

# המסיימים, הנושרים וה"מושכים": מעקב אחר מחזור אחד של סטודנטים במכללה אקדמית לחינוך

דרורה כפיר, צחי אשכנזי, טלי זייגר

## תקציר

המחקר\* עקב אחר מחזור לומדים אחד במכללה אקדמית לחינוך מתשנ"ה (מועד ההרשמה) ועד תשס"ב (שנה שביעית מתחילת הלימודים). במעקב זה נעזרנו במאגרי הנתונים של המכללה, בשאלונים ובראיונות עם מבטלי הרשמה, עם נושרים ועם אלה ה"מושכים" את הלימודים.

ממצא מרכזי אחד נוגע לשיעור המסיימים את הלימודים תוך שש שנים: 57.3% מתלמידי המחזור. היתר נשרו במהלך שלוש השנים הראשונות ללימודים (21.7%) או שעדיין מוגדרים בתשס"ב "לומדים" (21.0%). ממצא מרכזי אחר מנמק את הנשירה בקשיים אישיים, בהעדפת מוסד לימודים אחר או תחום לימודים אחר ובאי התאמה להוראה ולחינוך. הנושרים אינם שונים מן המתמידים ברקע המשפחתי שלהם, בכישוריהם האקדמיים ובהישגיהם בלימודים במכללה. למחקר זה מסקנות מעשיות רבות.

## הקדמה

בעשור האחרון של המאה העשרים חלה עלייה דרמטית במספר הסטודנטים בחינוך הגבוה בישראל. בתש"ן למדו בשנה א במוסדות להשכלה גבוהה 23% מבני 20-24, ובתשנ"ז - 32% (הרשקוביץ, 2000). עלייה זו במספר הסטודנטים ובשיעורם באוכלוסייה נמשכת.

\* מחקר זה, שנמשך שמונה שנים תמימות, מומן על ידי המכללה האקדמית בית ברל. באחת משמונה השנים ניתן לו סיוע גם מוועדת המחקר הבין-מכללתית במכון מופ"ת. במהלך השנים השתתפו במחקר שני חוקרים נוספים: שולי בכר ובעז שני. אנו מודים לעובדי המכללה הרבים ולסטודנטים על שיתוף הפעולה שלהם עמנו.

למכללות האקדמיות להכשרת עובדי הוראה וחינוך יש מקום מיוחד בהתפתחות החינוך הגבוה בישראל. מערכת זו הייתה, מצד אחד, חלוצה בפריצת שעריה הנועלים של המועצה להשכלה גבוהה ובקבלת הכרה אקדמית לרשת של מוסדות (אף שהאישורים, כמובן, ניתנו למוסדות בודדים, שנבחנו אחד אחד). מצד אחר, מדובר במערכת שעוסקת אך ורק בהכשרה פרופסיונלית, והתואר האקדמי שהיא מעניקה הוא תואר ייחודי ("בוגר בהוראה" B.Ed.), שמותנה ברכישת הכשרה זו. הפרופסיה הנרכשת, חינוך והוראה, היא פרופסיה בעלת יוקרה נמוכה ומעוטת תגמולים בהשוואה לפרופסיות אחרות.

את העיסוק בנשירה מן החינוך הגבוה יכולים להניע שני שיקולים: 1. החתירה לאבחן את הפרופיל של הנושר הפוטנציאלי עוד בשלב ההרשמה ולשקול את הקבלה ללימודים של מי שמועד לנשירה (ראו למשל: Johnes, 1990). 2. החתירה לאבחן במהלך הלימודים את אותם תהליכים הקשורים בנשירה ולהתערב במועד על מנת למנוע אותה.

המחקר השכיח בחינוך הגבוה עוסק בנשירה או בהתמדה במובן של סיום או אי סיום לימודים במוסד מסוים או בקבוצת מוסדות (של מדינה מסוימת בארצות הברית, למשל). במחקרנו, כמו במחקרים רבים אחרים, הנשירה מן החינוך הגבוה פירושה הפסקת הלימודים (או אי סיומם בתוך פרק זמן נתון) במוסד/ות ששם נערך המחקר. ידוע מראש, כי חלק מן המוגדרים "נושרים" בעצם עזבו (או התבקשו לעזוב) מוסד אחד ופנו ללימודים במוסד אחר, שם, אפשר להניח, סיימו את הלימודים בהצלחה. מדיווחים של המועצה להשכלה גבוהה (הרשקוביץ, 1997) ושל הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (מדינת ישראל, 1997) עולה, כי 29% מן הסטודנטים המתחילים את לימודיהם באוניברסיטאות בישראל (לא כולל מכללות) אינם מסיימים אותם תוך שש שנים. בארצות אחרות הנתונים מגוונים מאוד. כללית ניתן לומר, כי בצפון אמריקה (ארצות הברית וקנדה) רק כ-55% מן הסטודנטים מסיימים את הלימודים (Seidman, 1996) ובאירופה - כ-80%, אך השונות שם גדולה מאוד (Benn, 1995). ההסבר לפער הגדול בין המדינות טמון במבנה ההשכלה הגבוהה בכל מדינה: ככל שהמערכת סלקטיבית יותר בקבלת המועמדים ומתאפיינת במספר נמוך של לומדים, בקבוצות למידה מצומצמות ובמערכת טיטוריאלי מפותחת התומכת בסטודנט, כך שיעורי הנשירה נמוכים (שם).

בישראל היקף הנשירה דומה יותר לזה שבאירופה מאשר לצפון אמריקה: 29% מכלל הלומדים נושרים במהלך לימודיהם, כאשר, בדומה למדינות העולם, מרבית הנשירה (יותר ממחצית) מתרחשת בשנתיים הראשונות ללימודים (הרשקוביץ, 1997; מדינת ישראל, הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 1997). כאשר מתבוננים בשיעורי הנשירה

לפי תחום הלימוד, שיעור הנשירה במקצועות המכשירים לפרופסיה (כמו: מקצועות עזר רפואיים, משפטים, הנדסה) נמוך ואינו עולה על 19%, ואילו במקצועות כלליים (כמו: מדעי החברה והרוח) הנשירה גבוהה יותר ועשויה להגיע עד 43% (הרשקוביץ, 1997). ייתכן כי פער זה נובע מהמחויבות הגבוהה יחסית של הסטודנטים המתכשרים לפרופסיה או למקצוע.

בהכשרה להוראה שיעורי הנשירה דומים לאלה שנמצאו בהכשרות לפרופסיות אחרות, ונעים בין 4.4% ל-12.9%, כאשר מרבית הנשירה מתרחשת במהלך ההתנסות הראשונה של הסטודנט בהוראה (Sands, 1993).

## **המשתנים הקשורים להתמדה בחינוך הגבוה ולנשירה ממנו**

מאחר שרוב המחקרים בנושא ההתמדה בחינוך הגבוה עסקו במוסד לימודים אחד, רובם בחנו את משתני הסטודנט אך לא את משתני המוסד, וכזה גם מחקרנו (ראו להלן סעיף מערך המחקר). בפרק זה נתמקד בחמש קבוצות של משתנים ממין זה: משתנים דמוגרפיים (מגדר וגיל); משתני רקע חברתי-כלכלי של משפחת המוצא (מוצא אתני, מעמד חברתי-כלכלי, עידוד המשפחה); הישגים חינוכיים קודמים (בחינוך העל-יסודי ובמבדקי הכניסה למכללה); מוטיבציה ומחויבות ללימודים (בחינוך הגבוה ובהכשרה להוראה); השתלבות אקדמית וחברתית במוסד הלימודים.

### **משתנים דמוגרפיים-אישיים**

המשתנים הדמוגרפיים שייכים לקבוצת המשתנים השיוכיים, שהבטחת שוויון ההזדמנויות נועדה למנוע את השפעתם החזקה על ההישגים בחינוך. האומנם גברים ונשים מצליחים אחרת בחינוך הגבוה? איזו השפעה יש לגיל הלומד על הישגיו? המהפכה הפמיניסטית הביאה הרבה מאוד נשים אל החינוך הגבוה בארצות המערב, כולל ישראל. כבר ב-1985 לא נפלו נשים בנות 25-34 בישראל מגברים בני גילן בהשכלה (כפיר, איילון ושפירא, 1990, עמ' 5), ושיעורן של הנשים בלימודים על-תיכוניים וגבוהים הגיע באותה עת ל-50% ול-48%, בהתאמה (שם, עמ' 14-15). נתון זה, בתנודות קלות ועם נטייה לעלייה של שיעור הנשים, שריר וקיים גם כיום (מדינת ישראל, הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2001). הפערים בין המגדרים בולטים כאשר משווים תחומי לימוד שונים ודרגי לימוד גבוהים יותר, אך אינם קיימים בסך כל הלומדים לתואר הראשון (איילון, 2000). נשים, ניתן להסיק, פונות כיום ללימודים

גבוהים לא פחות, וכנראה שבתואר הראשון אפילו יותר מגברים (בתשנ"ח הן מהוות 57.8% ממקבלי התואר הראשון. מדינת ישראל, 2001). חדירתן לתחומי לימוד שהיו גבריים באורח מסורתי (כמו רפואה, משפטים, מדעים מדויקים וטכנולוגיה) הולכת וגוברת; למשל, בתשנ"ז הן היו 52.3% מן הסטודנטים למשפטים, 46.9% מן הסטודנטים לרפואה, אך רק 23.0% מן הסטודנטים להנדסה (שם).

