

**נשים חוות העצמה דרך הלימודים הגבוהים:**

**סיפורן של סטודנטיות**

**יהודיות, ערביות, לא דתיות ודתיות**

ענת גילת

חיבור לשם קבלת התואר  
"דוקטור לפילוסופיה"

אוניברסיטת חיפה  
הפקולטה לחינוך  
החוג לחינוך

יולי, 2006

מוקדל באהבה גדולה  
לארבעת ילדי פתיוחדים במינס:  
מתן, רומי, בתא ונווב



## הכרת תודה

תודה מיוחדת, מעומק הלב נתונה **לפרופ' רחל הרץ-לזרוביץ** מנחת המחקר, מורת דרך ובעלת חזון. תודה רבה לך על הידע ואהבת הדעת, על הליווי, התמיכה והסבלנות.

### כמו כן תודתי נתונה:

- **לד"ר לימור שפר** על עזרתה בעיבוד הנתונים ומעבר לכך על החברות, המסירות והאכפתיות. **לד"ר חגי קופרמינץ, לסנדרה צוקרמן ולהלה פרץ** על עזרתכם הנדיבה בעיבוד המודל.
- **לעפרה פרי** על העזרה בשלבי עריכת העבודה על המומחיות, התבונה והאנושיות.
- לחברתי **אביבה יוליוסברגר** על עזרתה בהגהה ותמיכתה הבלתי נלאית לאורך כל התהליך.
- **לרונית גילת** – גיסה, אחות וחברה, על עזרתך בתרגום לאנגלית – ועל עזרתך מעל ומעבר.
- **למתן בני ולאחי, ד"ר גילת**, על הטיפול התמידי והמסור בכל אשר קשור במחשב.
- **לצוות מכון ברקאי ולמורותי: סבינה קרמר, יעל גרשוני, טלי גוגול אוסטרובסקי ורונית דגן** על תהליך ההכשרה בתרפיה נרטיבית ותרומתו לפיתוח הראיון הנרטיבי. על עושר ואושר הלמידה, על אין ספור רגעים קסומים ותוצאות ייחודיות... לחברתי **ויי שמואלי** שהייתה שותפה קרובה לתהליך הלמידה כולו.
- תודות **לחברותי ד"ר חנה קורלנד, תמר שפירא וגבי אסם** על השותפות והאחיות (sisterhood).
- תודות לכל אותן **סטודנטיות** שהשתתפו במחקר, שהסכימו להקדיש מזמנן: לשתף בחייהן, בחלומותיהן ובאמונותיהן. בלעדיכן לא היה יוצא מחקר זה לפועל.
- באהבה רבה - אני רוצה להודות **לבנות ובני משפחתי**, הורי, אחיי וגיסותיי על סבלנותכם ואהבתכם.
- ובאופן מיוחד **לאהוד**, בן-זוגי על שהענקת לי בנוכחותך ובאהבתך את החופש ללמוד – לחוות העצמה...
- מחקר זה (מס' 51/05) נתמך ע"י **הקרן הלאומית למדע** (The Israel Science Foundation). ברצוני להודות ל"קרן הלאומית למדע" על תמיכתכם בלימודים המתקדמים באוניברסיטת חיפה ועל המלגה הכספית לה זכיתי.

## תוכן העניינים

### עמוד

VI  
XIII  
XIV

תקציר

רשימת טבלאות

רשימת איורים

### **פרק 1: מבוא**

#### **המסגרת התאורטית**

#### **תהליך רכישת העצמה דרך הלימודים הגבוהים**

השלב הראשון: גילוי מודעות לכוח ולדיכוי וזיהוי הכוחות המדכאים

השלב השני: התנגדות לכוח ולדיכוי

השלב השלישי: לימודים גבוהים כדרך להעצמה

#### **מודל העצמה: הלימודים הגבוהים כדרך לרכישת משאבי ידע**

המודעות להסדרה מגדרית ותרומתה לתפיסת הלימודים הגבוהים כמקור למשאבים

תפיסת הלימודים הגבוהים כמקור לרכישת חמישה סוגים של משאבים

תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים ותרומתם לרכישת העצמה

#### **שיטת המחקר המעורבת (mixed methods)**

#### **סיכום ומודל המחקר**

#### **השערות המחקר**

### **פרק 2: שיטת המחקר המעורבת**

#### **תכנון המחקר בשיטה מעורבת**

#### **שיטת הדגימה**

#### **נתוני רקע**

#### **הליך איסוף הנתונים**

#### **כלי המחקר**

#### **כלי המחקר הכמותני: שאלון**

מדד המחויבות לקיום מצוות הדת

מדד המחויבות לתפקידי האשה המסורתיים

מדד תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים

מדד העצמה אישית

מדד העצמה מגדרית

#### **הצגת הגורמים שנמצאו בשאלון המחקר**

#### **שיטת ניתוח הנתונים הכמותניים**

#### **כלי המחקר האיכותני: ראיון**

מושגי מפתח בגישה הנרטיבית

ראיון עומק נרטיבי

#### **שיטת ניתוח הראיונות**

#### **מקומה של החוקרת**

#### **תוקף ומהימנות**

44	<b>פרק 3: ממצאי המחקר בשיטה איכותנית</b>
44	<b>הקומה הראשונה: גילוי מודעות לכוח ולדיכוי וזיהוי הכוחות המדכאים</b>
44	"הצלחה שהיא הצגה יפה" – הסיפור של יעל
45	"שיקול הדעת שלי לא משמעותי פה" – הסיפור של שחר
46	"יש dead lines שזה ממאפייני התרבות שלנו... כמוכן בנוגע לבחורות" – הסיפור של רים
47	"כדתייה וכאישה, הדת מאוד מחזקת אותי" – הסיפור של יסמין
47	<b>הקומה השנייה: התנגדות לכוח ולדיכוי</b>
48	"שם אמרתי די! זה מה שרציתי, זה מה שמדבר אלי, אני בבית!" – הסיפור של מעיין
48	"אני צריכה להגיע לאנשהו עם זה שאני מורדת – היום זה רק באמצעות לימודים" – הסיפור של חני
49	"האומץ להגיד את עצמי – להשתיק את האנשים ולהקשיב לעצמך" – הסיפור של דליה
50	"הסיבה המוצדקת לא להינשא... זה סיבה מוצדקת שאני לומדת" – סיפורה של סמירה
51	<b>הקומה השלישית: הלימודים הגבוהים כדרך לרכישת העצמה</b>
52	"ידע נותן יכולת" – הסיפור של שושי
52	"זה העצים אותי מאוד – אני גם מישהי בזכות עצמי" – סיפורה של שרון
54	"וכל הקטע הזה שאני אישה, רופאה, ערבייה מראה שאני בן אדם חזק" – סיפורה של נוואל
56	"יש לי הרבה כוח, צברתי את זה מהלימודים! מה שלומדים לא מפסידים" – סיפורה של אעישה
58	<b>הקומה הרביעית: הסיפור המועדף – נשים מועצמות הלכה למעשה</b>
60	"I did it" – סיפורה של מאיה
61	"הלימודים נותנים כלים להגדיר לעצמך יותר טוב מי את ולמה את ומה את רוצה" – הסיפור של לילך
62	"אז אני בת ואני חולמת להיות ראש העיר שלנו" – סיפורה של פאטמה
63	"לא הייתי מסכימה בכלל להתחתן עם מישהו שלא היה רוצה שאני אמשיך ללמוד" – הסיפור של מרים
64	<b>דיון בממצאי המחקר האיכותני</b>
65	שלב ראשון: גילוי מודעות לכוח ולדיכוי וזיהוי הכוחות המדכאים
65	שלב שני: התנגדות מוסרית לכוח ולדיכוי
69	שלב שלישי: נשים חוות העצמה דרך הלימודים הגבוהים
72	השלב הרביעי: הסיפור המועדף- העצמה בהווה ובעתיד
77	
82	<b>פרק 4: ממצאי המחקר בשיטה כמותנית</b>
82	<b>מטרות המחקר הכמותני, מודל המחקר התיאורטי והשערות המחקר</b>
84	<b>מתאמים בין משתני המחקר</b>
85	<b>ניתוחי רגרסיה</b>
90	<b>בדיקת מודל המחקר על ידי ניתוח משוואות מבניות (SEM)</b>
94	<b>ניתוחי שונות – הבדלים בין קבוצות המחקר</b>
94	ניתוחי שונות – מחויבויות לקיום מצוות הדת
95	ניתוחי שונות – מחויבויות לתפקידי האשה המסורתיים
97	ניתוחי שונות – תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים
99	ניתוחי שונות – דירוגי תפיסת הלימודים הגבוהים כחמישה סוגים של משאבים
101	ניתוחי שונות – העצמה אישית
102	ניתוחי שונות – העצמה מגדרית

103	<b>דיון בממצאי המחקר הכמותני</b>
104	<b>המודל האמפירי: מהמחויבות לקיום מצוות הדת עד להעצמה אישית והעצמה מגדרית</b>
104	הקשר בין המחויבות לקיום מצוות הדת והמחויבות לתפקידי האשה המסורתיים
105	הקשר בין המחויבות לתפקידי האשה המסורתיים ותפיסת הלימודים כמשאבים
106	הקשר בין תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים והעצמה אישית
106	הקשר בין תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים והעצמה מגדרית
107	<b>הבדלים בין ארבע קבוצות המחקר</b>
108	הבדלים במחויבות לקיום מצוות הדת
109	הבדלים במחויבות לתפקידי האשה המסורתיים
110	הבדלים בתפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים
116	הבדלים בהעצמה אישית
117	הבדלים בהעצמה מגדרית
119	<b>פרק 5: דיון כללי</b>
120	<b>משאבים – מנגנון מתווך בתהליך רכישת ההעצמה</b>
121	המחויבות לתפקידי האשה המסורתיים במשמעות של חוסר במשאבים
122	לימודים גבוהים במשמעות של מקור למשאבים
123	תפיסת הלימודים כמשאבים ו/או כמשאבים למימוש עצמי ותרומתם לניבוי העצמה
124	<b>העצמה בפעולה: ביטויי העצמה בחיי היום-יום</b>
126	שלוש דמויות של העצמה בפעולה
128	תרומת המחקר, מגבלותיו והמלצות לפיתוח כווני מחקר עתידיים
130	<b>רשימה ביבליוגרפית</b>
153	<b>נספחים: 1: המשתתפות במחקר – הבדלים במשתני הרקע</b>
158	נספח 2: המרואיינות – פרטי רקע
161	נספח 3: פנייה למרצים להעביר שאלונים
162	נספח 4: שאלון המחקר
169	נספח 5: ניתוח גורמים, תוקף ומהימנות
182	נספח 6: ניתוח גורמים מאשר (SEM)
183	נספח 7: פרוטוקול הראיון
185	נספח 8: מתאמי פירסון ( $r$ ) בין כל משתני המחקר
186	נספח 9: תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים - ניתוחי שונות
188	נספח 10: העצמה אישית - ניתוחי שונות
189	נספח 11: הדגמה - תהליך ניתוח הראיונות

# נשים חוות העצמה דרך הלימודים הגבוהים:

## סיפורן של סטודנטיות יהודיות, ערביות, לא דתיות ודתיות

ענת גילת

### תקציר

עבודת מחקר זו מתמקדת בחוויית ההעצמה (empowerment) שרוכשות נשים דרך לימודיהן באוניברסיטה, כפי שהיא מתבטאת בפעולות שהן עושות למען עצמן. מקור המושג במילה power, עוצמה או כוח, והעצמה מוגדרת בדרך כלל כפעולה של יחידים, ארגונים וקהילות לשם השגת שליטה גדולה יותר על חייהם, מסוגלות (efficacy) גבוהה וצדק חברתי. מאז שנות השמונים ניכרות ארבע גישות בחקר ההעצמה: האתנוצנטרית, הליברלית, הרדיקלית והדמוקרטית. המשותף לכולן הוא ראיית ההעצמה כתהליך אינטראקטיבי המתרחש בין האדם לבין עצמו ובין לבין סביבתו, במסגרת השתייכות נתונה ובהקשר תרבותי מסוים.

הרציונל לערוך מחקר בנושא נשים החוות העצמה דרך הלימודים הגבוהים נובע משלוש סיבות. הראשונה, שלמרות העלייה המתמדת במספר הנשים הלומדות באוניברסיטאות, הסיבות לעליה זו כמעט לא נחקרו. יתירה מזאת, גם כאשר נחקרו נשים לומדות, התמקד המחקר בקבוצות ייחודיות (נשים באמצע החיים או נשים מקבוצות אתניות שונות) ופחות התמקד בהשוואה בין כמה קבוצות של נשים לומדות. השנייה, שיותר מחקרים התמקדו בהקניה של העצמה לנשים מוחלשות ופחות מחקרים נערכו על נשים שפועלות למען עצמן, מתוך הכרה בערכן, ביכולותיהן ובכוחותיהן. השלישית היא שבמחקרים רבים שנערכו בארץ ובעולם גם אם נעשה בהם שימוש במושג "העצמה" בהקשר של למידה, הם פחות בחנו אמפירית את הדרך או את המנגנון בהם נרכשת העצמה דרך הלימודים הגבוהים מה שהשאיפה מושג זה עמום ותאורטי.

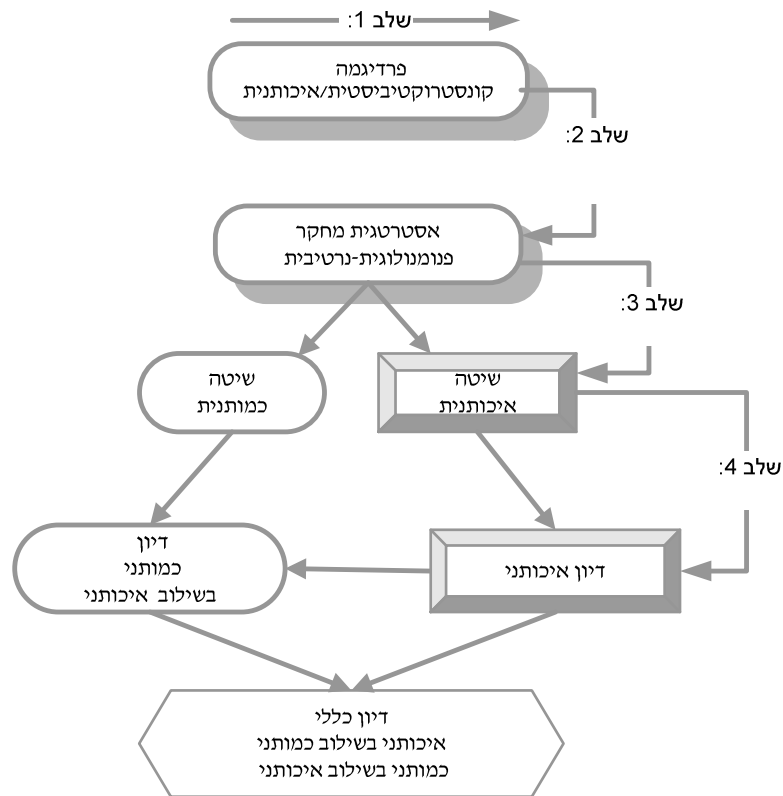
מטרות המחקר הנוכחי הן לבחון בשיטה מעורבת (mixed methods), איכותנית וכמותנית, כיצד רוכשות נשים העצמה דרך הלימודים הגבוהים. בשיטה איכותנית המטרה לבחון את המשמעות שיש למקנות ללימודיהן, את התהליך שהן עוברות במהלכם כדי להבין אילו אירועים ויחסי גומלין בסיפוריהן ובתגובותיהן עליהם מתבטאים בבחירה בלימודים גבוהים, ואם בהשפעתם הן אכן רוכשות העצמה. בשיטה הכמותנית המטרה להציע מודל תאורטי שיאפשר ללמוד כיצד מתרחש תהליך ההעצמה הנדון – מה תורמות המחויבות לקיום מצוות הדת והמחויבות לתפקידי האשה המסורתיים לתפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים ומה תרומתה של תפיסה זו לרכישת ההעצמה. שלישית, לבחון את השפעת ההקשר הלאומי והדתי על תהליכי רכישת ההעצמה דרך הלימודים הגבוהים ולהבין הבדלים בין-אישיים בקרב ארבע קבוצות של סטודנטיות – יהודיות לא-דתיות ודתיות ומוסלמיות לא-דתיות ודתיות – באופן שיאפשר להכליל את ממצאי הראיונות בתהליכים אלו למודל אמפירי ולעבר האוכלוסייה הכוללת.



המסגרת התאורטית של המחקר הנוכחי ניוונה מן הספרות התאורטית והמחקרית הענפה העוסקת בהעצמה ומגישות פוסט-מודרניות ובמיוחד גישת ההבניה החברתית (social construction). מסגרת תאורטית זו איפשרה לשלב גישות מגוונות: הפילוסופיה של מישל פוקו (Foucault) בדבר הזיקה בין ידע לכוח, הפדגוגיה הביקורתית (Freire, 1970, 1985), הגישה של הול (Hall, 1992, 1996), הגישה של רפפורט לחקר ההעצמה (Rappaport, 1981, 1987) והגישה הנרטיבית (narrative therapy approach) שפתחו במשותף וייט ואפסטון (White & Epston, 1990). בעבודה נסקרו מחקרים שנערכו בשיטות איכותניות (אלאור, 1993, 1998; הרץ-לזרוביץ, 2002, 2002; Benjamin, 1995, 1997; Herzog, 2004) ובשיטות כמותניות (איילון, 2000; קוליק וריאן, 2005) על נשים משכילות או בהתייחס להשלכות ההשכלה הגבוהה על חיי הנשים.

השערות המחקר הן פועל יוצא של מטרות המחקר, של המסגרת התאורטית ושל המחקרים שנסקרו. במחקר האיכותני נבדקה השערה אחת – כי בסיפורי החיים של הנשים תימצא עדות לתהליך רכישת העצמה דרך הלימודים הגבוהים. במחקר הכמותני נבדקו ההשערות הבאות: ימצא קשר חיובי בין המחויבות לקיום מצוות הדת ובין המחויבות לתפקידי האישה המסורתיים; בין המחויבות לתפקידי האישה המסורתיים ובין תפיסת הלימודים כמשאבים; בין תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים ובין העצמה אישית; בין תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים ובין העצמה מגדרית; תפיסת הלימודים כמשאבים תימצא כמשתנה מתווך בין המשתנים הבלתי תלויים מחויבות לקיום מצוות הדת והמחויבות לתפקידי האישה המסורתיים ובין המשתנים התלויים העצמה אישית והעצמה מגדרית; יימצאו הבדלים בין הסטודנטיות מארבע הקבוצות במחויבות לקיום מצוות הדת, במחויבות לתפקידי האישה המסורתיים, בתפיסת הלימודים כמשאבים, בהעצמה אישית ובהעצמה מגדרית.

שיטת המחקר שנבחרה היא מעורבת ומוגדרת כאיסוף ו/או ניתוח נתונים, בו זמנית או ברצף, בשיטה איכותנית וכמותנית במחקר אחד. השיטה המעורבת נבחרה במטרה להבנות אמפירית את המושג העצמה על מורכבויותיו. ההנחה הייתה, ששילוב שתי השיטות, כשהאחת היא פריזמה של השנייה, יתרום להשגת המטרה. מערך המחקר תוכנן על פי שלבים שהוצעו לאחרונה בספרות לתכנון מחקר בשילוב שיטות כפי שמודגם באיור 1.



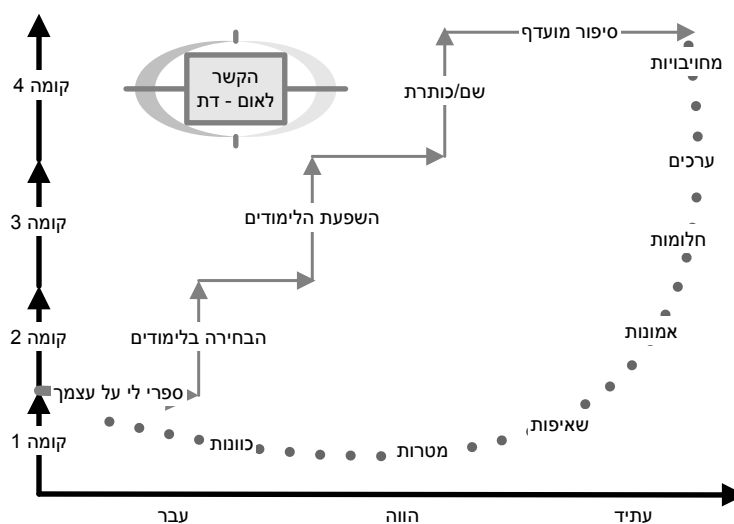
**איור 1: שלבי תכנון המחקר בשילוב שיטות**

האיור מראה, שבשלב הראשון אומצה פרדיגמה קונסטרוקטיביסטית (הנקראת גם איכותנית), המשקפת את האמונה כי על ידי הבניה חברתית נוצרות מציאויות רבות. אלו אינן אובייקטיביות ואין להסבירן ולתארן ביחסים של סיבה ותוצאה ליניאריים, אלא דרך נקודות המבט והמילים של האנשים שחווים אותן. פרדיגמה זו הובילה לבחירת אסטרטגיית מחקר פנומנולוגית נרטיבית. בשלב הבא, מתוך שישה סוגים ראשוניים של מערכי מחקר מעורבים המוצעים בספרות, נבחר מערך חופף ( concurrent designs) שבו לשתי השיטות יש מעמד שווה (equivalent status designs), ואיסוף הנתונים וניתוחם נעשה בו-בזמנית. בסיום פרק המחקר האיכותני נדונו הממצאים שעלו בו, ובסיום פרק המחקר הכמותני נדונו הממצאים שעלו בו, והוא הורחב והועמק באמצעות ממצאי המחקר האיכותני. בדיון הכללי נדונו הממצאים שעלו משתי השיטות.

אוכלוסיית המחקר כללה 435 סטודנטיות מארבע קבוצות: סטודנטיות יהודיות לא-דתיות (114), סטודנטיות יהודיות דתיות (112), סטודנטיות ערביות מוסלמיות לא-דתיות (109) וסטודנטיות ערביות מוסלמיות דתיות (100), בטווח הגיל 19-30 שלמדו לתואר ראשון (ב"א) בארבע אוניברסיטאות בישראל. מתוכן נבחרו 32 סטודנטיות שהסכימו להשתתף בפועל בראיונות, שמונה מכל קבוצה.

כלי המחקר כללו שאלון מחקר וראיון עומק. בשאלון ארבעה חלקים. בחלק הראשון שאלות על פרטי רקע (גיל, לאום, דת, מצב משפחתי, מצב כלכלי ותעסוקה ועוד). שלושת החלקים הבאים כוללים מדדים ובהם פריטים מדורגים בסולם ליקרט, על סקלה שנעה מ-1 (לא מסכימה בכלל) ל-5 (מסכימה מאוד). החלק הראשון של השאלון כלל היגדים על מחויבות לקיום מצוות הדת ( $\alpha=.93$ ) ומחויבות לתפקידי האישה המסורתיים ( $\alpha=.87$ ). בחלקו השני מוצגים היגדים המאפיינים את הבחירה בלימודים באוניברסיטה: תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים ( $\alpha=.90$ ) (משאבים מקצועיים, למימוש עצמי, חברתיים, שיוכים וקהילתיים). בחלק השלישי מוצגים היגדים המשקפים תפיסות ועמדות בנושאים שונים הקשורים ברכישת העצמה דרך הלימודים באוניברסיטה: העצמה אישית ( $\alpha=.87$ ) והעצמה מגדרית ( $\alpha=.81$ ).

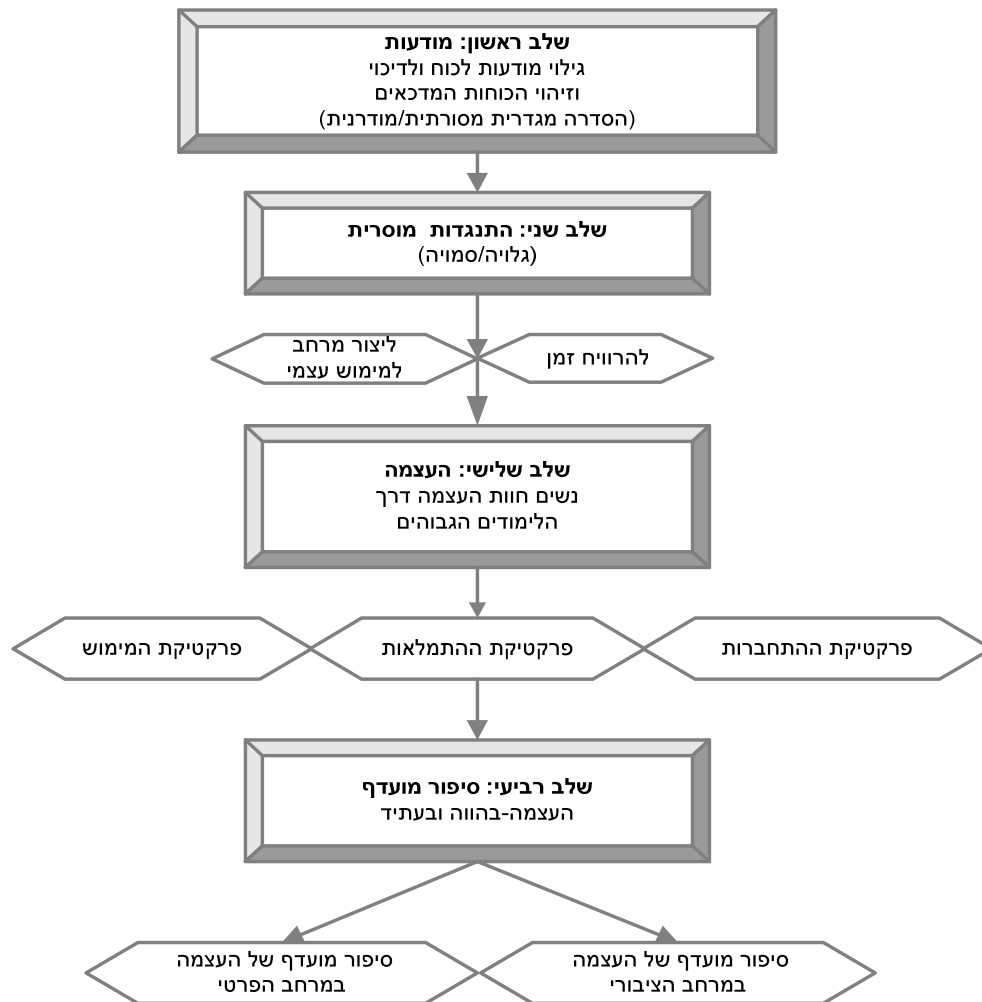
כלי המחקר, ראיון עומק נבנה על סמך הגישה הנרטיבית, הרואה בשיחה ודו-שיח תהליך סיפורי מתפתח עד לסיפור מועדף. השאלות שנשאלו נועדו לבנות "פיגומים" (scaffolding) למעבר בין "קומות". על פי דימוי זה, המראין "יושב" בקומה הראשונה של בניין רב-קומות ומספר את סיפור החיים שלו, והמראיין, בעזרת פיגומים ומדרגות שהוא מציב לו, בצורת שאלות מסוגים שונים, מאפשר לו לעלות מקומה לקומה, כלומר להגיע לזוויות מבט נוספות בסיפור חייו. אופן עריכת הראיון מודגם באיור 2.



איור 2: ראיון נרטיבי מונחה על-ידי דימוי הפיגומים

כפי שניתן לראות מהאיור, בקומה הראשונה מופיע הסיפור הראשוני. בקומה השנייה הוא מתרחב ועולים בו כוונות, מטרות, ערכים, אמונות, שאיפות, מחויבויות וחלומות שבאו לידי ביטוי בבחירה בלימודים. בקומה השלישית נראה מיפוי של השפעות הלימודים, ובקומה הרביעית נפרש הסיפור המועדף – העצמה בהווה ובעתיד – שנוצר בהשפעת הלימודים. שיטת ניתוח הנתונים במחקר האיכותני גם היא מסתייעת בדימוי הפיגומים. ניתוח הראיונות נערך אפוא בגישה הוליסטית (Lieblich, Tuval, Kacem, 2002 Mashiach & Zilber, 1998), המשלבת ניתוח תוכן וניתוח מבנה, תוך הסתייעות במושגי יסוד מן הגישה הנרטיבית. ההתמקדות בניתוח היתה קודם בסיפור האישי ולאחר מכן

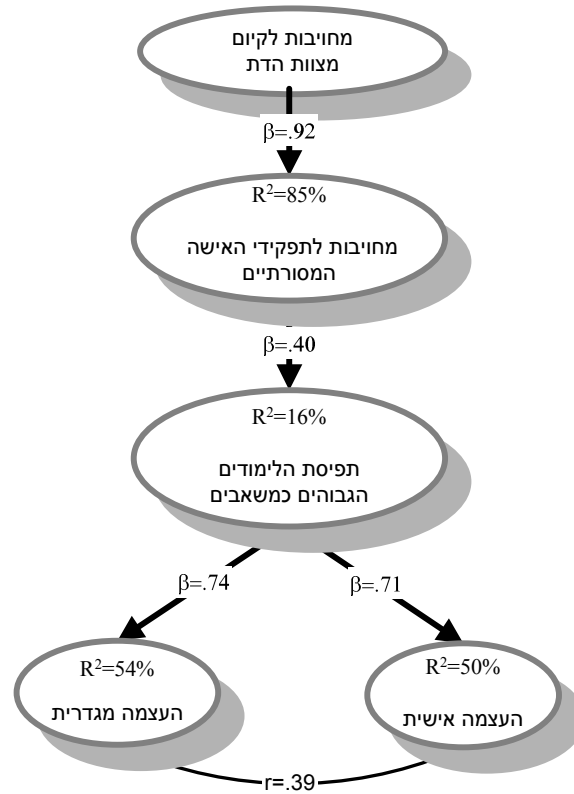
בסיפור הקבוצתי. שיטת ניתוח הנתונים במחקר הכמותני הסתייעה בתוכנות סטטיסטיות: SPSS 12, ותוכנת AMOS 5. ונעשו בה מספר ניתוחים ובדיקות, כגון ניתוחי מתאמים, ניתוחי רגרסיה, ניתוח משוואות מבניות SEM וניתוחי שונות. בממצאי המחקר האיכותני זהו ארבעה שלבים בתהליך רכישת ההעצמה דרך הלימודים הגבוהים, כפי שמראה איור 3.



**איור 3: תהליך רכישת העצמה דרך הלימודים הגבוהים**

השלב הראשון הוא גילוי מודעות לכוח ולשליטה וזיהויים בהסדרה מגדרית מודרנית או מסורתית. השלב השני הוא הופעת התנגדות מוסרית גלויה או סמויה לכוחות אלו, שמטרתה להרוויח זמן וליצור מרחב למימוש עצמי. בשלב השלישי נשים חוות העצמה דרך הלימודים הגבוהים בשלוש פרקטיקות: התחברות, התמלאות ומימוש. בשלב הרביעי נמצאו שני סוגים של סיפורים מועדפים – סיפור מועדף של העצמה בתחום הציבורי (קריירה מקצועית מחוץ לבית) וסיפור מועדף של העצמה בתחום הפרטי (בבית – בזוגיות ובאמהות).

ממצאי המחקר הכמותני – המתאמים והרגרסיות מאששים את מודל המחקר התאורטי שהוצע ואת השערות המחקר שנוסחו לפיו. על בסיס ניתוחי המתאמים והרגרסיות נבנה מודל המשוואות המבניות SEM, במטרה לספק הערכה מדויקת יותר של היחסים בין המשתנים והוא מוצג באיור 4.



$\chi^2_{(176)}=457.22, p<.0001; NFI=.92; CFI=.95; GFI=.91; RMSEA=.061$

#### איור 4: מודל מבני (SEM)

מאיור 4 עולה כי המחויבות לקיום מצוות הדת מנבאת 85% מהשונויות במחויבות לתפקידי האישה המסורתיים – ככל שהסטודנטיות דיווחו על מחויבות גבוהה יותר לקיום מצוות הדת, כך הן דיווחו על מחויבות גבוהה יותר לתפקידיהן המסורתיים כנשים; המחויבות לתפקידי האישה המסורתיים מנבאת 16% מהשונויות בתפיסת הלימודים כמשאבים – ככל שהסטודנטיות דיווחו על מחויבות גבוהה יותר לתפקידי האישה המסורתיים, כך הן דיווחו על תפיסה גבוהה יותר של הלימודים כמקור למשאבים פוטנציאליים למילוי תפקידים מחוץ לבית ולמשפחה וליצירת סדר עדיפויות מושכל ואישי בין תפקידים שונים בחיים, כגון קריירה מקצועית, נישואין ומשפחה.

תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים נמצאה מתווכת בין המחויבות לקיום מצוות הדת ולתפקידי האישה המסורתיים ובין העצמה אישית והעצמה מגדרית. אסמכתה נוספת לכך שתפיסת הלימודים כמשאבים היא אכן משתנה מתווך, היא שבמודל האמפירי לא נמצאו קשרים ישירים בין המחויבות לקיום מצוות הדת ולתפקידי האישה המסורתיים ובין העצמה אישית והעצמה מגדרית.

תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים מנבאת 50% מהשונות בהעצמה אישית – ככל שהסטודנטיות דיווחו על תפיסה גבוהה יותר של הלימודים כמשאבים, כך הן דיווחו על העצמה אישית גבוהה יותר, שמשמעותה נקיטת פעולות כדי להתמודד בהצלחה עם מטלות הלימודים במטרה להשיג יותר אוטונומיה, בחירה ושליטה בחיים; תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים מנבאת 54% מהשונות בהעצמה מגדרית – ככל שהסטודנטיות דיווחו על תפיסה גבוהה יותר של הלימודים כמשאבים, כך הן דיווחו על העצמה מגדרית גבוהה יותר, כגון מודעות גבוהה יותר לזכויותיהן כנשים, תמיכה בנשים אחרות ושימוש בידע הנרכש בלימודים כדי לעורר מודעות לזכויות הנשים במשפחה ומחוצה לה.

אחר שאוששו חמש השערות המחקר בדבר קשר בין המשתנים ותוקף מודל אמפירי, נבחנה ההשערה השישית בדבר הבדלים בין ארבע הקבוצות. ואכן, נמצאו הבדלים מובהקים בין ארבע הקבוצות במחויבות לקיום מצוות הדת ובמחויבות לתפקידי האשה המסורתיים. בתפיסת הלימודים כמשאבים ובהעצמה אישית נמצאו הבדלים מובהקים רק בין לא-דתיות ודתיות, ובהעצמה מגדרית נמצאו הבדלים מובהקים בין יהודיות וערביות ובין לא-דתיות ודתיות. מהממצאים עולה אפוא בבירור תהליך העצמה ובו ארבעה שלבים, ומודל אמפירי לרכישת העצמה דרך הלימודים הגבוהים.

תרומתו התאורטית של המחקר בכך שהוא שופך אור על תהליכים המעידים על רכישת העצמה בתיווך משאבים, גם כתהליך וגם כמודל, נותן להם ביטוי אמפירי ומאפשר להכלילם מתהליך למודל ולאוכלוסייה. מספר טענות תאורטיות הקשורות למנגנון שבו הופכים משאבי ידע לכוח ואחר כך להעצמה אוששו, ואולי הראשונה שבהן היא האמירה השגורה "ידע הוא כוח". תרומה תאורטית נוספת היא להבנה של השפעת ההקשר (דת ולאום) על הרגשת "חוסר" במשאבים ועל השפעת הלימודים כממלאי חוסרים וכמנגנון מתווך מחולל העצמה אישית ומגדרית.

התרומה המתודולוגית של מחקר זה היא פיתוח כלי מדידה, ראיון ושאלון, לבחינה של רכישת העצמה דרך לימודים גבוהים ושילובם במחקר אחד הבוחן תהליכים, מנגנון ומקורות להעצמה. פיתוח הראיון והדרך לניתוחו מאפשרים להגיע לפרספקטיבה הולכת ומתרחבת עם כל שאלה שנשאלת בו, כמו גם למיפוי הדרגתי של כל אחת מפרספקטיבות אלו. השאלון שפותח יכול לשמש כלי מדידה תקף ומהימן לבדיקת הקשר בין רכישת משאבי ידע ובין העצמה אישית והעצמה מגדרית. תרומה מתודולוגית יש גם בהבחנה בין חמישה סוגי משאבים – מקצועיים, מימוש עצמי, חברתיים, שיוכיים וקהילתיים – ובין העצמה אישית והעצמה מגדרית.

תרומתו המעשית של המחקר היא בניסיון להבין את מרקם חייהן המיוחד של קבוצת סטודנטיות ממגזרים שונים בישראל ובהן קבוצות ייחודיות כמו יהודיות חרדיות וערביות דתיות, שהשתתפותן בהשכלה הגבוהה אינה שכיחה ואינה מובנת מאליה. ניתן לציין גם את התועלת המעשית שתצמח מהבנת הגורמים המקדמים העצמה, מזיהוי הכוחות הבולמים העצמה, מגילוי המשאבים העומדים לרשות האדם ומהצעת דרך לאנשים לגלות את כוחותיהם ולהתוודע אל מערכות הידע הייחודיות והמעצימות שלהם עצמם.

במחקר זה עלה מודל ראשוני המתאר מערכת של קשרים בבסיס תהליך רכישת העצמה. יש מקום לבחון אם המודל תקף גם בתנאים השונים מאלו שנקטו במחקר הנוכחי, כדי ללמוד אלו מסגרות נוספות נתפסות כמקור למשאבים ואם גם הן פועלות כמנגנון מתווך לרכישת העצמה. מחקרים נוספים הממוקדים בנשים וגברים מקבוצות תרבותיות שונות, הפועלים כסוכנים של עצמם מתוך הכרת היכולות והכוחות הנובעת ממקום של עוצמה, שוויון ובחירה, יחדדו את האתגר שברכישת השכלה ודעת.

## רשימת טבלאות

### עמוד

29	לאום, דת והגדרת הדתיות – התפלגות שכיחות	טבלה 1 :
	מדדי המחקר – פריטים שהופיעו בשאלון המחקר, פריטים שנלקחו ממדדים מוכרים, פריטים שחוברו במיוחד, מספר הגורמים, מספר הפריטים לאחר ניתוח גורמים ובדיקות מהימנות, ממוצע, סטיית תקן ומהימנות	
35		
41	חלוקת הראיונות לקומות על פי דימוי הפיגורמים	טבלה 3 :
84	מתאמי פירסון ( $r$ ) בין משתני המחקר	טבלה 4 :
	תוצאות הרגרסיה ליכולת של המשתנה מחויבות לקיום מצוות הדת לנבא מחויבות לתפקידי האישה המסורתיים	
86		טבלה 6 :
	תוצאות הרגרסיה ליכולת של המשתנים מחויבות לקיום מצוות הדת ומחויבות לתפקידי האישה המסורתיים לנבא את תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים	
86		טבלה 7 :
	תוצאות הרגרסיה ליכולת של המשתנים מחויבות לקיום מצוות הדת ומחויבות לתפקידי האישה המסורתיים לנבא העצמה אישית והעצמה מגדרית	
87		טבלה 8 :
	תוצאות הרגרסיה ליכולת של המשתנים תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים, המחויבות לקיום מצוות הדת והמחויבות לתפקידי האישה המסורתיים לנבא העצמה אישית	
87		טבלה 9 :
	תוצאות הרגרסיה ליכולת של המשתנים תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים, המחויבות לקיום מצוות הדת והמחויבות לתפקידי האישה המסורתיים לנבא העצמה מגדרית	
88		טבלה 10 :
	מחויבות לקיום מצוות הדת – ממוצעים, סטיות תקן, אפקט הלאום, אפקט הדת ואפקט האינטראקציה	
94		טבלה 11 :
	מחויבות לתפקידי האישה המסורתיים – ממוצעים, סטיות תקן, אפקט הלאום, אפקט הדת ואפקט האינטראקציה	
96		טבלה 12 :
	תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאב קהילתי – ממוצעים, סטיות תקן ואפקט האינטראקציה	
97		טבלה 13 :
	דירוגי תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים – ניתוחי Post Hoc מסוג Scheffe, ממוצעים וסטיות תקן	
99		טבלה 14 :
	מסוגלות – ממוצעים, סטיות תקן ואפקט האינטראקציה	
101		טבלה 15 :
	העצמה מיגדרית – ממוצעים, סטיות תקן, אפקט הדת ואפקט הלאום	
103		

## רשימת איורים

### עמוד

23	תהליך העצמה ומודל העצמה בארבע קבוצות	: איור 1
26	שלבי תכנון המחקר בשילוב שיטות	: איור 2
39	ראיון נרטיבי מונחה על-ידי דמוי הפיגומים	: איור 3
80	תהליך רכישת העצמה דרך הלימודים הגבוהים	: איור 4
89	מודל מחקרי של הקשרים בין משתני המחקר על פי תוצאות המתאמים והרגרסיות	: איור 5
91	מודל מבני (SEM) – הקשרים בין משתני המחקר	: איור 6
95	אינטראקציה בין לאום ודת לגבי המחויבות לקיום מצוות הדת	: איור 7
96	אינטראקציה בין דת ולאום לגבי המחויבות לתפקידי האישה המסורתיים	: איור 8
98	אינטראקציה בין לאום ודת לגבי תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאב קהילתי	: איור 9
100	אינטראקציה בין סוג המשאב, לאום ודת	: איור 10
102	אינטראקציה בין לאום לדת לגבי מסוגלות	: איור 11



## פרק 1: מבוא

עבודת מחקר זו מתמקדת בחוויית ההעצמה (empowerment) שרוכשות נשים דרך לימודיהן באוניברסיטה, כפי שהיא מתבטאת בפעולות שהן עושות למען עצמן. מקור המושג באנגלית הוא במילה power, כלומר עוצמה או כוח. יש המגדירים העצמה כפעולה של יחידים, ארגונים וקהילות לשם השגת שליטה גדולה יותר על חייהם, מסוגלות (efficacy) גבוהה וצדק חברתי ( Peterson, Hamme & Speer, 1976; Solomon, 1976; Rappaport, 1981, 1987; Peaterson & Zimmerman, 2004; 2002). חקר ההעצמה התפתח בתחילת שנות השמונים במסגרת של ארבע גישות:

1. הגישה האתנוצנטרית – מתייחסת להעצמה בהקשר של בעיות חברתיות קשות של מיעוטים אתניים ואחרים בתוך מדינות ומציעה דרכי התערבות להעצמה של קבוצות אלו כדי שיעזרו לעצמן (Solomon, 1976).

2. הגישה הליברלית – רואה בהעצמה אמצעי לשיפור שירותי הרווחה ומציעה דרכי התערבות באמצעות מוסדות חברתיים מתווכים (Berger & Neuhaus, 1977).

3. הגישה הרדיקלית – מפרשת העצמה בהקשר של שוויון, אחריות וקידום הטיפול בבעיות חברתיות (Boyte & Riessman, 1986).

4. הגישה הדמוקרטית – משלבת בין שלוש הגישות הקודמות ורואה בהעצמה דרך ליצירת תהליכי דמוקרטיזציה ופיתוח הבנה חברתית ופוליטית של יחידים, ארגונים וקהילות. בגישה זו נתפסת ההעצמה כדרך ליצירת תהליכי דמוקרטיזציה ומודגשת חשיבותם של מבנים חברתיים כגון דת, תרבות ולאום. אצל הפרט נתפסת ההעצמה כתהליך מורכב הכולל מעבר ממצב של חוסר פעילות למצב של פעילות מודעת, ופיתוח יכולת אישית לקחת חלק משמעותי בקבלת החלטות, בשליטה על משאבים בסביבה ובפיתוח הבנה חברתית ופוליטית של יחידים, ארגונים, קהילות ומדיניות חברתית בכל הקשר שהוא, כגון דת, תרבות ולאום (סדן, 2002; Rappaport, 1981, 1987).

המשותף לכל הגישות הוא ראיית ההעצמה כתהליך אינטראקטיבי המתרחש בין האדם לבין עצמו ובינו לבין סביבתו, במסגרת השתייכות מסוימת ובהקשר מסוים.

את העיסוק בהעצמה ניתן למצוא בתחומי הרווחה (Speer & Peterson, 2000), הרפואה הציבורית (Israel, Checkoway, Schultz & Zimmerman, 1994), הפסיכולוגיה (Zimmerman, 2000), העבודה הסוציאלית (Lee, 1994; Cox & Parsons, 1994; Breton, 1994), החינוך (Berling, 1999; Christopher, Dunnagan, Stephen & Paul, 2001; Leach, Neutze & Zepke, 2001; Lelwica, 1999), הקהילה (Peterson et al., 2002) והארגון (Menon, 1999; Spreitzer, 1995, 1996). ככל שהתפתח המחקר, התמייין המושג לקטגוריות משנה. כך למשל, העצמה פרטנית מתמקדת בחיי הפרט, העצמה קהילתית מדגישה את התהליכים הקולקטיביים ואת השינוי החברתי, והעצמה כפרקטיקה טיפולית היא שיטת התערבות מקצועית לפתרון בעיות חברתיות.

כאן כבר אפשר לראות כיצד מיטשטשת ההבחנה בין רכישת העצמה כפעולה של אנשים למען עצמם, לבין הקניית העצמה לאנשים באמצעות התערבות מקצועית (סדן, 2002) ואפילו כדרך התערבות כדי להגדיל תפוקות של חברות, על ידי הגדלת המעורבות של העובדים בנעשה בהן. בעבודה זו ההתמקדות

היא בהעצמה האישית, או באופן שבו נשים הבוחרות בחירה מושכלת בלימודים גבוהים מעצימות את עצמן.

הרציונל לערוך מחקר בנושא נשים החוות העצמה דרך הלימודים הגבוהים נובע משלוש סיבות. הראשונה, שלמרות העלייה המתמדת במספר הנשים הלומדות באוניברסיטאות, הסיבות לעליה זו כמעט לא נחקרו. יתירה מזאת, גם כאשר נחקרו נשים לומדות, התמקד המחקר בקבוצות ייחודיות (נשים באמצע החיים או נשים מקבוצות אתניות שונות) ופחות התמקד בהשוואה בין כמה קבוצות של נשים לומדות. השנייה, שיותר מחקרים התמקדו בהקניה של העצמה לנשים מוחלשות ופחות מחקרים נערכו על נשים שפועלות למען עצמן, מתוך הכרה בערכן, ביכולותיהן ובכוחותיהן. השלישית היא שבמחקרים רבים שנערכו בארץ ובעולם גם אם נעשה בהם שימוש במושג "העצמה" בהקשר של למידה, הם פחות בחנו אמפירית את הדרך או את המנגנון בהם נרכשת העצמה דרך הלימודים הגבוהים מה שמשאיר מושג זה עמום ותאורטי. שלוש הסיבות יפורטו בזו אחר זו.

את הבחירה בנושא נשים חוות העצמה דרך הלימודים הגבוהים איתגרה העלייה במספר הנשים הלומדות באוניברסיטאות. אם בשנת 1990 היו הנשים היהודיות 51.1% מכלל מקבלי התואר הראשון באוניברסיטאות, הרי ב-2002 הן היו 58.9%. כאשר נבדקו אחוזי הגידול נמצא כי עד שנת 2003 נצפו 11.6 אחוזי גידול, כשהשיא היה ב-2000, אז נמדדו 12.4 אחוזי גידול בשיעור הסטודנטיות לתואר ראשון באוניברסיטאות (לשכה מרכזית לסטטיסטיקה, 2003). כאשר לסטודנטיות ערביות, בשנת 1990 הן היו 39.5% מכלל הערבים מקבלי התואר הראשון באוניברסיטאות, ובשנת 2002 הן מהוות 50.8% (אבו-עסבה, 2005; חידר, 2005; Mazawi, 1994; Champagne & Abu-Saad, 2005; Abu-Saad, 2004).

במקביל מדווח על עלייה קטנה ואיטית של נשים ערביות היוצאות ללימודים גבוהים במדינות ערביות (מזוואי, 2000; Fargues, 2005; Khattab, 2003a), ובהן גם מוסלמיות אדוקות המקיימות אורח חיים שמרני ביותר, הנמצאות בתהליך איטי ועקשני של השתלבות בלימודים גבוהים במדינות כמו אפגניסטן, ערב הסעודית, אלג'יר ומלזיה (Moghissi, 1999; McMurtie, 2001; Keddie, 1999; Buzbee, 2001). תהליך דומה, ללא נתונים סטטיסטיים, נצפה אצל נשים יהודיות מהזרם החרדי בישראל (שמיר, שטראי ואליאס, 1997) ומהזרם החרדי בניו יורק (הרץ לזרוביץ, 2002א, 2002ב), להבדיל מהזרם הדתי-לאומי בישראל, מהזרם החרדי המודרני בארצות הברית, ומערביות נוצריות – קבוצות וזרמים שבהם הנשים לומדות באוניברסיטאות זה שנים רבות (אבו-עסבה, 2005; אל-חאג', 1995, 1996; אל-חאג', 1998; אל-חאג', 1995, 1996; חידר, 2005; קהת, 2001; שלג, 2000).

כאמור, למרות העלייה במספר הנשים הפונות ללימודים גבוהים, כמעט שלא נערכו מחקרים על השכלה גבוהה כבחירה מושכלת לרכישת העצמה אצל נשים בגישה השוואתית. ברוב המחקרים שנערכו בישראל על הפנייה ללימודים גבוהים ההתמקדות היא בקבוצה אחת, כגון, נשים יהודיות באמצע החיים הפונות ללימודים גבוהים (פסטה-שוברט, 1996, 2000, 2001), נשים ערביות בדואיות (פסטה-שוברט, 2005; Abu-Rabia, 2001; Abu-Rabia-Queder, 2005) או נשים ערביות דרוזיות הפונות ללימודים גבוהים (לוי-וינר, 2003; פלאח, 2000; Champagne & Abu-Saad, 2005). במיוחד בולט מיעוט המחקרים על יהודיות חרדיות וערביות מוסלמיות דתיות, שתי קבוצות ייחודיות שהשתתפותן בהשכלה הגבוהה אינה מובנת מאליה, מה גם כשמטרת הפנייה ללימודים גבוהים היא רכישת העצמה.

התמקדות המחקר בקבוצות ייחודיות של נשים הפונות ללימודים גבוהים ומיעוט המחקרים העוסקים בכמה קבוצות של נשים בו זמנית הובילו להחלטה לבחון את השפעות ההקשר של לאום ודת על הפנייה

ללימודים גבוהים ולעריכת המחקר בגישה השוואתית בין שני לאומים (היהודי והערבי), בין שתי דתות (היהודית והמוסלמית) ובהשוואה בין ארבע קבוצות של נשים: יהודיות לא-דתיות, יהודיות דתיות וחרדיות, ערביות מוסלמיות לא-דתיות וערביות מוסלמיות דתיות.

נקודת המוצא הנפוצה במחקרי העצמה על נשים היא לרוב התפיסה של הקניית העצמה לנשים מוחלשות באמצעות התערבות מקצועית, כגון מחקרים העוסקים בהקניית העצמה לנשים נפגעות אלימות במשפחה (Peled, Eisikovits, Enosh & Winstock, 2000; Warner, Baro & Eigenberg, 2004) או לנשים מוחלשות, החיות בדיכוי ובהדרה בארצות נחשלות (Bayes, 1982, 1991; Deere & Leon, 2001; Malhotra & Mather, 1997; Rowlands, 1997; Shefner, Rao, Rogers & Wayangankar, 1998). כמעט שלא מדווח על מחקרים שנערכו בקרב נשים שפועלות למען עצמן, מתוך הכרה בערכן, ביכולותיהן ובכוחותיהן במטרה להפוך את הידע שהן רוכשות בלימודים למשאבי כוח אישיים המעניקים העצמה הלכה למעשה.

במחקר הנוכחי, שבו ההתמקדות היא כאמור ברכישת העצמה דרך הלימודים הגבוהים כבחירה מושכלת אצל נשים, נקודת המוצא היא העצמה כצורה של הוויה (state of being) (Dew, 1997). כאן האמונה היא שבבני אדם מעצם הווייתם, גם בבני אדם הסובלים מדיכוי ומהדרה, קיימים משאבי כוח ויכולות. ההתוודעות אל משאבי כוח אלה, התיעול שלהם לתכלית מסוימת והשגת תכלית זו באמצעותם – היא היא משמעות העצמה (Freire, 1985; Rappaport, 1987; Saleebey, 2004). מנקודת מוצא זו ממוקדת ההסתכלות במגדר הנשי לא כבמגדר סביל ומדוכא שצריך לתת לו כוחות ולהעצימו – אלא כבמגדר פעיל שקיימים בו כוחות ומשאבים, שהוא מודע להם ושרכישת העצמה כבחירה מושכלת היא אחד ממאפייניו.

במחקרים רבים שנערכו בארץ ובעולם, גם אם נעשה בהם שימוש במושגים למידה, חינוך והעצמה (הוועדה הבינלאומית לחינוך, 2001; לוי-וינר, 2003; פסטה שוברט, 1996, 2000, 2001, 2005; Arnove & Stromquist, 1998; Stromquist & Monkman, 2000; Torres, 1999; Brown & Schubert 2000; Bahemuka & Van-Der, 2000; Bruhn, 2005; Kearney, 2000).

ואפילו בכותרות כגון "חינוך ככלי להעצמה" (Espanioly, 2005) או "השכלה גבוהה כהעצמה" (Bahemuka & Van-Der, 2000; Bruhn, 2005; Kearney, 2000) ואינטואיטיבי "שם משותף המתייחס ליותר מתופעה אחת" (סדן, 2000, עמ' 22). במחקרים אלו מדווח יותר על הפוטנציאל המעצים של ההשכלה הגבוהה ופחות על המשמעות הסובייקטיבית של העצמה, על הסיבות לרכישתה, על האופן והתהליך בו היא נרכשת אצל נשים במהלך הלימודים הגבוהים ובאמצעותם. במילים אחרות, הדרך או המנגנון לרכישת העצמה דרך הלימודים הגבוהים אינו מובנה אמפירית, מה שמשאיר מושג זה עמום ותאורטי.

יתרה מזו, מהספרות העוסקת בהעצמה בהיבטיה השונים עולה, כי מבחינה מתודולוגית מקובל לחקור העצמה או בשיטות כמותניות (באמצעות שאלונים המועברים למדגם גדול של אנשים) או בשיטות איכותניות (באמצעות ראיונות הנערכים לקבוצות מצומצמות של אנשים). אך מכיוון שמושג זה מבטא תהליך עשיר ומורכב, לא בהכרח יוכל השימוש בשיטת מחקר אחת בלבד להוביל להבנתו. שימוש בשיטות גם יחד, שהאחת היא פריזמה של השנייה יוכל להוביל להבנתו כמכלול.

שלוש הסיבות שפורטו לעיל, שמהן שואב הרציונל לעריכת מחקר זה, מובילות אפוא גם לגישה המחקרית שננקטה בו – שימוש בשתי שיטות מחקר, איכותנית וכמותנית במטרה להבנות אמפירית את המושג העצמה על מורכבויותו (Haverkamp, Morrow & Ponterotto, 2005).

שילוב שיטות מחקר משמעותו איסוף נתונים באמצעות שני כלי מחקר ראיון ושאלון המאפשר ללמוד באופן מעמיק על תופעת ההעצמה אצל נשים דרך הלימודים הגבוהים משני מקורות מידע בו זמנית, סיפורי חיים ושאלון לדיווח עצמי, וללמוד באמצעותם על המשמעות שמעניקות נשים להעצמה על הסיבות, האופן והתהליך בו נרכשת ההעצמה כדי שניתן יהיה לבסס מודל מחקרי בר-הכללה וללמוד ממנו על תהליך רכישת ההעצמה דרך הלימודים הגבוהים ובמהלכם (Hanson, W Creswell, Clark, ) (Petska & D Creswell, 2005)

לעריכת מחקר בשילוב שיטות יש לקבל החלטה על הבסיס הפרדיגמטי והתאורטי, החלטה שמקבל החוקר בהתאם לנושא המחקר. מבחינה זו, המחקר הנוכחי מעוגן בפרדיגמה הקונסטרוקטיביסטית ובמסורת המחקר הפנומנולוגי, המנסים להבין תופעות דרך נקודות המבט והמילים של האנשים שחווים אותן (Giorgi & Giorgi, 2004; Wertz, 2005). בנוסף, יש לקבל החלטה לגבי תכנון המחקר, כמו לבחור באסטרטגיות לאיסוף הנתונים ולניתוחם, להגדיר מטרות ועדיפויות, ולציין את השלב או השלבים במחקר שבו ישולבו הממצאים משתי השיטות (Hanson et al., 2005). למחקר הנוכחי הוגדרו שלוש מטרות:

1. לבחון את המשמעות שנשים מקנות ללימודיהן וללמוד על התהליך שהן עוברות במהלכם כדי לדעת אילו אירועים ויחסי גומלין בסיפוריהן ותגובותיהן עליהם באים לידי ביטוי בבחירה בלימודים גבוהים, ואם בהשפעת הלימודים אכן רוכשות הנשים העצמה.
2. להציע מודל תאורטי שיאפשר ללמוד כיצד מתרחש תהליך ההעצמה אצל נשים דרך הלימודים הגבוהים ולבדוק מה תורמות המחויבות לקיום מצוות הדת והמחויבות לתפקידי האשה המסורתיים לתפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים ומה תרומתה של תפיסה זו לרכישת העצמה אצל נשים.
3. לבחון ולהבין את השפעת ההקשר הלאומי והדתי על תהליכי רכישת ההעצמה דרך הלימודים הגבוהים אצל נשים, וללמוד על הבדלים בין-אישיים בקרב ארבע קבוצות של סטודנטיות, יהודיות וערביות-מוסלמיות דתיות ולא-דתיות, בתהליכים אלו.

מחקר זה נוהל תוך שימוש באסטרטגיה שוויונית, כלומר לשתי השיטות – האיכותנית והכמותנית – יש בו מעמד שווה (equivalent status designs), איסוף הנתונים וניתוחם נעשה בו-זמנית (Tashakkori & Teddlie, 1998, 2003), דיון משולב בממצאים משתי השיטות נערך גם בסיכום פרק הממצאים הכמותני וגם בדיון הכללי.

עד היום לא נערך כל ניסיון לבחון באופן מקיף בשילוב המתודה האיכותנית והכמותנית את תהליך ההעצמה ואת ההבדלים הבין-אישיים, ובכך המחקר הנוכחי חדשני. תהליך ההעצמה וההבדלים הבין-אישיים ייחשפו בו בסיפורי החיים (narratives) של הסטודנטיות, כלומר בשיטת מחקר איכותנית, ובתפיסות ובעמדות שלהן – בשיטת מחקר כמותנית. למרות שבאופן כללי קיים תיעוד על הקשר בין

השכלה גבוהה להעצמה, מחקר ממוקד באוכלוסיות השונות ובהעצמה כפי שהוגדרה לעיל יקדם את התאוריה והמחקר בהבנת המנגנונים, המניעים והמשאבים המחוללים העצמה ובהבנת המרקם הייחודי של כל קבוצה.

בפרק זה שישה סעיפים. בסעיף הראשון תוצג המסגרת התאורטית. הסעיף השני, שבו יוצג תהליך רכישת ההעצמה דרך הלימודים הגבוהים, כולל שלושה סעיפי משנה: גילוי מודעות לכוח ולדיכוי וזיהוי הכוחות המדכאים, ההתנגדות לכוח ולדיכוי, הלימודים הגבוהים כדרך להעצמה. הסעיף השלישי שבו יוצג מודל העצמה, כולל ארבעה סעיפי משנה: הלימודים הגבוהים כדרך לרכישת משאבי ידע, המודעות להסדרה המגדרית ותרומתה לתפיסת הלימודים הגבוהים כמקור למשאבים, תפיסת הלימודים הגבוהים כמקור לחמישה סוגים של משאבים, תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים ותרומתם לרכישת העצמה. בסעיף הרביעי תוצג שיטת המחקר המעורבת (mixed methods), בסעיף החמישי יוצג סיכום ומודל המחקר ואילו בסעיף השישי יוצגו השערות המחקר.

## המסגרת התאורטית

המסגרת התאורטית של המחקר הנוכחי שואבת מגישות פוסט-מודרניות. התפתחות המחקר בכיוון זה בעשורים האחרונים מתוארת כתנועה לקראת עולם חדש שנוצר בהשפעת הפלורליזם, הדמוקרטיה, חופש הדת, הצרכנות והמוביליות (O'Hara & Anderson, 1991). לגישות אלו אופיינית האמונה שאין מציאות אובייקטיבית אחת, שהתרבות מתגבשת לאין-ספור צורות של ידע, שהוא נרטיבי ונוצר בתהליך קולקטיבי, שאין להפריד בו סיפורים אישיים, טקסטים, קודים ומבנה קודם של הבנה מהאופן בו רואים וחווים את העולם (Laird, 1995).

במדעי החברה התרחש המעבר לפוסט-מודרניזם בשלושה גלים (O'Hanlon, 1994). בגל השלישי, הרלוונטי למחקר הנוכחי, ניתן לזהות את הזרם הפמיניסטי שסירב לקבל כמובנת מאליה את המציאות הטבועה בהבדלים הפסיכולוגיים בין המינים, את הזרם האקלקטי שניסה לשלב בין גישות, ואת הזרמים הקונסטרוקטיביסטי והפוסט-קונסטרוקטיביסטי, המאופיינים בגישות אלטרנטיביות לחקר האדם כישות חברתית. הקושר ביניהם הוא מושג ההבניה החברתית (social constructionism) (Burr, 1997; Gergen, 1999).

הבניה חברתית היא מערכת של אמונות, ערכים, מוסדות, מנהגים, חוקים, חלוקת עבודה ותפקידים המרכיבים את המציאויות החברתיות של אנשים, בדרך של יחסי גומלין ביניהם הנוצרים מדור לדור ומיום ליום. מספר אמירות, מעין מאפיינים או יסודות, חוזרות אצל תאורטיקנים וחוקרים בגישת ההבניה החברתית (Burr, 1997): נקיטת עמדה ביקורתית ביחס לידע כמובן מאליה, ההבנה שהתפתחות הידע האנושי היא תלויה היסטוריה ותרבות, הטענה שבשל המגוון והשונות של הידע האנושי אין בלעדיות ל"אמת" זו או אחרת (Gergen, 1999, 2001; Gergen & Davis, 1985; Laird, 1995; O'Hara & Anderson, 1991).

מחקר בגישת ההבניה החברתית בוחן אפוא את הופעתן של צורות עכשוויות של חיים חברתיים ופסיכולוגיים ופרקטיקות חברתיות, ומבוסס על ההנחה שהאדם מְבַנֵּה את המציאות שהוא חי בה מתוך יחסי גומלין – האדם משפיע על המציאות ומושפע ממנה. גישת ההבניה החברתית היא הבסיס התאורטי לגישות המאופיינות ברצון להחזיר מסורות עממיות למדעי החברה, שמוקד עיסוקן הוא "פסיכולוגיה עממית" (folk psychology) (Bruner, 1987, 1990, 1996, 2004; White, 2001).

הפסיכולוגיה העממית התקיימה שנים רבות בשוליים של מדעי ההתנהגות, אך "הרימה ראש" בגל השלישי שלהם, הפוסט-מודרניסטי (O'Hanlon, 1994). עם המפנה הפרשני (גירץ, 1990, 2005; Geertz, 1983, 1986) הושם במרכז החקירה החברתית מושג ה"משמעות" כאמצעי להבנת פעולות אנושיות ומציאויות של אנשים כתוצרים היסטוריים וחברתיים (Berger & Lucman, 1966). החיפוש אחר משמעות מאפשר לאנשים לשאת עיניים וחוסר צדק (פרנקל, 1982, א, 1982, ב), לראות את חייהם כבעלי חשיבות רבה, כרציפים וככדאיים (Sosik, 2000a, 2000b). הבנת המשמעות, מסייעת לאנשים לחוות את חייהם באופן רגשי, ערכי וחיוני (Irving & Klenke, 2004; Klenke, 2002; Korotkov, 1998). היישומים הפרקטיים של עזרה לאנשים לחפש משמעות בחייהם פותחו והורחבו בגישה הנרטיבית (וייט ואפסטון, 1999; White & Epston, 1990; Epston & White, 1992).

בגישה הנרטיבית נתפסים בני האדם כ"סוכנים של עצמם". הם אמורים לפעול כמגשרים, כמנהלי משא ומתן וכנציגים של חייהם בנפרד ובשיתוף עם אחרים, ולנווט את חייהם על פי כוונותיהם ומטרותיהם ובהתאם למה שחשוב להם בחיים. עזרה, על פי הגישה הנרטיבית, ניתנת במטרה לחשוף מתוך הסיפורים שאנשים מספרים על עצמם ועל חייהם את המשמעות – הערכים, האמונות והמחויבויות לדרכי החיים המועדפות עליהם – כדי שיוכלו לגייסה לטובתם ולחיות את חייהם בצורה שמיטיבה עימם (White, 2001, p. 18).

חיפוש המשמעות בסיפורים שאנשים מספרים על חייהם בא לידי ביטוי במתודות נרטיביות בתחומים שונים של מדעי החברה (Creswell, 1995, 1998, 2003; Hoshmand, 2005; Lincoln & Guba, 1989; Lincoln & Denzin, 1998, 2000). ברמה התאורטית, הדגש מושם באפיון האדם כמייצר סיפורים ומעניק להם משמעויות, ואילו ברמה הפרקטית הדגש הוא במציאות הסובייקטיבית של היחיד תוך שימוש במתודולוגיה של סיפורי חיים אישיים כדי לשרטט מציאות זו ולהבין את משמעויותיה (Lieblich, Tuval-Mashiach & Zilber, 1998; Lieblich & Josselson, 1994; McAdams, Josselson & Lieblich, 2001).

סיפור החיים או הנרטיב הוא קישור של מספר אירועים על רצף של זמן והפיכתם לעלילה בעלת משמעות (Bruner, 1987, 1990, 1996, 2004). הנרטיב מובנה ומעוצב על סמך חוויות העבר וחוויות האני ו/או העצמי, ובאמצעות התרבות, המעניקה גם היא משמעות לחיי הפרט (Burr, 1997). ההסבר והפרשנות של הנרטיב נועדו להראות כיצד ניתן לאגד פריטי מידע שונים כדי ליצור שלם משמעותי – שהוא סיפור החיים (Bruner, 2004). סיפור חייהן האישי של הנשים במחקר זה, הוא המסגרת הראשונית ליצירת המשמעות האישית שהן מעניקות לחוויה של רכישת ההעצמה.

הול (Hall, 1992, 1996), שחקרה סיפורי חיים של נשים כדי ללמוד מהם על המשמעות שהן מעניקות לרכישת העצמה, מתארת כי בתחילת תהליך ההעצמה מזהות הנשים את הכוחות הפועלים בחייהן, ואחר

כך הן מפתחות אסטרטגיות שונות להתנגדות לכוחות אלו וגם להגברת האוטונומיה בחייהן. בתהליך זה רכישת העצמה משמעותה השגת שליטה, השפעה ומימוש הזכויות של נשים כבני אדם.

במחקר זה תוגדר העצמה בהתבסס על מחקרה של הול (Hall, 1992), וכן על גישות פוסט-מודרניות ובעיקר על הפילוסופיה של מישל פוקו (פוקו, 2001, 2003, 2005; Foucault, 1980a, 1980b, 1982; 1988). שכן, "כמעט בלתי אפשרי לעסוק בנושא הכוח או ההעצמה מבלי להתייחס להגותו, בזכותה הפכה החשיבה על כוח, שהיתה שנים כבדה וצפויה, למרתקת ולמלאה הפתעות" (סדן, 2002, עמ' 36). ואולם, בעוד הול (Hall, 1992) חקרה העצמה אצל נשים בהקשר של משפחה, עבודה ודת, מתמקד מחקר זה בלימודים גבוהים כדרך להעצמה.

השיח על העצמה בהיבט החינוכי ובמסגרות חינוכיות מבוסס בעיקר על משנתו של פריירה (פריירה, 1981; Freire, 1970, 1985), אבי הפדגוגיה הביקורתית. על פי גישתו, באמצעות הלמידה רוכשים התלמידים את היכולת לברור ידע באופן ביקורתי כדי להרחיב את הבנתם לגבי עצמם, לגבי העולם הסובב אותם ולגבי האפשרויות לשנות הנחות שהן לכאורה מובנות מאליהן. העצמה בגישה זו מבטאת את התפתחות הייחודיות, קריאה ביקורתית של המציאות וחשיפת השכבות המילוליות וההצהרתיות שמעל התהליכים החברתיים, והיא מרכיב מרכזי בהתבוננות עצמית (רפלקסיה). העצמה דרך למידה מביאה לידי ביטוי חשיבה ביקורתית, חופש מהגבלות, התנגדות לדיכוי וקידום תהליכים חברתיים ליצירת שוויון.

במחקרים שנעשו בגישת הפדגוגיה הביקורתית בקרב תלמידים וסטודנטים מתוארת העצמה דרך למידה כתהליך ובו שלושה צעדים: א. הלומדים מפתחים מודעות ביקורתית לגבי תפיסת עולמם; ב. מתרחשת אצלם התחדשות של מערכת האמונות והם משנים את מבנה הציפיות שבו הם מורגלים כדי להפנים תפיסה יותר כוללת, מובחנת ואינטגרטיבית של המציאות (הרץ-לזרוביץ, 2001; Berling, 1999; Christopher et al., 2001; Leach et al., 2001; Lelwica, 1999). מאמצים התנהגות יותר עקבית ומותאמת לתפיסתם החדשה (Taylor, 1997). הלמידה מאפשרת ללומדים להעריך את הפרספקטיבה ואת הגישה העכשווית שלהם לחיים, מספקת להם הזדמנויות להכיר בכוחותיהם הפנימיים (Mezirow, 1991): מעלה את "יכולתם להשיג העצמה – הבנה ושליטה על כוחותיהם האישיים, החברתיים, הכלכליים, והפוליטיים במטרה לנקוט פעולה ולשפר מצבים בחיים" (Israel et al., 1994, p. 152).

בהתבסס על הגישות התאורטיות שהוצגו תוגדר רכישת העצמה דרך הלימודים הגבוהים אצל נשים כתהליך שנתן לזהות בו שלושה שלבים. בשלב הראשון נשים מגלות מודעות לדיכוי ולפגיעה בזכויותיהן ומזהות את הכוחות המדכאים. בשלב השני הן מפתחות אסטרטגיות להתנגדות לדיכוי, הבאות לידי ביטוי בבחירה בלימודים גבוהים. בשלב השלישי, שלב הלימודים עצמם, או בסופו, הן הופכות לסוכנות של עצמן בכך שהן פועלות לרכישת משאבים אישיים, מקצועיים, חברתיים, או קהילתיים שבאמצעותם הן משיגות שליטה על חייהן (Hall, 1992, 1996; Foucault, 1980a, 1980b, 1982, 1988; Freire, 1970, 1985; Rappaport, 1981, 1987; White, 2001). שלושת השלבים יפורטו בזה אחר זה.

## תהליך רכישת העצמה דרך הלימודים הגבוהים

### השלב הראשון: גילוי מודעות לכוח ולדיכוי וזיהוי הכוחות המדכאים

קורט לוינ (Lewin, 1947) הגדיר כוח כאפשרות לכוון השפעה בעוצמה שונה כלפי מישהו אחר. בתחום הפסיכולוגיה החברתית נעשה שימוש במילה זו כדי להסביר שינוי או שינויים קוגניטיביים, רגשיים והתנהגותיים באדם או בקבוצה (the target) הנגרמים או נעשים על ידי אדם אחר או קבוצה אחרת (the agent) כדי לגרום להם לציית או להשתנות (French & Raven, 1959; Raven, 1993; Raven & French, 1958a, 1958b). פוקו לעומת זאת טען כי אין ביכולתו של סובייקט להשפיע על יחסים חברתיים כדי לשנותם וכי הכוח, ולא בני האדם, הוא הגורם המרכזי המניע יחסי גומלין. בהתמקדו על הזיקה שבין ידע לכוח ובין כוח לידע (Foucault, 1980a, p. 93) מסביר פוקו, כי הידע מקנה את הכוח לשלוט על אחרים ואת הכוח להגדיר אחרים ביחסי גומלין (Foucault, 1988, p. 38). אחת הדוגמאות לכך הוא ה"ידע" על המגדר, שמשמעותו הגדרת המיניות על ידי החברה. ההשתייכות המגדרית אינה נקבעת לפי איברי המין של הפרט אלא על ידי התנהגותו או התנהגותה מול הדפוסים המקובלים בחברה מסוימת. נשיות מגדרית אינה קשורה בגופניות נשית אלא בהתנהגות "אימהית", "עדינה" או "רגשנית", כפי שמקובל באותה חברה. "ידע" זה הוא תוצר אנושי של הבניה חברתית שאינה בהכרח מכוונת או מודעת, אך הוא מקנה את הכוח לשלוט ולהסדיר ביחסי הגומלין עם נשים את חייהן מבחינה מגדרית. הסדרה זו מסתייעת בפרקטיקות ובאסטרטגיות של כוח/ידע, המועברים דרך השפה, החינוך, דפוסי הלבוש וכדומה (Lorber, 1994; Kennelly, Merz-Sabine & Lorber, 2001).

הסדרה מגדרית (gender regulation) היא שליטה בנשים באמצעות הידע המגדיר תפקידים ברורים שלהן: נישואין, משפחה וילדים, ושיפוט התנהגותן בעיקר דרך תפקידים אלה כהולמת או בלתי הולמת "נשיות" מבחינה חברתית (Abrams, 2003; Mihelich & Storrs, 2003; P Zuckerman, 1997). מחקרים אנתרופולוגיים הבוחנים את המין כמגדיר תפקידים וכללי התנהגות מתמקדים בהבחנה שבין המרחב הפרטי, החיים בבית פנימה, לבין המרחב הציבורי, החיים מחוץ לבית, כגון מקום עבודה, מוסד לימודי ומוסד פוליטי כדוגמה לכוח הפועל בהסדרה המגדרית של נשים במרחב מסוים ובתפקיד מסוים (Elshtain, 1981; Reiter, 1975; Rosaldo & Lamphere, 1974). טווח ההשתנות של כוח זה, דרך התרבות ובתוך התרבות, הוא גדול, מורכב ורב-ממדי (Stamm & Ryff, 1984), אך ניתן לזהות בו שני סוגים של כוחות בעזרת ההבחנה שמציע פוקו – בין כוח מודרני לכוח מסורתי (Foucault, 1982).

כוח מודרני בא לידי ביטוי בדרך שאנשים שופטים את עצמם ואת האחרים על פי מדדים המשקפים דרגות שונות של חוסר התאמה לנורמות חברתיות (White, 2000). משמעותו של הכוח המודרני הפועל בהסדרה המגדרית היא אפוא ה"ידע" על עצמן שיש לנשים, המאפשר להן לשפוט את עצמן ביחס לאחרים על פי הנורמה החברתית של נישואין, משפחה ולידה. ידע זה מובנה ומושרש עד כדי כך, שגם אם לא יופעל עליהן לחץ גלוי להינשא, הרי אם יסטו מנורמה זו, הן ישפטו את עצמן ויישפטו על ידי אחרים בדרגות שונות של חוסר התאמה, אנורמליות, חוסר יכולת, חוסר תקווה, חוסר יעילות, חוסר שלמות וחוסר ערך. כוח זה יכולה להלך – הסדרה מגדרית מודרנית.



כוח מסורתי בא לידי ביטוי בדרך שממסד כמו מערכת חינוך, דת ואפילו משפחה שולטים באנשים באמצעות הידע המוסרי או הערכי על התנהגות רצויה. שליטה זו מופעלת באמצעות פרקטיקות של כפייה או אילוץ (coercion), ומטרתה להזהיר, להגביל, לעכב ולדכא (White, 2000). הכוח המסורתי הפועל על נשים בהסדרה המגדרית הוא אפוא הפעלת שליטה על נשים להינשא, ללדת ולהקים משפחה, והטלת סנקציות חברתיות על כל סטייה מתפקיד זה. כוח זה, אשר מקורו בדת, יכולה להלן – הסדרה מגדרית מסורתית.

דת היא מערך של פעולות ותפיסת עולם המתמקדות ב"מושג הקדושה" (Maton & Wells, 1995, p. 907). בדתות המונותאיסטיות מדובר בתפיסה הוליסטית של האל (God). פרט הבוחר בדרך חיים זו מחויב לקיים את מצוות הדת (Maton & Wells, 1995; Pargament, 1997). מחויבות זו, היא מונח מדיד (היכול להתאפיין במידה גבוהה או נמוכה של מחויבות). היא מתייחסת לכל רצף של השתתפות בטקסים ובמנהגים דתיים ומובחנת באמצעות הפרקטיקות המקובלות בחברות דתיות לקיים הלכה למעשה את מצוות הדת (בן מאיר וקדם, 1979; בר-לב וקדם, 1984; בר-לב, 2004; פלאח, 2001). מלבד האמונה וקיום המצוות פיתחה הדת ידע מסוים לגבי גברים וידע אחר לגבי נשים.

ידע זה שבדת על התנהגות מצופה מנשים מבוסס על אנדרוצנטריזם (androcentrism) – מרכזיות הזכר, שטמונים בו שני מסרים חברתיים היסטוריים המדגישים את עליונות הגברים על הנשים מעצם טבעם ומינם. הראשון הוא שהגדרת הגבריות וההתנסות הגברית הם אמת מידה נורמטיבית שלפיה נמדדות נשים. השני הוא הקיטוב המגדרי המתאר את הנטייה לראות גברים ונשים כניגודים, כגון חזק לעומת חלש, רציונלי לעומת רגשי, עצמאי לעומת תלתי וכדומה (Bem, 1993). יוצא אפוא שההסדרה המגדרית של נשים המושפעת מהדת נושאת מכלול של משמעויות ומחזקת את הדעה שהגבריות והנשיות הן לא רק עובדות ביולוגיות, חברתיות ופסיכולוגיות אלא גם תופעות טעונות משמעויות ערכיות (א פרידמן, 1996; Moore, 2000, 2004; Brislin, 2000; Friedman & Pine, 1991). פירוש הדבר, שהאישה יכולה לייצג את עצמה רק באמצעות תלות במערכת אחרת, ובייחוד באמצעות המרכז הפטריארכלי, המתבטא בחלוקת הסמכויות הגבריות ובקביעה כוחנית של מושג האמת (פוקו, 2001; Foucault, 1980b).

ידע זה משפיע גם על חברות מודרניות בעלות ערכים ליברליים. אמנם ניכרת בהן נטייה ליותר שוויוניות בין המגדרים, אך ברקע נמצאת תמיד החלוקה המגדרית המושפעת מהדת וממסורת רבת שנים. הפרדה זו בולמת את השוויוניות ואת העמדות השוויוניות כלפי נשים (Rodman, 1972; Seginer, ) (Karayanni & M Mari, 1990), וניתן למצוא את ביטוייה בכוח הפועל בהסדרה מגדרית המודרנית, באופן שבו מוגדרים נשים וגברים על רצף הנע משמרנות עד ליברליות (Hardie & McMurray, 1992; Kalin & Tilby, 1978).

דוגמה מעניינת להסדרה מגדרית מודרנית נמצאת במחקר שנערך בשנים 1997-1998 בקרב ילדים ומתבגרים (6-17) בכמה מדינות באירופה. נמצא בו שנערות מתבגרות המצויות מרחק רב משלב הנישואין והמשפחה בחייהן מתארות את תפקידיהן כנשים לעתיד, הן במשפחה (כרעיה וכאם) הן מבחינה מקצועית, בעיסוקים נשיים קלאסיים. במשפחה הן מתארות חלוקת תפקידים ברורה בין הגבר לאישה, ובתחום התעסוקה הן מציבות נשים במשרות חיוניות מבחינה חברתית שהן הרחבה של תפקידן האימהי,

וגברים הן מציבות במקצועות בעלי סטטוס חברתי וכלכלי וסיכויי קידום (Livingstone, Bovill & Gaskell, 2004).

למרות המרחק שעברו התפיסות המגדריות הסטראוטיפיות, עדיין שריר וקיים, באמצעות הדת, הכוח הפועל להסדרתן המגדרית המודרנית של נשים במשפחה. ככוח, הוא מקשה מאוד על נשים "לצעוד קדימה": הנשים ה"משוחררות", השואפות ליותר מחיי משפחה, מגלות שהאני הנשי בחברה מזוהה בעיקר עם ענייני הבית, וכי כל צעד שהן עושות כדי "להתרחק מן הבית" מתברר בסופו של דבר כבלתי אפשרי (ליבס, 2000).

יאלום (2005), בספרה "תולדות הרעיה", מציגה ממצאי מחקר (Faludi, 1992), שהציג את התמונה הקודרת ששרטטה התקשורת בארה"ב על גורלן העגום של נשים משוחררות ואת התמונה הזוהרת של אימהות שבחרו לוותר על קריירה תובענית לטובת המשפחתיות. היא מחזקת מחקר זה בממצאי מחקר (Alford-Cooper, 1998) שממנו עולה, כי חיי הנישואין בארה"ב (בשנת 1997) טובים יותר עבור הגבר מאשר עבור האישה וכי הנישואין אינם שוויוניים באמת. נשים נתונות יותר מבעליהן ללחץ המחויבויות – קריירה ומשפחה, נשים מקדישות זמן רב יותר לטיפול בילדים, בהורים מזדקנים ובקרובי משפחה חולים. הכוחות הפועלים בהסדרה מגדרית מודרנית ו/או מסורתית של נשים יוצגו כפי שהם באים לידי ביטוי בישראל.

בישראל מתקיימות בכפיפה אחת שלוש הדתות הגדולות, היהדות, הנצרות והאסלאם, ושני לאומים. הלאום היהודי (80% מהאוכלוסייה) והלאום הפלסטיני (20% מהאוכלוסייה). התפלגות הדתות במדינת ישראל לשנת 2004 עומדת על 76.2% יהודים, 16.1% מוסלמים, 2.1% נוצרים, 1.6% דרוזים ו- 3.9% מהאוכלוסייה ללא סיווג דת (לשכה מרכזית לסטטיסטיקה, 2005). בקרב הערבים התפלגות האוכלוסייה לפי דת בשנת 2001 עמדה על 80.5% מוסלמים, 10.8% נוצרים ו- 8.7% דרוזים. בשנים 1961-2001 נצפתה עליה של 11% בשיעור המוסלמים מכלל החברה הערבית בישראל, לעומת ירידה בשיעור דומה בקרב הנוצרים (חידר, 2005). יוצא אפוא כי המציאות הלאומית בישראל קשורה הדוקות במציאות הדתית ולהפך (סמוחה, 2001; פלד, 1993; קימרלינג, 1994). הדת ומוסדותיה משפיעים על הסדרתן המגדרית של נשים במישרין, באמצעות השתתפות בטקסי נישואין וגירושין ובעקיפין, באמצעות שיפוט וחקיקה (פרס וכץ, 1980, 1991) המתנים את אזרחותן המלאה של נשים בתרומתן לקולקטיב ומצביעים על האימהות ועל המשפחתיות כעל עיקר תרומתן. הסדרתן המגדרית, של נשים בישראל מופעלת דרך מדיניות של עידוד ילודה, אכלוס, דיור שיכון, תעסוקה ושוק העבודה, חינוך והשכלה, פיקוח על המיניות ועל ההתנהגות המינית. אחת הדוגמאות לכך היא חוק שוויון זכויות האישה, תשי"א-1951, המכוון לנשים נשואות בלבד ומניח כי בראש ובראשונה האישה היא אם. חוק זה אינו מעלה כל נושא הרלוונטי לנשים מלבד אלה הקשורים למשפחה (ברקוביץ, 1999).

החברה הישראלית נחשבת לחברה משפחתית. הפמיליזם (familism) מגדיר חלוקת סמכויות ותפקידים המקנה עליונות של הגבר על האישה ותלות של האישה בגבר. האישה מוגדרת קודם כל כאם וכרעיה, וחובתה העיקרית היא ללדת ילדים ולטפל בביתה ובבני משפחתה (פוגל-ביז'אווי, 1999). המרכזיות של מוסד המשפחה קיימת ומתחזקת מבחינה דתית ולאומית, הן עבור היהודים הן עבור הערבים הפלסטינים אזרחי ישראל (פוגל-ביז'אווי, 1999; Lev-Wiesel & Al-Krenawi, 1999). עם זאת, ניתן לזהות הבדלים בין נשים מקבוצות שונות בישראל באופן שבו הן מוסדרות מגדרית (מודרנית או

מסורתית) ולפי מידת המחויבות שלהן לקיום מצוות הדת ולתפקידי האשה המסורתיים, משמע למשפחתיות.

הכוח הפועל בישראל להסדרתן המגדרית המודרנית של נשים לא-דתיות במשפחה כמעט שאינו מורגש, בשל מעמדן הנמוך של הדת ושל המשפחתיות כערך. במשפחה, מעמד האב משתווה למעמדה של האם ולעיתים הוא נמוך ממנו. המשפחה אינה מתערבת בחיי הפרט, לכל אחד ואחת ניתנת החירות לבחור את בן/בת הזוג. גיל הנישואין גבוה, מספר הילדים נמוך ושיעור הגירושין גבוה. עוד ניתן לאפיין קבוצה זו, במחויבות נמוכה לקיום מצוות הדת ובמחויבות נמוכה לתפקידי האשה המסורתיים. אולם, למרות תהליכי האינדיווידואליזציה והדמוקרטיזציה של מוסד המשפחה בישראל, ממשיכות הנשים לשאת בנטל הבית, בעוד הבעלים תורמים למשפחה מספר מוגבל של שעות, ועדיין קיימים אילוצים המונעים את השתלבותן המלאה והשווה במרחב הציבורי (פוגל-ביז'אווי, 1999; קוליק וריאן, 2005; Sagi, Orr, Bar- & Awwad, 2001). ניתן לאפיין קבוצות אלו במחויבות נמוכה לקיום מצוות הדת ובמחויבות נמוכה לתפקידי האשה המסורתיים ולזהות בקבוצות אלו נשים יהודיות וערביות לא-דתיות.

הכוח הפועל להסדרתן המגדרית המסורתית של נשים בישראל בא לידי ביטוי במיקומה הגבוה של הדת בחיי הפרט והקבוצה ובהצבת המשפחתיות כערך. מבנה המשפחה הוא פטריארכלי; האב הוא הדמות הדומיננטית. המערכת המשפחתית מכתובה לפרט את אורח החיים שלו ומפעילה סנקציות על סטייה מהדרך המוכתבת. במשפחות אלו, גיל הנישואין נמוך, למשפחה יש תפקיד מכריע בקביעת בן/בת הזוג, מספר הילדים גדול ושיעור הגירושין נמוך (פוגל-ביז'אווי, 1999; קוליק וריאן, 2005; Abu-Baker, 2002; Sagi et al., 2001). ניתן לאפיין קבוצות אלו במחויבות גבוהה לקיום מצוות הדת ובמחויבות גבוהה לתפקידי האשה המסורתיים וניתן לזהות בקבוצות אלו נשים יהודיות וערביות מסורתיות ודתיות.

בחברה היהודית הדתית באה לידי ביטוי ההסדרה המגדרית המסורתית בקביעה העקבית של ההלכה לשמור על חלוקת תפקידים מסורתית בין הגבר לאישה. ביטוייה ביחס לטבע האישה (צניעות) ולמקומה בחברה (בבית כאשת משפחה/אשת איש). משמעות קביעה זו כי צניעותה, טובתה וטובת הציבור הגברי כולו מחייבים אותה שתהיה ספונה בין כותלי בית, הרחק מן המרחב הציבורי (קמיר, 2000). עיקרון זה, הממקם את האישה בביתה, מבוסס על תפיסת המשפחה כערך בדת היהודית. מוסד המשפחה תומך בסדר הפטריארכלי ושולל שוויון בין המינים, עד כדי כך שאהבה ונישואין זוכים במשמעות מלאה ואמיתית רק במסגרת הסדר דתי פטריארכלי – האב, הבעל והעם (בירנבוים, 1993; סיון וקפלן, 2003; קהת, 2000). תפקיד שימור המשפחה מוטל על האישה. דרכו היא גם מגשימה את הרוחניות שלה וגם מביאה גאולה עליה ועל העם היהודי כולו (נפתלי-מצרי, 2005; שלהב, 2005; Yanay & Rapoport, 1997; Yuval-Davis, 1993, 1997).

מן המחקרים המעטים שנערכו על החברה הדתית - החרדית בישראל אכן עולה, כי תפקידו של הגבר במשפחה להקדיש עצמו ללימוד התורה המקנה לו מעמד ערכי. בעוד שתפקידה של האישה להבטיח את ההיבט הלוגיסטי של המשפחה – הבסיס הכלכלי שלה וניהול משק הבית, המקנה לה מעמד אינסטרומנטלי. לכן, גם אם היא יוצאת לעבודה מחוץ לבית, נתפסת תעסוקתה כחלק מתפקידיה במשפחה (קפלן, 2003; שלהב, 2005).

בחברה הערבית-ההסדרה המגדרית המסורתית, באה לידי ביטוי בקישור בין כבוד ובושה למיניות האישה, הנתפסת כמאיימת על הסדר החברתי (אבו-בקר, 2002; באדר-עראף, 1995; צורף, 2000;

Salman, 1997). המילה "אישה" בתרבות הערבית כרוכה תמיד במילה פתנה (פיתוי). נשים ערביות מיזגו בתוכן את התכונות של אישיות חיובית ושל פתנה במידה כזאת שהן היו לחלק אינטגרלי של האתוס המוסלמי הגורס שכוח הפיתוי של האישה עלול להוביל לשחיתות בתוך החברה כולה (אלסעדאוי, 1988). בשפה הערבית קיימים מספר מונחים לציון המילה כבוד, אולם השניים הרלוונטיים הם "שֶׁרֶף", הכבוד הגברי, ו"עֶרְד" הכבוד הנשי, שעיקרו קודקס "עשי ולא תעשי" המתמקד בהתנהגותן המינית של הנשים. קוד הצניעות הדתי אוסר על האישה לחשוף את גופה ופניה, מונע ממנה התחככות עם גברים זרים, מצווה עליה לרסן את יצר המין שלה, ואף תובע ממנה להנמיך את קולה. על פי קודקס זה נדרשת האישה להפגין בושה כתנאי להתנהגות נאותה. לכן מכונות חברות אלו גם חברות כלימה (shame societies). קיומו של הכבוד פירושו קיומה של שליטה גברית, הבאה לידי ביטוי בין השאר במבנה הפטריארכלי של המשפחה (אבו-בקר, 2002; צורף, 2000).

המשפחה הערבית מתוארת כמבנה היררכי המבוסס על מגדר וגיל. מצופה מהאישה הערבייה להיכנע לרצונותיו ולצרכיו של בעלה ולשמש לו ולמשפחתו מקור של תמיכה (אביצור, 1987; חאגי-יחיא, 1994; וייל, 1989; Karmi 1993, 1996). תפיסה זו ממקמת אותה במרחב הפרטי. יציאתה למרחב הציבורי מותנית בכללים של צניעות (לבוש וכיסוי ראש) ושמירה על כבודה ודרכו על כבוד משפחתה. הכוח הפועל להסדרתן המגדרית (מודרנית ו/או מסורתית), של נשים נבחן באופן אמפירי בעיקר במחקרים שבהם נבדקים ההבדלים בתפיסת תפקידי האישה המסורתיים בין קבוצות שונות של נשים. למשל נמצא, שיהודיות וערביות דתיות מכוונות לשמירה על תפקידי מגדר מסורתיים: רעיה ואם. הן שומרות על הסדר החברתי הקיים ומקבלות פחות שינויים. נשים יהודיות וערביות לא דתיות, נוטות להתנתקות מתפקידי אלו ומגלות זיקה חזקה יותר לשוויון ולגישות פמיניסטיות (באדר-עראף, 1995; חידר, 2005; Herzog, 1985; M Mari & S Mari, 1983; Moore, 2000, 2004; M Mari, 2004). עם זאת, ניכרים הבדלים משמעותיים בין יהודיות לערביות בעמדות הנוגעות לתפקידי המינים ובהערכת השוויוניות בחלוקת העבודה בבית. ערביות לא דתיות מביעות עמדות מסורתיות יותר בתפקידי המינים מאשר יהודיות לא דתיות (קוליק וריאן, 2005).

לסיכום, ממחקרים אלו עולה כי הכוח הפועל בהסדרה המגדרית של נשים במשפחה מוטמע ומופנם בתודעה החברתית עד כדי כך, שגם בחברות הנקראות מודרניות ובוודאי בחברות מסורתיות ודתיות מתנהלים חיי השגרה תחת הסדרה זו כמובנים מאליהם. מצד אחד, נשים מקבלות החלטות, אומרות "כן" או "לא" לאחרים משמעותיים, מציבות לעצמן יעדים ומתכננות הישגים בהשפעתה. מצד שני, כפי שיוצג בהמשך, נשים משקיעות מאמצים ומפתחות דרכי התמודדות עם כוחות אלו. זיהוי הכוחות הפועלים בהסדרה המגדרית והתפתחות מודעות ביקורתית לכוחות אלה מוביל אל הצעד השני בתהליך ההעצמה: ההתנגדות (resistance) לכוח ולשליטה – הסירוב או ההתנגדות של נשים לקבל את הכוח הפועל בהסדרה המגדרית כמובן מאליו בחייהן.

### **השלב השני: התנגדות לכוח ולדיכוי**

לטענת פוקו, הכוח צומח מלמטה ואינו מונחת מלמעלה, ובני האדם חווים בעיקר את ההשפעות החיוביות או המעצבות שלו. כאשר פוקו הסמיך את המילה "חיובי" למילה "כוח", הוא לא התכוון בה לדבר מה נחשק או מועיל. כוונתו היתה לתאר את הכוח כמרכיב חיוני ומאתגר בעיצוב חיי בני האדם. החידוש בראייתו את השפעת הכוח הוא, שבמקום לטעון כי מנגנוני הכוח מופעלים מלמעלה כדי לדכא את

אלו המצויים למטה, הוא מיקד את תשומת הלב במנגנוני הכוח הנדרשים לצמיחת ידע וכוח מלמטה כלפי מעלה, בעוד ל"יכולת הצמיחה" הוא ייחס השפעה חיובית ב"עיצוב" החיים של בני האדם. את תפיסת הכוח כגורם בעל השפעה חיובית בעיצוב חיי בני האדם, בחן פוקו על רקע התקוממויות עממיות, מהפכות ומאבקים נגד סמכות, בהנחה שהתכלית העיקרית של אלה אינה לתקוף מוסד שלטוני או קבוצה של אליטה או מעמד, אלא להביע התנגדות כלפי טכניקה או דפוס של שליטה (Foucault, 1982, p. 212). הוא אפיין אותם כמאבקים מקומיים, שכן הם מייצגים מקרים שבהם אנשים מבקרים את תנאי חייהם המיידיים, את יחסי הגומלין, את ההשפעה של אנשים, של קבוצות או מוסדות מסוימים על חייהם. תפיסת הכוח כמשהו מייצר פותחת דרך לבחינת יחסי כוח/ידע במשמעות של ההתנגדות, לכוח/ידע, אשר העצמה היא אחד מביטוייה, בהיותה הכוח המקיים את ההתנגדות, קובע את עוצמתה ומנהל אותה (Minson, 1986).

בשיחות שערך עם אנשים זיהה וייט (White, 2000) דרכים שבהן בני אדם מסרבים או מתנגדים לכוחות הפועלים בחייהם. את ההתנגדות הוא זיהה בשורה רחבה של פעולות, כגון נטישה מרצון את הניסיון להגיע להתאמה לנורמות, דחייה עקשנית של השאיפות להשגת סטטוס גבוה יותר, מחאה "קולנית" לסיווג ומיון של חיי בני אדם, שלילת ההליכה בתלם והתעקשות על מימוש עצמי, אותנטיות ושלמות. היכולת למחות, לסרב או להתנגד זוהתה בשיחות אלו כמקור של כוח. לדבריו, האפשרות לזהות את הכוחות הפועלים בחיים במטרה למחות, לסרב או להתנגד לפעולתם, תורמת לתיאור עשיר יותר של צורות חיים, מחשבות ומשמעויות, אשר לא בהכרח תואמות את הציפיות החברתיות. ההתנגדות אצל נשים לכוחות הפועלים בהסדרה המגדרית בגישות שתוארו מבטאת בראש ובראשונה גילוי מודעות לפעולתו. שנית, היא מבטאת כל פעולה, תגובה או טקטיקה שנוקטות נשים כדי להימנע ממנו, להפחית את עוצמתו או להפסיקו: משא ומתן, ויכוח, מלחמה, "להישאר שקטה" וכל פעולה אחרת להתמודדות עימו (Abrams, 2003; Warner et al., 2004). במחקר שבו נחקרו תגובותיהן של מתבגרות לכוחות הפועלים להסדרתן בסטריאוטיפים מגדריים זוהו שתי צורות של התנגדות, האחת לשם שרידה (resistance for survival), שהאסטרטגיות המאפיינות אותה הן פעולות כמו אכילה, שתיית משקאות אלכוהוליים והתנהגות פרועה, השנייה לשם שחרור (resistance for liberation), המאופיינת על ידי אסטרטגיות של גילוי מודעות, גדילה עצמית (self growth) והתחזקות (Abrams, 2003). ממחקר על נשים שהסדרתן המגדרית באה לידי ביטוי ביחסי גומלין של כוח ושליטה (אב מתעלל בילדות או בן זוג אלים), הפנייה ללימודים גבוהים תוארה כאסטרטגיה להתנגדות וכדרך להתאוששות (resilience). ואילו העצמה הוגדרה כנקיטת פעולות לשיפור איכות החיים, להשגת אוטונומיה ושליטה (Warner et al., 2004). ואילו במחקר שנערך על סטודנטיות בטווח הגיל 18-30 המשתייכות לכנסייה המורמונית בצפון מערב ארצות הברית נמצא, כי הלימודים באוניברסיטה הם עבורן אסטרטגיה להתנגדות להסדרה המגדרית. התנגדות זו בוטאה בדחיית גיל הנישואין והלידה ובמימוש עצמי והתמקצעות (Mihelich & Storrs, 2003). מחקרים אלה, שנעשו כולם על תלמידות תיכון או סטודנטיות במכללה, מובילים אל השלב השלישי בתהליך העצמה – דרך הלימודים הגבוהים.

## השלב השלישי: לימודים גבוהים כדרך להעצמה

במאות הקודמות נמצאו השיח על המגדר הגברי, על לימודים גבוהים ועל המדע בהלימה מלאה. המדע והלימודים הגבוהים נחשבו לעניין לוגי ואובייקטיבי, והגבריות ייצגה חשיבה והפרדה מושכלת בין שכל לרגש. לכן, רק הגיוני היה למצוא גבר שהופך למדען. בו בזמן נמצאו השיח על מגדר נשי ומדע בסתירה. דובר בהם על רגשות, על חוסר היגיון ועל אינטואיטיביות – סגולות המנוגדות לחומר שממנו עשוי ה"מדע". נשים שבעבר רצו לעסוק במדע נתקלו בשאלה כיצד הן יכולות להפוך למדעניות מבלי להיחשב לנשים לא הגונות ולחלופין – למדעניות גרועות (Burr, 1997). שיח מגדרי מעין זה אמנם איפיון יותר את המאות ה-18 וה-19, אולם טרם נעלם לחלוטין.

במחקר שנעשה בארצות הברית נמצאו שלושה חסמים המפחיתים את שיעור ההשתתפות של הנשים בכוח העבודה האקדמי המדעי שם: הראשון הוא עצם הגדרת המדע כתחום שאינו מתאים לפיתוח קריירה של נשים; השני הוא התפיסה שככלל, נשים אמביוולנטיות כלפי כישוריהן ויכולותיהן, דבר המפחית את המוטיבציה והמחויבות שלהן; השלישי הוא האפליה של נשים באשר הן נשים בכניסה לשוק העבודה המדעי ולקידום המקצועי (Cole & H Zuckerman, 1987; H Zuckerman & Cole, 1991). בשנות האלפיים עדיין מהוות נשים כשני שלישים מכלל המבוגרים בעולם שאינם יודעים קרוא וכתוב, ובמדינות מסוימות השתתפותן בהשכלה הגבוהה היא בלתי אפשרית או מצומצמת ביותר (הוועדה הבינלאומית לחינוך, 2001). אין פלא אפוא שהשכלה סימלה ועדיין מסמלת עבור נשים דרך לשחרור מהסדרתן המיגדרית ולקידום.

