



1974-2024

50



מאירס ג'וינט
ברוקדייל

נגישות להשכלה גבוהה בישראל סקירת ספרות

נטלי לוי

עריכת לשון: רונית כהן בן-נן
תרגום לאנגלית (תקציר): דוד סימר
עיצוב גרפי: ענת פרקו טולדנו

עורכת ראשית: רויטל אביב מתוק

המחקר הוזמן על ידי משרד החינוך ומומן בסיועו.

מכון מאירס ג'וינט ברוקדייל

ת"ד 3886 ירושלים 9103702

טלפון: 02-6557400

brook@jdc.org | brookdale.jdc.org.il

ירושלים | שבט תשפ"ה | פברואר 2025

תקציר

רקע

השכלה גבוהה ממלאת תפקיד מכריע בקידום החברה, בחדשנות ובפיתוח כלכלי. היא תורמת לרווחת הפרט, מקדמת ניעות חברתית ומסייעת בצמצום פערים. בישראל, בארבעת העשורים האחרונים הורחבה מאוד הנגישות להשכלה גבוהה, אך עדיין יש פערים בין קבוצות באוכלוסייה בכל הנוגע לרכישת השכלה. המדען הראשי במשרד החינוך פנה למכון מאירס-ג'וינט-ברוקדייל בבקשה לכתוב סקירה שתזהה את האתגרים והחסמים המקשים או מונעים נגישות להשכלה גבוהה בישראל בקרב כמה קבוצות באוכלוסייה.

מטרה

לספק לקובעי מדיניות, לאנשי מקצוע בתחום ההשכלה הגבוהה ולבעלי עניין נוספים תמונת מצב מקיפה על האתגרים והחסמים המקשים או המונעים נגישות להשכלה גבוהה בישראל בקרב ארבע קבוצות באוכלוסייה: ערבים, חרדים, בני הדור הראשון להשכלה גבוהה (מי שהוריהם אינם בעלי השכלה אקדמית) ויוצאי אתיופיה (דור ראשון ושני).

שיטה

נסקרו מאמרים אקדמיים, סקירות שיטתיות ודוחות מחקר שפורסמו בעיקר בעשור האחרון והתמקדו בנגישות להשכלה גבוהה בישראל, בצד נושאים נוספים הרלוונטיים לסוגיה, כגון הישגים בלימודים בחינוך היסודי והעל יסודי. הסקירה מתבססת גם על מידע שנאסף מאתרים ממשלתיים, מאתרים של ארגוני חברה אזרחית ומכתבות בעיתונות.

ממצאים

חרף מגמת עלייה בשיעורי ההשתתפות בהשכלה גבוהה בשנות התשעים בקרב ארבע הקבוצות באוכלוסייה בישראל שנבחנו: ערבים, חרדים, בני הדור הראשון להשכלה גבוהה ויוצאי אתיופיה, עדיין יש פערים ניכרים בין קבוצות אלו ובין האוכלוסייה הכללית ברכישת השכלה. החסמים העיקריים המקשים או מונעים נגישות להשכלה גבוהה המשותפים לכל הקבוצות הם: מעמד חברתי-כלכלי נמוך, הישגים קודמים נמוכים בלימודים (כגון ציונים נמוכים בבחינות הבגרות), קשיים בעמידה בדרישות הקבלה למוסדות להשכלה גבוהה, קשיי שפה (בעיקר באנגלית ובעברית), חוסר במודלים לחיקוי, הון חברתי מוגבל וחוסר היכרות עם המערכת האקדמית. נוסף על חסמים אלו יש חסמים ייחודיים לכל קבוצה, כמו התנגדות קהילתית בקרב החרדים.

המלצות

המלצות למדיניות כוללות בין היתר פיתוח דרכים לקידום בתי ספר בחינוך המקצועי-טכנולוגי והגדלת הזכאות לבגרות העומדת בתנאי הסף של האוניברסיטאות, ובהן חיזוק כיתות אתגר ומב"ר ושיפור איכות תעודת הבגרות לבוגריהן, והנגשה מותאמת תרבות של מידע על השכלה גבוהה.

תוכן עניינים

1	1. מבוא
2	2. מטרה
3	3. שיטה
4	4. תמורות בנגישות להשכלה תיכונית ולהשכלה גבוהה בישראל
4	4.1 רקע
5	4.2 רפורמות ושינויים לקידום הנגישות להשכלה גבוהה בישראל
8	5. אתגרים וחסמים בנגישות להשכלה גבוהה בישראל
8	5.1 רקע
9	5.2 נגישות להשכלה גבוהה בקרב ערבים
13	5.3 נגישות להשכלה גבוהה בקרב בני הדור הראשון להשכלה גבוהה
17	5.4 נגישות להשכלה גבוהה בקרב חרדים
19	5.5 נגישות להשכלה גבוהה בקרב יוצאי אתיופיה
22	6. מגבלות הסקירה
23	7. סיכום והמלצות למדיניות
23	7.1 סיכום
24	7.2 המלצות למדיניות
25	עוד פרסומים של המכון בנושא
26	מקורות

רשימת לוחות

18	לוח 1: תלמידי כיתות י"ב הניגשים לבחינת בגרות, הזכאים לתעודת בגרות והעומדים בדרישות הסף של האוניברסיטאות, לפי סוג הפיקוח, תשס"ח (2017–2018)
----	--

רשימת תרשימים

4	תרשים 1: התרחבות ההשכלה בישראל: שיעור המסיימים בקרב בני 27, לפי חמישוני לידה
10	תרשים 2: בעלי 16 שנות לימוד ויותר בגילי 25–34, בשנים 1989–2016
12	תרשים 3: תלמידי כיתות י"ב יוצאי אתיופיה שנבחנו בבחינות הבגרות בשנים תשס"ח-תשכ"ב

1. מבוא

להשכלה גבוהה תפקיד מכריע בקידום החברה, בחדשנות, בפריצות דרך מדעיות, בפיתוח טכנולוגי ובצמיחה כלכלית. השכלה גבוהה אף תורמת לרווחת הפרט על ידי השקעה בהון אנושי, לשגשוג כלכלי ולהכנסה גבוהה יותר בקרב בוגרים. השכלה גבוהה יכולה להעניק גישה למשאבים, כמו עבודה מספקת והזדמנויות חברתיות חדשות, ואלו תורמים לשיפור הבריאות הנפשית (Tabor et al., 2021). יתרה מזאת היא מקנה ידע על בריאות נפשית ומיומנויות רווחה (McFarland & Wagner, 2015).

נגישות שוויונית להשכלה גבוהה תורמת למיצוי הפוטנציאל האנושי המגוון בחברה ולהשגת צדק חברתי. סביבה אקדמית מגוונת משקפת את כלל הזהויות בחברה ומקדמת הבנה הדדית, גישור על פערים ולכידות חברתית. חשיפה רחבה ליצירה אינטלקטואלית ולפלורליזם רעיוני באקדמיה מחזקת את הדמוקרטיה ואת ערכיה. מאחר שהשכלה גבוהה קשורה קשר הדוק לניעות חברתית, מיעוטים בוחרים להשתמש בנתיב זה כדי לשפר את מעמדם החברתי-כלכלי. על כן מדיניות שמטרתה שיפור איכות החינוך וצמצום חסמים לניעות חברתית עבור מיעוטים היא הכרחית לקידום השוויון (Haveman & Smeeding 2006). אולם הדרך לרכישת השכלה גבוהה מושפעת השפעה ניכרת מאיכות חינוך החובה, וזו משפיעה על בחירת הקריירה ועל הזהות החברתית (Hanushek & Woessmann, 2010). החינוך לפיכך משמש לא רק אמצעי לניעות חברתית אלא גם תורם לצמצום אי-שוויון בחברה על ידי מתן אפשרות לאנשים מקבוצות שונות באוכלוסייה לרכוש השכלה גבוהה.

אף שבארבעת העשורים האחרונים חלה הרחבה ניכרת בנגישות להשכלה גבוהה בישראל ולפי ה-OECD (2023) אוכלוסיית ישראל היא מן המשכילות שבמדינות העולם, כמה קבוצות באוכלוסייה בישראל – ערבים, בני הדור הראשון להשכלה גבוהה (מי שהוריהם אינם בעלי השכלה אקדמית) (להלן גם: דור ראשון), חרדים ויוצאי אתיופיה (דור ראשון ושני), טרם הגיעו למיצוי הפוטנציאל האקדמי שלהן ולייצוג מספק (פניגר, י. תקשורת בין-אישית). בעקבות זאת פנה המדען הראשי במשרד החינוך למכון מאירס-ג'וינט-ברוקדייל בבקשה לערוך סקירת ספרות שתרכז מחקרים הבוחנים את מצבן של קבוצות אלו בכל הנוגע לנגישות להשכלה גבוהה בישראל ואת החסמים הניצבים בפניהן בבואם לרכוש השכלה גבוהה. ממצאי הסקירה יתרמו לידע המצטבר על צורכיהן הייחודיים של קבוצות אלו ויסייעו בגיבוש מדיניות מבוססת ראיות ותוכניות התערבות לקידום שוויון הזדמנויות בנגישות להשכלה הגבוהה בישראל.

2. מטרה

לספק לקובעי מדיניות, לאנשי מקצוע בתחום ההשכלה הגבוהה ולבעלי עניין נוספים תמונת מצב מקיפה על האתגרים והחסמים המקשים או המונעים נגישות להשכלה גבוהה בישראל בקרב ארבע קבוצות באוכלוסייה – ערבים, חרדים, בני הדור הראשון להשכלה גבוהה ויוצאי אתיופיה. בתוך כך הסקירה נועדה לבחון כיצד גורמים חברתיים, כלכליים ותרבותיים משפיעים על הנגישות של קבוצות אלו להשכלה גבוהה.

3. שיטה

כדי לבדוק כיצד גורמים חברתיים, כלכליים ותרבותיים משפיעים על הנגישות של קבוצות שונות באוכלוסייה להשכלה גבוהה נערכה סקירת ספרות שבחנה את השפעתם על הישגים בלימודים, על בחירת מסלולי לימוד, על התמדה בלימודים באקדמיה ועל השתלבות בשוק העבודה. הסקירה אף בחנה את ההבדלים בין הקבוצות בהתמודדות עם חסמים אלו ואת דרכי התגברות עליהם.

הסקירה נסמכת על מאמרים אקדמיים וספרות מקצועית, סקירות שיטתיות ודוחות מחקר על נגישות להשכלה גבוהה ואי-שוויון בחינוך בישראל ובעולם, בעיקר מן העשור האחרון. חיפוש המאמרים נעשה במנועי החיפוש Google ו-Google Scholar ובמאגרי המידע Wiley ו-Direct Science, וזאת באמצעות המילים והמינוחים האלה: "נגישות להשכלה גבוהה בישראל", "השכלה גבוהה של ערבים – ישראל", "סטודנטים חרדים באקדמיה", "יוצאי אתיופיה באוניברסיטאות", "דור ראשון להשכלה גבוהה", "פערם בהשכלה גבוהה – ישראל", "חסמים להשכלה גבוהה – ישראל", "שילוב מיעוטים באקדמיה ישראלית", "תוכניות לקידום השכלה גבוהה – מגזרים"; "Ultra-Orthodox", "Arab students in Israeli universities", "higher education accessibility – Israel", "Jews in higher education – Israel", "Ethiopian Israelis in academia", "first-generation college students – Israel", "higher education gaps – Israel", "minority groups in Israeli higher education", "barriers to higher education – Israel", "inclusion in Israeli academia", "affirmative action – higher education Israel", "diversity in Israeli universities", "educational policy minorities – Israel", "socioeconomic factors – higher education Israel", "cultural barriers – academia Israel".

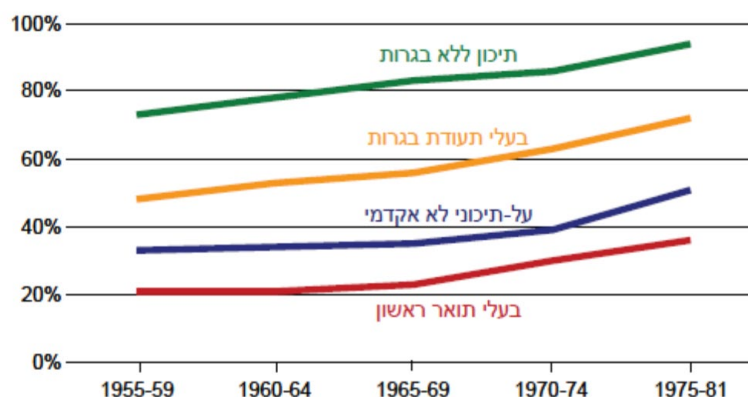
צוות המחקר סקר גם דוחות מחקר של הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (הלמ"ס) ושל ארגונים נוספים. חשוב לציין כי רוב המחקר הכמותי בישראל על נגישות להשכלה גבוהה מתבסס על נתונים מנהליים (בעיקר נתוני משרד החינוך והלמ"ס). יש בכך יתרונות חשובים בכל הנוגע לגודל הדגימה ומהימנותה ולהצגת הקשרים בין מעמד חברתי-כלכלי, הישגים בלימודים ונגישות להשכלה גבוהה. עם זאת הנתונים המנהליים אינם נתוני אורך הבוחנים מוטיבציות, תפיסות ועמדות של תלמידים במערכת החינוך בישראל.

4. תמורות בנגישות להשכלה תיכונית ולהשכלה גבוהה בישראל

4.1 רקע

מאז שנות החמישים של המאה ה-20 חלו תמורות בנגישות להשכלה תיכונית ולהשכלה גבוהה בישראל. שביט וברונשטיין (2011) מצאו כי שיעור בעלי תעודת בגרות עלה מכ-47% בקרב ילידי 1955–1959 לכ-70% בקרב ילידי 1975–1981, וכי שיעור האקדמאים (בעלי תואר ראשון) עלה מכ-21% לכ-35% בקרב ילידי שנים אלו (תרשים 1).

