



בחירתן של 'מורות בכירות' מהמגזר החרדי בלימודי תואר בחינוך וחברה והשפעת הלימודים עליהן מנקודת מבטן

יעל כהן עזריה*

תקציר

מחקר זה בחן את המניעים של סטודנטיות מהמגזר החרדי בעלות תעודת 'מורה בכירה' לבחור בלימודי תואר ראשון בחינוך וחברה ואת השפעת הלימודים עליהן ועל עיצוב זהותן המקצועית. במחקר השתתפו 36 סטודנטיות חרדיות שלמדו בקבוצה אחת בקריה האקדמית אונו. המחקר התבסס על הפרדיגמה האיכותנית לאיסוף נתונים ולניתוחם ועשה שימוש בראיונות עומק מובנים למחצה. ניתוח הראיונות מלמד כי הסיבות לבחירה בלימודים בחינוך וחברה הן רצון לקידום, השלמת ידע וכלים בתחום החינוך ושאיפה להיות שליחות חינוכיות למען הדור הבא בחברה החרדית. לדברי המראיינות בזכות הלימודים הן חשות פתיחות כלפי האחר והשונה מהן וכן נהנות מתחושה של גאווה וביטחון עצמי. הן מעיזות להשמיע את קולן וחווות שינוי חשיבתי ומעשי בזכות הידע והכלים שהן רוכשות בתחום החינוך.

מילות מפתח: השכלה גבוהה, חינוך, נשים חרדיות, זהות, הנעה ללימודים

האקדמיזציה בחברה החרדית

אחד השינויים הבולטים בחברה החרדית בשני העשורים האחרונים הוא מעבר גובר והולך מ'חברת לומדים', שבה הגברים לומדים רק מקצועות קודש בשיבות והנשים לומדות בסמינרים חרדיים להוראה, לחברה של לומדים באקדמיה (נוביס-דויטש ורובין, 2012; פרידמן, 1991; קפלן ושטדלר, 2012). תחילתה של מגמה זו בשלהי שנות התשעים של המאה העשרים, ומקורה בסיבות דמוגרפיות, כלכליות, חברתיות ותרבותיות (מלאך, 2014).

השילוב של מערכת חינוך סגורה וגידול דמוגרפי מהיר הביא להיצע גדול של חרדים בוגרים ללא כל הכשרה רלוונטית לעולם העבודה ולהיעדר אפשרויות תעסוקה לחברה הנדלה במהירות (חקק, 2004; מועלם ופריש, 1999; תמיר ועמיתים, 2010). בה בעת, מדיניות הקצבאות של ממשלת ישראל יצרה בקרב חרדים רבים תלות בתמיכה מדינית (ברמן, 2000; פרל, 2003), וכך הפחתת תקציבי ההעברה לחרדים, ובעיקר הקיצוצים בקצבאות הילדים מאז שנת 2002, העמיקו את העוני בחברה זו לשיעור חסר תקדים ולצורך למצוא מקורות פרנסה חליפיים (מלאך, 2014).

* ד"ר יעל כהן-עזריה, הפקולטה למדעי החברה, מכללה האקדמית אשקלון.

לנוכח המצב הכלכלי שנוצר ארבע תת-קבוצות בחברה החרדית התקשו להתמיד במודל חברת הלומדים או לא רצו להמשיך להשתייך לחברה זו. קבוצה אחת היא קבוצת הנשים החרדיות, שביקשו ללמוד לתואר אקדמי, בין היתר בגלל הקושי לכלכל בית רק עם תעודת הוראה מהסמינר. הקבוצה השנייה היא קבוצת החרדים המזרחיים, שלא גדלו בחברה החרדית השמרנית ולפיכך ערכי העבודה וההשכלה הגבוהה לא נתפסו בעיניהם כפריצת גדר (ליאון, 2010; פלדמן, 2007). קבוצה שלישית היא הצעירים החרדים המודרניים, אשר אורח החיים הקפיטליסטי דיבר אל ליבם יותר מאשר חיי העוני שהיו מנת חלקה של חברת הלומדים שבה גדלו (אלאור ונריה, 2003; הורוביץ, 2001; זיכרמן וכהנר, 2012). הקבוצה הרביעית היא קבוצת החרדים-לאומיים, שהם זרם שמוצאו מן הציבור הדתי-לאומי המתאפיין בהתחזקות דתית ושמירה קפדנית של ההלכה וביחס מסווג לעולם המערבי ולתרבות הישראלית החילונית (כהן וזיסר, 2003; פפר, 2007). קבוצה זו לא נמנעה מלימודים אקדמיים, אך שאפה לקיימם בהפרדה מגדרית ומגזרית.

בשלהי שנות התשעים התחולל שינוי במדיניות המל"ג ביחס למיעוטים בחברה הישראלית, ובייחוד כלפי החברה החרדית והערבית, ועיקרו צמצום אי-השוויון והעלאת שיעור השתתפותם בהשכלה הגבוהה (מוהנד, 2007). אך רק בשלב מאוחר יותר, כחלק מהמאמץ לשלב את המגזר החרדי בשוק העבודה הישראלי, הוחלט בוועדה לתכנון ולתקצוב של המועצה להשכלה גבוהה להנגיש את ההשכלה הגבוהה לציבור החרדי בעזרת פתיחת מסלולים נפרדים לגברים ונשים ממגזר זה (זטקובסקי, 2013; לוי, 2013; לוי, 2009; קליין-אבישי, 2012). מרבית המסלולים המוצעים לחרדים מצויים במסגרות של "מכללות אכסניה", כלומר קמפוסים עצמאיים המשמשים פלטפורמה לפעילות של מוסדות אקדמיים מוכרים ומעניקים תארים מטעם אותם מוסדות, או במוסדות אקדמיים מוכרים המפעילים מסלולים מיוחדים או שלוחות לחרדים (מלאך וכהן, 2011).

בזכות פתיחתן של מסגרות אקדמיות ייעודיות ומתאמות לקהילה החרדית (למשל לימודים נפרדים לגברים ולנשים) יותר ויותר חרדים באים כיום בשערי האקדמיה (הלר, 2009; מלחי ועמיתים, 2008). בשנת 2016 למדו באקדמיה 11,500 סטודנטים חרדים – כ-60% ממספר הסטודנטים שהמל"ג הציבה כיעד ל-2022 (19,000 סטודנטים) בתוכנית הרב-שנתית לשילוב חרדים באקדמיה (המועצה להשכלה גבוהה, 2017), מהם 60% נשים (מלאך ועמיתים, 2016).

בתהליך זה בולטת במיוחד כניסתן של תוכניות אקדמיות ייחודיות לנשים מן המגזר החרדי (מלאך, 2011). ריבוי המסלולים האקדמיים פתח עבורן אפשרויות חדשות בתחומי הלמידה, וכיום נשים חרדיות לומדות משפטים, חשבונאות, עבודה סוציאלית, מנהל עסקים, פסיכולוגיה ועוד, ולא רק לימודי חינוך כפי שהיה נהוג בעבר (זיכרמן וכהנר, 2012).

נשים חרדיות לומדות באקדמיה: מניעים וזהות

מערכת החינוך לבנות בחברה החרדית שונה בתכלית השינוי ממערכת החינוך לבנים, ושנים רבות היא סבלה מהזנחה (ליוש, 2014). הסיבה לכך היא שבחברה היהודית המסורתית החינוך הפורמלי היה של לימוד התורה, והבנות לא היו שותפות לו בשל האיסור "כל המלמד בתו תורה כאילו למדה תפלות" (סוטה, כא ב).

בשנת 1917 ייסדה שרה שהירר בפולין תנועה חינוכית לבנות, 'בית יעקב'. הקמת התנועה הייתה אחת הדרכים להתמודד עם ההתבוללות ורוחות ההשכלה שאיימו להחליש את הציבור החרדי. בתי הספר של בית יעקב פשטו במהירות בכל מזרח אירופה ובהמשך גם בישראל (Weissman & Granite, 2009). עם קום המדינה קיבלו בתי הספר החרדיים הכרה של המדינה ותמיכה מתקציבה והתבססו גם מוסדות ללימודי המשך. רובן של בוגרות בית יעקב המשיכו את לימודיהן בסמינרים להוראה. אבן הפינה לסמינר המורות הראשון של רשת בית יעקב הונחה בשנת 1927, ומאז הפכה הרשת לגוף העוסק בהקניית השכלה וחינוך פורמלי לבנות חרדיות. הבנות שלמדו במוסדות של בית יעקב השתלמו בלימודיהן להוראה גם בלימודי חול כלליים (זיכרון, 2014).

