

## רווחה רגשית וחוסן אקדמי בקרב סטודנטים גברים חרדים בהכשרה להוראה

אורלי שי\*

### תקציר

מחקר איכותני זה<sup>1</sup> בוחן את גורמי הרווחה הרגשית והחוסן האקדמי בקרב גברים חרדים הלומדים במסלולי הכשרה להוראה. למרות ההתאמה התרבותית של תחום החינוך למגזר החרדי, נתוני הנשירה נותרים גבוהים. מחקר זה מבקש להסביר את המנגנונים הפסיכו-תרבותיים המונחים בבסיס תופעה זו. באמצעות 12 ראיונות עומק חצי מובנים גובשו שתי תמות מרכזיות המאורגנות סביב ציר הרווחה הנפשית: התמה הראשונה חושפת מנגנוני דחק (stress) המכרסמים בחוסן האקדמי. מדובר בדחק קיומי-ערכי המאתגר את החוסן האקדמי באמצעות פרדוקס לחושי פער בין הזהות התורנית הלמדנית לבין תחושת נחיתות וחוללות עצמית נמוכה אל מול דרישות האקדמיה והטכנולוגיה. חסמים אלו הומשגו כחסמים אידאולוגיים המערערים את האוטונומיה של הסטודנט. התמה השנייה מזהה משאבי חוסן מובחני תרבות, ובהם גושפנקה הרבנית והתמיכה המשפחתית, המשמשים כעוגנים לוויסות רגשות אשם וליצירת מרחב בטוח מפני שיפוטיות קהילתית. המחקר מציע את המושג "חויית תיקון רגשית" כגורם חוסן קריטי, הממיר את המניע הכלכלי-פרקטי בשאיפה למימוש עצמי ולחשיפת פוטנציאל אישי גנוז. ממצאי המחקר מצביעים על הזיקה בין התמדה אקדמית במגזר החרדי ליכולת לגשר על קונפליקטים זהותיים עמוקים. המחקר ממליץ על מעבר מתמיכה פדגוגית טכנית לליווי זהותי-רגשי מותאם, כזה המכיר במורכבות המעבר שבין עולם הישיבה לכותלי האקדמיה.

**מילות מפתח:** אקדמיה, חוסן, חרדים, מימוש עצמי, נשירה מלימודים, רווחה רגשית

### רקע תאורטי

#### חרדים באקדמיה

בעשור האחרון חלו שינויים דרמטיים בהשתלבות גברים חרדים באקדמיה עם גידול של כמעט פי שניים במספר הסטודנטים: מכ-8,500 בשנת תשע"ה ליותר מ-17,000 בשנת תשפ"ד

\* ד"ר אורלי שי, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון, המגמה לחינוך מיוחד  
1 מחקר נערך במסגרת המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון.

(מלאך וכהנר, 2025). אף שנשים מהוות את רוב הלומדים, מספר הגברים עולה בהתמדה ומגיע לכ-6,000 בשנה. לצד הגידול המספרי, נתונים מהשנתיים האחרונות מצביעים על שינוי מבני במאפייני הלומדים: בניגוד לתחילת העשור הקודם, אז בלטה נשירה המונית שנבעה בחלקה מחוסר מוכנות אקדמית מספקת, הרי שכיום המגמה היא של התמקצעות. צמצום המלגות והתנאים הכלכליים המשתנים הובילו לסינון טבעי, שבעקבותיו עלה מספר המסיימים והפונים לתארים מתקדמים (Axelrad et al., 2025).

השינוי המשמעותי ביותר נכון ל-2025 נרשם בתחומי החינוך וההוראה, המושכים 32% מהסטודנטים הגברים. הפילוח המוסדי מלמד כי רובם המכריע משתלבים במכללות אקדמיות לחינוך ובמכללות המציעות התאמה תרבותית והפרדה מגדרית. העדפה זו נובעת מסיווגה של ההוראה כמקצוע בעל לגיטימציה קהילתית רחבה, המאפשר עבודה בתוך המגזר ושימור סדר היום הדתי. הרקע המרכזי לנהירה זו הוא רפורמת "אופק חדש" בחינוך החרדי, שהפכה את התואר האקדמי לצורך חיוני לקידום בשכר ולביטחון תעסוקתי. מגמה זו בולטת הן במסלולי לימוד לתואר ראשון והן בתוכניות השלמה למורים בפועל, וניכרת גם בעלייה בלימודים לתארים מתקדמים, המסתכמת בכ-2,500 סטודנטים בשנה זו (מלאך וכהנר, 2025; רגב ומילצקי, 2024). למרות מגמת ההתמקצעות סוגיית ההתמדה בקרב גברים נותרה מאתגרת. שיעורי הנשירה בקרבם הם מהגבוהים במערכת ועומדים על 45%-55%, כאשר עיקר הנשירה מתרחשת בשנה א'. נתונים אלו מדגישים את הפער הרב בין הצורך הכלכלי לבין המוכנות ללימודים. גברים חרדים נכנסים לאקדמיה בגיל מאוחר יחסית, לרוב כבעלי משפחות, כלומר הם נמצאים בנקודת פתיחה המאופיינת מלכתחילה בעומס רגשי וכלכלי גבוה (לוי, 2021; מלחי, 2024). איתור החסמים מלמד כי למרות המענה הכלכלי והאקדמי, שורש הקושי נעוץ ברווחה הרגשית ובקונפליקט המובנה שבין עולם הישיבות לדרישות האקדמיה. גם לאחר הכפלת שיעורם באקדמיה (מלאך ואח', 2022; מלחי, 2024), ייצוגם ביחס לאוכלוסייה הכללית עדיין נותר נמוך, מה שהופך את חקר החוסן האקדמי של אוכלוסייה זו לרלוונטי מתמיד.

### החברה החרדית

החברה החרדית בישראל מהווה קבוצה ייחודית באוכלוסייה היהודית, השואפת לשמר אורח חיים דתי-הלכתי מחמיר ולהתבדל מהתרבות המערבית ומהמודרנה (בארט ואח', 2024; רגב ומילצקי, 2024). היא מאורגנת סביב קהילות וזרמים, העיקריים שבהם הם הספרדים, החסידים והליטאים, ולצידם פלגים בולטים כקהילת חב"ד, "העדה החרדית" ונטורי קרתא, המקיימים מוסדות חינוך, שירותים קהילתיים ומערכות כלכלה ותקשורת עצמאיים. בלב הזהות המגזרית עומדים לימודי הקודש כערך עליון, ולצידם שמירת מצוות קפדנית, פיקוח חברתי, כפיפות לסמכות רבנית ומערכת חינוך נבדלת (מלחי, 2024; Neriya-Ben Shahar et al., 2024). ערכים אלו מעצבים את זהותו של הגבר החרדי כלמדן המקדיש את חייו ללימוד התורני. אתוס זה אינו מסתכם בעיסוק לימודי גרידא, אלא מהווה מרכיב מכונן בזהות הגברית המעניק לפרט יוקרה חברתית וסטטוס קהילתי. זהות זו נשענת על נרטיב המקדש את הלימוד ומדגיש את הריחוק

המכוון מעולם התעסוקה וההשכלה הכללית (מלחי, 2024). כפועל יוצא מכך הקהילה מאופיינת בשיעורי תעסוקה נמוכים בקרב הגברים ובמספר נפשות גבוה למשפחה, נתונים המובילים רבים מחבריה לחיות בעוני יחסי (רגב ומילצקי, 2024; Malovicki-Yaffe & Shafir, 2025; Perelman & Goldberg, 2024).

### חסמים בלימודים אקדמיים בקרב החברה החרדית

הקהילה החרדית מאופיינת באורחות חיים, באמונות ובערכים מובחנים השונים באופן מהותי מאלה של החברה הכללית. הבדלים אלה יוצרים חסמים משמעותיים המקשים את השתלבותם באקדמיה ומעמידים את הלימודים האקדמיים כלא מובנים מאליהם (פרידמן, 2021). אעמוד עתה על שלושה חסמים מרכזיים:

- 1. חסם ערכי-זהותי** - חסם זה כולל שני היבטים נפרדים: (א) **חסם אידאולוגי-ערכי** הנוגע לשאלת היחס כלפי ההשכלה הכללית ובראשה האקדמיה. היבט זה מזוהה עם ייצוג ערכים מודרניים, פתיחות חשיבתית וליברליזם, העלולים לעמוד בסתירה לערכי השימור התרבותי והדתי של הקהילה. כל סטייה מעיסוק בנושאי קודש נחשבת בקהילה החרדית לחסרת ערך (מלחי, 2024). קיים חשש מתמיד שהחשיפה לעולם המושגים האקדמי תוביל לשינוי בזהות הדתית או לעזיבת הדת, ולכן הקהילה דוגלת בבדלנות מהחברה החילונית (Farkash & Kaplan, 2025); (ב) **חסם זהותי-קהילתי** הנובע מהציפייה החברתית והנורמטיבית מהגבר החרדי להקדיש את חייו ללימוד תורה כערך עליון. עבור סטודנטים חרדים, נטישה חלקית של ה"כולל" לטובת לימודים באקדמיה כרוכה ברגשות אשם כבדים ובחשש מסנקציות חברתיות או פגיעה בתדמיתם הקהילתית (מלחי, 2024; Farkash & Kaplan, 2025). יציאה מן ה"כולל" ומחברת הלומדים, המקדשת את הלימוד האליטיסטי, לעבר עולם התעסוקה והאקדמיה נתפסת כהתרחקות מהייעוד הרוחני וכנסוגה מהאידיאל המצופה מהם, מה שמוביל להרגשת כישלון והחמצה. הפער שבין הציפייה להקדיש את החיים ללימודי תורה לבין הבחירה המעשית באקדמיה יוצר דחק נפשי משמעותי ואף חרדה בשל התחושה שהם מאכזבים את סביבתם (מלחי, 2024).
- 2. חסם מבני** - חסם זה נובע ממבנה מערכת החינוך החרדית, המתמקדת בלימודי קודש וממעטת בלימודי ליבה. לימודים כלליים נדחקים לשוליים, ומכאן שסטודנטים חרדים מגיעים לאקדמיה עם פערים באנגלית, במתמטיקה ובמדעים, תחומים בסיסיים לחשיבה אקדמית (בארט ואח', 2024; לוי, 2021). ניסיונות המדינה לשלב לימודי ליבה במסגרות החרדיות טרם הצליחו (Katzir & Perry-Hazan, 2024), לפיכך רבים מהסטודנטים מעדיפים ללמוד במכללות המאפשרות קבלה גם ללא שליטה מעמיקה במקצועות אלו (מלאך ואח', 2022).
- 3. חסם חברתי-כלכלי** - חסם זה כולל שלושה היבטים עיקריים: (א) החברה החרדית מאופיינת לרוב בכושר השתכרות נמוך שאינו תואם את צורכי המחיה של משפחותיה. לרבים מחבריה אין גב כלכלי, לפיכך הם מתמודדים עם קושי ממשי במימון הוצאות שוטפות. לכן הוספת

תקציב למימון שכר לימוד אקדמי הוא חסם מהותי בדרך לרכישת השכלה גבוהה (מלחי, 2024); (ב) סדר יומם של גברים חרדים עמוס במיוחד, שכן הם נדרשים לשלב בין לימוד תורה אינטנסיבי, שהוא מרכז חייהם הרוחניים, לבין מחויבויות משפחתיות וקהילתיות, כמו השתתפות בתפילות, שיעורי תורה ולעיתים גם עבודה חלקית לפרנסת המשפחה. על רקע זה בחירתם להצטרף למסלול אקדמי היא בבחינת עומס נוסף. העמידה במטלות אקדמיות יוצרת קושי ממשי לתמרן בין העולמות (לוי, 2021); (ג) מרבית הסטודנטים החרדים הם הראשונים במשפחתם הפונים לאקדמיה (דור ראשון), מה שהופך את דרכם למורכבת יותר. בהיעדר היכרות מוקדמת של המשפחה עם עולם ההשכלה הגבוהה ובשל חוסר הבנה של האתגרים הכרוכים בלימודים או הסתייגות אידאולוגית מהפנייה למסלול אקדמי, לרוב הם אינם זוכים לתמיכה מעשית או רגשית משמעותית מבני המשפחה. זאת דווקא בשעה שהתמיכה מהבית חשובה מתמיד. מצב זה עלול להגביר את תחושת הבדידות של הסטודנט ולהפחית את יכולתו להתמודד עם לחצים לימודיים, כלכליים ורגשיים (Naor et al., 2022). אם כן, הקשיים הערכיים, החינוכיים והחברתיים-כלכליים יוצרים מעגל של חסמים המקשים על הפרט החרדי לפרוץ אותו בדרך להשכלה במוסדות אקדמיים. המחקרים שנערכו עד כה לבדיקת הקשיים של הסטודנטים החרדים באקדמיה התמקדו במאפיינים כלכליים המקשים על תשלום שכר לימוד ובפערים לימודיים בתחומים כמו אנגלית, מתמטיקה ומדעים (לוי, 2021). אף שניתנו להיבטים אלו מענים להשלמת החסרים, נשירתם מהאקדמיה נותרה גבוהה (מלאך ואח', 2022). בחינת גורמי העומק לנשירה זו מלמדת כי מדובר באינטראקציה מורכבת בין מאפייני הסטודנט למשאבים המוסדיים, כאשר המעבר מהישיבה לאקדמיה נחוה לעיתים כהגירה למרחב זר ואפיסטמי הדורש הון פסיכולוגי עצום (רובין וטייב, 2021). מחקרים שבחנו את התמדת הסטודנטים החרדים מדגישים כי יש לעבור ממודל כלכלי של הצלחה למודל הממוקד ברווחה רגשית (well-being) ובתחושת תקווה, שכן אלו המנבאים המרכזיים ליכולת ההתמדה (רובין ואח', 2020).

עם זאת, חשוב לציין כי המפגש בין הסטודנט החרדי לאקדמיה אינו מאופיין רק בקונפליקט אלא מלווה גם בתהליכי לגיטימציה אקטיביים. סטודנטים חרדים מצליחים ליישב את הפער המושגי והערכי דרך מנגנוני לגיטימציה שונים, ביניהם "לגיטימציה יומית" (ראיית התואר ככלי לרווחה כלכלית) ו"לגיטימציה מותאמת" (הסתמכות על סביבת לימודים נפרדת ומותאמת). אלה מאפשרים לסטודנט לתפוס את רכישת הידע האקדמי לא כזניחה של ערכי הקהילה, אלא כצורך פונקציונלי בעל הכשר חברתי (Golan & Fehl, 2020). הבנת מנגנונים אלו חיונית להבנת החוסן האקדמי, שכן הם מאפשרים לסטודנט להפחית את רגשות האשם ואת הדחק הרגשי הנובע מהשהייה במרחב האקדמי הזר.

אם כן, בשונה ממחקרים קודמים יתמקד המחקר הנוכחי בגורמי רווחה רגשיים כדי לבחון את השפעתם על החוסן האקדמי ועל ההתמדה בלימודים.

### רווחה רגשית ולימודים אקדמיים - מבט אינטגרטיבי

החרדה מהווה גורם מרכזי המשפיע על איכות החיים ועל רווחתו הרגשית של הלומד. היא מתבטאת באי־שקט פיזי, כגון דופק ונשימה מהירים, הזעה, רעד, סחרחורת, מתח נפשי, חשש ודאגה עזה ובתחושת חוסר אונים אל מול איומים ממשיים או נתפסים הפוגעים באיכות החיים (Brumariu et al., 2023; San et al., 2022). בספרות מקובל להבחין בין חרדה מצבית, המתעוררת אל מול אירוע ספציפי, כגון חרדת בחינות, לבין חרדה תכונתית, המייצגת נטייה אישיותית יציבה (Thomas et al., 2022). חרדה בהקשר לימודי עלולה להוביל להטיה קוגניטיבית שלילית, לפגיעה בריכוז ולהנמכת הישגים עד כדי מתאם גבוה לנשירה מהלימודים (AlKandari, 2020; Ladejo, 2023). תפקידו של החוסן הפסיכולוגי חיוני אפוא, שכן הצלחה בניהול החרדה מאפשרת המשכיות במטלות היום־יום ומניעת עזיבת הלימודים האקדמיים (VanderLind, 2017).

לצד החרדה מהווה הדחק האקדמי (academic stress) מרכיב דומיננטי בהבנת הרווחה הרגשית של סטודנטים בחינוך הגבוה. הדחק מוגדר כחוויה נפשית ופיזיולוגית של מתח, הנובעת מהפער הנתפס שבין הדרישות הלימודיות לבין המשאבים העומדים לרשות הסטודנט. כאשר הסטודנט מעריך את דרישות המערכת - הכוללות מבחנים, מטלות מרובות, לחץ זמן ותחרותיות - ככאלה העולות על יכולות ההתמודדות שלו, הן נחוות כאיום על רווחתו האישית ומשפיעות על מגוון היבטים, החל מהישגים לימודיים ועד לבריאות הנפשית (Brata et al., 2025). לדחק אקדמי השלכות מרחיקות לכת על בריאותם הפיזית והפסיכולוגית של הלומדים. עם אלה נמנים הפרעות שינה, חרדה, קשיי ריכוז וירידה במוטיבציה ללמידה. לעומת רמות מתונות של לחץ, העשויות לעודד צמיחה ושגשוג בקרב סטודנטים מסוימים, השלכותיו של דחק כרוני, המוגדר כדחק המתרחש בתדירות רבה ולאורך זמן (בייחוד בהיעדר אסטרטגיות התמודדות אפקטיביות), עלולות להוביל לקשיי תפקוד ולפגיעה משמעותית באיכות החיים (Pérez-Jorge et al., 2025).

מרכיב חיוני נוסף במערך הרווחה הרגשית הוא החוללות העצמית (self-efficacy), קרי אמונת הפרט ביכולתו לבצע משימה מסוימת בהצלחה. אמונה זו מעלה את הציפיות להצלחה במבחנים ומדרבנת השקעת מאמץ המובילה להישגים גבוהים יותר (Vaughn et al., 2020), לעומת הציפייה לכישלון, המפחיתה מוטיבציה, תרגול והשקעה ומובילה לתוצאות ירודות (Fior et al., 2022). קיים קשר הדוק והדדי בין חוללות עצמית לבין רמות חרדה: חוללות גבוהה מסייעת בשליטה על החרדה ובוויסות הלמידה, ואילו חוללות נמוכה מנבאת דחק כרוני ודיכאון בקרב סטודנטים (Esteban et al., 2022; Hood et al., 2021). התערבויות המיועדות להגברת החוללות נמצאו יעילות בהפחתת חרדה ובשיפור ביצועים אקדמיים (Niazov et al., 2022; Santos & Alliprandini, 2023).

