

# הגירה לצורך רכישת השכלה גבוהה: ערבים מישראל<sup>1</sup> הלומדים באוניברסיטאות בירדן ח'אלד חוסני עראר וקוסאי חאג'־יחיא

מאמר זה מנסה לעמוד על הסיבות לגידול שחל במספר הערבים מישראל הרוכשים את השכלתם הגבוהה בירדן, מאז חתימת הסכם השלום בין שתי המדינות בשנת 1994. במחקר השתתפו 460 סטודנטים ערבים מישראל הלומדים בירדן, שענו על שאלון המעריך גורמים הקשורים לרכישת השכלה גבוהה בשתי המדינות. דרישות הקבלה המקלות והדמיון בתרבות ובשפה מסבירים חלק מן הפופולריות של האוניברסיטאות הירדניות. בנוסף, ייתכן כי ללימודים בירדן יתרונות ייחודיים עבור הנשים הערביות מישראל. עם זאת, ערבים מישראל רואים ברכישת השכלה גבוהה בירדן פתרון מאולץ והיו מעדיפים ללמוד בישראל, למרות הקשיים הכרוכים בעובדת היותם קבוצת מיעוט בסביבה אקדמית בעלת רוב ישראלי־יהודי. המאמר דן בהשלכות השליליות של נהירת סטודנטים ערבים מישראל לירדן ומציע פתרונות למיתון תופעה זו על־ידי מדיניות של העדפה מתקנת וראיית היתרונות הגלומים בהקמת אוניברסיטה ערבית־ישראלית.

התופעה של רכישת השכלה גבוהה בחו"ל תוארה והומשגה על־ידי כמה וכמה תאוריות העוסקות בהגירה ובניעות חברתית (social mobility). לפי תאוריות אלה כל הגירה מושפעת מגורמי דחיפה ומגורמי משיכה. גורמי הדחיפה מקורם במדינת האם ואילו גורמי המשיכה מקורם במדינה המארחת (Siddle, 2000). תאוריות הגירה אלה עוסקות בתנאים השוררים במדינת האם, הדוחפים את תושביה לעזוב אותה ולעבור למדינה זרה המושכת אותם מסיבות מגוונות — היסטוריות, קולוניאליות, תרבותיות, כלכליות וגאוגרפיות. בנוסף, תאוריות אלה מדגישות את המתח שבין גורמי הדחיפה וגורמי המשיכה לבין הקשיים הנוצרים בעטיים, כגון קשיי שפה, תרבות, מרחק גאוגרפי וקשיים כלכליים (Siddle, 2000; Stark, 1967).

\* ד"ר ח'אלד חוסני עראר, המרכז ללימודים אקדמיים אור יהודה. דואר אלקטרוני: arar\_h@mila.ac.il  
ד"ר קוסאי חאג'־יחיא, המכללה האקדמית בית־ברל, כפר־סבא. דואר אלקטרוני: kussai@beitberl.ac.il

לשני הכותבים תרומה שווה למאמר.  
המחברים מבקשים להודות לרשות המחקר של מכללת בית־ברל על סיועה במימון המחקר, למר דוד מלול ולד"ר עמיחי רגבי על הסיוע המתודולוגי.

1 כלל אורך המאמר, מונח זה מתייחס לערבים־פלסטינים החיים במדינת ישראל, בעלי אזרחות ישראלית.

הגירה לצורך רכישת השכלה גבוהה היא לרוב הגירה זמנית, משום שבהגדרתה זו הגירה שמטרתה ממוקדת – רכישת השכלה גבוהה – והיא מתוכננת למשך הזמן הנדרש להשגת מטרה זו (חאג'י-חיא, 2002). הגירה זמנית או ניידות גאוגרפית של סטודנטים לצורך רכישת השכלה גבוהה אינה דבר חדש. עם זאת, נראה כי "הכפר גלובלי" מאפשר את התגברותה והתעצמותה של התופעה. הארגון לשיתוף פעולה ופיתוח כלכלי (Organization for Economic Co-operation and Development, OECD), דיווח כי בשנת 2007 למדו כ-2.7 מיליון סטודנטים מחוץ לגבולות ארצות המוצא שלהם, גידול של 5% לעומת שנת 2004. הגירה זו התאפיינה בניעות גאוגרפית ממדינות מתפתחות למדינות מפותחות ומקבלות מהגרים, ממדינות המזרח למדינות המערב וממדינות עניות למדינות תעשייתיות ומתקדמות (OECD, 2007). בדומה להגירה קבועה, נראה כי גם ההגירה הזמנית לצורכי רכישת השכלה היא שכיחה יותר בקרב בני מיעוטים אתניים החשופים לאפליה בארץ מוצאם ולמדיניות לקויה של שילובם בה (Connor, 2004; Rivza & Teichler, 2007; Sadeghi, 2008). עם זאת, מחקרים מלמדים כי פעמים רבות סטודנטים הלומדים מחוץ למדינתם נותרים בשולי החברה הסטודנטאלית והכללית גם במדינה שאליה הם מהגרים (Brooks & Waters, 2009).

נראה כי יש הסכמה כללית שהשכלה גבוהה משמשת אמצעי חשוב לניעות חברתית, ומשפרת את המעמד הכלכלי-חברתי של הפרט. לפיכך, רכישת השכלה גבוהה על-ידי בני מיעוטים ממעמד כלכלי-חברתי נמוך עשויה לזרו את ניעותם החברתית ולשפר את איכות חייהם (Connor, 2004). מחקרים שונים בחנו ואפיינו תפיסות של אוכלוסיות מיעוטים בנוגע להשכלה גבוהה ובנוגע לדרך השגתה. מהמחקרים הללו עלה כי קבוצות מיעוטים מייחסות חשיבות רבה להשכלה גבוהה יותר מקבוצות רוב (Branch, 2001; Johnson & Willey, 2002; Johnsurd & Sadao, 1998; Justiz, Wilson, & Lars, 1994). כמו כן, נוסף על התפקיד שממלאה ההשכלה הגבוהה בקידום המעמד הכלכלי-חברתי של הפרט, היא משמשת גם אמצעי לקידום המטרות והשאיפות החברתיות והפוליטיות של קבוצות המיעוט (אל-חאג', 1995; מוסטפא ועראר, 2009; Mari, 1978). עם זאת, על-אף תפקידה החשוב של ההשכלה הגבוהה בקידום של מיעוטים, נדמה שנגישותה בעבורם היא פחותה יחסית (אל-חאג', 2001). מצב זה יכול להיות תוצאה של כמה גורמי חסימה, כגון: סביבת חינוך דלה הנובעת ממערכת חינוך לקויה או מסביבה שמרנית; מצב כלכלי ירוד המקשה על תשלום שכר לימוד; הליכי מיון שמפעילה מערכת ההשכלה הגבוהה העשויים להיות מוטים תרבותית (גמליאל וקאהן, 2004; מוסטפא ועראר, 2009; Abu-Saad, 2006). על-אף הוויכוח בספרות המדעית על ההטיה האפשרית של מערכת המיון לאוניברסיטאות (ראו למשל נבון וכהן, 2009), המודעות הגוברת לנושא זה גרמה למדינות שונות להפעיל מדיניות של העדפה מתקנת וליצור תכניות תמיכה לעידוד קבלתם של בני מיעוטים למוסדות להשכלה גבוהה, כנהוג למשל בארצות הברית (Ntiri, 2001) ובבריטניה (Modood, 2006). האחרונה, לדוגמה, שמה לה ליעד לאומי להגיע לרף של 50% בהנגשת ההשכלה הגבוהה לבני מיעוטים עד גיל 30, על-ידי נקיטת מדיניות מתקנת. ואכן, מאז תחילת שנות ה-90 של המאה העשרים, נראית בבריטניה עלייה מרשימה בנגישות ההשכלה הגבוהה לצעירים בני מיעוטים, ובקרב כמה

קבוצות מיעוטים רף ה־50% אף נחצה (Modood, 2006; Shiner & Modood, 2002). עם זאת, השימוש בהעדפה מתקנת להנגשה של ההשכלה הגבוהה לקבוצות אוכלוסייה מסוימות הוא עניין מורכב. לכאורה, נראה כי מדובר בהליך טכני שאפשר לבצעו במהירות ובקלות יחסית. למעשה, מדובר בהעדפה הטומנת בחובה לא מעט בעיות ובמקרים מסוימים אף עשויה להוות חרב פיפיות. בסקירה נרחבת בנושא טוענים מודריק־אבן־חן, קרמניצר ונחמיאס (2000), כי העדפה מתקנת היא אכן פעולה הנסמכת על עקרונות פילוסופיים־חברתיים חיוביים, כגון תפיסת השוויון כזכות קבוצתית ולא רק אישית, מתן נקודות זינוק שוות למי שכבר הופלה בעבר, והבטחה של השתלבות שווה של כלל הקבוצות בחברה במוקדי הכוח הפוליטי והחברתי. עם זאת, העדפה מתקנת מתעלמת מזכות היחיד לשוויון ועשויה מצד אחד להעדיף קבוצה שפרטים מסוימים בה אינם זקוקים לכך ומצד אחר להטיל את עול הפיזיו על קבוצה שפרטים מסוימים בה אינם מזוהים ישירות עם גורמי העוול שבגינם הופעלה ההעדפה המתקנת. בנוסף, העדפה מתקנת עשויה לאיים על חופש התחרות ולפגוע בקריטריון המריטוקרטיה, כלומר בחירת המועמדים בעלי הכישורים הטובים ביותר מבין המתמודדים (נבון וכהן, 2009). העדפה מתקנת גם עשויה ליצור "סינדרום נחיתות", כלומר ליצור דימוי שלילי לחברי הקבוצה הן בעיני עצמם והן בעיני הסביבה, בשל העובדה שהם נזקקים למדיניות זו, כך שבסופו של דבר העדפה מתקנת עשויה להחריף עוד יותר את המצב האי־שוויוני (מודריק־אבן־חן ואחרים, 2000).

מאז הקמת מדינת ישראל נמצא המיעוט הערבי החי בה בקונפליקט קבוע ומתמשך בין זהות לאומית ערבית לאזרחות במדינה המכריזה על עצמה בראש ובראשונה כמדינה יהודית. על־אף היותם המיעוט הגדול ביותר בישראל, כ־19% מאוכלוסייתה — 17% מוסלמים ו־2% נוצרים (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2010), המיעוט הערבי בישראל סובל מקיפוח מתמשך. מנקודת מבט פוליטית, המיעוט הערבי החי במדינת ישראל לא הצליח להפוך את כוחו הדמוגרפי לכוח פוליטי: מאז שנת 1977 לא הייתה שום מפלגה ערבית בקואליציה הפרלמנטרית השלטת בישראל, אף שמפלגות ערביות נבחרו לכל כנסות ישראל (כנסת ישראל, בלא תאריך). מנקודת מבט כלכלית, תחולת העוני של משפחות ערביות בישראל בשנת 2010 עמדה על 53.2% לאחר תשלומי העברה ומסים ישירים (המוסד לביטוח לאומי, 2011, עמ' 21, לוח 8). מבחינה תעסוקתית, לערבים בישראל יש קושי להשתלב בשוק העבודה יותר מאשר ליהודים, ולראיה, רק 6% מעובדי המדינה ועובדי הממשלה הם ערבים (חיידר, 2007). יתרה מכך, רוב העבודות הצבאיות ועבודות אחרות בעלות אוריינטציה ביטחונית חסומות בעדם, לעתים בגלוי (מנאע, 2008). הנתונים הללו, שהם רק קצה הקרחון במיצב (סטטוס) הכלכלי־חברתי הנמוך של הערבים בישראל, מציירים תמונה עגומה של מיעוט מוזנח וחסר משאבים.

