

עמי וולנסקי

מדיניות מערכת ההשכלה הגבוהה של ישראל 2000-2023
פוליטיזציה, מדע וחברה

עמי וולנסקי

מדיניות מערכת ההשכלה הגבוהה
של ישראל 2000-2023
פוליטיזציה, מדע וחברה

הוצאת ספרים ע"ש י"ל מאגנס, האוניברסיטה העברית, ירושלים

Ami Volansky

Israel's Higher Education System 2000-2023
Politicization, Science and Society

עריכת לשון: הדס אחיטוב

ההפצה: הוצאת מאגנס

ת"ד 39099, ירושלים 9139002, טל' 02-6586659, פקס 02-5660341

www.magnesspress.co.il

©

כל הזכויות שמורות
להוצאת ספרים ע"ש י"ל מאגנס
האוניברסיטה העברית
ירושלים תשפ"ד/2024

אין לשכפל, להעתיק, לצלם, להקליט, לתרגם,
לאחסן במאגר מידע, לשדר או לקלוט
בכל דרך או בכל אמצעי אלקטרוני, אופטי, מכני
או אחר כל חלק שהוא מהחומר שבספר זה.
שימוש מסחרי מכל סוג שהוא בחומר הכלול בספר זה
אסור בהחלט אלא ברשות מפורשת מראש ובכתב מהמוציא לאור.

מסת"ב 978-965-7839-51-5

eBook ISBN 978-965-7839-52-2

קִדְר וְעִמּוּד: שולמית ירושלמי, ירושלים

נדפס בישראל

לצביה

תוכן העניינים

יא	רשימת לוחות
יב	תרשימים
טו	פתח דבר
יז	תודות
1	מבוא
3	הקשר בין התיאוריה למחקר
5	תמצית המחקר
12	מבנה הספר
13	פרק ראשון: התפתחות ההשכלה הגבוהה בישראל עד סוף המאה העשרים
13	המאבק על חוק המל"ג
21	המאבק על הקמת הוועדה לתכנון ולתקצוב (ות"ת)
30	המאבקים להגברת הנגישות להשכלה הגבוהה ופתיחת המכללות
31	שלב ראשון: יצירת זיקה בין מכללות אזוריות לבין אוניברסיטאות
35	שלב שני: אקדמיזציה של המכללות
40	המאבק בשלוחות של אוניברסיטאות זרות בישראל
45	דיון
47	פרק שני: "העשור האבוד"
47	מחירי "העשור האבוד"
57	ניסיונות לתיקון המצב: ועדות מקצועיות וקריאות כיוון
57	ועדת שוחט (2007): הוועדה לבחינת מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל
59	מסמך טרכטנברג (2007): אג'נדה כלכלית-חברתית לישראל 2008–2010
60	הורוביץ וברודט (2008): ישראל 2028 – חזון ואסטרטגיה כלכלית-חברתית בעולם גלובלי
61	דוח ה-OECD (2010): Reviews of Higher Education in Regional and City Development
64	תוכנית העבודה של ות"ת לתיקון ליקויי העשור האבוד
66	דיון

69	פרק שלישי: "פתח לנו שער": השכלה גבוהה לחרדים
71	גיבוש קווי מדיניות לאומית
76	מדיניות ות"ת ומל"ג – השלב המוקדם
77	עידוד יוזמות מקומיות לקידום השכלה גבוהה בקרב חרדים
81	תוכנית החומש של ות"ת לשנים תשע"א-תשע"ו (2011-2016)
84	הפרדה מגדרית ואקדמיה: ערכים מתנגשים
93	הערכת איכות הלימודים
98	בחינת תוכניות החומש במחקר
104	דיון
110	פרק רביעי: הרחבת הנגישות לחברה הערבית
111	שיטת המצרף כחלופה לפסיכומטרי
117	זיהוי הפערים
120	זיהוי החסמים
122	תוכנית החומש של ות"ת ומל"ג להגברת הנגישות
125	פעולות להגברת הנגישות במוסדות הלכה למעשה
125	האוניברסיטה העברית בירושלים
127	מכון ויצמן למדע
128	הטכניון
129	אוניברסיטת בן גוריון בנגב
131	אוניברסיטת חיפה
132	אוניברסיטת תל אביב
135	פירות המדיניות בראי המספרים
140	דיון
145	פרק חמישי: ההשכלה הגבוהה בישראל בראי הוועדות הבין-לאומיות
145	מתודולוגיה
147	סטנדרט אקדמי גבוה
153	סטנדרט אקדמי בינוני
171	סטנדרט אקדמי נמוך
182	דיון
184	פרק שישי: החתירה להתחדשות ולשיפור בעקבות המלצות הוועדות הבין-לאומיות
184	חולשות המערכת: התמות המרכזיות בדוחות הוועדות הבין-לאומיות
186	א. חוסר מוכנות של סטודנטים ללימודים אקדמיים
189	ב. תת-תקצוב וחוסר משאבים
191	ג. מתודות הוראה ולמידה שמרניות

193	ד. התפזרות המכללות למחקר ולא רק להוראה
194	ה. הצורך להפנות את הפנים לקהילה (outreaching)
195	ו. הצורך בתכנון ארוך טווח (אסטרטגיה)
196	היערכות מל"ג וות"ת לשיפור האיכות האקדמית
197	א. הקמת מרכזים למצוינות מדעית (I-CORE)
198	ב. קידום שיתופי פעולה בין-לאומיים ונגישות למשאבים תחרותיים
199	ג. תוכניות לקידום מדעי הרוח
206	דיון

211	פרק שביעי: פוליטיזציה גוברת בשדה ההשכלה הגבוהה
211	המהלכים להכשרת אוניברסיטה באריאל
211	המצב המשפטי
213	לוליינות משפטית להקמת מל"ג יו"ש
214	תנופת ההשכלה הגבוהה ותקצוב המוסדות ביהודה ושומרון
218	ממכללה לאוניברסיטה
224	תיקון חוק המל"ג
227	פיטורי סגנית ראש המל"ג ומינוי מטעם
229	מעורבות פוליטית במינוי חברי המל"ג
230	הפגיעה במעמד מל"ג וחבריה מנקודת מבטם של ראשי אוניברסיטאות
233	דיון

236	פרק שמיני: הנסיגה במעמד ות"ת
238	הלחצים הפוליטיים להכרה באוניברסיטת אריאל
241	עתירת האוניברסיטאות לבג"ץ
243	הלחצים להקמת בית ספר לרפואה באריאל
249	אוניברסיטת רייכמן
256	היזומה להקמת אוניברסיטת הגליל
257	דיון

264	פרק תשיעי: בדרך לתיקון כשלי המערכת – הצעת חוק המשילות
265	יוזמות מוקדמות לשינוי
265	המלצות צוות "בשער"
267	המלצות מוסד שמואל נאמן
271	ועדת המשילות – עבודת ההכנה
271	א. סקירה בין-לאומית
274	ב. הגדרת האתגרים
275	ג. שמיעת עדות מומחים
276	ד. שמיעת עמדת שרי חינוך לשעבר ושרים מכהנים
279	ה. שמיעת עמדות הציבור

282	ליישב את הניגודים – משימתה המורכבת של ועדת המשילות
285	המלצות ועדת המשילות
288	דיון
290	פרק עשירי: האקדמיה של המחר: כיווני התחדשות בהוראה ובלמידה
290	בין עולם העבודה לעולם ההשכלה
292	השפעת השינויים הטכנולוגיים על אופן הלמידה
295	חזון הקמפוס החדש של מל"ג וות"ת
297	א. האוניברסיטה העברית בירושלים
301	ב. אוניברסיטת תל אביב
307	ג. הטכניון
311	ד. אוניברסיטת בר אילן
315	ה. אוניברסיטת בן גוריון בנגב
318	ו. מכללת אפקה
322	ז. מכון ויצמן למדע
326	ח. מכללת תל חי
328	ט. אוניברסיטת חיפה
331	דיון
336	פרק אחד עשר: סיכום
336	הפוליטיזציה של ההשכלה הגבוהה
341	הנגשת ההשכלה הגבוהה לציבור
343	הפיחות במעמד של מדעי הרוח
346	משבר התקציב
349	הצעת חוק המשילות
350	מתודות ההוראה והלמידה החדשות
353	אפילוג – שנת 2023
365	ביבליוגרפיה
381	רשימת מרואיינים
383	מפתח כללי
395	מפתח שמות

רשימת לוחות

- לוח 1: מספר הסטודנטים שהתקבלו לשנה א' לעומת מספר המועמדים שקבלתם נדחתה, שנה"ל 1968/69
25
- לוח 2: סטודנטים במוסדות אקדמיים ממוצא אסיה-אפריקה בשנת תש"ל
26
- לוח 3: שיעור התלמידים בבתי ספר על-יסודיים לפי המוצא, שנה"ל תשכ"ט
26
- לוח 4: שיעורי מעבר מכיתה לכיתה לפי מוצא בבתי ספר עיוניים בין השנים תשכ"ז לתש"ל (באחוזים)
27
- לוח 5: תחזית מספר תלמידי שנה א' במוסדות להשכלה גבוהה (1965–1974)
27
- לוח 6: סטודנטים במוסדות להשכלה גבוהה תשמ"ב-תש"ן (1982–1990)
34
- לוח 7: ההלימה והפערים בין שיעור הזכאים לתעודות בגרות למתקבלים לשנה א' במוסד להשכלה גבוהה (1949–1990)
36
- לוח 8: מספר המוסדות להשכלה גבוהה בשנת תש"ן לעומת תש"ס (1990–2000)
38
- לוח 9: הגידול במספרי הסטודנטים תשנ"ב-תשס"ב (1992–2002)
39
- לוח 10: הגיל הממוצע של הסגל האקדמי הבכיר באוניברסיטאות – בהשוואה למדינות נבחרות
51
- לוח 11: ההמלצות העיקריות של הוועדות שנסקרו ותוכנית העבודה החדשה של ות"ת
66
- לוח 12: תלמידי בתי הספר על פי סוג הפיקוח
70
- לוח 13: סטודנטים מהאוכלוסייה החרדית על פי מרכזי לימוד
81
- לוח 14: מוסדות אקדמיים ותוכניות לימודים לחרדים בשנת 2017
91
- לוח 15: אחוז סטודנטים ערבים ויהודים באוניברסיטאות בישראל 1956–1996
110
- לוח 16: שינויים בנגישות סטודנטים מהחברה הערבית להשכלה גבוהה (1990–2001) (באחוזים מכלל הסטודנטים)
111
- לוח 17: מספר המתקבלים מיישובי מיעוטים בתשס"ב (2002) וסימולציה של צפי המתקבלים בתשס"ג (2003)
116
- לוח 18: השוואה בין יהודים לערבים במספר שנות לימוד
118
- לוח 19: הגידול במספרי הסטודנטים הערבים באוניברסיטה העברית בהתאם לתוכנית ההתחדשות
126
- לוח 20: הגידול במספרי הסטודנטים הערבים באוניברסיטת תל אביב בין השנים תשע"ד לתשפ"א (2014–2021)
135
- לוח 21: הגידול במספר הסטודנטים הערבים לפי תואר לאורך העשור
136
- לוח 22: שיעור חברי הסגל מהחברה הערבית לאורך העשור
139
- לוח 23: שיעור חברי הסגל הערבים בסוגים שונים של מוסדות בראשית העשור ועד שנת 2021
140
- לוח 24: תחומים שמעמדם הביין-לאומי גבוה
148

153	תחומים שרמת הישגיהם סטנדרטית במונחים בין-לאומיים	לוח 25:
171	תחומים שרמת הישגיהם נמוכה במונחים בין-לאומיים	לוח 26:
308	קטגוריות של כישורים המוקנים בטכניון	לוח 27:

תרשימים

40	התפלגות מקבלי תואר שלישי לפי רמה כלכלית-חברתית בין השנים 1995 ל-2011	תרשים 1:
43	הגידול במספר מקבלי תארים אקדמיים בישראל של שלוחות של אוניברסיטאות זרות	תרשים 2:
52	מקבלי תואר שני על פי מסלולי לימודים תשנ"א-תשנ"ח	תרשים 3:
63	הקשר בין השכלה, תעסוקה והכנסה של גילי 25-54 בשנת 2008	תרשים 4:
71	שיעור התלמידים בישראל על פי מגזר בשנת 2065	תרשים 5:
73	שיעור המשפחות והילדים מתחת לקו העוני	תרשים 6:
74	שיעור המשתתפים בעבודה מתוך אוכלוסייה בגילי 25-64 השוואה בין-לאומית, 2005 (פרק ג)	תרשים 7:
75	גידול בתחולת העוני בין השנים 1997 ל-2005 על פי מגזרים	תרשים 8:
76	ערך ההשכלה בזיקה לשוק העבודה של בנים ובנות במגזר החרדי לבין כלל האוכלוסייה	תרשים 9:
99	סטודנטים חרדים בגילי 19-30 בין השנים 2008 ל-2014	תרשים 10:
99	שיעורי נשירה בקרב סטודנטים חרדים	תרשים 11:
100	תחומי לימוד עיקריים של סטודנטיות חרדיות, 2014	תרשים 12:
100	תחומי לימוד עיקריים של סטודנטים חרדים, 2014	תרשים 13:
101	שכר חודשי ברוטו בש"ח בשנת 2013 לפי רמת ההשכלה (שכירים חרדים בגילי 25-35)	תרשים 14:
113	שיעור הסטודנטים ל-1,000 תושבים בקרב יהודים וערבים בישראל 1965-1996	תרשים 15:
115	תוקף חלופות ניבוי שונות שנבדקו בשנת 2001	תרשים 16:
118	השוואה בין יהודים לערבים בהתפלגות התעסוקה	תרשים 17:
119	חלקם של הסטודנטים הערבים בישראל מכלל הלומדים, תשס"ז-תשע"א (2007-2011)	תרשים 18:
120	חלקם של הסטודנטים הערבים בלימודי תואר ראשון מכלל הסטודנטים בשנת תשע"ב (2012)	תרשים 19:
134	שביעות רצון של הלומדים בתוכנית כהנוף	תרשים 20:

136	תרשים 21: שיעור הגידול במספר הסטודנטים הערבים בישראל תש"ע-תש"פ (2010-2020)
137	תרשים 22: התפלגות הסטודנטים על פי תחום הלימוד לתואר ראשון בהשוואה בין תש"ע לתש"פ
138	תרשים 23: השוואה בין שיעור הסטודנטים הערבים והיהודים לתואר ראשון תש"ע-תש"פ
139	תרשים 24: התפלגות הסטודנטים הערבים על פי סוג מוסד תש"ע-תש"פ
202	תרשים 25: מספר הסטודנטים לתואר ראשון בלימודי שפה וספרות עברית
202	תרשים 26: מספר הסטודנטים לתואר ראשון בלימודי יהדות
203	תרשים 27: מספר הסטודנטים לתואר ראשון בלימודי היסטוריה
203	תרשים 28: סגל אקדמי בכיר באוניברסיטאות, לפי תחומים, במונחים של משרה מלאה
204	תרשים 29: זכייה בקרנות תחרותיות בתשע"ו (במיליוני דולרים)
205	תרשים 30: פערי השכר בין חברי סגל ממדעי הרוח והחברה לבין תחומי דעת אחרים
295	תרשים 31: מיומנויות המאה העשרים ואחת
309	תרשים 32: הבניית כישורים בקורסים בטכניון (אחוז המשיבים)

פתח דבר

מערכת ההשכלה הגבוהה בעת המודרנית מעוררת מחלוקת סביב יעדיה: האם עליה לשרת את צורכי המשק והכלכלה הלאומיים? האם עליה להיות פתוחה לכל המבקש לבוא בשעריה? האם לחוקר נתונה החירות לנתב את פעילותו מתוך מוחו הקודח ויצר סקרנותו בלבד? האם המערכת צריכה להשקיע בלימוד תחומים שאינם נושאים עיניים לצמיחה כלכלית או שאינם פופולריים דיים? האם בהכוננת האקדמיה "בעל המאה הוא גם בעל הדעה"? המחלוקות הללו מעסיקות כמעט כל חברה דמוקרטית וכך גם בישראל. מחקר זה מבקש להציג את פניה של מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל, על הישגיה וחולשותיה, על רקע מחלוקות שהלכו והחריפו בשני העשורים האחרונים. בכך הוא ממשיך את הממצאים העולים ממחקרי הקודם, אשר פורסם בספרי אקדמיה בסביבה משתנה (וולנסקי 2005), שבחן את מדיניות ההשכלה הגבוהה מהקמת המדינה ועד לראשית שנות האלפיים. הספר הנוכחי מבקש אפוא להעמיק בהבנת תמונת המציאות של שני העשורים החולפים, ולהציגה בפני הקורא על מורכבותה ואתגריה.

החתירה להצגת תמונה מאוזנת, אחראית ורחבה של המשך התפתחות ההשכלה הגבוהה, היא מקור ההנעה העיקרי במחקרי זה שממצאו מוגשים כאן. יצר הסקרנות של החוקר לגילוי האמת אינו יודע מנוח; הוא מניע אותו בבואו להאיר תהליכים ומניעים, סיבות ומסובבים בתחום מומחיותו, לחשוף את צפונותיו ולהצביע על תמונת המציאות, שלעיתים היא מרוממת רוח, לעתים כואבת. במקרה שלפנינו, המחקר הטיל עליי מורכבות וקושי ביתר שאת. הפעם, זכוכית המגדלת הונחה על עולם המחקר שבו מצויים רבים מעמיתיי וידידיי, ועבור חלקם הממצאים עלולים להתברר כצורבים ומכעיסים במיוחד. הממצאים העולים במחקר זה, אף שהם נתונים לפרשנות לגיטימית, מכאיבים שבעתיים כשמדובר בביתי המקצועי. ואולם, הרצון בשיפור ובניפוץ האשליות הוא המניע את המאמץ הסיזיפי הכרוך במלאכת החתירה לאמת, נוקבת ככל שתהיה, אשר לעולם מותירה פער בין החלום למציאות.

לצורך ביצוע המחקר שלפנינו נאספו נתונים ממקורות מגוונים על הישגיה וחולשותיה של מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל, הכוללים דוחות של ועדות בין-לאומיות, מסמכים ארכיוניים וראיונות עם אנשי מפתח שהיו בעין הסערה. המגוון הרחב של המקורות משרטט לקוראים את פני מערכת ההשכלה הגבוהה עד ימינו אלו, באופן העשוי לשרת מקבלי החלטות גם בעתיד. הממצאים דנים בשורת נושאים, ובהם המשברים שהסיגו את המערכת ואת המוסדות לאחור; ממצאי ועדות בין-לאומיות בדבר

איכות המחקר וההוראה של שישים ואחד תחומי דעת המרכיבים את העולם האקדמי של ישראל; השלכות המדיניות להגברת הנגישות להשכלה הגבוהה; מעמדם של הגופים הרגולטוריים המסדירים את מערכת ההשכלה הגבוהה; ראשיתם של דפוסי שינוי בהוראה והלמידה המסורתיות, במטרה להתאימן למאה העשרים ואחת; והשלכות המעורבות הפוליטית בחיי ההשכלה הגבוהה.