לימודים גבוהים סימלו עבור נשים את דמות ה"אישה החדשה" ואת המרד שלה בתפקידי האישה המסורתיים. "נשים חדשות", שנולדו בין שנות החמישים של המאה ה-19 והעשור הראשון של המאה ה-20 כבשו לעצמן באמצעות ההשכלה הגבוהה מקום בממשל ובפוליטיקה. בהבטיחן את הזכות לכוח ציבורי ולכוח גלוי הן תבעו לעצמן זכויות שעל פי הנוהג הוענקו רק לגברים לבנים בני המעמד הבינוני. החינוך היה המאפיין הבולט ביותר של המרד שלהן, הן ראו בהשכלה הגבוהה מימוש אינטלקטואלי, הזדמנות למלא תפקיד מחוץ לבית ולמשפחה ולהציב את הקריירה לפני הנישואין (סמית-רוזנברג, 1993). למרות עדויות אלה על תרומתם של הלימודים הגבוהים לשחרור ולקידום נשים, לא נעשו מחקרים הבודקים אמפירית את השאלה, מדוע ואיך דווקא הלימודים הגבוהים.

מטרת המחקר הנוכחי לנסות ולמצוא תשובות לשאלה. אחת הדרכים לתת מענה עליה היא לבדוק מה מספרות נשים על לימודיהן ואיזו משמעות הן מקנות להם. במחקרים איכותניים שנערכו על נשים יהודיות לא-דתיות שפנו ללימודים בגיל מאוחר, נמצא שהפנייה להשכלה הגבוהה זועזעה את תפיסת העצמי, ובעיקר שינתה את הדיאלוג האישי, המשפחתי והחברתי. הלימודים הגבוהים, כאירוע לא נורמטיבי במסלול החיים של נישואין ואימהות, קטעו את זרם החיים המשכי ו"שברו" פרספקטיבות ומשמעויות קודמות, וביחוד את האופן שבו שינוי במרחב הפנימי - האישי והחברתי עורר שינויים בתחומי חיים אחרים (פסטה שוברט, 1996, 2000, 2001).

מניתוח נרטיבים של סטודנטיות לתואר שני עולה כי ההתנסות בהשכלה גבוהה היא אבן בוחן עבורן להתבוננות בתוכן ובסביבה, לבחינת כוחותיהן האישיים ולבחינת היכולות שלהן לממשם. הסטודנטיות מדווחות על תהליכים של התבוננות פנימית לגבי בחירות יום-יומיות על יכולת לייצר אתגרים ולעמוד בהם (גילת והרץ-לזרוביץ, 2004א). נשים יהודיות דתיות המשתלמות כטוענות רבניות מציגות את לימודיהן כהליך מורכב. במהלכו הן לומדות להצהיר על זכויותיהן על בסיס התנסותן בעולם החילוני

ובאותה עת להציג את מעמדן כנשים דתיות בקהילה כהוכחה לחוסן מפני השפעות חילוניות זרות. מעבר להצבת גבולות בין הקהילה הדתית לבין החברה החילונית, בנקודת המפגש עם עולם ההשכלה הגבוהה הן מפתחות אסטרטגיות המאתגרות את מבנה יחסי הכוח בין נשים לגברים (שמיר ואחרות, 1997).

אחת הדוגמאות לכך הן הנשים בציבור החרדי. נשים אלו, אשר מכורח הנסיבות הופכות להיות המפרנסות העיקריות של המשפחה, פונות ללימודים גבוהים כדרך להכשיר את עצמן לתעסוקות עתירות הכנסה (הרץ-לזרוביץ, 2002א; קפלן, 2003). בדרך זו הן הופכות להיות בעלות משאבים אישיים של השכלה כללית, ידע והכנסה העולים על אלה של בעליהן. מעמדן עולה לא רק במשפחה אלא גם בקהילה החרדית, הדבקה בקיצוניות בהרחקת נשים מן החיים הציבוריים (הרץ-לזרוביץ, 2002א; אלאור, 1993, 1998; שלהב, 2005; Karnieli, 2006; Blumen, 2000).

במחקרים איכותניים שנערכו על סטודנטיות בחברה הערבית בישראל הממצאים דומים: ההשכלה היא הגורם המשמעותי המעצב את מיקומן החברתי ואת תפיסותיהן של הנשים. היחשפותן להשכלה מעמתת אותן עם בעיות בסיסיות הקשורות בזהות אישית, מקצועית, לאומית, בתפיסות המשפחה ובעיות של נישואים ויותר מכך בסוגיות הקשורות בבחירת בן זוג ובבניית משפחה. היא יוצרת דילמות לגבי בחירת מקום מגורים, אפשרויות תעסוקה, קשר לקהילת המוצא ובחינת היבטים של הפליה על רקע הלאום (הרצוג ובאדר-עראף, 2000; Herzog, 2004). את הלימודים הגבוהים הן מתארות במשמעות של התפתחות האישית, כגון, מילוי מושכל של התפקיד האימהי, רכישת עצמאות כלכלית וניסיון למצב את מעמדן כשווה לזה של הגברים בחברתן וכשל הנשים בחברה היהודית. בדרך זו, הן הופכות את השכלתן לפרקטיקה משחררת במובן האישי והקולקטיבי (פסטה שוברט, 2005).

מתיאורים אלו של נשים לומדות – יהודיות, ערביות, חילוניות ודתיות – ניתן ללמוד כי הן תופסות את הלימודים וההשכלה כתשתית המקנה להן את הכלים הנאותים להתמודד על שיפור מעמדן, לא רק בתוך המשפחה והחברה המסורתית אלא גם בחוץ (ת שפירא, 1999; Hertz-Lazarowitz & Shapira, 2005). הן תופסות את הלימודים כמשאבים וכגורם המתווך בין עולמן הפנימי לבין החברה שבה הן חיות (גילת והרץ-לזרוביץ, 2004א; Abu-Rabia-Queder, 2006).

ניתן לסכם ולומר כי תהליך רכישת ההעצמה אצל נשים דרך הלימודים הגבוהים תואר עד כה כתהליך תלת-שלבי: בשלב הראשון, נשים מגלות מודעות לדיכוי ולפגיעה בזכויותיהן ומזהות את הכוחות המדכאים. בשלב השני הן מפתחות אסטרטגיות כדי להתנגד לדיכוי הבאות לידי ביטוי ביוזמה ובבחירה בלימודים גבוהים. בשלב השלישי הן הופכות לסוכנות של עצמן בכך שהן פונות ללימודים גבוהים ובכך שבמהלכם ובהשפעתם הן פועלות לרכישת משאבי ידע. גם אם ניתן להבין מסיפורי החיים מה משמעות הלימודים להתפתחותן האישית של נשים ומה משמעותם כמשאבי ידע, עדיין נשאלת השאלה כיצד הופכות נשים משאבי ידע אלו לכוח וכיצד הן הופכות כוח להעצמה, מטרת המחקר הנוכחי להציע מודל תאורטי כדי ללמוד כיצד כל זה קורה וכיצד נשים הפונות ללימודים גבוהים עושות זאת.

## מודל העצמה: הלימודים הגבוהים כדרך לרכישת משאבי ידע

לימודים כדרך לרכישת משאבי ידע מודגמת במחקר שנערך בשיטות מחקר איכותניות, שבו נבדקו שלוש קבוצות נשים (יועצות, רואות חשבון ופקידות) שנחשפו לידע אם במסגרת של סדנאות וקורסים כגון כישורי ייעוץ, כישורי ניהול ותקשורת בין-אישית, אסרטיביות וצמיחה נפשית ורוחנית, אם בזמן שקראו ספרים בנושאים אלו ואם במהלך קבלת ייעוץ או טיפול אישי. במחקר נבדקה השפעת החשיפה לידע מסוגים שונים על דעותיהן ודפוסי חייהן של הנשים ונמצא, שככל שהחשיפה לידע היתה גבוהה יותר, כך היא הובילה להתפתחות אישית משמעותית יותר. נשים דיווחו שהן מבטאות יותר את קולן ואת רצונן במערכת המשפחתית ובקבלת ההחלטות, על חלוקת תפקידים יותר שוויונית בבית ועל שינויים בדפוסי התקשורת עם בני הזוג (Benjamin, 1995, 1997). במסקנות המחקר נטען כי ממצאים אלה מצביעים על שינויים פוליטיים וכי למרות שהם מתרחשים בבית פנימה, הם גורמים לשינוי מערך הכוחות בחברה כולה (Benjamin, 1997).

ניתן להסביר זאת, ביחסי הכוחות המגדריים הנוצרים כתוצאה מן הדיכוטומיה בין המרחב הפרטי והציבורי. מבחינה מגדרית, נשים מוסדרות במרחב הפרטי, שבו נעדרים משאבים המושגים בדרך כלל באמצעות ממון, רכוש או סמכות. משאבים אלה של החברה מרוכזים בעיקר בידי גברים במרחב הציבורי, בעוד הנשים כאמור מוסדרות מגדרית במרחב הפרטי, ואם הן מאיישות את המרחב הציבורי, הרי זה לרוב בעמדות זוטרות המתוגמלות במעט משאבים (עפרוני, 1994; Baker-Miller, 1987).

חלוקה זו, מוסברת בנטייה של גברים להשיג משאבים באמצעות בסיסי כוח "קשים", כגון כוח התגמול (reward power), כסף וממון, כוח הכפייה (coercive power), שררה ושלטון וכוח הלגיטימציה (legitimate power) המבטא סמכות להכתיב התנהגות ובנטייה של נשים להשיג משאבים באמצעות בסיסי כוח "רכים", כגון כוח ההזדהות (referent power), בהוותן מודל להזדהות לילדיהן, כוח המומחיות (expert power), הבא לידי ביטוי בהתמקצעות, וכוח המידע (informational power), שפירושו רכישת ידע על מנת לבסס מעמד ומומחיות (Aguinis & Adamd, 1998; Aguinis, Nesler, Qunigley, Lee & Tedeschi, 1996; Bui, Raven & Schwarzwald, 1994; Schwazwald & Koslowsky, 1999). הדרך לשנות חלוקה זו היא בגילוי מודעות וביהוי הכוחות הפועלים להסדרה המגדרית של נשים במרחב הפרטי. נשאלת השאלה, אם הפנייה של נשים ללימודים גבוהים כדרך לרכוש משאבי ידע מעידה על כך, ומהי תרומתה לתפיסת הלימודים הגבוהים כמקור למשאבים.

### המודעות להסדרה מגדרית ותרומתה לתפיסת הלימודים הגבוהים כמקור למשאבים

את המודעות לכוח ולדיכוי מגלות נשים בזיהוי הכוחות המפעילים כלפיהן הסדרה מגדרית בשתי הגישות, המודרנית והמסורתית, המתבטאת בין השאר בדפוסי המשפחתיות בחברה (נישואין, לידה, מספר ילדים וגירושין). את המידה שבה נשים מקבלות הסדרה זו או מתנגדות לה ניתן לבחון דרך השינויים שחלים בדפוסים אלו, כגון העלייה בגיל הנישואין והלידה וחופש הבחירה בבן/בת הזוג (שטייר, 1995; שביט ושטייר, 1997). ככל שההסדרה המגדרית מודרנית יותר, כך גבוהים יותר דפוסים אלה.

מחקרים כמותניים בעולם, שבהם נבדק הקשר בין גיל הנישואין והפנייה ללימודים גבוהים, מלמדים כי אחד הגורמים המשפיעים על העלייה בגיל הנישואין היא הפנייה המושכלת ללימודים גבוהים. למשל, בשנות ה-70 היה במדינות רבות באירופה ובהן איטליה, שווייץ וספרד גיל הלידה הראשונה 24-25, והוא



עלה בשנות ה-90 ל-28-29. רמת ההשכלה וחוסר הרצון להתחתן לפני ההתבססות הכלכלית והחברתית נמצאו כסיבות העיקריות לכך (Beets, 1999; Byrd, 2003; Gustafsson, 2001; Kohler, Billari & Ortega, 2002).

ממחקרים דומים שנעשו בישראל מצטיירת תמונה דומה. ככל שעולה רמת ההשכלה, כך עולה גיל הנישואין, וכך מועדפים בני זוג יותר משכילים שיבטיחו גם הם הכנסה גבוהה למשק הבית (שביט ושטייר, 1997; שטייר, 1995). לגבי החברה היהודית הדתית אין נתונים סטטיסטיים לגבי השכלה גבוהה כאינדיקציה לדחיית גיל הנישואין או העדפה של בני זוג משכילים, אלא לגבי שינויים פנים-משפחתיים. בעקבות ההתמקצעות של נשים דתיות מלבד מקצועות ההוראה ובעקבות יציאת נשים דתיות לעבודה בשכר מחוץ לבית מדווח על גברים דתיים וחרדיים המחליפים את נשותיהם בטיפול בילדים. כך למשל הם מכינים את הילד להליכה בבוקר למוסד החינוכי ומלווים אותם אליו, ואף מביאים אותו הביתה אחר הצהריים (הרץ-לזרוביץ, 2002, א, 2002; סיון וקפלן, 2003; קפלן, 2003; שלהב, 2005).

במחקרים שנעשו על החברה הערבית בישראל נמצא כי העלייה בהשכלת הנשים אכן גורמת לשינוי בגיל הנישואין ובהיקפם, למרות שגיל הנישואים של הגברים בחברה הערבית גבוה מזה של נשים בארבע חמש שנים נמצאה עלייה אצל ערביות נוצריות בחציון גיל הנישואין ביותר משנה, ואילו בקרב מוסלמיות נמצאה עלייה בחציון גיל הנישואין מעט נמוכה משנה. הבדלים אלו כנראה נובעים מהעלייה החדה ברמת השכלתן של נשים ערביות מאז שנות השמונים (חידר, 2005). בספרות המקצועית מוכרת תופעה זו כ"אפקט לימודי" או "אפקט האוניברסיטה", אפקט המבטא את השפעת תהליך הלימודים במוסד להשכלה גבוהה על היבטים רבים בחיי הנשים (Katsurada & Sugihara, 2002; Lesthaege, 1998; Thornton, Axinn & Teachman, 1995). תפיסת הלימודים הגבוהים כמקור לרכישת חמישה סוגים של משאבים יש בה כדי להסביר אפקט זה.

### **תפיסת הלימודים הגבוהים כמקור לרכישת חמישה סוגים של משאבים**

המניעים והסיבות לפנייה ללימודים גבוהים מתוארים במחקרים כמותניים רבים (שור, 1991; ר שפירא ועציוני-הלוי, 1973; Bogler & Somech, 2002). ואולם, תפיסת הלימודים הגבוהים כמקור למשאבים לרכישת העצמה אצל נשים והיישום של העצמה זו טרם נחקרו, ככל הידוע. במחקר זה, בהתבסס על מחקרים קיימים (חלקם תאורטיים, חלקם איכותניים וחלקם כמותניים) זוהו חמישה סוגים של משאבים פוטנציאליים כאלה: משאבים מקצועיים, משאבי מימוש עצמי והרחבת אופקים ומשאבים חברתיים, משאבים שיוכיים ומשאבים קהילתיים. חמשת הסוגים יפורטו בסדר שבו הוצגו.

**משאבים מקצועיים** – לימודים גבוהים מאפשרים להשיג מקצוע ותעסוקה המבטיחים סטטוס כלכלי וחברתי (Brown & Schubert, 2000). הדבר מוסבר במציאות הישראלית, שבה תעודה אקדמית היא תנאי הכרחי (אך לא מספיק) להשתלבות בתפקידים תעסוקתיים המבטיחים סטטוס כלכלי וחברתי (איילון, 2000; בולטווין-צ'אצ'אשווילי, שביט ואיילון, 2002; יוגב, 2000). לא רק בחברה החילונית, אלא גם בקרב החברה הדתית היהודית (בר-און, 1998; קפלן, 2003) והמוסלמית ניתנת לגיטימציה להשכלה גבוהה של האישה כמשאב שבאמצעותו היא תורמת לכלכלת המשפחה (הרצוג ובאדר-עראף, 2000; Khattab, 2003a, 2003b, 2005).

**משאבי מימוש עצמי והרחבת אופקים** – הלימודים הגבוהים מקדמים את הצמיחה האישית והאינטלקטואלית ומרחיבים את האופקים של הלומדת. עצם הידע הוא משאב משמעותי עבור נשים, שכן הוא מספק להן את ה"קול" והשפה שבאמצעותם הן מנהלות משא ומתן ואת הפרקטיקות לעשייה בבית ומחוצה לו (Benjamin, 1995, 1997). תפיסה זו אופיינית לתפיסת עולם חילונית. יהודייה דתייה אינה יכולה לראות בלימודים גבוהים אקדמיים משאב למימוש עצמי ולהרחבת אופקים, שכן עליה לממש את עצמה דרך הדת ובאמצעות תפקידיה במשפחה (בר-לב, 2004; קהת, 2000; ת. רפפורט, 1999).

אצל נשים ערביות דתיות ולא-דתיות נמצא במחקרים איכותניים, שהלימודים אמנם נתפסים כמשאב למימוש עצמי, אך בגרסה שונה ובשתי משמעויות. במשמעות אחת, משאבי הידע שהן רכשו בלימודיהן מושקעים בתפקידן המשפחתי הנורמטיבי על פי הדת והמסורת (פסטה שוברט, 2005; Gorkin & Othman, 1996; Champagne & Abu-Saad, 2005; Keddie, 1999). במשמעות זו למושג מימוש עצמי ניתנה פרשנות של התרחבות, העשרת האימהות ומילוי מושכל של התפקיד האימהי. במשמעות השנייה מדובר בחוויה של הצטמצמות, ניכור והסתגרות. הצמיחה האישית והאינטלקטואלית ממקמת את הנשים בתפר שבין החברה המסורתית לחברה החילונית, והן מדווחות על תחושת זרות בעולם המסורתי שבו הן חיות ושהשכלתן מציבה אותן בעמדה חריגה מבחינת השקפותיהן והתנהגותן (הרצוג ובאדר-עראף, 2000; לוי-וינר, 2003).

**משאבים חברתיים** – הלימודים הגבוהים מאפשרים יצירת קשרים ומפגשים עם שונים ודומים, השתייכות חברתית ותרבותית ופעילות פוליטית בקמפוס האקדמי (שגיא, שטיינברג ופחיראלדין, 2002; Bogler & Somech, 2002). במחקר אורך, שנערך באוניברסיטת חיפה בשנים 2001-2005 על יחסים בין-אישיים וחברויות בין סטודנטיות וסטודנטים יהודים וערבים, נמצא שעצם המפגש עם קבוצות לאומיות, אתניות ודתיות הוא מפגש חברתי מורכב בעל פוטנציאל רב להיתפס כמשאב. משאב זה, הוא משאב ידע על תרבויות ודתות שונות ולמידה של ערכים דמוקרטיים ודו-קיום, משאב ידע לפיתוח מיומנויות תקשורת בין-אישיות, כגון יצירה של יחסי קרבה וידידות עם חברים /ות מקבוצת הלאום ומהקבוצה השונה, ומשאב ידע לחיזוק ערכים דתיים, כגון היכרויות ומפגשים בין סטודנטיות דתיות (בעיקר מוסלמיות, אך לא רק) המהוות קבוצת תמיכה זו לזו (Hertz-Lazarowitz, 2003, 2006).

לגבי יהודיות דתיות הפונות ללימודים קיים מעט מידע על האינטראקציות החברתיות שהן מקיימות באוניברסיטה. ידוע כי נשים דתיות ובפרט חרדיות פונות ללימודים במסגרות דתיות כסמינר "בית יעקב" ואולפנות, שם הן נשארות קרובות למשפחתן ולחברה שלהן (אלאור, 1993, 1998; קפלן וסיון, 2003; רפפורט, 1999). חברה זו מנציחה להן את דרגות החופש המותרות ליצירת קשרים חברתיים – בעיקר בינן לבין עצמן (מרגלית, 1996). סטודנטיות ערביות הפונות ללימודים באוניברסיטה מתרחקות בדרך כלל ממשפחתן ומהפיקוח ההורי, והמשאבים החברתיים שהן רוכשות באים לידי ביטוי בגילויי אוטונומיה בקבלת החלטות, בדאגה לצרכים הבסיסיים, בעצמאות ובלמידת הרגלים ותפקידים חדשים (ניקולא-עסאף, 2002; סבית, 2001; Herzog, 2004).

**משאבים שיוכיים** – משאבים תלויי דת ומגדר. למרות הגדרתם זו, הרי גם בחברות המודרניות ביותר והליברליות ביותר ניכרת התחלקות התעסוקתית של המינים למקצועות הנתפסים מגדרית כגבריים וכנשיים. הבחירה במקצועות כגון עבודות משרדיות, פקידות, סעד לזולת והוראה, נתפסים מגדרית כנשיים (Oppenheimer, 1970, 1988; Williams, 1976). לדוגמה, הבחירה במקצוע ההוראה מוסברת כטרנספורמציה של תפקידי האישה המסורתיים והמגדריים (אם, בת זוג) מהמרחב הפרטי אל המרחב

הציבורי. מקצוע ההוראה הפך למשאב שיוכי, מכיוון שהבחירה בו משמעותה הרחבת התפקיד הנשי אל ההוראה, אל המרחב הציבורי, הוא בית הספר (גירבי, 1996).

הבחירה של נשים בלימודים ממניעים שיוכיים מתחילה עוד לפני הכניסה לאוניברסיטה. מנתוני מחקר שנערך במכון הדסה להכוונה מקצועית בישראל עולה, צעירות יהודיות בוחרות במקומות הראשונים שני תחומים שנחשבים מסורתית נשיים, ורק במקום השלישי את תחום העסקים, תחום שיוכי גברי. צעירות ערביות לעומתן בוחרות במקום הראשון את תחום המדע שנחשב לניטרלי, ואחריו את תחום מדעי הרוח. צעירות משני המגזרים בוחרות בעדיפות נמוכה בטכנולוגיה שנחשבת לתחום גברי. תחום העסקים שהועדף על ידי 16% מהיהודיות הועדף רק על ידי 2% מהערביות (אדלר וצוקר, 1997).

ההפרדה השיוכית עדיין קיימת בתחומי ההתמחות באוניברסיטאות – בנים וגברים ממשיכים ללמוד את התחומים המסורתיים (בולטוויין-צ'אצ'אשווילי ואחרים, 2002). למרות שנצפתה עלייה במספר הנשים הפונות לתחומי לימודים "גבריים" כגון הנדסה, מתמטיקה, מדעים, משפטים ורפואה, אין בכך אסטרטגיה יעילה לסגירת פערים בשכר בין נשים לגברים. בעיקר במשפטים וברפואה, נשים לרוב מתרכזות במגזר הציבורי שההכנסות בו נמוכות והגברים מתרכזים במגזר הפרטי שההכנסות בו גבוהות. באותו האופן בתחום המתמטיקה והמדעים, נטייתן של הנשים לעסוק בהוראה יותר מאשר הגברים מובילה אותן לפנות לעיסוק שהתגמול הכלכלי בו נמוך יותר (איילון, 2000).

**משאבים קהילתיים** – משאבים הנתפסים כתורמים וכחיוניים לקהילה שממנה באה הפונה ללימודים הגבוהים. תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאב קהילתי נמצאה בשכיחות גבוהה בישראל, בעיקר באוכלוסיית גברים ונשים מקיבוצים (אברהמי, 2001; שור, 1991). השתייכות לקהילת הקיבוץ מחייבת את הנשים להביא בחשבון את צורכי הקהילה בתחום העבודה לאחר סיום הלימודים. נשים דתיות בוחרות להתמחות במקצועות הנותנים מענה לצרכים של הקהילה הדתית. התמחות במקצועות ייחודיים (חינוך מיוחד, פסיכולוגיה, ייעוץ וכדומה) נותנים מענה לצורכיהן של משפחות ושל ילדים עם בעיות (בר-און, 1998; קפלן, 2003; שטדלר, 2003; Stadler, 2002).

אצל נשים ערביות באה לידי ביטוי תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים קהילתיים ברצון לגמול לחברה שבתוכה הן חיות ולתרום לה בתחומים כגון בריאות, חינוך, משפחה, פוליטיקה ותעסוקה. הן שואפות לראות את קהילתן משכילה ובעלת ערך גבוה הן בעיני עצמן הן בעיני קהילות אחרות בחברה הישראלית (פסטה שוברט, 2005; Abu-Baker, 2002; Al-Haj, 2003). הן קוראות תיגר על ההתנהגויות המסורתיות ועם זאת מקפידות על שמירת הנורמות כדי לפרוץ את מעטה הדיכוי ולאפשר לנשים אחרות לחבור לתהליך (הרצוג ובאדר-עראף, 2000; לוי-וינר, 2003; M Mari & S Mari, 2001; Abu-Rabia, 2001; Mazawi, 1994, 1996; 1985). תפיסת הלימודים כמשאבים קהילתיים מוסברת בין השאר גם בכך שהדבר מאפשר לנשים ליצור לעצמן קריטריונים חלופיים להגדרת הצלחה חברתית, כפי שהיא מקובלת בחברה הרחבה המתאימה בדרך כלל לגברים. בתפיסה כזאת, ההשתייכות לקהילה נתפסת כמשאב אצל נשים, בכך שמתאפשר להן להפוך את תפקידיהן המסורתיים לבסיס של עוצמה. מנקודת מוצא זו הן מתחזקות וממשיכות לפעול בתחומים בעלי אופי ציבורי ופוליטי (סדן, 2002).

לסיכום, הפנייה ללימודים גבוהים עבור נשים כמוה כהפיכת חמישה סוגי משאבים לנגישים עבורן. השאלה האחרונה שתישאל בנושא זה היא: כיצד הופכות נשים הלכה למעשה את התפיסה שהלימודים מספקים משאבי ידע לכלי לרכישת "כוח" והעצמה?

## תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים ותרומתם לרכישת העצמה

אם כי המחקר על העצמה חל על תחומי ידע רבים, מדדים להעצמה ניתן למצוא בעיקר במחקרים שנעשו לגבי העצמה פסיכולוגית (Zimmerman, 2000), העצמת בני אדם מאוכלוסיות מוחלשות ו/או העצמת עובדי רווחה (Lee, 1994; Cox & Parsons, 1994), העצמה קהילתית (Peterson et al., 2002), והעצמה של עובדים בארגון (Menon, 1999; Spreitzer, 1995, 1996). מכיוון שלא נמצאו מדדי העצמה אמפיריים שנבחנו בקרב אוכלוסיית סטודנטים, נעשה ניסיון לשאול ממחקרים אלו מספר מדדים לאומדן ההעצמה: משמעות הלימודים, השגת שליטה ומסוגלות.

מדד משמעות הלימודים, הוגדר במקור כהפנמת המשמעות של חזון הארגון (Menon, 1999). במחקר זה, הוא הוגדר על פי הערך או המשמעות המוקנים על ידי הסטודנטיות ללימודיהן באוניברסיטה. מדד השגת השליטה משמעותו פיתוח תחושת אוטונומיה המבטאת את הרגשת הבחירה של האדם לזוים ולכוון את פעולותיו (Menon, 1999; Spreitzer, 1995). במחקר הנוכחי, מדד זה מוגדר כמידת השליטה שהושגה בהתמודדות עם מטלות הלימודים, כגון כתיבת עבודות מאתגרות, יכולת ליישם תיאוריות ולהשתמש בהן בחיים והעלאת השליטה בהישגים אקדמיים שונים.

מדד המסוגלות מוגדר כמידת היכולת של הסטודנטית להתמודד בהצלחה עם מטלות הלימודים (טויכר-סער, 2002; Spreitzer, 1995; Ozer & Bandura, 1990; Bandura, 1981, 1989, 1993, 1997; Zimmerman, 2000), כגון התמודדות עם קריאה של חומר תאורטי מורכב וביצוע מיומן של תרגילים מורכבים. הערכת מסוגלותו מסייעת ללומד להבין איך הוא יפעל בהתנסויות שונות בסביבתו (Bandura, 1989). ככל שמסוגלותו, על פי תפיסתו, תהיה גבוהה יותר, כך הוא יקבע לעצמו מטרות בעלות אתגר רב יותר וכך תגבר מחויבותו להשיגן (Bandura, 1993; Zimmerman, 2000) וירגיש בעל עוצמה אישית רבה יותר.

שלושת המדדים שצוינו אמנם לא נחקרו בקשר להעצמה דרך הלימודים הגבוהים, אך נמצא שהם מודדים מכלול של תחושות ורגשות המלוות מאמץ הנדרש להשגת מטרות, כגון התמדה למרות קשיים ואילוצים אישיים, חברתיים, דתיים או תרבותיים, התעלמות ממסיחים המפריעים בתהליך הלמידה ושליטה באירועים שמשפיעים על ההתקדמות בלימודים לקראת השלמת המטרות (Gist, 1987). לכן ניתן להניח, כי ככל שהסטודנטיות תופסות את לימודיהן כמשאבים וככל שהשגתם תורמת להתחזקות אישית, כגון עלייה במסוגלות, בשליטה ובאוטונומיה שלהן, כך תעמיק חוויית ההעצמה האישית שלהן.

בשלושת מדדי ההעצמה שצוינו להלן לא נעשו מחקרים בין-תרבותיים ותוך-תרבותיים (לאום ודת) בקרב סטודנטים/ות. עם זאת, במחקר שנעשה בקרב סטודנטים בהתמקדות בהבדלים בין-מגדריים נמצא שבכישורים לימודיים (ביטחון עצמי, מסוגלות ועוד) לא נמצאו הבדלים בין סטודנטים לסטודנטיות, אך נמצאו הבדלים בין המינים בהתייחסות לקשר בין רמת הביצוע והיכולת להשקעת מאמץ. הסטודנטיות, בהבדל מובהק מהסטודנטים, המעיטו לייחס את רמת הביצוע שלהן בלימודים האקדמיים ליכולות שלהן ונטו לייחס אותם להשקעת יותר מאמץ (Campbell & Henry, 1999).

במחקר אחר מדווח על התפלגות הקשיים שנתקלים בהם סטודנטיות וסטודנטים ערבים לעומת יהודים בישראל. לדוגמה, דווח על קושי רב להתרגל לשיטות הלימוד הנהוגות באוניברסיטה, להשתמש בשפה האנגלית ובשפה העברית, לבחור קורסים, להסתגל לאווירה וליצור קשרים עם יהודים

(אלחאג', 1996; סבית, 2001; Al-Haj, 2003). אצל נשים הפונות ללימודים גבוהים נמצא, כי נוסף על העצמתן האישית מעצם ההימצאות בקמפוס האקדמי ובשיעורים, תורמים להעצמתן, בייחוד במישור המגדרי, ההיחשפות לדעות רבות ומגוונות, לידע רחב ושונה, ולאידאולוגיות הדוגלות בחופש מתלות המדגישות עצמאות ובנייה של יחסים שוויוניים בין המינים (Hall, 1992; Mihelich & Storrs, 2003; Lesthaege, 1998).

ברוח זו נמצא שבוגרות מוסדות להשכלה גבוהה נוטות להחזיק בעמדות המצדיקות חלוקה שוויונית של עבודות בית ונמנעות מתפיסות סטראוטיפיות לגבי תפקידי מגדר (Botkin, Weeks & Mornis, 2000). יותר ויותר נשים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך שוקלות פנייה ללימודים גבוהים ולקריירה מקצועית בעקבות מחשבותיהן על אי-שוויון הזדמנויות באופן כללי ועל אי-שוויון במשפחתן (Ostrove & Long, 2001; Shappe, 2001).

במחקר שנעשה בקרב סטודנטים יהודים וערבים נמצא כי בתפקידי מגדר חוץ משפחתיים – עבודה ולימודים – הנשים ליברליות יותר מהגברים, אך אינן שונות מנשים יהודיות במידת הליברליות. ערביות מייחסות לאישה יכולת להישגים השווים לאלה של הגברים, הן בלימודים הן בעבודה. עם זאת, את שאיפתן למימוש עצמי ולהתקדמות בלימודים הן מיישמות תוך כדי שמירה על תפקידיהן המסורתיים. לא נמצאו הבדלים בין המגדרים בתפיסת התפקידים הפנים-משפחתיים (ניקולא-עסאף, 2002).

ממחקרים אלה עולה, שככל שנשים מגלות מודעות גבוהה יותר לאופן בו הן מוסדרות מגדרית וכתוצאה מכך לכוח, שליטה, דיכוי ולאי שוויון בחייהן, כך גוברת יוזמתן לבחור ולפעול להעצמתן האישית ולהעצמה מגדרית. העצמה זו יכולה להתבטא בתפיסות ועמדות כגון: "אני מעצבת את ערכי האישיים על פי האינטרסים שלי ומעצבת את תפיסות חיי באופן אוטונומי ומשוחרר מהיררכיות פטריארכאליות... איני קוראת תיגר על המגדר הגברי או על השליטה הגברית אלא פועלת מתוך תפיסת עצמי כשווה... (Hall, 1992, pp. 107-114).

כדי לקבל תמונה רחבה ומקיפה ככל האפשר גם לגבי תהליך רכישת ההעצמה וגם לגבי המודל לרכישת ההעצמה דרך הלימודים הגבוהים, נעשה שימוש בשיטת מחקר מעורבת (mixed methods) – איכותנית וכמותנית. הרקע התאורטי של גישה זו מוצג להלן. האופן שבה יושמה השיטה במחקר הנוכחי יוצג בפרק השני.

## שיטת המחקר המעורבת

שיטת מחקר מעורבת, מוגדרת כאיסוף ו/או ניתוח נתונים, בו זמנית או ברצף, בשיטות איכותניות וכמותניות במחקר אחד (Creswell et al., 2003). לאחרונה הוצעו שישה סוגים ראשוניים של מערכי מחקר מעורבים (Hanson et al., 2005), שלושה רציפים (sequential) ושלושה חופפים (concurrent). הם יפורטו להלן. המערכים הרציפים הם:

1. מערך מסביר (sequential explanatory designs). מערך זה אינו מזוהה עם תאוריה מסוימת, והעדיפות ניתנת בו למחקר הכמותני ורק אחריה לאיכותני. בדיון מעמתיים את הממצאים משתי השיטות כך שבאמצעות ממצאי שיטה אחת ניתן לחלוק על אלה של השנייה.

2. מערך גישוש (sequential exploratory designs). גם הוא אינו מזוהה עם תאוריה כלשהי, ובו העדיפות ניתנת למחקר האיכותני ורק אחריה בא הכמותני. את ממצאי המחקר האיכותני ניתן להכליל לאוכלוסייה ספציפית.

3. מערך טרנספורמטיבי (sequential transformative designs). הוא מזוהה עם תאוריה או גישה מסוימים, הבאים לידי ביטוי בתהליך המחקר כולו. המערכים החופפים הם:

1. מערך טריאנגולציה (concurrent triangulation designs). איסוף הנתונים, הכמותני והאיכותני, נעשה בו בזמן, לשתי השיטות ניתן אותו משקל, אך ניתוח הנתונים נעשה בנפרד. הדיון בממצאים מתייחס בעיקר לשיעור הטריאנגולציה בהתייחס להגדרתה לאחרונה: "שילובים והשוואות בין מספר מקורות של מידע, של איסוף נתונים, של הליכי ניתוח ושל שיטות מחקר ו/או הסקת המסקנות שמתרחשת בסוף המחקר (Tashakkori & Teddlie, 2003, p. 717).

2. מערך רב-שכבתי (concurrent nested designs). ממצאי המחקר הכמותני והאיכותני מנותחים בו-בזמנית, והאינטגרציה בין הממצאים נעשית בשלב של הניתוח. מטרתו להציג בדיון פרספקטיבה רחבה על נושא המחקר ועל קבוצות המחקר.

3. מערך טרנספורמטיבי (חופף) (concurrent transformative designs). הוא מזוהה מפורשות דרך תאוריה או גישה מסוימת ומסייע בהבנת תהליכים ושינוי. ניתוח הנתונים נעשה בנפרד, והאינטגרציה נעשית במהלך פירוש הממצאים ובדיון.

הבחירה באיזו שיטה להשתמש קודם נעשית על פי צורכי המחקר או החוקר.

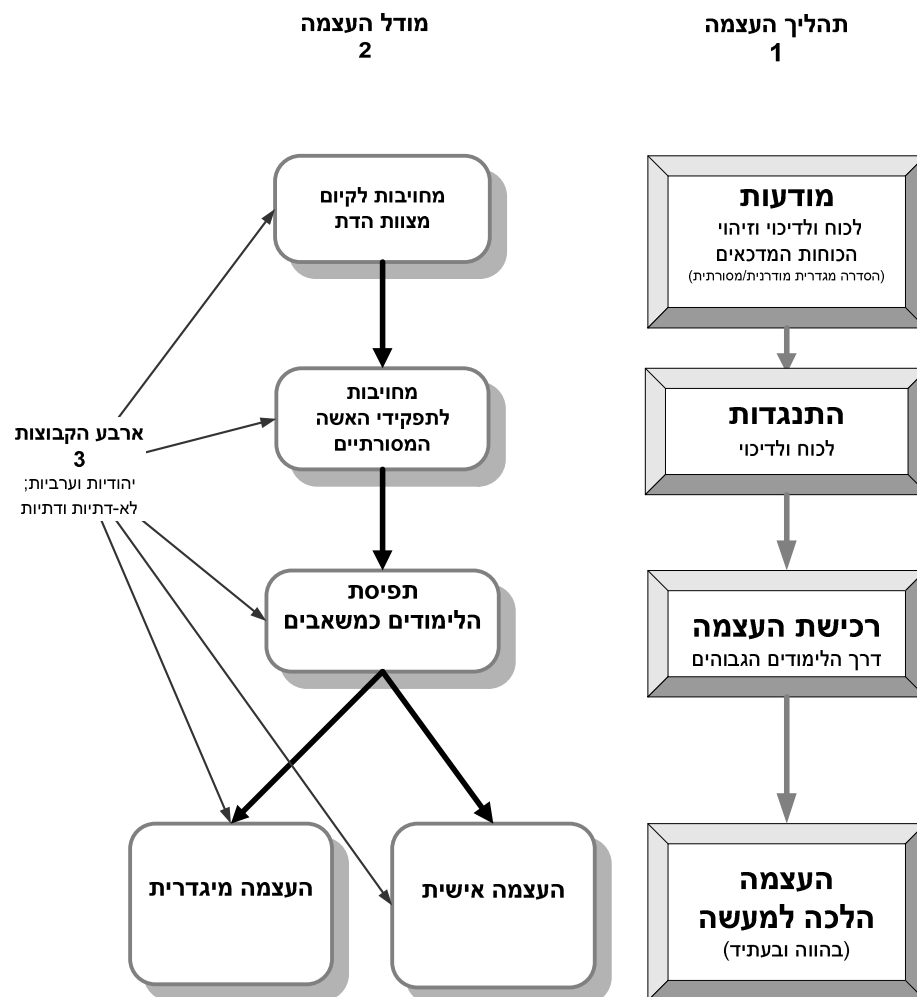
בשנים 2001-2002 נערכה סקירה על מחקרים מתחום היעוץ הפסיכולוגי (counseling psychology) שנקטו עירוב שיטות. בסך הכל נסקרו 22 מחקרים שפורסמו בשנים 1989-2000, במטרה לדעת אילו מהמערכים המעורבים שכיחים יותר בשימוש החוקרים. 32% מהמחקרים המעורבים (7 מחקרים), נעשו במערך טריאנגולציה חופף. 27% מהמחקרים נעשו במערך חופף רב שכבתי (5 מחקרים). 23% מהמחקרים, נעשו במערך רציף מסביר (5 מחקרים). 14% מהמחקרים נעשו במערך גישוש רציף (3 מחקרים), ו- 4% מהמחקרים, נעשו במערך טרנספורמטיבי חופף (מחקר אחד). לא נמצא אף מחקר שנעשה במערך טרנספורמטיבי רציף (Hanson et al., 2005).

מחקרים בשילוב שיטות מחקר על רכישת העצמה דרך הלימודים הגבוהים אצל נשים לא נמצאו. אלה שנעשו על נשים והשכלה גבוהה בישראל התמקדו לרוב באוכלוסייה מסוימת אחת (בדוויות, דרוזיות, נשים הפונות להשכלה בגיל מאוחר או נשים חרדיות) ונעשה בהם שימוש בשיטת מחקר איכותנית. במחקר מקיף שנערך בשילוב שיטות בשנים 2006-2001 באוניברסיטת חיפה בקרב סטודנטיות וסטודנטים יהודים/יות, ערבים/יות, חילונים/יות ודתיים/יות נבדקו השפעות הלימודים הגבוהים ובהם העצמה על היבטים שונים בחיי הסטודנטיות והסטודנטים, כגון תחושות אי-צדק ושיטור (Hertz-Lazarowitz, 2003), תחושות קבלה ודחייה באוניברסיטה (Hertz-Lazarowitz, 2006), ידידות תוך-קבוצתית וחץ-קבוצתית (Hertz-Lazarowitz, Zelniker, Kupermintz, Azaiza, 2006), וסוגיות של זהות (בתהליך). מה שלא נבדק במחקרים אלה הוא כיצד

נרכשת העצמה דרך הלימודים הגבוהים. שיטת המחקר המעורבת שנעשה בה שימוש במחקר הנוכחי תוצג בפרק השני.

## סיכום ומודל המחקר

מסקירת הספרות התאורטית והאמפירית ניתן לסכם את תהליך ההעצמה ואת המודל התאורטי בארבע הקבוצות כפי שהם מוצגים באיור 1. תהליך ההעצמה, המוצג בצידו הימני של האיור מעל הספרה 1, ממחיש ארבעה שלבים ברכישת העצמה: גילוי מודעות לכוח ולדיכוי וזיהוי הכוחות המדכאים, כגון הכוחות הפועלים בהסדרה מגדרית מודרנית או מסורתית; ההתנגדות לכוח ולדיכוי; רכישת העצמה דרך הלימודים הגבוהים; והעצמה הלכה למעשה בהווה ובעתיד. מודל ההעצמה התאורטי, המצוין בספרה 2, מוצג במרכז האיור וממחיש את הקשרים בין המחויבות לקיום מצוות הדת, המחויבות לתפקידי האשה המסורתיים, תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים, העצמה אישית והעצמה מגדרית. בצידו השמאלי של האיור, מעל הספרה 3, מוצגות ארבע קבוצות. ההבדלים ביניהן מומחשים בחיצים המורים לעבר המחויבות לקיום מצוות הדת, המחויבות לתפקידי האשה המסורתיים, תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים, העצמה אישית והעצמה מגדרית.



איור 1: תהליך העצמה ומודל העצמה בארבע קבוצות

## השערות המחקר

בהתאם לתהליך ההעצמה, המודל התאורטי וארבע הקבוצות המוצגים באיור 1 יוצגו השערות המחקר. כאן מנוסחות ההשערות באופן כללי. בפרקים הרלוונטיים הן יוצגו ביתר פירוט:

1. יימצא בסיפורי החיים של הנשים תהליך המעיד על רכישת העצמה דרך הלימודים הגבוהים.
2. יימצא מודל תאורטי לקשרים וליחסים בין המחויבות לקיום מצוות הדת, המחויבות לתפקידי האשה המסורתיים ותפיסת הלימודים כמשאבים, ובין תפיסת הלימודים כמשאבים וההעצמה האישית והמגדרית.
3. יימצאו הבדלים בין-אישיים בין יהודיות וערביות-מוסלמיות דתיות ולא-דתיות במחויבות לקיום מצוות הדת, במחויבות לתפקידי האשה המסורתיים, בתפיסת הלימודים כמשאבים, בהעצמה אישית ובהעצמה מגדרית.

בפרק השני יפורט מערך המחקר בשיטה המעורבת ויוצגו בו בנפרד שיטת המחקר האיכותני ושיטת המחקר הכמותני. בפרק השלישי יוצגו ממצאי החלק האיכותני ודיון מסכם. בפרק הרביעי יוצגו ממצאי החלק הכמותני. בדיון המסכם את החלק הכמותני תורחב ותועשר הפרשנות לממצאים אלה בעזרת ממצאי החלק האיכותני. בפרק החמישי ייערך דיון כללי בממצאים שהתקבלו משתי השיטות.

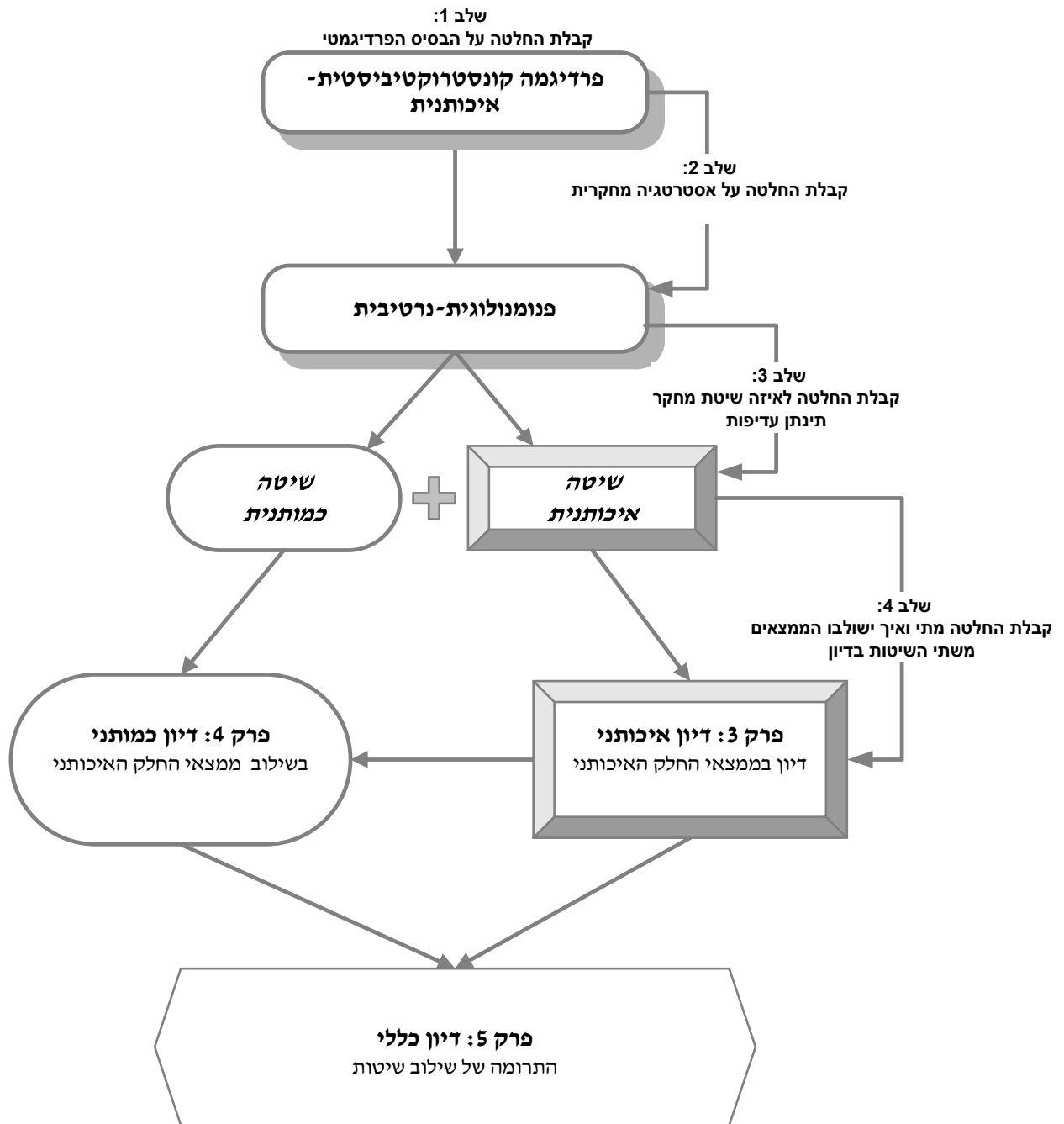


## פרק 2: שיטת המחקר המעורבת

ההעצמה שרוכשות נשים דרך מהלך לימודיהן באוניברסיטה, כפי שהיא מתבטאת בפעולות שהן עושות למען עצמן, נסקרה עד כה מן ההיבט התאורטי. כפי שניתן ללמוד מן הסקירה, העצמה היא תהליך עשיר ומורכב, ועל מנת לתפוס את המורכבות שלו ואת דקויותיו יש לבחון מזוויות רבות. כדי ללמוד על תהליך ההעצמה, לבחון מודל להעצמה ולקבל תמונה מקיפה על הנושא שולבו שתי שיטות מחקר לאיסוף הנתונים ולניתוחם – שיטה כמותנית, שבה נאספים הנתונים באמצעות שאלוני עמדות בקרב מדגם גדול של משתתפים, ושיטה איכותנית, שבה מתקיימים ראיונות עומק עם קבוצה מייצגת מתוכו. הדרך שבה יושמה שיטת המחקר המעורבת במחקר זה תוצג בסדר זה: בתחילה יוצג תכנון המחקר בשיטה מעורבת. אחר כך יוצגו שיטת הדגימה של המשתתפות במחקר ונתונים על הרקע שלהן. בהמשך יוצגו הליך איסוף הנתונים וכלי המחקר – שאלון וראיון, בדיקות התוקף והמהימנות ושיטות ניתוח הנתונים. בתיאור שיטת המחקר האיכותני יתואר בסעיף מיוחד מקומה של החוקרת.

### תכנון המחקר בשיטה מעורבת

שיטת מחקר מעורבת מוגדרת כאיסוף ו/או ניתוח נתונים, בו זמנית או ברצף, בשיטות איכותניות וכמותניות במחקר אחד (Creswell et al., 2003; Hanson et al., 2005), בשנים האחרונות היא מקבלת מקום ולגיטימציה במחקר (Camic, Rhodes & Yardley, 2003), בייצגה את "הרמה הגבוהה ביותר של שילוב, שהחוקר יכול לערב בו שיטות מחקר מתוך המתודה האיכותנית והכמותנית לאורך כל המחקר או בשלביו השונים" (Creswell, 1995, pp. 177-178). כפי שכבר צוין, תכנון המחקר בשילוב שיטות נולד מהחלטה על הבסיס הפרדיגמטי והתאורטי של המחקר המוצע ובהגדרת מטרות. הוא ממשיך בבחירת אסטרטגיות לאיסוף הנתונים ולניתוחם, בהחלטה לאיזה שיטה תינתן עדיפות ובהחלטה על השלב או השלבים במחקר שבו ישולבו הממצאים משתי השיטות (Creswell, 2003). באיור 2. מוצגים שלבי התכנון של המחקר הנוכחי בשילוב שיטות. הסימן + פירושו שנתוני המחקר הכמותי-איכותי נאספו באותו הזמן, ואותיות מוטות (*italics*) פירושו שלשתי השיטות ניתנה עדיפות זהה (Morse, 1991, 2003).



איור 2: שלבי תכנון המחקר בשילוב שיטות

איור 2 נערך על פי השלבים המומלצים לתכנון מערך מחקר בשילוב שיטות (Creswell et al., 2003; Hanson et al., 2005). השלב הראשון כרוך בהחלטה שמקבל החוקר על הבסיס הפרדיגמטי של המחקר. כפי שניתן לראות באיור 2, המחקר הנוכחי מבוסס על הפרדיגמה הקונסטרוקטיביסטית, המשקפת את האמונה כי על ידי הבניה חברתית נוצרות מציאויות רבות, ומכיוון שהן אינן אובייקטיביות, לא ניתן להסביר או לתאר אותן ביחסים של סיבה ותוצאה ליניאריים. פרדיגמה זו נקראת גם איכותנית (Guba & Lincoln, 1981).

בשלב השני בתכנון מערך מחקר משולב יש לקבל החלטה על האסטרטגיה המחקרית, כאשר בפרדיגמה האיכותנית נכללות חמש אסטרטגיות מחקריות. הבחירה בהן מצביעה על מועד השימוש בתאוריה – לפני או אחרי איסוף הנתונים. למשל, הבחירה באסטרטגיות מחקר פנומנולוגיות ואתנוגרפיות מובילה את החוקרים להתמקד קודם בביסוס מסגרת תאורטית המספקת קווים מנחים למחקר, ואחר כך בניסוח שאלות המחקר ובאיסוף הנתונים. לעומת זאת, הבחירה באסטרטגיות מחקר כגון חקר מקרה (case study) ותאוריה מעוגנת בשדה (grounded theory), מובילה את החוקרים להתמקד קודם בניסוח שאלות המחקר ובאיסוף הנתונים ורק אז בתאוריה (Creswell, 1998).

כפי שניתן לראות מאיור 2, אסטרטגיית המחקר הנוכחי היא פנומנולוגית ומעוגנת במסגרת תאורטית פוסט-מודרנית, המשקפת את האמונה כי אין מציאות אובייקטיבית אחת לכל בני האדם, שכן התרבות מתגבשת לאין-ספור צורות של ידע שהוא נרטיבי ונוצר בתהליך קולקטיבי, שבו אי אפשר להפריד סיפורים אישיים, טקסטים, קודים ומבנה קודם של הבנה מהאופן שבני האדם רואים וחווים את העולם (Gergen, 1999, 2001; Gergen & Davis, 1985; Laird, 1995; O'Hara & Anderson, 1991). מסגרת תאורטית זו איפשרה לשלב גישות מגוונות: הפדגוגיה הביקורתית (פריירה, 1981; Freire, 1970, 1985), הגישה של הול (Hall, 1992, 1996) והגישה של רפפורט לחקר ההעצמה (Rappaport, 1981, 1987), גישתם הנרטיבית של וייט ואפסטון (וייט ואפסטון, 1999; Epston & White, 1992; White & Epston, 1990) ועוד גישות. ההחלטה על המסגרת התאורטית הנחתה את ניסוח השערות המחקר הנוכחי, את בניית כלי המחקר (ראיון ושאלון) ואת שיטת איסוף הנתונים המוצגים בשלב השלישי.

השלב השלישי בתכנון מערך מחקר בשילוב שיטות מצריך קבלת החלטה על העדיפות שניתנת לשיטת המחקר – איכותנית או כמותנית. כפי שתואר בפרק הראשון, קיימים שישה סוגים ראשוניים של מערכי מחקר מעורבים (Hanson et al., 2005), שלושה רציפים ושלושה חופפים. הבחירה באחד מהם מובילה להחלטה באיזו משתי שיטות המחקר להשתמש קודם. מתוך ששת הסוגים נבחר המערך החופף שבו לשתי השיטות יש מעמד שווה (equivalent status designs), ואיסוף הנתונים וניתוחם נעשה בו-בזמנית (Tashakkori & Teddlie, 1998, 2003). מכיוון שהמערך שנבחר מזוהה תאורטית עם גישות פוסט-מודרניות, הוא מוגדר כמערך טרנספורמטיבי חופף (concurrent transformative designs) (Hanson et al., 2005), שמטרתו לזהות שינוי. הכוונה במחקר הנוכחי לשינוי בתהליך רכישת ההעצמה ואף במודל ההעצמה התאורטי.

בשלב הרביעי והאחרון בתכנון מערך המחקר המשולב יש להחליט מתי ישולבו בדיון הממצאים משתי השיטות. חשוב לציין, כי הדיון בממצאים הנאספים והמנותחים בשיטה אחת לא נועד לאשש או

להפריך את הממצאים שנאספו ונותחו באמצעות השיטה האחרת (Creswell, 1995, 2003), אלא להרחיב ולהעמיק את הבנתה הכוללת של התופעה הנחקרת: רכישת העצמה דרך הלימודים הגבוהים. במחקר זה נערך הדיון בממצאים משתי השיטות בצורה מדורגת: בסיום הפרק השלישי, נערך דיון רק בממצאים שנאספו ונותחו בשיטה איכותנית. בסיום הפרק הרביעי, נערך דיון בממצאים שנאספו ונותחו בשיטה כמותנית שהורחב והועמק באמצעות ממצאים שנאספו ונותחו בשיטה איכותנית, שעלו בסיפורי החיים. בפרק החמישי, המסכם את המחקר כולו, נערך דיון כללי בממצאים בהתמקדות בתרומה של שילוב שיטות להבנת תהליך ההעצמה שעלה בסיפורי החיים (מחקר איכותני) ומודל ההעצמה (מחקר כמותני) במטרה להאיר פרשנויות ומשמעויות שלא נדונו בפרקי הדיון הקודמים. בהמשך הפרק תוצג שיטת המחקר המשולבת, כפי שהיא באה לידי ביטוי בדגימה של המשתתפות במחקר בהליך איסוף הנתונים, בתכנון כלי המחקר הכמותני (השאלון) וכלי המחקר האיכותני (הראיון) ובשיטות לניתוח הנתונים.

## שיטת הדגימה

במחקר השתתפו 600 סטודנטיות וסטודנטים מארבע אוניברסיטאות בסוף לימודיהם לתואר ראשון. מתוכם נדגמו למחקר הנוכחי 435 סטודנטיות מארבע קבוצות: יהודיות לא-דתיות (114), יהודיות דתיות (112), ערביות לא-דתיות (109), ערביות דתיות (100). שיטת הדגימה מכונה דגימה שכבתית לא-אקראית (stratified nonrandom sampling) או דגימת מכסה (quota sampling). יחידות הדגימה נבחרות בשיטה זו בדרך סובייקטיבית, על בסיס של התנדבות וזמינות, במטרה לקבל מדגם שיהיה ייצוגי ככל האפשר (Tashakkori & Teddlie, 1998, 2003) של ארבע קבוצות המחקר. הדגימה נעשתה בסדר הבא: מתוך שבע האוניברסיטאות בישראל (האוניברסיטה העברית, בן-גוריון, תל-אביב, חיפה, בר-אילן, האוניברסיטה הפתוחה והטכניון), שתיים מהן מוגדרות כיעודיות, כלומר מיועדות לאוכלוסיות ספציפיות או פריפריאליות מבחינה גיאוגרפית, וככאלה נוטות להיות בעלות שיעורים יחסיים גבוהים יותר של נשים (יוגב, 2000).

משתי אוניברסיטאות אלו נבחרו ארבע פקולטות מכל אחת: הפקולטה למדעי הרוח, למדעי החברה, לחינוך, והפקולטה לרווחה ובריאות. מתוך תוכניות הלימוד של פקולטות אלו, המתפרסמות באינטרנט נדגמו הרצאות הניתנות לסטודנטים וסטודנטיות בשנת לימודיהם השנייה ומעלה במהלך התואר הראשון, בחוגי לימוד כגון, פסיכולוגיה, סוציולוגיה ואנתרופולוגיה, משפטים, ספרות עברית, ספרות ערבית, לשון עברית, עבודה סוציאלית, חינוך והוראה שאלוני המחקר חולקו לסטודנטיות ולסטודנטים שלמדו בחוגים הללו. מתוך העונים על השאלונים נדגמו למחקר הנוכחי רק נשים (מין), בטווח הגיל 19-30 (גיל), הלומדות שנה שנייה, שלישית או רביעית (שנת לימוד) לתואר ראשון בלבד (ב"א). רק של סטודנטיות המגדירות את דתן כיהודיות או מוסלמיות, לא-דתיות או דתיות, יהודיות או ערביות. לאחר סינון השאלונים שלא תאמו את הקריטריונים של הדגימה כלל המדגם 374 משיבות (62% מכלל המשיבים לשאלון).

מכיוון שמספר השאלונים שנדגמו מסטודנטיות יהודיות ומוסלמיות דתיות היה נמוך מאשר בשאר הקבוצות, נעשה שימוש גם בדגימת כדור שלג. זוהי שיטת דגימה לא הסתברותית, המבוססת על תגובת שרשרת הנוצרת מקיום מגעים עם אנשים ספורים שמאפשרת העברת שאלונים לחבריהם, מכריהם או

עמיתיהם, וזו אחת הדרכים להגיע לעומקן של אוכלוסיות ייחודיות, במחקר הנוכחי – סטודנטיות ערביות מוסלמיות דתיות וסטודנטיות יהודיות דתיות ו/או חרדיות. בשיטת דגימה זו נאספו שאלונים מ-61 משתתפות, ובסך הכל – 435 משתתפות.

מתוך 435 הסטודנטיות שנדגמו למחקר אישרו בכתב 89 סטודנטיות את הסכמתן להתראיין. הן רשמו בשאלוני המחקר פרטים אישיים (טלפון, דוא"ל) ליצירת קשר בהמשך. בשיטת דגימה זו נבחרים מרואיינים המייצגים בדרך הטובה ביותר את האוכלוסייה שבה התקיים המחקר והיכולים להעשיר את הידע על התופעה הנחקרת (Lincoln & Denzin, 2000). מתוך קבוצה זו נבחרו 32 סטודנטיות שהיו מוכנות להשתתף בפועל בראיונות, שמונה מכל אחת מארבע הקבוצות.

## נתוני רקע

בחינת משתני הרקע, על פי המדגם של 435 הסטודנטיות שמילאו שאלונים (בתוכן 32 הסטודנטיות שהשתתפו בראיונות), מעלה את הנתונים הבאים, המוצגים בטבלה מספר 1. לגבי לאום, דת והגדרת הדתיות.

טבלה מספר 1: לאום, דת והגדרת הדתיות – התפלגות שכיחות

דתיות	מסורתיות	חילוניות	
112	–	114	יהודיות
100	102	7	ערביות-מוסלמיות

הטבלה מראה כי כחצי ממספר הסטודנטיות היהודיות הגדירו עצמן חילוניות וכחצי הגדירו עצמן דתיות. בקרב הסטודנטיות הערביות המוסלמיות רובן הגדירו עצמן מסורתיות או דתיות ומיעוטן הגדירו עצמן חילוניות. סיבת הדבר התבררה כבר בתחילת תהליך איסוף הנתונים. במהלך מילוי השאלונים ובזמן הראיונות הסבירו הסטודנטיות הערביות המוסלמיות, שבערבית ההבחנה היא בין אדם דתי ולא-דתי, ולכן הוחלט בהמשך להבחין בין ארבע קבוצות הסטודנטיות באמצעות הגדרה זו להלן- לא דתיות או דתיות.

בחינת משתני הרקע נעשתה בשתי דרכים: האחת לכלל המדגם והשנייה לכל אחת מארבע קבוצות המחקר, תוך בדיקת ההבדלים ביניהן (נספח 1). בחינת משתני הרקע לכלל המדגם העלתה, כי גילן הממוצע של הסטודנטיות הוא 22.83 (סטית תקן 2.13), בטווח הגיל 19-30. רובן אינן נשואות (79.8%). רוב הנשואות (עם ילדים או בלי ילדים) הן מקבוצת הסטודנטיות הדתיות-יהודיות וערביות. רוב הסטודנטיות הן תלמידות שנה שלישית (62.8%). אחריהן תלמידות השנה השנייה (25.5%) ולבסוף תלמידות השנה הרביעית (11.7%). רוב הסטודנטיות לומדות בפקולטות למדעי החברה (38.4%) ומדעי הרוח (33.3%), מיעוטן בפקולטה לרווחה ובריאות (14.9%), חינוך והוראה (13.3%).

רוב הסטודנטיות מתגוררות בזמן לימודיהן בבית ההורים (51.30%), השאר מתגוררות בדירה שכורה (24.6%), במעונות הסטודנטים (15.2%), או בבית משלהן (8.7%). בתקופת הלימודים, רוב הסטודנטיות נעזרות במשפחתן לתשלום שכר לימוד (53%) ולקיום (48.3%). עם זאת, רוב הסטודנטיות עובדות (52.4%) שמונה שעות שבועיות בממוצע (סטית תקן 11.38). נתוני הרקע של 32 הסטודנטיות שנתנו הסכמתן להתראיין, הכוללים מלבד הנתונים שהוצגו עד כה שמות בדויים (שבחרו המרואיינות), גיל, מצב משפחתי, מיקום במשפחת המוצא, יישוב, חוג לימודים, ממוצע ציונים ועבודה בזמן הלימודים (נספח 2). פרטים נוספים על המרואיינות יוצגו בפרק המחקר האיכותני בעת הצגת ממצאי הראיונות.

## הליך איסוף הנתונים

איסוף הנתונים החל במשלוח מכתבים בדואר אלקטרוני למרצים המלמדים בפקולטות שנבחרו (מדעי החברה, מדעי הרוח, חינוך, רוחה ובריאות). במכתב הוצגו החוקרת ומנחת המחקר, פרט נושא המחקר והופנתה בקשה למרצים להעביר שאלונים בהתחלה או בתום ההרצאה (נספח 3). אחרי שהמרצים נתנו את הסכמתם להעביר שאלונים בהרצאותיהם ותואמו איתם המועדים להעברת השאלונים, הם חולקו על ידי החוקרת לאחר שהציגה באופן כללי נושא המחקר: "התפתחות אישית ואקדמית של סטודנטים/יות באוניברסיטה". השאלונים מולאו בכיתות הלימוד באוניברסיטאות בנוכחות המרצים/ות והחוקרת. מילוי השאלון ארך 20-30 דקות. אחר שמולאו השאלונים ניתנה האפשרות להעלות שאלות לגבי המחקר ולברר פרטים נוספים עליו. כל המשתתפים מילאו את השאלונים בהתנדבות. השאלונים היו זהים, כתובים עברית שהיא השפה העיקרית שהם קוראים וכותבים בה במהלך לימודיהם באוניברסיטאות בישראל, אך פנו לסטודנטיות בלשון נקבה ולסטודנטים בלשון זכר. הם חולקו בשלוש גרסאות, שבכל אחת מהן שונה סדר הופעת השאלות.

במהלך העברת שאלון המחקר בחלק הכמותני של המחקר התבקשו הסטודנטיות לציין מספר טלפון על גבי טופס השאלון למקרה שהן יהיו מוכנות להתראיין בהמשך. בתום העברת השאלונים היו סטודנטיות שניגשו לדבר עם החוקרת. שיחות קצרות אלה, תגובות למחקר והבעת נכונות להתראיין תרמו להתרשמות האישית, ולכך שבמקביל להעברת השאלונים נערכו הראיונות. כל ראיון החל בשיחה טלפונית לבירור האפשרויות לעריכת הראיון (מקום וזמן). שיחה זו כללה הצגת החוקרת והסבר מהו ראיון נרטיבי, תזכורת לגבי נושא המחקר, תזכורת לכך שהראיון יתנהל בעברית וקבלת הסכמה להקלטת הראיונות. כל המרואיינות שנוצר קשר איתן הסכימו לעריכת הראיונות בדרך שתוארה.

התקיימו 32 ראיונות, עם שמונה מרואיינות מכל קבוצה: יהודיות לא-דתיות, יהודיות דתיות/חרדיות, ערביות מוסלמיות לא-דתיות וערביות מוסלמיות דתיות. הראיונות התקיימו במקום שבו בחרו הסטודנטיות: לרוב באוניברסיטה, לעיתים בביתהן, ראיון אחד התקיים בבית קפה וארבעה התקיימו בשיחה טלפונית. בתחילת הראיון הוסבר לכל מרואיינת מהו מבנה הראיון וכיצד הוא יתנהל. בתום הראיון התבקשה המרואיינת לבחור לעצמה שם בדוי שבו תוצג במחקר. כל הראיונות נערכו על ידי החוקרת, נמשכו שעה עד שעה וחצי והוקלטו בשלמותם באמצעות טייפ דיגיטלי (safa media) ומיקרופון זעיר שהוצמד לדש הבגד. התמלול לטקסט כתוב בוצע על ידי החוקרת למחרת הראיון. תהליך זה נעשה בעזרת תוכנת media-player של micro-soft, אוזניות ומקלדת מתאימה. תמלולי הראיונות נשמרו על גבי תקליטור בתיק של המרואיינת. לאחר תמלול הראיונות לטקסט כתוב הוא נשלח למרואיינות לקריאה, והן התבקשו להעיר את הערותיהן לגבי פרטים הטעונים בירור ולסמן

תכנים שהן לא היו מעוניינת שיפורסמו. תמלילי הראיונות אושרו כולם על ידי המרואיינות. כאשר הם אושרו בכתב, התבקשו המרואיינות להשתמש בצבע אחר לטקסט שהן מוסיפות. כאשר התנהלו שיחות טלפוניות לאישור התמלילים או כשהם נערכו פנים אל פנים, הם הוקלטו ותומללו לטקסט. בתום ההליך נשלח לכל המרואיינות העותק הסופי (כולל הערותיהן ובקשותיהן) של תמליל הראיון כמתנה אישית.

## **כלי המחקר**

כלי המחקר כוללים שאלון וראיון. השאלות לראיון והפריטים לשאלון נאספו מסיפורי חיים ומסקירת מדדים שכללו פריטים מתאימים ונבנו במהלך מחקר חלוץ (גילת והרץ-לזרוביץ, 2004א, 2004ב). קודם יוצג שאלון המחקר לאחריו הראיון.

## **כלי המחקר הכמותני : שאלון**

בשאלון המחקר ארבעה חלקים (נספח 4). החלק הראשון כולל שאלון פרטים דמוגרפי שפותח לצורכי המחקר הנוכחי כדי לאסוף נתוני רקע על הגיל, הלאום, הדת, המצב המשפחתי, המצב הכלכלי והתעסוקה של המשתתפות. מקום מיוחד ניתן בשאלון לתיאור הבחירה בחוג לימודים ראשי ומשני ולציון ממוצע הציונים המשוקלל. הסטודנטיות התבקשו גם לדרג את הסיבות לבחירתן ללמוד באוניברסיטה, והמעוניינות להתראיין התבקשו להשאיר פרטים אישיים (מספר טלפון וכתובת הדואר האלקטרוני), כדי שניתן יהיה ליצור קשר איתן בהמשך. בהמשך לשאלון הפרטים הדמוגרפי, מופיעים עוד שלושה חלקים בכל אחד מהם מדדים הכוללים פריטים לדיווח עצמי, מנוסחים בצורת קביעות או טענות, שהם משפטים קצרים המבטאים תפיסות ועמדות על הנושא הנחקר. הפריטים מדורגים בסולם ליקרט (Likert, 1932), על סקלה שנעה מ-1 (לא מסכימה בכלל) ל-5 (מסכימה מאוד).

בחלק הראשון של השאלון מוצגים היגדים שונים הקשורים למחויבות לקיום מצוות הדת ומחויבות לתפקידי האישה המסורתיים. בחלק השני של השאלון מוצגים היגדים המאפיינים את הבחירה בלימודים באוניברסיטה : תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים (משאבים מקצועיים, למימוש עצמי, חברתיים, שיוכים וקהילתיים). בחלק השלישי מוצגים היגדים המשקפים תפיסות ועמדות בנושאים שונים הקשורים ברכישת העצמה דרך הלימודים באוניברסיטה : העצמה אישית והעצמה מגדרית.

## מדד המחויבות לקיום מצוות הדת

מדד המחויבות לקיום מצוות הדת הופיע בחלק הראשון של שאלון המחקר. מדד זה נבנה במטרה לבדוק איך תופסות הסטודנטיות מארבע הקבוצות את מחויבותן לדתן (יהודית או מוסלמית). המדד פותח במקור על ידי בן-מאיר וקדם (1979) כדי לבחון את מידת הדתיות של חילונים ודתיים בישראל (בן-מאיר וקדם, 1979; בר-לב וקדם, 1984) והותאם על ידי פלאח (2001) למציאות של סטודנטים יהודים, ערביים דתיים וחילונים, כדי לבדוק את מידת הדתיות של המשתתפים מעבר לדת מסוימת ובהשוואה בין-דתית. במקור הוא כלל 14 פריטים. לדוגמה, "חשוב לי שהחברה בה אני נמצאת תחיה על פי ערכים דתיים"; "אני מאמינה שאלוהים הוא שברא את העולם"; "אני מאמינה כי מי שעובר על מצוות דתיות נענש על ידי האלוהים". מתוכו נלקחו תשעה פריטים למחקר הנוכחי ונוסחו עוד שני פריטים. שישה פריטים הוסרו בעת תיקוף המדד ובדיקת מהימנותו, כך שהמדד הסופי כולל חמישה פריטים: הדת חשובה בחיי, אני מקיימת את מצוות הדת, יש לציית לדברי אנשי הדת, אני קוראת ובקאה בנושאים ותכנים דתיים, אם אתקל בצרה או בשאלה חשובה הקשורה אלי אפנה לאנשי דת לשמוע בעצתם. מהימנות העקיבות הפנימית אלפא קרוונבך של המדד היא  $\alpha = .93$ .

## מדד המחויבות לתפקידי האישה המסורתיים

מדד המחויבות לתפקידי האישה המסורתיים, הופיע גם הוא בחלק הראשון של שאלון המחקר. מדד זה נועד לבדוק כיצד תופסות הסטודנטיות את מחויבותן לתפקידיהן הנשיים-מגדריים (בת, אם, זוג) והוא מבוסס על מספר מדדים מוכרים (סלימאן, 1998; Hardie & Seginer et al., 1990; McMurray, 1992). מתוך מספר רב של פריטים שנבדקו ממדדים אלו, נבחרו עשרה פריטים ועברו תיקוני נוסח, ומהם הוצאו חמישה בעת תיקוף המדד ובדיקת מהימנותו. המדד הסופי כולל אפוא חמישה פריטים: הדת שלי מספקת תשובות נכונות למשמעות היחסים בין נשים לגברים, הדת שלי מציעה לאשה את הדרך הנכונה ביותר לממש את עצמה, נשים צריכות לקיים בעדיפות הראשונה את תפקידן כאמהות וכרעיות, כדאי שנשים תהיינה מחויבות קודם כל למשפחתן ולאחר מכן לקריירה שלהן, חשוב לי מאוד לשמור על הרבה מעקרונות התרבות שלי. מהימנות העקיבות הפנימית אלפא קרוונבך של המדד היא  $\alpha = .87$ .

## מדד תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים

מדד תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים הופיע בחלק השני של שאלון המחקר. מדד זה מבוסס על "שאלון המניעים ללימודים" (Bogler & Somech, 2002), שכלל במקורו תשעה פריטים, שלושה לכל אחד מן המניעים. לדוגמה, "בחרתי ללמוד באוניברסיטה עקב השאיפה להגיע לעבודה ו/או למעמד בדרג גבוה"; "בחרתי ללמוד באוניברסיטה עקב השאיפה להגיע למימוש עצמי"; "בחרתי בלימודים עקב השאיפה למצוא בן זוג". בשלבי פיתוח המדד חוברו במיוחד למחקר הנוכחי עוד 16 פריטים, והמדד המורחב כונה מדד תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים (גילת והרץ-לזרוביץ, 2004, א, 2004, ב).



מדד זה כולל בסך הכל 25 פריטים. לדוגמה, "בחרתי ללמוד באוניברסיטה עקב הרצון לרכוש מקצוע"; " בחרתי ללמוד באוניברסיטה כי הלימודים הם דרך להגשים את עצמי"; "בחרתי ללמוד באוניברסיטה, כי הלימודים הגבוהים הם דרך לרכוש קשרים חברתיים"; "בחרתי בלימודים מתוך רצון לקדם את הקהילה שלי"; "בחרתי בלימודים מתוך רצון למצוא מקצוע שמתאים לתפקידי הנשיים (כגון אם, בת זוג); מהימנות העקיבות הפנימית, אלפא קרונבך של מדד תפיסת הלימודים כמשאבים היא  $\alpha = .90$ .

### מדד העצמה אישית

מדד העצמה אישית הופיע בחלקו השלישי של שאלון המחקר והוא נבנה במיוחד למחקר זה. במחקרים אמפיריים אחרים על העצמה נעשה שימוש בעיקר במדדים לבדיקת העצמה פסיכולוגית, קהילתית או אירגונית (Cox & Parsons, 1994; Lee, 1994; Menon, 1999; Peterson et al., 2002; Spreitzer, 1995, 1996; Zimmerman, 2000). מכיוון שלא נמצאו במחקרים אלו מדדי העצמה אמפיריים שנבחנו בקרב אוכלוסיית סטודנטים, נעשה ניסיון לשאול מהם מספר מדדים לאומדן ההעצמה: משמעות הלימודים, השגת שליטה ומסוגלות.

מדד משמעות הלימודים, הוגדר במקור כהפנמת המשמעות של חזון הארגון (Menon, 1999). במחקר זה, המדד הוגדר על פי הערך או המשמעות הניתנים על ידי הסטודנטיות ללימודיהן באוניברסיטה. המדד כלל 11 פריטים שכולם חוברו במיוחד. בעת בדיקות התוקף והמהימנות הוסרו ממדד המשמעות 5 פריטים, כך שהמדד הסופי כולל שישה פריטים: הלימודים נותנים לי את הקול והשפה להשפיע, ההשכלה הגבוהה הביאה להתפתחות משמעותית בחיי, ההשכלה הגבוהה היא משאב באמצעותו אני יכולה להשפיע, אני מעצימה את עצמי דרך הלימודים באוניברסיטה, הלימודים נותנים לי את הידע והכוח לפעול למען הכלל, אני מסוגלת ליישם אסטרטגיות שלמדתי באוניברסיטה להעלאת המודעות לעצמי, אני מסוגלת להשתמש באסטרטגיות שלמדתי באוניברסיטה כדי לכתוב עבודות ברמה.

מדד השגת השליטה שהוגדר במקור כפיתוח תחושת אוטונומיה המבטאת את הרגשת הבחירה של האדם ליזום ולכוון את פעולותיו (Menon, 1999; Spreitzer, 1995) מוגדר כאן, כמידת השליטה שהושגה בהתמודדות עם מטלות הלימודים, כגון כתיבת עבודות מאתגרות, יכולת ליישם תיאוריות ולהשתמש בהן בחיים והעלאת השליטה בהישגים אקדמיים שונים. המדד כלל 6 פריטים שחוברו במיוחד. בעת תיקוף המדד ובדיקת מהימנותו, הוסרו 6 פריטים כך שהמדד הסופי כולל ארבעה פריטים: אני מסוגלת להשתמש באסטרטגיות שלמדתי באוניברסיטה כדי לכתוב עבודות ברמה, אני מסוגלת להשתמש באסטרטגיות שלמדתי באוניברסיטה כדי להעלות את ממוצע הציונים שלי, אני מסוגלת להשתמש באסטרטגיות שלמדתי באוניברסיטה להעלאת הישגי האקדמיים, אני מסוגלת ליישם תיאוריות שלמדתי באוניברסיטה על עצמי ועל אחרים.

מדד המסוגלות מוגדר כמידת היכולת של הסטודנטית להתמודד בהצלחה עם מטלות הלימודים (Bandura, 1981, 1989, 1993, 1997; Ozer & Bandura, 1990), כגון התמודדות עם קריאה של חומר תאורטי מורכב וביצוע מיומן של תרגילים מורכבים. המדד כלל 10 פריטים שנלקחו כולם ממדד מוכר (טויכר-סער, 2002). בעת תיקוף המדד ובדיקת מהימנותו, הוסרו ממנו 5 פריטים כך שהמדד הסופי כולל חמישה פריטים: אני מסוגלת לקרוא קריאה ביקורתית חומר עיוני, אני יכולה לסמן משפטי מפתח בחומר ההרצאות, אני מסוגלת להבין חומר לימודי קשה, אני מסוגלת להעריך את התקדמותי בכל שלב

בלימודים, ביכולתי לבטא את דעותי בבהירות. בסך הכל כולל מדד העצמה אישית 15 פריטים : במדד המשמעות 6 פריטים, במדד השליטה 4 פריטים ובמדד המסוגלות 5 פריטים. מהימנות העקיבות הפנימית אלפא קרונבך של מדד העצמה אישית (15 פריטים) היא  $\alpha=.87$ .

### מדד העצמה מגדרית

מדד ההעצמה המגדרית גם הוא הופיע בחלק השלישי של שאלון המחקר. מדד זה נועד לבחון את אופן פעולתן של הסטודנטיות כדי להעצים את עצמן כמגדר נשי דרך הלימודים באוניברסיטה. הוא מבוסס על היגדים שהציגה הול (Hall, 1992) במחקר איכותני שערכה. היגדים אלה תורגמו לעברית באופן שיתאימו לארבע קבוצות המחקר. מהיגדים אלו נבנה מדד כמותני (גילת והרץ לזרוביץ, 2004, 2004ב). המדד כלל 15 פריטים, 11 פריטים הוסרו ממנו בעת תיקוף המדד ובדיקת מהימנותו, כך שהמדד הסופי כולל ארבעה פריטים : הלימודים נותנים לי את הידע, הכלים והכוח לפעול למען נשים, בזמן הלימודים אני מעצימה את עצמי דרך תמיכה בנשים אחרות, בתקופת הלימודים הבהרתי לעצמי את ערכי ומטרותיי כאשה, תמיכה בסטודנטיות הדומות לי מבחינה תרבותית או דתית נותנת לי כוח. מהימנות העקיבות הפנימית אלפא קרונבך של המדד היא  $\alpha=.81$ .

### הצגת הגורמים שנמצאו בשאלון המחקר

בשאלון המחקר, הכולל כאמור חמשה מדדים – מחויבות לקיום מצוות הדת, מחויבות לתפקידי האשה המסורתיים, תפיסת הלימודים כמשאבים, העצמה אישית והעצמה מגדרית – נבדקה ההתכנסות לגורמים באמצעות ניתוחי גורמים (factor analysis), ובכולם נעשה שימוש ברוטציה אורתוגונלית (varimax). כקריטריון לאומדן מספר הגורמים העומדים בבסיס המדדים נקבע מספר גורמים שנמצא לגביהם eigenvalue גבוה מ-1 (נספח 5). על פי קריטריון זה נמצא, כי בבסיס הפריטים הבוחנים את מידת המחויבות לקיום מצוות הדת עומד גורם אחד, וכך גם נמצא גורם אחד בלבד בבסיס הפריטים הבוחנים את מידת המחויבות לתפקידי האישה המסורתיים.

לעומת זאת, מדד תפיסת הלימודים כמשאבים נחלק לחמישה גורמים : גורם תפיסת הלימודים כמשאב מקצועי (להלן : משאב מקצועי), גורם תפיסת הלימודים כמשאב למימוש עצמי (להלן : משאב למימוש עצמי), גורם תפיסת הלימודים כמשאב חברתי (להלן : משאב חברתי), גורם תפיסת הלימודים כמשאב קהילתי (להלן : משאב קהילתי) וגורם תפיסת הלימודים כמשאב שיוכי (להלן : משאב שיוכי).

מדד ההעצמה האישית נחלק לשני גורמים : משמעות הלימודים (להלן : משמעות) והשגת שליטה במטלות הלימודים (להלן : שליטה). מדד המסוגלות – מידת היכולת ללימודים גבוהים (להלן : מסוגלות) – הופיע כגורם נפרד, אך למרות זאת הוחלט לכלול אותו במדד ההעצמה האישית בהתבסס על מחקרים אמפיריים הכוללים אותו כאחד ממדדי ההעצמה האישית (Bandura, 1993; Zimmerman, 2000). בבסיס הפריטים הבוחנים את מידת ההעצמה המגדרית נמצא גורם אחד. הממצאים שעלו בנייתוח הגורמים מוצגים בנספח 5.

בנוסף לניתוח הגורמים ובדיקת המהימנות נערך ניתוח גורמים מאשר שנעשה בתוכנת AMOS 5, מטרתו לבדוק ולתקף את המבנה של המשתנים הלטנטיים, שאינם נמדדים באופן ישיר : חמשת הפריטים שנטענו כגורם אחד במדד המחויבויות לקיום מצוות הדת, חמשת הפריטים שנטענו כגורם

אחד במדד המחויבות לתפקידי האשה המסורתניים וארבעת הפריטים, שנטענו כגורם אחד במדד העצמה מגדרית. חמשת הגורמים השייכים לתפיסת הלימודים כמשאבים, ושלושת הגורמים השייכים להעצמה האישית (נספח 6). בטבלה 2 מוצגים מדדי המחקר: פריטים ממדדים מוכרים, פריטים שחוברו במיוחד, פריטים שהופיעו בשאלון המחקר, מספר גורמים, פריטים שנשארו לאחר ניתוח גורמים, מהימנות ממוצע, וסטיית תקן.

**טבלה 2: מדדי המחקר - פריטים ממדדים מוכרים, פריטים שחוברו במיוחד, פריטים שהופיעו בשאלון המחקר, מספר גורמים, פריטים שנשארו לאחר ניתוח גורמים, מהימנות ממוצע,**

**וסטיית תקן**

מדדי המחקר	פריטים מוכרים	פריטים שחוברו במיוחד	פריטים שהופיעו בשאלון המחקר	מספר גורמים	פריטים שנשארו לאחר ניתוח גורמים	מהימנות $\alpha$	ממוצע	סטיית תקן
מחויבויות לקיום מצוות הדת	9 פריטים (פלאח, 2001)	2	11	1	5	.93	3.27	1.19
מחויבויות לתפקידי האשה המסורתניים	10 פריטים (סלימאן, Seginer et al., 1990; Hardie & McMurray, 1992)	–	10	1	5	.87	3.53	1.10
תפיסת הלימודים כמשאבים	9 פריטים (Bogler & Somech, 2002)	16	25	5	25	.90	3.54	0.62
		2		מקצועי	6	.77	3.86	0.73
		2		מימוש עצמי	5	.86	4.48	0.59
		2		חברתי	4	.87	3.15	1.00
		5		שיוכי	5	.83	3.20	1.01
		5		קהילתי	5	.89	2.87	1.05
		17	27	3	15	.87	3.85	0.64
העצמה האישית	10 פריטים (טויכר-סער, 2002)	11		משמעות	6	.82	3.83	0.71
		6		שליטה	4	.79	3.88	0.73
		–	10	מסוגלות	5	.72	3.96	0.55
העצמה מיגדרית	15 פריטים (Hall, 1992)	–	15	1	4	.81	2.94	1.00
<b>סך הכל</b>	<b>53</b>	<b>35</b>	<b>88</b>		<b>54</b>			

השאלון, חולק ל- 435 המשתתפות במחקר כפי שהוא מוצג בנספח 4. אולם הניתוחים הסטטיסטיים נערכו על המדדים שנמצאו בניתוח גורמים (נספח 5), לאחר שבעת תיקוף השאלון ובדיקת מהימנותו הוסרו פריטים, או הועברו למדדים אחרים. במילים אחרות, לניתוחים הסטטיסטיים במחקר זה, נעשה שימוש בשאלון העצמה דרך הלימודים באוניברסיטה הכולל 54 פריטים. השאלון המעודכן מוצג בנספח 5.

## שיטת ניתוח הנתונים הכמותניים

ניתוח הנתונים הכמותניים נעשה באמצעות תוכנת SPSS 12, ותוכנת AMOS 5. במסגרת זו נעשו הניתוחים הבאים:

**ניתוחי גורמים** – מבנה כלי המחקר תוקף, באמצעות ניתוח גורמים (factor analysis). מהימנות העקיבות הפנימית, נבדקה באמצעות מדד אלפא-קרונבך (alpha Cronbach).

**ניתוחי מתאמים** – מסוג פירסון (Pearson), נעשו על מנת למצוא קשרים בין משתני המחקר השונים.

**ניתוחי רגרסיה** – נעשו בשיטת enter, בין כל משתני המחקר. בבדיקות אלו נבדקו הקשרים בין משתני המחקר השונים ונבדק תפקודו של אחד המשתנים כמשתנה מתווך.

**ניתוח משוואות מבניות SEM (structural equation modeling)** – נועד לבחון את תקפותו של המודל התאורטי ואת מערכת הקשרים בין כלל משתני המחקר.

**ניתוחי שונות** – על מנת למצוא את הבדלים בין יהודיות לערביות ובין לא-דתיות לדתיות נערכו ניתוחי שונות דו-כיווניים (two way ANOVA). הניתוחים נעשו בנפרד עבור כל אחד ממשתני המחקר.

בניתוחים אלו נבדקו האפקטים הראשיים (main effects), של הדת והלאום והאינטראקציה ביניהם.

כמו כן נעשה ניתוח שונות תלת-גורמי מעורב (mixed model), שכלל גם ניתוחי post hoc מסוג Scheffe.

## כלי המחקר האיכותני: ראיון

ראיון מוגדר כטכניקה לאיסוף נתונים מבני אדם על ידי שאילת שאלות המאתגרות אותם לענות מילולית. משתמשים בכלי זה כדי להפיק מגוון נקודות מבט על התופעה הנחקרת, לאפשר למרואיין או למרואינת לספר את סיפורו/ה ולהעניק לו את המשמעויות והפרשנויות האישיות (Guba & Lincoln, 1985; Lincoln & Denzin, 1998, 2000; Epston & White, 1992; White & Epston, 1990; 1999). ההתמקדות בראיון עומק ממוקד עם שאלות פתוחות, שנבנה על סמך הגישה הנרטיבית שפיתחו במשותף וייט ואפסטון (וייט ואפסטון, 1999; White & Epston, 1990; 1999). ההתמקדות בגישתם היא בתהליכים אינטראקטיביים בין האדם לסביבתו ובין האדם לבין עצמו (Freedman & Combs, 1996; White, 2001) ולכך מכוון גם הראיון. בהמשך מוצגים מושגי המפתח של הגישה ויישומיה במחקר זה.

## מושגי מפתח בגישה הנרטיבית

הגישה הנרטיבית מתייחסת לשיחה ולדו-שיח כאל תהליך סיפורי. דרך עבודה מרכזית בגישה זו היא בניית פיגומים (scaffolding) או הצבת פיגומים על ידי המראיין (צוות מכון ברקאי, 2003; White, 2004, 2005). על פי דימוי זה ניתן לראות במרואיין אדם היושב בקומה הראשונה של בניין רב-קומות ומספר את סיפורי החיים שלו, והמראיין, בעזרת פיגומים ומדרגות שהוא מציב לו, מאפשר לו להגיע לקומות העליונות, כלומר לזוויות מבט נוספות בסיפור חייו. הצבת הפיגומים בין הקומות נעשית בעזרת שיחות מחצינות ושאלות שאלות מסוגים שונים. חשוב לציין כי הנושא לשיחות המחצינות נבחר רק על ידי המרואיין ומוגדר על ידו בלבד. דימוי הפיגומים ותהליך המעבר בין הקומות יוסבר תוך התייחסות למושגי מפתח המאפיינים גישה זו.

בשיחה הנרטיבית מספר האדם את סיפור חייו הכולל חוויות, אירועים, ומידע רב. הסיפור נוצר בתהליך אינטראקטיבי בין האדם לבין עצמו וביחסי גומלין בין האדם לבין סביבתו (Epston et al., 1992). השיחה נועדה לסייע למרואיין לגלות בפרקטיקה של שיחה מחצינה (externalizing conversation) מה בסיפור, שעלילתו מורכבת מאירועים ויחסי גומלין עם בני אדם רבים, הופך להיות בעל השפעה עליו ומכוון את חייו (Carey & Russell, 2000; Morgan, 2000). לכן, השאלות בשיחה מחצינה מתייחסות לגורם שהאדם תיאר כבעל השפעה בחייו כאל גורם חיצוני. לדוגמה, אדם מספר על יחסי הגומלין שלו עם חבריו בתנועת הנוער ומגדיר את ה"פחד" שלו שמא ייתפס כאדם לא מקובל. השיחה המחצינה תתמקד ב"פחד" והשפעותיו. הרציונל להחצנת הפחד הוא בתפיסה כי האדם הוא לא הבעיה – הבעיה היא הבעיה. במקרה של הפחד, יש אפוא לעשות את הבירור לגביו. בירור כזה בפרקטיקה של שיחה מחצינה יוצר מרחב בין האדם לפחד, מרחב המאפשר לאדם להתבונן בפחד לא כגורם שטבוע בו אלא כגורם חיצוני המשפיע על מחשבותיו, רגשותיו והתנהגותו.

בשיחות מחצינות ניכרים שני תהליכים הפוכים המשלימים זה את זה: דקונסטרוקציה ורקונסטרוקציה (נוריס, 1988). בתהליך הדקונסטרוקציה מפורק הגורם המפריע או המדכא ומעורערים הגורמים שהביאו להיווצרותו (White, 1993). למשל, אחרי שנבדקת השפעתו של הפחד על תחומי חיים כגון לימודים, עבודה, זוגיות ומשפחה נבדקות ההיסטוריה שלו והנסיבות להיווצרותו. בחלק זה של התהליך, הפירוק והערעור, מנסים לזהות מצבים שבהם לפחד היתה פחות השפעה או שלא היתה לו השפעה כלל, וכך נבחן הפחד מעוד זוויות ועולים סיפורים שטרים סופרו עליו. כל אותם סיפורים בלתי מסופרים, הרגשות, הצהרות, שאיפות, חלומות ותוכניות פעולה יכולים להוביל לסיפורים חלופיים, שונים מאלה שמכתיב הפחד. במהלך איתור חלופות כאלה בסיפור על הפחד מתחילה הרקונסטרוקציה, כלומר עריכה מחדש (re-authoring) של הסיפור שהכתיב הפחד (White, 1995).

העריכה מחדש מונחית על ידי ה"בחירה" – מי מוביל את מי, הפחד את האדם או האדם את הפחד – או על ידי "מצב הכוונות": מה העמדה שהאדם נוקט ביחס לפחדיו, איך הוא רוצה לחיות את חייו, איך הוא בוחר לחיות אותם – בהתאם לאילו כוונות, מטרות, ערכים, אמונות, שאיפות וחלומות (White, 2001, 2005). העריכה מחדש של סיפור הפחד נעשית גם היא באמצעות פרקטיקה של שיחה מחצינה, אלא שבתהליך זה מחצינים את היוצא דופן. לדוגמה, אם בתהליך הפירוק והערעור גילה האדם שבתוך כל סיפור הפחד יש גם אופטימיות, תתמקד השיחה המחצינה במשמעויות של האופטימיות, באופטימיות כאפשרות חלופית לפחד ובחיבורה לעוד מצבים ואירועים בחיים. במהלך עריכתו מחדש

של סיפור הפחד נוצר הסיפור המועדף – זה של האופטימיות. דימוי הפיגומים וניהול השיחות המחצינות יודגם כפי שיושם בראיונות ובשיטת הניתוח במחקר זה.

## ראיון עומק נרטיבי

הראיון נפתח בבקשה "ספרי לי על עצמך" ונמשך בשלוש שאלות פיגומים: מה בסיפור שסיפרת לי עד כה השפיע עלייך לדעתך וגרם לך לבחור בלימודים באוניברסיטה בכלל ובחוג/מסלול לימודים בפרט; איך השפיעו עלייך הלימודים; באיזה שם או כותרת את יכולה לסכם את השפעות הלימודים עלייך (נספח 7). נוסף על שלוש שאלות הפיגומים נשאלו שאלות להבהרה, למיפוי, להערכה, לפירוק, ערעור ולחיבור אל משמעויות חדשות (White & Epston, 1990; White, 1993).

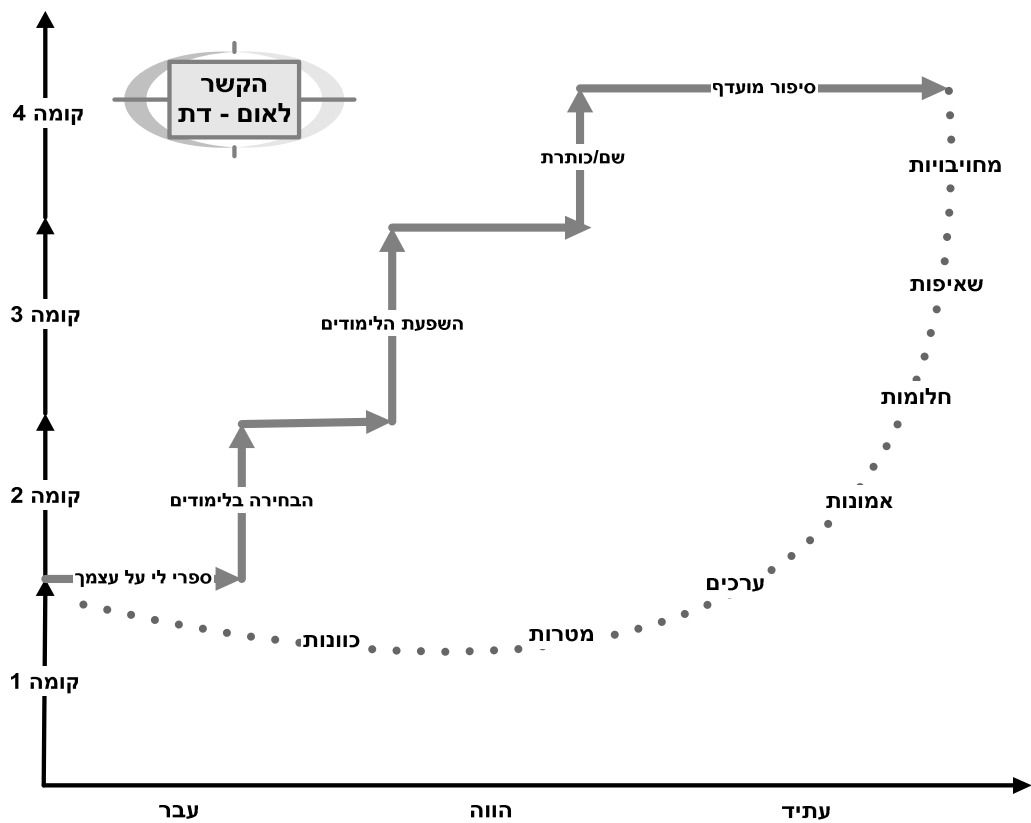
בתשובה לשאלה הראשונה בראיון "ספרי לי על עצמך", ניתן לדמות את המרואיינת נמצאות בקומה הראשונה, ממנה הן מתארות מקום, מצב, יחסי גומלין מסוימים בסיפוריהן. בקומה זו התחילה החוקרת לברר יחד עם המרואיינת מה בסיפור שהן מספרות השפיע או משפיע עליהן ביותר. ההקשבה לסיפור לוותה ברישום ביטויים שהמרואיינת התעכבה עליהם, הדגישה אותם או חזרה וביקשה לדבר עליהם. לדוגמה, "סיפרת שהיו לך ציונים מאוד גבוהים, מה זה אומר לך על עצמך?". אם המרואיינת עונה שהיא הייתה הישגית, נערכת שיחה המחצינה על ההישגיות. לדוגמה, "מה ההישגיות גרמה לך להבין על עצמך?"; "איך היא גרמה לך לתפוס את עצמך?"; איך היא גרמה לך לראות דברים בשונה ממה שסיפרת שהורידך ראו?".

המעבר לקומה השנייה נעשה באמצעות שאלת הפיגום: "ספרי לי מה בסיפור שסיפרת על עצמך הוביל אותך ללימודים באוניברסיטה ולבחירה בחוג לימוד?". מהפרספקטיבה של הקומה השנייה בוחנת המרואיינת מה בסיפור שסיפרה בקומה הראשונה השפיע עליה לבחור בלימודים בכלל ובמסלול מסוים בפרט. בקומה השנייה שוב נערכת שיחה מחצינה על הבחירה בלימודים ונשאלות שאלות למיפוי בחירה זו. לדוגמה, אם בקומה הראשונה נערכה שיחה מחצינה על ההישגיות, נשאלות שאלות על מושג זה. לדוגמה, "איך השפיעה ההישגיות על הבחירה שלך בלימודי משפטים?". החצנת הבחירה בלימודים גבוהים ומיפוי השפעותיה מובילים לתהליך הפירוק והערעור, ובמקרה זה, לפירוק וערעור של השפעת ההישגיות על הבחירה בלימודי משפטים.

המעבר לקומה השלישית, נעשה באמצעות שאלת הפיגום: "תארי איך הלימודים השפיעו עלייך?". כאן נערכת שיחה מחצינה על השפעות הלימודים ונשאלות שאלות משנה כדי למפות השפעות אלו. לדוגמה, "מה גרמו הלימודים לאנשים לחשוב עלייך?"; "מה גורמים לך הלימודים לחשוב על עצמך?"; "מה בך איפשר ללימודים להשפיע עלייך כפי שאת מתארת?"; "על אילו תחומים בחיך השפיעו הלימודים?"; "איך השפיעו הלימודים על ההישגיות?"; "איך השפיעה ההישגיות על הלימודים?". אם המרואיינת מפרטת תחומים כגון "משפחה" ו"זוגיות", נשאלות שאלות לגבי ההשפעות בהם.