תרשים 1: התרחבות ההשכלה בישראל: שיעור המסיימים^א בקרב בני 27, לפי חמישוני לידה



מקור: שביט וברונשטיין, 2011

^א מי שסיימו לימודים בתיכון, במסגרות על-תיכוניות לא אקדמיות ובמסגרות אקדמיות

בין שנת תשמ"א (1980–1981) לשנת תשפ"א (2020–2021) גדל מספר הסטודנטים לתואר ראשון מכ-43,000 לכ-208,461, גידול בשיעור של כ-485% במשך 40 שנה. עיקר הגידול נבע מגידול במספר הסטודנטים שלמדו במכללות האקדמיות (וולנסקי, 2014). דוח Education at a Glance של ה-OECD לשנת 2023 העלה כי אוכלוסיית ישראל היא מן המשכילות בעולם. בשנת 2022 הייתה מדינת ישראל עתירת משכילים: אחוז בעלי ההשכלה השלישונית (בוגרי השכלה גבוהה) היה גבוה בהרבה מן האחוז הממוצע של בעלי ההשכלה השלישונית במדינות ה-OECD (50.6% לעומת 40.4%, בהתאמה). בצד זאת אחוז מעוטי ההשכלה היה נמוך למדי: 11.8% בישראל לעומת 19.8% בממוצע במדינות ה-OECD, ו-88% מכלל האוכלוסייה בישראל השלימו השכלה תיכונית – שיעור גבוה מן הממוצע במדינות ה-OECD שעמד באותה שנה על 81% (OECD, 2023).

4.2 רפורמות ושינויים לקידום הנגישות להשכלה גבוהה בישראל

התרחבות ההשכלה הגבוהה בישראל קשורה קשר הדוק לכמה רפורמות ומהלכים בתחום החינוך שנעשו החל משנות השישים ועד שנות התשעים של המאה ה-20 ומטרתם הייתה להנגיש את מערכת ההשכלה הגבוהה לקבוצות מגוונות באוכלוסייה בישראל. רפורמות אלו יוצגו להלן.

הרפורמה של שנת 1968

בשנות השישים והשבעים בוצעו כמה רפורמות במערכת החינוך. אלו התייחסו לפערים בין בני עדות המזרח והערבים ובין ילידי הארץ והאשכנזים, בעיקר בהשגת תעודת בגרות. בשנת 1968 אושרה רפורמה מבנית רחבת היקף שמטרתה הייתה להפוך את החינוך העל-יסודי לנגיש ושוויוני יותר באמצעות שלושה שינויים: הארכת חוק לימוד חובה עד כיתה י'; ביטול "מבחן הסקר" אשר מיין תלמידים לחינוך עיוני או מקצועי; והקמת חטיבות ביניים. הרפורמה הייתה בסיס למדיניות האינטגרציה החברתית בבתי הספר העל-יסודיים שנועדה לייצר מפגש בין קבוצות שונות, בעיקר בני עדות המזרח ואשכנזים, ולאפשר ניעות חברתית של קבוצות מוחלשות באוכלוסייה היהודית, בעיקר בני עדות המזרח. במסגרת הרפורמה קוצרו מספר שנות הלימוד בבית הספר היסודי משמונה לשש, והתווספה חטיבת ביניים בין בית הספר היסודי לבית הספר התיכון שבה לומדים שלוש שנים, זאת כדי לספק לתלמידים שלב מעבר נוסף לפני בית הספר התיכון שבו נקבע אם הם ילמדו במסגרת עיונית או מקצועית. מחקרים שעקבו אחר ביצוע הרפורמה לימדו כי אף שהיא סייעה ביצירת אינטגרציה חברתית ובשיפור הישגיהם של תלמידים אלו בלימודים, ברפורמה היו נטויות פרטיקות מפרידות ומסלילות (שימוש בהקבוצות ובמסלולי לימוד יוקרתיים יותר וכחות) אשר צמצמו במידה ניכרת את פוטנציאל הניעות בכל הנוגע להשכלה של בני עדות המזרח. עם זאת המחקרים הצביעו על כך שתלמידים אלו שלמדו במסגרת הטרוגנית הגיעו להישגים גבוהים יותר ממי שלמדו במסגרת הומוגנית שבה מרבית הלומדים השתייכו לקבוצות אלו (Feniger, 2015).

אקדמיזציה של חינוך המקצועי-טכנולוגי

בשנות השמונים והתשעים התרחשה אקדמיזציה במקצועות הלימוד בתיכונים המקצועיים במטרה להתאימם לשוק העבודה המתפתח ולהגדיל את שיעורי הזכאות לתעודת הבגרות¹ בקרב השכבות החלשות, שיוצגו ייצוג יתר במסלולי הלימוד המקצועיים. במשך השנים חלו תנודות בשיעור הלומדים בחינוך הטכנולוגי-מקצועי: גידול ניכר בין 1960 ל-1980, ירידה בשנות התשעים ותחילת שנות האלפיים, ועלייה מחודשת בעשור האחרון בעקבות שילוב מסלולים טכנולוגיים 'גבוהים' בחינוך הטכנולוגי-מקצועי. בשנת 2017 למדו כ-40% מתלמידי כיתות י"ב בישראל במסלול טכנולוגי (שיעור גבוה יותר בחינוך הערבי מבחינוך העברי); כ-15% במסלול הגבוה, כ-23% במסלול הבינוני וכ-2% במסלול הנמוך (פוקס ואח', 2018).

בין השנים 2006 ל-2017 חל גידול בשיעור הלומדים במסלול הטכנולוגי הגבוה המכוון לענפי ההיי-טק והתעשייה המתקדמת, הן בחינוך העברי הן בחינוך הערבי, ובמיוחד בחינוך הערבי. בולטים במיוחד העלייה בשיעור הבנות הערביות שפנו למסלול זה, והגידול הניכר בשיעור הלומדים בחינוך הדרוזי והבדואי. בשנים אלו חלה עלייה בשיעור הלומדים במסלול הטכנולוגי הבינוני בחינוך

¹ תלמידים שעמדו בכל הדרישות המקנות זכאות לתעודת בגרות.

הממלכתי-דתי והחרדי, במיוחד בקרב בנות. כמו כן שיעור הלומדים במסלול הטכנולוגי הנמוך היה מצומצם מאוד בחינוך העברי ונמצאה מגמת ירידה בחינוך הערבי (וייסבלאי, 2018).

ככלל, תלמידי המסלול הטכנולוגי הגבוה בשני העשורים האחרונים מגיעים ממעמד חברתי-כלכלי גבוה יותר, אם כי בחינוך הערבי הפערים בין המסלולים השונים קטנים יותר (בלנק ואח', 2015). כן נמצא פער קטן יותר בין שיעור תלמידי המסלול הטכנולוגי הבינוני ובין שיעור תלמידי החינוך העיוני בחינוך הערבי, נתון שמדגיש את תפוצתו הנרחבת של החינוך הטכנולוגי-מקצועי באוכלוסייה הערבית (פניגר ואח', 2023).

שינוי במסלולי הלימוד לבגרות

בד בבד עם השינויים שחלו בחינוך הטכנולוגי-מקצועי, בשנות השמונים חלו רפורמות חשובות בבחינות הבגרות עצמן, בעיקר הקלות בדרישות הזכאות לבגרות שהתבטאו בהפחתת מספר הבחינות החיצוניות שבהן יש לעמוד ובמיקוד הבחינה רק בחלק מן החומר הכלול בתוכנית הלימודים עקב כך חלה עלייה בשיעור הזכאים לתעודת בגרות וניכר צמצום באי־השוויון המעמדי בנגישות לתעודה זו (Ayalon & Shavit, 2004).

בשנות השמונים והתשעים אף והתרחב מסלול עיוני חדש שהתמקד במתן מענה למי שהישגיהם הקודמים נמוכים, חלקם הגדול ממעמד חברתי-כלכלי נמוך. המסלול כלל כיתות נפרדות בתוכניות דוגמת מב"ר (מסלול בגרות רגיל) ו"אתגר", ובהן למדו מספר קטן של תלמידים ותלמידות, תוגברו שעות ההוראה, והלימודים התמקדו במספר קטן של מקצועות, כל זה בליווי ובתמיכה בהיבט הלימודי ובהיבט הרגשי. מחקרים שבחנו את תוכנית מב"ר העלו ממצאים מעורבים: אומנם נמצא יתרון מסוים במניעת נשירה ובהגדלת הסיכוי לזכאות לבגרות, אך נשמעה ביקורת של תלמידות ותלמידים על אפשרויות בחירה מוגבלות ועל ציפיות נמוכות מהם מצד צוותי ההוראה. היווצרות מסלולים אלו יצרה למעשה בידול בין שני סוגים של תעודת בגרות – האחת 'רגילה', והאחרת איכותית, כזו המאפשרת רישום לאוניברסיטה (כוללת אנגלית ברמה של ארבע יחידות לימוד, ציון עובר במתמטיקה ומקצוע מוגבר נוסף אחד לפחות). באשר לתעודת הבגרות שמאפשרת רישום לאוניברסיטה – הממצאים מראים כי אי־השוויון המעמדי והאתני נשמר (Bar-Haim & Feniger, 2021). המחקר של בר חיים ופניגר (2022) התמקד בהיבט המעמדי של מקבלי תעודת הבגרות (השכלה ותעסוקה של ההורים) בקרב האוכלוסייה היהודית ללא עולים חדשים ומצא קשר ברור בין היוקרה והסלקטיביות של מסלול הלימודים ובין ההרכב החברתי של תלמידיו: נמצא כי ככל שהמסלול יוקרתי וסלקטיבי יותר, כך יש בו ייצוג רב יותר של תלמידים ממעמד חברתי-כלכלי גבוה וייצוג מועט יותר של תלמידים ממעמד חברתי-כלכלי נמוך. כמו כן נמצא כי המסלול בבית הספר התיכון מנבא במידה רבה את הסיכוי להשיג תואר אקדמי. מסלולים בעלי יוקרה נמוכה מאופיינים בייצוג יתר של בנים ובנות ממעמד נמוך יחסית, ולבוגריו סיכויים נמוכים מאוד להשיג תואר אקדמי והכנסה גבוהה. מחקרם של בר חיים ופניגר (2022) הרחיב את הטענה של איילון ושביט (Ayalon & Shavit, 2004) על כך שבעוד מערכת החינוך התיכונית בישראל הצליחה להרחיב את מעגל הזכאים לתעודת בגרות בשנות התשעים, הרחבה זו הייתה קשורה בריבוד פנימי שאִפשר לקבוצות חזקות מבחינה חברתית-כלכלית לשמור על יתרונותיהן בכל הנוגע להשכלה.

רפורמת המכללות

הרפורמה החשובה והמשפיעה ביותר על הנגישות להשכלה גבוהה היא הרפורמה במכללות. כבר משנות השבעים חלה התרחבות של ממש במערכת ההשכלה הגבוהה בישראל בעקבות האקדמיזציה של המכללות להוראה (העלאת דרישות הקבלה וחיזוק הקשר בין ובין בתי הספר לחינוך). החל משנות התשעים החליטה המועצה להשכלה גבוהה (מל"ג) להרחיב את המכללות האזוריות הציבוריות, לעודד את התפתחותן של מכללות פרטיות ולאשר לאוניברסיטאות זרות להקים שלוחות בישראל. בשנים 1994–1998 גדל מספר המוסדות להשכלה גבוהה פי ארבעה – מ-21 ל-84, ובכך הונגשה ההשכלה הגבוהה מבחינה גאוגרפית לכל האזורים בישראל וניתנה אפשרות לרבים ללמוד (וולנסקי, 2014). המכללות האזוריות הציבוריות הציעו התמחויות במגוון תחומים, מכללות פרטיות התמקדו בתחומים בעלי ביקוש רב בשוק ההשכלה הגבוהה, כגון משפטים ומינהל עסקים, ומכללות להוראה, שאף הן ציבוריות אך ממומנות על ידי משרד החינוך, עברו כאמור תהליך אקדמיזציה שאפשר להן להעניק תארים אקדמיים. אף שהתארים שהמכללות השונות מעניקות אינם שונים פורמלית מאלו שמעניקות האוניברסיטאות, הן נתפסות מאז הקמתן כיוקרתיות פחות מן המוסדות הוותיקים (איילון, 2008; איילון ויוגב, 2002; וולנסקי, 2005).

הקמת מכינות קדם אקדמיות

המכינות הקדם אקדמיות הוקמו על רקע מדיניות הטיפוח שהונהגה בישראל בשנות השישים וביקשה לקדם את החינוך בקרב צעירים מן השכבות החלשות. המכינות יצאו לדרך בשנת 1963 כיוזמה משותפת של מל"ג, משרד החינוך ומשרד הביטחון כדי לסייע לבני עדות המזרח ללמוד במוסדות להשכלה גבוהה (חיילי צה"ל בני עדות המזרח השתתפו במכינות כדי להשלים תעודת בגרות וכדי שאפשר יהיה להכניסם ללימודים באוניברסיטאות או במוסדות על-תיכוניים אחרים). בהמשך נקבעו קריטריונים חברתיים נוספים לכניסה למכינות: השכלת ההורים, מספר הנפשות בבית, ארץ המוצא, אזור המגורים וסוג בית הספר של המועמד. עם השנים התרחבה פעילות המכינות, ומספר הסטודנטים עלה מ-60 בשנת 1963 ל-12,000 סטודנטים בשנת 2014, שלמדו במכינות ב-45 מוסדות להשכלה גבוהה (בן רבי ואח', 2018). עם זאת נמצא כי לימודים במכינה במוסד אחד לא בהכרח הוכרו על ידי מוסדות אחרים, והדבר היווה חסם בפני בוגרי מכינות להשכלה גבוהה (יוגב ואח', 2010).

