

אוניברסיטת תל אביב
הפקולטה למדעי החברה
החוג לסוציולוגיה ואנתרופולוגיה

**התרחבות השכלה הגבוהה
והשלכותיה הריבודיות בישראל: 1980-1996**

סבטלנה בולוטין, יוסי שביט וחנה איילון

המחקר מומן בחלקו ע"י משרד המדע, מענק מס' _____
המחברים מודים ליסמין אלקלעי על עזרה בעיבוד הנתונים.

תקציר

מחקר זה עוסק בניתוח השינויים בשיעורי הלומדים לתואר אקדמי בקרב ילידי ישראל יוצאי קבוצות לאום, מגדר ומוצא אתני שונות מראשית שנות השמונים עד סוף שנות התשעים של המאה העשרים. דגש מיוחד הושם על השלכות התרחבות ההשכלה הגבוהה על תהליכי ריבוד בחברה הישראלית, בעקבות התיקון לחוק ההשכלה הגבוהה מ-1994 (להלן "חוק המכללות").

מתוצאות המחקר עולה כי בין יוצאי קבוצות הלאום והמוצא האתני השונות הלומדים במוסדות להשכלה גבוהה קיים מדרג יציב לאורך זמן, על פי הסדר היורד הבא: (1) יהודים ממוצא אירופאי וישראלים בני דור שני; (2) יהודים ממוצא אסיאתי מהמזרח התיכון; (3) יהודים ממוצא צפון-אפריקני; (4) ערבים. העבודה חושפת הבדלים בשיעורי הלומדים במוסדות להשכלה גבוהה בין שתי קבוצות המזרחים, ממוצא אסיאתי וממוצא צפון-אפריקה. מכאן שהזיהוי המקובל בספרות של יוצאי אסיה ויוצאי צפון-אפריקה כקבוצה אחת – המזרחים, עלול להטעות. שנית, ממצאי העבודה מגלים שני תהליכים שהתרחשו בהשכלה הגבוהה במחצית שנות התשעים. הראשון עלייה בשוויון המגדרי, והשני התרחבות החינוך הגבוה, שהובילה לגידול של 20% בפער האבסולוטי בהשכלה הגבוהה ב-20% בין קבוצות הלאום והמוצא האתני. בעוד מגמת העלייה בשוויון המגדרי מתפתחת לאורך זמן, הרי שתהליך התרחבות ההשכלה הגבוהה החל רק בעקבות "חוק המכללות". משום כך, אין מקום לטענה כי תהליך ההשתוות המגדרית הנו תוצאה ישירה של התיקון לחוק, לעומת זאת ניתן ליחס את גידול הפער האבסולוטי בין לאומים ועדות להתפשטות ההשכלה הגבוהה בעקבות החוק.

ממצא חשוב נוסף הוא ש"חוק המכללות" לא רק נתן מענה לביקוש להשכלה גבוהה שנוצר בעקבות הגידול במספרם של בוגרי שתיים-עשרה שנות לימוד, אלא שהוא יצר היצע של מקומות לימוד מעל ומעבר לביקוש זה ואפשר גידול בשיעורי הלמידה בקרב קבוצות חדשות שלא העלו בדעתן קודם ללמוד במוסד אקדמי.

דפוסי התרחבות ההשכלה הגבוהה והשלכותיה הריבודיות בישראל: 1980-1996

1. מטרת המחקר

התיקון משנת 1994 לחוק ההשכלה הגבוהה, אשר התיר למכללות להעניק תואר בוגר אוניברסיטה (B.A) והעניק הזדמנות לכל בעלי תעודת-בגרות ללמוד לימודים אקדמיים, חייב ארגון מחדש של כל מערכת החינוך העל-תיכוני בישראל. תיקון זה העניק תנופה עצומה לתהליך התרחבות ההשכלה הגבוהה. בצד הגידול במספר הסטודנטים באוניברסיטאות, רכשו מכללות חדשות רבות מעמד אקדמי, גם אם לא בהכרח שווה לזה של האוניברסיטאות. היעד המרכזי של החקיקה היה להוביל לקראת שוויון הזדמנויות רב יותר בין קבוצות לאום, מוצא ומין שונות בהשכלה הגבוהה. מטרתו של מאמר זה היא לנסות ולברר אם אכן הושג יעד זה. העבודה מתמקדת בדפוסי ההשכלה הגבוהה בישראל מראשית שנות השמונים עד שלהי שנות התשעים של המאה העשרים. במחקר זה אנו מנתחים את השינויים בשיעורי הלומדים לתואר אקדמי בקרב קבוצות לאום ומוצא אתני¹ שונות של נשים וגברים ילידי ישראל באותה תקופה, תוך דגש על התרחבות ההשכלה הגבוהה בעקבות התיקון לחוק משנת 1994.

2. רקע תיאורטי והשערות המחקר

אחת השאלות המרכזיות בחקר החינוך הגבוהה היא: באיזו מידה שינתה התרחבות ההשכלה הגבוהה, אשר במדינות רבות באה בעקבות רפורמות בחינוך, את השפעות הגומלין בין מאפיינים סוציו-אקונומיים ובין הזדמנויות בחינוך? הפרק הבא יתמקד בהיבטים התיאורטיים, אשר הנחו שאלה זו.

2.1. רפורמה, התרחבות והזדמנות

"משאבי המשפחה מומרים לתעודות במסגרת ובאמצעות מערכת החינוך, והמבנה המוסדי של המערכת הוא שמגדיל או מחליש את השפעת המוצא החברתי" (Erikson and Jonsson, 1995:33).

קיימות כיום מספר תיאוריות נבדלות זו מזו באופן יסודי, אותן ניתן לסווג באמצעות הדרך בה הן תופסות את הקשר שבין ההקשר המוסדי של מערכת החינוך ובין הריבוד בחינוך. לדוגמא, פארסונס (Parsons, 1970), ממיצגיה המשמעותיים ביותר של תיאוריית המודרניזציה, מניח כי התרחבות מערכות החינוך מתרחשת כתגובה ישירה לדרישות התפקודיות של החברה המתועשת. כתוצאה ממודרניזציה גוברת ומהתרחבות מערכות החינוך, נוטה הסלקציה בחינוך להעדיף את המוכשרים יותר. מכאן שאי-שוויון ההזדמנויות בחינוך, כפי שהוא נמדד על-ידי תלותו במאפיינים סוציו-אקונומיים וסוציו-תרבותיים, אמור להצטמצם בכל רמות ההשכלה לאורך זמן.

בניגוד לתיאוריית המודרניזציה, גורסת תיאוריית השעתוק התרבותי (*cultural reproduction theory*) של קולינס (Collins, 1971) שניתן לראות בתעודות גורם, שתפקידו להדיר את חברי הקבוצות הפחות מבוססות מעמדות נחשקות במבנה התעסוקתי. אליבא דבואלס וגיינטיס (Bowles and Gintis, 1976), יש מקום לטענה לפיה קבוצות חברתיות דומיננטיות מנצלות סלקציה המבוססת על השכלה, כמו גם הקצאת משאבים בשוק העבודה, על מנת לשמר את ההגמוניה וזכויות היתר שלהן. משום כך, אם קבוצות דומיננטיות רוצות לשמר את זכויות היתר שלהן, עליהן לשמור על יתרון ברכישת כישורים של השכלה גבוהה. דרך אחת לעשות זאת היא בעזרת דיפרנציאציה בתוכניות הלימודים האקדמיות. כך, לדוגמא, מצאה איילון במחקרה (Ayalon, 1999) המתייחס לחינוך התיכון, כי גידול הדיפרנציאציה האופקית, דהיינו אפשרויות הבחירה, במערכת החינוך הישראלית הביא לגידול באי-שוויון בהישגים בין המינים והקבוצות האתניות השונות. מכאן, שמנקודת המבט של השעתוק התרבותי, התרחבות ברמות הגבוהות של מדרג ההשכלה אינן מפחיתות, ואולי אפילו מגדילות, את חשיבות המוצא החברתי.

גרסה רדיקלית אף יותר מתיאוריית השעתוק התרבותי היא תיאוריית השימור המרבי של אי-השוויון (*theory of maximally maintained inequality - MMI*) של ראפטרי והאוט (Raftery and Hout, 1993). ראפטרי והאוט מניחים שאי-שוויון בהזדמנויות בחינוך "משתמר באופן מרבי". חוקרים אלה הראו שהתרחבות מערכת החינוך מובילה לירידה הדרגתית באי-השוויון בהשכלה בקרב המעמדות השונים, רק בתנאי שהמעמד הגבוה הגיע לנקודת הרוויה שלו ברמת השכלה נתונה. כל עוד בני המעמד הגבוה אינם משולבים במלואם ברמת השכלה זו,

¹ יש לציין כי במאמר זה מתייחס המונח קבוצות לאדם להבדלים שבין יהודים וערבים, בעוד המונח קבוצות אתניות מתייחס להבדלים שבין יהודים ממוצא שונת.

נקיטת מדיניות ליברלית באותה רמת השכלה, דוגמת ביטול דמי הרשמה, הנמכת רף הכניסה, הגדלת קיבולת וכד', לא תוביל ליתר שוויוניות בחינוך בין קבוצות חברתיות. זאת, מכיוון שסיכוייהם של בני המעמד הגבוה והבינוני לנצל הזדמנויות אלה גבוהים יותר מאלה של מעמדות הנמוכים. כך היה המקרה באנגליה ובוולס בשנות החמישים והשישים של המאה העשרים, כאשר, הודות לחקיקה, הוצעה השכלה תיכונית חינם לכל, ולמרות זאת, אי-השוויון בהזדמנויות בחינוך בין שכבות חברתיות נותר יציב למדי לאורך זמן (Halsey, Heath and Ridge, 1980).

באירלנד היה המצב דומה. ב-1964 החלה המדינה לממן בנייתם של בתי-ספר תיכוניים חדשים. תשלום שכר הלימוד בוטל ב-1967 ובמקומו ניתנו מענקים ממשלתיים, הסעות לבית-הספר סופקו חינם, בתי-ספר מקצועיים החלו להציע מערכת המקיפה את מלוא חמש שנות תכנית הלימודים התיכונית, וב-1968 הונהגה מתכונת המזכה סטודנטים במענקי לימוד באוניברסיטאות על סמך מבחן אמצעים (Raftery and Hout, 1993). על אף כל זאת, ולמרות העובדה שסך כל ההבדלים המעמדיים בשיעורי הלומדים הצטמצמו, המכשולים המעמדיים לא הוסרו: הם פשוט הפכו פחות משמעותיים, משום שמערכת החינוך התפשטה עד לנקודה בה היא יכולה היתה להרשות לעצמה להיות פחות סלקטיבית. מכאן, שהתרחבות בתי-הספר התיכוניים באירלנד לאחר מלחמת העולם השנייה הקטינה הבדלים המעמדיים בקבלה לבית ספר תיכון, לא בגלל שמעמד חברתי איבד מחשיבותו, אלא משום שהתהליך כולו הפך פחות סלקטיבי (Raftery and Hout, 1993).

בהקשר זה כדאי לבחון את המקרה השבדי. ב-1977 הועבר החינוך העל-תיכוני, בעיקר המקצועי, לחסות הארגון האוניברסיטאי המורחב. בנוסף, תקנות הכניסה שונו כך, שגם ניסיון מקצועי זיכה את המועמדים בלימודים אקדמיים (Erikson and Jonsson, 1995). עם זאת, אריקסון וג'ונסון (1995) הראו כי לחוק החינוך מ-1977, אשר הוביל לנגישות נוחה יותר של החינוך העל-תיכוני, לא הייתה כל השפעה על אי-השוויון בחינוך. ממצאים אלה הובילו אותם למסקנה שבשל השפעתו הרבה יותר של הרקע החברתי על בחירת מסלול הלימודים הראשוני של הילד, נחלשת השפעתה של מדיניות הליברליזציה במערכת החינוך בשלבים המתקדמים. מכאן, שליברליזציה בהשכלה הגבוהה אינה מספיקה לבדה בכדי לחסל, או אפילו לצמצם את אי-השוויון בהזדמנויות בחינוך הגבוה. היא חייבת להיות מלווה בסילוק חסמים מוקדמים יותר בחינוך היסודי והתיכוני.

הסבר נוסף לשאלה מדוע התרחבות מערכת החינוך אינה מובילה לשיווין מעמדי, הוא שבנות ממעמד חברתי גבוה ובינוני, הן שנשכרות ממתן הזדמנויות בחינוך (Shavit and Blossfeld, 1996). במקביל לתהליכי התיעוש, הבידוקרטיזציה והתפשטות תפקידי המדינה במהלך המאה העשרים, אשר העלו את חשיבות ההשכלה בשוק העבודה, ועם גידול ארוך טווח בשיעורי המצטרפים למערכת החינוך, התאפיינה תקופה זו בעליה חדה בשיעורי ההשתתפות של נשים בשוק העבודה. דבר זה הוביל לגידול בהשקעת המשפחות בהשכלת בנותיהן. כך עלה שיעור הבנות הלומדות וממוצע שנות הלימוד שלהן נטה להשתוות לזה של הבנים (שם). כיוון שכך, טוענים שביט ובלוספלד (Shavit and Blossfeld, 1996), שוויון מעמדי ושוויון מגדרי עשויים להיות תהליכים מתחרים: עליה בשיעורי ההשתתפות של נשים בחינוך הגבילה את יכולתם של מוסדות חינוך להפחית סלקטיביות, ודבר זה האט את עליית שיעורי ההשתתפות של נשים וגברים משכבות חברתיות נמוכות. הנתונים משבדיה תומכים בהשערתם של שביט ובלוספלד: ברמות ההשכלה הנמוכות, שם יכולים בתי-ספר להפחית סלקטיביות, אי-שוויון מעמדי ומגדרי בשיעורי הלומדים בבתי-ספר תיכוניים הלכו והצטמצמו בזה אחר זה. לעומת זאת, ברמות הגבוהות, שם חייבת מערכת החינוך לשמור על סלקטיביות ועל תדמית של מצוינות, גדלו שיעורי ההשתתפות של נשים ממעמד בינוני וגבוה במערכת ההשכלה הגבוהה מהר יותר מאלה של נשים וגברים מהמעמד הנמוך. למעשה, מהווה הסבר זה מקרה פרטי של MMI, כיוון שהוא מבוסס על ההנחה שייצוג המעמדות הבינוני והגבוה לא הגיע לנקודת רוויה, כל עוד השתתפות הבנות במערכת ההשכלה נמוכה יחסית.