המעבר לקומה הרביעית נעשה באמצעות שאלת הפיגום: "באיזה שם או כותרת את יכולה לסכם את השפעות הלימודים עלייך?". בקומה זו נערכת שיחה מחצינה על השם או הכותרת ונשאלות שאלות לעיבוי (thickening) השפעותיה. לדוגמה, המרואיינת כינתה את השפעות הלימודים עליה "מימוש עצמי", ולכן נערכה שיחה מחצינה על "מימוש העצמי". מטרת השאלות שנשאלו בשלב זה, מעבר לעיבוי, היא להרחיב את הסיפור שסופר עד כה, לערוך אותו מחדש ולהבנות אותו על ידי רקונסטרוקציה. השאלות שנשאלו היו: "מה המשמעות של מימוש עצמי עבורך?"; "מה איפשר את המימוש העצמי?"; "מה הדריך אותך לעשות זאת?"; "מה זה אומר עלייך כאדם?"; מה אומר מימוש

עצמי לגבי תקוותיך, ערכיך, מה שחשוב לך בחיים?". שאלות אלו מחוללות את תהליך העריכה מחדש (re-authoring), שבו על הבסיס של הסיפור שסופר עד כה (להלן: הספור הישן) אירוע מצטרף לאירוע ומתחילים בנייה חדשה, הבניה חדשה, חיבור מחדש של הסיפור המבטא את הכיוון החדש ואת הבחירות החדשות – את הסיפור המועדף (Epston et al., 1992; White, 1995). לסיכום נשאלו שאלות לגבי העתיד. לדוגמה, "דמייני את עצמך בעוד חמש שנים... אם תצליחי להפוך את הימימוש העצמי לעניין מרכזי בחייך איך חייך ייראו?"; "אם היית עושה הסכם אידאולוגי עם אדם משמעותי בחייך (בן זוג, הורה וכדומה), איך היה משפיע הימימוש העצמי על מה שיהיה כתוב בו?". באיור 3 מוצג הראיון הנרטיבי המונחה על ידי דימוי הפיגומים (White, 2005).



איור 3: ראיון נרטיבי מונחה על ידי דימוי הפיגומים

כפי שניתן לראות מאיור 3, כל אחת משלוש השאלות בראיון היא פיגום לקומה הבאה. מהסיפור המסופר בקומה הראשונה של הראיון, דרך הכוונות, המטרות, הערכים, האמונות, השאיפות המחויבויות והחלומות וביטוייהם בבחירה בלימודים בקומה השנייה של הראיון; דרך מיפוי השפעות הלימודים בקומה השלישית, לסיפור המועדף שנוצר בהשפעת הלימודים בקומה הרביעית. שיטת ניתוח הראיונות גם היא מסתייעת בדימוי הפיגומים.

### שיטת ניתוח הראיונות

ניתוח הראיונות (נספח 11) נעשה בגישה ההוליסטית המשלבת ניתוח תוכן וניתוח מבנה תוך הסתייעות בדימוי הפיגומים ובמושגים מהגישה הנרטיבית (Kacen, 2002; Lieblich et al., 1998; )

המרואיינות בניהול שיחה מחצינה ובפרשנויות שנתנו המרואיינות בשיחה זו לאירועים ויחסי גומלין שונים בחייהן. (Lieblich & Josselson, 1994; McAdams et al., 2001). **השלב הראשון** של הניתוח החל יחד עם

**השלב השני** נמשך על ידי החוקרת ולווה בהאזנה לקלטות הראיון ובקריאה חוזרת של תמלילי הראיונות. לגבי כל ראיון נרשם הרושם הכללי. לדוגמה, ציפיות שעלו בעת הקריאה הכללית, דברים לא רגילים בטקסט, תיאורים לא גמורים, אפיזודות שנראו שהן מפריעות למספרת (Liblich et al., 1998; Kacen, 2002). בשלב זה נערכה חלוקה מבנית של הראיונות בהתאם לקומות בסיפורי החיים, ולאחריה נערכו ארבע קריאות של הראיון, כל קריאה תוך התמקדות בקומה אחרת של סיפור החיים (Gilligan, Spencer, Weinberg & Bertsch, 2004). במהלך הקריאה נבדקו המרחב המוקדש לקומה, החזרתיות והיחסים בין הקומות (Liblich et al., 1998; Kacen, 2002).

**בשלב השלישי** של הניתוח נערך מיפוי לתכנים שעלו בכל קומה (Berg & De-Shazer, 1993), על ידי סימון התיאורים המילוליים בראיון שבאמצעותם פירקו המרואיינות את האירועים ויחסי הגומלין וערערו עליהם (דקונסטרוקציה), ועל ידי סימון האירועים ויחסי הגומלין שבאמצעותם הן ערכו מחדש את סיפוריהן (רקונסטרוקציה). פירוק או ערעור יכולים לבוא לידי ביטוי בהערכת מצב (evaluation), הצגת עמדה, ביקורת, סירוב ללכת בדרך מסוימת, מחאה, התנגדות (resistance) ועוד (White, 2000). ביטויים אלה מסומנים בטקסט בסוגריים רבועים ובאותיות מודגשות: דק (דקונסטרוקציה). לדוגמה [דק – ביקורת על ההתפארות של אמא]; [דק – מחאה על הציפייה להישגיות של אבא]. עריכה מחדש יכולה לבוא לידי ביטוי בכוונות, מטרות, ערכים, אמונות, שאיפות, חלומות ומחויבויות. ביטויים אלו מסומנים בטקסט בסוגריים רבועים ובאותיות מודגשות: רק (רקונסטרוקציה) בתוספת הפרשנות של המרואיינת. לדוגמה [רק – אני רוצה הרבה בשביל עצמי – שאיפה]. בטבלה 3 מוצגת דוגמה לחלוקת הראיונות לקומות על פי דמוי הפיגומים.



טבלה 3: חלוקת הראיונות לקומות על פי דימוי הפיגומים

קומות	שאלות פיגומים	מיפוי
קומה 1	ספרי לי על עצמך	סימון בטקסט [דקונסטרוקציה] או [רקונסטרוקציה]
קומה 2	ספרי לי מה בסיפור שסיפרת על עצמך הוביל אותך ללימודים באוניברסיטה ולבחירה בחוג לימוד	השפעות האירועים, האנשים המשמעותיים, יחסי גומלין שהובילו אותה ליזום את הבחירה בלימודים בכלל ובתחום לימודים בפרט
קומה 3	תארי איך השפיעו עלייך הלימודים. באיזה שם או כותרת את יכולה לסכם את השפעות הלימודים עלייך?	מיפוי השפעות הלימודים, על אילו תחומים בחיים הם השפיעו, על אילו מערכות יחסים
קומה 4	שאלות על השם והכותרת ושאלות סיכום לגבי העתיד: דמייני את עצמך בעוד חמש שנים, אם תצליחי להפוך את הימימוש העצמי לעניין מרכזי בחייך איך הם ייראו? ; אם היית עושה הסכם אידאולוגי עם אדם משמעותי בחיך (בן זוג, הורה וכדומה, איך היה משפיע הימימוש העצמי על מה שיהיה כתוב בו?	בחירה, מצב הכוונות: מה אני רוצה שיהיה, כוונות, מטרות, ערכים, אמונות, שאיפות, חלומות ומחויבויות

לכל מרואיינת הוכנה טבלה ובה החלוקה לקומות ומיפוי הקומות, כפי שמדגימה טבלה 3 (נספח 11).

## מקומה של החוקרת

מחקר בכלל ומחקר איכותני בפרט כרוך בקבלת החלטות פרקטיות, מתודולוגיות, אסטרטגיות וגם אתיות (דושניק וצבר בן-יהושע, 2001; Lincoln & Denzin, 2000). במחקר הנוכחי, הסוגיה הראשונה קשורה לבחירה בפרקטיקה טיפולית כשיטת מחקר, בחירה המעידה על כיוון מסוים לראיון, לניתוח הראיונות ולפרשנותם. כזאת, היא מבטאת בגלוי או בסמוי את ה"דמות" המקצועית של החוקרת (Denzin, 1994) – עובדת סוציאלית ומטפלת בגישה הנרטיבית – את הבחירה לגבי הדמות שהיא משתפת במחקרה ואיך בחירה זו תשפיע על היחסים המתפתחים בעת הראיון. בגישה הנרטיבית ובתהליך ההכשרה בגישה זו ניתנת הדעת ליחסי מראיין מראיין בהתמקד על הסוגיות האתיות שהוזכרו.

הסוגיה הראשונה נוגעת בשאלה של מי המומחיות. בגישה זו, המרואיינת מומחית לחייה, אוטונומית לבחור מה בסיפור היא אוהבת ואינה אוהבת, מה היא מעדיפה או שאינה מעדיפה לחקור. המרואיינת מומחית לתהליך המתחולל באמצעות שיחות מחצינות, שאילת שאלות והצבת פיגומים. ההקשבה לסיפור נעשית מעמדת "אי-ידיעה" (not knowing or nonexpert), היוצרת מרחב קבלה לרעיונות של האחר, שקיפות (transparency) ו"השטח" ההיררכיה מראינת-מרואינת. מעמדה זו, הידע המקצועי מושקע בתהליך (שאילת השאלות), ואינו "מתערב" בידע של המספר- במה שהאדם יודע על עצמו (Andersen, 1995, 1996; Anderson & Goolishian, 1992). המפגשים שבהם נערכו הראיונות התנהלו לאחר הכשרה בגישה הנרטיבית ופיתוח מיומנויות אלו. בתחילת הראיון הוצגו לפני המרואיינות פרטים על החוקרת, על הגישה ועל הדרך שבה יתנהל הראיון. במהלך כל הראיון הוקפד על שקיפות ועל הקשבה למרואיינת מעמדת אי-ידיעה.

הסוגיה השנייה קשורה להחלטה איך לערוך את הראיונות ואיך לנתחם. שיתוף הנחקרות בניתוח הנתונים הוא מורכב, אך אם החוקרים אינם משתפים את הנחקרים בתהליך ניתוח הנתונים, עלול ניתוח הסיפור על ידי החוקרת לא להלום את המשמעות שנתנה המספרת לסיפור (Kacem, 2002). המענה שניתן בגישה הנרטיבית לסוגיה זו הוא הדדיות. השיחות הנרטיביות הן הדדיות ונעשות בשיתוף פעולה (interactive and in collaboration). ניתן לתארן כשיחה יוצרת (generative conversation): תהליך חיפוש המשמעויות בסיפור החיים מתפתח ביחד עם המרואיינת (co-development), לפעילות חקרנית משותפת (inquiry conversations). בשיחה הנרטיבית נעשה שימוש בשפת המרואיין בלי לנסות להחיל עליו מושגים ה"טבועים" בשפה או בגישה של המראיין או הלקוחים מתאוריה זו או אחרת (Andersen, 1995, 1996).

עקרונות הגישה הנרטיבית בהתייחס לסוגיות האתיות שהועלו יושמו במלואם בראיון. במהלכו נעשה שימוש אך ורק בשפת המרואיינת, ללא ניסיון לפרש או להעניק לדבריה משמעות אחרת ומבלי לנסות להחיל עליה מושגים מעולם המחקר או מלשון המראינת. השיחה התנהלה כדיאלוג וכמשא ומתן, שבהם כל צד הוא פרשן, יוצר וצופה, ועם זאת הושקע מאמץ למצוא כיצד חוות המרואיינות את ההתנסות שלהן, איך הן מפרשות אותה ומה משפיע על הפרשנויות שלהן (Epston, 1994). המרואיינת קיבלו לידיהן את תמליל הראיון להערות ולפרשנות, ולבקשת חיסיון במקרה הצורך. למעט מרואיינת אחת שביקשה חיסיון על אירוע אישי בחייה, איפשרו המרואיינות להשתמש בראיונות במלואם. בניתוח הראיונות ובכתיבת דוח המחקר נעשה שימוש רק בדברי המרואיינות ובפרשנויות שלהן.

למרות הפתיחות והנכונות של רוב המרואיינות לחשוף את סיפורן במלואו, לחלקן חשיפה כזאת עשויה להסב נזק, ובייחוד לאלו שנאסר עליהן מגע מיותר עם העולם החילוני ו/או עם העולם האקדמי. לכן, בעצה אחת עם המרואיינות הוחלט להסתיר פרטים שיכולים להוביל לזיהוין בדוח המחקר, כגון, שמות יישובי מגורים וקהילות סגורות, שמות של אוניברסיטאות ותוכניות לימוד ייחודיות. כל פרט העשוי להוביל לזיהוי המרואיינת שונה או טושטש בשיתוף עימה. כל השמות המופיעים בדוח המחקר הם שמות בדויים שבחרו לעצמן המרואיינות, ובשמות אלו הן הוצגו בדוח המחקר.

## **תוקף ומהימנות**

במחקר איכותני נעשית בדיקת התוקף והמהימנות במהלך המחקר כולו, ומשמשת מעבר מהעולם האמפירי לעולם הנחקר באמצעות הדיווח על האופן שבו מתאימים איסוף הנתונים וניתוחם לתופעה הנחקרת ומסבירים אותה (Tashakkori & Teddlie, 1998, 2003).

**תהליך בחינת תוקף המחקר** התחיל בתיעוד החומר של המחקר כולו: רשימות אישיות, שאלוני המחקר, הקלטות, תמלילי הראיונות, מכתבים וחומרים שונים. הפלטים הסטטיסטיים נכרכו ונשמרו כחבורות. תהליך ניתוח הראיונות גובה על תקליטור ונשמר. דוגמא לתמליל של ארבע ראיונות ושיטת הניתוח מוצגת בנספח 11. לשם ניתוח הנתונים האיכותניים הוכן "מדריך לניתוח נרטיבי" של הראיונות. מדריך זה נמסר לשתי מטפלות נרטיביות בצירוף המיפוי של הראיונות. כל אחת מהן עברה על הניתוח ובדקה אם היא יכולה לשחזר את שלבי הניתוח ואם היא הייתה ממפה את הראיון בדרך דומה לזו של החוקרת. נערכה שיחה על המסקנות של כל אחת מן המשתתפות ונערך מיפוי משותף של מספר ראיונות. לבסוף, נעשה שימוש בשתי שיטות מחקר, כמותנית ואיכותנית, וכל אחת מהן שימשה פריזמה לשנייה לשם השלמה, העמקה וגילוי פניה השונות של התופעה הנחקרת.

**תהליך בחינת מהימנות המחקר** התחיל במאגר הנתונים. כל הנתונים של המחקר נשמרו, קוטלגו ואוחסנו הן על נייר הן בקלטות. הקלטות הראיונות ותימלולם לטקסט בצורה מדויקת גם היא אמצעי להגברת המהימנות של הראיון, שכן כך נקלטות המילים המדויקות (Seidman, 1991). ניתוח הראיונות, כאמור בפרק השיטה, נעשה בשלושה שלבים, והם מתועדים ושמורים. הצגת התהליכים המחקריים בדוח הסופי נעשתה על ידי שימוש בציטוטים מדויקים. לשם פיתוח פרוטוקול הראיון וכישורי הראיון עברה החוקרת הכשרה בגישה הנרטיבית בקורס דו-שנתי מורחב ובסדנאות.

לסיכום, הפרק הנוכחי מתאר את שיטת המחקר המשולבת מהשיטה הכמותנית והשיטה האיכותנית, תוך שימוש בפרקטיקות מהגישה הנרטיבית, את מושגי המפתח המאפיינים אותה ואת יישומם במחקר הנוכחי. השימוש בדימוי הפיגומים מנחה את הראיון הנרטיבי, את שאילת השאלות ואת שיטת ניתוח הראיונות, תוך הסתייעות במתודות איכותניות הוליסטיות. הפרק מסתיים בדיווח על מקומה של החוקרת ועל תהליך בדיקת תוקף המחקר ומהימנותו. בפרק השלישי מוצגים ממצאי החלק האיכותני.

### פרק 3: ממצאי המחקר בשיטה איכותנית

בפרק זה, המונחה על ידי דימוי הפיגומים, יוצגו הממצאים שנותחו בשיטה איכותנית. מטרת השימוש בשיטת מחקר איכותנית היא לבחון את המשמעות שנשים מקנות ללימודיהן ולהכיר את התהליך שהן עוברות במהלכם, כדי לדעת אילו אירועים ויחסי גומלין בסיפוריהן ובתגובותיהן עליהם באים לידי ביטוי בבחירה בלימודים גבוהים – הכל כדי להבין אם בהשפעת הלימודים אכן רוכשות הנשים העצמה. בהתאם למטרת המחקר מנוסחת שאלת המחקר: האם יימצא בסיפורי החיים של הנשים תהליך המעיד על רכישת העצמה דרך הבחירה בלימודים גבוהים ובמהלכם?

הפרק מחולק לשני סעיפים. הסעיף הראשון כולל ארבעה סעיפי משנה, אחד לכל אחת מארבע הקומות בסיפורי החיים, וההתמקדות היא בסיפורים האישיים שנבחרו, מאחר שהם משקפים את המאפיינים המשותפים לקבוצת המשתתפות. בסך הכל יוצגו 16 סיפורים אישיים, ומתוכם מוצגים ארבעה תמלילים של ראיונות מלאים ושלבי הניתוח (נספח 11). בקומה הראשונה ההתמקדות היא בגילויי המודעות לכוח ולדיכוי ולזיהוי הכוחות המדכאים, בקומה השנייה ההתמקדות היא בהתנגדות לכוח ולדיכוי, בקומה השלישית ההתמקדות היא ברכישת העצמה, ובקומה הרביעית ההתמקדות היא בסיפור המועדף – העצמה בפעולה או העצמה הלכה למעשה. הסעיף השני בפרק הוא סיכום הממצאים, ומושא הדיון הוא הסיפורים הקבוצתיים. סעיף זה מחולק לארבעה סעיפי משנה, בהתאם לשלבים של תהליך ההעצמה שנמצא בסיפורי החיים. בטקסט המצוטט מהראיונות, שלוש נקודות... מסמנות קטיעה של הטקסט. סוגריים רבועים [ ] כוללים הערות ותגובות שונות של החוקרת.

#### הקומה הראשונה: גילוי מודעות לכוח ולדיכוי וזיהוי הכוחות המדכאים

גילוי מודעות לכוח ולדיכוי וזיהויים בהסדרה המגדרית בא לידי ביטוי אצל המרואיינות בתיאור אירועים, מצבים דמויות משמעותיות, כגון הורים, מורים, אנשי דת וממסד, אשר ביחסי הגומלין עימם הן חוות כוח ודיכוי. ביטוייהם בראיונות הם תכתיבים, דרישות, סטנדרטים ומחויבויות למה שנחשב נכון, לאמת, לנורמה ולמקובל, והם יוצגו דרך ארבעה סיפורים אישיים: "הצלחה שהיא הצגה יפה" (יעל); "שיקול הדעת שלי לא משמעותי פה" (שחר); "יש dead lines שזה ממאפייני התרבות שלנו..." (כמובן בנוגע לבחורות" (רים); "הדת מחזקת אותי כאדם וכאישה" (יסמין).

#### "הצלחה שהיא הצגה יפה" – הסיפור של יעל

יעל, בת 24 וחצי, יהודייה לא-דתית (נספח 11). מסיימת שני תארים, אחד בפסיכולוגיה ואחד במשפטים. עובדת, מתעתדת להתחיל את ההתמחות שלה. גרה בדירה שכורה עם חבר שגם הוא מסיים לימודי משפטים. משפחתה קטנה ומלוכדת, אמה מנהלת, אביה סוכן מכירות. יחסי הגומלין עם הוריה במיוחד עם אמה מאופיינים ב"ציפייה להצלחה" וב"דחיפה להצליח". הציפייה להצלחה אצל אמה באה לידי ביטוי בהצבת סטנדרטים של יופי, חוכמה והישגים, והדחיפה להצליח באה לידי ביטוי בדרבונה להיות עצמאית, להיות יפה, למצוא חתן ולהביא כבוד הביתה, והחשוב מכל – להגיע להישגים.

הסיפור על ה"דודה הרווקה" מסביר שהציפייה להצלחה המדרבנת אותה "להיות יפה" נועדה להסדרתה המגדרית בזוגיות: "נדמה לי 'שלהיות יפה' משרת את המוסכמה שעל פיה כולנו צריכות לכאורה למצוא את הנישה המשפחתית שלנו בן זוג שיאהב אותנו. תמיד גדלתי על הסיפור על הדודה המסכנה שלא מצאה חתן והייתה רווקה זקנה ונו-נו-נו וכמה זה היה נורא וכמה ניסו למצוא לה ולשדך

לה וכמה זה היה נורא! אז זה סוג של מוסכמה חברתית שקשה להשתחרר ממנה למרות שהרצון קיים. היא פשוט מהדהדת – שלא תישארי לבד [שתיקה] בהחלט לא!"

יעל ממשיכה ומתארת כיצד הציפייה להצלחה והדחיפה להצליח מסדירים ביחסי הגומלין עם אמה את מציאות חייה: "בכל מפגש של אמא שלי, עם כל מכר, שכן, דוד, אז היא מתארת אותי ואת ההישגים שלי ואז יוצא מזה שאני תמיד צריכה איכשהו שיהיה לה מה לתאר אותי... אני בנסיעות כל הזמן אני רצה מעבודה לעבודה, לומדת בלילות עד נורא מאוחר. אני מנסה להשביע את רצון כולם וזה קצת קשה לי! אני לא יכולה ליהנות מהישג כי אני תמיד צריכה אחרי זה לחשוב על מה אני אעשה הלאה איך אני אמשיך להיות אחד הטייטלס הזה..."

הציפייה להצלחה והדחיפה להצליח מגדירים את האופן שבו יעל תופסת את עצמה, את התנהגותה ואת הדרך שבה היא מעריכה או שופטת את הצלחתה: "כשאני משתדלת להצליח או להיות מוצלחת או להביא כבוד ודברים כאלה. זה לא משהו שמגיע מהאינטלקט, אלא מעבודה קשה וזה גורם לי לתפיסה עצמית קצת יותר נמוכה מהמצופה. אולי הרבה אנשים יכולים להגיע להרבה למקומות עם קצת חריצות [צחוק] או הצגה יפה [שתיקה] אבל ההערכה העצמית שלי בהקשר הזה, היא הרבה יותר נמוכה".

לסיכום, יעל מזהה את הכוח והדיכוי הפועלים עליה בציפייה להצלחה ובדחיפה להצליח הכוללת גם את הסדרתה המגדרית בזוגיות. כוח זה פועל עליה בעיקר ביחסי הגומלין עם אמה, אך למרות שהיא עושה הכל כדי לרצותה ולהשיג את הסטנדרטים הגבוהים שהיא מציבה לה, היא חשה חסרה – מה שהופך בעיניה את הצלחתה ל"הצגה יפה" וגורם לה להעריך את עצמה "נמוך מהמצופה". הסיפור הבא ממחיש את זיהוי הכוח והדיכוי הפועלים בדת היהודית.

### "שיקול הדעת שלי לא משמעותי פה" – הסיפור של שחר

שחר, בת 22, יהודייה דתייה, סטודנטית לספרות ולהיסטוריה. משפחתה המתגוררת במושב מונה שמונה נפשות, ארבע בנות ושני בנים, והיא הבת האמצעית. המשפחה, כמו היישוב, משתייכים לזרם הדתי-לאומי. גילוי המודעות לכוח ולדיכוי וזיהוי מקורותיהם בא לידי ביטוי בסיפור של שחר על החברה הדתית: "אני לא יודעת עד כמה את מכירה את העולם הזה, אני אתן לך סקירה די רחבה כדי שתבניני על מה אני מדברת... היום אני מדברת יותר על מנטליות מאשר על ההלכה פרופר. אז בעיקרון יש את ההלכה ואני צריכה לקיים אותה בדיוק כמו שהיא. אין לך מקום לברוח מזה. יש את המסר הכללי את מה שהרבנים קובעים זה האידאולוגיה פיקס... שאת מתחייבת אליהם, זה כאילו האידאל. בפועל נמצאות תחת פני השטח כל מיני פרשנויות שחלקן חיוביות יותר חלקן חיוביות פחות. לפחות לפי הניסיון שלי, בדרך כלל ישנה נטייה לקיים את הדברים בצורה הרבה יותר שלמה ומבלי לערער עליה. זה מה שכתוב – זה מה שצריך לעשות! שיקול הדעת שלי לא משמעותי פה".

כאשר שחר ממשיכה לפרק את הסיפור ולתת לו פרשנות, היא מזהה זאת במיוחד בכל האמור להסדרתה המגדרית בנישואין: "אם אקח לדוגמה תפיסה של חתונה, של נישואין... זאת אומרת בחברה הדתית... אם יש גיל מסוים שבחורה עוברת אותו אז היא בבעיה. גיל 24 זה גיל שכבר בעיקרון את צריכה להיות נשואה. משם והלאה הסיכויים שלך פוחתים והולכים. זה גורם מאוד בעייתי בעיני... זה נורא קשה זה נורא... זה פשוט הורס! וזה מביא לחוסר ביטחון אצל נשים. בעיני זה מאוד מתקשר לזוגיות... זה מתחדד שם".

לסיכום, שחר מזהה את הכוח הפועל בחייה בהסדרתה המגדרית בתפקידיה המסורתניים. היא אינה מוחה כלפי הדת, ה"הלכה פרופר", או האידאה פיקס, אלא כלפי העובדה שבהסדרה זו שיקול דעתה הוא אינו משמעותי. בעוד היא יכולה להפעיל שיקול דעת לגבי דברים רבים בחייה כאשר מדובר בהסדרתה המגדרית אין עבודה מקום להפעיל שיקול דעת. הסיפור הבא, של מוסלמית לא-דתית, ממחיש את זיהוי הכוח והדיכוי הפועלים בחברה הערבית המוסלמית.

## **"יש dead lines שזה ממאפייני התרבות שלנו... כמוכן בנוגע לבחורות" – הסיפור של**

### **רים**

רים, בת 24, סטודנטית לעבודה סוציאלית, ערבייה מוסלמית לא-דתית. משפחתה החיה בכפר מונה שמונה נפשות (נספח 11). אביה מורה, אמה עוסקת גם היא בתחום החינוך. ארבע אחיותיה מורות, חלקן נשואות ואמהות לילדים. אחיה תלמידי תיכון. את הכוח והדיכוי הפועלים בחייה היא מזהה בנורמות התרבותיות: " יש dead lines שזה ממאפייני התרבות שלנו... כמוכן בנוגע לבחורות". רים משתמשת בביטוי dead lines, שיש בו גם "קווים" וגם "סוף", אשר נוגעים רק "לבחורות". דרכו היא מציגה את הכוח הפועל להסדרתה המגדרית המסורתית: "בחורות ערביות מוסלמיות כמעט לא הולכות עם החבר שלהן, אם בכלל ירשו לה שיהיה לה חבר לפני הנישואין".

היא מוסיפה ל"דד ליינ" זה פרשנות הקשורה ליחסי מין: "מערכת הזוגיות או הנישואין היא מעין אישור ליחסי המין. אחרת זה נחשב, סליחה על המילה הגסה, 'זנות', וככה מסתכלים על זה- מגנים את הבחורה שעושה כזה דבר וגם את המשפחה שלה וזה מין שערורייה וזה מין משהו שגורם למין זעם קולקטיבי מאוד חזק". במקרה שנוצר מפגש, בהתערבות המשפחה או ביוזמה אישית, הדבר מחייב תהליך רשמי: "יש מילה 'מעלמין', כאילו מסמנים אותה, כאילו היא מסומנת, לא פנויה, כמוכן הזה וכל תהליך ה'פתחה' כן, תחילת הדרך לקראת האירוסין הנישואין והכל".

נורמה נוספת היא קוד הלבוש: "גם לגבי הלבוש... זה האמת תלוי במשפחה... קשור ותלוי במקום המגורים של המשפחה עצמה. למשל משפחה ערבית מוסלמית שגרה בעיר בשכונה של המגור או בשכונה יהודית, שונה ממשפחות ערבייה שגרה בכפר שכולם שם מוסלמים. אז קוד הלבוש שם הוא תרבותי, הוא לא סובייקטיבי לחלוטין, זה תלוי קצת במשפחה, במקום המגורים, במידת הדתיות וגם בגיל של הבחורה. ככל שבאים יותר בימים הציפייה של החברה מאיתנו להתקרב יותר לדת, למסורת. אפילו קושרים את קוד הלבוש לכבוד ולאדם עצמו. נגיד שבחורה בת 35 שהולכת עם מיני יסתכלו עליה כפחות מכובדת מאשר בחורה שמצפים ממנה שכן תלך עם לבוש יותר צנוע, אפילו אם היא לא הולכת עם הלבוש המסורתי".

קוד הלבוש, כפי שרים מציינת, הוא תלוי משפחה, עיר או כפר, אך למרות שבמשפחה יש גמישות לגבי הלבוש ולגבי גיל הנישואין, הלחץ, הכוח והדיכוי מורגשים תמיד: "בואי נגיד שכן מורגש הלחץ הזה שאת בגיל שאת צריכה כן למצוא מישהו וכן לחשוב על זה, ולא מקובל לדחות את העניין הזה... בואי נגיד שעד גיל 24 זאת התקופה הזוהרת של הבחורה הערבייה, שבה היא הכי זוהרת והכי מחוזרת. ולאחר מכן החיזורים יהיו ממש פחות".

לסיכום, כשרים נשאלת על סיפור חייה, היא מתארת את הסדרת הנשים הערביות המוסלמיות ב"דד ליינס" אלה. היא מדברת על כך בשטף וברהיטות כחצי שעה, מרוכזת בתיאורם ובמשמעויות שלהם בחיי היום-יום, בפרטי פרטים ובדקויות. הטקסט המוצג כאן הוא תמצית שבתמצית מדבריה. לא ניתן

היה להתעלם מהמודעת שלה לעוצמת הכוח והדיכוי הפועלים להסדרת המגדרית ולזיהוי המדוקדק של הקודים התרבותיים המשפיעים על הסדרתה המגדרית בתפקידים המסורתיים. הסיפור הבא, של מוסלמית דתייה, ממחיש את זיהוי הכוח והדיכוי הפועלים בחברה הערבית המוסלמית.

### **"כדתייה וכאישה, הדת מאוד מחזקת אותי" – הסיפור של יסמין**

יסמין, בת 23, ערבייה מוסלמית דתייה. סטודנטית לעבודה סוציאלית, ובמקביל סיימה לימודי הנדסה אזרחית ובכך הפכה להיות המהנדסת הראשונה בכפר שלה. כאשר התחילה ללמוד הנדסה, הצטרפה לסדנת מודעות עצמית, שם החליטה סופית לקבל על עצמה את כל הכללים המחייבים נשים על פי הדת המוסלמית. אחת הסיבות להחלטה זו היא מודעותה לכוח ולדיכוי שבסדרה המגדרית וזיהויה בחברה המוסלמית: "אנשים תופסים באופן מוטעה את הדת שלי, את האסלאם שמפלה את האישה, וככה זה מאוד מפריע לי שככה הדת נתפסת ואני יודעת שהיא לא ככה... כי הגברים אצלנו הם אלו ששולטים על הדת והם מפרשים דברים לפי הצורך שלהם ולפי מה שנוח להם וזה מעצבן! שהגברים שולטים... שהבת תמיד צריכה להיות בבית לא לצאת החוצה היא צריכה לחזור לפני החושך ו... יש מגבלות, הרבה מגבלות לאישה!... זה לא הדת! זה המסורת..."

יסמין מזהה את הכוח והדיכוי כנתונים בידי הגברים ולפרשנותם, שלדעתה היא פרי נוחות ("המסורת הישנה הזו") ולא תוצאה של נאמנות להלכה הדתית. את המסורת ה"ישנה" היא תופסת כמדכאת וכפוגעת בזכויותיה כאישה יותר מאשר הדת. אותה היא תופסת דווקא כמחזקת: "כדתייה הדת מאוד מחזקת אותי... לאשה בדת, במשפחה הדתית, יש את התפקיד הכי משמעותי, היא זו שמביאה את הילדים, יש לה השפעה גדולה יותר על הילדים שלה, אז אם היא מחנכת אותם טוב, אז הם יוצאים ילדים טובים"

לסיכום, בדומה ליעל, שחר וריס מזהה גם יסמין את הכוחות המדכאים והפוגעים בה כאישה בהסדרתה המגדרית. כולן מתארות כיצד באה לידי ביטוי המודעות שלהן לכוח ולדיכוי וכיצד הן מזהות זאת בהסדרה המגדרית: יעל, בציפייה להצלחה ובדחיפה להצליח, שאחד מביטוייה הוא "למצוא חתן"; שחר, בלחץ חברתי הכבד המופעל גם עליה להינשא לפני גיל 24; רים בתיאור הקודים התרבותיים-המסורתיים – איסור על קשר ללא נישואין, אירוסין ונישואין לפני גיל 24, ציות לכללי לבוש וצניעות וסנקציות על סטייה מהם; יסמין, הכפופה לאותם קודים שרים מתארת, בוחרת במודע בהסדרה המגדרית על פי הדת – שלדבריה מחזקת אותה. בקומה השנייה בסיפור החיים הן מתארות את תגובותיהן כלפי הסדרה זו – את מחאתן והתנגדותן.

### **הקומה השנייה: התנגדות לכוח ולדיכוי**

בקומה השנייה של הסיפור מתבוננות המרואיינות במה שהן סיפרו בקומה הראשונה מפרספקטיבה ומתוך מודעות לכוח ולדיכוי שבהסדרתן המגדרית, ומסבירות כיצד השפיעו יחסי הגומלין עם משפחותיהן והלחצים המופעלים עליהן לפעול ולהתנהג בהתאם להסדרה זו על הפנייה ללימודים גבוהים ובייחוד על הבחירה בתחום הלימודים. ההתנגדות לכוח ולדיכוי שבהסדרה המגדרית באים לידי ביטוי בראיונות בערעור, בביקורת, בסירוב לפעול בדרך המוכתבת על ידי המשפחה או על ידי הנורמות של החברה ושל הדת. אלה יוצגו בארבעה סיפורים אישיים: "שם אמרתי די! זה מה שרציתי, זה מה שמדבר אלי, אני בבית!" (מעייין); "אני צריכה להגיע לאנשהו עם זה שאני מורדת – זה רק באמצעות

לימודים" (חני); "האומץ להגיד את עצמי – להשתיק את האנשים ולהקשיב לעצמך" (דליה); "אז הסיבה המוצדקת לא להינשא עד גיל 21, זה שאני לומדת" (סמירה).

### **"שם אמרתי די! זה מה שרציתי, זה מה שמדבר אלי, אני בבית!" – הסיפור של מעיין**

מעיין, יהודיה לא-דתית בת 28, סטודנטית לתקשורת. אחת מאחיותיה עורכת דין, אחרת ארכיטקטית, ואחיה הצעיר "מחפש את עצמו". אביה עצמאי ואמה גימלאית. מעיין מתארת את אביה כאדם קשה ("דיקטטור") ומזהה ביחסי הגומלין שלה עימו את המקור לכוח ולדיכוי בחייה בציפייה של אביה "להביא לו כבוד", משמע ללמוד מקצוע שנחשב בעיניו למכובד: "תמיד הוא היה אומר שאני אצליח כי יש לי תחת [אומרת לעצמה: 'כאילו, הלו, יש לי שכל']. כל פעם הוא אומר לי: 'יש לך תחת, יש לך תחת, את תצליחי...'. בקיצור, בשבילו זה אומר שאני צריכה להיות רואת חשבון, שזה מאוד, מאוד, מכובד!". מעיין תופסת את עצמה ביחסי הגומלין עם אביה, מוערכת לא ביחס ל"שכל" שלה, אלא ביחס ל"חריצות" ולמה שיביא לאביה כבוד. כלומר, ביחסי גומלין אלו היא אינה נתפסת על פי מה שיש בה (יכולות, כישרונות, אישיות) אלא על פי מה שהיא חסרה, ועל כך היא מערערת ומוחה ולבסוף מתנגדת. מעיין מפתחת דרכים להתמודד מול הרצון של אביה לשלוט בבחירתה: "האמת שלפני שלמדתי תקשורת למדתי שנתיים מחשבים. אני... אולי הדברים יותר הובילו אותי להיות בסדר, להוציא תואר שהוא מספיק מכובד בשביל בעל המאה ובעל הדעה שהוא אבא". עם זאת היא מתנגדת לשליטתו ומבטאת את מחאתה בבחירה בלימודי תקשורת: "הוא מאוד לא קיבל את זה... הוא כל הזמן שאל אותי מה זה מה זה מה זה תקשורת, נו תסבירי לי! זה לא משהו שיכול ללכת במדינה, זה לא עורך דין, זה לא ארכיטקט זה לא מכובד! זה כלום בשבילו וסביר להניח שגם ממני לא יצא כלום... הוא עדיין כל הזמן ממשיך עם זה, את מבינה? הוא לא מאמין! הוא אומר כאילו שתלך, היא עוד תחזור [צחוק] ותבין את הטעות שעשתה".

למרות שאביה ממשיך ללחוץ, מעיין מחזקת את התנגדותה גם בבחירה בלימודי התקשורת וגם ביציאה מהשליטה של אביה: "וזהו זה התקבלתי! יש לי פסיכומטרי יחסית גבוה, הנה התקבלתי! אוניברסיטה זה טוב, זה אי אפשר לערער, מעיין לומדת באוניברסיטה! גם יצאתי מהבית מאז שהתחילו הלימודים, יצאתי ממש ולא חזרתי מאז! מאז שיצאתי ולא חזרתי אני מחזיקה דירה בעצמי. אני עובדת, אני לומדת, אני מחזיקה דירה ופשוט מחזיקה את עצמי...". ההתנגדות שלה לשליטה, היא מודעת כמו גם ההתעקשות על הדרך שלה: "אני יודעת ש... כאילו שהתחלתי אז בשבילי... שם אמרתי די! זה מה שרציתי, זה מה שמדבר אלי, אני בבית! זה מה שמדבר אלי... ואמרתי די, זה מה שמדבר אלי, זה בדיוק זה... אני יודעת שכאילו... שהתחלתי אז בשבילי".

לסיכום, מעיין מגלה מודעת ומזהה את הכוח והדיכוי שמפעיל עליה אביה ביחסי הגומלין ביניהם. התנגדותה להיתפס כ"חסרה" באה לידי ביטוי בבחירת תחום לימוד שמעניין אותה וגם באמצעות המגורים בדירה משלה. הסיפור הבא ממחיש כיצד באה לידי ביטוי הבחירה בלימודים גבוהים כהתנגדות לכוח ולדיכוי הפועלים בהסדרה המגדרית, בחברה היהודית החרדית.



**“אני צריכה להגיע לאנשהו עם זה שאני מורדת – היום זה רק באמצעות לימודים” –**

### **הסיפור של חני**

חני, בת 20, סטודנטית למשפטים, ממשפחה חרדית המשתייכת לחסידות ויז'ניץ: “חסידים הם חרדים מאוד, הם חיים בקבוצות. מנקודת ראותי זה סוג של קומונה, הכל בינם לבין עצמם ומשתדלים לקבל שירותים מאנשים שאינם בני קבוצתם כמה שפחות. זו איזושהי בועה שחיים בתוכה”. חני היא “בת הזקונים” במשפחה, יש לה שלושה אחים גדולים, נשואים והורים לילדים, ושתי אחיות נשואות, גם הן אמהות. האחים חרדים ומתבדלים, האחיות סיימו לימודים גבוהים (נספח 11). בחברה החרדית פועלים כוח ודיכוי חזקים באמצעות ההסדרה המגדרית. הם באים לידי ביטוי בלחץ שמופעל על בנות להינשא בשידוך בגיל 18: “כבחורה בגילאי ה-18 התחלתי לקבל ככה לחץ אטומי להתחתן... והלחץ הוא אטומי שזה לא ייאמן... וכשאני אומרת לך אטומי, אטומי זה מוחלט! אי אפשר לעמוד בלחץ הזה ... זה לא תלוי הרבה ברצון שלי מבחינת שידוך...”.

וכך, בחלקו הראשון של הראיון מוחה חני כלפי האופן שבו היא נתפסת ביחסי גומלין עם משפחתה כחסרת רצון משלה ועל כך שכאשר היא מתעקשת על רצונותיה היא מכונה “מרדנית” ונשפטת על פי חסרונותיה, קרי על כך שהיא אינה מוכנה למלא את התפקיד שיועד לה כאשה חרדית: “לאורך כל הדרך ברגע שהתחלתי, את יודעת, ככה לבנות לעצמי את הקו שלי... מפה התחילה ה'מרדנית'... ואז קיבלתי את הסטיגמה במשפחה של הילדה שמוציאה את הנשמה תמיד ועושה בושות... אז ניסו כל הזמן להחדיר בי את המחשבה שאני טועה שאני... שהנה תראי את המשפחה, כולם חושבים שאת מטומטמת, כולם חושבים שאת עושה שטויות...”.

חני מעידה על עצמה שהיא מתנגדת לתפקידים שנכפים עליה מגיל צעיר מאוד אך לא די ביעילות, כי לבסוף היא נאלצת להינשא בגיל 18. אולם בתהליך המרד היא מגלה שההתנגדות היעילה ביותר לכפייה היא באמצעות לימודים: “אני צריכה להגיע לאנשהו עם זה שאני מורדת ואני עושה מה שאני רוצה ואני מתלבשת איך שאני רוצה – מזה לא יצא ממני כלום, זה כלום, אבל ברגע שאני אלמד, עם הדעות שלי ועם ההתנהגות שלי ועם הלבוש שלי, אני אהיה משהו... אני חושבת שלמשהו איכותי זה רק באמצעות לימודים... הלימודים הם הכלי הכי חשוב הראשון במעלה מבחינתי שיכול לתת לי את הדרך לבטא את עצמי. בשלב מאוחר יותר, כשאת הופכת לאישה, למשהו בוגר, פעיל בחברה, אם את רוצה להשתלב באיזשהו מקום ולהביא את עצמך לביטוי ולמימוש עצמי, היום זה רק באמצעות לימודים. יש לך את התעודה ואת נכנסת לתחום מסוים ושם את יכולה לממש את עצמך!”.

הסיפור של חני ממחיש עד כמה בלתי מתפשרים הם הכוח והדיכוי באמצעות ההסדרה המגדרית בחברה היהודית החרדית ועד כמה מצומצם המרחב שנותר לה ולבחירותיה. באמצעות הפנייה ללימודים גבוהים היא מצליחה להשיג שליטה בחייה ובחירה. הסיפור הבא, של מוסלמית לא-דתיייה, ממחיש כיצד באה לידי ביטוי הבחירה בלימודים גבוהים כהתנגדות לכוח ולדיכוי הפועלים בהסדרה המגדרית, בחברה המוסלמית המסורתית.

## ”האומץ להגיד את עצמי – להשתיק את האנשים ולהקשיב לעצמך” – הסיפור של

### דליה

דליה, בת 22, סטודנטית לפסיכולוגיה. בזמן הלימודים היא חיה בבית הוריה, המתגוררים בכפר. דליה מגדירה את עצמה מוסלמית לא-דתייה. שלוש אחיותיה סיימו לימודי הוראה במכללה, שלושתן נשואות ואמהות. אח אחד שלה סטודנט לראיית חשבון ואחיה הצעיר עובד. הוריה מוסלמים דתיים, אחיה לא-דתיים, חלק מהאחיות דתיות וחלקן לא. האב, שמימן את השכלת ילדיו, הוא חולה סרטן ומקבל קצבת נכות. האם הייתה כל חייה עקרת בית.

הוריה ובעיקר אביה מפעילים עליה כוח ודיכוי להסדרתה בתפקידי האישה כמקובל במסורת המוסלמית. הדבר נעשה ראשית על ידי ההיררכיה המסורתית במשפחה, הממקמת בראש את הגברים ובתחתית את הנשים: ”בגלל שנולד אחרי רק בשנה אחת בן, ההורים שלי כל כך רצו בן ונתנו לו... את המחשבה שהוא יותר חכם, שאת חרוצה ולא חכמה... מה זה הורים רוצים בן? כאב לי שהם אמרו לי חרוצה. כל אחד יכול להיות חרוץ, לא? אז זהו, גדלתי עם ערך עצמי נמוך... חשבתי שאני לא כל כך יפה, הרגשתי שאני גם לא כל כך חכמה, שהאנשים לא אוהבים אותי כל כך, את מבינה? ... גם מהדעה הזו איך להתנהג בחוץ... את לא צריכה לדבר הרבה, את לא צריכה לצחוק למשל ככה [צוחקת]”. כבר בתקופה זו דליה משתמשת בלימודים כמחאה וכדרך להעלאת ערכה בהיררכיה המשפחתית: ”בתיכון התחלתי להתאמץ וממש היו לי הישגים טובים”. עם זאת, בדומה לסיפורים שהוצגו קודם לכן, עדיין אין דליה נשפטת על פי כישוריה ויכולותיה אלא על פי חסרונותיה (“את לא חכמה”). בהמשך היא נשפטת ביחס לתפקיד שעליה למלא כאשה, אך לא ביחס לאישיותה.

דליה מחליטה לפנות ללימודים גבוהים ולבחור תחום שמתאים לכישוריה, אך אביה מתעקש על כללי ההסדרה המקובלים בחברה המוסלמית המסורתית, מנסה להניא אותה מלימודי פסיכולוגיה ומנתב את דרכה ללימודי הוראה, משום שמקצוע זה מתאים יותר לאשה: ”אבא שלי לא הסכים על פסיכולוגיה. גם בכלל בכפר שלי יש לנו שניים שהם למדו פסיכולוגיה – הם גברים ואני הבחורה [צוחקת] הראשונה שלומדת פסיכולוגיה... אבא רצה שאני אהיה מורה... תראי כמה לאחיות שלך נוח להן ולא יודעת מה... אז מה שהם היו פחות חכמות מגברים כך שהם לקחו את המקצוע של ההוראה?”.

דליה מוחה, מערערת ומתנגדת לתכתיב זה בכל תוקף: ”ואני אמרתי לא, לא, לא! לא רוצה להיות מורה התעקשתי לבוא לאוניברסיטה ודווקא ללמוד פסיכולוגיה”. באמצעות הבחירה בפסיכולוגיה היא גם מבטאת את התנגדותה לאופן שהיא מוערכת רק כאשה ביחסי גומלין עם אביה וגם תובעת את הזכות לממש עצמה כאדם: ”דבר אחד אני רוצה מקצוע טוב, דבר שני, רציתי להגיד להם שאני יכולה והשגתי, וזה לא כמו שאתם חושבים עלי! ככה אני מרגישה יותר טוב!”. ניתוח התנגדותה של דליה יוצג מאוחר יותר בפרק הדין.

לסיכום, המחאה של דליה בבחירה בלימודי פסיכולוגיה מכוונת כלפי הכוח והדיכוי המופעלים עליה ביחסי הגומלין עם אביה להסדירה בתפקידיה המסורתיים, כמו את אחיותיה, מבלי שיהיה לה מה לומר בנידון. התנגדותה המבוטאת בבחירה בלימודי פסיכולוגיה מבטאת את התעקשותה על הבחירה לחיות את חייה בהתאם לערכים, לשאיפות ולחלומות שלה. הסיפור של סמירה, מוסלמית דתייה, ממחיש כיצד משמשת הבחירה בלימודים גבוהים כהתנגדות לכוח ולדיכוי הפועלים בהסדרה המגדרית בחברה הערבית המוסלמית הדתית.

## ”הסיבה המוצדקת לא להינשא... זה סיבה מוצדקת שאני לומדת” – סיפורה של

### סמירה

סמירה, בת 21, לומדת שירותי אנוש, סוציולוגיה ואנתרופולוגיה. משפחתה מוסלמית דתית ומתגוררת בכפר. אביה עובד, האם עקרת בית. במשפחתה שבעה ילדים והיא השלישית. אחיה הגדול סיים לימודים גבוהים והוא נשוי, אחותה הגדולה נשואה ואם לבת. שתי אחיות ושני אחים תלמידי יסודי ותיכון. ביחסי הגומלין עם הוריה היא מתארת פער גדול בינה לבין אמה, פער פחות גדול בינה לבין אביה ופער גדול בין הדת ל”מסורת”.

ההתנגדות שלה ממוקדת בהשלכות של פער זה לגביה כאישה. את הכוח והדיכוי להסדרתה בתפקידי האישה המסורתיים היא מזהה ב”מסורת” וביחסי הגומלין עם אמה, ואת ההתנגדותה לכך היא מבטאת דרך דבקותה בדת: ”את יודעת, בכפר יש את הנורמות להינשא... מבחינת הכפר זה וואו, כי אומרים הרכבת עוברת, רכבת הנישואין... מעדיפים שאכנס מיד לאוניברסיטה, ככה שלא אתעכב על הגיל של הנישואין, עדיין אני בגיל 21, עדיין לא פספסתי את הרכבת, אבל אם את נשארת עכשו בבית שנה בשביל לשפר ציון של בגרות, אז את מפספסת שנה מהגיל שלך, משהו כזה... זה היה הצביטות של אמה שלי”.

לאחר מכן היא מציגה את האסטרטגיה שלה, כדי להתנגד לתכתיב המסורתי-חברתי של גיל הנישואין. בנקודה זו משתמשת סמירה בדת כאסטרטגיה להתנגד לכוח זה: ”הנורמות בכפר סגורות, בעיקר אני אומרת זה קשור למסורת ולא לדת... קשה לשכנע את הכפר שהמסורת זה לא... הם תמיד אומרים שהמסורת גזורה מהדת והדת גזורה מהמסורת. אני אומרת שצריך להפריד בין זה לזה”. כדי לבסס את הידע שלה היא נעזרת בדת: ”אני יש לי ידע, עמוק בדת... אני קוראת ספרים ואת הקוראן ואני זוכרת דברים רבים... אני יש לי את הקוראן, יש לי את כל הדברים של הנביא, אני חוזרת אליהם ועושה השוואה לדברים שנראה לי דומים למה שנעשה פה”.

לאחר שהיא מגלה בכתובים כי לימודים היא מצווה בקוראן, היא מתנגדת לשני תכתיבים. הראשון, הסדרתה המגדרית, שבאה לידי ביטוי בהגבלת גיל הנישואין: ”אז הסיבה המוצדקת לא להינשא עד 21 זה סיבה מוצדקת שאני לומדת, אני יודעת את זה ואני יודעת שאם אני מסיימת את התואר ומתחתנת הסיכויים קלושים לחזור לאוניברסיטה. אז אני רוצה להמשיך קדימה ולא לחזור, כי יש לי ככה ראייה לעתיד. אני בדרך כלל לא מוותרת... כי ככה אני מנסה לשנות את הערכים והנורמות של ההורים שלי... אבל למרות שהם משתכנעים אני לא מצליחה לשכנע את הכפר כולו”.

התכתיב השני הוא ההסדרה המגדרית הבאה לידי ביטוי בהגבלת הבחירה בתחום הלימוד. סמירה התכוונה ללמוד סיעוד, אך הוריה רצו שתלמד הוראה: ”אבל אני אמרתי, אני לא לומדת הוראה! אני שונאת להיות מורה, לא רוצה ללמוד הוראה!”. ניתן לראות מדוגמה זו, שגם אם ניתנת הסכמה ללימודים גבוהים של הבת, היא עדיין חלק מפיקוח חברתי של ההורים וביטוי לכוח ודיכוי להסדרת הבנות בקריירה שתתאים לתפקידן המסורתי. וכך, סמירה לא רק מבססת את הידע שלה בדת, היא גם מחזקת באמצעותה את תפיסותיה ומחזירה לעצמה שליטה על חייה: ”אני בחרתי בדרך של הדת, כי אני יודעת, ואני בוחרת את זה לתפיסות שלי, לתפיסת העצמי שלי, ואני הולכת לפי העמדות שלי ולא לפי העמדות שלכם... ככה [יש לי] תחושת שליטה, שליטה, שאני בחרתי בעצמי ולא אתם שבחרתם לי”.

לסיכום, הסיפור של סמירה ממחיש שני ביטויים של התנגדות להסדרה המגדרית: למסורת המגבילה נשים ולהגבלות שמוטלות עליה בהגבלת גיל הנישואין ובחירה בתחום לימוד. הפנייה ללימודים היא דרך לפתח את הידע שלה בדת, והידע שלה בדת משמש לה בסיס להתנגדותה להסדרה

המגדרית, שמטרתה להגביל את גיל הנישואין ואת הבחירה בתחום לימודים. מלבד ההתנגדות של סמירה בהסדרה המגדרית הוצגו בקומה השנייה ביטויי התנגדות באמצעות הפנייה ללימודים גבוהים של עוד שלוש בנות.

מעייין מבטאת את התנגדותה להפחתת ערכה ביחסי הגומלין עם אביה, באמצעות הפנייה ללימודים ובאמצעות הבחירה בתחום לימוד שמעניין אותה; חני מבטאת את התנגדותה להסדרה המגדרית המגבילה ושוללת את "הקו שלה" באמצעות הפנייה ללימודים גבוהים, כי רק בדרך זו תוכל לממש עצמה כאדם וכאשה; דליה מבטאת את התנגדותה להפחתת ערכה ביחסי הגומלין עם אביה באמצעות הבחירה בלימודי פסיכולוגיה הכוללת גם התנגדות להסדרה מגדרית המגבילה והשוללת את זכותה לבחור לחיות את חייה בהתאם למה שחשוב לה בחיים. בקומה השלישית בסיפור החיים מתארות ארבע מרואיינות את משמעות הבחירה בלימודים גבוהים כדרך לרכישת העצמה.

### **הקומה השלישית: הלימודים הגבוהים כדרך לרכישת העצמה**

בקומה השלישית של סיפורי החיים מפרשות המרואיינות את הבחירה בלימודים גבוהים כפועל יוצא של התנגדותן להסדרה המגדרית, אך גם מעניקות להם משמעות של מרחב המתווך בין לבין משאבים שונים שרכישתם היא דרך לעצמן ולהתחזקותן מול הכוח והדיכוי הפועלים בהסדרה זו. במשמעות זו הן חוות את הלימודים כדרך לרכישת העצמה. בקומה זו יוצגו ארבעה סיפורים: "ידע נותן יכולת" (שושי); "זה העצים אותי מאוד – אני גם מישהי בזכות עצמי" (שרון); "כל הקטע הזה שאני אישה, רופאה, ערבייה מראה שאני בן אדם חזק" (נוואל); "יש לי הרבה כוח שצברתי מהלימודים. מה שלומדים לא מפסידים!" (אעישא).

#### **"ידע נותן יכולת" – הסיפור של שושי**

שושי, יהודייה לא-דתית בת 25, לומדת פסיכולוגיה, חיה עם בן זוג ומתעתדת להינשא לו. יש לה אח תאום ואח הצעיר ממנה בחמש שנים. הלימודים, כפועל יוצא של התנגדותה להשוואה התמידית שנעשתה בינה לבין אחיה התאום, מובילים אותה להשתמש באסטרטגיה שהיא תמיד הייתה טובה בה: "אני תמיד הייתי טובה בלמוד, תמיד". בבחירה בלימודי פסיכולוגיה היא נותנת ביטוי למחאה ולהתנגדות להישאר נמוך ובצל של אחיה התאום: "זהו, אז החלטתי שאני הולכת לעשות תואר שהוא כאילו כמה שיותר גבוה... תואר בפסיכולוגיה... ככה פרקטי, זו הנקודה הכי גבוהה".

את האוניברסיטה היא מתארת כמסגרת בטוחה, המזמנת לה מרחב שהוא רק שלה: "זה עולם נוח, העולם האקדמי. זאת אומרת בחרת בחירה אחת, התקבלת וזהו – את בפנים לשלוש שנים את פשוט כאן ללמוד ובשביל עצמך! נוח לי במסגרת האקדמית אני מרגישה מוגנת... אני עושה! אבל אני בתוך משהו". מנקודה זו ואילך היא מתמקדת יותר בפונקציה המתווכת של המרחב האקדמי בינה לבין משאבים שונים ובמטרה שהיא מציבה לעצמה לבנות מהם "כלי" לעצמה: "ללכת ללמוד, לבנות כלי ולהתחיל את החיים שלי בצורה שאני רוצה לעצמי זה שלי בשבילי...". לכן, היא מתארת יותר איך היא בונה את הכלי ואיך היא משתמשת בו ופחות את המוסד האקדמי עצמו. במילים אחרות, היא אינה מדברת על האוניברסיטה אלא על המשאבים שהאוניברסיטה מציעה לה ועל השימוש שהיא עושה בהם לעצמה כדי לפתח את יכולותיה.

האוניברסיטה מציעה לה תוכנית לימודים וקורסים שונים המשובצים בה והיא משתמשת בהיצע זה כמשאבים לעצמה: "בהתחלה חייבים ללמוד פסיכולוגיה ועוד חוג אני בחרתי ב"א כללי, דרך זה למדתי

פילוסופיה ולמדתי ביולוגיה אבולוציונית ולשון ומשפטים וכל מיני דברים". בדוגמה זו היא מתארת את פיתוח היכולת לבחור מההיצע שהאוניברסיטה מעמידה לרשותה ולהרחיב את אופקיה: "אחת המטרות שלי פה זה ללמוד ולהרחיב את אופקי... והרגשתי שעוד כמה נקודות בפסיכולוגיה זה לא מה שישנה לי... אלא דווקא הרחבת אופקים והכיף שבלמידה, שעוד אפשרי ככה מסביב לפסיכולוגיה...". מטרת ההרחבה היא לבנות לעצמה מסגרת לעצמה ולהעצמתה: "אני נהנית מצבירת הידע הזו... אני אוהבת את המקום הזה שהדברים מתחברים... הקצה הזה והזה התחברו והפכו ביחד לימין משהו, משהו התבהר, התחוור לי... זה גם חלק מהסיבה שאני נהנית גם מהקורסים שהם לא בפסיכולוגיה, כי הכל קשור בסופו של דבר כי הכל מסתובב סביב...". ככל שמתרחבים משאבי הידע שלה כך גם היא גם חשה גדילה: "אני מרגישה גדילה ביכולות שלי, והתבגרות, והרחבה של האופקים ושל כמות הידע והעשייה! זה משהו שהולך וגדל הולך ונבנה! זה המון גדילה בכל מיני מובנים גם בשלי, גם בלימודים עצמם וגם בזוגיות שלי וגם מסביב".

השימוש שהיא עושה במשאבי הידע ממחיש כיצד היא יוצרת את החיבור בין הלימודים לבניה: "בהכרח יש למידה של עצמך מתוך המקום הזה... זה בטח לא פתאום... זה בטח עניין של עשייה". משאבי הידע שצברה מובילים אותה להתחבר לתהליכים אישיים שלה: "אני מרגישה יותר ויותר בשנה האחרונה שאני נהיית אשה... מה זה בשבילי להיות אשה? זה להיות מישהי עצמאית ולהרגיש אחראית על הדברים שלי ולא להרגיש הצטרכות כל הזמן במישהו שיגן עלי או שיעשה בשבילי... שאני מתקדמת הלאה בעולם האקדמי ומצליחה...אני רואה את עצמי עושה, פועלת ותורמת משתמשת בראש שלי למטרות חיוביות".

העשייה ששושי מתארת לא באה לידי ביטוי בפעולות גלויות אלא בהתבוננות פנימה ובהתרחבות שהיא חווה: "יש לזה השפעות, אני חושבת, על הדרך שבה אני מעריכה את עצמי. אני יותר מעריכה את עצמי, יותר מגבשת לעצמי". המשמעות שהיא נותנת לצבירת הידע, מתייחסת למיומנויות שרכשה תוך כדי תהליך ההתחברות לעצמה וההתרחבות: "לשילוב של עבודה של לימודים והחלוקה של הזמנים... שאני יכולה לעשות כל כך הרבה ולשלב דברים זו מין יעילות כזאת". המשמעות חלה גם על ההחלטות שהיא מקבלת לגבי עצמה: "בפסיכולוגיה כולם לחוצים כל הזמן ואני החלטתי שאני לא נכנסת למקום הזה! אי אפשר להיות כל הזמן באטרף, אז לומדים למתן! זה חשוב מאוד מבחינתי ללמוד למתן!". כך גם מתאפשרת התמודדות יעילה עם קשיים שמתעוררים בדרך: "עלו היו די הרבה קשיים בתקופות האלה אני חושבת שכל פעם אני יכולה עוד קצת להתמודד טוב יותר עם איזשהו קושי".

ההתחזקות שבאה בעקבות הפעולות ששושי עושה לשם התרחבותה במשאבי ידע כוללת כמה תחושות. האחת, היא מרגישה שהצליחה ליצור נפרדות בינה לבין אחיה התאום, (שהקושי להתנתק ממנו הוביל אותה מלכתחילה לבחירה בלימודי פסיכולוגיה): "אני חושבת שפעם ראשונה עשיתי משהו שהוא רק בשביל עצמי, רק שלי, לא של אף אחד אחר, ואני חושבת שבמשך כל השנים אין לי רק שלי כי יש לי אח תאום... לפעמים צריך לדעת לעשות בשביל עצמך, שיהיה לך דברים שהם רק שלך, ועם הלימודים אני מרגישה שזה ככה. ההחלטות זה שלי, הקשיים זה שלי, הסיפוק הוא שלי הכל". השנייה, במקביל לכך שהיא "יותר מעריכה את עצמה" היא חשה לראשונה שגם הוריה מעריכים אותה יותר בהתייחס ליכולותיה ולא דרך ההשוואה לאחיה התאום כפי שחוותה בעבר. היכולת להעריך את עצמה וההערכה שהיא מקבלת מהוריה ומהסביבה גם הם נתפסים עבורה כמשאב להתרחבות: "אני מקבלת גם מהסביבה יותר הערכה בגלל הלימודים האלה. אני מרגישה שכן גאים בי זה כאילו שההורים אומרים לעצמם יופי היא עושה משהו ש... איתה אפשר להיות שקטים".

הרחבת האופקים, הגדילה, המימוש העצמי, ההערכה מהסביבה והיכולת להעריך את עצמה – כל אלה מרכיבים את חוויית ההעצמה שלה דרך הלימודים הגבוהים: "אני מרגישה שעשיתי צעד... צוברים עוד ועוד ידע שאפשר להשתמש בו... ידע נותן יכולת... אני לא יודעת אם כוח... כאילו ברמה התאורטית כן! איך סבתא אמרה לי 'מה שאת יודעת אף אחד לא ייקח ממך', והלכתי עם המשפט הזה, אני הולכת איתו גם היום! זה קודם כל משהו שהוא אצלי, הוא שלי, ואני הולכת איתו, ובגלל זה אני רואה הרבה פעמים את העתיד שלי במחקר".

לסיכום, שושי מתארת את הפנייה ללימודים גבוהים כהתנגדות להערכתה את עצמה כ"פחות טובה" בהשוואה לאחיה ומוחה על מיצובה כ"פחות" באמצעות הבחירה בנקודה הגבוהה ביותר בלימודים – פסיכולוגיה. בסיפורה היא תופסת את האוניברסיטה כמרחב מוגן שבתוכו היא יכולה לבנות לעצמה "כלי" לחיים וכפונקציה מתווכת בינה לבין משאבים שהיא יכולה לרכוש, משאבי ידע ומימוש עצמי. גם היכולת להעריך את עצמה וההערכה שהיא מקבלת מהוריה ומהסביבה נתפסים עבורה כמשאב המוביל לחוויית ההעצמה שהיא חווה דרך הלימודים הגבוהים. הסיפור הבא ממחיש את משמעות הלימודים הגבוהים כדרך לרכישת העצמה בהקשר של החברה היהודית החרדית.

### **"זה העצים אותי מאוד – אני גם מישהי בזכות עצמי" – סיפורה של שרון**

שרון, יהודייה חרדית, בת 29, סטודנטית למשפטים. הוריה הם "חרדים מודרניים חרד"לים בעלי השקפה לאומית ציונית". שרון היא הבכורה, אחריה ארבעה אחים ואחות. היא עצמה התחנכה בבתי ספר חרדיים, נישאה בשידוך לאברך, מקיימת אורח חיים חרדי ועושה כל מה שנדרש ממנה כאישה חרדית: "סיימתי תיכון ושנתיים מדרשה למורות ואחר כך עסקתי גם בהוראה. יש לי ילדה, בת שש היום ותינוק בן שנה... אישה זה כאילו מפרנסת עיקרית. גבר מה שהוא מביא מהכולל, אם זה 700 שקל אם זה 1500 שקל ואם זה כמו בשבועיים האחרונים שבעלי לא מביא משכורת – פשוט אין תקציב והוא לא מקבל".

משמעות הלימודים כפועל יוצא של התנגדותה, מוכללת לכלל הנשים בחברה החרדית ולהסדרתן המגדרית בתחומי הבית והתפקיד: "ובעיני זה סוג של כלא שמכניסים את האישה לגטו ולא נותנים לה לצאת ולהתפתח וללמוד". היא מפרשת זאת כפעולה מגמתית וממסדית הבאה לידי ביטוי בתחומים רבים ובהם מניעת ההשכלה: "אוניברסיטה זה מוקצה מחמת מיאוס, אז כאילו אין מצב שמישהי תנסה רק אם היא במקרה ירדה מהפסים... זה ממש טריפה כאילו, אין מצב, זה ממש ייהרג ובל יעבור". אסטרטגיית ההתנגדות באמצעות הפנייה ללימודים באה לידי ביטוי בלגיטימציה שהיא מעניקה ללימודיה כדרך להתמקצעות שמטרתה השאיפה לפרנס בכבוד את משפחתה: "אני מסבירה לאנשים חרדים, שאם אני אשאר במקצוע שלי בהוראה, ברגע שבעלי לא עובד אי אפשר להתפרנס מזה, ממשכורת שהיא משכורת מינימום כמעט". כאשר היא מוסיפה לכך את הסיבה שהגדלת ההכנסה למשפחה תאפשר לבעלה האברך ללמוד: "אז זה סותם להם את הפה – אבל מיד!".

לסיבה המוצהרת לפנייה ללימודים גבוהים, רכישת משאבים מקצועיים, מוסיפה שרון סיבה מוסרית, ובכך היא מבטאת את התנגדותה לדיכוי שהיא חווה בהסדרתה במרחב הפרטי ומערערת עליו: "לי הלימודים זה מחאה בנורמות! כי הנורמה היא שהאישה תהיה בתוך הבית ולא תצא, אבל מכיוון שהיא צריכה לפרנס, כאילו 'מרשים' לה במרכאות כפולות לצאת לעבודה... זה סוג של כלא! מכניסים את האישה לגטו ולא נותנים לה לצאת ולהתפתח וללמוד, לכן הלימודים זה בהחלט מחאה בנורמות. כמו שהגבר רוצה ללמוד ולהתפתח אצלו זה בלימוד תורה, לדוגמה, ככה לנו יש אפשרויות להתפתח

באותה מידה ואפילו יותר מזה! גם כשאני מדברת איתך זו מחאה בנורמות ולכן אני מרגישה צורך ליזום ולא לחכות עד שאת תתקשרי... מכיוון שאני יודעת שאת אישה ואת עושה עכשיו עבודת מחקר יש לי איזושהו רצון להשתתף ולעזור בזה ולא לשבת פסיבית!"

שרון מתארת את המפגש שלה עם הלימודים הגבוהים כהתאהבות: "אחרי שהתחלתי ללמוד פשוט התאהבתי במה שזה! בכל מה שזה אומר. לאו דווקא במקצוע משפטים עצמו אלא יותר באמת כל מה שזה נותן לי לחיים". מנקודה זו ואילך היא מתמקדת יותר בפונקציה המתווכת של המרחב האקדמי בינה לבין משאבים שונים ובמטרה לבסס מהם "גשר" לעצמה כדי לעבור מ"צמצום להתרחבות". המשאב החברתי הוא אחד מיסודות הגשר: "אני באתי ממקום מאוד סגור, מצומצם ולא פשוט! לא נחשפתי לאנשים אחרים והלימודים... זה פשוט חשף אותי למגוון של דעות ותרבויות! לשבת בכיתה עם כל כך הרבה פנים ודעות זה נתן לי המון. יש לנו אחת פולנייה והיא כל הזמן מספרת מה זה הפולנים והיא מתווכחת עם מישהי שהיא הונגרייה. ככה כל אחת מהבית שלה מביאה את הטעמים והריחות".

לסיפור על רכישת משאבי הידע מקדימה שרון את הסיפור על "צמצום הידע" בילדותה: "הייתי קוראת, בולעת, ספריות שלמות... אבא שלי סיפר שהייתי קוראת את הכל והיה לי ידע... אבל באיזושהו שלב זה נעצר... לא נתנו לנו ללמוד דברים כדי להבין, או לקרוא כל מיני מחקרים, או לעשות כל מיני עבודות מחקר. האכילו אותנו בכפית ואחר כך שפכנו הכל בבחינה. לא גירו לנו את המוח". התסכול שלה הופך לכעס ולעלבון, כאשר היא מבינה שצמצום הידע הוא מגמתי – להבטיח את הסדרתה המגדרית במרחב הפרטי: "בחינוך החרדי לא רוצים שהבנות תהיינה משכילות יותר מהגברים... שהאישה לא תרים את האף. בפירוש לא נתנו לנו להוציא תעודת בגרות, שלא נגיע לאוניברסיטאות ולמקומות ששם אנחנו יכולות להתקלקל".

הכורח להסתפק במשאבי ידע מצומצמים הוא שהוביל אותה לפנייה ללימודים גבוהים בכלל וללימודי משפטים בפרט, שהם בעיניה התרחבות: "זה מה שנתנו לי בעצם לימודי המשפטים, כל דבר, כל דבר, כל דבר שאנחנו לומדות לדעת, גם לבקר וגם לתפוס את זה בראייה רחבה, בראייה לצדדים... זה מאלץ אותך לגרות את המוח לחשיבה שהיא רחבה יותר, מקיפה יותר מעמיקה יותר! זו הרחבת אופקים". את ההתרחבות היא מפרשת במשמעות של ליברליות ופתיחות: "פשוט נתתי לעצמי לקבל דברים, ללמוד דברים חדשים. זה באמת המון המון פתיחות, וזהו – אני נהייתי הרבה יותר ליברלית ממה שהייתי". פתיחות זו מאפשרת לה להגיע לתובנות על עצמה: "זה כל מיני תובנות שפתאום... שניטעו בי במשך התקופה הזו של הלימודים ושהפנמתי אותן, ואיכשהו זה בא לידי ביטוי בצורת חשיבה, בהתנהגות, זה כאילו הפך לחלק ממני". תובנות כמו "כל העניין של הביקורתיות שיש לי היום. אם זה כלפי הממסד הרבני, לאו דווקא בצורה שלילית, אלא לראות דברים מנקודות מבט שונות".

התובנות הללו מאפשרות לה להעשיר ולהרחיב את רפרטואר הרגשות וההתנהגויות שלה: "היום אני רואה יותר דברים בצורה יותר רציונלית, אני יותר שקולה, אני חושבת על יותר כיוונים. פעם זה היה רק רגש וזהו, לא פעלתי ממש בהיגיון... היום אני חושבת יותר ואני חושבת על כל מיני כיוונים ואיך להתמודד עם בעיות אפילו ביום-יום גם בתוך הבית וגם בעבודה... וראיתי שאני בסדר, שאם אני יכולה ללמוד משפטים אז אני יכולה לעשות עוד כל מיני דברים". ותובנות באשר לחינוך הילדה: "היום אני מאוד החלטית! אם זה להגדיר בקווים יותר ברורים יותר מוצקים ונגיד לחינוך של הילדה הדברים יותר ברורים אצלי... את הבת שלי לא אחנך במקום כזה, אני אחפש מקום שהוא פתוח יותר שהוא מבין יותר את המציאות".

במהלך הלימודים מקבל המעבר שלה מצמצום להתרחבות משמעות של "עושר רוחני" וגם של העצמה פשוטה כמשמעה: "זה העצים אותי מאוד, אין ספק, אני לא האישה שמסתרת מאחורי הגבר הגדול והמכובד, אני גם מישהי בזכות עצמי, אני לומדת, אני מגיעה להישגים... אני גם יודעת את המקום שלי בארץ בעולם, אני עם כל התפיסות... אני מישהי שאי אפשר עכשיו לדרוך עליה כמו שקרה ועשו בעבר, אני יודעת היום שאני יכולה לפעול ויש לי היכולות והכוחות ואני אעשה את זה".

מעניין לראות כי בחוויית העושר הרוחני וההעצמה כוללת שרון גם את חיזוק הערכים שהחברה החרדית הולכת לאורם: "זה קודם כל מאוד מחזק בי את הערכים וכאילו נופח בהם נשמה יתרה, נותן להם כאילו איזשהו ערך מוסף. אם נגיד עד עכשיו הערך של העזרה לזולת התבטא במישור של להכין אוכל למשפחות נזקקות, אז עכשיו כאילו אפיקים חדשים נפתחו. אני יכולה עכשיו לתת עזרה בדברים שאנשים אחרים שלא למדו, לא יכולים לתת. לדוגמה, עזרה מבחינה משפטית או מבחינת העצמה. פשוט הלימודים נתנו ערך מוסף לערכים... זה לא שהערכים התווספו או השתנו אלא קיבלו עוד ממד".

לסיכום, שרון מתארת את הפנייה ללימודים גבוהים במשמעות של התנגדות להסדרתה המגדרית כמפרנסת יחידה וכאסטרטגית התנגדות שמקבלת לגיטימציה מהנימוק שבהתמקצעות תוכל לפרנס את משפחתה בכבוד. במקביל היא מבטאת דרך לימודיה מחאה כנגד צמצומה השרירותי בגבולות הבית והמרחב הפרטי. בהמשך היא מתארת כיצד היא משתמשת במשאבים שהאוניברסיטה מציעה לה ומבססת מהם גשר לעצמה כדי לעבור מהצמצמות חברתית להתרחבות חברתית ומצמצום הידע להתרחבותו. התרחבות זו היא מפרשת כליברליות וכפתיחות המאפשרות לה להגיע לתובנות על עצמה, כמו פיתוח המיומנות לחשיבה ביקורתית והיכולת להעשיר ולהרחיב את רפרטואר הרגשות וההתנהגויות שלה. המעבר מצמצום להתרחבות מבטא באופן מטאפורי את החוויה של העושר הרוחני וההעצמה. הסיפור הבא ממחיש את משמעות הלימודים הגבוהים כדרך לרכישת העצמה בהקשר של החברה הערבית-מוסלמית לא דתית.

### **"וכל הקטע הזה שאני אישה, רופאה, ערבייה מראה שאני בן אדם חזק" – סיפורה של**

#### **נוואל**

נוואל, ערבייה מוסלמית לא-דתית, בת 22, סטודנטית לרפואה. הוריה שניהם משכילים בעלי תואר שני, עובדים במשרות בכירות. שניהם עזבו בצעירותם את הכפר, התגוררו בעיר יהודית בקמפוס אקדמי. נוואל התחנכה בבתי ספר יהודיים עד שהוריה החליטו לחזור עם שתי בנותיהם ובנם לכפר, כדי לא לנתקם מהמסורת. למעשה ניתן לומר שנוואל היא "דור שני" למחאה ולשימוש באסטרטגיית הפנייה ללימודים גבוהים, כנגד הכוח והדיכוי הפועלים להסדרתן המגדרית של נשים. או כפי שנוואל מבטאת זאת: "נראה שגם להשכלה יש מקום, מי שיוצא ללמוד באוניברסיטה מתפתח לו הראש...".

כדור שני למחאה, לימודיה אינם ביטוי ישיר להתנגדות להסדרתה המגדרית בתפקידי האישה המסורתיים. יש לה גיבוי מלא מהוריה להינשא בזמן שלה ולבחור את בן הזוג המתאים ביותר עבורה. ואולם הבחירה ברפואה מאתגרת היבט אחר בנורמה זו. אם עד כה סיפרו המרואיינות הערביות על הבחירה בלימודים במשמעות של התנגדות לדיכוי וכדרך להעלות את ערכן כנשים, הבחירה של נוואל ברפואה נעשית מתוך ידיעה שהבחירה שלה במקצוע הרפואה פוגעת בערכה כאישה: "במגזר שלנו במיוחד לא קל למצוא גבר שיבין או שיקבל או יתמוך בכך שתהיי רופאה. אצלנו אפילו זה ממש נוסחה: הרופאים מתרחקים מרופאות, לוקחים מקסימום מורה שתחזור בשעות מסוימות, שיהיה לה סדר: יום שישי שבת היא לא עובדת. ממש מעטים האנשים שנראה לי מוכנים לקחת רופאה לאישה.... להרבה



אנשים זו נקודה שלא לזכותך זה נגדך... את לומדת רפואה? בטח היא תעבוד בלילה משמרות, מה עם הילדים, הבית, מי יעשה אוכל? אז זה נקודה שלפעמים עוקצת מפריעה. רופא זה משהו... רופאה זה כאילו ממש לא לזכותך. זה מעיק מאוד".

נוואל מתארת את הפנייה שלה ללימודי רפואה גם במשמעות של התנגדות לתפיסה המגדרית הסטריאוטיפית ש"רופאה זה ממש לא לזכותך", וגם כפונקציה מתווכת בינה לבין משאבים שיכולים לחזק אותה במחאה ובשינוי התפיסה הסטריאוטיפית. את הפונקציה המתווכת של הלימודים הגבוהים היא מתארת במשמעות של חוויה בלתי נשכחת: "הלימודים זה חוויה... יש קטעים מאוד יפים בחוויה הלימודית שלא תשכחי אף פעם. למשל הקטעים של האוכל – כשאת לומדת המערכת של השעות מתבלבלת לך, היום והלילה, ואז פתאום קמים לעשות ספגטי בשלוש בבוקר. כל הקטעים האלה בלתי נשכחים". את חוויית הלימודים היא מבטאת במטאפורה של "מסע": "זה מין מסע שיש בו המון קשיים אבל יש בו גם המון דברים יפים".

בין הדברים היפים במסע היא כוללת התנסויות כגון, "לימודים זה ללכת ליום הסטודנט, להתפרע, לעשות חיים לצאת כל כמה זמן עם החברים". או התנסות בעצמאות: "כאן את לומדת להיות ממש עצמאית, לגור לבד, לקחת אחריות על עצמך ממש לקחת אחריות, זה ממש כמו בית שני בשבילך, את עושה אוכל לבד, את עושה הכל לבד...". או גדילה והתבגרות: "הלימודים עזרו לי לגדול קצת, להתבגר, זה אולי עצם העובדה שאת גרה בחוץ, לא בבית, ואת לא תלויה בהורים שלך. אפילו אם הייתי קודם עצמאית בלימודים, זה לא אותו הדבר".

בין הקשיים בהם היא נתקלת במסע היא כוללת "קשיים לימודיים, כי החומר לא קל, כי יש הרבה מאוד חומר ללמוד בזמן מאוד קצר, וקשיים רגשיים – הלימודים הם גם תחרות מסוימת. את נמצאת עם אנשים מלחיצים ומאוד תחרותיים". קושי נוסף שהיא חווה במסע לימודיה הוא היותה מיעוט מגדרי: "לדוגמה עוד מכשול, שאת אישה". אליו נלווה קושי מהותי נוסף – הלאום שלה: "בואי נגיד שאם אני רוצה להשוות את עצמי למישהו יהודי אני חושבת שלו זה יותר קל: התהליך הלימודי הוא בעברית, שזה שפת האם שלו. אפילו בראיון [ראיון הקבלה ללימודים] היה לו יותר קל".

השייכות ללאום "אחר" עוד מתחדדת על רקע המצב הפוליטי בישראל והופכת לחוויה של דחייה מבחינה חברתית: "אני מאוד מאוכזבת מהקשר וההתנהגות של שני הצדדים... בפקולטה שלי הקשרים הם על הפנים. מדברים אחד עם השני, אבל המתח מורגש באוויר". המתח והריחוק מכאיבים במיוחד על רקע הקשרים שיצרה עם יהודים בעבר: "אני אישית חייתי בין יהודים ולמדתי בבית ספר שבו הייתי הערבייה היחידה, והייתי משחקת בשכונה רק עם יהודים ומבקרת אותם בבית ואף פעם לא הרגשתי דחוייה או מופלית בגלל שהייתי ערבייה". לעומת הקשרים שהיא יוצרת עם יהודים בפקולטה לרפואה: "למרות שיש יהודים שהם יותר מאחים בשבילי, נראה לי שכל פעם שיש פיגוע או שכוחות צה"ל נכנסים לשטחים, האווירה נהיית עוינת. זה מובן... אבל אני מתביישת לומר שכשהייתי קטנה היחסים היו טובים יותר ושילדים קטנים לצערי יותר חכמים ממבוגרים".

"המסע" שהיא יוצאת אליו בלימודי הרפואה על רקע החוויות והקשיים מפגיש אותה קודם כל עם עצמה: "זה משפיע על מה שאני חושבת על עצמי, כך שיש דברים שאת כאילו לומדת על עצמך... למשל, כל הקטע שנכנסתי ללמוד רפואה ואני ממשיכה... וכל הקטע הזה שאני אישה, רופאה, ערבייה... "נראה לי שזה הכפר היחיד שאין בו רופאה אישה עדיין... אנחנו [נוואל וחברה נוספת מאותו הכפר] נהיה בכפר הרופאות, כאילו הנשים הראשונות בכפר שהן רופאות".

הלימודים הגבוהים הם גם משאבים במשמעות של קריירה ומימוש עצמי ("את בונה את עצמך ובונה קריירה"), במובן של העלאת הסטטוס החברתי בקהילה, ובמובן המגדרי. גם בידיעה שאין היא מהווה מיעוט מגדרי בפקולטה לרפואה יש משום משאבי כוח ("נראה לי שכל שנה יש יותר בחורות... שאנחנו אפילו יותר מהבחורים ברפואה") וכך גם בידיעה שבפקולטה לרפואה היא לא מיעוט מגדרי בלאום שלה: "אנחנו מה-זה התלהבנו כשנכנסנו לשנה א', היינו 14 בחורות ערביות מול 7 בחורים ערבים!". היא תופסת זאת כמשאב למימוש עצמי בכלל: "כשאת אישה, כשאת מיעוט במדינה יהודית... רפואה שזה היה מקצוע כמעט גברי... זה נותן לך עוד דחיפה לביטחון העצמי". וזה גם משאב למימושה העצמי כאישה: "אישה יכולה להיות חברת כנסת או למלא תפקיד מאוד חשוב, או להיות מורה, ולמרות הכל היא גם תהיה אמא מושלמת ורעה. ובכלל, המחשבה שזכותי לעשות את זה, זה מעיד שאנחנו יכולות, ועוד יותר זה מעיד שלמרות שיש לנו פחות אמצעים ופחות הזדמנויות, אנחנו מצליחות. זה מעיד על משהו מאוד טוב! זה מעיד שיש לנו את היכולת ויש לנו את הפוטנציאל! אז שייתנו לנו לממש אותנו!".

את רכישת המשאבים דרך לימודי הרפואה היא חווה אפוא כהעצמה, שבאה לידי ביטוי גם בתפיסת היכולת האישית שלה לעבור את ה"מסע", על החוויות והקשיים וגם ביכולת שלה להתגבר, לעבור ולנצח את המחסום המגדרי הן בהקשר האישי הן בהקשר הקהילתי והלאומי: "זה נותן לי לחשוב, הנה הצלחתי! במה שהרבה אנשים לא הצליחו... אז לי זה מראה שאני בן אדם חזק".

לסיכום, נוואל מתארת את הפנייה ללימודים גבוהים במשמעות של התנגדות לתפיסה המסורתית של הנשים הערביות שלא על פי יכולותיהן האינטלקטואליות והמקצועיות. משמעות הלימודים כדרך להתחזקותה באה לידי ביטוי בגילוי יכולותיה, ובהתעקשות על קריירה ראויה במקמה את עצמה כאשה, השנייה בכפר שלומדת רפואה, וכרוב נְשֵׁי בפקולטה לרפואה מול מיעוט של גברים ערבים במקצוע זה. הסיפור הבא ממחיש את משמעות הלימודים הגבוהים כדרך לרכישת העצמה בהקשר של החברה המוסלמית הדתית.

### **"יש לי הרבה כוח, צברתי את זה מהלימודים! מה שלומדים לא מפסידים" – סיפורה של אעִישה**

אעִישה, מוסלמית דתייה, בת 28, סטודנטית ללמודי ארץ ישראל, שפה וספרות ערבית. הרביעית בסדר הלידה למשפחה גדולה: הורים, שלושה בנים וחמש בנות. אחיה הגדול מהנדס, אחיותיה מורות, כולם נשואים והורים לילדים. אחיה ואחיותיה הצעירים בתיכון. אביה שעבד כמלצר, מימן את לימודי האח. היא דאגה לעצמה, למדה להיות סייעת בחינוך המיוחד, עבדה וחסכה כסף כדי לממן את לימודיה באוניברסיטה. לאחרונה, נשאה לאלמן אב לשני ילדים, אקדמאי-אח מוסמד.

הפנייה ללימודים גבוהים כאסטרטגיית התנגדות להסדרתה המגדרית היא מתארת בשלושה מהלכים. מהלך ראשון כשהיא לומדת להיות סייעת לחינוך מיוחד במכללה, מהלך שני כשהיא נרשמת לאוניברסיטה ומהלך שלישי שהיא בוחרת את בן זוגה ונשאת בגיל 27 במקום בגיל 18. כל אחד משלושה מהלכים אלו מבטא מחאה והתנגדות כלפי הבט דכאני אחר בהסדרה המגדרית. הראשון ההסדרה המגדרית בנישואין: "תמיד בחברה שלנו יש עין על הבת מה היא עושה בחיים שלה, איך היא מתנהגת, תמיד אומרים שטוב לבנות להתחתן... זה מעניין מאוד שאנשים תמיד מדייקים על החוק הזה אבל בלימודים נותנים יד חופשייה. גם בנות דתיות מאוד מאוד, בלימודים נותנים להן יד חופשייה. יודעים שאת עושה דבר חשוב, שאת לא עושה דברים אחרים, אין לך זמן לעשות דברים אחרים..."

כאשר הפנייה ללימודים גבוהים משמשת אסטרטגיה לדחיית גיל הכניסה לנישואין: "כששומעים שאני לומדת באוניברסיטה זה וואו, ואנשים מעריכים את זה, כי יודעים את הגיל שלי וזה שאת ממשיכה ללמוד זה טוב מאוד שלא ויתרת, אז זה מוסיף לחוויה של בטחון עצמי".

השני, העדפת ההסדרה המגדרית הדתית לשם כך היא מסתייעת בבקאותה בדת המוסלמית: "מבחינת כבוד האישה, מבחינה דתית, דת האסלאם נתנה הרבה חופש לאישה והרבה זכויות... האסלאם לא אומר שהאישה שווה לגבר, אבל הוא אומר שהיא השותפה שלו שהאישה שותפה לגבר. יש דברים שהוא יכול לעשות ויש דברים שהיא יכולה לעשות וכל אחד יש לו התפקיד שקשה מאוד שהשני ייקח אותו". השלישי, הזכות לבחור את בעלה, תוך שימוש בלגיטימציה שהדת מקנה לה: "זה בא מהבחירה שלי... אני ידעתי במי לבחור!". באמצעות שלושת המהלכים שהיא עושה היא מרוויחה זמן (שש שנות לימודים), מרחב פעולה (המרחב האקדמי) וכוח (משאבים): "אם הייתי יושבת בבית לא הייתי יכולה לחכות עד עכשיו... לא נמצאו הרבה בחורים דתיים... את יודעת הגעתי לגיל 27... לא חשבתי שאמצא אדם שיחשוב כמו שאני חושבת לא חשבתי בחיים שיש אדם כזה... אז מצאתי... חיכיתי ומצאתי... הלימודים נתנו לי את הכוח הזה...".

ואכן חלק גדול מהראיון היא מקדישה לתיאור הפונקציה המתווכת של הלימודים בינה לבין משאבים שרכישתם מסייעת לה בבניית הכוחות גם כדרך להתנגד להסדרה המגדרית וגם כדרך לרכישת העצמה. ראשית היא מסבירה שבשבילה כוח "זה שאני יכולה לעשות את הכל... "מנקודת מבט זו הלימודים תורמים מאוד שהם נותנים אפשרות לעשות עם החיים כל מה שאנחנו רוצים כל אחד בדרך שלו, והלימודים הם אחת הדרכים האלה...". היא תופסת את הלימודים כמשאבים למימוש עצמה בכמה משמעויות. אם זה בכפר "ללכת עם ככה ראש גבוה [מדגימה הליכה זקופה], שאני גאה במה שאני עושה. גם אם זה בבוקר בשעה 6.00 כשאני יוצאת מהכפר והולכת לאוניברסיטה... זה הרבה כוח...". אם זה בזוגיות: "הבעל שלי גם הוא למד באוניברסיטה ואנחנו יכולים למצוא שפה משותפת", ואם זה באמהות: "אני מסתכלת על עצמי ואומרת אם למדתי באוניברסיטה שנה מכינה באנגלית אז אני יכולה לעשות גם דברים אחרים... אני יכולה לטפל בילדים [כוונתה לילדים של בעלה] גם אם זה קצת קשה".

אעשה תופסת את הלימודים כמשאב חברתי במשמעות של קבלת האחר ("חשוב לי לא לשפוט אדם ולא להיות עם דעות קדומות. גם את זה למדתי באוניברסיטה, מימנתי את זה באוניברסיטה"); במשמעות של התוודעות לחברה היהודית ("בכפרים כולנו ערבים, אין יהודים... אז בלימודים היה מפגש גדול בינינו"); במשמעות של משאב לבניית חיים בדו-קיום ("גם הלימודים שלי על ארץ ישראל תרמו, הם הבהירו לי את נקודת המבט שלכם ואיך אתם רואים את הארץ הזאת וגם איך אנחנו רואים את הארץ הזאת ולהבין ששני העמים רוצים לחיות על אותה האדמה וצריך להתאקלם, להסתגל למצב אנחנו יכולים באמת לחיות ביחד... האוניברסיטה נותנת הרבה בתחום הזה"); במשמעות של משאבים למימוש מקצועי ("הלימודים נותנים לי את זה שאהיה מורה בבית ספר ואז אני יכולה ללמד ילדים לא רק את החומר אלא גם את הערכים והתרבות, אני אעשה את זה גם אם זה קשה... אני מאמינה שאם אני משפיעה על ילד או שניים או שלושה אז ההשפעה שלי תעזור לטווח הארוך...); ואת המשאב המקצועי היא מפרשת גם כמשאב שיוכי ("רוב הדברים שאני יכולה ללמד אחרים אני יכולה ללמד בבית את הילדים שלי").

את בניית הכוח שלה דרך הלימודים הגבוהים היא מתארת גם בהקשר של תפקיד ושליחות: "התפקיד שלי שאני מגדירה עכשיו הוא לבנות חברה טובה, אולי אתחיל בילדים שלי, וכשאסיים את הלימודים – בכיתה". מבחינה זו היא תופסת את הלימודים כ"חומר" שצבירתו היא הבסיס להבניה

של כוח: "ככה לומדים חומר... צוברים כוח מכל דבר, למשל, איך להשתמש במחשב, היכולת להשתמש בו זה נותן לי את הכוח, שאני יודעת ומבינה ודברים כאלה. גם הכוח שיצאתי מהבית... וגם שאני הולכת ולומדת, זה נותן לי כוח! אם זה עוזר לחיים שלנו, אז משתמשים בו; אם זה לא עוזר, אז לא משתמשים בו אבל שומרים אותו עד שתבוא העת הנכונה".

המרחב האקדמי מתווך בינה לבין המשאבים השונים שתיארה, שרכישתם היא דרך לבניית כוח שהיא חווה כהעצמה: "אני חושבת שיש לי הרבה כוח. צברתי את זה מהלימודים! מה שלומדים לא מפסידים. מי שלומד תמיד יש לו רווח, אם זה יהיה בבית, בחברה, שומרים את זה עד שיבוא העת שלו". את הכוח הזה היא רוצה להעביר הלאה, וזו השליחות שלה: "אני רוצה לראות את עצמי כאדם שתורם לעולם האנושי! התרומה... נזכרתי בסרט 'תעביר את זה הלאה'... שהמורה ביקש מהילדים לחשוב על משהו שישנה את פני העולם, ואחד הילדים אמר אני אכתוב לילדים בציינה שיקפצו כולם בזמן אחד שזה יזיז את כדור הארץ... אני לא יודעת אם יש דבר כזה להזיז את כל העולם... הנקודה היא שאני רוצה לעשות את זה... לממש את זה. נקודה!".

לסיכום, אעשה מתארת את הפנייה ללימודים גבוהים כאסטרטגיית התנגדות להסדרתה המגדרית וכדרך להרוויח זמן עד שתמצא את בן הזוג המתאים. את משמעות הלימודים כדרך להעצמה היא מתארת כצבירה של משאבים שמהם היא בונה את כוחותיה. ביניהם יש משאבים למימוש עצמי, משאבים חברתיים, מקצועיים ושיוכיים. לדבריה, כל הכוחות שהיא צוברת נועדו לאפשר לה לתרום לבניית חברה טובה יותר. כמו בסיפור של אעשה, כך גם בסיפורים של שושי, שרון ונוואל משמעות הלימודים כדרך להעצמה באה לידי ביטוי בראיית האוניברסיטה כמרחב מתווך או כגשר בינן לבין משאבים שונים, שככל שהן רוכשות יותר מהם כך הן חשות יותר העצמה. העצמה בוטאה במילים כמו תובנות, גדילה, כוחות, התחזקות, התרחבות, התמלאות, עושר רוחני וצמיחה. בסיפורי הקומה הרביעית מתארות המרואיינות כיצד ההעצמה שרכשו דרך הלימודים הגבוהים הופכת להיות הסיפור המועדף.

## **הקומה הרביעית: הסיפור המועדף – נשים מועצמות הלכה למעשה**

בקומה הרביעית מוצג הסיפור המועדף, המביא לידי ביטוי את השינוי שחל בהשפעת הלימודים אצל המרואיינות: כיצד תפסה עצמה המרואיינת בסיפור החיים שהוביל אותה ללימודים ולבחירה בחוג לימודים לעומת האופן שהיא תופסת את עצמה ואת סיפורה לאחר שפעלה לרכישת העצמה דרך הלימודים הגבוהים. סיפור זה מכונה "סיפור המועדף" כביטוי ליצירתו על ידי המרואיינות וכביטוי לתוכנו כיצד כנשים מועצמות הן בוחרות לחיות את חייהן הלכה למעשה אחרי הלימודים. סיפור מועדף מונחה על ידי בחירה פעילה: אם עד כה שולט בסיפורי החיים הכוח הפועל בציפיות ההורים (קבוצת היהודיות החילוניות) ובהסדרה המגדרית (בשאר הקבוצות), הרי בקומה הרביעית הסיפור המועדף, משמעותו התמודדות עם הכוח והדיכוי מנקודת מוצא של כוח ושל העצמה. במשמעות זאת, הסיפור המועדף ממחיש את העמדות שהן נוקטות, איך הן רוצות ובוחרות לחיות את חייהן, בהתאם לאילו כוונות, מטרות, ערכים, אמונות, שאיפות וחלומות (White, 2001). בקומה הרביעית יוצגו ארבעה סיפורים מועדפים: "I did it" (מאיה); "הלימודים נותנים כלים להגדיר לעצמך יותר טוב מי את ולמה את ומה את רוצה" (לילך); "אז אני בת ואני חולמת להיות ראש העיר שלנו" (פאטמה); "לא הייתי מסכימה בכלל להתחתן עם מישהו שלא היה רוצה שאני אמשיך ללמוד" (מרים).

## "I did it" – סיפורה של מאיה

מאיה, יהודייה לא-דתייה, בת 24, סטודנטית לעבודה סוציאלית. בת יחידה לאם חד-הורית. הגיעה עם אמה ארצה מקווקז כשהייתה בת תשע אחרי שהוריה התגרשו. אביה שנשאר שם התחתן בשנית והגיע לישראל, אך הקשר של מאיה עימו נותק כשהייתה בת 16. מאיה תיארה ילדות קשה מאוד בארץ. מלחמת הישרדות יום-יומית של אמה ושלה. עוני קשה, קשיים בהשתלבות בחברה היהודית, ברכישת השפה, בהשתלבות בבית הספר ובסגירת פערים בלימודים. למרות הכל סיימה מאיה 12 שנות לימוד, התגייסה לצה"ל, פנתה ללימודים גבוהים ובחרה ללמוד עבודה סוציאלית.

הפנייה ללימודים גבוהים במשמעות של התנגדות כוללת את מחאתה על קשיי ההסתגלות לארץ, על המשפחה הנוקשה של אמה ועל הילדות שלא הייתה לה. משמעות הלימודים כדרך להעצמה באה לידי ביטוי בשימוש באוניברסיטה כמרחב המתווך בינה לבין משאבים שונים ובהם משאבי מימוש עצמי ("בלימודים רכשתי סוג של ביטחון עצמי שלא היה לי לפני זה, אם זה לדבר בקבוצה, אם זה לא לפחד, לא להיות מאוימת. יותר ביטחון בעצמי וביכולות שלי"); משאבים ללמידה ("כמה שהיה קשה לי ללמוד, ועכשיו... אמנם הממוצע שלי לא ממש גבוה, 86, אבל בעבודות אני מקבלת 100-95"); ומשאבים מקצועיים ("אני יותר אמפתית כלפי אחרים, יודעת ליצור קשרים טובים עם אנשים בצורה הרבה יותר פותחת"). את חוויית ההעצמה שלה היא מתארת במשמעות של מימוש: "היכולת שלי לדבוק במטרה, להיות משוכנעת ולא להרפות עד שאת משיגה. להיות בטוחה בעצמך, ללכת עד הסוף, לא להרפות, לתת את כל כולך"

את הסיפור המועדף היא עורכת באמצעות הקישור "איפה הייתי פעם ואיפה אני נמצאת היום", כך שהוא היפוכו של הסיפור הקודם של העוני, המצוקה הקשיים בלימודים, הציונים ה"זוועתיים" והרקע המשפחתי: "בגלל שאני באה מהעדה הבורכית, המעמד של הנשים הוא נורא נמוך, אישה יכולה לקבל אגרוף בקלות וזה בסדר, אשה יכולה להיות מושפלת לעיני רבים וזה בסדר, זאת אומרת זה לא השפלה, זה בסדר". את כל אלו היא עורכת לסיפור החדש: "קודם כל הלימודים נותנים משמעות אחרת, לראות את הדברים אחרת, מפרספקטיבה ומודעות עצמית. נהייתי יותר אמפתית, יותר רגישה, יותר רגועה" ומנקודת המוצא הזו: "אני יכולה לטפוח לעצמי על השכם ולהגיד 'I did it', הצלחתי! במיוחד כשאת נחושה בדעתך לעשות משהו עם ניסיון העבר ובמיוחד אם הוא מסתיים בהצלחה, זה רק עוזר לך להתקדם".

סיפורה המועדף כביטוי להעצמה בא לידי ביטוי באופן שהיא צופה את העתיד: "אני רוצה כבר ללמוד לתואר שני... על החופש שלי מן הסתם אני לא אוותר! לא רואה את החיים שלי כמו של העדה שלי, זה דברים ברורים לי מאליהם, זה לא ברור מכל מה שאני אומרת? אף גבר לא ישלוט בי מכל הבחינות, מבחינה כלכלית, מבחינה נפשית, מכל הבחינות, גם מינית. חופש אני חייבת! אני לא מסוגלת שיכבלו אותי... אני גם מצפה לביטחון מצד אחד אבל מצד שני אני מצפה לספייס [space], לכבוד הדדי, לשוויוניות. זה דבר שהוא מאוד חשוב בעיני בזוגיות, מאוד מאוד חשוב".

לסיכום, הסיפור המועדף של מאיה מבטא את העצמתה הלכה למעשה: את האופן שהיא מתכוונת לפעול בהמשך כאישה ישראלית חופשייה, מודרנית בעלת יכולת בחירה, שאינה מוכנה לוותר על חופש, כבוד הדדי ושוויון. הסיפור הבא ממחיש את משמעות ההעצמה הלכה למעשה בהקשר של החברה היהודית הדתית.

**“הלימודים נותנים כלים להגדיר לעצמך יותר טוב מי את ולמה את ומה את רוצה” –**

## **הסיפור של לילך**

לילך, יהודייה דתייה, בת 23, סטודנטית למשפטים. הוריה דתיים-לאומיים, והיא מגדירה עצמה כ”דתייה מודרנית”. היא הבכורה, אחריה אח בצבא ואחות בתיכון. היא למדה בבתי ספר ממלכתיים-דתיים ויצאה לשירות לאומי. היא נשואה ואם לבן. היא מעידה על עצמה שתמיד הייתה דעתנית ונחושה. עם זאת, הפנייה ללימודי משפטים מחזקת אצלה את כל מה שחשבה תמיד על ההסדרה המגדרית של נשים דתיות: “נדמה לי שהייתי הרבה יותר דתייה, זאת אומרת במובן המסורתי, לפני שהתחלתי את הלימודים. הלימודים די פתחו לי צוהר לראות דברים מזוויות אחרות”.

משמעות הלימודים כדרך להעצמה באה לידי ביטוי בתיאור התהליך שהיא עוברת: “במהלך הלימודים מבקשים מאיתנו גם להעביר ביקורת, מה חשבנו על מה שופט X אמר או במאמר Y אתה צריך לחשוב על הדברים. [ככה] אתה מפתח כלים ביקורתיים ובכלל כלי ניתוח אנליטיים שפשוט הם נטמעו בי כבר. הלימודים עושים מהיר יותר את כל התהליך. זה איזושהו משהו אינטנסיבי... זה כמו שרירים שעובדים אחרי פעילות גופנית גם כשאת במנוחה אותו הדבר. והלימודים זה כאילו הפעלת הגלגלים האולטימטיבית, במיוחד משפטים. זה מבחינתי מימוש עצמי... הלימודים עושים את זה יותר מזוקק... הלימודים נתנו לי את הכלים 'להלביש' את זה במילים, זאת אומרת, את תחושת האי-נוחות שלי מהדברים. גם הבנתי איך לנסח את מה שמפריע לי למה בדיוק לא מסתדר לי שם. אני לא יודעת להצביע על משהו ספציפי, זה איזושהו מהלך”.