בשנות ה-90 של המאה העשרים דווח על דמיון בין נשים לגברים בהתמדה בלימודים הגבוהים (הרשקוביץ, 1997; Johnes, 1990). בהשוואה בין מוסדות לימוד שונים, כאלה שבהם יש רוב לנשים לעומת כאלה שבהם רוב הלומדים גברים, נמצאה התמדה רבה יותר בראשונים (Pascarella & Terenzini, 1991). אווירה נינוחה ופתוחה היא ההסבר שחוקרים מציעים לממצא אחרון זה. ממצא מעניין נוסף בנושא קשור לנשירה גבוהה יותר של נשים מתחומי לימוד "גבריים" ושל גברים מתחומי לימוד "נשיים" (McGivney, 1996). לפי ממצאים אלה ניתן לשער, כי במכללה אקדמית להכשרת עובדי הוראה וחינוך לא רק שנמצא מעט גברים (איילון ויוגב, 2002, עמ' 35) אלא גם התמדתם בלימודים תהיה פחותה. פערים חברתיים אלה ואחרים בחברה מקרינים על ההבדלים בין המגדרים בחינוך הגבוה. בידינו היום עדויות מעניינות על מיתון אי השוויון בין בנים לבנות בחינוך העל-יסודי (איילון, 2000; Ayalon & Shavit, 2001). כמו כן, שיעור הנשים הכולל בחינוך הגבוה (תואר ראשון) זהה לזה של הגברים ואפילו גבוה ממנו. ועדיין בחלק מתחומי הלימוד היוקרתיים ובתחומים הטכנולוגיים יש לגברים יתרון מוכח.

בחינוך הגבוה לומדים אנשים מבוגרים, שאף שלא ניתן להתעלם מן הרקע שגדלו והתחנכו בו, הרי הוא שולט בחייהם פחות. לעומת זאת, כישרונותיהם ושיקול דעתם הבוגר - חשיבותם עולה, לצד אילוצים שונים שמתבגרים פטורים מהם, כגון הצורך או הרצון להגיע לעצמאות כלכלית והיווצרותה של מחויבות זוגית. בישראל כל אלה משפיעים עוד יותר, מאחר שהסטודנטים שלנו מגיעים לחינוך הגבוה כשהם מבוגרים בשתיים עד ארבע שנים או אף יותר מעמיתיהם בארצות אירופה וצפון אמריקה: אחרי סיום כיתה י"ב הם הקדישו 2-4 שנים לשירות צבאי, ולאחריו רבים מהם נטלו לעצמם פסק זמן לטיול ברחבי העולם (לרוב היה עליהם להשתכר לפניו על מנת לממן). וכך, בוגרים ואחראים יותר הם בוחרים לרכוש השכלה גבוהה, כאשר הם כבר חותרים לאי תלות כלכלית בהוריהם (לפחות חלקית ולעתים מלאה), שקולים יותר בתכנון עתידם האישי והתעסוקתי, והבוגרים מביניהם כבר קשורים (או מבקשים להתקשר) לבן/בת זוג ולפעמים אפילו למשפחה צעירה שהם בונים (Moore, 1995), מצוטט אצל (McGivney, 1996).

לגיל הסטודנט בכניסה ללימודים הגבוהים חשיבות רבה בכל הנוגע ליכולתו להתמיד בהם, אך השפעתו איננה חד-משמעית (Johnes, 1990, p. 91): מצד אחד סטודנט מבוגר יותר, שבחר בלימודים גבוהים, סביר כי ויתר לשם כך לתקופה זו על מסלול פעילות אחר, והוא מחויב יותר לבחירתו זו, ולכן הגיוני שיתמיד בלימודים. מצד אחר, לסטודנט מבוגר יותר מחויבויות נוספות לעצמו (עצמאות כלכלית) ולאחרים (בן או בת זוג, משפחה), ומחויבויות אלה עשויות להתחרות על זמנו ולנצח (שם, שם). כמו כן, ראוי לזכור כי כשם שהסטודנט הצעיר קרוב יותר לתקופה שבה היה "תלמיד במשרה מלאה" והוא עשוי להסתגל מחדש בקלות לתפקיד כזה כסטודנט, לסטודנט המבוגר יותר, שכבר התרחק ארבע שנים ויותר מן הלימודים העל-יסודיים, עשויים להיות קשיי הסתגלות אקדמיים וקשיים בשילוב הלימודים בחיים שכבר מלאים, אך הוא גם בוגר יותר בגישתו ובניסיון חייו, מגובש מבחינת המוטיבציה, הנחישות והיכולת לארגן את חייו - בגרות אישית שיש לה ערך רב בלימודים אקדמיים בתחומים שונים, כולל מדעי החינוך וההוראה.

נושא זה זוכה לתשומת לב ייחודית בקרב חוקרי החינוך הגבוה בכללו. הנתונים מלמדים על עלייה ניכרת בשיעורים של לומדים מבוגרים יותר בחינוך הגבוה (Bean & Metzner, 1985), והם מגיעים עד ל-50% מן הסטודנטים (Kerka, 1995). הסטודנט המסורתי (traditional student) בארצות המערב - צעיר בן 17-18, אשר בא לאוניברסיטה ללימודים מלאים והתגורר במתקניה - הפך למיעוט. כיום רבים מן הלומדים מבוגרים יותר, מתגוררים מחוץ לקמפוס ועובדים באורח חלקי או מלא למחייתם, ולכן גם לומדים לימודים חלקיים (McGivney, 1996, pp. 7-9). הלימודים הגבוהים אינם נחשבים עוד מהלך שאפשר לבצעו רק בנקודה מסוימת, ומי שהחמיץ אותה הפסיד את ההזדמנות לתמיד, להפך, גם מבוגרים חוזרים ללימודים ומגיעים למכללה או לאוניברסיטה לאחר פסק זמן של שנים מספר (לפעמים די הרבה) מחוץ למסלול הלימודים. מדובר בסטודנטים השונים בהרבה מובנים: במטרות, במחויבויות ובאילוצים (Tinto, 1993, p. 76).

בסך הכול הלומד המבוגר (או הלומד הלא מסורתי), שמתגורר מחוץ לקמפוס, עובד ולומד חלקית, מחויב פחות לקהילת הקולג' ומשתלב בה פחות, תוך היותו מקושר לקהילות חיצוניות שונות (Tinto, 1993). מחויבויות חיצוניות אלה ושינויים שחלים בהן קשורים להפסקת לימודים, זמנית או סופית. תופעה זו של stopping out אופיינית ללומד המבוגר: הפסקה שלאחריה יש שיבה ללימודים או לימודים לסירוגין. לעתים מהלך כזה אפילו מתוכנן מראש, לנוכח מחויבויות שונות (Kerka, 1995). הממצאים בעניין זה אינם עקביים. יש ממצאים המלמדים שסטודנטים צעירים נושרים יותר, יש המלמדים כי המבוגרים נושרים יותר (Farabaugh-Dorkins, 1991), יש המלמדים

כי בין הנושרים שכיחים יותר המבוגרים ביותר והצעירים ביותר (McGivney, 1996), ויש המלמדים כי הגיל אינו משתנה רלוונטי (Kraska & Larkins, 1999). נתונים אחרונים אלה אינם נכונים בהכרח בישראל (ליון, ברק ויער, 1979), אולי מפני שמדובר בבני גילים שונים. דווקא לממצאים האומרים כי בין הנושרים יש יותר צעירים ויותר מבוגרים יש מקבילים בנתונים הישראלים (הרשקוביץ, 1997; Lazin & Neumann, 1991).

קשה לשער כיצד כל האמור לעיל יתבטא בהתמדה בלימודים של סטודנטים להוראה במכללה אקדמית לחינוך: ביניהם יש יותר נשים, שלהן קשיים ייחודיים אם הן כבר אמהות (Kerka, 1995), ובגיל צעיר יותר. כפי שנראה להלן, גם בקרב סטודנטים אלה יש ייצוג לכל התופעות שנמנו לעיל.

### אפיוני משפחת המוצא

בני מיעוטים מתמידים פחות בלימודים הגבוהים (Kraska & Larkins, 1999; Pascarella & Terenzini, 1991; Stage, 1989). נתון זה נמצא גם בישראל (הרשקוביץ, 2000, עמ' 46-47). על פי ממצאים עדכניים אנו עדים לצמצום ההבדלים בין קבוצות מוצא, כשמדובר בבנים לאבות שנולדו באירופה ובאמריקה לעומת בנים לאבות שנולדו באסיה ובאפריקה. צמצום זה לא קיים עדיין בהשוואה בין ותיקים לעולים חדשים באוכלוסייה היהודית או בהשוואת יהודים ללא-יהודים: עולים, בעיקר מארצות אסיה ואפריקה, נושרים הרבה יותר מוותיקים ומעולים ילידי אירופה ואמריקה, ובני מיעוטים נושרים הרבה יותר מיהודים (שם, שם). במילים אחרות, בני הקבוצות החלשות בחברה לא רק מתקשים להגיע לחינוך הגבוה (עקב הישגים פחותים בחינוך העל-יסודי וקשיים כלכליים וחברתיים שונים), אלא גם מתמידים בו פחות. לסטודנטים אלה יש פחות תמיכה משפחתית, כלכלית ומורלית, פחות כישורים אקדמיים, בנוסף לזרות תרבותית המכבידה על הסתגלותם המוצלחת (Nora & Cabrera, 1996; Tinto, 1993).

בהכשרה האקדמית להוראה במכללות יש ייצוג גבוה יותר לבני הקבוצות החלשות הללו מאשר באוניברסיטאות ובמכללות האזוריות (איילון ויוגב, 2002; הרשקוביץ, 2000, עמ' 49-50). האם פירושו של דבר שתהיה בקרב הסטודנטים בהכשרה להוראה בכללם, ובקבוצות החלשות בפרט, נשירה גבוהה יותר? קשה לשער זאת, מפני שלצד חולשותיהן השכיחות של קבוצות אלה קיימים במכללה לחינוך גורמים נוספים, העשויים לשנות מגמה זו, כגון מוסד לימודים תובעני פחות מבחינה אקדמית, מסביר פנים מבחינת האווירה, הכשרה מקצועית לתחום ספציפי שבחרו הלומדים וכיו"ב.