השאיפה לרווחה רגשית שלמה קשורה קשר הדוק בצורך במימוש עצמי, המוגדר כנטייתו של הפרט להשיג את שאיפותיו הייחודיות ולמצות את הפוטנציאל הטמון בו (Cinar-Tanriverdi & Karabacak-Celik, 2023; Maslow, 1971). בניגוד לתפיסות העבר, גישות עכשוויות

רואות במימוש העצמי גורם מרכזי לרווחה שאינו תלוי בהכרח במילוי צרכים קודמים, והוא משפיע ישירות על ההחלטה לפנות ללימודים אקדמיים (Shutenko et al., 2021). נמצא כי מימוש עצמי קשור לסיפוק רב מהחיים, לצמיחה אישית ולאוטונומיה, וכן קיים קשר חיובי חזק בינו לבין חוללות עצמית והישגים אקדמיים, לצד קשר שלילי הפוך למצבי דחק וחרדה (Kaufman, 2023; Travis & Bunde, 2022).

הבנת הממשק המורכב שבין רווחה רגשית, חוסן אקדמי, חוללות ומימוש עצמי חיונית אפוא לבחינת חוויותיהם של סטודנטים באקדמיה ולזיהוי הגורמים המאפשרים התמדה אל מול אתגרי הלימודים.

ניתן לסכם ולומר כי למרות הגידול במספר הגברים החרדים הפונים לאקדמיה, נותרו שיעורי ההתמדה נמוכים. לעומת מחקרים קודמים שהתמקדו בחסמים טכניים, כגון פערי ידע וקשיי מימון (לוי, 2021), נתוני שנתון 2025 (מלאך וכהנר) מצביעים על הימצאות שורש הבעיה בהיבטים רגשיים וחברתיים.

ייחודו של המחקר הנוכחי הוא בהתמקדות בסטודנטים גברים חרדים במסלולי הכשרה להוראה. התחום הנחקר הוא מודל בעל מאפיינים חשובים, כאשר מצד אחד מדובר בתחום המבוקש ביותר בקרב גברים חרדים (כ-32% מהלומדים) בשל הלימה תרבותית ורפורמות שכר כגון "אופק חדש", ומצד שני דווקא במסלול זה, האמור להיות מוגן ותומך, שיעורי הנשירה גבוהים ומעידים על פגיעה ברווחה הרגשית ובחוסן האקדמי. המחקר הנוכחי שואף למלא את הפער המחקרי הקיים דרך בחינת גורמי העומק הרגשיים (כגון חרדה, חוללות עצמית ומימוש עצמי), הייחודיים לסטודנט החרדי המתכשר להוראה, ובכך להציע הבנה מעמיקה יותר של הפרדוקס בין הבחירה במקצוע "מגזרי" לבין קשיי ההתמדה בו.

## שאלות המחקר

שאלת המחקר המרכזית היא:

- כיצד חווים סטודנטים גברים חרדים בהכשרה להוראה את הרווחה הרגשית שלהם ואת חוסנם האקדמי במהלך הלימודים?  
משאלה זו נגזרות שאלות המשנה:
1. אילו היבטים רגשיים (כגון חרדה, דחק או תחושת מימוש) מתארים הסטודנטים כדומיננטיים במפגש בין עולמם הערכי-הילתי לבין דרישות האקדמיה?
  2. מהם הגורמים הנתפסים על ידי הסטודנטים כ"מכרסמים" בחוסנם האקדמי, ומהם הגורמים הנתפסים כמעצימים אותו?
  3. כיצד מתפרשת חוויית המימוש העצמי של הסטודנט במסגרת לימודי ההוראה, וכיצד היא קשורה להחלטתו להתמיד בלימודים או לנשור מהם?

## שיטת המחקר

המחקר הנוכחי עושה שימוש בשיטה האיכותנית־נרטיבית בהיותה מאפשרת בחינה מעמיקה של סוגיות מתוך עולמם של המרואיינים במסגרת מערכת הערכים ובהקשר החברתי הייחודי להם. שיטה זו מסייעת בארגון מהימן והגיוני של נתונים (שקדי, 2003) וחושפת הבנה אותנטית ומעמיקה של מניעיהם של גברים חרדים הבוחרים בלימודים אקדמיים.

**המשתתפים:** רואיינו שניים עשר גברים חרדים, כולם סטודנטים לתואר ראשון במכללות לחינוך והוראה במגמות שונות, בין הגילים 24–35. המרואיינים מגדירים עצמם חרדים, כאלה שלמדו ב"ישיבה" וכיום משלבים בסדר יומם לימודים ב"כולל". לוח 1 שלהלן מפרט את המאפיינים הדמוגרפיים של המשתתפים.

לוח 1. מאפיינים דמוגרפיים של המשתתפים במחקר

שם המרואיין <sup>2</sup>	גיל	מצב משפחתי	שנת לימוד	מקום לימוד באקדמיה	עבודה	מכינה קדם־אקדמית
אברהם צדוק	29	נשוי + 3	חנ"ג - שנה א'	גבעת ושינגטון	עבודות מזדמנות	לא הלך למכינה
יצחק נפתלי	31	רווק	חנ"ג - שנה ב'	גבעת ושינגטון	לומד ועובד	היה במכינה: השלמת בגרויות - אנגלית, מתמטיקה פיזיולוגיה
דוד בנימין	29	נשוי + 3	תואר ראשון בחינוך והוראה - שנה ג'	בית וגן - מכללה ירושלים	ביום מנהל מוסד תורני; בערב מלמד סטודנטים תורה	מכינה במכללת עזריאל
חיים שלמה	35	נשוי + 3	חינוך, תושב"ע ומחשבת ישראל - שנה ב'	מכללה ירושלים	ביום מלמד בישיבה; בערב עובד עם נוער בסיכון דרך העירייה	השלמה מקוצרת (מגיל 30 ומעלה) במתמטיקה ואזרחות
מרדכי יוסף	24.5	נשוי + 2	תעודת הוראה ליסודי - שנה א'	אורות ישראל - רחובות	בערב מלמד שיעורי גמרא	לא הלך למכינה
פנחס נח	34	נשוי + 4	חינוך, תושב"ע ומחשבת ישראל	מכללה ירושלים	ביום מלמד בישיבה	השלמה מקוצרת מתמטיקה ואזרחות

שם המרואייץ <sup>2</sup>	גיל	מצב משפחתי	שנת לימוד	מקום לימוד באקדמיה	עבודה	מכינה קדם-אקדמית
חנן דוד	26	נשוי + 3	תעודת הוראה ליסודי - שנה א'	אורות ישראל - רחובות	בערב מלמד שיעורי גמרא	לא הלך למכינה
ברוך יהושע	28	נשוי + 2	חנ"ג - שנה ב'	גבעת ושינגטון	עבודות מזדמנות	מכינה הכנה לבגרות
ישראל מאיר	25	נשוי + 1	תעודת הוראה ליסודי - שנה א'	אורות ישראל - רחובות	עבודת הוראה ביום + לימודי הוראה	מכינה באנגלית
מנחם מנדל	27	נשוי + 3	תעודת הוראה ליסודי - שנה ב'	אורות ישראל - רחובות	לומד ב"כולל" + עבודות מזדמנות בערב	מכינה באנגלית
שמעון אפרים	27	נשוי + 1	תעודת הוראה - שנה ב'	אורות ישראל - רחובות	לומד בכולל שיעורי תורה + עבודות מזדמנות	לא הלך למכינה
לוי יששכר	30	נשוי + 2	תעודת הוראה במקרא - שנה ב'	מכללה ירושלים	לומד ב"כולל" + עבודות מזדמנות בערב	לא הלך למכינה

**כלי המחקר:** כלי המחקר האיכותני שנעשה בו שימוש הוא ריאיון עומק מובנה למחצה. השאלות עסקו בדרכי התמודדותם של המרואיינים עם הלימודים האקדמיים. הכלי בעל מתווה מוגדר לשאלות פתוחות ומאפשר גמישות כהוספת שאלות ובקשת הבהרה בהתאם לעולה מהריאיון. הכלי מאפשר למרואייץ לענות על הסוגיה בהרחבה מנקודת מבטו האישית (Adeoye-Olatunde & Olenik, 2021). להלן מספר שאלות לדוגמה:

- שאלה 12: סטודנטים רבים מתארים את הכניסה לאקדמיה ככניסה למדינה זרה. האם לפעמים אתה מרגיש זר במכללה? באילו רגעים זה בולט במיוחד?
- שאלה 16: תאר רגע או סיטואציה בלימודים שהרגשת בהם לחץ או הצפה. איך פעלת באותו רגע?
- שאלה 24: האם קרה שחשת קונפליקט בין הציפיות של המשפחה/קהילה לבין היותך סטודנט? איך ההרגשה הזו השפיעה על הלמידה שלך?
- שאלה 28: באיזו מידה הלימודים במכללה גורמים לך להרגיש שאתה מממש כישרונות שלא באו לידי ביטוי קודם?
- שאלה 29: איך אתה חווה את המפגש בין שיטות הלימודים באקדמיה לבין עולם הערכים התורני שעליו גדלת?

- שאלה 36: אילו כלים שרכשת בעולם הישיבות עוזרים לך היום להרגיש בטוח בעצמך מול הלימודים האקדמיים?
- שאלה 40: האם קרה שחשבת להפסיק את הלימודים האקדמיים? מתי? עד כמה זה מעסיק אותך? מה עצר אותך מלפרוש?