הסיפור המועדף – העצמה הלכה למעשה נוצר באמצעות הקישור בין “תחושת האי-נוחות שלי מהדברים” בעבר, למקום בו היא נמצאת היום, ביכולת להלביש תחושות במילים ובפעולות שהיא נוקטת: “התפיסה הביקורתית חידדה לי דברים שחשבתי עליהם כבר קודם. כמו העניין של הצניעות, של כיסוי ראש וכל מיני הגבלות. התחלתי לראות דברים באור קצת שונה... ככל שחשבתי על זה יותר, זה עיצבן אותי יותר. אני לא הולכת עם כיסוי ראש כי אני חושבת שזה נועד לדכא נשים... כיסוי הראש פשוט נועד לסמן אותך, לסמן עלייך בעלות! ואני לא שייכת לאף אחד חוץ מלעצמי”.

מכיסוי הראש היא עוברת לדון בסוגיית הצניעות ולמשמעות שלה בעיניה: “התפיסה של צניעות דתית היא יותר החבאה של הגוף, פחות הדגשה של היופי הגופני, כמו כיסוי הרגליים, הידיים. אפשר לומר שזו גם צניעות מחשבתית – לא להבליט את עצמך על ידי חשיבה מקורית או נועזת. משהו כמו 'תהיי יפה, אבל לא בצורה פרובוקטיבית, ותשתקי'. אם שמת לב, זו לא התפיסה שמתאימה לי כי אני מאוד דעתנית, ומתעקשת גם להביע את דעתי”.

לילך אינה מסתפקת בפעולות שהיא נוקטת ביחס להופעתה החיצונית. היא עושה דברים הממחישים את העצמתה כאישה: “התפקיד שלי זה להתווכח עם בעלי ולגרום לו לחשוב [כדי שלא יתנוון] ככה אני רואה את זה... אני חושבת שזאת ההשפעה שלי, אני זוקפת את זה לזכותי, כן, כי באתי עם השקפה מאוד ברורה של אני לא משרתת... זה נראה לי לפעמים כמו ניצול של הידע שלי על איך הוא חושב... פשוט לגרום לו להבין את הנכונות של מה שאני אומרת. את ההצדקה של מה שאני חושבת... המחשבה שלנו שאם באיזושהו שלב נוכל, יהיה אצלנו קצת היפוך תפקידים – אני אהיה המפרנסת היחידה אפילו והוא יגדל את הילדים. האמת שמבחינת האופי שלנו זה הרבה יותר מתאים, אני חושבת שנעשה את ההפך כי הוא טיפוס, הוא אוהב לשבת בבית ואני לא”.

לסיכום, למרות שלילך מעידה שמאז ומתמיד היא הייתה נחושה ודעתנית, הסיפור שלה ממחיש כיצד הלימודים הופכים את תהליך התחזקותה למהיר יותר ומזוקק יותר. הלימודים הם עבורה דרך לתת משמעות לתחושת האי-נוחות שלה מהאופן שהיא נדרשת לתפקד כאישה דתייה ובה במידה לאופן שהיא מתכוונת לנהל את חייה. הסיפור הבא ממחיש את משמעות ההעצמה הלכה למעשה בהקשר של החברה הערבית-מוסלמית לא דתית.

### **"אז אני בת ואני חולמת להיות ראש העיר שלנו" – סיפורה של פאטמה**

פאטמה, ערבייה לא-דתית בת 21, לומדת משפטים ותקשורת. היא בת יחידה בין שלושה בנים, כולם משכילים. אביה הנדסאי מכוונת ואמה עקרת בית. הוריה מקפידים מאוד על לימודים גבוהים של ילדיהם, ומגיל צעיר השקיעו מאוד בלימודיה. בתיכון היא אובחנה כמחוננת ולמדה פיזיקה, חלמה ללמוד רפואה, אך הציון בפסיכומטרי לא היה די גבוה כדי שתוכל להגשים את החלום, וכפי שהיא אומרת: "ממשיכים את החלומות לפי מסלול אחר – משפטים". היא מזהה את הכוח הפועל בהסדרתה המגדרית בהקשר של המסורת המוסלמית: "אישה בשבילי זה מיעוט. אנחנו מיעוט ערבי שנמצא במדינה, והאישה היא מיעוט בתוך המיעוט הערבי... היא מקופחת פי שלושה, אין להתווכח על זה... אצלנו בחברה זה מובהק, האישה לא מקובלת כמו הגבר והיא נמצאת בשוליים. היא האישה שנמצאת בבית והיא צריכה לגדל ילדים, לשטוף רצפות ולדאוג לכל! בגדים אוכל...".

את ההתנגדות שלה לכוח זה היא מבטאת בבחירה בלימודי משפטים: "משפטים, כי זה הגנה על זכויות אדם וזה אחד הדברים שאני יכולה להשתמש בו ככוח כל כך גדול!". היא תופסת את לימודיה כפונקציה מתווכת בינה לבין רכישת משאבים של כוח: "במשפטים את יכולה ממש להפגין את האישיות שלך ולימודים הם כמו נשק הכי גדול לבנאדם הם יותר טובים מהנשק הכי גרעיני". היא מתארת משאבים רבים אותם היא רוכשת דרך הלימודים הגבוהים: "לימודים לדעתי זה לא רק לימוד פרקטי זה גם דברים נלווים... את גרה במעונות, את מכירה אנשים חדשים את מנהלת חיים חדשים, את מושפעת גם מאנשים אחרים, זה מפתח אצלך כל מיני דברים. למשל היום אני האישה הכי מנוטרלת מבחינה דתית אני מכבדת את כל הדתות. אני מצליחה לתפוס את החיים מסתכלת עליהם מנקודת מבט אחרת!"

את משמעות לימודיה כדרך להעצמה היא מתארת קודם כל במשמעות של העצמה אישית: "תראי, קודם כל לימודים משנים כל אישיות, לא משנה אם זו אישה גבר, ערבי או פלסטיני או יהודי... וכל הלימוד האקדמי מקנה כוח הכי הכי גדול" ולאחר מכן במשמעות של העצמה מגדרית "אחד הדברים שהאקדמיה מקנה לאישה זה לדעת איפה יש לה זכות ואיפה לא אז בטח נראה לי שהאקדמיה היא אחד הדברים העיקריים שמקנה נשק טוב לאישה במיוחד לאישה ערביה לדעתי...".

את הסיפור המועדף – העצמה הלכה למעשה, היא יוצרת באמצעות הקישור בין תפיסת האישה כמיעוט בתוך המיעוט הערבי וכמקופחת פי שלושה, למקום בו היא נמצאת היום כאישה ערבייה המצוידת ב"נשק" הלימודים ובלמודי המשפטים כאמצעי להגן על זכויות נשים ובני אדם. דרך חיבור זה היא מבטאת את העצמתה הלכה למעשה, ויש לה גם חלום: "אז אני בת ואני חולמת להיות ראש העיר שלנו! אף פעם זה לא יהיה באמת! אני חולמת! וישבתי עם אבא שלי ואמרתי לו, תשמע אבא אני פאטמה הבת שלך היום חושבת באמת, אף פעם לא ראיתי אישה ערבייה שהגיעה לדרגה טובה של מנהיגות, ורואה בעצמי שאני מנהיגה, יש בי את הכוח ואת הרצון. אם במקרה עוד שנתיים שלוש כשאהיה בת 23, 24 ואני אראה שאני יכולה להיבחר... תהיה לך בעיה עם זה שאני מתמודדת מול

השבטיות של המשפחה? הוא אומר לי להפך אני אהיה לצידך וגם אם לא ייתנו לך תלכי על זה. והוא נתן לי כוח אדיר! דיברתי גם עם אמא והיא אמרה אותו דבר. אבא תומך בדעה שלי, וזה נתן לי כוח עצום, כוח עצום, ממש עצום! אפילו אם אני לא אעשה את זה, אני אומרת לך את זה בכל הכוח!".

לסיכום, הסיפור של פאטמה מלמד, שאף על פי שהיא הגיעה ללימודים כאישה התופסת את עצמה כ"בת אדם" וכאישה חזקה, הרי כאשר הסיפור המועדף – העצמה הלכה למעשה מיושם במטרות שלה, בחלומות ובשאיפות שיש לה בחיים, הוא הופך ל"כל הכוח". מעל לכל, באמצעות הלימודים היא מבנה את העצמתה והופכת אותה למחויבות לעצמה, לקריירה שלה ולתפיסת חיים. הסיפור הבא ממחיש את משמעות העצמה הלכה למעשה בהקשר של החברה הערבית-מוסלמית הדתית.

**"לא הייתי מסכימה בכלל להתחתן עם מישהו שלא היה רוצה שאני אמשיך ללמוד" –**

### **הסיפור של מרים**

מרים, מוסלמית דתייה, בת 27, לומדת פסיכולוגיה (נספח 11). מתגוררת בעיר מעורבת גדולה. היא הבכורה ואחריה עוד ארבע אחיות. אביה פוטר לאחר שעבד שנים רבות כפקיד קבלה בבית מלון. אמה עקרת בית, ומדי פעם טיפלה בילדים בביתה. את הכוחות הפועלים בחייה היא מזהה בדת ובדרך שאביה מנסה לכפות אותה עליה אותה: "אבא שלי נוקשה מבחינת הדת, ומאוד הרגשתי את זה, ממש חזק. הרגשתי שיש לי יותר הגבלות ושאני לא בדיוק יכולה ללכת עם היכולות שלי עד הסוף... זה מאוד מאוד תיסכל אותי והיו לי כעסים נורא נורא גדולים על אבא שלי... כן! הייתי נכנסת המון לויכוחים עם אבא שלי, ממש, כאילו לא מרפה. מתווכחת, ממש מאבקי כוח, אני והוא. ממש ככה. כשה לא ממש היה עובד, לא הייתי אוכלת, לא הייתי מדברת עם אף אחד". את משמעות הלימודים כפועל יוצא של התנגדותה לתכתיבים של אביה היא מבטאת בהתעקשותה על הדרך שלה: "הלימודים, זה מספק את הצרכים שלי, כאילו לממש את הפוטנציאל, לשים את הדברים הקשים הצידה, כאילו לעזור לאנשים שהגיעו למצב הזה לאגור את כל הכוחות שלהם ולעזוב את כל הבלגן שמסביב".

את משמעות הלימודים כדרך לעצמה ולהתחזקותה היא מבטאת באמצעות מספר דימויים: "הלימודים הם כמו פנס, במשמעות של להאיר דברים, דברים שראיתי, תמיד ראיתי. יותר עזר לי לראות. עזר לי לראות טוב יותר את הדברים, בבירור! זה פשוט אפשר להגיד שזה כמו משהו שהוציא אותי מבית מוגן, מבית שמור, מבית שיש בו דברים די קבועים ודי מובנים מאליהם ומוסכמים, אל דברים שהם יותר פתוחים, עשירים יותר, מלמדים, פותחים את העולם, מאירים את העולם. אפשר להגיד שזה גם כמו דלת... דלת לצאת החוצה במשמעות הזאת, כן, לצאת החוצה מהמשפחה ומהחברה שלנו ולחזור. זה דלת פתוחה שאת יכולה לצאת ולחזור בחזרה... האוניברסיטה בהחלט מאפשרת את זה... הלימודים זה כמו זה מין בוסתן, כמו גן כזה, שאנחנו בוחרים איזה דברים אנחנו יכולים לקטוף ואם אנחנו באמת מחכימים, אז יהיה לנו בסוף זר, פשוט זר בהחלט!"

את הסיפור המועדף – העצמה הלכה למעשה, היא יוצרת באמצעות ה"פנס" שמאיר את דרכה אל ה"דלת" שתמיד נשאר פתוחה עבורה כדי להחליט מה היא בוחרת לעשות ואיך: "לא הייתי מסכימה בכלל להתחתן עם מישהו שלא היה רוצה שאני אעבוד או שאני אמשיך ללמוד, כי אצלנו התמחות זה ארבע שנים... אני בחיים לא רואה את עצמי עם מישהו, לא משנה כמה הוא בן אדם טוב, עם מישהו שהוא לא משכיל. אפילו אם יש לו כסף, יש לו עסק, פשוט אני לא מרגישה שאני מתאימה לשם. מהבחינה הזאת אני מאוד סלקטיבית! רק מישהו משכיל! אין, אין מצב... הוא צריך להיות משכיל מבחינת צורת חשיבה הוגנת, מאוד קרוב לעולם האוניברסיטה, אז חשוב לי שהוא יבין במה מדובר



וידבר ככה באותה שפה. גם חשוב לי שהגבר שלי כמובן יהיה ערבי, מוסלמי, דתי. זה האירוסין השלישי שלי. פעם הייתה כתובה, אז אני גרושה למעשה... הוא עושה תואר שני בכימיה ורוצה להמשיך דוקטורט. הכרנו בצורה די מסורתית".

לסיכום, הסיפור של מרים מלמד שאף כי היא הגיעה ללימודים כשהיא תופסת את עצמה כמוסלמית דתייה, הלימודים מאירים את דרכה לבחירות שלה, שאותן היא מיישמת במטרות שלה, בחלומות ובשאיפות. הסיפור המועדף – העצמה הלכה למעשה ממחיש כיצד התחזקותה במהלך הלימודים הופכת למחויבות ולדרך חיים. בדומה למרים, הסיפור המועדף של מאיה, של לילך ושל פאטמה ממחיש כיצד הן מיישמות את ההעצמה שרכשו דרך הלימודים הגבוהים הלכה למעשה. בסעיף השני, המסכם פרק זה, ייערך דיון בממצאים ביחס לסיפור של הקבוצות: יהודיות לא-דתיות, יהודיות דתיות וחרדיות, ערביות מוסלמיות לא-דתיות וערביות מוסלמיות דתיות.

## **דיון בממצאי המחקר בשיטה איכותנית**

בפרק זה הוצגו 16 סיפורי חיים, ארבעה בכל אחת מהקומות. הממצא הבולט שעולה מהם הוא כי הקומות הן למעשה שלבים בתהליך רכישת ההעצמה דרך הלימודים הגבוהים. בפרק זה ארבעה סעיפים, אחד לכל שלב בתהליך ההעצמה. בסעיף הראשון תוצג הפרשנות שנתנו המרואיינות להשפעת הדת על הסדרתן המגדרית, תוך העמקתה במקורות תאורטיים על היהדות והאסלאם. כמו כן תיעשה בו הבחנה בין הסדרה מגדרית מסורתית למודרנית. בסעיף השני יוצגו שני סוגי התנגדות לכוחות הפועלים להסדרה מגדרית, התנגדות סמויה והתנגדות גלויה באמצעות הבחירה בתחום הלימודים. ההתנגדות תוצג כדרך להרוויח זמן כדי ליצור מרחב למימוש עצמי.

בסעיף השלישי מוצגות הפרקטיקות לרכישת העצמה דרך הלימודים הגבוהים: התחברות, התמלאות ומימוש עצמי. בסעיף הרביעי, הסיפור המועדף – העצמה בהווה ובעתיד, יוצגו הפעולות שנוקטות המרואיינות לשם יישום ההעצמה שהן רכשו דרך הלימודים הגבוהים בחייהן. הסיפור המועדף ממחיש מה הן יכולות לעשות כשהן מועצמות בתחום הציבורי ובתחום הפרטי. שמות המרואיינות מופיעים בסוגריים בסוף הציטוט. פרטי הרקע שלהן מוצגים בנספח 2.

### **שלב ראשון: גילוי מודעות לכוח ולדיכוי וזיהוי הכוחות המדכאים**

מהממצאים של השלב הראשון בתהליך רכישת ההעצמה דרך הלימודים הגבוהים, עולה כי לדת (יהודית ומוסלמית) השפעה על הכוח והדיכוי המופעלים ביחסי גומלין להסדרה המגדרית (מודרנית ומסורתית). הממצאים של חלק זה הם תוצאה של פירוק (דקונסטרוקציה) הסיפור המסופר בקומה הראשונה (ספרי לי על עצמך) למרכיביו במטרה לזהות את ההשפעות של ההקשר- דת (יהודית ומוסלמית) ולאום (יהודי וערבי) על הפנייה ללימודים גבוהים. השפעות אלו יוצגו כפי שנמצאו בארבע הקבוצות: יהודיות לא דתיות, יהודיות דתיות/חרדיות, ערביות לא דתיות וערביות דתיות.

בקרב קבוצת היהודיות הלא-דתיות זוהו הכוח והדיכוי המופעלים ביחסי גומלין להסדרתן המגדרית בעיקר בציפייה של בני משפחתן להצלחה. שש מרואיינות מקבוצה זו ציינו שהן חיות עם בן זוג, ואלו שבגפן מתארות כיצד מופעל עליהן לחץ באמצעות הדחיפה להצלחה, הכוללת את הסדרתן בזוגיות: "אני מודה שהיו גם קצת לחצים חברתיים, שהרי בחורה בת 21 שלא מכינה עצמה לחיי משפחה היא מקרה אבוד..." (חרות). לחצים אלה עולים בקנה אחד עם ההגדרה של הסדרה מגדרית מודרנית, שמשמעותה ה"ידע" של נשים על עצמן, המוליך אותן לשפוט את עצמן ביחס לאחרים על פי הנורמה החברתית של

נישואין, משפחה ולידה, בעוד סטייה מנורמה זו נשפטת על פי דרגות שונות של חוסר (White, 2000). לדוגמה: "עוד חמש שנים אני אהיה בת 28 ואני נורא חרדה שאני לא אתחתן עד אז... אני חושבת שבחורה שלא נישאת עד גיל 30 אז משהו כביכול לא בסדר אצלה" (מאיה). בקבוצת היהודיות המשתייכות לזרמים דתיים וחרדיים עולה עוצמתו של הכוח הפועל בהסדרה זו, אך הוא שונה בכל אחד מן הזרמים שאליו משתייכות המרואיינות.

הזרם הדתי-לאומי, שאליו משתייכות ארבע מרואיינות (שחר, לילך, חן ונגה), מאופיין בזיקתו ללאום ולציונות ובקשר עם העולם החילוני ואורחות החיים שלו. בין השאר, בני הנוער מתגייסים לצה"ל ומאמצים דפוסי בילוי חילוניים כגון טיול תרמילים במזרח (קפלן, 2003; שלג, 2000). בזרם הדתי-לאומי קיימת השמירה על הבסיס ההלכתי בכל האמור לקיום מצוות הדת ולאופן ההסדרה המגדרית של האישה, אולם ביחסי הגומלין עם המשפחה ניתן לנשים חופש אישיותי להפעיל שיקול דעת. לדוגמה, הן רשאיות לבחור את בן הזוג ולבסס את היכרותן עימו דרך שיחות ומפגשים חברתיים בנוכחות אנשים נוספים.

הזרם החרדי, שגם אליו משתייכות ארבע מרואיינות (חני, שרון, אילת ושירה), נחלק בין הזרם ה"חסידי-ליטאי" ובין הזרם ה"חרדי-ספרדי" (הירושלמי, 1997; שלג, 2000; Shilav, 1993). חני, שסיפורה הוצג בקומה השנייה, שייכת לזרם הראשון, שמוצאו ממזרח אירופה והוא מייצג את האולטרה-אורתודוקסיה. זהו זרם קיצוני המתנגד למודרניות ולמחדשי הדת היהודית ונוטה להתבדלות, לשמרנות ולחרדיות (מ פרידמן, 1998; קפלן, 2003; שביד, 2003). בקבוצה זו רבים הכוח והדיכוי המופעלים להסדרתן המגדרית המסורתית של הנשים בנישואין ובמשפחה, כפי שמסבירה חני: "אישה היא פאר הבית, על כל המשתמע מכך כולל את העובדה שאישה תישאר רק בתוך הבית ועיסוקיו ולא תצא לעבוד ולא תצא ללמוד חלילה וחס" משמעות הדבר שגם אם האישה החרדית תייחס חשיבות רבה להתפתחותה, יהיה הדבר אך ורק כתחנת ביניים לפני היעד הסופי: "דע לפני מי אתה עומד". אין מקום להתפתחות האישית ולמילוי הצרכים האישיים, אלא אם כן הם משרתים את צורכי המשפחה, את צורכי הקהילה, את צורכי העם ואת רצונו של הבורא (נפתלי-מצרי, 2005, עמוד 11; שלהב, 2005).

הזרמים החרדיים-ספרדיים, שאליהן משתייכות שלוש מרואיינות (שרון, שירה ואיילת), מזוהים לרוב עם תנועת ש"ס ועם קבוצות חב"ד, המעורבים יותר בחיי המדינה (שלג, 2000), פחות מסוגרים, מקיימים מגע שוטף עם הסביבה החילונית ופותחים את שעריהם לכל המעוניין להיספח אליהם (קפלן, 2003). הסדרתן המגדרית של נשים בזרמים אלה היא מסורתית, וביחסי גומלין באמצעות הסדרה זו מופעל כוח חזק: "הנורמה שהאישה תהיה בתוך הבית ולא תצא בכלל אם יש אפשרות כזאת. אם היא יוצאת, זה לעבודה ולבית לא להסתובב ברחוב... ולא לדבר עם אנשים זרים, כאילו להיות ביתית מאוד, מאוד, מאוד" (שרון).

מנקודת מוצא כזאת, לאישה אין כלל שיקול דעת בבחירת בן הזוג. גם בהחלטה באיזה גיל להינשא אין לצעירה בחירה. בשני היבטים אלה מפעילות המשפחות כוח ודיכוי על הנשים. לעיתים הלחץ מתון, לעיתים הוא כבד, לעיתים "לחץ אטומי" (חני). בין שלושת הזרמים – הדתי-לאומי, החסידי והחרדי – הכוח והדיכוי החזקים ביותר המופעלים להסדרה המגדרית של הנשים בתפקידיהן ובמרחב הפרטי הם בזרמים אולטרה-אורתודוקסיים (חרדים ממוצא אשכנזי). בקבוצות אלו מתקיימת האישה בצילו של הגבר, אין לה מעמד עצמאי וקולה אינו נשמע, היא מתפקדת כאובייקט למילוי תפקידיה המגדריים ונתפסת כך. רוב הנשים מזרמים חסידיים כלולות בקבוצה זו (גודמן, 2003; קפלן, 2003). בזרמים החרדיים הספרדיים ניתן למצוא את האישה המעצבת, המעודדת את בעלה להתפתחות אישית רוחנית,

וגם המפרנסת, שמצופה ממנה לוותר על הגשמתה האישית ולקחת על עצמה את כפל התפקידים. בין רכוש ובין רכוש בעלה קיימת זהות מוחלטת. רוב הנשים החרדיות ורבות מהחרדיות-לאומיות כלולות בקבוצה זו (קהת, 2000).

בדומה לכוח ולדיכוי שזוהו בקבוצת היהודיות הדתיות והחרדיות בהסדרה מגדרית מסורתית, מזהות גם המרואיינות הערביות- המוסלמיות (לא-דתיות ודתיות) את הכוח והדיכוי המופעלים ביחסי הגומלין עם בני משפחתן דתיים ולא דתיים בהסדרה מסורתית. חשוב לציין, שההסדרה המגדרית המסורתית, אינה קשורה לאופן שבו מגדירים ההורים את דתיותם: "אמא שלי מזה עשר שנים הולכת עם הלבוש המסורתי ונחשבת לדתייה. אבא שלי מזה חמש שנים מתפלל והוא מסורתי יותר מאשר דתי. ואין לנו את ההגדרה הזו של חילוניות המוסלמים מגדירים את עצמם לפי הלאום בואי נגיד 'מוסלמים' וגם אומרים דתי ולא דתי שיא הפשטות" (ריס).

אם דתייה ואב מסורתי, נובעת מהמשמעות הייחודית של הדתיות באסלאם. אסלאם פירושו מסירות המאמינים לאללה. בטוי טוטאלי, כפי שקובעו הנביא מוחמד, ליחסו של המאמין לאל. מוסלמי שמגדיר עצמו דתי, מצהיר בכך על "מסירותו" וחיב למלא את חמש המצוות של האסלאם כלשונן: לקום לפני עלות השחר כדי לקחת חלק בראשון מבין חמשת טקסי התפילה היומיומיים. לפני כל תפילה יש קודם כל לעבור טקס הטהרות. צום בחודש הרמאדאן, עליה לרגל למכה, לפחות פעם אחת בחיים, תשלום מס זכאת לרווחת העניים המוסלמיים הם הכרחיים. חמשת מצוות היסוד של האסלאם, חלות באופן שיווינוני גם על גברים וגם על נשים (לצרוס-יפה, 1980, 1985; Nasir, 2002; Abbott, 1967; Powers, 1992).

אצל הנשים המוסלמיות הדתיות, נוספת על כך חובת הלבוש: "זה נכתב בקוראן שאלוהים ביקש מהנביא מוחמד שהנשים והבנות שלו ילבשו את הגילבאב... חוסר צניעות אסור באסלאם ואסור בכל הדתות אז כדי למנוע את זה צריך שהאשה תכסה את עצמה" (אעישה); "אם קוראים להם דתיים הם חייבים ללכת עם הלבוש המסורתי. אם הם רק מתפללים, הם נחשבים בדרך ללבוש המסורתי" (ריס). לעומת זאת, לא כל מי שלובשת את הלבוש הדתי תופסת עצמה כדתייה. לעיתים חובת הלבוש נובעת מיחסי הגומלין עם ההורים. מלבד סממן חיצוני של דתיות היא גם מעידה על הצניעות, ולכן קורה שהורים שאינם דתיים דורשים מהבנות ללבוש את הלבוש המסורתי, בעיקר אם הן יוצאות מהבית ומהכפר. הן נענות לדרישה, אולם אינן מגדירות עצמן כדתיות.

ההבדלים בעוצמת התכתיבים ניכרים במיוחד בין משפחות מכפרים ובין משפחות המתגוררות בעיר: "בעניין של נישואים וקשרים עם המין האחר יש הבדל בין הכפר לבין העיר: החשיבה היא מסורתית עם קצת שינויים... אבל הלחץ החברתי הוא שונה, הוא מאוד שונה!!!" (מייסס). מרואיינת שמשפחה חיה בעיר יודעת לומר: "הורי לא מהסוג שלוחץ לגבי נישואין" (סאוסן). מרואיינות אלו, לא היו נשואות בזמן הראיון וגם לא מאורסות אם כי היו מעל גיל 24, שהוא הגיל הגבוה ביותר לנישואין שדווח עליו בקבוצה זו.

מרואיינות מהכפרים, לעומתן, מתארות לחץ עצום: "זה מחלחל לכל דבר – ללבוש, לחזור בערב מאוחר, להיות בקשר לא רשמי עם בחור וכל הדברים היום-יומיים" (מייסס). הן יכולות לתאר זאת כך: "אמא, כל הזמן יש לה את הראייה שבת מסיימת כיתה י"ב היא מתחילה ללמוד בשנה בה היא מסיימת. ההורים שלה משלמים לה את השכר לימוד ואחרי שהיא מסיימת שנה א' היא מתחתנת, מתארסת כמה חודשים ואחר כך מתחתנת, זהו, ועוברת לבית של הבעל שלה והוא יהיה אחראי עליה" (סמירה).

בעוד בנות קבוצת המרואיינות המוסלמיות הלא-דתיות מייחסות שליטה זו להשפעת הדת המוסלמית על המסורת, רואות בה המוסלמיות הדתיות פרשנות מוטעית של הדת: "במסורת שלנו, הם משתמשים בדת לצרכים האישיים שלהם, שהדת אמרה שהאישה צריכה להיות בבית..." (סמירה). פרשנות זו היא לטענתן פרי אינטרסים ואינה תואמת את דברי הנביא מוחמד: "מבחינת כבוד האישה ודברים כאלה מבחינה דתית, דת האסלאם נתנה הרבה חופש לאישה והרבה זכויות... גם הנביא מוחמד ואיך הוא היה מתייחס לנשים שלו... האסלאם לא אומר שהאישה שווה לגבר, אבל הוא אומר שהיא השותפה שלו – האישה שותפה לגבר. יש דברים שהוא יכול לעשות ויש דברים שהיא יכולה לעשות וכל אחד יש לו התפקיד שקשה מאוד לקחת, שהשני ייקח אותו" (אעישה).

בעוד קבוצת המוסלמיות הלא-דתיות מתארות את הנורמות המסורתיות להסדרתן המגדרית על סמך "תורה שבעל פה" שעוברת מדור לדור וניתנת לפרשנות שונה בין העיר לבין הכפר ובין משפחה למשפחה, מבססות את פרשנותן בנות קבוצת המוסלמיות הדתיות, הבקאות בכתבי הקודש של האסלאם, על הקוראן והסונה ועל ההיסטוריה של האסלאם. הקוראן, שהוא הבסיס של האסלאם, כולל 114 פרשות (סורות) שבכל אחת מהן כתובים דברי הנביא. מלבד הקוראן, ספרות החדית' והשריעה קובעות כיצד ייושם האסלאם בחיי היום-יום. חדית' הוא סיפור המשקף את המסורות המתעדות את התנהגותו ואמירותיו של הנביא מוחמד (תורה שבעל-פה). הוא נחשב למסגרת הקדומה ביותר של הרעיונות הדתיים והמוסריים של האסלאם. כאשר נאספו החדיתיים ותועדו נוצרה מהם הסונה, התורה שבעל פה. הסונה היא מכלול המנהגים והדעות של עדת האסלאם הקדומה ביותר על כן היא נחשבת כפירוש המוסמך ביותר לדבר הקוראן הלקוי בחסר. הסונה של הנביא מרוכזת בששה ספרים שבהם לוקטו חדיתיים שנראו מהימנים מתוך חומר מסורתי רב (לצרוס-יפה, 1985, 1980; Abbott, 1967; Nasir, 2002; Powers, 1992). על בסיס כתבים אלו המרואיינות המוסלמיות הדתיות, טוענות שדת האסלאם, מקנה חופש, כבוד וזכויות לאשה, ומוצאות לכך תימוכין במקורות.

במקורות המתעדים את ההיסטוריה של האסלאם מסופר שבתחילת דרכו ביטל הנביא מוחמד מנהגים שיש בהם אפליה מינית כמו רצח תינוקות ממין נקבה, עבדות נשים וייבום (נישואין בין אדם לבין אלמנת אחיו). הוא חוקק חוקים המבטיחים את זכות הנשים לרשת ולהוריש רכוש ואת זכותן לבעלות ושליטה מלאה על נכסיהן. הקוראן אינו דורש מנשים להתכסות מכף רגל ועד ראש או להסתגר בבתיהן, והנחיותיו של הנביא על לבוש צנוע כוונו לשני המינים. יתרה מזו, הנשים שהיו קשורות בחייו של הנביא לקחו חלק בחיים הציבוריים, הביעו את דעותיהן לגבי עוללות חברתיות ולעיתים קרובות סייעו לו בקבלת החלטות (Ahmed, 1992; Helie-Lucas, 1993; Imam, 1996; Eissa, 1999; Mernissi, 1991). לאור מקורות אלו טוענות אפוא המרואיינות המוסלמיות הדתיות, כי הנורמות המסורתיות שבהן משתמשים כהצדקה להפעיל עליהן כוח ודיכוי להסדרתן המגדרית אינן שייכות לקוראן, לסונה או לכוונותיו של הנביא מוחמד לגבי הנשים, אף כי הן אינן מסבירות את הסיבה לכך. יש המשייכות את השינוי שחל במעמד הנשים המוסלמיות לתקופה שלאחר מותו של הנביא מוחמד ולהתפלגות האסלאם (בשנת 631 לספירה) לשתי כיתות – הסונים שהם כ-85% מהמוסלמים והשיעים (Ahmed, 1992). יש המצביעות על הפיקה (fiqh) תורת המשפטים האסלאמית, כמקור להגבלת זכויות הנשים, בכל הקשור לדיני אישות (Afary, 1998; Eissa, 1999; Imam, 1996; Salman, 1997).

אנשי הדת המוסלמים שהטילו הגבלות דתיות לכאורה על חירותן של הנשים עשו זאת מבלי להסתמך על טקסטים מפורשים מהקוראן, הסונה או השריעה, היא ההלכה המוסלמית, מערכת המצוות הדתיות

והמוסריות שבמסגרתה מוכתבים כל תנאי ומצב בחיים וניתנות הנחיות ברורות לגבי הפרטים המשניים ביותר בחיי היום יום. במקום זאת הם התבססו על טקסטים כלליים ובעיקר על הנורמות והקודים החברתיים שלהם השואבים ממקורות רבים. החל בחוקים שבטיים פרה-אסלאמיים דרך מבנים תרבותיים, קטעים של משפט שמקורם בימי הביניים וכלה בצמיחת מודלים של מערכות יחסים מדינה ומשפחה שמתוארים היום כפטריארכאליים ואוטוריטיביים (Powers, 1992; Al-Hibri, 1997). מה שמוכר כיום כמעמדן של נשים ערביות מעבר להיותו תוצר של פרשנות דתית, במידה רבה הוא תוצאה של אורחות חיים או "מסורת" בלשון של המרואיינות. ניתן לראות אם כן, כי טענתן שיש להפריד בין מסורת לדת אכן עולה בקנה אחד עם הכתוב במקורות.

לסיכום, גם כאשר מזהות המרואיינות, את הכוח והדיכוי הפועלים עליהן בהסדרה מגדרית מודרנית, גם אם הן מזהות זאת בהסדרה מגדרית מסורתית, בין שהן מזהות לחץ מתון, בין שהן מזהות לחץ כבד, הן מסרבות להיכנע ללחץ זה, מוחות כלפיו ומביעות בדרכים שונות את התנגדותן, כפי שיתואר בשלב השני של תהליך רכישת ההעצמה דרך הלימודים הגבוהים- ההתנגדות לכוח ולדיכוי.

### **שלב שני: התנגדות מוסרית לכוח ולדיכוי**

ממצאי השלב השני בתהליך רכישת ההעצמה דרך הלימודים הגבוהים הם ביטויי ההתנגדות לכוח ולדיכוי. בשלב הראשון זהו מרכיבים אלו ביחסי הגומלין עם ההורים. בהימצאן בקומה השנייה של סיפורי החיים מתרחבת הפרספקטיבה דרך השאלה, איך כוחות אלו משפיעים על הפנייה ללימודים גבוהים ו/או על הבחירה בחוג לימודים. מפרספקטיבה זו, כאשר הן בוחנות את השפעות הכוח על עתידן בכלל ועל הבחירות שהן עושות בפנייה ללימודים בפרט, ההתנגדות אצל חלקן היא על הכוח והדיכוי ואצל חלקן על צמצום החופש לבחור או להחליט בסוגיות כגון מתי להתחתן, עם מי להתחתן, מתי ללדת, איך להתנהג, מה ללבוש ועל מה את צפויה לסנקציות, ועל אחת כמה וכמה בסוגיות של בחירת מקצוע, תכנון קריירה ותכנון העתיד. הבחירות שהן עושות בפנייה ללימודים או בבחירה בחוג לימודים הן פרי התנגדות זו.

הפנייה ללימודים גבוהים בכלל יכולה לנבוע מהתנגדות לסטראוטיפ "את אישה אז את חלשה". מקור הבחירה בחוג לימודים מסוים יכול להיות התנגדות לכפייה ללמוד מקצוע שמתאים יותר לאשה או מתאים יותר לצפייה של ההורים וכן הלאה. ההתנגדות מבטאת אפוא סירוב לקבל כמובן מאליו את היותן ניתנות לדיכוי ולשליטה ואת ההנחה שזה קורה משום שהן נשים. כפי שניתן לראות, ההתנגדות היא לפגיעה בערך הבסיסי של חירותן לבחור, להחליט ולהפעיל שיקול דעת העולה בקנה אחד עם המושג "התנגדות מוסרית" שטבע טוריאל (Turiel, 2003, p. 126). טוריאל מזהה התנגדות מוסרית אצל בני האדם בגילוי מודעות לכוח, לדיכוי ולא-צדק בחייהם, בפיתוח מחויבות מוסרית לעצמם ולזכויותיהם ובמצאית פתרונות ופיתוח דרכים להתנגד לאי-צדק שנגרם להם. התנגדות ממניעים מוסריים מבטאת לדבריו גם מודעות עצמית וגם מחויבות אישית. היא מאפיינת את חיי היום-יום ברוב התרבויות ומהווה חלק בלתי נפרד מתהליך ההתפתחות אצל בני האדם. בדומה להגדרה זו, ניתן לראות בפנייה ללימודים גבוהים ביטוי להתנגדות מוסרית: "אני מכירה בנות שאפילו ברחו מהבית כדי ללמוד באוניברסיטה! זה אחד הדברים שהאקדמיה מקנה לאישה, לדעת איפה יש לה זכות ואיפה לא!" (פאטמה).

הפרשנות המודעת שנותנות המרואיינות לכוחות הפועלים עליהן בשלב הראשון של תהליך ההעצמה והתנגדות מוסרית לפעולתם השרירותית של כוחות אלו בשלב השני של התהליך מביאה אותן לשתי הבנות, שהדיכוי והשליטה נועדו "לשמר את הכוח" ביחסי הגומלין ושכדי להתמודד עם כוחות אלו

נחוצים משאבים. את האוניברסיטה הן תופסות כמרחב המתווך בין לבין משאבים אלו, תפיסה העולה בקנה אחד עם ממצאי מחקרים כי נשים תופסות משאבים כמו ידע, הזדהות, התמקצעות/מומחיות כבסיסים לכוח והשפעה (Aguinis & Adamd, 1998; Aguinis et al., 1996; Schwazwald & Koslowsky, 1999). כאשר מעבר למטרות מוצהרות לפנייה ללימודים גבוהים, כגון התבססות מקצועית וכלכלית, קיימת התנגדות מוסרית לכוחות אלו וכתוצאה ממנה עולה הצורך להבנות כוחות פנימיים, נוצר מה שמוכר בספרות המקצועית כ"אפקט לימודי" או "אפקט האוניברסיטה" – אפקט המבטא את השפעת תהליך הלימודים במוסד להשכלה גבוהה על היבטים רבים מלבד אלו הקשורים בלימודים, כגון בחינה של סוגיות הקשורות במעמד האישי (משפחה זוגיות והורות) ובמימוש העצמי של שאיפות, מאוויים, יכולות וכישרונות לאו דווקא אקדמיים (Lesthaege, 1998; Thornton et al., 1995; Katsurada & Sugihara, 2002).

תפיסת האוניברסיטה כמרחב מתווך להשגת משאבים לביסוס כוח והשפעה מבוטאת אצל חלק מהמוראיינות בצורה סמויה. בדיאלוג פנימי בין לבין עצמן הן מודעות לתרומת הלימודים להעלאת ערכן כנשים: "ההשכלה נותנת לי ערך כאישה וכאדם"; "בכלל לא שינה לי מה ללמוד... רציתי לצאת עם תואר" (יארה); "הם תופסים אותי כבחורה, אז אני חלשה... לכן התאמצתי ללכת ללמוד כדי להוכיח להם אחרת" (אינאס). מתיאורים אלה עולה התנגדות שמטרתה השתחררות (resistance for liberation) מסטראוטיפים מגדריים, המאופיינת על ידי מודעות אישית, גדילה עצמית (self growth) והתחזקות (Abrams, 2003).

אצל חלקן ההתנגדות המוסרית מבוטאת בצורה גלויה, היכולה ללבוש צורה של מלחמה או מאבק, כגון במצבים שבהם אחד ההורים כופה את דעתו על הצעירה באיומים או בהפעלת סנקציות כמו סירוב לשלם את שכר הלימוד, והיא מצידה נאבקת להשיג את מטרותיה בדרכה. תיאורים אלה הולמים ממצאי מחקרים שנמצאו בהם יחסי גומלין של כוח ודיכוי (אב מתעלל בילדות או בן זוג אלים). במצבים אלו זוהתה התנגדות גלויה, כגון פעולה או תגובה שנוקטות נשים: משא ומתן, ויכוח, מלחמה וכל פעולה גלויה אחרת (Abrams, 2003; Warner et al., 2004).

בקרב מוראיינות ערביות דתיות נמצא ביטוי נוסף להתנגדות מוסרית: הפנייה ללימודים גבוהים היא מצווה דתית ומבטאת התנגדות מוסרית להשתלטות ה"מסורת" על הדת. לדבריהן, דווקא על ה"מסורתיים" (הפחות אדוקים בדת) הפנייה ללימודים גבוהים של בנותיהם מאיימת, שכן עם הלימודים עלולה לבוא נטישת ערכים מקובלים כגון צניעות, צייתנות והקפדה על הכללים לניהול מערכות יחסים. ואילו "מבחינת דת להפך, בדת מעודדים את האישה שתלמד, שתלך ותממש את עצמה". כך יוצא, שהפנייה ללימודים מתוקף המצווה הדתית מבטאת התנגדות מוסרית למגבלות המוטלות על נשים דווקא מתוקף ה"מסורת", האמורה מטבע הדברים להיות יותר ליברלית, ומתברר שבכל הנוגע ללימודים גבוהים של בנות צעירות היא פחות ליברלית מהדת. לממצא זה זו לא נמצאו תימוכין בספרות המחקר, אולם באופן עקיף ניתן לקשור אותו לעלייה הנצפית מאז שנות השישים ועד אמצע שנות התשעים במשקלה היחסי של האוכלוסייה המוסלמית הדתית בישראל – מ-70% בשנת 1961 ל-79% בשנת 1995. יש הקושרים את העלייה למגמה של חזרה לדת שנצפית מאז שנות השבעים (חידר, 2005). אחרים קושרים אותה לעלייתה של התנועה האסלאמית בישראל (אבו-ריא, 2005; עלי, 2004).

שינויים אלה במעמדה של הדת המוסלמית הביאו להיווצרותן של תנועות נשים מוסלמיות הקוראות בצוותא את הקוראן ונותנות לדברי הנביא פרשנות משלהן: "כאשר איסלמיסטית צעירה מרצה לאביה

הבור האדוק על הנביא אשר עזר לנשותיו, היא מערערת פטריארכליות מוסלמית מבפנים, באמצעי הלגיטימציה שלה עצמה – הדת המוסלמית" (באק-מורס, 2004, עמ' 70), כתהליך שדרכו מסדירות נשים את משמעות חייהן (Badran, 2002). התנגדות מוסרית בנקודת המפגש עם האוניברסיטה מנוהלת בשתי דרכים, הקשורות זו בזו. הראשונה נמצאה בפעולות שהמרואיינות עושות במטרה "להרוויח זמן", והשנייה בפעולות שהן עושות כדי להפוך את המרחב האקדמי ל"מרחב מימוש עצמי". דרך הפעולה הראשונה מבטאת התנגדות מוסרית לתכתיבים שונים ובמיוחד לזה של הגבלת גיל הנישואין המסתייעת בלגיטימציה המוענקת ללימודים גבוהים: "תמיד בחברה שלנו יש עין על הבת... תמיד אומרים שטוב לבנות להתחתן, אבל כשרואים שהיא עסוקה במשהו כמו לימודים זה הכי טוב!" (אעישה). העיסוק בלימודים מאפשר אפוא להרוויח זמן – להאריך את משך הזמן ללא נישואין: "ההיגיון הוא שאחרי התואר הראשון אני מתחתנת! אני יודעת את זה ואני גם יודעת שאם אני מסיימת את התואר הסיכויים קלושים לחזור לאוניברסיטה, אז אני רוצה להמשיך קדימה לתואר שני ושלישי ולא לחזור!" (סמירה). לדרך זו תימוכין במחקרים שבהם נבדק הקשר בין גיל הנישואין והפנייה ללימודים גבוהים, המלמדים כי אחד הגורמים המשפיעים על העלייה בגיל הנישואין היא הפנייה המושכלת ללימודים גבוהים, והסיבה העיקרית לכך היא חוסר הרצון להתחתן לפני התפתחות אישית, כלכלית וחברתית (Beets, 1999; Byrd, 2003; Kohler et al., 2002; Gustafsson, 2001).

להתנגדות מוסרית במטרה להרוויח זמן נמצאו וריאציות רבות. לדוגמה, הן מתחילות ללמוד במכללה (שלוש שנים), ורק אחר כך נרשמות לאוניברסיטה. חלקן מספרות שהן מתחילות בלימודי התואר הראשון בגיל 18, "העיקר ללמוד באוניברסיטה". במהלך התואר הראשון הן עורכות בירורים לגבי מסלולי לימוד אחרים ומיד עם סיום התואר הראשון נרשמות לחוג לימודים לתואר ראשון נוסף, וכך הן "מרוויחות" שש שנים, ואם הן מכשירות עצמן להוראה הן מוסיפות לכך שנתיים, וכך גם אם ממשיכות בלימודים לתואר שני ושלישי. וריאציה נוספת, נדירה יחסית, היא הלימודים לתואר בו-זמנית בשתי אוניברסיטאות – תואר אחד בתחום המדעים או ההנדסה ואחד בתחומי חינוך, בריאות או רווחה. את הלגיטימציה לכך הן שואבות מהדת: "הלימודים העדיפים אלה לימודי הדת אחר כך לימודי הבריאות והנפש - כל מה שאמור לסייע ולקדם מבורך" (שרה).

ביודען שרוב הסיכויים שבהגיען לנישואין הן לא יוכלו שוב לצאת ללימודים גבוהים הן מנצלות בצורה המרבית את הזמן המוגבל העומד לרשותן טרם נישואיהן: "זה באמת קרדיט מאוד רציני ואני מנצלת את זה! בכל דקה! ותמיד מחדשת את ה'נייה' [הכוונה] שלי, את ההחלטה שלי והמניע לשם מה התחלתי ללמוד, להזכיר לעצמי! אני התחלתי ללמוד ואני ממשיכה ללמוד" (אמינה). יש לכך אף רווחים נלווים, למשל בצורת הרבה מאוד הערכה ויוקרה מהסובבים אותן: "בדת נותנים יוקרה לאדם שרוצה לדעת" (נור). בלומדן מקצועות המוערכים בדת המוסלמית הן מרגישות מבורכות וחלקן אף זוכות במעמד של מנהיגות דתיות: "והייתה לי אישיות כריזמטית, הייתי המנהיגה! התפקיד שלי זה לשנות דברים, להעצים, ליעץ ולהוביל" (יסמין). רווח אחר הוא יכולת תמרון – אם אחד התחומים שלמדו לא יהיה מקובל על הבעל לעתיד, הן תמיד יוכלו לעבוד במקצוע השני. כך או כך, הידיעה שמימשו את עצמן בהתאם למה שחשוב להן בחיים תמיד תהיה איתן, ידיעה המובילה אותן לדרך הפעולה הבאה – השימוש במרחב האקדמי ליצירת מרחב למימוש עצמי.

יצירת "מרחב למימוש עצמי" היא דרך פעולה לניהול התנגדות מוסרית, שראשיתה חקירה עצמית וחיפוש משמעות: "זאת אומרת קראתי המון ונתתי משמעות לכל תהליך ולכל שינוי שמתרחש אצלי במהלך ובעקבות הלימודים" (ריס). לצורך של בני אדם לחפש משמעות או להעניק משמעות ניתן למצוא

אישוש בגישות רבות. לדוגמה, בגישת הלוגותרפיה מוצגת המשמעות כצורך בסיסי והשאיפה, למשמעות מוצגת כמניע המרכזי של האדם (פרנקל, 1982א, 1982ב). לחיפוש משמעות ולהענקת משמעות קשורות יכולות רבות, בין היתר היכולת להתעלות עצמית, כוח ההתרסה וההתנגדות של הרוח האנושית וכמוכן שאיפת האדם להגיע למשמעות הייחודית של חייו (Irving & Klenke, 2004; Klenke, 2002; Korotkov, 1998).

במהלך החקירה העצמית וחיפוש המשמעות מאתרות הנשים משאבי ידע בהתאם לצרכים, למטרות, לכוונות, לחלומות ולשאיפות. למשל, הן משתתפות בקורסים ייחודיים הקשורים למעמד האשה ולומדות על זכויותיהן. הן משתתפות בסדנאות תקשורת בין-אישית והעלאת מודעות כדי ללמוד יותר על עצמן, כל זאת בהתאם למה שזיהו בתהליך החקירה העצמית כחינוכי ומשמעותי לחייהן: "היו כמה קורסים מרתקים, יותר קליניים, שהיו לי קפיצת-מדגה עצומה בהבנת עצמי. הצלחתי לנתח ולהבנות באופן אובייקטיבי יותר את עברי ולהבין יותר את מבנה-נפשי: את הקונפליקטים, הבחירות, הנפילות, מערכות-היחסים ועוד" (חרות).

בהתנגדות המוסרית, כפי שניתן לראות בולט המרכיב הערכי, הן מודעות לערך שלהן כנשים, לכוח שלהן כנשים ולזכויות שלהן כנשים, ומכאן גם פנייתן ללימודים. הדבר עולה בקנה אחד עם גישתה של קתרין מקינון, פרופסור למשפטים ידועת שם בארצות הברית ומחלוצות הפמיניזם המשפטי, שגישתה הרדיקלית קוממה עליה פמיניסטיות רבות שם, בעיקר מקבוצות מיעוט, כשהציעה להחליף את השאלה אם נשים דומות לגברים או שונות מהם (שהייתה זמן מה במוקד השיח הפמיניסטי) ולמקם במרכז הדיון את הסוגיה הפוליטית העוסקת בחלוקת הכוח בחברה (מקינון, 2005, עמ' 8). ברוח טענה זו הנשים במחקר זה לא מחכות עד שהשינוי יקרה, אלא הן פועלות בעצמן ומסתייעות בכל מה שעומד לרשותן – לימודים גבוהים ומחויבות גבוהה לעצמן: "אני לא מאמינה ולא אוהבת את המושג 'מלחמה בין המינים'... אני מודעת לכוח שלי כאישה! בכל מיני מובנים: כוח פנימי, הבנה עמוקה של תהליכים נפשיים ורגשיים, איך נשים משפיעות על דברים ובכוח הזה הן צריכות להשתמש בחוכמה" (שחר). שימוש חכם בכוח פנימי יוצג בסעיף המשנה הבא: נשים חוות העצמה דרך הלימודים הגבוהים.

### **שלב שלישי: נשים חוות העצמה דרך הלימודים הגבוהים**

ממצאי השלב השלישי בתהליך רכישת העצמה הם פרקטיקות הרכישה דרך הלימודים הגבוהים. ממצאים אלה התקבלו מתיאורים על השימוש המעשי שעושות המשתתפות בידע שרכשו בלימודים, בהימצאן בקומה השלישית בסיפור החיים ועל האופן שהן פועלות באמצעות ידע זה להעצמתן. בקומה זו, הממצאים מהקומה הראשונה והשנייה נבחנים שוב מפרספקטיבה חדשה, המתרחבת באמצעות השאלה "איך השפיעו עליך הלימודים?".

דרך הפריזמה של השפעת הלימודים הן תופסות את האוניברסיטה כמרחב מתווך בינו לבין משאבי ידע אישיים, תאורטיים ומעשיים (בסיסים לכוח והשפעה), ואת היכולת להשתמש במשאבי הידע הן מבנות ביחס לכוחות הפועלים בחייהן ובהתאם לכוונות, מטרות, ערכים, אמונות, שאיפות וחלומות. ממצא זה הולם ממצאי מחקרים שמצאו כי העצמה היא פרי תהליך אינטראקטיבי בין האדם ובין הסביבה במטרה להשיג משאבים שונים, ובין האדם לבין עצמו דרך הבדיקה לאילו משאבים הוא נזקק ואיך יוכל להשיגם (סדן, 2002; Rappaport, 1981, 1987). אלא שבמחקרים אלה המוקד הוא בשאלה כיצד ניתן להתערב בתהליך ולהעלות את המודעות של האדם למשאבים שבסביבתו כשיטת



התערבות מקצועית (Breton, 1994; Cox & Parsons, 1994; Lee, 1994) בעוד שהתהליך של רכישת העצמה בהתמקד בפעולות שאנשים שיוזמים למען עצמם במטרה להעצים את עצמם נחקר הרבה פחות. בחלק זה של המחקר הנוכחי מודגם אפוא תהליך רכישת העצמה אצל נשים כיוזמה אישית הבאה לידי ביטוי גם בפנייה ללימודים גבוהים, גם בבחירה במשאבים וגם בשימוש המושכל בהם בהתאם למטרות, שאיפות וחלומות במטרה לרכוש העצמה ולהתעצם. התהליך, יודגם דרך שלושת הביטויים השכיחים ביותר ששימשו את המרואיינות כדי לתאר איך הן פועלות כדי להעצים את עצמן: התחברות, התמלאות ומימוש עצמי. ניתן לזהות בביטויי העצמה אלה לא רק מודעות לכוח ולדיכוי ואיתור חוסר, קושי, צורך, חלום ושאיפה (קומה ראשונה), אלא גם התנגדות מוסרית לכוח ולדיכוי המניעה את הצורך להבין, לפעול או לפתור (קומה שנייה). כמו כן, ניתן לזהות כיצד הלימודים משפיעים על התגובה ומהו השימוש המעשי שעושות הסטודנטיות במשאבי הידע שרכשו במהלך הלימודים הגבוהים למען עצמן, עוצמותיהן והעצמתן (קומה שלישית). היכולת לחולל זאת בעצמן – להתחבר, להתמלא או לממש – היא הדרך שבה הן רוכשות העצמה ו/או חוות העצמה. פרקטיקת ההתחברות וההתמלאות יודגמו דרך הסיפור המסופר בקומה השלישית. פרקטיקת המימוש תודגם בהתמקדות על תהליך רכישת העצמה כולו מהשלב הראשון ועד לשלישי.

**פרקטיקת ההתחברות** בוטאה במשפטים כגון, "העזתי לגלות לעצמי"; "התחברתי לעצמי"; "התחברתי לפחד שלי". ביתר פירוט: "התחברות לעצמי זה כולל מבחינתי שהבנתי מי אני ביחס לאחרים וביחס לעצמי, הבנתי מה אני מסוגלת ברמות שלא הבנתי קודם". לשימוש בדימוי ההתחברות נמצאו תימוכין במחקרים על נשים הלומדות תוך כדי קישור ידע חדש לסיפור חייהן (Bateson, 1990) ורכישת ידע חדש על עצמן (Davidman, 2000; Foltz, 2000; Jacobs, 2000; Nason-Clark & Neits, 2000; Spence-Arsenault, 2000). ממצאים אלו שימשו לאיפיון למידה אצל נשים, אך לא לבחינת האופן שהן מעצימות את עצמן באמצעות הלמידה.

פרקטיקת ההתחברות, כפי שעולה מן התיאורים, היא יצירת קשר בין המשאבים הקודמים ובין המשאבים החדשים, כך שיווצר ידע חדש, מורחב ועשיר יותר, המביא להתרחבות ולהתחזקות. לדוגמה, הבחירה ללמוד עבודה סוציאלית כדרך להשיג משאבים כגון כלים לאבחון ומיומנויות להתבוננות פנימית שיאפשרו חיזוק היכולת לטיפול עצמי: "תמיד רציתי להיות בטיפול פסיכולוגי... המון פעמים אני מנתחת את עצמי ואת האחרים ומתעמקת בכל דבר" (מאיה). זוהי גם התחברות לחוויה אישית מן העבר במטרה להרחיבה בידע חדש מן ההווה: "היו לי שנים או שלושה קורסים על אלימות במשפחה ואחד על ילדים בסיכון. הם עזרו לי להמשיך להבין מנקודת המבט שלי מה קרה בתוך המשפחה שלי... ואז בקורס אמרתי, 'אבא שלי היה אלים'... זה נכנס לך לאיזושהי משבצת ואז זה מסתדר".

רכישת העצמה בפרקטיקת ההתחברות משמעותה אפוא מודעות, יכולת עצמאית לאתר משאבים אישיים (התחברות לעצמי), יכולת לאתר משאבים חדשים (התחברות למשאב) ולהתחזק איתם: "אני אוהבת את המקום הזה שהדברים מתחברים... הקצה הזה והזה התחברו והפכו ביחד לימין משהו, משהו התבהר, התחוויר לי". הפעולה של חיבור מושכל בין כל הקצוות מובילה לא רק לתחושה של התרחבות אלא גם להתחזקות והתעצמות: "כל מה שיש בי מוגבר עכשיו, יותר חזק מה שיש בפנים, זה יותר אני!". היכולת להשתמש בידע שנרכש בלימודים במטרה ליצור את החיבורים וההתחברויות לעצמן ולמה שחשוב להן בחיים היא הדרך שהעצמה נרכשת בפרקטיקה של התחברות.

**פרקטיקת ההתמלאות** בוטאה במשפטים כגון "הלימודים נותנים לי כוח"; "הלימודים, חיזוק אותי"; "הלימודים עשו לי סדר עם עצמי, זאת אומרת מין חיזוק כזה"; "אני חושבת שיש לי הרבה כוח, צברתי את זה מהלימודים". פרקטיקה זו דומה לקודמת, אלא שבמקום להשתמש בדימויים של חיבור "קצוות" עולים דימויים של התמלאות בכוחות, התרחבות, איסוף כוחות או מודעות לכוחות הקיימים במטרה להוסיף עליהם: "מה זה כוח? חוזק מעשי ברמה פרקטית, אם זה ידע מקצועי וכל מה שאני יוצאת איתו מהלימודים זה החוזק, הכוח שזה נותן. הכוח הזה, החוזק מאוד מזין את הלימודים וזה מה שגורם בעצם להתפתחות. דבר מעשיר דבר... הכוח שלי זה היכולת להתמודד עם דברים שקורים ביום-יום, זה עניין של שאיפות והגשמת השאיפות האלה זה כמובן היצירתיות והידע" (עידית). דיווחים אלו עולים בקנה אחד עם האמונה שבאנשים קיימים כוחות וגם יכולת לתעל כוחות אלה כדי להעצים את עצמם (Saleebey, 2004, 2005).

פרקטיקה זו ראשיתה לעיתים קרובות באיתור חולשה, למשל פחד לעמוד מול אנשים ולדבר ("אני מעדיפה למות ולא לעמוד מול אנשים ולדבר") או קושי לחשוף רגשות בפני קבוצה ("בסדנה... אנחנו מתבקשים לספר על עצמנו ועל הרגשות שלנו... סליחה, ממתי אנחנו מספרים? ועוד על הרגשות שלנו? מתי שאלו אותנו מה אנחנו מרגישים?"). בשלב הבא מופיע איתור המשאב להתגברות על החולשה ("בסוף החלטתי ללכת לדבר עם המרצה והוא עשה איתי מין עבודה קטנה") או תירגול של ביטוי רגשות בקבוצה. במילים אחרות, פרקטיקת ההתמלאות באה לידי ביטוי בגילוי הכוחות הפנימיים וביכולת להשתמש בהם למטרה מסוימת.

בדוגמה הראשונה, "פחד קהל" באה לידי ביטוי פרקטיקת ההתמלאות ביכולת להסתייע במשאב העזרה של המרצה כדי לגלות כוחות פנימיים ולהתמלא בכוחות חדשים כדי להגשים חלום להיות מגישה בטלוויזיה, שדרנית ברדיו או שחקנית. בדוגמה השנייה ההסתייעות היא במשאבי ה"קבוצה" כדי לגלות כוחות פנימיים ולהתמלא בכוחות במטרה לפתור קונפליקט ערכי: "העזתי לגלות לעצמי ולשים את כל המאבק הזה שאני חווה מבפנים על השולחן, וכן לדעת איך לפתור את העניין, העזתי לגלות לעצמי דברים, העזתי לדבר... כאישה לומדת אני צוברת כוח". יתרה מזו, את הכוח הפנימי שהן מגלות ואת הכוחות שהן צוברות הן תופסות כמשאב שמהרגע שהוא נמצא ברשותן, אין עוד דרך לקחת אותו מהן: "לימודים, תעודה, השכלה וידע, אי אפשר לקחת לבנאדם, אי אפשר להתעלם מזה, זה מוסיף הרבה לבנאדם וזה נותן לו כוחות. זה הדבר הכי יציב שיכול להישאר ברשותו של בנאדם שהוא יכול להיאבק איתו".

**פרקטיקת המימוש**, שנמצאה מרכזית ומשמעותית ביותר בתיאור חוויית ההעצמה דרך הלימודים הגבוהים, בוטאה במשפטים כגון "בלי ללמוד הייתי מתה"; "באמצעות הלימודים אני מממשת את עצמי"; "עם הלימודים אני בונה את עצמי"; "בלימודים אני מגשימה את עצמי מתוך תמיכה באמונות שלי". כאשר מוזכר המושג מימוש עצמי בהקשר של לימודים או למידה, הוא מוגדר כמטרה או עניין פנימי כתנאי הכרחי ללמידה משמעותית: העניין הפנימי הוא המוביל לתחושה של מימוש עצמי וסיפוק פנימי מהלמידה (Berling, 1999; Christopher et al., 2001; Leach et al., 2001; Lelwica, 1999).

למימוש עצמי, שבראיונות פורש כהליך של "בניית העצמיות ומימושה", יש תימוכין בגישת ההבניה החברתית, שבה נתפסת ה"עצמיות" (selfhood) כיצירה אנושית אינדיבידואלית, שביטוייה בדרך שבני האדם מעצבים ויוצרים את אישיותם, רעיונותיהם, דעותיהם ערכיהם ואמונותיהם (Burr,

1997). פרקטיקת העצמה של מימוש העצמיות תוצג דרך כל השלבים בתהליך רכישת העצמה ותודגם דרך הסיפור של יעל (שהוצג בקומה הראשונה) ושל דליה (שהוצג בקומה השנייה).

הסיפור של יעל מונחה על ידי תחושה שהצלחתה "היא רק הצגה יפה", שהוא בעצם סיפור שאמה מספרת עליה, צפייה של משפחתה, ולא חוויה עצמית שלה. תחושה זו "שולטת" בשתי הקומות הראשונות של סיפור חייה, ומהפרספקטיבה של השפעת הלימודים עליה היא מגלה מה דוכא אצלה בעבר: "זה היה בכיתה ב' ואני זוכרת איך הלכתי למבחנים למחוננים ואיך שיצאתי רצתי לאמא שלי ואמרתי, אמא לא הלך לי טוב". מאותו רגע, כל הישג, גבוה ככל שיהיה, היא חווה כלא מספק, אם כי למדה בבית הספר "הכי טוב בעיר" ולמרות הישגיה הגבוהים בבחינות הבגרות: "הרגשתי מאוד לא חכמה באופן יחסי לגאונות שם. אני לא מחוננת, זה הבנתי כבר מכיתה ב'". למעשה, ה"כישלון" לכאורה במבחני המחוננות "דיכא" את האינטלקט: "כשאני משתדלת להצליח או להיות מוצלחת או להביא כבוד ודברים כאלה זה לא משהו שמגיע מהאינטלקט, אלא מעבודה קשה וזה גורם לי לתפיסה עצמית קצת יותר נמוכה מהמצופה. אולי הרבה אנשים יכולים להגיע להרבה למקומות עם קצת חריצות, או הצגה יפה".

התנגדותה ל"דיכוי האינטלקט" מניעה את הבחירה המשולבת שעשתה – משפטים ופסיכולוגיה: "זה מעניין, אפשר להגיד שהבחירה של המשפטים היא בחירה מצליחנית והבחירה שלי בפסיכולוגיה במקור הייתה בצורך להרגיע את הלחץ ולרומם את תפיסת הדרך העצמית... ואני חושבת שדווקא הלימודים של המשפטים עשו לי מאוד טוב מבחינת התפיסה שלי את עצמי... הרגשתי את האינטלקט איפה שהוא נכנס". היא משחררת את האינטלקט שלה מהדיכוי ומאפשרת לעצמה לתת לו ביטוי: "הרגשתי שזה [האינטלקט] אמיתי... כשראיתי תוצאות של דברים שאני עושה בפועל, לדוגמה כשאני אומרת משהו חכם בכיתה ומתייחסים לזה בכבוד... נותנים לזה פידבק כמו שצריך כל מיני דברים כאלו שגרמו להערכה העצמית שלי להשתפר ולראות בזה [באינטלקט] חלק ממני, לא רק אמירה אין לי מה להציע לך... זה גורם לי לאהוב את עצמי". מאותו רגע שה"אינטלקט" הופך להיות אמיתי וחלק מעצמה, היא חווה העצמה: "הלימודים חיזקו אותי במובן הזה שנתנו לי להרגיש יותר מיוחדת ויותר חכמה, שיש לי מה להציע... הם גם נתנו גוון אמיתי למה שאולי המשפחה שלי ציפתה ממני... יש פחות פער בין מה שאומרים עלי ובין מה שאני מרגישה בפנים. זה מגשר על פער ומבהיר לי יותר איפה אני עומדת".

מהסיפור של יעל ניתן ללמוד על פרקטיקה מושכלת לרכישת העצמה שתחילתה זיהוי ואיתור הכוחות הפועלים בחייה, שהם הציפייה והדחיפה של אמה שתצליח, העולים בקנה אחד עם התיאור שעל פיו אנשים שופטים את עצמם ואת האחרים על פי מדדים המשקפים דרגות שונות של חוסר התאמה לנורמות חברתיות (White, 2000). יעל עצמה אומרת: "אין מה לעשות, לחברה יש מדדים כדי להעריך דברים". התהליך ממשיך בערעור על הדיכוי, שרובו מתרחש בינה לבין עצמה וממחיש התנגדות מוסרית סמויה: "אני בכלל לא מבינה למה צריך את ההגדרה הזאת... אם כבר משקיעים בבתי ספר שישקיעו בבתי ספר מיוחדים לאנשים שהם חלשים. החזקים יוכלו להתחזק לבד, נראה לי... אולי הדרך היא באמת לערער על הטיב, על הדרך?". בהמשך היא מתארת כיצד בתיווך של לימודי המשפטים היא מאתרת משאבים שבאמצעותם תוכל לממש את האינטלקט שלה. היכולת לרכוש משאבי ידע אלו ובאמצעותם לממש בעצמה הלכה למעשה במהלך הלימודים את האינטלקט שדוכא מובילה לחוויית ההעצמה שיעל הגדירה כ"חוזק". הסיפור של דליה יציג תהליך דומה, שבו המרכיב המגדרי הוא הדומיננטי.

תחילת הסיפור של דליה באיתור ה"דיכוי": "ההורים שלי נתנו לי את ההרגשה, לא רק ההורים, גם האחים, ש'את חרוצה, לא חכמה'. אז זהו, גדלתי עם ערך עצמי נמוך". ערך עצמי נמוך שולט אפוא בשתי הקומות הראשונות של סיפור חייה ומשפיע על כל תחום בהם: "זה הפך להיות ערך עצמי נמוך בכל דבר... שאני לא כל כך יפה... גם לא כל כך חכמה, שהאנשים לא אוהבים אותי כל כך". בתיכון, למרות שהייתה תלמידה מצטיינת, עדיין שלט בסיפור חייה ערך עצמי נמוך: "הערך העצמי הזה הנמוך תמיד ישנו... תמיד כשהיה לי מבחן פחדתי מהאופציה הזאת שאני אולי לא אשיג את הציון הטוב".

ההתנגדות המוסרית היא השלב השני בתהליך רכישת ההעצמה והיא זו שמניעה אותה לפעול למען עצמה. היא מסרבת מסיבות ערכיות ללמוד הוראה ומתנגדת לכך מוסרית גם מכיוון שהיא רוצה "מקצוע טוב" וגם כי הטיעון שבכפר יש שני פסיכולוגים גברים אינו מקובל עליה: "אחרי הוויכוח הזה שאני לא אלך ללמוד מורה למדתי בקורס פסיכומטרי כדי לשפר את הציון שלי ולהתקבל לפסיכולוגיה".

ההתנגדות המוסרית הגלויה של דליה לקביעה "את חרוצה, לא חכמה", כלומר שהיא יכולה להיות מורה אך לא פסיכולוגית, מניעה את הרצון לפעול למען עצמה והעצמתה: "ראשית, עצם העובדה להתעקש לבוא לאוניברסיטה ודווקא ללמוד פסיכולוגיה. שנית, ככה כדי לממש את עצמי ממש". כפי שהיא מזהה את הדיכוי, כך היא גם מזהה את הדרך לחולל שינוי: "כל דבר שהפחיד אותי ניסיתי... למשל היה לי פחד קהל? ואנחנו יושבים בקבוצה, ואז אני אומרת שאני רוצה להתחיל לדבר". בפעולות שהיא עושה למען עצמה נולד ה"אומץ": "האומץ נולד... בכך שלהגיד את עצמי, להשתיק את הקולות של האנשים מסביב ולהקשיב לעצמך". הקולות הם התכתיבים מה ואיך מצופה ממנה כאשה ואיך היא בהשפעת הלימודים מצליחה לגבור על עוצמתם של קולות אלו להקשיב לעצמה. מבחינתה זו המשמעות של מימוש עצמה: "זה מראה על מישהי שיכולה להשתנות וגם להצליח בדברים. לעמוד בדברים בעתיד, להצליח בהם וגם לממש עצמה עד הסוף... ממש מימוש עצמי".

מנקודה זו ואילך מסבירה דליה איך פרקטיקת מימוש האומץ היא דרך לרכישת העצמה: "תנסי לחשוב על זה בקטן... אומץ אומר שאני בן אדם שבסוף אני אשיג מטרה ואהיה מוצלחת... כי מי שיש לו אומץ תמיד זה ייתן לו להצליח... וזה דבר מאוד חשוב כאישה... וגם כבת זוג... אומץ זה אומר שאני לא אוהבת שהוא [הבעל לעתיד] יבוא וישנה את כל האישיות שלי... משהו שנבנה באישיות שלי במהלך שנים לשנות את זה? אל תבוא ותעשה עלי שינויים... ככה אני רוצה אותי! אני לא אסבול את זה! אני לא מוכנה!".

מהסיפור של דליה ניתן ללמוד כי פרקטיקת המימוש לרכישת העצמה תחילתה בזיהוי ואיתור הכוחות הפועלים בחייה ומודעות להם. עליה כביכול להתנהג, להרגיש ולחיות כפי שמצופה ממנה כאשה מוסלמית. עליה ללבוש את הלבוש המסורתי, להיות מורה, להיות צייתנית ולהסתפק בחריצות, לא להיות חכמה. התוצאה היא "דיכוי החוכמה" וחוויה של ערך עצמי נמוך. התהליך ממשיך בערעור על הנורמות המסורתיות, שרובו מתרחש בינה לבין אביה ואחיה וממחיש התנגדות מוסרית גלויה. בהמשך היא מאתרת בתיווך של לימודי הפסיכולוגיה את המשאבים שבאמצעותם תוכל להתחזק, כגון משאבי ידע של המקצוע עצמו, כלים להתבוננות עצמית, ידע לסיפור יכולות כמו לדבר בפני קבוצה, ומממשת באמצעותם את מה שדוכא עד כה (ערך עצמי). את היכולת לממש בעצמה מה שדוכא, שהיא למעשה היכולת לרכוש העצמה, מבטאת דליה במילה "אומץ".

מעניין שגם אצל יעל וגם אצל דליה מונע מימוש העצמי על ידי התנגדות מוסרית לסטראוטיפ מגדרי, "נשים אינן חכמות" ולפשרה המקובלת – "נשים הן חרוצות". בכל הראיונות (למעט אחד) נמצא כי

האוניברסיטה והמרחב האקדמי מתווכים בין המרואיינות לבין משאבי ידע כדרך להשיב לעצמן את החוכמה. אין הן חשות שהן לא היו חכמות, הן חשות שהחוכמה "הופקעה" מרשותן מתוקף נורמות חברתיות שהמרכיב המגדרי תמיד נוכח בהן, או מכוח מסורת ודת שמלכתחילה הן מעוגנות-מגדר. ניתן לראות אפוא איך פרקטיקות ההתחברות, ההתמלאות והמימוש בתווך הלימודים גבוהים הן דרכן של המרואיינות לרכוש העצמה, ועל אף מה שדוכא להגדיר עצמן מחדש כ"חכמות", "מצליחות" ו"חזקות". דרך זו עולה בקנה אחד עם המושג שטבע וויט (White, 2000, p. 198), "הגדרה עצמית אתית", אשר הערך העומד בבסיסה הוא הסירוב המוסרי של בני האדם לשתף פעולה עם הדיכוי. מניע אותה הרצון לפתח משאבים ויכולות אישיות, להתחזק, לנקוט פעולה כנגד דיכוי באשר הוא ולמצות את הפוטנציאל האישי. היא מאופיינת בהתחברות לרגשות פנימיים, אותנטיים ועמוקים, ובחיפוש אחר תכלית (telos). לדבריו, בני האדם כ"סוכנים של עצמם" (White, 2001, p. 18), מחוללים תהליך זה של הגדרה עצמית אתית ביחסי גומלין באמצעות הידע שיש להם על עצמם בהקשר של התרבות וההיסטוריה שלהם.

לסיכום, הדרך של הנשים לרכישת העצמה דרך הלימודים הגבוהים ראשיתה בזיהוי ואיתור מה שדוכא, כגון ביטחון עצמי, הערכה עצמית, חוכמה, כישרון, שאיפה וחלום. בשלב השני בא איתור המשאב המאפשר להשיב את מה שדוכא, כגון, ידע תאורטי (קורסים שונים בתוכנית הלימודים), ידע חווייתי (השתתפות בסדנאות), עזרה או תמיכה ממרצה, מחבר או חברה. בשלב השלישי מופיעות פעולות ועשייה למען עצמן בהתאם למטרות, לשאיפות ולחלומות. בשלב הרביעי והאחרון מופיע הסיפור המועדף – העצמה בהווה ובעתיד.

### **השלב הרביעי: הסיפור המועדף- העצמה בהווה ובעתיד**

הממצא המרכזי בשלב הרביעי הוא הסיפור המועדף כלומר, האופן שבו העצמה שנרכשה באמצעות הלימודים מיושמת ומשפיעה או תשפיע על החיים בהווה או בעתיד. בשלב זה נבחנים שוב הממצאים מהקומה הראשונה, השנייה והשלישית מפרספקטיבה חדשה של העצמה. דרך פריזמה זו בוחנות הסטודנטיות כיצד נראים החיים שלהן בהווה או כיצד הם ייראו בעתיד בתחום הציבורי בקריירה מקצועית או פוליטית ובתחום הפרטי בזוגיות ובהורות.

**הסיפור המועדף של העצמה בתחום הציבורי** בא לידי ביטוי ברצון, בבחירה ובהחלטה לחיות את החיים אחרי הלימודים במחויבות גבוהה למטרות, לשאיפות ולחלומות, כלומר לתכנן תוכניות לפיתוח קריירה מקצועית והתמחות כפסיכולוגית, רופאה, סקסולוגית וכדומה, להמשך לימודים לתואר שני ושלישי ולעשיית קריירה במחקר, בניהול ובפוליטיקה, לנסיעות לחו"ל וכדומה. עם זאת, רוב הסיפורים המועדפים של העצמה התמקדו בתחום הפרטי, שבו יכלו המשתתפות לבחון את העצמתן כפי שהיא מתרחשת הלכה למעשה סמוך לסיום הלימודים.

**הסיפור המועדף של העצמה בתחום הפרטי** מבוסס כולו על החופש האישי, כיצד בהיותן מועצמות הן תופסות את החופש האישי שלהן: "אני לא אוותר על החופש שלי! אני לגמרי לא רואה את החיים שלי כמו של העדה שלי [העדה הבודהיסטית]... זה לא ברור מכל מה שאני אומרת? לא ישלטו בי! מכל הבחינות! מבחינה כלכלית, מבחינה נפשית, מכל הבחינות גם מינית! חופש אני חייבת! אני לא מסוגלת שיכבלו אותי!". כאשר הן עורכות בירור עם עצמן מהפריזמה של העצמה על "החופש האישי" הן מתארות כי ככל שהן מועצמות יותר כך הן שומרות יותר על החופש האישי. לפיכך, הסיפור המועדף של העצמה **בתחום הפרטי** מתאר כיצד בהיותן מועצמות הן שומרות מכל משמר על החופש האישי בזוגיות

ובאמהות: "זה מה שאני רוצה להעביר בעתיד לילדים שלי: עצמאות! חופש! זה אומר לא להיות תלויה באף אחד... זה הערך הכי חשוב! [הערך] שבונה את האישיות... שעושה אותה חזקה!" (יסמין).

אמינה, מוסלמית דתייה, לאחר שעברה קורס למנהיגות נשים ומספר סדנאות לזכויות האדם, מתבוננת מפריזמה של העצמה על אמה ונותנת פרשנות לאימהותה. היא רואה מול עיניה אשה מותשת מטיפול בילדים היולדת בן בגיל 40 אחרי חמש בנות רק מפני הלחץ החברתי שהיא נתונה בו ומסבירה: "קודם כל אני לא חושבת על משפחה ברוכת ילדים! אני לא אביא הרבה ילדים, לא משנה מבחינתי בן או בת... אני מרגישה שאני רוצה כמה שפחות ילדים ולחנך אותם יותר טוב. אני אשקיע בהם, בילדים, את כל מה שיש לי". במילים אחרות, סיפורה המועדף של העצמה הוא בתחום הפרטי ומשמעותו היא חופש אישי לבחור איזו אם היא רוצה להיות, איך לאזן את הזמן בין קריירה ואמהות וכמה ילדים להביא לעולם למרות הלחץ החברתי והנורמות המגבילות.

מהפריזמה של העצמה הן גם שומרות על חופש אישי בזוגיות, ובראש ובראשונה חופש בבחירת בן הזוג: "אני בחיים לא רואה את עצמי עם מישהו, לא משנה כמה הוא בן אדם טוב, שהוא לא משכיל. מהבחינה הזאת אני מאוד סלקטיבית" (מרים). שנית, ביישום החופש האישי הלכה למעשה ובצורה מושכלת: "אחרי שהתחלתי ללמוד הרגשתי שאני בן אדם שונה... למשל היכרות עם בחור, גם בדת, גם במשפחה, גם בתרבות זה אסור, אבל למה? אני לא רוצה לקחת את האחריות הגדולה של נישואין על עצמי עכשיו! אני לא מרגישה בשלה לזה... וכשהתחלתי להכיר בחורים, התברר לי שזה לא כזה אסור, פשוט אנשים פוחדים לנסות... תמיד צריך להיות אדם שיתחיל לזוז ראשון ואז כולם באים אחריו" (יארה). חלקן אף מבטאות את החופש לבטל אירוסין (לפעמים כמה פעמים) ובהתעקשות להינשא רק לבן הזוג המתאים: "עכשיו אני מאורסת... פעם הייתה כתובה אז למעשה אני גרושה... הוא עושה תואר שני בכימיה ורוצה להמשיך לדוקטורט... הוא קרוב לעולם שלי! גם אני באוניברסיטה, אז חשוב לי שהוא יבין במה מדובר ושדבר באותה שפה" (מרים).

דרך הפריזמה של העצמה הן מביאות את החופש האישי גם לנישואין, ואז הסיפור המועדף של העצמה בתחום הפרטי בא לידי ביטוי בנקיטת עמדה ברורה, בניהול משא ומתן, בנחישות ובהחזרת השינוי שהן עושות לאט לאט ובצורה מושכלת לתודעה של הבעל: "באוניברסיטה, הנשים יודעות לאט לאט את הזכויות שלהן... הבעיה שהגברים רוצים יותר את המסורת הישנה, זה נוח להם יותר! אז צריך להעלות את המודעות אצל הגברים, ומי שיעלה אותה הן הנשים... כל אחת בדרך שלה תתקן את הסביבה שלה" (יסמין).

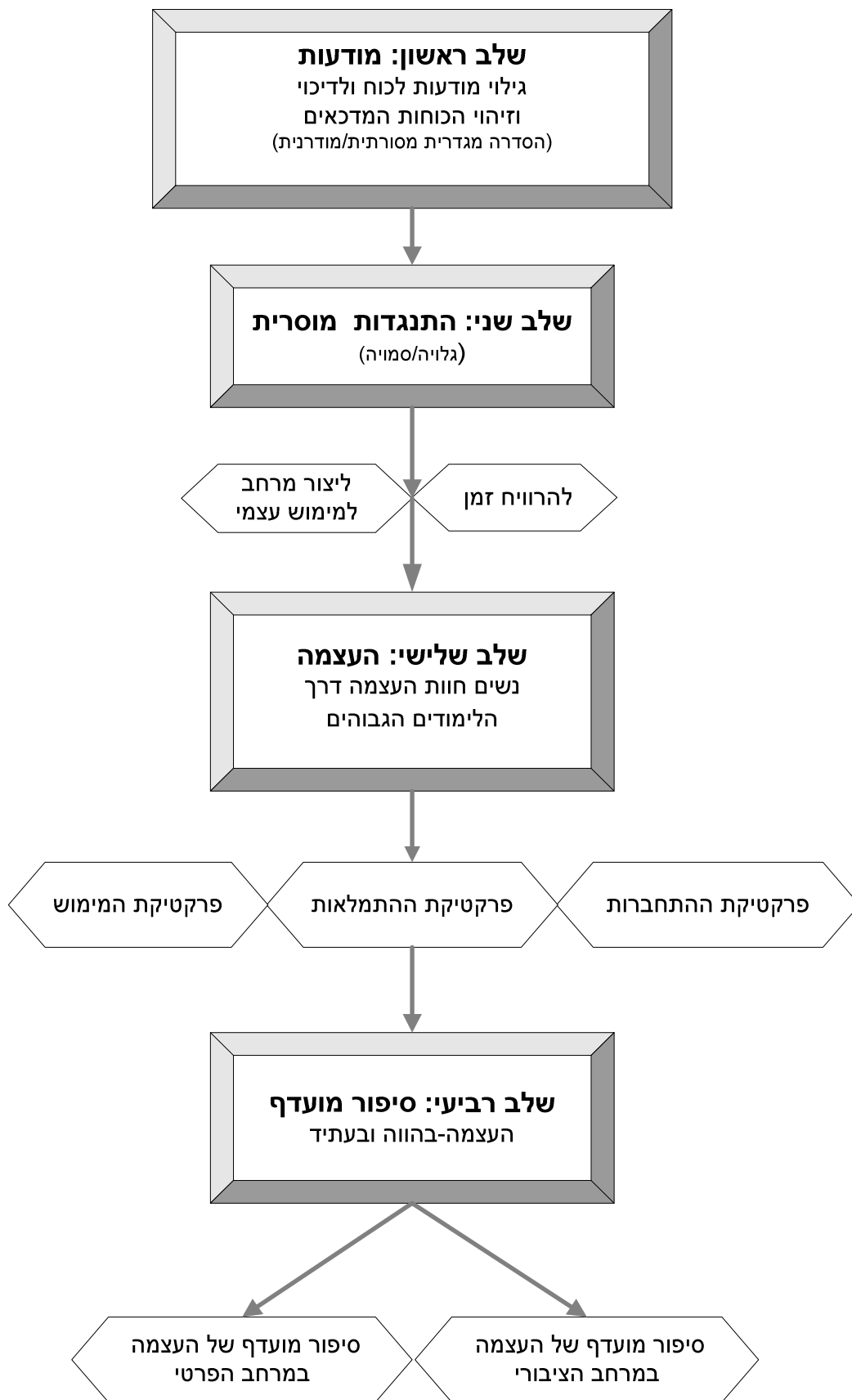
האופן שבו כל אחת מתקנת את הסביבה שלה מתחיל בלימודים: "הלימודים הם הפינוק העצמי הכי גדול שיכול להיות, זה אומר שבעלי מטפל בעבודות הבית או לוקח את הילד כדי שאני אוכל ללמוד בשקט" (לילך). זה השינוי הראשון, והוא מוביל לשינוי הבא: "הלימודים בעצם אומרים, בואי תתחילי לחשוב/ללמוד על כל מה שאת רוצה, מותר לך להתעמק כמה שתרצי ולא רק שמותר אלא אפילו רצוי. הלימודים גם נותנים כלים להגדיר לעצמך יותר טוב מי את ולמה ומה את רוצה" (לילך). כל אלו מובילים לסיפור המועדף של העצמה במרחב הפרטי: "לחלתי לתוכו [כך במקור] לאט לאט שאצלנו זה הולך להיות שונה! זה נראה לי לפעמים כמו ניצול הידע שלי על איך הוא חושב, אבל זה בהחלט יתרון ויכולת פשוט לגרום לו להבין את הנכונות של מה שאני אומרת. באתי עם השקפה מאוד ברורה של אני לא משרתת! התפקיד שלי הוא לא לנקות, לבשל, לסדר, ללדת ילדים! אני חושבת שזאת ההשפעה שלי! כן, אני זוקפת את זה לזכותי!" (לילך). עולה מכך, שדרך הפריזמה של העצמה מובילות הנשים שינוי בתחום הפרטי.

כנשים מועצמות השומרות על החופש האישי שלהן מעניינת ההתבטאות שעלתה פעמים רבות במהלך הראיונות: "אני לא מגיעה ממקום פמיניסטי, ממש לא! וחשוב לי להגיד את זה!". אחדות גם מבקשות שלא לפרש את המאבק שהן מנהלות על החופש שלהן במושג פמיניזם ולא לכנות אותן פמיניסטיות, לא משום שהן אינן תופסות עצמן כנשים משוחררות, אלא בשל המשמעות שהן נותנות לפמיניזם, הדומה למשמעות שהן נותנות לכוח ולדיכוי הפועלים ביחסי גומלין להסדרתן המגדרית. כשם שהן חוות את ההסדרה המגדרית המסורתית כמגבילה את החופש האישי, כך הן מפרשות את המסר הפמיניסטי הקורא לנשים לצאת ולעבוד מחוץ לבית כתנאי לשחרורן (הוקס, 2002) כמגבלה על החופש האישי להחליט לגבי התחום הפרטי: "הפמיניזם נראה לי מאוד פוגע בתא המשפחתי ומאוד רע! כי מי שהכי נפגע זה דווקא המשפחה. דווקא בעולם של הבית הוא [הפמיניזם] הסיר את האיזון!" (חן).

הוא הסיר את האיזון משום שאם הן כנשים דתיות יתפסו כ"פמיניסטיות" בחברה שלהן, משמעות הדבר "סטייה" או מרד: "התחלנו ללמוד על תפיסת המקום של האישה, על כל התהליך של העצמה לאישה, וזה כשבחברה הערבית העצמה שווה מרדנות" (ריס). הלחצים שיופעלו עליהן בעקבות מרד גלוי בהסדרה המגדרית יהפכו את השינוי שהן שואפות להשיג לבלתי אפשרי. ניסחה זאת לילך: "אני תופסת את עצמי כאישה חזקה ועצמאית, אבל קשה לי מאוד ליישב בין התפיסות. התפיסה של פמיניזם היא בעייתית. אני מאוד מאמינה בשוויון של נשים אבל יש תחומים שזה לא ילך, פשוט לא ילך! בעיקר הביולוגיה, אבל גם התפיסה התרבותית והחברתית שאשה היא זו שצריכה לגדל את הילדים".

יתרה מזו, התנגדותן של חלק מן המשתתפות להיקרא "פמיניסטיות" משתלבת בביקורת המושמעת כלפי ה"פמיניזם הרפורמיסטי הלבן" שהציג את החזון של "שחרור האישה" כשאיפה להשיג מה שיש לגברים, תוך התעלמות מכך שנשים יכולות להיות פמיניסטיות מבלי לשנות מן היסוד את עצמן ולקעקע את התרבות שלהן (הוקס, 2002, עמ' 18-19). ביקורת הוטחה גם כלפי הפמיניזם המתמקד בחיפוש בלעדי אחר הוכחות להתנגדות של נשים רק במחאות המקבלות ביטויים ברורים, תוך התעלמות מהאפשרות שניתן למצוא את התנגדותן של נשים בהבניה העצמית שלהן (מוצאפי-הלר, 2004).

במילים אחרות, רוב משתתפות המחקר, שתופסות עצמן כנשים משוחררות, חזקות, ממומשות ומועצמות, אינן מבטאות את החופש האישי שלהן בדרכים של מרד גלוי או בדרכים של ערעור אושיות אמונה, תרבות ותפיסת עולם, אלא כפי שכבר צוין קודם לכן: "יש לנשים כוח פנימי, ובכוח הזה הן צריכות להשתמש בחכמה" (שחר) והן, כפי שניתן לראות, משתמשות בכוח שלהם בחוכמה, בתום לב ובאמונה גדולה בעצמן. לפיכך, הפמיניזם של הנשים במחקר זה הוא יותר מהכל "פמיניזם של סגנון חיים, שמספר הביטויים שלו במציאות יכול להיות כמספרן של הנשים במציאות" (הוקס, 2002, עמ' 19), וכמספרן של המשתתפות במציאות החיים ובנסיבות החיים שלהן. באיור 4 יוצג תהליך ההעצמה כפי שנמצא במחקר האיכותני.



איור 4: תהליך רכישת העצמה דרך הלימודים הגבוהים



כפי שניתן לראות מאיור 4, השלב הראשון של תהליך ההעצמה מתחיל בגילוי מודעות לכוח ולדיכוי וזיהויים בהסדרה מגדרית מודרנית או מסורתית. בשלב השני מופיעה התנגדות מוסרית גלויה או סמויה לכוחות אלו, שמטרתה להרוויח זמן וכן ליצור מרחב למימוש עצמי. בשלב השלישי, שבו נשים חוות העצמה דרך הלימודים הגבוהים, מוצגות שלוש פרקטיקות לרכישת העצמה: התחברות, התמלאות ומימוש. בשלב הרביעי בתהליך, הסיפור המועדף – העצמה בהווה ובעתיד, נמצאו שני סוגים של סיפורים מועדפים – סיפור מועדף של העצמה בתחום הציבורי וסיפור מועדף של העצמה בתחום הפרטי.

עד כאן על החלק האיכותני. ניתן ללמוד ממנו על תופעת ההעצמה דרך הלימודים הגבוהים ועל התהליך והמשמעות של חוויית ההעצמה שהיא כאמור תהליך עשיר ומורכב ולכן יש לבחון אותו מזוויות רבות. במקביל למחקר שנערך בשיטה איכותנית נערך אפוא מחקר בשיטה כמותנית. המחקר שנערך בשיטה כמותנית התבסס על שאלון שמדדיו נבנו על פי נושאים מרכזיים שעלו בסיפורי החיים של סטודנטיות (גילת והרץ-לזרוביץ, 2004א, 2004ב). שאלון זה הועבר למדגם מייצג של סטודנטיות ערביות ויהודיות, חילוניות ודתיות. מהנתונים שנאספו ניתן היה לעצב מודל אמפירי שיסביר את המשתנים השונים בתהליך רכישת ההעצמה דרך הלימודים הגבוהים, את היחסים והקשרים ביניהם ואת המקורות להעצמה. נוסף על כך לימד המחקר הכמותני על דבר קיומם של הבדלים בין ארבע הקבוצות שהשתתפו במחקר זה. ממצאי המחקר בשיטה כמותנית יוצגו בפרק הבא.

## פרק 4: ממצאי המחקר בשיטה כמותנית

בפרק זה מוצגים ממצאי המחקר בשיטה כמותנית, שנערך במקביל למחקר בשיטה איכותנית ונמצא במעמד שווה לו (שילוב שיטות). המחקר הכמותני נערך למדגם מייצג ( $N=435$ ) של סטודנטיות יהודיות לא-דתיות (114), סטודנטיות יהודיות דתיות (112), סטודנטיות ערביות מוסלמיות לא-דתיות (109) וסטודנטיות ערביות מוסלמיות דתיות (100). הנתונים, שנאספו באמצעות שאלון המורכב מפריטים שעלו בסיפורי החיים של סטודנטיות וממדדים מוכרים שכללו פריטים הולמים, נותחו בשיטת מחקר כמותנית. מטרת השילוב היתה להשלים את ממצאי המחקר בשיטה איכותנית ליצירת תמונה רחבה, מקיפה ומייצגת כפי שהוסבר בפרק השני.

בפרק זה שישה סעיפים: בסעיף הראשון יוצגו בהרחבה מטרות המחקר הכמותני, מודל המחקר התאורטי והשערות המחקר שהוצגו באופן כללי בסיכום סקירת הספרות. בחמשת הסעיפים הבאים יוצגו הממצאים: בסעיף השני יוצגו ממצאי המתאמים בין משתני המחקר, בסעיף השלישי יוצגו ניתוחי רגרסיה, בסעיף הרביעי תוצג בדיקת מודל המחקר על ידי ניתוח משוואות מבניות (SEM), בסעיף החמישי יוצגו ההבדלים בין קבוצות המחקר, במשתנים השונים, כפי שנמצאו בניתוחי שונות. בסעיף השישי והאחרון יוצגו סיכום ודיון בממצאים הכמותניים.

### מטרות המחקר הכמותני, מודל המחקר התאורטי והשערות המחקר

חויית ההעצמה דרך הלימודים הגבוהים נבחנת בפרק זה על קבוצה גדולה של סטודנטיות על פי התפיסות והעמדות שהן מביעות לגבי הפוטנציאל הגלום בלימודים הגבוהים כמשאבים ולגבי התרומה הגלומה במשאבים אלה להעצמתן האישית ולהעצמתן המגדרית. למחקר הכמותני שלוש מטרות. המטרה הראשונה, ללמוד על האופן שבו קשורים ומשפיעים אלה על אלה משתני המחקר הבלתי תלויים – מחויבות לקיום מצוות הדת ומחויבות לתפקידי האישה המסורתיים, כיצד הם קשורים במשתנה תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים ומשפיעים עליו, וכיצד משתנה זה קשור במשתנים התלויים – העצמה אישית והעצמה מגדרית ומשפיע עליהם. המטרה השנייה, לבנות מודל אמפירי שיאפשר לעמוד על דפוסי הקשר בין המשתנים והמקורות השונים להעצמה דרך הלימודים הגבוהים. המטרה השלישית, ללמוד על ההבדלים בין אוכלוסיות המחקר השונות, יהודיות ערביות לא-דתיות ודתיות, במחויבות לקיום מצוות הדת, במחויבות לתפקידי האישה המסורתיים, בתפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים ובהעצמה האישית והמגדרית באופן שיאפשר להכליל את הממצאים לעבר האוכלוסייה הכוללת. בהתאם למטרות המחקר נבנה מודל תאורטי (איור 1). בריבועים שבמודל המאוויר מופיעים שמות המשתנים. החיצים הצבועים בשחור מצביעים על אפשרות לקיומם של קשרים ויחסים בין המשתנים, ומצד שמאל מצביעים חיצים דקים על אפשרות לקיומם של הבדלים בין הקבוצות במשתנים אלו.

על פי מודל המחקר התאורטי (איור 1), משתנה המחויבות לקיום מצוות הדת מבטא את המודעות לכוח ולשליטה הפועלים באמצעות הדת וזיהויים בהסדרה המגדרית במחויבות לתפקידי האישה המסורתיים. כאשר מחויבות גבוהה לתפקידים אלו היא פועל יוצא של אילוץ, דיכוי, פגיעה, שלילת זכויות והחלשה, ייתפסו הלימודים הגבוהים כמשאבים פוטנציאליים, שגישה אליהם תוכל להיות דרך להתנגדות מושכלת כמו גם דרך להתחזקות ולרכישת העצמה אישית והעצמה מגדרית. על פי המודל גם ימצאו הבדלים בין

אוכלוסיות המחקר השונות: יהודיות, ערביות לא-דתיות ודתיות, במחויבות לקיום מצוות הדת, במחויבות לתפקידי האישה המסורתיים, בתפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים בהעצמה האישית ובהעצמה המגדרית. בהתאם למודל המחקר התאורטי יוצגו השערות המחקר. סדר הצגתן תואם את סדר הצגת המשתנים באיור 1:

**השערה ראשונה:** ימצא קשר חיובי בין המחויבות לקיום מצוות הדת למחויבות לתפקידי האישה המסורתיים. ככל שהסטודנטיות ידווחו על מחויבות גבוהה יותר לקיום מצוות הדת, כך הן ידווחו על מחויבות גבוהה יותר לתפקידיהן המסורתיים כנשים. זאת, מכיוון שההסדרה המגדרית של נשים המושפעת מהדת נושאת מכלול של משמעויות ומחזקת את הדעה שהגבריות והנשיות הן לא רק עובדות ביולוגיות, חברתיות ופסיכולוגיות אלא גם תופעות טעונות משמעויות ערכיות ודתיות (מ פרידמן, 1996; Brislin, 2000; Friedman & Pine, 1991; Moore, 2000, 2004).

**השערה שנייה:** ימצא קשר חיובי בין המחויבות לתפקידי האישה המסורתיים ובין תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים. ככל שהסטודנטיות ידווחו על מחויבות גבוהה יותר לתפקידי האישה המסורתיים, כך הן ידווחו על תפיסה גבוהה יותר של הלימודים כמשאבים פוטנציאליים למילוי תפקידים מחוץ לבית ולמשפחה וליצירת סדר עדיפויות מושכל ואישי בין תפקידים שונים בחיים, כגון קריירה מקצועית, נישואין ומשפחה (סמית-רוזנברג, 1993; Mihelich & Storrs, 2003; Malhorta & Mather, 1997).

**השערה שלישית:** תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים עשויה לתווך (mediate) (Baron & Kenny, 1986) בין המשתנים הבלתי תלויים: המחויבות לקיום מצוות הדת והמחויבות לתפקידי האישה המסורתיים למשתנים התלויים העצמה אישית והעצמה מגדרית. מכיוון שנשים מוסדרות מגדרית במרחב הפרטי, שבו נעדרים משאבים המושגים בדרך כלל באמצעות ממון, רכוש או סמכות (עפרוני, 1994; Baker-Miller, 1987), יכולה תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים כמו ידע, מקצוע, מעמד ומומחיות להוות עבורן דרך להתחזקות בחייהן בכלל ולביסוס עצמן במרחב הציבורי בפרט (Aguinis & Adamd, 1998; Aguinis et al., 1996; Bui et al., 1994; Schwazwald & Koslowsky, 1999).

**השערה רביעית:** ימצא קשר חיובי בין תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים ובין העצמה אישית. ככל שהסטודנטיות ידווחו על תפיסה גבוהה יותר של הלימודים כמשאבים, כך הן ידווחו על העצמה אישית גבוהה יותר, שמשמעותה נקיטת פעולות כדי להתמודד בהצלחה עם מטלות הלימודים במטרה להשיג יותר אוטונומיה, בחירה ושליטה בחיים. ככל שפעולות אלו יוכתרו בהצלחה, כך ידווחו הסטודנטיות על הבנה עמוקה של משמעות לימודיהן באוניברסיטה כמשאבים לעצמן ולהעצמתן (Menon, 1999), על השגת שליטה גבוהה להתמודד בהצלחה עם מטלות הלימודים ועל מסוגלות גבוהה ללימודים באוניברסיטה (טויכר-סער, 2002; Ozer & Bandura, 1990; Zimmerman, 2000; Bandura, 1981, 1993, 1997).

**השערה חמישית:** ימצא קשר חיובי בין תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים ובין העצמה מגדרית. ככל שהסטודנטיות ידווחו על תפיסה גבוהה יותר של הלימודים כמשאבים, כך הן ידווחו על העצמה מגדרית גבוהה יותר. כך למשל הן ידווחו על מודעות גבוהה יותר לזכויות האשה, תמיכה בנשים אחרות ושימוש בידע הנרכש בלימודים כדי לעורר מודעות לזכויות של נשים במשפחה ומחוצה לה. תורמים לכך ההימצאות

בקמפוס האקדמי וההיחשפות לדעות ולאידאולוגיות הדוגלות בחופש מתלות והמדגישות עצמאות ובנייה של יחסים שוויוניים בין המינים (Hall, 1992; Mihelich & Storrs, 2003; Lesthaege, 1998). דרך הלימודים הן רוכשות מיומנויות למימוש תפיסות אלו בחייהן, כמו בפיתוח קריירה ובחלוקת תפקידים שוויונית בביתהן. מכאן הן מדווחות גם על העצמה מגדרית גבוהה יותר (Botkin et al., 2000).

