

מי לומד מה, היכן, מדוע? השלכות חברתיות של ההתרחבות והגיוון במערכת ההשכלה הגבוהה בישראל

חנה איילון*

תקציר. המאמר משווה את הדיוקן החברתי של תלמידי מכללות לזה של תלמידי אוניברסיטאות ובוחר את הגורמים להבדלים בבחירת מוסד לימודים של קבוצות חברתיות שונות. הממצאים מלמדים שבני קבוצות מקופחות נוטים בדרך כלל להעדיף את המכללות על פני האוניברסיטאות מסיבות שונות. מזרחים נוטים להעדיף את המכללות להוראה, בעלות האוריינטציה היישומית, ואת המכללות הפרטיות, המעניקות הזדמנות לרכוש מקצוע יוקרתי ומתגמל כלכלית בלי להציב דרישות קבלה מקבילות לאלה של האוניברסיטאות. הבדלים מעמדיים בבחירת מוסד לימודים נובעים בעיקר מהבדלים בנתונים הלימודיים. תושבי הפריפריה מעדיפים את המכללות האזוריות בשל מיקומן הגיאוגרפי, אך בני ובנות קבוצות מקופחות תושבי המרכז מיטיבים לנצל את ההזדמנויות שמציעות מכללות אלה. התרחבות המערכת חסרה השפעה של ממש על פערים מגדריים. המאמר דן בהשלכות ממצאים אלה על אי שוויון חברתי בישראל.

התרחבות ההשכלה הגבוהה בישראל משתלבת במגמה עולמית של התרחבות החינוך העל תיכוני (Arum, Gamoran & Shavit, 2007). ההתרחבות בישראל החלה בשנות התשעים של המאה העשרים בעקבות התפתחות רחבת היקף של מכללות שמעניקות תואר אקדמי. התפתחות זו נבעה מאקדמיזציה של מוסדות קיימים (למשל סמינרים להכשרת מורים שהפכו למכללות להוראה) ומהקמת מוסדות חדשים. חלק מהמוסדות החדשים היו מכללות פרטיות, וכך הפכה מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל, שהייתה כולה ציבורית, לפרטית בחלקה.

למרות אופיין האקדמי של המכללות החדשות הן נחשבו מאז הקמתן הרובד השני של ההשכלה הגבוהה. תפיסה זו נובעת במידה רבה ממדיניות המועצה להשכלה גבוהה (המל"ג)

* החוג לסוציולוגיה ואנתרופולוגיה, אוניברסיטת תל אביב
המאמר מבוסס על נתונים שאספו המחברת ואברהם יוגב במימון המדען הראשי של משרד החינוך והתרבות. תודה למעריכים האנונימיים על הערותיהם המועילות.

שהגבילה את המכללות ללימודי תואר ראשון והגדירה אותן מוסדות להוראה ולא למחקר (וולנסקי, 2005; סבירסקי וסבירסקי, 1997). תפיסת המכללות כרובד השני של מערכת ההשכלה הגבוהה חוזקה על ידי מדיניות הקבלה שלהן: דרישות הקבלה של המכללות בכל תחומי הלימוד נמוכות מאלה של האוניברסיטאות (Ayalon & Yogev, 2005). חלק מהמכללות אינן דורשות ציון פסיכומטרי ומסתפקות בתעודת הבגרות, וגם במכללות שמחייבות ציון פסיכומטרי, ציון ההתאמה (ממוצע משוקלל של ממוצע הבגרות והציון הפסיכומטרי) המינימלי נמוך מזה שנדרש באוניברסיטאות בתחומים מקבילים (איילון ויוגב, 2002).

הקמת המכללות ותפיסתן כרובד השני של ההשכלה הגבוהה עוררה שאלות בדבר תרומתן לצמצום אי השוויון החברתי בהשכלה. שאלת ההשפעה של התרחבות וגיוון במערכות השכלה גבוהה על אי שוויון בהשכלה אינה ייחודית לישראל, והיא בגדר סוגיה מחקרית מרכזית במדינות רבות שבהן חלו שינויים כאלה (Shavit, Arum & Gamoran, 2007). במאמר זה ברצוני להציג תפיסות קיימות בישראל ומחוצה לה באשר לתרומתם של תהליכים אלה לצמצום אי השוויון החברתי בהשכלה, ולהדגים בהקשר הישראלי שמדובר בתופעה מורכבת שתוצאותיה אינן עולות תמיד בקנה אחד עם תפיסות וטענות שנשמעות בשיח המקצועי והציבורי כאחד.

התרחבות של מערכות השכלה גבוהה ואי שוויון חברתי

שאלת הקשר בין ההתרחבות והגיוון של מערכת ההשכלה הגבוהה לאי שוויון מתמקדת בשני היבטים: נגישות להשכלה וסוג ההשכלה. שתי שאלות נשאלות בהקשר זה: (א) האם הביאה התרחבות מערכת ההשכלה הגבוהה לכניסת אוכלוסיות חדשות לתוכה? (ב) האם זכות האוכלוסיות החדשות המשתלבות במערכת ההשכלה הגבוהה להזדמנויות דומות לאלה של האוכלוסיות המסורתיות שבה?

למחקרים שמנסים להשיב על שאלות אלה נקודות מוצא שונות. אתחיל בשתי גישות שמתייחסות במישרין להתרחבות ההשכלה הגבוהה ואמשך בשתי גישות שמתייחסות להתרחבות מערכות השכלה בלי להתייחס להשכלה הגבוהה דווקא.

בשתי הגישות הראשונות, גישת השונות (diversity approach) וגישת הריבוד (stratification approach), נקודת המוצא היא מוסדית. גישת השונות גורסת שזכות הקיום של המוסדות החדשים להשכלה גבוהה טמונה בתרומתם להגדלת השונות החברתית של התלמידים המשתתפים במערכת זו. מוסדות אלה נוסדו כדי לענות על צורכיהן האקדמיים של אוכלוסיות שאינן מוצאות מענה במוסדות הקיימים. פתיחת מערכת ההשכלה הגבוהה בפני קבוצות חברתיות חדשות מגדילה את השונות המעמדית, האתנית, המגדרית והגילית של אוכלוסיית הסטודנטים במוסדות להשכלה גבוהה ובכך תורמת לדמוקרטיזציה של מערכת זו (Brubacher & Rudy, 1999; Dey & Hurtado, 1999). תפיסה זו דוגלת בכך שהשונות

1 למרות כוונת המל"ג להגביל את הלימודים במכללות לתואר הראשון, גדל והולך מספר המכללות המבקשות אישור לפתיחת מסלולים לתואר שני. בשלב זה מוגבל התואר השני במכללות למסלולים ללא תזה ("תואר שני נלמד", להבדיל מ"תואר שני מחקרי", שקיים באוניברסיטאות בלבד).

בין המוסדות, שבאה לידי ביטוי למשל באוריינטציה אקדמית לעומת יישומית, היא בעיקרה אופקית, והיררכיה שנוצרת בין המוסדות היא תוצאה של שונות אופקית זו. ההבדלים המוסדיים מובילים להבדלים במאפייני התלמידים הפונים למוסדות השונים. כך תלמידי המוסדות הוותיקים יהיו שונים בשאיפות ובתפיסות אקדמיות מתלמידי המוסדות החדשים, ובהנחה שאלו קשורות לרקע החברתי, גם במאפייניהם הסוציודמוגרפיים. הבדלים ביכולת הלימודית יהיו תוצר לוואי של הבדלים סוציודמוגרפיים ושל תפיסות אקדמיות שונות.

לעומת גישת השונות, הרואה בקיומה של היררכיה בין המוסדות תוצר לוואי שולי יחסית של השונות האופקית, בגישת הריבוד היררכיה זו היא גורם מרכזי. גישת הריבוד רואה בהתרחבות ובגיוון של ההשכלה הגבוהה תוצאה של תחרות בין מוסדות על הביקוש הגובר להשכלה גבוהה. פתיחת מוסדות חדשים שנבדלים מהוותיקים בתכניות לימודים ובסלקטיביות עונה על הדרישה הגוברת להשכלה גבוהה באמצעות מוסדות תובעניים פחות שמנגישים אותה לאוכלוסיות שלא מצאו את מקומן במוסדות הוותיקים, בעיקר בשל נתונים לימודיים נמוכים. המוסדות החדשים מסייעים בידי המוסדות הוותיקים לשמור על רמה גבוהה של סלקטיביות. ריבוד המוסדות להשכלה גבוהה היא תוצאה ישירה של תהליך זה (Dougherty, 1994; Hearn, 1991; Tiechler, 1988). גם לפי גישה זו יימצאו הבדלים בין התלמידים במוסדות הוותיקים והחדשים, אך הבדלים אלה יתבססו בעיקר על היכולת הלימודית. מוסדות בעלי יוקרה גבוהה, שרוצים לשמר את יוקרתם, יעמידו בפני המועמדים לרישום סף קבלה גבוה, ותלמידים בעלי יכולת לימודית גבוהה יעדיפו מצדם לפנות למוסדות אלה. כתוצאה מכך יתאפיינו המוסדות של הרובד הראשון של מערכת ההשכלה הגבוהה בתלמידים בעלי נתונים לימודיים גבוהים. תלמידים בעלי נתונים לימודיים נמוכים יחסית ייאלצו לפנות למוסדות המרכיבים את הרובד השני של המערכת.

מה אפשר להסיק מגישות אלה אודות התרומה של התרחבות מערכת ההשכלה הגבוהה לצמצום אי השוויון החברתי? גישת השונות מובילה למסקנה שאי השוויון יצטמצם, מכיוון שפתיחת מוסדות שמכוונים מלכתחילה לצרכים של אוכלוסיות שלא מצאו את מקומן במערכת הקיימת מבטיחה קליטה של אוכלוסיות חדשות. גישה זו מדגישה את ההבדלים בין המוסדות הוותיקים לחדשים, אך אינה טוענת שההיררכיה ביניהם הכרחית. משתמע מכך שצמצום אי השוויון בנגישות אינו מלווה בהכרח ביצירת אי שוויון שנובע מאיכות שונה של מוסדות הלימוד.

גישת הריבוד אינה שוללת צמצום של אי שוויון בנגישות להשכלה הגבוהה, אך היא מצביעה על אי שוויון באיכות ההשכלה שמציעים המוסדות השונים. תלמידים בני שכבות חלשות שאינם יכולים לעמוד בדרישות האקדמיות של המוסדות הוותיקים ואינם רוצים לוותר על השכלה על תיכונית יפנו למוסדות החדשים, הנחותים בהשוואה לוותיקים, וכך ייווצר בסיס חדש, איכותי, של אי שוויון בהשכלה הגבוהה.

לשתי הגישות משותפת ההנחה שהתרחבות ההשכלה הגבוהה תפתח מערכת זו לאוכלוסיות שלא השתתפו בה קודם לכן. גישה שלישית, גישת השימור המרבי של אי שוויון (maximally maintained inequality) של רפטרִי והאוס (Raftery & Hout, 1993), הרלוונטית לניתוח התרחבות ההשכלה הגבוהה אף שאינה מתייחסת אליה במישרין, טוענת שהנחה זו אינה מחויבת המציאות. גישה זו טוענת שפתיחת הזדמנויות חינוכיות חדשות אין פירושה בהכרח שהן ינוצלו על ידי אוכלוסיות חלשות שלא זכו ליהנות מההזדמנויות

הקיימות. רפטרי והאוט טוענים שבני שכבות מבוססות ינצלו הזדמנויות חינוכיות חדשות עד לנקודה שבה תגיע השתתפותם בשלב השכלתי מסוים לרוויה, ורק אז תגדל באופן משמעותי כניסת בני שכבות חלשות לשלב ההשכלתי שבו מדובר. רפטרי והאוט התייחסו לחינוך התיכון, אך גישתם נראית מתאימה במיוחד למערכת מתרחבת של השכלה גבוהה. בני שכבות מבוססות מסוגלים לנצל טוב יותר את ההזדמנויות שמציעה מערכת מסוג זה מכמה סיבות: ראשית, הם בעלי רקע לימודי עדיף ומגיעים לתוצאות טובות יותר במבחנים המשמשים קריטריונים לקבלה (Davies & Guppy, 1997). שנית, למשפחותיהם משאבים כלכליים עדיפים ונכונות להשקיע משאבים אלה בהשכלת ילדיהן (Steelman & Powell, 1991), ושלישית, הם מבינים טוב יותר את המערכת, את דרישותיה ואת הריבוד שלה (Bourdieu, 1984; McDonough, 1997). משתמע מכך שמערכת מתרחבת של השכלה גבוהה עשויה לפתוח הזדמנויות חדשות בפני בני שכבות מבוססות בעלי נתונים לימודיים נמוכים יחסית. נתונים אלה מנעו מהם להשתלב במוסדות הוותיקים, אך די בהם כדי לעמוד בתחרות עם בני רבדים חלשים יותר על המקומות במוסדות החדשים. לשון אחר, התרחבות של מערכת השכלה גבוהה עשויה לא רק לשמר אי שוויון בהשכלה, אלא אף להרחיב אותו.