האידיאולוגיה החרדית שהושמעה ביתר עוז החל מאמצע המאה העשרים קראה לנשים לתמוך בלימודי התורה של בעליהן ולסייע לפרנסת המשפחה (בראון, 2012). בו בזמן גלי העלייה הגדולים יצרו ביקוש רב למורות, ובוגרות סמינר בית יעקב מצאו עבודה ללא כל קושי ופרנסתן הייתה מובטחת. אלא שבחלוף השנים גדל היצע המורות ומציאת עבודה ופרנסה בתחום זה לא הייתה עוד פשוטה כבעבר (פרידמן, 1988). מכורח הנסיבות התרחבו תחומי הלימוד בסמינרים, ושולבו בהם גם תחומי דעת שמאפשרים להשתלב בשוק העבודה בעיסוקים נוספים: מחשבים, גרפיקה, שיווק, ראיית חשבון, ניהול עסקי וייעוץ מס (גולדפרב, 2011; קפלן, 2007). לקראת סוף שנות השבעים של המאה העשרים שונה גם מבנה ההכשרה בסמינרים החרדיים לנשים בעקבות החלטת האגף להכשרת עובדי הוראה להרחיב את משך ההכשרה משנתיים לשלוש שנים ולקבל בסיומה תעודת מורה מוסמכת בכירה (ולא תעודת מורה מוסמכת כפי שהיה בעבר). בשנות התשעים אושרה מסגרת לימודים המקנה דירוג אקדמי ולנטי ל-B.A. (ריימן, 2017). יתרה מכך, בשנים האחרונות הולכת וגוברת בשוק העבודה הדרישה לתואר אקדמי כתנאי סף להשתלבות בעבודה (מלאך וכהן, 2011). לפיכך יותר ויותר נשים חרדיות מבקשות לצאת ללימודים אקדמיים מתוך רצון למצוא עבודה שתאפשר חיי רווחה להן ולמשפחתן (ליוש, 2014).

מחקרים משני העשורים האחרונים מעידים על מגמה הולכת ומתעצמת של בחירה בלימודים באקדמיה מתוך מוטיבציה לביטוי ומימוש עצמי ובהמשך לפיתוח קריירה (מלאך וכהן, 2011; שטדלר, 2003). אך בעבור הנשים החרדיות הלימודים באקדמיה כרוכים במתח משולש בין המניע הדתי-שמרני, החותר לשמירה על החברה ועל ערכיה, והמניעים המעשיים-כלכליים, ובין שני אלו לערכים של התפתחות ומימוש עצמי האופייניים לתרבות המערבית המודרנית (דהאן ואבירם, 2010; הלר, 2009; קלעג'י, 2012).

מחקרים שנערכו בקרב סטודנטיות חרדיות הציגו ממצאים מגוונים בהקשר ליציאה ללימודים באקדמיה. להערכתה של קלעג'י (2012) המניעים ליציאה ללימודים הם שמרניים למדי ומשקפים רצון לשמור על הבית החרדי התורני ולאפשר לגדל משפחות גדולות בכבוד. לעומתה, דאהן ואבירם (2010) מצאו עדויות רבות למניעים של מימוש עצמי, ואילו ליוש (2007) גורסת כי הנשים החרדיות אמביוולנטיות בין רצון להיות שומרות סף המשמרות את הקיים מחד גיסא ובין שאיפתן להיות סוכנות שינוי בחברה מאידך גיסא. רובין ונוביס-דויטש (2017) מצאו שהמניע העיקרי של נשים ללמוד במסלולי לימוד לתואר אקדמי הוא כלכלי, אך יציאתן ללימודים מלווה בחשש מפני הידרדרות רוחנית-דתית.

ניכר כי הלימודים במסגרות האקדמיות ותוכני הלימוד החדשים מעוררים דילמות רבות, המעידות על קשיים שנשים חרדיות חוות בהצטרפותן לאקדמיה (ליוש, 2014; קלעג'י, 2012; Baum et al., 2014). כך לדוגמה התפיסה בחברה החרדית היא שכל חשיפה לאחר מהווה איום על הטוהר הרוחני של חברי הקבוצה (אלאור, 1992). לכן תנאי הלימוד המזמנים מפגש עם אוכלוסייה אחרת מזו המוכרת וחשיפה לתכנים ולערכים המקושרים לגישה המדעית-אקדמית, עלולים להעמיד במבחן תפיסות דתיות אמוניות וערכיות ולהוביל להפגמת נורמות התנהגותיות ומקצועיות שאינן דתיות באופיין (מלחי ועמיתים, 2008). יתרה מכך, בני הזוג של הנשים הלומדות אינם נחשפים כמוהן לידע ולסגנון החשיבה האקדמי, ולפיכך נוצרים פערים בתפיסות כלפי המודרנה ובמידת החשיפה לעולם שמחוץ לקהילה (הלר, 2009).

חלק מהרבנים קיבלו בהשלמה מסויגת את היציאה ללימודים מחוץ למסגרות המסורתיות מהרבנים קיבלו בהשלמה מסויגת את היציאה ללימודים מחוץ למסגרות המסורתיות, ובתוך כך דרשו לכונן פיקוח ובקרה על התהליך באמצעות מסלולי לימוד מיוחדים לציבור החרדי (לופ, 2003). לדוגמה, הרב עובדיה יוסף פרסם שלושה גילויי דעת תומכים בנושא (מלאך, 2014). לעומתו, הרב שלום כהן (2014), נשיא מועצת חכמי התורה של ש"ס, התנגד למהלך משום שלדבריו "לא יעלה על דעתן של תלמידות ללכת ללמוד לימודים אקדמיים בכל מסגרת שהיא, כי אין זו דרכה של תורה". בהמשך חזר בו והסכים ליציאת הבנות ללימודים, אך רק לאחר קבלת היתר של ועדת רבנים לכך ובתנאי שהמוסד 'כשר' ושהלימודים הם 'לשם שמיים'.

השפעת הלימודים באקדמיה על זהותן האישית כנשים חרדיות נחקרה אך מעט בקרב הסטודנטיות החרדיות, והממצאים העולים מהמחקרים אף סותרים זה את זה. דהאן ואבירם (2010) מצאו שבקרב הסטודנטיות החרדיות חל שינוי חשיבתי המתאפיין בחשיבה מורכבת ויכולת גבוהה יותר להבין את האחר ולקבל נקודות מבט שלו. לעומתם הלר (2009) מצאה שתפיסתן השלילית של סטודנטיות חרדיות כלפי אנשים חילונים לא השתנתה, גם לא בתום שנת הלימודים. גם במחקרן של נוביס ורובין (2017) נמצא שחלק מהסטודנטיות חוו התנגשויות ערכים או דילמות בין תוכני הלימודים או המפגש עם האחר ובין עולם הערכים שלהן ותפיסות העולם החרדיות שהן מזדהות עימן. רובן סיפרו שהצליחו להתמודד בצורה שניתן לכנותה 'גם וגם', הכוללת סינון, התעלמות, טריוויאליזציה, דילוג מעל משוכות ופישוט. אך קבוצה קטנה יותר של סטודנטיות חוותה את המפגש כמערער יותר מאשר מחזק, שכן מפגש הזהויות והתנגשויות הערכים לא זכה למענה הולם והן חשו אכזבה ותסכול.

במאמר זה אבקש לבחון מהם הגורמים המניעים נשים חרדיות בוגרות סמינר להוראה, העוסקות רובן בתחום החינוך, להמשיך ללימודי תואר ראשון בחינוך וחברה. כמו כן תיבדק השפעת הבחירה שלהן על עיצוב דמותן במהלך הלימודים מנקודת מבטן כסטודנטיות בפועל. המחקר מתמקד בשתי נקודות בציר הזמן: שלב קבלת ההחלטה ללמוד תואר ראשון בחינוך וחברה ושלב הלימודים בפועל.

שאלות המחקר

1. מהם המניעים שהובילו את הסטודנטיות מהמגזר החרדי לבחור בלימודי תואר בחינוך וחברה?
2. כיצד הסטודנטיות מהמגזר החרדי תופסות את השפעת לימודי התואר בחינוך וחברה עליהן?

המחקר

שיטת המחקר וכלי המחקר

המחקר מבוסס על הפרדיגמה האיכותנית-פרשנית לאיסוף נתונים וניתוחם. פרדיגמה זו מאפשרת לתאר תופעה באופן מעמיק ומקיף ולהבין אותה, על מורכבותה, בהקשר של התרחשותה (Stake, 2005) ובהתבסס על תפיסות הנשאלים ועל הפרשנויות שהם מעניקים לחוויותיהם (Patton, 2002). הבחירה בגישה הפרשנית נבעה מכך ששאלות המחקר הן שאלות רגישות הנוגעות במפגש שבין זהותן החרדית של משתתפות המחקר ובין אחד ממעוזי המודרנה – האקדמיה. במסגרת המחקר נעשה שימוש בראיונות עומק מובנים למחצה (ריאיון מודרך ממוקד). ריאיון מסוג זה מאפשר גמישות רבה ונותן מקום נרחב להתייחסות גומלין ספונטנית, לצד הגדרה ברורה של הסוגיות המרכזיות שהריאיון נועד לברר (צבר-בן יהושע, 1995; Patton, 1980, 2002).

אוכלוסיית המחקר

במחקר השתתפו 36 סטודנטיות בנות 22 עד 57 הלומדות לתואר אקדמי ראשון במסלול חינוך וחברה בקמפוס החרדי של הקריה האקדמית אונו. כל המשתתפות בעלות תעודת מורה בכירה, והן עובדות כגננות (3), מורות בבתי ספר יסודיים (4), סייעות בגני ילדים (10), סייעות בבתי ספר יסודיים (16), מדריכות בפנימייה חרדית לנערות בסיכון (2) ומטפלות במעון (1). עשר סטודנטיות מתגוררות בערים מעורבות, לדוגמה פתח תקווה, גבעתיים, ראש העין ומודיעין, וכל היתר מתגוררות במרכז הארץ בערים או יישובים חרדיים דוגמת בני ברק ואלעד. בעת המחקר 32 מהנשים היו נשואות ואימהות לילדים (אחד עד שמונה ילדים). המשתתפות משתייכות לשלושה זרמים של הקהילה החרדית: הזרם הליטאי (5); הזרם החסידי (15) מחסידות חב"ד, אחת מחסידות סאטמר ואחת מחסידות בעלז; וזרם החרדים הספרדים (14).

