Saudi women international students: A qualitative examination. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 46, 406.
- Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007). *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. Oxford University Press.
- Mayhew, M. J., Bowman, N. A., & Rockenbach, A. B. (2014). Silencing whom? Linking campus climates for religious, spiritual, and worldview diversity to student worldviews. *The Journal of Higher Education*, 85, 219–245.



- Myrsky, L., Juurvi, S., & Pessa, K. (2013). Change in values and moral reasoning during higher education. *European Journal of Developmental Psychology, 10*, 269–284.
- Novis-Deutsch, N., & Lifshitz, C. (2016). When Bible and science interact: Teachers' pedagogic and value challenges in teaching religious minority students in higher education settings. *Teaching in Higher Education, 21*, 487–500.
- Novis-Deutsch, N., & Rubin, O. (2018). Value and worldview management among ultra-Orthodox women pursuing higher education. *Studies in Higher Education, 44*, 1–20.
- Ott, D. L., & Michailova, S. (2018). Cultural intelligence: A review and new research avenues. *International Journal of Management Reviews, 20*, 99–119.
- Rioli, L., Savicki, V., & Richards, J. (2012). Psychological capital as a buffer to student stress. *Psychology, 3*, 1202–1207.
- Schwartz, S., Côté, J., & Arnett, J. (2005). Identity and agency in emerging adulthood: Two developmental routes in the individualization process. *Youth and Society, 37*, 201–229.
- Stallman, H. M. (2010). Psychological distress in university students: A comparison with general population data. *Australian Psychologist, 45*, 249–257.
- Tadmor, C. T., Tetlock, P. E., & Peng, K. (2009). Acculturation strategies and integrative complexity: The cognitive implications of biculturalism. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 40*, 105–139.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of inter-group behavior. In S. Worchel & W. G. Austin (Eds.), *Psychology of group relations* (2nd ed., pp. 7–24). Nelson-Hall.
- Taylor, C. (2007). *A secular age*. Harvard University Press.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. University of Chicago Press.
- Zhou, Y., Jindal-Snape, D., Topping, K., & Todman, J. (2008). Theoretical models of culture shock and adaptation in international students in higher education. *Studies in Higher Education, 33*, 63–75.