לאור האמור לעיל, ניתן לשער שלוש השערות בנוגע להתרחבות ההשכלה הגבוהה:

השערת המודרניזציה: התרחבות ההשכלה הגבוהה תורמת להתרופפות מחסומים חברתיים ואתניים המונעים נגישות להשכלה גבוהה, ובכך מקדמת את שוויון ההזדמנויות בהשכלה הגבוהה.

השערת השעתוק והשערת השימור המרבי של א-השוויון: כל זמן שהשתתפות בני המעמד הבינוני והגבוה לא הגיע לנקודת רוויה, הזדמנויות חדשות שנוצרות עם התרחבות המערכת ינוצלו, בראש ובראשונה, בידי תלמידים בני המעמדות אלו, הניחנים במשאבים חומריים ותרבותיים רבים יותר. לכן, התרחבות מספר הלומדים במערכת לא תתרום להשוואת ההזדמנויות בהשכלה הגבוהה, אלא דווקא לשימור אי-השוויון ואף להתחבתו.

השערת המגדר: התרחבות ההשכלה הגבוהה לא תתרום לצמצום פערים לאומיים-עדתיים, אלא לשוויון מגדרי של הזדמנויות בחינוך. זאת משום שבקרב המעמד הבינוני משפחות מסירות חסמים בפני בנות ומאפשרות להן לנצל את ההזדמנויות ההשכלתיות המתהוות.

3. המקרה הישראלי

אי-שוויון בהשכלה הגבוהה מעוצב בידי מערכת החינוך והרקע ההיסטורי בכל מדינה ומדינה. על כן, פרשנות וניתוח התוצאות הנוגעות לדפוס ההשכלה הגבוהה מחייבים תאור של הרקע הישראלי בכלל, ומערכת החינוך הישראלית בפרט. פרק זה נפתח בתקציר ההתפתחויות בישראל ובמערכת החינוך שלה.

3.1. רקע היסטורי

החברה הישראלית עוצבה במידה מכרעת על ידי דפוסי ההגירה אליה (Goldscheider, 1996). יותר ממחצית האוכלוסייה היהודית בישראל נולדה מחוץ לגבולותיה, ורוב מכריע של המחצית השנייה הם בנות ובני מהגרים (Semyonov, 1997).

מסוף שנות הארבעים של המאה העשרים ועד 1951 הגיעו לישראל כ-700,000 מהגרים יהודים, ובכך הכפילו כמעט את אוכלוסייתה. בתחילה שוכנו מהגרים אלה, שהגיעו בחלקם מאירופה (ניצולי שואה ופליטים) ובחלקם מהמזרח-התיכון, בבתי ערבים נטושים.² ב-1950 הכריזה הממשלה הישראלית על מיזם חדש, שמטרתו לפתור את בעיית שיכון המהגרים, באמצעות הקמת מחנות זמניים עבורם. מחנות זמניים אלה, שכוננו "מעברות", מוקמו בעיקר לצד הערים הגדולות, כתל-אביב וירושלים (לו-זן וקלוש, 1994).

ב-1954 הגיע גל מהגרים חדש לישראל, אם כי לא גדול כקודמו. במשך 25 השנים הבאות (1954 - 1979) הגיעו לישראל כמעט 800,000 מהגרים יהודים, יותר ממחציתם מצפון-אפריקה (בעיקר) ומאסיה. יתר המהגרים היו יהודים מאירופה ומאמריקה (כהן, 1999). חשוב לציין שממשלת ישראל החלה ליישם באמצע שנות החמישים של המאה העשרים מדיניות פיזור אוכלוסין, באמצעות יצירת יישובים חדשים בפריפריה ועידוד המהגרים להתרחק מהמרכז ומשפלת החוף (Lewin-Epstein, Elmelech and Semyonov, 1997:8). יישובים אלה סבלו

² במהלך מלחמת 1948 (אשר נקראת "מלחמת העצמאות" בפי היהודים ו"נאכבה", או "האסון" בפי הפלשתינים) עזבו מרבית הפלשתינים את בתיהם מפחד הכוחות היהודיים או שפנו בכוח. משום כך מונה האוכלוסייה הערבית רק כ-18% מסך כל האוכלוסייה בישראל.

מתשתית גרועה, ובתוך פרק זמן קצר הפכו לכיסי עוני ויאוש. משום כך, מידת הצלחתה של קליטת העלייה נקבעת לא רק בידי ותק בארץ ומאפיינים אישיים, אלא גם בידי המדיניות המתגבשת במוסדות המדינה, כמו למשל מדיניות הדיור. סיכוייהם של המהגרים מצפון-אפריקה לרכוש דירה, או לזכות בדיור טוב במקום מרכזי בארץ, היו נחותים בהרבה מקבוצות יהודים אחרות, דוגמת מתגרים יוצאי אסיה (Lewin-Epstein, Elmelech and Semyonov, 1997).

הסיבה לכך היתה, בחלקה, הכוונתם לעיירות הפריפריה (שם). לפיכך, ניתן לשער כי מדיניות כזו תיצור פערים לא רק בשוק הדיור, אלא גם בתחומים השונים של החיים, כגון בחינוך.

מחקרים על מצבם הסוציו-אקונומי של מהגרים בישראל הראו שוב ושוב כי קיימים פערים ניכרים בין הקבוצות האתניות השונות, בעיקר בין מהגרים מאירופה ואמריקה ומהגרים מצפון-אפריקה ואסיה. פערים אלה לא הצטמצמו עם השנים, והם נמשכים גם בדור השני (Haberfeld, 1993; Cohen, 1998).³

חוקרים מסכימים כיום כי ההסבר למעמדם הנחות של יהודים יוצאי ארצות-ערב נעוץ לא רק באוריינטציה "המסורתית" שלהם, אלא גם בדרך בה הם נקלטו בידי יהודים ותיקים, רובם מהגרים יוצאי אירופה (Bernstein and Swirski, 1982). האפליה כנגד יהודים מזרחיים⁴ היתה חריפה במיוחד בתחומי השיכון והחינוך, שנוהלו באופן ריכוזי במדינה הצעירה.

ההסבר הישיר להתמדת הפערים הסוציו-אקונומיים בין קבוצות אתניות אלה לאורך זמן נובע מהבדלים בחינוך, ובמיוחד בהשכלה הגבוהה. קיימים לפחות שלושה הסברים עיקריים לפער האתני בחינוך. ההסבר הראשון נוגע לאמצעים המנהלתיים השונים (כמו הסללה) שנקטו במטרה לעודד מזרחים לפנות לבתי-ספר מקצועיים שלא מובילים לתעודת בגרות, תנאי מוקדם חיוני לקבלה לאוניברסיטה (סבירסקי, 1990; Shavit, 1990). השני הוא הרמה הנמוכה של בתי-ספר עיוניים בפריפריה, שבהם מרבית האוכלוסייה מורכבת ממזרחים, אשר מציעים מבחר מצומצם של מקצועות לימוד, בדרך כלל לא ברמה מורחבת (Ayalon, 1994). ההסבר השלישי מתייחס להבדלים בין הקבוצות האתניות השונות, הן מבחינת רמת השכלת הורים והן בהעדפות בסגנון החיים. כך, למשל, אשכנזים נוטים להשקיע יותר משאבים חומריים בחינוך ממזרחים בעלי אותה רמת הכנסה (מארק, 1994).

³ מחקר זה מתמקד בילידי ישראל בלבד, ואינו כולל מהגרים שהגיעו לישראל בשנות ה-80 וה-90 של המאה העשרים.

⁴ בעבודה זו משתמשים במונח "מזרחיים" (וברבים – מזרחים) בעיקר ביחס ליהודים יוצאי ארצות מוסלמיות. המונח "אשכנזים" מתייחס ליהודים, דוברי יידיש, שהתיישבו במרכז וצפון אירופה ובאמריקה.

המחקרים העוסקים בפער עדתי מזהים את המהגרים מצפון-אפריקה ואסיה כקבוצה אחידה. גישה זו משקפת את ההומוגניזציה של הקבוצות אלו בשנות ה-60 וה-70. נהון (1987), שחקר את דפוסי ההשכלה בישראל, האיר את העובדה שהבדלים משמעותיים בהשכלה, שהיו קיימים בין מהגרים חדשים מארצות מוסלמיות עם הגעתם, נעלמו בהדרגה עם הזמן. לדוגמה, מהגרים ממצרים ומעיראק היו בעלי רמת השכלה גבוהה יותר ממהגרים יוצאי מרוקו. עם זאת, בדור השני היו ההבדלים ברמת ההשכלה בין הקבוצות הללו ניכרים פחות. אחד הסימנים הבולטים לתהליך ההומוגניזציה הוא דפוס הנישואין המעורבים בין מזרחים ממוצא שונה, שנמצא בקו עליה מאז שנות השבעים של המאה העשרים (שביט ושטייר, 1998). בתחילה נטו מזרחים להינשא רק בתוך קבוצת המוצא הישירה שלהם ורק מאוחר יותר החלו "לחצות את הקווים" לעבר קבוצות אחרות, אם כי בעיקר בגבולות המוצא המזרחי (שם).

חשוב להדגיש כי למרות תהליך ההומוגניזציה של הקבוצות המזרחיות השונות, קיימים הבדלים בנגישות לחינוך ובשיעורי הלומדים במוסדות אקדמיים בין יהודים מצפון-אפריקה ומאסיה (Shavit, Cohen, Stier and Bolotin, Forthcoming). הסברים אפשריים להבדלים אלה הם שלושה: ראשית, כפי שנאמר לעיל, המהגרים מעיראק הגיעו לישראל בראשית שנות החמישים של המאה העשרים. כתוצאה מכך הם שוכנו במעברות שבמרכזים העירוניים ובבתי-הערבים שפוננו או ברחו. לעומתם, המהגרים מצפון-אפריקה הגיעו במחצית שנות החמישים ובראשית שנות השישים של אותה מאה ונאלצו, לכן, להתיישב בפריפריה (Lewin-Epstein, Elmelech and Semyonov, 1997). לעובדה זו היתה השפעה עצומה לא רק על סיכוייהם לרכוש דירה ועל ערך דירתם הפרטית, אלא גם על המידה בה הם יכלו ליהנות מהזדמנויות טובות יותר בתחומי החיים השונים, כולל בחינוך. שנית, רבים מבין עשירי ומשכילי הקהילות היהודיות בצפון-אפריקה היגרו לצרפת, בעוד שאלה שהיגרו לישראל היו, כנראה, משכילים פחות. שלישית, רמת השכלתם של מהגרים מצפון-אפריקה היתה נמוכה מזו של המהגרים מאסיה (ראו מפקד האוכלוסין והדיוור ב-1961; נהון, 1987; 1988; Friedlander et. al., 1988; Ben-Rafael and Sharot, 1991). על כן, שלא כמו מרבית המחקרים בתחום, שמתייחסים למזרחים כאל קבוצה אחידה, מאמר זה מגדיר אתניות ביתר פרוט: מזרחים ממוצא אסיאתי – בעיקר מעיראק ומאיראן – מובחנים מהמזרחים ממוצא צפון-אפריקאי – רובם יוצאי מרוקו.

למרות שמחקר זה מתמקד בילידי ישראל בלבד, גל ההגירה האחרון (1989-1994) שהגיע לישראל מארצות ברית-המועצות-לשעבר נושא חשיבות רבה להבנת אי-השוויון האתני בהשכלה

הגבוהה. בין השנים 1989 – 1991 התיישבו בישראל יותר מ- 400,000 מהגרים חדשים מבריה"מ-לשעבר (כלומר, כ- 10% מכלל אוכלוסיית ישראל דאז) (Goldscheider, 1996). גם אם מספרי המהגרים החדשים ירדו מאד בשנים הבאות⁵, היתה זו תוספת יחסית עצומה לאוכלוסייתה הקטנה של מדינה כישראל. מרביתם של המהגרים מרוסיה היו משכילים, וחשוב להדגיש גם שהיו להם שאיפות סוציו-אקונומיות גבוהות לעתיד ילדיהם. ניתן להניח בביטחון רב כי גל הגירה עצום זה היה בעל השפעה על ריבוד ההשכלה בישראל במהלך שנות התשעים של המאה העשרים. אולם, בהיעדר נתונים חיוניים, השפעה זו לא נחקרה דיה ויש לה מקום כנושא של מחקר עתידי.

בניגוד למספר רב של מחקרים שהתמקדו בפערים בהשכלה בין מזרחים ואשכנזים, מספר קטן יחסית של מחקרים עסקו בפערים בהשכלה בין האוכלוסייה היהודית והלא-יהודית בישראל. ישראל איננה רק חברה בעלת ריבוד אתני, הכוללת מספר קבוצות אתניות יהודיות, אלא גם בעלת ריבוד לאומי. לפי סמוחה (Smoocha, 1990), מדינת ישראל מאופיינת כדמוקרטיה אתנית שהיהודים מהווים בה קבוצה הגמונית. על כן, המערכת הפוליטית הישראלית, שתכליתה לקדם את האינטרסים והשאיפות של הלאום היהודי, נענית בחיוב לתביעות היהודים יותר מאשר לבקשות הערבים. היהודים נהנים מחלק יחסי גדול יותר מהמשאבים שמקצה המדינה, כמו גם מעדיפות בהזדמנויות בתעסוקה ובחינוך. כך למשל, שיעורם של ערבים בקרב גילאי 20-24 עמד על 5.3% מהסטודנטים בשנת 1992/93, בעוד שמשקלם בתוך קבוצת הגיל היווה כ-22% (סבירסקי וסבירסקי 1997).