שלושת המדדים המייצגים את מעמד ההורים (השכלה, עיסוק והכנסה) קשורים זה לזה בקשר אמפירי, בעיקר השכלה ועיסוק (Sewell & Hauser, 1975). מתוכם, השכלת ההורים (ולעתים רק השכלת האב) נחקרה הכי הרבה, כנראה מפני שזהו מדד שהכי קל לקבל עליו נתונים, אך גם מפני שיש לו תוקף נראה ברור ומוסכם.

נמצא קשר בין השכלת ההורים בפרט, ומעמדם החברתי בכלל, לבין התמדה בלימודים בחינוך הגבוה (Stage, 1989; Tinto, 1975). מעניין שלצד ממצא זה יש גם ממצאים סותרים: ג'ונס (Johnes, 1990) מדווחת כי לא מצאה קשר כזה. גם לוין, ברק ויער (1979), שחקרו את החינוך הגבוה בישראל, לא מצאו קשר כזה. ייתכן שגיל הסטודנטים הישראליים, שמגיעים לחינוך הגבוה מאוחר יותר מעמיתיהם בעולם, הוא שמסביר את ירידת ההשפעות של משפחת המוצא, אך קשה להניח כי השפעות אלה נעלמות כליל. סביר יותר שהן נעלמות כאשר כבר נלקחה בחשבון בניתוח רב-משתני תרומתם של הישגים חינוכיים קודמים, שעליהם הייתה למשפחה השפעה מכרעת, והם שמוסיפים ונושאים את כוחה ואת תרומתה של המשפחה להמשך חייהם הבוגרים של הבנים.

מה ימצא בנושא זה באוכלוסיית הסטודנטים במכללה להכשרת עובדי חינוך והוראה? סביר להניח כי למשתני המעמד החברתי של ההורים זיקה להצלחה בלימודים גם כאן, אך מתקבל על הדעת גם, כי הגיל המבוגר יותר של הסטודנטים הישראליים מחליש את הקשר הזה. יתר על כן, אם אמנם במכללות לחינוך מדובר באוכלוסיית לומדים הומוגנית, שבה שונות נמוכה של נתוני רקע הבית, כפי שניתן לצפות במערכת חינוך מרובדת כמו זו של ישראל כיום (איילון ויוגב, 2002), סביר כי קשר זה ייעלם כליל.

תרומתה של המשפחה מתחלקת לשני סוגים: תרומה קוגניטיבית (סביבה עשירה והשקעה מכוונת בהעשרתה) ותרומה מוטיבציונית (תרבות של למידה והישג ועידוד ותמיכה ישירים). אף שאנו דנים במבוגרים צעירים, שכישוריהם הקוגניטיביים ואפיוניהם המוטיבציוניים עוצבו זה מכבר, סביר להניח כי יש למשפחה השפעה על החלטותיהם לפנות ללימודים גבוהים ועל יכולתם להתמודד עם קשיים בדרך. המשפחה מעצבת אווירה שלפיה פנייה ללימודים גבוהים והצלחה בהם מובנות מאליהן או רצויות ביותר, והמשפחה יכולה "להושיט יד" כאשר הצעיר או הצעירה זקוקים לעזרה כלכלית, לתמיכה נפשית או לסיוע בטיפול במשק הבית הצעיר (כולל גידול פעוטות).

ספרות המחקר מציינת במפורש את האקלים המשפחתי (ציפיות הורים בנושא, למשל) כמשתנה הקשור להתמדה בלימודים גבוהים (Tinto, 1975). המתמידים, נמצא, באים יותר ממשפחות פתוחות, ליברליות ותומכות ופחות ממשפחות סגורות ומתוחות (Tinto, 1993, 1995).

## הישגים חינוכיים קודמים וכישורים אקדמיים

לצד נתוני רקע של הבית, כישורים לימודיים הם המשתנה המסביר ביותר הישגים חינוכיים (Burton & Ramist, 2001). בכניסה לחינוך הגבוה נמדדים כישורים אלה בשני אופנים: נתוני ההישגים בחינוך העל-יסודי ובסופו (ציוני תעודת הבגרות) ונתוני מבחן הכניסה לחינוך הגבוה (המבחן הפסיכומטרי או מבחן ה"סף"). שני מדדים אלה משמשים אינדיקציה לכושר הקוגניטיבי אף שהם משקפים בעיקר הישג חינוכי קודם, אך כך הם ביסודם כל מדדי המשכל.

להצלחה בחינוך העל-יסודי קשר חיובי להצלחה ולהתמדה בחינוך הגבוה (Burton & Ramist, 2001; Johnes, 1990; McGivney, 1996; Tinto, 1975) וכך גם ליכולת הלימודית (Allen, 1999; Stage, 1989; Tinto, 1975). במציאות הישראלית נמצא קשר למדד ההצלחה בחינוך העל-יסודי בשנים שנדרשה בהן רק תעודת בגרות טובה בכניסה לאוניברסיטה (ליון, ברק ויער, 1979). כאשר נבחנו שני המדדים, גם ציוני הבגרות וגם הציון הפסיכומטרי, מצאו איילון ויוגב (1997), ששניהם קשורים להצלחה באוניברסיטה (ציונים) ולהתמדה בה (סיום הלימודים), אך ציוני תעודת הבגרות קשורים יותר מן הציון הפסיכומטרי. אחרים (למשל, בלר, 1994) מצאו ממצאים הפוכים. מה שברור הוא כי שני מדדים אלה אכן מנבאים, ביחד ולחוד, את ההצלחה ואת ההתמדה בחינוך הגבוה (21% מן השונות, לפי איילון ויוגב, 1997). בדיקה זו נעשתה גם בקרב הלומדים בהכשרה להוראה, והממצא אושר גם באוכלוסייה זו (מברך, 1986; נבו ורוזן, 1984), אך בהסתייגות אחת: מדדים אלה קשורים יותר להצלחה בלימודים העיוניים האקדמיים מאשר להצלחה בלימודים המעשיים (פורת, 1976).

## מחויבות ללימודים גבוהים ולהכשרה להוראה

כבר ציינו לעיל, כי לא די בכישורים אקדמיים על מנת להצליח בהכשרה פרופסיונלית בחינוך הגבוה - נחוצה גם התאמה ומחויבות לאותו תחום פרופסיונלי. ואם בתחום ההכשרה להוראה אנו דנים באוכלוסייה שכישוריה הלימודיים, יחסית לכלל הלומדים בחינוך הגבוה, אינם גבוהים, בלשון המעטה (איילון ויוגב, 2002; דר ואברהמי, מצוטט אצל אדלר ואחרים, 2001, עמ' 289; Ayalon & Yogev, 2000), הרי ההתאמה והמחויבות להוראה עשויות להתגלות כמשתנים חשובים במיוחד.

המחויבות נמדדת בדרכים שונות, והמקובלת שבהן היא בחינת המניעים לבחירה בלימודים גבוהים. סטייג' (Stage, 1989) מציעה את המושג "אוריינטציה מוטיבציונית" על מנת להבחין בין מניעים שונים לפנייה להשכלה הגבוהה. היא



מבחינה בין אוריינטציה אינסטרומנטלית (השגת תעודה או תואר), אוריינטציה אינטלקטואלית (עניין, סקרנות והרחבת אופקים) ואוריינטציה קהילתית (רצון לתרום לקהילה). תחומי לימוד שונים עונים למוטיבציות שונות אלה. בעבר נמנו פרחי ההוראה בבירור עם בעלי המניעים האלטרואיסטיים (ז'ק והורוביץ, 1985), וידוע גם כי לרבים מביניהם רצון לקידום מעמדי-חברתי (אוריינטציה אינסטרומנטלית) (שם). ספק אם יימצאו ביניהם רבים בעלי אוריינטציה אינטלקטואלית, האופיינית יותר ליוצאי שכבות חברתיות גבוהות ולבעלי הישגים לימודיים קודמים גבוהים (אבדור, 2001; איילון ויוגב, 2002).

עוצמת המחויבות של הסטודנט למטרותיו - אינסטרומנטליות, קהילתיות או אינטלקטואליות - קשורה להתמדתו בלימודים (Allen, 1999). לפיכך, כאשר לסטודנט מטרות ברורות ומגובשות והוא בוחר במסלול המתאים להגשמתן, יש סיכוי רב יותר כי ישלים את לימודיו. אך כאשר לסטודנט אין מטרות ברורות, או כאשר בחר במסלול לא מתאים להשגת מטרותיו, הסיכוי שלא יתמיד בלימודים עולה. באשר להכשרה להוראה נמצא כי נושרים רבים מאופיינים במחויבות נמוכה לעיסוק זה (Pigge & Marso, 1992; Sands, 1993). כן אפשרי שסטודנטים בעלי מניעים שהם אינסטרומנטליים בעיקרם, כשיגלו כי שוק העבודה "חלש" ויוקרת העיסוק והשכר בו נמוכים, יבחרו לנטוש את התחום (Pascarella & Terenzini, 1991). במהלך הלימודים הסטודנטים לומדים על התחום שבחרו ועל עצמם, ומחויבותם לתחום משתנה (שריפט, נאסר והיישריק-עמוסי, 2000).

### השתלבות והצלחה במוסד הלימודים

בעקבות עבודות רבות (Johnes, 1990; Pascarella & Terenzini, 1991; Stage, 1989) ניתן להניח, כי אלה שמצליחים בלימודיהם (משתלבים מבחינה אקדמית) יתמידו יותר. סטודנט אשר נכשל בלימודיו (העיוניים או המעשיים) לא יתמיד (Braxton, Vesper, & Hossler, 1995). במוסד אקדמי להכשרת מורים מדובר בהשתלבות הן בלימודים גבוהים עיוניים והן בלימודים פרופסיונליים, עיוניים ומעשיים.