5. אתגרים וחסמים בנגישות להשכלה גבוהה בישראל

5.1 רקע

הרפורמות והשינויים שבוצעו הביאו להרחבת מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל ולגידול ניכר במספר הסטודנטים. למשל בשנת הלימוד תש"ן (1989–1990) למדו במוסדות להשכלה גבוהה בישראל 89,060 סטודנטים, ואילו בשנת תשס"ג (2022–2023) למדו במוסדו אלו 331,795 סטודנטים (המועצה להשכלה גבוהה [מל"ג], 2024).

אולם אף על פי ששיעור בעלי ההשכלה הגבוהה גדל בקרב כל הקבוצות באוכלוסייה, נמצא שיציבות הפערים בין הקבוצות נשמרה. לטענת שביט וברונשטיין (2011), התרחבות ההשכלה הגבוהה נבעה מן השדרוג 'המעמדי' של החברה הישראלית. כלומר בני המעמד הבינוני-גבוה שילדיהן פונים בשיעורים גבוהים יותר ללימודים במוסדות להשכלה גבוהה גדלו. אולם חרף הגידול בשיעורי הזכאות לבגרות בקרב בני המעמד הנמוך והבינוני, שיעור בעלי ההשכלה הגבוהה בקרבן לא גדל. מערכת החינוך בישראל ממשיכה להתאפיין בקשר חזק בין המעמד החברתי-כלכלי ובין הישגי התלמידים, בו בזמן שהיא משמשת נתיב חשוב לניעות כלכלית.

הספרות מציינת שלושה גורמים לחוסר שוויון בנגישות להשכלה גבוהה: משאבי המשפחה, אופני הפעולה של בית הספר ותנאי הקבלה למוסדות להשכלה גבוהה (Feniger & Ayalon, 2016).

- **משאבי המשפחה.** משאבי המשפחה מתייחסים לא רק להון הכלכלי שלה אלא גם להון התרבותי והחברתי (Bourdieu, 1997). ההון הכלכלי מתייחס לכסף ולאמצעים חומריים המסייעים ברכישת השכלה גבוהה, הן בשל עלותה הן בשל 'ההפסד' הזמני של שכר עבודה בתקופת הלימודים. משפחות מרקע כלכלי חזק יותר יכולות להקנות יותר משאבים מסוג זה לילדיהן (Conley, 2001). ההון התרבותי של המשפחה מתייחס למשלב הלשוני הנהוג בבית, לאוריינות, לחשיפה לספרות ולשאיפות להשכלה שבני מעמד כלשהו רוכשים בילדותם (Lareau & Weininger, 2003; Lareau, 2003). משפחות ממעמד בינוני ומעלה מכירות קודים תרבותיים המקדמים השכלה גבוהה. ההון החברתי מתייחס לרשתות החברתיות של המשפחה, לקשרים החברתיים וליכולת להשיג מידע נגיש על השכלה גבוהה (Bourdieu, 1997).

- **אופני הפעולה של בית הספר** משפיעים גם הם על היכולת לרכוש השכלה גבוהה, שכן הוצאת תעודת בגרות היא תנאי הכרחי להשיגה. מחקרים שעסקו באופני הפעולה של בתי ספר התייחסו לאיכות ההשכלה הניתנת במוסדות שונים, לאופן שבו המערכת ממיינת תלמידים ומסלילה אותם למסלולים איכותיים יותר או פחות ולשאלה אם היא נוטעת בהם שאיפות להשכלה ואמונה ביכולותיהם (Gamoran, 2009).

- **תנאי הקבלה למוסדות להשכלה גבוהה** משפיעים אף הם על הנגישות אליהם. תנאי קבלה כמו בחינה פסיכומטרית, שליטה באנגלית ואיכות תעודת הבגרות עלולים להוות חסם עבור קבוצות שונות באוכלוסייה, ויש הטוענים כי קבוצות מבוססות יכולות לנצל קריטריונים להרשמה כדי לשמר יתרון איכותי כשהיתרון הכמותי פוחת, באמצעות כניסה לחוגים ולמוסדות יוקרתיים יותר (Ayalon & Shavit, 2004).

פניגר ואח' (2013) מבחינים בין שני ממדים של אי-שוויון בנגישות להשכלה גבוהה: הממד האנכי המתייחס לשיעורי ההרשמה של קבוצות שונות באוכלוסייה למוסדות להשכלה גבוהה ולשיעור הלומדים בפועל; והממד האופקי המתייחס להבדלים איכותיים בתוך מערכת ההשכלה הגבוהה עצמה, כלומר להבדלים בהרכב הסטודנטים – מקבוצות שונות באוכלוסייה, במוסדות שונים ובתחומי לימוד שונים. קבוצות מבוססות יותר נוטות להתרכז במוסדות ובתוכניות הנחשבות יוקרתיות ומניבות יותר בשוק העבודה (בר חיים ושבט, 2018).

מחקרים משלושת העשורים האחרונים מצאו כי נוכח הגידול המהיר בשיעור הלומדים במוסדות להשכלה גבוהה, הממד האופקי הפך משמעותי יותר, ועיקר הדיון האקדמי בישראל עבר מאי-השוויון האנכי לאי-השוויון האופקי (פניגר ואח', 2013, 2016). סקירה זו שמה דגש בבחינת הממד האנכי של הנגישות להשכלה גבוהה ובוחנת אותה, כאמור, בהתייחס לארבע קבוצות באוכלוסייה, ועם זאת היא מתייחסת גם לממד האופקי, בעיקר בדיון על בני הדור הראשון להשכלה.

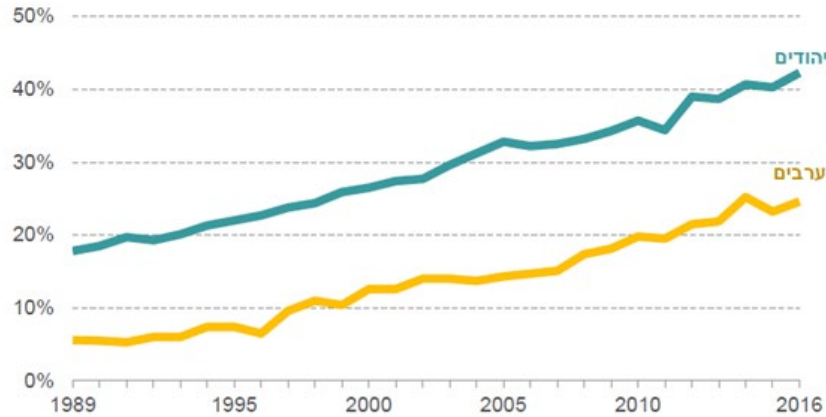
5.2 נגישות להשכלה גבוהה בקרב ערבים

כפי שצוין, השכלה גבוהה בקרב מיעוטים בעולם ובקרב המיעוט הערבי בישראל בפרט נתפסת כאחד מן האמצעים החשובים ביותר לניעות חברתית שלהם, הן כפרטים הן כקבוצה. מאז שנות השבעים חלה עלייה קבועה במספר הערבים הלומדים במערכת ההשכלה הגבוהה בישראל (עלי ודעאס, 2018). רפורמת המכללות בשנות התשעים לא פסחה על האוכלוסייה הערבית, ונתונים מראים כי מספר הערבים שהמשיכו ללימודים גבוהים גדל בהתאמה במשך השנים (אילון ואח', 2019).

שיעור הזכאים לבגרות באוכלוסייה הערבית עלה ב-20.5% בין 2009 ל-2018, ובכך הצטמצם הפער בזכאות לבגרות בין תלמידי החינוך הערבי לתלמידי החינוך העברי מ-17.0% בשנת 2009 ל-7.9% בשנת 2018. עלייה דומה נצפתה גם בשיעורי הזכאים לבגרות העומדת בדרישות הסף האקדמי. מקורן של מגמות עלייה אלו באוכלוסייה הערבית הוא בעליית מספר הזכאים לבגרות במקצועות הטכנולוגיים אשר זינק ב-155% בין שנת 2008 לשנת 2017 לעומת עלייה של 73% בלבד בקרב הזכאים לבגרות, בדגש על מקצועות עיוניים. נתון זה ייחודי לחינוך הערבי. בחינוך העברי נרשמה מגמה דומה אך בעוצמה כחותה יותר (דלויט, 2020).

תרשים 2 מראה כי שיעור בעלי ההשכלה הגבוהה עלה הן בקרב ערבים הן בקרב יהודים, אולם הפער בין הקבוצות לא הצטמצם. לטענת איילון ואח' (2019), הסיבה לכך היא כי היהודים ידעו לנצל טוב יותר את ההזדמנויות שהתרחבות ההשכלה הגבוהה יצרה.

תרשים 2: בעלי 16 שנות לימוד ויותר בגילי 25–34, בשנים 1989–2016 (באחוזים)



מקור: אילון ואח', 2019

אף שבשנת 2023 היוותה האוכלוסייה הערבית בישראל 20% מתושבי המדינה ו-28% מקבוצת הגיל הרלוונטית לתואר ראשון (20-24), שיעור הסטודנטים הערבים הלומדים לתואר ראשון במוסדות להשכלה גבוהה היה עדיין נמוך, ובשנת 2023 הם היוו כ-20% מכלל הסטודנטים (לא כולל את נתוני האוניברסיטה הפתוחה). בעוד שיעור הסטודנטים הערבים לתואר ראשון התקרב בשנת 2023 לייצוגו באוכלוסייה, שיעור הסטודנטים הערבים לתואר שני ושלישי היה נמוך בהרבה ועמד על 16.3% ו-8.9%, בהתאמה (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה [למ"ס], 2023).

פניגר ואח' (2016) מצאו כי מקרב ילידי 1978-1982, בשנת 2013 רק כ-51% מן הערבים הזכאים לתעודת בגרות נרשמו למוסדות להשכלה גבוהה לעומת כ-69% מן היהודים. בהינתן פיקוח על המשתנים רקע חברתי-כלכלי, התמחות בתיכון, ציוני בגרות וציון פסיכומטרי, נמצא כי לגברים ערבים מוסלמים/דרוזים הסיכוי הנמוך ביותר (רק כ-36%) להשיג השכלה גבוהה, ולגברים ערבים נוצרים סיכויים גבוהים קצת יותר (כ-40%). פוקס ופרידמן ווילסון מצאו כי בעוד לכחצית מן הנשים הנוצריות בגילי 30–33 היה תואר אקדמי בשנת 2014, רק ל-23% מן המוסלמיות, 19% מן הדרוזיות ו-16% מן הבדואיות היה תואר אקדמי באותה שנה. בכל הקבוצות מדובר בשיעורים כפולים מאלו של בעלי תואר אקדמי בקרב הגברים באותן קבוצות באוכלוסייה (פוקס ופרידמן ווילסון, 2018).

אלו הם החסמים העיקריים המקשים או מונעים מן הערבים בישראל נגישות להשכלה גבוהה:

פער בין החינוך הערבי לחינוך העברי במשאבי החינוך היסודי והתיכוני ובהישגים קודמים בלימודים

תקציבי מערכת החינוך הערבית דלים מאוד לעומת אלו של מערכת החינוך היהודית – בעוד בשנת 2020 תלמיד תיכון יהודי בזרם הממלכתי תוקצב בממוצע בכ-32.4 אלף ש"ח לשנה, תקציבו של תלמיד תיכון ערבי עמד על 27.9 אלף ש"ח בממוצע (אבו סעד, 2023). מלבד ההשקעה המעטה יותר בחינוך הבלתי פורמלי, מערכת החינוך הערבית מקבלת גם פחות ימי הדרכה, פחות משאבים לפיתוח תוכניות ייחודיות, פחות שעות פיקוח וכחות תקציבים לתלמידים מתקשים. כמו כן יש מחסור חמור בתשתיות פיזיות בסיסיות – כיתות לימוד תקניות, ספריות, מעבדות, אולמות ספורט ותשתיות טכנולוגיות ודיגיטליות (אבו סעד, 2023; חדאד חאג' יחיא ואח', 2021).

מבחינת הישגי התלמידים, ניתוח נתוני משרד החינוך מראה כי הישגי התלמידים הערבים במיומנויות יסוד כמו אוריינות שכת, קריאה, מתמטיקה ומדעים נמוכים במידה ניכרת מהישגי התלמידים היהודים: באוריינות שכת אם לתלמידי כיתה ד' בשנת 2021 הפגינו רק 3% מן התלמידים הערבים רמת מיומנויות גבוהה, זאת לעומת 43% מן התלמידים היהודים. עוד נמצא כי כ-53% מן התלמידים הערבים מתקשים בשלושת תחומי האוריינות, זאת לעומת כ-12% בלבד מן התלמידים היהודים (חדאד חאג' יחיא ואח', 2021).

במבחני פיזה הבין-לאומיים בשנת 2018 היה ממוצע ההישגים של תלמידים בחינוך הערבי בקריאה נמוך ב-144 נקודות מממוצע ההישגים של תלמידים בחינוך העברי (362 לעומת 506, בהתאמה). במתמטיקה עמד הפער על 111 נקודות (379 לעומת 490, בהתאמה) ובמדעים על 116 נקודות (375 לעומת 491, בהתאמה) (אבו סעד, 2023). פערים ניכרים נמצאו גם בתוך החינוך הערבי על בסיס מגדר, מגזר ומעמד חברתי-כלכלי. למשל בשנת 2006 יותר בנים התקשו מבנות (70% לעומת 68%, בהתאמה), ואילו בשנת 2018 ירד במידה ניכרת שיעור הבנות שהתקשו, ועלה שיעור הבנים שהתקשו (61% לעומת 72%, בהתאמה) (חדאד חאג' יחיא ואח', 2021).

