

האוניברסיטה העברית בירושלים
הפקולטה למדעי החברה
ביה"ס ע"ש פדרמן למדיניות ציבורית וממשל

תכניות למניעת נשירה ממערכת ההשכלה הגבוהה בישראל

בהנחיית ד"ר ענת גופן-שריג

מגישה : נעמי סולומון

ת"ז 037232329

ירושלים, 2014

מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל עוברת בשנים האחרונות מהתמקדות בהנגשת ההשכלה הגבוהה למספר גדול יותר של סטודנטים להתמקדות בשימור סטודנטים. שינוי זה נובע ממיצוי כמעט מלא של שכבת הגיל הרלוונטית להשכלה גבוהה בישראל, כלומר רוב בוגרי התיכונים בישראל בעלי התנאים המינימאליים לכניסה למערכת ההשכלה הגבוהה, משתלבים היום במוסד להשכלה גבוהה. גידול נוסף של מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל יבוא רק משינוי משמעותי בשיעורי הזכאות לבגרות או מכניסת אוכלוסיות שכיום ממעטות לפנות להשכלה גבוהה כדוגמת האוכלוסייה החרדית. מעבר זה מהנגשה לשימור מחייב את המוסדות לפתח אסטרטגיות וכלים לשמירת הסטודנטים שכבר נמצאים במוסד בתוך המערכת על ידי מניעת נשירה של סטודנטים. נשירת סטודנטים מהשכלה גבוהה משפיעה לרעה לא רק על המוסדות האקדמיים אלא על הסטודנטים עצמם, ועל החברה הישראלית כולה.

מחקר זה ביקש לבחון לראשונה את מדיניות המוסדות להשכלה גבוהה בישראל למניעת נשירה ובמיוחד את הפעולות המבוצעות בפועל במוסדות השונים במטרה לצמצמה. על ידי סדרת ראיונות עומק ושאלונים עם נושאי תפקידים בכירים ב-17 אוניברסיטאות, מכללות מתוקצבות ומכללות שאינן מתוקצבות התקבלה תמונה מגוונת ומעשירה על תפיסת המוסדות את אחריותם למניעת נשירה ועל הכלים הנמצאים בשימושם. המוסדות נבדלים באופן הפעלת הכלים לאיתור מקדים של הסטודנטים הנמצאים בסכנה לנשור וכן בטיפול בסטודנטים הללו, ובמיוחד בטיפול באוכלוסיות סטודנטים ספציפיות כמו סטודנטים ערבים, סטודנטיות אימהות או סטודנטים לקויי למידה. יחד עם הנתונים החדשים שפירסם הלמ"ס המציגים תמונה מדאיגה על היקף הנשירה בישראל העומד על קרוב ל-23%, עבודה זו יכולה להוות בסיס למחקרי המשך אשר יסייעו למקבלי ההחלטות במוסדות להשכלה גבוהה ובמל"ג להתמודד נכונה עם בעיית הנשירה ועם אתגרי המערכת בעשור הבא.

תוכן עניינים

1.	מבוא	3
2.	רקע תיאורטי	4
2.1	מהי נשירה?	4
2.2	היקף הנשירה	9
2.3	הגורמים לנשירה	12
2.4	אסטרטגיות לצמצום תופעת הנשירה	15
3.	מתודולוגיה	18
3.1	שאלות מחקר ומסגרת מושגית	20
3.2	אוכלוסיית המחקר	22
3.3	שיטת המחקר	23
3.4	מגבלות המחקר	23
4.	ממצאים	25
4.1	מהי נשירה על פי המרואיינים	25
4.2	היקף הנשירה	27
4.3	הסיבות לנשירה על פי המרואיינים	35
4.4	אסטרטגיות להתמודדות המוסדות האקדמיים בישראל עם סוגיית הנשירה	37
4.4.1	כלי איתור	38
4.4.2	כלי תמיכה	46
4.4.3	כלי תמיכה ממוקדי קהל יעד	50
5.	סיכום ומסקנות	62
6.	מקורות	65
7.	נספחים	69

1. מבוא

מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל משלימה בשנים האחרונות תהליך צמיחה דרמטי שהחל בתחילת שנות ה-90 של המאה הקודמת עם ההחלטה להנגיש את מערכת ההשכלה הגבוהה לחלקים גדולים יותר באוכלוסייה על ידי פתיחת מכללות חדשות מתוקצבות ושאין מתוקצבות ברחבי הארץ בדגש על אזורי הפריפריה הישראלית. (וולנסקי, 2005). תהליך הצמיחה המואץ של שנות ה-90 התמתן מאוד בעשור הראשון של שנות ה-2000 והערכות המל"ג/ות"ת לעשור הבא מדברות על אחוזי גידול זניחים משנה לשנה הנובעים ממיצוי שכבת הגיל הרלוונטית ללימודי תואר ראשון (קליין, 2012). הערכות אלה מחייבות את המוסדות לשנות את המיקוד הארגוני שלהם מהנגשה לשימור כפי שקרה במערכות השכלה גבוהה אחרות בעולם שעברו הליך גידול מואץ. כלומר, אם בעבר משאבי המערכת התמקדו בחשיבה איך למשוך יותר סטודנטים, כיום המשאבים מופנים לחשיבה איך להשאיר את הסטודנטים שכבר לומדים בתוך המערכת עד לסיום לימודיהם (Berger and Lyon 2005). במילים אחרות, אם נדמה את מערכת ההשכלה הגבוהה למשפך אשר בתפוקה אופטימלית מוציא מספר מסויים של בוגרים אזי כאשר המערכת בצמיחה ככל שנרחיב את פתח המשפך כך נבטיח את הזרם הרצוי של בוגרים. עם זאת כאשר כניסת הסטודנטים למשפך יורדת אז מגלה המערכת שישנם חורים במשפך הגורמים לזליגת חלק מהסטודנטים שכבר נכנסו למשפך החוצה לפני שהם מסיימים את לימודיהם. סביר להניח שהחורים תמיד היו במשפך אולם זרם הבוגרים הגדול בשלב הצמיחה הסווה אותם או הפך אותם לפחות רלוונטיים בעיני מקבלי החלטות.

הספרות העולמית על נשירת סטודנטים מהשכלה גבוהה הינה ענפה ושורשיה מתחילים כבר בשנות ה-40 של המאה הקודמת, אולם בישראל המחקר עדיין בחיתוליו וכך גם הנתונים הממסדיים על היקף הסוגיה. הגורמים לנשירה בספרות העולמית הנם מורכבים ורבים וכפי שיפורט בהרחבה בפרק הבא לרוב אין סיבה אחת בלבד המובילה סטודנט להחלטה לנשור. Vincent Tinto במחקרו משנת 1975 התווה את המודל הפרדיגמטי להסברת נשירה עליו יורחב בהמשך העבודה. המודל, אשר עבר שינויים ופיתוחים לאורך השנים גם על ידו, נתפס עד היום כמודל המרכזי אשר גדולתו העיקרית הינה בהתוויית הקשרים שבין הגורמים השונים, האישיים והממסדיים, המובילים להישארות הסטודנט בתוך המערכת.

מחקר זה מבקש לבחון לראשונה בישראל את המדיניות המוסדית למניעת נשירה במדגם רחב של מוסדות להשכלה גבוהה. המחקר התמקד בראיונות עומק עם אנשי קשר מרכזיים מ-17 מתוך 23 מוסדות אקדמיים שנבחרו. בהמשך התבקשו המרואיינים למלא שאלון מקיף שתוצאותיו מנותחים

במחקר. כמו כן, נותחו בעבודה זו הנתונים שפורסמו על ידי הלמ"ס בשנת 2012 לגבי סיכויי השלמת התואר של הסטודנטים שהחלו את לימודיהם במערכת ההשכלה הגבוהה בישראל בין השנים 1998-2002. מכיוון שמדובר במחקר ראשוני בנושא בישראל העבודה בנויה בעיקרה כעבודה תיאורית אשר מתארת את סוגי הנשירה וסיבותיה על פי השקפת הגורמים האמונים על מניעתה במוסדות וכן את האסטרטגיות המשמשות את הגורמים המוסדיים למניעת הנשירה של תלמידיהם. במהלך העבודה ננסה לגבש מספר המלצות למניעת נשירה אשר יוכלו לשמש את קובעי המדיניות במוסדות ההשכלה הגבוהה ובמל"ג.

2. רקע תיאורטי

2.1 מהי נשירה?

נשירה נתפשת כבעיה במונחי מדיניות ציבורית בשל השפעתה השלילית המשולשת. מנקודת ראות הסטודנט נשירה לפני סיום התואר פוגעת בהכנסתו האפשרית של הסטודנט בשל הקפיצה ברמת השכר הצפויה בעקבות השגת תואר. מנקודת ראות המוסד, אחוזי נשירה גבוהים משפיעים לרעה על תפיסת הסטודנטים הפוטנציאליים ומשפחותיהם את המוסד כאטרקטיבי בעולם התחרותי של ההשכלה הגבוהה. בנוסף, סטודנט שעזב לפני סיום התואר גורם למוסד לניצול לא יעיל של משאביו אשר מתוכננים ומוקצים מתוך הנחה שכל הסטודנטים שהחלו לימודים יסיימו אותם (למשל מיטות ריקות במעונות בגלל מספר סטודנטים קטן עם התקדמות השנים). (Yorke and Longden 2004). במקביל, ישנם מוסדות אשר מקבלים מימון מדיני גם על בסיס אחוזי נשירה. מנקודת ראות המדינה הנשירה בעייתית בשל הצורך ההולך וגובר של המדינה במספרים גבוהים של בוגרים כדי להעלות את רמת ההשתכרות הממוצעת, להקטין את היקפי העוני ולעמוד בביקושי התעשייה לעובדים מיומנים. סטודנטים נושרים פוגעים ביכולת המדינה להיערך בהתאם לביקוש לעובדים וגם מבזבזים למדינה משאבים במידה ומערכת ההשכלה הגבוהה מקבלת תמיכה ציבורית. (Hagedorn 2005).

הגדרות השימור השונות בספרות המחקרית לרוב נובעות מנקודת ההסתכלות של החוקרים על הגורם הנפגע. כך למשל Seidman 2005 מסתכל על השימור מנקודת ראות הסטודנט ומגדיר שימור כהשגה של הסטודנט את מטרותיו האקדמיות או האישיות. הגדרה זו נסמכת על כך שסטודנטים שונים נכנסים למערכת עם רצונות שונים וחלקם רק רוצים ללמוד כמה קורסים כדי להתפתח

מקצועית ללא כל כוונה לסיים את התואר. מכיוון שכך נקודת ההסתכלות היא על הסטודנט והאם הוא/היא השיגו את מטרתם ללא קשר להשפעה המוסדית או המערכתית. לעומתו Hagedorn 2005 מתייחסת לשימור כבעיה ממוסדת ומגידרה שלושה סוגים של שימור. **שימור מערכתי** - אחוז הסטודנטים בתוך המערכת שסיימו עם תעודה (כלומר גם סטודנט שעובר ממוסד למוסד נספר בסוג זה); **שימור חוגי** - אחוז הסטודנטים הלומדים בחוג לימודים כלשהו באותה מדינה אשר מסיימים תואר. נתון זה יכול להיות מעניין בתחומי דעת הנדרשים למשק ובהם יש אחוזי נשירה גבוהים. (דוגמה טובה יכולה להיות נשירה של נשים או של בני מיעוטים הנושרים ממקצועות ההנדסה); **ושימור מוסדי** - אחוז הסטודנטים בתוך המוסד שבגרו ממנו. לקובעי המדיניות ברמת המוסד כדאי לבחון גם את השימור הקורסי אשר מתייחס למספר הסטודנטים שהתחילו קורס מסוים וסיימו אותו.

התפתחות היסטורית של המחקר על נשירה מהשכלה גבוהה:

בתחילת המאה ה-20 החל הליך של גידול במערכת ההשכלה הגבוהה בארה"ב שהוביל לכניסה של אוכלוסיות גדולות ומגוונות יותר לתוך קמפוסים וותיקים ולפתיחה של מוסדות חדשים. תהליך הגידול צבר תאוצה בסוף שנות ה-40 של המאה הקודמת כתוצאה מתוכנית עידוד ממשלתית שעודדה את החיילים ששבו ממלחמת העולם השנייה להשתלב באקדמיה האמריקאית, תכנית שהובילה להרשמה של למעלה ממיליון חיילים בתוך שנים ספורות למוסדות אקדמיים ברחבי ארה"ב. תהליך הרחבת הנגישות להשכלה גבוהה נמשך בארה"ב עד לתחילת שנות ה-70 אז החלו להתפרסם תחזיות לירידה בביקוש להשכלה גבוהה והדגש של קובעי המדיניות במערכת ההשכלה הגבוהה עבר מהנגשה לשימור הסטודנטים בתוך המערכת והבאתם לכדי סיום תואר (Berger and Lyon 2005).

לאורך המאה העשרים חלו התפתחויות רבות בדרך שבה בוחנים החוקרים בארה"ב את נושא הנשירה. המחקר הראשוני בנושא נשירה התנהל ברובו על בסיס מחקרים על מוסדות ספציפיים שניסו לתת תשובה גנרית לבעיית הנשירה ולאפיין את המשתנים המשפיעים עליה. עם הזמן התקדמו המחקרים לראייה יותר הוליסטית אשר ניסתה להגדיר את הקשר בין מאפייני הסטודנט (משתני רקע, מצב סוציו-אקונומי וכו') לבין סוגי המוסד (אוניברסיטה, קולג' של שנתיים, מגורים בקמפוס מול קולג' יוממי וכו') ולנבא אילו סטודנטים ישרדו טוב יותר באילו סוגי מוסדות. (Berger and Lyon 2005)

John Mcneely ערך ב-1938 את המחקר המקיף הראשון בנושא נשירת סטודנטים. הוא היה הראשון לנסות למדוד את היקף תופעת הנשירה במספר רב של אוניברסיטאות (25) מכל רחבי ארה"ב ולנסות לבחון את הקשרים השונים בין מאפייני הסטודנטים לסיכוייהם לנשור, לזהות מועדים בהם הנשירה מתגברת ולהבין את הסיבות לנשירה. Mcneely השתמש במונח student mortality שמשמעו במחקר הוא הכישלון של סטודנטים להישאר באקדמיה עד לסיום לימודיהם והסמכתם. עם התקדמות השנים פנו החוקרים למספר כיווני מחקר שונים בניסיונותיהם לבחון את סוגיית הנשירה. (Spady, 1970) מיפה את סוגי המחקרים שבוצעו בשנות ה-50 וה-60. הוא חילק אותם למחקרים פילוסופיים אשר דיברו בעיקר על הסיבות מדוע נשירה היא תופעה לא רצויה; למחקרי מפקד אשר נתנו סטטיסטיקות להיקפי הבעיה; למחקרי ניתוח שלאחר המוות אשר התבססו על עדויות מהשטח שניסו להסביר את הסיבות לעזיבת סטודנטים ספציפיים; למחקרי בוחן אשר לרוב עקבו אחרי סטודנטים שהוגדרו מראש כסטודנטים בסיכון לנשור ובחנו מה קרה איתם לאורך זמן; למחקרים תיאוריים אשר תיארו את המאפיינים של הסטודנטים הפורשים; ולמחקרי חיזוי אשר ניסו להגדיר קריטריונים לקבלה עתידית שינפאו את הפורשים מראש. על אף כל המחקרים הללו Spady מצא שיש מחסור במחקרי גישוש אנליטיים שעושים סינטזה לידע קיים במטרה לייצר מסת ידע אמפירית אשר תאפשר הבנה טובה יותר של התופעה וכלים למניעתה.

עם מיצוי הליך הגידול במערכת ההשכלה הגבוהה בשנות ה-70 החלו מחקרי הנשירה של שנות ה-80 בארה"ב להתמקד בתוכניות למניעת נשירה במוסדות השונים, באפקטיביות שלהם ובמשתני הצלחתם. עם זאת רק בשנות ה-90 התחילו לבחון את נושא הסיוע הכלכלי והמלגות כנושא הקשור במניעת נשירה. בתחילת שנות ה-90 התחילו להבחין גם בין שימור לבין התמדה. הדבר נבע מהאבחנה שיש יותר ויותר תלמידים אשר עוזבים מוסד אחד כדי להמשיך במאמציהם לקבלת תואר במוסד אחר. (Berger and Lyon 2005)

ההגדרות השונות לנשירה בספרות המחקרית:

ההבדלים בין מחקרי הנשירה השונים נובעים לא רק מסוג המחקר (מחקר כמותי, מקרי בוחן, מחקרים השוואתיים וכדומה) או מהרקע התיאורטי של החוקרים בתחום (פסיכולוגיה, סוציולוגיה, כלכלה וחינוך) אלא גם מההגדרות השונות למושג נשירה. ב-Summerskill 1962 התריע כי ההבדלים באחוזי הנשירה בין המוסדות קשורים בבעיית ההגדרה וכי יש להגדיר קריטריון אחיד למדידת נשירה. חמישה עשורים לאחר מכן עדיין לא קיימת הגדרה אחידה ומקובלת. עד לשנות ה-60 המונח הרווח בספרות הנשירה היה student mortality - הכישלון של

סטודנטים להישאר באקדמיה עד לסיום לימודיהם והסמכתם. בשנות ה-60 המונח הפך ל student drop-outs - סטודנטים שנכנסים למערכת האקדמית במטרה להשיג תואר אקדמי ועוזבים לפני השגת המטרה. משם התפתחו המושגים student attrition אשר מתייחס לסטודנטים שלא נרשמים מחדש לסמסטר לאחר תום הסמסטר הקודם ו-college retention - היכולת של המוסד לשמר את תלמידיו עד לסיום מוצלח של התואר שלהם. כאן הפעם הראשונה שהמחקר מגדיר את המונחים מבחינת אחריות המוסד ולא רק על סמך התנהגות הסטודנט. (Hagedorn, 2005) מבקשת לחדד את ההבדלים בין מונחים המתייחסים למוסד לבין ההתייחסות לסטודנט. כשהיא מדברת על שימור (Retention) היא מתייחסת למוסד ואילו התמדה (Persistence) מתייחסת לסטודנט. Attrition (שחיקה) מתארת את המצב בו המוסד לא מצליח לשמר מספרים גוברים של סטודנטים ואילו Graduate - בוגר מתייחס למי שסיים בהצלחה את הדרישות של המוסד לקבלת תואר מסוים. Hagedorn מדגישה כי בעוד ברור שכל הבוגרים הם מתמידים, לא כל המתמידים יהיו בוגרים. הגדרה מובילה אחת מ-1990 גורסת כי אחוז מסיימי התואר במוסד יוגדר כמספר הסטודנטים המשיגים תואר לאחר 150% מהזמן הרגיל לקבלת תואר, חלקי סך הסטודנטים שנרשמו למוסד ובתנאי שהם סטודנטים במשרה מלאה אשר זהו מוסד הלימודים הראשון שלהם והם לומדים במטרה להשיג תואר. עם זאת Hagedorn טוענת כי הגדרה זו מתעלמת מהקבוצות הבאות: סטודנטים שעברו ממוסד אחר, סטודנטים במשרה חלקית, סטודנטים רשומים שאינם מנסים להשיג תואר, סטודנטים שנכנסו למוסד שלא במועד המקובל של סמסטר סתיו וסטודנטים שלא הגדירו את תחום לימודיהם הנבחר.

מחקרי נשירה מחוץ לארה"ב:

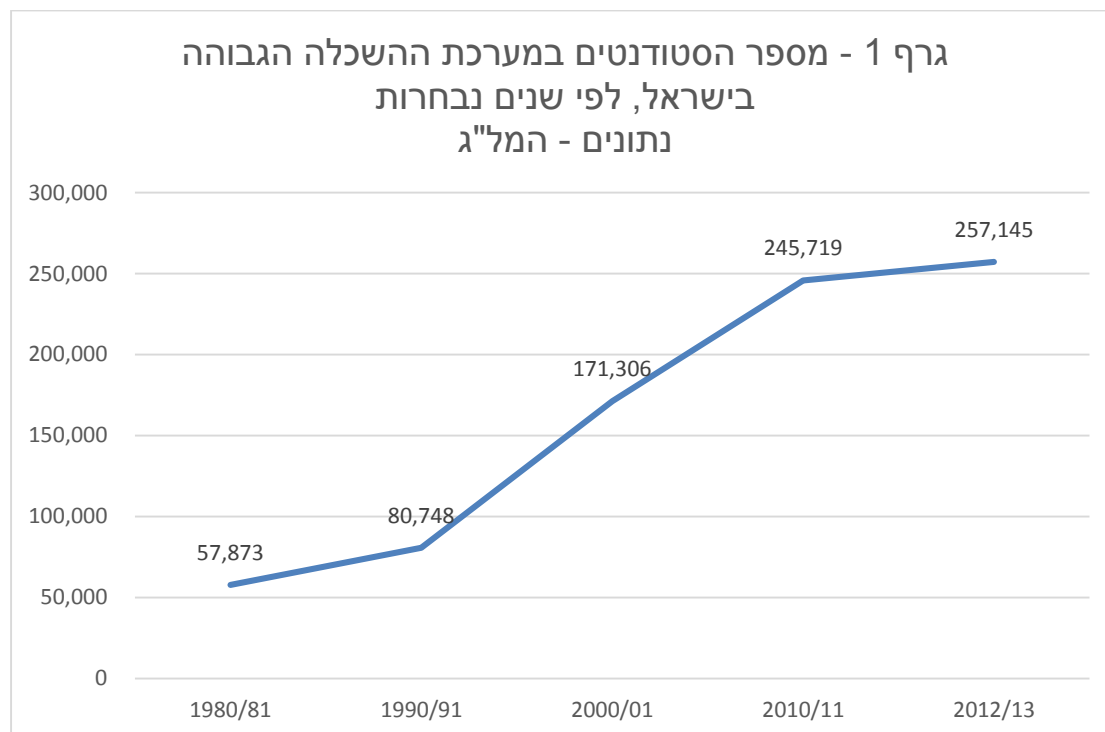
רוב הספרות המחקרית על נשירה מהשכלה גבוהה עוסקת במחקרים מארצות הברית אולם גם במדינות נוספות התמודדו חוקרים עם סוגיית הנשירה. באנגליה החלו להתעניין בנושא הנשירה באמצע שנות ה-90 של המאה הקודמת בעיקר מההיבט של הפסד המשאבים הארצי, בעקבות הליך הצמיחה המואץ של מערכת ההשכלה הגבוהה במדינה, הליך שהוביל להכפלת מספר הסטודנטים הלומדים בהיקף מלא לתואר ראשון בין השנים 1982-1999. מחקר שבוצע ב-1995 עבור המועצה לתקצוב מערכת ההשכלה הגבוהה באנגליה מצא כי בעיית "אי-השלמת התואר" עולה למשלם המיסים כ-90 מיליון ליש"ט בשנה, שהם כ-3% מהתקצוב השנתי של מערכת ההשכלה הגבוהה. החישוב התבסס על הערכות כי כ-10% מהסטודנטים לא חוזרים לשנה ב' לאחר שנת לימודיהם הראשונה. גם באוסטרליה תהליך הצמיחה של מערכת ההשכלה הגבוהה המקומית הוביל להתמקדות בהנגשה ובנשירה של סטודנטים, בעיקר בדגש על סטודנטים אשר ייצוגם במערכת היה

נמוך מייצוגם באוכלוסייה הכללית כדוגמת נכים, סטודנטים מרקע סוציו אקונומי נמוך או מפריפריות רחוקות וסטודנטים אבוריג'ינים (ילידים אוסטרליים). (Yorke and Longden 2004)

תמונת המצב בישראל:

בישראל המחקר על נשירת סטודנטים ממוסדות להשכלה גבוהה עדיין נמצא בחיתוליו בעיקר משום שרק בעשור האחרון עברה מערכת ההשכלה הגבוהה מהתמקדות בהנגשה להתמקדות בנשירה. מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל הלכה וצמחה מאז קום המדינה באופן קבוע אולם היה זה אימוץ תוכנית האב למכללות אקדמאיות על ידי ממשלת ישראל בתחילת שנות ה-90 של המאה הקודמת שהביא לגידול המהיר ביותר במספר הסטודנטים במדינה ולהנגשת ההשכלה הגבוהה לחלקים נרחבים של האוכלוסייה. (וולנסקי, 2005).

הגידול המהיר של שנות ה-90 ותחילת שנות ה-2000 נבע בעיקר מפתיחת מוסדות השכלה גבוהה חדשים. אם בשנת תש"ן (1989/90) עמד מספר המוסדות בארץ על 35 היום עומד המספר על 66 מוסדות¹.



¹ מ"ג, הודעה לעיתונות לקראת פתיחת שנת הלימודים תשע"ד

נתוני המועצה להשכלה גבוהה על מספר הסטודנטים הכולל במערכת ההשכלה הגבוהה מראים את השינויים בקצב הגידול השנתי הממוצע בארבעת העשורים האחרונים. בעוד בשנות ה-80 עמד הקצב על 2.8% בשנה בממוצע, בשנות ה-90 הקצב קפץ ל-5.3% בשנה. בעשור הראשון של שנות ה-2000 נמשך הגידול הרב אך הקצב החל לרדת ועמד על 3% בממוצע ואילו בשנת הלימודים תשע"ג (2012-2013) עמד קצב הגידול השנתי על 1.7% בלבד. שינויים אלה בקצב הגידול ממחישים עד כמה ישראל נמצאת היום בנקודת הזמן המקבילה לזו בה נמצאו מדינות אחרות בהן המעבר מהנגשה לשימור הצריך שינויי מדיניות והתמקדות מחקרית בהבנת תופעת הנשירה, אמידתה ובחינת המרכיבים המשפיעים על צימצומה.

2.2 היקף הנשירה במבט השוואתי

סעיף זה מנסה לספק תמונת מצב על היקף תופעת הנשירה כפי שהיא באה לידי ביטוי בספרות המחקרית ולהציגה מנקודת מבט השוואתית בינלאומית. חשוב להקדים ולציין כי קיימות מספר בעיות במחקרים המנסים לאמוד את היקפי הנשירה ולספק נקודת מבט השוואתית בין מוסדות או בין מדינות. סוג בעיות אחד קשור בהגדרות השונות לנשירה. בעיות אחרות נובעות ממעבר סטודנטים בין מוסדות, ממשך הזמן הנדרש לסטודנטים שונים להתקדם בתוך המערכת ומסטודנטים אשר לוקחים פסק זמן אבל בסוף יחזרו ללימודיהם ואולי כן יקבלו תואר (Mortenson 2005).