אנו מצפים שמשנתנים שונים שנסקרו בסעיפים שלעיל יהיו קשורים להשתלבות מוצלחת במכללה להכשרת עובדי הוראה וחינוך. במיוחד נדגיש את היכולת הלימודית ואת המחויבות ללימודי ההכשרה. על מנת להשתלב בהצלחה, סטודנט צריך להוכיח יכולת ללמוד לימודים גבוהים ורצון להכין את עצמו לעיסוק בהוראה. ללא שני אלה - לא יעמוד בדרישות המינימליות, לא ירגיש שייך ולא יתמיד בלימודים.

## המחקר

### שאלות המחקר

במאמר זה נביא ממצאים המאירים שתי סוגיות מחקר:

1. מהי תמונת המצב במכללה בכל הנוגע לנשירה, לסיום לימודים בזמן סביר ולהמשך לימודים גם בתום אותו הזמן הסביר ("משיכת" הלימודים)?
2. מהם ההבדלים בין קבוצות סטודנטים לפי מהלך לימודיהן במבחר משתני רקע אישי וחינוכי, רקע משפחתי והישגים בלימודים במכללה?

### מערך המחקר

המחקר המדווח במאמר זה נערך במכללה גדולה במרכז הארץ, הדומה באפיוניה הרלוונטיים למחקר זה לפרופיל המכללות לחינוך כולן. איסוף הנתונים החל בסוף תשנ"ה, עם התחלת ההרשמה של סטודנטים סדירים ללימודים במכללה בתשנ"ו. עקבנו אחר מחזור זה של נרשמים ולומדים מאותה נקודה ועד שנת הלימודים תשס"ב, כאשר אלה שעדיין לא סיימו לימודים (וגם לא נשרו מהם) היו בשנה השביעית ללימודיהם.

נחקרה כל האוכלוסייה של מחזור זה: 393 נרשמים ללימודים סדירים, ומתוכם 267 שהחלו את לימודיהם בראשית תשנ"ו. במסגרת המעקב נאספו נתונים בכמה מועדים, במגוון כלי מחקר ומכמה מקורות מידע. איסוף הנתונים מסוכם בלוח 1 (שבעמוד הבא).

כאמור, מתוך 393 סטודנטים שנרשמו ללימודים סדירים במכללה לקראת תשנ"ו, 126 ביטלו את ההרשמה לפני תחילת הלימודים. נתונים במועד ההרשמה (סוף תשנ"ה) נאספו מכולם. 92 מבין מבטלי ההרשמה אותרו ורואיינו טלפונית מאוחר יותר באשר לסיבות שהניעו אותם בהרשמה ובביטולה.

בשנת הלימודים השלישית (תשנ"ח) הוגדרו 58 מבין 267 הסטודנטים שהחלו את לימודיהם בראשית תשנ"ו כ"נושרים" - הם הפסיקו את לימודיהם לפני אותו מועד (ראו להלן לוח 2). 32 מתוכם אותרו ושיתפו פעולה בראיונות אישיים, שבהם נשאלו על לימודיהם במכללה ועל הסיבות לנשירתם.

לוח 1: מקור הנתונים ומועד איסופם

מועד האיסוף	המקור	המידע
סוף תשנ"ה	שאלון הרשמה ומבדקי כניסה, מתוך מאגר המידע של המכללה	נתוני כניסה ללימודים: נתונים דמוגרפיים, היסטוריה חינוכית ומבדקי כניסה
סוף תשנ"ה	שאלון מחקר ייעודי	נתוני כניסה ללימודים: מוטיבציה ומחויבות ללימודים גבוהים ולהכשרה להוראה
תשנ"ו	ראיונות טלפוניים עם מבטלי ההרשמה	סיבות לפנייה למכללה ולביטול ההרשמה
תשנ"ו-תשס"ב	מאגר המידע של המכללה	מהלך הלימודים וההישגים בהם
תשנ"ח	תיקים אישיים במסלולי הלימוד	מידע נוסף על הנושרים
תשנ"ח	שאלוני מחקר למתמידים; ראיונות עם נושרים	עמדות כלפי הלימודים והמכללה, מחויבות ללימודים גבוהים ולהכשרה להוראה ומעשי הנושרים
תשס"ב	ראיונות עם ה"מושכים" את לימודיהם	סיבות לאי עמידה בתכנית הלימודים של המכללה

בתשס"ב לקראת סיום איסוף הנתונים אותרו 56 סטודנטים שלא סיימו עדיין את הלימודים (בשנה השביעית מתחילתם), אך גם לא נשרו מהם. קבוצה אקראית של 10 סטודנטים מתוכם, ולהשוואה גם 10 סטודנטים שסיימו את לימודיהם אך באיחור של שנה או שנתיים מן המועד שהוגדר בתכנית הלימודים, נבדקה בקפידה: הן מהלך לימודיהם לפי רישומי המכללה והן בראיונות עמם לבירור המכשולים בדרך לסיום הלימודים, בהתאם לנקודות ראותם. תיאור תמציתי זה, שאיננו רוצים להאריך בו כאן כדי לא לפגוע במרחב האפשרי של הדיווח על הממצאים (הקורא יכול למצוא פירוט של מהלך המחקר בדוח המחקר המלא שפורסם במכללה), מלמד כי הנחקרים היו אוכלוסייתו של מחזור אחד, וכי הם נבדקו לאורך השנים בנקודות זמן אחדות ובמגוון כלי מחקר. מקורות המידע השונים (מאגרי המכללה, שאלונים, ראיונות) סיפקו לנו תמונה מורכבת אך די שלמה ומהימנה על מהלך לימודיו של מחזור זה. בפרק הממצאים נביא רק חלק קטן ונבחר של ממצאי המחקר.

## הממצאים

הממצאים יוצגו להלן בסעיפים אחדים. נתחיל בתיאור מהלך הלימודים של המחזור (התמדה ומועד הסיום, נשירה ומועדה), נמשיך בהשוואת המתמידים לנושרים במבחר משתנים, כולל מוטיבציה ללימודים, ונסיים בטיפולוגיה של הנושרים.

## מהלך הלימודים של אוכלוסיית מחזור תשנ"ו

כאמור, 393 סטודנטים נרשמו בסוף תשנ"ה ללימודים סדירים לתואר "בוגר בהוראה" במכללה. 126 מהם ביטלו הרשמה זו לפני תחילת שנת הלימודים. לוח 2 מציג תמונה של מהלך הלימודים של כל 267 הסטודנטים שלמדו מתשנ"ו ועד תשס"ב. הלוח מציג את סדר המשתנה "דפוס ההתמדה", שנבנה לצורכי המחקר, כאשר בערכיו הנמוכים ביותר מרוכזים הנושרים לפי מועד נשירתם, ואילו ערכו הגבוה ביותר מייצג את סיום הלימודים במועדם לפי תכנית הלימודים (בתשנ"ט). לא לכל הערכים האפשריים היו מקרים, ולכן הם הושמטו מהלוח.

לוח 2: שכיחות הסטודנטים מן המחזור הנחקר בכל אחד משלבי ההתמדה-נשירה

שכיחות באחוזים של קטגוריות מצורפות	שכיחות באחוזים	שכיחות במספרים	דפוס ההתמדה
4.1	0.4	1	1. נרשם והתקבל אך לא התחיל ללמוד
	2.2	6	2. נשר במהלך סמסטר א של שנה א
	1.5	4	3. נשר בסוף סמסטר א של שנה א
10.5	10.5	28	5. נשר בסוף שנה א
7.1	0.4	1	7. נשר בסוף סמסטר א של שנה ב
	3.0	8	9. נשר בסוף שנה ב
	0.7	2	10. נשר במהלך סמסטר א של שנה ג
	3.0	8	13. נשר בסוף שנה ג
21.0	21.0	56	14. ממשיך ללמוד בתשס"ב, אחרי שש שנים
20.2	2.6	7	15. סיים בתשס"א (איחור של שנתיים)
	17.6	47	16. סיים בתש"ס (איחור של שנה)
37.1	37.1	99	17. סיים בתשנ"ט (במועד) סך הכול
100.0	100.0	267	סך הכול

בעמודה השמאלית בלוח 2 קיבצנו קטגוריות של העמודה הימנית במטרה להדגיש קבוצות עיקריות: נושרים במהלך שנה א (4.1%), נושרים בסוף שנה א (10.5%), נושרים בשנים ב ו-ג (7.1%), לומדים עדיין בתשס"ב (21.0%), סיימו את לימודיהם באיחור של שנה או שנתיים (20.2%) וסיימו במועד (37.1%). נתונים אלה מאשרים את ההנחה, כי הנשירה מן המכללה שלנו לחינוך (21.7%) איננה גבוהה מן המקובל בחינוך הגבוה (29% של "לא מסיימים" אחרי שש שנים באוניברסיטאות בישראל), וכי עיקרה מתרחש

במהלך שנה א או בסופה (14.6%). בצד ממצא חשוב זה למדנו מן הנתונים בלוח 2, כי רק 57.3% מן הסטודנטים במחזור הם "בוגרים", כאלה שסיימו את לימודיהם במהלך ארבע, חמש או שש שנים. לעומתם, מצאנו קבוצה גדולה (21.0%) שאין להגדירה כנושרים, כי הנמנים עמה למדו ברציפות לפחות בין השנים תשנ"ו לתשנ"ט, אך גם הם לא סיימו את לימודיהם תוך שש שנים. אלה סטודנטים ש"מושכים" חובות, וחלקם, יש להניח, לא יסיימו לעולם. בשלב זה שאלנו את עצמנו: כמה מאלה היו מוגדרים "נושרים" (או "מונשרים"), אילו הקפידה המכללה על מעקב אחר לימודי תלמידיה ועל הדרישה למילוי חובות במועד?

