נגישות להשכלה גבוהה:
היבטים חברתיים ותהליכי מיון

ניירות עמדה

עורכת: שרה גורי־רוזנבליט

Accessibility to Higher Education: Social Aspects and Selection Processes

Position Papers

Editor: Sarah Guri-Rosenblit

ניירות עמדה אלה הם סיכום התוכנית "השכלה גבוהה: חשיבה מחדש",
ומציגים את דעת מחבריהם בלבד.

© תש"ס–2000, מכון ון ליר בירושלים
עורכת מפיקה: שרה סורני
סדר ועימוד: יהודית שטרנברג

תוכן עניינים

פתח דבר 5

חלק א: נגישות להשכלה גבוהה – היבטים חברתיים 9

נגישות להשכלה גבוהה – היבט בין-לאומי 11
שרה גורי-רוזנבליט

ההשכלה הגבוהה כמשאב חברתי – מיפוי קריטריונים לחלוקה צודקת על פי מודל מערכתי 26
רונית בוגלר ושמואל שי

היבטים חברתיים של ההשכלה הגבוהה 37
שלמה הרשקוביץ

מוסדות השכלה אליטיסטיים וגיוס נשים לאליטות בישראל 52
בברלי מזרחי

הנגישות להשכלה גבוהה – עמדות הציבור 63
שמואל שי

חלק ב: נגישות להשכלה גבוהה – תהליכי מיון 71

התפתחות מערכת המיון לאוניברסיטאות ויחסי הגומלין בינה לבין החינוך העל-יסודי 73
גרשון בן-שחר

בחירת תלמידים להשכלה הגבוהה – אפיון המערכת הישראלית 81
יואב כהן

קריטריוני המיון בכניסה לאוניברסיטה – לאן? 91
אברהם יוגב וחנה איילון

על הכותבים 110

פתח דבר

קובץ זה של ניירות עמדה, הדן בהיבטים שונים של הנגישות להשכלה גבוהה, נולד במסגרת התכנית *השכלה גבוהה: חשיבה מחדש*, שנוסדה בשלהי 1995 בידי שלושה גופים: מכון ון ליר בירושלים, בראשותו של פרופ׳ נחמיה לבציון; האקדמיה הלאומית למדעים, בהשתתפותו הפעילה של מנהלה, ד״ר מאיר צדוק; והמועצה להשכלה גבוהה, בייצוגם של פרופ׳ אמנון פזי, שהיה אז יו״ר הוועדה לתכנון ולתקצוב וגורי זילכה, שכיהן אז כמנכ״ל המועצה להשכלה גבוהה. מטרת התכנית הייתה לעודד יצירת קהילייה של חוקרים בנושאי ההשכלה הגבוהה, ליצור תשתית אקדמית לקידום לימודים מתקדמים בנושאי חינוך גבוה באוניברסיטאות, לסייע בטיפוח דור צעיר של חוקרים בתחום הנידון, וליזום דיונים ציבוריים בנושאים ״בוערים״ ורלוונטיים על סדר יומם של מוסדות ההשכלה הגבוהה בישראל. הקמת צוותי חשיבה, בנושאים חיוניים ומרכזיים בשיח הציבורי והאקדמי על השכלה גבוהה, הייתה אחת האסטרטגיות לקידום מטרות התכנית. צוות החשיבה בנושא ״נגישות להשכלה גבוהה״ היה אחד משני צוותי החשיבה הראשונים, שהוקמו במסגרת התכנית. משתתפי הצוות כללו נציגים מאוניברסיטאות וממוסדות אחרים של השכלה גבוהה, וכן את יוזמי התכנית, כמו גם נציגים ממכוני מחקר וגופים חוץ-אוניברסיטאיים, דוגמת המרכז הארצי לבחינות ולהערכה, מכון גוטמן למחקר חברתי שימושי, מרכז אדווה, ועוד. חלק מנושאי הדיון והעמדות השונות, שהובעו במהלך שנתיים של מפגשים בצוות חשיבה זה, הוצגו במסגרת יום עיון פתוח לציבור, שהתקיים במכון ון ליר בירושלים ב־28.12.1997, ושנושאו היה: ״נגישות להשכלה גבוהה — היבטים חברתיים ותהליכי מיון״. קובץ זה הוא עיבוד של ההרצאות והעמדות שהוצגו ביום העיון הנידון.

מאז תום מלחמת העולם השנייה, מהווה סוגיית הנגישות להשכלה גבוהה נושא דיון מרכזי כמעט בכל המדינות ברחבי העולם, מפותחות ומתפתחות כאחד. שערי ההשכלה הגבוהה, שהיו פתוחים רק לקבוצה קטנה ואליטיסטית במשך למעלה מ-800 שנה, מאז היווצרות האוניברסיטאות הראשונות בימי הביניים, החלו להיפתח לרווחה מאז סוף שנות ה-50 של המאה ה-20. המגמה הבולטת כיום במדינות רבות היא להרחיב באורח משמעותי את הגבולות של מערכות ההשכלה הגבוהה שלהן, ולאפשר נגישות אוניברסלית לכל מי שחפץ לרכוש השכלה אקדמית מכל סוג שהוא. ברור, שהגבולות החיצוניים של מערכת השכלה גבוהה, הקובעים מי זכאי להשכלה גבוהה ומהו גודלה הרצוי או האופטימלי של המערכת, נקבעים על ידי שיקולים ערכיים ופוליטיים. כך, שהיחס בין ביקוש להיצע של השכלה גבוהה, הוא פועל יוצא של קבלת החלטות ברמה המקרו-פוליטית וסדר העדיפויות הלאומי והחברתי-ערכי של כל מדינה. החלק הראשון של ניירות העמדה עוסק אכן בהיבטים החברתיים של הנגישות להשכלה גבוהה.

משנקבעו הגבולות החיצוניים והפנימיים של מערכת ההשכלה הגבוהה בידי מקבלי ההחלטות בדרגים המדיניים והכלכליים, נקבע אף היחס בין שיעורי הביקוש וההיצע להשכלה גבוהה בכלל,

ולתחומי לימוד ספציפיים. סוגיות הקשורות בתהליכי מיון יעילים, הוגנים, מקצועיים ואופטימליים, הן פועל יוצא של מדיניות המקרו בשאלת הנגישות להשכלה גבוהה. כך ברור, שבמדינה שאימצה מדיניות של נגישות אוניברסלית, המאפשרת לכל אזרח ללמוד במוסד להשכלה גבוהה כלשהו, תהליכי המיון ואופי המיון יהיו שונים בתכלית מאלו של מדינה, שבה רק אחוז קטן של קבוצת גיל רלוונטית, יכול להתקבל למוסדות החינוך הגבוה. עם זאת, גם במסגרת מדיניות של נגישות אוניברסלית להשכלה גבוהה, תמיד יימצאו חוגים ומסלולי לימוד, שיהיו אטרקטיביים ובעלי ביקוש גבוה יותר מצד הסטודנטים. כך, שהצורך למיין מועמדים בתחומי לימוד שונים, שבהם תמיד הביקוש יעלה על ההיצע, יישאר קיים אף במערכות ההשכלה הדמוקרטיות והפתוחות ביותר. החלק השני של ניירות העמדה מוקדש לבחינה ביקורתית של תהליכי המיון של קבלה למוסדות להשכלה גבוהה, כפי שהם מתנהלים כיום בישראל, תוך ניסיון להציע שיפורים ודרכים חלופיות.

החלק הראשון מורכב מחמישה מאמרים/ניירות עמדה. המאמר הראשון של *שרה גורי-רוזנבליט* מציג סקירה היסטורית על סוגיית הנגישות מהיבט בין-לאומי, תוך התמקדות בארבע שאלות מרכזיות: מי זכאי להשכלה גבוהה? מהי "השכלה גבוהה" ואילו מטרות היא משרתת? מהם התוצרים של ההשכלה הגבוהה? ומהם גבולות ההשכלה הגבוהה? בסוף הסקירה נידונים כיווני התפתחות אפשריים ורצויים של מדיניות הנגישות להשכלה גבוהה בישראל בעשור הקרוב.

נייר העמדה של *רונית בוגלר ושמואל שי* עוסק בשאלות מרתקות, הנוגעות למיפוי קריטריונים של חלוקה צודקת של משאב ההשכלה הגבוהה. ההשכלה הגבוהה מוצגת כמשאב חברתי מוגבל. כמו לגבי כל משאב נדיר או מוגבל, לחברה יש אינטרס חיוני לחלקו על פי כללי צדק ידועים ומוסכמים. הדיון של בוגלר ושי בוחן ארבעה מושגי יסוד, שעליהם מושתת רעיון החלוקה הצודקת של השכלה גבוהה, על פי מודל מערכתי: שוויון, הוגנות, תועלת וחוק, תוך מתן דוגמאות מישראל וממדינות אחרות.

הדיון בחלוקה צודקת של משאב ההשכלה הגבוהה קשור, בין היתר, לשיעור השתתפותן של קבוצות חברתיות שונות באוניברסיטאות ובמוסדות אחרים של הכשרה וחינוך גבוה. לנושא זה יש השלכות חשובות על הריבוד החברתי, על ניעות חברתית ועל מוקדי כוח בכלכלה ובפוליטיקה בכל חברה וחברה. קבוצות, שמידת ייצוגן בהשכלה גבוהה קטן מגודלן היחסי באוכלוסייה, מוגדרות כ"קבוצות חלשות" או כ"קבוצות פריפריליות". חברות שונות יוצרות מנגנונים מיוחדים לשיפור ייצוגן של קבוצות חלשות, על בסיס שיקולים של הוגנות וצדק חברתי.

סקירתו של *שלמה הרשקוביץ* עוסקת בניתוח השתתפותן היחסית של קבוצות מוצא שונות בחברה הישראלית בהשכלה גבוהה. בשנות ה-90 חלו התפתחויות מרשימות בהשכלה הגבוהה בישראל, ושתיים מהחשובות שביניהן הן: הגידול במספר זכאי תעודות בגרות והגידול הניכר במספר הסטודנטים המתקבלים ללימודים במערכת ההשכלה הגבוהה. הרשקוביץ מתמקד בסקירתו באחת השאלות המעניינות העולות, לאור הגידול המשמעותי של מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל בעשור האחרון: מיהן השכבות החדשות אשר נכנסו בשנות ה-90 לרשימת הזכאים לתעודת בגרות והזכאים ללמוד במוסדות להשכלה הגבוהה, והאם כניסתן העמיקה את הפערים החברתיים הקיימים בנוגע להשכלה גבוהה בישראל או צמצמה אותם?

בברלי *מזרחי* מתייחסת במאמרה לפן אחר של החלוקה הלא שוויונית של משאב החינוך הגבוה. היא מתמקדת בתהליך החִברות של נשים, אשכנזיות בעיקר, באמצעות מוסדות חינוך תיכוניים ואוניברסיטאות לתפקידי אליטות בחברה הישראלית, כמו בחברות רבות אחרות. לטענתה, מוסדות השכלה אליטיסטיים ממשיכים לספק נגישות מועדפת לנשים מהקבוצות החברתיות-כלכליות הגבוהות ומהקבוצות האתניות בעלות הסטטוס הגבוה, עובדה המקלה על גיוסן לאליטה האקדמית, לאליטה של שירות המדינה ולאליטה הכלכלית.

סוגר את החלק הראשון ניתוחו של *שמואל שי* המציג נתונים משני סקרים שנערכו בשנים 1993 ו־1995 הבודקים את עמדות הציבור בישראל לגבי הנגישות להשכלה גבוהה ולגבי הקצאת משאבים לחינוך בכלל ולהשכלה גבוהה בפרט. הסקרים בדקו את עמדות הציבור לגבי מספר נקודות: מידת הפתיחות של ההשכלה הגבוהה בישראל; איכות המידע על לימודים גבוהים באמצעות מקורות מידע מגוונים; התועלת של מקורות המידע; ותנאים כלכליים ואקדמיים למימוש לימודים גבוהים. אין ספק, שעמדות הציבור בנושאים הנידונים חיוניות למקבלי ההחלטות ברמות המקרו.

החלק השני מתמקד בתהליכי המיון לאוניברסיטאות בישראל. נייר העמדה של *גרשון בן-שחר* מציג את מכלול השיקולים בבסיס מערכת המיון, הקיימת כיום בישראל, והנשענת על מיצוע של ציוני בחינות הבגרות והציון של הבחינה הפסיכומטרית. בן-שחר מדגיש, שכל מערכת מיון נוצרת על רקע של עודף ביקוש ללימודים כלשהם, מעבר למכסה, שנקבעת על פי שיקולים שונים של מקבלי החלטות. המרכיב החשוב ביותר ביצירת מערכת מיון יעילה, מקצועית והוגנת, מבוסס על אופן ההגדרה של "הצלחה בלימודים". כך, הגדרת הצלחה כסיום תואר ראשון בציון עובר מינימלי, שונה באופן מהותי מהגדרת מטרה של חינוך סטודנטים מצטיינים, שיוכלו להתקבל ללימודים מתקדמים ולהוות את דור ההמשך של החוקרים. בן-שחר מצביע על הבעיות והמתחים שבין שיקולים חינוכיים של מערכת החינוך לבין מערכת המיון האוניברסיטאית, ומציע כיווני פתרון אפשריים לשיפור מערכת המיון הקיימת, אם על ידי יצירת הפרדה מֵרבית בין המיון לאוניברסיטאות לבין מערכת בחינות הבגרות, או באמצעות ביצוע מהפכה באופי בחינות הבגרות ובהיקפן.

מאמרו של *יואב כהן* מתמקד בשתי סוגיות חשובות, המהותיות לאִפיון מנגנוני מיון של מערכות השכלה גבוהה במקומות שונים בעולם: מידת הסלחנות והוותרנות של המערכת לגבי היסטוריית העבר של המועמדים, והמתח בין שיקולים מריטוקרטיים לבין שיקולים של ייצוגיות. מניתוח מאיר עיניים של קריטריוני המיון בישראל, עולה כי המערכת הישראלית היא "ותרנית" וסלחנית לגבי הישגי העבר של המועמדים: המערכת מתחשבת בהישגי העבר, אך בה במידה היא נכונה לשכוח כישלונות ו"לפתוח דף חדש", אם המועמד מוכיח הצלחות בבחינות המיון. באשר למתח בין שיקולים מריטוקרטיים לדמוקרטיים, מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל, נוטה לכיוון המריטוקרטי, משמע – הנטייה היא לבחור את המועמדים הטובים ביותר, ללא התחשבות כמעט במוצאם או בשיוכם המעמדי-חברתי.

מאמרם של *אברהם יוגב וחנה איילון* קורא תיגר על מנגנוני המיון הקיימים במערכת ההשכלה הגבוהה בישראל, ומצביע – על סמך מחקר מקיף שערכו בתחום – על מכלול של סיבות שיצרו משבר כלפי הקריטריונים של תעודת הבגרות והבחינה הפסיכומטרית. יוגב ואיילון מציגים סקירה מאלפת על הרקע ההיסטורי של תפקידי בחינות הבגרות, מאז קום המדינה ועד היום, ועל הרקע

ליצירת הבחינה הפסיכומטרית במתכונתה הנוכחית. הם מדגישים שכל אחד משני קריטריוני המיון היווה קריטריון יעיל יחסית בראשית הדרך, אך במשך השנים חלה ירידה ביעילותם כמנבאי הצלחה בלימודים גבוהים, מבחינה עניינית וציבורית גם יחד. הם מציעים מספר חלופות לפתרון המשבר, שעיקרן עוסקות בשינוי אופי בחינות הבגרות ואופי הבחינה הפסיכומטרית.

אין ספק, שסוגיית הנגישות להשכלה גבוהה, על גוניה המורכבים, תמשיך להעסיק את מקבלי ההחלטות הפוליטיות, אנשי האקדמיה, הציבור הרחב וקהל הסטודנטים בפועל ובכוח. ניירות העמדה והסקירות בקובץ זה נועדו לתרום ידע ותובנות לבעלי עניין בבעיות הנידונות מנקודות מבט שונות ולהעשיר את הדיון הציבורי והאקדמי בנושאים רלוונטיים.

ולבסוף, ברצוני להודות לד"ר שמשון צלניקר, מנהלו הנוכחי של מכון ון ליר בירושלים, על העידוד ועל הקצאת המשאבים להוצאתו לאור של קובץ זה.

שרה גורי-רוזנבליט

אוקטובר 1999

חלק א

נגישות להשכלה גבוהה היבטים חברתיים

נגישות להשכלה גבוהה היבט בין־לאומי

שרה גורי-רוזנבליט

מבוא

סוגיית הנגישות להשכלה גבוהה מהווה נושא דיון מרכזי על סדר היום של מערכות ההשכלה הגבוהה בכל רחבי העולם בעשורים האחרונים. במשך מאות שנים, מאז היווסדן של האוניברסיטאות הראשונות במאה ה-11, הייתה ההשכלה הגבוהה נחלתם של מתי מעט, ונועדה להכשיר את האליטות החברתיות והפוליטיות של החברות השונות. הדרישה לפתוח את שערי האוניברסיטאות לסוגי אוכלוסייה נוספים החלה להישמע בקול רם ומפגיע יותר ויותר מאז סיום מלחמת העולם השנייה. האוניברסיטאות נקראו להפוך ממבצרים אליטיסטיים למוסדות פתוחים ודמוקרטיים יותר, הפותחים את שעריהם בפני סטודנטים מרבדים חברתיים מגוונים, בעלי יכולות אינטלקטואליות שונות והנושאים את עיניהם להשיג קשת רחבה של מטרות. שיעור המשתתפים במוסדות של השכלה גבוהה במרבית מדינות העולם הוכפל בעשרות ואפילו במאות אחוזים בעשורים האחרונים. בשנות ה-50, לדוגמה, נעו אחוזי ההשתתפות של קבוצת הגיל הרלוונטית במוסדות של השכלה גבוהה, ברוב ארצות אירופה, בין 3% ל-5%. בשנות ה-90 שיעור ההשתתפות של קבוצת הגיל הזו נע בין 36% ל-53% בארצות אירופה; והוא הגיע קרוב ל-65% בארצות הברית (הרשקוביץ, 1997). תנופה אדירה להרחבת הנגישות לחינוך הגבוה החלה בשנות ה-60 ומאז נמצאת בעלייה מתמדת (Rothblatt & Wittrock, 1993). עם קום מדינת ישראל בשנת 1948 למדו באוניברסיטה העברית ובטכניון 1,635 סטודנטים, שהיוו פחות מ-3% מקבוצת הגיל הרלוונטית (Iram, 1991); בשנת 1997 למדו במוסדות להשכלה גבוהה בישראל 135,225 סטודנטים (לא כולל את 28,500 הסטודנטים של האוניברסיטה הפתוחה), שהיוו יותר מאשר 30% מתוך שנתון ממוצע (הרשקוביץ, 1997; מנדלצויג, 1998).

אוניברסיטאות הן בין המוסדות העתיקים ביותר בעולם. כאשר קלארק קר נשא בשנת 1963 את ההרצאה המפורסמת שלו על "השימושים של האוניברסיטה" הוא הדגיש, שמאז ימי הביניים שרדו 63 מוסדות, כאשר 58 מתוכם הם אוניברסיטאות (Kerr, 1963). יחד עם זאת, חשוב להדגיש שמרבית המוסדות להשכלה גבוהה, הקיימים כיום בעולם, הוקמו ב-30 השנים האחרונות, משמע — הם מוסדות צעירים ועולי ימים יחסית. הרחבת מעגלי המשתתפים בחינוך הגבוה הוסיפה תפקידים חדשים למוסדות ההשכלה הגבוהה ושינתה את מיקומם בחברה ואת מערך הציפיות מהם מצד המדינה ומצד הציבור הרחב. בעשורים האחרונים סופגות אוניברסיטאות רבות במדינות שונות ביקורת נוקבת, והן נדרשות לתת דין וחשבון מפורט על פעולותיהן, על מידת יעילותן ועל תכניותיהן העתידיות. המעורבות הגוברת של המדינה נתפסת בעיני חלק מאנשי האקדמיה כפגיעה בחופש

האקדמי, אך היא גם פועל יוצא של הרחבת מערכת ההשכלה הגבוהה, ומימונה העיקרי – ובמדינות מסוימות אף הבלעדי – על ידי המדינה.

סוגיית הנגישות להשכלה גבוהה, ובעיקר הרחבתה, קשורה לארבע שאלות מרכזיות:

א. מי זכאי להשכלה גבוהה?
ב. מהי "השכלה גבוהה" ואילו מטרות היא משרתת?
ג. מהם תוצריה של ההשכלה הגבוהה?
ד. מהם גבולות ההשכלה הגבוהה?

ההתייחסות לכל אחת מהשאלות הללו תיעשה מהיבט השוואתי לגבי המתרחש במקומות שונים בעולם. בסיום אביע את עמדתי לגבי ההשתמעויות של כיווני ההתפתחות העיקריים והמגמות הבולטות בסוגיית הנגישות לנעשה במערכת ההשכלה הגבוהה בישראל ולאשר עשוי להתרחש בה בעתיד.

מי זכאי להשכלה גבוהה?

ההתחבטות בשאלה זו מעסיקה באופן אינטנסיבי את מקבלי ההחלטות במרבית ארצות העולם, בעיקר מהמחצית השנייה של המאה ה-20. עד מלחמת העולם השנייה נתפסו האוניברסיטאות כמוסדות אליטיסטיים, ולאיש כמעט לא היה עוררין על כך. יש לזכור, שעד שנות ה-50 עדיין התמודדו רוב המדינות עם החלת חוק חינוך חובה אוניברסלי בבית הספר היסודי. רק אחוז קטן מהילדים למדו בבתי ספר על-יסודיים. על כן, השכלה גבוהה הייתה באופן טבעי משאת נפשם של מעטים.

עם סיום מלחמת העולם השנייה, גברה ההכרה בקרב מרבית ההנהגות הפוליטיות של מדינות אירופה, שהן מחויבות לפצות את החיילים החוזרים משדות הקרב ולשלבם בשוק העבודה באמצעות הקניית השכלה אקדמית או מקצועית. בד בבד, הערך של שוויון הזדמנויות הורחב אף לגבי החינוך הגבוה, והתפשטה התפיסה שהחופש לבחור בהשכלה גבוהה הוא מרכיב חשוב במכלול החירויות הבסיסיות של האזרחים במדינה דמוקרטית.

נוסף לכך, שתי מלחמות העולם הבליטו את הקשר שבין פיתוח המדע על ענפיו השונים, הטהור והשימושי כאחד, לבין המערכת הביטחונית והמערכת התעשייתית. ההכרה שפיתוח המדע חיוני ביותר לטיפוח חוזקה וחוסנה של המדינה עודדה השתתפות גוברת של המדינה במימון מחקרים באוניברסיטאות ובמכוני מחקר, בעיקר בתחומי מדעי הטבע, המדעים המדויקים והטכנולוגיה. תופעה זו הביאה להגדלת האוניברסיטאות, ובו-בזמן למעורבות הולכת וגדלה של המדינה בנעשה בין כותלי העולם האקדמי.

מניע נוסף להרחבת מערכות ההשכלה הגבוהה נבע מאמונה גוברת בתיאוריית ההון האנושי, המדגישה את הקשר בין אחוז המשתתפים במערכות חינוך ברמות השונות לבין הגדלת התוצר הלאומי. מחקרים רבים בכלכלה הצביעו על קורלציות בין אחוזי המשכילים במדינה לבין עושרה ועוצמתה הכלכלית.

התפתחויות ומגמות אלו חייבו הרחבה משמעותית של מערכות ההשכלה הגבוהה במדינות השונות. עשרות ועדות הוקמו בשנות ה-50 וה-60 בארצות אירופה המערבית, וכולן המליצו להרחיב את מעגל המצטרפים לאוניברסיטאות ולמסגרות על-תיכוניות אחרות, ולהקים לפי הצורך אוניברסיטאות חדשות ומוסדות נוספים של השכלה גבוהה.

התשובות האלטרנטיביות לגבי מי זכאי לחינוך גבוה הן פועל יוצא של החלטה ערכית או החלטה פוליטית. מדינה כמו ארצות הברית בנתה כבר לפני כ-100 שנה מערכת השכלה מגוונת, הכוללת אוניברסיטאות ומכללות אליטיסטיות, אוניברסיטאות גדולות ממדים, הממומנות בידי המדינה, ומכללות קהילתיות, המאפשרות לכל החפץ בכך לזכות בלימודים אקדמיים. בכך יצרה תשתית לשילוב מוצלח בין מגמות אליטיסטיות לבין מגמות דמוקרטיות של פתיחת שערי ההשכלה הגבוהה לכול. משמע, הנחת היסוד של קובעי המדיניות בארצות הברית כבר במאה ה-19 הייתה שכל אזרח אמריקני זכאי לחינוך על-תיכוני, התואם את כישוריו, רצונותיו ויכולתו הכלכלית. מרבית המדינות האחרות, ובכללן ישראל, ביססו את הנגישות להשכלה גבוהה עד לשנות ה-60 של המאה ה-20 על עקרונות אליטיסטיים או מריטוקרטיים, משמע – רק המוכשרים והמתאימים ביותר זכאים או מסוגלים ללמוד באוניברסיטה.

בתפיסת העולם המריטוקרטית התגלעו בקיעים רבים בעשורים האחרונים, ונכון להיום, אין כמעט מדינה המדגישה במוצהר כי להשכלה גבוהה זכאית רק קבוצה אליטיסטית או מריטוקרטית קטנה. אפילו מדינות מתפתחות, המאופיינות באחוז גבוה של אנלפבתיות, מקצות משאבים ניכרים לפיתוח מערכות ההשכלה הגבוהה שלהן ולהרחבת מעגלי המשתתפים בהן. לעתים אף מופנית כלפי מדינות אלו ביקורת, שפיתוח האוניברסיטאות והמכללות בא על חשבון הרחבת החינוך היסודי וטיפול מעמיק בבעיות בערות.

טרואו (Trow, 1974), אחד מגדולי החוקרים של החינוך הגבוה, הבחין בין שלושה מצבים/שלבים של נגישות לחינוך הגבוה: (א) חינוך אליטיסטי, כאשר פחות מ-15% של קבוצת הגיל הרלוונטית לומדים במוסדות להשכלה גבוהה; (ב) חינוך גבוה המכוון להמונים (mass-oriented), כאשר בין 15% ל-35% מקבוצת הגיל הרלוונטית לומדים במערכת ההשכלה הגבוהה; (ג) חינוך גבוה אוניברסלי, כאשר כל אחד יכול להתקבל למוסד להשכלה גבוהה כלשהו, ושיעור המשתתפים של קבוצת הגיל הרלוונטית עולה על 35%.

כשסקר יוסף בן-דוד את ההתפתחויות והמגמות של מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל מאז שנות ה-20 ועד שנות ה-70, הוא קבע ששאלת הנגישות לא הייתה מעולם בעיה פוליטית בישראל, שכן האוניברסיטאות קיבלו את כל המועמדים המתאימים, שסיימו את בית הספר התיכון (Ben-David, 1986). קביעה זו הייתה נכונה לגבי מצב שבו פחות מ-20% מקבוצת הגיל הרלוונטית למדו בבתי ספר על-יסודיים, ורק כ-10% מקבוצת הגיל הרלוונטית קיבלו תעודת בגרות. המצב הנידון השתנה באופן מהותי ב-20 השנים האחרונות, כאשר למעלה מ-40% מקבוצת הגיל הרלוונטית בישראל זכאים לתעודת בגרות. ואכן, סוגיית הנגישות להשכלה גבוהה מהווה בשנים האחרונות נושא חם, ולעתים אף לוהט, בפוליטיקה ובאקדמיה בישראל. יש המציעים לפתוח את שערי ההשכלה הגבוהה בפני כל בוגרי התיכון כמקובל בחלק ממדינות אירופה; יש הממליצים לשנות את דרישות הקבלה ומנגנוני המיון הקיימים על ידי ביטול הבחינות הפסיכומטריות או לחלופין – ביטול בחינות הבגרות; יש

הממליצים ואף פועלים להקמת מוסדות פרטיים, העונים על עודפי ביקוש במקצועות אטרקטיביים, ורבים מאלה אף תומכים בפתיחת המערכת של ההשכלה הגבוהה לתחרות חופשית של "כוחות השוק"; ויש הדוגלים בפתיחת ההשכלה הגבוהה בפני הכול במימון המדינה. המדיניות של הקבלה הפתוחה של האוניברסיטה הפתוחה, לדוגמה, מאפשרת לכל אדם, ללא שום קשר לרמת השכלתו הקודמת לרכוש השכלה אקדמית.

אין ספק, שכל החלטה לגבי מי זכאי לחינוך גבוה, כרוכה בשיקולים כלכליים וחברתיים. ככל שהמערכת סלקטיבית יותר, אחוז הנשירה במהלך הלימודים קטן יותר ואחוז הבוגרים גבוה יחסית. ככל שמערכת ההשכלה הגבוהה פתוחה יותר, כן אחוז הנשירה במהלך הלימודים גבוה יותר ואחוז הבוגרים קטן יותר. יש הטוענים שמערכת פתוחה מביאה להפסדים כלכליים וחברתיים לפרט ולמדינה כאחד, ובכך מצדיקים תהליכי מיון קפדניים ומערכת השכלה מבוקרת וקטנה. אך ההגדרות ל"נשירה", "רווח" ו"הפסד" בהקשר של השכלה גבוהה הן מגוונות. בחברה הדוגלת יותר ויותר בהזדמנויות של למידה לכל אורך החיים, תפיסות ומונחים רבים שהיו מקובלים בעבר מקבלים כיום משמעויות חדשות. הנושא של "תוצרי ההשכלה הגבוהה" והשפעת אופני תפיסתם על סוגיית הנגישות תידון בהמשך.

פועל יוצא טבעי של הרחבת מערכת ההשכלה הגבוהה הוא גיוון סוגי המוסדות שבה. המוסדות להשכלה גבוהה כוללים כיום נוסף לאוניברסיטאות: מכללות, מכונים, אקדמיות, בתי ספר גבוהים, ומהעשור האחרון אף מוסדות "וירטואליים". עד שנת 1974 הייתה מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל מורכבת רק מאוניברסיטאות (בכלל זה אף הטכניון ומכון וייצמן, שמוגדרים בידי המועצה להשכלה גבוהה בקטגוריה של 'אוניברסיטאות ומוסדות מחקר'). המוסד הראשון להשכלה גבוהה בישראל, שאינו שייך למִגזר האוניברסיטאי, ושקיבל בשנת 1974 הרשאה להעניק תואר אקדמי ראשון, היה האקדמיה למוסיקה ולמחול בירושלים ע"ש רובין. בשנת 1997 פעלו בארץ 41 מכללות, מרכזים ואקדמיות, הרשאים להעניק תואר אקדמי, ונוסף על כך פעלו תשעה מסלולים אקדמיים במכללות אזוריות באחריות אוניברסיטאות (מנדלצויג, 1998). מספר הסטודנטים לתואר ראשון במִגזר הלא אוניברסיטאי גדל בין השנים 1986–1997 בקצב ממוצע שנתי של 16.1%, בהשוואה לגידול של 4.2% באוניברסיטאות. עם זאת, עדיין מרבית הסטודנטים לתואר ראשון בישראל (69.9%) למדו באוניברסיטאות (שם).

מהי "השכלה גבוהה" ואילו מטרות היא משרתת?

תפיסת התפקידים של ההשכלה הגבוהה קשורה באופן הדוק לסוגיית הנגישות. אם מערכת ההשכלה הגבוהה מיועדת, לדוגמה, להכשיר בעיקר את דור מדעני העתיד, אזי מעצם טבעה היא אמורה להיות קטנה וסלקטיבית. אם מערכת ההשכלה הגבוהה מתוכננת לאפשר השכלה מכל סוג שהוא לכל אזרח ואזרח, הרי שגודלה ואופייה יהיו שונים מאוד מהמערכת האליטיסטית. באופן הכללי ביותר, מערכות ההשכלה הגבוהה נתפסות כמשרתות ארבע מטרות מרכזיות: ייצור ידע (מחקר); העברת ידע (הוראה); הכשרה מקצועית; ושירות צורכי החברה.

כיום, התפקיד של ייצור הידע והמחקר, נתפס כבעל החשיבות הראשונה במעלה של מרבית האוניברסיטאות, ובכללן האוניברסיטאות בישראל. במחקר מקיף שערך אלטבאך על תפיסת אנשי הסגל האקדמי את אופי תפקידם ב-14 מדינות, עלה שמרבית אנשי הסגל ברוב הארצות הנחקרות תופסים את המחקר כמטרה החשובה ביותר של תפקידם באוניברסיטה (Altbach, 1996). מעניין, שעד המאה ה-19 כיכבו ההוראה ושימור הידע כמטרתן המרכזית של האוניברסיטאות (Rothblatt, 1997). המודל ההומבולדטיאני הגרמני, שראשיתו במאה ה-19 בהקמת האוניברסיטה בברלין בידי וילהלם פון-הומבולדט, הדגיש את חשיבות השילוב של המחקר עם ההוראה. מודל זה מושתת על גישה שכלתנית ואינטלקטואלית ביסודה, הרואה במחקר לשמו ובהקניית השכלה גבוהה ומעמיקה לקבוצה מובחרת של סטודנטים את המטרות המרכזיות של האוניברסיטה, והגורסת כי אין זה מתפקיד האוניברסיטה לעצב את אישיותם של הלומדים ולהקנות להם מידות מוסריות. עד התפשטות המודל הגרמני ואימוצו בידי מרבית האוניברסיטאות בעולם, ראו רוב הפרופסורים באוניברסיטאות של אירופה ואמריקה את עיקר ייעודם בהוראה. מרכזיות ההוראה באה לידי ביטוי עד עצם היום הזה באנגליה, שבה נשאר האידיאל של האוניברסיטאות האליטיסטיות של אוקספורד וקיימברידג׳ לחנך ולעצב את אישיות תלמידיהם ולא רק להשכילם. המחקר נתפס באנגליה עד ראשית המאה ה-20 כשולי בלבד.

הטכניון שהוקם בשנת 1924 והאוניברסיטה העברית שהוקמה בשנת 1925, הושפעו רבות מהמודל הגרמני, והמחקר ניצב בראש סולם העדיפויות שלהם. בן-דוד ציין שאידיאל המחקר אומץ בידי האוניברסיטאות בישראל באדיקות גדולה יותר מבכל מערכת השכלה גבוהה אחרת בעולם, כולל גרמניה עצמה (Ben-David, 1986). הדגש על הפונקציה המחקרית השפיע במידה רבה על עיצוב אופי הלימודים באוניברסיטאות הישראליות. מעצם טבען, אוניברסיטאות בעלות אוריינטציה מחקרית חזקה, אינן ערוכות לקלוט עשרות אלפי סטודנטים, שקריירה מחקרית אינה מטרת לימודיהם. נראה לי, כי אין זה אקראי שהוחלט להגדיר את מערכת האוניברסיטאות ומכוני המחקר בישראל כ*מערכת ההשכלה הגבוהה* ולא כ*מערכת החינוך הגבוה*. *חינוך* מעצם הגדרתו רחב יותר מ*השכלה* וקשור בהקניית עמדות וערכים מעבר להנחלת תחומי הלימוד.

ברטון קלארק הדגיש, שאחת הטעויות הגדולות של מרבית מערכות ההשכלה הגבוהה בעולם במאה ה-20 היא הניסיון לשכפל את הדגם הקיים ולהגדיל את המערכת הקיימת על פי הדפוסים שהיו קיימים ושרירים באוניברסיטאות הוותיקות (Clark, 1993). חינוך להמונים אין פירושו הכפלת המודל של החינוך האליטיסטי בעשרות מונים. הגדלת מספר הסטודנטים, פירושה – היתוספות סוגים שונים של סטודנטים בעלי מטרות מגוונות, שיש לתכנן בעבורם מסלולי לימוד חדשים ומגוונים. אוניברסיטאות מחקר אינן ערוכות מטבע הווייתן לענות על ביקושים גואים והולכים של השכלה גבוהה להמונים, שכוללת מידה רבה של הכשרה מקצועית בתחומים רבים ואף השכלה כללית או מודולרית. נוסף לשיקול העניני, קיים כמובן השיקול הכלכלי. לא ניתן לקיים מערכת להמונים על בסיס העלויות הגבוהות של אוניברסיטאות המחקר.

משכבר־הימים, האוניברסיטאות העתיקות עסקו בהכשרה מקצועית ולימדו רפואה, תיאולוגיה ומשפטים. עם זאת, ההכשרה למרבית המקצועות נעשתה מחוץ לכותלי האוניברסיטאות. במאה ה-20 חל מהפך ניכר כלפי הכשרה מקצועית באקדמיה. שינויים בשוק העבודה וההתפתחות העצומה

של המקצועות הטכנולוגיים הביאו לדרישה גוברת לכוח אדם מיומן ומקצועי יותר. כיום, נקבע הסטטוס של מקצועות רבים על פי רמת התואר האקדמי הנדרשת לצורך העיסוק בהם. ככל שהתואר האקדמי המבוקש גבוה יותר, כך עולה הסטטוס הפרופסיונלי של המקצוע. כיום, הכניסה למקומות עבודה רבים מותנית בתעודת בוגר אוניברסיטה או אפילו בתארים מתקדמים יותר, גם כאשר אין קשר ישיר בין תחום הלימודים לבין העיסוק המקצועי.

יתר על כן, דרישות השוק המקצועי אף הביאו למהפך בסטטוס של בתי הספר המקצועיים בתוככי האוניברסיטאות. בתי ספר מקצועיים, שפעלו במשך מאות שנים בשולי העולם האקדמי, הפכו כיום לעמודי התווך ולנושאי דגל המצוינות האקדמית בחלק מהאוניברסיטאות המובילות ביותר בעולם. כך, בתי ספר לרפואה, למשפטים, למִנהל עסקים ולהנדסה, נחשבים כעת לתחומי הלימוד המבוקשים והיוקרתיים ביותר באוניברסיטאות רבות, ודרישות הקבלה אליהם הן מהמחמירות ביותר. לעומת זאת, הפקולטות והחוגים של מדעי הרוח והטבע, שהיוו את לב לִבה של תכנית הלימודים באוניברסיטאות במשך מאות שנים מאז היווסדן, נדחקו הצִדה, ולעתים קרובות הם אף מתקשים לגייס בוגרי תיכון מוכשרים ובעלי הישגים גבוהים. יחסים של ביקוש והיצע קובעים היום במידה רבה את דרישות הקבלה לתחומי לימוד שונים, כאשר במקרים רבים אין קשר ישיר בין דרישות הקבלה לבין דרישות הלימודים הנגזרות מהמבנה הסובסטנטיבי של המקצועות. קורה אף לעתים שהקשר הוא הפוך – חוגים במדעי הטבע, לדוגמה, שבהחלט זקוקים לתלמידים בעלי הישגים גבוהים במתמטיקה ובמדעי הטבע, נאלצים להתפשר ולקבל מועמדים בינוניים; שעה שתחומים מקצועיים, שכדי ללומדם אין צורך בידע מתמטי או מדעי כלשהו, מקבלים את המועמדים בעלי ההישגים הגבוהים ביותר במקצועות אלו. היפוך יוצרות זה הציב בעיה רצינית ביותר בפני אנשי אקדמיה בכל רחבי העולם. תכניות מיוחדות של מלגות מוצעות כיום בתחומים בעלי ביקוש נמוך, שנחשבים כפחות אטרקטיביים בשוק העבודה, כדי לפתות מועמדים בעלי הישגים גבוהים בחטיבה העליונה להירשם אליהם. היפוך יוצרות זה אף משפיע במידה ניכרת על סוגיית הנגישות למקצועות האטרקטיביים. במקומות רבים בעולם, צומח שוק פרטי של השכלה גבוהה שנועד לספק את הביקוש הגואה למקצועות מבוקשים, שהם בעיקר מקצועות של "לוח וגיר" ואינם מצריכים השקעה גדולה של הקמת תשתיות לצורך לימודם, כדוגמת משפטים, מִנהל עסקים, ראיית חשבון ועוד.

מעבר לכך, ביקוש של תארים אקדמיים במִגזרים רבים של שוק העבודה יצר באורח טבעי הרחבה של מעגלי הלומדים, שעיקר מטרתם רכישת התעודה המתאימה לצורך שִדרוגם המקצועי. מרבית שלוחות החוץ, הפעילות כיום בישראל, עונות בעיקר על הצורך של קבלת תעודות מתאימות כדי לספק את דרישות המעסיקים במִגזר הציבורי והפרטי כאחד.

נוסף לכך, התרומות שאוניברסיטאות אמורות לספק לחברה התרחבו וגדלו במאה האחרונה. האידיאל של "הקהילייה הלומדת" או "החברה הלומדת" גורס כי רצוי שכל אדם ילמד לאורך כל חייו, כאשר הלימודים משרתים בו-בזמן מטרות שונות, דוגמת – הכשרה מקצועית; שדרוג מקצועי; השכלה כללית; מעבר לעיסוק חדש; לימודים "בשביל הנשמה". על פי אידיאל זה אוכלוסיית הלומדים המסורתית של האוניברסיטאות השתנתה באופן בולט. ואכן, הגיל הממוצע של הלומדים באוניברסיטאות עלה באופן משמעותי במרבית מערכות ההשכלה הגבוהה בעולם (Davies, 1995).

שינוי אוכלוסיות הסטודנטים וגיוונה במרבית מערכות ההשכלה הגבוהה בעולם אף שינו במידה רבה את ההתייחסות המסורתית כלפיהם. סטודנטים מוגדרים כיום בנסיבות רבות *כלקוחות* או *כקהל צרכנים* של מסגרות שונות של חינוך גבוה. יש מדינות שאף ניסחו כללים ברורים של הצרכנות בתחום, דוגמת אנגליה שפרסמה בשנת 1993 'צ'רטר של זכויות הסטודנטים בחינוך הגבוה' (Department for Education, 1993). בצ'רטר אמנם מפורטות חובותיו של הסטודנט, אך בעיקר מושם דגש על זכויותיו, כולל הכוונה מפורטת כיצד ולמי להתלונן אם החובות של המערכת כלפי הסטודנט מופרות. ההתייחסות לסטודנטים כאל *לקוחות* או *צרכנים* שינתה באופן מהותי את אופי הפנייה אליהם, ואף אילצה מוסדות רבים לאמץ אסטרטגיות של שיווק כדי לחזר אחרי אוכלוסיות לומדים פוטנציאליות. החיזור נעשה בידי מוסדות מסוגים שונים, החל מהמוסדות של השורה הראשונה, דוגמת ה-Ivy League בארצות הברית, ועד למוסדות זוטרים וקיקיוניים, שפועלים בעיקר למטרות רווח. המוסדות האליטיסטיים מחזרים אחרי בוגרי תיכון בעשירון העליון. מידת האטרקטיביות של מוסד עילית בארצות הברית נקבעת כיום, בין היתר, על ידי היחס שבין אחוז הסטודנטים המוכשרים שהתקבלו ללימודים לבין האחוז שבחרו בפועל ללמוד במוסד; שכן אותם סטודנטים מצטיינים נרשמים מראש למספר אוניברסיטאות מובילות, ולעתים קרובות מתקבלים על ידי כולן. הצורך להתחרות על סטודנטים, בין אם מסיבות של מצוינות אקדמית או מסיבות כלכליות, משפיע על עיצוב תנאי נגישות במערכות רבות של השכלה גבוהה. בעשור האחרון חדרה אף לישראל המודעות של השיווק והחיזור אחר סטודנטים פוטנציאליים במערכת ההשכלה הגבוהה, בעיקר במִגזר הלא אוניברסיטאי.

התפתחותן של הטכנולוגיות החדשות והרחבת ההוראה מרחוק בהשכלה גבוהה, העמידו וממשיכות להעמיד בפני המוסדות להשכלה גבוהה אתגרים חדשים. קהל הסטודנטים הפוטנציאלי יכול לבוא כעת מכל מקום בעולם. למידה באמצעות האינטרנט, מערכות התקשורת האינטרקטיביות והלוויינים – מאפשרות לאוניברסיטאות ולמוסדות אחרים להשכלה גבוהה להגיע לקהלי יעד ללא מגבלות של גבולות ומרחקים גאוגרפיים. אחוז הסטודנטים "הבין-לאומיים" באוניברסיטאות רבות בעולם הולך וגדל בהדרגה בעשור האחרון.

האמור לעיל, מצביע באופן ברור שאופי הגדרתה של ההשכלה הגבוהה ומטרותיה על ידי מקבלי ההחלטות המתאימים במדינות השונות, או על ידי כל אוניברסיטה ומוסד להשכלה גבוהה באופן הייחודי ל"אני מאמין" שלהם – משפיע באופן ישיר על קביעת הכללים של הנגישות ועל אופיין של אוכלוסיות היעד הרלוונטיות.

מהם תוצריה של ההשכלה הגבוהה?