קיימים גם הבדלים במידע שמשמשים שונים מבקשים לדעת. מוסדות אקדמיים מעוניינים במידע על נשירה מהמוסד שלהם. הם פחות מתעניינים בשאלה האם הסטודנט המשיך את לימודיו במוסד אחר. לעומתם גורמים מדיניים יתעניינו בשאלה איזה אחוז משנתון מסיים את לימודיו. רוב המשתמשים יבקשו לקבל את המידע גם בחלוקה למאפייני אוכלוסייה - מין, מצב סוציו אקונומי, גזע וכו'. Mortenson מראה עד כמה משתנים הנתונים במחקרים השונים הבוחנים את היקפי הנשירה. ההבדלים נובעים מהבדלים באורך המדידה, מקבוצות הביקורת, מהמאפיינים הדמוגרפיים של הנושאים ועוד. בשורה התחתונה לפי Mortenson כדי להשוות בין נתונים שונים חייבים מאוד להיזהר בשל ההבדלים הרבים במאפייני הדגימה.

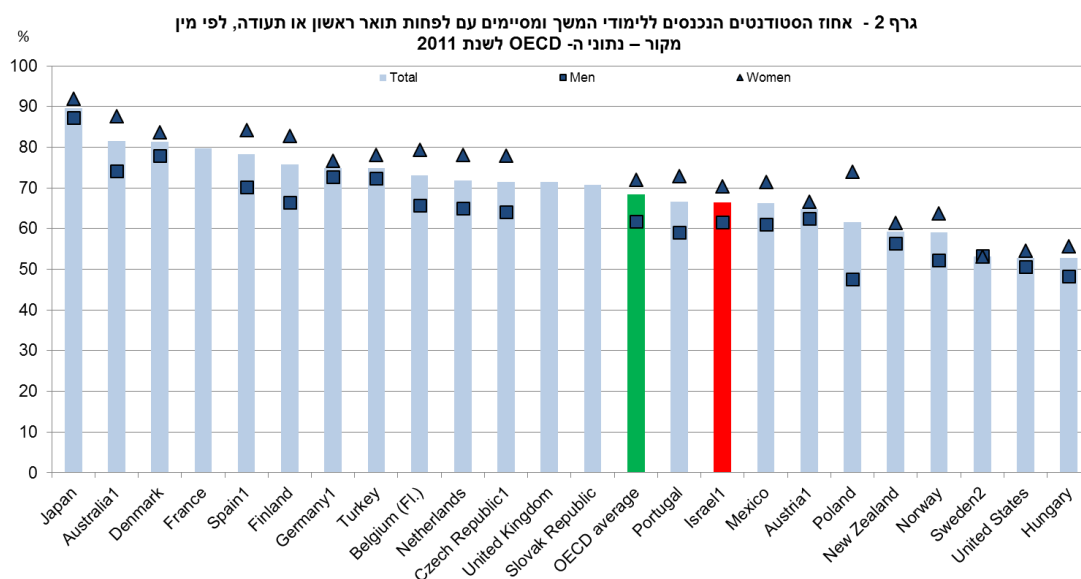
על אף המודעות הרבה לבעיית הנשירה בארה"ב והמחקרים הרבים שבוצעו לאורך השנים בנושא השימור של סטודנטים התוצאות בשטח עדיין רחוקות מלהשביע רצון. מחקר אחד מצא שבממוצע

25.9 אחוז מהסטודנטים לשנה א' ברחבי ארה"ב אינם שבים לשנה ב'. הנתונים משתנים כמובן בין מוסדות בהם יש ניפוי גבוה בכניסה למוסד (8%) לבין מוסדות בהם אין יותר מידי מחסומי כניסה (35%). במוסדות בהם אין בכלל חסמי כניסה הנתון עולה לכמעט 50% (Berger and Lyon 2005).

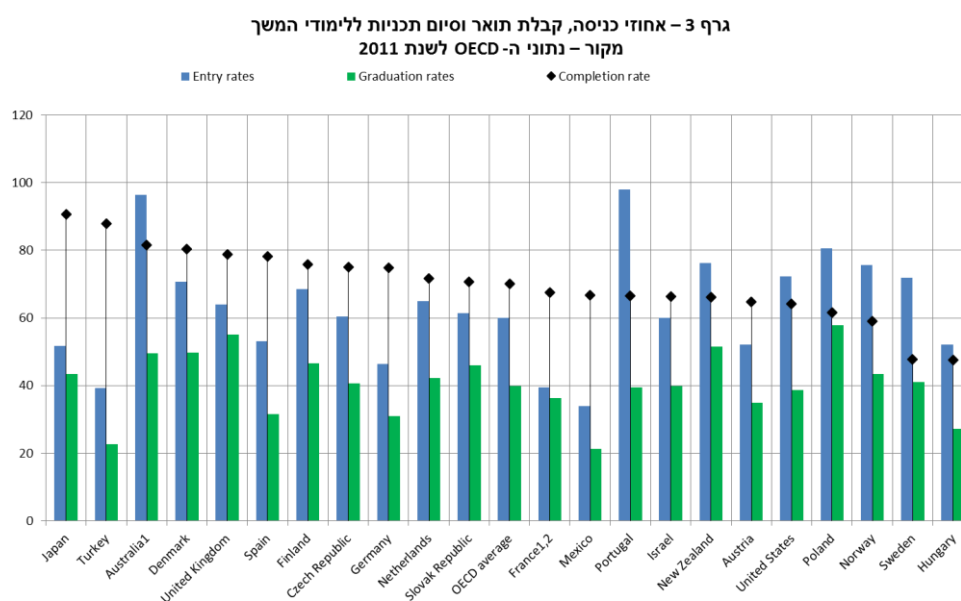
Yorke and Longden בספרם מ-2004 סוקרים את מצב הנשירה בשלוש מדינות. ממצאיהם מראים כי בדרום אפריקה בין השנים 1999-2001 נשרו 15% מהסטודנטים לתואר ראשון, ואילו מחקרים מאוסטרליה שבוצעו על סטודנטים שהחלו לימודיהם ב-1992 מצאו כי רק 70% השלימו את התואר הראשון שלהם עד לשנת 1999. בפרק הזמן שבו הוכפל מספר הסטודנטים הלומדים לתואר ראשון באנגליה (בין 1982-1999) עלה אחוז ה"לא מסיימים" מ-13% ל-17%. גם חוקרים אלה מציינים לכל אורך הספר את ההבדלים בין מערכות ההשכלה הגבוהה במדינות השונות אשר מחייבים זהירות בהשוואת ממצאי הנשירה בין המדינות. למשל בדרום אפריקה רק 16% מכל שנתון בתקופת המחקר נכנס לתוך מערכת ההשכלה הגבוהה בהשוואה לכמעט 50% באוסטרליה.

מכיוון שמחקרים אלה בדקו כל פעם מדינה אחת בפרק זמן מסויים או קבוצת מוסדות ספציפיים נציג השוואה בינלאומית על סמך הנתונים שנאספו על יד הארגון לשיתוף פעולה ולפיתוח כלכלי (ה-OECD) בסקירה השנתית שלהם על מצב החינוך במדינות החברות בארגון. חשוב להזכיר שוב כי בספרות המקצועית אין הגדרה אחידה למושג נשירה ולכן קיימים הבדלים רבים בין התוצאות המוצגות על ידי ה-OECD לבין הממצאים העולים ממחקרים אחרים שנסקרו בעבודה זו גם כאשר מדובר באותן השנים. סייג זה נכון גם לגבי ישראל בעיקר מכיוון שקיים הבדל גדול בין הנתונים הישראליים המופיעים בסקירה השנתית הזו לבין עיבוד נתוני הלמ"ס שיופיע בהמשך בפרק הממצאים. יש לציין כי לא נמצא בפרסום ה-OECD זהות מקור הנתונים המתייחסים לישראל.

בגרף מספר 2 מתייחס הארגון לאחוז הבוגרים אשר נכנס למערכת ההשכלה השלישית ומסיים עם תואר ראשון או תעודה. לפי ממצאי הארגון הממוצע של המדינות החברות עומד על 68.41% סיום כאשר ישראל נמצאת מעט מתחת לממוצע עם אחוז סיום של 66.37%. את הטבלה מובילות יפן, אוסטרליה, דנמרק וצרפת. כמו כן ניתן לראות שנשים מסיימות באחוזים גבוהים יותר את לימודיהן מאשר מקביליהם הגברים בכל המדינות החברות בארגון.



הארגון בוחן את אחוזי ההשלמה גם ביחס לאחוז מכל שנתון אשר נכנס למערכת ההשכלה הגבוהה ויוצא ממנה. ניתן לראות בגרף 3 שגם כאן ישראל נמצאת במצב דומה מאוד לממוצע בקרב מדינות הארגון עם כ-60% מילדי השנתון שנכנסים למערכת אל מול-40% שמסיימים.



2.3 הגורמים לנשירה

לאורך השנים התפתחו בספרות המחקרית מספר מודלים אשר מנסים להסביר את הגורמים המובילים לנשירה ממוסד הלימודים. המודלים מתבססים על גישות מוצא שונות אך חשוב להבין כי אין גישה אחת נכונה שמסבירה את כל הגורמים האפשריים לנשירה אלא כל גישה מסבירה את הסיבות לנשירה אצל חלק מהנושרים.

הגישה הכלכלית –

הגישה הכלכלית גורסת כי סטודנטים לומדים לתואר מכיוון שהם עושים שיקול כלכלי אשר מוביל אותם למסקנה שהשקעת הזמן והכסף ברכישת תואר הינה משתלמת לאור התשואה שיקבלו כאשר יהיה בידיהם תואר. לפי גישה זו, הסטודנטים הנושרים מגיעים למסקנה כי הזמן והכסף הדרוש לקבלת התואר אינם משתלמים (Braxton and Hirschy 2005).

גישת האינטגרציה המוסדית -

לעומת הגישה הכלכלית, מתמקדים מודלים אחרים במפגש שבין הסטודנט הספציפי למוסד הספציפי. לפי Astin 1993 הבדלים ברמות הנשירה בין מוסדות הינם תולדה של הבדלים בסוגי אוכלוסיית הסטודנטים הנקלטים במוסדות מסוג מסוים אך גם בקשר שבין סביבת הלימודים והמחיה במוסד וההתאמה שלה לסוג האוכלוסייה הלומדת במוסד. Spady 1970 מתווה את הקשר בין מאפייני הסטודנט (ערכים, תחומי עניין, יכולות, גישות וכו') לבין הסביבה השגורה במוסד (של סגל אקדמי, סגל מנהלי וסטודנטים אחרים). במידה ויש זהות בין מאפייני הסטודנט למאפייני סביבת המוסד הסיכוי שהסטודנט יתמיד במוסד גובר. Braxton 2000 מציג את הנחותיו על ציר אופקי רב שלבי. בשלב הבסיסי, סטודנטים מגיעים לאוניברסיטה עם משתני רקע ומאפיינים אשר ישפיעו על מידת המחויבות הראשונית שלהם למוסד. מחויבות ראשונית זו תשפיע על המחויבות ארוכת הטווח למוסד. המחויבות הזו מושפעת ממידת האינטגרציה החברתית של הסטודנט במוסד כבר עם תחילת הלימודים. ככל שרמת המחויבות של הסטודנט למוסד גבוהה יותר כך הסיכוי שהוא יסיים את לימודיו עם תואר גבוה יותר.

הגישה הארגונית -

המודל של Bean שפותח ב-1980 מתבסס על גישות ארגוניות להסברת נשירה. הוא לקח את המחקרים הארגוניים שבחנו את הישארות עובדים במקום עבודתם והתאים אותם להישארות

סטודנטים בתוך המערכת. לשיטתו שביעות רצון היא הגורם המסביר הישארות והמשתנים המשפיעים על שביעות רצון הם מאוד דומים למשתנים בשוק התעסוקה – שגרה, השתתפות, תקשורת, שילוב ותפיסת צדק חלוקתי. אליהם מתווספים גם ציונים, תפיסת ערך, התפתחות, קורסים ושייכות לארגונים בקמפוסים. (Bean 1980)

הגישה הפסיכולוגית –

המחקרים הפסיכולוגיים להסברת נשירה מתמקדים לרוב במאפייני האישיות הספציפיים של הנושרים – נטייה אקדמית, יכולות, מוטיבציה, ומאפייני אישיות של הסטודנט. התיאוריה של Astin מ-1993 מדברת על המעורבות של סטודנט כמנבא נשירה. המעורבות מושפעת ממידת המאמץ הפסיכולוגי והפיסי המושקע בחוויה האקדמית. המודל הפסיכולוגי של Bean and Eaton 2000 מניח כי הסטודנט נכנס לתוך המערכת האקדמית עם מאפייני אישיות מסוימים אשר משפיעים על תפיסתו לגבי המוסד. אינטראקציות בתוך המוסד יוצרות תהליך פסיכולוגי חדש אשר משפיע על המוטיבציה של הסטודנט. לאורך הלימודים מתרחשים שינויים במוטיבציה המושפעים גם על ידי גורמים חיצוניים כמו הורים ובני זוג. כל התהליכים הללו יחד משפיעים על האינטגרציה של הסטודנט במערכת, על התאמתו אליה, על הנאמנות שלו אליה ובסופו של דבר על הבחירה האם להישאר או לעזוב.

הגישה הסוציולוגית-

חוקרים אשר בוחנים את הסיבות לנשירה מתוך גישה סוציולוגית מתמקדים ברקע החברתי והאישי ובסביבה של הסטודנטים כגורמים מסבירי נשירה. Bean and Metzner 1985 התמקדו בסטודנטים מבוגרים יחסית. לטענתם, מאפייני הסביבה השפיעו הרבה יותר על סיכויי הנשירה ממאפיינים אקדמיים. כך למשל, לחצים משפחתיים, שעות עבודה, מצב כלכלי ותמיכה מהסביבה השפיעו הרבה יותר על סיכויי ההישארות מאשר משתנים אקדמיים כמו הרגלי למידה, היצע קורסים וכו'. Berger 2001 לעומתם, משתמש במונח הון תרבותי. ההון התרבותי מתייחס למשאבים הסימבוליים של היחיד המאפשרים לו לשמר ולקדם את מקומו במדרג החברתי. דוגמאות להון תרבותי כוללות יכולות בין-אישיות, נימוסים, יכולות שפה והמלצות אקדמיות. ברגר מציע את ההקשרים הבאים בין נשירה להון תרבותי – מוסדות בעלי הון תרבותי גבוה יותר יתאפיינו באחוזי נשירה נמוכים יותר. סטודנטים בעלי הון תרבותי גבוה יותר יתמידו יותר מסטודנטים בעלי הון תרבותי נמוך בכל סוגי המוסדות. סטודנטים בעלי הון תרבותי גבוה יותר יתמידו יותר במוסדות

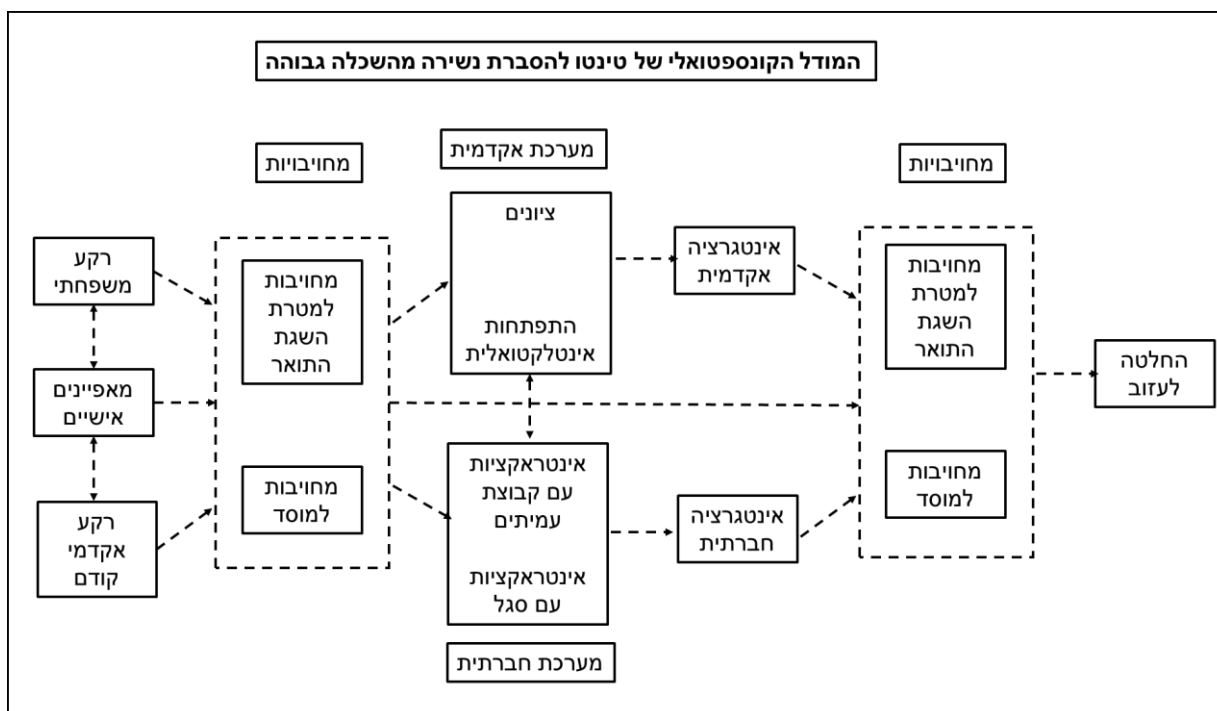
בעלי רמה דומה של הון תרבותי וסטודנטים בעלי הון תרבותי נמוך יתמידו טוב יותר במוסדות בעלי רמה נמוכה דומה של הון תרבותי.

מאפייני רקע -

מאפייני רקע אישיים שנמצאו כמנבאי נשירה בולטים במיוחד הם: מוצא אתני/גזע (Horn 1998, Ishanti 2006, Alon 2007), השכלת הורים ובפרט היות הסטודנטים "דור ראשון" להשכלה גבוהה (Horn 1998, Ishitani 2006), מין - הסיכוי של נשים להתמיד בהשגת תואר גבוה באופן משמעותי (Stage 1988, Pascarella et al 1983) ורקע סוציאקונומי (Horn 1998).

המודל של Tinto-

המודל הקונספטואלי של Tinto 1975 תפס מעמד כתיאוריה השלטת בתחום הסברי הנשירה וקיבל מעמד פרדיגמטי. המודל של Tinto, כפי שהוא מוסבר בהרחבה במאמרים של Braxton and Hirschy 2005 ו- Braxton and Lee 2005, היה הראשון לשלב ולקשר בין כל המשתנים השונים המשפיעים על סיכויי הסטודנט להישאר בתוך המערכת. המשתנים הראשוניים הם משתנים אישיים כמו רקע משפחתי, רקע אקדמי קודם ומאפייני אישיות הקיימים עם כניסת הסטודנט לקולג' והם משפיעים על סיכויי ההישארות שלו וגם על המחויבות הראשונית שלו למוסד ולקבלת התואר. הגורמים השניים המשפיעים הינם אינטגרציה אקדמית (המורכבת מאינטגרציה ממסדית ונורמטיבית) ואינטגרציה חברתית. אינטגרציה ממסדית מתאפיינת ביכולת של הסטודנט לעמוד בכל הדרישות המוסדיות ואילו אינטגרציה נורמטיבית מתייחסת לזהות של הסטודנט עם המבנה הנורמטיבי של המוסד. אינטגרציה חברתית מתייחסת למידת ההתאמה בין הסטודנט למבנה החברתי במוסד. אינטגרציה אקדמית וחברתית של הסטודנט משפיעה על המחויבות שלו למוסד ולסיום התואר. ככל שיש אינטגרציה גבוהה יותר ומאפייני האישיות הראשוניים מחזקים את מחויבות הסטודנט למוסד ולמטרת השגת התואר כך סיכויי ההישארות וההישרדות גוברים. להלן תיאור גרפי של המודל של Tinto:



Tinto מבקש להדגיש כי עזיבה איננה המצב ההופכי של הישארות. הבנת הסיבות לעזיבת סטודנטים במוסד לא תעזור להבין את כל הגורמים שיעזרו לסטודנטים אחרים להישאר ולהצליח (Tinto 2005).

2.4 אסטרטגיות לצמצום תופעת הנשירה

הספרות המקצועית ממקדת את המלצותיה לצמצום נשירה במוסדות האקדמיים ובשינויים שהמוסד יכול לבצע בתוכו מכיוון שהיכולת של המוסד להשפיע על המאפיינים האישיים והרקע של הסטודנט הם אפסיים (Tinto 2005). ההמלצות העולות מהספרות המקצועית להתמודדות המוסדות עם מניעת הנשירה ניתנות לחלוקה לשלושה סוגי כלים - כלי איתור, כלי תמיכה כלליים וכלי תמיכה לקהלי יעד ספציפיים. הכלים השונים אינם מוציאים אחד את השני אלא המוסדות צריכים לפתח תמהיל מתאים של הכלים השונים שילוו את הסטודנטים לכל אורך שלבי חייהם האקדמיים במוסד ממועד ההרשמה ועד לסיום הלימודים. המסקנה העיקרית העולה מהמחקרים היא שכל מוסד צריך להתאים את תכניותיו וכלי מדיניותו לאופי המיוחד של המוסד ולסוגי הסטודנטים הלומדים בו (Berger and Lyon 2005)).

כלי איתור – בחלק זה נמצאים הפעולות אשר המוסדות נדרשים לבצע על מנת לאתר את הסטודנטים בסיכון לנשירה. על פי Siedman 2005 המוסדות צריכים להיות אקטיביים בהפעלת כלי האיתור מתוך מודעות לכך שהסטודנטים לא בהכרח יבואו בעצמם לבקש עזרה. סטודנטים רבים חושבים שהמוסד מפקח על מצבם ושם יש לו אפשרות לסייע הוא זה שיפנה אליהם. כאשר המוסד לא פונה אליהם הם חושבים שאין למוסד מה להציע להם והם נושרים מהמערכת.

זיהוי מוקדם- הספרות המקצועית מדגישה את הצורך בזיהוי מוקדם וטוענת כי על המוסד לפעול לזיהוי מוקדם של הסטודנטים שעשויים להיות בסיכון לנשירה במהלך לימודיהם ולחברם לתוכניות מניעה השונות. משתנים כמו ציוני בגרות, קשיים בתיכון ופסיכומטרי, השכלה של ההורים, רקע סוציאקונומי, מרחק מקום מגוריהם מהמוסד האקדמי ובחירת תחום הלימודים, יכולים לנבא זיהוי מוקדם כבר בשלב ההרשמה למוסד (Lotkowski et al, 2005), (Siedman, 2004). מוסד שחושש להבריח את הסטודנטים בשל שאלות חודרניות מידי יכול לנסות לאסוף את המידע לאחר הקבלה הסופית של הסטודנטים למוסד ולפני תחילת הלימודים. על המוסד לייצר מאגר ידע נרחב עד כמה שניתן על הסטודנטים הנושרים כדי שיוכל לשפר את יכולות הזיהוי והאיתור המוקדמים. לאחר הזיהוי של הסטודנטים בעלי הסיכון הגבוה לנשירה על המוסד להתחיל מיד בפעולות סיוע לסטודנטים הללו להימנע מנשירה זו. אין צורך לחכות עד לתחילת הלימודים. ניתן לאתר את הסטודנטים כבר בשלב ההרשמה ולהכניסם לתוכנית למניעת נשירה עוד לפני שלימודיהם החלו. (Seidman, 2005)

שינויים ארגוניים - Braxton and Hirschy במאמרם מ-2005 ממליצים על שורת שינויים בהתנהגות הארגונית של המוסד שיובילו לדעתם לשיפור ההתמודדות עם מניעת הנשירה. עיקר הדגש שלהם הוא על רתימת אנשי הסגל לתהליך מניעת הנשירה. הרתימה איננה רק למאמץ האקטיבי לאתר את הנושרים אלא ראשיתה בוידוא שאנשי הסגל האקדמי והמנהלי מחויבים לרווחת הסטודנטים במוסד ופועלים על פי החזון והערכים שלו בכל מפגשיהם עם הסטודנטים. במקביל על המוסד לאמץ תכניות ליצירת קשר עם הסטודנטים. הם נותנים כדוגמה לתוכנית מעין זו את מחקרו של Brier מ-1999 בה המוסד מתקשר לכל סטודנט במהלך הסמסטר הראשון של שנת הלימודים הראשונה ומתעניין בשלומו וברווחתו. גם בסוף הסמסטר השני מבוצע סבב טלפונים נוסף. Tinto 2005 מוסיף כי מוסדות אשר מחויבים להצלחת כל הסטודנטים שלהם, במיוחד אלה המגיעים מרקע בעייתי או בעלי מאפיינים קשים יותר, לרוב יצליחו במטרתם. ככל שהמוסד מחויב יותר במונחי זמן ומשאבים להצלחת הסטודנטים שלו כך מספר הסטודנטים הנושרים יקטן. גם לדעת Seidman תכניות התערבות למניעת נשירה חייבות להיות מלוות ולקבל תמיכה מהנהלת

המוסד הבכירה ביותר. יש להשתמש בסגל עד כמה שניתן בתהליך איסוף המידע והאיתור של סטודנטים בסיכון משום שלהם יש קשר קבוע עם הסטודנטים (Seidman 2005).

כלי תמיכה – לאחר שהמוסד איתר את הסטודנטים שבסכנה לנשירה על ידי כלי האיתור שהומלצו עליו לפתח כלי תמיכה שימנעו מהסטודנטים להגיע לנקודת ההחלטה לנשור.

(Seidman 2005) מדגיש כי על ההתערבות להיות אינטנסיבית. אם סטודנט זוהה כסטודנט בסיכון על המוסד להכניסו לתכנית אינטנסיבית למניעת נשירה שתקנה לו את כל הכלים הדרושים לו לשרוד את קשיי האקדמיה, גם אם תכנית זו דורשת ממנו השתתפות של שעות ביום לאורך סמסטר שלם. הסטודנטים ישוחררו מהתוכנית רק כאשר מפעיליה משוכנעים שהיא השיגה את יעדיה בכל מקרה ספציפי והקנתה לסטודנט את הכלים הדרושים. ההתערבות יכולה להיות בניצול תכניות סיוע קיימות, בשכנוע הסטודנט לוותר על קורסים, בהפניית הסטודנט לייעוץ פסיכולוגי ובהפנייתו לגורמים חוץ מוסדיים אשר יכולים לסייע לו. Seidman מוסיף כי יש להתאים את התוכניות בצורה גמישה לצרכים הספציפיים של הסטודנט. אך Seidman מדגיש כי חשוב שהסטודנט יבין מדוע הוא נדרש לאבחון מבעוד מועד ולהשתתפות בתוכניות למניעת נשירה. חשוב להבהיר לסטודנטים שאלה אינן תכניות ענישה אלא תכניות שנועדו לעזור להם, להקל על חייהם ולהבטיח שיסיימו בהצלחה את לימודיהם.