בתשס"ב ניסינו לבחון שאלה זו באמצעות השוואת מדגמים אקראיים של 10 סטודנטים מכל אחת משלוש קבוצות: כאלה שסיימו בזמן, כאלה שסיימו באיחור, וכאלה שעדיין מוגדרים "לומדים". כבר בשנה א בלט ההבדל בין שתי הקבוצות הראשונות (אך לא בינן לבין עצמן) לבין הקבוצה השלישית: רק שניים מתוך 10 הסטודנטים בקבוצה האחרונה סיימו בשנה א את כל חובות הלימודים לשלב זה, ארבעה דחו קורס אחד, שניים דחו כמחצית מן הקורסים, ושניים לא השלימו בשנה א אפילו חצי מן הקורסים שבתכנית. בשתי הקטגוריות האחרונות לא נמצאו כלל סטודנטים מאלה שסיימו בזמן או באיחור. כאשר ביררנו עם ה"מושכים" את הסיבות לאי סיום הלימודים בתום שש שנים, מצאנו כי שלושה דיווחו על בעיות בריאות, היריון ולידה, שניים דיווחו על עומס בעבודה, שלושה על קשיים לימודיים (כולל מקרה של לקות למידה) ושניים על חוסר מוטיבציה להשלים מטלות.

על פי נתונים אלה, לפחות חצי מאלה שאינם מסיימים את לימודיהם תוך שש שנים (56 אישה ואיש מקרב הנחקרים שלנו) לא יכולים או לא רוצים להשלים אותם. אלה אשר לא סיימו את לימודיהם תוך שש שנים הם 46.7% מהסטודנטים במחזור, ואולי 10% מהם ישלימו בכל זאת את הלימודים בשנים הקרובות.

### **"הנושרים" וה"מתמידים":**

### **השוואתם בנתוני הכניסה ובהישגים בלימודים במכללה**

כאשר הוגדרה בתשנ"ח (שנה ג ללימודיו של המחזור הנחקר) קבוצת הנושרים (58 סטודנטים), וכל היתר (209) הוגדרו מתמידים, פנינו שנית לשתי הקבוצות בשאלונים, ובד בבד בדקנו את רישומי לימודיהם במכללה. כך, לאחר שלוש שנות הלימודים הראשונות, יכולנו להשוות בין שתי הקבוצות במבחן משתני כניסה (דמוגרפיים, משפחתיים ולימודיים) ובמשתני הלימודים במכללה, כמו גם במשתני תפיסתם את הלימודים בחינוך הגבוה ובהכשרה להוראה. בפרק זה נביא נתונים אלה. נתחיל בנתוני הכניסה ללימודים (לוח 3).

בלוח 3 ריכזנו מבוחר משתנים, שנבחרו בעיקר על פי חשיבותם התאורטית. מפאת ריבוי המשתנים בחרנו להציג רק קטגוריה אחת או שתיים מכל משתנה, ובכך להעביר את מהות ההבדלים (או חסרונם) בין הקבוצות.

**לוח 3: השוואת המתמידים (עדיין לומדים או סיימו) לנושרים  
בנתוני הכניסה ללימודים**

המשתנים	מתמידים ומסיימים	נושרים
<b>רקע דמוגרפי ומשפחתי</b>		
אחוז בני 24 ופחות במועד ההרשמה	70.7	63.8
אחוז הגברים	12.4	15.4
אחוז בני אמהות ילידות אסיה ואפריקה*	33.7	28.8
אחוז בני אבות ילידי אסיה ואפריקה**	37.4	32.7
אחוז בני אמהות שהשכלתן עד 11 שנות לימוד (כולל)	34.7	42.5
אחוז בני אמהות שהשכלתן 13 שנות לימוד ויותר	29.3	23.4
אחוז בני אבות שהשכלתם עד 11 שנות לימוד (כולל)	38.0	42.8
אחוז בני אבות שהשכלתם 13 שנות לימוד ויותר	26.6	34.8
<b>נתוני הישג חינוכי</b>		
אחוז בעלי תעודת בגרות מלאה במועד ההרשמה***	98.4	88.4
ציון ממוצע בתעודת הבגרות	78.3	77.6
ציון ממוצע בבגרות במתמטיקה	76.3	75.0
ציון ממוצע בבגרות באנגלית	67.5	68.5
ציון ממוצע בהבעה עברית	73.4	71.7
ציון ממוצע במבחן ה"סף"****	83.4	83.8
ציון ממוצע במבחן הפסיכומטרי	506.4	518.7

\* ישראל: 43.9% בשתי הקבוצות; היתר - אירופה ואמריקה.

\*\* ישראל: 35.4% בקרב המתמידים; 32.7% בקרב הנושרים. היתר - אירופה ואמריקה.

\*\*\* מבטלי ההרשמה: 82.6%.

\*\*\*\* מבטלי ההרשמה: 84.9%.

ראוי לציין שבלוח יש לא מעט הבדלים נראים לעין, אך כמעט בכל מקרה אין הם מובהקים מבחינה סטטיסטית (ראו פירוט להלן).  
בין הנושרים יש תת-ייצוג לסטודנטים צעירים וייצוג יתר לגברים. במילים אחרות, הסיכוי שגברים בני 25 ויותר ינשרו לפני סיום הלימודים גבוה מהסיכוי של נשים בנות 24 שנים או פחות.

בניהם של הורים ילידי אסיה ואפריקה נושרים פחות, ובניהן של אמהות משכילות יותר נושרים פחות. נתון חריג בנושא זה קשור לנשירת בנים לאבות משכילים יותר: בקרב הנושרים יש ייצוג יתר לבנים לאבות עם השכלה גבוהה, בהשוואה למתמידים. אם נסכם נתון זה כולו נראה, כי **מוצא הורים מזרחי והשכלת אם גבוהה יותר מנבאים התמדה, ואילו השכלת אב גבוהה יותר מנבאת נשירה.**

אחד ההבדלים המובהקים הוא כי, כצפוי, חסרי תעודת בגרות מלאה במועד ההרשמה נושרים יותר (וגם מבטלים יותר את הרשמתם ללימודים), אך לא מצאנו הבדלים של ממש בין מתמידים לבין נושרים בציוני תעודת הבגרות (להוציא הבדל מובהק בהבעה בעברית לטובת המתמידים), ואף לא בציון מבחן ה"סף". לעומת זאת, לנושרים ציון ממוצע גבוה יותר במבחן הפסיכומטרי.

לעניין זה ברצוננו להוסיף ממצא: ציפיות המשפחה ותמיכתה בסטודנט. חקרנו את הנושא משתי נקודות מבט אלה: הראשונה - ציפיות המשפחה מן הסטודנט שיסיים את לימודיו ושיצטיין בהם, כפי שהן נתפסות על ידי הסטודנט. השנייה - מידת התמיכה של המשפחה בסטודנט מבחינה כלכלית. ממצאינו מלמדים כי מנקודת המבט הראשונה - ציפיות המשפחה - לא נמצאו הבדלים מובהקים בין מתמידים לנושרים הן במועד ההרשמה ללימודים והן שנתיים וחצי אחר כך. לעומת זאת, בשני המועדים הללו מדווחים המתמידים בשכיחות גבוהה יותר על תמיכה כלכלית של המשפחה. במילים אחרות, המשפחות של מתמידים ושל נושרים אולי שונות ביכולתן (ואולי גם בנכונותן) לתמוך בבניהן בזמן הלימודים, אך לא בציפיותיהן לסיום הלימודים ולהצלחה בהם. בלוח 4 מרוכזים נתוני הנושרים והמתמידים בהישגיהם בלימודים במכללה בשנה א. כל השוואה כזאת בהישגים בשנים ב או ג איננה אפשרית עקב השיעור הגבוה של נושרים במהלך שנה א ובסופה (%14.6, שני שלישים מסך כל הנושרים), כך שלחקרים אלה אין מטבע הדברים נתוני לימודים מאוחרים יותר.

לוח 4: הישגי המתמידים (עדיין לומדים או סיימו) והנושרים בלימודיהם במכללה בשנה א

המשתנה	מתמידים	נושרים	t	p
ציון ממוצע בקורסי המבוא העיוניים	78.0	76.6	1.099	.273
ציון ממוצע בקורסי ההכשרה הפרופסיונלית	81.0	75.2	3.078	.002
נקודות זיכוי בקורסי המבוא	7.9	6.9	2.494	.013
נקודות זיכוי בקורסי ההכשרה הפרופסיונלית	2.0	1.2	3.010	.003

לא נמצא הבדל מובהק בין נושרים למתמידים בציון הממוצע של הקורסים העיוניים בשנה א, כלומר הנשירה איננה קשורה לציונים נמוכים או לכישלון לימודי-אקדמי. לעומת זאת נמצאו הבדלים מובהקים בין הקבוצות ביתר שלושת המשתנים בלוח 4: ציונים בסדנאות פדגוגיות ובהכשרה המעשית, צבירת נקודות זיכוי בקורסי מבוא

וצבירת נקודות זיכוי בהכשרה הפרופסיונלית. בכל שלושת המקרים למתמידים ציונים גבוהים יותר: הנושרים מתקשים להסתגל לפן הפרופסיונלי של הלימודים במכללה ומתקשים לעמוד בעומס הלימודים העיוניים והפרופסיונליים גם יחד. לסיכום, נתוני פרק זה אינם תומכים בהשערה, שהנושרים מייצגים קבוצה שמתקשה יותר להתמודד עם הלימודים האקדמיים בהשוואה למתמידים, אך כן תומכים בהשערה שקשייהם מתמקדים ברכיב הפרופסיונלי של ההכשרה. יש בנתונים רמזים מסוימים לנטישת הלימודים על ידי תת-קבוצה מרקע טוב ובעלת יכולת אקדמית טובה ועל ידי כאלה שאינם מחויבים להכשרה להוראה ולחינוך. עניין אחרון זה ייבחן בסעיף שלהלן.