עד לאחרונה נתפסו התוצרים של ההשכלה הגבוהה בעיקר כתארים שנרכשו עם סיום הלימודים. רק סטודנטים שהצליחו להגיע לקו הגמר ולהשיג תואר מסוים נחשבו כהצלחה של המערכת. כל מי שהפסיק את לימודיו, תוך כדי תהליך הלמידה, הוגדר כ"נושר" או כ"נכשל". גם כיום מערכות השכלה רבות, ובכללן ישראל, מבססות את המימון של אוניברסיטאות ומוסדות אחרים על פי מספר הבוגרים ולא על פי מספר הלומדים. על פי נקודת ראות זו, מערכת שמצליחה להניב אחוז גבוה יותר של בוגרים נתפסת כפורייה וכמוצלחת יותר, שעה שמערכת שאחוז יותר קטן של הסטודנטים שלה

מגיע לסיום המסלולים המלאים לתארים שונים נתפסת כבזבזנית וכבלתי יעילה. על פי היגיון זה, מערכת מיון טובה אמורה למיין את המועמדים באופן שינבא בצורה הטובה ביותר את יכולתם להתמיד, להצליח ולהגיע לקו הסיום. יכולת הניבוי של מבחני קבלה ומיון רבים בעולם ובישראל נועדה להשיג בדיוק מטרה זו.

מדיניות מימון שבנויה בעיקר על אחוז של בוגרים יכולה להשפיע על קבלת החלטות בשני כיוונים מנוגדים. מצד אחד, הרצון להוכיח שאחוז גבוה של לומדים מצליח לסיים את לימודיהם, יכול להוביל למדיניות קבלה מחמירה ואליטיסטית, כפי שאכן נהוג במוסדות שמגדירים את עצמם כמוסדות עילית. מצד אחר, הרצון להביא ליותר בוגרים בתוך חברה ששועטת לקראת פתיחת שערי ההשכלה הגבוהה בפני ההמונים, עלול להביא להנמכת הרף של דרישות הסיום, ובכך לגרום להורדת רמת הלימודים ואיכותם. טענות כנגד הזילות של תארים אקדמיים מועלות בימים אלו כלפי מוסדות אקדמיים לא מעטים במקומות רבים בעולם.

מתרבים הקולות במערכות השכלה רבות, הקוראים להגדיר מחדש את התוצרים המצופים מהשכלה גבוהה. בתוך מערכת של 'למידה לטווח ארוך' (Life Long Learning), שמדגישה את חשיבות הלימודים התמידיים לאורך כל החיים, ושבמסגרתה סטודנטים רבים לומדים לצורכי שדרוג מקצועי או לחלופין לצורכי השכלה כללית, אין זה נכון להמשיך ולממן את האוניברסיטאות והמוסדות האחרים להשכלה גבוהה אך ורק על פי המדד של סיום תארים אקדמיים. אף לימודי תעודה או סיום קורסים בודדים בהצלחה הם בגדר הישגים חשובים בעבור הפרט ובעבור החברה, ואי לכך מתבקשת כיום הגדרה מחודשת של המונחים "נשירה", "הצלחה" ו"כישלון" בלימודים אקדמיים. אדם שלמד בהצלחה כמה קורסים, שסיפקו אותו לצורך עניין אישי או שדרוג מקצועי, יכול בהחלט להיחשב כמי שקצר פֵּרות והצליח להשיג את מטרותיו, ובוודאי שאין זה נכון לסווגו בקטגוריות של "נושרים" או "נכשלים".

בעידן של המוסדות הווירטואליים והניעות הגוברת של סטודנטים בין מוסדות אקדמיים במסגרות לאומיות ובין-לאומיות, הצורך להגדיר מחדש את תוצרי ההשכלה הגבוהה ילך ויגבר. חוקי אקרדיטציה מורכבים בין אוניברסיטאות ברחבי העולם, דוגמת אלו הקיימים בתכנית "ארזמוס" (Erasmus) – שפועלת כיום כחלק מתכנית "סוקרטס" – מאפשרים לסטודנטים במדינות שונות באירופה לצבור נקודות זכות אקדמיות בעבור לימודים חלקיים במוסד כלשהו, ולזכות בהכרה בהן במוסד אחר, אם הם נדרשים לעבור עיר או מדינה, כמתחייב מעבודתם או כתוצאה מתנאים הנגזרים מאורח חייהם.

במערכות השכלה מסוימות, דוגמת אלו בבריטניה, בקנדה ובאוסטרליה, קיים בידול בשכר הלימוד הנדרש מסטודנטים שלומדים לקראת תואר, לעומת סטודנטים, המבקשים מלכתחילה ללמוד קורסים בודדים או לימודי תעודה. הנחת היסוד בבסיס בידול זה, היא שסטודנטים בוגרים יותר, שאינם לומדים לקראת תואר אקדמי הם בדרך כלל מבוגרים בעלי כושר השתכרות, ואי לכך ניתן לדרוש מהם שכר לימוד גבוה יותר בהשוואה לקבוצת הגיל הצעירה של בוגרי התיכון. עצם ההבחנה הנידונה מצביעה על כך שגוברת ההכרה, שתוצרי ההשכלה הגבוהה הם מגוונים, ומשום כך יש מקום אף לגוון את דרישות הקבלה, את נוסחאות המימון מטעם המדינה, את גובה שכר הלימוד ואת דרישות הלימודים במסלולי לימוד שונים. אין ספק, שהגדרה מחודשת של תוצרי ההשכלה הגבוהה

משפיעה ותשפיע על סוגיית הנגישות, הן במישור של דרישות הקבלה והכניסה למוסדות שונים, הן מההיבט של מימון הלימודים.

מהם גבולות ההשכלה הגבוהה?

הכרת הגבולות של כל מערכת השכלה גבוהה חיונית להבנת ממדי הנגישות בה. לדוגמה, מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל כוללת רק את האוניברסיטאות והמוסדות שמורשים להעניק תארים אקדמיים. כל המוסדות העל-תיכוניים, שאינם מעניקים תואר אקדמי (מכללות להכשרה מקצועית, ישיבות גבוהות, אקדמיות למוסיקה ועוד), אינם מהווים חלק מהמערכת. בארצות הברית,לעומת זאת, שייכים למערכת ההשכלה הגבוהה כמעט כל המוסדות העל-תיכוניים, כולל המכללות הקהילתיות הדו-שנתיות (ובמסגרות אלו לומדים כ-40% מהסטודנטים בארצות הברית). נתון מעין זה משפיע באופן ברור על השוואת מדיניות של נגישות במדינות שונות. כך, אחוז ההשתתפות של קבוצת הגיל הרלוונטית (גילאי 18—20 במרבית הארצות; גילאי 20—24 בישראל — במערכת ההשכלה הגבוהה נקבע על פי גודל המערכת וסוגי המוסדות המרכיבים אותה. באנגליה, לדוגמה, מוסד לא אקדמי מורשה ללמד ולהכשיר במקצועות מסוימים, וההכרה האקדמית בלימודים במסגרתו יכולה להינתן על קורסים בודדים או על תואר שלם בידי מוסד אקדמי מוכר. כך, סטודנטים שבפועל אינם לומדים במוסד אקדמי מוכר, מהווים עדיין חלק מאוכלוסיית הסטודנטים הכוללת באמצעות הסכמי אקרדיטציה בין מוסדות שונים.

חשוב להדגיש, שקביעת גבולות המערכת מבחינת סוגי המוסדות המרכיבים אותה, אינה החלטה שרירותית בלבד. גבולות אלה משקפים את תפיסתם של קובעי המדיניות את אופי המערכת. כאשר מכללות קהילתיות מהוות חלק ממערכות ההשכלה הגבוהה בארצות הברית, בקנדה ובאוסטרליה, הלימודים בהן אכן נתפסים כשייכים לחינוך גבוה. בארצות אלו קיימים הסכמים, שמאפשרים לבוגרי המכללות הדו-שנתיות (בעיקר לבעלי ההישגים הגבוהים) להמשיך את לימודי השנה השלישית ואילך באוניברסיטה. הכניסה של בוגרי המכללות הדו-שנתיות אינה מוגבלת רק לאוניברסיטאות בעלות סטטוס נמוך. אף אוניברסיטאות יוקרתיות, דוגמת אוניברסיטת ברקלי בקליפורניה, מקבלות בוגרים של המכללות הקהילתיות אל בין שורותיהן, על פי כללים כתובים וברורים מראש. בשל שיקולים כלכליים, אף מומלץ לעתים לסטודנטים ללמוד שנתיים קרוב לביתם ובעלות נמוכה במכללה, ולהמשיך את לימודיהם בשנה השלישית באוניברסיטה, שעלות הלימודים בה בדרך כלל גבוהה יותר.

גם ה"גבולות" בין התארים האקדמיים משפיעים על סוגיית הנגישות, על אחוז הנשירה במהלך הלימודים ועל אחוז המסיימים. ברור, שככל שהתואר האקדמי קצר יותר, כך אף גדלים הסיכויים לאחוז גבוה יותר של מתמידים. בארצות מרכז אירופה (דוגמת גרמניה וספרד) ובארצות הגוש הקומוניסטי לשעבר — משך הלימודים לתואר הראשון (שהוא שווה ערך לתואר שני בישראל) הוא לפחות חמש שנים, ובפועל נמשך אף למעלה משבע שנות לימוד. רק בשנים האחרונות החלו רפורמות בכמה מדינות אירופיות, שנועדו לחלק את התואר הארוך לשני חלקים. מעניין לציין, שאף האוניברסיטה העברית והטכניון בראשית דרכם אימצו את מתכונת התואר החמש-שנתי. רק בשנות ה-50, בעקבות השפעה של מנהיגות של אנשי אקדמיה ממוצא אמריקני באוניברסיטה העברית, הוחלט לחלק את התואר לשניים: שלוש שנים לתואר ראשון ושנתיים לתואר שני. אך בניגוד למבנה

התארים האמריקני, שם התואר הראשון הוא בדרך כלל רחב ומודולרי וכולל מספר תחומי דעת, וההתמחות במקצוע מסוים מתחילה רק בתואר השני ואילך – בארץ לא נעשתה הבחנה ברורה בין אופיו של התואר הראשון לשני. דבר זה הביא בהמשך ל"ניפוח" הדרישות המחקריות של התואר השני ולהפיכתו ל"מפלצת", שאין כמעט כדוגמתה בשום מערכת השכלה גבוהה אחרת בעולם.

יש מקומות שבהם התואר הראשון נרכש אף בפחות משלוש שנים. כך, באוניברסיטת בקינגהם באנגליה, שהיא האוניברסיטה הפרטית היחידה באנגליה, ניתן לסיים תואר במשפטים בשנתיים וחצי. בצרפת "המעגל הראשון" של הלימודים האקדמיים באוניברסיטה מסתיים כעבור שנתיים, ובסיומם ניתן לקבל תעודה אקדמית. נוסף לכך, בסוף שנות ה-60 הוקמו בצרפת מוסדות חדשים של השכלה גבוהה שנקראים "מוסדות אוניברסיטאיים טכנולוגיים" (Instituts Universitaires de Technologie – IUT). משך הלימודים במוסדות אלו הוא שנתיים, והם בעיקר ממלאים תפקיד של הכשרה מקצועית.

יש מדינות, שבהן יש גם הבחנה ברורה בין סוגי תואר ראשון באוניברסיטאות, דוגמת המצב באנגליה. סטודנט שמסיים תואר ראשון שאינו בקטגוריה של ה-B.A. Honours, אינו רשאי להמשיך ללימודים מתקדמים של תואר שני. אך הוא בעל תואר ראשון, כאשר מונים את מניין בוגרי התואר הראשון. גורלם של הסטודנטים נקבע בדרך כלל כבר בסיום שנת לימודיהם הראשונה, כאשר על פי איכות עבודותיהם וטיבן, מחליטים אנשי הסגל האקדמי, באיזה מסלול מתאים להם להמשיך. אם הוחלט שאינם מתאימים ללימודי המשך מחקריים, הם יכולים לסיים תואר ראשון, שבמסגרתו אפילו אינם נדרשים לקורסים מתקדמים או לסמינריוניים, האופייניים ללימודי שנה שלישית--רביעית באוניברסיטאות רבות והמהווים תנאי הכרחי ל-B.A. Honours. מדיניות מעין זו משפיעה ללא ספק על סוגיית הנגישות להשכלה גבוהה ובעיקר על אחוז הבוגרים. אחת הסיבות שבאוניברסיטה הפתוחה של אנגליה, לדוגמה, יש אחוז גבוה מאוד של בוגרים בהשוואה לכל האוניברסיטאות הפתוחות האחרות בעולם, היא העובדה שרוב בוגריה מסיימים בקטגוריה של התואר הרגיל, שאינו מאפשר להמשיך בלימודים מתקדמים (Guri-Rosenblit, 1999).

אף בעיית האקרדיטציה בין מוסדות אקדמיים ומידת חדירות הגבולות שלהם משפיעה במידה רבה על סוגיית הנגישות. העקרונות של *חופש אקדמי* ו*אוטונומיה מוסדית* הם מאושיות ההוויה האוניברסיטאית, אך הפרשנויות השונות שניתנות לשני מונחים אלו משתרעות על פני טווח מגוון למדי. *אוטונומיה מוסדית* אין פירושה בהכרח יצירת חומות גבוהות ובלתי חדירות בין אוניברסיטה אחת לרעותה, או בין אוניברסיטאות למוסדות אחרים של השכלה גבוהה. בגרמניה, למשל, הגבולות בין האוניברסיטאות מאוד פתוחים ונזילים. בספרות המקצועית מוגדר הסגל האקדמי בגרמניה כ"פרופסורים נודדים". פרופסור אינו יכול להתקדם בתפקידו ולעלות בדרגה באוניברסיטה שבה הוא מלמד, אלא רק מעבר לאוניברסיטה אחרת פותח בפניו אפשרויות לקידום. גם הסטודנטים בגרמניה יכולים לנוע בחופשיות בין אוניברסיטאות ולצבור נקודות זכות אקדמיות בכמה מוסדות. הקמת האיחוד האירופי השפיעה על הגדרה מחודשת של חוקי אקרדיטציה אקדמיים, שחוצים גבולות של מדינות. תכנית "ארזמוס" שהחלה בשנת 1987 נועדה לעודד סטודנטים ברחבי אירופה ללמוד חצי שנה עד שנה מלימודיהם לקראת תואר אקדמי במדינה אחרת. מאז נוצרה מערכת ענֵפה של חוזי

אקרדיטציה בין מאות אוניברסיטאות. בשנת 1995, למעלה מ-300,000 סטודנטים השתתפו בתכנית הנידונה (Teichler & Maiworm, 1997).

אין ספק, שקביעת "מטבע עובר לסוחר אקדמי" (academic currency), מונח שטבע טרואו (Trow, 1974), חיונית להבטחת שימור הערך של לימודים שנערכו במסגרות שונות ולמניעת בזבוז של משאבים אקדמיים, ומאפשרת צבירה הדרגתית שלהם לתואר שלם. ככל שהגבולות המקיפים מוסדות אקדמיים הם הדוקים וסגורים יותר, כך קטנה האפשרות לנצל באופן יעיל את התרומה הייחודית של מוסדות בעלי אופי שונה. מדיניות האקרדיטציה בישראל מאוד בעייתית, והחומות בין אוניברסיטאות, ובעיקר בין אוניברסיטאות לבין מרבית המוסדות במִגזר הלא אוניברסיטאי הן בדרך כלל גבוהות ובלתי גמישות.

שאלת הנגישות להשכלה גבוהה אף מושפעת מהגבולות בין מערכת החינוך הגבוה במדינה נתונה, לבין אוניברסיטאות ומכללות ממדינות אחרות. מספרן של תכניות הלימודים המשותפות לאוניברסיטאות הממוקמות בארצות שונות הולך וגדל בהדרגה בעשור האחרון. יש באקדמיה בישראל גופים ומנגנונים להכרה בלימודים שנלמדו במדינות אחרות, לטובת כל הסטודנטים שעלו לישראל ממקומות שונים במהלך או בתום לימודיהם האקדמיים בארצות מוצאם. אך מערכת קשרי הגומלין בין אוניברסיטאות ישראליות ואוניברסיטאות מחוץ לארץ בכל הקשור לתכניות לימודים משותפות מצומצמת ביותר. אף פעילותן של שלוחות החוץ של אוניברסיטאות אמריקניות ובריטיות מתרחשת בפועל מחוץ לגבולות מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל. השאלה – אם הסטודנטים הישראלים שלומדים בכל השלוחות הללו מן הראוי שייחשבו במניין הסטודנטים בישראל או לאו – היא כעת שאלה טעונה ביותר. התיקון לחוק המועצה להשכלה גבוהה בפברואר 1998 נתן כלים בידי המועצה להשכלה גבוהה לפקח ולהציב תנאים בכל הנוגע לרישיון פעולה של שלוחות החוץ בישראל, אך תכניות לימודיהן ותואריהן הם באחריות מלאה של מוסדות האֵם מחוץ לארץ.

גורם נוסף שמשפיע כיום על שינוי הגבולות של מערכות ההשכלה הגבוהה מתגלם בדמותם של המוסדות הווירטואליים. טכנולוגיות המידע החדשות הופכות את העולם, ואת העולם האקדמי בכלל זה, ליותר ויותר גלובלי. התופעה של שיתוף פעולה בין-לאומי ופריצת גבולות לאומיים רק תלך ותגדל בעתיד. אנשי האקדמיה בארץ מרושתים היטב בכל המוקדים המחקריים ברחבי העולם, אך אין מצב זה חל על תחומי ההוראה והלמידה. הגדרה מחודשת של גבולות מערכות ההשכלה הגבוהה תביא להרחבת ההזדמנויות של חינוך גבוה בכל מדינה ומדינה, ותתרום להגדלת אוכלוסיות הלומדים. ניתן לומר בבטחה, שמערכות החינוך הגבוה באלף השלישי תאפשרנה סוגים שונים של לימודים אקדמיים ומקצועיים למרבית אזרחיהן, ושהשאלות המרכזיות של הנגישות תתמקדנה באופי הלימודים, בטכנולוגיות הלמידה, בסוגי התארים והתעודות ובכללי אקרדיטציה. מקבלי ההחלטות בעולם הפוליטי והאקדמי יעסקו פחות ופחות בשאלה מי זכאי *להשכלה גבוהה*, שכן הנגישות תהיה בפועל אוניברסלית.

סוגיית הנגישות במערכת ההשכלה בישראל – כיוונים ומגמות

על בסיס הדברים שנסקרו לעיל, ברצוני להביע בקצרה את עמדותיי לגבי כיווני ההתפתחות האפשריים והרצויים של נושא הנגישות להשכלה גבוהה בישראל. בראש וראשונה, לגבי השאלה *מי זכאי להשכלה גבוהה*, עמדתי היא, כי יש לקבוע מדיניות שעל פיה חובה לאפשר לכל החפץ בכך ללמוד לימודים גבוהים, משמע – רצוי שמערכת ההשכלה הגבוהה בישראל תאמץ את תפיסת העולם של הנגישות האוניברסלית. כבר היום, ברמה העקרונית – כל החפץ בכך ומסוגל לכך – יכול לרכוש השכלה גבוהה כלשהי. עצם קיומה של האוניברסיטה הפתוחה ומדיניות הקבלה הפתוחה, שעליה היא מושתתת, מאפשרים כיום לכל אדם בישראל לרכוש השכלה גבוהה ברמה איכותית וגבוהה בתחומים רחבים ומגוונים. אך האוניברסיטה הפתוחה מציעה רק פתרון מסוג מסוים. מעגלי המצטרפים למערכת ההשכלה הגבוהה בישראל ילכו ויתרחבו בעתיד גם באוניברסיטאות ובמוסדות "הקונבנציונליים". על סמך ניסיונן של מדינות דמוקרטיות אחרות, שהרחיבו באורח משמעותי את מערכות ההשכלה הגבוהה שלהן בעשורים האחרונים, גידול המערכת רק יוצר ביקושים חדשים להשכלה גבוהה. אין כיום תופעה של רוויה בשום מערכת חינוך גבוה במקום כלשהו. גם בארצות הברית, שיש בה קרוב ל-4,000 מוסדות להשכלה גבוהה, מוקמים כל העת מוסדות חדשים, ומתרחבים מעגלי הלומדים. סוגים חדשים של סטודנטים, השונים מהפרופיל הקלסי של בוגרי תיכון, מצטרפים כיום לאוניברסיטאות ולמוסדות אחרים של השכלה גבוהה גם בישראל. ההשכלה הגבוהה תיהפך להיות זכות של כל אזרח ולא רק זכות יתר על בסיס שיקולים מריטוקרטיים.

קרוב לוודאי, כי השאלה *מי זכאי להשכלה גבוהה*, תומר בשאלה – *מי יכול ללמוד במסגרות השונות של ההשכלה הגבוהה?* ברור מאליו, שבתחומים שבהם הביקוש עולה באורח משמעותי על ההיצע, ימשיכו להתקיים מנגנונים של מיון. האוניברסיטאות והמוסדות המחקריים יידרשו להגדיר מחדש את יעדיהם ואת אוכלוסיות היעד שלהם. המגמה במרבית האוניברסיטאות תהיה ככל הנראה לכיוון הגדלת הנתח של לימודים לתארים מתקדמים על חשבון הקטנת הנפח של הלימודים לתואר ראשון. כן תידרש כל אוניברסיטה להגדיר באופן ברור יותר את תחומי הצטיינותה ואת ייחודה בתחרות על סטודנטים מצטיינים ו/או פוטנציאליים. המִגזר הלא אוניברסיטאי, שהתרחב ביותר בעשור האחרון, ימשיך להתרחב בעתיד, ובמסגרתו אף ילך ויגדל המִגזר הפרטי, שימשיך להציע לימודים בעיקר בתחומי לימוד אטרקטיביים ומבוקשים על ידי שוק העבודה המקצועי.

בעידן, שבו מטרות ההשכלה הגבוהה הן כה פלורליסטיות, יהיה מקום להגדיר מנגנונים, שיבטיחו את שימורו ואיכותו של המחקר באוניברסיטאות. בארצות רבות מושמעת הטענה, שהאוריינטציה להמונים והנגישות האוניברסלית, על כל מעלותיהן ויתרונותיהן, מאיימות על תפקודן של אוניברסיטאות המחקר. הדבר נכון בעיקר בתחומי דעת, שמעצם מהותם אינם אטרקטיביים כיום מבחינת דרישות השוק, ודורשים השקעה גדולה ורבה לביסוס תשתיות המחקר במסגרתם, דוגמת מרבית מקצועות מדעי הטבע. לא רק העלות הכספית הגבוהה, הכרוכה בקיום המחקר בחלק ממקצועות הלימוד, מהווה בעיה. לא פחות אתגרית היא יצירת מנגנונים, שיהוו מקור משיכה לסטודנטים פוטנציאליים מתאימים לצורך העמדתו של דור צעיר איכותי של חוקרים בדיסציפלינות רבות וחשובות, בעיקר במדעי הרוח, במדעי הטבע ובתחומי הטכנולוגיה. שימור איכותו של המחקר יהווה, ללא ספק, בעיה רצינית – שהאוניברסיטאות בישראל תידרשנה להתמודד עִמו בעתיד. יש

הטוענים, שדווקא גידול המערכת וגיוונה, יאפשרו לאוניברסיטאות להתפנות באופן אינטנסיבי יותר לחיזוק תפקידן המחקרי; על אף שנכון להיום, מרבית האוניברסיטאות בישראל אינן רואות בעין יפה את התרחבותו של המִגזר הלא אוניברסיטאי. חשוב, כי בעתיד תתרחש דיפרנציאציה אף בסקטור האוניברסיטאי בישראל, ואוניברסיטאות יגדירו 'אני מאמין' ברור, המייחד כל אחת מהן – בתחומי המחקר ובתחומי ההוראה.

מרבית הסטודנטים, שלומדים היום במוסדות השונים של מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל, אינם מייעדים את עצמם למחקר. מרביתם לומדים כדי לרכוש מקצוע ספציפי או תואר ראשון בתחום כלשהו, שמהווה כיום תנאי הכרחי לקבלה למקומות עבודה רבים. יש הלומדים כדי לקבל השכלה כללית בתחומי עניין מגוונים, ויש המעוניינים בלימודים לצורכי שדרוג מקצועי, בעיקר ברמה של התואר השני או לימודי תעודה, לאחר התואר ראשון. הגיוון של אוכלוסיית הסטודנטים כבר מכתיב, וימשיך להכתיב בהמשך, יצירת מסלולי לימוד חדשים, אקלקטיים ורב-תחומיים, המתאימים להכשרה מקצועית בקשת רחבה של עיסוקים, והעונים על דרישות מגוונות של קהל הצרכנים ושל שוק העבודה. בעתיד תגדל אף ההבחנה בדרישות הקבלה השונות לתחומי לימוד שונים. כבר כעת, חלק מהאוניברסיטאות הורידו את הדרישה לבחינות פסיכומטריות לצורך קבלה לחוגים מסוימים, לבעלי ממוצע גבוה בתעודת הבגרות. הבידול בדרישות הקבלה ילך ויגדל בתוך האוניברסיטאות, בין האוניברסיטאות לבין עצמן, ובין המוסדות במִגזר האוניברסיטאי לבין המוסדות במִגזר הלא אוניברסיטאי.

הגיוון ההולך וגדל של אוכלוסיות הלומדים, תחומי הלימוד והסוגים של מוסדות הלימוד אף יביא להגדרה מחודשת של התוצרים המצופים מההשכלה הגבוהה. הגדרת תוצרי הלמידה על פי מספר הבוגרים מקפלת בחובה יתרונות מסוימים, אך בה במידה גם חסרונות לא מעטים. הגדרה מעין זו אינה לוקחת בחשבון תוצרים אחרים, שאינם תארים אקדמיים. יש המציעים ליצור מעין דרכון/ גיליון ציונים של לימודים אקדמיים, שניתן יהיה להשתמש בו לאורך כל החיים ולנצל במסגרתו את כל הלימודים, חלקיים ככל שיהיו, שנלמדו במוסדות אקדמיים בארץ ובחוץ לארץ. יש המציעים אף להעניק "שוברים" (vouchers) לסטודנטים לתואר ראשון מטעם המדינה, שיאפשרו להם לבחור כל מוסד להשכלה גבוהה, שימצאו לנכון. אם המוסד המסוים ידרוש שכר לימוד הגבוה מהמענק הניתן, העלות הנוספת תחול על כיסו של הפרט. יתר על כן, קיומם של לימודים במסגרות וירטואליות יצריך אף הוא התייחסות של המערכת לגבי אופי מימונם, ההכרה בהם, הערכתם ושִקלולם. הגדרה מחודשת של תוצרי ההשכלה הגבוהה תשפיע הן על סוגיית הנגישות, הן על תקצוב המוסדות במערכת וקביעת גובה שכר הלימוד בהם.

יש צורך בהגדרה מחודשת של גבולות מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל. כבר עתה המערכת מתרחבת ומוסדות להכשרה מקצועית, דוגמת מכללות לחינוך ומכללות טכנולוגיות, ששודרגו כמוסדות המורשים להעניק תואר ראשון, הפכו לחלק ממערכת ההשכלה הגבוהה. יש מקום לשקול לגופו של עניין את ההתייחסות ללימודים במוסדות על-תיכוניים רבים, ולמידת הרלוונטיות שלהם ללימודים אקדמיים לקראת תואר. שדרוג מוסדות נוספים או הכרה בלימודים בהם כחלק בלתי נפרד מלימודים לקראת תואר אקדמי, יאפשרו לסטודנטים להשלים את לימודיהם באוניברסיטה או במכללה אקדמית תוך שנה–שנתיים. הדבר יכול להשפיע באופן מהותי על הרחבת הנגישות להשכלה

גבוהה בישראל, ובעיקר על ניצול נכון ויעיל של משאבים, ואף יכול לצמצם את נדידתם של בוגרי בתי ספר מקצועיים להשלמת לימודיהם האקדמיים בחוץ לארץ. לדוגמה, הנדסאים רבים בוחרים לנסוע לארצות הברית או לאירופה כדי להשלים את לימודיהם לתואר מהנדס, כיוון שהאוניברסיטאות או הטכניון אינם מכירים (או כמעט שאינם מכירים) בלימודיהם הקודמים. איגום משאבים של מוסדות להכשרה מקצועית ומוסדות אקדמיים עשוי להביא תועלת וברכה הן למשק העבודה, הן לקידום הפרט – כנהוג בארצות הברית, בקנדה, באוסטרליה ובחלק ממדינות אירופה.

מדיניות ברורה לגבי חוקי אקרדיטציה בין אוניברסיטאות לבין עצמן ובין אוניברסיטאות למוסדות במִגזר הלא אוניברסיטאי עשויה אף היא לעודד ניעות וגמישות בתוך המערכת ולסייע באיגום משאבים של כוח אדם ותשתיות ארגוניות. שיתוף פעולה, דוגמת זה שנחתם בשנה האחרונה בין האוניברסיטה הפתוחה לבין הטכניון ולבין הפקולטה להנדסה של אוניברסיטת תל אביב, מהווה דוגמה טובה לפוטנציאל הגלום בהגדרה מחודשת של כללי אקרדיטציה. הסכם זה מאפשר לסטודנטים שסיימו מכסה מסוימת של קורסים באוניברסיטה הפתוחה בממוצע ציונים גבוה, בעיקר במהלך לימודיהם בתיכון או בזמן השירות הצבאי, להירשם לשנת הלימודים השנייה לשורה ארוכה של מחלקות בטכניון או באוניברסיטת תל אביב. ההסדר הנידון מאפשר לסטודנטים, צעירים בעיקר, לנצל את זמן לימודיהם בבית הספר התיכון ואת תקופת שירותם הצבאי ללימודים אקדמיים. ברור מאליו, ששיתוף פעולה מסוג זה אינו מיועד רק לסטודנטים צעירים, והוא יכול להועיל לכל מִגוון הסטודנטים. אני תקווה, ששיתוף הפעולה הבין-מוסדי יגדל בשנים הבאות. אף שיתוף פעולה בין מכללות לאוניברסיטאות עשוי להניב פֵּרות ברוכים לחברה, לסטודנטים ולמוסדות השותפים כאחד. האוניברסיטאות, המכללות, האקדמיות והמרכזים האקדמיים הם חלק מאותה מערכת. ככל שהגבולות ביניהם יהיו פתוחים וגמישים יותר, כך יוכלו הסטודנטים לנצל טוב יותר את היתרונות היחסיים הגלומים במוסדות השונים, וחלקם אף יבחרו לשלב במסגרת לימודיהם לתואר כלשהו לימודים במספר מוסדות.

רשימת מקורות

גורי-רוזנבליט, ש', 1999. "הפוטנציאל הגלום בשיתוף פעולה בין אוניברסיטאות לבין מכללות לחינוך בהכשרת המורים בישראל", בתוך כפיר, ד' (עורכת), *הכשרה להוראה כהכשרה לפרופסיה אקדמית*, ירושלים: מכון ון ליר בירושלים, עמ' 60–76.

הרשקוביץ, ש', (עורך), 1997. *מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל – מגמות והתפתחות (דין וחשבון סטטיסטי 1997)*, ירושלים: המועצה להשכלה גבוהה, הוועדה לתכנון ולתקצוב.

מנדלצויג, ר', (עורכת), 1998. *דין וחשבון שנתי של הוועדה לתכנון ולתקצוב*, מס' 24 (תשנ"ז), ירושלים: המועצה להשכלה גבוהה.

Altbach, P. G. (Ed.), 1996. *The International Academic Profession: Portraits of Fourteen Countries*, Princeton, NJ: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Ben-David, J., 1986. ''Universities – Dilemmas of growth, diversification and administration'', *Studies in Higher Education*, 11:105–130.

Clark, B. R., 1993. ''The problem of complexity in modern higher education'', In S. Rothblatt & B. Wittrock (Eds.), *The European and American University since 1800*, Cambridge University Press, pp. 263–279.

Davies, P. (Ed.), 1995. *Adults in Higher Education: International Perspectives in Access and Participation*, London: Jessica Kingsley.

Department for Education, 1993. *The Charter for Higher Education: Higher Quality and Choice*, London: Department for Education.

Guri-Rosenblit, S., 1996. ''Trends in access to Israeli higher education 1981–1996 – From a privilege to a right'', *European Journal of Education*, 31 (3):321–340.

____, 1999. *Distance and Campus Universities: Tensions and Interactions – A Comparative Study of Five Countries*, Oxford: Pergamon Press.

Iram, Y., 1991. ''Israel'', in P. G. Altbach (Ed.), *International Higher Education: An Encyclopedia*, vol. 2, New York: Garland Publishing, pp. 1027–1041.

Kerr, K., 1963. *The Uses of University*, MA: Harvard University Press.

Rothblatt, S., 1997. *The Modern University and its Discontents: The Fate of Newman's Legacies in Britain and America*, Cambridge University Press.

Rothblatt, S., & B. Wittrock (Eds.), 1993. *The European and American University Since 1800*, Cambridge University Press.

Teichler, U., & F. Maiworm, 1997. *The ERASMUS Experience: Major Findings of the ERASMUS Evaluation Research Project*, Brussels: European Commission, Education, Training and Youth.

Trow, M., 1974. ''Problems in the transition from elite to mass higher education, in policies for higher education'', *The General Report on the Conference on Future Structures of Post-Secondary Education*, Paris (OECD).

ההשכלה הגבוהה כמשאב חברתי – מיפוי קריטריונים לחלוקה צודקת על פי מודל מערכתי

רונית בוגלר ושמואל שי

מבוא

זה שנים שהביקוש להשכלה גבוהה בארץ, ובמיוחד באוניברסיטאות, עולה על ההיצע. יתרה מזו, ניתן לשער כי הדרישה להשכלה גבוהה אף רבה מן הביקוש שנרשם (שניתן לכנותו "ביקוש אקטיבי") שכן, בהכירם את המחסומים הקיימים, רבים נמנעים מלכתחילה מלהציג את מועמדותם ("ביקוש פסיבי"). מצב זה הופך את ההשכלה הגבוהה בארץ למה שקרוי "משאב נדיר" או "משאב מוגבל", ואת תנאי הקבלה למוסדות להשכלה גבוהה, המוצהרים או הנהוגים בפועל, למקרה פרטי של מדיניות הקצאה של המשאב המוגבל.

לחברה אינטרס חיוני, שחלוקת המשאבים המוגבלים תיעשה על פי כללי צדק ידועים ומוסכמים. דבר זה נכון במיוחד לגבי ההשכלה הגבוהה כמשאב חברתי: שהרי זו גוררת אחריה תגמולים רבים נוספים בצורת סיכויים משופרים להכנסה גבוהה, למודעות רחבה, להשפעה חברתית, להשתתפות במוסדות, ובכלל, לאיכות חיים גבוהה יותר. העובדה שהחברה מצפה מן ההשכלה הגבוהה לתועלות חברתיות, בדמות הישגים תרבותיים וטכנולוגיים, אינה ממעיטה מהצורך לבחון את הקצאת המשאב הנידון באספקלריה של צדק חברתי, אך היא דורשת ששיקולי התועלת החברתית ייכללו כמרכיב מוכר ומפורש בין מכלול מרכיבי הצדק החברתי.

ספרות ענפה בתחומי הכלכלה והפילוסופיה עוסקת בנושא הצדק החלוקתי (distributive justice) ומציעה תיאוריות וגישות שונות בנושא. בעבודה הנוכחית נציג את עיקריה של הגישה המערכתית לצדק חלוקתי החותרת, כשלב ראשון, למיפוי שיטתי של מרכיבי הצדק וגורמיו, ונדגים את יישומה של המתכונת המערכתית על נושא ההשכלה הגבוהה כמשאב חברתי. בשלבים מאוחרים יותר, בכוונתנו לבחון את תקפות הגישה המוצעת גם לאור ממצאים אמפיריים ולבחון את הגישה כבסיס לקבלת החלטות.

דוגמאות לשיקולים של צדק חברתי

קודם שנפתח בדיון בסוגיה של השכלה גבוהה כמשאב חברתי ובאפשרויות מיפוי הקריטריונים לחלוקתו הצודקת על פי המודל המערכתי, נציג מספר דוגמאות לשיקולים של צדק חברתי במערכת ההשכלה הגבוהה. שתי דוגמאות לקוחות מההיסטוריה האמריקנית והאחת מהחברה הישראלית.

בשנת 1862 נקבע "חוק מוריל" (The Morrill Act) אשר מטרתו הייתה להביא לפתיחת שערי המוסדות להשכלה גבוהה לבני השכבות החלשות בחברה. הדרך בה חשבו להוציא מטרה זו אל הפועל הייתה באמצעות תמיכה של הממשל הפדרלי בארצות הברית בניצול אדמות מדינה לבניית מכללות ציבוריות (land-grant colleges). המדינה רכשה אדמות בשטחה בתמיכת תקציב פדרלי והקימה מכללות ציבוריות שיועדו לבני השכבות החלשות בחברה, וששכר הלימוד בהן היה נמוך באופן יחסי לשאר המוסדות להשכלה גבוהה. ואמנם עד היום, שכר הלימוד בקולג'ים ובאוניברסיטאות של המדינה (state colleges) נמוך יותר בהשוואה למוסדות החינוך האחרים.

דוגמה שנייה לשיקולים של צדק חברתי במערכת ההשכלה הגבוהה מתייחסת ל-GI Bill משנת 1944 או מה שכונה באותה עת חוק החיילים המשוחררים (The Servicemen's Readjustment Act). פעולה זו הייתה מיועדת לסייע לחיילים האמריקנים המשוחררים להיקלט במוסדות להשכלה גבוהה לאחר שירותם במלחמת העולם השנייה. הכוונה הייתה לקלוט במוסדות אלה גם את המועמדים אשר חסרו את האמצעים ללימודים גבוהים או שלא עמדו בתנאי הקבלה האוניברסליים. הסיוע יכול היה להיות כספי או בהורדת סף הקבלה ללימודים. בשתי הדוגמאות שצוינו לעיל, מופעל שיקול של צדק חברתי הבא לתגמל אזרחים אשר אין ביכולתם לממן רכישת השכלה גבוהה, או שהמדינה מעוניינת לתגמלם על תרומתם למדינה בשירותם הצבאי.

הדוגמה הבאה, על מועמד ללימודי רפואה בבית הספר סאקלר באוניברסיטת תל אביב, מובאת מהעיתונות הישראלית.[1] מתוכן המאמר עולה כי הסטודנט לא התקבל ללימודים בשלושה מועדים שונים, אך בקיץ 1997 קיבל מכתב מדיקן הפקולטה לרפואה באוניברסיטת תל אביב המודיע לו כי התקבל ללימודי הרפואה לשנת הלימודים הקרובה. מכתב הדיקן זכה לגיבוי נשיא האוניברסיטה. הודעת הקבלה ללימודים הגיעה לאחר שהתפרסם כי קרוב משפחתו של המועמד תרם מיליון דולר לאוניברסיטת תל אביב. דוגמה זו, המבוססת כולה על כתבה בעיתון יומי, מעלה לדיון כמה דילמות. למשל, האם מוצדק להפלות לטובה סטודנטים שקרוביהם הרימו תרומה גבוהה למוסד הלימודים? האם יש להתחשב בתועלת שתצמח לאוניברסיטה מקבלת סטודנט בגין תרומת בן משפחתו למוסד, גם אם המועמד לא עמד בסף הקבלה אך היה קרוב אליו? מהו המחיר (או התרומה, במקרה שלפנינו) שממנו והלאה כדאי למוסד החינוכי להפעיל שיקולים שאינם קשורים רק להישגי המועמד ולקריטריונים אוניברסליים אחרים הקשורים בקבלתו ללימודים? האם בשום תנאי לא יהיה זה הוגן לקבל סטודנט ללימודים בעבור "חופן דולרים"?

"סטודנט של מיליון דולר", *הארץ*, מוסף, 7.11.1997, עמ' 38–35.

דוגמאות אלה ממחישות שיקולים אפשריים של צדק חברתי בהתייחסות להשכלה גבוהה כמשאב חברתי והדרך להקצותו. מטרת עבודה זו להציג מודל מערכתי של צדק חלוקתי כמסגרת לבדיקת הקצאת המשאב "השכלה גבוהה". בעתיד, אנו מתכוונים לבדוק את תקפות המודל באופן אמפירי כפי שנעשה לגבי ההשכלה היסודית והתיכונית בישראל (Shye & Mevorach-Levy, 1995).

מודל מערכתי של צדק חברתי בהקצאת המשאב של "השכלה גבוהה"

צדק, על פי גישתנו, הוא מערכת פעולה מורכבת המקיימת יחסי גומלין בין כל מרכיביה. הבחנה זו, הפשטנית לכאורה, מצביעה על האפשרות לנתח את מושג הצדק החלוקתי במונחים גנריים הלקוחים מתורת מערכות הפעולה הכללית כפי שנוסחו ויושמו בעבודות קודמות (Elizur & Shye, 1990; Shye, 1985, 1989; Veerman, 1992; Wolins, Wozner & Shye, 1980). גישתנו, אם כן, מארגנת מחדש מוטיבים ותפיסות שונות של צדק חלוקתי ומציגה אותם כ"אופנויות תפקוד" (functioning modes) במסגרת המכלול של מערכת פעולה אחת. אופנויות התפקוד הגנריות כפי שהוגדרו בעבור מערכת פעולה כלשהי הן ארבע:

א. **אופנות השימור:** דבקות המערכת במאפייני יסוד.
ב. **אופנות האיזון:** ויסותים בין מרכיבי המערכת לקידום ההתאמות ביניהם.
ג. **אופנות הסיגול:** ויסותים בין המערכת לבין סביבתה לקידום ההתאמות ביניהם.
ד. **אופנות הביטוי:** מימוש חיצוני של מהויות המערכת.

תורת מערכות הפעולה על פי שטחות, Faceted Action System Theory, עליה מסתמך מודל הצדק שיוצג, שונה מניסוחים קודמים של תיאוריות פונקציונליות (Parsons, 1953; Turner, 1974). על פי תיאוריה זו, אופנויות התפקוד הן תוצר של אקסיומות וטיעונים לוגיים אלמנטריים, המבטיחים כי האופנויות ממצות ומוציאות, מאפשרות יצירת משתני תצפית מהימנים ומניבות השערות רב-משתניות הניתנות לבדיקה באמצעות סילום רב-ממדי (multi-dimensional scaling). ביישום גישה זו למערכת הצדק החלוקתי, זוהו מספר מושגי-יסוד של מושג הצדק החלוקתי עם אופנויות התפקוד המערכתי כדלקמן (Shye, forthcoming): השוויון, ההוגנות, התועלת והחוק.

השוויון

השוויון הוא הרעיון המנחה, הצופן, הקוד הבסיסי של מושג הצדק. "כל אחד יקבל את שמגיע לו" (to each his due), כלומר, כמות השווה למה שמגיע לו. בהיותו רעיון כללי ביותר, המבטא עמדה מוסרית בסיסית, תרגומו של רעיון השוויון למדיניות חלוקה אינו פשוט ומיָדי, והוא עשוי ללבוש צורה ולפשוט צורה בהתאם לנסיבות החלוקה. בהיעדר נסיבות מיוחדות (או מידע על אודותן, או אפשרות להתייחס אליהן), מאומץ העיקרון המוסרי של "כל בני האדם נבראו שווים". מרעיון זה נובע כי כל אחד זכאי ליחס שווה וכי רעיון השוויון יתורגם למדיניות של חלוקה שוויונית. בהיותו מאפיין יסודי של מערכת הצדק, מושג השוויון מהווה את **אופנות השימור** שלה.

בתחום החינוך, מושם הדגש בדרך כלל על שוויון הזדמנויות כדי לאפשר התחלה שווה לכול. בפועל, רעיון זה בא לידי ביטוי במדיניות חוק חינוך חובה חינם עד כיתה י׳ אשר מאפשר הזדמנויות לימוד שוות לכול באופן בלתי תלוי במעמדם הסוציו-כלכלי של הפרטים. כמובן, לא ניתן להתעלם מהעובדה שהפרטים מגיעים ממעמד סוציו-כלכלי שונה, ולפיכך אין השוויון ביניהם מלא באף נקודת זמן. עם זאת, יש לשאוף ליחס מאוזן ושוויוני כלפי הפרטים בחברה, המועמדים ליהנות משירותי ההשכלה ופֵרותיה.

ההוגנות

היבט אחר של צדק חלוקתי הוא ההוגנות. ההנחה בבסיס רעיון ההוגנות קובעת כי הפרטים בחברה עשויים להיות שונים זה מזה במאפיינים רלוונטיים לחלוקה צודקת. השוני יכול לבוא לידי ביטוי בתרומה שהרימו ליצירת המשאב המחולק (או בתרומה הצפויה מהם), או במידת הזדקקותם לו. פירוש הדבר כי ישנם קריטריונים מסוימים אשר בעטיים יש לסטות ממדיניות החלוקה השוויונית על מנת להגיע לחלוקה צודקת. רעיון השוויון אינו מושעה במקרים אלו, אלא מיושם לישויות מופשטות יותר, כמו יחסים בין תגמול לזכאות ולא לפרטים. גורמי הזכאות השונים הם בחזקת מרכיבים פנימיים במערכת הצדק ומעוררים תביעות מנוגדות. בהיותה מפשרת ומווסתת בין גורמי הזכאות השונים, ההוגנות מהווה את **אופנות האיזון** של מערכת הצדק.