**השערה שישית:** ימצאו הבדלים בין הסטודנטיות מארבע הקבוצות, יהודיות לא-דתיות, יהודיות דתיות, ערביות לא-דתיות וערביות דתיות, בחמשת המשתנים מחויבות לקיום מצוות הדת, מחויבות לתפקידי האישה המסורתיים, תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים, העצמה אישית והעצמה מגדרית. השערה זו מסתמכת גם על טווח ההשתנות הגדול, המורכב והרב-ממדי של מרכיבי ההסדרה המגדרית דרך הדת והלאום. כן מסתמכת ההשערה על ממצאי מחקרים שהראו כי אכן בחברות מסורתיות ודתיות תהליכי ההסדרה המגדריים באים לידי ביטוי בכל היבטי החיים בחיי היום-יום (Stamm & Ryff, 1984). בסעיף הבא יוצגו המתאמים בין משתני המחקר: מחויבות לקיום מצוות הדת, מחויבות לתפקידי האישה המסורתיים, תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים, העצמה אישית והעצמה מגדרית. בסעיף זה גם יוצגו ניתוחי הרגרסיה וכן המודל המחקרי שנבנה לפיהם ושנבדק על ידי ניתוח משוואת מבניות (SEM).

## מתאמים בין משתני המחקר

לכל משתני המחקר חושבו המתאמים (נספח 8). הטבלה הבאה מציגה נתונים אלו למשתנים שלגביהם נוסחו השערות המחקר.

טבלה 4: מתאמי פירסון ( $r$ ) בין משתני המחקר

משתני המחקר	.1	.2	.3	.4
1. מחויבות לקיום מצוות הדת				
2. מחויבות לתפקידי האישה המסורתיים	.83***			
3. תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים	.23**	.29***		
4. העצמה אישית	.17**	.20**	.53***	
5. העצמה מגדרית	.37***	.40***	.57***	.23**

\*\*\* $p < .001$     \*\* $p < .01$     \* $p < .05$

מטבלה 4 ניתן ללמוד, על התאמת המתאמים להשערות המחקר: בין משתנה המחויבות לקיום מצוות הדת למחויבות לתפקידי האישה המסורתיים נמצא מתאם חיובי עם עוצמת קשר חזקה ( $r = .83$ ). ממנו ניתן ללמוד, כי ככל שהמחויבות לקיום מצוות הדת גבוהה יותר, כך גבוהה יותר המחויבות לתפקידי האישה המסורתיים. ממצא זה עולה בקנה אחד עם השערת המחקר הראשונה. בין משתנה המחויבות לתפקידי האישה המסורתיים ובין תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים נמצא מתאם חיובי, עם עוצמת קשר בינונית ( $r = .29$ ), ממנו ניתן ללמוד כי ככל שהסטודנטיות מדווחות על מחויבות גבוהה יותר לתפקידיהן המסורתיים כנשים (זוגיות, משפחה והורות), כך הן תופסות במידה רבה

יותר את הלימודים הגבוהים כמשאבים. ממצא זה עולה בקנה אחד עם השערת המחקר השנייה. בין משתנה תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים להעצמה האישית נמצא מתאם חיובי מובהק, עם עוצמת קשר חזקה ( $r=.53$ ), ממנו ניתן ללמוד שככל שתפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים גבוהה יותר, כך מדווחות הסטודנטיות על העצמה אישית גבוהה יותר. עוד ניתן לראות מהטבלה, כי בין משתנה זה ובין המשתנה העצמה מגדרית נמצא מתאם חיובי, מובהק גם הוא, בעל עוצמת קשר חזקה ( $r=.57$ ). ניתן ללמוד מכך, שככל שתפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים גבוהה יותר, כך מדווחות הסטודנטיות על העצמה מגדרית גבוהה יותר. ממצאים אלו עולים בקנה אחד עם השערות המחקר הרביעית והחמישית. הממצאים שעולים מטבלת המתאמים מאששים את חמש השערות המחקר לגבי הימצאותם של קשרים חיוביים בין המשתנים במחקר זה. על מנת להמשיך ולבדוק את היחסים וההשפעות שבין משתנים אלו נבחנה יכולת הניבוי של משתנה המחויבות לקיום מצוות הדת את המחויבות לתפקידי האישה המסורתיים, יכולת הניבוי של שני משתנים אלו את תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים ויכולת הניבוי של משתנה תפיסת הלימודים את המשתנים העצמה אישית והעצמה מגדרית. כמו כן, נבדק אם משתנה תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים מתפקד כמשתנה מתווך.

## ניתוחי רגרסיה

בין כל משתני המחקר נעשו ניתוחי רגרסיה בשיטת Enter. המטרה הראשונה היתה לזהות אילו מן המשתנים הבלתי תלויים מנבאים את המשתנים התלויים בכל אחד מן הניתוחים, ללא קשר למידת ההסבר שלהם את המשתנה התלוי. ביצוע חישובי רגרסיה בדרך זו הכרחי לבניית מודל תהליכי הנבדק בצורה אמפירית באמצעות ניתוח משוואת מבניות SEM (structural equation modeling). בדרך זו, ניתוחי הרגרסיה משלימים את המידע המתקבל מהמודל האמפירי. המטרה השנייה היא לזהות אם משתנה תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים מתפקד כמשתנה מתווך על פי שלושה כללי התיווך (Baron & Kenny, 1986).

**על פי כלל התיווך הראשון**, על המשתנה המנבא (משתנה בלתי תלוי) להסביר באופן מובהק את השונות במשתנה העומד לבדיקה כמשתנה מתווך. כלומר, על המשתנים הבלתי תלויים מחויבות לקיום מצוות הדת ומחויבות לתפקידי האישה המסורתיים לנבא באופן מובהק את השונות במשתנה תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים.

**על פי כלל התיווך השני**, על המשתנה המנבא להסביר באופן מובהק את השונות במשתנה המנובא. כלומר, על המשתנים הבלתי תלויים מחויבות לקיום מצוות הדת ומחויבות לתפקידי האישה המסורתיים לנבא באופן מובהק את השונות במשתנים התלויים העצמה אישית והעצמה מגדרית.

**על פי כלל התיווך השלישי**, אם השפעתו של המשתנה העומד לבדיקה כמשתנה מתווך מוחזקת קבוע (controlled), אזי הקשר הישיר בין המשתנה המנבא למשתנה המנובא, יצטמצם באופן משמעותי או יתבטל. אם כל זה קורה, ניתן לומר כי הוא מתפקד כמשתנה מתווך. על פי כלל זה, אם משתנה תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים יוחזק קבוע, הקשר הישיר בין המשתנים המנבאים מחויבות לקיום מצוות הדת ומחויבות לתפקידי האישה המסורתיים ובין המשתנים המנובאים העצמה אישית והעצמה מגדרית

יצטמצם באופן משמעותי או יתבטל, אזי ניתן יהיה לומר כי משתנה תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים פועל כמשתנה מתווך.

לביסוס הקשר שבין המשתנה מחויבות לקיום מצוות הדת למשתנה מחויבות לתפקידי האישה המסורתיים נערך ניתוח רגרסיה שתוצאותיה מוצגות בטבלה 5.

**טבלה 5: תוצאות הרגרסיה ליכולת של המשתנה מחויבות לקיום מצוות הדת לנבא מחויבות לתפקידי האישה המסורתיים**

$t$	$\beta$	$F_{(1,433)}$	$R^2$	משתנים מנובאים (תלויים)	משתנים מנבאים (בלתי תלויים)
31.06***	.83***	964.95	.69	מחויבות לתפקידי האישה המסורתיים	מחויבות לקיום מצוות הדת

\*\*\* $p < .001$  \*\* $p < .01$  \* $p < .05$

מעיון בטבלה 5 ניתן לראות כי 69% מהשונויות במחויבות לתפקידי האישה המסורתיים מוסבר על ידי המחויבות לקיום מצוות הדת. כלומר, ככל שהמחויבות לקיום מצוות הדת גבוהה יותר, כך גבוהה יותר מידת המחויבות לתפקידי האישה המסורתיים.

לביסוס הקשר שבין המשתנים מחויבות לקיום מצוות הדת ומחויבות לתפקידי האישה המסורתיים ובין המשתנה תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים, ולשם בדיקה אם מתקיים כלל התיווך הראשון, נערך ניתוח רגרסיה מרובה (multiple regression). תוצאות רגרסיה זו מוצגות בטבלה 6.

**טבלה 6: תוצאות הרגרסיה לבחינת היכולת של המשתנים מחויבות לקיום מצוות הדת ומחויבות לתפקידי האישה המסורתיים לנבא את תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים**

$t$	$\beta$	$F_{(2,432)}$	$R^2$	משתנים מנובאים (תלויים)	משתנים מנבאים (בלתי תלויים)
-.13	-.01	19.19***	.06	תפיסת הלימודים הגבוהים	מחויבות לקיום מצוות הדת
3.55***	.29		.08	כמשאבים	מחויבות לתפקידי האישה המסורתיים

\*\*\* $p < .001$  \*\* $p < .01$  \* $p < .05$

מעיון בטבלה 6 עולה, כי המשתנים מחויבות לקיום מצוות הדת ומחויבות לתפקידי האישה המסורתיים מנבאים באופן נמוך אך מובהק את השונות במשתנה תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים. ממצא זה עונה על דרישות כלל התיווך הראשון (Baron & Kenny, 1986).

לביסוס הקשר שבין המשתנים מחויבות לקיום מצוות הדת ומחויבות לתפקידי האישה המסורתיים ובין העצמה אישית ומגדרית ולשם בדיקה אם מתקיים כלל התיווך השני נערך ניתוח רגרסיה מרובה. תוצאות רגרסיה זו מוצגות בטבלה 7.

**טבלה 7: תוצאות הרגרסיה לבחינת היכולת של המשתנים מחויבות לקיום מצוות הדת ומחויבות לתפקידי האישה המסורתיים לנבא העצמה אישית והעצמה מגדרית**

$t$	$\beta$	$F_{(2,432)}$	$R^2$	משתנים מנובאים (תלויים)	משתנים מנבאים (בלתי תלויים)
.15 1.51	.01 .13	4.32**	.02	העצמה אישית	מחויבות לקיום מצוות הדת מחויבות לתפקידי האישה המסורתיים
1.69 3.60***	.13 .29	41.95***	.16	העצמה מגדרית	מחויבות לקיום מצוות הדת מחויבות לתפקידי האישה המסורתיים

\*\*\* $p < .001$  \*\* $p < .01$  \* $p < .05$

מתוצאות ניתוחי הרגרסיה בטבלה 7 עולה, כי המשתנים מחויבות לקיום מצוות הדת ומחויבות לתפקידי האישה המסורתיים מנבאים באופן נמוך אך מובהק 2% מהשונות בהעצמה האישית ו-16% מהשונות בהעצמה המגדרית. ממצא זה עונה על כלל התיווך השני (Baron & Kenny, 1986).

לביסוס הקשר שבין המשתנים תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים, מחויבות לקיום מצוות הדת ומחויבות לתפקידי האישה המסורתיים ובין המשתנה העצמה אישית, וכדי לבדוק אם מתקיים כלל התיווך השלישי, נערכו ניתוחי רגרסיה היררכית (hierarchical forced step regression) בשני צעדים. המשתנה תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים, העומד לבדיקה כמשתנה מתווך, הוכנס למשוואת הרגרסיה בצעד הראשון. המשתנה מחויבות לקיום מצוות הדת והמשתנה מחויבות לתפקידי האישה המסורתיים הוכנסו שניהם למשוואת הרגרסיה בצעד השני. תוצאות רגרסיה זו מוצגות בטבלה 8.

**טבלה 8: תוצאות הרגרסיה לבחינת היכולת של המשתנים תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים, המחויבות לקיום מצוות הדת והמחויבות לתפקידי האישה המסורתיים לנבא העצמה אישית**

$t$	$\beta$	$F_{(1,433)}$	$R^2$	משתנים מנובאים (תלויים)	משתנים מנבאים (בלתי תלויים)
13.06***	.53	170.52***	.28	העצמה אישית	1. תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים (קבוע)
12.58*** .25 -.38	.54 .02 -.03	56.65***	.28	העצמה אישית	1. תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים (קבוע) 2. מחויבות לקיום מצוות הדת 2. מחויבות לתפקידי האישה המסורתיים

\*\*\* $p < .001$  \*\* $p < .01$  \* $p < .05$

מתוצאות ניתוחי הרגרסיה בטבלה 8 עולה, כי כאשר משתנה תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים מוחזק קבוע, הוא מנבא באופן גבוה ומובהק 28% מהשונות במשתנה העצמה אישית, בעוד יכולת הניבוי של מחויבות לקיום מצוות הדת ומחויבות לתפקידי האישה המסורתיים את המשתנה העצמה אישית נעלמת לחלוטין. ממצא זה עונה על הדרישה של כלל התיווך השלישי (Baron & Kenny, 1986) ומאשש את

השערת המחקר השלישית. לפיה המשתנה תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים פועל כמשתנה מתווך בין המחויבות לקיום מצוות הדת והמחויבות לתפקידי האישה המסורתיים ובין העצמה אישית. לביסוס הקשר בין המשתנה תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים, מחויבות לקיום מצוות הדת ומחויבות לתפקידי האישה המסורתיים למשתנה העצמה מגדרית ולבדיקה אם מתקיים כלל התיווך השלישי, נערכו ניתוחי רגרסיה היררכית בשני צעדים. המשתנה תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים, העומד לבדיקה כמשתנה מתווך, הוכנס למשוואת הרגרסיה בצעד הראשון. המשתנה מחויבות לקיום מצוות הדת והמשתנה מחויבות לתפקידי האישה המסורתיים הוכנסו שניהם למשוואת הרגרסיה בצעד השני. תוצאות רגרסיה זו מוצגות בטבלה 9.

**טבלה 9: תוצאות הרגרסיה לבחינת היכולת של תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים, מחויבות לקיום מצוות הדת ומחויבות לתפקידי האישה המסורתיים לנבא העצמה מגדרית**

$t$	$\beta$	$F_{(1,433)}$	$R^2$	משתנים מנובאים (תלויים)	משתנים מנבאים (בלתי תלויים)
14.55***	.57	217.72***	.33	העצמה מגדרית	1. תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים (קבוע)
12.80*** 2.07 2.00	.50 .14 .14	93.16***	.39	העצמה מגדרית	1. תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים (קבוע) 2. מחויבות לקיום מצוות הדת 2. מחויבות לתפקידי האישה המסורתיים

\*\*\* $p < .001$  \*\* $p < .01$  \* $p < .05$

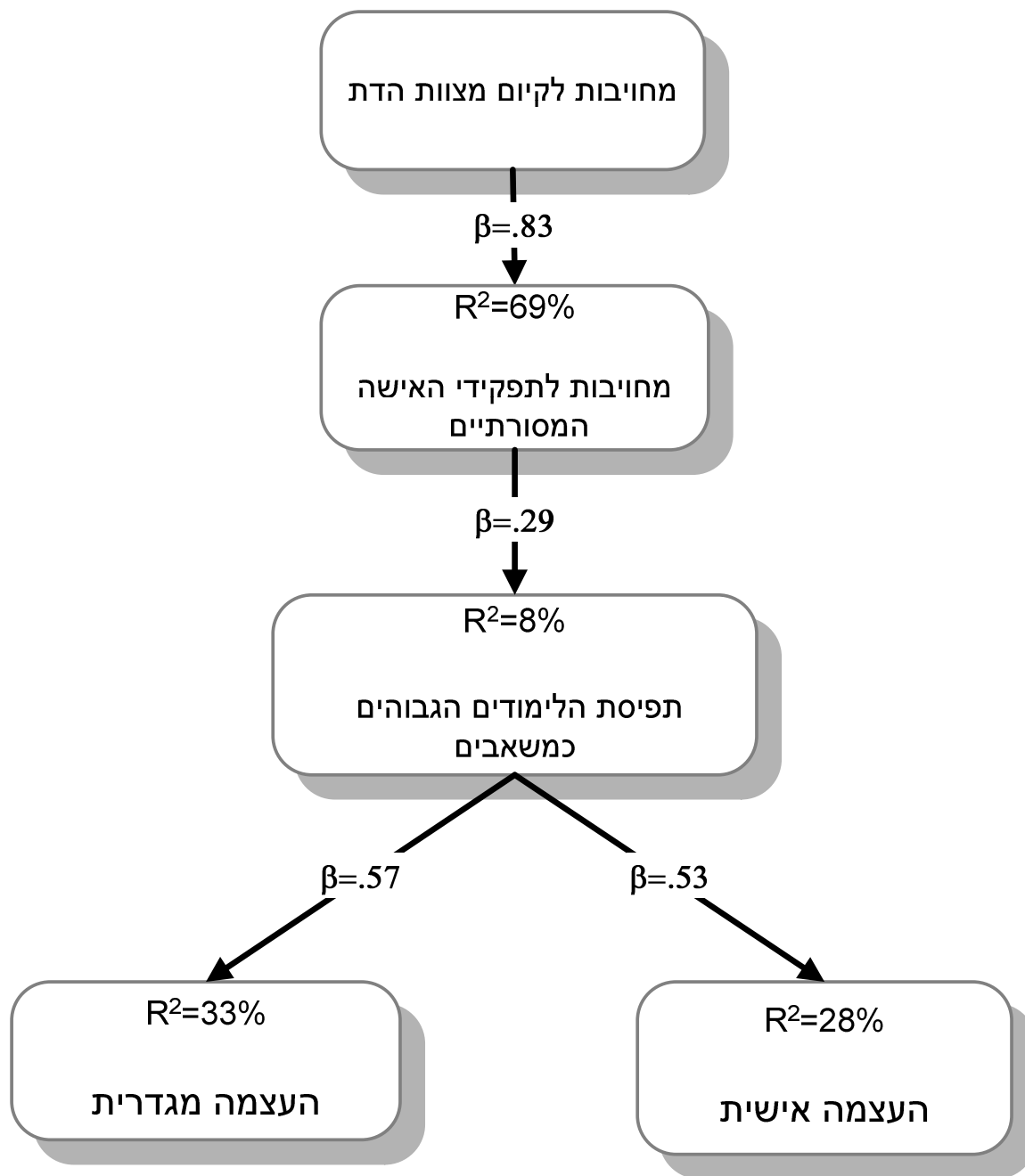
מתוצאות ניתוחי הרגרסיה בטבלה 9 עולה, כי כאשר משתנה תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים מוחזק קבוע, הוא מנבא באופן גבוה ומובהק 33% מהשונויות במשתנה העצמה מגדרית. כאשר נוספת לתרומתו של משתנה זה תרומתם של המשתנים מחויבות לקיום מצוות הדת ומחויבות לתפקידי האישה המסורתיים, מנבאים שלושתם יחד 39% מהשונויות במשתנה העצמה מגדרית. כלומר המשתנים מחויבות לקיום מצוות הדת ומחויבות לתפקידי האישה המסורתיים מוסיפים אך 6% להסבר השונויות במשתנה העצמה מגדרית.

ניתן להדגים זאת באמצעות הממצאים שהוצגו בטבלה 7. עיון בה מלמד, כי בעוד תרומתם הישירה של משתני המחויבות למצוות הדת והמחויבות לתפקידי האישה המסורתיים להסבר השונויות בהעצמה המגדרית הייתה 16%, הרי כאשר משתנה תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים הוחזק קבוע (טבלה 9), הצטמצמה תרומתם של שני משתנים אלה, והם מסבירים ביחד 6% מהשונויות בהעצמה המגדרית. פירוש הדבר, כי השפעת משתני המחויבות למצוות הדת ולתפקידי האישה המסורתיים אמנם לא נעלמה, אך מכיוון שבמחקרים במדעי החברה ריאלי יותר לשאוף לצמצום משמעותי של ההשפעה הישירה בהינתן שליטה על המשתנה הנבדק כמתווך, ניתן לטעון כי ממצא זה גם הוא עונה על דרישת כלל התיווך השלישי (Baron & Kenny, 1986) ומאשש את השערת המחקר השלישית, שלפיה תפיסת הלימודים הגבוהים



כמשאבים היא משתנה מתווך בין המחויבות לקיום מצוות הדת והמחויבות לתפקידי האישה המסורתיים ובין ההעצמה המגדרית.

על פי תוצאות ניתוחי המתאמים והרגרסיות נבנה מודל מחקרי. על החיצים השחורים מוצגים ערכי ביתא, ובריבועים מוצגים באחוזים ערכי השונות המוסברת ( $R^2$ ). איור 5, המציג את הקשרים בין משתני המחקר השונים, משחזר במידה רבה את מודל המחקר התאורטי המוצג באיור 1.



איור 5: מודל מחקרי של הקשרים בין משתני המחקר על פי תוצאות המתאמים והרגרסיות

כפי שניתן לראות מאיור 5, למחויבות לקיום מצוות הדת יש תרומה גבוהה לניבוי המחויבות לתפקידי האישה המסורתיים, ולמחויבות זו תרומה מועטה, אך מובהקת סטטיסטית לניבוי תפיסת הלימודים כמשאבים. אולם לתפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים תרומה גבוהה וחזקה לניבוי העצמה אישית והעצמה מגדרית. כמו כן, ניתן לראות כי משתנה תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים פועל כמשתנה מתווך בין המחויבויות לקיום מצוות הדת והמחויבות לתפקידי האישה המסורתיים ובין ההעצמה האישית והמגדרית (Baron & Kenny, 1986). על מנת לבדוק את תקפותו של המודל התאורטי לאחר תוצאות המתאמים וניתוחי הרגרסיה נבחן מודל המחקר באמצעות ניתוח משוואות מבניות (SEM structural equation model).

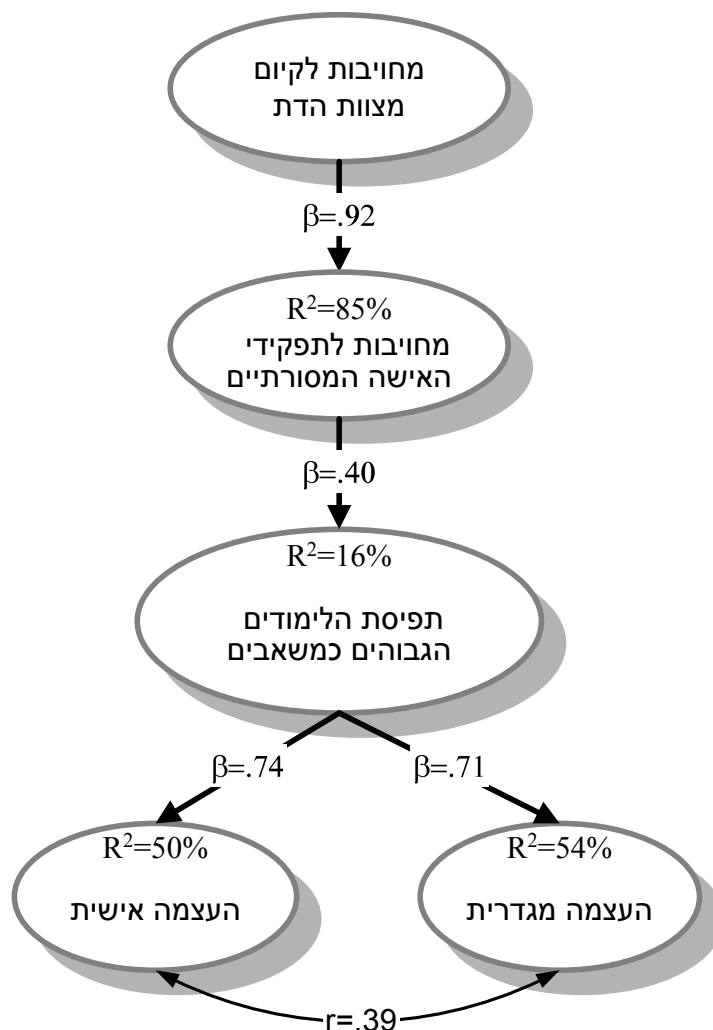
## בדיקת מודל המחקר על ידי ניתוח משוואות מבניות SEM

תקפותו של המודל התאורטי ומערכת הקשרים בין כלל משתני המחקר נבחנו באמצעות ניתוח משוואות מבניות SEM בתוכנת AMOS 5. ניתוח זה נועד לבדוק מודלים מורכבים המכילים מגוון של משתנים או מגוון קשרי תלות בין המשתנים, בהיותו ניתוח נתונים רב-משתני בסביבה גרפית שהיא הרחבה של נוהלי ניתוח של מודלים ליניאריים כלליים (general linear models) עבור משתנים מרובים. הניתוח מאפשר בחינה סימולטנית של מערך משוואות רגרסיה, ויתרונו הוא בכך שמובאת בו בחשבון גם הטעות הנמדדת, כך שמתקבלים אומדנים טובים יותר מאשר בניתוחים מתאמיים מקובלים אחרים (כמו רגרסיות). יתרון נוסף הוא באופן שבו מוצגים המשתנים ובאופן שבו נבדקים היחסים בין המשתנים במודל אחד משותף. ניתוח זה מתייחס אל המודל כאל מערכת משוואות ואומד את כל המקדמים המבניים באופן ישיר. ניתן לבחון באמצעותו אם קיימת התאמה בין המודל התאורטי והמודל האמפירי ולהעריך את מידת ההתאמה או את מידת חוסר ההתאמה של המודל (Byrne, 2001).

אבני היסוד של מודל משוואות מבניות הן משתנים משני סוגים: משתנים נצפים (manifest variables) ומשתנים חבויים (latent variables). משתנים נצפים הם משתנים שנמדדו אמפירית באמצעות כלי המחקר. צורתו הגאומטרית של משתנה נצפה במודל היא מלבן. המשתנים החבויים הם מושגים תאורטיים (constructs), המיוצגים על ידי משתנים נצפים, כך שבפועל משתנה חבוי אינו נמדד אמפירית אלא מוסק מתוך המשתנים הנצפים שלו. משתנה חבוי יוצג במודל באמצעות הצורה הגאומטרית אליפסה (Kline, 1998). בניתוח משוואות מבניות מתקבלים מדדי התאמה לגבי מידת הדיוק של המודל כשלם, על כל קשריו. מדד ההתאמה הראשון הוא מדד ה-chi square, הרגיש לגודל המדגם, ולכן הוא נחשב ליציב ומהימן רק במדגם הכולל 200-400 נבדקים. מדד אמין יותר המבוסס על ה-chi square הוא  $\chi^2/df$ , כאשר חלוקת ה-chi square בדרגות החופש מנטרלת את התלות בגודל המדגם. על פי מדד זה, ערכים מתחת ל-3 נחשבים למדד של התאמה סבירה (Byran, 2000). התאמת המודל נבחנת על פי מדדים נוספים. מדדי ההתאמה המקובלים בספרות הם: CFI (comparative fit index) RFI (relative fit index) NFI (normted fit index) GFI (goodness of fit index), המשותף להם הוא שהטווח שלהם נע בין 0 ל-1,

כאשר ערך מעל 0.9 נחשב כמדד להתאמה טובה. היתרון שלהם הוא בכך שהם רגישים פחות לגודל המדגם. נוסף על כך קיימים מדדי חוסר התאמה המביעים את המידה של חוסר התאמה בין המודל לנתונים. מדד חוסר ההתאמה המקובל הוא RMSEA (root mean square error of approximation), וערכו צריך להיות קטן מ-0.1 (Bartholomew & Knott, 1999; MacCallum, Browne & Sugawara, 1996). נהוג להציג במחקרים לפחות שלושה מדדי התאמה על מנת להוכיח את התאמתו של המודל לנתונים. מדדי הנתונים מספקים קריטריון נוסף להערכה.

על פי תוצאות ניתוח המשוואות המבניות SEM נבנה המודל המבני המוצג באיור 6. על גבי החיצים השחורים מוצגים ערכי ביתא ( $\beta$ ). באלפסות (מעל לשמות המשתנים) מוצגים באחוזים ערכי השונות המוסברת ( $R^2$ ), ועל גבי החץ המעוגל מופיע הערך של המתאם ( $r$ ). בתחתית האיור מוצגים מדדי ההתאמה של המודל המבני. איור 6, המציג את הקשרים בין משתני המחקר השונים, משחזר במידה רבה את מודל המחקר התאורטי (איור 5).



$\chi^2_{(176)}=457.22, p<.0001$ ; NFI=.92; CFI=.95; GFI=.91; RMSEA=.061

איור 6: מודל מבני (SEM) – הקשרים בין משתני המחקר

כפי שניתן לראות מאיור 6, טווח ערכי  $\chi^2/df$  של המודל הם מתחת לשלוש (2.60), קרי התאמה סבירה. מדד ההתאמה NFI הוא .92. מדד ההתאמה CFI, הוא .95. ומדד ההתאמה GFI הוא גבולי (.91). ערכים אלה מצביעים על התאמה סבירה של המודל. מדד ה-RAMSA, שערכו צריך להיות קטן מ-0.1 (Bartholomew & Knott, 1999) כפי שניתן לראות מאיור 6, ערכו הוא .061. כך שניתן לומר שגם הוא נמצא בטווח ההתאמה הסבירה.

במודל שבאיור 6 מוצגת המחויבות לקיום מצוות הדת כמנבאת את המחויבות לתפקידי האישה המסורתיים, ומחויבות זו כמנבאת את תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים, שמסבירה את ההעצמה האישית ואת ההעצמה המגדרית. על פי סדר זה נמצא קשר חיובי ישיר בין המחויבות לקיום מצוות הדת והמחויבות לתפקידי האישה המסורתיים, כאשר המחויבות לקיום מצוות הדת מסבירה 85% מהשונות במחויבות לתפקידי האישה המסורתיים. קשר דומה נמצא בין המחויבות לתפקידי האישה המסורתיים ובין תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים: מחויבות זו מסבירה 16% מהשונות בתפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים.

עוד ניתן לראות, כי נמצאו קשרים ישירים וחזקים בין תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים ובין ההעצמה האישית ובין תפיסה זו ובין ההעצמה המגדרית. כלומר, ככל שתפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים גבוהה יותר, כך גבוהות יותר מידת ההעצמה האישית ומידת ההעצמה המגדרית. תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים מסבירה 50% מהשונות בהעצמה האישית ו-54% מהשונות בהעצמה המגדרית. מאיור 6 גם ניתן לראות כי אין קשרים ישירים בין המשתנים המנבאים (מחויבות לקיום מצוות הדת ולתפקידי האישה המסורתיים) ובין המשתנים המנובאים (ההעצמה האישית וההעצמה המגדרית). ממצאים אלו הם אסמכתה נוספת לכך שמשנתה תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים מתפקד כמשנתה מתווך (Baron & Kenny, 1986).

מכלול הממצאים שהופקו באמצעות SEM מאששים את המודל התאורטי (שנבנה על פי תוצאות ניתוחי המתאמים והרגרסיות) ומצביעים על התאמה בינו ובין המודל האמפירי. כן מאשש מכלול הממצאים את חמש השערות המחקר. ההשערה הראשונה, בדבר קשר חיובי בין המחויבות לקיום מצוות הדת ובין המחויבות לתפקידי האישה המסורתיים אוששה כאשר נמצאו בין שני משתנים אלו קשר ישיר וחיובי ותרומה מובהקת סטטיסטית של המחויבות לקיום מצוות הדת לניבוי השונות במחויבות לתפקידי האישה המסורתיים. כלומר, ככל שהסטודנטיות דיווחו על מחויבות גבוהה יותר לקיום מצוות הדת, כך הן דיווחו על מחויבות גבוהה יותר לתפקידיהן המסורתיים כנשים. ההשערה השנייה, בדבר קשר חיובי בין המחויבות לתפקידי האישה המסורתיים ובין תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים אוששה כאשר בין שני משתנים אלה נמצאו קשר ישיר וחיובי ותרומה מובהקת סטטיסטית של המחויבות לתפקידי האישה המסורתיים לניבוי השונות בתפיסת הלימודים כמשאבים. כלומר, ככל שהסטודנטיות דיווחו על מחויבות גבוהה יותר לתפקידי האישה המסורתיים, כך הן דיווחו על תפיסה גבוהה יותר של הלימודים כמקור למשאבים פוטנציאליים למילוי תפקידים מחוץ לבית ולמשפחה וליצירת סדר עדיפויות מושכל ואישי בין תפקידים שונים בחיים, כגון קריירה מקצועית, נישואין ומשפחה.

ההשערה השלישית על פעולת התיווך של המשתנה תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים אוששה גם היא, כאשר נמצא במשוואות הרגרסיה כי תפיסה זו מתווכת בין המשתנים המנבאים (מחויבות לקיום מצוות הדת ולתפקידי האישה המסורתיים) ובין המשתנים המנובאים (ההעצמה האישית וההעצמה המגדרית). אסמכתה נוספת לכך שמשנתנה תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים הוא אכן משנתנה מתווך היא, שלא נמצאו קשרים ישירים במודל האמפירי בין המחויבות לקיום מצוות הדת ולתפקידי האישה המסורתיים ובין העצמה אישית והעצמה המגדרית.

ההשערה הרביעית, בדבר קשר חיובי בין תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים וההעצמה האישית, אוששה כאשר נמצא בין שני משתנים אלו קשר ישיר וחיובי ותרומה מובהקת סטטיסטית של תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים לניבוי השונות בהעצמה אישית. כלומר, ככל שהסטודנטיות דיווחו על תפיסה גבוהה יותר של הלימודים כמשאבים, כך הן דיווחו על העצמה אישית גבוהה יותר, שמשמעותה נקיטת פעולות כדי להתמודד בהצלחה עם מטלות הלימודים במטרה להשיג יותר אוטונומיה, בחירה ושליטה בחיים.

ההשערה החמישית, בדבר קשר חיובי בין תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים להעצמה מגדרית, אוששה כאשר נמצאו בין שני משתנים אלו קשר חיובי ותרומה מובהקת סטטיסטית של תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים לניבוי השונות בהעצמה מגדרית. כלומר, ככל שהסטודנטיות דיווחו על תפיסה גבוהה יותר של הלימודים כמשאבים, כך הן דיווחו על העצמה מגדרית גבוהה יותר, כגון מודעות גבוהה יותר לזכויותיהן כנשים, תמיכה בנשים אחרות ושימוש בידע הנרכש בלימודים כדי לעורר מודעות לזכויות הנשים במשפחה ומחוצה לה.

אחר שאוששו חמש השערות המחקר בדבר קשר בין המשתנים השונים ותוקף מודל אמפירי, נבחנה ההשערה השישית של המחקר – ההשערה בדבר הבדלים בין ארבע הקבוצות בכל אחד מהמשתנים הבאים: מחויבות לקיום מצוות הדת, מחויבות לתפקידי האישה המסורתיים, תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים, העצמה אישית והעצמה מגדרית.

## ניתוחי שונות – הבדלים בין קבוצות המחקר

כדי לבדוק את ההבדלים בין הרמות השונות של משתנה תפיסת הדתיות – לא-דתיה או דתייה – ושל משתנה השייכות ללאום – יהודייה או ערבייה ובין המשתנים התלויים, נערכו ניתוחי שונות דו-כיווניים (two way ANOVA). ניתוחים אלה נערכו בנפרד עבור שני המשתנים מחויבות לקיום מצוות הדת ומחויבות לתפקידי האישה המסורתיים. כמו כן נערכו ניתוחים נפרדים לתפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים כסולם כולל (ממוצע כל הפריטים) וגם לכל אחד מהמדדים שנמצאו בניתוח גורמים (נספח 5): מדד משאבים מקצועיים, מדד משאבי מימוש עצמי, מדד משאבים חברתיים, מדד משאבים שיוכיים ומדד משאבים קהילתיים. באופן דומה נערכו ניתוחי שונות בנפרד להעצמה אישית כסולם כולל (ממוצע כל הפריטים) ובנפרד לכל אחד מהמדדים שנמצאו בניתוח גורמים (נספח 5): מדד משמעות הלימודים, מדד השגת שליטה במטלות הלימודים ומדד תפיסת היכולת ללימודים באוניברסיטה. כמו כן נבדקו ההבדלים בהעצמה מגדרית. בסדרת ניתוחים זו נבדקו האפקטים הראשיים (main effects), של הדת והלאום, ונבדקה גם האינטראקציה ביניהם. גודל האפקט נבחן באמצעות המדד  $\eta^2$  (אטה בריבוע). להלן יפורטו הממצאים עבור כל אחד מהמשתנים שנבחנו.

### ניתוחי שונות – מחויבות לקיום מצוות הדת

המחויבות לקיום מצוות הדת משמעה כיצד הסטודנטיות מארבעת הקבוצות מחויבות לקיום מצוות דתן (יהדות ואסלאם), בחיי היום-יום. לדוגמה, המידה שבה הן פונות לאנשי דת להתייעצות ועד כמה הן בקיאות בתכנים של דתן. בטבלה 10 מוצגים ממוצעים, סטיות תקן ותוצאות ניתוחי השונות בין ארבע קבוצות המחקר במשתנה זה.

טבלה 10: מחויבות לקיום מצוות הדת – ממוצעים, סטיות תקן, אפקט הלאום, אפקט הדת ואפקט

#### האינטראקציה

אפקט הדת				אפקט הלאום				
$\eta^2$	$F_{(1,431)}$	דתיות N=212	לא דתיות N=223	$\eta^2$	$F_{(1,431)}$	ערביות N=209	יהודיות N=226	
.17	209.75***	3.77	2.79	.41	510.43***	4.06	2.53	ממוצע
		0.86	1.26			0.69	1.08	ס.ט

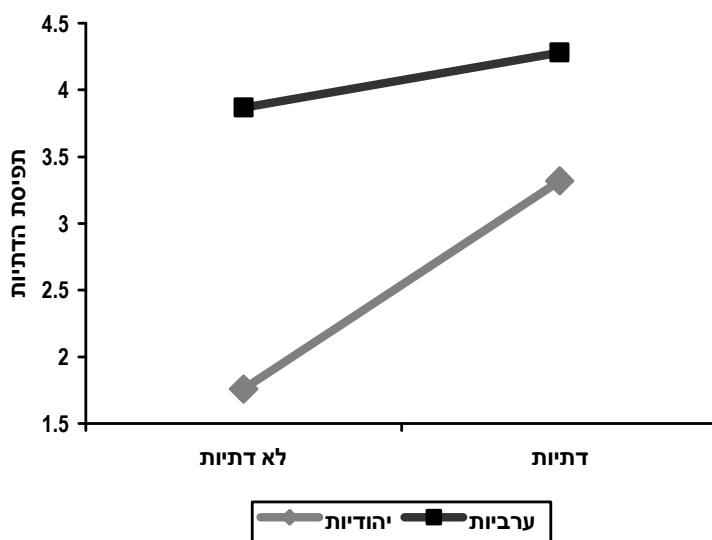
#### אפקט האינטראקציה

$\eta^2$	$F_{(1,431)}$	ערביות דתיות	ערביות לא דתיות	יהודיות דתיות	יהודיות לא דתיות	
.06	83.56***	4.28	3.87	3.32	1.76	ממוצע
		0.51	0.78	0.87	0.60	ס.ט

טווח הסולם: 1-בכלל לא; 5-במידה רבה מאוד

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$  \*\*\* $p < .001$

מטבלה זו ניתן לראות כי נמצאו הבדלים מובהקים בין יהודיות לערביות ובין לא-דתיות ודתיות במידת המחויבות לקיום מצוות הדת: הערביות גבוהות מהיהודיות, והדתיות גבוהות מהלא-דתיות במשתנה זה. בנוסף, נמצאה אינטראקציה מובהקת ( $F_{(1,341)}=83.56, p<.001, \eta^2=.06$ ) בין לאום ודת לגבי המחויבות לקיום מצוות הדת. אינטראקציה זו מוצגת באיור 7.



**איור 7: אינטראקציה בין לאום ודת לגבי המחויבות לקיום מצוות הדת**

מאיור 7 ניתן לראות, כי האינטראקציה בין דת ולאום לגבי המחויבות לקיום מצוות הדת מתבטאת בפער בין הסטודנטיות היהודיות לערביות. פער זה קטן יותר בקרב הדתיות מאשר בקרב הלא-דתיות. הסטודנטיות הערביות הדתיות הן הגבוהות ביותר במחויבות לקיום מצוות הדת (ממוצע 4.28, סטית תקן 0.51) אחריהן הערביות הלא-דתיות (ממוצע 3.87, סטית תקן 0.78), היהודיות הדתיות (ממוצע 3.32, סטית תקן 0.87), והסטודנטיות היהודיות הלא-דתיות (ממוצע 1.76, סטית תקן 0.60), הנמוכות באופן בולט במחויבותן לקיום מצוות הדת.

### **ניתוחי שונות – מחויבות לתפקידי האישה המסורתיים**

המחויבות לתפקידי האישה המסורתיים מבטאת את המידה שבה תופסות הסטודנטיות את תפקידן המגדרי (אשה, רעיה, אם), בחיי היום יום. לדוגמה, מידת המחויבות שלהן למשפחה או לקריירה שלהן, הזיקה בין מילוי תפקידיהן הנשיים ובין מצוות הדת ועוד. מחויבות גבוהה (במידה רבה או רבה מאוד), מבטאת שמרנות ומסורתיות, ומחויבות נמוכה (בכלל לא או במידה מועטה) מבטאת ליברליות. בטבלה 11 מוצגים ממוצעים, סטיות תקן ותוצאות ניתוחי השונות בין ארבע קבוצות המחקר במחויבות לתפקידי האישה המסורתיים.

טבלה 11: מחויבות לתפקידי האישה המסורתיים – ממוצעים, סטיות תקן, אפקט הלאום, אפקט הדת ואפקט האינטראקציה

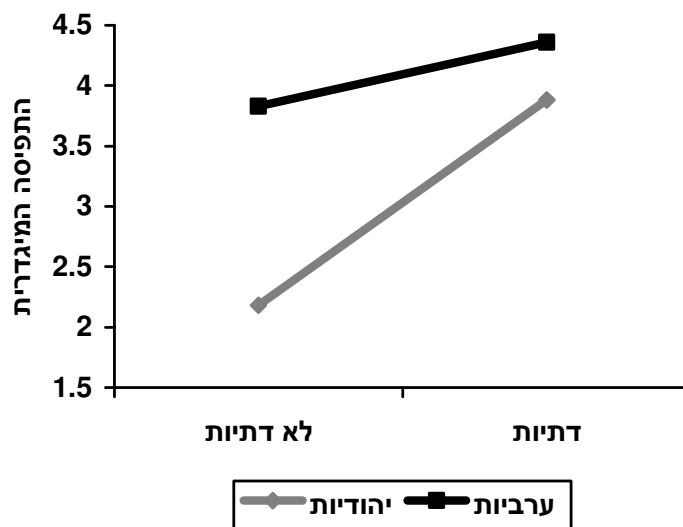
אפקט הדת				אפקט הלאום				
$\eta^2$	$F_{(1,431)}$	דתיות N=212	לא דתיות N=223	$\eta^2$	$F_{(1,431)}$	ערביות N=209	יהודיות N=226	
.26	257.25***	4.10	2.99	.23	243.99***	4.09	3.02	ממוצע
		0.76	1.10			0.73	1.13	ס.ט

אפקט האינטראקציה						
$\eta^2$	$F_{(1,431)}$	ערביות דתיות	ערביות לא דתיות	יהודיות דתיות	יהודיות לא דתיות	
.08	80.35***	4.36	3.83	3.88	2.18	ממוצע
		0.53	0.80	0.85	0.64	ס.ט

טווח הסולם: 1-בכלל לא; 5-במידה רבה מאוד

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$  \*\*\* $p < .001$

מטבלה זו ניתן לראות כי נמצאו הבדלים מובהקים בין יהודיות לערביות ובין לא-דתיות לדתיות במחויבות לתפקידי האישה המסורתיים. הסטודנטיות הערביות והסטודנטיות הדתיות גבוהות ושמרניות מהסטודנטיות היהודיות והלא-דתיות במחויבותן לתפקידי האישה המסורתיים. בנוסף, נמצאה אינטראקציה מובהקת ( $F_{(1,341)}=80.35, p < .001, \eta^2=.08$ ) בין לאום לדת ביחס למחויבות לתפקידי האישה המסורתיים. אינטראקציה זו מוצגת באיור 8.



איור 8: אינטראקציה בין דת ולאום לגבי המחויבות לתפקידי האישה המסורתיים



מאיר 8 ניתן לראות, כי האינטראקציה, בין דת ללאום ביחס למחויבות לתפקידי האישה המסורתיים באה לידי ביטוי בפער קטן בין הסטודנטיות הערביות ליהודיות הדתיות במידת המחויבות לתפקידי האישה המסורתיים, ובפער גדול במחויבות זו בין הסטודנטיות היהודיות לערביות הלא-דתיות. הסטודנטיות הערביות הדתיות הן הגבוהות ביותר במחויבות לתפקידי האישה המסורתיים (ממוצע 4.36, סטית תקן 0.53), בתוך הסטודנטיות היהודיות הדתיות (ממוצע 3.88, סטית תקן 0.85) והסטודנטיות הערביות הלא-דתיות (ממוצע 3.83, סטית תקן 0.80). הסטודנטיות היהודיות הלא-דתיות (ממוצע 2.18, סטית תקן 0.64). נמוכות משאר הקבוצות במחויבותן לתפקידי האישה המסורתיים.

לסיכום, הממצאים שעולים מניתוחי השונות תואמים את השערת המחקר השישית, שלפיה ימצאו הבדלים בין יהודיות וערביות ובין לא-דתיות ודתיות במחויבות לקיום מצוות הדת ובמחויבות לתפקידי האישה המסורתיים. הבדלים נוספים ייבחנו בין קבוצות הסטודנטיות באשר לתפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים.

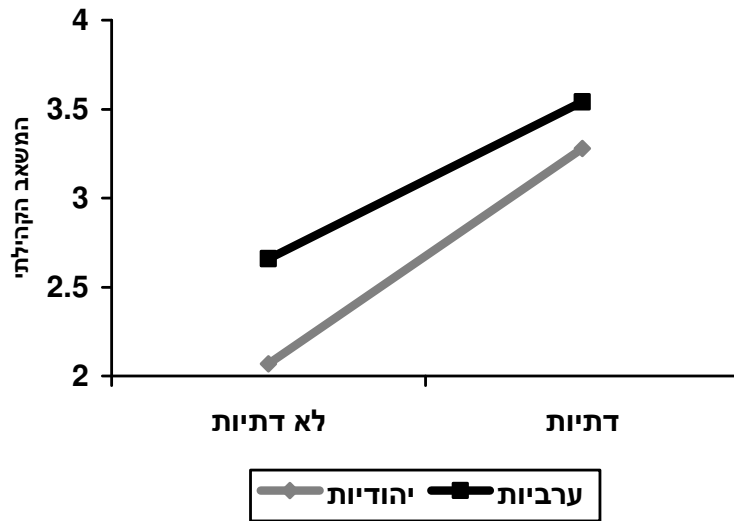
### ניתוחי שונות – תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים

תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים מוצגת כמדד כולל, שהוא ממוצע כל המשאבים (ממוצע של 25 פריטים). אחר שבניתוח גורמים (נספח 5) נמצאו חמישה גורמים המייצגים חמישה סוגים של משאבים, נערכו ניתוחי שונות בנפרד לכל אחד מהם: המשאב המקצועי, משאבי מימוש עצמי, המשאב החברתי, השייכי והקהילתי. באופן כללי ניתן לציין, כי בעוד שלא נמצאו הבדלים מובהקים בין יהודיות לערביות בתפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים על פני הסולם הכולל ובחמשה סוגי המשאבים (למעט המשאב למימוש עצמי והמשאב הקהילתי), הרי בין לא-דתיות לדתיות נמצאו הבדלים מובהקים גם בסולם הכולל של המשאבים וגם לגבי כל אחד מחמשה סוגי המשאבים (נספח 9). ואילו בתפיסת הלימודים הגבוהים כמשאב קהילתי נמצאה אינטראקציה מובהקת בין לאום לדת ( $\eta^2 = .01$ ,  $F_{(1,341)} = 5.71$ ,  $p < .05$ ), המוצגת בטבלה 12 ובאיר 9.

טבלה 12: תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאב קהילתי – ממוצעים, סטיות תקן ואפקט האינטראקציה

אפקט האינטראקציה						
$\eta^2$	$F_{(1,431)}$	ערביות דתיות	ערביות לא דתיות	יהודיות דתיות	יהודיות לא דתיות	
.01	5.71*	3.54	2.66	3.28	2.07	ממוצע
		0.73	1.03	0.83	0.91	ס.ת

טווח הסולם: 1-בכלל לא; 5-במידה רבה מאוד \*\*\* $p < .001$  \*\* $p < .01$  \* $p < .05$



**איור 9: אינטראקציה בין לאום ודת לגבי תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאב קהילתי**

מטבלה 12 ומאיור 9 ניתן לראות, כי האינטראקציה בין דת ללאום בתפיסת הלימודים כמשאב קהילתי מתבטאת בפער קטן בין הסטודנטיות היהודיות לערביות, ובפער גדול יחסית בין הדתיות ללא-דתיות. הערביות הדתיות גבוהות בתפיסת הלימודים הגבוהים כמשאב קהילתי (ממוצע 3.54, סטית תקן, 0.73), בתוך נמצאות הסטודנטיות היהודיות הדתיות (ממוצע 3.28, סטית תקן, 0.83), והערביות הלא-דתיות (ממוצע 2.66, סטית תקן, 1.03), ולבסוף הסטודנטיות היהודיות הלא-דתיות (ממוצע 2.07, סטית תקן, 0.91) – הנמוכות ביותר בתפיסת הלימודים כמשאב קהילתי.

ניתן לסכם ולומר, כי הממצאים לגבי תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים תואמים חלקית את השערת המחקר השישית. השערה זו אוששה חלקית לגבי ההבדלים בין סטודנטיות יהודיות לסטודנטיות ערביות בתפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים. באשר להבדלים בין הסטודנטיות הלא-דתיות לדתיות, השערה זו אוששה במלואה. במטרה לקבל תמונה מלאה ורחבה על משמעות ההבדלים בתפיסת הלימודים כמשאבים, בהמשך נבדק איזה מחמשת המשאבים נתפס כמרכיב משמעותי יותר בקרב הקבוצות השונות.

## ניתוחי שונות – דירוגי תפיסת הלימודים הגבוהים כחמשה סוגים של משאבים

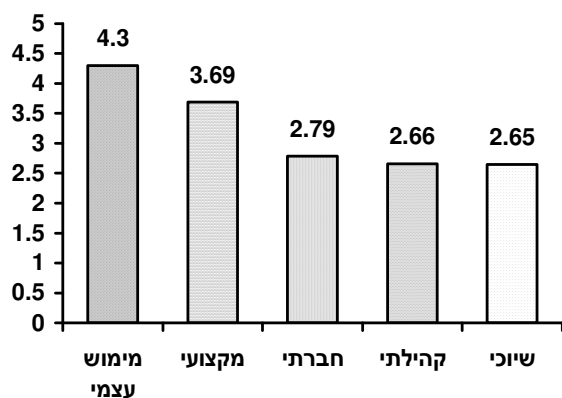
במטרה לבדוק את ההבדלים במידת החשיבות המיוחסת לתפיסת הלימודים כחמישה סוגי משאבים נעשה ניתוח שונות תלת גורמי מעורב (mixed model) לאום x דת x סוג המשאב, שבו הגורם סוג המשאב הוא תוך-נבדקי (כלומר, ההבדלים בין ממוצעי המשאבים השונים נבדקים בתוך הקבוצות). בניתוח זה נמצאה אינטראקציה משולשת מובהקת ( $F_{(4,1620)}=2.69, p<0.03, \eta^2=.01$ ) והאינטראקציות הזוגיות בין לאום לסוג המשאב ( $F_{(4,1620)}=12.87, p<.001, \eta^2=.03$ ) ובין דת לסוג המשאב ( $F_{(4,1620)}=51.23; p<.001, \eta^2=.11$ ) נמצאו מובהקות. על מנת ללמוד על מקור ההבדלים נערכו ניתוחי post hoc מסוג Scheffe בכל אחת מארבע קבוצות המחקר. בטבלה 13 מוצגים ממוצעי הדירוגים בתפיסת הלימודים בכל אחד מהמשאבים וכן מוצגת מובהקות ההבדלים כפי שנמצאה במבחני ה-Scheffe. באיור 10 מוצגת האינטראקציה המשולשת.

### טבלה 13: דירוגי תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים – ניתוחי Post Hoc מסוג Scheffe, ממוצעים

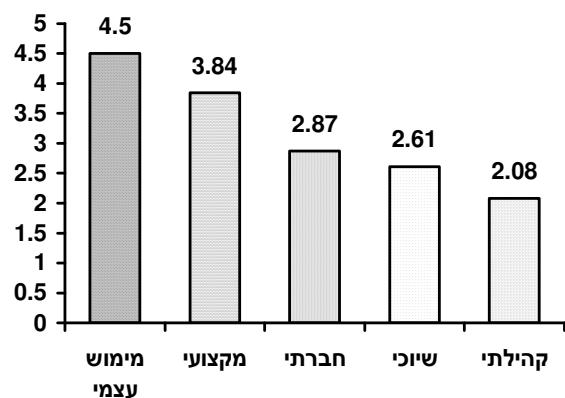
#### וסטיות תקן

ערביות דתיות N=100		ערביות לא דתיות N=109		יהודיות דתיות N=112		יהודיות לא דתיות N=114		
ממוצע	ס.ת.	ממוצע	ס.ת.	ממוצע	ס.ת.	ממוצע	ס.ת.	
4.53A	0.47	4.30A	0.70	4.59A	0.47	4.50A	0.66	משאב למימוש עצמי
3.92B	0.69	3.69B	0.76	4.01B	0.60	3.83B	0.80	משאב מקצועי
3.46C	0.86	2.79C	1.10	3.52BC	0.88	2.86C	0.93	משאב חברתי
3.80CB	0.65	2.68C	0.99	3.75DC	0.76	2.61C	0.91	משאב שיוכי
3.54C	0.73	2.66C	1.03	3.28D	0.83	2.07D	0.91	משאב קהילתי

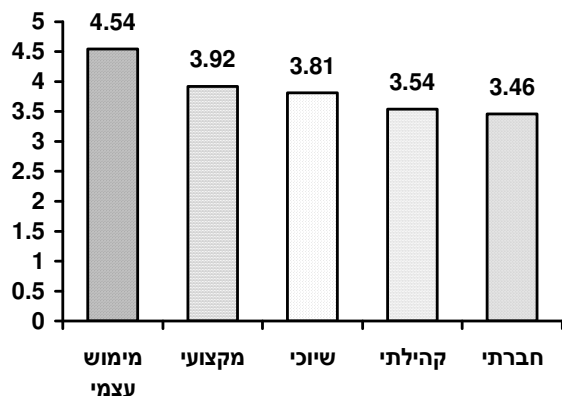
האותיות הלטיניות מייצגות הבדלים מובהקים ( $p>.0001$ ) בין סוגי המשאבים השונים בתוך קבוצות המחקר כפי שנמצא בניתוח ה-Scheffe. כאשר שניים או יותר משני משאבים בתוך קבוצה קיבלו אותיות שונות, סימן שקיים ביניהם הבדל מובהק ברמה של ( $p>.0001$ ).



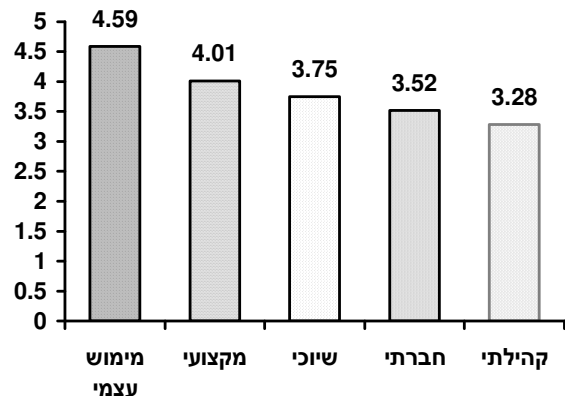
**ערביות לא-דתיות**



**יהודיות לא-דתיות**



**ערביות דתיות**



**יהודיות דתיות**

**איור 10: אינטראקציה בין סוג המשאב, לאום ודת**

מטבלה 13 ומאיור 10 ניתן לראות כי בקרב כל ארבע הקבוצות דורגה תפיסת הלימודים כמשאב למימוש עצמי ראשונה, ושנייה דורגה תפיסת הלימודים כמשאב מקצועי. כמו כן, בקרב כל ארבע הקבוצות נמצאו הבדלים מובהקים בין שני משאבים אלו. גם בין הדירוג של שני משאבים בינם לבין עצמם וגם בינם לבין דירוגי המשאבים החברתיים, השייכיים והקהילתיים נמצאו הבדלים מובהקים, כשכל קבוצה מאופיינת בהם בדירוג משל עצמה. בקבוצת הסטודנטיות היהודיות הלא-דתיות דורגו המשאב החברתי והמשאב השייכי שניהם במקום השלישי, ללא הבדלים מובהקים ביניהם, והמשאב הקהילתי דורג במקום החמישי, עם הבדלים מובהקים בין הדירוג שלו ובין זה של המשאבים האחרים. לשלושת משאבים אלו מעניקות הסטודנטיות מקבוצה זו חשיבות בינונית-נמוכה. בקרב הסטודנטיות היהודיות הדתיות, תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאב מקצועי דורגה שנייה ללא הבדל מובהק בין משאב זה והמשאב החברתי והשייכי שדורגו במקום השלישי, והמשאב הקהילתי דורג רביעי. למרות הדירוג מעניקות הסטודנטיות מקבוצה זו מידה רבה של חשיבות לכל חמשת המשאבים.

בקרב הסטודנטיות הערביות הלא-דתיות דורג המשאב החברתי במקום השלישי, המשאב הקהילתי במקום הרביעי והמשאב השיוכי במקום החמישי והאחרון, ללא הבדלים מובהקים בדירוג. לשלושת משאבים אלה מעניקות הסטודנטיות מקבוצה זו חשיבות בינונית. בקרב הערביות הדתיות, תפיסת הלימודים כמשאב מקצועי דורגה שנייה ללא הבדל מובהק בינו למשאב השיוכי, שדורג גם הוא שני, ואילו המשאב הקהילתי והמשאב החברתי דורגו במקום השלישי ללא הבדלים מובהקים בדירוג. למרות הדירוג מעניקות הסטודנטיות מקבוצה זו מידה רבה של חשיבות לכל חמשת המשאבים.

לסיכום ניתן לומר, כי כל הסטודנטיות דירגו את המשאב למימוש עצמי במקום הראשון בהבדל מובהק מדירוג המשאב המקצועי, שדורג במקום השני. לגבי שלושת המשאבים הנוותרים – החברתי, השיוכי והקהילתי, כפי שניתן לראות מאיור 10, מידת החשיבות הניתנת להם בקבוצות השונות נמוכה ביותר בקרב היהודיות הלא-דתיות, נמוכה בקרב הערביות הלא-דתיות, גבוהה בקרב היהודיות הדתיות וגבוהה במידה הרבה ביותר בקרב הערביות הדתיות.

### ניתוחי שונות – העצמה אישית

העצמה אישית מוצגת כמדד כולל, שהוא ממוצע של כל הפריטים (15 פריטים) וגם כשלושה מדדים שנמצאו בניתוח גורמים (נספח 5). שלושת המדדים כוללים שני גורמים שהופיעו יחד: גורם המשמעות המוקנית על ידי הסטודנטיות ללימודיהן באוניברסיטה (להלן: מדד המשמעות) וגורם השגת השליטה במטלות הלימודים (להלן: מדד שליטה). גורם נוסף, שהופיע בנפרד מגורם המשמעות וגורם השליטה, מבטא את תפיסת היכולת של הסטודנטיות ללימודים באוניברסיטה (להלן: מדד מסוגלות). בניתוח שונות דו-גורמי נבחנה אפוא ההשפעה של לאום ודת לגבי העצמה אישית כסולם כולל (ממוצע 15 פריטים) ולגבי כל אחד משלושה המדדים: משמעות, שליטה ומסוגלות.

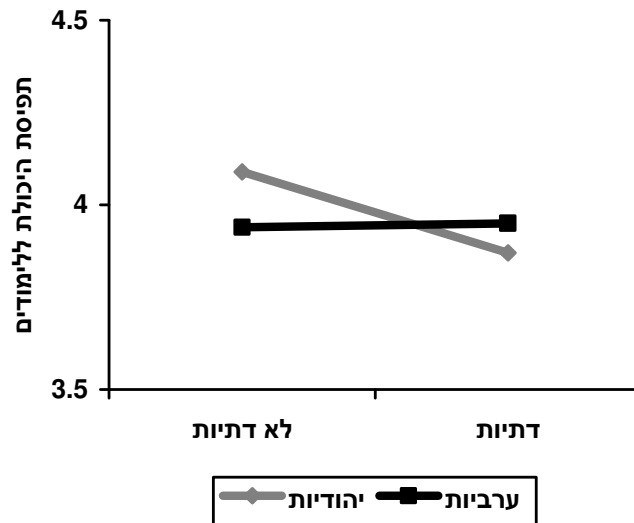
מהממצאים עולה, כי בעוד שלא נמצאו הבדלים מובהקים בין יהודיות לערביות על פני המדד הכולל של העצמה אישית וגם לא בשלושת המדדים משמעות, שליטה ומסוגלות, הרי בין לא-דתיות לדתיות נמצאו הבדלים מובהקים גם במדד הכולל של העצמה אישית וגם בכל אחד המדדים (נספח 10). במדד מסוגלות נמצאה אינטראקציה מובהקת בין הדת ללאום ( $F_{(1,341)}=4.45, p<.05, \eta^2=.01$ ), המוצגת בטבלה 14 ובאיור 11.

טבלה 14: מסוגלות – ממוצעים, סטיות תקן ואפקט האינטראקציה

אפקט האינטראקציה						
$\eta^2$	$F_{(1,431)}$	ערביות דתיות	ערביות לא דתיות	יהודיות דתיות	יהודיות לא דתיות	
.01	4.45*	3.95	3.94	3.87	4.09	ממוצע
		0.54	0.52	0.59	0.53	ס.ת

טווח הסולם: 1-בכלל לא; 5-במידה רבה מאוד

\* $p<.05$  \*\* $p<.01$  \*\*\* $p<.001$



**איור 11: אינטראקציה בין לאום לדת לגבי מסוגלות**

כפי שעולה מטבלה 14 ומאיור 11, בדיווח על מסוגלות של הסטודנטיות הלא-דתיות (יהודיות לערביות) נמצא פער גדול יותר מאשר הפער הקטן יחסית שנמצא בין הסטודנטיות הדתיות (היהודיות והערביות). היהודיות הלא-דתיות תופסות עצמן כבעלות המסוגלות הגבוהה ביותר ללימודים גבוהים (ממוצע 4.09, סטית תקן 0.53) מבין הקבוצות. בתווך נמצאות הערביות הדתיות (ממוצע 3.95, סטית תקן 0.54), אחריהן הערביות הלא-דתיות (ממוצע 3.94, סטית תקן 0.52) ובסוף היהודיות הדתיות (ממוצע 3.87, סטית תקן 0.59). עם זאת, גודל האפקט הוא כה קטן, שלא ניתן ללמוד ממנו על הבדלים משמעותיים בין ארבע הקבוצות, ואולי דווקא הדמיון בדיווח על המסוגלות ללימודים הוא משמעותי יותר. לסיכום ניתן לומר, כי למרות שנמצאה אינטראקציה מובהקת, גודל האפקט שלה נמוך ולכן ההבדלים אינם משמעותיים. אבל המגמה שעולה מאינטראקציה זו מעוררת שאלות: בעוד אצל היהודיות, הסטודנטיות שאינן דתיות גבוהות מהדתיות בתפיסת המסוגלות ללימודים גבוהים, אצל הערביות המגמה הפוכה: דווקא הדתיות גבוהות מהלא-דתיות בתפיסת המסוגלות שלהן ללימודים גבוהים. משמעותה של מגמה זו תיבחן בדיון בסעיף האחרון של פרק זה.

### **ניתוחי שונות – העצמה מגדרית**

מדד ההעצמה המגדרית נועד לבחון את אופן פעולתן של הסטודנטיות להעצמת עצמן כמגדר, כנשים, דרך הלימודים באוניברסיטה. הוא שואל אם במהלך הלימודים הן מבהירות לעצמן את הערכים שלהן כנשים ואם ההימצאות בקמפוס האקדמי ובשיעורים תורמים להעצמתן המגדרית. בטבלה 15 מוצגים הממוצעים, סטיות התקן, אפקט הדת ואפקט הלאום על ההעצמה המגדרית.

**טבלה 15: העצמה מגדרית – ממוצעים, סטיות תקן, אפקט הדת ואפקט הלאום**

אפקט הדת				אפקט הלאום				
$\eta^2$	$F_{(1,431)}$	דתיות N=212	לא דתיות N=223	$\eta^2$	$F_{(1,431)}$	ערביות N=209	יהודיות N=226	
.28	171.71***	3.50	2.43	.03	12.92***	3.09	2.81	ממוצע
		0.78	0.93			1.01	0.98	ס.ט

טווח הסולם: 1- בכלל לא; 5- במידה רבה מאוד

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$  \*\*\* $p < .001$

מן הטבלה ניתן לראות, כי נמצאו הבדלים מובהקים בין סטודנטיות יהודיות לערביות בהעצמה המגדרית. הערביות מדווחות על העצמה מגדרית בינונית, שלא כמו היהודיות, המדווחות על העצמה מגדרית נמוכה. גם בין הלא-דתיות לדתיות נמצאו הבדלים מובהקים במשתנה זה – הסטודנטיות הדתיות מדווחות על העצמה מגדרית גבוהה מזו של הלא-דתיות המדווחות על העצמה מגדרית נמוכה. לסיכום, ניתן לראות שהשערת המחקר השישית, לגבי ההבדלים בין ארבע הקבוצות במידת ההעצמה האישית אוששו בחלקן, שכן רק בין הסטודנטיות הלא-דתיות לדתיות נמצאו הבדלים מובהקים. השערת המחקר השישית, לגבי ההבדלים בדיווח על ההעצמה המגדרית, אוששו במלואן, שכן גם בין היהודיות והערביות וגם בין הלא-דתיות והדתיות נמצאו הבדלים מובהקים במשתנה זה. בסעיף המסכם פרק זה – סיכום הממצאים והדיון, תורחב ותועשר הפרשנות לכל הממצאים שהוצגו בעזרת ממצאי מחקרים בכלל וממצאי המחקר שנערך בשיטה איכותנית בפרט.

### **דיון בממצאי המחקר הכמותני**

ממצאי המחקר הכמותני התקבלו מהניתוחים הסטטיסטיים, שנעשו בארבעה שלבים: בשלב הראשון נבחנו המתאמים בין משתני המחקר במטרה לבדוק אם יש קשר ביניהם ומהם הכיוונים ועוצמות הקשר. בשלב השני בוצעו ניתוחי רגרסיה על מנת ללמוד מהי התרומה היחסית של כל אחד מהמשתנים הבלתי תלויים למשתנים התלויים ולבדוק אם משתנה תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים פועל כמשתנה מתווך. מטרה נוספת של ניתוחים אלה היתה לזהות אילו מבין החזאים תורמים להסבר השונות במשתנים התלויים ברמה סטטיסטית מובהקת, כדי להציע מודל תאורטי לתיקוף. בשלב השלישי, על בסיס הממצאים של שני השלבים הקודמים, נבדקה תקפותו של המודל התאורטי, באמצעות משוואות מבניות (SEM). בשלב הרביעי והאחרון נבדקו ההבדלים בין הנשים מארבע קבוצות המחקר: יהודיות, ערביות, לא-דתיות ודתיות.

הדיון בממצאים ייערך לאור הספרות הרלוונטית ובשילוב ממצאי המחקר בשיטה איכותנית. בסעיף הראשון יוצג דיון בממצאי המודל האמפירי, מהמחויבות לקיום מצוות הדת ועד להעצמה אישית והעצמה מגדרית. בסעיף השני יוצג דיון בממצאים של ניתוחי השונות לבחינת ההבדלים בין ארבע הקבוצות במשתני המחקר השונים המחויבות לקיום מצוות הדת, המחויבות לתפקידי האשה המסורתיים, במשתנה תפיסת הלימודים הגבוהים כחמישה סוגים של משאבים. בהעצמה אישית ובכל אחד מהמדדים שנמצאו בניתוח גורמים: משמעות, שליטה ומסוגלות, ובהעצמה מגדרית.

## **המודל האמפירי: מהמחויבות לקיום מצוות הדת ועד להעצמה אישית והעצמה**

### **מגדרית**

דרכן של נשים לרכוש העצמה במהלך הלימודים הגבוהים הוצגה במחקר בשיטה האיכותנית כתהליך ובו ארבעה שלבים, המתחיל בגילוי מודעות לכוח ולדיכוי וזיהוי הכוחות המדכאים ובאופן ספציפי בגילוי השפעת הדת על ההסדרה המגדרית. בשלב השני מופיעה ההתנגדות של נשים לכוחות אלו באמצעות הפנייה ללימודים גבוהים. בשלב השלישי עולות הפרקטיקות לרכישת העצמה דרך הלימודים הגבוהים: התחברות, התמלאות ומימוש עצמי. בשלב הרביעי בתהליך, הסיפור המועדף – העצמה בהווה ובעתיד. לתהליך זה נמצאו תימוכין בהגדרות התאורטיות שניתנו להעצמה על ידי מספר חוקרים (Hall, 1992, 1996; Freire, 1970, 1985; Rappaport, 1981, 1987).

במקביל למחקר בשיטה האיכותנית נערך מחקר בשיטה כמותנית. מטרתו היתה להציג תמונה רחבה ומייצגת לגבי תהליך ההעצמה שנמצא במחקר בשיטה האיכותנית ולאפשר בניית מודל אמפירי לבדיקת דפוסי הקשר בין המשתנים והמקורות השונים להעצמה דרך הלימודים הגבוהים. כדי לתקף את המודל האמפירי נבחנו שני משתנים בלתי תלויים – המחויבות לקיום מצוות הדת והמחויבות לתפקידי האשה המסורתיים; משתנה מתווך – תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים; ושני משתנים תלויים – העצמה אישית והעצמה מגדרית. דפוסי הקשר בין משתנים אלו נבדקו באמצעות מתאמים, ניתוחי רגרסיות וניתוח משוואות מבניות.

ניתוחי המודל המבני מאששים אמפירית את חמש ההשערות הראשונות ומצביעים על תרומה חיובית של המחויבות לקיום מצוות הדת לניבוי השונות במחויבות לתפקידי האשה המסורתיים; על תרומה חיובית של המחויבות לתפקידי האשה המסורתיים לניבוי השונות בתפיסת הלימודים כמשאבים; על תרומה חיובית של תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים לניבוי השונות בהעצמה האישית ועל תרומה חיובית של תפיסה זו לניבוי השונות בהעצמה המגדרית. הדיון בממצאי המודל המבני יופיעו בסדר שהוצג כאן. הדיון בהשערות המחקר השישית בדבר הבדלים בין ארבע הקבוצות יוצג בסעיף נפרד.

### **הקשר בין המחויבות לקיום מצוות הדת והמחויבות לתפקידי האשה המסורתיים**

קשר זה, מצביע על תרומה חיובית משמעותית גבוהה מאוד של המחויבות לקיום מצוות הדת למחויבות לתפקידי האשה המסורתיים. על פי ממצאים אלו, ככל שהמחויבות לקיום מצוות הדת גבוהה כך גבוהה המחויבות לתפקידי האשה המסורתיים. תמיכה לכך ניתן למצוא במחקרים שבהם נמצא כי הדת ומוסדותיה בישראל משפיעים על הסדרתן המגדרית של נשים בתפקידיהן המסורתיים במישרין, באמצעות השתתפות בטקסי נישואין וגירושין, ובעקיפין, באמצעות שיפוט וחקיקה (ברקוביץ, 1999; פרס וכץ, 1980, 1991). סביר אפוא להניח, שמחויבות גבוהה לקיום מצוות הדת תשפיע על מחויבות גבוהה לתפקידי האשה המסורתיים ותבוא לידי ביטוי הלכה למעשה במילוי תפקידים אלו, שכן תפקידים אלה – נישואין, לידה והקמת משפחה – מובנים הלכתית ביהדות ובשריעה המוסלמית ועל כן ניתן להתייחס אליהם כאל קיום מצווה דתית לכל דבר (פוגל-ביז'אווי, 1999; Moore, 2000; Brislin, 2000).



חיזוק נוסף לכך ניתן למצוא בדברי המרואיינות, בייחוד הדתיות (יהודיות וערביות), המתארות איך הן תופסות מחויבות זו. אצל היהודיות הדתיות בא לידי ביטוי הקשר החזק במשפט: "להקים משפחה זו אחת המצוות להמשיך את הקיום של עם ישראל". אצל הערביות הדתיות הוא בא לידי ביטוי בתיאור: "התפקיד שלי זה להיות מוסלמית טובה, להתפלל ולצום ברמדאן, האשה אם היא צמה את החודש שלה ומתפללת חמש תפילות ביום ומגינה על הכבוד שלה ומצייתת לבעל שלה היא נכנסת לגן עדן". הסברים אלו מובילים לקשר הבא שנמצא, בין המחויבות לתפקידי האשה המסורתיים ותפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים.

### **הקשר בין המחויבות לתפקידי האשה המסורתיים ותפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים**

קשר זה, מצביע על תרומה חיובית ומובהקת של המחויבות לתפקידי האשה המסורתיים לניבוי השונות בתפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים. על פי ממצאים אלו, ככל שהמחויבות לתפקידי האשה המסורתיים גבוהה, כך גבוהה גם תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים. מחויבות גבוהה לתפקידי האשה המסורתיים משמעותה הימצאות במרחב הפרטי, בבית, שבו נעדרים משאבים המושגים בדרך כלל באמצעות ממון, רכוש או סמכות. הפנייה ללימודים גבוהים משמעותה גישה למרחב הציבורי, לאוניברסיטה, כמסגרת המאחדת בתוכה את התפקידים המסורתיים של רכישת משאבי ידע ומיומנויות חדשות (הוועדה הבינלאומית לחינוך, 2001). בשל כך, הפנייה ללימודים באוניברסיטה היא בשביל נשים הזדמנות לגיטימית להגיע למשאבים וברכישתם לפעול לצמצום המחויבות לתפקידי האשה המסורתיים, להגדיל את המחויבות לעצמן ולהשיג שליטה בחייהן ובתפקידיהן (Hall, 1992).

לממצא זה תימוכין בגישה שרכישת משאבים כמו מקצוע, התורם להעלאת הסטטוס הכלכלי והחברתי של האשה ומשפחתה, ידע ומיומנויות הנרכשים באמצעות ההשכלה הגבוהה, מקנים לנשים לגיטימציה חברתית (בייחוד בחברות מסורתיות ודתיות) לצאת למרחב הציבורי ולהשתמש במשאבי הידע שרכשו בלימודיהן למען פרנסת המשפחה (Hall, 1992; Malhorta & Mather, 1997; Mihelich & Storrs, 2003). חיזוק נוסף לממצא זה מספקים דברי המרואיינות המסבירות כיצד הפנייה ללימודים הגבוהים היא התנגדות (סמויה וגלויה) להסדרתן המגדרית בתפקידים המסורתיים.

בעוד הכוונה והמטרה בהסדרה המגדרית היא פיקוח ושליטה על ההתנהגות ועל מרחב הפעולה האסור או המותר לנשים, הפנייה ללימודים היא התנגדות לכך. באמצעותה משיגות הנשים משאבי ידע שמסייעים להן לפתח שיקול דעת וחופש ביטוי בכל הנוגע למחויבות לתפקידיהן המסורתיים כגון, השגת שליטה על עיתוי הנישואין, גיל הנישואין, בחירה מושכלת בבן הזוג ושליטה על גיל הלידה (Beets, 1999; Kohler et al., 2002; Gustafsson, 2001). כך גם המרואיינות מסבירות מדוע הן תופסות את הלימודים כמשאבים וכיצד הן מבססות באמצעותם את ההתנגדות ובה בעת, בהשיגן משאבי ידע, הן מתחזקות. הסבר זה מוביל להבדלים שנמצאו בתפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים להעצמה אישית ובינו ובין העצמה מגדרית. אלה יוצגו כל אחד בנפרד.

## **הקשר בין תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים והעצמה אישית**

קשר זה, מצביע על תרומה חיובית גבוהה של תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים לניבוי השונות בהעצמה אישית. על פי ממצאים אלה, ככל שתפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים גבוהה יותר כך גבוהה יותר ההעצמה האישית. תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים משמעותה מימוש הפוטנציאל הגלום בלימודים, למשל מימוש היכולות האישיות (משאב למימוש עצמי), פיתוח קריירה מקצועית ועצמאות כלכלית (משאב מקצועי), יצירת קשרים חברתיים וחברויות (משאב חברתי), העשרת התפקיד המסורתי בידע חדש לשיפור איכות החיים בתפקיד זה (משאב שיוכי) ויכולת לקידום קהילת המוצא שלהן מבחינה ציבורית ו/או פוליטית. רכישת העצמה אישית משמעותה שימוש בפוטנציאל הגלום במשאבים השונים להעלאת המסוגלות האישית לביצוע המטלות הנדרשות באוניברסיטה, כגון, כתיבה, קריאה וחשיבה ביקורתית; להעלאת היכולת להשיג שליטה במיומנויות, כגון תקשורת, כושר ביטוי והשפעה; ולהעלאת היכולת ליזום פעולות למען עצמן ולמען הכלל.

ממצא זה עולה בקנה אחד עם מחקרים המצביעים על הנטייה של נשים להשיג משאבים באמצעות בסיסי כוח "רכים", בייחוד כוח המידע (informational power), שפירושו רכישת ידע על מנת לבסס מעמד ומומחיות (Aguinis & Adamd, 1998; Aguinis et al., 1996; Schwazwald & Koslowsky, 1999). אישוש לממצא זה נמצא בדברי המרואיינות המתארות כיצד במהלך לימודיהן הן רוכשות משאבים שונים והופכות אותם למיומנויות ("הלימודים הם משהו ממשי, אתה לומד חומר, הוא נכנס לך לראש, הוא מפתח לך את הראש, הוא נותן לך כלים!"), לאחר מכן לכוח ("ואני דוחפת את עצמי לתוך עומקם של דברים ומשם אני מושכת לעצמי את הכוח לענות את התשובה הנכונה או את התגובה הנכונה בנסיבות העניין"), ולבסוף לפעולות למען עצמן ("זה השפיע ברמה שרציתי לעשות לעצמי, לבנות כלי, להתחיל את החיים שלי בצורה כמו שאני רואה לנכון וזה ככה מהרגע שהתחלתי ללמוד אני לא גרה בבית, אני עסוקה בלימודים ובעבודה ואני לא תלויה בשום צורה"). הקשר בין תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים להעצמה מגדרית הוא דוגמה נוספת לכך.

## **הקשר בין תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים והעצמה מגדרית**

קשר זה, מצביע על תרומה חיובית גבוהה של תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים לניבוי השונות בהעצמה מגדרית. על פי ממצאים אלו, ככל שתפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים גבוהה יותר כך גבוהה ההעצמה המגדרית. המשמעות של תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים הוסברה בסעיף הקודם. ואילו העצמה מגדרית משמעותה שימוש בפוטנציאל הגלום בתפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים כדרך וכגישה לידע, לכלים וכוחות לפעול למען נשים, וכדרך להבהיר את המטרות והערכים האישיים של המשתתפות כנשים. לממצא זה תימוכין במחקרים המתארים את הלימודים הגבוהים במובן של היחשפות לדעות רבות ומגוונות, לידע רחב ושונה ולאידאולוגיות הדוגלות בחופש מתלות והמדגישות עצמאות ובנייה של יחסים שוויוניים בין המינים (Hall, 1992; Lesthaege, 1998; Mihelich & Storrs, 2003).

ממצא זה מקבל חיזוק נוסף בדברי המרואיינות המתארות כיצד במהלך הלימודים הן רוכשות משאבים שונים והופכות אותם ליכולות, למיומנויות ולפעולות להעצמתן המגדרית. ראשית הן מתארות כיצד נפקחות עיניהן: "אני זוכרת שלמדתי קורס על זהות נשית. הבחורות שהעבירו לנו את הסדנה ממש פתחו לי

את העיניים, גרמו לי לראות דברים שבעבר קיבלתי אותם כמובנים מאליהם". בעקבות ה"התפקחות" הן מתארות כיצד מתפתחת המודעות שלהן: "אני חושבת שהלימודים מאוד משפיעים, מפתחים את המודעות לזכויות שיש לי לערך שלי כאישה"; כיצד מתורגמת המודעות למטרות וליעדים: "עכשיו אחרי שעברתי את כל התהליך הזה בלימודים אני מרגישה שיש לי יכולת לבחור בצורה טובה יותר בן זוג"; "לא הייתי מסכימה בכלל להתחתן עם מישהו שלא היה רוצה שאני אעבוד, או שאני אמשיך ללמוד" או "ייתכן שזה גם יגביר את סיכויי למצוא את שאהבה נפשי, שהרי רוב הבחורים הטובים מעוניינים באקדמאית. ברובד עמוק יותר, אני מקווה שהלימודים יאפשרו לי להיות אמא יותר טובה, שמודעת יותר לעצמה ומתוך כך מסוגלת להיות פנויה וקשובה יותר לצורכי ילדיה".

לבסוף מתורגמת מודעות זו לפעולות ומעשים הממחישים העצמה מגדרית הלכה למעשה: "כאשה אני מרגישה שיש לי יותר נוכחות, יותר כוח, יותר סיכויים להצלחה, אני יותר מועצמת! ממש זאת המילה, אני יותר מועצמת היום". או: "אני חושבת שמאוד משפיע להיות סטודנטית. זה מאוד משפיע, מפתח את המודעות לזכויות שיש לי לערך שלי כאישה... אני חושבת כשאני נחשבת לאדם משכיל זה נותן לי ערך בהיותי אדם, ועוד ערך לשכונה פה, ועוד ערך לחברה שלנו – ערבים. מחזק לי את הערך העצמי ונותן לי ערך יותר גדול כאישה". "אני בטוחה שאני אמצא את הבנאדם, אני לא לוקחת בן אדם סתם, אני אקח בנאדם שיאהב אותי כפי שאני, שיאהב אותי לכל מה שאני מגדירה, זה כל האישיות שלי זה כולל בטח את העובדה שאני אהיה רופאה".

לסיכום ניתן לומר, כי לתפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים נמצאה חשיבות מיוחדת במחקר זה. בתפקודו כמתווך הוא מהווה חוליה מקשרת בין המחויבות לתפקידי האשה המסורתיים לבין ההעצמה האישית וההעצמה המגדרית. במילים אחרות, תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים היא פועל יוצא של ההתנגדות להסדרה המגדרית של נשים בתפקידיהן המסורתיים, אשר העצמה היא אחד מביטוייה, בהיותה הכוח המקיים את ההתנגדות, קובע את עוצמתה ומנהל אותה (Minson, 1986), לכן תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים בה בעת היא דרך לרכישת העצמה אישית והעצמה המגדרית. כל אחד מהמשתנים אשר נבחנו במודל האמפירי, נבדקו גם בהקשר של לאום לדת. בהמשך ידונו ההבדלים שנמצאו בהשפעת ההקשר: בין יהודיות וערביות ובין לא דתיות ודתיות, במחויבות לקיום מצוות הדת, במחויבות לתפקידי האשה המסורתיים, בתפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים, בהעצמה אישית ובהעצמה מגדרית.

## **הבדלים בין ארבע קבוצות המחקר**

השערת המחקר השישית היא על ההבדלים בין ארבע הקבוצות במחקר זה – יהודיות וערביות, לא-דתיות ודתיות – שנבדקו אחרי שנערך ניתוח גורמים לשאלון המחקר (נספח 5) ומשחושבו הממוצעים וסטיות התקן לכל אחד מהגורמים שנמצאו (להלן: מדדים). בהשערת המחקר השישית נבדקו ההבדלים בחמשת המדדים המרכזיים של המחקר ובנוסף לכך נבדקו ההבדלים במדדים שעלו בניתוח הגורמים. בתחילה נבדקו ההבדלים במדד המחויבות לקיום מצוות הדת ואחר כך במדד המחויבות לתפקידי האשה המסורתיים. ההבדלים בתפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים נבדקו בנפרד לגבי כל אחד מחמשת סוגי המשאבים – משאב מקצועי, משאב למימוש עצמי, משאב חברתי, משאב שיוכי ומשאב קהילתי (נספח 9). ההבדלים בהעצמה אישית נבדקו לגבי מדד משמעות הלימודים באוניברסיטה, מדד השגת שליטה במטלות

הלימודים ומדד המסוגלות ללימודים באוניברסיטה (נספח 10). כמו כן נבדקו ההבדלים בין הקבוצות במדד העצמה מגדרית. השערת המחקר השישית אוששה בהתייחס לכל אחד ממדדים אלו: במחויבות לקיום מצוות הדת ובמחויבות לתפקידי האשה המסורתיים נמצא אישוש מלא להבדלים בין ארבע הקבוצות. בתפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים (בכל אחד מחמשת סוגי המשאבים) ובהעצמה אישית (בכל אחד מהמדדים משמעות, שליטה ומסוגלות) נמצא אישוש חלקי, מכיוון שנמצאו הבדלים מובהקים רק בין לא-דתיות ודתיות. בהעצמה מגדרית נמצא אישוש מלא, לאחר שנמצאו הבדלים מובהקים גם בין יהודיות וערביות וגם בין לא-דתיות ודתיות. הדיון בהבדלים שנמצאו במדדים אלו בין ארבע הקבוצות יופיעו על פי סדר הצגתם כאן.

### **הבדלים במחויבות לקיום מצוות הדת**

מדד המחויבות לקיום מצוות הדת מבוסס על מדד מוכר (בן מאיר וקדם, 1979; בר-לב וקדם, 1984; בר-לב, 2004) שהותאם על ידי פלאח (2001) למציאות של סטודנטים יהודים, ערבים דתיים וחילוניים, כדי לבדוק את מידת הדתיות שלהם מעבר לדת מסוימת ובהשוואה בין-דתית. המחויבות לקיום מצוות הדת תוארה במחקר זה על פי החשיבות שמקנות המשתתפות לדת בחייהן, המידה שבה הן בקיאות במצוות דתן, עד כמה הן מחויבות לקיום מצוותיה, אם הן מתייעצות עם אנשי דת ומהי החשיבות שהן מקנות להתייעצות זו.

מהממצאים עולים הבדלים מובהקים בין יהודיות וערביות עם גודל אפקט חזק ומשמעותי, ובין לא-דתיות ודתיות עם גודל אפקט בינוני. הדבר אפשר להכליל ממצאים אלו לעבר האוכלוסייה הכוללת ולהסיק על הימצאותם של הבדלים בין קבוצות אלו במציאות. מהאינטראקציה שנמצאה בין דת ללאום על המחויבויות לקיום מצוות הדת ניתן ללמוד כי מקור ההבדלים הוא בקבוצות הסטודנטיות הדתיות – יהודיות וערביות מוסלמיות ובקבוצת הסטודנטיות הערביות המוסלמיות לא-דתיות, בעוד מחויבות גבוהה לקיום מצוות הדת בקרב שתי הקבוצות הדתיות מובנת מכך שהן הגדירו עצמן דתיות בשאלון המחקר. נשאלת השאלה מדוע מחויבות זו נמצאה גבוהה גם בקרב הסטודנטיות המוסלמיות שהגדירו עצמן בשאלון המחקר לא-דתיות.

ניתן להסביר זאת גם בהתפלגות אוכלוסיית המחקר לפי לאום, דת והגדרת הדתיות (טבלה 1), שלפיה רוב הסטודנטיות המוסלמיות מגדירות עצמן במחקר זה כמסורתיות (למעט 7 מתוך 109 שהגדירו עצמן כחילוניות). יש לכך תימוכין גם בדיווחים על השפעתה של הדת המוסלמית בשימור וקיבוע המסורתיות בחברה הערבית המוסלמית (אבו-בקר, 2002; באדר-עראף, 1995; Badran, 2002), הניכרת בעלייה המתונה במשקלה היחסי של האוכלוסייה הדתית המוסלמית שהתרחשה עד שנות השבעים בישראל (חידר, 2005) ובעיקר במגמה של החזרה לדת כאחת התופעות המאפיינות את הערבים המוסלמים בישראל מאז שנות השבעים (אבו-ריא, 2005; עלי, 2004).

על רקע הסברים אלו ניתן להבין את דבריהן של המרואיינות הערביות המוסלמיות לא-דתיות (שמונה מרואיינות). אף שכולן העידו על עצמן שאינן דתיות, רק שתיים מהן הצהירו שהן חילוניות, אך ציינו שלמרות התנגדותן לדת מופעלים עליהן לחצים כבדים מבני משפחתן לפעול על פי כללי המסורת

המוסלמית. שתי מרואיינות מתוך שש שתיארו את עצמן כמסורתיות וסיפרו על לחצים כבדים שמפעילים עליהן בני משפחתן לחזור לדת.

לסיכום, ניתן לראות את השפעתה של הדת בחיי המשתתפות הדתיות-יהודיות וערביות אך גם את השפעתה על חיי המשתתפות הערביות הלא-דתיות, שכנראה באה לידי ביטוי בעיקר ביחסי הגומלין של משתתפות אלו עם בני משפחתן המפעילים עליהן לחץ לשמור על המסורת או לחזור לדת. כיצד משפיעה הדת על המחויבות לתפקידי האשה המסורתיים, וההבדלים שנמצאו במחויבות זו – בסעיף הבא.

### **הבדלים במחויבות לתפקידי האשה המסורתיים**

מדד המחויבות לתפקידי האשה המסורתיים מבוסס על מדדים מוכרים (סלימאן, 1998; Seginer et al., 1992; Hardie & McMurray, 1990). המחויבות לתפקידי האשה המסורתיים תוארה במחקר זה במשמעות הדתית, כגון המשמעות שהדת מקנה ליחסים בין נשים לגברים ולמימוש העצמי של נשים, ובמשמעות סטראוטיפית, כגון התפיסה שעל נשים להעניק עדיפות לתפקידיהן המסורתיים כאמהות וכרעיות או להיות מחויבות בראש ובראשונה למשפחה ורק אחר כך לקריירה.

מהממצאים עולים הבדלים מובהקים בין יהודיות לערביות, ובין לא-דתיות לדתיות בשני המקרים עם גודל אפקט חזק ומשמעותי, המאפשר להכליל ממצא זה לעבר האוכלוסייה הכוללת ולהסיק על הימצאותם של הבדלים בין קבוצות אלו במציאות. מהאינטראקציה שנמצאה בין דת ללאום על המחויבות לתפקידי האשה המסורתיים, ניתן ללמוד כי מקור ההבדלים הוא בקרב הסטודנטיות הערביות המוסלמיות לא-דתיות ודתיות הנותנות חשיבות גבוהה למחויבות לתפקידי האשה המסורתיים, לעומת הסטודנטיות היהודיות לא-דתיות ודתיות הנותנות חשיבות בינונית ונמוכה למחויבות זו. ממצא זה עולה בקנה אחד עם מחקרים שנמצאה בהם מחויבות גבוהה לתפקידי האשה המסורתיים בקרב הערביות בישראל, הבאה לידי ביטוי בשיעורי נישואין ופריון גבוהים ובשיעורי גירושין נמוכים (חידר, 2005; קוליק וריאן, 2005), המאפיינים גם את היהודיות הדתיות בישראל (סיון וקפלן, 2003; פוגל-ביז'אווי, 1999).

להסברים אלו ניתן להוסיף את דבריהן של המרואיינות. הפער הגדול שנמצא בקרב הסטודנטיות הלא-דתיות-יהודיות ומוסלמיות מוסבר בראיונות באפשרויות השונות להפעיל שיקול דעת לגבי המחויבות לתפקידי האשה המסורתיים בשני הלאומים. בעוד הסטודנטיות היהודיות לא-דתיות ביחסי הגומלין שלהן עם משפחותיהן חופשיות לחלוטין להפעיל שיקול דעת לגבי מחויבות זו, הרי הסטודנטיות הערביות הלא-דתיות, גם אם הן פועלות מתוך שיקול דעת כזה, הדבר מנוגד למה שמצופה מהן במשפחותיהן. תאוריהן בדבר ניסיון לדחות את גיל הנישואין ליצור קשרי חברות לפני הנישואין ללא ידיעת בני משפחתן או להתלבש כרצונן, אף על פי שהם מעידים לכאורה על מחויבות נמוכה לתפקידי האישה המסורתיים ביחסי הגומלין עם המשפחה ועם החברה (כפר או עיר), מלמדים למעשה כי מחויבות כזאת נכפית עליהן. אמנם, למרות שהן חופשיות בדעותיהן, בסופו של דבר הן מדווחות כי הן מחויבות במידה רבה לתפקידי האשה המסורתיים.

הפער הגדול יחסית שנמצא בקרב הסטודנטיות הדתיות – יהודיות ומוסלמיות, כנראה נובע מהמשמעות השונה שהן מייחסות למחויבות הזאת בשני הלאומים. בעוד המרואיינות הערביות תופסות אותה כחלק מחיזוק מעמדן כנשים בחברה הערבית המסורתית ("כשאני אומרת שאני דתייה אני מרגישה

שאני מיוחדת וההרגשה הזו נותנת לי המון כוח. למשל, איך צריך להתייחס אלי כאשה ואיך אני יכולה להיות מלכה! באמת!!), תופסות אותה הסטודנטיות היהודיות הדתיות כ"החלשה" של מעמדן כנשים בחברה היהודית הדתית ומייחסות זאת לשיקולים אינטרסנטיים שנועדו לשמר את הכוח הגברי הפטריארכאלי ("אני מאוד מאמינה כמו שאמרתי קודם בה", אבל לא מאמינה בכל מיני כללים מסוימים, אני חושבת, שחלק מהם נוצרו על ידי גברים שרצו לשמר את הכוח שלהם על הנשים ואני קצת סקפטית"). לסיכום, ניתן לראות שכל הסטודנטיות הערביות והסטודנטיות היהודיות הדתיות מקנות חשיבות גבוהה למחויבות לתפקידי האשה המסורתיים, בניגוד לסטודנטיות היהודיות הלא-דתיות המקנות לה חשיבות נמוכה. הדיון בהמשך יעסוק בתפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים.

### **הבדלים בתפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים**

מדד תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים מבוסס בחלקו על פריטים מ"שאלון המניעים ללימודים" (Bogler & Somech, 2002) וברובו על פריטים שחוברו במיוחד למחקר הנוכחי (גילת והרץ-לזרוביץ, 2004א). בניתוח גורמים שבוצע (נספח 5) נמצא שבתפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים מזהות משתתפות המחקר חמישה סוגים של משאבים: משאבים מקצועיים, משאבי מימוש עצמי, משאבים חברתיים, משאבים שיוכיים ומשאבים קהילתיים. בחינת ההבדלים בין ארבע הקבוצות בתפיסתן את הלימודים כמשאבים ממחישה זאת: כאשר המילה דירוג מתארת את המשאבים השונים על פי סדר העדיפויות שניתן להם בכל אחת מהקבוצות ועל פי מידת החשיבות, ממוצע נמוך משמעו חשיבות נמוכה, ממוצע בינוני מבטא חשיבות בינונית וכן הלאה.

בבדיקת ההבדלים בין ארבע הקבוצות במחקר עולה מהממצאים כי תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים למימוש עצמי מדורגת ראשונה ותפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים מקצועיים מדורגת שנייה עם הבדלים מובהקים בדירוג שני משאבים אלו בקרב כל ארבע הקבוצות. בעוד במחקרים שנעשו על חשיבות לפנייה ללימודים גבוהים נמצא המניע המקצועי כראשון, המניע למימוש עצמי שני (שנקרא גם המניע ההשכלתי), והמניע החברתי שלישי (ר שפירא ועציוני-הלוי, 1973; Bogler & Somech, 2002). כל אחד מהמשאבים השונים יוצג בנפרד על פי הסדר שדורגו במחקר זה, והדיון יערך בהתייחס למוצעים השונים שניתנו להם בקרב ארבע הקבוצות.

**תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאב למימוש עצמי** מוצגת במחקר זה כמשאב שרכישתו מאפשרת לנשים להגיע למימוש היכולות ולהתפתחות אישית. תפיסה זו, מוזכרת במחקרים שנעשו בארץ, כסיבה או כמניע שני לפנייה ללימודים באוניברסיטה (ר שפירא ועציוני-הלוי, 1973; Bogler & Somech, 2002). במחקר שנערך בסין, תפיסה זו מוזכרת כסיבה חמישית לפנייה ללימודים (Ping, Hong, Yu & Weihua, 2005). בתפיסת הלימודים הגבוהים כמשאב למימוש עצמי נמצאו במחקר זה הבדלים מובהקים בין סטודנטיות יהודיות וערביות והבדלים מובהקים בין סטודנטיות דתיות ולא-דתיות. אצל כל משתתפות המחקר מארבע הקבוצות, ממוצע תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאב למימוש עצמי הוא גבוה וכולן מדרגות משאב זה ראשון בחשיבותו.

לממוצע הגבוה בכל ארבע הקבוצות של תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאב למימוש עצמי ניתן למצוא תימוכין בראיונות, הן בשימוש החוזר ונשנה במושג "מימוש עצמי" הן בפרשנויות שניתנו לו. הראשונה היא אתגר ופיתוח כישורים אינטלקטואליים: "התחלתי ללמוד באוניברסיטה כי הבנתי שאני מחפשת אתגר אינטלקטואלי, מימוש עצמי ומימוש כישורים מעבר ללימוד תחביבים". מימוש עצמי פורש גם כפיתוח קריירה: "היום, אם את רוצה להשתלב באיזשהו מקום ולהביא את עצמך לביטוי ולמימוש עצמי, זה רק באמצעות לימודים שיש לך את התעודה ואת נכנסת לתחום מסוים ושם את יכולה לממש את עצמך". יש מרואיינות שמשמעות המימוש העצמי עבורן היא ביטוי האותנטיות והייחודיות שלהן: "לאחר שבפסיכולוגיה הייתה לי התנסות... אני מרגישה היום שאני יותר אותנטית. אני יכולה להגיד ויכולה לעשות יותר את מה שאני חושבת". משמעות זו בוטאה גם במובן של תוצאות ויישום: "ככה לראות את עצמי – לומדת, מפיקה תועלת ממה שאני לומדת, שאני משתמשת במה שאני לומדת על האנשים מסביבי או על עצמי. ככה אני רואה מימוש עצמי". וגם במשמעות של היכרות עם עצמי: "הלימודים זה מימוש עצמי, כי הם מאוד השפיעו עלי אישית. במשך הלימודים, בסדנאות, יצא לי להכיר את עצמי. מי אני? פתאום בן-אדם שהוא בולט בכיתה גדולה. פתאום אני בן-אדם שמצביעים עליו כחזק, כאמפתי, כמבין, שכיף להיות בחברתו".

לסיכום, ניתן לראות כי בקרב כל ארבע קבוצות המחקר תפיסת הלימודים כמשאב למימוש עצמי היא מרכזית ביותר. תפיסה זו אף נתמכת בדברי המרואיינות, המעניקות לה משמעות ועומק ועולה בקנה אחד עם דירוגה ראשונה במחקר זה ועם מידת החשיבות הגבוהה שהוענקה לה. בהמשך ייערך דיון בתפיסת הלימודים כמשאב מקצועי שדורגה שנייה.

**תפיסת הלימודים כמשאב מקצועי** מוצגת במחקר זה כמשאב שרכישתו דרך הלימודים הגבוהים מאפשרת לנשים להגיע לעבודה ו/או למעמד בדרג גבוה, כדרך לקריירה מקצועית, לעצמאות כלכלית ולקידום שוויון הזדמנויות אישי, מקצועי ותעסוקתי. במחקרים שנעשו בארץ מוצגת תפיסה זו כסיבה או המניע הראשון לפנייה ללימודים באוניברסיטה (ר שפירא ועציוני-הלוי, 1973; 2002; Bogler & Somech). המשמעות שניתנה לתפיסת הלימודים כמשאב מקצועי הורחבה בראיונות לתפיסתנו כנורמה חברתית: "אנשים הולכים ללמוד כי צריך ללכת ללמוד! אי אפשר היום ללכת לחפש עבודה אם אין לך תואר ראשון ביד! בלי תואר אין לך כלום... הנורמה אומרת ללמוד לא משנה מה!" וגם כבסיס הכרחי לקריירה אקדמית: "התואר הראשון הוא כלי הכרחי להגיע לתואר השני ולדוקטורט".