לדעת אלחאגי (1996), השיעור הנמוך מאוד של צעירים וצעירות ערבים במוסדות להשכלה גבוהה ניתן להסביר עקב תחושתם כי השכלה גבוהה איננה מהווה מקדם ניעות חברתית יעיל בשוק העבודה. ערבים סובלים מאפליה בתעסוקה ובהקצאת שירותים חברתיים, והם תופסים את הרובד התחתון במדרג החברתי (e.g. Lewin-Epstein and Semyonov, 1993). אחד ממנגנוני האפליה כנגד הערבים הוא האופן שבו דורשות חברות רבות ממועמדים לעבודה אישור על שרות צבאי כתנאי קבלה. מאחר שרוב הערבים אינם משרתים בצבא, הם מודרים ממשורות טובות יותר בשוק העבודה שבשליטה יהודית (Lustick, 1980). בעלי מקצועות חופשיים, כדוגמת

⁵ עד 1992 הגיעו 77,000 מהגרים לישראל, 43% מתוכם ב- 1991 ו- 39% ב- 1990. דפוס דומה נצפה ב- 1993 וב- 1994 (Goldscheider, 1996).

רפואה ומשפטים, מתקשים למצוא תעסוקה במוסדות יהודיים, והם נאלצים להתחרות בינם ולבין עצמם בפלח צפוף של קליניקות או משרדים פרטיים ביישובים הערביים.

מגבלות שוק העבודה משפיעות על צעירים ערבים המחזיקים בתעודות בגרות ושוקלים להמשיך בלימודים אקדמיים. אולם מספרם אלה קטן: ב-1996, רק כ-23% מגילאי 17 הערבים השיגו תעודות בגרות, לעומת כ-40% בקרב היהודים באותה קבוצת הגיל (משרד החינוך, 1997).

בדומה למצב בקרב צעירים מזרחים, גם צעירים ערבים נתקלים במחסומים בשלבים מוקדמים יותר של מערכת החינוך. הבעיה הראשונה היא אי-האכיפה של חוק חינוך חובה. כך למשל, בשנת 1995 24.5% מהתלמידים הערבים נשרו לפני הגיעם לכיתה ט', בכיתה י"ב למדו רק 45% מבני 17 הערבים (סבירסקי ו סבירסקי, 1997). בעיה שניה היא רמת התפקוד של בתי-הספר ביישובים הערבים. באשי וחבריו (1981) מצאו, במסגרת על ההישגים הלימודיים של תלמידי בתי-הספר היסודיים, פער בין התפוקות של בתי-הספר ערבים ובין אלו של יהודיים. רמת תפוקות נמוכה מאפיינת גם את בתי-הספר תיכוניים. כאן, שלא כמו בעירות הפיתוח, הסיבה העיקרית איננה מסלוליים מקצועיים, שכן החינוך הטכנולוגי החל לחזור ליישובים הערבים רק באמצע שנות ה-80, אלא המערכת הפוליטית הישראלית שמקצה משאבים בצורה לא שוויונית במגזר ערבי.

נציין כי המחסור בחינוך מקצועי במגזר הערבי חושף מספר דפוסים מעניינים. ראשית, מספרם היחסי של גברים ערבים בקטגוריות ההשכלה הנמוכה גבוה בהרבה מזה של היהודים משום שלתלמידים ערבים חלשים אין אלטרנטיבה למסלול העיוני והם נושרים בשיעורים גבוהים (Shavit, 1989). שנית, הסבירות שגברים ערבים ירכשו כישורים מקצועיים נמוכה מזו של היהודים (Shavit, 1990). שלישית, מקרב אלה שלמדו בבתי-הספר התיכוניים, מספרם היחסי של גברים ערבים שעמדו בתנאי הקבלה לאוניברסיטה גבוה במקצת מזה של יהודים בעליי אפיונים סוציאקונומיים זהים. זאת משום שמרבית הגברים הללו למדו במסלול עיוני בבתי-ספר תיכוניים והוגשו לבחינות הבגרות בעוד שיהודים רבים למדו בחינוך מקצועי ולא הוגשו (Shavit, 1990).

3.2. מערכת החינוך הגבוה בישראל

3.2.1. התרחבותה של ההשכלה הגבוהה בישראל

ההשכלה הגבוהה בישראל קשורה קשר הדוק ברעיון התחייה היהודית – הציונות. עקרונותיה המרכזיים של הציונות היו להקים מדינה יהודית עצמאית, ולהחיות מחדש את התרבות היהודית והשפה העברית. הקמתה של האוניברסיטה העברית בירושלים ב-1925, שתוכננה מתחילה להיות מרכז יהודי בן-לאומי למדע ולמחקר, היוותה חוליה מקשרת בהיבט הרוחני של הציונות. לעומתה הטכניון, שהוקם בחיפה באותו זמן לערך (1924), מושרש בהיבט אחר, מעשי יותר, של המצע הציוני, וייעודו העיקרי היה להפוך למרכז הלאומי להנדסה וטכנולוגיה (בן-דוד, 1985). לאחר הקמת המדינה הוקמו ארבע אוניברסיטאות: אוניברסיטת בר-אילן ברמת-גן (1955), אוניברסיטת תל-אביב (1956), אוניברסיטת חיפה (1972) ואוניברסיטת בן-גוריון בבאר-שבע (1972), וב-1958 הוקם מכון וייצמן למדע, אשר נוסד ברחובות לפני קום המדינה כמרכז מודרני למחקר והפך למוסד אקדמי מסמך גם הוא.

אחת המגמות הראויות לציון בחינוך הגבוה לאחר הקמת המדינה היא הצמיחה בשיעורי הסטודנטים הלומדים לתואר בוגר אוניברסיטה (ראה תרשים 1). בעוד מספר הסטודנטים הרשומים בשנה האקדמית 1948/49 היה 1,635, הרי שבשנת 1979/80 צמח מספר זה פי 33 ל-54,480. אף על פי כן, על-פי בן-דוד (1985), התרחבות ההשכלה הגבוהה לא היוותה סממן בולט ומהותי של התקופה שבין 1950 ל-1960. מה שעמד בראש סדר העדיפויות באותו זמן היה מחקר אקדמי. על כן, הנהלות האוניברסיטאות העניקו עדיפות לחוקרים מובילים, במקום למרצים בעלי כישורי הוראה טובים.

(תרשים כאן)

דבקותן של האוניברסיטאות בסדר עדיפות זה נבעה גם מן התנאים שנוצרו בשנות החמישים והשישים. למרות שמרבית הסטודנטים למדו באותם ימים לתואר ראשון, היו בהם רבים אשר קיבלו את המחקר כערך ורבים ראו בו שאיפה אישית שלהם. העובדה כי רבים מהסטודנטים נטו למחקר, נבעה גם מאופיו של בית-הספר התיכוני בישראל בשנות החמישים והשישים. היה זה בית-ספר סלקטיבי מאוד: למדו בו 12% עד 23% מבני 15-18, ורק כ-10% בלבד מבני ה-18 בקרב היהודים השיגו תעודת בגרות (בן-דוד, 1985).

בראשית שנות השבעים, עם העלייה במספר התלמידים בעלי תעודת בגרות, גבר הלחץ לפתוח את שערי ההשכלה הגבוהה. אז, בפעם הראשונה הועלה הרעיון להקים מכללות לתואר ראשון במקביל לאוניברסיטאות. אולם, התנגדות נמרצת של האוניברסיטאות מנעה את יישומו

של הרעיון הזה בטיעון, כי הרחבת ההזדמנויות לרכישת השכלה גבוהה תפגע באיכות הלמידה האקדמית (בן-נחום, 1992).

עד סוף שנות השמונים, אופיינה מערכת ההשכלה הגבוהה בארץ בהיעדר שינוי של ממש במספר הסטודנטים הלומדים בה. עם הגידול בביקוש להשכלה הגבוהה, בתחילת שנות התשעים (כתוצאה מגידול במספר מחזיקי תעודות הבגרות והעלייה מברית-המועצות-לשעבר), התרחבו האוניברסיטאות והחלו לקלוט מספר רב של סטודנטים (ראה תרשים 2). לדוגמה, שיאו של שיעור הצמיחה במספר הסטודנטים באוניברסיטאות (10.5%) היה ב- 1991/92, שנה בדיוק לאחר השיא בגל ההגירה האחרון (1990). הסבר אחד לכך הוא שרוב מכריע של המהגרים הצעירים התלו בלימודיהם האקדמיים שנה מיום הגעתם, לאחר שניצלו שנה זו ללימודי עברית. יש לזכור כי חוקי ההגירה מתנים הענקת פטור משכר לימוד על ידי משרד הקליטה והעלייה רק למי שהתחילו ללמוד בטרם חלפה שנה וחצי מיום ההגעה לארץ. כך שניתן לקשור את הצניחה הברורה בשיעורי הגידול השנתי במספר הסטודנטים עם תקנות אלה, כמו גם עם העובדה ששיעורי ההגירה החלו לרדת מאז 1991.

(תרשים כאן)

מי שתרמה יותר מכל להתרחבות ההשכלה הגבוהה באותם ימים היתה ועדת התכנון והתקצוב של המועצה להשכלה גבוהה. בו בזמן הסבו שתי אוניברסיטאות מובילות – אוניברסיטת תל-אביב והאוניברסיטה העברית בירושלים, שהיו באופן מסורתי ליבת העלית האינטלקטואלית, הטכנית והמדעית בישראל, את תשומת ליבן לעובדה שמעמדן המסורתי כאוניברסיטאות עליות הלך והתערער. מהמתנגדות הנמרצות להקמת המכללות בשנות השבעים, הפכו האוניברסיטאות לתומכות המרכזיות בתהליך הקמת המכללות בארץ. כך, למשל, בראיון לעיתון "הארץ" בשנת 1992, אמר סגן נשיא אוניברסיטת תל-אביב למחקר ופיתוח דאז, פרופ' זאב לוין:

המכללות ישמשו מקום עבודה אלטרנטיבי למרצים שלא נקלטו באוניברסיטאות מסיבות שונות. כך, יוכלו האוניברסיטאות להעמיד אמות מידה מחמירות יותר בבחירת הסגל שלהן, ובטווח הארוך לחשיג שיפור ברמת המחקר. לתלמידי תיכון מוכשרים, שציוני הבגרות שלהם נמוכים, תינתן הזדמנות להצטיין בלימודים במכללות ולהגיע לאחר מכן למחקר אוניברסיטאי. המערכת החד-ערוצית, תתבסס, אפוא, על נייחות בין מכללות לאוניברסיטאות ולא תמנע מתלמידים מוכשרים לעסוק במחקר.

בראשית שנות התשעים החליטה המועצה להשכלה הגבוהה להרחיב את המערכת. בשנת 1991 הודיע שר החינוך, התרבות והספורט על מדיניות חדשה בתחום ההשכלה הגבוהה, שתאפשר גם למכללות להעניק לבוגריהן תואר אקדמי ראשון (מתוך דו"ח שנתי של מבקרת המדינה מס' 47: עמ' 367). בסוף חודש ספטמבר 1994, התקבלה החלטתה של ממשלת ישראל מס' 3694 אשר אפשרה לכל בעלי תעודות בגרות להשתלב במערכת ההשכלה הגבוהה:

"מדיניות הממשלה היא כי עד שנת 2000 יגדלו סך המקומות המוצע במערכת ההשכלה הגבוהה לבוגרים של מערכת החינוך, כך שיתאפשר לכל זורש לימודים גבוהים לתארים ראשוניים באוניברסיטאות ומכללות, למעט מקצועות ספורים (אשר עלותם גבוהה) כגון, רפואה, רפואת שיניים, וטרינריה..."
(החלטת ממשלת ישראל מס' 3964, 28.9.94, סעיף א').

בד בבד עם העלייה במספר הסטודנטים באוניברסיטאות, רכשו מכללות ותיקות וחדשות רבות מעמד אקדמי, גם אם לא שווה לזה של האוניברסיטאות. בישראל קיימים שלושה סוגים של מכללות: מכללות מתמחות, מכללות אזוריות ומכללות פרטיות. מגוון המכללות, בהיבטים של תקציב, מנהל והרקע הסוציו-אקונומי של הסטודנטים, דומה לזה של האוניברסיטאות. בפרק הבא נדון באריכות במגוון זה.

3.2.2. מכללות בישראל: גידול, גיוון ומימון

המוסדות האקדמיים המוכרים על ידי המועצה להשכלה גבוהה, הגוף הציבורי המפקח על מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל, נחלקים כיום לארבע קטגוריות: אוניברסיטאות, מכללות המתמחות בתחומי-מקצוע מוגדרים, מכללות אזוריות ומכללות פרטיות. על האפיונים של האוניברסיטאות בארץ, עמדנו בקצרה בחלק הקודם, וכעת נרחיב את הדיון במוסדות החדשים (מכללות), הנבדלים זה מזה במעמדם הרשמי, במגוון תכניות הלימוד שלהם, במחקר שהם מציעים ובתקצוב שהם מקבלים מן המדינה.

מכללות מתמחות

כל המכללות המתמחות מוסמכות להעניק תארי בוגר אוניברסיטה. ביניהן ניתן למצוא שלוש-עשרה מכללות להכשרת מורים המעניקות תואר בוגר בחינוך (B.Ed.), שמונה מכללות

טכנולוגיות המעניקות תואר B.Tech. ומספר מכללות מתמחות, כגון בית-ספר למוסיקה, בית-ספר לעיצוב ובית-ספר לריקוד (סבירסקי וסבירסקי, 1997). למרות ההכרה לה זוכות מכללות אלה מהמועצה להשכלה גבוהה, תקציביהן המוגבלים מספיקים רק לצרכי הוראה ואינם מאפשרים להן לעסוק במחקר מדעי.

מכללות אזוריות

בישראל פועלות כיום שתיים-עשרה מכללות אזוריות. מלכתחילה פעלו מכללות אלה כשלוחות בחסות האוניברסיטאות. אלא שבעקבות החוק החדש הן התנתקו מהן יותר ויותר, עד שהפכו עצמאיות לחלוטין, כשהן מתמקדות במתן תארי בוגר אוניברסיטה במדעי החברה והרוח. כמו המכללות המתמחות, גם המכללות האזוריות אינן מעניקות לסגל ההוראה שלהן הזדמנויות למחקר מדעי.

מכללות פרטיות

המכללות הפרטיות הראשונות הופיעו בישראל בראשית שנות התשעים של המאה העשרים. כיום פועל בישראל רק מספר מועט של מכללות פרטיות. כמעט כולן מציעות לימודים בתחומים יוקרתיים, כגון משפטים, ניהול, ראיית חשבון וכלכלה. ראוי לציין כי שכר הלימוד במכללות אלה גבוה הרבה יותר מזה הנהוג במכללות אחרות ובאוניברסיטאות (Guri-Rozenblit, 1996). כל המכללות הפרטיות מוסמכות להעניק תארי בוגר אוניברסיטה, וכמה מהן אף מוסמכות להעניק תואר מוסמך אוניברסיטה (סבירסקי וסבירסקי, 1997).