גישת השימור המרבי של אי שוויון רלוונטית לגיתוח ההשפעה של התרחבות ההשכלה הגבוהה על אי שוויון בנגישות, אך לא לשאלת אופי ההזדמנויות שמערכת מגוונת של השכלה גבוהה פותחת בפני קבוצות חברתיות שונות. זאת משום שגישת זו מתעלמת מאפשרות קיומן של תכניות שנבדלות ביוקרתן ובתגמולים הכרוכים בהן בתוך כל שלב לימודי. סמואל לוקאס (Lucas, 2001) הציע גישה חלופית – גישת השימור האפקטיבי של אי שוויון (effectively maintained inequality) – שמתקנת פגם זה. לוקאס טוען שכאשר שיעורי ההשתתפות ברמת השכלה מסוימת מגיעים לרוויה, ידאגו בני שכבות מבוססות ליצור בידול ברמה זו כדי להבטיח לעצמם יתרון איכותי במערכת שבה קיים שוויון בנגישות. כמו כן, לוקאס הציע שבהיעדר רוויה (הוא המצב הרלוונטי למערכות השכלה הגבוהה), ינסו בני שכבות מבוססות להגיע ליתרונות כמותיים ואיכותיים גם יחד.

אין בכוונתי לנסות להכריע בין הגישות, אלא לנקוט עמדת ביניים שלפיה כל אחת מהן עשויה לזכות לתמיכה אמפירית בהקשר מתאים, שנקבע במידה רבה על ידי סוג אי השוויון ואופיו של הרובד השני במערכת ההשכלה הגבוהה. גישת השונויות וגישת הריבוד, המתמקדות כאמור בהשכלה הגבוהה, מתייחסות אל המוסדות החדשים במערכת מתרחבת של השכלה גבוהה כמקשה אחת. אך מחקרים השוואתיים מלמדים שאופיו של הרובד השני משתנה ממדינה למדינה ושלהבדלים אלה יש השפעה ניכרת על ההשלכות של ההתרחבות והגיוון במערכת ההשכלה הגבוהה (Arum et al., 2007): כשהרובד השני דומה לרובד הראשון בתכניות הלימודים שלו ובתעודות שמוענקות במסגרתו הוא בגדר גורם משיכה לתלמידים טובים פחות שנושאים דיוקן חברתי דומה לזה של תלמידי הרובד הראשון. בתחרות על הכניסה למוסדות המרכזיים את הרובד השני יש למועמדים אלה עדיפות על פני בני קבוצות מקופחות. במקרים אלה אפשר לצפות לתוצאות שהולמות את ניבוי גישת הריבוד, כלומר שההישגים הלימודיים יהיו גורם מרכזי בהבחנה בין תלמידי הרובד הראשון לרובד השני. כמו כן, אפשר לצפות במצב זה לתוצאות שהולמות את ניבוי גישת השימור המרבי של אי שוויון: התרחבות מערכת ההשכלה הגבוהה לא תביא לצמצום של ממש באי השוויון

בנגישות להשכלה הגבוהה. לעומת זאת, כשהרובד השני נחות בהשוואה לראשון במונחים של תעודות ותכניות לימודים, הוא לא יהיה מוקד משיכה לבני שכבות מבוססות אלא יקלוט בעיקר תלמידים ששונים במאפייניהם החברתיים מתלמידי המוסדות המרכיבים את הרובד הראשון. במצב זה אפשר לצפות לתוצאות שהולמות את גישת השונות: המאפיינים הסוציו-דמוגרפיים והתפיסתיים הם שיבחינו בין תלמידי הרובד הראשון לרובד השני, והמאפיינים הלימודיים יהיו תוצר לוואי של הבחנה זו. תוצאות מסוג זה הולמות גם את ניבוי גישת השימור האפקטיבי של אי שוויון: בני שכבות חלשות ינצלו את ההזדמנות שפותחת בפניהם התרחבות מערכת ההשכלה הגבוהה וישתלבו בה, אך יתרכזו במסלולים היוקרתיים פחות של מערכת זו.

גם המוסדות המרכיבים את הרובד השני בתוך אותה מדינה יכולים להיות בעלי גיוון פנימי ואינם מהווים בהכרח מקשה אחת. במקרה כזה השלכות ההתרחבות של ההשכלה הגבוהה על אי שוויון עשויות להתאים לניבוי הגישות השונות. גיוון מעין זה אכן קיים בישראל (Ayalon & Yogev, 2006), ולפיכך השלכות ההתרחבות של מערכת ההשכלה הגבוהה על אי שוויון נעשות מורכבות אף יותר.

כאמור, ההשלכות של גיוון ההשכלה הגבוהה על אי שוויון תלויות גם בסוג אי השוויון המדובר. מחקרים רבים מלמדים שקיימים הבדלים ניכרים בסוגי אי השוויון בהשכלה הגבוהה, ובייחוד על ייחודו של אי השוויון המגדרי בהשוואה לאי שוויון מעמדי ואתני. בניגוד לנחיתות של קבוצות אתניות ומעמדיות מקופחות בנגישות להשכלה הגבוהה, השתתפות נשים בהשכלה הגבוהה אינה נופלת מזו של גברים, ואף עולה עליה. אי השוויון המגדרי בהשכלה הגבוהה הוא בתחומי הלימוד: נשים נוטות לבחור בתחומים ההומניסטיים ובמדעי החברה, ואילו גברים נוטים להתרכז בלימודי הנדסה, מחשבים ומדעים (למשל Bradley, 1995; Goyette & Mullen, 2006; Davies & Guppy, 1997; 2000). דפוס זה נכון גם לישראל (איילון, 2000).

התרחבות וגיוון במערכת ההשכלה הגבוהה בישראל

התרחבות מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל החלה בשנות התשעים של המאה העשרים, עם הקמתן של המכללות האקדמיות. כתוצאה מכך גדל כמעט פי שלושה מספר התלמידים לתואר הראשון במהלך עשור (מ-56 אלף ב-1991 ל-170 אלף ב-2002).

אף שכל המכללות נתפסות יחד כרובד השני של מערכת ההשכלה הגבוהה, הן רחוקות מלהיות מקשה אחת, ואפשר לסווג אותן לחמישה סוגים עיקריים לפי בעלות ציבורית או פרטית, סלקטיביות ותחומי התמחות (איילון ויגב, 2002). המכללות הציבוריות כוללות שלושה סוגים מרכזיים: מכללות מתמחות, שממוקמות בעיקר במרכז הארץ ומתמחות בתחומים מסוימים כגון אמנות, אופנה או הנדסה. למכללות אלה יוקרה גבוהה יחסית ודרישות קבלה גבוהות בהשוואה למכללות אחרות; מכללות אזוריות, שממוקמות באזורים פריפריאליים ומציעות תכניות במדעי החברה, אך גם בתחומים מבוקשים כגון טכנולוגיה, כלכלה ומנהל עסקים ואדריכלות. מכללות אלה הוקמו בסוף שנות השישים ובראשית שנות השבעים של המאה העשרים כשלוחות של אוניברסיטאות, אך מאז ראשית שנות התשעים

שש מתוך עשר המכללות האזוריות זכו בעצמאות, והן אינן קשורות עוד לאוניברסיטה האם; מכללות להוראה, שמכשירות מורים לבתי ספר יסודיים ולחטיבות ביניים. למכללות אלה יוקרה נמוכה יחסית, וגם נתוני הקבלה שלהן נמוכים יחסית, כתוצאה מביקוש נמוך.

את המכללות הפרטיות אפשר לחלק לשתי קטגוריות: מכללות ישראליות פרטיות, שמציעות בעיקר תחומים מבוקשים ויוקרתיים, כגון משפטים, הנדסה, מחשבים, כלכלה ומנהל עסקים, וגובות שכר לימוד גבוה במידה ניכרת מזה שגובות המכללות הציבוריות; שלוחות של אוניברסיטאות בחו"ל, שהן מכללות פרטיות שמשכו בעיקר עובדים במגזר הציבורי ששואפים לשפר את תנאי עבודתם (קרוש ומנחם, 2000). מכללות אלה מציעות תכניות בעיקר במדעי החברה ובמשפטים. כיום חל פיתוח במעמדן של שלוחות אלה ובכוח המשיכה שלהן כתוצאה מספקות באשר לרמת הלימודים שלהן ומצמצום ההכרה הגורפת בתארים המתקבלים מהן לצורך דירוג שכר (וולנסקי, 2005).

הקמת המכללות לוותה כמעט מתחילתה בדיונים בדבר השלכות ההרחבה של מערכת ההשכלה הגבוהה על אי שוויון חברתי. שרה גורי-רוזנבלית (Guri-Rosenblit, 1996), מייצגת מובהקת של גישת השונות, ראתה בהקמת המכללות אות לדמוקרטיזציה של החינוך הגבוה ולהפיכתו מפריבילגיה ששמורה למעטים לזכות שפתוחה לכל. השונות בין האוניברסיטאות למכללות חיובית לדעתה, שכן המכללות ימשכו אל ההשכלה הגבוהה תלמידים בעלי צרכים אקדמיים שונים מאלה של תלמידי האוניברסיטאות. תפיסה שונה לחלוטין מבטאים סבירסקי וסבירסקי (1997), שראו במכללות, כבר בשלבים הראשונים להקמתן, גורם שמסייע לשעתוק של אי השוויון המעמדי. סבירסקי וסבירסקי לא התייחסו למכללות כמקשה אחת והדגישו בייחוד את ההבחנה בין המכללות הפרטיות, המציעות כאמור תחומים מבוקשים ויוקרתיים ונחשבות מסלול אליטיסטי, ובין המכללות האזוריות, הנחשבות מסלול עממי (שם, עמ' 10). בגלל עלותן הגבוהה פונות המכללות הפרטיות אל אוכלוסיות מבוססות, ואילו קהל היעד של המכללות האזוריות הוא אוכלוסיות חלשות. גם העובדה שהמכללות הפרטיות מציעות תחומים מבוקשים שזוכים לתגמולים גבוהים בשוק העבודה, ואילו המכללות האזוריות מציעות תחומים מתגמלים פחות, תורמת לשעתוק של אי השוויון המעמדי.

הדיון הקצר שלעיל רומז לחשיבות המרכזית של תחומי הלימוד במערכת ההשכלה הגבוהה בישראל בהערכת יוקרתן של המכללות. ראוי לציין, עם זאת, שחלק מהמכללות מציעות תחומי לימוד מגוונים ששונים אלה מאלה ביוקרה ובכוח משיכה. עובדה זו הופכת את ניתוח השלכות של הקמת המכללות על אי שוויון למורכב עוד יותר, שכן מלבד העובדה שהמכללות אינן מהוות מקשה אחת, קיימת בתוכן שונות פנימית על בסיס תחומי לימוד.

תמונה זו מלמדת שבניסיון לבדוק את ההשלכות של ההרחבה והגיוון במערכת ההשכלה הגבוהה בישראל על אי שוויון חברתי אין להסתפק בדיכטומיה של מכללות לעומת אוניברסיטאות, אלא יש להתייחס לסוגי המכללות, ובעיקר להבחנה בין מכללות ציבוריות לפרטיות ובין תחומי הלימוד המוצעים במכללות השונות.

כדי לעמוד על ההשלכות של ההתרחבות והגיוון במערכת ההשכלה הגבוהה בישראל על אי שוויון אבצע ניתוח בשני שלבים: השלב הראשון יתמקד בבחירת מוסד לימודים, והשני יתמקד בבחירת תחומי לימוד וישלב בין בחירת מוסד לימודים ובחירת תחומי לימוד. בשלב הראשון אבדוק את הדיוקן החברתי של תלמידי המכללות לסוגיהן ואשווה אותו לזה של תלמידי האוניברסיטאות, וכן אבדוק מה חשיבותה של היכולת הלימודית בקביעת

הדיוקן החברתי של תלמידי המוסדות השונים. בשלב השני אבדוק האם קיימים הבדלים בין תלמידים מקבוצות חברתיות שונות בבחירת תחומי לימוד, ועד כמה מסבירים הבדלים אלה את ההעדפות המוסדיות. באמצעות השוואות אלה אנסה לבדוק האם המכללות פותחות את שערי ההשכלה הגבוהה בפני אוכלוסיות שאינן מיוצגות באוניברסיטאות, ואם כן, מה אופי ההזדמנויות שהן פותחות בפני אוכלוסיות חדשות אלה.

נתונים

הנתונים המשמשים בסיס לסקירה שאבצע בהמשך נאספו בשנת 1999 על ידי ועל ידי אברהם יוגב במימון משרד החינוך והתרבות, והם כוללים מדגם ארצי מרוכב של תלמידי שנה א' במכללות ובאוניברסיטאות. המדגם רוכז לפי תחומי לימוד שמוצעים במכללות וסוגי מוסדות להשכלה גבוהה (האוניברסיטאות והמכללות לפי חמש הקטגוריות שפורטו לעיל). באוניברסיטאות נדגמו חוגי לימוד מקבילים במידת האפשר לתחומי הלימוד המוצעים במכללות. ברור מכך שמדגם הסטודנטים באוניברסיטאות אינו מייצג של כלל הסטודנטים לתואר הראשון במוסדות אלה, שכן אינו כולל סטודנטים באוניברסיטאות ברוב החוגים של מדעי הרוח (להוציא חינוך), וגם לא סטודנטים במדעים מדויקים ובמדעי הטבע, שאינם מוצעים במכללות. שאלון המחקר הועבר לתלמידי שנה א' באחד משיעורי החובה במכללות ובאוניברסיטאות שעלו במדגם. מדגם הנחקרים הסופי כולל 4,008 סטודנטים, כשני שלישים מהם תלמידי מכללות, וכשליש תלמידי אוניברסיטאות (פירוט על איסוף הנתונים, המדגם, השאלון והמשתנים ראו איילון ויוגב, 2002). בהסתמך על נתונים אלה נחקרו היבטים שונים של אי שוויון מעמדי, עדתי, לאומי, מגדרי וגיאוגרפי בהשכלה הגבוהה. הממצאים תוארו בכמה מאמרים, ומתוכם בכוונתי להתייחס בעיקר לשניים. הראשון (Ayalon & Yogev, 2006) ניתח אי שוויון בהעדפה מוסדית, והשני (Ayalon & Yogev, 2005) התמקד בהעדפת תחומי לימוד. באמצעות שילוב של הממצאים המתוארים במאמרים אלה והוספת ממצאים חדשים אנסה להאיר היבטים אחדים של השפעת ההתרחבות והגיוון במערכת ההשכלה הגבוהה על אי שוויון השכלתי בישראל. המספר המצומצם (167) של תלמידים ערבים במדגם מונע לצערי את האפשרות לכלול קבוצה זו בניתוח המשלב מוסד לימודים ותחומי לימוד. מסיבה זו מבוססים הניתוחים הנכללים במאמר זה על מדגם של 3,841 תלמידים יהודים בלבד.

