

מחקרי פלורסהיימר  
המכון ללימודים עירוניים ואזוריים  
האוניברסיטה העברית בירושלים

# "ירדניזציה" של ההשכלה הגבוהה בקרב הערבים בישראל

ח'אלד עראר וקוסאי חאג' יחיא

ירושלים, יוני 2011

FLOERSHEIMER STUDIES  
The Institute of Urban and Regional Studies  
The Hebrew University of Jerusalem

## Jordanization of Higher Education Among Arabs in Israel

**Khaled Arar and Kussai Haj Yehia**

أردنة التعليم العالي عند العرب في إسرائيل

د. خالد عرار د. قصي حاج يحيى

עורכת אחראית: שונמית קרין

הדפסה: דפוס אחוה

הדברים הנאמרים בפרסום זה הם על דעת המחברים בלבד

פרסום מס' 3/60 Publication No.

ISSN 0792-6251

© 2011 מחקרי פלורסהיימר

האוניברסיטה העברית בירושלים

[office@fips.org.il](mailto:office@fips.org.il)

[www.fips.org.il](http://www.fips.org.il)

## על המחברים

**ד"ר ח'אלד עראר**, מרצה במרכז ללימודים אקדמיים באור יהודה ועמית פוסט-דוקטורט בחוג למנהל החינוך באוניברסיטת תל-אביב. מחקריו מתמקדים בסוגיות של מנהיגות בחינוך, השכלה גבוהה, מגדר ואתניות.

**ד"ר קוסאי חאג' יחיא**, מרצה בכיר במכללה האקדמית בית-ברל וראש המסלול למצוינים במכון האקדמי הערבי. הוא עוסק בתחום האקדמאים וההשכלה הגבוהה, הגירה ולימודים בחו"ל בחברה הערבית בישראל.

## על המחקר

מחקר זה בוחן את הסיבות לגידול הפנומנלי במספר הערבים הפלסטינים מישראל הפונים להמשך לימודים גבוהים בירדן הסמוכה, ואת הרשמים והחוויות של בוגרי ההשכלה הגבוהה בירדן. חסמי הכניסה למוסדות ההשכלה הגבוהה בישראל קרי, הבחינה הפסיכומטרית, חסם הגיל והראיונות האישיים מהווים גורמי דחיפה, לצד גורמי משיכה שמסבירים את הפופולריות של הלימודים בירדן כמו דרישות הקבלה המקלות וערכי תרבות ושפה משותפים. יחד עם זאת, רכישת ההשכלה הגבוהה בירדן נתפסת ככורח המציאות והערבים הפלסטינים מעדיפים ללמוד בישראל, על אף הקשיים במרחב הקמפוס הישראלי. ללימודים בירדן יש יתרונות ייחודיים עבור סטודנטיות ישראליות ערביות פלסטיניות. המחקר מעלה הצעה לנקוט אפליה מתקנת שתנגיש את הלימודים באוניברסיטאות בישראל או הקמת אוניברסיטה פלסטינית שעשויות להוות חלק מפתרון הבעיה.

## על מחקרי פלורסהיימר

מחקרי פלורסהיימר באוניברסיטה העברית בירושלים פועל כיחידת מחקר במסגרת המכון ללימודים עירוניים ואזוריים וממשיך את עבודתו של מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות שפעל בירושלים משנת 1991, הודות ליזמתו ולתמיכתו רבת השנים של **ד"ר סטיבן ה' פלורסהיימר**.

מחקרי פלורסהיימר מפרסם מחקרים בתחום חברה, מרחב וממשל – בפרט במכלול ההיבטים הנוגעים לעולם השלטון המקומי והממשל המקומי, ובהם סוגיות של תכנון ופיתוח ברמה העירונית והאזורית, כולל סוגיות הנוגעות לתכנון ולפיתוח ביישובים הערביים בישראל ולקשרי הגומלין שבין המדינה והאוכלוסייה היהודית לאוכלוסייה הערבית-הפלסטינית הישראלית בתחומי התכנון והפיתוח. כל המחקרים זמינים באתר האינטרנט לכל דורש. בראש היחידה עומד פרופ' **ערן רזין** מן המחלקה לגאוגרפיה באוניברסיטה העברית בירושלים.

## תודות

אנו מודים מקרב לב לכל מי שסייעו בהשלמתו של מחקר זה: יו"ר ועדת מחקר ופרסומים של היחידה למחקר והערכה במכללה האקדמית בית ברל, ד"ר ענת סטבנס, חברי הוועדה ומזכירת הוועדה גב' רוגית ידיד ציון על תמיכתם בביצוע הסקר באוניברסיטאות בירדן. דוד מלול, על הליווי הסטטיסטי המקצועי והמתמיד. פרופסור ראסם ח'מאסי עורך ספר החברה הערבית 3 אשר ראה חשיבות בפרסומו של שלב הגישוש המחקרי הראשון מסוגו בישראל

אודות המניעים לפניה להמשך הלימודים בירדן, ופרופסור ערן רזין, ראש מחקרי פלורסהיימר שעמד על פוטנציאל הפרסום והבאתו לשיח הציבורי בישראל של המחקר השלם. תודותינו נתונות גם לעמותת "דראסאת" למחקרי זכויות ומדיניות במיוחד לד"ר יוסף ג'בארין, לוועדת המעקב לענייני חינוך, לפרופ' ברברה פרסקו על התמיכה והעידוד, ולכל המרואיינים והסטודנטים הערבים שלמדו ולומדים בירדן. ללא עזרתם והשתתפותם הפעילה, מחקר זה לא היה רואה אור.

## מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות פרסומים בנושא יחסי יהודים וערבים בישראל

- מגמות בתפרוסת האוכלוסייה הערבית בישראל, עמירם גונן וראסם חמאיסי, 1992.
- מרכזי פיתוח חבליים משותפים ליישובים יהודיים וערביים בישראל, עמירם גונן וראסם חמאיסי, 1992.
- לקראת בסיס חבלי לפיתוח וניהול יוב ביישובים הערביים בישראל, ראסם חמאיסי, 1993.
- לקראת מדיניות של מוקדי עיור לאוכלוסייה הערבית בישראל, עמירם גונן וראסם חמאיסי, 1993.
- הערבים בישראל בעקבות כינון השלום, עמירם גונן וראסם חמאיסי, 1993.
- מתכנון מגביל לתכנון מפתח ביישובים ערביים בישראל, ראסם חמאיסי, 1994.
- עידוד היזמות ביישובים הערביים בישראל, דן צ'מנסקי וראסם חמאיסי, 1994.
- סוגיות בתכנון ובפיתוח יישובים בישות הפלסטינית המתהווה, ראסם חמאיסי, 1994.
- מערכת החינוך הערבי בישראל: מגמות וסוגיות, מאג'ד אלחאג', 1994.
- ביזור התכנון ברשויות מקומיות ערביות בישראל, דוד ג'אנר-קלוזנר, 1994.
- מערכת החינוך הברווית בנגב: המציאות והצורך בקידומה, יוסף בן-דוד, 1994.
- הערבים בישראל בשוק העבודה, נח לוי-אפשטיין, מאג'ד אלחאג' ומשה סמיונוב, 1994.
- הכנת תכניות לימודים במערכת החינוך הערבי בישראל: תמורות והמלצות, מאג'ד אלחאג', 1994.
- לקראת חיזוק השלטון המקומי ביישובים הערביים בישראל, ראסם חמאיסי, 1994.
- פיתוח תשתית התחבורה ביישובים הערביים בישראל, ראסם חמאיסי, 1995.
- החינוך בקרב הערבים בישראל, מאג'ד אלחאג', הוצאת מגנס ומכון פלורסהיימר, 1996.
- לקראת בנייה רוויה ביישובים הערביים בישראל, יצחק שגל ואמין פארס, 1996.
- ערים פלסטיניות חדשות בצד קיימות, ראסם חמאיסי, 1996.
- מדיניות השיכון והערבים בישראל 1948-1977, זאב רוזנהק, 1996.
- הבדלים במשאבים ובהישגים בחינוך הערבי בישראל, ויקטור לביא, 1997.
- המתח בין בדווי הנגב למדינה: מדיניות ומציאות, אבינועם מאיר, 1999.
- דרך 6 והיישובים הערביים: איום או מנוף? ראסם חמאיסי, 1999.
- בדוויס ובדוויס-פלאחים בתהליך העיור בנגב, יוסף בן-דוד ועמירם גונן, 2001.
- לקראת הרחבת תחום השיפוט של יישובים ערביים בישראל, ראסם חמאיסי, 2002.
- מרחב נצרת: מסגרת מטרופולינית לניהול, תכנון ופיתוח, ראסם חמאיסי, 2003.
- יהודים וערבים בישראל במציאות משתנה, שלמה חסון וח'אלד אבו עסבה עורכים, 2004.
- חסמים בתכנון יישובים ערביים בישראל, ראסם חמאיסי, 2004.
- לאחרם אלשריף בשיח הציבורי הערבי-פלסטיני בישראל: זהות, זיכרון קולקטיבי ודרכי הבניה, נמרוד לוז, 2004.
- גדר ההפרדה והשכונות הערביות בירושלים: שילוב או הפרדה רק לא דחיית ההכרעה, יעקב גארב, 2005.
- קהילת יפו ומסגד חסן בכ: גיבוש זהות קולקטיבית, העצמה עצמית והתנגדות, נמרוד לוז, 2005.

- השלכות גדר ההפרדה על ערביי ישראל, ראסם חמאיסי, 2006
- עוון ואיוולת: על ההצעות להעברת יישובים ערבים מישראל לפלסטין, שאול אריאלי, דובי שורץ, הדס תגרי, 2006
- חסמים בפני שוויון – הערבים בישראל, שלמה חסון ומיכאיל קרייני, 2006
- ההון החברתי ותרומתו להתמודדות עם מצבי משבר ביישובי חבל עזה, מרים ביליג, 2006
- בין לאומיות לדמוקרטיה, תסריטים של יחסי רוב ומיעוט בישראל, שלמה חסון, 2007
- החינוך הערבי בישראל: דילמות של מיעוט לאומי, ח'אלד אבו-עסבה, 2007
- השיח הקרקעי והתכנוני בין רוב למיעוט במדינת ישראל: סכסוך הקרקעות משגב-סח'נין כמשל, נמרוד לוז, 2007
- בין מנהגים לחוקים תכנון וניהול הקרקע ביישובים הערביים בישראל, ראסם חמאיסי, 2007
- ירושלים כיעד להגירה פנימית של צעירות פלסטיניות-ישראליות, אסמהאן מסרי-חרזאללה, 2008  
(בשיתוף עם מכון ירושלים)
- עצמאות ויזמות של נשים ערביות (כפריות ובדוויות) בישראל, רות קרק, אמיר גלילי ותמר פוירשטיין, 2009
- חסמים בפני שיתוף הערבים במוסדות התכנון ובעיצוב המרחב הציבורי בישראל, ראסם ח'מאיסי, 2010
- "ירדניזציה" של ההשכלה הגבוהה בקרב הערבים בישראל, ח'אלד עראר וקוסאי חאג' יחיא, 2011

## תוכן עניינים

9	מבוא
12	פרק ראשון: נגישות להשכלה גבוהה והערבים בישראל
12	השכלה גבוהה בקרב מיעוטים
15	התמודדותם של סטודנטים מוסלמים ובני מיעוטים בקמפוסים מערביים
16	התפתחות ההשכלה הגבוהה בקרב הערבים בישראל
24	נשים ערביות בהשכלה הגבוהה בישראל
30	פרק שני: תמורות בהשכלה הגבוהה בחו"ל בקרב הערבים בישראל
30	חסמים מבניים בהשכלה הגבוהה בישראל
33	תמורות בהשכלה הגבוהה בחו"ל
35	התפתחות ההשכלה הגבוהה בחו"ל בקרב הערבים בישראל על ציר הזמן
40	פרק שלישי: ירדניזציה של ההשכלה הגבוהה בקרב הערבים בישראל
40	שבילים בהשכלה הגבוהה בירדן
44	מתודולוגיית המחקר
47	ממצאים: מאפייני הסטודנטים הערבים באוניברסיטאות בירדן
51	הכניסה למוסדות להשכלה גבוהה: קולות הסטודנטים
52	תנאי קבלה נוחים בירדן בהשוואה לישראל
53	מלגות מטעם המלך הירדני
53	שפה ותרבות ערבית
55	קרבה לבית
55	גובה שכר הלימוד והוצאות המחיה באוניברסיטאות בירדן
58	קשיי הסתגלות תרבותיים וערכיים
58	השכלה גבוהה בירדן: העדפה אישית או הזדמנות מכורח המציאות
66	השוואה של מאפייני ההשכלה הגבוהה בירדן ובישראל
73	פרק רביעי: נשים ערביות מישראל שבות מהשכלה גבוהה בירדן
73	ההגירה לחו"ל לרכישת השכלה גבוהה ומימוש חלום
74	זהות, העצמה ושיח חברתי מחודש
78	השיבה הביתה: אוטונומיה והמחיר בצדה
79	הכרה בלימודים והשתלבות בשוק העבודה לאחר החזרה לישראל
81	פרק חמישי: מסקנות ומבט לעתיד
85	מקורות





משנות השבעים של המאה ה-20 נצפתה התקדמות רבה בנגישות להשכלה גבוהה בקרב המיעוט הערבי בישראל. במיוחד מורגש השיפור בקרב קבוצות מודרות בחברה הערבית עצמה, קרי בחברה הכפרית/הפלאחית ובקרב נשים, שבעבר נחסמה בפניהם ההזדמנות לרכישת השכלה גבוהה. כיום נאמד מספרם של האקדמאים הערבים בישראל בכ-78,000 (למ"ס, 2009); חלה עלייה במספרם של הסטודנטים הערבים באוניברסיטאות בישראל שבשנה"ל 2006-2007 נאמד בכ-10,718 סטודנטים (ח'מאיסי, 2009), ומספר גדל והולך של תלמידים ערבים נוהרים ללימודים גבוהים בחו"ל, במיוחד לאוניברסיטאות בירדן. אלה מנו יותר מ-5,400 סטודנטים בשנת הלימודים 2008-2009 (חאג' יחיא ועראר, 2009). נתון זה לא נצפה מראש, נמצא במגמת עלייה, והתמורה הגדולה שבו היא תופעת ריבוי יציאתן של סטודנטיות ערביות לרכוש השכלה גבוהה מעבר לגבולות המדינה. בולט במיוחד שיעורן באוניברסיטאות בירדן שעומד על 32% (שם).

שורשיו של הרעיון לבחון את סוגיית הנהירה של הערבים בישראל ללימודים גבוהים בירדן, ואת מקומם של הסטודנטים בחברה הערבית בפרט ובמדינת ישראל בכלל נטועים באי-הנחת שחשים המחקרים נוכח השוליות הכפולה והמידור שהם מנת חלקם של סטודנטים ערבים בכל הקשור למדיניות ההגשה להשכלה הגבוהה בישראל. המציאות שמדרבנת אותם לחפש מרחבים בינלאומיים אחרים למימוש חלומם, בדיוק כשם שעושים סטודנטים אחרים בעולם שלא במסגרות רשמיות של חילופי סטודנטים, מותירה אותנו עם שאלות פתוחות באשר למדיניות שמניעה אותה. הדיון בסוגיה זו אינו שונה במהותו מהדיון במצבו של המיעוט הערבי במדינת ישראל. לצד הפוליטיזציה המדירה את המשכיל הערבי מפתח האקדמיה הישראלית ומשוק התעסוקה, ישנם גם חסמים מבניים העומדים בפני הסטודנטים שמקורם בשילוב בין מדיניות מוסדית ומאפיינים סוציו-תרבותיים וכלכליים בחברה הערבית, וריכוז של מחסור במשאבים בשלב הטרומ אוניברסיטאי ממנו סובלת מערכת החינוך הערבי בישראל.

המחקר מתאר את התפנית שחלה בנגישותם של בוגרי בתי הספר התיכון הערביים ללימודים גבוהים בירדן כמסלול חלופי למסלול החוסם את כניסתם למוסדות להשכלה גבוהה בישראל ואת ההזדמנויות שמספקים עבורם לימודים אלה לצד הקשיים והאתגרים העומדים בפניהם הן במהלך הלימודים והן עם סיומם. הוא מתאר מגמת עלייה, גם אם לא זהה, בשיעור נגישותן של בוגרות תיכון ערביות למוסדות להשכלה גבוהה בירדן.

שיטות המחקר הן איכותניות וכמותניות. שאלות המחקר מתבהרות מתוך ראינות וסקרים שמסייעים לגבש מסקנות על השלכותיהן האפשריות של התמורות האמורות.

1 תוצאות ראשוניות של מחקר זה, כמו גם חלק מן הלוחות בו התפרסמו לראשונה בספר החברה הערבית 3 בהוצאת מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.

התפיסה המושגית המנחה את המחקר היא שככל שגוברים חסמי הכניסה בפני קבלה לאוניברסיטאות בישראל, ובמיוחד במקצועות החופשיים, קרי, הבחינה הפסיכומטרית, חתך הגיל, הריאיון האישי ונתוני הבגרות של התלמידים, כך מתעצמים גורמי הדחיפה ובצדס גורמי המשיכה ללימודים בירדן – שפה ותרבות ערבית, סף כניסה נמוך וקרבה גאוגרפית. תלמידים מתפשרים על לימודים בירדן משיקולי מוניטין של לימודים יוקרתיים, שסיכויי התעסוקה העתידית בהם גבוהים. וכך, ההזדמנות ללמוד בירדן הופכת לאטרקטיבית, חרף הקשיים הכלכליים הכרוכים בה והדימוי הרווח בישראל לתואר שנרכש במדינה ערבית.

כותרת המחקר – **ירדניזציה של ההשכלה הגבוהה בקרב הערבים בישראל** – מצביעה על כך שלא מדובר בתופעה שולית. כבר כיום לומדים בירדן יותר מ-5,400 סטודנטים בהשוואה ל-10,718 סטודנטים שלומדים בישראל. התפתחות כמותית זו, והיעדר כל תכנון או מדיניות מכוונת להתפתחות האקדמיזציה בקרב הערבים בישראל מעלים ספקות בדבר אחריותו של השינוי המאוּלץ ואם אמנם יש בכוחו להניב תשואה ולהביא תועלת. התפתחות ההשכלה הגבוהה בישראל לא ראתה את המיעוט הערבי כחלק ממגמה מכוונת של שינוי הן בתהליכי ההרחבה של ההשכלה הגבוהה וההנגשה של אוכלוסיות פריפריה, והן בתהליך של ההפרטה או הבינאום (internationalization) של ההשכלה הגבוהה בישראל. האקדמיה בישראל נוסדה על אתוס יהודי ציוני שהערבים לא נתפסו כחלק ממנו אלא נותרו בשוליו, על אף שהוא לא פסח עליהם כליל; ההשכלה הגבוהה בקרבם התפתחה כחלק ממאבק סוציו-פוליטי ואף כלכלי והתנהלה על-פי תמורות חברתיות וחינוכיות שחלו בשנים האחרונות.

הפרק הראשון דן בנגישות להשכלה גבוהה, וכולל השוואה של מאפייני הנגישות להשכלה גבוהה בקרב מיעוטים בעולם. מכאן נפרסת התפתחות ההשכלה הגבוהה בקרב הערבים הפלסטינים בישראל מאז קום המדינה בממדים כמותיים ואיכותיים. הפרק כולל ניתוח של החסמים הממסדיים שעומדים בפני הבוגר הערבי ובעיקר מדיניות הקבלה לאוניברסיטאות, הנגישות להשכלה הגבוהה וחשיבות ההשכלה הגבוהה בקרב האוכלוסייה הערבית ככלי למיצוב חברתי ופוליטי. הוא מציג את ההתפתחות שחלה בהשכלה הגבוהה, סוגיות של היעדר תכנון, ניווט והכוון אשר משליכות בעיקר על קליטתם של האקדמאים הערבים בשוק התעסוקה הישראלי ופיתוח ההון האנושי של המיעוט הערבי בישראל. עיקר מגמת השינוי בנגישות להשכלה גבוהה נרשמת כאמור דווקא בקרב נשים ערביות, תפנית אשר חלה בסוף שנות התשעים ומצאה את ביטויה המספרי בסוף 2003, כאשר אחוז הנשים חצה את זה של הגברים בלימודים לתואר ראשון ובכלל.

הפרק השני סוקר את התמורות וההתפתחות שחלו בקרב המיעוט הערבי בישראל ביחס להשכלה הגבוהה בחו"ל, בין אם במדינות אירופיות ובין אם בירדן הסמוכה, על רקע העלייה הניכרת במספר הפונים משנות ה-2000. מוצגות בו גישות תיאורטיות בהשכלה הגבוהה בעשור האחרון. הדיון מתמקד בגורמים שמעכבים את קבלתם של בוגרי בתי הספר התיכוניים הערביים במוסדות להשכלה הגבוהה בישראל, ובגורמים הדוחפים אותם להמשיך את חוק לימודיהם הגבוהים באוניברסיטאות בירדן. בין אלה נכללים תפיסותיהם ועמדותיהם כלפי הלימודים בירדן בממד המעשי והתוכני ותפיסות חברתיות, תרבותיות ואישיות לצד

זיהוי של התפלגות התלמידים מבחינת המקצועות הנלמדים והפקולטות השונות. ממצאי המחקר האיכותני שנערך בשלב מקדים ושאלון המחקר יסייעו לזהות את שלל הגורמים והמניעים האישיים והחברתיים העומדים בבסיס ההחלטה ללמוד בירדן, ומספקים פרשנות למציאות החדשה כפי שזו נתפסת על-ידי מי שכבר לומדים בירדן. הפרק ינסה להסיק מסקנות אחדות אודות השלכותיה העתידיות של מגמה זו ברובד החברתי-תרבותי, כלכלי ותעסוקתי.

אקדמאים ערבים תמיד היוו חלק בלתי נפרד מהחברה הערבית ובמידה רבה אף בבואה שלה. הם מצויים בסבך החברה הערבית ופוקדים אותם כל השינויים של חברה במעבר. מנגד הם מתמודדים עם מדיניות מדינה שאינה פועלת להטמעתם במרחב הציבורי הישראלי. הפרק השלישי מציג את התופעה של יציאת הסטודנטים הערבים לרכישת השכלה גבוהה בירדן. הוא מציג את הגורמים הדוחפים את הסטודנטים הערבים לנסוע לירדן למטרת לימודים גבוהים, ומנגד את הגורמים המושכים אותם לירדן. הפרק גם מציג את מתודולוגיית המחקר האיכותני והכמותי ואת עיקר הממצאים והמאפיינים של הסטודנטים הערבים מישראל שלומדים בירדן, הקשיים שהם מתמודדים איתם והשוואה בין מאפייני ההשכלה הגבוהה בירדן ובישראל.

הפרק הרביעי, עומד על ההזדמנות שמספקים הלימודים בירדן לסטודנטיות ערביות במיוחד בכל הקשור לעיצוב זהותן המגדרית החדשה – כנשים וכמשכילות ועצמאיות. הלימודים במרחב אקדמי זר מהווים הזדמנות להבניה מחדש של זהות אישית; שינוי זה מאתגר את הנשים עם שובן למרחב שהדיר אותן ושבן הן נאלצות להתמודד עם חסמים לא מבוטלים הקשורים לזהותן החדשה, להכרה בלימודיהן ולקליטתן בשוק התעסוקה הישראלי. הפרק החמישי והאחרון מתמקד במסקנות ובהמלצות הנוגעות להנגשת ההשכלה הגבוהה לסטודנטים הערבים במדינת ישראל ומחוצה לה, באפשרויות המימוש של השכלה זו ובהשפעות הפוטנציאליות שלה על המעמד הקולקטיבי של החברה הערבית בישראל.

## נגישות להשכלה גבוהה והערבים בישראל

רבות נכתב על ייצוג החסר של אוכלוסיות מיעוטים בעולם במוסדות להשכלה גבוהה. פרק זה דן במאפייני ההשכלה הגבוהה בקרב חברות מיעוטים בכלל, בחשיבותה בקרב מיעוט בהשוואה לרוב ובהשלכותיה על דפוסי המחיה והתעסוקה ודרכי ההתמודדות של מיעוטים. דיון זה יוביל להצגת מאפייני ההשכלה הגבוהה בקרב המיעוט הערבי הפלסטיני בישראל, התפתחותה והתמורות שחלה בה מאז קום מדינת ישראל ובמיוחד נוכחותן ההולכת וגדלה של הנשים במוסדות להשכלה גבוהה בישראל.

### השכלה גבוהה בקרב מיעוטים

ההשכלה הגבוהה בקרב מיעוטים זכתה לאחרונה להתעניינות ולתשומת לב מחקרית רבה. החוקרים סבורים שההתנהגות של בני המיעוט – ככל שהדבר נוגע להשכלה גבוהה – שונה מזו של קבוצת הרוב, הן בתפיסת חשיבות הלימודים והן במאפייני הלימודים, והם מייחסים חשיבות רבה יותר מאשר בני הרוב לרכישת השכלה גבוהה (Johnson and Wiley, 2000; Branch, 2001; Johnsrud and Sadao, 1998; Justiz et al., 1994). מיעוטים נוטים לראות בהשכלה הגבוהה לא רק גורם חשוב במאבקם על זכויות חברתיות ופוליטיות (Iannelli, 2007), אלא אמצעי לשיפור נגישותם למשאבים כלכליים. מחקרים מראים שההשכלה הגבוהה מגשרת על הפערים בין רוב למיעוט בתחומי החיים השונים, ומעצימה את המיעוט (Connor, 2004; Moodod, 2006). תפקידיה של ההשכלה הגבוהה מקבלים תפנית בעקבות שינויים שחלו בעידן החדש. כלומר, חברה מצליחה מחייבת תהליך של למידה והתפתחות מתמדת על ציר של זמן (Ntiri, 2001). לעובדה זו חשיבות יתרה בקרב אוכלוסיית מיעוט, שמחפשת כאמור אפיקי העצמה והשתלבות בחברת הרוב (Heller, 2002).

בני מיעוטים מייחסים חשיבות לרכישת השכלה גבוהה כדי להתרחק ממצב של אבטלה ושוליות בחברה. שוק העבודה ששייך לרוב ההומוגני אינו פותח את שעריו בקלות בפניהם והם נדרשים להתאמץ יותר כדי להגיע למצב של שוויון הזדמנויות (Hagel and Shaw, 1996). המחקרים מדווחים כי במדינות מערביות רבות ניעות בני מיעוטים אתניים לרכישת השכלה גבוהה נעשית באמצעות מדיניות מכוונת של הפלייה מתקנת. מקצת המדינות נדרשו לנושא זה באמצעות הצבת רף כניסה גבוה יותר ומדורג (ראה: affirmative action programs). בריטניה לדוגמה, הגבירה באופן ניכר את שיעורם של בני מיעוטים במוסדות להשכלה גבוהה באמצעות מדיניות מכוונת (Madood & Shiner, 1994). היא השכילה בשנות התשעים להפעיל מדיניות ממשלתית שסימנה לה כמטרה את קליטתם של 50% מהצעירים בגילאי 25-30 למערכת ההשכלה הגבוהה. בני המיעוטים הגיעו לשיעור זה ובמקצת המקרים אף עברו אותו. מחקרים שנערכו באנגליה על יחסם של אפרו-אמריקאיים להשכלה הגבוהה הראו

שמחויבותם ושאיופיהם ללמוד עולות על שאיפות הרוב הלבן. מחקרים נוספים שנערכו בחברות רבות (Basit, 1997; Eggleston et al., 1986; Fyfe and Figueroa, 1993; Iannelli, 2007) הראו שקיימים פערים גדולים בין האוכלוסיות השונות בנגישות להשכלה גבוהה. מוסדות שונים מציבים חסמים מבניים כדי לצמצם את נגישות האוכלוסיות החלשות ובני המיעוטים אליהם, והאפליה כלפי בני המיעוטים באה לידי ביטוי גם במוסדות הלימוד האקדמאיים (Abu-Saad, 2005). גורמים שונים אחראיים למצב זה: הרקע חברתי-כלכלי של המיעוט, ההדרה הפוליטית ורמת הלימודים שלו לפני הקבלה לאוניברסיטה. כל אלה משליכים על סיכויי הנגישות למוסדות ההשכלה הגבוהה, ונכון הדבר גם ביחס למיעוט הערבי בישראל (מוסטפא ועראר, 2009).

בחברות שיש בהן ריבוד אתני-לאומי, קיים פער בנגישות של הקבוצות השונות למוסדות ההשכלה הגבוהה. ניכרת רמה גבוהה יותר של הישגיות ומוכנות ללימודים אוניברסיטאיים בקרב הקבוצות החזקות מזו שבקרב הקבוצות האתניות בעלות המעמד הנמוך יותר, אשר סובלות מ"ריכוז של מחסור במשאבים" (מזאוי, 2003). מצב זה ניזון מכמה גורמים חשובים ובראשם הרקע החינוכי של קבוצות המיעוט השולי; כלומר, השכלת ההורים של בני הקבוצות החלשות שעל פי רוב נמוכה מזו של ההורים בקבוצות החזקות. שנית, הקבוצות הדומיננטיות מנצלות את מוסדות ההשכלה הגבוהה כדי להבטיח לעצמן את המשך ההומוגניות במערכת הפוליטית, התרבותית והכלכלית. שלישית, שליטתה של הקבוצה ההומוגנית בתהליך הפוליטי ובמערכת הפוליטית משפיעה על סיכויי הנגישות להשכלה גבוהה של הקבוצות החלשות והאתניות (Abu-Saad, 2005; מוסטפא, 2006; אל-חאג', 1995).

כדי למנוע מהקבוצות החלשות והאתניות את הנגישות להשכלה הגבוהה ולהעניק יתרון לקבוצה החזקה משתמשת הקבוצה השלטת בכלים שונים כמו בחינות כניסה ומיון למוסדות האלה. מבחני הכניסה מאופיינים בהטיה תרבותית ובמגבלות טכניות (McDowell, 1992; Abu-Saad, Horowitz & Abu-Saad, 2007; גמליאל וקאהן, 2004).

קיים גם ריבוד אתני בסוגיית הבחירה של תחומי הלימוד. בעיני בני המיעוטים נתפשת ההשכלה הגבוהה בכלל ותחומי הלימוד המועדפים בפרט ככלי למוביליות חברתית-כלכלית בתוך חברת המיעוט ובתוך חברת הרוב (Maddood and Shiner, 1994; Tachanuvat, 2004). אין זה אומר שבני קבוצות הרוב אינם לומדים מקצועות חופשיים או תחומי לימוד בעלי מיצוב חברתי גבוה. אך גם אצלם, ישנה נטייה בקרב שכבת הסטודנטים המצטיינים בלימודיהם, ללמוד מדעי רוח וחברה כדי ליטול חלק בתהליך הלאומי של כינון המדע והתרבות, כתיבת המחקרים ובניית הנרטיב הלאומי.

מדיניות מכוונת של ייצוג מיעוטים במקצועות חופשיים ובעלי מיצב חברתי גבוה חוללה שינוי חברתי והביאה לפתרון החסר במספר הרופאים למשל. במסגרת מדיניות כזו נעשה ניסיון להביא רופאים מחו"ל שנועד למלא חסר זה. בתי הספר לרפואה באנגליה מקפידים על רמה מקצועית אך הדבר לא מונע מהם להניע סטודנטים מקהילות מעוטות משאבים ומריכוזי אוכלוסיות מיעוטים אתניים לפקולטות לרפואה על אף רקע החסר ממנו הם

מגיעים. זוהי לדוגמה מדיניות הפקולטה לרפואה באוניברסיטת דורהם, אשר מטרתה להניע תלמידים מאוכלוסיות לא מסורתיות מהמדרג הסוציו-אקונומי הנמוך וללוות אותם בסדנאות המשך וקורסי קיץ לגישור על החסר הלימודי. לצד אלה מובילה האוניברסיטה תוכניות לתלמידים בגילאי 11-14 להכנתם למקצועות מדעיים ולהגברת מודעותם למקצועות אלה בשלבים המוקדמים של חטיבת הביניים (Durham University Website).

יאנלי (Iannelli, 2007) מסביר את ההתפתחות המסיבית בהשכלה הגבוהה באירלנד במיוחד בקרב נשים, אשר נגישותן ללימודים גבוהים וטכנולוגיים הוגברה כחלק מניסיון מוצלח למצב את המדינה בשווקים הבינלאומיים.

להשכלה הגבוהה תפקיד חשוב בעיצוב דמותה של מדינה שנעדרת משאבים טבעיים (Ntiri, 2001). הואיל וההשכלה הגבוהה מצמצמת פערים בהשכלה, בכלכלה ובתעסוקה, הגדילו המשכילים בקרב בני המיעוטים את מידת תמיכתם במאבק הפוליטי על זכויות ובמיוחד על שיפור תנאי המחיה, רכישת השכלה והובלת שינויים כלכליים ופוליטיים (Heller, 2002).

עם הגישות התיאורטיות המסבירות את המניעים לרכישת השכלה גבוהה נמנות גישת ההון האנושי, הגישה הפונקציונלית המבנית וגישת הברירה הרציונלית. גישת ההון האנושי מדגישה תגמול גבוה יותר לבעלי השכלה גבוהה, בהנחה שהכישורים והמימוניות שרכשו מעלים את תפוקתם, ומשביחים את רמת ההון האנושי. באמצעות השכלה גבוהה ניתן לרכוש מקצוע ברמה גבוהה יחסית ולחזק את הפן האינסטרומנטלי לעיצוב העתיד האישי בכניסה לשוק העבודה.

גישת הבחירה הרציונלית (rational choice), מניחה כי החלטות של היחיד או משפחתו בנושאי השכלה גבוהה הן החלטות רציונליות, כלומר משקפות הערכת עלות תועלת של הברירות השונות כגון לימוד באוניברסיטה או לא, בחירה של מסלול אקדמי או מעשי ועוד. הגישה הפונקציונלית מדגישה את הפונקציות/תפקידים של הרכיבים השונים בקבוצה אשר משפיעים על רכישת השכלה גבוהה. היא תמיד תשאל איך התופעה תורמת לחברה, שבה חינוך והשכלה הם המפתח להצלחת היחיד והחברה כולה (Hodkinson and Sparkes, 1997).

האמנה הבינלאומית ICESCR מסדירה את הנגישות למוסדות להשכלה גבוהה ברוב מדינות העולם המתקדמות. היא קובעת כי הכניסה למוסדות אלה מותנית ביכולת לימודית אישית בלבד, ללא מחסומים כלכליים, תרבותיים, עדתיים, או לאומיים של המועמדים. האמנה קובעת בבירור כי הנגישות להשכלה גבוהה חייבת להיות שוויונית לכל האזרחים, וכי ההשכלה הגבוהה היא מרכיב חיוני בתהליך הפיתוח והצמיחה של החברה, ומפתח להשתלבות בשוק העבודה הרחב, למוביליות חברתית ולהשתתפות בתהליך הדמוקרטי במדינה (דגן-בוזגלו, 2007).

הגורמים המשפיעים על ייצוג החסר של בני מיעוטים בלימודים גבוהים הם אלה: נטייתם לבחור רק במקצועות בעלי שיעורי קבלה גבוהים (רפואה ומשפטים), נטייה לבחור במוסד הקרוב לביתם (Madood & Shiner, 1994), הטיות מסוימות בריאיון הקבלה לאקדמיה, מגבלות כספיות, הישגים נמוכים בבית הספר ותפיסות שגויות ביחס למקומה של האוניברסיטה בחברה. בסקירתו על מיעוטים בחינוך הגבוה טען סינג (Singh, 1990) כבר לפני

שני עשורים, כי שיעורי ההשתתפות הכלליים שלהם משקפים את הערך שקיים להשכלה גבוהה בתרבותם ואת שאיפותיהם האישיות.

מחקרים רבים עסקו בהתנסויות ובחוויות של סטודנטים וסטודנטיות בני מיעוטים במוסדות להשכלה גבוהה (Abu-Rabia Queder & Weiner-Levy, 2008). ההתנסויות היו חיוביות ושליליות כאחד, ורבים מקרב מי שדווחו על חוויות חיוביות היו תלמידים אשר התערו בחיי הקמפוס, והשכילו לפתח קשרים עם הסגל ועם אנשים מקבוצות אתניות אחרות. מרביתם דווחו על אתגרים והתמודדות, הן ברמת השיעור הן ברמת הקמפוס בכלל (פופר-גבעון ווינר לוי, 2010; אופלטקה, 2009), והעלו תחושות של בידוד לצד צורך עז להוכיח את יכולותיהם האינטלקטואליות (Abu-Rabia Queder & Weiner-Levy, 2008).

התמודדותם של סטודנטים מוסלמים ובני מיעוטים בקמפוסים מערביים

במחקר איכותני שהתבצע לפני ה-11 בספטמבר בקמפוס אוניברסיטאי בארצות הברית, נשים מוסלמיות שעטו רעלה דווחו כי הסגל והמזכירות הגיבו בחשש ובחשדנות כלפיהם. בעקבות מתקפת הטרור ונוכח האקלים התרבותי שהתפתח בעטיה העמיקו תחושות הפחד והבדידות שחשו סטודנטים מוסלמים בקמפוסים מערביים (Peek, 2003). זמן קצר לאחר ההתקפות, אבו-אלחאג' מצא כי סטודנטים מוסלמים וערבים היוו מטרה לחצי ביקורת מצדם של בני קבוצות אתניות אחרות הלומדים במוסד להשכלה גבוהה, וכי הם סבלו תכופות מפחד, מבדידות ומחוסר ביטחון במוסד בו למדו (Abu-El-Haj, 2002).

ממחקרים שהתבצעו בקרב סטודנטים בני מיעוטים בארצות הברית ובמערב אירופה אנו למדים כי סטודנטים רבים חשים אפליה אתנית ודתית בקמפוסים (Harper and Hurtado, 2007), אדישות וזלזול כלפי תרבותם והיעדר מחויבות מצד המוסד האקדמי לקידום רב-תרבותיות.