אוניברסיטאות זרות

שנות התשעים המוקדמות של המאה העשרים הביאו איתן גם הזדמנות חדשה לרכוש תארים אקדמיים מחוץ למסגרת האקדמית המסורתית. מאז 1990 החלו להופיע בישראל שלוחות של אוניברסיטאות זרות, בעיקר מארה"ב ומבריטניה. תעודות ההסמכה שלהן מוכרות לצרכי תגמול במגזר הציבורי (סבירסקי וסבירסקי, 1997). מכאן שהמאפיין הבולט של האוניברסיטאות הפרטיות הוא קשריהן הקרובים עם המגזר הציבורי, שהפך ללקוח העיקרי שלהן. קשר זה הניע יזמים שייצגו את האוניברסיטאות הזרות להתאים את תכניות הלימודים שלהן, ולהקל על הדרישות האקדמיות בהשוואה לאוניברסיטאות הישראליות (קדוש, 1999). עם זאת, העובדה

שדגם זה של מוסדות אקדמיים לא זכה להכרת המועצה להשכלה גבוהה מהווה מכשול עיקרי בפני השגת מידע, ולו בסיסי, אודותיהם.⁶

4. מחלך המחקר

על מנת לענות על השאלה המרכזית של מחקר זה, דהיינו, האם התיקון לחוק ההשכלה הגבוהה משנת 1994 הביא ליתר שוויון בהזדמנויות בחינוך הגבוה בקרב קבוצות לאום, מוצא אתני ומגדר שונות, יש לערוך ניתוח תיאורי לאורך זמן וניתוח בנקודת זמן של דפוסי ההשכלה הגבוהה בקבוצות אלה. גישה כזו מאפשרת להבחין בין המגמה המתמשכת הכללית ובין ההשפעה הטהורה של החקיקה. זה הטעם לשילוב שנבקש לעשות בעבודה זו בין שני סוגי הניתוח: ניתוח תאורי וניתוח לוג-ליניארי (Log-linear). קודם נציג את הנתונים לניתוח התיאורי ואת הניתוח התיאורי עצמו, ולאחריהם את הנתונים לניתוח הלוג-ליניארי ואת הניתוח הלוג-ליניארי עצמו.

4.1 נתונים ומשתנים לניתוח התיאורי

4.1.1 מקור הנתונים ומאפייני המדגם

הנתונים לניתוח זה נגזרו משישה-עשר סקרי כח אדם (להלן סכ"א) לשנים 1980 – 1996 (למעט 1982, בשל העדר נתונים). הסכ"א הם סדרת נתוני החתך היחידה שמכילה מידע דמוגרפי בסיסי. סקרים אלה שמשו כלי להערכת שיעור הלומדים במוסדות אקדמיים מראשית שנות השמונים ועד לשלהי שנות התשעים. מאחר שהתיקון לחוק אומץ ב-1994 והסכ"א האחרון בו נעשה שימוש הוא מ-1996, נוכל להעריך את שיעור הלומדים במוסדות אקדמיים בלבד ולא את שיעור הבוגרים (בישראל ממוצע משך הלימודים לתואר ב.א. הינו 3-4 שנים).

מאחר והמחקר עוסק בניתוח מערכת ההשכלה הישראלית, המדגם כלל נשים וגברים יהודים ילידי הארץ, למעט תלמידי ישיבות⁷, בגילאים 25-30, וכן נשים וגברים ערבים⁸ בני 18-24. הפער בין גילאי היהודים והערבים משקף את העובדה לפיה יהודים, להבדיל מרב הערבים, משרתים בצבא: נשים משרתות שנתיים וגברים שלוש. כתוצאה מכך, היהודים נוטים להתחיל את לימודיהם העל-תיכוניים מאוחר יותר מהערבים.

⁶ מידע נוסף אודות האוניברסיטאות הזרות ניתן למצוא בחיבורה של קדוש יתמורות מבניות במערכת החינוך הגבוה בישראל בשנות ה-90 לשם קבלת התואר מ.א. (1999).

⁷ תלמידי ישיבות לא נכללו במסגרת הניתוח, מכיוון שלתיקון לחוק מ-1994 לא היתה כל השפעה על הקריירה החינוכית שלהם.

⁸ כל הערבים בישראל נחשבים, למעשה, ילידי ישראל, הודות לחוקי התגירה בישראל. זוהי, אולי, הסיבה לכך שהסכ"א אינם מכילים מידע אודות ארץ הולדתם של הערבים.

4.1.2. משתנים

הסכ"א כלל רק שני מדדים של השכלה: "מספר שנות לימוד שהשלמת" ו"סוג בית-הספר האחרון בו למדת או לומד/ת". על מנת להעריך את שיעור הלומדים במוסדות אקדמיים בחרנו במדד השני - סוג בית-הספר האחרון בו למדת או לומד/ת. הערכים שמרכיבים משתנה זה הם: בית-ספר יסודי, בית-ספר תיכון מקיף, ישיבה⁹, סמינר להכשרת מורים, בית-ספר בתר-תיכוני הנדסאי או טכני, בית-ספר בתר-תיכוני בלתי-אקדמי אחר ומוסד אקדמי. כפי שניתן לראות, משתנה ההשכלה אינו מבחין בין לימודים באוניברסיטה ובין לימודים במכללה. מסיבה זו, אין מאמר זה דן בשאלת ההסללה של החינוך הגבוה.

בנוסף להשכלה נמדדו גם מגדר ומוצא. למוצא חמישה ערכים: ערבים¹⁰, יהודים ממוצא אסיאתי (מי שנולד בישראל לאב יליד אסיה), יהודים ממוצא צפון-אפריקני (מי שנולד בישראל לאב יליד צפון-אפריקה), יהודים ממוצא אירופאי-אמריקאי (מי שנולד בישראל לאב יליד אירופה, אמריקה, דרום אפריקה או אוסטרליה) ויהודים ישראלים בני דור שני (מי שנולד בישראל לאב יליד ישראל). כפי שנאמר קודם, במחקר זה מוגדרים ההבדלים בין יהודים וערבים כהבדלי לאום, בעוד הבדלים בין קבוצות יהודים שונות מוגדרים כהבדלים אתניים.

5. פערים מגדריים, לאומיים ואתניים בהשכלה הגבוהה

עניינו של פרק זה בתיאור ובמתן הסברים לדפוסים ולהיקף אי-השוויון המגדרי, הלאומי והאתני בהשכלה הגבוהה במהלך השנים 1980 – 1996.

5.1. פערי מגדר בהשכלה הגבוהה

שרטוטים 1א ו- 1ב מתארים את שיעור הלומדים או אלו שלמדו קודם¹¹ במוסדות אקדמיים על פי מין. כפי שניתן לראות בשרטוט 1א, שיעור הלומדים בקרב גברים ערבים בני 18-24 ב- 1980 כפול מזה של נשים ערביות (12%, בהשוואה ל- 5%). פער זה, בין נשים ערביות וגברים ערבים, נסגר ב- 1996. קיימות שתי סיבות לכך: בעוד שיעור הנשים הערביות הלומדות

⁹ כזכור, תלמידי-ישיבות לא נכללו בניחות. לפיכך, כל מי שציינ שבית-הספר האחרון בו למד או לומד הנו "ישיבה" לא נכלל במדגם.

¹⁰ במחקר זה אין באשרותינו להפריד בין ערבים מוסלמים, נוצריים ודרוזיים עקב גודלן הקטן של הקבוצות. נציין כי כ-80% מהקבוצה הערבים הם מוסלמים.

¹¹ בהמשך המאמר אנו משתמשים במושג "לומדים" כדי לציין את מי שאכן לומד או מי שלמד קודם במוסדות אקדמיים.

במוסדות אקדמיים נטה לעלות בהדרגה לאורך הזמן, שיעור הגברים הערבים הלומדים במוסדות אקדמיים נמצא בירידה עד שלהי שנות השמונים.

אם נטה את תשומת ליבנו לתרשים האוכלוסייה היהודית בגילאים 25-30 (שרטוט 1ב), נראה כי שיעור הגברים היהודים הלומדים במוסדות אקדמיים ב-1980 היה כ-22% בקרב, ובקרב נשים יהודיות כ-18%. כך שהפער בין המינים בקרב היהודים היה קטן יותר מזה שבקרב הערבים. ב-1989 נסגר הפער בין גברים יהודים ונשים יהודיות. יותר מכך, בסוף שנות התשעים החל שיעור הנשים היהודיות לעלות על שיעור הגברים היהודים: ב-1996 למדו 30% מהנשים היהודיות במוסדות אקדמיים לעומת 25% בלבד מהגברים היהודים.

5.2. פערי לאום בהשכלה הגבוהה

שרטוטים 2א' ו-2ב' מייצגים הבדלים בין יהודים וערבים בשיעורי הלומדים במוסדות אקדמיים, בנפרד לגברים ונשים. בחינת שרטוט 2א' (המתייחס לגברים) מגלה שני דפוסי ראויים לציון: ראשית, בעוד שיעורי כניסת גברים יהודים למוסדות אקדמיים נותרו, פחות או יותר, קבועים עד שנות התשעים המוקדמות, הרי ששיעורים אלה בקרב הגברים הערבים נמצאו בירידה עד שלהי שנות השמונים. לפיכך, הפער בין שיעורי גברים יהודים וגברים ערבים הלומדים במוסדות אקדמיים בשנות השמונים התרחב. הירידה שנצפתה בשיעורים אלה אצל גברים ערבים נובעת, ככל הנראה, מכך שהעלייה במספר בוגרי האוניברסיטה מקרבם לא הובילה בהכרח למוביליות חברתית (אל-חאג', 1996; Mazawi, 1995). ייתכן שחוסר ההתאמה הגובר בין השכלה ותעסוקה אצל גברים ערבים, הוא הסיבה לירידה המשמעותית בשיעורי ההרשמה ללימודים על-תיכוניים (שם). שנית, במחצית שנות התשעים של המאה העשרים לאחר חקיקת "חוק המכללות" חלה צמיחה מסוימת בשיעורי הלומדים במוסדות אקדמיים בקרב גברים יהודים וערבים גם יחד, דבר שהוביל להתרחבות הפער האבסולוטי בין יהודים לערבים בשיעורי הכניסה למוסדות אקדמיים.

בשרטוט 2ב' (המתייחס לנשים), מלמד שעד ראשית שנות התשעים נטו שיעורי הלומדות במוסדות אקדמיים בקרב נשים יהודיות וערביות לעלות בקצב איטי, ולפיכך נשמר הפער האבסולוטי ביניהן לאורך זמן. עם זאת, לאחר 1994 צמחו שיעורים אלה באופן דרמטי, במיוחד

בקרוב נשים יהודיות, כך שהפער האבסולוטי בין נשים יהודיות וערביות התרחב במחצית שנות התשעים¹².

5.3. פערים אתניים בהשכלה הגבוהה

שרטוטים 3א' ו- 3ב' מייצגים הבדלים בשיעורי הלומדים במוסדות אקדמיים מקרב הקבוצות האתניות השונות בשנים 1980 – 1996, בנפרד לנשים וגברים. ניתוח השרטוטים מבליט שישה דפוסים: ראשית, השוואת שיעורי הלומדים מקרב הקבוצות האתניות במוסדות אקדמיים חושפת דרוג השומר על יציבות לאורך זמן: (1) יהודים ממוצא אירופאי וישראלים בני דור שני; (2) יהודים ממוצא אסיאתי; (3) יהודים ממוצא צפון-אפריקני. שנית, שיעורי הלומדים במוסדות אקדמיים מקרב כל הקבוצות האתניות, גברים ונשים גם יחד, עלו במחצית שנות התשעים של המאה העשרים. שלישית, עד שנות התשעים המוקדמות של אותה מאה נותרו שיעורי כניסת גברים מכל הקבוצות האתניות למוסדות אקדמיים יציבים, פחות או יותר, ואילו בקרב נשים נטו שיעורים אלה לעלות. רביעית, קיים דמיון בשיעורי הכניסה למוסדות אקדמיים בין יהודים ממוצא אירופאי וישראלים בני דור שני. נטייה זו קשורה, ככל הנראה, לכך שמרביתם של הישראלים מזר שני הם אשכנזים. חמישית, קיימים הבדלים בין יהודים ממוצא אסיאתי וצפון-אפריקני בשיעורי הלומדים במוסדות אקדמיים, עם יתרון ליהודים ממוצא אסיאתי. הבדלים אלה משמעותיים יותר בין הגברים. שיעורי הכניסה למוסדות אקדמיים בקרב יהודים ממוצא צפון-אפריקני דומים לאלה של גברים ערבים. ושישית, בראשית שנות השמונים היו שיעורי הכניסה של גברים ערבים למוסדות אקדמיים גבוהים במעט מאלה של יהודים מזרחים. הסיבה לכך היא, כנראה, שיהודים מזרחים נותבו למסלולי לימוד מקצועיים, שאינם מובילים ללימודים אקדמיים, בעוד במגזר הערבי מסלולים כאלה כמעט ולא היו קיימים (Shavit, 1990).

לסיכום, שני תהליכים התרחשו בהשכלה הגבוהה במחצית שנות התשעים: התגברות השוויון המגדרי (*gender equalization*) והתרחבות החינוך הגבוה, שהובילה לגידול הפער האבסולוטי בהשכלה הגבוהה בין קבוצות הלאום והמוצא האתני. יש לציין כי בעוד תהליך ההשתוות המגדרית מייצג מגמה מתמשכת, התרחבות ההשכלה הגבוהה באה רק בעקבות התיקון

¹² בחקשר זה, יש מי שיטען כי התרחבות ההשכלה הגבוהה במחצית שנות התשעים היתה תוצאה של שינוי הגדרתי של מוסדות ולא נבעה מגידול במספרים. כלומר, התרחבות נבעה מרכישת מעמד אקדמי בידי מוסדות בלתי-אקדמיים הודות לתיקון החדש לחוק. אולם מנספחים 1א' ו- 1ב' עולה בברור כי שיעורי הלומדים במוסדות הלא-אקדמיים לא ירדו במחצית שנות התשעים בקרב כל הקבוצות, ובקרב נשים ערביות אפילו עלו. לכן, אנו מניחים שהתרחבות הינה תוצאה של גידול במספר המוסדות.