הטוענים למשאב עשויים להיות שונים זה מזה ביחס למִגוון רחב של גורמי זכאות בהתאם להקשר שבו מדובר. להלן נציע ארבעה סוגים של גורמי זכאות העשויים להצדיק סטייה מחלוקה שוויונית (טבלה 1) ונדגימם בתחום החינוך (טבלה 3). בניתוח התוכן של גורמי ההוגנות (ובטבלה 2, בניתוח התוכן של גורמי התועלת), מוצגים ההיבטים החיוביים והשליליים של המשאב ואופן הקצאתו ומימושו. טבלאות 1 ו־2 מראות שארבעת הגורמים הם מכפלה של שני מיונים: המשמעות הכלכלית-חברתית של הגורמים (יצרנית לעומת צרכנית); והמשמעות המוסרית-אנושית של הגורמים (תגמול לעומת פיצוי). מאחר שככל הנראה קטגוריות אלה אמנם דיכוטומיות מטבען, הריהן מייצגות שלמות קרטזית עליה ניתן לבסס טענה בדבר מיצוי סוגי הגורמים.

לוח 1: גורמי *הוגנות*: ניתוח תוכן

		משמעות כלכלית־חברתית של הגורם	
		יצרנית (חיובי)	***צרכנית*** (שלילי)
משמעות מוסרית־אנושית של הגורם	תגמול (חיובי)	***תרומה*** זכאות לפרי עמלו	***טעם*** סיפוק דרישות הטעם
	פיצוי (שלילי)	***השקעה*** פיצוי על השקעות שאבדו	***צורך*** צמצום החסכים ביחס לנורמה מקובלת

א. **תרומה** – כל פרט יקבל את חלקו מהמשאב הכללי באופן יחסי לתרומתו לייצור המשאב. האמירה המשקפת רעיון זה היא Good shall be repaid by good ("טוב ישולם בטוב"). הומנס (Homans, 1961, 1976) ניתח את מערכת היחסים בין תרומות לתגמולים בהציעו את המשוואה הבאה.

$$\frac{\text{Reward (i)}}{\text{Contribution (i)}} - \frac{\text{Reward (j)}}{\text{Contribution (j)}}$$

ביטוי זה להוגנות, אשר הוצע כבר בידי אריסטו, מדגיש את העובדה כי נשמר מושג השוויון: שהרי כל יחידת תרומה זוכה לתגמול זהה. בתחום החינוך ניתן להביא כדוגמה את התגמול הניתן לחיילים מסיימי שירות צבאי תמורת תרומתם לחברה. בשנת 1997, יצאה לדרך תכנית חדשה אשר מיועדת לתגמל חיילים בשירות קרבי. התכנית, "אמץ לוחם", היא קרן מלגות ללוחמים משוחררים אשר מטרתה לאפשר ללוחם המסיים שלוש שנות שירות קרבי לזכות בשנת לימודים אחת בכל מסלול שיבחר, השכלה גבוהה או הכשרה מקצועית. הרציונל שעומד מאחורי רעיון זה הוא תִגמול חיילים אשר תרמו שלוש שנים מחייהם למען החברה בשירות צבאי קשה ומסוכן. התִגמול, מתן עזרה בלימודים ועדיפות במציאת עבודה, מיועד להקל על השתלבותם של הצעירים בחברה ולתרומתם לה.

ב. **צורך** – חסך או חוסר בזכויות בסיסיות המתיר סטייה מעיקרון השוויון. מידת הצורך קובעת את מידת הפיצוי: ככל שהצורך גבוה יותר, מידת הפיצוי גבוהה יותר ולהפך. הגדרת הצורך נקבעת על ידי החברה בהתחשב במשאבים העומדים לרשותה על בסיס ערכי הדמוקרטיה והשוויון הנהוגים בה. בתחום החינוך הכוונה היא לרמות החינוך אותן מסבסדת המדינה למען אזרחיה. חינוך חובה חינם בבתי ספר יסודיים במדינות רבות בעולם הוא צעד שנועד למלא חוסר בזכויות בסיסיות של האזרחים, אשר חלקם לא היה מגיע לרמת הישגים מינימלית ללא תמיכה זו מצד המדינה. עם חלוף השנים וההתפתחות הטכנולוגית המואצת, היה צורך בסבסוד הלימודים ברמות הגבוהות יותר, כדי לאפשר ליותר שכבות באוכלוסייה להשלים ידע בסיסי ומיומנויות הדרושות לתפקוד במדינה המודרנית. מדינות אשר לא יכלו לאפשר מימון מלא של הוצאות הלימוד לאזרחיהן עד תום הלימודים הפורמליים, הסתפקו במימון הלימודים עד רמת חטיבת הביניים. תמיכת החברה באזרחיה באה לידי ביטוי לא רק במימון הלימודים הרגילים, אלא גם בקיום כיתות עזר מיוחדות לתלמידים אשר מידת הצורך שלהם למילוי חסך בסיסי זה גבוהה במיוחד.

ג. **השקעה** – מתן תמורה בהתאם לגודל ההשקעה (גם כשההשקעה לא השתלמה). ההשקעה יכולה לבוא לידי ביטוי במאמץ, בזמן, או בכל משאב פרטי אחר. קריטריון זה המאפשר סטייה מעקרון השוויון, מתייחס לדרישה להעניק החזר או פיצוי בעבור השקעה של הפרט, גם אם זו לא הוכחה כמשתלמת. התמיכה הניתנת לחיילים משוחררים היא דוגמה לתמורה הניתנת בהתאם להשקעה, לעתים ללא קשר לביצועים. בתום שירות צבאי, זכאי המשתחרר לסיוע בערוצים שונים תמורת השקעתו בזמן, במאמץ, ביכולת ובסיכון. הדוגמה שהובאה לעיל בדבר התכנית "אמץ לוחם" מתאימה גם בהקשר הנוכחי. חיילים אשר השקיעו במידה רבה יותר בדרגת הסיכון והמאמץ בכך ששירתו בחיל קרבי, יזכו בעבור השקעתם לתמורה גבוהה יותר.

ד. **טעם (היכולת ליהנות)** – ההעדפות האישיות של הפרט הן קריטריון נוסף שבעטיו ניתן לסטות מעקרון השוויון של צדק. על פי קריטריון זה, ככל שיכולת הפרט ליהנות מהמשאב עצמו גדלה, יש להקצות לו יותר ממנו ולו רק משום שהדבר ישרת את האיזון בין היכולת ליהנות לבין מימושה.

ניתן להציג את תפיסת ההוגנות על ידי המשוואה הבאה:

$$Ri / F(c_i, n_i, i_i, t_i) = Rj / F(c_j, n_j, i_j, t_j)$$

(תגמול)	R=reward
(תרומה)	c=contribution
(צורך)	n=need
(השקעה)	i=investment
(טעם)	t=taste

על פי המשוואה, הזכאות הכוללת היא פונקציה של גורמי הזכאות השונים: תרומה, צורך, השקעה וטעם, כשלכל אחד משקל שונה ושתיתכן אינטרקציה ביניהם. היחס בין תגמול פרט i לבין הזכאות הכוללת שווה בעבור הפרטים השונים הטוענים למשאב. חשוב לציין כי המשוואה מצביעה על שוויון בין יחידות הזכאות ולא על שוויון בין הפרטים, זאת מאחר שלכל פרט נצברו יחידות זכאות שונות, ובהתאם להן הוא מתוגמל.

תועלת

היבט נוסף של הצדק הוא התועלת, כפי שבא לידי ביטוי בשאיפה להשיג את מרב האושר למרב הפרטים (The greatest happiness of the greatest number). כל עיקרון הממלא אחר המטרה של מקסימיזציה של האושר למרב האנשים ייתפס כצודק. אולם, קיים ניגוד אפשרי בין שני מרכיבי התועלת על פי תפיסה זו: מספר האנשים הנהנים ודרגת האושר המוענקת להם (Rescher,1966). ניגוד אפשרי בין שני העקרונות יכול להתרחש כאשר יש לבחור בין שני מצבים: מצב בו מספר גדול של אנשים זוכים כל אחד בתוספת אושר קטנה מאוד, לבין מצב חלופי בו מספר מצומצם מאוד של אנשים זוכים כל אחד בתוספת רבה של אושר. האם ניתן לקבוע איזה מבין שני המצבים הללו מביא תועלת רבה יותר לחברה? בתחום החינוך ניתן, למשל, להציע חינוך חינם לכל הפרטים בחברה ובכך להגדיל את מספר הפרטים המאושרים בחברה, או ניתן להשקיע בקבוצה מצומצמת של פרטים, בעלי יכולות גבוהות במיוחד, ולגרום להם להגיע לדרגות אושר גבוהות מאוד. היכן יהיה סך האושר הגדול ביותר? באיזה משני המצבים תפיק החברה תועלת רבה יותר? בדוגמה זו התייחסנו למצב שבו לא ניתן להגיע למקסימיזציה של אושר הן למרב האנשים הן לעוצמת האושר.

בתחום ההשכלה הגבוהה, ניתן להרהר בדבר המדיניות הרצויה יותר לחברה: האם תצמח תועלת רבה יותר לחברה בכללותה מכך שתחולקנה מספר מלגות מצומצם יותר לסטודנטים בתארים מתקדמים, אך הן תהיינה משמעותיות יותר ותסייענה להם להגיע להישגים גבוהים יותר? או אולי עדיף לחברה להעניק מספר גדול יותר של מלגות (ובכך להביא למספר גבוה יותר של אנשים מאושרים) אשר גובה כל אחת יהיה נמוך באופן משמעותי מאשר באפשרות הקודמת. מה צודק

יותר? מי יקבע זאת? אלה סוגיות כבדות משקל אשר תזכנה להתייחסות שונה לחלוטין בהתאם למעמדו או לתפקידו של המשיב: חלק מן הציבור הרחב, נציגי המוסדות להשכלה גבוהה, או הממסד הפוליטי.

קיימים כמה פתרונות אפשריים למצב זה: התייחסות מסכמת לאושר הכולל (Edgeworth, 1881), התייחסות למספר המוטבים כקריטריון בעל קדימות ראשונה ולמידת תוספת האושר כקריטריון בעל קדימות משנית (Shye, forthcoming); התייחסות לציפיות הקבוצה החלשה ביותר בחברה (Rawls, 1971), או שילוב כלשהו בין הגישות השונות. במסגרת הצדק כמערכת פעולה, שיקולי התועלת מהווים חלק מיחסי הגומלין בין המערכת וסביבתה, ועל כן הם בחזקת תפקוד **באופנות הסיגול**.

ארבעת סוגי הגורמים, העשויים להצדיק סטייה מחלוקה שווה במקרה של הוגנות, מופיעים גם כגורמים המצדיקים סטייה מחלוקה למרב הפרטים (למען העדפת מספר קטן יותר מתוכם), במקרה של תועלת. ההנמקות לסטייה במקרה של תועלת תהיינה כמובן שונות מאלו שצוינו בהתייחסות להוגנות. להלן נפרט את ארבעת סוגי הגורמים העשויים להצדיק סטייה מחלוקה למרב הפרטים (טבלה 2) ונדגימם בתחום החינוך (טבלה 4).

לוח 2: גורמי *תועלת*: ניתוח תוכן

	מטרת ההקצאה (משמעות כלכלית־חברתית)		
		תמריץ (חיובי)	ניצול (שלילי)
מימוש (משמעות מוסרית־אנושית)	בפועל (חיובי)	***תרומה*** עידוד הגדלת האמצעים לאושר	***טעם*** קידום אושר הפרט
	בכוח (שלילי)	***השקעה*** עידוד התנהגות משקיענית	***צורך*** שמירה על יציבות המבנה החברתי

א. **תרומה** – העדפת מספר קטן של פרטים שתרמו, או צפוי שיתרמו, יותר מאחרים עשויה להיות מוצדקת כאשר יש בסיס להניח כי היא תשרת מטרה חברתית, כגון הגדלת ה"עוגה" הכללית או השגת רמות מצוינות שלא ניתן להשיגן בדרך אחרת. במוסדות להשכלה גבוהה ניתן תִגמול לסטודנטים מצטיינים באמצעות מלגות לימודים. המלגות מוענקות על סמך הישגים אקדמיים קודמים וציפייה להצטיינות בעתיד בתחום הנלמד, ובכך להגדלת התועלת לחברה כולה.

ב. **השקעה** – תִגמול משקיענים עשוי לשרת את החברה על ידי יצירת נורמה ואווירה של השקעה, בציפייה שבטווח הארוך יתבטא הדבר בתועלת לחברה. בתחום החינוך הגבוה, פרטים חרוצים מקרינים על סביבתם יחס רציני ללימודים ובכך ממסדים נורמות של השקעה וחתירה להישגים לימודיים כערך חברתי. אם כן, התנהגות משקיענים, ללא קשר לפֵרות המיָדיים הקשורים בפרט המשקיע, עשויה לתרום לאווירה נאותה ובעקיפין, בטווח הארוך, לפֵרות ממשיים.

ג. **טעם (היכולת ליהנות, להפיק תועלת אישית)** – קידום התועלת האישית של הפרטים בחברה מקדם את תועלת החברה כולה. ההיגיון שבהעדפת הנהנים יותר מן המשאב המחולק מסתמך אמנם על סיכום, ובאופן כללי יותר על שילוב כלשהו, של תועלת הפרטים בחברה; אלא שעל פי המודל המערכתי גורם זה מהווה רק אחד משיקולי התועלת הכללית ולא את חזות התועלת כולה כפי שהובנה על ידי התועלתנים הקלסיים (למשל, Edgeworth, 1881). בתחום ההשכלה הגבוהה, ידועים לנו מקרים רבים של פרטים אשר מבקשים ללמוד קורסי העשרה, שאינם קשורים לתחום עיסוקיהם, תוך שהם מבקשים הכרה בלימודים אלה לצורך קידומם האישי, או אף פטור משכר הלימוד. קיימת היענות למיצוי התועלת האישית של הפרט, אך קיימת ההנחה כי קידום תועלת הפרט כשלעצמה, תורמת משהו לתועלת החברה כולה.

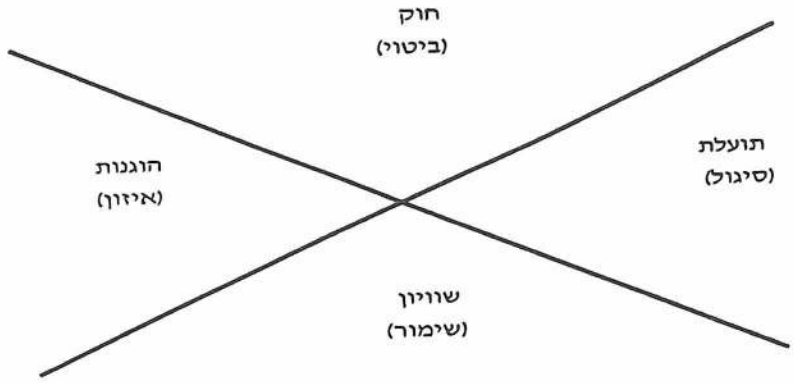
ד. **צורך** – העדפת הנזקקים משיקולי תועלת מתבססת על ההנחה כי קבוצה זו עלולה להוות נטל או אף איום ישיר על יציבות החברה. כך, למשל, את פריחתן של המכללות בישראל לאחרונה יש המפרשים כהיענות לתביעה מצד השכבות החלשות יחסית להשכלה גבוהה. אי היענות לתביעתן הייתה עלולה להוביל להשלכות חמורות על יציבות החברה ושלמותה.

החוק

פן נוסף של צדק הוא החוק הנותן ביטוי מעשי לצדק ומעצב את החברה בהתאם. דרך חקיקת חוקים וניסוח תקנות (למשל, חוקים ותקנות לאפליה מתקנת), פועלת החברה למען מימוש בפועל של שיקולי הצדק השונים והמגוונים כפי שפורטו. בעוד שישנם הוגי דעות הנוטים להגדיר אופרטיבית את הצדק כחוק, הרי שעל פי הגישה המערכתית החוק אינו אלא תפקוד מערכת הצדק **באופנות הביטוי** כפי שהוגדרה.

להלן סכימה הממפה את ארבעת **אופנויות התפקוד** של מערכת הצדק החלוקתי.

תרשים 1: מיפוי קריטריונים לחלוקה צודקת על־פי מודל מערכתי



את תקפותו של תרשים זה, המייצג השערה מערכתית, ניתן לבדוק באופן אמפירי באמצעות גישת השטחות והסילום המרובה. הצדק נבדק בתרשים זה כדוגמה של תורת מערכת הפעולה (action

system) והוא תואם חוקיות כללית שנמצאה במערכות שונות. ארבעת הגורמים תרומה, צורך, השקעה וטעם, יכולים להופיע בכל אחד מהאופנויות. בעבודה הנוכחית התמקדנו באופנויות ההוגנות והתועלת בגלל חשיבותן המעשית.

הטבלאות להלן מציגות את ההנמקות לסטייה שוויונית על פי הגורמים באופנויות ההוגנות (טבלה 3) והתועלת (טבלה 4) בליווי דוגמאות מתחום ההשכלה הגבוהה.

לוח 3: הנמקות לסטייה מחלוקה שוויונית על פי הגורמים באופנות ההוגנות בליווי דוגמאות מתחום ההשכלה הגבוהה

		הוגנות	
		כללי (העיקרון)	**פרטי** (דוגמה)
הנמקות לסטייה מחלוקה שוויונית	*תרומה*	זכאות לפרי עמלו "טוב ישולם בטוב"	העדפת חיילים משוחררים עקב תרומתם לחברה
	השקעה	פיצוי על יתרונות שאבדו בניסיון להגדיל העוגה	קבלת מסיימי מכינות אף שלא עמדו בסף קבלה עקב השקעתם
	טעם	סיפוק דרישות להנאה על פי העדפות אישיות	היענות לתשוקתם ללימודים של צמאי דעת
	צורך	צמצום החסכים ביחס לנורמה מקובלת	העדפת קבוצות מקופחות (אפליה מתקנת)

לוח 4: הנמקות לסטייה מחלוקה שוויונית על פי הגורמים באופנות התועלת בליווי דוגמאות מתחום ההשכלה הגבוהה

		תועלת	
		כללי (העיקרון)	**פרטי** (דוגמה)
הנמקות לסטייה מחלוקה שוויונית	*תרומה*	עידוד הגדלת האמצעים לאושר	קבלת מצטיינים על פי הצלחה צפויה
	השקעה	עידוד התנהגות "משקיענית"	קבלת מועמדים בזכות חריצותם (תשומותיהם) בציפייה לתפוקה עקיפה
	טעם	קידום אושר הפרט	תועלת ישירה לחברה על ידי סיפוק רצונם של חבריה
	צורך	שמירה על יציבות המבנה החברתי ועל דפוסים קיימים	פיוס קבוצות העלולות לפגוע בחברה, הכרה במגבלות המיון המוקדם

לסיכום

הצגת המודל המערכתי לצדק חלוקתי התמקדה במיפוי שיטתי של השיקולים השונים. לא טיפלנו בשאלות חשובות, כגון כיצד משקללת החברה את האופנויות השונות ואת הגורמים השונים בהן? כמו-כן לא התייחסנו לסוגיה "מי מחליט מה צודק", ומהו המנגנון הפוליטי לקבלת החלטות. האם הגורם המחליט הוא הציבור, מקבלי החלטות ברמת הממסד (למשל ות"ת) או גורם אחר? זהו נושא חשוב שיש לפתחו. המתכונת המערכתית המוצעת נועדה לספק תשתית מושגית לקידום מחקר שיטתי בנושאים אלו.

מטרת נייר עמדה זה הייתה להציע מודל תיאורטי של צדק חלוקתי כמסגרת לבדיקת הקצאת המשאב "השכלה גבוהה". לאחר מיפוי מושגי של המודל המערכתי, יש בכוונתנו לערוך מחקר אמפירי אשר יבדוק את תקפות המודל. מודל המערכת יושם ותוקף במחקרים על בית ספר יסודי ותיכון ואנו מניחים כי ניסיון לתקף את המודל על מוסדות להשכלה גבוהה עשוי לתרום מבחינה תיאורטית ואמפירית לגוף הידע בנושא. ניסינו לתרום לשאלה "מהו צדק?" (What is justice?)

בהקשר של חלוקת משאבים בכלל וחלוקת משאב ההשכלה הגבוהה בפרט. בהמשך עבודתנו נשאף להתמודד עם השאלה "מה צודק?" (What is just?), וכן נשאף גם להשיב לשאלה "מי מחליט מה צודק" (הציבור הרחב, גוף פוליטי, או אחר/ים), ונתייחס לסוגיית שקלול הגורמים לסטייה מחלוקה שוויונית.

רשימת מקורות

Edgeworth, F. Y., 1881. *Mathematical Physics*, London: Kegan Paul.

Elizur, D., & S. Shye, 1990. ''Quality of work life and its relation to quality of life'', *Applied Psychology: An International Review*, 39:275–291.

Homans, G. C., 1961. *Social Behavior: Its Elementary Forms*, New York: Harcourt, Brace and Jovanovitch.

____ , 1976. Commentary, in L. Bekowitz & E. Walster (Eds.) *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 9., New York: Academic Press.

Parsons, T., 1953. ''A revised analytical approach to the theory of social stratification'', in R. Bendix & S. M. Lipset. (Eds.), *Class, Status and Power – A Reader in Social Stratification*, New York: The Free Press, pp. 92–128.

Rawls, J., 1971. *A Theory of Justice*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

Rescher, N., 1966. *Distributive Justice*, Indianapolis: Bobbs-Merrill.

Shye, S., 1985. ''Nonmetric multivariate models for behavioral action systems'', in D. Canter (Ed.), *Facet Theory: Approaches to Social Research*, New York: Springer.

____ , 1989. ''The systemic life quality model: A basis for urban renewal evaluation'', *Social Indicators Research*, 21:343–378.

____ , forthcoming. *Distributive Justice: A Systemic Theory*, Dordrecht, Holland: Kluwer.

Shye, S., & O. Mevorach-Levy, 1995. *Facets of Distributive Justice: A Systematic Theory with Application to Educational Resource Allocation*, Jerusalem: The Louis Guttman Israel Institute of Applied Social Research.

Turner, J. H., 1974. *The Structure of Sociological Theory*, Homewood, Ill.: Dorsey.

Veerman, P. E., 1992. *The Rights of the Child and the Changing Image of Childhood*, Dordrecht, Holland: Martinus Nijhoff.

Wolins, M., Y. Wozner & S. Shye, 1980. ''Rejuvenating the asylum: A field study'', *Social Work Research and Abstracts*, 16:17–25.

היבטים חברתיים של ההשכלה הגבוהה

שלמה הרשקוביץ

מבוא

בשנות ה-90 חלו התפתחויות מרשימות בהשכלה הגבוהה בישראל, ושתיים מהחשובות שביניהן הן: הגידול במספר זכאי תעודות בגרות;[1] והגידול הניכר במספר הסטודנטים המתקבלים ללימודים במערכת ההשכלה הגבוהה. מספר זכאי הבגרות עלה מכ-28,000 בתשמ"ז, לקרוב ל-48,000 בתשנ"ו, דהיינו גידול של כ-69.5%, בהשוואה לגידול של רק כשליש מאוכלוסיית בני ה-18 באוכלוסייה באותה תקופה. חלקם של זכאי הבגרות מתוך גילאי 18 עלה מ-36.7% בתשמ"ו לכ-46.9% בתשנ"ו.

התפתחות זו במספר זכאי הבגרות הייתה הגורם המרכזי שהוביל לגידול הניכר במספר הסטודנטים של שנה א' במוסדות להשכלה גבוהה. אחוז המתחילים ללמוד לתואר ראשון במוסד להשכלה גבוהה מתוך שנתון ממוצע של גילאי 20–24 (שהיא קבוצת הגילאים שבה נמצאו כ-65% מהמתחילים ללמוד לתואר אקדמי) היה 31.9% בשנת תשנ"ז בהשוואה ל-23% בשנת תש"ן. חשוב להדגיש, שעיקר הגידול התרכז במוסדות לא אוניברסיטאיים להשכלה גבוהה. בתשנ"ז כ-30% מן הסטודנטים לתואר ראשון בישראל למדו במוסדות לא אוניברסיטאיים, כאשר בתש"ן חלקם היה 15% בלבד. לא ניתן לכן להתעלם ממִגזר הולך וגדל זה בניתוח מצב ההשכלה הגבוהה בישראל מהיבט כלשהו, ובוודאי לא כאשר מדובר בהיבט החברתי.

שיעור השתתפותן של קבוצות חברתיות שונות בהשכלה גבוהה מהווה נושא מחקר מעניין במערכות חינוך גבוה ברחבי העולם, והוא בעל השלכות חשובות על הריבוד החברתי, על ניעות חברתית ועל מוקדי כוח בכלכלה ובפוליטיקה בכל חברה וחברה. קבוצות, שמידת ייצוגן בהשכלה גבוהה קטן ממספרן היחסי באוכלוסייה, מוגדרות כ"קבוצות חלשות" או כ"קבוצות פריפריליות".

אחת השאלות המעניינות והמרתקות העולות, לאור הגידול המשמעותי של מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל בעשור האחרון היא: מיהן השכבות החדשות אשר נכנסו בשנות ה-90 לרשימת הזכאים לתעודת בגרות ולרשימת הסטודנטים במוסדות להשכלה הגבוהה, והאם כניסתן העמיקה את הפערים החברתיים הקיימים לגבי ההשכלה הגבוהה בישראל או צמצמה אותם? נייר עמדה זה יתמקד בניתוח השתתפותן היחסית של קבוצות מוצא שונות בחברה הישראלית בחינוך העל-יסודי ובהשכלה גבוהה.

1. הנתונים המצויינים כאן ובתרשים 1 כוללים נוסף על תלמידים הזוכים בתעודת בגרות בהיותם בכיתה י"ב, גם נבחני משנה שקיבלו את התעודה בשנים שלאחר סיום כיתה י"ב ונבחנים אקסטרניים. הנתונים על נבחני משנה ממחזורי תשנ"א–תשנ"ו הם אומדנים שמִנהל ות"ת ערך על סמך נתונים של אגף הבחינות במשרד החינוך, התרבות והספורט.

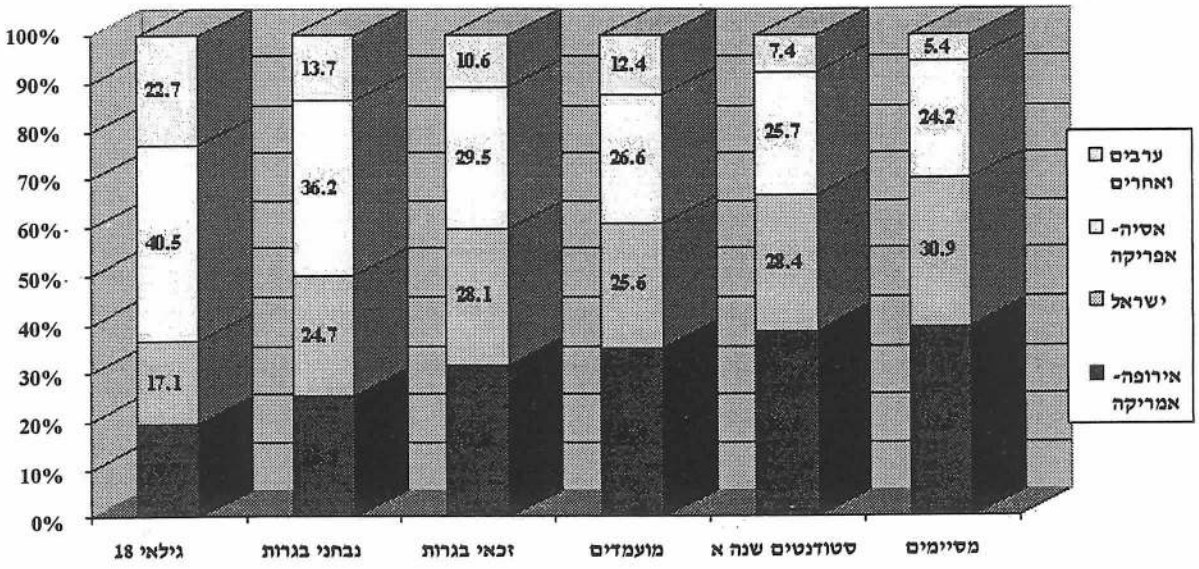
חלקן היחסי של קבוצות מוצא בחינוך העל-יסודי ובהשכלה גבוהה – תמונת מצב

בהצגת הנתונים הסטטיסטיים על חלקן היחסי של קבוצות חברתיות שונות במערכת החינוך בישראל, על כל רמותיה, נהוג להבחין בין האוכלוסייה היהודית ללא יהודית (ערבים ואחרים). באוכלוסייה היהודית, הנתונים מתייחסים לשלוש קבוצות מוצא: אסיה–אפריקה, אירופה–אמריקה וישראל (בכל אחת מהקבוצות הנידונות, ההתייחסות היא לארץ לידת הסטודנט ולארץ לידת האב).

בטרם יוצגו הנתונים הרלוונטיים, חשוב להדגיש את מגבלותיהם של הנתונים הסטטיסטיים הקיימים, לאור התהליך הדמוגרפי מרחיק הלכת שעבר בעיקר על האוכלוסייה היהודית, והמקשה לעקוב אחרי השינויים של השתתפות קבוצות מוצא שונות בהשכלה הגבוהה. בעשור האחרון חלה ירידה משמעותית בקרב גילאי 18 בחלקם של יוצאי אסיה–אפריקה, דהיינו שהם או אביהם יליד אסיה–אפריקה – מ-53% בתשמ"ז לכ-32% בתשנ"ו, וזאת בשל מיעוט העלייה ממדינות אסיה–אפריקה לאחר שנות ה-50. מסתבר לכן, שחלק גדל והולך של האוכלוסייה הצעירה בישראל, שמקורה בארצות אסיה–אפריקה נכלל בקבוצת האוכלוסייה של דור שני (לפחות), שנולדו בישראל. ואכן קבוצה אחרונה זו גדלה בתקופה הנ"ל מ-21.7% בתשמ"ז ל-36.9% בתשנ"ו. בקרב יוצאי אירופה–אמריקה (הם או אביהם ילידי אירופה אמריקה) חל תהליך דומה, אם כי אטי הרבה יותר, לזה שהתרחש בקרב ילידי אסיה–אפריקה. אך בשל העלייה מחבר העמים בראשית שנות ה-90 התהפכה המגמה וחלקם בקרב גילאי 18 היהודים עלה מ-25.4% בתשמ"ז ל-30.7% בתשנ"ו. למרות שינויים דמוגרפיים אלו, שמשנים באופן שוטף את גודלן היחסי של קבוצות המוצא בחברה הישראלית, עדיין ניתן להצביע על כמה מגמות מעניינות, שחלו בקרב קבוצות המוצא השונות והמשתקפות בייצוגן בהשכלה הגבוהה.

תרשים 1 מציג את ההתפלגות בקרב קבוצות אוכלוסייה שונות בחברה הישראלית בצמתים העיקריים בדרך לרכישת תואר ראשון. חמשת הצמתים הנבחנים הם: ההגשה לבחינות הבגרות בכיתה י"ב; הזכאות לתעודת הבגרות; הגשת המועמדות ללימודי תואר ראשון באוניברסיטאות; תחילת הלימודים לתואר ראשון באוניברסיטה; וקבלת תואר ראשון באוניברסיטה תוך חמש שנים מתחילת הלימודים. יש להדגיש, שלא מדובר כאן במעקב אחרי שנתון של גילאי 18 מאמצע שנות ה-80. גם כיום לא עבר זמן דיו על מנת לאפשר מעקב כזה. במקום זאת, נבנה התרשים על ידי הרכבה של מחזורים שונים. למשל, השתמשנו בנתונים על המחזור של מועמדים לתואר ראשון באוניברסיטאות בתש"ן, שאינם שייכים דווקא למחזור של גילאי 18 באמצע שנות ה-80. עם זאת התרשים בהחלט מראה את הכיוון של השינויים בהתפלגות הקבוצות השונות ואת עוצמתם כאשר מתקדמים משלב לשלב.

תרשים 1: חלקן היחסי של קבוצות מוצא במחזור גילאי 18 בחינוך העל־יסודי והתפתחותן במהלך הלימודים באוניברסיטאות בשנות ה־80



תרשים 1 מראה שכ-63% מבני ה-18 באמצע שנות ה-80 היו יוצאי אסיה–אפריקה (האב יליד אסיה–אפריקה) ולא יהודים. אך עד לקבלת תואר ראשון מאוניברסיטה יורד חלקן של קבוצות אלה לפחות ממחצית – 29.6% בלבד. עיון בתרשים מראה שלמעלה משני שלישים מן הפער נוצר עד לשלב של הזכאות לבגרות, דהיינו עד לסיום תיכון,[2] ופחות משליש התרחש במגרש ההשכלה הגבוהה בשלבים השונים עד לסיום תואר ראשון.

התרשים מנחה את הדרך שבה ננתח את השינויים שחלו בשנות ה-90. נבחן את המצב באמצע שנות ה-90 בכל אחד מהשלבים – מזכאות לבגרות ועד לסיום תואר ראשון, לעומת המצב במחצית השנייה של שנות ה-80 או בראשית שנות ה-90. נציין כבר שניתוח זה נפגם מכך, שקיימות סדרות עִתיות של נתונים על קבוצת אוכלוסייה רק לגבי הלימודים באוניברסיטאות. עם זאת נביא בהמשך נתונים על התפלגות הסטודנטים במוסדות לא אוניברסיטאיים לפי קבוצת אוכלוסייה בשנת תשנ"ז.

קיימים קווי דמיון בין ההתפתחויות בשנות ה-90 בקרב יוצאי אסיה–אפריקה לבין קבוצת הלא יהודים, אך בבסיסן מדובר בתהליכים שונים. נתמקד בעיקר בנייר זה במתרחש בקרב יוצאי אסיה–אפריקה.

2. יש לשים לב לכך שהנתונים עד לשלב הזכאות בבגרות מתייחסים לאותו מחזור של גילאי 18. שבירת הקשר המוחלט אל מחזור זה נעשה רק בשלבים הבאים.

זכאי בגרות

לוח 1 מציג את ההתפתחויות לגבי זכאי בגרות, לפי מוצא של האוכלוסייה היהודית בשנים תשמ"ז–תשנ"ו. הנתונים בלוח מתייחסים לזכאי בגרות אינטרניים בכיתה י"ב ללא נבחני משנה וללא זכאי בגרות אקסטרניים. בעבור כל שנה מציג הלוח בשתי השורות הראשונות את ההתפלגות של גילאי 18 ושל זכאי הבגרות לפי מוצא. בשורה השלישית אנו מחלקים את חלקה של כל קבוצת אוכלוסייה בזכאי בגרות בחלקה בגילאי 18 ומקבלים את מה שקראנו "אינדקס שוויון". מספר מעל ל-1 באינדקס זה מצביע על יתרון לאותה קבוצה בזכאות לבגרות מעבר לממוצע של כלל האוכלוסיה היהודית, ועל היפוכו של דבר – עבור קבוצה עם אינדקס שוויון מתחת ל-1. בשורה הרביעית מופיע אחוז הזכאים לבגרות מתוך כלל גילאי ה-18 בכל קבוצת אוכלוסייה.

לוח 1 מצביע על פער ניכר באחוז הזכאות לבגרות, מתוך הגיל הרלוונטי בתשמ"ז, בין יוצאי אסיה–אפריקה (23%) מצד אחד, לבין יוצאי אירופה–אמריקה ודור שני שנולד בישראל (43.9% ו-51.4% בהתאמה), מצד אחר. הדבר בא לידי ביטוי באינדקס שוויון נמוך מאוד של 0.67 בקרב יוצאי אסיה–אפריקה וגבוה מאוד בקרב שתי הקבוצות האחרות. על פני התקופה הנידונה עלה אחוז הזכאות לבגרות בקרב כל היהודים בני ה-18 מ-34.5% בתשמ"ז ל-46.3% בתשנ"ו, דהיינו גידול של 34.2%. בקבוצות השונות בולטת העלייה בקרב יוצאי אסיה–אפריקה של 63.5% – 37.6% בתשנ"ו לעומת 23% בתשמ"ז. בשל השינויים הדמוגרפיים, שצוינו לעיל, קשה לבחון את השינויים שחלו באחוז הזכאות לבגרות בקרב בני הדור השני שנולדו בישראל. לכן, ניתן להשוות את יוצאי אסיה–אפריקה רק עם יוצאי אירופה–אמריקה.[3] כפי שניתן לראות, הצטמצם הפער בין שתי קבוצות אלה הן באחוז הזכאות והן באינדקס השוויון.

לוח 2 מראה שכאשר כוללים את נבחני המשנה שזכו בבגרות בשנים שלאחר סיום כיתה י"ב, אזי מצטמצם עוד יותר הפער בין קבוצות המוצא השונות באחוזי הזכאות לבגרות. קיימים נתונים מקבילים על הזכאות לבגרות בכיתה י"ב וכלל הזכאים לתעודת בגרות, כולל נבחני משנה, רק בעבור המחזורים תשמ"ז–תש"ן. הנתונים מראים שבאופן עקבי מצליחים יוצאי אסיה–אפריקה להגדיל את אחוז הזכאים בבגרות בשיעור הגבוה ביותר מבין הקבוצות השונות. חשוב לציין גם, שבמשך הזמן תורם האפיק של נבחני משנה חלק גדול יותר לכלל זכאי הבגרות בכל הקבוצות. שתי המגמות האלה קשורות, בין היתר, לתכניות המיוחדות שפיתח משרד החינוך, התרבות והספורט שמטרתן לעודד תלמידים לסיים את הבגרות, ובראשן המכינות הקדם אקדמיות.

ניתן לכן לסכם, שקיימים עדיין פערים בין קבוצות המוצא השונות באחוז הזכאות לתעודת בגרות, אך קיימת מגמה ברורה לצמצומם.

3. עדיף היה לו יכולנו להשוות לאורך כל השלבים את הקבוצה של יוצאי אסיה–אפריקה שהם ילידי ישראל עם הקבוצה של יוצאי אירופה–אמריקה שהם ילידי ישראל, אך אין תמיד הבחנה כזו בנתונים של הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.

לוח 1: הזכאים לתעודת בגרות אינטרנית ובני ה־18 לפי דת ומוצא (יהודים) מחזורי תשמ"ז, תשנ"א, תשנ"ד, תשנ"ו (באחוזים)

	מוצא (יהודים)			
	סה"כ	ישראל	אסיה-אפריקה	אירופה-אמריקה
תשמ"ז				
גילאי 18	100.0	21.7	53.0	25.4
זכאי בגרות	100.0	32.3	35.3	32.4
אינדקס שוויון [1]	1.00	1.49	0.67	1.27
% זכאים מתוך הגיל	34.5	51.4	23.0	43.9
תשנ"א				
גילאי 18	100.0	26.4	45.2	28.7
זכאי בגרות	100.0	37.2	33.2	29.6
אינדקס שוויון [1]	1.00	1.41	0.74	1.03
% זכאים מתוך הגיל	38.0	53.5	28.0	39.2
תשנ"ד				
גילאי 18	100.0	34.5	36.4	29.1
זכאי בגרות	100.0	38.9	28.0	33.2
אינדקס שוויון [1]	1.00	1.13	0.77	1.14
% זכאים מתוך הגיל	40.3	45.5	31.0	45.9
תשנ"ו				
גילאי 18	100.0	36.9	32.4	30.7
זכאי בגרות	100.0	41.9	26.3	31.8
אינדקס שוויון [1]	1.00	1.13	0.81	1.04
% זכאים מתוך הגיל	46.3	52.5	37.6	48.0

1. חושב על פי המשוואה: אחוז בקרב הזכאים לתעודת בגרות חולק באחוז בקרב גילאי 18

המקור: עיבוד מתוך נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה

לוח 2: זכאים לתעודת בגרות מתוך גילאי 18 לפי מוצא (יהודים) ומחזורי כיתות י"ב תשמ"ז–תש"ן (באחוזים)

	מוצא		
מחזור כתה י"ב	**ישראל**	**אסיה-אפריקה**	**אירופה-אמריקה**
תשמ"ז			
ללא נבחני משנה	51.4	23.0	43.9
עם נבחני משנה	58.8	28.3	51.1
אחוזי שיפור	14.4	23.0	16.4
תשמ"ח			
ללא נבחני משנה	52.6	23.0	44.9
עם נבחני משנה	60.2	28.9	52.2
אחוזי שיפור	14.6	25.5	16.2
תשמ"ט			
ללא נבחני משנה	51.8	24.5	44.6
עם נבחני משנה	60.4	31.1	52.0
אחוזי שיפור	16.7	26.9	16.5
תש"ן			
ללא נבחני משנה	49.6	24.7	42.7
עם נבחני משנה	58.3	31.5	50.4
אחוזי שיפור	17.6	27.5	17.8

המקור: עיבוד מתוך נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה

מועמדים ומתחילים ללמוד לתואר ראשון באוניברסיטאות

השלבים הבאים בבדיקתנו הם הגשת מועמדות ללימודי תואר ראשון וסטודנטים המתחילים ללמוד לתואר ראשון באוניברסיטאות. לוחות 3 ו-4 מתארים את הנתונים לגבי שני שלבים אלו בשלוש נקודות זמן – תש"ן, תשנ"ג ותשנ"ו. לוח 3 מציג באחוזים את ההתפלגות של מועמדים יהודים לפי מוצא ואת אחוז המתקבלים והלומדים מתוך המועמדים בכל קבוצת מוצא. באופן כללי, הלוח מתאר את השיפור שחל באחוז המועמדים שהתקבלו ולמדו באוניברסיטאות מ-59.8% בתש"ן ל-67.2% בתשנ"ו. בתש"ן היה פער ניכר בין אחוז המתקבלים ולומדים בקרב יוצאי אסיה–אפריקה שהם ילידי ישראל – 55.2%, לעומת יוצאי אירופה–אמריקה שהם ילידי ישראל – 63%. עד תשנ"ו חל שיפור ניכר של קרוב ל-22% בשיעור המתקבלים והלומדים בקרב ילידי ישראל ממוצא אסיה–אפריקה, לעומת שיפור של 9.5% בקרב ילידי ישראל ממוצא אירופה–אמריקה. כתוצאה מכך, הצטמצם מאוד הפער ביניהם בתשנ"ו – 67.2% ו-69% בהתאמה. אם מתייחסים לכלל יוצאי אסיה–אפריקה ויוצאי אירופה–אמריקה, אזי התהפך המצב ועלה במקצת אחוז המתקבלים והלומדים מקרב יוצאי אסיה–אפריקה על האחוז המקביל בקרב יוצאי אירופה–אמריקה.

קשה יותר לעקוב אחר המגמה בדבר חלקם של יוצאי אסיה–אפריקה מתוך כלל המועמדים היהודים. חלקם ירד מ-30.4% בתש"ן ל-27.7% בתשנ"ו. אולם כפי שהודגש קודם לכן, חלקם בכלל האוכלוסייה בגילאים 18–30 נמצא בעשורים האחרונים בירידה מתמדת. בלוח 4 ניסינו להתמודד עם הבעיה הזו. על סמך העובדה שכ-63% מכלל המועמדים לסטודנטים שנה א' באוניברסיטאות נמצאים בגילים 20–24, השתמשנו בקבוצת גילאים זו כקבוצת ההתייחסות הרלוונטית. כפי שעשינו בלוח 1, חילקנו את חלקן של קבוצות המוצא השונות במועמדים ובסטודנטים שנה א' בחלקן בקבוצת הגיל של 20–24, כדי ליצור אינדקס שוויון של מועמדים ושל מתחילים ללמוד בכל אחת מן השנים המופיעות בלוח. האינדקס בעבור ילידי ישראל ממוצא אסיה-אפריקה בקרב המועמדים עלה מ-0.56 בתש"ן ל-0.67 בתשנ"ו, דהיינו שיפור של למעלה מ-31%. הנתונים המקבילים בעבור ילידי ישראל ממוצא אירופה–אמריקה ירדו. המסקנה העולה מכאן היא שאכן מתרחש צמצום של הפערים החברתיים הקיימים על פני הזמן, הן בשלב הגשת המועמדות הן בשלב תחילת הלימודים באוניברסיטה.