מהלך המחקר

המחקר המוצג במאמר מתבסס על תרגיל שערכו הסטודנטיות בקורס שיטות מחקר איכותניות. כל סטודנטית נתבקשה לראיין סטודנטית שלומדת בקבוצתה בעניין הבחירה ללמוד לתואר בחינוך וחברה והשפעת הלימודים עליה בהווה. שאלון ההדרכה לריאיון הוביל משאלות כלליות פתוחות לשאלות ממוקדות. כל ריאיון התחיל בבקשה מהמראיינת לספר פרטים אישיים על עצמה – גיל, מצב משפחתי, מספר ילדים בבית, עיר מגורים, הזרם שאליו היא משתייכת, תחום עיסוק ועוד. לאחר מכן המראיינת נתבקשה לענות על ארבע שאלות: "מדוע בחרת ללמוד דווקא תואר ראשון בחינוך וחברה?"; "ספרי לי על הלימודים שלך לתואר"; "כיצד מגיבה הסביבה שלך ללימודיך לתואר?"; "ספרי לי על רגשות ותחושות שעולים בך במהלך הלימודים לתואר". המראיינות יכלו להעלות גם נושאים אחרים ובראיונות הודגשה האווירה הפתוחה והמקבלת (DiCicco-Bloom & Crabtree).

(2006). הסטודנטיות המראיינות נדרשו להגיש תמלול מדויק של הראיון למרצה, ובעת רישום הראיון היה עליהן להפריד בין תיאורים עובדתיים להערות והתרשמויות אישיות. הראיונות התקיימו במועד ובמקום שהיה נוח למראיינת ונמשכו 30-45 דקות. בתום הקורס נשאלו הסטודנטיות המראיינות אם הן מוכנות לאפשר שימוש בריאיון לצורך המחקר, תוך הדגשת סעיף הסודיות והאפשרות שלא לקחת חלק במחקר. כל מראיינת שהסכימה להשתתף במחקר חתמה על טופס הסכמה מדעת. המחקר קיבל את אישור ועדת האתיקה של הקריה האקדמית אונו.

יש לציין כי שיטת איסוף נתונים דומה שימשה גם במחקרן של נוביס-דויטש ורובין (2017). במחקר זה סטודנטיות חרדיות לתואר שני ראינו סטודנטיות חרדיות בלימודי תואר ראשון ושני. לטענת החוקרות גישה זו נועדה לצמצם את רמת ההיסוס של המראיינות משתי בחינות: ייתכן שהנשים יהססו משיתוף של חוקרת לא-חרדית בנרטיב האישי-פנימי שלהן, בראותן בה נציגה של העולם החילוני, או מתוך רצון לייצג את העמדה החרדית הרשמית בנושאי הראיון.

ניתוח הנתונים

נתוני המחקר נותחו בידי הכותבת, שהיא החוקרת עורכת המחקר. לחוקרת ניסיון בהוראת סטודנטיות חרדיות במסגרות אקדמיות, אולם הרקע הדתי שלה שונה (מסורתית ולא חרדית). ניתוח הנתונים נעשה בשיטת ניתוח התוכן (content analysis). תהליך ניתוח התוכן הוא חיפוש אחר מרכיבים בולטים וחשובים החוזרים על עצמם בנתונים שנאספו. מרכיבים אלה מוגדרים כקטגוריות לניתוח, ואלו נבנות מתוך הנתונים עצמם (emic). ניתוח התוכן נעשה בעזרת שימוש ביחידות שהן היגדים מתוך התוכן המנותח (אלפרט, 2010; צבר-בן יהושע, 1995). ניתוח הנתונים נעשה על פי מרשל ורוזמן (Marshall & Rossman, 1995). בשלב הראשון כל ריאיון נותח לגופו ובשלב השני נערך ניתוח משווה בין הראיונות ונמצאו דפוסים משותפים. סיווג הנתונים לתמות מרכזיות היה הגרעין של המסקנות העיקריות שהתקבלו בסופו של תהליך. בשלב האחרון נעשתה קריאה דקדקנית יותר של הראיונות וכל קטע רלוונטי קודד לקטגוריה מסוימת תוך ציון מספר הראיון שממנו נלקח. התמות הסופיות נבחרו על פי התכנים שעלו מן הממצאים.

סוגיית האמינות במחקר היא חשובה במיוחד וישנן גישות שונות להשגתה. אחת הדרכים להשיג אמינות במחקר האיכותני היא חזרה למשתתפי המחקר עצמם כדי לבדוק כיצד הם מתייחסים לפרשנות הממצאים (לויצקי, 2008; שלסקי ואלפרט, 2007). בשל כך, בתום המחקר אומתו הממצאים בטכניקת 'בדיקת חברים', כלומר אימות הממצאים על ידי משתתפות המחקר כדי לאשר את מסקנות החוקרת או לשלול אותן (Baxter & Eyles, 1997). חקר הנתונים הנוגעים לנחקרות חרדיות בידי חוקרת לא חרדית אפשר להתמודד עם האתגר הפרשני הרובץ לפתחם של חוקרי חברות סגורות, ולדון במשמעות הממצאים מנקודת המבט של הנחקרות (emic) ושל החוקרת (etic) כאחד, מתוך שאיפה להביאן לכדי דיאלוג משותף.

ממצאים ודיון

ממצאי המחקר והדיון בהם מוצגים על פי שתי נקודות הזמן שבהן התמקדו הראיונות: שלב קבלת ההחלטה ללמוד לתואר ראשון בחינוך וחברה וזמן הלימודים עצמם.

א. שלב קבלת ההחלטה

מהתשובות של המרואיינות חולצו שלוש תמות המסבירות את בחירתן של המרואיינות ללמוד תואר ראשון בחינוך וחברה: קרש קפיצה מקצועי; השלמת ידע וכלים חסרים בתחום החינוך; שליחות חינוכית.

קרש קפיצה מקצועי

לימודי תואר בחינוך וחברה הם שלב הכרחי מבחינת המרואיינות בדרך להגשמת שאיפה מקצועית גבוהה יותר בתחום החינוך. במילים אחרות, התואר בחינוך וחברה הוא קרש קפיצה עבורן להתקדמות מקצועית, כפי שתיארה מינה:

אני מורה בבית ספר לבנים ומאוד אוהבת את העבודה, אך רואה שאינני משיגה משרה טובה. אף אחד לא לוקח אותי ברצינות ללא תואר. יש לי רצון להתמקצע בתחום החינוכי, לקבל משרת הוראה טובה ואולי לעבוד עם נערות בסיכון (מינה, 32, מורה בבית ספר יסודי).

נעמי תיארה את רצונה להתקדם ואת תסכולה מכך שללא תואר ראשון יכולת התקדמותה מוגבלת:

החלום האישי שלי זה להיות בעלת תואר ראשון, זה סוג של כבוד כזה וזה תנאי בסיסי כמעט בכל מקום. אני רוצה להתקדם לקבל משרה טובה בתחום החינוך עם משכורת טובה. יש לי תעודת מורה בכירה שאותה עשיתי בסמינר. לא המשכתי ישר לתואר כי כל הזמן עמדו לי בראש המילים של המורות בסמינר שאסור לעשות תואר ואם עושים תואר זה מוביל לעבודה במקומות חילוניים. באיזה שלב הבנתי שפשוט אין לאן להתקדם בלי תואר. אם אני רוצה משהו משמעותי יותר מלהיות מטפלת במעון (נעמי, 26, מטפלת במעון).

רובן הדגישו את רצונן להתקדם ממשרות של סיועות או גננות למשרה של הוראה בבית ספר. כך למשל אמרה שרה:

אני מאוד אוהבת את תחום החינוך והחלום שלי להיות מחנכת בישראל. אני הגעתי לעבודה כסייעת בגן ילדים מתוך אילוץ כי הכי קרוב למה שלמדתי היה העבודה בגן ילדים. אבל אני רוצה להתקדם בחיים ומקווה שהתואר ישפיע עליי מבחינת קריירה ויפתח לי שערים בתחום התעסוקתי. אני מקווה לסיים את לימודי התואר בהצלחה ושנה אחרי זה לעבור לחינוך בבית הספר (שרה, 30, סייעת בגן ילדים).

פנינה היא סייעת בבית ספר. לאחר שנתבקשה לא מעט פעמים לשמש מורה מחליפה הבינה שהיא מעוניינת להתקדם למשרת הוראה וללמד מתמטיקה – מקצוע שהיא אוהבת במיוחד:

אני מאוד אוהבת מתמטיקה וכשהתחלתי לעבוד כסייעת בבית ספר היו קוראים לי כשהמורה לא היה מגיע בזמן או למילוי מקום ואז ראיתי שאני טובה בלהחזיק כיתה ולהסביר את החומר ואמרו לי שכדאי שאתחיל לחשוב בכיוון. אז החלטתי שאני יוצאת ללימודים. אני חושבת שכל אחד יכול להצליח במתמטיקה והמטרה שלי לגרום לתלמידים לאהוב את המקצוע תוך כדי התמודדות עם קשיים (פנינה, 57, סייעת בבית ספר יסודי).

