

אוניברסיטת תל-אביב

הפקולטה למדעי החברה ע"ש גרשון גורדון

החוג לסוציולוגיה ואנתרופולוגיה

הישגים לימודיים בעקבות הגירה:

**השפעת הגירת שנות ה-90 מברית-המועצות לשעבר
על הישגיהם של המהגרים וילידי ישראל**

חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה"

מאת סבטלנה צ'אצ'אשווילי-בולוטין

הוגש לסנאט של אוניברסיטת תל-אביב

ינואר 2007

העבודה בוצעה בהדרכת

פרופ' יוסי שביט ופרופ' חנה איילון

תקציר

תופעת ההגירה, המאפיינת את מרבית המדינות המפותחות בשנים האחרונות, היא בעלת השפעה ניכרת בתחומי החיים השונים, לרבות החינוך, לא על המהגרים בלבד, אלא גם על בני המקום. מאחר שההישגים הלימודיים בחינוך מהווים את אחד האמצעים המרכזיים לניעות עתידית בחברה המודרנית, השפעתה של ההגירה במישור החינוכי היא ככל הנראה אחת ההשפעות החשובות ביותר על החברה קולטת ההגירה. יתר על כן, בהיות מרבית התלמידים המהגרים חסרי רשתות חברתיות וכלכליות חזקות, ההישגים הלימודיים הופכים לקרש הקפיצה היחיד שלהם כמעט להתקדמות החברתית בארץ היעד. אופן השתלבותם של המהגרים במערכת החינוך על רמותיה השונות מהווה אם כן סימן מובהק לאופן השתלבותם של המהגרים בחברה כולה בעתיד. בנוסף, הגירה יכולה להוות כלימך בד במישור חינוכי גם עבור בני המקום, בהיותה משפיעה באופן שונה על קבוצות חברתיות נבדלות.

בספרות המחקרית בנושאי ההגירה והחינוך ניתן להבחין בשני זרמים מרכזיים: הזרם הראשון מתמקד בעיקר באופן **השתלבותם** של המהגרים במערכות החינוך בארץ היעד. במרבית המחקרים בזרם זה, נסב הדיון סביב מהגרים החסרים הון אנושי וכלכלי גם יחד, כדוגמת המהגרים ההיספאנים. הזרם השני בספרות המחקרית בנושא הגירה וחינוך דן בשאלת מידת **השפעתם** של המהגרים על ההישגים הלימודיים של בני המקום. עד כה בוצעו בתחום זה מחקרים ספורים בלבד, שהתמקדו בעיקר בהשפעתה של הגירה המאופיינת על ידי גורמים סוציו-דמוגרפיים נמוכים.

המחקר הנוכחי עוסק בהגירה ההמונית מברית המועצות לשעבר לישראל, שהחלה בספטמבר 1989 ונמשכת מאז ועד היום. כ-830 אלף נפש היגרו לישראל עד תום שנות ה-90 של המאה ה-20, כ-40% מהם ילדים וצעירים עד גיל 29. במספרים מוחלטים הייתה זו ההגירה הגדולה ביותר מאז הקמתה של מדינת ישראל במאי 1948. נוסף על היקף מרשים זה, התאפיין גל ההגירה מברית-המועצות לשעבר בשני מאפיינים נוספים: שיעור נמוך מאוד של מהגרים בעלי אמצעים כלכליים מחד גיסא, ושיעור גבוה מאוד של מהגרים בעלי השכלה על-תיכונית כלשהי (לרבות אקדמית), מאידך גיסא. כתוצאה מכך היוותה הגירה זו מקרה ייחודי לבחינת השפעת השילוב של "הון אנושי" רב ו"הון כלכלי" מועט. לכן, **המטרה הראשונה** של המחקר הייתה לבחון את השפעת ההגירה על דפוסי הלמידה ועל ההישגים הלימודיים של המהגרים בשלוש רמות החינוך: תיכונית, על-תיכונית אקדמית ועל-תיכונית לא-אקדמית.

המטרה השנייה של המחקר נגזרה מהמטרה הראשונה, והתמקדה בשאלות כגון האם אופן השתלבותם של המהגרים ברמות החינוך השונות והאפיונים הייחודיים של מהגרי שנות ה-90 השפיעו על דפוסי השתלבותם של ילידי ישראל במערכת החינוך, ואם כן, באילו כיוונים; וכן האם העובדה שהמהגרים בעלי ההון האנושי הרב, נאלצו להתמקם באזורים פריפריאליים בגלל העדר אמצעים כלכליים היוותה משאב או נטל על התלמידים ילידי ישראל. במילים אחרות, **המטרה השנייה** של המחקר הייתה לבדוק את השפעת הגירת שנות ה-90 על ההישגים הלימודיים ועל דפוסי הלמידה של התלמידים ילידי ישראל בשלוש רמות החינוך (תיכונית, על-תיכונית אקדמית ועל-תיכונית לא-אקדמית).

בחינת שאלות המחקר התבססה על המקורות הבאים: פרסומי הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (הלמ"ס), סקרי כוח אדם של הלמ"ס משנת 1979 עד 2003 ומדגם שכלל מהגרים וילידי ישראל שלמדו בכיתה י' בין השנים 94-1992 בבתי-הספר בפקיח ממלכתי, ושנדגמו במפקד אוכלוסין 1995. המדגם כלל כ-30 אלף תלמידים שלמדו ב-238 בתי-הספר הממלכתיים. נתוני המפקד שולבו בנתוני משרד החינוך שעודכנו עד שנת 1997 וכללו מידע נוסף לגבי התלמידים: שנת הלימודים מכיתה י' עד כיתה י"ב, פירוט מסלולי לימוד בבתי-הספר התיכון, לרבות מקצועות הלימוד ומספר יחידות לימוד בהם נבחנו התלמידים בבחינות הבגרות. שיטת המחקר שנבחרה הייתה סטטיסטיקה תיאורית וניתוח היררכי רב-קטגוריות (Multinomial multilevel analysis).

מתוך ממצאי המחקר עלה כי השפעת הגירת שנות ה-90 המשלבת בתוכה "הון אנושי" רב ו"הון כלכלי" מועט, ניכרת בעיקר בשני תחומים. מבחינת השתלבות המהגרים בשלוש רמותיה של מערכת החינוך הישראלית אנו עדים לתהליך של ריבוד פנימי – "התחזקות הקצוות" – במיוחד בקרב בנים מהגרים בחינוך התיכוני. במסגרת תהליך זה נטו תלמידים מהגרים, בהשוואה לתלמידים ילידי ישראל, לנשירה ממסגרת הלימודים התיכוניים מחד גיסא, ולהשגת תעודות בגרות יוקרתיות, מאידך גיסא. כמו כן, התאפיינו דפוסי הלמידה של המהגרים **בסגרגציה הגירתית**. משמע, מהגרים בכל שלוש רמות החינוך נטו לפנות לתחומי לימוד יישומיים (אינסטרומנטאליים) מבחינת שווקים תעסוקתיים, ולתחומי לימוד בהם לא נדרשה שליטה גבוהה בשפת המקום, בשל שליטתם המוגבלת בה.

כמו כן נמצא כי הגירת שנות ה-90 השפיעה על ההישגים הלימודיים של התלמידים ילידי ישראל. נוכחות גבוהה של תלמידים מהגרים מרקע השכלתי גבוה היוותה יתרון, ואילו נוכחות גבוהה של תלמידים מהגרים מרקע השכלתי נמוך – היוותה נטל. על אף שכיווני השפעת ההגירה

אינם ייחודיים, יש להדגיש כי נסיבות השפעתם של התלמידים המהגרים על ההישגים הלימודיים של התלמידים ילידי ישראל הינן ייחודיות. הסיבה לכך נעוצה באופייה של אוכלוסיית המהגרים המורכבת משיעור גבוה של אנשים משכילים, אך חסרי אמצעים כלכליים. כתוצאה מכך נאלצה מרביתה של אוכלוסייה זו להתיישב באזורי הפריפריה במדינת ישראל, ובכך שיפרה את ההישגים הלימודיים של התלמידים ילידי ישראל בה. הדוגמה המובהקת לכך היא "שדרוג" בתי-ספר מקצועיים/טכנולוגיים, ששיעור גבוה מבין תלמידיהם ילידי ישראל השתייך לקבוצות חלשות. גם במערכת החינוך העל-תיכוני האקדמי והלא-אקדמי מדיניות קליטת המהגרים לא רק שלא פגעה בסיכויי הלמידה של ילידי ישראל, אלא בחלק מהמקרים אף הגדילה אותם.

העבודה בנויה מחמישה פרקים. **הפרק הראשון** מציג את המקרה הישראלי – הגירת שנות ה-90 מברית-המועצות לשעבר לישראל, ומתאר את הרקע התיאורטי לעבודה. בפרק זה, לאחר תיאור המקרה הישראלי, נדונים הגישות התיאורטיות והממצאים האמפיריים מהמחקרים בתחום באשר להשתלבותם של מהגרים במערכת החינוך ולהשפעתם על ההישגים הלימודיים של בני המקום. בהמשך לתיאור המקרה הישראלי והמבוא התיאורטי, מתארים שלושת הפרקים הבאים את דפוסי הלמידה ואת ההישגים הלימודיים של מהגרי שנות ה-90 ילידי ברית-המועצות-לשעבר בשלוש רמות החינוך (התיכונית, העל-תיכונית אקדמית והעל-תיכונית הלא-אקדמית) בהשוואה לילידי ישראל, וכן את השפעת הגירת שנות ה-90 על ההישגים הלימודיים ועל דפוסי הלמידה של התלמידים ילידי ישראל בשלוש רמות החינוך: **הפרק השני** מתמקד בחינוך התיכוני; **הפרק השלישי** דן בחינוך העל-תיכוני האקדמי (מערכת ההשכלה הגבוהה); **והפרק הרביעי** – בחינוך העל-תיכוני הלא-אקדמי. בתחילת כל פרק מוצגות מטרות הפרק המפורטות בהתאם לרמת המערכת. את העבודה חותם **הפרק החמישי**, המוקדש לדיון מסכם בממצאי המחקר בשלוש הרמות של מערכת חינוך.

Abstract

Most economically advanced societies are now receiving large immigration waves which affect them in a variety of ways. This dissertation concerns the effects of immigration on the educational attainment of both immigrant and native adolescents in Israel. Educational attainment is an important determinant of occupational and economic attainment of both immigrants and natives and, thus, the influence of immigration on their education has far reaching consequences for the stratification for both natives and immigrants.

Two main bodies of research can be distinguished in the literature on education and immigration: the first deals with the way immigrants are integrated into the educational system in host societies. In most of these studies, the discussion focuses on immigrants with low socio-economic backgrounds (e.g. Hispanic immigrants in the United States). The second, much smaller body of research deals with the influence of immigrants on the educational attainments of the native population.

This study focuses on both effects of immigration. It deals with the consequences of mass immigration from the former USSR (FSU) to Israel, beginning in 1989. Approximately 830,000 people from the FSU immigrated to Israel between 1989 and the late 1990s. About 40 percent of them were children and young adults. This immigration was the biggest since the establishment of the state of Israel, in 1948. In addition to its impressive scope, the immigration from the FSU had two additional important characteristics: on the one hand, very few of the of the immigrants came with economic means, and on the other hand, a very high percent of them were educated, including high proportions with higher education. Thus, this case of immigration provides researchers with an unusual opportunity to examine the unique influence of an educated but poor immigration wave on the educational attainments of both its own youngsters and on that of the local population.

The dissertation has two main objectives. First, I study the effects of immigration from FSU since the late 1980s on the educational attainments of immigrants at the secondary, and at the tertiary levels. At both levels I not only inspect the effects of immigration on the quantity of education attained but also on the tendency of immigrants to attend technical rather than academic education. The

second objective of the research is to study if and to what extent did immigration affect the educational attainment, and type of curriculum – academic or technical – attended by native Israelis.

Regarding the latter, I contrast two hypotheses: FSU immigrants, many of which were educated, lacked financial means and had to settle in the periphery where housing was affordable. The infusion of immigrants whose parents were educated into peripheral towns, whose native population is uneducated, may have had one of two consequences: it either crowded-out the natives from the higher educational tracks (because students from educated social backgrounds enjoy an edge in the competition in schools over scarce grades and placement in prestigious tracks), or it enhanced their attainments (by improving the scholastic climates in peripheral schools and neighborhoods).

I employ several data sets: I draw on a variety of CBS publications, analyze Labor Force Surveys for the years 1979 to 2003, as well as data for a sample of approximately 30,000 immigrant and veteran student who attended tenth grade in 1992-94. The students were sampled from the population census of 1995 and their records were merged with their school records at the Ministry of Education.

My main findings are these: First, in comparison with native Israeli students, immigrant students, especially males, are more likely to both dropout of school and to attain premium matriculation diplomas – diploma consisting of highly demanding curricular majors. Second, immigrants are more inclined to take practical courses of study rather than academic ones. Practical courses do not only enhance ones subsequent chances for immediate employment, they also do not require high verbal qualification in Hebrew which many immigrants do not possess. Second, the immigration of the 90's had an influence on the educational attainments of the Israeli born students. A substantial presence of immigrant students from educated social backgrounds is found to have a significant positive effect on the educational attainments of Israeli born students. Specifically, the infusion of immigrants from educated homes into vocational secondary schools enhanced the attainments of native students in these schools, most of whom come from low socio-economic backgrounds. Third, in both academic and non-academic tertiary education, immigration has improved the educational opportunities of Israeli born students. The odds of study in the higher education system increased for Israeli women, as did the odds of study in non-academic tertiary education for Israeli men.

The study is divided into five chapters. The first chapter describes the Israeli case, including the immigration from the FSU to Israel during the 1990's, the schools system in the FSU during the 1980's and in Israel during the 1990's. It also presents the theoretical background that is pertinent to the study and reviews some of the relevant empirical literature. The next three chapters present the empirical analysis. In Chapter Two I analyze the effects of immigrants in schools on students' attainments at the secondary level; Chapter Three deals with academic higher education, and Chapter Four deals with non-academic tertiary education. In the concluding chapter I summarize and discuss the findings in view of the theoretical framework that is presented at the outset.

תוכן עניינים

1.....	<u>פתח דבר</u>
5.....	<u>סיפור אישי: אשדוד-ת"א- אשדוד</u>
6.....	<u>פרק ראשון</u>
6.....	<u>1. מבוא</u>
6.....	<u>הקדמה</u>
8.....	<u>חלק א'</u>
8.....	<u>המקרה הישראלי</u>
8.....	<u>1.1 ההגירה מברית-המועצות לשעבר לישראל בשנות התשעים</u>
1.1.1	<u>מדיניות ההגירה ומדיניות הקליטה בישראל בשנות התשעים של המאה העשרים</u>
8	
10.....	<u>1.1.2 מהגרים מברית-המועצות לשעבר</u>
10.....	<u>רקע היסטורי של יהודי ברית-המועצות</u>
13.....	<u>מניעי הגירה לישראל בקרב מהגרי ברית-המועצות לשעבר בשנות התשעים</u>
13.....	<u>המאפיינים הסוציו-חברתיים של המהגרים בארץ מולדתם</u>
14.....	<u>השתלבותם התעסוקתית והכלכלית של המהגרים ופיזורם הגיאוגרפי בישראל</u>
15.....	<u>השתלבותם החברתית והתרבותית של המהגרים בישראל</u>
18.....	<u>1.2 מערכות החינוך בברית-המועצות: החינוך התיכוני והחינוך והעל-תיכוני</u>
22.....	<u>חלק ב'</u>
22.....	<u>הגירה וחינוך</u>
22.....	<u>1.3 הגירה ומערכת חינוך: מקליטת מהגרים להשפעת הגירה</u>
23.....	<u>1.3.1 מהגרים ומערכת החינוך</u>
	<u>גורמים המשפיעים על הישגים לימודיים ודפוסי למידה של תלמידים בני המקום</u>
23	
	<u>גורמים המשפיעים על ההישגים הלימודיים ודפוסי הלמידה של תלמידים</u>
25	<u>מהגרים</u>
27.....	<u>1.3.2 תלמידים ותיקים ומערכת החינוך בתקופת ההגירה</u>
29.....	<u>חלק ג'</u>
29.....	<u>1.4 מטרות המחקר</u>
30.....	<u>1.5 מבנה העבודה</u>
31.....	<u>פרק שני</u>

31	2. <u>חינוך תיכוני</u>	
	<u>השפעת הגירת שנות ה-90 על דפוסי למידה והישגים לימודיים בתיכון של מהגרים וילידי</u>	
31	<u>ישראל</u>	
31	<u>הקדמה</u>	
33	2.1 <u>מערכת החינוך התיכונית בישראל במחצית הראשונה של שנות התשעים</u>	
34	2.2 <u>מדיניות קליטת ההגירה במערכת החינוך הבית-ספרית</u>	
36	2.3 <u>מערך המחקר</u>	
36	2.3.1 <u>מקור הנתונים</u>	
37	2.3.2 <u>שיטת המחקר</u>	
37	2.3.3 <u>משתני המחקר</u>	
37	<u>המשתנה התלוי</u>	•
38	<u>המשתנים המסבירים</u>	•
40	2.3.4 <u>מודל: הישגים לימודיים בתיכון כמשתנה תלוי</u>	
41	<u>תלמידים מהגרים</u>	•
43	<u>תלמידים ילידי ישראל</u>	•
45	2.4 <u>ממצאים</u>	
45	2.4.1 <u>ניתוח תיאורי</u>	
45	<u>אפיונים סוציו-דמוגראפיים של תלמידי תיכון</u>	•
46	<u>דפוסי הלמידה של תלמידים מהגרים ותלמידים ילידי ישראל</u>	•
47	<u>מאפייני בתי הספר בהם לומדים מהגרים וילידי ישראל</u>	•
48	<u>הישגים לימודיים בקרב תלמידי תיכון</u>	•
49	2.4.2 <u>ניתוחים רב-משתניים</u>	
49	<u>תלמידים מהגרים</u>	•
53	<u>סיכום ממצאי הניתוח ההיררכי בקרב התלמידים המהגרים</u>	•
54	<u>תלמידים ילידי ישראל</u>	•
57	<u>סיכום ממצאי הניתוח ההיררכי בקרב תלמידים ילידי ישראל</u>	•
58	2.5 <u>סיכום ודיון</u>	
72	<u>פרק שלישי</u>	
72	3. <u>השכלה גבוהה</u>	
72	<u>הגירת שנות ה-90 מברית-המועצות לשעבר</u>	
72	<u>ומערכת ההשכלה הגבוהה בישראל</u>	
74	<u>הקדמה</u>	
75	3.1 <u>מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל בראשית שנות התשעים</u>	

3.1.1	<u>המדיניות של הרחבת מערכת ההשכלה הגבוהה במחצית הראשונה של שנות התשעים</u>	75
3.1.2	<u>יישום מדיניות ההרחבה של מערכת ההשכלה הגבוהה במחצית הראשונה של שנות התשעים</u>	77
3.1.3	<u>אופן השתלבותם של המהגרים במערכת ההשכלה הגבוהה במחצית הראשונה של שנות התשעים</u>	78
3.1.4	<u>מי "הרוויח" ומי "הפסיד" מההגירה במחצית הראשונה של שנות התשעים? 79...</u>	
3.2	<u>מערכת ההשכלה הגבוהה במחצית השנייה של שנות התשעים</u>	82
3.2.1	<u>הגירה, גיל הגירה, מגדר והשכלה גבוהה במחצית השנייה של שנות התשעים ובתחילת שנת 2000</u>	83
3.3	<u>סיכום הפרק השלישי</u>	87
	<u>פרק רביעי:</u>	99
4.	<u>החינוך העל-תיכוני הלא-אקדמי</u>	99
	<u>החינוך העל-תיכוני הלא-אקדמי</u>	99
	<u>והגירת שנות ה-90 מברית-המועצות לשעבר</u>	99
	<u>הקדמה</u>	99
4.1	<u>מערכת החינוך העל-תיכונית הלא-אקדמית בשנות התשעים</u>	99
4.2	<u>אופן השתלבותם של מהגרי שנות ה-90 במערכת החינוך העל-תיכונית הלא-אקדמית בשנות התשעים</u>	101
4.2.1	<u>מגמות כלליות</u>	102
4.2.2	<u>הגירה, גיל ההגירה, המגדר והחינוך העל-תיכוני הלא-אקדמי: מבט השוואתי</u>	104
4.2.3	<u>נוכח נתוני מערכת השכלה גבוהה</u>	105
4.3	<u>סיכום הפרק הרביעי</u>	107
	<u>פרק חמישי:</u>	119
5.	<u>דיון</u>	119
	<u>הקדמה</u>	119
5.1	<u>הגירת שנות ה-90 והתלמידים המהגרים</u>	120
	<u>חינוך תיכוני</u>	120
	<u>חינוך על-תיכוני אקדמי</u>	123
5.2	<u>הגירת שנות ה-90 והתלמידים ילידי ישראל</u>	128
	<u>חינוך תיכוני</u>	128
	<u>חינוך על-תיכוני אקדמי ולא-אקדמי</u>	130

פתח דבר

סיפור אישי: אשדוד-ת"א- אשדוד

הנסיעה בתחבורה ציבורית מתל-אביב לאשדוד שלא בשעות העומס אורכת כ-40 לפחות. כך שאם את חוזרת מדי יום באותה שעה ואינך מנמנמת ו/או קוראת ו/או סתם יושבת בשלווה - שומה עליך להתוודע לפחות לאחד/ת מהנוסעים/ות כאשר הוא/היא, ככל הנראה - יהיה/תהיה דובר/ת השפה הרוסית.

- "האם את חוזרת תמיד כל-כך מאוחר?" - שאלה אותי שכנתי לספסל האוטובוס, במהלך הנסיעה היומית המשותפת מתל-אביב חזרה לאשדוד.
- "אָגאַ" (כן) - עניתי לה בשפת אימי - "מהאוניברסיטה".
- "בתי ורה, לומדת אף היא באוניברסיטה העברית בירושלים" אמרה שכנתי.
- "ובאיזה תחום לימודים בחרה?" - "התעניינתי.

"סיעוד" - השיבה לי שכנתי לספסל האוטובוס אשר לימים אני עתידה לגלות כי לנה שמה והוסיפה - "פעמיים בשבוע היא נוסעת לאוניברסיטה העברית בירושלים ושלוש פעמים היא לומדת ב"קפלן". "השנה השנייה - קלה יותר" המשיכה ידידתי החדשה והבהירה כי "לפחות עכשיו היא נוסעת רק פעמיים בשבוע לירושלים".
- "מדוע בחרה דווקא בלימודי הסיעוד?" - "הקשתי.

- "לא יודעת" הבהירה לנה והוסיפה: "את יכולה לדמיין, היא עשתה 15 יחידות במחשבים, למדה מתמטיקה ופיזיקה 5 יחידות. כשסיימה את התיכון, היא אמרה לנו שלא תלמד בחיים מחשבים. אני לא יודעת למה סיעוד. שכן גם אני וגם בעלי איננו עוסקים במקצועות טיפוליים ככלל וברפואה בפרט" אמרה לנה. עוד הוסיפה וסיפרה, כי שאלה את בתה: "האם היא רוצה להתעסק עם הדם ועם כל זה?". "אמא" - השיבה לה בתה. - "אם לא ארצה - אוכל תמיד להחליף את עבודתי. אבל לפחות יהיה לי מקצוע".

"ומה את לומדת?" שאלה אותי לנה.

פרק ראשון

1. מבוא

הקדמה

ההגירה¹ לישראל היא אחת התופעות המרכזיות בתולדותיה. רוב היהודים בישראל הינם מהגרים או בני מהגרים. כפי שכתב כהן (2002) "ההיסטוריה החברתית, הפוליטית, התרבותית, הכלכלית והדמוגרפית של מדינת ישראל עוצבה במידה רבה על-ידי דפוסי הגירה" (עמ' 40). גל ההגירה האחרון מברית-המועצות עשוי רק לחזק טיעון זה.

בספטמבר 1989 החלה הגירת שנות התשעים מברית-המועצות לשעבר לישראל. הגירה זאת נמשכת גם בתחילת המאה העשרים ואחת. כ-830 אלף נפש היגרו לישראל עד תום שנות התשעים של המאה העשרים, מהם כ-40% ילדים, בני נוער וצעירים עד גיל 29. במספרים מוחלטים הייתה זו ההגירה הגדולה ביותר מאז הקמתה של מדינת ישראל במאי 1948. ערב ההגירה הגדולה מברית-המועצות לשעבר בשנת 1988, נימנו במדינת ישראל כ-4.48 מיליון נפש, כאשר שיעור גידולה הטבעי של האוכלוסייה בישראל, במהלך שנות השמונים נע בין 1.4% ל-2% לשנה. במשך השנים 1990 - 1991 הגיעו לישראל כ-380 אלף מהגרים מברית-המועצות לשעבר. כתוצאה מכך גדלה אוכלוסייתה של מדינת ישראל בכ-10%. אומנם בשנים שלאחר מכן הואט קצב ההגירה, אולם גם קצב מופחת זה, תרם תרומה נכבדה לשיעור גידולה הטבעי של אוכלוסיית המדינה. כך לדוגמה, משנת 1995 עד 2000 היגרו לישראל מברית-המועצות לשעבר כ-55 עד 70 אלף מהגרים בשנה בממוצע. בהשוואה למדינות הגירה אחרות גידול יחסי זה הוא אחד הגבוהים ביותר בעולם (Eckstein & Weiss, 2004). בתום 1999 היוו מהגרי שנות ה-90 מברית-המועצות לשעבר - כ-13% מכלל אוכלוסיית ישראל וכ-15% מכלל האוכלוסייה היהודית.

נוסף על היקף מרשים זה, התאפיין גל ההגירה מברית-המועצות לשעבר בשני מאפיינים נוספים: מחד, בשיעור נמוך מאוד של מהגרים בעלי אמצעים כלכליים ומאידך, בשיעור גבוה מאוד של מהגרים בעלי השכלה על-תיכונית כלשהי (לרבות אקדמית). אומנם לאחר 1992 החל

¹ בתרבות הישראלית, המונחים "עולים" ו"עלייה" מתייחסים ליהודים ולקרוביהם הנכנסים לישראל מתוקף "חוק השבות", ואילו העוזבים אותה נקראים "יורדים", המבצעים "ירידה". רבים הצביעו על הקונוטציות האידיאולוגיות החיוביות והשליליות הטמונות במושגים הללו (ראו לדוגמה, יער ושבט, 2001). אחרים הסבירו את מקור המושג הייחודי "עולים" בכך שהסיבה לבואם של היהודים לישראל לא הייתה חומרית אלא אידיאולוגיות (ליסק, 1995, בתוך: כהן, 2002). בעבודה זו בחרתי להשתמש במושגים "הגירה" ו"מהגרים".

לרדת במקצת שיעור המשכילים בקרב מהגרי ברית-המועצות לשעבר. אולם גם לאחר שנת 1992 נותרה רמת השכלתם הממוצעת של המהגרים - גבוהה מזו של ילידי ישראל (כהן, 2002). בשנת 1995 נאמד אחוז בעלי ההשכלה הגבוהה בקרב המהגרים בכ-55% לעומת כ-28% בקרב האוכלוסייה היהודית הקולטת (סיקרון, 1998).

תופעת ההגירה אינה תופעה ייחודית למדינת ישראל. בשנים האחרונות היא מאפיינת את מרבית המדינות המפותחות והיא משפיעה לא רק על המהגרים אלא גם על בני המקום, בתחומי החיים השונים, לרבות החינוך. השפעתה של ההגירה במישור החינוכי היא כנראה, אחת מההשפעות החשובות ביותר על חברה קולטת הגירה. זאת מאחר והישגים לימודיים בחינוך מהווים אחד האמצעים המרכזיים לניעות עתידית בחברה המודרנית. יתרה מכך, בהיות מרבית התלמידים המהגרים חסרי רשתות חברתיות וכלכליות חזקות - נהפכים עבורם ההישגים הלימודיים לקרש קפיצה כמעט יחידי לניעות חברתית בארץ היעד.

מטרת העבודה הנוכחית היא לבחון את השפעת ההגירה על ההישגים הלימודיים ודפוסי הלמידה בקרב המהגרים ובקרב בני המקום בשלוש רמות של מערכת החינוך: תיכונית, על-תיכונית אקדמית (להלן גם השכלה גבוהה) ועל-תיכונית לא-אקדמית. כלומר מטרת המחקר לתן מענה לשאלות הבאות:

1. כיצד השתלבו המהגרים מברית-המועצות לשעבר בשלוש רמותיה של מערכת החינוך (תיכונית, על-תיכונית אקדמית ועל-תיכונית לא-אקדמית) בהשוואה לילידי ישראל?
2. כיצד השפיעה השתלבותם של המהגרים במערכת חינוך ברמות שונות על ההישגים הלימודיים של התלמידים ילידי ישראל בהן?

פרק זה בנוי מחמישה חלקים: בחלקו הראשון של הפרק מתוארת הגירת שנות ה-90 מברית-המועצות לשעבר בשנות התשעים לישראל; החלק השני של הפרק מתמקד במערכת החינוך בברית-המועצות; החלק השלישי מציג את הספרות הדנה בהשפעת הגירה על השתלבותם של המהגרים ובני המקום במערכת החינוך; החלק הרביעי מציג את מטרות המחקר; והחלק החמישי והאחרון מתאר את מבנה העבודה.

חלק א' המקרה הישראלי

1.1 ההגירה מברית-המועצות לשעבר לישראל בשנות התשעים

השתלבותם של מהגרי שנות ה-90 מברית-המועצות לשעבר במערכת החינוך הישראלית **והשפעתם** על מערכת חינוך זאת נגזרו ממכלול גורמים. בכוונת הדברים הבאים למנות את הגורמים המשמעותיים ביותר לתהליך זה. ביניהם ניתן למנות את: מדיניות ההגירה והקליטה; המאפיינים הסוציו-דמוגרפיים והתרבותיים של המהגרים; מבנה מערכת החינוך בברית-המועצות לפני הגירתם של המהגרים לישראל ומבנה מערכת החינוך בישראל ומדיניותה בכל הקשור לקליטת המהגרים. נדבכיו הבאים של חלק זה יוקדשו לשלושת הנושאים הראשונים. מבנה מערכת החינוך הישראלית, נוכח מאפייני הקליטה - יתוארו בפרקיה הבאים של העבודה.

1.1.1 מדיניות ההגירה ומדיניות הקליטה בישראל בשנות התשעים של המאה

העשרים

מדינת ישראל היא אחת המדינות הבודדות שבהן קבלת האזרחות מבוססת על הקריטריון האתנו-דתי ("חוק הדם" – Jus sanguinis) ולא על הקריטריון של מקום הלידה, כדוגמת קנדה ("חוק האדמה" – Jus soli). לפיכך, בשנת 1950, שנתיים לאחר הקמתה של מדינת ישראל, נחקק בכנסת "חוק השבות", שקבע כי "כל יהודי זכאי לעלות ארצה", ובשנת 1970 נחקק תיקון מס' 2 ל"חוק השבות", אשר הקנה זכות להגר לישראל לא רק ליהודי, אלא גם "לילד ולנכד של יהודי, לבן זוג של יהודי ולבן זוג של ילד ושל נכד של יהודי". מכאן שכל היהודים ובני משפחותיהם באשר הם זכאים ע"פ חוק להגר לישראל ולקבל אזרחות ישראלית במעמד ההגירה (לשם, 1998). יש להדגיש כי מדינת ישראל פעלה כמעט במשך כל שנות קיומה ובמיוחד בשנות התשעים, באמצעות הסוכנות היהודית והחוגים הדתיים (כדוגמת חב"ד) להגברת הגירתם² של היהודים לישראל.

² ראוי לציין כי בד בבד עם מדיניות עידוד ההגירה, התקיימה בישראל גם מדיניות הגירה סלקטיבית. לידיו של ההיסטוריון אבי פיקאר (2004) אשר חקר את מדיניות העלייה והקליטה של יהודי צפון אפריקה בשנים 1951-1956 "תקנות הסלקציה לא נועדו להגביל את ממדי העלייה. הכוונה המקורית היתה להמשיך עלייה בממדים גדולים תוך

מדיניות ההגירה לישראל כמעט לא השתנתה מאז הקמת המדינה. אך מדיניות הקליטה עברה שינויים דרמטיים במשך העשורים האחרונים. מדגם "כור ההיתוך", שדגל בהיטמעות המהגרים בחברה הדומיננטית, עברה מדינת ישראל (כמו מדינות הגירה אחרות, כדוגמת ארצות-הברית וקנדה) לדגם "הפלורליזם התרבותי", המכיר בשוני תרבותי של המהגרים ומאפשר את שימורו (ראו לדוגמה: הורוביץ, 1996; לשם וסיקרון, 1998). ביטוי מוחשי לכך נמצא במעבר מאסטרטגיה ריכוזית בקליטת המהגרים באמצעות "מרכזי קליטה", לאסטרטגיה ביזורית ב"קליטה ישירה" (ליסיצה, 2006). "האסטרטגיה של בקרה ריכוזית על תהליך הקליטה [...] הוחלפה באסטרטגיה של קליטה ישירה. אסטרטגיה זו ביקשה לקצר עד למינימום את הטיפול במסגרת ה'חממות' המנהליות. מרבית השירותים שניתנו בעבר לעולים צומצמו: מעתה נשלח העולה עם סכום כסף צנוע אל השווקים הכלכליים – שוק הדירות, שוק התעסוקה ומערכת שירותי הרווחה – שם בנה את השתלבותו לפי לוח הקדימויות האישי או הקבוצתי שלו" (ליסיצה, 2006, עמ' 27).

כפי שציין שר הקליטה לשעבר יולי אדלשטיין, "מדיניות המשרד חייבת להיות כזאת הפועלת לשילוב מלא של העולים בד ובד עם שימור זהותם..." (המשרד לקליטת העלייה, 1999, עמ' 3, מתוך: לשם וליסק, 2001). כתוצאה משינוי במדיניות הקליטה זכו המהגרים מברית-המועצות לשעבר ליחס סובלני יותר באשר לתביעותיהם התרבותיות והארגוניות, ואף להקצאת משאבים ציבוריים מצד הממסד (אליאס, 2003). דוגמה לכך הן התאגדויות המהגרים כדוגמת: מופ"ת (עמותת מורים עולים), תיאטרון "גשר", קיומן של בחינות בגרות בשפה הרוסית ולימודי רוסית כשפה שנייה במערכת החינוך התיכונית בישראל. אך בהקשר זה חשוב להדגיש ששינויים אלה משקפים לא פעם תגובה פרקטית של המנגנונים הקולטים למציאות המורכבת שנוצרה בעטיו של גל הגירה עצום זה ואינם משקפים מעבר מתוכנן ומודע מאידיאולוגיית "כור ההיתוך" - ל"פלורליזם תרבותי" (Glinert, 1995)³. השימוש בשפה הרוסית במוסדות ציבוריים, כגון: בנקים או קופות-חולים - אינו מעיד בהכרח על תמיכה באידיאולוגיה של פלורליזם חברתי אלא עשוי להעיד גם על שיקולים נוספים, כגון שיקולים כלכליים. לפיכך, אין להסיק מכך שמדיניות "כור ההיתוך" חלפה לחלוטין מן העולם. "מדיניות 'הישראליות' עודנה קיימת והיא חיה ונושמת בתחומים החברתיים, שבהם השיקולים הכלכליים אינם המרכזיים, כגון: מערכת החינוך, הצבא והדת" טוענת אליאס, (2003). בתחומים הללו נדרשים המהגרים להתמזג

ברור וסינון המועמדים לעלייה. אולם מדיניות זו הביאה לעצירה כמעט מוחלטת של העלייה בשנים 52-53. " (פיקאר, תקציר, ללא ציון מספרי עמודים).

³ מתוך ראיונות שערך גלינרט (Glinert) עלה, כי פקידי הממשל רואים בשפה הרוסית פתרון זמני בלבד וברמה האידיאולוגית, הם נאמנים לחברה ישראלית חד-לשונית בעלת תרבות אחידה.

במהירות בזרם המרכזי (הורוביץ, 1998; לשם וליסק, 2001; אליאס, 2003). גם בגני ילדים עירוניים ובמרכזים טיפוליים לגיל הרך, מבקשות הגנות מהורים מהגרים לדבר עם ילדיהם בעברית, כדי "לא להקשות על תהליך קליטת השפה העברית".

1.1.2 מהגרים מברית-המועצות לשעבר

• רקע היסטורי של יהודי ברית-המועצות

בעטיה של מהפכת אוקטובר ב-1917 הופרדה, כשנה לאחר מכן, הדת מהמדינה. בהתאם התפתחה יהדות ברית-המועצות, כמו גם לאומים נוספים, במסגרת אידיאולוגית אשר צמצמה באופן קיצוני את סמכויותיו של הממסד הדתי ואף החרימה את רכושו (לשם וליסק, 2001). מצבה של הדת היהודית היה גרוע יותר מזה של הדתות והממסדים הדתיים האחרים הן מההיבט המוסדי-ארגוני והן מן ההיבט החינוכי-דתי, כמו גם מבחינת הצרת האפשרות לקיום קשרי גומלין עם שותפים לאמונה הדתית מעבר למסך הברזל (לשם וליסק, 2001).

הקהילה היהודית, שהייתה הביטוי הבסיסי לחיים היהודיים הדתיים בפן הציבורי - פורקה בצו המשטר בשנת 1919. האידיאולוגיה הסובייטית סירבה לראות ביהודים לאום. בשנות השלושים של המאה העשרים עבר המשטר הסובייטי למדיניות קפדנית של רוסיפיקציה, ותרבות היידיש ויוצריה היו בין קורבנותיה הבולטים (אליאס, 2003)⁴. למעט הקלה מסוימת ברדיפת היהודים ובני הדתות האחרות בתקופת מלחמת-העולם השנייה, נמשך המסע המכוון נגד היהדות עד שמיכאיל גורבצ'וב עלה לשלטון בשנת 1985 ויצר תהליכים: של "פרסטרויקה", "גלאסנוסט" ו"חשיבה מדינית חדשה"⁵. כך לדוגמה, מתוך 1103 בתי-כנסת שפעלו ב-1926 פחת מספרם ל-450

⁴ לתיאור האנטישמיות בבריה"מ לשעבר ראה למשל ספרו של גלבו (1972) השנים השחורות של יהדות ברית - המועצות, העוסק בפרק הזמן מראשית מלחמת העולם השנייה ועד למותו של סטאלין ב-1953 ומתאר בפירוט את התהליכים שהובילו לאותן "שנים שחורות" (1948-1953) מחיסולה של התרבות היהודית - סובייטית ועד למשפט הרופאים (שם, בפתח הספר ללא ציון מספר עמודים). לתיאור מפורט של אנטישמיות מעבר למסך הברזל כפי שנתגלמה במשפטי הראווה כנגד יהודים, ראה למשל (קוטיק, 1985). שנת 1952 נזכרת ע"י קוטיק כשנה בה נערך משפט-הראווה האנטי-ציוני הראשון מעבר למסך הברזל משפט פראג. משפט זה, כמו גם משפט הרופאים (מוסקבה) היווה לדידו של קוטיק אנטישמיות במסווה אנטיציוניות. (שם, עמ' 12).

⁵ "הרפורמה של גורבצ'וב התנהלה על פי שלוש סיסמאות יסוד: "פרסטרויקה", "גלאסנוסט" ו"חשיבה מדינית חדשה". שני תומכיו של גורבצ'וב במדיניות זו היו חבר הפוליטבירו אלכסנדר יקובלב (Alexander Yakovlev) ושר החוץ החדש אדוארד שוורדנאדזה (Edward Shevardnadze).

פרסטרויקה ברוסית משמע בנייה מחדש, והפירוש המעשי שנתן לה גורבצ'וב הן ברפורמה יסודית, הן במבנה המדיני והכלכלי של המשטר הסובייטי והן בברית-המועצות כפדרציה. גורבצ'וב נזהר מן המילה רפורמה. באידיאולוגיה הסובייטית היה המושג הזה טעון שלילית, והוא חשש שמא יעורר חשד נגדו כמו גם התנגדות פעילה מצד גורמי משטר שונים. גורבצ'וב עמד אז בראשית דרכו וטרם הצליח לבסס את מעמדו. אפשר גם שבשלב זה לא הבין עדיין את עומק השינוי שהתחייב מן הנסיבות הפנימיות ששררו בברית המועצות.

בשנת 1959 ול-60 בלבד - בשנות השבעים והשמונים (לשם וליסק, 2001). מכאן, שלא רק חיי הקהילה היהודית על היבטיהם הרשמיים כמעט לא התקיימו. גם במישור הלא-רשמי של המסורות המשפחתיות היו התכנים היהודיים דלים ביותר הן בגלל תהליכי המודרניזציה והסובייטיזציה הרב-דורית והן בגלל השמדת ריכוזים יהודיים מסורתיים במערב ברית-המועצות בתקופת השואה (בן-רפאל, 2000). ובר (Weber, 1994) תיאר את יהודי רוסיה, בתקופת השלטון הסובייטי, כ"אתניות בלי שפה, בלי סימנים ריטואליים, בלי חינוך יהודי או אפילו שורשים היסטוריים" (מתוך הורוביץ ולשם, 1998). גוזמן (Gozman, 1997) מסכים לדעה זו ומאפיין את היהודים כ"קבוצה שעברה "דה-נציונליזציה" והיהדות שלהם הפכה תלויה בדרכון שלהם ולעיתים בהופעתם החיצונית. איבוד הזהות הלאומית שלהם עושה אותם דומים למיליוני רוסים, אוקראינים ועמים אחרים, שכשלו להתאחד למשפחה" (עמ' 410). אחרים כינו אותה "יהדות מדומיינת" (Imaginary Judaism) – יהדות קיימת ולא קיימת בעת ובעונה אחת. כפי שמרקוביץ (Markowitz, 1993) בצטטה מתוך דברי מהגרי שנות ה-90 כותבת: "שום דבר לא הפריד בינינו לבין שכנינו הרוסים: בשפה, במראה, באמנות דתיות ובפעילות התרבותית שלהם, ובכל זאת היינו מודעים לשונות בינינו" (מתוך הורוביץ ולשם, 1998: 294).

אך תהא זו טעות לומר שתהליכי הרוסיפיקציה והסובייטיזציה נכפו על היהודים בכוח בלבד. הספרות המחקרית מדגישה דווקא, שבראשית השלטון הסובייטי רבים מבין היהודים בברית-המועצות (ובמיוחד אלה שהתגוררו בריכוזים עירוניים גדולים) לא רק שהשתתפו בתהליך ההיטמעות, אלא אף הנהיגו אותו והפכו עד מהרה לנושאי הדגל של התרבות הרוסית-הסובייטית החדשה. בהקשר זה חשוב להדגיש, שלצד דיכויים של כל ביטויי התרבות והדת היהודית נהנו היהודים בברית-המועצות באותה עת מזכויות אזרחיות שלא ידעו כמותן בתקופת השלטון הצארי. בתקופת המשטר הסובייטי הורשו היהודים לעבור מעיירות ב"תחום המושב" לערים הגדולות ולהשתלב: בתעשייה, באוניברסיטאות ובשירות הציבורי (בן-רפאל ואחרים, 2001). יחד

גלסנוסט ברוסית משמע שקיפות או פתיחות. הפירוש המעשי של גורבצ'וב היה: התנערות מכל השיטות הישנות, שהיו נהוגות בדיווחי התקשורת ההמונית, של התעלמות מעובדות על ידי הכחשתן, הדחקתן, או הסתרתן. במילים אחרות, יצירת אמינות מחודשת לדיווחי התקשורת והתבטאויות המשטר בקרב האוכלוסייה, וכן מעבר לשיטת שלטון שבה הכל גלוי, מדווח בפומבי ונדון לעיני הקהל.

בחישה מדינית חדשה הייתה הכוונה ליישום שתי הסיסמאות הראשונות למדיניות החוץ, תוך גיבוש תפיסה המגדירה מחדש את יסודות החוץ הסובייטי ויעדיה. כפי שנראה בהמשך, גורבצ'וב ושר החוץ שלו, אדוארד שוורדנזה, חתרו למעשה לסיומן של שתי המלחמות הקרות, שבהן היתה ברית המועצות נתונה זה עשרות שנים: המלחמה הקרה עם המערב בהנהגת ארצות הברית, והמלחמה הקרה עם סין העממית (הקומוניסטית). היה ברור לשניים אלה, כי לא ניתן יהיה להפנות את המשאבים הכלכליים הנחוצים לרפורמות מבניות במשק הסובייטי, ללא היחלצות מן הנטל הכלכלי, פועל יוצא מן ההתמודדות המתמשכת בשתי זירות אלה. (מתוך ערך, 2004: 9-10 הדגשות במקור).

עם זאת נציין, כי אין זה אומר שתופעת האנטישמיות והאפליה כלפי היהודים נעלמו בתקופה הסובייטית, אלא שהן לבשו צורות שונות. כך, למשל, בין השנים 1948–1953 הסתמנה בברית-המועצות מדיניות ברורה בכיוון אנטי-יהודי: הפרעות מכוונות לניעותם של יהודים כלפי מעלה בשלבי המדרג והוצאת שורה של שירותים וזרועות המקובלים כ"רגישים" אל מחוץ לתחום עבורם. אך יש להטעים, כי המשטר הסובייטי הנהיג מונופול ממלכתי במסגרת הפעילות המשקית והתרבותית כאחת. במשטר זה היו הפיקוח הפוליטי וההכוונה הרעיונית חלק בלתי נפרד מכל גילויי החיים, כאשר כמעט ולא היו גבולות לאפשרויות סיווגם של שירותים שונים כ"רגישים" ובשל כך, לדחיקת רגליהם של היהודים מלשרת בהם (גלבו, 1972 : 178). בחלוף השנים נחלשה מדיניות זו, אולם ראוי לזכור כי מדיניות זו בעוצמות הולכות ופוחתות אפיינה את כל תקופת השלטון הסובייטי.

על-אף האפליה ששררה כלפי היהודים בחברה הסובייטית בשל השכלתם הגבוהה⁶ ומעורבותם העמוקה בעשייה התרבותית והאקדמית של החברה הסובייטית, השתייך אחוז גדול של יהודים לקבוצת העילית של האינטלקטואלים: אנשי המדע והרוח (אליאס, 2003). יהודי ברית-המועצות לא התאפיינו רק בדבקות בתרבות הרוסית אלא גם בתחושה עמוקה של שותפות גורל עם רוסיה⁷ (ליסצה, 2006, עמ' 29). יהודי ברית-המועצות הרגישו, שהם חלק בלתי נפרד מרוסיה, מההיסטוריה הרוסית כולל: המלחמות, הטרור הסטליניסטי, המשבר שעברה ברית-המועצות והתמוטטותה לבסוף. מרכיב חשוב נוסף של הזיקה לתרבות הרוסית מתייחס ל"אמנות השיחה". השליטה בשפה הרוסית העניקה ליהודי רוסיה תחושת "בית" בברית-המועצות. בשום שפה אחרת לא יכלו לבטא את עצמם כפי שביטאו את עצמם ברוסית⁸ (Trier, 1996), אצל: ליסצה, 2006). לדעת ורונל (2002) *"קשה להגדיר בצורה כללית במה נבדלו יהודים רוסים מתבוללים מרוסים אתניים, אך לעומת זאת קל מאוד להצביע על שוני בין המשפחות האינטליגנטיות, הן יהודיות והן רוסיות, לבין שאר העם הסובייטי"* (עמ' 153, אצל: ליסצה, 2006).

⁶ לפי מפקד האוכלוסין בברית-המועצות, שנערך בשנת 1989, היהודים היו הקבוצה האתנית המשכילה ביותר-במדינה (Trier, 1996).

⁷ ב-1995, 62% מיהודי ארבע הערים הרוסיות הגדולות שייכו את עצמם לתרבות הרוסית (Brym & Ryvkina, 1996).

⁸ בראיונות העומק שעליהם מדווח טרייר (Trier, 1996) תיארו אינטלקטואלים יהודים תושבי רוסיה את זיקתם לארץ המוצא ולתרבות המקור באמצעות ההתבטאויות הבאות: "הנפש שלי מחוברת לרוסיה", "רוסיה היא גורלי", "אני גדלתי על התרבות הרוסית", "השורשים שלי ברוסיה", "אני שייך לאינטליגנציה הרוסית".

• מניעי הגירה לישראל בקרב מהגרי ברית-המועצות לשעבר בשנות התשעים

"בהשוואה לעליית שנות ה-70 מברית-המועצות, עליית שנות ה-90 הינה יותר 'הגירה' מאשר 'עלייה'" (לשם וליסק, 2001, עמ' 32). במשפט זה פותחים לשם וליסק את תיאורה של אוכלוסיית המהגרים מברית-המועצות לשעבר בשנות התשעים בישראל. לשון אחר, המניעים הדומיננטיים להגירתם, נבעו מהרצון לצאת מארץ המוצא, בשל החששות: הכלכליים, הביטחוניים, הפוליטיים והפיזיים, יותר מאשר מן המשיכה לישראל. מתוך סקרים שנערכו בתקופה זו (ראו לדוגמה לשם, 1993; מרגוליס וזנגר, 1993) ניכר היה כי המועמדים להגירה לישראל והמהגרים בראשית שנות התשעים היו מעדיפים להגר למדינה מערבית כלשהי אילו רק התאפשר להם הדבר. צמצום מכסות ההגירה ליהודים מברית-המועצות על-ידי שלטונות ארצות הברית ומדינות מערביות אחרות היה אחת הסיבות המרכזיות להגירת המהגרים דווקא לישראל בשנות התשעים ולא השינוי במוטיבציה של היוצאים (Gitelman, 1995). נוסף על כך, בניגוד לגלי ההגירה בשנות השבעים, ניכר כי המניעים להגירת שנות התשעים לא כללו התכשיות לחברה ולתרבות ארץ מוצאם, גם אם נאלצו להגר ממולדתם (לשם וליסק, 2001, עמ' 33). לפיכך אפשר לומר שהיעדר מניעים: אידיאולוגיים, ציוניים או דתיים בקרב היוצאים מברית-המועצות לשעבר רק חיזק את משיכתם לתרבות מוצאם.

• המאפיינים הסוציו-חברתיים של המהגרים בארץ מולדתם

היקפה של ההגירה מברית-המועצות לשעבר בשנות התשעים היה גדול, לא רק יחסית לאוכלוסייה הקולטת⁹, אלא גם יחסית לקהילתם בארץ מוצאם (גור, 1995). כ-79% מהעולים שהגיעו מברית-המועצות לשעבר עד שנת 1995 התגוררו ברפובליקות האירופיות ו-21% - בקהילות שבאסיה. בניגוד לגלי הגירה הקודמים מברית-המועצות לשעבר, התאפיין גל הגירה זה במספר רב של מהגרים: מהכרכים המטרופוליניים, ממרכזי התרבות, ומקרב אנשי השלטון והמדענים בברית-המועצות (לשם וליסק, 2001). בשנים 99-1989, ובעיקר בראשיתה של תקופה זו, הגיעו לישראל: כ-44,500 איש ממוסקבה, כ-33,500 מסנט-פטרבורג וכ-38,900 מקייב (המשרד

⁹ כאמור בראשיתו של הפרק, בסוף 1999, היוו מהגרי שנות התשעים מברית-המועצות-לשעבר כ-13% מכלל אוכלוסיית ישראל וכ-15% מכלל האוכלוסייה היהודית.