אף שצברתי בעבודתי המקצועית ותק וניסיון, לא היה די בכך כדי להסיר מכשולים בביצוע המחקר. לעתים נדדה מחשבותי למעמד הרעוע של סטודנט או של חוקרת צעירה המבקשים לחקור את עולם האקדמיה. היה זה מסלול מתיש ורווי מהמורות ולפיכך אני מכיר תודה לאלה שסייעו בידי לצלוח את המכשולים. כל מחקר, מטבעו, הוא תהליך מייגע שלא יבוא לידי גמר ללא התמדה ועיקשות של החוקר. ואולם, דווקא החתירה להאיר את מדיניות ההשכלה הגבוהה של ישראל, מחייבת לסלול את הדרך למי שמבקש גישה לקודי ההפעלה ולעולמה הנסתר של האקדמיה – שהינם קשים לפיצוח. בתנאים הנכחיים, קלושים סיכוייהם של חוקר או חוקרת צעירים לחשוף את העושר הגדול הטמון בעולם ההשכלה הגבוהה, וזאת אף שייעודה של האקדמיה הוא לחקור את צפונות היקום על כלל מרכיביו. המלצתי אפוא לראשי המוסדות היא למנות ממלא תפקיד אשר יסייע בפילוס הדרך לאותם חוקרים ותלמידי מחקר המבקשים להעמיק בלימוד התחום. עוד אציע שיוקם מרכז לחקר ההשכלה הגבוהה ואולי אף בהישען על מרכז מחקר קיים, שתפקידו יהיה לרכז משאבים ולתמוך בחוקרים, באופן אשר ישרת את המערכת האקדמית ואת החברה כולה.

ע.ו.

תודות

בשולי פתיח זה אני מבקש להודות לממלאי תפקידים במועצה להשכלה גבוהה אשר פתחו בפניי מקורות מידע.

מיכל נוימן, ממלאת מקום מנכ"ל המל"ג, התגייסה לעזרה בשלב שבו בקשותיי לעיון בחומרי הארכיון נקלעו למבוי סתום. בזכות התערבותה התאפשרה יציאתו לדרך של המחקר. יונית יצחק, האוחזת בזיכרון הארגוני של המל"ג ומשולה ל"אנציקלופדיה מהלכת" של תולדותיה, סייעה בידי באיתור המקורות הנדרשים בזריזות ובבקיאות מופלאה. ד"ר ורדה בן שאול, עו"ד נדב שמיר, אמיר גת, רונן קוטיץ, ענבל השכל וממלאי תפקידים נוספים, הגישו לי סיוע באיתור נתונים או ביאורם בכל עת שפנית אליהם, ועל כך תודתי הרבה.

תודתי הגדולה נתונה לעדינה בר שלום שהעמידה לרשותי את מסמכי הארכיון של פלטפורמת החינוך החרדי בירושלים; למרב שביב שפתחה בפניי את ממצאי מחקרה בנושא הנגישות להשכלה הגבוהה של החברה הערבית, ואף נתנה לי את ברכתה לעשות שימוש באחדים מממצאיה; לנטע גרניט אוחיון מקרן מנדל, אשר סייעה לי במסירת לקבץ את פרקי טיוטת הספר.

הערכתי הרבה נתונה למרואיינים הרבים, ארבעים ושלושה במספר (ראו בנספח) שהקדישו מזמנם לראיונות עמי ובכך תרמו להבהרת תמונת המציאות המורכבת הנסקרת בפרקיו השונים של הספר; וכן לאלה אשר הקדישו מזמנם לעיון בפרקי הספר שבתחום בקיאותם או בספר כולו, והאירו את עיניי בסוגיות שונות: עו"ד עדנה הראל, פרופ' חגית מסר ירון, פרופ' אריאל הירשפלד, פרופ' פרץ לביא, פרופ' שמעון ינקלביץ, פרופ' חנוך גוטפרוינד, פרופ' דוד אנוך, פרופ' ברק מדינה – הערותיהם, ניסיונם והיכרותם רבת השנים עם המערכת, היו לי לעזר רב.

הערכה ותודה עמוקה להדס אחיטוב עורכת הספר. הטיפול המוקפד והמסור בטקסט ובקיאותה במכמני השפה העברית היוו משענת איתנה אשר אפשרה להביא את מלאכת הכתיבה והעריכה לידי סיום.

שלושת ילדיי, מיכל, תומר וענת, שגם הם הגיעו בדרכם ועל פי בחירתם למחוזות ההשכלה הגבוהה והחינוך, היו לי מקור רענן, בקי וקולח שעליו נשענתי בעצה ובדעה נבונה בסוגיות בתחום מומחיותם. ולבסוף רעייתי, לה מוקדש ספר זה, שגילתה סבלנות אין קץ בימים הארוכים שבהם נדדתי בחיפוש אחר מקורות או הסתגרת בחדר עבודתי להשלמת מלאכת המחקר והכתיבה – לכולם שלוחה תודתי העמוקה.

מבוא

הכרזתו של גליליאו גליליי בתום משפטו, "ואף על פי כן, נוע תנוע", מבטאת את עליונותה של הסקרנות האנושית, שאינה יודעת מנוח בחתירתה לחקר האמת המדעית ולקידום החברה האנושית. שאיפה זו לחקר האמת היא התשתית שעליה צומח העולם האקדמי בכללותו.

מערכת ההשכלה הגבוהה במדינת ישראל, שפתחה במחצית שנות התשעים את שעריה להמונים, מאפשרת כיום לכמעט מחצית מילידי כל שנתון להתקבל ללימודים במוסד להשכלה גבוהה, ובכך תרומתה הניכרת לצמיחת החברה והמשק הלאומי. בתוך כך, גם המחקר האקדמי תורם לצמיחת החברה בישראל. כך לדוגמה, נמצא קשר בין רמת השכלה לבין אבטלה / שכר; נמצא כי הגידול ברמת ההשכלה בשנות השבעים והשמונים תרם ל-29% מהתוצר הלאומי וכי ההשקעות במחקר ובפיתוח תרמו לגידול של 41% בתוצר הלאומי, כאשר 70% מהפוטנטים היו פירות של מחקר אוניברסיטאי (וולנסקי 2005, 13). ממצאים דומים עולים גם ממחקרים הסוקרים את תרומת החינוך הגבוה לחברה בעת הנוכחית. כך לדוגמה, שיעור המובטלים בעלי השכלה של עד שתיים עשרה שנות לימוד, היה בשנת 2019 גדול פי 4.5 משיעור המובטלים בעלי השכלה של שש עשרה שנות לימוד ומעלה (למ"ס 2020).

בעבודה שהוזמנה על ידי המועצה הלאומית למחקר ופיתוח ממוסד שמואל נאמן בשנת 2014, מצאו החוקרים כי אוניברסיטאות ומכוני מחקר בישראל ניצבו במקום הראשון ברישום פטנטים בשנים 2005-2009, בהשוואה לשבע מדינות מפותחות שנבחנו (פלד ואחרים 2015, 16). עוד מצאו החוקרים כי ישראל מדורגת במקום הרביעי בשיעור המאמרים המצוטטים ביותר, מבין ארבעים המדינות המפותחות, וכי שיעור התושבים שלהם תואר אקדמי מאוניברסיטה מחקרית הוא הגבוה ביותר בקבוצת ההשוואה, מתוך מדגם של שבע מדינות. מסקנת החוקרים הייתה כי מאחר שתכליתן של אוניברסיטאות המחקר הוא לייצר ידע ולהפיצו לטובת החברה והמשק הלאומי, מומלץ "לשמר את הקיים ולחזקו, ובשום מקרה לא להפריע לאוניברסיטאות לעשות את מה שהן עושות היטב" (שם, 103). במחקר אחר על תפוקות מחקר ופיתוח בישראל בשנים 2000-2015, ציינו חוקרי מוסד נאמן את "הדומיננטיות של האוניברסיטאות בפעילות ההמצאתית ואת מיקומן הגבוה לאורך השנים" (לק ועמיתים 2018, 2), תוך ציון העובדה כי בשנת 2015 מוקמה ישראל במקום הרביעי בפיתוח המצאות מכלל מדינות ה-OECD והדגשת תרומתם של מוסדות המחקר לצמיחה של חברות הזנק, כמו גם הביקוש הגבוה הקיים לפירות ההמצאות במוסדות בישראל.

ואולם, למרות תרומתה המרשימה של המערכת האקדמית בישראל למשק הלאומי ולחברה כולה, והיותה מוערכת כבית יוצר לחדשנות טכנולוגית ולצמיחה אינטלקטואלית פורה – בשני העשורים החולפים היא חווה טלטלות עזות שאותן סוקר ספר זה בהיבטים שונים.¹ טלטלות אלה אמנם אינן מאיימות על עצם קיומה של המערכת האקדמית וגם לא על היחידים בה, אך הן בולמות את המשך התפתחותה ומכרסמות במעמדה. פרקי הספר מתרכזים אפוא בצמיחתה ובהתחדשותה של המערכת מראשית המילניום, בזעזועים שפקדו אותה, ובכיווני הדרך העשויים לסייע בייצובה ולשפר את התמודדותה עם האתגרים הניצבים בפניה כיום.

*

מאז הקמת המדינה צמחה מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל באופן עקבי בכל מרכיבי פעולתה: בגידול מספר הסטודנטים, בהקמת אוניברסיטאות חדשות, בתוספת מרשימה של מכללות אקדמיות, בהרחבת הנגישות לפריפריה החברתית והגיאוגרפית של ישראל, ובהפיכת מערכת ההשכלה הגבוהה ממונוליטית באופייה לפלורליסטית וורסטילית לקראת סוף המאה העשרים. פרק זמן זה היה כרוך כל העת בכאבי צמיחה וגדילה ולא היה חף ממשברים, ואף על פי כן, המערכת האקדמית הישראלית זכתה להכרה בהישגיה גם מחוץ לגבולות המדינה. הספר פותח אפוא בסקירת ציוני הדרך בהתפתחות החינוך הגבוה מהקמת המדינה ועד סוף המאה העשרים, וממשיך בבחינת הטלטלות, המשברים ואף ההישגים של המערכת בשני העשורים החולפים, מראשית המאה העשרים ואחת ועד שנת 2023.

המשברים שאפיינו את שני העשורים החולפים הם רב-ממדיים ונוגעים בכל היבטי החיים של ההשכלה האקדמית: במחקר, באיכות הלמידה וההוראה, בפוליטיזציה של ההשכלה הגבוהה, בהסגה לאחור של מעמד הגופים הרגולטוריים, וזאת לצד מאמץ מרשים להעמקת הנגישות להשכלה גבוהה לחברה החרדית והערבית, כמו גם לראשיתו של תהליך הינתקות מדפוסי ההוראה המסורתיים ואימוץ מתודות הוראה ולמידה חדשות. לכאורה, נראה כי המשבר בישראל דומה למשברים מקבילים המתרחשים במערכות אקדמיות במדינות העולם, ואכן, קיים ציר גלובלי הקשור בטבורו למגמות עולמיות שעניינן אידיאולוגיות נאו-ליברליות, מאבק במונופולים, אתגרי תקצוב ציבורי של החינוך הגבוה לצד תביעות להעמקת הדמוקרטיזציה של ההשכלה הגבוהה והמשך פתיחת שעריה לציבור. אלא שניתוח התמונה רק על סמך ציר זה מטעה ואינו מאפשר התמודדות מערכתית; את המשבר בישראל יש לבחון גם לנוכח היבטים ייחודיים הנובעים ממשברי תקציב מתמשכים, מהשאיפה הפוליטית להתערב בתהליכי קבלת החלטות, כגון פתיחת אוניברסיטה בשטחי יהודה ושומרון הנתונים לסמכות המפקד הצבאי, וכן לנוכח אתגרי הרבת-תרבותיות הייחודיים לחברה הישראלית, בפרט אלו הנוגעים לקבוצות העניות והמסוגרות בה – הציבור החרדי והערבי.

1 ראו על כך גם בספרים נוספים, כגון ספרם של תמר ועוז אלמוג, כל שקרי האקדמיה, 2020.

הקשר בין התיאוריה למחקר

התיאוריה של חקר ההשכלה הגבוהה מצביעה על קשר בין שלושה משתנים בולטים שהובילו לשינויים שהתחוללו במבנה ההשכלה הגבוהה בעולם, החל מהעשורים המאוחרים של המאה העשרים:

- א. תהליכי דמוקרטיזציה של ההשכלה הגבוהה ופתיחת שעריה לשכבות חברתיות שבעבר לא זכו ללימודים גבוהים.
- ב. העמקת המעורבות הממשלתית בחיי המדע וההשכלה הגבוהה.
- ג. המעבר לחברת ידע, הכרוך בשינוי מבנה שוק העבודה במאה העשרים ואחת, והשפעתו על מתודות ההוראה והלמידה באקדמיה.

מרטין טראו (Trow 2004) מסביר את התפשטות ההשכלה הגבוהה, שגברה לקראת סוף המאה העשרים במרבית מדינות ה-OECD, כהתעצמות הרעיון הדמוקרטי. הדמוקרטיזציה של ההשכלה הגבוהה שינתה לדבריו את פני המערכת, שבעבר הייתה סלקטיבית באופייה והתבססה בעיקר על האוניברסיטאות, ואימצה מעתה מבנה פעולה הפתוח להמונים. שינוי זה, שהתרחש בין היתר באמצעות גיוון סוגי המוסדות, משקף לדעת טראו את המגוון ההולך וגדל במעמד החברתי, במוצא האתני ובמגדר של הסטודנטים.

פיליפ אלטבאך (Altbach 2007) מעלה טענה דומה ומסביר כי התפתחות סוגים שונים של מוסדות להשכלה גבוהה במאה העשרים ואחת היא תוצאה של ציפיית אוכלוסיות שונות לפתוח בעבורן שערים להשכלה אקדמית. המדינה התקשתה להכיל את כל המבקשים לרכוש השכלה אקדמית באוניברסיטאות היוקרתיות המתמקדות במחקר, ובעקבות זאת הוקמו מוסדות מגוונים באיכותם, במטרותיהם ובמשאבים העומדים לרשותם. התוצאה הבלתי נמנעת של התפתחות זו הייתה ירידה בסטנדרטים אקדמיים, בעיקר בשל השונות בהרכב הסטודנטים ואיכותם, וכן השונות ברמת הסגל האקדמי ובאיכות המתקנים במוסדות. הלחצים החיצוניים והפנימיים כאחד יצרו מה שמכונה "סערה מושלמת" (perfect storm), שהניעה את מערכות ההשכלה הגבוהה לבצע רפורמה ושינוי משמעותי בהשוואה למסורת הפעולה שהייתה מוכרת לאורך מרבית עשורי המאה העשרים, ויש לכך השלכה גם על איכותה של האקדמיה.

את העמקת המעורבות הפוליטית של הממשלות מסביר טראו בכך שהפוליטיקאים אינם מקדישים תשומת לב רבה לרפורמות הנחוצות לקידום ההשכלה הגבוהה, וכל שהם מבקשים הוא שכיווני הפעולה של הרפורמות "יבואו מהם" (שם, 202). סטיבן היינמן ואחרים (Heyneman 2007, 35-54) מאמצים תפיסה דומה, וטוענים כי שליחותן של האוניברסיטאות נפגעה בשל מעורבותן של ממשלות. אלה העדיפו לפתח תוכניות לימודים שנועדו לקדם קבוצות אידיאולוגיות המועדפות עליהן ולדחוק קבוצות אחרות. בנסיבות אלה, נמנעו האוניברסיטאות ממחלוקת והעדיפו לצמצם את הוויכוח עם הממשלות, גם כאשר נגע הדבר בשאלות של איכות אקדמית, וזאת בעיקר כדי להימנע מפגיעה בהן בשל עמדתן.

לדעת רוברט בירנבאום ופרנק שושוק (Birnbbaum and Shushok 2001, 59-84), השיבושים בהשכלה הגבוהה הם מצב קבוע ומכאן גם אי היציבות של המוסדות להשכלה גבוהה. התחושה כי תיתכן יציבות היא אשליה ואידיאל אוטופי, אשר הלכה למעשה לא ניתן להשיגה לעולם. תופעה זו היא מאפיין טבעי וצפוי של התהליך הפוליטי בחברה הדמוקרטית, ואף על פי כן, הם מציינים, מערכות השכלה גבוהה אינן זקוקות למשבר כדי להשתפר.

באשר לשינוי מתודות ההוראה והלמידה, ג'יין נייט (Knight 2002, 191-210) מסבירה כי צמיחת כלכלת הידע והשימוש הגובר בטכנולוגיית המידע והתקשורת מספקים דרכים חלופיות המאפשרות גם למידה וירטואלית והשתחררות הדרגתית מדפוס ההוראה המסורתי. קאי-מינג (Kai-ming 2004) מרחיב את ההסבר של נייט ותולה זאת בשינויים העוברים על שוק העבודה, אשר שמים דגש רב יותר על יזמות וחדשנות של העובד, ויש לכך השפעה חזקה גם על שינוי שיטות ההוראה והלמידה. במציאות החדשה של שוק העבודה במאה הנוכחית יש צורך להתמודד כל העת עם נושאים חדשים, לפתח יכולת לימוד עצמי ולייצר ידע חדש – ועל כן גם מערכות החינוך וההשכלה נדרשות להיפרד משיטות למידה מסורתיות ולאמץ תחתן שיטות למידה והערכת הישגים רלוונטיות יותר למציאות המשתנה, שאותה יפגשו הצעירים בתום לימודיהם, כמו גם לשוק עבודה המעודד חשיבה ביקורתית ויצירתית. ממצאים דומים עלו בספרי תלמידי האתמול תלמידי המחר (וולנסקי 2020), שבו סקרתי מגמות שינוי במתודות הלמידה וההוראה במאה העשרים ואחת, כאשר המתודות המסורתיות מפנות את מקומן ואינן רלוונטיות עוד לדור שנולד עם מקלדת ביד, ושאינו מכיר עולם ללא אינטרנט.

אחדים מהממדים התיאורטיים הנסקרים כאן כתמורות גלובליות, רלוונטיים גם בבואנו לבחון את השינויים המקומיים שעברה – ושעדיין עוברת – מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל. לגידול המהיר בשיעור המתקבלים ללימודים גבוהים בישראל, מאז אמצע שנות התשעים, הייתה השלכה בשני כיוונים: בכיוון האחד, הממשלה נסוגה, לאורך כעשור (המכונה "העשור האבוד"), מהענקת תקציבי פעולה שיתאימו לקצב גידול המערכת האקדמית, באופן שפגע קשות בעיקר באוניברסיטאות המחקר;² ובכיוון האחר, מעת שהנגישות לאקדמיה הפכה לנושא בעל עניין ציבורי בסדר גבוה, העמיקה המערכת הפוליטית את התערבותה בתהליכי קבלת ההחלטות, לעתים אף בניגוד לאמות המידה האקדמיות, באופן שחתר תחת סמכות הגופים הרגולטוריים. התהליכים המתוארים בישראל דומים לאלה שעברו מדינות אחדות במחצית השנייה של המאה העשרים, שאף הן התאפיינו במשבר תקציבי ובהגברת המעורבות הפוליטית. התפשטות ההשכלה הגבוהה ופתיחת השערים גם לציבור החרדי והערבי, הייתה למעשה המשך תהליך הדמוקרטיזציה של ההשכלה הגבוהה, בדומה לתהליכים שעברו מדינות אחרות בעולם,

2 לפרק זמן זה חפף גם צמצום ההוצאה הממשלתית לכלל התחומים, בשל משבר כלכלי.