תפיסת הלימודים כמשאב מקצועי, המוצגת בדרך כלל כסיבה הראשונה והעיקרית לפנייה ללימודים גבוהים, דורגה במחקר זה לאחר המשאב למימוש עצמי. בעוד שבין הסטודנטיות היהודיות לערביות לא נמצאו הבדלים במידת החשיבות שהן מעניקות לתפיסת הלימודים כמשאב מקצועי, בין הסטודנטיות הדתיות ללא-דתיות נמצאו הבדלים מובהקים – הסטודנטיות הדתיות מעניקות למשאב זה מידה רבה מאוד של חשיבות. לממצא זה תימוכין במחקרים המסבירים את החשיבות הגבוהה המוענקת לתפיסת הלימודים כמשאב מקצועי במציאות הישראלית, שבה תעודה אקדמית היא תנאי הכרחי (אך לא מספיק) להשתלבות בתפקידים תעסוקתיים המבטיחים סטטוס כלכלי וחברתי (איילון, 2000; בולטווין-צ'אצ'אשווילי ואחרים, 2002; יוגב, 2000), לא רק בחברה החילונית, אלא גם בקרב החברה הדתית היהודית והמוסלמית (הרצוג ובאדר-עראף, 2000; הרץ-לזרוביץ, 2002, א, 2002; שמיר ואחרות, 1997).

לסיכום, ניתן לראות שאף שתפיסת הלימודים כמשאב מקצועי דורגה במקום השני, הממוצע שלה גבוה בקרב המשתתפות מכל הקבוצות, בעיקר כדרך להשתלב בתעסוקה או בקריירה ההולמת את כישוריהן. בהמשך ייערך דיון בתפיסת הלימודים כמשאב חברתי שדורג באופן שונה בכל אחת מהקבוצות.

**תפיסת הלימודים כמשאב חברתי** מוצגת במחקר זה כמשאב שרכישתו משמשת דרך לנשים להכיר אנשים איכותיים, להימצא בחברה בעלת רמה וליצור קשרים חברתיים וחברויות באוניברסיטה. תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאב חברתי דורגה במחקר זה באופן דומה בקרב כל אחת מארבע הקבוצות, אך במידה שונה של חשיבות. בקבוצות הסטודנטיות הלא-דתיות – יהודיות וערביות – היא השלישית במידה נמוכה של חשיבות, בקבוצת הדתיות-יהודיות דורגה שלישית במידה גבוהה של חשיבות, ממצא העולה בקנה אחד עם ממצאי מחקרים שבהם הסיבה החברתית היא המניע השלישי לפנייה ללימודים באוניברסיטה (ר שפירא ועציוני-הלוי, 1973; 2002; Bogler & Somech). בתפיסת הלימודים כמשאב חברתי לא נמצאו הבדלים בין יהודיות לערביות לא-דתיות, אך נמצאו הבדלים מובהקים בין סטודנטיות דתיות ללא-דתיות; הסטודנטיות הדתיות גבוהות מהלא-דתיות בתפיסה זו, עם גודל אפקט גבוה ומשמעותי.

תימוכין לתפיסת הלימודים כמשאב חברתי ניתן למצוא בראיונות. אצל היהודיות והערביות הלא-דתיות, תפיסת הלימודים כמשאב חברתי היא חלק בלתי נפרד משיקוליהן לפנות ללימודים באוניברסיטה, מכיוון שמלכתחילה הן כוללות בה בלויים, היכרות עם שונים ודומים ותחושה של חופש ומרחב: "הלימודים פתחו בפני עולם חדש! בעולם החדש אני יכולה לעשות כל מה שאני רוצה. אני יכולה לבלות, להכיר אנשים, אני יכולה ללכת למסיבות – לכל המסיבות באוניברסיטה כל זה עוזר לי להכיר תרבויות, להכיר אנשים שונים, לקבל אותם! לא רק להכיר אותם". בשתי קבוצות אלו הוזכרה גם ההערכה שהן מקבלות מהסובבים אותן על לימודיהן ובייחוד מההורים.

לעומת זאת, הסטודנטיות הדתיות אינן יכולות לכלול מפגשים חברתיים בשיקוליהן לפנות ללימודים גבוהים. ראשית, מכיוון שעל פי הקודים הדתיים חל איסור ליצור קשר עם בני המין השני או ליצור מגע עם אוכלוסייה חילונית. שנית, גם אם נוצרים קשרים חברתיים עם דומים ושונים במהלך הלימודים, היווצרותם היא תוצאה של שהותן בקמפוס ולא הסיבה לפנייה שלהן ללימודים גבוהים. שלישית, כאשר הן מתארות את ההערכה שהן מקבלות על לימודיהן, הן מצביעות על המרצים, ועל החברה האקדמית שסובבת אותן כמקור להערכה ("ברגע שאת לומדת ומצליחה אז החברה מוקירה אותך יותר... וזה חברה אקדמית, זו חברה משכילה וברגע שחברה כזו מקבלת אותך לתוכה ומעריכה אותך בתוכה אז זה עושה לך משהו זה עושה לך דברים טובים") ופחות מזכירות את ההורים.

כל הסטודנטיות הדתיות, גם אם לא פנו ללימודים גבוהים מלכתחילה בגלל הפן החברתי שבלמודים, הן מעניקות חשיבות גבוהה לתפיסת הלימודים כמשאב חברתי ורואות בה משאב ידע ומרכיב משמעותי בחוויה הלימודית. כך הלמידה לקבל את הדומה והשונה: "למדתי לקבל את כל מי שאיתי... אני באתי ממקום מאוד סגור ומצומצם ולא פשוט. לא נחשפתי לאנשים אחרים, ולשבת בכיתה עם כל כך הרבה פנים ודעות, זה נתן לי המון". וכך פיתוח מיומנויות חברתיות: "הלימודים נותנים לך כיוונים חברתיים... במובן החברתי אתה לומד לברור יותר את הדברים, זה פתח לי עולם של אנשים שצריך לברור אותם... זה גורם לבחינה מחודשת של מי אתה ומה אתה רוצה ואיזה אנשים צריכים להקיף אותך ומביא למחשבות



וכל מיני אישורים חברתיים שאתה צריך להתרגל אליהם...". גם הסטודנטיות המוסלמיות הדתיות מתארות את המפגש החברתי כחוויה: הן מתארגנות בין לבין עצמן בקבוצות, לומדות ביחד, מתפללות ביחד, קוראות ביחד את הקוראן ומחליפות דעות.

כל הסטודנטיות הדתיות חוות את המפגש הבין-תרבותי כמשאב של ידע חברתי על התרבות האחרת: "למשל בתוך הכיתה את לומדת עם מוסלמים, עם נוצרים, עם אנשים דתיים יהודיים הכל מתערבב ואת מתחככת כל החיכוך הזה מוביל להכרת אנשים חדשים שאת חיה איתם". הסוגיה של יחסי יהודים-ערבים מקבלת גם היא ביטוי מילולי רחב. לדוגמה, מנקודת מבטה של מרואיינת יהודייה דתית: "מה שאני מקבלת מהלימודים זה באמת דרך האינטראקציה עם האנשים. זה כל המפגש שלי עם הסטודנטים הערבים. מצד אחד, לא רציתי להתחבר לאנשים שאני כל כך כועסת עליהם. מצד שני, אמרתי לעצמי – זה לא נכון, כי זה אנשים, זאת אומרת, יש ערבים טובים אפילו הערבים המוסלמים עם כיסוי הראש, אפילו הם לא כאלה קיצוניים ורעים כמו שבנתי לעצמי את הדמות כדי להתגונן בימים קשים ומפחידים מבחינת הביטחון. אז כשאני מסתכלת עכשיו על האוניברסיטה, זה כל המפגש שלי עם הסטודנטים הערבים".

מנקודת המבט של הסטודנטיות הערביות, לדבר מספר משמעויות, ובראש ובראשונה עצם המפגש עם בני התרבות האחרת: "יש את ההיחשפות הזאת לתרבות אחרת, לתרבות הישראלית הדומיננטית. לא היה לנו את המגע איתם... ועוד על רקע המצב הפוליטי היום". שנית, בחינת הרגשות בהקשר של הלאום: "רק מעצם זה שאני ערבייה והם יהודיים אני ארגיש ישר נחותה! מעצם המצב הפוליטי, מעצם המצב הקיים ומעצם העובדה שהם מסתכלים עלי, עלינו, שאנחנו חברה סגורה והם חברה יותר מפותחת מאיתנו". ושלישית, ההעזה לנסות לעבור את הגשר: "כל התהליך הזה של החוויה הלימודית וכל המגע עם התרבות האחרת, עם החברה הדומיננטית גרם לי כן להתחיל... חיזקתי את הקשר שלי עם חברות יהודיות, העזתי לגלות לעצמי ולשים את כל המאבק הזה שאני חווה מבפנים על השולחן וכן לדעת איך לפתור את העניין". יש ביניהן שמבטאות תחושת אכזבה מהמפגש: "אני מאוד מאוכזבת מהקשר וההתנהגות של שני הצדדים... הקשרים בין יהודים לערבים הם על הפנים, מדברים אחד עם השני אך המתח מורגש באוויר... למרות שיש יהודים שהם יותר מאחים בשבילי נראה לי גם שכל פעם שיש פיגוע, או שכוחות צה"ל נכנסים לשטחים, האווירה נהיית עוינת".

תימוכין לקשת הרגשות שמעורר המפגש בין יהודים לערבים במהלך הלימודים הגבוהים ולפוטנציאל שלו כמשאב חברתי נמצאו במחקר אורך (שנערך בשנים 2001-2005) העוסק בדו-קיום ובקונפליקטים בין הסטודנטים משני הלאומים באוניברסיטת חיפה. במחקרים אלה נמצא שהסטודנטים היהודים והערבים תופסים את האוניברסיטה כמקום המאפשר התנסויות משמעותיות וחיוניות בסביבה של שונות לאומית-דתית ותרבותית. רוב הזמן מתקיימים יחסים של כבוד וקבלה בין הסטודנטים מהקבוצות השונות. רוב הסטודנטים תופסים את האוניברסיטה כמקום המאפשר חיים אקדמיים וחברתיים בדו-קיום וכמשאב שלא ניתן למוצאו בשום מסגרת לימודית או אזרחית אחרת במדינת ישראל. מממצאי המחקר עולה, שהסטודנטים נוקטים גישות שונות של אינטגרציה או ספרציה. לדוגמה, הסטודנטים היהודים מראים מידה פחותה יחסית של רצון למגע ורצון לקשר חברתי, בעוד הדינמיקה בקרב הסטודנטים הערבים מורכבת יותר. הם מודעים לטבע הדואלי של יחסים בינלאומיים. הם נוטים ליצור מגע חברתי רב יותר עם קבוצת הרוב ומדגישים את ההיבטים החיוביים שבכך, אולם עם זאת מכירים באפשרויות הקונפליקט

הטמונות במגע זה. נמצאו גם דיווחים על יצירת מערכות של קרבה חברתית בלימודים ועל חיזוק הזהות והבנייתה (Hertz-Lazarowitz, 2003, 2006; Hertz-Lazarowitz & Zelniker, 2004; Hertz-Lazarowitz et al., 2005).

לסיכום, על אף דירוג המשאב החברתי במקום השלישי בקרב כל ארבע הקבוצות, למפגש החברתי באוניברסיטה ערך של חוויה, המסביר את החשיבות הגבוהה שקיבל משאב זה בקרב כל הסטודנטיות הדתיות. בהמשך, ייערך דיון בתפיסת הלימודים כמשאב שיוכי וכמשאב קהילתי, משאבים שגם הם דורגו באופן שונה בכל אחת מהקבוצות.

**תפיסת הלימודים כמשאב שיוכי** נבנתה במיוחד למחקר זה מהיגדים שנאספו מסיפורי חיים (גילת והרץ-לזרוביץ, 2004א). תפיסה זו מוצגת כדרך של נשים להעשיר בידע חדש את תפקידיהן המגדריים (כגון אם, בת זוג), לשפר את איכות החיים בתפקיד זה, להתאים את המקצוע האקדמי לדרישות התפקיד המגדרי או כדרך להשתחרר מתפקיד זה באמצעות קריירה. היא מוזכרת לרוב במחקרים העוסקים בהתחלקות התעסוקתית של המינים למקצועות הנתפסים מגדרית כגבריים וכנשיים (Oppenheimer, 1970, 1988; Williams, 1976).

תפיסת הלימודים כמשאב שיוכי דורגה בקבוצות הסטודנטיות היהודיות והערביות הלא-דתיות רביעית, ובקבוצת הדתיות כשלישית. בעוד שלא נמצאו הבדלים בין יהודיות וערביות במשאב זה, נמצאו הבדלים מובהקים בין לא-דתיות ודתיות. ממוצעי הסטודנטיות הדתיות (יהודיות וערביות) לתפיסת הלימודים כמשאב שיוכי הם בדרגת חשיבות גבוהה, בעוד ממוצעי הלא-דתיות, הם בדרגת חשיבות נמוכה. במקרה זה, גודל האפקט הוא גבוה וניתן להכליל ממצא זה לעבר האוכלוסייה הכוללת ולהסיק ממנו על הימצאות הבדלים בין שתי קבוצות אלו במציאות. מעניין לציין בהקשר זה, כי הסטודנטיות הערביות הדתיות דירגו את תפיסת הלימודים כמשאב שיוכי במקום השלישי ללא הבדל מובהק מהמשאב המקצועי, ובשני המקרים הממוצעים הם בדרגת חשיבות גבוהה.

לדירוג השונה ולהבדלים בין לא-דתיות לדתיות ניתן למצוא תימוכין בראיונות. סטודנטיות יהודיות וסטודנטיות ערביות לא-דתיות תיארו בהם כיצד הן מפלסות את דרכן לעבר קריירה במקצועות חופשיים בהתריסן נגד הבחירה במקצועות הנתפסים כשיוכיים. הדבר בולט אצל ערביות לא-דתיות; לדבריהן, הן בשום פנים ואופן אינן מוכנות להתפשר וללמוד מקצועות שיוכיים כגון הוראה, המקבעים לדעתן נשים בתפקידיהן המסורתיים. הן מתעקשות ללמוד מקצועות כגון רפואה, פסיכולוגיה, עבודה סוציאלית ומשפטים, למרות שלחלקן בחירה זו כרוכה במאבק עם ההורים או עלולה לפגוע בסיכוייהן למצוא זוג.

בהסתייעות בראיונות ניתן להסביר את הממצא שתפיסת הלימודים כמשאב שיוכי מדורגת בקבוצת הערביות הדתיות אחרי המשאב המקצועי, בדרגת חשיבות גבוהה ודומה בשתי התפיסות. מהראיונות עולה, כי תפיסת הלימודים כמשאב מקצועי אינה עומדת בפני עצמה אצל הסטודנטיות הערביות הדתיות. כלומר, כאשר הן בוחרות בחוג לימודים, גם אם הובא בחשבון השיקול המקצועי, תמיד הוא קשור הדוקות בשיקול השיוכי. לדוגמה, שלוש מהמראיינות הערביות הדתיות שרצו ללמוד סיעוד, בחרו בסופו של דבר בחוג לימודים אחר והסבירו זאת בכך שאחיות עובדות במשמרות ועליהן להיות ערוכות למקרה "שבעלי לא יסכים שאצא מהבית לעבוד בערב" או שיתנגד לכך ש"אראה עירום של גברים".

ולכן, גם אם הן מתנגדות ללמוד הוראה, הן בוחרות חוג לימודים שיתאים למה שנדרש מהן כרעיות וכאמהות בצאתן לעבודה. מרואיינות אלו גם מרחיבות את משמעות הבחירה השיוכית, בתפיסה שאמהות אצל מוסלמיות דתיות כמוה כמקצוע. הן המחנכות את הילדים והן המקנות להם את הערכים התרבותיים והדתיים: "לאשה במשפחה הדתית יש תפקיד משמעותי – יש לה השפעה גדולה יותר על הילדים שלה. לכן, בדת מדגישים יותר את החינוך של הבת מאשר את החינוך של הבן".

לסיכום, על אף דירוגו הנמוך של המשאב השיוכי, במקום הרביעי בקרב יהודיות וערביות לא-דתיות ושלישי בקרב יהודיות וערביות דתיות, תפיסת הלימודים באוניברסיטה כמשאב שיוכי דומה מאוד לתפיסתה כמשאב מקצועי. בהמשך תידון תפיסת הלימודים כמשאב קהילתי, שגם היא דורגה באופן שונה בכל אחת מהקבוצות.

**תפיסת הלימודים כמשאב קהילתי** נבנתה גם היא במיוחד למחקר זה מהיגדים שנאספו מסיפורי חיים (גילת והרץ-לזרוביץ, 2004א). תפיסה זו מוצגת כדרך לנשים לקדם את קהילת המוצא שלהן, לחזור אליה עם רעיונות חדשים, לתת מענה מקצועי לצרכים ייחודיים של הקהילה ולקדם את ענייניה מבחינה ציבורית ו/או פוליטית. היא מוזכרת במחקרים קודמים בהתייחסות לתרומה של הלימודים לקהילת המוצא, שאליה שבים הסטודנטים בתום הלימודים ובייחוד במחקרים העוסקים באוכלוסיית גברים ונשים מקיבוצים (אברהמי, 2001; שור, 1991).

תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים קהילתיים דורגה בקבוצות הסטודנטיות היהודיות והערביות הלא-דתיות ובקבוצת הסטודנטיות היהודיות הדתיות חמישית, ובקבוצת הסטודנטיות המוסלמיות הדתיות – רביעית. כמו כן נמצאו הבדלים מובהקים בין הסטודנטיות היהודיות והערביות ובין סטודנטיות לא-דתיות ודתיות עם גודל אפקט משמעותי וגבוה ממנו ניתן להכליל ממצא זה לעבר האוכלוסייה הכוללת ולהסיק ממנו על הימצאות הבדלים בין קבוצות אלו במציאות. מהאינטראקציה המובהקת שנמצאה ניתן ללמוד, כי המקור להבדלים בתפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים קהילתיים הוא בעיקר בקבוצת הסטודנטיות הדתיות (יהודיות וערביות). הערביות הדתיות נותנות חשיבות גבוהה מאוד לתפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים קהילתיים לעומת סטודנטיות ערביות לא-דתיות. באותו האופן המקור להבדלים בקרב היהודיות גם הוא בקבוצת היהודיות הדתיות, שנותנות גם הן חשיבות גבוהה לתפיסה זו לעומת היהודיות הלא-דתיות.

תימוכין לדירוג השונה ולהבדלים בין יהודיות וערביות ובין לא-דתיות ודתיות ניתן למצוא בראיונות. בעוד שסטודנטיות יהודיות לא-דתיות אינן כוללות בשיקוליהן לצאת ללימודים גבוהים את הקהילה וגם אינן מזכירות מילה זו, אצל כל שאר קבוצות המרואיינות תפיסת הלימודים כמשאב קהילתי היא חלק בלתי נפרד משיקוליהן לפנות ללימודים באוניברסיטה – כדרך לגמול לקהילה שממנה יצאו ללימודים בכך שהן חוזרות אליה. אצל היהודיות הדתיות באה לידי ביטוי תפיסת הלימודים כמשאב קהילתי בכוונה להקים מרכזים למען נשים חרדיות, כדי לעזור להן להכיר את זכויותיהן בחברה החרדית ולעזור להן לתבוע אותן.

אצל כל הסטודנטיות הערביות באה לידי ביטוי תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים קהילתיים בכמה מובנים. האחד, תרומתו כמשאב להעלאת מעמדן בקהילה: "ללכת בכפר ככה זקופה [קמה ממקומה ומדגימה הליכה זקופה] זה הרבה כוח! אם את אומרת, למדתי באוניברסיטה, זה נותן לך סטטוס גבוה". השני, תרומתו כמשאב המאפשר לתת מענה לצרכים מיוחדים של אוכלוסיות ייחודיות בקהילה – קשישים,

נכים, אוטיסטים. השלישי, את תרומתו כמשאב להובלת שינויים בקהילה: "אני רוצה לאחד את מה שלמדנו ואת הערכים היוקרתיים של החברה שלנו יחד וליצור איזשהו שינוי מבוקר שיקדם ויפתח את החברה שלנו!", וכן: "תמיד ראיתי לעצמי מטרה לחזור לחברה שלי! לעזור לחברה שלי! יצאתי לאוניברסיטה כדי לקחת כלים לשאוב כמה שיותר ידע ולחזור! כל הזמן יש מה לשפר!".

לסיכום, על אף דירוגו במקום החמישי של המשאב הקהילתי בקרב יהודיות וערביות לא-דתיות ויהודיות דתיות ובמקום הרביעי בקרב ערביות דתיות, ניתנה לתפיסה זו חשיבות גבוהה בקרב כל הקבוצות הדתיות כדרך לגמול לקהילותיהן בתום הלימודים הגבוהים. בהמשך ייערך דיון בהבדלים שנמצאו בהעצמה האישית.

### **הבדלים בהעצמה אישית**

מדד ההעצמה האישית נבנה במיוחד למחקר הנוכחי (גילת והרץ-לזרוביץ, 2004, א, 2004). בניתוח גורמים (נספח 5) נמצאו כאמור שלושה גורמים: מדד המשמעות, מדד השליטה ומדד המסוגלות. כל אחד מהם יידון בנפרד.

**מדד המשמעות** מוצג במחקר זה בהתייחס למשמעות הלימודים עבור המשתתפות כדרך להשמיע את קולן, לרכוש שפה לבטא את רעיונותיהן, להשפיע על אחרים ביחסי גומלין, לפעול באמצעות הידע הנרכש בלימודים הגבוהים למען הכלל, וכדרך להתפתח ולהרחיב אופקים. במדד המשמעות לא נמצאו הבדלים בין יהודיות לערביות; שתי הקבוצות מייחסות משמעות רבה ללימודים. בין סטודנטיות לא-דתיות ודתיות נמצאו הבדלים מובהקים עם גודל אפקט גבוה ומשמעותי.

למשמעות הגבוהה שמיחסות הסטודנטיות מכל ארבע הקבוצות ללימודים נמצאו תימוכין במחקר האיכותני, בייחוד לתרומתם מבחינה מגדרית: "בעיקר כאישה, הלימודים נתנו לי להבין שאני כן צריכה להיות מאוד מאוד חזקה! הלימודים, באותה מידה שהם חיזקו את הדעה שלי, הם נתנו לי את הגב. ממש חיזקו לי את עמוד השדרה. אני לא חושבת שאם לא הייתי לומדת, הייתי מקבלת את אותו עמוד שדרה יציב שיש לי היום". ניתן לראות אפוא שבעוד כל המשתתפות מתארות עד כמה הלימודים משמעותיים עבורן, המשתתפות הדתיות מוסיפות לכך את המשמעות של ההישרדות כאשה בחברה שלא מותירה לנשים את המקום הראוי.

**מדד השליטה** מוצג במחקר זה בהתייחס להשגת שליטה במטלות הלימודים כדרך עבור המשתתפות לרכוש שליטה במיומנויות, כגון כתיבת עבודות, הישגים אקדמיים כגון ציונים גבוהים ויישום תאוריות שלמדו על עצמן ועל אחרים. במדד זה לא נמצאו הבדלים בין יהודיות לערביות, ואילו בהבדלים שנמצאו בין לא-דתיות ודתיות, גודל האפקט הוא קטן ולכן אינו משמעותי (למרות שהוא מובהק סטטיסטית). ראויים גם כאן לציון הממוצע הגבוה שניתן בכל ארבע הקבוצות למדד השליטה והחשיבות הגבוהה שמעניקות המשתתפות למרכיב זה בהעצמתן האישית. גם לכך נמצאו תימוכין בדבריהן.

המרואיינות מארבע הקבוצות מתארות את דרכי הפעולה (אסטרטגיות) שהן מפתחות כדי להשיג שליטה במטלות הלימודים: "פה זה יותר הבנה, וזה לא מובן מאליו שאני יודעת גם להבין, אולי אני יודעת ללמוד, אבל מפה ועד ליישום על מקרה ולניסוח ולהראות ב- 500 מילים שאני יודעת למה הכוונה, זה ממש פלירט [עם הכתיבה ועם המילים]! רכישת שליטה במטלות הלימודים, אינה מובנת מאליה וכרוכה בהשקעה

גדולה: "לימודי הפסיכולוגיה היו מבחינתי מתיחת הכישורים הלימודיים עד קצה גבול היכולת. זה בא לידי ביטוי בעיקר בעבודות סמינריוניות שאפשרו לי לחקור לעומק נושאים שעניינו אותי, לפתח חוש ביקורתי וחשיבה עצמאית".

מעבר למאמץ ולהשקעה, מלבד התגמול בדמות ציון גבוה, מתארות זאת המרואיינות כדרך להבנת עצמן: "רק באוניברסיטה התחלתי ללמוד – לשבת וללמוד, ממש ככה! בעבודות אני מקבלת 95-100. העבודות שלי טובות מאוד כי בעבודה אתה מביא את עצמך"; "נקלעתי לסמינריון בפסיכולוגיה בנושא 'אימוץ'. בהתחלה די הצטברחתי כי קשה לי לכתוב על נושא שלא מעניין אותי. לבסוף כתבתי על חיפוש זהות בקרב מאומצים, עבודה שרובה היתה מוקדשת לחקר הנושא, אך בהחלט למדתי ממנה על המסע שלי". לסיכום, אף על פי שלא נמצאו הבדלים בין הקבוצות במדד השליטה, ניתן לראות שמושקעת בכך מחשבה רבה. לבסוף יוצג מדד המסוגלות.

**במדד המסוגלות**, שנמצאה בו אינטראקציה מובהקת, האפקט הוא כה קטן, שלא ניתן ללמוד ממנו על הבדלים משמעותיים בין ארבע הקבוצות, ולכן הדיון יתמקד דווקא בדיווח הגבוה בכל ארבע הקבוצות על המסוגלות ללימודים גבוהים. לדיווח הגבוה של היהודיות הלא-דתיות על מסוגלות ללימודים גבוהים לעומת סטודנטיות הערביות (לא-דתיות ודתיות) יש תימוכין במחקרים. לפיהם, סטודנטיות ערביות עוברות דרך ארוכה שבמהלכה עליהן להתמודד עם שיטות הלימוד האקדמיות ועם השפה העברית והאנגלית (אלחאגי, 1996; סבית, 2001; Al-Haj, 2003) עד שהן חשות מסוגלות גבוהה ללימודים גבוהים.

ואכן, בראיונות דיווחו כל המרואיינות על תפיסת מסוגלות גבוהה או על תחושת מסוגלות גבוהה שמתפתחת ונרכשת במהלכה של דרך זו: "מרצה מסוים חשב שיש בי איזשהו כישרון, ופתאום הוא פתח עולם שממש לא חשבתי שאני אכנס אליו. זה פתח איזשהו אור שבאמת לא צפיתי אותו..."; "תקופת הלימודים זה מאוד משפיע, ככה משפר את היכולת"; "רק באוניברסיטה אני התחלתי ללמוד, התחלתי לשבת אשכרה ללמוד". מהדברים ניתן אפוא ללמוד, שמצד אחד מדווחות המרואיינות בכל ארבע הקבוצות על "מתיחת" כישורי המסוגלות ללימודים גבוהים עד הקצה: "הלימודים היו אתגר אינטלקטואלי, הייתי אומרת, בחינת ומתיחת הכישורים הלימודיים עד קצה גבול היכולת". מן הצד השני, הן מדווחות על תרומתה של מסוגלות זו לחוויית ההעצמה האישית: "הלימודים נותנים לי כוח! מה זה כוח? נותנים לי חוזק רגשי כמו שזה גם חוזק מעשי... אם זה ידע מקצועי, אם זה הצלחה בלימודים... כל מה שאני יוצאת איתו מהלימודים זה החוזק, הכוח שזה נותן... הכוח הזה, החוזק הזה, מאוד מזין את הלימודים וזה מה שגורם בעצם להתפתחות, דבר מעשיר דבר...". המדד האחרון שנמצאו בו הבדלים בין ארבע הקבוצות הוא מדד ההעצמה המגדרית.

## **הבדלים בהעצמה מגדרית**

מדד ההעצמה המגדרית מוצג במחקר זה בהתייחס ללימודים כדרך וכגישה לידע, לכלים ולכוחות לפעול למען נשים, וכדרך להבהיר את המטרות והערכים האישיים של המשתתפות כנשים. נמצאו בו הבדלים מובהקים בין יהודיות וערביות – ממוצעי הערביות גבוהים משל מהיהודיות, וגודל האפקט להבדלים אלו הוא נמוך וזניח. לעומת זאת, ניתן לראות כי ההבדלים בין לא-דתיות ודתיות באים לידי ביטוי בממוצע הגבוה שמעניקות הדתיות למדד, יותר מזה שמעניקות לו הלא-דתיות. להבדלים בין לא-דתיות לדתיות

נמצא אפקט גבוה ומשמעותי, המאפשר להכליל ממצא זה לעבר האוכלוסייה הכוללת ולהסיק ממנו על הימצאות הבדלים בין קבוצות אלו במציאות.

תימוכין להבדלים בין לא-דתיות לדתיות במדד ההעצמה המגדרית ניתן למצוא בראיונות. בעוד הפנייה ללימודים גבוהים אצל סטודנטיות לא-דתיות – יהודיות כערביות – נעשית לאחר מאבקים לממש כנשים את חלומותיהן, כמו התעקשות לבחור תחום לימודים בהתאם לצרכים ולשאיפות שלהן ורק לא לעסוק בהוראה, נראה שאצל כל הסטודנטיות הדתיות הפנייה ללימודים גבוהים היא רק תחילת דרכן להעצמה מגדרית ושאת התהליך כולו הן עוברות במהלך הלימודים.

לממצא זה תימוכין במחקרים המתארים את הלימודים הגבוהים במובן של היחשפות לדעות רבות ומגוונות, לידע רחב ושונה ולאידאולוגיות הדוגלות בחופש מתלות והמדגישות עצמאות ובנייה של יחסים שוויוניים בין המינים (Hall, 1992; Mihelich & Storrs, 2003; Lesthaege, 1998). לסיכום, ניתן לראות כי בעוד כל הסטודנטיות הלא-דתיות מתחילות לסלול לעצמן את הדרך להעצמה מגדרית לפני הפנייה ללימודים גבוהים, הדתיות מתחילות לעשות זאת במהלך הלימודים; עצם ההתנסות בהם היא בשבילן דרך לרכישת העצמה מגדרית.

לסיכום, הדיון בממצאי המחקר הכמותני נעשה לאור הספרות הרלוונטית ובשילוב ממצאי המחקר האיכותני: בסעיף הראשון הוצג דיון בממצאי המודל האמפירי, מהמחויבות לקיום מצוות הדת ועד להעצמה אישית והעצמה מגדרית. בסעיף השני הוצג דיון בממצאים של ניתוחי השוונות לבחינת ההבדלים בין ארבע הקבוצות במשתני המחקר השונים המחויבות לקיום מצוות הדת, המחויבות לתפקידי האשה המסורתיים, במשתנה תפיסת הלימודים כחמישה סוגים של משאבים, בהעצמה אישית (משמעות, שליטה ומסוגלות), ובהעצמה מגדרית. בפרק הבא, המסיים עבודה זו, תערך השוואה בין הממצאים המרכזיים שעלו גם במחקר האיכותני וגם במחקר הכמותני ויערך בהם דיון המתייחס לממצאים אלו כאל שני מקורות מידע המשלימים ומעשירים זה את זה.

## פרק 5: דיון כללי

המחקר הנוכחי הציב לעצמו שלוש מטרות: לבחון את המשמעות שנים דתיות ולא-דתיות בישראל מקנות ללימודיהן וללמוד על התהליך שהן עוברות במהלכם בהנחה שבהשפעת הלימודים הן רוכשות העצמה; להציע ולבחון אמפירית מודל ראשוני המתאר מערכת של קשרים בבסיס תהליך רכישת ההעצמה (המשתנים הבלתי תלויים מחויבות לקיום מצוות הדת ומחויבות לתפקידי האשה המסורתיים), ואת תרומתה של תפיסת הלימודים כמשאבים (משתנה מתווך) לכל אחד ממשתני התוצאה (המשתנים התלויים העצמה אישית והעצמה מגדרית); לבחון ולהבין את השפעת ההקשר – הלאומי והדתי – על תהליכי רכישת ההעצמה דרך הלימודים הגבוהים אצל נשים וללמוד על הבדלים בין-אישיים בקרב ארבע קבוצות של סטודנטיות: יהודיות וערביות לא-דתיות ודתיות בתהליכים אלה.

בהתאם למטרות נבחר אופי המחקר. שולבו בו שתי שיטות לאיסוף הנתונים ולניתוחם – שיטה איכותנית, שבה מתקיימים ראיונות עומק עם קבוצה מייצגת, ושיטה כמותנית, שבה נאספים הנתונים באמצעות שאלוני עמדות בקרב מדגם גדול של משתתפים. ממצאי המחקר האיכותני, שבו נמצא תהליך רכישת העצמה דרך הלימודים הגבוהים הובילו לזיהוי ארבעה שלבים: מודעות, התנגדות, רכישת העצמה והעצמה הלכה למעשה בהווה ובעתיד (להלן: העצמה בפעולה). בשלב הראשון ניכרים גילוי מודעות לכוח ולדיכוי וזיהויים בהסדרה מגדרית מודרנית או מסורתית. בשלב השני מופיעה התנגדות מוסרית גלויה או סמויה לכוחות אלו, המתועלת במטרה להרוויח זמן ו/או ליצור מרחב למימוש עצמי. בשלב השלישי לבשה ההתנגדות צורה של שלוש פרקטיקות לרכישת העצמה: התחברות, התמלאות ומימוש עצמי. בשלב הרביעי מופיעה העצמה בפעולה. במחקר הכמותני אושש מודל אמפירי כשנבחנו שני המשתנים הבלתי תלויים, מחויבות לקיום מצוות הדת ומחויבות לתפקידי האשה המסורתיים, משתנה מתווך – תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים, ושני המשתנים התלויים העצמה אישית והעצמה מגדרית. מן הממצאים עולה תרומה חיובית מובהקת של המחויבות לקיום מצוות הדת למחויבות לתפקידי האשה המסורתיים; תרומה חיובית מובהקת של המחויבות לתפקידי האשה המסורתיים לתפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים; תרומה חיובית מובהקת של תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים להעצמה האישית ותרומה חיובית מובהקת של תפיסה זו להעצמה המגדרית.

לבסוף, נמצאו הבדלים מובהקים בין ארבע הקבוצות במחקר זה במחויבות לקיום מצוות הדת ובמחויבות לתפקידי האשה המסורתיים. בתפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים ובהעצמה אישית נמצאו הבדלים מובהקים רק בין לא-דתיות ודתיות, ובהעצמה המגדרית נמצאו הבדלים מובהקים בין יהודיות וערביות ובין לא-דתיות ודתיות.

כדי לדון במשולב בממצאים משתי השיטות נערכה השוואה בין הממצאים המרכזיים שנמצאו במחקר האיכותני ובמחקר הכמותני. השוואה זו תוצג בשני הסעיפים שלהלן. בסעיף הראשון יידונו תפיסת הלימודים הגבוהים כמרחב מתווך בין הסטודנטיות ובין משאבי הידע והפרקטיקות לרכישת העצמה שנמצאו במחקר האיכותני בהשוואה לתפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים שנמצאה מתווכת במודל ההעצמה האמפירי. בסעיף השני יידונו ביטויי ההעצמה בפעולה שנמצאו במחקר האיכותני: היווצרות סיפור מועדף של העצמה במרחב הפרטי (בבית, בזוגיות ובאמהות) וסיפור מועדף של העצמה במרחב

הציבורי (קריירה), בהשוואה לסוגי העצמה שנמצאו במחקר הכמותני: העצמה אישית והעצמה מגדרית. הדיון בממצאים מרכזיים אלה, המעידים על רכישת העצמה בתיווך משאבים, גם כתהליך וגם כמודל, עשוי לשפוך אור על תהליכים מורכבים שככל הנראה טרם הומשגו אמפירית עד כה ולאפשר את הכללתם מתהליך, למודל ולאוכלוסייה, ובכך חשיבותו.

## משאבים – מנגנון מתווך בתהליך רכישת העצמה

משאבים היא מילת מפתח במחקרים על העצמה. משאבים הם דבר-מה שניתן לאתרו ולהשיגו, שחסרונו מצביע על חולשה אך גם מניע את תהליך העצמה (Rappaport, 1981, 1987). במחקרים על העצמה, נשים מתוארות בדרך כלל כחסרות משאבים, שכן משאבי החברה מרוכזים בעיקר בידי גברים במרחב הציבורי, בעוד הנשים מאיישות בעיקר את המרחב הפרטי, וגם אם הן נמצאות במרחב הציבורי, הן לרוב בעמדות זוטרות המתוגמלות במעט משאבים (עפרוני, 1994; Baker-Miller, 1987). סיבה נוספת לכך היא שמחקרים על העצמת נשים ממוקדים בעיקר בנשים הסובלות מדיכוי, שמשמעותו בין השאר מיעוט משאבים או שלילת הגישה למשאבים (Mather, 1997; Rowlands, 1997; Shefner et al., 1998; Bayes, 1982, 1991; Deere & Leon, 2001; Malhotra & ).

בין המשאבים שמוזכרים במחקרים אלה נתפס ידע מכל סוג שהוא למשאב של כוח, במובן של בסיס לכוח והשפעה וכמאפיין נשים המבססות כוח והשפעה באמצעותו (Aguinis & Adamd, 1998; Aguinis et al., 1996; Schwazwald & Koslowsky, 1999). ידע ניתן להשיג בין השאר דרך לימודים גבוהים. לכן, מרכיב מפתח בתהליך רכישת העצמה אצל נשים הוא תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבי ידע. תפיסת הלימודים כמשאבים נבדקה במחקר הנוכחי בשני מישורים.

במישור הראשון נבדק אילו סוגי משאבים מרכיבים תפיסה זו. מהממצאים עולה כי הלימודים הגבוהים נתפסים כחמישה סוגים של משאבים: מקצועיים, מימוש עצמי, חברתיים, שיוכיים וקהילתיים. ממצא זה מאפשר ביטוי אמפירי של תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים בכלל וכחמישה סוגי משאבים בפרט. במישור השני נבדקה תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים כמשתנה מתווך בין המחויבות לתפקידי האשה המסורתיים ובין העצמה אישית והעצמה מגדרית. ואכן נמצא כי המחויבות לתפקידי האשה המסורתיים מנבאת באופן מובהק את השונות בתפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים – וכי תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים מנבאת באופן מובהק את השונות בהעצמה אישית ואת השונות בהעצמה המגדרית.

לממצאים אלה נמצאה תמיכה במחקר האיכותני, החל בתפיסת האוניברסיטה כמרחב מתווך בין הסטודנטיות לבין משאבים שונים דרך שלוש פרקטיקות שנמצאו לרכישת העצמה וכלה באופן שבו פועלות הסטודנטיות להשיג משאבי ידע שונים. את חסרונם של משאבים אלה אצלן הן בוחנות בהשפעת ההקשר (לאום ודת), מאתרות משאבים אלו בתוכנית הלימודים או במרחב האקדמי, ואז מממשות את משאבי הידע לכוחות ולהעצמה (במילים שלהן: "מתמלאות"). ממצאים אלה תורמים רבות להבנת המנגנון שבאמצעותו הופכים משאבי ידע לכוח ואחר כך להעצמה. ההסבר לכך טמון במשמעויות שונות המשתתפות לחוויות ההעצמה ולתהליך שהן עוברות בלימודים בדרך לרכישתה. קודם הן ערות למשמעות ה"חוסר" שהן



מייחסות למחויבות לתפקידי האשה המסורתיים בהקשר של לאום ודת ואחר כך למשמעות המוענקת ללימודים הגבוהים כמשאבים ומכאן גם ללימודים הגבוהים כממלאי חסרים.

### **המחויבות לתפקידי האשה המסורתיים במשמעות של חוסר במשאבים**

בהעצמה יש לדון תמיד בהקשר שאליו היא מתייחסת, שכן ההקשר מכתוב את יכולת הפרט לפתח הבנה ביקורתית ביחס לכוחות שמעצבים את סביבתו, להוסיף ידע לגבי המשאבים הדרושים לו להשגת שליטה ולפתח פרקטיקות לשימוש במשאבים אלו כדי ליצור שינויים (Zimmerman, 1995, 2000; Zimmerman & Rappaport, 1988). במחקרים אתנוגרפיים שנעשו ב-93 חברות קדם-תעשייתיות נמצא שמחויבויותיהן של נשים לתפקידיהן המסורתיים אכן נובעות מן ההקשר. ממצאים אלה מעידים על קיום פער בין חוקים חברתיים נורמטיביים לבין הדרך שבה נשים מתנהלות עימם, ולכן כדי להסביר כיצד נשים מתמודדות עם כוחות בחייהן הכרחי להבין את ההקשר החברתי בתוכו הן מתפקדות בחיי היום-יום (Stamm & Ryff, 1984). על פי הסבר זה, תרומתה של המחויבות לתפקידי האשה המסורתיים לניבוי השונות בתפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים תלויה אפוא בפרשנותה בהקשר מסוים. במחקר הנוכחי ההקשר הוא של לאום ודת.

הן משאלון המחקר הן מן הראיונות עלו שתי משמעויות של מחויבות לתפקידי האשה המסורתיים, משמעות דתית ומשמעות סטראוטיפית. בשאלון המחקר באה לידי ביטוי המשמעות הדתית בהיגדים: "הדת שלי מספקת תשובות נכונות למשמעות היחסים בין נשים לגברים" ו"הדת שלי מציעה לאשה את הדרך הנכונה ביותר לממש את עצמה". המשמעות הסטראוטיפית התבטאה בהיגדים: "נשים צריכות לקיים בעדיפות ראשונה את תפקידן כאמהות וכרעיות" ו"כדאי שנשים תהיינה מחויבות קודם כל למשפחתן ולאחר מכן לקריירה שלהן". משמעויות אלו הורחבו בראיונות: המשמעות הדתית של המחויבות לתפקידי האשה המסורתיים בהקשר של לאום ודת פורשה כהסדרה מגדרית מסורתית, והמשמעות הסטראוטיפית – כהסדרה מגדרית מודרנית.

הסדרה מגדרית מסורתית שזוהו בה כוח ושליטה הפועלים ביחסי גומלין במתכונת של ציוויים (מתי להתחתן, עם מי להתחתן, מתי ללדת, איך להתנהג, מה ללבוש, מה ללמוד, איזה עבודה מותרת ואיזה אסורה, ועל מה צפויות סנקציות) באה לידי ביטוי במחויבות גבוהה לתפקידי האשה המסורתיים, שהיא בעיקר נכפית ומבטאת את הלחץ על הנשים למלא תפקידים אלה ואת שיפוטן על פי תפקודן בתחום זה. הסדרה מגדרית מודרנית שהכוח והשליטה הפועלים בה סמויים באה לידי ביטוי במחויבות נמוכה לתפקידי האשה המסורתיים, וזו עדות לכך שמחויבות זו אינה נכפית אלא נתונה לשיקול דעתה של המרואיינת.

גם אם המחויבות נכפית וגם אם היא מקובלת, תמיד היא נמצאת ברקע או שהיא מושרשת עד כדי כך שנשים שופטות את עצמן ונשפטות על ידי אחרים בדרגות שונות של חוסר התאמה למחויבות לתפקידיהן המסורתיים. חוסר ההתאמה משתנה בהקשרים השונים שהוצגו במחקר זה ועולה בקנה אחד עם תיאור פעולתו של הכוח המודרני או המסורתי (White, 2000). כך או כך, בראיונות מתארות הנשים כיצד הן נשפטות על ידי אחרים וגם על ידי עצמן: "החברה מקנה לגבר איזה הרגשה שהוא עליון, האישה מחונכת שהיא נחותה". השיפוט המגדרי נוכח, חזק ומשמעותי.

השיפוט המגדרי בא לידי ביטוי גם במובן של חוסר משאבים, כמו כוח ("חושבים שאם אני אשה אז אני חלשה") וגם במובן של דיכוי משאבים קיימים, כגון חוכמה, ערך עצמי וביטחון עצמי. מתוך תחושה זו של חוסר נתפסים אפוא הלימודים הגבוהים באופן מודע גם כמקור למשאבים וגם כדרך למלא את חסרונם: "אני חושבת שהלימודים הם הכלי הכי חשוב הראשון במעלה... להביא את עצמך לביטוי ולמימוש עצמי". השימוש במילה "כלי" שהיה שכיח במחקר זה אינו מקרי, הוא דרך לתאר את הלימודים גם ככלי קיבול למשאבים וגם כמאגר שניתן לשאוב ממנו משאבים.

בעזרת משמעותיות אלו ניתן להסביר את הקשר בין המחויבות לתפקידי האשה המסורתיים ותפיסת הלימודים כמשאבים וגם את התרומה של מחויבות זו לניבוי השונות בתפיסת הלימודים כמשאבים. על פי הסיפור שמספרות המרואיינות, ניתן לראות כי ככל שהן מדווחות על מחויבות גבוהה יותר לתפקידיהן המסורתיים, כך הן מזהות חוסר גדול יותר במשאבים, ככל שהן מדווחות על חוסר גדול יותר כך הן תופסות את הלימודים הגבוהים כמקור למשאבים שיוכלו למלא חוסר זה. ההסבר שניתן, מוביל לתפקיד המרכזי שנמצא לתפיסת הלימודים הגבוהים כ"משאבים" במחקר זה, הן מהאופן בו נתרמת תפיסה זו ממשמעות ה"חוסר" הניתנת למחויבות לתפקידי האשה המסורתיים, הן על פי תרומתה של תפיסת הלימודים הגבוהים כמקור למשאבים וכך גם כדרך לרכישת העצמה. תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים תידון בהתייחס לשני היבטים נוספים: ראשית, בהתייחס לסוגי המשאבים המרכיבים תפיסה זו ודרגת חשיבותם. שנית, בהתייחס לתרומתה של תפיסה זו לניבוי העצמה. היבטים אלו יוצגו בזה אחר זה, על פי המשמעות הסטטיסטית שנמצאה במחקר הכמותני בשילוב עם מקור המידע השני, הוא המחקר האיכותני.

### **לימודים גבוהים במשמעות של מקור למשאבים**

תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים נבדקה לגבי השאלה אילו סוגי משאבים מרכיבים תפיסה זו ומהי דרגת חשיבותם. מהממצאים עולה כי הלימודים הגבוהים נתפסים כחמישה סוגים של משאבים: מקצועיים, מימוש עצמי, חברתיים, שיוכים וקהילתיים. תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאב למימוש עצמי מדורגת ראשונה ומוענקת לה חשיבות רבה מאוד, תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאב מקצועי מדורגת שנייה ומוענקת לה חשיבות רבה אך נמוכה באופן משמעותי מהקודמת. ממצא זה עלה בקרב כל ארבע קבוצות המחקר – כל קבוצה בפני עצמה דירגה שני משאבים אלה בסדר שתואר, עם הבדלים מובהקים בממוצעי הדירוג ובמידת החשיבות המוענקת להם.

ממצא זה חדשני מכמה בחינות. בעוד במחקר דורג מימוש עצמי כמשאב הראשון שהשגתו מניעה את הפנייה ללימודים גבוהים, הרי בספרות המחקר הוא מוצג כמניע השני לפנייה ללימודים גבוהים, גם בקרב סטודנטים בישראל (ר שפירא ועציוני-הלוי, 1973; Bogler & Somech, 2002) וגם בקרב סטודנטים בסין, שם נמצא מימוש עצמי כמניע החמישי לפנייה ללימודים, מתוך שישה מניעים (Ping et al., 2005). במחקר הנוכחי שב ועלה המושג מימוש עצמי בראיונות, והלימודים הוצגו בהם כמתווכים בין המרואיינות למשאבי ידע במשמעות רחבה של מימוש עצמי, כך שגם למשאבים מקצועיים, חברתיים, שיוכים וקהילתיים ניתנה משמעות של משאבי ידע למימוש עצמי. כך לדוגמה בביטויים "לממש את עצמי כפסיכולוגית" או "לממש את עצמי כאדם שתורם למשפחה לחברה ולקהילה" וכן בכך שמימוש עצמי במחקר האיכותני נמצא כמתאר פרקטיקה לרכישת העצמה. לפיכך, בסעיף הבא יתמקד הדיון בממצא זה בתרומה של תפיסת

הלימודים הגבוהים כמשאבים בכלל וכמשאבים למימוש עצמי בפרט לניבוי העצמה אישית והעצמה מיגדרית.

## **תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים ו/או כמשאבים למימוש עצמי ותרומתם לניבוי העצמה**

תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים וכמנגנון מתווך מחולל העצמה נדונה עד כה תוך התמקדות בקשר שבין תפיסה זו והמחויבות לתפקידי האשה המסורתיים ובסוגי המשאבים המרכיבים תפיסה זו, שהבולט ביניהם הוא המשאב למימוש עצמי. בסעיף זה יתמקד הדיון בקשר בין תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים ותרומתה לניבוי העצמה. מממצאי המחקר הכמותני עולים קשר חזק בין תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים ובין העצמה אישית והעצמה מגדרית ותרומה גבוהה ומובהקת של תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים לניבוי העצמה אישית והעצמה מגדרית. חדשנותו של ממצא זה באפשרות לשפוך אור על האמירה השגורה "ידע הוא כוח".

הזיקה בין ידע לכוח היא במרכז השיח של פוקו (Foucault, 1980a, 1980b, 1982, 1988), הטוען כי כוח וידע אינם ניתנים להפרדה. לדבריו, כוח מופעל באמצעות רעיונות מובנים המקבלים גושפנקה של אמיתות על ידי החברה, ואמיתות אלו יוצרות ידע ההופך לנורמות, המובילות את בני האדם לעצב את חייהם על פיהן. בתהליך זה, בו מוגדרים חיי האדם על ידי הנורמות שנוצרו מרעיונות מובנים מופעל כוח המשעבד את בני האדם כגופים צייתניים לאותן מערכות ידע הטוענות לאמת מאחדת. הוא ממשיך וטוען: "אין כל אפשרות להפעיל כוח בלא שיהיה מערך מסוים של ידע קובע אמת, הפועל על יסוד מיזוג זה ובאמצעותו. אנו כפופים לאמת שהיא הידע הנוצר באמצעות הכוח, ואין אנו יכולים להפעיל כוח אלא על ידי יצירת ידע שהוא האמת" (Foucault, 1980a. p, 93).

הזיקה בין ידע לכוח מובלעת גם בהנחה הבסיסית כי אחד התנאים לרכישת העצמה הוא מסגרת התייחסות חברתית המציעה מערך לרכישת ידע ומיומנויות (Parsons, 1991; Spreitzer, 1995, 1996). הנחה זו חיזק פריירה (פריירה, 1981; Freire, 1970, 1985), הטוען כי ידע ולמידה הכרחיים לרכישת העצמה בהביאם לידי ביטוי חשיבה ביקורתית, חופש מהגבלות, מודעות לדיכוי וקידום תהליכים חברתיים ליצירת שוויון. גם פוקו, שהסמיך את המילה "חיובי" למילה "כוח", מתאר את הכוח כמרכיב חיוני ומאתגר בעיצוב חיי בני האדם ובמקום לטוען כי מנגנוני הכוח מופעלים מלמעלה כדי לדכא את אלו המצויים למטה, הוא מבקש למקד את תשומת הלב במנגנוני הכוח הנדרשים לצמיחת ידע וכוח מלמטה כלפי מעלה (Foucault, 1980a, 1980b). הזיקה בין ידע לכוח שנמצאה במחקר זה חדשנותה בחשיפת הפרקטיקות שמבנות הסטודנטיות שנחקרו כדי להצמיח את כוחותיהן "מלמטה למעלה" באופן הממחיש כיצד הן מתחברות, מתמלאות ומממשות ידע לכוח – וכוח להעצמה. כאן גם תרומתו של שילוב השיטות במחקר, המאפשר להציג את הסיפור שמאחורי הקשר הסטטיסטי בין תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים ובין העצמה. במחקר האיכותני נמצא, כי המרואיינות תופסות את האוניברסיטה כמרחב מתווך בין ובין משאבי ידע אישיים, תאורטיים ומעשיים (בסיסי כוח והשפעה), שבתהליך הפיכתם לכוח הן מאתרות משאבים אלו ביחס

ל"חסרים" (המחויבות לתפקידי האשה המסורתיים) אחר כך ביחס לתרומתם הפוטנציאלית למילוי החסרים, ואז הן הופכות משאבים אלו לכוח והעצמה. לשלב הראשון והשני יש תימוכין בטענתה של הול (Hall, 1992), שבתחילת תהליך ההעצמה מזהות הנשים את הכוחות הפועלים בחייהן, ואחר כך מפתחות אסטרטגיות שונות להתנגדות לכוחות אלו במטרה להגביר את האוטונומיה בחייהן. בתהליך זה רכישת העצמה משמעותה השגת משאבים להעלאת שליטה, השפעה ומימוש הזכויות של נשים כבני אדם. זיהוי הכוחות הפועלים וההתנגדות לכוחות אלו נתמכים בהגדרת ההעצמה כתהליך אינטראקטיבי בין האדם לבין הסביבה במטרה להשיג משאבים שונים, ובין האדם לבין עצמו, בבדיקת המשאבים שהוא זקוק להם והדרך להשגתם (סדן, 2002; Rappaport, 1981, 1987). פחות נבחן בהם האופן שבו נרכשת העצמה נרכשת.

אם הקשר בין תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים והעצמה מצביע על קיומו של מנגנון לרכישת העצמה, אזי תיאורי המרואיינות איך הן פועלות להעצים את עצמן מקנים לו נראות ומשמעות. במחקר האיכותני נמצאו שלושה ביטויים – התחברות, התמלאות ומימוש – כדי לתאר כיצד נרכשת העצמה או כיצד הופכים משאבי ידע לכוח, כוח להעצמה. הביטוי הראשון, באיתור מה שדוכא, כגון ביטחון עצמי, הערכה עצמית, חוכמה, כישרון, שאיפה וחלום. השני, באיתור המשאב המאפשר לתת מענה למה שדוכא, כגון, ידע תאורטי (קורסים שונים בתוכנית הלימודים), ידע חווייתי (השתתפות בסדנאות), עזרה או תמיכה ממרצה, מחבר או חברה. השלישי, בפעולות ובעשייה למען עצמן בהתאם למטרות, לשאיפות ולחלומות.

בממצא זה יש כדי לסגור מעגל. הדיון נפתח בשאלה כיצד פועלת תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים כמנגנון מחולל העצמה, ממשיך בהבחנה בין סוגי המשאבים ובחשיבות הרבה שניתנה למשאב למימוש עצמי שדורג ראשון, ומסתיים במשמעות שהוענקה למימוש עצמי כפרקטיקה להעצמה, בעקבות הבחנה שנוצרה בין מימוש עצמי כסיבה לפנייה ללימודים גבוהים ובין מימוש עצמי כתוצאה של הלימודים הגבוהים. להבחנה זו חשיבות רבה: מימוש עצמי כסיבה לפנייה ללימודים גבוהים מעיד על מודעות גבוהה לפוטנציאל המעצים של הלימודים בהקשר של לאום ודת, ומימוש עצמי כתוצאה של הלימודים באוניברסיטה מעיד על היכולת לממש את הנלמד, להפוך אותו לכוח אישי ולהעצמה.

לסיכום, ניתן לראות כי רכישת העצמה כרוכה במודעות – הן לכוחות הפועלים בהקשר, הן למשאבים ה"חסרים" (לאדם או באדם) והן למסגרות שבהן ניתן להשיג משאבים. כן ניתן לראות, שתחושת החוסר במשאבים עם כל היותה סובייקטיבית ומשתנה בהקשרים שונים, כפי שהוסבר בדיון האיכותני, הרי ככל שהמשתתפות מזהות או חשות שהן חסרות יותר משאבים כך הן גם מודעות יותר לתרומתם של הלימודים הגבוהים כדרך לרכישת העצמה. מכאן נובעת השאלה הבאה לדיון: אם משתתפות המחקר מדווחות שהן "מתחברות", "מתמלאות" ומממשות את כוחותיהן ורוכשות העצמה דרך הלימודים הגבוהים, כיצד הן מביאות לביטוי העצמה זו אחרי הלימודים, בחיי היום-יום.

## **העצמה בפעולה: ביטויי העצמה בחיי היום-יום**

כפי שתואר לא פעם במחקר זה, רכישת העצמה דרך הלימודים הגבוהים אצל נשים היא תהליך תלת-שלבי: בשלב הראשון מגלות נשים מודעות לדיכוי ולפגיעה בזכויותיהן ומזהות את הכוחות המדכאים; בשלב השני הן מפתחות אסטרטגיות להתנגדות לדיכוי, הבאות לידי ביטוי בבחירה בלימודים גבוהים; בשלב השלישי, שלב הלימודים עצמם, או בסופו, הן הופכות לסוכנות של עצמן על ידי רכישת משאבים

אישיים, מקצועיים, חברתיים, או קהילתיים שבאמצעותם הן אמורות להשיג שליטה על חייהן. תהליך זה אושש במלואו במחקר האיכותני וגם במודל שנמצא במחקר הכמותני. עתה מתעוררת השאלה, איך הופכות המשתתפות את הכוחות והמשאבים שרכשו בלימודים להעצמה בפעולה – להעצמה שיש לה ביטויים בחיי היום-יום.

שאלה זו עוד מתחדדת לאור הדיווחים על תרומתה החלקית בלבד של ההשכלה הגבוהה להעצמתן של נשים בחברה היהודית הדתית ובחברה הערבית. מוצגת הטענה כי נשים ערביות, משכילות ככל שיהיו, בסופו של דבר נאלצו לחזור לתפקידן המשפחתי הנורמטיבי על פי הדת והמסורת, בעקבות הלחץ החברתי והנורמות המסורתיות (חידר, 2005; Gorkin & Othman, 1996). כמו כן מוצגת מסקנת מחקר, כי השינויים שחלו בשני העשורים האחרונים במעמדה של האשה הערבייה בישראל הם שינויים כמותיים, שמקורם במגמות כלכליות יותר מאשר שינויים איכותיים של תפיסות ועמדות לשינוי מעמדה של האשה בתוך המשפחה (חאגי-יחיא, 1994). ובמילותיה של אחת המרואיינות במחקר הנוכחי: "לגברים המסורת הישנה נוחה, כי יש להם הכל מוכן כשהם חוזרים הביתה". מחקר אחר מתאר יחס אמביוולנטי להשכלת נשים בחברה הערבית. לימודי האשה נתפסים יותר כאמצעי להשגת מטרה חומרית ואינם מעידים על תהליך של שינוי ערכים. יוצא מכך, שנשים ערביות בתום לימודיהן נמצאות בלחצים חברתיים כמעט בכל תחום ומנסות לתמרן בין רצונותיהן לבין מוסכמות החברה (רינאוי, 2003).

דיווחים דומים נמצאו לגבי יהודיות דתיות משכילות. גם כאן נמצא, כי ההשכלה הגבוהה משאירה אותן לכאורה באותו מקום שבו היו בטרם יצאו ללימודים. בעוד הגברים החרדיים לומדים גמרא ונהנים ממעמד של בני תורה, לנשים אין גישה לתכנים אלה, ולכן, על פי אמות המידה הרווחות באוכלוסייה החרדית, הן אינן יכולות להיחשב למשכילות (אלאור, 1993, 1998), ובכל מקרה הן נתפסות על פי המחויבות לתפקידים המסורתיים בחברה זו (נפתלי-מצרי, 2005). תפקידים אלה אותרו בסעיף הראשון של הדיון כחוסר במשאבים, המניע מלכתחילה את כל תהליך ההעצמה. אם כך הוא הדבר, כיצד באה לידי ביטוי ההעצמה שנרכשת בלימודים בפעולות ובמעשים בחיי היום-יום?

מממצאי המחקר הכמותני עולה כי תרומתה של תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים לניבוי העצמה אישית ולניבוי העצמה מגדרית משמעותה ההכרה ביכולת להפוך משאבי ידע לכוח ומשאבי כוח להעצמה. בשאלון המחקר בא הדבר לידי ביטוי בהיגדים שהם מעין הצהרת כוונות להעצמה בפעולה כגון "הלימודים נותנים לי את הקול והשפה להשפיע"; "הלימודים נותנים את הידע והכוח לפעול למען הכלל"; "אני מסוגלת ליישם אסטרטגיות שלמדתי באוניברסיטה להעלאת המודעות לעצמי". תימוכין למימוש כוונות אלו נמצאו במחקר האיכותני בשני סוגים של סיפורי העצמה מועדפים – העצמה בפעולה המתורגמת לעשייה במרחב הציבורי בתחום המקצועי והפוליטי והעצמה בפעולה המתורגמת לעשייה במרחב הפרטי, בזוגיות ובאמהות.

מהצהרת הכוונות על העצמה במחקר הכמותני ומתיאור יישומיה במחקר האיכותני מצטיירת התמונה המלאה הממחישה כיצד זה קורה. המשתתפות יודעות מה צפוי להן בתום הלימודים: "סיפרו לי שלמרות שאני אלמד באוניברסיטה, לא יעזור לי כלום, כלום, כלום, בסוף אהיה גם אמא גם מטפלת!... הנשים בכפר שלנו, למרות שילמדו, למרות שיתפתחו ויקבלו תואר שני בסוף הן יולדות ואמהות". אך מכיוון שבדיוק כלפי הסדרה מגדרית זו מכוונת התנגדותן המוסרית שהתבטאה בפנייה ללימודים הגבוהים, הן עושות

במהלך הלימודים באוניברסיטה פעולות כדי להעצים את עצמן ולהכשיר את עצמן להתמודדות מודעת ומושכלת עימה כשהן מועצמות – מתוך הכרה בערכן, ביכולותיהן ובכוחותיהן: "היום אני יודעת שאלה הנורמות שלי ואני אמשיך איתן, אבל בתפיסה שונה... תפיסת עצמי שאני שולטת! ככה תחושת שליטה, שליטה, שאני בוחרת בעצמי ולא אתם שבחרתם לי".

מנקודת מבט זו, תיעול המשאבים שנרכשו במהלך הלימודים לתכלית מסוימת והשגת תכלית זו באמצעותם – היא היא המשמעות של העצמה בפעולה. העצמה בפעולה ממלאת לפיכך פונקציה משמעותית בחייהן ובחיי הסובבים אותן ויש לה תפקיד מאזן: היא גם דוחפת לשינוי וגם מווסתת אותו. להובלת שינוי מאוזן ומווסת יש תימוכין במחקרה של בנוז'מין (Benjamin, 1997), שבחן את השפעות החשיפה לידע מסוגים שונים על דעותיהן ודפוסי חייהן של הנשים ומצא, שככל שהחשיפה לידע היתה גבוהה יותר, כך היא הובילה להתפתחות אישית משמעותית יותר וליותר שינויים בתוך המשפחה. במסקנות המחקר נטען כי ממצאים אלה מצביעים על שינויים פוליטיים, וכי למרות שהם מתרחשים בבית פנימה הם גורמים לשינוי מערך הכוחות בחברה כולה.

תימוכין להעצמה בפעולה, המייצגת שינוי מותאם למציאות תרבותית נתונה, ניתן למצוא גם במחקרן של הרצוג ובדר-עראף (2000), שבו דיווחו המרואיינות שהן תופסות את רכישת ההשכלה והמקצוע כשינוי עמוק אך הן מעדיפות לעשות את השינוי בדרכן המתונה מבלי "לנופף דגל" וכאשר "עצם העשייה היא המרידה" (עמ' 32). המשתתפות במחקר הנוכחי (435 סטודנטיות) שמתוכן 32 פירטו את חווית ההעצמה ואת משמעותה עבורן ואיך הן פועלות להעצים את עצמן חולקו לשלוש קבוצות על פי הדמויות שהן מייצגות שכל אחת מבטאת באופן שונה העצמה בפעולה, כפי שמתואר בסעיף הבא.

### **שלוש דמויות של העצמה בפעולה**

המשתתפות כולן מרשימות ובעלות עוצמה, אך עם זאת הן שונות מאוד זו מזו ולא רק ברקע המשפחתי, במצב האישי, בתפיסתן את הלאום או את הדת אלא גם בדמות המייצגת העצמה בפעולה, בשינוי אליו שואפת דמות זו ובאופן שהיא מובילה את השינוי. כל דמות נוצרה על בסיס שני מקורות מידע – המחקר האיכותני והמחקר הכמותני. לאחר ניתוח הנתונים ומתן פרשנות בדרך זו נוצרו כאמור שלוש דמויות מייצגות. אחת מייצגת נפרדות, אחת מייצגת השתלבות ואחת מייצגת מנהיגות. הן יוצגו להלן זו אחר זו תוך אזכור הקולות מארבע הקבוצות שכל אחת מייצגת.

**דמות של העצמה בפעולה המייצגת נפרדות** מייצגת קולות של שמונה מרואיינות יהודיות לא-דתיות ומרואיינת אחת מהזרם הלאומי-דתי וכוללת בסך-הכל תשע משתתפות. דמות זו מאופיינת בשאיפה לנפרדות ובציפייה שביחסי הגומלין עם האחרים הם יכירו בה כבאדם נפרד. הכוונה ליכולת לחיות את חייהן כפי שהן מוצאות לנכון, לשוויון במערכות יחסים זוגיות ובציפייה להמשיך ולממש את עצמן בקריירה ובחיים האישיים. העצמה בפעולה באה אצלן לידי ביטוי ביכולת למצוא את המילים הנכונות, להשמיע את קולן, לנהל משא ומתן, לקבל החלטות ולבצען: "היום אני יודעת להגיד מה אני רוצה... יותר מאשר ידעתי לפני שלוש שנים... לא להתבייש שישמעו אותי! להגיד בקול רם וגם להגיד לעצמי 'זה מתאים לי זה לא מתאים לי'... להגיד את המילה... ושוב באמת חשוב לי להגיד שאני מאוד מקווה שאם לא יהיה לי טוב אני

אדע לקום וללכת ולא למשוך גם מבחינת עבודה גם מבחינת זוגיות... לפחות להגיד מה לא מוצא חן בעיני וזה לדעתי התקדמות".

**דמות של העצמה בפעולה המייצגת השתלבות,** מייצגת את קולותיהן של שתי יהודיות דתיות לאומיות, ערבייה לא-דתייה אחת ושש ערביות דתיות, וכוללת בסך הכל תשע משתתפות. דמות זו מאופיינת במודעות גבוהה לעוצמותיה הפנימיות אך עם זאת חשוב לה להפנימן ולהצניען. השינויים שהיא מובילה נועדו לשמר את אורחות חייה וחיי הסובבים אותה ולכן היא משתדלת לגלות רגישות גבוהה לערכים דתיים ומסורתיים בד בבד עם רגישות גבוהה ומודעות לזכויות שלה: "נשים בציבור החרדי מאוד מאוד חזקות! הן אקדמאיות, הן יוצאות לעולם העבודה ונפתחות, נכון שהן מתקדמות ומתקדמות, אבל הן שומרות על האיזון במשפחה ובציבור... הן מאוד חזקות כי הן נותנות מקום לעולם הגברי והדתי". העצמה בפעולה אצל דמות זו משמעותה יצירת איזון עדין בין הדת לבין החיים עצמם – מתוך הבנה כי הדרך הנכונה להוביל שינוי הוא להשתלב בשיח הדתי והפטריארכאלי ולא לצאת נגדו.

**דמות של העצמה בפעולה המייצגת מנהיגות** מייצגת קולות של יהודייה מהזרם הדתי-לאומי, ארבע יהודיות חרדיות, שבע ערביות לא-דתיות ושתי ערביות דתיות וכוללת בסך הכל 14 משתתפות. דמות זו היא דומיננטית יותר משתי קודמותיה ומאפיינת את רוב המרואיינות. היא לוחמת, מרדנית וכריזמטית היא מכירה בעוצמות שלה ומשתמשת בהן גם כדי לשמש מודל וגם כדי להוביל שינוי מותאם ומאוזן. היא מקפידה לשמור על גבולות ברורים בינה לבין התפקיד המסורתי הנכפה עליה בהקשר של דת ולאום, וחשוב לה מאוד שהאחרים בחייה יבחינו בה בנפרד מהתפקיד. המסר שלה הוא חד-משמעי וברור: אני קודם כל בן אדם ורק אחר כך בת זוג ואם. מתוך תפיסה זו היא בוחרת בתפקיד הנשי ומחליטה מתי למלא אותו ואיך למלא אותו. דמות זו עושה שימוש במילים רכות של שינוי: "חילחלתי [את השינוי] לתוכי", "לאט לאט לימדתי". היא עושה זאת במתינות, ברגישות ומתוך מודעות שלכל דבר יש העיתוי שלו: "מה שלומדים לא מפסידים – מי שלומד תמיד יש לו רווח, אם זה יהיה בבית, אם זה בחברה, שומרים את זה עד שתגיע העת המתאימה". דמות זו מאופיינת בחיפוש אחר שביל הזהב, בשימוש בדרכים של גישור ומשא ומתן וברגישות גבוהה לאורחות חיים ולתרבות:

"עכשיו אני מגיעה עם הדמות החדשה שלי... ויש לי זהות מגובשת ויכולת גישור והבנה לעצמי, לצרכים שלי, לאמונות שלי ובמקביל לחברה, לערכיה, לחשיבות של מציאת שביל זהב' ודרך ביניים כדי לגרום לשינויים ולסייע לחברה יותר מתקדמת ומפותחת במובן של העצמה ולא של מרדנות... ואני יודעת שזה עניין של תהליך אבל אין מנוס! כאקדמאים שכן עברנו תהליך וכן עברנו דברים חדשים אם לא נעז להעביר את מה שהעניקה לנו החוויה הלימודית... אז מי כן? אני מדברת על ערכים שאני רוצה שימשיכו בחברה שלנו, לדוגמה ערך הכבוד למבוגרים... אני רוצה לאחד את מה שלמדנו עם הערכים היוקרתיים של החברה שלנו יחד וליצור איזושהו שינוי מבוקר שיקדם ויפתח את החברה שלנו, זה מה שאני רוצה! וזה המקום שאני רוצה שיהיה לי בעולם, בחיים שלי, בחברה שלי, בישראל ובכל מקום".

לסיכום, נשים חוות העצמה דרך הלימודים הגבוהים, ויתרה מזו, הן פונות ללימודים כסוכנות לעצמן, במטרה מודעת לרכוש העצמה. המסר שלהן כסוכנות לעצמן, לעוצמותיהן ולהעצמתן הוא – קודם כל ראו

אותי כבן אדם ומתוך תפיסה זו הן בוחרות בתפקיד הנשי ומחליטות מתי ואיך למלא אותו. הן בוחרות בדרך זו לא כ"אנטי" אלא מתוך הבנה ששינוי עמוק בנורמות ובאורחות חיים תחילתו בהן, והן אלו ש"מעבירות אותו הלאה" לבני זוגן ולילדיהן, ובסופו של דבר לחברה שבה הן חיות. כדי לעשות זאת על הצד הטוב ביותר הן בוחרות להעצים בראש ובראשונה את עצמן. רובן עושות זאת בשקט אך בנחישות, לפעמים רק בלב, במחשבה או בשינוי תפיסת עולם אישית.

## **תרומת המחקר, מגבלותיו והמלצות לפיתוח כווני מחקר עתידיים**

במחקר זה התקיימה בדיקה מחקרית – איכותנית וכמותנית – של מאפיינים מוגדרים של העצמה אצל נשים דרך הלימודים הגבוהים ושל תרומתם של המשתנים המשפיעים עליה בארבע קבוצות של סטודנטיות. למרות שבאופן כללי קיים תיעוד על הקשר בין השכלה גבוהה והעצמה, מחקר ממוקד באוכלוסיות השונות ובמשתנים כפי שהוצגו כאן הוא חדשני, בקדמו את התאוריה והמחקר של הבנת המנגנונים והמשאבים המחוללים העצמה ושל הבנת המרקם הייחודי של כל אחת מהקבוצות במחקר זה. ממצאי המחקר האיכותני מעידים על תהליך של ארבעה שלבים לרכישת העצמה דרך הלימודים הגבוהים. מכלול הממצאים שהופקו באמצעות SEM מאששים את המודל התאורטי ומצביעים על התאמה בינו ובין המודל האמפירי. מן הממצאים גם ניתן ללמוד על הבדלים מובהקים בין ארבע הקבוצות במחוללי העצמה השונים. לממצאים אלו תרומה תאורטית, מתודולוגית ומעשית, כפי שיפורט להלן.

**תרומתו התאורטית** של המחקר היא בהאירו תהליכים המעידים על רכישת העצמה בתיווך משאבים, גם כתהליך וגם כמודל, ובכך שהוא נותן להם ביטוי אמפירי ומאפשר להכלילם מתהליך למודל ולאוכלוסייה. מספר טענות תאורטיות הקשורות למנגנון שבו הופכים משאבי ידע לכוח ואחר כך להעצמה אוששו במחקר, ואולי הראשונה שבהן היא האמירה השגורה "ידע הוא כוח". ניתן לציין את התרומה התאורטית להבנה של השפעת ההקשר (דת ולאום) על הרגשת "חוסר" במשאבים ושל הלימודים כממלאי חוסרים, וכן לבחינה של תפיסת הלימודים כמשאבים כמנגנון מתווך מחולל העצמה אישית ומגדרית. כל אלה תורמים להבנת התפקיד של ידע ולימודים גבוהים כמרכיב משמעותי בפיתוח הכוח האישי וההעצמה, המובילים לכך שנשים ואנשים בכלל יהפכו לסוכנים של עצמם עוצמותיהם והעצמתם.

**התרומה המתודולוגית**, של מחקר זה היא בפיתוח כלי מדידה, ראיון ושאלון, המותאמים לבחינה של רכישת העצמה דרך לימודים גבוהים ובניסיון לשלבם במחקר אחד לבחינת תהליכים, מנגנון ומקורות להעצמה. תרומה מתודולוגית נוספת היא בפיתוח ראיון ודרך לניתוחו, המאפשרת פרספקטיבה הולכת ומתרחבת עם כל שאלה שנשאלת בו, כמו גם מיפוי הדרגתי של כל אחת מפרספקטיבות אלו. הוא הדין לגבי פיתוח כלי מדידה תקף ומהימן לבדיקת הקשר בין רכישת משאבי ידע ובין העצמה אישית והעצמה מגדרית. תרומה מתודולוגית מספקת גם ההבחנה בין חמשת סוגי המשאבים – מקצועיים, מימוש עצמי, חברתיים, שיוכיים וקהילתיים – ובין העצמה אישית והעצמה מגדרית.

**תרומתו המעשית** של המחקר היא בניסיון להבין את מרקם חייהן המיוחד של קבוצת סטודנטיות ממגזרים שונים בישראל, ובהן קבוצות ייחודיות, יהודיות חרדיות וערביות דתיות, שהשתתפותן בהשכלה הגבוהה אינה שכיחה ואינה מובנת מאליה. ניתן גם לציין את התועלת היישומית שתצמח מהבנת הגורמים



המקדמים העצמה, מזיהוי הכוחות הבולמים העצמה, מגילוי המשאבים העומדים לרשות האדם ומהצעת דרך לאנשים לגלות את כוחותיהם ולהתוודע אל מערכות הידע הייחודיות והמעצימות שלהם עצמם.

**מגבלות המחקר** נובעות מן הבחירה לבחון את תהליך ההעצמה בקרב קבוצת נשים שבה עצם הפנייה ללימודים גבוהים מעידה על כוחות ויכולות. מבחינת היכולת להכליל ממצאי מחקר זה, אין בבחירה זו די כדי לענות על השאלה אם תהליכים דומים מתחוללים בקרב נשים שאינן בוחרות בלימודים גבוהים כדרך להעצים את עצמן ואילו דרכים נוספות יש לנשים לרכוש העצמה מלבד דרך לימודים גבוהים.

**תרומת המחקר לפיתוח כיווני מחקר עתידיים** מתאפשרת עקב היכולת להרחיבו לעבר אוכלוסיות מגוונות ולהקשרים שונים. ההתמקדות היתה על נשים צעירות בטווח הגיל 19-30 ובתהליך שהן עוברות דרך לימודים המתקיימים באוניברסיטאות. לכן, יש מקום למחקר הבודק תהליך זה בקרב בני אדם לומדים בכלל, בגילים שונים ובמוסדות חינוך שונים, כגון בחירה בלימודים במכללות ובמסגרות על-תיכוניות ולבחון אם גם הם פועלים כסוכנים להעצמתם דרך הלימודים.

במחקר זה עלה מודל ראשוני המתאר מערכת של קשרים בבסיס תהליך רכישת העצמה. יש מקום לבחון אם המודל תקף גם בתנאים השונים מאלו שנקטו במחקר הנוכחי, כדי ללמוד אלו מסגרות נוספות נתפסות כמקור למשאבים ואם גם הן פועלות כמנגנון מתווך לרכישת העצמה. שאלה נוספת למחקר עתידי היא אם ההעצמה שנרכשת דרך הלימודים הגבוהים נשמרת במהלך החיים, וכיצד היא תבוא לידי ביטוי בקריירה, במשפחה או בשילוב ביניהם. מחקרים נוספים הממוקדים בבני אדם כסוכנים של עצמם מתוך הכרת היכולות והכוחות הנובעת ממקום של עוצמה, שוויון ובחירה, יחדדו את האתגר שברכישת השכלה ודעת.

## רשימה ביבליוגרפית

- אבו בקר, ח. (2002). נשים ערביות, מין ומיניות: נוכחות החברה הערבית ותרבותה בטיפול פסיכולוגי וזוגי בקרב נשים פלסטיניות. בתוך ח. גרבר וא. פודה (עורכים), *יחסי יהודים ערבים בארץ ישראל/פלסטין* (229-245). ירושלים: מגנס.
- אבו-עסבה, ח. (2005). מערכת החינוך הערבית בישראל. בתוך ע. חידר (עורך), *ספר החברה הערבית בישראל, אוכלוסיה, חברה, כלכלה* (201-221). תל-אביב, ירושלים: מכון ון ליר, הקיבוץ המאוחד.
- אבו-ריא, ע. (2005). דתיות קונקרטיה לעומת דתיות אבסטרקטיה: המקרה של פילוג התנועה האסלאמית בישראל. *מגמות*, 43(4), 682-698.
- אביצור, מ. (1987). המשפחה הערבית: מסורת ותמורה. בתוך ח. גרנות (עורך), *המשפחה הערבית* (עמ' 15-99). ירושלים: מועצת בתי הספר לעבודה סוציאלית בישראל.
- אברהמי, א. (2001). העיקר שיש לי מקצוע. *מפנה*, 19, 27-31.
- אדלר, נ. וצוקר, מ. (1997). *העדפות מקצועיות של צעירים וצעירות מן המגזר היהודי והערבי: מחקר השוואתי על דפוס הנטיות המקצועיות*. ירושלים: מכון הדסה ליעוץ בבחירת מקצוע.
- איילון, ח. (2000). הבדלים בין גברים לנשים בבחירת תחומי לימוד באוניברסיטה. *סוציולוגיה ישראלית*, 2(2), 523-525.
- אלאור, ת. (1993). *משכילות ובורות: מעולמן של נשים חרדיות*. תל-אביב: עם עובד, ירחון נעמת.
- אלאור, ת. (1998). *בפסח הבא: נשים ואורינות בציונות הדתית*. תל-אביב: עם עובד.
- אלחאגי, מ. (1995). מגמות של שינוי ושימור במערכת החינוך הערבי בישראל. *המזרח החדש*, 107-87.
- אלחאגי, מ. (1996). *חינוך בקרב הערבים בישראל*. ירושלים: מאגנס, מכון פלורסהיימר, האוניברסיטה העברית.
- אלסעדאוי, נ. (1988). *נשים מאחורי הרעלה: נשים בעולם הערבי*. תל-אביב: מסדה.
- באדר-עראף, ק. (1995). האישה הערבית בישראל לקראת המאה העשרים ואחת. *המזרח החדש*, 107-213-218.
- באק-מורס, ס. (2004). *חשיבה מעבר לטרור: על איסלמיזם ותיאוריה ביקורתית בשמאל*. תל-אביב: רסלינג.
- בולטווין-ציאצ'אשווילי, ס., שביט, י., ואיילון, ח. (2002). התרחבות ההשכלה הגבוהה והשלכותיה הריבודיות בישראל: 1980-1996. *סוציולוגיה ישראלית*, 2(2), 317-345.
- בירנבוים, ש. (1993). הקמת המשפחה בישראל כדגם לגאולת העם. *שמעתין*, 113, 108-116.
- בן-מאיר, י., וקדם, פ. (1979). מדד הדתיות עבור האוכלוסיה היהודית בישראל. *מגמות*, 3(3), 353-362.
- בר-און, ה. (1998). האשה החרדית המשכלת. *חמדעת*, 2, 174-183.

בר-לב, א. (2004). פרמטרים של מחשבה דתית בישראל: מסגרת תיאורטית. *מגמות, מג(2)*, 307-328.

בר-לב, מ., וקדם, פ. (1984). עדתיות ודתיות של סטודנטים: האם השכלה אוניברסיטאית מביאה בהכרח לנטישת המסורת הדתית? *מגמות, כח*, 265-279.

ברקוביץ, נ. (1999). אשת חיל מי ימצא: נשים ואזרחות בישראל. *סוציולוגיה ישראלית, ב(1)*, 277-317.

גילת, ע., והרץ לזרוביץ, ר. (2004א). לימודי נשים באוניברסיטה כדרך להעצמה אישית. *גדיש, ט*, 138-154.

גילת, ע., והרץ לזרוביץ, ר. (2004ב). הלמידה באוניברסיטה כמשאב להעצמה אישית: פיתוח שאלון, תהליך העבודה והצגת ממצאים ראשוניים. מאמר שהוגש בכנס איל"ה – האגודה הישראלית לחקר החינוך, אוניברסיטת בן גוריון, באר שבע, 12 אוקטובר 2004.

גירץ, ק. (1990). *פרשנות של תרבויות*. ירושלים: כתר.

גירץ, ק. (2005). *עבודות וחיים: האנתרופולוג כמחבר*. תל-אביב: רסלינג.

גירבי, א. (1996). *המחיר הכפול: סטטוס של נשים והשרות הצבאי של נשים בישראל*. תל-אביב: רמות, אוניברסיטת תל-אביב.

דושניק, ל., וצבר בן-יהושע, נ. (2001). *אתיקה של המחקר האיכותי*. בתוך נ. צבר בן-יהושע (עורכת), *מסורות וזרמים במחקר האיכותי*. (עמ' 343-368). לוד: דביר.

הוקס, ב. (2002). *פמיניזם זה לכולם: פוליטיקה מכל הלב*. חיפה: פרדס.

הירושלמי, ל. י. (1997). *הכיפה השולטת*. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

הרצוג, ח., ובדר-עראף, ק. (2000). *מנהיגות ומסתגרות אקדמאיות פלסטיניות אזרחיות ישראל*. דוח מחקר למשרד המדע, עמ' 1-36.

הרץ-לזרוביץ, ר. (2001). פדגוגיות ביקורתיות וחדשניות ומקומן בבית הספר הישראלי – בשנות האלפיים. *עיונים בחינוך, 15(1)*, 89-133.

הרץ-לזרוביץ, ר. (2002). נשים חרדיות באזור ניו-יורק: אסטרטגיות לקידום לימודים גבוהים. *חקרי מיגדר בארץ, 10-11*, 24-25.

הרץ-לזרוביץ, ר. (2002ב). הבעלים בישיבה והנשים באוניברסיטה: שינויים בספירה הפרטית והציבורית אצל משפחות חרדיות. מאמר המוגש בוועידה ללימודי יהדות. אוניברסיטת חיפה והאוניברסיטה העברית.

וייט, מ., ואפסטון, ד. (1999). *אמצעים סיפוריים למטרות טיפוליות*. תל-אביב: צ'ריקובר.

וייל, ח. (1989). משפחה ומשקי בית של קשישים ערבים כפריים בישראל. *מגמות, לב(3)*, 318-331.

ועדה בינלאומית לחינוך. (2001). *למידה: האוצר הפנימי*. דוח שהוגש לאונסקו על-ידי הוועדה הבינלאומית לחינוך לקראת המאה ה-21. ירושלים: אונסקו.

חאגי-יחיא, מ. (1994). המשפחה הערבית בישראל: ערכיה התרבותיים וזיקתם לעבודה סוציאלית. *חברה ורווחה, 3(4)*, 249-264.

חידר, ע. (עורך). (2005). *ספר החברה הערבית בישראל, אוכלוסיה, חברה, כלכלה*. תל-אביב וירושלים: מכון ון ליר, הקיבוץ המאוחד.

טויכר-סער, ו. (2002). *למידה מתוך הכוונה עצמית של סטודנטים להוראה כפועל יוצא של מאפיינים אישיים וסביבתיים*. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה. אוניברסיטת חיפה.

יאלום, מ. (2005). תולדות הרעיה: מעמד האישה הנשואה מימי קדם ועד ימינו. אור יהודה: דביר.

יוגב, א. (2000). ריבוד האוניברסיטות בישראל והשלכותיו על מדיניות החינוך הגבוה. סוציולוגיה ישראלית, 2(2), 481-498.

לוי-וינר, נ. (2003). "אני כמו ציפור שעוד לא עפה": סיפורי חיים של נשים דרוזיות שפנו להשכלה גבוהה. חיבור לשם קבלת תואר לפילוסופיה. האוניברסיטה העברית ירושלים.

ליבס, ת. (2000). הסינדרלות החדשות. פנים, 12, 26-38.

לצרוס-יפה, ח. (1980). האיסלאם. תל-אביב: משרד הבטחון.

לצרוס-יפה, ח. (1985). עוד שיחות על דת האיסלאם. תל-אביב: משרד הבטחון.

לשכה מרכזית לסטטיסטיקה. (2003). תלמידים באוניברסיטאות, לפי תואר, תחום לימוד, מין, גיל, קבוצת אוכלוסיה ומוצא. לוח 8.46.

לשכה מרכזית לסטטיסטיקה. (2005). הודעה לעיתונות- מבחר נתונים דמוגרפים מתוך השנתון הסטטיסטי מס' 56. נדלה ב-20 מאי 2006 מ: <http://www.cbs.gov.il>.

מוצפי-האלר, פ. (2004). דתיות, מגדר ומעמד בעיירה מדברית. בתוך י. יונה, וי. גודמן (עורכים), מערבולת הזהויות: דיון ביקורתי בדתיות ובחילוניות בישראל (316-344). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

מזאווי, א. א. (2000). מגדר, השתתפות בהשכלה גבוהה וכוח: היבטים השוואתיים בין מדינות ערביות. סוציולוגיה ישראלית, 2(2), 545-564.

מרגלית, ע. (1996). המניעים לבחירת מקצוע ההוראה אצל תלמידות במוסדות להכשרת מורים בראייה השואתית חרדיות מול חילוניות. עבודת גמר המוגשת כמילוי חלק מהדרישות לקבלת התואר מוסמך בחינוך, אוניברסיטת חיפה.

מקינן, ק. (2005). פמיניזם משפטי בתיאוריה ובפרקטיקה. תל-אביב: רסלינג.

נוריס, כ. (1988). דקונסטרוקציה להלכה ולמעשה. תל-אביב: הקיבוץ הארצי, השומר הצעיר.

ניקולא-עסאף, ב. (2002). השאיפה של סטודנטים בישראל להמשיך בלימודים לתארים מתקדמים – התמקדות בסטודנטיות פלסטיניות. עבודת גמר המוגשת כמילוי חלק מהדרישות לקבלת תואר מוסמך בפסיכולוגיה. אוניברסיטת חיפה.

נפתלי-מצרי, י. (2005). האישה החרדית. עניין משפחתי, 50, 10-11.

סבית, ח. (2001). הקשר בין אסטרטגיות התירבות, הגישה כלפי קבוצת הרוב ותפיסת יחס קבוצת הרוב לבין הסתגלות של סטודנטים ערביים לאוניברסיטה. עבודת גמר המוגשת כמילוי חלק מהדרישות לקבלת התואר מוסמך בפסיכולוגיה. אוניברסיטת חיפה.

סדן, א. (2002). העצמה ותכנון קהילתי תיאוריה ופרקטיקה של פתרונות חברתיים אנושיים. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

סיון, ע., וקפלן, ק. (עורכים). (2003). חרדים ישראלים: השתלבות בלא טמיעה?. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד, מכון ון ליר בירושלים.

סלימאן, ח. (1998). השפעת הבדלים בין תרבותיים על סגנונות מנהיגות של מנהלי בתי ספר במגזר הדרוזי ובמגזר היהודי. עבודת גמר המוגשת כמילוי חלק מהדרישות לקבלת התואר מוסמך בחינוך. אוניברסיטת חיפה.

סמוחה, ס. (2001). יחסי ערבים-יהודים בישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית. בתוך י. אפרים וש. זאב (עורכים), *מגמות בחברה הישראלית*. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

סמית-רוזנברג, ק. (1993). סוגי שיח על מיניות וסוביקטיביות: האשה החדשה 1870-1936. *זמנים*, 46-47, 113-120.

עלי, נ. (2004). התנועה האיסלאמית בישראל. בתוך י. יונה וי. גודמן (עורכים), *מערבולת הזהויות: דיון ביקורתי בדתיות ובחילוניות בישראל* (130-164). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

עפרוני, ל. (1994). *שכר המינימום, החוק במבחן המציאות*. שנתון משפט העבודה. האגודה הישראלית למשפט העבודה ולבטחון סוציאלי.

פוגל-ביז'אווי, ס. (1999). משפחות בישראל: בין משפחתיות לפוסט מודרניות. בתוך א. פרידמן ח. נוה ס. פוגל-ביז'אווי ה. דהאן-כלב מ. חסן וח. הרצוג (עורכות), *מין מגדר פוליטיקה* (עמ' 107-166). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

פוקו, מ. (2001). תולדות המיניות הרצון לדעת. תל-אביב: רסלינג.

פוקו, מ. (2003). הטרוטופיה. תל-אביב: רסלינג.

פוקו, מ. (2005). הארכיאולוגיה של הידע. תל-אביב: רסלינג.

פלאח, א. (2001). *אמונה בגלגול נשמות, דתיות ופחד מפני מוות אישי*. עבודת גמר המוגשת כמילוי חלק מהדרישות לקבלת התואר מוסמך לפסיכולוגיה. אוניברסיטת חיפה.

פלד, י. (1993). זרים באוטופיה-מעמדם האזרחי של הפלסטינים בישראל. *תיאוריה ובקורת*, 3, 21-35.

פסטה-שוברט, ע. (1996). בין שני קולות: אמהות מספרות על ההשכלה הגבוהה בהקשר של מהלך החיים. *מעוף ומעשה במכללת אחוה*, 3, 51-61.

פסטה-שוברט, ע. (2000). נשים עובדות, נשים לומדות: ההבחנה בין הספירה הפרטית לספירה הציבורית בראי הספרות המחקרית-סקירה בקורתית. *מעוף ומעשה במכללת אחוה*, 6, 45-72.

פסטה-שוברט, ע. (2001). קריאת סיפורי חיים של אמהות לומדות כטקסט חברתי-תרבותי. *דפים: כתב עת לעיון ולמחקר בהכשרת מורים*, 31, 80-99.

פסטה-שוברט, ע. (2005). "אני יוצאת וכאילו ממששת את העולם, רואה את הדברים ברור יותר": נשים, השכלה גבוהה והחברה הבדואית בנגב. *מגמות*, 43(4), 659-681.

פרידמן, מ. (1998). *יהדות חרדית-מקורות ומאפיינים עיקריים*. מכון ירושלים לחקר ישראל.

פרידמן, א. (1996). *באה מאהבה: אינטימיות וכוח בזהות הנשית*. תל-אביב: קו אדום, הקיבוץ המאוחד.

פריירה, פ. (1981). *פדגוגיה של מדוכאים*. ירושלים: מפרש.

פרנקל, ו. (1982). *האדם המחפש משמעות*. תל-אביב: דביר.

פרנקל, ו. (1982). *הזעקה הלא נשמעת למשמעות*. תל-אביב: דביר.

פרס, י., וכץ, ר. (1980). משפחה ומשפחתיות בישראל. *מגמות*, 1(1), 37-56.

פרס, י., וכץ, ר. (1991). המשפחה בישראל: שינוי והמשכיות. בתוך ל. שמגר-הנדלמן ור. בר-יוסף (עורכות), *משפחות בישראל* (עמ' 9-23). ירושלים: אקדמון.

צוות מכון ברקאי. (2003). הצבת פיגומים בדרך לנרטיב של זהות מועדפת: רעיונות מן הסמינר של מייקל וייט בארץ, 21-23.10.03. *עניין משפחתי*, 43, 8-9.

צורף, מ. (2000). כבוד האישה וכבוד האומה-בחינה מחדש של הסוגיה בהגותה של האינטלקטואלית המצרית מריים זיאדה. *זמנים*, 70-56.

קחת, ח. (2000). זרמים ומגמות בפמיניזם בקבוצות אורתודוכסיות שונות. *רבוגני: מסגרת למחשבה ולזהות יהודית בזמננו*, 3, 76-72.

קוליק, ל., וריאן, פ. (2005). יחסים זוגיים, אסטרטגיות התמודדות עם קונפליקט בית-עבודה ורווחה נפשית: ניתוח משווה בין נשים יהודיות לנשים ערביות. *מגמות*, 43(4), 658-633.

קימרלינג, ב. (1994). דת לאומיות ודמוקרטיה בישראל. *זמנים*, 131-116.

קמיר, א. (2000). כל כבודה בת מלך פנימה בהגדרתה הפנימית העצמית. *רבוגני: מסגרת למחשבה ולזהות יהודית בזמננו*, 3, 12-5.

קפלן, ק. (2003). חקר החברה החרדית בישראל: מאפיינים, הישגים ואתגרים. בתוך ע. סיוון וק. קפלן (עורכים), *חרדים ישראלים: השתלבות בלא טמיעה?* (עמ' 224-277). ירושלים, תל-אביב: מכון ון-ליר, הקיבוץ המאוחד.

רינאוי, ח. (2003). *החברה הערבית בישראל: סדר יום אמביוולנטי*. תל-אביב: המכללה למנהל.

רפורט, ת. (1999). ההבניה הפדגוגית של אישה מסורתית בעידן המודרניות: מחקר אתנוגרפי של שיעור קדושה. *מגמות*, לט(4), 492-516.

שביד, א. (2003). *בין אורתודוכסיה להומניזם דתי: המגמות העיקריות בהגות היהודית הדתית של המאה העשרים*. תל-אביב וירושלים: מכון לן-ליר, הקיבוץ המאוחד.

שביט, י., ושטייר, ט. (1997). עדתיות והשכלה בדפוסי נישואין בישראל: שינויים בחלוף הזמן. *מגמות*, לח(2), 225-207.

שגיא, ש., שטיינברג, ש., ופחיראלדין, מ. (2002). האני האישי והאני הקולקטיבי במפגש בין קבוצתי של יהודים וערבים בישראל: דיון בשתי אסטרטגיות התערבות. *מגמות*, מא(4), 534-556.

שור, ש. (1991). מניעי לימוד אינדיבידואליסטים מול מניעי לימוד קולקטיביסטים-מקרה הסטודנט בן הקיבוץ. *עיונים בחינוך*, 55-56, 178-177.

שטייר, ח. (1995). דפוסי הכניסה לנישואין ולהורות של נשים צעירות בישראל. *מגמות*, לו(4), 388-404.

שטדלר, נ. (2003). להתפרנס או לחכות לנס: המלכוד החרדי והשתקפותו ביחסי תורה ועבודה. בתוך ע. סיוון וק. קפלן (עורכים), *חרדים ישראלים: השתלבות בלא טמיעה?* (עמ' 55-32). ירושלים, תל-אביב: מכון ון-ליר, הקיבוץ המאוחד.

שלג, י. (2000). *הדתיים החדשים: מבט עכשווי על החברה הדתית בישראל*. ירושלים: כתר.

שלהב, י. (2005). נשים חרדיות בין שני עולמות. *מפנה*, 47-46, 55-53.

שמיר, ר., שטראי, מ., ואליאס, נ. (1997). שליחות פמיניזם ופרופסיונליזם: טוענות רבניות בקהילה הדתית אורתודוכסית. *מגמות*, לח(3), 348-313.

שפירא, ר., ועציוני-הלוי, ח. (1973). *מי אתה הסטודנט הישראלי?* תל-אביב: עם עובד.

שפירא, ת. (1999). *נשים מובילות שינוי בבית הספר הערבי*. עבודת גמר המוגשת כמילוי חלק מהדרישות לקבלת התואר מוסמך בחינוך. אוניברסיטת חיפה.

שפירא, ת., והרץ-לורוביץ, ר. (2002). נשים מובילות שינוי בבית הספר הערבי. עיונים במנהל וארגון החינוך, 35-67, 26.

Abbott, N. (1967). *Studies in Arabic literary papyri-Qur'anic commentary and tradition*.

Chicago: University of Chicago.

Abrams, L. S. (2003). Attitudes and perceptions contextual variations in young women's gender identity negotiations. *Psychology of Women Quarterly*, 27(1), 64-74.

Abu-Baker, K. (2002). "Career women" or "working women?" Change versus stability for young Palestinian women in Israel. *The Journal of Israeli History*, 21, 85-109.

Abu-Rabia, A. (2001). *Bedouin century: Education and development among the Negev tribes in the twentieth century*. New York: Berghahn Books.

Abu-Rabia-Queder, S. (2005). Feminism and post-colonialism in the Arab-Bedouin educational system. In D. Champagne & I. Abu-Saad (Eds.), *Indigenous and minority education: International perspective on empowerment* (pp. 217-234). Beer-Sheva, Israel: Negev Centre for Regional Development, Ben-Gurion University of the Negev.

Abu-Rabia-Queder, S. (2006). "They felt I raped a role not support to be mine": First woman principal in a Bedouin tribal society. In I. Oplatka & R. Hertz-Lazarowitz (Eds.), *Women principles in a multicultural society: New insight into feminist educational leadership* (pp. 123-136). Rotterdam/Taipei: Sense Publisher.

Abu-Saad, I. (2004). Separate and unequal: The role of the state educational system in maintaining the subordination of Israel's Palestinian Arab citizens. *Social Identities*, 10 (1), 101-127.

Afary, J. (1998). The war against feminism in the name of the almighty. *Dossier*, 21, 7-31.

Aguinis, H., & Adams, S. K. R. (1998). Social-role versus structural models of gender and influence used in organization: A strong inference approach. *Group and Organization Management Cross-Cultural Psychology*, 23, 414-446.

Aguinis, H., Nesler, M. S., Quigley, B. M., Lee, S., & Tedeschi, J. T. (1996). Power bases of faculty supervision and educational outcomes for graduate students. *Journal of Higher Education*, 67, 267-297.

Ahmed, L. (1992). *Women and gender in Islam: Historical roots of a modern debate*. New Haven: Yale University.

- Alford-Cooper, F. (1998). *Marriages that last a lifetime*. Armonk, New York: M. E. Sharpe.
- Al-Haj, M. (2003). Higher education among the Arabs in Israel: Formal policy between empowerment and control. *Higher Education Policy*, 16, 351-368.
- Al-Hibri, A. (Ed.) (1997). *Women and Islam*. London: Pergamon Oxford.
- Andersen, T. (1995). Reflecting processes acts of informing and forming: You can borrow my eyes, but you must not take them away from me. In S. Friedman (Ed.), *The reflecting team in action: Collaborative practice in family therapy* (pp.11-37). New York: Guilford.
- Andersen, T. (1996). Language is not innocent. In F. E. Kaslow (Ed.), *Handbook of relational diagnosis and dysfunctional family patterns* (pp. 119-125). Oxford, England: John Wiley & Sons.
- Anderson, H., & Goolishian, H. (1992). The client is the expert: A not-knowing approach to therapy. In K. Gergen & S. McNamee (Eds.), *Therapy as social construction* (pp. 25-39). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Arnove, R. F., & Torres, C. A. (Eds.). (1999). *Comparative education: The dialectic of the global and the local*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Badran, M. (2002, 17-23 January). Islamic feminism: What's in a name? *Al-Aharam Weekly Online*, 556, 1-8.
- Bahemuka, J. M., & Van-Der, S. (2000). Empowering women in the community: The university's role. In M. L. Kearney (Ed.), *Women, power and the academy: From rhetoric to reality* (pp. 71-79). Great Britain: Berghan Books.
- Baker-Miller, J. (1987). Women and power. *Women and Therapy*, 6(10-2), 1-10.
- Bandura, A. (1981). Self-referent thought: A developmental analysis of self efficacy. In J. H. Flavell & L. Ross (Eds.), *Social cognitive development: Frontier and possible future*. Cambridge: Cambridge University.
- Bandura, A. (1989). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.



- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical consideration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Bartholomew, D. J., & Knott, M. (1999). *Latent variable models and factor analysis*. London: Arnold.
- Bateson, C. M. (1990). *Composing a life*. New York: Plume.
- Bayes, J. H. (1982). *Minority politics and ideologies in United States*. California: Chandler & Sharp.
- Bayes, J. H. (1991). *Women and public administration: International perspectives*. New York: Haworth.
- Beets, G. (1999). Education and age at first birth. *Bulletin of Population and Society*, 15, 5-8.
- Bem, S. L. (1993). *The lenses of gender: Transforming the debate on sexual inequality*. New Haven: Yale University.
- Benjamin, O. (1995). *Self-development and the negotiation of family work*. Unpublished doctoral dissertation. Oxford University.
- Benjamin, O. (1997). Self development in Israel: Does it affect women's attempts to increase partners' domestic participation? *Israel Social Science Research*, 12(2), 97-122.
- Berger, P., & Lucman, T. (1966). *The social construction of reality*. New York: Doubleday.
- Berger, P. L., & Neuhaus, R. J. (1977). *To empowerment people: The role of mediating structures in public policy*. Washington DC: American Enterprise Institute for Public Policy Research.
- Berg, I. K., & DeShazer, S. (1993). Making numbers talk: Language in therapy. In S. Friedman (Ed.), *The new language of change: Constructive collaboration in psychotherapy* (pp.5-24). New York: Guilford Press.
- Berling, J. A. (1999). Student-centered collaborative learning as a "liberating" model of learning and teaching. *Journal of Women and Religion*, 17, 43-54.
- Blumen, O. (2002). Criss-crossing boundaries: Ultra orthodox Jewish women go to work. *Gender, Place and Culture*, 9(2), 133-151.
- Bogler, R., & Somech, A. (2002). Motives to study and socialization tactics among university students. *Journal of Social Psychology*, 142(2), 233-248.

- Botkin, D., Weeks, M., & Mornis, J. (2000). Changing marriage role expectations: 1961-1996. *Sex Roles, 42*, 933-942.
- Boyte, H. C., & Riessman, F. (Eds.). (1986). *The New populism: The politics of empowerment*. Philadelphia: Temple University.
- Breton, M. (1994). On the meaning of empowerment and empowerment-oriented social work practice. *Social Work with Groups, 17*(3), 23-37.
- Brislin, R. (2000). *Understanding culture's influence on behavior*. Fort Worth, TX: Harcourt.
- Brown, R. H., & Schubert, J. D. (2000). *Knowledge and power in higher education: A reader*. New York: Teachers College.
- Bruhn, C. (2005). Higher education as empowerment: The case of Palestinian universities. In D. Champagne & I. Abu-Saad (Eds.), *Indigenous and minority education: International perspective on empowerment* (pp. 47-70). Beer-Sheva, Israel: Negev Centre for Regional Development, Ben-Gurion University of the Negev.
- Bruner, J. S. (1987). Life as narrative. *Social Research, 54*(1), 11-32.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, Ma: Harvard University.
- Bruner, J. S. (1996). *The Culture of education*. Cambridge, Ma: Harvard University.
- Bruner, J. S. (2004). The narrative creation of self. In L. Angus & J. McLeod (Eds.), *The handbook of narrative and psychotherapy: Practice, theory, and research* (pp. 3-14). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bui, K. V. T., Raven, B. H., & Schwarzwald, J. (1994). Influence strategies in dating relationships: The effects of relationship satisfaction, gender, and perspective. *Journal of Social Behavior and Personality, 9*(3), 429-442.
- Burr, V. (1997). *An introduction to social constructionism*. New York: Routledge.
- Buzbee, S. (2001). Beyond the veil. *Columbia Journalism Review, 40*, 22-27.
- Byrd, V. (2003). Now!: Why are you still single? *Essence, 34*, 38.
- Byrne, B. M. (2001). *Structural equation modelling with AMOS, basic concepts, applications, and programming*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cambell, S., & Henry, J. W. (1999). Gender differences in self attributions: Relationship of gender to attributional consistency, style and expectations for performance in a college course. *Sex Role, 41*, 95-104.

- Camic, P. M., Rhodes, J. E., & Yardley, L. (Eds.). (2003). *Qualitative research in psychology: Expanding perspectives in methodology and design*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Carey, M., & Russell, S. (2000). *Externalising – commonly asked questions*. Australia: Dulwich Centre.
- Champagne, D., & Abu-Saad, I. (Eds.). (2005). *Indigenous and minority education: International perspective on empowerment*. Beer-Sheva, Israel: Negev Centre for Regional Development, Ben-Gurion University of the Negev.
- Christopher, S., Dunnagan, T., Stephen, F. D., & Paul, L. (2001). Education for self-support: Evaluating outcomes using transformative learning theory. *Family Relations*, 50(2), 134-142.
- Cole, J., & Zuckerman, H. (1987). Marriage, motherhood and research performance in science. *Scientific American*, 256(2), 119-125.
- Cox, E. O., & Parsons, R. J. (1994). *Empowerment-oriented social work practice with the elderly*. New York: Longman.
- Creswell, J. W. (1995). *Research design: Qualitative & quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Quantitative, qualitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 209–240). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Davidman, L (2000). Studying close to home: The intersection of life and work. *Sociology of Religion*, 61(4), 425-432.
- Deere, C. D., & Leon, M. (2001). *Empowering women: Land and property rights in Latin America*. Pittsburgh, Pa: University of Pittsburgh.

- Denzin, N. K. (1994). The art of politics of interpretation. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp.500-515). Thousand Oaks: Sage.
- Dew, J. R. (1997). *Empowerment and democracy in the workplace: Applying adult education theory and practice for cultivating empowerment*. Westport: Quorum Books.
- Eissa, D. (1999). Constructing the notion of male superiority over women in Islam. *Dossier*, 21, 3-51.
- Elshtain, J. B. (1981). *Public man, private woman: Women in social and political thought*. Oxford: M. Robertson.
- Epston, D. (1994). Extending the conversation. *Family Therapy Networker*, Nov/Dec, 9-62.
- Epston, D., & White, M. (1992). *Experience, Contradiction, Narrative and Imagination*. Australia, Adelaide: Dulwich Centre.
- Epston, D., White, M., & Murray, K. (1992). A proposal for a re-authoring therapy: Rose's revisioning of her life and a commentary. In K. J. Gergen S. McNamee (Eds.), *Therapy as social construction* (pp.96-115). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Espanioly, H. (2005). Education as a tool for empowerment. In D. Champagne & I. Abu-Saad (Eds.), *Indigenous and minority education: International perspective on empowerment* (pp. 42-46). Beer-Sheva, Israel: Negev Centre for Regional Development, Ben-Gurion University of the Negev.
- Faludi, S. (1992). *The undeclared war against American women*. New York: Anchor Books.
- Fargues, P. (2005). Women in Arab countries: Challenging the patriarchal system? *Reproductive Health Matters*, 13(25), 43-48.
- Foltz, T. G. (2000). Women's spirituality research: Doing feminism. *Sociology of Religion*, 61(4), 409-418.
- Foucault, M. (1980a). Two lectures. In C. Gordon (Ed.), *Power/Knowledge* ( pp. 80-105). Brighton: Harvester.
- Foucault, M. (1980b). Truth and power. In C. Gordon (Ed.), *Power/Knowledge* (107-133). Brighton: Harvester.
- Foucault, M. (1982). The subject and the power. In H. Dreyfus & P. Rabinow, (Eds.), *Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics* (pp. 208-226). Brinhton: Harvester.

- Foucault, M. (1988). Critical theory/intellectual history, interview with Gerard Raulet, In L. Kritzman (Ed.), *Michel Foucault: Politics, philosophy culture, interviews and other writings, 1977-1984* (17-46). London: Routledge.
- Freedman, J., & Combs, G. (1996). *Narrative therapy: The social construction of preferred realities*. New York: Norton.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Freire, P. (1985). *The politics of education*. South Hadley Mass: Bergin & Garvey.
- French, J. R., & Raven, B. (1959). The bases of social power. In D. Cartwright (Ed.), *Studies in social power* (pp. 150-167). Ann Arbor: Research Center for Group Dynamics, Institute for Social Research, University of Michigan.
- Friedman, A., & Pine, A. M. (1992). Sex differences in gender-related childhood memories. *Sex Roles, 25*(1-2), 25-32.
- Geertz, C. (1983). *Local knowledge: Further essays in interpretive anthropology*. New York: Basic Books.
- Geertz, C. (1986). Making experience, authoring selves. In V. W. Turner & E. M. Bruner (Eds.), *The anthropology of experience* (pp. 373-380). Chicago: University of Illinois.
- Gergen, K. J., & Davis, K. (1985). *The social construction of the person*. New York: Springer-Verlag.
- Gergen, K. J. (1999). *An invitation to social construction*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gergen, K. J. (2001). Psychological science in a postmodern context. *American Psychologist, 56*, 803–813.
- Gilligan, C., Spencer, R., Weinberg, M. K., & Bertsch, T. (2004). On the listening guide: A voice-centered relational method. In P. M. Camic, J. E. Rhodes, & L. Yardly (Eds.), *Qualitative research in psychology: Expanding perspectives in methodology and design* (pp. 157- 171). Washington, DC: American Psychological Association.
- Giorgi, A. P., & Giorgi, B. M. (2004). The descriptive phenomenological psychology methods. In C. Daiute & C. Lightfoot (Eds.), *Narrative analysis: Studying the development of individuals in society* (pp. 243-273). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gorkin, M., & Othman, R. (1996). *Three Mothers, Three Daughters*. Berkeley: University of California.

- Gist, M. E. (1987). Self efficacy: Implications for organizational behavior and human resource management. *Academy of Management Review*, *12*(3), 472-485.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gustafsson, S. (2001). Optimal age at motherhood: Theoretical and empirical considerations on postponement of maternity in Europe. *Journal of Population Economics*, *14*, 225-247.
- Hall, M. C. (1992). *Women and empowerment: Strategies for increasing autonomy*. Hemisphere Publishing Corporation.
- Hall, M. C. (1996). *Identity, religion, and values: Implications for practitioners*. Philadelphia, PA: Taylor & Francis.
- Hanson, W.E., Creswell, J. W., Clark, V. L. P., Petska, K. S., & Creswell, J. D. (2005). Mixed methods research designs in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, *52*(2), 224-235.
- Hardie, E. A., & McMurray, N. E. (1992). Self-stereotyping, sex role ideology, and menstrual attitudes: A social identity approach. *Sex Roles*, *27*(1-2), 17-37.
- Haverkamp, B. E., Morrow, S. L., & Ponterotto, J. G. (2005). A time and place for qualitative and mixed methods in counseling psychology research. *Journal of Counseling Psychology*, *52*(2), 123-125.
- Helie-Lucas, M. A. (1993). Women living under Muslim laws. In J. Kerr (Ed.), *Women's rights as human rights* (52-64). London: Zed Books.
- Hertz-Lazarowitz, R. (2003). Arab and Jewish Youth in Israel: Voicing national injustice on camps. *Journal of Social Issues*, *59*(1), 51-66.
- Hertz-Lazarowitz, R., & Zelniker, T. (2004). Can peace education be enhanced via participatory research? Three case studies at Haifa University, 2001-2003. *Peace Research*, *36*(1), 119-134.
- Hertz-Lazarowitz, R., & Shapira, T. (2005). Muslim women's life stories: Building leadership. *Anthropology & Education Quarterly*, *36*, 165-181.
- Hertz-Lazarowitz, R. (2006). Acceptance and rejection at Haifa University: The source of conflict between Arabs and Jews. In C. Daiute, Z. Beykont, C. Higson-Smith, & L. Nucci (Eds.), *International Perspectives on Youth Conflict and Development* (pp. 107-123). New York: Oxford University.

- Hertz-Lazarowitz, R., Zelniker, T., Kupermintz, H., Azaiza, F., Sharabany, R., Peretz, H. (2005). *Identity construction by Arab and Jewish students as explaining their perceptions of Haifa University as a zone for coexistence and conflict*. The International Congress of the Association of Cross Cultural Psychology VII (IACCP). San Sebastian, Basque country, Spain.
- Herzog, H. (2004). Both an Arab and a woman: Gendered, racialised experiences of female Palestinian citizens of Israel. *Social Identities: Journal for the Study of Race, Nation and Culture*, 10(1), 53-82.
- Hoshmand, L.T. (2005). Narratology, Cultural Psychology, and Counseling Research. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 178-186.
- Imam, A. M. (1996). The Muslim religious right (fundamentalists') and sexuality. *Dossier*, 17, 7-23.
- Irving, J. A., & Klenke, K. (2004). *Telos, chronos, and hermēneia: The role of metanarrative in leadership effectiveness through the production of meaning*. Paper presented to the 5<sup>th</sup> International Interdisciplinary Conference on the Advances of Qualitative Methods, Edmonton , Alberta, January 29-31.
- Israel, B. A., Checkoway, B., Schultz, A., & Zimmerman, M. (1994). Health education and community empowerment: Conceptualizing and measuring perceptions of individual, organizational, and community control. *Health Education Quarterly*, 21(2), 149-170.
- Jacobs, J. L. (2000). Hidden truths and cultures of secrecy: Reflections on gender and ethnicity in the study of religion. *Sociology of Religion*. 61, 433-441.
- Josselson, R. & Lieblich, A. (1993). *The narrative study of lives*. Newbury Park: Sage.
- Kacen, L. (2002). Supercodes reflected in titles battered women accord to their life stories. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(1), Article 3.
- Kalin, R., & Tilby, P. J. (1978). Developmental and validation of a sex role ideology scale. *Sex Roles*, 47, 249-258.
- Karmi, G. (1993). The Saddam Hussein phenomenon and male-female relations in the Arab World. In H. Afshar (Ed.), *Women in the Middle East* (146-157). Hound Mills, Basingstoke: McMillan.
- Karmi, G. (1996). Women, Islam and patriarchalism. In M. Yamani (Ed.), *Feminism and Islam* (pp. 69-85). London: Ithaca.

- Karnieli, M. (2006). The diamond workshop: A story of ultra-orthodox female principles. In I. Oplatka & R. Hertz-Lazarowitz (Eds.), *Women principles in a multicultural society: New insight into feminist educational leadership* (pp. 103-122). Rotterdam/Taipei: Sense Publisher.
- Katsurada, E., & Sugihara, Y. (2002). Gender role identity, attitudes toward marriage and gender segregated school backgrounds. *Psychology Report, 42*, 731-738.
- Kearney, M. L. (Ed.). (2000). *Women, power and the academy: From rhetoric to reality*. Great Britain: Berghan Books.
- Keddie, N. R. (1999). The new religious politics and women worldwide: A comparative study. *Journal of Women's History, 10*(4), 23-40.
- Kennelly, I., Merz-Sabine, N., & Lorber, J. (2001). What is gender? *American Sociological Review, 66*(4), 598-605.
- Khattab, N. (2003a). Explaining educational aspirations of minority students: The role of social capital and students' perceptions. *Social Psychology of Education, 6*(4), 283-302.
- Khattab, N. (2003b). Segregation, ethnic labor market and the occupational expectations of Palestinian students in Israel. *British Journal of Sociology, 54*(2), 259-285.
- Khattab, N. (2005). *Determinants of occupational attainment amongst Palestinian men and women in Israel: Rethinking inequalities*. Paper presented at the 7th conference of the European Sociological Association, University of Torun, Poland.
- Klenke, K. (2002). Cinderella stories of women leaders. *Journal of Leadership Studies, 9*(2), 18-28.
- Kline, R. B. (1998). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford.
- Kohler, H., Billari, F., & Ortega, J. (2002). The emergence of lowest – low fertility in Europe during the 1990. *Population and Development Review, 28*, 641-680.
- Korotkov, D. (1998). The sense of coherence: Making sense out of chaos. In P. T. P. Wong & P. S. Fry (Eds.), *The human quest for meaning: A handbook of psychological and clinical applications* (pp. 51-70). Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- Laird, J. (1995). Family-centered practice in the post-modern era. *Families in Society, 76*(3), 150-162.



- Leach, L., Neutze, G., & Zepke, N. (2001). Assessment and empowerment: Some critical questions. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 26(4), 293-305.
- Lee, J. A. B. (1994). *The empowerment approach to social work*. New York: Colombia University.
- Lelwica, M. (1999). Liberating learning and deepening understanding: Reflections of feminist pedagogy – as a student, as a teacher. *Journal of Women and Religion*, 17, 79-85.
- Lesthaeghe, R. (1998). On theory development: Application of the study of family formation. *Population and Development Review*, 24, 1-14.
- Lev-Wiesel, R., & Al-Krenawi, A. (1999). Attitude towards marriage and marital quality: A comparison among Israeli Arab differentiated by religion. *Family Relations*, 48, 51-56.
- Lewin, K. (1947). Frontiers in group dynamics. *Human Relation*, 1, 5-41.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (1998). *Narrative research: Reading, analysis, and interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lieblich, A., & Josselson, R. (1994). *The narrative study of lives*. Newbury Park, CA: Sage.
- Likert, R. A. (1932). A technique for the measurement of attitude. *Archives of Psychology*, 140, 1-55.
- Lincoln, Y. S., & Denzin, N. K. (1998). *Collecting and interpreting qualitative materials*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lincoln, Y. S., & Denzin, N. K. (2000). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Livingstone, S., Bovill, M., & Gaskell, G. (2004). *Surveying the experiences of young people and their parents*. London: Media London School of Economics.
- Lorber, J. (1994). *Paradoxes of gender*. New Haven, CT: Yale University.
- MacCallum, R. C., Browne, M. W., & Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 1, 130-149.
- Malhotra, A., & Mather, M. (1997). Do schooling and work empower women in developing countries? Gender and domestic decisions in Sri Lanka. *Sociological Forum*, 12, 599-630.

- Mari, M. M. (1983). *Sex role perceptions of Palestinian males and females in Israel*. Unpublished doctoral dissertation, University of Michigan State.
- Mari, M. M., & Mari, S. Kh. (1985). The role of women as change agents in Arab society in Israel. In M. Safir, M. T. Mednick, D. Izraeli, & J. Bernard (Eds.), *Women's worlds* (pp. 239-259). New York: Prager.
- Maton, K. I., & Wells, E. A. (1995). Religion as a community resource for well-being: Prevention healing and empowerment pathways. *Journal of Social Issues, 51(2)*, 177–193.
- Mazawi, A. (1994). Palestinian Arabs in Israel: Educational expansion, social mobility and political control. *Compare, 24*, 277-284.
- Mazawi, A. (1996). Patterns of competition over school-management positions and the mediation of social inequalities: A case study of high court of justice petitions against the appointment of principals in public Arab schools in Israel. *Israel Social Science Research, 11(1)*, 87-114.
- McAdams, D. P., Josselson, R., & Lieblich, A. (Eds.) (2001). *Turns in the road: Narrative studies of lives in transition*. Washington, DC: American Psychological Association.
- McMurtrie, B. (2001). For Many Muslim students, college is a balancing act. *Chronicle of Higher Education, XLVIII*, (11), 5.
- Menon, S. T. (1999). Psychological empowerment: Definition, measurement and validation. *Canadian Journal of Behavioral Science, 31(3)*, 161-164.
- Mernissi, F. (1991). *Women and Islam: An historical and theological enquiry*. Basil Blackwell Oxford.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mihelich, J., & Storrs, D. (2003). Higher education and the negotiated process of hegemony: Embedded resistance among Mormon women. *Gender and Society, 17(3)*, 404-422.
- Minson, J. (1986). Strategies for socialist? Foucault's conception of power. In M. Gane (Ed.), *Towards a critique of Foucault* (pp. 106-148). London & New York: Routledge, Kagan Paul.
- Moghissi, H. (1999). *Feminism and Islamic Fundamentalism: The limits of postmodern analysis*. London: Zed Press.

- Moore, D. (2000). Gender identity, nationalism and action among Jewish and Arab women in Israel: Redefining the social order? *Gender Issues, 18*, 3-19.
- Moore, D. (2004). Gender Identities and Social Action: Arab and Jewish Women in Israel. *Journal of Applied Behavioral Science, 40*(2), 182-207.
- Morgan, A. (2000). *What is narrative therapy? An easy-to-read introduction*. Australia: Dulwich Centre.
- Morse, J. M. (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing Research, 40*, 120–123.
- Morse, J. M. (2003). Principles of mixed methods and multi method research design. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 189–208). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nasir, J. J. (2002). *The Islamic law of personal status*. The Hague : Kluwer Law International.
- Nason-Clark, N., & Neits, M. J. (2000). Introduction to special issue. *Sociology of Religion, 61*(4), 393-397.
- O'Hara, M., & Anderson, W. T. (1991). Welcome to the postmodern world. *The Family Therapy Networker, September/October*, 19-25.
- O'Hanlon, B. (1994). The third wave: The promise of narrative. *The Family Therapy Networker, November/December*, 19-29.
- Oppenheimer, V. K. (1970). *The female labor force in the United State: Demographic and economic factors governing its growth and changing composition*. California: Berkley University.
- Oppenheimer, V. K. (1988). A theory of marriage timing. *American Journal of Sociology, 94*, 563-591.
- Ostrove, J. M., & Long, S. M. (2001). *White women's social class and the college experience*. Paper presented at the annual conference of the American Psychology Association 109<sup>th</sup>, San Francisco, CA, August 24-28.
- Ozer, E. M., & Bandura, A. (1990). Mechanisms governing empowerment effect: A self-efficacy analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 58*(3), 472-486.
- Pargament, K. I. (1997). *The psychology of religion and coping: Theory, research, and practice*. New York: Guilford Press.

- Parsons, R.J. (1991). Empowerment: Purpose and practice principles in social work. *Social Work with Groups, 14*(2), 7-21.
- Peled, E., Eisikovits, Z., Enosh, G., & Winstock, Z. (2000). Choice and empowerment for battered woman who stay: Towards a constructivist model. *Social Work, 45*, 9-25.
- Peterson, N. A., Hamme, C. L., & Speer, P. W. (2002). Cognitive empowerment of African Americans and Caucasians: Differences in understanding of power, political functioning, and shaping ideology. *Journal of Black Studies, 32*(3), 336-351.
- Peterson, N. A. & Zimmerman, M. A. (2004). Beyond the Individual: Toward a nomological network of organizational empowerment. *American Journal of Community Psychology, 34*(1/2), 129-145.
- Ping, W., Hong, L., Yu, P., & Weihua, L. (2005). Young students' value-object: Its construct and scale development. *Psychological Science (China), 28*(6), 1487-1489.
- Powers, D. S. (1986). *Studies in Quran and Hadith: The formation of the Islamic law of inheritance*. Berkeley: University of California Press.
- Raven, B. H. (1993). The bases of power: Origins and recent developments. *Journal of Social Issues, 49*(4), 227-251.
- Raven, B. H., & French, J. R. (1958a). Group support legitimate power and social influence. *Journal of Personality, 26*, 400-409.
- Raven, B. H., & French, J. R. (1958b). Legitimate power coercive power and observe ability in social influence. *Sociometry, 21*, 83-97.
- Rappaport, J. (1981). In pries of paradox: A social policy of empowerment over prevention. *American Journal of Community Psychology, 9*, 1-25.
- Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention: Toward a theory of community psychology. *American Journal of Community Psychology, 15*(2), 121-145.
- Reiter, R. R. (Ed.). (1975). *Toward an anthropology of women*. New York: Monthly Review.
- Rodman, H. (1972). Marital power and the theory of resources in cultural context. *Journal of Comparative Family Studies, 3*(1), 50-69
- Rosaldo, M. Z., & Lamphere, L. (Eds.). (1974). *Women, culture and society*. Stanford, California: Stanford University.
- Rowlands, J. (1997). *Questioning empowerment: Working with women in Honduras*. Oxford: Oxfam.

- Sagi, S., Orr, E., Bar-On, D., & Awwad, E. (2001). Individualism and collectivism in two conflicted societies: Comparing Israeli-Jewish and Palestinian-Arab high school students. *Youth & Societies, 33*(1), 3-30.
- Saleebey, D. (2004). The Power of place: Another look at the environment. *Families in Society, 85*(1), 7-16.
- Saleebey, D. (2005). Balancing Act: Assessing strengths in mental health practice. In K. A. Stuart (Ed.), *Mental disorders in the social environment: Critical perspectives* (pp. 23-44). New York: Columbia University.
- Salman, M. (1997). Arab women. *Women living under Muslim laws, 20*, 24-33.
- Schwarzwald, J., & Koslowsky, M. (1999). Gender, self-esteem, and focus of interest in the use of power strategies by adolescents in conflict situations. *Journal of Social Issues, 55*, 15-32.
- Seginer, R., Karayanni, M., & Mari, M. (1990). Adolescents' passage to adulthood: Future orientation in the context of culture, age and gender. *International Journal of Intercultural Relations, 22*, 309-328.
- Shappe, S. (2001). Going for it: Young women face the future. *Feminism and Psychology, 11*, 177-181.
- Shefner, R. C. L., Rao, N., Rogers, E. E. M., & Wayangankar, A. (1998). The empowerment of women dairy farmers in India. *Journal of Applied Communication Research, 26*(3), 319-337.
- Shilhav, Y. (1993). The emergence of ultra orthodox neighborhoods in Israeli urban centers. In E. Ben-Zadok (Ed.), *Local communities and the Israeli policy* (pp. 157-187). State University of New-York: Albany.
- Seidman, I. E. (1991). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. New York: Teachers College.
- Solomon, B. B. (1976). *Black empowerment: Social work in oppressed communities*. New York: Colombia University.
- Sosik, J. J. (2000a). Meaning from within: Possible selves and personal meaning of charismatic and non-charismatic leaders. *Journal of Leadership Studies, 7*(2), 3-17.
- Sosik, J. J. (2000b). The role of personal meaning in charismatic leadership. *Journal of Leadership Studies, 7*(2), 60-74.

- Speer, P. W., & Peterson, N. A. (2000). Psychometric properties of an empowerment scale: Testing cognitive, emotional, and behavioral domains. *Social Work Research, 24*(2), 109- 118.
- Spencer-Arsenault, M. (2000). Mother Mary: The (re)construction of a female icon. *Sociology of Religion, 61*(4), 479-483.
- Spreitzer, G. M. (1995). Individual empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation. *Academy of Management Journal, 38*, 1442-1465.
- Spreitzer, G. M. (1996). Social structural characteristics of psychological empowerment. *Academy of Management Journal, 39*, 483-504.
- Stadler, N. (2002). Is profane work an obstacle to salvation? The case of ultra orthodox (Haredi) Jews in contemporary Israel? *Sociology of Religion, 63*(4), 455-474.
- Stamm, L., & Ryff, C. D. (1984). *Social power and influence of women*. Boulder, Colo: Westview.
- Stromquist, N. P. (Ed.). (1998). *Women in the third world: An encyclopedia of contemporary issues*. New York: Garland.
- Stromquist, N. P., & Monkman, K. (Eds.). (2000). *Globalization and education: Integration and contestation across cultures*. Lanham, Md: Rowman & Littlefield.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (Eds.). (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Taylor, E. (1997). Building upon the theoretical debate: A critical review of the empirical studies of Mezirow's transformative learning theory. *Adult Education Quarterly, 48*(1), 34-59.
- Thornton, A., Axinn, W., & Teachman, J. (1995). The influence of school enrollment and accumulation on cohabing and marriage in early adulthood. *American Sociologic Review, 60*, 762-774.
- Turiel, E. (2003). Resistance and subversion in everyday life. *Journal of Moral Education, 32*(2), 115-130.

- Warner, K., Baro, A., & Eigenberg, H. (2004). Stories of resistance: Exploring women's responses to male violence. *Journal of Feminist Family Therapy, 16*(4), 21-42.
- Wertz, F. J. (2005). Phenomenological research methods for counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology, 52*(2), 167-177.
- White, M. (1993) Deconstruction and therapy. In S. Gilligan & R. Price (Eds.), *Therapeutic Conversations* (pp. 22-61). New York: Norton.
- White, M. (1995). *Re-authoring lives: Interviews and essays*. Australia, Adelaide: Dulwich Centre.
- White, M. (2000). Responding to personal failure. *The International Journal of Narrative Therapy and Community Work, 3*, 151-220.
- White, M. (2001). Folk psychology and narrative practice. *The International Journal of Narrative Therapy and Community Work, 2*, 1-35.
- White, M. (2004). Working with people who are suffering the consequences of multiple trauma: A narrative perspective. *The International Journal of Narrative Therapy and Community Work, 1*, 45-76.
- White, M. (2005). Workshop notes. Retrieved September 21<sup>st</sup>, 2005, from Dulwich Centre Web site: [http:// www. Dulwichcentre.com.au](http://www.Dulwichcentre.com.au).
- White, M., & Epston, D. (1990). *Narrative means to therapeutic ends*. New York: Norton.
- Williamms, G. (1976). Trends in occupational differentiation by sex. *Sociology of Work and Occupation, 3*, 38-62.
- Yanay, N., & Rapoport, T. (1997). From the “inspecting cloth” to the “eternity of Israel”. Ritual impurity and religious-Zionist discourse on women and nationality. *Women’s Studies International Forum, 20*, 651-664.
- Yuval-Davis, N. (1993). Gender and nation. *Ethnic and Racial Studies, 16*, 621-631.
- Yuval-Davis, N. (1997). *Gender and nation*. London: Sage.
- Zimmerman, M. A. (1995). Psychological empowerment: Issues and illustrations. *American Journal of Community Psychology, 23*, 581-599.
- Zimmerman, M. A. (2000). Empowerment theory: Psychological, organizational and community levels of analysis. In J. Rappaport & E. Seidman (Eds.), *Handbook of community psychology* (pp. 43-63). New York: Plenum.

- Zimmerman, M. A., & Rappaport, J. (1988). Citizen participation perceived control and psychological empowerment. *American Journal of Community Psychology, 16*, 725-750.
- Zuckerman, H., & Cole, J. (Eds.). (1991). *The outer circle: Women in the scientific community* (pp. 57-70). New York: Norton.
- Zuckerman, P. (1997). Gender regulation as a resource of religious schism. *Sociology of Religion, 58*, 353-373.



## נספח 1: המשתתפות במחקר – הבדלים בין ארבע הקבוצות

משתני הרקע השונים של משתתפות המחקר נבדקו לגבי המשתנים ארץ המוצא, מצב משפחתי, הגדרת הדתיות (חילונית, מסורתית, דתייה), שנת הלימוד, חוגי לימוד, מצב כלכלי, עזרה בשכר לימוד ובפרנסה, תעסוקה, יישוב מגורים וצורת מגורים. בכל אחד מהמשתנים נבדקה התפלגות השכיחויות (frequencies), בכלל המדגם ובקרב ארבעת קבוצות הסטודנטיות: יהודיות לא-דתיות, יהודיות דתיות, ערביות לא-דתיות וערביות דתיות. התפלגות ההבדלים בין הקבוצות במשתני הרקע השונים נבדקה באמצעות מדד קשר חי בריבוע (goodness of fit chi square). לגבי המשתנים גיל, ציונים, ושעות עבודה נבדקו ההבדלים בין הקבוצות באמצעות מבחן t להשוואת ממוצעים, בשני מדגמים בלתי תלויים (independent sample t-test). בדרך זו, נבדקו ההבדלים בקרב הסטודנטיות היהודיות והערביות (בין לא-דתיות ודתיות) וההבדלים בקרב הסטודנטיות הלא-דתיות והדתיות (בין יהודיות וערביות). בטבלה 16 מוצגים ממוצעים, סטיות תקן, חציון, טווח ומבחן t של גיל הסטודנטיות.

טבלה 16: גיל הסטודנטיות – ממוצעים, סטיות תקן, חציון, טווח ומבחן t

ערביות דתיות N=100	ערביות לא-דתיות N=109	יהודיות דתיות N=112	יהודיות לא-דתיות N=114	כלל המדגם N=435		
21.53	22.21	23.24	24.22	22.83	ממוצע	גיל
1.89	2.05	2.07	1.69	2.13	סטיות תקן	
21.00	22.00	23.00	24.00	22.50	חציון	
19-30	19-30	20-30	19-30	19-30	טווח	

גילן הממוצע של הסטודנטיות היהודיות הלא-דתיות גבוה מגילן הממוצע של הסטודנטיות הערביות הלא-דתיות, עם הבדלים סטטיסטיים מובהקים ( $t_{(221)}=8.55, p<.001$ ). גם בקרב הסטודנטיות הדתיות – יהודיות לעומת ערביות, גילן הממוצע של הסטודנטיות היהודיות הדתיות גבוה מגילן של הסטודנטיות הערביות עם הבדלים סטטיסטיים מובהקים ( $t_{(210)}=6.23, p<.001$ ). סטודנטיות לא-דתיות מבוגרות בגילן מהדתיות וההבדלים בין הממוצעים מובהקים סטטיסטית ( $t_{(224)}=3.97, p>.001$ ). בדומה לכך סטודנטיות ערביות לא-דתיות, מבוגרות בגילן מסטודנטיות ערביות דתיות עם הבדלים סטטיסטיים מובהקים ( $t_{(207)}=2.42, p<.05$ ). בטבלה 17, מוצגת ההתפלגות (באחוזים), של ארץ מוצא, מצב משפחתי והיישוב שממנו מגיעות משתתפות המחקר.

טבלה 17 : ארץ מוצא, מצב משפחתי וישוב – התפלגות השכיחות (באחוזים)

ערביות דתיות N=100	ערביות לא-דתיות N=109	יהודיות דתיות N=112	יהודיות לא-דתיות N=114	כלל המדגם N=435		
99 01	100 –	95 05	83.3 16.7	91.5 8.5	ילדות ישראל עולות	<b>ארץ המוצא</b>
78 8 11 3	82.6 4.6 9.2 3.7	66.1 2.7 31.3 –	94.7 9 4.4 0.9	80.2 14.0 3.9 1.8	רווקות נשואות בלי ילדים נשואות עם ילדים חבר ו/או מאורסות	<b>מצב משפחתי</b>
36.0 – 64.0 – –	46.8 – 53.2 – –	83.9 4.5 – 11.6	91.2 5.3 – 2.6 0.9	65.5 2.3 28.3 0.7 3.2	עיר מושב כפר קיבוץ התנחלות	<b>ישוב</b>

מטבלה 17 ניתן לראות כי רוב הסטודנטיות הן ילידות הארץ ומרביתן אינן נשואות. מרבית הנשואות (עם או בלי ילדים), נמצאות בקרב קבוצת הסטודנטיות הדתיות – יהודיות וערביות. לרוב הסטודנטיות הנשואות אין ילדים, למיעוטן ילדים ובעיקר לסטודנטיות היהודיות הדתיות. שכיחות הסטודנטיות המתגוררות בעיר היא גבוהה ומובהקת סטטיסטית ( $\chi^2_{(4)}=676.68, p<.001$ ), לעומת צורות המגורים האחרות (מושב, כפר, קיבוץ, התנחלות). כאשר נבחנת שכיחות המגורים בישוים השונים בקרב הלאומים ניתן לראות כי שכיחות הסטודנטיות היהודיות (לא-דתיות ודתיות), המתגוררות בעיר היא גבוהה לעומת צורות הישוב הנוספות עם הבדלים סטטיסטים מובהקים ( $\chi^2_{(4)}=648.12, p<.001$ ), ואילו אצל הסטודנטיות הערביות (לא-דתיות ודתיות), ניתן לראות, שרובן מתגוררות בכפרים ( $\chi^2_{(1)}=5.86, p<.02$ ) ומיעוטן מתגוררות בעיר. הסטודנטיות שהשתתפו במחקר לומדות באוניברסיטה בחוגים שונים בטבלה 18 מוצגים נתונים המתייחסים לכך.

טבלה 18: שנת לימוד, חוג לימודים ראשי ומגורים בזמן הלימודים – התפלגות השכיחות (באחוזים)

ערביות דתיות N=100	ערביות לא-דתיות N=109	יהודיות דתיות N=112	יהודיות לא-דתיות N=114	כלל המדגם N=435		
38.00 49.00 13.00	24.8 53.2 22.0	26.8 66.1 7.1	14.04 80.7 5.3	25.5 62.8 11.7	שנה שנייה שנה שלישית שנה רביעית	<b>שנת לימוד</b>
44.00 21.00 17.00 18.00	49.5 25.70 13.80 11.00	21.4 44.6 11.6 22.3	20.2 59.6 11.4 8.8	33.3 38.4 13.3 14.9	מדעי הרוח מדעי החברה חינוך והוראה רווחה ובריאות	<b>חוג לימוד ראשי</b>
14.00 53.00 17.00 16.00	12.90 59.60 18.30 9.2	32.20 43.80 17.90 6.3	23.86 49.10 7.9 4.4	24.8 51.3 15.2 8.7	דירה שכורה בית ההורים מעונות הסטודנטים בית בבעלותי	<b>מגורים בזמן הלימודים</b>

מטבלה 18 עולה כי שכיחות הסטודנטיות הלומדות בשנה שלישית גבוהה משכיחות הסטודנטיות הלומדות בשנה השנייה ו/או הרביעית, עם הבדלים סטטיסטיים מובהקים ( $\chi^2_{(2)}=181.90, p<.001$ ). רוב הסטודנטיות (273 סטודנטיות) לומדות בשנה שלישית, פחות (111 סטודנטיות) לומדות בשנה שנייה ומיעוטן (51 סטודנטיות) לומדות בשנה רביעית. כמו כן נמצאו הבדלים מובהקים סטטיסטיים בהתפלגות הסטודנטיות לפקולטות השונות. שכיחות הסטודנטיות הלומדות בפקולטה למדעי החברה במדגם כולו, גבוהה עם הבדלים סטטיסטיים מובהקים ( $\chi^2_{(3)}=84.57, p<.001$ ) מזו של הסטודנטיות הלומדות בפקולטות למדעי הרוח, רווחה ובריאות, חינוך והוראה. בקרב הסטודנטיות היהודיות, שכיחות הלומדות בחוגים למדעי החברה גבוהה משכיחות הלומדות בחוגים למדעי הרוח ( $\chi^2_{(3)}=93.19, p<.001$ ), ההפך מכך נמצא בקרב הסטודנטיות הערביות. אצלן, שכיחות הלומדות בחוגים למדעי הרוח גבוהה משכיחות הלומדות בחוגים למדעי החברה ( $\chi^2_{(3)}=57.58, p<.001$ ).

בכל ארבע קבוצות המחקר ניתן לראות כי שכיחות הסטודנטיות המתגוררות בבית ההורים היא הגבוהה ביותר לעומת הסטודנטיות המתגוררות בדירה שכורה ( $\chi^2_{(2)}=215.07, p<.001$ ). בקרב היהודיות לא נמצאו הבדלים בצורת המגורים בזמן הלימודים ואילו בקרב הסטודנטיות הערביות שכיחות המתגוררות בבית הוריהן גבוהה משכיחות הסטודנטיות המתגוררות בדירה שכורה עם הבדלים סטטיסטיים מובהקים ( $\chi^2_{(2)}=107.15, p<.001$ ). הסטודנטיות מארבע הקבוצות נבדלות זו מזו בממוצע ציוניהן המוצגים בטבלה 19.

**טבלה 19: ציוני הסטודנטיות – ממוצעים, סטיות תקן, חציון וטווח**

ערביות דתיות N=100	ערביות לא-דתיות N=109	יהודיות דתיות N=112	יהודיות לא-דתיות N=114	כלל המדגם N=435		
80.5	79.72	87.57	86.5	86.0	ממוצע	<b>ממוצע ציונים</b>
5.02	6.10	4.97	5.19	6.06	סטיות תקן	
81	80	88	88	85	חציון	
67-93	65-93	71-98	70-96	65-98	טווח	

ציוניהן של סטודנטיות יהודיות לא-דתיות נמצאו גבוהים מציוניהן של סטודנטיות ערביות לא-דתיות ( $t_{(221)}=8.55, p<.001$ ), ואילו ציוניהן של סטודנטיות יהודיות דתיות נמצאו גבוהים מציוניהן של סטודנטיות ערביות דתיות ( $t_{(210)}=6.23, p<.001$ ). בין הסטודנטיות היהודיות ובין הסטודנטיות הערביות (לא-דתיות ודתיות), לא נמצאו הבדלים מובהקים בממוצעי הציונים. בטבלה 20 יוצגו מאפייני רקע נוספים של הסטודנטיות, כגון מצב כלכלי, עזרה בתשלום שכר לימוד, בכלכלה ומצב התעסוקה.

טבלה 20: מצב כלכלי, עזרה בתשלום שכר לימוד, בכלכלה ומצב תעסוקה – התפלגות שכיחות (באחוזים)

משתני רקע	מדדים באחוזים	כלל המדגם N=435	יהודיות לא-דתיות N=114	יהודיות דתיות N=112	ערביות לא-דתיות N=109	ערביות דתיות N=100
מצב כלכלי של הסטודנטית	טוב מאוד/טוב בינוני/גרוע	36.3 63.7	34.20 65.80	42.0 58.0	35.8 64.2	33 67
עזרה בשכר לימוד	סטודנטית משפחה אחר	10.8 53.6 35.6	14.9 50 35.1	9.8 41.1 49.1	10.1 63.3 26.6	8 61 31
עזרה בכלכלה	סטודנטית משפחה אחר	21.6 48.3 30.1	39.5 29.8 30.7	25.9 28.9 45.5	12.8 67 20.2	6 71 23
מצב התעסוקה	עובדת לא עובדת	52.4 47.6	85.10 14.90	67.9 32.1	29.4 70.6	23 77

שכיחות הדיווח של הסטודנטיות בארבעת הקבוצות על מצב כלכלי בינוני או גרוע היא גבוהה בקרב כל ארבעת הקבוצות ( $\chi^2_{(2)}=264.17, p<.001$ ), לעומת שכיחות הסטודנטיות המדווחות על מצב כלכלי טוב או טוב מאוד. ההזדקקות לעזרה ולתמיכת המשפחה היא גבוהה בקרב כל ארבע הקבוצות לעומת האפשרויות אחרות (לדוגמה, מלגות, עבודה וכד'). בארבע הקבוצות, רוב הסטודנטיות מדווחות על כך שהן נעזרות במשפחתן בזמן הלימודים הן לתשלום שכר הלימוד ( $\chi^2_{(2)}=120.33, p<.001$ ) הן לכלכלתן ( $\chi^2_{(2)}=48.42, p<.001$ ). שכיחות הסטודנטיות העובדות בזמן הלימודים בקרב היהודיות היא גבוהה לעומת הסטודנטיות שאינן עובדות ( $\chi^2_{(1)}=63.72, p<.001$ ). ההפך מכך בקרב הסטודנטיות הערביות, ששכיחות אלו שאינן עובדות היא גבוהה לעומת העובדות ( $\chi^2_{(1)}=46.89, p<.001$ ). כמו כן נמצאו הבדלים בממוצע שעות העבודה השבועיות של הסטודנטיות. ממצאים אלה מוצגים בטבלה 21.

טבלה 21: שעות עבודה בשבוע – ממוצעים, סטיות תקן, חציון וטווח

משתני רקע	מדדים באחוזים	כלל המדגם N=435	יהודיות לא-דתיות N=114	יהודיות דתיות N=112	ערביות לא-דתיות N=109	ערביות דתיות N=100
ממוצע שעות עבודה שבועיות	ממוצע סטיות תקן חציון טווח	8.54 11.38 4 00-8 0	14.94 10.66 15 00-50	10.06 9.89 9 00-50	4.50 10.39 00 00-70	3.69 11.03 00 00-80

סטודנטיות יהודיות לא-דתיות עובדות יותר שעות שבועיות בממוצע מסטודנטיות ערביות לא-דתיות, עם הבדלים סטטיסטים מובהקים ( $t_{(221)}=7.40, p<.001$ ). גם הסטודנטיות היהודיות הדתיות עובדות יותר שעות בממוצע בשבוע מסטודנטיות ערביות לא-דתיות ( $t_{(210)}=4.25, p<.0001$ ). הסטודנטיות התבקשו לתת ציון בין 1 (בכלל לא) ל-5 (במידה רבה מאוד), לסיבות שהביאו אותן ללמוד באוניברסיטה. במטרה לבדוק, האם יש הבדלים בין הקבוצות השונות בסיבות הפניה ללימודים, נערך ניתוח שונות חד כיווני (one way ANOVA). בטבלה 22, מוצגים הממוצעים, סטיות התקן, תוצאות מבחן F וגודל האפקט.

טבלה 22: הסיבות ללימודים באוניברסיטה - ממוצעים, סטיות תקן, מבחן F וגודל האפקט

$\eta^2$	$F_{(1,431)}$	ערביות דתיות N=100	ערביות לא-דתיות N=109	יהודיות דתיות N=112	יהודיות לא-דתיות N=114	מדדים	סיבות הפניה ללימודים
.01	1.37	4.24 1.08	4.32 0.93	4.38 0.93	4.38 0.93	ממוצע סטיות תקן	רכישת מקצוע
.02	2.72	4.47 0.99	4.48 0.82	4.17 0.99	4.39 0.88	ממוצע סטיות תקן	מימוש עצמי
.12	20.26***	2.90 1.34	2.50 1.24	2.18 1.10	1.70 0.99	ממוצע סטיות תקן	מעורבות חברתית
.21	36.99***	4.35 0.87	4.08 1.12	2.92 1.36	3.24 1.18	ממוצע סטיות תקן	קידום מעמדי כאישה
.16	27.51***	4.39 1.01	3.62 1.29	3.57 1.16	2.92 1.22	ממוצע סטיות תקן	תרומה לקהילה

מטבלה 22 ניתן לראות כי ממוצעי הפניה ללימודים מהסיבות של רכישת מקצוע ומימוש עצמי הם גבוהים (במידה רבה, במידה רבה ורבה מאוד), אצל כל ארבע קבוצות המחקר ללא הבדלים סטטיסטיים מובהקים בין הקבוצות. ממוצעי הסיבה "מעורבות חברתית" נמצאו נמוכים בקרב כל ארבע הקבוצות עם הבדלים סטטיסטיים מובהקים. ממוצעי סטודנטיות ערביות דתיות נמצאו גבוהים ביותר, ושל הסטודנטיות היהודיות הלא-דתיות נמצאו נמוכים ביותר. בעוד סטודנטיות יהודיות לא-דתיות מעריכות במידה מועטה את המעורבות החברתית כסיבה ללימודים, סטודנטיות ערביות דתיות מעריכות סיבה זו במידה בינונית.

ממוצעי הסיבה "קידום מעמדי כאישה" נמצאו בינוניים וגבוהים בקרב כל ארבע הקבוצות, עם הבדלים סטטיסטיים מובהקים. סטודנטיות ערביות דתיות ולא-דתיות תופסות סיבה זו כחשובה במידה רבה, ואילו סטודנטיות יהודיות לא-דתיות ודתיות תופסות סיבה זו כחשובה במידה בינונית. ממוצעי הסיבה "תרומה לקהילה אליה אני משתייכת" דורגו נמוך אצל יהודיות לא-דתיות, במידה בינונית אצל סטודנטיות יהודיות דתיות וערביות לא-דתיות, ובמידה גבוהה אצל סטודנטיות ערביות דתיות.

## נספח 2: מרואיינות – פרטי רקע

הסטודנטיות שהשתתפו בראיונות נבחרו כאמור מכלל המדגם (435 סטודנטיות). מדגם המרואיינות כלל 32 סטודנטיות מארבע קבוצות: שמונה יהודיות לא-דתיות, שמונה יהודיות דתיות, שמונה ערביות מוסלמיות לא-דתיות ושמונה ערביות מוסלמיות דתיות. הבחירה בשמונה סטודנטיות מכל קבוצה מאפשרת ייצוג רחב של ההקשר (context) לדוגמה, דת (לא-דתיות ודתיות) ולאום (יהודיות וערביות) כדי שניתן יהיה ללמוד את נקודת מבטן על מרכיבי ההעצמה הנחקרת. בטבלה 23 מוצגות שמונה הסטודנטיות מכל קבוצה (בשמות בדויים שהן בחרו לעצמן), על פני מאפייני הרקע שלהן: גיל, מצב משפחתי, מקום, צורת מגורים, ותעסוקה.

טבלה 23: המרואיינות - שם, גיל, מצב משפחתי, ישוב, צורת מגורים בזמן הלימודים ושעות עבודה

שבועיות

קבוצה	* שם	גיל	מצב משפחתי	ישוב	מגורים בזמן הלימודים	עבודה (שעות שבועיות)
לא דתיות	מאייה	23	רווקה	עיירה	דירה שכורה	23
	מעייץ	28	רווקה	עיר	דירה שכורה	25
	בר	26	רווקה	עיר	בית ההורים	20
	יעל	23	חיה עם חבר	עיר	דירה שכורה	15
	חרות	23	רווקה	עיר	דירה שכורה	
	עליזה	25	חיה עם חבר	קיבוץ	דירה שכורה	
	שושי	25	חיה עם חבר	מושבה	דירה שכורה	25
	עידית	25	נשואה	עיר	דירה שכורה	
	שרון	27	נשואה+2	עיר	בית משלה	
יהודיות דתיות	שחר	21	רווקה	מושב דתי	בית ההורים	14
	חני	20	נשואה	עיר	בית משלה	
	חן	22	נשואה	עיר	דירה שכורה	6
	לילך	23	נשואה+1	עיר	בית משלה	30
	שירה	21	רווקה	עיר	בית ההורים	25
	אילת	22	רווקה	עיר	בית ההורים	
	נגה	24	נשואה+2	מושב	דירה שכורה	
	נוואל	22	רווקה	עיר ערבית	מעונות	
	אינאס	21	נשואה	כפר	בית משלה	
	יאה	22	רווקה	כפר	בית ההורים	
ערביות לא דתיות	ריס	24	רווקה	עיר ערבית	בית ההורים	40 ומעלה
	דליה	22	רווקה	עיר ערבית	בית ההורים	8
	סאוסאן	24	רווקה	עיר	בית ההורים	10
	פאטמה	21	רווקה	עיר ערבית	מעונות	2
	מייסם	25	מאורסת	עיר	בית ההורים	
	אמינה	20	רווקה	כפר בדווי	בית ההורים	8
	עישה	27	נשואה+2	כפר	בית בעלה	20
	כאמלה	23	מאורסת	כפר	בית ההורים	
	מרים	27	מאורסת	עיר	מעונות	8
	שרה	23	רווקה	כפר	בית ההורים	
ערביות דתיות	נור	23	רווקה	כפר בדווי	בית ההורים	
	יסמין	23	מאורסת	כפר	דירה שכורה	30
	סמירה	21	רווקה	כפר	בית ההורים	

\* שמות בדויים על-פי בחירת המשתתפות

\*\* סוצי' ואנת'- סוציולוגיה ואנתרופולוגיה

בטבלה 24 מוצגים נתונים על חוג הלימודים הראשי, על חוג הלימודים המשני וממוצע הציונים של המרואיינות.

טבלה 24: המרואיינות - חוג לימודים ראשי, חוג לימודים משני וממוצע הציונים

חוג לימודים משני		חוג לימודים ראשי		גיל	שם*	קבוצה
ממוצע	חוג	ממוצע	חוג			
		86	ע. סוציאלית	23	מאיה	יהודיות לא דתיות
85	רב תחומי	80	תקשורת	28	מעין	
88	לשון עברית	87	תקשורת	26	בר	
91	פסיכולוגיה	88	משפטים	23	יעל	
96	ספרות	90	פסיכולוגיה	23	חרות	
	מדע המדינה	–	תקשורת	25	עליזה	
93	רב תחומי	92	פסיכולוגיה	25	שושי	
		90	סיעוד	25	עידית	
		78	משפטים	27	שרון	
90	היסטוריה	95	ספרות	21	שחר	
		85	משפטים	20	חני	
		94	ע. סוציאלית	22	חן	
		80	משפטים	23	לילך	
		90	משפטים	21	שירה	
		85	ע. סוציאלית	22	אילת	
		85	ע. סוציאלית	24	נגה	
		80	רפואה	22	נוואל	ערביות לא דתיות
82	לשון עברית	88	חינוך	21	אינאס	
90	חינוך	92	סוצ' ואנת'	22	יארה	
		85	ע. סוציאלית	24	רים	
		83	פסיכולוגיה	22	דליה	
		86	לשון	24	סאוסאן	
80	תקשורת	70	משפטים	21	פאטמה	
		87	ע. סוציאלית	25	מייסם	
82	חינוך	86	שרותי אנוש	20	אמינה	
73	ספרות ושפה ערבית	85	לימודי אי"י	27	עיישה	
		82	ע. סוציאלית	23	כאמלה	
		88	פסיכולוגיה	27	מריים	
80	ספרות ושפה ערבית	74	ספרות עברית	23	שרה	
76	גיאוגרפיה	85	לימודי אי"י	23	נור	
		90	ע. סוציאלית	23	יסמין	
85	סוצ' ואנת'	85	שרותי אנוש	21	סמירה	

\* שמות בדויים על-פי בחירת המשתתפות

\*\* סוצ' ואנת'- סוציולוגיה ואנתרופולוגיה



### נספח 3: פנייה למרצים להעביר שאלונים

שלום רב,

במסגרת מחקר לתואר שלישי, עלי להעביר שאלונים בקרב סטודנטים שנה ג' במספר אוניברסיטאות וביניהן באוניברסיטה... (במכתב המקורי צוין שם האוניברסיטה).

נושא המחקר: הלימודים באוניברסיטה כדרך להעצמה אישית, אקדמית ומגדרית של סטודנטים/יות יהודים/יות, ערבים/יות, דתיים/יות וחילוניים/יות.

מנחת המחקר: פרופ' רחל הרץ-לזרוביץ-הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת חיפה.

אודה לך מאוד אם תהיה/י מוכן/נה לסייע לי ולאפשר לי להעביר שאלונים בכיתתך. משך הזמן הנדרש לך הוא 15 דקות. אם הנך מסכים/ה, חשוב לי לדעת את הפרטים הבאים:

1. לאיזה שיעור עלי להגיע – יום, שעה ומספר חדר.
2. מתי נוח לך שאגיע – בתחילת השיעור או בסופו.

בתודה מראש  
ענת גילת

Dear ....

As a doctoral student at Haifa University I have to run questionnaires between students at the third year of their B.A.

**The research subject: University Studies as Personal, Academic and Feminist Empowerment for Religious and Non Religious, Jewish and Arab Women.**

[the abstract is attached].

The research supervised: by prof' Rachel Hertz-Lazarowitz

Please help me to use some of your class period to give your students to fill a questionnaire. I need about 15 minutes before the break.

If you agree, I have to know some details:

1. When is the convenient time: beginning or end of lesson?
2. Please, let me know the day, hour and room number.

I do thank you in advance for your help

Anat Gilat

## נספח 4: שאלון המחקר

בשאלון המחקר ארבעה חלקים. החלק הראשון כולל שאלון פרטים דמוגרפי שפותח לצורכי המחקר הנוכחי כדי לאסוף נתוני רקע על הגיל, הלאום, הדת, המצב המשפחתי, המצב הכלכלי והתעסוקה של המשתתפות. מקום מיוחד ניתן בשאלון לתיאור הבחירה בחוג לימודים ראשי ומשני ולציון ממוצע הציונים המשוקלל. הסטודנטיות התבקשו גם לדרג את הסיבות לבחירתן ללמוד באוניברסיטה, והמעוניינות להתראיין התבקשו להשאיר פרטים אישיים (מספר טלפון וכתובת הדואר האלקטרוני), כדי שניתן יהיה ליצור קשר איתן בהמשך. בהמשך לשאלון הפרטים הדמוגרפי, מופיעים עוד שלושה חלקים בכל אחד מהם מדדים הכוללים פריטים לדיווח עצמי, מנוסחים בצורת קביעות או טענות, שהם משפטים קצרים המבטאים תפיסות ועמדות על הנושא הנחקר. הפריטים מדורגים בסולם ליקרט (Likert, 1932), על סקלה שנעה מ-1 (לא מסכימה בכלל) ל-5 (מסכימה מאוד).

בחלק הראשון של השאלון מוצגים היגדים שונים הקשורים לדתיות ולהסדרה מגדרית: מחויבות לקיום מצוות הדת ומחויבות לתפקידי האישה המסורתיים. בחלק השני של השאלון מוצגים היגדים המאפיינים את הבחירה בלימודים באוניברסיטה: תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים (משאבים מקצועיים, למימוש עצמי, חברתיים, שיוכים וקהילתיים). בחלק השלישי מוצגים היגדים המשקפים תפיסות ועמדות בנושאים שונים הקשורים ברכישת העצמה דרך הלימודים באוניברסיטה: העצמה אישית והעצמה מגדרית.

השאלון, חולק למשתתפות במחקר (435) כפי שהוא מוצג בנספח זה אולם הניתוחים הסטטיסטיים נערכו על המדדים שנמצאו בניתוח גורמים (נספח 5), לאחר שבעת תיקוף השאלון ובדיקת מהימנותו הוסרו פריטים, או הועברו למדדים אחרים. במילים אחרות, לא נעשה שימוש למטרות סטטיסטיות בכל הפריטים המופיעים בשאלון המחקר, אלא בחלקם. על מנת להמחיש זאת, נצבעו בצבע אפור הריבועים המופיעים מימין לפריטים בהם נעשה שימוש בניתוחים הסטטיסטיים במחקר זה.

תאריך: \_\_\_\_\_ אוניברסיטה: \_\_\_\_\_

לפניך שאלון הבודק תפיסות ועמדות הקשורות לחיים שלך ולחיים באוניברסיטה. בבקשה, מלאי את הפרטים האישיים שלך, וציני את מידת הסכמתך להיגדים הנתונים בעמודים הבאים על פי סולם המורכב מ-5 דרגות (1=בכלל לא; 5=במידה רבה מאוד). נודה לך מאוד אם תתייחסי לשאלון בסבלנות, פתיחות וכנות. תשובותיך חסויות ומשמשות למחקר בלבד. תודה על שיתוף הפעולה

### פרטים אישיים

(אנא מלאי את הפרטים או הקיפי בעיגול את התשובה המתאימה לך)

ארץ הלידה: \_\_\_\_\_ שנת עליה: \_\_\_\_\_ גיל: \_\_\_\_\_

הלאום אליו את משתייכת: \_\_\_\_\_ הדת אליה את משתייכת: \_\_\_\_\_

מצב משפחתי: 1. רווקה 2. נשואה 3. אחר \_\_\_\_\_ מספר הילדים שלך: \_\_\_\_\_

מבחינה דתית אני מגדירה את עצמי: 1. חילונית 2. מסורתית 3. דתית 4. אחר \_\_\_\_\_

\* אם הגדרת עצמך כדתיה רישמי לאיזה זרם/עדה את משתייכת \_\_\_\_\_

אני לומדת לתואר: 1. ב.א 2. מ.א 3. אחר: \_\_\_\_\_

חוגי הלימוד: 1. \_\_\_\_\_ 2. \_\_\_\_\_

שנת הלימודים: 1. ראשונה 2. שניה 3. שלישית 4. רביעית 5. אחרת: \_\_\_\_\_

חוג 2.

חוג 1.

אנא, כתבי את:

ממוצע הציונים המשוקלל שלך בעת מילוי השאלון:

מצבך הכלכלי: 1. טוב מאוד 2. טוב 3. בינוני 4. גרוע

מצבם הכלכלי של הורייך: 1. טוב מאוד 2. טוב 3. בינוני 4. גרוע

השכלת האם (בשנים): \_\_\_\_\_

מקצוע/עיסוק: \_\_\_\_\_

השכלת האב (בשנים): \_\_\_\_\_

מקצוע/עיסוק: \_\_\_\_\_

השכלת בן הזוג (בשנים): \_\_\_\_\_ מקצוע/עיסוק: \_\_\_\_\_

מי עוזר לך בתשלום שכר הלימוד (ניתן לסמן יותר מאפשרות אחת):

1. אני 2. משפחתי 3. קרנות/מילגות: \_\_\_\_\_ 4. אחר: \_\_\_\_\_

(שם הקרן/מילגה)

מי עוזר לך לפרנסתך בתקופת הלימודים (ניתן לסמן יותר מאפשרות אחת):

1. אני 2. משפחתי 3. קרנות/מילגות: \_\_\_\_\_ 4. אחר: \_\_\_\_\_

(שם הקרן/מילגה)

אם את עובדת בזמן הלימודים אנא, רישמי את מס' שעות העבודה שאת עובדת בשבוע: \_\_\_\_\_

השם של ישוב המגורים שלך: \_\_\_\_\_

הקיפי בעיגול: 1. עיר 2. עיירה, מושבה, עיר פיתוח 3. מושב, כפר, ישוב קהילתי 4. קיבוץ 5. התנחלות

השם של ישוב מגורי הורידך: \_\_\_\_\_

הקיפי בעיגול: 1. עיר 2. עיירה, מושבה, עיר פיתוח 3. מושב, כפר, ישוב קהילתי 4. קיבוץ 5. התנחלות

צורת מגוריך בזמן הלימודים: 1. דירה שכורה 2. דירה שכורה עם שותפים 3. בית הורי 4. במעונות

הסטודנטים

5. בבית שבבעלותי

לפניך חמש סיבות המביאות סטודנטיות וסטודנטים ללמוד באוניברסיטה. אנא, רשמי מצד ימין, ליד כל

סיבה את מידת חשיבותה בעיניך (1=בכלל לא; 5=במידה רבה מאוד).

5	4	3	2	1
במידה רבה מאד	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מועטה	בכלל לא

\_\_\_\_\_ מימוש עצמי

\_\_\_\_\_ קידום מעמדי כאשה בחברה בה אני חייה.

\_\_\_\_\_ השתייכות ומעורבות חברתית באוניברסיטה (כגון, פעילות ציבורית ופוליטית).

\_\_\_\_\_ רכישת מקצוע וסטטוס חברתי וכלכלי.

\_\_\_\_\_ תרומה לקהילה אליה אני משתייכת.

לאלה מכן המוכנות לענות על שאלות נוספות או להתראיין אנא השאירו:

שם פרטי ושם משפחה: \_\_\_\_\_ ת.ז: \_\_\_\_\_

טלפון: \_\_\_\_\_ נייד: \_\_\_\_\_

דוא"ל (בכתב

ברור): \_\_\_\_\_

**חלק א: לפניך היגדים שונים הקשורים לדת, לתרבות ולנשים, אנא רשמי בריבוע מצד ימין את התשובה שמתאימה לך ביותר.**

5 במידה רבה מאד	4 במידה רבה	3 במידה בינונית	2 במידה מועטה	1 בכלל לא
				1. הדת חשובה בחיי. <input type="checkbox"/>
				2. אני מאמינה באלוקים. <input type="checkbox"/>
				3. יש לציית לדברי אנשי הדת. <input type="checkbox"/>
				4. אני מקיימת את מצוות הדת. <input type="checkbox"/>
				5. אני קוראת ובקיאנה בנושאים ותכנים דתיים. <input type="checkbox"/>
				6. אני מאמינה כי אלוקים הוא שברא את העולם. <input type="checkbox"/>
				7. רעיונות מתקדמים מתקבלים בתרבות שלי בהתלהבות. <input type="checkbox"/>
				8. השכלת האישה אינה צריכה להיות גבוהה מזו של בעלה. <input type="checkbox"/>
				9. חשוב לי מאוד לשמור על הרבה מעקרונות התרבות שלי. <input type="checkbox"/>
				10. לנשים יש הרבה יותר השפעה בביתן מאשר בקריירה שלהן. <input type="checkbox"/>
				11. מסלול הקידום בתרבות שלי תלוי ביוזמה וביכולת שאני מגלה. <input type="checkbox"/>
				12. הגבר צריך להרוויח יותר, גם כשגבר ואישה עושים אותה עבודה. <input type="checkbox"/>
				13. נשים אינן צריכות להלחם על עמדות כוח ועל השפעה ציבורית. <input type="checkbox"/>
				14. הדת שלי מציעה לאישה את הדרך הנכונה ביותר לממש את עצמה. <input type="checkbox"/>
				15. הדת שלי מציעה את הדרך הנכונה ביותר (באמונות ובמצוות) לחיים. <input type="checkbox"/>
				16. נשים צריכות למלא בעדיפות הראשונה את תפקידן כאמהות וכרעיות. <input type="checkbox"/>
				17. אני מאמינה כי ספר/י הקודש של הדת שלי, נמסרו לנביאים מאלוקים. <input type="checkbox"/>
				18. הדת שלי מספקת תשובות נכונות למשמעות היחסים בין נשים לגברים. <input type="checkbox"/>
				19. מקצועות מסוימים (כמו חינוך או סיעוד) מתאימים יותר לנשים מאשר לגברים. <input type="checkbox"/>
				20. כדאי שנשים תהיינה מחויבות קודם כל למשפחתן ולאחר מכן לקריירה שלהן. <input type="checkbox"/>
				21. אם אתקל בצרה או בשאלה חשובה הקשורה אלי אפנה לאנשי דת לשמוע בעצתם. <input type="checkbox"/>

**מקרא:**

הפריטים באפור מרכיבים את מדדי המחקר

**חלק ב: לפניך היגדים שונים המאפיינים את הבחירה בלימודים באוניברסיטה. אנא רשמי בריבוע מצד ימין את התשובה שמתאימה לך ביותר.**

5  
במידה רבה מאד

4  
במידה רבה

3  
במידה בינונית

2  
במידה מועטה

1  
בכלל לא

**בחרתי ללמוד באוניברסיטה:**

1. בגלל הרצון לרכוש מקצוע.
2. כדי לקדם את עצמי כאישה.
3. בגלל השאיפה לממש את יכולותיי.
4. כי רציתי להכיר אנשים איכותיים.
5. בגלל השאיפה להגיע למימוש עצמי.
6. כי רציתי להימצא בחברה בעלת רמה.
7. כי הלימודים הם דרך להתפתחות אישית.
8. כי הלימודים הם דרך להגשים את עצמי.
9. כדי לתת מענה לצרכים ייחודיים של הקהילה שלי.
10. בגלל השאיפה להגיע למימוש ולהגשמה עצמית.
11. למען איכות חיי בתפקידי הנשיים (כגון, אם, בת-זוג).
12. כי רציתי לרכוש מקצוע המתוגמל מבחינה כלכלית.
13. מתוך הרצון ללמוד מקצוע שיקדם את הקהילה שלי.
14. מתוך הרצון למצוא מרחב לפעילות ציבורית פוליטית.
15. כדרך לקדם שוויון הזדמנויות אישי, מקצועי ותעסוקתי.
16. בגלל השאיפה להגיע לעבודה ו/או למעמד בדרג גבוה.
17. כי הלימודים הגבוהים הם דרך לרכוש קשרים חברתיים.
18. כי ההשכלה הגבוהה היא דרך לפיתוח קריירה מקצועית.
19. כי הלימודים הם דרך להביא רעיונות חדשים לקהילה שלי.
20. כדי לקדם את ענייני הקהילה שלי במישור הציבורי/פוליטי.
21. כי ההשכלה הגבוהה היא דרך להגיע לעצמאות כלכלית.
22. כי הלימודים הגבוהים הם דרך ליצירת חברויות משמעותיות.
23. כי הלימודים באוניברסיטה הם דרך לבסס את מעמדי בקהילה שלי.
24. מתוך רצון לרכוש מקצוע שמתאים לתפקידי הנשיים (כגון, אם, בת-זוג).
25. כי הלימודים הם דרך מקובלת להשתחרר מתפקידי האישה המסורתיים.

**חלק ג: ההגדים הבאים משקפים תפיסות ועמדות בנושאים שונים הקשורים בך, בתפיסותיך ובלמודיך באוניברסיטה. אנא רשמי בריבוע מצד ימין את התשובה שמתאימה לך ביותר.**

5 במידה רבה מאד	4 במידה רבה	3 במידה בינונית	2 במידה מועטה	1 בכלל לא
				1. ביכולתי לקבל ציונים גבוהים. <input type="checkbox"/>
				2. יכולת הלמידה שלי היא גבוהה. <input type="checkbox"/>
				3. ביכולתי לבטא את דעותיי בבהירות. <input type="checkbox"/>
				4. אישה משכילה מהווה מודל לילדיה. <input type="checkbox"/>
				5. אני בטוחה ביכולתי ללמוד בהצלחה. <input type="checkbox"/>
				6. אני עושה כל מאמץ כדי להיות עוזרת מחקר. <input type="checkbox"/>
				7. אני מסוגלת להבין חומר לימודי קשה ביותר. <input type="checkbox"/>
				8. הלימודים נותנים לי את הקול והשפה להשפיע. <input type="checkbox"/>
				9. אני יכולה לסמן משפטי מפתח בחומר ההרצאות. <input type="checkbox"/>
				10. אני פועלת מתוך תפיסת עצמי כשווה לכל דבר. <input type="checkbox"/>
				11. אני מסוגלת לקרוא קריאה ביקורתית חומר עיוני. <input type="checkbox"/>
				12. אני נחושה בדעתי להמשיך בלימודי לתואר שני. <input type="checkbox"/>
				13. אני מעצימה את עצמי דרך הלימודים באוניברסיטה. <input type="checkbox"/>
				14. ההשכלה הגבוהה הביאה להתפתחות משמעותית בחיי. <input type="checkbox"/>
				15. אני מעדיפה עצמאות על <b>תלות כלכלית</b> ופועלת להשיגה. <input type="checkbox"/>
				16. אני מבינה שאיכות חיי תלויה באיכות חייהן של כל הנשים. <input type="checkbox"/>
				17. ההשכלה הגבוהה היא משאב באמצעותו אני יכולה להשפיע. <input type="checkbox"/>
				18. אני מסוגלת ליישם אסטרטגיות שלמדתי באוניברסיטה להעלאת המודעות לעצמי. <input type="checkbox"/>
				19. גם כאשר אני פועלת על פי המוסכמות המקובלות אצלנו אני שומרת על עצמאותי. <input type="checkbox"/>
				20. אני מסוגלת להשתמש באסטרטגיות שלמדתי באוניברסיטה ליצירת קשרים חברתיים. <input type="checkbox"/>
				21. אני מסוגלת ליישם את האסטרטגיות שלמדתי באוניברסיטה להעלאת הישגיי האקדמיים. <input type="checkbox"/>
				22. כאישה משכילה יש לי השפעה על חיי האנשים הקרובים אלי (הורה, בן זוג, ילדים וכד'). <input type="checkbox"/>
				23. אני מסוגלת להשתמש באסטרטגיות שלמדתי באוניברסיטה כדי להעלות את ממוצע הציונים שלי. <input type="checkbox"/>
				24. אני מסוגלת להשתמש באסטרטגיות שלמדתי באוניברסיטה כדי לכתוב עבודות ברמה אקדמית גבוהה. <input type="checkbox"/>

5  
במידה רבה מאד

4  
במידה רבה

3  
במידה בינונית

2  
במידה מועטה

1  
בכלל לא

25.  אני נחושה בדעתי להמשיך בלימודי לתואר שלישי.
26.  אני רוצה לקדם יחסי כוחות יותר מאוזנים בין המינים.
27.  אני אוטונומית בהחלטות הקשורות לעבודה וללימודים.
28.  אני משתתפת בפעילות דתית בצורה שממלאת אותי כוח.
29.  הלימודים נותנים לי את הידע והכוח לפעול למען הכלל.
30.  אני מעדיפה עצמאות על **תלות רגשית** ופועלת להשיגה.
31.  אני נותנת עדיפות ראשונה לצורכי האישיים וההשכלתיים.
32.  אני מסוגלת להעריך את התקדמותי בכל שלב בלימודים.
33.  ממוצע הציונים שלי מאפשר לי להתקבל ללימודי תואר שני.
34.  הישגי האקדמיים מזכים/זיכו אותי במלגת הצטיינות בלימודים.
35.  בתקופת הלימודים הבהרתי לעצמי את ערכי ומטרותיי כאישה.
36.  הלימודים נותנים לי את הידע, הכלים והכוח לפעול למען נשים.
37.  ביכולתי לעמוד בלוח זמנים שנקבע להשלמת ומסירת עבודות.
38.  בזמן הלימודים אני מעצימה את עצמי דרך תמיכה בנשים אחרות.
39.  אני מסוגלת ללמוד בדרכים מגוונות ושונות בהתאם לאופי החומר.
40.  ממוצע הציונים שלי מאפשר לי להמשיך במסלול ישיר לדוקטורט.
41.  תמיכה בסטודנטיות הדומות לי מבחינה תרבותית או דתית נותנת לי כוח.
42.  אני מסוגלת ליישם תיאוריות שלמדתי באוניברסיטה על עצמי ועל אחרים.

♣ אני מאד מודה לך על שיתוף הפעולה

מקרא:

הפריטים באפור מרכיבים את מדדי המחקר



## נספח 5: ניתוח גורמים – בדיקת תוקף ומהימנות

לבחינת תוקף מדדי המחקר נבדקה ההתכנסות לגורמים בכלל המדגם באמצעות ניתוח גורמים (factor analysis) על ממצאי המחקר הנוכחי. בכל ניתוחי הגורמים נעשה שימוש ברוטציה אורתוגונלית (varimax). מהימנות העקיבות הפנימית נבדקה באמצעות מדד אלפא-קרונבך (alpha Cronbach). מבנה השאלון תוקף, והשאלות שבוחנות תחומים שונים נמצאו טעונות על פני גורמים נפרדים ונמצאה עקיבות פנימית מספקת (לאחר ניפוי פריטים שהמתאם שלהם עם הציון הכולל בסולם נמצא נמוך או שלילי). לאחר תיקוף השאלון חושבו ממוצעים לכל מדד מעבר לתשובותיהן של המשתתפות לשאלות שנמצאו. לאחר מכן שוב נערכו למדדים השונים ניתוח גורמים ובדיקת מהימנות פנימית אלפא קרונבך על מנת לוודא כי המבנה שנמצא תקף בכל אחת מארבע אוכלוסיות המחקר: יהודיות, ערביות, לא-דתיות ודתיות. המספרים בטבלאות המוצגות כאן זהים למספרי הפריטים בשאלון המחקר (נספח 4).

### מדד המחויבות לקיום מצוות הדת

מדד המחויבות לקיום מצוות הדת מופיע בחלק הראשון של שאלון המחקר (פריטים 1,3,4,5,21). מדד זה נבנה במטרה לבדוק איך תופסות הסטודנטיות מארבע הקבוצות את מחויבותן לדתן (יהודית או מוסלמית). המדד פותח במקור על ידי בן-מאיר וקדם (1979) כדי לבחון את מידת הדתיות של חילונים ודתיים בישראל (בן-מאיר וקדם, 1979; בר-לב וקדם, 1984) והותאם על ידי פלאח (2001) למציאות של סטודנטים יהודים, ערביים דתיים וחילונים, כדי לבדוק את מידת הדתיות של המשתתפים מעבר לדת מסוימת ובהשוואה בין-דתית. מדד המחויבות לקיום מצוות הדת במחקר כלל 9 פריטים (פלאח, 2001) ועוד 2 פריטים חוברו במיוחד. סך הכל כלל המדד 11 פריטים. בניתוח הגורמים 2 פריטים נמצאו טעונים יותר על המחויבות לתפקידי האישה המסורתיים. בבדיקה תוכנית שלהם הם אכן נמצאו מתאימים יותר לגורם זה משום כך הוסרו מהמדד הנוכחי והועברו למדד המתאים. 4 פריטים הוסרו בשל תרומתם הנמוכה למהימנות כך שהמדד הסופי כולל 5 פריטים (1,3,4,5,21). בניתוח גורמים נמצא גורם אחד עם Eigenvalue גבוה מ-1 המסביר 78% מהשונות. מהימנות העקיבות הפנימית אלפא קרונבך של מדד זה, היא  $\alpha = .93$ . הפריטים והממצאים מוצגים בטבלה 25.

טבלה 25: מדד מחויבות לקיום מצוות הדת – תוצאות ניתוח גורמים, מהימנות, ממוצע וסטית תקן

טעינות הפריטים N=435	תוכן הפריטים ומספרם בשאלון המחקר
.917	3. יש לציית לדברי אנשי הדת
.915	1. הדת חשובה בחיי
.910	4. אני מקיימת את מצוות הדת
.847	21. אם אתקל בצרה או בשאלה חשובה הקשורה אלי אפנה לאנשי דת לשמוע בעצתם
.835	5. אני קוראת ובקיאא בנושאים ותכנים דתיים
<b>3.912</b>	<b>Eigenvalue</b>
<b>78.23</b>	<b>אחוז שונות מוסברת</b>
.93	מהימנות עקיבות פנימית אלפא קרונבאך
<b>3.27</b> <b>(1.19)</b>	<b>ממוצע</b> <b>(ס.ת)</b>

בהמשך, נעשה ניתוח גורמים לכל אחת מקבוצות המחקר, שתוצאותיו מוצגים בטבלה 26.

טבלה 26: מדד מחויבות לקיום מצוות הדת – ניתוח גורמים ומהימנות עקיבות פנימית בארבע הקבוצות

ארבע הקבוצות				תוכן הפריטים ומספרם בשאלון המחקר
דתיות N=212	לא- דתיות N=223	ערביות N=209	יהודיות N=226	
.812	.936	.830	.891	3. יש לציית לדברי אנשי הדת
.841	.928	.786	.896	1. הדת חשובה בחיי
.863	.924	.783	.761	4. אני מקיימת את מצוות הדת
.737	.859	.782	.899	21. אם אתקל בצרה או בשאלה חשובה הקשורה אלי אפנה לאנשי דת לשמוע בעצתם
.830	.830	.685	.806	5. אני קוראת ובקיאא בנושאים ותכנים דתיים
<b>3.34</b>	<b>4.02</b>	<b>3.00</b>	<b>3.635</b>	<b>Eigenvalue</b>
<b>66.88</b>	<b>80.35</b>	<b>60.01</b>	<b>72.70</b>	<b>אחוז שונות מוסברת</b>
.87	.94	.82	.91	מהימנות עקיבות פנימית אלפא קרונבאך

כפי שניתן לראות בטבלה 26, מבנה המדד נשמר בארבע קבוצות המחקר כאשר, אחוז השונות המוסברת של גורם המחויבות לקיום מצוות הדת נמצא גבוה יותר בקרב הלא-דתיות ובקרב היהודיות ונמוך יותר בקרב הדתיות והערביות. מהימנות העקיבות הפנימית, של גורם זה בכלל המדגם גבוהה (= .93).  $\alpha$ , וגם באוכלוסיות השונות, המהימנות נעה בין .82 ל-.94.

## מדד המחויבות לתפקידי האישה המסורתיים

מדד המחויבות לתפקידי האישה המסורתיים, מופיע גם הוא בחלק הראשון של שאלון המחקר (פריטים 9, 14, 16, 18, 20). מדד זה נועד לבדוק כיצד תופסות הסטודנטיות את מחויבותן לתפקידיהן הנשיים-מגדריים (בת, אם, בת זוג וכדומה). הוא מבוסס על פריטים שנלקחו ממספר מדדים (סלימאן, 1998; Seginer et al., 1990; Hardie & McMurray, 1992). מתוך מספר רב של פריטים שנבדקו נבחרו עשרה פריטים ועברו תיקוני נוסח, ומהם הוצאו חמישה בעת תיקוף המדד ובדיקת מהימנותו. 7 פריטים הוסרו בשל תרומתם הנמוכה למהימנות. 2 פריטים (14,18), ממדד המחויבות לקיום מצוות הדת נטענו בגורם זה גבוה יותר והועברו אליו. בניתוח גורמים שנערך לחמשה פריטים אלו נמצא גורם אחד עם Eigenvalue גבוה מ-1 המסביר 65% מהשונות. מהימנות העקיבות הפנימית אלפא קרונבך של המדד היא  $\alpha = .87$ . בטבלה 27, מוצגות תוצאות ניתוחים אלו.

טבלה 27: מדד מחויבות לתפקידי האישה המסורתיים – תוצאות ניתוח גורמים, מהימנות, ממוצע וסטית

### תקן

טעינות הפריטים N=435	תוכן הפריטים ומספרם בשאלון המחקר
.868	18. הדת שלי מספקת תשובות נכונות למשמעות היחסים בין נשים לגברים
.861	14. הדת שלי מציעה לאשה את הדרך הנכונה ביותר לממש את עצמה.
.864	16. נשים צריכות לקיים בעדיפות הראשונה את תפקידן כאמהות וכרעיות
.802	20. כדאי שנשים תהיינה מחויבות קודם כל למשפחתן ולאחר מכן לקריירה שלהן
.644	9. חשוב לי מאוד לשמור על הרבה מעקרונות התרבות שלי
<b>3.27</b>	<b>Eigenvalue</b>
<b>65.34</b>	<b>אחוז שונות מוסברת</b>
<b>.87</b>	<b>מהימנות העקיבות הפנימית אלפא קרונבך</b>
<b>3.53</b> <b>(1.10)</b>	<b>ממוצע</b> <b>(ס.ת)</b>

בהמשך, נעשה ניתוח גורמים לכל אחת מקבוצות המחקר, שתוצאותיו מוצגים בטבלה 28.

טבלה 28: מדד מחויבות לתפקידי האישה המסורתיים – תוצאות ניתוח גורמים ומהימנות עקיבות

פנימית בארבע הקבוצות

ארבע קבוצות המחקר				תוכן הפריטים ומספרם בשאלון המחקר
דתיות N=212	לא-דתיות N=223	ערביות N=209	יהודיות N=226	
.743	.873	.748	.868	18. הדת שלי מספקת תשובות נכונות למשמעות היחסים בין נשים לגברים
.770	.855	.761	.857	14. הדת שלי מציעה לאשה את הדרך הנכונה ביותר לממש את עצמה.
.707	.870	.796	.841	16. נשים צריכות לקיים בעדיפות הראשונה את תפקידן כאמהות וכרעיות
.696	.824	.727	.812	20. כדאי שנשים תהיינה מחויבות קודם כל למשפחתן ולאחר מכן לקריירה שלהן
.697	.614	.503	.641	9. חשוב לי מאוד לשמור על הרבה מעקרונות התרבות שלי
<b>2.59</b>	<b>3.31</b>	<b>2.55</b>	<b>3.27</b>	<b>Eigenvalue</b>
<b>51.80</b>	<b>66.13</b>	<b>51.07</b>	<b>65.33</b>	<b>אחוז שונות מוסברת</b>
.76	.87	.75	.87	מהימנות העקיבות הפנימית אלפא קרונבך

כפי שניתן לראות בטבלה 28, מבנה המדד נשמר בארבע קבוצות המחקר. כאשר אחוז השונות המוסברת של גורם המחויבות לתפקידי האישה המסורתיים נמצא גבוה יותר בקרב היהודיות בהשוואה לערביות וגבוה בקרב לא-דתיות בהשוואה לדתיות. טווח מהימנות הגורמים נע בין 0.75-0.87.

### מדד תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים

מדד תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים הופיע בחלק השני של שאלון המחקר (כל 25 הפריטים). המדד פותח במטרה לבדוק את המידה בה תופסות הסטודנטיות את הלימודים הגבוהים כמשאבים דרך חמישה סוגי משאבים שונים: משאבים מקצועיים, משאבי מימוש עצמי, משאבים חברתיים, שיוכים וקהילתיים. מדד זה מבוסס על "שאלון המניעים ללימודים" (Bogler & Somech, 2002), שכלל במקורו תשעה פריטים, שלושה לכל אחד מן המניעים. בשלבי פיתוח המדד חוברו במיוחד עוד 16 פריטים, והמדד המורחב כונה מדד תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים (גילת והרץ-לזרוביץ, 2004, א, 2004ב). בנייתו גורמים למדד תפיסת הלימודים כמשאבים נמצאו 5 גורמים, בהתאם לחמשה סוגי משאבים עם Eigenvalue גבוה מ-1. חמישה גורמים אלה מסבירים יחד 65% מהשונות. מהימנות העקיבות הפנימית אלפא קרונבך של המדד כולו (25 פריטים) היא  $\alpha = .90$ . נתונים אלו מוצגים בטבלה מספר 29.

טבלה 29: מדד תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים – תוצאות ניתוח גורמים, מהימנות, ממוצע וסטית

תקן

טעינות הפריטים N=435 תפיסת הלימודים כמשאבים:					תוכן הפריטים ומספרם בשאלון המחקר בחרתי ללמוד באוניברסיטה:
מקצועי	שיוכי	חברתי	מימוש	קהילתי	
.006	.259	.004	.169	<b>.852</b>	13. מתוך הרצון ללמוד מקצוע שיקדם את הקהילה שלי
.036	.224	.082	.145	<b>.832</b>	19. כי הלימודים הם דרך להביא רעיונות חדשים לקהילה שלי
-.071	.251	.003	.145	<b>.825</b>	9. כדי לתת מענה לצרכים הייחודיים של הקהילה שלי
.062	.204	.328	.001	<b>.759</b>	20. כדי לקדם את ענייני הקהילה שלי במישור הציבורי/פוליטי
.115	.059	.439	-.097	<b>.606</b>	14. מתוך הרצון למצוא מרחב לפעילות ציבורית פוליטית
.060	.180	-.028	<b>.828</b>	.065	10. בגלל השאיפה להגיע למימוש ולהגשמה עצמית
.079	.041	.050	<b>.821</b>	.084	5. בגלל השאיפה להגיע למימוש עצמי
.078	.142	.102	<b>.793</b>	.092	8. כי הלימודים הם דרך להגשים את עצמי
.249	-.128	.086	<b>.732</b>	.093	3. בגלל השאיפה לממש את יכולותיי
.158	.059	.184	<b>.729</b>	.031	7. כי הלימודים הם דרך להתפתחות אישית
.059	.062	<b>.834</b>	.130	.063	4. כי רציתי להכיר אנשים איכותיים
.183	.261	<b>.806</b>	.055	.156	17. כי הלימודים הגבוהים הם דרך לרכוש קשרים חברתיים
.081	.354	<b>.733</b>	.114	.224	22. כי הלימודים הגבוהים הם דרך ליצירת חברויות
.116	.261	<b>.727</b>	.156	.094	6. כי רציתי להימצא בחברה בעלת רמה
-.043	<b>.796</b>	.112	.143	.264	11. למען איכות חיי בתפקידי הנשיים (כגון, אם בת זוג)
.013	<b>.710</b>	.155	-.045	.242	24. מתוך רצון למצוא מקצוע שמתאים לתפקידי הנשיים
.205	<b>.640</b>	.178	.190	.232	2. כדי לקדם את עצמי כאשה
.173	<b>.566</b>	.285	-.004	.107	25. כי הלימודים הם דרך מקובלת להשתחרר מתפקידי האישה המסורתיים
.147	<b>.551</b>	.336	.194	.346	23. כי הלימודים באוניברסיטה הם דרך לבסס את מעמדי בקהילה
<b>.742</b>	.262	.212	.095	-.091	16. בגלל השאיפה להגיע לעבודה ו/או למעמד בדרג גבוה
<b>.737</b>	.000	.134	.242	.000	18. כי ההשכלה הגבוהה היא דרך לפיתוח קריירה מקצועית
<b>.677</b>	.081	.103	.204	-.046	21. כי ההשכלה הגבוהה היא דרך להגיע לעצמאות כלכלית
<b>.645</b>	-.147	-.169	.080	.187	1. בגלל הרצון לרכוש מקצוע
<b>.603</b>	.376	.212	-.010	.031	12. כי רציתי לרכוש מקצוע המתוגמל מבחינה כלכלית
<b>.411</b>	.389	.252	.034	.339	15. כדרך לקדם שוויון הזדמנויות אישי, מקצועי ותעסוקתי
<b>1.25</b>	<b>1.66</b>	<b>2.41</b>	<b>3.14</b>	<b>7.73</b>	<b>Eigenvalue</b>
<b>11.12</b>	<b>12.51</b>	<b>12.51</b>	<b>13.63</b>	<b>14.53</b>	<b>אחוז שונות מוסברת</b>
<b>.77</b>	<b>.83</b>	<b>.87</b>	<b>.86</b>	<b>.89</b>	<b>מהימנות עקיבות פנימית אלפא קרונברך</b>
<b>3.86</b>	<b>3.20</b>	<b>3.15</b>	<b>4.48</b>	<b>2.87</b>	<b>ממוצע</b>
<b>(0.73)</b>	<b>(1.01)</b>	<b>(1.00)</b>	<b>(0.59)</b>	<b>(1.05)</b>	<b>(ס.ת)</b>

**הגורם הראשון**, תפיסת הלימודים כמשאב קהילתי משמעותו תפיסת ההשתייכות לקהילה כמשאב אצל נשים המאפשרת להן להפוך את תפקידיהן המסורתיים לבסיס של עוצמה ממנו הן מתחזקות וממשיכות לפעול בתחומים בעלי אופי ציבורי ופוליטי (סדן, 2002). מדד תפיסת הלימודים כמשאב קהילתי, כלל 5 פריטים אך נעשו בו מספר שינויים. פריט 23 (כי הלימודים באוניברסיטה הם דרך לבסס את מעמדך), נמצא טעון גבוה יותר על גורם תפיסת הלימודים כמשאב שיוכי, בבדיקה תוכנית הוא אכן נמצא מתאים לגורם זה והועבר אליו. פריט 14 (בחרתי בלימודים מתוך הרצון למצוא מרחב לפעילות ציבורית פוליטית), שהיה כלול בגורם תפיסת הלימודים כמשאב חברתי, נמצא טעון גבוה יותר בגורם הקהילתי, לאחר שנמצא

מתאים לו מבחינה תוכנית הוא הועבר אליו. לאחר שינויים אלו כולל הגורם 5 פריטים (13,19,9,20,14). אחוז השונות המוסברת שלו הוא 14.53% מהימנות העקיבות הפנימית אלפא קרונבך של גורם זה היא  $\alpha = .89$ .

**הגורם השני**, תפיסת הלימודים כמשאב למימוש עצמי משמעותו, בחירה בלימודים להרחבת הידע המקדם צמיחה אישית ואינטלקטואלית. גורם זה, כולל 5 פריטים (10,5,8,3,7), הוא מסביר 13.63% מהשונות ומהימנות העקיבות הפנימית אלפא קרונבך שלו היא  $\alpha = .86$ . **הגורם השלישי**, תפיסת הלימודים כמשאב חברתי, משמעותו בחירה בלימודים לפיתוח מיומנויות ואינטראקציות חברתיות, ליצירת מפגשים עם שונים ודומים, להשתייכות חברתית ותרבותית ופעילות פוליטית בקמפוס האקדמי. גורם זה כלל במקור 5 פריטים ולאחר ניתוח הגורמים כולל 4 פריטים (6,22,17,4). פריט 14 (בחרתי בלימודים מתוך הרצון למצוא מרחב לפעילות ציבורית פוליטית) נמצא כאמור טעון גבוה יותר על גורם תפיסת הלימודים כמשאב קהילתי, ולכן, אחרי שנבדקה התאמתו מבחינה תוכנית, הוא הועבר אליו. גורם זה מסביר 12.98% מהשונות, ומהימנות העקיבות הפנימית אלפא קרונבך שלו היא  $\alpha = .87$ .

**הגורם הרביעי**, תפיסת הלימודים כמשאב שיוכי, משמעותו בחירה בתחום לימוד הנתפס מגדרית כנשי: עבודות משרדיות, פקידות, טיפול בחולים וסעד לזולת, עיסוק בספרות, הוראה ומדעי הרוח והחברה וכדומה (Oppenheimer, 1970; Williams, 1976). גורם זה כולל חמישה פריטים (11,24,2,25,23), אך נעשו בו מספר שינויים. פריט 23 (הלימודים באוניברסיטה הם דרך לבסס את מעמדי בקהילה שלי), נכלל במקורו בגורם תפיסת הלימודים כמשאב קהילתי, אך מכיוון שהוא נמצא טעון גבוה יותר בגורם השיוכי ומתאים לו מבחינה תוכנית, הוא הועבר אליו. גורם זה מסביר 12.51% מהשונות, ומהימנות העקיבות הפנימית אלפא קרונבך שלו היא  $\alpha = .81$ .

**הגורם החמישי** שזוהה הוא גורם תפיסת הלימודים כמשאב מקצועי. גורם זה משמעותו בחירה בלימודים להשגת גישה למקצוע ותעסוקה המבטיחים סטטוס כלכלי וחברתי (Malhorta & Mather, 1997). לגורם זה, שכלל 5 פריטים, הועבר פריט 15 (בחרתי בלימודים כדרך לקדם שוויון הזדמנויות אישי, מקצועי ותעסוקתי), שנמצא טעון בו גבוה יותר ומתאים לו מבחינה תוכנית. גורם תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאב מקצועי, כולל אפוא שישה פריטים (16,18,12,21,1,15). גורם זה מסביר 11.12% מהשונות ומהימנות העקיבות הפנימית, אלפא קרונבך שלו היא  $\alpha = .76$ . מבנה המדד בארבע הקבוצות השונות מוצג בטבלה 30.

טבלה 30: מדד תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים – תוצאות ניתוח גורמים ומהימנות בארבע קבוצות

### המחקר

מקצועי	שיוכי	חברתי	מימוש עצמי	קהילתי	משאבים:	ארבע קבוצות המחקר
2.92	2.96	2.83	3.25	3.60	Eigenvalue	יהודיות
48.61	59.35	70.74	65.05	71.96	אחוז שונות מוסברת	
.77	.83	.86	.86	.90	מהימנות עקיבות פנימית אלפא קרונבך	
2.84	2.81	2.98	3.23	3.25	Eigenvalue	ערביות
47.26	56.36	74.56	64.52	65.01	אחוז שונות מוסברת	
.76	.80	.89	.86	.86	מהימנות עקיבות פנימית אלפא קרונבך	
3.67	2.65	3.14	3.55	3.504	Eigenvalue	לא-דתיות
51.12	52.99	78.59	70.95	70.08	אחוז שונות מוסברת	
.79	.78	.91	.90	.89	מהימנות עקיבות פנימית אלפא קרונבך	
2.69	2.13	2.51	2.69	2.74	Eigenvalue	דתיות
44.82	42.55	62.76	53.85	54.85	אחוז שונות מוסברת	
.75	.64	.80	.78	.78	מהימנות עקיבות פנימית אלפא קרונבך	

כפי שניתן לראות מטבלה 30, מבנה הממד נשמר בארבע קבוצות המחקר. כאשר אחוז השונות המוסברת על ידי הגורמים השונים נמצאו גבוהים יותר בקרב לא-דתיות והיהודיות ונמוכים יותר אצל הערביות והדתיות. למעט אחוז השונות המוסברת של גורם המשאב החברתי והשיוכי שנמצאו גבוהים יותר בקרב הערביות לעומת היהודיות ולא-דתיות. ניתן לראות כי טווח מהימנות העקיבות הפנימית של הגורמים, אצל הקבוצות השונות נע בין 0.64-0.87.

### מדד העצמה אישית

מדד העצמה אישית הופיע בחלקו השלישי של שאלון המחקר (15 פריטים). הוא נועד לבחון את האופן שבו סטודנטיות פועלות כדי לרכוש העצמה דרך הלימודים באוניברסיטה. הממד כלל 27 היגדים, 10 פריטים נלקחו ממדד המסוגלות ללימודים (learning self-efficacy) (טויכר-סער, 2002; Bundura, 1989; Ozer & Bandura, 1990), ו-17 פריטים חוברו במיוחד למחקר זה. מדד המסוגלות ללימודים ממנו נלקחו כאמור 10 פריטים נועד לאמוד את המסוגלות העצמית של הסטודנטיות ללמודים באוניברסיטה ואת מידת היכולת שלהן להתמודד בהצלחה עם מטלות הלימודים. הממד, המבוסס על מדדים מוכרים (Bundura, 1990; Ozer & Bandura, 1989), תורגם לעברית ותוקף מחקרית (טויכר-סער, 2002).

בניתוח גורמים, מדד ההעצמה האישית נחלק לשני גורמים: משמעות הלימודים (להלן: משמעות) והשגת שליטה במטלות הלימודים (להלן: שליטה). מדד המסוגלות – מידת היכולת ללימודים גבוהים (להלן: מסוגלות) – הופיע כגורם נפרד, אך למרות זאת הוחלט לכלול אותו בממד ההעצמה האישית בהתבסס על מחקרים אמפיריים הכוללים אותו כאחד ממדדי ההעצמה האישית (Bandura, 1993; Zimmerman, 2000). שני הגורמים משמעות ושליטה מסבירים יחד 56% מהשונות. גורם המסוגלות מסביר 47.58% מהשונות. מהימנות העקיבות הפנימית אלפא קרונבך של הממד כולו (15 פריטים) היא 0.87.

ממצאי ניתוח הגורמים של מדד העצמה אישית (משמעות ושליטה) מוצגים בטבלאות 31 ו-32. ממצאי ניתוח הגורמים של מדד העצמה אישית (מסוגלות) מוצגים בטבלאות 33 ו-34.

**טבלה 31: מדד העצמה אישית (משמעות ושליטה) – תוצאות ניתוח גורמים, מהימנות, ממוצע וסטיות תקן**

טעינות הפריטים N=435		תוכן הפריטים ומספרם בשאלון המחקר
שליטה	משמעות	
.199	.746	8. הלימודים נותנים לי את הקול והשפה להשפיע
.284	.726	14. ההשכלה הגבוהה הביאה להתפתחות משמעותית בחיי
.187	.693	17. ההשכלה הגבוהה היא משאב באמצעותו אני יכולה להשפיע
.265	.689	13. אני מעצימה את עצמי דרך הלימודים באוניברסיטה
.181	.686	29. הלימודים נותנים לי את הידע והכוח לפעול למען הכלל
.354	.550	18. אני מסוגלת ליישם אסטרטגיות שלמדתי באוניברסיטה להעלות המודעות לעצמי
.817	.116	24. אני מסוגלת להשתמש באסטרטגיות שלמדתי באוניברסיטה כדי לכתוב עבודות ברמה
.810	.298	23. אני מסוגלת להשתמש באסטרטגיות שלמדתי באוניברסיטה כדי להעלות את ממוצע הציונים שלי
.762	.345	21. אני מסוגלת להשתמש באסטרטגיות שלמדתי באוניברסיטה להעלות הישגי האקדמיים
.446	.377	42. אני מסוגלת ליישם תיאוריות שלמדתי באוניברסיטה על עצמי ועל אחרים
<b>1.04</b>	<b>4.62</b>	<b>Eigenvalue</b>
<b>24.86</b>	<b>31.74</b>	<b>אחוז שונות מוסברת</b>
<b>.79</b>	<b>.82</b>	<b>מהימנות העקיבות הפנימית אלפא קרונבך</b>
<b>3.88</b> <b>(0.73)</b>	<b>3.83</b> <b>(0.71)</b>	<b>ממוצע</b> <b>(ס.ת)</b>

**גורם משמעות הלימודים באוניברסיטה** מוגדר כהליכה אחר החזון או הערך המיוחס ללימודים הגבוהים כפי שתופסות אותם הסטודנטיות באופן אישי. גורם זה כולל 6 פריטים (8,14,17,13,29,18), מסביר 31.74%, מהשונות. מהימנות העקיבות הפנימית אלפא קרונבך של הגורם היא  $\alpha = .82$ . **גורם השגת שליטה במטלות הלימודים**, משמעותו פיתוח תחושת אוטונומיה המבטאת את הרגשת הבחירה של האדם ליזום ולכוון את פעולותיו. גורם זה, כולל 4 פריטים (42,21,23,24) ומסביר 24.86% מהשונות. מהימנות העקיבות הפנימית אלפא קרונבך של הגורם היא  $\alpha = .79$ . מבנה זה נבדק בכל ארבע הקבוצות במחקר והוא מוצג בטבלה 32.



טבלה 32: מדד העצמה אישית (משמעות ושליטה) – תוצאות ניתוח גורמים ומהימנות בארבע הקבוצות

שליטה	משמעות		ארבע קבוצות המחקר
1.06	4.62	Eigenvalue	יהודיות
24.29	32.51	אחוז שונות מוסברת	
.77	.82	מהימנות עקיבות פנימית אלפא קרונבך	
1.08	4.67	Eigenvalue	ערביות
27.20	30.31	אחוז שונות מוסברת	
.82	.83	מהימנות עקיבות פנימית אלפא קרונבך	
1.14	4.57	Eigenvalue	לא-דתיות
26.14	30.88	אחוז שונות מוסברת	
.82	.82	מהימנות עקיבות פנימית אלפא קרונבך	
4.17	1.03	Eigenvalue	דתיות
29.67	22.27	אחוז שונות מוסברת	
.75	.74	מהימנות עקיבות פנימית אלפא קרונבך	

כפי שניתן לראות מטבלה 32, מבנה המדד נשמר בארבע קבוצות המחקר. אחוז השונות המוסברת על ידי גורם משמעות הלימודים נמצא גבוה בקרב היהודיות, הערביות ולא-דתיות ופחות גבוה אצל הדתיות. אחוזי השונות המוסברת על ידי גורם השגת שליטה במטלות הלימודים, נמצאו גבוהים ביותר אצל הדתיות, אחריהן אצל הערביות, אחריהן אצל לא-דתיות ולבסוף אצל היהודיות. ניתן לראות כי טווח מהימנות העקיבות הפנימית של הגורמים, אצל הקבוצות השונות נע בין .74-.83.