לקליטת העלייה, 1999). מרבית המהגרים הללו השתייכו בברית-המועצות לשכבת "האינטליגנציה" ותבעו הכרה במעמד זה גם בישראל (שם).

מבחינת מאפיינים סוציו-חברתיים, הרי שרוב יהודי ברית-המועצות ולא רק היהודים מהמרכזים המטרופוליניים, השתייכו בארץ הולדתם למעמד הבינוני, בעיקר בכל הנוגע להשכלה ולסטטוס מקצועי (סולודקינה, 1995, אצל : ליסצה, 2006). לפי הנתונים של טולטס (Tolts, 1997) 79% מיהודי רוסיה עסקו במקצועות "הצווארון הלבן", כאשר במרכזים עירוניים גדולים כגון: אלו שבמוסקבה ובסנט-פטרסבורג עמד שיעורים של אלו על 85%. שיעור המשכילים ובעלי המקצוע בקרב מהגרי ברית-המועצות לשעבר עלה הן על שיעורם באוכלוסיית המוצא והן על שיעורם באוכלוסייה הישראלית הוותיקה. לפי סיקרון (1998), מספרם של בעלי 13 שנות לימוד ומעלה בקרב המהגרים, הגיע ל-55%, לעומת 28% בקרב האוכלוסייה היהודית בישראל בשנת 1989 (בטרם גל ההגירה הגדול).

בהיעדר שונות כלכלית רבה בקרב מהגרי ברית-המועצות לשעבר בארץ מולדתם, נהפכו ההון התרבותי וההון האנושי לגורמים מרכזיים. ההשתייכות או אי-ההשתייכות לשכבת "האינטליגנציה" נהפכה למרכיב חשוב ביותר בסולם הריבודי. ברוח משפטו של ורונל נוכל לומר כי קל מאוד להצביע על השוני בין מהגרים מהמשפחות האינטליגנטיות לבין יתר המהגרים. במילים אחרות, תהליכי הריבוד בקרב המהגרים היהודים מברית-המועצות לשעבר התבססו בעיקר על המימד התרבותי-חברתי ולא על המימד הכלכלי למשל.

• השתלבותם התעסוקתית והכלכלית של המהגרים ופיזורם הגיאוגרפי בישראל

מחקרים רבים עסקו בהשתלבותם התעסוקתית של מהגרי ברית-המועצות לשעבר בישראל (ראו לדוגמה: זוסמן, 1998; סיקרון, 1998). המסקנות המשותפות לכל המחקרים הללו הצביעו על כך, שאצל רוב המהגרים חלה ירידה בסטטוס התעסוקתי. לדוגמה, השתלבותם המקצועית של המהנדסים המהגרים עד גיל 55, שהיגרו לישראל משנת 1989 עד סוף שנת 1994 הייתה חלקית בלבד: רק 21% מהם עבדו כמהנדסים (כולל אחוז אחד שהקימו עסקים בתחומי תכנון הבנייה וקבלנות הבניין) ו-8% נוספים עבדו במקצועות קרובים, כגון: תכנות מחשבים והנדסאות. השאר הרוויחו את לחמם כפועלים מקצועיים או לא-מקצועיים (נוה וקינג, 1999). נוסף על כך המהגר

הממוצע שהיה בעל 14.1 שנות לימוד הועסק במקצועות הדורשים 12.2 שנות לימוד. ככל שעלו ההשכלה והגיל, כך גדלו ההפרשים בשנות ההשכלה (Weiss & Gotlibovsky, 1995).

גם במעמד הכלכלי של המהגרים חלה ירידה יחסית. בברית-המועצות הייתה הכנסתם הממוצעת של היהודים גבוהה יחסית לכלל האוכלוסייה הסובייטית. אך אף-על-פי שהכנסתם המוחלטת של רוב המהגרים בישראל הייתה גבוהה יחסית להכנסתם בארץ מוצאם, נראה כי הכנסתם הממוצעת הייתה נמוכה יחסית ליהודים ילידי ישראל. מנתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, מראשית שנות התשעים ועד שנת 2000 עולה, כי ההכנסה הממוצעת במשפחות מהגרים מברית-המועצות לשעבר הייתה נמוכה יחסית להכנסתם הממוצעת של ילידי ישראל וגם הוצאותיהן היו נמוכות יחסית. כמן כן, שיעורם בקרב האוכלוסייה הענייה היה גדול יחסית לשיעורם באוכלוסייה הכללית. בשנת 1995, לדוגמה, לאחר תשלומי העברה ומסים נאמד אחוז העוני בקרב ילדי המהגרים בכ-20% (חביב ואחרים, 1998). שיעור עוני זה גבוה פי שניים משיעור העוני בכלל החברה הישראלית.

בנוגע לפיזורם הגיאוגרפי של המהגרים, ניתן לראות שבסוף שנת 1999 התגוררו רובם ביישובים עירוניים: בדרום, במרכז ובחיפה. מהגרי שנות התשעים התרכזו במיוחד ביישובים הבאים: בחיפה – כ-55 אלף, שהיו כ-22% מאוכלוסיית העיר; באשדוד – כ-52 אלף, שהיו 31% מאוכלוסיית העיר; בבאר-שבע – כ-45 אלף (27%) ובאשקלון – כ-28 אלף (29%). בכמה יישובים קטנים יותר עלה שיעורם בקרב אוכלוסיית היישוב על 40%: בבני עיש, בנצרת עלית, במעלות תרשיחא ובאור-עקיבא (מתוך אתר האינטרנט של הלמ"ס)¹⁰.

לסיכום, ניתן לומר שבמהלך שנות התשעים השתייכו רוב מהגרי ברית-המועצות לשעבר בני 40 ומעלה למעמד הבינוני-הנמוך מבחינת מצבם התעסוקתי והכלכלי. כמו כן, מאמצע שנות התשעים התגוררו מרביתם באזורים שבהם שיעור המהגרים היה גבוה משיעורם באוכלוסייה.

• השתלבותם החברתית והתרבותית של המהגרים בישראל

אחד המאפיינים הבולטים של הקהילה "הרוסית", או ליתר דיוק, של קהילת המהגרים דוברי הרוסית, הוא רצונה העז לשמור על תרבותה ועל ייחודיותה (ליסיצה, 2006). אופן קליטתם של המהגרים, לפחות בשנים הראשונות להגירתם, רק חיזק את רצונם. סל הקליטה האחדיד שחולק

¹⁰ <http://www.cbs.gov.il/population/ussrp/h-mavo.pdf>

למהגרים וְעָרְפוּ הנחות יחסית של ההון האנושי בישראל, עוררו את הצורך להשתמש ב"תרבות הרוסית" כהון תרבותי, במיוחד בקרב "שכבת האינטליגנציה" של המהגרים. לשון אחר, השליטה בתרבות הרוסית כוונה בידי "שכבת האינטליגנציה" מקרב המהגרים ככלי מרכזי הן בקרב המהגרים והן בקרב ילידי ישראל. עובדה זו היא שהאיצה, ככל הנראה, כבר בתחילת שנות התשעים את היווצרותן של קהילות: סופרים ומשוררים בשפה רוסית, מוזיקאים, יוצרים בתחומי האמנות הפלסטית, עיתונאים, מדענים ובעלי מקצועות חופשיים.

לפי ממצאיהם של אל-חאג' ולשם (Al-Haj & Leshem, 2000), רואה מרבית האוכלוסייה המבוגרת בקרב המהגרים חשיבות רבה בכך שילדיהם יכירו את התרבות הרוסית. רבים מהם מעוניינים שמוסדות התרבות הרוסיים יוסיפו להתקיים גם בישראל, כולל בתי-ספר המאפשרים לימודים בשפה הרוסית. דוגמה בולטת לכך, ניתן למצוא במערכת החינוך הקהילתית שפותחה בישראל בשנות התשעים של המאה העשרים. בסוף שנות התשעים התגבשה רשת החינוך ענפה בשפה הרוסית, שכללה: 250 בתי-ספר בלתי-פורמאליים, 700 חוגים, 25 מכללות וקורסים ו-6 שלוחות של אוניברסיטאות רוסיות (Feldman, 2003). נוסף על אותם ארגונים רשמיים, המתנהלים מחוץ למסגרת המשפחתית, נהנים בני הדור הצעיר מנוכחותם הקרובה של מבוגרים דוברי רוסית, בדרך כלל סבים וסבתות, החיים בקרבת בניהם ונכדיהם ומשמשים אף הם לבני הדור הצעיר כמורי דרך לשפה ולתרבות הרוסית.

ביטוי מובהק לשמירת התרבות "הרוסית" אפשר לראות בהפיכת השפה הרוסית להון לשוני. "פירושו לומר שישנם רווחים לשוניים" (בורדייה, 2005, עמ' 123). כך, לדוגמה, כ-89% מקרב המהגרים המבוגרים מדווחים, שהרוסית ממשיכה למלא תפקיד עיקרי בתחומים רבים, בעוד העברית, משמשת בעיקר לצרכים אינסטרומנטליים (בן-רפאל ואחרים, 1994). מחקרים מאוחרים יותר מצביעים על המשכיותה של תופעה זו. בראשית שנת 2000, כ-67% מהמהגרים דיווחו על מיומנות קריאה בינונית-חלשה בעברית, ויותר מ-50% התקשו בהבנת שיחה ובדיבור בעברית (Al-Haj & Leshem, 2000). ממצאים אלה אינם מפתיעים ביותר מכיוון שהרשתות החברתיות של המהגרים הן "רוסיות" בעיקרן. לדוגמה, לפי ממצאים של רמניק (Remennick, 2002), כ-20% מהמהגרים עובדים בעסקים "רוסיים" ורוב לקוחותיהם הם בני הפזורה הרוסית. כ-51% מהמהגרים דיווחו שהם עובדים רק או בעיקר עם דוברי רוסית.

התהליך שהתרחש בקרב מהגרי ברית-המועצות לשעבר בשנות התשעים היה בראש ובראשונה הבניית "התרבות הרוסית מתוצרת הארץ"¹¹, יותר משמירתה של התרבות "הרוסית". כפי שמציינת ליסיצה (2006) "התרבות הקהילתית משלבת יסודות מקומיים ומיובאים: העיתונות בשפה הרוסית מכילה גם מידע על רוסיה וגם על ישראל; קונצרט, טקס או אירוע אחר יארח ידוענים ישראלים לצד מנהיגי הקהילה כאשר נשמעות בו עברית ורוסית לסירוגין. מציאות הפזורה, כמו האידאולוגיה שלה, מאופיינת בסתירה: היא מתנגדת בתוקף לטמיעה ובו בזמן מתנהלת לקראתה בצעד איטי, אבל בטוח" (עמ' 41). הוכחה בולטת לכך נוכל למצוא בקרב דור הילדים. מן המחקרים הקיימים בנושא נראה, כי בקרב ילדי המהגרים, קיימת מגמת התקרבות לתרבות הישראלית ולתרבות הגלובלית המערבית. ובמקביל קיימת אצלם דחייה הדרגתית של תרבות המקור (ראו לדוגמה: ליסיצה, 2006, עמ' 277). ילדי המהגרים המתחנכים בארץ, במערכת החינוך הישראלית, רוכשים את השליטה ברזי השפה העברית, כמו גם במכמני התרבות הישראלית. לגבי ילדים אלו השימוש בשפה הרוסית מוגבל בדרך כלל לתקשורת עם קרובי משפחה בוגרים שאינם שולטים בעברית, ובשל כך, הם מאבדים לעתים את העניין והבקיאות בתרבות הרוסית.

אין בכוונת הדברים להתעלם מקיומם של מוסדות חינוך רשמיים ובלתי-רשמיים, המעניקים לומדים צורת למידה "רוסית" בשפה הרוסית¹² ומסייעים בכך לשעתוקה ולשימורה של התרבות הזאת ("תרבות רוסית מתוצרת הארץ") בקרב בני המהגרים. אך יש לציין, כי רוב המוסדות הללו הם מוסדות חינוך משלימים ולא תחליפים עבור התלמידים והוריהם. למרות קיומם של גני ילדים "רוסיים" רבים, חייבים ילדי המהגרים על פי חוק חינוך חובה ללמוד בגן ילדים עירוני ממלכתי או ממלכתי-דתי, כמו כל ילד במדינת ישראל. נוסף לכך, לעומת מספרם הגדול של מוסדות החינוך לגיל הרך, הרי שמספרם של מוסדות החינוך היסודי/תיכוני - קטן יחסית ופיזורם הגיאוגרפי מוגבל, ולכן הם אינם נגישים לכול. עיון בנתונים מעלה כי רוב בני הדור הראשון-וחצי והשני, לומדים בבתי-ספר ממלכתיים, ששפת הלימוד בהם היא עברית ורוסית, משמשת אותם במרחבים הביתיים והמשפחתיים בלבד (ליסיצה, 2006, עמ' 289). לפיכך, אם בקרב הדור הראשון של המהגרים המבוגרים - עדים אנו לתהליך של הבניית "התרבות הרוסית מתוצרת הארץ", ניכר כי בדור הראשון-וחצי והשני - אנו עדים לתהליך של היטמעות. בהקשר

¹¹ מושג של טלי לב כפרפרזה על שירו המפורסם של נתן אלתרמן "תוצרת הארץ".
¹² יש לציין כי בחלק מהמוסדות הללו מלמדים בשפה עברית.

זה, אצטט את דבריהם של פורטס ורמברט (Portes & Rumbaut, 2001) בסוף ספרם Legacies על הדור השני של המהגרים בארצות-הברית:

Above all, the passage of time brings about greater acculturation and, with it, the weakening of the original immigrant drive. At some point, immigrants become like natives in term of their work effort, motivation, and social networks. The equation then is at what level of the socioeconomic hierarchy are families and entire ethnic communities found when this seemingly inexorable shift takes place (p.281).

התשובה לכך טמונה כנראה, באופן שבו משתלב הדור הצעיר של המהגרים במערכות החינוך השונות בישראל. לצורך הבנה טובה יותר של האופן שבו משתלבים המהגרים במערכת החינוך הישראלי, יתמקד הנדבך הבא במערכת החינוך בברית-המועצות בתקופת טרום-ההגירה – בשנות השמונים.

1.2 מערכות החינוך בברית-המועצות: החינוך התיכוני והחינוך והעל-

תיכוני

אחד המאפיינים הבולטים של מערכת החינוך היסודית והתיכונית בברית-המועצות עד שנות השמונים ותחילת שנות התשעים, היה תחושת האחריות שחשו המורים כלפי חינוכם של התלמידים. תחושת אחריות זו של המורים התבטאה בהקפדה על רמת אחידות גבוהה של החומר הנלמד הן באשר לביצועים האקדמיים והן באשר לאופן השתלבותם החברתית של תלמידיהם. חיי בית-הספר היו חלק בלתי נפרד מחיי המורה¹³ והתלמיד. עובדה זו נבעה בעיקר ממבנה מערכת החינוך הבית-ספרית בברית-המועצות.

מערכת החינוך הבית-ספרית בברית-המועצות כללה את: בית-הספר היסודי את חטיבת הביניים ואת התיכון, שהיו למעשה יחידה המשכית אחת, בת 10 שנים. אומנם יחידה זו הייתה

¹³ עובדה זו השפיעה כנראה גם על כך שרבים מן המורים, ובעיקר המורות לא הקימו משפחה.

מחולקת רשמית: לבית-ספר יסודי בן 3 שנים, לחטיבת ביניים בת 5 שנים ולתיכון בן שנתיים, אך כל שלוש החטיבות הללו נמצאו במקום אחד, ותחת הנהלה אחת. ההנחה הייתה שתלמיד המתחיל את לימודיו בבית-הספר היסודי שולט במיומנויות היסוד, ותפקידו של בית-הספר היסודי הוא בעיקר לשים דגש על לימודי: השפה הרוסית (כמחצית משעות הלימוד) המתמטיקה (כרבע משעות הלימוד) והמקצועות מעשיים, כמו: מלאכה, ספורט מוזיקה וציור (כרבע משעות הלימוד) (הורוביץ, 1998). רוב השיעורים בבית-הספר היסודי היו מועברים על-ידי מורה אחד באותה כיתה לימוד. כך, שכיתות הלימוד בבית-הספר היסודי היו מזוהות עם המורה וכיתתו. ברוב המקרים מורה אחד יכול היה ללמד באותה כיתה לימוד במשך כל שנות עבודתו. בשל עובדה זו עוצבו כיתות הלימוד, למרות המבנה הזהה שלהן, באופן שונה בהתאם: לאישיות, לכישוריו ולרצונו של כל מורה ומורה, ובהתאם ליכולתם ורצונם של הורי התלמידים להשתתף בעיצובה ובריהוט של כיתה הלימוד.

בניגוד לבית-הספר היסודי, בו הועברו מרבית השיעורים על-ידי מורה אחד, הרי שבחטיבת הביניים עלה מספר המקצועות הנלמדים ואתו עלה גם מספר המורים. כמו כן, מעטים היו המורים שלימדו יותר ממקצוע אחד. אך גם בחטיבת הביניים, בדומה לבית-הספר היסודי, הייתה כמעט לכל מורה בדרך כלל כיתה לימוד משלו (החדר שלו) שרק הוא לימד בה. לכל כיתה תלמידים הוצמד מורה מחנך, ואיתו גם חדר כיתה הלימוד שלהם, שאותה היה על תלמידיו לנקות (לעתים בסיועו). לפחות שעה בשבוע הוקדשה לפגישה בין המורה המחנך לכיתה תלמידיו. בתום הלימודים היו רוב המורים נשאים בבית-הספר. זו הייתה הדרישה הרשמית מצד משרד החינוך והנהלת בית-הספר. לעתים קרובות נשארו המורים גם מעבר לזמן הנדרש. לפיכך, כאשר התעוררה שאלה או אי-הבנה בקשר לחומר הנלמד יכלו התלמיד והוריו להיעזר במורה גם בלא תיאום מוקדם מראש.

בחטיבת הביניים נדרשו התלמידים למאמץ לימודי ניכר שבא לידי ביטוי גם בצורך לעמוד בבחינות רבות דבר שהביא להגברת תחושת הלחץ הלימודי יחסית לדרישות הלימודיות הפחותות אשר נדרשו מהם במסגרת בית-הספר היסודי. תלמידי חטיבת הביניים נדרשו להכין שיעורי בית רבים ולעמוד בבחינות שבועיות ובבחינות שנתיות מסכמות. במשך חמש שנות לימוד בחטיבת הביניים, נוספו מדי שנה מבחנים שנתיים נוספים. כך שבשנה האחרונה של חטיבת הביניים נבחן התלמיד בכחמישה מקצועות לימוד, ביניהם: מתמטיקה ולשון, ובשלושה מקצועות נוספים אשר נבחרו ע"י משרד החינוך באותה שנה. מבחנים אלה נחלקו לשני סוגים: בחינה בעל-פה, בה נבחן התלמיד על-ידי שני מורים לפחות ומבחן בכתב שהכיל שאלות פתוחות בלבד. יש

לציין שהמבחנים בכתב נבדקו על-ידי מורהו של התלמיד כאשר שמו של התלמיד התנוסס על דפי מחברת הבחינה. לשון אחר, זהותו של הנבחן הייתה ידועה למורה הבודק בשעת הבדיקה ובעת מתן הערכתו. עובדה זו חיזקה את כוחו של המורה ותלותו של התלמיד בו. עם סיום הלימודים בחטיבת הביניים הוענקה לתלמידים תעודת סיום, הנקראת "תעודת בגרות חלקית". תעודה זו העניקה אפשרות להתקבל ללימודים תיכוניים לא-אקדמיים שונים, כגון: מקצוע סיעוד (בעלי יוקרה גבוהה יחסית) או למקצוע שרברבות (בעלי יוקרה נמוכה). מוסדות אלה נחלקו לשלושה סוגים: מכללה פוליטכנית (Technikum), מכללה מקצועית (Uchilische) ומכללה טכנית (PTU). המוסד האחרון יועד בעיקר לתלמידים החלשים ביותר מקרב בוגרי חטיבת הביניים. בהקשר זה יש להדגיש כי נשירה גלויה מחטיבת הביניים כמעט לא הייתה בברית-המועצות, במיוחד בקרב התלמידים היהודים, עקב הגיוני החברתי הרב שנלווה לכך, הן מצד משפחתו של התלמיד והן מצד מערכות החינוך השונות. כך ש"חוק חינוך חובה עד גיל 15" התקיים בברית-המועצות כמעט במלואו, במיוחד בקרב התלמידים היהודים.

למרות ריבוי המוסדות התיכוניים הבלתי-אקדמיים המשיכו רוב התלמידים בלימודים התיכוניים האקדמיים, ובמיוחד התלמידים היהודים. לימודים בתיכון כמעט לא נבדלו מהלימודים בחטיבת הביניים. ההבדל העיקרי היה, שהלימודים בחטיבת הביניים נחלקו לפי אזורי מגורים. אך לימודי התיכון לא היו תלויי אזור, והתלמיד היה רשאי לבחור ללמוד במקום מגוריו או מחוצה לו. לפיכך, אפשר היה לבחור בלימודי תיכון עם הדגשים מסוימים, כמו: מתמטיקה, מחול, מוזיקה או אומנות. ברוב המקרים היו התלמידים ממשיכים את לימודיהם בבית-הספר בו למדו בחטיבת הביניים, ובסוף לימודיהם - היו נבחנים בכשבעה מקצועות, באופן דומה למבחנים בחטיבת הביניים. מי שעבר את המבחנים בהצלחה היה זכאי לתעודת בגרות. יש לציין שיותר מ-90% מקרב תלמידי התיכון היו בעלי תעודת בגרות. אך פחות מ-10% סיימו את לימודי התיכון ברמה גבוהה ובודדים מהם סיימו בהצטיינות.

בניגוד ללימודים במוסדות על-תיכוניים לא-אקדמיים, הרי שתנאי הקבלה במוסדות להשכלה גבוהה היו: הצגת ציונים טובים בתעודת הבגרות, מעבר מבחנים פנימיים של המוסד (מבחנים בעל-פה או מבחנים בעלי שאלות פתוחות) וכן השתתפות בריאיון אישי. מוסדות ההשכלה הגבוהה נחלקו בדרך כלל לשמונה סוגים: אוניברסיטאות, מוסדות ללימודים הומאניים, מוסדות ללימודים טכניים ומדעים, מוסדות ללימודי חקלאות, מוסדות ללימודי הוראה, מוסדות ללימודי משפט, מוסדות ללימודי רפואה ומוסדות להשכלה גבוהה לאנשי צבא (אקדמיה צבאית). ברוב המוסדות נמשכו הלימודים חמש שנים. מגמת ההתמחות ואופן הלימודים (לימודי-ערב או

בוקר) נבחרו על-ידי הסטודנט, אך תוכן הלימודים, מערכת השעות של הקורסים ומספר הקורסים בכל שנה ושנה היו זהים לגבי כל הסטודנטים באותה מגמה ובאותה התמחות. לפיכך, למרות ההבדלים בין הלימודים בתיכון לבין הלימודים במוסדות להשכלה גבוהה רב היה הדמיון על השוני בכל הקשור לאחידות החומר הנלמד ולאופן הבחינה. עם זאת יש לציין, ששיעורי הנשירה מן המוסדות האקדמיים היו גבוהים משמעותית, בהשוואה למערכת התיכונית.

בדומה למערכות החינוך הקודמות, הרי שהלימודים בכל המוסדות הללו מומנו על-ידי המדינה. סטודנטים שלמדו מחוץ לעיר מגוריהם היו זכאים לדיור חינם במעונות. סטודנטים בעלי ציונים טובים נהנו ממלגות, ובעלי ציונים גבוהים מאוד היו זכאים למלגות הצטיינות. סכום המלגה היה נמוך מההכנסה הממוצעת במשק. אך מלגה זו בכל זאת הקלה מאוד על הסטודנטים, מבחינה כלכלית ואפשרה לרוב הסטודנטים שלא לעבוד במהלך לימודיהם ולהקדיש את מירב זמנם ללימודים. גורמים אלה תרמו לכך שמספרם של הסטודנטים בברית-המועצות היה גדול מאוד, ושיעור בעלי ההשכלה הגבוהה - היה ניכר אף בהשוואה לארצות המערב. בשנות השמונים, לדוגמה, שיעור הלומדים במוסדות להשכלה גבוהה בקרב הצעירים בגילאי הלמידה נאמד בכ-30% מן האוכלוסייה בברית-המועצות ובכ-50% מן האוכלוסייה היהודית בברית-המועצות; בארצות-הברית, בדומה לישראל - שיעור הלומדים נאמד בפחות מ-20%.

למרות ההבדלים בין מערכת ההשכלה הגבוהה במערב לבין מערכת ההשכלה הגבוהה בברית-המועצות, אפשר לציין שתי נקודות דמיון מרכזיות ביניהן: ראשית, בדומה למערכות ההשכלה הגבוהה במערב, מערכת ההשכלה הגבוהה בברית-המועצות הייתה מרובדת. אוניברסיטאות ומוסדות ללימודי רפואה ומשפטים - נחשבו יוקרתיים ביותר. כמו כן, מוסדות ההשכלה הגבוהה בערים הגדולות נחשבו יוקרתיים יותר מן המוסדות הנמצאים בפריפריה. שנית, למרות האידיאולוגיה הדוגלת בשוויון בין המינים שרווחה בברית-המועצות, הרי שהפערים המגדריים בבחירת תחומי הלימוד דמו לפערים במערכת ההשכלה הגבוהה במערב.

חלק ב'

הגירה וחינוך

1.3 הגירה ומערכת חינוך: מקליטת מהגרים להשפעת הגירה

בספרות המחקרית בנושא הגירה ניתן להבחין בשני זרמים עיקריים. **הזרם הראשון** שהחל להתפתח משמעותית בארצות-הברית בראשית שנות ה-60, התמקד בשאלת **אופן השתלבותם** של מהגרים בתחומי החיים השונים בארץ היעד. בתחילה התמקד הדיון בעיקר בשוק העבודה (למשל: Semyonov, 1997 ; Borjas, 1985 ; Chiswick, 1978). לאחר מכן, התפשט לתחומים נוספים כדוגמת: דיור, משפחה וחינוך (למשל: דיור - Lewin-Epstein, Elmelech & Semyonov, 1997 ; Wildsmith, 2004 ; חינוך - Portes & Rumbaut, 2001 ; Chiswick & DebBurman, 2001 ועוד).

מאמצע שנות ה-80 החל להתפתח **הזרם השני** שמטרתו הייתה לבחון את **השפעתם** של המהגרים על חברת היעד. גם כאן התמקדה תחילה הספרות המחקרית, בעיקר בארצות הברית, בשאלת השפעת המהגרים על אי-השוויון בשוק העבודה (למשל: Johnson, 1998 ; Borjas, 1998; 2003 ובהקשר הישראלי - Cohen-Goldner & Paserman, 2004). לאחר מכן, התרחבה החקירה המדעית לתחומים נוספים, לרבות המשפחה (למשל: Loury, 1998) הפגיעה (Grogger, 1998) והחינוך (Betts, 1998 ; בהקשר הישראלי - Gould, Lavy & Paserman, 2006).

שני חלקי המשנה הבאים יוקדשו לסקירת הספרות המחקרית אודות הגירה וחינוך בהתאם לשני זרמים מרכזיים אלו.

1.3.1 מהגרים ומערכת החינוך

- גורמים המשפיעים על הישגים לימודיים ודפוסי למידה של תלמידים בני המקום

הסוציולוגיה של החינוך רואה בהישגיהם הלימודיים (רמתם ואיכות התקדמותם של התלמידים) ובדפוסי הלמידה (סוג התמחות בלימודים ומוסד לימודים) של התלמידים בני המקום, תוצר של שילוב אפיוני התלמיד (גורמי מיקרו) עם אפיוני מערכת החינוך (גורמי מאקרו).

ההבדלים באפיוני התלמיד מקורם בהבדלים בהון האנושי (Sewell & Hauser, 1975), בהון הכלכלי (Duncan, Featherman & Duncan, 1972), בהון החברתי (Coleman, 1988) ובהון התרבותי (Fligstein & Fernandes, 1985) של משפחת התלמיד. מחקרים רבים הצביעו על כך שלרמת השכלת הורים ולמצבם כלכלי יש השפעה מכרעת על ההישגים הלימודיים של התלמיד (ראה למשל: Duncan, Featherman & Duncan, 1972; Sewell & Hauser, 1975; Alba & Nee, 2003; Portes & Zhou, 1993). כמו כן נמצא, כי על-אף הפיקוח על גורמי הרקע של התלמיד (כגון: הון כלכלי, אנושי וחברתי) עדיין נותרים פערים מגדריים בין התלמידים, מבחינת ההישגים הלימודיים (Hao & Bonstead-Bruns, 1998). מחקרים רבים מצביעים על כך שבמדינות מפותחות ההישגים הלימודיים בבית-הספר, פרט להישגים לימודיים במתמטיקה - גבוהים יותר בקרב הבנות לעומת הבנים, כששאר התנאים זהים (ראה למשל, תוצאות מבחני OFSTED Reports on Boys' Achievement, 2003; PISA, 2000). במיוחד בולט יתרון של התלמידות, בהתייחס לשיעורי הנשירה מבית-הספר (סבר, 2002). יתרונו הבולט של הגברים, מבחינת הישגים לימודיים ברמות חינוך גבוהות, כדוגמת תואר שלישי, בסוף שנות ה-80 במרבית המדינות המפותחות - הלך ופחת במהלך שנות התשעים.

ההבדלים באפיוני התלמיד יוצרים לא רק את ההבדלים מבחינת הישגים הלימודיים, אלא גם מבנים את ההבדלים מבחינת דפוסי הלמידה המתבטאים בעיקר בבחירת תחומי הלימוד. כך למשל, חרף העובדה שעם השנים עלו שיעורי הלמידה בקרב נשים יותר מאשר בקרב הגברים בכל רמות החינוך בכל המדינות המפותחות לרבות בישראל ניכר כי, הסגרגציה המגדרית מבחינת התחומי הלימוד נותרה בלא שינויים משמעותיים: גברים בוחרים יותר בתחומי לימוד טכניים, ריאליים ומדעים ואילו נשים בוחרות בתחומים: הומאניים, סוציו-תרבותיים וטיפוליים (ראה למשל, Bradley, 2000; Davis & Guppy, 1997; Gerber & Schafer, 2004; יואלי, 2004).

מאחר ומוענקים בחברה בכלל ובשוק העבודה בפרט תגמולים כלכליים דיפרנציאליים לבוגרי תחומי לימוד השונים (Hansen, 1995; Jacobs, 2001), הרי שקיימת חשיבות מירבית לבחירת תחומי הלימוד. לפיכך ניתן לומר כי הסגרגציה המגדרית בתחומי הלימוד - מעצימה את הפערים המגדריים בתגמולים הכלכליים בשוק העבודה (Villa, 1999; Blossfeld, 1987).

בנוסף להבדלים באפיוני התלמיד המשפיעים על הישגיו הלימודיים ודפוסיו הלימודיים, הצביעו מחקרים רבים על אפיוני מערכת החינוך כתורמים אף הם להבדלים בהישגים ובדפוסים הלימודיים. נמצא כי **ההקשר הבית-ספרי** (שהינו מצרף של אפיוני התלמידים הלומדים בבית-הספר), כדוגמת השכלת ההורים הממוצעת של תלמידי בית-הספר ומספר התלמידים בבית-הספר - משפיעים אף הם על הישגיו הלימודיים של התלמיד (למשל: Bryk & Raudenbush, 1992; Ayalon, 2006). נמצא, כי ככל שהשכלתם הממוצעת של הורי התלמידים בבית-הספר גבוהה יותר - כך יעלו ההישגים הלימודיים של התלמיד (Pong, 1998). בנוסף להשפעת ההקשר הבית-ספרי על ההישגים הלימודיים של התלמיד, נמצא כי גם **ההון הבית-ספרי**, שהינו "הון" שהושקע בבית-הספר, למשל: מספר הקורסים הנלמדים ברמה מוגברת וסוג בית-הספר (פרטי מול ציבורי, (ראה למשל: Portes & MacLeod, 1999) או מקצועי מול עיוני (שבית, 1989)) הינם בעלי השפעה על ההישגים הלימודיים של התלמיד. במחקרה של איילון (Ayalon, 2006) נמצא, כי בבתי-ספר בהם קיים מספר רב של קורסים, הנלמדים ברמה מוגברת - ההישגים הלימודיים של התלמידים גבוהים יותר.

נציין, כי חלק מהמחקרים מצביעים על כך שאפיוני מערכת החינוך הבית-ספרית משפיעים גם על דפוסי הלמידה ועל וההישגים הלימודיים של התלמיד בחינוך על-תיכוני, על-אף הפיקוח על האפיונים האישיים של התלמיד. במחקרן של איילון ורוקח (2006) נמצא כי בישראל תלויים סיכויי הלמידה של התלמיד במוסד על-תיכוני כלשהו תלויים באפיוני מערכת החינוך התיכונית בה למד התלמיד, כמו גם באפיונים הסוציו-אקונומיים של משפחת התלמיד.

• גורמים המשפיעים על ההישגים הלימודיים ודפוסי הלמידה של תלמידים מהגרים

קיימות שתי גישות מרכזיות הבוחנות את הגורמים המשפיעים על ההישגים הלימודיים של התלמידים המהגרים במערכות חינוך: גישת האסימילציה הקלאסית (Park & Gordon, 1964) וגישת האסימילציה הסגמנטית (segmented assimilation) (Portes & Rumbaut, 1993; Zhou, 1993; Portes & Rumbaut, 2001). הטענה המרכזית של גישת האסימילציה הקלאסית היא כי בחלוף הזמן, ההישגים הלימודיים של המהגרים ישתוו להישגים הלימודיים של בני המקום, והפערים הלימודיים ילכו ויצטמצמו עד שייעלמו. דפוס זה אפיין את השתלבותם של בני הדור הראשון והשני מקרב מהגרים מאיטליה ומאירלנד לארה"ב בראשית המאה העשרים (Alba & Nee, 1999; Alba & Golden, 1986; וכו').

הגישה השנייה - segmented assimilation, מקורה בדפוס השתלבותם של מהגרים, ובמיוחד בני הדור השני להגירה, מאמריקה הלטינית לארצות הברית בסוף שנות ה-60 של המאה העשרים. גישה זו הבליטה את השונות הרבה מבחינת הישגים לימודיים הן בקרב המהגרים והן בקרב האוכלוסייה הקולטת. לדעת החוקרים הדוגלים בגישה זו יש למאפיינים אישיים של המהגרים כגון: הון אנושי, כלכלי ותרבותי - תרומה מכרעת להישגיהם הלימודיים של התלמידים המהגרים הן בדור הראשון והן בדור השני (Portes & Rumbaut, 2001). בהתאם, המהגרים בעלי אפיונים אישיים המסייעים להשתלבות ייטמעו במהרה בשכבותיה החזקות של החברה הקולטת כאשר ילדיהם ייהנו אף מהישגים לימודיים גבוהים יחסית. לעומת קבוצת מהגרים חזקה זו, הרי שילדיהם של מי שאין ידם משגת מגורים באזורי יוקרה ולימודים בבתי-ספר טובים יתאפיינו בהישגים לימודיים נמוכים (Portes & Rumbaut, 2001; Alba & Nee, 2003). כפי שניתן לראות, גם ספרות ההגירה המתמקדת באופן השתלבותם של התלמידים המהגרים במערכת חינוך, רואה באפיוני התלמיד (מיקרו) ובאפיוני מערכת החינוך (מאקרו) כגורמים בעלי השפעה על הישגיו הלימודיים של התלמיד המהגר. בהתייחס לגורמים ברמת התלמיד, מדגישים המחקרים בנושא את המאפיינים הייחודיים לאוכלוסיית המהגרים. כך למשל, גורמים כגון: גיל המהגר בזמן ההגירה, ותק בארץ היעד, מוצא, שליטה לשונית בשפת המוצא והיעד זוכים לתשומת לב מחקרית. (Chiswick & DebBurman, 2004; Cortes, 2004; Chang, 2005). יחד עם זאת נדגיש, כי למרות העובדה שהסגרגציה מבחינת דפוסי למידה משפיעה על אי-שוויון בתחומים שונים, דוגמת שוק עבודה, הרי שקיימים מחקרים מעטים בלבד

הדנים בדפוס הלמידה של המהגרים ברמות החינוך השונות. השאלה הנשאלת בהקשר זה היא: האם אכן קיימת סרגציה הגירתית¹⁴ מבחינת תחומי לימוד? כאמור, נטיית "יתר/חסר" של המהגרים להתמקד בתחומי לימוד מסוימים בהשוואה לבני המקום. ואם כן, מהם אפיוני הסרגציה? ניתן לשער, כי מהגרים שהיגרו בעיקר מסיבות כלכליות יטו יותר לפנות לתחומי לימוד יישומיים (אינסטרומנטאליים) מבחינת שווקים תעסוקתיים, גם בשל היותם בעלי שליטה מועטת אם בכלל בשפת המקום. בהתאם הם יטו לפנות לתחומי לימוד בהם לא נדרשת שליטה גבוהה בשפת המקום.

בהשפעת אפיוני מערכת החינוך (גורמי מאקרו) על ההישגים הלימודיים של התלמידים המהגרים – עוסקים מחקרים ספורים בלבד (Chang, 2005). בפרט באשר לניתוח גורמי המאקרו, שהינם פועל יוצא של הצטרפותם של תלמידים מהגרים למערכת. לדוגמא כמעט ולא נוכל למצוא עדות מחקרית באשר להשפעותיהם של אחוז המהגרים בבית-הספר ושל רמת ההשכלה הממוצעת של הוריהם על הישגי התלמידים. בעוד שקיימים מחקרים מעמיקים הבוחנים את השפעת המובלעות האתניות על השתלבותם של המהגרים בשוק העבודה (ראה למשל, Edin et al, 2003 ; Chiswick & Miller, 2002), הרי שקיימים מחקרים ספורים בלבד, הבוחנים את השפעות המובלעות האתניות, במיוחד השפעות של enclave school על ההישגים הלימודיים בקרב תלמידים מהגרים.

במחקרם של Gang & Zimmerman (2000) על מהגרים בגרמניה נמצא, כי ככל שהרשתות החברתיות (מובלעות) גדולות יותר, כך קטן אחוז הנושרים מבתי-ספר בקרב המהגרים. במחקר נוסף (Cortes, 2004) נבדקה השפעת enclave school על ההישגים הלימודיים במתמטיקה ובקריאה בשתי ערים בעלות אוכלוסיית מהגרים גדולה בארצות הברית: במיאמי ובסאן-דייגו. בניגוד לממצאי המחקרים הקודמים, הצביעו ממצאי מחקר זה על כך שלא נמצאו הבדלים בהישגים הלימודיים בין המהגרים שלמדו בבתי-ספר בעלי אוכלוסיית מהגרים גדולה, לבין המהגרים שלמדו בבתי-ספר בו אחוז המהגרים היה נמוך יחסית. נציין כי מחקרים אלו התמקדו בבחינת אחוז המהגרים ביישוב או בבית-הספר ולא התייחסו לרקעם ההשכלתי של המהגרים. כלומר, התמקדו בבדיקת השפעת ההגירה מבחינה "כמותית", ולא מבחינה "איכותית". המחקר הנוכחי ינסה למלא את החסר בהיבט זה.

¹⁴ מושג זה הומצא על ידי דר' טלי לב בעקבות שיחתי איתה בנושא.

1.3.2 תלמידים ותיקים ומערכת החינוך בתקופת ההגירה

כאמור, **הזרם השני** בספרות המחקרית בנושא הגירה, התמקד בשאלת **השפעתם** של המהגרים על חברת היעד. מסקנתם של רוב המחקרים בארץ ובעולם הייתה שהשפעת ההגירה הינה דיפרנציאלית: מחד, הגירה מעלה את רמת חייהם של ילידים מקרב השכבות המבוססות ומאידך, היא מורידה את רמת חייהם של ילידים בני השכבות החלשות. כפי שכתבו Bean & Bell-Rose (2003) בהקדמה לספר "Immigration and Opportunity" שדן בהשפעת המהגרים על אי-שוויון בתחומים שונים בארצות הברית:

The typical conclusion from these studies is that immigration seems likely to have fostered economic gain and perhaps social integration as well, for those with higher socioeconomic status. By contrast, immigration may have worsened the economic situation of those in the population with lower socioeconomic status (Bean & Bell-Rose, 2003: 15).

כפי שצוין בראשית פרק זה, הרי שבמהלך השנים הורחב הדיון מהתמקדות בשוק העבודה - לתחומים נוספים. אולם, השפעתם של המהגרים על מערכות חינוך כמעט ולא נחקרה בעולם כמו גם בישראל.

מחקרים ספורים אשר בחנו את השפעת ההגירה על סיכויי הלמידה וההישגים הלימודיים בקרב ילידי ארצות הברית הצביעו על פגיעה בסיכויי הלמידה ובהישגים הלימודיים בקרב הקבוצות "החלשות" בעטייה של ההגירה. הצטרפותם של תלמידים מהגרים בעלי אפיונים השכלתיים נמוכים לבתי-ספר, שמרביתם היו בתי-הספר הציבוריים באזורים "חלשים" הביאה להורדת רמת החינוך באזור, ובכך פגעה בהישגיהם הלימודיים של התלמידים המקומיים, אשר רובם ככולם היו תלמידים מהשכבות החלשות (Betts, 1998). ראוי לציין כי במחקר זה, לא נבדקה השפעת כניסתם של תלמידים מהגרים ממשפחות בעלות אפיונים השכלתיים גבוהים על ההישגים ההשכלתיים של הילידים בחינוך הבית-ספרי.

בדומה למחקרה של Betts (1998) כך גם במחקרה של Hoxby (1998) שבחנה את השפעת ההגירה במערכת החינוך הגבוה נמצא כי סיכויי הלמידה של הקבוצות החלשות ירדו. אולם, הסיבה לכך נעוצה בתופעת crowding out של קבוצות "חלשות" שנוצרה בעקבות ההגירה ולא כתוצאה מהורדת רמת החינוך הכללית. נוכחותם של התלמידים המהגרים הגבירה את רמת

התחרותיות במוסדות האקדמיים היוקרתיים הן מבחינת משאבים כלכליים (דוגמת מתן מלגות) והן מבחינת העלאת ספי הקבלה, ובכך פגעה בעיקר בסיכוי הלמידה של התלמידים מהשכבות המוחלשות (Hoxby, 1998). גם במחקרו של Borjas (2004) שבחן את השפעת העלייה במספר הסטודנטים הזרים בתארים המתקדמים בארצות הברית, על שיעורי הלמידה של הילידים (בני המקום) נמצאה תופעת crowding out במוסדות האקדמיים היוקרתיים. אולם, בניגוד למחקרה של Hoxby, היו דווקא בני הקבוצות החזקות קרי - הגברים הלבנים, ש"נפגעו" יותר מכל קבוצה אחרת. לדעת Borjas נעוץ ההסבר לכך בעובדה שסטודנטים זרים נטו יותר ללמוד במוסדות אקדמיים יוקרתיים מקצועות בהם שיעור הגברים הלבנים היה מהגבוהים ביותר וכתוצאה מכך סיכוייהם של הגברים הלבנים פחתו.

בהקשר זה חשוב להבהיר את ההבדל בין שני המחקרים אחרונים לבין מחקרה של Betts. בעוד ש-Betts חקרה את תופעת השפעת ההגירה במערכת החינוך הבית-ספרית, הציבורית בעיקרה שהינה פתוחה וגמישה מבחינת מספר התלמידים הלומדים בה (היצע גמיש), הרי ש-Hoxby ו-Borjas התמקדו במערכת ההשכלה הגבוהה, שהינה מערכת סגורה יותר ובעלת אפיונים "קשיחים" יותר מבחינת היקף התלמידים הלומדים בה (היצע קשיח).

גם בישראל בדומה למחקרה של Betts על ארצות הברית, נערך מחקר שבחן את השפעת הגירת שנות ה-90 (מברית המועצות לשעבר ומאתיופיה ביחד) על ההישגים הלימודיים של ילידי ישראל בבתי הספר התיכוניים (Gould, Lavy & Paserman, 2006). ממצאי המחקר הצביעו על השפעת נוכחותם של מהגרים בבית-הספר על הישגיהם של עמיתיהם לכיתה ילידי ישראל. החוקרים מצאו כי שיעור מהגרים גבוה בקרב תלמידי כיתות ה' השפיע על ההישגים הלימודיים העתידיים של ילידי ישראל אשר למדו עימם. לדידם, שיעור ניכר של מהגרים הגדיל את סיכוי הנשירה מהתיכון והקטין את הסיכוי לקבלת תעודת הבגרות¹⁵. אולם במסגרת ניתוח זה נעשה פיקוח על האפיונים של בית-הספר היסודי בלבד, ללא פיקוח על אפיונים של בית-הספר התיכון. לאפיונים של בית-הספר התיכון כפי שהראו מחקרים רבים יש השפעה גדולה על ההישגים הלימודיים המושגים בתיכון. ראוי לציין כי במערכת החינוך הישראלית מתקיימת לרוב הפרדה בין מסגרת הלימודים היסודית - לתיכונית. כמו כן גם בחינוך התיכוני הורי התלמידים רשאים

¹⁵ תנאי הכרחי לקבלה למרבית המוסדות האקדמיים בישראל הוא כידוע - הצגת תעודת בגרות.

לבחור בין בתי-הספר השונים, ואילו בחינוך היסודי הרשות המוניציפאלית היא זו שבוחרת מקום הלימודים לתלמיד (ברוב המקרים ההחלטה תלויה במקום מגורים של התלמיד).

בשונה ממחקרם של Gould, Lavy & Paserman (2006) בספר "דיוקנה של עלייה" מאת לשם וסיקרון (1995) המתאר את תהליכי קליטתם של מהגרי שנות ה-90 מברית המועצות לשעבר בשנים 1990-1995, ציינה הורוביץ, בפרק "ילדים ונוער עולה במערכת החינוך", שביישובים פריפריאליים נמצא כי: "השפעת מספר התלמידים העולים ביישוב הייתה שונה ממקום למקום. שני דפוסים עיקריים נוצרו: האחד התאפיין בכך שתלמידים "חזקים" נכנסו לבתי-הספר ותגברו אותו, והדפוס האחר התבטא בכניסתם של תלמידים עולים ממשפחות בעיתיות לבתי-ספר ביישוב חלש, והדבר הביא להורדת רמתו של החינוך ביישוב" (הורוביץ, 1995: 383). אולם, טענה זו התייחסה רק למספר קטן של יישובים וטרם אוששה באמצעות ניתוח כמותי רחב היקף.

חלק ג'

1.4 מטרות המחקר

המחקר הנוכחי עוסק בהגירה ההמונית מברית-המועצות לשעבר לישראל, שהחלה בספטמבר 1989. כפי שצוין בראשית הפרק, נוסף על היקף מספרי מרשים, התאפיין גל ההגירה מברית-המועצות לשעבר בשני מאפיינים נוספים: שיעור נמוך מאוד של מהגרים בעלי אמצעים כלכליים, ובו זמנית שיעור גבוה מאוד של מהגרים בעלי השכלה על-תיכונית (לרבות אקדמית). בעוד שבמרבית המחקרים נסב הדיון על מהגרים החסרים הון אנושי וכלכלי גם יחד, מהווה הגירה זו מקרה ייחודי לבחינת השפעת השילוב של "הון אנושי" רב מול "הון כלכלי" מועט.

בהקשר זה מתעוררת השאלה עד כמה, אם בכלל, השפיע העדר "הון כלכלי" בקרב בעלי "הון אנושי" רב על דפוסי הלמידה ועל ההישגים הלימודיים של התלמיד המהגר; ולהפך - עד כמה, אם בכלל, הושפעו דפוסי הלמידה וההישגים הלימודיים של התלמיד מ"ההון האנושי" בהעדר "ההון הכלכלי". והאם האינטראקציה בין שני המאפיינים הללו יצרה דפוס לימודים חדש בקרב המהגרים. כפי שצוין קודם, ניתן לשער כי בקרב המהגרים תיווצר סגרגציה הגירתית מבחינת תחומי לימוד. לכן, **המטרה הראשונה** של המחקר היא לבחון את השפעת ההגירה של

שנות ה-90 על דפוסי הלמידה ועל ההישגים הלימודיים של המהגרים בשלוש רמות החינוך:
תיכונית, על-תיכונית אקדמית ועל-תיכונית לא-אקדמית.

מטרתה השנייה של העבודה נגזרת מהמטרה הראשונה, והיא מתמקד בשאלת מידת השפעתם של המהגרים על ההישגים הלימודיים של בני המקום. כפי שראינו, היו בתחום זה מחקרים ספורים בלבד, ומרביתם התמקדו בהשפעתה של ההגירה המאופיינת על-ידי גורמים סוציו-דמוגרפיים נמוכים. העבודה הנוכחית מנסה להשלים במעט את החסר בניתוח המקרה הפרטי של הגירת שנות ה-90 מברית-המועצות לשעבר לישראל. השאלות שנשאלות במחקר הן: האם אופן השתלבותם של המהגרים ברמות החינוך השונות, והאפיונים הייחודיים של המהגרים, השפיעו על סיכויי השתלבותם של ילידי ישראל במערכת החינוך - ואם כן, באילו כיוונים? האם אפיונם של המהגרים כבעלי רמת ההשכלה גבוהה וכבעלי אמצעים כלכליים מוגבלים מהווה משאב או נטל עבור התלמידים ילידי ישראל במיוחד באזורים הפריפריאליים שבהם נאלצו המהגרים להתמקם? במילים אחרות, המטרה השנייה של המחקר היא לבדוק את השפעת הגירת שנות ה-90 על ההישגים הלימודיים ועל דפוסי הלמידה של התלמידים ילידי ישראל בשלוש רמות החינוך (תיכונית, על-תיכונית אקדמית ועל-תיכונית לא-אקדמית).

1.5 מבנה העבודה

בהמשך לתיאור המקרה הישראלי והמבוא התיאורטי, מתארים שלושת הפרקים הבאים את דפוסי הלמידה ואת ההישגים הלימודיים של מהגרי שנות ה-90 ילידי ברית-המועצות לשעבר בשלוש רמות החינוך (התיכונית, העל-תיכונית אקדמית והעל-תיכונית הלא-אקדמית) בהשוואה לילידי ישראל, וכן את השפעת הגירת שנות ה-90 על ההישגים הלימודיים ועל דפוסי הלמידה של התלמידים ילידי ישראל בשלוש רמות החינוך: **הפרק השני** מתמקד בחינוך התיכוני; **הפרק השלישי** דן בחינוך העל-תיכוני האקדמי (מערכת ההשכלה הגבוהה); **והפרק הרביעי** - בחינוך העל-תיכוני הלא-אקדמי. בתחילת כל פרק מוצגות מטרות הפרק המפורטות בהתאם לרמת המערכת. את העבודה חותם **הפרק החמישי**, המוקדש לדיון מסכם בממצאי המחקר בשלוש הרמות של מערכת חינוך.

פרק שני

2. חינוך תיכוני

השפעת הגירת שנות ה-90 על דפוסי הלמידה והישגיהם הלימודיים בתיכון של המהגרים וילידי ישראל

הקדמה

הישגים לימודיים ודפוסי למידה בחינוך, בהיותם גורם למוביליות עתידית של התלמיד, זכו לתשומת לב רבה בספרות הסוציולוגית. מחקרים רבים הצביעו על כך, שמאפייניו של התלמיד, גורמי מיקרו, כדוגמת השכלת הוריו, משפיעים על הישגיו הלימודיים. מחקרים אחרים התמקדו בהשפעת אפיונים מוסדיים, גורמי מאקרו, שעיקרם אפיוניו של בית-הספר בו למד התלמיד, כתורמים להבדלים בהישגים הלימודיים בין הלומדים.