יש שהסבירו כי הן רוצות להתקדם מתפקיד סייעת לתפקיד מורה בלי שיצטרכו לשנות את תחום עיסוקן. כך למשל אמרה אהובה:

בחרתי ללמוד משום שאני רוצה להתקדם ולהפוך מסייעת בחינוך המיוחד למורה בחינוך המיוחד. כדי להתקדם להיות מורה לפי הנהלים של משרד החינוך חייב תואר ראשון. יש לי תעודה של מורה מוסמכת בכירה מסמינר אור חיים בבני ברק וגם למדתי דרך עיריית תל אביב לגמול בשלטון מקומי וכדי להגיע לתואר ראשון אני צריכה להשלים לימודים (אהובה, 31, סייעת בבית ספר יסודי).

התואר הראשון יאפשר להן להתקדם גם לתפקיד ניהולי, כפי שתיארה חדוה:

בחרתי ללמוד דווקא את התואר הזה מכיוון שהוא הבסיס למה שאני רוצה ללמוד שזה ניהול בתי ספר. החלום שלי מגיל מאוד צעיר זה לנהל בית ספר, כי אני חושבת שכיום במגזר שלנו אין מספיק אנשי חינוך חזקים ומסורים לחינוך. נחוץ היום בבתי ספר מנהלים שיתנו מבט אחר למורים על חינוך (חדוה, 40, מורה בבית ספר יסודי).

יש הרואות בתואר בסיס להגשמת חלום לרכוש השכלה גבוהה יותר. רווית למשל סיפרה על שאיפתה המקצועית להמשיך ללימודי תואר שני ולעסוק בעתיד בטיפול:

אני רוצה להמשיך בתואר שני לכיוון הטיפול לעבודה מכילה ורגשית. אולי טיפול באומנות שאז אחבר בין שני התארים ואטפל בילדים ונוער בסיכון. בחרתי ללמוד חינוך וחברה כי המטרה שלי זה לעסוק עם ילדים ונוער בסיכון בבוא העת בעקבות הרצאה ששמעתי על פגיעות מיניות ועל התוצאות הנוראיות. אני רוצה לעזור לילדים האלה ולסייע ככל האפשר (רווית, 28, סייעת בבית ספר יסודי).

הציטוטים שלעיל מעידים על חלום כמוס של המשתתפות לסלול לעצמן דרך מקצועית חדשה. הגם שלימודים אקדמיים לא מקובלים בחברה החרדית, המרואיינות שואפות להמשיך ללמוד ורואות בתואר כלי חשוב וחיוני להגשמת שאיפותיהן המקצועיות.

השלמת ידע וכלים חסרים בתחום החינוך

המרואיינות ציינו את רצונן לרכוש ידע וכלים בתחום החינוך שלא קיבלו בלימודיהן הקודמים. כך תיארה צילה את חוויית החוסר שלה בהקשר זה:

בחרתי ללמוד חינוך כי אני עוסקת בחינוך, אני עובדת בגן ילדים, וכגננת אני רוצה להעשיר את ידיעותיי. החלום שלי לרכוש כלים שיספקו לי מענה בעבודתי. אני יודעת שכאשר אסיים את הלימודים יהיה לי ידע שיעזור לילדים (צילה, 33, גננת).

דברי המרואיינות מעידים על כך שהידע והכלים החינוכיים מסוג זה חסרים בקהילה כולה ולא רק במערכת החינוך:

בחרתי ללמוד לתואר בחינוך וחברה כדי להתמקצע בחינוך, להבין טוב יותר את בני הנוער ולהשכיל לדעת איך להתנהג איתם באופן הטוב והמשמעותי ביותר מבחינה חינוכית. הגיעו אליי בקשות מתוך הקהילה החרדית לעזור בתחום לנערות בסיכון ואני רוצה לפתוח מסגרת חינוכית המיועדת לנערות בסיכון, ולכן חשוב לי להתמקצע בתואר בתחום של נוער בסיכון כדי שיהיו לי הידע והכלים המתאימים (חני, 27, מדריכה בפנימייה).

יש מהן הסבורות כי הידע והכלים החדשים יסייעו להן גם בתפקידן כאימהות, כפי שביטאה זאת שלומית:

הבחירה בלימודים בתחום החינוך וחברה קשורה לעצמי ולמשפחה שלי. שאוכל להוביל אותם הכי טוב שיש. אני מאמינה שהילדים שלי יגדלו אחרת עם אימא שהתמקצעה בתחום החינוך (שלומית, 25, סייעת בגן ילדים).

גם הודיה דיברה על הצורך לרכוש כישורי הורות טובים יותר והתייחסה גם לרצונה ללכת בדרך של אימה:

בחרתי ללמוד חינוך וחברה כי אני רואה חשיבות ללמוד זאת הן כמקצוע והן לעתיד כשאהיה אם וארצה לחנך את ילדיי. מאז שהייתי קטנה אימי הייתה מורה, אני זוכרת שהרבה פעמים התרשמתי מהידע הרחב שלה ומדרך ההתמודדות שלה עם סיטואציות שונות בחיים וזה גרם לי לרצות ללכת בדרך שלה (הודיה, 23, סייעת בגן ילדים).

בזכות הניסיון שהן צברו המרואיינות מודעות לכך שלימודי התעודה בסמינרים אינם מספקים את מלוא הכלים והידע להתמודדות בפועל במערכת החינוך, ובאופן ספציפי להתמודדות עם הצרכים הייחודיים בקהילה שלהן. מבחינתן אחת המטרות של לימודי התואר היא לרכוש כלים חדשים וידע מקצועי שיאפשרו להן למלא טוב יותר את תפקידן. מבחינה זו המרואיינות במחקר הנוכחי דומות לקבוצת הנשים 'המוֹנְעוֹת' במחקרן של רובין ונוביס-דויטש (2017); כמוהן, תפיסתן חיובית ביותר בנוגע לתרומת הלימודים לידע התאורטי, לידע המעשי ולחיים.

שליחות חינוכית

לדברי המרואיינות אחת הסיבות להחלטתן ללמוד תואר בחינוך וחברה היא ראיית התחום כשליחות. יש שהדגישו כי תפיסה זו רווחת גם בקרב חלק מהרבנים במגזר החרדי שנהוג להתייעץ איתם לפני קבלת ההחלטה על הלימודים. כך אמרה הדס:

קודם כול קיבלתי הכוונה מהרבי ללמוד חינוך. ההשקפה של הרעבע שלפיה אנחנו הולכים זה שחינוך היא שליחות במעלה עליונה. למדתי הוראה והוצאתי תעודת מורה בכירה. רציתי להשלים לתואר ראשון לכן בעלי הלך לרב שלו, הציג בפניו את תמונת המצב ושאל מה עליו לעשות. הרב הורה לנו ללכת ללימודים ובירך בברכה ובהצלחה (הדס, 28, מורה בבית ספר יסודי).

יציאה ללימודים אקדמיים היא צעד הנחשב בחסידות למעשה שנוהגים להתייעץ עליו עם המנהיג. הפנייה לסמכות הרבנית מסתמנת כצורך לקבל היתר ממנהיג בעל השפעה, שכן אישור זה יוצר לגיטימציה חברתית להשכלה האקדמית (ליוש, 2014). בעבור המרואיינות מחסידות חב"ד הבחירה בלימודי חינוך מבוססת על השקפתו של הרבי מלובביץ' שהצביע על לימודי חינוך והוראה כמקצוע ייעודי לנשים שבו תלוי עתידו של העם (שניאורסון, תש"ן, עמ' קלט).

יש שהדגישו שהן עצמן ראו בלימודי התואר שליחות למען הקהילה הסובלת מחוסר ידע וביקשו את הסכמת הרבנים ללימודים. עם זאת, חלקן סיפרו על נשים שבקשתן ללמוד נענתה בשלילה. כך למשל תיארה אפרת:

תמיד משך אותי תחום החינוך וההורים בבית הספר שבו אני עובדת, שהוא חדש, הם הורים לבנות בכורות. שמתי לב שההורים לא יודעים מספיק איך להתנהל עם הילדים והם זקוקים להדרכה רבה. לפני ההחלטה הסופית ללכת ללמוד התייעצתי עם סבי שהיא רב. הוא אישר לי ללכת ואף נתן את ברכתו. היו בנות נוספות ששאלו אותו אם הן יכולות ללכת ללמוד והוא לא אישר. סבי שמכיר אותי ואת החוסן שקיבלתי בבית הוריי, ידע שאוכל להשיג את התואר מבלי שחלילה אושפע לרעה (אפרת, 24, סייעת בבית ספר יסודי).

דומה אפוא שהמיקום המיוחד של המרואיינות מציב אותן בתפר חברתי רגיש. מחד גיסא הן רוצות לפרוץ את המסגרת שבה הן חיות ולאמץ מרכיבים שיכולים לשפר ולקדם את חייהן ואת חיי הקהילה, ומאידך גיסא הן רוצות לשמור על ייחודה הנבדל של הקהילה ועל כלליה. לכן הן מתייעצות עם הרבנים ומשתדלות לציית לנורמות ולכללים המקובלים בחברה.

המרואיינות רואות בלימודים דרך לממש את שליחותן לחולל שינוי בקרב הדור הצעיר הנדל במגזר החרדי. כך למשל סיפרה אורה:

בחרתי ללמוד חינוך וחברה כי אני מרגישה צורך לעצב ולשנות כמה שאפשר את הדור החדש, יש היום הרבה הידרדרות בנוער של היום. אני הולכת ברחוב ורואה את ההתנהגות הבוטה והאלימות הפיזית והמילולית ומרגישה צורך לשנות את זה כמה שאפשר. בסופו של דבר הם יגדלו וחלקם יעשו מעשים שיתחרטו עליהם (אורה, 25, סייעת בבית ספר יסודי).