נוכח האמור לעיל, הערבים בישראל רואים בהשכלה הגבוהה אמצעי חשוב, ולעתים יחיד, היכול לקדם את ניעותם החברתית, הן כפרטים והן כקבוצה (אל־חאג', 2006; מוסטפא ועראר, 2009; עראר ואבו־עסבה, 2007). מאז שנות ה־70 יש עלייה קבועה במספר הערבים הישראלים הלומדים במערכת ההשכלה הגבוהה הישראלית (מוסטפא ועראר, 2009). מספרם

גדל עוד יותר בשנות ה-90 בעקבות רפורמות שאפשרו הקמה של מכללות אקדמיות נוסף על אוניברסיטאות המחקר הקיימות. כמו כן, פריסתן הגאוגרפית הרחבה של מכללות אלה הפכה את ההשכלה הגבוהה לנגישה יותר לאוכלוסייה כולה (יוגב, 2008; Guri-Rosenblit, 1993), ובכלל זה גם לערבים בישראל. בקרב הערבים בישראל, רפורמות אלה קשורות גם לגידול חד בשיעור הנשים במערכת ההשכלה הגבוהה, שיעור אשר בשנת 2005 אף היה גדול מזה של הגברים, והגיע ל-56.7% (מנאע, 2008). על-אף עובדות מעודדות אלה, הערבים בישראל עדיין מפגרים אחרי המגזר היהודי בכל הנוגע לקבלה למוסדות להשכלה גבוהה, ובייחוד לאוניברסיטאות המחקר (יוגב, 2003). בשנת 2004, לדוגמה, נדחו כ-45% מהפניות של מועמדים ערבים ישראלים לאוניברסיטאות, לעומת כ-16% מהפניות של מועמדים יהודים (דיכטר, 2004).

בסקירתם על אקדמאים והשכלה גבוהה בקרב הערבים בישראל, מזהים מוסטפא ועראר (2009) שני גורמי חסימה שהופכים את ההשכלה הגבוהה לנגישה פחות עבורם. גורם אחד הוא טרום-אוניברסיטאי, והוא קשור לשיעורם של בוגרי תיכון וזכאי תעודת בגרות, שניהם נמוכים יותר בקרב הערבים מישראל. מנאע (2008) דיווח ש-30% מבוגרי בתי הספר התיכוניים בקרב הערבים בישראל זכאים לתעודת בגרות, לעומת 48% מבוגרי התיכון היהודים. גורם החסימה האחר, העיקרי, הוא מבחן הכניסה הפסיכומטרי לאוניברסיטאות (מכפ"ל). הציון הממוצע של המכפ"ל בשפה הערבית נמוך בלמעלה מ-100 נקודות (סטיית תקן אחת לערך) מהציון הממוצע של הגרסה המקבילה בשפה העברית (מעגן ושפירא, 2009). עקב זאת, רבים מן הסטודנטים הערבים אינם יכולים להתקבל ללימודים בתחומים המעניינים אותם, דבר המאלץ אותם ללמוד תחומים אחרים, ועשוי להגביר את שיעורי הנשירה בקרבם ממערכת ההשכלה הגבוהה. מכמה מחקרים עולה שהבדלי הציונים נובעים מהיותו של המכפ"ל כלי הערכה מוטת תרבותית, שאינו מעריך נכונה מיעוטים בעלי תרבות ושפה שונות בחברה הישראלית, כגון ערבים, עולים חדשים, וכן תושבים מיישובים המרוחקים ממרכז הארץ שבהם בתי הספר נוטים להיות ברמה טובה פחות (אל-חאג', 2001; גמליאל וקאהן, 2004; מזאוי, 2003; Abu-Saad, 2006). גורמי החסימה הללו יוצרים בקרב הערבים הישראלים שיעור גבוה יחסית של דחיות מתכניות התואר הראשון<sup>2</sup> בהשוואה למגזר היהודי. בשנה האקדמית 2002–2003, לדוגמה, יחס דחיה זה היה גדול פי 2.5 לערך, ערבים — 46.5% ויהודים — 18.8% (דיכטר, 2004).

בהקשר זה יש גם לציין שכמה חוגים פופולריים באוניברסיטאות ישראליות אינם מקבלים סטודנטים מתחת לגיל 20 — לדוגמה, החוגים לסייעוד, לעבודה סוציאלית ולריפוי בעיסוק באוניברסיטה העברית בירושלים. רוב המשרתים בצה"ל משתחררים מן השירות הצבאי בגיל 21 ורק אז מתחילים בלימודיהם האקדמיים, כך שמגבלת הגיל אינה מהווה בעיה עבורם. ערביי ישראל, לעומתם, אינם נדרשים לשירות צבאי, ולכן רובם היו יכולים להתחיל את

2 מונח זה מתייחס לכל תכניות התואר הראשון, בכלל זה רפואה, תחומים פרא-רפואיים, מדעים, מדעי הרוח, משפטים ומדעי החברה.

לימודיהם האקדמיים כבר בגיל 18, ואולם אלה המבקשים ללמוד בחוגים שבהם קיימת מגבלת גיל, נאלצים לדחות את לימודיהם למשך שנתיים. מצב זה בעייתי עוד יותר עבור הנשים הערביות, מאחר שהן מתחנות בגיל מוקדם יחסית (20.2 בממוצע, בהשוואה ל־25.5 בקרב הנשים היהודיות) (מנאע, 2008), ושיעור הילודה בקרבן גבוה יותר (3.1 לידות לאישה ערבייה־מוסלמית בהשוואה ל־2.1 לידות לאישה יהודית) (הלשכה המרכזית הישראלית לסטטיסטיקה, 2010). לפיכך, כל תקנה שבכוחה לדחות את גיל הקבלה ללימודים אקדמיים מגדילה את הסבירות שנשים ערביות מישראל תמצאנה את עצמן בגיל זה נשואות ואימהות לילדים, מצב העלול למנוע מהן לרכוש השכלה גבוהה אי־פעם (עראר ואבו־עסבה, 2007). בשנת 2001, על סמך המלצות ועדה בראשות פרופ' מאג'ד אל־חאג' (2001), המליצה המועצה להשכלה גבוהה בישראל על הרחבת נגישות ההשכלה הגבוהה לערביי ישראל. עם זאת, ההמלצות הללו לא כללו צעדים מעשיים, ונראה שבשנים שעברו מאז פרסום דוח זה לא נעשו צעדים של ממש כדי לשנות את המצב הקיים (Al-Haj, 2003).

עקב הקשיים שערביי ישראל חווים במערכת ההשכלה הגבוהה הישראלית, מזה זמן רב הלימודים במוסדות להשכלה גבוהה מחוץ לישראל נחשבים חלופה נוחה. המחקר בתחום זה הוא מועט וקשה להעריך את המספר המדויק של הערבים מישראל הלומדים מחוץ לישראל. עם זאת, סקר שנערך בשנת 2004 על־ידי מרכז "מדא אל־כרמל", מרכז ערבי בישראל למחקר חברתי־יישומי, העריך שכ־15% מבוגרי האוניברסיטה הערבים בישראל השיגו את תואריהם באוניברסיטאות זרות (מוסטפא ועראר, 2009). אוניברסיטאות במדינות הקומוניסטיות לשעבר היו יעד פופולרי בקרב ערבים מישראל בעידן הקומוניסטי במזרח אירופה, בין היתר הודות למלגות שנתנה המפלגה הקומוניסטית הישראלית (אל־חאג', 2006). עם נפילת המטרים הקומוניסטיים, קטן מספר הערבים מישראל המחפשים השכלה גבוהה במדינות אלה, והאוניברסיטאות במערב אירופה נעשו מבוקשות יותר על־ידם, ובמיוחד אלה שבגרמניה (חאג'־יחיא, 2002). בסקר שנעשה על ערבים מישראל הלומדים בגרמניה, זיהה חאג'־יחיא (2002) כמה גורמים המניעים אותם ללמוד במדינה זו: תשלומי שכר הלימוד נמוכים יחסית; יוקרתן של האוניברסיטאות הגרמניות; קרבה גאוגרפית לישראל; הזדמנות לעבוד בזמן הלימודים; יחסי גרמניה עם העולם הערבי. עם זאת, הפופולריות של האוניברסיטאות בגרמניה בקרב סטודנטים ערבים ישראלים פחתה במקצת מאז סוף שנות האלפיים בשל גילויים של שנאת זרים בגרמניה, במיוחד כלפי מוסלמים, ובשל תקנות תעסוקה חדשות אשר צמצמו את הזדמנויות העבודה עבור הסטודנטים הזרים (חאג'־יחיא, 2002).

בשנת 1994 חתמה ישראל על הסכם שלום עם הממלכה ההאשמית של ירדן. בעקבות הסכם זה, הורשו אזרחים ישראלים ללמוד במוסדות ההשכלה הגבוהה הירדניים. בעשר השנים האחרונות חל גידול חד במספר הערבים מישראל הלומדים בירדן. אם בשנת 1998 היו 100 סטודנטים ערבים מישראל במוסדות השכלה גבוהה ירדניים, הרי שבשנת 2008 מספר זה גדל כמעט פי 50. לפי ההערכה, 5,416 ערבים מישראל, שהם כ־20% מהסטודנטים הזרים במדינה, לומדים בירדן (חאג'־יחיא ועראר, 2009; עראר וחאג'־יחיא, 2007). המחקר

הניסיוני של חאג' יחיא ועראר משנת 2007 היה המחקר הראשון שהתפרסם במדינת ישראל, שהתמקד בערבים מישראל הלומדים בירדן. מחקר זה ביקש לדעת מה מניע ערבים מישראל לצאת ללימודים בירדן, כיצד הם תופסים את לימודיהם, מהי מידת הנוחות שהם חשים בקמפוסים הירדניים ובתרבות הירדנית ועד כמה מועילים ויישומיים התארים והדיפלומות ממוסדות השכלה גבוהה אלה כאשר הם חוזרים לשוק העבודה הישראלי. מחקר זה היה מחקר גישוש איכותני שהתבסס על ריאיון מובנה למחצה עם 17 ערבים מישראל בוגרי אוניברסיטאות ירדניות. כל מרואיין נשאל שתי שאלות: (1) מהם גורמי הדחיפה בישראל ומהם גורמי המשיכה בירדן אשר מניעים בוגרי תיכון ערבים מישראל לחפש השכלה גבוהה בירדן; (2) מהם הנושאים והתובנות העיקריות באשר ללימודים בירדן ובישראל שמעלים סטודנטים ערבים מישראל הלומדים בירדן. עראר וחאג' יחיא (2007) הסיקו שגורמי הדחיפה העיקריים הם הקשיים בהליך הקבלה למוסדות ההשכלה הגבוהה הישראליים, כפי שפורטו לעיל, גורמים שאינם קיימים כמעט במערכת ההשכלה הגבוהה הירדנית. נוסף על גורמים אלה, המעודדים ערבים מישראל לרכוש השכלה גבוהה בירדן, הזכירו המשתתפים גם כמה חסרונות כבדי משקל עבורם, למשל: תשלומי שכר לימוד ויוקר מחיה גבוהים בהשוואה לישראל, קשיים בקבלת הכרה ישראלית רשמית לתארים ולדיפלומות ירדניים, הרגשת זרות בקמפוסים הירדניים וראיית האוניברסיטאות הירדניות כבעלות יוקרה נמוכה. עראר וחאג' יחיא (2007) ציינו גם את המספר הגבוה יחסית של הנשים הערביות מישראל הלומדות בירדן, בהשוואה למספר הזעום של הנשים הערביות מישראל הלומדות במדינות אחרות מחוץ לישראל (חאג' יחיא, 2002).