פרק זה בוחן את הגורמים המשפיעים על ההישגים הלימודיים ודפוסי הלמידה בתיכון, בקרב תלמידים ילידי ישראל ותלמידים בני הגירת שנות ה-90 מברית-המועצות לשעבר, הן מבחינת מאפייני מיקרו - אפיוני התלמיד, הן מבחינת מאפייני המאקרו - אפיוני בית-הספר. תרומתו הייחודית של פרק זה, היא בבדיקת השפעת ההגירה, מבחינה "כמותית", קרי, אחוז המהגרים בבית-הספר, כמו גם מבחינה "איכותית" - רמת השכלת הורים ממוצעת של התלמידים המהגרים בבית-הספר - על ההישגים הלימודיים של תלמידים ילידי ישראל ושל תלמידים מהגרים. הגירת שנות ה-90 מברית-המועצות לשעבר לישראל, בהיותה הגירה המונית ובעלת שיעור גבוה של מהגרים בעלי השכלה גבוהה (בשנת 1992 כ-50% מקרב המהגרים היו בעלי השכלה גבוהה לעומת כ-28% בקרב ילידי ישראל), מהווה הזדמנות טובה לבדיקת השפעה זו.

כאמור בפרק המבוא, ההגירה ההמונית האחרונה מברית-המועצות לשעבר לישראל החלה בספטמבר 1989. כ-830 אלף נפש היגרו לישראל עד תום שנות התשעים, כאשר כ-20% מהם היו ילדים ובני נוער (עד גיל 18). במשך שנתיים בין השנים 1990 ל-1991 הגיעו מברית המועצות לשעבר לישראל כ-380 אלף מהגרים וכתוצאה מכך גדלה אוכלוסיית מדינת ישראל ב-10%. כך, שבאמצע שנות התשעים היוו התלמידים המהגרים כ-10% מכלל התלמידים בחינוך העברי. בנוסף להיקף מספרי מרשים זה, התאפיין גל ההגירה בשני מאפיינים נוספים: מחד, בשיעור גבוה מאוד של מהגרים משכילים ומאידך, בשיעור נמוך מאוד של מהגרים בעלי אמצעים כלכליים ניכרים.

בשונה ממדיניות קליטת המהגרים מברית-המועצות שהונהגה בשנות ה-70, הופעלה בהגירת שנות ה-90 מדיניות "הקליטה הישירה". כלומר, המהגרים בחרו את מקום מגוריהם בעצמם. אולם, בהעדר משאבים מספיקים למגורים במרכזי הערים הגדולות נטו המהגרים להתרכז יותר בערים קטנות, בעיירות פיתוח או בשכונות החלשות במרכזי הערים הגדולות (הורוביץ, 1998). פיזור דמוגרפי זה השפיע גם על פיזור של אוכלוסיית התלמידים המהגרים בין בתי-הספר בארץ. הנתונים מראים (ציונית ובן אריה, 1995) כי בשנת 1994 היוו התלמידים המהגרים למעלה מ-20% מאוכלוסיית התלמידים ביישובים הפריפריאליים כמו: חדרה, אור-עקיבא ושדרות. בעוד שבערים הגדולות - היוו התלמידים המהגרים כ-10% בלבד. גם באזורים עירוניים מרכזיים היה פיזורם של התלמידים המהגרים שונה: בעוד שבאזורים חזקים ומבוססים - היוו התלמידים המהגרים פחות מ-5%, הרי שבאזורי העוני - היה שיעורם למעלה מ-10%.

שתי מטרותיו העיקריות של פרק זה הינן:

1. לתאר את דפוסי הלמידה וההישגים הלימודיים של תלמידים מהגרים מברית-המועצות לשעבר במערכת החינוך התיכונית, בהשוואה לתלמידים יהודים ילידי ישראל¹⁶. לבחון את השפעת הגורמים הן ברמת התלמידים והן ברמת מערכת החינוך בה הם למדו על ההישגים הלימודיים של התלמידים המהגרים וילידי ישראל. בנוסף, לבחון את השאלה: האם קיימת **סגרגציה הגירתית** מבחינת תחומי לימוד? ואם כן, לתאר את אפיוניה.
2. להתמקד באפיוני השפעת ההגירה הן מבחינה "כמותית", קרי, אחוז המהגרים בבית-הספר התיכון והן מבחינה "איכותית" - רמת השכלת הורים ממוצעת של התלמידים

¹⁶ מאחר והאוכלוסייה הערבית לומדת ברובה בתיכון ערבי או בתיכון לדוברי השפה הערבית ואילו אוכלוסיית המהגרים - לומדת במגזר העברי בעיקרה, יתמקד דיון זה באוכלוסייה היהודית בלבד.

המהגרים בבית-הספר התיכון על ההישגים הלימודיים של התלמידים ילידי ישראל ושל התלמידים המהגרים.

הפרק בנוי מחמישה חלקים: החלק הראשון מתאר את מערכת החינוך התיכונית בישראל בשנות התשעים. החלק השני מתמקד במדיניות הקליטה במערכת הבית-ספרית בשנות התשעים. בחלק השלישי מפורט מערך המחקר. לאחר מכן, בחלק הרביעי מוצגים הממצאים. את הפרק חותמים סיכום ודיון בממצאי המחקר.

2.1 מערכת החינוך התיכונית בישראל במחצית הראשונה של שנות

התשעים

בישראל חל חוק חינוך חובה על ילדים ובני נוער עד כיתה י'. כך, שלימודי התיכון (מכיתה י' עד כיתה י"ב לפחות) אותם מתחילים מרבית התלמידים הישראלים בגילאי 15-16 אינם מהווים לימודי חובה. אף-על-פי כן, במחצית הראשונה של שנות התשעים התחנכו יותר מ-90% מקרב התלמידים ילידי ישראל במערכת החינוך התיכונית.

בראשית שנות התשעים נחלקו בתי-הספר התיכון לשלושה סוגים עיקריים: **בתי-הספר העיוניים**, בהם למדו כ-25% מכלל תלמידי התיכון ילידי ישראל. בתי-ספר אלו נחשבו כבתי-הספר היוקרתיים. התלמידים שלמדו בהם, למדו במסלול עיוני, אשר הכשיר אותם לעמידה בבחינות הבגרות ולהשגתה של תעודת בגרות אשר היוותה תנאי הכרחי לקבלה למרבית המוסדות האקדמיים בישראל. סוג שני, היה בתי-הספר **המקצועיים/הטכנולוגיים**, בהם למדו כ-20% מכלל תלמידי התיכון ילידי ישראל, כאשר מרבית הלומדים בין כותליהם השתייכו לקבוצות חברתיות "חלשות". התלמידים, שלמדו בבתי-הספר המקצועיים/הטכנולוגיים, למדו במסלול טכנולוגי/מקצועי, שעיקר מטרתו הייתה הכנת התלמידים לשוק עבודה. הסוג השלישי של בתי-הספר הוא **בתי-הספר המקיפים**, בהם למדו כ-55% מכלל תלמידי תיכון ילידי ישראל. בבתי-ספר אלו, התקיימו, זה לצד זה, שני מסלולי לימוד: עיוני וטכנולוגי. בדומה לבתי-הספר העיוניים, הרי שבתי-הספר המקיפים במסלול העיוני נחשבו אף הם כבתי-ספר יוקרתיים.

חלוקה זו של בתי-הספר באה לידי ביטוי מבחינת מגוון מקצועות הלימוד שנלמדו בהם. כך, שבנוסף למקצועות לימוד שהוגדרו כמקצועות חובה¹⁷ היו התלמידים רשאים ללמוד מקצועות נוספים, שהוגדרו כמקצועות בחירה. בבתי-הספר העיוניים ובבתי-הספר המקיפים, במסלול עיוני, כללו מקצועות הבחירה תחומי לימוד רבים ומגוונים כגון: מדעי החברה, פילוסופיה, מדעי המחשב ופיסיקה וכן, אפשרות ללמוד מקצוע חובה אחד או יותר ברמה מוגברת (4 או 5 יחידות לימוד ומעלה). כאשר לימודי המתמטיקה והאנגלית ברמה מוגברת נחשבו כמקצועות היוקרתיים ביותר בשל זיקתם הישירה לתנאי הקבלה לאוניברסיטאות.

בבתי-הספר המקצועיים/טכנולוגיים ובבתי-הספר המקיפים במסלול טכנולוגי ניתן היה לבחור במסגרת לימודי הבחירה - בקורסים מקצועיים למשל: באלקטרוניקה, בכימיה, בטכנולוגיה ובחשבונאות. בפני בוגרי לימודי בחירה אלו ניצבה האפשרות להמשיך ולהעמיק ידיעתם והכשרתם בתחומי התמחות מובנים, ככלל ובאלקטרוניקה, במכאניקה ובמינהל, בפרט (לבני, 2006).

2.2 מדיניות קליטת ההגירה במערכת החינוך הבית-ספרית

על-אף שמדינת ישראל ציפתה שנים רבות לגל ההגירה המאסיבית מברית-המועצות לשעבר, הרי שבמשרד החינוך לא עוצבה מדיניות קליטה מגובשת (הורוביץ, 1995; סבר, 2002). ברמת המטה הפקיד משרד החינוך את משימת הקליטה בידי יחידה שולית למדי במשרד, שלא הייתה ערוכה כלל ועיקר להתמודדות עם גל ההגירה הגדול של שנות התשעים (סבר, 2002). יתרה מזאת, מדיניות הקליטה ומטרתה התבססו על מספר הנחות, שחלקן היו שגויות (הורוביץ, 1995; סבר, 2002). ראשית, הונח כי ההיבט המרכזי בקליטת תלמידים מהגרים מברית-המועצות לשעבר הוא רכישת השפה העברית (הורוביץ, 1998). כך, שמי שיצליח ברכישת השפה - צפוי היה, ע"פ הנחה זו, להשתלב בחברה - הן מבחינה ערכית והן מבחינה תרבותית. מכיוון שכך לא נדרש היה בהתאם להנחה זו להמשיך ולהקצות משאבים נוספים כדי להקנות לו השכלה נוספת. בנוסף, הונחו מספר הנחות יסוד מוטעות ביחס להנחלת הלשון העברית לתלמידים-מהגרים (הורוביץ,

¹⁷ המקצועות הבאים הוגדרו כמקצועות חובה: אנגלית, מתמטיקה, תנ"ך, היסטוריה, ספרות, עברית או ערבית - בהיקף בסיסי של 2 עד 3 יחידות לימוד.

1998; סבר, 2002; ידוביצקי¹⁸, מתוך מסמך רקע לדיון בוועדת העלייה, הקליטה והתפוצות, בנושא: מדיניות לשונית - היחס לשפת המוצא של העולים, (2001).

ההנחה המוטעית השנייה עליה התבססה מדיניות קליטת המהגרים נגזרה מתוך ההנחה הראשונה. בהתאם להנחה זו: מדיניות הלימודים בשפה אחת - היא המדיניות הנכונה ויש להמשיך בה ללא צורך בעידוד לימודי שפה נוספת. רק ב-1 ביוני 1999, לאחר כמעט כעשר שנים מתחילת ההגירה ההמונית מברית-המועצות לשעבר, פרסם משרד החינוך הוראת קבע¹⁹ תחת הכותרת: "השימוש של תלמידים עולים בשפת ארץ המוצא שלהם", אשר הגדירה את המדיניות לגבי השימוש של תלמידים מהגרים בשפת אמם. נוסח ההוראה קובע כי: "יש לאפשר לתלמידים-העולים לעשות שימוש בשפת האם בסביבת המוסד החינוכי... אסטרטגיות הקריאה והחשיבה שהילד משתמש בהן, בקראו בשפת האם, תשמנה אותו גם ברכישת העברית". אולם, למרות הוראה זו, גם בתחילת המאה העשרים ואחת, ניתן למצוא בישראל בעיקר את "מודל ההטמעה", המעודד נטישת השפה המקורית (שוהמי, 2001). שפות המהגרים עדיין נתפסות כ"איום" על השפה השלטת ולא נערכת הכשרת מורים ללימוד רוסית, אמהרית ועוד (מתוך מסמך רקע לדיון לוועדת העלייה, הקליטה והתפוצות, בנושא: מדיניות לשונית - היחס לשפת המוצא של העולים, (2001).

שלישית, הונח כי קיים טיפוס אחד בלבד של תלמיד מהגר מברית-המועצות לשעבר – "התלמיד ההישגי" וכי לא קיימות שונות גדולה בין התלמידים המהגרים (הורוביץ, 1998). הנחה זו התבססה בעיקר על הסטריאוטיפ של "התלמיד הרוסי" בשנות השבעים. נוסף על כך הונח, כי ההסתגלות למערכת המקומית היא תהליך הדרגתי לאורך זמן ובהתאם נאמר, כי: "יש לתת לזמן לעשות את שלו". בהתאם נקבע, כי סיוע, למשך שנה שנתיים - יספיק לקליטה בסיסית (שם).

אף-על-פי שלא הייתה מדיניות מגובשת באשר לקליטת התלמידים המהגרים, הרי שהושקעו משאבים כלכליים ניכרים בקליטת התלמידים המהגרים, מקצתם על-ידי הממשלה ומקצתם על-ידי המגזר השלישי, ארגונים כמו: הגוינט, הסוכנות היהודית, החברה למתנ"סים וקרנות שונות. תלמידים מהגרים, היו זכאים לסיוע מבחינת משאבים כגון: השתתפות במימון הוצאות לחינוך, שיעורי עזר ועוד. כמו כן הונהגו עבורם תנאים מיוחדים והקלות מיוחדות בבחינות, לרבות בבחינות הבגרות. אולם, הזכאות לסיוע הייתה זמנית (לא יותר משלוש שנים)

¹⁸ ד"ר מיכאל ידוביצקי, בית-הספר למנהיגות חינוכית – בי"ס מנדל.

¹⁹ חוזר מנכ"ל נט/10 (א), סעיף 1.7-1 י"ז בסיוון התשנ"ט, 1 ביוני 1999.

ומשך הזמן, נקבע בהתאם לקריטריונים שונים כגון: ארץ המוצא, הכיתה, הוותק בארץ וגיל ההגירה.

לבסוף ניתן לומר, כי מדיניות קליטת המהגרים מברית-המועצות לשעבר בשנות שתשעים הייתה בלתי מגובשת והתבססה על הנחות יסוד מיושנות ושגויות.

2.3 מערך המחקר

2.3.1 מקור הנתונים

מקור הנתונים למחקר נגזר מתוך קובץ הנתונים של מפקד האוכלוסין של שנת 1995 שהתבסס על מדגם של כ- 20 אחוזים מכלל אוכלוסיית מדינת ישראל, אשר נדרשה להשיב על השאלון המורחב במפקד. במועד עריכת המפקד, היו מרבית הנחקרים בגילאי 17 עד 19 (כ-95%). רוב הנחקרים בני קבוצת הגיל 17 עד 19 (כ-90%) התגוררו במועד עריכת המפקד בבית הוריהם. לכן, עובדה זו אפשרה בהשגת המידע אודות הרקע המשפחתי של הנחקרים, למשל באשר להשכלת הוריהם. נתוני המפקד שולבו בנתוני משרד החינוך על ידי הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה לפי תעודת הזהות של התלמידים. ראוי לציין, כי הנתונים המשולבים, הועברו לשימוש מחקר זה, רק לאחר שנמחקה כל אינפורמציה מזהה ולאחר שמשתנים רבים קובצו לקטגוריות רחבות יותר, כדי לטשטש את זהות הנחקרים ולמנוע זיהויים. נתוני משרד החינוך עודכנו עד שנת 1997 וכללו מידע נוסף לגבי הנחקרים: שנת הלימודים בכל שלבי הלימודים התיכוניים, פירוט מסלולי לימוד בבתי-הספר התיכוניים, לרבות מקצועות ומספר יחידות לימוד בהם נבחנו התלמידים בבחינות הבגרות.

מתוך הקובץ המשולב נדגמו למחקר תלמידים ילידי ישראל ומהגרים מברית-המועצות לשעבר, שהיגרו לישראל יחד עם משפחתם²⁰ לאחר 1990 ושלמדו בכיתה י' בין השנים 1992-1994 ב-238 בתי-ספר ממלכתיים במגזר היהודי. לא נכללו במדגם בתי-ספר בהם מספר התלמידים הנדגם היה נמוך מ-10 תלמידים. כמו כן לא נכללו במדגם בתי-ספר ממלכתיים-דתיים. זאת מהטעמים הבאים: הראשון, כיוון שמהגרי שנות ה-90 מברית-המועצות לשעבר כמעט ולא למדו

²⁰ במדגם זה לא נכללו מהגרים שהיגרו בגפם בסיוע תוכניות סוכנותיות מיוחדות כדוגמת נעל"ה. אלא רק מי שהגיעו בלוויית הוריהם.

בבתי-ספר אלו (פחות מ-10%); והשני, כיוון שבתי-ספר ממלכתיים דתיים, בהם למדו המהגרים היו לרוב בתי-ספר קטנים, בהם מספר התלמידים הנדגם היה קטן מ-10. המדגם כלל כ-26,000 תלמידים.

2.3.2 שיטת המחקר

המחקר נערך בשני שלבים. בשלב הראשון, באמצעות סטטיסטיקה תיאורית, נבדקו דפוסי הלמידה וההישגים הלימודיים של תלמידי תיכון, בנים ובנות, ילידי ישראל ומהגרים בנפרד. בשלב השני, נערך ניתוח היררכי, שמטרתו הייתה לבדוק את השפעת שיעור התלמידים המהגרים בקרב תלמידי תיכון ורמת השכלתם הממוצעת של הוריהם על ההישגים הלימודיים של המהגרים ועל אלו של ילידי ישראל. שיטת ניתוח זו אפשרה להציג, בזמנית, את השפעת הגורמים ברמת הפרט והגורמים ברמה הבית-ספרית (אפיוני בית-הספר) ולהתייחס לאינטראקציה בין שתי הרמות ובתוכן. (Bryk & Raudenbush, 1992).

2.3.3 משתני המחקר

• המשתנה התלוי

במחקר זה המשתנה התלוי הוא **ההישגים הלימודיים בתיכון**. המשתנה נחלק לארבע קטגוריות: זכאות לתעודת בגרות הכוללת לפחות ארבע יחידות לימוד או יותר במתמטיקה ובאנגלית - להלן, "בגרות יוקרתית"; זכאות לתעודת בגרות **שאינה** כוללת מתמטיקה ואנגלית ברמה מוגברת - "בגרות רגילה"; סיום י"ב כיתות לימוד ללא זכאות לתעודת בגרות; נשירה ממסגרת הלימודים לאחר השלמת יא' כיתות או י' בלבד²¹.

תעודת הבגרות היא התעודה הגבוהה בתיכון המוענקת למסיימי הלימודים התיכוניים בארץ. כאשר במרבית המוסדות האקדמיים בישראל נדרשים המועמדים להמציאה כתנאי הכרחי לדיון בבקשתם. את תעודות הבגרות ניתן לחלק לשני סוגים: לתעודות "בגרות יוקרתית"

²¹ לצורך הניתוח, תלמיד שאינו רשום בקובץ תלמידים של משרד החינוך בכיתה י"ב, נחשב לתלמיד נושר.

המהוות את אחד התנאים לקבלה לאוניברסיטאות בחלק מהמקצועות היוקרתיים ולתעודות "בגרות רגילות" שאינן כוללות מתמטיקה ואנגלית ברמה מוגברת.

הפרדה בין שתי קטגוריות נוספות (סיום י"ב כיתות לימוד ללא זכאות לתעודת בגרות ונשירה ממסגרת הלימודים לאחר השלמת יא' כיתות או י' בלבד) נבעה משתי סיבות. ראשית, מאחר ובחלק ממוסדות החינוך העל-תיכוניים הלא-אקדמיים מהווה סיום י"ב כיתות לימוד ללא זכאות לתעודת בגרות כחלק מדרישת קבלה. שנית, כדי לבחון ולחדד את ההבדלים מבחינת ההישגים הלימודיים בתיכון בין התלמידים המהגרים לבין התלמידים ילידי ישראל.

• המשתנים המסבירים

בהתאם לספרות התיאורטית שהוצגה בפרק הקודם, מחולקים המשתנים המסבירים לשתי רמות ניתוח: משתנים ברמת התלמיד (אפיוני התלמיד) ומשתנים ברמת בית-הספר (אפיוני בית-הספר). להלן, פירוט המשתנים.

משתנים ברמת התלמיד:

1. ארץ מוצאו של המהגר – משתנה דיכוטומי אשר חושב עבור מהגרים בלבד. המשתנה מבחין בקרב מהגרי בריה"מ לשעבר בין מי שמקורם בארצות אסיה לבין מי שמקורם בארצות אירופה. בהתאם, קיבל המשתנה את הערך אחד כאשר מוצאם של המהגרים היה מהמדינות האסיאתיות בברית המועצות לשעבר (כדוגמת: אוזבקיסטאן, קזחסטאן, ארמניה, גרוזיה וכן יתר המדינות האסיאתיות בברית-המועצות לשעבר) ואת הערך אפס, כאשר מוצאם של המהגרים היה מהמדינות האירופאיות בברית-המועצות לשעבר (כגון: רוסיה, אוקראינה ויתר המדינות האירופאיות בברית-המועצות לשעבר).

2. ותק בישראל – המשתנה ליניארי רציף המבטא את מספר השנים שחלפו ממועד ההגירה ועד לתחילת הלימודים בחטיבה העליונה של בתי-הספר התיכוניים בישראל (לימודים בכיתה י'). הוותק חושב לפי מספר השנים משנת הגירה עד לשנת הלימוד בכיתה י'. בהקשר זה חשוב לציין, כי מאחר והנתונים מתייחסים לתלמידים שלמדו בכיתה י' באותן שנים (94-1992) הרי שהמקבילה של "ותק בארץ" במחקר זה - היא גילו של הנשאל במועד ההגירה. קשה להפריד בין השניים מאחר ולמידה במערכת החינוך

התיכונות היא לרוב תלוית גיל. כך, שתלמיד מהגר, שהיגר בגיל צעיר יחסי לישראל - יהיה גם בעל הוותק הרב. יתר על כן, מאחר ובישראל קיים חוק חינוך חובה עד כיתה ו', הרי שניתן לראות במשתנה הוותק בישראל אומדן טוב למספר שנות לימוד עד לכניסה לכיתה י' בקרב התלמידים המהגרים.

3. מגדר – משתנה דיכוטומי המקבל את הערך אחד כאשר עסקינן בתלמידות (נשים) ואת הערך אפס - כאשר מדובר בתלמידים (גברים).

4. השכלתם הממוצעת של הורי התלמיד – חושבה כממוצע שנות הלימוד של הורי התלמיד. בהעדר מלוא המידע על השכלת שני ההורים, קרי, כאשר חסר למשל המידע באשר להשכלת האב חושבה השכלת ההורים הממוצעת רק בהסתמך על נתוני השכלתה של אימו של התלמיד. כאשר חסרו פרטי המידע לגבי נתוני השכלתם של שני ההורים גם יחד שימשה השכלתם הממוצעת של הורי קבוצת התלמידים המהגרים או הישראלים אליה השתייך התלמיד בהתאם לארץ הולדתו, כממוצע השכלת הוריו.

5. משתנה הפיקוח על השכלתם הממוצעת של הורי התלמיד - זהו משתנה דיכוטומי המקבל את הערך אחד - בהעדר מידע בדבר רמת השכלה של שני הורי התלמיד ואת הערך אפס - כאשר המידע נתון.

6. רמת חייה של משפחת התלמיד - משתנה המונה את מספר הפריטים בעלי ערך אשר נמצאו בבעלותה של משפחת התלמיד במועד עריכת הסקר. להלן פירוט הפריטים: וידיאו, מכונת כביסה, מייבש כביסה, מיקרוגל, מדיח כלים, מחשב, מזגן, ומספר מכונות. משתנה זה נע בין 0- ל-14. אם חסר מידע על פריטים בעלי ערך שבבעלותה של המשפחה - חושבה רמת חיים של משפחת התלמיד, כממוצעת בהתאם לקבוצתו (יליד ישראל/מהגר).

7. משתנה הפיקוח על רמת חייה של משפחת התלמיד - בהעדר מידע אודות רמת חייה של משפחת התלמיד קיבל המשתנה את הערך אחד ואת הערך אפס - כאשר המידע נתון.

משתנים ברמת בית-הספר:

1. השכלתם הממוצעת של הורי תלמידי התיכון ילידי ישראל - חושבה כממוצע שנות הלימוד של הורי תלמידי התיכון ילידי ישראל. משתנה זה מתאר את הרקע ההשכלתי הממוצע בבית-הספר התיכון, בקרב תלמידים ילידי ישראל.
2. השכלתם הממוצעת של הורי תלמידים מהגרים בתיכון – חושבה כממוצע שנות לימוד של הורי התלמידים המהגרים הלומדים בתיכון. בדומה למשתנה הקודם, מצביע גם משתנה זה, על הרקע ההשכלתי הממוצע בבית-הספר התיכון, בקרב התלמידים המהגרים. במחקר זה מהווה משתנה זה אומדן למימד "האיכותי" של נוכחותם של המהגרים בבית-הספר התיכון.
3. אחוז המהגרים בתיכון – חושב כאחוז התלמידים המהגרים - מסך כל התלמידים באותו בית-הספר התיכון. משתנה זה, מספק מימד "כמותי" לנוכחותם של המהגרים בבית-הספר התיכון.
4. מספר תלמידים בתיכון – חושב כלוגריתם (LN) של מספר תלמידים בתיכון.
5. מספר מקצועות מוגברים בתיכון – מספר המקצועות המוגברים ברמה של ארבע יחידות ומעלה אשר נלמדו בבית-הספר התיכון במועד עריכת הסקר.
6. סוג בית-הספר – משתנה בעל שלוש קטגוריות: בית-ספר מקצועי/טכנולוגי, בית-ספר מקיף ובית-ספר עיוני. בית-הספר המקיף משמש בניתוח כקבוצת השוואה.

2.3.4 מודל: הישגים לימודיים בתיכון כמשתנה תלוי

נערך ניתוח רב-רמות (multilevel analysis) המשלב בין משתני תלמידים ומשתני בית-ספר. מאחר ומשתנה הישגים לימודיים בתיכון, הוגדר במחקר כבעל ארבע קטגוריות, הניתוח הוא רב-רמות רב-קטגוריות (multinomial multilevel analysis) והוא מתייחס במישרין לשלושה סוגים של הישגים לימודיים: נשירה ממסגרת הלימודים לאחר השלמת י"א או י"ב כיתות בלבד (קטגוריה ראשונה); סיום י"ב כיתות לימוד ללא זכאות לתעודת בגרות (קטגוריה שנייה) וזכאות לתעודת "בגרות יוקרתית" (קטגוריה רביעית); זכאות לתעודת "בגרות רגילה" (קטגוריה שלישית) משמשת כקבוצת השוואה.

ראוי להבהיר כי בחירת המודל הזה נבעה בעקבות ממצאי הניתוחים התיאוריים (ראה תת-פרק 2.4.1) שנערכו בעבודה. נמצא כי תלמידים מהגרים, בהשוואה לתלמידים ילידי ישראל, נוטים יותר לנשירה ממסגרת הלימודיים התיכוניים. כלומר, אוכלוסיית התלמידים מהגרים מבריה"מ לשעבר מאופיינת על ידי "בעיית הסלקציה" בעת המעבר ללימודים תיכוניים. כדי לנטרל את "בעיית הסלקציה" נבחר מודל רב-רמות רב-קטגוריות (multilevel analysis multinomial) על פני שאר המודלים כדוגמת מודל המעברים של Mare²².

בנוסף, בהתאם לשתי מטרות המחקר המתייחסות לאוכלוסיית התלמידים מהגרים ולילידי ישראל בנפרד, הרי שגם הניתוח ההיררכי נערך לתלמידים מהגרים ולתלמידים ילידי ישראל בנפרד. ראשית, יוצגו המודלים עבור התלמידים מהגרים ולאחריהם – לתלמידים ילידי ישראל.

• תלמידים מהגרים

משוואות 1 עד 3 שלהלן, מציגות את המודל ברמת התלמיד. המודל מתייחס למשתנה התלוי ההישגים הלימודיים עבור התלמידים מהגרים.

1. $\text{Log} [p(1)/p(3)]_{ij} = \beta_{0j}(1) + \beta_1(1) (\text{השכלת הורים})_i + \beta_2(1) (\text{העדר מידע על השכלת הורים})_i + \beta_3(1) (\text{רמת חיים})_i + \beta_4(1) (\text{העדר מידע על רמת חיים})_i + \beta_5(1) (\text{מגדר})_i + \beta_6(1) (\text{מוצא})_i + \beta_7(1) (\text{ותק})_i$
2. $\text{Log} [p(2)/p(3)]_{ij} = \beta_{0j}(2) + \beta_1(2) (\text{השכלת הורים})_i + \beta_2(2) (\text{העדר מידע על השכלת הורים})_i + \beta_3(2) (\text{רמת חיים})_i + \beta_4(2) (\text{העדר מידע על רמת חיים})_i + \beta_5(2) (\text{מגדר})_i + \beta_6(2) (\text{מוצא})_i + \beta_7(2) (\text{ותק})_i$
3. $\text{Log} [p(4)/p(3)]_{ij} = \beta_{0j}(4) + \beta_1(4) (\text{השכלת הורים})_i + \beta_2(4) (\text{העדר מידע על השכלת הורים})_i + \beta_3(4) (\text{רמת חיים})_i + \beta_4(4) (\text{העדר מידע על רמת חיים})_i + \beta_5(4) (\text{מגדר})_i + \beta_6(4) (\text{מוצא})_i + \beta_7(4) (\text{ותק})_i$

²² לדיון מורחב בנושא "בעיית הסלקציה" ניתן לקרוא במאמר "Life Cycle Schooling and Dynamic Selection" של Cameron and Heckman (1998).
Bias: Models and Evidence for Five Cohorts of American Males

משוואה 1 מלמדת כי הסיכוי של התלמיד המהגר i לנשור מהתיכון, לעומת להיות זכאי ל"בגרות רגילה" בבית-הספר j - תלוי: בסיכוי הקיים בבית-הספר j לנשור מהתיכון, לעומת להיות זכאי ל"בגרות רגילה" [קבוע" המשוואה - $\beta_{0j}(1)$] ובאפיוניו של התלמיד המהגר: קרי בהשכלת הוריו, ברמת חייו, במגדר שלו, במוצאו ובתקו בארץ. מקדמי המשתנים הרציפים, כדוגמת: השכלת הורים, רמת חיים וותק מבטאים את השפעתה של שנה בודדת על סיכויו של התלמיד לנשור למול לקבל "בגרות רגילה". מקדם חיובי ומובהק סטטיסטית יצביע על התחזקות הסיכוי לנשירה מהתיכון לעומת להיות זכאי לתעודת "בגרות רגילה". מקדם שלילי ומובהק סטטיסטית יצביע על התחזקות הסיכוי לזכאות ל"בגרות רגילה" לעומת לנשור מהתיכון ואילו מקדם נמוך וקרוב ל-0 ובלתי מובהק סטטיסטית ילמד, שאין השפעה משמעותית של המשתנה - על הסיכוי. מקדמי משתני הדמה, כגון: מגדר, מוצא ומשתני פיקוח על ערכים חסרים - מבטאים את יחס הסיכויים בין שתי הקטגוריות (למשל: בנות לעומת בנים, מוצא אסיאתי לעומת מוצא אירופאי, העדר מידע מול קיומו של מידע) לנשור מהתיכון לעומת זכאות ל"בגרות רגילה". כך למשל, מקדם חיובי ומובהק סטטיסטית יצביע על סיכוי גדול יותר של בנות, בהשוואה לבנים, לנשור מהתיכון לעומת סיכוייהן להיות זכאיות ל"בגרות רגילה". מקדם שלילי ומובהק סטטיסטית יצביע על סיכוי גדול יותר לבנים בהשוואה לבנות, לנשור מהתיכון לעומת סיכוייהם להיות זכאי ל"בגרות רגילה", ואילו מקדם נמוך וקרוב ל-0 ובלתי מובהק סטטיסטית ילמד שאין הבדל משמעותי בין בנים לבנות בנושא.

משוואה 2 מתייחסת לסיכוי לסיים י"ב כיתות לימוד ללא זכאות לתעודת בגרות לעומת להיות זכאי ל"בגרות רגילה". משוואה 3 מתארת את הסיכוי להיות זכאי ל"בגרות יוקרתית" לעומת להיות זכאי ל"בגרות רגילה". נציין, כי כל השיפועים של המשתנים ברמת התלמיד קובעו, מאחר והשוונות בין בתי הספר נמצאה כבלתי מובהקת.

המודל מניח לשלושת "קבועי הניתוח" ברמת התלמיד להשתנות בין בתי-הספר, והם משמשים כמשתנים תלויים בניתוח ברמת בית-הספר. משוואה 4 להלן, מציגה את הסיכוי לנשור מהתיכון לעומת להיות זכאי ל"בגרות רגילה" בבית-הספר j כמשתנה תלוי. על פי המודל המוצג במשוואה זו, הסיכוי לנשור מהתיכון לעומת להיות זכאי ל"בגרות רגילה" בבית-הספר j - הוא פונקציה של הסיכוי הכללי לנשירה מהתיכון לעומת קבלת "בגרות רגילה" ושל מאפייני בית-הספר: השכלת הורים ממוצעת של תלמידים מהגרים בתיכון, השכלת הורים ממוצעת של תלמידים ילידי ישראל, מספר תלמידים בתיכון, מספר המקצועות המוגברים בתיכון, אחוז

המהגרים בתיכון, בית-ספר טכנולוגי מול בית-ספר מקיף ובית-ספר עיוני מול בית-ספר מקיף. כמו כן, כוללת את המשוואה את הטעות הייחודית לבית-הספר j .

$$4. \quad \beta_{0j}(1) = \gamma_{00}(1) + \gamma_{01}(\text{השכלת הורים ממוצעת של הורי תלמידים מהגרים בתיכון}) + \gamma_{02}(\text{השכלת מספר}) + \gamma_{03}(\text{מספר תלמידים בתיכון}) + \gamma_{04}(\text{הורים ממוצעת של הורי תלמידים ילידי ישראל בתיכון}) + \gamma_{05}(\text{אחוז מהגרים בתיכון}) + \gamma_{06}(\text{בית-ספר טכנולוגי}) + \gamma_{071}(\text{עיוני}) + u_{0j}$$

הסיכוי לסיים י"ב ללא תעודת בגרות לעומת הזכאות לתעודת "בגרות רגילה" והסיכוי לתעודת "בגרות יוקרתית" לעומת לזכאות לתעודת "בגרות רגילה" מיוצגים על-ידי משוואות מקבילות.

כדי לבחון את הטענה, כי השפעת אחוז המהגרים בבית-ספר שונה בקרב התלמידים בבתי-ספר שונים, נבדקו האינטראקציות בין אחוז המהגרים לבין כל המשתנים ברמת בית-הספר, דוגמת סוג בית-הספר. נמצא, כי כל האינטראקציות אינן מובהקות. כלומר, השפעת אחוז המהגרים בבית-הספר על ההישגים הלימודיים בקרב התלמידים המהגרים אינה תלויה בסוג בית-הספר. כמו כן, בכל המשוואות מורכזו המשתנים ברמת הפרט וברמת בית-הספר סביב הממוצע הכללי, למעט המשתנים הדיכוטומיים שלא מורכזו כלל. לפיכך, ערך הקבוע ישווה לערכו של המשתנה התלוי, כאשר כל המשתנים המסבירים מבוטאים בערכיהם הממוצעים (Bryk & Raudenbush, 1992).

• תלמידים ילידי ישראל

משוואות 5 עד 7 שלהלן מציגות את המודל ברמת התלמיד, המתייחס למשתנה התלוי ההישגים הלימודיים, עבור תלמידים ילידי ישראל.

$$5. \quad \text{Log} [p(1)/p(3)]_{ij} = \beta_{0j}(1) + \beta_1(1) (\text{השכלת הורים})_i + \beta_2(1) (\text{העדר מידע על השכלת הורים})_i + \beta_3(1) (\text{רמת חיים})_i + \beta_4(1) (\text{חסר מידע על רמת חיים})_i + \beta_5(1) (\text{מגדר})_i$$

בבדיקת האינטראקציות במשוואות 8-10 נמצא, כי שתי האינטראקציות ברמת בית-הספר: האינטראקציה בין השכלת הורים ממוצעת של הורי תלמידים מהגרים לבין שיעור המהגרים בקרב תלמידי בית-הספר והאינטראקציה בין היות בית-ספר טכנולוגי לשיעור המהגרים בתיכון - נמצאו מובהקות. כלומר, השפעת אחוז המהגרים בתיכון על הסיכוי הבית-ספרי משתנה ברמות שונות של השכלתם הממוצעת של הורי התלמידים המהגרים בתיכון. כמו כן, השפעת אחוז המהגרים בתיכון, שונה בבתי-ספר טכנולוגיים למול בתי-ספר מקיפים. בהמשך, יוצגו הממצאים בפירוט רב.

בנוסף נדגיש, כי בדומה למשוואות בקרב תלמידים מהגרים, הרי שבכל המשוואות עבור תלמידים ילידי ישראל, מורכזו המשתנים ברמת הפרט וברמת בית-הספר, סביב הממוצע הכללי למעט המשתנים הדיכוטומיים שלא מורכזו כלל. לפיכך, ערך הקבוע שווה לערכו של המשתנה התלוי, כאשר כל המשתנים המסבירים מבוטאים בערכיהם הממוצעים.

2.4 ממצאים

2.4.1 ניתוח תיאורי

לוחות 2.1-2.5 מתארים את תלמידי התיכון שלמדו בכיתות י' בשנים 1992-94 בבתי-הספר התכיון בפקוח הממלכתי בארבעה מימדים: אפיונים סוציו-דמוגרפיים של תלמידי תיכון, דפוסי למידה של תלמידי תיכון, אפיונים סוציו-דמוגרפיים של בתי-ספר תיכון והישגים לימודיים של תלמידי תיכון. להלן תיאורם של כל אחד מהמימדים.

• אפיונים סוציו-דמוגרפיים של תלמידי תיכון

לוח 2.1

כפי שעולה מלוח 2.1, הרי ששיעור המהגרים בקרב תלמידי כיתות י', בשנים 1992-94, נאמד בכ- 7.5%. מרביתם (כ-85%) היגרו לישראל עד שנת 1991 וכ-90% היגרו לישראל ממדינות אירופאיות מברית-המועצות לשעבר. בנוסף לכך, ממוצע שנות הותק בישראל הוא כ-2.7 וגיל הגירה הממוצע נאמד ב-13.6 שנה.

עיון בהבדלים הסוציו-דמוגרפיים בין תלמידים מהגרים לתלמידים ילידי ישראל מראה, כי השכלת הורים ממוצעת, בקרב המהגרים גבוהה יותר בהשוואה להשכלת הורים ממוצעת בקרב ילידי ישראל, כ-14 שנים מול 12 שנים בהתאמה. ההבדלים בין שתי הקבוצות נמצאו מובהקים במבחן t. בעוד שרמת השכלת ההורים ממוצעת, בקרב המהגרים גבוהה יותר בהשוואה לזו של ילידי ישראל, הרי שמצבם הכלכלי של המהגרים גרוע יותר: 3.3 נקודות מול כ-5.6 נקודות בהתאמה. גם כאן, ההבדלים הינם מובהקים לפי מבחן t. נתונים אלו אינם מפתיעים והם נמצאים בהלימה עם הספרות המחקרית (ראה למשל סיקרון, 1998).

• דפוסי הלמידה של תלמידים מהגרים ותלמידים ילידי ישראל

2.2 לוח

כפי שעולה מלוח 2.2 ניכר כי מהגרים ומהגרות נוטים יותר ללמוד בבתי-ספר מקצועיים/טכנולוגיים בהשוואה לילידי ישראל. בקרב בנים כ-36% מהמהגרים למדו בבתי-ספר מקצועיים/טכנולוגיים, לעומת 23.0% בקרב ילידי ישראל. בקרב בנות, הפער קטן יותר, כ-19% בקרב מהגרות לעומת כ-14% בקרב ילידות ישראל. בהקשר זה חשוב לציין, כי בבתי-הספר הטכנולוגיים/המקצועיים, הפער בין תלמידים מהגרים לבין תלמידים ילידי ישראל, מבחינת השכלת הורים ממוצעת, הוא הגבוה ביותר ואילו בבתי הספר העיוניים – הוא הנמוך ביותר: 2.7 שנים ו-1.4 שנים בהתאמה (ראה תרשים 2.1). כמו כן, מקרב התלמידים, שלמדו בבתי-ספר טכנולוגיים/מקצועיים היוו התלמידים המהגרים כ-11%, בעוד שמקרב תלמידים בבתי-הספר העיוניים או המקיפים הם היוו כ-7% בלבד.

ההבדלים בדפוסי הלמידה בין מהגרים לילידי ישראל מתבטאים גם במקצועות הלימוד. המהגרים, בנים ובנות, נוטים יותר ללמוד מקצועות מדעיים וטכנולוגיים ופחות מקצועות הומאניים תלויי השפה העברית. כך למשל, מהגרים תלמידי כיתות י"ב, לומדים במוצע 5.1 יחידות לימוד במקצועות מדעיים ו-3.0 במקצועות טכנולוגיים בהשוואה ל-3.9 ו-1.4 בהתאמה בקרב ילידי ישראל. לעומת זאת, ממוצע מספר יחידות הלימוד במקצועות ההומאניים תלויי השפה עברית, הנלמדים בכיתות י"ב בקרב המהגרים הוא 8.1 יחידות לימוד, מול 9.2 יחידות לימוד בקרב ילידי ישראל.

• מאפייני בתי הספר בהם לומדים מהגרים וילידי ישראל

2.3 לוח

מהשוואת בתי הספר בהם לומדים מהגרים וילידי ישראל (לוח 2.3) ניתן לראות, כי תלמידים מהגרים, לומדים יותר בבתי-ספר בהם אחוז המהגרים גבוה. כמחצית מקרב התלמידים המהגרים לומדים בבתי-הספר, בהם אחוז המהגרים נאמד ביותר מ- 11.7% בעוד שבקרב התלמידים ילידי ישראל המספר המקביל הוא כ- 5.9% בלבד. בנוסף, בממוצע, לומדים תלמידים מהגרים יותר עם תלמידים ילידי ישראל בעלי רקע סוציו-אקונומי נמוך יחסית, בעוד שילידי ישראל, לומדים יותר עם המהגרים בעלי רקע סוציו-אקונומי גבוה. עובדה זו מוסברת כנראה בעלויות מחירי הדיור באזורים "החזקים". המהגרים גרים יותר באזורי הפיתוח ופחות באזורי המרכז, בהשוואה לילידי ישראל. כך, שילידי ישראל, הלומדים עם המהגרים - משתייכים בעיקר לקבוצות החברתיות החלשות.

בלוח 2.4 מוצגת מטריצת המתאמים בין המשתנים הכמותיים מתוך משתני בית-הספר.

2.4 לוח

ניתן להצביע על שש נקודות עיקריות הנראות מתוך הלוח: ראשית, כפי שעלה מניתוח ממצאי לוח 2.4, בבתי-הספר בהם שיעור המהגרים גבוה - השכלתם הממוצעת של הורי תלמידים ילידי ישראל, נמוכה יותר ($r=-0.14$, מובהק). כלומר, מתאם זה מלמד כי תלמידים מהגרים לומדים יותר בבתי-הספר בהם אוכלוסיית התלמידים, ילידי ישראל "חלשה" יחסית. יחד עם זאת נציין, כי מתאם זה די חלש.

שנית, בבתי-הספר, בהם אחוז המהגרים גבוה מספר המקצועות הטכנולוגיים המוגברים הנלמדים בתיכון רב יותר ($r=0.12$, מובהק). ניתן להציע שני הסברים למתאם חיובי זה. מחד, לאור כניסתם של התלמידים המהגרים לבתי-הספר נפתחו מסלולים טכנולוגיים מוגברים ומאידך, התלמידים המהגרים נטו לבחור יותר בבתי-ספר בהם נלמדו מספר רב של מקצועות טכנולוגיים מוגברים. ראוי לציין כי אף מתאם זה הינו מתאם חלש.

שלישית, קיים מתאם חיובי בעוצמה בינונית ($r=0.38$, מובהק) בין השכלת ההורים הממוצעת בבית-הספר בקרב המהגרים לבין השכלת ההורים הממוצעת בבית-הספר בקרב ילידי ישראל. כלומר, תלמידים ילידי ישראל, בעלי רקע משפחתי-השכלתי גבוה לומדים עם מהגרים בעלי רקע משפחתי-השכלתי דומה ולהיפך.

רביעית, קיימים מתאמים חיוביים ומובהקים בין השכלת הורי תלמידים מהגרים והורי תלמידים ילידי ישראל, לבין מספר מקצועות מוגברים בכלל ובמדעים בפרט ($r=0.37$ [מדעים] ו- $r=0.30$ [כללי] בקרב תלמידים מהגרים; ($r=0.55$ [מדעים] ו- $r=0.39$ [כללי] בקרב תלמידים ילידי ישראל). באשר למספר המקצועות הטכנולוגיים המוגברים - לא נמצא קשר מובהק. חמישית, בבתי-הספר בהם קיים מספר רב של מקצועות טכנולוגיים מוגברים, גדל מספר המקצועות המדעיים המוגברים ($r=0.27$, מובהק). שישית, בבתי-ספר גדולים, קיים מספר רב של מקצועות מוגברים בכלל ובמדעים, בטכנולוגיים בפרט ($r=0.58$ [מדעים] ו- $r=0.50$ [טכנולוגיים] ו- $r=0.74$ [כללי]. כמו כן, תלמידים מהגרים בעלי רקע השכלתי גבוה לומדים יותר בבתי-ספר גדולים ($r=0.28$, מובהק).

• הישגים לימודיים בקרב תלמידי תיכון

לוח 2.5

בעוד שאחוז המהגרים בקרב תלמידים בתיכון נאמד בכ- 7.5%, הרי שבקרב תלמידי כיתות י"ב הוא עומד על כ- 6.5% בלבד. הסיבה לירידה נעוצה בשיעורי הנשירה מהתיכון, שהיו גבוהים יותר בקרב המהגרים למול ילידי ישראל. כך למשל, שיעורי הנשירה מהתיכון בקרב המהגרים נאמדו בכ- 20% (כ- 25% בקרב בנים וכ- 16% בנות) לעומת 6.5% בקרב ילידי ישראל (כ- 9% בנים וכ- 4% בנות) (ראה לוח 3.5). כך, שהמהגרים היוו כ- 20% מסה"כ הנושרים מהתיכון. על-אף שיעורי הנשירה הגבוהים מאוד, הרי שאחוז זכאי הברות, מתוך כלל תלמידי התיכון (לרבות מקבוצת הנושרים) בקרב המהגרים זהה לאחוז הזכאים בקרב ילידי ישראל: 53.8% לעומת 53.6% בהתאמה. אחוז זכאי תעודת הברות, בעלות לפחות מקצוע אחד מוגבר במדעים גבוה יותר בקרב המהגרים, בהשוואה לזה של ילידי ישראל: 36.4% לעומת 29.90% בהתאמה. יש לציין, כי אם תלמיד למד מקצוע מדעי מוגבר אחד - ב- 98% המקצוע הוא מתמטיקה. כמו כן, אחוז זכאי הברות, הכוללת לפחות מקצוע אחד מוגבר במדעים ובטכנולוגיים גבוה הרבה יותר בקרב התלמידים המהגרים, בהשוואה לתלמידים ילידי ישראל: 14.2% לעומת

5.7% בהתאמה. גם אחוז זכאי "הבגרות האוניברסיטאית" גבוה בקרב התלמידים המהגרים, בהשוואה לתלמידים ילידי ישראל: 31.7% מול 28.7 בהתאמה.

ההבדלים בין תלמידים ילידי ישראל למהגרים בולטים עוד יותר מבחינת שיעורי הזכאות לתעודת בגרות, כאשר משווים בין תלמידי כיתות י"ב בלבד, ללא קבוצת הנושרים. כך למשל, כ-67% מקרב תלמידים מהגרים תלמידי י"ב בעלי תעודת הבגרות, לעומת כ-57% בלבד בקרב תלמידים ילידי ישראל.

הדפוס שתואר מומחש בתרשימים 2.2 ו-2.3. נמצא כי ההישגים הלימודיים בתיכון, בקרב תלמידים מהגרים, בנים ובנות הינם בכיוון של "התחזקות הקצוות", במיוחד בקרב בנים. בעוד שבקרב התלמידים ילידי ישראל, בנים ובנות – "התכנסות היא למרכז". במילים אחרות, תלמידים מהגרים, בהשוואה לתלמידים ילידי ישראל, נוטים יותר מחד, לנשירה ממסגרת הלימודים התיכוניים ומאידך, נוטים לרכישת תעודות בגרות יוקרתיות.

2.4.2 ניתוחים רב-משתניים

מטרת הניתוח הרב משתני, היא לבחון את השפעת שיעור התלמידים המהגרים בקרב תלמידי תיכון ורמת השכלתם הממוצעת של הוריהם, על ההישגים הלימודיים של המהגרים ושל ילידי ישראל. להלן, ממצאי הניתוחים הרב-משתניים, למהגרים וליילידי ישראל בנפרד. ראשית, יוצגו ממצאי הניתוחים עבור התלמידים המהגרים ולאחר מכן – לתלמידים ילידי ישראל.

• תלמידים מהגרים

הניתוח המתייחס לסוגים שונים של הישגים לימודיים בתיכון בקרב תלמידים מהגרים (המשתנה התלוי – הישגים לימודיים בתיכון) מוצג בלוח 2.6. פירוט הממצאים יוצג בהתאם לסדר בלוח: נשירה ממסגרת הלימודים לאחר השלמת י"א או י" כיתות בלבד; סיום י"ב כיתות לימוד ללא זכאות לתעודת בגרות; וזכאות לתעודת "בגרות יוקרתית"; כקבוצת השוואה משמשת הזכאות לתעודת "בגרות רגילה".

נשירה מהתיכון לעומת זכאות לתעודת "בגרות רגילה"

לוח 2.6

כפי שעולה מלוח 2.6 ה"קבוע" של הקטגוריה נשירה מהתיכון מייצג את הסיכוי שתלמיד מהגר ממדינות אירופאיות בעל מאפיינים ממוצעים הלומד בבית-ספר מקיף ממוצע תנשור מהתיכון לעומת תהיה זכאי ל"בגרות רגילה". סיכוי זה גדול פי 1.79 ($\exp 0.58$). בקרב תלמידות מהגרות, סיכוי הנשירה מהתיכון לעומת זכאות ל"בגרות רגילה" קטן בכ-70% כששאר התנאים שווים. כלומר, תלמידות מהגרות נוטות לנשור פחות בהשוואה לבנים כשאר התנאים זהים. כמו כן, ניתן לראות כי רמת השכלת הורים גבוהה ורמת חיים גבוהה מקטינים את הסיכוי לנשירה מהתיכון לעומת זכאות ל"בגרות רגילה". גם עלייה בשנות הוותק בישראל מקטינים את הסיכוי לנשירה מהתיכון לעומת זכאות ל"בגרות רגילה". כך, למשל, בקרב התלמידים המהגרים כל שנת ותק מקטינה את סיכוי הנשירה מי"ב ב-42%. כמו כן נמצא כי הסיכוי לנשור מהתיכון לעומת להיות זכאי ל"בגרות רגילה" לא מושפע ממוצאו של תלמיד המהגר.