**הליך:** הסטודנטים שנדגמו במדגם נוחות לומדים בשלוש מכללות: גבעת ושינגטון (שלושה מרואיינים), אורות ישראל - רחובות (חמישה מרואיינים), המכללה ירושלים (ארבעה מרואיינים). על פי העדפת המרואיינים חמישה ראיונות התקיימו במכללה פנים מול פנים, ושבעה - בריאיון טלפוני. כל ריאיון נמשך בין 60-90 דקות. כל הראיונות הוקלטו בהסכמת המרואיינים ותומללו לצורך ניתוחם בהמשך.

**ניתוח:** ניתוח השיח הנרטיבי נעשה בהתאם למתודולוגיה האיכותנית (Islam & Aldaihani, 2022). כל תמה מציגה עניין חשוב שהעלה המרואיין. הליך בחירת התמות כלל מספר שלבים: כל ריאיון נקרא ונותח בנפרד לצורך זיהוי התמות המרכזיות; לאחר מכן הראיונות נקראו שוב כדי לאתר ולמייין את האמירות הרלוונטיות בתמות; בהמשך נערכו קריאות חוזרות כדי לבחון את מיקוד התמות שגובשו ואת מידת דיוקן; כדי לחזק את מהימנות הקטגוריות עוזרת מחקר קראה שוב את הנתונים. בסיום קריאתה נקבעו יחדיו התמות והקטגוריות; לבסוף גובשה רשימת התמות והקטגוריות לניתוח הראיונות.

**אתיקה:** המרואיינים, כולם אנשים בוגרים, נתנו את הסכמתם המודעת לריאיון, להקלטתו, לתמלולו ולשימוש בו על פי כללי האתיקה המקובלים. בתחילת הריאיון הודגש שהריאיון אנונימי וכל השמות במחקר יהיו בדויים. ההשתתפות היא על בסיס התנדבותי, וביכולתם של המשתתפים להפסיק את הריאיון בכל עת. הובטח למרואיינים שכל הפרטים העולים מהריאיון הם לצורכי מחקר בלבד.

## ממצאים

במחקר רואיינו גברים חרדים על חווייתם כסטודנטים באקדמיה. בניתוח הנתונים זוהו שתי תמות מרכזיות המאורגנות סביב ציר הרווחה הרגשית והחוסן האקדמי: האחת עוסקת במנגנוני רווחה רגשיים המכרסמים בחוסן האקדמי ומייצרים חוויה של דחק כרוני ואיום על הזהות; השנייה עוסקת במשאבי חוסן ובמחוללי רווחה רגשיים מותאמי תרבות, התורמים להתמדה ולבניית תחושת מסוגלות מחודשת.

מנגנוני רווחה רגשיים המכרסמים בחוסן האקדמי

תמה זו אינה מתארת רק את החסמים האובייקטיביים, אלא גם את האופן שבו הם מתורגמים לחוויה רגשית של פגיעות, חרדה וערעור החוסן הפנימי.

הרהורי פרישה ומשבר זהות כרוני

לימודים באקדמיה נחווים כמסע מפרך עבור הסטודנטים החרדים לא רק בשל העומס, אלא בשל מאבק מתמיד על לגיטימציה לזהות חרדית במרחב זר (רובין וטייב, 2021), כדברי לוי יששכר: "היו רגעים שפשוט רציתי לעזוב הכול. אתה מרגיש שזה גדול עליך, יש פערים. היו לי כמה פעמים שחשבתי ברצינות להפסיק את הלימודים ולחזור למה שהכרתי קודם". השימוש של לוי יששכר בביטוי "מרגיש שזה גדול עליך" והרצון לחזור לעולם שהכיר אינם מבטאים רק עייפות, אלא ערעור על תחושת המסוגלות. בשונה מהעולם הישיבתי, שבו הסטודנט לרוב חווה הצלחה והערכה ("סמכות ידע"), הוא פוגש עתה במערכת הבוחנת אותו לתחושתו בעולם זר ובכלים זרים. הקונפליקט בין העיסוק בלימודי קודש לבין לימודים אקדמיים מלווה את הסטודנטים ברוב שנות לימודיהם ועשוי להביא לנשירה. וכך שיתף יצחק נפתלי: "לפני שהתחלתי בשנה ג' התלבטתי אם להפסיק לימודים או להמשיך במסלול יותר חרדי". התלבטות זו משקפת את המאבק הפנימי ואת החרדה מפני אובדן הזהות הקהילתית לטובת ההישג האקדמי.

מנגנוני דחק מתמשך וקונפליקט בין "קודש" ל"חול"

ניתוח הממצאים מעלה כי הדחק שחווים הסטודנטים אינו מסתכם בעומס מטלות אובייקטיבי, אלא מתבטא כדחק קיומי-ערכי מתמשך. בהתאם להגדרתם של פרז ואח' (Pérez-Jorge et al., 2025), השימוש במושג "דחק כרוני" במחקר זה אינו מבקש לכמת את מספר אירועי הלחץ, אלא לתאר את תחושת ההתמשכות והתדירות הסובייקטיבית של גורמי הלחץ בחיי המרואיינים. דחק זה מתבטא בתיאורי "מחנק" ו"שבירה", המעידים על חוויה רגשית של עומס מצטבר נטול הפוגה, הנובע מהתנגשות פנימית בין מערכות ערכים וציפיות סותרות. הדחק המתמשך מחולק לשלוש קטגוריות מרכזיות המייצגות את ייחודיות המגזר, כמתואר להלן.

1. קונפליקט תפקידים: תמרון בין העולמות - "בן תורה" ו"סטודנט"

אחד המנגנונים המרכזיים המכרסמים בחוסן האקדמי הוא תחושת דחק הנובעת מקונפליקט תפקידים (role conflict) אינטנסיבי בין זירות חיים תובעניות. עבור הסטודנט החרדי, התמרון בין המשימות השונות אינו מתמצה בניהול זמן טכני-לוגיסטי, אלא מהווה מאבק רגשי מתמשך על סדרי עדיפויות ועל עיצוב הזהות. הסטודנטים חווים עומס תפקידים המייצר חיכוך מתמיד בין הזהות הרוחנית (המתבטאת בלימוד תורה ב"כולל") לבין מחויבות למשפחה הגרעינית ובין הדרישה האקדמית הנתפסת כעיסוק ב"חול". מאבק זה מקבל ביטוי פיזי ורגשי עמוק, כפי שניתן לראות בתיאורו של אברהם צדוק: "המצב מלחיץ כי לימודים אקדמיים דורשים המון. גם מבחינה משפחתית [...] לא פשוט כי יש המון מטלות בבית, לימודים ב'כולל' וקשה עם הילדים. לפעמים מרגיש חנוק ממטלות". השימוש במילה "חנוק" מעידה על כרסום ברווחה הרגשית (well-being), כך שהוא חש שהמערכת האקדמית עלולה לאיים על התא המשפחתי והרוחני.

חיים שלמה מתאר חוויה תמידית של "כיבוי שרפות": "קם שעה קודם. עובד קשה, אין הנחות. שנתיים של שיגעון. בבוקר מלמד בישיבה, בערב עובד שלוש פעמים בשבוע, וגם

הילדים בבית צריכים את שלהם. המצב מורכב ומלחיץ. תחושה של 'כיבוי שרפות'". כך נמצא כי הדחק הכרוני הנובע מסדר היום הצפוף מוביל ישירות לערעור החוסן האקדמי ולהרהורי פרישה, במיוחד כאשר הסטודנט נדרש להכריע במדרג הזהויות שלו. הממצא המעניין מתייחס לכך שהלימודים האקדמיים אינם בראש סדר העדיפויות הערכי בקרב הסטודנט החרדי, ולכן הם הראשונים להיפגע ברגעי משבר. כדברי דוד בנימין: "כן בהחלט חשבתי להפסיק לימודים [...] בגלל שהלימודים שלי במכללה לא במקום הראשון חשבתי לפרוש [...] בסוף החלטתי לצמצם לימודים". ההחלטה לצמצם או לדחות את הלימודים היא אמצעי להפחית את רמת הדחק, והיא משקפת את השבריריות של ההתמדה האקדמית בקרב סטודנטים אלו, המנסים לשמור על שלמות העצמי בתוך סדר יום לחוץ.

## 2. דחק כלכלי על מצע האחריות התורנית והמשפחתית

המחסור הכלכלי נחוה כפגיעה ישירה ברווחה הרגשית של הסטודנט כמפרנס, תפקיד המקבל משנה תוקף תרבותי בחברה החרדית. למרות קבלת מלגות, חוסר היכולת לממן הוצאות נלוות (כגון בייביסיטר או נסיעות) מייצר דאגה מתמדת. חיי צמצום אינם רק נתון טכני יבש, אלא הם נחווים כפגיעה ישירה ברווחה הרגשית של הסטודנט המפרנס. פנחס נח מסביר: "קיבלתי מלגות מקמ"ח [קידום מקצועי חרדי] ומשרד החינוך. המלגות מאוד חשובות לי. לבני תורה, שאין להם בדרך כלל כסף, קשה להוציא שלושים אלף ש"ח ללימודים. אבל אין מספיק תמיכה לחרדים שרוצים ללמוד באקדמיה. אפילו בייביסיטר ונסיעות זה הרבה כסף. עזרה כספית הייתה יכולה להקל על הלחץ, להפחית בדאגה". וכך משתף דוד בנימין: "זה מאוד מדאיג אותי ומעסיק אותי. אני נתמך כלכלית. בלי עין הרע, יש לי משפחה, ילדים ודירה שצריך לממן וזה לא פשוט. אני רוב היום לומד ב'כולל', שם המלגה לא גבוהה בכלל. אני מקבל מלגות מקמ"ח וממשרד החינוך אבל זה לא מספיק".