במטרה לקדם את סיכויי שילובן של קבוצות מובחנות בשוק העבודה וכחלק ממאמץ להיאבק בעוני.

תמצית המחקר

המחקר המתואר בספר התמקד בחמש תמות מרכזיות:

תמה 1: השלכות "העשור האבוד" על מערכת ההשכלה הגבוהה

לקיצוצי התקציב החריפים (כ-25%) בזמן המכונה "העשור האבוד", הייתה השלכה ארוכת טווח על כל אחד ממרכיבי הפעולה של החינוך והמחקר האקדמי: קיצוץ של כאלף חברי סגל בכלל המוסדות; גידול במספר הסטודנטים בכיתה; עצירה כמעט מוחלטת של קבלת חברי סגל צעירים; עליית הגיל החציוני של חברי הסגל; התכווצות התשתיות החינוכיות למעבדות המחקר; פגיעה בספריות ובפיתוח מרכזי מידע; החמרת מצבן הכספי של האוניברסיטאות שהתקשו להשקיע בפיתוחן האקדמי; היצע גובר של תוכניות לימודים לתואר שני ללא תזה, שאמנם ייצרו הכנסות למוסדות אך עמדו בניגוד לייעודן של האוניברסיטאות כמוסדות מחקר.

במקביל, התברר כי מבנה הפעולה הקיים של המועצה להשכלה גבוהה (להלן: המל"ג), המופקדת על הענקת היתר לתוכניות לימודים חדשות שאותן ביקשו לפתוח, אינו הולם עוד את המציאות שהשתנתה. בפועל, נוצר "צוואר בקבוק" של כארבע מאות וחמישים תוכניות אשר המתנינו לאישור המועצה שנים ארוכות. משעה שזוהתה חולשתה של מערכת ההשכלה הגבוהה, נעשה ניסיון שלא צלח לחולל שינויים במבנה פעולתה וסמכותה, באמצעות שלושה חוקי הסדרים ברצף: החוק הראשון (2008) ביקש להלאים בפועל את הוועדה לתקצוב ולתכנון (להלן: ות"ת) ולהעביר את סמכויות פעולתה למשרד החינוך; הצעת החוק השנייה (2009) ביקשה לשנות את הרכב חברי הוועדה; והצעת החוק השלישית (2010) ביקשה להביא להכוונת המחקר, ולהעביר את סמכויות המדידה והערכה של הישגי תחומי הדעת השונים למשרד החינוך.

חולשתה הגלויה של המערכת הובילה להקמת ועדה ממשלתית שנועדה להתמודד עם המשבר המתמשך, ולאחריה הוקמו שתי ועדות נוספות שאף הן עסקו בחיפוש דרכים לקידום מעמדה של המערכת האקדמית.

ממצאי המחקר מבקשים להצביע, בין היתר, על הנזקים ארוכי הטווח של מדיניות קיצוצי התקציב במהלך העשור הראשון של המאה העשרים ואחת. הממצאים שיובאו בו מצביעים על הצורך בהידוק תהליכי התכנון ותיאום הפעולה בין הגופים הרגולטוריים של ההשכלה הגבוהה לבין הממשלה, במטרה למנוע נזקים חוזרים ונשנים בתשתית המחקר ובאיכות ההוראה האקדמית, שהשפעתם תשליך גם על החברה ועל המשק.

תמה 2: מדיניות שילוב חרדים וערבים בהשכלה הגבוהה והחסמים לנגישות
מאמצע שנות התשעים פתחה מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל את שעריה לפריפריה החברתית והגיאוגרפית של ישראל, בעיקר באמצעות הענקת הכרה לכארבעים מכללות חדשות. ואולם, חרף מדיניות פתיחת השערים, שתי האוכלוסיות העניות והמסוגרות ביותר בחברה הישראלית – החרדית והערבית – נותרו מאחור. הספר עוסק בנייתן כלי המדיניות שנועדו לקדם את שילובן של שתי הקהילות הללו במערכת האקדמית החל מראשית המאה העשרים ואחת; ודן גם בחסמים לשילוב זה, הנובעים בין היתר מהטיה תרבותית ממוסדת וכן מהריחוק התרבותי של שתי האוכלוסיות הללו מהעולם האקדמי.

הנחת המוצא בתוכניות הפעולה לשילוב חרדים וערבים בהשכלה הגבוהה היא כי קיים קשר בין רכישת השכלה אקדמית לבין שיעורי תעסוקה, וכתוצאה מכך גם לצמצום העוני. הממשלה והמל"ג ביקשו לסלול את דרכן של שתי האוכלוסיות הללו לחינוך הגבוה במטרה להגביר את שילובן בשוק העבודה. מגמה זו נמצאת בהלימה עם המאמץ לבלום את ההתרחבות ההולכת וגוברת של מעגל העוני בשתי האוכלוסיות הללו. כלי המדיניות שייבחנו יכללו את האמצעים שנקטו המוסדות האקדמיים במטרה לגשר על הפערים התרבותיים, ואת התמריצים הכלכליים שנועדו לתמוך במוסדות ולעודד את השקעותיהם בפתיחת השערים בפני שתי הקהילות הללו.

הצורך בגיבוש מדיניות לשילוב חרדים בהשכלה האקדמית מושפע, בין היתר, מהתחזיות הדמוגרפיות של ישראל, המצביעות על כך כי בעוד כיום מהווים החרדים כ-12% מהאוכלוסייה, שיעורם סביב שנת 2065 צפוי לעמוד על כשליש מתושבי ישראל, ובגילים 0-14 שיעורם עשוי לצמוח לכמחצית מאוכלוסיית הילדים במדינה. מקורות המחקר נשענים על ארכיון המל"ג, על ארכיונים של האוניברסיטאות, וכן על ארכיון המכללה החרדית בירושלים, הכולל כתבי הרשאה, תמיכה ועידוד של הרבנים הראשיים של ישראל הממליצים לאוכלוסייה החרדית להשתלב בלימודים גבוהים. החסמים של הציבור החרדי בדרך לרכישת השכלה אקדמית נעוצים בסתירה שבין ערכי היסוד של המסורת האקדמית וערכי היסוד של הציבור החרדי: החרדים מתנים את שילובם בלימודים אקדמיים בהפרדה מגדרית, הנוגדת את עקרונות השוויון בין המינים, הגזעים והדתות הנמצאים בעומק תרבות ההשכלה הגבוהה. לא פלא אפוא שהתוכנית לשילוב חרדים בהפרדה מגדרית עוררה התנגדות רחבה ודיון ציבורי סוער, שהגיע לפתחו של בית המשפט העליון בשנת 2021. בית המשפט קבע סייגים להנחה שניתן ללמד את הסטודנטיות החרדיות תחת העיקרון 'נפרדות אבל שוות'; כמו כן התברר כי קיימים פערים משמעותיים בין היעדים הכמותיים שנקבעו לשילוב חרדים, לבין מספרם בפועל באקדמיה.

בספר אעמוד על מהות החסמים לשילוב חרדים בהשכלה הגבוהה ואציע חלופות העשויות להתגבר על מכשולים אחרים. בין השאר אציע להקים אוניברסיטה ייעודית רב-קמפוסית לחרדים, אשר תתמקד בהקניית תואר ראשון, על בסיס המודל של המכללות האזוריות, שאפשר את הזנקת שיעורי הלומדים מהפריפריה של ישראל החל משנות התשעים.

תרומה נוספת של המחקר המוצג בספר, אף שאינה חדשה בשיח החינוך הישראלי, היא ההמלצה לבחון מחדש את השילוב של מקצועות הליבה עבור בנים שלימודיהם נשענים כמעט בלעדית על לימודי קודש. כל עוד משקלו של הזרם החרדי היה 6% מסך תלמידי ישראל לאורך מרבית שנות קיום המדינה, זכה מצב זה לתשומת לב שולית; אך משעה שתחזיות הגידול צופות כי שליש עד מחצית מציבור התלמידים עשוי לבוא מזרם חינוכי זה, נדרשת בחינה מחודשת של מדיניות החינוך של ילדים חרדים. להיעדר תשתית לימודי חול יש השלכה על שיעורי הנשירה הגבוהים, בעיקר של גברים, מלימודים אקדמיים ועל כן נימוקים אלה מצדיקים בחינה מחודשת של ההסדרים הממשלתיים עם הציבור החרדי ומנהיגיו. ספר זה יציע אפוא לבחון מחדש הסדרים שהיו קרובים ליישום בין הממשלה לבין המנהיגות החרדית בראשית שנות האלפיים ואף בשנת 2022, במטרה לקדם את שילובם המוצלח בהשכלה הגבוהה.

החסמים של החברה הערבית בדרך לרכישת השכלה גבוהה נעוצים בהיסטוריה המורכבת של יחסי יהודים-ערבים בישראל, המתורגמת באופן מעשי, בראש ובראשונה, לפערי השפה. במדינת ישראל ערבים ויהודים לומדים בבתי ספר נפרדים, והמפגש הראשון והקרוב ביניהם מתרחש באקדמיה, שבה שפת ההוראה היא עברית. הסטודנט הערבי המבקש לרכוש השכלה אקדמית, נדרש אם כן להתמודד עם שפה שאינה שפת אמו, ולמעשה להתמודד עם ארבע שפות שונות במהלך תקופת לימודיו: ערבית ספרותית, ערבית מדוברת, עברית ואנגלית. כבר בחינת המיון הפסיכומטרית מציבה בפניו את המחסום הראשון, שכן אף היא אינה נוטה חסד לדוברי השפה הערבית. ואכן, מתברר כי ממוצע הציונים בין שתי הקבוצות עומד כיום על כשבעים נקודות לרעת המועמדים הערבים המבקשים ללמוד באקדמיה.³ על חסמים אלה יש להוסיף קשיי השתלבות במכניזם קדם אקדמיות, אשר במקור לא היו מותאמות לתרבות הערבית; להיעדר ייעוץ בבחירת תוכנית הלימודים וכן היעדר ייעוץ תעסוקתי בתום הלימודים האקדמיים; לריחוק הגיאוגרפי של רוב הציבור הערבי ממוסדות הלימוד, כאשר זמן הנסיעה הממוצע בתחבורה ציבורית עומד על כחמש שעות ביום, ולחלופין, להוצאה הנדרשת לשכור חדר בסמוך לקמפוס. ממצאי המחקר מציגים דוחות מומחים באשר לתנאים הנדרשים להאצת שילובם של בני החברה הערבית באקדמיה, לצד המלצות של ועדות וצוותים שעסקו בתוכניות לקידום הנגישות של בני החברה הערבית באוניברסיטאות.

הספר תורם לזיהוי החסמים התרבותיים והכלכליים המתוארים, לנוכח מדיניות התמריצים של הות"ת והפתרונות שגובשו על ידי המוסדות, אשר חוללו מפנה בשיעור הסטודנטים הערבים שנקלטו באקדמיה, וסוקר את תוצאות המדיניות בראי המספרים, שלפיהם בני החברה הערבית מהווים, בתום העשור השני של המאה העשרים ואחת, קרוב ל-19% מהסטודנטים, בדומה לחלקם באוכלוסייה.

3 סביב שנת אלפיים, הפער בציון הבחינה הפסיכומטרית בין יהודים וערבים עמד על כמאה נקודות. הבחינה מוגשת למועמדים גם בשפה הערבית.

תמה 3: פערים באיכות המחקר וההוראה בדיסציפלינות השונות

סוגיה זו נבחנת במחקר באמצעות ניתוח ממצאים של שישים ואחד דוחות של ועדות בין-לאומיות שנתמנו על ידי המל"ג, במטרה לבחון את איכות המחקר וההוראה באוניברסיטאות ובמכללות בישראל בשנים 2006-2019. ממצאי הוועדות שופכים אור על הישגיהן וחולשותיהן של האוניברסיטאות והמכללות בתחומי המחקר וההוראה השונים שנבדקו, ומלמדים על פערים: קבוצת תחומים פורצי דרך זוכה למעמד בין-לאומי גבוה, כגון מתמטיקה, מוזיקה, פיזיקה, מדעי המחשב, הנדסת אלקטרוניקה ותקשורת, פסיכולוגיה ועוד; ואילו תחומים אחרים, שבעבר זכו ליוקרה ולהערכה, נסוגו ממעמדם במהלך שני העשורים שחלפו, כגון כלכלה, מנהל עסקים, היסטוריה, היסטוריה יהודית, ספרות ושפה ערבית ועבודה סוציאלית. לצד אלה הוגדרה קבוצה של שלושים וחמש דיסציפלינות שהישגיהן הוגדרו כסטנדרט בינוני, שאינם נופלים ואינם עולים על מקביליהם בעולם. הממצאים מצביעים על כך כי חלק ניכר מהתוכניות סובלות מ"הרעבה תקציבית" קבועה המאיימת על המשך נסיגת מעמדם.

ניתוח ראשוני של דוחות הוועדות מצביע על כך כי המומחים שהוזמנו לחוות דעה, המליצו למל"ג ולות"ת לאמץ מדיניות של העדפה תקציבית מתקנת, במטרה לתמוך בתוכניות שנתורו מאחור. ואולם, ביצוע ההמלצות התעכב וההתדרדרות ברמת התוכניות נמשכה. יתר על כן, קרנות מחקר בין-לאומיות, שבהן שותפה גם ישראל, נוטות להעניק יתרונות לשיתופי פעולה בתחומים המצויים בחזית ההתעניינות המדעית בעולם, ואילו התמיכה במדעי הרוח והחברה נמצאת אצלן במקום משני. נראה אם כן כי ההעדפה לתמוך בחוגים או בפקולטות משגשגות הזוכות ליוקרה, בחוקרים המייצרים הכנסות נאות למוסד בשל זכייתם בקרנות תחרותיות או בשל פיתוח פטנטים הניתנים למסחר המבוקש על ידי השוק הפרטי – מקרינה על תהליך קבלת ההחלטות בכל רובדי המערכת, מעודדת עוד יותר את התחומים ה"מצליחים" וה"יוקרתיים" ודוחקת לקרן זווית תחומים שזוהרם עומעם.

כך, בעוד המשבר במדעי הרוח והחברה הוא תופעה גלובלית, בהקשר הישראלי יש לו היבטים ייחודיים, בוודאי באותם תחומים שבהם ישראל הובילה בעבר את המחקר בזירה הבין-לאומית או תחומים שלישראל יש בהם אינטרסים ייחודיים במישור התרבותי והגיאופוליטי, כגון לימודי המזרח התיכון, שפה וספרות ערבית, ספרות עברית, הוראת הלשון העברית ומחשבת ישראל. תחומים אלו הם ערש התרבות הישראלית ושורשיה, הבסיס להבנת ההיסטוריה הסוערת של המדינה, ולהבטחת עתיד של שלום ושכנות טובה במזרח התיכון. כך לדוגמה, בשנת 2000 היו רשומים בישראל 1,821 תלמידים בלימודי שפה וספרות ערבית ואילו בשנת 2017 – 323 סטודנטים בלבד. עובדה זו ממחישה את עומק המשבר בתחום שבעבר נהנה מיוקרה בישראל ובעולם.

איש אינו מתכחש לחשיבותם של מדעי הרוח והחברה במוסדות המחקר, אך נראה כי הם אינם מבטיחים עוד דיווידנדים שיבואו לידי ביטוי בפריצות דרך מדעיות ומהדהדות, הגורפות מענקי מחקר נאים למוסד. בספר זה תוצג דרישתן של אחדות מהוועדות הבין-

לאומיות מהמל"ג לקבוע מפתחות תקצוב אחרים שיאפשרו את שיקום מעמדם של אותם תחומים, שבעבר היו גולת הכותרת של המחקר וההוראה האקדמית בישראל, ועתה נותרו מאחור.

המשתנים שנבדקו בדוחות הוועדות כללו את הביקוש ללימודים; שיטות הוראה ולמידה; עומס ההוראה על חברי סגל; קיומו או היעדרו של תכנון ארוך טווח בתחום; הרכב אוכלוסיית הסטודנטים ומוכנותם ללימודים גבוהים; תקציבי הפעולה העומדים לרשות התחומים השונים; ההמלצות להעדפה מתקנת במודל התקצוב במטרה לתמוך בחוגים ובתוכניות שנחלשו; ההבחנה הנדרשת בין הציפייה מהאוניברסיטאות כמוסדות מחקר לציפייה מהמכללות כמוסדות הוראה בעיקר. אף כי המל"ג קיימה דיונים בדוחות הוועדות הבין-לאומיות ואלה אף נגישים לציבור באתר המועצה, הממצאים המוצגים בספר היו גנוזים וקרוב לוודאי שנעלמו מעיני הרבים. הממצאים המוגשים כעת באופן מרוכז ותמציתי לעיונם של הקהילה המדעית והציבור בכלל, כתמונת מצב רחבה, שיטתית ומעובדת – מאירים את הישגיהם וחולשותיהם של מרבית תחומי המחקר וההוראה המרכיבים את מערכת ההשכלה הגבוהה של ישראל.

הממצאים מאפשרים למקבלי ההחלטות בדרגים השונים לבחון, בין היתר, דרכים ואמצעים לקידום מעמדם של חמישה עשר תחומים שזוהו ככאלה שנותרו מאחור, ואשר עומק חולשתם תואר על ידי הוועדות ומוצג באמצעות מחקר זה. כך לדוגמה, משבר מדעי הרוח שהוביל את הגשתם של שישה דוחות, החל משנת 2003, אשר המליצו על כיווני פעולה דומים לשיקום מעמדו של התחום בישראל, אך רק בשנת 2021 אושרו המלצות הוועדה ונקבעה מסגרת תקציב צנועה יחסית לעומק המשבר שבו מצוי התחום. גם לימודי כלכלה ומנהל עסקים, שהיו עד לפני שני עשורים תחומים רבי זכויות והישגים בעולם האקדמי – והמומחים שצמחו בהם שימשו לאורך שנים משענת איתנה של הממשלה כיועצים מקצועיים וממלאי תפקידים בכירים בממשל – נסוגו במעמדם והתדלדלו מאנשי מפתח שיש ביכולתם להשפיע על המדיניות הממשלתית ולתרום לה, בהשוואה לפרקי זמן קודמים.

תמה 4: תהליכי הפוליטיזציה בהשכלה הגבוהה והשלכתם על מעמד הגופים הרגולטוריים
לאורך כחמישים שנה נהנתה המל"ג, שבראשה עמד שר החינוך, מחירות בניווט תפקידה, מתוקף חוק המל"ג. מצב זה החל להשתנות החל מראשית שנות השמונים, עם התפתחותם של מוסדות להשכלה גבוהה בשטחי יהודה ושומרון, והקמת מל"ג יו"ש במינוי של המפקד הצבאי. ביטוי מאוחר להתפתחות זו היא החלטת הממשלה להקים אוניברסיטה מעבר לגבול הטריטוריאלי של ישראל, בניגוד לחוק המל"ג המוגבל לגבולות המדינה בלבד, ובניגוד גם להמלצות הוות"ת אשר קבעה כי אין צורך בהקמת אוניברסיטה נוספת. החלטה זו, שהתקבלה בניגוד לעמדת הגופים הרגולטוריים, פגעה במעמד ועוררה ביקורת נוקבת של הקהילה האקדמית על עצם ההתערבות הפוליטית בהקמת המוסד החדש ועל יצירת מנגנון קבלת החלטות חדש אשר אפשר להקים מוסד אקדמי שלא באמצעות מל"ג ישראל.