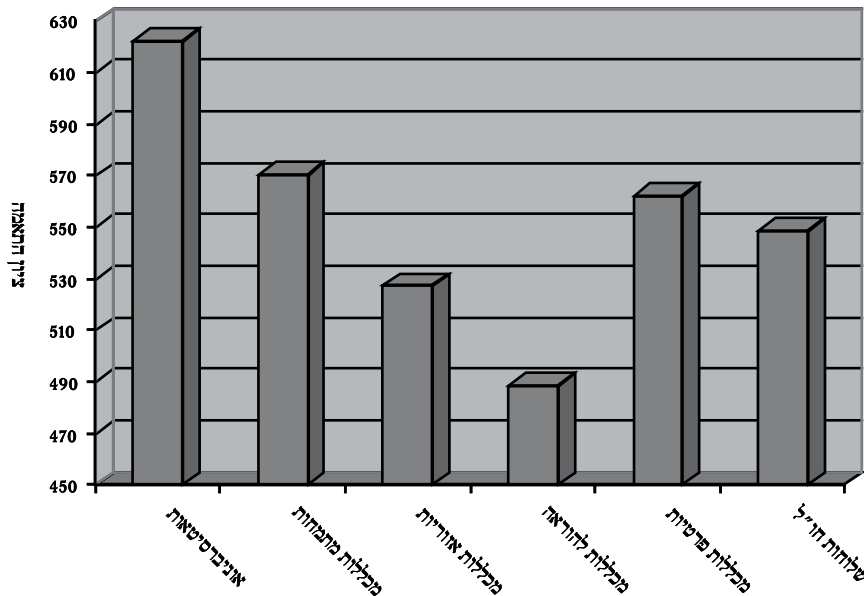
סוגי מכללות ואי שוויון

ממצאים

האם מאפייניהם הסוציולוגיים והלימודיים של תלמידי המכללות שונים מאלה של תלמידי האוניברסיטאות? התמונה ברורה מאוד בכל הקשור לנתונים הלימודיים. כפי שאפשר לראות בתרשים 1, ציון ההתאמה (שנע בין 200 ל-800) של תלמידי כל סוגי המכללות נמוך מזה של תלמידי האוניברסיטאות. עם זאת, יש הבדלים בין סוגי המכללות: ציון ההתאמה

הממוצע גבוה יחסית במכללות המתמחות, נופל ממנו אך במעט במכללות הפרטיות, נמוך יותר בשלוחות חו"ל, ונמוך עוד יותר במכללות האזוריות. ציון ההתאמה הנמוך ביותר מאפיין את תלמידי המכללות להוראה. ראוי לציין שבכל סוגי המכללות, כולל המכללות להוראה, ציון ההתאמה הממוצע גבוה מ-450, שהוא ציון ההתאמה המינימלי בחוגים הפחות מבוקשים באוניברסיטאות (למשל מדעי הרוח). משתמע מכך שחלק ניכר מתלמידי המכללות יכלו להתקבל לחוגים אלה באוניברסיטאות.

תרשים 1. ציון התאמה ממוצע של תלמידי אוניברסיטאות ומכללות

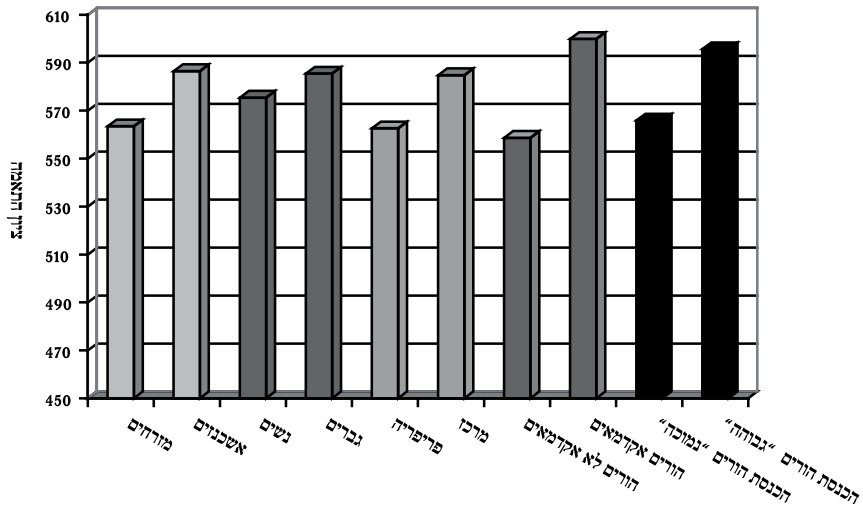


תרשים 2 בודק אם קיים קשר בין נתונים סוציו-דמוגרפיים ובין נתונים לימודיים. התרשים מציג את ציון ההתאמה הממוצע של תלמידים לפי ההשכלה וההכנסה של הוריהם ולפי מוצא עדתי,² מין ואזור מגורים (פריפריה או מרכז). התרשים מלמד שקיימים קשרים מסוג זה בכיוונים הצפויים. ציון ההתאמה הממוצע של תלמידים אשכנזים גבוה מזה של מזרחים; ציון

2 השכלת הורים מבחינה בין תלמידים שלפחות לאחד מהוריהם השכלה אקדמית לעומת כל השאר; מדד הכנסת ההורים הורכב לפי שאלה שבה התבקשו התלמידים להעריך את הכנסת הוריהם בהשוואה לממוצע הארצי. לצורך הניתוח נבנה משתנה דיכוטומי של הכנסה מעל לממוצע והכנסה ממוצעת ומתחת לממוצע. המוצא העדתי נקבע לפי מקום הלידה של הנחקר, ולחלופין של האב או של הסב מצד האב. במידת הצורך (אם הנחקר, אביו וסבו ילידי ישראל) נעשה שימוש בנתוני האם. החלטות אלה התבססו על בדיקות אמפיריות של מתאמים בין הגדרות מוצא שונות ובין משתני סטטוס אחרים (ראו איילון ויוגב, 2002).

ההתאמה הממוצע של גברים גבוה מזה של נשים³; ציון ההתאמה הממוצע של תושבי המרכז גבוה מזה של תושבי הפריפריה; ציון ההתאמה הממוצע של תלמידים שלהוריהם הכנסה גבוהה גבוה מזה של חבריהם שבאים מבתי מבוססים פחות. הפער הגדול ביותר מתגלה כשהתלמידים מובחנים לפי השכלת הוריהם: ציון ההתאמה של צאצאים להורים אקדמאים גבוה במידה ניכרת מזה של צאצאים להורים שלא רכשו השכלה אקדמית.

תרשים 2. ציון התאמה ממוצע של קבוצות חברתיות שונות (ההפרשים בין כל שתי קטגוריות משלימות מובהקים ברמה של $P < 0.001$)

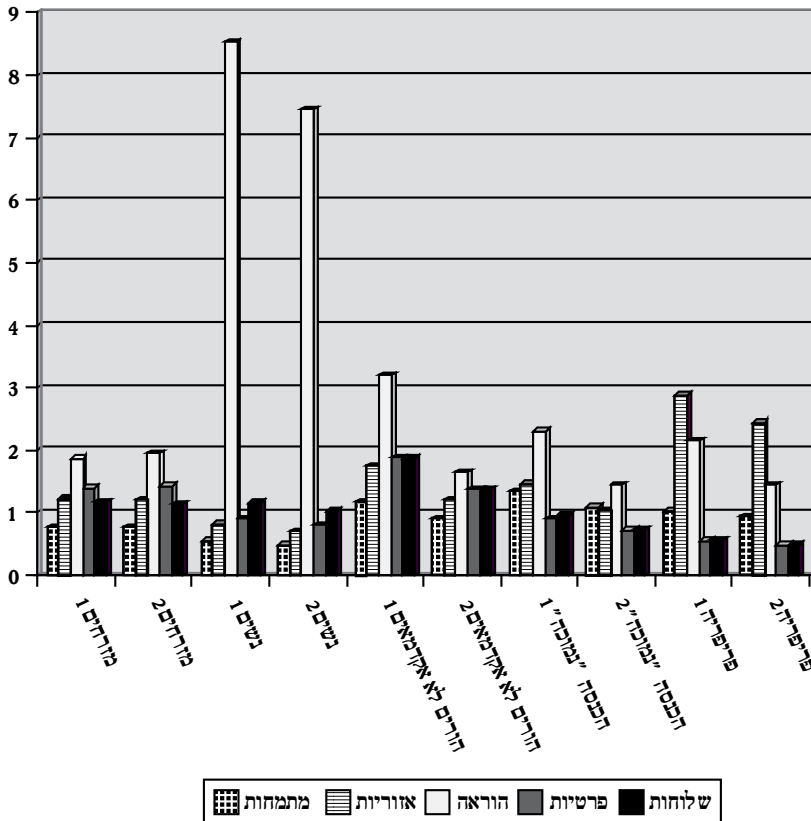


האם קיימים הבדלים בהעדפות המוסדיות של תלמידים בעלי מאפיינים סוציו-דמוגרפיים שונים? עד כמה נובעים הבדלים אלה מהבדלים בנתונים הלימודיים? תרשים 3 משווה בין תלמידי מכללות ואוניברסיטאות (הלוח שעליו מבוסס התרשים מופיע בנספח 1). התרשים מציג את יחסי הסיכויים של קבוצות חברתיות שונות ללמוד בסוגי המכללות השונים לעומת האוניברסיטאות. אבהיר את משמעותו של יחס הסיכויים באמצעות דוגמה: כשמשווים את סיכוייהם של תלמידים מזרחים לאלה של תלמידים אשכנזים ללמוד במכללה פרטית לעומת אוניברסיטה, יחס הסיכויים המתקבל הוא 1.396. פירוש הדבר שהסיכוי של תלמיד מזרחי ללמוד במכללה פרטית לעומת אוניברסיטה גדול בערך פי 1.4 מהסיכוי המקביל של תלמיד אשכנזי. כלומר לתלמיד מזרחי סיכוי גדול יותר ללמוד במכללה פרטית לעומת אוניברסיטה. אילו היה מתקבל יחס קטן מ-1 אפשר היה לומר שהסיכוי של תלמיד מזרחי ללמוד במכללה פרטית לעומת אוניברסיטה קטן מזה של תלמיד אשכנזי. יחס שווה או קרוב ל-1 מלמד שאין כמעט הבדל בין בני הקבוצות המשוות בסיכוי ללמוד במכללה לעומת אוניברסיטה.

3 פער זה נובע מהישגיהם הגבוהים של גברים לעומת נשים במבחנים הפסיכומטריים (איילון ויוגב, 1997).

יחסי הסיכויים התקבלו בשני מודלים של רגרסיה לוגיסטית רבת קטגוריות (multinomial logistic regression). המודל הראשון כלל משתנים סוציו-דמוגרפיים בלבד, ובמודל השני נוסף ציון ההתאמה. המודל הראשון בוחן אם קיימים הבדלים בין תלמידי סוגי המכללות השונים ובין תלמידי האוניברסיטאות במאפיינים סוציו-דמוגרפיים. המודל השני בוחן אם הבדלים אלה הם תוצר לוואי של הבדלים בנתונים הלימודיים, כמשתמע מגישת הריבוד, או שהם מרמזים על העדפות שונות של תלמידים ששייכים לקבוצות חברתיות שונות, בלא קשר הדוק ליכולתם הלימודית, כפי שמתמע מגישת השונות.

תרשים 3. יחס הסיכויים ללמוד בסוגי מכללות שונים לעומת אוניברסיטאות לקבוצות חברתיות שונות (מזרחים לעומת אשכנזים; נשים לעומת גברים; הורים חסרי השכלה אקדמית לעומת הורים בעלי השכלה אקדמית; הורים בעלי הכנסה ממוצעת ולמטה מהממוצע לעומת הורים בעלי הכנסה גבוהה מהממוצע), לפני (1) ואחרי (2) פיקוח על ציון התאמה



4 המשתנים הסוציו-דמוגרפיים הם סדרה של משתני דמה. השכלת הורים: לא אקדמית (1) לעומת אקדמית (0); הכנסת הורים: ממוצעת או מתחת לכך (1) לעומת מעל לממוצע (0); מיין: נשים (1), גברים (0); אזור מגורים: פרטיות (1), מרכז (0); מזרחים: הנחקרים, הוריהם או הורי הוריהם ילידי אסיה או אפריקה (1), כל השאר (0).

התרשים מלמד על תמונה מגוונת לפי סוג המכללה וסוג אי השוויון. אתיחס לכלל בסיס של אי שוויון בנפרד.