בשנת 2021 היה אחוז הזכאים לבגרות בחינוך העברי גבוה מאחוז הזכאים לבגרות בחינוך הערבי (84% לעומת 73.9%, בהתאמה) (הלמ"ס, 2023). גם בקרב הזכאים לבגרות הפער המגדרי לטובת הבנות בחינוך הערבי בלט במיוחד; בעוד בחינוך העברי הפער המגדרי בשנת 2017 עמד על כ-5 נקודות האחוז בין בנים לבנות (77.1% לעומת 81.6%, בהתאמה), בחינוך הערבי עמד פער זה על כ-20 נקודות האחוז (53.6% לעומת 73.8%, בהתאמה) (דלויט, 2020). הפערים בתוך האוכלוסייה הערבית אף הם בולטים: בשנת 2016 היו שיעורי הזכאות לתעודת בגרות מכלל הנבחנים הערבים הנוצרים והדרוזים (72.5% ו-70.8%, בהתאמה) גבוהים משיעורי הזכאות לבגרות בקרב מוסלמים (55.7%) ואף גבוהים משיעורי הזכאות לבגרות בחינוך העברי (65.5%) (דלויט, 2020).

בשנת 2016 50% ממסיימי התיכון בחינוך העברי המשיכו ללימודים גבוהים לעומת 31% ממסיימי התיכון בחינוך הערבי (למ"ס, 2017, לוח 8.48). לטענת פניגר ואיילון (Feniger & Ayalon, 2016) הפערים נובעים מכך שאחוז בעלי תעודת בגרות העומדת בדרישות הסף של האוניברסיטאות בקרב הערבים נמוך מבקרב היהודים.

דרישות הסף של מערכת ההשכלה הגבוהה ושפת הלימוד בה

במחקרם של פניגר ואיילון (Feniger & Ayalon, 2016) צוינה הדרישה של מוסדות להשכלה גבוהה לציון עובר בבחינת הבגרות באנגלית ברמה מוגברת. לטענתם דרישה זו מקשה במיוחד על תלמידים ערבים שצריכים ללמוד לא רק עברית כשפה שנייה אלא גם אנגלית כשפה שלישית, שלא כמו תלמידים יהודים שלומדים שפה זרה אחת בלבד. בחינוך הערבי שיעור הלומדים אנגלית ברמה מוגברת עמד על כ-17% בלבד בשנת 2017 לעומת כ-50% בחינוך היהודי (ללא חרדים). עם זאת זהו גידול ניכר ביחס לשנים קודמות: שיעור הערבים הלומדים אנגלית ברמה מוגברת הכפיל את עצמו משנת 2011 (פוקס ואח', 2018).

פניגר ואיילון (Feniger & Ayalon, 2016) בחנו נתונים של ילידי 1978–1982 ומצאו כי בשנת 2013 רק 27.4% מן התלמידים המוסלמים והדרוזים בני שנתונים אלו עברו את מבחן הבגרות ברמה מוגברת (4–5 יחידות) באנגלית לעומת 83.6% מן התלמידים היהודים האשכנזים ו-56.9% מן התלמידים היהודים בני עדות המזרח. 52.8% מן התלמידים הערבים הנוצרים עברו את מבחן הבגרות ברמה המוגברת באנגלית, שיעור גבוה יותר מן המוסלמים ומן הדרוזים ונמוך במידה ניכרת מן היהודים האשכנזים, אך דומה למדיי לשיעורם של היהודים בני עדות המזרח. הכותבים המליצו למוסדות להשכלה גבוהה בישראל לשקול מחדש את הדרישה לעבור בהצלחה את בחינת הבגרות לאנגלית ברמה מוגברת כתנאי לקבלה. לטענתם דרישה זו מעמידה את התלמידים הערבים בנחיתות לעומת התלמידים היהודים ותורמת תרומה ניכרת לתת-ייצוג של ערבים במערכת השכלה הגבוהה בישראל.

על כך הוסיפו עלי ודעאס (2018) את הקושי של האוכלוסייה הערבית בישראל בנוגע לבחינה הפסיכומטרית. לטענתם שני היבטים עיקריים של אי-התאמה מקשים על התלמידים הערבים: אי-התאמה בין החומר הנלמד בבתי הספר הערבים ובין תוכן הבחינה ואי-התאמה בין שפת המבחן, ערבית ספרותית, ובין השפה הערבית המדוברת של התלמידים. נוסף על כך התלמידים הערבים נבחנו גם בשפה האנגלית, שהיא כאמור שפה זרה שלישית עבורם ולא שפה שנייה. גורמים אלו הם חסם בולט להצלחתם של תלמידים ערבים במבחן ולקבלתם ללימודים, במיוחד לפקולטות יוקרתיות ולמוסדות יוקרתיים. הפער הממוצע הוא של כ-100 נקודות לרעת הערבים בתוצאת הבחינה הפסיכומטרית, ועקב כך יש שיעור גבוה יותר של דחיות לתלמידים ערבים מלתלמידים ליהודים – פי 2.5 בשנת 2002/03.

באשר לתוצאות הבחינה הפסיכומטרית, דלויט (2020) מצא כי בשנת 2020 עמד ממוצע הציונים בחינוך הערבי על 490 והראה עלייה חיובית של 6% ב-15 השנים שחלפו, שהיא גבוהה יותר מן העלייה בחינוך העברי (2%). על אף עלייה זו הפער בין החינוך הערבי לחינוך העברי נותר גבוה ועמד בשנת 2018 על 89 נקודות בציון הכללי. בהקשר זה יש שטענו (אבו-עסבה, 2010; קשתי, 2014) כי הבחינה הפסיכומטרית בנויה באופן המפלה את האוכלוסייה הערבית, אך מחקר של המרכז הארצי לבחינות ולהערכה מצא כי היא דווקא מוטה לטובת נבחנים ערבים, ובמיוחד החלק הכמותי (דלויט, 2020).

שיעורי ההצלחה של האוכלוסייה הערבית בבחינה הפסיכומטרית בחלוקה לפי מגדר אינם עולים בקנה אחד עם נתוני הזכאות לבגרות. בעוד בבחינת הבגרות הציון הממוצע של התלמידות הערביות גבוה משל התלמידים הערבים, בבחינה הפסיכומטרית היה המצב הפוך: בשנת 2018 לדוגמה עמד הציון הממוצע של הגברים הערבים על 509 לעומת 480 בקרב הנשים הערביות. הפער הזה נמצא מאז 2004. אחד ההסברים שניתנו לפער זה הוא הטיית הבחירה (selection effect) ולפיה מקרב הניגשים לבחינה, הגברים נמצאים בחלק העליון של התפלגות היכולות, ואילו בקרב הנשים הניגשות ההתפלגות רחבה יותר (דלויט, 2020).

העובדה ששפת הלימוד בחינוך הערבי אינה עברית, זאת לעומת השפה השלטת במערכת ההשכלה הגבוהה, מייצרת חסמים נוספים (פניגר ואח', 2016). כמה אלפים מקרב האוכלוסייה הערבית בוחרים בכל שנה ללמוד בירדן בשל תנאי הקבלה והשליטה בערבית (עראר וחאג' יחיא, 2011). בחינת השליטה בערבית הנדרשת ממי ששפת אימו אינה עברית – בחינת יע"ל, היא חסם נוסף. בשנת 2022 היה הציון הממוצע בקרב דוברי ערבית שנבחנו בבחינת יע"ל 93. מבין כלל הנבחנים רק 40% קיבלו ציון גבוה מ-100, ורק 21% קיבלו ציון גבוה מ-110 אשר נדרש במרבית האוניברסיטאות בישראל (המרכז הארצי לבחינות והערכה, 2022; דלויט, 2020).

שאיפות גבוהות להשכלה בקרב ערבים עשויות לסייע בהגדלת שיעורם במוסדות להשכלה גבוהה חרף החסמים. חטאב (Khattab, 2003) בדק את שאיפותיהם של תלמידים ערבים בחטיבות ביניים ובתיכונים ומצא כי הן גבוהות. לטענתו ההסבר לכך הוא ההון החברתי והמשפחתי. ממצאיו מעידים על קשר ישיר בין ציפיות ההורים ובין שאיפות הילדים, ובכך הם מחזקים את ההנחה ולפיה בחברה הערבית, למרות שוליותה, ואולי דווקא בזכותה, השאיפות להשכלה שמבוגרים במסגרות הלימוד השונות מעודדים גבוהות מאוד. מחקרו של פניגר (2017) על שאיפות להשכלה השווה בין שאיפותיהם של תלמידים מקבוצות מיעוט שונות ומצא כי לעומת יהודים ותיקים ועולים מברית המועצות לשעבר, שאיפותיהם של תלמידים ערבים ודרוזים בלימודים היו הגבוהות ביותר, גם ללא קשר להישגיהם בפועל. לטענתו ייתכן שההפרדה בין יהודים לערבים במערכת החינוך מביאה לחוסר מודעות למצבם מבחינת הערכת יכולותיהם לעומת קבוצות חזקות יותר, וכך לא פוגעת בדימוי העצמי ובתחושת המסוגלות שלהם.

בחינה של שאיפות לקריירה בתחום הטכנולוגיה והמחשבים בקרב תלמידים ערבים ויהודים בבתי הספר התיכוניים בישראל מלמדת על פער בין שתי הקבוצות בקרב הבנים בלבד, כלומר פחות תלמידים ערבים שואפים ללמוד את התחום המכניס ביותר: בבתי ספר דוברי ערבית (יהודים) 36% מן הבנים ו-6% מן הבנות שאפו לקריירה כזו לעומת 18% מן הבנים ו-6% מן הבנות בבתי ספר דוברי ערבית (Budge et al., 2023).

לסיכום, ניכר כי חרף העלייה המתמדת במספר הסטודנטים הערבים במשך השנים, עדיין יש פער בין שיעור השתתפותם במערכת ההשכלה הגבוהה ובין חלקם באוכלוסייה. שני חסמים מרכזיים מסבירים פער זה: האיכות הנמוכה יחסית של החינוך הערבי, היסודי והתיכוני, וקשיים בעמידה בדרישות הקבלה למוסדות האקדמיים (כגון ציוני בגרות באנגלית, בחינה פסיכומטרית ורמת שליטה בערבית). עם זאת מחקרים ומסמכים שנסקרו מעידים גם על מגמות חיוביות כמו עלייה בשיעורי הזכאות לבגרות ושיפור בציוני הבחינה הפסיכומטרית בקרב האוכלוסייה הערבית. מחקרים אף מצביעים על שאיפות גבוהות ללימודים אקדמיים בקרב תלמידים ערבים, אשר עשויות לתרום להגברת השתתפותם במערכת ההשכלה הגבוהה בעתיד.

5.3 נגישות להשכלה גבוהה בקרב בני הדור הראשון להשכלה גבוהה

בני הדור הראשון להשכלה גבוהה הם מי שהוריהם אינם בעלי השכלה אקדמית. בין החוקרים אין הסכמה באשר לקיומה וקשיחותה של הקטגוריה, וזאת משתי סיבות: (1) הקטגוריה מצטלבת עם מאפיינים נוספים, כגון רמת הכנסה נמוכה, רקע של הגירה והשתייכות לקבוצות מיעוט אתניות או דתיות (Gabay-Egozi & Yaish, 2019); (2) עצם המושג "דור ראשון" מצמצם את הרקע החברתי-כלכלי לממד ההשכלה, ולמעשה מתעלם מן ההקשר הכלכלי – הכנסת הורים, גודל המשפחה ופריפריאליות

גאוגרפית – או מפחית מחשיבותו. בצד מחקרים המראים שהשכלת ההורים היא המשתנה החזק ביותר בניבוי רכישת השכלה גבוהה של ילדיהם, גם בפיקוח על משתנים אחרים, מחקרים אחרים מראים כי ההשפעה של השכלת ההורים נחלשת כשבוחנים הישגים קודמים, כלומר ההבדלים בין בני הדור הראשון להשכלה גבוהה ובין מי שאינם דור ראשון להשכלה גבוהה נחלשים כאשר בוחנים הישגים קודמים. מכאן כי הנחיתות המעמדית משפיעה על הישגים קודמים ועל הסללה במערכת החינוך העל-יסודית (פניגר ואח' 2023).

מושג מרכזי המתייחס לבני הדור הראשון להשכלה גבוהה טבע הסוציולוג פייר בורדייה (Bourdieu, 1997). לטענתו, מלבד הון כלכלי יש סוגים נוספים של הון: הון חברתי והון תרבותי. בשל העובדה שבני הדור הראשון להשכלה גבוהה אינם מכירים מן הבית את המערכת האקדמית ואת הכלים התרבותיים השולטים בשדה זה, התנסויותיהם באקדמיה מתוארות כהלם תרבותי, והתמודדותם עם הלימודים היא חוויה מנוכרת ומאיימת (גיגי ואח', 2022).

לפי מדד המוביליות החברתית של הלמ"ס (למ"ס, 2021א), בשנת 2019 היו הסיכויים של בני 30 שלפחות אחד מהוריהם בעל השכלה אקדמית לרכוש השכלה גבוהה גבוהים פי 2.5 מן הסיכויים של מי שלהוריהם אין רקע אקדמי (86% לעומת 22%, בהתאמה). עוד נמצא כי יש שוויון הזדמנויות רב יותר בתחום ההשכלה הגבוהה בקרב נשים מבקרב גברים; כי גברים שלאחד מהוריהם יש רקע אקדמי רוכשים יותר השכלה גבוהה ממי שלהוריהם אין רקע אקדמי (יחס הסיכויים בשנת 2019 עמד על 3.1; 44% לעומת 14%, בהתאמה), ואילו נשים שלאחד מהוריהן יש רקע אקדמי רוכשות יותר השכלה גבוהה ממי שלהוריהן אין רקע אקדמי (יחס הסיכויים בשנת 2019 עמד על 2.2; 67% לעומת 31%, בהתאמה).