Tinto 2005 מדגיש כי הפחתת הדרישות האקדמיות איננה כלי לתמיכה בסטודנטים בסכנה לנשירה. להיפך, דרישות נמוכות מנמיכות את הסטודנטים. ככל שהמוסד ידרוש יותר מהסטודנטים שלו אלה ישאפו לעמוד טוב יותר בדרישות. הוא מפרט אילו סוגי תמיכה כן צריכים להינתן במוסד לסטודנטים בסכנה לנשירה. סוגי התמיכה מתחלקים לשלוש. (1) תמיכה אקדמית – תפקידה להקנות כלים לסטודנטים שלא היו מוכנים לקשיים האקדמיים. ניתן לעשות זאת באמצעות קורסים להקניית כלים אקדמיים, תרגולים, קורסי תמיכה בסטודנטים מתקשים וקיום קבוצות לימוד. (2) תמיכה חברתית – ייעוץ וחניכה לסטודנטים, הקמת מרכזי תרבות אתניים וכו'. ו-(3) תמיכה כלכלית בדמות מלגות והלוואות לחסרי אמצעים.

במקביל לתמיכה בסטודנטים בסכנת נשירה, Tinto מדגיש את חשיבות מתן הפידבק לכלל הסטודנטים. ככל שהסטודנטים מקבלים יותר פידבק על מצבם ככה הם יוכלו להתאים את עצמם תוך כדי הלימודים. הכוונה היא לא בהכרח להגדיל את מספר הבחינות תוך כדי הקורס אלא ליישם

עקרונות פדגוגיים אחרים שייתנו הערכה על מצבם של הסטודנטים, למשל הגשת סיכומי קריאה ותרגילים עליהם ניתן ציון לכל אורך השנה.

Braxton and Hirschy 2005 מוספים כי על המוסד להשקיע גם בחיבור החברתי של הסטודנט במטרה לחזק את האינטגרציה החברתית והמוסדית שלו. דרכים לחיזוק האינטגרציה כוללים קיום של אירועי אוריינטציה לסטודנטים שזה עתה מתחילים את לימודיהם, חיוב הסטודנטים בהשתתפותם והגדלת המרכיב החברתי באירועי האוריינטציה. במקביל, חשוב לשים דגש ארגוני על קיום אירועים חברתיים בקמפוס, על אפשרות מפגשים בין סטודנטים במוקדים שונים בקמפוס (מעונות, קפיטריות וכו') ועל בניית מערכת אקדמית אשר תעודד מפגשים בין הסטודנטים. Tinto חושב שהמעורבות צריכה להתמקד בעיקר בכיתות הלימוד משום ששם מבליס הסטודנטים את עיקר הזמן. עירוב הסטודנטים בתהליך הלימודים על ידי פתיחת הקורסים לדיון, השתתפות הסטודנטים במערך השיעור, עבודה בקבוצות ועבודה מעשית במעבדות תאפשר לסטודנטים גם להיות יותר מעורבים אקדמית וגם להיות יותר מעורבים חברתית במוסד (Tinto, 2005).

כלי תמיכה ממוקדים לקהלי יעד – במקביל לכלי התמיכה הכלליים על המוסד לפתח כלי תמיכה ממוקדים בקהלי יעד ספציפיים בעלי מאפייני רקע דומים אשר זהו על ידי המוסד כנוטים יותר לנשירה. (Seidman 2005) כמו כן, מומלץ להקדיש מאמץ מיוחד לאוכלוסיות של בני מיעוטים וכן לייצירת אווירה פתוחה ואוהדת לתרבות של בני המיעוטים במוסד (הרצאות של מובילי קהילות מיעוט, סדנאות וכו'). בנוסף, מומלץ למוסדות לפעול לקליטת מסה קריטית של סטודנטים בני מיעוטים במוסד. (Braxton and Hirschy 2005)

במאמרו מ-1996 Seidman להבין מדוע על אף ריבוי תוכניות ההתערבות במוסדות ההשכלה הגבוהה בארה"ב משנות ה-70 ועד לשנות ה-90, נתוני הנשירה המשיכו לרדת. אחת ממסקנותיו היא שהפעלת התוכניות איננה מספיק אפקטיבית מכיוון שהיא איננה לוקחת בחשבון את כל המשתנים להצלחה. Seidman מגדיר את המשוואה הבאה לשימור אפקטיבי $R=E(id)+(E+I+C)iv$ המשוואה בעצם אומרת ששימור סטודנטים (Retention) מבוסס על איתור מוקדם (Early Identification) בשילוב התערבות (Intervention) שהיא מוקדמת (Early), אינטנסיבית (Intensive) ומתמשכת (Continuous). לדבריו, בידי המוסדות מספיק מידע על הסטודנטים שנשרו בעבר כדי לבנות פרופיל מדויק של הסטודנט העתיד לנשור ולהשתמש בפרופיל הזה לזהות סטודנטים חדשים במערכת הנמצאים בסכנה. לאחר הזיהוי יש לבנות תוכניות מיידיות להתערבות

שיהיו אינטנסיביות ויימשכו לאורך זמן. Seidman נותן כדוגמה סטודנט שמאובחן באמצע הסמסטר כמתקשה בכתיבה. לדבריו הפנייתו לסדנת כתיבה בלבד לא תספיק על מנת שיוכל לעבור בהצלחה את מבחני הסמסטר וכי יש לבנות עבורו תוכנית ייעודית ואינטנסיבית שתסייע לו לעמוד בהצלחה בחובות האקדמיים של התואר שלו (Seidman 1996).

3. מתודולוגיה

3.1 שאלות מחקר ומסגרת מושגית

מטרת מחקר זה הינה לבחון את הכלים עימם מוסדות ההשכלה הגבוהה בישראל מנסים להתמודד עם תופעת הנשירה של סטודנטים ממוסדות הלימוד תוך התמקדות בשתי שאלות מרכזיות:

(1) כיצד תופסים בעלי התפקידים האחראים על נושא הנשירה במוסדות ההשכלה הגבוהה את סוגיית הנשירה במוסד, את הרקע שלה ואת גבולות האחריות שלהם ושל המוסד בו הם עובדים לצמצומה?

(2) מהי ההתמודדות הקיימת כיום עם סוגיית הנשירה במוסדות ההשכלה הגבוהה המוכרים בישראל?

עד לשנת 2012 לא בחנה הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה את תופעת הנשירה במוסדות ההשכלה הגבוהה בישראל בצורה שיטתית וברת השוואה. בתחילת שנת 2012 פרסמה הלשכה את ממצאי הבדיקה הראשונה שהתייחסה לסטודנטים שהחלו ללמוד לתואר ראשון בשנת הלימודים תש"ס 1998/1999 ובדקה כמה מהם סיימו עם תואר ובכמה זמן. מכיוון שבשנה זו תהליך התרחבות מערכת ההשכלה הגבוהה עדיין היה בעיצומו, הממצאים של הלמ"ס מקשים על קבלת תמונת מצב עדכנית לשנה בה בוצע המחקר הזה.

מכאן שהעבודה איננה מתמקדת באמידת תופעת הנשירה בישראל, אלא מניחה כי תופעה זו קיימת הן כתוצאה מדיווחים של המוסדות עצמם בכנסים ובדוחות פנימיים והן כתוצאה ממדיניות הות"ת המנסה להפחית את התופעה דרך מערכת התקצוב הממשלתית.

כשלב ראשון גובשה מסגרת מושגית להבנת המושג נשירה ולהכרת הגורמים המוכרים מהספרות העולמית המובילים לנשירה.

סוגי נשירה: בסוגי הנשירה ניתן למנות חמש צורות שונות של נשירה עימן מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל צריכה להתמודד: (א) נשירה כלפי מעלה מתארת תופעה שבה הסטודנט מתחיל לימודים במוסד אחד ועובר תוך תקופת זמן מסוימת ללמוד במוסד נחשב יותר כמו במעבר ממכללה לאוניברסיטה; (ב) נשירה הצידה משמעותה מעבר מחוג אחד לחוג אחר בתוך המוסד עצמו; (ג) עיכוב תואר משמעותו התארכות משך הזמן התקני שבו התלמיד אמור לסיים את לימודיו על פי

תוכנית הלימודים הרגילה במוסד בין אם הדבר נעשה על דעת התלמיד או כהצעה של המוסד עצמו ; (ד) נשירה כלפי מטה הינה המצב ההופכי של נשירה כלפי מעלה ובה התלמיד מתחיל את לימודיו במוסד נחשב יותר כמו אוניברסיטה ומסיים את לימודיו במוסד יוקרתי פחות כמו מכללה ; ו-(ה) נשירה החוצה הינה המצב החמור ביותר של נשירה בה התלמיד עוזב את לימודיו האקדמיים ללא קבלת תעודה מסמיכה. זהו המצב המטריד ביותר מבחינה אישית, מוסדית ובעיקר חברתית.

סוגי הנשירה השונים שנבחרו מנסים לשקף את הנשירה מכל זוויות הראייה השונות - של הסטודנט, של המוסדות ושל המדינה. לא כל הסוגים מהווים "בעיה" בעיניי שלושת הגורמים המעורבים בנשירה. כך למשל נשירה כלפי מעלה מהווה לרוב הצלחה מבחינת הסטודנט והמדינה אך בעייתית מבחינת המוסד אשר מאבד סטודנט. גם עיכוב תואר לא בהכרח נתפס כבעיה מבחינת הסטודנט או המוסד אולם המערכת הציבורית המממנת את המוסדות רואה בכך ניצול לא אופטימאלי של משאביה ואף עשויה לקנוס את המוסד בשל כך. מכיוון שמדובר בעבודה בתחום המדיניות הציבורית הסוגים מתוארים מהקל אל החמור מבחינת נקודת הראות הציבורית. מחקר זה ינסה לבחון כיצד המוסדות מתמודדים עם סוגי הנשירה השונים כחלק מסט הכלים שהם מפעילים לצמצום נשירה.

סיבות לנשירה : הספרות העולמית מזהה מגוון רחב של גורמים העשויים להוביל לנשירה על שלל צורותיה. את הגורמים הללו ניתן לחלק לארבע קטגוריות של סיבות – (א) **סיבות אקדמיות** קשורות הן בהתאמת יכולותיו האקדמיות של התלמיד לתחום לימודיו והן במידת התאמת מאפייני אישיותו לתחום הלימודים אותו בחר ללמוד. תחת סיבות אלה ניתן גם למצוא סיבות הקשורות בלקויות לימודים שאינן מטופלות כנדרש בשלב כניסתו של התלמיד אל המערכת האקדמית ; (ב) **סיבות מוסדיות** קשורות במידת הזדהותו של התלמיד עם מוסד הלימודים בו הוא לומד ותפיסתו את המוסד כמערכת המסוגלת לספק לו את השירותים הנדרשים לשם המשלמת התואר בהצלחה ; (ג) **סיבות חברתיות** דומות באופיין לסיבות המוסדיות וקשורות במידת הזדהותו של התלמיד עם סביבת לימודיו ועם חבריו לספסל הלימודים ; (ד) **סיבות אישיות** מכילות את כל מאפייני האישיות הספציפיים של הסטודנט ואת הרקע ממנו הוא מגיע עוד טרם כניסתו למוסד הלימודים אך גם יכולות לנבוע ממשברים אשר חלים במהלך תקופת לימודיו שאינם קשורים בלימודים עצמם כמו מוות או מחלה במשפחה, תאונה או אירוע טראומטי אחר אותו עבר הסטודנט.

עבודת המחקר תבחן כיצד הבנת הגורמים השונים במוסדות המטפלים בנושא הנשירה את הסיבות לנשירה מסייעת להם לעצב את כלי המדיניות המוסדיים.

3.2 אוכלוסיית המחקר

בישראל פועלים 67 מוסדות להשכלה גבוהה אשר מוכרים על ידי המועצה להשכלה גבוהה (המל"ג). מוסדות אלה נחלקים לארבעה סוגים – אוניברסיטאות, מכללות מתוקצבות, מכללות שאינן מתוקצבות ומכללות להוראה. בתוך המכללות המתוקצבות והלא מתוקצבות ישנן מכללות "תחומיות" אשר מתמקדות בתחומי דעת ספציפיים כגון מכללות לאמנות, מכללות טכנולוגיות או מכללות למשפטים. לעומתן, קיימות מכללות אשר מלמדות תחומי דעת שונים במגוון מסלולים. המכללות להוראה דומות למכללות ה"תחומיות" משום שגם הן מתמקדות בדיסציפלינה אחת שהיא לימודי החינוך. במחקר זה בחרתי להתמקד במוסדות אשר מלמדים מגוון דיסציפלינות ולא לכלול כלל את המכללות התחומיות ואת המכללות להוראה. כמו כן הוצאו מהמחקר האוניברסיטה הפתוחה אשר בה אין מערכת לימודים מובנית לתואר לכלל הסטודנטים ומכון ויצמן אשר לא מלמד סטודנטים לתואר ראשון.

אוכלוסיית המחקר התמקדה אם כן ב – 23 מוסדות מהם 7 אוניברסיטאות², 11 מכללות מתוקצבות ו – 5 מכללות שאינן מתוקצבות. מתוך אוכלוסיית המחקר הסכימו להשתתף במחקר 6 אוניברסיטאות (85% מאוכלוסיית המחקר), 9 מכללות מתוקצבות (81% מאוכלוסיית המחקר) ו – 2 מכללות שאינן מתוקצבות (40% מאוכלוסיית המחקר). פירוט מלא של אוכלוסיית המחקר והמוסדות המרואיינים ניתן למצוא בנספח 1.

ההשתתפות הגבוהה של האוניברסיטאות והמכללות המתוקצבות מאפשרת לקבל תמונת מצב יחסית משקפת על הנעשה בסוגי מוסדות אלו, אולם חוסר ההיענות של המכללות שאינן מתוקצבות מקשה מאוד על קביעת מסקנות ביחס למדיניות המיושמת במוסדות מסוג זה. אמירה זו מתחזקת במיוחד לאור העובדה שאחת משתי המכללות שאינן מתוקצבות שהשתתפה במחקר הינה מכללה שהחלה לפעול רק שנתיים לפני תחילת המחקר ולמדו בה פחות מ-50 סטודנטים. ממצאי המוסדות הלא מתוקצבים נכללו במחקר משום היותם מקרי בוחן מעניינים אולם אין להשליך מהממצאים שנאספו מהם על כלל המוסדות הלא מתוקצבים האחרים במערכת.

² בזמן עריכת הראיונות למחקר זה מעמדה של אוניברסיטת אריאל היה עדיין של מכללה. עם זאת, מכיוון שכיום המוסד נחשב לאוניברסיטה, נתייחס אליו בעבודה זו כאוניברסיטה

3.3 שיטת המחקר

שיטת המחקר התמקדה בחלקה הראשון בראיונות עומק חצי מובנים עם הגורם האחראי בכל מוסד על טיפול בסטודנטים נושרים. במרבית המוסדות היה זה דקאן הסטודנטים או מנהל מטעמו אשר ממונה באופן ישיר על נושא הנשירה. בכמה מוסדות רואיינו שני עובדים במוסד (בנפרד או במקביל) אשר עוסקים בזוויות שונות של סוגיית הטיפול בנשירה בתוך המוסד. הפניה למוסדות בוצעה באמצעות שליחת הודעות דואר אלקטרוני לדקאני המוסדות בבקשה שישתתפו בראיון עומק שיתקיים אצלם במוסד בזמן נוח להם. הודעות הדוא"ל נשלחו מספר פעמים לכל מוסד וכן נעשו מאמצים ליצור קשר טלפוני עם מוסדות שלא הגיבו להודעות.

נושא המחקר ומטרתו פורטו בדוא"ל שנשלח למוסדות ולכן הריאיון נפתח בבקשה מהמרואיין לתאר את מוסד הלימודים בו הוא עובד, את מדיניות המוסד בנושא מניעת נשירה ואת הכלים אותם מפעיל המוסד. מרבית הריאיון בוצע בצורת שיחה פתוחה בהובלת המרואיין אך התלוו לה גם מספר שאלות מנחות מצד המראיינת כגון "מהו החזון המנחה אותך בעבודתך למניעת נשירה?", "מהם להערכתך הכלים האפקטיביים ביותר למניעת נשירה?" ו"לו היו לך משאבים בלתי מוגבלים, אילו כלים היית מפתח למניעת נשירה?".

הראיונות, באורך 60 – 120 דקות, הוקלטו ותומללו באישור המרואיינים למעט שלושה מרואיינים שביקשו שיבוצע סיכום בכתב בלבד. הראיונות נותחו על מנת לזהות תמות מרכזיות המשותפות למרואיינים ולאפשר השוואה בין תשובות המרואיינים.

בשלב השני גובש שאלון השוואתי אשר מפרט את כל המודלים והתמות המרכזיות שזוהו בראיונות. השאלון נשלח בחזרה לכלל המרואיינים אשר החזירו את השאלון ברמות שונות של מילוי. נעשה ניסיון להשלים תשובות חסרות דרך פניה טלפונית למרואיינים ובמקרה הצורך דרך בדיקת המידע המופיע באתרי האינטרנט של כל מוסד.

3.4 מגבלות המחקר

ההעמקה המתאפשרת משיטת המחקר האיכותנית מאפשרת אמנם מסגרת מתאימה למחקר מהסוג הזה אולם היא טומנת בחובה גם מספר בעיות. ראשית כל, המרואיינים למחקר הם בעלי

התפקידים האחראים לנושא הנשירה במוסד הלימודים. מכאן שהראיונות בלבד מקשים לבחון עד כמה הכלים הנמצאים בשימוש כל מוסד הינם אפקטיביים במטרתם למנוע נשירה. במקביל, המחסור במידע כמותי, מקיף ומעודכן על תופעת הנשירה בישראל איננו מאפשר לאמוד בפועל את אפקטיביות הכלים המוסדיים בצמצום תופעת הנשירה. עם זאת, חשוב להדגיש כי מדידת האפקטיביות של הכלים איננה חלק ממטרות המחקר הנוכחי ולא הוגדרה כמטרה מלכתחילה. מגבלה זו מודגשת כדי להבהיר שממצאי המחקר לא נועדו לספק אבחנה על אפקטיביות הפעולות המוסדיות במניעת נשירה. חשוב לציין בהקשר זה גם את אבחנתו של Seidman 2005 כי על אף החיזוק במספר ואיכות התוכניות למניעת נשירה בעולם, מספר הנושרים לא מצטמצם. Seidman מעריך כי הדבר עשוי להיות קשור לכך שהיכולות האקדמיות של הסטודנטים הולכות ופוחתות עם השנים.

בנוסף וכפי שכבר צויין, מיעוט המרואיינים מן המוסדות הלא מתוקצבים איננו מאפשר להסיק מסקנות ביחס להבדלים אפשריים בין כלי המדיניות של המוסדות המתוקצבים לבין הכלים במוסדות הלא מתוקצבים.

4. ממצאים

כפי שצוין בפרק המתודולוגיה, עבודה זו באה לבחון שתי שאלות הנוגעות להתמודדות המוסדות להשכלה גבוהה בישראל עם תופעת הנשירה ממערכת ההשכלה הגבוהה. ביקשנו לבדוק את התפיסות של בעלי התפקידים במוסדות ההשכלה הגבוהה המוכרים בישראל לגבי בעיית הנשירה ולאפיין את ההתמודדות המבוצעת בפועל בכל מוסד.

4.1 מהי נשירה על פי המרואיינים

לאור ריבוי סוגי הנשירה השונים המתוארים בספרות המקצועית ואשר הוגדרו במסגרת המושגית, הצעד הראשון בניתוח ממצאי המחקר היה לבחון אילו סוגי נשירה מעסיקים את המרואיינים עצמם ונתפסים כסוגים "בעייתיים" מבחינתם אשר מצדיקים גיבוש אסטרטגיה מוסדית ופיתוח כלי סיוע. אבחנה זו חשובה מכיוון שאין מדיניות ארצית אחידה המוכוונת על ידי המל"ג להתמודדות עם נשירה ולכן כל מוסד מגבש לעצמו את המדיניות.

מרבית המרואיינים בעבודה תופסים את בעיית הנשירה כקשורה בעיקר לסוג הנשירה החמישי והחמור ביותר **הנשירה החוצה** - סטודנטים שעוזבים את מוסד הלימודים שבו הם לומדים לפני השגת תואר וללא שעברו ללמוד במוסד לימודים חלופי. הנשירה יכולה להיות בשל עזיבה של הסטודנט על דעת עצמו או בשל הפסקת לימודים אקדמית. ללא קשר לסיבה, לרוב מתייחסים המרואיינים לנשירה החוצה כתופעה שלילית כפולה פעם אחת מבחינת המוסד ופעם שנייה מבחינת ההשפעה החברתית השלילית שנוצרת מכך שסטודנט עוזב את לימודיו לפני השגת התואר שלו. כפי שמציגה זאת מנהלת היחידה לקידום סטודנטים בטכניון, כשסטודנט עוזב את כפרו כדי להתחיל את לימודיו בטכניון הוא הופך בעצם לגאוות הכפר. נשירה של סטודנט כזה, בין אם היא מסיבותיו שלו ובין אם היא בשל הפסקת לימודים של המוסד, עלולה לפגוע בסטודנט ובסביבתו הרבה יותר מאשר אם כלל לא היה מתחיל ללמוד. "יש מקומות שפעם ראשונה ילד נשלח... כל הכפר מאחוריו ומה, לאן אני מחזירה אותו?" (קציר, 2011). במכללת אחווה מבקשים להוסיף עוד סיווג של נושרים והם הנושרים השקטים. מדובר בסטודנטים שפשוט נעלמים מהמוסד, לרוב בשלב מוקדם מאוד של הלימודים מכיוון שהם מרגישים שהם אינם עומדים בעומס ועד שהמוסד מגלה כי הם נשרו כבר מאוחר מידי להעניק להם סיוע. "...הם הולכים בדרך, הם מתחילים ללמוד, הם מגלים שהם לא

מסתדרים עם המשפחה, חלקם צריכים לפרנס, הם מגלים שהם לא מסתדרים עם העומס, והם חלקם אפילו לא מגיעים לבחינות. עכשיו הם לא באים ואומרים 'אני אוטוטו הולך לעזוב', מתי את מגלה את זה? כשהוא כבר ביצע, עבר את סף ההחלטה הפסיכולוגית." (חורב, 2011)

באופן כללי המרואיינים אינם תופסים את הנשירה כלפי מעלה כבעייתית, ובחלק מהמכללות מקרים אלה אפילו נתפשים כאות כבוד למוסד. כך לדוגמה מציין דיקאן הסטודנטים במכללת תל-חי דוגמאות לטובה בהן סטודנטים בחוג לתזונה במכללה התקבלו אחרי שנה לאותו החוג בטכניון. המוסדות מיעטו להתייחס לסטודנטים שנשרו כלפי מטה, כנראה מכיוון שהמוסד פחות מעורב בהחלטה של סטודנט לעזוב אותו לטובת מוסד פחות נחשב.

גם נשירה הצידה נתפסת כתופעה חיובית ברובה במיוחד אם היא מסייעת למטרה שלשמה הסטודנט הגיע ללימודים והיא השגת תואר. באוניברסיטת תל אביב אפילו הדגישו כי בחוגי לימוד מסויימים כמו מדעי החיים מדובר באסטרטגיה ידועה שבה סטודנטים מתחילים לימודים בחוג אחד כדי לעבור ממנו בשנה השנייה לחוג קשה יותר אליו לא יכלו להתקבל מלכתחילה. ברוב המוסדות שרואיינו ציינו המרואיינים שכאשר הם נתקלים בסטודנט שאינו מצליח לעמוד בחובותיו האקדמיות והסיבות אינן כלכליות, חברתיות או קשורות בלקות למידה כשלהי, הם ינסו להמליץ לסטודנט על חוג לימודים אחר במוסד שעשוי להתאים לו טוב יותר. כל המרואיינים שצינו שיפעלו להעברת סטודנטים לחוגים אחרים בתוך המוסד אמרו שיבחרו לעשות זאת גם בהינתן הפגיעה במקדם הניצול של המוסד בחישובי הות"ת. במכללת תל חי ציינו כי לעיתים המכללה מציעה לסטודנטים להתחיל בחוג אחד מתוך כוונה להצליח ולעבור לחוג אחר. "...הוא צריך ממוצע 80 אבל יש לו 75, 77, 78 אנחנו אומרים לו תקשיב, תשתבץ בחוג רב תחומי תגיע שם לממוצע של 85 ... אם אתה תגיע לזה אנחנו נזמן אותך לועדת קבלה" (גרינברג, 2011). בהקשר הזה חשוב לציין כי רוב המוסדות אינם רואים בעיכוב התואר בעייה בפני עצמה והם אף רואים בו כלי עזר שיכול לסייע לסטודנט להתמודד עם חלק מהבעיות שהובילו אותו להיות מועמד לנשירה ואף למנוע אותה. בפרק על כלי הסיוע נראה כי מדובר בכלי שנמצא בשימוש רב כחלק מסט הכלים המוסדי למניעת נשירה.

המרואיינים התבקשו להגדיר מהו החזון או המטרות שמנחים אותם בהתייחסם לנושא הנשירה. מרבית המרואיינים מאמינים שמבחני המיון הנדרשים לקבלה לחוגים האקדמיים הינם מבחנים משקפים ואמינים ומכאן שסטודנט שהשיג את הציון הדרוש לקבלה אמור להיות מסוגל להשלים בהצלחה את לימודיו. כפי שביטאה זאת דיקאנית הסטודנטים באוניברסיטה העברית, הפרופסור אסתי שהמי "כל סטודנט שעבר את רף הקבלה לאוניברסיטה צריך לסיים את הלימודים ולהגיע

למיצוי מלוא הפוטנציאל שלו" (שהמי, 2011). גם דיקאן הסטודנטים במכללת הגליל המערבי, ד"ר יהודה בן סימון, ביטא זאת באומרו "כל מי שיש לו תנאי קבלה מתאימים צריך לסיים את לימודיו בהצלחה" (בן סימון, 2011)

מכיוון שזוהי אמונתם, מרבית המרואיינים חשים שזוהי חובתם שלהם ושל המוסד אותו הם מייצגים לוודא שאכן הסטודנטים מצליחים לסיים בהצלחה את לימודיהם במוסד או כמו שנאמר בטכניון "יש לנו אחריות כלפי הסטודנטים שקיבלנו. הקבלה היא רק ההתחלה" (קציר, 2011).