בתשובותיהן הודגש גם הצורך לסייע לנערות במגזר:

אני יודעת שללמוד חינוך זו שליחות לבנות את העתיד של הדור הבא והשליחות הזו תלווה אותי כל החיים. אני תמיד אוהבת לעזור לבנות כשאני יכולה. מאז היותי בת חמש עשרה הדרכתי בנות מכל הגילים. אני בקשר עם הרבה מהן ועוזרת להן במצבי הלחץ שהן נמצאות בהם. התואר הוא המשך ישיר מהשנים האלו לשליחות להמשך החיים (רחלי, 26, מדריכה בפנימייה).

המרואיינות רוצות להפוך למודל חינוכי שייתן השראה לתלמידות ולתלמידים וישפיע על דור העתיד במגזר החרדי. כך תיארה לאה את תפקידה:

בחרתי ללמוד תואר בחינוך וחברה מתוך רצון לחנך את דור העתיד. כאשר אני נמצאת בסביבת ילדים אשר רואים בי דמות חינוכית ואני מצליחה לעצב אותם ורואה את הדרך שהם עוברים מבחינתי אין דבר המספק יותר מזה. אני רוצה לחולל שינוי בחברה שבה אני חיה ולחנך את התלמידים לערכים שאני מאמינה בהם כמו אהבת הזולת, קבלת השונה, שמחה בחלקך (לאה, 29, סייעת בבית ספר יסודי).

מבחינת המרואיינות תחום הלימוד של חינוך וחברה יש בו משום חידוש ושינוי בחברה החרדית. הן קובלות על הבורות וההזנחה שהן מנת חלקה של חלק ממערכת החינוך החרדית, ומתגייסות להיות סנוניות מבשרות שינוי, בעיקר בעבור הנערות מהמגזר. ניכר גם כי הן מודעות לסכנת ההיחלשות של הסמכות ההורית, והן מבקשות לסייע להורים לרכוש כלים חדשים להתמודדות וגם לשמש בעצמן מודל חיובי לתלמידהן באמצעות הידע שהן רוכשות בלימודים.

בדומה לממצאי מחקרן של רובין ונוביס-דויטש (2017), ממצאי המחקר הנוכחי מעידים על השינוי המתחולל בקרב נשים בחברה החרדית. הלגיטימציה ללימודים בחברה החרדית ניתנת לרוב על רקע כלכלי, אולם במקרה של מרואיינות המחקר הסיבה העיקרית ללימודים היא הרצון לחולל תמורה חברתית. הן רוצות להתקדם ולפעול בתחום החינוכי בתפקידים בעלי השפעה, רואות בעצמן שליחות ומעוניינות להשלים ידע וכלים החסרים להן כדי לקדם את הילדים והנוער בקהילה.

ב. שלב הלימודים לתואר ראשון

בניתוח הראיונות עלו ארבע תמות עיקריות בנוגע להשפעה של לימודי התואר בחינוך וחברה על המרואיינות. מדברי כל המרואיינות עולה כי הלימודים משפיעים עליהן באופן חיובי ויוצרים עבורן חוויה של שינוי אישי.

תקשורתיות – "קולן נשמע"

המרואיינות ציינו שבזכות הלימודים הן מצליחות להביע את עצמן טוב יותר מבחינה מקצועית. מנוחה למשל סיפרה שהיא חשה ביטחון רב יותר בתקשורת עם הורי התלמידים בגן:

יש לי יותר ביטחון לומר את דבריי בפני ההורים. כשאני נתקלת בסיטואציה של בעיות חינוך מול ההורים בגן אני מנסה לדבר אל ליבם ולהנחות אותם לפי דברים שאני לומדת בתואר. אני רואה את מבטי ההורים ששמחים שאני מיעצת להם. כשהם שומעים שאני לומדת לתואר הם סומכים עליי ומקשיבים באמת לעצות שלי (מנוחה, 34, גננת).

תשובתה של מנוחה מעידה שעוד קודם ללימודי התואר היה בה רצון לשתף את הורי ילדי הגן בידע שלה, אך היא חששה מכך. כעת הלימודים נוסכים בה ביטחון והיא סבורה שההורים יקשיבו לה כמומחית בתחומה. ואכן היא מגלה שההורים בקהילתה צמאים לידע שהיא מביאה איתה מלימודיה.

רבקה ציינה שבשיחה עם עמיתים דעתה נשמעת והיא לא חוששת להביעה בקול רם:

אני מרגישה שינוי רב. כיום כאשר יש בעיות עם תלמידות מסוימות בבית הספר אני מסתכלת על הבעיות בצורה שונה. יש לי תובנות אחרות כלפי התנהגות והתמודדות עם בעיות של משמעת. בעיקר בעקבות הקורס הדרכת הורים. כשאני משוחחת עם היועצת אני מקשיבה לדבריה ולעיתים מביעה את עמדתי גם כשהיא שונה מעמדתה. אני משתפת אותה בדעותיי, מה שהייתי נמנעת אם לא הייתי לומדת. כעת אני לא חוששת כלל להביע את דעתי גם כלפי המנהלת ולהציע לה הצעות יעול. המנהלת לא אחת מקבלת את דעותיי ואף מתייעצת איתי בתחומים שונים (רבקה, 42, מורה בבית ספר יסודי).

מתשובתה של רבקה עולה כי לפני הלימודים היא חששה להביע את דעותיה משום חששה שהיא לא מספיק מקצועית בתחום. תחושה זו עלתה גם אצל מרואיינות אחרות, ולדבריהן לימודי התואר גרמו לשינוי ונתנו להן את הכוח להעז ולהשמיע את קולן.

טליה למשל סיפרה על כך שההתנסויות בלימודים מסייעות לה להתגבר על החשש להתבטא:

בלימודים אני מאוד אוהבת לדבר ולהביע את עצמי בפרזנטציות, ובדיונים בכיתה אני מרגישה שאני מבטאת את עצמי. בנוסף, בעבודות סיום קורס אני כותבת את דעתי ומביאה את הרעיונות שלי. לפני שהתחלתי ללמוד היה לי פחד במה, אבל מאז שאני סטודנטית והתנסיתי בהעברת שיעור בכיתה התחלתי להתגבר על זה והראיתי לעצמי שאני מסוגלת להתמודד מול הפחדים שלי ולהביע את עצמי (טליה, 27, סייעת בגן ילדים).

בחברה החרדית מקובל כי האישה לא מביעה את דעתה בקול. הבנות מחונכות שהופעה 'באור הזרקורים', והתנהגות ודיבור אסרטיביים נחשבים בלתי הולמים (ליוש, 2014). ההתנסויות בלימודים מכריחות אותן להתמודד עם החששות. לימודי התואר מעמידים אותן בהתנסויות חדשות, המעצימות אותן ומספקות להן תחושה של מסוגלות עצמית (Parsons, 1989). יעל תיארה את תרומת הלימודים ליכולת שלה לתקשר טוב יותר בביתה:

הלימודים תרמו לי לכך שצורת השיח עם בן הזוג והילדים הפכה לתקשורת טובה יותר ושיח בריא תורם ומעצים. אני יודעת איך לדבר נכון אל הילדים שלי ואיך לגשת לילד שעשה משהו לא טוב. למדנו עם מרצה על אווירה משפחתית זה שינה את השיח וההתנהגות שלי במקום צעקות להבנה של בני הבית שלי והעברת המסר שלי אחרת (יעל, 45, סייעת בבית ספר יסודי).

מתשובות המרואיינות עולה כי השינוי שיעל תיארה מתרחש גם בכיתה. ניכר כי הלימודים האקדמיים יצרו עבורן חוויה של העצמה אישית – כזאת שבעקבותיה הן מצליחות להביע את עצמן טוב יותר ולהביא לידי ביטוי את הידע והכלים המקצועיים שרכשו.

שינוי חשיבתי ומעשי

מתשובותיהן של הסטודנטיות עולה כי בזכות הלימודים והרחבת הידע השתנתה תפיסת עולמן בנוגע לסביבתן:

אפשר להגדיר את זה בשתי מילים: 'פקיחת עיניים'. אני פתאום מסתכלת סביבי על מצבים שאני נתקלת בהם במהלך היום יום במפגש עם אנשים, תלמידים ואני מגלה תובנות חדשות לגמרי שלא חשבתי עליהן. אני מנתחת התנהגויות אחרת, מגיבה ומתנהלת בהתאם למה שלמדתי בקורסים. הרבה דברים התחדשו לי בעקבות לימודי הקורסים השונים. יש בי כעת את התחושה הבטוחה יותר שההוראה שלי מבוססת ידע. נפתחתי לעולמות חדשים ולמושגים שמרחיבים את דעתי כך שכאשת מקצוע אהיה טובה יותר. כל צורת החשיבה שלי השתנתה (חדוה, 40, מורה בבית ספר יסודי).

מינה סיפרה על שיטות החינוך החדשות שהיא נחשפת אליהן ועל הידע העדכני שהיא רוכשת:

השינוי העיקרי שבולט לי השנה הוא מול חברותיי לעבודה. שיטות החינוך והגישות כלפי ילדים מאוד השתנו בשנים האחרונות לנוכח המאה העשרים ואחת והעולם העתידי. הלימודים מלפני 15 שנה מאוד שונים מהיום. אני מרגישה שהיציאה ללימודים דווקא שדרגה אותי והפכה אותי עדכנית יותר בעבודתי היום, לעומת עובדי הוראה ותיקים שנמצאים הרבה מאחור (מינה, 32, מורה בבית ספר יסודי).