### מטרת המחקר

בעקבות ממצאים ראשוניים אלה, המטרה העיקרית של המחקר הנוכחי הייתה לאתר את הגורמים המרכזיים המניעים את הסטודנטים הערבים מישראל לרכוש השכלה גבוהה בירדן, ולהבהיר את תפיסותיהם בנוגע לרכישת ההשכלה הגבוהה שלהם בירדן לעומת רכישת השכלה גבוהה בישראל. המחקר הנוכחי מבוסס על מדגם גדול יותר ומשתמש בכלי הערכה מובנה שפותח בעקבות המחקר הניסיוני של עראר וחאג' יחיא (2007).

## שיטת המחקר

### אוכלוסיית המחקר והמדגם

כאמור, המחקר נעשה בקרב ערבים ישראלים שלמדו בירדן בשנת הלימודים 2008. נתוני אוכלוסיית המחקר נאספו מאתרי האוניברסיטאות הירדניות ומסוכנויות תיווך ושיגור במגזר הערבי בישראל העוסקות בתחום זה. מנתונים אלה עלה כי מספר הסטודנטים הערבים מישראל שלמדו בשנת 2008 במוסדות להשכלה גבוהה בירדן היה 5,416. במדגם השתתפו

לוח 1: התפלגות אוכלוסיית המחקר ומיגם הסטודנטים הערבים מישיראל הלומדים בירדן בשנת הלימודים 2008 לפי אוניברסיטה ומין (באחוזים)

מדגם		אוכלוסייה					
גברים	נשים	סך הכול	גברים	נשים	סך הכול	שם (סוג) האוניברסיטה	
(n = 335)	(n = 119)	(n = 460)	(N = 3,551)	(N = 1,865)	(N = 5,416)		
40.6	9.2	32.0	37.6	51.8	42.5	אל-אהליה, עמאן (הפרטית)	
34.9	33.6	34.1	21.3	23.8	22.2	המדעים והטכנולוגיה-אירביד (ממשלתית)	
11.3	31.1	16.3	10.2	10.0	10.2	אל-זיתונא (פרטית)	
5.1	12.6	7.0	11.2	4.7	8.9	אל-ירמוכ (ממשלתית)	
(--)	(--)	(--)	7.6	3.2	6.1	אל-אסראא (פרטית)	
5.4	3.4	4.8	3.0	2.7	2.9	אל-בתראא (פרטית)	
(--)	(--)	(--)	3.5	1.5	2.8	מואתה (ממשלתית)	
2.7	10.1	4.6	1.8	1.1	1.5	הירדנית (ממשלתית)	
(--)	(--)	(--)	1.7	0.7	1.3	המדעים המדויקים (פרטית)	
(--)	(--)	(--)	0.6	0.3	0.5	פלדילפיה (פרטית)	
(--)	(--)	(--)	0.7	0.1	0.5	ההשמית (ממשלתית)	
(--)	(--)	(--)	0.4	0.2	0.3	אל-ורקאא (פרטית)	
(--)	(--)	(--)	0.4	0.0	0.3	ג'רש (פרטית)	
(--)	(--)	(--)	0.1	0.1	0.1	אל-בלקאא למדעים מדויקים (ממשלתית)	
(.)	(.)	1.3				שונות	
100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	סך הכול	

מקרא: (--) לא במדגם; (.) אין מידע

460 סטודנטים מקרב אוכלוסייה זו שאותרו בכיתות לימוד באוניברסיטאות בירדן וניאותו להשתתף במחקר. הכיתות נדגמו אקראית מכל הפקולטות בכל אוניברסיטה, מבלי להתייחס לגודלן.

לוח 1 מציג את התפלגות אוכלוסיית הסטודנטים הערבים מישראל, נשים וגברים, לפי מוסד לימודים בירדן בשנת המחקר, ואת נתוני המדגם.

מלוח 1 עולה כי שלוש האוניברסיטאות הירדניות הפופולריות ביותר בקרב סטודנטיות וסטודנטים ערבים מישראל הן אל-אהליה, הפרטית, אוניברסיטת המדעים והטכנולוגיה-אירביד, הממשלתית ואוניברסיטת אל-זיתונא, פרטית אף היא. בקרב הגברים פופולרית גם אוניברסיטת אל-ירמוכ הממשלתית. יש לציין כי 12 אוניברסיטאות נוספות בירדן אינן מוזכרות בלוח, מאחר שמספר הסטודנטים הערבים מישראל הלומדים בהן הוא נמוך מאוד עד אפסי. מלוח 1 עולה עוד, כי בדומה לאוכלוסיית המחקר, גם במדגם רוב המשתתפים הם מאוניברסיטאות אל-אהליה, המדעים והטכנולוגיה-אירביד ואל-זיתונא. עם זאת, בהשוואה לאוכלוסיית המחקר, יש במדגם ייצוג חסר לאוניברסיטת אל-אהליה וייצוג יתר לאוניברסיטת המדעים והטכנולוגיה-אירביד ולאוניברסיטת אל-זיתונא. הייצוג המגדרי בכל אוניברסיטה אף הוא אינו מאוזן: כ-66% מכלל הסטודנטים הערבים מישראל הלומדים בירדן הם גברים, אך במדגם יש להם ייצוג יתר (74%); כמו כן, יש ייצוג חסר משמעותי, בהשוואה לאוכלוסיית המחקר, לנשים הלומדות באוניברסיטת אל-אהליה, וייצוג יתר באוניברסיטאות אל-זיתונא ואל-ירמוכ.

לוח 2 מציג את נתוני הרקע ואת התפלגות תחומי הלימוד של הסטודנטים הערבים מישראל (נשים וגברים) שנדגמו במחקר זה מקרב הלומדים במוסדות להשכלה גבוהה בירדן, בהשוואה לנתונים מקבילים בקרב אוכלוסיית הסטודנטים הערבים (נשים וגברים) הלומדים באוניברסיטאות בישראל (חאג'-יחיא ועראר, 2007; חידר, 2006; חמאייסי, 2006; מרכז ארצי לבחינות והערכה, 2007).

מלוח 2 עולה בבירור כי הסטודנטים הערבים מישראל שהשתתפו במדגם פנו לאוניברסיטאות הירדניות כדי ללמוד מקצועות פרא-רפואיים (מדובר בעיקר ב-214 סטודנטים לרוקחות שהם 47% מהלומדים בירדן, אך גם בסטודנטים לסיעוד, ריפוי בעיסוק, פיזיותרפיה וקלינאות תקשורת) ורפואה (לרבות רפואת שיניים). שיעורם של הסטודנטים והסטודנטיות הערבים מישראל הלומדים מקצועות אלה בירדן גבוה בהרבה בהשוואה לשיעור הסטודנטים הערבים הלומדים מקצועות אלה באוניברסיטאות ישראליות. עוד עולה מלוח 2, שהסטודנטים הערבים מישראל שפנו לאוניברסיטאות בירדן ועלו במדגם היו בממוצע מבוגרים יותר ובעלי ציוני מכפ"ל ובגרות גבוהים יותר בהשוואה לאוכלוסיית הסטודנטים הערבים הלומדים באוניברסיטאות בישראל. בנוסף, שיעור הסטודנטים הגברים הלומדים בירדן, מתוך המדגם שנאסף, היה גבוה יותר בהשוואה לשיעור המקביל בקרב אוכלוסיית הסטודנטים הערבים הלומדים בישראל (74% לעומת 40%, בהתאמה).

לוח 2: נתוני רקע של סטודנטים ערבים מישראל  
 הלומדים באוניברסיטאות בירדן ובאוניברסיטאות בישראל (באחוזים)

	גברים		נשים		כלל הסטודנטים <sup>1</sup>		תחום לימודים: שכיחות יחסית (%) (N=460)
	ישראל (N=3,222)	ירדן (N=335)	ישראל (N=4,881)	ירדן (N=119)	ישראל (N=8,103)	ירדן (N=460)	
מדעי הרוח	20	0	35	0	29	0	מדעי הרוח
מדעי החברה	22	1	29	2	26	1	מדעי החברה
משפטים	3	0	2	0	2	0	משפטים
רפואה	5	12	2	3	3	10	רפואה
מקצועות פרא-רפואיים	18	80	16	92	17	82	מקצועות פרא-רפואיים
מתמטיקה ומדעי הטבע	14	0	12	0	13	0	מתמטיקה ומדעי הטבע
הקלאות	0	0	0	0	0	0	הקלאות
הנדסה ואדריכלות	18	1	3	0	9	1	הנדסה ואדריכלות
אחר	0	3	0	1	0	2	אחר
נתונים חסרים	0	3	0	3	0	3	נתונים חסרים
סך הכול	100	100	100	100	100	100	סך הכול
גיל: ממוצע (וסטיית תקן)	19 (2)	22 (2)	19 (2)	20 (2)	19 (2)	21 (2)	גיל: ממוצע (וסטיית תקן)
ציון מכפ"ל: ממוצע (וסטיית תקן)	481 (107)	536 (65)	448 (100)	529 (65)	458 (104)	534 (66)	ציון מכפ"ל: ממוצע (וסטיית תקן)
ציון בגרות: ממוצע (וסטיית תקן)	89 (7)	95 (11)	89 (8)	98 (12)	89 (7)	95 (11)	ציון בגרות: ממוצע (וסטיית תקן)

1 עבור הסטודנטים מישראל – כלל הסטודנטים הערבים שלמדו במוסדות השכלה גבוהה בישראל בשנת 2008; עבור הסטודנטים הערבים מישראל הלומדים בירדן – מודגם הסטודנטים שנאספו במחקר.