הרטוריקה נגד האוניברסיטאות הוותיקות הקצינה: הן כונו "קרטל" שאותו יש להכניע, ופוליטיקאים קראו לפרק את המל"ג בטענה שהוא מונע הקמת אוניברסיטאות נוספות כדי לשמר את כוחו. הענקת אקדמיטציה למוסד החדש ביהודה ושומרון חוללה תסיסה באקדמיה ומשבר אמון מתמשך בין ממלאי תפקידים בכירים בה לבין הממשלה. תהליך זה לווה גם בשינוי הרכב חברי הגופים הרגולטוריים, באופן שאפשר לממשלה להבטיח את העברת ההחלטות כרצונה. ומשעה שנוצר הסדרק להתערבות פוליטית, הוא הלך והתרחב ובכך תרם עוד יותר לשחיקת הגוף האמון על תכנון ההשכלה הגבוהה, ות"ת, עם קבלת ההחלטה על הקמת בית ספר לרפואה באוניברסיטת אריאל וההחלטה להכיר במרכז הבין-תחומי בהרצליה כאוניברסיטה, בניגוד לעמדת הרוב בוועדה.

הספר יורד לשורשי המשבר ועוסק גם בניסיון הכושל לחולל התחדשות ועדכון במעמד ובמבנה הגופים הרגולטוריים, באמצעות הצעת חוק חדשה של ועדת המשימות שנתמנתה על ידי הממשלה, שנועדה להציע איוון חדש בין האקדמיה לממשלה. ההצעה שגובשה נדחתה לבסוף על ידי הממשלה, בשל חששה שמנגנוני המשימות החדשים המוצעים בהצעת החוק יצרו את מרחב השפעתה על מערכת ההשכלה הגבוהה.

המחקר בנושא זה מתבסס על ניתוח תהליכי קבלת ההחלטות שבהן הייתה מעורבת המערכת הפוליטית וכן על מסמכים שנמצאו בארכיון המל"ג, המתעדים את מעורבות המערכת הצבאית בחתימה על החלטות בתחומים אקדמיים בשטחי יהודה ושומרון, ובהתבסס על פרוטוקולים של ארכיון המל"ג.

המעורבות הממשלתית הבוטה בשיקולים אקדמיים שיבשה את אמות המידה המקובלות בעולם האקדמי בכל הקשור לכללי הענקת אקדמיטציה לתוכנית או למוסד אקדמי. זאת לצד מתח גובר ומחלוקת בין חברי סגל באקדמיה, ששימשה בבואה למחלוקת המשסעת את החברה הישראלית בכלל בשאלת היחס לשטחי יהודה ושומרון ורעיון העירוב בין אקדמיה לצבא. תרומת הספר היא אפוא בניתוח המהלכים המתארים שלב אחר שלב את שיעבוד ההוראה, המדע והמחקר האקדמי למיטת סדום, במטרה להופכה לכלי שרת בידי השלטון, תוך שיבוש הכללים ותנאי הסף המקובלים בהכרה במוסד או בתוכנית אקדמית. המחקר מצביע על נסיגת מעמדם של הגופים הרגולטוריים בשל ההתערבות הפוליטית, ועל טשטוש הגבולות בין שיקול דעת אקדמי לשיקול דעת פוליטי. האשמת האוניברסיטאות שהן מתנהגות כ"קרטל" המשרת את צורכי המוסדות הקיימים בלבד, נועדה לסייע לדחיקת שיקול הדעת של סמכות הגוף המופקד על תכנון ותקצוב ההשכלה הגבוהה, אשר התנגד לתוספת של שתי האוניברסיטות ושל בית הספר לרפואה. ההחלטות שהתקבלו פגעו במעמדם של מל"ג וות"ת כאחת. המחקר מציג את הדינמיקה שהתפתחה, כאשר בסופה דחתה הממשלה את ההצעה להקים גופים לתכנון וניהול חדשים של ההשכלה הגבוהה, אף כי הם נועדו לחזק את מעמדה של הממשלה בניתוב כיווני התפתחותה של האקדמיה בישראל.

המקרה של ישראל הוא שיעור חשוב בהבנת הקו המפריד בין מדע לפוליטיקה, בין פופוליזם לבין אקדמיה, בין הרצון לרצות את ההמון לבין שמירה על אתוס מדעי ואקדמי.

הספר מזהיר את כל מי ששמירת ערכי המדע היא נר לרגליו, מפני סכנת הכנסת עולם המדע למיטת הסדום של הפוליטיקה.

תמה 5: שינוי מתודות הלמידה וההוראה באקדמיה

שינוי מתודות ההוראה והלמידה מושפע משני תהליכים בולטים: האחד, שינוי תרבות הצעירים, שנוצר בעקבות סימביוזה הולכת ומעמיקה בין עולמם לבין התוכן העשיר שמציעה טכנולוגיית המידע והתקשורת. שינוי תרבותי זה כרוך בפתיחת הידע להמונים באמצעות האינטרנט, תהליכי דיגיטציה מצטברים של מקורות מידע חובקי עולם, ותוכן השקוף ופתוח לכול שבעבר היה נגיש רק בספריות: ספרים, כתבי עת, ארכיונים, מרכזי מידע, אתרים ציבוריים או מדעיים.

התהליך השני הוא המעבר לכלכלה המבוססת על ידע העושה שימוש גובר בתהליכי מחשוב, אוטומציה, רובוטיקה ואינטליגנציה מלאכותית. כלכלה זו לא נזקקת עוד לעובדים בקווי ייצור רוטיניים, כפי שהיה מקובל במרבית שנותיה של המאה העשרים, אלא לעובדים מעורבים, השואלים שאלות, היודעים לחפש תשובות והניחנים בחשיבה ביקורתית ויצירתית. לשני תהליכי שינוי אלה יש השפעה על שינוי דפוסי הלמידה וההוראה המסורתיים במערכות החינוך וההשכלה הגבוהה, הבאים לידי ביטוי ברפורמות שהחלו בראשית המאה העשרים ואחת. במחקר חלוץ הנכלל בעבודה זו, נבחנים ניצני שינויים במתודות ההוראה והלמידה בתשעה מוסדות השכלה גבוהה המבקשים להתנער מדפוס ההוראה המסורתי ולפרוץ דרך אל עבר מתודות הוראה ולמידה מתקדמות התואמות את השינוי התרבותי שעובר עולם הצעירים, במקביל לשינויים בעולם העבודה.

המתודולוגיה המחקרית מתבססת על בחינת מדיניות התמריצים של ות"ת ומל"ג לביצוע השינוי, ועל ראיונות עם מעצבי מדיניות במוסדות, עם מרצים ועם סטודנטים במטרה לעמוד על אופיו של השינוי. חשיבותו של המחקר התעצמה בתקופת מגפת הקורונה, אשר האיצה תהליכי שינוי, כפי שמעידים מרואיינים אשר ביקשו להתאים את שיטות הלמידה לנסיבות שכפתה עליהם המגפה. נסיבות אלה האיצו את השימוש בטכנולוגיית המידע והתקשורת בהוראה תוך יצירת תנאים ללימוד עצמי של סטודנטים, לצד לימוד בקבוצות קטנות, עידוד העלאת שאלות וחשיבה ביקורתית ויצירתיות. לפיתוח מיומנויות אלה מייחסים המוסדות ערך ניכר, משום שהן נמצאו כמעוררות עניין בקרב הסטודנטים ומשום שהן עשויות להיתפס כבעלות ערך בעבור בוגריהם בהתייצבם בתום לימודיהם בשוק העבודה המשתנה.

תרומת חלק זה במחקר החלוץ היא בזיהוי המעבר של הסטודנט מלומד פסיבי ללומד אקטיבי; בשינוי שנדרש לעבור המרצה מדפוס הוראה מסורתי לדפוס הוראה חדש; באימוץ שיטות מדידה והערכה חדשות של הישגי הסטודנטים ועוד. ממצאי המחקר מצביעים על ראשיתה של הגדרה חדשה בתחום ההוראה והלמידה, כפי שעולה מראיונות עם ממלאי תפקידים במוסדות אקדמיים, ועל ניצני שינוי העשויים להניב את פירותיהם בטווח הרחוק.

מבנה הספר

הפרק הראשון בספר סוקר את אבני הדרך שתרמו לעיצוב מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל עד סוף המאה העשרים; הפרק השני עוסק בהשלכות העשור הראשון של המאה העשרים ואחת, המכונה "העשור האבוד", על כלל מרכיבי המערכת, כולל איכות ההוראה והמחקר האקדמי; הפרקים השלישי והרביעי עוסקים באתגר הרחבת הנגישות האקדמית לחברה החרדית והערבית; הפרקים החמישי והשישי מוקדשים לעיבוד וניתוח שישים ואחד דוחות של הוועדות הבין-לאומיות שבחנו את הישגיהן של כלל הדיסציפלינות באקדמיה הישראלית; הפרק השביעי עוסק בחשיפת עומק המעורבות הפוליטית במל"ג, ובמאמציה להרחיב את גבולות פעולתה גם לשטחי יהודה ושומרון, תוך גיוס הצבא והמפקד הצבאי למשימה זו, ובתוך כך ירידת מעמדה של מל"ג ישראל; הפרק השמיני עוסק בנסיגת מעמדה של הוועדה המופקדת על התכנון והתקצוב של ההשכלה הגבוהה, הות"ת, לנוכח קבלת ההחלטות על הקמת שלוש אוניברסיטאות ובית ספר לרפואה, בניגוד או בהתעלם מעמדתה; הפרק התשיעי עוסק בניסיון לחולל שינוי במבנה הגופים הרגולטוריים על פי דרישת הממשלה, במטרה להעמיק את השותפות של המדינה בעיצוב ההשכלה הגבוהה לצד שמירה על חירות המוסדות. מתווה המשימות החדש, שאף גובש לכדי הצעת חוק, נדחה על ידי הממשלה; הפרק העשירי מוקדש למאמצי ההתנערות ממודל ההוראה המסורתי, תוך סקירה של ראשית צעדיו של מודל הוראה ולמידה חדש המחולל שינוי בדפוס לימודיו של הסטודנט כמו גם שינוי בשיטת ההוראה המסורתית של המרצה; הפרק האחרון הוא סיכום של ממצאי המחקר. לאחריו נוסף אפילו הבוחן את ההשלכות האפשריות של ניסיון ההפיכה המשפטית בשנת 2023 על מערכת ההשכלה הגבוהה.

פרקי הספר מגישים לקורא תמונה רחבה ומורכבת של אתגרי מערכת ההשכלה הגבוהה של ישראל כיום. הנתונים והדיון בהם עשויים להעשיר שורה רחבה של בעלי תפקידים בכל שדרות החברה, המייחלים להמשך צמיחתה והתפתחותה של מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל, ושל הכוחות האינטלקטואליים רבי העוצמה ועתירי הזכויות הפועלים בה.

פרק ראשון

התפתחות ההשכלה הגבוהה בישראל עד סוף המאה העשרים

עד קום המדינה פעלו בישראל שלושה מוסדות להשכלה גבוהה: הטכניון בחיפה, האוניברסיטה העברית בירושלים ומכון ויצמן למדע ברחובות. מקום המדינה ועד היום נוספו עוד שלל מוסדות: אוניברסיטאות, מכללות, שלוחות ומכוני מחקר. בפרק זה אסקור את המאבקים העיקריים בדרכה של מערכת ההשכלה הגבוהה במדינת ישראל, שעיצבו את דמותה בחמישים השנים הראשונות לקיומה:¹ המאבק על חוק המל"ג; הקמת הות"ת ושאלת סמכותה; פתיחת שערי ההשכלה הגבוהה להמונים; והמחיר ששילמה מדינת ישראל על אימוץ כללי השוק החופשי, כאשר העניקה רישיונות פעולה לכחמישים שלוחות של אוניברסיטאות זרות.

המאבק על חוק המל"ג

בשנת 1924 הוקם בחיפה המכון למחקר טכנולוגי (הטכניון), ובכך הניח היישוב העברי אבן פינה להשכלה הגבוהה. שנה אחר כך, ב-1925, הוקמה האוניברסיטה העברית בירושלים ובשנת 1934 הוקם מכון ויצמן למדע ברחובות כמכון מחקר.² אלה היו שלוש המוסדות האקדמיים שפעלו בישראל טרם קום המדינה. במהלך מלחמת העצמאות התגייסו הטכניון ומכון ויצמן לסייע לצרכי הצבאיים של המדינה, ועם תום המלחמה, גברה הציפייה מהם להמשיך לסייע בביסוס צורכי המדינה. זו הייתה ההנחה שעמדה ביסוד הצעת החוק הראשונה שהוצגה בפני הכנסת בשנת 1952, בעניין הקמת המועצה להשכלה גבוהה (מל"ג). אלא שהמחוקק והמוסדות התנגדו לכך בכל תוקף וביקשו לבסס את חירותם האקדמית המלאה של המוסדות. נדרשו אפוא שלוש הצעות חוק שונות ושש שנים עד שיושבה המחלוקת ורק בשנת 1958 נכנס חוק המל"ג לתוקפו.

1 לסקירה מקיפה ומפורטת של הנושאים הנדונים בפרק זה ראו בספרי, אקדמיה בסביבה משתנה (וולנסקי 2005).

2 מכון ויצמן הוקם תחילה כ'מכון זיו', ובשנת 1949 הוסב שמו למכון ויצמן.

הצעת החוק הראשונה (1952)

הצעה החוק הראשונה התבססה על המלצות ועדת יעקב דורי, רמטכ"ל צה"ל בתקופת מלחמת העצמאות. כבר בכתב המינוי של הוועדה, שנוסח על ידי דוד בן גוריון בשנת 1950, באה לידי ביטוי גישתו הריכוזית של ראש הממשלה. חיים קוברסקי מתאר כי בימי הקמת המדינה, השלטון בישראל ביקש לרכז סמכויות בכל תחומי החיים, וההחלטות התקבלו "ללא ערעור, ולא נשמעו כמעט השגות או דברי ביקורת" (קוברסקי 1993, 228). המשימות המונומנטליות שעמדו אז בפני מנהיגי המדינה יצרו אוירה המחייבת דחיית כל עיסוק "שאינו משרת מידית, מטרות, יעדים ומשימות, ובכלל זה, דחיית יכוחים לאומיים בנושא זה או אחר, אשר עלולים היו להפריע במסע המפוך לעבר המטרות הנכספות" (שם).

ברוח זו התגבשה הצעת החוק הראשונה. הוועדה המליצה להקים רשות עליונה שתנהל את ענייני ההשכלה והמחקר האקדמי בישראל, ותיקרא "מועצה למוסדות ההשכלה הגבוהה והמדע". בראש הוועדה יעמוד ראש הממשלה והיא תמנה עשרים וחמישה חברים, ביניהם בעלי תפקידים מצמרת המדינה: שר החינוך, נשיא בית המשפט העליון, הרמטכ"ל, היועץ המשפטי לממשלה, היועץ הכלכלי לממשלה, ראש אגף המדע במשרד ראש הממשלה, מנהל המועצה המדעית לישראל, נציגי המוסדות להשכלה גבוהה, נציגי אגודת הסופרים, הסתדרות המורים, הסתדרות הרפואית, הסתדרות לשכת עורכי הדין, נשיא אגודת האינג'ינרים והארכיטקטים, יו"ר הנהלת הסוכנות היהודית, ויו"ר הקרן הקיימת לישראל. עוד הציעה הוועדה כי המועצה תדאג לביסוסם של המוסדות להשכלה גבוהה ותשקוד "על התאמתם של ההשכלה הגבוהה והמחקר המדעי לצרכי המדינה"³. תפקיד המועצה, לפי הצעה זו, יהיה לאשר את חוקת המוסדות, לאשר את מינוי חברי הסגל האקדמי, ולקבוע את תנאי עבודת הסגל, את תנאי קבלת הסטודנטים, ואת המבצנים והתנאים להענקת תארים אקדמיים. לצד סמכויות אלה הגדיר החוק את ליבת החירות האקדמית וקבע כי "כל מוסד הוא בן-חורין לכלכל ענייניו המנהליים והאקדמיים כטוב בעיניו, ובלבד שלא יחרוג ממסגרת חוקתו כפי שתאושר ע"י המועצה, ולא יעבור על החוק" (שם).

הצעה זו עוררה התנגדות, בעיקר מקרב הצד הימני של המפה הפוליטית שישב אז באופוזיציה, אשר טען כי התערבות המדינה וניתוב מערכת ההשכלה הגבוהה לצרכיה, עומדים בניגוד לתנאים הנדרשים לפריחתו של המחקר האקדמי וליושרה של ההוראה באוניברסיטאות. ללא הבטחת חירות מוחלטת לחוקרים בעבודתם המדעית, הם טענו, לא ייתכן מחקר ראוי. ביסוד המחלוקת עמד המתח בין נטייתה של הממשלה לריכוזיות לבין מה שהובן כתנאים החיוניים לקידום הישגים מדעיים של המוסדות האקדמיים, וחברי הכנסת התייצבו באופן נחוץ ועקבי לצד נציגי המוסדות בהתנגדות תקיפה להצעת החוק.

3 ישיבה מס' א' של הוועדה למוסדות להשכלה גבוהה, כתב המינוי של ראש הממשלה, דוד בן גוריון, לחברי הוועדה, מיום 23 ביולי 1950. גנוז המדינה, ג/5545/43. ההדגשה שלי.

למעשה, המחלוקת התעוררה כבר קודם לכן, עוד בשלב הכנת הצעת החוק בוועדת דורי, שבה היו חברים גם ראשי המוסדות להשכלה גבוהה, והיא החריפה ביתר שאת לאחר הגשת הצעת החוק לכנסת. נציגי האוניברסיטאות התנגדו נחרצות לכוונת הממשלה להתערב בחיי המוסדות בשלושה תחומים עיקריים: התערבות בחוקת המוסדות; השפעה על תוכניות הלימודים; והקמת שלוש מועצות מחקר במשרד ראש הממשלה. זליג ברודצקי, נשיא האוניברסיטה העברית, טען בתוקף כי תוכניות הלימודים הן קודש הקודשים של החופש האקדמי. האם המועצה תבקש לעבד לדוגמה את תוכנית הלימודים לפיזיקה? "דבר זה לא ייתכן",⁴ הוא זעק, והוסיף כי החוק יוביל לצנטרליזציה כך "שהחופש של כל מוסד ייפגע".⁵

המלצות ועדת דורי הובאו בפני הכנסת על ידי שר החינוך, בן ציון דינור (דינבורג), בחודש יוני 1952, תחת הצעת חוק "המועצה למוסדות להשכלה הגבוהה והמדע". דברי ההסבר של השר לחוק כללו שני יסודות, סותרים לכאורה: שהחירות האקדמית היא תנאי להתפתחות חיי הרוח והמדע של האומה, ושיש צורך לגייס את המחקר המדעי לטובת צורכי המדינה. כדי ליישב את הסתירה, הסביר השר כי מבנה הצעת החוק מבטא את מחויבותה של המדינה להתפתחות מוסדות ההשכלה הגבוהה למען מילוי שליחותם הייחודית לקידום צורכי החברה והמדינה.