מהלך הלימודים לתואר ראשון

השלב האחרון בבדיקתנו הוא מהלך הלימודים עד לקבלת תואר ראשון. לוח 5 מציג את ההתפתחויות בשיעור סיום הלימודים, ולוח 6 מתייחס למגמות בשיעורי הנשירה. לוח 5 מראה את השיפור הניכר על פני הזמן באחוז ממחזור של מתחילים ללמוד לתואר ראשון באוניברסיטה, שקיבלו תואר ראשון תוך חמש שנים מתחילת הלימודים. האחוז עלה מ-60.2% בקרב מחזור סטודנטים (יהודים) שנה א' בתשמ"א ועד ל-72% בקרב המחזור שהתחיל בתשמ"ט. במחזור תשמ"ג היה פער של 8.5% בין שיעורי הסיום של ילידי ישראל ממוצא אסיה–אפריקה לעומת ילידי ישראל ממוצא אירופה–אמריקה, לטובת האחרונים. ואילו במחזור תשמ"ט הצטמצם הפער ביניהם ל-4.4% בלבד. פער זה עשוי להיות מוסבר ברובו על ידי הנטיות הלימודיות של הקבוצות השונות. ילידי

לוח 3: מועמדים ללימודי תואר ראשון באוניברסיטאות לפי האחוז שהתקבלו ולמדו ולפי מוצא (יהודים)
תש"ן, תשנ"ג, תשנ"ן

	תש"ן		תשנ"ג		תשנ"ו	
	מועמדים	מהם: התקבלו ולמדו	מועמדים	מהם: התקבלו ולמדו	מועמדים	מהם: התקבלו ולמדו
סך הכל	100.0	59.8	100.0	65.1	100.0	67.2
ישראל	29.2	63.2	33.1	65.8	32.0	68.2
אסיה-אפריקה- סך הכל	30.4	55.0	28.5	59.4	27.7	67.0
ילידי ישראל	27.0	55.2	26.4	59.1	25.4	67.2
ילידי חוץ לארץ	3.4	53.6	2.1	63.1	2.3	65.7
אירופה-אמריקה- סך הכל	40.4	61.9	38.4	68.8	40.3	66.5
ילידי ישראל	28.7	63.0	25.7	65.8	23.0	69.0
ילידי חוץ לארץ	11.7	59.2	12.7	75.5	17.3	63.5

המקור: עיבוד מתוך נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה

לוח 4: יחס מועמדים ויחס מתקבלים ולומדים לקבוצת גילאי 20–24 לפי מוצא (יהודים)
תש"ן, תשנ"ג, תשנ"ו

	יחס מועמדים לגיל			יחס מתקבלים ולומדים לגיל		
מוצא	תש"ן	תשנ"ג	תשנ"ו	תש"ן	תשנ"ג	תשנ"ו
סך הכל	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
ילידי ישראל	0.99	1.04	0.99	1.00	1.02	1.01
מזה האב יליד:						
ישראל	1.46	1.47	1.19	1.53	1.48	1.21
אסיה-אפריקה	0.56	0.62	0.67	0.51	0.56	0.67
אירופה-אמריקה	1.69	1.55	1.40	1.76	1.56	1.44
ילידי אסיה-אפריקה	0.89	0.72	0.96	0.79	0.72	0.92
ילידי אירופה-אמריקה	1.10	0.84	1.04	1.09	0.97	0.98

המקור: עיבוד מתוך נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה

לוח 5: סטודנטים שנה א לתואר ראשון באוניברסיטאות שקיבלו תואר ראשון בתוך חמש שנים מתחילת לימודיהם לפי מחזור, דת ומוצא
(באחוזים)

	מחזור שנה א				
	תשמ"א	תשמ"ג	תשמ"ה	תשמ"ז	תשמ"ט
סך הכל	56.3	58.0	65.0	67.7	69.2
דת					
יהודים	60.2	60.2	67.7	70.0	72.0
ערבים ואחרים	50.5	48.8	48.5	54.9	54.3
מוצא					
יהודים	60.2	60.2	67.7	70.0	72.0
ילידי ישראל	61.8	61.8	68.8	..	..
מזה האב יליד:					
ישראל	64.7	65.2	72.7	74.5	73.9
אסיה-אפריקה	58.6	57.6	64.3	67.7	70.4
אירופה-אמריקה	62.2	62.5	69.3	70.3	73.5
ילידי אסיה-אפריקה	54.1	47.8	58.3	62.0	63.8
ילידי אירופה-אמריקה	55.5	57.0	64.3	66.8	68.2

המקור: עיבוד מתוך נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה

לוח 6: סטודנטים שנה א לתואר ראשון באוניברסיטאות שהפסיקו את לימודיהם בשנתיים הראשונות לפי מחזור, דת ומוצא
(באחוזים)

	מחזור				
	תשמ"א	תשמ"ג	תשמ"ה	תשמ"ז	תשמ"ט
סך הכל	21.3	20.8	17.2	16.2	12.4
דת					
יהודים	18.0	19.2	15.2	14.0	12.0
ערבים ואחרים	17.4	20.6	23.3	18.7	16.6
מוצא					
יהודים	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
ילידי ישראל- סך הכל	16.5	17.7	14.6	..	..
מזה האב יליד:					
ישראל	13.5	14.7	11.8	11.8	10.4
אסיה-אפריקה	18.5	20.0	16.2	15.4	12.5
אירופה-אמריקה	16.7	17.8	15.3	13.5	11.4
ילידי אסיה-אפריקה	24.4	29.2	25.4	19.7	21.7
ילידי אירופה -אמריקה	21.5	23.1	18.6	15.4	13.9

המקור: עיבוד מתוך נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה

ישראל ממוצא אסיה–אפריקה לומדים מדעי הרוח והחברה בריכוזים גבוהים יותר מאשר יתר קבוצות האוכלוסייה, ואלה התחומים עם שיעורי הסיום הנמוכים ביותר.

תמונה דומה מצטיירת מלוח 6, הבוחן את אחוז הסטודנטים מתוך מחזור של שנה א', שנשרו מהלימודים בשנתיים הראשונות ולא חזרו ללמוד באוניברסיטה תוך חמש שנים מתחילת לימודיהם. פערים שהיו קיימים במחזורי תשמ"א ותשמ"ג כמעט נעלמו עד למחזור תשמ"ט.

ניתן כעת לסכם ולומר, שבכל אחד מציוני הדרך לרכישת השכלה גבוהה שבחנו, מצאנו שצומצמו הפערים במהלך שנות ה-90 בין הישגיהם של יוצאי אסיה–אפריקה לעומת הישגיהם של יוצאי אירופה–אמריקה. כאן המקום לציין שההישגים של יוצאי אסיה–אפריקה לזכאות בבגרות טרם באו לידי ביטוי מלא במדדים שהצגנו לגבי לימודי התואר הראשון. המחזור של כיתה י"ב בתשנ"ו, למשל, לא יגיע ברובו ללימודים גבוהים עד שנת תש"ס. סביר להניח, אפוא, שמגמות אלה תמשכנה להשפיע בשנים הקרובות על הרכב הסטודנטים לתואר ראשון.

סוגי המוסדות להשכלה גבוהה מההיבט החברתי

בחלק זה של העבודה נבדוק את המִגזרים השונים של מערכת ההשכלה גבוהה. כבר הזכרנו לעיל את הגידול המהיר של הסטודנטים הלומדים לתואר ראשון במוסדות לא אוניברסיטאיים. אולם עד לאחרונה לא היו נתונים על הרכב הסטודנטים במוסדות אלה לפי קבוצות מוצא. היעדר הנתונים והקרבה הרעיונית שמצאו חוקרים מסוימים בין היחס של המסלול העיוני למסלול הטכנולוגי ברמת התיכון לבין היחס של האוניברסיטאות למוסדות הלא אוניברסיטאיים, הולידו חששות שמא נוצר מִגזר נחות יותר גם בהשכלה גבוהה לצד האוניברסיטאות, כאשר יוצאי אסיה–אפריקה מרוכזים במוסדות החדשים והחלשים מבחינה אקדמית, והשכבות החזקות של האוכלוסייה מאיישות את מקומות הלימוד באוניברסיטאות היוקרתיות. נבחן לכן את השאלה – האם קיימים הבדלים בהתפלגות הסטודנטים בסוגי המוסדות השונים?

הנתונים שהצגנו בפרקים הקודמים של העבודה על האוניברסיטאות, כללו בתוכם גם נתונים על המסלולים האקדמיים של המכללות האזוריות, שבאחריות האקדמית של האוניברסיטאות. פיתוח והרחבה של המסלולים האלה הם יוזמת משרד החינוך, התרבות והספורט במטרה לאפשר לאוכלוסיות החלשות, הגרות באזורי הפריפריה בצפון הארץ ובדרומה, נגישות להשכלה גבוהה באזור מגוריהן. מסלולים אלה גדלו במהירות בשנות ה-90 מכ-2,200 סטודנטים בתשנ"ג לכ-6,100 בתשנ"ז. אולם הסטודנטים, הלומדים בהם, מהווים חלק קטן מאוד מכלל אוכלוסיית הסטודנטים לתואר ראשון – כ-6.1% בתשנ"ז.

לוח 7 מראה את התפלגות הסטודנטים בקמפוס הראשי של האוניברסיטאות ובמסלולים האקדמיים של המכללות האזוריות שבאחריותן, לפי תכונות דמוגרפיות שונות. ואכן, נראה שהמכללות האזוריות משרתות ציבור שונה מהאוניברסיטאות. שוני זה בא לידי ביטוי בריכוז הגדול של נשים הלומדות במסלולים אלה, בשיעורים הגבוהים של סטודנטים מעל לגיל 30 וסטודנטים לא יהודים ובשיעור הגבוה במיוחד של סטודנטים יוצאי אסיה–אפריקה בקרב הסטודנטים היהודים – 44.5%

לוח 7: סטודנטים באוניברסיטאות ובמכללות אזוריות לפי תכונות דמוגרפיות
תשנ"ו

	סך הכל		אוניברסיטאות		מכללות איזוריות	
	מספרים מוחלטים	אחוזים	מספרים מוחלטים	אחוזים	מספרים מוחלטים	אחוזים
סך הכל	68,950	100.0	63,563	100.0	5,387	100.0
מין						
גברים	30,062	43.6	28,413	44.7	1,649	30.6
נשים	**38,888**	**56.4**	**35,150**	**55.3**	**3,738**	**69.4**
גיל						
19-15	4,344	6.3	4,049	6.4	295	5.5
21-20	12,603	18.3	11,727	18.5	876	16.3
24-22	28,525	41.4	26,919	42.4	1,606	29.8
29-25	16,533	24.0	15,598	24.6	935	17.3
34-30	2,822	4.1	2,282	3.6	540	10.0
44-35	2,955	4.3	2,098	3.3	857	15.9
54-45	1,030	1.5	763	1.2	267	5.0
+55	138	0.2	127	0.2	11	0.2
גיל חציוני	**23.8**		**23.7**		**24.9**	
דת						
יהודים	64,124	93.0	59,304	93.4	4,820	89.5
ערבים ואחרים	**4,827**	**7.0**	**4,259**	**6.7**	**568**	**10.5**
מוצא (יהודים)						
יהודים	64,124	100.0	59,304	100.0	4,820	100.0
ישראל	20,870	32.5	19,470	32.8	1,400	29.1
אסיה-אפריקה	**17,398**	**27.1**	**15,259**	**25.7**	**2,139**	**44.4**
אירופה-אמריקה	25,856	40.4	24,575	41.5	1,281	26.5

המקור: עיבוד מתוך נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה

לוח 8: סטודנטים במכללות להכשרת מורים ובמוסדות אחרים להשכלה גבוהה לפי דת ומוצא תשנ"ז

	מכללות להכשרת מורים		מוסדות אחרים להשכלה גבוהה	
דת ומוצא	מספרים מוחלטים	אחוזים	מספרים מוחלטים	אחוזים
סך הכל	14,257	100.0	17,263	100.0
דת				
יהודים	12,034	84.4	16,665	96.5
לא-יהודים	2,223	15.6	598	3.5
מוצא				
יהודים	12,034	100.0	16,665	100.0
ישראל	3,800	31.6	6,092	36.6
אסיה-אפריקה- סך הכל	3,968	33.0	4,684	28.1
ילידי ישראל	3,819	31.7	4,397	26.4
ילידי חוץ לארץ	149	1.2	287	1.7
אירופה-אמריקה- סך הכל	4,266	35.4	5,889	35.3
ילידי ישראל	2,646	22.0	3,907	23.4
ילידי חוץ לארץ	1,620	13.5	1,982	11.9

הערה: ה"לא ידועים" ברמת המוצא חולקו לפי התפלגותם באוכלוסיה הידועה

המקור: עיבוד מתוך נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה

לעומת 25.7% בלבד בקמפוס הראשי של האוניברסיטאות. לא מצוין בלוח שמרבית הסטודנטים, הלומדים במסלולים האקדמיים של המכללות האזוריות שבאחריות האקדמית של האוניברסיטאות, גרים בקרבת מקום למכללות.

הציבור הרחב אינו יודע תמיד להבדיל בין המסלולים הנ"ל במכללות האזוריות לבין מכללות אזוריות עצמאיות ומוסדות אחרים להשכלה גבוהה, שבהם למדו בתשנ"ז כ-30% מן הסטודנטים לתואר ראשון. כיוון שחלק מן הציבור רואה את המצב במסלולים הנ"ל כמייצג את כלל המוסדות הלא אוניברסיטאיים, מן הראוי להדגיש את ההבדלים ביניהם:

א. סטודנטים הלומדים במסלולים האקדמיים של המכללות האזוריות באחריות האקדמית של האוניברסיטאות נחשבים כסטודנטים של האוניברסיטאות, והתואר שהם מקבלים בסיום לימודיהם הוא תואר של האוניברסיטה; ואילו המוסדות הלא אוניברסיטאיים אחראיים בעצמם לתואר שהם מעניקים.

ב. על פי הכללים הנהוגים, חלק מהלימודים במכללות אזוריות שבאחריות האוניברסיטאות מתקיימים בקמפוס הראשי של האוניברסיטה והסטודנטים נהנים מכלל השירותים שהאוניברסיטה מספקת; ואילו במוסדות הלא אוניברסיטאיים כל הלימודים מתקיימים בתוך המוסד.

מהתבוננות בלוח 8 עולה, שלא רק שאין קשר מהותי בין המסלולים האקדמיים במכללות האזוריות לבין המוסדות הלא אוניברסיטאיים, אלא שלא קיים דמיון ביניהם גם מבחינת הרכב הסטודנטים לפי מוצא. המוסדות הלא אוניברסיטאיים מתחלקים לשני מִגזרים עיקריים – מכללות להכשרת מורים ומוסדות אחרים להשכלה גבוהה. המִגזר האחרון הוא הדינמי והמגוון ביותר במערכת ההשכלה הגבוהה. הוא מכיל את המוסדות הוותיקים כגון בצלאל ומדרשת רופין; את המכללות הכלליות, כגון – מכללת תל אביב–יפו ומכללת עמק יזרעאל; את המכללות ל- B.Tech, כגון – אורט-בראודה בכרמיאל, את המכללות הפרטיות, כגון – המכללה למִנהל, מכללת נתניה והמרכז הבין-תחומי בהרצליה ועוד. לוח 8 מראה ששיעור יוצאי אסיה–אפריקה בקרב הסטודנטים היהודים גבוה במקצת, אך דומה למדי למצב באוניברסיטאות, הן במכללות להכשרת מורים – 33%, הן במוסדות האחרים להשכלה גבוהה – 28.1%. נראה לכן שהחשש מפני יצירת מִגזר נחות יותר, להשכלה גבוהה על רקע עדתי חסר יסוד במציאות.

מוסדות השכלה אליטיסטיים וגיוס נשים לאליטות בישראל

בברלי מזרחי

מבוא

מחקרים סוציולוגיים רבים[1] מראים שלמרות נטייה גוברת לדמוקרטיזציה ולהשכלה המונית, מוסדות השכלה אליטיסטיים ממשיכים לספק גישה נוחה יותר לקבוצות בעלות סטטוס חברתי מועדף. מחקרה של מזרחי (Mizrachi, 1997) מצא כי תהליך דומה מתרחש לגבי נשים בחברה הישראלית: מוסדות השכלה אליטיסטיים ממשיכים לספק נגישות מועדפת לנשים מהקבוצות החברתיות-כלכליות הגבוהות ומהקבוצות האתניות בעלות הסטטוס הגבוה, עובדה המקלה על גיוסן לאליטה האקדמית, לאליטה של שירות המדינה ולאליטה הכלכלית.

לצורך המחקר רואיינו 32 נשים במדגם אקראי. בכלל זה 13 נשים מן האליטה האקדמית בישראל (פרופסוריות מן המניין בחמש אוניברסיטאות ובשני מכוני מחקר עיקריים, שהיוו 15% מכלל 86 נשים באליטה זאת); 13 נשים באליטה של שירות המדינה (מילאו תפקידים באחת משלוש הדרגות הגבוהות בשירות המדינה, והיוו כ-30% מכלל 45 נשים באליטה זאת); ו-6 נשים באליטה הכלכלית (חברות מועצת המנהלים בקורפורציות עסקיות ללא קשר משפחתי לקורפורציה, שהיוו כ-50% מכלל 14 הנשים באליטה זאת). הנשים רואיינו על פי מתודולוגיה של סיפורי חיים בשלוש פגישות, בנות שעתיים כל אחת.

מן הריאיונות עולה, שכמעט כל הנשים מן האליטה האקדמית באו ממשפחות קטנות מן המעמד הבינוני וממוצא אשכנזי. הן קיבלו סוציאליזציה מהוריהן להצטיינות ולהישגים אקדמיים ומקצועיים גבוהים, לשם הסיפוק הפנימי הנובע מהישגים כאלה. גם בתי הספר התיכוניים העיוניים כיוונו אותן להישגים לימודיים גבוהים. במשך השנים שבהן למדו נשים אלה בבית הספר התיכון (סוף 1950–1970), חייב לימוד זה תשלום שכר לימוד. ההורים שילמו את שכר הלימוד של בתי הספר העיוניים של בנותיהם, ורבים מהם שילמו גם את שכר הלימוד באוניברסיטה. נשים אלה בחרו בקריירה בתחום המוסדי (באקדמיה) המתגמל סוג זה של מניע הישג: מצוינות.

גם בקרב הנשים באליטה של שירות המדינה, היו כולן פרט לאחת ממוצא אשכנזי, וכולן פרט לאחת באו ממשפחות קטנות. עם זאת, מרביתן היו מן המעמד הבינוני–נמוך. הן הונעו על ידי הוריהן להישגים לימודיים גבוהים ולרמה מקצועית המדגישה ביטחון כלכלי וסטטוס חברתי. גם הן חוברתו

1. לדוגמה: Jencks, 1968; Kahane, 1995; Persell & Cookson, 1987; Shavit & Blossfeld, 1993; Trow, 1974, 1976, 1984

על ידי בתי הספר התיכוניים העיוניים להישגים לימודיים גבוהים. למרות מצבם הכלכלי, הוריהן שילמו את שכר הלימוד בבתי הספר העיוניים; אך מרבית הנשים בקבוצה זאת שילמו את שכר הלימוד באוניברסיטה בעצמן. נשים אלה בחרו לפתח קריירה בשירות המדינה, שהציעה הזדמנות לספק את צרכיהן ההישגיים המיוחדים.

סיפורי החיים של כל הנשים שראיינתי, הממוקמות באליטה הכלכלית, הראו שגם הן ממוצא אשכנזי, וכמעט כולן באו ממשפחות קטנות מן המעמד הבינוני–נמוך או מן המעמד הנמוך. גם הן חוברתו על ידי הוריהן להישגים לימודיים גבוהים ולהישגים מקצועיים שיספקו ביטחון כלכלי ומעמד חברתי, שיושגו על ידי אי תלות ונטילת סיכונים מחושבים. נשים אלה סיימו גם הן בתי ספר עיוניים, שהדגישו הישגים לימודיים גבוהים. כל ההורים שילמו את שכר הלימוד של בנותיהן בבית הספר התיכון, אולם כמעט כל הנשים שילמו את שכר הלימוד באוניברסיטה. נשים אלה בחרו בקריירה בקורפורציות עסקיות, מכיוון שזאת אִפשרה להן לספק את מטרות ההישג המוגדרות שלהן.

תפקידם של בתי ספר תיכון אליטיסטיים בגיוס לאליטות

ניתוח סיפורי החיים של הנשים שראיינתי גילה כי למרות העובדה שמוצאן מרקע חברתי-דמוגרפי שונה, שתכונותיהן החברתיות-הפסיכולוגיות בוטאו בסוגים שונים של הנעה להצלחה, ושהן התקדמו במבני קריירה שונים בתחומים מוסדיים שונים בדרכן לאליטה – הייתה להן תכונה משותפת: לכולן שימשו מוסדות חינוכיים אליטיסטיים בחינוכן התיכוני והגבוה כאפיקי גיוס לתפקידי האליטה. גידנס (Giddens, 1974) טוען, בדיונו על שיעורי הניעות וגיוס האליטה, שמוסדות מסוימים מתפקדים כמעין "מרכזייה" בספקם גישה לתפקידי אליטה, מבלי להתחשב ברקע החברתי של הפרט. הוא טען, שמוסדות השכלה ברמה התיכונית והאוניברסיטאית עשויים למלא תפקיד זה. מבחינה זו, במחקר הנידון שימשו מוסדות החינוך התיכוניים והאוניברסיטאיים הנבחרים, שבהם למדו הנשים באליטה של האקדמיה, שירות המדינה והכלכלה, בתפקיד המרכזייה של גידנס.

הנשים תפסו את בתי הספר התיכוניים העיוניים כאליטיסטיים, מכיוון שהם סיפקו לתלמידיהם חִברות לקראת הישגים אקדמיים גבוהים ותחושה של השתייכות לאליטה. בתי ספר אלה המשיכו ואף חיזקו והנציחו את מטרות ההורים, שעל פי סיפורי החיים של נשים אלה גם הם חִברתו אותן לקראת הישגים גבוהים.

אדלר ציין שבשנות ה-50 וה-60 – השנים שבהן הנשים שראיינתי למדו בבית הספר התיכון – בתי הספר התיכוניים העיוניים בישראל, בניגוד לבתי הספר המקצועיים או החקלאיים, אכן אופיינו בדגש מוסדי על "איכות" ועל "רמה גבוהה", ששיוו להם מעמד של "טעם ואוריינטציה אליטיסטיים" (Adler, 1970, 293). אדלר ציין שהרמה האקדמית הגבוהה שנדרשה מבוגרי בתי ספר אלה גרמה לכך שבשנות ה-50 וה-60, לא יותר מ-15% מבני ה-18 היו בוגרי בתי ספר אלה. יתר על כן, בתי הספר העיוניים המסוימים, שבהם למדו חלק מן הנשים, היו בעלי מוניטין כבררנים וכאליטיסטיים במיוחד. העובדה שנשים אלה השתייכו ל-15%, שהיו בוגרי בתי ספר מסוג זה, מעידה על הרמה האקדמית הגבוהה שהשיגו, ועל הצלחתם של בתי ספר אלה בחִברות לקראת מטרתם.

לפי סיפורי החיים של הנשים, ובהתאם למחקר הנזכר לעיל, ניתן לראות בבתי ספר אלה מוסדות שקיבלו אישור מן החברה לייצר הגדרה מוסדית של תוצר חברתי (Meyer, 1970). לבתי ספר אלה הוענקה הרשאה מן החברה לייצר סוג מסוים של תלמידים אליטיסטיים, באמצעות תהליך חִברות דיפוזי שהשפיע על ערכי התלמידים, על צרכיהם האישיותיים או מניעיהם ועל התפקידים החברתיים שהם יקבלו על עצמם בעתיד (שם). גרנפילד וקניג (Granfield and Koenig, 1992) טענו, שהלימוד בבתי ספר אליטיסטיים מעניק "יוקרה קולקטיבית" לתלמידיהם, הגורם ל"נטייה מראש לאליטיזם". חוקרים אלה אמנם התייחסו לאוניברסיטאות, אך התיאוריה שלהם ישימה גם לבתי ספר תיכוניים. מחקרם, כמו גם מחקרו של מאייר (Meyer, 1970), מהווה הסבר אחד להשפעת בתי הספר התיכוניים העיוניים על גיוס הנשים במחקר זה לתפקידים באליטה.

ממצאי מחקר זה על אודות חשיבותם של בתי ספר תיכוניים עיוניים אליטיסטיים בגיוס נשים לתפקידי אליטה, הולמים לממצאים של מחקרים קודמים (Delamont, 1989; Maxwell & Maxwell, 1984), שהצביעו על קשר בין נוהגי החִברות בבתי ספר אליטיסטיים לבין כניסת נשים לתפקידי אליטה. מקסוול ומקסוול סיכמו את מחקרם על המשמעות של בתי ספר אליטיסטיים פרטיים לבָנות בקנדה לגבי בחירת האליטה, בקובעם: "כל המחקרים על המעמדות השליטים ועל האליטות [...] מייחסים חשיבות למערכת בתי הספר הפרטיים בעיצוב האליטות [...] לדאגה ולטיפוח החִברות של אלה הלומדים בבתי ספר אלה" (שם, 374). בבתי ספר אלה "בית הספר והמשפחה פועלים בדרך המחזקת הדדית זה את זו" (שם). דלמונט הראתה במחקרה על בתי ספר פרטיים אליטיסטיים לבנות בסקוטלנד, כיצד הנשים מקרב האינטליגנציה הפרופסיונלית וכן מקרב "המעמד הבינוני החדש" ה"פיקח", והנמצא בניעות חברתית כלפי מעלה, השתמשו במוסדות השכלה אליטיסטיים לרכישת ההון התרבותי הנדרש לכניסה לתפקידי אליטה.

עם כל הדמיון בין תפקודם של בתי הספר התיכוניים האליטיסטיים בישראל לבין זה של בתי ספר דומים בחברות אחרות בבחירת האליטה, ראוי להזכיר מספר תכונות המיוחדות להם. ראשית, בתי הספר האליטיסטיים, שבהם למדו הנשים שראיינתי, היו פרטיים רק במובן שנגבה בהם שכר לימוד. הם לא השתייכו למערכת של חינוך פרטי הפועלת לצד מערכת החינוך הציבורית והנהנית מרמה אקדמית וממעמד חברתי גבוהים יותר. שנית, בתי הספר העיוניים האליטיסטיים בישראל לא היו חד-מיניים, כמו בתי ספר רבים כאלה בחברות אחרות, עם כל המשמעות שנודעת לעובדה בוויכוח על חשיבותם של בתי ספר חד-מיניים להישגים של נשים (Conway, 1989). לבסוף, המערכת הריבודית בחברה הישראלית בשנות ה-50 וה-60 לא הייתה מגובשת מאוד ומובחנת ומובדלת (Eisenstadt, 1967; Lissak, 1979). אי לכך, המודעות המעמדית לא הייתה מורגשת כל כך בבתי ספר תיכוניים עיוניים אליטיסטיים בישראל, כפי שהייתה בבתי ספר בחברות מרובדות יותר, כמו אלה בקנדה או בסקוטלנד (Delamont, 1989; Maxwell & Maxwell, 1984). תוך התחשבות בהסתייגויות אלה, אני עדיין טוענת שבתי הספר העיוניים האליטיסטיים בעלי היוקרה, שבהם למדו הנשים בקבוצה שחקרתי, מילאו אותו תפקיד בחִברות לקראת גיוס אליטות כפי שמילאו בתי הספר הפרטיים האליטיסטיים בחברות אחרות.

סיפורי החיים רמזו על כך ש"גורם החִברות" (socialization effect) בבתי הספר בהם למדו הנשים היה משמעותי בגיוסן לתפקידי האליטה, אך גם "גורם התעודה" (certification effect) תפס מקום חשוב בתהליך זה (Jencks, 1968, 282). תעודת בגרות מאחד מבתי ספר אליטיסטיים אלה שימשה כהכרה בכך שהבוגרים היו בעלי ידע אקדמי נדרש לקבלה לאוניברסיטה. שפירא (1984) טען שהדגש על הישגים אקדמיים בשנות ה-50 וה-60 בא למעשה כתגובה לדרישות ההורים שבתי ספר אלה יהיו בעלי רמה אקדמית גבוהה, שתאפשר לילדיהם להתקבל למוסדות ההשכלה הגבוהה. בתי הספר העיוניים האליטיסטיים שימשו, באמצעות השפעתם המשותפת של החִברות והענקת התעודה, כמסננת בתהליך הבחירה החברתית לתפקידי אליטה: הם סיננו אותן נשים שתמשכנה בתהליך של גיוס אליטה על ידי המשך לימודיהן במוסדות להשכלה גבוהה.

תפקיד האוניברסיטאות בתהליך הגיוס לאליטות

האוניברסיטאות, שבהן למדו הנשים שראיינתי, היו גם הן מוסדות אליטיסטיים. דבר זה היה ברור מתנאי הקבלה האקדמיים שלהן, מן המספר המצומצם של תלמידים שלמדו במוסדות אלה באותה עת, ומן השכבה החברתית-כלכלית שממנה נבחרו התלמידים. בשנות ה-50 וה-60, רק בעלי תעודות בגרות היו רשאים להתקבל לאוניברסיטאות, וכפי שצוין לעיל רק 15% מבני ה-18 מילאו אחר תנאי קבלה זה (Adler, 1970). סטטיסטיקה נוספת מראה שבשנת 1959, רק 9.6% מקבוצת הגיל 20–24 התחילו בלימודים באוניברסיטאות, בעוד שבשנים 1967–1970 — השנים שבהן נשים אלה למדו באוניברסיטה — מספר זה עלה רק ל-16.9% (שיחה עם שלמה הרשקוביץ, ינואר 1996). בשנים 1964–1969, נשים היוו רק 39% מן התלמידים שקיבלו תואר ראשון מאוניברסיטה (זילברברג, 1987). העובדה שהנשים במחקר זה היו חלק מקבוצת תלמידים נבחרת בעלי הכישורים הדרושים ללימודים אוניברסיטאיים, ושהיו חלק מקבוצת מיעוט נבחרת של נשים שלמדו במוסדות אלה, מעידה על היותן בעלות חינוך גבוה אליטיסטי.

הנשים שהשתתפו במחקר ציינו, שהן למדו באוניברסיטאות בגלל "גורם התעודה", אשר מוסדות אלה העניקו בתהליך גיוס לאליטה. המחקר אישש את הבנתן לגבי חשיבות ההשכלה הגבוהה לקידום הקריירה. חוקרים שונים (Eisenstadt, 1967; Lissak, 1969) הדגישו את המגמה הגוברת לרכישת סטטוס המבוסס על השכלה גבוהה ועל הישגים מקצועיים בחברה הישראלית של שנות ה-50 וה-60, וציינו שנטייה זאת בלטה במיוחד בקרב בני המעמד הבינוני האשכנזי או בקרב ילידי הארץ ממוצא אשכנזי, בדומה לנשים שראיינתי.

הקשר בין מצב כלכלי להשכלה אליטיסטית

ממצאי המחקר רמזו על קשר בין ההשכלה האליטיסטית של הנשים לבין מוצאן הכלכלי, הן ברמה של בית הספר התיכון הן ברמה האוניברסיטאית. הממצאים אישרו בכך את הערתו של פורטר (Porter, 1973), שהחינוך הוא משאב נדיר העולה כסף ומחולק באופן בלתי שווה בתוך המבנה המעמדי. שלוש קבוצות הנשים במחקר זה באו משכבות כלכליות שונות בחברה הישראלית: מרבית הנשים באליטה האקדמית באו ממשפחות מן המעמד הבינוני והבינוני–גבוה; כמעט כל האליטה

בשירות המדינה באה מן המעמד הבינוני–נמוך, ומרבית הנשים באליטה הכלכלית השתייכו למשפחות מן המעמד הבינוני–נמוך והמעמד הנמוך. עם זאת, למרות ההבדלים במשאביהן הכלכליים, כל ההורים שילמו את שכר הלימוד היקר של בנותיהם בבתי ספר אלה (Adler, 1970), ובכך סיפקו להן את הגישה הראשונית לגיוסן לאליטה. ראוי לזכור ששכר הלימוד היה בוודאי נטל קטן יותר על כתפי משפחותיהן של הנשים באליטה האקדמית מאשר על אלה של הורי הנשים באליטה הכלכלית וזו של שירות המדינה. עם זאת, האחרונים היו מוכנים להקצות ממשאביהם הצנועים לתשלום שכר הלימוד, בשל החשיבות שייחסו להישגי בנותיהם. יתרה מזאת, כל הנשים השתייכו למשפחות קטנות שמשאביהן הכלכליים לא היו חייבים להתחלק בין ילדים רבים, ויכלו להיות מושקעים בנשים אלה. ניתן לתהות האם ההורים, במיוחד אלה של הנשים בשירות המדינה ובאליטה הכלכלית, היו מסוגלים להעניק לבנותיהם את אפשרות הגישה הראשונית, אילו היה עליהם לחלק את משאביהם הכלכליים בין מספר גדול יותר של ילדים.

ייתכן שהקשר בין ההשכלה האליטיסטית של הנשים שראיינתי לבין יכולתם הכלכלית של ההורים לאפשר לבנותיהם סיוע ברכישת ההשכלה הגבוהה, התבטא גם בבחירת התחום המוסדי שבו פיתחו את הקריירה שלהן, ושבו השיגו לבסוף את תפקידיהן האליטיסטיים. אין זה מקרה, שהנשים באליטה האקדמית, שבחרו בקריירה בתחום מוסדי שדרש הכשרה השכלתית ממושכת ורכישה של שלושה תארים אקדמיים, היו בנות להורים שהיו מסוגלים לעזור להן במימון. כמו כן, אין זה מקרה שנשים בשירות המדינה ובאליטה הכלכלית בחרו בקריירות בתחומים מוסדיים שדרשו תקופת הכשרה אקדמית קצרה יחסית ורכישת תואר אקדמי אחד בלבד, שאת שכר הלימוד לרכישתו מימנו רובן בעצמן.

קשר זה בין השכלה אליטיסטית לבין מוצא כלכלי מרמז על כך, שקבוצת הנשים בתפקידי אליטה שראיינתי גויסו מבסיס חברתי שהעניק לבנותיו גישה מועדפת לגיוס האליטה. מחקרים קודמים[2] כבר תיעדו את הסטטוס החברתי-כלכלי הגבוה יותר של הפלח האשכנזי של החברה הישראלית, שלפי רכיבים שונים של סטטוס חברתי (השכלה, עיסוק, הכנסה, וותק בישראל) הגיע לסטטוס חברתי גבוה יותר מאשר הפלח המזרחי של החברה. דבר זה נכון למרות הריבוד הפנימי וההבדלים בהשכלה, בעיסוק, בהכנסה ובוותק בתוך הקבוצה האשכנזית.[3] ממצאי מחקר זה מראים שפלח זה של החברה הישראלית יצר לבנותיו מבנה הזדמנויות מועדף באמצעות השכלה אליטיסטית, שהיה חיוני לגיוסן לתפקידי אליטה.

קביעתי לגבי הקשר בין מוסדות ההשכלה האליטיסטיים, המשאבים הכלכליים והגיוס לאליטה, קיבלה תמיכה נוספת מן העובדה שאישה אחת בלבד מרקע מזרחי נכללה באליטה בשלושת התחומים המוסדיים שבדקתי. ייתכן שגורמים חברתיים-תרבותיים מביאים גם הם יחד עם המשאבים הכלכליים, להגבלת גיוסן של נשים מזרחיות לתפקידים אליטיסטיים אלה בחברה הישראלית. הגורמים החברתיים-תרבותיים עשויים לכלול מה שסמיונוב ולרנטל כינו בשם "משאבים חברתיים-תרבותיים", המורכבים מ"אוסף בלתי מוגדר של ערכים, אוריינטציות, מיומנויות וידע" (Semyonov & Lerenthal, 1991, p. 327). לדעתי, "ערכים, אוריינטציות

2. Eisenstadt, 1967; Lissak, 1969; Matras, 1965; Yogev & Shapira, 1987; Yuchtman-Yaar, 1985

3. Lissak, 1969; Tyree, Semyonov & Kraus, 1987

מיומנויות וידע" אלה כוללים גם הנעה להישגיות ותפקידי מִגדר. ייתכן שהתכונות החברתיות-תרבותיות המקושרות לקבוצה האשכנזית המודרנית יותר, מובילות ליתר גיוס של נשים לתפקידי אליטה מאשר תכונותיה של הקבוצה המזרחית המסורתית יותר. עם זאת, התכונות הכלכליות שנמצאו קשורות להשכלה אליטיסטית ולגיוס לאליטה, המתייחסות יותר למקטע האשכנזי של החברה הישראלית מאשר למקטע המזרחי,[4] נראות כגורמים מסבירים עיקריים.

בממצאים בלטה גם היעדרותן של נשים ערביות־ישראליות בתפקידי אליטה. ללא מחקר נוסף, אין אפשרות לדעת אם היעדרותן נובעת מן הנוהגים המפלים הקשורים להשתייכותן הלאומית-הפוליטית, או לחוסר התכונות החברתיות המאפיינות נשים יהודיות אשכנזיות הממלאות תפקידים אלה, או לשניהם גם יחד.

תמורות בחינוך התיכוני והאוניברסיטאי בעשורים האחרונים

הממצאים המרמזים על קשר בין ההשכלה האליטיסטית של נשים לבין גיוסן לתפקידי אליטה, ועל קשר בין גורמים אלה לבין משאביהן הכספיים, מבוססים על תקופה מסוימת בהתפתחות החברתית של ישראל: שני העשורים הראשונים לאחר קום המדינה. מאז התחוללו מספר שינויים במערכת החינוך שלהלכה נודעת להם השלכה על היחס בין ההשכלה האליטיסטית של נשים לבין גיוסן לאליטה. שינוי עיקרי אחד היה הקמת מערכת חינוך תיכון חובה וחינם בשנת 1978 (ראו התיקונים לחוק חינוך חובה, ממשלת ישראל, 1969, 1978). שינוי אחר היה הרחבת ההשכלה הגבוהה (Herskovic, 1995, fig. 1.5). שני השינויים הללו יחדיו היו אמורים ליצור דמוקרטיזציה רבה יותר במערכת החינוכית, כדי לספק הזדמנויות נרחבות יותר לניעות חברתית לפלחים גדולים של האוכלוסייה.

נראה שבמעבר ממערכת חינוך תיכון אליטיסטית למערכת אוניברסלית, נשמר הריבוד של מוסדות לחינוך תיכון, שלפיו בתי ספר תיכון עיוניים הם עדיין בעלי סטטוס חברתי גבוה יותר מאשר סוגים אחרים של בתי ספר תיכוניים, כגון בתי ספר מקצועיים. בתי ספר תיכוניים עיוניים עדיין מציעים לבנות גישה ראשונית לתפקידי אליטה בכך שהם, יותר מבתי ספר תיכוניים אחרים, מעניקים תעודת בגרות – שהיא התנאי לקבלה למוסדות להשכלה גבוהה ולאפשרות של המשך התהליך של גיוס לאליטה. בשנת הלימודים 1986/7, 85.6% מן הבנות היהודיות שקיבלו תעודת בגרות היו בוגרות בתי ספר תיכוניים עיוניים, בהשוואה ל-6.9% שקיבלו תעודת בגרות מבתי ספר מקצועיים (למ"ס, 1995ב, מוסף 5, לוח 1).

למרות העובדה שהחינוך התיכוני בישראל כיום הוא חינם, ועל כן אוכלוסיית התלמידים הטרוגנית יותר מנקודת המבט החברתית-כלכלית מאשר בעבר, בתי הספר התיכוניים העיוניים עדיין כוללים אחוז גבוה יותר של תלמידים מתוך קבוצת המעמד המיוחסת בחברה הישראלית (למ"ס, 1995א: לוח 1). אם כי לא ניתן לקבל נתונים על המוצא העדתי של בוגרי בתי ספר תיכוניים, המחקר מרמז על כך

4. Smooha, 1978; Swirski & Bernstein, 1993; Tyree, Semyonov & Kraus, 1987; Yuchtman-Yaar, 1985

שבוגרי בתי הספר התיכוניים העיוניים נוטים יותר להיות ממוצא אשכנזי, ולא ממוצא מזרחי (Adler, 1995).

ההשכלה הגבוהה נמצאת עתה במעבר מהשכלה אליטיסטית להשכלה המונית יותר. מנקודת מבט מספרית, המערכת עתה אליטיסטית פחות מאשר בעבר, אך אין היא מערכת של השכלה המונית (Trow, 1974). הדבר מתברר מן הסטטיסטיקה, המצביעה על גידול מהיר במספר הסטודנטים במוסדות ההשכלה הגבוהה מאז שנת 1990 (Herskovic, 1995, fig. 1.4). יוגב ושפירא מסבירים מגמה זאת בחברה הישראלית להשגת תעודות – ולטענתי, לגיוס לאליטה – בקובעם: "אישורים על השכלה גבוהה הם המכריעים ביותר להשגת משרות יוקרתיות" (Yogev & Shapira, 1987, p. 197). מספר התלמידים עלה דווקא באוניברסיטאות, שהן לפי טרואו (Trow, 1984), בעלות הסטטוס הגבוה ביותר בריבוד המוסדות להשכלה גבוהה: בשנת 1991/2, 26.4% מקבוצת גיל ממוצע למדו באוניברסיטאות בישראל (Herskovic, 1995, fig. 1.3).

נראה שמרבית הסטודנטיות באוניברסיטאות עדיין באות מן הקבוצה העדתית בעלת הרמה החברתית-כלכלית הגבוהה ביותר בחברה הישראלית. הנתונים מראים שבשנת 1990/1, 41.7% מן הסטודנטיות היהודיות נולדו באירופה או באמריקה, או שאבותיהן נולדו ביבשות אלה. 25.2% היו נשים יהודיות שנולדו ביבשות אסיה–אפריקה או שאבותיהן נולדו שם, ו-29.1% היו ישראליות מדור שני (למ"ס, 1995ב, נספח 4, לוחות 1 ו-6). אם נניח שמחצית מילידות הארץ מן הדור השני הן ממוצא אשכנזי, הרי שבקבוצה זאת מצויות מרבית הנשים שהגיעו לשלב השני של גיוס לאליטות על ידי קבלתן למוסדות ההשכלה הגבוהה האליטיסטיים. נתונים אלה מתאימים להערתו של טרואו ש"למרות המאמצים להרחבת הזמינות של ההשכלה הגבוהה, השכלה גבוהה אליטיסטית ממשיכה לתרגם את המוצא החברתי הגבוה של ילדים לסטטוס חברתי גבוה יותר כמבוגרים" (Trow, 1976, 368).

אם נצרף את הנתונים על הקשר בין השכלה אליטיסטית לבין גיוס לאליטות, כפי שעלו מסיפורי החיים של הנשים במחקר זה אל הנתונים הסטטיסטיים העכשוויים, נראה שמוסדות אליטיסטיים ברמה תיכונית וגבוהה ממשיכים להיות מאגר הגיוס שמתוכו נשים נבחרות לתפקידי אליטה. זאת ועוד, עדיין קיים קשר בין השכלה אליטיסטית והמוצא החברתי-כלכלי של נשים הלומדות במוסדות אליטיסטיים אלה לבין הגיוס לאליטות. אם אכן כך הדבר, הרי שמוסדות ההשכלה האליטיסטיים ממשיכים לספק לקבוצות מסוימות של נשים את ההון החברתי והתרבותי המאפשר להן גישה מועדפת על פני נשים אחרות לגיוס לאליטה. מוסדות אלה שותפים לשחזור החברתי של נשים בתפקידי אליטה, ותורמים לגיבוש סטטוס וריבוד חברתי בחברה הישראלית.

ניתוח זה מתמקד בחשיבותם של מוסדות השכלה אליטיסטיים בגיוס נשים לאליטות בישראל, ובמשמעויות של גיוס זה מבחינה ריבודית. הנתונים האיכותניים, שנבעו מסיפורי החיים של הנשים שראיינתי, הדגישו את תפקידי החִברות והענקת התעודות של מוסדות אלה בבחירתן של הנשים לתפקידי אליטה. למרבה הצער, הנתונים הסטטיסטיים המאוחרים יותר סיפקו מידע רק על תפקידי הענקת התעודות של מוסדות אלה – כלומר, על מספר הנשים שרכשו את האישורים הרשמיים הנדרשים להשתתפות בתהליך הגיוס לאליטות, אך לא סיפקו מידע על תפקידי החִברות של

המוסדות. על כן, ראוי להעלות מספר שאלות בנושא השפעות החִברות של מוסדות אלה על גיוס נשים לאליטות.

תפקיד החִברות והענקת התעודות של מוסדות חינוך בחברה הישראלית כיום

אחת השאלות החשובות במחקר הנידון נוגעת להמשך קיומו של תפקיד החִברות והענקת התעודות במוסדות האליטיסטיים כיום: האם החברה הישראלית של היום, במעבר למערכת השכלה המונית יותר, עדיין מעניקה אישור לבתי הספר התיכוניים העיוניים לעסוק בתהליך חִברות דיפוזי של תלמידיהם ליצירת הערכים, תכונות האישיות וההנעה לקבלת תפקידי אליטה נרחבים; או האם הם מלמדים רק מומחיות טכנית ופרופסיונלית צרה? במילים אחרות, האם מוסדות אלה עדיין מייצרים "נטייה לאליטיזם" (Granfield & Koenig, 1992) בקרב ה"אליטה הפוטנציאלית" (Clignet & Foster, 1964)?

שאלות אלה נראות חשובות, נוכח המשקל שייחסו הנשים במחקר זה לחִברות להישגים גבוהים, שנחשפו לו במוסדות האליטיסטיים שבהם למדו; וכן, לאור הערתו של מאייר, שקבע כי במספר חברות "בתי הספר מקבלים אישור להעניק לתלמידיהם תפקידים עיסוקיים וטכניים עתידיים, יותר מאשר כרטיס כניסה לאליטות הנרחבות" (Meyer, 1970, 578). אם חִברות דיפוזי זה אכן קיים, נראה שיש צורך בבחינה מעמיקה יותר של התכונות החברתיות של התלמידים שאליהם הוא מכוון. נשאלת השאלה, באיזו מידה, למשל, המִגדר הוא משתנה מתערב ביעילותו של תהליך החִברות של מוסדות אלה לתפקידי אליטה?