אי שוויון עדתי: ההשוואה בין מזרחים לאשכנזים מלמדת שבבחירה בין אוניברסיטאות למכללות מתמחות, מזרחים נוטים לבחור באוניברסיטאות יותר מאשכנזים. לעומת זאת, מזרחים נוטים, יותר מאשכנזים, להעדיף מכללות להוראה ומכללות פרטיות על פני אוניברסיטאות. נטיית המזרחים ללמוד במכללות האזוריות ובשלוחות חו"ל כמעט אינה שונה מזו של אשכנזים. תמונה זו אינה משתנה בעקבות הפיקוח על ציון ההתאמה, ומכאן שההבדלים בין מזרחים לאשכנזים בבחירת מוסד לימודים הם תוצאה של שוני בהעדפות ולא ביכולת הלימודית.

אי שוויון מגדרי: התמונה המתגלה בהיבט זה של אי שוויון מורכבת יותר. נשים נוטות, יותר מגברים, להעדיף את האוניברסיטאות על פני המכללות המתמחות, ונוטות (הרבה) יותר מגברים ללמוד במכללות להוראה לעומת באוניברסיטאות. אין הבדלים מגדריים מובהקים בנטייה ללמוד בשלוחות. פיקוח על ציון ההתאמה אינו משנה ממצאים אלה. נשים נוטות, יותר מגברים, להעדיף את האוניברסיטאות גם על פני המכללות הפרטיות והאזוריות, אך המקדם המייצג את הפער המגדרי אינו מגיע למובהקות סטטיסטית לפני הפיקוח על ציון ההתאמה. בעקבות הפיקוח גדלה עוצמת המקדמים, והם מגיעים למובהקות סטטיסטית. משתמע מכך שהפער המגדרי בציון ההתאמה מטשטש במידה מסוימת את נטייתן הגדולה יחסית של נשים להעדיף את האוניברסיטאות על פני חלק ניכר מסוגי המכללות.

אי שוויון לפי אזור מגורים: גם סוג זה של אי שוויון נובע מהעדפות שאינן קשורות באופן הדוק ליכולת לימודית. תושבי הפריפריה מעדיפים, יותר מתושבי המרכז, את המכללות האזוריות (הממוקמות כאמור בפריפריה הגיאוגרפית של ישראל) ואת המכללות להוראה (הממוקמות בחלקן בפריפריה) על פני האוניברסיטאות. תלמידי הפריפריה מעדיפים, יותר מתושבי המרכז, את האוניברסיטאות על פני המכללות הפרטיות והשלוחות. אין הבדל מובהק בין תושבי המרכז לתושבי הפריפריה בבחירה בין מכללות מתמחות לאוניברסיטאות.

אי שוויון מעמדי: אי השוויון המעמדי בבחירת מוסד לימודים קשור בכירור ביכולת הלימודית. בנים להורים שאינם אקדמאים נוטים, יותר מצאצאים להורים אקדמאים, ללמוד במכללות האזוריות, במכללות להוראה ובשלוחות בהשוואה לאוניברסיטאות. הבדל זה קטן מאוד לאחר הפיקוח על היכולת הלימודית. כלומר בנים להורים שאינם אקדמאים מעדיפים את המכללות האלה על פני האוניברסיטאות יותר מחבריהם שבאים מרקע השכלתי עדיף, בגלל נתונייהם הלימודיים הנמוכים יותר. בנים להורים שאינם אקדמאים מעדיפים את המכללות הפרטיות על פני האוניברסיטאות יותר מחבריהם הבאים מרקע השכלתי גבוה יותר, לפני ואחרי הפיקוח על ציון ההתאמה. הפיקוח על ציון ההתאמה מקטין במידה ניכרת את ההשפעה של הכנסת ההורים על הנטייה ללמוד במכללות המתמחות ובמכללות האזוריות, ובמידה מסוימת גם במכללות להוראה. כצפוי, הפיקוח על ציון ההתאמה מגדיל את ההעדפה היחסית של ילדים להורים בעלי הכנסה גבוהה ללמוד במגזר הפרטי. כשמדובר בתלמידים בעלי ציון התאמה דומה, יטו צאצאים להורים מבוססים, יותר מחבריהם הבאים מבתי מבוססים פחות, להעדיף את המכללות שבבעלות פרטית על פני האוניברסיטאות.

חלק זה של הניתוח מצביע על תמונה מגוונת. הבחירה המוסדית של תלמידים שמוכחנים לפי המוצא העדתי, אזור המגורים והמין תואמת בדרך כלל את ניבוי גישת השונות. ההעדפות המוסדיות של תלמידים שנבדלים במוצא, באזור מגורים ובמין אינן תוצאה של הבדלים ביכולת הלימודית. יתר על כן, הבדלים בנתונים הלימודיים מטשטשים במידה מסוימת את הפער המגדרי בהעדפה מוסדית, ולאחר פיקוח על היכולת הלימודית מתברר שנשים מעדיפות, יותר מגברים, את האוניברסיטאות על פני רוב סוגי המכללות. כשנעשית הבחנה לפי המיצב החברתי-כלכלי של ההורים, ההעדפות המוסדיות הולמות יותר את גישת הריבוד, שכן העדפתם של תלמידים מרבדים נמוכים יותר את המכללות על פני האוניברסיטאות היא במידה רבה תוצאה של יכולת לימודית נמוכה יותר.⁶

שתי מסקנות שעולות מהניתוח שלעיל עשויות להפתיע. הניתוח מלמד על ייחודן של המכללות המתמחות, שדפוסי הבחירה בהן מתגלים כיוצאי דופן. ראשית, מזרחים מעדיפים את האוניברסיטאות על פני המכללות המתמחות יותר מאשכנזים. בחירה זו עומדת בניגוד לתפיסה הרווחת שבני קבוצות חלשות יטו להעדיף את המכללות על פני האוניברסיטאות. שנית, הנטייה היחסית של צאצאים להורים משכילים לבחור במכללות המתמחות אינה נופלת מנטייתם לבחור באוניברסיטאות. כאמור, המכללות המתמחות זוכות ליקורה גבוהה יחסית, ודרישות הקבלה שלהן גם הן גבוהות יחסית. מאפיינים אלה גורמים ככל הנראה לכך שמכללות אלה, אף על פי שהן חלק מהרובד השני במערכת ההשכלה הגבוהה, ניצבות בצד האוניברסיטאות מבחינת דפוסי הבחירה בהן.

מסקנה מפתיעה אחרת היא שיעורי הלמידה הגבוהים יחסית של מזרחים, שנחיתותם החברתית-כלכלית מתועדת היטב (למשל כהן, 2007) במכללות הפרטיות, הגובות כאמור שחר לימוד גבוה. גם ממצא זה מנוגד לתפיסות רווחות שרואות בהפרטה החלקית של מערכת ההשכלה הגבוהה גורם שתורם לשימורו של אי השוויון (סבירסקי וסבירסקי, 1997) ואף להעצמתו (לביא, 2008). אשוב לסוגיה זו בהמשך.

לפי הניתוח שלעיל, לקבוצות חברתיות שמוכחות על פי מוצא עדתי, מין ואזור מגורים יש העדפות מוסדיות שונות, שאינן נובעות מהבדלים בנתונים לימודיים. לשון אחר, מזרחים, תושבי הפריפריה וגברים מעדיפים חלק מהמכללות על פני האוניברסיטאות, ופנייתם ללימודים במכללות אינה תוצאה של היעדר ברירה. לעומת זאת, נראה שהפערים המעמדיים בהעדפת מוסדות לימוד נובעים בעיקרו של דבר מהבדלים ביכולת הלימודית. בנים להורים משכילים פחות ומבוססים פחות, נוטים לפנות ללימודים במכללות מכיוון שנתוניהם הלימודיים מונעים מהם להשתלב באוניברסיטאות.

מהם הגורמים להעדפות המוסדיות השונות של קבוצות שמוכחות לפי מוצא עדתי, מקום מגורים ומין? התשובה פשוטה למדי כשמדובר במקום המגורים. עקב המיקום הגיאוגרפי הפריפריאלי של המכללות האזוריות, כמה מהמכללות להוראה ואוניברסיטה אחת (בן גוריון), בצד העובדה שהמכללות הפרטיות והשלוחות ממוקמות במרכז הארץ, וגובות שחר לימוד גבוה, נקל להבין מדוע מעדיפים תושבי הפריפריה, יותר מתושבי המרכז,

6 ממצא זה הולם את ממצאיהם של דר וגץ (Dar & Getz, 2007) המדווחים על מרכזיות היכולת הלימודית בהשוואה למיצב החברתי-כלכלי בבחירות המוסדיות של תלמידי אוניברסיטאות ומכללות בישראל.

את המכללות האזוריות והמכללות להוראה על פני האוניברסיטאות, ואת האוניברסיטאות על פני המכללות הפרטיות והשלוחות.

באשר לאי השוויון המגדרי, המתבטא בעיקר בבחירת תחומי לימוד, ניתן לשער שההעדפות המוסדיות של נשים וגברים קשורות בתחומי הלימוד המועדפים על ידי בני שני המינים. קשה יותר להסביר את ההעדפות המוסדיות השונות על בסיס עדתי. מדוע מעדיפים תלמידים מזרחים, יותר מאשכנזים, את המכללות הפרטיות ואת המכללות להוראה על פני האוניברסיטאות? מדוע מעדיפים תלמידים אשכנזים, יותר ממזרחים, את המכללות המתמחות על פני האוניברסיטאות? לפי גישת השונות, העדפת מכללות על פני אוניברסיטאות נובעת מהבדלים במאפיינים של שני סוגי המוסדות. הלימודים במכללות יישומיים יותר, האווירה תחרותית פחות, והדגש האקדמי-מחקרי מוגבל. מאפיינים אלה אמורים לקסום לבני קבוצות מקופחות. הסבר זה אינו הולם את הבחירות המוסדיות של התלמידים המזרחים, שהעדפתם למכללות גדולה מזו של אשכנזים רק כשמדובר במכללות להוראה ובמכללות הפרטיות. ברצוני להציע הסבר חלופי שלפיו, כמו בהיבט המגדרי, ההעדפה המוסדית מייצגת העדפה של תחומי לימוד. לשון אחר, בני מוצא עדתי שונה מחזיקים בתפיסות שונות לגבי ההשכלה הגבוהה, כמשתמע מגישת השונות, אך תפיסות אלה אינן מתייחסות לאופי המוסדות אלא לתחומי לימוד, והבחירה המוסדית היא למעשה פועל יוצא של העדפת תחומי לימוד. הסבר מוצע זה מתבסס על מחקרים שמדווחים על קיום קשרים בין הרקע האתני המעמדי של תלמידים ובין בחירת תחומי לימוד בהשכלה הגבוהה, כמפורט בפרק הבא.

מכללות, תחומי לימוד ואי שוויון

סקירת מחקרים

בניגוד לאי השוויון המגדרי בתחומי לימוד, שכאמור נחקר בישראל ומחוצה לה, אי השוויון העדתי והמעמדי בתחום זה כמעט שלא נחקר בישראל בשיטתיות, וגם המחקר שנערך מחוץ לישראל מצומצם יחסית. המחקרים העוסקים בבחירת תחומי לימוד בהשכלה הגבוהה מציינים את ההעדפות של בני קבוצות חברתיות שונות, ובייחוד את הבחירות האינסטרומנטליות של בני קבוצות מקופחות, קרי מיעוטים אתניים ובני מעמדות נמוכים. שי וגויאט (Xie & Goyette, 2003) מדווחים שבארצות הברית מיעוטים אתניים, בעיקר ממוצא אסיאתי, נוטים לבחור בפרופסיות יוקרתיות שקשורות במישרין לשוק העבודה ומבטיחות תגמולים כלכליים גבוהים. החוקרים מסבירים דפוס זה בכך שהפרופסיות מעניקות הזדמנות לניעות כלפי מעלה ושהקריטריונים הברורים להשתלבות בהן מסייעים בידי מיעוטים אתניים להתגבר על אפליה כלפיהם בשוק העבודה. גויאט ומולן (Goyette & Mullen, 2006) טוענות, עם זאת, שכאשר אין מתמקדים בפרופסיות יוקרתיות אלא בתחומים יישומיים בכלל, אמריקאים ממוצא אסיאתי מגלים נטייה פחותה מזו של אמריקאים ממוצא אפריקאי והיספאני לבחור בתחומים מעשיים. לעומת זאת, אמריקאים לבנים מגלים נטייה גדולה יחסית ללימודים מעשיים פחות כהומניסטיקה ומדעים. גויאט ומולן מדגישות שתחומים מעשיים כרוכים בתגמולים גבוהים יחסית בשלבים ראשונים לכניסה לשוק העבודה, אך התמונה מתהפכת בהמשך, בייחוד נוכח העובדה שבוגרי הומניסטיקה ומדעים נוטים להמשיך את לימודיהם

לתארים גבוהים. דפוס דומה מתגלה בהשוואה בין מעמדות חברתיים. בארצות הברית בני מעמדות נמוכים נוטים להתמחות בפרופסיות שקשורות במישרין לשוק העבודה, ואילו בני מעמדות גבוהים נוטים לבחור בתחומים שמדגישים כישורים אינטלקטואליים, כגון לימודים הומניסטיים ומדעים (Brint, Riddle, Tyrk-Bicakci & Levy, 2005; Goyette & Mullen, 2006). גויאט ומולן מייחסות הבדלים אלה לתפיסות שונות אודות תפקיד ההשכלה הגבוהה. בני מעמדות נמוכים נוטים לראות בהשכלה הגבוהה הכנה להשתלבות בשוק העבודה, ואילו בני המעמדות הגבוהים מדגישים את חשיבות הלימודים לשם רכישת הון תרבותי שמכין אותם להשתייכות לעילית. ברינט ועמיתיו מציינים, עם זאת, שגוברת נטייתם של בני המעמדות הגבוהים בארצות הברית ללמוד פרופסיות ולהתרחק מלימודי מדעים והומניסטיקה שאפיינו אותם בעבר. לממצאים שונים הגיעו דייזיס וגופי (Davies & Guppy, 1997) שמראים, גם הם בארצות הברית, היעדר הבדלים אתניים בבחירת תחומי הלימוד בצד הבדלים מעמדיים קטנים שמתגלים רק לאחר פיקוח על היכולת הלימודית. על קיומו של דפוס דומה בהולנד מדווחים ון דה ורפהורסט ועמיתיו (van de Werfhorst, de Graaf & Kraaykamp, 2001). על פי ממצאיהם, בני מעמדות נמוכים נוטים ללמוד תחומים שמבטיחים תגמולים גבוהים בשוק העבודה, ואילו צאצאים להורים ששייכים לאליטות הכלכלית והתרבותית נוטים לבחור תחומים שמעניקים להם אפשרות להמשיך את הקפיטל המשפחתי שלהם. בבריטניה, לעומת זאת, לא נמצא קשר של ממש בין מעמד חברתי לבחירת תחומי לימוד (van de Werfhorst, 2003; Sullivan & Cheung, 2007). דר וגץ (Dar & Getz, 2007), מבין היחידים שחקרו נושא זה בישראל, מדווחים גם הם על נטייתם של תלמידים מרקע חברתי-כלכלי נמוך להעדיף תחומים יישומיים שקשורים במישרין לשוק העבודה, אך הם מציינים שהבחירות הספציפיות של תלמידים אלה קשורות ביכולת הלימודית שלהם.