### מחויבות ללימודים גבוהים ולהכשרה להוראה

בשני המועדים שבהם פנינו לסטודנטים במחזור שנחקר, כלל השאלון פריטים הנוגעים ליחסם לחינוך הגבוה ולהכשרה בתחומי החינוך וההוראה. במועד הראשון היו הנחקרים מועמדים לקבלה ללימודים, ויש להתחשב בכך בניתוח תגובותיהם. במועד השני היו הנחקרים סטודנטים בשנה השלישית ללימודים או כאלה שכבר נשרו מהם. לוח 5 מביא את ההשוואות הללו.

לוח 5: דירוג ממוצע של הסיבות לפנייה ללימודים בשני מועדי הבדיקה: השוואת מתמידים לנושרים (סולם: 1 - דירוג נמוך; 9 - דירוג גבוה)

הסיבה		במועד ההרשמה		לאחר שנתיים וחצי
		נושרים	מתמידים	נושרים
הרצון לעבוד בעתיד עם ילדים ונוער		6.8	7.0	6.7
הרצון להעשיר את ידיעותיי ולהרחיב את השכלתי		7.0	7.7	7.0
הרצון לרכוש מקצוע שמבטיח תעסוקה ופרנסה*		7.3	6.8	5.7
הרצון לקבל תואר אקדמי		6.2	6.5	6.4
הרצון לקבל תעודה מקצועית כעובד הוראה או חינוך**		6.1	5.8	6.3
הרצון לרכוש מקצוע ששעות העבודה שלו מתאימות לגידול משפחה		4.4	4.4	4.1
השפיעו עליי אנשים שאני מעריך*		3.2	2.8	3.6
הרצון לשפר את סיכויי לקידום חברתי		2.7	2.9	3.2
הרצון לפגוש חברים חדשים***		3.2	2.9	2.1

\* אפקט עיקרי מובהק של מועד הבדיקה.

\*\* אפקט עיקרי מובהק של הקבוצה.

\*\*\* אינטראקציה מובהקת בין מועד הבדיקה לבין הקבוצה.



הנתון המרשים ביותר בלוח 5 הוא חוסר ההבדלים בין הנושרים למתמידים או בין מועדי הבדיקה. בהיגד אחד בלבד נמצא אפקט מובהק (ברמה של 0.05. לפחות) של הקבוצה: בשני מועדי הבדיקה הנושרים הם אלה שמדרגים את "הרצון לקבל תעודה מקצועית כעובד הוראה או חינוך" גבוה יותר בהשוואה למתמידים. מעניין שהפער בין שתי הקבוצות גבוה יותר לאחר מועד הנשירה מאשר בשלב המועמדות ללימודים (אך לא די כדי להגיע לאינטראקציה מובהקת). זהו בהחלט כיוון מנוגד לצפוי.

בשני היגדים נמצא אפקט מובהק של מועד הבדיקה: שתי הקבוצות מדרגות גבוה יותר ("השפיעו עליי אנשים שאני מעריך") או נמוך יותר ("הרצון לרכוש מקצוע שמבטיח תעסוקה ופרנסה") היגדים אלה בתשנ"ח בהשוואה לתשנ"ו. לאחר שנתיים וחצי ממועד ההרשמה ללימודים שתי הקבוצות משנות את עמדתן בשני ההיגדים: שתיהן רואות פחות ביטחון תעסוקתי וכלכלי במקצועות ההוראה והחינוך, ושתיהן מדווחות יותר כי בחרו בלימודים הללו עקב השפעת אנשים שהם מעריכים.

לבסוף, בנייתוח שונות דו-כיוונית נמצאה אינטראקציה מובהקת בין ההשתייכות לקבוצה (נושרים או מתמידים) לבין מועד הבדיקה בדירוג ההיגד "הרצון לפגוש חברים חדשים" כסיבה לפנייה ללימודים גבוהים במכללה: המתמידים אינם משנים את דירוגם אחרי שנתיים וחצי, אך הנושרים, שמלכתחילה דירגו היגד זה קצת גבוה יותר, נותנים לו אחרי שנתיים וחצי דירוג נמוך בהרבה. ייתכן שהנושרים הגיעו ללימודים במכללה מסיבה פחות עניינית, ולאחר נשירתם התאכזבו גם מאותו עניין.

הנתון המעניין ביותר בלוח 5: דירוג "הרצון לעבוד בעתיד עם ילדים ונוער" ו"הרצון להעשיר את ידיעותיי ולהרחיב את השכלתי" כסיבות החשובות ביותר לפנייה ללימודים בשתי הקבוצות ובשני מועדי הבדיקה. היגד אחד מייצג רצון לרכוש השכלה, והיגד אחר מייצג רצון לרכוש הכשרה לעסוק בחינוך - שני יעדיה המרכזיים של מכללה אקדמית לחינוך. אנו מבקשים גם להדגיש כי "הרצון לקבל תואר אקדמי" הוא מניע חשוב יותר בשתי הקבוצות ובשני המועדים מאשר "הרצון לרכוש מקצוע ששעות העבודה שלו מתאימות לגידול משפחה", ובוודאי יותר מאשר "הרצון לשפר את סיכויי לקידום חברתי".

### הסיבות לנשירה וטיפוסי הנושרים

חקרנו את הנושרים בכמה אופנים ובכמה מועדים. בסעיף זה ננסה לסכם בקצרה את ממצאינו. הסיבות השכיחות ביותר לנשירה מתמקדות בעניינים חיצוניים ללימודים במכללה: קשיי פרנסה, בעיות אישיות וריחוק גיאוגרפי. בנוסף, נושרים עזבו כי הזדמן להם לעשות משהו מעניין, משתלם או רצוי יותר. חשוב להבהיר כאן, כי הנשירה איננה תוצאה של גורם יחיד אלא של שניים או יותר, וביניהם אי ההתאמה לעבודה בחינוך

בולט במיוחד, אם במסקנה אישית של הסטודנט ואם במסר שהעביר לו המדריך הפדגוגי. הסקנו כי שתי סיבות עיקריות מובילות לנשירה: מצוקות אישיות ואי התאמה להוראה ולחינוך.

מבטלי ההרשמה תלו את הביטול קודם כול באחת מן הסיבות האישיות (45%), אחר כך ייחסו אותנו לביקורת על המכללה ולהעדפת מקום אחר על פניה (38%), ולבסוף - מתוך דאגה מן ההשקעה הנדרשת בלימודים והחשש שלא יעמדו בה (17%).

כמחצית מן הנושרים שראיינו (17 מתוך 32) ויתרו בשלב זה של חייהם על לימודים גבוהים, ואחד-עשר משלושים ושניים הנושרים שראיינו למדו או עבדו ולמדו. כשליש ממבטלי ההרשמה ויתרו על לימודים באותה עת, אך למעלה ממחציתם פנו ללימודים במוסדות אחרים: במכללות להכשרת מורים (36%), במכללות אחרות (12%) או באוניברסיטאות (13%). סביר שאלה שבחרו במכללה אחרת או באוניברסיטה בחרו תחום לימודים שונה.

על בסיס השיחות, הראיונות והנתונים האחרים שריכזנו לגבי הנושרים, בנינו טיפולוגיה שלהם ובה ארבעה טיפוסים. בטיפולוגיה זו התייחסנו למוטיבציה ולמחויבות ללימודים גבוהים ולהכשרה להוראה, לנסיבות האישיות שהביאו לנשירה ולמעשי העוזבים לאחר שעזבו את המכללה.

**הטיפוס הראשון** כולל סטודנטים בעלי מוטיבציה להכשיר את עצמם להוראה, שנכשלו בלימודיהם ומאשימים בכך גורמים שונים במכללה, ובעיקר את המדריכים הפדגוגיים. סטודנטים אלה הם סטודנטים "חלשים" אשר הורחקו מן המכללה, לרוב בשל כישלון בהכשרה המעשית. בהיותם "חלשים" הם ויתרו לגמרי על הלימודים הגבוהים.

**לטיפוס השני** שייכים אותם סטודנטים שיש להם מחויבות גבוהה ללימודים הגבוהים אך מחויבות נמוכה למכללה או למקצוע ההוראה. מדובר בסטודנטים "טובים" אשר הישגיהם במכללה היו גבוהים, ולאחר שעזבו את המכללה פנו ללמוד תחום שונה במוסדות יוקרתיים יותר: אוניברסיטאות או מכללות רב-תחומיות המעניקות תואר B.A.

**הטיפוס השלישי** של נושרים הם בעלי מחויבות נמוכה ללימודים הגבוהים. אלה הם אותם סטודנטים שלא מצאו עניין אינטלקטואלי בלימודים הגבוהים, ופנו אליהם רק מפני שראו בהם "קרש קפיצה" לקידום תעסוקתי, כלכלי וחברתי. לאחר שעזבו את המכללה פנו סטודנטים אלה לשוק התעסוקה, וויתרו לגמרי על הלימודים הגבוהים.

**הטיפוס הרביעי** כולל סטודנטים אשר עזבו את המכללה בשל בעיות אישיות, כלכליות או בריאותיות. מסקנתנו היא כי ההחלטה לעזוב את המכללה מקורה במחויבות של סטודנטים אלה כלפי הלימודים הגבוהים, כלפי המוסד או כלפי מקצוע ההוראה. מצאנו שבעיות מסוגים אלה קיימות הן אצל סטודנטים מתמידים והן אצל נושרים,

אך ההחלטה לעזוב סופית קשורה גם למחויבות הסטודנט לסיים את לימודיו למרות הקשיים וגם למידה שבה קשיים אלה מכבידים על המשך לימודיו; סטודנט בעל מחויבות גבוהה שהקשיים אינם מכבידים עליו, יטה להתמיד בלימודיו, ואילו סטודנט בעל מחויבות נמוכה שהקשיים מכבידים עליו, יטה לנשור מהלימודים. חקר מבטלי ההרשמה העלה **טיפוס חמישי**: מועמדים המחויבים לחינוך הגבוה ולהכשרה להוראה, אך מסיבות שונות מעדיפים מוסד לימודים אחר מאותו סוג, אם בגלל קשיי נגישות ואם בגלל שמועות שונות על המכללה.