להוריהם של כ-55% מבוגרי בתי הספר התיכוניים בישראל אין רקע אקדמי. אחוז זה נשאר יציב יחסית בעשרים השנים האחרונות. בשנת 2020 עמד שיעור הבוגרים שהם דור ראשון להשכלה גבוהה מקרב בוגרי תואר ראשון באוניברסיטאות על כ-30%, ובמכללות על כ-50%, ושיעורם מקרב בוגרי תואר שלישי עמד על כ-20% באוניברסיטאות (ימיני ואח', 2023) אותה עת היה הסיכוי של בני הדור הראשון להשתלב במערכת ההשכלה הגבוהה קטן פי שניים מסיכוייהם של מי שהוריהם בעלי השכלה אקדמית, ובאוניברסיטאות (לעומת המכללות) – קטן פי שלושה. מן המחקר עלה עוד כי שיעור הסטודנטים בני הדור הראשון להשכלה גבוהה בכל התארים נמוך משיעורם של סטודנטים להורים בעלי השכלה אקדמית.

שיעור הסטודנטים בני הדור ראשון להשכלה גבוהה משתנה בין האוניברסיטאות ומדגים את ההבדל בין רכישת השכלה במישור האופקי ובין איכותה במישור האנכי: באוניברסיטה העברית בירושלים, בטכניון ובאוניברסיטת תל אביב עמד שיעורם בשנת 2020 על כ-25%, ואילו באוניברסיטאות חיפה, בר-אילן ואריאל בשומרון שיעורם עמד על כ-40% (ימיני ואח' 2023). שיעור הבוגרים בני הדור הראשון להשכלה גבוהה משתנה גם בין המכללות: במכללות הציבוריות המתקצבות על ידי המדינה שיעורם גבוה מ-40%, אך באקדמיה למוסיקה ומחול בירושלים ובאקדמיה לאומנות ועיצוב בצלאל בירושלים למשל שיעורם נמוך מ-25%. ייתכן שהנכחות המצומצמת של בני הדור הראשון במוסדות למוסיקה ואמנות קשורה לנטייתם ללמוד מקצועות יישומיים ולהבדלים בהון התרבותי בינם ובין מי שאינם בני הדור הראשון להשכלה גבוהה (גיגי ואח', 2022; ימיני ואח', 2023).

מחקרים בחנו את האתגרים שמועמדים וסטודנטים בני הדור הראשון להשכלה גבוהה נאלצים להתמודד עימם, ובהם קשיי נגישות למוסדות להשכלה גבוהה, בייחוד למוסדות ולמסלולים סלקטיביים; שיעורי נשירה גבוהים; היעדר תמיכה משפחתית, קהילתית, מוסדית וממסדית. כמו כן, כאמור, יש מתאם בין היותם בני דור ראשון להשכלה ובין מעמד חברתי-כלכלי נמוך, השתייכות לקבוצת מיעוט אתנית או קבוצה מהגרת וגיל מבוגר יותר. מאפיינים אלו משפיעים על ציוניהם בבתי הספר ובמבחני המיון לאקדמיה (Weinreb & Yemini, 2023).

אלו הם החסמים העיקריים הניצבים בפני בני הדור הראשון בכל הנוגע לנגישות להשכלה גבוהה:

הישגים קודמים בלימודים

פניגר ואח' (2013) טוענים כי הפערים בנגישות להשכלה גבוהה הם תוצר של מערכת החינוך הבית-ספרית, כי המשתנה המנבא החזק ביותר להשכלה גבוהה הוא הישגים קודמים במערכת החינוך, וכי השכלת הורים היא משתנה מנבא חזק להישגים בבית הספר. כלומר לעיתים יש מתאם בין המשתנים השכלת הורים, פריפריה גאוגרפית, מוצא אתני ומצב כלכלי. כמו כן יש מתאם בין המשתנים הללו ובין קבוצות מיעוט נוספות שמוצגות בסקירה זו, כמו ערבים, יוצאי אתיופיה וחרדים. באשר לבני הדור הראשון להשכלה גבוהה מוסיף מחקרם של פניגר ואח' כי לאחר פיקוח על ההישגים הקודמים של התלמידים – תעודת הבגרות וציון הבחינה הפסיכומטרית – מצטמצמת השפעת השכלת ההורים על הנגישות להשכלה גבוהה, אך היא נותרת מובהקת סטטיסטית. למעשה הרקע החברתי-כלכלי של משפחות התלמידים (השכלת הורים, מספר אחאים ורמת חיים), משפיע על הנגישות להשכלה גבוהה גם בעקיפין דרך ההשפעה על הישגים קודמים בלימודים (התמחות וציוני הבגרות והבחינה הפסיכומטרית). לטענת הכותבים ממצא זה ממחיש את הטענה ולפיה ללא צמצום פערים בלימודים בשלבי הלימוד המוקדמים המוגדרים "חובה" ו"חינם", לא יתאפשר צמצום פערים בנגישות להשכלה גבוהה.

מחקר נוסף של בר חיים ופניגר (2022) הבחין בין מסלולי בגרות שונים ומצא כי אחוז התלמידים והתלמידות שהוריהם משכילים הוא נמוך בקרב הלומדים במסלולים העיוניים המצומצמים, אשר אינם מעניקים תעודת בגרות העומדת בדרישות הסף לאקדמיה (מסלולי מב"ר ואתגר), מבקרב מי שלומדים במסלולים האחרים (מדעי טכנולוגי, עיוני רגיל, טכנולוגי רגיל ומקצועי). הסיכוי של בוגרי המסלולים העיוניים המצומצמים להשיג תואר אקדמי הוא נמוך מאוד, אך מן הסיכוי של תלמידי המסלולים המקצועיים. לטענת הכותבים, בין קבוצות המוצא (מזרחים ואשכנזים) יש פערים ניכרים במשאבים של השכלה ותעסוקה של ההורים, ואלו מביאים לפערי השכלה ושכר בדור הבא (פרט לגברים מברית המועצות לשעבר). השפעתם של פערים אלו רבה יותר מזו של ההבדלים האתניים שהשפעתם הייתה דומיננטית יותר בעבר. כלומר לתלמידות ולתלמידים שלהוריהם אין השכלה אקדמית יש סיכוי נמוך מזה של מי שלהוריהם יש השכלה אקדמית להשתבץ במסלולי לימוד סלקטיביים בתיכון, ובעקבות זאת לרכוש השכלה אקדמית וליהנות משכר גבוה.

ריבוד אופקי: סוג המוסדות וההשכלה

במאמרם של איילון ומקדוסי (Ayalon & Mcdossi, 2016) נבחן את מיקומם של בני הדור ראשון במערכת ההשכלה הגבוהה בישראל, ילידי 1978-1982, הן במישור האנכי (סוג המוסד – אוניברסיטה או מכללה) הן במישור האופקי (תחום הלימוד). המחקר העלה כי סטודנטים בני הדור הראשון נמצאים בנחיתות במישור האנכי; הם נוטים ללמוד במכללות ולא באוניברסיטאות, שנחשבות יוקרתיות יותר. כמו כן נמצא כי מקרב ילידי שנים אלו למדו באוניברסיטאות רק 50.1% מן הסטודנטים מן הדור הראשון לעומת 66.9% מן הסטודנטים בני הדור השני, ו-49.9% מן הסטודנטים בני הדור הראשון למדו במכללות לעומת 33.1% בלבד מן הסטודנטים בני הדור השני.

אולם בכל הנוגע לתחומי הלימוד, בני הדור הראשון להשכלה נוטים להעדיף ללמוד תחומים מקצועיים ורווחיים המשיקים לשוק העבודה. כך הם ממזערים את נחיתותם הכלכלית ביחס לסטודנטים בני הדור השני להשכלה: 23.7% מבני הדור הראשון למדו תחומים מקצועיים לא-יוקרתיים לעומת 16.0% מבני הדור השני; 29.2% מבני הדור הראשון למדו תחומים לא מקצועיים לא-יוקרתיים, בדומה ל-28.0% מבני הדור השני; 7.7% מבני הדור הראשון למדו תחומים יוקרתיים לא-מקצועיים לעומת 12.5% מבני הדור השני. הממצא החשוב ביותר הוא כי 39.4% מבני הדור הראשון למדו תחומים מקצועיים יוקרתיים בדומה ל-43.5% מבני הדור השני (Ayalon & Mcdossi, 2016). כלומר, למרות הקושי לצבור הון תרבותי, בני ובנות הדור הראשון לא נמצאים בנחיתות של ממש בבחירת תחומי לימוד רווחיים ומקצועיים, מה שככל הנראה נובע מסיבות כלכליות ומרצונם לייצר לעצמם הזדמנויות לניעות חברתית. תחום הלימוד לפיכך ממתן את השפעת הנחיתות של בני ובנות הדור ראשון אך לא מיתר אותה.

גם מחקרה של איילון (2018) עסק בתחומי הלימוד של בני ובנות הדור הראשון להשכלה גבוהה והבחין בין מי שמגיעים ממשפחות מרקע כלכלי מבוסס ובין מי שמגיעים ממשפחות מרקע כלכלי לא מבוסס. המחקר מצא כי בקרב מדגם סטודנטים שנערך בשנה"ל התשע"ג הקבוצה שהגיעה מרקע כלכלי מבוסס מינפה את הונה הכלכלי דרך למידה של מקצועות מתגמלים במכללות פרטיות. כך לדוגמה, יחס הסיכויים של בני ובנות הדור הראשון שהוריהם מבוססים כלכלית ללמוד תחומים מתגמלים במכללה פרטית היה 0.261-0.272, בהתאמה וגבוה מזה של סטודנטים המייצגים את כל שלושת השילובים הנוספים של דור ומצב כלכלי. לטענת איילון, המכללות הפרטיות הן המסגרת היחידה ששיעור הנשים הלומדות בה תחומים מתגמלים גבוה יותר משיעור הגברים; ושיעורן זה גבוה במעט משיעור הגברים מרקע כלכלי מבוסס, ובמידה ניכרת משיעור הגברים שמשפחותיהם אינן מבוססות כלכלית. ממצאיו של מחקר זה מלמדים שהתרחבותה והפרטתה החלקית של מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל מסייעות לבנות להורים שהשיגו ניעות חלקית לנסות להשלים תהליך זה על ידי סטייה מן הבחירה המקובלת בתחומי לימוד הנחשבים נשיים (איילון, 2018).

לסיכום, להשכלת ההורים השפעה ניכרת על הישגים קודמים בלימודים, לרבות על ציוני בחינות הבגרות והבחינה הפסיכומטרית, והדבר משפיע בתורו על הנגישות להשכלה גבוהה, לסוגי מוסדות ולתחומי לימוד. סטודנטים מן הדור הראשון להשכלה נוטים ללמוד במוסדות יוקרתיים פחות מסטודנטים מן הדור השני. לפי תיאוריית ההון התרבותי של בורדיה (Bourdieu, 1997), היעדר הון תרבותי מקשה על התמודדותם עם הלימודים האקדמיים. למרות זאת כאשר הם נכנסים למערכת ההשכלה הגבוהה הם נוטים לבחור בתחומי לימוד מקצועיים ורווחיים במטרה למזער את נחיתותם הכלכלית.

5.4 נגישות להשכלה גבוהה בקרב חרדים

בשנת 2010 התקבלה [החלטת ממשלה מספר 2000](#) בדבר עידוד תעסוקת חרדים בשוק התעסוקה עקב נתונים על שיעור השתתפות נמוך בכוח העבודה ושיעורי עוני גבוהים בקרבם. במסגרת ההחלטה קבעה המל"ג כי עידוד חרדים ללימודים והנגשת האקדמיה להם הן מטרות מרכזיות וכי היא פועלת להרחבת היצע התוכניות והמסגרות המותאמות לצרכיה הייחודיים. ההחלטה התבססה על חוסר המוכנות האקדמית והקדם אקדמית של הציבור החרדי המאופיין בפערי ידע לעומת האוכלוסייה הכללית (מלאך ואח' 2016).

החסם המרכזי להשתלבות של חרדים במערכת ההשכלה הגבוהה, במיוחד גברים, הוא התנגדות של רבים מראשי ההנהגה החרדית. בניגוד לקבוצות אחרות שנסקרו, שבהן ההחלטות הנוגעות להשכלה נעשות על בסיס אינדיווידואלי, בציבור החרדי אלו החלטות שתלויות במידה רבה בסמכות הרבנית (כהנר, 2020).

הצורך להתמודד עם חוסר הייצוג של חרדים במוסדות להשכלה גבוהה הוא אחת מן המטרות המרכזיות של המל"ג. התוכנית הרב-שנתית של המל"ג לשנים 2017–2022 בנוגע לנגישות להשכלה גבוהה באוכלוסייה החרדית התמקדה בחמישה עקרונות: (1) שמירת ההגדרה של "מיהו חרדי", ולפיה רק מי שלמד במוסד חרדי בתיכון יוכל ללמוד במסגרות חרדיות. עם זאת המל"ג אפשרה למוסדות גמישות של עד 10% להגדיר כך גם סטודנטים שאינם עונים להגדרה במלואה; (2) ראייה בהפרדה מגדרית במסגרות הייעודיות לחרדים תנאי הכרחי לשילובם במוסדות להשכלה גבוהה מתוך התחשבות בפער התרבותי אך תוך עמידה בתנאי החוק; (3) המשך המגמה של הקמת מסגרות חרדיות נפרדות השייכות למוסד אקדמי, תוך חיבור בין האחריות האקדמית לניהולית; (4) שימת דגש בגיוון תחומי הלימוד תוך פיתוח תוכניות חדשות בתחומי ההנדסה, המדעים והכשרת מורים, בצד המקצועות הנפוצים כיום, כמו מינהל עסקים ומשפטים; (5) קביעת תמריצים כלכליים כדי לעודד חרדים לפנות ללימודים אקדמיים (מל"ג, 2016).