סטודנטים מוסלמים ובני מיעוטים באוניברסיטאות זרות מוצאים לעתים כי חגיהם הדתיים מתנגשים עם מועדי בחינות, שיעורי חובה, ופעילויות חברתיות, כאשר לוח המועדים נקבע על ידי קבוצת הרוב. חובתם של סטודנטים אלה לדווח באופן אישי ולהסביר למרצים על צרכיהם האישיים תוך חידוד תחושות הזרות בחיי הקמפוס ברמה החברתית ותרבותית. זאת לצד היעדר מתקנים בקמפוסים שמותאמים לצרכיהם, כמו מגורים נפרדים, הצורך בהפרדה בין מינים וכדומה (Kahan, 2003). תערוכות המציגות תמונות ארוטיות או סרטים הנוגעים במלחמות דת עשויים אף הם להוות חוויה רגשית קשה. זאת לבד מההתמודדות עם מתחים ומאבקים הקשורים לזהותם בתוך קבוצה שממעיתה מערכה של זהותם הדתית ומאדירה את הזהות הנוצרית או החילונית (Abu-El-Haj, 2000).

מחקרים אשר בדקו את יחסן של נשים להשכלה הגבוהה מראים שלנשים שמשתייכות לקבוצת מיעוט אתנית יש מחויבות יתרה להשתלב בלימודים, הרבה מעבר לזו של הגברים (אופלטקה, 2009). המחקרים גם מעידים על שיעורי השתתפות גבוהים יותר של הנשים מקבוצת המיעוט במוסדות להשכלה גבוהה בהשוואה לגברים. יש להן ציפיות חברתיות ומעמדיות גדולות יותר בהשוואה לנשים השייכות לרוב (Mirza, 1992). הנשים תופסות את

ההשכלה הגבוהה ככלי שמקנה להן אפשרות להתחרות עם הגברים באופן שוויוני. מחקר שבדק את הנגישות להשכלה גבוהה בקרב נשים מוסלמיות באנגליה הראה שאפילו המנהגים הדתיים שלהן אינם חוסמים אותן בפני הלימודים הגבוהים ורכישת קריירה מקצועית (Basit, 1997).

מאז מחצית המאה התשע עשרה עת נוסדו מסגרות ללימודים גבוהים לנשים באנגליה ובארצות הברית, קיימת עלייה במספר הנשים הלומדות במוסדות להשכלה גבוהה, כולל בגילאים שונים. במדינות אחדות שיעור הנשים מכלל הסטודנטים במוסדות להשכלה גבוהה עולה על זה של גברים (ראה למשל: קנדה, ארצות הברית, צרפת, פורטוגל, אנגליה, צ'כיה, ישראל, כוית, אוסטרליה) ובמדינות אחרות ישנו ייצוג ניכר לנשים מכלל הסטודנטים בהשוואה לעבר (למשל אלג'יריה, אירן, סין, קניה, סוריה, טורקיה, אמריקה הלטינית) (David, 2007).

בין שלל ההסברים לעלייה מהותית זו מוזכרים האקטיביזם הפמיניסטי בעשורים האחרונים, אפשרויות תעסוקה מגוונות ורצונן של נשים להשתלב בשוק התעסוקה (Abu-Rabia-Queder, 2008). העלייה בייצוג הנשים ניכרת בעיקר במדעי הרוח, החברה והמשפטים, בעוד ייצוגן במדעי החיים והטבע נותר נמוך. זאת ועוד, נשים מרוכזות בבתי ספר פחות יוקרתיים, בהם אחוזי הקבלה גבוהים והציונים נמוכים במבחני הסיום (הרץ-לזרוביץ ואופלטקה, 2009). במדינות רבות במזרח התיכון הנורמות החברתיות-דתיות הנהוגות מאפילות על החוק ובפני נשים רבות נחסמת הגישה להשכלה גבוהה וחינוך (Keddie, 2007). נורמות אלה רווחות בעיקר באוכלוסיות שבטיות ואילו בקבוצות האליטה אנו עדים לשוויון רב יותר לנשים ולהסכמה חברתית לשילובן בהשכלה הגבוהה ואף בשוק העבודה (עראר ומוסטפא, 2009). יחד עם זאת, בכלל הקבוצות ובתוכן גם הפלסטינים בישראל, כניסת נשים לאוניברסיטאות קוראת תגר על קודים של מוסר ועל האיסור החל על יחסים בין המינים שלא במסגרת הנישואין (Louer, 2007). ככל שמדובר בבנות מיעוטים, נמצא כי הן סובלות מחיסרון כפול (Taylor, 1993:433) בהרשמה לאוניברסיטאות: כנשים וכחברות בקבוצות מיעוט אתני.

במחקר אשר התמקד בסטודנטיות מוסלמיות באוניברסיטאות אמריקאיות, נמצא כי להורים מוסלמים תפקיד מרכזי בעידוד בנותיהם להצליח מבחינה לימודית ומקצועית כאחד (Ahmad, 2001), הואיל ובצד הבטחת הכנסתן העתידית, השכלת הבנות מעניקה יוקרה למשפחה. השכלתה של הבת מעניקה רמה מסוימת של "חינוך חברתי" לשאר בני המשפחה, וההורים יכולים להתפאר בהיותם מודרניים וחלק בלתי נפרד מן החברה המערבית שבתוכה הם חיים. זאת ועוד, הם יכולים לנתק את עצמם מהדימוי הפטריארכלי של המשפחה המוסלמית (אופלטקה, 2009).

#### התפתחות ההשכלה הגבוהה בקרב הערבים בישראל

האוכלוסייה הערבית שנותרה בגבולות מדינת ישראל בשנת 1949, מנתה 156,000 נפש, ובאחת הפכה מרוב למיעוט חלש, שאיבד את האליטות מקרבו בעקבות המלחמה (שטנדל,



1992). באמצע שנת 2005 מנתה האוכלוסייה הערבית בישראל 1,090,012 נפש (ללא תושבי הגולן ומזרח ירושלים) מתוכם 889,400 מוסלמים, 105,700 נוצריים ו-94,900 הם דרוזים (ח'מאסי, 2009). מרביתה של אוכלוסייה זו חיה ביישובים נפרדים מהיישובים היהודיים, למעט מספר ערים מעורבות, אך נמצאת במגע כמעט יומיומי עם החברה היהודית, דרך מערכות העבודה, המסחר והחינוך (Abu Saad, 2005).

החברה הערבית בישראל עברה שינויים מואצים במבנה החברתי והכלכלי שלה, בעיקר כאשר ההשכלה הפכה לקנה המידה החברתי המשמעותי והחל תהליך של צבירת כוח בקרב צעירים משכילים בכפרים (כנאענה, 2005; אל-חאג', 1995). זוהי חברה שמתאפיינת בגיוון תרבותי רב ובהטרוגניות ניכרת על בסיס דתי, אידאולוגי, מעמדי ואזורי (Totry, 2008). כל אחת מהעדות המרכזיות המרכיבות את המיעוט הלאומי הערבי (המוסלמית, הנוצרית והדרוזית) מושפעת מתהליכים פנימיים של מודרניזציה, מתהליכים חיצוניים הקשורים לחברה היהודית וליחסי יהודים-ערבים ומההקשר החברתי של העדה בתוך הקהילה (Abu-Baker, 2003). החוקרים חלוקים בדעתם בדבר אפיונה של החברה הערבית בישראל – כחברה מסורתית או כחברה שנמצאת במעבר ממסורתיות למודרניות.

המיעוט הערבי נתון בקונפליקט קבוע ומתמשך בין זהותו הפלסטינית-ערבית לבין זהותו האזרחית במדינה שמכריזה על עצמה בראש ובראשונה כמדינה יהודית. על אף היותו המיעוט הגדול ביותר בישראל, המהווה 18% מאוכלוסייתה (הלשכה המרכזית הישראלית לסטטיסטיקה, 2008), הוא סובל מקיפוח מתמשך בהשוואה לרוב היהודי. מנקודת מבט פוליטית, הערבים בישראל לא הצליחו לתרגם את יתרונם הדמוגרפי לכוח פוליטי: מאז 1977 אף מפלגה ערבית לא הייתה חלק מהקואליציה הפרלמנטרית השלטת בישראל, על אף שמפלגות ערביות תמיד יוצגו בפרלמנט הישראלי ('הכנסת') (אתר הכנסת, 2008). מנקודת מבט כלכלית, 53% מהאוכלוסייה שנמצאת מתחת לקו העוני בישראל הינם ערבים (המוסד לביטוח לאומי, 'דו"ח העוני', 2006). מבחינה מקצועית, הערבים בישראל נתקלים בקושי גדול יותר להשתלב בשוק העבודה הישראלי: רק 6% מעובדי המדינה ועובדי הממשלה הינם ערבים (דו"ח סיכוי, 2007). יתרה מכך, רוב העבודות הצבאיות והעבודות בעלות האוריינטציה הביטחונית חסומות, לעתים באופן מפורש, בפני ערבים (מנאע, 2008). נתונים אלה, שהינם רק קצה הקרחון ביחס למעמדם הסוציו-אקונומי הנמוך של הערבים בישראל, מציינים תמונה עגומה לגבי מיעוט מוזנח וחסר משאבים.

על רקע זה, נתפסת ההשכלה הגבוהה בקרב הערבים בישראל כאמצעי חשוב, ולעתים הבלעדי, שיקדם את הניידות החברתית שלהם באופן אינדיבידואלי וכקבוצה (אל-חאג', 1995; חאג' יחיא, 2007; מוסטפא, 2006; עראר ואבו-עסבה, 2010). מאז שנות השבעים חלה עלייה קבועה במספר הערבים מישראל הלומדים במערכת ההשכלה הגבוהה הישראלית.

## לוח 1

התפלגות הסטודנטים הערבים באוניברסיטאות ובמכללות בישראל לפי תואר ולפי שנים

2009-2008	2008-2007	2005-2004	תואר
11.5%	11.6%	8.4%	אחוז הסטודנטים הערבים מכלל הסטודנטים בתואר הראשון
6.5%	6.4%	5.2%	אחוז הסטודנטים הערבים מכלל הסטודנטים בתואר השני
3.7%	3.5%	3.4%	אחוז הסטודנטים הערבים מכלל הסטודנטים בתואר השלישי

מקור: למ"ס, 2010

שיעור הסטודנטים הערבים הגיע בשנת הלימודים 2009-2008 ל-11.5%, מתוכם 6.5% למדו לקראת התואר הראשון והשני, ו-3.7% לקראת התואר השלישי. הסיבה לעלייה זו קשורה לכמה גורמים, שהעיקריים מביניהם הם אלה:

- עלייה בשיעורי ההצלחה בבחינות הבגרות בבתי הספר התיכוניים הערביים מ-22% במחצית שנות התשעים ל-38% בתחילת המילניום;
  - המשך עלייה של שיעור הסטודנטיות הערביות הלומדות באוניברסיטאות, תהליך שהחל בסוף שנות השמונים וממשיך עד עצם היום הזה (ראו בהמשך דיון מיוחד על נשים בהשכלה גבוהה);
  - שוק העבודה הוכיח שקיימת זיקה בין מספר שנות הלימוד לבין שיעורי האבטלה והתעסוקה. על אף שיעורי האבטלה בקרב אקדמאיים ערבים, שיעור תעסוקתם עדיין גבוה ביחס לשיעור התעסוקה של מי שאינם אקדמאיים בחברה הערבית.
- שיעור הסטודנטים הערבים גדל עוד יותר בשנות התשעים, בעקבות רפורמות שאפשרו את הקמתן של מכללות אקדמיות, לבד משמונה האוניברסיטאות הישראליות. מכללות אלה התפזרו בכל רחבי המדינה והנגישו את ההשכלה הגבוהה לאוכלוסייה כולה (יוגב ואילון, 2000). גם סטודנטים ערבים נהנו מהקמתן של המכללות האקדמיות והשתלבו בהן בשיעורים ניכרים. אף על פי כן האוניברסיטאות עדיין מהוות את המוסדות המועדפים על המועמדים הערבים, להוציא כמובן את הפונים להכשרה להוראה שהיא נחלתן של המכללות להכשרת מורים.

## לוח 2

התפלגות סטודנטים ערבים במוסדות להשכלה גבוהה בישראל שאינם אוניברסיטאות בשנת 2009

מכללות להכשרת מורים	מכללות אקדמיות	סך הכול
6.870	4.263	11.133
28.2%	5.5%	סה"כ אחוז מכלל הסטודנטים

מקור: למ"ס, 2010

בקרב אוכלוסיית הערבים בישראל, רפורמות אלה נקשרו לגידול החד בשיעור הנשים במערכת ההשכלה הגבוהה, אשר בשנת 2009 אף עבר את חלקם של הגברים (58.3%) (למ"ס, 2010). על אף נתונים מעודדים אלה, הערבים בישראל עדיין מדשדשים מאחורי המגזר היהודי בכל הנוגע לקבלה למוסדות להשכלה גבוהה, ובמיוחד לאוניברסיטאות. ב-2009, לדוגמה, נדחו 38.8% מהפניות שהוגשו על-ידי מועמדים ערבים לאוניברסיטה, בהשוואה ל-15.6% שהוגשו על-ידי מועמדים יהודים (למ"ס, 2010).

### לוח 3

שיעורי הדחייה והקבלה של נרשמים ערבים לאוניברסיטאות בישראל לפי שנים נבחרות (באחוזים)

שנים	התקבלו ולמדו	התקבלו ולא למדו	נדחו
1990	33.7	11.9	51.9
1995	40.9	12.7	45.4
2000	42.5	14.2	43.3
2004	37.6	13.2	49.2
2009	47.2	13.9	38.8

מקור: למ"ס, 2010

שיעור הסטודנטים הערבים במוסדות להשכלה גבוהה (אוניברסיטאות, מכללות ומכללות להכשרת מורים) גדל ב-220% בשנות התשעים (1990-2001), בעוד ששיעור הגידול הכללי של הסטודנטים בישראל הגיע ל-125%. הסטודנטים הערבים היוו 11.5% מכלל הסטודנטים בישראל בשנת 2010, שהם 10% מכלל הסטודנטים באוניברסיטאות, 8.7% מכלל הסטודנטים במכללות האקדמיות, ו-24.5% מכלל הסטודנטים הלומדים במכללות להכשרת מורים (למ"ס, 2010).

ככל המיעוטים בעולם, הערבים בישראל מחשיבים את החינוך כגורם חשוב בהתפתחותם האישית והחברתית (אבו-עסבה, 2005). בה בעת, גוברת בקרבם גם ההכרה בחשיבות החינוך ככלי למאבק פוליטי ולמוביליות חברתית (חאג' יחיא, 2002; עראר ואבו-עסבה, 2007; מוסטפא ועראר, 2009). תהליך זה מתבטא בעלייה המתמדת ברמת ההשכלה, בכלל זה ההשכלה הגבוהה, כמו גם בעלייה ברמת החיים ובעיקר בדפוסי הצריכה, שינויים שמזוהים כמשבריים בתהליכי המעבר (אבו-בקר, 2008). על פי אבו-עסבה (2007):

החברה הפלסטינית בישראל אינה ממהרת להשתלב בחיים הטכנולוגיים והתרבותיים של החברה המערבית. חוסר הקוהרנטיות בין המטרות המשותפות ומערכת הערכים המכוונות את התנהגותו של הפרט, לבין מערכת הערכים הקולקטיביסטית הכלל-חברתית גורמת למשברים עמוקים בתהליך המעבר ובתהליך החברות של היחיד.

(שם, עמ' 62)

אין ספק שהאוכלוסייה הערבית הצעירה מנסה לאמץ דפוסי חיים מודרניים שונים במאפייניהם מדפוסי החיים של דור ההורים, חרף החיים בצל של מחסור במשאבים

בהשוואה למציאות בחברה היהודית (מזאוי, 2003). מראשית ימיו, אחד מסמלי מנגנוני השליטה של השלטון המרכזי בערבים בישראל (אבו-עסבה, 2007; רייכל, 2008) הוא הכפפת מערכת החינוך הערבי לשליטתה של מערכת החינוך המרכזי ברמה של תכנים, מבנה והקצאת משאבים. אך, יחד עם זאת, מאז הקמת המדינה ניתן לציין את העלייה בשיעורי הלמידה וברמת השכלתה של האוכלוסייה הערבית בכלל ובקרב נשים בפרט, שמתבטאת בהשתתפותן ההולכת וגדלה בתעסוקה (אל-חאג', 1995; אבו-עסבה, 2004; עראר ואבו-עסבה, 2010), בירידה בפריון ובילודה ובמוביליות החברתית-כלכלית של כלל החברה (אבו-בקר, 2008).

במשך שישה עשורים עברה החברה הערבית שינויים מואצים במבנה החברתי והכלכלי שלה, ותוך זמן קצר הועתק מוקד המחיה של הכפר הערבי והפך להיות קשור כלכלית וחברתית אל המשק הישראלי (שטנדל, 1992). מסורת של דורות הפכה לנחלת העבר. לצד ההישגים שנרשמו בתפוקות מערכת החינוך הערבי במרוצת השנים, אלה עדיין נמוכים מאוד בהשוואה להישגיה של מערכת החינוך במגזר היהודי. אחת הסיבות לכך, היא המחסור בתשתיות פיזיות מתאימות (אבו-עסבה, 2007). ממצאי מחקרים מעידים כי שתי המערכות האלה נפרדות אך לא שוות (Golan-Agnon, 2006). המשאבים המופנים אליהן וההשקעה בהן שונים באופן ניכר, ומערכת החינוך הערבי מאופיינת ב"ריכוז של מחסור במשאבים" (מזאוי, 2003). מבחינה זו מערכת החינוך הערבי דומה במאפייניה למערכות חינוך במדינות מתפתחות, כאשר שתי האוכלוסיות חיות בנפרד ובמנותק אחת ממשנתה, מדברות שפות שונות, ומקיימות דפוסי חיים שונים בעלי מאפיינים תרבותיים זרים (Moore, 2004).

ד"ח המחקר האחרון של סבירסקי ודגן-בוזגלו (2009) מציינ, כי מערכת החינוך בישראל מבדלת את החינוך הערבי, אינה משווה אותו לזה היהודי, אם במישור ההשקעה הכספית ואם במישור הניהול. למערכת החינוך הערבי חסר מנהל חינוך, ובשני המישורים של מעמד והשפעה היא נמצאת בתחתית הסולם. בעוד התלמידים הערבים מהווים 28.2% מסך כל תלמידי המדינה הם זוכים למשאבים מועטים בהשוואה לאלה שזוכים להם תלמידי יהודים. תוכנית הליבה מתעלמת מההקשר הנרטיבי של אוכלוסייה זו, הישגי שתי המערכות שונים, ובחינוך היהודי שיעור הזכאות לתעודת בגרות כמעט כפול מזה של בוגרי בתי הספר התיכון הערביים (עראר, 2007).

מערכת החינוך הערבי סובלת מנחיתות בכל התשומות המוקצות לה: בתחום תקציב שעות לימוד לכיתה ולתלמיד, באיכות כוח האדם בהוראה, ובאיכות השירותים התומכים ובמצבן של התשתיות הפיזיות. אפשר אומנם להצביע על מהלכים שתרמו להתקדמות מסוימת, בייחוד בתקצוב שעות ההוראה בחינוך היסודי, בעקבות התחלת יישום ד"ח שושני (למ"ס, 2007, שנתון מס' 58 לוח 8.31), אולם התקדמות זאת נעצרה עם ביטול התקצוב על פי שיטת התקן הדיפרנציאלי לתלמיד.

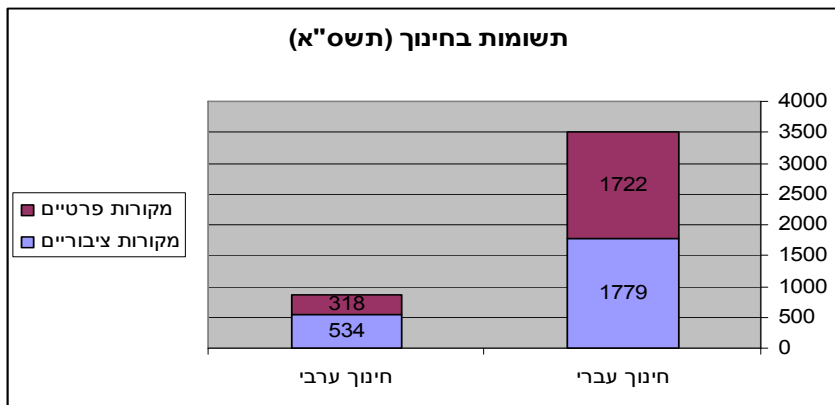
בפרסומיה של הלמ"ס (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה) מדורגים כל היישובים הערביים בישראל באשכולות החברתיים-הכלכליים הנמוכים ביותר, וחולשתם הכלכלית מוצאת את ביטוייה גם במערכת החינוך.

גרף 1 מציג את ההוצאה הממוצעת על תלמיד בישראל לפי מגזרים. נתוניו מלמדים

שההקצאה לתלמיד ערבי נמוכה במידה ניכרת מההקצאה לתלמיד יהודי ברמת החינוך, המקורות הציבוריים והמקורות הפרטיים.

### גרף 1

ההוצאה הממוצעת על תלמיד בישראל לפי מגזרים



מקור: וייסבלאי, 2006

התשומות של מערכת החינוך מגיעות מארבעה מקורות עיקריים: השלטון המרכזי, השלטון המקומי, ההורים והחברה האזרחית. גרף 1 מלמד על פערים בכל המקורות, כשהפער הגדול ביותר נרשם במקורות הפרטיים. לדעתה של גולן-עגנון (2004), הפערים בקצבאות ילדים בין ילדי המשפחות היהודיות לילדי המשפחות הערביות, נובעים מהקריטריון של השירות הצבאי של אחד מבני המשפחה (ראה: סולטאני, 2003), ומן ההסכם הקואליציוני בממשלה הנוכחית (2009) בין הליכוד לש"ס (ראה: מטאנס, 2009). אין ספק כי הקטנת קצבאות הילדים פוגעת ברמת השירותים החברתיים שמשפחות עניות, ובמיוחד משפחות מרובות ילדים, אמורות לספק לילדיהן. פגיעה זו משליכה גם על השירותים החינוכיים, ויש בה כדי להשפיע הן על מידת ההתמדה של התלמידים והן על הישגיהם בלימודים. אולם, אין תמימות דעים בדבר האחריות למצבו של החינוך הערבי, האם היא מופנית כלפי השלטון המרכזי בלבד, או שמא גם השלטון המקומי נושא באחריות למצב זה, לצד איכות ההוראה בבתי"ס הערביים (עראר ואבו-עסבה, 2010).

ההשכלה הגבוהה בישראל עברה נקודות מפנה חשובות ובמרכזן הלחץ הפוליטי והציבורי להרחבת הנגישות אליה, ולהנחלתה גם בקרב האוכלוסיות החלשות ובפריפריה. שנות התשעים היוו את המהפכה הגדולה, שהגבירה את הנגישות לכל השכבות והאוכלוסיות בחברה הישראלית (יוגב ואיילון, 2000).

העלייה המתמדת במספר הסטודנטים הערבים בישראל מצביעה על-כך שמספרם הנמוך בעבר לא נבע מגורמים תרבותיים, אלא ממכשולים שהציבו מוסדות החינוך וההשכלה, ומחסמים מבניים שעמדו בפני הסטודנט הערבי. חסמים אלו ניכרים היטב גם היום. בבדיקה של שיעור המתקבלים לאוניברסיטאות, ביחס למספרם לפי שכבת גיל נמצא כי באמצע שנות

השמונים היוו הערבים 22.7% מבני שנתון גיל 18 במדינה, אולם רק 7.4% מתוכם התקבלו לאוניברסיטאות. לעומתם, יהודים ממוצא מזרחי היוו 25.7% מבני שנתון גילאי 18 ו-40.5% מתוכם התקבלו לאוניברסיטאות. יהודים אשכנזים היוו 19.7% מאותו שנתון ו-38.5% מתוכם התקבלו לאוניברסיטאות. נתון זה מראה בבירור את הפערים וההבדלים בין השכבות החברתיות השונות במדינה, כשהערבים ממוקמים בתחתית הסולם מבחינת הנגישות להשכלה גבוהה (וולנסקי, 2005).

החסם המרכזי העומד בפני הרחבת הנגישות להשכלה בקרב הערבים, הינו תולדה של שני גורמים עיקריים: הראשון, הוא אי-זכאות לתעודת בגרות שלמה ואיכותית שמאפשרת עמידה בדרישות הסף של האוניברסיטאות, והשני, אי-השתלבות בהשכלה הגבוהה במשך השנתיים הראשונות לאחר סיום בתי הספר התיכוניים. במקרה של בוגרות ערביות מגבלה זו מחישה את כניסתן למערכות זוגיות ודוחקת הצדה את הלימודים הגבוהים.

העלייה ברמת החינוך בחטיבת הביניים ובתיכון מסבירה את העלייה בשיעור הסטודנטים הערבים הלומדים במוסדות להשכלה גבוהה. הממצאים של המועצה להשכלה גבוהה (להלן: מל"ג, 2003) מצביעים על כך שככל שעלה הדירוג האיכותי של בית הספר התיכון, כך גם עלה שיעור המתקבלים לאוניברסיטאות מבין בוגריו. הם גם מראים שאין בית ספר ממלכתי ערבי המדורג בדירוג גבוה מבין בתי הספר התיכוניים, ובתי הספר הערביים ממוקמים בדירוג הנמוך והבינוני, מבין כלל בתי הספר התיכוניים בישראל. גם השוואה לתלמידים מבתי ספר תיכוניים העומדים באותו דירוג מעלה ששיעור התלמידים היהודים שעומדים בדרישות הסף לאוניברסיטאות גבוה מזה של הערבים, למרות שממוצע ציוני הבגרות בשתי הקבוצות היה דומה. דהיינו, תעודת הבגרות בתיכון הערבי אינה עומדת בדרישות הסף של האוניברסיטאות, ואיכותה נמוכה מזו של בתי הספר היהודיים. מכונני מערכת החינוך הערבי צריכים להידרש לנקודת הזינוק הנמוכה הראשיתה בגיל בית הספר היסודי, ולאורך 12 שנות לימוד, ולתשומות שמגלמות "ריכוז של מחסור במשאבים" והישגים שאינם שוברים מעגל זה. אם נבחן את הישגי שתי המערכות, הרי שבשנת תשס"ה היה שיעור תעודות הבגרות העומדות ברף הדרישות של האוניברסיטאות גבוה במגזר היהודי (88%) יותר מאשר במגזר הערבי (80%), הדרוזי (72%) והבדואי בנגב (60%). זאת, אף שבמגזר הערבי והדרוזי התלמידים לומדים מספר גבוה יותר של יחידות לימוד, ושיעור המקצועות הנלמדים ברמה גבוהה אף הוא גבוה לעומת המגזר היהודי.

בחירת התפוקות של שתי המערכות, היהודית והערבית, מעלה כי תלמידים במגזר היהודי לומדים יותר יחידות לימוד והישגיהם גבוהים יותר מתלמידים במגזרים האחרים. הציונים הנמוכים ביותר נמצאו במגזר הדרוזי, אף שתלמידי מגזר זה, ובעיקר הבנים, לומדים מספר יחידות לימוד גדול יותר מתלמידים במגזר הערבי. שיעור התלמידים המצטיינים (בעלי ממוצע של 95 ויותר) במגזר היהודי גבוה בשליש משיעורם במגזר הערבי ופי-שלושה משיעורם במגזר הדרוזי (דגן-בוזגלו, 2009). בדיקה מעמיקה יותר של הישגי הבגרות של תלמידים במגזרים השונים מעלה את הממצאים הבאים: בבגרות במתמטיקה הפערים בין המגזר הערבי למגזר היהודי אינם גבוהים; באנגלית, מקצוע חשוב ביותר

בקבלה לאוניברסיטה, יש פער של כמעט יחידה וקרוב ל-10 נקודות בין המגזרים; הישגי המגזר הדרוזי נמוכים הן מהישגי המגזר היהודי והן מהישגי המגזר הערבי בשני המקצועות; גם שיעור הלומדים מתמטיקה ואנגלית ברמה של חמש יחידות במגזר זה נמוך במיוחד. לפי דגן-בוזגלו וסבירסקי (2009), ההסבר להישגים של תלמידי המגזר הערבי במתמטיקה הוא המוטיבציה הגבוהה שלהם להצליח במקצועות הריאליים, שכן הם נתפסים כחשובים לטווח הרחוק. בלימודי האנגלית, לעומת זאת, ניכר הקושי של התלמידים במגזר הערבי בלימודי שפה זרה שלישית, לבד מערבית ועברית. על שונות זו עמדו ממצאי דוחות חינוך רבים אשר הצביעו על הצורך בטיפול מבני, תוכני ומערכתי במערכת החינוך. עד היום לא ננקטה פעולה של מדיניות חינוכית מושכלת לשבירת מעגל הקסמים המנציח את קיומן של שתי מערכות שונות ונבדלות (אבו-עסבה, 2007; מזאוי, 2003; עראר ואבו-עסבה, 2010; Golan-Agnon, 2006).

בבתי הספר התיכוניים הערביים התמקדה מטרתו של החינוך בהשגת זכאות לתעודת בגרות שלמה, כמעט מבלי להדגיש את איכותה, כלומר עמידה בדרישות הסף של הקבלה לאוניברסיטאות. ברור אפוא הצורך לחולל תפנית בחשיבה ובשיח בחברה הערבית, מהצלחה כמותית בבגרות להצלחה כמותית ואיכותית, הואיל ואין להצלחה כמותית כל השפעה על שיעור המתקבלים למוסדות ההשכלה הגבוהה. לוחות 4, ו-5 מציגים את שיעור הסטודנטים הזכאים לתעודת בגרות והעומדים בדרישות הסף לקבלה לאוניברסיטאות.

#### לוח 4

התפלגות תלמידים ערבים נבחנים בבחינות הבגרות, זכאים לתעודה וזכאים לתעודה שעמדו בדרישות הסף של האוניברסיטאות בישראל, לפי אחוז בשנת 2005

סה"כ	% מהתלמידים נבחנים	% זכאים לתעודה	% זכאים לתעודה מהנבחנים	% הזכאים לתעודה שעמדו בדרישות הסף לאוניברסיטאות מהתלמידים	% הזכאים לתעודה שעמדו בדרישות הסף לאוניברסיטאות מהנבחנים	% הזכאים לתעודה שעמדו בדרישות הסף לאוניברסיטאות מהזכאים לתעודה
73.9	90.7	47.6	52.5	35.2	38.7	73.9
71.2	89.9	44.9	50.0	32.0	35.6	71.2
90.4	96.0	64.4	67.1	58.3	60.7	90.4
70.3	91.7	50.8	55.4	35.7	38.9	70.3
74.8	85.5	39.3	46.0	29.4	34.4	74.8
73.3	94.9	54.3	57.2	39.8	41.9	73.3

מקור: ח'מאיסי, 2009

## לוח 5

התפלגות תלמידים ערבים נבחנים בבחינות הבגרות והכאים לתעודה שעמדו בדרישות הסף של האוניברסיטאות בישראל לפי אזור גאוגרפי, בשנת 2005

הזכאים לתעודה שעמדו בדרישות הסף לאוניברסיטאות מהזכאים לתעודה	הזכאים לתעודה שעמדו בדרישות הסף לאוניברסיטאות מהנבחנים	הזכאים לתעודה שעמדו בדרישות הסף לאוניברסיטאות מהתלמידים	זכאים לתעודה מהנבחנים	זכאים לתעודה מהתלמידים	נבחנים מהתלמידים	
73.9	38.7	35.2	52.5	47.6	90.7	סה"כ
75.8	39.9	36.1	52.6	47.6	90.6	גליל
73.8	37.7	34.6	51.2	47.0	91.8	משולש
57.6	29.2	25.4	50.7	44.1	86.9	נגב
80.0	46.3	43.5	57.8	54.3	94.0	יישובים מעורבים

מקור: ח'מאיסי, 2009

לוחות 4, ו-5 מציגים מגמה של עלייה במספר הבקשות של ערבים להתקבל לאוניברסיטאות. בצד שיעור גבוה יותר של נרשמים נרשמת עלייה בשיעור הבקשות הנדחות, אך ממשיך לעלות שיעור הערבים המתקבלים לאוניברסיטאות.

נשים ערביות בהשכלה הגבוהה בישראל

בין הגורמים לעלייה בשיעור הסטודנטיות הערביות באוניברסיטאות הם העלייה בשיעור הבנות הלומדות במערכת החינוך הערבי, העלייה במספר הבנות הזכאיות לתעודת בגרות (מוסטפא ועראר, 2009), ותחומי הלימוד עצמם. הסטודנטיות מרוכזות במדעי הרוח והחברה, במרחק נוח מהבית ומן העבודה (שם). לימודיה של האישה נתפסים כאמצעי לשיפור הרווחה הכלכלית וכסיוע לגבר בכלכלת הבית יותר מאשר כאמצעי להגשמה עצמית ולקריירה עצמאית (עואד, 2007). אף על פי כן, נשים אחדות משלמות מחיר אישי כבד על רקע הצלחתן לבצע שינוי חברתי מהותי (Abu-Rabia-Queder, 2008).

המודעות הגוברת לתרומתה של ההשכלה הגבוהה בקרב המיעוט הערבי, ושיעור ההתמדה של בנות ערביות בלימודיהן בבית הספר התיכון חוללו מפנה. מרחב השונות בין שני המינים הולך ומצטמצם, במיוחד כשמדובר בציפיות לרכישת השכלה וקריירה מקצועית. שינויים אלה משתקפים בברור גם בשינוי מעמדן של הנשים הערביות בישראל. העלייה של שיעור הסטודנטיות הערביות באוניברסיטאות נגזרת, כאמור, בעיקר מן העלייה בשיעור הבנות הלומדות במערכת החינוך הערבי. שיעור זה גדל מ-19% בראשית שנות החמישים ל-50% בשנת הלימודים 2003/2002. שיעורן גבוה מזה של הבנים בכל החטיבות העל יסודיות, בחטיבת הביניים הן מהוות 52% מכלל הלומדים ובבתי הספר התיכוניים הבנות מהוות 53.7% מכלל התלמידים הערבים (חיידר, 2005: 120).



הגידול בשיעור הנשים הערביות במוסדות להשכלה גבוהה הוא, כאמור, אחת התמורות וההתפתחויות החשובות של ההשכלה הגבוהה בקרב המיעוט הערבי בישראל, ומבטא גם חלק מן הגידול בשיעור הסטודנטיות בכלל במוסדות האקדמיים בשלושת העשורים האחרונים (תורן, 2005). שיעור הסטודנטיות (יהודיות וערביות) באוניברסיטאות הגיע בשנת הלימודים 1965/1964 ל-36.1%, ובשנת הלימודים 1989/1988 השתווה לזה של הסטודנטים הגברים. מאז עלה שיעורן בלימודים אקדמיים והגיע לכדי 56% מכלל הסטודנטים באוניברסיטאות (ועדת התקצוב והתכנון, דוח מס' 30). שיעור הסטודנטיות בקרב הלומדים לתואר שני גדל מ-26% בשנת 1989 ל-50% בשנת 1990, ול-57% בשנת 2003. בקרב הלומדים לתואר שלישי הגיע שיעורן של הסטודנטיות ל-19% בשנת 1980, וגדל ל-52% בשנת 2003. שיעורן של הסטודנטיות עולה על שיעורם של הסטודנטים בלימודים לתואר הראשון במדעי הרוח (63%), במקצועות ההוראה (83%), במדעי החברה (60%), בתחומי רפואת העזר (79%), בביולוגיה (63%) ובחקלאות (60%) (שם).

שיעור הסטודנטיות הערביות באוניברסיטאות עלה מ-40% מכלל הסטודנטים הערבים באמצע שנות התשעים ל-58.3% בשנת 2009 (למ"ס, 2010). רוב הסטודנטיות הערביות לומדות באוניברסיטת חיפה, ומהוות 40% מכלל הסטודנטיות הערביות הלומדות באוניברסיטאות בישראל. יחד עם זאת, ככל שהלימודים הם לתואר מתקדם יותר, כך יורד שיעור הסטודנטיות הערביות (שם). לוח 6 מראה ששיעור הסטודנטיות הערביות בשנת 2006 גבוה יותר משיעור הגברים בתואר הראשון ובתואר השני.

## לוח 6

התפלגות תלמידים ערבים באוניברסיטאות לפי תואר, תחום לימודים ומגדר בשנת 2006

תחום לימודים	סך הכול	גברים	נשים	תואר ראשון	גברים	נשים	תואר שני	גברים	נשים	תואר שלישי	גברים	נשים
סך הכול	10.718*	4.520	6.198	8.103	3.222	4.881	1.994	950	1.044	310	215	95
מדעי הרוח	3.535	1.140	2.395	2.342	642	1.700	774	288	486	114	80	34
מדעי החברה	2.698	1.004	1.694	2.141	713	1.428	490	252	238	61	36	25
משפטים	299	178	121	184	108	76	111	68	43	4	2	2
רפואה	477	272	205	266	146	120	191	111	80	20	15	5
מקצועות עזר רפואיים	1.569	657	912	1.349	577	772	204	73	131	16	7	9
מתמטיקה ומדעי הטבע	1.267	599	668	1.058	458	600	137	85	52	72	56	16
חקלאות	23	9	14	20	6	14	2	2	0	1	1	0
הנדסה ואדריכלות	848	660	188	741	571	170	85	71	14	22	18	4

\* = + תעודה;

מקור: ח'מאיסי, 2009

גם מחקרו של אל-חאג' (Al-Haj, 2003), מראה כי עיקר השינוי שחל בנגישות להשכלה הגבוהה נרשם דווקא בקרב נשים ערביות. קרוב לשני שלישים מבין הסטודנטים הערבים באוניברסיטאות הן נשים, ושיעורן בלימודי התואר השני והשלישי נמצא במגמת עלייה גם הוא, לצד נסיגתם של גברים מלימודים גבוהים באוניברסיטאות; נשים ערביות מנפצות את תקרת הזכוכית בתחומי חיים רבים ומסמלות כיוון חדש במאבקן ובציפיותיהן החינוכיות. העמדות כלפי מעמד האישה הערבייה משתנות בעוד הן מבקשות לפלס לעצמן דרך לקראת קריירה (עראר ואבו-עסבה, 2010). בגרף העלייה של שיעור הסטודנטיות באוניברסיטאות נרשמה באמצע שנות השמונים עלייה במספרן ביחס לשנים קודמות. כלומר, העלייה בשיעורן הייתה מאוחרת בהשוואה לעלייה של הממוצע הארצי, והיא קשורה לתמורות חברתיות, חינוכיות ותרבותיות שעברו על החברה הערבית מאז שנות השבעים (מוסטפא, 2006; 101).