בנוסף, הסיכוי לנשור מהתיכון לעומת לקבל "בגרות רגילה", בקרב תלמידים מהגרים מושפע מחמישה משתנים ברמת בית-הספר ששניים מהם הם פועל יוצא של נוכחותם של המהגרים בבית-הספר. להלן, חמשת המשתנים: (א) השכלתם הממוצעת של הורי המהגרים תלמידי תיכון; (ב) השכלתם הממוצעת של הורים תלמידים ילידי ישראל בתיכון (רמת המובהקות היא גבולית (0.07)); (ג) אחוז התלמידים המהגרים בתיכון; (ד ו-ה) סוג של בית-הספר – בתי-הספר העיוניים ובתי-הספר המקצועיים למול בתי-הספר המקיפים. השפעתם של כל חמשת המשתנים מקטינה את סיכוי הנשירה לעומת זכאות ל"בגרות רגילה". כלומר, בתי-ספר בהם השכלתם הממוצעת של הורי המהגרים תלמידי תיכון והשכלתם הממוצעת של הורים תלמידים ילידי ישראל בתיכון גבוהה, קיים סיכוי נמוך יחסי שתלמידים מהגרים ינשרו מהתיכון. גם בבתי-ספר טכנולוגיים או עיוניים מול בתי-ספר מקיפים, סיכוי הנשירה מהתיכון לעומת זכאות ל"בגרות רגילה" נמוך יותר. באשר למימד "הכמות" של השפעת ההגירה ניתן לראות כי, נוכחותם של תלמידים מהגרים בתיכון מקטינה את סיכוי הנשירה מהתיכון לעומת זכאות ל"בגרות רגילה". כך למשל, עלייה במספר התלמידים המהגרים הלומדים בתיכון באחוז אחד, מקטינה את סיכוייהם

של התלמידים המהגרים לנשור מהתיכון בכ-2%. הוספתם של משתני בית-הספר למודל הקטינה את השונות של "קבוע" הרגרסיה בכ-31% והפכה אותה ללא מובהקת. כלומר, השונות בסיכוי לנשירה מהתיכון לעומת זכאות לתעודת "בגרות רגילה" בקרב תלמידים מהגרים מוסברת בחלקה על-ידי אפיוני בית-הספר. יחד עם זאת נדגיש כי במודל עם משתנים ברמת התלמיד בלבד, השונות של הקבוע הייתה מובהקת באופן גבולי (0.07). זאת אומרת, השונות ה"קבוע" בין בתי-הספר נובעת בעיקרה מהבדלים באפיוני התלמיד המהגר.

סיום י"ב' כיתות לימוד ללא זכאות לתעודת בגרות לעומת זכאות לתעודת "בגרות רגילה"

ה"קבוע" של הקטגוריה לסיים י"ב כיתות ללא זכאות לתעודות בגרות מייצג את הסיכוי שתלמיד מהגר ממדינות אירופאיות בעל מאפיינים ממוצעים הלומד בבית-ספר מקיף ממוצע תסיים י"ב כיתות ללא זכאות לתעודות בגרות מהתיכון לעומת תהיה זכאי ל"בגרות רגילה". לוח 2.6 מלמד שסיכוי זה הוא 2.12 (exp 0.75). עבור התלמידות סיכוי זה קטן ביותר מ-40%. כלומר, תלמידות מהגרות נוטות לסיים י"ב כיתות ללא זכאות לתעודות בגרות מהתיכון פחות בהשוואה לבנים כששאר התנאים זהים. שני המשתנים הנוספים בעלי השפעה על הסיכוי ברמת התלמיד הם השכלת ההורים והוותק בארץ (בשני המשתנים רמת המובהקות היא גבולית (0.07)). שני המשתנים אלו מקטינים את הסיכוי לסיים י"ב כיתות בלא זכאות לתעודות בגרות ובכך מגדילים את הסיכוי לקבלת "בגרות רגילה". בדומה לניתוח הקודם, גם בניתוח זה לא נמצאה השפעת המוצא על הסיכוי.

מתוך שבעה משתנים ברמת בית-הספר, שני המשתנים בלבד נמצאו בעלי השפעה על הסיכוי: השכלתם הממוצעת של הורי תלמידים מהגרים בתיכון ולמידה בבית-ספר עיוני לעומת בבית-ספר מקיף. בתי-ספר בהם השכלתם הממוצעת של הורי תלמידים מהגרים בתיכון גבוהה, סיכוי לסיים י"ב כיתות ללא זכאות לתעודות בגרות מהתיכון לעומת זכאות ל"בגרות רגילה" נמוך יחסית. כך, למשל, עלייה בשנת השכלתם הממוצעת של הורי תלמידים מהגרים בתיכון מקטינה את הסיכוי לסיים י"ב ללא תעודה כלשהי לעומת הסיכוי לקבלת "בגרות רגילה" בכ-17%. גם בבתי-ספר עיונים מול בתי-ספר מקיפים, סיכוי זה נמוך יותר. כלומר, תלמידים מהגרים הלומדים בבית-ספר עיוני נוטים לסיים י"ב כיתות ללא זכאות לתעודות בגרות מהתיכון לעומת זכאות ל"בגרות רגילה" פחות בהשוואה לתלמידים המהגרים הלומדים בבית-ספר מקיף, כששאר

התנאים זהים. בנוסף נציין, כי הוספתם של משתני בית-הספר למודל הקטינה את שונות ה"קבוע" בכ-24% בלבד. לאחר הוספתם של משתני בית-הספר נשארה שונות ה"קבוע" בין בית-ספר מובהקת. כלומר, קיימים משתנים נוספים ברמת בית-הספר בעלי השפעה על הסיכוי.

זכאות לתעודת "בגרות יוקרתית" לעומת זכאות לתעודת "בגרות רגילה"

ראשית, יש להדגיש כי מדובר מלכתחילה בהשוואה בין שתי קבוצות "סלקטיביות", קרי שתי קבוצות תלמידים אשר סיימו את לימודיהם התיכוניים כאשר הם זכאים לתעודת "בגרות יוקרתית" או לתעודת "בגרות רגילה". כפי שעולה מלוח 2.6 בעמודה 3, סיכויי של תלמיד מהגר (בן) בעל מאפיינים ממוצעים הלומד בבית-ספר מקיף ממוצע לסיים י"ב כיתות עם זכאות לתעודות "בגרות יוקרתית" גדול פי 1.38 ($\exp 0.32$, רמת המובהקות היא גבולית 0.07) לעומת סיכויי לסיים י"ב כיתות "בגרות רגילה". בקרב בנות בהשוואה לבנים, קטן הסיכוי זה בכ-40%. כלומר, בנים נוטים יותר להיות בעלי "בגרות יוקרתית" מאשר בעלי "בגרות רגילה", כשכול שאר התנאים זהים. כמו כן, ככל שהשכלת הורים ורמת החיים גבוהות יותר כך עולה הסיכוי בקרב התלמידים המהגרים להיות בעלי תעודת "בגרות יוקרתית" לעומת הסיכוי להיות זכאי לתעודת "בגרות רגילה". לעומת זאת, עלייה בשנת הוותק מקטינה את הסיכוי לקבלת "בגרות יוקרתית" מול "בגרות רגילה" (רמת המובהקות היא גבולית 0.07).

באשר להשפעת משתנים ברמת בית-הספר על הסיכוי לקבל תעודת "בגרות יוקרתית" לעומת תעודת "בגרות רגילה", שלושה משתנים נמצאו בעלי השפעה על הסיכוי. א) השכלתם הממוצעת של הורי תלמידי תיכון ילידי ישראל; ב) מספר מקצועות מוגברים הנלמדים בתיכון ו-ג) אחוז המהגרים בתיכון. עלייה בכל שלושת המשתנים מגדילה את סיכויי קבלת תעודת "בגרות יוקרתית" מול סיכויי קבלת תעודת "בגרות רגילה". כך, למשל, עלייה באחוז אחד של תלמידים מהגרים בתיכון מגדילה את הסיכוי בכ-3%. כלומר, למידה בבית-הספר בו אחוז המהגרים רב, תגדיל את סיכויי של התלמיד לקבל "בגרות יוקרתית". בנוסף נציין כי הוספתם של משתני בית-הספר למודל הקטינה את שונות ה"קבוע" בכ-22% בלבד. אולם, מובהקות ה"קבוע" הפכה למובהקת באופן גבולי (0.07). כלומר, השונות בין בתי הספר מבחינת הסיכוי נשארה לא גדולה.

• סיכום ממצאי הניתוח ההיררכי בקרב התלמידים המהגרים

ראשית, בדומה לניתוח תיאורי, גם הניתוח הרב-משתני הצביע על כך, שההישגים הלימודיים בתיכון, המאפיינים את אוכלוסיית התלמידים המהגרים - הם בכיוון של "התחזקות הקצוות", במיוחד בקרב הבנים. כלומר, תלמידים מהגרים, נוטים לנשור מהתיכון, אך גם להיות בעלי תעודת "בגרות יוקרתית". אולם, דפוס זה של הישגים לימודיים של תלמידים מהגרים - מתמתן בקרב תלמידים מהגרים בעלי ותק רב יותר. כפי שראינו מהניתוח, עלייה בשנת הוותק בישראל - מקטינה את הסיכוי לנשירה וגם את הסיכוי לקבלת תעודת "בגרות יוקרתית". במילים אחרות, ניתן לומר, כי עליה במספר שנות הלימוד במערכת החינוך הישראלית לקראת התיכון - מחלישה את דפוס ההישגים הלימודיים המאפיין את התלמידים המהגרים – "התחזקות הקצוות". שנית, כמצופה, הישגים לימודיים בקרב תלמידים מהגרים - מושפעים מהאפיונים הסוציו-אקונומיים של משפחת התלמיד: השכלת ההורים ורמת החיים. תלמידים מהגרים בעלי רמת השכלת הורים גבוהה ורמת חיים גבוהה - הינם בעלי סיכוי רב יותר להישגים לימודיים גבוהים יותר. שלישית, לא נמצאה השפעת המוצא של תלמיד המהגר על הישגיו הלימודיים. עובדה זו ניתנת להסבר כנראה, כתוצאה מכך, שמהגרים שהיגרו לישראל בתחילת שנות התשעים, כולל ממדינות אסיאתיות בברית-המועצות לשעבר, היגרו בעיקר מכרכים מטרופוליטאניים.

באשר להשפעת אפיוני בית-הספר על ההישגים הלימודיים של תלמידים מהגרים - ניתן להצביע על ארבע נקודות: הנקודה הראשונה היא, שאפיוני בית-הספר, שהינם פועל יוצא של הצטרפותם של התלמידים המהגרים - הם בעלי השפעה על ההישגים הלימודיים של התלמידים המהגרים. עלייה במספר התלמידים המהגרים הלומדים בתיכון - מקטינה את סיכוייהם של התלמידים המהגרים לנשור מהתיכון. כמו כן, היא מעלה סיכויי התלמידים המהגרים - להיות בעלי זכאות לתעודת "בגרות יוקרתית". שנית, השכלתם הממוצעת של הורי תלמידים מהגרים בתיכון - מקטינה את סיכוי הנשירה מהתיכון וגם מעלה את סיכוי קבלת "בגרות רגילה", לעומת סיום י"ב כיתות ללא תעודת בגרות כלשהי. והנקודה האחרונה היא שאפיון בית-הספר: עיוני, מקצועי/טכנולוגי ומקיף - נמצא כבעל השפעה על ההישגים הלימודיים של התלמידים המהגרים ברמות הישגים לימודיים בינוניים ומטה (סיום י"ב כיתות ללא זכאות לתעודת בגרות כלשהי ונשירה מהתיכון). באשר להשפעתם של שאר המשתנים הבית-ספריים, שאינם פועל יוצא של הצטרפותם של התלמידים המהגרים - ניתן לראות, כי מתוך חמישה משתנים, רק שנים נמצאו כבעלי השפעה: השכלת הורים ממוצעת של תלמידים ילידי ישראל בתיכון ומספר המקצועות

המוגברים הנלמדים בתיכון. השפעתם של שני המשתנים הללו, מעלה את ההישגים הלימודיים של התלמידים המהגרים. יחד עם זאת נדגיש, כי השפעתם ניכרת, בעיקר על ההישגים הלימודיים ברמות המוגברות (זכאות לתעודת "בגרות רגילה" או "בגרות יוקרתית").

• תלמידים ילידי ישראל

הניתוח המתייחס לסוגים שונים של הישגים לימודיים בתיכון בקרב תלמידים ילידי ישראל (המשתנה התלוי – ההישגים הלימודיים בתיכון) מוצג בלוח 2.7. פירוט הממצאים יוצג בהתאם לסדר הצגתם בלוח כמפורט להלן: נשירה ממסגרת הלימודים לאחר השלמת י"א' או י' כיתות בלבד; סיום י"ב' כיתות לימוד ללא זכאות לתעודת בגרות; וזכאות לתעודת "בגרות אוניברסיטאית"; זכאות לתעודת בגרות רגילה משמשת קבוצת ההשוואה.

נשירה מהתיכון לעומת זכאות לתעודת "בגרות רגילה"

לוח 2.7

ה"קבוע" של הקטגוריה נשירה מהתיכון מייצג את הסיכוי שתלמיד יליד ישראל בעל מאפיינים ממוצעים הלומד בבית-ספר מקיף ממוצע תנשור מהתיכון לעומת תהיה זכאי ל"בגרות רגילה". לוח 2.7 מלמד שסיכוי זה הוא 0.56 ($\exp(-0.56)$). כלומר, הסיכוי של תלמיד ילידי ישראל בעל מאפיינים ממוצעים הלומד בבית-ספר מקיף ממוצע תנשור מהתיכון קטן ב-40% מהסיכוי שלו לקבל "בגרות רגילה". בקרב בנות סיכוי זה קטן עוד ב-70% כששאר התנאים זהים. למשתנים אחרים ברמת התלמיד גם כן קיימת השפעה כמצופה קרי: עלייה בהשכלת הורים וברמת חיים מקטינה את הסיכוי לנשירה מהתיכון. כך, למשל, עלייה בהשכלת הורים בשנה אחת מקטינה את הסיכוי לנשירה ב-10%.

באשר למשתנים ברמת בית-הספר, כל המשתנים, פרט למשתנה אחוז המהגרים בתיכון, הינם בעלי השפעה בכיוונים הצפויים: מקטינים את סיכוי הנשירה מהתיכון לעומת הסיכוי לקבל "בגרות רגילה". כך, למשל, למידה בבית-ספר עיוני או טכנולוגי בו השכלתם הממוצעת של הורי

תלמידים מהגרים וילידי ישראל גבוהה, מספר התלמידים ומספר המקצועות המוגברים רב, הינה סביבה לימודית הטובה ביותר כדי להקטין את סיכוי הנשירה מהתיכון בקרב תלמידים ילידי ישראל. לדוגמה, עלייה בשנה אחת בהשכלתם הממוצעת של הורי תלמידים מהגרים בתיכון מקטינה את הסיכוי לנשירה בכ-20% לעומת הסיכוי לקבלת "בגרות רגילה".

בנוסף, נבדקו השפעות האינטראקציה הן ברמת התלמיד והן ברמת בית-הספר. בניגוד לתלמידים המהגרים, בקרב תלמידים ילידי ישראל נמצא כי האינטראקציה בין אחוז המהגרים בתיכון לבין השכלתם הממוצעת של הורי התלמידים המהגרים בתיכון הינה מובהקת ושלילית. כלומר, ממצא זה מלמד כי כניסת מספר רב של תלמידים מהגרים בעלי מאפיינים השכלתיים נמוכים, מעלה את הסיכוי לנשור מהתיכון לעומת הסיכוי לקבל "בגרות רגילה". ולהיפך, כניסת מספר רב של תלמידים מהגרים בעלי מאפיינים השכלתיים גבוהים, מקטינה את הסיכוי לנשור מהתיכון לעומת הסיכוי לקבל "בגרות רגילה". תרשים 2.4 ממחיש את הממצא.

נציין, כי הוספתם של המשתנים ברמת בית-הספר הקטינה את שונות ה"קבוע" הרגרסיה בכ-60% בהשוואה למודל ברמת הפרט הכולל את משתני התלמיד בלבד. אחוז השינוי זה הינו גבוה יחסי (לעומת כ-30% בקרב התלמידים המהגרים). כלומר, המשתנים שנבחנו ברמת בית-הספר נמצאו כמשפיעים המרכזיים מקרב המשתנים הבית-ספריים על סיכוי הנשירה בקרב התלמידים ילידי ישראל. יחד עם נדגיש, כי השונות שנותרה נשארה מובהקת. כלומר, קיימים משתנים נוספים ברמת בית-הספר שלא נבחנו שהינם בעלי השפעה על הסיכוי.

סיום י"ב' כיתות לימוד ללא זכאות לתעודת בגרות לעומת זכאות לתעודת "בגרות רגילה"

ה"קבוע" של הקטגוריה לסיים י"ב כיתות ללא זכאות לתעודות בגרות מייצג את הסיכוי שתלמיד יליד ישראל בעל מאפיינים ממוצעים הלומד בבית-ספר מקיף ממוצע תסיים י"ב כיתות ללא זכאות לתעודות בגרות מהתיכון לעומת תהיה זכאי ל"בגרות רגילה". סיכוי זה הוא 3.15 (exp 1.15). עבור התלמידות ילידות ישראל סיכוי זה קטן ביותר מ-40%. כלומר, בנות נוטות לסיים י"ב כיתות עם זכאות לתעודות "בגרות רגילה" יותר בהשוואה לבנים כששאר התנאים זהים. שני המשתנים הנוספים בעלי השפעה על הסיכוי ברמת התלמיד הם השכלת ההורים ורמת חיים. שני המשתנים אלו מקטינים את הסיכוי לסיים י"ב כיתות בלא זכאות לתעודת בגרות ובכך מגדילים את הסיכוי לקבלת "בגרות רגילה". כלומר, ככל שהשכלת הורים ורמת החיים גבוהות יותר כך

עולה הסיכוי בקרב התלמידים ילידי ישראל להיות בעלי תעודת "בגרות רגילה" לעומת לסיים י"ב כיתות ללא זכאות לתעודות בגרות כלשהי.

מתוך שבעה משתנים ברמת בית-הספר, שני משתנים בלבד לא נמצאו כבעלי השפעה על הסיכוי: מספר תלמידים בתיכון ואחוז המהגרים בתיכון. לעומת זאת, כל שאר המשתנים השפיעו על הסיכוי בכיוון המצופה. כך, למשל, עבור תלמידים ילידי ישראל למידה בבית-ספר עיוני או טכנולוגי בו השכלתם הממוצעת של הורי תלמידים מהגרים וילידי ישראל גבוהה, מספר התלמידים ומספר המקצועות המוגברים רב, הינה סביבה לימודית הטובה ביותר כדי להקטין את הסיכוי לסיים י"ב כיתות ללא זכאות לתעודת בגרות כלשהי. עלייה בשנת השכלתם הממוצעת של הורי תלמידים ילידי ישראל בתיכון מגדילה את הסיכוי לקבלת "בגרות רגילה" לעומת הסיכוי לסיים י"ב ללא תעודה כלשהי בכ-23%.

בנוסף נציין כי בדומה לניתוח הקודם, נמצא כי האינטראקציה בין אחוז המהגרים בתיכון לבין השכלתם הממוצעת של הורי התלמידים המהגרים בתיכון הינה מובהקת ושלילית. כלומר, כניסת מספר רב של תלמידים מהגרים בעלי מאפיינים השכלתיים גבוהים, מקטינה את הסיכוי לסיים י"ב כיתות ללא תעודת בגרות לעומת הסיכוי לקבל "בגרות רגילה" ולהיפך. הוספתם של משתני בית-הספר למודל הקטינה את שונות ה"קבוע" ביותר מ-60%. אחוז השינוי זה הינו גבוה יחסי (לעומת כ-24% בקרב התלמידים המהגרים). בדומה לניתוח הקודם ניתן לומר כי, המשתנים שנבחנו ברמת בית-הספר נמצאו כמשפיעים המרכזיים מקרב המשתנים הבית-ספריים על סיכוי הלמידה ביי"ב כיתות ללא זכאות לתעודת בגרות כלשהי בקרב התלמידים ילידי ישראל. יחד עם נדגיש, כי השונות שנותרה נשארה מובהקת. זאת אומרת, קיימים משתנים נוספים ברמת בית-הספר שלא נבחנו שהינם בעלי השפעה על הסיכוי.

זכאות לתעודת "בגרות יוקרתית" לעומת זכאות לתעודת "בגרות רגילה"

כפי שעולה מלוח 2.7 עמודה 3, הסתברות של תלמיד יליד ישראל בעל מאפיינים ממוצעים הלומד בבית-ספר מקיף ממוצע לסיים י"ב כיתות תוך זכאות לתעודות "בגרות יוקרתית" שווה להסתברות לסיים י"ב כיתות עם תעודת "בגרות רגילה". לעומת זאת, בקרב תלמידות ילידות ישראל קטן הסיכוי זה לקבלת "בגרות יוקרתית" ביחס ל"בגרות רגילה" בכ-40%. כלומר, בנים נוטים לסיים י"ב כיתות עם תעודת "בגרות יוקרתית" יותר בהשוואה לבנות כששאר התנאים זהים. כמו כן, השפעתם של שאר המשתנים ברמת התלמיד הינה בכיוונים הצפויים קרי: ככל

שהשכלת הורים ורמת החיים גבוהות יותר כך עלה הסיכוי בקרב התלמידים ילידי ישראל להיות בעלי תעודת "בגרות יוקרתית" לעומת לקבל תעודת "בגרות רגילה".

שלושה משתנים ברמת בית-הספר נמצאו בעלי השפעה על הסיכוי לקבל תעודת "בגרות יוקרתית" לעומת תעודת "בגרות רגילה" כמפורט להלן: א) השכלתם הממוצעת של הורי תלמידי תיכון ילידי ישראל; ב) מספר מקצועות מוגברים הנלמדים בתיכון ו- ג) ולמידה בבית-ספר טכנולוגי (רמת המובהקות היא גבולית (0.07). השפעתם בשני המשתנים הראשונים מגדילה את סיכויי קבלת תעודת "בגרות יוקרתית" מול סיכויי קבלת תעודת "בגרות רגילה". כלומר, ככל שהשכלת הורים ממוצעת של הורי תלמידי תיכון בקרב ילידי ישראל ומספר מקצועות מוגברים רב יותר, כך גדל הסיכוי לקבלת תעודת "בגרות יוקרתית". למשל, עלייה בשנה אחת של השכלת הורים ממוצעת של הורי תלמידים ילידי ישראל בתיכון מגדילה את הסיכוי בכ-21%. לעומת זאת, למידה בבית-ספר מקצועי/טכנולוגי בהשוואה לבית-ספר מקיף מקטינה את סיכויי קבלת תעודת "בגרות יוקרתית" מול קבלת תעודת "בגרות רגילה" בכ-30% (רמת המובהקות היא גבולית (0.07)). אולם, בבדיקת השפעות האינטראקציות נמצא כי בבתי-ספר מקצועיים/טכנולוגיים בהם לומד אחוז גבוה של התלמידים המהגרים גדל הסיכוי לקבלת תעודת "בגרות יוקרתית". כך, למשל, עלייה באחוז במספר התלמידים בבית-ספר מקצועי/טכנולוגי מעלה את סיכויי קבלת תעודת "בגרות יוקרתית" מול סיכויי קבלת תעודת "בגרות רגילה" בכ-5%.

בנוסף נציין כי הוספתם של משתני בית-הספר למודל הקטינה את שונות ה"קבוע" בכ-37%. אחוז השינוי זה הינו גבוה יותר בהשוואה למודל המקביל בקרב התלמידים המהגרים (כ-24% בקרב התלמידים המהגרים), אך אחוז השינוי זה נמוך יותר בהשוואה למודלים אחרים בקרב תלמידים ילידי ישראל (כ-61%). ניתן לומר, כי קיימים משתנים נוספים ברמת בית-הספר שלא נבחנו שהינם בעלי השפעה המכרעת על הסיכוי.

• סיכום ממצאי הניתוח ההיררכי בקרב תלמידים ילידי ישראל

בדומה לניתוח התיאורי, גם הניתוח הרב-משתני מלמד, כי הישגיהם הלימודיים של תלמידים ילידי ישראל בתיכון היו בכיוון של "התכנסות למרכז". תופעה זו בולטת במיוחד כאשר עסקינן בתלמידות ילידות ישראל. לשון אחר, תלמידים ילידי ישראל, אינם נוטים לנשור מהתיכון, אך גם

לא להיות בעלי תעודת "בגרות יוקרתית". כמו כן, נמצא כמצופה, כי רמת השכלת הורים ורמת חיים מעלות את ההישגים הלימודיים בקרב תלמידים ילידי ישראל.

באשר להשפעת אפיוני בית-הספר, על ההישגים הלימודיים של תלמידים ילידי ישראל, ניתן להצביע על ארבע נקודות מרכזיות: ראשית, משתני בית-ספר שנבחנו נמצאו כבעלי השפעה ניכרת על ההישגים הלימודיים של תלמידים ילידי ישראל, במיוחד על ההישגים הלימודיים ברמות הבינוניות ומטה. הוספתם של המשתנים הבית-ספריים, ברמות הנמוכות של ההישגים הלימודיים הקטינה את השונות הבלתי מוסברת מבחינת ההישגים הלימודיים ביותר מ-60%. כמו כן, נמצא כי השפעותיהם של המשתנים הבית-ספריים "הסטנדרטיים", כגון: השכלת הורים ממוצעת של תלמידים ילידי ישראל - משפרת את ההישגים הלימודיים בתיכון. ממצא זה אינו מפתיע והוא תואם לספרות המחקרית (למשל: Gamoran, 1992, 1993; Ayalon, 2006).

שנית, נמצא כי משתנים ברמת בית-ספר, שהינם פועל יוצא של הצטרפות התלמידים מהגרים, כדוגמת השכלת הורים ממוצעת של תלמידים מהגרים בתיכון - נמצאו אף הם כבעלי השפעה על ההישגים הלימודיים של התלמידים ילידי ישראל.

שלישית, נוכחותם של תלמידים מהגרים רבים מרקע השכלתי גבוה מקטינה את סיכוי הנשירה ואת הסיכוי שלא להשלים בגרות בקרב תלמידים ילידי ישראל. מאידך, נוכחותם של תלמידים מהגרים רבים מרקע השכלתי נמוך מגדילה את הסיכוי לנשירה ומקטינה את הסיכוי לזכאות לתעודת בגרות בקרב תלמידים ילידי ישראל.

ורביעית, בקרב תלמידים הלומדים לקראת תעודת בגרות בבתי-הספר המקצועיים/הטכנולוגיים, בהם לומד אחוז גבוה של תלמידים מהגרים גדל הסיכוי לקבלת תעודת "בגרות יוקרתית", לעומת בתי-הספר המקצועיים/הטכנולוגיים, בהם אחוז המהגרים נמוך יחסית.

2.5 סיכום ודיון

שתי מטרות עיקריות עמדו בפני הפרק הנוכחי: הראשונה, לתאר את דפוסי הלמידה וההישגים הלימודיים של התלמידים המהגרים במערכת החינוך התיכונית בהשוואה לתלמידים ילידי ישראל; והשנייה, לבדוק את השפעת שיעור התלמידים המהגרים בקרב תלמידי תיכון (המימד "הכמותי") ורמת ההשכלה הממוצעת של הוריהם על ההישגים הלימודיים של המהגרים ושל

ילידי ישראל (המימד "האיכות"). ממצאי המחקר יוצגו בהתייחס לשתי המטרות העיקריות, תוך השוואה בין אוכלוסיית התלמידים המהגרים לתלמידים ילידי ישראל.

באשר למטרה הראשונה, מצביעים ממצאי המחקר על שתי נקודות מרכזיות:

ראשית, בדומה לניתוח התיאורי גם הניתוח הרב-משתני הצביע על כך, שההישגים הלימודיים בתיכון, המאפיינים את אוכלוסיית התלמידים המהגרים - הם בכיוון של "התחזקות הקצוות", בעוד, שבקרב תלמידים ילידי ישראל – הם בכיוון ה"התכנסות למרכז". כלומר, תלמידים מהגרים, בהשוואה לתלמידים ילידי ישראל, נוטים יותר לנשור מהתיכון, אך גם להיות בעלי תעודות "בגרות יוקרתית". אחד ההסברים האפשריים לכך, הוא המצב בו שרויים התלמידים המהגרים בה בעת. מחד, בהיותם מהגרים עליהם להתמודד עם בעיות הסתגלות, בדומה לקבוצות מהגרים אחרות. מאידך, השתייכותם לקהילת מהגרים כה גדולה ומשכילה תורמת נדבך ייחודי לדרכי השתלבותם במערכת החינוך הישראלית. שני המאפיינים האלו של אוכלוסיית המהגרים הצעירים יוצרים שונות רבה בתוך קהילה זו. אולם, דפוס זה של הישגים לימודיים של תלמידים מהגרים מתמתן בקרב התלמידים המהגרים בעלי הוותק הרב יותר. כפי שראינו מהניתוח ההירארכי, הרי שהעלייה בשנת הוותק בישראל מקטינה את הסיכוי לנשירה וגם את הסיכוי לקבלת תעודת "בגרות יוקרתית". כלומר, מספר שנים רב יותר של למידה במערכת החינוך הישראלית, לקראת התיכון מחלישה את דפוס ההישגים הלימודיים המאפיין את התלמידים המהגרים – "התחזקות הקצוות". ממצא זה תומך בטיעון המרכזי של גישת האסימילציה הקלאסית האומר, כי בחלוף השנים ישתוו ההישגים הלימודיים של המהגרים להישגים הלימודיים של הילידים והפערים הלימודיים ילכו ויצטמצמו עד שייעלמו. יחד עם זאת נדגיש, כי בגישת האסימילציה הקלאסית, נמדד הזמן בעיקר על פני דורות ולא על פני שנים מועטות. לכן, ראוי לערוך בדיקה מעמיקה יותר של השפעת הוותק (מספר שנות לימוד בארץ טרם כניסה לתיכון) על ההישגים הלימודיים של התלמידים המהגרים. בעוד שממצאי המחקר הנוכחי, התייחסו לטווח וותק שנע בין שנה לארבע שנים בלבד מוצע, כי מחקר עתידי, יבחן טווח רחב יותר של שנות וותק. כמו כן נציין, כי לא נמצאה השפעה דיפרנציאלית של מספר שנות הלימוד במערכת החינוך הישראלית (או הוותק בישראל) בקרב מהגרים בעלי רקע השכלתי שונה.

בנוסף, ממצאי המחקר מדגישים את חשיבות המאפיינים האישיים כבעלי השפעה על ההישגים הלימודיים, הן בקרב התלמידים המהגרים והן בקרב התלמידים ילידי ישראל כגון: השכלת הורים ורמת חיים. כפי שראינו מניתוח הירארכי, תלמידים מקרב שתי הקבוצות, בעלי

רמת השכלת הורים גבוהה ורמת חיים גבוהה הינם בעלי סיכויים רבים יותר להישגים לימודיים גבוהים יותר. עובדה זו מחזקת את דבריהם של החוקרים הדוגלים בגישת segmented assimilation המבליטים את השונות הרבה, הן בקרב אוכלוסיית המהגרים והן בקרב אוכלוסיית בני המקום.

שנית, קיימים הבדלים בדפוסי הלמידה בין התלמידים המהגרים לתלמידים ילידי ישראל. מהגרים, בנים ובנות, נוטים יותר ללמוד בבתי-ספר מקצועיים/טכנולוגיים בהשוואה לילידי ישראל. כמו כן, מהגרים נוטים ללמוד יותר מקצועות טכנולוגיים ומדעיים ופחות מקצועות הומאניים, תלויי השפה העברית. ההסבר האפשרי להבדלים בדפוסי הלמידה בין שתי הקבוצות, נעוץ כנראה בכך, שתלמידים מהגרים, בהיותם בנים למשפחות מעוטות יכולת כלכלית נוטים יותר לבחור במסלול לימודים בתיכון המעניק להם, כבר עם תום לימודיהם, **רשת ביטחון תעסוקתית**. חשיבות הטווח הקצר על פני הטווח הארוך, כפי שנמצא במחקרה של ליסצה (2005), המאפיין את אוכלוסיית המהגרים המבוגרים מברית-המועצות לשעבר, מחזקת בקרב התלמידים המהגרים את הבחירה במסלול מקצועי/טכנולוגי על פני הבחירה במסלול עיוני. בנוסף, בהעדר שליטה ניכרת בשפה העברית, נאלצים התלמידים המהגרים לבחור במסלולים הלימודיים שאינם דורשים רמת שליטה גבוהה בעברית. דפוס בחירת לימודים זה מאפיין הן את הבנים והן את הבנות מקרב המהגרים, אך בולט יותר בקרב הבנים. לפיכך ניתן לטעון, כי בקרב התלמידים המהגרים מתקיימת **סגרגציה הגירתית** מבחינת תחומי לימוד ומוסד לימודי במערכת החינוך התיכונית.

השוואת השפעתם של מאפייני בתי-ספר, על ההישגים הלימודיים בקרב התלמידים ילידי ישראל והתלמידים המהגרים, מדגישה, כי באופן כללי משתני בית-הספר שנבחנו במחקר הינם בעלי השפעה חזקה יותר על אוכלוסיית התלמידים ילידי ישראל, בהשוואה לתלמידים המהגרים. בכל המודלים, אחוז השינוי בשונות של ההישגים הלימודיים בין בתי-ספר היה גדול באופן משמעותי בקרב התלמידים ילידי ישראל. יחד עם זאת חשוב להדגיש, כי בעוד שבכל המודלים בקרב התלמידים ילידי ישראל השונות שנתרה בין בתי-ספר נשארה מובהקת, הרי שבקרב התלמידים המהגרים – אין הדבר כך. כלומר מלכתחילה, השונות בין בתי הספר מבחינת ההישגים הלימודיים בקרב התלמידים המהגרים הייתה קטנה יותר, בהשוואה לתלמידים ילידי ישראל.

באשר לבדיקת השפעת ההגירה, הן מבחינה "כמותית" והן מבחינה "איכותית", על ההישגים הלימודיים של התלמידים המהגרים והתלמידים ילידי ישראל, ניתן לציין ארבעה קווים עיקריים:

ראשית, אחוז המהגרים בתיכון אינו בעל השפעה ישירה **שלילית** על ההישגים הלימודיים הן של התלמידים ילידי ישראל והן של התלמידים המהגרים. יתרה מזאת, הממצאים הראו, כי בקרב התלמידים המהגרים, נמצאה השפעה **חיובית** של אחוז המהגרים בתיכון על סיום שנים עשרה שנות לימוד לפחות. ניתן לשער, כי בהעדר הקשרים החברתיים בין התלמידים המהגרים לבין התלמידים ילידי ישראל (הנדלס, בר-צורי והלר, 1995) הרי, שנוכחותם של התלמידים המהגרים בבית-הספר מגבירה את רמת הביטחון ואת תחושת השייכות לבית-הספר בקרב התלמידים המהגרים ובכך, מקטינה את סיכויי של התלמיד המהגר לנשור מהמערכת התיכונית. כמו כן נמצא, כי בקרב התלמידים המהגרים, הלומדים לקראת תעודת בגרות, הרי שבבתי-הספר, בהם אחוז המהגרים רב יותר גדל הסיכוי לקבלת "בגרות יוקרתית".

שנית, רמת השכלת הורים ממוצעת של תלמידים מהגרים בתיכון, המימד "האיכותי" של נוכחותם של התלמידים המהגרים בתיכון הינה בעלת השפעה חיובית על ההישגים הלימודיים ברמות הבינוניות ומטה (סיום י"ב כיתות ללא תעודת בגרות כלשהי ונשירה) הן בקרב התלמידים ילידי ישראל והן בקרב התלמידים המהגרים.

שלישית, הממצאים מראים כי בקרב התלמידים ילידי ישראל קיימת השפעת האינטראקציה בין שני המימדים. מחד, נוכחותם של תלמידים מהגרים רבים, בעלי רקע השכלתי גבוה מקטינה את סיכוי הנשירה ואת הסיכוי שלא להשלים בגרות בקרב ילידי ישראל. ומאידך, נוכחותם של תלמידים מהגרים רבים מרקע השכלתי נמוך מגדילה את הסיכוי לנשירה ומקטינה את הסיכוי לבגרות בקרב ילידי ישראל. מבחינה זו, השפעת המהגרים על הישגי התלמידים דומה להשפעת כל קבוצה אחרת.

ורביעית נמצא כי בקרב התלמידים הלומדים לקראת תעודת בגרות, בבתי-הספר המקצועיים/הטכנולוגיים, בהם לומד אחוז גבוה של תלמידים מהגרים גדל הסיכוי לקבלת תעודת "בגרות יוקרתית". זאת לעומת בתי-הספר המקצועיים/הטכנולוגיים, בהם אחוז המהגרים נמוך יחסית. ניתן לשער שתי סיבות אפשריות לכך: מחד, בחירתם של התלמידים המהגרים בבתי-ספר הייתה, מלכתחילה, בבתי-הספר, בהם קיים מספר רב של מקצועות טכנולוגיים מוגברים. ומאידך, לאור כניסתם של התלמידים המהגרים לבתי הספר נפתחו בהם מסלולים "יוקרתיים". בהקשר זה ניתן להניח, כי מאחר ובבית-הספר הטכנולוגי/המקצועי הפער בין התלמידים

המהגרים לבין התלמידים ילידי ישראל, מבחינת השכלת הורים ממוצעת הוא הגדול ביותר, הרי שהתלמידים המהגרים מהווים משאב משמעותי יותר למערכת החינוך הטכנולוגית/מקצועית, בהשוואה לשאר מערכות החינוך.

לבסוף ניתן לומר, כי על-אף הדמיון בדפוסי ההשפעה של התלמידים המהגרים על הישגיהם של התלמידים ילידי ישראל (קרי נוכחותם של תלמידים מרקע השכלתי גבוה - מהווה יתרון ואילו נוכחותם של תלמידים מרקע השכלתי נמוך - מהווה נטל) - הרי ניכר כי נסיבות השפעתם של התלמידים המהגרים על ההישגים הלימודיים של התלמידים ילידי ישראל – הינן ייחודיות. הסיבה לכך מקורה בעובדת היותה של אוכלוסיית המהגרים בעלת שיעור ניכר של אנשים משכילים, אך יחד עם זאת, חסרי אמצעים כלכליים. כתוצאה מכך, נאלצה מרביתה של אוכלוסייה זו להתיישב באזורי הפריפריה במדינת ישראל ובכך, שיפרה את ההישגים הלימודיים בה. הדוגמה המובהקת לכך היא כנראה, "שדרוג" בתי-ספר מקצועיים/טכנולוגיים, בהם מרבית התלמידים, ילידי ישראל, השתייכו לקבוצות החלשות.

לוח 2.1: אפיונים סוציו-דמוגרפיים של תלמידי תיכון (בסוגריים סטית תקן)

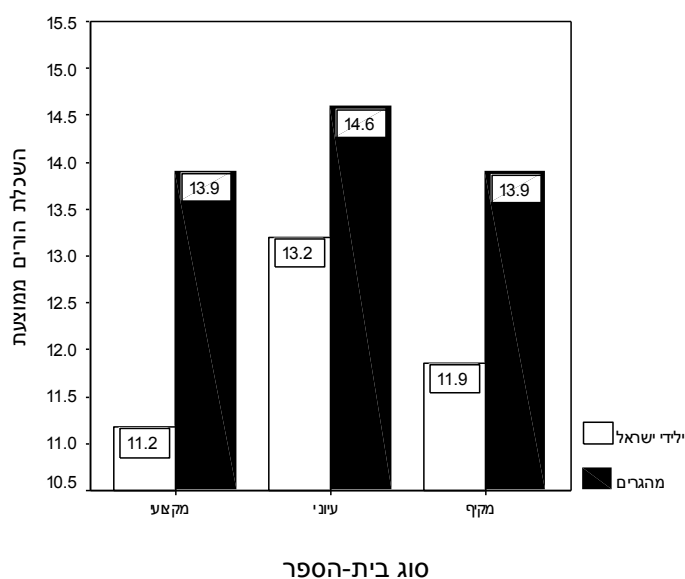
מדידים			מגורים			ילידי ישראל		
			כללי	בנות	בנים	כללי	בנות	כללי
N			1,888	962	926	11,098	12,098	23,299
%			7.5	3.8	3.7	44.5	48.0	92.5
השכלתם הממוצעת של הורי תלמידי תיכון			14.0 (2.56)	14.0 (2.56)	14.1 (2.55)	12.2 (2.99)	12.0 (3.02)	12.1 (3.01)
% התלמידים בתיכון לגביהם חסר מידע באשר לרמת השכלתם של הוריהם			4.3	5.3	3.3	2.8	2.0	2.4
רמת מצב כלכלי ממוצעת בקרב תלמידי תיכון			3.3 (1.47)	3.1 (1.45)	3.5 (1.48)	5.7 (2.39)	5.5 (2.33)	5.6 (2.36)
% תלמידי התיכון לגביהם חסר מידע באשר למצבם הכלכלי			5.8	6.7	4.9	7.2	7.6	7.5
מספר שנות מגורים בישראל בממוצע עד תחילת הלימודים בכיתה י'			2.7 (1.02)	2.7 (1.03)	2.7 (1.01)			
גיל הגירה ממוצע			13.6 (1.33)	13.6 (1.33)	13.7 (1.32)			
% המהגרים ממדינות אירופיות			88.3					
% המהגרים שהיגרו עד 1991 (כולל)			85.4					

לוח 2.2: דפוסי למידה של תלמידים מהגרים ותלמידים ילידי ישראל (בסוגריים סטית תקן)

	ילידי ישראל			מהגרים		
	סה"כ	בנות	בנים	סה"כ	בנות	בנים
% הלומדים בבי"ס טכנולוגי	19.2	14.8	24.0	27.4	18.9	36.3
% הלומדים בבי"ס עיוני	25.7	27.8	23.3	22.0	25.7	18.3
% הלומדים בבי"ס מקיף	55.1	57.4	52.7	50.5	55.4	45.5
ממוצע מספר יחידות לימוד במדעים בקרב תלמידי י"ב	3.9 (3.6)	3.5 (3.2)	4.3 (3.9)	5.1 (3.9)	4.7 (3.7)	5.6 (4.0)
ממוצע מספר יחידות לימוד במקצועות טכנולוגיים בקרב תלמידי י"ב	6.1 (5.2)	5.3 (4.4)	7.1 (5.8)	8.6 (6.1)	7.1 (5.1)	10.3 (6.7)
ממוצע מספר יחידות לימוד במקצועות הומאניים תלוי שפה עברית * בקרב תלמידי י"ב	9.2 (5.3)	10.0 (5.5)	8.2 (4.9)	8.1 (3.9)	8.8 (4.2)	7.3 (3.5)

לא נכללו מקצועות הומאניים כגון: רוסית, צרפתית ואנגלית. מקצוע הערבית חושב תלוי שפה עברית, בשל היותה של הערבית שפה שמית.

תרשים 2.1: השכלת הורים ממוצעת לפי סוג של בית-הספר



לוח 2.3: אפיונים סוציו-דמוגראפיים של בתי הספר התיכוניים (בסוגריים סטית תקן)

אפיונים	מהגרים	ילידי ישראל
% המהגרים החציוני בבית-הספר	11.7	5.9
ממוצע % המהגרים	14.1 (0.1)	7.9 (0.1)
השכלתם הממוצעת של הורי תלמידים מהגרים	14.0 (1.0)	14.3 (1.1)
השכלתם הממוצעת של הורי תלמידים ילידי ישראל	11.7 (1.4)	12.1 (1.4)
רמת החיים הממוצעת של המהגרים בבתי-הספר	3.1 (0.7)	3.2 (0.8)
רמת החיים הממוצעת של ילידי ישראל בבתי-הספר	5.3 (0.9)	5.6 (1.0)

* כל ההבדלים בין שתי הקבוצות מובהקים לפי מבחן t.