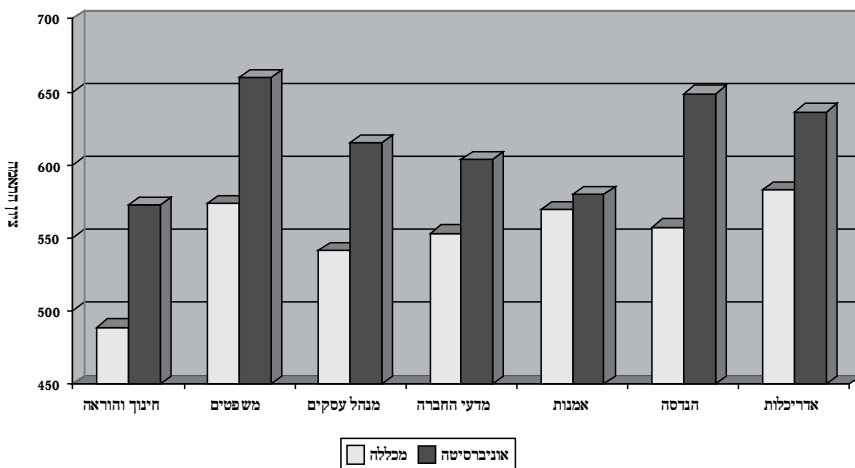
על רקע ממצאים אלה בכוונתי לבדוק את ההשערה שהמזרחים מפתחים תפיסה אינסטרומנטלית כלפי ההשכלה הגבוהה ורואים בלימודים גבוהים מסלול לניעות כלפי מעלה באמצעות רכישת משלח יד שמעניק יוקרה חברתית ותגמולים כלכליים. תפיסה אינסטרומנטלית זו עשויה להסביר את ההעדפות המוסדיות של התלמידים המזרחים, בהנחה שקיימת שונות בין מוסדית בהיצע תחומי לימוד ובקריטריונים לקבלה. כפי שכבר נרמז ויפורט להלן, שונות מעין זו אכן קיימת בישראל.

ממצאים

המכללות מציעות תכניות לתואר הראשון בשבעה תחומים עיקריים: חינוך והוראה, משפטים, מדעי החברה, כלכלה ומנהל עסקים, הנדסה (כולל לימודי מחשב), אדריכלות ואמנות. תחומי הלימוד נבדלים זה מזה ביוקרה שהם זוכים לה ובאטרקטיביות שלהם, הקשורה במידה רבה לתגמולים הכרוכים בהם בשוק העבודה. הנדסה, מחשבים ומנהל עסקים נתפסים כמבטיחים השתלבות מהירה בשוק העבודה ותגמולים כלכליים גבוהים. הקשר של מדעי החברה והתחומים ההומניסטיים לשוק העבודה עמום יחסית, והם נתפסים כמתגמלים פחות. תפיסות אלה קיימות בישראל (תמיר, 2002) וגם מחוצה לה, כפי שמדווחים למשל גרבר ושפר (Gerber & Schaefer, 2004), שחקרו נושא זה ברוסיה; קלמזין וון דר ליפה (Kalmijn & van der Lippe, 1997), שכותבים על הולנד; וגיל ולי (Gill & Leigh, 2000), שמתמקדים בארצות הברית. בישראל, האטרקטיביות של תחומי הלימוד קובעת את הסלקטיביות של התכניות

המציעות אותם, מכיוון שרמת הסלקטיביות היא תוצאה של ביקוש והיצע. ציון ההתאמה המינימלי הנדרש לתחומים השונים באוניברסיטת תל אביב בשנת 1999 (שבה נאספו נתוני המחקר) ממחיש טיעון זה: לתחומים הנחשבים מתגמלים היה ציון ההתאמה הנדרש גבוה מ-630 (665 למנהל עסקים, 635 לכלכלה, 653 למשפטים, 656 להנדסה, 660 למחשבים). ציוני ההתאמה לתחומים היישומיים פחות, שהם גם מבוקשים פחות, נמוכים במידה ניכרת (583 למדעי החברה, 517 לחינוך, 530 לאמנות). דברים אלה נכונים לאוניברסיטאות. קיימת שונות בין המכללות בדרישות הקבלה גם כשמדובר בתחומים מקבילים, אך בכל מקרה דרישות הקבלה של המכללות נמוכות מאלה של האוניברסיטאות (איילון ויגוב, 2002). תרשים 4 משווה את ציון ההתאמה של תלמידים שלומדים תחומים דומים באוניברסיטאות ובמכללות וממחיש את ההבדלים בדרישות הקבלה של שני סוגי המוסדות. התרשים מלמד שבכל התחומים פרט לאמנות ציון ההתאמה הממוצע של תלמידי המכללות נמוך במידה ניכרת מזה של תלמידי האוניברסיטאות.

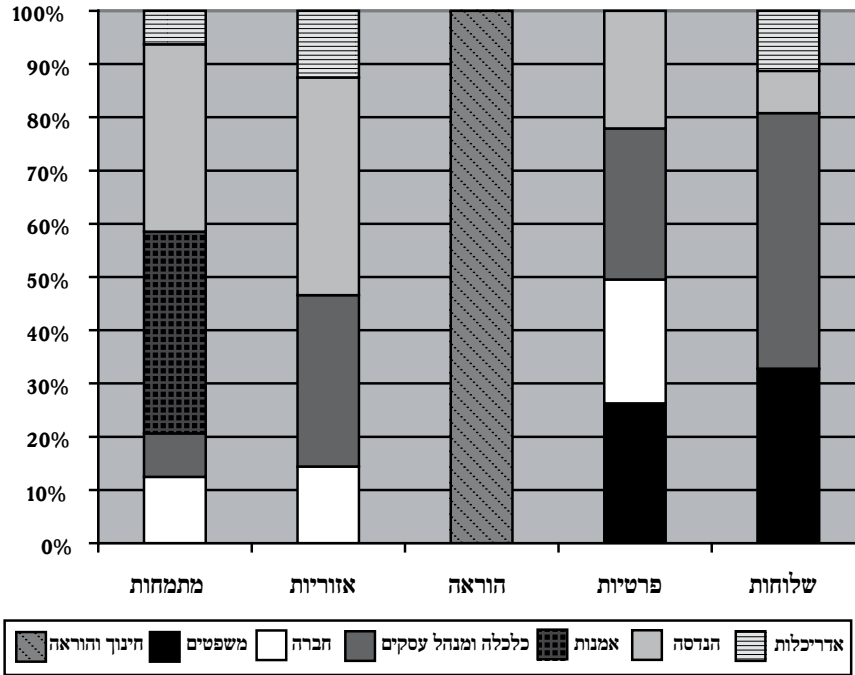
תרשים 4. ציון התאמה ממוצע של תלמידים בתחומי לימוד שונים באוניברסיטאות ובמכללות (ההפרשים בכל תחומי הלימוד פרט לאמנות מובהקים סטטיסטית ברמה של $P < 0.001$)



המכללות נבדלות זו מזו בתחומי הלימוד שהן מציעות. תרשים 5 מציג את התפלגות המדגם בין תחומי הלימוד במכללות לסוגיהן. כצפוי, רוב התלמידים במכללות הפרטיות (כ-77%) לומדים תחומים מבוקשים, קרי משפטים, הנדסה וכלכלה ומנהל עסקים. שאר התלמידים במכללות אלה לומדים מדעי החברה. תלמידי המכללות המתמחות מתפלגים בעיקר בין לימודי אמנות להנדסה. כפי שראינו בתרשים 4, תחום האמנות הוא היחיד שבו ציוני ההתאמה של תלמידי המכללות אינם נופלים מאלה של תלמידי האוניברסיטאות. תחום זה הוא גם היחיד שבו לימודים במכללה יוקרתיים יותר מלימודים באוניברסיטה. לימודי אמנות באוניברסיטאות הם בעיקר עיוניים, ורמת הסלקטיביות שלהם נמוכה. במכללות, לעומת זאת, הדגש הוא על הכשרה מעשית שקוסמת יותר לצעירים שמתכוונים לעסוק באמנות. המכללות סלקטיביות מאוד בתחום זה, ככל הנראה יותר מהאוניברסיטאות, אלא שהסלקטיביות מתבססת על כישורים אמנותיים ולא על ציונים (Ayalon & Yogev, 2005). כמחצית מתלמידי השלוחות

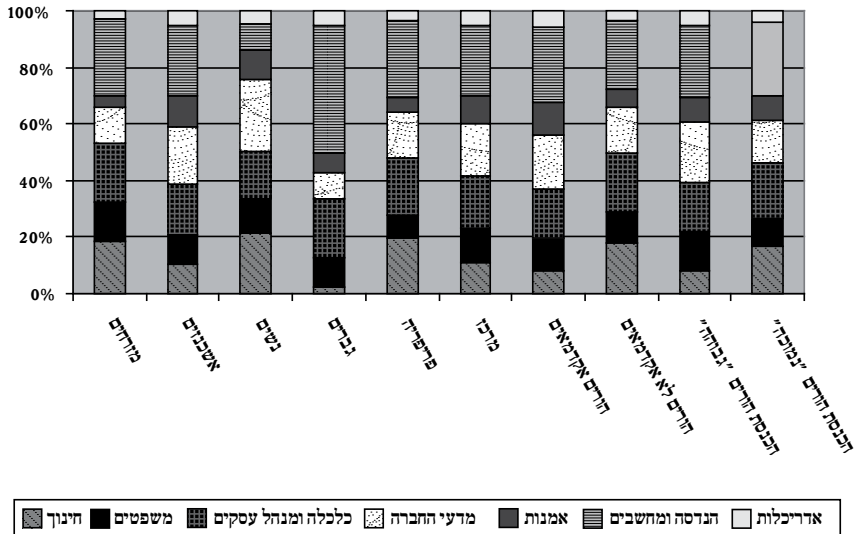
לומדים מדעי החברה, וכשליש לומדים משפטים. בניגוד לדימוי של המכללות האזוריות כמוסדות שמתמחים בעיקר במדעי החברה, כ-37% מתלמידי מכללות אלה במדגם לומדים הנדסה, כ-37% לומדים כלכלה ומנהל עסקים, ורק כ-20% לומדים מדעי החברה.

תרשים 5. אחוז התלמידים הלומדים תחומים שונים לפי סוג המכללה



תרשים 6 מתאר את התפלגות הקבוצות החברתיות בין תחומי הלימוד. נספח 2 מפרט את ההתפלגות לפי סוגי מכללות. התרשים מלמד שקיימים הבדלים ברורים בהעדפות הלימודיות של הקבוצות החברתיות השונות. כמו בממצאים שעלו במדינות אחרות, גם בישראל קבוצות אתניות מקופחות מגלות העדפה לתחומים שקשורים במישרין לשוק העבודה, אף שלא בהכרח לאלה שכרוכים בתגמולים גבוהים. מזרחים נוטים ללמוד פרופסיות יותר מאשכנזים. הדבר נכון לחינוך והוראה, תחום שתגמוליו נמוכים יחסית, אך גם למשפטים, למנהל עסקים ולהנדסה, הכרוכים ביוקרה חברתית ובתגמולים כלכליים גבוהים. לעומת זאת, אשכנזים נוטים יותר ממזרחים, ללמוד מדעי החברה ואמנות, תחומים שאינם קשורים במישרין לשוק העבודה אך נתפסים כמרכיבים של הון תרבותי, ואדריכלות, תחום שאמנם אפשר לסווג כפרופסיה, אך הוא קשור גם לאמנות. היחס השונה של מזרחים ואשכנזים לאמנות עשוי להיות, לפחות בחלקו, תוצאה של הבדלים בחשיפה לתחום זה בבית הספר התיכון. בתי ספר בעלי שיעור גבוה של תלמידים מזרחים כמעט שאינם מציעים שיעורים באמנות או בתחומים כגון מוזיקה, שאליהם מקובל להתייחס כמרכיבים של הון תרבותי. זאת ככל הנראה מתוך הנחה שתחומים אלה אינם רלוונטיים לתלמידים מזרחים (Ayalon, 1994).