תחומי הלימוד שהסטודנטיות הערביות לומדות אינם שונים בהרבה מאלה של כלל הסטודנטים הערבים. גם בקרבן נרשמה בשנים האחרונות עלייה בלימודי רפואת עזר וירידה בלימודי המשפטים (מוסטפא ועראר, 2009). בחירת תחומי הלימוד בקרב הנשים (ראו לוח 6 לעיל) נסמכת על אותה מערכת שיקולים שמדריכה את כלל הסטודנטים הערבים, אלא שמאפייני התעסוקה שלהן מגבילים אותן. מרבית הנשים מעדיפות מקצועות שמאפשרים להן לעבוד בתוך היישוב הערבי (ראו לוח 8, עמ' 28), ולא הרחק מן הבית. שיעור גבוה מקרב האקדמאיות הערביות עובד במערכת החינוך הערבי ובשירותי רווחה ובריאות ערביים (38%-ו-19% בהתאמה) (מוסטפא, 2006: 114).

עם זאת, מערכת ההשכלה הגבוהה לטענתו של אל-חאג' (2003), משקפת את ההגמוניה התרבותית של הרוב היהודי. במובן זה, קיים פער רב בין המבנה החברתי שהינו רב תרבותי לבין התרבות הפורמלית של המוסדות להשכלה גבוהה, המבוססת בעיקר על ערכים מערביים ויהודיים, וחסרה תשומת לב מספקת לצרכים של מיעוטים אתניים (Al-Haj, 2003). בעשותם כן, המוסדות להשכלה גבוהה בארץ מחזקים את הנחות היסוד שמקורן בתרבות המערבית והיהודית (אופלטקה, 2009). במצב כזה, הסטודנטים הערבים, וביתר שאת הסטודנטיות, נאלצים כמעט לראשונה בחייהם (בשל הפרדה בין שתי מערכות החינוך וההפרדה המרחבית) להתמודד עם הדיכוטומיה של תרבות ערבית מול תרבות יהודית-מערבית ועם הצורך לשלב את שתי מערכות הערכים האלה בזהותם (Abu-Rabia-Queder, 2008). זאת ועוד, הן נאלצות להתמודד עם מגוון של קשיים, ובראשם קשיים כלכליים הנובעים מהימצאותה של האוכלוסייה הפלסטינית בעשירוניים הנמוכים בחברה, קשיים במציאת דיוור בסביבת הקמפוס, קשיים הנובעים מהתמודדות עם שפת ההוראה שהיא עבורן שפה זרה, מכשולים מוסדיים וחסמים מבניים (Al-Haj, 2003); מוסטפא ועראר, 2009). עבור מקצתן, הכניסה למוסדות להשכלה גבוהה בתחומים הגאוגרפיים של החברה היהודית היא כניסה לתרבות אחרת, מצד אחד, והפנמת ערכים חדשים מנגד (Abu-Rabia-Queder and Weiner-Levy, 2008).

מחקרו של אופלטקה (2009) על התמודדותן של נשים מוסלמיות בלימודי התואר השני באוניברסיטאות בישראל מלמד רבות על הגורמים המשפיעים לטובה ולרעה על כניסתן

למוסדות אלה, על התנסותן במהלך הלימודים, ועל השפעתם של הלימודים עליהן ועל הסובבים אותן. סקר שערכו עראר וחרזאללה (2007), שדגם אוכלוסיית סטודנטיות באוניברסיטה העברית מראה שהן נתקלות בקשיי הסתגלות לאוניברסיטה, קשיים אשר התבטאו בהסתגלות לשפה העברית, בהיחשפות לשיטות הוראה חדשות ולסוגי אינטראקציה אחרים הן בסביבת האוניברסיטה והן בסביבת המעונות כתולדה של הקשר עם החברה היהודית.

העלייה במספר הנשים הערביות הלומדות באוניברסיטאות השפיע באופן חיובי על שיעורי הבוגרות הערביות. עם תחילת המילניום הבוגרות הערביות מהוות רוב מכלל הבוגרים הערבים באוניברסיטאות. בשנת 2001 הגיע מספרן ל-16,000 והווה כ-37.3% מכלל הבוגרים הערבים באותה שנה שעמד על 43,000 בוגרים. שיעורן של הבוגרות הערביות בשנת 2008 הגיע ל-50% מכלל הבוגרים הערבים בתואר הראשון, ומספרן עמד באותה שנה על 39,000 מתוך 78,000. שיעור דומה נאמד גם בקרב הבוגרים לתואר שני (למ"ס, 2010).

במסגרת הדיון על השכלת נשים ערביות ראוי להצביע על המגוון הפנים-עדתי בקרבן שדומה למגוון העדתי הכללי בקרב הסטודנטים הערבים. כך, שיעור הסטודנטים הנוצרים גבוה משיעורם מכלל האוכלוסייה הערבית (שיעור הנוצרים הוא כ-11 אחוזים ושיעור הדרוזים כ-9 אחוזים והשאר מוסלמים). בשנת הלימודים 2004/2003 הגיע שיעור הסטודנטיות הנוצריות מכלל הסטודנטיות הערביות לכ-26.2%, כאשר שיעור הסטודנטיות המוסלמיות היה 62.2%, ושיעור הסטודנטיות הדרוזיות היה 11.6% (הלמ"ס, מס' 1252).

ההבדלים העדתיים הפנימיים נדונו רבות בספרות המחקרית (אל-חאג', 1995; מוסטפא, 2006) והם שייכים לגורמים הקשורים להשכלת ההורים ולרמת הלימודים התיכוניים להם זוכים תלמידים נוצרים בבתי ספר פרטיים.

## לוח 7

שיעור הסטודנטיות הערביות מכלל הסטודנטים הערבים באוניברסיטאות לפי שנים ולפי תואר

שנים	תואר ראשון	תואר שני	תואר שלישי	הכשרה בהוראה	סך הכול
2001	55.0	43.3	22.5	65.8	52.7
2004	58.2	45.8	26.9	64.5	55.3
2006	59.3	52.3	30.6	57.2	57.8
2009	60.2	54.4	31.2	57.8	58.3

מקור: למ"ס, 2010

לוח 7 מציג את העלייה במספרן של הסטודנטיות הערביות במוסדות להשכלה גבוהה בישראל, שבשנת הלימודים 2009 היו כ-58.3% מכלל הסטודנטים (ראה גם גרף 2). 60.2% מהסטודנטיות הערביות למדו לתואר ראשון, 54.4% למדו לתואר שני, 31.2% לתואר שלישי, ו-57.8% לתעודת הכשרה בהוראה. סטודנטיות ערביות עדיין לומדות בשיעורים גבוהים במכללות האקדמיות להכשרת מורים, ובעיקר במכללות הערביות להכשרת מורים, כמו

המכון האקדמי להכשרת מורים ערביים בבית ברל, מכללת סח'נין, המכללה הערבית בחיפה, ומכללת אל-קאסמי בבאקה אלגרביה. הן היוו כ-40% מכלל הסטודנטים הערבים בשנת הלימודים 2009-2008. מלבד זאת, הן היוו כ-10% במכללות האקדמיות ו-9% באוניברסיטה הפתוחה (למ"ס, 2010). מקצוע ההוראה הוא עדיין המקצוע המועדף עליהן. זה מתבטא גם במקצועות שהסטודנטיות לומדות באוניברסיטאות שניכרת בהם נטייה הוראתית, כפי שמציג להלן לוח 8:

### לוח 8

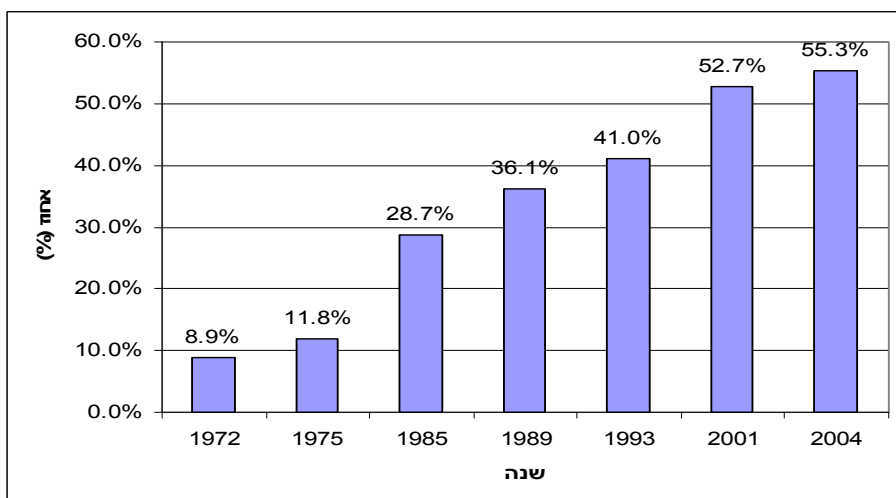
התפלגות הסטודנטית הערביות לפי תחום לימודים במוסדות להשכלה גבוהה בשנת הלימודים 2009-2008

תחום לימודים	אחוז הסטודנטיות הלומדות בו
מדעי רוח	39%
מדעי חברה	27%
מקצועות עזר רפואיים	15%
משפטים	1.8%
רפואה	2.5%
הנדסה ואדריכלות	3.8%

מקור: למ"ס, 2010

### גרף 2

שיעור הסטודנטיות הערביות באוניברסיטאות, מכלל הסטודנטים הערבים



נשים ערביות עדיין מתמודדות עם חוקים פורמליים והסדרים לא פורמליים המפלים אותן לרעה לעומת נשים ממגזרים אתניים ודתיים אחרים. ממוצע הילודה של אישה ערביה גבוה מזה של אישה יהודיה (מנאע, 2008). מרבית הנשים הערביות, ובמיוחד המוסלמיות, נישאות מוקדם, יולדות ונותרות עקרות בית (עראר ומוסטפא, 2009). בולטים גם ההבדלים בין נשים המתגוררות במרחב עירוני לאלה שגרות במרחב כפרי; העירוניות נוטות יותר לפנות להשכלה גבוהה ולצאת לשוק העבודה, בעוד הכפריות כפופות עדיין לכללים מסורתיים (שם).

מידת העצמאות של אישה רווקה במעמדות הגבוהים בחברה הערבית בישראל קשורה קשר ישיר למעמד החברתי-כלכלי של הוריה, ולגישתם כלפי מעמד הבנות בחברה הערבית. כך, נשים ממעמד גבוה שעובדות מחוץ לבית זוכות ליחס משפחתי תומך בקישוריהן ויכולותיהן, שנשים ממעמדות נמוכים אינן זוכות לו. ככלל, נשים רווקות מכל המעמדות זוכות למידה רבה יותר של חופש מנשים נשואות, ונשים מן הדור החדש מאמצות דרכי התמודדות שונות מאלה של אמותיהן (פופר-גבעון ווינר לוי, 2010; אבו-רביעה-קווידר, 2008). ניצניו של שינוי חברתי זה, החלו להראות בתהליך יציאתן ההולכת וגוברת של נשים פלסטיניות להמשך השכלתן הגבוהה בחו"ל, כאשר ירדן מסתמנת כיעד מועדף עבורן (Arar and Haj-Yehia, 2010).

## פרק שני

### תמורות בהשכלה הגבוהה בחו"ל בקרב הערבים בישראל

פרק זה דן בחסמים המבניים המגבילים את קבלתם של בוגרי בתי הספר התיכוניים הערביים לאוניברסיטאות בישראל בהתאם לשיעורם באוכלוסייה, חרף המלצותיהן של ועדות ותתי ועדות שונות על הנגשת הלימודים הגבוהים לסטודנטים מבני המיעוטים ומקבוצות פרפריות (אל-חאג', 2001). חסמים אלה הם שמניעים את הסטודנטים להתחיל את מסע החיפוש להמשך לימודיהם מעבר לגבולות המדינה.

#### חסמים מבניים בהשכלה הגבוהה בישראל

כשמשווים את הדרישות הכלכליות והאקדמיות של מוסדות ההשכלה הגבוהה ואת התנאים הסביבתיים עם היכולות והתנאים הקיימים של בני המיעוט, מתבררת מידת הפתיחות בעצם המושג "נגישות להשכלה גבוהה". הנגישות מבוססת על שני יסודות: הראשון, הרקע הדמוגרפי והחינוכי-השכלתי של הפונים ללימודים במוסדות ההשכלה גבוהה, והשני היכולות של מוסדות ההשכלה הגבוהה לקלוט מועמדים משכבות ואוכלוסיות שונות (עראר ואבו-עסבה, 2007). לפי וולנסקי (2005), המושג נגישות מורכב מנתונים של ביקוש להשכלה גבוהה נוכח היצע של מקומות לימוד.

ככל שמדובר בהשכלה גבוהה בישראל, האתוס הלאומי עמד בבסיסה של הקמת האקדמיה הישראלית (וולנסקי, 2005; מוסטפא ועראר, 2009). מגמות ההרחבה והפיתוח של ההשכלה הגבוהה, בין אם מדובר בתהליך ההנגשה, הבינאום וההפרטה ובין אם בפתיחתן של אוניברסיטאות ומכללות בפריפריה, פסחו על המיעוט הערבי (אל-חאג', 2001; מוסטפא ועראר, 2009), והוא נותר בשולי מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל (Abu-Saad, Horowitz & Abu-Saad, 2007).

השלב הקדם אקדמי, שהוא התגלמות של המחסור במשאבים, ושתי מערכות החינוך הנפרדות לצד השקעת משאבים דיפרנציאלית, הם חסם משמעותי מאד בפני ההשכלה הגבוהה. רקע תרבותי שונה של המיעוט הערבי ושל הרוב היהודי, איכות בתי הספר הירודה של מערכת החינוך הערבי נוכח עליונות בתי הספר היהודיים, מובילים בהכרח להישגים שונים בבחינות הקריטריון, בבחינות המיצ"ב בחטיבות הביניים, בבחינות הבגרות בסיום בית הספר התיכון, וגם במבחנים הבינלאומיים. ניכר מאד כי הישגיה של מערכת החינוך הערבי מדשדשים אחר הישגי מערכת החינוך היהודי ומלמדים על פערים ניכרים בתפוקות בין שתי המערכות (אבו-עסבה, 2007; סבירסקי ודגן-בוזגלו, 2009).

מחקרים תארו מכשולים מכוננים, כגון המבחן הפסיכומטרי, שמהווה את חסם הקבלה העיקרי בשל ההטיה התרבותית שבו, כאשר הציון הממוצע בקרב הערבים נמוך בכ-123-126 נקודות (מסך של 800 נקודות) מזה של יהודים (Abu-Saad, Horowitz & Abu-Saad, 2007; )

Maagen & Shapira, 2009; גמליאל וקאהן, 2004). המבחן הפסיכומטרי נמצא לא רק מפלה בין סטודנטים שמגיעים מרקע חברתי-תרבותי שונה (Abu-Saad, 2006; יוגב ואיילון, 2000) אלא אינו מעיד בהכרח על סיכויי ההצלחה בלימודים האקדמיים.<sup>2</sup> כתוצאה מכך, רוב המועמדים הערבים נאלצים להירשם לתוכניות הרחוקות משאיפותיהם, מגבלה שבצד נגישותם המועטה מראש למידע אודות הלימודים האקדמיים מגבירה את סיכויי נשירתם (Erdreich, et al., 2005; Al-Haj, 2003). זאת כמובן לצד נטייתם להירשם לפקולטות יוקרתיות ומקצועות חופשיים, שמאפיינת קבוצות מיעוטים בעולם (Kettley, 2007). שחתי הקבלה אליהם גבוהים יותר (אופלטקה, 2009).

סטודנטים ערבים שנרשמים לפקולטות יוקרתיות בישראל נדרשים לעמוד במבחני קבלה ובראיונות אישיים שנערכים בשפה העברית. על פי רוב שליטתם בה פחותה מזו של הסטודנטים היהודים והם מתקשים בה ובאנגלית, שאינם אלא שפה שנייה או שלישית שלהם. אולם, המכשול העיקרי העומד בפני הסטודנטים הערבים, ובייחוד הסטודנטיות, הינו מכשול הגיל. חלק מהפקולטות, כמו רפואה ומקצועות טיפוליים אחרים, דורשות סף גיל קבלה מינימלי שעומד על 20, מה שמחייב אותם להמתין בין שנתיים לשלוש כדי להתקבל לפקולטות אלה (Arar and Haj-Yehia, 2010). בצד אבן נגף זו ניצב גם החסם התרבותי: הסתגלות לתרבות האוניברסיטאית החדשה ולמרחב הישראלי שבה, חושפים את הסטודנטיות למיזוג האתני, הלאומי והמגדרי השלט במרחב הזה. לימודים במוסדות ישראליים, במיוחד עבור נשים ערביות ממגזרים מגוונים, מהווים כניסה לתרבות חדשה, משום שהמרחבים הלאומיים והגאוגרפיים של הלימודים ושל סביבת המקור שלהן נפרדים אלה מאלה (Abu-Rabia-Queder and Arar, 2011). הספרות המחקרית מגדירה את החוויה כהלם תרבותי, בייחוד כאשר החשיפה לערכים תרבותיים ישראליים גורמת לקשיים רגשיים וכלכליים, המלווים בתחושות ניכור והדרה (Weiner-Levy, 2008; Abu-Rabia-Queder, 2008). מחקרים מספר טענו שפערי ההישגים במבחנים נובעים מכלי הערכה מוטה תרבותית, שאין בו כדי להעריך נכונה מיעוטים בחברה הישראלית, בעלי תרבות ושפה שונות, כמו הערבים בישראל והעולים החדשים, וכן תושבים ממקומות מרוחקים שבהם בתי הספר פחות טובים (גמליאל וקאהן, 2004; מזאוי, 2003). חסמים אלה יוצרים שיעור גבוה יותר של דחיות מתוכניות התואר הראשון בקרב הערבים בישראל, בהשוואה למגזר היהודי. בשנה האקדמית 2003/2002, לדוגמה, יחס דחייה זה היה גדול פי 2.5 (ערבים: 46.5%; יהודים: 18.8%) (דר"ח סיכוי, 2004). לוח 9 מציג את ציוני ההתאמה (שילוב של ציון הבגרות והבחינה הפסיכומטרית לפי נוסחת

<sup>2</sup> להרחבה, ראו מחקרם של: גמליאל, ס' וס' קאהן (2004), "חוסר הוגנות בקבלה לאוניברסיטאות: הגרסה המודרנית של משל "כבשת הרש". **מגמות** מג (3), 445-433, לפיו מספר המתקבלים לאוניברסיטאות בפועל מקרב קבוצות חלשות נמוך עוד יותר מהמספר, הנמוך כשלעצמו, שהיו צריכים להתקבל לו היה המיון מבוסס על קריטריון ההצלחה האקדמית. חוסר ההוגנות בקבלה נובע מכך שהפערים בין קבוצות חברתיות "חזקות" ל"חלשות" בציוני הקבלה – ציוני תעודת הבגרות וציוני הבחינה הפסיכומטרית – גדולים מהפערים הקיימים בהצלחה האקדמית, שכן הוגנות בניבוי הצלחה אקדמית מחייבת אפליה לרעה של קבוצות "חלשות" בקבלה.

חישוב קבועה מראש) שנדרשו לקבלה לאוניברסיטת תל אביב למקצועות הרפואה וריפוי בעיסוק בשנת הלימודים 2010-2011 ובשנת 2011-2012 שמדגישים את הקושי בכניסה למוסד.

### לוח 9

חתכי הקבלה שנדרשו ודרושים בפקולטה לרפואה ובחוג לריפוי בעיסוק באוניברסיטת תל אביב בשנות הלימודים 2010-2012

חתך קבלה - רפואה			
שנת רישום קודמת סופי (2010-2011)	שנת רישום נוכחית - תשע"א (2010-2011)		
	ציון התאמה (ציון מ"ר)	טרם נקבע	מותנה בציון פסיכומטרי 700 ומעלה
מוזמנים למבחן מ"ר			
713.91	ציון התאמה רפואה	טרם נקבע	
כמו כן נדרש ציון 120 לפחות במבחן המיון באנגלית במסגרת בחינת הכניסה הפסיכומטרית			
חתך דחיה			
	ציון התאמה (לבעלי ציון מ"ר) ציון התאמה (לחסרי ציון מ"ר) ציון מ"ר לדחיה (ממנו ומטה)	690.00	
	פסיכומטרי	699	
	ממוצע בגרות	84.99	
נדחה כל מי שנרשם לחוג בעדיפות שנייה ומטה			
חתך קבלה - ריפוי בעיסוק			
שנת רישום קודמת סופי (2010/2011)	שנת רישום נוכחית - תשע"ב (2011-2012)		
675	ציון התאמה	685	מותנה בציון פסיכומטרי 600 ומעלה
	ציון התאמה	665	מותנה בציון פסיכומטרי 600 ומעלה ובראיון אישי
חתך דחיה			
	ציון התאמה	600	
	פסיכומטרי	599	

מקור: אתר האינטרנט של אוניברסיטת תל אביב: <http://www.ims.tau.ac.il/md/Ut/Smdp007a.aspx>

לפי לוח 9 ועל סמך נתוני הכניסה לפקולטה לרפואה באוניברסיטת תל אביב בשנת הלימודים 2010-2011 ציון ההתאמה שנדרש למועמדות היה 713.91. ציוני המבחנים הפסיכומטריים והבגרות הנדרשים כדי להשיג את ציון ההתאמה הם: ממוצע בגרות של 105 לפחות וציון פסיכומטרי שנע בין 712 ל-760 (שם).



לבד מציוני ההתאמה, הקבלה לחלק מהמקצועות הפופולריים מותנית בסף גיל של 20 שנה (לדוגמה, באוניברסיטה העברית בירושלים: סיעוד, עבודה סוציאלית וריפוי בעיסוק). מגבלת הגיל אינה חלה על רוב האוכלוסייה היהודית שמשחררת משירות צבאי בגיל 21 ורק אז מתחילה את הלימודים האקדמיים. בני המיעוט הערבי בישראל אינם נדרשים לשרת ורובם יכולים להתחיל את לימודיהם האקדמיים בגיל 18. מי שמבקשים אפוא ללמוד נושאים שחלה עליהם מגבלת גיל, צריכים לדחות את לימודיהם למשך שנתיים. מצב זה אף יותר בעייתי עבור הנשים הערביות בישראל, הואיל והן נישאות בגיל מוקדם יחסית (20.2 בהשוואה ל-25.5 בקרב הנשים היהודיות) ועל פי רוב יולדות ילדים רבים (4.3 לידות בהשוואה ל-2.2 לידות בקרב היהודיות) (מנאע, 2008). לפיכך, כל תקנה הדוחה את הלימודים האקדמיים מגדילה את הסבירות שאישה ערבית, פלסטינית ישראלית, תינשא ותתחיל ללדת ילדים, מה שעלול למנוע ממנה לרכוש אי פעם השכלה גבוהה (עראר ואבו-עסבה, 2007).

כתוצאה מכך, סטודנטים ערבים רבים נושרים מהאוניברסיטאות הישראליות ונרשמים למכללות שמציעות תנאי קבלה קלים יותר, או בוחרים לצאת ללימודים בחו"ל. האפשרות האחרונה איננה נפוצה במיוחד בקרב נשים ערביות, בעיקר בגלל ההוצאות הכרוכות בכך והחשש מאובדן הפיקוח הפטריארכלי בארץ מערבית רחוקה. עבור נשים ערביות, אחת החלופות הינה לימודים במדינה ערבית שכנה, כמו ירדן (Arar and Haj-Yehia, 2010).

### תמורות בהשכלה הגבוהה בחו"ל

ניידותם של סטודנטים למטרת השכלה גבוהה מחוץ למדינתם אינה תופעה חדשה. לפי Rivza & Teichler (2007), אחד מכל עשרה סטודנטים הלומדים באוניברסיטאות באנגליה, הוא זר. במאות התשע עשרה והעשרים נע שיעור הניידות של סטודנטים ללימודים לתואר ראשון בחו"ל בין 2%-3% (Rivza & Teichler, 2007) ואילו בשנים האחרונות גברה התופעה באופן ניכר. על פי דו"ח OECD משנת 2007, בשנת 2005 למדו כ-2.7 מיליון סטודנטים מחוץ למדינותיהם, גידול של כ-5% משנת 2004. תנועת הסטודנטים הזאת מתאפיינת בניידות גאוגרפית ממדינות מתפתחות למדינות שקולטות הגירה, ממדינות המזרח למדינות המערב וממדינות עניות למדינות תעשייתיות מתקדמות (OECD, 2007). מספרם הגבוה של רוכשי השכלה גבוהה מחוץ למדינתם עשוי להיות פוטנציאל עתידי לבנייתה של אליטה גלובלית, וליהנות ממעמד תעסוקתי נוח מעבר לגבולות לאומיים ותרבותיים. אימוץ של סגנון ואורח חיים קוסמופוליטיים יתרמו להתפתחות של תופעת הגירה מסוג חדש, במיוחד כאשר מדובר על הגירה זמנית (temporary migration) למטרת לימודים מחוץ למדינת האם (Murphy-Lejeune, 2002). על אף ריבוי המחקרים אודות ההגירה של סטודנטים ואקדמאים בשנים האחרונות, נותרו בשוליים המחקרים על סטודנטים בינלאומיים ומי שלומדים מחוץ למדינתם בתחומי הדעת של ההגירה והניידות הגאוגרפית (Brooks & Waters, 2009).

הדגש על רכישת השכלה גבוהה בחו"ל מוצג כאמצעי להבטחת תעסוקה בשוק הגלובלי ובשוק המקומי וכאמצעי רישות חשוב להשתלבות במסגרות החברתיות של האליטות. על פי מחקרו של Ong (1999) אודות סטודנטים סינים שלמדו בהונג קונג, התופעה של רכישת

השכלה מערבית מחוץ לסין הגבירה את הקפיטליזם. בוגרי אקדמיה מחו"ל נהנו ממעמד גבוה בחברה שלהם הודות לכישוריהם וליכולותיהם המקצועיים הגבוהים, ועם הזמן הצליחו על סמך ניסיונם לכונן רשתות תעסוקתיות וחברתיות.

מדינות אנגלופוניות מועדפות על רוב הסטודנטים בעולם לרכישת השכלה גבוהה, במיוחד ארצות הברית, קנדה ואוסטרליה. בשנת 2007 הגיע שיעור הבוגרים בעלי תארים ממוסדותיהם ל-39% (OECD, 2007). נתונים אלה מציינים את חשיבותה של השפה הזרה בבחירת היעד למטרות לימודים גבוהים. מחקר שנערך על ידי Brooks & Waters (2009) שכלל מדגם של 54 סטודנטים אנגלים שלמדו בחו"ל, הראה כי רובם העדיפו לקבל תארים גבוהים יותר במדינות אנגלופוניות. לפי מחקרו של Marginson (2008), שלושה גורמים עומדים מאחורי הבחירה להמשך לימודים גבוהים בחו"ל:

1. המדינה ומגוון האפשרויות שלה, כלכליות וחינוכיות;
2. שפה זרה, שיטות הוראה ותרבות;
3. מעמד האקדמי העולמי של מוסדות ההשכלה הגבוהה במדינה והסטטוס של תחום הדעת המוצע בה.

הבחירה בארצות הברית כיעד של סטודנטים זרים רבים נובעת בעיקר מהמוניטין שלה ומהשליטה העולמית שלה בתחומי הכלכלה, המדיה והטכנולוגיה, כמו גם מהתהילה האקדמית ממנה נהנים מוסדותיה והמלגות שהיא מעניקה לסטודנטים זרים (Marginson, 2008). לעתים, הבחירה במדינה מסוימת קשורה קשר הדוק עם תיירות נוער youth travel. הסטודנטים נסמכים על התיירות שהייתה באותה מדינה כצעד חשוב לקראת מימוש הפרויקט האינדיווידואלי בחייהם, וכורכים בין חינוך, הגירה וצורות אחרות של נידות בני נוער, כמו תיירות ממושכת כתופעה מתרחבת בשנים האחרונות (King & Ruiz-Gelices, 2003). אף על פי כן הכמיהה לרכישת השכלה גבוהה בחו"ל במסלול הפרטי והבטחת מעמד אליטיסטי בחברה נותר הגורם האטרקטיבי ביותר למשיכת סטודנטים לחו"ל. ישנם עוד גורמים שמשפיעים על בחירה במדינה מסוימת, כגון הקשר המשפחתי של הסטודנט עם קרובים באותה מדינה, האפשרות להשיג אשרת קבע במדינה, ושהייה או הרפתקאה מוקדמת של הסטודנט באותה מדינה (Brooks & Waters, 2009). גם לגורם הכלכלי תפקיד חשוב במשיכת סטודנטים ללמוד בחו"ל. ארצות מערביות שונות ואוניברסיטאות רבות מקצות מלגות לימודים לסטודנטים זרים מצטיינים ומושכות סטודנטים ממדינות עניות במיוחד.

לימודים בחו"ל נחשבים בדרך כלל "בחירה שנייה" (second choice) של סטודנטים רבים, שלא עלה בידם להתקבל למוסדות ההשכלה הגבוהה בבית, או לסטודנטים שמסיבות כלכליות נבצר מהם לממן את ההשכלה במדינתם (Wiers-Jenssen, 2008). בד בבד, מחקרים אחרים מציגים את רכישת ההשכלה הגבוהה מחוץ למדינת האם כ"בחירה ראשונה" (first choice), שמונעת מן השאיפה להרחיב את ההון התרבותי והחינוכי, ולזכות בערך מוסף להשכלה הגבוהה באוניברסיטאות בעלות שם עולמי. החוקרים Rivza & Teichler (2007) טוענים כי החינוך הגבוה מחוץ למדינת האם החל בהדרגה לאבד מחשיבותו ומערכו בגלל

תופעת הגלובליזציה ובינאום ההשכלה הגבוהה, שחלחלו אל והשפיעו על חיי היומיום של אנשים בעולם וגרמו לאוניברסיטאות העולמיות לפתוח נציגויות במדינות המוצא של הסטודנטים הפוטנציאליים.

מחקרים שעוסקים בהשכלה גבוהה הנרכשת מחוץ למדינת האם, מתמקדים בהלם התרבותי שחווים סטודנטים במפגש עם תרבות חדשה. בארצות הברית נערכו מחקרים בנושא תוכניות אקדמיות לסטודנטים אמריקנים מחוץ למדינתם (academic program abroad), וכן בחילופים בינלאומיים של סטודנטים (international educational exchange).<sup>3</sup> מחקרים רבים דנים בהתאקלמותם החברתית והתרבותית של סטודנטים זרים מאפריקה, מאסיה ומאמריקה הלטינית במדינות מערב אירופה וארצות הברית (McKinlay et al., 1996). שורוק (Shorrock, 1991), כתב מנקודת מבט היסטורית על סטודנטים ערבים שלומדים במערב ועל ההלם התרבותי שהם חווים, וגם בגרמניה נחקרו קשיי ההתאקלמות התרבותית והחברתית של סטודנטים זרים (Alich, 1962; Abulaila, 1981). כמה מהמחקרים בדקו את התאקלמותם של סטודנטים ערבים ממדינות המפרץ הפרסי שנסעו ללמוד בחו"ל, ואלעוקילי (2007), חקר את בעיותיהם החברתיות והתרבותיות של סטודנטים מסעודיה שלומדים באוסטרליה. גם מחקרים באירופה הדגישו את שכיחותה של תופעת הסטודנטים שלמדו במדינות אירופיות אחרות במסגרת תוכניות ERASMUS ו-SOCRATES, והראו כי בערך 10% מכלל האקדמאיים האירופים למדו במדינות אחרות ביבשת (Teichler, 2004; Di Pietro & Page, 2008; Findlay, et al., 2006; Brooks & Waters, 2010).

התפתחות ההשכלה הגבוהה בחו"ל בקרב הערבים בישראל על ציר הזמן

שליחת הבנים ללמוד בארצות רחוקות היא מסורת ארוכת שנים בתרבות הערבית והאסלאמית, וכבר בימי הביניים נהגו מלומדים מוסלמים להרחיק מן הבית לצורך לימודיהם (חאג' יחיא ועראר, 2007). התופעה הייתה מקובלת גם בתקופה שקדמה להקמת מדינת ישראל, אז יצאו רק יחידי סגולה בעיקר למדינות ערב השכנות. היו אלה בנים למשפחות מבוססות, שנשלחו ללמוד במוסדות כמו אוניברסיטת בירות בלבנון או האוניברסיטה הקלאסית אל-אזהר שבקהיר. ואולם, מיום שקמה המדינה ועד אמצע שנות התשעים לא הורשו עוד ערבים מישראל ללמוד במדינות ערביות מסיבות פוליטיות הקשורות לסכסוך הערבי-ישראלי. לפיכך, מי שלא התקבל לאוניברסיטאות בישראל פנה לעתים ללימודים גבוהים במדינות אחרות, בעיקר בגוש הקומוניסטי. מחקרו של אל-חאג' משנת 1995 מלמד שהמפלגה הקומוניסטית הישראלית נהגה להעניק מדי שנה חמישים עד שישים מלגות לסטודנטים ערבים ללימודים במזרח אירופה ובברית המועצות. בשנים 1986-1996 סיימו 1,096 סטודנטים ערבים מישראל את לימודיהם במוסדות להשכלה גבוהה בארצות קומוניסטיות: כ-60% מהם למדו רפואה, 20% למדו הנדסה, והשאר למדו מדעי המדינה, כלכלה ומשפטים (אל-חאג', 1995: 172).

3 ראה: Fraser, 1984; Abrams, 1965; Allaway 1951.

אחרי חתימת הסכם השלום עם מצרים נעשה ניסיון למשוך סטודנטים ערבים מישראל ללמוד במצרים. התוכנית הייתה לשלוח אותם ללמוד מקצועות תיאולוגיים כמו השריעה האסלאמית, אך היא נכשלה כישלון חרוץ, ולראיה אין אף סטודנט ערבי מישראל כיום שלומד במצרים (חאג' יחיא ועראר, 2009).

דלות המחקר בתחום, מקשה על הערכת מספרם המדויק של הערבים מישראל הלומדים בחו"ל. יחד עם זאת, סקר שנערך ב-2004 על-ידי "מדא אל-כרמל", מרכז ערבי בישראל למחקר חברתי יישומי, העריך שכ-15% בוגרי אוניברסיטאות ערבים השיגו את תואריהם באוניברסיטאות מחוץ לישראל.

העלייה בשיעור הסטודנטים הערבים באוניברסיטאות בישראל חלה למרות חסמי הקבלה והקשיים העומדים בפניהם (Erdreich and Rapoport, 2002), אם כי די בחסמי הקבלה כדי להסביר מדוע עלה מספר הפונים לרכישת השכלה גבוהה בחו"ל, ובעיקר בירדן. הנתונים מלמדים שבשנת 2004 סיימו כ-10.6% מכלל הבוגרים הערבים את לימודיהם העל-תיכוניים או האוניברסיטאיים במוסדות זרים להשכלה גבוהה (כולל שלוחות חו"ל בישראל ובוגרי מוסדות להשכלה גבוהה בגדה וברצועת עזה). לעומתם, 33.2% סיימו את לימודיהם באוניברסיטאות בישראל, 10.8% במכללות אקדמיות, ו-45.4% היו בוגרי מכללות אחרות בישראל (ח'מאסי, 2009). לוח 10 מציג את תחום הלימודים של הבוגרים הערבים מישראל בשנת 2004.

## לוח 10

ערבים בעלי תעודת השכלה של לימודים על תיכוניים או אוניברסיטאיים  
לפי תחום לימודים ומוסד, 2004

סח"כ	אוניברסיטאות בישראל	מכללות אקדמיות בישראל	מכללה אחרת בישראל	מוסדות להשכלה גבוהה בחו"ל**	אחוז הנשים מכלל הבוגרים
94.486 100%	34.2%	11.1%	43.7%	11%	
מדעי הרוח	31.7	5.1	58.9	4.2	3.4
מדעי החברה	39.2	18.1	33.8	8.8	9.5
טבע וחקלאות	42.8	7.4	43.2	6.6	9
משפטים ורפואה	27.1	12.6	7.3	53.0	23.5
הנדסה ואדריכלות	31.1	28.7	14.9	9.3	3.5
מקצועות עזר רפואיים	34.2	4.5	44.3	17.0	6.9

\*\* כולל שלוחות חו"ל בישראל ובוגרי מוסדות השכלה גבוהה בגדה המערבית וברצועת עזה.  
מקור: ח'מאסי, 2009

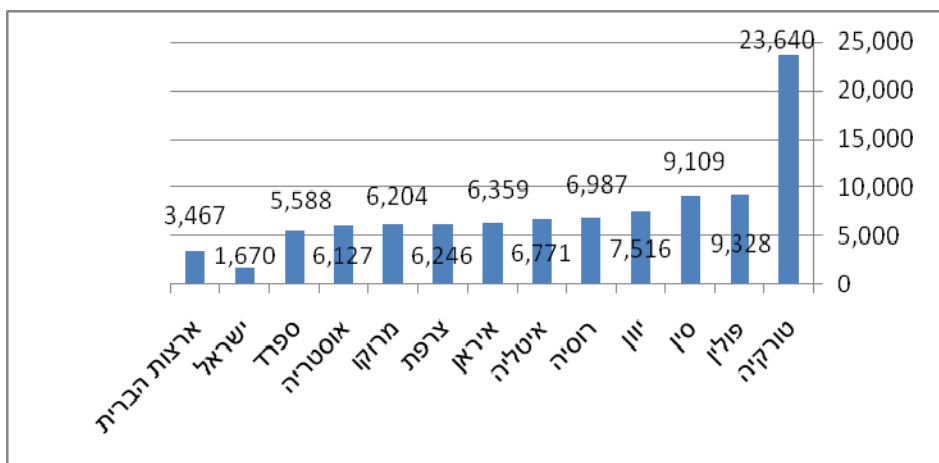
קריסת המשטר הקומוניסטי צמצמה את מספר הערבים מישראל דורשי השכלה גבוהה במדינות אלה, והאוניברסיטאות במערב אירופה (כמו גרמניה, איטליה, אנגליה ויוון) הפכו מבוקשות יותר, כשגרמניה היא היעד המועדף (חאג' יחיא, 2002). סקר שנערך על ידי החוקר חאג' יחיא (2002) על לימודי ערבים מישראל בגרמניה, זיהה גורמים מספר המניעים ערבים מישראל ללמוד שם:

- שכר לימוד נמוך יחסית;
- יוקרתיות של אוניברסיטאות גרמניות;
- מרחק סביר מישראל;
- הזדמנות לעבוד בזמן הלימודים;
- יחסי גרמניה עם העולם הערבי.