מוסדות השכלה וסוכני חִברות אחרים מספקים את ההנעה להישגים גבוהים לתלמידים גברים כחלק מן התפקיד הגברי הנורמטיבי, אך לא ניתן להתייחס לכך כמובן מאליו לגבי תלמידות (משרד החינוך, 1999). זאת ועוד, מחקר על מִגדר חייב להיבחן ביחס למוצא הכלכלי והאתני של התלמידות במוסדות אליטיסטיים אלה. בעוד שהנתונים מסיפורי החיים של הנשים והנתונים הסטטיסטיים מצביעים על כך שהתלמידות במוסדות אלה באו מרקע דומה (אשכנזי), סיפורי החיים והנתונים מגלים שהן באות משכבות כלכליות שונות בקבוצה אתנית מוגדרת זאת. סוגיה זאת נראית חשובה לאור המחקר הזה ומחקרים אחרים (Bernstein, 1975; Delamont, 1989; Gaskell, 1985; Maxwell & Maxwell, 1984; Mickelson, 1989), המצביעים על יִחסי גומלין בין מִגדר נשי, מעמד, מוצא אתני והישגים (בהקשר כאן, גיוס לאליטות). לחלופין, אם מוסדות ההשכלה ברמה תיכונית ואוניברסיטאית אינם מספקים חִברות דיפוזי מסוג זה, מי או מה אכן מספק זאת, ואיזה סוג של חִברות הוא זה?

נדרש כמובן מחקר אמפירי נרחב ומפורט יותר לביסוס המסקנות וההכללות שהוצגו כאן, ולמענה על השאלות שהועלו. מחקר כזה עשוי להיות משמעותי במיוחד אם יתנהל באמצעות מתודולוגיה איכותנית של סיפורי חיים של נשים בתפקידי אליטה, שלמדו במוסדות השכלה תיכוניים וגבוהים במשך שלושת העשורים האחרונים – מספר השנים שחלפו מאז שהנשים במחקר זה סיימו מוסדות אלה, ועד לבחירתן לתפקידי אליטה בחברה.

רשימת מקורות

זילברברג, ר', 1987. *הלימודים לתואר ראשון במערכת ההשכלה הגבוהה*, ירושלים: המועצה להשכלה גבוהה.

למ"ס, 1995א. סקר הכנסות משקי בית 1992, 1993, *פרסומים מיוחדים*, מס' 993, ירושלים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.

_____, 1995ב. *מוסף הירחון הסטטיסטי לישראל*, 4–5, ירושלים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.

מדינת ישראל, 1969, 1978. *תיקון חוק חינוך חובה*, ירושלים: המדפיס הממשלתי.

משרד החינוך, 1999. *מצא מין את שוויונו*, ירושלים.

עציוני-הלוי, א', 1993. *קשר האליטות והדמוקרטיה בישראל*, תל אביב: ספריית פועלים.

סבירסקי, ש' וד' ברנשטיין, 1993. "מי עבד במה, עבור מי, תמורת מה?", בתוך: רם א' (עורך), *החברה הישראלית: היבטים ביקורתיים*, תל-אביב: הוצאת ברירות, עמ' 120–142.

שפירא, י', 1984. *עלית ללא ממשיכים*, תל אביב: ספריית פועלים.

Adler, C., 1970. ''The Israeli school as a selective institution'', in S. N. Eisenstadt, R. Bar-Yosef & C. Adler (Eds.), *Integration and Development in Israel*, Jerusalem: Israel Universities Press, pp. 287–304.

____ , 1995. ''Equality and excellence: Contradictory or complementary goals in Israeli educational policy?'', in R. Kahane (Ed.), *Educational Advancement and Distributive Justice*, Jerusalem: Magnes Press, pp. 253–267.

Bernstein, B., 1975. *Class, Codes and Control*, London: Routledge--Kegan Paul.

Clignet, R., & P. Foster, 1964. ''Potential elites in Ghana and the Ivory Coast'', *American Journal of Sociology*, 70:349–362.

Conway, J., 1989. ''Higher education for women'', *American Behavioral Scientist*, 32: 633–639.

Delamont, S., 1989. *Knowledgeable Women*, London: Routledge.

Eisenstadt, S.N., 1967. *Israeli Society*, New York: Basic Books Inc.

Gaskell, J., 1985. ''Course enrollment in the high school: The perspective of workingclass females'', *Sociology of Education*, 58: 48–59.

Giddens, A., 1974. ''Elites in the British class structure'', in P. Stanworth & A. Giddens (Eds.), *Elites and Power in British Society*, Cambridge (UK): Cambridge University Press, pp. 1–21.

Granfield, R., & T. Koenig, 1992. "Learning collective eminence: Harvard Law School and the social production of lawyers", *The Sociological Quarterly*, 33:503–520.

Herskovic, S., 1995. *The Higher Education System in Israel*, Jerusalem: Council of Higher Education.

Jencks, C., 1968. "Social stratification and higher education", *Harvard Educational Review*, 38:277–316.

Kahane, R., (Ed.), 1995. *Educational Advancement and Distributive Justice: Between Equality and Equity*, Jerusalem: The Magnes Press.

Lissak, M., 1969. *Social Mobility in Israeli Society*, Jerusalem: Israel Universities Press.

____, 1979. "Patterns of change in ideology and class structure in Israel", in S. N. Eisenstadt, R. Bar-Yosef & C. Adler (Eds.), *Integration and Development*, Jerusalem: Israel University Press, pp. 141–162.

____, 1985. "Boundaries and institutional linkages between elites: Some illustrations from civil military relations in Israel", *Research in Politics and Society*, 1:129–148.

Matras, J., 1965. *Social Change in Israel*, Chicago, IL: Aldine.

Maxwell, M., & J. Maxwell, 1984. "Women and the elite: Educational and occupational aspirations of private school females 1966–1976", *Canadian Review of Sociology and Anthropology*, 21:371–395.

Meyer, J. W., 1970. "The charter: Conditions of diffuse socialization in schools", in W. R. Scott (Ed.), *Social Processes and Social Structures*, New York: Holt, Rinehart and Winston, pp. 564–578.

Mickelson, R., 1989. "Why does Jane read and write so well? The anomaly of women's achievement", *Sociology of Education*, 6:47–63.

Mizrachi, B., 1997. "Elite educational institutions and the recruitment of women into national elite positions in Israel", *Israel Social Science Research*, 12: 97–108.

Persell, C., & P. J. Cookson, 1987. "Microcomputers and elite boarding schools: educational innovation and social reproduction", *Sociology of Education*, 60:123–139.

Porter, J., 1973. *The Vertical Mosaic*, Toronto: University of Toronto Press.

Semyonov, M. & T. Leventhal, 1991. "Country of origin, gender, and the attainment of socioeconomic status: A study of stratification in the Jewish population in Israel", *Research in Social Stratification and Mobility*, 10:325–343.

Shavit, Y., & H. Blossfeld (Eds.), 1993. *Persistent Inequality*, Boulder: Westview Press.

Smooha, S., 1978. *Israel: Pluralism and Conflict*, Berkeley, CA: University of California Press.

Trow, M., 1974. ''Problems in the transition from elite to mass higher education'', in *Policies for Higher Education, The General Report on the Conference on Future Structures of PostSecondary Education, Paris* (OECD).

____ , 1976. ''Elite higher education: An endangered species?'', *Minerva*, 14:350–376.

____ , 1984. ''The analysis of status'', in B. Clark (Ed.), *Perspectives on Higher Education*, Berkeley, CA: University of California Press, pp. 132–164.

Tyree, A., M. Semyonov & V. Kraus, 1987. ''Which worm does the early bird get?'', *Research in Social Stratification and Mobility*, 6: 239–256.

Yogev, A., & R. Shapira, 1987. ''Ethnicity, meritocracy and credentialism in Israel: Elaborating the credential society thesis'', *Research in Social Stratification and Mobility*, 6:187–212.

Yuchtman-Yaar, E., 1985. ''Differences in ethnic patterns of socioeconomic achievements in Israel: A neglected aspect of structured inequality'', *International Review of Modern Sociology*, 15: 99–116.

הנגישות להשכלה גבוהה עמדות הציבור[1]

שמואל שי

מבוא

אחת הדרכים להתייחס להשכלה גבוהה היא כעל מצרך נחשק אשר הביקוש לו הולך וגובר עם השנים. מזווית זו הציבור הוא צרכן, או צרכן בכוח, של השכלה גבוהה המוצעת כשירות; ומזווית אחרת, הציבור הוא הממון את ההשכלה הגבוהה כמִפעל לאומי, שנועד לקדם את עוצמתה התרבותית, הכלכלית והביטחונית של ישראל.

הן כצרכן הן כממון, לציבור הכוח להשפיע באמצעות תהליכים שונים ומורכבים על אופייה ועל מגמותיה של ההשכלה הגבוהה. מכאן, יש עניין ללמוד את עמדות הציבור –בכללו ולקבוצותיו – לפי ההשכלה הגבוהה והנגישות לה. מחקרי סקר עשויים להוות ערוץ חשוב לזיהוי ולמעקב אחר עמדות הציבור בנושא, ולאפשר תכנון והערכות הגופים השונים המופקדים על הנושא: המועצה להשכלה גבוהה, האוניברסיטאות והמכללות. ואמנם נקודת המוצא לנייר העמדה הזה היא מחקר, שנערך במכון גוטמן בעבור המועצה להשכלה גבוהה. המחקר מתבסס על סקרים שנערכו בשנים 1993 ו-1995 בנושא הנגישות להשכלה גבוהה.[2]

המושג "נגישות להשכלה גבוהה" – מה פירושו?

במחקר הנוכחי הומשגה הנגישות להשכלה גבוהה ככוללת ארבעה מרכיבים:

א. **תפיסה כללית של פתיחות:** באיזו מידה יכול כל הרוצה או כל המוכשר לכך ללמוד באוניברסיטה או במכללה אקדמית?

ב. **הערכת איכות המידע על לימודים גבוהים:** מהם המקצועות הנלמדים, תנאי הקבלה, אפשרויות הדיור, מלגות והלוואות?

ג. **תועלתם של מקורות מידע:** עד כמה תרמו התקשורת, פרסומי אוניברסיטאות, שירות "מידעת", קרובים וחברים והתנסות אישית לידע של הציבור על השכלה גבוהה?

ד. **תנאים כלכליים ואקדמיים למימוש לימודים גבוהים:** (מיעוט) קשיים בתחומי הפרנסה, הדיור, שכר לימוד, נגישות פיזית (מרחק), וכן קשיים אקדמיים – דוגמת תעודת בגרות, ציוני בגרות, מבחן פסיכומטרי, בחירת תחום לימודים.

---

1. תודתי נתונה לשלמה הרשקוביץ מהמועצה להשכלה גבוהה ולרבקה דוכין ממכון גוטמן על שיתוף הפעולה, לו זכיתי מצדם, במהלך מחקר זה.

2. כל אחד משני הסקרים נערך על מדגם של כ־1200 משיבים, המייצג את הציבור היהודי בארץ.

ממצאים איכותניים

את מכלול התוכן של הנגישות להשכלה גבוהה ניתן להציג כמפה הבנויה על סמך מתאמים סטטיסטיים שחושבו בין המשתנים שנצפו. מהמפה, שהיא עיבוד סטטיסטי רב-משתני של נתונים המציגים את מרחב הנגישות להשכלה גבוהה בישראל, ניתן היה להסיק ארבע מסקנות עיקריות:

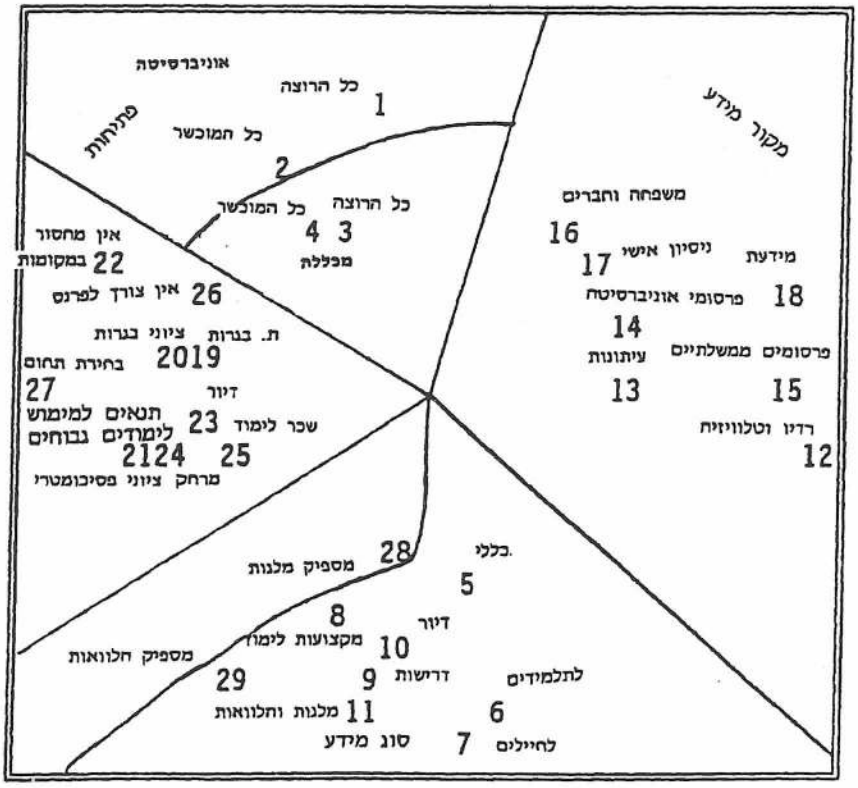
א. **תקפות אמפירית של מרכיבי הנגישות כפי שהוגדרו לעיל:** המפה נחלקת לגזרות, כך שכל המשתנים שנצפו במרכיב נתון נמצאים בגזרה נפרדת במפה. מכאן, שההבחנה האמפירית בין קשיים כלכליים וקשיים אקדמיים – למרות היותם שונים זה מזה בהגדרה – חלשה יחסית להבחנות, שבין המרכיבים כפי שהוגדרו.

ב. **יחסי הגומלין בין מרכיבי הנגישות:** בין מרכיבי הנגישות המיוצגים כגזרות במפה, מתקיימים יחסי גומלין המתוארים על ידי קִרבתם הגֵאומטרית. כך, למשל, בין תפיסת הפתיחות של ההשכלה הגבוהה לבין התנאים למימושה יש השפעות הדדיות חזקות יחסית.

ג. **התערות גוברת:** בהשוואה לשנת 1993, מבנה המפה בשנת 1995 מפורט יותר. יתר דיפרנציאציה מעיד על התערות גוברת בציבור בנושא הנגישות להשכלה גבוהה.

ד. **מרכזיות המכללות:** בהשוואה לשנת 1993, במפה של 1995 ההערכות הקשורות במכללות הן סמוכות יותר למרכז המפה. פירוש הדבר שהערכות אלה מהוות אינדיקטור טוב יותר לנגישות בכללותה מאשר בעבר.

מפה 1: מרחב הנגישות להשכלה גבוהה
(כפי שהוסק מעיבוד נתונים רב-משתני, באמצעות ניתוח של תורת השטחות בשנת 1995)



ממצאים כמותיים

תפיסת פתיחותה של מערכת ההשכלה הגבוהה נבדקה על ידי השאלות: האם כל מי שרוצה מתקבל ללימודים באוניברסיטה, והאם כל מי שמוכשר מתקבל ללימודים באוניברסיטה? וכן שתי שאלות מקבילות לגבי המכללות.[3] הממצאים מספקים מדד כמותי לפער שבין האוניברסיטאות לבין המכללות מבחינת פתיחותן הנתפסת. כך, נמצא, כי בעוד מעטים (12%) סבורים שכל הרוצה יכול להתקבל לאוניברסיטה, רבים (30%) סבורים כך לגבי המכללות. כצפוי, סיכוייהם של המוכשרים ללימודים אמנם נתפסים כטובים יותר מסיכוייהם של הרוצים ללמוד, אך גם כאן המכללות נתפסות כפתוחות יותר: בעוד כשליש (34%) מעריכים, שכל המוכשר יכול להתקבל ללימודים באוניברסיטה, הרי שכמחצית (48%) מעריכים כי כל המוכשר יכול להתקבל ללימודים במכללה. פער זה בתפיסת הפתיחות של המכללות ושל האוניברסיטאות שנרשם בשנת 1995 דומה, ואף גדול מעט יותר מזה שנרשם בשנת 1993.

נתבונן עתה בשיעור הסוברים כי כל המוכשרים או רובם מתקבלים ללימודים. בשיעור זה (באחוזים) ניתן לראות ביטוי למידת האמון שיש לציבור ביכולתה של המערכת להיענות לצורך החברתי בהשכלה גבוהה. מה ניתן לומר על שינויים במדד זה של אמון הציבור? נמצא כי בשנים 1993–1995 ירד המדד הזה, אך מעט כשמדובר באוניברסיטאות (מ-65% ל-62%) ונשאר יציב (78%, 79%, בהתאמה) כשמדובר במכללות. ואולם בשתי קבוצות מסוימות באוכלוסייה הוא ירד במידה ניכרת: (א) בקרב בעלי השכלה נמוכה יחסית (עד 11 שנות לימוד) – מ-66% ל-54% לגבי אוניברסיטאות; ומ-78% ל-67% לגבי מכללות; (ב) בקבוצת המוצא 'ישראל' (ילידי ישראל שאביהם נולד בארץ) – מ-73% ל-58% לגבי אוניברסיטאות ומ-86% ל-76% לגבי מכללות.

אוניברסיטה או מכללה – היכן עדיף ללמוד?

לשאלה "לו אתה או מישהו במשפחתך היה רוצה ללמוד לתואר ראשון בלבד, האם עדיף שילמד באוניברסיטה או במכללה?" – 70% סברו בשנת 1995, כי אוניברסיטה עדיפה; 18% העריכו אוניברסיטאות ומכללות בצורה שווה; 12% העדיפו מכללה. בשיעור המעדיפים מכללות ניתן לראות מדד להתפתחותן ולקבלתן בציבור. ואמנם יש כאן שיפור מסוים בהשוואה לשנת 1993 – שבה רק 7% העדיפו מכללות. העדפה קיצונית של אוניברסיטאות על פני מכללות מאפיינת יותר את קבוצות המוצא המערבית והמזרחית (59%, 51% בהתאמה) ופחות את קבוצת המוצא 'ישראל' (36%).

סיבות להעדפת אוניברסיטה/מכללה

העדפת האוניברסיטאות קשורה באוריינטציה האקדמית שלהן – האפשרות ללמוד לתואר גבוה, רמת הלימודים בהן, יוקרתן; ואילו העדפת המכללות קשורה באוריינטציה המעשית שלהן – האפשרות לשלב עבודה עם הלימודים, ללימודים מכוונות מעשית, הסיכויים לסיים את הלימודים

3. מבחינה רעיונית מצב "כל הרוצה" משקף בקירוב את מה שמכונה בתורת הצדק של רולס "שוויון דמוקרטי" (שוויון הזדמנויות) ואילו מצב "כל המוכשר" משקף את מה שקרוי שם "קריירה מתוחה לכישרון" (חירות טבעית).

בהצלחה. אולם המכללות אינן נתפסות כמשפרות סיכויי עבודה עם תום הלימודים (ביחס לאוניברסיטאות). ממצא זה מעלה את השאלה: מהו המצב במציאות, האומנם הסיכויים של מסיימי אוניברסיטה למצוא עבודה טובים מסיכוייהם של מסיימי מכללות? אם כן, יש לתקן את המצב אם על ידי שינויים בתכניות לימודים, ואם על ידי שיפור תדמית המכללות בקרב מעסיקים בכוח. אם לאו, יש להביא את העובדות בעניין זה בפני הציבור בכלל ובפני ציבור התלמידים בפרט. יוקרת המכללות עשויה להשתפר, אם יובן שמהן עשויים לצאת אנשי מקצוע, עורכי דין, מנהלים, ומורים טובים בעלי אוריינטציה מעשית.

מידע על נגישות להשכלה גבוהה

במידע שיש לציבור על אודות הלימודים במוסדות להשכלה גבוהה ניתן לראות היבט בסיסי של הנגישות להשכלה זו, שכן המידע המצוי בידי הציבור עשוי לקבוע, או להשפיע, על העמדות בנושא זה. נשאלת אם כן השאלה – האם ניתן די מידע לציבור על הלימודים באוניברסיטאות?

בשנת 1995, 63% סברו כי המידע לציבור על הלימודים איננו מספק (בשנת 1993 – 59%). עובדה זו משתקפת, בעקיפין, גם בהערכת מקורות המידע על הלימודים באוניברסיטאות. מבין מקורות המידע השונים שנבדקו, המקור "משפחה וחברים" הוערך כחשוב ביותר (47% ציינוהו כמקור ש"תרם הרבה" למידע שבידם), ואחריו – ניסיון אישי (32%). הערכת מקורות כלליים הפתוחים לכול (עיתונות, רדיו וטלוויזיה, פרסומי האוניברסיטאות) נמוכה יותר. מצב זה מן הראוי שיתוקן.

מימוש לימודים אקדמיים

היבט מעשי של נגישות להשכלה גבוהה מותנה ביכולת להקצות זמן ללימודים, להיות חופשי מדאגת פרנסה, למצוא דיור קרוב, וכן עמידה בדרישות ציוני הבגרות והמבחן הפסיכומטרי. סוגיות אלו נבדקו על ידי בחינת המידה שבה כל גורם מהווה מכשול בדרכם של הרוצים ללמוד באוניברסיטה.

מצב כלכלי של הפרט: כאן מצויים המכשולים המוערכים כקשים ביותר (צורך להתפרנס – 75%, הצורך לפרנס – 69%, גובה שכר הלימוד –79%). אלה הם שיעורים גבוהים מאוד, וללא ספק משקפים אבדן פוטנציאל של תלמידים, שיכלו ללמוד, לתרום לחברה ולשפר את מעמדם האישי, אך מסיבות כלכליות אינם עושים כן. עם זאת, מסתמנת כאן ירידה קלה בשיעורים הנזכרים בשנת 1995 בהשוואה לשנת 1993. עובדה המשקפת את השיפור הכלכלי שחל בארץ בין השנים 1993–1995. יתרה מזו, בעיבוד לפי מוצא הנבדקים נמצא כי הפער שהיה בשנת 1993 בין יוצאי מזרח ליוצאי מערב הצטמצם בשנת 1995, כפי שמצביע הלוח הבא:

לוח 1: תפיסת גורמים כלכליים פרטיים כמכשול במימוש לימודים גבוהים (אחוזים)

גורם		יוצאי מזרח		יוצאי מערב
הצורך להתפרנס	1993	87	<	76
	1995	76	~	75
הצורך לפרנס	1993	82	<	72
	1995	68	~	66
שכר הלימוד	1993	86	<	77
	1995	77	~	78

צמצום זה בפערים נובע ללא ספק כתוצאה משיפור במצב הכלכלי של הפרט ועלייה ברמת החיים בתקופה הנידונה.

תנאים סביבתיים: כאן נכללו קשיי דיור (50% ציינו גורם זה כמכשול ללימודים גבוהים), מרחק (32%) ומחסור במקומות באוניברסיטאות (59%). תפיסה קשה זו, בשנת 1995, של המצב משקפת שיפור קל אך עקיב בכל אחד משלושת הגורמים שנבדקו (בשנת 1993 השיעורים המתאימים היו: 54%, 34%, 62%). בעיבוד קשיי דיור לפי מוצא נמצא — שיפור בקרב יוצאי מזרח (53% במקום 61%), הרעה בקרב הדור השני לילידי ישראל (51% לעומת 43%), ויציבות בקרב יוצאי מערב (48%).

תנאים אקדמיים: ציון המבחן הפסיכומטרי נתפס כמכשול האקדמי הקשה ביותר (בשנת 1995 — 75%; ובשנת 1993 — שיעור דומה של 78%). בתפיסת תעודת הבגרות כבעיה, מסתמנת ירידה בתקופה הנידונה (מ־60% ל-56%), וכן בתפיסת ציוני הבגרות (מ-66% ל-60%). תופעה זו משקפת, קרוב לוודאי, את ההקלות שביצע משרד החינוך בתקופה הנידונה בבחינות הבגרות.

בניתוח על פי מוצא, נמצאה עלייה בתפיסת המבחן הפסיכומטרי כמכשול ללימודים גבוהים של ילידי ישראל מהדור השני (מ-74% ל-82%), בעוד שיעור התופסים כך את המבחן הפסיכומטרי בקרב יוצאי המזרח נשאר יציב (79%, 78%) ובקרב יוצאי המערב אף ירד מעט (79%, 74%).

שאלה מעניינת וחשובה קשורה לפוטנציאל ההשכלתי שאובד כתוצאה מבעיות כלכליות (בהנחה שמדובר בניסיון אישי. בשאלה הקדמנו "עד כמה שידוע לך"). הסקר אִפשר אומדן עקיף לשאלה זו על ידי בחינת ההתפלגות המשותפת של קשיי פרנסה ושל קשיי המבחן הפסיכומטרי. בעיבוד זה נמצא, כי שיעור הסוברים שקשיי פרנסה **מהווים** מכשול ללימודים, והמבחן הפסיכומטרי **אינו מהווה** מכשול — היה 21%. אולי אפשר לראות בנתון זה מעין מדד לאי מימושם של כישרונות פוטנציאליים.

הקצאת משאבים

הציבור הוא לא רק צרכן של השכלה גבוהה, אלא הוא גם משלם בעבורה באמצעות מסים. יש עניין לכן לבחון את דעתו על הקצאת משאבים להשכלה גבוהה ולחינוך בכלל. רק 33% מהציבור סבורים שההשכלה הגבוהה זוכה לתמיכה הממשלתית הראויה. שיעור זה היה זהה בשני מועדי הסקר. בשנת

1995, 60% סברו כי ההשכלה הגבוהה זוכה לתמיכה פחותה מדי (בהשוואה ל-65% בשנת 1993), ו-7% השיבו כי ההשכלה הגבוהה זוכה לתמיכה רבה מדי (בהשוואה ל-2% בשנת 1993).

בהקשר זה, יש עניין לבחון את תפיסת העדיפות של ההשכלה הגבוהה גם יחסית לשלבי החינוך הנמוכים יותר. לשם כך הוצגה לנבדקים השאלה הבאה: "לו רצתה הממשלה להקצות תקציב נוסף לחינוך, לאן בעיקר עדיף להפנות אותו?". התפלגות התשובות לשאלה זו בשני מועדי הסקר מוצגת בלוח בא:

לוח 2: יעדים מועדפים לתקציב נוסף בחינוך (אחוזים)

יעד	1993	1995
גני ילדים	12	15
בית ספר יסודי	42	32
בית ספר תיכון	25	27
מוסדות השכלה גבוהה	22	26
סך הכול	100	100

בית הספר היסודי מועדף בעיני הציבור כיעד להקצבה ממשלתית נוספת יותר מכל שלב אחר במערכת החינוך וההשכלה הגבוהה, וזאת בשני מועדיו של הסקר. אולם עדיפות זו שהיא בולטת מאוד בשנת 1993, בולטת פחות בשנת 1995. ירידה זו בשיעור העדפת בית הספר היסודי מלווה בעלייה בהעדפת כל יתר שלבי החינוך.

בניתוח הממצאים הללו בשני מועדי הסקר לפי מוצא הנבדקים, נמצא כי בעוד בקרב יוצאי מזרח ויוצאי מערב, התמיכה היחסית עוברת מבית הספר היסודי לכל יתר שלבי החינוך במידה שווה, הרי, שבקרב הדור השני לילידי ישראל הירידה החדה בהעדפת החינוך היסודי (מ-49% ל-28%) מלווה בעלייה בולטת בהעדפת ההשכלה התיכונית (מ-23% ל-34%) והגבוהה (מ-18% ל-28%). ייתכן שממצא זה משקף את הרחבת מגזר המכללות ואת ראשיתה של "מהפכת הציפיות העולות" להשכלה הגבוהה בקרב צעירי ישראל.

סיכום

התביעה להשכלה גבוהה מצד שכבות מתרחבות בחברה הישראלית באה על סיפוקה החלקי כתוצאה מהתרחבות המכללות ומהשיפור במצב הכלכלי במהלך השנים 1993–1995. שיפור זה לווה בציפיות גוברות להשכלה גבוהה מצד שכבות רחבות יותר, בעלות נתונים נמוכים יותר. העלינו את האפשרות כי מסתמנת כאן מעין 'מהפכת הציפיות העולות', וזו עשויה לתת אותותיה בשנים הקרובות. ראוי שהדרישה הגוברת להשכלה גבוהה תיענה: בראש ובראשונה, משום שהשכלה גבוהה הופכת בהדרגה למצרך בסיסי יותר מבעבר (טענה זו מקבלת חיזוק מהעובדה שהשכלה גבוהה נמצאה במחקרים שונים במתאם גבוה עם מעמד, הכנסה, איכות חיים ואפילו בריאות); ונוסף על כך, משום שהשכלה

גבוהה לשכבות נרחבות היא חיונית ליצירת אווירה סובלנית ונאורה בארץ. זו מצדה מהווה תשתית ערכית וחברתית לשמירה ולקידום המצוינות בכל התחומים.

מול הצורך בהשכלה גבוהה לשכבות הולכות ומתרחבות, קיים גם הצורך לשמור על הרמה המדעית בהוראה ובמחקר כדי שהחברה תפיק את מֵרב התועלת מהידע האקדמי. צרכים אלו, עומדים לכאורה בתחרות זה עם זה. את הנושא ניתן לבחון מזווית של הצדקת הקריטריונים לקבלה לאוניברסיטאות. ואמנם לשאלה "איזה תהליך קבלה לאוניברסיטאות נראה לך הצודק ביותר כלפי המועמדים ללימודים גבוהים?" – נתקבלה התפלגות התשובות הבאה:

25% – כל המעוניין
18% – כל בעל תעודת בגרות
52% – כל המתאים על פי דרישת האוניברסיטאות
2% – כל המוכן לשלם עלות מלאה
3% – תשובה אחרת

מכאן, שמרבית הציבור מצדיק את שיקולי הקבלה של האוניברסיטאות (52%). אולם שיעור נכבד (43%) היו רוצים לראות הקלה בתנאי הקבלה לאוניברסיטאות. יתר על כן, בהשוואת הנתונים של שנת 1995 לשנת 1993, נמצא כי חלה ירידה מסוימת בשיעור המביעים אמון בקריטריונים של האוניברסיטאות (מ-56% ל-52%). שיעור האמון הזה ירד במיוחד בקרב יוצאי המזרח (מ-53% ל-45%) ובקרב תושבי ערי הפיתוח וערים קטנות (מ-66% ל-48%). שוב, לפנינו מדד אפשרי לאי שביעות רצון ולמאוויים לא מוגשמים בקרב קבוצות נרחבות בארץ.[4]

ואמנם, אם רואים *בהשכלה הגבוהה משאב לאומי*, הרי שיש מקום לבחון את אופן חלוקתו (דהיינו את הקריטריונים לקבלה למוסדות), לאור גישות של צדק חברתי. גישות אלו עשויות לפשר בין שיקולי התועלת החברתית מחד וזכויות הפרט מאידך, וכן להביא בחשבון שיקולים רלוונטיים נוספים.

4. יש להדגיש כי הממצאים שדווחו בנייר עמדה זה נכונים לשנת 1995 (ולשנת 1993 כמצוין). ייתכן מאוד, ואף קרוב לוודאי, כי בעקבות שינויים במצב הכלכלי והחברתי במדינה חלו מאז גם שינויים בתפיסות הציבור בנושא הנגישות להשכלה גבוהה.

חלק ב

נגישות להשכלה גבוהה
תהליכי מיון

התפתחות מערכת המיון לאוניברסיטאות ויחסי הגומלין בינה לבין החינוך העל־יסודי

גרשון בן-שחר

מבוא וסקירה היסטורית

בשנים הראשונות שלאחר הקמת מדינת ישראל ועד לסוף שנות ה-60 שימשה תעודת הבגרות ככרטיס כניסה לרוב תחומי ההשכלה הגבוהה בארץ. אחוז הזכאים לתעודת בגרות באותה תקופה היה נמוך בהרבה מכפי שהוא כיום, והתעודה היוותה תנאי הכרחי לקבלה לאוניברסיטה. לצורך קבלה למרבית תחומי הלימוד (למעט רפואה, פסיכולוגיה והנדסה) היוותה תעודת הבגרות גם תנאי מספיק.

בסוף שנות ה-60 ובתחילת שנות ה-70 החל מצב זה להשתנות. באותה תקופה חל גידול ניכר במספר המועמדים לאוניברסיטאות, שנבע מגידול מספרי באוכלוסייה הרלוונטית ומעלייה באחוז הזכאים לתעודת בגרות. כתוצאה מכך נוצר מצב חדש לפיו פקולטות, כמו הפקולטה למדעי החברה באוניברסיטה העברית, נתקלו בהצפה של מועמדים ללא אפשרות פיזית לקבל את כולם. מצב חדש זה הוליד את הצורך במערכת מיון, שהתבססה על התפיסה לפיה בהיעדר אפשרות לקבל את כל המועמדים בעלי תעודת בגרות יש להעדיף את בעלי הפוטנציאל האקדמי המבטיח ביותר, דהיינו בעלי הסיכויים המרביים לסיים בהצלחה את לימודיהם. במילים אחרות המיון לאוניברסיטאות נשען מלכתחילה על התפיסה המריטוקרטית.

מבחינה מעשית ניתן היה לנקוט מהלך פשוט, ולהשתמש בתעודת הבגרות לא רק כתנאי כניסה, אלא לבחון את ההישגים עצמם ולהעדיף מועמדים בעלי ציונים גבוהים בבחינות הבגרות. רעיון זה נראה טבעי וסביר, שכן ניתן להניח שהישגים לימודיים בעבר (בבית הספר התיכון) יוכלו להעיד טוב יותר מכל מדד אחר על פוטנציאל אקדמי ועל סיכויי ההצלחה בלימודים עתידיים. אולם האוניברסיטאות לא הסתפקו בכך והרגישו צורך להשתמש במדד נוסף. היו לכך שלוש סיבות עיקריות: (א) תחושה שאי אפשר לסמוך על כלי מיון אחד בלבד, במיוחד כאשר יחס הברירה הופך בהדרגה לחמור יותר; (ב) חשש שציוני הבגרות, בהיותם מבוססים ב-50% על הערכות פנימיות, אינם סטנדרטיים, לכן קשה להישען עליהם כעל מדד יחיד בעזרתו יש להשוות מועמדים הבאים מבתי ספר שונים. ברבות השנים הסתבר כי חשש זה היה מוצדק, שכן נתוני משרד החינוך (אשר לא פורסמו ברבים) מצביעים על פערים בלתי סבירים לחלוטין בין הציונים השנתיים לבין ציוני בחינות הבגרות בבתי ספר מסוימים. ייתכן, כי פערים כאלה אינם משמעותיים כאשר מדובר בתעודה המסכמת הישגים בבית ספר מסוים, אולם כאשר יש לבחור, למשל, אחד מבין שני מועמדים לבית ספר לרפואה לא יהיה נכון ולא יהיה

הוגן לתת יתרון למועמד שמוריו הקלו במתן ציוניו השנתיים; (ג) הרצון לתת הזדמנות שנייה לאותם תלמידים, שמסיבות שונות התרשלו בלימודיהם התיכוניים, אולם התבגרו והשתנו במהלך השנים שחלפו מאז סיום בית הספר התיכון (ובארץ מדובר בפער זמן ארוך ומשמעותי במיוחד בגלל השירות הצבאי).

בסופו של דבר נוצרה מערכת מיון הנשענת על שני מרכיבים, כאשר במרבית המקרים ניתן להם משקל שווה: (א) הציון הממוצע של תעודת הבגרות (ולא אכנס כאן לאופן שבו מחשבות כיום האוניברסיטאות את הממוצע הזה); (ב) ציון בבחינה סטנדרטית המודדת כישורים אקדמיים, בחינה אשר ברבות הימים זכתה לכינוי "הבחינה הפסיכומטרית". תהליך המיון עצמו הפך להיות פשוט ואובייקטיבי לחלוטין, כאשר כל המועמדים לתחום מסוים מדורגים לפי הציון המשוקלל (ציון הממצע את שני המרכיבים במשקלות קבועים), ונקבע ציון סף (נקודת חתך) המבטיח מילוי המכסה שנקבעה כמובן מראש לפי שיקולים אקדמיים ותקציביים (מספר מורים ומתרגלים, גודל כיתות, מעבדות וכו').

מערכת המיון, שתוארה לעיל, פותחה במהלך שנות ה-70 באופן בלתי תלוי בידי כל אחת מהאוניברסיטאות. פיתוח זה היה הדרגתי והחל במדעי החברה, אולם במשך השנים התרחב וכלל את כל תחומי הלימוד. במהרה יחסית הסתבר כי התפתחו מבחנים פסיכומטריים ומערכת מיון דומים מאוד לפחות בשלוש אוניברסיטאות (האוניברסיטה העברית בירושלים, אוניברסיטת תל אביב ואוניברסיטת חיפה) שהפעילו יחידות מקצועיות לטפל בסוגיה של מיון סטודנטים. נוצר מצב לפיו מועמדים שנרשמו ליותר ממוסד אחד נאלצו להיבחן פעמיים או שלוש בבחינות דומות מאוד. על רקע זה התקבלה ההחלטה להקים את המרכז הארצי לבחינות והערכה, שהחל לפעול בראשית שנות ה-80, כעמותה מייסודן של האוניברסיטאות בישראל. מרכז זה איחד את הכוחות המקצועיים הטובים ביותר מכל המוסדות, ובנה בחינה אחידה שהתקבלה על ידי כל האוניברסיטאות. אין ספק שריכוז הכוחות המקצועיים במרכז הארצי הוכיח את עצמו, לפחות בכך שהבחינה הנהוגה כיום עומדת בסטנדרטים מקצועיים גבוהים לאין-ערוך בהשוואה לבחינות שנבנו ביחידות האוניברסיטאיות הקטנות בשנות ה-70. ברבות הזמן שינה המרכז הארצי את אופייה של הבחינה הפסיכומטרית, עד כדי כך שספק אם הכינוי "מבחן פסיכומטרי" מוצדק כיום. מערכת הבחינות הנהוגה כיום טעונה באופן חזק מאוד במבחני ידע (במיוחד באנגלית ובמתמטיקה) והמבחנים "הפסיכומטריים הקלסיים", כגון "צורות" ו"ידיעות כלליות" הוצאו מהמערכת. יתרון נוסף למרכז הארצי קשור בריכוז של מאגר נתונים אדיר, המאפשר מחקרי מעקב שוטפים בהיקפים גדולים הכוללים את כל התלמידים בכל האוניברסיטאות בארץ. נתונים אלה מאפשרים בקרה מתמדת על איכות הבחינות ועל טיב המיון בכלל.

הערכת מערכת המיון לאוניברסיטאות

כאמור, מערכת המיון נבנתה על רקע מציאות של עודף ביקוש ללימודים, והיא כללה מרכיבים שנראו כמועמדים טובים לחזות הצלחה בלימודים אקדמיים. יחד עם זאת, ברור שהמבחן האמִתי של כלי המיון ומערכת המיון הוא המבחן האמפירי. החל מסוף שנות ה-70 וראשית שנות ה-80 הצטברו

נתונים על תוקף מערכת המיון, דהיינו על יכולת החיזוי של כלי המיון השונים והשילוב שלהם את ההצלחה בלימודים אוניברסיטאיים, כאשר זו נמדדת על ידי ממוצע הציונים באוניברסיטה (ציונים המבוססים במקרים מסוימים על שנת הלימודים הראשונה, ובמקרים אחרים על כל לימודי הבוגר). התוצאות העדכניות ביותר והמקיפות ביותר של מעקבים אחר תוקף הניבוי של מערכת הַמיון סוכמו במאמר של קנת-כהן, ברונר ואורן (1999).

חשוב להדגיש כי כמעט לכל מחקר מסוג זה הנערך כאן, כמו גם בעולם כולו, יש מספר מגבלות טכניות, שהחמורה ביניהן ידועה כבעיית "קיצוץ התחום". בעיה זו נובעת מהעובדה, שהמחקרים אינם כוללים בדרך כלל את אוכלוסיית המועמדים שמתחת לסף הקבלה, שכן אלה אינם מתקבלים ללימודים, ולכן נתוני ההצלחה שלהם אינם קיימים. עם זאת, ברור שההשוואה החשובה ביותר היא בין סיכויי ההצלחה של קבוצת המתקבלים לקבוצת הנדחים. כך למשל, מחקר מעקב הנערך על נתוני בית ספר לרפואה, אליו מתקבלים 100 סטודנטים מתוך 1,000 פונים, נותן אינפורמציה על הקשר בין נתוני הקבלה לבין ההצלחה בלימודי רפואה בתוך הקבוצה הסלקטיבית של ה-10% הגבוהים במדרג. מחקר כזה יכול לענות באופן ישיר על השאלה אם 50 הסטודנטים שדורגו ראשונים מצליחים יותר מה-50 שבאים אחריהם. אולם ברור שלא זו השאלה העומדת במוקד הדיונים. בהיעדר אינפורמציה העשויה לענות באופן ישיר על השאלה של השוואת מידת ההצלחה של כל 100 הסטודנטים שהתקבלו ללימודים להצלחתם של ה-900 שלא התקבלו, עלינו להסתפק באומדן הנתון המעניין אותנו. אומדנים כאלה מתקבלים בעזרת תיקונים סטטיסטיים ל"קיצוץ התחום". התיקונים האלה נשענים על ידע מקצועי נרחב שהצטבר בעשרות שנים של מחקר פסיכומטרי, והם מתועדים בספרות המקצועית (למשל, Hunter & Schmidt, 1990).

תיקון לקיצוץ תחום נעשה כדי לאמוד את הקשר (המִתאם) בין נתוני הקבלה לקריטריון (הצלחה באוניברסיטה) באוכלוסייה הכללית (הבלתי מקוצצת). מִתאם זה (המִתאם האמִתי) גבוה יותר בדרך כלל מאשר המִתאם במדגם המקוצץ. במילים אחרות, המִתאמים בין החזאים לקריטריון הם בדרך כלל גבוהים יותר מאשר המִתאמים המתקבלים במדגם. אני מדגיש נקודה זו משום שלאחרונה הופיעו בארץ פרסומים המטעים את הציבור בנקודה חשובה זו (איילון ויוגב, 1994); אך ראה תגובה למאמר זה אצל בלר (1994).

נתונים שהצטברו במשך השנים וכללו עשרות חוגים בכל המוסדות להשכלה גבוהה בארץ מראים שוב ושוב כי תוקף הניבוי של הבחינה הפסיכומטרית גבוה במקצת מזה של ממוצע תעודת הבגרות, והתוקף של הציון המשוקלל המבוסס על שֹני מרכיבים אלה עולה באופן ברור על התוקף של כל כלי בנפרד. למשל, קנת-כהן, ברונר ואורן (1999) מדווחים על מקדמי תוקף ממוצעים (מעבר לתחומי לימוד ושנות לימוד), מתוקנים לקיצוץ תחום ולחוסר מהימנות הקריטריון, של 0.41 בעבור ממוצע הבגרות, 0.45 בעבור הבחינה הפסיכומטרית ו-0.55 לציון המשוקלל. נתונים אלה מצביעים על כך שלמערכת מיון זו יש תוקף סביר, ואף למעלה מכך בהשוואה למקובל באוניברסיטאות אמריקניות בהן יש מערכות מיון דומות. כמו כן, הנתונים הללו מאוששים את התועלת הנובעת מכלי מיון נוסף לתעודת הבגרות.

שיקולים יחסיים לעומת שיקולים מוחלטים – מיון בהיעדר הגדרה ברורה של מכסות תלמידים

כפי שנאמר לעיל, מערך המיון לאוניברסיטאות נוצר על רקע של עודף ביקוש ללימודים אוניברסיטאיים יחסית להיצע. כלומר, מספר המועמדים עלה על יכולת הקליטה של המוסדות. ההנחה היא שבכל תחום לימודים קיימת מכסה המגדירה את יכולת קליטת התלמידים המרבית באותו תחום. ישנם תחומים, הנשענים על מעבדות וציוד יקר, שבהם מכסה זו מוגדרת באופן ברור יחסית. בתחומים אחרים, כגון מדעי החברה ומשפטים, המכסה מוגדרת באופן גס יותר והיא מבוססת על שיקולים אקדמיים של יחסי מורים–תלמידים רצויים ואפשריים או לעתים על ההיצע של כיתות לימוד. אולם כבר בראשית שנות ה-70 לא היה המצב של עודף ביקוש על היצע זהה בכל תחומי הלימוד, ולצד תחומים מאוד מבוקשים כמו רפואה ופסיכולוגיה היו גם תחומים, בעיקר במדעי הרוח, שבהם הביקוש לא עלה למעשה על יכולת הקליטה. מצב זה מאפיין גם את המציאות של סוף שנת התשעים, כאשר הרוב המכריע של בוגרי תיכון בארץ נוהרים אחר התחומים "המקצועיים" – כגון רפואה, הנדסה, מדעי המחשב, מנהל עסקים, פסיכולוגיה ותקשורת, בעוד תחומי ידע לא פחות חשובים כמו: היסטוריה, פילוסופיה ומדעי היהדות, משוועים לתלמידים ראויים. למרות זאת, הלכו קובעי מדיניות הקבלה במדעי הרוח מראשית שנות ה-70 בעקבות מדעי החברה והנהיגו הליך מיון דומה. הסיבה העיקרית לכך הייתה שברגע שהונהג סף קבלה במדעי החברה, נטו רוב המועמדים שלא התקבלו למדעי החברה ללמוד במדעי הרוח, לא משום שנמשכו באמת ללימודים אלה, אלא מהיעדר בֵּרֵרה. דבר זה העלה שאלה חדשה, מורכבת הרבה יותר, כיצד לקבוע ולהצדיק הליך מיון וסף קבלה בהיעדר מכסה מוגדרת.