לחוק. מכאן, ניתן לטעון כי מגמת השוויון המגדרי אינה תוצאה ישירה של התיקון לחוק מ-1994, בעוד התרחבות פערי ההשכלה אכן נבעה ממנו. מטרת הפרק הבא להעמיד למבחן סטטיסטי פורמלי את השערות המחקר.

6. נתונים ומשתנים לניתוח לוג-לינארי (Log-linear).

הנתונים לניתוח זה, כמו גם לניתוח התיאורי, נגזרו מתוך הסכ"א בעריכת הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (הלמ"ס) ב-1992, 1993, 1995 ו-1996. המדגם כלל נשים וגברים יהודים ילידי ישראל בני 25-30, למעט תלמידי ישיבות, וכן נשים וגברים ערבים בגילאי 18-24. אוכלוסיית המדגם כללה 40,048 נחקרים, מתוכם 20,930 גברים ו-19,118 נשים. טבלאות 1' ו-1ב' מציגות את המשתנים הכלולים בניתוח. המשתנה התלוי הוא סוג בית הספר האחרון בו למדת או לומד, שהוא משתנה דמה המלמד אם הנחקר למד או לומד במוסד אקדמי. הניתוח כולל שלושה משתנים בלתי-תלויים: מוצא, מגדר ושנת עריכת הסקר. בדומה למשתנה המקביל בניתוח התיאורי, גם כאן מוצא מכיל חמישה ערכים: ערבים, יהודים ממוצא אסיאתי, יהודים ממוצא צפון-אפריקני, יהודים ממוצא אירופאי-אמריקני וישראלים בני דור שני.

על מנת לחקור את ההשפעה הנקייה של החקיקה על פערים מגדריים, לאומיים ואתניים בהשכלה הגבוהה, חילקנו את המשתנה הבלתי-תלוי שנת עריכת הסקר, לשתי תקופות, 1992-93 ו-1995-96: לפני ואחרי התיקון לחוק.

7. שיטה הניתוח

הניתוח נערך באמצעות מודלים לוג-לינאריים. שיטה זו מאפשרת מדידה של השפעת משתנים קטגוריאליים על הסיכוי להשתייך לקטגוריה אחת לעומת השניה של המשתנה התלוי הדיכוטומי. הניתוח במחקר זה מתייחס לסיכוי ללמוד במוסדות אקדמיים לעומת הסיכוי שלא ללמוד במוסדות אלה. מאחר שהמודל כולל משתנה תלוי דיכוטומי, הניתוח הלוג-לינארי הוא ניתוח לוגיסטי (Swafford: 1980). ניתוח זה אומד את תרומת ההשפעות הייחודיות (main effects) וההשפעות האינטראקטיביות (interaction effects) של המשתנים המסבירים, על הסיכוי ללמוד או לא ללמוד במוסד אקדמי.

השפעת המשתנים הבלתי-תלויים על המשתנה התלוי מוצגת על ידי הפרמטר γ (τ^2) שהוא מרכיב הסיכוי להשתייך אל אחת הקטגוריות של המשתנה התלוי. בעבודה זו יבטא הפרמטר γ את מרכיב הסיכוי להשתייך למוסד אקדמי. לצורך עבודה זו נבחר המודל המולטיפליקטיבי המלא שבו שלושה משתנים בלתי תלויים:

$$\Omega_{ijkl}^D = \gamma_1^D \cdot \gamma_{i1}^{AD} \cdot \gamma_{j1}^{BD} \cdot \gamma_{k1}^{CD} \cdot \gamma_{ij1}^{ABD} \cdot \gamma_{ik1}^{ACD} \cdot \gamma_{jk1}^{BCD} \cdot \gamma_{ijk1}^{ABCD}$$

כאשר Ω_{ijk1}^D מייצג את הסיכוי ללמוד במוסד אקדמי; γ_1^D את תרומת ההתפלגות השולית של המשתנה התלוי לסיכוי, כלומר, את הסיכוי הכללי ללמוד במוסד אקדמי [D] - את התרומה הנקיה של המוצא [A] לסיכוי; γ_{j1}^{BD} - את התרומה הנקיה של המגדר [B] לסיכוי; γ_{k1}^{CD} - את התרומה הנקיה של שנת עריכת הסקר [C] לסיכוי; γ_{ij1}^{ABD} - את תרומת האינטראקציה בין מוצא [A] ומגדר [B] לסיכוי; γ_{ik1}^{ACD} - את תרומת האינטראקציה בין מוצא [A] ושנת עריכת הסקר [C] לסיכוי; γ_{jk1}^{BCD} - את תרומת האינטראקציה בין מגדר [B] ושנת עריכת הסקר [C] לסיכוי; γ_{ijk1}^{ACBD} - את תרומת האינטראקציה של מוצא [A], מגדר [B] ושנת עריכת הסקר [C] לסיכוי.¹³

מאחר שמדובר במודל מולטיפליקטיבי, ערכים של γ הגבוהים מ-1 מגדילים את הסיכויים, בעוד ערכים נמוכים מ-1 מקטינים את הסיכויים; והערכים הקרובים ל-1 אינם משפיעים על הסיכויים.

¹³ מידע נוסף על מודלים לוג-ליניאריים (Log-linear Models) מופיע בעבודות הבאות: Knoke, D. & P.J. Burke (1980) and Swafford (1980).

ניתוח לוג-לינארי: גידול הפער האבסולוטי בהשכלה הגבוהה

מטבלה 2 עולה כי הסיכוי הכללי "ללמוד במוסד אקדמי" נמוך מאד לעומת הסיכוי "לא ללמוד שם" ($\gamma=0.23<1$). הסיכוי ללמוד במוסד אקדמי, או להיות בעל עבר כזה, גדול פי 1.11 בקרב נשים מאשר בקרב גברים. כלומר, ההבדלים בסיכויים בין נשים וגברים הוא 11% לטובת הנשים ($\gamma=1.11>1$).

הסיכוי הנמוך ביותר ללמוד במוסד אקדמי נמצא בקרב אוכלוסיית הערבים, כשבעקבותיהם היהודים ממוצא צפון-אפריקני, יהודים ממוצא אסיאתי ויהודים ממוצא אירופאי-אמריקאי. הסיכוי הגבוה ביותר ללמוד במוסד אקדמי נמצא אצל ישראלים בני דור שני. בעוד שמוצא ערבי מגדיל את הסיכויים ללמוד במוסד אקדמי פי 0.36 (כלומר, הסיכויים קטנו), ואילו מוצא ישראלי (בני דור שני) מגדיל סיכוי זה פי 2.98.

כפי שהראנו קודם בניתוח התיאורי, קיימים הבדלים מהותיים בשיעורי הלומדים במוסדות אקדמיים בין יהודים ממוצא צפון-אפריקני ויהודים ממוצא אסיאתי, לטובתם של האחרונים. בשנים 1995 - 1996, למשל, היו הסיכויים ללמוד במוסד אקדמי בקרב גברים יהודים ממוצא צפון-אפריקני 0.11¹⁴, בהשוואה ל- 0.22¹⁵ אצל גברים יהודים ממוצא אסיאתי, ובפער גדול מגברים יהודים ממוצא אירופאי ואמריקני וגברים ישראלים בני דור שני (0.57¹⁶ ו- 0.75¹⁷ בהתאמה).

נתוני טבלה 2 מצביעים בברור על צמיחה משמעותית של 20% ($\gamma=1.20>1$) בשיעור הסיכוי ללמוד במוסד אקדמי בתקופה שלאחר התיקון לחוק מ-1994 (1995-1996). חשוב לציין ששיעור הצמיחה היה זהה בקרב כל קבוצות הלאום והמוצא אתני, גברים ונשים (תרומות האינטראקציות של מוצא ושנת עריכת הסקר, ושל מגדר ושנת עריכת הסקר לסיכוי, וכן תרומת האינטראקציה בין כל שלושת המשתנים לסיכוי היו בלתי מובהקות). ניתן להסיק מכך, כי כתוצאה משיעורי צמיחה זהים במספר הסטודנטים הלומדים במוסדות אקדמיים בעקבות "חוק המכללות" בקרב נשים וגברים מכל קבוצות הלאום והמוצא האתני, הפער האבסולוטי בהשכלה הגבוהה בין קבוצות הלאום והמוצא האתני השונות גדל ב- 20% במהלך שנות התשעים של המאה העשרים.

¹⁴ $0.23 \cdot (1.2/1.1) \cdot 0.46 = 0.11$

¹⁵ $0.23 \cdot (1.2/1.1) \cdot 0.88 = 0.22$

¹⁶ $0.23 \cdot (1.2/1.1) \cdot 2.27 = 0.57$

¹⁷ $0.23 \cdot (1.2/1.1) \cdot 2.99 = 0.75$

הגורם לכך היא העובדה שנקודות הזינוק של הקבוצות היו שונות.¹⁸ היו אלה, אם כן, הישראלים בני דור שני ויהודים ממוצא אירופאי ואמריקאי, בעלי נקודת הפתיחה הגבוהה ביותר, הנהנים העיקריים מהתיקון לחוקה.

ממצאים אלה תואמים את תוצאות הניתוח התיאורי, באמצעותו התייחסנו בפרק הקודם להתרחבות הפער האבסולוטי בהשכלה הגבוהה בין קבוצות לאום ומוצא אתני שונות במחצית שנות התשעים של המאה העשרים, והם תומכים גם בתיאוריית השעתוק של הולסי ועמיתיו (Halsey, Heath and Ridge, 1980).

8.1 "חוק המכללות": ביקוש והיצע בחינוך הגבוה

יותר עדיין לברר, בהקשר זה, האמנם ענה התיקון לחוק מ-1994 על צרכי ההשכלה הגבוהה מעבר לביקוש שנוצר בעקבות הגידול בשיעור זכאי תעודות בגרות במהלך שנות התשעים של המאה העשרים. ניתן לשער כי המכללות החדשות שנפתחו בעקבות החקיקה יצרו היצע של מקומות לימוד בחינוך הגבוה עבור קבוצות של בעלי תעודות בגרות שלא נקלטו קודם במוסדות אקדמיים, אם בגלל הישגים לימודיים נמוכים, או בגלל צרכי פרנסה וקשיי נגישות. המכללות, בניגוד לאוניברסיטאות, מציבות דרישות אקדמיות נמוכות יותר ומציעות גמישות במערכת הקורסים ופיזור כלל ארצי. על מנת לבחון אפשרות זו, הופעלו מודלים לוג-לינאריים בקרב בוגרי 12 שנות לימוד ומעלה, כדי לנטרל את השפעת הגידול בקטגוריה זו. נציין, כי לא ניתן היה להשיג נתונים בנוגע לבעלי תעודות בגרות מהסכ"א בהם השתמשנו. קבוצות תלמידי כיתות י"ב נבחרו, על מנת לנטרל את השפעת הגידול במספר בעלי תעודות בגרות. נמצא כי שיעור הגידול במספר תלמידי י"ב דומה לגידול במספר בעלי תעודות בגרות (משרד החינוך והספורט, 1997 טבלה 1, 68), על כן העדפנו להסתמך על נתונים מוצקים ולהשתמש בבוגרי 12 שנות לימוד במקום בעלי תעודות בגרות.

שני ממצאים בטבלה 3 מושכים את תשומת הלב. ראשית, הסיכוי הכללי ללימוד במוסד אקדמי לגברים ונשים זהה (השפעת המגדר אינה מובהקת), למרות שלנשים היה יתרון על פני הגברים כאשר הופעל המודל הלוג-לינארי בקרב כל האוכלוסיות (טבלה 2). עובדה זו מצביעה על כך שבחינוך התיכוני יש לנשים יתרון על פני גברים, יתרון שנעלם בחינוך האקדמי, כאשר נטרלו הבדלי המגדר בשיעורי בוגרי שתיים-עשרה שנות לימוד.

¹⁸ על מנת להבין תופעה זו, הבה נניח שלפנינו שתי קבוצות: בקבוצה א' שיעור הלומדים הוא 10% ובקבוצה ב' 30%. הפער האבסולוטי הוא, אם כן, 20%. אם, לדוגמה, יגדילו שתי הקבוצות את שיעור הלומדים פי שניים, יהיה שיעור

נבקש להדגיש כי בעוד יתרון של נשים בחינוך התיכוני הוא עובדה ידועה (ראו Kfir, 1988; Ayalon, 1994), היעלמותו של יתרון זה בחינוך העל-תיכוני, כאשר ההבדלים בין המינים בשיעורי ההשכלה התיכונית מנוטרלים, הוא ממצא חדש.¹⁹ הסבר אפשרי לתופעה זו יידון בפרק הבא. שנית, נראה כי, למרות שהצמיחה בשיעור בוגרי שתיים-עשרה שנות לימוד נוטרלה, הסיכוי ללמוד במוסד אקדמי גדל פי 1.15 (עליה של 15%; $\gamma=1.15>1$) לאחר התיקון לחוק. על כן, יש ביסוס לטענה, לפיה התיקון לחוק ההשכלה הגבוהה יצר היצע של מקומות לימוד בחינוך הגבוה עבור קבוצות בעלי תעודות בגרות שלא התאפשר להן להיכנס למוסדות אקדמיים קודם לחקיקה.

9. דיון ומסקנות

במחקר זה ניתחנו את השינויים שחלו בשיעורי הכניסה למוסדות אקדמיים בקרב קבוצות לאום ומוצא אתני שונות של נשים וגברים ילידי ישראל, בתקופה שבין ראשית שנות השמונים לשנות התשעים המאוחרות של המאה העשרים, ותוך דגש על התרחבות ההשכלה הגבוהה בעקבות התיקון לחוק ההשכלה הגבוהה מ-1994.