רבים מהמרואיינים הביעו תקווה כי יוכלו מצד אחד לטפל בכל הסטודנטים במוסד ומצד שני לתת לכל אחד מהסטודנטים את הטיפול האישי לו היא/הוא צריכים. כך למשל רבים מהמרואיינים גם העידו שהם חושבים שהיכולת לתת טיפול אישי או ליווי אישי לסטודנטים היא הגורם המשמעותי ביותר במניעת נשירה ולו לא היו מגבלות תקציביות זה הטיפול שהיו נותנים לכל הסטודנטים. ביטאה זאת היטב דיקאנית הסטודנטים במכללת נצרת שאמרה כי היא מקווה "לעבוד עם אלפי סטודנטים כמו שאני עובדת היום עם 30 סטודנטים" (בשארית, 2011).

4.2 היקף הנשירה

ברוב המוסדות לא היו למרואיינים נתונים על היקף הנשירה במוסד הלימודים שלהם אולם מאלה שידעו ויכלו לשתף עולה שיעקר הנשירה מתרחשת בשנת הלימודים הראשונה של הסטודנטים. נתוני המוסדות המפורטים כאן מסוכמים בטבלה 1 בהמשך.

באוניברסיטה העברית מעריכים כי היקף הנשירה עומד על כ-20% בין שנה א' לשנה ב' ועוד 10% בין שנה ב' לשנה ג'.

באוניברסיטת תל אביב בחנו כחלק מפילוט במוסד את המחלקות למתמטיקה ולמדעי המחשב ומצאו כי היקף הנשירה שם עומד על כ-20% ו-40% בהתאמה. עם זאת, להערכת המרואיין עיקר הנשירה היא מהחוגים ולא מהמוסד עצמו והסטודנטים עוברים לחוגים אחרים בתוך האוניברסיטה.

באוניברסיטת בן גוריון לא ידעו לספק נתונים כמותיים אולם מבדיקות שהם ערכו עולה כי עיקר הנשירה במוסד מתרחשת בפקולטות לטבע והנדסה ולכן החלו בפילוט שלהם בפקולטות הללו.

בטכניון ההערכות מדברות על כך שבין 13% ל-18% מכל מחזור אינם מסיימים את לימודיהם לקבלת התואר וכי עוד 7% בשנה מפסיקים את הלימודים מסיבות אקדמיות (כלומר המוסד בוחר להפסיק את לימודיהם).

במכללת אחווה בחנו את הנשירה בשנה א' בין הסמסטרים עצמם וראו שכבר בין סמסטר א' לסמסטר ב' של שנת הלימודים הראשונה יש נשירה של כ-5% מהסטודנטים ועוד 10%-5% נושרים בין סמסטר ב' לשנה השנייה.

מכללת עמק יזרעאל מדווחת על נתוני הנשירה הנמוכים ביותר מבין המרואיינים שבידיהם היו נתונים כמותיים. לטענת המכללה רק 2% מהסטודנטים נושרים כלפי חוץ במהלך לימודיהם במכללה אם כי קיימת גם נשירה הצידה בתוך המכללה בשיעורים גבוהים יותר.

טבלה 1 – סיכום נתוני הנשירה שדווחו על ידי המוסדות עצמם

מוסד	סוג	היקף נשירה
אוניברסיטה העברית	אוניברסיטה	20% בין שנה א' ל-ב' ועוד 10% לאחר מכן
אוניברסיטת תל אביב	אוניברסיטה	20% במחלקה למתמטיקה ו-40% במחלקה למדעי המחשב
אוניברסיטת בן גוריון	אוניברסיטה	עיקר הנשירה בפקולטות לטבע והנדסה
הטכניון	אוניברסיטה	13-18% ממחזור לא מסיימים ועוד 7% מורחקים על ידי המוסד
מכללת אחווה	מכללה מתוקצבת	5% בין סמסטר א' ל-ב' בשנה הראשונה ועוד כ-10-5% בסוף שנה א'
מכללת עמק יזרעאל	מכללה מתוקצבת	2% נשירה

בסוף שנת 2012 פרסם הלמ"ס מחולל לוחות חדש אשר מאפשר עיבוד של נתונים על פרסום בשם "מהלך לימודים והשתלבות בשוק העבודה של בוגרי המוסדות להשכלה גבוהה 1999-2008"³. בין השאר, בחן הסקר את אוכלוסיית הסטודנטים אשר החלה את לימודיהם בין השנים 1998/9-2000/1 כדי לבדוק כמה מהם סיימו את לימודיהם בפועל 8 שנים אחרי תחילת הלימודים.

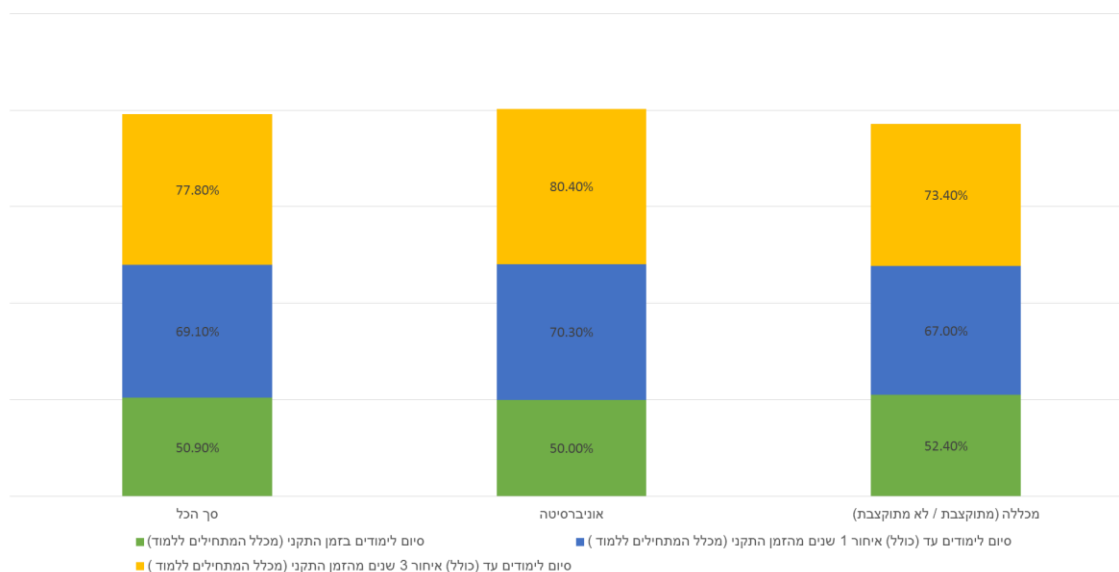
³ הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, מהלך לימודים והשתלבות בשוק העבודה של בוגרי המוסדות להשכלה גבוהה 1999-2008, פרסום מספר 1471, ירושלים, ינואר 2012
http://www.cbs.gov.il/moatza/vada_2_3_2.pdf

ניתוח הנתונים שפורסמו על ידי הלמ"ס בפרסום וכן הנתונים שעובדו על בסיס מחולל הלוחות נותן תמונה עגומה על מספר הנושרים ממערכת ההשכלה הגבוהה בישראל.

פחות מ-50% מהסטודנטים בישראל שהחלו את לימודיהם בין השנים 1998-2001 השלימו את לימודיהם בזמן התקני ורק 77% מהם השלימו את לימודיהם בתוך 5 שנים מהזמן התקני. משך הלימודים התקני מוגדר על ידי הלמ"ס כ"משך הלימודים הנורמטיבי במקצוע הלימודים העיקרי (והארוך, במונחי שנות לימוד) בו החל הפרט ללמוד בשנה הראשונה ללימודיו במוסד האקדמי". השלמת לימודים מוגדרת על ידי הלמ"ס כמי ש"השלימו את לימודי התואר הראשון שלהם עד שלוש שנות איחור (כולל) מהזמן התקני". (הלמ"ס, 2012)

מכאן, שמתוך 145,704 סטודנטים שהחלו את לימודיהם בין השנים 1998-2001, כ- 32,000 סטודנטים לא השלימו את לימודיהם ולא קיבלו תואר ראשון.

גרף 4 - סיכוי להשלמת לימודים מתוך כלל הסטודנטים לתואר ראשון, לפי סוג מוסד מתוך מחולל הלוחות של הלמ"ס



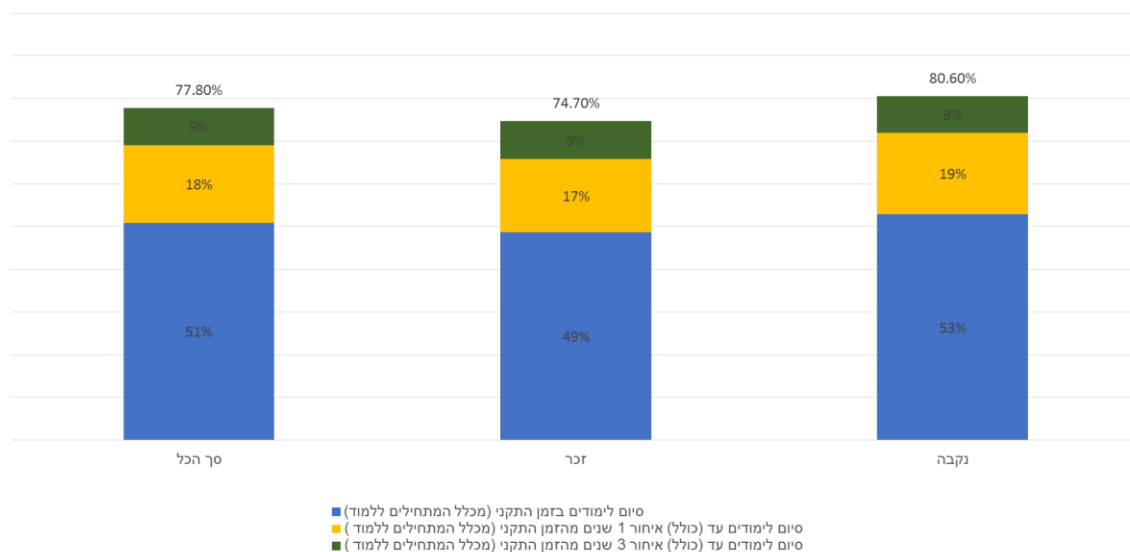
בחלוקה לפי סוגי מוסדות לימוד נמצא כי אחוז המסיימים בכל האוניברסיטאות גבוה מהממוצע הארצי למעט בהסתכלות על אחוז המסיימים בפרק הזמן התקני. 50% מהסטודנטים אשר החלו לימודיהם באוניברסיטה כלשהי סיימו בתוך פרק הזמן התקני לעומת 51% מכלל הסטודנטים בארץ. באיחור של עד שנה עלה האחוז כבר ל- 70% מסיימים לעומת 69% בכלל הארץ, וסך הכל סיימו את לימודיהם בתוך 3 שנות איחור מהזמן התקני 80.4% מהסטודנטים באוניברסיטאות וזאת לעומת נתון מקביל של 77.8% בכלל הארץ.

במכללות האקדמיות (המתוקצבות והלא מתוקצבות) אחוז המסיימים בזמן התקני גבוה במעט מהממוצע הארצי (52.4% לעומת 51%) אולם אחוז מקבלי התארים כעבור שנה (67%) וגם כן בקרב המסיימים באיחור של עד שלוש שנים מסיום משך הזמן התקני נמוך במכללות (73.4%) מאשר בכלל הארץ (77.8%).

מעניין במיוחד לראות שכמעט 40,000 סטודנטים השלימו את לימודי התואר שלהם שלא בפרק הזמן התקני. זהו נתון שמעמיד בסימן שאלה גדול את מדיניות הות"ת המתייחסת לאחוז המסיימים בזמן התקני בכל מוסד כמרכיב במודל התקצובי שלהם.

מבדיקה של השפעת מין הסטודנט על סיכויי הנשירה ניתן לראות הבדל משמעותי בין סיכויי השלמת התואר של נשים וגברים (גרף 5) כאשר אחוז הנשים המסיימות את לימודיהם הן בזמן התקני והן בכלל עולה על הגברים. נתון זה מתיישב גם עם הספרות המחקרית מהעולם. (Pascarella et al 1983, Stage 1988, Yorke and Longden 2004).

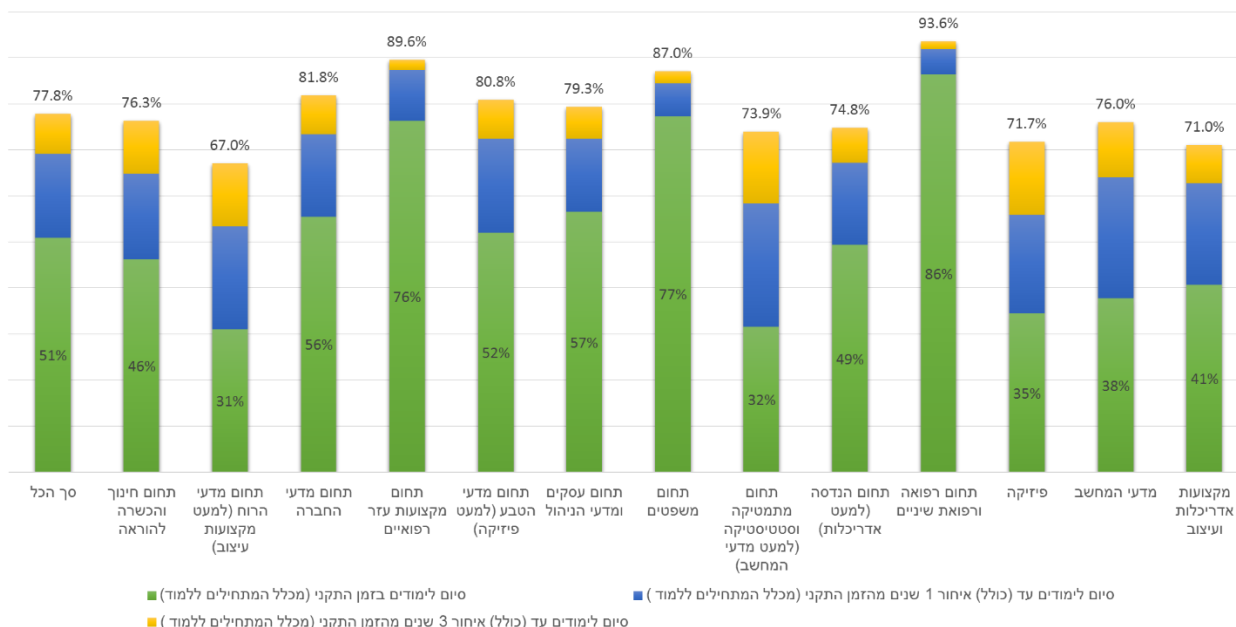
גרף 5 - סיכויי השלמת לימודים מתוך כלל הסטודנטים לתואר ראשון, לפי מין מתוך מחולל הלוחות של הלמ"ס



גם בדיקת סיכויי השלמת הלימודים לפי תחומים מראה הבדלים משמעותיים בין התחומים השונים. ניתן לראות כי בתחומים בהם הלימודים הינם מובנים מאוד כגון רפואה, מדעי הרפואה או משפטים הסיכוי להשלמת הלימודים בפרק הזמן התקני הינו גבוה במיוחד ועומד על מעל ל-75%. לעומת זאת תחומי המדעים המדויקים, ההנדסה והמתמטיקה מאובחנים באחוזי נשירה

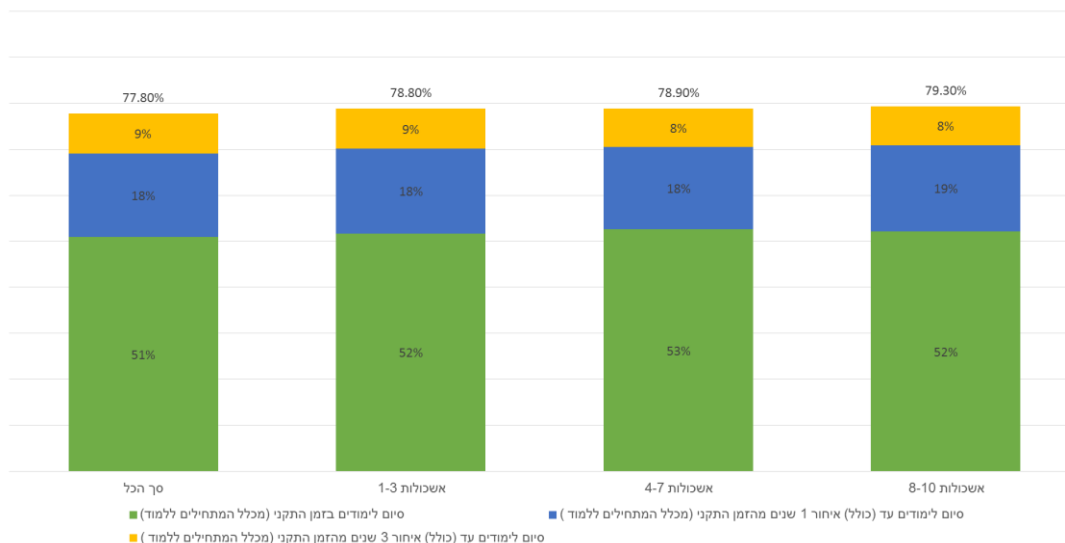
גבוהים מהממוצע. מתוך ממצאי הלמ"ס עולה כי מדעי הרוח הינו התחום בו סיכויי הנשירה הם הגבוהים ביותר.

גרף 6 - סיכוי להשלמת לימודים מתוך כלל הסטודנטים לתואר ראשון, לפי תחום לימוד מתוך מחולל הלוחות של הלמ"ס



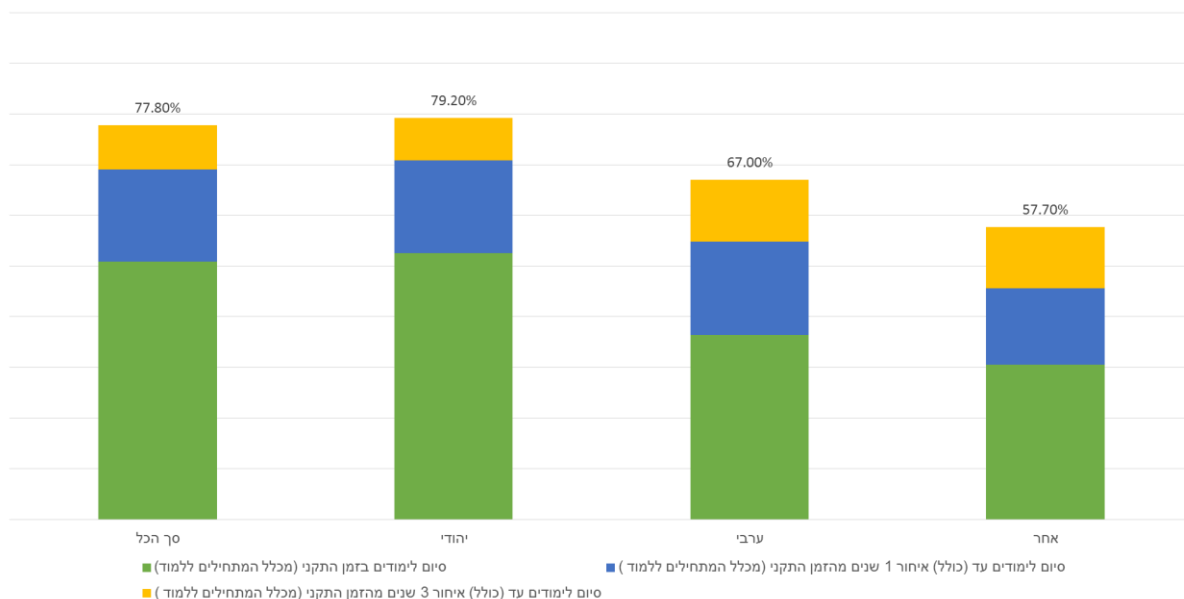
הספרות המחקרית בתחום הנשירה בארה"ב מצאה קשר בין רקע סוציו אקונומי לבין סיכויי השלמת התואר (Horn 1998) אולם ממצאי הלמ"ס בישראל נמצא שאין כמעט הבדל בין האחוזים באשכולות השונים.

גרף 7 - סיכוי להשלמת לימודים מתוך כלל הסטודנטים לתואר ראשון, לפי אשכול חברתי מתוך מחולל הלוחות של הלמ"ס



קבוצת אוכלוסייה נוספת שנמצאה כבעלת סיכוי גבוה לנשור בספרות המקצועית הינה אוכלוסיית המיעוטים (Horn 1998, Ishanti 2006, Alon 2007). ואכן ממצאי הלמ"ס מראים בבירור את ההשפעה של קבוצה חברתית על הסיכוי להשלים תואר במערכת ההשכלה הגבוהה בישראל. סיכויי של סטודנט ערבי להשלים תואר ראשון נמוכים ב- 13% מאלה של סטודנט יהודי.

גרף 8 - סיכוי להשלמת לימודים מתוך כלל הסטודנטים לתואר ראשון, לפי קבוצת אוכלוסייה מתוך מחולל הלוחות של הלמ"ס

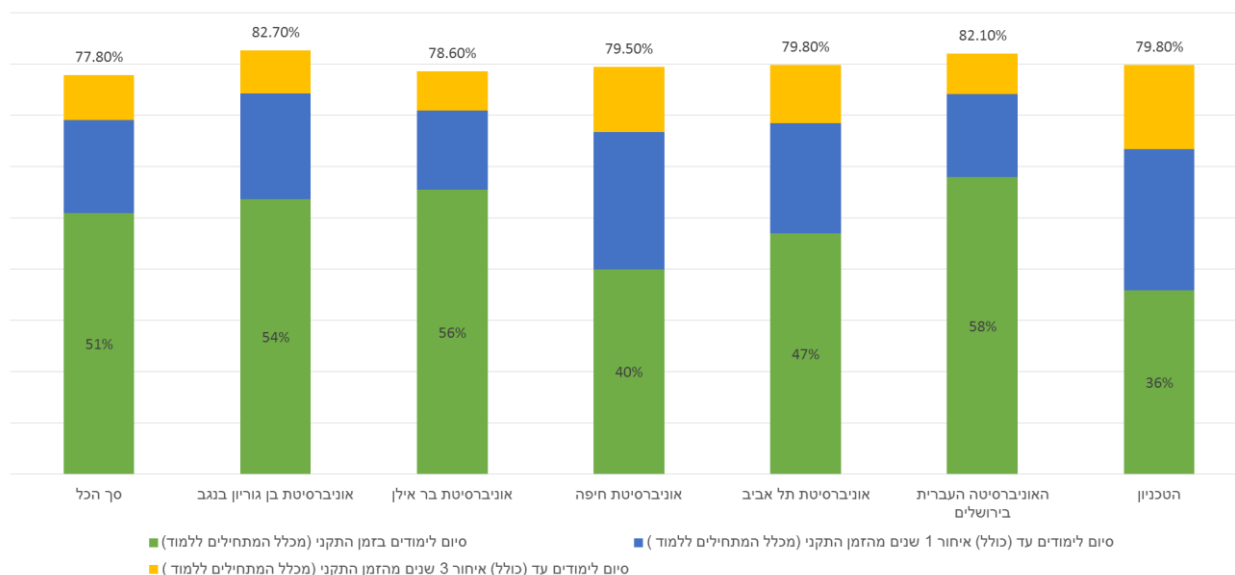


מכיוון שחלק מהמוסדות שנכללו בסקרי הלמ"ס לא נכללו במחקר זה יוצגו הממצאים המפורטים לפי מוסד רק לגבי המוסדות שכן נכללו והם מחולקים למכללות מתוקצבות⁴ ומכללות שאינן מתוקצבות.

בהסתכלות מוסדית בגרף מספר 9 ניתן לראות כי אוניברסיטאות חיפה והטכניון נמצאות הרבה מתחת לממוצע האוניברסיטאות באחוז המסיימים בזמן התקני אולם בתום שלוש שנים הן מתקרבות לממוצע של כלל האוניברסיטאות. אוניברסיטת בן גוריון בנגב והאוניברסיטה העברית נמצאות מעל ממוצע האוניברסיטאות בכל המדדים.

⁴ נתוני הלמ"ס מסווגים את אוניברסיטת אריאל כמכללה מכיוון שבפרק הזמן אליהם מתייחסים הנתונים היה המוסד עדיין מכללה. לכן בחלק זה יופיע המוסד תחת הסיווג של מכללה מתוקצבת.

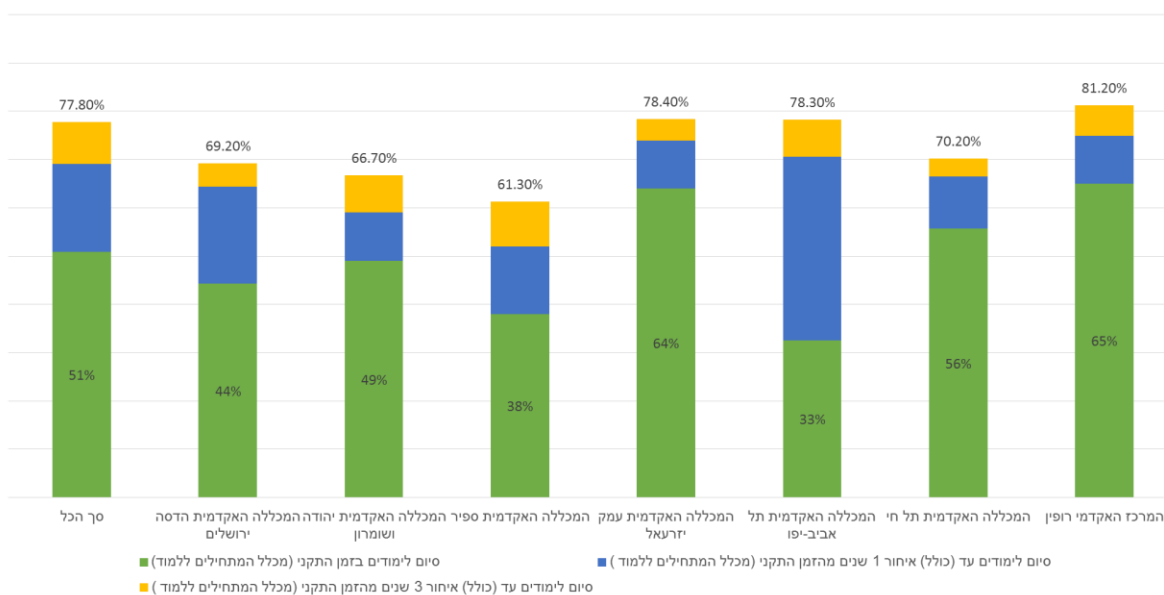
גרף 9 - אחוז מסיימי הלימודים מתוך כלל הסטודנטים לתואר ראשון, לפי אוניברסיטאות מתוך מחולל הדוחות של הלמ"ס



במכללות האקדמיות (המתוקצבות והלא מתוקצבות) אחוז המסיימים בזמן התקני גבוה במעט מהממוצע הארצי (52.4% לעומת 51%) אולם אחוז מקבלי התארים כעבור שנה (67%) וגם כן בקרב המסיימים באיחור של עד שלוש שנים מסיום משך הזמן התקני נמוך במכללות (73.4%) מאשר בכלל הארץ (77.8%).