לוח 2.4: מתאמי פירסון בין משתני בית-הספר

משתנים	1. אחוז המהגרים בתיכון	2. מס' תלמידים בתיכון	3. השכלתם הממוצעת של הורי תלמידים מהגרים	4. השכלתם הממוצעת של הורי תלמידים ילידי ישראל	5. מספר מקצועות מדעים מוגברים הנלמדים בתיכון	6. מספר מקצועות טכנולוגים מוגברים הנלמדים בתיכון	7. מספר מקצועות מוגברים הנלמדים בתיכון
1. % אחוז המהגרים בתיכון		-0.1	-0.11	-0.14*	-0.05	0.12*	-0.10
2. מס' תלמידים בתיכון			0.24**	0.10	0.58**	0.50**	0.74**
3. השכלתם הממוצעת של הורי תלמידים מהגרים				0.38**	0.37**	0.05	0.30**
4. השכלתם הממוצעת של הורי תלמידים ילידי ישראל					0.55**	-0.13	0.39**
5. מספר מקצועות מדעים מוגברים הנלמדים בתיכון						0.27**	0.84**
6. מספר מקצועות טכנולוגים מוגברים הנלמדים בתיכון							0.55**
7. מספר מקצועות מוגברים הנלמדים בתיכון							

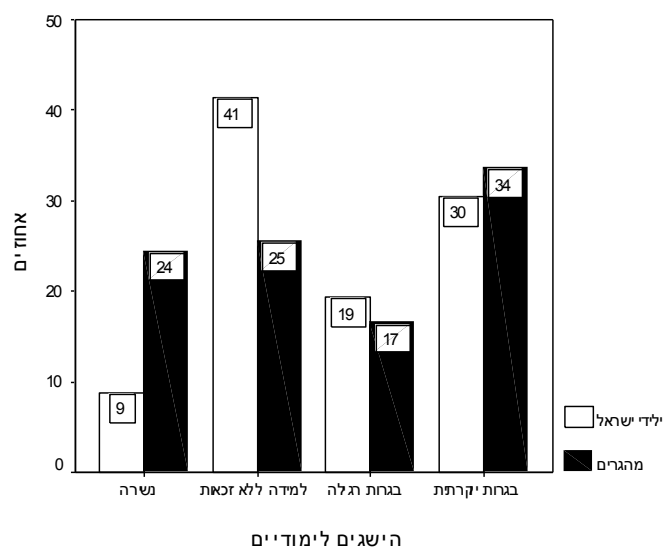
*המתאים מובהק ברמה של 0.05

**המתאים מובהק ברמה של 0.01

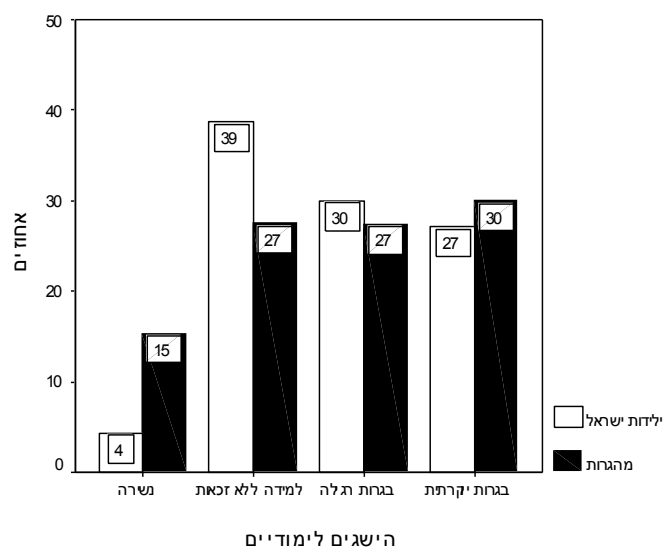
לוח 2.5: הישגים לימודיים בקרב תלמידים מהגרים ותלמידים ילידי ישראל

ילידי ישראל			מהגרים			
סה"כ	בנות	בנים	סה"כ	בנות	בנים	
93.5	95.6	91.1	79.9	84.4	75.2	% הלומדים בכיתה י"ב
53.6	57.0	49.9	53.8	57.3	50.1	% זכאות לבגרות בקרב תלמידי תיכון
29.9	28.0	31.8	36.4	34.3	38.6	% זכאות לבגרות בלפחות מקצוע אחד מוגבר במדעים בקרב תלמידי תיכון
5.7	2.2	9.6	14.2	7.3	21.5	% זכאות לבגרות בלפחות מקצוע מוגבר אחד במדעים ובטכנולוגיים בקרב תלמידי תיכון
28.7	27.1	30.5	31.7	29.9	33.6	% זכאות "לבגרות יוקרתית" בקרב תלמידי תיכון
57.2	59.6	54.6	66.8	67.5	66.1	% זכאות לבגרות בקרב תלמידי י"ב
31.9	29.3	34.9	45.4	40.6	51.0	% זכאות לבגרות בלפחות מקצוע מוגבר אחד במדעים בקרב תלמידי י"ב
6.1	2.3	10.5	17.6	8.6	28.2	% הזכאות בקרב תלמידי י"ב לבגרות בלפחות מקצוע מוגבר אחד במדעים ובטכנולוגיים
30.7	28.3	33.4	39.5	35.5	44.3	% הזכאות "לבגרות יוקרתית" בקרב תלמידי י"ב

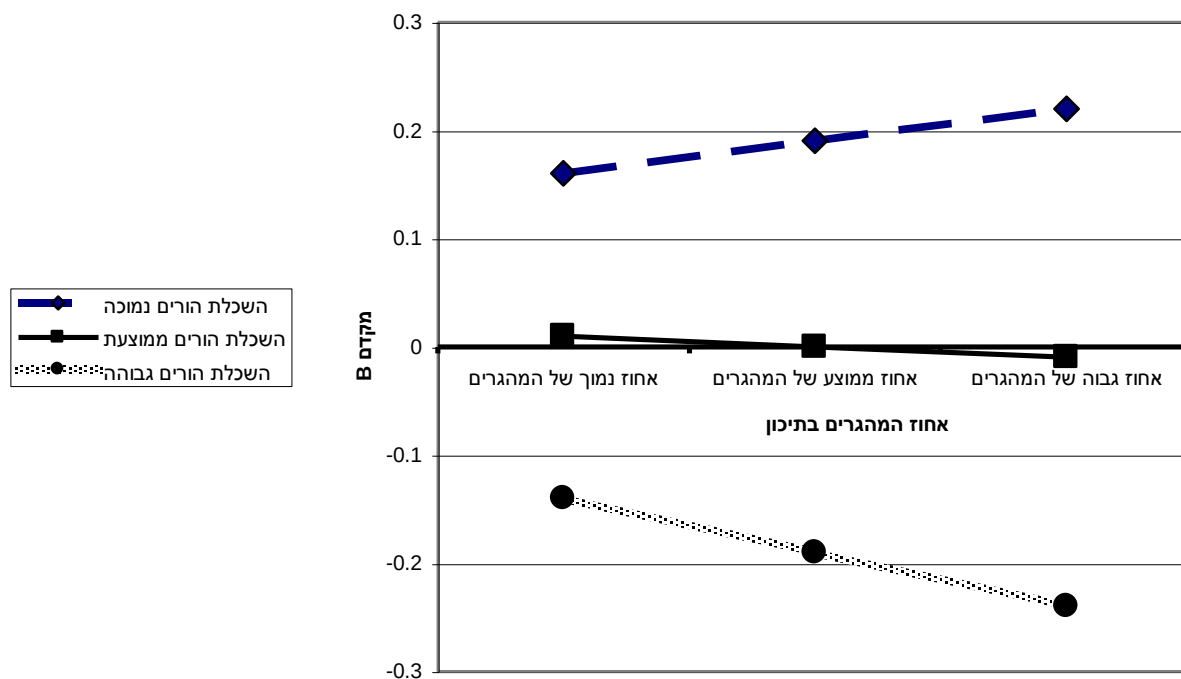
תרשים 2.2: הישגים לימודיים בתיכון של תלמידים ילידי ישראל ותלמידים מהגרים
בנים



תרשים 2.3: הישגים לימודיים בתיכון של תלמידות ילידות ישראל ותלמידות מהגרות
בנות



תרשים 2.4: מקדם האינטראקציה בין אחוז המהגרים בתיכון לבין השכלתם הממוצעת של הורי התלמידים המהגרים על סיכוי הנשירה מהתיכון לעומת הסיכוי לקבל "בגרות רגילה" בקרב תלמידים ילידי ישראל



לוח 2.6: רגרסיה רב קטגוריות

הזכאות לתעודת "בגרות רגילה" שימשה כקבוצת השוואה

תלמידים מהגרים

משתנים			לא למד בי"ב			סיים י"ב ללא זכאות לתעודת בגרות			תעודת "בגרות יוקרתית"		
exp	B	sig	exp	B	sig	exp	B	sig	exp	B	sig
קבוע	1.79	0.58	**	2.12	0.75	**	1.38	0.32	#		
משתנים ברמת התלמיד											
השכלת הורים	0.90	-0.10	**	0.94	-0.06	#	1.13	0.13	**		
העדר מידע על השכלת הורים	28.36	3.34	**	5.02	1.61	*	1.03	0.03			
רמת חיים	0.87	-0.14	*	0.96	-0.04		1.13	0.13	*		
העדר מידע על רמת חיים	1.40	0.34		0.96	-0.04		1.85	0.61	#		
מגדר – בת	0.26	-1.33	**	0.57	-0.57	**	0.58	-0.55	**		
ממדינות אסיאתיות	1.19	0.18		1.10	0.09		0.88	-0.13			
וותק בארץ	0.58	-0.55	**	0.87	-0.14	#	0.87	-0.14	#		
השפעות על הקבוע											
משתנים ברמת בית-ספר											
השכלתם הממוצעת של הורי תלמידים מהגרים בתיכון	0.83	-0.19	*	0.83	-0.19	*	1.15	0.14			
השכלתם הממוצעת של הורים תלמידים ילידי ישראל בתיכון	0.88	-0.13	#	0.91	-0.10		1.32	0.28	**		
מספר תלמידים בתיכון (LN)	0.82	-0.20		0.87	-0.14		1.08	0.08			
מספר מקצועות מוגברים בתיכון	0.96	-0.04		0.96	-0.04		1.05	0.05	#		
% המהגרים בתיכון	0.98	-0.02	*	0.99	-0.01		1.03	0.03	**		
בית-ספר טכנולוגי (מול מקיף)	0.60	-0.51	*	0.81	-0.21		0.92	-0.08			
בית-ספר עיוני (מול מקיף)	0.55	-0.59	*	0.43	-0.84	**	0.75	-0.29			
שונוות הקבוע (UO)											
מודל עם משתני מיקרו בלבד	0.425#			0.728**			0.441**				
מודל מלא	0.295			0.554*			0.342#				
% השינוי	31%			24%			22%				

* עד 0.05 p
** עד 0.01 p
עד 0.07 p

לוח 2.7 : רגרסיה רב קטגוריות

הזכאות לתעודת "בגרות רגילה" שימשה קבוצת ההשוואה

תלמידים ילידי ישראל

תעודת "בגרות יוקרתית"			סיים י"ב ללא זכאות לתעודת בגרות			לא למד בי"ב			
exp	B	sig	exp	B	sig	exp	B	sig	
0.89	-0.12		3.15	1.15	**	0.56	-0.59	**	קבוע
									משתנים ברמת התלמיד
1.17	0.15	**	0.91	-0.09	**	0.90	-0.11	**	השכלת הורים
1.10	0.09		1.50	0.41	*	13.15	2.58	**	העדר מידע על השכלת הורים
1.07	0.07	*	0.96	-0.05	**	0.90	-0.10	**	רמת חיים
0.86	-0.15	**	1.09	0.09		1.23	0.21	#	העדר מידע על רמת חיים
0.60	-0.51	**	0.57	-0.57	**	0.26	-1.34	**	מגדר – בת
									השפעות על הקבוע
									משתנים ברמת בית-הספר
1.08	0.08		0.92	-0.08	#	0.83	-0.19	**	השכלתם הממוצעת של הורי תלמידים מהגרים בתיכון
1.21	0.19	**	0.77	-0.26	**	0.70	-0.35	**	השכלתם הממוצעת של הורים תלמידים ילידי ישראל בתיכון
1.00	0.00		0.67	-0.40	**	0.53	-0.63	**	מספר תלמידים בתיכון (LN)
1.06	0.06	*	0.97	-0.03		0.94	-0.06	*	מספר מקצועות מוגברים בתיכון
0.99	-0.01		0.99	-0.01		0.99	-0.01		% המהגרים בתיכון
1.01	0.01		0.97	-0.03	**	0.96	-0.04	**	אינטראקציה: % המהגרים בתיכון* השכלתם הממוצעת של הורי תלמידים מהגרים בתיכון
0.71	-0.34	#	0.76	-0.27	*	0.63	-0.46	*	בית-ספר טכנולוגי (מול מקיף)
1.14	0.13		0.49	-0.70	**	0.60	-0.51	*	בית-ספר עיוני (מול מקיף)
1.05	0.04	**							אינטראקציה: % המהגרים בתיכון בבית-ספר טכנולוגי
									שונוות הקבוע (UO)
0.667**			1.109**			2.461**			מודל עם משתני מיקרו בלבד
0.418**			0.427**			0.957**			מודל מלא
37%			61%			61%			% השינוי

* עד 0.05 p

** עד 0.01 p

עד 0.07 p

פרק שלישי

3. השכלה גבוהה²³

הגירת שנות ה-90 מברית-המועצות לשעבר ומערכת ההשכלה הגבוהה בישראל

"אני זוכרת את עצמי מתרוצצת בכל העיר, בין דירות של חברים שכבר "ישבו על המזוודות", בחיפושים אחרי חוברת דקה וצבעונית: "השכלה גבוהה בישראל" – חוברת שעברה מיד ליד בין צעירים יהודים בלנינגרד. כל אחד ניסה לדעת בברור איפה ילמד, לאיזה תואר ובאיזה חוג...העניין סביב תוכניות הלימודים היה, במבט לאחור, מעבר לפרופורציות. לא התעניינו בשאלות של מגורים ופרנסה. יותר מזה, לא היה לנו מושג "לאן מועדות פנינו" איזו מדינה ואיזו חברה מחכות לנו "שם", במקום זאת היוו מוסדות להשכלה גבוהה בישראל את היעד העיקרי שלנו. לכל אחד היה את היעד שלו: אחד ראה את עצמו במעבדה בטכניון, אחרת דמיינה את עצמה באווירה התל-אביבית של שנקר, ואני ראיתי את עצמי יושבת בספרייה של הר-הצופים ומביטה בשקיעה שמעל העיר העתיקה בירושלים – בדיוק כמו הבחורה בתמונה שבחוברת בה הסתכלתי שוב ושוב" (מתוך ספר "דרך הדעת: מהגרים רוסים באוניברסיטה" המבוסס על עבודת המסטר של לרנר יוליה, 1999, עמוד 30).

"עליתי לישראל בשנת 1991 בגיל 20. שם, באוקראינה, סיימתי שנה ראשונה במכון לרפואה. חשבתי שגם פה אוכל להמשיך ללמוד. אבל מיד הבנתי שזה בלתי אפשרי. אין סיכוי. בישראל קשה מאוד להתקבל

²³ בעבודה זו, המונח "מערכת ההשכלה הגבוהה", מתייחס לחינוך העל-תיכוני האקדמי בלבד.

לרפואה. בנוסף העובדה, שכמעט ולא ניתן לשלב בין לימודים לעבודה, לפחות בשנות הלימודים הראשונות היא שהכריעה את החלטתי. הייתי צריכה לעבוד... ילד, הורים ואח צעיר שהיה בן 13 בלבד. אז סיימתי קורסי הכשרה לאחיות (באוקראינה סיימתי מכללה על-תיכונית לאחיות). עברתי מבחני הסמכה כאחות. והתחלתי לעבוד כאחות מוסמכת. עד אז עבדתי כאחות מעשית. רק ארבע שנים לאחר עלייתי, התחלתי ללמוד באוניברסיטה, בחוג לסיעוד. במשך כל תקופת לימודי, עבדתי" (מתוך ראיון שערכתי עם ס. תאריך: אוקטובר 2005. השיחה נערכה ברוסית).

"לכל החברים שלי אני אומרת: "אלמלא התמיכה הצה"לית - בני הבכור לא היה לומד עכשיו (2005) בטכניון. על-אף שבעלי ואני עובדים ואנחנו בארץ למעלה מ-9 שנים, הרי שגם בחלוף הזמן, לא יכולנו לסייע במימון עלויות שכר הלימוד והוצאות המחיה. הרי את יודעת (בהמשך לאמירה שלי לגבי מכר שלמד בטכניון סצ"ב) שזה בלתי-אפשרי גם ללמוד בטכניון וגם לעבוד. הוא כל הזמן לומד, לומד, לומד. 24 שעות!!!"

עוד אמרה והוסיפה: "בני נבחן בפסיכומטרי בכיתה י"א וקיבל ציון גבוה מאוד. גם את המבחנים של הצבא הוא כנראה עבר בציון טוב מאוד, כך שהוזמן לראיון בצבא. הציעו לו להשתתף בתוכנית מיוחדת (לא זוכרת שמה) והוא הסכים. הצבא משלם את שכר הלימוד ועוזר לו מבחינה כלכלית בעת לימודיו בטכניון. כשהחל ללמוד, הצבא קנה עבורו מחשב נייד. הוא, מצידו, מחויב בשרות בצבא קבע בתום לימודיו...

את יודעת הוא סיים את לימודי השנה הראשונה וממוצע ציוניו עמד על 95!!!"

(מתוך השיחה שערכתי עם ק. אמו של הסטודנט בדצמבר 2005. השיחה נערכה ברוסית).

הקדמה

פרק זה, בוחן את השפעתה של הגירת שנות ה-90 מברית-המועצות לשעבר על סיכויי הלמידה (האם לומדים?) ועל דפוסי הלמידה (היכן ומה לומדים?) של המהגרים מברית-המועצות לשעבר ושל ילידי ישראל במערכת ההשכלה הגבוהה בשנות התשעים. מהטעמים שיפרטו למטה, חולק הפרק לשתי תקופות: המחצית הראשונה של שנות התשעים והמחצית השנייה שלהן.

האטה משמעותית בהיקף בגל ההגירה, מאמצע שנות התשעים, הביאה לשינוי דמוגרפי מובהק מבחינת גיל ההגירה בקרב המהגרים הצעירים. בעוד שבתחילת שנות התשעים, רוב המהגרים היו בני 18–24, כלומר היגרו לישראל לאחר גיל 15 והיו בוגרי מערכת החינוך הסובייטית; הרי שבסוף שנות התשעים היוותה קבוצה זו מיעוט בלבד. לכן, אם בתחילת שנות התשעים, היו רוב הסטודנטים-המהגרים בעלי תעודת בגרות מברית-המועצות, הרי שבסוף שנות התשעים, רובם היו בוגרי מערכת החינוך התיכונית הישראלית ובשל כך בעלי תעודת בגרות ישראלית.

נוסף על השינוי הדמוגרפי מבחינת גיל ההגירה, שחל במחצית השנייה של שנות התשעים, עברה מערכת ההשכלה הגבוהה, בתקופה זו, שינוי מבני בעל השפעה מכרעת. בשנת 1995 חוקק תיקון מספר 10 לחוק ההשכלה הגבוהה ("חוק המכללות") שאִפשר לכל בעל תעודת בגרות להשתלב במערכת ההשכלה הגבוהה. שינוי זה, הביא לעלייה דרמטית במספר התלמידים שנרשמו ללימודי התואר הראשון וגם חולל מהפך בתוך מערכת ההשכלה הגבוהה. כך, שבסוף שנות התשעים, רוב תלמידי שנה א' היו תלמידי מכללות.

3.1 מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל בראשית שנות התשעים

3.1.1 המדיניות של הרחבת מערכת ההשכלה הגבוהה במחצית הראשונה של

שנות התשעים

בסוף שנות השמונים פעלו בישראל: שש אוניברסיטאות²⁴ לתואר ראשון ומספר מצומצם של מוסדות להשכלה גבוהה, שאינן אוניברסיטאות (המוסדות הלא-אוניברסיטאיים). בין מוסדות אלו ניתן למנות את: בצלאל, האקדמיה למחול ולמוסיקה ומכללות אזוריות. אמנם, במהלך שנות השמונים, גדל מספר התלמידים שהיו בעלי תעודת בגרות (מ-20% מכלל הנערים בגיל הרלוונטי ב-1980 ל-30% ב-1990),²⁵ אך המועצה להשכלה גבוהה (מל"ג) והוועדה לתכנון ולתקצוב (ות"ת) - דבקו במדיניות של אי-הרחבת מערכת ההשכלה הגבוהה.²⁶ כך נכתב בשנת 1989, בדו"ח השנתי של ות"ת זמן קצר לפני שהחל גל ההגירה:

" המערכת, שהייתה קיימת בשנת 1988, מסוגלת לקלוט את הביקוש הנוסף, שיהיה צפוי בעתיד הנראה לעין ללימודי תואר ראשון. משום כך, וכדי לשמור על הרמה האקדמית הנאותה ולמנוע פחות בערכו של התואר ראשון, לא ראתה המועצה צורך בהקמת מוסדות נוספים" (החלטות מועצה 39/7 מ-11.1.1989, ראו דו"ח השנתי של ות"ת, עמ' 70).

גל ההגירה ההמונית מברית-המועצות לשעבר, שהחל בסוף שנת 1989, שינה מהותית את תפיסת המועצה באשר להתרחבותה של מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל. כבר ביולי 1990 מינתה המועצה "ועדת-משנה לבחינת הדרכים להגדלת היצע מקומות הלימוד לתואר ראשון ולגיוונו" (דו"ח ות"ת, 1991, עמ' 70). יתרה מזאת, בתחילת שנות התשעים, הפכה קליטת המהגרים במערכת ההשכלה הגבוהה למוקד הדיונים, הן במל"ג והן בות"ת. כפי שכתוב בשנים הללו בדו"ח השנתי של ות"ת:

"קליטת עולים אלה במערכת ההשכלה הגבוהה הוא נושא שהעסיק את ות"ת בשנת תשנ"א, הן מבחינת הקליטה המיידית במערכת של העולים והן מבחינת הערכותה לעתיד לקליטת הגל הצפוי להגיע בשנים הקרובות" (דו"ח ות"ת, 1991, עמ' 67).

²⁴ למעט האוניברסיטה הפתוחה, שהוקמה בשנת 1976 ומכון ויצמן, שהוקם ב-1934. שני מוסדות להשכלה גבוהה אלו הם בעלי מאפיינים ייחודיים: מכון ויצמן למדע, המתמקד בלימודים לקראת תארים מתקדמים בלבד, והאוניברסיטה הפתוחה, שהיא מוסד ייחודי בכל הקשור לקבלת תלמידים ולדרכי הוראה.

²⁵ מתוך פרסום מרכז "אדוה", "זכאות לתעודת בגרות לפי יישוב, 2003-2004", 2005.

²⁶ בשנות השמונים נדחו כל ההצעות להרחיב את מערכת ההשכלה הגבוהה על ידי מל"ג וות"ת.

בתקופה זו, הייתה הנחת העבודה של ות"ת כי גל ההגירה מברית-המועצות לשעבר הביא עמו סטודנטים שהפסיקו את לימודיהם בשלבים שונים וכן, בני נוער שסיימו לימודים תיכוניים והיו מעוניינים להתחיל בלימודים גבוהים (דו"ח ות"ת, 1991, עמ' 67). לכן, ציפתה הועדה "לתוספת 30 אלף סטודנטים עולים וותיקים למערכת ההשכלה הגבוהה החל מתשנ"א. מזה, כ-2/3 מתוך ממהגרים וכ-1/3 מהריבוי הטבעי המקומי" (שם, עמ' 68). באשר לקליטת הסטודנטים המהגרים, הנחתה ות"ת את המוסדות האקדמיים "לקלוט את כל בעלי הכישורים המתאימים ללימודים. דהיינו, מבלי לשנות את ספי הקבלה בפקולטות וזאת – מבלי לפגוע בקליטת ישראלים" [הדגשה שלי, שם, עמ' 67]. כפי שהבהיר זאת יו"ר ות"ת דאז, פרופ' יעקב זיו:

"למרות החשיבות המירבית שבקליטת סטודנטים עולים מתאימים, אין לפגוע בסיכויי לימודיהם של צעירים ישראלים. ספי הקבלה יהיו זהים לכל ויהיו דומים לאלה הקיימים ומי שיעמוד בהם יתקבל. כמובן, שהדבר יחייב הגדלה נוספת של מערכת ההשכלה הגבוהה" ("ידיעון", גיליון 1, עמ' 1).

באשר להתרחבותם של המוסדות האקדמיים, הנחתה ות"ת לקלוט את "התוספת הזו... בעיקר במוסדות בפרופריה" [הדגשה שלי] וזאת, בהתאם למדיניות פיזור האוכלוסייה וחיזוק אזורי הדרום והצפון וכן משיקולים אקדמיים, לחיזוק המוסדות שטרם הגיעו לגודל אופטימלי" (אוניברסיטת בן-גוריון, אוניברסיטת חיפה ואוניברסיטת בר-אילן) (עמ' 68). הגידול המתוכנן בתקופה זו היה כדלקמן:

האוניברסיטה העברית	--	2,000 סטודנטים
אוניברסיטת תל-אביב	--	2,000 סטודנטים
הטכניון	--	2,000 סטודנטים
אוניברסיטת בר-אילן	--	5,000 סטודנטים
אוניברסיטת חיפה	--	5,000 סטודנטים
אוניברסיטת בן-גוריון	--	6,000 סטודנטים
מוסדות אחרים להשכלה גבוהה	—	4,000 סטודנטים
מכללות אזוריות	--	2,000 סטודנטים

כבר לקראת שנת הלימודים 1990/91 (תשנ"א) העמידה ות"ת לרשות האוניברסיטאות 16.5 מיליון ₪, כסיוע מיידי לקליטת סטודנטים מהגרים. 7.5 מיליון ש"ח מסכום זה, הועברו לות"ת על-ידי האפוסטרופוס הכללי, ביוזמתו ובסיועו של שר המשפטים דאז, דן מרידור ותשעה מיליון ₪ - הועברו על-ידי האוצר (עמ' 1, גיליון 1, "ידיעון"). לפיכך, בשנת הלימודים 1990/91 (תשנ"א), השתתפות המדינה בתקציב הרגיל של האוניברסיטאות, כיסתה (עם ההכנסות משכר לימוד) יותר מ-80% מתקציב זה, בהשוואה ל-52%, לדוגמה, בשנת הלימודים 1983/84 (תשמ"ד) ("ידיעון", גיליון 1, עמ' 4). גם בהמשך לסכומים שתוקצבו בשנת 1991, העמיד משרד האוצר לרשות ות"ת את האמצעים הדרושים לתהליך ההתרחבות והדבר מצא את ביטוי בתקציבי המדינה בשנים הבאות. בהתאם, החלה מערכת ההשכלה הגבוהה, האוניברסיטאית בעיקרה, להתרחב באופן אינטנסיבי.

3.1.2 יישום מדיניות ההרחבה של מערכת ההשכלה הגבוהה במחצית הראשונה

של שנות התשעים

במשך חמש שנים (משנת הלימודים 1990/91 עד שנת 1994/95) עלה מספר תלמידי שנה א' לקראת תואר ראשון באוניברסיטאות ביותר מ-40%. בהתאם להבחנה בין האוניברסיטאות שפותחה על-ידי יוגב (2000) חולקו שש האוניברסיטאות לשני רבדים: אוניברסיטאות העילית (האוניברסיטה העברית, הטכניון ואוניברסיטת תל-אביב), השואפות למצוינות כללית, לעומת האוניברסיטאות הייעודיות (אוניברסיטת בר-אילן, אוניברסיטת חיפה ואוניברסיטת בן-גוריון) המכוונות לאוכלוסיות מסוימות או פריפריאליות מבחינה גיאוגרפית. על פי חלוקה זו נוכל לראות (ראו תרשים 3.1) שחלקו העיקרי של הגידול (כ-90%) נבע מהתרחבותן של האוניברסיטאות הייעודיות. באוניברסיטאות אלה, גדל מספר תלמידי שנה א' פי שניים (באוניברסיטת בן-גוריון מספר התלמידים גדל ב-103% ובאוניברסיטת חיפה ב-94%); באוניברסיטאות העילית, כלומר, באוניברסיטה העברית ובאוניברסיטת תל-אביב - נרשמה עלייה של כ-20% אך בטכניון - חלה ירידה של 15% במספר תלמידי שנה א'.

גם תחומי הלימוד השונים התרחבו באופן שונה בתקופה זו (תרשים 3.2). תחומי לימוד שהתרחבו באופן משמעותי, היו בעיקר תחומי לימוד "נשיים", באוניברסיטאות הייעודיות, כגון: מדעי הרוח ומדעי החברה (באוניברסיטאות ייעודיות בלבד). בהתאם, גדל מספר התלמידים במדעי הרוח ב-2924 תלמידים חדשים, מתוכם באוניברסיטאות העילית ב-938 ובאוניברסיטאות

הייעודיות - 1986 (תרשים 3.2). נוסף על כך, היו תחומי לימוד שהצטמצמו בשנים הללו, באוניברסיטאות האליטיסטיות כדוגמת: חקלאות, הנדסה, מדעי החברה ואדריכלות.

יש להדגיש, כי במחצית הראשונה של שנות התשעים, החלה התרחבות לא רק במגזר האוניברסיטאי, במערכת ההשכלה הגבוהה, אלא גם במגזר הלא-אוניברסיטאי - המכללות. עוד טרם חקיקת חוק המכללות, בשנת 1995, החלו תהליכי התרחבות ואקדמיזציה של המגזר הלא-אוניברסיטאי ועמם התרחש תהליך "ההסבה" במוסדות אלו: מעבר, ממכללות המתמחות בעיקר בלימודי ההוראה - למכללות למשפטים ולמקצועות טכנולוגיים. בתקופה זו, גדל מספר תלמידי שנה א' במכללות, מ-2968 - בשנת הלימודים 1990/91 ל-5520 - בשנת הלימודים 1994/95 (תרשים 3.3). אולם, התרחבות המגזר הלא-אוניברסיטאי בתקופה זו, הייתה פחותה מ-30% מסך כל הגידול במספר תלמידי שנה א' לתואר ראשון במערכת ההשכלה הגבוהה.

עד כה תואר אופן התרחבותה של מערכת ההשכלה הגבוהה במחצית הראשונה של שנות התשעים. מכאן עולה השאלה, האם מדיניות ההרחבה של מערכת ההשכלה הגבוהה, שננקטה בעיקר כצעד בונה לקליטת המהגרים, אכן "נוצלה" על-ידיהם? כדי להשיב לשאלה זו נתייחס תחילה לאופן השתלבותם של המהגרים במערכת ההשכלה הגבוהה.

3.1.3 אופן השתלבותם של המהגרים במערכת ההשכלה הגבוהה במחצית

הראשונה של שנות התשעים

באשר לאופן השתלבותם של המהגרים במערכת ההשכלה הגבוהה, ראוי להדגיש שלוש נקודות עיקריות:

ראשית, שיעורם של המהגרים, גברים ונשים, בקרב הסטודנטים, במחצית הראשונה של שנות התשעים, היה דומה לשיעורם באוכלוסייה באותה קבוצת גיל והוא נאמד ב-7%. בשנת הלימודים 1994/5, היה מספר התלמידים המהגרים כ-7 אלפים מתוך כ-97 אלף סטודנטים, בכל הגילאים (הלמ"ס, פרסום 1078). לעומת זאת, שיעורם של המהגרים בקרב הסטודנטים באוניברסיטאות בשנה הראשונה, נאמד בתקופה זו ב-16% (פרסום ות"ת בדו"ח 1995/96).

שנית, כפי שעולה מתרשים 3.4, הרי ששיעורם של המהגרים באוניברסיטאות העילית עלה על שיעורם באוניברסיטאות הייעודיות פרט לאוניברסיטת תל-אביב. לדוגמה, שיעורם של המהגרים בטכניון, נאמד ב-16%, בעוד ששיעורם בבר-אילן נאמד ב-8% בלבד.

שלישית, שיעורם של המהגרים בקרב הסטודנטים במקצועות הריאליים, עלה על שיעורם בקרב הסטודנטים במקצועות ההומניסטיים. כך למשל, שיעורם של המהגרים במדעי המחשב והטכנולוגיה - נאמד ב-20%, אך במדעי הרוח - ב-8%, במדעי החברה - ב-5% ובמשפטים - ב-2% בלבד (תרשים 3.5). כמו כן, כ-40% מן הסטודנטים המהגרים למדו בפקולטה למדעי הטבע והמתמטיקה, בעוד האחוז המקביל, בקרב כלל אוכלוסיית ישראל - נאמד ב-15% בלבד.

ניתוח של נתוני השתלבותם של המהגרים במערכת ההשכלה הגבוהה, במשולב עם מידע באשר ליישום מדיניות ההרחבה של מערכת ההשכלה הגבוהה, במחצית הראשונה של שנות התשעים, מראה כי **המדיניות של הרחבת האוניברסיטאות, שננקטה בעיקר לשם קליטת המהגרים החדשים, "נוצלה" בעיקר על-ידי ילידי ישראל**: במשך חמש השנים, מ-1990/91 עד 1994/95 גדל מספר תלמידי שנה א' באוניברסיטאות ביותר מ-40%. אך אחוז המהגרים, לא עלה על 16% בקרב תלמידי שנה א' באוניברסיטאות. כלומר, חלקם של המהגרים מסך הגידול - היה פחות ממחצית. ממצא זה מעלה את השאלה: מיהן הקבוצות, בקרב ילידי ישראל, ש"ניצלו" את ההתרחבות המסיבית של המגזר האוניברסיטאי במחצית הראשונה של שנות התשעים?

3.1.4 מי "הרוויח" ומי "הפסיד" מההגירה במחצית הראשונה של שנות

התשעים?

כדי להשיב לשאלה מיהן הקבוצות ש"הרוויחו" או "הפסידו" מהגידול בהשכלה הגבוהה, בעקבות הגירת שנות התשעים, נערך ניתוח תיאורי של **סיכוי הלמידה במוסד אקדמי**²⁷, לאורך זמן. הבחירה לערוך ניתוח לאורך הזמן מאפשרת אבחנה בין מגמות כלליות מתמשכות לבין ההשפעה הנקודתית.

הנתונים ששימשו לצורך לניתוח זה, מקורם ב-24 סקרי כוח אדם (להלן: סכ"א) שנערכו בשנים 1979-2003. מאחר שמדובר בתיאור של הסיכוי בכל שנה ושנה, הרי שכל מי שלמד במוסד אקדמי, לפני שנת הסקר - הוצא מהמדגם. המדגם כלל: ילידי ישראל, יהודים וערבים, נשים וגברים, בני 18 עד 30. לצורך המדגם שימשו רק בני קבוצות גיל אלו. זאת כיוון שיותר מ-90% מקרב הלומדים במוסדות אקדמיים בשנה ראשונה, השתייכו לקבוצת גיל זו. הסיכוי חושב, כמספר הלומדים במוסד אקדמי בשנת הסקר t, לעומת מספרם של מי שטרם למדו בו.

²⁷ **סיכוי הלמידה במוסד אקדמי** מחושב כיחס הסתברויות בין ההסתברות ללמוד במוסד אקדמי, לבין ההסתברות שלא ללמוד במוסד אקדמי.

מהתבוננות בתרשים 3.6, סיכוי הלמידה במוסד אקדמי, בקרב היהודים, עולות שתי

מסקנות באשר למחצית הראשונה של שנות התשעים:

ראשית, במחצית הראשונה של שנות התשעים, החל להיווצר פער לטובת הנשים, מבחינת סיכוי הלמידה במוסד אקדמי. פער זה, נבע מהעלייה התלולה יותר בסיכוי בקרב נשים, בהשוואה לגברים. לעומת הנשים, נראה כי בקרב הגברים נשמרה מגמת העלייה שאפיינה את שנות השמונים. יש לכך שתי סיבות: הסיבה הראשונה היא שתחומי הלימוד, שהתרחבו במחצית הראשונה של שנות התשעים, כפי שראינו בראשיתו של הפרק, היו תחומי לימוד הומניים, "נשיים", כדוגמת מדעי הרוח; והסיבה השנייה היא, שתהליך האקדמיזציה של ההכשרה להוראה ושל מקצוע ההוראה שהחל בשנות השמונים - התעצם בתחילת שנות התשעים. לפיכך, מי שניצל התרחבות זאת היו בעיקר נשים.

ניתן לשער, כי תחומי לימוד "נשיים", לא התרחבו מפני שנשים רבות יותר רצו ללמוד. קרי, לא היה זה הגידול בביקוש שגרם למלוא ההתרחבות, אלא דווקא הגידול שחל בהיצע בתחומים אלה היווה את הגורם העיקרי להתרחבות. הסיבה להרחבת ההיצע של מקומות הלימוד, נבעה ממדיניות ההרחבה של מערכת ההשכלה הגבוהה, כצעד לקליטת המהגרים הצעירים מברית-המועצות במוסדות האקדמיים. מכאן עולה השאלה מדוע דווקא תחומי לימוד אלה התרחבו באופן מסיבי ולא תחומי לימוד אחרים כדוגמת תחומי הלימוד הריאליים שהיו מועדפים על המהגרים? בהקשר זה, אוכל רק לשער, שסיבת התרחבותם של התחומים ההומאניים באוניברסיטאות נבעה משיקולים כלכליים: עלותו של סטודנט במדעי הרוח, נמוכה מעלותו של סטודנט במדעים המדויקים. כאמור בידיעון מל"ג "בדרך הטבע, יהיו תחומים שבהם ההשקעה בחינוכו של הסטודנט היא הגבוהה (כגון רפואה והנדסה) או התחומים המובילים להכשרה מקצועית צרה" (מל"ג, 1991: עמ' 4). יחד עם זאת ראוי לציין כי בדו"חות ות"ת, לא נמצאה התייחסות לפירוט תחומי הלימוד שיש להרחיב כצעד לקליטת המהגרים, אף-על-פי שהיה ידוע במל"ג²⁸, שהמהגרים נוטים לבחור במקצועות ריאליים.

שנית, למרות העובדה שבמחצית הראשונה של שנות התשעים, עלה סיכוי הלמידה במוסד אקדמי בקרב הגברים, אפשר לשער, שהגירת שנות התשעים, "פגעה" במקצת בדפוס הלמידה שלהם. זאת, מאחר שמהגרים נטו ללמוד מקצועות ריאליים, כלומר, מקצועות "גבריים",

²⁸ עוד בשנת 1991 פורסמו הדברים הבאים בידיעון המל"ג והות"ת: "התחזיות המעודכנות מביאות בחשבון גם את הנטייה בקרב חלק מהעולים ללמוד במסגרות על-תיכוניות לאו דווקא אקדמיות, על מנת לרכוש מקצוע במהירות ולסייע בפרנסת משפחותיהם. תופעה דומה נצפתה בקרב עולים מרומניה שהגיעו בשנות ה-70" ("ידיעון", גיליון 1, עמ' 1).

במוסדות עילית שלא התרחבו בתקופה זו. דוגמה מובהקת לכך היא הטכניון. במחצית הראשונה של שנות התשעים, ירד מספר התלמידים בשנה הראשונה בטכניון בכ-15%, אף-על-פי שאחוז המהגרים בשנה הראשונה, במוסד זה עמד על יותר מ-20%. בשנת הלימודים 1989/90 היה אחוז הנדחים מהטכניון כ-30%, אך בשנת הלימודים 1992/93 עלה מספר זה ל-37% (פרסום של הירחון הסטטיסטי מס' 11, שנת 1994). מאחר וסיכוי הלמידה במוסד אקדמי, בקרב גברים יהודים, ילידי ישראל, עלה בתקופה זו (ראו תרשים 3.6) אפשר לומר ש"נפגעי ההגירה של שנות התשעים" לא עזבו את מערכת ההשכלה הגבוהה, אלא המשיכו את לימודיהם במוסדות אקדמיים יוקרתיים פחות או בתחומי לימוד שבהם היו ספי הקבלה נמוכים יותר. אחד הסממנים לכך הוא צמיחתם של חוגים במדעים המדויקים ובהנדסה באוניברסיטאות ייעודיות, כדוגמת אוניברסיטת בן-גוריון, במחצית הראשונה של שנות התשעים.

בהמשך לתרשים 3.6 המתאר את סיכוי הלמידה במוסד אקדמי בקרב גברים ונשים יהודים בני 18-30, מציג תרשים 3.7 את סיכוי הלמידה הללו בקרב האוכלוסייה הערבית. להבדיל מנשים וגברים יהודים, ילידי ישראל, ניכר כי סיכוי הלמידה במוסד אקדמי בקרב גברים ונשים ערבים לא השתנה במחצית הראשונה של שנות התשעים. אחד ההסברים לכך, טמון בבחירת תחומי הלימוד בקרב האוכלוסייה הערבית. גברים ונשים ערבים, נטו לבחור במוסדות אקדמיים, בתחומי לימוד "נשיים-יישומיים", כדוגמת: סיעוד וחינוך. תחומי לימוד אלו, נבחרו גם על-ידי המהגרים. לכן, התרחבותם של תחומי לימוד אלה, במחצית הראשונה של שנות התשעים, לא השפיעה על סיכויי הלמידה במוסד אקדמי של הערבים בתקופה זו. שכן כאמור, מלוא ההתרחבות נוצלה בעיקר על-ידי המהגרים ומכאן שהיקף מקומות הלימוד אשר נותרו לאוכלוסייה הערבית ככלל לא השתנה.

לסיכום, גל ההגירה מברית-המועצות לשעבר, שינה באופן מהותי את תפיסת המועצה להשכלה גבוהה והוועדה לתכנון ולתקצוב באשר להתרחבותה של המערכת: ממדיניות של "הקפאת המערכת מבחינה מספרית" בשנות השמונים עד למדיניות ההתרחבות המאסיבית, שמטרתה הייתה קליטת הסטודנטים החדשים, שמרביתם מהגרים. בהתאם למדיניות החדשה, התרחבה מערכת ההשכלה הגבוהה במחצית הראשונה של שנות התשעים בכ-40% (בהתייחס למספר הלומדים בשנה הראשונה) כשחלקו העיקרי של הגידול נבע מהתרחבותן של האוניברסיטאות היעודיות בתחומי לימוד "נשים". התרחבות זו, "נוצלה" בעיקר על-ידי נשים יהודיות, ילידות ישראל. מרבית המהגרים, שהיגרו בגילי הלמידה במוסדות אקדמיים לא פנו

ללימודים אקדמיים, כפי שציפו קובעי מדיניות ההשכלה הגבוהה ושעבורם בעיקר פתחו את שערי ההשכלה הגבוהה.

3.2 מערכת ההשכלה הגבוהה במחצית השנייה של שנות התשעים

בשנת 1995 נחקק תיקון לחוק ההשכלה הגבוהה, שאפשר לכל בעל תעודת בגרות להשתלב במערכת ההשכלה הגבוהה. שינוי זה, יצר עלייה דרמטית במספר הסטודנטים לתואר ראשון במכללות. כך, במשך שבע שנים, משנת הלימודים 1994/5 עד שנת הלימודים 2001/02, גדל מספר תלמידי שנה א' במכללות כמעט פי שלושה. ואילו באוניברסיטאות - נרשמה עלייה של פחות מ-7%. מהתבוננות בתרשים 3.3 אפשר לראות, שלעומת המחצית הראשונה של שנות התשעים, בה הייתה התרחבות מאסיבית של המגזר האוניברסיטאי (אוניברסיטאות) הרי במחצית השנייה - התרחבו בעיקר המכללות.

מחקרים רבים עסקו בהשפעת התרחבותן של המכללות על אופן השתלבותם של ילידי ישראל. מחקרים אלה הצביעו על ארבע נקודות עיקריות: ראשית, למרות התרחבותה של מערכת ההשכלה הגבוהה במחצית השנייה של שנות התשעים, נותרה השפעת הלאום על סיכויי הלמידה במוסד אקדמי הן בקרב גברים והן בקרב נשים (שביט ואחרים, 2006). ההסברים לכך נעוצים בעובדה שהאוכלוסייה הערבית בישראל סובלת מאפליה בהקצאת משאבים חברתיים (כולל חינוכיים) ומאפליה בשוק העבודה. לכן, נוסף על כך שהשיעורים של בעלי תעודת בגרות במגזר הערבי נמוכים משמעותית בהשוואה למגזר יהודי, נראה כי גם בוגרי המוסדות האקדמיים מן המגזר הערבי מתקשים למצוא עבודה הולמת בשוק העבודה בישראל (אל-חאג', 1996; Mazawi, 1995).

שנית, אף-על-פי שלא חלו שינויים מבחינת השפעת הלאום על סיכויי הלמידה במוסדות אקדמיים, הרי השפעת האתניות נעלמת כאשר מפקחים על השכלת הוריו של הנחקר (שביט ואחרים, 2006). כלומר, אי-שוויון אתני בהשכלה הגבוהה במחצית השנייה של שנות התשעים הוא פועל יוצא של הפערים ההשכלתיים בדור הקודם. ואלו אינם תוצאה של ההבדלים התרבותיים בלבד, אלא גם של אופן קליטת המהגרים בשנות החמישים והשישים, על-ידי הוותיקים, שרבים מהם היו יוצאי אירופה (Bernstein & Swirski, 1982; Swirski, 1990). אם נסכם את שתי

הנקודות הראשונות, ניתן לומר, שהתרחבותן של המכללות צמצמה את אי-השוויון העדתי (האתני) לעומת אי-השוויון הלאומי.

שלישית, מבחינת הדרישות האקדמיות נמצא שהמכללות סלקטיביות פחות, בהשוואה לאוניברסיטאות. כתוצאה מכך, גדלה הנגישות להשכלה הגבוהה, אך לא באופן משמעותי. עם זאת ראוי להדגיש, שאי-השוויון בנגישות לאוניברסיטאות נשמר בתקופה זו (שביט ואחרים, 2004).

רביעית, התרחבותה של ההשכלה הגבוהה, האיצה את התהליך של התהפכות אי-השוויון המגדרי בהשכלה הגבוהה, לטובת הנשים. עם זאת יש לציין, שהתפשטות זו, לא הביאה לשוויון המגדרי "האופק" ברוב תחומי הלימוד (יואלי, 2004). גברים נטו יותר לבחור במקצועות לימוד טכניים ואילו נשים - בחרו בתחומים סוציו-תרבותיים וטיפוליים.

נוכח ריבוי המחקרים בנושא השתלבותם של ילידי ישראל במערכת ההשכלה הגבוהה במחצית השנייה של שנות התשעים ומיעוט המחקרים שבחנו את אופן השתלבותם של מהגרי שנות התשעים במערכת ההשכלה הגבוהה בתקופה זו, יוקדש החלק הבא של הפרק לעניין זה.

3.2.1 הגירה, גיל הגירה, מגדר והשכלה גבוהה במחצית השנייה של שנות

התשעים ובתחילת שנת 2000

שיעורם המהגרים בקרב הסטודנטים במוסדות האקדמיים, ביחס לשיעורם באוכלוסייה, במהלך שנות התשעים מוצג בתרשים 3.8. עיון בתרשים 3.8 מראה כי במחצית השנייה של שנות התשעים, היה שיעורם של המהגרים בקרב הסטודנטים נמוך משיעורם באוכלוסייה, זאת בשונה משיעוריהם במחצית הראשונה של שנות התשעים. במחצית הראשונה של שנות התשעים היו שיעוריהם של המהגרים בקרב הסטודנטים זהים לשיעוריהם באוכלוסייה. כלומר, התרחבותה של מערכת ההשכלה הגבוהה, במחצית השנייה של שנות התשעים שהתבטאה בעיקר בהתרחבות המכללות "נוצלה" בעיקר על-ידי ילידי ישראל ופחות על-ידי המהגרים. גם במחקרם של איילון ויוגב (2001) נמצא, כי שיעורם של המהגרים במכללות הוא נמוך, בהשוואה לאוניברסיטאות.²⁹

²⁹ בהקשר זה יש לציין, כי מדגם הסטודנטים במחקרם של איילון ויוגב (2001) - לא היה מדגם מייצג, משום שכלל אך ורק סטודנטים שלומדים בחוגים הקיימים גם במכללות וגם באוניברסיטאות. לדוגמה, לא נדגמו סטודנטים

בתחילת שנות ה-2000 השתווה שיעורם של המהגרים בקרב הסטודנטים לשיעורם באוכלוסייה. נדגיש, כי בתחילת שנות ה-2000 חלה ירידה בסיכוי הלמידה במוסד אקדמי בקרב יהודים ילידי ישראל (ראה תרשים 3.6). אחד ההסברים האפשריים לכך הוא צמיחת ענף ההי-טק וכתוצאה מכך, פריחה של לימודי מחשבים שלא במסגרות הלימודים האקדמיים, כדוגמת קורסי מחשבים. בהעדר נתונים מספריים קשה לתת מענה אמפירי לשאלה, האם גם בקרב המהגרים ניכרה תופעה זו.³⁰

בנוסף, ראוי לציין לעניין ההשוואה בין אופני השתלבותם של המהגרים כי הרכב אוכלוסיית המהגרים לא היה זהה בשתי התקופות שהשוו (מחצית הראשונה והשנייה של שנות התשעים). נראה כי השינויים, בעוצמתם של גלי ההגירה בשנות התשעים, יצרו שינויים דמוגרפיים בקרב קבוצת המהגרים הצעירים. כך שבמחצית השנייה של שנות התשעים נאמד מספר המהגרים ב-50-70 אלף בשנה, לעומת 150-190 בתחילת שנות התשעים. בשנת 1997, כ-20% מקרב בני קבוצת הגיל 18--24 היגרו לישראל כשהם בני 18 ומעלה, לעומת כ-90% מקרב בני קבוצת גיל זו בשנת 1992. כלומר, במחצית השנייה של שנות התשעים ובמיוחד בסוף שנות התשעים ובתחילת שנות ה-2000 היו רוב המהגרים הצעירים בני 18-24 חניכי מערכת החינוך הישראלית - ולא כך היה במחצית הראשונה של שנות התשעים.

עיקר ההתמקדות בתת-פרק זה, תהיה בתיאור אופן השתלבותם של בני שלוש הקבוצות הבאות במערכת ההשכלה הגבוהה בישראל: קבוצה ראשונה - מהגרי שנות התשעים שהיגרו לישראל עד גיל 15 (גילם בזמן עריכת הסקר היה 25-30 שנה), קבוצה שנייה - מהגרים שהיגרו בגילים מבוגרים יותר (בני 25-30 שנה) וקבוצה שלשית - ילידי ישראל בני 25-30. ההשוואה בין המהגרים, שהיגרו בגילאי תיכון לבין ילידי ישראל תצביע על נקודות הדמיון והשוני בין שתי הקבוצות, שחונכו באותה מערכת השכלה תיכונית-ישראלית. לעומת זאת, ההשוואה בין המהגרים שהיגרו לישראל בגילי התיכון לבין קבוצת המהגרים שהיגרו בגיל 25-30 - תבליט את ההבדל והדמיון בדפוסי הלמידה בין המהגרים שלמדו בישראל לבין אלה שהספיקו ללמוד בברית-המועצות לשעבר. זאת כיוון שכל המהגרים שבעת הגירתם היו בני 25-30 (וציינו שלמדו במוסדות אקדמיים) רכשו את השכלתם הגבוהה בברית-המועצות לשעבר.³¹ לעומת זאת,

הלומדים רפואה, מדעי הרוח או מדעים מדויקים. כתוצאה מכך, ראוי להתייחס לאומדנים שלהם כמייצגים רק בתחומי הלימוד המשותפים ולא בכלל תחומי הלימוד.

³⁰ מאחר ובסקרי כוח אדם (סכ"א) לא נשאל הנחקר על מקום הלימודים (בישראל לעומת חו"ל) ובהעדר מידע נוסף לא ניתן לאמוד ולתאר את סיכויי הלמידה במוסד אקדמי בישראל בקרב המהגרים לאורך זמן.

³¹ בברית-המועצות, הגיל הממוצע שבו היו מתחילים ללמוד במוסדות אקדמיים היה 17.5, מיד בתום הלימודים בית-הספר התיכון. זאת מאחר וסטודנטים במוסדות אקדמיים היו פטורים משירות צבאי.

המהגרים שהיגרו עד גיל 15 (וציינו שלמדו או לומדים במוסדות אקדמיים) למדו במערכת ההשכלה הגבוהה הישראלית.

הנתונים לניתוח זה נלקחו מתוך סקרי כוח אדם (סכ"א) בין השנים 2001-2003. מאחר שנתוני סכ"א אינם מספקים מידע על מאפייניה של משפחת המהגר הצעיר (השכלת ההורים, לדוגמה) נבחרו אך ורק מהגרים שהיגרו עד שנת 1994. זאת משום שרוב המהגרים בתקופה זו (כ-80%) השתייכו למעמד הבינוני בארץ מולדתם, בעיקר בכל הנוגע להשכלה ולסטטוס המקצועי (סולודקינה, 1995, בתוך: ליסיצה, 2006). שנית, מתוך המהגרים שהיגרו עד גיל 15 נבחרו רק מהגרים שגילם נע בין 25 ל-30 בזמן הסקר (2001-2003), מאחר שכ-90% מן הסטודנטים, מתחילים את הלימודים האקדמיים עד גיל זה. רוב הסטודנטים שצינו, שלמדו או לומדים, במוסדות אקדמיים למדו בעיקר במחצית השנייה של שנות התשעים או בתחילת שנות ה-2000. שלישית, בדומה למהגרים ומאותה סיבה, נדגמו גם יהודים ילידי ישראל בגילים 25-30 בזמן הסקר (2001-2003). המדגם כלל 28,840 נחקרים, מתוכם: 841 מהגרים שהיגרו לישראל עד גיל 15; 12,347 – מהגרים שהיגרו לישראל בגילאים 25-30 ו-25,220 – ילידי ישראל בגילאים 25-30. תיאור שיעורי הלמידה במוסדות האקדמיים בשלוש קבוצות אלה יבוצע לגבי נשים וגברים בנפרד. מתרשים 3.9 נראה כי שיעורי הלמידה הגבוהים ביותר במוסדות האקדמיים היו בקרב המהגרים שהיגרו בגילים 25-30: 52% - בקרב הנשים ו-44% - בקרב הגברים. לעומת זאת, הנתונים המקבילים בקרב ילידי ישראל הם: 41% ו-26% בהתאמה. נתון זה ממחיש את הטענה כי מהגרי שנות התשעים היו בעלי השכלה גבוהה יותר בעת הגירתם בהשוואה לילידי ישראל. שיעורי הלמידה בקרב המהגרים, שהיגרו בגילאי התיכון, היו דומים לשיעורי הלמידה בקרב ילידי ישראל: 45% בקרב הנשים ו-25% בקרב הגברים.

מניתוח תרשים 3.9 עולות שתי מסקנות עיקריות:

ראשית, שיעורי הלמידה האקדמית של המהגרים שלמדו במערכת ההשכלה הבית-ספרית בישראל נמוכים מאלו של המהגרים שהיגרו בקבוצת הגיל 25-30 ודומים לשיעורי הלמידה האקדמית בקרב יהודים ילידי ישראל. ממצא זה בולט במיוחד בקרב גברים (26% בקרב יהודים ילידי ישראל בהשוואה ל-25% בקרב המהגרים, שהיגרו עד גיל 15, לעומת 44% - בקרב המהגרים שהיגרו בגילים 25-30).

שנית, הפער המגדרי הגבוה ביותר הוא בקרב המהגרים שהיגרו עד גיל 15 והוא נאמד ב-20%, לעומת כ-15% - בקרב ילידי ישראל וכ-8% בלבד בקרב המהגרים שהיגרו בגילי 25-30.

תרשים 3.10, המתאר את שיעורי הלמידה במוסדות אקדמיים בקרב בעלי תעודת בגרות³², מראה, שהזכאות לתעודת בגרות מעלה באופן משמעותי את שיעורי הלמידה במערכת ההשכלה בקרב כל הקבוצות, אך לא באותה מידה. בניגוד לתרשים הקודם (3.9) בו תוארו שיעורי הלמידה במוסדות אקדמיים שאין בהם פיקוח על תעודת בגרות, נראה, שבקרב נשים אין הבדלים ניכרים בשיעורי הלמידה במוסדות אקדמיים, כשמפקחים על תעודת הבגרות (תרשים 3.10). כלומר, שיעורי הלמידה בקרב נשים בין שלוש הקבוצות משתווים ונאמדים בכ-60%. לעומת זאת, בקרב גברים מהגרים שהיגרו עד גיל 15 נותר שיעור זה נמוך בהרבה הן בהשוואה לילידי ישראל והן בהשוואה למהגרים שהיגרו בגילים 15-25. כלומר, הפיקוח על זכאות לתעודת הבגרות מבטל את הפער הבין-קבוצתי בקרב נשים מהגרות, אך לא בקרב גברים מהגרים. במילים אחרות, בקרב המהגרים הגברים, שהיגרו עד גיל 15 הייתה השפעתה של הזכאות לתעודת בגרות, על סיכוי הכניסה למערכת ההשכלה הגבוהה חלשה יותר בהשוואה לשאר הקבוצות.

באשר לפער המגדרי מבחינת שיעורי הלמידה במוסדות האקדמיים, ניתן לראות, שגם בקרב ילידי ישראל וגם בקרב מהגרים, שהיגרו בגילים 25-30, הפיקוח על תעודת בגרות מקטין את הפער המגדרי. לעומת זאת, בקרב המהגרים שהיגרו עד גיל 15 נשאר הפער המגדרי ללא שינוי. כלומר, בקרב המהגרים שהיגרו לישראל בגילי הלמידה בבית-הספר, לא נגזר הפער המגדרי לטובת הנשים מבחינת שיעורי הלמידה במוסדות אקדמיים מהבדלים המגדריים לטובת הנשים בשיעורי זכאות לבגרות³³.

ניתוח נוסף שנערך על דפוסי הלמידה של המהגרים בסוף שנות התשעים³⁴ העלה כי מהגרים, הן גברים והן נשים, נטו לבחור בתחומי לימוד טכנולוגיים במוסדות אקדמיים (בדומה לבחירתם בתיכון) יותר מילידי ישראל (תרשימים 3.11 ו-3.12). אך למרות כניסת "יתר" של נשים מהגרות, לתחומי לימוד טכנולוגיים, בהשוואה לילידות ישראל, נראה כי הפער המגדרי בדפוסי הלמידה בקרב המהגרים נותר בעינו. עובדה זו נבעה מכך שגברים מהגרים לא פנו כלל לתחומי לימודים "נשיים". לדוגמה, כ-80% מן הסטודנטים המהגרים בחרו בתחומי לימוד טכנולוגיים: מדעי מחשב, חשבונאות או כלכלה, בהשוואה לכ-60% מן הסטודנטים ילידי ישראל.