מתוצאות המחקר עולה כי בין יוצאי קבוצות הלאום והמוצא האתני השונות הלומדים במוסדות להשכלה גבוהה קיים מדרג יציב לאורך זמן, על פי הסדר היורד הבא: (1) יהודים ממוצא אירופאי וישראלים בני דור שני, (2) יהודים ממוצא אסיאתי, (3) יהודים ממוצא צפון-אפריקני, (4) ערבים. המחקר חשף הבדלים בשיעורי הלומדים במוסדות להשכלה גבוהה בין שתי קבוצות המזרחים, יהודים ממוצא אסיאתי וממוצא צפון-אפריקני. הבדלים אלה מובהקים יותר בקרב גברים מאשר בקרב נשים. זאת ועוד, שיעורי הכניסה של גברים יהודים ממוצא צפון-אפריקני דומים לאלה של הגברים הערבים. מכאן עולה כי הזיהוי המקובל בספרות של היהודים ממוצא אסיאתי וממוצא הצפון-אפריקני כקבוצה אחידה אחת - המזרחים - עלול להטעות.

שנית, ממצאי העבודה מגלים שני תהליכים שהתרחשו בהשכלה הגבוהה במחצית שנות התשעים של המאה העשרים: התגברות השוויון המגדרי (*gender equalization*) והתרחבות

הלומדים החדש בקבוצה א' 20%, בעוד קבוצה ב' תעלה ל-60%. מכאן, שהפער האבסולוטי החדש הוא 40%, כלומר הפער האבסולוטי גדל פי שניים.

¹⁹ על מנת להבהיר תופעה זו, הבה נניח שלמינו שתי קבוצות: בקבוצה א' 100 נשים ובקבוצה ב' 100 גברים. 60 מבין מאה הנשים השלימו לימודים תיכוניים (60%), אך רק 40 מבין הגברים (40%). מכאן, שלנשים יתרון על פני הגברים בחינוך התיכוני. מתוך 60 הנשים שסיימו תיכון המשיכו 30 ללימודים אקדמיים, כלומר 30% מסך כל הנשים, או 50% מתוך הנשים שחשלימו לימודים תיכוניים. מתוך 40 הגברים שסיימו תיכון המשיכו 20 ללימודים גבוהים, כלומר 20% מסך כל הגברים, או מחצית הגברים שסיימו תיכון. נתונים אלה מוליכים למסקנה שיתרון של הנשים על

החינוך הגבוה, שהובילה לגידול הפער האבסולוטי בהשכלה הגבוהה ב- 20% בקרב כל קבוצות הלאום והמוצא האתני. בעוד מגמת תהליך ההשתוות המגדרית מתפתחת לאורך זמן, הרי שתהליך התרחבות ההשכלה הגבוהה החל רק בעקבות "חוק המכללות". משום כך, אין מקום לטענה כי תהליך ההשתוות המגדרית הנו תוצאה ישירה של התיקון לחוק. לעומת זאת, גידול הפער האבסולוטי בהשכלה הגבוהה, הנוצר בעקבות התפשטות ההשכלה הגבוהה, אכן נבע ישירות מהחוק.

מגמת השוויון המגדרי בשיעורי הכניסה למוסדות אקדמיים התרחשה בקרב יהודים וערבים גם יחד. יתר על כן, בשלהי שנות התשעים השיגו נשים יהודיות יתרון על פני גברים יהודים. עם זאת, ממצאים אלה אינם מצביעים על ביטול ההפרדה המגדרית בתחומי התמחות באוניברסיטאות ובמכללות, וסביר להניח שבנות ובנים המשיכו ללמוד בתחומים "המסורתיים" שלהם.

חשוב להדגיש, בהקשר זה, שיתרון של הנשים על פני הגברים בהשכלה התיכונית נעלם במעבר מתיכון ללימודים גבוהים. ממצאים אלה מבליטים את העובדה שלבנות יש יתרון בשיעורי הזכאות לבגרות לעומת תלמידים בנים. הדבר נובע כנראה מפנייתם הדיפרנציאלית של המינים למסלולי לימוד (Kfir, 1988). אולם, מכיוון שהמסלול העיוני סלקטיבי יותר עבור הבנים (לבנות אפשרות קטנה יותר לבחור במסלול מקצועי) המיעוט הגברי במסלול העיוני מייצג את המיטב של בני מינם. כך קורה שבמהלך המסלול העיוני רוכשים הבנים, אשר מתמחים לעתים קרובות יותר במדעים היוקרתיים (Ayalon & Yogev, 1997) יתרון, שמעניק להם סיכוי רב יותר להתקבל למקצועות יוקרתיים.

התרחבות ההשכלה הגבוהה בקרב כל קבוצות הלאום והמוצא האתני במחצית שנות התשעים של המאה העשרים עוררה את השאלה: האמנם התרחבות ההשכלה הגבוהה בישראל, כפי שהיא משתקפת בגידול במספר הסטודנטים, הקטינה את השפעת המוצא והלאום על ההזדמנויות בהשכלה, והובילה להסרת מכשולים אתניים ולאומיים העומדים בפני רכישת השכלה?

התוצאות שהושגו חושפות נגישות נוחה יותר לחינוך הגבוה בעקבות "חוק המכללות": שיעורי הצעירים בקרב נשים וגברים מכל קבוצות הלאום והמוצא האתני הממשיכים להשכלה גבוהה גדלו ב- 20%. אולם, למרות העובדה ששיעורי הצמיחה של מספר הסטודנטים הלומדים

פני הגברים בחינוך אקדמי (30% מהנשים לעומת 20% מהגברים) נעלם, כאשר הבדלי המגדר בשיעורי ההשכלה התיכונית מנוטרלים.

במוסדות אקדמיים בעקבות "חוק המכללות" היו זהים בקרב נשים וגברים מכל קבוצות הלאום והמוצא האתני, הרי שהפער האבסולוטי בהשכלה הגבוהה בין קבוצות הלאום והמוצא האתני השונות גדל ב- 20% במהלך שנות התשעים של המאה העשרים.

תוצאות אלה תואמות את מסקנתם של הולסי ועמיתיו (Halsey, Heath and Ridge, 1980), לפיה השפעת התרחבות ההשכלה הגבוהה על שוויון ההזדמנויות תלויה בנקודת הפתיחה בה ניצבות הקבוצות השונות, ובמידת הרוויה בה הן מצויות. מכאן שהממצאים הנוכחיים חוזרים ומאשרים את טענתם כי ליברליזציה בחינוך הגבוה לא תתרום להשוואת הזדמנויות בהשכלה, אלא רק לשימור אי-השוויון ואף להרחבתו.

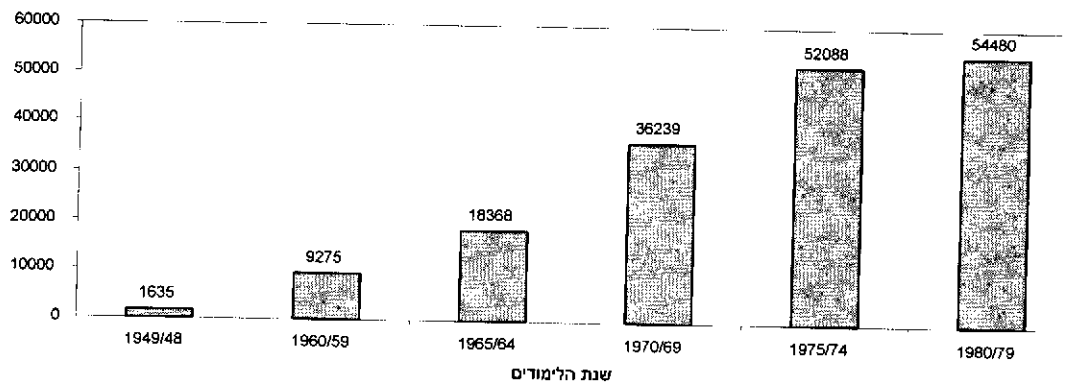
ההסבר לכך קשור, כנראה, לעובדה, לפיה, הודות להשפעה החזקה יותר של הרקע החברתי, ככל שגיל הילד נמוך בעת בחירת מסלול הלימודים הראשונית, כך פחותה השפעתה של הליברליזציה במערכת החינוך הגבוהה. אין די בליברליזציה במערכת החינוך הגבוהה לבדה בכדי לסלק, או אף לצמצם, אי-שוויון בהזדמנויות בחינוך. יש לגבות אותה בהסרת המחסומים בחינוך היסודי והתיכוני (Erikson and Jonsson, 1995). על כן, ליברליזציה של מערכת החינוך הגבוהה בישראל אינה יכולה להגדיל לבדה שוויון הזדמנויות בהשכלה הגבוהה, אלא אם תיערך במקביל ליברליזציה של מערכת בתי-הספר בישראל. המקרה השבדי שתואר לעיל, כמו גם המקרה הישראלי, מספקים תמיכה משכנעת להנחת-יסוד זו.

ממצא נוסף הוא ש"חוק המכללות" לא רק ענה על הביקוש שנוצר בעקבות הגידול בשיעור בוגרי שתיים-עשרה שנות לימוד, אלא אף יצר היצע של מקומות לימוד עבור בעלי תעודות בגרות שלא העלו בדעתם קודם ללמוד במוסד אקדמי. הסבר אפשרי לכך נעוץ בתנאי הקבלה הליברליים ורמת הלימוד במרבית המכללות החדשות, וכן במערכת הקורסים הגמישה ובפיזור הארצי שלהן, דבר שאפשר לקבוצות החדשות להצטרף למעגל הלימודים האקדמיים.

לסיום, ניתן לומר שממצאי עבודה זו, אודות ההשפעה הראשונית של תהליכי ההתרחבות ההשכלה הגבוהה בישראל בשלהי שנות התשעים של המאה העשרים, מדגישים את הצורך בבדיקה מקיפה ומדוקדקת יותר של תהליכים אלה במסגרת מחקר עתידי. כך, לדוגמה, מתעוררת שאלה זו: האם משמשות המכללות החדשות - הנחשבות יוקרתיות פחות מהאוניברסיטאות, בשל רמת הלימוד ודרישות הקבלה הנמוכות שלהן - כ"חגורת בטיחות" ו"שומר סף" עבור האוניברסיטאות, בכך שהן מגדילות את ההזדמנויות בהשכלה הגבוהה ובכך מאפשרות לאוניברסיטאות להעלות את רף הכניסה אליהן ולשמר את מעמדן המסורתי כמוסדות עלית? במילים אחרות - האם המכללות מנטרלות את הלחץ החברתי הנובע מן הביקוש הגדל לתארים

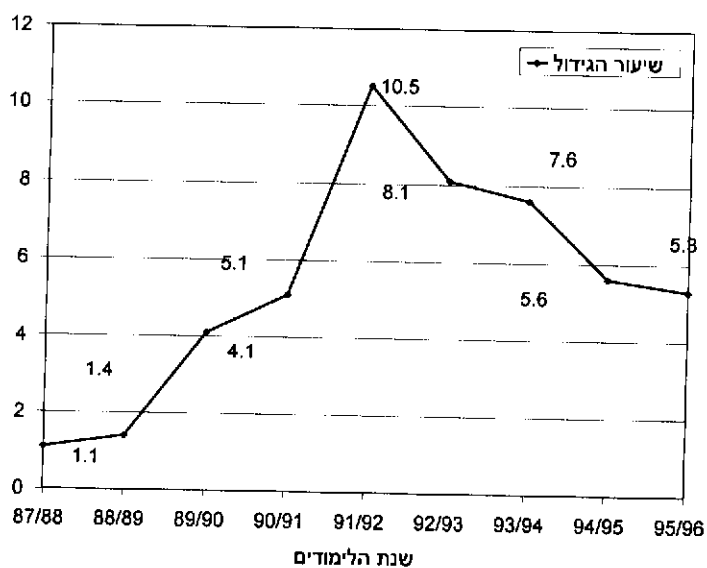
אקדמיים, לחץ שעלול היה לגרום להורדת תנאי הקבלה לאוניברסיטאות? מגבלות המחקר, שהוזכרו לעיל, אינן מאפשרות לענות במסגרתו על שאלה זו, אך מחקר עתידי יכול לספק לה תשובה.

תרשים 1
מספר הסטודנטים בשנים מסוימות בין 1948/49 ל- 1980/79



מקור: בן-דוד, 1985.

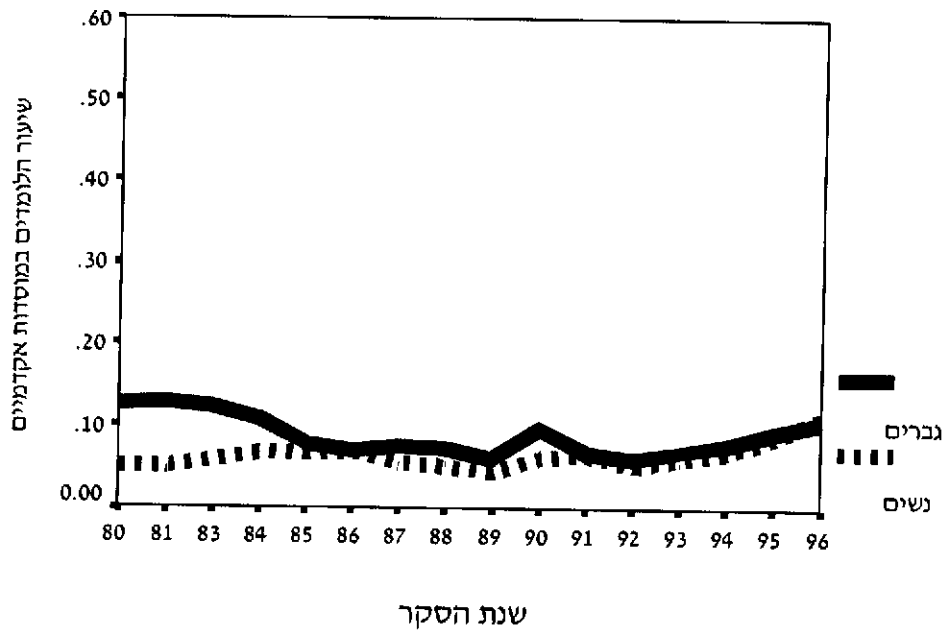
תרשים 2
שיעור הגידול של מספר הסטודנטים באוניברסיטאות משנה לשנה



מקור: סבירסקי וסברסקי, 1997.