### הליך המחקר

את הסקר עשו שלושה חוקרים ערבים מישראל: מחברי המאמר סקרו את הסטודנטים וחוקרת נוספת סקרה את הסטודנטיות. לאחר קבלת אישור מכל אוניברסיטה בנפרד ומן המשרד להשכלה גבוהה ולפיתוח מדעי בירדן, ביקרו החוקרים בכיתות לימוד בפקולטות השונות שבהן התקיימו לימודים באותו יום. הכיתות נדגמו אקראית מכל הפקולטות בכל אוניברסיטה, מבלי להתייחס לגודלן. במהלך הביקור בכל כיתה וכיתה אותרו סטודנטים ערבים מישראל והוצע להם להשתתף במילוי שאלון מחקרי. סטודנטים שניאותו להשתתף במחקר כונסו במתחם אחד וניתן להם הסבר מפורט על השאלון ועל מטרתו. השאלון הועבר בקבוצה, בכמה סבבים, בחדרי כיתה שרשויות האוניברסיטה הקצו לכך במיוחד. ההשתתפות הייתה בהתנדבות ובלא לחץ מצד החוקרים, והמשתתפים יכלו לפרוש בכל עת. יש לציין שסטודנטים רבים גילו מוטיבציה רבה להשתתף במחקר. מילוי השאלון נמשך כ-25 דקות. הסוקרים נכחו בכיתה בעת שהסטודנטים מילאו את השאלונים, ובמידת הצורך ענו על שאלות הסטודנטים.

### כלי המחקר

כדי להפיק הערכה כמותית של תפיסות הסטודנטים הערבים מישראל בנוגע לרכישת ההשכלה הגבוהה שלהם בירדן, פותח שאלון מקיף המבוסס על סקר של ספרות רלוונטית (יוגב, 2008) ועל הסקר הראשוני שנועד לזהות ולהבהיר את החוויה הסובייקטיבית של הסטודנטים שלמדו ולומדים בירדן (חאג'יחיא ועראר, 2007). בסקר הראשוני רואינו, כאמור, 17 סטודנטים ובוגרים מאוניברסיטאות ירדניות (6 ו-11 בהתאמה), כולם ערבים מישראל. הראיונות היו אישיים, מובנים למחצה, וכל ריאיון נמשך כשעתיים. הראיונות תומללו ותוכנם נותח. בהמשך נעשה ניתוח תוכן איכותי לפי קווים מנחים שהציעו אונרה וקולמן (Unrau & Coleman, 1997). בהתאם לקווים מנחים אלה, כל ריאיון הוקלט, תוכתב ותומלל תוך כדי זיהוי ואפיון של יחידות סמנטיות, קטגוריות ונושאים חוזרים (תמות).

ניתוח התוכן חשף כמה נושאים שחזרו על עצמם: (1) נושאים הקשורים למניעים, כגון: מניע אקדמי (לדוגמה, לימודים שהם בתחום העניין של הסטודנט), מניע חברתי (לדוגמה, קידום ניעות חברתית), מניע מקצועי (לדוגמה, השכלה גבוהה כאמצעי להעשרת משאבים) ומניע אישי (לדוגמה, מציאת בן או בת זוג לנישואים טובים); (2) נושאים מעשיים יותר כגון מדיניות קבלה, שכר לימוד וקווי דמיון תרבותי. נושאים חוזרים אלה היו הבסיס לבניית פריטי השאלון שמטרתו הייתה לבחון ולנתח את הדרך שבה סטודנטים ערבים מישראל הלומדים בירדן תופסים את לימודיהם, להבין את גורמי הדחיפה והמשיכה שהביאו אותם לעשות בחירה זו ולחשוף קשיים ואבני נגף העומדים בדרכם לרכישת השכלה גבוהה במוסדות הירדניים.

פריטי השאלון היו היגדים בנושאים האלה: (1) מניעים להחלטה לרכוש השכלה גבוהה

10) פריטים); (2) מניעים לבחירה במוסד האקדמי (17 פריטים); (3) מאפייני רכישת השכלה גבוהה בירדן (19 פריטים); (4) מאפייני רכישת השכלה גבוהה בישראל (11 פריטים); (5) השוואה בין רכישת השכלה גבוהה בישראל לבין רכישת השכלה גבוהה בירדן (8 פריטים); (6) המלצות לסטודנטים ערבים מישראל המתכננים ללמוד בירדן (9 פריטים); (7) קשיים המקושרים ללימודים בירדן (12 פריטים); (8) נתוני רקע דמוגרפיים (24 פריטים). בעקבות בדיקה מקדימה (pre-test) על 22 סטודנטים, הושמטו, נוספו או שונו כמה מהפריטים, בהתאם לתגובות המשתתפים ולהערותיהם, עד אשר נבנתה גרסה סופית של השאלון. במאמר זה נתמקד בניתוח שלושה חלקים מרכזיים — 1, 3 ו-4 — משמונת חלקי השאלון. הנשאל התבקש לציין על סולם ליקרט את מידת הסכמתו להיגדים שבשאלון: בחלק 1 — היגדים המתייחסים למאפייני ההחלטה לרכוש השכלה גבוהה, מ-1 (כלל לא חשוב) עד 6 (חשוב מאוד). בחלק 3 — היגדים המתייחסים למאפייני רכישת השכלה גבוהה בירדן, מ-1 (כלל לא מסכים) עד 6 (מסכים מאוד). בחלק 4 — היגדים המתייחסים למאפייני רכישת השכלה גבוהה בישראל, מ-1 (כלל לא מסכים) עד 6 (מסכים מאוד). חלק 1 נבחר כדי לקבל מושג כללי על המניעים של צעירים ערבים מישראל לרכוש השכלה גבוהה, ואילו חלקים 3 ו-4 נבחרו מאחר שבהם נדרשו המשתתפים לבטא את תפיסותיהם בנוגע לרכישת השכלה גבוהה בירדן ובישראל, מבלי שהתבקשו לעשות השוואה ישירה בין שתי המדינות.

## ממצאים

על־מנת לעמוד על המבנה הלטנטי העומד בבסיס הפריטים בשלושת חלקי השאלון הרלוונטיים, השתמשנו בשלב ראשון במבחן  $t$  למדגם יחיד (one sample  $t$ -test), וביקשנו לבדוק באמצעותו אם ממוצע התגובות לכל פריט נבדל במובהק מציון העדר העדפה — 3.5. ערך זה הוא נקודת האמצע של רוב הפריטים בשאלון, מאחר שטווח ערכיהם הוא 1-6, ולפיכך ערך זה מייצג את נקודת העדר ההעדפה לאחד משני הכיוונים בסולם התשובות. פריטים שממוצע התגובות אליהם לא היה שונה במובהק מהערך 3.5, לא נכללו בהמשך הניתוח. בשלב השני עשינו ניתוח גורמים בשיטת Principal Axis Factoring – PAF, מלווה בהטיית צירים (רוטציה) ישרת זוויית (varimax). לכל גורם חושב ציון בשיטת regression method scoring. פריטים בעלי טעינות (factor loadings) שערכה המוחלט היה נמוך מ-0.4, הושמטו מהגורם (Kline, 1994). מהימנות הגורמים חושבה באמצעות מקדם אלפא של קרונברך (Cronbach  $\alpha$ ). לפריטים המרכיבים את הגורמים חושבו ממוצעים וסטיות תקן. מבחני  $t$  למדגמים תלויים ובלתי־תלויים נעשו כדי לערוך השוואות תוך־קבוצתיות ובין־קבוצתיות, תוך כדי שימוש במבחן Levene לבדיקת הנחת שוויון השונויות בין המדגמים. נספח 1 מציג את הגורמים שנמצאו בכל אחד משלושת חלקי השאלון, את אחוז השונויות המוסברת על־ידו ואת המשמעות התאורטית של כל גורם. כאמור, העניין העיקרי במאמר הוא הניסיון להבין את המוטיבציות ללימודים בירדן.

לוח 3: סטטיסטיקה תיאורית של הפריטים והגורמים בחלק 1 כשאלון:  
מניעים כלליים הקשורים לרכישת השכלה גבוהה<sup>1</sup>

ס"ת	גברים		נשים		כלל המדגם		תוכן הפריט	גורם <sup>2</sup> שינוי חבתי ומרובתי
	ממוצע	ס"ת	ממוצע	ס"ת	ממוצע	ס"ת		
1.50	(1)4.17	1.36	(1)4.60	1.47	4.28	1.47	לונצל את ההזדמנות לשנות את המדינה שלי, לזכות בסוג שונה של אווירה	
1.57	4.52	1.38	4.67	1.52	4.56	1.52	לשפר את סיכויי למצוא כ/ת זוג מצלח/ת	
1.37	4.35	1.25	4.59	1.35	4.42	1.35	לפגוש אנשים ממעמד דומה לי (מבחינת תרבות, השכלה, וכד')	
1.33	(1)5.00	0.87	(1)5.31	1.23	5.08	1.23	לעשות מה שמשפחתי מצפה או דורשת ממני	
1.00	5.24	0.99	5.30	1.01	5.25	1.01	לרחיב את אופקיי (להתפתח מבחינה תרבותית ואינטלקטואלית)	
0.97	(1)4.65	0.78	(1)4.89	0.93	(1)4.71	0.93	לרכוש מקצוע יוקרתי	ממוצע הממוצעים
0.89	5.53	0.71	5.69	0.89	5.56	0.89	ללמוד תחום שמעניין אותי ברמה אקדמית	קריירה והתפתחות/ מימוש אישי
0.78	5.61	0.79	5.71	0.81	5.62	0.81	לרכוש מקצוע שאפשר להרוויח בו ליטב	
0.91	5.52	0.78	5.56	0.88	5.53	0.88	להשיג עמדה מכובדת בחברה	
1.00	(1)5.39	0.77	(1)5.60	0.95	5.44	0.95		
0.68	(1)5.51	0.51	(1)5.64	0.66	(1)5.54	0.66		

1 ערכים מודגשים מציינים מובדלים סטטיסטית. האותיות לידם מציינות את זוגות ההשוואות (ראו פירוט בפרק הממצאים).  
2 הפריט "לכנות קריירה אקדמית (לדיוק מרצה או חוקר)" – הושמט מניתוח הגורמים בשל מקום גורם שערכו קטן מ-0.4.

לוחות 3, 4, 5 מציגים סטטיסטיקה תיאורית של תגובות הסטודנטיות והסטודנטים לפריטי השאלון בחלקים 1, 3 ו-4. נערכו מבחני  $t$  למדגמים תלויים לבחינת ההבדלים בין ממוצעי הציונים של הגורמים השונים בכלל המדגם, ומבחני  $t$  למדגמים בלתי תלויים לבחינת ההבדלים בממוצעי התגובות לכל פריט ולכל גורם בין נשים לגברים. לוח 3 מציג נתונים תיאוריים של חלק 1 — "מאפייני ההחלטה לרכוש השכלה גבוהה".