כאמור, הצעת החוק נדחתה. הדמות הדומיננטית בהתנגדות לה הייתה יו"ר ועדת החינוך, חברת הכנסת שושנה פרסיץ ממפלגת "הציונים הכלליים", שטענה כי אין מדובר ברשות בלתי תלויה, אלא להפך, ברשות העלולה להורות מי יהיו הפרופסורים המלמדים בה ומי יהיו מוריה:

יקום נא ידידי שר החינוך ויראני מדינה אחת אשר ראש ממשלתה הוא גם ראש הרשות המוסכמת למוסדות גבוהים באותה ארץ; יראה לי עוד מדינה אשר ראש המטה הכללי משתתף ברשות המוסכמת הזאת [...] אני חפצה לשאול אם יש פרצדנט באיזו ארץ, שפקידי ממשלה [...] ישבו ויחרצו דינם של המוסדות הגבוהים התלויים בהם.⁶

בסיום דבריה הדגישה פרסיץ כי הצעת החוק מטילה כבלים מסוכנים גם על המוסדות וגם על המדינה בכל הקשור לחופש ההתפתחות של המחקר וההוראה האקדמית. היא הזהירה מפני פוליטיזציה של ההשכלה הגבוהה, תוצאה שתהיה לדעתה בלתי נמנעת, לנוכח סמכויות היתר שתקבל מועצה שראש הממשלה עומד בראשה, מה שיוביל ללא ספק להתערבות בוטה במוסדות האקדמיים.

4 ישיבה מס' 7 של הוועדה למוסדות להשכלה גבוהה, מיום 22 בפברואר 1951, עמ' 9. גנזך המדינה.

5 שם, עמ' 37.

6 דברי הכנסת, הישיבה ה-100 של הכנסת השנייה, מיום 30 ביוני 1952, קריאה ראשונה של חוק המועצה למוסדות ההשכלה הגבוהה והמדע, התשי"ב 1952, עמ' 2459.

לעמדה זו הצטרפה גם חברת הכנסת אסתר רוזאל-נאור מתנועת "חרות", שהזהירה מפני ההשלכות החריפות על חירותם האקדמית של המוסדות אם תתקבל הצעת החוק. לדבריה, ההשקפות, האמונות והדעות ואף המסקנות המדעיות, עלולות להיקבע על פי אמונתם והשקפתם של שליטי הארץ, ולהגביל את חירותם המוחלטת של אנשי המדע והמחקר. היא הביעה חשש פן ספריהם של הפרופסורים והתלמידים "יהיו נידונים מתוך אספקלריה מפלגתית, קואליציונית או ממשלתית"⁷, ופקידי ממשלה שאינם חוקרים, הם אלה שיכריעו בשאלות של מחקר והוראה האקדמית. ביקורתו של חבר הכנסת אלימלך רימלט מ"הציונים הכלליים" הייתה נוקבת עוד יותר:

שעבוד המדע והמחקר אין זו המצאה של הדמוקראטיות העממיות, דבר זה היה קיים בימי הביניים, דבר זה היה מקובל בכל משטר טוטליטארי שהכריז תמיד שהמדע צריך לשרת את העם ולמעשה היתה הכוונה להכניס את המדע למיטת סדום ולהפכו לכלי שרת ביד השלטון. החופש של אנשי המחקר להביע דעות עצמאיות ולהורות תורות אפיקורסיות עד כמה שהן בגדר של דעות – זהו יסוד היסודות להתפתחות ולקידמה במדע.⁸

אם כן, הרוח הכללית בכנסת הסתייגה חריפות מהצעת החוק, דרשה למנות למועצה נציגים מתוך העולם האקדמי והייתה נחושה להבטיח את אי התלות של המוסדות האקדמיים בסמכות ממשלתית ריכוזית. כאשר התברר לחברי ועדת החינוך עד כמה מורכב ורגיש העניין, הציעה פרסיץ, יו"ר הוועדה, לדחות את ההכרעה ואת ההצבעה בנושא "לעוד שנה או שנתיים"⁹, שכן הצעת החוק שהובאה בפניהם נתפסה כבלתי בשלה ובלתי ראויה, וחסרה את תמיכת הרוב הדרוש לאישורה. ואמנם, שלוש שנים לאחר מכן הגיש שר החינוך לכנסת הצעת חוק ממשלתית מתוקנת.

הצעת החוק השנייה (1955)

גם הצעת החוק השנייה התמקדה בשאיפת הממשלה להבטיח כי המועצה להשכלה גבוהה תבצע מחקרים שיסייעו למדינה בקידום החברה והמשק. השינוי בהצעה היה בראיית המל"ג כמי שמופקדת על ביצוע המחקרים, ולא הממשלה. ואולם, על פי הצעת החוק החדשה, המזכיר המדעי של המועצה יהיה אחראי "לביצוע עבודת החקר של המועצה ולתיאום הפעולות המדעיות במוסדות למיניהם וברשויות המדינה, בהתאם להחלטותיהן של המועצה או של ועדותיה"¹⁰. בדרך זו תוכל הממשלה לעקוף את המוסדות להשכלה גבוהה ולהזמין מחקרים החיוניים לצורכי המדינה ישירות, באמצעות נציגיה במועצה.

7 שם, עמ' 2465.

8 שם, עמ' 2470.

9 פרוטוקול דיון ועדת המשנה של ועדת החינוך והתרבות של הכנסת, לחוק המועצה למוסדות להשכלה גבוהה ומדע, מיום 25 ביוני 1953, עמ' 4.

10 הצעת חוק המועצה להשכלה גבוהה ולמחקר, התשט"ו-1955, סעיף 10 (ב).

בפועל, ביקשה הצעת החוק להעניק למועצה סמכות ישירה ואחריות לביצוע מחקרים, כפי שהסביר שר החינוך:

הכנסת המועצה המדעית לחוק, נותנים אנו לה צורה של מוסד אשר עצם קיומו וגם סמכותו נקבעו בחוק, ואישור החוקה שלו, שצריכה להתפרסם ב"רשומות", הוא בידי הממשלה. יש הגיון בדבר, והוא אף הכרחי, משום שהמוסד צריך לעבוד ועובד מתוך שיתוף הדוק עם משרדי הממשלה השונים בתכנונם של מחקרים שימושיים ובהפעלתם.¹¹

שינוי נוסף היה בהרכב המועצה. כעת הוצע שבמועצה יכהנו שלושים ושלושה חברים, ובהם שמונה נציגי ממשלה, עשרה נציגים משלושת המוסדות להשכלה גבוהה, שבעה נציגים בעלי מעמד גבוה במדע, תושבי ישראל, וכן ארבעה אישים בעלי מעמד אקדמי בולט ותושבי חו"ל,¹² ואליהם יתווספו גם שלושה נציגי המוסדות העתידיים לקום בישראל וכן נציג הסוכנות היהודית. מנסחי הצעת החוק הניחו שההרכב המוצע, שמעניק רוב לאנשי מחקר ואקדמיה, יחזיר למועצה את האמון הציבורי הנדרש לה למימוש שליחותה. גם רעיון הפיקוח על חוקת המוסדות הוסר בהצעת חוק זו, וכך גם הכוונה כי המועצה תפקח על עניינים אקדמיים ומנהליים בעבודת המוסדות. ואולם, נותרה על כנה ההצעה כי בסמכות המועצה לאשר את חוקת המוסדות, כמושג כללי שאינו יורד לפרטים.

אלא שגם הגרסה המתוקנת זכתה, כקודמתה, לחצי הביקורת המושחזים של חברת הכנסת פרסיץ, יו"ר ועדת החינוך. היא מיקדה את ביקורתה ברעיון כי המל"ג תהיה בעצמה מוסד מחקר ושאלה את שר החינוך באירוניה: "האם כוונת החוק הזה להקים מוסד נוסף למחקר מדעי? האם אתה, שר החינוך, הלוחם תמיד למניעת הכפילות [...] איך הגעת אתה מתוך התנגדות לכפילות, לכפילות בסמכויות, לכפילות במוסדות, לכפילות המחייבת בזבוז כסף רב, וכעת באת להפתיענו בהצעה זו?"¹³ לטענתה, עצם ההצעה להפוך את המועצה עצמה למוסד מחקר עלולה לפגוע בשלושת המוסדות הקיימים, הנאבקים על מעמדם האקדמי ועל משאבי מחקר. הערה נוספת של פרסיץ, שתעמוד במרכז ספר זה, היא כי על חברי המל"ג להתמנות על בסיס מעמדם האישי בשדה ההשכלה הגבוהה ולא על בסיס ייצוג מוסדי, משום "[ש]אין להרכיב את המועצה מבני אדם, שבעיני רבים ייראו כאינטרסאנטים, לא אינטרסאנטים אנוכיים אלא אינטרסאנטים מדעיים, כלומר מבאי כוח מוסדות. הרכב המועצה צריך להיות אחר לגמרי, ולפי עניות דעתי – אישי".

חברת הכנסת רזיאל-נאור החרתה-החזיקה אחריה וציינה כי אם דרוש לממשלה

11 דברי הכנסת, חוק המועצה להשכלה גבוהה ולמחקר, התשט"ו-1955, ישיבה מיום 31 באוקטובר 1955, עמ' 194.

12 שר החינוך מסר בכנסת כי פרופ' אלברט איינשטיין נתן את הסכמתו להיות אחד החברים הפעילים בוועדה האקדמית של המועצה.

13 דברי הכנסת, חוק המועצה להשכלה גבוהה ולמחקר, התשט"ו-1955, ישיבה מיום 31 באוקטובר 1955, עמ' 197.

דבר מה לצורכי ביטחון ופיתוח המשק הלאומי, עליה להשיג זאת באמצעות המוסדות להשכלה גבוהה והיא יכולה אף לבוא אליהם בדרישה לבצע מחקרים בעבורה – אך לא לקיים זאת באמצעות יחידת מחקר ממשלתית הפועלת תחת המל"ג.¹⁴ נוסח הצעת החוק מאיים לדבריה על החופש האקדמי של המוסדות, משום שיש בו "הגבלה טבעית ובלתי נמנעת של החופש המבוקש".

גם חבר הכנסת יצחק רפאל מהמפד"ל הסתייג מכל התערבות פוליטית בחיי ההשכלה הגבוהה וקרא לנטרל אידיאולוגיה מפלגתית בשיקולי ההכרה והפעולה של המועצה. דבריו הושמעו בין היתר על רקע מאבקי ההקמה של אוניברסיטת בר אילן, והיחס המפלה של הממשלה כלפי הניסיון להקים אוניברסיטה דתית. אל רפאל הצטרף גם חברו למפלגה, חבר הכנסת מרדכי נורוק, שקרא להקים מוסדות להשכלה גבוהה גם בחיפה וגם בתל אביב, והוסיף "היזהרו בכני עניים שמהם תצא תורה".¹⁵

הצעת החוק השנייה נדחתה אף היא לאחר שנתקלה בהתנגדות רחבה של חברי הכנסת כמעט בכל היבט שהועלה בו. עם פרישתו של שר החינוך דינור מהחיים הפוליטיים, נדחה הטיפול בה. מחליפו, זלמן ארן, כונן ועדה חדשה אשר המליצה להגיש לכנסת הצעה מתוקנת, השונה באופן מהותי משתי קודמותיה.

הצעת החוק השלישית (1958)

הצעת החוק השלישית התבססה על המלצות הוועדה שהקים שר החינוך ארן, להקים מוסד קבוע שייקרא "המועצה להשכלה גבוהה", אשר –

- א. תדאג להרחבת המוסדות להשכלה הגבוהה ולמדע, לשיפורם ולביסוסם.
- ב. תטפל בתיאום בין המוסדות להשכלה הגבוהה, בהתאם לצורכי המדינה.
- ג. תמליץ על ההכרה במוסדות להשכלה הגבוהה, ותקבע את שלבי התפתחותם לצורך הענקת תארים.
- ד. תפקח על השימוש בתארים אקדמיים ועל הענקתם.
- ה. תטפל בבחינות ארציות שיערכו בשטחי השכלה והכשרה מסוימים.
- ו. תכין הצעות להשתתפות הממשלה בתקציבי המוסדות להשכלה הגבוהה ולמדע.¹⁶

הצעה זו נועדה לאפשר הקמת מנגנון פעולה להענקת הכרה למוסדות חדשים, אך גם לדאוג לביסוס המוסדות הקיימים. עוד המליצה הוועדה כי לא יוכר מוסד להשכלה גבוהה ללא הסכמת המועצה, וכי המוסדות ייהנו מחופש אקדמי ומנהלי, בתחומי החוקה המאושרת. כאשר הגיש שר החינוך את הצעת החוק לכנסת, הוא בחר להשמיט ממנה

14 שם, עמ' 195.

15 שם, עמ' 201.

16 דין וחשבון הוועדה לבדיקת מצב ההשכלה הגבוהה בארץ, עמ' 19-20. גנוך המדינה, 1673/גל.

את סעיף ב – תיאום בין עבודת המוסדות בהתאם לצורכי המדינה – וזאת כדי לעקוף מחלוקות אפשריות עם חברי הכנסת כפי שהיה בשתי ההצעות הראשונות. הצעת החוק שהוגשה הייתה אם כן "רזה" הרבה יותר, וביקשה להתרכז בהסכמות הקיימות ולדלג על התנגדויות אפשריות:¹⁷

- א. תוקם מועצה שהיא המוסד הממלכתי לענייני השכלה גבוהה במדינה.
- ב. הסמכות של המועצה היא להכיר במוסד פלוני בתור מוסד להשכלה גבוהה או לבטל הכרתה במוסד, על בסיס כללים שייקבעו על ידי המועצה.
- ג. הכרה וביטול הכרה מחייבים אישור גם של הממשלה.
- ד. המועצה רשאית להכיר בתארים אקדמיים כתארים מוכרים ולהסמיך מוסד מוכר להענקת תארים אקדמיים מוכרים לפי הכללים שייקבעו על ידה.
- ה. למועצה סמכות מייעצת בלבד בדבר השתתפות המדינה בתקציבי המוסדות המוכרים.
- ו. רבע מחבריה יהיו נציגי הממשלה; שלושה רבעים מחבריה יהיו נציגים בעלי מעמד בשדה ההשכלה הגבוהה שיוצעו על ידי הממשלה לאחר התייעצות עם המוסדות המוכרים להשכלה גבוהה.¹⁸

הצעת החוק במתכונת החדשה, אף שלא הייתה נקייה מביקורת, התקבלה כעת בברכה על ידי חברי הכנסת, אם כי עדיין בהסתייגות, כפי שניסחה חברת הכנסת פרסיץ: "מתוקנת, אבל רחוקה מאוד מלהיות מושלמת".¹⁹ עתה התאוננו חברי הכנסת שהצעת החוק "רזה" מדי ובנוסח הסופי של החוק הוסיפו למועצה להשכלה גבוהה סמכויות שלא הוקנו לה בהצעה. חבר הכנסת רימלט סיכם כי שר החינוך חזה "מבשרו, כמה נכון הפתגם האומר שקשה לצאת ידי חובת הכול".²⁰

חברי הכנסת תמכו בהצעתו של שר החינוך כי נציגי המוסדות שימונו כחברי המל"ג ייבחרו בהתאם למעמדם בשדה ההשכלה הגבוהה, אף כי בשלב הדיונים המוקדם, העמדות היו אמביוולנטיות ועלתה ציפייה כי הרכב המועצה צריך לכלול גם חברים שייצגו את שדרות הציבור הרחב. ובכל זאת, חבר הכנסת שוקן מהמפלגה הפרוגרסיבית תמך בהצעה כי במל"ג יכהנו בעיקר אנשי מדע בעלי שיעור קומה בתחומם, וחברת הכנסת רזיאל-נאור תיארה במילים פיוטיות ונרגשות את התקווה הגדולה שהיא משרתת: "דור זה, שראה במו עיניו ומבשרו חזה עד מה אפסות אנוש ועד כמה מקרבות אותו

17 ראו על כך בהרחבה בספרי, וולנסקי 2005, עמ' 54.

18 בהצעת החוק נקבע כי המל"ג הראשונה תתמנה לשנתיים בלבד, וחבריה יתמנו על ידי הממשלה ללא התייעצות עם המוסדות להשכלה גבוהה, וזאת מן הטעם שבמהלך השנתיים עשויים להצטרף לשלושת המוסדות הוותיקים מוסדות חדשים שימליצו על אישים מטעמם לחברות.

19 ישיבה תנ"ד של הכנסת, חוק המועצה להשכלה גבוהה, מיום 19 במאי 1958, עמ' 1829.

20 שם, עמ' 1841.

חכמתו ותגליותיו אל כוחות ההרס, הכליון, התוהו ובוהו, חייבת לשרוד ההכרה כי רק אם ישובו כוחות המדע, ההשכלה והמחקר על מעייני המוסר, הצדק, השלום והאמת – אז רק יגה שביב תקוה לאנושות התועה [...] במורד התלול המוליך אל האפס".²¹ היא הוסיפה אזהרה כי אל להם לחברי המל"ג להיות בעלי זיקה ישירה או עקיפה לממשלה, משום שאין הם יכולים להיות "תלויים בממשלה, לא במובן כלכלי וחומרי ולא במובן מפלגתי ומדיני".²² גם שר החינוך ארן הצטרף להתרגשות חבריו מכל סיעות הבית והכריז כי המל"ג "תהנה מאמון מדעי ומאמון ציבורי. כל הכבוד לאנשי ציבור, אבל בריבויים של אנשי ציבור בתוך המועצה במקום אישי מעמד גבוה בהשכלה גבוהה תהיה חתירה, שלא בכוונה, תחת האמון המדעי שמוסד זה זקוק לו" (שם). הוא הדגיש את הצורך לשלב במועצה חברים בעלי מעמד גבוה בשדה ההשכלה הגבוהה:

אם מועצה זו, שצריכה לקבוע סטאנדארטים להשכלה גבוהה, תהיה מורכבת מסתם אנשים בעלי השכלה גבוהה, הרי עם כל הכבוד להם, נעשה שירות רע מאוד למוסד שיוקם. כי העניין דורש לא רק אישור רשמי. מאחורי האישור צריך שיהא גם אמון באבחנה מדעית ראויה לשמה שקדמה להכרתו כמוסד להשכלה גבוהה. אמון זה יובטח אם חברי המועצה ברובם יהיו אנשים בעלי מעמד גבוה בשדה ההשכלה הגבוהה.²³

לדבריו, השיקול המרכזי בהצעת החוק היה "להבטיח כי המועצה להשכלה גבוהה תהנה מיחס של כבדהו בלבד, בלי תוספת של חשדהו. אילו היינו מרכיבים מועצה [...] באשר תהיה מורכבת, כביכול, מנציגי Vested interests בהשכלה גבוהה [...] כי יחשדו בהם שבהכרעותיהם לא יהיו כביכול אובייקטיביים" (שם).

הכנסת הביעה כאמור אמון בהצעת החוק השלישית, אשר הפקידה סמכויות בידי אנשי מדע בעלי מעמד בשדה ההשכלה הגבוהה שיהיו רוב במועצה. יתר על כן, גם נציגי הציבור, ובהם נציגי הממשלה, מצופים שיתמנו מקרב אלה הבאים מעולם המדע, הקרובים לו ובקיאים בהלכותיו.²⁴ המחוקק הפקיד אם כן בידי המל"ג העתידית את האחריות לפתח את המוסדות ולהגביר את נגישות הציבור להשכלה אקדמית כחלק משליחותה, והטיל את יהבו על אנשי האקדמיה שימונו כחברי המל"ג, כמי שייצגו את האינטרס הציבורי הרחב לפתוח שער ללימודים גבוהים, לצד טיפוח ושמירה על האיכות המדעית והאקדמית של המוסדות.