## דין

ככלל, מערכת ההשכלה הגבוהה שוב איננה מערכת אליטיסטית, שבה לומדים סקרנים אינטלקטואלים הרואים בידע ובדעת מטרה בפני עצמה והרוצים להשתייך למעמד של משכילים. תרבות המוסד לחינוך גבוה משתנה, ורוב הפונים אליו באים ממניעים אינסטרומנטליים מובהקים, כגון השגת יעדים תעסוקתיים וכלכליים, לצד השאיפה (מי יותר ומי פחות) לרכוש השכלה ומיומנויות קוגניטיביות שונות. במציאות זו מוצא את עצמו מוסד אקדמי להכשרת עובדי הוראה וחינוך במצב חדש. מצד אחד, כמו עיסוקים רבים אחרים, מקצוע החינוך שודרג והפך לעיסוק המחייב הכשרה אקדמית (כפיר, אריאב, פייגין וליבמן, 1997), ולכן קולט רק מי שזכאים לעבור את סף הכניסה למוסד אקדמי. יתר על כן, הבנתנו את מהותו החדשה של מקצוע ההוראה (לם, 2001; Calderhead, 2001) אכן מגדירה אותו כעיסוק שמחייב יכולות אקדמיות ואישיות גבוהות. אולם מהלכים אלה - שדרוג ההכשרה ודרישות המקצוע עצמו - לא שינו את מעמדו של העיסוק בהוראה. המקצוע לא קודם, לא שופרו שכרו ותנאי עבודתו של העוסק בחינוך ובהוראה, ולא עלתה יוקרתו. לעומת זאת מקצועות מושכים חדשים נוספו למאגר הבחירה של הצעירים, ועוד יותר נפתחו לנשים מוכשרות, שבעבר פנו להוראה. התגמולים האינטרניזיים שמבטיחים מקצועות החינוך מפתים פחות צעירים, ולמעטים מבין הפונים אליהם פתוחות גם אופציות "טובות" יותר. הלומדים במסלולי ההכשרה לעיסוק בחינוך ובהוראה מייצגים (בממוצע) את הרובד הנמוך ביותר של הלומדים בחינוך הגבוה (איילון ויוגב, 2002). כך, אף שהקבלה ללימודים מחייבת לעמוד בדרישות הכניסה למוסד אקדמי, שהציבה המועצה להשכלה גבוהה, המועמדים ללימודים במכללה אקדמית להכשרת מורים הם קבוצה הומוגנית למדי וחלשה יחסית לציבור הסטודנטים בישראל בכללו: רובם עומדים בדרישות הכניסה אך לא בהרבה יותר מהן. האקדמיזציה של ההכשרה מנעה, אולי, לפחות לזמן

מה, הידרדרות נוספת במעמדו של המקצוע, אך לא עלה בידה להביא אליו אוכלוסייה עם נתוני קבלה טובים יותר, להוציא אלה שמוסברים בשיפור שחל בכל אוכלוסיית התלמידים.

ממצאינו מלמדים כי המכללה שנחקרה בחרה לא להחמיר בדרישות האקדמיות (כמעט כל המועמדים מתקבלים, ואין נשירה בשל כישלון בעמידה במשימות אקדמיות), אך לעמוד על דרישות של התאמה לעסוק בהוראה (רבים מן הנושרים עזבו מפני שהם או אנשי המכללה הגיעו למסקנה, שהעיסוק בחינוך ובהוראה איננו מתאים להם או הם אינם מתאימים לו). למוסדות להכשרה להוראה ולחינוך באים אותם סטודנטים, ואין המוסדות יכולים להרשות לעצמם להעלות את דרישות הכניסה עקב המשיכה הנמוכה של המקצוע, שרק בהכשרה לקראתו הם עוסקים. אוכלוסייה זו של סטודנטים היא קבוצה חלשה יחסית מבחינה אקדמית - תכונה הקשורה לנשירה גבוהה.

לפי ממצאינו, בין המתמידים לבין הנושרים, כמו בין מבטלי ההרשמה לבין הלומדים, האפיונים האקדמיים (לפני הלימודים או במהלכם) אינם המבחינים החשובים (אולי מפני שאין בהם די שונות), אם הם בכלל קיימים. המחויבות לתחום ההוראה והחינוך - כן. רוב רובם של הסטודנטים במכללה מאופיינים גם בנכונות רבה לעסוק בהוראה ובחינוך. קבוצה קטנה מאוד מגלה מהר כי טעתה בבחירת התחום, ופורשת. קבוצה קטנה אחרת מאותרת על ידי המורים בהכשרה הפרופסיונלית ומאובחנת כלא מתאימה, ופורשת גם היא. אך אלה הם רק חלק מן הנושרים. הם מייצגים טעויות (סבירות, יש לומר) בבחירה של הסטודנט ובמיון של המכללה. מציאנו גם בין המבטלים את הרשמתם ללימודים וגם בין הנושרים מן הלימודים עצמם, רבים שכן מחויבים לתחום ההוראה והחינוך, שהמכללה לא סיפקה אותם או שהמציאות האישית שלהם חייבה אותם לקחת פסק זמן או לשנות כיוון. ביניהם נזכיר את אלה שבעצם העדיפו (מראש או לאחר זמן מה) תחום לימודי אחר ואת אלה שנסיבות חיהם (בעיות פרנסה, בעיות אישיות, העתקת מקום מגורים) חייבו אותם לפרוש, זמנית או לתמיד.

להערכתנו, הנתון החשוב ביותר של מחקרנו הוא שרק 37% מן הסטודנטים במחזור סיימו את לימודיהם בזמן (בתוך ארבע שנים), וכי עוד 20% בלבד סיימו באיחור של שנה או שנתיים. במילים אחרות, מתוך כלל תלמידי המחזור שעקבנו אחריו במשך למעלה משש שנים, רק 57% סיימו את הלימודים. לפי אומדננו (המבוסס על מחזורי קודמים), עוד כ-10% יסיימו אותם בעתיד. הנתון שהציגו אחרים (הרשקוביץ, 1997; מדינת ישראל, הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 1997) נכון ויציב גם במכללה שחקרנו: עיקר הנשירה (שני שלישים ממנה) מתרחשת במהלך שנת הלימודים הראשונה ובסופה (14.6% מתוך 21.7%). נתון זה הולם את מה שסיכמנו לעיל: הוא מייצג בעיקר טעויות בבחירת הסטודנט ובמיון של המכללה.

הבעיה של המכללה איננה הנשירה עצמה אלא המעקב אחר מהלך הלימודים וההקפדה על תקינותם, כך שאותם 21% שעדיין מוגדרים לומדים אחרי שש שנים לא "ימשכו" אותם לאורך שנים אלא ילמדו בצורה מסודרת, גם אם חלק (ואנו מניחים שחלק קטן, שממילא לא יסיים) ינשרו בגלל הקפדה שכזאת. הדמיון בין הקבוצות במשתני מפתח לחיזוי נשירה: רקע בית, רמה קוגניטיבית, הצלחה בלימודים במכללה (ציונים), מלמד על חשיבות ההקפדה של המכללה, שיש בה גם גבולות וסדר וגם תשומת לב ותמיכה, כשצריך.

הנושאים נשרו עקב אי התאמה להוראה ולחינוך, לפי דעתם או לפי דעת מוריהם (ולעתים על דעת שני הצדדים), ולא עקב קשיים אקדמיים. מבחינת היכולת ללמוד במוסד אקדמי - אין הבדלים בין הקבוצות. לכן, פרט לטעויות בבחירה, הגורם החשוב האחר לנשירה הוא נסיבות אישיות, שחייבו את הפסקת הלימודים. כששני גורמים אלה חוברים - הנשירה ודאית. מבטלי ההרשמה ללימודים במכללה, אלה שנרשמו ללימודים אך אפילו לא התחילו אותם, מלמדים אותנו על גורם נוסף: העדפת מקום לימודים אחר (מה שהוגדר בספרות כחוסר מחויבות למוסד הלימודים). לעתים מדובר במוסד אקדמי מסוג שונה ותחום לימודים אחר, ולעתים במכללה אחרת להכשרת עובדי הוראה וחינוך.

וטרם הזכרנו את אלה שאמנם באו ונרשמו, ואפילו התחילו ללמוד, אבל כלל לא היו בטוחים שהם בכלל רוצים ללמוד בחינוך הגבוה. זוהי קבוצת נושרים מעניינת. ראוי לתת את הדעת אם קבוצה כמו זאת נרשמת ומתחילה בלימודים גם באוניברסיטאות. קבוצה זו יכולה לייצג מבוכה כללית בקרב צעירים באשר לעצם הפנייה ללימודים גבוהים (למשל, חוסר רצון ללמוד אבל לחץ סביבתי לעשות זאת), או רק אמביוולנטיות בקרב הקבוצה שממנה מגיעים רוב המועמדים למכללה לחינוך: סטודנטים בינוניים לכל היותר, שרק חלק מהאופציות פתוחות בפניהם, ואינם בטוחים בבחירתם באופציה של החינוך.

לסיכום, האוכלוסייה הפונה ללימודים במכללה אקדמית לחינוך מאופיינת ביכולת בינונית, במוטיבציה אינטלקטואלית אקדמית לא גבוהה ובנכונות רבה לעסוק בחינוך, והנשירה העיקרית היא מקרב אלה שאין להם נכונות זו או שנתקלים בבעיות אישיות שונות שאינן קשורות ללימודים. לעומת זאת, סיום הלימודים במועד מוסבר דווקא באותה הכרה בערך החינוך הגבוה, לאו דווקא בנוגע לעיסוק בחינוך.