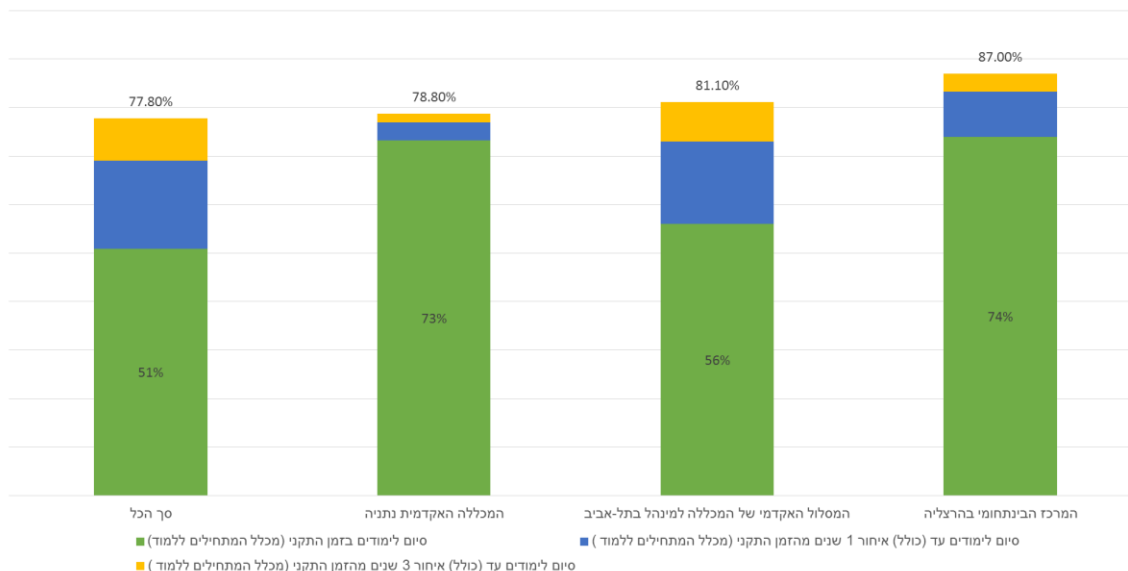
בגרף 10 ניתן לראות כי רק שלוש מכללות מתוקצבות – המרכז האקדמי רופין, המכללה האקדמית עמק יזרעאל, והמכללה האקדמית תל אביב יפו נמצאות מעל הממוצע הארצי. היתר נמוכות ממנו באופן משמעותי. מעניין לראות שבמכללה האקדמית תל אביב יפו יותר סטודנטים מסיימים בתוך שנה איחור מאשר מסיימים בפרק הזמן התקני.

גרף 10 - אחוז מסיימי הלימודים מתוך כלל הסטודנטים לתואר ראשון, לפי מכללות מתוקצבות מתוך מחולל הדוחות של הלמ"ס



מבין המכללות הלא מתוקצבות שנבדקו, כולן מציגות נתונים גבוהים מהממוצע הארצי והמרכז הבינתחומי בהרצליה אפילו מוביל את הטבלה עם האחוז הגבוה ביותר של מסיימים מבין כלל המוסדות שנבדקו, הן בפרק הזמן התקני והן כעבור שלוש שנים.

גרף 11 - אחוז מסיימי הלימודים מתוך כלל הסטודנטים לתואר ראשון, לפי מכללות שאינן מתוקצבות מתוך מחולל הדוחות של הלמ"ס



4.3 הסיבות לנשירה על פי המרואיינים

המרואיינים מונים מספר סיבות שמניסיונם ולדעתם גורמים לתופעה הבלתי רצויה שבה סטודנט עוזב את לימודיו לפני השגת תואר. את הסיבות נבחן לאור המודל של Tinto אשר מגדיר את המשתנים המשפיעים על מידת מחויבות הסטודנט למוסד ולמטרת השגת התואר ומעלים את סיכויי הישרדותו.

משתנים אישיים של הסטודנט (משתני הרקע ומאפייני הסטודנט בכניסתו למוסד) – המרואיינים מונים את כל הסיבות הקשורות בבעיות אישיות מהם הסטודנטים סובלים אשר יכולים להשפיע על הישגיהם האקדמיים. ניתן למנות בעיות כלכליות, בעיות פסיכולוגיות, משברים אישיים הנובעים מטראומה כמו מוות או מחלה במשפחה או מתאונת דרכים, בעיות חברתיות אשר מונעות מהסטודנט להתחבר למוסד או ליתר התלמידים הלומדים בו וכדומה. דיקאן מכללת כנרת מציין שהוא נתקל לא פעם בסטודנטים אשר רושמים בטופס העזיבה שלהם שסיבת העזיבה היא אחת אבל כשפוגשים את הסטודנט ומדברים איתו לעומק מגלים שמדובר בסיבות אחרות. "אנחנו משוחחים עם הסטודנט על כלל הדברים האישיים שלו. ופתאום מה אנחנו מגלים? שזה לא הכסף. יש לו בעיות אישיות יש לו בעיות חברתיות עכשיו הוא מתבייש לספר את זה" (הורוביץ, 2011). גורם נוסף שניתן למנות בקטגוריה זו הוא כל הקשור בלקויות למידה או בנכויות אחרות אשר דורשות התאמות של המוסד לצרכי הסטודנט כמו לקויות ראייה או בעיות נגישות. במכללת הדסה מנסים לאתר כבר בהרשמה סטודנטים הסובלים מלקות למידה לא מאובחנת על ידי השוואת ציוני הפסיכומטרי עם ציוני הבגרויות של הסטודנטים. הבדלים חריגים בין שני הציונים משמשים את הצוות המקצועי לאבחון מוקדם של סטודנט שעשוי לסבול מלקות למידה והכוונתו למשרד המטפל לקבלת סיוע והכוונה עוד טרם פתיחת שנת הלימודים. "...כל מועמד שהנתונים שלו רומזים לאיזשהו קושי... אנחנו מזמינים אותו לראיון קבלה ומדברים איתו ... ולנסות לראות איך אפשר לעזור לו או לשלוח אותו לאבחון" (מילגרם, 2011).

אינטגרציה ממסדית ונורמטיבית (היכולת של הסטודנט לעמוד בכל הדרישות של המוסדות והזדהות של הסטודנט עם המבנה הנורמטיבי של המוסד) – תחת סיבות אלה ניתן לזהות סיבות הקשורות בבחירת חוג לימודים שאינו מתאים לסטודנט או שאינו עומד במבחן הציפיות של הסטודנט ממנו. באוניברסיטת תל אביב למשל מנסים להתמודד עם התופעה הזו על ידי סבסוד

הייעוץ המקצועי לסטודנטים אשר מגיעים ליום הפתוח באוניברסיטה. הכוונה הינה לנסות לעזור לסטודנטים לבחור את חוג הלימודים המתאים ביותר עוד לפני הרשמתם ללימודים.

המרוויינים מתייחסים לכך שגם הכנה לא מתאימה לעולם האקדמי יכולה לגרום לתחושת ניכור מהמוסד, לבלבול ולהלם אשר עשויים להוביל לנשירה במיוחד בשנת הלימודים הראשונה. "הסמסטר הראשון הוא טראומטי לכולם אני חושבת, יש איזשהו הלם תרבות ואתה, אני חושבת שאתה מתחיל רק להבין איפה אתה נמצא בסמסטר ב' " (סלומון, 2011).

אינטגרציה חברתית (מידת ההתאמה בין הסטודנט למבנה החברתי במוסד) – רבים מהמוסדות ציינו כי הם מפעילים תכניות מיוחדות לקבוצות אוכלוסייה ספציפיות בהן הם זיהו בעיות כלליות אשר מעלים את אחוזי הנשירה בקרב בני אותה קבוצה. מדובר בעיקר באוכלוסייה הערבית, בעולים חדשים בעיקר מאתיופיה, באימהות חד הוריות ובסטודנטים מהפריפריה החברתית והגיאוגרפית. "אנחנו כל הזמן עושים עבודות סטטיסטיות על הנשירה, אנחנו רואים מי הקבוצות שבהם הנשירה יותר גבוהה וזה עולים וזה בני מיעוטים... ואנחנו צריכים בפקולטות כאלה ובאוכלוסיות כאלה לטפל טיפול מיוחד" (קציר, 2011). בקרב קבוצות אלה מופיעות רבות מהסיבות שהוזכרו בשתי הקטגוריות הקודמות אולם מתווספות אליהן גם בעיות תרבותיות אשר נובעות מסיבות כגון: פערים גדולים יותר בין מערכת החינוך שבה הם למדו לבין הדרישות האקדמיות ותרבות ההוראה במערכת האקדמית; היעדר תמיכה משפחתית כלכלית או מוראלית; וכן מתחושת ניכור מוגברת למוסד הלימודים וליתר הלומדים בו. "אנחנו ערים לבעיה שאני חושבת 30% או יותר מסטודנטים ערביים בארץ נושרים בשנה ראשונה... שחלק גדול מהסיבות זה תלוי תרבות ותלוי חברה". (בשארית, 2011). במכללת אחווה תיארו מקרים שבהם סטודנטים מהפזורה הבדואית נחשדים בהעתקה מכיוון שנוסחי התשובות שלהם במבחנים זהים לחלוטין לנוסחים במחברותיהם מהשיעור, אך בבירור נמצא שהם פשוט הורגלו בתיכון לצורת לימוד של שינון חומרי הלימוד. "לשיטתנו מראש התנאים הם לא שווים... העולם האקדמי מוטה תרבותית. אם אתה מגיע מכפר, אפילו מרהט, עיר בדואית, ובתיכון למדת בעיקר לשקן וזה המצב... אז הסטודנטים שלנו מראש בוא נקבל את זה שהם באים מנק' נחיתות ברכיב הזה... אז בוא ניתן כאן יותר שעה בשיעור ועוד שתי שעות תרגול הבנה" (חורב, 2011).

4.4 אסטרטגיות להתמודדות המוסדות האקדמיים בישראל עם סוגיית הנשירה

כל נציגי המוסדות שנסקרו מנסים להתמודד עם תופעת הנשירה במוסד אולם כל מוסד מטפל בתופעה באופן שונה. נבחן את מכלול הכלים המופעלים במוסדות לאור הסיווגים שהוגדרו בסקירת הספרות:

כלי איתור – כלים שהמוסד מפעיל על מנת לאתר את הסטודנטים מבעוד מועד ולהגיע אליהם. הפעלתם של כלי האיתור במוסד איננה מעידה לכשעצמה על טיפול טוב או רע בנשירה ולכן נדרשת בחינה מעמיקה של כלי האיתור על בסיס המשתנים הבאים:

אקטיביות מול פסיביות האיתור – כפי שמוצא Seidman 2005, ככל שהמוסד אקטיבי יותר באיתור הסטודנטים כך הסיכוי לשלבם בתוכנית למניעת נשירה גבוה יותר.

נקודת הזמן בה נערך האיתור – ככל שנקודת הזמן בה מאותרים הסטודנטים הינה מוקדמת יותר כך הסיכוי שהמוסד יוכל לתת להם מענה וסיוע גבוה יותר (Seidman 2005)

גורמים המוסדיים השותפים לאיתור – ככל שיותר גורמים במוסד שותפים למאמץ למנוע נשירה כך גובר הסיכוי לאתר את הסטודנטים בסכנה ולהציע להם סיוע (Braxton and Hirschy 2005)

כלי תמיכה – התוכניות אותן המוסד מפעיל על מנת לסייע לסטודנטים לפתור את הבעיות שעשויות להוביל לנשירה

כלי תמיכה ממוקדי קהל יעד – כלי תמיכה הניתנים רק לקבוצות אוכלוסייה מסוימות ומאובחנות בתוך המוסד אשר בעלות מכנה משותף מסויים (מצב משפחתי, גזע, רקע משפחתי או לקות). גם כאן המוסדות נבדלים בעיקר בסוגי קהלי היעד בהם הכלים המוסדיים מתמקדים.

בפרק להלן נפרט את הכלים השונים בכל קטגוריה שבהם נעשה שימוש במוסדות שרואינו וכן נסכם בטבלאות מה קיים בכל מוסד מתוך הראיונות⁵.

⁵ הנתונים מובאים כפי שדווחו על ידי המוסדות במהלך הראיונות ומתוך בחינת המידע המפורסם על ידי המוסדות באינטרנט. ייתכן ובחלק מהמוסדות קיימת תכנית כלשהי אולם מכיוון שהיא לא הוזכרה במהלך הראיון או באתר המוסד היא לא צוינה בטבלה

פעולות איתור בשלב הקבלה – פעולות לאבחון ואיתור סטודנטים בקבוצות סיכון כבר בשלב הקבלה למוסד. דוגמאות בולטות מהראיונות הן (1) אוניברסיטת תל אביב אשר יחד עם חברת כריית ידע עיבדה נתונים על שתי פקולטות במטרה לזהות משתנים המסבירים נשירה בקרב סטודנטים ו-(2) מכללת הדסה אשר מזמינה סטודנטים בעלי מאפיינים מיוחדים לשיחות בטרם נפתחת שנת הלימודים במטרה לבנות להם תכנית לימודים מותאמת לצרכיהם הייחודיים.

מכתבים אישיים לסטודנטים – שליחת מכתבים אישיים לכלל הסטודנטים בסוף הסמסטר הראשון או השנה הראשונה שבה נשאלים הסטודנטים מספר שאלות על תחושתם בעקבות תקופת המבחנים. סטודנטים אשר מציינים שהתקופה הייתה מאתגרת במיוחד עבורם מוזמנים ליצור קשר עם הגוף האמון על נושא מניעת הנשירה במוסד ולהסתייע בשירותיו. בולטים בהפעלת שיטות אלה הן האוניברסיטה העברית ואוניברסיטת בן גוריון.

בחינה שגרתית של ציוני הסטודנטים במטרה לזהות סטודנטים בסיכון גבוה לנשירה – הטמעת תהליכי בדיקה אשר מפקחים על ציוני הסטודנטים ומאתרים סטודנטים שצברו אחוז כישלונות מסוים עוד לפני השלב שבו הם מגיעים לוועדת הרחקה. במכללת תל חי מתכננים לבחון את הנתונים כבר בשבועות הראשונים של הסמסטר הראשון בעוד במוסדות כמו הטכניון בוחנים את הציונים בסוף סמסטר א' של השנה הראשונה.

רתימת אנשי הסגל – פנייה לכל אנשי הסגל במוסד לנסות לשים לב לסימנים של סטודנטים במצוקה (היעדרות ממושכת, הדרדרות מובחנת, כשלנות חוזרים) ולהפנות אותם לתוכניות הסיוע הרלוונטיות. מוסדות כמו מכללת כנרת ומכללת הדסה מגדירים רכזים חוגיים או מסמיכים מזכירות בחוגים לאתר סטודנטים במצוקה ולחברם לתוכניות הסיוע הקיימות באופן קבוע ושוטף.

העברת הרצאות – העברת הרצאות לסטודנטים על ידי סגל הדיקנט המציגות את מערך השירותים הקיים במוסד. ההרצאות יכולות להיות מועברות בימי האוריינטציה או בפגישות תקופתיות בכל כיתה לאורך כל השנה כפי שנעשה בטכניון.

פרסום שירותי דיקנאט הסטודנטים – פרסום שירותי היחידה העומדים לראשות הסטודנטים לציבור הסטודנטים במוסד. מאמצים אלה נעים בין פרסום באתר האינטרנט של המוסד, הוצאת פליירים ושליחת מיילים באופן קבוע או לפי הצורך.

טבלה 2 – סיכום הפעלת כלי האיתור במוסדות להשכלה גבוהה שהשתתפו במחקר

מוסד	פעולות בשלב והקבלה	איתור ההרשמה	שליחת מכתבים אישיים לסטודנטים	בחינת בנקודות קבועות	ציונים זמן	רתימת אנשי הסגל	העברת הרצאות	פרסום לסטודנטים	השירותים
האוניברסיטה העברית			נשלחים סמסטר א' בסוף			ראשי החוגים והמרצים רתומים באופן פורמאלי	הדיקנט מעביר מידי פעם הרצאות במהלך השנה מחוץ לתוכנית הלימודים	אתר אינטרנט, מייל שבועי וחלוקת חומרי פרסום בקמפוס	
אוניברסיטת תל אביב	קיים					המתרגלים רתומים באופן פורמאלי		אתר אינטרנט	
אוניברסיטת בן גוריון			נשלחים סמסטר א' בסוף	בסוף סמסטר א'		הדיקאנים ומזכירות החוגים רתומים באופן פורמאלי		אתר אינטרנט	
אוניברסיטת חיפה	קיים			בסוף סמסטר א'				אתר אינטרנט	
טכניון	קיים		נשלחים סמסטר א' בסוף	בסוף סמסטר א'		המרצים רתומים באופן פורמאלי	הדיקנט מעביר הרצאות קבועות בפתיחת השנה וכחלק מתוכנית הלימודים	אתר אינטרנט וחלוקה קבועה של חומרי פרסום בקמפוס	
המרכז האקדמי אריאל				בסוף סמסטר א'			הדיקנט מעביר הרצאות בפתיחת השנה	אתר אינטרנט, מייל שבועי וחלוקת חומרי פרסום בקמפוס	
מכללת כנרת				באמצע סמסטר א'		המרצים רתומים באופן פורמאלי	הדיקנט מעביר הרצאות בפתיחת השנה	אתר אינטרנט וחלוקה קבועה של חומרי פרסום בקמפוס	
מכללת עמק יזרעאל				בסוף שנה א'		הדיקאנים, ראשי החוגים והמזכירות רתומים	הדיקנט מעביר הרצאות בפתיחת השנה וכחלק מתוכנית הלימודים	אתר אינטרנט וחלוקה של חומרי פרסום בקמפוס	
המכללה למנהל						הדיקאנים, ראשי החוגים והמזכירות רתומים	הרצאות בפתיחת השנה הרצאות בפתיחת השנה	אתר אינטרנט וחלוקה קבועה של חומרי פרסום בקמפוס	
מכללת תל-חי				באמצע סמסטר א'				אתר אינטרנט וחלוקה קבועה של חומרי פרסום בקמפוס	

מוסד	פעולות בשלב והקבלה	איתור ההרשמה	שליחת מכתבים אישיים לסטודנטים	בחינת ציונים בנקודות זמן קבועות	רתימת אנשי הסגל	העברת הרצאות	פרסום לסטודנטים	השירותים
מכללת מערבי	גליל	קיים		בסוף סמסטר א' ⁶		הדיקנט מעביר הרצאות בפתיחת השנה ומידי פעם מחוץ לתוכנית הלימודים	אתר אינטרנט	
האקדמית תל אביב יפו	תל	קיים		בסוף שנה א'	הדיקאנים והמזכירות רתומים	הדיקנט מעביר הרצאות קבועות בפתיחת השנה וכחלק מתוכנית הלימודים וכן מחוץ לתוכנית הלימודים	אתר אינטרנט, מייל שבועי וחלוקת חומרי פרסום בקמפוס	
מכללת נצרת ⁷	מתכננים בקרוב	להוסיף		בסוף סמסטר א'	ראשי החוגים, המרצים והמתרגלים רתומים באופן לא פורמאלי	הדיקנט מעביר הרצאות בפתיחת השנה ומידי פעם מחוץ לתוכנית הלימודים	אתר אינטרנט וחלוקה מידי פעם של חומרי פרסום בקמפוס	
מכללת הדסה	קיים			באמצע סמסטר א'	ראשי החוגים, המרצים והמזכירות רתומים באופן פורמאלי	הדיקנט מעביר הרצאות בפתיחת השנה ומידי פעם מחוץ לתוכנית הלימודים	אתר אינטרנט וחלוקה קבועה של חומרי פרסום בקמפוס	
רופין					כל אנשי הסגל במוסד רתומים באופן לא פורמאלי		אתר אינטרנט	
מכללת אחווה		נשלחים סמסטר א'	בסוף	באמצע סמסטר א'			אתר אינטרנט	
מכללת אשקלון				בסוף סמסטר א'	ראשי החוגים והמרצים רתומים באופן לא פורמאלי	הדיקנט מעביר הרצאות בפתיחת השנה	אתר אינטרנט וחלוקה מידי פעם של חומרי פרסום בקמפוס	

⁶ המעקב הוא רק אחרי סטודנטים שכבר זוהו כשייכים לקבוצות סיכון כמו בני מיעוטים, אימהות חד הוריות ובעלי לקויות למידה

⁷ המכללה נפתחה לפני שנה ומכילה 30 סטודנטים ולכן כרגע הדיקנית מכירה כל סטודנט ומלווה אותו באופן אישי

בבואנו לבחון את כלי האיתור המופעלים במוסדות השונים על בסיס שלושת המשתנים שצינו, קרי אקטיביות מול פסיביות האיתור, נקודת הזמן בה נערך האיתור והגורמים המוסדיים השותפים לאיתור, היינו צריכים להגדיר ציונים למוסדות לפי המשתנים השונים על בסיס ניתוח השאלון שהופץ.

אקטיביות מול פסיביות האיתור – האיתור האקטיבי מתבסס על העברת האחריות לקבלת עזרה מהסטודנט למוסד, כלומר ככל שהמוסד יותר אקטיבי באיתור, הסטודנט נדרש לפחות אקטיביות בפנייתו לקבלת עזרה. קיימים שלושה סוגי כלים שניתן להעמיד אותם על ציר האקטיביות המוסדית.

ברמת האקטיביות הנמוכה ביותר נכלול את פעולות הנגשת המידע הכלליות אשר דורשות מעט מאמץ מוסדי ומטילות את מירב האחריות על קריאת והטמעת המידע על התלמיד. מדובר בפעולות הכוללות פרסום מידע באתר האינטרנט, שליחת מיילים כלליים בתדירות משתנה וחלוקת חומר פרסומי ברחבי הקמפוס.

ברמת האקטיביות הבינונית נכלול את מאמצי הדיקנט להגיע לסטודנטים באופן אישי ולספר להם על פעילות היחידה והאפשרויות העומדות בפניהם. ההחלטה לפנות לקבלת עזרה עדיין מוטלת על הסטודנט אולם המוסד פועל באופן אקטיבי הרבה יותר על מנת להביא בפניו את המידע. כאן נכללות ההרצאות המועברות על ידי סגל הדיקנט, אם בתחילת השנה ביום האוריינטציה ואם לאורך השנה, כחלק מתוכנית הלימודים או במקביל לה. בחלק זה נכלול גם את פעולת שליחת המכתבים האישיים לסטודנטים בסוף תקופת המבחנים. אמנם מדובר בפעולה שדורשת אקטיביות רבה מצד התלמיד אבל מועד הפניה בדיוק בתקופה שבה הצורך של הסטודנט בעזרה נמצא בשיאו מגדילה את הסיכוי שהסטודנט יפנים את המסר ויפנה לקבלת עזרה.

ברמת האקטיביות הגבוהה ביותר נכללת בחינת הציונים השגרתית שמתקיימת על ידי המוסד. כאן מי שמבצע בפועל את עבודת האיתור הוא המוסד והסטודנט הוא הגורם הפאסיבי בתהליך האיתור והגישה לקבלת עזרה.

מכיוון שרוב המוסדות פועלים בכמה מישורים ננתח את תשובותיהם באופן הבא- מוסד אשר מבצע פעולות איתור בעלות אקטיביות נמוכה יקבל ציון 1. מוסד אשר מבצע פעולות איתור בעלות אקטיביות בינונית יקבל ציון 3. מוסד שמבצע פעולות איתור באקטיביות גבוהה יקבל את הציון 5. מכיוון שבכל קטגוריה מספר שונה של פעולות המוסד יקבל רק ציון אחד על כל הפעולות בכל

קטגוריה גם אם באותה הקטגוריה הוא מבצע מספר פעולות מקבילות. הציון המקסימלי שמוסד יכול לקבל על סקלת האקטיביות הוא 9 בעוד הציון המינימלי הוא 0.

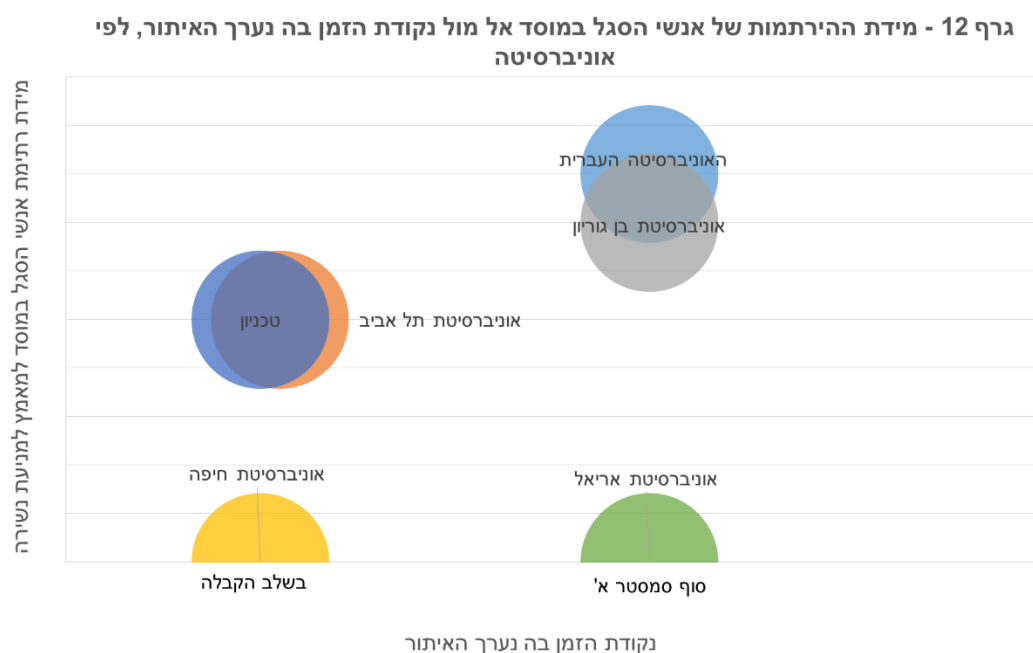
נקודת הזמן בה נערך האיתור – כאן התייחסנו לשלוש שאלות מהשאלון- האם מתקיימות פעולות לאיתור סטודנטים בשלב ההרשמה והקבלה, האם נשלחים מכתבים אישיים לסטודנטים ואם כן, מתי והאם נבחנים ציוני הסטודנטים באופן קבוע על מנת לזהות סטודנטים בסכנה ואם כן, מתי. שתי השאלות האחרונות נכללות גם במשתנה הקודם של פאסיביות מול אקטיביות המוסד אולם כאן ההתייחסות היא למועד שבו הפעולה מתבצעת. החישוב של המשתנה הזה הוא על פי ארבע נקודות זמן – לפני הקבלה, באמצע סמסטר א', בסוף סמסטר א' ובסוף שנה א'. שני מוסדות לא ציינו שום תשובה באף אחת מהפעולות הללו. ציון המוסד נקבע לפי התשובה המוקדמת ביותר מבין האפשרויות בשלושת השאלות. כלומר, אם מוסד מבצע פעולות לאיתור סטודנטים בשלב הקבלה אך בוחן את ציוניהם רק בסוף השנה הוא יופיע כפועל בשלב הקבלה.