21 שם, ההדגשה שלי.

22 ישיבה תק"ח של הכנסת, חוק המועצה להשכלה גבוהה, 5 באוגוסט 1958, עמ' 2536. ארכיון הכנסת.

23 שם, ההדגשה שלי.

24 בחוק נקבע כי שני שלישים מחברי המועצה יהיו בעלי מעמד גבוה בשדה ההשכלה הגבוהה, היינו פרופסורים מן המניין.

המאבק על הקמת הוועדה לתכנון ולתקצוב (ות"ת)

משעה שעלה בוועדת דורי, עוד בשנת 1950, הצורך לחוקק חוק לניהול ענייני ההשכלה הגבוהה בישראל, היה ברור כי הגוף החדש יידרש לפתח מומחיות לתכנון לאומי של צורכי ההשכלה הגבוהה ולתקצוב המוסדות. המחלוקת סביב הצעות החוק שתוארה לעיל, התמקדה בהגדרת תפקידה והרכבה של המועצה להשכלה גבוהה, ושני החינוך נוהרו שלא להוסיף למורכבות את שאלת התכנון והתקצוב. נושא זה נותר בינתיים בידי משרד החינוך, וההכרעה בעניינו התגבשה להצעה מוסכמת רק בשנת 1973. נדרשו אפוא עשרים ושלוש שנים מאז שהנושא עלה לראשונה, ושש עשרה שנים מאז שנחקק חוק המל"ג, עד שנבנה לבסוף הגשר שהביא לגיבוש הסכמה בין הממשלה לבין האוניברסיטאות בשאלת דמותה ותפקידה של הוועדה שתעסוק בתכנון ותקצוב לאומי של המוסדות האקדמיים.

ארבעה גורמי רקע עיקריים עמדו מאחורי הקמת הות"ת: ניהול גירעוני של מרבית האוניברסיטאות; הביקוש הגובר והולך להשכלה גבוהה; מיעוט מקרב צעירים יוצאי אסיה-אפריקה שהתקבלו ללימודים גבוהים; והצורך לקבוע קריטריונים שוויוניים ופומביים לתקצוב המוסדות ולמנוע מעורבות פוליטית בהחלטות התקצוב. אלה היו הגורמים אשר הובילו להבנה כי נחוץ לכוון תכנון לאומי של מערכת ההשכלה הגבוהה. בשנת 1974, שנה אחרי שהוכרע מבנה הוועדה והרכבה, היא יצאה לדרך כוועדת משנה של המל"ג.

א. ניהול גירעוני של האוניברסיטאות

הניהול הגירעוני של האוניברסיטאות היה הגורם בעל המשקל הגבוה ביותר בהבנה כי יש להקים בהקדם ועדה לתכנון ולתקצוב. האוניברסיטאות שקמו לפני קום המדינה פעלו כמוסדות פרטיים והתבססו על כספי תרומות העם היהודי, מבלי להישען כלל על תקציב ציבורי. הגידול המתמיד בביקוש להשכלה גבוהה הביא לכך שכספי התרומות כבר לא כיסו את ההוצאות המאמירות.²⁵ יוזמות מתואמות ובלתי מתואמות עם הממשלה הובילו בהדרגה לניהול גירעוני של כל המוסדות, הן בתקציבם השוטף והן בתקציב הפיתוח. וכאשר נקלעו המוסדות למצוקת כלכלית, הם פנו שוב ושוב בדרישות לממשלה לסייע בכיסוי גירעונותיהם שהלכו ותפחו.²⁶

היענות המוסדות, בעידוד הממשלה, לביקוש הגואה ללימודים גבוהים בראשית שנות החמישים והשישים, החמירה את הגירעונות אך מנהלי המוסדות לא עצרו את תוכניותיהם למרות הקשיים בתפעול השוטף, וסמכו על הממשלה שתשלים את החסר

25 אף כי מכוון ויצמן למדע קם בשנת 1938, הוא פתח את שעריו לסטודנטים רק בשנת 1958. ראו: Hyman 1969.

26 וראו דיון על כך בספרי, וולנסקי 2005, עמ' 80-81.

שייווצר. כך לדוגמה, בשנת 1950 הודיע ש' קפלנסקי, מנהל הטכניון, לשר החינוך שזר, כי הגירעון התקציבי יעמוד לפי המשוער על "25% [מתקציב המוסד], לרגל הרחבת עבודתנו וההכנות לפתיחת המחלקה האוירונאוטית".²⁷ ויעקב דורי, שכינה אז כנשיא הטכניון, הכריז בשנת 1952 על הקמת שלוש פקולטות חדשות,²⁸ ובמכתב לשר החינוך הוא דרש את עזרת הממשלה והזהיר: "הנני מוצא חובה לעצמי להתריע על הסכנה של סגירת המוסד, באם לא ניעזר על ידי הממשלה בהחזקתו, כפי שהומלץ על ידי הוועדה [=לבחינת תקציבי המוסדות להשכלה גבוהה]. לחודש מרץ אין בקופתנו אף פרוטה אחת לתשלום השכר למורים ועובדים".²⁹

בתזכיר שהוגש לוועדת שרים בשנת 1952, פנתה האוניברסיטה העברית בבקשה דומה: "לאור העובדה שגרעון האוניברסיטה מגיע עתה ל-850,000 ל"י ואין לנו אפשרות לקבל אשראי נוסף, אנו מבקשים מהממשלה להרחיב הערכות שהיא נתנה אשתקד [...] לעוד 100,000 ל"י נוספים באותם תנאים".³⁰ בלחץ המוסדות, הממשלה אכן הגדילה את תמיכתה לשנת התקציב 1954 בשלושת המוסדות להשכלה גבוהה לשני מיליון לירות, במטרה "להכפיל במשך שנים אחדות את מספר תלמידיה, וצרכי המדינה דורשים זאת. הוא הדין לגבי הטכניון".³¹

כעשור מאוחר יותר, בשנת 1963, הציג נשיא האוניברסיטה העברית אליהו אילת בפני שר האוצר פנחס ספיר, את קשייה הפיננסיים של האוניברסיטה: "אנו עומדים עתה בפני השאלה הגורלית איך למנוע מהאוניברסיטה משבר כספי חדש, נוסף לצרות הכרוניות הנגרמות לה ע"י גרעון של עשרות מיליונים ל"י".³² לוועדת השרים שביקשה לבדוק את מצבם הכלכלי של המוסדות, התברר כי בעוד התקציב לשנת 1964/65 עמד על 80 מיליון לירות, היקף הגירעונות הצבורים שלהם עמד על 130 מיליון לירות.³³ בעקבות ממצאי הוועדה הוקם צוות מומחים – שהיה הגלעין שממנו צמחה כעשור מאוחר יותר הות"ת. בצוות המומחים היו חברים נציג משרד החינוך, נציג משרד האוצר ונציג המוסד שבעניינו דנו. כשנפגשו נציגי הממשלה בסוגיות הכרוכות בתקצוב המחקר המדעי, התבררה להם הבעייתיות בנוהל קבלת ההחלטות, בידי מי שאינם בקיאים בחיים

27 מכתב של קפלנסקי לשר החינוך זלמן שזר, מיום 19 בינואר 1950. גנוז המדינה, הטכניון העברי בחיפה, ג/1744/3.

28 רב אלוף י. דורי – הטכניון לקראת התבססות והתפתחות [תאריך משוער – 1952]. גנוז המדינה, שם.

29 מכתב של יעקב דורי לשר החינוך, מיום 24 בפברואר 1952. גנוז המדינה, שם.

30 מכתב של סנטור לראש הממשלה דוד בן גוריון, מיום 14 בפברואר 1952. גנוז המדינה, אוניברסיטה כללי, 1743/9.

31 הצעת תקציב לשנת 1953–1954, עמ' 43. גנוז המדינה, ג/833.

32 מכתב של אליהו אילת לפנחס ספיר, מיום 25 באוגוסט 1964. גנוז המדינה, האוניברסיטה העברית ירושלים, ג/5609.

33 דוח לשר החינוך מאת ח' חנני בנושא תקציב ההשכלה הגבוהה, מיום 9 במארס 1965. גנוז המדינה, גל/4788.

האקדמיים.³⁴ זו הייתה נקודת המפנה בהכרה בכך שנדרש צוות מומחים מתוך האקדמיה כדי לקבל החלטות אחראיות ומושכלות וכי קיים צורך דחוף בהקמת ועדה לתכנון ולתקצוב שתישען על מומחים מהאקדמיה לצד נציגי ממשלה.

ואולם, חרף מאמצי הממשלה ליצור מסגרת תקציב שתחייב אותה ואת המוסדות, מצאו עצמם המוסדות, גם בשנות השישים והשבעים, בגירעון תקציבי מתמשך וקבוע. כך לדוגמה, בשנת 1966 גרר משבר תקציבי חדש של הטכניון את התפטרות דיקני הפקולטות מתפקידם (ארן 1970). לאוניברסיטת תל אביב מונתה ועדה לקונסולידציה של החובות אשר עמדה על 45 מיליון לירות בתקציב השוטף של שנת 1972/3 ושל 106 מיליון לירות חובות לטווח ארוך.

בהדרגה התברר כי אין כאן רק שאלה של תכנון ותקצוב, אלא גם בעיה של היעדר אחריות לתקציב הציבורי. בדיון אצל שר החינוך ארן בשנת 1964 התבהרה "השיטה" שיצרה את גירעונות התקציב: המוסדות האקדמיים קבעו עובדות בשטח ולאחר מכן התנהגו כפושטי יד. הם יזמו ונטלו על עצמם התחייבויות תקציביות, מתוך ציפייה מהממשלה לשאת באחריות למימון הגירעון שיווצר.³⁵ בדוח ועדת שרף (1965) נכתב כי "השיטה" לפיה כל "מוסד לבדו ישכון – והממשלה רק מקבלת את חשבון ההוצאות שנעשו או יעשו [...] הממשלה סירבה לקבל על עצמה כל חשבון שהוגש, מפאת מגבלותיה התקציביות" (בתוך וולנסקי 2005, 11). יגאל אלון, שכיהן כשר החינוך החל מראשית שנות השבעים, תיאר את השיטה הקלוקלת שפשתה במדינה: "היו זמנים שזו הייתה הדרך היחידה שבה אפשר היה ללכת בארץ. אני מכיר מוסדות שקמו בלי לבקש אישור לא מהממשלה ולא מהמועצה".³⁶ זה היה השלב שבו הממשלה הבינה כי הכרחי להקים ועדה לתכנון ותקצוב (שכונתה בשלב זה "ועדת הקצבות"), כדי לעצור את סחף הגירעונות התקציביים המתנפחים.

שר החינוך אלון הרגיע חששות והבטיח כי בוועדה יישמר האיזון בין החופש האקדמי לבין הפיקוח הנדרש על תקציבי המוסדות. "איני רוצה לתת יד לפגיעה בחירות האקדמית" הוא אמר, "אני מחפש את הדרך המשותפת בין האחריות לבין החירות האקדמית".³⁷

ב. הגידול בביקוש ללימודים גבוהים

גורם נוסף שהיה מקור לחץ קבוע על נבחריו הציבור ועל המוסדות, וחידד את הצורך

34 דיונים בוועדה התקציבית למוסדות להשכלה גבוהה (פברואר מרץ 1965). גנז המדינה, בתי ספר גבוהים, 4788/גל.

35 פגישת שר החינוך זלמן ארן עם נציגי האוניברסיטה העברית, מיום 27 באוקטובר 1964, עמ' 5. גנז המדינה, האוניברסיטה העברית ירושלים, 5608/ג.

36 פרוטוקול ישיבת המל"ג, מיום 2 בפברואר 1970, עמ' 2. גנז המדינה, המל"ג, 8041/12/ג.

37 שם, עמ' 22.

החיוני בהקמת גוף לתכנון ותקצוב ההשכלה הגבוהה, היה כאמור הגידול המתמיד והמבורך בביקוש ללימודים גבוהים. בשנת 1952 הוגש לשר החינוך דינור תזכיר מפורט של האוניברסיטה העברית המסכם את התקציבים הנדרשים כדי לתת מענה לקליטת סטודנטים נוספים: "יש לקחת בחשבון שכתוצאה מהגדלת מספר התלמידים יגדל [...] גם שכר הלימוד".³⁸ ואמנם, שלוש עשרה שנה מאוחר יותר, בשנת 1965, עדכן נציג האוניברסיטה העברית את שר החינוך ארן בגידול במספר התלמידים: "תראה אל נכון שמספר זה גדל מאז הודעתי האחרונה, מ-1452 תלמידים לכלל של 1569, נוסף על תלמידים מארה"ב שמספרם הוא 270".³⁹

הביקוש להשכלה אקדמית גדל בהתמדה, בהתאם לגידול עקבי בשיעור מסיימי בתי ספר תיכוניים בעלי תעודת בגרות. הצפי בדבר הגידול העתידי המשווער השפיע על הדחיפה ליזום הקמת אוניברסיטה חדשה בנגב, כפי שניתן ללמוד ממכתב ששלח יהושע פראוור, יו"ר הוועדה המקצועית לבחינת הרפורמה בחינוך, לנתן רוטנשטרייך מהאוניברסיטה העברית:

העלייה הצפויה במספר בוגרי בתי ספר התיכוניים בשנים הבאות תעמיד את מוסדות החינוך הקיימים ואת המוסדות בתהליך התבססות במצב של קשיי קליטה [...] הלחץ על מוסדות החינוך הגבוה יימשך עד שנת 1972 לערך, כאשר יש לצפות לייצוב מספר הבוגרים של החינוך העל-יסודי. אולם במשך תקופה זו (1965–1972) קשה להניח שנוכל להדביק את הביקוש לחינוך גבוה בצורה מתאימה.⁴⁰

אף כי בשנות השישים די היה בתעודת בגרות כדי להתקבל למוסד להשכלה גבוהה, נאלצו האוניברסיטאות לדחות מועמדים ללימודים בשל היעדר מקומות. בפגישה שהתקיימה בשנת 1964 בין נשיא אוניברסיטת תל אביב ג'ורג' וויז לבין שר החינוך ארן, התברר כי האוניברסיטה נאלצה לדחות אלף מועמדים ללימודים, בהם 350 בקשות למדעי הטבע והשאר למדעי החברה.⁴¹ הלוח הבא ממחיש את הפער בין הביקוש להיצע במקומות הלימוד במוסדות להשכלה גבוהה בשנת הלימודים 1968/69:

38 תזכיר של דוד סנטור לשר החינוך דינבורג, מיום 25 במארס 1952. גנזך המדינה, אוניברסיטה כללי, 1743/9.

39 מכתב של פרופ' פראוור לשר החינוך זלמן ארן, מיום 20 בינואר 1965. גנזך המדינה, האוניברסיטה העברית ירושלים, 5609/ג.

40 מכתב מיום 27 ביוני 1965. גנזך המדינה, אוניברסיטת בן גוריון בנגב, 5610.

41 דיון מיום 5 בנובמבר 1964. גנזך המדינה, אוניברסיטת תל אביב, 5610.

לוח 1: מספר הסטודנטים שהתקבלו לשנה א' לעומת מספר המועמדים שקבלתם נדחתה, שנה"ל 1968/69

המוסד	מספר המתקבלים	מספר הנדחים בעלי תעודת בגרות
הטכניון	1,200	800
אוניברסיטת בר אילן	1,400	1,600
אוניברסיטת תל אביב	1,864	2,800
אוניברסיטת חיפה	1,000	1,000
סך הכול	5,464	6,200

המקור: Hyman 1969, 31

אך התמונה רחבה יותר מכפי שעולה מהלוח. שיעור המתקבלים ללימודים מקום המדינה ועד שנת 1968/9 גדל פי 13 ויותר (הורוביץ וולנסקי 1999), ועדיין, החינוך הגבוה היה רחוק מלספק את הדרישה הגוברת. לפיכך גברו הלחצים, הן על המוסדות והן על המערכת הפוליטית, של אלפי הצעירים שהתדפקו על שערי האוניברסיטאות.

ג. מיעוט חלקם של יוצאי אסיה ואפריקה בקרב הסטודנטים

הגורם השלישי שדחף להקמת הוועדה לתכנון ותקצוב היה מיעוט חלקם של יוצאי אפריקה ואסיה בקרב הסטודנטים. אמנם בשנת 1963 קם מפעל המכינות האקדמיות שנועד להגביר את אחוזי הזכאות לבגרות בקרב חיילי צה"ל בני עדות המזרח, במטרה לפתוח להם דלת ללימודים גבוהים, אך תזכיר שכתב פרופ' חנני, יועץ שר החינוך, חושף כי למרות זאת, "הם מהווים לא יותר מ-14% מכלל הסטודנטים במוסדות להשכלה גבוהה"⁴². היועץ הציע לרכז את התלמידים המוכשרים של "ישראל השנייה" בבתי ספר מיוחדים, כדי להגיע לכך "שמדי שנתון יהיו 1000 עד 1500 תלמידים מועמדים ללימודים במוסדות להשכלה גבוהה" (שם). עומק הפערים התחדד עוד יותר כאשר בשנת 1964 החלה הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה לעבד נתונים על מוצא הסטודנטים במוסדות להשכלה גבוהה.⁴³ הלוח הבא מדגיש את חלקם הקטן של יוצאי אסיה-אפריקה באוניברסיטאות:

42 תזכיר של פרופ' חנני לשר החינוך זלמן ארן, מיום 22 בפברואר 1965. גנוז המדינה, החינוך הגבוה, 5609/ג.

43 מסמך לראשי המוסדות, מיום 4 ביוני 1964. גנוז המדינה, החינוך הגבוה, 5609/ג.

לוח 2: סטודנטים במוסדות אקדמיים ממוצא אסיה-אפריקה בשנת תש"ל

שם המוסד	מספר הסטודנטים	אחוז הסטודנטים ממוצא אסיה-אפריקה
האוניברסיטה העברית בירושלים	11,457	13.9%
הטכניון	5,816	11%
אוניברסיטת תל אביב	7,785	11.1%
אוניברסיטת בר אילן	4,005	18.5%
המכון האוניברסיטאי של חיפה	2,683	9.8%
מכון ויצמן למדע	360	8.6%
אוניברסיטת הנגב	1,277	17.3%

המקור: הלמ"ס 1970

הפערים הבולטים הפנו את תשומת הלב לקיומם של מגגנוני מיון במערכת החינוך העל-יסודי, שמקרינים על שיעורם הנמוך של המסיימים בהצלחה את בתי הספר התיכוניים מקרב בני עדות המזרח. אחד המגגנונים הללו היה מבחן "הסקר" שהתקיים בכיתות ח', אשר מייין את התלמידים ללימודים עיוניים או מקצועיים. גם שכר הלימוד בתיכוניים הקרין על נשירת רבים מבני עדות המזרח מהלימודים.⁴⁴ התברר כי שיעורם של תלמידים יוצאי עדות המזרח שסיימו בהצלחה את כיתה יב היה כמחצית מאלה שסיימו כיתה ט:

לוח 3: שיעור התלמידים בבתי ספר על-יסודיים לפי מוצא, שנה"ל תשכ"ט

	אסיה-אפריקה	אירופה-אמריקה	ילידי ישראל	סה"כ
ט	47.6%	42.5%	9.9%	100%
י	43.8%	47.7%	8.5%	100%
יא	36.0%	55.4%	8.6%	100%
יב	26.7%	64.5%	8.6%	100%

המקור: הלמ"ס 1970

נוסף על כך, רק 25.7% מיוצאי עדות המזרח אשר סיימו את בית הספר היסודי, התקבלו ללימודים בבית ספר תיכון עיוני המקנה לבוגריו תעודת בגרות – שהיא תנאי לקבלה ללימודים אקדמיים:

44 ראו על כך בהרחבה בספרי, וולנסקי 2020, עמ' 45-46.