גורם הזמן, כלומר הצורך לסיים לימודים בזמן קצר בשל מגבלה תקציבית, מייצר אפוא עומס רגשי נוסף. כך מעיד מרדכי יוסף: "בגלל שאנחנו דוחפים לתואר בזמן קצר, זה עולה הרבה. לדוגמה עולה לי ההשלמה עשרים אלף בשנה. זאת אומרת שצריך להוציא הרבה כסף בזמן קצר". תחושת הדחיפות להשלים את הלימודים בזמן קצר, העולה מדברי המרואיינים, גובה מחיר רגשי עד כדי תחושת הישרדות במרוץ.

## 3. פרדוקס ה"למדן": הפער בין זהות תורנית לחוללות עצמית אקדמית ודיגיטלית

מנגנון מרכזי המכרסם בחוסן האקדמי הוא הפגיעה בתחושת החוללות העצמית (self-efficacy) הנובעת מדיסוננס זהותי עמוק. הסטודנט החרדי, התופס עצמו כ"למדן" בעל יכולות קוגניטיביות גבוהות בעולם התורני, חווה באקדמיה עמדת נחיתות מפתיעה אל מול דרישות המדעים, השפה האנגלית והטכנולוגיה. הפער מהווה איום על "שלמות העצמי" של הסטודנט. אפרט שלושה היבטים בתוך איום זה.

א. דיסוננס הלמדנות: ערעור החוללות העצמית אל מול המתודולוגיה והשפה האקדמית - העובדה שסטודנט המורגל בלימוד עיוני מורכב מוצא עצמו חסר אונים אל מול כתיבה מחקרית, מערערת את תשתית החוסן שלו. שמעון אפרים אומר: "אני מרגיש לפעמים שאין לי את הכלים. אנחנו רגילים ללמוד גמרא, להעמיק בסברות, אבל פה זה עולם אחר לגמרי. למשל צריך לחפש מקורות ביבליוגרפים, לארגן הכול לפי כללים שלא הכרתי ולכתוב בצורה שהיא אחרת וחדשה לי. כל הזמן פוחד שלא אצליח לעמוד בזה ופשוט אכשל בקורסים". מדבריו עולה תחושת חוסר אונים הנוצרת לאור הזמן הרב שדורשת האוריינות המתודולוגית החדשה, מצב המערער את ביטחוננו ביכולת להשלים את התואר.

ב. חיץ אידאולוגי: חסמים דיגיטליים וערעור האוטונומיה - הניתוח מעלה כי הקושי במפגש עם הטכנולוגיה אינו מתמצה בהיעדר מיומנות, אלא מהווה חסם תרבותי-אידאולוגי. המחשב והמרחב המקוון נתפסים כזירות המאיימות על אורח החיים השמרני, ופער זה מייצר דחק רגשי הפוגע באוטונומיה של הלומד. כדברי לוי יששכר: "בטח זה מלחיץ. ההתמודדות עם המחשב היא מלחמה בשבילי. אנחנו באים מרקע שלא היה בו דגש על המחשבים, ופתאום צריך לשלוט בכול [...] אני רואה אצלנו בקבוצה שזה לא רק אני. זה קושי משותף להרבה חבר'ה כמוני, שלא נחשפנו לטכנולוגיה הזו". חוסר המיומנות, הנובע מבחירה ערכית בחיים ללא אינטרנט פתוח, מוביל לתלות במעגלי תמיכה חיצוניים הפוגעת בחוויית "הלומד העצמאי". ברוך יהושע מתאר את העומס הרגשי הכרוך בצורך להסתמך על משאבי המכללה בשל היעדר כלים בבית: "מרגיש לחץ [...] למשל עם הצורך בהכנת עבודה סמינריונית. גם צריך להישאר במכללה להשתמש בספרייה, ובגלל זה מגיע מאוחר הביתה". כאשר הסטודנט נאלץ להסתמך על אחרים, בני משפחה או שירותי המכללה לביצוע פעולות טכניות בסיסיות, חל כרסום בדימוי העצמי שלו בהשוואה למי שהיה רגיל להיות אוטונומי ובר-סמכות בעולם התורה.

ג. מעומס מצטבר ל"נקודת שבירה": השפעת הדחק הכרוני על החוסן האקדמי - הצטברות החסכים, החל מאסטרטגיות למידה וכלה באוריינות דיגיטלית בקרב הסטודנט החרדי, מעצימה את חרדת המבחנים והביצוע לכדי מצב כרוני המאיים על ההתמדה. יצחק נפתלי מעיד על עוצמת החוויה הרגשית: "היו התקפי חרדה במשך שנים. החרדה הולכת וחוזרת, חרדת מבחנים [...] אני משתדל לעשות מה שצריך".

לסיכום, החוסן האקדמי של הסטודנט החרדי מותנה במידה רבה ביכולתו לשקם את החוללות העצמית שלו אל מול עולם המדע והטכנולוגיה, שנותר עבורו עולם זר ומאיים, ולהמיר את תחושת התלות בבנייה מחודשת של מסוגלות אקדמית עצמאית.

משאבי חוסן אקדמי ומחוללי רווחה רגשית מותאמי תרבות עבור הסטודנט החרדי, הרישום למוסד אקדמי אינו פעולה טכנית גרידא אלא אירוע המעורר קונפליקטים זהותיים עמוקים. עוד לפני הכניסה למסלול ההכשרה ובמהלכו נדרש הסטודנט

להתמודד עם חסמים ייחודיים: השאיפה לשימור דמותו כ"בן־תורה", חסכים בידע ליבה, התנגדות קהילתית ורגשות אשם. תהליך ההתמדה בלימודים מותנה במציאת הצדקות פנימיות וחיזוניות המיישבות את המתח שבין עולם הערכים לבין הפרקטיקה האקדמית. הגורמים שנמצאו כמחוללי רווחה רגשית ומחזקי חוסן אינם אוניברסליים בלבד, אלא נטועים במערכת המשמעות החרדית.

1. יישוב הדיסוננס הערכי: הלימה בין תוכני ה"חול" לזהות ה"קודש"

החוסן האקדמי בקרב סטודנטים חרדים נבנה בראש ובראשונה באמצעות פתרון הדילמה האידאולוגית המלווה את הכניסה לאקדמיה. עבור הסטודנט החרדי, לימודי קודש מהווים ערך עליון, וכל עיסוק אחר עלול להיתפס כ"ביטול תורה" או כחשיפה לתכנים זרים המאיימים על עולמו הרוחני. הסטודנטים מבנים אפוא את רווחתם הרגשית באמצעות בחירת מסלולים או תכנים שאינם סותרים את "תפיסת הסף" הדתית שלהם, ובכך הם מצמצמים את הדיסוננס ויוצרים רצף זהותי. היבט זה בא לידי ביטוי בדבריו של לוי יששכר: "אני לומד הוראת מקרא. בחרתי בתחום הזה כי בעיניי, בתור אדם מאמין, חשוב ללמד את זה מתוך אהבה, לקרב לבבות". לוי יששכר לא לומד רק כדי להשיג תואר, אלא בא למלא שליחות שתכליתה "לקרב לבבות". דוד בנימין משתף: "לפני שהחלטתי ללמוד פה, ידעתי שהתכנים לתואר 'מפוקסים' בנושאים שאני רוצה ומתקיימים במכללה דתית. זה עונה על הדרישות הדתיות שלי [...] התואר לא מקדש את כל האמצעים. גם היום לא אהסס לעזוב את הלימודים אם הם לא יענו על תפיסת הסף הדתית שלי".

מציטוטים אלו עולה כי היכולת ליצור סינרגיה בין עולם התוכן האקדמי לבין עולם הערכים הדתי משמשת כמשאב חוסן פנימי רב־עוצמה. הסטודנטים אינם חווים את הלימודים כהתנתקות מזהות החרדית, אלא כהרחבה שלה או ככלי המשרת אותה. יישוב הקונפליקט בדרך זו מאפשר להם לשהות במרחב האקדמי מתוך תחושת ביטחון ושלמות עצמית, ובכך פוחתים הרהורי הפרישה ומתחזקת יכולת ההתמדה לאורך זמן.