אשר למניעים לרכישת השכלה גבוהה, מלוח 3 עולה כי מניעים של קריירה והתפתחות או מימוש עצמי חזקים יותר בהשוואה למניעים של שינוי חברתי ותרבותי. מבחן  $t$  למדגמים תלויים הראה כי הבדלים אלה מובהקים סטטיסטית הן בכלל המדגם ( $p < .001$ ; Cohen's  $d = 1.02$ ; השוואה א') והן בנפרד בקרב נשים ( $p < .001$ ; Cohen's  $d = 1.22$ ; השוואה ב') ובקרב גברים ( $p < .001$ ; Cohen's  $d = 1.00$ ; השוואה ג'). עוד עולה מלוח 3 כי המניעים לרכישת השכלה גבוהה חזקים יותר בקרב נשים בהשוואה לגברים. מבחן  $t$  למדגמים בלתי תלויים הראה כי הבדלים אלה בין גברים לנשים הם מובהקים סטטיסטית הן בגורם "שינוי חברתי ותרבותי" ( $p < .01$ ; Cohen's  $d = 0.27$ ; השוואה ד') והן בגורם "קריירה והתפתחות או מימוש עצמי" ( $p < .05$ ; Cohen's  $d = 0.21$ ; השוואה ה'). בגורם "שינוי חברתי ותרבותי" נמצא הבדל מובהק סטטיסטית בין גברים לנשים בפריטים "לנצל את ההזדמנות לשנות את הסביבה שלי, לחיות בסוג שונה של אווירה" ( $p < .01$ , Cohen's  $d = 0.30$ ; השוואה ו') ו"לעשות מה שמשפחתי מצפה או דורשת ממני" ( $p < .01$ , Cohen's  $d = 0.27$ ; השוואה ז') — בשניהם מניעים אלה חזקים יותר אצל הנשים בהשוואה לגברים. בגורם "קריירה והתפתחות או מימוש עצמי" נמצא הבדל מובהק סטטיסטית בין גברים לנשים בפריט "להשיג עמדה מכובדת בחברה", וגם מניע זה היה חזק יותר בקרב הנשים ( $p < .05$ , Cohen's  $d = 0.23$ ; השוואה ח').

לוח 4 מציג נתונים תיאוריים של חלק 3 — "מאפייני רכישת השכלה גבוהה בירדן". כדי לפשט מעט את הצגת הנתונים, כונסו חמשת הגורמים המייצגים את מאפייני רכישת השכלה גבוהה בירדן לשני גורמי-על: (1) "שיקולים תרבותיים או לאומיים/ערכיים", ובו הגורמים "זיקה תרבותית" ו"לאומיות וערכים"; (2) "שיקולים אינסטרומנטליים", ובו הגורמים "שיקולים פיננסיים", "יוקרה וישימות" ו"דרישות קבלה". גורמי-על אלה כונסו על סמך שיקולים תאורטיים-תוכניים של הגורמים.

אשר למאפייני רכישת השכלה גבוהה בירדן, עולה מלוח 4 כי המשתתפים מייחסים לשיקולים אינסטרומנטליים — עלות הלימודים שם, יוקרתם ודרישות הקבלה אליהם — חשיבות רבה יותר מאשר לשיקולים תרבותיים/לאומיים/ערכיים המקושרים ללימודים בירדן. מבחן  $t$  למדגמים תלויים הראה כי הבדלים אלה מובהקים סטטיסטית הן בכלל המדגם ( $p < .001$ ; Cohen's  $d = 1.37$ ; השוואה א') והן בנפרד בקרב הנשים ( $p < .001$ ; Cohen's  $d = 1.71$ ; השוואה ב') ובקרב הגברים ( $p < .001$ ; Cohen's  $d = 1.31$ ; השוואה ג'). עוד עולה מלוח 4 כי הנשים מייחסות לשיקולים אינסטרומנטליים הקשורים ללימודים בירדן חשיבות רבה יותר בהשוואה לגברים. מבחן  $t$  למדגמים בלתי תלויים הראה כי הבדל זה בין גברים לנשים הוא מובהק סטטיסטית ( $p < .001$ ; Cohen's  $d = 0.34$ ; השוואה ד'), ובתוך גורם-על

לוח 4: סטטיסטיקה תיאורית של הפריטים והגורמים בחלק 3 בשאלון – מאפייני רכישת ההשכלה הגבוהה בירדן<sup>1</sup>

גברים	נשים		כלל המדגם		תוכן הפריט	גורם-על וגורם <sup>2</sup> שיקולים מרכזיים / לא מיימים / ערכיים
	ממוצע	ס"ת	ממוצע	ס"ת		
1.41	1.77	1.36	1.75	1.41	1.78	החלטתי ללמוד בירדן מפני שאני מתכנן למצוא שם עבודה ולהשתקע שם בעתיד
1.60	2.46	1.55	2.52	1.59	2.49	החלטתי ללמוד בירדן מפני שזה מחזק את הלאומיות הערבית שלי
1.59	2.35	1.55	2.33	1.58	2.36	אני רוצה ללמוד בירדן מפני שאני מודאג מההשפעה הזרה שיש על סטודנטים הלומדים בישראל
1.68	2.22	1.62	2.16	1.67	2.21	אם סיכויי להתקבל לחזום הלימוד והמעורף עלי היו שווים בישראל ובירדן, עדיין הייתי מעדיף ללמוד בירדן
1.75	2.81	1.77	2.77	1.75	2.81	אני מעדיף ללמוד בערבית
1.72	2.46	1.70	2.49	1.72	2.48	אני מתכוון ללמוד לתואר מתקדם בירדן
1.74	2.65	1.81	2.91	1.76	2.73	לימודים בירדן מחזקים את הזהות שלי
1.22	2.39	1.13	2.41	1.20	2.40	ממוצע הממוצעים
1.57	2.74	1.46	2.88	1.55	2.78	הסביבה החברתית בירדן מתאימה לי מפני שרוא לא משפעת
1.51	2.52	1.44	2.73	1.49	2.59	הסביבה החברתית בירדן מתאימה לי מפני שאני מעוניין לפגוש ערבים בלבד
1.52	3.74	1.48	3.86	1.52	3.77	המרכזים בירדן מתאימים טוב לערכים מיישראל
1.26	2.99	1.15	3.15	1.23	3.04	ממוצע הממוצעים
1.14	(ג)2.58	1.02	(ב)2.63	1.11	(א)2.60	ממוצע הממוצעים עבור גורם-העל (המשך הלוח בעמוד הבא)

לוח 4 (המשך)

גברים	נשים		כלל המדגם		תוכן הפרטי	גורם-על וגורם <sup>2</sup> שיקולים <sup>3</sup> אינסטרומנטליים
	ממוצע	ס"ת	ממוצע	ס"ת		
1.45	1.88	1.62	2.27	1.51	2.00	ביודן אני יכול לשלב עבודה עם לימודים
1.57	2.42	1.69	2.74	1.61	2.51	עלות הלימודים ביודן היא ספורה (שכר לימוד, ספרים, דיוור, תחבורה וכו')
1.32	(ה)2.15	1.42	(ה)2.51	1.36	2.25	ממוצע הממוצעים
1.21	5.09	0.84	5.37	1.15	5.15	רמת המשכלה הגבוהה ביודן היא מאוד גבוהה
1.34	4.68	1.14	5.05	1.31	4.76	לימודים ביודן יעניקו לי סיכויים מצוינים במציאת עבודה בתחום הלימודים שלי, ביודן או בישראל
1.05	(ה)4.87	0.80	(ה)5.21	1.02	4.95	ממוצע הממוצעים
1.39	4.89	1.42	4.86	1.40	4.88	לא צריך להתאמץ בחיפון כדי להתקבל ללימודי המשכלה גבוהה ביודן. מספיק שיש לך תעודת בגרות
1.28	4.96	1.13	5.16	1.25	5.00	ביודן אני יכול להתקבל לתחומי הלימוד היוקרהיים ביותר בלי מכשולים מיותרים
1.17	4.92	1.08	5.00	1.16	4.93	ממוצע הממוצעים
0.75	(ג)3.99	0.71	(ג)4.24	0.75	(א)4.05	ממוצע הממוצעים עבור גורם-העל

- 1 ערכים מודגשים מציינים הבדלים מובהקים סטטיסטיים. האותיות לידם מציינות את זוגות ההשוואות (ראו פירוט בפרק הממצאים).
- 2 הפריטים "הרמה האקדמית ביודן לא מעניינת אותי, העיקר הוא לקבל תוא" ו"התפרה הערבית בישראל רואה בעין יפה את הלימודים ביודן"
- 3 בחלק 3 המשמש מניחות הגורמים בשל מקדם גורם קטן מ-0.4.

לוח 5: סטטיסטיקה תיאורית של הפרטים והגורמים בחלק 4 בשאלון – מאפייני רכישת ההשכלה הגבוהה בישראל<sup>1</sup>

גורם-על וגורם <sup>2</sup> שיקולים אינסטרומנטליים	כלל המדגם		נשים		גברים	
	ממוצע	ס"ת	ממוצע	ס"ת	ממוצע	ס"ת
לא מפריע לי ללמוד עם יהודים	5.06	1.09	4.95	1.10	5.12	1.07
אם סיכויי להתקבל לתחום הלימוד המועדף עליי היו שווים בישראל ובירדן, הייתי מעדיף ללמוד בישראל	5.49	0.98	5.58	0.87	5.48	0.99
עלות הלימודים בישראל היא סבירה (שכר לימוד, ספרים, דיוור, תחבורה וכו')	5.18	1.08	5.24	1.00	5.17	1.08
לימודים אקדמיים בישראל אונם מעשיים מספיק (רוב יותר מדי תאורטיים)	2.47	1.62	2.38	1.56	2.48	1.64
ממוצע הממוצעים	(8)4.58	0.68	(9)4.56	0.69	(9)4.59	0.66
בישראל אין לי סיכוי להתקבל לתחום הלימודים המועדף עליי	4.65	1.39	4.62	1.44	4.69	1.35
סיכויי להתקבל לאוניברסיטה בישראל נמוכים מאד	4.05	1.62	3.97	1.56	4.09	1.64
ממוצע הממוצעים	(8)4.35	1.32	(9)4.28	1.32	(7)4.39	1.32
מי שרוצה ללמוד לתואר מתקדם צריך ללמוד לתואר ראשון בישראל	4.30	1.52	4.51	1.51	4.23	1.53
קל לערבים הזוגרים באוניברסיטאות ישראליות למצוא עבודה בתחומם בישראל	4.73	1.38	4.82	1.37	4.72	1.39
ממוצע הממוצעים	4.51	1.20	4.67	1.20	(7)4.46	1.21
ממוצע הממוצעים עבור גורם-העל	4.50	0.66	4.51	0.65	4.51	0.66

1 ערכים מודגשים מציינים הבדלים מובהקים סטטיסטית. האותיות לידם מציגות את זוגות ההשוואות (ראו פירוט בפרק הממצאים).  
2 הפריטים "מזה שאני שומע, הדמה האקדמית בישראל גבוהה" ו"בישראל מפלים סטודנטים ערבים לרעה בלי קשר לדמיה האקדמית שלהם" בחלק 4 הישמשו מניתוח הגורמים בשל מקום גורם קטן מ-0.4.

זה ייחסו הנשים יתר חשיבות לגורם השיקולים הפיננסיים ( $p < .001$ ; Cohen's  $d = 0.26$ ); השוואה ה') ולשיקולי יוקרה ושימויות ( $p < .001$ ; Cohen's  $d = 0.36$ ); השוואה ו'), הכרוכים בלימודים שם.

לוח 5 מציג את תגובות המשתתפים לפריטים העוסקים במאפייני ההשכלה הגבוהה בישראל בחלק 4 בשאלון — "מאפייני רכישת השכלה גבוהה בישראל".