מדיניות הממשלה בצד שינויים תרבותיים וכלכליים הובילו לפתיחות הולכת וגדלה בקרב חלקים מן הציבור החרדי ללימודים גבוהים, למודרניזציה ולהבנת הפוטנציאל הטמון בהשתלבות בתעסוקה איכותית. זאת לאחר שנים רבות שבהן שררה התנגדות נרחבת ללימודים אקדמיים מטעמים תרבותיים ודתיים, בשל חשש מחשיפה לתרבות הכללית ומהשפעותיה על אורח החיים החרדי המסורתי (לוי, 2021; פוקס, 2016).

בעקבות זאת בעשורים האחרונים חלה עלייה ניכרת ברכישת השכלה גבוהה בקרב גברים ונשים בציבור החרדי בישראל. בין שנת 2009 לשנת 2019 נרשם זינוק של 180% במספר הסטודנטים החרדים (לוי, 2021).

קצב הגידול של הסטודנטים החרדים בשנים 2013–2023 היה כ-8% בממוצע בשנה לעומת קצב גידול דמוגרפי של כ-4% בגילים הרלוונטיים (18–40) בשנים אלו ולעומת קצב גידול של 1.3% בכלל הסטודנטים בישראל במערכת ההשכלה הגבוהה באותה עת. ועדיין, שיעורם של בוגרי החינוך החרדי באוכלוסייה בשכבות הגיל הרלוונטיות עמד בשנת 2024 על כ-15.7% אך הם מהווים כ-5% בלבד מן הסטודנטים במערכת ההשכלה הגבוהה (מל"ג 2024ב).

מנתוני זרוע העבודה (מל"ג, 2024ב) עולה כי חרדים בוגרי תארים מועסקים באחוזים גבוהים (יותר מ-85%) והשכר הממוצע שלהם כפול מן השכר הממוצע בקרב כלל הציבור החרדי.

ל-36% מקרב הסטודנטים החרדים יש הורה אחד לפחות בעל השכלה אקדמית, כלומר כשני שלישים מן הסטודנטים החרדים הם דור ראשון להשכלה גבוהה. שיעורם של חרדים בני הדור השני להשכלה גבוהה במידה ניכרת בקרב הלומדים באוניברסיטאות (46%) מבקרב הלומדים במכללות האקדמיות (33%) ובמכללות לחינוך (32%) (לוי, 2021).

האחוזים המועטים של החרדים הלומדים במוסדות להשכלה גבוהה מעידים על כך שעדיין יש חסמים בדרך לשילוב מלא של חרדים במערכת ההשכלה הגבוהה ובתעסוקה איכותית. אלו הם החסמים העיקריים הניצבים בפני החרדים בכל הנוגע לנגישות להשכלה גבוהה:

הישגים קודמים בלימודים הנובעים מהבדלים בתוכנית הלימודים

גם בקרב צעירים חרדים בולטת הסוגיה של אי-עמידה בדרישות הקבלה למוסדות להשכלה גבוהה עקב פערי ידע ניכרים, בייחוד בקרב גברים חרדים שלא למדו לימודי ליבה, ועקב הצורך ללמוד במכניות קדם-אקדמיות שמגבילות את בחירת תחום הלימודים בהמשך. רוב בתי הספר החרדיים מתמקדים בלימודי קודש ומעניקים פחות דגש למקצועות חול. בעקבות זאת תלמידים חרדים רבים מסיימים את לימודיהם עם ידע מוגבל במתמטיקה, אנגלית, מדעים וכישורי מחשב. פערים אלו מקשים על עמידה בדרישות הקבלה לאוניברסיטאות ועל ההתמודדות עם תוכן אקדמי. **לוח 1** מציג את שיעור תלמידי כיתות י"ב הניגשים לבחינת בגרות, הזכאים לתעודת בגרות והעומדים בדרישות הסף של האוניברסיטאות, לפי סוג הפיקוח. מן הלוח עולה כי בעוד בחינוך העברי 83% מתלמידי כיתות י"ב ניגשים לבחינת הבגרות, רק 37% מקרב החרדים עושים זאת, ובעוד 58% מתלמידי כיתות י"ב משיגים תעודת בגרות העומדת בדרישות הסף של האוניברסיטאות, רק 8% מקרב החרדים משיגים תעודת בגרות כזו.

לוח 1: תלמידי כיתות י"ב הניגשים לבחינת בגרות, הזכאים לתעודת בגרות והעומדים בדרישות הסף של האוניברסיטאות, לפי סוג הפיקוח, תשס"ח (2017–2018) (באחוזים)

סך הכול חינוך עברי	חרדים	
100	100	סך הכול תלמידי כיתה י"ב
83	37	ניגשים לבחינת הבגרות
67	13	זכאים לתעודת בגרות
58	8	עמדו בדרישות הסף של האוניברסיטאות

מקור: לוי, 2021

קשיים כלכליים

משפחות חרדיות רבות מתמודדות עם קשיים כלכליים, בעיקר בשל משקי בית גדולים והכנסה נמוכה. מימון לימודים אקדמיים, כמו גם הזמן המוקדש ללימודים, הוא נטל כבד ומקשה על פרנסת המשפחה (לוי, 2021).

התנגדות קהילתית

באוכלוסייה החרדית יש התנגדות קהילתית נרחבת ללימודים במוסדות להשכלה גבוהה עקב חשש מחשיפה לרעיונות ולתכנים שעלולים לסתור את אמונותיה ואורח חייה או לאתגר אותה. מרבית הצעירים והצעירות החרדים הפונים ללימודים עושים זאת ללא תמיכת הקהילה, החברים והמשפחה, וללא תמיכה כלכלית. סטודנטים חרדים אף עלולים לחוות ניכור או ביקורת מצד משפחתם וקהילתם (כהנר, 2020). נוסף על כך באוכלוסייה החרדית יש חשיבות רבה להפרדה בין גברים לנשים במרחבים ציבוריים. מוסדות להשכלה גבוהה רגילים לא תמיד מספקים סביבת לימודים נפרדת, והדבר מרתיע סטודנטים חרדים פוטנציאליים (לוי, 2021).

היעדר מודלים לחיקוי ומקורות מידע

באוכלוסייה החרדית חסרים מודלים לחיקוי ומקורות בלתי-פורמליים להתייעצות היכולים לסייע לצעירים חרדים הפונים ללימודים גבוהים. על כן יש חוסר ידיעה וחוסר הבנה עמוקים בקרב חרדים בני הדור הראשון להשכלה גבוהה (רגב, 2016); אין להם מקורות מידע אמינים על אפשרויות הלימוד, על דרישות הקבלה ועל ההשפעות האישיות והכלכליות. אף שיש מרכזי הכוון ללימודים לאוכלוסייה זו, הם אינם ממוקדים בהכוונה לאקדמיה, והמידע על אפשרויות הלימוד אינו נגיש די הצורך (לוי, 2021).

לסיכום, נגישות להשכלה גבוהה בקרב החרדים בישראל היא סוגיה מורכבת ורבת-פנים. בעקבות החלטת הממשלה משנת 2010 פיתחה המל"ג תוכניות ייעודיות להגברת השתתפות החרדים במערכת ההשכלה הגבוהה, לרבות מסגרות לימוד נפרדות והתאמות תרבותיות. בעקבות זאת חלה עלייה ניכרת במספר הסטודנטים החרדים, אך שיעורם נותר נמוך ביחס לחלקם באוכלוסייה. אף שהציבור החרדי עדיין מתמודד עם חסמים בכל הנוגע להשכלה גבוהה – פערי ידע אקדמי, קשיים כלכליים, התנגדות קהילתית והיעדר מודלים לחיקוי – בוגרי תארים חרדים משתלבים היטב בשוק העבודה ומשפרים את מצבם הכלכלי.

5.5 נגישות להשכלה גבוהה בקרב יוצאי אתיופיה

צעירים יוצאי אתיופיה נתקלים בחסמים רבים בדרך להשכלה גבוהה, הקשורים במצבם החברתי-כלכלי הנמוך, מגוריהם בפריפריה החברתית והגאוגרפית, השכלה נמוכה של הוריהם, היעדר מודלים לחיקוי של הצלחה אקדמית והשפעתן של קליטה והשתלבות חברתית מורכבת.

על פי נתוני הלמ"ס (2023א), בשנת הלימודים האקדמית תשפ"ג (2022/23) למדו במוסדות להשכלה גבוהה 3,985 סטודנטים יוצאי אתיופיה. שיעורם מקרב כלל הסטודנטים באותה שנה היה 1.3% ועלה בעשירית האחוז משנת הלימודים תשע"ז (2016/17). עם זאת שיעור הסטודנטים האלה היה נמוך משיעור יוצאי אתיופיה בכלל האוכלוסייה (1.7%) ונמוך עוד יותר משיעור יוצאי אתיופיה בקרב בני 20–29, שעמד בשנת 2018 על 2.5% (יכימוביץ כהן, 2018).

בשנת הלימודים תשפ"ג (2022/23) היה שיעור יוצאי אתיופיה שלמדו במכללות האקדמיות גבוה משיעור כלל אוכלוסיית הסטודנטים במכללות (59.8% לעומת 39.4%, בהתאמה), ובצד זאת שיעור יוצאי אתיופיה שלמדו באוניברסיטאות היה נמוך באותה שנה משיעור כלל הסטודנטים באוניברסיטאות (28.2% לעומת 47.7%, בהתאמה). באותה שנה היה אחוז הנשים מקרב הסטודנטים יוצאי אתיופיה גבוה מן האחוז בקרב כלל הסטודנטים (71.6% לעומת 60.3%, בהתאמה), ומצב דומה היה גם באוניברסיטאות

(71.4% מן הסטודנטים יוצאי אתיופיה היו נשים לעומת 55.1% מכלל הסטודנטים) ובמכללות האקדמיות (72.1% לעומת 60.4%, בהתאמה) (למ"ס, 2023א).

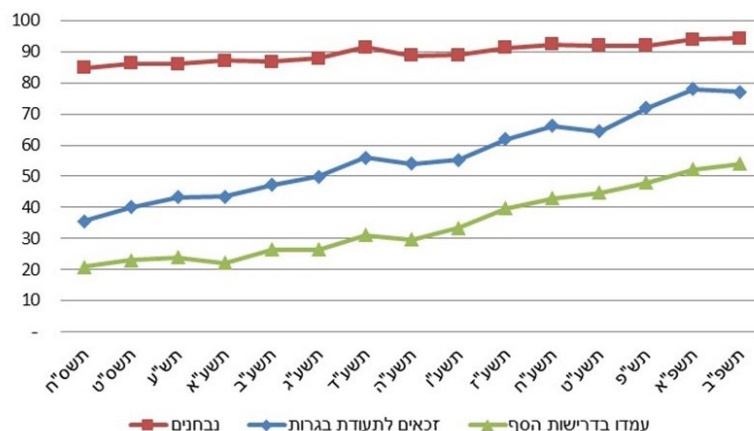
ייצוג החסר של יוצאי אתיופיה במוסדות להשכלה גבוהה נובע משיעורי עוני גבוהים, ממגורים בשכונות מצוקה ומרמות הכנסה נמוכות. מצבם של בני הדור השני לעלייה מאתיופיה, הצעירים שנולדו בישראל, קשה אף יותר, בין היתר בשל השכלה נמוכה של ההורים וריכוזם בכריפריה החברתית. בדומה לקבוצות האחרות שנסקרו, גם בקרב יוצאי אתיופיה החסמים העיקריים לנגישות להשכלה גבוהה נוגעים להישגים קודמים בלימודים ולקריטריונים לקבלה למוסדות להשכלה גבוהה. אלו יוצגו להלן.

הישגים קודמים בלימודים

הישגים קודמים בלימודים, המהווים תנאי קבלה למוסדות להשכלה גבוהה, נמוכים בקרב יוצאי אתיופיה מבקרב כלל התלמידים בחינוך העברי. לפי מחקר של מרכז המחקר והמידע של הכנסת בשנת הלימודים תשפ"ב (2021/22) עמד שיעור תלמידי החינוך המיוחד מקרב תלמידים יוצאי אתיופיה על 17.2%. שיעור זה נשאר כמעט ללא שינוי בשנים האחרונות, והוא גבוה משיעור תלמידי החינוך המיוחד בכלל מערכת החינוך שעמד באותה שנה על 12% (וייסבלאי, 2022). שיעור זה מעיד על חולשתם הלימודית של התלמידים האתיופים ועל הקושי להגיע להישגים לימודיים מספקים כך שיוכלו להשתלב במוסדות להשכלה גבוהה. כמו כן לפי נתוני הלמ"ס (2022), בשנת הלימודים תשפ"ב (2021/22) עמד שיעור הניגשים לבחינות הבגרות בקרב תלמידי כיתות י"ב יוצאי אתיופיה על 94.4% לעומת 96.2% בקרב כלל תלמידי החינוך העברי. שיעור הזכאות לתעודת בגרות בקרב יוצאי אתיופיה היה נמוך במידה ניכרת משיעור הזכאות בקרב כלל תלמידי החינוך העברי – 77.1% לעומת 85.1%, בהתאמה. עם זאת שיעור הזכאות לתעודת בגרות בקרב יוצאי אתיופיה נמצא במגמת עלייה בשנים האחרונות. בשנת תשפ"ב (2021/2022) קיבלו 54% מתלמידי כיתות י"ב יוצאי אתיופיה תעודת בגרות העומדת בדרישות הסף של האוניברסיטאות (והם המועמדים הפוטנציאליים להמשך לימודים במוסדות להשכלה גבוהה), זאת לעומת 75.1% מכלל תלמידי החינוך העברי. גם שיעור הזכאות לתעודת בגרות העומדת בדרישות הסף של האוניברסיטאות בקרב תלמידי י"ב יוצאי אתיופיה, נמצא במגמת עלייה בשנים האחרונות (הלמ"ס, 2023א).