תרשים 6. התפלגות הקבוצות החברתיות השונות בין תחומי הלימוד

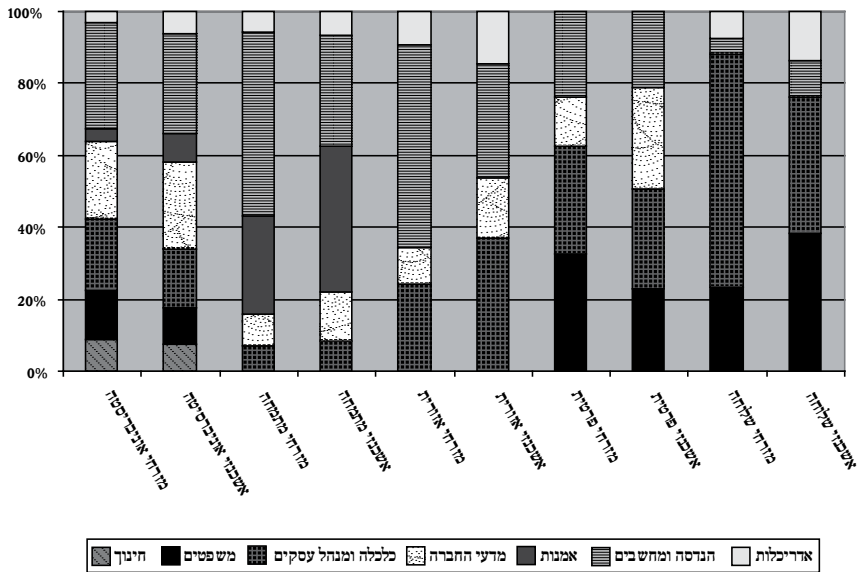


הממצאים המתייחסים למזרחים, בייחוד בכל הקשור לשיעור הגבוה יחסית הפונה ללימודי פרופסיות יוקרתיות, אינם עולים בקנה אחד עם תפיסות רווחות באשר לפער העדתי בתחומי לימוד (למשל סבירסקי וסבירסקי, 1997). מתברר שתלמידים מזרחים פונים, יותר מאשכנזים, לתחומי לימוד יוקרתיים ומתגמלים. תרשים 7 מלמד שדפוס זה נכון לאוניברסיטאות ולמכללות כאחת. בשני סוגי המוסדות שיעור המזרחים הלומדים משפטים, מנהל עסקים והנדסה גבוה מהשיעור המקביל של אשכנזים. השילוב בין תחומי לימוד וסוג מכללה מסביר את הנטייה הנמוכה של מזרחים לבחור במכללות המתמחות ואת נטייתם הגבוהה ללמוד במכללות הפרטיות. המכללות המתמחות מציעות כאמור בעיקר תכניות בהנדסה ובאמנות. תרשים 7 מלמד שמזרחים ואשכנזים פונים למכללות אלה למטרות שונות: האשכנזים פונים בשיעורים גבוהים יחסית ללימודי אמנות, אך שיעור ניכר מתוכם לומד גם הנדסה ומדעי החברה, ואילו המזרחים פונים בשיעורים גבוהים במיוחד ללימודי הנדסה. לימודי אמנות, שהם תחום מרכזי במכללות המתמחות, אינם בגדר מוקד משיכה חשוב לתלמידים המזרחים.

נטייתם של מזרחים להעדיף את הפרופסיות באה לידי ביטוי גם במכללות הפרטיות. מזרחים שפונים למכללות אלה לומדים, יותר מאשכנזים, משפטים, מנהל עסקים והנדסה. גם כאן שיעור המזרחים הלומדים מדעי החברה נמוך מהשיעור המקביל של אשכנזים. נראה אפוא שמזרחים פונים אל המכללות מכיוון שמוסדות אלה, שהם ברנניים פחות, פותחים בפניהם הזדמנות לרכוש פרופסיות יוקרתיות. הזדמנויות אלה מוגבלות מאוד באוניברסיטאות בשל סף הקבלה הגבוה, הנובע כאמור מהביקוש הגדול יחסית. על פי ציון ההתאמה הממוצע שלהם, חלק ניכר מהמזרחים הלומדים פרופסיות במכללות יכולים היו ללמוד תחומים ברנניים פחות,

כגון מדעי החברה והרוח, באוניברסיטאות.⁷ הבחירות שעושים תלמידים מזרחים שלומדים במכללות מלמדות שאינם מעוניינים ככל הנראה ללמוד תחומים אלה, ואין בעצם הלימודים באוניברסיטאות היוקרתיות משום פיצוי מספיק לויתור על תחום הלימודים המועדף. ההשערה שההזדמנות ללמוד פרופסיות יוקרתיות, ולא מאפיינים אחרים של המכללות, היא הגורם המושך אליהן תלמידים מזרחים מקבלת תמיכה מסדרת ניתוחים נוספים שערכתי.⁸ ניתוחים אלה מלמדים שבהיעדר פיקוח על משתנים סוציו־דמוגרפיים או לימודיים, הסיכוי של מזרחים ללמוד פרופסיות במכללות לעומת אוניברסיטאות גדול מהסיכוי המקביל של אשכנזים. הניתוח הרב משתני מראה שדפוס זה מוסבר במלואו על ידי ציון ההתאמה הנמוך יותר של תלמידים מזרחים. עבור תלמידים בעלי ציוני התאמה זהים, אין הבדל בין אשכנזים למזרחים בנטייה ללמוד פרופסיות במכללות לעומת אוניברסיטאות. התמונה שונה לגבי חינוך והוראה: מזרחים נוטים, יותר מאשכנזים, ללמוד חינוך בכלל וחינוך במכללות בפרט. ציון ההתאמה אינו משנה דפוס זה. גם כאן באה לידי ביטוי האוריינטציה האינסטרומנטלית של תלמידים מזרחים. לימודי חינוך באוניברסיטאות הם עיוניים ובעלי אוריינטציה מחקרית, ואילו לימודי חינוך במכללות מכשירים להוראה. מתברר שתלמידים מזרחים שלומדים חינוך שואפים להכשרה להוראה ולא ללימודים שאינם קשורים במישרין לשוק העבודה.

תרשים 7. התפלגות מזרחים ואשכנזים בין תחומי הלימוד לפי סוג מכללה



7 ציון ההתאמה הממוצע של מזרחים שלומדים פרופסיות במכללות הוא 576 למשפטים, 541 לכלכלה ומנהל עסקים ו־547 להנדסה. כזכור, ציון הקבלה המינימלי לחוגים המבוקשים פחות באוניברסיטאות הוא 450.

8 ניתוחים אלה אינם מוצגים כאן, ואפשר לקבלם לפי דרישה. ניתוחים אלה כללו שלושה מודלים. במודל הראשון נכלל בכל פעם משתנה מסביר אחד בלבד (מוצא עדתי, מין, מגורים במרכז או בפריפריה); במודל השני נוסף ציון ההתאמה כמשתנה מסביר; במודל השלישי נוספו המשתנים הסוציו־דמוגרפיים הנוספים (ראו גם Ayalon & Yogev, 2005).

כאמור, קורפוס מחקרי עשיר מלמד שהפער המגדרי המשמעותי בהשכלה הגבוהה הוא בתחומי לימוד. נספח 2 מלמד שדפוס זה נכון גם למערכת ההשכלה הגבוהה בישראל, שעברה תהליך של התרחבות וגיוון. הפער המגדרי בולט בייחוד באוניברסיטאות ובמכללות האזוריות, והוא בא לידי ביטוי בעיקר במדעי החברה, שם קיימת עדיפות לנשים, ובהנדסה, שם קיימת עדיפות ברורה לגברים. במכללות המתמחות מתחלקים בני שני המינים בין שני התחומים המרכזיים שמציעות מכללות אלה: נשים נוטות ללמוד אמנות, וגברים נוטים להנדסה. אי השוויון המגדרי בבחירת מוסד לימודים נושא אופי שונה מאי השוויון העדתי, שהוא תוצאה של שילוב של העדפות תחומי לימודים ופערים בציוני ההתאמה. ברוב תחומי הלימוד אין הבדלים של ממש בין נשים לגברים בהעדפת לימודים באוניברסיטה לעומת מכללה. בשני תחומים, אמנות והנדסה, סיכויי הנשים ללמוד באוניברסיטאות לעומת מכללות גבוהים מאלה של גברים. בשני תחומים אלה הלימודים במכללות מעשיים ויישומיים יותר מבאוניברסיטאות, ונראה שאוריינטציה זו קוסמת לגברים יותר מלנשים. ציון ההתאמה אינו משפיע על דפוסים אלה (Ayalon & Yogev, 2005).

בסיס אחר של אי שוויון שבו מרבית לודן בהקשר של פערים בחינוך הוא בין המרכז לפריפריה הגיאוגרפית של ישראל (למשל יוגב, 1994). ראינו קודם לכן שתושבי הפריפריה מעדיפים, יותר מתושבי המרכז, את המכללות האזוריות ואת המכללות להוראה על פני האוניברסיטאות, ללא קשר הדוק ליכולתם הלימודית. כאמור, ממצא זה אינו מפתיע, משום שהמכללות האזוריות וחלק מהמכללות להוראה ממוקמות בפריפריה הגיאוגרפית של ישראל, ומטרתן המוצהרת היא להגביר את נגישות תושבי הפריפריה להשכלה הגבוהה (וולנסקי, 2005). מפתיע יותר לגלות בנספח 2 שקיימת מידה ניכרת של אי שוויון בתחומי הלימוד של תושבי המרכז והפריפריה דווקא במכללות האזוריות. המכללות האזוריות מציעות תחומים מבוקשים, הנדסה ומנהל עסקים, ותחום מבוקש פחות, מדעי החברה. מתברר שתושבי המרכז הלומדים במכללות האזוריות נוטים במיוחד ללמוד הנדסה, ואילו תושבי הפריפריה מתרכזים במדעי החברה ובמנהל עסקים. משתמע מכך שתושבי המרכז הפונים ללימודים בפריפריה מנצלים טוב יותר את ההזדמנויות שמציעות המכללות האזוריות. מי הם תושבי מרכז אלה? בדיקה נוספת הראתה שבקרוב תושבי המרכז הלומדים הנדסה במכללות האזוריות קיים ייצוג יתר למזרחים ולבני מעמדות נמוכים יחסית בהשוואה לשיעורם בקרב תלמידי הנדסה בכלל המוסדות הכלולים במחקר. 53% מתושבי המרכז הלומדים הנדסה במכללות האזוריות הם מזרחים, 77% הם בנים להורים לא אקדמאים, ו-76% באים ממשפחות בעלות הכנסה נמוכה יחסית. במדגם כולו המזרחים הם כ-31% מכלל תלמידי הנדסה. בנים להורים שאינם אקדמאים, וכן צאצאים למשפחות מבוססות פחות הם 46%. מתברר אפוא שהמכללות האזוריות מסייעות בידי בני קבוצות חלשות מבין תושבי המרכז לרכוש מקצוע מבוקש ויוקרתי.

ראינו קודם לכן שהפערים המעמדיים בבחירת מוסד לימודים הם שוליים ונובעים בעיקרו של דבר מהבדלים בציון ההתאמה. תרשים 6 מלמד על הבדלים קטנים יחסית גם בהעדפות תחומי לימוד, כשההבדלים בין קבוצות שמובחנות על פי הכנסת ההורים קטנים במיוחד. בניגוד לתמונה שהתקבלה מניתוח ההעדפה המוסדית, שממנה עולה שהבדלים מעמדיים בבחירת אוניברסיטה או מכללה הם בעיקר תוצאה של הבדלים בציון ההתאמה, ההתייחסות לתחומי לימוד מלמדת שבכמה תחומים – חינוך והוראה, מדעי החברה, הנדסה ואדריכלות

– הסיכויים של צאצאים להורים אקדמאים ללמוד באוניברסיטה לעומת מכללה גבוהים בהשוואה לסיכויים המקבילים של צאצאים להורים משכילים פחות, גם לאחר הפיקוח על ציון ההתאמה (Ayalon & Yogev, 2005). במילים אחרות, בתחומים מסוימים מגלים בניו להורים שאינם אקדמאים העדפה מסוימת למכללות, גם בלא קשר לציון ההתאמה הנמוך יותר שלהם. עם זאת, מדובר בהבדלים קטנים שאינם לידי ביטוי בניחות ההעדפות המוסדיות.

ההבדלים בין קטגוריות שמובחנות על פי הכנסת ההורים קטנים במיוחד. ניתוח ההעדפה המוסדית מתוך התייחסות לתחומי הלימוד השונים מלמדת שלגבי רוב תחומי הלימוד גדולים הסיכויים של בני משפחות מבוססות ללמוד באוניברסיטה לעומת מכללה בהשוואה לבני משפחות מבוססות פחות. פער זה נעלם לאחר הפיקוח על ציון ההתאמה, ומכאן שהבדלים בבחירות המוסדיות של תלמידים שנבדלים ברקע הכלכלי אינם נובעים מהעדפות שונות של מוסדות או של תחומי לימוד, אלא מפערים בציוני ההתאמה. עם זאת, אין להתעלם מהאפשרות שממצא זה נובע, לפחות בחלקו, מההגדרה השרירותית של קטגוריות ההכנסה.