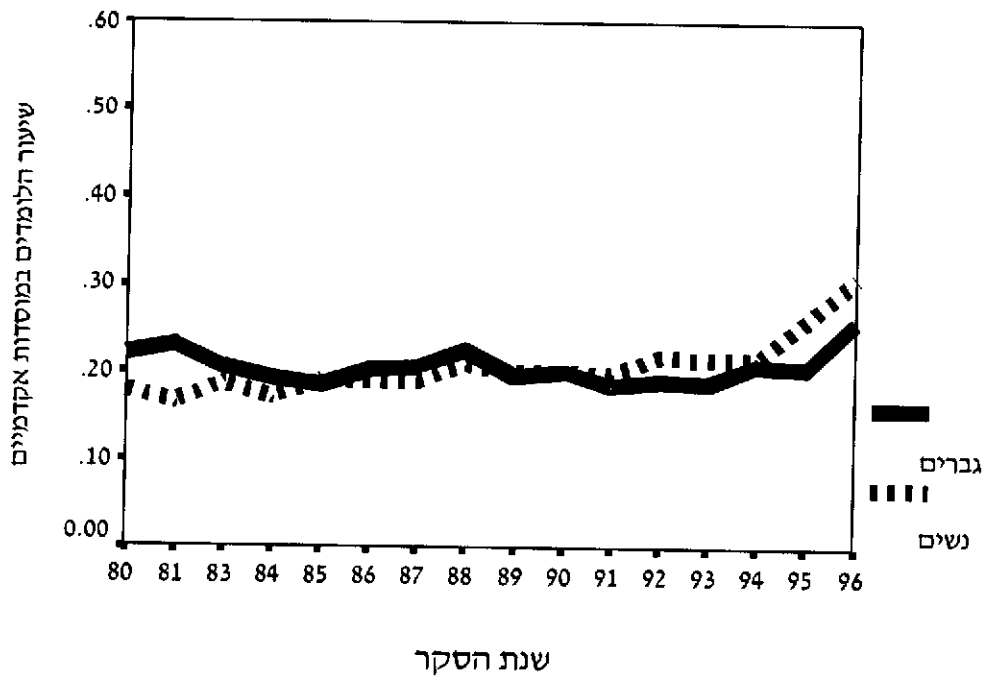
שרטוט 1א': שיעור הגברים והנשים הערביים בגילאי 18-24

הלומדים במוסדות אקדמיים



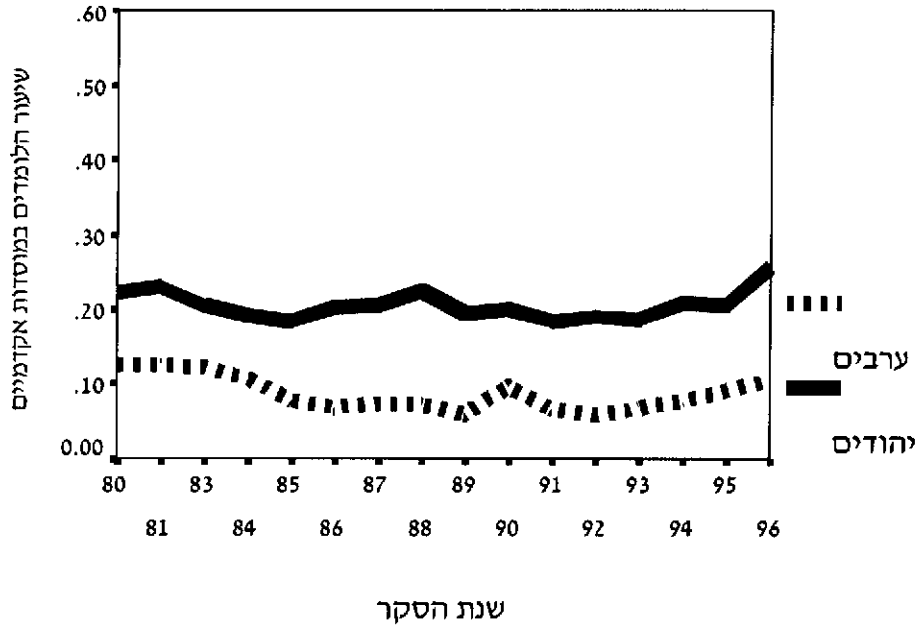
שרטוט 1ב': שיעור הגברים והנשים היהודיים בגילאי 25-30

הלומדים במוסדות אקדמיים



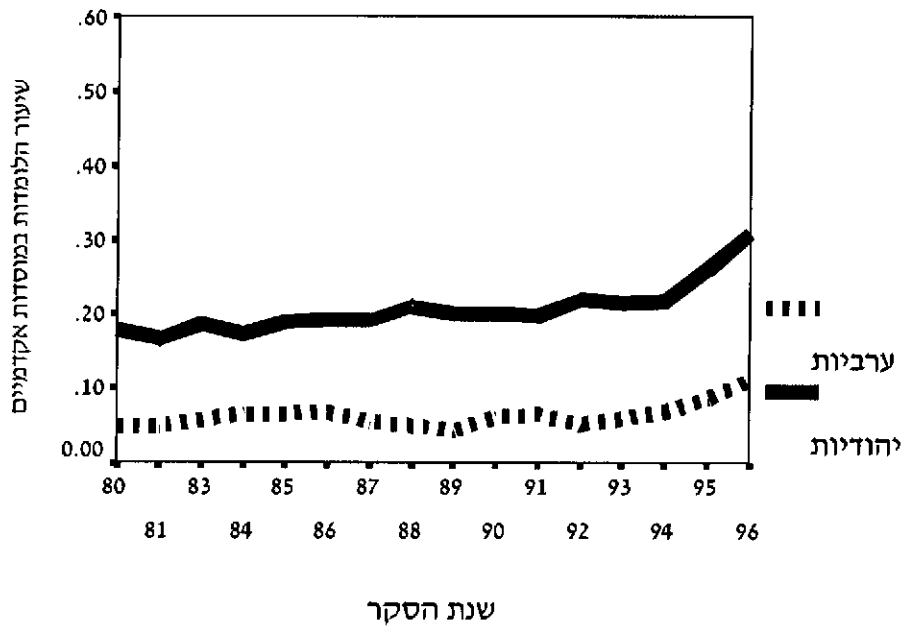
שרטוט 2א': שיעור הלומדים במוסדות אקדמיים

בקרב גברים יהודיים בגילאי 30-25 וגברים ערביים בגילאי 18-24



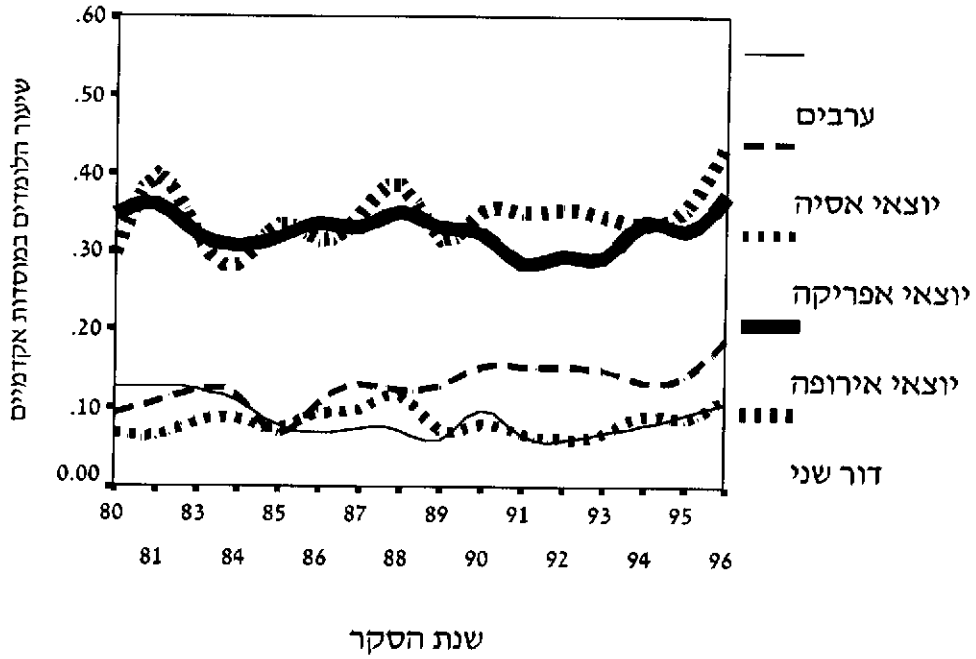
שרטוט 2ב': שיעור הלומדות במוסדות אקדמיים

בקרב נשים יהודיות בגילאי 30-25 ונשים ערביות בגילאי 18-24



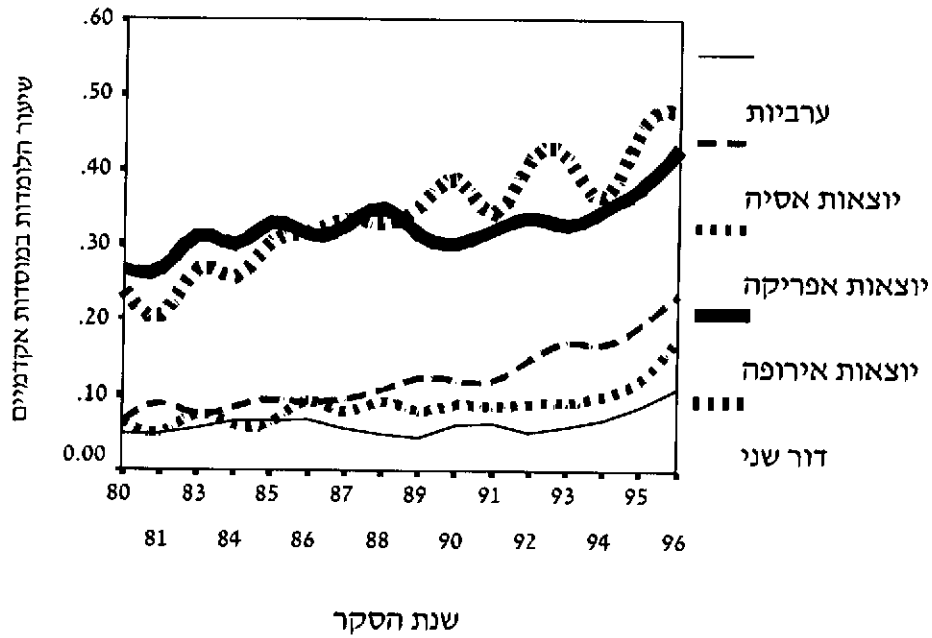
שרטוט 3א' : שיעור הלומדים במוסדות אקדמיים שרטוט

בקרב גברים ילידי ישראל



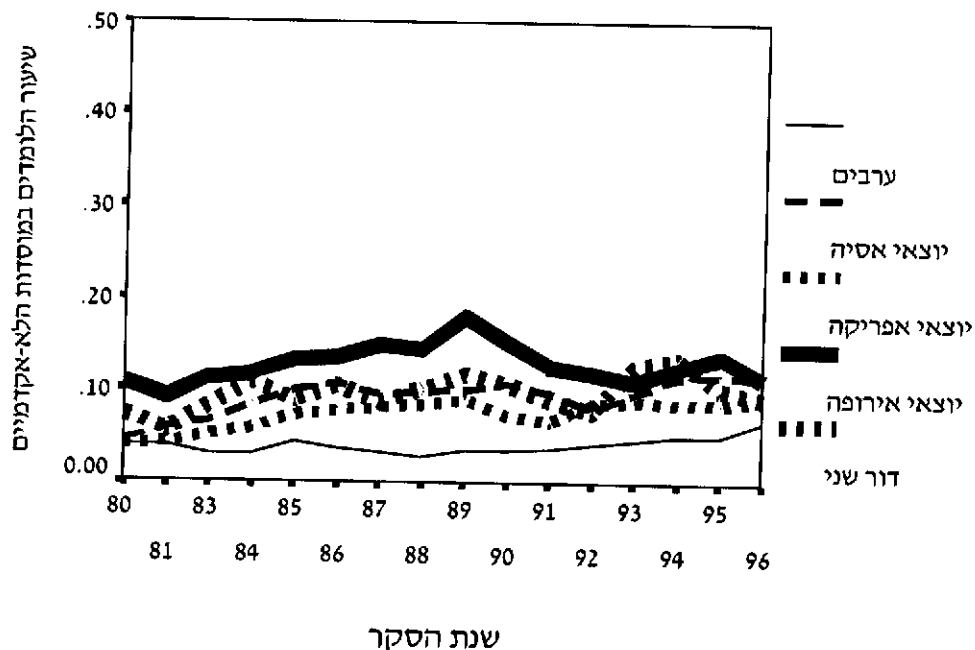
שרטוט 3ב' : שיעור הלומדות במוסדות אקדמיים

בקרב נשים ילידות ישראל



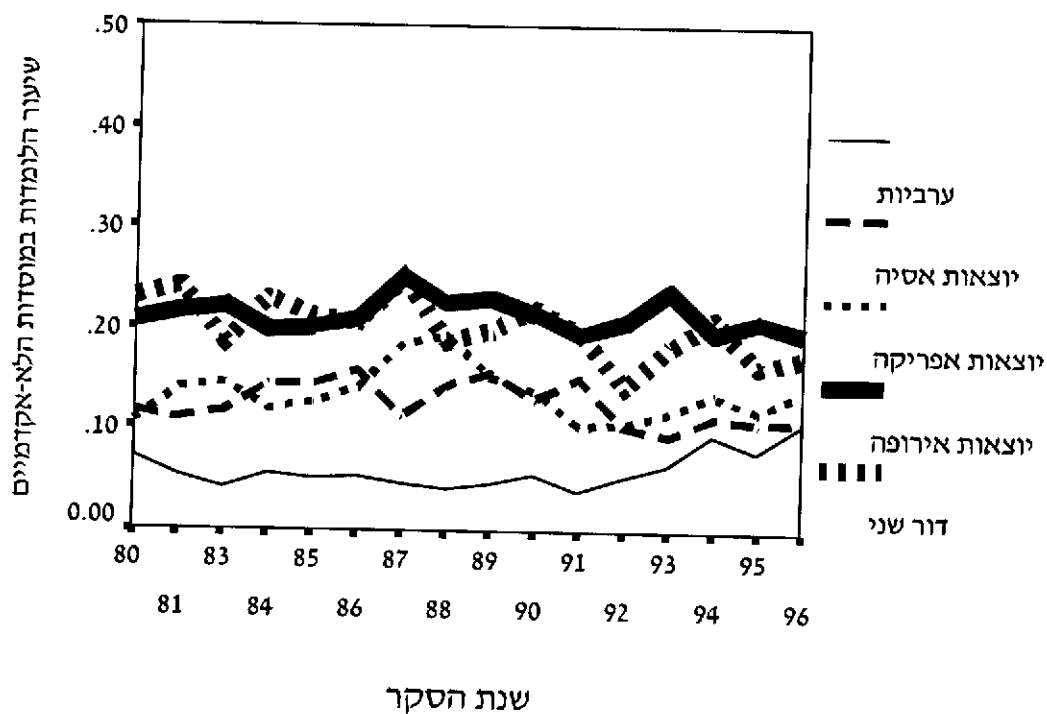
נספח 1א': שיעור הלומדים במוסדות הלא-אקדמיים