הנהגת סף קבלה ללא מכסה, מניחה למעשה קיומו של "סף מוחלט", דהיינו סף שמועמדים אשר אינם עומדים בו לא היו מצדיקים את ההשקעה בהם אילו היו מתקבלים ללימודים, שכן סיכוייהם להצליח נמוכים באופן אבסולוטי. כדי לענות על שאלה זו באופן רציני, יש להתמודד עם שיקולי עלות–תועלת ועם ההערכה של הנזק האקדמי והחברתי הכרוך בטעויות של קבלה מוטעית (קבלת מועמד שבסופו של דבר לא יצליח בלימודיו האקדמיים), לעומת דחייה מוטעית (דחיית מועמד שלו היה מתקבל, היה מסיים בהצלחה את הלימודים). הדילמה של קביעת סף קבלה לפקולטה למדעי הרוח באוניברסיטה העברית בירושלים הולידה מחקר מעניין שכלל מדגם של מועמדים מתחת לסף הקבלה, אשר התקבלו ללימודים בפקולטה כתלמידים מהמניין. חשיבותו של מחקר זה היא בכך, שהוא מהווה מקרה ייחודי שבו התגברו על בעיית "קיצוץ התחום".

לא ניתן לדון לעומק במסגרת זו בתוצאות המחקר, אך ניתן לקרוא עליהם בשני מאמרים (Ben-Shakhar & Beller, 1983; Ben-Shakhar, Kiderman & Beller, 1996). אולם כדאי לסכם את המסקנות העיקריות אותן הסיקו החוקרים, תוך הדגשה שמסקנות אלה נשענות בחלקן על מרכיב סובייקטיבי, שכן עם הכנסת שיקולי תועלת לדיון אין להימנע מהיבטים סובייקטיביים. מסקנות המחקר תלויות בדרך שבה אנו מגדירים "הצלחה בלימודים אקדמיים", או באופן כללי יותר במטרות האקדמיות של לימודי הבוגר במדעי הרוח. לפי מחקרים אלה, אם הפקולטה מסתפקת בהוראת סטודנטים אשר יוכלו לעבור משנה לשנה ולסיים תואר ראשון בציון עובר מינימלי, אזי בהחלט ניתן לוותר על הדרישה למבחן פסיכומטרי, ולהסתפק בציוני תעודת הבגרות בלבד, ואולי לוותר על המיון

בכלל ולהנהיג קבלה פתוחה. אם, לעומת זאת, השאיפה היא לחנך סטודנטים מצטיינים אשר יוכלו להתקבל ללימודי המשך, אזי יש הצדקה לשימוש במערכת הקיימת ולהנהגת סף קבלה מוחלט.

מערכת המיון האוניברסיטאית מול שיקולים חינוכיים של מערכת החינוך העל-יסודית

כאמור לעיל, בחינות הבגרות ותעודת הבגרות משמשות כאחד מהכלים החשובים למיון ולבחירה לאוניברסיטאות. אולם חשוב לזכור כי בחינות הבגרות לא נוצרו על מנת לפתור את בעיית המיון לאוניברסיטאות. בחינות הבגרות, כמו בחינות הישגים אחרות הנהוגות במהלך הלימודים בבתי הספר, צריכות לשרת מטרות חינוכיות. בחינות הבגרות מהוות למעשה סיכום של לפחות שלוש שנות הלימודים האחרונות בחטיבה העליונה. סיכום שכזה אמור לבטא את ההשקעה ואת ההתקדמות של התלמיד לאורך תקופה ארוכה, ואין הוא אמור להיות תוצר של מאמץ קצר וחד-פעמי. בחינות הבגרות אמורות להגביר את המוטיבציה של התלמידים ולשמש מדד של בקרת איכות הן למשרד החינוך הן למנהלי בתי הספר והמורים.

מטרות חינוכיות אלה אינן מתיישבות בהכרח עם השימוש שעושות האוניברסיטאות בבחינות הבגרות לצורכי מיון. ככלי מיון על בחינות הבגרות להיות סטנדרטיות, אחידות ואובייקטיביות. לעומת זאת, כדי למלא אחר המטרות החינוכיות חייבות הבחינות לאפשר לתלמידים לבטא את נטיותיהם האישיות. לא ניתן לקיים מערכת של בחינות בהיקף כלל ארצי אשר תקיימנה שתי דרישות אלה בו זמנית. ככלי מיון הדגש צריך להיות על הבחינה החיצונית, שכן זוהי בחינה פחות או יותר אחידה וסטנדרטית, אולם אם רוצים להביא לידי ביטוי בתעודת הבגרות את המאמץ המתמשך ואת ההישגים במהלך שלוש שנות לימודים, אין מנוס משימוש בהערכות מורים שאינן אחידות ואינן סטנדרטיות. גם כאן יש סתירה שקשה מאוד ליישבה, והמצב הנוכחי מהווה מעין פשרה, אשר פוגעת במטרות החינוכיות ואינה משרתת בצורה אופטימלית את המיון.

נוסף לנושא המיון, יש לאוניברסיטאות אינטרס ברור להבטיח שהתלמידים הנכנסים בשעריהן יהיו בעלי רקע מתאים ללימודים אקדמיים. עניין זה אינו עומד כמובן בסתירה למטרות החינוכיות, אולם לא אחת מתעורר ויכוח על הנושאים העיקריים שבהם יש להתמקד בלימודי החטיבה העליונה. האוניברסיטאות מדגישות את הדרישה שתלמידים יגלו ידע וכישורים מתאימים בשלוש השפות העיקריות המשמשות ככלים הבסיסיים ללימודים גבוהים: עברית, שהיא כמובן שפת הלימוד באוניברסיטה והשפה באמצעותה הסטודנטים מתבטאים בכתב ובעל פה; אנגלית, שהיא השפה הבין-לאומית המרכזית כיום, שפה שבלעדיה לא ניתן להשתלט על רוב ספרי הלימוד והמאמרים המדעיים; ומתמטיקה שהיא שפת המדע וכלי שהפך להיות מרכזי לא רק במדעי הטבע, הנדסה ורפואה, אלא גם במרבית התחומים במדעי החברה ובחלק ממדעי הרוח.

אנשי חינוך לא מעטים חולקים על החשיבות של אנגלית ומתמטיקה לעתים מסיבות ענייניות, אולם גם משום שמקצועות אלה מהווים כידוע את המכשול הקשה ביותר בדרכם של תלמידים רבים להשגת הזכאות לתעודת בגרות. אנשי חינוך כמו גם אישי ציבור ופוליטיקאים רואים בצדק את העלאת שיעור הזכאים לתעודת בגרות כמטרה חינוכית-חברתית ראשונה במעלה. בעניין זה אין

ויכוח, ואין ספק שגם קברניטי ההשכלה הגבוהה בארץ מקדמים בברכה כל עלייה בשיעור הזכאים לבגרות. אולם מתקיים ויכוח חריף למדי ביחס לאמצעים שאותם יש לנקוט על מנת להשיג מטרה חברתית חשובה זו. דוגמה מצוינת לוויכוח זה היא ניסיונו של שר החינוך לשעבר, פרופ' אמנון רובינשטיין, להנהיג הגרלה בכל שנה שתקבע את ארבעת המקצועות שבהם תהיה חובה להיבחן בבחינת בגרות חיצונית. הגרלה זו באה במטרה להקל על התלמידים ולהעלות את סיכוייהם לקבל תעודת בגרות. כיצד יכולה הגרלה כזו להגדיל את שיעור הזכאים לבגרות? הדבר פשוט למדי, שכן ידוע שהתפלגות הציונים השנתיים אותם קובעים מורי בתי הספר שונה מהתפלגות הציונים בבחינות הבגרות החיצוניות, בפרט לאור העובדה שלא ניתנים כמעט ציונים שנתיים שליליים. פער זה בולט במיוחד במקצועות החובה הקשים, כגון אנגלית ומתמטיקה. לכן כאשר יעלה אחד ממקצועות אלה בגורל, והתלמידים ישוחררו מהצורך לגשת לבחינה חיצונית במקצוע זה, תחול עלייה באחוז התלמידים שיקבלו ציון עובר באותו מקצוע. תלמיד שקיבל ציון שנתי 60 במתמטיקה והיה ונכשל בבחינה החיצונית, יקבל כתוצאה מהגרלה מוצלחת מבחינתו תעודת בגרות עם ציון 60 במתמטיקה. אולם ברור, שתרגיל זה לא ישפר במאום את הידע המתמטי של אותו תלמיד, ובבואו ללימודים האוניברסיטאיים לא יהיה מסוגל להתמודד עם מקצועות הדורשים רקע מתמטי.

אם רוצים להתמודד ברצינות עם האתגר של העלאת שיעור הזכאים לבגרות מבלי לפגוע ברמת הזכאים, יש כמובן להשקיע באופן ממשי בכל שלבי הלימוד (כגון העלאת איכות המורים, הקטנה משמעותית של היחס בין תלמידים למורים, ועוד). שיטת ההגרלות אמנם פשטה בינתיים את הרגל ובוטלה, והנהלת משרד החינוך ממשיכה לחפש שיטות אחרות אשר תבאנה לעלייה מהירה באחוז הזכאים לתעודת בגרות, מבלי להגדיל באופן ממשי את ההשקעות האמִתיות הדרושות כדי לעשות זאת ללא פגיעה ברמת הלימודים התיכוניים.

בחינות הבגרות יצרו בעיות חינוכיות נוספות, וזאת בגלל משקלן הרב בתהליך המיון לתחומי לימוד יוקרתיים באוניברסיטאות. תלמידי הכיתות העליונות של בית הספר העל-יסודי מגלים סימני לחץ וחרדה עם התקרב מועד הבחינות החיצוניות, ומצב זה אינו אופטימלי ללמידה. דבר זה יוצר כמובן לחץ כבד על המורים המרגישים צורך ללמד אך ורק לקראת מטרה אחת – הצלחה בבחינות החיצוניות. למעשה, לפחות כל שנת הלימודים האחרונה מוקדשת אך ורק למטרה זו.

למרות הביקורת הקשה הנשמעת מצד אנשי חינוך, לעתים בצדק, נגד בחינות הבגרות, יש נטייה חזקה בתוך המערכת הפדגוגית והמִנהלית של משרד החינוך לשמר את מתכונת הבחינות הקיימת. בשנים האחרונות הונחו על שולחן שרי החינוך השונים הצעות אחדות שבחלקן תמכו קברניטי ההשכלה הגבוהה, לפשט ולצמצם במידה ניכרת את בחינות הבגרות החיצוניות. אולם באופן מפתיע נתקלו הצעות אלה בהתנגדות עיקשת בנימוק, שאם לא תתקיימנה בחינות בגרות במקצוע מסוים תיפגע הלמידה באותו המקצוע. כלומר, הנחת ראשי משרד החינוך היא שהלמידה בבית הספר התיכון מתאפשרת אך ורק בצִלו של שוט בחינות בגרות חיצוניות.

כיוונים לפתרון

פתרון אפשרי אחד, שהוא אולי הפשוט ביותר, יהיה לנתק את הקשר בין מערכת בחינות הבגרות לבין המיון להשכלה הגבוהה. כלומר, משרד החינוך ינהיג בחינות אשר תשרתנה בצורה הטובה ביותר את המטרות החינוכיות, מבלי להתחשב בתנאי הקבלה לאוניברסיטאות. בפרט יאפשר הדבר הערכה בית ספרית, עבודות ופרויקטים אישיים במקום בחינות רגילות, הערכה לאורך תקופה ארוכה, ואפשרויות בחירה רבות יותר לתלמידים, למורים ולבתי הספר. האוניברסיטאות תסתפקנה בדרישה לסיום בית ספר תיכון, ונוסף על כך תדאגנה לכלי המיון האובייקטיבים והסטנדרטים ביותר אשר יאפשרו להן לבחור את התלמידים המתאימים ביותר לפי קריטריונים אקדמיים שיוגדרו בידי כל מוסד בכל תחום. היתרונות של הפרדה כזו ברורים מאליהם. הסכנה העיקרית בהצעה נובעת מהאפשרות שבחינות הישגים, אשר תהוונה ללא ספק אחד מכלי המיון לאוניברסיטאות במצב החדש, תכתבנה ברבות הזמן את הלמידה בבתי הספר בדיוק כפי שבחינות הבגרות עושות זאת כיום. במצב כזה תהיה לאוניברסיטאות השפעה רבה יותר על הנעשה בבתי הספר התיכוניים מאשר יש להן כיום, וייתכן אף שתלמידי תיכון רבים יעזבו למעשה את בית הספר וישקיעו את כל זמנם בהכנה לבחינות האוניברסיטאיות.

פתרון אחר, הוא שינוי דרסטי באופי בחינות הבגרות. פתרון זה אינו פשוט כלל והוא כרוך במאמץ רב. אני רוצה לקעקע את ההנחה שבחינות חייבות בהכרח ליצור למידה המבוססת על שינון וזכירה. ניתן בהחלט, אף אם לא בנקל, ליצור בחינות הדורשות חשיבה והעמקה, בחינות הדורשות לא רק שינון של עובדות, אלא יישום של עקרונות. מובן שכדי לחולל מהפֵכה כזאת, יש לשנות את כל מערך בחינות הבגרות ובראש ובראשונה לצמצם באופן דרסטי את מספר מקצועות הבחינה ואת מספר שאלוני הבחינות העומד כיום על כ-1,500 בשנה. ברור שלא ניתן לייצר בכל שנה מספר כה גדול של בחינות בגרות אשר תעמודנה גם בקריטריונים פסיכומטריים, וגם תענינה על היעדים החינוכיים שהוזכרו לעיל. אין לדעתי צורך, לא למערכת החינוך העל-יסודי ולא לאוניברסיטאות במספר גדול של בחינות בגרות חיצוניות. יש לצמצם את המערכת לשלוש–ארבע בחינות חובה בלבד, כאשר בכל מקצוע הפיצול הוא לכל היותר לשתי רמות (בסיסית ומורחבת), ולבחינה נוספת במקצוע רשות שייבחר מתוך רשימה מצומצמת שלא תעלה על עשרה מקצועות. כל יתר מקצועות הלימוד יכולים להסתיים בבחינות בית-ספריות, בעבודות ובפרוייקטים אישיים. משרד החינוך מסוגל וחייב לתת תשובות חינוכיות לחשש שבהיעדר בחינת בגרות חיצוניות במקצוע מסוים יפסיקו התלמידים ללמוד מקצוע זה. האוניברסיטאות מצִדן תיקחנה בחשבון במידה מסוימת גם את ההישגים במקצועות, שאינם מסתיימים בבחינות בגרות חיצוניות.

סיכום

המצב של עודף ביקוש ללימודים אוניברסיטאיים על ההיצע של האוניברסיטאות בישראל ממשיך לאפיין גם את המציאות של היום, ולא סביר שישתנה בעתיד. גם אם תוכלנה האוניברסיטאות והמכללות לקלוט את כל אוכלוסיית הזכאים לתעודת בגרות, אין ספק שתמיד יהיו תחומים מבוקשים בהם תיאלצנה האוניברסיטאות לקיים מיון. בתנאים אלה נראה כי המתכונת הנוכחית של

מערכת המיון לאוניברסיטאות, עם שינויים ושיפורים הנערכים בה לעתים, גם אם אינה מושלמת, היא השיטה הטובה ביותר הידועה לנו כיום, ולכן תמשכנה האוניברסיטאות להישען עליה.

עם זאת יש למצוא דרכים ליצור הפרדה מרבית בין המיון לאוניברסיטאות לבין מערכת בחינות הבגרות המשפיעה על כל מהלך הלימודים בחטיבה העליונה. ניתן להשיג זאת על ידי הפרדה מלאה של המערכות, תוך סכנה שאז תִפתחנה האוניברסיטאות מבחני הישגים שיחליפו למעשה את בחינות הבגרות. אפשרות אחרת עליה הצבעתי היא מהפכה באופי בחינות הבגרות ובהיקפן, כך שתתקיימנה בחינות חיצוניות בלא יותר מארבעה או חמישה מקצועות, תוך מאמץ לבנות בחינות שאינן מתמקדות בשינון של עובדות, אלא בחשיבה, בהבנה מעמיקה של חומר הלימוד וביכולת ליישם עקרונות שנלמדו.

רשימת מקורות

איילון, ח' וא' יוגב, 1994. "מבחנים פסיכומטריים, ציוני בגרות וחיזוי ההצלחה באוניברסיטה: מדוע הידוע הוא למעשה בלתי ידוע", *מגמות*, לו: 109–122.

בלר, מ', 1994. "חיזוי ההצלחה באוניברסיטה: עובדות בדוקות מול משאלות לב" (תגובה על תגובתם של חנה איילון ואברהם יוגב), *מגמות*, לו: 123–130.

קנת-כהן, ת', ש' ברונר, וכ' אורן (1999). "ניתוח-על של תוקף הניבוי של מרכיבי מערכת המיון לאוניברסיטאות בישראל כלפי הצלחה בלימודים", *מגמות*, מ (1): 54–71.

Ben-Shakhar, G., & M. Beller, 1983. ''An application of decision-theoretic model to a quota-free selection problem'', *Journal of Applied Psychology*, 68: 137–146

Ben-Shakhar, G., I. Kiderman & M. Beller, 1996. ''Comparing the utility of two procedures for admitting students to Liberal Arts: An application of decision-theoretic models'', *Educational and Psychological Measurement*, 56: 90–107.

Hunter, J. E. & F. L. Schmidt, 1990. *Methods of Meta-analysis: Correcting Error and Bias in Research Findings*. Newbury Park, CA: Sage.

בחירת תלמידים להשכלה הגבוהה — אפיון המערכת הישראלית

יואב כהן

מבוא

כבכל מערכת השכלה גבוהה בעולם, כך גם בישראל, מתקיימים הליכים של בחירת תלמידים על סִפו של כל שלב ברכישת ההשכלה. שני הכלים העיקריים, עליהם מתבססים המוסדות הישראליים להשכלה גבוהה בבואם לבחור תלמידים, הם ציוני תעודת הבגרות וציוני בחינת הכניסה הבין-אוניברסיטאית ("הבחינה הפסיכומטרית"). לבד משני כלים אלה יש פקולטות או חוגי לימוד המסתמכים גם על נתונים נוספים, אך ברובן המכריע של מסגרות הלימוד, לתעודת הבגרות ולבחינה הפסיכומטרית המשקל הגדול ביותר בבחירת התלמידים. ברוב המקרים, נקבע מדרג המועמדים ללימודים על פי שילוב של הציונים משני מקורות אלה במשקל שווה.

הצורך בבחירת תלמידים נובע בעיקרו מכך שבכל חוג או פקולטה קיימת מכסת תלמידים, שאין המוסד מעוניין או יכול להרחיבה, ומספר המועמדים עולה בדרך כלל על מכסה זו. בעשור האחרון חלה התרחבות עצומה במערכת ההשכלה הגבוהה (הרשקוביץ, 1997), ומן הנתונים לשנת תשנ"ו ניתן ללמוד שהמספר הכולל של מקומות הלימוד בהשכלה הגבוהה אינו קטן בהרבה ממספר המבקשים ללמוד. למעשה, רובם הגדול של המבקשים ללמוד אכן יכולים לממש שאיפתם. אך קביעה זו אינה נכונה לגבי תחומי לימוד או מוסדות לימוד ספציפיים. יוצאי דופן הם תחומי לימוד מבוקשים — כמו בתי הספר למשפטים, לרפואה ולמנהל עסקים — בהם מספר המבקשים ללמוד עולה בהרבה על ההיצע במקומות לימוד. כך גם לגבי מוסדות לימוד — גם כשמדובר באותו תחום לימוד יש מוסדות לימוד המועדפים יותר, ויש המועדפים פחות.

יש הטוענים שאילו היו נפתחים מוסדות לימוד נוספים, היה מתבטל הצורך בבחירת תלמידים. אך כפי שמעידה הדוגמה של ארצות הברית, גם במצב בו האוניברסיטאות מתחרות על לִבם של המועמדים, שכן קיים מִגוון רחב של מוסדות לימוד פרטיים בהם מוצע מקום לימודים לכל דורש — נוצרת היררכיה של מוסדות, ועל כן המוסדות המבוקשים ובעלי המוניטין מנהיגים מערכות למיון קפדני ולבחירה מושכלת של התלמידים.

ממדים לאפיון מערכות לבחירת תלמידים

את המערכות השונות הקיימות בעולם לצורך מיון ובחירת התלמידים להשכלה הגבוהה, ניתן לאפיין בדרכים רבות (בלר, 1994; Klitgaard, 1986). ארצה להתמקד כאן בשני ממדים בלבד: מידת הסלחנות של המערכת והמידה בה היא מתגמלת כישורים. הממד הראשון הוא המידה בה מערכת המיון היא סלחנית או ותרנית, או בניסוח אחר: עד כמה המערכת זוכרת את העבר ולאיזה טווח. בממד זה ניתן לנוע מקוטב אחד שבו המערכת "זוכרת הכול", לקוטב האחר שבו המערכת מוכנה תמיד לפתוח דף חדש ולתת הזדמנות שנייה לכל מועמד.

אבהיר זאת במספר דוגמאות:

ישנן מערכות חינוך הקובעות בגיל צעיר את דרכו של התלמיד או התלמידה. כבר בסוף בית הספר היסודי או חטיבת הביניים נקבע אופי המשך לימודיו של התלמיד. יש תלמידים המכוונים כבר בגיל זה למסלול אקדמי שביכולתו להקנות להם תעודת כניסה לחינוך הגבוה, ויש אחרים שכבר בגיל זה נמנעת מהם אפשרות כזו. מערכות אלה הן בעלות זיכרון ארוך: בהגיע התלמיד לגיל החינוך הגבוה הוא עדיין נשפט על פי הישגיו בבית הספר העממי, שזיכו או לא זיכו אותו במסלול המביא אותו לתעודת בגרות "אקדמית". מערכות כאלה קיימות בגרמניה, והיו קיימות עד לאחרונה בבריטניה. גם מערכת החינוך בישראל הייתה כזו עד לפני זמן לא רב – עד התחלת הרפורמות בתעודת הבגרות ועד שחלו שינויים במדיניות בתי הספר התיכוניים בבואם לקבוע מי מן התלמידים זכאי לגשת לבחינות בגרות.

במערכות חינוך אחרות הזיכרון מעט קצר יותר; אך גם בהן, המערכת זוכרת את הישגיו של התלמיד בבית הספר התיכון אף אם הגיע לשערי האוניברסיטה בגיל מבוגר. תעודת הסיום של בית הספר התיכון, אינה ניתנת לשינוי במועד מאוחר יותר; כך בארצות הברית ובהולנד.

במערכות מיון מסורתיות, הזיכרון הוא אף ארוך יותר. במערכות המבוססות על קריטריונים שיוכיים – מעמד, גזע, מין – מטבע הדברים אין כלל הזדמנות שנייה.

מערכת החינוך הישראלית היא סלחנית ביותר. בחינות הבגרות מוצעות לציבור הולך וגדל של תלמידים, ניתן לחזור ולהיבחן בהן, ודרך המערכת האקסטרנית יש לתלמידים אפשרות "להשכיח" את הישגיהם בבית הספר התיכון (הציונים השנתיים). נוסף לכל זאת, בדרך כלל מתחשבות האוניברסיטאות בישראל בציון המקסימלי שניתן להרכיב מתוך ציוני הבגרות של המועמד/ת (אף כי הרכב המקצועות חייב לעמוד במגבלות מסוימות). גם ההתחשבות בציוני בחינת הכניסה היא סלחנית. למועמדים ניתנת האפשרות לחזור כרצונם על הבחינה (פעמיים בכל שנה), והאוניברסיטאות מתחשבות בציון הגבוה ביותר מבין כל ציוני המועמד.

על הממד הראשון אפוא, המערכת הישראלית נמצאת קרוב מאוד לקוטב של הזיכרון הקצר. מערכת ההשכלה הגבוהה, לפחות כאשר מדובר בכניסה אליה (אך לא במהלך הלימודים בה), היא מערכת סלחנית, המתחשבת אמנם בהישגי העבר אך מוכנה לשכוח כישלונות ולתת למועמד הזדמנות שנייה.

הממד השני שעל פיו ניתן לאפיין מערכות לבחירת תלמידים, הוא הממד שבין הקוטב המריטוקרטי (ההישגי) – יש לבחור את ה"טובים" ביותר, ללא התחשבות במוצאם או בשיוכם, לבין הקוטב הייצוגי – לכל המעוניינים יש זכות שווה להשכלה גבוהה, בין אם המועמד בשל לכך ובין אם לאו. על כן, על פי הגישה הייצוגית, הרכב אוכלוסיית הלומדים במוסדות להשכלה גבוהה חייב לשקף ולייצג נאמנה את הרכבה של האוכלוסייה הכללית.

מערכות מריטוקרטיות נפוצות בארצות הברית, באירופה ובמזרח הרחוק. בארצות הברית קיים המִגוון הרחב ביותר של מערכות לבחירת תלמידים, ושם אפשר למצוא דוגמאות רבות למערכות המנסות לפשר בין שני הקטבים. הדוגמה הבולטת ביותר היא מדיניות בחירת התלמידים לאוניברסיטת קליפורניה בברקלי שהייתה נהוגה עד שנת 1991 (Browne–Miller, 1996). כמחצית הסטודנטים התקבלו על פי מקומם במדרג של יכולת אקדמית (מדרג ה-academic index score – AIS) המבוסס על ציוני בחינות סטנדרטיות וציוני בית הספר התיכון. מועמדות המחצית השנייה של המתקבלים נשקלה גם לאור קריטריונים נוספים. כ-40% ממועמדים אלו התקבלו על פי שילוב של ה-AIS וקריטריונים דמוגרפיים (מצב כלכלי ואזרחות של מדינת קליפורניה) ו-60% הנותרים התקבלו רק על סמך קריטריונים שאינם קשורים להישגים אקדמיים: הצטיינותם בתחומים לא אקדמיים, שיוכם לקבוצה חברתית הסובלת מקיפוח מתמשך, או העובדה שהוכיחו יכולת התגברות על מגבלות גופניות קשות.

על שני הממדים שתוארו לעיל ניתן להציב את המערכת הישראלית בקוטב המריטוקרטי של ממד אחד ובקוטב הסלחני של הממד האחר. זוהי מערכת שאינה שיוכית, אינה ייצוגית ואף כי היא מתבססת כמעט אך ורק על הישגי העבר, היא מוכנה לשכוח כישלונות ולתת למועמדים הזדמנות שנייה.

איכותה של המערכת הישראלית כמערכת מריטוקרטית

כאמור, המערכת הישראלית לבחירת תלמידים היא מערכת מריטוקרטית, ואף כי קיימות דוגמאות בודדות לקבלת תלמידים על פי קריטריונים שיוכיים, רובם הגדול של התלמידים מתקבלים לאוניברסיטאות על פי קריטריונים הישגיים מובהקים. השאלה שארצה לבדוק בדברים הבאים היא עד כמה היא אכן מצליחה בכך: עד כמה כלי ההערכה ליכולת אקדמית אכן מצליחים לחזות את ההצלחה באקדמיה? את איכותן של מערכות לבחירת תלמידים ניתן להעריך מהיבטים שונים, אך אתמקד כאן באיכותה של המערכת כפי שהיא משתקפת במחקרים הבודקים את תוקף החיזוי ובמחקרים הבודקים את מידת הוגנותה.

בחינת הכניסה הבין-אוניברסיטאית

בחינת הכניסה הבין-אוניברסיטאית ("הבחינה הפסיכומטרית") היא אחידה למועמדי כל הפקולטות בכל האוניברסיטאות. לבד מן האוניברסיטאות, משרתת הבחינה גם את צרכיהם של מוסדות אקדמיים נוספים, ומספר הנבחנים בה בכל שנה הוא כ-60,000. בבחינה נבדקים שלושה תחומים – תחום החשיבה המילולית, תחום החשיבה הכמותית, ותחום השליטה בשפה האנגלית. בכל אחד מן

התחומים ניתן ציון נפרד, ונוסף לכך ניתן לבחינה כולה ציון כולל המבוסס על שלושת ציוני התחומים.

בתחום החשיבה המילולית (שמשקלו בקביעת הציון הכולל הוא 0.4) נבדקת השליטה בשפה, הרגישות לגווניי משמעות של מילים ומבעים, היכולת לפתור בעיות המנוסחות בשפה טבעית, היכולת ליישם כללי חשיבה לוגית (דדוקטיבית) והיכולת להבין טקסטים עיוניים.

בתחום החשיבה הכמותית (שמשקלו בקביעת הציון הכולל גם הוא 0.4) נבדקת היכולת ליישם ידע מתמטי בסיסי לשם פתרון בעיות. ברוב הבעיות בתחום החשיבה הכמותית אין הנבחן נדרש לחישובים טכניים, כי אם למציאת דרך לפתרון המבוססת על הבנה של עקרונות מתמטיים. כאשר הפותר מכיר או מוצא את הדרך לפתרון הוא נדרש לחישובים בסיסיים ומעטים בלבד כדי להגיע אליו. אף כי לצורך הפתרון נדרש ידע מתמטי, זהו ידע שבדרך כלל נרכש בבית הספר על ידי כל התלמידים ובכל רמות הלימוד, עד סוף כיתה י'. תחום החשיבה הכמותית, אף כי הוא מתבסס על ידע מתמטי, אינו מבחן ידע, כי אם מבחן הבודק כישורי חשיבה בשפה המתמטית.

בתחום הידע בשפה האנגלית (שמשקלו בקביעת ציון הכולל הוא 0.2) נבדקת היכולת להבין משפטים בודדים וטקסטים שלמים בשפה האנגלית. הדגש בתחום זה של הבחינה אינו על בדיקת אוצר המילים של הנבחנים או על בדיקת ידיעתם של כללי דקדוק מפורשים, כי אם על בדיקת יכולתם של הנבחנים למצות את משמעות המבעים או הטקסטים.

כל פריטי (שאלות) הבחינה הם פריטים "סגורים", או "רבי-בֵרֵרה", בהם נדרש הנבחן לבחור בתשובה אחת מתוך כמה, ובכל בחינה, הנמשכת כשלוש וחצי שעות, כ-160 פריטים כאלה. יש חשיבות רבה למספר הגדול של הפריטים בבחינה. מנקודת מבט צרה אשר מנותקת מן ההקשר הרחב, כאשר בוחנים כל פריט בפני עצמו עשויה להתעורר לעתים תהייה לגבי הזיקה או הקשר בין היכולת להשיב נכונה על הפריט לבין היכולת להצליח בלימודים אקדמיים. אכן, כל פריט בעומדו בפני עצמו, אינו יכול לשמש כמבחן. אך כוחה של הבחינה הוא בצירופם של כל הפריטים האלה יחדיו. רק חיבורם של עשרות פריטים השונים זה מזה, מאפשר להגיע לבדיקה אמינה ומהימנה של כישורי החשיבה של הנבחנים. הדרך לבדיקת התאמתם של פריטי הבחינה למטרה לה נועדו, אינה על ידי שיפוט סובייקטיבי של קורא או מתבונן יחיד. לכן תהיה זאת טעות לשפוט את הבחינה על פי אוסף חוות דעת סובייקטיביות על מקבץ פריטים כזה או אחר. השיפוט הנכון מתקבל על ידי הליך בדיקה סטנדרטי של קוראים ופותרים רבים שמקצועם בכך, ובעיקר – על ידי בדיקתם של הפריטים הלכה למעשה. כל פריט בחינה, טרם שיופיע בבחינה עצמה, נבדק על ידי העברתו בפועל למדגם גדול של נבחנים. בדיקה מוקדמת כזו מאפשרת לקבוע בעבור כל פריט באיזו מידה הוא עשוי לתרום לבחינה. צירוף של עשרות פריטים, שכולם נבדקו גם הלכה למעשה הוא זה שמאפשר להגיע לבדיקה אמינה של כישורי חשיבה.

מתן פשר למקדם המתאם

תוקף החיזוי נבדק בדרך כלל באמצעות מקדמי המתאם בין החזאי, שבמקרה שלנו הוא צירוף של ציוני בחינות הבגרות וציוני בחינות הכניסה, לבין קריטריון כלשהו של הצלחה בלימודים. כדי לתת פשר למקדמי המתאם שיוצגו להלן אשתמש בדוגמה מספרית. נניח, לצורך הדוגמה, שציוני החזאי וציוני הקריטריון ניתנים על סולם דומה, כלומר, נמדדים באותן יחידות. לצורך הנוחות אשתמש בסולם הציונים הנהוג בבית ספר: נניח כי ממוצעו הוא 75 וסטיית התקן שלו היא 8. עוד נניח, שגובה המתאם בין החזאי לקריטריון הוא 0.5. במצב זה, בעבור כל שני תלמידים שיש ביניהם הפרש כלשהו בציוני החזאי (ובהינתן מתאם בגובה 0.5), אזי צפוי שיהיה גם הפרש בציוני קריטריון ההצלחה באותו כיוון, וגודלו של הפרש זה יהיה מחצית (0.5) מגודל ההפרש בציוני החזאי.

למשל, בעבור שני מועמדים שהפרש ציוני החזאי ביניהם הוא 32 נקודות (למשל – אם האחד השיג ציון 59, והאחר ציון 91) אזי ההפרש בין ציוניהם בקריטריון להצלחה צפוי להיות 16 נקודות. יש לזכור שהערך של 16 נקודות הוא ממוצע, ההפרש יכול להיות גדול יותר או קטן יותר או אף להיות הפוך בכיוונו במקרים מסוימים. החיזוי אינו דטרמיניסטי, ואין ודאות בכך שבעל הציון הגבוה יותר על החזאי אכן ישיג את הציון הגבוה יותר בקריטריון, אך הסיכוי לכך הוא רב. בדוגמה שלעיל (ובהנחות מסוימות על מבנה הנתונים – שההתפלגות המשותפת של ציוני החזאי וציוני הקריטריון היא התפלגות נורמלית דו-משתנית) יחס הסיכויים שבעל הציון הגבוה יותר בחזאי יצליח יותר בלימודים (ציוני הקריטריון) הוא כ-20 ל-1, או במילים אחרות – הסיכוי שבעל הציון הגבוה יצליח בלימודים יותר מעמיתו הוא כ-95%.

תוקף החיזוי במערכת בחירת התלמידים בישראל

מהם אפוא הנתונים לגבי המערכת הישראלית? במשך שנים רבות הצטברה כמות עצומה של נתונים על אודות תלמידים שהתקבלו ללימודי תואר ראשון בשש אוניברסיטאות המחקר בישראל. מאגר עצום זה של נתונים מאפשר לבצע מחקר תוקף חיזוי בהיקף שאין לו תקדים. קנת-כהן, ברונר ואורן (1999) בדקו את נתוניהם של תלמידים שלמדו בשנים 1984–1995 בשש האוניברסיטאות. יחידת העיבוד במחקר זה הייתה "כיתה" – כלומר קבוצת הסטודנטים שלמדה בשנה נתונה בחוג מסוים ובאוניברסיטה אחת מבין שש האוניברסיטאות. בכל יחידת עיבוד כזו חושב מקדם תוקף החיזוי (מקדם המתאם) של תעודת הבגרות, של בחינת הכניסה ושל "ציון הסֶכֶם" – הציון המשלב את ציוני הבגרות וציוני בחינת הכניסה ואשר משמש בפועל לצורך בחירת תלמידים לחוג. אחת הסיבות לכך שתוקף החיזוי נבדק בכל כיתה בנפרד היא, שבחוגים שונים ישנם קריטריונים שונים למתן ציונים בשנת הלימודים הראשונה. ישנם חוגים המחמירים יותר ויש כאלה שפחות, יש חוגים שבהם פיזור הציונים גדול ואחרים שבהם הציונים דומים יותר זה לזה. צירוף של כמה כיתות מחוגים שונים, אוניברסיטאות שונות ומחזורי לימוד שונים גורם להטיה של מקדמי התוקף, ועל כן כדי לקבל תמונה על תוקף החיזוי בכל חוג, עדיפה הפרדת הנתונים לכיתות.

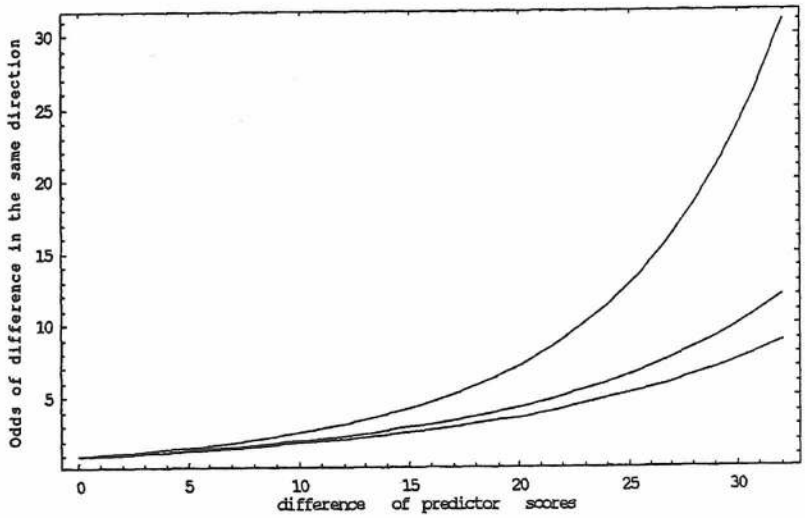
בסך הכול נבדקו הנתונים ב-1,861 כיתות, שבכל אחת מהן חושבו מקדמי התוקף. כיתות אלה כללו 161,000 רשומות של סטודנטים (מאחר שבמקרים רבים הסטודנטים לומדים בשני חוגים, עשויים להיות מקרים בהם שתי רשומות מתייחסות לסטודנט אחד). מתוך מקדמי התוקף שנמצאו לגבי כל כיתה, חושב אומדן לתוקף שהיה מתקבל, לו הייתה לומדת בכל חוג קבוצת סטודנטים מייצגת, ומקדמי התוקף האלה מוצעו מעבר ל-1,861 כיתות שנבדקו במחקר זה. על השיטה המדויקת לקבלת האומדנים של תוקף החיזוי ניתן ללמוד ממאמרם של קנת-כהן, ברונר ואורן (Bronner & Oren, 1995). ניתן לקבל את האומדנים בשיטות שונות הנבדלות זו מזו במידת שמרנותן של ההנחות שלאורן מעבדים את הנתונים. ההבדלים בין השיטות השונות מתבטאים בסופו של דבר בגובה של מקדמי התוקף. בחישוב הנתונים המובאים כאן ננקטה שיטה שהיא שמרנית בהנחותיה, אף כי ניתן לנקוט שיטות שמרניות פחות ושמרניות יותר (לצורך השוואה ראו גם: Kennet-Cohen, Bronner & Oren, 1995; Kennet-Cohen & Bronner, 1998).

מקדמי התוקף הממוצעים שהתקבלו במחקר זה הם כלהלן: לתעודת הבגרות תוקף חיזוי ממוצע של 0.41, לציון הפסיכומטרי תוקף חיזוי ממוצע של 0.45 ותוקף החיזוי של ציון הסכם הוא 0.55.

אם נחזור לדוגמה המספרית של שני הסטודנטים שהובאה לעיל, מתברר שתוקף חיזוי של 0.55 מיתרגם ליחס סיכויים של 30 ל-1 שבעל הציון הגבוה מבין השניים יצליח בלימודיו יותר מבעל הציון הנמוך, כלומר שיש לו סיכוי של כ-97% להצליח יותר מעמיתו.

מקדמי תוקף החיזוי – 0.41 לתעודת הבגרות, ו-0.45 לבחינה הפסיכומטרית – דומים למדי אחד לשני, ויש שיטענו ששניהם אינם נמוכים במידה רבה מתוקף החיזוי של הציון המשלב את שניהם: 0.55. במבט שטחי ניתן היה לחשוב שוויתור על אחד מן החזאים לא היה מפחית את איכות החיזוי במידה רבה, שהרי תוקף החיזוי של ציון הסכם גדול רק ב-22% מתוקף החיזוי של הציון הפסיכומטרי; וב-33% מתוקף החיזוי של תעודת הבגרות. אך בדיקה מעמיקה יותר מגלה, שהשיפור המושג על ידי צירוף שני החזאים הוא משמעותי ביותר. אם מסתכלים על יחס הסיכויים של בעל ציון חזאי גבוה יותר להצליח בלימודים יותר מבעל הציון הנמוך בחזאי, מתברר כי ההבדל בין מקדמי תוקף חיזוי שונים הוא גדול ביותר. בעוד שבמצב של תוקף חיזוי של 0.45 יחס הסיכויים הוא בערך 12 ל-1 שהמוכשר מבין שני הסטודנטים שבדוגמה המובאת לעיל יצליח יותר בלימודיו, הרי שתוקף חיזוי של 0.55 מניב, כאמור, יחס סיכויים של 30 ל-1. בתרשים שלהלן מוצגים יחסי הסיכויים בעבור רמות שונות של הפרש בין ציוני החזאי ובתנאים שונים של תוקף חיזוי. ככל שההפרש בציוני החזאי עולה כך גם עולה הסיכוי שהמוכשר יותר אף יצליח יותר, והסיכוי הוא קיצוני יותר ככל שתוקף החיזוי גבוה יותר.

תרשים 1:
יחס הסיכויים לקבלת הפרש ציונים בקריטריון באותו כיוון כמו הפרש ציוני החזאי. יחס הסיכויים עולה ככל שהפרש הציונים בחזאי גבוה יותר, וככל שתוקף הניבוי של ציוני החזאי גבוה יותר. שלושת הקווים מתאימים (מלמטה למעלה) למקדמי תוקף של 0.41, 0.45 ו־0.55. בתרשים זה סטיית התקן של ציוני החזאי היא 8.0.



במבט כולל, זהו אפוא תוקף החיזוי של המערכת הישראלית לבחירת תלמידים. הנתונים עשויים להיות שונים בחוגים שונים ובמחזורי לימוד שונים, ובמיוחד משתנה מחוג לחוג תרומתם היחסית של המרכיבים השונים של ציון הסכם, אך כאומדן יחיד המספרים שהובאו לעיל מייצגים יפה את כלל המערכת ולאורך שנים רבות. בהשוואה לממצאים המתקבלים ממדינות אחרות (על ארצות הברית ראו Donlon, 1984) נראית המערכת הישראלית כאחת המצליחות ביותר בחיזוי ההישגים האקדמיים.

הוגנותה של המערכת לבחירת תלמידים

המערכת הישראלית היא בעלת תוקף חיזוי משמעותי; אך אין זה הממד היחיד שעליו יש לבחון אותה. ממד אחר, חשוב לא פחות, הוא הוגנותה כלפי קבוצות אוכלוסייה שונות. יש להראות כי המערכת, אף שאינה מתיימרת לתת ייצוג שווה לכל הקבוצות החברתיות, גם אינה מקפחת את חבריהן.

באיזה תנאי, על פי העיקרון המריטורקטי, ייווצר קיפוח או תתקיים אפליה? אם יתברר כי מועמד אחד מצליח יותר בלימודים מאשר מועמד אחר, למרות שלשניהם נתוני פתיחה זהים, כלומר, לשניהם אותו ציון הסכם המשמש לקביעת קבלתם ללימודים. במקרה כזה האפליה היא כנגד המועמד הראשון, שכן למרות שציון הסכם שלו זהה לציון הסכם של המועמד השני הרי שהצליח יותר מן השני. ממערכת הוגנת יש לדרוש כי נתוני הפתיחה ישקפו את הסיכויים השונים להצלחה.

כמובן שעל פי הגדרה זו כל מערכת שתוקף החיזוי שלה אינו מושלם (כלומר נמוך מ-1.0) היא אינה הוגנת. תוקף חיזוי שאינו מושלם פירושו שתמיד קיימות טעויות חיזוי, ובעבור כל ציון בחזאי עשויים להתקבל ציונים שונים בקריטריון ההצלחה. מבחינה זו ההגדרה לעיל אינה מוסיפה דבר על

מושג התוקף. הגדרת ההוגנות מקבלת משמעות עודפת אם מחילים אותה על קבוצות אוכלוסייה שונות. במקום לדבר על יחידים, יש לדון בקבוצות; אזי – אם קבוצת מועמדים מסוימת מצליחה בלימודים באופן עקבי יותר מקבוצה אחרת בעוד שלשתי הקבוצות נתוני חזאי שווים, הרי שהמערכת מפלה לרעה את הקבוצה הראשונה.