אשר למאפייני רכישת השכלה גבוהה בישראל, מלוח 5 עולה כי המשתתפים נוטים להסכים שברירת המחדל שלהם היא ללמוד במוסדות השכלה גבוהה בישראל ושיוקרתם וישימותם של אלה פותחות דלתות בשוק התעסוקה הישראלי יותר מתואר ירדני. הם מסכימים פחות עם ההיגדים על העדר האפשרות להתקבל בישראל לתחום הלימודים המועדף עבורם. מבחן  $t$  למדגמים תלויים הראה כי ההבדל בין רמת ההסכמה עם כך שברירת המחדל היא ללמוד במוסדות להשכלה גבוהה בישראל לבין ההסכמה עם קיומו של קושי בקבלה אליהם הוא מובהק סטטיסטית הן בכלל המדגם ( $p < .001$ ; Cohen's  $d = 0.18$ ); השוואה א') והן בנפרד בקרב הנשים ( $p < .05$ ; Cohen's  $d = 0.20$ ); השוואה ב') ובקרב הגברים ( $p < .01$ ; Cohen's  $d = 0.15$ ); השוואה ג'). ההבדל בין ההסכמה עם מידת היוקרה וישימות הלימודים בישראל, לבין ההסכמה עם קיומם של קשיים בקבלה ללימודים בישראל, היה מובהק סטטיסטית בקרב הגברים בלבד ( $p < .05$ ; Cohen's  $d = 0.21$ ); השוואה ד'). הבדלים בין גברים לנשים לא נמצאו מובהקים סטטיסטית עבור הגורמים המרכיבים חלק זה.

## דיון

המחקר הנוכחי הניב כמה ממצאים: (1) ערבים מישראל הלומדים בירדן הם ברובם גברים הלומדים מקצועות פרא־רפואיים (בעיקר רוקחות) ורפואה; (2) המשתתפים בסקר נוטים לראות את לימודיהם כאמצעי לקידום קריירה והתפתחות אישית; (3) העניין ברכישת השכלה גבוהה בירדן נובע בעיקר משיקולים אינסטרומנטליים הקשורים לדרישות קבלה מקלות יותר ולתפיסת מערכת ההשכלה הגבוהה הירדנית כמערכת ברמה גבוהה שתשמש קרש קפיצה לעולם העבודה הישראלי. השיקולים התרבותיים, הלאומיים והערכיים הם משניים לשיקולים האינסטרומנטליים, על־אף קווי הדמיון התרבותיים בין הסטודנטים הערבים מישראל לסטודנטים הירדנים, דמיון היוצר סביבה תומכת ללאומיות הערבית ולמנהגים האסלאמיים; (4) המשתתפים רואים ברכישת השכלה גבוהה בישראל ברת מחדל טבעית, ולדעתם מוסדות ההשכלה הגבוהה הישראליים יוקרתיים ואיכותיים יותר; (5) התפיסה בדבר רכישת השכלה גבוהה כאמצעי לשינוי חברתי ותרבותי וכאמצעי לפיתוח קריירה ולמימוש אישי, ותפיסת מוסדות ההשכלה הגבוהה הירדניים כבעלי רמה גבוהה — תפיסות אלה חזקות יותר בקרב נשים במדגם הנוכחי בהשוואה לגברים. ממצא זה עולה בקנה אחד עם החשיבות הרבה המוקנית ללימודים גבוהים בקרב נשים במגזר הערבי בישראל, שהן כשני־שלישים

מאוכלוסיית הסטודנטים ממגזר זה הלומדים בישראל (חמאייסי, 2009; עראר ומוסטפא, 2009).

ממצאי המחקר הנוכחי שופכים אור על המצב המורכב שעמו נאלצים להתמודד נשים וגברים ערבים בישראל כאשר הם מתכננים את עתידם האקדמי והמקצועי. הקשיים שסטודנטים ערבים נתקלים בהם בהיכנסם לשוק העבודה בישראל ולמערך שירות המדינה הם גורם בהחלטתם ללמוד מקצועות חופשיים כגון רפואה ומקצועות פרא-רפואיים, שעדיין יש להם ביקוש בשוק העבודה (חאג'י-יחיא, 2007; חידר, 2007; מנאע, 2008; עראר ומוסטפא, 2009; Semyonov, Lewin-Epstein, & Braham, 1999; Abu-Saad, 2006). עם זאת, האוניברסיטאות הישראליות דורשות ציוני מכפ"ל ובגרות גבוהים על מנת להתקבל למחלקות המלמדות ומכשירות סטודנטים למקצועות אלה (גמליאל וקאהן, 2004; יוגב, 2008; התלמידים הערבים בישראל הזכאים לתעודת בגרות וציוני המכפ"ל הנמוכים של המועמדים הערבים, לעומת ציוני התלמידים באוכלוסייה היהודית (יוגב, 2003; מזאוי, 2003; מנאע, 2008; מעגן ושפירא, 2009; Golan-Agnon, 2006), מהווים מכשול משמעותי בקרב הערבים מישראל בהשגת מבוקשם האקדמי והמקצועי.

האפשרות ללמוד בירדן, בעקבות הסכם השלום בין המדינות, היא אפוא מענה חלקי למצב המורכב שחווים ערביי ישראל במערכת ההשכלה הגבוהה הישראלית (חאג'י-יחיא ועראר, 2009). ממצאי לוח 4 מלמדים כי הלימודים בירדן מציעים לא רק חלופה לדרישות הקבלה הנוקשות של האוניברסיטאות בישראל אלא גם סביבה מאוד דומה בתרבות, בשפה ובדת במדינה ש-60% מאוכלוסייתה היא פלסטינית (U.S. Department of State, 2011). עם זאת, ממצאי לוח 5 מלמדים כי הערבים מישראל רואים בלימודים בירדן פתרון מאולץ ורחוק מלהשיב רצון. מצב זה עשוי לנבוע משלוש סיבות שעלו גם במחקר הראשוני של חאג'י-יחיא ועראר (2007): ראשית, כסטודנטים זרים, ערבים מישראל צריכים לשלם תשלום מלא של שכר לימוד ומחיה בירדן, ועלויות אלה גבוהות בהרבה מהעלויות המקבילות בישראל. בשל החשיבות שהערבים הישראלים מייחסים להשכלה גבוהה כאמצעי לקידום הניעות החברתית, משפחות ערביות מוכנות לקחת הלוואות כבדות או אף למכור אדמה כדי לממן את הלימודים האקדמיים של ילדיהן בירדן. שנית, על-אף הרקע התרבותי הדומה, סטודנטים ערבים מישראל עדיין מרגישים זרים בקמפוסים הירדניים. הם מתחברים עם סטודנטים ערבים אחרים מישראל בשיעורים ובאירועים חברתיים (לדוגמה, ארוחות חודש הרמדאן) וכמעט אינם מתחברים עם עמיתיהם הירדניים. מנקודת מבט זו, אפשר לראות בערבים מישראל "מיעוט נצחי" (חאג'י-יחיא ועראר, 2009). כלומר, גם כאשר הם מהגרים לצורך רכישת השכלה גבוהה למדינה הדומה להם בשפתם ובתרבותם ואפילו כה קרובה גאוגרפית לארץ מוצאם, הסטודנטים הערבים מישראל הלומדים בירדן עדיין נותרים בשולי החברה הסטודנטאלית הירדנית: הם מקיימים דפוסי התנהגות המאפיינים מהגרים בני מיעוטים, בוחרים להתערות פחות בחברת הרוב ולשמר לכידות פנימית, ונוטים להתבדל בקמפוס הלימודים (Abu-Rabia-Queder & Arar, 2011; Branch, 2001; Heller, 2001; Sadeghi, 2008). שלישיית,

בשובם לישראל, רבים מהם נתקלים בקשיים בקרדיטציה האקדמית שלהם, הנובעים בעיקר ממיעוט ניסיון מעשי שקיבלו במחלקות הרפואה וביחידות הפרא־רפואיות בירדן. קושי זה עשוי להיות תוצאה של ניסיון מעשי בלתי מתאים להקשר ולתקנות הישראליים (חאג'־יחיא ועראר, 2007).

מנקודת המבט של הנשים הערביות מישראל, ללימודים בירדן עשויים להיות יתרונות ייחודיים הנובעים מקודים חברתיים ותרבותיים שמכתיבים את התנהגות הנשים בחברה הערבית־מוסלמית המסורתית. על־אף מגמות של מודרניזציה וליברליזם, החברה הערבית בישראל עדיין שמרנית למדי בנוגע למעמדן ולמקומן של הנשים בה. מדובר בחברה פטריארכלית שבה מצפים מן האישה להישאר בביתה ולמלא את התפקידים המסורתיים של אם, רעיה ועקרת בית (Abu-Rabia-Queder & Weiner-Levy, 2008; Totry, 2008). קודים תרבותיים אלה מקשים על הנשים הערביות בישראל לפתח שאיפות להתפתחות אישית ומקצועית (עראר ואבו־עסבה, 2007; שפירא והרץ־לזרוביץ, 2009). מצב זה יוצר קשיים לנשים ערביות צעירות המבקשות ללמוד באוניברסיטאות בישראל: ראשית, האוניברסיטאות בישראל הן בעלות אוריינטציה מערבית ולכן יש הרואים בהן איום על נורמות ההתנהגות המצופות מנשים ערביות, בייחוד כאשר לוקחים בחשבון שהן מתארסות בגיל צעיר יחסית (Abu-Rabia-Queder & Weiner-Levy, 2008; Ahmad, 2001; Erdreich, Lerner, & Rappoport, 2005). שנית, מגבלת הגיל לתחומי לימודים מסוימים, הפופולריים בקרב נשים בכמה אוניברסיטאות ישראליות (לדוגמה: עבודה סוציאלית, סיעוד), אינה עולה בקנה אחד עם הנורמה הנהוגה בחברה הערבית בישראל שלפיה נשים מצופות להתחתן וללדת בגיל צעיר (אל־חאג', 2006; חאג'־יחיא ועראר, 2007). שלישית, אף שהדבר נראה שטחי, הלבוש האסלאמי־מסורתי של נשים מוסלמיות רבות ("חיג'אב"), עשוי להעצים את הזרות שהן חשות בקמפוסים הישראליים, קושי שאינו בא לביטוי במרחב הערבי־מוסלמי בירדן (Abu-Rabia-Queder & Arar, 2011). תחושות מעין אלה דווחו במחקרים שונים שנעשו בקרב סטודנטיות מוסלמיות הלומדות בקמפוסים מערביים (שפירא והרץ־לזרוביץ, 2009; Shavarini, 2005; Tyrer & Ahmad, 2006). המרחב האקדמי המערבי עשוי אפוא להיתפס בעיני משפחות ערביות רבות כמרחב שאינו בטוח עבור בנותיהן, בפרט כאשר הדבר נוגע להשפעות שעשויות לשנות נורמות והתנהגויות שפוגעות בכבוד המשפחה (Abu-Rabia-Queder & Arar, 2011). חששות כאלה עלו גם במחקר של אחמד (Ahmad, 2001) שנעשה בבריטניה על סטודנטיות בנות למהגרים מפקיסטן. ממחקר זה עלה כי ככל שהסטודנטיות התרחקו מבתיהן ומן הפיקוח החברתי עליהן, כך גברה הביקורת על התנהגותן ועל התרחקותן מהמסורת ומהדת. כלומר, סטודנטיות אלה אינן מצופות ואינן יכולות לאמץ נורמות מערביות בקמפוסים מערביים, וכך הן נותרות זרות (Ahmad, 2001). ממצא דומה עלה גם במחקרו של אופלטקה (2009) שעסק בדרכי התמודדותן של נשים מוסלמיות בלימודיהן לקראת תואר שני באוניברסיטאות בישראל. לעומת זאת, שווריני (Shavarini, 2005) הראתה כי בקמפוסים איראניים, שבהם כן מתקיימים תנאים השומרים על מנהגי ה"חיג'אב", יש תמיכה רבה של המשפחה בלימודים האקדמיים של בנותיהן. אף שירדן היא מדינה מוסלמית מתונה, עדיין

מצופה מנשים להתנהג ולהתלבש לפי מנהגי ה"חיג'אב", ועם זאת, הן יכולות להתקבל ללימודים בכל תחום בגיל 17-18. לימודים בירדן עשויים אפוא להיות פתרון עבור אישה ערבייה מישראל הרוצה ללמוד תחום מסוים שלא התקבלה אליו באוניברסיטה ישראלית. בנוסף, הקרבה הגאוגרפית לבתיהן של הסטודנטיות הערביות מישראל מאפשרת את המשך הפיקוח המשפחתי הפטריארכלי עליהן.