הפופולריות של גרמניה פחתה במקצת בשנים האחרונות בשל פוביית הזרים במדינה, במיוחד כלפי מוסלמים, לצד תיקון תקנות תעסוקה חדשות אשר צמצמו את הזדמנויות העבודה עבור הסטודנטים וגביית שכר לימוד שהוחלה אחרי איחוד מערב ומזרח גרמניה (חאג' יחיא, 2002, 2007).

### גרף 3

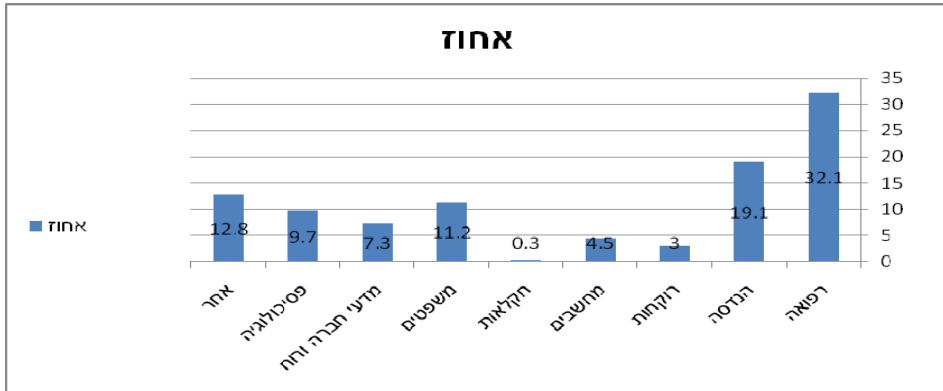
התפלגות הסטודנטים הזרים בגרמניה לפי מדינות אם, בשנת 2001



מקור: Bundesministerium fuer Bildung, Wissenschaft und Technologie, 2001

## גרף 4

תחומי לימוד של סטודנטים ערבים באוניברסיטאות בגרמניה תואר ראשון, 2002



מקור: חאג' יחיא, 2002

בשנות השמונים והתשעים הרבו אקדמאיים ערבים מישראל לרכוש את השכלתם הגבוהה ואת הכשרתם המקצועית בגרמניה. בשנת 2001 נאמד מספרם בכ-1,000 סטודנטים, ועוד רבים אחרים ביקשו להצטרף אליהם (חאג' יחיא, 2002, 2007). לפי נתוני משרד החינוך הפדרלי הגרמני, למדו בשנת 2006 במוסדות להשכלה גבוהה בגרמניה, במקצועות רפואה ורוקחות בעיקר, כ-730 סטודנטים ערבים מישראל (משרד החינוך הפדרלי הגרמני, 2006). אחרי גרמניה הפכה רומניה ליעד העיקרי של סטודנטים ערבים. לפי נתוני משרד החינוך הרומני לשנת 2005, נאמד מספרם בכ-387 (ראו לוח 11). רק באוניברסיטת יאש ברומניה למדו באותה שנה כ-282 סטודנטים ערבים, מחציתם בפקולטה לרפואה (חאג' יחיא ועראר, 2009; חאג' יחיא ויעקובי, 2007).

## לוח 11

התפלגות הסטודנטים הערבים מישראל הלומדים ברומניה לפי אוניברסיטה ומקצוע לימוד, בשנת 2005

מקצוע הלימוד	מספר הסטודנטים הערבים מישראל	האוניברסיטה
רפואה, רפואת שיניים, רוקחות	70	קלז'
רפואה, רפואת שיניים, רוקחות	282	יאש
רפואה, רפואת שיניים, רוקחות	20	בוכארסט
רפואה, רפואת שיניים, רוקחות	10	אוראדיא
רפואה	5	טימישבארה
	387	סך הכול

מקור: משרד החינוך הרומני, המחלקה לסטודנטים זרים, 2006 (חומר עזר מהשגרירות)

אקדמאים ערבים מישראל נוסעים לעתים לארצות הברית ללימודי המשך לתואר שלישי, בעיקר להתמחות במדעי החברה, ובדרך כלל בעזרת מלגה כמו זו של קרן פולברייט מטעם שגרירות ארצות הברית בישראל. תואר דוקטור מאוניברסיטה אמריקאית נחשב ליוקרתי במיוחד בקרב בוגרי החינוך הערבי בישראל (המועצה להשכלה גבוהה, 2005).

בתחום לימודי המשפטים, סטודנטים ערבים מישראל מעדיפים ללמוד באוניברסיטאות בריטיות, אשר נחשבות לבעלות רמה גבוהה מאוד בתחום. בדרך כלל ממוצע הלימודים בבריטניה הוא ארבע שנים לקבלת תואר במשפטים, לעומת שבע עד שמונה שנים בגרמניה. כמו כן, שפת הלימודים האנגלית והתכנים מקלים על הסטודנטים את הלימודים ובהמשך את בחינת הרישוי בישראל (Haj Yehia & Yakobi, 2007).

על אף נחיתותה הכלכלית של החברה הערבית בישראל, המשתקפת בשיעורי אבטלה וברמת עוני גבוהים, צעירים ערבים רבים עדיין שואפים ללמוד במדינות אירופיות כמו גרמניה, הונגריה, רומניה, וצ'כיה, וזאת למרות יוקר המחייה בהן. בעת האחרונה החלו תלמידים ערבים ללמוד אפילו בתורכיה, מולדובה ורוסיה, משום שמדיניות הקבלה באוניברסיטאות שלהן למקצועות יוקרתיים כמו רפואה, רוקחות, ומקצועות עזר רפואיים עדיין נוחה, בהשוואה לאוניברסיטאות בישראל. ערבים מישראל רואים בעצם קבלתם לאוניברסיטה אירופית מעין סמל של יוקרה לעצמם ולמשפחתם, וכהבטחה לעתיד סוציו-כלכלי טוב יותר, ברמת הפרט וברמת הכלל. אקדמאים ערבים רבים מתגאים בתארים שקיבלו באירופה, במיוחד במקצועות מדעיים-טכנולוגיים, כמו רפואה, רפואת שיניים, רוקחות, הנדסת מחשבים, והנדסה אלקטרונית (חאג' יחיא, 2002; חאג' יחיא ועראר, 2009). בעקבות הסכם השלום בין ישראל לירדן החלו סטודנטים ערבים מישראל להתקבל ללימודים באוניברסיטאות בירדן. עבור רבים היה זה בבחינת חלום שהתגשם ללמוד במדינה ערבית שכנה, בשפת האם ולזכות להכרה בתעודות הסיום בישראל. ללא ספק, בשנים האחרונות, ירדן הפכה יעד עיקרי של סטודנטים ערבים מישראל שמעוניינים ללמוד מקצועות יוקרתיים, כמו רפואה, רוקחות, ומקצועות פרה-רפואיים. יצוין עוד, כי מאז שנת 2007 נרשמו כ-160 תלמידים ערבים ללימודים גבוהים באוניברסיטה האמריקאית הערבית בג'נין שברשות הפלסטינית. בשנת 2008 הגיע מספרם של הסטודנטים הערבים מישראל שלומדים בג'נין לכ-300. הם לומדים רפואה ומקצועות פרה-רפואיים שלא עלה בידם להתקבל אליהם באוניברסיטאות בישראל (עיאדאת, 2008).

## יודניזציה של ההשכלה הגבוהה בקרב הערבים בישראל

בעוד מחקרים רבים בעולם דנים בהשכלה הגבוהה הנרכשת מחוץ למדינת האם, פנייתם של סטודנטים ערבים מישראל ללימודים גבוהים בירדן באה על רקע אילוף. זוהי בחירה של כורח המציאות, כמסלול חלופי לרכישת השכלה גבוהה בישראל, שהכניסה למוסדותיה במקצועות בהם הם חפצים חסומה בפניהם. פרק זה מציג את שבילי ההשכלה הגבוהה בירדן, את הגורמים העיקריים הדוחפים סטודנטים ערבים מישראל לפנות ללימודים בירדן, ואת גורמי המשיכה בה, ואת מאפייניהם הלימודיים ותפיסותיהם אודות ההשכלה הגבוהה בירדן.

### שבילים בהשכלה הגבוהה בירדן

מאז כינון היחסים הדיפלומטיים בין ישראל וירדן אנו עדים, כאמור, להתפתחות מעניינת בנגישות להשכלה גבוהה בקרב סטודנטים ערבים בחוץ לארץ. עד כה לא נעשה כל ניסיון לאתר בוגרים ערבים מישראל שלמדו בירדן, ולחקור את יעילותה של ההכשרה האקדמית והמקצועית שרכשו בה, את ההשפעות התרבותיות שספגו בתקופת לימודיהם או את הבעיות אתן נאלצו להתמודד בשוכם לישראל, ובמיוחד ההכרה בהכשרותיהם ותעודותיהם. כמו כן, לא נחקרו סוגיות של קליטתם בחברה הערבית בישראל והצלחותיהם או כישלונותיהם בתחום המקצועי, דהיינו קליטתם בשוק התעסוקה הישראלי (עראר וחאג' יחיא, 2007).

הסטודנטים הערבים מישראל החלו ללמוד בירדן השכנה על שום היותה מדינה ערבית בעלת תרבות משותפת להם. בשנת 1998 נאמד מספרם בין 80-100, רובם למדו משפטים (פנורמה, 6.2.1998). בעשור האחרון חלה עלייה דרסטית בהרשמה לאוניברסיטאות בירדן. בשנת הלימודים 2004 הגיע מספר הסטודנטים הערבים מישראל, המכונים בפי הירדנים "סטודנטים של 48" ל-1,654, מהם 498 סטודנטיות (30.1%), ואילו בשנת הלימודים 2006-2007 הגיע מספרם ל-5,400, ומהם כ-31% סטודנטיות (ראו לוח 12 שלהלן) (המועצה להשכלה גבוהה בירדן, המחלקה הסטטיסטית, 2008). כמעט מחציתם למדו רפואה ורוקחות ומקצועות עזר רפואיים (חאג' יחיא ועראר, 2009א).

כמדיניות מוצהרת של המלך הירדני ומתוך שאיפה לבסס את מעמדה של ירדן בעולם הממלכה הירדנית מעודדת סטודנטים זרים ללמוד במוסדותיה, שחרף המחסור במשאבים נהנים מיוקרה אקדמית בעולם הערבי (חאג' יחיא ועראר, 2007). ואכן, בשנת הלימודים 2007-2006 למדו באוניברסיטאות בירדן 24,699 סטודנטים זרים (מתוכם 6,686 סטודנטיות), שהם כ-12.1% מכלל הסטודנטים בירדן, שמספרם עומד על 202,990. בשנת הלימודים 2008-2007 למד אחוז ניכר מהסטודנטים כלכלה ומינהל עסקים (18%), בעוד כ-11.9% למדו חינוך והכשרת מורים, 15% למדו מדעי הרוח ודת האסלאם, 1.7% למדו רפואה, 3.4% למדו רוקחות, ו-6.7% מכלל הסטודנטים למדו מקצועות פרה-רפואיים (המועצה להשכלה גבוהה בירדן, המחלקה הסטטיסטית, 2008). חלק לא מבוטל הם סטודנטים ערבים מישראל. לוח 12 וגרף 5 מציג את התפלגות הסטודנטים הערבים מישראל הלומדים בירדן לפי שנת לימודים.



## לוח 12

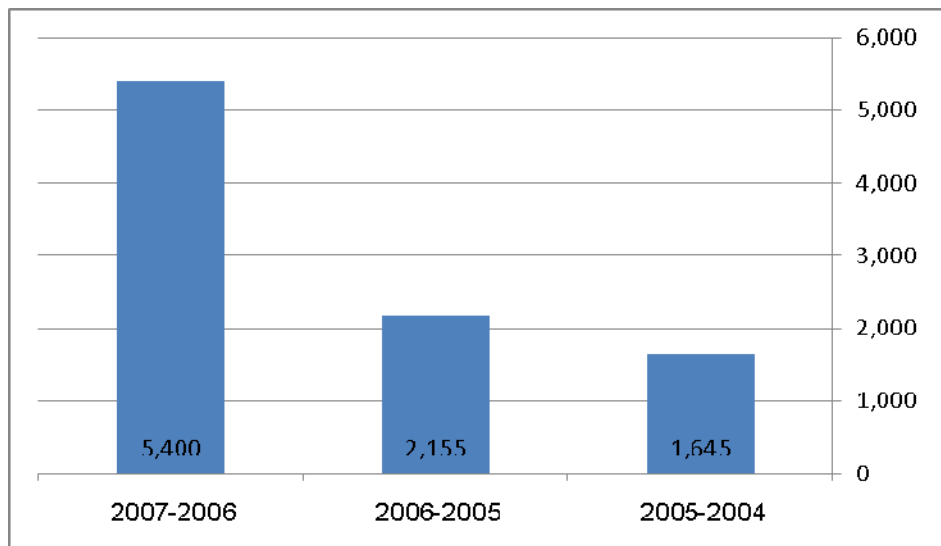
התפלגות הסטודנטים הערבים מישראל באוניברסיטאות בירדן לפי מין ושנת לימודים, 2007-2008

שנת הלימודים	סך כולל הסטודנטים הזרים באוניברסיטאות בירדן	מספר הסטודנטים הערבים מישראל באוניברסיטאות בירדן	שיעור הסטודנטים הערבים מישראל מכלל הסטודנטים הזרים	שיעור הנשים מכלל הסטודנטים הערבים מישראל הלומדים בירדן
2005-2004	20,934	1,645	7.8%	30.1%
2006-2005	23,053	2,155	9.3%	31%
2007-2006	24,699	5,400	21.8%	31%

מקור: חאג' יחיא ועראר, 2009

## גרף 5

התפלגות הסטודנטים הערבים מישראל לפי מספר ושנת לימודים

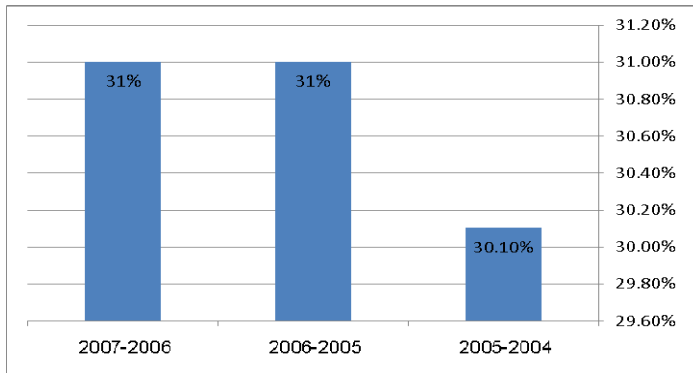


מקור: חאג' יחיא ועראר, 2009

שיעור הסטודנטים שלמדו בירדן בשנת הלימודים 2005-2004 עמד על כ-16.57% מכלל הסטודנטים שלמדו באוניברסיטאות בישראל באותה שנה. מספרם נאמד ב-10,078 סטודנטים, שהם כ-8.1% מכלל הסטודנטים בארץ (חיידר, 2005). בשנת הלימודים 2006-2005 הגיע מספר הסטודנטים הערבים מישראל הלומדים במוסדות להשכלה גבוהה בירדן לכ-2,155 מכלל 23,053 הסטודנטים הזרים שלומדים בירדן (6.7%) (משרד ההשכלה הגבוהה והמחקר המדעי הירדני, 2007). מספרם בשנת הלימודים 2007-2006 נאמד בכ-5,400 סטודנטים (ראו לוח 12 לעיל). גרף מספר 6 מציג את שיעור הסטודנטיות הערביות מכלל הסטודנטים הערבים הלומדים בירדן:

## גרף 6

התפלגות אחוז הסטודנטיות מכלל הסטודנטים הערבים מישראל הלומדים בירדן לפי שנת לימודים

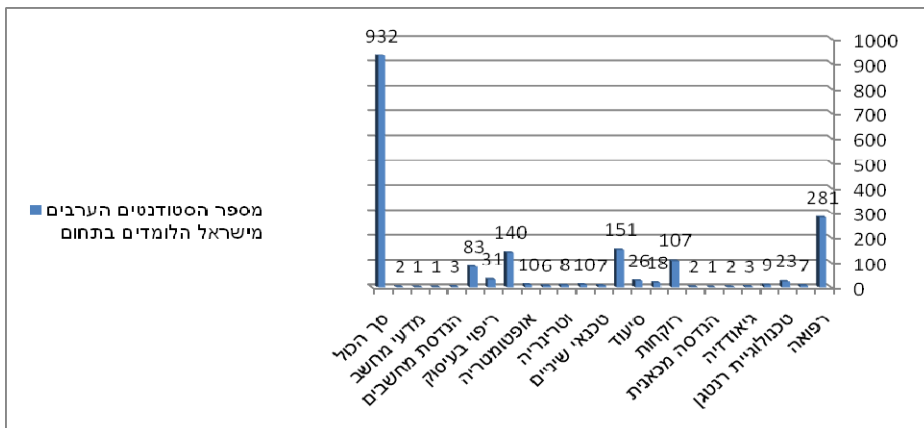


מקור: חאג' יחיא ועראר, 2009

מהנתונים האחרונים של אוניברסיטת המדעים והטכנולוגיה בעיר ארבד עולה שבשנת הלימודים 2008-2007, למדו בה כ-932 סטודנטים ערבים מישראל (ראה גרף 7 להלן), בהשוואה ל-673 סטודנטים שלמדו בה בשנת הלימודים 2006-2005 (נתוני אוניברסיטת המדעים והטכנולוגיה בעיר ארבד, 2007). מנתונים אלה ניתן להצביע על עלייה במספרם של הסטודנטים הערבים מישראל שלומדים בירדן; עלייה אשר מקבלת ביטוי מובהק במקצועות מדעיים וטכנולוגיים. גרף 7 שלהלן מראה את התפלגות הסטודנטים הערבים מישראל לפי תחומי לימוד באוניברסיטת המדעים והטכנולוגיה של ארבד בשנת הלימודים 2008-2007. (Arar and Haj-Yehia, 2010).

## גרף 7

התפלגות הסטודנטים הערבים מישראל לפי תחומי לימוד באוניברסיטת המדעים והטכנולוגיה של ארבד בשנת הלימודים 2008-2007



מקור: אוניברסיטת המדעים והטכנולוגיה של ארבד, 2007

### לוח 13

התפלגות הסטודנטים הערבים מישראל שלמדו בירדן בשנת הלימודים 2005-2006  
לפי אוניברסיטה, ושיעור הסטודנטיות מתוכם

שם האוניברסיטה בירדן	סך כול הסטודנטים מישראל שלומדים באוניברסיטה	מספר הסטודנטיות (באחוזים)
האוניברסיטה הירדנית	182	75 (41.2)
אוניברסיטת ירמוך	145	92 (63.4)
אוניברסיטת המדעים והטכנולוגיה של ארבד	673	291 (43.2)
האוניברסיטה ההשמית	9	1 (11.1)
אוניברסיטת אל-בלקאא	4	-
אוניברסיטת עמאן הפרטית	665	172 (25.8)
אוניברסיטת פילדלפיה	3	-
אוניברסיטת אל-אסראא	105	42 (40)
אוניברסיטת המדעים המדויקים	14	3 (21.4)
אוניברסיטת אל-בתראא	152	44 (28.9)
אוניברסיטת אל-זיתונה	201	94 (46.7)
אוניברסיטת ג'רש הפרטית	1	-
אוניברסיטת הנסיכה סמיה לטכנולוגיה	1	-
<b>סך הכול</b>	<b>2,155</b>	<b>670 (31.09)</b>

מקור: חאג' יחיא ועראר, 2009ב

המסקנה העולה מלוח 13 היא שהסטודנטים הערבים מישראל פזורים בכל מוסדות ההשכלה הגבוהה בירדן, הן בפריפריה הן במרכז המדינה, בין שהם פרטיים ובין ממשלתיים. השיקולים בבחירת אוניברסיטה קשורים להיצע המקצועות הנלמדים בה ולתנאי הקבלה בכניסה אליה. בכל האוניברסיטאות בירדן משך הלימודים הוא שלוש שנים במוצע לתואר ראשון במדעי החברה והרוח, וחמש עד שש שנים במקצועות החופשיים. עלות הלימודים תלויה במספר שעות הלימוד, במקצוע ובסוג האוניברסיטה (פרטית או ממלכתית).

## לוח 14

התפלגות הסטודנטים הערבים מישראל באוניברסיטאות בירדן לפי תואר שני ושלישי  
בשנת הלימודים 2005-2006

מספר הסטודנטיות לתואר שלישי	מספר הסטודנטים לתואר שלישי	סך כול הסטודנטים לתואר שלישי	מספר הסטודנטיות לתואר שני	מספר הסטודנטים לתואר שני	סך כול הסטודנטים לתואר שני	שם האוניברסיטה
1	4	5	3	9	12	האוני' הירדנית
-	3	3	6	8	14	אוני' ירמוך
-	-	-	-	1	1	אוני' המדעים והטכנולוגיה של ארבד
1	7	8	9	18	27	סך הכול
1	7	8	9	18	35 8+27	סך כול הסטודנטים לתארים גבוהים בכל האוניברסיטאות

מקור: חאג' יחיא ועראר, 2009

מלוח 14 עולה שהסטודנטים הלומדים לתארים מתקדמים מעדיפים אוניברסיטאות בעלות אוריינטציה הומנית ודתית, כך שרוב הסטודנטים הלומדים לקראת התואר השני והשלישי מתמחים בלימודי השפה הערבית ובלמודי האסלאם. לעומת זאת, רוב הסטודנטים הערבים מישראל הלומדים לקראת תואר ראשון באוניברסיטאות בירדן לומדים מקצועות חופשיים, קרי רוקחות, רפואה, פיזיותרפיה ומקצועות פרה-רפואיים.

נראה אפוא שאפשר לחלק את האוכלוסייה הפונה לרכישת השכלה גבוהה בירדן לשת קבוצות עיקריות: האחת, הגדולה מבין השתיים, ובה בוגרי תיכון הפונים לירדן ללימודים לקראת תואר ראשון במקצועות חופשיים ויוקרתיים שתנאי הקבלה אליהם בישראל קשים. הקבוצה השנייה שבה בעלי השכלה על-תיכונית ואקדמית שמבקשים לרכוש תואר שני או שלישי או ללמוד מקצועות כגון שריעה אסלאמית, שרכשתם במדינה ערבית מוסלמית נחשבת יוקרתית. סטודנטים מהקבוצה השנייה, שמקצתם כבר עובדים ומבוססים בארץ, אינם צריכים לשהות בירדן זמן ממושך אלא נוסעים פעם או פעמיים בשבוע, כולל בשבת, וכך הופך חלומם נגיש, אפשרי ואף מועדף על פני ההיצע הקיים במוסדות להשכלה גבוהה בישראל.

### מתודולוגיית המחקר

המחקר התבצע בשלושה שלבים: המחקר הניסיוני החלוצי שהתבצע על-ידי חאג' יחיא ועראר ב-2007 היה הראשון שהתפרסם במדינת ישראל, אשר התמקד בערבים אזרחי ישראל הלומדים בירדן וכלל ראיונות עומק עם סטודנטים וסטודנטיות ערבים אשר פנו למוסדות ההשכלה בירדן; המטרה העיקרית של שלב גישוש זה הייתה לאתר ולהבהיר את הגורמים המרכזיים המניעים סטודנטים ערבים אזרחי ישראל לרכוש השכלה גבוהה בירדן. על בסיס

ניתוח נתוני שלב זה, נבנה שאלון מחקר לשלב השני, שהווה כלי מחקר לביצוע סקר בקרב סטודנטים ערבים באוניברסיטאות שנבחרו על ידי החוקרים. בשלב הראשון של המחקר ננקטה שיטת מחקר איכותנית במטרה לפתח הבנה מעמיקה ולהציף מידע שלא היה קודם, או בחלק מן המקרים להשלים נתונים מנקודת מבטם של הסטודנטים, אשר משתקפים בהתנסות שלהם ובאופן שחוו (Patton, 1990) את הלימודים באוניברסיטאות בירדן ואת ההקשר למציאות הישראלית.

החוקרים התחקו אחר המניעים הדוחפים מצד אחד והמושכים מנגד את בוגרי בתי הספר התיכון הערביים ללמוד לימודים אקדמיים בירדן באמצעות שאלות המחקר הבאות:

(1) מה הם גורמי הדחייה בישראל ומהם גורמי המשיכה בירדן אשר מניעים בוגרי תיכון ערבים מישראל לחפש השכלה גבוהה בירדן?

(2) מה הם הנושאים והתובנות העיקריים של סטודנטים ערבים אזרחי ישראל הלומדים בירדן?

שאלות אלה נועדו לברר את האופן שבו מתכננים הסטודנטים הערבים את המעבר לירדן, את מהלך הלימודים שם ואת מאפייני השתלבותם באקדמיה ובחברה הירדנית, והבעיות בתהליך הקליטה עם שובם לישראל – הכרה בלימודים, תעסוקה, והמשך לימודים בישראל.

במחקר השתתפו 17 סטודנטים וסטודנטיות ערבים מרחבי הארץ, שמונה נשים ותשעה גברים. החלוקה הייתה אזורית ובהתאם למקצועות הלימוד שנבחרו, במטרה לאפיין את התופעה ולעקוב אחר התפתחותה. המרואיינים למדו בשש האוניברסיטאות הירדניות הפרטיות הבאות: אוניברסיטת אל-אהליה, אוניברסיטת פטרה ואוניברסיטת אל-זיייתונה (בעמאן); אוניברסיטת ירמוק, האוניברסיטה הירדנית למדעים וטכנולוגיה (ארבד) והאוניברסיטה ההאשמית (זרקה). האוניברסיטאות הללו נבחרו הודות לפופולריות שלהם בקרב סטודנטים ערבים מישראל (חאג' יחיא ועראר, 2009א). הראיונות התבצעו במהלך החודשים מאי-נובמבר בשנת 2008, בשיטת כדור השלג, בה מרואיין אחד מוביל למרואיין עמית (Robson, 2002).

כלי המחקר היה ריאיון פתוח. במהלך הריאיון התוודענו לפרטים האישיים ולנתוני הרקע – השכלה תיכונית, השכלה גבוהה, מספר שנות לימוד ומשך הזמן ששהה המרואיין בירדן. בריאיון (מובנה למחצה), שכלל תדריך ושאלות פתוחות התבקש הסטודנט לספר על האופן שבו קיבל החלטה לנסוע ללמוד בירדן, על נקודת המפנה שממנה הוא מסתכל רטרוספקטיבית על תוכנית ההכשרה בירדן, וכיצד לימודים אלה ממלאים את ייעודם עבורו. הריאיון כלל שאלות רבות שיכולות לשקף את סיפורו האישי של הנחקר, ושאלות פתוחות (Maxwell, 1996) כגון: "ספר על לימודיך בירדן כמי שעומד לכתוב עליהם ספר", "ציין את שלבי ההחלטה לנסוע לירדן", "ספר על מהלך הלימודים שם", "מה גרם לך לקבל החלטה לנסוע לירדן?", "למה החלטת לא ללמוד לימודים גבוהים בישראל?", "כיצד תרמה רכישת ההשכלה בירדן למעמדך בחברה כיום?". לאחר שהמרואיין סיים לספר את סיפורו הוא נשאל אודות נושאים כגון: "האם משהו חסר לך בלימודים בירדן?", "מהו הערך המוסף ללימודים בירדן?", "האם אתה רואה חשיבות בעידוד בוגרי בתי ספר תיכון ערבים לרכוש את השכלתם

בירדן?". הראיונות התקיימו במקומות שבחרו המרואיינים ובסביבתם הטבעית, ונמשכו בין שעה לשעתיים.

הראיונות נותחו על פי הקווים המנחים של ניתוח תוכן (Patton, 1990). תחילה נקרא כל סקסט בצורה רציפה כדי לאפשר לקולם של המרואיינים להישמע (Cohen and Manion, 1997), ובהמשך נותחו הנתונים וזוהו יחידות משמעות וקטגוריות שמאששות תמות (themes) שהעלו הנחקרים (שקדי, 2003; שלסקי ואלפרט, 2007). קריאת המשפטים ובחינתם העלו מאפיינים וצרכים מרכזיים המשתקפים בדברי בוגרי האוניברסיטאות בירדן.

ניתוח התוכן חשף מספר נושאים חוזרים: (1) נושאים הקשורים למניעים, כגון: מניע אקדמי (לדוגמה, לימודים שהם בתחום העניין של הסטודנט), חברתי (לדוגמה, קידום ניידות חברתית), מקצועי (לדוגמה, השכלה גבוהה כאמצעי להעשרת משאבים) ואישי (לדוגמה, מציאת נישואין טובים); (2) נושאים מעשיים יותר כגון מדיניות קבלה, שכר לימוד, קווי דמיון תרבותיים, ועוד. נושאים חוזרים אלו היוו את הבסיס לבניית פריטי השאלון שמטרתו הייתה לבחון ולנתח את הדרך שבה תופסים סטודנטים ערבים אזרחי ישראל הלומדים בירדן את לימודיהם, להבין את גורמי הדחייה והמשיכה שהכריעו את בחירתם ולחשוף קשיים ואבני נגף העומדים בדרכם לרכישת השכלה גבוהה במוסדות הירדניים.

כדי להפיק הערכה כמותית של תפיסות הסטודנטים אודות רכישת השכלה הגבוהה שלהם בירדן, פותח שאלון מקיף המבוסס על סקר של ספרות רלוונטית (יוגב, 2008). פריטי השאלון סווגו לגורמים הבאים: (א) גורמים הקשורים להחלטה לרכוש השכלה גבוהה; (ב) גורמים המשפיעים על הבחירה במוסד אקדמי; (ג) מאפייני רכישת השכלה גבוהה בירדן; (ד) מאפייני רכישת השכלה גבוהה בישראל; (ה) השוואה בין רכישת השכלה גבוהה בישראל לבין רכישת השכלה גבוהה בירדן; (ו) המלצות לסטודנטים ערבים אזרחי ישראל המתכננים ללמוד בירדן; (ז) קשיים המקושרים ללימודים בירדן; (ח) נתוני רקע דמוגרפיים. כל הפריטים נבנו על-פי סולם ליקרט לרוב בטווח של 1-6. בעקבות בדיקה מקדימה (pre-test) שהתבצעה על 22 סטודנטים, הושמטו, הוספו או שונו כמה מהפריטים, בהתאם לתגובות המשתתפים ולהערותיהם, עד אשר נבנתה גרסה סופית של השאלון.

לצורך השוואת נתוני הרקע וציוני הגורמים נעשה שימוש במבחני  $t$  ו- $\chi^2$  להשוואת פרופורציות. כדי לבדוק האם ציוני פריטי נבדלים בצורה מובהקת מציון היעדר העדפה נעשה שימוש במבחן  $t$  למדגם יחיד (one sample t-test). על-מנת לעמוד על המבנה הסמוי העומד בבסיס חלקים רלוונטיים בשאלון נעשה ניתוח גורמים בשיטת Principal Axis Factoring (PAF) מלווה ברוטציית Varimax. לכל גורם חושב ציון בשיטת Regression Method Scoring. פריטים בעלי מקדמי גורם (Factor Loadings) בערך של 0.4 ומעלה (בערך מוחלט) נחשבו כטעונים על הגורם (Kline, 1994). כדי לקבוע את מהימנות הגורמים נעשה שימוש במקדם המהימנות אלפא של קרונבאך ( $\alpha$  Cronbach).

שאלון מחקר זה היה הבסיס לשלב השני של המחקר ובו נערך באפריל 2008 סקר מקיף, וכלל מדגם של 460 סטודנטים ערבים אזרחי ישראל (כ-10% מסך כל הסטודנטים הערבים אזרחי ישראל שלמדו בירדן באותה שנה) אשר למדו בשש האוניברסיטאות הירדניות הפרטיות.

בשלב השלישי של המחקר, התחקה הכותב הראשון אחר ניסיון של 20 בוגרות אוניברסיטאות בירדן. מתוכן נבחרו 8 מרואיינות פוטנציאליות בשיטת כדור השלג, ונערך אתן ריאיון אתנוגרפי נרטיבי בחודשים אפריל-יולי (2009). גישת מחקר זו נמצאה מתאימה להארת חוויות עומק אישיות ולהכרת שלל הגורמים המשפיעים על הזהות האישית של הבוגרות (Neisser, 1994), על מידת ההעצמה אותה רכשו ועל התמודדותן בשיבה הביתה במרחב המידי ובמרחב התעסוקתי (Van Manene, 1997). גישת מחקר זו נמצאה מתאימה להארת חוויות עומק אישיות ולהכרת שלל הגורמים המשפיעים על הזהות האישית של הבוגרות (Neisser, 1994). סיפורי חייהן של הבוגרות מעלים תובנות אודות ניסיון והחוויות החברתיות והתרבותיות הנתפסות של הלימודים בירדן (Chase, 2005). כל סיפור מציג את דרכי התמודדותן עם כל שלב מבין שלבי הלימודים, שלב המעבר לירדן, ניסיון במרחב האקדמי והתמודדות בשיבה הביתה (Schafer, 1992). כל נחקרת רואינה בשפה הערבית קרוב לשעתיים, מבין שאלות הריאיון הפתוחות היו לדוגמה: 'ספרי לי על החלטתך ללמוד בירדן', או 'השלימי את המשפט: השכלה גבוהה בירדן עבורי היא...?' או 'כיצד עשית את ההחלטה לנסוע לירדן?', 'האם תוכלי לספר לי על השיבה שלך הביתה מהלימודים בירדן?'.

ממצאים: מאפייני הסטודנטים הערבים באוניברסיטאות בירדן  
 לוח 15 מציג את נתוני הרקע של המשתתפים: רוב (73.8%) של גברים לעומת שיעור הסטודנטיות (26.2%). הסטודנטים מאזור המשולש מהווים 53.9% מכלל משתתפי הסקר, לעומת אזור הגליל שמיוצג על ידי 43.1%. סטודנטים ממזרח ירושלים מיוצגים כסטודנטים באוניברסיטאות בירדן. עוד ניתן להסיק כי שיעור הסטודנטים הגברים (פי שלושה משיעור הסטודנטיות) עומד בניגוד למצב במוסדות להשכלה גבוהה בישראל, בהן שיעור הסטודנטיות גבוה באופן ניכר מזה של הסטודנטים (חיידר, 2005).

### לוח 15

נתונים סוציו-דמוגרפים נוספים על הסטודנטים הערבים מישראל בירדן, משתתפי הסקר ומקצועות הלימוד בירדן (N=460)

מאפיין	מספר משתתפים	%
סך הכול משיבים	460	100%
מין (ערך חסר=59)		
סטודנטים	335	73.8%
סטודנטיות	119	26.2%
אזור מגורים (ערך חסר=11)		
גליל	141	43.1%
משולש	242	53.9%
נגב	30	6.7%
עיר מעורבת	28	6.2%
מזרח ירושלים	8	1.8%

לוח 16 מציג את נתוני הרקע של המשתתפים. כאמור, הנתונים מצביעים על כך שהמדגם מאופיין על ידי רוב של גברים (בגילאי 21.5 פחות או יותר 2.1 שנים) ורווקים (99.1%), הלומדים לתואר במדעי הבריאות או מדעי הרפואה, כשרוקחות הינו תחום הלימודים הפופולרי ביותר (47%).

### לוח 16

נתוני רקע של הסטודנטים הערבים מישראל בירדן, משתתפי המחקר

מספרים מוחלטים ואחוזים מבין הנסקרים	מצב אישי
455 (98.91)	רווק
5 (1.08)	נשוי
<b>תחום הלימודים</b>	
214 (46.52)	רוקחות
80 (17.39)	הפרעות בתקשורת
43 (9.34)	רפוי בעיסוק ופיזיותרפיה
30 (6.52)	סיעוד
25 (5.43)	רפואה
21 (4.56)	רפואת שיניים
12 (2.60)	טכנאים רפואיים
2 (0.43)	שריעה אסלאמית
18 (3.91)	אחרים
15 (3.26)	נתונים חסרים
21.5 ± 2.1	<b>גיל משתתפי המחקר</b>
533 ± 65 *	<b>ממוצע ציון פסיכומטרי</b>
95 ± 11 **	<b>ציון בגרות כולל</b>
טווח ציוני הפסיכומטרי בישראל: 200-800**	טווח ציוני בגרות ישראלית: 120-0**

לוח 17 משווה כמה מהמשתתפים המופיעים בלוח 16, עם נתונים מקבילים של סטודנטים ערבים מישראל, הלומדים באוניברסיטאות ישראליות (עראר וחאג' יחא, 2007; חיידר, 2005). הלוחות אינם תואמים במלואם מאחר שלא כל המידע הנגיש למשתתפי הסקר היה נגיש ברמה לאומית לסטודנטים אלה. כפי שמתגלה מן ההשוואה בלוח 17, מי שלומדים בירדן מאופיינים ביחס גדול יותר של גברים ובתוכניות רפואיות ופרה-רפואיות (כל ערכי  $X^2$  הינם מובהקים ב- $p < 0.001$ ). מלבד זאת, המדגם הירדני מבוגר יותר באופן מובהק והציון הפסיכומטרי וציוני הבגרות הממוצעים גבוהים יותר ( $p < 0.001$ ).