המרואיינות מספרות כי הן החלו ליישם את הידע והכלים שהן רוכשות בלימודים הן בבית והן בעבודתן:

כל הקורסים תרמו לי רבות לידע הכללי, אך היו נושאים שנתנו לי כלים מעשיים לעבודה. אני לוקחת הרבה עצות ומיישמת אותן עם בעלי והילד. בהתמודדות היום-יומית קיבלתי מבט רחב יותר. אני למדתי לא להיות שיפוטית, להבין ולהכיל את השני ובפועל אני מנתבת ויודעת יותר כיצד להתנהג במצבים רגישים עם התלמידות. כבר היום כשאני מלמדת נערות מתקשות אני מבינה יותר את ההתמודדות שלהן ואת השפעת הרקע שלהן על ההתנהלות. קיבלתי בלימודים כלים רבים לעבודה עם נערות במצוקה (חני, 27, מדריכה בפנימייה).

המרואיינות העלו את עניין הפער בידע ובכלים שעמדו לרשותן לפני הלימודים לעומת הידע שהן רוכשות בלימודי התואר. ניכר מתשובותיהן כי תפיסתן על המציאות מורכבת יותר משבעבר והן פתוחות לנקודות מבט חדשות. אף שיש להן תעודת הוראה רק כעת הן לומדות לנתח באופן מיטבי מצבים חינוכיים ולהתמודד איתם במקצועיות.

פתיחות כלפי האחר

המרואיינות סיפרו כי הידע שספגו בלימודים הוביל אותן להבנה טובה יותר של האחר ולפתיחות לאחר ולדעותיו. כך תיארה זאת תמי:

ההתנהגות שלי כאדם השתנתה פלאים, אני לא חורצת את הדין על אדם רק על פי המראה שלו. למדתי להקשיב, להתבונן קצת מעבר ולדעת להכיל. אני מכבדת יותר ומבינה התנהגויות שונות, לא שופטת ומנסה לעזור במה שאני מבינה. הלימודים עוזרים לי להבין את המניעים של בני האדם שמסביבי, להבין מאיזה מקום הם פועלים ומאיזה מקום הם מגיבים (תמי, 31, סייעת בגן ילדים).

שירה הסבירה איך לימודי התואר שינו את יחסה כלפי האחר והשונה בחברה באופן כללי ובהקשר לתחום החינוך באופן ספציפי:

התובנות שנוספו לי הן רבות, אך החזקה מכולן היא ללמוד להכיר ולכבד כל אדם שנברא בצלם. גם אם הוא נכשל, בן למשפחה שבורה או להבדיל הוא בעל צרכים מיוחדים. עדיין כולנו בני אדם ובניו של בורא עולם. למדתי להסתכל נכון יותר על נוער בסיכון ולהבין את המקור שגורם להם להיות במצב שהם נמצאים בו כעת ולהכיל את הילדים האלה (שירה, 33, סייעת בבית ספר יסודי).

לדברי המרואיינות, הפתיחות החלה מתוך חשיפה לאחר והשונה בתוך המסגרת האקדמית שבה הן לומדות. ההיכרות עם הצוות האקדמי שאינו מהמגזר החרדי והחשיפה לתכנים חדשים שינו את דרך החשיבה שלהן ואת התנהגותן עם הסובבים, כפי שציינה למשל נחמה:

יש כאן מרצות נפלאות שהצליחו לגעת בי במקומות הנכונים ולשנות את כל תפיסת עולמי. אני תמיד הסתכלתי על האדם מכף רגל ועד ראש ולפי המראה שלו חרצתי את דינו. לא נתתי לו אפשרות להשמיע את דבריו אם המראה הכללי לא התאים לי. הגיעה מרצה שהחלטתי שהיא לא ראוייה להשמיע לי את הרעיון שהיא רוצה ללמד. ישבתי בכיתה כשאני חשה אליה זלזול רב. והינה המרצה פותחת את פיה ומשמיעה דברים נדירים וחכמים. מנתחת דברים בצורה ברורה וברירה. היא הפכה לי את הראייה והחשיבה הלקויה שהייתה לי וטוב שכך (נחמה, 35, סייעת בגן ילדים).

היות שהחברה החרדית עדיין לא בנתה סגל אקדמי משלה, המרצים המלמדים הם ברובם חילונים, והיחסים עימם מבוססים על כבוד הדדי מלווה בחשדנות. מהראיונות עולה כי אצל חלק מהסטודנטיות הייתה בתחילת הלימודים התנגשות בין תפיסת עולמן לתפיסת העולם של מרצות שאינן חרדיות. יתרה מכך, מתשובות המרואיינות אפשר להסיק כי בתחילה הן הקימו סביבן מעין חומה, כדי לשמור על עצמן מפני החדש והלא

מוכר. הסבר אפשרי לכך הוא שבניגוד לעולם החרדי הבטוח, המוגן והנקי, העולם החילוני נתפס אצלן כעמוס פיתויים העלולים להביא לגרום להרס המרקם הייחודי של החברה החרדית (ליוש, 2014). אך לאחר ההיכרות וההיפתחות למידע החדש, אחזה בהן התפעלות והתעורר בהן הרצון ללמוד מהן כמה שיותר. לדבריהן הפתיחות החלה גם מתוך ההיכרות עם סטודנטיות מזרמים אחרים שלרוב אין הן פוגשות בחיי היום יום:

הכיתה מונה מספר רב של סטודנטיות מרקעים מגוונים שרובם לא הכירו אחת את השנייה לפני הלימודים. יצרתי קשרים וחברויות מדהימות עם בנות שאם לא הקמפוס כנראה לא הייתי מכירה מעולם או מתקרבת אליהן בשל השוני. הפכתי לאדם יותר תומך, מקשיב, מכיל ונותן מעצמו לאחר (אורה, 25, סייעת בבית ספר יסודי).

צילה, המגיעה מהזרם הליטאי, תיארה כך את השונות:

בתוך החרדיות שמגיעות לכיתה יש את החבדנקיות שהן הרבה יותר פתוחות מהחרדיות הליטאיות, וכל אחת היא כשליחה לקרב ולחזק. הספרדיות אלה שהולכות לפי הרב עובדיה יוסף, יכולות ללכת עם לבוש קצר של חולצה מעל המרפק אבל הרב עובדיה לא מרשה פאה רק כיסוי ראש. הבנות עם הפאות בכיתה זה חרדיות מיינסטרים או חב"ד (צילה, 33, גננת).

מהציטוטים עולה שאף שהקמפוס נחשב חרדי, אין הוא הומוגני. החוויה של המרואיינות היא של קמפוס מגוון ומקום מפגש עם נשים שלא היו יכולות לפגוש בנסיבות אחרות. כך הוא למשל המפגש עם סטודנטיות מחסידות חב"ד, הנתפסת בחברה החרדית כ'משהו אחר' מבחינת המבנה המוסדי והארגוני שלה, אופי מנהיגותה, זיקתה לחברה המודרנית ופעילותה החברתית-דתית בחברה היהודית בארץ ובתפוצות (בראון, 2017; דקל ורוקח, 2009).

גאוה וביטחון עצמי

מתשובות המרואיינות עולה כי הלימודים מעניקים להן ביטחון עצמי מעצם כך שהחברה שלהן מייחסת חשיבות וערך לידע שהן רוכשות. כך תיארה זאת הדס:

זה נחמד יותר לומר לאנשים ששואלים אותך מה את עושה בחיים שאני לומדת לתואר ראשון. זה כבר מעלה לך את הנקודות בעיניהם. גם מבחינת הסביבה החברתית שלי בבית הספר אני מרגישה חלק מכולן והן גאות בי שאני לומדת. כל המורות בצוות הן בעלות תואר ראשון מוכר. כבר עכשיו אני מרגישה שמעמדי בבית הספר השתנה (הדס, 28, מורה בבית ספר יסודי).

הסטודנטיות ציינו במיוחד את חשיבותה של גאוות בני משפחתם, כדבריה של שלומית:

אני זוכה לקבל המון הערכה מהסביבה הקרובה והרחוקה מאז שהתחלתי את לימודיי. אני מרגישה ש[אני] מגשימה את מה שתמיד ציפו ממני. במשפחה תמיד ייעדו לי עתיד עם השכלה גבוהה

מה שלא מצוי כל כך בין שאר בני משפחתי. בכל פעם שאני פוגשת את סבא שלי הוא שמח מאוד לראותי, מנשק אותי ואומר לי שאני ילדה טובה על זה שאני לומדת לתואר. הדבר משמח אותי בכל פעם מחדש ומרומם את מצב רוחי (שלומית, 25, סייעת בגן ילדים).

המראיינות גם ציינו את הגאווה ואת הביטחון העצמי שרכשו בזכות הלימודים. הערך העצמי שלהן בעיניהן עלה. כך תיארה זאת פנינה:

הייתי בטוחה שאני לא אצליח לעבור את התואר הזה, אבל תוך כדי הבנתי כמה אני מסוגלת ויכולה. הלימודים נותנים לי ביטחון עצמי, אף פעם לא חשבתי שאני אצליח ללמוד לתואר. הרגשתי השתנתה בזה שאני מעריכה יותר את היכולות שלי. אני רואה שאני מצליחה בדברים מסוימים כמו לכתוב עבודות מורכבות, לשבת במשך זמן רב בשיעורים, להתעניין, להחכים ולנתח עם המרצות סוגיות משמעותיות. אני מרגישה מלאה ידע ובטוחה יותר בהתנהלות שלי מול המשפחה והילדים. אני מרגישה תחושת מסוגלות גדולה יותר כלפי עצמי (פנינה, 57, סייעת בבית ספר יסודי).