הגורמים המוסדיים השותפים לאיתור - בשאלון התבקשו המשיבים לציין איזה מהגורמים המוסדיים רתומים למאמץ האיתור והאם מדובר ברתימה פורמאלית או לא. הגורמים שפורטו היו דיקאנים, ראשי חוגים, מרצים, מתרגלים ומזכירות החוגים. כדי לנתח באופן השוואתי את תשובות המשיבים נתנו ציון לכל תשובה לפי המפתח הבא- ציון מלא של 5 נקודות ניתן לרתימה פורמאלית של גורמים בעלי קשר ישיר עם הסטודנטים – קרי מרצים ומתרגלים. ציון של 4 נקודות ניתן לרתימה פורמאלית של גורמים בעלי קשר קרוב אך לא שוטף עם הסטודנטים- קרי מזכירות החוגים. ציון של 3 נקודות ניתן לרתימה פורמאלית של גורמי הנהלה במוסד – קרי דיקאנים וראשי חוגים אשר אומנם לא פוגשים בסטודנטים באופן שבועי אך בעלי הסמכות להגדיר מדיניות כלפי מטה. אם המוסד ציין שהגורמים רתומים אך לא פורמאלית או לא ציין את מידת הפורמאליות הורדנו שתי נקודות מהציון לפי הגורם. כלומר אם מזכירות החוג רתומות באופן לא פורמאלי יקבל המוסד ציון של 2. אם אף גורם לא רתום הציון יהיה 0. מוסד שלא ענה על התשובה בראיון או בשאלון חושב כבעל ציון 0. אם במוסד אחד רתומים מספר גורמים הציון שיתקבל יהיה סכימה של כל הציונים של הגורמים הרתומים. ציון גבוה יותר מעיד על מידת הירתמות גבוהה יותר של סגל המוסד למאמץ למנוע נשירה.

נקודת זמן מול מידת הירתמות

שני הגרפים הבאים מציגים את פעילות האיתור של המוסדות על שני צירים - מידת הירתמות אנשי הסגל במוסד ומועד ביצוע האיתור. ככל שהמוסד ממוקם במקום גבוה יותר כך מידת ההירתמות

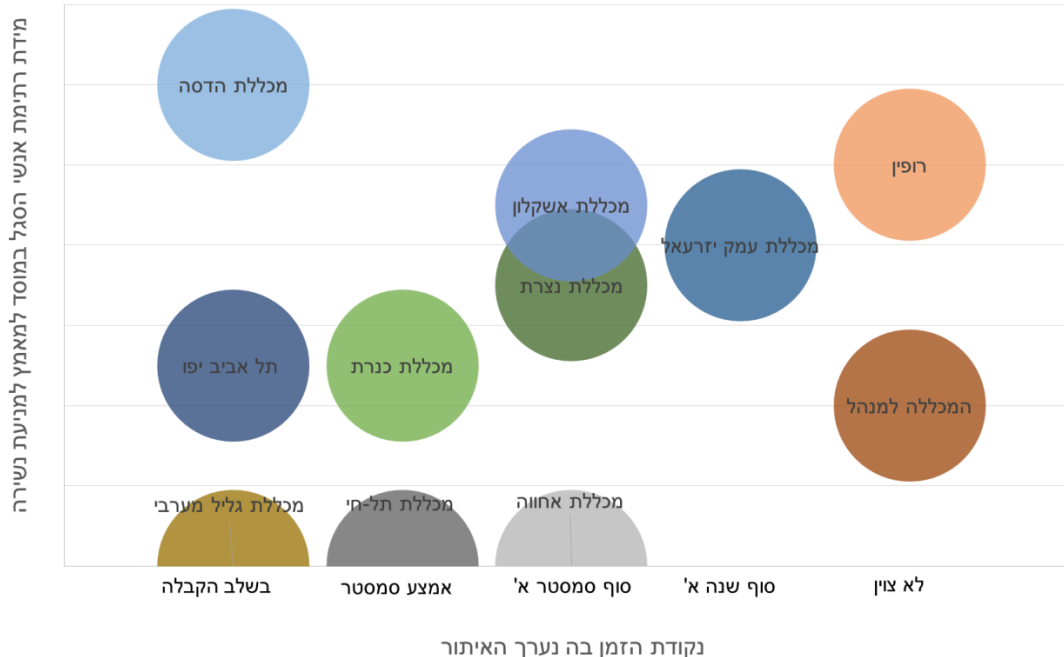
של אנשי הסגל במוסד הינה גבוהה יותר. ככל שהמוסד ממוקם קרוב יותר לראשית הצירים כך המועד שבו הוא מתחיל במאמצי האיתור הינו מוקדם יותר.



ניתן לראות שבאוניברסיטאות, אוניברסיטת תל אביב והטכניון⁸ מתחילות במאמצי האיתור כבר בשלב הקבלה אך דואגות לרתום את אנשי הסגל שלהן רק באופן בינוני למאמץ האיתור. ניתן לשער שבמידה והאיתור נעשה מוקדם ככל האפשר הצורך במעקב של אנשי הסגל אחרי הסטודנטים יורד ולכן ניתן להסתפק ברתימה בינונית. מצד שני אוניברסיטת בן גוריון והאוניברסיטה העברית מאתרות את הסטודנטים רק בסוף הסמסטר הראשון אך רותמות חלקים נכבדים מהסגל המוסדי למאמץ האיתור.

⁸ הציונים של אוניברסיטת תל אביב והטכניון הינם זהים וההבדל במיקומם נובע רק מהצורך לתת ביטוי גרפי לשני המוסדות.

גרף 13 - מידת ההירתמות של אנשי הסגל במוסד אל מול נקודת הזמן בה נערך האיתור, לפי מכללה



במכללות לעומת זאת בולטת במיוחד המכללה האקדמית הדסה בירושלים אשר גם מתחילה בשלבי האיתור כבר בשלב הקבלה וגם רותמת את מירב אנשי הסגל המוסדיים מבין כלל המוסדות שנסקרו. המכללה למנהל מהווה דוגמה למוסד שבו גם אין איתור אקטיבי וגם מידת ההירתמות של אנשי הסגל יחסית נמוכה.

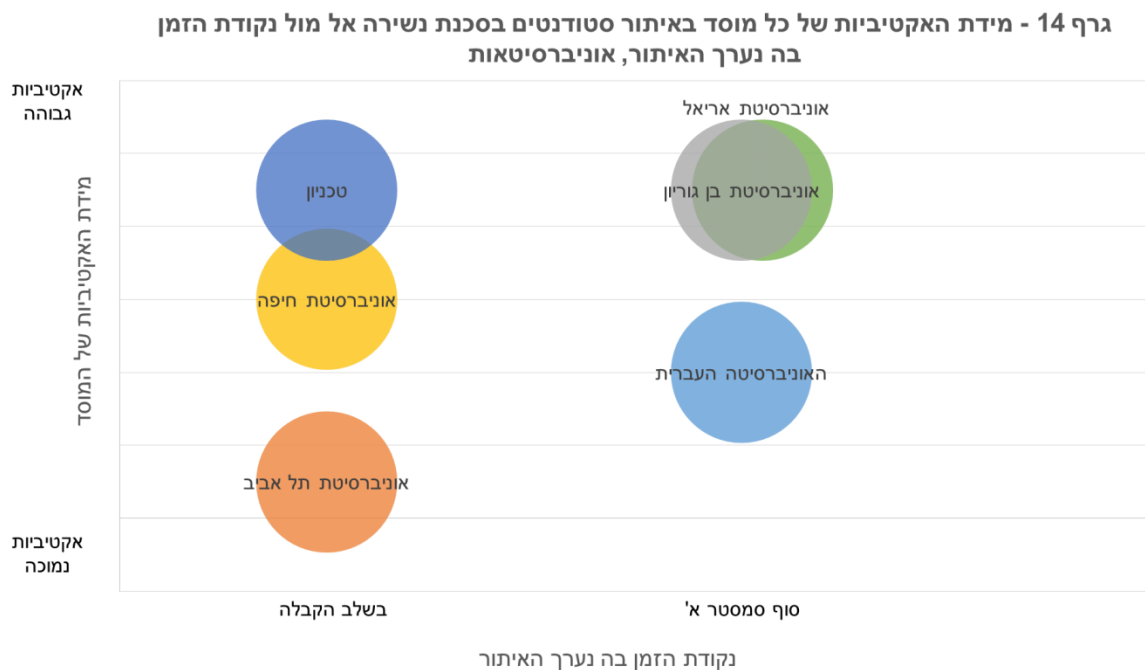
ברמת התיאוריה, נכון היה לקבוע כי המודל של מכללת הדסה הכולל איתור בשלב ההרשמה ורתימה מלאה של כל סגל המוסד למאמץ האיתור הוא המודל הנכון והמומלץ ביותר. אולם בפועל, שיקולים תקציביים עשויים למנוע ממרבית המוסדות, ובוודאי הגדולים יותר, לבחור במודל זה. מניתוח הכלים שבשימוש המוסדות בארץ ניתן לשער כי בחירת אחד ממודלי הביניים - התמקדות בעיקר באיתור מוקדם כבר בשלב הקבלה או התמקדות ברתימת כלל אנשי הסגל במוסד לאתר את הסטודנטים בסוף הסמסטר הראשון יבטיחו רמת איתור גבוהה, בפרק זמן אפקטיבי ובעלות תקציבית אפשרית.

נקודת זמן מול אקטיביות

מידת האקטיביות של כל מוסד באיתור הסטודנטים בסכנת נשירה הינה משתנה חשוב במכלול הכלים העומדים לשימוש המוסדות, אולם האקטיביות לכשעצמה לא בהכרח מספיקה אם האיתור

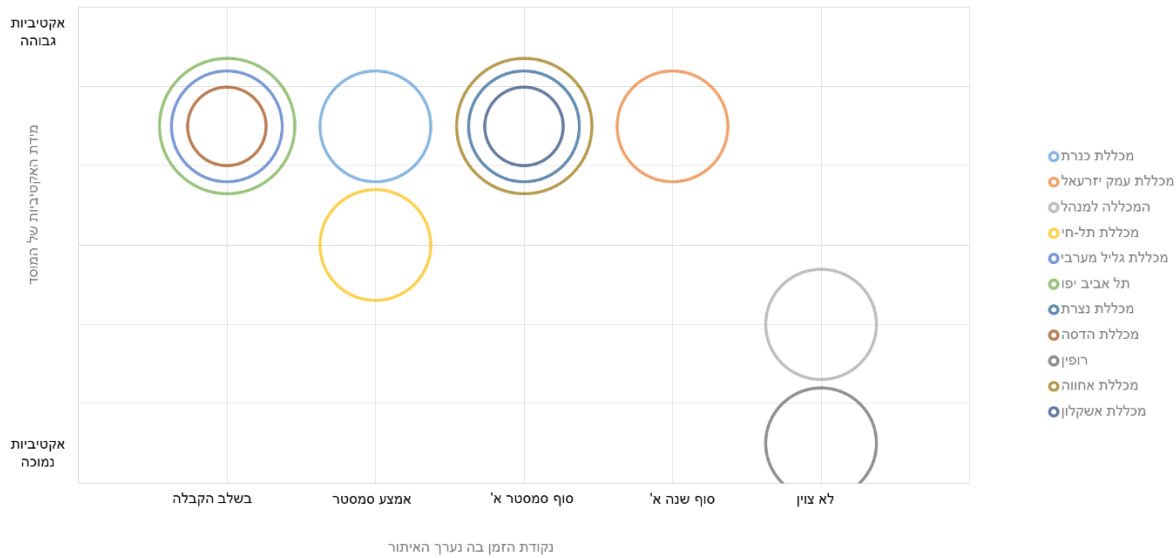
איננו מבוצע בנקודת זמן מוקדמת מספיק על מנת שתמנע את הנשירה בפועל, במיוחד לא את הנשירה השקטה שתוארה על ידי מכללת אחווה.

כאן בדקנו את מידת האקטיביות של כלי האיתור המוסדיים אל מול נקודת הזמן שבה האיתור מופעל.



בהסתכלות על האוניברסיטאות ניתן לראות כי הטכניון בולט במיוחד הן ברמת האקטיביות הגבוהה שהמוסד נוקט באיתור הסטודנטים והן במועד נקיטת הפעולות הללו. אוניברסיטת אריאל בהשוואה נוקטת גם היא בפעולות אקטיביות במיוחד אולם פעולות האיתור של אריאל מתחילות רק בסוף סמסטר א' כאשר סטודנטים מסוימים אולי כבר התייאשו וקיבלו את ההחלטה הפסיכולוגית לנשור. לעומת זאת, אוניברסיטת תל אביב משקיעה את מירב מאמציה באיתור הסטודנטים במועד הרשמתם אולם לאחר תחילת הלימודים היא איננה נוקטת מאמצים על מנת להגיע לסטודנטים שאולי "התפספסו" בהליך הסינון הראשוני וצריכים הכוונה וסיוע אחרי שכבר נכנסו למוסד הלימודים.

גרף 15 - מידת האקטיביות של כל מוסד באיתור סטודנטים בסכנת נשירה אל מול נקודת הזמן בה נערך האיתור, אוניברסיטאות



בחינת המצב במכללות מראה כי כמעט כל המכללות שנבדקו אקטיביות מאוד בכלי האיתור המופעלים אולם המכללות נבדלות אחת מהשנייה במועד שבו כלי האיתור מופעלים. גם כאן, בולטת מכללת הדסה כמוסד שבו אקטיביות האיתור היא הגבוהה ביותר יחד עם מועד האיתור המוקדם ביותר. אל הדסה מצטרפות מכללת תל אביב יפו ומכללת הגליל המערבי.

מעודד לראות שמרבית המוסדות מודעים לחשיבות האיתור המוקדם ולהוציא שלוש מכללות פועלות ברובן כבר עד סוף הסמסטר הראשון כדי לאתר סטודנטים בסיכון לנשירה. לעומת זאת ברמת האקטיביות נראה שרק חצי מהאוניברסיטאות נוקטות באסטרטגיות בעלות אקטיביות גבוהה וזאת לעומת המכללות בהן למעלה מ-70% מהמכללות נמצאות על הסקאלה העליונה ביותר ברמת האקטיביות. סך הכל מתקבל רושם חיובי מניתוח ממצאי המוסדות לפיו קיימת בארץ מודעות גבוהה לצורך באיתור מוקדם ואקטיבי של סטודנטים בסכנת נשירה.

4.4.2 כלי תמיכה

כפי שכבר צויין, כלי התמיכה הינם הכלים אותם המוסד מציע לתלמידיו במטרה למנוע נשירה הן מקרב הסטודנטים שכבר אותרו כבעלי סכנה לנשור וכן מקרב כלל הסטודנטים במוסד במטרה לחזק את האינטגרציה החברתית והאקדמית שלהם. כמו בפרק הקודם, נתחיל מתיאור הכלים השונים, אחר כך נציג את הממצאים המופרטים לגבי השימוש של כל כלי בכל מוסד וננתח את הממצאים.

ימי אוריינטציה – ימי האוריינטציה מתקיימים לרוב בשבוע שלפני פתיחת שנת הלימודים ובהם מכירים לסטודנטים החדשים את מוסד הלימוד וחוגי הלימוד, מסבירים להם על שירותי הסיוע הקיימים ומפגישים את הסטודנטים החדשים עם חבריהם לספסל הלימודים באופן מעט פחות פורמאלי. בחלק מהחוגים והמחלקות ימי האוריינטציה מתפרסים על מספר שעות ובחלקם מדובר בשבוע שלם (לדוגמה בטכניון). ימי האוריינטציה מסייעים לחזק את מידת האינטגרציה החברתית של הסטודנט במוסד כבר עם תחילת לימודיו בהתאם להנחות היסוד של Braxton 2000.

סדנאות למיומנויות למידה וקורסי תגבור במקצועות ספציפיים – כאן מדובר על סדנאות להקניית מיומנויות למידה, סיוע בחרדת מבחנים והתמודדות עם עומס וכן קורסים ותרגולים נוספים במקצועות בעייתיים כמו אנגלית ומתמטיקה וכן בקורסי חובה אשר בהם יש אחוזי כישלונות מרובים. הקורסים ניתנים לרוב על ידי סגל זוטא או סטודנטים לתארים מתקדמים ולרוב נדרש בגיבוי תשלום מסובסד של בין 10 ל-20 שקלים לשעה מכל סטודנט. בולט במיוחד הטכניון אשר מציב את המרצים הטובים ביותר לכל הקורסים של שנה א' כמדיניות שנקראת "Good Start".

חניכה אישית – סטודנטים מתקשים מקבלים ליווי אישי וסיוע מסטודנטים מצטיינים משנים מתקדמות יותר אשר מקבלים תמורת הליווי האישי מלגה ממוסד הלימודים. החניכה ניתנת בחינם או בתשלום מסובסד.

התאמות בתוכנית הלימודים – כל המוסדות שרואיינו ציינו כי הם מאפשרים לסטודנטים שבסכנת נשירה לפרוס את התואר שלהם על פני שנים רבות יותר או לעבור לחוג לימודים אחר בתוך המוסד במידה והמסקנה של הצוות המקצועי הינה שזה מה שיסייע לסטודנטים לסיים בהצלחה. במכללה האקדמית תל אביב יפו מכניסים את הסטודנטים ל"תכנית מבחן" שבה בונים לסטודנט תכנית לימודים שנתית שמורכבת רק מהקורסים בהם הוא נכשל בתוספת סיוע לימודי וחניכה אישית ורק במידה והוא מסיים בהצלחה את התכנית השנתית הוא יכול לחזור לתכנית הלימודים הרגילה.

ייעוץ פסיכולוגי – קיום מחלקת ייעוץ בקמפוס אשר מספקת שירותים פסיכולוגיים לסטודנטים הזקוקים לכך בתשלום מלא, מסובסד או בחינם.

טבלה 3 –סיכום הפעלת כלי התמיכה במוסדות להשכלה גבוהה שהשתתפו במחקר

מוסד	ימי אוריינטציה	סדנאות וקורסי תגבור	חניכה אישית	התאמת תכנית הלימודים	ייעוץ פסיכולוגי
האוניברסיטה העברית	מתקיים במסגרות	קורסי תגבור באנגלית, מתמטיקה ועברית ניתנות ע"י האגודה. קורסי תגבור במיומנויות למידה ניתנות בסבסוד ע"י הדיקנט ⁹	ניתן בחינם	אפשרית	ניתן בתשלום מסובסד
אוניברסיטת תל אביב	מתקיים במסגרת פקולטאית	סדנאות למיומנויות למידה וקורסי תגבור באנגלית ומתמטיקה ניתנים בחינם	ניתן בחינם	אפשרית	ניתן בתשלום מסובסד
אוניברסיטת בן גוריון	מתקיים במסגרת מחלקתית	סדנאות למיומנויות למידה וקורסי תגבור באנגלית, עברית ומתמטיקה ניתנים בתשלום מסובסד	ניתן בתשלום מסובסד	אפשרית	ניתן בתשלום מסובסד
אוניברסיטת חיפה	מתקיים במסגרת מחלקתית	סדנאות למיומנויות למידה וקורסי תגבור באנגלית, עברית ומתמטיקה ניתנים בתשלום מסובסד	ניתן בתשלום מסובסד	אפשרית	ניתן בתשלום מסובסד
טכניון	מתקיים במסגרת כלל מוסדית	סדנאות למיומנויות למידה וקורסי תגבור באנגלית ומתמטיקה	ניתן בחינם	אפשרית	ניתן בתשלום מסובסד
אוניברסיטת אריאל	מתקיים במסגרת כלל מוסדית	סדנאות למיומנויות למידה וקורסי תגבור באנגלית, עברית ומתמטיקה	ניתן בחינם	אפשרית	ניתן בתשלום מסובסד
מכללת כנרת	מתקיים במסגרת כלל מוסדית	סדנאות למיומנויות למידה ניתנות בחינם קורסי תגבור באנגלית, עברית ומתמטיקה ניתנים בתשלום מסובסד	ניתן בחינם	אפשרית	ניתן (אין מידע על תשלום)
מכללת יזרעאל	מתקיים במסגרות	סדנאות למיומנויות למידה וקורסי תגבור באנגלית ניתנים בתשלום מסובסד	ניתן בתשלום מסובסד	אפשרית	ניתן בתשלום מסובסד
המכללה למנהל ¹⁰	מתקיים במסגרות	אגודת הסטודנטים מספקת סדנאות למיומנויות למידה וקורסי תגבור באנגלית, עברית ומתמטיקה	ניתן בחינם	אפשרית	ניתן בתשלום מסובסד
מכללת תל-חי	מתקיים במסגרות	סדנאות למיומנויות למידה וקורסי תגבור באנגלית ומתמטיקה ניתנים בחינם	ניתן בחינם	אפשרית	ניתן בתשלום מסובסד ¹¹

⁹ האגודה מספקת גם קורסי תגבור בקורסי מבוא וקורסים מרכזיים בתוכנית הלימודים

¹⁰ עיקר התמיכה ניתנת על פי קהלי יעד ספציפיים. פירוט השירותים בטבלה הבאה

¹¹ המכללה משתמשת במונח "תמיכה רגשית" במקום שירות פסיכולוגי מה שמעיד שהמכללה מזהה את הצורך שבמקרים רבים הסטודנט זקוק יותר לאוזן קשבת מאשר לטיפול אינטנסיבי ומקצועי

מוסד	ימי אוריינטציה	סדנאות וקורסי תגבור	חניכה אישית	התאמת תכנית הלימודים	ייעוץ פסיכולוגי
מכללת גליל מערבי	מתקיים במסגרות	סדנאות למיומנויות למידה ניתנות בחינם וקורסי תגבור באנגלית ומתמטיקה בתשלום מסובסד ¹²	ניתן בתשלום מסובסד	אפשרית	ניתן בתשלום מסובסד
האקדמית תל אביב יפו	מתקיים במסגרת פקולטאית	סדנאות למיומנויות למידה וקורסי תגבור במתמטיקה בתשלום מסובסד ¹³	ניתן בחינם	אפשרית	שיתוף פעולה עם גוף חיצוני. השירות ניתן בחינם
מכללת נצרת	מתקיים ¹⁴	קורסי תגבור במתמטיקה, אנגלית, עברית וערבית ניתנים בחינם	ניתן בחינם	אפשרית	אין
מכללת הדסה	מתקיים במסגרות	סדנאות למיומנויות למידה וקורסי תגבור באנגלית, עברית ומתמטיקה ניתנים בחינם	ניתן בחינם	אפשרית	ניתן בחינם
רופין		קורסי תגבור במתמטיקה ואנגלית בתשלום מסובסד	ניתן בתשלום מסובסד	אפשרית	שיתוף פעולה עם גוף חיצוני. השירות מסובסד
מכללת אחווה	מתקיים במסגרת כלל מוסדית	סדנאות למיומנויות למידה וקורסי תגבור באנגלית ומתמטיקה ניתנים בתשלום מסובסד ¹⁵	ניתן בתשלום מסובסד	אפשרית	ניתן בחינם
מכללת אשקלון	מתקיים במסגרת מחלקתית	סדנאות למיומנויות למידה ניתנות בחינם.	אין	אפשרית	לא ניתן

¹² המכללה מספקת גם הדרכה בכתיבת עבודות סמינריות בתשלום מסובסד

¹³ בבית הספר לניהול כלכלה מתקיימים תרגולים בכל קורסי הליבה. לא גובים כסף מסטודנטים עבור תרגולים אלה

¹⁴ במכללת נצרת אין יום אוריינטציה רגיל אלא חודש הכנה ללימודים שמתקיים בקיץ שמטרתו להכין את הסטודנט ללימודים וגם להבין מה הם יוכלו לעשות עם התואר לאחר לימודיהם.

¹⁵ המכללה הנהיגה נוהל שלפיו בקורסי החובה יניתנו לכל הסטודנטים תרגולים ארוכים יותר בשעה ממה שנהוג בבן גוריון

ניתוח התשובות לגבי כלי התמיכה הכלליים המסופקים במוסד מראה כי אין שונות גבוהה בין המוסדות השונים ביחס לכלים המסופקים. ההבדלים העיקריים בין המוסדות הינם בתשלום הנדרש בגין חלק מהשירותים המסופקים אך חשוב לזכור שגביית או אי גביית התשלום איננה מעידה על יכולותיו הכספיות של המוסד אלא קשורה גם במדיניות המוסד. כך למשל באוניברסיטת בן גוריון החליטו לגבות תשלום מסובסד בגין כל התוכניות למניעת נשירה מתוך התפיסה שהתשלום יחייב את הסטודנטים יותר ויכניס לתוכניות רק סטודנטים שבאמת רציניים בניסיונם להמשיך וללמוד במוסד. תשעה מוסדות מספקים סדנאות בתשלום מסובסד, שבעה בחינם ובשניים הקורסים ניתנים על ידי אגודת הסטודנטים. שני מוסדות לא ציינו האם נגבה תשלום בגין הסדנאות ובשני מוסדות ניתנו חלק מהקורסים בחינם וחלק בתשלום מסובסד. עשרה מוסדות לא גבו תשלום בגין החניכה האישית אל מול שישה שגבו תשלום מסובסד ואילו השירות הפסיכולוגי ניתן בתשלום מסובסד בכל המוסדות למעט שלושה.