סיכום ודיון

האם תרמה הקמת המכללות לצמצום אי השוויון בהשכלה הגבוהה בישראל? ממצאי המחקר הנוכחי מלמדים שהתשובה לשאלה זו תלויה בבסיס אי השוויון הנבחן. התשובה ברורה מאוד בכל הקשור לאי שוויון מגדרי. אי שוויון זה מתבטא, בישראל ומחוצה לה, בבחירה שונה של תחומי לימוד, כשנשים נוטות ללמוד תחומים שזוכים להחזרים כלכליים נמוכים יחסית בשוק העבודה. הקמת המכללות לא שינתה מציאות זו: נשים ממשיכות להתרכז בתחומים שנחשבים נשיים, וגברים דבקים בתחומים שנחשבים גבריים, הן במכללות והן באוניברסיטאות.

התמונה מורכבת יותר בשני היבטים של אי שוויון שאליהם מרבים להתייחס בדיונים על אי שוויון בחינוך בישראל: אי השוויון העדתי ואי השוויון בין מרכז לפריפריה. הממצאים מלמדים שמזרחים מעדיפים מכללות על פני אוניברסיטאות יותר מאשכנזים. דפוס זה אינו נובע מהעדפות מוסדיות שונות של בני שתי העדות, אלא מהעדפות שונות של תחומי לימוד. מזרחים מגלים תפיסה אינסטרומנטלית של ההשכלה הגבוהה ונוטים להעדיף תחומי לימוד שקשורים במישרין לשוק העבודה. הדבר נכון לתחומים הכרוכים בתגמולים כלכליים וחברתיים נמוכים כגון הוראה, וגם לתחומים מתגמלים ויוקרתיים כמשפטים, הנדסה ומנהל עסקים. הכשרה להוראה ניתנת במכללות בלבד, והתלמידים המזרחים מגלים העדפה ברורה ללימודי חינוך במכללות לעומת האוניברסיטאות. בשל סף הקבלה הנמוך של החוגים לחינוך באוניברסיטאות, ציון ההתאמה אינו בגדר גורם חשוב בהעדפה המוסדית של תלמידי חינוך. המצב שונה לגבי התחומים המתגמלים והיוקרתיים, שהאוניברסיטאות מציבות דרישות קבלה גבוהות במיוחד בפני מועמדים המבקשים ללמוד אותם. מזרחים, שנתוני הקבלה שלהם נמוכים יחסית, אינם יכולים לעמוד בדרישות אלה, והם פונים למכללות, שבהן דרישות הקבלה נמוכות בהרבה. העובדה שהתחומים היוקרתיים מוצעים בעיקר במכללות הפרטיות, הגובות שכר לימוד גבוה, אינה מרתיעה את התלמידים המזרחים הפונים אליהן בשיעורים גבוהים יחסית. בפנייתם למכללות הפרטיות מסתמכים התלמידים המזרחים,

כמו תלמידים אחרים, על האמצעים הכלכליים של הוריהם. לביא (2008) מדווח שתלמידי המכללות הפרטיות ממומנים בעיקר על ידי הוריהם, ושקיים בהן היצע מצומצם בלבד של מלגות. השילוב של נתונים לימודיים נמוכים יחסית ויכולת כלכלית לעמוד בשכר הלימוד הגבוהה שגובות המכללות הפרטיות מרמזים שייתכן שמדובר כאן בבנים להורים שהתקדמו במסלול ניעות חלופי למסלול המקובל, כלומר מסלול ניעות שמציע הצלחה כלכלית שאינה כרוכה ברכישת השכלה (יער, 1986). אין ביכולתי לבדוק ספקולציה זו באמצעות נתוני המחקר הנוכחי, אך היא זוכה לתמיכה מסוימת מעבודתם של כהן וליאון (2008) הכותבים על התגבשותו של מעמד בינוני מזרחי בישראל, שאימץ, בניגוד להוריו, את ההשכלה הגבוהה כחלק מעולמו. עם זאת, ממצאי המחקר הנוכחי אינם תומכים בטענתם של כהן וליאון שבני המעמד הבינוני המזרחי בונים לעצמם "מוסדות להשכלה גבוהה חדשים ונפרדים מאלו של המעמד הבינוני הוותיק" (שם, עמ' 2), וכוונתם בעיקר למכללות הפועלות בפריפריה. המחקר הנוכחי מלמד שהמזרחים לומדים בשיעורים גבוהים יחסית גם במכללות הפרטיות היקרות, שראשיתן בניסיון לסייע לבני האליטה המשפטית שלא הצליחו להתקבל לאוניברסיטאות להמשיך בדרך הוריהם (Guri-Rosenblit, 1993). נראה אפוא שהמכללות הפרטיות, שלא חרתו על דגלן את השאיפה לשוויון, מביאות לצמצום אי השוויון העדתי בהשכלה הגבוהה. דפוס זה, שעשוי להפתיע על רקע הביקורת כלפי ההפרטה של החינוך הגבוה בישראל, הולם את הטיעון שמוסדות פרטיים שזקוקים לשכר הלימוד שמשלמים תלמידיהם כדי להבטיח את הישרדותם מחמירים פחות בדרישות אקדמיות וכך תורמים להפחתת אי שוויון מעמדי ואתני (Arum et al., 2007).

בצד הפנייה למכללות הפרטיות נוטים המזרחים, כמשתמע גם ממאמרם של כהן וליאון (שם), ללמוד במכללות האזוריות הממוקמות בפריפריה. מתברר שהתחומים היוקרתיים יותר המוצעים על ידי מכללות אלה קולטים דווקא מזרחים (וכן צאצאים להורים משכילים פחות ומבוססים פחות) שהם תושבי המרכז. מכך עולה שהמכללות האזוריות מסייעות בידי קבוצות חלשות מבין תושבי המרכז לרכוש מקצוע מבוקש ויוקרתי. מטרת המכללות האזוריות הייתה לעודד את תושבי הפריפריה לרכוש השכלה גבוהה, והעובדה שתושבי המרכז הם אלה שלומדים את התחומים היוקרתיים יותר יכולה להיתפס ככישלון חלקי. אך על רקע הפערים העדתיים והמעמדיים בחברה הישראלית, המוכרים ומתועדים היטב, קשה להתייחס לתפקיד המכללות האזוריות בהקניית מקצוע יוקרתי לתלמידים מזרחים ולבני רבדים חברתיים-כלכליים נמוכים כאל כישלון.

בניגוד לאי השוויון העדתי בבחירת מוסד לימודים הנובע משילוב של הבדלים בהעדפת תחומי לימוד ופערים בציוני ההתאמה, אי השוויון המעמדי בתחום זה נובע בעיקרו מהבדלים בציון ההתאמה. בנים להורים שאינם אקדמאים ושהכנסתם נמוכה יחסית פונים למכללות ולא לאוניברסיטאות מכיוון שנתונייהם הלימודיים נמוכים יותר. מתברר שבישראל, בניגוד לחלק מהממצאים מארצות הברית ומאירופה, המעמד החברתי (שנמדד כאן באמצעות השכלת הורי התלמידים ורמת הכנסתם) אינו בסיס לפיתוח תפיסות שונות של תפקיד ההשכלה הגבוהה. ממצאי המחקר תומכים בטענה שהגישות המוסדיות, גישת השונות וגישת הריבוד, אינן בהכרח מוציאות זו את זו, אלא הן ישימות להסבר של בסיסים שונים של אי שוויון בהשכלה הגבוהה. אי השוויון המגדרי והגיאוגרפי מצטיירים כהולמים את ניבוי גישת השונות, ואילו הממצאים לגבי אי השוויון המעמדי קרובים יותר לניבוי של גישת הריבוד. הממצאים לגבי

אי השוויון העדתי תומכים בניבויים שמשלבים את שתי הגישות. הבדלים בבחירות המוסדיות של מזרחים ואשכנזים נובעים משילוב של הבדלים בהעדפות של תחומי לימוד, שמצביעים על תפיסות שונות של תפקיד ההשכלה הגבוהה, כמשתמע מגישת השונות, ושל הבדלים ביכולת הלימודית, כמשתמע מגישת הריבוד. הממצאים, ובייחוד אלה המתייחסים לאי שוויון עדתי, מלמדים שהמציאות הישראלית אינה נוהגת לפי המשתמע מגישות השימור המרבי והאפקטיבי של אי שוויון. מאחר שהמחקר אינו דן במישרין בגישות להשכלה גבוהה, יש להתייחס בזehירות להשלכותיו על ניבויים שנגזרים מגישת השימור המרבי של אי שוויון. עם זאת, השיעור הגבוה יחסית של בני קבוצות חברתיות מקופחות בחלק מהמכללות מרמז שהמכללות אכן פתחו את שערי ההשכלה הגבוהה בפני קבוצות חברתיות חדשות. האם הוענקו לבני קבוצות אלה הזדמנויות של ממש? ראינו שאכן קיימת שונות ניכרת, שנושאת אופי היררכי, בין מוסדות ובין תחומי לימוד במערכת ההשכלה הגבוהה בישראל, כמשתמע מגישת השימור האפקטיבי של אי שוויון, אך קשה לקבוע בוודאות אם שונות זו מסייעת בידי בני קבוצות חברתיות חזקות לשמור על יתרונותיהם החברתיים, כפי שטוענת גישה זו. תלמידים מזרחים אמנם בוחרים ללמוד בעיקר במוסדות ששייכים לרובד השני של ההשכלה הגבוהה, אך במסגרת מוסדות אלה הם בוחרים ללמוד תחומים מבוקשים ומתגמלים כלכלית. ההשלכות הריבודיות של רכישת מקצועות יוקרתיים במכללות תלויות בתגובות שוק העבודה לבוגרי מוסדות אלה. מחקר ראשוני בתחום זה העלה שהשכר הממוצע של בוגרי מכללות פרטיות שלמדו פרופסיות יוקרתיות דומה לזה של בוגרי האוניברסיטאות שלמדו מגוון תחומים (Shwed & Shavit, 2006). מחקר מקיף ומאוחר יותר (זוסמן, פורמן, קפלן ורומנוב, 2007) הראה שהשכר במשרה הראשונה של בוגרי מכללות נמוך מזה של בוגרי אוניברסיטאות ברוב תחומי הלימוד, פרט למנהל עסקים, תחום שבו גבוה יותר שכר בוגרי המכללות. כמו כן, המחקר הראה שפערי השכר בין בוגרי מכללות לאוניברסיטאות מתרחבים עם העלייה בוותק במקום העבודה. חוקרים אלה, שמצאו הבדלים ניכרים בשכר של בוגרי אוניברסיטאות שונות, לא הבחינו בין המכללות לסוגיהן. עובדה זו מקשה על הסקת מסקנות ברורות בדבר תגובת שוק העבודה לבוגרי המוסדות השונים ומעלה צורך במחקר נוסף בתחום זה.

ברצוני להזכיר, לסיום, שהתמונה המתוארת לעיל, שיכולה להתפרש כמעודדת למדי בכל הקשור לאי שוויון עדתי, מתייחסת לצעירים שהשכילו לסיים את לימודיהם התיכוניים ולרכוש תעודת בגרות. חשוב לזכור, עם זאת, שמוקדי אי השוויון העדתי מצויים בשלבים מוקדמים יותר במערכת החינוך. אמנם אין בכך כדי להמעיט בתרומת המכללות להפחתת אי השוויון העדתי, אך אין להפריז בחשיבותה של תרומה זו.

נספחים

נספח 1. יחס הסיכויים ללמוד בסוגי מכללות שונים לעומת באוניברסיטאות

שלוחה		מכללה פרטית		מכללה להוראה		מכללה אזורית		מכללה מתמחה		
2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	
1.024	1.160	0.804*	0.903	7.461*	8.538*	0.708*	0.816	0.486*	0.545*	נשים (לעומת גברים)
1.149	1.179	1.423*	1.396*	1.951*	1.869*	1.199	1.232	0.777*	0.762*	מזרחים (לעומת אשכנזים)
1.267*	1.372*	1.000	1.076*	0.953	1.064*	1.110*	1.216*	0.932*	0.993	גיל'
0.487*	0.572*	0.489*	0.547*	1.453*	2.151*	2.445*	2.873*	0.937	1.028	פריפריה (לעומת מרכז)
1.371	1.871*	1.376*	1.879*	1.651*	3.192*	1.216	1.745*	0.910	1.170	הורים לא אקדמאים (לעומת אקדמאים)
0.728	0.958	0.723*	0.895	1.446*	2.313*	1.035	1.462*	1.096	1.349*	הכנסת הורים "נמוכה" (לעומת "גבוהה")
0.979*		0.982*		0.966*		0.974*		0.984*		ציון התאמה

*p<0.05

1 המשתנה גיל נכלל בניתוח למטרות פיקוח בלבד

נספח 2. התפלגות המדגם על פי מאפיינים דמוגרפיים, תחומי לימוד וסוג מוסד להשכלה גבוהה