תרשים 3 מציג את הפערים בין שיעור כלל הנבחנים יוצאי אתיופיה, ובין הזכאים לתעודת בגרות ומי שתעודת הבגרות שלהם עומדת בתנאי הסף של האוניברסיטאות, בשנים תשס"ח-תשפ"ב. התרשים מעיד על עלייה בזכאות לתעודת בגרות ועמידה בדרישות הסף.

תרשים 3: תלמידי כיתות י"ב יוצאי אתיופיה שנבחנו בבחינות הבגרות בשנים תשס"ח-תשפ"ב (באחוזים)



מקור: הלמ"ס, 2023א

שיעורם של יוצאי אתיופיה בני הדור השני לעלייה הגיע בשנת הלימודים תשפ"ב (2021/22) ל-66.1% מכלל תלמידי כיתות י"ב יוצאי אתיופיה. בשנה זו היה שיעור הזכאים לתעודת בגרות בקרב בני הדור השני לעלייה דומה מאוד לשיעור הזכאים לתעודת בגרות בקרב ילידי אתיופיה (77.3%-76.9%, בהתאמה). שיעור הזכאים שעמדו בדרישות הסף של האוניברסיטאות בקרב תלמידי כיתות י"ב יוצאי אתיופיה בני הדור השני לעלייה היה גבוה מן השיעור בקרב תלמידי י"ב ילידי אתיופיה (56.5% לעומת 48.9%, בהתאמה). בשנה זו 48.9% מתלמידי התיכון יוצאי אתיופיה למדו בנתיב הטכנולוגי/מקצועי (כולל החקלאי) לעומת 35.3% מן התלמידים בכלל החינוך העברי (הלמ"ס 2023א).

דרישות הסף של מערכת ההשכלה הגבוהה

הישגיהם של יוצאי אתיופיה בבחינה הפסיכומטרית נמוכים למדי. בשנת 2016 היה הציון הממוצע של יוצאי אתיופיה נמוך במידה ניכרת מן הציון הממוצע של כלל האוכלוסייה (451 לעומת 545). ציונם של מי שנולדו באתיופיה היה נמוך אף יותר ועמד באותה שנה על 406 (יכימוביץ כהן, 2018).

לסיכום, חסמים רבים בדרך להשכלה גבוהה עומדים בדרכם של צעירים יוצאי אתיופיה, ואלו נובעים מפערי ידע והישגים נמוכים יותר של תלמידים אלו במערכת החינוך, המקשים עליהם לעמוד בדרישות האקדמיות. חסמים אלו מסבירים את הייצוג הנמוך של יוצאי אתיופיה באקדמיה ואת הצורך במאמצים מיוחדים כדי לצמצם את הפערים בנגישותם להשכלה גבוהה.

6. מגבלות הסקירה

1. מחקרים ודוחות מדיניות רבים (של חוקרים, משרדי ממשלה, הכנסת וארגוני חברה אזרחית) עוסקים בנגישות להשכלה גבוהה ובוחנים אותה בתכיפות בקרב קבוצות שונות, על בסיס אתני, דתי, מעמדי או גאוגרפי. אף שבסקירה זו נעשה כל מאמץ לשלב בין מקורות מידע רבים ומגוונים, ייתכן כי לא כולם נכללו בה.
2. גורמים רבים משפיעים על הנגישות להשכלה גבוהה, ויש מתאם בינם ובין גורמים נוספים. מורכבות זו עשויה להקשות על בידוד השפעתו של כל גורם בנפרד ועל הבנת יחסי הגומלין ביניהם. לדוגמה, קשה להפריד בין השפעת הרקע הכלכלי ובין השפעת ההון התרבותי או החברתי. מאחר שברבות מן הקבוצות שתוארו יש מתאם בין השכלת ההורים ובין הישגים בלימודים בבית הספר, המסקנות המתגבשות תלויות בסוג המחקר, בעמדת החוקר ובמשתנים השונים שבדק. בסקירה זו נעשה ניסיון לשרטט תמונה כוללת באשר לכל קבוצה ולחסמים השונים המשפיעים על נגישותה מתוך צבר מחקרים רחב.

7. סיכום והמלצות למדיניות

7.1 סיכום

בעשורים האחרונים עברה מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל שינויים מרחיקי לכת המתאפיינים בעיקר בהרחבה ניכרת של הנגישות אליה. תהליך זה כלל הקמה של מכללות אקדמיות רבות, הגדלת מספר הסטודנטים וגיוון בתחומי הלימוד המוצעים. בעקבות זאת חלה עלייה ניכרת במספר הסטודנטים מקבוצות באוכלוסייה שבעבר היו מיוצגות בחסר במערכת ההשכלה הגבוהה. עם זאת חרף ההתקדמות הרבה עדיין יש פערים ניכרים בין קבוצות שונות באוכלוסייה בישראל בכל הנוגע לנגישות להשכלה גבוהה.

הסקירה התמקדה בארבע קבוצות באוכלוסייה: ערבים, חרדים, בני הדור הראשון להשכלה גבוהה ויוצאי אתיופיה. הקבוצות מתמודדות עם אתגרים וחסמים משותפים, ביניהם: (1) מעמד חברתי-כלכלי נמוך הוא מכשול המשפיע על היכולת הכלכלית להתמודד עם עלויות הלימודים והמחיה ועם הפסד הפרנסה בזמן הלימודים; (2) הישגים קודמים בלימודים, כגון ציוני בגרות נמוכים או היעדר זכאות לבגרות, מקשים על קבלה למוסדות להשכלה גבוהה; (3) ציונים נמוכים בבחינה הפסיכומטרית, שהיא רכיב מרכזי בתהליך הקבלה; (4) קשיי שפה, בעיקר באנגלית ועברית, מציבים אתגר נוסף בהתמודדות עם חומרי הלימוד האקדמיים; (5) חוסר במודלים לחיקוי והון חברתי מוגבל משפיעים על המוטיבציה והתמיכה הנדרשת להשתלבות במערכת ההשכלה הגבוהה; (6) היעדר היכרות עם המערכת האקדמית וחוסר בהון תרבותי מתאים מקשים על ההתמצאות וההשתלבות בעולם האקדמי.

בצד זאת כל אחת מהקבוצות מתמודדת עם אתגרים ייחודיים בכל הנוגע לנגישות להשכלה גבוהה. אלו נובעים ממגוון גורמים, ובהם פער חברתי-כלכלי, הבדלים תרבותיים, פערי הישגים והסללה בחינוך היסודי והתיכוני וחסמים מבניים במערכת ההשכלה הגבוהה עצמה.

החסמים העיקריים בקרב ערבים הם חינוך יסודי ותיכוני לא איכותי דיו בקרב תלמידים מוסלמים ובדואים, קשיי שפה ופערים בציוני מבחני הבגרות והבחינה הפסיכומטרית. בקרב החרדים חלה עלייה ניכרת ברכישת השכלה גבוהה, אך עדיין יש חסמים תרבותיים, פערי ידע וחוסר במידע נגיש על אפשרויות לימוד. סטודנטים מדור ראשון להשכלה גבוהה מתמודדים עם היעדר הון תרבותי וחברתי רלוונטי לאקדמיה, עם קשיים כלכליים ועם נטייה ללמוד במוסדות יוקרתיים פחות. ויוצאי אתיופיה מצויים במעמד חברתי-כלכלי נמוך ומתמודדים עם הישגים נמוכים במערכת החינוך ועם שוליות חברתית-כלכלית עמוקה.

הגברת הנגישות להשכלה גבוהה בקרב קבוצות אלו אינה רק סוגיה של צדק חברתי, אלא גם סוגיה בעלת חשיבות כלכלית ולאוומית. שילוב מוצלח של קבוצות אלו באקדמיה ובשוק העבודה עשוי לתרום תרומה של ממש לצמיחה הכלכלית ולחיזוק הלכידות החברתית. לפיכך הבנת החסמים הייחודיים והמשותפים וגיבוש מדיניות מקיפה להתמודדות עימם הם צעדים הכרחיים בדרך ליצירת חברה שוויונית ומשגשגת יותר.

7.2 המלצות למדיניות

- **לאחר קבוצות פגיעות בתוך כל אחת מקבוצות האוכלוסייה.** בחורים צעירים בכל אחת מן הקבוצות שתוארו הם בעלי הישגים נמוכים יותר בחינוך העל יסודי, והדבר מקבע את נחיתותם ומגביל את נגישותם להשכלה גבוהה, הן מבחינת הישגים הן מבחינת שאיפותיהם לעתיד
- **לבצע שינוי מבני בחינוך המקצועי-טכנולוגי.** יש לייצר שינוי מבני במסלולים הבינוניים לטובת הוצאת תעודות בגרות העומדת בתנאי הסף של האוניברסיטאות המאפשרת כניסה למוסדות להשכלה גבוהה. שינוי זה יכול לשפר שיפור ניכר את איכות תעודות הבגרות של בוגרי מסלולים אלו, ובכך להגדיל את נגישותם להשכלה גבוהה. מהלך כזה ידרוש התאמה של תוכניות הלימודים כך שישלבו בין מקצועות טכנולוגיים ובין מקצועות עיוניים ברמה גבוהה, תוך הכשרת מורים מתאימה ויצירת קשרים הדוקים יותר עם מוסדות ההשכלה הגבוהה
- **לקדם כיתות אתגר ומב"ר לטובת הוצאת תעודות בגרות המאפשרות רכישת השכלה גבוהה.** הרחבת דרישות הבסיס מכיתות אתגר ומב"ר יכולים לסייע לתלמידים רבים יותר להשיג תעודת בגרות איכותית, ובכך להגדיל את סיכוייהם להשתלב במערכת ההשכלה הגבוהה. כדי להשיג מטרה זו יידרשו השקעה בהכשרת מורים ייעודית, תגבור שעות לימוד ויצירת מסלולי ליווי והכוון לקראת לימודים אקדמיים עבור בוגרי כיתות אלו.
- **להשקיע בחינוך היסודי והתיכוני בפריפריה ובמקומות שבהם בני הדור הראשון להשכלה הם קבוצת הרוב.** השקעה ניכרת בשיפור איכות החינוך בפריפריה ובקרבת קבוצות שונות באוכלוסייה, בדגש על תגבור לימודי אנגלית ומתמטיקה, יכולה לצמצם פערים ולהגדיל את הנגישות להשכלה גבוהה. מהלך כזה כולל לא רק שיפור בתשתיות ובתוכניות הלימודים, אלא גם יצירת תוכניות חשיפה להשכלה גבוהה מגיל צעיר שיעודדו תלמידים לשאוף ללימודים אקדמיים
- **להנגיש מידע על השכלה גבוהה באמצעות מערכי הסברה והכוון מותאמים תרבותית.** הנגשה זו היא צעד חשוב להגדלת הנגישות לאקדמיה, במיוחד עבור , דור ראשון להשכלה גבוהה, יוצאי אתיופיה, ערבים וחרדים. הנגשה זו כוללת שימוש במגוון ערוצי תקשורת, כגון מדיה חברתית ומפגשים קהילתיים, כדי להגיע לקהלים מגוונים ולספק מידע רלוונטי ומובן על אפשרויות לימוד, מלגות והליכי הרשמה תוך התחשבות בצרכים ובמאפיינים הייחודיים של כל קהילה

עוד פרסומים של המכון בנושא

בן סימון, ב. וקונסטנטינוב, ו. (עור'). (2023). צעירים בישראל 2023: שנתון סטטיסטי. כמ-86-23.

בן סימון, ב., קונסטנטינוב, ו., בדראן, א., זוהר, ל., שורק, י. וחדאד חאג'–יחיא, נ. (2023). צעירים ערבים בישראל: תמונת מצב 2023. כמ-85-23.

הרן, ד., כהן, ד., מג'אדלה, א. ואייל, י. (2021). תוכנית "שער לאקדמיה" להשתלבות צעירים בדואים בנגב בהשכלה הגבוהה. מ-195-21. לוי, ד., אייל, י., קונסטנטינוב, ו. וקגיה, ש. (2019). סטודנטים ערבים כשלוש שנים לאחר תחילת לימודיהם – סיועה של "התוכנית להרחבת הנגישות להשכלה גבוהה". דמ-809-19.

את הפרסומים אפשר להוריד ללא תשלום מאתר המכון: brookdale.jdc.org.il

מקורות

- אבו סעד, א' (2023). מערכת החינוך הערבית-בדואית בנגב בראייה מקומית – מציאות וצרכים. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- אבו-עסבה, ח' (2010, אוקטובר 13). פסיכומטרי: בחינה באפליית ערבים. YNET. <https://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-3969167,00.html>
- איילון, ח' (2008). מי לומד מה, היכן, מדוע? השלכות חברתיות של ההתרחבות והגיוון במערכת ההשכלה הגבוהה בישראל. סוציולוגיה ישראלית, 10(1), 33–60. <https://people.socsci.tau.ac.il/mu/hyalon/files/2010/11/whostudieswhat.pdf>
- איילון, ח' (2018). תחומי הלימוד של בני ובנות הדור הראשון ללימודים גבוהים שהוריהם מבוססים כלכלית: מבט נוסף על הריבוד האופקי בישראל. מגמות, 53(1), 75–100. <https://info2011.szold.org.il/PDF-Articles/megamot/104954.pdf>
- איילון, ח', בלס, נ', פניגר, י' ושביט, י' (2019). אי־שוויון בחינוך: ממחקר למדיניות. מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל. [אי שוויון בחינוך: ממחקר למדיניות | מרכז טאוב : מרכז טאוב](#)
- איילון, ח' ויוגב, א' (2002). חלון לחלום אקדמי: השלכות חברתיות של התפשטות ההשכלה הגבוהה. אוניברסיטת תל אביב.
- בלנק, כ', שביט, י' ויעיש, מ' (2015). הסללה בחינוך התיכוני בישראל. בתוך א' וייס (עורך), דוח מצב המדינה 2015 (עמ' 184–218). מרכז טאוב.
- בן רבי, ד', פיגורה-רוזנצוויג, א' וברוך-קוברסקי, ר' (2018). מנט"ה – תוכנית תמיכה לתלמידי מסלול טכנאים והנדסאים: מחקר הערכה. דמ-18-784. מכון מאירס-ג'וינט-ברוקדייל. <https://brookdale.jdc.org.il/publication/menta-support-program-for-technical-and-practical-engineering-students-evaluation-study/>
- בן סימון, ב', לוי, ד' וכאהן-סטרבצ'נסקי, כ' (2018). השתלבות צעירים יוצאי אתיופיה במוסדות להשכלה גבוהה: גורמים מסייעים וחסמים. מ-149-18. מכון מאירס-ג'וינט-ברוקדייל. <https://brookdale.jdc.org.il/publication/integration-of-young-ethiopian-israelis-into-higher-education-contributing-factors-and-barriers/>
- בר חיים, א' ופניגר, י' (2022). הסללה והשפעתה ארוכת הטווח על הישגי ההשכלה והשכר של תלמידות ותלמידי תיכון בשנות התשעים. מרכז טאוב. <https://www.taubcenter.org.il/research/tracking-and-high-school-students/>
- בר־חיים, א' ושביט, י' (2018). התרחבות ההשכלה הגבוהה, שוויון כלכלי ושוויון הזדמנויות. מגמות, 53(1), 101–124. <https://info2011.szold.org.il/PDF-Articles/megamot/104955.pdf>
- גיגי, מ', נגררון, ס' ורזי, ת' (2022). מגוונים את מגדל השן: דור ראשון להשכלה אקדמית. פרדס.
- דלויט. (2020). נייר מדיניות: קידום ובניית ההייטק והחדשנות בחברה הערבית.