## לוח 17

השוואה של נתוני רקע של הסטודנטים הערבים שלומדים באוניברסיטאות ירדניות לאלה של הלומדים באוניברסיטאות ישראליות

ישראל	ירדן	מדינה
שכיחות (n,%) או ממוצע ± סטיית תקן	שכיחות (n,%) או ממוצע ± סטיית תקן	משתנה
4300 (45.76)	335 (72.82)	מין: זכר
5069 (54.23)	119 (25.86)	נקבה
	6 (1.30)	נתונים חסרים
335 (3.56)	260 (56.52)	תחום מחקר: רפואה, רפואת שיניים, רוקחות
1144 (12.17)	165 (35.86)	טכנאים הפואיים; סיעוד; הפרעות בתקשורת, פיזיותרפיה וריפוי בעיסוק
7890 (89.97)	35 (7.60)	אחרים ונתונים חסרים
18.8 ± 2.31	21.5 ± 2.1	גיל
458 ± 104	533 ± 65	ציון פסיכומטרי ישראלי
8.88 ± 7.2	95 ± 11	ציון בגרות כולל

סדרה של מבחני  $X^2$  גילתה שבאוניברסיטאות הירדניות החלוקה המגדרית בגוש רפואה-רפואת שיניים-רוקחות הייתה שולית, בעוד שבאוניברסיטאות הישראליות אחוז הגברים הלומדים רפואה-רפואת שיניים-רוקחות היה גבוה בצורה ניכרת מאחוז הנשים ( $p < 0.001$ ). יתרה מכך, באוניברסיטאות הישראליות, שיעור הנשים הלומדות בגוש התחומים האחרים היה גבוה בצורה ניכרת מאשר שיעור הגברים ( $p < 0.001$ ).

מלבד זאת, נשים במדגם הירדני צעירות באורח ניכר מהגברים ( $p < 0.001$ ) וציון הבגרות הכולל שלהן גבוה יותר ( $p = 0.02$ ) מזה של הגברים. בהשוואה לסטודנטים ערבים שלומדים בישראל, שני המגדרים במדגם הירדני, מבוגרים יותר בצורה ניכרת והציון הפסיכומטרי הממוצע שלהם וציוני הבגרות שלהם גבוהים יותר (כל ערכי ה-p מובהקים ב  $p < 0.01$ ).

## לוח 18

התפלגות הסטודנטים הערבים מישראל בירדן, משתתפי הסקר  
לפי מקצועות הלימוד באוניברסיטאות בירדן (N=460)

מאפיין	מספר משתתפים	%
<b>מקצועות לימוד (לא השיבו 15)</b>		
רוקחות	214	48.1%
הפרעות בתקשורת	80	18.0%
פיזיותרפיה, ריפוי בעיסוק	43	9.6%
סיעוד	30	6.7%
רפואה	25	5.6%
רפואת שיניים	21	4.7%
אופטומטריה, רנטגן ומעבדה רפואית	12	2.7%
מקצועות אחרים	20	4.5%

לוח 18 מלמד כי רוב משתתפי הסקר לומדים את מקצוע הרוקחות באוניברסיטאות בירדן (48.1%) ואחריו מדורגים המקצועות הפרה-רפואיים שביחד מהווים 37% מכלל המשיבים; מקצועות הרפואה ורפואת שיניים מהווים כ-10.3% ושאר המקצועות מהווים כ-4.5%. המקצוע העיקרי הנלמד בארץ הוא ההוראה, וניתן בנקל לראות כי הוא אינו מקצוע לימודים פופולרי בקרב הסטודנטים הערבים הלומדים בירדן.

## לוח 19

התפלגות הסטודנטים הערבים מישראל בירדן,  
משתתפי הסקר לפי סוג התעודה והתואר (N=460)

מאפיין	מספר משתתפים	%
<b>תכניות לימודים ( ערך חסר=24)</b>		
לימודי תעודה	23	5.3%
לימודים לתואר ראשון	190	43.7%
מתכנן לימודים לתואר מתקדם	153	35.2%
טרם החליט	69	15.8%

מלוח זה עולה כי אחוז גדול מקרב משתתפי הסקר לומדים לקראת תארים מתקדמים, 43.7% לומדים לקראת התואר הראשון וכעוד 32.5% מתכננים את לימודיהם הגבוהים לתארים מתקדמים; לעומת זאת, רק כ-5.3% לומדים לקראת לימודי תעודה, לימודים שאינם אקדמיים.

## לוח 20

התפלגות הסטודנטים הערבים מישראל בירדן, משתתפי הסקר, לפי המימון הכלכלי (N=460)

מאפיין	%
משפחה	88.5%
עבודה	7.5%
מלגה	12.2%

נתוני לוח 20 מראים כי המשפחה בישראל היא המממן העיקרי ללימודים הגבוהים בירדן (88.5%) ורק כ-12.2% מקבלים מלגות לימודים מהאוניברסיטה. 7.5% ציינו שהם מממנים את הלימודים באמצעות עבודה עצמית (לא ברור אם עבודה זו מתבצעת בישראל או בירדן עצמה).

## לוח 21

התפלגות הסטודנטים הערבים מישראל בירדן, משתתפי הסקר לפי גילם (N=460)

מאפיין	מספר משתתפים	%
<b>גיל (ערך חסר = 6) ממוצע 21.5 סטיית תקן 2.1</b>		
20-18	158	33.7%
22-21	161	35.5%
24-23	121	26.6%
+25	19	4.2%

לוח 21 מראה כי גילם הממוצע של סטודנטים שלומדים בירדן הוא 21.5 שנה. בגילאי 21-22 לומדים כ-35.5% וזוהי שכבת הגיל הגדולה של הסטודנטים הלומדים בירדן; כ-4.2% מהסטודנטים הצהירו שהם בני 25 ומעלה בעוד גילם הממוצע של הלומדים בישראל עומד על 19.9<sup>4</sup>, דהיינו נמוך מזה שבירדן. יודגש כי הסקר נערך בקרב כל הסטודנטים, כאלה שנמצאים בשלבי לימודים מתקדמים וגם מי שלומדים לתארים מתקדמים ולא קבלו ביטוי כקבוצה נפרדת בפרוצדורה שהיא סטטיסטית בעיקר.

הכניסה למוסדות להשכלה גבוהה: קולות הסטודנטים

כאמור, החסמים המבניים במוסדות להשכלה הגבוהה בישראל הם שדוחפים את הסטודנטים הערבים למצוא אלטרנטיבות, שירדן מספקת. הסטודנטים שרואינו לצורך עבודת המחקר מציבים את תנאי הקבלה למוסדות להשכלה גבוהה בישראל כחסם ראשון במדרג וכגורם ראשון במעלה שמושך אותם להמשך לימודיהם הגבוהים בירדן.

4 ראה נתוני המרכז הארצי לבחינות והערכה, לוחות א5-א5, 2007.

## תנאי קבלה נוחים בירדן בהשוואה לישראל

ההשוואה המתבקשת בין החסמים שתוארו לעיל ובין תנאי הקבלה הנוחים בירדן השכנה עולה מדברי המרואיינים:

[אם אתה הולך ללמוד בירדן] אתה לא נדרש לחכות ולהתכונן לבחינה הפסיכומטרית אחרי סיום ביה"ס התיכון. [בהתחלה] ירדן לא הייתה אפשרות מציאותית בשבילי, וניסיתי לגשת לבחינה הפסיכומטרית במהלך לימודי בתיכון, בלי קורס הכנה, אבל הציון שקיבלתי כתלמיד מצטיין אפשר לי להתקבל בישראל רק לסיעוד, כשבירדן נדרשתי להתקבל לרוקחות רק עם בגרות ריאלית של תשע יחידות לימוד, ארבע במתמטיקה וחמש במדעים, וממוצע של שמונים הספיק לי כדי להתקבל לרוקחות. זה חסך ממני ניסיונות שווה עם הבחינה הפסיכומטרית.

[אחמד, מרואיין בן 21 שלומד רוקחות בשנה השנייה באוניברסיטת אלזיתונה].

ג'מיל שלומד רפואה באוניברסיטת המדעים והטכנולוגיה בארבע מחדד את מקומם של חסמי הכניסה כגורם המעכב את ההשכלה הגבוהה של ערבים בישראל:

אין קשיים לקבלה למקצוע שאתה רוצה ללמוד בירדן. בישראל אתה חייב לפחות ציון 650 בפסיכומטרי בכדי ללמוד פסיכולוגיה, ציון שלא קל להשיג. הרבה תלמידים לא יכולים להגיע לציון כזה, לכן פניתי לירדן. אני נתקלתי בתלמידים שהוציאו ציון 700 בפסיכומטרי ולא התקבלו ללימודי רפואה או אפילו לרוקחות בישראל. שם הם מתקבלים, לומדים ומצליחים. שם לא מערימים עליך קשיים, רוצים אותך ולא דוחים אותך.

רביע בן 24 בוגר הפקולטה לרוקחות באוניברסיטת המדעים והטכנולוגיה בעיר ארבע. גם הוא מחדד את חסמי הכניסה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל:

גם עם ציונים גבוהים בבגרות זה לא מספיק כדי להתקבל בישראל למקצוע חופשי כמו רפואה ורוקחות. הפסיכומטרי עבר בשלוש קריאות בכנסת ושמבטלים את הבחינה לטובת שיטה חדשה שנקראה "מצרף", ושלפיה ציון הבגרות הוא הקובע בכל הקשור לקבלה לאוניברסיטה. השיטה בוטלה אחר כך. תודה לאל שהייתה לי בגרות עם ציונים גבוהים מאוד. תלמידים עם ציונים נמוכים משלי התקבלו בירדן והצליחו. התעניינתי, ואחרי הרישום התקבלתי בירדן.

סמירה, סטודנטית שנה רביעית במסלול לקלינאות תקשורת באוניברסיטה הפרטית ברבת עמון, מתארת את חסם הגיל, כגורם מעכב במיוחד בקרב בנות:

מלבד הדרישות הנוחות של ממוצע ציוני הבגרות, היוצאים ללימודים בירדן אינם נדרשים לחכות עד שיגיעו לגיל מינימלי לקבלה, כמו שנדרש בכמה פקולטות ומסלולים באוניברסיטאות בישראל (למשל רפואה וקלינאות תקשורת). תנאי זה, שבישראל גורם לסטודנטים ערבים רבים ובמיוחד לסטודנטיות לוותר לגמרי על לימוד המקצוע, אינו רלוונטי כלל בירדן.

גם תנאי הקבלה ללימודים לתארים מתקדמים הם קלים יחסית בירדן. כיום מסתמנת תופעה ולפיה יותר ויותר בוגרי מכללות ממשיכים את לימודיהם הגבוהים בירדן, במיוחד בחוג למדעי הרוח. אפשר לשער בזהירות הראויה שלתנאי הסף הנוחים באוניברסיטאות בירדן עשויה להיות השפעה על תלמידים ערבים בבתי ספר תיכוניים, מפני שהם עלולים לוותר מראש על לימודים גבוהים בישראל ולהשקיע מאמץ מועט בלבד בהכנה לבחינה הפסיכומטרית ובעמידה בתנאי הקבלה הישראלים. בקרב הערבים בישראל כבר רווחת

הטענה שההשכלה הגבוהה שנרכשת בירדן נחותה מזו שנרכשת בישראל, וטענה זו משפיעה לרעה על מערכת החינוך ועל החברה הערבית.

### מלגות מטעם המלך הירדני

ההשכלה הגבוהה היא ענף כלכלי רווחי, ורוב האוניברסיטאות בעולם מחזרות אחר סטודנטים זרים (חאג' יחיא, 2002; Haj Yehia & Yakobi, 2007). ואכן, כדי לעודד סטודנטים ערבים מישראל ללמוד בירדן מעניק מלך ירדן כ-135 מלגות "מכרמה מלכיה" (מלגת המלך) מדי שנה למועמדים בעלי הישגים גבוהים, באמצעות המפלגות הערביות. גם שגרירות ירדן מקצה כ-65 מלגות בכל שנה לתלמידים ערבים מישראל. לבד מן הסיבות הכלכליות, ירדן מעודדת צעירים ערבים מישראל לקבל הכשרה מקצועית במוסדותיה כתרומה לחיזוק היחסים בינה ובין ערביי '48, כפי שהם מכונים שם.

תלמידים שמעוניינים במלגה יכולים להגיש בקשה דרך משרדי קישור ורישום או באופן עצמאי. הם יכולים גם לקבל מלגת לימודים מלאה או חלקית מהמפלגות הערביות בישראל או מהנציגות הדתית של המיעוט הדרוזי (עשר מלגות בשנה). בשנת הלימודים 2005-2006 למשל, העניקה התנועה הערבית להתחדשות (תע"ל), בראשותו של חבר הכנסת ד"ר אחמד טיבי, כ-82 מלגות לסטודנטים ערבים שלומדים כיום בירדן (המידע נמסר מהמפלגה). הסטודנטים מרבים להזכיר את המלגות שמעניקות המפלגות הערביות כגורם שדחף אותם לרכוש השכלה גבוהה בירדן. המפלגות מצדן מתחרות ביניהן על סוג המלגות ועל גובהן כדי לשפר את מעמדם בקרב הציבור הערבי בישראל. על כך מעיד סעיף:

היינו מתאספים פעם בשנה, בעיקר בחודש הרמד'אן. מדי שנה נערכה סעודה מטעם המפלגה שהעניקה לנו מלגת לימודים. היו גם נאומים, לא דברי פוליטיקה אלא עידוד להמשך והצלחה בלימודים, ובכל שנה במפגש הזה היינו רואים שמספר המשתתפים הולך וגדל.

(מרוויין בן 24 בוגר לימודי רוקחות)

באוניברסיטת עמאן הפרטית בשנת הלימודים 2006)

אקראם מתאר את המלגה של המלך כאחד הגורמים המסייעים בלימודים בירדן:

בירדן מקבלים "מכרמה מלכיה", אבל לא בכל המקצועות. למשל, באוניברסיטת עמאן המלגה של פטור מלא משכר לימוד היא במקצועות סוציולוגיה או פסיכולוגיה, אבל לא ברפואה.

(מרוויין בן 24 בוגר לימודי רוקחות)

באוניברסיטת עמאן הפרטית בשנת הלימודים 2006)

### שפה ותרבות ערבית

קשיי ההסתגלות של סטודנטים ערבים למרחב הקמפוסים בישראל ממחישים ביתר שאת את העובדה שגם שפת ההוראה העברית והתרבות הישראלית תורמים לדחיפה של הסטודנט הערבי ללמוד בירדן (אל-חאג', 2006; Erdreich and Rapoport, 2002). הלימודים בירדן נערכים בסביבה תרבותית דומה מאד ובשפה הערבית, חוץ מפקולטות לרפואה ולרוקחות, שם שפת

ההוראה היא אנגלית. כך, משך הזמן הנדרש מסטודנטים ערבים להשלים את התואר בירדן קצר בשנה בממוצע מתחום לימוד דומה באירופה (חאג' יחיא 2002). המרואיינים הדגישו גם את חשיבותם של גורמים תרבותיים וערכיים:

אני לא צריך להתחיל ללמוד שפה אחרת ולהסתגל לחברה שונה משלי; העם והחברה הירדנית קרובים אלינו מאוד ומוסלמים כמונו. המשותף בינינו הוא רב: קרבה בשפה, בהרגשת הכאב המשותף, החשיבה והסגנון. לכן אני מעודד גם תלמידים אחרים ללמוד בירדן. (עארף, מרואיין בן 21 שלומד פיזיותרפיה באוניברסיטה של המדעים והטכנולוגיה של ארבע)

וודאד, מרואינת בת 26 שלומדת סיעוד באוניברסיטת עמאן הפרטית, מתארת את האווירה המקלה והמכילה שחוהה התלמיד הערבי שמגיע ללמוד בירדן:

רוב העם הירדני פלסטיני במקור. הרגשתי שמתייחסים אליי באופן מיוחד. הייתי שם עם בעלי ועם הבן שלי, והשכנים ביקשו מרצונם לשמור על הבן שלי, אף שהם אנשים עניים. הם דאגו לי בכל מיני דרכים, בעיקר בתקופת מבחנים, כאילו אני הבת שלהם. לא הייתי זוכה ליחס כזה גם במשפחתי הטבעית.

מרוות סיימה לימודי רוקחות באוניברסיטת אל-זייטונה לאחר 3 שנים, כולל סמסטר קיץ. בגיל 23 היא כבר רוקחת מוסמכת, ומספרת על המרחב הירדני כמרחב דומה ומקל על החוויה הסטודנטאלית:

כשהחלתי לנסוע לרכוש את השכלתי בירדן לא עלה על דעתי שאני מהגרת למדינה אחרת. בירדן לא הרגשתי שאני זרה, בגלל השפה המשותפת. לא נדרשתי ללמוד שפה נוספת כדי לקיים אינטראקציה עם אנשים. גם הלבוש והאוכל היו כמו שאני רגילה.

מהראיונות עולה שהשפה והתרבות הערבית, וכן תחושת השיתוף הנובעת מכך שרוב אזרחי הממלכה הירדנית הם פליטים ערבים פלסטינים, הם גורמים מושכים לרכישת השכלה גבוהה בירדן – המדינה הערבית היחידה שפתחה את שעריה בפני סטודנטים ערבים מישראל. רגשות השיתוף הללו בולטים בעיקר בקרב סטודנטיות מסורתיות (עראר וחאג' יחיא, 2007). לפני שנפתחו שעריה של ירדן בפני תלמידים ערבים מישראל, רק סטודנטיות ערביות מעטות יצאו ללמוד בחו"ל. השאר למדו בישראל, בעיקר באוניברסיטת חיפה ובמכללות להכשרת מורים ערבים. אך בירדן מרגישות הסטודנטיות הערביות מישראל ביטחון רב, כמו שסיפרה וודדה, סטודנטית לקלינאות תקשורת באוניברסיטת רבת-עמון הפרטית:

הסטודנטיות מן הסתם גרות במעונות של האוניברסיטה. הם שמרנים מאוד שם ושומרים עלינו. הרגשתי הביטחון האישי במכללה ההאשמית עולה בהרבה על הרגשתי הביטחון כאן. אחרי השעה שמונה שום בחורה לא הורשתה לצאת אל מחוץ למעונות, ומבקרים נמנעו מלהיכנס למעונות, כך שמבחינה זו זה היה ממש תואם את אמונתי ואת תרבותי, נוסף על שמירת צורת הלבוש וההופעה שלי כבחורה מסורתית, מה שיכול להיות שונה באוניברסיטה ישראלית.

לבד מן הקודים התרבותיים המשותפים המקלים את השמירה על אורח חייהן, הלימודים בירדן מאפשרים לנשים ערביות מישראל להתחיל בלימודי רפואה או מקצועות פרה-רפואיים מיד אחרי בית הספר התיכון, מבלי שיחויבו להמתין לסף גיל כנדרש בישראל.

## קרבה לבית

גורם מרכזי שמשפיע על העדפתם המובהקת של סטודנטים ערבים את ירדן על פני מדינות אחרות הוא כמובן הגורם הגאוגרפי, כלומר הקרבה לביתם בישראל. על מרכזיותו של גורם זה בקבלת ההחלטה אמרו המרואיינים:

הקרבה הגאוגרפית משכה אותי ללמוד בירדן. בכלל לא עלה בדעתי לנסוע לאירופה או לכל מדינה אחרת. בשנה אחת אתה נוסע וחוזר יותר משש פעמים, וההורים מבקרים אצלך ומביאים כל מיני דברים ומאכלים.

(פיראס, מרואיין בן 22 שלומד רפואה באוניברסיטה של המדעים והטכנולוגיה של ארד)

כמוהו גם רמזי, מרואיין בן 24 בוגר לימודי רוקחות באוניברסיטת עמאן הפרטית בשנת הלימודים 2006:

בשבילי קרוב יותר לנסוע לירדן מאשר לאוניברסיטה בירושלים או בתל אביב. האוניברסיטה שפניתי אליה ללימודים רחוקה מאם אל-פחם רק מאה קילומטר, והיא קרובה יותר מירושלים או מבאר שבע. ירדן כמובן קרובה יותר ממדינות אירופיות.

יש לציין שעל אף הקרבה הגאוגרפית בין הכפרים הערביים בישראל לירדן, מעבר הגבול בין המדינות אינו כה פשוט, וההמתנה עלולה להימשך זמן רב. לסיכום, פער מובנה בהישגים הטרנס-אקדמיים, אי-שוויון בתנאי הקבלה, גיל מינימום ללימודים, שיעורי דחייה גבוהים ותרבות ישראלית שלטת באוניברסיטאות דוחפים את הסטודנטים הערבים מישראל למקום שבו יוכלו לממש את חלומם לרכוש השכלה גבוהה ומקצועות חופשיים. האוניברסיטאות בירדן מושכות אותם בסף קבלה נוח, בהתחלת לימודים בגיל צעיר ובתרבות מוכרת יחסית, וכל אלה קרוב לבית. ממצאים אלה מלמדים כי הפנייה להשכלה גבוהה בירדן, אינה אלא "הזדמנות מכורח המציאות".

גובה שכר הלימוד והוצאות המחיה באוניברסיטאות בירדן

ההשכלה הגבוהה בעולם כולו עוברת שינויים מואצים שמקורם בשינויים הכלכליים הגלובליים, ובמגמת ההפרטה במיוחד (כ"ץ, 1997). שינויים אלה יוצרים פער בין מטרות המחקר האקדמי לבין מסחור מוסדות ההשכלה הגבוהה. פער זה מתבטא למשל בתחרות בין המוסדות על הגדלת נתח אוכלוסיית הסטודנטים ובהתפשרות על תנאי הקבלה, על איכות ההוראה ועל רמת המחקר האקדמי.<sup>5</sup> תופעה זו מסכנת לא רק את ההשכלה הגבוהה אלא את כלל החברה.

מגמות הגלובליזציה ניכרות גם בירדן, שבה ההשכלה הגבוהה היא פלח שוק מרכזי, ואכן חלו בו שינויים בהתאם להיצע ולביקוש: נפתחו אוניברסיטאות כאסטרטגיה למשיכת סטודנטים מן העולם הערבי, מארצות מוסלמיות ומישראל, וכן נפתחו חוגי לימוד חדשים

---

Amacher and Meiners 2001; Altbach 2003; Newman *et al.*, 2004 5

במיוחד כדי לתת מענה לתלמידים זרים, כגון החוג לריפוי בעיסוק וחוגים אחרים המאוכלסים בעיקר בערבים מִישראל (עראר וְחאג' יחיא, 2007).  
שכר הלימוד הגבוה הוא אחד הביטויים הבולטים למסחור ההשכלה הגבוהה בירדן. באוניברסיטאות ממשלתיות משלמים התלמידים הזרים שכר לימוד גבוה מזה שמשלמים תלמידים מקומיים, ובאוניברסיטאות פרטיות משלמים כולם שכר לימוד שווה. על הקושי הכלכלי סיפרו המרואיינים:

רוב התלמידים שלמדו אתנו היו ממדינות המפרץ, והם התנהגו כאילו יש להם עודף כסף. הרגשתי שהירדנים מנצלים אותנו ככוח צרכני. אנחנו משלמים להם מסים בעבור הדירה, בעבור ההשכרה, החשמל והמים. תוסיף לזה את שכר הלימוד: בלימודי רוקחות שילמתי בכל סמסטר 18 אלף ש"ח, 110 דולר לשעת לימוד כפול 40 שעות בשנה. הייתי צריך 4,500 דולר שכר לימוד ועוד 4,000 דולר למחיה (160 דולר לחודש שכר דירה והשאר לאוכל ולנסיעות), בכסף ישראלי אתה משלם קרוב למאה אלף ש"ח בשנה.

(מרואיין בן 24 בוגר לימודי רוקחות)

באוניברסיטת עמאן הפרטית בשנת הלימודים 2006)

אקראי, מרואיין בן 24 שלמד רוקחות באוניברסיטה של אלזיתונה וסיים בשנת 2006 מעיד:

בירדן אתה מרגיש שכולם מנצלים אותך; גם אם אתה זוכה במלגה חלקית, אתה עדיין משלם יותר מסטודנט ירדני. על כל דבר אתה צריך לשלם לאוניברסיטה: על כרטיס סטודנט, על כל פיסת נייר, על שימוש באינטרנט, על שימוש בנייר. גם בחוץ – נהגי המוניות, משכירי הדירות, בעלי החנויות – כולם חיים בתפיסה שלערכי 48 יש כסף לשלם.

ריאד, מרואיין בן 22 שלומד רפואה באוניברסיטת המדעים והטכנולוגיה של ארבוד, מתאר קשיים בהם נתקל עמיתו שהפסיק את לימודיו בפקולטה לרפואה:

יש לי חבר שאחרי שהוא סיים ארבע שנים של לימודי רפואה הפסיק את הלימודים מטעמים כלכליים ועבר לרוקחות. שעת רפואה עולה 235 דולר, כלומר לארבעים שעות בשנה אתה משלם 9,400 דולר, קרוב לארבעים אלף ש"ח רק שכר לימוד, וצריך להוסיף לזה עוד 2,500 ש"ח לשכר דירה ומחיה. החבר שילם 400 אלף ש"ח לארבע שנים ולא היה יכול להמשיך. מי שנוסע ללמוד רפואה ולא מצליח לסיים בזמן, או מי שנכשל, חבל שימשיך ללמוד, אין לו מה לעשות שם.

כפי שניתן לראות בלוח 22, הלימודים בירדן יקרים מאוד גם בהשוואה ללימודים בישראל ובמדינות אחרות, עד כדי כך שגם המלגות אינן מכסות לגמרי לימודי רפואה כללית, רפואת שיניים או רוקחות. הכנסותיה של ירדן מלימודיהם של סטודנטים ערבים מישראל נאמדות בארבעים מיליון דולר לשנה, שהם כמעט שישים מיליון דולר (חאג' יחיא ועראר, 2007).



## לוח 22

שכר הלימוד לשנה בכמה מהאוניברסיטאות הידניות, לפי תחום הלימוד  
בשנת הלימודים 2006-2007 (בדולרים אמריקניים)

האוניברסיטה תחום הלימוד	אוניברסיטת המדעים והטכנולוגיה	אוניברסיטת המדעים המדויקים	אוניברסיטת אל-זיתונה	אוניברסיטת עמאן אל-אהליה	האוניברסיטה הירדנית
רוקחות	3,860	5,550	4,000	6,070	5,420
קלינאות	2,570	4,530	-	5,370	5,420
הנדסת מחשבים	3,860	5,530	3,485	6,070	5,060
מינהל עסקים	-	4,018	2,970	4,570	4,160
אנגלית	2,560	4,018	2,970	4,570	4,160
שריעה	-	3,010	-	-	2,900
פסיכולוגיה	-	-	-	4,570	2,900
רפואה	7,715	-	-	-	9,380
רפואת שיניים	7,715	-	-	-	9,380
פיזיותרפיה	2,570	-	-	-	9,380
ריפוי בעיסוק	2,570	-	-	-	5,420
משפטים	-	3,766	2,970	4,570	3,260
הנדסה אזרחית	3,860	5,278	-	-	5,060

מקור: חאג' יחיא ועראר, 2007

לבד משכר הלימוד, על הסטודנט לשאת בהוצאות המחיה, שהן גבוהות מאשר בישראל ובערך כמו ההוצאות במדינות מערב אירופה, ובוודאי גבוהות מאלה שבמדינות מזרח אירופה (חאג' יחיא ועראר, 2007), כפי שעולה מלוח 23.

## לוח 23

ממוצע ההוצאות בשנת לימודים במוסדות להשכלה גבוהה בכמה מדינות בעולם,  
בישראל וברדן בשנת 2007 (בשקלים)

מדינה	שכר לימוד	הוצאות מחיה	ממוצע כללי
אנגליה	44,000	130,000	174,000
ארצות הברית	34,000	77,000	121,000
אוסטריה	9,000	70,000	79,000
גרמניה	2,000	70,000	72,000
מדינות סקנדינביה	חינם	70,000	70,000
איטליה	3,500	56,000	59,000
פולין	חינם	50,000	50,000
הונגריה	34,000	18,000	52,000
ישראל	14,800	35,200	50,000
ירדן (רפואה ורפואת שיניים)	36,800	35,000	71,800
ירדן (רוקחות)	21,400	30,000	51,400

מקור: חאג' יחיא ועראר, 2007

גובה שכר הלימוד והוצאות המחיה הם אפוא הסדקים העיקריים המתגלעים בהחלטה ללמוד בירדן. דברי המרואיין האחרון משקפים היטב כיצד היעדר תכנון כלכלי הולם עלול לסכן את חלומו של הסטודנט ולהביא להפסקת לימודיו.

כדי לעמוד בנטל ולאפשר לצעירים לרכוש השכלה גבוהה נרתמות משפחותיהם ומשקיעות משאבים רבים למטרה זו. על פי רוב, המשפחה תעמוד מאחורי בנה או בתה במשך כל תקופת לימודיהם, ואף תסייע להם ככל יכולתה לבנות בית ולמצוא עבודה לאחר סיומם. הביסוס המעמדי והמקצועי העתידי של הבוגרים יקנה למשפחה יוקרה ביישוב ויסייע לה מבחינה כלכלית.

### קשיי הסתגלות תרבותיים וערכיים

על אף הדמיון התרבותי בערכים ובשפה שתואר לעיל, המרואיינים משתוממים ממש נוכח יחסם החשדני של מקצת מהירדנים כלפי הסטודנטים הערבים מישראל. חשדנות זו באה לידי ביטוי למשל בהטלת ספק בזהותם הלאומית והדתית, כפי שסיפר המרואיין הבא:

לא מעט מהם חושבים שאנחנו אוכלים בשר חזיר ושאינו לנו מסגדים. הם לא יודעים כלום על ערביי '48. לא פעם הייתי צריך להסביר מי אני. הם חושבים שאנחנו רחוקים מדת האסלאם. סבלתי לא מעט מהמרצים, יחסם אלי היה גרוע מאוד.

(מרואיין בן 24 בוגר לימודי פסיכולוגיה)

באוניברסיטת עמאן הפרטית בשנת הלימודים 2006).

גם הבדלי מנהגים, שיטות ההוראה והביורוקרטיה הממסדית מפתיעים את הסטודנטים הערבים מישראל. אינסאף, בת 24 בוגרת קלינאות תקשורת באוניברסיטה של המדעים והטכנולוגיה של ארבע בשנת הלימודים 2006, מתארת זאת כך:

הפריע לי מאוד שהחברה הירדנית מחולקת למעמדות. האוניברסיטה שלמדתי בה משכה אנשים ממעמד גבוה בלבד. רוב הבנות באוניברסיטה לא צמו בחודש הרמד'אן ועישנו. אנחנו אמנם חיים בחברה פתוחה, אבל הבנות באוניברסיטאות הישראליות לא מתנהגות בפתחות כזאת.

אם כן, למרות הנהירה רחבת ההיקף של הסטודנטים הערבים מישראל לרכוש השכלה גבוהה בירדן, ועל אף הדמיון התרבותי הכללי, ניכרים עדיין קשיי הסתגלות, בייחוד באוניברסיטאות בפריפריה. אך לעומת קושי זה, הסטודנטים רואים בקליטה העתידית שלהם בשוק העבודה בישראל בעיה קשה ומורכבת הרבה יותר. האופציה ללימודים בירדן אם כן אינה מבוססת בהכרח על העדפה אישית.

השכלה גבוהה בירדן: העדפה אישית או הזדמנות מכורח המציאות

לוח 24 מציג נתונים על הישגי המבחנים הפסיכומטריים ומבחני הבגרות העיקריים בקרב הסטודנטים הערבים מישראל הלומדים בירדן.

## לוח 24

ממוצע ציונים במבחנים פסיכומטריים ובמבחני בגרות  
בקר ב סטודנטים ערבים מישראל שלמדו בירדן בשנת 2007-2008

מקצוע לימודים	הישג בישראל	מספר	מינימום	מקסימום	ממוצע	סטית תקן
הפרעות בתקשורת	פסיכומטרי	54	350	630	521.61	66.46
	ממוצע בגרות	75	70	116	96.09	12.85
	ממוצע מתמטיקה	72	60	100	88.71	9.261
	ממוצע אנגלית	73	48	96	82.63	10.02
סיעוד	פסיכומטרי	22	321	580	491.27	56.98
	ממוצע בגרות	26	70	110	90.25	9.576
	ממוצע מתמטיקה	27	60	98	86.85	10.22
	ממוצע אנגלית	27	55	95	77.17	10.03
פיזיותרפיה	פסיכומטרי	22	463	640	545.45	41.97
	ממוצע בגרות	34	76	118	96.44	10.63
	ממוצע מתמטיקה	35	65	100	89.17	8.10
	ממוצע אנגלית	34	64	96	79.82	7.61
רוקחות	פסיכומטרי	126	350	681	530.37	61.90
	ממוצע בגרות	191	75	119	95.13	10.65
	ממוצע מתמטיקה	200	60	100	88.62	8.69
	ממוצע אנגלית	201	47	100	81.42	9.83
רנטגן + מעבדה רפואית	פסיכומטרי	7	444	537	498.00	33.44
	ממוצע בגרות	8	80	110	91.73	2.903
	ממוצע מתמטיקה	8	76	97	91.17	8.01
	ממוצע אנגלית	8	60	89	74.17	10.61
רפואה	פסיכומטרי	16	460	682	613.19	67.51
	ממוצע בגרות	24	78	116	103.03	10.49
	ממוצע מתמטיקה	22	71	99	94.09	6.62
	ממוצע אנגלית	22	75	99	88.34	6.09
רפואת שניים	פסיכומטרי	11	400	620	570.00	63.23
	ממוצע בגרות	20	85	115	100.07	10.22
	ממוצע מתמטיקה	20	67	100	90.90	7.77
	ממוצע אנגלית	20	74	97	86.70	6.06
כלל המדגם	פסיכומטרי	274	321	682	533.86	65.61
	ממוצע בגרות	409	70	119	95.41	11.32
	ממוצע מתמטיקה	414	60	100	88.75	8.84
	ממוצע אנגלית	415	47	100	81.67	9.70

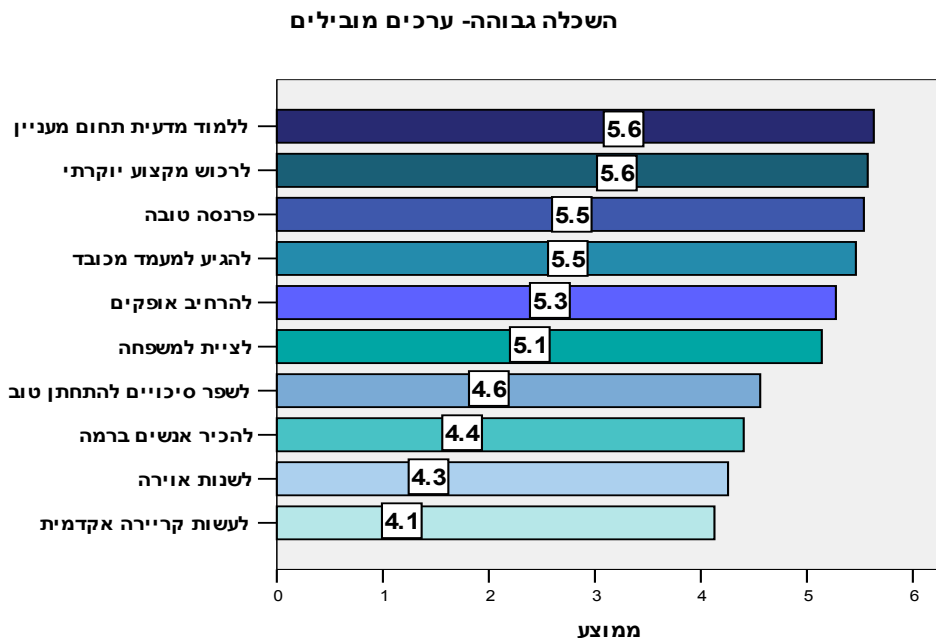
הערה: הלוח כולל רק מקצועות שהיו בהם יותר מ-5 בעלי נתונים פסיכומטריים.

מלוח 24 ניתן לראות כי 168 (36%) מכלל הסטודנטים הערבים מישראל הלומדים בירדן מדווחים כי כלל לא ניגשו לבחינה הפסיכומטרית בארץ; בקרב 274 הסטודנטים שניגשו לבחינה הפסיכומטרית 157 (57.2%) מדווחים על ציון הישג נמוך מ-500. רק 54 (19.8%) מבין הניגשים לבחינה השיגו ציון גבוה מ-565, שהוא הממוצע הארצי בקרב נבחנים במבחן הפסיכומטרי באוכלוסייה היהודית (המכון הארצי לבחינות והערכה, לוח א2, 2007).

מבין הניגשים לבחינות פסיכומטריות השיגו הנרשמים לפקולטה לרפואה את הציון הממוצע הגבוה ביותר (613) והנרשמים לסיעוד השיגו את הציון הממוצע הנמוך ביותר (491). ממוצע המבחן הפסיכומטרי בקרב הנרשמים לרוקחות הוא 533, ממוצע ציון מבחן האנגלית בבגרות עומד על 81 (בכל רמות יחידות הלימוד) וממוצע ציוני הבגרות שלהם מגיע לכ-95 בהשוואה ללומדים בישראל, שממוצע ציוני הבגרות שלהם עומד על 88.8; כך שבכל רמות ההשוואה, נתוני הבחינה הפסיכומטרית של הלומדים בירדן מצביעים על ממוצע של 533 בהשוואה לממוצע של 458 בישראל, כלומר יתרון של כ-104.1 נקודות, וכך גם בציוני הבגרות. תלמידים אלה אפוא, עולים על הממוצע הישראלי היות שרובם ככולם פונים בעיקר למקצועות החופשיים בהם נתוני הכניסה גבוהים מממוצע האוכלוסייה הערבית בישראל. ככלל, למרות הישגיהם הגבוהים מהממוצע, בבדיקת הישגי הסטודנטים על פי המבחן הפסיכומטרי ניתן לראות כי מרביתם לא היו עומדים בדרישות המינימום של הפקולטות המקבילות באוניברסיטאות ובמכללות בישראל.