2. ה"גושפנקה" הרוחנית: אישור סמכות רבנית כעוגן לווטות רגשות אשם

ממצא ייחודי למחקר זה מדגיש את תפקידו של הרב לא רק כסמכות הלכתית, אלא כמעניק לגיטימציה פסיכולוגית ורגשית לשהות במרחב האקדמי. בחברה החרדית הפנייה לרב בעת קבלת החלטות גורליות משמשת כמנגנון לווטות חרדה המנטרל את החשש מפני סטייה מהדרך הקהילתית ומהנורמות הרוחניות. עבור הסטודנט, האישור הרבני פועל כ"גושפנקה" המכשירה את הצעד האקדמי וממירה את רגשות האשם הפוטנציאליים בתחושת שליחות וביטחון עצמי. היבט זה ניכר בדבריו של מרדכי יוסף: "באופן אישי אני לא עושה שום דבר והחלטה בחיים ללא הייעוץ של הרב שלי שהוא בעל תורה. הוא תמך בי וראה בלימודים האלה דבר טוב. דבר שלא חלילה יוציא אותי מהמקום שלי". חיים שלמה מתאר כיצד הלגיטימציה מאפשרת שינוי בפרשנות המציאות: "ברגע ששאלתי רב הוא אמר: 'ביטולה הוא קיומה', כלומר עדיף לעזוב קצת

את התורה ולחזור אליה אחר כך להרבה זמן". השפעתו של אישור זה כמשאב חוסן באה לידי ביטוי גם ברצון להנחיל את החוויה לאחרים, כפי שמציין מרדכי יוסף: "אם מישהו רוצה ללמוד... שתהיה הכוונה של בעל תורה. הייתי תומך בו ודוחף אותו לשם". מממצאים אלו עולה כי הייעוץ הרבני מהווה עוגן רגשי משמעותי, המאפשר לסטודנט החרדי לבנות חוסן אקדמי בתוך סביבה העשויה להיות ביקורתית. הלגיטימציה אינה נותרת כאישור חיצוני בלבד, היא מופנמת כמשאב פנימי המגן על הסטודנט ברגעי משבר ומשמשת כחיץ מול לחצים חברתיים. היכולת להישען על סמכות רוחנית מעניקה לסטודנט מעין מרחב חסין, שבו הלימודים נתפסים כחלק אינטגרלי מדרכו של "בן-תורה" ולא כבגידה בה; יכולת התורמת ישירות לרווחתו הנפשית ולהתמדתו לאורך שנות התואר.

3. מעטפת התמיכה המשפחתית: מרחב בטוח מפני שיפוטיות קהילתית

בחברה סגורה ומלוכדת כחברה החרדית, המשפחה הגרעינית היא גורם מכריע בעיצוב החוסן האקדמי ובוויסות לחצים חיצוניים. התמיכה מצד בת-הזוג והמעגל המשפחתי הקרוב אינה מתמצה בעזרה טכנית או לוגיסטית, אלא נושאת משמעות ערכית עמוקה. היא מקנה לסטודנט אישור לכך שמעמדו ותפקידו בתוך הבית אינם נפגעים בעקבות היציאה לאקדמיה. עבור הסטודנט החרדי, המשפחה משמשת מרחב בטוח, כזה המגן עליו מפני שיפוטיות חברתית פוטנציאלית ומסייע ביישוב הדיסוננס שבין עולם הערכים המסורתי לדרישות המודרנה. חשיבותה של שותפות זו עולה מדבריו של מרדכי יוסף: "אצלי יש תמיכה מצד המשפחה שלי, וגם מצד המשפחה של אשתי [...] לי היה קצת חשש שאם אלמד באקדמיה זה יוציא אותי מה'כולל'. זה מנקודת מבטי האישית, שהלימודים לא יסתרו את הערכים שלי". חיים שלמה מחדד את התפקיד המגן של המעגל המשפחתי המצומצם אל מול החוץ: "בהחלטה על לימודים אקדמיים התייעצתי עם הרב ועם אשתי. עם חברים לא מתייעץ [...] הרב ואשתי היו בעד". נוסף על כך, השותפות המשפחתית מאפשרת פניות קוגניטיביות ללימודים, כפי שמציין מרדכי יוסף: "הייתה תמיכה של הרב וגם האישור של אשתי, שצריכה לתמוך בבית. כשקיבלתי את התמיכה של שניהם יצאתי ללימודים". מממצאים אלו ניתן להסיק כי התמיכה המשפחתית פועלת כמשאב חוסן אינטגרטיבי המגשר על הפער בין זהות הסטודנט לזהותו כאיש משפחה חרדי. האישור והשותפות מצד בת-הזוג מאפשרים לסטודנט להשקיע את משאביו הנפשיים בלימודים מתוך ידיעה שרווחת הבית וערכי הבית נשמרים. יתרה מכך, ההסתגרות בתוך "מעגל האמון" המשפחתי-ירבני מאפשרת לסטודנט לנטרל את השפעתן של סטיגמות חברתיות בקהילה הרחבה, ובכך מחזקת את מחויבותו לתהליך האקדמי ואת תחושת הרווחה הרגשית שלו לאורך זמן.

מילוי חסך פנימי: מימוש עצמי כ"חויית תיקון" רגשית

אף שהספרות המחקרית העוסקת בחברה החרדית מדגישה לרוב את לימוד התורה כערוץ הבלעדי למימוש עצמי, הממצאים במחקר הנוכחי מצביעים על קיומו של מניע פנימי עמוק

למימוש דרך גילוי חוזקות אישיות במרחב האקדמי. עבור הסטודנט החרדי, היציאה ללימודים אינה נתפסת רק כצורך כלכלי ("כרטיס עבודה"), אלא כחויית תיקון רגשית המאפשרת מילוי של חסך אינטלקטואלי וזהותי ארוך שנים. גילוי הזיקה למקצוע או לתחום דעת מסוים פועל כמשאב חוסן פנימי המגן על הסטודנט מפני שחיקה ונשירה ברגעי משבר. חוויה זו של גילוי עצמי עולה מתיאורו של אברהם צדוק, המזהה לראשונה הלימה בין אישיותו למקצועו: "חינוך גופני... זה מה שאני רוצה לעשות. ככה אני רואה את עצמי בחיים". עבור חיים שלמה הלימודים בגיל מאוחר הם מענה לחיפוש אחר משמעות רחבה יותר: "בגיל 28 הרגשתי שחסר לי משהו... רציתי להתמקצע. היום ללא תואר אקדמי אי אפשר להתקדם". פנחס נח מחדד את הצורך בסיפוק אישי מעבר לשורת הרווח: "ההמלצה שלי זה למצוא משהו שאתה אוהב. שנותן לך סיפוק וללמוד את זה... משהו שאוהבים ושאי אפשר להתפרנס ממנו".

קולות אלו מעידים כי המימוש העצמי באקדמיה מהווה עבור הגבר החרדי גורם משמעותי של רווחה נפשית המשלים את עולמו התורני ולא דווקא מחליף אותו. תחושת ה"תיקון" נובעת מהיכולת להצליח בזירה שנתפסה בעבר כחסומה או כזרה, ויש בה כדי לשקם את תחושת המסוגלות והערך העצמי. כאשר הלימודים נתפסים כביטוי ל"אני האמיתי" ולמימוש פוטנציאל גנוז, הסטודנט מפתח עמידות גבוהה יותר מול קשיי היום־יום והלחצים החברתיים תוך יצירת זהות אינטגרטיבית המשלבת בין למדנות תורנית למקצועיות אקדמית.

**לסיכום**, הממצאים חושפים תמונה מורכבת ורב־ממדית של חויית הסטודנט החרדי באקדמיה, המאורגנת סביב המתח הדינמי שבין מנגנוני דחק המכרסמים בחוסן האקדמי לבין משאבי חוסן מובחני תרבות. מהנתונים עולה כי הסטודנטים אינם מתמודדים רק עם חסמים פרקטיים של זמן ופרנסה, אלא הם נתונים בתוך דחק קיומי־ערכי מתמשך. דחק זה מתבטא ב"קונפליקט תפקידים" חריף בין זהות הלמדן ב"כולל" לזהות הסטודנט באקדמיה וב"פרדוקס למדנות" המערער את החוללות העצמית במפגש עם עולמות המדע והטכנולוגיה הזרים.

מנגד, ממצאי המחקר מצביעים על קיומה של מערכת תמיכה ייחודית המאפשרת את ההתמדה האקדמית. בניית החוסן נשענת על יישוב הדיסוננס האידאולוגי דרך בחירת מסלולים ההולמים את הערכים, ועל קבלת "גושפנקה רבנית" המשמשת כעוגן לוויסות רגשות אשם וחרדת סטייה מהנורמה. התמיכה המשפחתית הגרעינית מייצרת מרחב בטוח המגן מפני שיפוטיות קהילתית, ואילו המימוש העצמי האקדמי נחוה כחויית תיקון רגשית הממלאת חסך אינטלקטואלי ופנימי.

בסיכומי של דבר, נראה כי רווחתו הרגשית של הסטודנט החרדי באקדמיה אינה תוצר של הסתגלות טכנית בלבד, אלא פועל יוצא של יכולתו לגשר על הפערים הזהותיים וליצוק משמעות ערכית במעשה הלמידה. תובנות אלו מדגישות את החידוש שבמחקר זה, המעביר את המוקד מהבנת החסמים החיצוניים להבנת התהליכים הנפשיים והאידאולוגיים המעצבים את עולמו של הסטודנט החרדי בדרכו לרכישת השכלה גבוהה.

## דין

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את גורמי הרווחה הרגשית והחוסן האקדמי בקרב גברים חרדים הלומדים לתואר אקדמי בהוראה. בעוד שמחקרים קודמים התמקדו בחסמים טכניים וכלכליים (מלאך ואח', 2022), מחקר זה מציע תרומה תאורטית ייחודית במיקודו במנגנונים הפסיכותרבותיים המתווכים את חוויית הלמידה. במקד הדיון עומד הפרדוקס של הכשרת גברים חרדים להוראה, כשמצד אחד מדובר בבחירה מקצועית טבעית ומתבקשת בקהילה, ומצד שני היא מלווה בדיסוננס זהותי ודחק רגשי עמוק.