³² בסקרי כוח אדם משנת 2001 נשאל הנחקר לא רק על המוסד האחרון בו למד או לומד, אלא גם באשר לתעודה הגבוהה לה היה זכאי.

³³ ראה פרק שני לוח 2.3-2.5.

³⁴ הניתוח נסמך על נתוני סקר, שנערך בקרב סטודנטים במוסדות אקדמיים בשנת הלימודים 1998/99 בידי איילון ויוגב (להלן סקרם של איילון ויוגב). כאמור יש ליתן את הדעת למוגבלות תוקפם של ממצאי הסקר רק לתחומי הלימוד המשותפים לאוניברסיטאות ולמכללות בלבד. בעטיה של מגבלה זו לא נכללו בנתוני הסקר מי שלמדו בחוגים אשר ניתנו באותן השנים במסגרות אוניברסיטאיות בלבד כגון: מדעי הטבע, רפואה וסיעוד. או להיפך, תחומי לימוד אשר ניתנו באותן השנים במכללות בלבד.

עם זאת יש להדגיש, שלמרות ההבדלים המגדריים בבחירת תחומי לימוד במוסדות אקדמיים בישראל בין מהגרים למהגרות, ניתן להצביע על נקודות הדמיון בין המינים. ראשית, מהגרים (נשים וגברים) נטו לבחור בתחומי לימוד בעלי אופי אינסטרומנטאלי, כדוגמת: סיעוד או מדעי המחשב. לדוגמה, באותו סקר בשנת הלימודים 1998/99, נמצא שכ-27% מן הסטודנטים המהגרים טענו שההחלטה לבחור במוסד אקדמי, נבעה במידה רבה מאוד מן הרצון לזכות בסטטוס ובמעמד חברתי. לעומת כ-18% בלבד מן הסטודנטים ילידי ישראל. בקרב הסטודנטיות האחוזים היו כ-29% לעומת כ-19%, בהתאמה.

שנית, בבסיס בחירתם של המהגרים, משני המינים, בלטה המגמה של בחירה בתחומי לימוד שאינם מחייבים שליטה טובה מאוד בשפה העברית. כלומר, המהגרים לא בחרו בתחומי לימוד בעלי אופי אינסטרומנטאלי הדורשים שליטה טובה מאוד בשפה העברית. לדוגמה, למרות העלייה בשיעור המהגרים שלמדו בפקולטות למשפטים (מ-2% באמצע שנות התשעים לכ-5% בסוף שנות התשעים) הרי שמדובר באחוזים בודדים בלבד מקרב תלמידי המשפטים.

3.3 סיכום הפרק השלישי

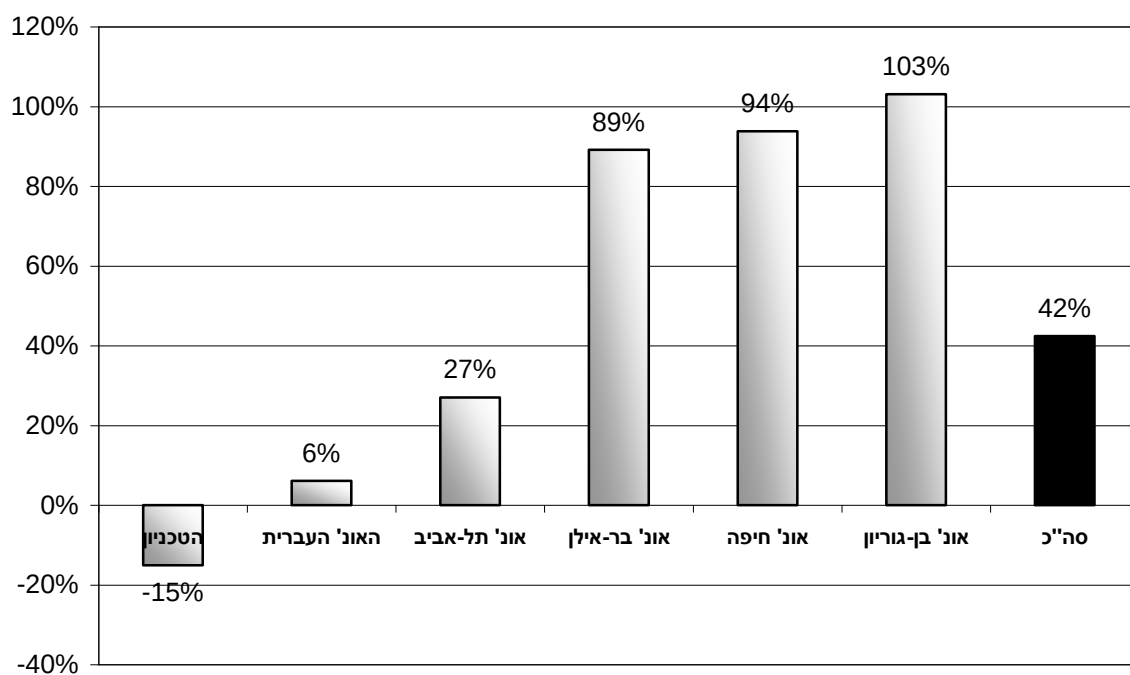
התרחבותה של מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל, הן במחצית הראשונה של שנות התשעים, עם התרחבותן של האוניברסיטאות הייעודיות והן במחצית השנייה, עם התרחבותן של המכללות - נוצלה בעיקר על-ידי ילידי ישראל. **רמת ההשכלה הגבוהה שאפיינה את אוכלוסיית המהגרים בזמן הגירתם לישראל נשמרה.** בתוך פחות מעשור, השכלתם של המהגרים בוגרי מערכת החינוך הישראלית הייתה נמוכה מזו של ילידי ישראל, במיוחד אצל המהגרים הגברים. בדומה לילידי ישראל, בקרב המהגרים, חניכי מערכת החינוך הישראלית, **במיוחד בקרב הנשים**, הפכה הזכאות לתעודת בגרות לאחד המכשולים העיקריים בכניסה למערכת ההשכלה הגבוהה. עם זאת יש לציין שני הבדלים עיקריים בין המהגרים, שהיגרו בגילי התיכון לישראל, לבין ילידי ישראל בהקשר ללמידה במערכת ההשכלה הגבוהה:

ראשית, קיימים הבדלים מבחינת הבחירה בתחומי הלימוד במוסדות האקדמיים, בין המהגרים לילידי ישראל. מהגרים, בדומה למצב במערכת החינוך התיכונית נטו יותר לבחור בתחומי לימוד אינסטרומנטאליים וטכנולוגיים, שאינם כוללים דרישה לשליטה טובה בשפה העברית.

שנית, ההבדלים המגדריים מבחינת שיעורי הלמידה במוסדות האקדמיים גדולים יותר בקרב המהגרים בהשוואה לילידי ישראל. יתר על כן, הבדלים אלה אינם מצטמצמים כשמפקחים על הזכאות לתעודת בגרות, אלא להיפך, אפילו הם גדלים.

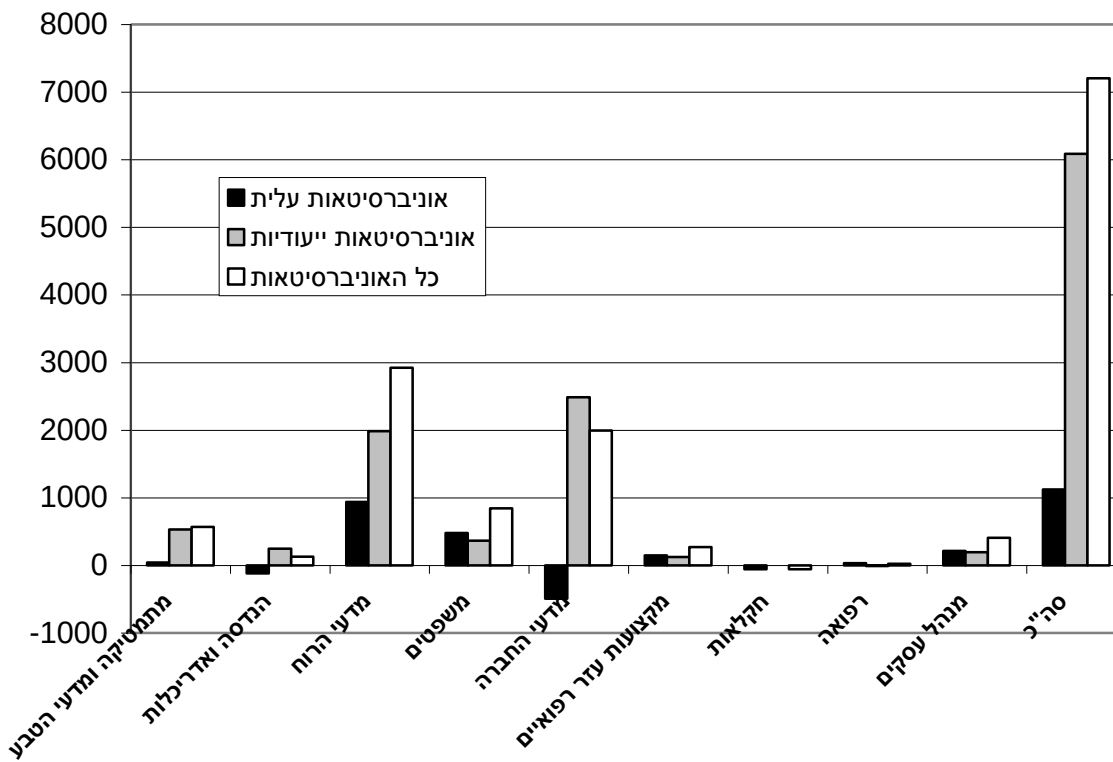
כדי להבין היטב את אופן השתלבותם של המהגרים, במערכת ההשכלה הגבוהה, בשנות התשעים ואת הסיבות להבדלים בין המהגרים לילידי ישראל, יש לבחון לא רק את מערכת החינוך שקדמה למערכת ההשכלה הגבוהה - מערכת החינוך התיכוני בה עסקנו בפרק השלישי, אלא גם ראוי לבחון את מערכת ההשכלה המשלימה אותה ומתחרה בה – מערכת החינוך העל-תיכונית הלא-אקדמית. הפרק הבא יוקדש לנושא זה.

**תרשים 3.1: שיעור הגידול במספר תלמידי שנה א'
בין שנות הלימודים 1991/90 ל-1995/94, לפי מוסד אקדמי**



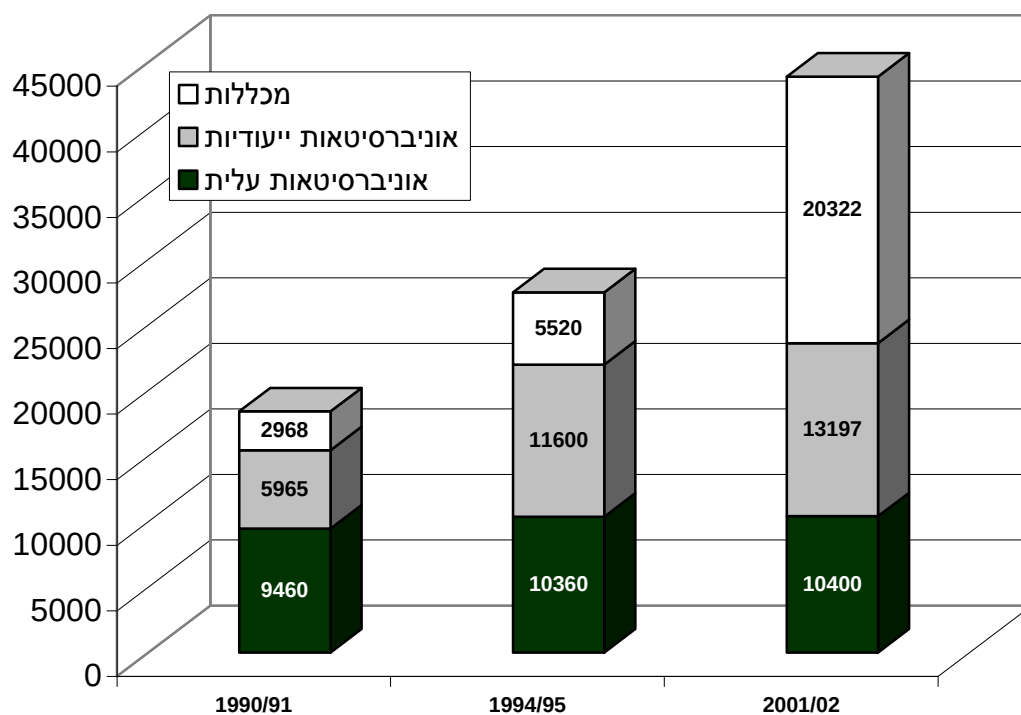
מקור הנתונים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, שנים שונות.

**תרשים 3.2: גידול במספר תלמידי שנה א' באוניברסיטאות,
בין שנות הלימודים 1991/90 ל-1995/94, לפי תחומי לימוד**



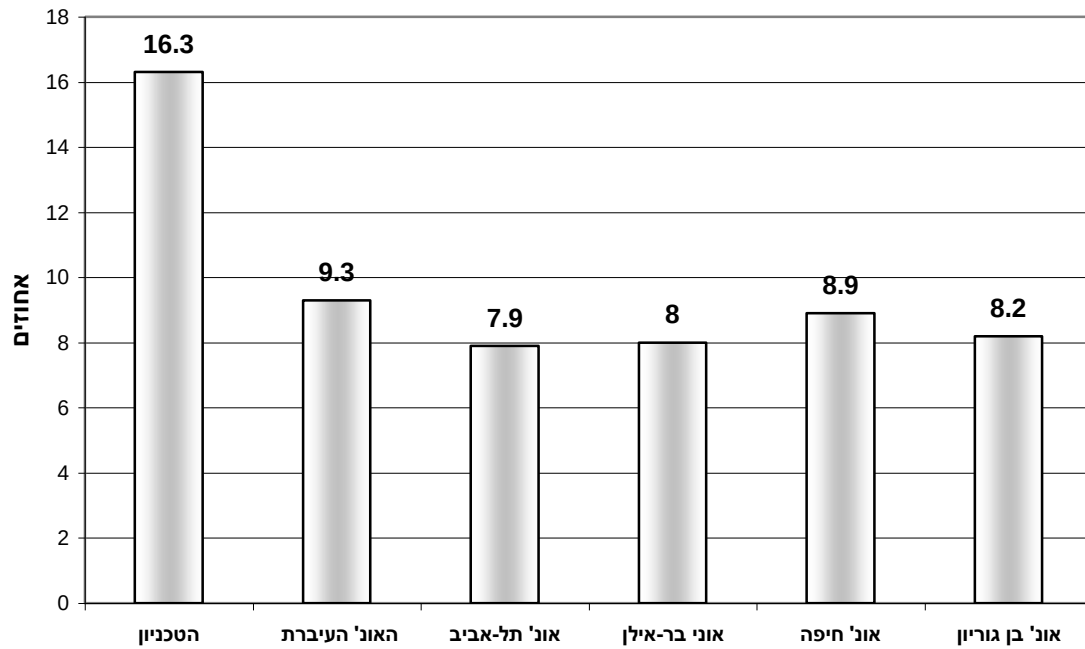
מקור הנתונים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, שנים שונות.

תרשים 3.3: מספר תלמידי שנה א', לפי מוסד לימודים



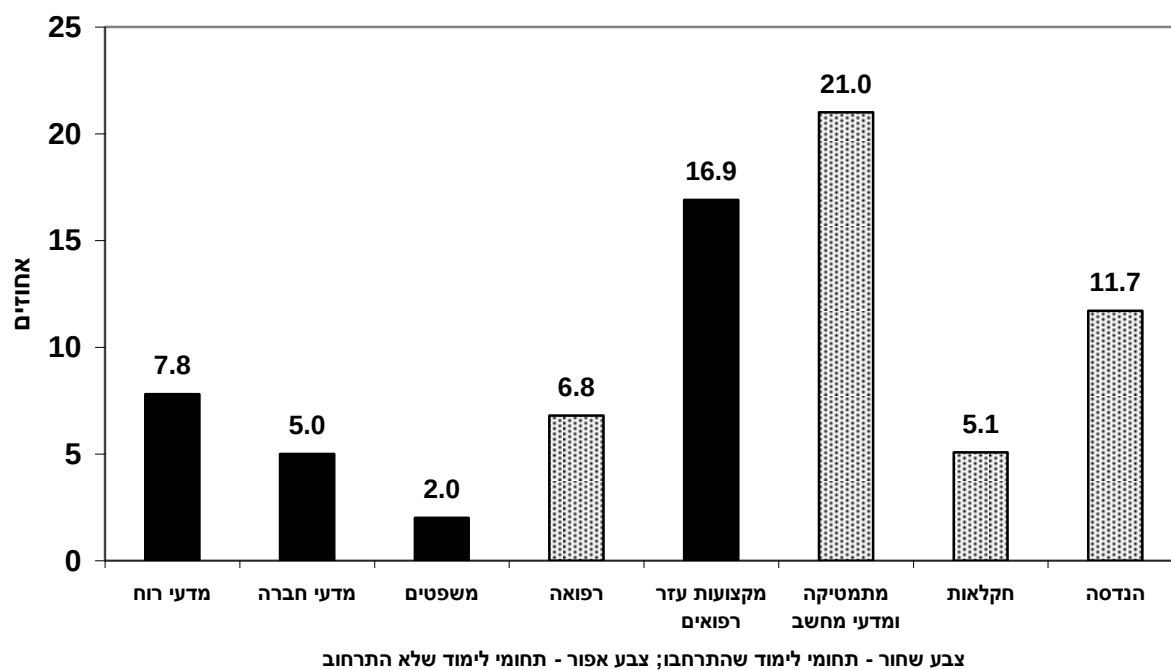
מקור הנתונים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, שנים שונות.

תרשים 3.4: שיעור המהגרים בשנת הלימודים 1996/95, לפי מוסד אקדמי



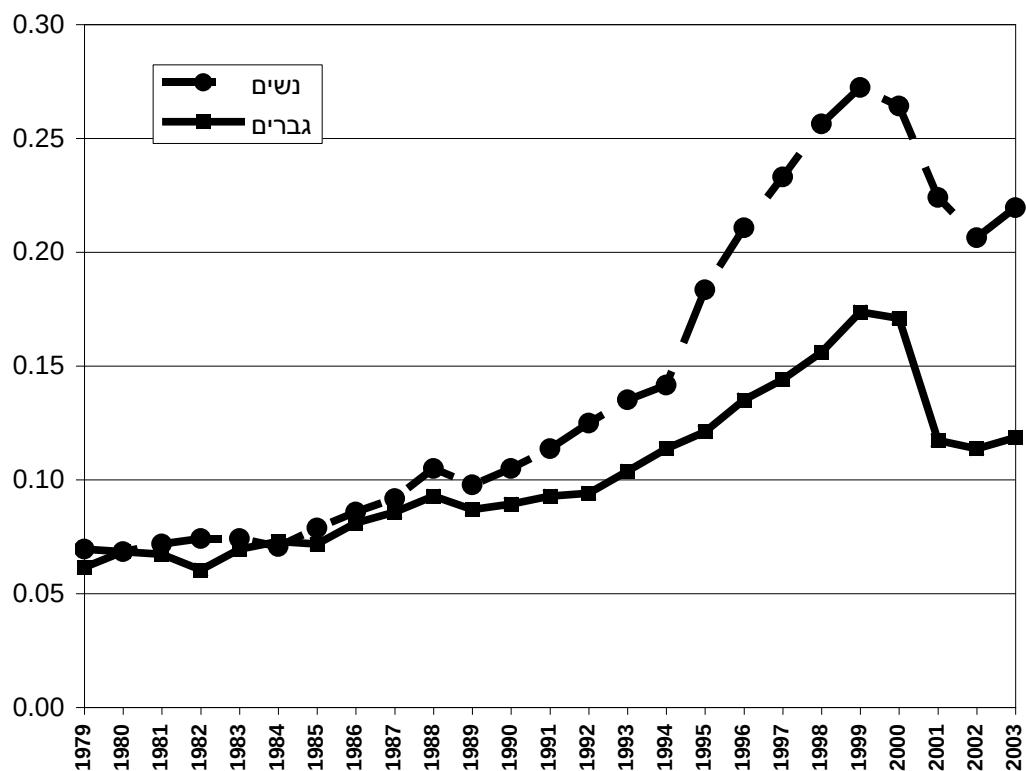
מקור הנתונים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, פרסום 1068.

תרשים 3.5: שיעור המהגרים בשנת הלימודים 1996/95, לפי תחומי לימוד



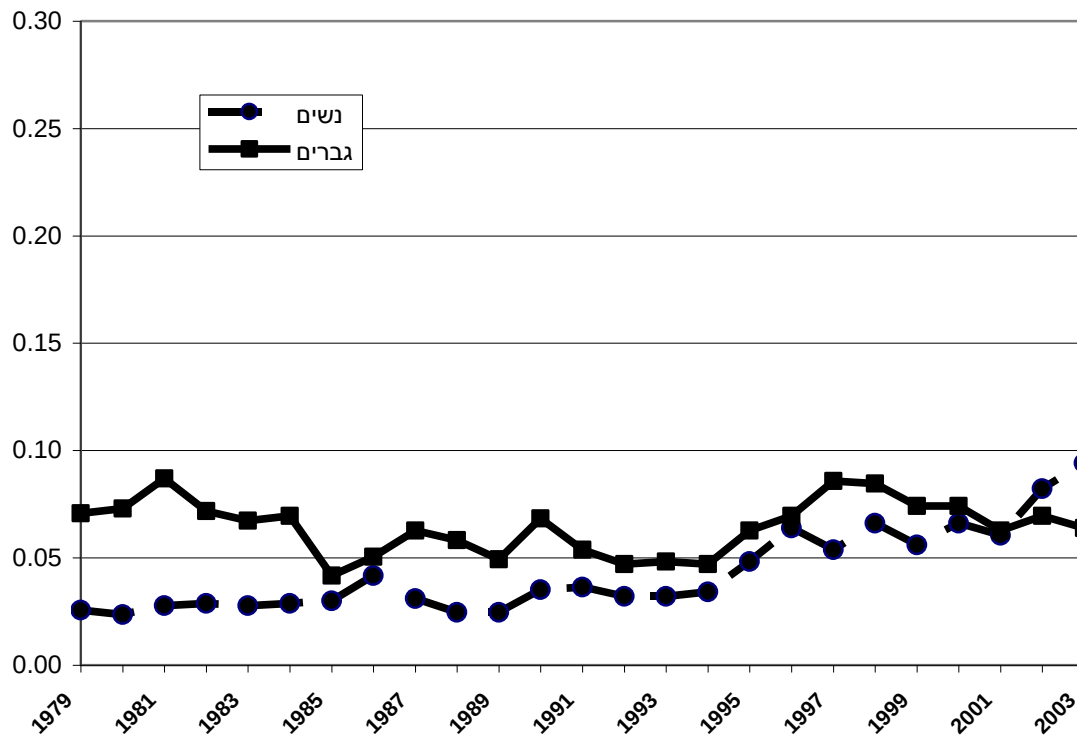
מקור הנתונים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, פרסום 1068.

**תרשים 3.6: סיכוי הלמידה במוסד אקדמי לעומת אי-הלמידה בו
בקרב יהודים ילידי ישראל בני 18-30**



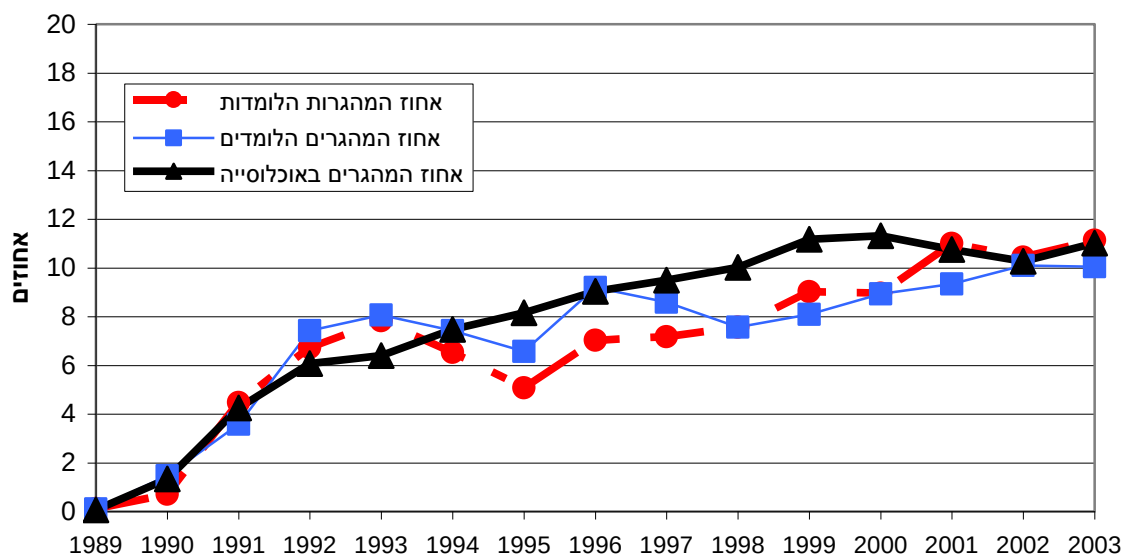
מקור הנתונים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, סכ"א, 1979-2003.

תרשים 3.7: סיכוי הלמידה במוסד אקדמי לעומת אי-הלמידה בו בקרב ערבים בני 18-30



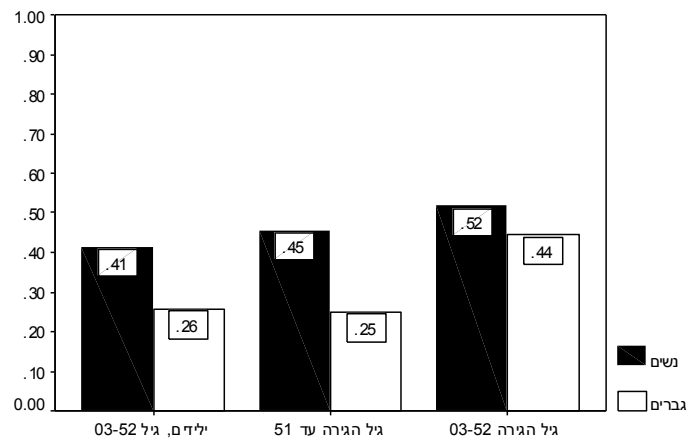
מקור הנתונים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, סכ"א, 1979-2003.

תרשים 3.8: אחוז המהגרים בקבוצת הגיל 18-30 באוכלוסייה ובמוסדות אקדמיים

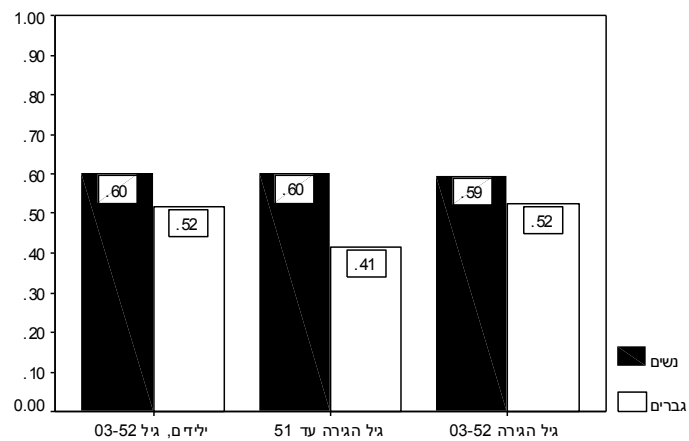


מקור הנתונים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, סכ"א, 1989-2003.

תרשים 3.9: שיעור הלומדים או מי שלמדו במוסדות אקדמיים

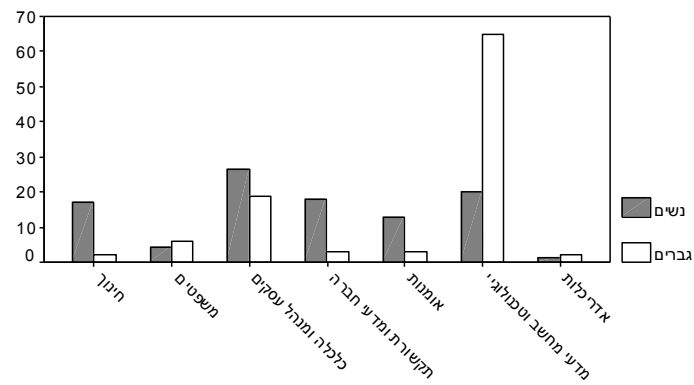


תרשים 3.10: שיעור הלומדים או מי שלמדו במוסדות אקדמיים בקרב בעלי תעודת בגרות

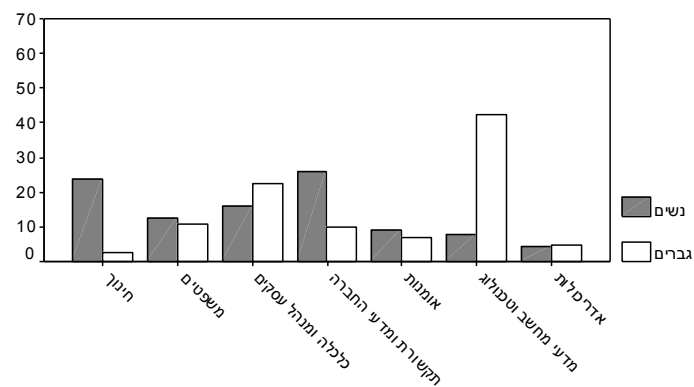


מקור הנתונים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, סכ"א, 2001-2003.

תרשים 3.11: התפלגות סטודנטים מהגרים במוסדות אקדמיים, לפי תחומי לימוד ומגדר בשנת 1999



תרשים 3.12: התפלגות סטודנטים ילידי ישראל במוסדות אקדמיים, לפי תחומי לימוד ומגדר בשנת 1999



מקור הנתונים: סקר של מוסדות אקדמיים בשנת 1999 נערך על-ידי איילון ויוגב.

פרק רביעי:

4. החינוך העל-תיכוני הלא-אקדמי

החינוך העל-תיכוני הלא-אקדמי והגירת שנות ה-90 מברית-המועצות לשעבר

הקדמה

מטרתו של פרק זה הן : לבחון את אופן השתלבותם של המהגרים במערכת החינוך העל-תיכונית הלא-אקדמית בשנות התשעים בהשוואה לילידי ישראל, ולהשוות בין אופן השתלבותם של המהגרים במערכת ההשכלה הגבוהה (להלן גם מערכת החינוך העל-תיכונית האקדמית) לבין אופן השתלבותם במערכת החינוך העל-תיכונית הלא-אקדמית.

4.1 מערכת החינוך העל-תיכונית הלא-אקדמית בשנות התשעים

מערכת החינוך העל-תיכוני הלא-אקדמית, מכונה בספרות העכשווית "הרובד השלישי במערכת ההשכלה הגבוהה" (ראו לדוגמה, הדו"ח של יוגב ואחרים, 2005), כלומר, "חינוך בעל אוריינטציה מעשית, המעניק תעודת מקצוע ולא תואר אקדמי" (עמ' III). החינוך העל-תיכוני הלא-אקדמי היה קיים עוד לפני הקמתה של מדינת ישראל. ובכל זאת עדיין אינו זוכה בהכרה אקדמית. לדעתם של יוגב ואחרים (2005), אחת הסיבות לכך היא העובדה שהחינוך העל-תיכוני הלא-אקדמי אינו מפותח ע"י המל"ג (בניגוד לחינוך העל-תיכוני האקדמי) ואף לא על-ידי משרד החינוך מלבד הלימודים לתעודת הוראה (יוגב ואחרים, 2005).

תחומי הלימוד המרכזיים הנלמדים בחינוך העל-תיכוני הלא-אקדמי הם: אומנויות, עיצוב ואדריכלות; פקידות, משפטים, מינהל, כלכלה ודומיהם; מקצועות עזר רפואיים; אחיות מוסמכות; מדעי הטכנולוגיה, הנדסאות, טכנאות ודומיהם והוראה. תרשים 4.1, מתאר את התפלגות התלמידים בחינוך העל-תיכוני הלא-אקדמי, לפי תחומי לימוד ושנת לימוד ואפשר לראות בו, שהכשרה למקצועות טכנולוגיים והכשרה למקצועות הוראה היוו את ליבת הלימודים בחינוך העל-תיכוני הלא-אקדמי במשך יותר משני עשורים (משנות השבעים עד אמצע שנות התשעים). לדוגמה, בשנת הלימודים 1984/85 למדו כ-80% מסך כל התלמידים בחינוך העל-תיכוני הלא-אקדמי באחד משני התחומים הללו.

בשנות השמונים, החל תהליך האקדמיזציה של ההכשרה להוראה ושל מקצוע ההוראה. דוגמה למוסדות להכשרה להוראה שעברו אקדמיזציה הם: מכללת לוינסקי (1986), סמינר הקיבוצים (1988) ועוד (כפיר ואחרות, 1997). שדרוג זה, בא לידי ביטוי במעבר מלימודים בני שלוש שנים, המעניקים תואר מורה בכיר שאינו אקדמי ללימודים בני ארבע שנים, המעניקים תואר בוגר בהוראה (כפיר ואחרות, 1997). כתוצאה מכך, כבר מאמצע שנות השמונים קטן חלקם של התלמידים הלומדים הוראה בחינוך העל-תיכוני הלא-אקדמי. לדוגמה, בשנת הלימודים 1984/85, היוו התלמידים הלומדים את מקצוע ההוראה כ-37% (כ-12 אלף תלמידים) מסך כל הלומדים בחינוך העל-תיכוני הלא-אקדמי. זאת לעומת כ-33% (כ-8 אלפים תלמידים) בשנת הלימודים 1989/90 וכ-16% (כ-8 אלפים תלמידים) - בשנת הלימודים 1997/98 (ראו תרשים 4.1). תהליך האקדמיזציה של ההכשרה להוראה ושל מקצוע ההוראה היה רק חלק מתהליך כללי של סיפוח מוסדות על-תיכוניים לא-אקדמיים המציעים תחומי לימוד מסוימים למוסדות להשכלה הגבוהה (יוגב ואחרים, 2005). לדוגמה: לימודי ראיית חשבון ומקצועות העזר הרפואיים והסיעוד, שהתקיימו לרוב ליד האוניברסיטאות ולא זיכו את בוגריהם בתואר אקדמי עברו בהדרגה תהליך של אקדמיזציה ויצאו ממערכת החינוך העל-תיכונית הלא-אקדמית (שם, עמ' 5).

בשנת 1995 נחקק תיקון מספר 10 לחוק המל"ג ("חוק המכללות"). בהתאם לתיקון זה הותר למכללות שעמדו בתנאים אשר הוגדרו בחוק כגון: מעבר ללימודים ארבע שנתיים והרחבת התשתית האקדמית להעניק תואר בוגר אוניברסיטה. חקיקה זו שינתה לא רק את פניה של מערכת ההשכלה הגבוהה (כפי שראינו בפרק השלישי) אלא גם את מערכת החינוך העל-תיכונית הלא-אקדמית. בעקבות חקיקה זו הואץ תהליך סיפוחם של מוסדות על-תיכוניים לא-אקדמיים למערכת ההשכלה גבוהה. בהתאם, נוכל לראות כי 13 מכללות להכשרת מורים הוסמכו להעניק תואר בוגר בחינוך, B.Ed. שמונה מכללות טכנולוגיות הורשו להעניק תואר אקדמי B. Tech,

(ביניהן: המכללה הטכנולוגית בבאר-שבע והמכללה להנדסאים בתל-אביב) וכן, הוסמכו לכך גם מכללות מתמחות נוספות, כגון: בית-הספר למוזיקה, בית-הספר לעיצוב ובית-הספר לריקוד (סבירסקי וסבירסקי, 1997). אך לצד פתיחתם של המסלולים האקדמיים החדשים לתואר ראשון נותרו ברוב המכללות ובמיוחד במכללות הטכנולוגיות, גם מסלולים לא-אקדמיים, כגון: לימודי הכשרה טכנולוגית בני שנתיים או שלוש לתעודת הנדסאי או טכנאי.

בעקבות השינויים הללו, ניתן היה לצפות, ששיעור הלומדים בחינוך העל-תיכוני הלא-אקדמי ילך ויקטן מאמצע שנות השמונים ובמיוחד במחצית השנייה של שנות התשעים. אך, כפי שעולה מן התרשימים 4.2 ו-4.3, נמשכה מגמת הירידה הן מבחינת שיעור הלומדים והן מבחינת מספר הלומדים בחינוך העל-תיכוני הלא-אקדמי עד תחילת שנות התשעים בלבד. דווקא במהלך שנות התשעים גדל מספר התלמידים הלומדים בחינוך העל-תיכוני הלא-אקדמי: מכ-25 אלף בשנת הלימודים 1989/90 לכ-56 אלף בשנת הלימודים 1999/00. כלומר, מספר הלומדים במערכת החינוך העל-תיכונית הלא-אקדמית בתקופה זו גדל ביותר מפי שניים, זאת בדומה לגידול שחל במערכת ההשכלה הגבוהה בישראל. אולם, כפי שניתן לראות מתרשימים 4.4 נרשמה עיקר ההתרחבות בהכשרה הטכנולוגית. יתרה מזאת, במחצית השנייה של שנות התשעים, נבעה התרחבות החינוך העל-תיכוני הלא-אקדמי אך ורק מההכשרה הטכנולוגית. כך, למשל, במחצית השנייה של שנות התשעים נאמד הגידול השנתי במספר הלומדים בהכשרה הטכנולוגית בכ-10%, בעוד שבשאר התחומים הוא היה כמעט אפסי. הסיבה לכך נבעה מ"חוק המכללות", שאפשר לתלמידים רבים שלא התקבלו לאוניברסיטאות לפנות למכללות האקדמיות במקום לחינוך העל-תיכוני הלא-אקדמי. מאחר ובמחצית השנייה של שנות התשעים נאמד גידול האוכלוסייה השנתי בקבוצת הגיל הרלוואנטית (20-24) בכ-2.5% בממוצע בשנה – קטן שיעור הלומדים בכל המקצועות בחינוך העל-תיכוני הלא-אקדמי, פרט ללומדים בהכשרה הטכנולוגית.

4.2 אופן השתלבותם של מהגרי שנות ה-90 במערכת החינוך העל-

תיכונית הלא-אקדמית בשנות התשעים

בהמשך לחלקו הראשון של הפרק, אשר התמקד בתיאור מערכת החינוך העל-תיכונית הלא-אקדמית בשנות התשעים, יוקדש התת-פרק הבא, לתיאור אופן השתלבותם של המהגרים

במערכת זו באותה עת. ראשית, ייסקרו המגמות הכלליות בהשתלבותם של המהגרים בחינוך העל-תיכוני הלא-אקדמי, במהלך שנות התשעים. לאחר מכן, בדומה לפרק השלישי, שעסק במערכת ההשכלה הגבוהה, תוצג השוואה של נתוני תלמידים בני שלוש הקבוצות הבאות במערכת ההשכלה הגבוהה בישראל : קבוצה ראשונה - מהגרי שנות ה-90, שהיגרו לישראל עד גיל 15 (גילם בזמן עריכת הסקר היה 25-30 שנה) קבוצה שנייה - מהגרים שהיגרו בגילים מבוגרים יותר (בני 25-30 שנה) וקבוצה שלשית ילידי ישראל, בני 25-30.

כפי שהראו נתונים של מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל (בתת-פרק 3.2.1) השוואה בין המהגרים, שהיגרו בגילי התיכון, לבין ילידי ישראל חושפת את נקודות הדמיון והשוני בין שתי הקבוצות שהתחנכו במערכת ההשכלה התיכונית-הישראלית באותה עת. לעומת זאת, ההשוואה בין המהגרים, שהיגרו לישראל בגילי תיכון, לבין קבוצת המהגרים שהיגרו בגילי 25-30 תבליט את הדמיון והשוני בדפוסי הלמידה, בין המהגרים שלמדו בישראל לבין אלה שהספיקו ללמוד בברית-המועצות לשעבר. הבדלים אלה יצביעו על מגמות שניכרו באופן השתלבותם של המהגרים בחינוך העל-תיכוני הלא-אקדמי בעקבות ההגירה. כל הניתוחים במערכת החינוך העל-תיכונית הלא-אקדמית, ייערכו בפרספקטיבה השוואתית. כלומר, מתוך התייחסות לנתוני מערכת החינוך העל-תיכונית האקדמית בישראל.

4.2.1 מגמות כלליות

עוד בשנת 1991³⁵ פורסמו הדברים הבאים בידיעון המל"ג והות"ת :

"התחזיות המעודכנות מביאות בחשבון גם את הנטייה בקרב חלק מהעולים ללמוד במסגרות על-תיכוניות, לאו דווקא אקדמיות, על מנת לרכוש מקצוע במהירות ולסייע בפרנסת משפחותיהם. תופעה דומה נצפתה בקרב עולים מרומניה שהגיעו בשנות ה-70 ("ידיעון", גיליון 1, עמ' 1).

במהלך שנות התשעים היה שיעורם של המהגרים בחינוך העל-תיכוני הלא-אקדמי גבוה מעט משיעורם בהשכלה הגבוהה ומשיעורם באוכלוסייה. לדוגמה, בשנת הלימודים 1995/96 נאמד שיעור המהגרים בחינוך העל-תיכוני הלא-אקדמי ב-10%. באותה שנה עמד שיעור השתתפותם של המהגרים בהשכלה הגבוהה על כ-7% מסך המהגרים ועל -9% מסך האוכלוסייה הישראלית

³⁵ יש לציין, כי גיליון זה הוכן כבר לקראת חילופי יו"ר ות"ת (1.01.91). אך הדפסתו והפצתו, התעכבו עקב מלחמת המפרץ.

(בקבוצת הגיל הרלוונטית – 18–30). "נטיית היתר" של המהגרים, בהשוואה לילידי ישראל, לפנות ללימודים במסגרות על-תיכוניות לא-אקדמיות, במקום ללימודים אקדמיים, אפיינה את הגברים המהגרים בלבד (ראו תרשימים 4.5 ו-4.6). בשונה מכך דמה שיעורן של המהגרות בחינוך העל-תיכוני הלא-אקדמי לשיעורן בהשכלה הגבוהה.

נדגיש, כי המהגרים, נשים וגברים, נבדלו מילידי ישראל בבחירת תחומי הלימוד בחינוך העל-תיכוני הלא-אקדמי. לעומת ילידי ישראל, נטו המהגרים יותר לבחור בהכשרה טכנולוגית ופחות בהכשרה להוראה. לדוגמה, במחצית הראשונה של שנות התשעים, כ-80% מן הגברים המהגרים שלמדו בחינוך העל-תיכוני הלא-אקדמי למדו בהכשרה הטכנולוגית, לעומת כ-65% מקרב הגברים ילידי ישראל; בקרב נשים - כ-30% לעומת כ-17%, בהתאמה (ראו תרשימים 4.7 ו-4.8).

בהכשרה להוראה התמונה הייתה הפוכה: לדוגמה, במחצית השנייה של שנות התשעים נראה כי גברים מהגרים כמעט לא בחרו בהכשרה להוראה. זאת לעומת כ-8% מקרב הגברים ילידי ישראל. בהתאם, כ-7% בלבד מהמהגרות בחרו בהכשרה להוראה, לעומת יותר מ-40% מילידות ישראל (ראו תרשימים 4.9 ו-4.10). כתוצאה מכך, שיעור המהגרים הגבוה ביותר ניכר בהכשרה הטכנולוגית והנמוך ביותר ניכר בהכשרה להוראה (תרשים 4.11). כפי שעולה מתרשים 4.11, הרי שבשנת 1995 היוו המהגרים כ-15% מכלל התלמידים הלומדים בהכשרה הטכנולוגית, לעומת כ-2% בהכשרה להוראה. נציין, כי במוסדות אקדמיים, נטו המהגרים, במיוחד הנשים, לבחור בלימודי חינוך.

ניתוח של נתוני השתלבותם של המהגרים בחינוך העל-תיכוני הלא-אקדמי במשולב עם מידע באשר להתרחבותו של החינוך העל-תיכוני הלא-אקדמי בשנות התשעים מראה כי, בדומה למערכת ההשכלה הגבוהה, "נוצלה" ההתרחבות המאסיבית של החינוך העל-תיכוני הלא-אקדמי בתקופה זו (בכ-200%) בעיקר על-ידי ילידי ישראל. בהתאם, המהגרים בסוף שנות התשעים היוו פחות מ-15% מכלל התלמידים הלומדים בחינוך העל-תיכוני הלא-אקדמי. יחד עם זאת נציין, כי מהגרים גברים נטו יותר לבחור בלימודים במסגרות על-תיכוניות לא-אקדמיות בהשוואה לילידי ישראל. לעומת זאת, שיעורן של המהגרות, בחינוך העל-תיכוני הלא אקדמי היה דומה לשיעורן בהשכלה הגבוהה.

4.2.2 הגירה, גיל ההגירה, המגדר והחינוך העל-תיכוני הלא-אקדמי: מבט

השוואתי נוכח נתוני מערכת ההשכלה הגבוהה

כאמור, בדומה לתת-פרק 3.2.1, הדן באופן השתלבותם במערכת ההשכלה הגבוהה של המהגרים שהיגרו לישראל עד גיל 15 וגילם בזמן הסקר היה 25-30 שנה, בהשוואה לילידי ישראל ומהגרים שבמועד הגירתם היו בני 25-30 שנה, יתמקד תת-פרק זה באופן השתלבותה של הקבוצה הזאת גם בחינוך העל-תיכוני הלא-אקדמי. נוסף לכך, ילווה ניתוח זה בהשוואות בין שני הסוגים של מערכות החינוך: החינוך העל-תיכוני האקדמי (מערכת ההשכלה הגבוהה) והחינוך העל-תיכוני הלא-אקדמי.

מניתוח תרשים 4.12, המציג את שיעור הלומדים במוסדות על-תיכוניים לא-אקדמיים, ניכרות שלוש נקודות עיקריות:

ראשית, בדומה למערכת ההשכלה הגבוהה, הרי ששיעורי הלמידה הגבוהים ביותר, בחינוך העל-תיכוני הלא-אקדמי, הם בקרב המהגרים שהיגרו בגילים 25-30. נתון זה מחזק את העובדה שבעת הגירתם היו המהגרים בעלי השכלה על-תיכונית כלשהי (אקדמית ולא-אקדמית) גבוהה יותר, בהשוואה לילידי ישראל. אך, בניגוד למערכת ההשכלה הגבוהה, בה היו שיעורי הלמידה בין המהגרים, שהיגרו בגילי תיכון, לבין ילידי ישראל דומים, נראה כי בחינוך העל-תיכוני הלא-אקדמי בלטו ההבדלים בין שתי הקבוצות. שיעורי הלמידה היו גבוהים יותר, באופן ניכר, בקרב המהגרים, במיוחד בקרב גברים, שהיגרו עד גיל 15 - בהשוואה לילידי ישראל: 25% לעומת 11% - בקרב גברים ו- 23% למול 16% בקרב נשים. במילים אחרות, מהגרים שהיגרו בגילי התיכון ככלל והגברים בפרט נטו יותר לפנות למסגרות העל-תיכוניות הלא-אקדמיות.

שנית, בקרב כל הקבוצות, פרט למהגרים גברים שהיגרו עד גיל 15, היו שיעורי הלמידה בחינוך העל-תיכוני הלא-אקדמי, נמוכים באופן משמעותי, בהשוואה לשיעורי הלמידה בהשכלה הגבוהה. כך, למשל, בקרב המהגרים הגברים נאמדו שיעורי הלמידה הן בחינוך העל-תיכוני הלא-אקדמי והן בחינוך העל-תיכוני האקדמי בכ-25%. בעוד שבקרב ילידי ישראל נאמדו שיעורי הלמידה בחינוך העל-תיכוני הלא-אקדמי בכ-11% לעומת כ-26% בחינוך העל-תיכוני האקדמי. כפי שראינו בתת-הפרק הקודם, הייתה "נטיית יתר" של המהגרים הגברים בהשוואה לילידי ישראל לפנות בישראל ללימודים במסגרות על-תיכוניות לא-אקדמיות. נטייה זו אפיינה את קבוצת הסטודנטים-המהגרים הגברים, במשך כל שנות התשעים (תרשים 4.6).

שלישית, בקרב ילידי ישראל, הפער המגדרי בחינוך העל-תיכוני הלא-אקדמי הוא לטובת הנשים (16% בקרב נשים ו-11% בקרב גברים). בקרב המהגרים, שהיגרו עד גיל 15 היו שיעורי

הלמידה, במוסדות על-תיכוניים לא-אקדמיים, גבוהים יותר משל ילידי ישראל ככלל. עיון בנתוני המהגרים על בסיס מגדרי מראה כי שיעורי הלמידה במוסדות על-תיכוניים לא-אקדמיים בקרב גברים עמדו על 25%, ובקרב הנשים נאמדו בכ- 23% (ראה תרשים 4.12). לעומת זאת, בקרב המהגרים שהיגרו בקבוצת הגילים 25-30 לא נמצאו הבדלים בין גברים לנשים בשיעורי הלמידה במוסדות על-תיכוניים לא-אקדמיים (כ-28% בקרב גברים ונשים). לפיכך, אפשר לומר, ש"נטיית היתר" של גברים מהגרים, בהשוואה לנשים, לפנות ללימודים בחינוך העל-תיכוני הלא-אקדמי - אינה דפוס תרבותי "מיובא", אלא אחת ההשפעות של ההגירה.

השוואת שיעורי הלמידה, במוסדות על-תיכוניים לא-אקדמיים בלי פיקוח (תרשים 4.12) ובעל פיקוח על תעודת הבגרות³⁶ (תרשים 4.13) מראה, כי בקרב ילידי ישראל עלו שיעורי הלמידה מ-11% עד ל-20% בקרב הגברים ומ-16% ל-20% בקרב הנשים. כלומר, הפיקוח על תעודת הבגרות משווה את שיעורי הלמידה בין המינים בקרב ילידי ישראל. לעומת זאת, בקרב המהגרים, שהיגרו בגילי התיכון, עלו שיעורי הלמידה מ-25% ל-36% בקרב הגברים ומ-23% ל-29% בקרב הנשים. מכך גדל הפער המגדרי בקרב קבוצה זו, מ-2% ל-7%, לטובת הגברים.

מאחר ושיעורי הזכאות לתעודת הבגרות גבוהים יותר בקרב המהגרות לעומת המהגרים (ראה פרק שלישי), הרי שבקרב המהגרים שהיגרו עד גיל 15, הגדיל הפיקוח על תעודת הבגרות בחינוך העל-תיכוני הלא-אקדמי את הפער המגדרי לטובת הגברים המהגרים שהיגרו בגילי התיכון. נזכיר, כי במערכת ההשכלה הגבוהה (כפי שראינו בפרק הרביעי (תת-פרק 3.2.1) לא הקטין הפיקוח על תעודת בגרות בקרב המהגרים שהיגרו עד גיל 15 את הפער המגדרי לטובת הנשים. עובדה זו מצביעה על כך, שבקרב המהגרים שהיגרו בגילי תיכון ומטה, מתקיימת סגרגציה מגדרית מבחינת המוסד הלימודי שאינה נובעת מהבדלים בשיעורי הזכאות לתעודת הבגרות בין המינים: גברים מהגרים נטו ללמוד במוסד לימודי לא-אקדמי, בעוד נשים מהגרות - נטו ללמוד במוסד לימודי אקדמי. מהן הסיבות לכך?