לצורך הדיון הנוכחי, ומבלי להיכנס להיסטוריה של הגדרות שונות של הוגנות, אאמץ הגדרה שעליה מוכנים רבים להסכים. על פי הגדרה זו, מערכת תיחשב כהוגנת אם הבדלים בציוני החזאים בין קבוצות אוכלוסייה שונות, משתקפים באופן דומה גם בציונים המעידים על קריטריון ההצלחה בלימודים. באופן מוחשי יותר: אם למשל, בנים משיגים ציונים נמוכים יותר מבנות במבחני הבעה בכתב, וציונים אלה משמשים כחזאי ללימודים גבוהים, אזי נצפה שגם בהישגיהם בלימודים גבוהים תהיה לבנים נחיתות דומה בהשוואה לבנות. אם, לעומת זאת, הבנים ישיגו בלימודים באוניברסיטה ציונים דומים לאלה של הבנות או אף גבוהים מהם, אזי נוכל לטעון כי מערכת בחירת התלמידים שבה השתמשו מקפחת אותם או מפלה אותם לרעה. זאת מכיוון שהישגיהם השווים לאלה של הבנות או הגבוהים יותר, היו צריכים להשתקף כבר בציוני ההבעה בכתב ששימשו כחזאי בתהליך הבחירה.

יש לזכור, כי על פי הגדרה זו, קיומם של הבדלים בהישגי שתי קבוצות אינו מוכיח קיומה של אפליה במערכת המיון עצמה! אפשר שהבדלים אלה מקורם באפליה קודמת ואפשר שלא, אך הם כשלעצמם אינם מעידים על חוסר הוגנות בתהליך הבחירה. רק קיומם של הבדלים בחזאי שאינם משתקפים בקריטריון מעיד על הטיה או אפליה.

הוגנותה של המערכת לבחירת תלמידים להשכלה גבוהה, נבדקה לגבי כמה קבוצות אוכלוסייה. אביא כאן את תוצאותיו של מחקר (ברונר, אללוף ואורן, 1996) שנערך לצורך בדיקת הוגנותה (או אי-הוגנותה) של המערכת לגבי קבוצת המועמדים דוברי ערבית ביחס לקבוצת דוברי העברית, שהיא קבוצת הרוב בקרב המועמדים להשכלה גבוהה. הנחקרים היו סטודנטים בכל האוניברסיטאות ובכל הפקולטות שסיימו את לימודי השנה הראשונה בתשנ"ג ותשנ"ד, ואשר לגביהם היו גם נתוני תעודת בגרות וגם נתוני בחינת כניסה. נכללו במחקר אותן "כיתות" שבהן היו לפחות חמישה סטודנטים דוברי ערבית וחמישה דוברי עברית. 99 כיתות עמדו בקריטריון זה, ובהן למדו 9,999 סטודנטים שנבחנו בבחינת הכניסה בעברית, ו-1,624 סטודנטים שנבחנו בערבית.

בכל אחת מן הכיתות נבדקה מידת ההוגנות של ציון הסכם המשמש לבחירת תלמידים. כאמור, ישנן הגדרות שונות להוגנות, ובהתאם לכך, דרכים שונות לבדיקת ההוגנות (Darlington, 1971). במחקר הנידון נבדקו שלוש הגדרות שונות של הוגנות, הנבדלות זו מזו בכוחה של כל אחת מהן לגלות הטיה (אי הוגנות) לטובת או לרעת קבוצת המיעוט, שבמקרה זו היא קבוצת דוברי הערבית. אם נאמץ את ההגדרה ה"בינונית" מבין השלוש (Thorndike, 1971), נמצא כי על פי הגדרה זו יש הטיה ב-47 מתוך 99 הכיתות שנבדקו. אך בכל 47 המקרים הללו ההטיה היא לטובת הנבחנים בערבית לעומת הנבחנים בעברית. כלומר, ב-47 מתוך 99 המקרים נמצא כי בבחירת התלמידים על פי ציון הסכם המורכב מציון תעודת הבגרות וציון בחינת הכניסה, מניחה המערכת כי הסטודנטים הערבים יצליחו בלימודיהם יותר ממה שהם מצליחים למעשה. נוכח הנתונים האלה, מתעוררת באופן טבעי השאלה איזה משני מרכיביו של ציון הסכם – ציון הבגרות או ציון בחינת הכניסה – הוא זה שמביא לניבוי יתר של הישגי

הסטודנטים הערבים. קשה לענות על כך באופן ודאי, מאחר שבדיקת השאלה על נתוניהם של הסטודנטים שהתקבלו ולמדו עשויה להטות את תוצאות הבדיקה (Linn, 1983), אך יש בנתונים רמזים לכך. כנראה, שברוב המקרים בהם קיימת הטיה, היא נגרמת על ידי ציוני תעודת הבגרות. יש להיזהר בהסקת מסקנה זו ולסייג את מידת הוודאות שלה, אך אם היא נכונה עשוי להיות לכך הסבר: בדיונים קודמים הוזכרה כבר עובדת ריבוי השאלונים לבחינות הבגרות, ועובדת חוסר הסטנדרטיות של הבחינות במקצועות מסוימים. פן נוסף שלא הודגש הוא שבמִגזר היהודי והלא יהודי פועלות שתי מערכות של בחינות, שהחפיפה ביניהן אינה מלאה, והן אינן מקבילות זו לזו בכל מאפייניהן. התוצאה היא, שבין אם הדברים מכוּונים ובין אם לא, לתוך המדד של תעודת הבגרות נכנסו שיקולים חברתיים. אפשר שתופעה זו קיימת גם בין מִגזרים אחרים ולא רק בין יהודים וערבים.

מעשים, ייצוגיות וכישורים

שלוש הערות לסיום. ראשית, אפשר לדון על הדרכים לבחירת תלמידים, אפשר להתווכח ואפשר לעמת ערכים חברתיים שונים זה מול זה. אך אם מביטים על הנעשה במקומות אחרים בעולם, ניתן ללמוד לפחות לקח חשוב אחד, והוא שאל לנו להיכנס למצבים שאין מהם חזרה. זהו המצב שאליו נקלעה מערכת ההשכלה הגבוהה באיטליה. המערכת האיטלקית החליטה, כניסיון, לפתוח את שעריה לכל דורש. לצעד זה היו השלכות כלכליות והשלכות על איכות ההוראה והמחקר באוניברסיטאות. אך התברר כי זהו ניסוי שלא ניתן לסיימו, כל צעד המכוּון לשינוי נתקל בהתנגדות ציבורית כה עזה, והעגלה האיטלקית עדיין שקועה בבוץ.

שנית, הפתרון לבעיית הייצוגיות של קבוצות אוכלוסייה שונות בהשכלה הגבוהה, אינו חייב לבוא בשלב ההשכלה הגבוהה. אפשר שהפתרונות בשלבים מוקדמים יותר, כמו אלה של המכינות הקדם-אקדמיות, אף כי הם מורכבים ויקרים, הם המועילים והמעמיקים ביותר. במחקר מעקב של האגודה לקידום החינוך (אריאלי, 1997) נמצא שהפניית משאבים מתאימה לכיוונם של "הראויים לקידום" על פי הגדרת האגודה, מאפשרת להם להיכנס בשערי ההשכלה הגבוהה בזכות ולא בחסד. שינוי מדיניות קבלה באמצעות שינוי כלי מיון או הנהגת העדפה מתקנת – הוא נוח זול וקל, אך אינו בהכרח השינוי הנכון לטווח הארוך. בדיוק כפי שהשינויים במדיניות לגבי הענקת תעודת הבגרות שחלו בשנים האחרונות לכשעצמם, אינם מבטיחים שיפור בהוראה ובלמידה.

שלישית ואחרונה, בזכות המריטוקרטיה אך לא בגנות הייצוגיות: כישורים אינטלקטואליים אינם מחצב שברצונך אתה כורה אותו וברצונך לא – אם לא תטפח אותם לא תמצאם. כישורים אינטלקטואליים ניתנים לפיתוח ולטיפוח. תהליך הפיתוח הוא ממושך: הוא כרוך בהכשרה של תלמידים מגיל צעיר, בהכנה של המורים וביצירת תשתית אקדמית מתאימה לכך. אך אם הכישורים האינטלקטואליים לא יהיו נכסים שאותם החברה מעדיפה, סופם שיתמעטו. בלשון כלכלית – אם הביקוש והתגמול לכישורים האינטלקטואליים ירד, אזי יתמעט גם ההיצע שלהם.

רשימת מקורות

אריאלי, מ', 1997. "הערכת תרומתן של המכינות הקדם אקדמיות למערכת ההשכלה הגבוהה – ממצאי מחקר ומעקב במחזורים תשנ"ב ותשנ"ג", *דין וחשבון המרכז*, מס' 240 (פנימי), ירושלים: מרכז ארצי לבחינות ולהערכה.

בלר, מ', 1994. "סוגיות פסיכומטריות וחברתיות בתהליך ברירת הסטודנטים לאוניברסיטאות", *מגמות*, לו (1): 88–108.

ברונר, ש', א' אללוף, וכ' אורן, 1996. "הוגנות מערכת המיון לאוניברסיטאות בעבור נבחני מכפ"ל בערבית - השפעת כיול המרכיב המילולי", *דין וחשבון המרכז* מס' 223 (פנימי), ירושלים: מרכז ארצי לבחינות ולהערכה.

הרשקוביץ, ש' (עורך), 1997. *מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל – מגמות והתפתחות (דין וחשבון סטטיסטי 1997)*, ירושלים: המועצה להשכלה גבוהה, הוועדה לתכנון ולתקצוב.

קנת-כהן, ת', ש' ברונר, וכ' אורן (1999). "ניתוח-על של תוקף הניבוי של מרכיבי מערכת המיון לאוניברסיטאות בישראל כלפי הצלחה בלימודים", *מגמות*, מ (1): 54–71.

Browne-Miller, A., 1996. *Shameful Admissions: The Losing Battle to Serve Everyone in Our Universities*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Darlington, R. B., 1971. ''Another look at cultural fairness'', *Journal of Educational Measurement*, 8:71–82.

Donlon, F. T. (Ed.), 1984. *The College Board Technical Handbook for the Scholastic Aptitude Test and Achievement Tests*, New York: College Entrance Examinations Board.

Kennet-Cohen T. & S. Bronner, 1998. ''The predictive validity of the components of the process of selection for higher education in Israel: a correction for sample-selection bias using Heckman's method'', *Research Report no. 248*, Jerusalem: National Institute for Testing and Evaluation.

Kennet-Cohen, T., S. Bronner & C. Oren, 1995. ''A Meta-Analysis of the Predictive Validity of the Selection Process to Universities in Israel'', *Research Report no. 202*, Jerusalem: National Institute for Testing and Evaluation.

Klitgaard, R., 1986. *Elitism and Meritocracy in Developing Countries: Selection Policies for Higher Education*, Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press.

Linn, R. N., 1983. ''Pearson selection formulas: implications for studies of predictive bias and estimates of educational effects in selected samples'', *Journal of Educational Measurement*, 20 (1):1–14.

Thorndike, R. L., 1971. ''Concepts of culture fairness'', *Journal of Educational Measurement*, 8:63–70.

קריטריוני המיון בכניסה לאוניברסיטה — לאן?

אברהם יוגב וחנה איילון

מבוא

מטרתו של נייר עמדה זה היא לדון במשבר שחל בשני קריטריוני המיון של מועמדים בתהליך הכניסה לאוניברסיטאות בישראל: תעודת הבגרות והמבחן הפסיכומטרי. כידוע, מבוסס מיון המועמדים על "ציון ההתאמה", המורכב משקלול ציון הבגרות הממוצע והציון הפסיכומטרי. חוגים שונים באוניברסיטאות מיישמים חתכי קבלה ספציפיים על פי ציון ההתאמה, כאשר אלה עשויים להשתנות מדי שנה על פי חוקי ההיצע והביקוש ללימודים בחוגים מסוימים.

תעודת הבגרות היוותה מאז ומתמיד קריטריון מיון בכניסה לאוניברסיטאות בארץ. השקלול המורכב של הציונים בתעודה זו ("בונוסים" תמורת ציונים במקצועות שנלמדו ברמה מוגברת), התפתח ככל שנעשה מבנה בחינות הבגרות יותר מורכב, וככל שעלה מספר המועמדים ללימודים באוניברסיטה. בראשית שנות ה-70, כאשר מספר המועמדים עלה באופן ניכר על אפשרויות הקבלה, התווספה הבחינה הפסיכומטרית כקריטריון מיון נוסף. מבחן זה מבוסס, במידה רבה, על בחינות אחרות מקובלות לבדיקת היכולת האקדמית הסכולסטית של מועמדים לאוניברסיטה, כדוגמת ה-SAT (Scholastic Aptitude Test) בארצות הברית. בתחילה שימשה בחינה זו כ"מבחן סף" לסינון מועמדים, שציונם במבחן הפסיכומטרי היה נמוך במיוחד. אך ככל שעלה הביקוש ללימודים באוניברסיטאות, הפך הציון האבסולוטי במבחן הפסיכומטרי למרכיב חשוב בשיקולי הקבלה — בפרט בחוגים יוקרתיים, שחתך הציון הפסיכומטרי לצורך קבלה ללימודים בהם גבוה מאוד. החתכים לצורך קבלה בחוגים השונים, הנקבעים מדי שנה, הם פונקציה ישירה של היצע וביקוש, ואינם קשורים בהכרח לתכנים לימודיים ספציפיים בחוגים השונים.

בנייר עמדה זה מובעת הטענה, שכל אחד משני הקריטריונים לקבלה ללימודים היווה קריטריון מיון יעיל יחסית בראשית הדרך. המשבר בשני קריטריוני המיון נובע מהיחלשותם משתי בחינות: מבחינה עניינית (דהיינו, ירידה ביעילותם של הקריטריונים כמנבאי הצלחה בלימודים גבוהים) ומבחינה ציבורית (היבטים הקשורים להשפעות ציבוריות מצטברות של השימוש בשני הקריטריונים).

כדי לפרט את המשברים העניינים והציבוריים בקריטריוני הקבלה יש לדון, בראש ובראשונה, בכל אחד מהם לחוד, ובסיכום לצרף את הדיון בשני הקריטריונים גם יחד. לכן נדון, תחילה, במשבר שחל בבחינות הבגרות ובציוני הבגרות, ולאחר מכן נדון במבחן ובציון הפסיכומטריים. לגבי כל אחד משני הקריטריונים בנפרד נפרט דרכים שונות לפתרון המשבר. בסיכומו של נייר העמדה נצרף את הדיון

במשבר בשני הקריטריונים גם יחד, ונפרט את הדרכים שאנו מציעים לפתרון כולל של המשבר בקריטריוני הקבלה.

בחינות הבגרות וציוניהן – מבדיקת ידע ל"טקס מעבר"

הדרישה לתעודת בגרות הייתה מאז ומתמיד תנאי קבלה לאוניברסיטאות בישראל. אך החל משנות ה-70, כאשר עלה הביקוש ללימודים גבוהים, הלכה וגדלה חשיבות הציונים הספציפיים במקצועות הבגרותיים, כאשר אלה משוקללים ב"בונוסים" אוניברסיטאיים עבור מקצועות שנלמדו בהיקף מורחב (10% תוספת לציון בעבור מקצוע שנלמד בהיקף של ארבע יחידות לימוד; 20% תוספת למקצוע בהיקף של חמש יחידות, ובעבור המקצועות מתמטיקה ואנגלית תוספות של 12.5% ו-25% בעבור לימוד בהיקף של ארבע או חמש יחידות, בהתאמה).

על אף השקלול המורכב של ציון הבגרות הממוצע, ואולי בגללו, הוא משמש בפועל כמנבא חלש למדי של ההצלחה בלימודים באוניברסיטה. מחקרנו על כלל המועמדים והמתקבלים ללימודים באוניברסיטת תל אביב בשנת תשנ"ה (איילון ויוגב, 1997) הראה, כי ציון הבגרות הממוצע מנבא בין 4% ל-21% מציונם הממוצע של התלמידים בסוף השנה הראשונה ללימודיהם באוניברסיטה.[1] ניבוי זה אמנם טוב יותר מניבוי ההצלחה בלימודי השנה הראשונה על פי הציון הפסיכומטרי, אך הוא עדיין מהווה ניבוי ברמה לא גבוהה: בין 79% ל-96% מהשונות בין התלמידים בציוני השנה הראשונה באוניברסיטה אינם מוסברים באמצעות ציוני הבגרות. במקביל לכך, וכפי שנראה בהמשך הדברים, יש לציון הבגרות הממוצע השפעה חיובית מובהקת על סיכויי התלמידים לסיים את לימודי התואר הראשון באוניברסיטת תל אביב בטווח של חמש שנים מתחילת הלימודים. השפעה זו בולטת יחסית לחוסר ההשפעה של הציון הפסיכומטרי על הסיכוי לסיום הלימודים לתואר הראשון. עם זאת, השפעתו של ציון הבגרות הממוצע על הסיכוי לסיים בהצלחה את לימודי התואר הראשון נחלשת כאשר מפקחים על השפעותיהם של גורמים נוספים הקשורים בעצם הלימודים באוניברסיטה – כגון הפקולטה בה לומד הסטודנט והצירוף של לימודים דו-חוגיים לעומת הלימודים בחוג אחד (ראו לוח 1 בהמשך).

ממצאים אלה מעלים את השאלה, מדוע ציוני הבגרות אינם מהווים חזאי טוב יותר של ההצלחה בלימודים באוניברסיטה. התשובה לכך היא כפולה: ראשית, יש לזכור כי האוניברסיטאות משתמשות, לצורך קביעת ציון ההתאמה, בציון הממוצע של כל המקצועות בהם נבחן התלמיד

1. המחקר בדק את ניבוי ההצלחה בלימודי השנה הראשונה של כלל התלמידים שהתקבלו בתשנ"ה על פי ממוצע הבגרות והציון הפסיכומטרי. הבדיקה בוצעה בנפרד ל־11 פקולטות או צירופי חוגים, כמו גם בעבור כל התלמידים. כמפורט בדוח המחקר (איילון ויוגב, 1997, לוח 2, עמ' 10–15), ממוצע הבגרות מסביר 6% משונות ההישגים בתום השנה הראשונה עבור כל התלמידים, ורמת ההסבר משתנה בין 11 הפקולטות וצירופי החוגים כדלהלן: משפטים (12%), רפואה (4%), ניהול (5%), הנדסה (15%), עבודה סוציאלית (5%), מדעים מדויקים (21%), מדעי החיים (21%), כלכלה ופסיכולוגיה (7%), סוציולוגיה ומדע המדינה (7%), חינוך (10%), מדעי הרוח (19%). נראה, כי יכולת ההסבר של ציוני הבגרות לגבי הציונים באוניברסיטה גבוהה יותר באותן פקולטות שבהן תכנית הלימודים מובנית מאוד, במידה המזכירה את הבניית הקוריקולום בחינוך התיכון (כדוגמת הפקולטות להנדסה, מדעים מדויקים ומדעי החיים), או בפקולטות שבהן כושר הביטוי של התלמיד חיוני במיוחד להצלחתו בלימודים (כדוגמת מדעי הרוח). כושר זה חשוב, כמובן, גם בבחינות הבגרות.

בבחינות הבגרות. לא ברור מהי המשמעות המיוחסת לממוצע הציונים בתעודת הבגרות. מכיוון שאין המדובר בציונים במקצועות ספציפיים,[2] וקיים מגוון רחב מאוד של מקצועות בחירה שבהם ניתן – מעבר למקצועות החובה – להיבחן בבחינות הבגרות, סביר להניח כי המשמעות המוענקת לציוני הבגרות, באמצעות חישוב הממוצע שלהם, היא של אינדיקציה כללית למוכנות המועמד ולמוטיבציה שלו ללימודים גבוהים. בפרט נכון הדבר אם נזכור, כי הציון בתעודת הבגרות משוקלל, בדרך כלל, על יסוד ציון התלמיד בבחינת הבגרות במקצוע מסוים, ו"ציון המגן" שהוענק לו בבית הספר על בסיס הישגיו לאורך זמן במקצוע הנידון. מובן, לכן, שהציון הממוצע מבטא מוכנות ומוטיבציה ללימודים באופן כוללני, ולא בהכרח ידע ספציפי, ולכן אינו יכול להיות חזאי "חזק" של ההצלחה בלימודים באוניברסיטה.

מעבר לעובדה, שהשימוש בציון הבגרות הממוצע מחליש, בהכרח, את כושר החיזוי של ההצלחה באוניברסיטה על יסוד הצלחתו של התלמיד בלימודים התיכוניים, עומדת הסוגיה של בחינות הבגרות עצמן, והשינויים המהותיים שחלו בהן בשני העשורים האחרונים.

בחינות הבגרות הוכנסו לארץ עם הקמת המדינה והקמתו של משרד החינוך. בתחילת דרכן, ולמעשה עד לשנות ה-70, הן היוו חיקוי ברור למדי של המודל הבריטי הקלסי שהיה נהוג בשעתו בבריטניה, ואשר שם את הדגש על בדיקת ידע עמוקה ומקיפה באמצעות בחינות הבגרות ה"מתקדמות" (A-level examinations).

השימוש במודל הבריטי של בחינות הבגרות הכניס, למעשה, את מדינת ישראל לקבוצת המדינות במערב אירופה אשר החילו את בחינות הבגרות הקלסיות כמדד "אובייקטיבי" לבדיקת הידע של תלמידי התיכון. החלה זו של בחינות הבגרות היוותה תהליך ממושך, שתחילתו במאה שעברה. בתחילה הוכנסו בחינות הבגרות לפרוסיה בהנהגת ביסמרק, ובהמשך עברו למדינות נוספות, בפרט לאנגליה ולצרפת. חוקרים שעסקו בנושא (Ekstein & Noah, 1993) מציינים, כי הבחינות מילאו שלושה תפקידים ברורים: (א) מיון מועמדים לשירות הציבורי המדינתי (civil service), שהתרחב במדינות מערב אירופה באותה תקופה; (ב) פיקוח של המדינה על השונות הרבה שהייתה קיימת בשעתו בין בתי הספר התיכוניים ותכניות הלימוד שלהם; (ג) ואמצעי למיון המועמדים לאוניברסיטאות. במקרים ספציפיים, כמו באנגליה, ניתנה לאוניברסיטאות בולטות (בפרט אוניברסיטת לונדון) הסמכות להתערב במבנה הבחינות ותוכנן, וכך מוזגו התפקידים של פיקוח על המערכת התיכונית ושימוש בבחינות כאמצעי מיון בעבור האוניברסיטאות (פרידמן ובן-גלים, 1996).

גם במדינת ישראל, עם היווסדה, מילאו בחינות הבגרות שלוש פונקציות אלה. השימוש בתעודת הבגרות כתנאי לקבלת עבודה, בפרט בשירותים הציבוריים, היה נפוץ ביותר בשנות ה-50 – כפי שניתן לראות מתוך עיון במודעות ה"דרושים לעבודה" בעיתונות היומית בתקופה זו. משרד החינוך השתמש בבחינות הבגרות לצורך האחדה של תכניות הלימודים בבתי הספר התיכוניים, אשר באותה תקופה היו בבעלויות שונות – פרטיות וציבוריות – ותכניות אלה הושפעו במידה רבה מבעלויות

2. פקולטות מסוימות (כגון מדעים מדויקים, מדעי החיים ורפואה) דורשות, אמנם, התמחות בתיכון במקצוע אחד לפחות מתחום המדעים, אך דרישה זו עומדת מעבר לשקלול של הציון הממוצע בבגרות במסגרת "ציון ההתאמה".

אלה ומהשיוך לזרמי חינוך שונים שמקורם בתקופת היישוב. האוניברסיטאות החלו להשתמש בשנות ה-50 בתעודת הבגרות הישראלית כתנאי קבלה ללימודים באוניברסיטה, אם כי שימוש זה, בראשיתו, היה כאמור בנוסח "מבחן סף" (דהיינו, הדרישה לעצם השגתה של תעודת הבגרות).

החל משנות ה-70 חלו שינויים מהותיים בתפקידים שמילאו בחינות הבגרות. ככל שעלה מספר בוגרי האוניברסיטאות, פחתה דרישת הקדם לתעודת בגרות כתנאי קבלה לתפקידים שונים בשוק העבודה. ניתוח הנתונים של מפקדי האוכלוסייה בארץ בשנים 1972 ו-1983 מעלה, כי במהלך תקופה זו ירדה באופן בולט השפעתה העצמאית של השגת תעודת הבגרות על רמת התעסוקה ועל רמת ההכנסה של האוכלוסייה בישראל (Yogev, 1995). מערכת החינוך התיכונית, ותכניות הלימוד הנהוגות בה, אוחדו בידי משרד החינוך והתרבות. פיקוח המשרד על בתי הספר התיכוניים גבר במיוחד לאחר החלתו של חוק חינוך תיכון חינם ב-1979, שהביא למימון הישיר של בתי הספר באמצעות המשרד ולהחלתו האוניברסלית של החינוך התיכוני בארץ (יוגב ואיילון, 1987). לדעת מומחים בנושא, אין כיום צורך בבחינות הבגרות לשם פיקוח המשרד על הסטנדרטים הלימודיים הנהוגים בבתי הספר התיכוניים, כאשר יש בנמצא אמצעי פיקוח יותר יעילים ואולי אף זולים יותר (פרידמן ובן-גלים, 1996). נותר רק התפקוד של בחינות הבגרות כאמצעי למיון מועמדים לאוניברסיטאות – כאשר ציון הבגרות הממוצע מהווה, כאמור, כלי מיון שתוקף הניבוי שלו לגבי הצלחה בלימודים באוניברסיטה אינו גבוה במיוחד.

הבעיה העיקרית נעוצה באופי בחינות הבגרות שהשתנה במהלך השנים. בחינות הבגרות של שנות ה-50 וה-60, שנגזרו מן המודל הבריטי, בחנו את הידע וההבנה במקצועות הלימוד השונים בצורה מעמיקה, ולכן נדרש זמן רב לבדיקתן ולהערכתן. תלמידי י"ב שנבחנו בהן, קיבלו את תוצאותיהן בדרך כלל לאחר למעלה משנה, במהלך שירותם הצבאי. הגידול המתמשך של מחזורי הנבחנים מאז שנות ה-70 – כתוצאה מגידול טבעי ומהחלתו האוניברסלית של החינוך התיכון – והלחץ שנוצר לבדיקה מהירה יותר של הבחינות, יצרו את הצורך בבחינות יותר סטנדרטיות, הניתנות לבדיקה מהירה. הבחינות השתנו לא רק מבחינה טכנית, אלא גם מבחינת מהות הידע שהן בודקות, כאשר הדגש הושם על שאלות "סטנדרטיות" (בחלקן שאלות רבות-תשובה) ועל בדיקה כוללנית יותר ופחות מעמיקה של הידע וההבנה במקצוע. לדוגמה, בבחינות באנגלית בשנות ה-50 וה-60 נדרשו הנבחנים להשיב במפורט על שאלות שונות מתחום הספרות האנגלית והאמריקנית ולכתוב חיבור ארוך על נושא נבחר. מאז שנות ה-70, באופן הדרגתי, הפכה הבחינה באנגלית למבחן הבודק, באמצעות שאלות רבות-תשובה או שיבוץ מילים בודדות בקטע נתון, את הבנת הנקרא והידע בדקדוק ובשפה; החיבור קוצץ עד ל-250 מילים; ובדיקת הידע בספרות אנגלית הועברה, תחילה, למבחן בעל פה, ולבסוף נזנחה לחלוטין לטובת בדיקת כושר השיחה בעל פה של הנבחן. הייפלא, אפוא, שנבחני הבגרות באנגלית – אשר מאחוריהם תשע או עשר שנים של לימוד השפה – אינם מסוגלים לקרוא ולהבין טקסטים באנגלית כאשר הם מגיעים לאוניברסיטה?

שינויים דומים, הנובעים מהצורך בסטנדרטיזציה של הבחינות או מהטיות פסיכו-אקדמיות של הקוריקולום והשטחת הידע המוקנה באמצעותו, ניתן למצוא גם בבחינות הבגרות במקצועות רבים אחרים. כושר הניבוי החלש של ציוני הבגרות לגבי ההצלחה בלימודים באוניברסיטה נובע, אם כן, גם מהשינויים שחלו במבנה ובתוכן של הבחינות עצמן – ובעקבותיהם השינויים שחלו בהוראת

המקצועות הספציפיים בתיכון. הידע הנרכש בחינוך התיכון פשוט שונה מזה הנדרש מסטודנטים במהלך לימודיהם באוניברסיטה.

בעיית כושר הניבוי של ציוני הבגרות קשורה בשתי השלכות ציבוריות חשובות של בחינות הבגרות: על אופי הלימודים בחינוך התיכון, ועל מעמדן של האוניברסיטאות כמגנות על בחינות אלה. מכיוון שהסטנדרטיזציה של הבחינות משפיעה על אופי הלימודים בחינוך התיכון, מהוות בחינות הבגרות מעין "פקק" חוסם, המונע את התמודדות החינוך התיכון עם השינויים שחלו בתכנים קוריקולריים, בדרכי הוראה ובאמצעי הערכה פדגוגיים במהלך העשור האחרון. התפשטות הידע ותוספת תחומי ידע חדשים במקצועות השונים, וכניסתם של אמצעי הוראה לא פרונטליים ודרכי הערכה חלופיות של הישגי התלמידים, שינו במידה רבה את דרכי הוראתם של מקצועות שונים בחינוך התיכון בעולם המערבי. מדינות רבות התאימו את מבנה בחינות הבגרות, בדרכים שונות, לצרכים החדשים הללו (ראה סקירות מדינתיות בנושא השינויים בבחינות הבגרות אצל פרידמן ובן-גלים, 1996; Eckstein & Noah, 1993). המבנה הנוקשה של בחינות הבגרות בישראל, והסטנדרטיזציה של הידע המוקנה בעקבות הבנייתן, גורמים לכך שהחינוך התיכון בארץ קופא על שמריו – יחסית לרפורמות שחלו בתכני הידע ובדרכי ההוראה בעשור האחרון ברמת בית הספר היסודי וחטיבת הביניים. בגלל לחצן של האוניברסיטאות לשימור בחינות הבגרות כאמצעי מיון "אובייקטיבי" של המועמדים, הן נתפסות – שלא בטובתן ושלא ברצונן – כגורם שמרני התורם לקפיאתו של החינוך התיכון בארץ על שמריו.

רצונן של האוניברסיטאות לשימור בחינות הבגרות מעמידן, בעשור האחרון, גם כנכנעות למניפולציות פוליטיות של שרי חינוך שונים המבצעים, כל אחד בתורו, "רפורמות" שונות ומשונות בבחינות הבגרות. שר החינוך לשעבר, פרופ' אמנון רובינשטיין, סירב בזמנו לקבל באופן מידי את המלצותיה של ועדת בן-פרץ לצמצום הדרגתי של מספר בחינות הבגרות החיצוניות, והעברת ההערכה הסופית של הישגי התלמיד – באמצעים חלופיים – לידי בית הספר (משרד החינוך התרבות והספורט, 1994). במקום זאת, הכריז על רפורמה "זמנית", לפיה יוגרלו מדי שנה שלושה מבין מקצועות החובה שבהם לא תהיה חובת בחינה חיצונית. הגרלה זו ביטל מספר שנים לאחר מכן שר החינוך המנוח זבולון המר, שהכריז במקומה על רפורמה הקרויה "מיקוד למידה" – ולפיה ייבחנו התלמידים בכל אחד משבעת מקצועות החובה על "ארבע שביעיות" מתכנית הלימודים. האוניברסיטאות, שנכנעו בתחילה ל"רפורמות" הללו, המשיכו ללחוץ על משרד החינוך לחזור למבנה הבחינות המקובל. פרופ' גרשון בן-שחר, המתאם בין ועד ראשי האוניברסיטאות (ור"ה) למשרד החינוך בנושא בחינות הבגרות, אף לא נמנע מאיום מוסווה בנושא: "מעקפים והגרלות עלולים להביא להורדת רמתם של מסיימי התיכון, ומשום כך גם להניע את האוניברסיטאות לשקול הנהגת מבחני כניסה נוסף לבחינות הבגרות ולמבדקים הפסיכומטריים – כדי למנוע פגיעה ברמתן האקדמית" (בן-שחר, 1997, עמ' 6). ואכן, בשנת 1998 החליט המשרד, בראשותו של הרב יצחק לוי, להנהיג בחינות בגרות "מודולריות": התלמידים יוכלו להיבחן בכל מקצוע ב"רמה בסיסית", ולהשלימה בבחינות בגרות נוספות ל"רמה רגילה" ול"רמה מוגברת" (משרד החינוך התרבות והספורט, 1998). מספר מקצועות החובה עליהם יש להיבחן ברמה הרגילה הוגדל לשמונה (בתוספת מקצוע חובה מתחום המדעים והטכנולוגיה), אך – לעומת זאת – בוטלה הדרישה לבחינה ברמה מוגברת במקצוע אחד לפחות, שהייתה קיימת עד כה.

הרפורמות השונות מבטאות את האינטרסים הפוליטיים והאידיאולוגיים של שרי החינוך השונים. השרים רובינשטיין ולוי ראו בבחינות הבגרות אמצעי להעלאת הישגי ההשכלה של קבוצות אוכלוסייה חלשות, ושאפו להעלאת השיעור של מקבלי תעודות הבגרות. השר המר, לעומת זאת, סירב לאפשר את הגרלת הבחינה החיצונית במקצוע התנ"ך, ולכן ביטל את שיטת ההגרלות לטובתו של "מיקוד הלמידה". הגדיל לעשות פרופ' רובינשטיין, אשר הצהיר לאחרונה כי תמך בזמנו בבחינות הבגרות בגלל תרומתן ל"חישול אופיים" של תלמידי התיכון, כהכנה למבחנים האובייקטיביים בהם עליהם לעמוד במרוצת השירות הצבאי והלימודים הגבוהים. נימוק "משכנע" זה עולה בקנה אחד עם התפיסה הסוציולוגית של מערכת החינוך כ"טקס מעבר" רציונלי ומתמשך (Rowan, 1982). אכן, אם החינוך התיכון הוא בגדר ההכנה המתמשכת לטקס, אין ספק שניתן לראות בבחינות הבגרות את הטקס עצמו, ולהעריכו על יסוד תרומתו לחישול האופי – במקביל לטקסי המעבר שהיו נהוגים בחברות שבטיות שונות.

הדרך שאותה עשו בחינות הבגרות בישראל – ממבחני ידע והבנה מעמיקים לטקס מעבר התורם לחישול האופי – עולה בקנה אחד עם כושר החיזוי הנוכחי שלהן לגבי ההצלחה בלימודים גבוהים. עם המשבר שחל בקריטריון מיון זה במרוצת השנים ניתן להתמודד באחת מארבע דרכים: הראשונה, האוניברסיטאות יכולות להמשיך ולקבל בברכה את ה"רפורמות" שינחיתו עליהן שרי החינוך, כל אחד בתורו. משמעות הדבר היא, שכושר החיזוי של ציוני הבגרות לגבי ההצלחה בלימודים באוניברסיטה ימשיך וירד עוד יותר בעתיד. השנייה, ניתן לבטל את הבחינות הנהוגות כיום, ולהנהיג במקומן שילוב של מבחנים חיצוניים במבחנים בית ספריים במהלך לימודי התיכון בשלושת הכישורים הבסיסיים (עברית, מתמטיקה ואנגלית). שיטה זו, המקובלת במספר מדינות, באה להתמודד עם הצורך במדידה אובייקטיבית של הכישורים הבסיסיים. לא ניתן, לעומת זאת, להשאיר את בחינות הבגרות החיצוניות רק בשלושת המקצועות הללו – בגלל מאבקם הצודק של נציגי המקצועות האחרים על מעמדם במסגרת החינוך התיכון. השלישית, ניתן לבטל את בחינות הבגרות ולקיים במקומן מבחני כניסה לאוניברסיטה בשלושת הכישורים הבסיסיים. עם זאת, קשה להעלות על הדעת שהאוניברסיטאות – במצב הנוכחי של תחרות על מועמדים עם המכללות והשלוחות הזרות – תקיימנה מבחני כניסה מסוג זה במקביל למבחן הפסיכומטרי. והרביעית ניתן גם לבטל את בחינות הבגרות ולהסתמך על ציוני בית הספר של התלמיד לאחר סטנדרטיזציה שלהם (דהיינו, לאחר קבלת מיקומו היחסי של התלמיד במדרג ההישגים הלימודיים הכוללים של תלמידי בית הספר). אפשרות זו מבוססת על ההנחה כי בתי הספר, בפיקוח צמוד של משרד החינוך, ינהיגו דרכי הוראה והערכה חלופיות התואמות את השינויים החינוכיים והפדגוגיים בעשור האחרון, ומשרד החינוך ימיר את חובת הבחינות החיצוניות בחובת שקלול בית ספרי יחסי של הישגי התלמיד, המביא בחשבון את הציון הסופי בכל מקצוע ובכל רמה שבה נלמד מקצוע זה.

המבחן הפסיכומטרי – האומנם חזאי להצלחה בלימודים?

המבחן הפסיכומטרי הוכנס, כאמור, לכלל שימוש כקריטריון למיון המועמדים לאוניברסיטה בראשית שנות ה-70, כאשר גדל באופן חד הביקוש ללימודים גבוהים. אם כי יש הרואים בו כיום מעין מתן הזדמנות "אלטרנטיבית" לקבלה לאוניברסיטה של מועמדים יוצאי צבא אשר בזמנו לא

הצטיינו בלימודיהם בתיכון – יש לזכור כי לא זו הסיבה בגללה הוכנס המבחן הפסיכומטרי לשימוש. הסיבה הייתה פרוזאית הרבה יותר: בגלל לחצי הביקוש לקבלה לחוגים יוקרתיים (כגון משפטים), לא ניתן היה להשתמש עוד בציוני הבגרות כקריטריון מיון בלעדי, והאוניברסיטאות נאלצו להוסיף את הציון הפסיכומטרי כקריטריון מיון שני.

בתחילת דרכו שימש גם המבחן הפסיכומטרי בעיקר כ"מבחן סף" – לצורך דחיית מועמדים בעלי ציון נמוך במיוחד. אך ככל שגברו לחצי הביקוש ללימודים בחוגים השונים, כך עלה החתך של הציון הפסיכומטרי הנדרש לצורך קבלה ללימודים. בחוגים מבוקשים מאוד , כגון מדעי המחשב או רפואה, חתך הקבלה כיום משקף על פי רוב, ציון פסיכומטרי הגבוה מ-700 (מתוך סולם של 800 נקודות אפשריות), ובמרבית החוגים האחרים הוא נע בין סף גבוה זה לכ-500 נקודות.

כאשר דנים בשאלה, האם עדיין מנבא הציון הפסיכומטרי בצורה טובה את ההישגים בלימודי השנה הראשונה באוניברסיטה, יש לזכור כי המדובר בהשוואה בין התלמידים שהתקבלו על יסוד חתכי הציון הגבוהים, לבין מועמדים שנדחו על יסוד ציונים נמוכים באופן יחסי (אין כמעט מועמדים שהציון הפסיכומטרי שלהם נמוך מאוד). לכן, אין זה ברור כלל ועיקר אם המועמדים שנדחו לא היו עשויים להצליח בלימודיהם כדוגמת המועמדים שהתקבלו ללימודים. המרכז הארצי לבחינות ולהערכה פרסם בשנים האחרונות מספר מחקרים המצביעים על יעילותו של הציון הפסיכומטרי בחיזוי ההישגים בלימודים בסיום השנה הראשונה באוניברסיטה. מחקרים אלה (ראו, לדוגמה: בלר, 1994א; Kennet-Cohen, Bronner & Oren, 1995) בוססו על המִתאמים בין הציון הפסיכומטרי לציון הממוצע בסיום שנת הלימודים הראשונה של הסטודנטים בפקולטות שונות. מכיוון שטווח הציונים הפסיכומטריים של הסטודנטים צומצם בעקבות עצם קבלתם לאוניברסיטה (המועמדים בעלי ציונים נמוכים יותר לא התקבלו, וממילא אין להם הישגים בלימודים באוניברסיטה) – יש לעובדה זו השפעה המגבילה מבחינה טכנית את עוצמת המִתאם הצפוי בין החזאי (הציון הפסיכומטרי) להישגים. כדי להתגבר על הגבלה זו, מבוססים המִתאמים המוצגים במחקרים שלעיל על תיקון לצמצום הטווח של הציון הפסיכומטרי. תיקון זה, המבוסס על נוסחאות סטטיסטיות מקובלות בקרב חוקרי הפסיכומטריקה (בלר, 1994ב), "מנפח" באופן מעשי את המִתאמים המוצגים – מכיוון שהוא מבוסס על הנחת "קו תסוגה אחיד" (דהיינו, על ההנחה שהמועמדים אשר נדחו אכן היו מגיעים להישגים נמוכים יותר באוניברסיטה יחסית לסטודנטים שהתקבלו ולומדים בה).

לעומת מחקרי המרכז, המצביעים על יעילותו היחסית של הציון הפסיכומטרי בניבוי ההישגים בפועל באמצעות מתאמים מתוקנים אלה – קיימים מחקרים עצמאיים המבקרים תיאורטית את כושר החיזוי של המבחן הפסיכומטרי (קאהן וגמליאל, 1994), וכן הועלו ביקורות על שיטת הטיפול של המרכז בתיקון לצמצום הטווח (איילון ויוגב, 1994). בניגוד לפסיכומטריקנים, הסוציולוגים נוהגים זה זמן רב לטפל בהטיות מחקריות הנובעות מסלקציה מוקדמת של המדגם (כמו במקרה של מיון המועמדים, שבו יש לנו ציוני הישגים באוניברסיטה רק לגבי חלק מן המועמדים – אלה שהתקבלו ללימודים) באמצעות מודלים סטטיסטיים של תסוגה המפקחים על הטיה זו (Berk, 1983). במחקרנו האחרון, שבחן את השפעת הציון הפסיכומטרי וציון הבגרות הממוצע של כלל המועמדים ללימודי התואר הראשון באוניברסיטת תל אביב בתשנ"ה על הישגי המועמדים שהתקבלו בסיום שנת הלימודים הראשונה (איילון ויוגב, 1997), אכן השתמשנו במודל התסוגה של הקמן (Heckman, 1979)

לתיקון ההטיה הנובעת מסלקציה מוקדמת של המדגם. מודל זה מבצע את ניתוח התסוגה בשני שלבים המבוצעים בו זמנית: בשלב הראשון נבדקת השפעת החזאים על עצם הסלקציה (מיון המועמדים למתקבלים ולנדחים). בשלב השני נבדקת השפעת החזאים על הישגיהם באוניברסיטה של המתקבלים, תוך כדי פיקוח על הברירה שלעיל.

מכיוון שמיון המועמדים מתבצע בנפרד, על פי קריטריונים שונים לקבלה, במסגרת כל חוג או כל פקולטה, ביצענו את הניתוח בנפרד לגבי 11 פקולטות (או צירופי חוגים במסגרת הפקולטות) בעלי קריטריוני קבלה יותר אחידים (ראו לעיל הערה 1). מחקרנו מורה על שלושה ממצאים מרכזיים:

א. במרבית הפקולטות, גם לפני הפיקוח על ברירת המועמדים, אין לציון הפסיכומטרי קשר מובהק מבחינה סטטיסטית עם ההישגים בסיום שנת הלימודים הראשונה.
ב. לאחר הפיקוח על הסלקציה, ב-10 מתוך 11 הפקולטות הופך הקשר לאפסי, או אפילו מתהפך לקשר שלילי מובהק.[3]
ג. ניתוח נפרד של הפקולטות שבהן הפך הקשר לשלילי מלמד, כי קשר זה נובע בעיקר מסטודנטים בעלי ציון התאמה המבוסס על השילוב של ציון פסיכומטרי מאוד גבוה וציון בגרות ממוצע נמוך יחסית. מכיוון שברמות הגבוהות של הציון הפסיכומטרי חלה ירידה בממוצע הבגרות (שהרי מדובר בתלמידים שציונם במבחן הפסיכומטרי "מפצה" על ממוצע בגרות נמוך יחסית) וכיוון שציון הבגרות הממוצע מהווה חזאי טוב יותר, יחסית, של ההישגים באוניברסיטה לעומת הציון הפסיכומטרי – נוצר הקשר השלילי.

הממצאים שלעיל התבססו על מודלים של תסוגה שבהם נבדקו בנפרד, במסגרת ניתוחים מקבילים, השפעותיהם של כל אחד משני החזאים על ברירת המועמדים ועל הישגי הסטודנטים שהתקבלו בסיום שנת הלימודים הראשונה. השימוש במודלים נפרדים אלה נבע מכך, שהכנסת שני החזאים בעת ובעונה אחת לניתוח גרמה למולטיקולינריות (השפעות בלתי מובהקות הנובעות מעצם המתאם הגבוה בין הציון הפסיכומטרי לציון הבגרות הממוצע), שלא אִפשרה מבחינה טכנית מתן פירוש לממצאים בחלק מן הפקולטות. בדוח מחקר נגדי שפרסמו תמר קנת-כהן ושמואל ברונר (1997), מטעם המרכז הארצי לבחינות ולהערכה, הם טוענים, בצדק, כי מגבלה זו במחקרנו גורמת למיספצפיקציה סטטיסטית מסוימת במודל של הקמן; מה עוד, שבמציאות מתקבלים המועמדים ללימודים על יסוד "ציון ההתאמה", המבוסס על שני החזאים גם יחד.