מדד אי התאמה	סה"כ	אדריכלות	הנדסה	אמנות	מדעי החברה	כלכלה ומנהל עסקים	משפטים	חינוך	
		סה"כ							
16.15	1,127	3.02	26.80	4.35	12.78	20.67	13.75	18.63	מזרחים
	2,714	5.49	24.76	10.76	20.04	18.09	10.46	10.39	אשכנזים
35.35	2,118	4.58	9.49	10.39	25.02	16.95	12.42	21.15	נשים
	1,656	4.92	45.20	6.94	9.19	21.12	10.32	2.31	גברים
12.74	861	3.25	27.18	5.57	16.14	19.98	8.13	19.74	פריפריה
	2,980	5.20	24.83	9.83	18.42	18.52	12.38	10.81	מרכז
13.84	1,967	5.80	26.64	11.24	19.37	17.08	12.05	7.83	הורים אקדמאים
	1,874	3.68	24.01	6.40	16.38	20.70	10.78	18.04	הורים לא אקדמאים
10.98	1,810	5.47	24.97	9.06	20.99	17.73	13.65	8.12	הכנסת הורים "גבוהה"
	2,031	4.14	25.7	8.71	15.16	19.84	9.45	16.99	הכנסת הורים "נמוכה"

אוניברסיטה									
12.94	404	2.22	29.21	3.71	19.80	21.78	13.61	8.66	מזרחים
	1,310	6.11	27.79	7.94	24.12	16.41	10.00	7.63	אשכנזים
39.55	970	5.26	13.20	9.18	33.09	15.15	10.93	13.20	נשים
	730	5.62	48.08	3.97	11.10	19.45	10.82	0.96	גברים
11.76	358	3.09	31.01	2.79	25.70	21.51	8.38	7.54	פריפריה
	1,356	6.05	27.36	8.04	23.01	16.08	11.50	7.96	מרכז
10.21	1,059	6.14	29.93	7.37	22.95	15.39	11.80	6.42	הורים אקדמאים
	655	4.27	25.19	6.26	24.58	20.15	9.31	10.23	הורים לא אקדמאים
6.01	918	6.21	27.56	6.86	23.09	17.21	12.85	6.21	הכנסת הורים "גבוהה"
	796	4.52	28.77	7.04	24.12	17.21	8.54	9.80	הכנסת הורים "נמוכה"
מכללה מתמחה									
20.40	125	5.60	51.20	27.20	8.80	7.20	0	0	מזרחים
	461	6.51	30.80	40.78	13.45	8.46	0	0	אשכנזים
49.72	244	8.20	6.15	53.69	23.36	8.61	0	0	נשים
	333	4.8	55.86	26.43	4.80	8.11	0	0	גברים
33.55	129	3.88	61.24	29.46	3.88	1.55	0	0	פריפריה
	457	7.00	27.79	40.26	14.88	10.07	0	0	מרכז
9.95	340	6.18	31.76	42.06	12.06	7.94	0	0	הורים אקדמאים
	246	6.50	39.84	32.11	13.01	8.54	0	0	הורים לא אקדמאים
5.85	271	7.01	36.16	37.27	12.18	7.38	0	0	הכנסת הורים "גבוהה"
	315	5.71	34.29	38.41	12.70	8.89	0	0	הכנסת הורים "נמוכה"
מכללה אזורית									
25.06	99	9.09	56.57	0	10.10	24.24	0	0	מזרחים
	165	14.55	31.52	0	16.97	36.97	0	0	אשכנזים
58.35	100	19.00	5.00	0	32.00	44.00	0	0	נשים
	162	8.07	63.35	0	3.11	25.47	0	0	גברים
40.67	109	7.00	22.94	0	21.10	49.54	0	0	פריפריה
	155	16.77	53.55	0	9.68	20.00	0	0	מרכז
23.03	104	18.27	28.85	0	12.50	40.38	0	0	הורים אקדמאים
	160	8.75	48.75	0	15.63	26.88	0	0	הורים לא אקדמאים
17.60	92	17.39	29.35	0	16.30	36.96	0	0	הכנסת הורים "גבוהה"
	172	9.88	47.09	0	13.37	29.65	0	0	הכנסת הורים "נמוכה"

מכללה פרטית									
	256	0	23.83	0	13.67	29.69	32.81	0	מזרחים
14.66	487	0	21.15	0	28.34	27.72	22.79	0	אשכנזים
	381	0	13.91	0	31.50	21.52	33.07	0	נשים
30.58	356	0	30.62	0	14.89	35.39	19.10	0	גברים
	98	0	17.35	0	19.39	29.59	33.67	0	פריפריה
9.93	645	0	22.79	0	23.88	28.22	25.12	0	מרכז
	324	0	18.83	0	25.93	27.47	27.78	0	הורים אקדמאים
7.41	419	0	24.58	0	21.24	29.12	25.06	0	הורים לא אקדמאים
	379	0	17.15	0	31.66	25.86	25.33	0	הכנסת הורים "גבוהה"
17.1	364	0	27.20	0	14.56	31.04	27.20	0	הכנסת הורים "נמוכה"
שלוחה									
	68	7.35	4.41	0	0	64.71	23.53	0	מזרחים
27.10	109	13.76	10.09	0	0	37.61	38.53	0	אשכנזים
	103	6.80	0	0	0	63.11	30.10	0	נשים
36.08	73	17.57	18.92	0	0	27.03	36.49	0	גברים
	24	20.83	8.33	0	0	41.67	29.17	0	פריפריה
11.52	153	9.80	7.84	0	0	49.02	33.33	0	מרכז
	54	16.67	14.81	0	0	27.78	40.74	0	הורים אקדמאים
29.13	123	8.94	4.88	0	0	56.91	29.27	0	הורים לא אקדמאים
	60	11.67	15.00	0	0	18.33	55.00	0	הכנסת הורים "גבוהה"
44.92	117	11.11	4.27	0	0	63.25	21.37	0	הכנסת הורים "נמוכה"

- 1 אי התאמות קלות במספרי התלמידים נובעות מערכים חסרים.
- 2 מדד אי ההתאמה משווה בין שתי התפלגויות ומבטא את שיעור הנחקרים החייבים לעבור מהתפלגות אחת לשנייה כדי להגיע למצב של התפלגויות זהות. המדד חושב על פי הנוסחה הבאה: $I = (X1 - X2) / 2$, כאשר 1 ו-2 מייצגים את הקטגוריות שביניהן נערכת ההשוואה. המדד נע בין 0 – התאמה מלאה בין שתי ההתפלגויות, ל-100.

מקורות

- איילון, ח' (2000). הבדלים בין גברים ונשים בבחירת תחומי לימוד באוניברסיטה. סוציולוגיה ישראלית, 2, 544-523.
- איילון, ח', ויוגב, א' (1997). גורמי הטיה בחיזוי הצלחה בלימודים באוניברסיטה. תל אביב: המרכז לפיתוח על שם פנחס ספיר ליד אוניברסיטת תל אביב, ניירות דיון 3-97.
- (2002). חלון לחלון האקדמי: השלכות חברתיות של התפשטות ההשכלה הגבוהה בישראל. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- וולנסקי, ע' (2005). אקדמיה בסביבה משתנה: מדיניות ההשכלה הגבוהה של ישראל 1952-2004. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- זוסמן, נ', פורמן, א', קפלן, ט', ורומנוב, ד' (2007). הבדלים באיכות ההשכלה בין אוניברסיטאות ומכללות: בחינה באמצעות התמורה בשוק העבודה. הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, סדרת ניירות עבודה מס' 24.
- יוגב, א' (1994). הבחירה בחינוך כמדיניות לקידום הפריפריה החברתית של ישראל. מגמות, 36, 265-253.
- יער, א' (1986). יזמות פרטית כמסלול לניעות סוציו-כלכלית: היבט נוסף על הריבוד העדתי בישראל. מגמות, 29, 412-393.
- כהן, א', וליאון, נ' (2008). לשאלת המעמד הבינוני המזרחי בישראל. אלפיים, 32, 101-83.
- כהן, י' (2007). פערי שכר לאומיים, מגדריים ואתניים. בתוך א' רם ונ' ברקוביץ, אי/שוויון (347-339). באר שבע: אוניברסיטת בן גוריון בנגב.
- לביא, מ' (2008). עשירים ועשירים פחות: דרכי המימון של סטודנטים בישראל והשלכותיהם. בתוך א' יוגב (עורך), התפשטות ההשכלה בישראל (עמ' 111-142). תל אביב: רמות.
- סבירסקי, ש', וסבירסקי, ב' (1997). השכלה גבוהה בישראל. מידע על שוויון (מרכז אדווה), 8.
- קדוש, פ', ומנחם, ג' (2000). תמורות מבניות במערכת ההשכלה הגבוהה בישראל. סוציולוגיה ישראלית, ב, 544-523.
- תמיר, ע' (2002). מערכת ההשכלה הגבוהה הישראלית בשנות התשעים: בין התרחבות דמוגרפית ומוסדית להתפתחות רבוד בין מוסדי ודיסציפלינארי. חיבור לשם קבלת תואר מוסמך בחוג לסוציולוגיה ואנתרופולוגיה, אוניברסיטת תל אביב.
- Arum, R., Gamoran, A., & Shavit, Y. (2007). More inclusion than diversion: Expansion, differentiation, and market structure in higher education. In Y. Shavit, R. Arum & A. Gamoran (Eds.), *Stratification in higher education: A comparative study* (pp. 1-35). Stanford, California: Stanford University Press.
- Ayalon, H. (1994). Monopolizing knowledge? The ethnic composition and curriculum of Israeli high schools. *Sociology of Education*, 67, 264-278.
- Ayalon, H., & Yogev, A. (2005). Field of study and students' stratification in an expanded system of higher education: The case of Israel. *European Sociological Review*, 21, 224-227.

- (2006). Stratification and diversity in the expanded system of higher education in Israel. *Higher Education Policy*, 19, 187–203.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bradley, K. (2000). The incorporation of women into higher education: Paradoxical outcomes? *Sociology of Education*, 73, 1–18.
- Brint, S., Riddle, M., Tyrk-Bicakci, L., & Levy, C. S. (2005). From the liberal to the practical arts in American colleges and universities: Organizational analysis and curricular change. *The Journal of Higher Education*, 76, 151–180.
- Brubacher, J. S., & Rudy, W. (1999). *Higher education in transition: A history of American colleges and universities* (4th ed.). New Brunswick & London: Transaction.
- Dar, Y., & Getz, S. (2007). Learning ability, socioeconomic status, and student placement for undergraduate studies in Israel. *Higher Education*, 54, 41–60.
- Davies, S., & Guppy, N. (1997). Fields of study, college selectivity, and student inequalities in higher education. *Social Forces*, 75, 1417–1438.
- Dey, E. L., & Hurtado, S. (1999). Students, colleges and society: Considering the interconnections. In P. G. Altbach, R. O. Berdhal & P. J. Gumpert (Eds.), *American higher education in the twenty-first century: Social, political, and economic challenges* (pp. 298–322). Baltimore & London: Johns Hopkins.
- Dougherty, K. J. (1994). *The contradictory college: The conflicting origins, impacts and futures of the community college*. Albany: State University of New York Press.
- Gerber, T. P., & Schaefer, D. R. (2004). Horizontal stratification in higher education in Russia: Trends, gender differences, and labor market outcomes. *Sociology of Education*, 77, 32–59.
- Gill, A. M., & Leigh, D. E. (2000). Community college enrollment, college major, and the gender wage gap. *Industrial and Labor Relations Review*, 54, 163–181.
- Goyette, K. A., & Mullen, A. L. (2006). Who studies arts and sciences? Social background and the choice and consequences of undergraduate field of study. *The Journal of Higher Education*, 77, 497–538.
- Guri-Rosenblit, S. (1993). Trends of diversification and expansion in Israeli higher education. *Higher Education*, 25, 457–472.
- (1996). Trends in access in Israeli higher education 1981–1996: From a privilege to a right. *European Journal of Education*, 3, 321–340.
- Hearn, J. C. (1991). Academic and nonacademic influences on the college destination of 1980 high school graduates. *Sociology of Education*, 64, 159–171.

- Jacobs, J. (1995). Gender and academic specialties: Trends among recipients of college degrees in the 1980s. *Sociology of Education*, 68, 81–98.
- Kalmijn, M., & van der Lippe, T. (1997). Type of schooling and sex differences in earning in the Netherlands. *European Sociological Review*, 13, 1–15.
- Lucas, S. R. (2001). Effectively maintained inequality: Education transitions, track mobility, and social background effects. *American Journal of Sociology*, 106(6), 1642–1690.
- McDonough, P. M. (1997). *Choosing colleges: How social class and schools structure opportunity*. Albany: SUNY.
- Raftery, A., & Hout, M. (1993). Maximally maintained inequality: Expansion, reform and opportunity in Irish education 1921–75. *Sociology of Education*, 66, 41–62.
- Shavit, Y., Arum, R., & Gamoran, A. (Eds.) (2007). *Stratification in higher education: A comparative study*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Shwed, U., & Shavit, Y. (2006). Occupational and economic attainments of college and university graduates in Israel. *European Sociological Review*, 1–12.
- Steelman, L. C., & Powell, B. (1991). Sponsoring the next generation: Parental willingness to pay for higher education. *American Journal of Sociology*, 96, 1505–1529.
- Swirski, S., & Swirski, B. (1997). *Higher education in Israel*. Tel Aviv: Adva Center.
- Tiechler, U. (1988). *Changing patterns of the higher education system: The experiences of three decades*. London: Jessica Kingsley.
- van de Werfhorst, H., de Graaf, N. D., & Kraaykamp, G. (2001). Intergenerational resemblance in field of study in the Netherlands. *European Sociological Review*, 17, 275–293.
- van de Werfhorst, H., Sullivan, A., & Cheung, S. Y. (2003). Social class, ability and choice of subject in secondary and tertiary education in Britain. *British Educational Research Journal*, 29, 41–62.
- Xie, Y., & Goyette, K. (2003). Social mobility and the educational choices of Asian Americans. *Social Science Research*, 32, 467–498.