המרכז הארצי לבחינות והערכה. (2022). דוח סטטיסטי יע"ל לשנת 2022. <https://www.nite.org.il/wp-content/uploads/2023/07/yael-report-2022.pdf>

ולולנסקי, ע' (2005). אקדמיה בסביבה משתנה: מדיניות ההשכלה הגבוהה של ישראל 1952–2004. הקיבוץ המאוחד.
ולנסקי, ע' (2014). היזהרו בבני עניים שמהם תצא תורה: הזיקה בין השינוי המבני במערכת החינוך העל-יסודית לבין השינוי במבנה ההשכלה הגבוהה בישראל. עיונים בחינוך, 9, 44–85.

וייסבלאי, א' (2018). מבט על החינוך הטכנולוגי-מקצועי. הכנסת – מרכז המחקר והמידע. https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/142c085d-357a-e811-80e2-00155d0a9876/2_142c085d-357a-e811-80e2-00155d0a9876_11_10825.pdf

וייסבלאי, א' (2022). נתונים על תלמידים יוצאי אתיופיה הזכאים לשירותי חינוך מיוחדים. הכנסת – מרכז המחקר והמידע. https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/49051bab-f3f5-ec11-8149-005056aac6c3/2_49051bab-f3f5-ec11-8149-005056aac6c3_11_19618.pdf

חדאד חאג' יחיא, נ', סייף, א', קסיר (קלינר), נ' ופרג'ון, ב' (2021). חינוך והשכלה בחברה הערבית: פערים וניצנים של שינוי. המכון הישראלי לדמוקרטיה. <https://www.idi.org.il/media/15620/education-in-arab-society-disparities-and-signs-of-change.pdf>
יובג, א', ליבנה, ע' ופזמוני-לוי, א' (2010). החינוך העל תיכוני הלא אקדמי בישראל: נפרד אך שווה?! סוציולוגיה ישראלית, 11(2), 363–388. DOI: [10.2307/23442714](https://doi.org/10.2307/23442714)

יכימוביץ כהן, נ' (2018). חומר רקע לדיון ועדת העלייה, הקליטה והתפוצות בנושא יוצאי אתיופיה במוסדות להשכלה גבוהה. הכנסת – מרכז המחקר והמידע. https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/596ee60c-4353-e811-80e1-00155d0a9876/2_596ee60c-4353-e811-80e1-00155d0a9876_11_10493.pdf

ימיני, מ', ארנון, ע' ומזרחי, א' (2023). דור ראשון לאקדמיה. האקדמיה הצעירה הישראלית. <https://young.academy.ac.il/SystemFiles/IYA%20First%20generation%20report%2022.1.23.pdf>

כהנר, ל' (2020). החברה החרדית על הציר שבין שמרנות למודרניות. המכון הישראלי לדמוקרטיה. <https://www.idi.org.il/books/32804>

לוי, ד' (2021). שילוב חרדים בהשכלה גבוהה. מכון ירושלים למחקרי מדיניות. [פרסומים – מכון ירושלים למחקרי מדיניות](https://www.yerushalaim.org.il/פרסומים-מכון-ירושלים-למחקרי-מדיניות)

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (למ"ס). (2017). שנתון סטטיסטי לישראל 2016.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (למ"ס). (2021). מדד מוביליות חברתית.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (למ"ס). (2023). האוכלוסייה ממוצא אתיופי בישראל – לקט נתונים לרגל חג הסיגד.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (למ"ס). (2023). השכלה גבוהה בישראל – נתונים נבחרים לשנת תשפ"ד (2023/24) לרגל כתיחת שנת הלימודים האקדמית. https://www.cbs.gov.il/he/mediarelease/DocLib/2024/349/06_24_349b.pdf

המועצה להשכלה גבוהה (מל"ג). (2016). הרחבת הנגישות של ההשכלה הגבוהה לאוכלוסיה החרדית בחומש הבא. הרחבת הנגישות של ההשכלה הגבוהה לאוכלוסיה החרדית בחומש הבא

המועצה להשכלה גבוהה (מל"ג). (2024א). לקט נתונים לקראת פתיחת שנת הלימודים תשפ"ה.

המועצה להשכלה גבוהה (מל"ג). (2024ב) הנדון: התכנית הרב-שנתית להנגשת ההשכלה הגבוהה לאוכלוסייה החרדית תשפ"ד-תשפ"ח- טיוטא להתייחסויות.

מלאך, ג', כהנר, ל' ורגב, א' (2016). תוכנית החומש של מל"ג-ות"ת לאוכלוסיה החרדית לשנים תשע"ב-תשע"ו: מחקר הערכה והמלצות לחומש הבא (תשע"ז-תשפ"א). המועצה להשכלה גבוהה. <https://che.org.il/wp-content/uploads/2016/04/%D7%A7%D7%A8-%D7%97%D7%A8%D7%93%D7%99%D7%9D.pdf>

עלי, נ' ודעאס, ר' (2018). השכלה גבוהה בקרב המיעוט הערבי בישראל. רסלינג.

עראר, ח' וחאג' יחיא, ק' (2011). "ירדניזציה" של ההשכלה הגבוהה בקרב הערבים בישראל. מחקרי פלורסימר.

פוקס, ה' (2016). פועלים מגדירים בשוק העבודה: שכר וקיטוב תעסוקתי. בתוך א' וייס (עורך), *דוח מצב המדינה 2016*. מרכז טאוב. פועלים מגדירים בשוק העבודה: שכר וקיטוב תעסוקתי | מרכז טאוב : מרכז טאוב

פוקס, ה' ופרידמן ווילסון, ת' (2018). השתלבות נשים ערביות בשוק העבודה: השכלה, תעסוקה ושכר. מכון טאוב. השתלבות נשים ערביות בשוק העבודה: השכלה, תעסוקה ושכר | מרכז טאוב : מרכז טאוב

פוקס, ה', ינאי, ג' ובלס, נ' (2018). החינוך הטכנולוגי-מקצועי: מגמות והתפתחויות בשנים 2006–2017. בתוך א' וייס (עורך), *דוח מצב המדינה: חברה, כלכלה ומדיניות 2018* (עמ' 171–196). מרכז טאוב.

פניגר, י' (2017). יחסם לבית הספר, שאיפותיהם העתידיות והישיגיהם של תלמידים מקבוצות מיעוט בישראל. בתוך ר' ארביב-אלישיב, י' פניגר וי' שביט (עורכים), *יש סיכוי לשינוי? תאוריה ומחקר עדכני על שוויון הזדמנויות בחינוך* (עמ' 297–320). תל-אביב: הוצאת מכון מופ"ת.

פניגר, י', מקדוסי, ע' ואילון, ח' (2016). אי-שוויון בהשלמת התואר הראשון: רקע חברתי, הישגים לימודיים קודמים ומאפיינים סוציולוגיה ישראלית: כתב-עת לחקר החברה הישראלית, 18(1), 82–104. <https://www.jstor.org/stable/10.2307/26389594>

פניגר, י', בר-חיים, א', גורודזייסקי, א' ואילון, ח' (2023). רפורמות חינוכיות והישגים השכלתיים ותעסוקתיים ארוכי טווח של מי שלמדו בתיכון בשנות התשעים: מוצא ומגדר בקרב יהודים. *קריאות ישראליות*, 3, 70–108.

פניגר, י', איילון, ח' ומקדוסי, ע' (2013). נגישות להשכלה גבוהה בקרב צעירים מהפריפריה החברתית בישראל. דוח קרן גנדי.

קשתי, א' (2014, 15 באוקטובר). מחקר: השפה הערבית מכריעה לערבים להצליח בפסיכומטרי. הארץ. <https://www.haaretz.co.il/news/education/2014-10-15/ty-article/premium/0000017f-e695-d97e-a37f-f7f5ca250000>

רגב, א' (2016). אתגרים בהשתלבות חרדים בלימודים אקדמיים. בתוך א' וייס (עורך), *דוח מצב המדינה: חברה, כלכלה ומדיניות* 2016 (עמ' 184–218) מרכז טאוב. [pdf.אתגרים-בהשתלבות-חרדים.טאוב.](https://www.taubcenter.org.il/wp-content/uploads/2020/12/heducationreform2011.09.pdf)

שבִּיט, י' וברונשטיין, ו' (2011). רפורמות בחינוך וצמצום פערי השכלה בישראל. בתוך א' וייס (עורך), *דוח מצב המדינה: חברה, כלכלה ומדיניות* 2010 (עמ' 247–262). מרכז טאוב. <https://www.taubcenter.org.il/wp-content/uploads/2020/12/heducationreform2011.09.pdf>

Ayalon, H., & McDossi, O. (2016). First-generation college students in an expanded and diversified higher education system: The case of Israel. In N. Khattab, S. Miaari, & H. Stier (Eds.), *Socioeconomic inequality in Israel* (pp. 75–96). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137544810_5

Ayalon, H., & Shavit, Y. (2004). Educational reforms and inequalities in Israel: The MMI hypothesis revisited. *Sociology of Education*, 77(2), 103–120. <https://people.socsci.tau.ac.il/mu/hyalon/files/2010/11/ayalonshavit04.pdf>

Bar-Haim, E., & Feniger, Y. (2021). Tracking in Israeli high schools: Social inequality after 50 years of educational reforms. *Longitudinal and Life Course Studies*, 12(3), 423–440. <https://doi.org/10.1332/175795921X16113479066488>

Bourdieu, P. (1997). The forms of capital. In A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown, & A. S. Wells (Eds.), *Education: Culture, economy and society* (pp. 46–58). Oxford University Press.

Budge, J., Charles, M., Feniger, Y., & Pinson, H. (2023). The gendering of tech selves: Aspirations for computing jobs among Jewish and Arab/Palestinian adolescents in Israel. *Technology in Society*, 73, 102245. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2023.102245>

Conley, D. (2001). Capital for college: Parental assets and postsecondary schooling. *Sociology of Education*, 74(1), 59–72. <https://doi.org/10.2307/2673145>

Feniger, Y. (2015). Jewish ethnicity and educational opportunities in Israel: Evidence from a curricular reform. *Race Ethnicity and Education*, 18(4), 567–588. <https://doi.org/10.1080/13613324.2012.759928>

Feniger, Y., & Ayalon, H. (2016). English as a gatekeeper: Inequality between Jews and Arabs in access to higher education in Israel. *International Journal of Educational Research*, 76, 104–111. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.04.003>

Gabay-Egozi, L., & Yaish, M. (2019). Intergenerational educational mobility and life course earnings in Israel. *Social Science Research*, 83, 102302. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2019.04.015>

Gamoran, A. (2009). Tracking and inequality: New directions for research and practice. In M. M. Apple, S. J. Ball & L. A. Gandin (Eds.), *The Routledge international handbook of the sociology of education* (pp. 213–228). Routledge.

- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2010). Education and economic growth. *Economics of Education*, 60(67), 1–17. [Economics of Education - Google ספרים](#)
- Haveman, R., & Smeeding, T. (2006). The role of higher education in social mobility. *The Future of children*, 125-150.
- Khattab, N. (2003). Explaining educational aspirations of minority students: The role of social capital and students' perceptions. *Social Psychology of Education*, 6(4), 283-302.
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. University of California Press.
- Lareau, A., & Weininger, E. B. (2003). Cultural capital in educational research: A critical assessment. *Theory and Society*, 32(5), 567–606. <https://doi.org/10.1023/B:RYSO.00000004951.04408.b0>
- McFarland, M. J., & Wagner, B. G. (2015). Does a college education reduce depressive symptoms in American young adults?. *Social Science & Medicine*, 146, 75–84. Epub 2015 Sep 28. PMID: 26513116; PMCID: PMC4676078.
- OECD. (2023). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>.
- Tabor, E., Patalay, P., & Bann, D. (2021). Mental health in higher education students and non-students: Evidence from a nationally representative panel study. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 56(9), 1705. doi: 10.1007/s00127-021-02108-7. PMID: 33590312; PMCID: PMC8068655.
- Weinreb, Y., & Yemini, M. (2023). Navigating academic habitus in a higher education system that prioritises external funding – The case of Israel. *Studies in Higher Education*, 48(7), 995–1006. <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2175206>