3. הפקולטה היחידה שבה נשמר הקשר הבסיסי החיובי בין הציון הפסיכומטרי להישגים בסוף שנה א', גם לאחר הפיקוח על ברירת המועמדים, היא מדעי הרוח. אך דווקא פקולטה זו באוניברסיטת תל אביב קבעה לאחרונה, בהחלטה פה אחד של מועצת הפקולטה, כי היא אינה מעוניינת יותר למיין את המועמדים ללימודים בה על יסוד המבחן הפסיכומטרי. החלטה זו נבעה משני נימוקים. ראשית, בדיקה עצמאית במסגרת הפקולטה העלתה, שמיון המועמדים על יסוד ציון הבגרות הממוצע בלבד לא היה משנה, באופן מעשי, את מספר הסטודנטים המתקבלים לפקולטה (ציון ההתאמה הנהוג בפקולטה הוא הציון המינימלי לצורך קבלה ללימודים באוניברסיטת תל אביב). שנית, הפקולטה הביעה את אי שביעות רצונה מכך, שחובת המבחן הפסיכומטרי מובילה, בדרך כלל, לקורסי הכנה במכונים פרטיים למבחן זה, שמחיר ההשתתפות בהם יקר ביותר. לכן חובת המבחן הפסיכומטרי כתנאי קבלה היא בבחינת הטלת מכשול נוסף בדרכם של מועמדים מרקע כלכלי־חברתי נמוך המעוניינים ללמוד בפקולטה.

קנת-כהן וברונר ניתחו את מסד הנתונים שבו השתמשנו, באמצעות המודל של הקמן, תוך שימוש בשני החזאים גם יחד, ובנפרד לכלל המועמדים והסטודנטים בחוגי הלימוד הספציפיים באוניברסיטת תל אביב.[4] הממצאים המוצגים על ידם לגבי 25 חוגי לימוד תומכים, למעשה, בממצאים שהוצגו במחקר שלנו. בחמישה חוגים בלבד התגלתה, באמצעות המודל המורחב של הקמן, השפעה אפסית (או שלילית) של הציון הפסיכומטרי על ההישגים שניתן לייחסה לאפקט מולטיקולינארי.[5] ב-20 החוגים שבהם לא התגלתה מולטיקולינריות בממצאים התפלגו הממצאים כדלהלן: ב-11 חוגים נמצאה השפעה אפסית של הציון הפסיכומטרי, ב-4 חוגים השפעה שלילית מובהקת של הציון הפסיכומטרי על ההישגים, ורק ב-5 חוגים נמצאה השפעה חיובית מובהקת של הציון הפסיכומטרי על ההישגים בסיום שנת הלימודים הראשונה.

אבל קנת-כהן וברונר לא פרסמו, כמובן, את דוח המחקר הנגדי במטרה לתמוך בממצאינו. לטענתם, בעיית המולטיקולינריות מחייבת לנקוט אמצעים סטטיסטיים נוספים. הם מבצעים מניפולציה סטטיסטית בממצאים, האמורה לתמוך ב"תמונת העולם" שלהם, לפיה השפעת הציון הפסיכומטרי על ההישגים, לאחר תיקון ההטיה הנובעת מברירת המדגם, חזקה יותר מאשר לפני התיקון. הבעיה היא בכך, שמניפולציה סטטיסטית זו מבוססת על הנחות שגויות.[6] לכן, אין כל בסיס אמפירי למסקנתם, כי "מקדמי התסוגה של שני החזאים בעקבות התיקון היו גבוהים מן המקדמים לפני התיקון. במילים אחרות, מקדמי התסוגה המתקבלים במדגם הלומדים מספקים הערכת-חסר של המקדמים באוכלוסייה" (שם, עמ' 22).

למעשה, אין כל צורך בוויכוח על יישומו הנכון של מודל הקמן כדי להוכיח את חוסר הקשר בין הציון הפסיכומטרי להישגים הלימודיים באוניברסיטה. די להתבונן בהתפלגות המשותפת הבסיסית של שני גורמים אלה בקרב הסטודנטים בוגרי השנה הראשונה ללימודים. בתרשים 1 אנו מציגים את ההתפלגות המשותפת הזאת של הסטודנטים בשלוש פקולטות או צירופי חוגים. בחרנו להציג

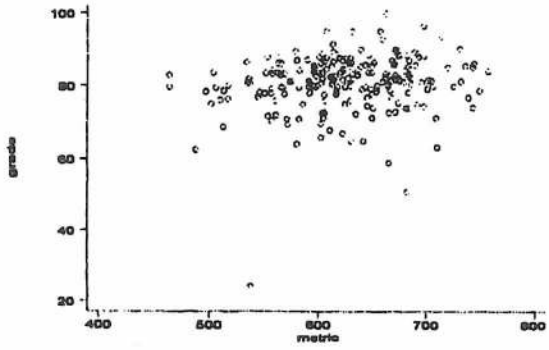
4. כפי שטוענים גם קנת-כהן וברונר (1997, עמ' 20), יישום המודל של הקמן מחייב מדגמים גדולים. לכן מיקדנו את ניתוחינו ב-11 פקולטות או צירופי חוגים, שאִפשרו מדגמים גדולים מסוג זה. בגלל הצמצום הניכר בגודל המדגמים החוגיים בניתוחים שבוצעו במרכז לבחינות ולהערכה, מוצגים בדוח שפורסם על ידם הממצאים לגבי 25 חוגי לימוד בלבד מתוך כלל החוגים באוניברסיטה.

5. מכיוון שמולטיקולינריות מתבטאת בגידול בלתי פרופורציונלי של טעות התקן, ניתן למיין את החוגים שבהם מתגלה אפקט זה על בסיס ההשוואה בין טעויות התקן של השפעות הציון הפסיכומטרי עבור מדגם הסטודנטים וטעויות התקן של אומדני ההשפעה המתוקנים בעבור הטיה הנובעת מברירת המדגם (קנת-כהן וברונר, 1997, עמ' 13–15).

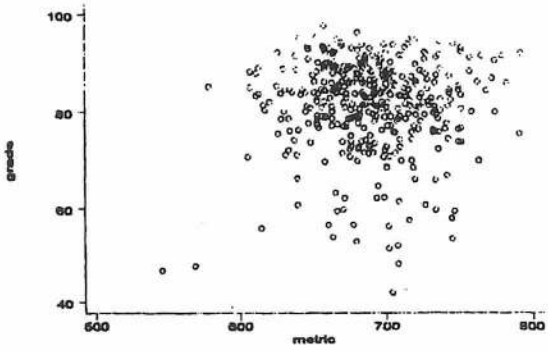
6. קנת-כהן וברונר מחשבים מקדמי תסוגה פשוטה על פי מקדמי תסוגה מרובה באמצעות נוסחה שנלקחה מפדהצור (Pedhazur, 1982, 226). חישוב זה אכן מביא למקדמים גבוהים יחסית (אף כי בהיעדר טעויות תקן אין אפשרות להתייחס לרמת מובהקותם), אך אומדן זה של המקדמים אינו נכון. ראשית, חלק ניכר ממקדמי התסוגה המרובה המשמשים בסיס לחישוב אינם מובהקים, כך שהלגיטימיות של השימוש בהם לצורך אותו אומדן מוטלת בספק רב. יתר על כן, באמצעות הנוסחה שמציג פדהצור ניתן לאמוד מקדם במשוואת תסוגה מצומצמת שבה חסר אחד המשתנים המסבירים המשמעותיים, באמצעות מקדמים המתקבלים במשוואה שנייה, מורחבת, שבה נכלל אותו משתנה. השימוש בנוסחה זו לגיטימי כאשר שתי המשוואות זהות בכל המשתנים – פרט למשתנה החסר במשוואה הראשונה והכלול בשנייה. אין זה המצב במקרה הנוכחי. משוואות תסוגה כוללות, נוסף לציון הבגרות והציון הפסיכומטרי, גם מקדם המייצג את המִתאמים בין שתי הטעויות – של הסלקציה ושל ההישגים. אין כל סיבה להניח שגורם זה זהה בשתי המשוואות. לכן, המניפולציה הסטטיסטית שבוצעה במקרה זה שגויה מעיקרה.

פקולטות או צירופי חוגים שבהם חתך הקבלה הפסיכומטרי שונה.[7] אילו היה קשר חיובי בין הציון הפסיכומטרי להישגים, היו הנקודות בתרשים (המייצגות את התפלגותם המשותפת של שני המשתנים בעבור כל סטודנט) מתמקדות סביב קו לינרי עולה. ה"עננים" המוצגים בתרשים מלמדים, כי אין כל קשר בין הציון הפסיכומטרי להישגים בלימודים של הסטודנטים בפקולטות או צירופי חוגים אלה, למרות השוני בין חתכי הקבלה הפסיכומטריים הנהוגים בהם. תמונות "עננים" דומות התקבלו ב-10 מתוך 11 הפקולטות או צירופי החוגים. רק בפקולטה למדעי הרוח התמקדו ההתפלגויות המשותפות סביב קו לינרי המצביע על קשר חיובי בין הציון הפסיכומטרי להישגים.

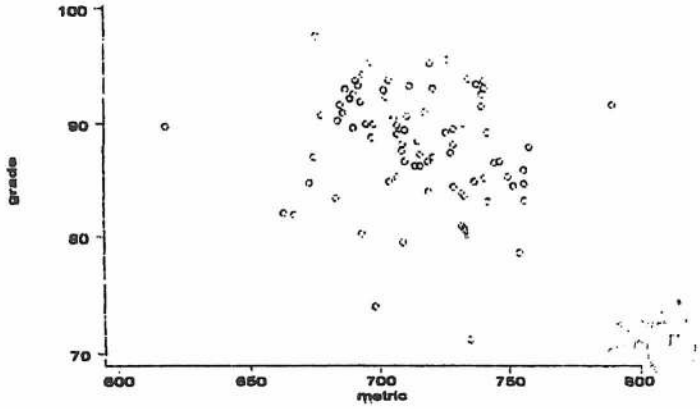
תרשים 1:
הקשר בין ציון הכניסה הפסיכומטרי לציון הממוצע בסיום שנת הלימודים הראשונה באוניברסיטה עבור תלמידי אוניברסיטת תל אביב בחוגים נבחרים, תשנ"ה



סוציולוגיה ומדעי המדינה



כלכלה ופסיכולוגיה



רפואה

7. במסגרת הפקולטה למדעי החברה, חתך הקבלה הפסיכומטרי בחוגים לכלכלה ולפסיכולוגיה היה גבוה יותר בתשנ"ה מאשר החתך בחוגים לסוציולוגיה ולמדעי המדינה. בפקולטה לרפואה חתך הקבלה הפסיכומטרי היה הגבוה ביותר באוניברסיטת תל אביב בתשנ"ה.

מהי, אם כן, "תמונת העולם" האמִתית לגבי המבחן הפסיכומטרי? ממצאינו – הן על בסיס מודל הקמן והן על יסוד ההתפלגויות המשותפות הפשוטות שלעיל – כמו גם ממצאיהם של חוקרי המרכז הארצי לבחינות ולהערכה (דהיינו, אותם ממצאים שאינם מבוססים על המניפולציה הסטטיסטית השגויה), מורים בבירור על היעדר קשר בין הציון הפסיכומטרי להצלחה בלימודים. ראוי לציין, שלגבי אותם תלמידים שהתקבלו על יסוד ציון פסיכומטרי גבוה במיוחד, אף ייתכן קשר שלילי בין הציון הפסיכומטרי להישגים בלימודים.[8]

תמונה זו מתבהרת עוד יותר, אם ההצלחה באוניברסיטה נמדדת לא באמצעות ההישגים בלימודים בסיום השנה הראשונה, אלא באמצעות קריטריון יותר חשוב: הסיכוי לסיים את לימודי התואר הראשון. בלוח 1 אנו מציגים ניתוחי תסוגה לוגיסטית, שבהם נאמדה השפעתם של הציון הפסיכומטרי וציון הבגרות הממוצע על סיכוייהם של תלמידים שהתחילו את לימודיהם באוניברסיטת תל אביב בשנת תשנ"א לסיים את לימודיהם ולקבל את התואר הראשון תוך חמש שנים מתחילת הלימודים (דהיינו, עד לסיום שנת הלימודים תשנ"ה).

8. קנת-כהן וברונר (1997) טוענים, בטעות, כי תמונת העולם שלנו מבטאת קשר שלילי בין המבחן הפסיכומטרי להישגים בלימודים. זוהי, כמובן, הצגה מוטה של טיעונינו וממצאינו המחקריים.

לוח 1: שלושה מודלים של ניתוחי תסוגה לוגיסטית: משקל ממוצע הבגרות, הציון הפסיכומטרי, הפקולטה ולימודים דו-חוגיים בקביעת ההסתברות לסיום הלימודים לתואר הראשון תוך חמש שנים – מחזור תשנ"א באוניברסיטת תל אביב[1]

מקדמי תסוגה מטריים (וטעויות תקן)

משתנים בניתוח	מודל 1	מודל 2	מודל 3
ממוצע הבגרות[2]	.34*	.19*	.30*
	(.07)	(.08)	(.08)
ציון פסיכומטרי	.13	-.40*	-.25*
	(.08)	(.10)	(.11)
הפקולטה:[3]			
רפואה		1.64*	1.28*
		(.31)	(.32)
מדעים מדויקים		.06	-.10
		(.22)	(.23)
מדעי החיים		1.31*	.95*
		(.39)	(.40)
הנדסה		1.60*	1.06*
		(.36)	(.37)
משפטים		.99*	.63*
		(.26)	(.27)
ניהול		.31	.79*
		(.32)	(.33)
מדעי הרוח		-1.54*	-.75*
		(.17)	(.19)
חינוך		-.65*	-.01
		(.23)	(.24)
עבודה סוציאלית		-1.36*	-.94*
		(.20)	(.21)
לימודים דו־חוגיים			-1.61*
			(.14)
קבוע	-1.71	2.76	3.27
	(.41)	(.59)	(.62)

*p < .05

1. מקור: איילון ויוגב (1997), עמ' 29.
2. ציון הבגרות הממוצע הותאם לסולם של הציון הפסיכומטרי (800 נקודות) כדי לאפשר השוואה של השפעות שני המשתנים.
3. משתני דמה של שיוך לפקולטות; הפקולטה למדעי החברה משמשת כקבוצת השוואה.

הלוח מציג שלושה מודלים של ניתוחי תסוגה לוגיסטית. במודל הראשון נאמדת השפעת שני החזאים על הסיכוי לקבלת התואר הראשון. כפי שמראה הלוח, לממוצע הבגרות משקל חיובי מובהק בקביעת הסיכוי לסיום הלימודים, בעוד הציון הפסיכומטרי אינו תורם באופן מובהק לסיכוי זה. בשני המודלים הנוספים נאמדת השפעת החזאים בצירוף גורמים נוספים העשויים להשפיע על הסיכוי לסיים את לימודי התואר הראשון. במודל השני מצורפות להשפעת החזאים ההשפעות של לימודים

בפקולטות ספציפיות. כפי שניתן לראות, הלימודים בפקולטות בעלות תכניות לימודים מובנות ומוגדרות (כדוגמת רפואה, הנדסה, מדעי החיים ומשפטים) הם בעלי השפעה חיובית על ההסתברות לסיום הלימודים, בעוד שהלימודים בפקולטות בעלות תכניות לימודים הרבה פחות מובנות (כדוגמת מדעי הרוח, עבודה סוציאלית וחינוך) הם בעלי השפעה שלילית על הסתברות זו.

הכנסת משתני הדמה של הפקולטות הספציפיות לניתוח מפחיתה את ההשפעה המובהקת של ממוצע הבגרות, והופכת את השפעתו של הציון הפסיכומטרי להשפעה שלילית מובהקת. גם הכללתה, במודל השלישי, של השפעת הלימודים הדו-חוגיים על הסיכוי לסיום לימודי התואר הראשון (לתלמידים הלומדים בשני חוגים, לעומת אלה הלומדים בחוג אחד מורחב, סיכוי נמוך יותר לסיים את לימודיהם לתואר הראשון בתקופת הזמן שנחקרה) אינה משנה תמונה זו לגבי השפעת החזאים באופן מהותי. ממצאי הלוח תומכים, אם כן, בטיעוננו כי לציון הפסיכומטרי אין קשר ברור להישגים באוניברסיטה – בין אם המדובר בציון הממוצע בסיום שנת הלימודים הראשונה, או בסיכוי לסיים בטווח זמן סביר את הלימודים לתואר הראשון. כדרך אגב, תלמידים שהם בעלי ציון פסיכומטרי מאוד גבוה אף עשויים (לאחר פיקוח על הפקולטה הספציפית וצירוף החוגים בו הם לומדים) לנשור מלימודי התואר הראשון לפני סיומם.[9]

ההשפעה האפסית של הציון הפסיכומטרי על ההישגים הלימודיים באוניברסיטה מצטרפת, כמובן, להשלכות הציבוריות השליליות של עצם קיום המבחן הפסיכומטרי. בהשלכות אלה עסקנו בהרחבה במאמר קודם (איילון ויוגב, 1994). עקרונית, המדובר בכך שסביב הלחץ להצליח במבחן הפסיכומטרי התפתחה תעשייה משגשגת של מכונים פרטיים המכינים את המועמדים להתמודדות (או להתמודדות חוזרת) עם המבחן. בקורסי ההכנה נלמדות טכניקות להתמודדות עם סוגי השאלות השונים במבחן, והמועמדים מעסיקים עצמם במשך זמן ניכר בלימוד הטכניקות הללו, שבינן לבין דרישות הלימודים בפועל במסגרת האוניברסיטה אין כל קשר. מכוני ההכנה גובים ממון רב בעבור ההשתתפות בקורסים אלה. לכן, בעקיפין, מעמיד המבחן הפסיכומטרי קשיים נוספים בפני מועמדים פוטנציאליים לאוניברסיטה שמוצאם מרקע חברתי-כלכלי נמוך או מאזורים פריפריליים שבהם אין מכוני הכנה מסוג זה. המרכז הארצי לבחינות ולהערכה טוען, אמנם, שקורסי ההכנה למבחן הפסיכומטרי אינם משפיעים במידה ניכרת על הציון במבחן. אך טיעון זה, המבוסס על סקרי נבחנים (אשר התבקשו לציין, במצורף למבחן, האם השתתפו בקורס הכנה מסוג זה), שונה מן המציאות המוכרת לאנשים רבים מסביבתם הקרובה.

כיצד, אם כן, ניתן להתמודד עם המשבר המתמשך בקריטריון מיון זה? גם במקרה זה קיימות ארבע אפשרויות התמודדות: הראשונה, האוניברסיטאות יכולות להמשיך ולדבוק במבחן הפסיכומטרי, מתוך אמונה שהמדובר בקריטריון מיון יעיל. זוהי, למעשה, הדרך בה הולכות האוניברסיטאות כיום – בעיקר מתוך החשש לגורלן של בחינות הבגרות כקריטריון המיון הנוסף. השנייה, מכיוון שאין כל משמעות לציון האבסולוטי במבחן הפסיכומטרי (מועמדים בעלי הפרש ציונים של מספר עשרות נקודות ודאי אינם שונים זה מזה בסיכויי הצלחתם באוניברסיטה), ניתן להתייחס למדרגים של הצלחה במבחן, במקום לייחס משמעות לציון האבסולוטי – כמקובל היום. היתרון בדרך התמודדות

9. בדוח המחקר שפורסם (איילון ויוגב, 1997) המלצנו, בעקבות ממצאים אלה, להרחיב את מסגרת התכניות למצטיינים באוניברסיטה, כדי למנוע נשירה מעין זו.

זו הוא בהעברת המסר, כי אין צורך לחזור ולעמוד במבחן כדי לשפר את הציון ב-10 או ב-20 נקודות. החיסרון הוא בכך, שבפקולטות שהביקוש להן גבוה עשוי הציון המדרגי לגרום לצורך בהגרלה בין מועמדים הנמצאים באותו מדרג. השלישית, לחלופין, ניתן לבטל את המבחן הפסיכומטרי הכללי, ולהכניס במקומו מבחני כניסה רלוונטיים לפקולטות או לחוגים המבוקשים במיוחד. השאלה היא באיזה מבחנים המדובר, וכיצד יוצרים אותם? הרביעית, ניתן לבטל לחלוטין את חובת המבחן הפסיכומטרי. אפשרות זו מעלה את השאלה, איזה קריטריון מיון יחליף אותו? בשאלה זו נדון בהמשך.

קריטריוני המיון – לאן?

הדיון עד כה התמקד בניתוח נפרד של המשבר שחל בכל אחד משני קריטריוני המיון של המועמדים לאוניברסיטאות. ארבע דרכי ההתמודדות האפשריות עם המשבר בכל קריטריון, שפורטו לעיל, התבססו על דיון נפרד זה בשני הקריטריונים. לכאורה, כל קריטריון מיון עומד בפני עצמו, ולכן ההתמודדות עם המשבר שחל ביישומו אמורה להיות ממוקדת בו בלבד. אכן, בהזדמנויות שונות הוצגה בפנינו השאלה, האם "מאבק" בשני הקריטריונים גם יחד הוא בבחינת אסטרטגיה יעילה ונכונה?

לדעתנו, לא ניתן כיום להתמודד באופן רציני עם המשבר שחל בכל אחד מן הקריטריונים מבלי להביא בכלל חשבון את המשבר ביישום הקריטריון השני. דרכי הפתרון לגבי המשבר באחד מן הקריטריונים חייבות להתחשב בדרכי הפתרון האפשריות לגבי המשבר בקריטריון המיון השני.

להלן נפרט הצעה אפשרית לפתרון המשבר בשני קריטריוני המיון, המבוססת על תלותם ההדדית. הצעה זו מהווה שילוב בין שתי האלטרנטיבות האחרונות שפורטו לעיל, במסגרת דרכי ההתמודדות האפשריות עם כל אחד משני הקריטריונים. דהיינו, היא מבוססת על ביטולם הן של בחינות הבגרות הן של המבחן הפסיכומטרי. במקומם, ניתן להציע שני קריטריוני מיון חלופיים: ההישגים הבית ספריים המשוקללים והמתוקננים של תלמידי התיכון, ובחינות כניסה כלל אוניברסיטאיות בשלושת הכישורים הבסיסיים (הבעה עברית, מתמטיקה ואנגלית). הציון בכל אחד משני המרכיבים יהווה מחצית מציון ההתאמה הסופי לאוניברסיטה, ויותאם לדרישות של חוגי הלימוד השונים.

נפתח בהישגים הבית ספריים. המרת בחינות הבגרות בציונים בית ספריים מבוססת על ההנחה, כי כוח ההוראה בחינוך התיכון בישראל הוא מן המקצועיים ביותר בעולם המערבי – לפחות בהיבט של הכשרתם הפורמלית של המורים.[10] אין כל סיבה להטיל ספק ביכולתם של מורי החטיבה העליונה בחינוך התיכון להעריך את הישגיהם של התלמידים, או להטיל ספק באמינות ההערכה שלהם.[11]

10. על פי הסקר האחרון של כוחות ההוראה, שביצעה הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה בשנת תשנ"ג, למעלה משני שלישים של כלל המורים בחטיבות העליונות בארץ הם בעלי השכלה אקדמית (49% הם בעלי תואר אקדמי ראשון, ו-18% בעלי תואר שני או שלישי). נתונים אלה מבוססים גם על המורים במגזר העצמאי-חרדי, הנוטים להיות בעלי רמת השכלה נמוכה יותר בממוצע (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 1996, עמ' 12).

11. מדינת ישראל היא היחידה, מבין המדינות המקיימות בחינות בגרות, שבה מועברות הבחינות בעילום שם להערכת מורים אחרים. בכל המדינות האחרות מבוצעת הערכת הבחינה בידי המורים הרגילים של התלמיד.

העובדה שכיום קיימת נטייה לניפוח "ציוני המגן" שהמורים מעניקים לתלמידיהם נובעת מעצם היותם ציוני "מגן", שבאו להבטיח את התלמידים מפני מבחן בגרות חיצוני העשוי להיות קשה במיוחד, כפי שהדבר קורה לעתים. כאשר תבוטלנה בחינות הבגרות, תהיינה הערכות המורים יותר מדויקות – כמקובל במהלך הלימודים התקין בחינוך התיכון.

ביטול בחינות הבגרות החיצוניות עשוי לתרום לשיפור ההוראה במקצועות השונים – כאשר זו לא תותנה עוד בבחינות חד-פעמיות בעלות מבנה מוגדר וסטנדרטי עם סיום הלימודים. ניתן יהיה להשתמש בשיטות הערכה חלופיות של התלמידים – מבחנים מצטברים, עבודות עיוניות, ניסויי מעבדה וכדומה, ולבנות "פורטפוליו" של התלמיד המבטא את הישגיו בשיטות הערכה שונות. אין ספק, שרפורמות מסוג זה חיוניות כיום בחינוך התיכון בארץ. מן הצד שכנגד, אין פירוש הדבר שמשרד החינוך יסיר את פיקוחו מתכני הלימודים בבית הספר התיכון. להפך – באמצעות ניצול נכון של המשאבים הכספיים האדירים המושקעים כיום בבחינות הבגרות (כ-200 מיליון שקל בשנה), ניתן להגביר את הפיקוח הצמוד וההנחיה הניתנים לבתי הספר התיכוניים, אשר מספרם אינו עולה על כמה מאות בכל רחבי המדינה.

כיצד ניתן להשתמש בציונים הבית ספריים כקריטריון מיון של מועמדים לאוניברסיטה? קיים שוני בין בתי הספר מבחינת סולמות הציונים הנהוגים בהם, ולכן לא ניתן להשתמש בציונים כפי שהם ניתנים בפועל. יהיה צורך לדרוש מבתי הספר, ראשית לכול, לשקלל את ציוני התלמיד (במתכונת ה"בונוסים" הנהוגה כיום באוניברסיטה לגבי ציוני בגרות המשקפים רמות לימוד שונות של המקצוע). בשלב השני ניתן לתקנן את ציון ההישגים הממוצע והמשוקלל של התלמיד בהתאם לסולם ההישגים של כלל התלמידים בבית הספר. דהיינו, ציון ההישגים הכולל של התלמיד יוצג, בתעודת הסיום של בית הספר (אשר ניתן לכנותה "תעודת בגרות", אם אכן יש צורך בכינוי זה מבחינה סמלית או טקסית), כמיקומו היחסי לגבי ההישגים של כלל התלמידים בבית הספר. מכיוון שמרבית בתי הספר הם בבחינת ארגונים גדולים, ניתן בהחלט להתייחס לתלמידים המצויים בראש המדרג (למשל, ב-25% העליונים של תלמידי בית הספר מבחינת הישגיהם) כבעלי פוטנציאל לימודי גבוה. התייחסות זו אינה שונה, באופן עקרוני, מן ההתייחסות המקובלת כיום לגבי הציון הממוצע בבגרות כמבטא מוטיבציה ויכולת לימודיים באופן כוללני. יש לזכור, כי גם ציון בגרות ממוצע זה מבוסס, בחציו, על ציוני בית הספר ("ציוני המגן"), ובחציו האחר על בחינות חיצוניות חד-פעמיות.

כיצד, בכל זאת, ניתן להבטיח שהמועמדים אשר יתקבלו ללימודים באוניברסיטה יהיו בעלי סטנדרטים דומים של ידע והבנה בכישורים לימודיים בסיסיים? לשם כך אנו מציעים, שחציו השני של "ציון ההתאמה" ללימודים אוניברסיטאיים יבוסס על מבחני כניסה בשלושת הכישורים הבסיסיים (הבעה עברית, מתמטיקה ואנגלית), כתחליף למבחן הפסיכומטרי המקובל כיום. הכוונה למבחני כניסה הבודקים ידע והבנה בפועל, ולא למבחנים מעין-פסיכומטריים. המרכז הארצי לבחינות ולהערכה, שהאוניברסיטאות הקימוהו, מסוגל לנהל גם מבחני כניסה הבודקים כישורים אלה – תוך שיתופם של מורי החינוך התיכון, המודעים לרמת הידע המצופה מבוגרי החטיבה העליונה, בהכנה ובהערכה של מבחני כניסה אלה. הציון הכולל במבחני הכניסה ישקלל את הישגיו של הנבחן בשלושת הכישורים. חוגים באוניברסיטה בעלי דרישות קבלה ספציפיות יוכלו, כמובן, לקבל שקלול שונה של שלושת הכישורים, בהתאם לצרכיהם.

נראה לנו, כי "ציון ההתאמה" החדש שאנו מציעים לצורך מיון המועמדים ללימודים גבוהים עולה במובנים רבים על קריטריוני המיון המקובלים כיום, ועשוי לפתור חלק ניכר מן הבעיות העניינִיות (כושר הניבוי) והציבוריות הכרוכות במשבר שחל בקריטריוני המיון הנוכחיים. אמנם, מִבחני הכניסה הסובסטנטיביים לא יפתרו את בעיית מכוני ההכנה הפרטיים, אשר ימהרו, ככל הנראה, לבצע הסבה תעסוקתית ולהכין את המועמדים למבחני הכניסה המוצעים לעיל. אך, לכל הפחות, תבוסס הכנה זו על לימוד חומר סובסטנטיבי העשוי להועיל למועמדים בהמשך לימודיהם הגבוהים.

ההצעה שלעיל היא, כמובן, בגדר טיוטת הצעה שניתן לדון בה, לשפרה, ולשקול אותה לעומת חלופות אחרות לפתרון המשבר בקריטריוני המיון. אך כדי שיתקיים תהליך כזה, חייבות האוניברסיטאות לפתוח בדיון ציבורי במשבר שחל בקריטריוני המיון – ראשית בתוך כל אוניברסיטה, ולבסוף דיון מקיף בפורום בין-אוניברסיטאי. לא נותר לנו אלא לחזור על הצעתנו שכבר פורטה בעבר (איילון ויוגב, 1994), כי האוניברסיטאות אכן תפתחנה בדיון מעין זה, ותערבנה בו אנשי אקדמיה נוספים, מעבר למומחים בתחום הפסיכומטריקה.

עד היום נמנעו האוניברסיטאות מלקיים דיון פתוח בנושא קריטריוני המיון, ולמעשה הן מסרבות להכיר במשבר שחל בשני הקריטריונים גם יחד – למרות שלמשבר זה השלכות ניכרות על מעמדן הציבורי של האוניברסיטאות, כמו גם על מיון כוח האדם הפרופסיונלי במדינת ישראל. במקום לקיים דיון גלוי בנושא, מעדיפות האוניברסיטאות להותיר את ההחלטות בנושא המיון בידי גורמים אקדמיים למחצה. גורם בולט מסוג זה הוא המרכז הארצי לבחינות ולהערכה, שכאמור הוקם בידי האוניברסיטאות למטרת ניהולם של המבחנים הפסיכומטריים. המרכז מפרסם מדי פעם דו"חות מחקר אשר ממצאיהם מובילים למסקנה האחידה, שהמבחן הפסיכומטרי הוא כלי יעיל לחיזוי ההצלחה בלימודים באוניברסיטה.[12] אך מעבר לעניין האקדמי של אנשי המרכז בנושא, מקיימים ראשי המרכז פעילויות רבות אחרות בתחום קידומו של המבחן הפסיכומטרי: הם מנהלים קרבות מאסף בעיתונאים המעיזים לפרסם דברי ביקורת על המבחן הפסיכומטרי; בין לבין הם מתכתבים עם חברי ועדות פקולטטיות ודיקנים המנסים לבטל את הדרישה למבחן הפסיכומטרי כתנאי קבלה לפקולטה שלהם; וכאשר חוקרים עצמאים מפרסמים דו"ח מחקר המצביע על חוסר הקשר בין הציון הפסיכומטרי להישגים באוניברסיטה, הם ממהרים להציב צוות מחקר משלהם שיבדוק באמצעים אחרים את אותם הנתונים ויפרסם דו"ח נגדי, התומך באותות ובמופתים ב"תמונת העולם" שהמרכז חפץ ביקרה. צופה תמים המתבונן מן הצדָ בפעילויות אלה עלול, חלילה וחס, לחשוב שהאינטרסים המנחים את ראשי המרכז חורגים מן העניין האקדמי הטהור בנושא.

12. יש לציין, כי לאחרונה חדל המרכז לפרסם את המתאמים בין הציון הפסיכומטרי להישגים בסיום השנה הראשונה באוניברסיטה – אולי בעקבות הביקורת על ניפוח המִתאמים כתוצאה מן התיקון לצמצום הטווח, ואולי בעקבות ההבנה, כי קובעי מדיניות שאינם מצויים בסטטיסטיקה מתרשמים מן המִתאמים (r), ושוכחים כי אחוז השונות בהישגים המוסבר על ידי הציון הפסיכומטרי (r^2) קטן ביותר לאחר העלאתם של המִתאמים בריבוע. במקום המִתאמים, מדווח המרכז כיום על פערים בסיכויי ההצלחה בלימודים בין תלמידים בעלי ציונים פסיכומטריים גבוהים לבין בעלי ציונים נמוכים. יש לזכור, עם זאת, שגם דיווח זה אינו פותר לכשעצמו את בעיית הסלקציה במדגם הסטודנטים לעומת כלל המועמדים, ואת הצמצום שחל בעקבותיו בטווח הציונים הפסיכומטריים.

אבל גם בתוך האוניברסיטאות פנימה מנהלים מרכזי המרשם לסטודנטים, הכפופים רשמית לוועדות קבלה אקדמיות באוניברסיטה, מדיניות קבלה שקטה משל עצמם. מתוך סימביוזה מעניינת עם המרכז הארצי לבחינות ולהערכה, הם מפרסמים דו"חות סטטיסטיים פנימיים התומכים בתוקף החיזוי של המבחן הפסיכומטרי. בחלק מן האוניברסיטאות אנשי מרכז המרשם מוזמנים לבתי ספר תיכוניים, כדי לייעץ לתלמידים כיצד לכוון את לימודיהם התיכוניים במטרה לשפר את סיכויי קבלתם לאוניברסיטה. ייעוץ פרטני מסוג זה מוצע גם למועמדים בפועל על ידי מרכז המרשם בחוברת המידע השנתית למועמדים. חוברת המידע לכשעצמה מעידה, במובנים מסוימים, על המדיניות העצמאית של מרכז המרשם.[13]

הגיעה העת שהאוניברסיטה, כגוף אקדמי בעל אחריות ציבורית, תיקח את העניינים לידה. כדברי הסוציולוג ג'והן מאייר (Meyer, 1977), החברה מעניקה לגיטימציה למערכת החינוך הן כ"יוצרת הידע" בחברה הן כיוצרת "התיאוריה של כוח האדם", באמצעות המיון ללימודים המכוונים לאפיקים תעסוקתיים שונים. אך לגיטימציה זו, ככל שהדברים אמורים במערכת האוניברסיטאית, מותנית בשיקול דעת מעמיק לגבי מיון המועמדים ללימודים. שיקול דעת זה מחייב את האוניברסיטה שלא לדבוק בקריטריוני מיון המצויים במשבר מתמשך כבקרנות המזבח. במצב הדברים הנוכחי, שבו נתפסות האוניברסיטאות כמוסדות אליטיסטיים הדוגלים בסלקציה לשמה, והמכללות ושלוחות של אוניברסיטאות זרות נוגסות באופן הדרגתי בציבור המועמדים להשכלה גבוהה – דיון אמיץ ופתוח במשבר שחל בקריטריוני המיון, ובדרכים לפתרונו, הוא בבחינת אינטרס קיומי של האוניברסיטאות בישראל.

רשימת מקורות

אוניברסיטת תל אביב, 1999. *חוברת מידע למועמדים לקראת שנת הלימודים תש"ס*, תל אביב: המרכז למרשם, משרד הרישום והקבלה.

איילון, ח' וא' יוגב, 1994. "מבחנים פסיכומטריים, ציוני בגרות וחיזוי ההצלחה באוניברסיטה: מדוע הידוע הוא למעשה בלתי ידוע", *מגמות*, לו: 109–120.

13. דוגמה אחת מתוך חוברת המידע למועמדים לקראת שנת הלימודים תש"ס של אוניברסיטת תל אביב (1999) עשויה להעיד על כוונתנו. חוברת המידע מפרטת את החישוב המדויק של "ציון ההתאמה" בין ציוני הבגרות והציון הפסיכומטרי, כדי לאפשר למועמדים לחשב את ציוניהם האישיים ואת סיכויי קבלתם לחוגים שונים. החישוב המפורט כולל מרכיבי "פחת", המבוססים על כלל הציונים הפסיכומטריים וציוני הבגרות הממוצעים של המועמדים בשנה החולפת. מרכיבי פחת אלה משתנים מדי שנה. מכיוון שציוני המועמדים עולים בממוצע מדי שנה – בעקבות התפשטות הלימודים במכללות ובשלוחות ורתיעתם הגוברת של מועמדים בעלי הישגים נמוכים מהרשמה לאוניברסיטה – יורד באופן טכני מדי שנה ציון ההתאמה המשוקלל של המועמדים (בערך בשתי נקודות לשנה). בוגר כיתה י"ב המחשב לעצמו את סיכוייו להתקבל לחוג לימודים נחשק, עשוי למצוא עצמו בתום שירותו הצבאי, ועם הצגת מועמדותו הרשמית לאוניברסיטה, כמי שחסרות לו 6–8 נקודות מכריעות בציון ההתאמה לצורך קבלתו לאותו חוג לימודים. מרכז המרשם אינו טורח ליידע את המועמדים על "התיקון הטכני" הגורם להפחתת ציוניהם. ככל הידוע לנו, מידע זה גם אינו מועבר לחוגי הלימוד עצמם. חלק מן החוגים, מתוך שיקולי תחרות על "יוקרה" המתבטאת בסף קבלה גבוה, אינם טורחים להתאים את סף הקבלה השנתי לירידה הטכנית בציוני המועמדים, ומוצאים עצמם עם מספר נרשמים נמוך מן המצופה בראשית השנה האקדמית.

_____, 1997. *גורמי הטיה בחיזוי ההצלחה בלימודים באוניברסיטה*, תל אביב: המרכז לפיתוח על שם פנחס ספיר ליד אוניברסיטת תל אביב, ניירות דיון מס' 3–97.

בלר, מ', 1994א. "סוגיות פסיכומטריות וחברתיות בתהליך ברירת הסטודנטים לאוניברסיטאות", *מגמות*, לו: 88–108.

בלר, מ', 1994ב. "חיזוי ההצלחה באוניברסיטה: עובדות בדוקות מול משאלות לב" (תגובה על תגובתם של חנה איילון ואברהם יוגב), *מגמות*, לו: 123–130.

בן-שחר, ג', 1997. "מתכונת הבגרות – אשליות שראוי לנפץ", *אקדמיה*, 2: 4–6.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 1996. *סקר כוחות הוראה – חינוך עברי וערבי תשנ"ג*, ירושלים: פרסום מס' 1036.

יוגב, א' וח' איילון, 1987. "חינוך תיכון חינם ושוויון הזדמנויות בחינוך – היבטים חברתיים בצד שיקולים כלכליים", *רבעון לכלכלה*, 131: 873–883.

משרד החינוך התרבות והספורט, 1994. *בגרות 2000 – דין וחשבון הועדה לבדיקת המתכונת של בחינות הבגרות והגמר*, ירושלים.

_____, 1998. *מודולריות בבחינות הבגרות – שינויים במבנה הלימודים בבתי הספר העל-יסודיים (הצעה)*, ירושלים: המִנהל הפדגוגי והמזכירות הפדגוגית.

פרידמן, י' ונ' בן-גלים, 1996. *בחינות הגמר והבגרות במדינות נבחרות – מטרות ודרכי ביצוע* (מהדורה שנייה מורחבת), ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.

קאהן, ס' וא' גמליאל, 1994. *בעיות מתודולוגיות בברירה לאוניברסיטאות* (כתב עמדה), ירושלים: המכון לחקר הטיפוח בחינוך, בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית בירושלים.

קנת-כהן, ת' וש' ברונר, 1997. *תוקף מרכיבי מערכת מיון המועמדים להשכלה גבוהה – תיקון עבור הטיה הנובעת מברירה באמצעות המודל של הקמן*, ירושלים: מרכז ארצי לבחינות ולהערכה, דין וחשבון המרכז, מס' 236.

Berk, R. A., 1983. ''An Introduction to Sample Selection Bias in Sociological Data'', *American Sociological Review*, 48: 386–398.

Eckstein, M. A., & H. J. Noah (Eds.), 1992. *Examinations: Comparative and International Studies*, Oxford: Pergamon Press.

____, 1993. *Secondary School Examinations: International Perspectives on Policies and Practice*, New Haven–London: Yale University Press.

Heckman, J. J., 1979. ''Sample Selection Bias as a Specification Error'', *Econometrica*, 47:153–161.

Kennet-Cohen, T., S. Bronner & C. Oren, 1995. "A Meta-Analysis of the Predictive Validity of the Selection Process to Universities in Israel", *Report no. 202*, Jerusalem: National Institute for Testing and Evaluation.

Meyer, J. W., 1977. "The Effects of Education as an Institution", *American Journal of Sociology*, 83:55–77.

Pedhazur, E. J., 1982. *Multiple Regression in Behavioral Research: Explanation and Prediction*[2] , NY: Holt, Rinehart–Winston.

Rowan, B., 1982. "The Status Organizing Work of Schools", *Social Science Quarterly*, 63:477–491.

Yogev, A., 1995. "Trends in Returns on Educational Credentials Among Dominant and Subordinate Groups in Israel", in R. Kahane (Ed.), *Educational Advancement and Distributive Justice – Between Equality and Equity*, Jerusalem: Magness Press, The Hebrew University, pp. 267–289.

על הכותבים

פרופ׳ חנה איילון – פרופ׳ חבר בבית הספר לחינוך ובחוג לסוציולוגיה ולאנתרופולוגיה באוניברסיטת תל אביב. בשיתוף עם פרופ׳ אברהם יוגב היא עוסקת כעת במחקר ארצי על התפשטות ההשכלה הגבוהה בישראל, המשווה בין סטודנטים באוניברסיטאות ובמכללות לסוגיהן השונות.
e-mail: ayalon@spirit.tau.ac.il

ד״ר רונית בוגלר – מרצה במחלקה לחינוך ולפסיכולוגיה באוניברסיטה הפתוחה ומלמדת בפקולטה לחינוך באוניברסיטת חיפה. תחומי התמחותה הם: סוציולוגיה של החינוך, מנהיגות בחינוך ומינהל חינוכי.
e-mail: ronitbo@oumail.openu.ac.il

פרופ׳ גרשון בן-שחר – פרופ׳ מן המניין לפסיכולוגיה באוניברסיטה העברית בירושלים. בין השנים 1995–1998 שימש כפרו-רקטור באוניברסיטה העברית בירושלים, וכן היה בעבר הדיקן של הפקולטה למדעי החברה. תחומי התמחותו: פסיכופיזיולוגיה קוגניטיבית, מדידה ומבחנים בפסיכולוגיה ובחינוך.
e-mail: mskpugb@mscc.huji.ac.il

פרופ׳ שרה גורי-רוזנבליט – פרופ׳ חבר וראש המחלקה לחינוך ולפסיכולוגיה באוניברסיטה הפתוחה. בין השנים 1995–1998 הייתה מנהלת התוכנית ״השכלה גבוהה: חשיבה מחדש״, המשותפת למכון ון ליר בירושלים, לאקדמיה הלאומית למדעים ולמועצה להשכלה גבוהה. תחומי התמחותה: מחקר השוואתי של מערכות השכלה גבוהה ומערכות של הוראה מרחוק.
e-mail: saragu@oumail.openu.ac.il

שלמה הרשקוביץ – סמנכ״ל לתכנון ולמידע של הוועדה לתכנון ולתקצוב, המועצה להשכלה גבוהה.
e-mail: shlomo@che.org.il

פרופ׳ אברהם יוגב – פרופ׳ מן המניין בבית-הספר לחינוך ובחוג לסוציולוגיה ולאנתרופולוגיה באוניברסיטת תל אביב. בשיתוף עם פרופ׳ חנה איילון הוא עוסק כעת במחקר ארצי על התפשטות ההשכלה הגבוהה בישראל, המשווה בין סטודנטים באוניברסיטאות ובמכללות לסוגיהן השונים.
e-mail: yogev@post.tau.ac.il

ד"ר יואב כהן – מנהל המרכז הארצי לבחינות ולהערכה. תחומי התמחותו הם: מבחנים, הערכה ופסיכולוגיה קוגניטיבית.
e-mail: yoav@nite.org.il

ד"ר בברלי מזרחי – מרצה לסוציולוגיה באוניברסיטה העברית בירושלים ובמכללת אשקלון. תחומי התמחותה הם: ריבוד ומִגדר.
se-mail: msbeverl@mscc.huji.ac.il

פרופ' שמואל שי – עמית מחקר בכיר במכון ון ליר בירושלים, יועץ מתודולוגי במרכז לחקר המגזר השלישי באוניברסיטת בן-גוריון בנגב ומרצה באוניברסיטה העברית בירושלים בפקולטה למדעי החברה. בעבר היה מנהל המחקר במכון גוטמן למחקר חברתי שימושי.
e-mail: msshye@pluto.mscc.huji.ac.il