הפרדוקס של הכשרה להוראה: בין התאמה מגזרית לכרסום זהותי ממצאי המחקר חושפים פרדוקס מהותי: בחירת המרואינים במסלול הוראה היא טבעית ומתבקשת לאור מרכזיותו של תחום החינוך בעולם הערכים החרדי. עם זאת, עצם המעבר למסגרת אקדמית (גם אם היא מותאמת) מייצר חוויה של דחק קיומייכרי, שאינה קיימת במסלול הישיבתי הקלסי. הסבר מעמיק לממצא זה ניתן למצוא במושג "דחק כרוני פנומנולוגי" (Pérez-Jorge et al., 2025). בניגוד להגדרות כמותיות של לחץ, הדחק של הסטודנט החרדי נובע מהצורך בתמרון זהויות מתמיד. כפי שעלה מהראיונות, הסטודנט אינו חווה רק "עומס מטלות" (role overload), אלא מאבק רגשי על לגיטימציה. דבריו של לוי יששכר ממחישים את החוויה של "הגירה תרבותית" לאקדמיה. הרצון לחזור למה שהכיר מעיד על עוצמת הזרות שהוא חווה בשדה החדש. תחושת הפערים הופכת לחסם רגשי, המאיים על המשכיות הלימודים ומעלה שאלות של זהות ושייכות. תחושות של לחץ, חשש וחוסר אונים במקרה זה אינם תוצר של קושי אקדמי גרידא, אלא של הדיסוננס הנוצר בין זהות ה"למדן" המסורתית לבין הזהות המקצועית, המצריכה כלים זרים.

### פרדוקס הלמדנות וערעור החוללות העצמית

מושג ה"למדנות" בקרב הגברים החרדים הוא מאפיין זהות חשוב (מלחי, 2024). אחת התרומות המשמעותיות של המחקר הנוכחי היא המשגת הקושי האקדמי כפגיעה בנרטיב האישי של הסטודנט. בניגוד לסטודנטים מן המניין החווים חרדת בחינות אוניברסלית, אצל הגבר החרדי מתקיים "פרדוקס למדנות", כלומר פער בין יכולות הפלפול והלימוד המורכב בישיבה לבין חוסר האונים מול אוריינות דיגיטלית ואקדמית. הממצאים מעידים כי חוסר המיומנות באנגלית ובטכנולוגיה אינו נתפס כחוסר טכני, אלא כחסם אידאולוגי הנובע מהתנזרות מכוונת מהעולם החיצוני. פער זה מייצר פגיעה חריפה ברווחה (well-being), שכן הוא מערער את תחושת האוטונומיה והשליטה בסביבה. החרדה המתוארת במחקר אינה רק מפני ציון נכשל, אלא מפני אובדן מעמד ה"למדן" המיומן והמרתו בלומד תלוי ונזקק.

### משאבי חוסן מובחני תרבות: הרב והמשפחה כסוכני ויסות

ניתוח ממצאי המחקר מעמיק את הבנת תפקידה של הסמכות הרבנית בחברה החרדית כיום לא רק כפוסקת הלכה, אלא כעוגן לוויסות רגשי במרחב האקדמי. בשונה ממלחי (2023), המצביע

על מגמה של ירידה בהשפעת הרבנים על הבחירות האקדמיות הפונקציונליות, מחקר זה מראה כי ברובד הרגשי-פנימי "הגושפנקה התורנית" נותרה חיונית כעוגן לוויסות רגשות אשם. ממצא זה עולה בקנה אחד עם ממצאיהם של נריה ואח' (Neriya-Ben Shahar et al., 2024), המדגישים כי בחברה החרדית הלגיטימציה הרבנית פועלת כמנגנון הגנה המאפשר לפרט לנווט בתוך סביבה מודרנית זרה מבלי לאבד את זהותו הערכית. החידוש במחקר זה הוא בהבנה שהרב אינו נתפס רק כ"פוסק הלכה" פורמלי, אלא כדמות פסיכורוחנית המאפשרת את יישוב הקונפליקט בין עולמות הקודש לעולמות החול. ברכתו מעניקה הגנה רגשית המאפשרת לסטודנט לפרש מחדש את הלימודים כ"ירידה לצורך עלייה", כפי שהעיד חיים שלמה. תמיכה זו, בשילוב "המרחב הבטוח" שמייצרת המשפחה הגרעינית, מאפשרת לראות בדחק מנוע לצמיחה במקום גורם סיכון לנשירה.

### מימוש עצמי כחויית תיקון

הממצא המפתיע ביותר במחקר נוגע למעבר ממניעים אינסטרומנטליים של פרנסה למניעים של מימוש עצמי, תהליך המקבל משמעות ייחודית בהשוואה לאוכלוסייה הכללית. באוכלוסייה החילונית הלימודים האקדמיים נתפסים לרוב כמסלול סטנדרטי למיצוי פוטנציאל אישי וצמיחה פסיכולוגית (Shutenko et al., 2021), ואילו עבור הסטודנט החרדי ההצלחה באקדמיה מהווה חויית תיקון רב-ממדית. חוויה זו היא הזדמנות למלא חסך פנימי ארוך שנים ולהוציא לאור חוזקות אישיות, כגון חינוך גופני, דידקטיקה ועוד, שלא קיבלו ביטוי במערכת התורנית הקולקטיבית.

מימוש עצמי אקדמי מותנה ביכולת של הלומד להביא לידי ביטוי את הסובייקטיביות שלו בתוך מרחב הלמידה (Shutenko et al., 2021). עבור הגבר החרדי, הגילוי של יכולות אלו בעולם החול מעניק ללימודים משמעות קיומית החורגת מהשגת התואר עצמו. חוויה זו מעצימה באופן ישיר את החוסן האקדמי ופועלת כבלם אפקטיבי נגד נשירה, שכן האקדמיה הופכת מזירה של קושי טכני למרחב של הגדרה עצמית מחודשת ובניית זהות אישית ריבונית.

### מגבלות המחקר ואופק למחקרי המשך

מגבלה מרכזית של המחקר היא המיקוד במסלולי הכשרה להוראה, המאופיינים בהלימה תרבותית גבוהה יחסית למגזר החרדי. מחקרי המשך צריכים לבחון אם אותם מנגנוני דחק וחוסן פועלים באופן דומה גם במקצועות חול מובהקים (כגון הנדסה או משפטים), שבהם הדיסוננס הערכי עשוי להיות חריף אף יותר בשל היעדר זיקה לעולם התוכן התורני. נוסף על כך, מומלץ לבחון את השפעתם של משתני אישיות, כגון יכולת ויסות רגשי, כגורמים המתווכים את הקשר בין דחק זהותי לבין התמדה או נשירה בפועל.

לבסוף, כמחקר איכותני המבוסס על מדגם של 12 מרואיינים, מטרת העבודה לא הייתה הכללה סטטיסטית אלא העמקה פנומנולוגית בחוויותיהם של הסטודנטים. לפיכך, יש לפרש

את התובנות העולות ממנו כהסברים אפשריים למנגנוני דחק וחוסן, הדורשים תיקוף כמותני רחב יותר במחקרים עתידיים.

### המלצות יישומיות: בניית מערכת אקולוגית תומכת זהות

המחקר מציע להרחיב את המודל התומך הקיים למערכת רב־ממדית המגשרת על הזרות האקדמית והקהילתית בשלושה רבדים:

1. **הרובד המוסדי־פדגוגי: פדגוגיה רגישת תרבות (Culturally Responsive Pedagogy - CRP)**
  - **הכשרת סגל אקדמי** - פיתוח מודעות בקרב מרצים לחסמים הטכנולוגיים ולתחושת הזרות של הסטודנט החרדי. סגל רגיש תרבות יספק תיווך המפחית ניכור ומעניק כלים פרקטיים להתמודדות עם דרישות המוסד (כתיבה אקדמית, אוריינות דיגיטלית).
  - **מיסוד דמות "מתאם חוסן אקדמי"** - הקמת פונקציה הוליסטית, המקבילה לדמות הר"מ הישיבתי, שתהווה כתובת אחת לניהול חסמים בירוקרטיים ורגשיים. שליטה של דמות זו בקודים התורניים והאקדמיים כאחד חיונית להפחתת חרדה וליצירת רצף זהותי.
  - **מעבדות אורייניות כגשר קוגניטיבי** - פיתוח סדנאות המתרגמות למדנות תורנית לכתובה אקדמית. שימוש בשיטות הלימוד המוכרות מהישיבה כבסיס למחקר צפוי לנטרל את הזרות האקדמית ולהפוך את הלמידה החדשה לרצף טבעי של ידע קודם.
2. **הרובד האישי־חברתי: חניכה ממוסדת ופיתוח חוסן זהותי**
  - **חניכת עמיתים כ"סוכני שינוי"** - מיסוד תוכנית ליווי שבה סטודנטים ותיקים (שנים ג'-ד') חונכים סטודנטים בראשית דרכם. החונך משמש כמודל לחיקוי (role model) הממחיש "הוכחת היתכנות" לשילוב בין אורח חיים תורני ללימודים אקדמיים.
  - **צמצום ניכור באמצעות שפה משותפת** - שימוש בחניכה המדברת בשפת הסטודנט עשויה לסייע בהעברת כלים פרקטיים (כגון ניהול זמן) ולחזק את הביטחון הפסיכולוגי ואת תחושת השייכות המוסדית.
3. **הרובד הקהילתי: לגיטימציה וממשקי עבודה**
  - **מודל "הכשרה בתוך הקהילה"** - יצירת שיתופי פעולה להתנסות קלינית במוסדות חינוך חרדיים. מהלך זה עשוי למסגר את הלימודים כשירות חיוני לקהילה ולא כהגירה תרבותית.
  - **פורום משותף ללגיטימציה ממסדית** - הקמת מסגרת הידברות בין הנהגה רוחנית, מנהלי מוסדות ואנשי אקדמיה. מתן גושפנקה להכשרה האקדמית בתוך המגזר הוא חיוני להפחתת רגשות אשם בקרב סטודנטים ולגיוס הקהילה כגורם מעודד ותומך.