**גורם מסוגלות עצמית ללימודים באוניברסיטה**, שכאמור הופיע כגורם נפרד מטרתו לבחון את מידת היכולת של הסטודנטיות להתמודד בהצלחה עם מטלות הלימודים (Bandura, 1993; Zimmerman, 2000). במחקר זה, נעשה בו שימוש בגרסתו העברית (טויכר-סער, 2002). לאחר ש-5 פריטים (5,2,1,37,39), הוצאו מן המדד בשל תרומתם הנמוכה למהימנות המדד כולל 5 פריטים (11,9,7,32,3). בנייתו גורמים נמצא גורם אחד עם Eigenvalue גבוה מ-1, המסביר 47.58% מהשונות. מהימנות העקיבות הפנימית אלפא קרונבך, של גורם זה היא .72. בטבלה 33 מוצגים תוצאות ניתוח הגורמים.

טבלה 33: מדד העצמה אישית (מסוגלות) - תוצאות ניתוח גורמים, מהימנות, ממוצע וסטית תקן

טעינות הפרטים N=435	תוכן הפריטים ומספרם בשאלון המחקר
.773	11. אני מסוגלת לקרוא קריאה ביקורתית חומר עיוני
.688	9. אני יכולה לסמן משפטי מפתח בחומר ההרצאות
.719	7. אני מסוגלת להבין חומר לימודי קשה
.643	32. אני מסוגלת להעריך את התקדמותי בכל שלב בלימודים
.585	3. ביכולתי לבטא את דעותי בבהירות
<b>2.38</b>	<b>Eigenvalue</b>
<b>47.58</b>	<b>אחוז שונות מוסברת</b>
.72	<b>מהימנות העקיבות הפנימית אלפא קרוניך</b>
<b>3.96</b> <b>(0.55)</b>	<b>ממוצע</b> <b>(ס.ת)</b>

מבנה הממד נבדק בכל ארבע הקבוצות במחקר והוא מוצג בטבלה 34.

טבלה 34: מדד העצמה אישית (מסוגלות) - תוצאות ניתוח גורמים ומהימנויות בארבע הקבוצות

ארבע הקבוצות				כלל המדגם N=435	תוכן הפריטים ומספרם בשאלון המחקר
דתיות N=212	לא-דתיות N=223	ערביות N=209	יהודיות N=226		
.773	.785	.766	.800	.773	11. אני מסוגלת לקרוא קריאה ביקורתית חומר עיוני
.688	.751	.692	.746	.688	9. אני יכולה לסמן משפטי מפתח בחומר ההרצאות
.719	.660	.680	.710	.719	7. אני מסוגלת להבין חומר לימודי קשה
.643	.686	.607	.668	.643	32. אני מסוגלת להעריך את התקדמותי בכל שלב בלימודים
.585	.602	.564	.627	.585	3. ביכולתי לבטא את דעותיי בבהירות
<b>2.34</b>	<b>2.45</b>	<b>2.21</b>	<b>2.54</b>	<b>2.38</b>	<b>Eigenvalue</b>
<b>46.88</b>	<b>49.02</b>	<b>44.29</b>	<b>50.77</b>	<b>47.58</b>	<b>אחוז שונות מוסברת</b>
.71	.74	.68	.76	.72	<b>מהימנות העקיבות הפנימית אלפא קרוניך</b>

כפי שניתן לראות מטבלה 34, מבנה הממד נשמר בארבעת קבוצות המחקר. אחוזי השונות המוסברת נמצאו גבוהים ביותר בקרב היהודיות, לאחר מכן אצל לא-דתיות, אחריהן הדתיות ולבסוף אצל הערביות. טווח מהימנות העקיבות הפנימית של הגורמים בקבוצות השונות נע בין .68-.76.

## מדד העצמה מגדרית

מדד ההעצמה המגדרית גם הוא מופיע בחלק השלישי של שאלון המחקר (4 פריטים). הוא נועד לבחון את אופן פעולתן של הסטודנטיות כדי להעצים את עצמן כמגדר נשי דרך הלימודים באוניברסיטה. הוא מבוסס על היגדים שהציגה הול (Hall, 1992) במחקר איכותני שערכה. היגדים אלה תורגמו לעברית באופן שיתאימו לארבע קבוצות המחקר. המדד כלל 15 פריטים, 11 פריטים הוסרו ממנו בעת תיקוף המדד ובדיקת מהימנותו, כך שהמדד הסופי כולל 4 פריטים (35,36,38,41). בניתוח גורמים, נמצא גורם אחד עם Eigenvalue גבוה מ-1, המסביר 64% מהשונות. מהימנות העקיבות הפנימית אלפא קרוונבך של הגורם היא  $\alpha = .81$ . בטבלה 35 מוצגים תוצאות ניתוח הגורמים והמהימנויות.

טבלה 35: מדד העצמה מגדרית - תוצאות ניתוח גורמים, מהימנות, ממוצע וסטית תקן

טעינות הפריטים N=435	תוכן הפריטים ומספרם בשאלון המחקר
.840	36. הלימודים נותנים לי את הידע, הכלים והכוח לפעול למען נשים
.827	38. בזמן הלימודים אני מעצימה את עצמי דרך תמיכה בנשים אחרות
.793	35. בתקופת הלימודים הבהרתי לעצמי את ערכי ומטרותי כאשה
.736	41. תמיכה בסטודנטיות הדומות לי מבחינה תרבותית או דתית נותנת לי כוח
<b>2.56</b>	<b>Eigenvalue</b>
<b>63.99</b>	<b>אחוז שונות מוסברת</b>
<b>.81</b>	<b>מהימנות העקיבות הפנימית אלפא קרוונבך</b>
<b>2.94</b> <b>(1.00)</b>	<b>ממוצע</b> <b>(ס.ת)</b>

מבנה המדד, נבדק בכל ארבע הקבוצות במחקר והוא מוצג בטבלה 36.

טבלה 36: מדד העצמה מגדרית - תוצאות ניתוח גורמים ומהימנויות

ארבע הקבוצות				כלל המדגם N=435	תוכן הפריטים ומספרם בשאלון המחקר
דתיות N=212	לא-דתיות N=223	ערביות N=209	יהודיות N=226		
.806	.814	.851	.843	.840	36. הלימודים נותנים לי את הידע, הכלים והכוח לפעול למען נשים
.790	.810	.820	.831	.827	38. בזמן הלימודים אני מעצימה את עצמי דרך תמיכה בנשים אחרות
.733	.756	.781	.796	.793	35. בתקופת הלימודים הבהרתי לעצמי את ערכי ומטרותי כאשה
.620	.659	.723	.747	.736	41. תמיכה בסטודנטיות הדומות לי מבחינה תרבותית או דתית נותנת לי כוח
<b>2.19</b>	<b>2.31</b>	<b>2.53</b>	<b>2.59</b>	<b>2.56</b>	<b>Eigenvalue</b>
<b>57.92</b>	<b>57.69</b>	<b>63.29</b>	<b>64.81</b>	<b>63.99</b>	<b>אחוז שונות מוסברת</b>
<b>.72</b>	<b>.75</b>	<b>.81</b>	<b>.81</b>	<b>.81</b>	<b>מהימנות העקיבות הפנימית אלפא קרוונבך</b>

כפי שניתן לראות מטבלה 36, מבנה המדד נשמר בארבעת קבוצות המחקר. כאשר, אחוז השונות המוסברת דומה בין הלא-דתיות לדתיות וגבוה אצל היהודיות לעומת הערביות. טווח מהימנות העקיבות הפנימית נע בין 72. ל- 81. בהמשך מוצגים המדדים והפריטים בהם נעשה שימוש בניתוחים הסטטיסטיים במחקר זה.

### שאלון מעודכן: העצמה דרך הלימודים באוניברסיטה

#### מדד המחויבות לקיום מצוות הדת:

1. הדת חשובה בחיי
2. יש לציית לדברי אנשי הדת
3. אני מקיימת את מצוות הדת
4. אני קוראת ובקיאא בנושאים ותכנים דתיים
5. אם אתקל בצרה או בשאלה חשובה הקשורה אלי אפנה לאנשי דת לשמוע בעצתם

#### מדד המחויבות לתפקידי האשה המסורתיים:

1. חשוב לי מאוד לשמור על הרבה מעקרונות התרבות שלי
2. הדת שלי מציעה לאישה את הדרך הנכונה ביותר לממש את עצמה
3. נשים צריכות למלא בעדיפות הראשונה את תפקידן כאמהות וכרעיות
4. הדת שלי מספקת תשובות נכונות למשמעות היחסים בין נשים לגברים
5. כדאי שנשים תהיינה מחויבות קודם כל למשפחתן ולאחר מכן לקריירה שלהן

#### מדד תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים

##### בחרתי ללמוד באוניברסיטה:

##### משאב מקצועי

1. בגלל הרצון לרכוש מקצוע
2. כי רציתי לרכוש מקצוע המתוגמל מבחינה כלכלית
3. כדרך לקדם שוויון הזדמנויות אישי, מקצועי ותעסוקתי
4. בגלל השאיפה להגיע לעבודה ו/או למעמד בדרג גבוה
5. כי ההשכלה הגבוהה היא דרך לפיתוח קריירה מקצועית
6. כי ההשכלה הגבוהה היא דרך להגיע לעצמאות כלכלית

##### משאב למימוש עצמי

1. בגלל השאיפה לממש את יכולותיי
2. בגלל השאיפה להגיע למימוש עצמי
3. כי הלימודים הם דרך להתפתחות אישית
4. כי הלימודים הם דרך להגשים את עצמי
5. בגלל השאיפה להגיע למימוש ולהגשמה עצמית

##### משאב חברתי

1. כי רציתי להכיר אנשים איכותיים
2. כי רציתי להימצא בחברה בעלת רמה
3. כי הלימודים הגבוהים הם דרך לרכוש קשרים חברתיים
4. כי הלימודים הגבוהים הם דרך ליצירת חברויות משמעותיות

## משאב שיוכי

1. כדי לקדם את עצמי כאישה
2. למען איכות חיי בתפקידי הנשיים (כגון, אם, בת-זוג)
3. מתוך רצון לרכוש מקצוע שמתאים לתפקידי הנשיים (כגון, אם, בת-זוג)
4. כי הלימודים הם דרך מקובלת להשתחרר מתפקידי האישה המסורתיים
5. כי הלימודים באוניברסיטה הם דרך לבסס את מעמדי בקהילה שלי

## משאב קהילתי

1. כדי לתת מענה לצרכים ייחודיים של הקהילה שלי
2. מתוך הרצון ללמוד מקצוע שיקדם את הקהילה שלי
3. מתוך הרצון למצוא מרחב לפעילות ציבורית פוליטית
4. כי הלימודים הם דרך להביא רעיונות חדשים לקהילה שלי
5. כדי לקדם את ענייני הקהילה שלי במישור הציבורי/פוליטי

## מדד העצמה אישית

### משמעות

1. הלימודים נותנים לי את הקול והשפה להשפיע
1. הלימודים נותנים לי את הידע לפעול למען הכלל
2. אני מעצימה את עצמי דרך הלימודים באוניברסיטה
3. ההשכלה הגבוהה הביאה להתפתחות משמעותית בחיי
4. ההשכלה הגבוהה היא משאב באמצעותו אני יכולה להשפיע
5. אני מסוגלת ליישם תיאוריות שלמדתי באוניברסיטה על עצמי ועל אחרים

### שליטה

1. אני מסוגלת ליישם אסטרטגיות שלמדתי באוניברסיטה להעלאת המודעות לעצמי
2. אני מסוגלת ליישם את האסטרטגיות שלמדתי באוניברסיטה להעלאת הישגיי האקדמיים
3. אני מסוגלת להשתמש באסטרטגיות שלמדתי באוניברסיטה כדי להעלות את ממוצע הציונים שלי
4. אני מסוגלת להשתמש באסטרטגיות שלמדתי באוניברסיטה כדי לכתוב עבודות ברמה אקדמית גבוהה

### מסוגלות

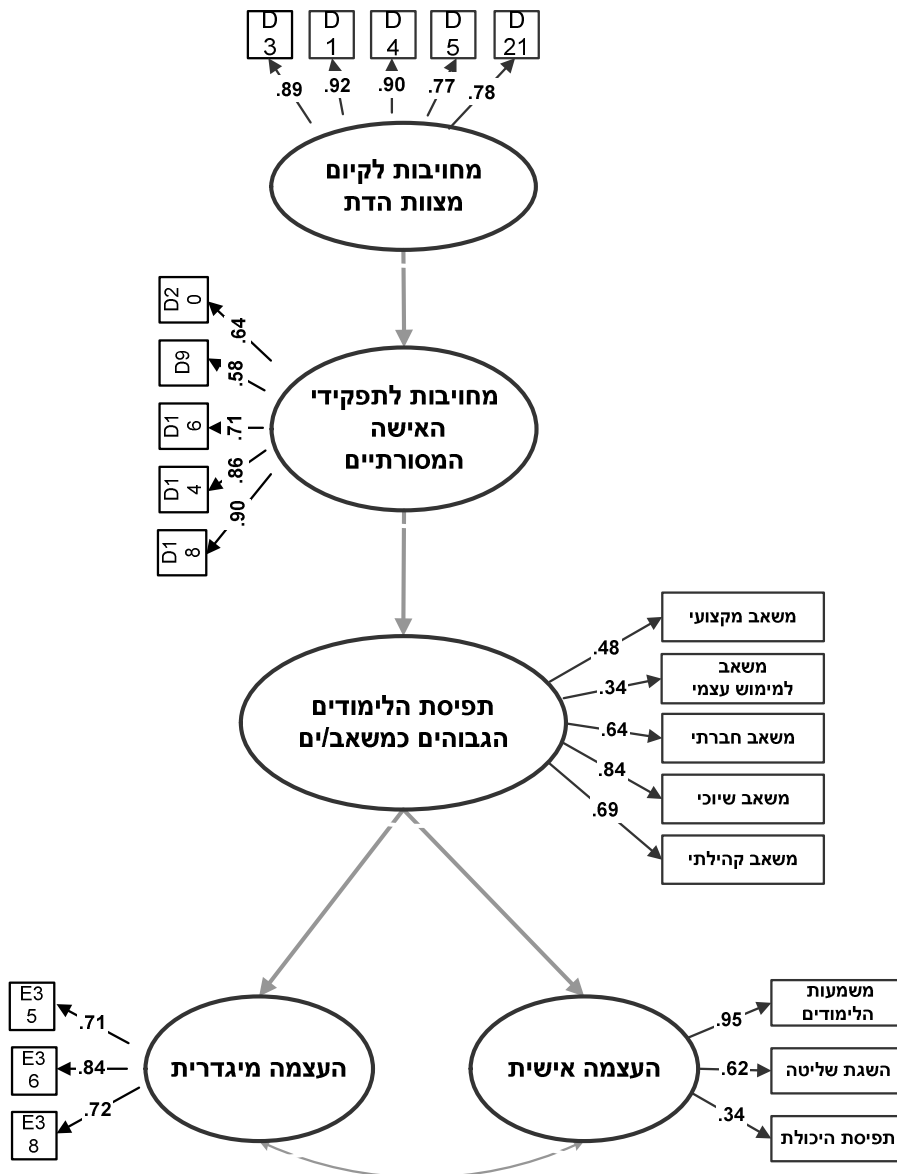
1. ביכולתי לבטא את דעותיי בבהירות
2. אני מסוגלת להבין חומר לימודי קשה ביותר
3. אני יכולה לסמן משפטי מפתח בחומר ההרצאות
4. אני מסוגלת לקרוא קריאה ביקורתית חומר עיוני
5. אני מסוגלת להעריך את התקדמותי בכל שלב בלימודים

## מדד העצמה מגדרית

1. בתקופת הלימודים הבהרתי לעצמי את ערכי ומטרותיי כאישה
2. הלימודים נותנים לי את הידע, הכלים והכוח לפעול למען נשים
3. בזמן הלימודים אני מעצימה את עצמי דרך תמיכה בנשים אחרות
4. תמיכה בסטודנטיות הדומות לי מבחינה תרבותית או דתית נותנת לי כוח

## נספח 6: ניתוח גורמים מאשר (SEM)

ניתוח גורמים מאשר שנעשה בתוכנת AMOS 5 נועד לבדוק ולתקף את המבנה של המשתנים הלטנטיים, שאינם נמדדים באופן ישיר: חמשת הפריטים שנטענו כגורם אחד בממד המחויבויות לקיום מצוות הדת, חמשת הפריטים שנטענו כגורם אחד בממד המחויבות לתפקידי האישה המסורתיים וארבעת הפריטים, שנטענו כגורם אחד בממד העצמה מגדרית. חמשת הגורמים השייכים לתפיסת הלימודים כמשאבים, ושלושת הגורמים השייכים להעצמה האישית. ניתוח הגורמים המאשר מוצג באיור 1.6.



$\chi^2_{(176)}=457.22, p<.0001; NFI=.92; CFI=.95; GFI=.91; RMSEA=.061$

איור 1.6: ניתוח גורמים מאשר

## נספח 7: פרוטוקול ראיון

פרטי הראיון		פרטי המרואיינת	
	תאריך		שם ושם משפחה
	שעה		כתובת
	מקום		דוא"ל
	שם בדוי		טלפון
	גיבוי		מקום לימודים
			חוג
			מסי שאלון

- ספרי לי על עצמך** (במהלך הסיפור אבקשך מדי פעם הבהרות לגבי ערכים חברתיים, דתיים ולאומיים המאפיינים אותך ואת משפחתך, מסרים ותפקידים שהועברו אליך ואיך את ממלאת אותם)
1. אם היא מתארת עצמה במילה מיוחדת או בתווית שקיבלה במשפחה, אני שואלת: כיצד השפיעה התווית על התפיסה שלך את עצמך, כיצד היא השפיעה על החלטות, מחשבות, מעשים, תוכניות ובחירות שלך לאורך החיים (בחירת מקצוע, בן זוג, בחירת מקום מגורים וכו').
  2. מה מהשפעות אלו נראות לך ככיוון חיובי שאת רוצה להמשיך בו. מה לא מתאים לך יותר והיית רוצה לשנות.
  3. האם את זוכרת אירועים בחיך שבהם לא פעלת על פי התווית (התנהגויות הסותרות את התווית)
  4. האם אירועים אלו נראים לך ככיוונים חיובים שהיית רוצה להרחיב.

**מה בסיפור שסיפרת לי עד כה השפיע עליך לדעתך וגרם לך לבחור בלימודים באוניברסיטה בכלל ובבחירה הספציפית בחוג/מסלול לימודים בפרט.**

ניסוח שאלה חדשה	מה ששמעתי

### תארי איך השפיעו עלייך הלימודים?

1. איך הלימודים השפיעו עלייך באיזה תחומים?
2. אם היא מבקשת דוגמה אני אומרת למשל, איך הלימודים משפיעים על ההתנהגות, מחשבות, על היחסים עם בני המשפחה, עם חברים? או לחילופין בתחום המקצועי? החברתי, המשפחתי?
3. מה הלימודים מספרים לכם על עצמכם?
4. איזה משפטים הלימודים אומרים לכם/משדרים לכם על עצמכם?
5. מה מהם חיוביים ומה מהם שליליים?
6. מה לדעתך אפשר ללימודים להשפיע עלייך בצורה שתיארת?

ניסוח שאלה חדשה	מה ששמעתי

שמעתי אותך משתמשת במילים \_\_\_\_\_ כדי לתאר את ההשפעה המיוחדת של הלימודים עליך... באיזה שם או כותרת את יכולה לסכם את השפעת הלימודים עליך?

1. את יכולה לספר לי על \_\_\_\_\_ עוד קצת?
2. מה המשמעות של \_\_\_\_\_ עבורך?
3. איך ה\_\_\_\_\_ בא לידי ביטוי בחיידך?

מה ששמעתי	ניסוח שאלה חדשה

תיארת את השפעת הלימודים עלייך בשם \_\_\_\_\_, אשאל אותך עוד כמה שאלות לגבי \_\_\_\_\_

1. מה אפשר צעד זה?
2. מה הדריך אותך לעשות זאת?
3. מה זה אומר עליך כבן אדם?
4. מה \_\_\_\_\_ אומר לגבי תקוותיך/ שאיפותיך/ אמונותיך?
5. מה \_\_\_\_\_ אומר לגבי ערכיך?
6. מה \_\_\_\_\_ אומר לגבי מה שחשוב לך בחיים?

מה ששמעתי	ניסוח שאלה חדשה

דמייני את עצמך בעוד חמש שנים קדימה. אם תצליחי להפוך את ה\_\_\_\_\_ לעניין מרכזי בחיידך, איך הם ייראו?

אם היית עושה הסכם אידאולוגי עם אדם משמעותי בחיים, איך היה משפיע ה\_\_\_\_\_ על מה שיהיה כתוב בו?



## נספח 8 : מתאמי פירסון (r) בין כל משתני המחקר

טבלה 45: מתאמי פירסון בין כל משתני המחקר

	.12	.11	.10	.9	.8	.7	.6	.5	.4	.3	.2	.1	
1. מחויבות לקיום מצוות הדת													
2. מחויבות לתפקידי האשה												.83***	
3. תפיסת הלימודים כמשאבים											.29***	.23**	
4. משאב מקצועי										.68***	-.03	-.00	
5. משאב מימוש עצמי									.33**	.51***	-.02	-.05	
6. משאב חברתי							.26**	.42***	.75***	.18**	.13**		
7. משאב שיוכי						.57***	.26**	.45***	.83***	.32**	.25**		
8. משאב קהילתי					.57***	.41***	.22**	.26**	.74***	.43**	.38**		
9. העצמה אישית				.41***	.37***	.36***	.48***	.33***	.53***	.20**	.17**		
10. משמעות			.88***	.51***	.52***	.40***	.49***	.32**	.62***	.20	.18**		
11. שליטה		.62***	.81***	.34***	.34**	.34***	.38**	.32**	.48***	.11*	.09		
12. מסוגלות	.47***	.37***	.70***	.07	-.21	.08	.27**	.15**	.13**	-.06	-.04		
13. העצמה מיגדרית	.17**	.40***	.59***	.52***	.54***	.59***	.37***	.20*	.23**	.57***	.40***	.37***	

\*\*\*p<.001    \*\*p<.01    \*p<.05

## נספח 9: תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים – ניתוחי שונות

תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים מוצגת כמדד כולל, שהוא ממוצע כל המשאבים (ממוצע של 25 פריטים). תפיסה זו מוצגת גם כחמישה מדדים שנוצרו מחישוב הממוצעים בנפרד לכל אחד מחמשת סוגי המשאבים: המשאב המקצועי, משאבי מימוש עצמי, המשאב החברתי, השיוכי והקהילתי. בטבלה 45 מוצגים הממוצעים, סטיות התקן, אפקט הדת והלאום על פני הסולם הכולל תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים ועל פני כל אחד מחמשת סוגי המשאבים.

טבלה 46: תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים וכחמישה סוגים של משאבים – ממוצעים, סטיות תקן,

### אפקט הלאום ואפקט הדת

אפקט הדת				אפקט הלאום					
$\eta^2$	$F_{(1,431)}$	דתיות N=212	לא דתיות N=223	$\eta^2$	$F_{(1,431)}$	ערביות N=209	יהודיות N=226		
.25	141.94***	3.86	3.24		N.S	3.26	3.53	ממוצע	<b>מדד המשאבים</b>
		0.50	0.58			0.64	0.61	ס.ת.	

אפקט הדת				אפקט הלאום					
$\eta^2$	$F_{(1,431)}$	דתיות N=212	לא דתיות N=223	$\eta^2$	$F_{(1,431)}$	ערביות N=209	יהודיות N=226		
.02	8.43**	3.96	3.77		N.S	3.80	3.92	ממוצע	<b>חמשה סוגי משאבים</b>
		0.64	0.79			0.74	0.71	ס.ת.	<b>משאב מקצועי</b>
.02	8.48**	4.56	4.40	.01	5.76*	4.41	4.54	ממוצע	<b>משאבי מימוש עצמי</b>
		0.47	0.69			0.61	0.57	ס.ת.	
.11	52.44***	3.49	2.83		N.S	3.11	3.19	ממוצע	<b>משאב חברתי</b>
		0.87	1.01			1.04	0.96	ס.ת.	
.31	196.49***	3.78	2.64		N.S	3.22	3.17	ממוצע	<b>משאב שיוכי</b>
		0.71	0.95			1.01	1.02	ס.ת.	
.24	149.11***	3.40	2.36	.04	23.26***	3.08	2.67	ממוצע	<b>משאב קהילתי</b>
		0.79	1.01			1.00	1.05	ס.ת.	

טווח הסולם: 1-בכלל לא; 5-במידה רבה מאוד

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$  \*\*\* $p < .001$

מעיון בטבלה 45 עולה כי בעוד לא נמצאו הבדלים מובהקים בין יהודיות לערביות בתפיסת הלימודים כמשאבים, הרי ממוצעי הסטודנטיות הדתיות (ממוצע 3.86, סטיית תקן 0.50) בתפיסת הלימודים כמשאבים גבוהים מממוצעי הלא-דתיות (ממוצע 3.24, סטיית תקן 0.58), ההבדלים הם מובהקים לגבי חלק מהמשאבים. בין יהודיות לערביות לא נמצאו הבדלים מובהקים בתפיסת הלימודים כמשאב מקצועי (ממוצע 3.96, סטיית תקן 0.64) ובמשאב שיוכי (ממוצע 3.17, סטיית תקן 1.02). בתפיסת המשאב החברתי (ממוצע 3.19, סטיית תקן 0.96) ובמשאב קהילתי (ממוצע 2.67, סטיית תקן 1.05) נמצאו הבדלים מובהקים בין יהודיות לערביות (ממוצע 3.08, סטיית תקן 1.00) ובמשאב מימוש עצמי (ממוצע 4.54, סטיית תקן 0.57) נמצאו הבדלים מובהקים בין יהודיות לערביות (ממוצע 4.41, סטיית תקן 0.61). בתפיסת המשאב החברתי (ממוצע 3.19, סטיית תקן 0.96) ובמשאב קהילתי (ממוצע 2.67, סטיית תקן 1.05) נמצאו הבדלים מובהקים בין יהודיות לערביות (ממוצע 3.08, סטיית תקן 1.00) ובמשאב מימוש עצמי (ממוצע 4.54, סטיית תקן 0.57) נמצאו הבדלים מובהקים בין יהודיות לערביות (ממוצע 4.41, סטיית תקן 0.61). בתפיסת המשאב החברתי (ממוצע 3.19, סטיית תקן 0.96) ובמשאב קהילתי (ממוצע 2.67, סטיית תקן 1.05) נמצאו הבדלים מובהקים בין יהודיות לערביות (ממוצע 3.08, סטיית תקן 1.00) ובמשאב מימוש עצמי (ממוצע 4.54, סטיית תקן 0.57) נמצאו הבדלים מובהקים בין יהודיות לערביות (ממוצע 4.41, סטיית תקן 0.61).

מקצועי, חברתי ושיוכי, אך נמצאו הבדלים מובהקים בין שתי קבוצות אלו בתפיסת הלימודים כמשאב למימוש עצמי ובתפיסתם כמשאב קהילתי.

בתפיסת הלימודים כמשאב למימוש עצמי, ממוצעי הסטודנטיות היהודיות (ממוצע 4.54, סטיית תקן 0.57), גבוהים משל הערביות (ממוצע 4.30, סטיית תקן 0.70), ההבדלים ביניהן מובהקים ( $F_{(1,341)}=5.76, p<.05, \eta^2=.01$ ), אך למרות ההבדל הנמוך מאוד ואינו משמעותי. בתפיסת הלימודים כמשאב קהילתי ממוצעי הסטודנטיות הערביות (ממוצע 3.08, סטיית תקן 1.00), גבוהים משל הסטודנטיות היהודיות (ממוצע 2.67, סטיית תקן 1.05), ההבדלים הם מובהקים ( $F_{(1,341)}=23.26, p<.001, \eta^2=.04$ ), וגם כאן גודל האפקט נמוך ואינו משמעותי.

ההבדלים בין סטודנטיות לא-דתיות ובין סטודנטיות דתיות נמצאו מובהקים בכל משתני תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים. על פני הסולם הכולל תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים, הדתיות נמצאו גבוהות מהלא-דתיות (ממוצע 3.86, סטיית תקן 0.50. לעומת ממוצע 3.24, סטיית תקן 0.58 בהתאמה), ההבדלים ביניהן מובהקים ( $F_{(1,341)}=141.94, p<.001, \eta^2=.25$ ) וגודל האפקט גדול ומשמעותי, כמו גם על פני כל אחד מחמשת סוגי המשאבים שיפורטו להלן. ממוצעי הדתיות נמצאו גבוהים מאלה של הלא-דתיות במשאב למימוש עצמי (ממוצע 4.56, סטיית תקן 0.47. לעומת ממוצע 4.40, סטיית תקן 0.69 בהתאמה) וההבדלים ביניהן מובהקים ( $F_{(1,341)}=4.48, p<.05, \eta^2=.02$ ). בדומה לכך המשאב המקצועי (ממוצע 3.96, סטיית תקן 0.64 לעומת ממוצע 3.77, סטיית תקן 0.79 בהתאמה) עם הבדלים מובהקים ( $F_{(1,341)}=8.43, p<.05, \eta^2=.02$ ). עם זאת, גודל האפקט בתפיסת שני משאבים אלו נמוך ואינו משמעותי.

גם במשאב החברתי ממוצעי הדתיות גבוהים מממוצעי הלא-דתיות (ממוצע 3.49, סטיית תקן 0.87 לעומת ממוצע 2.83, סטיית תקן 1.01 בהתאמה), עם הבדלים מובהקים ( $F_{(1,341)}=52.44, p<.001, \eta^2=.11$ ) ועם גודל אפקט בינוני. במשאב השיוכי, ממוצעי הדתיות גבוהים מממוצעי הלא-דתיות (ממוצע 3.78, סטיית תקן 0.71 לעומת ממוצע 2.64, סטיית תקן 0.95 בהתאמה), עם הבדלים מובהקים ( $F_{(1,341)}=196.49, p<.001, \eta^2=.31$ ) ועם גודל אפקט חזק ומשמעותי.

## נספח 10: העצמה אישית – ניתוחי שונות

העצמה אישית כוללת שלושה מדדים הקשורים בלימודים הגבוהים: המשמעות המוקנית על ידי הסטודנטיות ללימודיהן באוניברסיטה (להלן: משמעות); מדד השגת השליטה במטלות הלימודים (להלן: שליטה) ומדד המסוגלות, המבטא את מידת היכולת של הסטודנטית להתמודד בהצלחה עם מטלות הלימודים (להלן: מסוגלות). בניתוח שונות דו-גורמי נבחנו ההשפעה של לאום ודת לגבי העצמה האישית כסולם כולל (ממוצע של 15 פריטים). השפעות אלו נבחנו בנפרד גם לגבי כל אחד ממדדי העצמה האישית: משמעות, שליטה ומסוגלות. תוצאותיו של ניתוח זה מוצגות בטבלה 47.

טבלה 47: העצמה אישית (משמעות, שליטה ומסוגלות) – ממוצעים, סטיות תקן, אפקט הלאום

### ואפקט הדת

אפקט הדת				אפקט הלאום					
$\eta^2$	$F_{(1,431)}$	דתיות N=212	לא דתיות N=223	$\eta^2$	$F_{(1,431)}$	ערביות N=209	יהודיות N=226		
.15	52.06***	4.05	3.62		N.S	3.85	3.82	ממוצע	מדד העצמה אישית
		0.54	0.68			0.66	0.64	ס.ת.	

אפקט הדת				אפקט הלאום					
$\eta^2$	$F_{(1,431)}$	דתיות N=212	לא דתיות N=223	$\eta^2$	$F_{(1,431)}$	ערביות N=209	יהודיות N=226		
.15	75.62***	4.11	3.56		N.S	3.83	3.82	ממוצע	משמעות
		0.53	0.76			.73	0.69	ס.ת.	
.04	14.17**	4.01	3.75		N.S	3.92	3.86	ממוצע	שליטה
		0.66	0.77			.74	0.72	ס.ת.	
.01	4.16**	3.91	4.01		N.S	3.94	3.98	ממוצע	מסוגלות
		0.57	0.53			.53	0.57	ס.ת.	

טווח הסולם: 1-בכלל לא; 5-במידה רבה מאוד

\*\*\*p<.001 \*\*p<.01 \*p<.05

כפי שניתן לראות מטבלה 47, לא נמצאו הבדלים מובהקים בין סטודנטיות יהודיות לערביות במדדי העצמה האישית. בין סטודנטיות לא-דתיות לדתיות נמצאו הבדלים מובהקים בכל שלושת מדדי העצמה האישית – משמעות, שליטה ומסוגלות. ניתן לראות כי בשני מדדים הדתיות גבוהות מלא-דתיות: הדתיות מייחסות משמעות גבוהה יותר ללימודים, עם גודל אפקט משמעותי, ומשיגות יותר שליטה במטלות הלימודים. לעומת זאת, הלא-דתיות מדווחות על תחושת מסוגלות גבוהה במטלות הלימודים לעומת הדתיות.

## נספח 11: תהליך ניתוח הראיונות

בנספח זה מוצג תהליך ניתוח הראיונות בהתבסס על ארבעה תמלילים של ראיונות: הראיון עם יעל (יהודיה לא-דתיה), שסיפורה הוצג בקומה הראשונה (עמ' 44). הראיון עם חני (יהודיה חרדית), שסיפורה הוצג בקומה השנייה (עמ' 49) הראיון עם רים (ערביה מוסלמית לא-דתיה), שסיפורה הוצג בקומה הראשונה (עמ' 46) והראיון עם מרים (ערביה מוסלמית דתיה), שסיפורה הוצג בקומה הרביעית (עמ' 64) ארבעת הראיונות הללו נבחרו כיוון שהם מייצגים קולות וגוונים רבים שעלו בראיונות האחרים. במילים אחרות כל אחת ממרואיינות אלו בטאה מגוון של קולות שעלו בקרב שאר שבע המרואיינות בקבוצתן.

השלב הראשון של הניתוח החל יחד עם המרואיינות בניהול שיחה מחצינה ובפרשנויות שנתנו המרואיינות בשיחה זו לאירועים ויחסי גומלין שונים בחייהן. בשלב זה, בעת קריאת תמליל הראיון נערך מיפוי ראשוני. בשלב השני מתועד הרושם הכללי מהראיון. בשלב השלישי מודגם מיפוי מבנה ומיפוי תוכן של הראיון ומוצגות שתי טבלאות. הטבלה הראשונה, נועדה להתמצאות במיפוי שנערך בתמליל הראיון. המספרים המופיעים אפוא בטבלה, מצד שמאל של המשפט, מציינים את מספרי העמודים בהם מופיע המיפוי בתמליל הראיון. בטבלה השנייה, מוצגת דוגמה לחלוקה המבנית של הראיון לארבע קומות ולמיפוי (פירוק, דקונסטרוקציה ורקונסטרוקציה) שנערך בכל קומה. בשלב זה של הניתוח הועברו לטבלאות כל אותם משפטים מתמליל הראיון שסומנו בסוגריים רבועים ונערך בהם מיפוי (באותיות מודגשות) לפי הסדר בו הם הופיעו בתמליל הראיון. בנספח זה, כדי לא לחזור שוב על הראיון כולו אך להמחיש שלב זה בנייתו תוצג דוגמה. כלומר, בטבלאות יוצגו רק משפטים בודדים שסומנו בתמליל הראיון (השם או הכותרת שנתנו המרואיינות להשפעת הלימודים עליהן מופיעים בכתב מודגש).

### דוגמה 1: יעל

#### שלב ראשון: יעל – מיפוי תמליל הראיון

#### שלב שני: יעל – רושם כללי שעלה מהראיון

1. יש מאבק כנגד מה שמכרו לה ככותרות של הצלחה חברתית "המדדים שלפיהם החברה מעריכה דברים" עמ' 7 לעומת איך שהיא מעריכה דברים. מה שהיא חושבת שזו הצלחה למשל אינטלקט.
2. השתלטות של הצלחה, ציפיות להצלחה דחיפה לחץ להצליח
3. משפחה קטנה-נאמנות, ללכת עד הסוף, למצוא חתן להביא כבוד הביתה. הישגיות, יופי חריצות-השפעות: לא נהנית מהישג, מרצה את כולם, חיה במרוץ דמוי נמוך. תהיי יפה כדי שלא תישארי לבד תצליחי כדי שיהיה לך ייחוד, אך אין קשר לעצמאות כלכלית.
4. אין קשר לחוכמה, חוכמה זה מחוננות, לחברה יש מדדים ואני לא עומדת בהם
5. הרבה תסכול של אמא וצפייה מיעל לממש מה שהיא לא ממשה- המחוננות, חוסר אינטלקט, הערכה עצמית נמוכה משתלטים ומכתיבים פתיחה וארגון מחדש, לשים את האצבע, יותר מודעות התחברות לתפקיד המיגדרי ובחינה מחודשת שלו, להרגיש יותר טוב עם עצמי, יותר חכמה...
6. עניין הילדים-לא מובן מאליו
7. השפעת הלימודים בשחרור האינטלקט, בהעלאת המודעות לעצמה כאדם ולעצמה כאישה, מודעות לזוגיות, להעדפות ולפשרות, ביסוס חוזק שהוא כמו קרקע פורייה להמשך

## שלב שלישי: יעל – מיפוי מבנה ומיפוי תוכן של הראיון

השלב השלישי כולל ארגון הראיון בשתי טבלאות. טבלה 48 משמשת תוכן עניינים לראיון כולו בטבלה 49 מוצג המיפוי המבני והתוכני של הראיון לפי ארבע הקומות של סיפור החיים.

### טבלה 48: התמצאות בתמליל הראיון

רקונסטרוקציה		דקונסטרוקציה		
הגדרה עצמית אתית	משאבים, תיקונים, התחברויות	פתחים לשנוי הסיפור הדומיננטי	פירוק, ערעור או קבלה של אירועים בסיפור הדומיננטי	הסיפור הדומיננטי
<p>5 אשה הרבה יותר מודעת. 6 מצליחנית רוצה הרבה בשביל עצמי. 6 יש לי מה להציע חוץ מכותרות. 8 לחיות בשביל עצמי על פני ילדים ומשפחה 9 חוזק קרקע פורייה להצלחה 9 עצמאות בכלל בזוגיות בפרט. 9 לא להתפשר על הקריירה שלי</p>	<p><b>משאבים:</b> 5 לדבר מול קהל. 6 יש לי יותר מה להציע. 8 חוזק לעצמה 8 משאב לאותנטיות</p> <p><b>התחברויות:</b> 4 התחברות למגוון נושאים 5 התחברויות בכל התחומים. 5 כתיבת עבודות כהתחברות לבעיות של נשים. 5 התחברות לעצמה כאישה. 5 התחברות לזוגיות.</p> <p><b>תיקונים:</b> 4 משפטים תיקון לאינטלקט. 4 משפטים תיקון לתפיסה עצמית. 6 לתפיסה מגדרית 6 תיקון לתפיסה מיגדרית של זוגיות. 6 כני"ל. 7 לערער על הטיב של הדרך. 8 תיקון הפערים בין מה שמצפים ממנה לבין מה שהיא מצפה מעצמה.</p> <p><b>חיבורים:</b> 7 משפחה זה משהו אמביולנטי 8 הלימודים כמחברים למשאבים שבה. 8 חיבור לאהוב את עצמה 8 חיבור לאותנטיות שלה לחוכמה.</p>	<p>4 הלימודים פתח להרבה דברים. 4 הרחבת הפתח חופש</p>	<p>2 נדחפת להישגיות. 2 הילדה המוצלחת-נדחפת להצלחה. 2 נדחפת להצלחה ולא החכמה. 2 הילדה היפה (נדחפת להצלחה לא חכמה כן יפה). 2 נדחפת להיות כותרת. 2 נלחצת על להיות כותרת. 2 לא גרה יותר בבית. 3 הרבה עבודה כדי להביא כבוד. 3 להיות הכי טובה בשביל... 4 לא צריך עצמאות כלכלית. 4 בחירה במשפטים הצלחה. 4 בחירה בפסכו הערכה עצמית. 7 כותרות חברתיות כנקודת שבירה. 7 להתבייש במשפחה להתגעגע</p>	<p><b>דמויות מעצבות:</b> אמא- 1 מנהלת. 1 דחפו להוראה והיא מאד כועסת. 1 לא האמינו. 1 לא דחפו. 2 דוחפת להישגיות. 3 סטנדרטים גבוהים. 3 יופי. 3 מצליחנות. 4 אני אראה לכם. אבא- 1 סתם. 1 יד חופשית בכסף או שליטה כלכלית? 3 מצליחנות. 3 לא מוערך.</p> <p><b>אירועים מעצבים:</b> 1 משפחתיים סביב חגים. 1 משפחה קטנה הצלחה. 1 עצמאות. 1 להביא חתן להביא כבוד. 1 נאמנות למשפחה. 1 הישגיות. 2 שלא תישארי לבד. 2 המצליחה שתהיי מיוחדת. 3 להביא כבוד גם דרך מקצוע. 3 שום דבר שתעשי לא מספיק טוב. 3 עצמאות והגשמה עצמית. 6 תסתכל בקנקן ולא במה יש בתוכו.</p>

\* הספרות מציינות מספרי עמודים בתמליל הראיון

**טבלה 49: מיפוי מבנה לפי ארבע הקומות ומיפוי תוכן של ארבע הקומות**

<p><b>הקומה הראשונה: ספרי לי על עצמך</b></p>
<p>[פירוק- ירושלים] אני ילידת ירושלים, המשפחה שלי ירושלמית. [פירוק-אמא מנהלת] אמא שלי מנהלת משאבי אנוש, [פירוק- אבא סתמי] לאבא שלי יש כל מיני עבודות הוא סוכן ביטוח הוא מתווך כל מיני דברים. [פירוק- משפחתיים] אנחנו משפחתיים במובן זה שאנחנו אוהבים חגים ואוהבים לבלות בחוג המשפחה. לא מקיימים מצוות של אף חג למעט יום כיפור וגם אז לשם ההתכנסות של הארוחה שאחרי. משפחה מאוד קטנה... ערכים אחרים ברמה.... (שתיקה)</p> <p>[דק- לא החכמה] אני הילדה המוצלחת... אני הילדה... לא! לא החכמה { צחוק }, [פירוק להצלחה- הילדה היפה] הילדה אולי היפה... איך זה השפיע עלי? יש לי חיים מאוד מאוד איכותיים אני בנסיעות כל הזמן אני רצה מעבודה לעבודה לומדת בלילות עד נורא מאוחר, אני מנסה להשביע את רצון כולם וזה [פירוק- לקבלת דחיפה להצלחה- להמשיך להיות כותרת] קצת קשה לי אני לא יכולה ליהנות מהישג כי אני תמיד צריכה אחרי זה לחשוב על מה אני אעשה הלאה איך אני אמשיך להיות אחד הטיטליס הזה: היפה, הילדה היפה, משהו כזה. [דק- על להיות כותרת] הלחיץ אותי... נראה לי עוד יותר, כי אי אפשר תמיד להיות יפים אפילו זה מאוד קשה להיות יפים..תמיד צריך להיות במשקל מסוים ובאיפור מסוים ובגדים מסוימים עם ציפורניים מסוימות ועם שיער מסוים [דק- וגם פתח- הדחיפה להצלחה גורמת לעזיבת הבית, העזיבה זה הפתח] בגלל זה אני חושבת שאני כבר לא גרה בבית וזהו...</p>
<p><b>הקומה השנייה: הסיבות לבחירה בלימודים</b></p>
<p>[דק- על מצליחה על כל מה שכן] זה מעניין- אפשר להגיד שהבחירה של המשפטים היא בחירה מצליחנית { צחוק } [דק על תפיסת עצמה על כל מה שלא] והבחירה שלי בפסיכולוגיה היא לכאורה במקור הייתה באיזשהו צורך שהוא להרגיע את הלחץ [צחוק] ולרומם את תפיסת הדרך העצמית- אבל בפועל הלימודים רחוקים מרחק רב (לימודי פסיכולוגיה) [רק- ביטוי לאינטלקט ותפיסה עצמית] ואני חושבת שדווקא הלימודים של המשפטים [שתיקה] עשו לי מאוד טוב מבחינת התפיסה שלי את עצמי כי הרגשתי חזקה בזה הרגשתי שאני משתלטת על זה הרגשתי שיש לי מה להציע אני מנתחת נכון מצבים הרגשתי את האינטלקט אפוא שהוא נכנס [שתיקה].</p>
<p><b>הקומה השלישית: השפעת הלימודים/שם או כותרת להשפעת הלימודים</b></p>
<p>[שתיקה] [רק לפתח- הלימודים] רק... טוב אני יכולה לחשוב באמת אחד התקופות היפות בחיים שלי, בגלל שזה משולב, היציאה מהבית, גם עצמאות וגם עניין וגם פותח את העולם, זה פותח את המחשבה ונותן לך עוד כיוונים יש המון דברים שחשבת שאתה יודע ואתה יודע רק [צחוק] קצה קצהו של העניין [רק - התחברות למגוון נושאים] זה גרם לי להתעניין יותר בהכל זאת אומרת לא רק בלימודים עצמם אלא לרצות לקרוא דברים ולקרוא עיתונים יותר לעומק [צחוק] למרות שזה נשמע טיפשי [שתיקה] מתחשק לי לחזור ללמוד שוב [שתיקה]</p> <p>חשוב איך שהם (הלימודים) חיזקו אותי [שתיקה] אוקי? חיזקו אותי במובן הזה שנתנו לי להרגיש יותר מיוחדת ויותר חכמה ויותר שיש לי פשוט שיש לי מה להציע [שתיקה] ונתנו גוון אמיתי יותר למה שאולי המשפחה שלי ציפתה ממני זה כאילו מסייג את [שתיקה] יש פחות פער בין מה שמצפים ממך או אומרים עליך שאתה זה מה שאתה מרגיש בפנים זה מגשר על פער ומבהיר לי יותר איפה אני עומדת..</p>
<p><b>הקומה הרביעית: הסיפור המועדף</b></p>
<p>[רק- חוזק כבסיס קרקע פורייה להצלחה] החוזק הזה הוא כמו קרקע פורייה להמשך זאת אומרת על בסיס זה אני יכולה לבנות את ההמשך כי אני כל פעם אחזור לנקודת הפתיחה שאני מאמינה בעצמי יותר ושאיני מסוגלת ליותר ולכן גם אני ארצה להמשיך הצליח בנקודות שונות [שתיקה]</p> <p>[רק- לא להתפשר על הקריירה שלי] לא להתפשר על הקריירה שלי, אני עובדת עכשיו במוסד ממשלתי ואני בשום אופן לא אהיה מוכנה להתפשר על זה לצורך לחזור הביתה בשלוש... לעשות תואר שני אבל אין לדעת [צחוק] אני רוצה מאוד שהוא יהיה בחו"ל ואני רוצה מאוד שיהיה בזכויות אדם אבל יש עוד מכשלות בדרך ואני רוצה מאוד להיות מאוד שותפה במשרד מצליח אבל יש נורא מעט .....</p>

**מקרא:**

[פירוק]- פירוק הסיפור למרכיביו [דק]- דקונסטרוקציה: ערעור על [רק]-רקונסטרוקציה: עריכה מחדש של הסיפור

## דוגמה 2: חני

### שלב ראשון: חני – מיפוי תמליל הראיון

#### שלב שני: חני – רושם כללי שעלה מהראיון

1. המסר שלוקחת מאמה שאפשר להיות "מרדנית" לעשות דברים לא מקובלים בחברה החרדית ולהישאר מכובדת.
2. המסר שמקבלת מאביה זה שכדי להגיד מה שהיא רוצה היא צריכה לבנות גב חזק
3. מסר שמקבלת מהחברה החסידית שההשתייכות אליה כרוכה בחיים בתוך בועה בחיי קומונה.
4. מרדנית!!!
5. בין שלושת המסרים הללו היא מנווטת את דרכה ומבססת כושר התנגדות רפלקסיבי ( reflexive resistance) בין כמה ניגודים : בין טועה ומטומטמת לחושבת ופועלת נכון (התחברות) ועוד.



## שלב שלישי: חני – מיפוי מבנה ומיפוי תוכן של הראיון

השלב השלישי כולל ארגון הראיון בשתי טבלאות. טבלה 50 משמשת תוכן עניינים לראיון כולו.

בטבלה 51 מוצג המיפוי המבני והתוכני של הראיון לפי ארבע הקומות של סיפור החיים.

### טבלה 50: התמצאות בתמליל הראיון

רקונסטרוקציה		דקונסטרוקציה		
זהות מועדפת	משאבים, חוזקים, תיקונים, התחברויות	פתחים לשנוי הסיפור הדומיננטי	פירוק, ערעור או קבלה של אירועים בסיפור הדומיננטי	הסיפור הדומיננטי
מאמץ והשקעה 7. חיו ותנו לחיות 8. לא בא בחשבון 9. נאורות במסגרת הלימודים 10. לחיות בקונפליקט ולהתמודד 9. סיפור מועדף של לפתוח קו להיות גב 10 לנשים אחרות 10	<p><b>משאב:</b> הלימודים הם הכלי הכי חשוב הראשון במעלה מבחינתי שיכול לתת לך את הכלי לבטא את עצמך 3. הצלחה במבחנים, עבודות וציונים 5. תמיכה- לחיים בקונפליקט 10.</p> <p><b>תיקון:</b> תיקון לאני יכולה באמת 5 תיקון החוזק לערער על הדת 5. תיקון לתפיסת הנישואין 9. תיקון לאשה גרושה 9. תיקון לחיו ותנו לחיות 10 תיקון של לחיות בקונפליקט 10</p> <p><b>התחזקות</b> בתפקיד הנישואין דרך הלימודים 5. התחזקות בערעור על תכתיבים דתיים 5. התחזקות כאשה 6. דחוף ומשוך כהצמחת הכוח מתוכה 7.</p>	<p>היום זה רק באמצעות לימודים שיש לך את התעודה ואת נכנסת לתחום מסוים ושם את יכולה לממש את עצמך 3.</p> <p>ואני צריכה להגיע לאן שהוא עם זה זה רק באמצעות לימודים...3.</p> <p>להגיע למקום שתמיד רציתי שתמיד ראיתי אותו באופק אבל לא הייתי בטוחה שיש לי את הכלים 4.</p> <p>הלימודים כשער להצלחה 6. פתח להתחזקות 6. הרחבת הפתח 7.</p> <p>חשיפה לעולם נאור שאין אתו בעיה 9.</p>	<p>לימודים זה בסדר אבל קודם משפחה וילדים 1. <b>ערעור</b> על התנאי לימודים עם משפחה וילדים 1. <b>ערעור</b> על לימודים חרדיים ועל מקום האישה 1. <b>ערעור</b> על חסידות: מפה יוצאות הדעות שלי וככה משם אני צומחת בעצם ובונה את מה שאני חושבת <u>מחוץ לזה</u> 1. <b>ערעור</b> בין טועה למטומטמת לבין להגיד מה שאני רוצה 2. ערעור על אולטימאטום הלימודים 3. ערעור על שידוכין 4. <b>קבלה</b> קבלתי תמיד את הגב החזק להגיד 2. <b>מרד</b>: הכוח למרוד ממש מגיל אפס נבנה בי 2. ואז התחלתי לטעום ממטעמי העולם הרבים שיש לעולם להציע ואז ככה התחלתי ומפה התחיל המרדנית 2. קבלתי את הסטיגמה במשפחה של הילדה שמוציאה את הנשמה תמיד ועושה בושות 2. ערעור על צורת הלבוש 3. להיות חזקה 2. לחיות בקונפליקט: 2. 3. הומור וציניות כדק על הקונפליקט 10.</p>	<p><b>דמויות מעצבות:</b> <b>הורים</b>: משכילים 1 <b>אמא</b>: השכלה כמשהו לא מקובל 1. אשה מאוד מכובדת 1. אי אפשר לדבר עם סתומה מופרעת 10 <b>אבא</b>: למד והתקדם עם השנים 1. <b>אחיות</b>: אחיות משכילות 1. <b>אחים</b>: אין אצלם נורמה של לימודים ההפך <b>בת זקונים</b>: עד גיל העשרה ילדה מתוקה של כולם 2.</p> <p><b>אירועים מעצבים:</b> חרדים וחסידים- 1, הרצון ללמוד 1. האישה פאר הבית 1 ללמוד חלילה וחס 1 לימודים זה בסדר אבל קודם משפחה וילדים 1. <b>חסידות</b>: זו איזה שהיא בועה שחיים בתוכה 1. <b>קונפליקט</b>: בין דתיים חילוניים; מזרחיים אשכנזים 2. היחס למרדנית 2. <b>מימון הלימודים</b> הבעיה הספציפית שלי שהלימודים ממומנים על ידי אמא שלי והיא שמה לי אולטימאטום אחד: את יכולה ללכת ללמוד מה שאת רוצה אם זה במסגרת נפרדת של גברים ונשים ושמה אני לומדת היום. 3. גיל 18- לחץ אטומי לנישואין 4.</p>

**טבלה 51: מיפוי מבנה לפי ארבע הקומות ומיפוי תוכן של ארבע הקומות**

<p><b>הקומה הראשונה: ספרי לי על עצמך</b></p>
<p>אני הקטנה מבין שישה אחים, שלוש בנות ושלושה בנים, המרדנית משהו, כולם גרים בבני ברק, [פירוק- חרדים] כולם חרדים בואי נגיד מהשכבה הקיצונית יותר שזה אומר חסידים... [פירוק- חסידות] אני מדברת על חסידות וויז'ניץ, זו חסידות... חסידים הם חרדים מאוד. חיים בקבוצות. מנקודת ראות עיניי זה סוג של קומונה, הכל בינם לבין עצמם ומשתדלים לקבל שירותים מאנשים שאינם בני קבוצתם, כמה שפחות. זו איזה שהיא בועה שחיים בתוכה [דק על שח חרדים וחסידים] אני באה משם ואני עומדת מאחורי דברי זהו אני יודעת... זה פחות או יותר המסגרת שממנה אני מגיעה וממנה אני יודעת... מפה יוצאות הדעות שלי וככה משם אני צומחת בעצם ובונה את מה שאני חושבת מחוץ לזה, אני רואה את העולם לעומת מאיפה שאני באה ממנו ו זהו...</p>
<p><b>הקומה השנייה: הסיבות לבחירה בלימודים</b></p>
<p>[פירוק וערעור המרדנות דרך הלימודים] אני חושבת שהלימודים הם הכלי הכי חשוב הראשון במעלה מבחינתי שיכול לתת לך את הכלי לבטא את עצמך. את יודעת בשלב מאוחר יותר כשאת הופכת לאישה, למשהו בוגר, פעיל בחברה בתור, את רוצה להשתלב באיזה שהוא מקום ולהביא את עצמך לביטוי ולמימוש עצמי, היום זה רק באמצעות לימודים שיש לך את התעודה ואת נכנסת לתחום מסוים ושם את יכולה לממש את עצמך, אחרת וכן וזה היה בהחלט משהו שנבע גם מכל מה שסיפרתי לך קודם כי אמרתי כן אני רואה שאני לא טועה יש המון אנשים שחיים כמוני ואני צריכה להגיע לאן שהוא עם זה זה שאני מורדת ואני עושה מה שאני רוצה ואני מתלבשת איך שאני רוצה מזה לא יצא ממני כלום, זה כלום, אבל ברגע שאני אלמד עם הדעות שלי ועם ההתנהגות שלי ועם הלבוש שלי ואני אהיה משהו זה יראה לי שיש כן חברה שמתאימה את עצמה, לא יודעת שאני מתאימה אליה שאני משתלבת בתוכה וזה אני חושבת שלמשהו איכותי זה רק באמצעות לימודים...</p>
<p><b>הקומה השלישית: השפעת הלימודים/שם או כותרת להשפעת הלימודים</b></p>
<p>[רק- התחברות ועריכת השפעות הלימודים] הלימודים אני חושבת שהם עשו את הדבר הכי טוב שיכול להיות בנתיים והם יעשו עוד הרבה יותר טוב, אני חושבת שהם במיוחד לימודי המשפטים, אבל במיוחד אני מדברת עלי כרגע בגלל זה נתנו לי להבין שאני יכולה באמת ל... תראי אני נשואה היום לבעלי שהוא גם לומד שהוא גם לומד, גם משפטים וזה נתן לי להבין שאני יכולה להגיע למקום שתמיד רציתי שתמיד ראיתי אותו באופק אבל לא הייתי בטוחה שיש לי את הכלים וכשהתמודדתי עם הבחינות הקשות ועם הראיונות עם המרצים עם השאלות שלהם ובשלב מאוחר יותר כשהתחלתי להיות מוזמנת ככה ספציפית אני לכל מיני ישיבות צוות ולכל מיני ישיבות חוץ פקולטה והתחלתי להבין שאני בדרך הנכונה ככה שיש לי לאן לשאוף ושיצא ממני משהו טוב אין כל סיבה להתפשר על הרבה דברים שהתפשרתי קודם... פעם אמרו לי אמרו לי פתגם "שעל שער הצלחה כתוב דחוף ומשוך" וזה מה שמשיע על הצלחה של כל בן אדם... אני חושבת שדחוף ומשוך שכלל שדחוף את עצמך פנימה יותר ותוצה להיכנס פנימה יותר אתה תצליח למשוך אליך הרבה יותר תועלת מתוך הלימודים</p>
<p><b>הקומה הרביעית: הסיפור המועדף</b></p>
<p>[ספור מועדף] כי היום למשל כשאני עם הזמן גם שתפסתי את הקשרים עם האנשים הנכונים ובעזרת השם הנכונים אני מאוד מקווה ואני הולכת היום לראיונות אני רואה היום שזה לא ממש מדויק שצריך רק לעבור. כי היום אם אני הולכת לראיונות למקומות מכובדים ואני לא מתכוונת ללכת לעשות התמחות במקום פחות מהכי מכובד אז לא ממש ישישו לקבל אותי עם 65 למרות שאת רוב הציונים כבר שיפרתי אבל זה את מבינה, אז גם במובן הזה שצריך להתאמץ צריך להוציא ציונים טובים צריך להוכיח כי אם אני לא אוכיח את עצמי אף אחד לא יוכיח בשבילי... [רק- במסגרת הנאורות] תראי גם במסגרת של הנאורות שקיבלתי במסגרת הלימודים. כשהתחנתי הרגשתי מאוד, מאוד נאורה עם זה שאני מתחנת לא בשביל להביא ילדים כי אמרתי לעצמי הנה אני מתחנת ולא ישר אני אכנס להריון כי כן, אני פועלת למען זה! והרגשתי נורא נאורה עם זה והיום אני אומרת אם לא בשביל להביא ילדים אז בשביל מה להתחנת? אז לא מתחנתים בגיל מוקדם חיים עם חבר וזה בסדר אין עם זה שום בעיה וכשרוצים להביא ילדים אז מתחנתים את מבינה? אני פשוט חושבת הפוך וזה גם זה קרה הכל במסגרת של הלימודים שקבלתי את הגב ואת החברה הזאת המון דברים השתנו.</p>

**מקרא:**

[פירוק]- פירוק הסיפור למרכיביו [דק]- דקונסטרוקציה: ערעור על [רק]-רקונסטרוקציה: עריכה מחדש של הסיפור

### דוגמה 3: רים

#### שלב ראשון: רים – מיפוי תמליל הראיון

#### שלב שני: רים – רושם כללי שעלה מהראיון

1. משפחה חינוכית, אוירה תומכת בבית, אני הסנדוויץ' ואני רווקה
2. לא כל כך רחוקים מהדת-אני הרחוקה מביניהם-יש כבוד הדדי.
3. אני בת 24 ולא נשואה אבל יש את הלחץ להינשא גם אם זה לא מבוטא
4. המילה מוסלמי-מצביעה גם על הדת וגם על הלאום מבחינת הדתיות יש רק דתי לא דתי-שיא הפשטות. דתיים חייבים ללבוש
5. הדת נותנת את האישור הזה שהם אנשים טובים
6. ללכת עם החבר לפני הנישואין זה כמו זנות נחשב לשערורייה וגורם לזעם קולקטיבי ולגינוי. המילה חבר מזכירה תרבות דומיננטית ופולשת, כל זה גורם לזעם גדול של הקולקטיב
7. החוויה הלימודית מהווה לה דרך לפרק את השיח התרבותי, במיוחד זה המתייחס למעמד האישה. כמו גם לפרק על מנת להבין את המפגש בין התרבות הדומיננטית הישראלית לבין התרבות הערבית בנקודת המפגש האקדמית (מבחינתה סטאטוס) וערכית, ערכי העו"ס המתנגשים אם ערכי התרבות אם יהיה לי חבר לא אסתיר אבל אני מאמינה בזכותי לפרטיות,
8. המפגש שלה עם חבר והזעם שהתעורר הוא פריצה של הקוד התרבותי ומנקודת ראות זאת זה יוצא דופן. לימודים גבוהים נתפסים כסטאטוס, עבודה סוציאלית מהווה דרך לעיבוד החוויה, כל אלו יוצרים פתח ודרך להחזיר לעצמה את הכבוד בעקבות המקרה ובו בזמן לעבד את החוויה
10. חווית הלימודים כנקודת מפנה- תחילתה במשבר וסופה בחיבורים חדשים
11. אני יכולה להגיד שזו נקודת מפנה בכל המובנים זה לא רק העניין הזהות זה לא רק בעניין שאני ערביה והפסקתי להיות ערביה אני לא לא הפסקתי אני אמשיך להיות אבל זה חלק מהזהות שלי זו לא כל הזהות שלי אחרת אני לא אוכל קוגניטיבית אני חייבת ליישם אותו וככה אני מיישבת אותו, אני חושבת על הזהות שלי כאילו זה ואת זה השגתי בעקבות החוויה הלימודית אחרי שבאתי במגע ואינטראקציה עם החברה הדומיננטית הישראלית.
12. הזהות המועדפת נחווית כאשכול וכרב מימד ומהווה בסיס לתפיסת עצמה כפתוחה, שאפתנית ומובילה שינוי בחברה שלה.

**שלב שלישי: רים – מיפוי מבנה ומיפוי תוכן של הראיון**

השלב השלישי כולל ארגון הראיון בשתי טבלאות. טבלה 52 משמשת תוכן עניינים לראיון כולו. בטבלה 53 מוצג המיפוי המבני והתוכני של הראיון לפי ארבע הקומות של סיפור החיים.

**טבלה 52: התמצאות בתמליל הראיון**

רקונסטרוקציה		דקונסטרוקציה		
הגדרה עצמית אתית	משאבים, תיקונים, התחברויות וחיבורים	פתחים לשנוי הסיפור המעצב	פירוק, ערעור או קבלה של אירועים בסיפור הדומיננטי	הסיפור הדומיננטי
<p>זהות מגובשת .6 זהות כאשכול תכונות .7 התפתחות אישית ומקצועית .9 ערכים וצרכי החברה .10</p>	<p>תיקון-עיבוד החוויה עם החבר .4 תיקון- מעמד האישה .5 רק משאב עוצמה 6 התחברות לזהות .6 תיקון מאבקים פנימיים .6 משאב להפחית מקיפוח האישה .6 התחברות לזהות 7 התחברות ותיקון הזהות הקודמת .7 התחברות לזהות האישה דרך משאב קידום מעמד ה .8 משאב לאשה השכלה .8 תיקון לסטאטוס שלה כאשה, ערבייה .8 התחברות ותיקון לעצמה 8.8 ביטוי 8 עוד התחברויות 9 תיקון תפקידי האישה בבית .10</p>	<p>פתח לסיפור מועדף לערבים להוכיח את עצמם 4.7 פתח לעיבוד חוויות אישיות .4 פתח לסיפור מועדף לעצמה .4 פתח לעבודה עם אנשים לרוחניות .4 פתח מעבר מחברה לחברה .4 הרחבת פתח החוויה הלימודית 5 פתח לעולם רב תחומי 5 פתח לעולם אחר .5 7 פתח לביטוי רגשות פתח לביטוי בשפה אחרת 5 פתח לשינוי 5 פתח למשבר וכו' 7 פתח היא עצמה 8</p>	<p>הדרך שלה בדת 1 ערעור על כללי החיזור 2 ערעור על המרחב האישי והגדרה עצמית 2. ערעור על כללי חברות 3. ערעור על כללי החברות 4.</p>	<p><b>דמויות מעצבות:</b> המשפחה שלה 1. דק של המשפחה על הדת 2. להיות אנשים טובים 2 חלוקת תפקידים בין הוריה 10 חלוקת התפקידים אצל אחיותיה 10.</p>
				<p><b>אירועים מעצבים:</b> דת, לבוש 1 לאום 1. דת 1 מגדר 1 קווים אדומים על חברות 2. חבר 2 גיל הנישואין 2. לימודים גבוהים, וסטאטוס, וכבוד למשפחה 4 אלימות כלפי נשים וחוסר פרטיות 6. וגם קצת ב- 7. תרבות קולקטיבי סטית וערעור עליה .7 תפקידי האישה בבית .10</p>

**טבלה 53: מיפוי מבנה לפי ארבע הקומות ומיפוי תוכן של ארבע הקומות**

<p><b>הקומה הראשונה: ספרי לי על עצמך</b></p>
<p>[פירוק- דד ליין בחורות] יש דד ליין שזה ממאפייני התרבות שלנו, כאילו איך אז כמוכן בנוגע לבחורות- בחורות ערביות מוסלמיות כמעט לא הולכות עם החבר שלהן אם בכלל ירשו לה שיהיה לה חבר לפני הנישואין מערכת הזוגיות או הנישואין היא מעין אישור ליחסי המין. אחרת זה נחשב, סליחה על המילה הגסה "זנות" וככה מסתכלים על זה לגמרי מגנים את הבחורה שעושה כזה דבר וגם את המשפחה שלה וזה מין שערורייה וזה מין משהו שגורם למין זעם קולקטיבי מאוד חזק 2</p> <p>[דק- היתר לאלימות כלפי נשים] הקיפוח של האישה... אז דבר ראשון אישה לדוגמא שהיא מוכה והיא מקבלת את זה כמשהו שזה או קיי הבעל שלה הכה אותה זה מכאיב לה זה מעליב אותה זה משפיל אותה... אבל פה הם נותנים לגיטימציה לבעל שלהן להכות אותן... זה מצב שיש פה קיפוח או עוד שהיא מקבלת לחלוטין שהבעל שלה שאין לה את המרחב האישי... אין המושג הזה הוא בכל חור קטן בחיים שלה הוא נכנס לה ומתערב הוא מחליט במקומה, זה גם עניין של קיפוח. [דק- היתר לאלימות כלפי נשים] הם באים ומספרים כמשהו מובן מאליו זה מעליב וכואב אבל לא שזאת בעיה ולא שזאת ואנחנו כאילו [דק לאלימות] מנסים להעביר אותם למצב של כאילו לא לקבל את זה.</p>
<p><b>הקומה השנייה: הסיבות לבחירה בלימודים</b></p>
<p>[פירוק- לימודים גבוהים] דבר ראשון כל העניין של הלימודים... גם במחקרים מזכירים את זה שיש כאילו עליה מאוד גדולה ומובהקת ומורגשת במספר הסטודנטיות במיוחד ואו הסטודנטים הערביים שלומדים באוניברסיטאות ובמכללות... יש עליה מאוד גדולה 4</p> <p>[פירוק- לימודים גבוהים וסטאטוס] הם גם כן מקשרים את זה לסטאטוס ולכל העניין של הכבוד מין קרדיט בעיקר לחיות פה וכן להיות לעשות את האינטגרציה עם החברה הישראלית 4.</p> <p>... זה הפך להיות מקובל לחלוטין ואפילו למן משהו שמביא כבוד וערך וסטאטוס למשפחה עצמה- 4</p> <p>[פירוק- לערבים להוכיח את עצמם במדינה] זו מין דלת שכן מאפשרת לנו כאילו להוכיח את עצמנו פה במדינה הזו...</p> <p>[פירוק- הסיבה האישית ללימודים] מאז שהייתי גם כן תלמידה קטנה ביסודי שאני אלך ללמוד באוניברסיטה... אני את האמת אף פעם לא היה מקובל עלי ללכת ללמוד במכללה רציתי כן באוניברסיטה, זה משהו שקשור לשאפתנות שלי שאני רוצה תואר אקדמי 4.</p> <p>... מאז שהייתי קטנה חלמתי על תחום העבודה הסוציאלית כתחום שעוסק באנשים ומתעסק גם כן באנשים ובילדים ובבוגרים ושוק עבודה מאוד מאוד רחב אבל הוא בתחום ההומאני בתחום רוחני כלשהו שזאת אני בעצם 4.</p>
<p><b>הקומה השלישית: השפעת הלימודים/שם או כותרת להשפעת הלימודים</b></p>
<p>[רק התחברות לזהות] ומתחילת כל התהליך הזה של החוויה הלימודים וכל מגע עם האוכלי האחרת והתרבות האחרת והעבודה גם כן בתוך האוכלי גם כן היהודית והאינטגרציה הזאת עם החברה הדומיננטית גרמה לי כן להתחיל לחוות את העניין הזה של הזהות...7</p> <p>אני יכולה להגיד שזו [החוויה הלימודית] נקודת מפנה בכל המובנים זה לא רק העניין הזהות זה לא רק בעניין שאני ערביה והפסקתי להיות ערביה אני לא הפסקתי אני אמשך להיות אבל זה חלק מהזהות שלי זו לא כל הזהות שלי</p>
<p><b>הקומה הרביעית: הסיפור המועדף</b></p>
<p>[רק-] היום אני חושבת שאני פחות מבולבלת ויש לי זהות מגובשת</p> <p>[רק- קריירה מקצועית] אני טיפוס מאוד שאפתן ואני טיפוס שמאוד אוהב לעבוד עם אנשים וגם מצד שני יש לי אמונה שיש לי את היכולת לתרום ולתת וגם לפעמים בואי נגיד יותר מאנשים אחרים בגלל שיש לי את הרצון האמיתי הזה שכן אני רוצה לתת ולתרום אז אני הרבה פעמים אני רואה את עצמי בעמדה ניהולית ושואפת לזה ובנתיים אני מועמדת לנהל את ההוסטל הראשון במגזר הערבי לילדים אוטיסטים... ואני מקדמת את הנושא של האוטיזם שלא מפותח בכלל בחברה שלנו...</p>

**מקרא:**

[פירוק]- פירוק הסיפור למרכיביו [דק]- דקונסטרוקציה: ערעור על [רק]-רקונסטרוקציה: עריכה מחדש של הסיפור

## דוגמה 4: מרים

### שלב ראשון: מרים – מיפוי תמליל הראיון

#### שלב שני: מרים – רושם כללי שעלה מהראיון

1. באה מעיר, משפחה דתית, אב מפרנס אם בבית.
2. השכלה וערכים דתיים- דתיות נכפית הרבה תסכולים של האב סביב הדת
3. התלמידה המצטיינת בכתה- שכולם אוהבים
4. האחות הבכורה
5. ערכים דתיים-זה התרבות של האסלאם
6. עידוד להשכלה מחד- פיקוח מגביל השכלה מאידך
7. הפירוק נעשה דרך מאבקי כוח עם האבא לבין דאגה ללכידות המשפחה- מסטיגמה של לבוש פרימיטיבי, אל משהו בחיים שנותן צבע
8. הגבלות על התנועה: חשש שהלבוש יגביל הנוקשות של אבא, בקשר ליציאה מהבית, למשל הטיול לאילת, מעורבות חברתית, הנוקשות כלפי הבכורה
9. ההתמרדות היא רק סימפטום:
10. ההצטיינות הלא ממומשת של אבא- לתת לו בלימודים שלי את מה שלא יכול להגיע אליו, לטפל בחברה שלי, ולטפל בי על ששילמתי את כל המחירים הללו, להראות שיש גם דרכים אחרות
11. אז כאילו יצאתי לאוניברסיטה כדי לקחת כלים לשאוב כמה שיותר מידע, להיות בתלם, ב-stream אז כאילו כל הזמן יש מה לשפר.
12. השפעת הלימודים מתוארת בצורה חושית- עובדים על כל החושים: הלימודים הם פנס, במשמעות של להאיר דברים, דברים שראיתי, תמיד ראיתי. יותר עזר לי לראות. עזר לי לראות טוב יותר את הדברים, בבירור, ספקטרום רחב של אנשים, המון ידע, המון חרות, של הלאום, התרבות והדת
13. דלת שנשארת תמיד פתוחה- לצאת להיכנס ללכת ולחזור לחברה שלי לעזור לה
14. לחיות חיים מתוך בחירה: לבחור לעצמה את בן הזוג, אם לצאת לעבוד אם להישאר בבית אם להתפתח מקצועית, אם להשקיע מקצועית.

## שלב שלישי: מרים – מיפוי מבנה ומיפוי תוכן של הראיון

השלב השלישי כולל ארגון הראיון בשתי טבלאות. טבלה 54 משמשת תוכן עניינים לראיון כולו. בטבלה 55 מוצג המיפוי המבני והתוכני של הראיון לפי ארבע הקומות של סיפור החיים.

### טבלה 54: התמצאות בתמליל הראיון

רקונסטרוקציה		דקונסטרוקציה		
הגדרה עצמית אתית	משאבים, תיקונים, התחברויות וחיבורים	פתחים לשנוי הסיפור המעצב	פירוק, ערעור או קבלה של אירועים בסיפור הדומיננטי	הסיפור הדומיננטי
בחירת בן הזוג 8 האירוסין 9. אמא קריירה עבודה והמשך לימודים 10.	התחברות לאבא שלה 6. התחברות דרך הפסיכולוגיה לחלק הבריא 6. משאב קהילתי 7. התחברות לביקורתיות 8 בחירת בן הזוג 8. פתיחות לשינויים 9. התחברות לאור 9.	חיזוקים שקיבלתי בדרך 5. לתת את חלקי לשינוי 5. המרדנות כפתח לשינוי 6. ספקטרום רחב של אנשים 7. פתח להמון ידע 7. פתח לחירות 7. דלת שהיא כל הזמן פתוחה 9	פירוק התפיסה הדתית 2. 3 ערעור על הנוקשות של אבא 2. 3	<b>דמויות מעצבות:</b> השכלה ודת 1 דת 1. הנוקשות של אבא - 2 2 להיות הבכורה 2. התהדקות לדת 3. הצטיינות של אבא 5. הזעם של אבא שלה 6. 6. הילדות של אבא והמקום של סבתא 7. 7. פיקוח של אבא על הלימודים 7.

**טבלה 55: מיפוי מבנה לפי ארבע הקומות ומיפוי תוכן של ארבע הקומות**

<p><b>הקומה הראשונה: ספרי לי על עצמך</b></p>
<p>[פירוק- השכלה ודת] המשפחה בסך הכל מאוד מלוכדת. ההורים שלי תמיד היה להם מול הפנים שני דברים עיקריים שזה א': להקנות לנו השכלה וידע ודאגו שנלמד ונהיה טובים בבית ספר כדי שנוכל הלאה להמשיך ללמוד באוניברסיטה. זהו. ודווקא מצד שני דאגו מאוד להקנות לנו כן ערכים דתיים ו..... כן 1.</p> <p>[דק- תרבות דתית] זה כל התרבות הדתית של האסלאם בעצם. כל מה שמסביב. גם מצוות וגם, אבא שלי כשהיינו קטנות היה מספר לנו כל מיני סיפורים על הנביאים, וכמובן שביום שישי יש את האווירה שהשונה הזו בבית, בחגים גם כן אווירה מאוד מיוחדת, ברמזאן. זהו. [דק ערעור על הגבלות דתיות] כן, זה מאוד, מאוד תסכל אותי והיו לי כעסים נורא, נורא גדולים על אבא שלי 3. למשל, הוא מאוד רצה שאני כבר אתלבש ככה... כל הזמן דחיתי ודחיתי ודחיתי, מכל מיני סיבות. חלק מהעניין זה היה באמת אנטי, כאילו, בגלל שהוא ביקש את זה ולא ממש ניסה להסביר, ולא עשה את זה בצורה יפה ועדינה... כשהוא הציג את זה בצורה של – אני חייבת ואת יודעת, כל מיני אמירות כאלה ש.. כל מיני משפטים קשים שהוא לקח, שאם אני לא אתלבש ככה, אז זה לא בסדר – כל מיני כאלה, בווריאציות שונות, וזה היה לי נורא קשה... בגלל שהדת מצווה עלינו להתלבש ככה ואני לא עושה את זה, אז מה אני, גאוותנית על הדת, אני גאוותנית על אלוהים, או משהו כזה? באמת הוא אמר את זה בצורה מאוד חריפה... זה היה הולך לו הרבה יותר בקלות אם הוא היה עושה את זה בצורה שונה. בצורה שהיא מכבדת את הדעה שלי, שהיא מכבדת את מי שאני, את ה..</p>
<p><b>הקומה השנייה: הסיבות לבחירה בלימודים</b></p>
<p>[דק- השפעות של אבא] אבא שלי כשהוא היה קטן הוא הצטיין והקפיצו אותו כיתה וככה, היה לו מובן מאילו שאנחנו נצטיין והוא דחף לכיוון הזה ... תמיד הרגשתי שיש לי ראייה פסיכולוגית, כנראה שזה בא מצורת החינוך של ההורים שלי. יש כאלה שיגידו שעצם זה שאני לומדת עכשיו פסיכולוגיה ורוצה לעסוק בזה זה כאילו משאלה שלי לטפל באבא, או... ( צוחקת)... [דק- לתת את חלקי לשינוי] בעיר גרים מוסלמים ונוצרים, כמובן לצד היהודים... יש המון משתייפים – משתפי פעולה, ויש אנשים שבאו מכפרים אחרים, שבעצם הוציאו אותם מהכפרים, אז הם באו לגור בעיר. זה אנשים ברמה בכלל לא טובה. האנשים המקוריים של העיר – הערבים האסלים, לצערי די הולכים לאיבוד בין כל הבלגן הזה 5... ורציתי ככה לתת את חלקי... פשוט לעזור להם לראות את הדברים בצורה יותר ברורה, בהירה, לאפשר להם... ויכול להיות שבצורה עקיפה זה מספק את הצרכים שלי, כאילו לממש את הפוטנציאל, לשים את הדברים הקשים הצידה, כאילו לעזור לאנשים שהגיעו למצב הזה לאגור את כל הכוחות שלהם ולעזור את כל הבלגן שמסביב 6...</p>
<p><b>הקומה השלישית: השפעת הלימודים/שם או כותרת להשפעת הלימודים</b></p>
<p>איך הלימודים השפיעו עליי? קודם כל, זה פתח בפני ספקטרום מאוד מאוד גדול של אנשים... תמיד ראיתי את המטרה שלי לחזור לחברה שלי לעזור לחברה שלי אז כאילו יצאתי לאוניברסיטה כדי לקחת כלים לשאוב כמה שיותר מידע, להיות בתלם, אז כאילו כל הזמן יש מה לשפר... [רק התחברות לביקורתיות] זה עשה אותי הרבה יותר סלקטיבית, הרבה יותר ביקורתית.</p> <p>[רק התחברות לאור] פנס, במשמעות של להאיר דברים, דברים שראיתי, תמיד ראיתי. יותר עזר לי לראות. עזר לי לראות טוב יותר את הדברים, בבירור... אפשר להגיד שזה גם כמו דלת... זה מין בוסתן כמו גן כזה, שאנחנו בוחרים איזה דברים אנחנו יכולים לקטוף ואם אנחנו באמת מחכימים, אז יהיה לנו בסוף זר, פשוט זר.</p>
<p><b>הקומה הרביעית: הסיפור המועדף</b></p>
<p>[רק- בחירת בן הזוג] זה גם מאוד השפיע עלי מבחינת בן הזוג שלי... [רק- סיפור מועדף] הפתח שלי לחיים בכלל? האוניברסיטה בהחלט עוזרת לי לממש את עצמי ולעשות את הדברים שאני רוצה לפתח אצלי... למרות שאני חושבת שאנחנו כן מפתחות את עצמנו וכן בסופו של דבר מגיעות לרמות מאוד גבוהות בלימודים ומצליחות בעבודה וכל הדברים האלה... אני אומרת בכנות, אני אישית, אם, כרגע, אני ככה חושבת לא יודעת מה יהיה בעתיד. אם יהיה בטחון כלכלי מבחינת בעלי, יהיה לו מספיק כסף, שנחיה טוב, יכול להיות שאני ככה אעבוד בחצי משרה בשביל הכסף, בשביל הסיפוק העצמי שלי... ובשאר הזמן להשקיע בילדים של, להשקיע בזוגיות שלי, במשפחה שלי, במשפחה הגדולה שלי, בחברה שלי...</p>

**מקרא:**

[פירוק]- פירוק הסיפור למרכיביו [דק]- דקונסטרוקציה: ערעור על [רק]-רקונסטרוקציה: עריכה מחדש של הסיפור



**Women's Experience of Empowerment through  
University Studies: The Case of Jewish and Muslim  
Religious and Non-Religious Women**

By: Anat Gilat

Supervised by: Prof. Rachel Hertz-Lazarowitz

A THESIS SUBMITTED FOR THE DEGREE

“DOCTOR OF PHILOSOPHY”

University of Haifa

Faculty of Education

Department of Education

July, 2006

# **Women's Experience of Empowerment through University Studies: The Case of Jewish and Muslim Religious and Non-Religious Women**

Anat Gilat

## **Abstract**

This study focuses on the empowerment of women through their university studies, as expressed in the actions they take on their own behalf. Power, the root of the term 'empowerment', means strength or force, and the term empowerment is usually defined as the action of individuals, organizations, and communities to achieve greater control over their lives, higher efficacy, and social justice. Since the 1980s, four approaches have been established in the study of empowerment: ethnocentric, liberal, radical, and democratic. All four of these approaches view empowerment as an interactive process, taking place within the person, his/her environment and a cultural context.

The rationale for conducting a study on the empowerment of women through higher studies is threefold. First, despite the steady rise in the number of women studying in universities, research studies have hardly explored the reasons for this rise. Moreover, even in studies exploring the phenomenon of studying women, they focused on unique groups of women (such as middle-aged women, or women from unique ethnic groups) and less on the comparison between several groups of learning women. Secondly, most studies focus on the empowerment of weakened women and less on women who act on their own behalf, out of acknowledging their value, abilities, and powers. Finally, contemporary studies exploring the concept of "empowerment" in relation to learning, do not empirically examine the manner or mechanism empowerment is acquired through higher studies. As a result this leaves the term empowerment vague and theoretical.

This study aims to examine, using a mix of qualitative and quantitative methods, how women acquire empowerment through higher education. The qualitative method aims to reveal the process women experience during their studies in order to understand what events and interactions in their stories and reactions express their choice of higher education, and whether they acquired empowerment as a result of these studies. The quantitative method

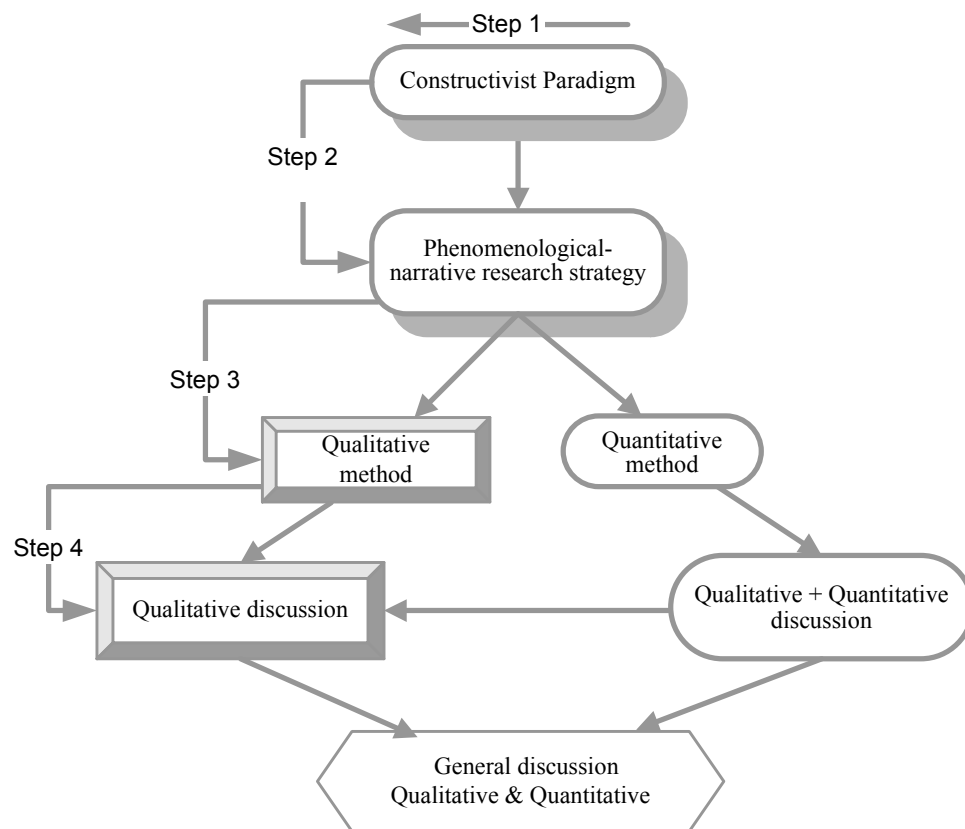
strives to suggest a theoretical model of how the empowerment process occurs how do the commitments to religion and traditional women's roles influence women's perception of higher education as a resource, and in turn how does this view impact the process of empowerment. The study also aims to examine the influence of national and religious contexts on the process of empowerment acquisition through higher education, and to understand interpersonal differences between four groups of female students – Jewish non-religious and religious and Muslim non-religious and religious – in order to generalize the interview findings of these processes to an empirical model and to the general population.

The theoretical framework of the study relies on the vast theoretical and empirical literature dealing with empowerment and on post-modernist approaches, especially that of social construction. This theoretical framework allows the integration of varied approaches: The philosophy of Michael Foucault on the relation between knowledge and power, Freire's critical pedagogy (Freire, 1970, 1985), Hall's approach (Hall, 1992, 1996), Rappaport's approach to the study of empowerment (Rappaport, 1981, 1987) and the narrative therapy approach, developed jointly by White and Epston (1990). The study reviews research conducted in the qualitative method (Elor, 1993, 1998; Benjamin, 1995, 1997; Hertz-Lazarowitz, 2002a, 2002b; Herzog, 2004) and in the quantitative method (Ayalon, 2000; Kolic & Ryan, 2005) on educated women or regarding the implications of higher education on women.

The study hypotheses originated from the study goals, the theoretical framework, and the studies reviewed. The qualitative study tested one hypothesis: that the life stories of women will contain evidence of the acquisition of empowerment through higher education. The quantitative study tested the following hypotheses: A positive relation exists between the commitment to observe religious and the commitment to traditional women's roles, between the commitment to traditional women's roles and the perception of higher education as a resource, between the perception of higher education as a resource and personal empowerment, and between the perception of higher education as a resource and gender empowerment. The study presumes that the perception of higher education as a resource will serve as a mediating variable between the independent variables of commitment to observe religious commandments and commitment to traditional women's roles, and the dependent variables of personal empowerment and gender empowerment. Finally, the study hypothesized that differences will be found between female students from the four groups in their commitment to observe religious, in their commitment to traditional

female roles, in their perception of higher education as a resource, in personal empowerment, and in gender empowerment.

A combined research method, defined as a one that collects and/or analyses data, simultaneously or successively, using qualitative and quantitative methods, was employed in the study. The combined method was selected to understand empirically the concept of "empowerment" and its implications. The study assumes that combining the two methods, one serving as a prism for the other, would contribute to the achievement of this goal. The study layout was designed according to recently suggested steps in the literature for planning research with combined methods, as Figure 1 illustrates.



**Figure 1: Planning research using combined methods**

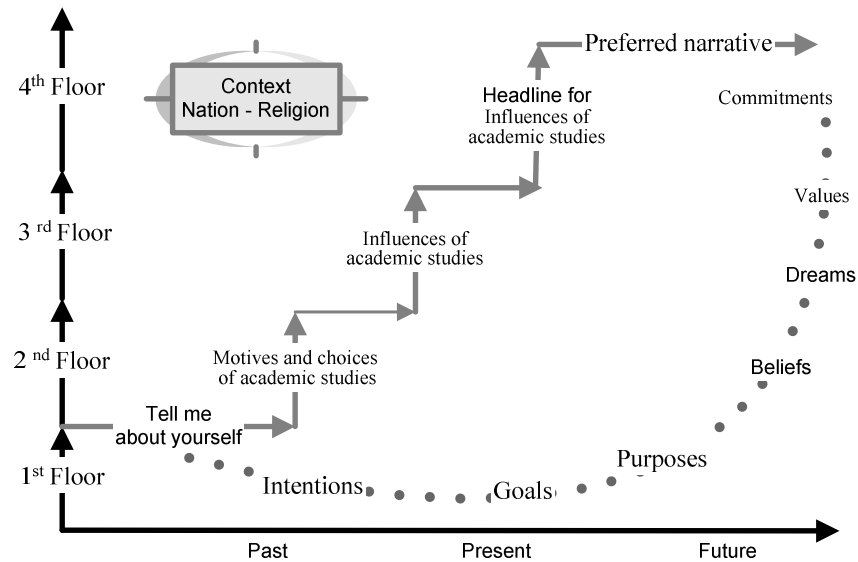
As can be seen from Figure 1, in the first stage adopts a constructivist paradigm, reflecting the belief that many realities are formed through social structuring. However, since these realities are not objective, they cannot be explained or described by linear cause and effect relations alone, but with the aid of the view points and words of the people who experience them. This paradigm led to choosing a phenomenological-narrative research strategy. In the next stage, out of six primary types of combined-method study designs suggested by the literature, a concurrent design was selected in which both qualitative and

quantitative methods have an equivalent status, and data collection and analysis are conducted simultaneously. The end of the chapter on the qualitative research presents and discusses its findings, and the end of the chapter on the quantitative research presents and discusses its findings, augmented and extended by the findings from the qualitative study. The research concludes with a general discussion on the findings emerging from both methods in combination.

The study population consisted of 435 female students belonging to four groups: Jewish non-religious students (114), Jewish religious students (112), Arab Muslim non-religious students (109) and Arab Muslim religious students (100), in an age range of 19 to 30 years. The students were studying for their bachelor's degree (B.A.) in four Israeli universities. From this population, 32 students were selected who conveyed interest in participating in the interviews, eight from each group.

The study measures consisted of a questionnaire and an in-depth interview. The first part of the questionnaire included background information: age, nationality, religion, personal status, economical status and employment, etc. The three other parts of the questionnaire included items measured on a five point Likert scale, ranging from 1 (highly disagree) to 5 (highly agree). The second part of the questionnaire: *Commitment to Observe Religious Commandments* ( $\alpha=.93$ ) and the *Commitment to Traditional Women's Roles* ( $\alpha=.87$ ). The third part of the questionnaire: *The Perception of Higher Education as a Resource* ( $\alpha=.90$ ) (professional, self realization, social, ascribed and communal resources). The fourth part of the questionnaire included acquisition of empowerment through university studies: (a) *Personal Empowerment* ( $\alpha=.87$ ) and (b) *Gender Empowerment* ( $\alpha=.81$ ).

On the basis of the narrative approach, which views discourse and dialogue as a developing narrative process leading to the preferred narrative, in-depth interviews were developed. The questions asked aimed to provide "scaffolds" for moving between "floors." According to this image, the subject is located in the first floor of a multi-story building, telling his or her life story, and the interviewer, by offering scaffolding and stairs, in the form of different kinds of questions, facilitates his or her ascending from one floor to the next, that is, gaining additional perspective on his or her life story. Figure 2 illustrates the mode in which the interviews were conducted.

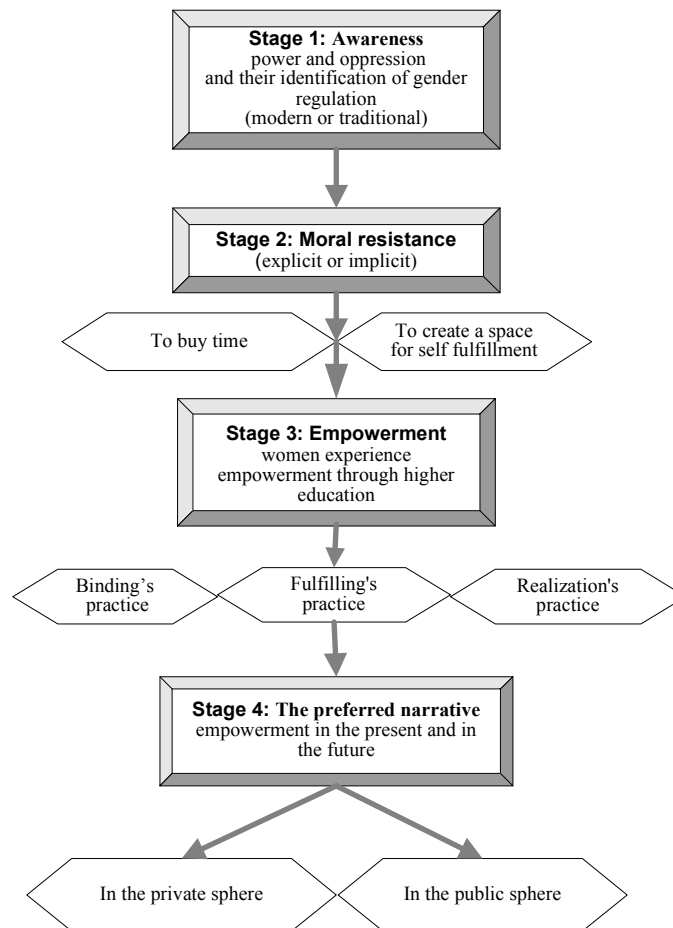


**Figure 2: Narrative interview guided by the scaffolding image**

As Figure 2 shows, the primary narrative appears on the first floor. It is expanded on the second floor with the emergence of intentions, goals, values, beliefs, ambitions, commitments and dreams, expressed in the choice to study. The third floor shows a mapping of the influences of learning, and the fourth floor unfolds the preferred narrative – empowerment at the present and in the future – created under the influence of education.

The scaffolding imagery also helped in the data analysis of the qualitative study. Thus, the analysis of the interviews employed a holistic approach (Lieblich, Tuval-Mashiach & Zilber, 1998; Kacen, 2002) combining content and structure analyses and using elementary concepts from the narrative approach. The analysis first focused on the personal narrative and later on the group narrative. Data analysis in the quantitative study used the SPSS 12 and AMOS 5 programs. Several analyses and tests were conducted, such a correlation analysis, regression analysis, Structural Equation Modeling (SEM) and analysis of variance.

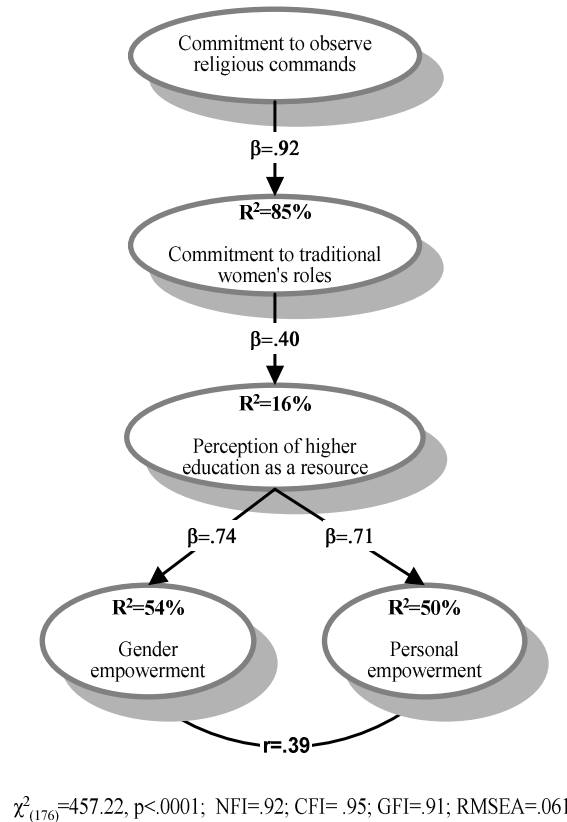
The qualitative study identified four stages in the process of empowerment acquisition through higher studies, as can be seen in Figure 3.



**Figure 3: The process of acquiring empowerment through higher education**

In the first stage, women gain awareness of power and domination/oppression, and learn to identify modern or traditional gender regulation. The second stage involves the emergence of explicit or implicit moral resistance to these forces, with the aim of buying time and creating a space for self fulfillment. In the third stage, women experience empowerment through higher education in three practices: binding, fulfilling, and realization. In the fourth stage, two types of preferred narratives emerge: a preferred narrative in the public sphere (in a professional career outside of the home), and a preferred narrative of empowerment in the private sphere (at home, as a wife and a mother).

The findings of the quantitative study, the correlations and regressions, support the theoretical research model presented and the study hypotheses formulated. On the basis of the correlation and regression analyses, a Structural Equation Model (SEM) was developed to provide a more accurate evaluation of the relations between the variables, as presented in Figure 4.



**Figure 4: Structural Equation Modeling (SEM) the relations between the research variables**

Figure 4 indicates that the commitment to observe religious predicts 85% of the variance in the commitment to women's traditional roles – the higher the commitment to observe religious reported by the students, the higher their commitment to their traditional roles as women; the commitment to traditional women's roles predicts 16% of the variance in perceiving higher education as a resource – the higher students' commitment to traditional women's roles, the higher their perception of education as a potential source for fulfilling roles outside the home and family and for enabling them to prioritize between their different roles in life, such a professional career, marriage and family.

The perception of higher education as a resource was found to mediate between the commitment to observe religious and women's traditional roles, and personal and gender



empowerment. Further support that perceiving education as a resource is a mediating variable is that the empirical model did not find a direct relationship between the commitment to observe religious commandments and women traditional roles and personal and gender empowerment.

Perceiving higher education as a resource predicts 50% of the variance in personal empowerment – the more the female students reported a higher perception of education as a resource, the more they reported on higher personal empowerment, which means taking action to cope successfully with the task of learning in order to gain greater autonomy, choice, and control over life; perceiving higher education as a resource predicts 54% of the variance in gender empowerment – the more the students reported on a higher perception of education as a resource, the more they reported on higher gender empowerment, such as higher awareness of their rights as women, supporting other women, and using the knowledge obtained through their studies to raise awareness on women's rights within and outside of the family.

Following the results' support of the five study hypotheses regarding the relationship between the variables and the validity of the empirical model, the study tested the sixth hypothesis regarding the differences between the four groups. Significant differences were found between the four groups in their commitment to observe religious commandments and in their commitment to traditional women's roles. The highest were the religious Arab students and the lowest were the Jewish secular students. Significant differences in perceiving higher education as a resource and in personal empowerment were found only between religious (higher) and non-religious participant. Significant differences in gender empowerment were found between Jews and Muslims (higher) and between the non-religious and religious (higher). The findings clearly indicate a general process of empowerment that consists of four stages and an empirical model for acquiring empowerment through higher education.

This study contributes theoretically by shedding light on the process of empowerment acquisition through the mediation of resources, both as a process and as a model, and expressing them empirically so they can be generalized as a model and to the larger population. Several theoretical claims, related to the mechanism through which knowledge resources turn into power and then to empowerment, were supported by this study. The first is that "knowledge is power." This study further contributes theoretically by comprehending how context (religion and nationality) influences women's sense of "lack" in regards to resources, and how higher education in turn compensates for this lack and

serves as a mediating mechanism generating personal and gender empowerment. All of these contributions help explain the role of knowledge and higher education in developing personal power and empowerment and leading to a state in which women become their own agents.

The methodological contribution of this study is in the development of measurement tools, an interview and questionnaires that examine the acquisition of empowerment through higher education and combine them in one study to analyze processes, mechanisms, and sources of empowerment. The development of the interview and its analysis allows an increasingly wider perspective with each question asked, as well as a gradual mapping of each of these perspectives. The questionnaire developed for the study could serve as a valid and reliable measurement tool to examine the relation between the acquisition of knowledge resources and personal and gender empowerment. The methodological contribution provides also a distinction between five types of resources – professional, self-realization, social, ascribed, and community-based – and between personal empowerment and gender related empowerment.

The study's practical contribution lies in its attempt to understand the special context of female students from different sectors in Israel, including unique groups such as Orthodox Jews and religious Muslim Arabs, whose participation in the acquisition process of higher education is not common or self-evident. It is also important to note the applied benefit emerging from understanding the factors that promote empowerment, from identifying the forces that hinder empowerment, from discovering the resources at the individual's disposal, and from offering people a way to discover their own power and to become aware of their own, self-empowering knowledge systems. Future studies should inquire processes of empowerment within and between man and women in other social culture groups. This will enable to test future the model presented in this study.