## גרף 8

ממוצע ציוני ערכים מובילים המשפיעים על הרצון לרכוש השכלה גבוהה סקלה 1-6 N=460

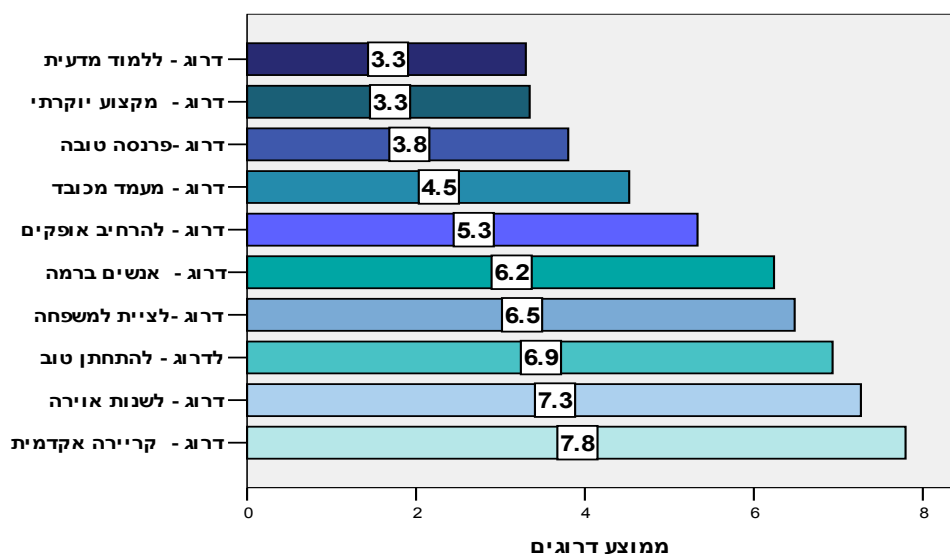


מן הגרף עולה כי כל הערכים שנבדקו גבוהים בממוצע תפיסת החשיבות שלהם מן הממוצע התיאורטי של סולם התשובות (3.5). בראש תפיסת החשיבות מציבים המשיבים את ערך הלימוד המדעי והרחבת האופקים (ציון ממוצע 5.6 ו-5.3 בהתאמה) כערכים אינטרינזיים (הקשורים בהנעה פנימית), ואת הרצון להתפרנס היטב, לרכוש מקצוע יוקרתי ולהגיע למעמד מכובד (ממוצע 5.6-5.5) כערכים אינסטרומנטליים ישירים לרכישת השכלה. ערכים אינסטרומנטליים עקיפים לרכישת השכלה (להתחתן טוב, להכיר אנשים בעלי רמה גבוהה ולשנות אוירה), מוערכים בדרגת חשיבות נמוכה מזו שנצפתה במחקרים שבדקו את אוריינטציית העתיד בקרב בנות ערביות ושהצביעו על תחרות בין ערך הנישואין לערך ההשכלה הגבוהה. הרצון ללמוד כדי לקדם קריירה אקדמית אינו נתפס כערך בולט בחשיבותו בקרב סטודנטים ערבים שפנו ללימודים גבוהים בירדן.

## גרף 9

ממוצע דרוג ערכים מובילים המשפיעים על הרצון לרכוש השכלה גבוהה  
סקלה '1' - הערך החשוב ביותר, '10' - הערך הכי פחות חשוב (N=460)

### השכלה גבוהה - ערכים מובילים

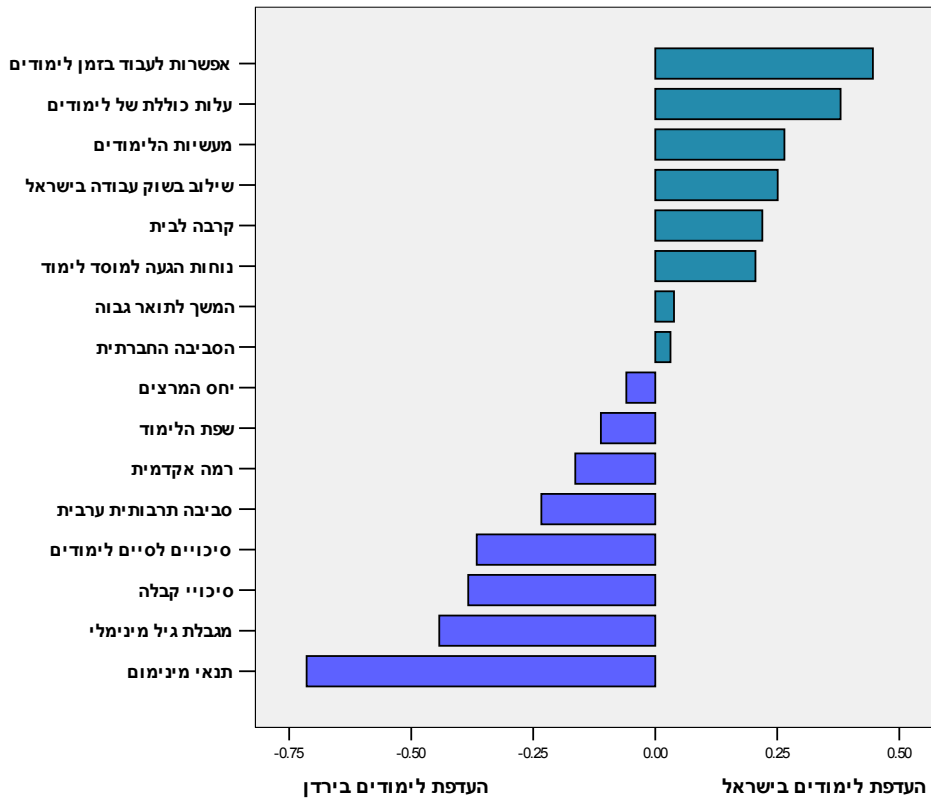


**הערה:** ככל שציון הדרוג נמוך יותר כן הדרוג גבוה יותר בחשיבותו.

מן הגרף ניתן לראות כי גם כאשר התבקשו הסטודנטים לדרג את הערכים לפי מידת חשיבותם, נשאר סדר הדירוג דומה כמעט לחלוטין לממצאים בשאלת ההערכה הסולמית של כל ערך וערך. עם זאת, חדות האבחנה בין הערכים השונים גדלה מאוד ובראש הדרוג קיבל הערך 'לימוד מדעי של תחום מעניין' ציון ממוצע של 7.8, זאת בהשוואה לערך המדורג אחרון 'קריירה אקדמית' שקיבל ציון 7.8 (הפרש של 4.5 דרוגים).

## גרף 10

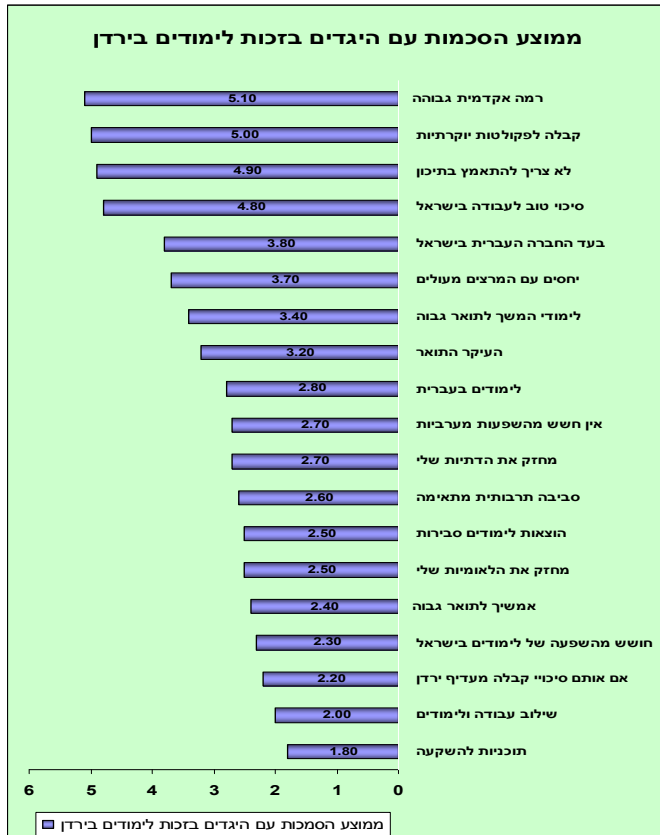
דירוג השיקולים של העדפת לימודים בירדן לעומת לימודים בישראל (N=460)



גרף 10 נסמך על קידוד תשובות הנבדקים באופן הבא: העדפת לימודים בישראל קודדה בערך '1', העדפת לימודים בירדן קודדה בערך '1-' והיעדר העדפה קודדה '0'. לפיכך ערכים שציונם הממוצע נמוך מ-0 מצביעים על העדפה מובהקת ללימודים בירדן על-ידי מספר גדול יותר של משיבים בהשוואה למי שמעדיפים את הלימודים בישראל; בעוד שערכים שציונם הממוצע גבוה מ-0 מצביעים על העדפה הפוכה. מן הגרף ניתן לראות בבירור כי שיקולים של: עמידה בתנאי המינימום לקבלה, דילוג על מגבלת הגיל, סיכויי הקבלה וסיכויי סיום הלימודים, שיקולי תרבות ערבית, רמה אקדמית, שפת הלימוד ויחס המרצים מכריעים את הכף לטובת לימודים בירדן, בעוד שהאפשרות לעבוד בזמן הלימודים, עלות הלימודים, מידת המעשיות שלהם, האפשרות להשתלב בשוק העבודה בישראל, הקרבה לבית, הנגישות למוסד הלימודים, המשך לימודים לתואר שני והסביבה החברתית מכריעים את הכף לטובת העדפת לימודים בישראל. יש לזכור כי שיפוט זה נעשה מנקודת ראות של מי שכבר לומדים בפועל במוסדות השכלה גבוהה בירדן.

## גרף 11

ממוצע הסכמות עם היגדים בזכות לימודים בירדן

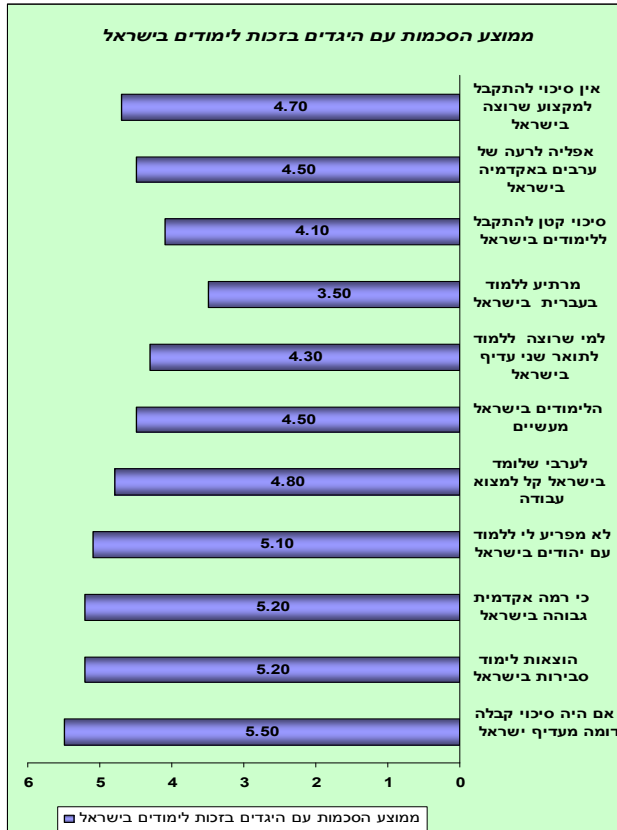


נתוני הגרף נותחו יחסית לממוצע התיאורטי של סקלת ההסכמה עם ההיגדים השונים שהיא 3.5. הגרף מלמד כי לשיטתם של הסטודנטים מישראל הלומדים בירדן, הרמה האקדמאית בירדן גבוהה דיה, יש נגישות לפקולטות יוקרתיות, אין צורך להתאמץ בבית הספר התיכון בישראל כדי להגיע ללימודים בירדן, וגבוהים סיכויי הבוגר להשתלב במעגל התעסוקה בישראל עם גמר לימודיו.

בה בעת, הסטודנט הממוצע מציין כי אין בכוונתו להשתקע בירדן, הוא אינו מצליח לשלב עבודה עם לימודים, הוצאות הלימודים גבוהות, הלימודים בערבית אינם יתרון גדול עבורו, הוא שולל טענה שהלימודים בירדן מחזקים את הדתיות שלו או שהם חוסמים השפעה של התרבות המערבית עליו (ויתכן שאינו חושש מפניה כלל). מלבד זאת, הוא אינו נוטה להסכים כי הלימודים בירדן מחזקים את הלאומיות שלו, או מתקיימים בסביבה חברתית נוחה עבורו. הוא אינו מסכים עם ההיגד כי לו היו סיכויי קבלתו ללימודים בישראל זהים לאלה של ירדן הוא היה מעדיף ללמוד בירדן.

## גרף 12

ממוצע הסכמות עם היגדים בזכות לימודים בישראל



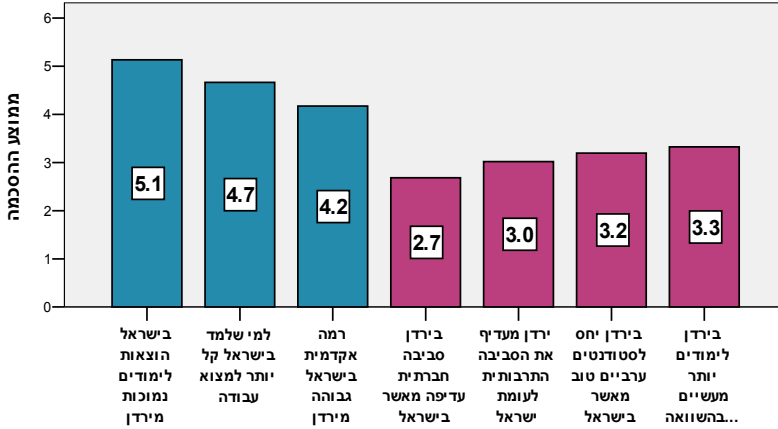
**הערה:** ההיגד 'הלימודים בישראל מעשיים' נוסח במקור על דרך השלילה. הפריט עבר היפוך סקלה והתאמה למשמעותו המנוסחת על דרך החיוב.

הגרף מראה כי בממוצע, לתלמידים הערבים מישראל שלומדים בירדן יש העדפה מוחלטת ללימודים בישראל, לו היו סיכויי הקבלה שלהם דומים בשתי המדינות. הסטודנט הערבי בירדן רואה את הלימודים בישראל באור חיובי בתחומים הבאים: הוצאות הלימודים הסבירות, הרמה האקדמית הגבוהה, אפשרויות התעסוקה, ואפשרות מעשית להמשיך לתואר שני בישראל. לסטודנטים הערבים מישראל שלומדים בירדן לא היה מפריע ללמוד עם יהודים. מנגד, מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל נתפסת בעיני הסטודנט הערבי הלומד בירדן כחוסמת את יכולתו להתקבל ללימודים בתחומים יוקרתיים, כמפלה סטודנטים ערבים לרעה וכיוצרת חסמים גבוהים לכניסה בפניו. הסטודנט הערבי מישראל אינו רואה בלימוד בשפה העברית מכשלה או יתרון.



### גרף 13

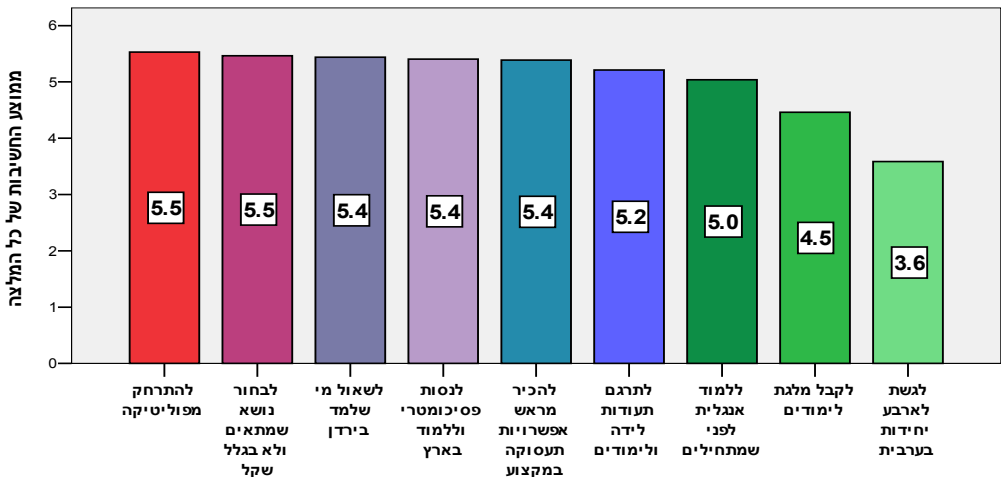
ממוצע הסכמות עם היגדים על לימודים בירדן או בישראל שאלות השוואה ישירה



גרף 13 מעלה שאלות של השוואה ישירה בין שתי מערכות הלימודים הגבוהות - בירדן ובישראל. ציון הממוצע התיאורטי 3.5 מהווה את נקודת השוויון בהשוואה בין שתי המערכות. בולט לעין היתרון למערכת ההשכלה הגבוהה בישראל שרואים הסטודנטים הערבים הלומדים בירדן, בכל התחומים המשווים. לתפיסתם, מערכת הלימודים בישראל זולה יותר, קל יותר למי שלמד בישראל למצוא עבודה בתחומו, הרמה האקדמית גבוהה בישראל, הוא מעדיף את הסביבה החברתית והתרבותית בישראל, ומעריך את היחס לסטודנטים ערבים בישראל כמעט טוב יותר מן היחס לו הוא זוכה בירדן. רמת המעשיות של הלימודים בירדן ובישראל נתפסת כשוות ערך עם יתרון קל ללימודים בישראל.

### גרף 14

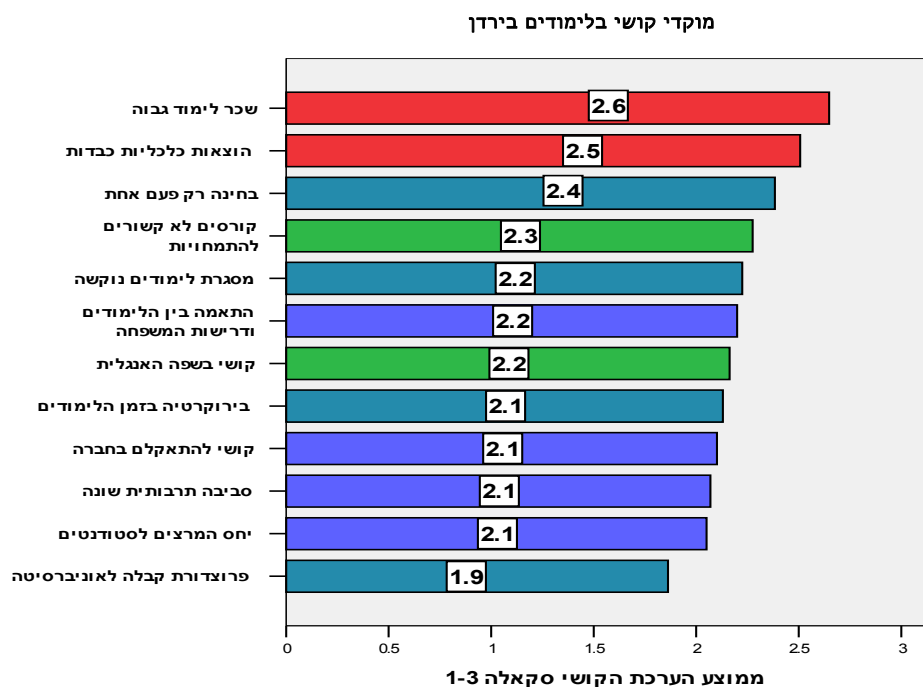
המלצות לתלמידים הערבים מישראל המבקשים ללמוד בירדן, גרף מדרג לפי מידת חשיבות עולה



מגרף 14 עולה כי לבד מלימוד השפה הערבית נתפסות כל ההמלצות לסטודנט הפוטנציאלי בירדן כחשובות מאוד ובראשן להתרחק מעיסוק בפוליטיקה, לבחור תחום לימודים המותאם לטעם האישי, לנסות לעבור את המבחן הפסיכומטרי וללמוד בארץ, להתייעץ ולהכיר מראש את אפשרויות התעסוקה (בארץ) בתחום הנלמד. לסיום החלק התיאורי של הסקר מתואר ממוצע הקושי בו נתקלו הסטודנטים בירדן בנושאים שונים.

### גרף 15

ממוצע הקושי בלימודים בירדן בתחום הכלכלי, בתחום הפרוצדורלי, בלימודים ובתחום ההסתגלות



ממוצע הקושי התיאורטי הוא 1.5. ככלל מדווחים הסטודנטים על קושי בכל התחומים עליהם נשאלו, ובראשם התחום הכלכלי. הם חווים קושי ניכר בפרוצדורת הבחינות, הבירוקרטיה ומסגרת הלימודים הנוקשה, תכני הלימוד והשפה האנגלית וקושי לא מבוטל מובע בכל התחומים הקשורים להסתגלות.

השוואה של מאפייני ההשכלה הגבוהה בירדן ובישראל

בשאלון ששימש לעריכת סקר הסטודנטים הערבים מישראל הלומדים בירדן נשאלו שמונה שאלות. התבקשה בהן השוואה ישירה בין מאפיינים שונים של המערכות האקדמיות בירדן ובישראל או היבטים מרכזיים הקשורים ללימודים גבוהים בשתי המערכות, דוגמת הרמה האקדמית, היחס לסטודנטים ערבים מישראל, הסביבה התרבותית, הוצאות הלימוד ועוד.

הנחת המחקר היא כי התשובות לכל שאלות ההשוואה הישירה יצביעו על יתרון של מערכת אחת על פני האחרת. היעדר יתרון כזה יבוא לידי ביטוי במתן ציון ממוצע (אמצע סולם התשובות של שאלת ההשוואה), המהווה את נקודת השוויון בין שתי מערכות ההשכלה. עוד מניח המחקר כי בכל שאלות ההשוואה הישירה יהיה ממוצע התשובות שונה במובהק מציון אמצע הסולם (ציון 3.5), שהוא נקודת האדישות (השוויון) בין המערכת הירדנית והמערכת הישראלית.

לצורך כך נערכה סדרה של מבחני (t), בשיטת המדגם היחיד, להשוואת ממוצע התשובות במדגם הכללי בהשוואה לממוצע התיאורטי המצביע על "נקודת השוויון" בין מערכת ההשכלה הגבוהה הירדנית והישראלית.

## לוח 25

מבחן (t-test) בשיטת (one sample) להשוואת ממוצע ההסכמה עם היגדים משווים בין מערכות הלימודים הגבוהות בישראל ובירדן עם הממוצע התיאורטי (expected) של נקודת השוויון בין שתי מערכות הלימודים בקרב מדגם לומדי ירדן (Test value=3.5) (N=460)

סקאלת תשובות ('6' - מסכים מאוד, '1' - כלל לא מסכים)

שאלת ההשוואה	המדגם ממוצע	סטיית התקן	Mean difference	ציון t	מובהקות
ממה שאני שומע, הרמה האקדמית בישראל גבוהה מזו שבירדן	4.15	1.587	655.	8.65	.000*
בישראל לא מלמדים את המקצוע שאותו אני רוצה ללמוד בירדן	2.04	1.597	-1.464	19.45	.000*
הוצאות הלימוד (שכר לימוד, ספרים, מגורים, תחבורה...) בישראל נמוכות בהשוואה לירדן	5.14	1.371	1.641	25.51	.000*
אני מעדיף ללמוד בסביבה החברתית בירדן על פני הסביבה החברתית בישראל	2.67	1.633	-835.	10.82	.000*
בירדן, היחס לסטודנטים ערבים מישראל טוב יותר מהיחס לסטודנטים ערבים בארץ	3.23	1.693	-265.	3.10	.002*
אני מעדיף ללמוד בסביבה תרבותית ערבית על פני לימודים בסביבה רב תרבותית או יהודית	3.05	1.564	-452.	6.07	.000*
לערבים שלמדו לתואר בישראל קל יותר למצוא עבודה בארץ במקצוע שלמדו בהשוואה למי שלמדו בירדן	4.66	1.426	1.163	17.14	.000*
הלימודים להשכלה גבוהה בירדן יותר מעשיים בהשוואה ללימודים בישראל	3.37	1.612	-125.	1.561	.119

\* p<.01

רווחת הסכמה אם כן כי מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל עדיפה על פני זו שבירדן בכל ההיבטים שהשוו, למעט בשאלת המעשיות של הלימודים הנתפסת כזוה בירדן ובישראל; הוצאות הלימוד בירדן גבוהות מאלה שבישראל; לא קיימת העדפה מובהקת ללמוד בסביבה החברתית של ירדן, אך היחס לסטודנטים הערבים בישראל נתפס כטוב מזה לו הם זוכים באוניברסיטאות בירדן, והאפשרות למצוא עבודה למי שלומד בישראל טובה מזו של מי שלומד בירדן.

כדי בכל זאת להבין מדוע פנו הסטודנטים הערבים מישראל ללימודים בירדן, נבדקו תשובות המשיבים לשאלת הגורמים המשפיעים על הבחירה. ציוני ההעדפה קודדו כדלקמן:

גורם המשפיע על העדפת לימודים בירדן קודד כ-1.

גורם שאינו משפיע על ההעדפה קודד כ-0.

גורם המשפיע על העדפת לימודים בישראל קודד כ-0.

לפיכך כל ציון השונה במובהק מ-0 מצביע על העדפה לבחירת מוסד לימודים בירדן או בישראל.

השערת המחקר הינה כי בעיני הסטודנטים כל הגורמים הקשורים לחסמי הכניסה, חסמי הגיל, חסמי התרבות, וסיכויי ההצלחה בתום הלימודים מוערכים כגורמים המשפיעים על העדפת לימודים בירדן. לצורך כך נערכה סדרה של מבחני (t) בשיטת המדגם היחיד, להשוואת ממוצע התשובות במדגם הכללי בהשוואה לממוצע התיאורטי המצביע על "נקודת האדישות" (אי העדפה).

## לוח 26

מבחן (t-test) בשיטת (one sample) להשוואת ממוצע ההעדפה של לימודים במוסד להשכלה גבוהה בירדן או בישראל בהשוואה לממוצע נקודת האדישות (ניטרליות בהעדפה), בקרב סטודנטים ערבים מישראל הלומדים בירדן (N=460) (Test value=0)  
סקאלת תשובות ('1' העדפה ללימודים בישראל, '0' אין העדפה '1- העדפה לירדן)

שאלת ההעדפה	ממוצע המדגם	סטיית התקן	Mean difference	ציון t	מובהקות
תנאי מינימום	2-7	.64	2-7	22.5	.000
סיכויי קבלה לחוג הנבחר	-41	.75	-41	10.8	.000
מגבלת גיל מינימום	-48	.78	-48	11.5	.000
סיכויים לסיים לימודים	-42	.73	-42	11.3	.000
הסביבה החברתית	3-0	.82	3-0	.7	.492
סביבה תרבותית ערבית	-25	.70	-25	6.9	.000

שאלת ההעדפה	ממוצע המדגם	סטיית התקן	Mean difference	ציון t	מובהקות
שפת הלימוד	3-1	.77	3-1	3.1	.002
מעשיות	24.	.78	.24	5.8	.000
אפשרות לעבוד בזמן לימודים	2.4	.72	2.4	10.9	.000
קרבה לבית	21.	.81	.21	4.9	.000
נוחות הגעה למוסד לימוד	14.	.82	.14	3.3	.001
המשך לתואר גבוה	00.	.81	.00	.06	.950
שילוב בשוק עבודה בישראל	21.	.82	.21	4.9	.000

\*  $p < .01$

מן הלוח ניכר שכל משתני חסמי הכניסה, ובהם: תנאי המינימום, סיכויי הקבלה לחוג הלימודים המבוקש וגיל המינימום לכניסה לחוג משפיעים בבירור על העדפה של מוסד לימודים בירדן. גם סיכויי ההצלחה בלימודים בירדן נתפסים כפי הנראה כגבוהים יותר. מנגד, אין העדפה מובהקת של הסביבה החברתית בירדן וישנה העדפה קלה לסביבה התרבותית ולשפת הלימודים בירדן.

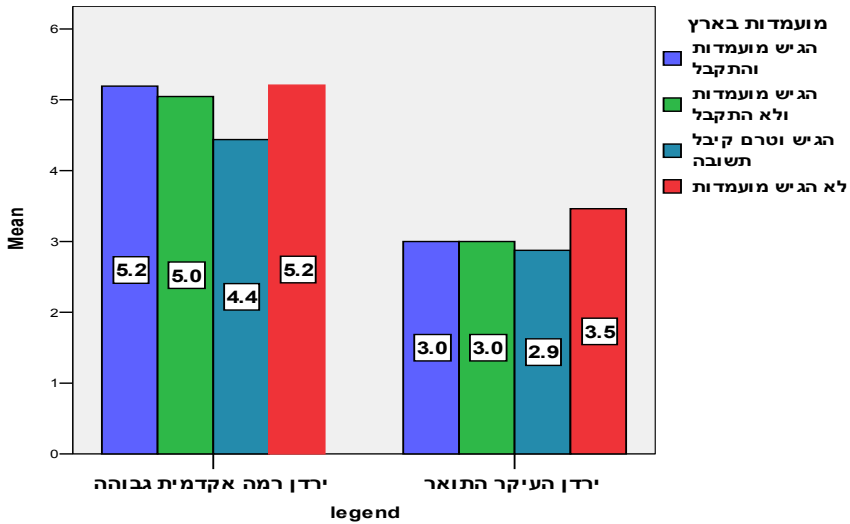
שקלול הממצאים שלעיל מוביל למסקנה כי הלימודים בירדן הינם החלטה הנובעת בעיקרה משיקולים הקשורים לחסמי כניסה שונים ללימודים, ובפרט לחוג הלימודים המבוקש, ולגיל הלומדים. עוד ניכרת העדפה קלה לסביבה התרבותית ולשפת הלימוד הערבית. ככלל, הלימודים בירדן נחשבים לברירת מחדל, תוצאה של הצורך לעקוף מגבלות שונות המונעות לימודים בישראל וההזדמנות שמספקת המערכת בירדן לעקוף מגבלות אלה. לעומת זאת, בשאלות ההשוואה בין מוסדות ללימודים גבוהים בישראל לאלה בירדן, ישנה העדפה מוחלטת ללימודים בישראל בכל ההיבטים שהשוו.

אם משווים את ממצאי המחקר ברמה המגדרית, אפשר לציין שאין הבדלים בין גברים ונשים למעט בשאלות הקשורות לנושאים האלה: שינוי אורה (לבנות זה יותר משמעותי), לימודים לתואר גבוה (בנות רוצות יותר), ציון ממוצע באנגלית (בנות יותר טובות), רמת ההישגים בתיכון (בנות מדווחות שהיו יותר טובות), הבדלים בגיל (בנות יותר צעירות), בירוקרטיה בלימודים (בנים פחות מתלוננים), ותפיסת השתלבות בשוק העבודה בישראל (למי שלומד בירדן), הבנות יותר אופטימיות.

בכל ההשוואות לפי סטטוס מועמדות ללימודים בישראל נערכו מבחני ניתוח שונות חד כיווני על ארבע קבוצות הסטטוס ונמצאו מעט ממצאים לפי הגרפים הבאים:

## גרף 16

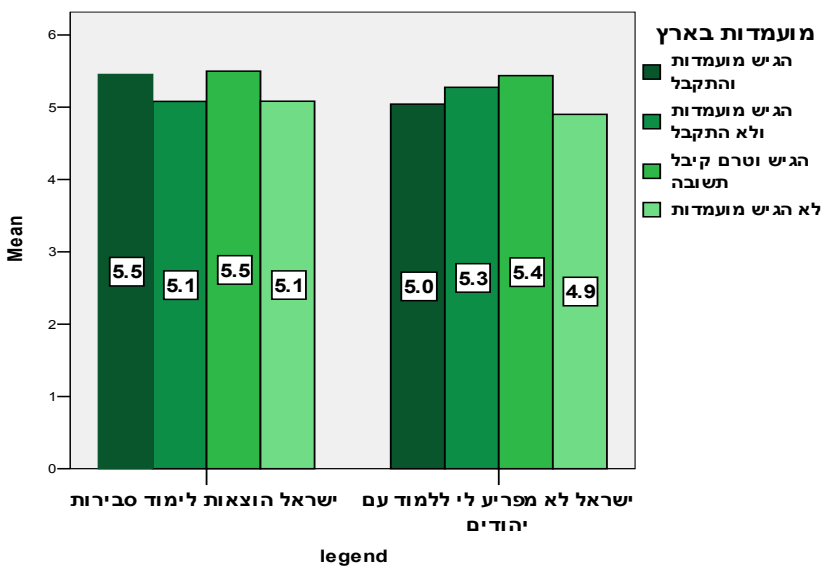
סטטוס הפנייה ללימודים בירדן לקבלת תואר, ותפיסת הרמה האקדמית בקרב תלמידים ערבים שהגישו מועמדות ללימודים בישראל וכאלה שלא הגישו מועמדות



נראה כי הגשת מועמדות ללימודים באוניברסיטאות בישראל גבוהה יחסית לזו בירדן; אחוז גבוה מבין התלמידים הגישו מועמדות ללימודים בישראל והתקבלו ושיעור זהה הגישו מועמדות ולא התקבלו. דהיינו, מתחילה היה להם רצון ללמוד בישראל לו היו מתקבלים למקצועות בחירתם.

## גרף 17

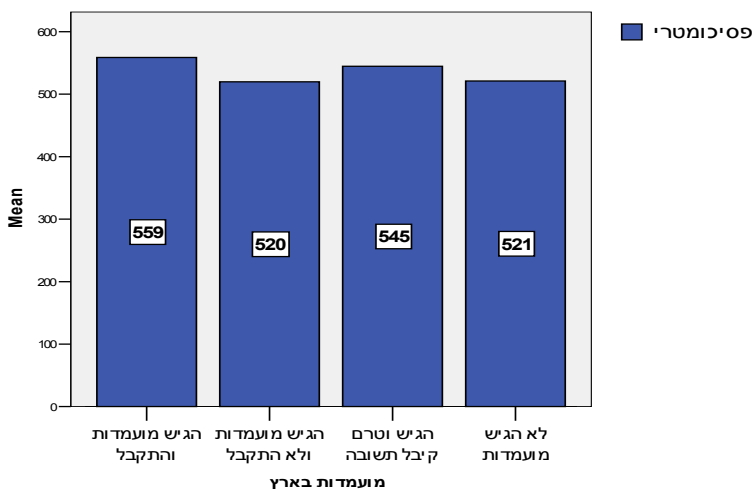
התפלגות הסטודנטים הערבים לפי מעמד קבלה למוסד אליו נרשמו בישראל



מבין שאלות ההשוואה הישירה בין ישראל לירדן רק בשאלה אחת היה הבדל בין הקבוצות לפי סטטוס הרשמה בישראל; הגרף מראה שהרבה סטודנטים ערבים מישראל הגישו מועמדות ללימודים באוניברסיטאות בישראל והתקבלו; מנגד אותו אחוז של סטודנטים שניסו להתקבל למוסדות להשכלה הגבוהה בישראל, לא המתינו לקבלתם ונסעו ללמוד באוניברסיטאות בירדן; אך אפשר לטעון כי מבין אלה שהתקבלו, היו מי שלא התקבלו לחוג הלימודים אליו נרשמו. בשאלות ההמלצה מה לעשות לקראת הלימודים אין שום הבדל בין הקבוצות. בשאלת הקושי בלימודים היה הבדל מובהק בשאלת שכר הלימוד, ללא קשר לממוצע המבחן הפסיכומטרי או לממוצע המבחן הבגרות.

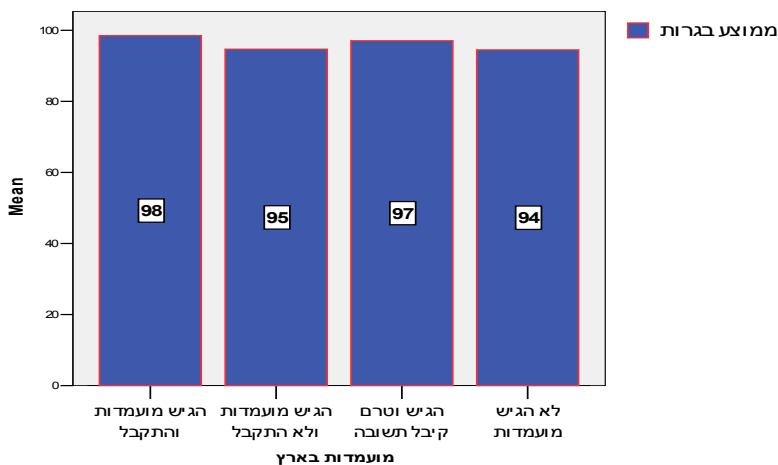
### גרף 18

התפלגות הסטודנטים הערבים הישראלים בירדן אשר הגישו מועמדות לאוניברסיטאות בישראל לפי ציוני הפסיכומטרי ולפי מעמד קבלתם



### גרף 19

התפלגות הסטודנטים הערבים הישראלים הלומדים בירדן לפי ממוצע הבגרות ולפי מעמד קבלתם



מגרפים 18 ו-19 אפשר להסיק שבהשוואות בין סטודנטים וסטודנטיות ערבים שלומדים בירדן ובין סטטוסים שונים של מועמדות בישראל, לא נמצאו ממצאים משמעותיים מובהקים.