**לוח 4: שיעורי מעבר מכיתה לכיתה לפי מוצא בבתי ספר עיוניים
בין השנים תשכ"ז לתש"ל (באחוזים)**

ישראל	אירופה-אמריקה	אסיה-אפריקה	מסיימי ח
99.6%	99.3%	97.5%	מכיתה ח ל-ט
49.0-51.0%	57.8-60.3%	25.7%	מכיתה ט ל-י
92.0%	93.8%	81.8%	מכיתה י ל-יא
86.9-90.9%	90.0%	76.5-85.3%	מכיתה יא ל-יב
88.9-91.6%	90.2%	75.7-80.5%	

המקור: ברוך 1971, 18

בעקבות ממצאים אלה, שחשפו את עומק הפערים החינוכיים בשנות השישים, החלה רפורמה מקיפה בחינוך העל-יסודי. שרשרת הלחצים הגבירה את הדרישה לפתוח את שערי ההשכלה הגבוהה גם עבור יוצאי אסיה-אפריקה. בדוח של ועדת שרף שמינתה הממשלה בשנת 1965 נקבע כי נדרשת מדיניות עקבית כדי לצמצם את הפער, משום שהדבר לא צפוי להשתנות בלא נקיטת מדיניות אקטיבית, כפי שהתברר מהנתונים שהוצגו לחברי הוועדה הממשלתית:

לוח 5: תחזית מספר תלמידי שנה א' במוסדות להשכלה גבוהה (1965-1974)

השנה	סה"כ *	ישראל דור שני	אסיה-אפריקה	אירופה-אמריקה	תלמידי שנה א'*
1965	5,453	359	661	4,433	5,835
1966	5,833	380	692	4,761	6,241
1967	6,284	405	727	5,152	6,724
1968	6,806	440	786	5,580	7,874
1969	7,359	481	867	6,011	7,874
1970	7,806	523	946	6,337	8,352
1971	8,232	574	1,032	6,626	8,808
1972	8,561	616	1,111	6,834	9,160
1973	8,847	661	1,190	6,996	9,466
1974	9,049	709	1,268	7,072	9,682

המקור: דוח ועדת שרף, בתוך וולנסקי 2005, 66-67

* הטור "סה"כ" מתייחס לסטודנטים עד גיל 29 בעוד הטור "תלמידי שנה א'" מתייחס לכל הגילים.

מהנתונים עולה כי מספר התלמידים יוצאי אסיה-אפריקה הלומדים שנה א' באוניברסיטאות, עמד על 32.5 לכל 10,000 תושבים בשנת 1965, בהשוואה ל-249 סטודנטים מקרב יוצאי אירופה-אמריקה ו-183 מקרב ילידי ישראל. הביקורת כוונה בעיקר למערכת החינוך, שמצפים ממנה להכין את התלמידים לבחינות הבגרות, ולא כלפי המוסדות להשכלה גבוהה. כך הדגיש בדבריו אהרן ידלין, שכיהן כשר החינוך ויו"ר המל"ג באמצע שנות השבעים:

מערכת ההשכלה הגבוהה אינה חוסמת קליטת סטודנטים. אסור לה להוריד רמה. תפקיד משרד החינוך והשר בראשו הוא להכין ולהביא את התלמידים למצב של מוכנות ללימודים גבוהים. אסור להגיע למצב שיהיו חוגים שאינם ברמה אקדמית ראויה ואין לדחוף לפשרות בנושא זה.⁴⁵

ולמרות זאת היה ברור כי מכלול הצעדים שנקטו, כולל הרפורמה בחינוך שיצאה לדרך בסוף שנות השישים, יחייבו היערכות תכנונית ותקציבית חדשה של מערכת ההשכלה הגבוהה באמצעות הות"ת, כדי לקדם את הביקוש הצפוי ללימודים אקדמיים, ולצמצם פערים בין חלקיה השונים של החברה הישראלית.

ד. הרצון למנוע פוליטיזציה בהשכלה הגבוהה

גורם נוסף שדחף להקמת הות"ת כגוף ביניים שמתווך בין הממשלה לבין המוסדות היה הרצון להימנע מפוליטיזציה. קביעת קריטריונים שקופים בהקצאת המשאבים הלאומיים למוסדות, שלא על בסיס קשרים אישיים או זיקות פוליטיות, נועדה למנוע התערבויות פוליטיות, כגון זו של שר החינוך דינור בשנת 1952 במינויים באוניברסיטה העברית, והבקשה התקציבית שהגיש המוסד לשר בסמוך לכך, כמעין "שטר פירעון".⁴⁶ לדברי לידיה ארן, זה היה הדפוס השכיח עד הקמת הות"ת: המוסדות הפעילו לחצים תקציביים על משרד האוצר, כאשר כל שינוי בגובה ההקצאה למוסד מסוים עורר מייד לחצים חדשים ממוסדות אחרים, שהסתיימו בדרך כלל בתוספות תקציב (ארן 1970).

דוגמה נוספת היא כאשר שר האוצר פנחס ספיר פנה לגייס תרומות מקרב יהדות ארצות הברית לבניית פקולטות חדשות באוניברסיטאות.⁴⁷ אך התברר כי ניתנו התחייבויות לתורמים להקמת פקולטה שכבר הייתה קיימת.⁴⁸ דפוס זה מתואר בדבריו של גדליה יעקובי, מנהלה הראשון של הות"ת: "באותם ימים היה מתח בין המוסדות

45 ריאיון עם אהרן ידלין, 2 ביוני 2002.

46 מכתב של שר החינוך דינור לפרופ' ברגמן, מיום 13 ביוני 1952. גנוז המדינה, אוניברסיטה כללית, 1743/9.

47 רשימה בכתב ידו של פנחס ספיר, מיום 1 באפריל 1969. גנוז המדינה, תיק פנחס ספיר – שר האוצר, פ-6/910/72.18-49.

48 ריאיון עם ארנון גפני, 27 במאי 2002.

משום שהיה ברור שהקשרים האישיים וההשפעה והמגעיים הישירים עם האוצר קובעים את גובה התקציב [...] העניינים התנהלו דרך השר והוא נתן במישרין את ההנחיות לגבי גובה התקציב שיש להפנות למוסד זה או אחר".⁴⁹ כדי לבלום את ההטיות הפוליטיות בהקצאת המשאבים, הבינו אנשי משרד האוצר כי יש צורך בגוף שיהיה נקי מהשפעות אלה ויקבל החלטות על בסיס תכנון וכללי הקצאה שקופים. בריאיון שנערך בשנת 2002 עם ארנון גפני, שהיה מנכ"ל משרד האוצר, הוא תיאר את הלחץ שהופעל על אנשי המקצוע במשרד: "[ראשי המוסדות] רצים לשר האוצר ושר האוצר אומר לנו [אנשי המקצוע] – מה אתם רוצים שניתן להם ליפול? הובילה אותנו לרצון להקים את ות"ת".⁵⁰ אם כן, הביקורת המצטברת כלפי דרכי קבלת ההחלטות וחלוקת התקציבים, שהיו מוטות פוליטית וחסרות אמות מידה סדורות, החישו את הצורך להקמת ות"ת.

בשל כל הסיבות הללו מינה שר החינוך יגאל אלון, בשנת 1971, ועדה בראשות רחל שלון, סגנית נשיא הטכניון, שנתבקשה להמליץ על מבנה סמכויות הוועדה לתכנון ולתקצוב, ולגבש מודל לתקצוב מוסדות חדשים ומוסדות ותיקים, באמות מידה שיהיו שקופות לביקורת ציבורית. הוועדה נועדה לשמש חיץ בין המערכת הפוליטית לבין המוסדות, במטרה למנוע כל מעורבות פוליטית בהקצאת התקציבים הממשלתיים, ועל המוסדות נאסר מעתה לפנות ישירות לגורמים ממשלתיים בבקשות תקציב. הגוף החדש היה לגורם הממלכתי הבלעדי בהקצאת תקציבי מדינה למוסדות. עקרונות אלה היו לערכי היסוד בות"ת ותפקידיה הוגדרו כלהלן:

- א. להוות גוף שיעמוד בין הממשלה והמוסדות הלאומיים מצד אחד, ומוסדות להשכלה הגבוהה מצד שני, בכל עניני הקצבות להשכלה גבוהה.
- ב. להציע את התקציב הרגיל ותקציב הפיתוח הכוללים להשכלה גבוהה תוך שמירה על חירות אקדמית ושקידה על קידום המחקר וההשכלה.
- ג. לחלק בין המוסדות את התקציב הרגיל ותקציב הפיתוח הכוללים והמאושרים.
- ד. לתכנן את פיתוחה של ההשכלה הגבוהה בתיאום עם המועצה להשכלה גבוהה.
- ה. לעשות למען ייעול המוסדות והתאום ביניהם, כדי למנוע כפילות מיותרת ולהביא לידי חיסכון.
- ו. לעקוב באורח שוטף אחר ניצול התקציבים, כדי למנוע גירעונות או חריגות.⁵¹

ועדת שלון המליצה שהות"ת תכלול חמישה חברים, כולל היו"ר: שלושה מהם אנשי אקדמיה בכירים ושניים מתחום המשק והכלכלה (שם). נתן רוטנשטרייך מהאוניברסיטה העברית מונה ליו"ר הראשון ובשנת 1974 הוועדה יצאה לדרך.

49 ריאיון עם גדליה יעקבי, 11 במארס 2002.

50 ריאיון עם ארנון גפני, 27 במאי 2002.

51 הוועדה לעקרונות להקצבת כספים למוסדות להשכלה גבוהה, דוח ביניים, מיום 28 בפברואר 1971. גנון המדינה, דוח ועדת שלון, 6811/71.ג.

המאבקים להגברת הנגישות להשכלה הגבוהה ופתיחת המכללות

מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל עברה במהלך חמישים שנותיה הראשונות של המדינה תמורות רבות ושינתה פניה. ממערכת מונוליטית המבוססת על מוסדות מחקר והוראה אוניברסיטאיים, היא הפכה עד שנת אלפיים למערכת פלורליסטית העונה על צרכים חברתיים, כלכליים ותרבותיים של ציבור רחב; מהדגם האליטיסטי של האוניברסיטה הגרמנית והאוניברסיטה הבריטית המסורתיות, היא עברה לאמץ את מודל האוניברסיטה האמריקאית, המבוסס על מגוון רחב של מוסדות להשכלה גבוהה, ולא רק אוניברסיטאות (הורוביץ וולנסקי 1999). התפתחות זו חוללה שינוי בתודעת הנגישות להשכלה גבוהה, ואפשרה הלכה למעשה, החל מסוף העשור האחרון של המאה העשרים, כמעט לכל בעל תעודת בגרות לזכות בלימודים אקדמיים אם רצה בכך. ואולם, פתיחת שערי ההשכלה האקדמית לא התרחשה ללא מאבקים; מתח קבוע ליווה את המערכת משחר קיומה, בין אלה שרצו להוסיף מוסדות חדשים וליצור מנעד מגוון ועשיר יותר של מוסדות, לבין אלו שהתנגדו לכך.

חרף ההתנגדויות שנשמעו מפעם לפעם, צמחו מוסדות חדשים בעקביות ובשיטתיות, ועד ראשית שנות השבעים כבר הצטרפו חמש אוניברסיטאות חדשות לשלוש הוותיקות שהיו קיימות טרם הקמת המדינה:⁵² אוניברסיטת בר אילן שקמה בשנת 1955; אוניברסיטת תל אביב שעל הקמתה הוכרז בשנת 1956; אוניברסיטת בן גוריון שקמה בשנת 1969; אוניברסיטת חיפה שזכתה לעצמאות בשנת 1972; ואליהן נוספה האוניברסיטה הפתוחה בשנת 1974. התפתחות זו הייתה תוצאה של נחישות ראשי הערים שרצו להקים בתחומם מוסד אקדמי, ושל פרופסורים שביקשו להקים מוסד חדש באופיו ובסגנונו. במצטבר, הקמת המוסדות הללו הייתה פריצת דרך אשר תרמה להרחבת הנגישות להשכלה הגבוהה ולגיוס מקורות תקציב מגוונים.

ואולם, על אף המאמצים להרחיב את מערכת ההשכלה הגבוהה, לא היה די במוסדות החדשים כדי לענות על הביקוש הגובר ללימודים אקדמיים, ועדיין ניכר היה הפער העמוק בקבלת יוצאי אסיה-אפריקה בהשוואה ליוצאי אירופה-אמריקה. בשנת 1972 – 1973 פרסמה הלמ"ס כי מתוך 26,600 מסיימי כיתה יב, פחות ממחציתם זכאים לתעודת בגרות, ומבין אלה הזכאים לתעודה – רק 20% הם יוצאי אסיה-אפריקה. נתונים אלה ודומיהם שימשו קריאת השכמה לצורך לנקוט צעדי מדיניות מתואמים בין שני חלקי המערכת – החינוך האקדמי והחינוך העל-יסודי, ואלה אכן לא איחרו לבוא.⁵³

52 שלושה מהמוסדות פעלו תחילה כמכוני הוראה בטרם זכו להכרה במעמדם כאוניברסיטה; שלושה פעלו באחריות אקדמית של האוניברסיטה העברית.

53 המציאות התחדדה כאשר התברר כי רק 9,795 צעירים, כשליש מאלה שסיימו כיתות יב, התקבלו לשנה א' באוניברסיטאות מתוך שנתון של 54,000, ומספר הלומדים לתואר ראשון עמד על 30,260 סטודנטים.

שלב ראשון: יצירת זיקה בין מכללות אזוריות לבין אוניברסיטאות

עם התרחבות מערכת החינוך, גדל גם מספר המוסדות שביקשו להעניק השכלה על-תיכונית במגוון מקצועות לימוד, בתארים טכנאי או הנדסאי, אמנות, מוזיקה, מקצועות פרה-רפואיים והכשרת מורים. בשנות השישים החלו לצמוח מכללות אזוריות שהתמקדו בפעילות חברתית לצד השכלה על-תיכונית, ושלא היססו לפתח קשרים עם מוסדות להשכלה גבוהה, ולאפשר לסטודנטים לצבור בהן נקודות זכות אקדמיות. האוניברסיטאות מצדן נענו לבקשת המכללות להעניק חסות אקדמית ללימודים באחריותן.

בחודש דצמבר 1971 הגישה ועדת ליפסון למל"ג דוח שבחן את מעמד המכללות ואת עתידו של החינוך העל-תיכוני. בין המלצותיה נכתב כי למל"ג תפקיד מרכזי במהלך של אקדמיזציית מסגרות הלימוד העל-תיכוניות.⁵⁴ המחלוקות במל"ג בראשית שנת 1972 מלמדות על הסתייגות נציגי האוניברסיטאות מן הרעיון שנבט בוועדת ליפסון – התנגדות שזכתה לרוח גבית בדיונים – להעניק תארים זהים במכללות ובאוניברסיטאות. הדעות נעו בין מי שסברו שהמועצה רשאית להעניק אך ורק תארים אקדמיים, לבין אלה שהמליצו להבחין בין תואר שיוענק על ידי אוניברסיטה לבין תואר שיוענק על ידי מכללה. לשיטתם, התואר יבטא את תחום העיסוק כגון: "בוגר בהוראה" או "בוגר במוזיקה", אך לא יוכר כתואר אקדמי. שר החינוך יגאל אלון, שכינה כיו"ר המל"ג, השמיע דעה הפוכה:

[...] אי אפשר שיהיו בארץ שני תארים בעלי משמעות שונה. אתנגד שמכללה תעניק תואר הנופל ברמתו מאותו תואר הניתן ע"י אוניברסיטה. מכללה חייבת להעניק מה שמעניקה אוניברסיטה לתלמידי תואר ראשון ומוריה חייבים להיות מורים טובים אם כי לא חוקרים.⁵⁵

הדיון הסתיים בהחלטת המל"ג להקים ועדה שתציע פתרונות בשאלות הכרוכות בהמלצות ועדת ליפסון, ובעיקר בבקשות למתן היתר לפתוח ולקיים תוכנית לימודים אקדמית במוסדות שאינם אוניברסיטאות.

לדיון במועצה שהתקיים בשנת 1974, הוזמנו ראשי האוניברסיטאות. שר החינוך הבא, אהרן ידלין, ביקש להזים את הדעה כי פיתוח המכללות יביא בהכרח להקמת אוניברסיטאות חדשות. בדבריו ציין השר כי אין מקום להקים עוד מוסדות מחקר בישראל שעלותם גבוהה, אך טען נחרצות כי יש צורך בהרחבת מערכת ההשכלה הגבוהה באמצעות פיתוח מכללות אקדמיות:

אני חושב שאם נפתח בזהירות, בקפדנות ובאחריות, מוסדות של מכללות אקדמיות, נחליש את הלחץ של תלמידים על האוניברסיטאות, נוויל את ההשכלה הגבוהה בארץ

54 דוח הוועדה לחינוך על-תיכוני, 1971 (ועדת ליפסון), עמ' 26–31. המלצותיה של הוועדה כללו גם את הקמת האוניברסיטה הפתוחה כניסוי תחילה.

55 ישיבת המועצה להשכלה גבוהה מס' 10, מיום 8 באוגוסט 1972, עמ' 4. גנזך המדינה, ג/14/8041.