עדינה למשל סיפרה כי הביטחון העצמי גורם לה לשאוף לממש את יכולותיה בתארים נוספים:

הלימודים העלו לי את הביטחון העצמי כי היכולות שלי השתפרו. אני מרגישה סיפוק בכל עבודה או מבחן והציונים הטובים מפתיעים אותי כל פעם מחדש. נכנסתי ללימודים עם רצון להיות מורה. תוך כדי הבנתי שאני מאוד מתחברת לתחום של נוער בסיכון, והיום אני חושבת לרוץ עד הסוף עם דוקטורט ולהיות מרצה (עדינה, 26, סייעת בבית ספר יסודי).

הביטחון העצמי מתבטא, כדבריה של דבורה, גם ביכולת להתמודד עם מצוקת הזמן שאופיינית לחיי רובן כאימהות במשפחות מרובות ילדים:

למדתי לחלק את הזמן ולעמוד בכל העומס של עבודות, הגשה ומבחנים. היכולות שלי לתכנן וניהול זמן כראוי השתפרו. גיליתי על עצמי שאני מאוד אוהבת סדר יום גדוש ומלא, שזה ממלא אותי ונותן לי סיפוק. זה נותן לי הרגשה שאני מסוגלת ואני גאה בעצמי (דבורה, 41, סייעת בבית ספר יסודי).

בדבריהן של המראיינות ניכרת הבחנה ברורה בין זהות אישית לזהות חברתית (Tajfel & Turner, 1986). בפן האישי נבנתה אצל הסטודנטיות תחושת גאווה וביטחון בזכות ההבנה שהן מסוגלות להצליח בלימודים אקדמיים וגם להתמודד עם מצוקת הזמן שמאפיינת את רובן כאימהות במשפחות מרובות ילדים. בפן החברתי נבנתה תחושת גאווה וביטחון עצמי מתוך כך שהחברה החרדית משדרת להן שלידע שהן רוכשות יש ערך רב. ממצאים אלו דומים למתואר בספרות על אודות מיעוטים בהשכלה גבוהה וההעצמה האישית והחברתית שהם זוכים לה (Modood, 2006; Sadeghi, 2008).

סיכום ומסקנות

מחקר זה בחן את הסיבות שהניעו מורות מהחברה החרדית לבחור בלימודי תואר בחינוך וחברה ואת האופן שבו הן תופסות את השפעת הלימודים עליהן בזמן הלימודים. ניתוח הראיונות מלמד שאחת הסיבות העיקריות לבחירה ללמוד לתואר בחינוך וחברה היא שאיפתן לקידום מקצועי – שאיפה הנובעת מרצון להגשמה עצמית ומרצון לשפר את מצבן הכלכלי. בחירתן קשורה גם לרצון להשלים ידע וכלים מקצועיים שהן חשות שחסרים להן בתפקידים החינוכיים שהן ממלאות. הן מעוניינות להבין טוב יותר את הילדים והנוער בחברה שלהן וגם להתמודד טוב יותר בסיטואציות שונות כאימהות. מתשובותיהן גם ניכר שהן רואות בלימודים שליחות חינוכית למען הדור הבא. תפיסה זו באה לידי ביטוי גם אצל הרבנים שאליהן הן פונות לייעוץ לפני ההרשמה ללימודים. הן מספרות על רצון לחולל שינוי בקרב הדור הצעיר. הן רוצות לסייע לקהילה ולהפוך למודל חינוכי לדור העתיד.

החשיפה לידע חדש והמפגש עם אנשים מתרבויות שונות שינתה אותן – הן סבורות שבזכות הלימודים הן פתוחות יותר לקבלת האחר והשונה מהן ולקבלת דעות שונות משלהן. ניכר כי הרחבת הידע עוררה בהן תובנות חדשות ושינוי חשיבתי. בראיונות הן תיארו כיצד הן נעזרות בידע ובכלים שהן רוכשות בלימודים בביתן ובעבודתן. כמו כן עולה מהממצאים שהלימודים לתואר ממלאים אותן גאווה וביטחון עצמי מקצועי. הן סבורות כי כעת 'קולן נשמע' והן חוות העצמה במקומות העבודה הנוכחיים שלהן ובקרב בני ביתן.

ממצאי המחקר מראים שהמראיינות תופסות את לימודי התואר כחוויה חשובה ותורמת עבורן. בדומה למחקרים קודמים ניכר כי הפגישה עם תכנים חדשים ועם אוכלוסיות חדשות מפרה ומעצימה אותן (ליוש, 2014). הלימודים והניסיון האקדמי שהן רוכשות תורמים לעיצוב אישיותן, כפי שידוע גם ממחקרים אחרים (Lucey et al., 2003). השינוי נוצר בעקבות המפגש בין מעגלי השייכות ומקורות הידע הנרכשים בקורסים האקדמיים השונים. אין ספק שבעקבות ההתערות במרחב האקדמי החדש הסטודנטיות המראיינות חשות שהן מבנות זהות חדשה – זהות המעצימה את יכולותיהן ומקנה להן דרכי התמודדות וכלים חדשים. הן מדגישות את התובנות החדשות שהן מפתחות ודואגות לציין שהן מיישמות את הידע והכלים החדשים לא רק בעבודתן אלא גם בביתן.

לממצאי המחקר עשויה להיות תרומה במישור היישומי עבור מרצים המלמדים במוסדות אקדמיים רב-תרבותיים. הממצאים מצביעים על הרצון של הסטודנטיות להתפתח מבחינה מקצועית ולהתקדם גם לעמדות בכירות, שבהן תוכלנה לסייע לחברה שלהן. על כן על הצוות האקדמי לטפח את יכולת המנהיגות בקרב הסטודנטיות. כמו כן יש להבין את דרכה ותרבותה של החברה החרדית ולהתחשב בכך במהלך הלימודים. לדוגמה, עבור חלק ניכר מהסטודנטיות הלימודים כרוכים במאמצים רבים – בגלל החברה המסורתית הסגורה שלא אחת לא מעודדת אותן ללמוד. לכן שומה על הצוות האקדמי להעצים את הנשים, להיות קשובים להן ולסייע ככל האפשר, אך בלי לוותר על הדרישות והרמה האקדמית הנאותה. שילוב של מרצות מהמגזר החרדי בסגל האקדמי יתרום עוד יותר לתחושת הביטחון של הסטודנטיות. הן יכולות להיות עבורן מודל להזדהות ולסייע בהסרת מכשולים לימודיים, רגשיים וחברתיים שהסטודנטיות עשויות לעמוד בפניהם בראשית לימודיהן

האקדמיים. אני סבורה כי יש לעודד את הסטודנטיות החרדיות כמה שיותר במהלך לימודיהן להביע את עצמן בדיונים בשיעורים ולהרבות בפרזנטציות, וכך לחזק אותן עוד יותר ולנסוך בהן ביטחון.

המחקר שתואר במאמר הנוכחי הוא מחקר איכותני שהתבסס על מדגם קטן. כדי להמשיך ולפתח את המסקנות החשובות של המחקר כדאי לשלב במחקר המשך גם חלק כמותי. שאלות המחקר ומסקנותיו מזמינות השוואה לקבוצה מייצגת של סטודנטים גברים מהמגזר החרדי שלומדים בקמפוס חרדי לימודי חינוך וחברה. כן יהיה מעניין להשוות את ממצאי המחקר לתפיסותיהן של סטודנטיות המגדירות עצמן כדתיות-לאומיות ובחרו ללמוד בקמפוס חרדי.

מקורות

- אלאור, ת' (1992). **משכילות ובורות: מעולמן של נשים חרדיות**. עם עובד.
- אלאור, ת' ונריה, א' (2003). "המשוטט החרדי": צריכת זמן ומרחב בקרב האוכלוסייה החרדית בירושלים. בתוך ע' סיון וק' קפלן (עורכים), **חרדים ישראלים: השתלבות בלא טמיעה?** (עמ' 171–195). הקיבוץ המאוחד ומכון ון-ליר.
- אלפרט, ב' (2010). שילוב ניתוחים כמותיים במחקרים איכותניים. בתוך ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עורכות), **ניתוח נתונים במחקר איכותני** (עמ' 333–356). אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- בראון, א' (2012). "אנא אפלח": נטילת עול הפרנסה על ידי הנשים החרדיות, הצדקותיה והשלכותיה. **תרבות דמוקרטית**, 14, 45–92.
- בראון, ב' (2017). **מדריך לחברה החרדית: אמונות וזרמים**. עם עובד.
- ברמן, א' (2000). קורבן מסובסד: תמיכת המדינה בדת בישראל. **רבעון לכלכלה**, 47(2), 106–121.
- גולדפרב, י' (2011). **הכשרה חלופית בסמינרים לנשים במגזר החרדי**. משרד התעשייה, המסחר והתעסוקה.
- דהאן, נ' ואבירם, א' (2010). הנגשת ההכשרה לעבודה סוציאלית למגזר החרדי בישראל: תוכנית ניסיונית של האוניברסיטה העברית להכשרת נשים חרדיות. **ביטחון סוציאלי**, 82, 113–143.
- דקל, ש' ורוקח, ג' (2019). נשים מנהיגות בשליחות קהילתית. מעמדן של שליחות חב"ד מנקודת מבטן של סטודנטיות במכללת "בית רבקה". **סוגיות חברתיות בישראל**, 27, 107–141.
- הורוביץ, נ' (2001). החרדים והאינטרנט. **כיוונים חדשים**, 3, 7–30.
- הלר, ש' (2009). **תחושת קוהרנטיות ועמדות של נשים חרדיות הלומדות במסגרת אקדמית** (עבודה לשם קבלת תואר מוסמך). אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, באר שבע.
- המועצה להשכלה גבוהה (2017). **תכנית רב שנתית תשע"ז–תשפ"ב לשילוב סטודנטים חרדים באקדמיה**. מל"ג-ות"ת.
- זטקובסקי, א' (2013). **מח"ר כבר כאן: דו"ח מעקב אחר מסגרות חרדיות (מח"ר) במוסדות אקדמיים בישראל**. מוסד שמואל נאמן.
- זיכרמן, ח' (2014). **שחור כחול לבן: מסע אל תוך החברה החרדית בישראל**. ידיעות 90 פריים.
- זיכרמן, ח' וכהנר, ל' (2012). **חרדיות מודרנית: מעמד ביניים חרדי בישראל**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- חקק, י' (2004). **בין קודש לתכל'ס: גברים חרדים לומדים מקצוע**. מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.
- כהן, ש' (2014, 23 ביוני). הגר"ש כהן: "אסור לבנות ללמוד לימודים אקדמיים". **כיכר השבת**.
- כהן, א' וזיסר, ב' (2003). **מהשלמה להסלמה**. שוקן.