שיעור ניכר מקרב הסטודנטים הלומדים בירדן היו מעדיפים ללמוד באוניברסיטאות בישראל לו היו מתקבלים למקצועות בחירתם. זוהי עדות לכך שקבלת ההחלטה לצאת ללימודים בירדן אינה נסמכת על מניעים אישיים או משפחתיים-חברתיים, אלא מוכתבת על-ידי מציאות שאינה מאפשרת קליטה והיטמעות במערכת ההשכלה הגבוהה במדינת המוצא. ברם, הלימודים בירדן אינם מושתתים על תכנון מדיני הדדי או על הסכמי חילופי סטודנטים. הם סוג של "מיסוד שוליים" ושל פיזור תלמידים במקצועות שונים שעשויים להיות להם השלכות תעסוקתיות עתידיות.



## פרק רביעי

### נשים ערביות מישראל שבות מהשכלה גבוהה בירדן

בעצם, תפסתי את העניין. מצד אחד, נסעתי לחו"ל ולמדתי במשך ארבע שנים ונהייתי עצמאית, יש לי תואר ומקצוע מאוד מכובד, אך אני בכל זאת תקועה בין שני עולמות. לא יכולה להשתלב בעולם המודרני, ולא יכולה לחזור לכפר להיות שוב רסמיה הכפרית... אבל אם אני מסתכלת על עצמי ועל בנות אחרות בכפר, אז אני אומרת לעצמי, וואו! קיבלתי באמת מתנה, לבוא לפה להיחשף לעולם הזה, אבל מצד שני זה גם מזיק, כי בכל זאת את חוזרת לפה [לכפר] וצריכה לתקשר עם אנשים שלא נחשפו לעולם הזה, ואני... תקועה בין שני עולמות.

(רסמיה)

סיפורה של רסמיה דומה לסיפורן של מרואיינות אחרות שהרחיקו מהבית לרכוש השכלה גבוהה במרחב לאומי זר, כחלק ממימוש חלום, מיצוי פוטנציאל אישי ופיתוח קריירה מקצועית; המרואיינות מספרות על חייהן בקמפוס, על הכלים שרכשו ועל השינויים שחוו במהלך הלימודים; שינויים אשר התחדדו עוד יותר בחזרתן הביתה לכפרי מגוריהן ולמדינה ממנה יצאו לחפש את עתידן ודרך החדשה, שיפורטו בהמשך.

ההגירה לחו"ל לרכישת השכלה גבוהה ומימוש חלום

פתרון הלימודים במרחב לאומי אחר מעורר בחינה מחודשת של יחסי המגדר בכלל ושל המודעות הגוברת של הנשים הערביות ליכולתן ללמוד מקצועות חופשיים בעלי יוקרה חברתית. ההזדמנות אשר נפתחת בפניהן במוסדות להשכלה גבוהה בירדן מפגישה אותן עם עולם ידע חדש, הרחק מהבית ומהאיסורים המגדירים את מציאותן ותורמת לעיצוב זהותן המגדרית החדשה; זהות אשר מתחדדת עוד יותר עם השיבה הביתה.

בניגוד לחוויית הניכור והפערים התרבותיים שחוו סטודנטיות ערביות באוניברסיטאות הישראליות, סטודנטיות בירדן, המרוחקת מבחינה גאוגרפית, חשו קירבה אינטלקטואלית ושותפות אתנית "טבעית" עם התרבות והשפה הערבית (חרף הבדלים מספר). בכמה מקרים הסטודנטיות אף חשו עליונות על הסטודנטים הירדנים והסטודנטים מארצות ערביות אחרות, בגלל התקדמותן המהירה, ניסיוןן והמוכנות האקדמית איתה הגיעו.

סוראיה, שלמדה בירדן, מספרת:

כשהחלטתי לרכוש השכלה בירדן לא דמיינתי שאהגר לארץ אחרת. בשבילי, היה קרוב יותר לנסוע לירדן מאשר לאוניברסיטת תל אביב או ירושלים. האוניברסיטה הירדנית אליה נרשמתי איננה רחוקה ביותר מ-100 ק"מ מאם אל-פחם. בגלל השפה המשותפת לא הרגשתי זרה בירדן. לא הייתי צריכה ללמוד שפה נוספת כדי לתקשר עם אנשים. גם הלבוש והמאכלים היו דומים לאלו שאני רגילה אליהם. ההורים שלי מבקרים ומביאים מצרכים ומזון. אני גם חוזרת הביתה לפעמים, כי זה לא מסובך לחזור הביתה בסופי שבוע.

גם סיפורה של אמל הוא דוגמה למודעות המגדרית הגוברת כתוצאה מההגירה הזמנית ללימודים מחוץ לתחומי הכפר והפיקוח המידי. אמל, שקיבלה את אישור אביה לצאת לירדן הסמוכה ולחזור הביתה בחופשות בין הסמסטרים או בסופי שבוע, מתארת את התמודדותה החדשה:

בבית הייתי מצופה לקבל את אישורו של אבא או אימא או אחי הבכור כדי לצאת לחברה או לכל מקום אחר. ההתנהגות שלי הייתה תלויה, מפוקחת ושקופה. כאשר קבלתי את תמיכתו של אבא ביציאתי לירדן זה הגיע לאחר הרבה שכנועים של דוד שלי שלמד בגרמניה. הרגשתי בעננים, כי אני הולכת ללמוד רפואה, אך הרגשתי גם לחץ של להוכיח את עצמי, להצליח בלימודי הרפואה, הפחד להיכשל ולהישאר נאמנה לערכי המסורת שלי ולא לאכזב את אבי, ליוו אותי. גם כאשר אבא לא היה שם כדי שאקבל ממנו רשות, נצמדתי לאותה מסורת, חזרתי למעונות לפני החשיכה והקפדתי לא לאכזב, זה היה חשוב עבורי.

מרווה מוסיפה:

הרגשתי שאני שייכת לאווירה של האוניברסיטה בירדן, במיוחד הקטע של שמיעת השפה הערבית באטמוספירה בקמפוס. לדבר ערבית זה לא בושה, כולם דוברים את השפה הטבעית שלי, המרצים, במדור הקבלה, במזכירות, צוות הפקולטה בה למדתי. עבורי האוניברסיטה הייתה מקום טבעי ללמוד ולחיות בו, הכול היה שם לידי באוניברסיטה.

סיפורן של אמל ומרווה, כמו רבים אחרים, מעידים על ההתמודדות עם חוויה ייחודית הן במימוש הזדמנות שלא מתאפשר בישראל והן במהלך הלימודים באוניברסיטה. המפגש האוניברסיטאי הינו מרכיב חשוב בביסוס הזהות המגדרית וביחסייהם של הסטודנטים הערבים עם החברה האוניברסיטאית (Abu-Rabia-Queder and Arar, 2011).  
אנסאף מחזקת את הבחנותיה של סוראיה:

לא הייתי צריכה להתחיל ללמוד שפה חדשה ולהתרגל לחברה שונה משלי; האנשים והחברה הירדנית מאד קרובים אלינו והם מוסלמים כמונו. יש לנו הרבה במשותף: שפה, תחושת כאב היסטורי משותף, חשיבה וסגנון. בגלל זה אני מעודדת סטודנטים אחרים לבוא וללמוד בירדן.

סטודנטיות ערביות מישראל, הלומדות באוניברסיטאות בירדן, חוות במרחב הירדני תחושת שייכות, היבטים משותפים בזהות וקוהרנטיות, מנטליות דומה והרגשה של בית. כל אלו עוזרים להן להשתלב בהצלחה בחברה הירדנית - חברה ערבית עם קודים תרבותיים ומנהגים דומים. ההבדל בין תחושת השייכות באוניברסיטאות הירדניות ותחושת הניכור באוניברסיטאות הישראליות מדגיש את הצורך החזק של הסטודנטיות הערביות לשפה משותפת, לנרטיב ולקודים תרבותיים זהים.

זהות, העצמה ושיח חברתי מחדש

החברה הערבית בישראל עוברת תהליכי מודרניזציה בתחומים שונים כמו העלייה ברמת ההשכלה של האוכלוסייה בכלל ושל הנשים בפרט (עראר ומוסטפא, 2009). לימודים במוסדות להשכלה גבוהה כמו אוניברסיטאות ומכללות מחייבים מגורים מחוץ לבית. על פי הנחות היסוד של תיאוריית המודרניזציה, הגורמים אשר תורמים לשינוי מערכת האמונות והערכים

הם רכישת השכלה, שינויים תעסוקתיים בקרב הנשים, קשר עם אוכלוסייה בעלת אוריינטציה מערבית וכן מגורים עירוניים (Oplatka and Tevel, 2006). גם הסטודנטיות הערביות שפנו ללימודים בירדן דיווחו על מעבר לאורח חיים מודרני יותר, אף כי, אם בחרו בכך, הן יכלו לשמור בקלות יתרה על צניעותן ומנהגיהן המסורתיות בשל העובדה שמדובר בחברה ערבית. כך למשל מדווחת סמירה על תחושת החופש החדשה עבורה: כשיצאנו לבייליים מחוץ לאוניברסיטה הלכנו בקבוצות לראות סרט, לבתי קפה. זה היה בימי חמישי ושישי. היינו יושבים בבתי קפה ומדברים על הכל בחופשיות. החיים הסטודנטיאליים היו סוג של חופש, ללא ההפרדה המיותרת בין נשים לגברים – אתם שם ואנחנו כאן. ואנסאף מוסיפה:

היינו יוצאים, בנים ובנות, בוחרים סרט או מסיבה ומעבירים את הזמן ביחד, מדברים על ההווה והעתיד של כל אחד מאיתנו.

תחושת העצמאות והמימוש העצמי של הסטודנטיות בולטים מאוד מדבריהן. נוואר למשל ציינה:

בירדן הייתי צריכה להיות עצמאית, לעצב את האישיות שלי ולבנות אותה על פי הבחירות שלי. למדתי את הנושאים שבאמת רציתי ללמוד. החלטתי מתי ללמוד ומתי לצאת לבלות. כמובן שאלך עם חברה, או לפעמים לבד. ככה גם פגשתי את בעלי. נפגשנו באוניברסיטה בירדן, המשכנו שם את הקשר שלנו, יצאנו ביחד ואפילו עם חברים. ואז, כשחזרתי, התארסנו לאחר שהוא עבר את מבחני החניכה שלו. אמי ואחותי הגדולה ידעו על הקשר.

השינויים המתחוללים בקרב הסטודנטיות שמגיעות לאוניברסיטה הם תוצאה של השפעות מערביות-מודרניות (חאג'–יחיא-אבו-אחמד, 2006). שינויים אלו באים לידי ביטוי גם בחייהן של נשים רווקות, ברצון לממש את זכותן להשכלה גבוהה, למימוש עצמי ובהמשך לעבודה ולקריירה. הערך של מימוש עצמי הוא אחד הערכים המובהקים ביותר בחברה המערבית המודרנית (Modood, 2006). גם עצם המגורים מחוץ לבית, רחוק מההורים הם תופעה מודרנית. לצד ערכים מערביים אלו מעניין לציין כי הסטודנטיות הערביות לא חרגו מגדר רכישת השכלה במקצוע שנחשב נשי (עראר וחאג' יחיא, 2007; חאג' יחיא ועראר, 2009). סטודנטיות ערביות שהשתקעו בירושלים לדוגמה, חיות בעולם מורכב, עולם שמשלב בין מודרניות ומסורתיות. הן למדו במוסדות ההשכלה הגבוהה בירושלים שנחשבים מוסדות חילוניים ונשענים על ערכים מודרניים, והגיעו למימוש עצמי ולמגורים בעיר הבירה, עיר שמשלבת בתוכה תרבויות שונות (מסרי-חרזאללה, 2007). ההגירה הזמנית לירדן מזמנת עצמאות ומפגש עם אורח חיים מודרני, בסביבה תרבותית פחות זרה. השפעת העיר וחוויות אחרות מצוינות כחד פעמיות.

ההשכלה האקדמית אינה מנותקת מהשיח והדעות של ההקשר החברתי והתרבותי המקומי. לבד מן החשיפה לדעת, לתרבות ולערכים שונים מעוררים מוסדות הלימוד גם בחינה מחודשת של הזהות (Abu-Rabia-Queder & Arar, 2011). על פי Côté & Levyne (1988), האוניברסיטה מהווה דוגמה לארגון המאפשר למתבגר תקופת מורטוריום לבחינת זהותו.

הפנייה להשכלה ובעקבותיה היציאה מהכפר, הלימודים בחברת גברים והאוטונומיה האישי והכלכלית מהווים גם קריאת תיגר על אורח החיים המסורתי המיועד לנשים (Perry, 2000; Weiner-Levy, 2006). הנשים הערביות שפונות להשכלה צריכות לקבל החלטות באופן עצמאי ולכלכל את צעדיהן. הן שולטות במשאבים שלהן ונהנות מחופש רב יחסית בחיי היומיום. עבור מקצתן המעבר קשה, ומידת החופש היא נטל מעורר חרדה. הנשים הערביות שלמדו בירדן הרגישו חופשיות יותר ומשוחררות מההשגחה הפטריארכלית על מעשיהן (Abu-Rabia-Queder & Arar, 2011). סמירה, מסבירה שזאת הייתה אחת הסיבות להחלטתה לנסוע לירדן:

בשבילי זאת הייתה סוף סוף הזדמנות ללכת מעבר לגבולות המשפחה, להתחיל להפוך לעצמאית – גם בלימודים וגם בבניית עצמי כאישה המסתמכת על עצמה. היו לי ספקות, שאלות וקשיים – עם מי אחיה במעונות, איך אתקשר עם אחרים – אבל זה היה מאד בונה עבור האישי שלי. לא היה צורך לבקש רשות לבוא או ללכת. הרגשתי חופשייה לעשות בחירות ולקבל החלטות. כך הלכתי עם כמה חברים ומכרים לבלות בקניון. ראינו ביחד סרטים ובילינו זמן ביחד במרינה של האוניברסיטה.

סיהאם מתארת את הצטיינותה בלימודי הרוקחות בירדן:

נכנסתי לאוניברסיטה והדבר היחיד שהייתי צריכה להתמודד אתו זה השפה האנגלית כי רוב הלימודים בשפה האנגלית, אך אחרי חודשיים בלבד אתה מסתדר. האוניברסיטה דאגה להוציא אותנו לטיול ולעודד אותנו להשתתף במבחן הרוקחות של המדינה כדי שנביא תהילה לאוניברסיטה, כי אנו ערביי 1948 נתפסנו כתלמידים משקיענים בלימודים ומצליחים.

עפאף מוסיפה:

אתה רואה תלמיד עם תיק על הגב זה מערביי 1948, מגיע כמו סטודנט, אתה מרגיש כי אנשים משקיעים את הנשמה שלהם בלימודים, כי רף הציפיות גבוה, אני צריכה להוכיח לעצמי, להורים שלי לסביבה כולה כי אני ראויה להשקעה זו. אנחנו ואולי העיראקים ומעט סורים היינו מבין התלמידים המובילים בלימודים ובמבחנים.

איסנאף מתארת את העליונות שלה על סטודנטים ירדנים:

הסטודנט הירדני בא מבית ספר שעיקר העבודה בו שינון ושיטות הוראה קונבנציונליות. אנחנו הרגשנו שהרקע שלנו יותר חזק וטוב במדעים, יכולנו להרגיש את זה בשיעורי המעבדה, במקום שאתה נדרש להביע את דעתך, הם היו צפויים ומנומסים, ונדהמו כל פעם שפנינו אל המרצה בצורה בלתי אמצעית ובקשנו ושאלנו, חברה שלי חשבה כי זו חוצפה.. לא פעם עניתי זו זכות וסקרנות שלא צריך להגבילה...

ואכן, רובן הגדול של הסטודנטיות מתארות הסתגלות מהירה לחופש ולאוטונומיה ורואות בחיוב את העצמאות המתאפשרת בזכות הלימודים. אימאן מתארת שינוי בתפישה כישות אוטונומית כתוצאה מעצמאות כלכלית ובעיקר, בעקבות פיתוח קולה האישי ויכולת הביטוי שלה. אלו נרכשו באוניברסיטה, בד בבד עם תחושת העצמאות והעצמה המשכללות את כושר התמודדותן של נשים אלה.

הלימודים שינו את אישיותי, אני לא יותר הילדה המתוקה של אימא, אני בחורה עצמאית, מפרנסת את עצמי בכבוד גם בתקופת הסטאג', יש לי שליטה כלכלית, החיים שלי הם שלי.

## איקבאל שסיימה לימודי רפואה בירדן מספרת על עיצוב מחדש של אישיותה:

כאשר נסעתי לאוניברסיטה הרבה דברים נתפסו כטאבו אצלי במיוחד כאשר הם מגיעים ממקור שמכות יותר גבוה ממני, קרי אבא, סבא, אחי הבכור. רוב חיי היו מובנים מאליהם והוכתבו על ידי סמכויות מחוצה לאני העצמאי שלי; כך גם הייתי יותר פסיבית ומקבלת, פחות מתווכחת; ללמוד רפואה בשפה האנגלית, לרכוש הרבה מיומנויות וכלים מדעיים במיוחד כאשר עשיתי זאת יותר טוב מכל גבר אחר וסיימתי השלישית בכל המחזור. הלימודים עצבו את תפיסתי; היום אני בוחנת את הדברים, בדיוק כפי שאני מאבחנת חולה, אני יכולה להיוועץ על מנת להרחיב את ידיעותיי, אך ההחלטה האחרונה היא שלי ואף אחד לא יכול לעמוד מבעדי בקבלת ההחלטה או בביצועה. בעלי מבין זאת טוב מאוד והוא יודע כי אני יכולה לא לקבל או לדחות בקשות שלו והוא צריך לגשת אל השכל שלי כאשר מדובר על מחלוקת ביננו ותו לא.

זירת האוניברסיטה, שאפשרה חופש והתנסות עצמית ועצמאית, כוננה לדברי אינסאף את "השינוי האדיר באישיות". החשיפה היומיומית, לסביבה השונה ולסיטואציות החדשות תרמו לתחושת היכולת ולחיזוק הדימוי העצמי. מדברי הנשים הערביות עולה שהן פנו ללימודים כדי להיות אוטונומיות בחייהן, לבחור מקום עבודה, להרוויח ולפרנס בעתיד (Weiner-Levy, 2009). הפנייה להשכלה, אם כן, משולבת בשאיפה לאוטונומיה וברצון אישי, היבטים המחזקים את הזהות האישית האינדיבידואלית ותחושת העצמאות, על חשבון ערעור התבניות הקולקטיביות (Markus & Kitayama, 1994). גם אם אפיוני הזהות לא תמיד יכלו לבוא לידי ביטוי, הם כוננו במרחב האוניברסיטאי.

לצד תחושת האוטונומיה ניכרה גם הקפדה על הנורמות בעת הלימודים באוניברסיטה. הנשים הקפידו על לבוש מסורתי ונמנעו מלשבת בקפטריה ומלשוחח עם סטודנטים בנים. הציות לנורמות נבע בחלקו מהזדהות הנשים עם החינוך שקיבלו ובחלקו מהחשש מפני הסנקציות הנלוות להפרת הנורמות, הפרה שלדברי זוהור (Zuhur, 2003) מאיימת על האישה הערבית בגיוני. נשים שיצאו מהבית לעבוד עברו בכך על איסורים מסורתיים, אולם הן הקפידו על פרקטיקות אחרות כדי להתקבל בסביבתן. אחלאס המורה, שעודדה את תלמידותיה להימנע מנישואין בגיל צעיר ולפנות ללימודים אומרת:

אם חס וחלילה לא הייתי בסדר, אז אף הורה לא היה נותן לבת שלו לצאת מהדלת של הבית. אבל הוכחתי את עצמי, כל הזמן שמרתי, על לבוש מכובד, לא להסתפר, לא מתקשרת לגברים, לחברים.

עפאף שסיימה לימודי רפואה בירדן מדווחת במונחים של רווח והפסד על לימודים אלה:

אני התרגלתי כבר כמה שנים לקבל את החלטותיי לבד, לצאת ולחזור בלי אישור של אבא או אימא, כאשר חזרתי לכפר, זה מגביל ובעייתי, אני יוצאת לעבוד בבית חולים כאשר אני צריכה לעשות משמרת לילה או לחזור, צריכה להודיע לאבא, הוא מתאמץ לבוא להחזיר אותי, כי הוא מפחד מחזרתי בשעה מאוחרת, גם כאשר קניתי רכב והתחלתי להתנתק מפיקוח זה היה מאבק והוא חשש ואמר: "יש לך עוד אחיות מלבדך, את צריכה לחשוב גם עליהן, מה יגידו אנשים על הבנות שלי..."

היאם גם היא מתארת את מחיר ההעצמה:

חסכתי וקבלתי עזרה מאבא לפתיחת בית המרקחת, אך בעלי והורוי, רואים את עצמם כבעלי

זכות להתערב באופן ניהולי את העסק, בשעות פתיחתו וסגירתו וגם בהעסקת עוזרות מהמשפחה; אצלי זה לא נתפס ויותר מפעם זה היווה עבורי בעיה ועמדתי להתנתק מבעלי, כי התערבותם חנקה אותי, אז למדתי גם להסתגל, לוותר למען משפחתי והילדים שלי.

סוריה מספרת על המחיר שהיא שילמה:

יציאתי לירדן הייתה מותנית באירוסין עם בן דודה שלי; כל פעם שהייתי חוזרת הביתה הוא הגיע לבקר אותי ולא ידעתי איך אני מנתקת את האירוסים האלה, כי זהו, הרגשתי שזה לא מתאים לי יותר, אני מסיימת לימודי רפואה, העתיד שלי היה שונה מעתידו של ארוסי, מצד אחד רציתי לסיים את אירוסי מנגד רציתי להשתחרר מגורל זה ולהמשיך לממש חלום; בסיום לימודיי החלטתי שזהו אני מתנתקת ממנו, הזמנתי אותו והסברתי לו, הוא לא קבל זאת ונפגע, המחיר ששילמתי היה מאוד קשה, אבא שתמך בי כל כך חזק, לא דיבר אתי, אנשים במשפחה נידו אותי; ואז נשארתי רווקה כי גברים לא רצו בחורה "מבוגרת" מצד אחד ומאידיך רופאה עם אף למעלה...

ווידאד מתארת אישיות חצויה:

מצד אחד למדתי רוקחת, אני יוצאת ועובדת בבית החולים במחיצתם של אנשים ברמה מסוימת, תנועתי שם חופשייה. מנגד אני חוזרת לכפר ומצפים לקבוע לי מה לעשות, ואיך להתנהג. זה חוצה אותך, הרצון להתווכח כל יום על היותך אישיות עצמאית.

השכלה גבוהה במרחב זר מרחיבה את טווח האוטונומיה של הנשים, וחושפת אותן לידע אחר ולמרחב חדש, של בנות תרבותן ושל תרבות שונה. ברוח המגמה החותרת להאיר את בסיסי כוחן של הנשים, הן מציינות לרוב את ההשלכות החיוביות של ההשכלה עליהן, בעיקר בחברות מסורתיות (Arnhold, 2000), ובכלל זה בעולם האסלאם (Weiner-Levy, 2006; Moghadam, 2003; Pessate-Schubert, 2003).

במרבית המקרים, נשים ערביות משכילות, כמו גם משפחותיהן התומכות, לא צפו את השפעות החשיפה לאורח חיים אחר ולידע אקדמי על הזהות ועל דרכי החשיבה שהובילו להתנגשות עם המסורת.

השיבה הביתה: אוטונומיה והמחיר בצדה

הזהות החדשה והתפיסות השונות שהתגבשו בקרב הנשים הערביות בתקופת לימודיהן, השליכו גם על התמודדותן בחברה (Saa'r, 2006). תקופת הלימודים לוותה בתחושות הישג, הצלחה וגאווה כאשר השניות שבמעשיהן – פריצת הנורמות המסורתיות לצד יישומן בקפדנות יתרה מזו של נערות שלא יצאו ללמוד (Weiner-Levy, 2006), אפשרה להן עם הזמן לזכות במקום של כבוד ומקור של גאווה למשפחתן ולקהילה. ההשכלה שרכשו פתחה בפניהן אפשרויות חדשות והגבירה את רווחתן הכלכלית (Abu-Rabia-Queder, 2008). במונחים רבים, היא הפחיתה את הדרתן המגדרית והגדילה את המרחב שבו נעו (אבו-בקר, 2008). ברם, לצד היתרונות, עלו בראיונות גם ביטויים למורכבות התהליך ולקשיים הכרוכים בו.

ההשכלה אמנם פותחת אפשרויות חדשות אך היא מלווה גם במעברים חברתיים, תרבותיים ורגשיים, אבדן וכאב, ומעצימה במידה רבה את המודעות להגבלות המגדריות. לצד הגאווה והכבוד להם זוכות הנשים בזכות השכלתן, הן חוות בחלק מהמקרים זרות במדינתן

ובביתן ותחושת שוליות בין-תרבותית והרגשה של מיעוט נצחי. הן ערות למיקומן על קו התפר שבין החברה המסורתית לחברה החילונית, וניכר כי סיפור חייהן מושפע משתי התרבויות.

המרחב החדש מערער על תפיסות העולם ומקורות הסמכות הקודמים. לבד מכך הוא תורם להיתוך מגדרי ולשינוי במעמדן של הנשים. הידע שנרכש במרחב האקדמי אינו מתיימר לנתב התנהגות (David, 2007), וההבדל בין שני המרחבים אינו מסתכם רק במהות הידע, אלא גם במקורותיו (Madood & Shiner, 1994). מי שפונות ללימודים בירדן מתמודדות עם תרבות דומה מבחינת ערכים, אך מתקיימות בשני עולמות חצויים – הקמפוס האוניברסיטאי על כל ערכיו והמרחב הירדני מחוץ לו, מרחב אופייני למדינה מוסלמית בעלת ערכים קולקטיביים שמרניים, בעיקר ככל שהדברים נוגעים למעמדן של נשים.

הזרות מתחדדת עם שובן של הנשים לכפר ולמדינה ממנה יצאו. מדבריהן עולה תחושה של היברידיזציה (Moghadam, 2003), שגורמת לשונות ולחריגות בהשקפותיהן ובהתנהגותן. מרים, מתארת את צדו האחר של המתרס ומצרה על כך שנחשפה לידע ולאורח חיים שלא הכירה:

אני חושבת שאילו לא למדתי ויצאתי, היה יותר קל בשבילי. אבל בגלל שראיתי את הצד השני, ראיתי דברים חדשים – זה השפיע עליי. זה שינה בתוכי משהו... כאן אני חיה אחרת, עם המגבלות שיש לי כאן... אז לפעמים אני חושבת, הלוואי ולא למדתי, הלוואי ולא יצאתי, הלוואי ולא ראיתי את הדברים האלה, כי ההורים מנסים לקבל עבורי החלטות של נישואין אליהם אני לא מסכימה ועוד כמה נושאים גורליים אחרים כמו קביעת מקום העבודה.. זה ממש לא קל.

ההשכלה הגבוהה בירדן עשויה לשמש סוג של פיצוי לשיכוך תחושות הזרות וההדרה אותן חוות סטודנטיות ערביות במרחב האוניברסיטאי בישראל. הרחקתן מהקונצנזוס של המרחב הלאומי שלהן גורמת להן להשתלב במרחב שמספק להן העצמה אתנית ומגדרית וחושפת אותן לידע אקדמי חדש ולאורח חיים חופשי יותר. הנשים שנבחנו כאן הן נשים פעילות שבחרו דרך התמודדות אינדיבידואליסטית. נשים אלו נאבקות נגד המסגרת ובתוכה מבלי לאתגר את הסדר החברתי הקיים, תוך שימוש באמצעים מסורתיים, דוגמת תמיכת המסגרת המשפחתית. השפעה זו מכוונת בעיקר להגן על האינטרסים הנשיים בספרה הביתית, והיא נבדלת מהכוח הגברי, המרוכז במבנים פורמליים כמו שוק העבודה והמוסדות הפוליטיים.

## הכרה בלימודים והשתלבות בשוק העבודה לאחר החזרה לישראל

חלק מההתמודדות של הסטודנטיות ניכרת דווקא באקדמיציה, ההכרה בתעודות ובתארים עם השיבה הביתה; זהו שלב שבו הן לעתים מביעות ספקות לגבי התהליך כולו. על כך מספרת נואל:

אחרי שסיימתי את לימודי התואר הראשון בפסיכולוגיה הבנתי כי אני צריכה תואר שני כדי לעבוד. גם אופי הלימודים שם היה תיאורטי בלבד. המשך לתואר שני בירדן לא היה עבורי אופציה כי אין להם שם לימודי התמחות. פניתי לאוניברסיטת תל אביב להמשך לימודי, אך למרות שסיימתי את האוניברסיטה בירדן בציון 89 לא יכולתי להתקבל בתל אביב לתואר שני ללא

פסיכומטרי, והם גם דרשו ממני לעשות מבחן אמ"ר. בינתיים קיבלו אותי לתואר שני בלימודי עבודה במדעי החברה, עם השלמות כמובן. מה אני אעשה עם זה בעתיד, אני לא בטוחה בכלל. העיכוב בהכרה בהכשרות השונות מקשה על האקדמאים הערבים להיקלט בשוק העבודה הישראלי. המרואיינים ממליצים אפוא לכל סטודנט לנסות להתקבל לאוניברסיטאות בישראל לפני שהוא פונה ללימודים בחו"ל:

הלימודים בחו"ל צריכים להיות מפלט אחרון של התלמיד הערבי מישראל, בעיקר כי אתה לא יכול להשתקע ולחיות בירדן, אתה חייב לחזור. לכן צריך לבדוק בבירור לפני היציאה שהתעודה מוכרת ושאתה יכול להיקלט ולעבוד בישראל. הייתה לי חברה שסיימה שם פסיכולוגיה לתואר ראשון וכיום היא עובדת כמזכירה.

(בת 24 שסיימה קלינאות תקשורת באוניברסיטה של המדעים והטכנולוגיה של ארבע בשנת הלימודים 2006)

מוצע הבגרות של תלמידים רבים שנוסעים ללמוד בירדן לא עובר את הציון 75, וסיכויי הקבלה שלהם לעבודה לא זהים לסיכויים של מי שלמדו בישראל. גם מעמדה של ירדן אינו זהה למעמד של מדינות אירופיות שבהן למדו בעבר. עדיין הכול מוטל בספק, עוד לא יודעים מה קורה עם אלה שמסיימים, כי אנחנו עוד בתחילת הדרך.

(בן 22 לומד רפואה באוניברסיטה של המדעים והטכנולוגיה של ארבע)

בלימודים שלי [בירדן] לא היה שום פרקטיקום, הכול היה על טהרת התיאוריה. כשחזרתי לארץ וביקשתי לעבוד כיועצת, הבנתי שאני צריכה תואר שני. בלימודי התואר השני הרגשתי כמה הרבה חסר לי מבחינה מעשית, פשוט לא הייתה התייחסות לאופן שבו אני יכולה להשתמש בתיאוריה בסוגיות יומיומיות.

(בוגרת תואר ראשון בייעוץ חינוכי באוניברסיטה של המדעים והטכנולוגיה של ארבע)

(בשנת הלימודים 2006)

התקבלתי ללימודי השריעה [בירדן, לתואר שני] על סמך לימודי תעודה שלמדתי במכללה [בישראל], אבל אחרי שסיימתי את לימודי התואר השני סירבו בישראל להכיר בלימודים האלה, כי לא היה לי תואר ראשון. הייתי בהלם, זה הפריע לי מאוד, לא יכולתי לעכל את זה. חזרתי למכללה, שהוסמכה להעניק תואר ראשון, השלמתי עוד שנתיים לימודים והגשתי שוב את המסמכים שלי. אני מקווה לטוב, אבל התהליך של התעודה והלימודים בירדן וחזרה למכללה כאן אך קרוב לשבע שנים, שבהן יכולתי ללמוד לתואר שלישי.

(בן 31 בוגר תואר שני בשריעה האסלאמית באוניברסיטה של ירמוך)

(בשנת הלימודים 2006)

גם בוגרי רפואה, רוקחות ומקצועות פרה-רפואיים מנועים מלהשתלב מיד בשוק העבודה בישראל, והם נדרשים לעמוד בבחינות רישוי באנגלית (אם כי בוגרי אוניברסיטאות בירדן למדו באנגלית, ויטיבו להתמודד בהשוואה לבוגרי גרמניה ורומניה למשל). אי ההכרה הישראלית בהכשרות נותרה אפוא אבן הנגף העיקרית בפני רוכשי ההשכלה הגבוהה בירדן.



## מסקנות ומבט לעתיד

כאשר הגורמים הדוחפים והגורמים המושכים ערבים בוגרי תיכון מישראל לרכוש השכלה גבוהה באוניברסיטאות בירדן מתקיימים בהתמדה ואף מתחזקים, הכף נוטה מן הסתם לטובת הגירה לצורך רכישת השכלה גבוהה, בעיקר לשם רכישת מקצועות חופשיים שפותחים פתח לניעות (מוביליות) חברתית וכלכלית (Heller, 2002). ממצאי המחקר מעידים שהצעירות הערביות הן קהל היעד המרכזי ללימודים בירדן, גם במקצועות המדעיים. זוהי תופעה חדשה יחסית (חאג' יחיא, 2002; עראר וחאג' יחיא, 2007), ונראה שמדובר בצעד נוסף בטרנספורמציה שעוברת האישה הערבייה הן בזהותה האישית והן בערעור על כללי המרחב המדיר אותה (Arar and Haj-Yehia, 2010).

אף על פי כן, נראה שאין שאיפה כללית ללמוד בירדן דווקא, ומי שיצליח לעבור בהצלחה את מסלול המכשולים שהציבה האקדמיה הישראלית יעדיף ללמוד בה. יש לכך שלוש סיבות עיקריות: הראשונה היא גובה שכר הלימוד באוניברסיטאות בירדן, יוקר המחיה והיעדר אפשרויות תעסוקה לסטודנטים זרים בשל מגבלות החוק הירדני. אלה מותירים את הלימודים בירדן בגדר פריבילגיה השמורה לבני משפחות אמידות. מגבלות כאלה, אגב, אינן חלות על מי שלומדים בגרמניה למשל, שבה מתאפשר חופש פעולה שמקל על הסטודנט והוריו לממן, באופן מלא או חלקי, את תקופת השהות בחו"ל.

הסיבה השנייה היא שגם בירדן, למרות הקרבה התרבותית הכללית, סטודנטים ערבים מישראל שומרים על בידול ואינם מתעררים היטב (חאג' יחיא ועראר, 2007) ואפשר להגדירם כמיעוט תמידי. הסיבה השלישית, ואולי העיקרית, לכך שסטודנטים ערבים יעדיפו ללמוד בישראל ואף ימליצו לאחרים לעשות כן, היא חוסר הודאות סביב ההכרה בתעודות הירדניות עם החזרה לישראל, בעיקר אי-הכרה בהסמכות של מקצועות חופשיים שהקוריקולום וההכשרה בהם שונים מאלה שבישראל. ההיגיון שבבסיס העיכוב בהכרה הוא שאם הסטודנט למד באוניברסיטה שמנותקת מן המציאות הישראלית, בייחוד בתארים הראשונים, לימודים אלה הם בגדר בסיס אפיסטמולוגי-רעיוני (ידע תוכן) בלבד, ולא יוכלו להחליף תוכנית להכשרה ייעודית קלינית שמקנה כלים מעשיים ומתאימה למציאות ולהון האנושי בישראל (וולנסקי, 2005).

ממצאים אלה מאששים אפוא ממצאים של מחקרים קודמים שלפיהם ההשכלה הגבוהה היא רק מחצית הדרך להשגת הזדמנויות תעסוקה שוות בשוק העבודה הישראלי (עראר וחאג' יחיא, 2007; חאג' יחיא ועראר, 2009). נראה שמדינת ישראל עדיין אינה מכירה בהון האנושי הערבי כמרכיב חשוב בצמיחתה ובפיתוחה, בניגוד למדינות שהובילו מהלכים מכוונים של פיתוח השכלה גבוהה בקרב מיעוטים ואוכלוסיות פריפריות כחלק מחזון של צמיחה כלכלית. זוהי מסקנה מפתיעה לנוכח תופעה הולכת ומתרחבת של המשך השכלה גבוהה באוניברסיטה האמריקאית בעיר הפלסטינית ג'נין שבשטחי הגדה המערבית, ולימודים באירופה ולאחרונה

גם בטורקיה אליה פונים סטודנטים ערבים ללמוד באוניברסיטה האמריקאית באנקרה. על אף המשקל הרב שמייחסת מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל לבחינות הפסיכומטריות, נתוני מחקרים מלמדים כי שיטת מיון דומה לזו כמעט ואינה קיימת ברוב מדינות העולם המפותח. סטודנטים ערבים שלומדים בירדן ולא נדרשו למבחנים פסיכומטריים משתלבים היטב בלימודים, וחלקם אף סיים בהצלחה. הם עברו את מבחני הרישוי למקצועות חופשיים כמו רפואה ורוקחות והצליחו להשתלב בשוק התעסוקה בישראל; בה בעת, טרם התאפשר מחקר ארוך טווח על השתלבותם של בוגרי האוניברסיטאות בירדן בשוק התעסוקה הישראלי, הואיל והתופעה עצמה עדיין חדשה וטרם הוכשרו די בוגרים.

בשנים האחרונות קיימים הרבה פרויקטים של "שיגור" תלמידים ערבים ללימודים בחוץ לארץ באמצעות משרדי קישור עם אוניברסיטאות שונות בעולם, כמו גרמניה, צ'כיה, מולדובה, הונגריה וירדן. המשרדים נחשבים למשרדים "עסקיים" פרטיים. פרויקטורים דואגים לצד המנהלי ולמלגות לנזקקים. כאן המקום להדגיש את הצורך בהקמת גופים בעלי אופי **חינוכי** שמטרתם תהייה הכוונה יעילה לקראת השכלה גבוהה ולא שכל תכליתם מבוססת על טהרת הרווח הכלכלי. התחום ה"שיווקי" של תופעת הלימודים בירדן הפך למועדף על פני התחום ה"רעיוני". הנטייה הגוברת בקרב גופים מסחריים בחברה הערבית בישראל היא להדגיש את היתרונות בלבד ולהסתיר את החסרונות, ובעיקר את שאלת ההכרה בתעודות ובעיות המטריות סטודנטים בחו"ל הקשורות לביורוקרטיה היומיומית ולעלות המחיה הריאלית בארץ המארכת. שוק ההשכלה בירדן הופך בשנים האחרונות לענף "יבוא-יצוא", נעדר בקרת איכות או הדרכה אובייקטיבית והכוונה לתלמידים אובדי עצות (חאג' - יחיא ועראר, 2009). חלל זה יכול להתמלא על ידי גוף ארצי מכון שיעמיד לרשות תלמידים נתונים אקדמיים וייעוץ הכוונתי בדבר סוג המוסד, הכרה עתידית בתעודות, השתלבות בשוק התעסוקה ועוד.