בקרב גברים יהודיים בגילאי 25-30 וגברים ערביים בגילאי 18-24



נספח 1ב': שיעור הלומדות במוסדות הלא-אקדמיים

בקרב נשים ילידות ישראל



טבלה 1א': משתנה תלוי

שם המשתנה	תיאור המשתנה	ערכי המשתנה
סוג המוסד האחרון בו למדת [D]	האם למדת (או לומד/ת) במוסד אקדמי	1 – כן, מוסד אקדמי 0 – לא, אחר

טבלה 1ב': משתנים בלתי-תלויים

שם המשתנה	תיאור המשתנה	ערכי המשתנה
מוצא [A]	ארץ לידת האב של הנחקר	1 – ערבים 2 – יוצאי אסיה 3 – יוצאי אפריקה 4 – יוצאי אירופה 5 – ישראלים דור שני
מגדר [B]	מין של הנחקר	1 – אישה 2 – גבר
שנת הסקר [C]	שנה שבה נערך הסקר	1 – 1993-92 (לפני החקיקה) 2 – 1996-95 (אחרי החקיקה)

טבלה 2: תוצאות ניתוחים לוגיסטיים לפי מודל מולטיפליקטיבי ($\tau^2 = \gamma$)

לאומדן הסיכוי ללמוד במוסד אקדמי *

$\tau^2 = \gamma$	
$0.479^2 = 0.23$	הסיכוי הכללי ללמוד במוסד אקדמי מוצא
$0.599^2 = 0.36$	ערבים
$0.682^2 = 0.46$	יוצאי אפריקה
$0.941^2 = 0.88$	יוצאי אסיה
$1.506^2 = 2.27$	יוצאי אירופה-אמריקה
$1.727^2 = 2.98$	ישראלים דור שני
	מגדר
$1.052^2 = 1.107$	נשים
	שנת הסקר
$1.094^2 = 1.20$	1996-1995
לא מובהק	מוצא ^ מגדר
לא מובהק	מוצא ^ שנת הסקר
לא מובהק	מגדר ^ שנת הסקר
לא מובהק	מוצא ^ מגדר ^ שנת הסקר

* כל המקדמים המוצגים בטבלה הם מובהקים - λ מתוקנת > 2.

טבלה 3: תוצאות ניתוחים לוגיסטיים לפי מודל מולטיפליקטיבי ($\tau^2 = \gamma$)

לאומדן הסיכוי ללמוד במוסד אקדמי בקרב בוגרי 12 שנות לימוד*

$\tau^2 = \gamma$	
$0.585^2 = 0.34$	הסיכוי הכללי ללמוד במוסד אקדמי מוצא
$0.683^2 = 0.47$	ערבים
$0.702^2 = 0.49$	יוצאי אפריקה
$0.909^2 = 0.83$	יוצאי אסיה
$1.418^2 = 2.01$	יוצאי אירופה-אמריקה
$1.619^2 = 2.62$	ישראלים דור שני
לא מובהק	מגדר
	שנת הסקר
$1.073^2 = 1.15$	1996-1995
לא מובהק	מוצא ^ מגדר
לא מובהק	מוצא ^ שנת הסקר
לא מובהק	מגדר ^ שנת הסקר
לא מובהק	מוצא ^ מגדר ^ שנת הסקר

* כל המקדמים המוצגים בטבלה הינם מובהקים - λ מתוקנת < 2.

מקורות

עברית:

1. אלחאגי, מ. 1996. **חינוך בקבר הערבים בישראל: שליטה ושינוי חברתי**. ירושלים: מאגנס.
2. באשי, י., סורל, ק. וד. דיויס. 1981. ההישגים הלימודיים של בתי הספר היסודי הערבי בישראל: ירושלים: בית-הספר לחנוך של האוניברסיטה העברית.
3. בן-דוד, י. 1985. "אוניברסיטאות בישראל: דילמות של גידול, גיוון וניהול". מתוך אקרמן, ו, כרמון, א., וד. צוקר (עורכים), **חינוך בחברה מתהווה: המערכת הישראלית**, (עמ' 527-563). תל-אביב, הוצאת הקיבוץ המאוחד.
4. בן-נחום, 1992. מכללות לחלשים. עתון "הארץ", חלק ב'. תל-אביב.
5. הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 1995. **מוסף לירחון הסטטיסטי לישראל**. ירושלים.
6. כהן, י. 1999. "פערים סוציו-אקונומיים בין מזרחים ואשכנזים, 1975-1995". **מגמות**, 8: 145-134.
7. כפיר, ד., אריאב, ת., פייגן, נ., צ. ליבמן. 1998. **האקדמיזציה של ההכשרה להוראה ושל מקצוע ההוראה**. ירושלים: הוצאת ספרים על שם מאגנס, האוניברסיטה העברית.
8. נהון, י. 1987. **דפוסי התרחבות ההשכלה ומבנה הזדמנויות התעסוקה: המימד העדתי**. ירושלים: מכון ירושלים לחקר ישראל.
9. לו-יון ו, ו. קלוש. 1994. **דיוור בישראל: מדיניות ואי-שוויון**. תל-אביב: מרכז אדוה.
10. מארק, נ. 1994. "פערים בין עדתיים בהכנסות ובצריכה". **דבעון לכלכלה**, 41: 74-55.
11. משרד החינוך, התרבות והספורט. 1997. נתוני בחינות בגרות תשנ"ו. ירושלים.
12. סבירסקי, ש. 1990. "החינוך בישראל: קווי הפרדה ואי-שוויון במערכת החינוך בישראל". **מידע על שוויון**, 1. תל-אביב: מרכז אדוה.
13. סבירסקי, ש. 1990. **החינוך בישראל: מחוז המסלולים הנפרדים**. תל-אביב: ברירות.
14. סבירסקי, ש. וב. סבירסקי. 1997. "השכלה גבוהה בישראל". **מידע על שוויון**, 8. תל-אביב: מרכז אדוה.

15. סמוחה, ס. 1994. "שסעים מעמדים, עדתיים ולאומיים ודמוקרטיה בישראל". מתוך אורי רם (עורך). *החברה הישראלית: היבטים ביקורתיים*. תל-אביב: ברירות הוצאה לאור: 202-172.
16. קדוש, פ. 1999. *תמורות מבניות במערכת החינוך הגבוה בישראל בשנות ה-90*. חיבור לקראת התואר "מוסמך אוניברסיטה" – מ.א. תל-אביב.
17. שביט, י. ח. שטייר. 1997. "עדתיות והשכלה בדפוסי נישואין בישראל: שינויים חלוף הזמן". *מגמות*, 5: 207-226.

אנגלית:

1. Ayalon, H. 1994. "Community Characteristics and Educational Opportunities in Israel", *Research in Social Stratification and Mobility*, 14: 99-118.
2. Ayalon, H. and A. Yogev. 1997. "Students, Schools, and Enrollment to Science and Humanity Courses in Israeli Secondary Education." *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 4: 339-353.
3. Ayalon, H. 1999. "Curriculum Differentiation and Inequality in Achievement". **Paper was presented at the Israel-Taiwan Congress of Sociology, Israel.**
4. Ben-Rafael, E and S. Sharot. 1991. **Ethnicity, Religion, and Class in Israeli Society**. New York; Cambridge University Press.
5. Bernstein, D. and S. Swirski. 1982. "The Rapid Economic Development of Israel and the Emergence of the Ethnic Division of Labour." *British Journal of Sociology*, 33(1) March.
6. Blossfeld, H-P. and Y. Shavit. 1993. "Persistent Barriers. Changes in Educational Opportunities in Thirteen Countries." Pp. 51-74. In Y. Shavit and

- H-P. Blossfeld (eds.). **Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries.** Boulder Colorado, Westview Press.
7. Bowles, S. and H. Gintis. 1976. **Schooling in Capitalistic America.** New-York: Basic Books.
 8. Brint, S., and J. Karabel. 1989. **The Diverted Dream: Community Colleges and the Promise of Educational Opportunity of America, 1900-1985.** New-York: Oxford.
 9. Collins, R. 1971. "Functional and Conflict Theories of Educational Stratification." *American Sociological Review*, 36: 1002-1019.
 10. Erikson, R. and J. Jonsson. 1995. "Introduction. Explaining Class Inequality in Education: The Swedish Test Case." Pp. 1-65. In R. Erikson. and J. Jonsson (eds.). **Can Education Be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective.** Westview Press.
 11. Friedlander, D., Z. Eisenbach, E. Ben-Moshe, D. Ben-Hur, S. Lumieviski and A. Hleihel. 1998. **Religion, Ethnicity, Type of Locality and Educational Attainments Among Israel's Population: 1950-1980.** Working Paper Series.
 12. Goldscheider, C. 1996. **Israel's Changing Society: Population, Ethnicity, and Development.** Boulder, Colorado: Westview Press.
 13. Guri-Rozanblit, S. 1996. "Trends in Access to Israeli Higher Education 1981-96: From a Privilege to a Right." *European Journal of Education*, 3: 321-340.

14. Haberfeld, Y. 1993. "Immigration and Ethnic Origin: The Effect of Demographic Attributes on Earnings of Israeli Men and Women." *International Migration Review*, 27: 286-305.
15. Halsey, A., A. Heath and I. Ridge. 1980. **Origins and Destinations**. Oxford: Clarendon Press.
16. Khazzoom, A. 1997. "Assessing Educational Attainment Among Immigrants: Did Israel Really Get Mizrachim and Ashkenazim?". International Sociological Association, Israel.
17. Kfir, D. 1988. "Achievement and Aspirations among Boys and Girls in Higher School: A Comparison of Two Israeli Ethnic Groups." *American Educational Research Journal*, 25: 213-236.
18. Knoke, D., & P.J. Burke. 1980. **Log Linear Models**. Sage University Paper.
19. Kraus, V., Shavit, Y. and M. Yaish. 1998. "Gender and Ethnic Differences in the Transition to Work to School in Israel. Pp. 221-253. In Y. Shavit and W. Muller (eds.). **From School to Work: A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations**. Clarendon Press: Oxford.
20. Lewin-Epstein N. and M. Semyonov. 1993. **The Arab Minority in Israel's Economy**. Boulder, Co: Westview Press.
21. Lewin-Epstein N., Y. Elmelech and M. Semyonov. 1997. "Ethnic Inequality in Home Ownership and the Value of Housing: The Case of Immigration in Israel." *Social Force*.
22. Lustick, I. 1980. **Arabs in the Jewish State: Israel's Control of a National Minority**. Austin: University of Texas Press.

23. Mazawi, A. 1995. "University Education, Credentialism and Social Stratification Among Palestinian Arabs in Israel." *Higher Education*, 29: 315-368.
24. Parsons, T. 1970. "Equality and Inequality in Modern Society, or Social Stratification Revisited." In E.O. Lauman (ed.). **Social Stratification**. Indianapolis: Bobbs-Merrill.
25. Raftery, A., and M. Hout, 1993. "Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform and Opportunity in Irish Education 1921-75". *Sociology of Education*, 66: 41-62.
26. Semyonov, M. 1997. "On the Cost of Being an Immigrant in Israel: the Effects of Tenure, Origin and Gender." *Research in Social Stratification*, 15: 221-234.
27. Shavit, Y. 1984. "Tracking and Ethnicity in Israeli Secondary Education." *American Sociological Review* 49: 210-220.
28. Shavit, Y. 1989. "Tracking and the Educational Spiral: Arab and Jewish Educational Expansion". *Comparative Education Review* 33: 216-31.
29. Shavit, Y. 1990. "Segregation, Tracking, and The Educational Attainment of Minorities: Arabs and Oriental Jews in Israel". *American Sociological Review* 55:115-126.
30. Shavit, Y. 1992. "Arabs in the Israeli Economy: A Study of the Enclave Hypothesis." *Israel Social Science Research*, 7 (1 and 2): 45-66.
31. Shavit, Y. and H-P. Blossfeld. 1993. **Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries**. Boulder Colorado: Westview Press.
32. Shavit, Y. 1993. "From Peasantry to Proletariat: Changes in the Educational Stratification of Arabs in Israel." Pp. 337-351. In Y. Shavit and

- H-P. Blossfeld. **Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries.** Boulder Colorado, Westview Press.
33. Shavit, Y. and H-P. Blossfeld. 1996. "Equalizing Educational Opportunity: Do Gender and Class Compete?" Pp. 233-255. In Erikson, R. and J. Jonsson (eds.). **Can Education Be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective.** Westview Press.
34. Shavit, Y, Cohen, Y, Stier, H. and S. Bolotin. 1999. "Ethnic Inequality in University Education." Forthcoming.
35. Smooha, S. 1990. "Minority and Status in an Ethnic Democracy: the Status of the Arab Minority in Israel". *Ethnic and Racial Studies* 13: 389-413.
36. Spilerman, S. and J. Habib. 1976. "Development Towns in Israel: The Role of Community in Creating Ethnic Disparities in Labour Force Characteristics." *American Journal of Sociology*, 81 (4): 781-812.
37. Swafford, M. 1980. "Three Parametric Techniques for Contingency Table Analysis: A Nontechnical Commentary". *American Sociological Review* 46:664-690.
38. Yogev, A. 1981. "Determinants of Early Educational Career in Israel: Further Evidence for the Sponsorship Thesis." *Sociology of Education*, 54: 181-195.
39. Yogev, A. and H. Ayalon. 1991. "Learning to Labor or Laboring to Learn? Curricular Stratification in Israel Vocational High Schools." *International Journal of Educational Development*, 11 (3): 209-219.
40. Yogev, A. 1998. "A Non-Monolithic Approach to the Development of Israeli Universities." **Paper was presented at the 16th World Congress of Sociology, Montreal.**