לוי, ע' (2013). **תיאור וניתוח תקציב ההשכלה הגבוהה בשנים האחרונות**. הכנסת, מרכז המחקר והמידע. ליון, ח' (2009). **המגזר החרדי בישראל: העצמה תוך שילוב בתעסוקה**. המועצה הלאומית לכלכלה במשרד ראש הממשלה.

לויצקי, נ' (2008). איכותו של המחקר האיכותני: המקרה הנרטיבי. בתוך ע' ליבליך, א' שחר, מ' קרומר-נבו ומ' לביא-אג'אי (עורכים), **סוגיות במחקר הנרטיבי: תבחיני איכות ואתיקה** (עמ' 9-24). אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

לופ, י' (2003). **מפנה בחברה החרדית: הכשרה מקצועית ולימודים אקדמיים**. מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.

ליאון, נ' (2010). הגישה הממלכתית של ש"ס ומשמעותה. בתוך ד' הכהן ומ' ליסק (עורכים), **צומתי הכרעות ופרשיות מפתח בישראל** (עמ' 133-156). מכון בן-גוריון לחקר ישראל.

ליוש, ב' (2007). **בין שומרת סף לסוכנת שינוי: נשים חרדיות בתחומי השכלה, פרנסה ופנאי, באור התיאוריה המעוגנת בשדה** (עבודה לשם קבלת תואר דוקטור בפילוסופיה). אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן. ליוש, ב' (2014). **נשות הסף: נשים חרדיות מול השינוי המודרני**. רסלינג.

מוהנד, מ' (2007). תמורות בהשכלה הגבוהה בקרב המיעוט הערבי בישראל בעשור האחרון. בתוך ח' עראר וק' חאג' יחיא (עורכים), **האקדמאים וההשכלה הגבוהה בקרב הערבים בישראל: סוגיות ודילמות** (עמ' 13-43). רמות.

מועלם, י' ופריש, ר' (1999). **העלייה בתשואה להשכלה בישראל בשנים 1976-1977**. בנק ישראל, מחלקת המחקר.

מלחי, א', כהן, ב' וקאופמן, ד' (2008). **חרדים לעתידם: עמדות וחסמים ביחס ללימודים גבוהים במגזר החרדי**. מכון ירושלים לחקר ישראל.

מלאך, ג' (2011). **הנגשת ההשכלה הגבוהה לאוכלוסייה החרדית: תמונת מצב ומודל מוסדי חדש**. המועצה להשכלה גבוהה.

מלאך, ג' (2014). **על טהרת התואר: לימודים אקדמיים במגזר החרדי**. מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות. מלאך, ג' וכהן, ב' (2011). **חרדים לאקדמיה**. התאחדות הסטודנטים בישראל.

מלאך, ג', כהנר, ל' ורגב, א' (2016). **תכנית החומש של מל"ג-ות"ת לאוכלוסייה החרדית לשנים תשע"ב-תשע"ז: מחקר הערכה והמלצות לחומש הבא (תשע"ז-תשפ"א)**. מל"ג-ות"ת.

נוביס-דויטש, נ' ורובין, א' (2017). "אני לומדת למבחן ולא לחיים": האומנם? ממידור לחיבור בהתמודדותן של סטודנטיות חרדיות עם שניות תרבותיות. **תרבות דמוקרטית**, 17, 203-240.

פלדמן, ע' (2007). **התמקצעות נשים: תנועת ש"ס לקראת תפיסת עולם פוליטית חברתית חדשה**. **פוליטיקה**, 16, 93-115.

- פפר, א' (2007). **בין תורה לדרך ארץ: כיצד צמחה הקהילה החרדית-לאומית ולהיכן מועדות פניה?**. מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.
- פרידמן, מ' (1988). **האישה החרדית**. מכון ירושלים לחקר ישראל.
- פרידמן, מ' (1991). **החברה החרדית: מקורות, מגמות ותהליכים**. מכון ירושלים לחקר ישראל.
- פרל, מ' (2003). **בעיניים פקוחות: מנגנון ההרס העצמי של הכלכלה הישראלית**. כתר.
- צבר-בן יהושע, נ' (1995). **המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה**. מודן.
- קליין-אבישי, ח' (2012). **מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל 2012: בנתיב לצמיחה**. המועצה להשכלה גבוהה והוועדה לתכנון ותקצוב.
- קלעני, ת' (2012). **בין הפאה לרעלה: מבט השוואתי על תהליכי אקדמיזציה בקרב נשים בחברות שמרניות - החברה החרדית והחברה הבדווית בישראל** (עבודה לשם קבלת תואר דוקטור בפילוסופיה). אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן.
- קפלן, ק' (2007). **בסוד השיח החרדי**. מרכז זלמן שזר לתולדות ישראל.
- קפלן, ק' ושטדלר, נ' (עורכים). (2012). **מהישרדות להתבססות: תמורות בחברה החרדית בישראל ובחקרה**. מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.
- רובין, א' ונוביס-דויטש, נ' (2017). **נשים חרדיות באקדמיה: מסורת, מודרנה וחששות מווסתים. מגמות, נב(2), 109-140.**
- ריימן, ל' (2017). **שינויים ותמורות בהכשרת מורות בחינוך החרדי: יחסי גומלין בין המדיניות לבין "השדה" במבט היסטורי ועכשווי. חקר החברה החרדית, 4, 1-27.**
- שטדלר, נ' (2003). **להתפרנס או לחכות לנס: המלכוד החרדי והשתקפותו ביחסי תורה ועבודה**. בתוך ע' סיון וק' קפלן (עורכים), **חרדים ישראלים: השתלבות בלא טמיעה? (עמ' 32-55)**. מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.
- שלסקי, ש' ואלפרט, ב' (2007). **דרכים בכתיבת מחקר איכותני: מפירוק מציאות להבנייתה כטקסט**. מכון מופ"ת.
- שניאורסון, הרבי מ"מ (תש"ן). **אגרות קודש מאת הרבי מליובאוויטש**. קה"ת.
- תמיר, י', הורוביץ, נ', כהן, ב' ולוין, ח' (2010). **תעסוקה במגזר החרדי**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- Baum, N., Yedidya, T., Schwartz, C., & Aran, O. (2014). Women pursuing higher education in ultra-orthodox society. *Journal of Social Work Education*, 50(1), 164-175.
- Baxter, J., & Eyels, J. (1997). Evaluating qualitative research in social geography: Establishing 'rigour' in interview analysis. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 22(4), 505-525.
- DiCicco-Bloom, B., & Crabtree, B. F. (2006). The qualitative research interview. *Medical Education*, 40(4), 314-321.

Lucey, H., Melody, J., & Walkerdine, V. (2003). Uneasy hybrids: Psychological aspects of becoming educationally successful for working-class young women. *Gender and Education*, 15(3), 285–299.

Marshall, C. & Rossman, G. B. (1995). *Designing qualitative research* (2nd ed.). Sage.

Modood, T. (2006). Ethnicity, Muslims and higher education entry in Britain. *Teaching in Higher Education*, 11(2), 247–250.

Parsons, A. S. (1989). The secular contribution of religious innovation: A case study of the unification church. *Social Analysis*, 50(3), 209–227.

Patton, M. Q. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Sage.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (3rd ed., pp. 230–246). Sage.

Sadeghi, S. (2008). Gender, culture and learning: Iranian immigrant women in Canadian higher education. *International Journal of Lifelong Education*, 27(2), 217–234.

Stake, R. E. (2005). Quantitative case studies. In: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 443–466). Sage.

Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity of intergroup behavior. In W. G. Austin & S. Worchel & (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (2nd ed., pp. 7–24). Nelson Hall.

Weissman, D., & Granite, L. B. (2009, February 27). Bais Ya'akov schools. Jewish women: A comprehensive historical encyclopedia.

<https://jwa.org/encyclopedia/article/bais-yaakov-schools>