למחקר הנוכחי שלוש מגבלות: **ראשית**, הנתונים שהוצגו בו עוסקים בשאלות היסודיות והמיידיות נשוא המחקר ביחס לערבים מישראל: מדוע הם רוכשים השכלה גבוהה באופן כללי ומדוע הם עושים זאת בירדן או בישראל בפרט. מחקרים עתידיים צריכים לנתח את הנתונים הנותרים ולהגיע לעוד תובנות לגבי זרם הגברים והנשים הערבים מישראל המגיעים לקמפוסים הירדניים. **שנית**, לימודים במדינות זרות הם תופעה חובקת עולם, שאינה ייחודית לערבים מישראל. הדבר מזמין השוואה בין ערבים מישראל לבין סטודנטים הלומדים במדינות זרות, ובראש ובראשונה בין ערבים מישראל הלומדים בירדן לבין סטודנטים יהודים הלומדים ביעדים זרים פופולרים. יחד עם זאת, הנסיבות והאירועים ההיסטוריים והפוליטיים שהצמיחו את הלאומיות הישראלית והערבית-פלסטינית, והמתחים, הקונפליקטים והמלחמות שנובעים מהם, יצרו מצב גאופוליטי ופסיכולוגי המעלה קשיים עצומים עבור המיעוט הערבי בישראל במובן של זהות לאומית ונאמנויות חצויות. מצב ייחודי זה מקשה למצוא מיעוט מקביל במדינה מערבית למטרת השוואה. מגבלה **שלישית** היא, שהמחקר אינו בוחן את יחסם של הערבים מישראל לאוניברסיטאות פלסטיניות-ערביות המקומיות: במזרח

ירושלים (אוניברסיטת אל-קודס), בג'נין (האוניברסיטה האמריקאית), בשכם (אוניברסיטת אל-נג'אח) ובבית לחם (אוניברסיטת ביר-זית). מחקרים עתידיים צריכים לחקור גם נקודה זו. חרף יתרונות מסוימים, לימודים בירדן הם פתרון מאולץ ובעייתי בהשוואה לקשיים שחווים ערבים מישראל במערכת ההשכלה הגבוהה הישראלית. כדי להקל על מצב זה יש להנהיג מדיניות של אפליה מתקנת עבורם ועבור בני פריפריה באוניברסיטאות בישראל, על-ידי הקצאת מספר מקומות מינימלי ותוכניות ליווי מתאימות. כמו כן, במדינה שבה 18% מתושביה ערבים, צריך לשקול ברצינות הקמה של אוניברסיטה ערבית, שתשמור על סטנדרטים אקדמיים מערביים לצד הקפדה על תרבות וערכים ערביים. יתרה מכך, אם אוניברסיטה שכזאת תצליח להימנע מبدלנות ותהיה פתוחה לסטודנטים ואנשי צוות מכל לאום ודת, היא תוכל לשמש כאמצעי להפחתת המתח המתמשך בין ערבים ליהודים החיים יחדיו במדינת ישראל.

בעיני משתתפי המחקר נתפסים הלימודים בישראל כבחירה טבעית, ומוסדות ההשכלה הגבוהה הישראלים כיוקרתיים ואיכותיים יותר. עוד נמצא כי שיעור הנשים הערביות מישראל הלומדות רפואה ותחומים פרה-רפואיים בירדן גבוה משיעורם באוניברסיטאות הישראליות, בהשוואה לשיעור הגברים. מלבד זאת, התפיסה של רכישת השכלה גבוהה כאמצעי לשינוי חברתי ותרבותי, כמו גם התפיסה של הסטנדרט הגבוה של מוסדות ההשכלה הגבוהה הישראלים, רווחות יותר בקרב נשים במדגם הנוכחי, בהשוואה לגברים.

חיפוש מפלט שיעקוף את החסמים החיצוניים המופעלים על המיעוט הערבי בקבלה למוסדות להשכלה גבוהה בישראל, ופנייתם של תלמידים ערבים מישראל לירדן למימוש יעדיהם, בין אם על-ידי מניעים של מוביליות, או פונקציונליות, ובין על-ידי התנהגות שמזהה מיעוט אתני, מחייבים שינוי מדיניות:

1. יש לתכנן ברמה אסטרטגית את רכישת ההשכלה הגבוהה בקרב המיעוט הערבי בישראל הן באקדמיה הישראלית והן בחו"ל. לשם כך יש לזהות בבירור את הגורמים המעכבים ואת החסמים העומדים בפני התלמיד הערבי בבואו לרכוש השכלה גבוהה, ובייחוד יש לברר עד תום את שיעורי הדחייה הפנומנליים של סטודנטים ערבים מפתחי האוניברסיטאות בישראל. תכנון אסטרטגי כזה יוליך לתוכניות אישיות של יחידים הלומדים בארץ או בחו"ל, יכוון לטיוב ההון האנושי העתידי של המיעוט הערבי בישראל ויחולל שינוי חברתי וכלכלי של ממש. לשם כך נדרשת הקמתו של גוף הכוונה אקדמית מקצועי ארצי, אשר ישים לו למטרה תכנון מבוקר ומבוסס סקרי צרכים עכשוויים וצפי עתידי, ומדיניות מוגדרת מראש שתענה על צורכי החברה הערבית בישראל בעיצוב ההון האנושי ואוריינטציית העתיד בקרב בוגריו. מדיניות עתידית לפיתוח ההשכלה הגבוהה בקרב המיעוט הערבי בישראל תצטרך להיות מבוססת על בירור מעמיק של הסיבות והנסיבות לתת-ייצוג של קבוצות פריפריות בהשכלה הגבוהה ובשוק העבודה בישראל, ותצטרך לבסוף לאפשר לאוכלוסיות אלה גישה רחבה ושווה ללימודים שבצדם ביקוש בשוק העבודה ומיצוב חברתי. אחת הדרכים לעשות

זאת היא באמצעות חוק לקידום אוכלוסיות חלשות, כדוגמת הנעשה בארצות הברית במסגרת מדיניות של אפליה מתקנת (affirmative action) (Ntiri, 2001).

2. ממצאי המחקר מראים כי סטודנטים ערבים מישראל חותרים לקראת "קריירות-גבוהות" כמו רפואה, רוקחות, ומקצועות פרה-רפואיים. מדיניות ממשלתית חזקה ותומכת צריכה לתרום להרחבת נגישותם להשתלב במוסדות להשכלה גבוהה בישראל. מספר הסטודנטים הערבים שלומדים בפקולטות האלה עדיין קטן לעומת סטודנטים בפקולטות לרפואה במדינות המפותחות, הכוללות מיעוטים אתניים (Modood, 2006). העדפה מתקנת תהווה מענה לביקוש הנוכחי לרופאים, לאור המחסור הקיים כיום בישראל. סטודנטים ערבים בעלי נתוני כניסה ופוטנציאל אקדמי גבוהים יכולים להיקלט בשיעורים גדולים יותר לפקולטות לרפואה ובעתיד למלא את מקומם של רופאים פורשים בישראל.

3. מערכת החינוך הערבי מחויבת להציב אלטרנטיבות יעילות לתופעת ההשתמטות של תלמידים רבים מהמבחן הפסיכומטרי, להיעדר המוטיבציה והערך הנתפס של ציונים גבוהים בבגרות על ידי הצבת "קוריקולום" נוסף, שמתבסס על שיטות הוראה לפיתוח חשיבה בשכבות המוקדמות במערכת החינוך. העלייה בחשיבותה של ההשכלה הגבוהה ובמספר הסטודנטים הערבים באוניברסיטאות בישראל ובח"ל, מציבים אתגר 'שן מתחדש' של הקמת אוניברסיטה ערבית בישראל. יעד זה מתבקש כיום בסדר היום הציבורי עוד יותר מבעבר לפיתוח התודעה הקולקטיבית של המיעוט הערבי בישראל (Arar and Haj-Yehia, 2010).

4. החסמים הקיימים שגורמים להגירת סטודנטים ערבים רבים ללימודים גבוהים בחו"ל, עשויים להעמיד אותנו בפני מציאות לפיה מספר הלומדים בחו"ל יהיה גדול יותר ממספרם של הלומדים בישראל. מציאות כזו, תשנה את מאפייני ההשכלה הגבוהה בישראל, ותגרום לנטישת מדעי החברה והרוח לטובת המדעים המדויקים, הרפואה וההנדסה; הדבר ישפיע גם על השתלבות המיעוט הערבי בחברה ובשוק התעסוקה בישראל, כאשר העתודה של מיעוט זה תושפע מהמודרנה הערבית יותר מאשר מן המודרנה הישראלית ולזה יהיו השלכות חברתיות שראויות למחקר עתידי.

5. כמיעוט לאומי עלינו לבחור לעצמנו אפיקי תעסוקה עתידיים ובני קיימא: עלינו לברר מה הם אפיקי ההטמעה האפשריים העומדים בפני העתודה המסיימת בימים אלה את לימודיה הגבוהים, ואלו אמצעים יביאו לשיפור מעמדם האישי של האקדמאים ולשיפור מעמדנו הקולקטיבי. במסגרת זו יש להידרש לעובדה שרוב הסטודנטים הלומדים בירדן בוחרים בנושאי לימוד דומים, ורצוי להתגונן בפני היווצרות של הצפה ואבטלה בשוק האקדמאים.

## מקורות

- אבו בקר, ח' (2008). רווחה, מודרנה ומסורת: התמודדותן של נשים פלסטיניות בישראל עם השינויים במסגרות חייהן. בתוך: מנאע, ע' ור' גרא (עורכים), **ספר החברה הערבית 2** (עמ' 384-359). ירושלים: מכון ון ליר והוצאת הקיבוץ המאוחד.
- אבו-עסבה, ח' (2004). הקמת מנהל עצמאי ואוטונומי למערכת החינוך הערבית בישראל. בתוך ד' גולן-עגנון (עורכת), **אי-שוויון בחינוך**. תל-אביב: הוצאת בבל. עמ' 144-131.
- אבו-עסבה, ח' (2005). ההישגים הלימודיים של התלמידות הערביות בישראל כגורם לכניסתן למעגל התעסוקה וכהזדמנות לשינוי מעמדן החברתי. בתוך א' פלדי (עורך), **החינוך במבחן הזמן 2**. תל-אביב: הוצאת הסתדרות המורים. עמ' 646-627.
- אבו-עסבה, ח' (2007). **החינוך הערבי בישראל: דילמות של מיעוט לאומי**. ירושלים: מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.
- אוניברסיטת המדעים והטכנולוגיה של ארבע (2007). **ידיעון. המחלקה הסטטיסטית**, 4 בספטמבר 2007.
- אופלטקה, י' (2009). **התמודדות מוצלחת עם חסמים לנגישות ללימודים גבוהים ועם נשירה אפשרית מהם: תובנות מתוך סיפורן של סטודנטיות מוסלמיות לתואר שני**. אוניברסיטת תל-אביב: דר"ח שהוגש לוועדת ההיגוי של ות"ת לקידום ההשכלה הגבוהה במגזר הערבי בישראל.
- אל-חאג', מ' (2001). **דר"ח ועדת המשנה של ות"ת לקידום ההשכלה הגבוהה בקרב האוכלוסייה הערבית**. ירושלים: המ"ג.
- אל-חאג', מ' (1995). **חינוך בקרב הערבים בישראל- שליטה ושינוי חברתי**. ירושלים: הוצאת ספרים ע"ש י"ל מאגנס, האוניברסיטה העברית.
- אלחאג', מ' (2006). **חינוך הפלסטינים בישראל: בין שליטה ותרבות ההשתקה**. בירות: מרכז דראסאת אלוחדה. (ערבית)
- אלעוקילי, ס' (2007). **אלסכן האג'ס אלטולאב אלסעודיין אלג'ודוד אלמנבעת'ין לאוסטרליה** [בעיית המגורים של סטודנטים מסעודיה הלומדים באוסטרליה], מאמר מ-21 בספטמבר 2007, [www.alyaum.com/issue/article.php?IN=12516&I=524823](http://www.alyaum.com/issue/article.php?IN=12516&I=524823).
- אתר הכנסת (2008), אפריל, 2008: [http://www.knesset.gov.il/history/heb/heb\\_hist\\_all.htm](http://www.knesset.gov.il/history/heb/heb_hist_all.htm)
- גולן-עגנון, ד' (2004). למה מפלים את התלמידים הערבים בישראל? בתוך: גולן-עגנון, ד' (עורכת), **אי-שוויון בחינוך**, תל-אביב: בבל, עמ' 90-70.
- גמליאל, ס' וס' קאהן (2004). חוסר הוגנות בקבלה לאוניברסיטאות: הגרסה המודרנית של משל "כבשת הרש". **מגמות**, מג (3), 445-433.
- דגן-בוזגלו, נ' (2007). **זכויות חברתיות בישראל: מעמד נחות ותקציב דל**, תל-אביב: מרכז אדוה.
- המוסד לביטוח לאומי (2006), ממדי העוני והפערים החברתיים, דר"ח שנתי:**  
[http://www.btl.gov.il/Publications/oni\\_report/Documents/oni2008.pdf](http://www.btl.gov.il/Publications/oni_report/Documents/oni2008.pdf)  
הלשכה מרכזית לסטטיסטיקה (2007). **שנתון מס' 58**: ירושלים: לוח 8.31.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2008). **שנתון סטטיסטי לישראל 2008**, אומדני אוכלוסייה לפי **קבוצות אוכלוסייה**, ירושלים: לוח 2.1. מתוך אתר הלמ"ס 7.2.09.

המועצה להשכלה גבוהה בירדן (2006). **המחלקה הסטטיסטית**:  
[www.mohe.gov.jo/Statistics/tabid/69/Default.aspx](http://www.mohe.gov.jo/Statistics/tabid/69/Default.aspx)

המועצה להשכלה גבוהה בירדן (2008). **המחלקה הסטטיסטית**:  
[www.mohe.gov.jo/Statistics/tabid/69/Default.aspx](http://www.mohe.gov.jo/Statistics/tabid/69/Default.aspx)

המרכז הארצי לבחינות והערכה (2007). אוקטובר:

<http://www.nite.org.il/scripts/txt.asp?pc=788290184&selFol=855375450&flag=1>

הרץ-לזרוביץ, י' ו'י' אופלטקה (2009). **מגדר ואתניות בהשכלה הגבוהה בישראל**. חיפה: הוצאת פרדס. וולנסקי, ע' (2005). **אקדמיה בסביבה משתנה: מדיניות ההשכלה הגבוהה של ישראל 1952-2004**. תל-אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד.

וייסבלאי, א' (2006). **נתונים על שיויון הזדמנויות בחינוך מגיל הגן ועד לאוניברסיטה**. הכנסת: מרכז המידע והמחקר.

חאג' יחיא-אבו-אחמד, נ' (2006). **זוגיות והורות במשפחה הערבית בישראל: שינוי ושימור בשלושה דורות**. חיפה: אוניברסיטת חיפה.

חאג' יחיא, ק' (2002). **חלום ומציאות: מחקר על אקדמיים ערביים מישראל בוגרי אוניברסיטאות בגרמניה**. תל אביב: רמות.

חאג' יחיא, ק', וח' עראר (2007). **נגישות הסטודנטים הערבים הפלסטינים מישראל להשכלה גבוהה בירדן: סוגיות ואתגרים**. חיפה: אבן-ח'לדון (ערבית).

חאג' יחיא, ק' (2007). לימודים בגרמניה - משום מה? סקר על אקדמיים ערביים בישראל בוגרי אוניברסיטאות גרמניות. בתוך: עראר, ח' וק' חאג' יחיא (עורכים) **האקדמאים הערבים בישראל: סוגיות ומגמות**. כפר-סבא: בית ברל.

חאג' יחיא, ק' וח' עראר (2009). **נגישות להשכלה גבוהה בקרב סטודנטים ערבים מישראל**. ד"ח מחקר שהוגש ליחידת המחקר במכללה האקדמית בית ברל.

חאג' יחיא, ק' וח' עראר (2009). יציאת סטודנטים ערבים מישראל ללימודים גבוהים בירדן: גורמים דוחפים, גורמים מושכים ואתגרים. בתוך ר' ח'מאיסי (עורך), **החברה הערבית בישראל (3): אוכלוסייה, חברה, כלכלה** (עמ' 227-251). ירושלים ותל אביב: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.

חיידר, ע' (עורך). (2005). **ספר החברה הערבית בישראל: אוכלוסייה, חברה, כלכלה**. ירושלים: מכון ון ליר.

חיידר, ע' (עורך). **דוח סיכוי 2004-2005 מדיניות הממשלה כלפי האזרחים הערבים**. ירושלים: עמותת סיכוי.

חיידר, ע' (עורך). **דוח סיכוי 2007 מדד השוויון בין האזרחים היהודים והערבים בישראל**. ירושלים: עמותת סיכוי.

ח'מאיסי, ר' (עורך) (2009). **החברה הערבית בישראל (3): אוכלוסייה, חברה, כלכלה**. ירושלים ותל אביב: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.

ידיעות אחרונות, (2007). "מאמר מערכת", **ידיעות אחרונות**, 17 ביולי, עמ' 8.  
יוגב, א' וח' איילון (2000). קריטריוני המיון בכניסה לאוניברסיטאות - לאן? בתוך: שרה גורי-  
רוזנבליט (עורכת) **נגישות להשכלה גבוהה: היבטים חברתיים ותהליכי מיון**. (עמ' 91-108)  
ירושלים: מכון ון ליר.

כ"ץ, י' (1997). **הפרטה בישראל ובעולם**. תל אביב: פקר.

כנאענה, י' (2005). **המשכיות וחדשנות בכפר הערבי בישראל: בין תרבות החמולה לבין התרבות  
האקדמית**. מחקר לעבודת גמר לתואר שני בבית הספר לחינוך באוניברסיטת תל אביב.

מוסטפא, מ' (2006). **אלתעלים אלעאלי לדא אלפלסטינין פי אסאאיל. אם אלפחם: ג'מעית אקראא.**  
[ההשכלה הגבוהה בקרב הפלסטינאים בישראל]. אם אל-פחם: עמותת אקרא. [ערבית]

מוסטפא, מ' (2007). **תמורות בהשכלה הגבוהה בקרב המיעוט הערבי בישראל**. בתוך ח' עראר וק'  
חאג' יחיא (עורכים), **האקדמאים וההשכלה הגבוהה בקרב הערבים בישראל- סוגיות ודילמות**  
(עמ' 13-46). תל-אביב: רמות.

מוסטפא, מ' ועראר, ח' (2009). **נגישות של מיעוטים להשכלה גבוהה: המקרה של החברה הערבית  
בישראל**. בתוך: ר' ח'מאיסי (עורך), **החברה הערבית בישראל (3): אוכלוסייה, חברה, כלכלה** (עמ'  
204-226). ירושלים ותל אביב: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.

מזאוי, א' (2003). **ריכוז של מחסור במשאבים ונגישות לתעודת בגרות ביישובים ערביים בישראל**.

בתוך: י' דרור, ד' נבו, ור' שפירא (עורכים). **תמורות בחינוך: קווים למדיניות החינוך לשנות**

**האלפיים**. תל אביב: הוצאת רמות. עמ' 57-76.

מטאנס, ש' (2009). **ישראל והאזרחים הפלסטינים: דוח המעקב הפוליטי הדו-חודשי של מדה אל-  
כרמל. כתב עת ג'דל, גיליון מס' 3, חיפה: הוצאת מדא-אלכרמל-המרכז הערבי למחקר חברתי**  
יישומי.

מנאע, ע' (עורך), (2008). **החברה הערבית בישראל (2): אוכלוסייה, חברה, כלכלה**. ירושלים ותל

אביב: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.

מסרי-חרזאללה, א' (2007). **אקדמאיות ערביות בירושלים: בין הגירה להשתקעות**. בתוך: ח' עראר,  
וק' חאג' יחיא (עורכים). **האקדמאים הערבים בישראל: סוגיות ודילמות** (עמ' 201-222). תל-אביב:  
הוצאת רמות.

משרד החינוך הפדרלי הגרמני (2006). **משרד החינוך, המדע, המחקר והטכנולוגיה**. בון (בגרמנית).

משרד החינוך הרומני, מחלקת הסטטיסטיקה (2006). **חומר עזר משגרירות רומניה בישראל**.

משרד הקישור לאוניברסיטאות הירדניות (2007). **מוסד דראושה, עראבה, מידע פנימי**.

סבירסקי, ש', ונ' דגן-בוזגלו (2009). **בידול, אי-שוויון ושליטה מתרופפת, תמונת מצב של החינוך  
הישראלי**. ירושלים: מרכז אדווה.

סולטאני, נ' (2004). **ישראל והמיעוט הפלסטיני 2003**. חיפה: מדה אל-כרמל, עמ' 84-86.

עיאדאת, פ' (2008). "במקום לעשות פסיכומטרי, מאות ערבים ישראלים לומדים ברשות", **הארץ**,

<http://www.haaretz.co.il/hasite/spages/1035294.html> : 7.11.2008

עראר, ח' וק' חאג' יחיא (2007). סטודנטים ערבים מישראל באוניברסיטאות בירדן: סוגיות ודילמות. בתוך ח' עראר וק' חאג' יחיא (עורכים), **האקדמאים וההשכלה הגבוהה בקרב הערבים בישראל- סוגיות ודילמות** (עמ' 223-259). תל-אביב: רמות.

עראר, ח' (2007). **מנהיגות חינוכית בבית הספר הערבי בין חזון לשינוי**. ג'ת: מסאר [ערבית].

עראר, ח' וא' מסרי-חרזאללה (2007). הגירה פנימית של נשים ערביות משכילות מישראל לעיר ירושלים – מאפייני תעסוקה, אוכלוסייה ובילוי. בתוך ח' עראר וק' חאג' יחיא (עורכים), **האקדמאים וההשכלה הגבוהה בקרב הערבים בישראל- סוגיות ודילמות** (עמ' 107-136). תל-אביב: רמות.

עראר, ח', וח' אבו-עסבה (2007). השכלה ותעסוקה כהזדמנות לשינוי מעמדן של נשים ערביות בישראל. בתוך: ח' עראר וק' חאג' יחיא (עורכים), **האקדמאים וההשכלה הגבוהה בקרב הערבים בישראל- סוגיות ודילמות** (עמ' 73-103). תל-אביב: רמות.

עראר, ח', וח' אבו-עסבה (2010). נשות עסקים ערביות באזור המשולש: מאפיינים, צרכים וקשיים. **סוגיות חברתיות בישראל** 9: 91-123.

פופר-גבעון, א' ונ' וינר-לוי (2010). מרפאות מסורתיות השכלה גבוהה, כאב ואוטונומיה - נתיבי

התמודדות של נשים פלסטיניות בישראל. **סוגיות חברתיות בישראל** 9: 124-152.

פנורמה (1988). "מאמר מערכת", **פנורמה**, 2 ביוני 1988, עמ' 20.

רייכל, נ' (2008). **סיפוריה של מערכת החינוך הישראלית: בין ריכוזיות לביזור; בין מוצהר לנסתר; בין חיקוי לייחוד**. ירושלים: הוצאת ספרים ע"ש י"ל מאגנס, האוניברסיטה העברית.

שטנדל, א' (1992). **ערביי ישראל בין פטיש לסדן**. ירושלים: אקדמון.

שלסקי, ש' וב' אלפרט (2007). **דרכים בכתיבת מחקר איכותני, מפירוק המציאות להבניית כטקסט**. תל-אביב: מכון מופ"ת.

שקדי, א' (2003). **מלים המנסות לגעת, מחקר איכותני תיאורי ויישום**. תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב ורמות.

תורן, נ' (2005). **נשים באקדמיה הישראלית**. תל-אביב: רמות.

Abrams, I. (1965). The Student Abroad. In: S. Baskin (ed.), *Higher Education: Some Newer Development*, New York: McGraw, pp. 78-103

Abu El-Haj, T.R. (2002). Contesting the politics of culture, rewriting the boundaries of inclusion: Working for social justice with Muslim and Arab communities. *Anthropology and Education Quarterly*, 33(3): 308-316.

Abu-Baker, K. (2003). 'Career women' or 'Working women'? Change versus stability for young Palestinian women in Israel. Part 2, *The Journal of Israeli History* 21 (special issue: Women's time): 85-109.

Abulaila, Y. (1981). *Integration und Entfremdung, zur Situation Auslaendischer Studenten an der BRD*. Goettingen: Georg August University.



- Abu-Rabia-Queder, S. (2006). Between tradition and modernization: Understanding the problem of Bedouin female dropout. *British Journal of Sociology of Education* 27: 3–27.
- Abu-Rabia-Queder, S. (2008). Does education necessarily means enlightenment? The case of higher education among Palestinians - Bedouin women in Israel. *Anthropology and Education Quarterly* 39: 381-400.
- Abu-Rabia-Queder, S. & Weiner-Levy, N. (2008). Identity and gender in cultural transitions: Returning home from higher education as 'internal immigration' among Bedouin and Druze women in Israel. *Social Identities* 14: 665-682.
- Abu-Rabia-Queder, S. & Arar, K. (2011). Gender and higher education in different national spaces: Palestinian students in Israeli and Jordanian universities. *Compare, a Journal of Comparative and International Education* 41(3): 353-370.
- Abu-Saad, I. (2005) 'Education and Identity Formation among Indigenous Palestinian Arab Youth in Israel'. In: *Indigenous and Minority Education*, Duane Champagne and Ismael Abu-Saad (eds.) 235-256. Beer-Sheva: Negev Centre for Regional Development.
- Abu-Saad, K., Horowitz, T. & Abu-Saad, I. (2007). *Weaving tradition and modernity: Bedouin women in higher education*. Negev Centre: Ben Gurion University.
- Ahmad, F. (2001). Modern tradition? British Muslim women and academic achievement. *Gender and Education* 13: 137–152.
- Al-Haj, M. (2003). Higher education among the Arabs in Israel: Formal policy between empowerment and control. *Higher Education Policy* 16(3): 351-368.
- Alich, P. (1962). *Farbige unter Weissen*. Koeln-Berlin.
- Allaway, W. H. (1951). *Study Opportunities for American Students in France*. Urbana: University of Illinois.
- Altbach, P. G. (2003). Globalization and the University: Myths and Realities in an Unequal World. *Current Issues in Catholic Higher Education* 23: 5-25.
- Amacher, R. and Meiners, E. (2001). “Empowering Students by Increasing Competition among Universities, *Veritas* (Winter): 26-30.
- Arar, K. and Haj-Yehia, K. (2010). Emigration for Higher Education: The Case of Palestinians Living in Israel Studying in Jordan. *Journal of Higher Education Policy* 23: 358- 380.
- Arnhold, N. (2000). Women graduates in Germany: Towards empowerment. In: M.L. Kearney (Ed.). *Women, power and the academy: From rhetoric to reality* (pp. 28-32). Oxford: Berghahn Books.
- Astin, A.W. (1982). *Minorities in higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Basit, T. (1997). Eastern Values, Western Milieu: Identities and Aspiration of Adolescent British Muslim Girls. Aldershot: Ashgate.
- Bourdieu, P. (1988). *Homo Academicus*. Cambridge: Polity Press.

- Branch, A. J. (2001). How to retain African-American faculty during times of challenge for higher education. In: L. Jones (Ed). *Retaining African American in higher education*. Sterling Virginia: Stylus. pp: 175-191.
- Brooks, R., Waters, J. (2009). A Second chance at 'Success': UK students and global circuits of higher education. *Sociology* 43(6): 1085-1102.
- Bundesministerium Fuer Bildung, *Wissenschaft und Technologie*, 2001.
- Chase, S. E. (2005). Narrative inquiry: Multiple lenses, approaches, voices. In: N. K. Denzin & and Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 651-679). Thousand Oaks, Cal. : Sage.
- Cohen, L. & Manion, L. (2007). *Research methods in education*. London: Routledge
- Connor, H. (2004). *Why the difference? A closer look at higher education minority ethnic students and graduates*. London: Institute of Employment Studies.
- Côté, J. E. and Levyne, C. (1988). A critical examination of the ego identity status paradigm. *Developmental Review* 8, (2):147-184.
- David, M. (2007). Equity and diversity: Towards sociology of higher education for the twenty-first century? *British Journal of Sociology of Education* 28 (5): 675-690.
- Di Pietro, G., Page, L., (2008). Who studies abroad? Evidence from France and Italy. *European Journal of Education* 43(3): 389-398.
- Durham University Website*: <http://www.dur.ac.uk/>
- Eggleston, J., Dunn, D. and Anjali, M. (1986). *Education of some*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Erdreich, L. & Rapoport, T. (2002). Elaborating ethnonational awareness via academic literacy: Palestinian Israeli women at the university. *Anthropology and Education Quarterly* 33(4): 492- 515.
- Findlay, A., King, R., Stam, A., Ruiz-Gelices, E. (2006). Ever reluctant Europeans: The changing geographies of UK students studying and working abroad. *European Urban and Regional Studies* 13(4): 291-318.
- Fraser, S. E. (1984). Overseas in Australia: Governmental Policies and International Programs, *Comparative Education Review* 28(2): 279-299.
- Fyfe, A., Figueroa, P. (1993). *Education of cultural diversity: the challenge of a new era*. London: Routledge.
- Gliozzo, C. (1980). The International Education of Minority Students, *Minority Education* 2(5): 1-7.
- Golan-Agnon, D. (2006). Separate but not equal: discrimination against Palestinian Arab students in Israel. *American Behavioral Scientist* 49(8): 1075-1084.

- Golden, J. S. (1973). Student Adjustment Abroad: A Psychiatrist View, *International Educational and Cultural Exchange*, Spring: 1-13.
- Hagel, A. & Shaw, C. (1996). *Opportunity and disadvantage*. London: Policy Studies Institute.
- Haj Yehia, K. & Yakobi, G. (2007). Access to higher education abroad amongst Arab students: Motives, problems and future possibilities. In: Khaled Abu-Asbah & Libnat Avishai (Eds.), *Recommendations for the improvement of the Arab education system in Israel*. Jerusalem: The Van Leer Institute.
- Harper, S.R. & Hurtado, S. (2007). Nine themes in campus racial climates and implications for institutional transformation. In: S.R. Harper & L.D. Patton (Eds.), *Responding to the realities of race on campus*. New Directions for Institutional Research (No. 120, pp. 7-24). San Francisco: Jossey-Bass.
- Heller, D. (2002). *Condition of Access: Higher Education for Low Income Students*. New York: American Council on Education.
- Hodkinson, P., Sparkes, C. (1997). "Careership: a sociological theory of career decision making." *British journal of sociology of education* 18: 29-44.
- Iannelli, C. (2007). Inequalities in entry to higher education: a comparison over time between Scotland and England and Wales. *Higher Education Quarterly* 61 (3): 306-333.
- Johnson, K.N. and Wiley, J.D. (2002). Analytical Models for Minority Representation in Academic Departments. *Research in Higher Education* 41 (4): 481-504.
- Johnsurd, L. K., Sadao, K. C. (1998). The common experience of "Otherness": ethnic and racial minority faculty. *The review of higher education* 21 (4): 315-342.
- Justiz, M., Reginald, W. and Bjork, L. (1994). *Minorities in higher education*. Phoenix: Oryx Press.
- Kahan, D. (2003). Islam and physical activity: implications for American sport and physical educators. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance* 74(3): 48-54.
- Keddie, M.R. (2007). *Women in the middle east: Past and present*. Princeton: Princeton University Press.
- Kettley, N. (2007). The past, present and future of widening participation research. *British Journal of Sociology of Education* 28(3):333-347.
- Kimmerling, B., Migdal, J.S. (2003). *The Palestinian people: a history*. Cambridge: Harvard University Press.
- King, R. and Ruiz-Gelices, R. (2003). International student migration and European "year-abroad": Effects on European identity and subsequent migration behavior. *International Journal of Population Geography* 9(3):229-225.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York, NY: Routledge.
- Louer, L. (2007). *To be an Arab in Israel*. New York: Columbia University Press.

- Peek, L.A. (2000). Receptions and response: Muslim students' experiences on New York City campuses post 9/11. *Journal of Muslim Minority Affairs* 23(2): 271-283.
- Maagen, D. and Shapira, L. (2009). Results of the Israeli scholastic aptitude test (SAT) between 1991-2006. An oral presentation given at the *5th annual meeting of the Israeli Psychometric Association (ISPA)*, Jerusalem, Israel.
- Modood, T., Shiner, M. (1994). *Ethnic minorities and higher education: why are there differential rates of entry?* London: Policy Study Institute.
- Mar'i, S. (1978). *Arab Education in Israel*. Syracuse, NY: Syracuse University Press.
- Marginson, S. (2008). Global field and global imagining: Bourdieu and worldwide higher education. *British Journal of Sociology of Education* 29(3): 303-315.
- Markus, H.R. & Kitayama, S. (1994). A collective fear of the collective: Implications for selves and theories of selves. *Personality and Social Psychology* 20(5): 568-579.
- Maxwell, J. (1996). *Qualitative research design an interactive approach*. London: Sage.
- McKinlay, N.J., Pattison, H. M. and Gross, H. (1996). An Exploratory Investigation of the Effects of a Cultural Orientation Program on the Psychological Wellbeing of International University Students, *Higher Education* 31(3): 379-395.
- Mirza, H. (1992). *Young, Female and Black*. London: Routledge
- Modood, T. (2006). Ethnicity, Muslims and higher education entry in Britain. *Journal of Teaching in Higher Education* 11 (2): 247-250.
- Moghadam, M. (2003). Patriarchy in transition: Women and the changing family in the Middle East. *Journal of Comparative Family Studies* 35(2): 137-162.
- Moore, D. (2004). Gender identities and social action: Arab and Jewish women in Israel. *The Journal of Applied Behavioral Science* 40: 182-207.
- Murphy-Lejeune, E. (2002). *Student mobility and narrative in Europe. The new strangers*. London: Routledge.
- Neisser, U. (1994). Self-narratives: True and false. In: The remembering self, U. Neisser and R. Fivush, (Eds.), *The remembering self*, pp. 1-18. Cambridge: Cambridge University Press.
- Newman, F., Courtier, L. and Scurry, J. (2004). *The Future of Higher Education: Rhetoric, Reality, and the Risks of the Market*. California: Jossey-Bass.
- Ntiri, D. A. (2001). Access to higher education for nontraditional students and minorities in a technology focused society. *Urban Education*, 36 (1): 129-144.
- OECD (2007). *Education at a Glance*. London: OECD Publications.
- Ong, A. (1999). *Flexible citizenship: The cultural logics of transnationality*. Durham: Duke University Press.

- Oplatka, I. & Tevel, T. (2006). Liberalization and revitalization: The choice and meaning of higher education among Israeli female students in mid-life. *Adult Education Quarterly* 57(1): 62-84.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, Ca: Sage.
- Perry, S. (2000). Empowering women in business and the profession: A question of skills. In: M. L. Kearney (Ed.). *Women, power and the academy. From rhetoric to reality*. (pp. 34-43). Oxford: Bergham Books.
- Pessate-Schubert, A. (2003). Changing from the margins: Bedouin women and higher education in Israel. *Women's Studies International Forum* 26(4): 285-298.
- Rivza, B. and Teichler, U. (2007). The changing role of student mobility. *Higher Education Policy* 20: 457-475.
- Robson, C. (2002). *Real world research*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Saa'r, A. (2006). Feminine strength: Reflections on power and gender in Israeli-Palestinian culture. *Anthropological Quarterly* 79(3): 397-430.
- Schafer, R. (1992). *Retelling a life: Narration and dialogue in psychoanalysis*. New York: Basic Books.
- Shorrock, G. (1991). The Arabs and the West: An Historical Perspective, *OCSS Review* 27(1): 8-15.
- Singh, R. (1990). Ethnic minority experience in higher education, *Higher Education Quarterly* 44: 344-359.
- Tachanuvat, C. (2004). *Ethnic minorities' participation in higher education*. Oxford: Oxford University Press.
- Taylor, V. (1993). Feminist methodology in social movements' research. *Qualitative Sociology* 21(4): 357-80.
- Tyrer, D. & Ahmad, F. (2006). *Muslim women and higher education: identities, experiences and prospects - A summary report*. A summary report of research supported and funded by European Social Fund (ESF) and Liverpool John Moores University (LJMU).
- Teichler, U. (2004). Temporary study abroad: the life of ERASMUS students. *European Journal of Education* 39(4): 395-408.
- Totry, M. (2008). Leadership and Arab Society in Israel. In: K. Abu-Asba, K. & L. Avishai (Eds.), *Recommendations for the development of effective leadership in Arab society in Israel* (pp.13-20). Jerusalem: The Van Leer institute.
- Van Manene, M. (1997). *Researching lived experience: Human Science for an action sensitive Pedagogy*. Cobourg: Althouse.
- Weiner-Levy, N. (2006). The flag bearers: Israeli Druze women challenge traditional gender roles. *Anthropology and Education Quarterly* 37: 217-235.

Weiner-Levy, N. (2008). Universities as a meeting point with new academic knowledge, society and culture: cognitive and emotional transitions during higher education. *Cambridge Journal of Education* 38(4): 497-512.

<http://www.informaworld.com/smpp/title~db=all~content=t713410698~tab=issueslist~branches=38-v38>

Weiner-Levy, N. (2009). "But it has its price": Cycles of Alienation and Exclusion among Pioneering Druze Women. *International Journal of Educational Development* Vol. 29 (1): 46-55, January.

Wiers-Jensen, J. (2008). Does higher education attained abroad lead to international jobs? *Journal of Studies in International Education*, 12(2): 101-130.

Zuhur, S. (2003). Women and empowerment in the Arab world. *Arab Studies Quarterly*, 25 (4): 17-38.