מהממצאים עולה כי "על הנייר" בכל המוסדות שנבחנו במחקר מופעלים כלי תמיכה כלליים לסיוע לסטודנטים בסכנת נשירה ולהגברת האינטגרציה החברתית והאקדמית. כפי שכבר צויין, נתון זה איננו מלמד אותנו אודות אפקטיביות הפעולות המוסדיות במניעת הנשירה מכיוון ששאלה זו לא נבדקה במחקר. אך אם נחזור למשוואת השימור המוצלח של Seidman 1996 הגורסת כי $R = E(id) + (E + I + C)iv$ נראה שכמו שמצא Seidman בנוגע לארה"ב, גם אסטרטגיות ההתערבות בארץ קיימות ומפותחות אך אינן בהכרח מיושמות בפועל באפקטיביות הנדרשת על פי הספרות המחקרית. לדוגמה, רק שישה מתוך 17 המוסדות שנבחנו פועלות לאיתור סטודנטים בסיכון עוד בשלב הקבלה למוסד הלימודים. ברמת הפעלת תוכניות ההתערבות בסט הכלים של המוסד קיימים כל כלי ההתערבות הדרושים אך ללא בדיקה פרטנית של הפעלת הכלים הלכה למעשה לא נוכל להצביע האם הכלים מופעלים באינטנסיביות הדרושה כדי לחולל שינוי אמיתי במצבו של הסטודנט בסיכון. רמת אינטנסיביות והמשכיות גבוהה קיימת תיאורטית בדוגמת תוכנית המבחן של מכללת תל אביב יפו אך קביעה זו מתבססת על תיאור התוכנית שניתנה ולא על בחינתה בפועל.

4.4.3 כלי תמיכה ממוקדי קהל יעד

בחלק זה יפורטו רק כלי תמיכה הניתנים באופן ייחודי ומותאם לקהלי יעד ספציפיים. אם לדוגמה מוסד מספק שירותי חניכה אישיים לכל התלמידים הזקוקים לכך אולם אין לו חניכה אישית ספציפית ומותאמת לקהל יעד מסוים התיבה תופיע ריקה.

קהלי היעד שנבחנו הינם: סטודנטים מרקע סוציו-אקונומי נמוך, סטודנטים מהפריפריה, אימהות/חד הוריות, סטודנטים ערבים, אתיופים, וסטודנטים לקויי למידה או בעלי נכות כלשהי.

רכזים ייעודיים לפי קהלי יעד – ברוב המוסדות קיימים רכזים עבור אוכלוסיות ספציפיות. הרכזים יושבים בדיקנט ואחראים על ארגון פעולות תרבות, מתן מענה אישי, ליווי ותיאום פעולות הכשרה ותרגולים לאוכלוסייה עליה הם אחראים. לרוב הרכזים ממומנים על ידי קרנות חיצוניות. במכללה למנהל ניתן למצוא דוגמה לרכז אשר מפעיל תכנית מיוחדת ליוצאי אתיופיה עם חתכי קבלה שונים, ליווי צמוד, מלגות מלאות, חניכה לאורך כל התואר וסדנאות. בנוסף המכללה שוכרת עבור הסטודנטים בתוכנית דירות בשכר דירה מסובסד בהם הם גרים יחדיו.

סדנאות הכנה לפני תחילת הלימודים – סדנאות בנות מספר שבועות אשר מתקיימות בקיץ ומטרתן להקנות כלים לקהלי יעד בתחומים ספציפיים כמו אנגלית ומתמטיקה וגם להכין את הסטודנטים לעולם האקדמי. אחד היתרונות הבולטים של הסדנאות הן הקשר החברתי הנוצר בין משתתפי הסדנאות שמתאפשר הודות לקיום הסדנאות לפני תחילת השנה האקדמית כאשר העומס על התלמיד עדיין קל יותר. קשרים חברתיים אלה מקלים על הסטודנטים כאשר השנה מתחילה בפועל. האוניברסיטה העברית החלה בהפעלת סדנאות קיץ לאוכלוסיות מהפריפריה ולאוכלוסייה הערבית.

סדנאות במהלך הלימודים – סדנאות לקהלי יעד ספציפיים בנושאי תגבור והכשרה שונים כמו עברית, אנגלית, מתמטיקה, מיומנויות למידה וכו'.

חניכה אישית – חניכה אישית שמיועדת לסטודנטים מקהלי יעד ספציפיים. דוגמה בולטת לתוכנית חניכה אישית לאוכלוסייה הערבית קיימת במכללת תל חי במרכז לדמוקרטיה ושלוש. המרכז פיתח שיטת סיוע ייעודית לסטודנטים ערבים בה כל שני סטודנטים ערבים בחוג מסוים מוצמדים לשני סטודנטים מצטיינים שישמשו כחונכים - אחד יהודי ואחד ערבי. ארבעת הסטודנטים עוברים יחד על תכני הלימוד הן מבחינת החומר עצמו והן מבחינת הבנת השפה. דוגמה נוספת לחניכה אישית ממוקדת קהלי יעד נמצאת בטכניון שם לכל סטודנט חדש מקבוצת אוכלוסייה בסיכון מוצמד חונך אישי שמלווה אותו בשנה הראשונה. לכל חונך יש 5-6 סטודנטים בעלי אותו הרקע עימם הוא מתגורר במעונות ועומד לראשותם בכל נושא.

פעילות תרבות ופנאי – פעילות שמיועדת עבור קהל היעד הספציפי. הפעילות מסייעת בגיבוש הסטודנטים מקהל היעד וביצירת חברויות בין אנשים מרקעים דומים, נותנת להם פסק זמן מהעומס האקדמי ומחזקת את החיבור וההזדהות שלהם עם מוסד הלימודים בהתאם להנחות של Tinto לגבי השפעת האינטגרציה החברתית על המחויבות של הסטודנט למוסד ומכאן על הישארותו בו.

טיפול פסיכולוגי – העמדת שירותים פסיכולוגיים ייעודים וטיפולים לקהלי היעד. לדוגמה, הענקת שירותי ייעוץ מקצועיים לסטודנטים לקויי למידה.

טבלה 4 - השירותים השונים המוענקים בכל מוסד לקהלי יעד שונים

מוסד	רכזים ייעודיים	סדנאות הכנה לפני	סדנאות במהלך	חניכה אישית	פעילות תרבות ופנאי	טיפול פסיכולוגי	אחר
	הלימודים	הלימודים	הלימודים				
האוניברסיטה העברית	רכזים עבור האוכלוסיות הבאות: סוציו-אקונומי, פריפריה, חד הוריות, ערבים, לקויי למידה ונכים	סדנאות באנגלית ולהכנה לעולם האקדמי לסטודנטים מרקע סוציו אקונומי נמוך, מהפריפריה ולסטודנטים ערבים	סדנאות לערבים, סדנאות להקניית מיומנויות למידה ללקויי למידה ולנכים	לכל קבוצות האוכלוסייה למעט סטודנטים מרקע סוציו-אקונומי נמוך	לסטודנטים ערבים ונכים	ללקויי למידה ולנכים	האוניברסיטה מספקת תינוקיות וגני ילדים מסובסדים לאימהות חד הוריות וחדר טכנולוגיות מסייעות לייעול הזמן של לקויי למידה
אוניברסיטת תל אביב	רכזים עבור האוכלוסיות הבאות: חד הוריות, ערבים, אתיופיים, לקויי למידה ונכים	אין	סדנאות לאתיופיים וללקויי למידה	לכל קבוצות האוכלוסייה	לחד הוריות, ערבים ואתיופיים	לחד הוריות, ערבים ונכים	האוניברסיטה מסייעת לנכים המועמדים ללימודים באוניברסיטה
אוניברסיטת בן גוריון	רכזים עבור האוכלוסיות הבאות: ערבים, לקויי למידה ונכים	סדנאות באנגלית ולהכנה לעולם האקדמי לסטודנטים לקויי למידה	סדנאות לערבים, סדנאות להקניית מיומנויות למידה ללקויי למידה.	ללקויי למידה ונכים	אין	ללקויי למידה	האוניברסיטה מתאימה באופן אישי את תכניות הלימודים של סטודנטים נכים

מוסד	רכזים ייעודיים	סדנאות הכנה לפני הלימודים	סדנאות במהלך הלימודים	חניכה אישית	פעילות תרבות ופנאי	טיפול פסיכולוגי	אחר
אוניברסיטת חיפה	רכזים עבור האוכלוסיות הבאות: אתיופיים, לקוי למידה ונכים	סדנאות באנגלית, במתמטיקה ולהכנה לעולם האקדמי לסטודנטים מרקע סוציו-אקונומי נמוך	סדנאות להקניית מיומנויות למידה ללקויי למידה. סוציו-אקונומי נמוך	ללקויי למידה ולנכים ולסטודנטים מרקע סוציו-אקונומי נמוך	לסטודנטים מרקע סוציו-אקונומי נמוך	אין	האוניברסיטה מתאימה באופן אישי את תכניות הלימודים של סטודנטים נכים ומפעילה חדר טכנולוגיות מסייעות ללקויי למידה
טכניון	רכזים עבור האוכלוסיות הבאות: סוציו-אקונומי, פריפריה, ערבים ואתיופיים	סדנאות באנגלית, במתמטיקה ולהכנה לעולם האקדמי לסטודנטים ערבים	סדנאות לסטודנטים מהפריפריה וממצב סוציו-אקונומי נמוך, לערבים, אתיופיים ולקויי למידה.	לכל קבוצות האוכלוסייה למעט חד הוריות	לסטודנטים ערבים ואתיופיים ולסטודנטים מרקע סוציו-אקונומי נמוך ומהפריפריה	לסטודנטים ערבים ואתיופיים ולסטודנטים מרקע סוציו-אקונומי נמוך ומהפריפריה	
אוניברסיטת אריאל	רכזים עבור האוכלוסיות הבאות: סוציו-אקונומי, פריפריה, חד הוריות, ערבים, אתיופיים, לקוי למידה ונכים	אין	סדנאות באנגלית לסטודנטים מכל קבוצות האוכלוסייה	לכל קבוצות האוכלוסייה	אין	לכל קבוצות האוכלוסייה	תינוקות וגני ילדים מסובסדים לאימהות

מוסד	רכזים ייעודיים	סדנאות הכנה לפני	סדנאות במהלך	חניכה אישית	פעילות תרבות ופנאי	טיפול פסיכולוגי	אחר
מכללת כנרת	רכזים עבור האוכלוסיות הבאות: סוציו- אקונומי, פריפריה, חד הוריות, ערבים, אתיופיים, לקויי למידה ונכים	אין	אין	אין	לסטודנטים מכל האוכלוסיות	אין	
מכללת עמק יזרעאל	רכזים עבור האוכלוסיות הבאות: סוציו- אקונומי, פריפריה, חד הוריות, ערבים, אתיופיים, לקויי למידה ונכים	סדנאות הכנה לעולם האקדמי לכל קבוצות האוכלוסייה	סדנאות קבוצות האוכלוסייה	לכל קבוצות האוכלוסייה	אין	לכל קבוצות האוכלוסייה	
המכללה למנהל	רכזים עבור האוכלוסיות הבאות: סוציו- אקונומי, פריפריה, אתיופיים, לקויי למידה ונכים	סדנאות הכנה לעולם האקדמי לאתיופיים	סדנאות לסטודנטים מרקע סוציו אקונומי נמוך ומהפריפריה, ולסטודנטים אתיופיים, לקויי למידה ונכים	לכל קבוצות האוכלוסייה למעט חד הוריות וערבים	אתיופיים, לקויי למידה ונכים	לכל קבוצות האוכלוסייה	מתאימה הלימודים לצרכי סטודנטים נכים, מספקת חבילת דיור לסטודנטים אתיופיים

מוסד	רכזים ייעודיים	סדנאות הכנה לפני	סדנאות במהלך	חניכה אישית	פעילות תרבות ופנאי	טיפול פסיכולוגי	אחר
	הלימודים	הלימודים	הלימודים	הלימודים	הלימודים	הלימודים	הלימודים
מכללת תל-חי	רכזים עברו האוכלוסיות הבאות: ערבים, אתיופיים ולקויי למידה	סדנאות באנגלית, במתמטיקה ולהכנה לעולם האקדמי לסטודנטים לקויי למידה	סדנאות לאימהות, חד הוריות, לאתיופיים ולסטודנטים לקויי למידה.	חניכה לסטודנטים ערבים, אתיופיים, לקויי למידה ונכים	לאתיופיים	לאתיופיים ולקויי למידה	מתאימה את הלימודים לצרכי סטודנטים נכים, מאפשרת שעות לימוד קבוצתיות בשעות נוחות לאימהות
מכללת גליל מערבי	רכזים עברו האוכלוסיות הבאות: סוציו- אקונומי, חד הוריות, ערבים, אתיופיים, לקויי למידה ונכים	סדנאות באנגלית ובמתמטיקה לסטודנטים ערבים	סדנאות לסטודנטים ערבים ולקויי למידה.	חניכה לסטודנטיות חד הוריות, לסטודנטים ערבים, אתיופיים, לקויי למידה ונכים	חד הוריות, ערבים ואתיופיים	לכל קבוצות האוכלוסייה	כל הקבוצות מקבלות שעורי עזר קבוצתיים קבועים בעלות סמלי ומרתונים להכנה לקראת מבחנים
האקדמית תל אביב יפו	רכזים עברו האוכלוסיות הבאות: סוציו- אקונומי, ערבים, לקויי למידה ונכים	סדנאות הכנה לעולם האקדמי לסטודנטים לקויי למידה ¹⁶	סדנאות להקניית מיומנויות למידה ללקויי למידה.	אין	אין	אין	

¹⁶ בשלבי הקמת מכינה לאוכלוסייה הערבית ולעולים מאתיופיה אשר תכין אותם במשך שנה לחיים האקדמיים בדגש על אנגלית, מתמטיקה ועברית, מיומנויות למידה והיכרות עם התרבות הישראלית

מוסד	רכזים ייעודיים	סדנאות הכנה לפני הלימודים	סדנאות במהלך חניכה אישית	פעילות תרבות ופנאי	טיפול פסיכולוגי	אחר
מכללת נצרת ¹⁷		סדנאות באנגלית, במתמטיקה ולהכנה לעולם האקדמי לסטודנטים מרקע סוציו אקונומי נמוך	סדנאות לסטודנטים מרקע סוציו אקונומי נמוך	לסטודנטים מרקע סוציו אקונומי נמוך	אין	
מכללת הדסה	רכזים עבור האוכלוסיות הבאות: ערבים, לקויי למידה ונכים	סדנאות הכנה באנגלית לסטודנטים מרקע סוציו אקונומי נמוך, מהפריפריה, ערבים, אתיופיים ולקויי למידה. לסטודנטים הערבים ניתנות גם סדנאות הכנה לעולם האקדמי	סדנאות לסטודנטים ערבים ולקויי למידה.	לכל קבוצות האוכלוסייה	חד הוריות, ערבים ולקויי למידה	בונה תכנית סיוע מותאמת אישית לפני תחילת הלימודים לסטודנטים נכים ובעלי לקויות למידה
רופין	רכזים עבור האוכלוסיות הבאות: ערבים, לקויי למידה ונכים	אין	סדנאות לסטודנטים ערבים ולקויי למידה.	לסטודנטים מרקע סוציו-אקונומי נמוך, ערבים ולקויי למידה.	אין	התאמת תכניות הלימודים לפי צרכי הסטודנטים הנכים
מכללת אחווה	רכזים עבור האוכלוסיות	אין	סדנאות לסטודנטיות חד	לכל קבוצות האוכלוסייה למעט	אין	

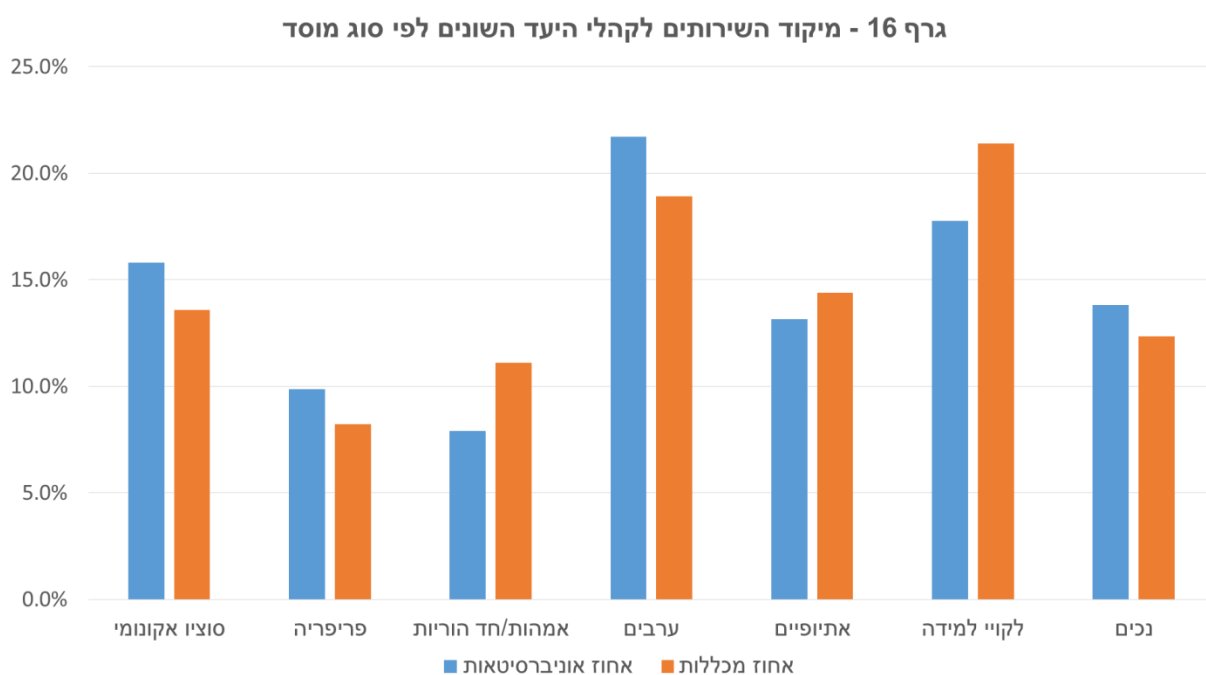
¹⁷ כל הסטודנטים במכללה הם ערבים

מוסד	רכזים ייעודיים	סדנאות הכנה לפני	סדנאות במהלך	חניכה אישית	פעילות תרבות ופנאי	טיפול פסיכולוגי	אחר
	הבאות: חד הוריות, ערבים ואתיופיים		הוריות, לסטודנטים ערבים וללקויי למידה.	סטודנטים מהפריפריה			
מכללת אשקלון	רכזים עבור האוכלוסיות הבאות: לקויי למידה	אין	סדנאות להקניית מיומנויות למידה ללקויי למידה.	אין	אין	אין	

מניתוח התשובות של המוסדות ניתן לראות כי ישנם הבדלים רבים בין הטיפול של המוסדות באוכלוסיות היעד השונות. הבדלים אלה נובעים מאופי האוכלוסייה הלומדת במוסד, מקיומן או אי קיומן של קרנות המסייעות במימון השירותים לקהלי היעד השונים ומתפיסות המוסד עצמו.

בכל מוסד סכמתי את השירותים המוצעים לכל קבוצת אוכלוסייה והתוצאות מוצגות בגרפים הבאים.

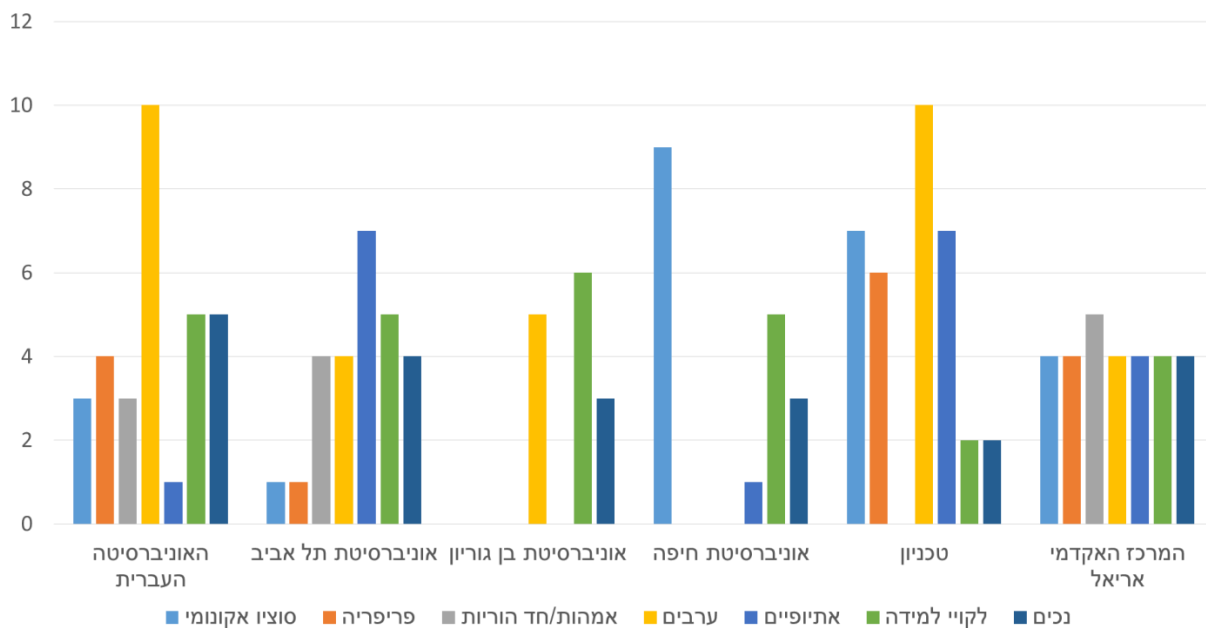
מכיוון שיש מספר שונה של מכללות ואוניברסיטאות נבדקה חלוקת המשאבים המוסדית לפי קבוצות היעד שהוגדרו.



ניתן לראות שגם באוניברסיטאות וגם במכללות עיקר המיקוד המוסדי מתמקד באוכלוסייה הערבית ובאוכלוסיית לקויי הלמידה. הנתון אינו מפתיע לאור ריבוי הקרנות הממנות שירותי סיוע לאוכלוסייה הערבית וההתמקדות בשנים האחרונות באוכלוסיית לקויי הלמידה. האוכלוסייה עם כמות השירותים הנמוכה ביותר בקרב האוניברסיטאות הינה אוכלוסיות האימהות. לעומת זאת, במכללות האוכלוסייה שאליה מופנים הכי פחות מאמצים הינה סטודנטים מהפריפריה. ייתכן והדבר נובע מכך שרוב המכללות ממוקמות גם כך בפריפריה ורוב הסטודנטים אשר לומדים בהם גם כך מוגדרים כסטודנטים מהפריפריה ולכן המוסד אינו מתייחס אליהם כקבוצה נפרדת.

הביטוח הלאומי החל להעמיד משאבים משמעותיים למוסדות אשר מנגישים את המוסד לאוכלוסיית הנכים מעבר להנגשות הפיזיות הנדרשות בחוק ולכן סביר להניח שכמות השירותים המיועדים לקהל יעד זה ילך ויגבר ככל שעוד מוסדות יעמדו בדרישות התקצוב של הביטוח הלאומי.

גרף 17 - אוכלוסיות היעד בטיפול כל מוסד, אוניברסיטאות

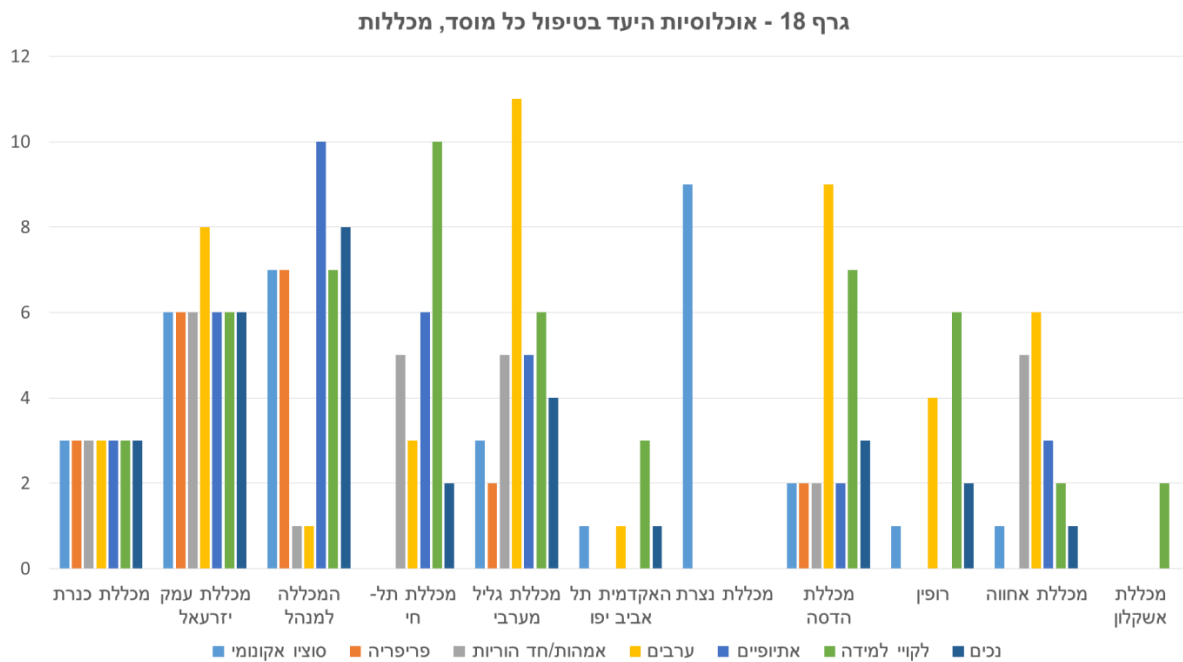


בהסתכלות על השירותים המוצעים בכל אוניברסיטה ניתן לראות שלמעט אריאל, בכל אוניברסיטה יש התמקדות שונה בקהלי יעד שונים. האוניברסיטה העברית והטכניון ממקדות מאמצים רבים באוכלוסייה הערבית ואילו בתל אביב האוכלוסייה עם מירב השירותים היא אוכלוסיית הסטודנטים האתיופיים. דווקא באוניברסיטת חיפה, אשר שיעור הסטודנטים הערבים בה הוא הגבוה ביותר מבין האוניברסיטאות ועמד על 12.6% בשנת תשס"ט בהשוואה למוצע של 6.5% באוניברסיטאות, אין התמקדות ספציפית באוכלוסייה הערבית. ניתן אולי לשער שאוכלוסייה זו מקבלת טיפול תחת הקטגוריה של "מצב סוציו-אקונומי נמוך". בטכניון, שמטפל באופן ספציפי בכל אחת מאוכלוסיות היעד אין התייחסות כלל לקבוצת האימהות/חד הוריות. נתון זה איננו מפתיע לאור שיעור הנשים הנמוך מאוד בטכניון (36% לעומת ממוצע ארצי של 55.3%) וההנחה שהנשים הלומדות שם אינן בעלות משפחה עדיין לאור גילן החציוני הנמוך יחסית לממוצע (24.5 לעומת

25.4).¹⁸

¹⁸ נתונים מתוך הלמ"ו http://cbs.gov.il/publications12/1475_haskhala_gvoha08_09/pdf/t2_17.pdf

גרף 18 מציג את מצב המכללות. ניתן לראות שחצי מהמכללות מטפלות בכל קהלי היעד בעוד המחצית השנייה מטפלת רק בקבוצות בודדות. מכללות אשקלון ונצרת למשל מטפלות רק בקהל יעד אחד. מכיוון שמכללת נצרת מיועדת לסטודנטים ערבים הטיפול הממוקד במכללה מתמקד רק בסטודנטים מרקע סוציו-אקונומי נמוך.