4.2.3 סגרגציה הגירתית

מחקרים רבים עסקו בתופעת הסגרגציה המגדרית בהשכלה הגבוהה ובחינוך העל-תיכוני הלא-אקדמי בתחומי הלימוד השונים. מסקנות החוקרים דומות ברובן ומתארות היעדר שינויים

³⁶ כאמור, בסקרי כח אדם משנת 2001, נשאל הנחקר, לא רק על המוסד האחרון בו למד או לומד, אלא גם באשר לתעודה הגבוהה לה היה זכאי.

משמעותיים בעוצמת הבידול על פני זמן (Ramirez, 2001). גם בישראל, נמצא במחקר שבחן את תופעת הבידול המגדרי בתחומי הלימוד בהשכלה הגבוהה ובחינוך העל-תיכוני הלא-אקדמי בקרב ילידי ישראל, כי התרחבותם של מערכת ההשכלה הגבוהה והחינוך העל-תיכוני בשנות התשעים לא הביאה לשוויון מגדרי ברוב תחומי הלימוד (יואלי, 2004). אחד ההסברים לכך, הוא הממצא שגשים נכנסות גם לתחומי לימוד טכנולוגיים, המכונים "גבריים", אך הגברים, אינם פונים למקצועות הנחשבים "נשיים", כגון: מדעי הרוח, הסיעוד והחינוך. כך, שתחומי לימוד סוציו-תרבותיים וטיפוליים נותרים "נשיים".

מתוך הנתונים לגבי דפוסי הלמידה בקרב המהגרים הלומדים בתיכון, בחינוך העל-תיכוני הלא-אקדמי ובהשכלה הגבוהה, ראינו שלמרות כניסת "יתר" של נשים מהגרות לתחומי לימוד טכנולוגיים, בהשוואה לילידות ישראל, הרי שהפער המגדרי בקרב המהגרים נותר בעינו. עובדה זו נבעה מכך, שגברים מהגרים לא פנו כלל ללימודים "נשיים". לפיכך, הסגרגציה המגדרית מבחינת תחומי הלימוד מתקיימת גם בקרב המהגרים.

אך למרות ההבדלים המגדריים מבחינת בחירת תחומי לימוד וגם מבחינת מוסד הלימודים (מהגרים גברים לומדים יותר במוסדות לא-אקדמיים, בעוד מהגרות לומדות יותר במוסדות אקדמיים) המטרה **האינסטרומנטלית** היא שעומדת בבסיס הבחירה במוסד הלימודי ובתחום הלימודי, בקרב המהגרים משני המינים. זאת, נוסף **לאי קיום הדרישה לשליטה טובה בשפה עברית**. שני התנאים האלה, שהינם פועל יוצא של השפעת ההגירה על בחירת תחומי לימוד ומוסד לימודים בקרב המהגרים יוצרים את **הסגרגציה ההגירתית** בין המהגרים לילידי ישראל מבחינת הבחירה בתחומי הלימוד ובמוסד הלימודים.

דוגמה מובהקת לכך ניתן לראות בפניית "היתר" של הגברים המהגרים לחינוך העל-תיכוני הלא-אקדמי אשר ניתנת להסבר בעיקר משני הטעמים הבאים:

ראשית, החינוך העל-תיכוני הלא-אקדמי, במיוחד ההכשרה הטכנולוגית, מהווה רשת ביטחון למהגרים, כמו לכל התלמידים הלומדים בו, בדומה לחינוך המקצועי בתיכון. כפי שמצאו מיולר ושבית (Muller & Shavit, 1998) המסלול המקצועי אומנם מדיר את הלומדים מתעסוקות בעלות יוקרה רבה והכנסה גבוהה, אך הוא גם מונע את התדרדרותם לתחתיתו של סולם התעסוקות. בהקשר זה, יש לציין שמדובר כאן **ברשת ביטחון לאחר הלימודים**.

שנית, נוסף על רשת הביטחון שלאחר הלימודים, הרי שהחינוך העל-תיכוני הלא-אקדמי, מקנה גם **רשת ביטחון בזמן הלימודים**. בניגוד לתחומי הלימוד הטכנולוגיים במוסדות האקדמיים, ידוע כי המקצועות הטכנולוגיים בחינוך העל-תיכוני הלא-אקדמי הם בעלי ספי

קבלה נמוכים יחסית. אלו תחומי לימודים קלים יותר דבר הבא לידי ביטוי הן במשך תקופת הלימודים הנדרשת (כשנתיים בממוצע למול שלוש עד ארבע שנים בממוצע) והן בגמישות רבה יותר של שעות הלימודים. מטעמים אלו קל יותר למי שבחרים בתחומים אלו להתקבל ומי שהתקבלו והחלו בלימודים להתפרנס במהלך לימודיהם. כפי שנאמר בכנס "הגירה וקליטה" במכללת רופין במאי 2005 על-ידי המפקח הארצי על המוסדות העל-תיכוניים הלא-אקדמיים לשעבר: "חלק מהסטודנטים שלנו בחרו ללמוד אצלנו לא בגלל שלא התקבלו לטכניון, אלא בגלל שמשך הלימודים אצלנו היה קצר יותר והיה קל יותר לשלב לימודים עם עבודה."

לכן, בנוסף לסגרגציה המגדרית התקיימה בקרב המהגרים הסגרגציה ההגירתית שצמצמה את מרחב אפשרויות הבחירה של מהגרים בתחומי לימוד ובמוסד לימודים. אולם, "נפגעי" הסגרגציה ההגירתית היו בעיקר הגברים המהגרים ולא הנשים המהגרות. שתי סיבות לכך: ראשית, העובדה שבמהלך שנות התשעים רוב התחומים הנחשבים "נשיים", שהם גם תחומי לימוד אינסטרומנטליים, כגון: סיעוד וחינוך עברו תהליך אקדמיזציה. שנית, למרות התהליך הזה נשארו תחומי לימוד אלו בעלי ספי קבלה נמוכים יחסית, שהקנו אפשרות טובה יותר לשלב בין לימודים לעבודה בהשוואה לתחומים הטכנולוגיים, הנלמדים במוסדות האקדמיים. כתוצאה מכך, נהנו הנשים מהגרות ממרחב בחירה "נורמטיבי" גדול יחסית במערכת ההשכלה הגבוהה. לעומת זאת, בקרב גברים מהגרים, הצטמצם מאד מרחב אפשרויות הבחירה במערכת ההשכלה הגבוהה והם "נאלצו" לפנות לחינוך העל-תיכוני הלא-אקדמי. לפיכך, בניגוד לגברים מהגרים, נראה כי בקרב נשים מהגרות לא נוצר הצורך לפנות לחינוך העל-תיכוני הלא-אקדמי. על כן, בקרב המהגרים, הפיקוח על תעודת הברורות אינו מקטין אלא מגדיל את הפער המגדרי, הן לטובת הנשים, במערכת ההשכלה הגבוהה והן לטובת הגברים במערכת החינוך העל-תיכוני הלא-אקדמי.

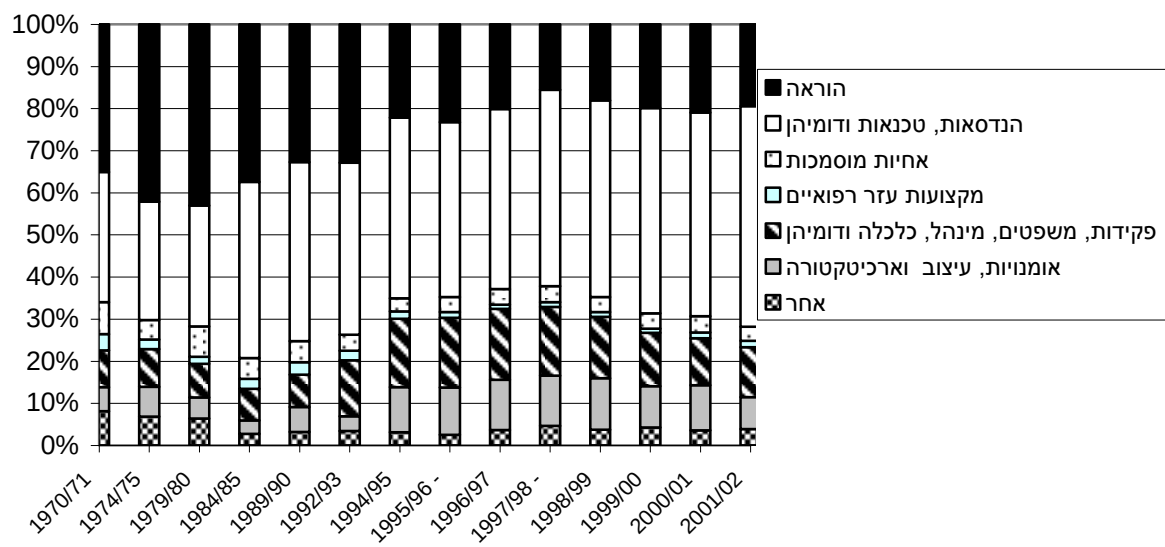
4.3 סיכום הפרק הרביעי

בדומה למערכת ההשכלה הגבוהה, הרי שההתרחבות המאסיבית של החינוך העל-תיכוני הלא-אקדמי בשנות התשעים (בכ-200%) "נוצלה" בעיקר על-ידי ילידי ישראל. בהתאם, המהגרים בסוף שנות התשעים היוו פחות מ-15% מכלל התלמידים הלומדים בחינוך העל-תיכוני הלא-אקדמי. יחד עם זאת נציין, כי בהשוואה לילידי ישראל, נטו הגברים המהגרים יותר לפנות ללימודים

במסגרות על-תיכוניות לא-אקדמיות. כמו כן, המהגרים, גברים ונשים, נטו יותר לבחור בהכשרה טכנולוגית ופחות בהכשרה להוראה. אולם, כפי שראינו בפרק "נטיית היתר" של הגברים המהגרים, לפנות ללימודים בחינוך העל-תיכוני הלא-אקדמי, אינה דפוס תרבותי "מיובא", אלא אחת ההשפעות של אילוצי ההגירה.

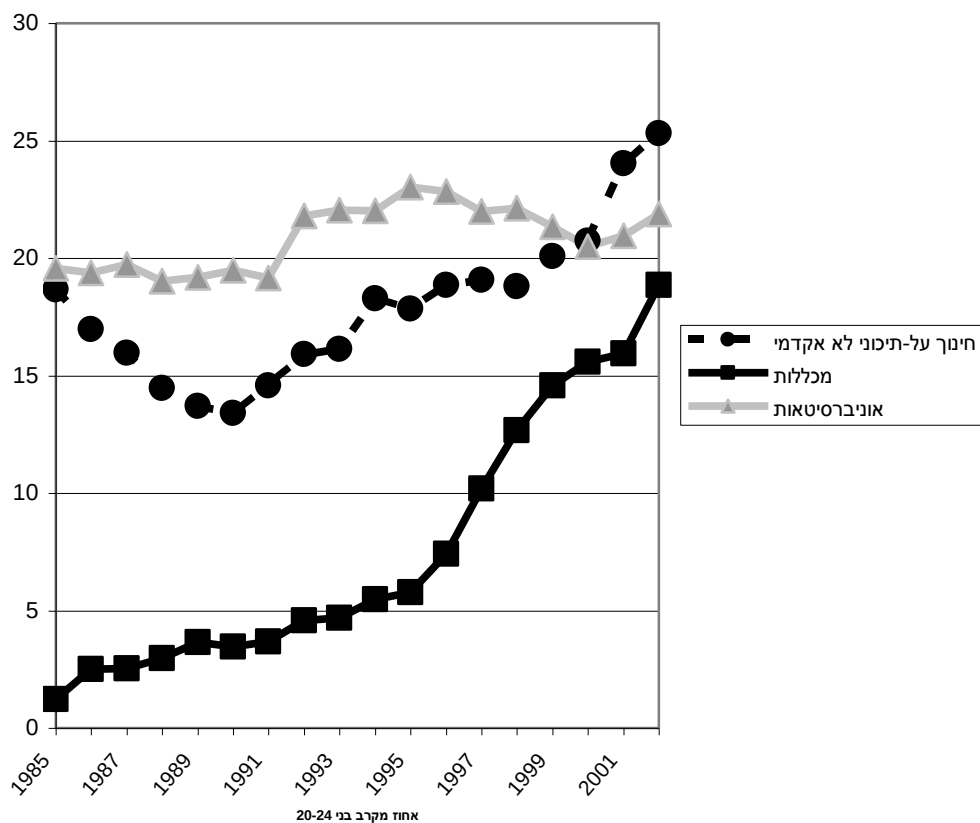
בד בבד עם הסגרגציה המגדרית קיימת בקרב המהגרים גם הסגרגציה ההגירתית. אך, לעומת הסגרגציה המגדרית, הנוצרת מתוך ההבניות החברתיות, נראה כי הסגרגציה ההגירתית, נוצרת בשל: אילוצי שפה, אילוצים חברתיים ואילוצים כלכליים.

תרשים 4.1 : התפלגות הסטודנטים בחינוך העל-תיכוני הלא-אקדמי, לפי תחומי לימוד



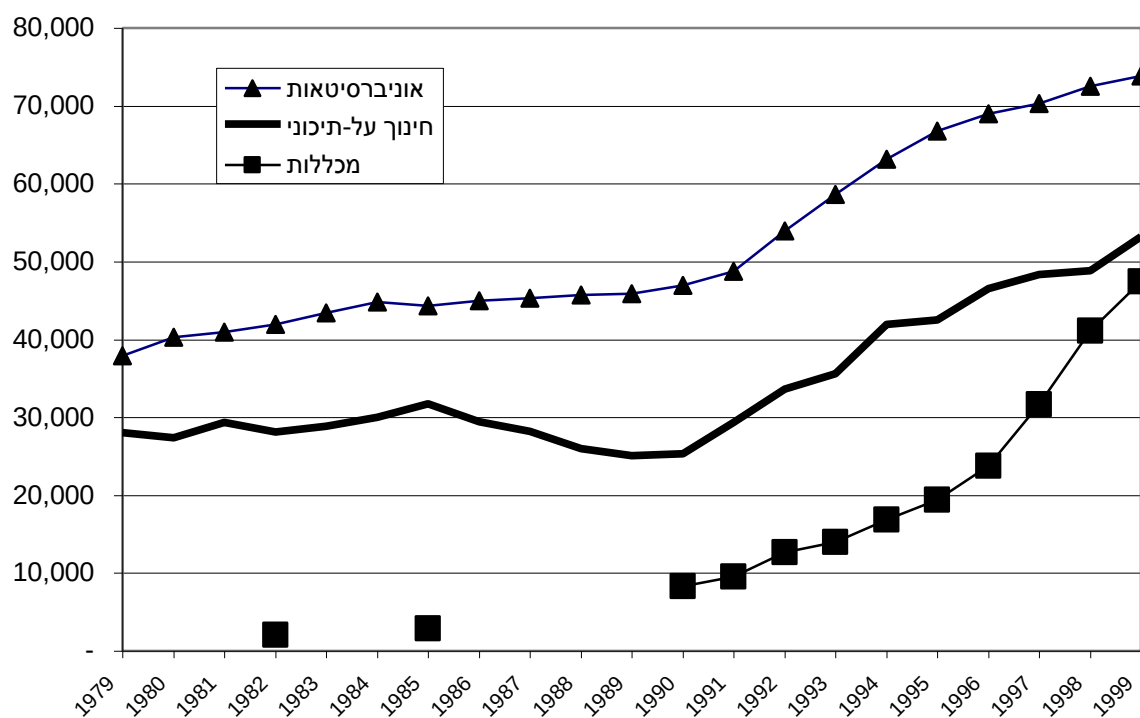
מקור הנתונים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, שנים שונות.

**תרשים 4.2: שיעור הלומדים באוניברסיטאות, במכללות ובחינוך העל-תיכוני הלא-אקדמי
מקרב בני 20-24 בין השנים 1985-2002**



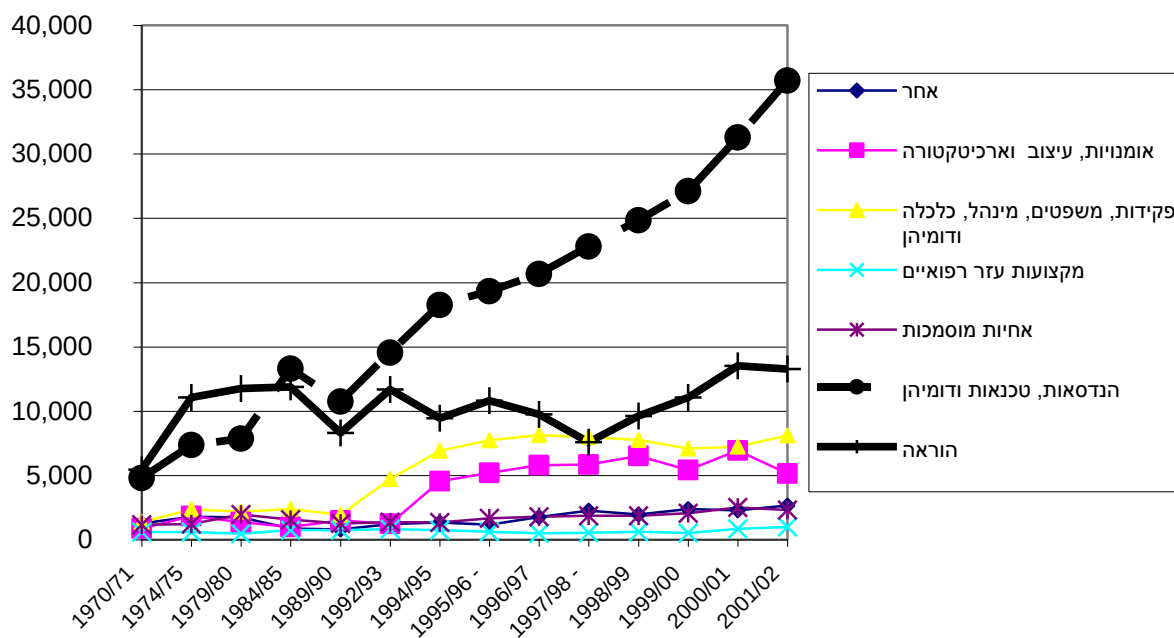
מקור הנתונים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, שנים שונות.

תרשים 4.3: מספר התלמידים לתואר ראשון באוניברסיטאות, במכללות לעומת מספר התלמידים בחינוך העל-תיכוני הלא-אקדמי, לפי שנים



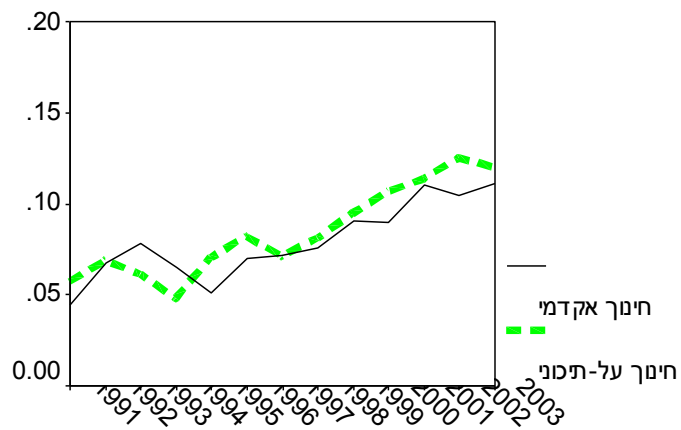
מקור הנתונים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, שנים שונות.

תרשים 4.4: מספר התלמידים בחינוך העל-תיכוני הלא-אקדמי, לפי תחומי לימוד



מקור הנתונים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, שנים שונות.

**תרשים 4.5: שיעור המהגרות בקרב תלמידות
החינוך האקדמי והחינוך העל-תיכוני הלא-אקדמי**



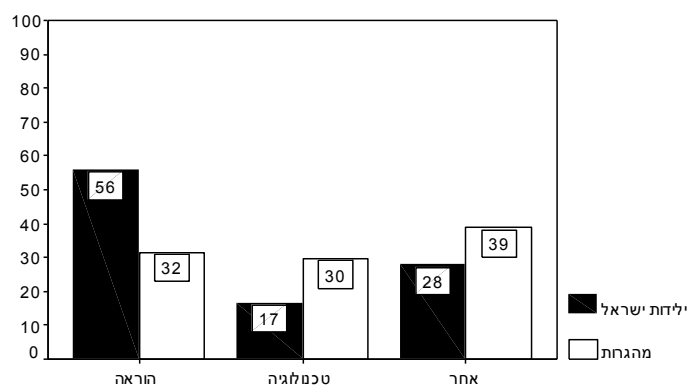
**תרשים 4.6: שיעור המהגרים הגברים בקרב תלמידי
החינוך האקדמי והחינוך העל-תיכוני הלא-אקדמי**



מקור הנתונים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, סב"א, 1991-2003.

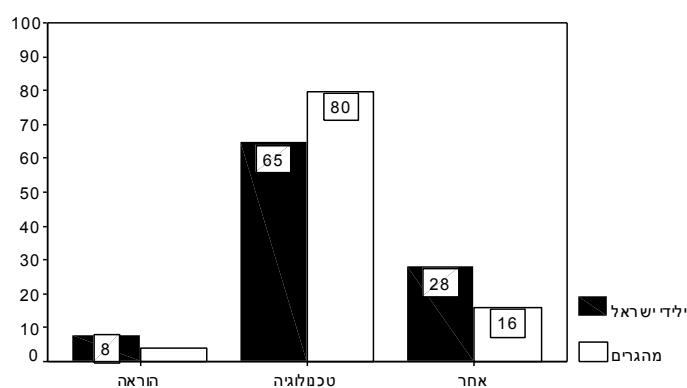
תרשים 4.7: התפלגות הסטודנטיות בחינוך העל-תיכוני הלא-אקדמי, לפי תחומי לימוד

במחצית הראשונה של שנות התשעים



תרשים 4.8: התפלגות הסטודנטים (גברים) בחינוך העל-תיכוני הלא-אקדמי, לפי תחומי לימוד

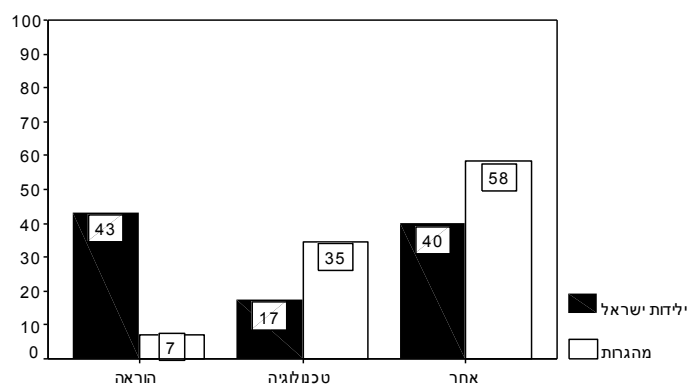
במחצית הראשונה של שנות התשעים



מקור הנתונים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, סכ"א, 1990-1995.

תרשים 4.9: התפלגות הסטודנטיות בחינוך העל-תיכוני הלא-אקדמי, לפי תחומי לימוד

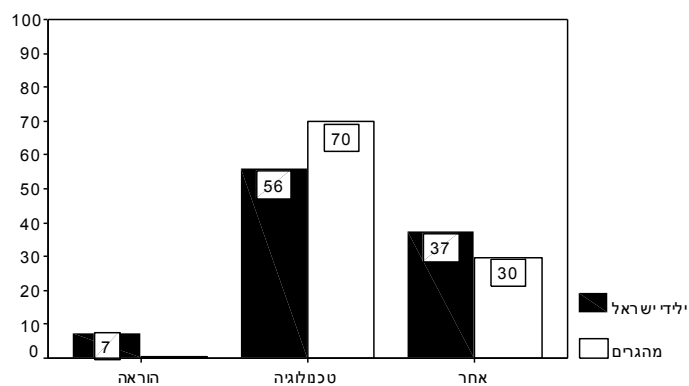
במחצית השנייה של שנות התשעים



תרשים 4.10: התפלגות הסטודנטים (גברים) בחינוך העל-תיכוני הלא-אקדמי,

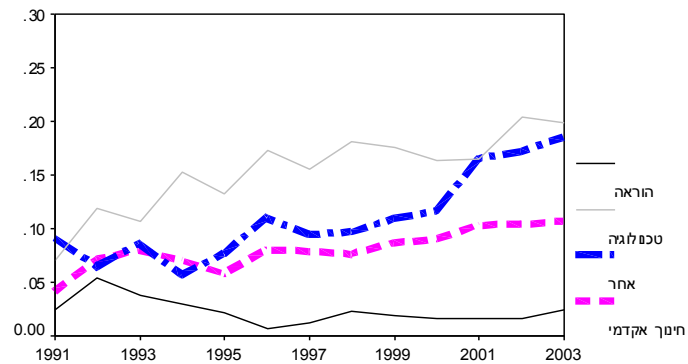
לפי תחומי לימוד

במחצית השנייה של שנות התשעים



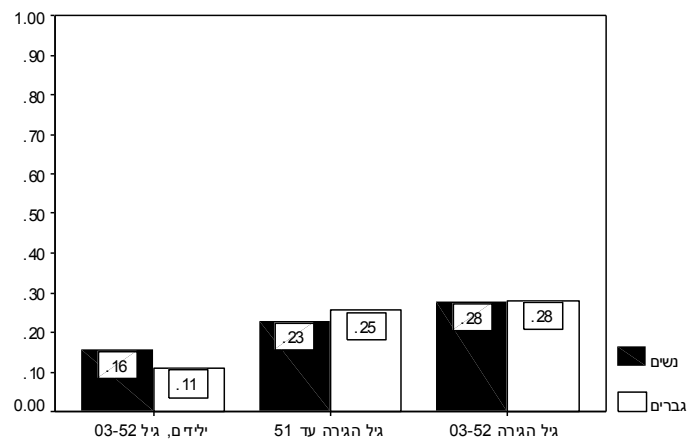
מקור הנתונים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, סכ"א, 1996-2000.

תרשים 4.11: שיעור המהגרים בקרב תלמידים בחינוך העל-תיכוני הלא-אקדמי, לפי תחומי לימוד, בהשוואה לחינוך אקדמי

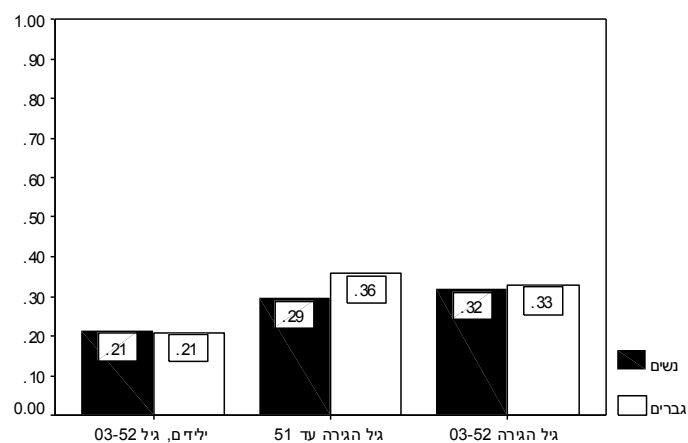


מקור הנתונים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, סכ"א, 2001-2003.

תרשים 4.12: שיעור הלומדים או שלמדו במוסדות העל-תיכוניים הלא-אקדמיים

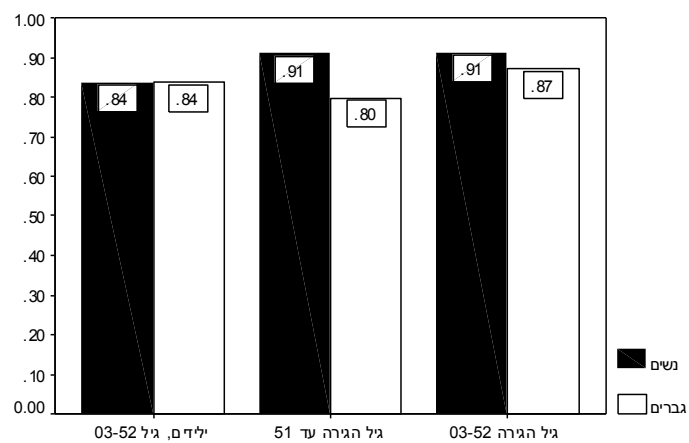


תרשים 4.13: שיעור הלומדים או שלמדו במוסדות העל-תיכוניים הלא-אקדמיים בקרב בעלי בגרות



מקור הנתונים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, סכ"א, 2001-2003.

תרשים 4.14: שיעור הלומדים או שלמדו במוסדות על-תיכוניים כלשהם בקרב בעלי בגרות



מקור הנתונים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, סכ"א, 2001-2003.

פרק חמישי:

5. דיון

הקדמה

תופעת ההגירה, המאפיינת את מרבית המדינות המפותחות בשנים האחרונות, היא בעלת השפעה ניכרת בתחומי החיים השונים, לרבות החינוך, לא על המהגרים בלבד אלא גם על בני המקום. מאחר שההישגים הלימודיים בחינוך מהווים את אחד האמצעים המרכזיים לניעות עתידית בחברה המודרנית, השפעתה של ההגירה במישור החינוכי היא ככל הנראה אחת ההשפעות החשובות ביותר על החברה קולטת ההגירה. יתר על כן, בהיות מרבית התלמידים המהגרים חסרי רשתות חברתיות וכלכליות חזקות, ההישגים הלימודיים הופכים לקרש הקפיצה היחיד שלהם כמעט להתקדמות החברתית בארץ היעד. אופן השתלבותם של המהגרים במערכת החינוך על רמותיה השונות מהווה אם כן סימן מובהק לאופן השתלבותם של המהגרים בחברה כולה בעתיד. בנוסף, הגירה יכולה להוות כלי מרכזי במישור חינוכי גם עבור בני המקום, בהיותה משפיעה באופן שונה על קבוצות חברתיות נבדלות.

בספרות המחקרית בנושאי ההגירה והחינוך שני זרמים מרכזיים: הזרם הראשון התמקד בעיקר באופן **השתלבותם** של המהגרים במערכות החינוך בארץ היעד. במרבית המחקרים בזרם זה נסב הדיון סביב מהגרים החסרים הון אנושי וכלכלי גם יחד, כדוגמת המהגרים ההיספאנים. הזרם השני דן בשאלת מידת **השפעתם** של המהגרים על ההישגים הלימודיים של בני המקום. עד כה בוצעו בתחום זה מחקרים ספורים בלבד, שהתמקדו בעיקר בהשפעתה של הגירה המאופיינת על-ידי גורמים סוציו-דמוגרפיים נמוכים.

המחקר הנוכחי עסק בהגירה ההמונית מברית-המועצות לשעבר לישראל, שהחלה בספטמבר 1989 ונמשכת מאז ועד היום. כ-830 אלף נפש היגרו לישראל עד תום שנות התשעים של המאה העשרים, כ-40% מהם היו ילדים וצעירים עד גיל 29. במספרים מוחלטים הייתה זו ההגירה הגדולה ביותר מאז הקמתה של מדינת ישראל במאי 1948. נוסף על היקף מרשים זה, התאפיין גל ההגירה מברית-המועצות לשעבר בשני מאפיינים נוספים: שיעור נמוך מאוד של

מהגרים בעלי אמצעים כלכליים מחד גיסא, ושיעור גבוה מאוד של מהגרים בעלי השכלה על-תיכונית (לרבות אקדמית), מאידך גיסא. כתוצאה מכך היוותה הגירה זו מקרה ייחודי לבחינת השפעת השילוב של "הון אנושי" רב ו"הון כלכלי" מועט. לכן, **המטרה הראשונה** של המחקר הייתה לבחון את השפעת ההגירה על דפוסי הלמידה ועל ההישגים הלימודיים של המהגרים בשלוש רמות החינוך: תיכונית, על-תיכונית אקדמית ועל-תיכונית לא-אקדמית.

המטרה השנייה של המחקר נגזרה מהמטרה הראשונה, והתמקדה בשאלות כגון האם אופן השתלבותם של המהגרים ברמות החינוך השונות, והאפיונים הייחודיים של מהגרי שנות ה-90, השפיעו על דפוסי השתלבותם של ילידי ישראל במערכת החינוך, ואם כן, באילו כיוונים; וכן האם העובדה שהמהגרים בעלי ההון האנושי הרב נאלצו להתמקם באזורים פריפריאליים בגלל העדר אמצעים כלכליים היוותה משאב או נטל על התלמידים ילידי ישראל. במילים אחרות, **המטרה השנייה** של המחקר הייתה לבדוק את השפעת הגירת שנות ה-90 על ההישגים הלימודיים ועל דפוסי הלמידה של התלמידים ילידי ישראל בשלוש רמות החינוך (תיכונית, על-תיכונית אקדמית ועל-תיכונית לא-אקדמית).

הפרק בנוי משני חלקים: החלק הראשון דן בממצאים העוסקים בהשפעה של הגירת שנות ה-90 על דפוסי הלמידה ועל ההישגים הלימודיים של המהגרים; חלקו השני מתמקד בהשפעת הגירת שנות ה-90 על ההישגים הלימודיים של ילידי ישראל.

5.1 הגירת שנות ה-90 והתלמידים המהגרים

• חינוך תיכוני

רמת ההשכלה הגבוהה של המהגרים בהשוואה לילידי ישראל, אשר היוותה את אחד המאפיינים הבולטים ביותר של אוכלוסייה זו, פחתה תוך פחות מעשור במידה משמעותית בקרב הצעירים המהגרים. בקרב המהגרים שהיגרו לישראל בגילי תיכון ומטה (שכיום, בתחילת שנות ה-2000, מצויים בשנות השלושים לחייהם) אנו עדים לתהליך של ריבוד פנימי – "התחזקות הקצוות" מבחינת רמת השכלה, במיוחד בקרב בנים: קבוצת הנושרים מול קבוצת התלמידים המצטיינים. בהשוואה לתלמידים ילידי ישראל ניכר כי בקרב התלמידים המהגרים שיעור הנושרים מבית-

הספר התיכוני הוא הגבוה ביותר, אך גם שיעור התלמידים מקבלי תעודת "בגרות יוקרתית" - הם הגבוהים ביותר.

אחד ההסברים לכך הוא כנראה המצב המיוחד, שבו היו שרויים התלמידים המהגרים: מחד גיסא, בהיותם מהגרים היה עליהם להתמודד עם בעיות הסתגלות, בדומה לקבוצות מהגרים אחרות. מאידך גיסא, תרמה השתייכותם לקהילת מהגרים כה גדולה ומשכילה נדבך ייחודי לדרכי השתלבותם במערכת החינוך הישראלית. שני המאפיינים הללו של אוכלוסיית המהגרים הצעירים יצרו שונות רבה בקרב קהילת המהגרים הצעירים.

ממצאי המחקר מדגישים כי האפיונים האישיים של התלמיד המהגר הם בעלי השפעה מכרעת על הישגיו הלימודיים בתיכון. הרקע ההשכלתי של משפחת התלמיד המהגר השפיע באופן משמעותי לא רק על סיכויו לקבל תעודת "בגרות יוקרתית" אלא גם ללמוד בכיתה י"ב. נראה כי גם העדרה של מדיניות מגובשת ותומכת של משרד החינוך באשר לקליטת תלמידים מהגרים בבית-הספר (סבר, 2002) סייע אף הוא להעצמת תרומתם של אפיוני הפרט על הישגי התלמיד. קרי, העובדה שמשרד החינוך הפקיד את משימת הקליטה בידי יחידה שולית למדי במטה המשרד, שלא הייתה ערוכה כלל להתמודדות עם המשימה נוכח גל ההגירה הגדול של שנות ה-90 (סבר, 2002) - תרמה אף היא להותרת הבמה בידיהם של המאפיינים האישיים של התלמיד כגורמים בעלי השפעה על ההישגים הלימודיים בתיכון.

כפי שראינו בפרק השני, מרבית אפיוני בתי-הספר הינם חסרי השפעה או בעלי השפעה פחותה על ההישגים הלימודיים בתיכון בקרב התלמידים המהגרים, בהשוואה לילידי ישראל. חשיבות המאפיינים האישיים כבעלי ההשפעה העיקרית על ההישגים הלימודיים מחזקת את דבריהם של החוקרים הדוגלים בגישת segmented assimilation, המדגישים את השונות הרבה בקרב המהגרים הבולטת במיוחד בהתייחס לדפוס של ההישגים הלימודיים ה"מקוטבים" בקרב התלמידים המהגרים.

יחד עם זאת, נציין כי דפוס של הישגים לימודיים "מקוטבים" של תלמידים מהגרים מתמתן בקרב תלמידים מהגרים בעלי ותק רב יותר. כפי שראינו מתוצאות הניתוח ההירארכי בפרק השני, ניכר כי העלייה בשנות הוותק בישראל הקטינה את הסיכוי לנשירה ואת הסיכוי לקבלת תעודת "בגרות יוקרתית". בהתאם לדפוס "התחזקות הקצוות" - ככל שעולה מספר שנות הלימודים במערכת החינוך היסודית בישראל (טרם כניסתו של התלמיד למסגרת לימודיו התיכוניים) - כך נחלש דפוס ההישגים הלימודיים המאפיין את התלמידים המהגרים. ממצא זה תומך בטיעון המרכזי של גישת האסימילציה הקלאסית, שלפיו בחלוף השנים ישתוו ההישגים

הלימודיים של המהגרים להישגים הלימודיים של הילידים, והפערים הלימודיים ילכו ויצטמצמו עד שייעלמו. נדגיש כי בגישת האסימילציה הקלאסית נמדד הזמן בעיקר על פני דורות ולא על פני שנים בודדות; לכן מן הראוי לערוך בדיקה מעמיקה יותר של השפעת הוותק (מספר שנות לימוד בארץ טרם כניסה לתיכון) על ההישגים הלימודיים של התלמידים המהגרים. בעוד שממצאי המחקר הנוכחי התייחסו לטווח הוותק שנע בין שנה לארבע שנים בלבד, מוצע כי מחקר עתידי יבחן טווח שנות ותק רחב יותר כדי שיוכל להצביע על המגמה.

נקודה נוספת החשובה לדיון באשר לאופן השתלבותם של התלמידים המהגרים במערכת החינוך התיכוני היא דפוס הלמידה של התלמידים המהגרים. מהגרים, בנים ובנות, נטו יותר ללמוד בבתי-ספר מקצועיים/טכנולוגיים בהשוואה לילידי ישראל. כמו כן, המהגרים נטו ללמוד יותר מקצועות טכנולוגיים ומדעיים ופחות מקצועות הומאניים תלויי השפה העברית. הסבר אפשרי להבדלים בדפוס הלמידה בין שתי הקבוצות נעוץ בכך שמרבית התלמידים המהגרים, בהיותם בנים למשפחות מעוטות יכולת כלכלית נטו יותר לבחור במסלול לימודים בתיכון הנתפש כמעניק רשת ביטחון תעסוקתית מיד עם תום לימודיהם. במחקרה של גלזמן (2003), שבחן את הגורמים המשפיעים על בחירת בתי-ספר תיכון בקרב המהגרים מברית-המועצות לשעבר, נמצא כי הורי התלמידים המהגרים וקרובי המשפחה של התלמיד העדיפו שילדם לא יבחר בבית-ספר עיוני. ניתן להניח כי העדפת שיקולי הטווח הקצר על פני הטווח הארוך, המאפיינת את אוכלוסיית המהגרים המבוגרים מברית-המועצות לשעבר כפי שנמצא במחקרה של ליסיצה (2006), חיזקה אף היא את הבחירה במסלול מקצועי/טכנולוגי על פני הבחירה במסלול עיוני בקרב התלמידים המהגרים. בנוסף, בהעדר רמה גבוהה של שליטה בשפה עברית נאלצו התלמידים המהגרים לבחור במסלולים לימודיים שלא חייבו רמה כזו. דפוס לימודים זה אפיין הן את הבנים המהגרים והן את הבנות המהגרות, אך בלט יותר בקרב הבנים.

בהקשר זה עולה השאלה האם אכן הלימודים המקצועיים/הטכנולוגיים בתיכון העניקו לתלמידים המהגרים, בנים ובנות, את רשת הביטחון התעסוקתית הנחשקת כל כך על ידם. המחקרים בעולם מצביעים על כך שהחינוך המקצועי/הטכנולוגי מפחית את סיכויי של הפרט להיות מובטל ואת כניסתו לשוק העבודה כעובד בלתי מיומן; בו בזמן, מונע החינוך המקצועי/הטכנולוגי מהתלמיד את הכניסה ללימודים גבוהים ולתעסוקות יקרות-סטאטוס (ראה למשל: Shavit & Muller, 1998; 2000). במחקר על החינוך המקצועי/הטכנולוגי בישראל מצאה גבאי (2003) כי בקרב תלמידים ילידי ישראל מהווה החינוך המקצועי/הטכנולוגי בתיכון רשת ביטחון עבור התלמידים שלמדו במסגרתו. לעומת זאת, עבור התלמידות לא הקטין הלימוד

במערכת החינוך המקצועי/הטכנולוגי את הסיכוי להיות מובטלת או את הסיכוי להשתייך לחלקו התחתון של סולם ההכנסה בהשוואה לחינוך עיוני מקביל. כלומר, לדעת גבאי (2003) ממלא החינוך המקצועי/הטכנולוגי בתיכון תפקידים שונים בקרב בנים ובנות באשר להישגיהם התעסוקתיים.

המחקר הנוכחי לא בחן את מימד השפעת דפוס הלימודים התיכוניים בקרב המהגרים על סיכוייהם התעסוקתיים. מוצע כי מחקר עתידי יעסוק בהשפעה זו הן מבחינת הסיכויים הלימודיים העתידיים והן מבחינת ההצבה החברתית וההתקדמות התעסוקתית של התלמיד המהגר. יחד עם זאת, ניתן לציין כי במחקר הנוכחי נמצא כי בהשוואה לבית-הספר העיוני, הלימוד בבית-הספר הטכנולוגי/המקצועי לא הפחית את סיכוי הלמידה בכיתה י"ב או את קבלת הזכאות ל"תעודת בגרות רגילה" או "בגרות יוקרתית". כלומר, עבור התלמידים המהגרים לא שימש החינוך המקצועי/הטכנולוגי בתיכון כמנגנון הדרה באשר להישגיהם הלימודיים בתיכון.

• חינוך על-תיכוני אקדמי

מדיניות קליטת התלמידים המהגרים במערכת החינוך העל-תיכונית האקדמית הייתה שונה ממדיניות קליטת התלמידים המהגרים בחינוך הבית-ספרי. גל ההגירה מברית-המועצות לשעבר שינה באופן מהותי את תפיסת המל"ג והות"ת באשר להתרחבותה של המערכת: ממדיניות של "הקפאת המערכת מבחינה מספרית" בשנות השמונים עד למדיניות ההתרחבות המאסיבית שמטרתה קליטת הסטודנטים חדשים, שמרביתם מהגרים. כפי שכתב בשנת 1990 פרופ' יעקב זיו, יו"ר הות"ת דאז³⁷: "מערכת ההשכלה הגבוהה עומדת בפני מהפיכה תכנונית והיערכותית שלא ידענו כמותה מאז קום המדינה" ("ידיעון", 1991, גיליון 1, עמ' 4).

בתחילת שנות התשעים הפכה קליטת המהגרים במערכת ההשכלה הגבוהה למוקד הדיונים, הן במל"ג והן בות"ת. הנחת העבודה של הות"ת בתקופה זו הייתה שגל ההגירה מברית-המועצות לשעבר הביא עמו סטודנטים שהפסיקו את לימודיהם בשלבים שונים, וכן בני נוער שסיימו לימודים תיכוניים והיו מעוניינים להתחיל בלימודים גבוהים (דו"ח וות"ת, 1991, עמ' 67). כמו כן, צוינה בדיוני המל"ג והות"ת התחזית כי בקרב המהגרים קיימת הנטייה ללמוד במסגרות על-תיכוניות לא-דווקא אקדמיות, על מנת לרכוש מקצוע במהירות ולסייע בפרנסת משפחותיהם ("ידיעון", 1991, גיליון 1, עמ' 4).

³⁷ ב-1 בינואר 1991 החליף פרופ' פזי את פרופ' זיו, שכהן כיו"ר הות"ת במשך חמש שנים.

בהתאם למדיניות החדשה התרחבה מערכת ההשכלה הגבוהה במחצית הראשונה של שנות התשעים בכ-40% (בהתייחס למספר הלומדים בשנה הראשונה). אולם חלקם של המהגרים מסך הגידול היווה פחות מחצי - כך שמרבית המהגרים שהיגרו בגילי הלמידה במוסדות אקדמיים לא פנו ללימודים אקדמיים כפי שציפו קובעי מדיניות ההשכלה הגבוהה. המהגרים, מי שבעיקר עבורם נפתחו שערי ההשכלה הגבוהה בישראל, לא היו אם כך הנהנים היחידים כמו גם העיקריים ממהלך זה.

אחת הסיבות להעדרה של פנייה מאסיבית של המהגרים הצעירים למערכת ההשכלה הגבוהה היא היות מרבית בנים למשפחות מעוטות יכולת כלכלית וחסרי שליטה טובה מאוד בשפה עברית; לפיכך נטו מהגרים צעירים, בדומה למהגרים תלמידי תיכון, לבחור יותר במסלולים של לימודים יישומיים שלא חייבו שליטה טובה בעברית אך העניקו להם כבר בתום לימודיהם את רשת הביטחון התעסוקתית. תחומי לימוד כגון הנדסה, מחשבים מדעים וסיעוד נתפסו ככאלו. כפי שראינו בפרק השלישי ההתרחבות של תחומי לימוד אלו היוותה חלק קטן מאוד מסך כל ההתרחבות, בעוד שעיקרה נבעה מהתרחבותם של תחומי הלימוד במדעי החברה והרוח.

בהקשר זה נשאלות השאלות עד כמה השפיעה מדיניות ההתרחבות של מערכת ההשכלה על אופן השתלבותם של המהגרים במערכת ההשכלה הגבוהה, והאם אי-התרחבותם של תחומי לימוד הרלוונטיים למהגרים חסמה את כניסתם למערכת ההשכלה הגבוהה. מאחר שאין אנו פועלים בתנאי מעבדה, תשארנה התשובות לשאלות אלו בגבולות ההשערות בלבד; אך ברור הוא כי מדיניות ההתרחבות כפי שבוצעה לא הייתה יכולה להוביל לכניסתם המאסיבית של המהגרים למערכת ההשכלה הגבוהה, שהרי משולה היא לאותה צלחת שטוחה בה הגיש השועל מזון לחסידה במשל הידוע של לה-פונטין.

כדי להמחיש את חשיבותה של מדיניות מערכת ההשכלה אביא דוגמה מתוך השתלבותם של המהגרים היהודים במערכת ההשכלה הגבוהה בתקופת ההגירה הגדולה בתחילת המאה העשרים בארצות הברית. את גל ההגירה של היהודים לארצות הברית בתקופה זו ניתן היה לאפיין לא רק כהגירה המונית בעלת אמצעים כלכליים דלים, אלא גם כהגירה בעלת מסורת אינטלקטואלית רחבה (Steinberg, 1974). הרצון העז בקרב ההורים היהודיים לעודד ולעזור לילדיהם לרכוש השכלה היה תנאי הכרחי אמנם, אך לא תנאי מספיק לכך שמספר רב של היהודים ילמדו במוסדות אקדמיים בתחילת המאה העשרים.

לדעת הסוציולוג Steinberg, שחקר את התופעה ותיארה בספרו "The Academic Melting Pot" (1974), אחת הסיבות המכריעות לשיעור הגבוה של היהודים במוסדות אקדמיים בתחילת המאה העשרים הייתה העובדה שהגירת היהודים מארצות אירופאיות התרחשה בתקופה בה החלה מערכת החינוך האמריקאית להשתנות, לא רק מבחינה כמותית (התרחבות מאסיבית) אלא גם מבחינה מבנית: התרחבות לימודים יישומיים ישנים, כדוגמת לימודי מדעים וטכנולוגיה, ופתיחת מסלולים יישומיים חדשים, כגון ראיית חשבון ופרמצבטיקה. כמו כן, במרבית המוסדות האקדמיים בוטלו מבחני הקבלה שכללו מבחנים בלטינית וביוונית. השינויים בתוך מערכת החינוך האמריקאית אפשרו לרבים מקרב המהגרים היהודים לממש את שאיפתם לרכוש השכלה גבוהה, דבר שהתבטא בשיעורים גבוהים של היהודים במוסדות אקדמיים בארצות הברית בתחילת המאה העשרים. כפי שטען Steinberg (1974) בספרו, היהודים היו האנשים "הנכונים" בזמן "הנכון" ובמקום "הנכון" (עמ' 31).³⁸

לעומת זאת, ייתכן כי בתחילת שנות התשעים בישראל היו המהגרים מברית-המועצות לשעבר האנשים "הנכונים", אך לא בזמן "הנכון" ולא במקום "הנכון". כאמור, השינויים במערכת ההשכלה הגבוהה בתחילת שנות התשעים כמעט ולא התבטאו בהתרחבות תחומי לימוד יישומיים, ובכך לא אפשרו לרבים מקרב המהגרים לממש את שאיפתם לרכוש השכלה גבוהה. הדבר התבטא בשיעורים הנמוכים-יחסית של המהגרים במוסדות אקדמיים בתחילת שנות התשעים.

בנוסף, בדומה לילידי ישראל, הרי שבקרב המהגרים חניכי מערכת החינוך הישראלית, ובמיוחד בקרב הנשים, הפכה הזכאות לתעודת בגרות לאחד המכשולים העיקריים בכניסה למערכת ההשכלה הגבוהה. יחד עם זאת, נציין כי בקרב המהגרים הגברים (לעומת המהגרות וילידי ישראל, בנים ובנות) העלתה הזכאות לתעודת הבגרות באופן משמעותי את שיעורי הלמידה במערכת החינוך העל-תיכוני הלא-אקדמי בהשוואה לחינוך האקדמי. כך שבעוד שמבחינת שיעורי הלמידה בקרב ילידי ישראל בעלי תעודת בגרות הצטמצם הפער המגדרי לטובת הנשים, הרי שבמערכת ההשכלה הגבוהה בקרב המהגרים בעלי תעודת בגרות לא רק שלא הצטמצם הפער לטובת הנשים - אלא אף גדל.

³⁸ כפי שכתב Steinberg בספרו "The Academic Melting Pot" (1974):
 "Inasmuch as Jews displayed an enthusiasm for education and a capacity for academic excellence, they were the "right" people to take advantage of expanding educational opportunities. **But Jew also had the good fortune of being in the "right" place at the "right" time.** No other ethnic group in America has found itself in such fortuitous circumstances when it was prepared for its breakthrough into higher education" (p: 31).
 [ההדגשה שלי]

כדי להבין טוב יותר את הסיבות לכך, כמו גם לסקור את אופן השתלבותם של המהגרים במערכת ההשכלה הגבוהה בשנות התשעים ואת הסיבות להבדלים בין המהגרים לילידי ישראל, התמקד המחקר הנוכחי לא רק במערכת החינוך שקדמה למערכת ההשכלה הגבוהה - מערכת החינוך התיכונית (ראה הפרק השני) אלא גם בחן את מערכת ההשכלה המשלימה והמתחרה במערכת החינוך העל-תיכונית הלא-אקדמית (ראה הפרק הרביעי).