למחקר הנוכחי כמה מגבלות: ראשית, נותחו רק שלושה חלקים מתוך שמונת חלקי השאלון, המהווים 36% מפריטי השאלון. עם זאת, הנתונים שהוצגו עוסקים בשאלות בסיסיות ואקטואליות בנושא: מדוע ערבים מישראל יוצאים לירדן כדי לרכוש בה את השכלתם הגבוהה? במחקרים בעתיד מוצע לנתח את הנתונים הנותרים ולהגיע לתובנות נוספות באשר לתופעה זו. שנית, לימודים במדינות זרות הם תופעה חובקת עולם, שאינה ייחודית לערבים מישראל. הדבר מזמין השוואה בין אוכלוסייה זו לבין סטודנטים זרים אחרים, הלומדים במדינות זרות, בראש ובראשונה בין ערבים מישראל הלומדים בירדן לבין סטודנטים יהודים מישראל הלומדים ביעדים זרים פופולריים. עם זאת, הנסיבות והאירועים ההיסטוריים והפוליטיים שהצמיחו את הלאומיות הישראלית ואת הלאומיות הערבית, והמתחים והמלחמות שנובעים מהם, יצרו מצב גאופוליטי ופסיכולוגי המעלה קשיים עצומים עבור המיעוט הערבי החי בישראל במובן של זהות לאומית ונאמנות חצויה. מצב ייחודי זה מקשה למצוא מיעוט מקביל במדינה מערבית למטרת השוואה. שלישית, אוניברסיטאות ערביות-פלסטיניות קיימות גם במזרח ירושלים (אוניברסיטת אל-קודס), בשכם (אוניברסיטת א-נג'אח) ובבית לחם (אוניברסיטת ביר-זית). מחקר זה לא עסק ביחס של הפלסטינים מישראל לאוניברסיטאות אלה, והנושא ראוי למחקר בעתיד. רביעית, שאלות המחקר הנוכחי מזמינות השוואה לקבוצה מייצגת של סטודנטים ערבים מישראל הלומדים באוניברסיטאות ישראליות. השוואה זו לא נעשתה במחקר הנוכחי מאחר שהגידול במספר הסטודנטים הערבים מישראל הלומדים בירדן הוא תופעה חדשה יחסית. בחרנו להתייחס לאוכלוסייה זו כסוג של "חקר מקרה" (case study) ולהתמקד רק בה, כדי להבין הבנה ראשונית את פשרה. חמישית, מדגם המחקר אינו מייצג לגמרי את אוכלוסיית המחקר: אמנם רוב הסטודנטים במדגם מגיעים משלוש האוניברסיטאות הפופולריות ביותר בקרב ערבים מישראל הלומדים בירדן, אך התפלגות המדגם לפי אוניברסיטה ולפי מגדר בכל אוניברסיטה אינה מייצגת את אוכלוסיית המחקר, ויש לקחת בחשבון מגבלה זו בעת פירוש תוצאות המחקר.

ועם זאת, המחקר הנוכחי שופך אור על המצב המורכב שערבים בישראל, נשים וגברים, נתונים בו, כאשר הם מתכננים את עתידם האקדמי והמקצועי. המחקר מלמד שעל-אף יתרונותיהם, הלימודים בירדן הם פתרון מאולץ לקשיים שמציבה בפניהם מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל. אנו מאמינים שהטבת המצב תועיל הן לערביי ישראל והן למדינת ישראל בכלל. העדפה מתקנת ישירה היא אחד הצעדים שיביאו לשיפור המצב. השימוש בצעד זה חייב להיות מושכל: ראשית, הפגיעה בקריטריון המריטוקרטי לקבלה צריכה להיות מזערית. שנית, גם כאשר מקצים אחוז מסוים של מקומות לסטודנטים ערבים רצוי לבדוק, טרם ההקצאה, מהו אחוז הסטודנטים הערבים המתקבלים ללימודים בחוג המבוקש בלא העדפה

זו. שלישית, אפשר לעודד את האוניברסיטאות לנקוט העדפה מתקנת דווקא באותם תחומים שהביקוש אליהם רב בקרב סטודנטים ערבים, למשל, עבודה סוציאלית, סיעוד ומקצועות פרא־רפואיים (חאג'־יחיא ועראר, 2009; Al-Haj, 2003) — הדבר אף עשוי לשפר את הניעות החברתית־כלכלית של האוכלוסייה הערבית בישראל (מודריק־אבן־חן ועמיתים, 2000). כמו כן, תכניות תמיכה וליווי טרום־אוניברסיטאיות, ובמהלך שנת הלימודים הראשונה, ה"תפורות לפי מידה" (tailor made), עשויות להקטין את חווית הפער בין שתי החברות ובין שתי מערכות החינוך הנפגשות לראשונה בפתחה של האקדמיה הישראלית. הקטנת הפער אף תושג באמצעות הגדלת שילובם של מרצים ועובדים ערבים בסגל האקדמי — אלה יכולים לשמש מודלים להזדהות ולסייע בהסרת מכשולים לימודיים וחברתיים שסטודנטים ערבים עומדים בפניהם בראשית לימודיהם האקדמיים (מודריק־אבן־חן ועמיתים, 2000). המצב המתואר גם עשוי לבוא על פתרונו בהקמת אוניברסיטה ערבית בישראל, שתקפיד על סטנדרטים אקדמיים מערביים ובתוך כך תשלב תרבות וערכים ערביים. במדינה שכ־19% מתושביה הם ערבים, ראוי לשקול רעיון זה בכובד ראש. יתרה מכך, אם אוניברסיטה ערבית בישראל תצליח להימנע מבלגנות ותהיה פתוחה לסטודנטים ואנשי סגל מכל לאום ודת, היא תוכל לשמש אמצעי להפחתת המתח רב־השנים בין ערבים ליהודים החיים יחדיו במדינת ישראל.

## מקורות

- אופלטקה, י' (2009). התמודדות מוצלחת עם חסמים לנגישות ללימודים גבוהים ועם נשירה אפשרית מהם: תובנות מתוך סיפורן של סטודנטיות מוסלמיות לתואר שני (דוח שהוגש לוועדת ההיגוי של ות"ת לקידום ההשכלה הגבוהה במגזר הערבי בישראל). אוניברסיטת תל־אביב: בית ספר לחינוך. אל־חאג', מ' (1995). חינוך בקרב הערבים בישראל, שליטה ושינוי חברתי. ירושלים: מאגנס.
- אל־חאג', מ' (2001). דו"ח ועדת המשנה של ות"ת לקידום ההשכלה הגבוהה בקרב האוכלוסייה הערבית. ירושלים: המועצה להשכלה גבוהה.
- אל־חאג', מ' (2006). חינוך הפלסטינים בישראל: בין שליטה ותרבות ההשתקה. בירות: מרכז דראסאת אל־וחדה. [ערבית]
- גמליאל, א' וקאהן, ס' (2004). חוסר הוגנות בקבלה לאוניברסיטאות: הגרסה המודרנית של משל "כבשת הרש". מגמות, מג(3), 445–433.
- דיכטר, ש' (עורך). (2004). דו"ח סיכוי 2003–2004. ירושלים: עמותת סיכוי. אוחזר ב־6 מאי, 2010, מתוך <http://www.sikkuy.org.il/2004/shaar.pdf>
- חאג'־יחיא, ק' (2002). חלום ומציאות: מחקר על אקדמאים ערבים מישראל בוגרי אוניברסיטאות בגרמניה. תל אביב: רמות.
- חאג'־יחיא, ק' (2007). העסקת האקדמאים הערבים בשוק העבודה בישראל. בתוך ח' עראר וק' חאג'־יחיא (עורכים), האקדמאים וההשכלה הגבוהה בקרב הערבים בישראל: סוגיות ומגמות (עמ' 37–47). תל אביב: רמות.
- חאג'־יחיא, ק' ועראר, ח' (2007). נגישות הסטודנטים הערבים הפלסטינים מישראל להשכלה גבוהה בירדן: סוגיות ואתגרים. חיפה: אבן־ח'לדון. [ערבית]