5. סיכום ומסקנות

מחקר זה ביקש לבחון לראשונה ובאופן מקיף את מדיניות המוסדות להשכלה גבוהה בישראל למניעת נשירה. הממצאים הראו ללא ספק כי בכל המוסדות שנבחנו קיימת מודעות רבה של האחראים המוסדיים לנושא הנשירה, רצון עז להתמודד עם התופעה ואף תחושת מחויבות כי זוהי אחריות המוסד ואחריותם האישית למנוע את נשירת הסטודנטים הלומדים בו. עם זאת, קיימים הבדלים בין האסטרטגיות השונות אותן מפעילים המוסדות במיוחד בכל הקשור באיתור הסטודנטים הנמצאים בסכנה לנשור עוד לפני החלטתם לנשור בפועל והכנסתם למסגרת מניעתית. בהקשר הזה מצאנו כי קיימים שני מודלים בולטים לאיתור אפקטיבי של מועמדים לנשירה. מודל אחד מתמקד באיתור אקטיבי בשלב ההרשמה ללימודים אשר מחייב בעיקר את הגורמים האמונים על הנשירה במוסד ופחות את כלל הגורמים העוסקים בהוראה ובעבודה שוטפת עם הסטודנטים עצמם. מודל זה נמצא בשימוש בעיקר בטכניון ובאוניברסיטת תל אביב. מודל שני מתבסס על איתור בסוף הסמסטר הראשון אשר משתף את מירב הגורמים הפוגשים את הסטודנטים באופן קבוע ומחייב אקטיביות של המוסד באיתור. מודל זה נמצא באוניברסיטה העברית ובמכללות אשקלון ונצרת. חשוב לציין את מכללת הדסה אשר בנתה מודל איתור שמוביל בכל הפרמטרים שנבחנו - זמן, אקטיביות ורתימה מוסדית. עם זאת קשה לצפות מכל המוסדות לאמץ מדיניות מקיפה כל כך כפי שאימצה מכללת הדסה ולכן ניתן להסתפק גם באחד ממודלי הביניים שפורטו לעיל.

הבדל נוסף שבלט בעבודה הינו ההתמקדות השונה בקהלי יעד ספציפיים בין המוסדות השונים. ברוב המוסדות ישנה התמקדות במיוחד בשלוש אוכלוסיות אשר זוכות לתקציבים גבוהים הן מתורמים והן מגורמים מוסדיים. מדובר באוכלוסיית הסטודנטים הערבים, אשר הטיפול בהם לרוב ממומן על ידי קרנות פילנתרופיות חיצוניות אשר שמו לעצמן למטרה לקדם השכלה גבוהה במגזר הערבי, ובסטודנטים נכים או בעלי לקויות למידה שלגביהן המועצה להשכלה גבוהה והביטוח הלאומי מגדירים קריטריונים ברורים לטיפול. עם זאת, התגלו הבדלים משמעותיים בין היקף השירותים הניתנים לקהלי היעד במוסדות גם כאשר קהלי היעד זהו. מוסד אחד יכול לספק רק חניכה אישית לסטודנטים בקבוצת אוכלוסייה מסוימת בעוד מוסד אחר יעמיד לרשותם רכוז ייעודי, יארגן אירועים חברתיים, סדנאות תגבור בתחומים שונים וטיפול פסיכולוגי ייעודי. על המוסדות לבדוק את הרכב אוכלוסיית הסטודנטים הלומדת אצלם ולפתח מערכות טיפול אשר יתמקדו בקהלי היעד שאובחנו כפי שעושה המכללה למנהל עם סטודנטים אתיופיים או הטכניון והאוניברסיטה העברית עם סטודנטים ערבים.

היכולת של מוסדות לבנות מערך טיפול מיוחד אשר תפור לצרכיהן של קבוצות אוכלוסייה הינה חשובה במיוחד לאור מדיניות הות"ת לשנים הקרובות המבקשת להנגיש את ההשכלה הגבוהה לציבור החרדי. כפי שנמצא בספרות המחקרית מהעולם וכפי שאנחנו רואים מנתוני הנשירה בארץ, לא מספיק לפתוח בפני אוכלוסיות מיעוטים את דלת הכניסה להשכלה גבוהה אלא יש צורך ללוותם לאורך לימודיהם מתוך רגישות לרקע ממנו הם מגיעים ולקשיים המיוחדים שלהם להגיע לאינטגרציה חברתית ומוסדית לאור הבדלי תרבות כפי שמצא Tinto 1975.

מדיניות התקצוב הקיימת של הות"ת, אשר בנויה בחלקה על מקדמי יעילות הבודקים את אחוז מסיימי התואר במוסד וקונסת הלכה למעשה מוסדות אשר תלמידיהם לא מסיימים את לימודיהם בזמן או בכלל, עלתה באופן חוזר ונשנה לאורך הראיונות במחקר זה וגם לאור ממצאי הלמ"ס שנתחו בפרק 4.2. הספרות המקצועית מוצאת כי פריסת התואר על פני יותר שנים מהווה אסטרטגיה אפקטיבית לסיוע לסטודנטים הנמצאים בסכנת נשירה. ואכן ראינו שכל המוסדות שרואינו למחקר עושים שימוש באסטרטגיה זו על מנת לסייע לסטודנטים אשר מוצאים עצמם קורסים תחת העומס. בפועל, נמצא כי 27% מהסטודנטים שהחלו את לימודיהם בין השנים 1998-2002 סיימו את לימודיהם אחרי הזמן התקני. אין דרך לדעת כמה מהם היו מוותרים לחלוטין על התואר אם היו מחויבים לסיים בפרק הזמן הנתון אך מכיוון שהן המוסד והן החברה מעדיפות סטודנט בוגר על סטודנט נושר אסור שהשיקול התקצובי יהווה שיקול בהחלטה של המוסדות לתת את הסיוע הדרוש לסטודנטים – במקרה זה, אפשרות להארכת הלימודים לתואר. מחקר נוסף שינסה לאמוד את העלות האמיתית למוסדות בגין הארכת התואר למול הצורך המעשי מצד הסטודנטים בהארכה זו יוכל לספק המלצות מדיניות קונקרטיות לות"ת בנוגע לשימוש במקדם היעילות במדיניות התקצוב שלה.

המחקר הנוכחי לא בדק את נושא הנשירה מזווית הראייה של הסטודנטים הנמצאים בתוך המערכת כיום או של אלה שנשרו. מעניין יהיה לראות עד כמה המודל של Tinto המסביר את הסיבות לנשירה בקרב סטודנטים בארה"ב מתאים גם להסבר הנשירה של סטודנטים בישראל, לאור הבדלי הגיל, המנטליות והחברה הישראלית.

כמו כל נושא מחקר, הזמינות של נתונים כמותיים מהווה בסיס ליכולתם של חוקרים ללמוד לעומק על תהליכים חברתיים. הלמ"ס עשה צעד חשוב כאשר פרסם בשנת 2012 את סקירתו על הסיכוי של תלמידים שהחלו את לימודיהם בשנים 1998-2002 לסיים את לימודיהם, אולם המידע הזה חייב

להתעדכן בכל שנה ושנה ולהמשיך להיות זמין לחוקרים, למנהלי המוסדות להשכלה גבוהה ולמקבלי ההחלטות במל"ג ובממשלה.

- Alon, S. (2007), "The influence of financial aid in leveling group differences in graduating from elite institutions", *Economics of Education Review*, 28(3), pp 296–311
- Astin, A.W. (1993) "What matters in college." *Liberal Education*, Vol. 79 Issue 4, pp 4-16
- Bean, J. P. (1980) "Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition." *Research in higher education* 12.2 pp 155-187.
- Bean, J.P. & Eaton S.B (2000), "A psychological model of college student retention" in Braxton, J. (ed) (2000) *Reworking the student departure puzzle* Nashville: Vanderbilt University Press, pp 48-61.
- Bean, J. P., & Metzner, B. S. (1985), "A Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition" *Review of Educational Research* Vol. 55, pp 485–540
- Berger, J. (2001), "Understanding the organizational nature of student persistence: Empirically-based recommendations for practice." *Journal of College Student Retention* 3.1 pp 3-21.
- Berger, J. & Lyon, S. (2005) "Past to Present: A Historical Look at Retention", in Seidman, A. (ed.) (2005). *College Student Retention, Formula for Student Success*. American Council on Education and Praeger Publishers, pp 1-30
- Braxton, J. & Hirschy, A. (2005) "Theoretical Developments in the Study of College Student Departure" in Seidman, A. (ed.) (2005). *College Student Retention, Formula for Student Success*. American Council on Education and Praeger Publishers, pp 61-88
- Braxton, J. & Lee, S. (2005) "Toward Reliable Knowledge about College Student Departure" in Seidman, A. (ed.) (2005). *College Student Retention, Formula for Student Success*. American Council on Education and Praeger Publishers, pp 107-128

Hagedorn, L. (2005) "How to Define Retention: A New Look at an Old Problem" in Seidman, A. (ed.) (2005). *College Student Retention, Formula for Student Success*. American Council on Education and Praeger Publishers, pp 89-106

Horn, Laura, & C. Dennis Carroll, (1998) *Stopouts or stayouts? Undergraduates who leave college in their first year*, DIANE Publishing.

Ishitani, T. T. (2006). Studying Attrition and Degree Completion Behavior among First-Generation College Students in the United States. *The Journal of Higher Education*, 77(5), 861–885.

Lotkowski, V. A., Robbins, S. B., & Noeth, R. J. (2004). The Role of Academic and Non-Academic Factors in Improving College Retention. **ACT Policy Report**. American College Testing ACT Inc.

McNeely, J. H. (1937), "College student mortality", **U.S. Office of Education**, Bulletin 1937, no. 11. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Mortenson, T. (2005), "Measurements of Persistence", in Seidman, A. (ed.) (2005). *College Student Retention, Formula for Student Success*. American Council on Education and Praeger Publishers, pp 31-60

OECD (2013). Education at a Glance 2013: OECD Indicators. OECD Publishing, Chart A4.1.

OECD (2013). Education at a Glance 2013: OECD Indicators. OECD Publishing, Box A4.1.

Pascarella, E. T., Duby, P. B., Iverson, B. K., & Iverson, K. (1983), "A Test and Reconceptualization of a Theoretical Model of College Withdrawal in a Commuter Institution Setting", *Sociology of Education*, 56(2), pp 88–100.

Seidman, A. (1996), "Retention Revisited: $RET = E Id + (E + I + C)Iv$ ", **College and University**, 71(4), 18-20.

Seidman, A. (2005), "Where We Go from Here: A Retention Formula for Student Success", in Seidman, A. (ed.) (2005). ***College Student Retention, Formula for Student Success***. American Council on Education and Praeger Publishers, pp 295-316

Spady, William G. "Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis." ***Interchange*** 1.1 (1970): pp 64-85.

Stage, F. K. (1988), "University Attrition: LISREL with Logistic Regression for the Persistence Criterion", ***Research in Higher Education***, 29(4), 343–357.

Summerskill, J. (1962) "Dropouts from College." In Sanford, N. (ed), (1962) ***The American college: A psychological and social interpretation of the higher learning***, Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc., pp 627-657

Tinto, V. (1975), "Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research", ***Review of Educational Research***, 45(1), pp 89–125

Tinto, V. (2005), "Moving from Theory to Action" in Seidman, A. (ed.) (2005). ***College Student Retention, Formula for Student Success***. American Council on Education and Praeger Publishers, pp 317-334

Yorke, M., & Longden, B. (2004). ***Retention and Student Success in Higher Education***. Maidenhead: Society for Research into Higher Education.

28.4.11, בן סימון יהודה, (ראיון אישי), דקאן הסטודנטים במכללת הגליל המערבי,

18.7.11, בשאראת סוהיר, (ראיון אישי), דקאנית הסטודנטים במכללת נצרת,

28.7.11, גרינברג זאביק, (ראיון אישי), דקאן הסטודנטים במכללת תל-חי,

18.7.11, הורוביץ חנוך, (ראיון אישי), דקאן הסטודנטים במכללת כנרת,

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, מהלך לימודים והשתלבות בשוק העבודה של בוגרי המוסדות להשכלה גבוהה 1999-2008, פרסום מספר 1471, ירושלים, ינואר 2012

וולנסקי, עמי, 2005, *אקדמיה בסביבה משתנה – מדיניות ההשכלה הגבוהה של ישראל 1952-2004*,
תל-אביב : הוצאת הקיבוץ המאוחד

חורב זיו, (ראיון אישי), מנכ"לית המכללה האקדמית אחוה, 1.5.11

מילגרום צחי, (ראיון אישי), סגן נשיא המכללה האקדמית הדסה, 2.5.11

סלומון מירב, (ראיון אישי), ראש מדור קידום סטודנטים באוניברסיטת בן גוריון בנגב, 11.4.11

קליין, חוה, 2012, *מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל 2012 בנתיב לצמיחה*, המועצה להשכלה
גבוהה והועדה לתכנון ולתקצוב

קציר שרה, (ראיון אישי), מנהלת היחידה לקידום סטודנטים בטכניון, 28.4.11

שהמי אסתי, (ראיון אישי), דקאנית הסטודנטים באוניברסיטה העברית, 13.3.11

7. נספחים

נספח 1 – רשימת המוסדות האקדמיים שרואיינו למחקר

מוסד	סיווג	שם המרואיין	תפקיד
1 האוניברסיטה העברית בירושלים	אוניברסיטה	אסתי שוהמי	דקאנית הסטודנטים
2 אוניברסיטת תל אביב	אוניברסיטה	בטו מסציאני	מנהל השירות הפיכולוגי בדיקנאט
3 אוניברסיטת בן גוריון בנגב	אוניברסיטה	מירב סלומון	ראש מדור קידום סטודנטים
4 אוניברסיטת חיפה	אוניברסיטה	אתי פישר	ראש מדור לסיוע אקדמי ואישי
5 הטכניון	אוניברסיטה	שרה קציר	מנהלת היחידה לקידום סטודנטים
		יעקב ממן	דקן לימודי הסמכה
6 אוניברסיטת אריאל בשומרון	אוניברסיטה	אלינור עינת	ראש מנהל דיקנאט הסטודנטים
7 מכללת כנרת	מכללה מתוקצבת	חנן הורוביץ	דקאן הסטודנטים
8 מכללת עמק יזרעאל	מכללה מתוקצבת	מיכל פישר ואתי שפי	מנהלת מערך הסיוע לסטודנט וראש מנהל תלמידים
9 מכללת תל-חי	מכללה מתוקצבת	זאביק גרינברג	דקאן הסטודנטים
10 מכללת גליל מערבי	מכללה מתוקצבת	יהודה בן סימון	דקאן הסטודנטים
11 האקדמית תל אביב יפו	מכללה מתוקצבת	מיכל רוז	ראש מנהל סטודנטים
12 מכללת הדסה	מכללה מתוקצבת	צחי מילגרום	סגן נשיא
13 רופין	מכללה מתוקצבת	רמי קליין	דקאן הסטודנטים
14 מכללת אחווה	מכללה מתוקצבת	זיו חורב	מנכ"לית
15 מכללת אשקלון	מכללה מתוקצבת	חן ליפשיץ	סגנית מנהלת בית הספר לעבודה סוציאלית
16 מכללת נצרת	מכללה מתוקצבת	סוהיר בשאראת	דקאנית הסטודנטים
17 המכללה למנהל	מכללה מתוקצבת	תמר אלמור	דקאנית הסטודנטים

שאלות כלליות

מוסד אקדמי

שם המרואיין

הגדרת תפקיד המרואיין

מספר שנים בתפקיד

צוות העובדים בדיקנאט/מנהל הסטודנטים : (במידה והנתונים אינם ידועים אנא רשמו הערכות)

מספר העובדים העוסקים בפעילות למניעת נשירה במסגרת המוסד (לא בתוך חוגים)

מספר משרות מלאות

מספר רכזים כללי מספר רכזים לאוכלוסיות מיוחדות (מספר אנשים)

מספר רכזים במשרות מלאות בכמה סטודנטים בממוצע מטפל כל רכז במהלך השנה?

מספר יועצים פסיכולוגיים (מספר אנשים) (מספר משרות מלאות)

להערכתך, בכמה סטודנטים מטפל כל יועץ במהלך השנה

מספר רכזים/יועצי לקויות למידה (מספר אנשים) (מספר משרות מלאות)

☐

להערכתך, בכמה סטודנטים מטפל כל יועץ במהלך השנה

האם ידוע לך על חוגים או מחלקות במוסד האקדמי שלכם אשר מפעילים בעצמם תוכניות למניעת נשירה שאינן מתקוצבות או פועלות מהדקנאט? אם כן אנא ציינו באילו חוגים ופרטו בקצרה

☐

לגביהם

פעולות מוסדיות למניעת נשירה

בחלק זה מופיעות רשימת פעילויות למניעת נשירה. נא סמנו מה מתקיים במוסד (בחלק מהסעיפים ניתן לסמן יותר מתשובה אחת)

א - פעולות לאבחון ואיתור הסטודנטים מבעוד מועד

פעולות לאבחון ואיתור סטודנטים בקבוצות סיכון כבר בשלב ההרשמה והקבלה למוסד

☐ קיים במוסד ☐ לא קיים במוסד ☐ לא יודע ☐ מתכננים להוסיף בקרוב ☐

האם נשלחים מכתבים אישיים לכלל הסטודנטים בהם נשאלים הסטודנטים מספר שאלות על תחושתם בעקבות תקופת המבחנים כדי לאתר קשיים שמתחילים לצוף אל פני השטח

☐ לא נשלחים ☐ נשלחים בסוף סמסטר א' ☐ נשלחים בסוף שנה א' ☐

למיטב הערכתכם, איזה כוח אדם **מחוץ לדיקנאט** הסטודנטים רתום בשנים האחרונות לטובת איתור סטודנטים במצוקה, האם הרתימה הינה פורמאלית (במסגרת נהלים ידועים וברורים) או לא פורמאלית, מהן הפעולות אותן מבצע איש/אשת הסגל וכמה זמן הנוהגים הללו מתקיימים במוסד (נא למלא את הטבלה בסעיפים הרלוונטיים)

איש סגל	רתום		פורמאלי		פעולה אותה מבצע איש הסגל	כמה שנים מבוצע בפועל
	כן	לא	כן	לא		

למיטב ידיעתכם						
						דיקאנים
						ראשי חוגים
						מרצים
						מתרגלים
						מזכירות חוגים

האם מתקיימת בחינה שגרתית של ציוני הסטודנטים במטרה לזהות סטודנטים בסיכון גבוה
לנשירה?

☐ באמצע סמסטר א' ☐ בסוף סמסטר א' ☐ בסוף שנה א' ☐ לא קיים
☐ מתכננים להוסיף בקרוב

כיצד מיידעים את הסטודנטים בדבר השירותים הניתנים במסגרת המוסד לסטודנטים (נא לסמן
את כל הפעולות המבוצעות)

פעילות פרסום	האם מתקיים		תדירות		בכוונתנו להוסיף בקרוב
	כן	לא	קבועה	מידי פעם	
הרצאות בפתחות שנת הלימודים לכל הסטודנטים החדשים					
העברת הרצאות על ידי הדיקנאט במהלך השנה					

					שמועברות כחלק מתוכנית הלימודים
					העברת הרצאות במהלך השנה מחוץ לתוכנית הלימודים
					חלוקת חומרי פרסום ברחבי הקמפוס
					שליחת מייל שבועי
					שליחת הודעות במייל לפי הצורך
					אתר אינטרנט
					אחר (נא לפרט)

ב - פעולות לטיפול בסטודנטים (השאלות מתייחסות לפעולות לכלל הסטודנטים. בהמשך תהיינה

שאלות ספציפיות לקהלי יעד מיוחדים)

האם במוסד מקיימים ימי אוריינטציה לפני פתיחת שנת הלימודים בה מכירים לסטודנטים החדשים את מוסד הלימודים

☐ קיים במוסד ☐ לא קיים במוסד ☐ לא יודע ☐ מתכננים להוסיף בקרוב

באיזה מסגרת מתקיימים ימי האוריינטציה?

☐ כלל מוסדי ☐ פקולטאי ☐ מחלקתי ☐ אחר

אילו מהקורסים הבאים ניתנים לציבור הסטודנטים במוסד האקדמי :

לא ניתן	ניתן בחינם	ניתן בתשלום	ניתן על ידי
	לסטודנטים	מוסבסד	אגודת הסטודנטים

				סדנאות למיומנויות למידה
				קורסי תגבור במתמטיקה
				קורסי תגבור באנגלית
				קורסי תגבור בעברית
				אחר (נא לפרט)

האם מתקיים מערך חניכה אישית המאפשר לסטודנטים מתקשים לקבל ליווי אישי וסיוע מסטודנטים מצטיינים משנים מתקדמות יותר

- ☐ לא קיים במוסד
 ☐ ניתן בתשלום מסובסד
 ☐ ניתן בחינם לסטודנטים
 ☐ מתכננים להוסיף בקרוב

האם המערכת האקדמית במוסד מאפשרת לסטודנטים שבסכנת נשירה לפרוס את התואר שלהם על פני שנים רבות יותר במידה והתקבלה החלטה שזה מה שיסייע לסטודנטים לסיים בהצלחה?

- ☐ קיים במוסד
 ☐ לא קיים במוסד
 ☐ לא יודע

האם המערכת האקדמית במוסד מאפשרת לסטודנטים שבסכנת נשירה לעבור לחוג לימודים אחר בתוך המוסד במידה והתקבלה החלטה שזה מה שיסייע לסטודנטים לסיים בהצלחה?

- ☐ קיים במוסד
 ☐ לא קיים במוסד
 ☐ לא יודע

האם קיימת מחלקת ייעוץ פסיכולוגי בקמפוס המספקת שירותים פסיכולוגיים לסטודנטים הזקוקים לכך?

- ☐ קיימת מחלקה במוסד
 ☐ יש שיתוף פעולה פעולה עם גוף חיצוני
 ☐ לא קיים

האם השירות הפסיכולוגי ניתן בתשלום לסטודנטים? (בתשלום לפי מצב אישי הכוונה שקיימת אפשרות לסבסד או לפתור לחלוטין סטודנטים מתשלום לפי מצבם האישי של הפונים וזאת מעבר לסבסודים כאלו ואחרים שהמוסד נותן באופן קבוע לכלל הסטודנטים במוסד. ניתן לסמן יותר מאפשרות אחת)

☐ תשלום מלא
 ☐ תשלום מסובסד
 ☐ תשלום לפי מצב אישי
 ☐ בחינם

ג השאלה הבאה מתייחסת לשירותים המיועדים לסיוע לקהלי יעד ספציפיים. (נא ציינו אילו מהשירותים הבאים ניתנים לכל קבוצת קהל יעד במוסד. במידה ובמוסד שלכם מתמקדים בקהלי יעד שלא ציינו אנא הוסיפו אותם תחת "אחר" ופרטו מי הם)

אחר (פרט)	נכים	לקויי למידה	אתיופיים	ערבים	חד הוריות	פריפריה	סוציו- אקונומי	
								רכזים בדינקאט לפי קהל יעד
								סדנאות הכנה לפני תחילת הלימודים באנגלית
								סדנאות הכנה לפני תחילת הלימודים במתמטיקה
								סדנאות הכנה לפני תחילת הלימודים לעולם האקדמי
								סדנאות במהלך הלימודים באנגלית
								סדנאות במהלך הלימודים במתמטיקה

								סדנאות הלימודים האקדמי
								סדנאות הלימודים בעברית
								חניכה אישית
								פעילויות תרבות ופנאי
								טיפול פסיכולוגי
								אחר (פרט)

שאלות סיכום

אנא העריכו מהם מקורות התקציב של הדיקנאט באחוזים (ענו על השאלה כך שסך המקורות יגיעו ל-100%)

מל"ג/ות"ת	תקציבי המוסד האקדמי עצמו	קרנות חיצוניות	אחר (פרט)
אחוז מתקציב הדיקנאט			

להערכתך, לאיזה אחוז מהסטודנטים הנזקקים בפועל לשירותיכם אתם נותנים מענה?

☐ פחות מ-50%
☐ בין 50%-70%
☐ בין 70%-90%
☐ מעל 90%

עד כמה להערכתכם הפעולות הבאות במוסד עונות על צרכי הסטודנטים? (במידה ואינכם חושבים שניתן מענה מלא אנא ציינו לגבי כל סעיף מהיא הסיבה העיקרית לחוסר מתן המענה- נא לבחור בין "חוסר תקציב", "חוסר בכוח אדם", "היעדר מודעות ארגונית", "אחר")

מענה	מענה	מענה	סיבה עיקרית לחוסר מענה
מלא	חלקי	בלתי מספק	מספק
			(חוסר תקציב, חוסר כ"א, היעדר מודעות, אחר)
			איתור בשלב ההרשמה
			פניה אישית לסטודנטים
			רתימת אנשי סגל במוסד לאיתור
			איתור המצויים בסכנת נשירה על ידי בחינת הציונים באופן שוטף
			פרסום שירותי הדיקנאט
			ימי אוריינטציה
			קורסי תגבור
			חניכה אישית
			פריסת התואר
			מעבר בין חוגים
			שירות פסיכולוגי