ונסיים בכמה מסקנות מעשיות. הנשירה מן המכללה איננה בעיה קשה, שיש לאמץ אמצעים מיוחדים וחדשים על מנת למנוע אותה: היא בתחום הסביר ורובה בלתי מנעת. לעומת זאת, אי סיום הלימודים במועד היא כן בעיה שראוי להתגייס לטיפול בה. מעקב אחר מהלך הלימודים והקפדה על סדר ראוי שלהם (כפי שנקבע בתכנית:

מה קודם ומה אחר כך) הם אמצעים מינימליים שאפשר לאמץ. המצב שבו 43% מן הסטודנטים של מחזור לא סיימו את לימודיהם לתואר אקדמי בתום שש שנים מראשיתם, וכמחציתם לא נשרו אלא "מושכים חובות", מחייב אימוץ מדיניות כוללת. כדי להקטין את טעויות המיון בכניסה למכללה כדאי לחשוב כיצד לאבחן אצל המועמדים את המוטיבציה ללימודים ואת ההתאמה לתחום החינוך וההוראה. זו איננה משימה קלה, שכן מועמדים נוטים להציג תמונה לא מדויקת של עצמם ושל מאווייהם ונטיותיהם בשלב ההרשמה. אולי צוות פנימי של מומחים יוכל להעלות הצעות בנושא.

לבסוף, על מנת להבטיח כי אנו ממלאים נכון את תפקידנו בחינוך, ראוי שההישג האקדמי כן יהיה מדד להתמדה בלימודים: שהסטודנטים המוכשרים והמשקיעים יתמידו ויסיימו במועד ובציונים טובים יותר, ושההוראה האקדמית (וההערכה של הלמידה) יבטיחו לנו דור של מורים טובים יותר: ידענים, סקרנים, חרוצים ומיומנים.

## ביבליוגרפיה

אבדור, ש' (2001). אוניברסיטאות ומכללות לחינוך כסביבות הכשרה להוראה: מחקר משווה של בסיסי ידע וגישות חינוכיות המשתקפים בתפיסת פרחי הוראה את הכשרתם להוראה לבתי ספר על-יסודיים. עבודה לתואר דוקטור לפילוסופיה. ירושלים: האוניברסיטה העברית, בית הספר לחינוך.

אדלר, ח', אריאב, ת', דר, ח' וכפיר, ד' (2001). חינוך טוב פירושו מורים טובים: כתב עמדה על שיפור כוח האדם בהוראה. בתוך: יעקב קופ (עורך), הקצאת משאבים לשירותים חברתיים 2001 (עמ' 281-304). ירושלים: המרכז לחקר המדיניות החברתית בישראל.

איילון, ח' (2000). הבדלים בין נשים וגברים בבחירת תחומי לימוד באוניברסיטה. סוציולוגיה ישראלית, ב (2), 544-523.

איילון, ח', יוגב, א' (1997). מבחנים פסיכומטריים, ציוני בגרות וחיזוי ההצלחה באוניברסיטה. נייר דיון מספר 3-97. תל אביב: המרכז לפיתוח על שם פנחס ספיר.

איילון, ח', יוגב, א' (2002). חלון לחלום האקדמי: השלכות חברתיות של התפשטות ההשכלה הגבוהה בישראל - דו"ח מחקר. תל אביב: אוניברסיטת תל אביב, בית הספר לחינוך והחוג לסוציולוגיה ואנתרופולוגיה.

בלר, מ' (1994). סוגיות פסיכומטריות וחברתיות בתהליך ברירת סטודנטים לאוניברסיטאות. ירושלים: המרכז הארצי לבחינות ולהערכה.

הרשקוביץ, ש' (1997). מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל, מגמות והתפתחויות - דו"ח סטטיסטי. ירושלים: המועצה להשכלה גבוהה - הוועדה לתכנון ולתקצוב.

הרשקוביץ, ש' (2000). היבטים חברתיים של ההשכלה הגבוהה. בתוך: שרה גורי-רוזנבליט (עורכת), נגישות להשכלה גבוהה: היבטים חברתיים ותהליכי מיון (עמ' 51-37). ירושלים: מכון ון ליר.

ז'ק, א', הורוביץ, ת' (1985). בית-הספר הוא גם עולמו של המורה. תל אביב: רמות. כפיר, ד', איילון, ח' ושפירא, ר' (1990). השכלת בנות ונשים בישראל - מגמות, הישגים ומשמעותם החברתית. אוניברסיטת תל אביב: בית הספר לחינוך, היחידה לסוציולוגיה של החינוך והקהילה.

כפיר, ד', אריאב, ת', פייגין, נ' וליבמן, צ' (1997). האקדמיזציה של ההכשרה להוראה ושל מקצוע ההוראה. ירושלים: מאגנס, האוניברסיטה העברית.

ליון, י', ברק, ע' ויער, א' (1979). הנשירה מהלימודים באוניברסיטה וכמה ממאפייניה. מגמות, כ"ד (4), 573-564.

לם, צ' (2001). הקדמה לדיון בבעיית תיאוריה של הכשרת מורים. דפים, 32, 151-132.

מברך, ז' (1986). עלייתם ונפילתם של מבחני IQ בחיזוי הצלחתם של פרחי הוראה. בתוך: י' אייזנברג (עורך), היבטים בחינוך (עמ' 188-179). רמת גן: אוניברסיטת בר אילן.

מדינת ישראל, הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (1997). השתלבות ומהלך לימודים של סטודנטים באוניברסיטאות, מחזורים תשמ"א-תשנ"ד ומעקב עד תשנ"ה. ירושלים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, פרסום מס' 1056.

מדינת ישראל, הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2001). מועמדים ללימודי תואר ראשון, סטודנטים ומקבלי תארים באוניברסיטאות, תשנ"ו-תשנ"ט. ירושלים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, פרסום מס' 1154.

נבו, ב', רוזן, א' (1984). ברירת פרחי הוראה בישראל. עיונים בחינוך, 39, 36-17.

פורת, ר' (1976). ניבוי הצלחה וכשלון בבית-ספר לאחיות - ניתוח תהליכי מיון ומעקב. עבודה לקראת תואר מוסמך. ירושלים: האוניברסיטה העברית - המחלקה לפסיכולוגיה.

שריפט, ר', נאסר, פ' והיישריק-עמוסי, מ' (2000). מחויבות למקצוע ההוראה: המשגה, סיווג ומדידה. בית ברל: מכללת בית ברל, היחידה למחקר ולהערכה בהכשרה להוראה ובחינוך.

- Allen, D. (1999). Desire to finish college: An empirical link between motivation and persistence. *Research in Higher Education*, 40 (4), 461-485.
- Ayalon, H., & Shavit, Y. (2001). *Educational reform and inequalities in Israel: The MMI hypothesis revisited* (Draft). Tel Aviv: Tel Aviv University, Department of Sociology and Anthropology.
- Ayalon, H., & Yogev, A. (2000). *Stratification versus diversity: The expansion of higher education in Israel*. Prepared for the conference of the ISA Research Committee on Social Stratification and Mobility. Calgary, Canada.
- Bean, J. P., & Metzner, B. S. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research*, 55 (4), 485-540.
- Benn, R. (1995). Higher education: Non-standard students and withdrawal. *Journal of Higher Education*, 19 (3), 3-12.
- Braxton, J. M., Vesper, N., & Hossler, D. (1995). Expectations for college and student persistence. *Research in Higher Education*, 36 (5), 595-612.
- Burton, N. W., & Ramist, L. (2001). *Predicting success in college: SAT studies of classes graduating since 1980*. Research report no. 2001-2. New York: College Entrance Examination Board.
- Calderhead, J. (2001). International experiences of teaching reform. In: V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th. ed., pp. 777-800). Washington DC: American Educational Research Association.
- Farabaugh-Dorkins, C. (1991). Beginning to understand why older students drop out of college. *Air Professional File*, 39, 1-12.
- Johnes, J. (1990). Determinants of students wastage in higher education. *Studies in Higher Education*, 15 (1), 87-99.
- Kerka, S. (1995). *Adult learner retention revisited*. ERIC Digest no. 166. (ED 389880).
- Kraska, M. F., & Larkins, J. R. (1999). Factors affecting master sergeants' completion of community college of the AAS degree requirements. *Journal of Industrial Teacher Education*, 36 (3), 5-24.
- Lazin, R., & Neumann, L. (1991). Student characteristics as predictors of drop-out from medical school: Admission to beer-sheva over decade. *Medical Education*, 25 (5), 396-404.



- McGivney, V. (1996). *Staying or leaving the course: Non-completion and retention of mature student in further and higher education*. Leicester, England: National Institution of Adult Continuing Education.
- Nora, A., & Cabrera, A. F. (1996). The role of perceptions of prejudice and discrimination on the adjustment of minority student to college. *Journal of Higher Education*, 66 (2), 120-146.
- Pascarella E. T., & Terenzini, P. T. (1991). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. San-Francisco-Oxford: Jossey-Bass.
- Pigge, F. L., & Marso, R. N. (1992). A longitudinal comparison of academic affective and personal characteristics of persistence and non-persistence in teacher preparation. *Journal of Experimental Education*, 61 (1), 19-26.
- Sands, M. (1993). Student withdrawal from teacher training. *New Era in Education*, 74 (2), 58-64.
- Seidman, A. (1996). Retention revisited: R=E, ID+E & IN, IV. *College and University*, 77 (4), 18-20.
- Sewell, W. H., & Hauser, R. M. (1975). *Education, occupation and earnings: Achievement in the early career*. New York: Academic Press.
- Stage, F. K. (1989). Motivation, academic and social integration, and the early dropout. *American Educational Research Journal*, 26 (3), 385-402.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45 (1), 89-125.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). Chicago: The University of Chicago Press.