- חאג'־יחיא, ק' ועראר, ח' (2009). יציאת סטודנטים ערבים מישראל ללימודים גבוהים בירדן: גורמים דוחפים, גורמים מושכים ואתגרים. בתוך ר' ח'מאיסי (עורך), ספר החברה הערבית בישראל: אוכלוסייה, חברה, כלכלה (3) (עמ' 27–51). ירושלים: מכון ון־ליר.
- חיידר, ע' (עורך). (2006). ספר החברה הערבית בישראל: אוכלוסייה, חברה, כלכלה (1). ירושלים: מכון ון־ליר.
- חיידר, ע' (עורך). (2007). דו"ח סיכוי 2007. ירושלים: עמותת סיכוי. אוחזר ב־6 מאי, 2010, מתוך <http://www.sikkuy.org.il/docs/madad2008/cover08.pdf>
- ח'מאיסי, ר' (עורך). (2009). ספר החברה הערבית בישראל: אוכלוסייה, חברה, כלכלה (3). ירושלים ותל אביב: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.
- יוגב, א' (2003). צמצום פערים חברתיים בחינוך בעידן הפוסט מודרני. בתוך י' דרור, ד' חן ור' שפירא (עורכים), תמורות בחינוך — קווים למדיניות החינוך בישראל לשנות האלפיים (עמ' 23–33). תל־אביב: הוצאת רמות.
- יוגב, א' (עורך). (2008). התפשטות ההשכלה הגבוהה בישראל. תל אביב: רמות.
- הכנסת (בלא תאריך). היסטוריה של הכנסת — מבט כולל. אוחזר ב־6 במאי, 2010, מתוך [http://www.knesset.gov.il/history/heb/heb\\_hist\\_all.htm](http://www.knesset.gov.il/history/heb/heb_hist_all.htm)
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2010). מפקד האוכלוסין והדיוור 2008. אוחזר ב־6 מאי, 2010, מתוך [http://www.cbs.gov.il/census/census/main\\_mifkad08.html](http://www.cbs.gov.il/census/census/main_mifkad08.html)
- מודריק־אבן־חן, ה', קרמניצר, מ' ונחמיאס, ד' (2000). העדפה מתקנת בישראל: הגדרת מדיניות והמלצות לחקיקה. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- המוסד לביטוח לאומי — מנהל המחקר והתכנון (2011). ממדי העוני והפערים החברתיים — דוח שנתי, 2010 (מ' אנדפלד, נ' ברקלי, ד' גוטליב וא' פרומן, עורכים). ירושלים: המחבר. אוחזר מתוך [http://www.btl.gov.il/Publications/oni\\_report/Documents/oni2010.pdf](http://www.btl.gov.il/Publications/oni_report/Documents/oni2010.pdf)
- מוסטפא, מ' ועראר, ח' (2009). השכלה גבוהה בקרב מיעוטים: מקרה המיעוט הערבי בישראל. בתוך ר' ח'מאיסי (עורך), ספר החברה הערבית בישראל: אוכלוסייה, חברה, כלכלה (3) (עמ' 204–226). ירושלים: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.
- מזאוי, א' (2003). ריכוז של מחסור במשאבים ונגישות לתעודת־בגרות ביישובים ערביים ויהודיים בישראל. בתוך ד' יובל, ד' נבו ור' שפירא (עורכים), תמורות בחינוך — קווים למדיניות החינוך בישראל לשנות האלפיים (עמ' 57–77). תל־אביב: רמות.
- מנאע, ע' (עורך). (2008). ספר החברה הערבית בישראל: אוכלוסייה, חברה, כלכלה (2). ירושלים ותל־אביב: מכון ון־ליר והקיבוץ המאוחד.
- מעגן, ד' ושפירא, ל' (2009). תוצאות המבחן הפסיכומטרי בשנים 1900–2006: הסתכלות משלוש זוויות. הרצאה בכינוס החמישי של האגודה הישראלית לפסיכומטריקה, ירושלים.
- מרכז ארצי לבחינות והערכה (2007). גרפים וטבלאות — 2007. אוחזר ב־6 מאי, 2010, מתוך <http://www.nite.org.il/index.php/he/publications/statistics/graphs-2007.html>
- נבון, ד' וכהן, י' (2009). אפליה או ארטיפקטים סטטיסטיים? תגובה לגמליאל וקאהן (2004). מגמות, מו(3), 398–418.
- עראר, ח' ואבו־עסבה, ח' (2007). השכלה ותעסוקה כהזדמנות לשינוי מעמדן של נשים ערביות בישראל. בתוך ח' עראר וק' חאג'־יחיא (עורכים), האקדמאים וההשכלה הגבוהה בקרב הערבים בישראל: סוגיות ומגמות (עמ' 73–107). תל אביב: רמות.
- עראר, ח' וחאג'־יחיא, ק' (2007). סטודנטים ערבים מישראל באוניברסיטאות בירדן: סוגיות ודילמות. בתוך ח' עראר וק' חאג'־יחיא (עורכים), האקדמאים וההשכלה הגבוהה בקרב הערבים בישראל: סוגיות ומגמות (עמ' 223–257). תל אביב: רמות.

עראר, ח' ומוסטפא, מ' (2009). השכלה גבוהה ותעסוקה בקרב נשים ערביות: חסמים ותמורות. בתוך פ' עזאיוה ור' הרץ-לורוביץ' (עורכים), נשים ערביות בישראל: תמונת מצב ומבט לעתיד (עמ' 284–259). תל אביב: רמות.

שפירא, ת' והרץ-לורוביץ, ר' (2009). חסימה והעצמה של נשים ערביות במרחב החינוכי ובמרחב הציבורי: נשים במערכת החינוך הערבית בישראל. בתוך פ' עזאיוה, ח' אבו-בקר, ר' הרץ-לורוביץ' וא' גאנם (עורכים), נשים ערביות בישראל: תמונת מצב ומבט לעתיד (עמ' 319–291). תל אביב: רמות.

- Abu-Rabia-Queder, S., & Arar, K. (2011). Gender and higher education in different national spaces: Palestinian students in Israeli and Jordanian universities. *Compare, Journal of Comparative Education*, 1, 2–18.
- Abu-Rabia-Queder, S., & Weiner-Levy, N. (2008). Identity and gender in cultural transitions: Returning home from higher education as “internal immigration” among Bedouin and Druze women in Israel. *Social Identities*, 14, 665–682.
- Abu-Saad, I. (2006). State-controlled education and identity formation among the Palestinian Arabs in Israel. *American Behavioral Scientist*, 49(8), 1085–1100.
- Abu-Saad, K., Horowitz, T., & Abu-Saad, I. (2007). *Weaving tradition and modernity: Bedouin women in higher education*. Beer-Sheva: Ben Gurion University, Negev Centre.
- Ahmad, F. (2001). Modern tradition? British Muslim women and academic achievement. *Gender and Education*, 13, 137–152.
- Al-Haj, M. (2003). Higher education among the Arabs in Israel: Formal policy between empowerment and control. *Higher Education Policy*, 16, 443–458.
- Branch, A. J. (2001). How to retain African American faculty during times of higher education. In L. Jones (Ed.), *Retaining African American in higher education* (pp.175–191). Sterling, VA: Stylus.
- Brooks, R., & Waters, J. (2009). A second chance at “success”: UK students and global circuits of higher education. *Sociology*, 43, 1085–1102.
- Connor, H. (2004). *Why the difference? A closer look at higher education minority ethnic students and graduates*. London, UK: Institute of Employment Studies.
- Erdreich, L., Lerner, Y., & Rappoport, T. (2005). Reproducing nation, redesigning, positioning: Russian-Jewish immigrants' and Palestinian Israeli women's identity practices in knowledge. *Identities: Global Studies in Culture and Power*, 12, 539–562.
- Golan-Agnon, D. (2006). Separate but not equal: discrimination against the Palestinian Arabs in Israel. *American Behavioral Scientist*, 49(8), 1075–1084.
- Guri-Rosenblit, S. (1993). Trends of diversification and expansion in Israeli higher education. *Higher Education*, 25, 472–547.
- Heller, D. (2001). *Condition of access, higher education for low income students*. New York, NY: American Council on Education.
- Johnson, K., & Wiley, J. (2002). Analytical models for minority representation in academic departments. *Research in Higher Education*, 41, 481–504.
- Johnsurd, L., & Sadao, K. (1998). The common experience of “otherness”: Ethnic and racial minority faculty. *The Review of Higher Education*, 21, 315–342.

- Justiz, M., Wilson, R., & Lars, B. (1994). *Minorities in higher education*. Phoenix, AZ: Oryx Press.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New-York, NY: Routledge.
- Mar'i, S. (1978). *Arab education in Israel*. Syracuse, NY: Syracuse University Press.
- Modood, T. (2006). Ethnicity, Muslims and higher education entry in Britain. *Journal of Teaching in Higher Education*, 11, 247–250.
- Ntiri, D. (2001). Access to higher education for nontraditional students and minorities in a technology focused society. *Urban Education*, 36, 129–144.
- OECD (Organization for Economic Co-operation and Development) (2007). *Education at a Glance*. London, UK: Author.
- Rivza, B., & Teichler, U. (2007). The changing role of student mobility. *Higher Education Policy*, 20, 457–475.
- Sadeghi, S. (2008). Gender, culture and learning: Iranian immigrant women in Canadian higher education. *International Journal of Lifelong Education*, 27(2), 217–234.
- Semyonov, M., Lewin-Epstein, N., & Braham, I. (1999). Changing labor force participation and occupational status: Arab women in the Israeli labor force. *Work, Employment and Society*, 13, 117–131.
- Shavarini, M. (2005). The feminization of Iranian higher education. *Review of Education*, 51, 329–347.
- Shiner, M., & Modood, T. (2002). Help or hindrance? Higher education and the route to ethnic equality. *British Journal of Sociology of Education*, 23, 209–232.
- Siddle, D. (Ed.). (2000). *Migration, mobility and modernization*. Liverpool, UK: Liverpool University Press.
- Stark, T. (1967). The economic desirability of migration. *International Migration Review*, 1, 3–22.
- Totry, M. (2008). Leadership and Arab society in Israel. In K. Abu-Asbah & L. Avishai (Eds.), *Recommendations for the development of effective leadership in Arab society in Israel* (pp. 13–20). Jerusalem: Van-Leer Institute.
- Tyrer, D., & Ahmad, F. (2006). *Muslim women and higher education: Identities, experiences and prospects – A summary report*. A summary report of research supported and funded by European Social Fund (ESF) and Liverpool John Moore's University (LJMU) under ESF funded research, Liverpool, UK.
- Unrau, Y., & Coleman, H. (1997). Qualitative data analysis. In M. Grinnell (Ed.), *Social work research and evaluation: Quantitative and qualitative approaches* (pp. 512–514). Itasca, IL: Peacock.
- U.S. Department of State (2011, December 30). *Diplomacy in Action: Background note – Jordan*. Retrieved from <http://www.state.gov/r/pa/ei/bgn/3464.htm>

## נספח 1: הגורמים שנמצאו בחלקים 1, 3 ו-4 בשאלון ופירושה

מספר	%	פריטים	מקדם	החלק בשאלון
מקדם		שונות		
מוחלטות		בגורם		
.74	37.59	5		החלק 1: ההחלטה לרכוש השכלה גבוהה <sup>1</sup>
.74	13.41	4		הגורם שניו חברתי ותדבתי קריירה והתפתחות/ ממש אישי
.85	31.43	6		החלק 3: מאפייני רכישת השכלה גבוהה בירדן <sup>2</sup>
.74	9.80	3		הגורם לאומיות וערכים
.68	8.28	2		הגורם שיקולים פיננסיים
.53	5.92	2		הגורם יוקרה ושימוש
.66	5.97	2		הגורם דרישות קבלה
.56	22.41	4		החלק 4: מאפייני רכישת השכלה גבוהה בישראל <sup>2</sup>
.96	17.79	2		הגורם דרישות קבלה
.49	12.40	2		הגורם יוקרה ושימוש

1 במבחן 1 למדגם יחיד נמצא שציוני כל הפריטים בחלק 1 בשאלון היו שונים באופן מובהק סטטיסטית ( $p < .001$ ) מציון העדר ההעדפה (3.5), ולפיכך אין אחד מהם לא הישגת מניחות הגורמים.

2 במבחן 1 למדגם יחיד נמצא שציון של פריט אחד בכל אחד מהחלקים 3 ו-4 בשאלון לא נבדל מציון העדר ההעדפה (3.5). לפיכך, שני פריטים אלה הישגתו לפני ניתוח הגורמים.