### מקורות

בארט, ע', טרכטינגוט, י', פאל, נ', אופזהר, א' ורוכברגר ש' (2024). הכשרה לחינוך הבלתי פורמלי במגזר החרדי בישראל. דפ"פ, 80, 13-33.

לוי, ד' (2021). שילוב חרדים בהשכלה גבוהה. מכון ירושלים למחקר מדיניות.

מלאך, ג' וכהנר, ל' (2025). שנתון החברה החרדית בישראל 2025 (סדרת חרדים בישראל). המכון הישראלי לדמוקרטיה.

- מלאך, ג', כהנר, ל' ובכר, י' (2022). שנתון החברה החרדית. המכון הישראלי לדמוקרטיה.  
מלחי, א' (2023). השתלבות גברים חרדים באקדמיה ובתעסוקה: אתגרים, מניעים ותהליכי קבלת החלטות. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- מלחי, א' (2024). מעולם הישיבות לעולם המעשה: אתגרים חברתיים ופוטנציאל תלמידי ישיבות חרדים. מחקר מדיניות 199, המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- פרידמן, ש' (2021). ישראל והקהילה החרדית: חומות מתגבהות ועתיד מאתגר. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- רגב, א' ומילצקי, י' (2024). דוח מצב החברה החרדית 2024. מכון לאסטרטגיה ומדיניות חרדית.  
רובין, ש' וטייב, ד' (2021). כגור בארץ נכרייה: חוויותיהם של גברים חרדים בתהליכי השתלבות באקדמיה ובתעסוקה. מכון ירושלים למחקרי מדיניות.
- רובין, ש', נוביס-דויטש, נ' ופרייחזן, ל' (2020). בין רווחה רגשית להישגים אקדמיים: תפיסות הצלחה של סטודנטים חרדים בהשכלה הגבוהה. מגמות, נה(2), 153-182.
- שקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני - תאוריה ויישום. הוצאת רמות.
- Adeoye-Olatunde, O. A., & Olenik, N. L. (2021). Research and scholarly methods: Semi-structured interviews. *Journal of the American college of clinical pharmacy*, 4(10), 1358-1367.
- AlKandari, N. Y. (2020). Students anxiety experiences in higher education institutions. In V. V. Kalinin, C. Hocaoglu & S. Mohamed (Eds.), *Anxiety disorders - The new achievements* (pp. 1-11). IntechOpen.
- Axelrad, H., Sadeh, T., & Trachtengot, I. (2025). *Haredi-Hasidic households in the United States* (Policy Paper). Aaron Institute for Economic Policy, Reichman University.
- Brata, W. W. W., Susanto, H., & Zubaidah, S. (2025). Theoretical underpinnings and future research on academic stress in biological and educational perspectives. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12(1), 1-18.
- Brumariu, L. E., Waslin, S. M., Gastelle, M., Kochendorfer, L. B., & Kerns, K. A. (2023). Anxiety, academic achievement, and academic self-concept: Meta-analytic syntheses of their relations across developmental periods. *Development and Psychopathology*, 35(4), 1597-1613. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0954579422000323>
- Cınar-Tanrıverdi, E., & Karabacak-Celik, A. (2023). Psychological need satisfaction and academic stress in college students: mediator role of grit and academic self-efficacy. *European Journal of Psychology of Education*, 38(1), 131-160.
- Esteban, R. F. C., Mamani-Benito, O., Morales-García, W. C., Caycho-Rodríguez, T., & Mamani, P. G. R. (2022). Academic self-efficacy, self-esteem, satisfaction with studies, and virtual media use as depression and emotional exhaustion predictors among college students during COVID-19. *Heliyon*, 8(11), Article e11085.
- Farkash, T., & Kaplan, D. (2025). From Yeshiva students to Breadwinners: Liminality and concealment among Ultra-Orthodox Jewish men in Israel. *Men and Masculinities*, 29(2). <https://doi.org/10.1177/1097184X2513464891097184X251346489>

- Fior, C. A., Polydoro, S. A. J., Pelissoni, A. M. S., Dantas, M. A., Martins, M. J., & Almeida, L. D. S. (2022). Impact of self-efficacy and academic performance in the dropout of higher education students. *Psicologia Escolar e Educacional*, 26, 1-11.
- Golan, O., & FehI, E. (2020). Legitimizing academic knowledge in religious bounded communities: Jewish ultra-orthodox students in Israeli higher education. *International Journal of Educational Research*, 102, 101609. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101609>
- Hood, S. N., Barrickman, N., Djerdjian, M., Farr, S., Magner, H., Roychowdhury, R., Gerrits, H., Lawford, B., Ott, K., Ross O., Paige, S., Stowe, M., Jensen, & Hull, K. (2021). "I like & prefer to work alone": Social anxiety, academic self-efficacy, and students' perceptions of active learning. *CBE - Life Sciences Education*, 20(12), 1–15.
- Islam, M. A., & Aldaihani, F. M. F. (2022). Justification for adopting qualitative research method, research approaches, sampling strategy, sample size, interview method, saturation, and data analysis. *Journal of International Business and Management*, 5(1), 1-11.
- Katzir, S., & Perry-Hazan, L. (2024). Promoting politically contested change by invisible education policies: The case of ultra-Orthodox public schools in Israel. *Oxford Review of Education*, 50(5), 658-675.
- Kaufman, S. B. (2023). Self-actualizing people in the 21st century: Integration with contemporary theory and research on personality and well-being. *Journal of Humanistic Psychology*, 63(1), 51-83.
- Ladejo, J. (2023). A thematic analysis of the reported effect anxiety has on university students. *Education and Urban Society*, 55(3), 289-313.
- Malovicki-Yaffe, N., & Shafir, E. (2025). "Poverty, piety, and pride": The acceptance of poverty in the American Ultraorthodox Jewish community. *American Journal of Orthopsychiatry*, 95(6), 703–715. <https://doi.org/10.1037/ort0000825>
- Maslow, A. H. (1971). *The farther reaches of human nature*. Viking Press.
- Naor, M., Pinto, G. D., Davidov, P., Benaroch, J., & Kivel, A. (2022). Inclusion of ultra-Orthodox students in higher education: A case study about women seminary in the engineering college of Jerusalem. *Education Sciences*, 12(2), 102-120.
- Neriya-Ben Shahar, R., Yuval, F., & Tur-Sinai, A. (2024). "I would consult a doctor, but what the rabbi says goes": Ultra-Orthodox Jews' relationships with rabbis and doctors in Israel. *Journal of Religion and Health*, 63(3), 1905-1933.
- Niazov, Z., Hen, M., & Ferrari, J. R. (2022). Online and academic procrastination in students with learning disabilities: The impact of academic stress and self-efficacy. *Psychological Reports*, 125(1). <https://doi.10.1177/0033294120988113>

- Perelman, Y., & Goldberg, C. (2024). Untangling expectations and sacrifices: Ultra-Orthodox men in Israel and the religious club model. *Rationality and Society*, 36(3), 289-311.
- Pérez-Jorge, D., Boutaba-Alehyan, M., González-Contreras, A. I., & Pérez-Pérez, I. (2025). Examining the effects of academic stress on student well-being in higher education. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12(1), 1-13.
- San, H. O., Tarlaci, S., Ulucan, K., Polat, T., Yilmaz, O. O., & Aslan, B. T. (2022). Investigation of the effect of anxiety disorder on time perception with zimbaro time perspective inventory. *The Journal of Neurobehavioral Sciences*, 9(1), 22.
- Santos, A. G. M., & Alliprandini, P. M. Z. (2023). Effectiveness of a collaborative intervention in self-regulation and self-efficacy of higher education students. *International Journal of Instruction*, 16(2), 179-194.
- Shutenko, E. N., Shutenko, A., Kuzmicheva, T., Koreneva, A., Romanov, G., & Talysheva, I. (2021). Attractive spheres of students' self-realization as practices for supporting their psychological well-being in university education. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education:(IJCRSEE)*, 9(2), 173-188.
- Thomas, T., Joseph, G., & Paul, S. (2022). A study to assess the correlation between academic test anxiety and self-esteem among undergraduate students. *Journal of Health and Allied Sciences NU*, 12(4), 417-422.
- Travis, J., & Bunde, J. (2022). Self-regulation in college: The influence of self-efficacy, need satisfaction, and stress on GPA, persistence, and satisfaction. *Current Psychology*, 41(9), 6185-6195.
- VanderLind, R. (2017). Effects of mental health on student learning. *Learning Assistance Review*, 22(2), 39-58.
- Vaughn, A. R., Taasobshirazi, G., & Johnson, M. L. (2020). Impostor phenomenon and motivation: Women in higher education. *Studies in Higher Education*, 45(4), 780-795.