• חינוך על-תיכוני לא-אקדמי

בדומה לתהליך שעבר במערכת ההשכלה הגבוהה, "נוצלה" ההתרחבות המאסיבית (בכ-200%) של החינוך העל-תיכוני הלא-אקדמי בשנות התשעים בעיקר על-ידי ילידי ישראל. בהתאם, נראה כי המהגרים בסוף שנות התשעים היוו פחות מ-15% מכלל התלמידים הלומדים בחינוך העל-תיכוני הלא-אקדמי. יחד עם זאת, נציין כי בהשוואה לילידי ישראל נטו הגברים המהגרים יותר לפנות ללימודים במסגרות על-תיכוניות לא-אקדמיות. כפי שראינו בפרק הרביעי, לא הייתה "נטיית היתר" של הגברים המהגרים לפנות ללימודים בחינוך העל-תיכוני הלא-אקדמי דפוס תרבותי "מיובא", אלא היוותה דוגמה בולטת לתופעת **הסגרגציה ההגירתית** - בחירה בתחומי לימוד הנובעת מאילוצי הגירה. יש כאן בחירה בדפוס לימודים המאפיין "נטיית יתר" לתחומי לימוד **יישומיים ונטולי הדרישה לשליטה טובה בשפה עברית**.

כפי שראינו בפרק הרביעי, קיימים שני הסברים האפשריים ל"פניית היתר" של הגברים המהגרים לחינוך העל-תיכוני הלא-אקדמי:

ראשית, החינוך העל-תיכוני הלא-אקדמי, במיוחד ההכשרה הטכנולוגית, נתפש על-ידי המהגרים כרשת ביטחון תעסוקתית, בדומה לחינוך המקצועי בתיכון. כפי שנמצא במחקרה של גבאי (2003) על החינוך המקצועי בישראל בקרב הצעירים ילידי ישראל, הרי שלימודי הסמכה על-תיכונית לא-אקדמית (מקצועית) לעומת אקדמית מבטיחים תעסוקה בשוק העבודה ושכר הולם יחסית. כלומר, "השכלה מקצועית אכן משמשת רשת ביטחון בהשוואה להשכלה לא מקצועית מקבילה ואף מתקדמת יותר בקרב גברים בלבד ורק עבור ההסמכות העל תיכוניות. ובמילים אחרות, הסיכוי של גבר בעל ההסמכה 'טכנאי מזגנים' להיות בחלק התחתון של סולם ההכנסות קטן יותר בהשוואה לסיכוי המקביל של גבר בעל תואר ראשון או שני בהיסטוריה" (עמ' 45). עם זאת, ההישגים הכלכליים, היוקרה התעסוקתית ורמת ההכנסה אותם ישיג הצעיר הרוכש השכלה מקצועית - מוגבלים (גבאי, 2003). ממצאים אלו תואמים לטענתם של מיוולר ושביט (Muller &

2000; Shavit, 1998), לפיה המסלול המקצועי מדיר אמנם את הלומדים מתעסוקות בעלות יוקרה רבה והכנסה גבוהה, אך הוא גם מונע את הידרדרותם לתחתיתו של סולם התעסוקה. בהקשר זה יש לציין שמדובר כאן ברשת ביטחון לאחר הלימודים. לעומת זאת, עבור הצעירות אין הדבר כך. "שכן עבור נשים כמה שיותר השכלה כך זה יותר משתלם" (גבאי, 2003, עמ' 53).

שנית, בנוסף לרשת הביטחון שלאחר הלימודים, מקנה החינוך העל-תיכוני הלא-אקדמי גם רשת ביטחון בזמן הלימודים. בניגוד לתחומי הלימוד הטכנולוגיים במוסדות האקדמיים, המקצועות הטכנולוגיים בחינוך העל-תיכוני הלא-אקדמי הם בעלי ספי קבלה נמוכים יחסית, הלימודים בהם קלים יותר וקצרים יותר (בשנתיים בממוצע) ומערכת שעות הלימודים בהם גמישה יותר. סיבות אלה הקלו הן על הקבלה לתחומי לימוד אלה והן על הפרנסה במהלך הלימודים. לפיכך התקיימה בקרב המהגרים הסגרגציה ההגירתית - "נטיית יתר" לפנות לתחומי לימוד יישומיים ונטולי דרישה לשליטה טובה בשפת המקום, וצמצמה את מרחב אפשרויות הבחירה בתחומי הלימוד ובמוסדות הלימוד בקרב המהגרים - במיוחד במערכת ההשכלה הגבוהה.

בקרב "נפגעי" הסגרגציה ההגירתית ניתן למנות בעיקר את הגברים המהגרים, ולא הנשים המהגרות. המחקר הנוכחי העלה שתי סיבות לכך: ראשית, העובדה שבמהלך שנות התשעים עברו רוב התחומים שנחשבו כ"נשיים", שהם גם תחומי לימוד יישומיים כגון סיעוד וחינוך, תהליך אקדמיזציה. שנית, למרות תהליך זה נותרו תחומי לימוד אלו בעלי ספי קבלה נמוכים יחסית, והקנו אפשרות טובה יותר לשלב בין לימודים לעבודה בהשוואה לתחומים הטכנולוגיים הנלמדים במוסדות האקדמיים. כתוצאה מכך נותר מרחב גדול יחסית של בחירה "נורמטיבית" במערכת ההשכלה הגבוהה עבור הנשים המהגרות. לעומת זאת, בקרב גברים מהגרים הצטמצם מאוד מרחב אפשרויות הבחירה במערכת ההשכלה הגבוהה, והם "נאלצו" לפנות לחינוך העל-תיכוני הלא-אקדמי. לפיכך, בניגוד לגברים מהגרים, הרי שבקרב נשים מהגרות לא התעורר צורך לפנות לחינוך העל-תיכוני הלא-אקדמי. על כן, בקרב המהגרים הגברים, לעומת המהגרות, העלתה הזכאות לתעודת הבגרות יותר את שיעורי הלמידה במערכת החינוך העל-תיכוני הלא-אקדמי בהשוואה לחינוך האקדמי.

בהקשר זה עולה השאלה שלא נבחנה בעבודה הנוכחית, המוצעת למחקרים עתידיים: מהן ההשלכות של דפוסי למידה תיכוניים ועל-תיכוניים של המהגרים על אופן השתלבותם והישיגיהם של המהגרים בשוק העבודה?

לסיכום, ניתן לומר כי אחד המאפיינים הבולטים לאופן השתלבותם של המהגרים במערכת החינוך ברמות השונות היה תופעת הסגרציה ההגירתית מבחינת בחירת תחומי לימוד. תופעה זו אפיינה את אוכלוסיית המהגרים במערכת החינוך התיכונית, העל-תיכונית האקדמית והלא-אקדמית. ניתן לשער כי בהיות הסגרציה ההגירתית נגזרת מתוך אילוצי שפה ואילוצים חברתיים וכלכליים ולא מהבניה חברתית (כדוגמת סגרציה מגדרית), תופעה זו היא כנראה בת חלוף. אולם מנגד ניתן לטעון כי חשיבות האילוצים ביצירת הסגרציה היא לא רק "אובייקטיבית", אלא גם "סובייקטיבית". יש לזכור כי עוצמת התחושות לא בהכרח תקפה עם חלוף הזמן, וכך גם אולי הסגרציה ההגירתית.

5.2 הגירת שנות ה-90 והתלמידים ילידי ישראל

• חינוך תיכוני

כפי שצוין בתחילת העבודה, קיימים מחקרים ספורים שבחנו את השפעת ההגירה על ההישגים הלימודיים בבית-ספר בקרב בני מקום. ממצאי המחקר הנוכחי באשר להשפעת הגירת שנות ה-90 מברית-המועצות לשעבר על ההישגים הלימודיים של התלמידים ילידי ישראל, בפקוח על המשתנים ברמת התלמיד והן ברמת בית-הספר, הצביעו על שתי נקודות עיקריות:

ראשית, הממצאים הראו כי נוכחותם של תלמידים מהגרים רבים מרקע השכלתי גבוה הקטינה את סיכוי הנשירה ואת הסיכוי שלא להשלים בגרות בקרב ילידי ישראל. מאידך גיסא, נמצא כי נוכחותם של תלמידים מהגרים רבים מרקע השכלתי נמוך הגדילה את הסיכוי לנשירה והקטינה את הסיכוי לבגרות בקרב ילידי ישראל. כלומר, טענתם של Gould, Lavy & Paserman (2006) האומרת כי קיימת השפעה שלילית של נוכחותם של מהגרים בבית-הספר על הישגיהם של עמיתיהם לכיתה מקרב ילידי ישראל - נשללה. אחד ההסברים האפשריים להבדלים בממצאים בין המחקר הנוכחי למחקרם של Gould, Lavy & Paserman (2006) הוא העובדה שבמחקרם לא נעשה פיקוח על הגורמים בעלי ההשפעה על ההישגים הלימודיים בתיכון, כדוגמת אפיוני בית-הספר התיכוני. כמו כן במחקרם נבחנה השפעת ההגירה רק מנקודת ראות "כמותית" בלא

התייחסות למימד "האיכותי" - רמת השכלתם הממוצעת של הורי התלמידים המהגרים בבית-הספר התיכון.

לעומת זאת, ממצאי מחקר זה איששו את טענתה של הורוביץ (1998) בדבר דפוס השפעתם השונה של המהגרים בהתאם לרקעם ההשכלתי. כפי שכתבה הורוביץ (1998) בהתייחס למספר קטן של יישובים, השפעת מספר התלמידים המהגרים שונה ממקום למקום. לדעתה נוצרו שני דפוסים עיקריים: "האחד התאפיין בכך שתלמידים 'חזקים' נכנסו לבתי-הספר ותגברו אותו, והדפוס האחר התבטא בכניסתם של תלמידים עולים ממשפחות בעייתיות לבתי-ספר ביישוב חלש, והדבר הביא להורדת רמתו של החינוך ביישוב" (הורוביץ, 1998: עמ' 383).

על-אף הדמיון בין דפוס השפעת ההגירה מברית-המועצות לשעבר לדפוס הכללי (קרי, נוכחותם של תלמידים מרקע השכלתי גבוה מהווה יתרון ואילו נוכחותם של תלמידים מרקע השכלתי נמוך מהווה נטל) - הרי שנסיבות השפעתם של התלמידים המהגרים על ההישגים הלימודיים של התלמידים ילידי ישראל הינן ייחודיות. הסיבה לכך נעוצה בהיותה של אוכלוסיית המהגרים בעלת שיעור ניכר של אנשים משכילים, אך יחד עם זאת חסרי אמצעים כלכליים. כתוצאה מכך, אוכלוסייה זו נאלצה להתמקם בפריפריה החברתית של מדינת ישראל ושיפרה בכך את ההישגים ההשכלתיים בה, ממש כפי שהיה קורה אילו ותיקים מרקע השכלתי גבוה, שמרביתם גם בעלי אמצעים כלכליים - היו עוברים לפריפריה. כפי שכתב ההיסטוריון פיקאר (2003) בגיליון "ארץ אחרת":

"פיזור גיאוגרפי זה [הכוונה לפיזור המהגרים בפריפריה] תרם לגידול ניכר ביותר באוכלוסיית הפריפריה, לראשונה מאז ימי קליטת העלייה מצפון אפריקה בשנות השישים. כל אדם שענינו פקוחות יכול לראות את השינוי הפיזי העצום שחל ביישובי הפריפריה בעשור האחרון. שכונות נבנו, כבישים נסללו, מרכזים מסחריים נפתחו. אף-על-פי שהסיבה לתנופת הפיתוח הזו היו העולים מברית-המועצות לשעבר, התברר שהנשכרים העיקריים הם דווקא התושבים הוותיקים, המזרחיים ברובם. דירות שיכון שעמדו שנים ללא קונים והושכרו במחירים אפסיים, הושכרו ונמכרו עתה במחירים שהיו לעתים גבוהים פי עשרה מערכן המקורי. התושבים הוותיקים הצליחו למכור את הדירות הישנות ולשדרג עצמם לבתי הקרקע. השיפור הזה התבטא לא רק בתחום הדיור" (מתוך "מיליון עולים רוסים, איך השתנינו ואיך נשתנה", עמ' 66).

שנית, נמצא כי בקרב כלל התלמידים הלומדים לקראת תעודת בגרות בבתי-הספר המקצועיים/טכנולוגיים בהם לומד אחוז גבוה של תלמידים מהגרים, גדל הסיכוי לקבלת תעודת "בגרות יוקרתית"; זאת לעומת בתי-הספר המקצועיים/הטכנולוגיים בהם אחוז המהגרים נמוך יחסית. כפי שצוין בפרק השני, ניתן להציע לכך את ההסברים הבאים: מחד גיסא, פנייתם של

התלמידים המהגרים לבתי-ספר הייתה מלכתחילה לבתי-הספר בהם היה מבחר של מקצועות טכנולוגיים מוגברים. מאידך גיסא, לאור כניסתם של התלמידים המהגרים בעלי רקע השכלתי גבוה לבתי הספר הללו נפתחו בהם גם מסלולים "יוקרתיים". בהקשר זה ניתן להניח כי מאחר שבבית-הספר הטכנולוגי/מקצועי היה הפער הגדול ביותר בין התלמידים המהגרים לבין התלמידים ילידי ישראל מבחינת השכלת הורים ממוצעת, היוו התלמידים המהגרים משאב משמעותי יותר למערכת החינוך הטכנולוגית/מקצועית בהשוואה לשאר מערכות החינוך. בהקשר זה עולה שאלה בדבר ההשלכות של נוכחותם הגבוהה של המהגרים בעלי רקע משפחתי משכיל בבתי-ספר מקצועיים/טכנולוגיים, שבתחילה אופיינו על-ידי ריבוי תלמידים מרקע השכלתי "חלש" יחסית, על ערכם של הלימודים האלו (הסמכה מקצועית) בשוק העבודה. שאלה זו מוצעת לבחינה למחקר עתידי.

• חינוך על- תיכוני אקדמי ולא-אקדמי

בשונה מממצאי המחקרים בארצות הברית שהצביעו על תופעת ה-"crowding out" של "הקבוצות החלשות" בעקבות ההגירה (Hoxby, 1998), ממצאי המחקר הנוכחי באשר להשפעת הגירת שנות ה-90 על ההישגים הלימודיים בחינוך העל-תיכוני האקדמי מצביעים על כך שבתקופת ההגירה שיעורי הלמידה במערכת ההשכלה הגבוהה בקרב ילידי ישראל לא רק שלא פחתו, אלא שבקרב ילידות ישראל הם דווקא גדלו באופן משמעותי. השפעה פרדוקסאלית זו נעוצה בכך שמדיניות התרחבות מערכת ההשכלה הגבוהה, שננקטה כצעד קליטת הגירה, אופיינה בהתרחבות תחומי לימוד "נשיים", ולא בהתרחבותם של תחומי לימוד מדעיים וריאליים – התחומים שהיו מועדפים על המהגרים. כתוצאה מכך, מי שנהנה מהזדמנויות הלמידה החדשות היו בעיקר ילידות ישראל ולא המהגרים.

השאלה שנשאלה בהקשר זה במחקר הייתה מדוע דווקא תחומי לימוד אלה התרחבו באופן מאסיבי, ולא תחומי הלימוד הריאליים, אף-על-פי שהיה ידוע למל"ג ולות"ת שהמהגרים נוטים לבחור במקצועות מדעיים וריאליים. כפי שראינו בפרק השלישי בהקשר זה, ניתן רק לשער שסיבת התרחבותם של התחומים ההומאניים באוניברסיטאות נגזרה משיקולים כלכליים: עלותו של סטודנט במדעי הרוח נמוכה מעלותו של סטודנט במדעים המדויקים. קשה להניח כי קובעי המדיניות לא רצו בקליטת הסטודנטים המהגרים במוסדות אקדמיים, ולכן ייתכן כי הניחו

שמהגרי שנות ה-90 יוותרו על "נטייתם" ללימודים בתחומי לימוד ריאליים ומדעים ויעדיפו ללמוד בתחומי לימוד הומאניים למול החלופה שלא ללמוד כלל במוסד אקדמי.

בנוסף, יש לציין כי חרף העובדה שבמחצית הראשונה של שנות התשעים עלה סיכוי הלמידה במוסד אקדמי בקרב הגברים ילידי ישראל, אפשר לשער שהגירת שנות ה-90 "פגעה" במקצת בדפוס הלמידה שלהם. זאת מאחר שמהגרים נטו ללמוד מקצועות ריאליים ומדעיים, כלומר, מקצועות "גבריים", במוסדות עלית שלא התרחבו דיים בתקופה זו. כפי שראינו בפרק השלישי, הדוגמה המובהקת לכך הייתה הטכניון: במחצית הראשונה של שנות התשעים ירד מספר התלמידים בשנה הראשונה בטכניון - בכ-15%, אף-על-פי שאחוז המהגרים בשנה הראשונה במוסד זה עמד על יותר מ-20%. מאחר שסיכוי הלמידה במוסד אקדמי בקרב גברים יהודים ילידי ישראל עלה בתקופה זו, ניתן לומר ש"נפגעי ההגירה של שנות ה-90" לא עזבו את מערכת ההשכלה הגבוהה לגמרי, אלא המשיכו את לימודיהם במוסדות אקדמיים יוקרתיים פחות או בתחומי לימוד שבהם ספי הקבלה היו נמוכים יותר. כלומר, בדומה למחקרו של Borjas (2004), שבחן את השפעת העלייה במספר הסטודנטים הזרים בתארים המתקדמים בארצות הברית על שיעורי הלמידה של בני המקום, נמצאה תופעת crowding out של "הקבוצות החזקות" במוסדות האקדמיים היוקרתיים גם בישראל. בתחומים יוקרתיים במוסדות עלית אקדמיים נמצאה תופעת crowding out ש"פגעה" בעיקר בקבוצות "החזקות" – קרי במועמדים ללימודים בטכניון שמרביתם היו גברים שמוצאם ממעמד בינוני ומעלה.

באשר להשפעת הגירת שנות ה-90 על הישגים לימודיים של ילידי ישראל במערכת החינוך העל-תיכוני הלא-אקדמי, ניתן לומר כי בדומה לתהליך שהתרחש במערכת ההשכלה הגבוהה, "נוצלה" ההתרחבות המאסיבית של החינוך העל-תיכוני הלא-אקדמי בשנות התשעים בעיקר על-ידי גברים ילידי ישראל. כך שלא רק שבתקופת ההגירה לא פחתו סיכויי הלמידה במוסדות החינוך העל-תיכוני הלא-אקדמי בקרב ילידי ישראל, אלא להפך – הם דווקא עלו. כלומר, על-אף העובדה שהגירת שנות ה-90 היא זו שהאיצה את התרחבות מערכת ההשכלה העל-תיכונית הישראלית, הנהנים העיקרים מכך היו בעיקר ילידי ישראל.

לסיכום, השפעת הגירת שנות ה-90 המשלבת בתוכה "הון אנושי" רב ו"הון כלכלי" מועט ניכרת בעיקר בשני התחומים הבאים: מבחינת השתלבות המהגרים בשלוש רמותיה של מערכת החינוך הישראלית אנו עדים לתהליך של ריבוד פנימי – "התחזקות הקצוות" מבחינת רמת

השכלה, במיוחד בקרב בנים מהגרים בחינוך התיכוני. כפי שראינו, בהשוואה לתלמידים ילידי ישראל נטו יותר תלמידים מהגרים לנשירה ממסגרת הלימודים התיכוניים מחד גיסא, ולרכישת תעודות "בגרות יוקרתיות" מאידך גיסא. כמו כן התאפיינו דפוסי הלמידה של המהגרים **בסרגציה הגירתית**. כלומר, בשל היותם בעלי שליטה מועטת (אם בכלל) בשפה העברית, נטו המהגרים לפנות בכל שלוש רמות החינוך לתחומי לימוד יישומיים (אינסטרומנטאליים) מבחינת שווקים תעסוקתיים, ולתחומי לימוד בהם לא נדרשה שליטה גבוהה בשפה העברית.

באשר להשפעת הגירת שנות ה-90 על ההישגים הלימודיים של התלמידים ילידי ישראל, נמצא כי כיווני השפעת ההגירה אינם ייחודיים: נוכחותם הגבוהה של התלמידים המהגרים מרקע השכלתי גבוה היווה יתרון, ואילו נוכחותם הגבוהה של התלמידים המהגרים מרקע השכלתי נמוך היווה נטל. יחד עם זאת, כפי שצוין קודם, נסיבות השפעתם של התלמידים המהגרים על ההישגים הלימודיים של התלמידים ילידי ישראל הינן ייחודיות. זאת מאחר שמרבית אוכלוסיית המהגרים התיישבה באזורי הפריפריה במדינת ישראל, ובהיותה אוכלוסייה "משכילה" שיפרה את ההישגים הלימודיים של התלמידים ילידי ישראל בה. גם במערכת החינוך העל-תיכונית האקדמית והלא-אקדמית, מדיניות קליטת המהגרים לא רק שלא פגעה בסיכויי הלמידה של ילידי ישראל, אלא אף הגדילה אותם: במערכת ההשכלה הגבוהה גדלו סיכויי הלמידה של נשים ילידות ישראל, וכן גם בחינוך העל-תיכוני הלא-אקדמי גדלו סיכויי הלמידה של גברים ילידי ישראל.

רשימה ביבליוגרפית

1. איילון, ח. ויוגב, א. 2001. **חלום לחלום האקדמי. השכלות חברתיות של התפשטות ההשכלה הגבוהה בישראל.** דו"ח מחקר עבור משרד החינוך, התרבות והספורט. אוניברסיטת תל-אביב.
2. אליאס, נ. 2003. **מחבר-העמים לישראל ולגרמניה: תפקידיה של תקשורת ההמונים בתהליך הקליטה החברתית והתרבותית של מהגרים.** חיבור לשם קבלת התואר דוקטור בפילוסופיה, הפקולטה למדעי החברה, אוניברסיטת ת"א.
3. בורדייה, פ. 2005. **שאלות בסוציולוגיה.** הוצאת רסלינג.
4. בן רפאל, א., אולשטיין, ע. וגייסט, ע. 1994. **היבטים של זהות ושפה בקליטת עולי חבר המדינות העצמאיות.** ירושלים: האוניברסיטה העברית בירושלים, המכון לחקר הטיפוח בחינוך.
5. בן-רפאל, א. 2000. **זהות קולקטיבית בישראל.** בתוך ח. הרצוג (עורכת), חברה במראה, לזכרו של יונתן שפירא (עמ' 489-514). ת"א: דיונון.
6. בן רפאל, א., אולשטיין, ע. וגייסט, ע. 2001. **זהויות יהודיות: תשובות חכמי ישראל לבן-גוריון.** שדה בוקר: המרכז למורשת בן-גוריון באוניברסיטת בן-גוריון.
7. הנדלס, ש., בר-צורי, ר., והלר, ד. 1995. **קליטת ילדי עולים ממדינות חבר העמים לשעבר בבתי ספר של רשת עמל.** תל-אביב: המכון למחקר כלכלי וחברתי של הסתדרות העובדים הכללית.
8. גבאי, ל. 2003. **החינוך המקצועי: הסמכה וקוץ בה: השפעת מסלולי הלימוד על אופן ההשתלבות וההישגים בשוק העבודה בקרב נשים וגברים בישראל.** חיבור לשם קבלת התואר "מוסמך אוניברסיטה, הפקולטה למדעי החברה, אוניברסיטת ת"א.
9. גור, ב. 1995. **"בין הגירה להשארות". יהודי ברית-המועצות במעבר, 2 (17), 39-49.**
10. גיטלמן, צ. 1993. **"זהות יהודית-סובייטית בתקופת מעבר". יהודי ברית-המועצות במעבר, 1 (16), 148-154.**
11. גלבע, י. 1972. **השנים השחורות: יהדות ברית-המועצות 1939-1953.** הוצאת עם הספר, תל-אביב.
12. גלזמן, א. 2003. **בחירת בית ספר בקרב מהגרים מבר"מ לשעבר: השפעת המאפיינים האישיים, המאפיינים החברתיים-כלכליים, הגורמים המוסדיים והסביבה החברתית.** חיבור לשם קבלת התואר "מוסמך אוניברסיטה, הפקולטה למדעי החברה, אוניברסיטת ת"א.
13. הורוביץ, ת. 1996. **בין שלוש תרבויות פוליטיות: העולים מברית המועצות לשעבר בישראל.** ירושלים: האוניברסיטה העברית בירושלים, מכון דיווידס, פרום 50.
14. הורוביץ, ת. 1998. **"ילדים ונוער עולה במערכת החינוך: הטמעה, חד-לשוניות, חד-כיוונית וסטראוטיפיות".** בתוך: מ. סיקרון וא. לשם (עורכים), **דיוקנה של עלייה: תהליכי**

- קליטתם של עולי ברית המועצות לשעבר 1995-1990** (עמ' 368-406). ירושלים: מאגנס, האוניברסיטה העברית. (28, 31, 33)
15. הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. 1996. **סטודנטים במוסדות להשכלה הגבוהה בישראל**. פרסום 1078.
16. וורונל, א. 2002. "אנחנו ו"הם" ". יהודי בריה"מ לשעבר בישראל ובתפוצות, 20-21, 144-161.
17. זוסמן, צ. 1998. "השפעת העלייה מבריה"מ על מצבה הכלכלי של האוכלוסייה הותיקה בישראל". בתוך: מ. סיקרון וא. לשם (עורכים). **דיוקנה של עלייה: תהליכי קליטתם של עולי ברית המועצות לשעבר 1995-1990** (עמ' 182-206). ירושלים: מאגנס, האוניברסיטה העברית.
18. חביב, ג., נועם, ג., אלנבוגן, ש., ליטוויק, א., ניראל, נ., שטרסברג, נ., באום, ש. 1998. "קבוצות בסיכון בקרב העולים". בתוך: מ. סיקרון וא. לשם (עורכים). **דיוקנה של עלייה: תהליכי קליטתם של עולי ברית המועצות לשעבר 1995-1990** (עמ' 409-441). ירושלים: מאגנס, האוניברסיטה העברית.
19. יואלי, ע. 2004. **נטייה אישית או רתיעה נשית? סגרגציה מגדרית בתחומי לימוד בהשכלה הגבוהה בישראל**. חיבור לשם קבלת התואר "מוסמך אוניברסיטה, הפקולטה למדעי החברה, אוניברסיטת ת"א.
20. יוגב, א. 2000. "ריבוד האוניברסיטות בישראל והשלכותיו על מדיניות החינוך הגבוה". **סוציולוגיה ישראלית**, ב (2), 481-489.
21. יוגב, א., ארביב-אלישיב, ר. ליבנה, ע. ופזמוני לוי, א. 2005. **המגזר הלא מוכר: החינוך העל-תיכוני הלא אקדמי בישראל**. דו"ח מחקר. תל-אביב: היחידה לסוציולוגיה של החינוך.
22. יער, א., שביט, ז. 2001. "הזהרות הקולקטיבית בחברה היישובית". בתוך א' יער שביט, ז (עורכים), **מגמות בחברה הישראלית** (ע' 127-230). תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה. (6)
23. כהן, י. 2002. "מארץ מקלט לארץ בחירה: שינויים בדפוסי ההגירה לישראל". **סוציולוגיה ישראלית**, ב (1), 7-39.
24. כפיר, ד., אריאב, ת., פייגן, נ. וליבמן, צ. 1998. **האקדמיזציה של הכשרה להוראה ושל מקצוע ההוראה**. ירושלים: מאגנס.
25. לבני, ע. 2006. **הסללה בתוך מסלול: הסללה פקטו במסלול העיוני בחינוך התיכון במגזרים השונים בישראל**. חיבור לשם קבלת התואר "מוסמך אוניברסיטה, הפקולטה למדעי החברה, אוניברסיטת ת"א.
26. לוי, ת., שוהמי, א., וספולסקי, ד. 2003. **הישגים לימודיים של תלמידים עולים: תמצית הממצאים והמלצות**. נמצא באתר:
- <http://www.biu.ac.il/hu/lprc/Reports/TalimidimOlim.htm>
27. ליסיצה, ס. 2006. **עולי חבר-העמים בישראל: השתזרותה של תפוצה חוצה לאומים**. חיבור לשם קבלת התואר דוקטור בפילוסופיה, הפקולטה למדעי החברה, אוניברסיטת ת"א.

28. ליסק, מ. 2001. "דיון". בתוך מ. ליסק וא. לשם (עורכים). **מרוסיה לישראל. זהות ותרבות במעבר** (עמ' 248-262). ת"א: הקיבוץ המאוחד.
29. לרנר, י., 1999. **דרך הדעת: מהגרים רוסים באוניברסיטה**. חיבור לשם קבלת התואר מוסמך, האוניברסיטה העברית, ירושלים.
30. לשם, א. 1993. "האוכלוסיה הישראלית ויחסה לעולי שנות ה-90". **ביטחון סוציאלי**, 40, 54-73.
31. לשם, א. 1998. "מדיניות קליטת העלייה ומערכת שירותים לעולים: שלב הקליטה הראשונית". בתוך: מ. סיקרון וא. לשם (עורכים). **דיוקנה של עלייה: תהליכי קליטתם של עולי ברית המועצות לשעבר 1995-1990** (עמ' 41-121). ירושלים: מאגנס.
32. לשם, א. וליסק, מ. 2001. "התגבשותה החברתית והתרבותית של הקהילה הרוסית בישראל". בתוך מ. ליסק וא. לשם (עורכים). **מרוסיה לישראל. זהות ותרבות במעבר** (עמ' 27-76). ת"א: הקיבוץ המאוחד.
33. לשם, א. וסיקרון, מ. 1998. "תהליכי קליטת העולים מברית המועצות לשעבר, 1990-1995: ממצאים עיקריים". בתוך: מ. סיקרון וא. לשם (עורכים). **דיוקנה של עלייה: תהליכי קליטתם של עולי ברית המועצות לשעבר 1995-1990** (עמ' 442-462). ירושלים: מאגנס.
34. מועצה להשכלה הגבוהה. 1989. **הדו"ח שנתי של ועדת התכנון והתקצוב (ות'ת)**. ירושלים.
35. מועצה להשכלה הגבוהה. 1991. **הדו"ח השנתי של ועדת התכנון והתקצוב (ות'ת)**. ירושלים.
36. מועצה להשכלה הגבוהה. 1991. "ידיעון", גיליון 1. ירושלים.
37. מועצה להשכלה הגבוהה. 1996. **הדו"ח השנתי של ועדת התכנון והתקצוב (ות'ת)**. ירושלים.
38. סבירסקי, ש, וסבירסקי, ב. 2005. "זכאות לתעודת בגרות לפי יישוב, 2003-2004", **מידע על שוויון**, 15. תל-אביב: מרכז אדוה.
39. מרגוליס, ח., וזנגר, נ. 1993. **דברים שרואים משם...: הגורמים המשפיעים על נטיות העלייה מחבר העמים**. רחובות: המרכז ללימודי פיתוח.
40. נוה, ג., וקינג, י. 1999. **קליטת מהנדסים עולים בתעסוקה**. דמ-311-99. ג'וינט-מכון ברוקדייל, ירושלים.
41. סבירסקי, ש, וסבירסקי, ב. 1997. "השכלה גבוהה בישראל". **מידע על שוויון**, 8. תל-אביב: מרכז אדוה.
42. סבר, ר. 2002. **נושרי השכלה בישראל בזיקה לקליטת עלייה**. המרכז לחקר המדיניות החברתית בישראל. ירושלים.
43. סולודקנה, מ. 1995. "גורמים לא חומריים והשפעתם על הקליטה". **יהודי ברית המועצות במעבר**, 2 (17), 166-175.

44. סיקרון, מ. 1998. ההון האנושי של העלייה ותהליכי השתלבותם של העולים בעבודה. בתוך מ. סיקרון וא. לשם (עורכים), **דיוקנה של עלייה** (עמ' 127-182). ירושלים: מאגנס.
45. ערן, ע. 1991. **מדיניות החוץ של ברית המועצות: מלנין עד גורבצ'וב**. הוצאת האוניברסיטה הפתוחה, תל-אביב.
46. מאנע, ע., אמדע, א., מאנע, י. 2004. זהותם של מתבגרים מאתיופיה ומחבר העמים: עקרונות מארגנים של ייצוג תרבותי ייחודי של קליטת עלייה. *מגמות, מ"ג*, עמ' 491-515.
47. **מאנע**, ע. 2006. חיבור לשם קבלת התואר דוקטור בפילוסופיה, הפקולטה למדעי החברה, אוניברסיטת בן-גוריון בבאר שבע.
48. ציונית, י. ובן-אריה, א. 1995. **ילדים עולים בישראל**. ירושלים: המועצה הלאומית לשלום הילד והמשרד לקליטת עלייה.
49. קוטיק, מ. 1985. **משפט פראג: משפט-הראווה האנטי-ציוני הראשון בגוש הקומוניסטי**. הוצאת מלוא בע"מ.
50. פיקאר, א. 2003. **מדיניות העלייה והקליטה של יהודי צפון אפריקה 1951-1956**. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה אוניברסיטת בן גוריון בנגב.
51. שביט, י. 1992. ההסללה והתרחבות שיעורי הלמידה של ערבים ויהודים בישראל. בתוך א. יוגב (עורך). **התפשטות ההשכלה הגבוהה בישראל**. תל אביב: אוניברסיטת תל אביב והוצאת מסדה, עמ' 69-79.
52. שביט, י., ח. איילון, ג. מנחם, ס. בולוטין-צ'אצ'אשווילי וע. תמיר. 2006. "שינוי וריבוד במערכת ההשכלה הגבוהה בישראל" בספרם של אורי כהן, אליעזר בן-רפאל, אבי בראלי ואפרים יער (עורכים). **ישראל והמודרניות: אסופת מאמרים לכבודו של משה ליסק**. המרכז למורשת בן-גוריון, קריית שדה בוקר: הוצאת הספרים של אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

באנגלית

- Alba, Richardd, and Victor Nee. 1997. "Rethinking Assimilation Theory for a New Era of Immigration." *International Migration Review* 31:826-874.
- Al-Haj, M., and E. Leshem. 2000. *Immigrants from the Former Soviet Union in Israel: Ten Years Later*: University of Haifa.
- Ayalon, Hanna, and Yossi Shavit. 2004. "Educational Reforms and Inequalities in Israel: The MMI Hypothesis Revisited." *Sociology of Education* 77: 103-120.
- Ayalon, Hanna. 2006. "Nonhierarchical Curriculum Differentiation and Inequality in Achievement: A Different Story or More of the Same?" *Teachers College Record* 108:1186-1213.

- Ayalon, Hanna, and Audrey Addi-Raccah. unpublished. "Students, Schools, and Post-Secondary Enrollment: A Contextual Approach."
- Bean, Frank D., and Stephanie Bell-Rose. 2003. "Introduction: Immigration and Its Relation to Race and Ethnicity in the United States." Pp. 1-27 in *Immigration and Opportunity: Race, Ethnicity, and Employment in the United States*, edited by Frank D. Bean, and Stephanie Bell-Rose. New York: Russel Sage Foundation.
- Bernstein, Deborah, and Shlomo, Swirski. 1982. "The Rapid Economic Development of Israel and the Emergence of the Ethnic Division of Labour." *British Journal of Sociology* 33:64-85.
- Betts, Julian. 1998. "Educational Crowding Out: Do Immigrants Affect the Educational Attainment of American Minorities?" Pp. 253-281 in *Help or Hindrance? The Economic Implications of Immigration for African Americans*, edited by Daniel S. Hamermesh, and Frank D. Bean. New York: Russel Sage Foundation.
- Blossfeld, Hans-Peter. 1987. "Labor-Market Entry and the Sexual Segregation of Careers in the Federal Republic of Germany." *American Journal of Sociology* 93(1):89-118.
- Borjas, George. 1985. "Assimilation, Changes in Cohort Quality, and the Earnings of immigrants." *Journal of Labor Economics* 4 (October):463-489.
- . 1995. "the Economic Benefits from Immigration." *Journal of Economic Perspectives* Spring.
- . 1998. "Do Blacks Gain or Lose from Immigration?" Pp. 51-75 in *Help of Hindrance? The economic Implications of immigration for African Americans*, edited by Daniel S. Hamermesh, and Frank D. Bean. New York: Russell Sage Foundation.
- . 2003. "The Labor Demand Curve Is Downward Sloping: Reexamining the Impact of Immigration on the Labor Market." *Quarterly Journal of Economics*.
- . 2004. "Do Foreign Student Crowd Out Native Student from Graduate Programs?" NBER Working paper 10349, 2004.
- Bryk, A. S., and S.W. Raudenbush. 1992. *Hierarchical Linear Models*: Newbury Park, Ca:Sage.
- Brym, R. , and R. Ryvkina. 1996. "Russian Jewry Today: A Sociological Profile." *Sociological Papers* 5(1):1-42.

- Card, David, and Thomas Lemieux. 2000. "Dropout and Enrollment Trends in the Post-War Period: What Went Wrong in the 1970s." *Nber Working Paper Series*:1-50.
- Chang, Qiqui. 2005. "Academic Performance of Immigrant Students: Roles of Generation Status, Race/Ethnicity, and School Environment." Pp. 155 in *Sociology*. Arizona: Arizona State University.
- Charles, Maria, and Karen, Bradley. 2002. "Equal but Separate? A Cross-National Study of Sex Segregation in Higher Education." *American Sociological Review* 67:573-599.
- Chiswick, Barry. 1978. "The Effects of Americanization on the Earnings of Foreign-Born Men." *Journal of Political Economy* 86:897-921.
- Chiswick, B.R., and P.W. Miller. 2005. "Why is the Payoff of Schooling Smaller for Immigrants?" *IZA DP No 1731*:1-39.
- Cohen, Yinon. 1996. "Economic Assimilation in the US of Arab and Jewish Immigrants from Israel and the Territories." *Israel Studies* 1(2):75-97.
- Cohen-Goldner, Sarit, and Daniel Paserman. forthcoming. "Mass Immigration to Israel and Natives." *Industrial and Labor Relations Review*.
- Coleman, James, and Thomas Hoffer. 2000. "Schools, Families, and Communities." Pp. 69-77 in *The Structure of Schooling*, edited by Richard Arum, and Irene R.Beattie. California: Mayfield Publishing Company, Mountain View.
- Craig, John. 1990. "Educational Expansion and Demographic Change: Italy and Norway, 1870-1914." *Research in Sociology of Education and Socialization* 9:111-151.
- David, Miriam, E, Ball, Stephen, J., Davies, Jackie and Diane Reay. 2003. "Gender Issue in Parental Involvement in Student Choices of Higher Education." *Gender and Education* 15:21-37.
- Davies, I.A., and N. Guppy. 1997. "Field of Study, College Selectivity and Student Inequalities in Higher Education." *Social Forces* 75:1417-1438.
- Eckstein, Zvi, and Youram Weiss. 2004. "On the Wage Growth Of Immigrants: Israel, 1990-2000." *Journal of the European Economic Association* 2(4):665-695.
- Feldman, E. 2003. *"Russian" Israel: Between two Poles*. Moscow Market DS. (Russian)

- Gamoran, A., and, R.D, Mare. 1989. "Secondary Schools Tracking and Educational Inequality: Compensation, Reinforcement or Neutrality?" *American Journal of Sociology* 94:1146-1183.
- Gamoran, Adam. 1992. "The Variable Effects of High School Tracking." *American Sociological Review* 57:812-828.
- Gamoran, A. 1993. "Alternative Uses of Ability Grouping in Secondary Schools: Can We Bring High-Quality Instruction to Low-Ability Classes?" *American Journal of Education* 102:1-22.
- Gamoran, Adam. 2001. "American Schooling and Education Inequality: A Forecast for the 21st Century." *Sociology of Education*:135-153.
- Gang, Ira and Klaus F. Zimmermann. 2003. "Is Child Like Parent? Educational Attainment and Ethnic Origin." *The Journal of Human Resources* 35:550-569.
- Gitelman, Z. 1995. *Immigration and Identity: The Resettlement and Impact of Soviet Immigrants on Israeli Politics and Society*. Los Angeles, CA: Wilstein Institute of Jewish Policy
- Gitelman, Z. . 1995. *Immigration and identity: The resettlement and impact of Soviet immigrants on Israeli politics and society*. Los Angeles, CA: Wilstein Institute of Jewish Policy Studies.
- Goldscheider, Calvin. 2002. *Israel's Changing Society: Population, Ethnicity, and Development*: Westview.
- Gordon, Milton. 1964. *Assimilation in American Life*. Oxford: Oxford University Press.
- Gould, Eric, Victor Lavy, and Daniel Paserman. 2006. "Does Immigration Affect the Long-Term Educational Outcomes of Natives? Quasi-Experimental Evidence." *Discussion Paper Series* 5439.
- Gozman, L. 1997. "Is Living in Russia Worthwhile." Pp. 406-415 in *Russian Jews on Three Continents*, edited by N. Lewin-Epstein, Y. Roi, and P. Ritterband. London: Frank Cass.
- Hamermesh, Daniel S., and Frank D. Bean. 1998. "Introduction." Pp. 1-16 in *Help or Hindrance? The Economic Implication of Immigration for African Americans*, edited by Daniel S. Hamermesh, and Frank D. Bean. New York: Russell Sage Foundation.
- Hansen, M.N. 2001. "Education and Economic Rewards: Variations by Social-Class Origin and Income Measures." *European Sociological Review* 17(3):209-231.

- Hao, L., and M. Bonstead-Bruns. 1998. "Parent-child Differences in Educational Expectation and the Academic Achievement of Immigrant and Native Students." *Sociology of Education* 71:174-198.
- Hirschman, Charles. 2001. "The Educational Enrollment of Immigrant Youth: A Test of the Segmented-Assimilation Hypothesis." *Demography* 38:317-336.
- Hossler, J.C, Schmit, J, and N. Vesper. 1999. *Going to College: How Social, Economic and Educational Factors Influence the Student Decision Make*. Baltimore and London: The John Hopkins University Press.
- Hoxby, Caroline M. 1998. "Do Immigrants Crowd Disadvantaged American Natives Out of Higher Education." Pp. 282-321 in *Help or Hindrance? The Economic Implication of Immigration for African Americans*, edited by Daniel S. Hamermesh, and Frank D. Bean. New York: Russell Sage Foundation.
- Jacobs, Jerry A. 1996. "Gender Inequality and Higher Education." *Annual Review of Sociology* 22:153-185.
- Johnson, George, E. 1998. "The Impact of Immigration on Income Distribution Among Minorities." Pp. 17-51 in *Help or Hindrance? The Economic Implications of Immigration for African Americans*, edited by Daniel S. Hamermesh, and Frank D. Bean. New York: Russell Sage Foundation.
- Jonsson, Jan O, and Robert, Erikson. forthcoming. "Educational Expansion and Social Inequality in Sweden." edited by Yossi Shavit, Arum, Richard, and Gila Menahem.
- Kao, G., and M.Tienda. 1995. "Optimism and Achievement: The Educational Performance Immigrant Youth." *Social Science Quarterly* 76 (1):1-19.
- Karen, D. 1991. "The Politics of Class, Race and Gender: Access to Higher Education in the United States: 1980-1992." *American Journal of Education* 99:208-237.
- . 2002. "Changes in Access to Higher Education in the United States: 1980-1992." *Sociology of Education* 75:191-210.
- Khazzoom, Aziza. unpublished. "The feminist west, the sexist east, and Jewish women who immigrated from Iraq to Israel in the 1950s."
- Kimmerling, Baruch. 1998. "The New Israelis: Multiple Cultures without Multiculturalism." *Alpayim (Hebrew)* 16:263-308.
- Lareau, Annette, and Erin Mcnamara Horvat. 1999. "Moments of Social Inclusion and Exclusion: Race, Class, and Cultural Capital in Family-School Relationships." *Sociology of Education*:37-54.

- Lareau, Annete. 2000. "Social Class Differences in Family-Schools Relationships: The Importance of Cultural Capital." Pp. 288-302 in *The Structure of Schooling*, edited by Richard Arum, and Irene R. Beattie. California: Mayfield Publishing Company, Mountain View.
- Lewin-Epstein, Noah, Elmelech, Yuval, and Moshe Semyonov. 1997. "Ethnic Inequality in Home Ownership and the Value of Housing: The Case of Immigration in Israel." *Social Forces* 2:189-214.
- Loury, Linda Datcher. 1998. "Reflections on Family Issues in Immigration." Pp. 376-381 in *Help or Hindrance? The Economic Implications of Immigration for African Americans*, edited by Daniel S. Hamermesh, and Frank D. Bean. New York: Russell Sage Foundation.
- Lucas, S.R. 1999. *Tracking Inequality: Stratification and Mobility in American High Schools*. New York: Teachers College Press.
- Lynch, K., and C. O'Riordan. 1998. "Inequality in Higher Education: A Study of Class Barriers." *British Journal of Sociology of Education* 19:445-479.
- Markowitz, F. . 1993. "Israeli Without Russian Accent." *Jewish Journal of Sociology* 35(2):97-111.
- Mazawi, A. 1995. "University Education, Credentialism and Social Stratification Among Palestinian Arabs in Israel." *Higher Education* 29:315-368.
- Ntiri, D.W. 2001. "Access to Higher Education for Nontraditional Students and Minorities in a Technology-Focused Society." *Urban Education* 36(1):129-144.
- Oakes, J. 1985. *Keeping Track - How Schools Structure inequality*. New Haven and London: Yale University Press.
- Paltiel, Ari M., Eitan F. Sabatello, and Dorith Tal. 1997. "Immigrants from the Former USSR in Israel in the 1990s: Demographic Characteristics and Socio-economic Absorption." Pp. 284-321, edited by Lewin-Epstein et.al.
- Perna, L.W. 2000. "Differences in the Decision to Attend College Among African Americans, Hispanics, and Whites." *The Journal of Higher Education* 71(2):118-141.
- Portes, Alejandro and M.Zhou. 1993. "The New Second Generation: Segmented Assimilation and Its Variants." *Annals of the American Political and Social Sciences* 530:74-96.

- Portes, Alejandro and Ruben G. Rumbaut. 1996. *Immigrant America: A Portrait*. Berkeley: University of California Press.
- . 1996. *Immigrant America: A Portrait*. Berkeley: University of California Press.
- . 2001. *Legacies: the Story of the Immigrant Second Generation*. New York: Russell Sage Foundation.
- Raftery, Adrian E, and Hout, Michael. 1993. "Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education, 1921-1975." *Research in Sociology of Education and Socialization* 9:153-173.
- Ramirez, Francisco O, and Riddle, Phyllis. 1991. "The Expansion of Higher Education." Pp. 91-107 in *International Higher Education: An Encyclopedia*, edited by Altbach. New York: Garland Press.
- Ramirez, Francisco O, and Cristine Min Wotipka. 2001. "Slowly but Surely? The Global Expansion of Women's Participation in Science and Engineering Fields of Study, 1972-92." *Sociology of Education* 74:231-51.
- Remennick, L. . 2002. "Transnational Community in the Making: Russian-Jewish Immigrants of the 1990s in Israel." *Journal of Ethnic and Migration Studies* 28(3):515-530.
- Rijken, Susanne. 1999. *Educational Expansion and Status Attainment: A Cross-National and Over-Time Comparison*: ICS.
- Semyonov, Moshe. 1997. "On the Cost of Being an Immigrant in Israel: the Effects of Tenure, Origin and Gender." *Research in Social Stratification* 15:221-234.
- Sewell, W., and R.M. Hauser. 1975. *Education, Occupation, and Earnings: Achievement in the Early Career*. New York: Academic Press.
- Shafir, Gershon, and Yoav Peled. 2002. *Being Israeli: The Dynamics of Multiple Citizenship*. Cambridge: University Press.
- Shavit, Yossi. 1990. "Segregation, Tracking, and the Educational Attainment of Minorities: Arabs and Oriental Jews in Israel." *American Sociological Review* 55:115-126.
- Shavit, Yossi, Ayalon, Hanna, Menahem, Gila, Bolotin-Chachashvili, Svetlana and Uri, Shwed. forthcoming. "Diversification and Stratification in Israeli Higher Education."
- Shavit, Yossi, and Hans-Peter Blossfeld. 1996. "Equalizing Educational Opportunity: Do Gender and Class Compete?" Pp. 233-253 in *Can Education Be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective*: Westview Press.

- Shavit, Yossi, Cohen, Yinon, Stier, Haya, and Svetlana, Bolotin. 1999. "Ethnic Inequality in University Education in Israel." *Jewish Journal of Sociology* 41(1-2):5-23.
- Shavit, Yossi, and Hans-Peter Blossfeld. 1993. *Persistent Inequality : Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder, Colo.: Westview Press.
- . 1993. *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*: Westview Press.
- Smootha, Sammy. 1990. "Minority Status in an Ethnic Democracy: The Status of the Arab Minority in Israel." *Ethnic and Racial Studies* 13:389-413.
- Spilerman, S., and J.Habib. 1976. "Development Towns in Israel: The Role of Community in Creating Ethnic Disparities in Labour Force Characteristics." *American Journal of Sociology* 81(4):781-812.
- Stapleton, David C., and Douglas J. Young. 1988. "Educational Attainment and Cohort Size." *Journal of Labor Economics* 6(3):330-391.
- Steinberg, Stephen. 1974. *The Academic Melting Pot: Catholics and Jews in American Higher Education*: the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Sullivan, A. 2001. "Cultural Capital and Educational Attainment." *Sociology* 35(4):893-912.
- Swirski, Shlomo. 1990. *Education in Israel: Schooling for Inequality*. Tel-Aviv: Breirot.
- Tolts, M. 1997. "The Relationship between Emigration and the Socio-Demographic Profile of Russian Jewry." Pp. 147-176 in *Russian Jews on Three Continents*, edited by N. Lewin-Epstein, Y. Roi, and P. Ritterbrand. London: Frank Cass.
- Trier, T. 1996. "Reversed Diaspora: Russian Jewry, the Transition in Russia and the Migration to Israel." *Anthropology of East Europe Review* 14(1):on-line http://condor.depaul.edu/~rrotenbe/aeer/aeer14_1/trier.html.
- Trow, M. 1974. "Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education." edited by from the General Report on the Conference on Further Structures of Post-Secondary Education Policies for Higher Education. Paris: OECD.
- Weber, J. 1994. "Introduction." Pp. 1-32 in *Jewish Identities in the New Europe*, edited by J. Weber. London: Littman Library of Jewish Civilization.

- Weiss, Y., and M. Gotlibovsky. 1995. "Immigration, Search and Loss of Skill." in *Foerder Institute Working Paper*. Tel Aviv.
- Wildsmith, Elizabeth. 2004. "Race/Ethnic Differences in Female Headship: Exploring the Assumptions of Assimilation Theory." *Social Science Quarterly* 85 (1):89-106.
- Young, M.F.D. 1971. "An Approach to the Study of Curricula as a Socially Organized Knowledge." Pp. 19-46 in *Knowledge and Control - New Directions for the Sociology of Education*, edited by R.V. Robinson. London: Collier-Macmillan.
- Zhou, M. 1997. "Growing Up American: The Challenge Confronting Immigrant Children and Children of Immigrants." *Annual Review of Sociology* 23:63-95.