[...] אי אפשר להתעלם מהמהפכה הדמוקרטית שאנחנו חיים בה, יותר ויותר סטודנטים יתדפקו על דלתות המוסדות להשכלה גבוהה וילחצו להורדת קריטריונים, להורדת סטנדרטים. אנו מוכרחים לפתוח אפיק אלטרנטיבי, צריך לתת להם לנסות את כוחם במוסדות אחרים, יותר קטנים, יותר זולים, יותר צנועים ביומרתם.⁵⁶

שר החינוך הזהיר מפני הר געש חברתי שיפרוץ אם לא תנקוט מערכת ההשכלה הגבוהה צעדים שישחררו את הלחץ ויתנו מענה לביקוש ללימודים גבוהים, בפרט עבור אוכלוסיות מוחלשות בחברה הישראלית:

אנחנו מנהלים מדיניות של אפליה הרבה שנים בארץ הזאת, פרוטקציוניזם ממלכתי לבני עדות מזרח. בסדר או לא בסדר, אנחנו מנהלים את המדיניות הזאת וננהל אותה גם להבא, מפני שאחרת זה הר געש, והר געש לא מתפוצץ רק בגלל בעיות הביטחון.⁵⁷

ראשי האוניברסיטאות שהוזמנו לדיון, אף שלא היו חברים במל"ג, דחו מכול וכול את ההצעה לתת הכרה למכללות שיימצאו ראויות להעניק תואר ראשון. צבי קדרי, רקטור אוניברסיטת בר אילן ויו"ר ועד ראשי האוניברסיטאות, הביע ספקות באשר למדיניות המוצעת:

עכשיו נעלה על הדעת שאותם תארים יינתנו מחוץ לאוניברסיטה בכלל, באיזה מוסד פרטי או רשמי או ציבורי, שיתחילו להכין תוכנית לימודים מסוימת, בלא מחקר, בלא חיוב האנשים שלהם לעסוק בדיסציפלינה מדעית באותם תחומים – יש להניח שהאוניברסיטאות לא יכירו באותם לימודים, ובצדק.⁵⁸

שלמה סימנסון, רקטור אוניברסיטת תל אביב, הביע דעה דומה וקרא לחברי המל"ג לדחות את התוכנית על הסף:

אני, ובשם המוסד שאותו אני מייצג, מתנגד התנגדות אבסולוטית למענק תארים B באיזה שהוא צירוף אחר במכללות, בכל מין, דת ולאום. ולא בגלל מונופול. אלא מפני שיקרו שני דברים [...] שיתחילו לפתח מוסדות עצמאיים עם סגל מסוג אחר וכל הצירופים לא יועילו. ותקומנה מיני-אוניברסיטאות מהמין שהזכרתי. הדבר השני – כשכל זה יקרה אנחנו נצטרך לשלם את החשבון.⁵⁹

גם מיכאל רבין, רקטור האוניברסיטה העברית, הצטרף לעמדת עמיתיו וקרא לבלום את התיאבון לתארים אקדמיים בטענה כי "אני רואה את שורש הבעיה במכת התארים שהעם היהודי לוקה בה מאז ומתמיד [...] סתם יהודי שמסתובב בעולם ולא ידוע מאיפה הוא בא ולאן הוא הולך פתאום יש לו תואר של דוקטור [...] אני רואה במאוויים האלה דבר

56 ישיבת המל"ג, מיום 19 בנובמבר 1974, עמ' 8. גנוז המדינה.

57 שם, עמ' 9.

58 שם, עמ' 21.

59 שם, עמ' ב' 3.

שבמדינת ישראל בשנת 1974 ובשנים הבאות, אלה הם מאוויים שאנחנו צריכים לדעת לעמוד בפניהם".⁶⁰

שר החינוך ידלין סיכם את הדיון והשיב לנציגי האוניברסיטאות:

אני חושב שאתם עושים שגיאה, שמתוך המצוקה הכספית אתם חושבים שאסור לפתח עוד מוסדות בארץ. יכול להיות שזה לא ניתן אקדמית, בזה אני לא מבין. אתם יכולים להגיד: לא יכול להיות מוסד שהוא נועד רק לתואר ראשון, לא יכול להיות דבר כזה. אז אני נכנע. אבל שאסור לפתוח מוסד כזה מפני שהוא יהיה אוניברסיטה או מפני שהוא מתחרה על משאבים, זה אני במפורש לא מקבל [...] התחרות התקציבית האמיתית היא בין האוניברסיטאות לבין עצמן. זו התחרות האמיתית, ולא בין כל האוניברסיטאות ועוד 18 מכללות אקדמיות אם הם יהיו תוך עשרים השנים הבאות.⁶¹

הדיון בנושא המכללות הסתיים בשלוש החלטות של המל"ג: (א) לא תקומנה אוניברסיטאות חדשות בשנים הקרובות; (ב) מכללה שתקבל היתר לא תהפוך לאוניברסיטה; (ג) המכללות האזוריות יפעלו כשלוחות של אוניברסיטאות ואלה יעניקו נקודות זכות על הלימודים המתקיימים באחריותן האקדמית.⁶²

הפשרה שהתקבלה במל"ג, על דעת ראשי האוניברסיטאות, העניקה למכללות האזוריות סמכות לפתח את תחומי ההוראה בהן, והן אכן הוסיפו להתפתח לאורך כשני עשורים. בכך הונחו היסודות למתן הכרה עתידית במכללות הללו כמוסדות מוכרים להשכלה גבוהה במהלך שנות התשעים, באופן שפתח לרווחה את שערי ההשכלה הגבוהה, כפי שיתואר בהמשך.

בשנת 1973 העניקה המל"ג לאוניברסיטה הפתוחה היתר לפעול כמוסד להשכלה גבוהה בלימוד מרחוק. היה זה חידוש משמעותי למושג "הזדמנות שנייה", עבור כל מי שלא היו יכולים להתקבל ללימודים באוניברסיטה רגילה, אם מטעמים של חוסר בתעודת בגרות או ממוצע ציונים נמוך ואם בשל ריחוק גיאוגרפי מהאוניברסיטאות או מחויבות למשפחה ולעבודה. מדיניות קבלת התואר באוניברסיטה הפתוחה כללה סף יציאה בלבד אך לא סף כניסה; רמת הלימודים, איכות התארים וסגנון הלימוד העצמי הקנו לאוניברסיטה הפתוחה יתרונות מסוימים עבור בוגריה, שפנו להמשך לימודים או לשוק העבודה. האוניברסיטה הפתוחה הזמינה את כל מי שצמא להשכלה גבוהה להצטרף למעגל הלומדים לתואר, בתנאי שיעמוד בדרישות האקדמיות.

שנות השבעים מציינות גם את "לידתם" של מוסדות להשכלה גבוהה שאינם אוניברסיטאות. בשנת 1971 קיבלה האקדמיה למוזיקה ולמחול ע"ש רובין בירושלים היתר לקיים לימודים אקדמיים, ושלוש שנים לאחר מכן זכתה להכרה כמוסד להשכלה

60 שם, עמ' ב' 7.

61 שם, עמ' ד' 3-4.

62 שם, עמ' 8.

גבוהה; גם בצלאל, אשר נוסד ב-1906 כבית ספר למלאכות האומנות, זכה בשנת 1973 בהיתר לקיים לימודים אקדמיים, וזמן קצר לאחר מכן גם קיבל הכרה כמוסד להשכלה גבוהה; בית הספר הגבוה לטכנולוגיה בירושלים (מכון לב) הוכר בשנת 1977 והוסמך בשנת 1980 להעניק תואר "בוגר בטכנולוגיה ומדע שימושי" בחוגים פיזיקה ואלקטרו-אופטיקה, מדעי המחשב ואלקטרוניקה, כמוסד הממוזג ישיבה גבוהה עם מכללה טכנולוגית; בשנת 1976 זכה שנקר, בית ספר שהוקם במטרה להכשיר בעלי מקצוע עבור תעשיית הטקסטיל והאופנה, להיתר לקיים מוסד להשכלה גבוהה; מדרשת רופין זכתה להיתר בשנת 1975 לפתוח תוכנית לימודים אקדמית בתחומי משק וכלכלה ששירתה את התנועה הקיבוצית; המכללה למינהל הוסמכה על ידי המל"ג להעניק תואר "בוגר בעסקים" החל משנת 1986; וכן המכללות להכשרת מורים שזכו בהיתר והכרה לקיים מוסד להשכלה גבוהה: מכללת דוד ילין (1979); מכללת ירושלים לבנות (1979); מכללת בית ברל (1981); מכללת לוינסקי (1986); המכללה לחינוך ע"ש זינמן במכון וינגייט (1984); סמינר הקיבוצים (1988); סמינר אורנים (1990); והמכללה להכשרת מורים לטכנולוגיה של "אורט ישראל" (1991). כל אלה עמדו בבדיקות של המל"ג והכשירו מורים לתואר "בוגר בהוראה" במסלולי לימוד שונים, ובכך תרמו להרחבת הנגישות להשכלה גבוהה.⁶³

לכל אלה נוספו עוד עשר מכללות אזוריות שפעלו כשלוחות של אוניברסיטאות ישראליות ותחת פיקוח אקדמי שלהן. הלומדים בהן זכו בנקודות קרדיט עבור הלימודים בשלוחה, והשלימו שנת לימוד אחת או שתיים באוניברסיטת-האם. כך היו המכללות הראשונות שקמו משנת 1967 בתל חי, בעמק יזרעאל, בעמק הירדן, בגליל המערבי, בצפת, בשער הנגב ובמנשה, ואליהן הצטרפו בהמשך גם המכללה באילת, מכללת אחוה, מכללת אשקלון והמכללה ביהודה ושומרון. זו הייתה מפת המוסדות להשכלה גבוהה שאינן אוניברסיטאות, אשר התפתחו מראשית שנות השבעים ועד ראשית שנות התשעים. בבואנו לבחון את הגידול בהיקף הנגישות להשכלה אקדמית במהלך העשור של שנות השמונים מתקבלת התמונה הבאה:

לוח 6: סטודנטים במוסדות להשכלה גבוהה תשמ"ב-תש"ן (1982-1990)

השנה	מספר הסטודנטים באוניברסיטאות	מספר הסטודנטים במוסדות שאינם אוניברסיטאות	סטודנטים באוניברסיטה הפתוחה**
תשמ"ב	57,205	2,027	13,595
תשמ"ג	58,645	*2,250	13,836
תשמ"ד	60,610	2,482	13,618
תשמ"ה	61,155	2,881	12,034

השנה	מספר הסטודנטים באוניברסיטאות	מספר הסטודנטים במוסדות שאינם אוניברסיטאות	סטודנטים באוניברסיטה הפתוחה**
תשמ"ו	62,360	5,592	10,000
תשמ"ז	63,500	5,765	13,500
תשמ"ח	64,190	6,944	10,853
תשמ"ט	65,080	6,558	11,872
תש"ן	67,770	8,286	13,007

המקור: דוח המל"ג תשמ"ב-תשמ"ו, 1986-1981; דוחות הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה

* אומדן

** מספר הסטודנטים המלאים (FTE) של האוניברסיטה הפתוחה מחושב כרבע מהמספר הכולל המופיע בלוח 6

מהלוח עולה כי בתשע השנים שחלפו בין תשמ"ב לתש"ן, גדל מספר הלומדים באוניברסיטאות בכ-10,000 סטודנטים (גידול של כ-20%), ועוד 8,300 סטודנטים שלמדו במכללות החדשות שמעמדן שודרג למוסדות אקדמיים, בעיקר במכללות להכשרת מורים. אם כן, משנות השבעים ועד 1990 נפתחו לרווחה שערי ההשכלה הגבוהה, ועדיין, בתום שלב זה התברר כי אין די בכך כדי לצמצם את הפערים החברתיים וכדי לענות על הביקוש הגואה להשכלה אקדמית, ויש לחולל מפנה נוסף במבנה ההשכלה הגבוהה, הפעם בשלב חדש ומרחיק לכת אף יותר.

שלב שני: אקדמיזציה של המכללות

בסוף שנות השמונים בחן אמנון פזי, יו"ר הות"ת, את נתוני הנגישות להשכלה הגבוהה, והמליץ על נקיטת צעדים נחוישים לצמצום הפער שהלך והתרחב בין היצע מקומות הלימוד במוסדות לבין הביקוש להם, פער שניכר בעיקר בין הפריפריה למרכז. הנתונים הצביעו על חוסר התאמה מתון בין שיעור הזכאים לתעודות בגרות לבין שיעור המתקבלים למוסד להשכלה גבוהה עד שנות השמונים, וגם על פער שהלך והחריף בין השנים 1980 ל-1990, כפי שניתן ללמוד מהלוח הבא.

לוח 7: ההלימה והפערים בין שיעור הזכאים לתעודות בגרות למתקבלים לשנה א' במוסד להשכלה גבוהה (1949–1990)

השנה	גודל השנתון	אחוז הזכאים לבגרות משנתון	אחוז המתקבלים לאוניברסיטאות
תש"ט 1949	11,902	6.7%	1.6%
תש"ך 1960	25,032	14.7%	11.6%
תש"ל 1970	52,900	20.0%	17.8%
תש"ם 1980	65,500	21.3%	21.3%
תש"ן 1990	85,000	34.7%	22.9%

המקור: נתוני הלמ"ס בעיבוד שלי

מלוח 7 עולה כי סביב העשור של שנות השבעים והשמונים, אכן הייתה הלימה בין שיעור הזכאים לתעודות בגרות לבין שיעור המתקבלים למוסדות להשכלה גבוהה. ואולם, יחס זה השתנה סביב שנת 1990. בעוד שיעור הזכאים לתעודות בגרות גדל, שיעור המתקבלים לשנה א' נותר כמעט ללא שינוי, ומשמעות הדבר הייתה, כי נבצר מזכאים רבים לתעודה להתקבל למוסד אקדמי בישראל. זה היה הרקע להחלטת המל"ג בשנת 1993, לחולל שינוי נוסף במבנה מערכת ההשכלה הגבוהה, שינוי שזכה לכינוי "מהפכת המכללות". בפני מקבלי ההחלטות עמדו אז שלוש אפשרויות: להמשיך בהרחבת האוניברסיטאות הקיימות; להקים אוניברסיטה נוספת; או לפתוח את שערי ההשכלה הגבוהה באמצעות שדרוג מעמדן של המכללות האזוריות והעל-תיכוניות הקיימות. המל"ג אימצה את המלצת ות"ת לשדרג את מעמד המכללות, ובחודש דצמבר 1993 הונחה בפני מליאתה תוכנית-אב לפיתוח המכללות אשר נפתחה בפסקה הבאה:

במסגרת מדיניות ות"ת והמועצה להשכלה גבוהה להרחבת וגיוון לימודי התואר הראשון, התרחבה המערכת מאז שנת 1990 בכ-25,000 סטודנטים, רובם באוניברסיטאות הקיימות. בשנים הקרובות, עם תום מיצוי כושר הקיבולת של האוניברסיטאות המחקריות, תוקמנה מכללות לתואר ראשון. מכללות אלו יקיפו את מגוון המקצועות בתחומי הרוח והחברה, ההנדסה וחלק מהמדעים המדויקים, אשר תקלוטנה עד סוף המאה כ-20 אלף סטודנטים נוספים. דהיינו במכללות אלה ילמדו כ-35,000 סטודנטים, לעומת המצב כיום בו לומדים במסגרות אלו כ-15,000 סטודנטים.⁶⁴

בדיון שהתקיים במועצה, התעוררה מחדש המחלוקת משנת 1974 ועלו ההסתייגויות מהענקת תארים אקדמיים על ידי מכללות. חברים במל"ג נאבקו בהצעה עוד בטרם עלתה

64 תכנית-אב לפיתוח מסגרות אקדמיות (מוסדות חינוך), מסמך 206 של המל"ג, מיום 21 בדצמבר 1993. ארכיון המל"ג.

לדיון במליאת המועצה, והיו אף שפנו במכתבים אישיים לשרי החינוך,⁶⁵ בדרישה להבחין בין תואר אקדמי שמוענק על ידי האוניברסיטאות לבין תואר שמוענק על ידי מכללות. בסופו של דבר, התקבלה ברוב של שבעה עשר חברי מל"ג ושני נמנעים, ההחלטה לתמוך בתוכנית שהוגשה על ידי ות"ת והומלצה על ידי אמנון רובינשטיין בתפקידו כשר החינוך ויו"ר מל"ג.⁶⁶ בדיון במל"ג הובעו עמדות מנוגדות ביחס לתוכנית המוצעת, כגון זו שהביע אחד מחברי המועצה:

[...] מדאיג אותי הוא הצורך לפתוח עוד ועוד מקומות לסטודנטים, הנובע לאו דווקא מכך שסטודנטים נוספים שואפים לקנות דעת, אלא מכך שהם שואפים לסטטוס, ולתנאי שכר יותר טובים וכו'. אלה לחצים, ואפילו יש המכנים אותם פופוליסיטים. תפקידנו הוא אחד – לשמור על רמתה של ההשכלה הגבוהה. לא רק שתפקידנו הוא כזה, אלא אנחנו הופקדנו על זה, מפני שההשכלה הגבוהה היא אולי המשאב היקר ביותר שיש למדינה שלנו שהיא חסרת משאבי טבע. זהו המקור שבו אנחנו יכולים להתחרות עם אחרים, הוא ציפור הנפש שלנו ואסור לנו בשום פנים ואופן להתפשר עליו. עם כל הצער שבדבר, הסטטיסטיקות שהוצגו היום מראות, שיש שכבות באוכלוסייה שההישגים הלימודיים שלהם אינם מספקים, אולי מפני שלא ניתנו להם הזדמנויות מתאימות [...] אני חושב שלחזק את האוכלוסייה הזאת חובה, זה בנפשנו ואנחנו צריכים לעשות זאת. אבל לחזק אותה צריך בבית הספר היסודי, בבית הספר התיכון, לא על חשבון הרמה של ההשכלה הגבוהה.⁶⁷

חבר אחר במועצה השמיע דעה דומה, בנימוק שיש למנוע את יישום ההחלטה בשל פערים סביבתיים הבולמים את הרחבת הנגישות להשכלה גבוהה:

עיקר הפער נובע ממה שמתרחש בין יום הלידה לגיל הכניסה לבית הספר, וזה תלוי בסביבה, בבית, שם נולד הפער העיקרי, שעליו קשה מאוד להתגבר אחר כך. הסביבה שבה הילד גדל קובעת: אם קוראים סביבו, אם ספרים זה העולם שלו, או מילוי טפסי טוטו. אם הוא רואה מחשבים או רגיל לרוץ בשבת אחרי הצהריים רק למגרש כדורגל. תנאים אלו יוצרים את הפער בכניסה לבית הספר וקשה מאוד לבטל אותו אחר כך, והפער הולך וגובר במשך בית הספר [...] לדעתי, אם רוצים באמת ובתמים לסגור את הפער, צריך להשקיע את המשאבים ואת התכנים העיקריים, את המאמץ העיקרי, בביה"ס העממי. הנקודה שאנחנו עוסקים בה זו ההשכלה הגבוהה, ואני חושב שמי שסבור שסגירת פערים אפשרית על ידי הרחבת ההשכלה הגבוהה ביצירת שוויון בפזה הזאת משלה את עצמו; זה סגירת פערים מדומה. לי נראה הדבר, כמו מי שמנסה להרכיב גג משוכלל על קירות בלי יסודות (שם).

65 ההסתייגות לתוכנית עלתה עוד בתקופת כהונתה של שרת החינוך שולמית אלוני, אשר קיבלה מכתב אזהרה מחבר בעל מעמד בכיר במל"ג, שאם תאמץ את התוכנית שיוזם אמנון פזי, יו"ר ות"ת, יהיה זה בבחינת "נזם זהב באף חזיר".

66 בעקבות הדיון במל"ג הגיש רובינשטיין הצעה לתיקון חוק המל"ג, שאושרה על ידי הכנסת, אשר הקנה מעמד זהה לתואר של בוגרי מכללות ולתואר שמוענק לבוגרי האוניברסיטאות.

67 ביום עיון שקיימה המל"ג בירושלים, תחת הכותרת "תוכניות פיתוח מערכת ההשכלה הגבוהה ומערך המכללות", 21 בדצמבר 1993.

לפיכך הציע הדובר לחבריו במועצה להימנע מלקלוט במוסדות להשכלה גבוהה את מי שהרקע הסביבתי שלו אינו מכין אותו כראוי ללימודים אקדמיים, ולהפנות אותו לרכוש השכלה מקצועית מחוץ למערכת ההשכלה הגבוהה. קבוצת המתנגדים לתוכנית של ות"ת התעקשה להבחין בין שני סוגים של תארים אקדמיים – זה המוענק על ידי האוניברסיטאות וזה שיוענק על ידי מכללות – אך עמדתם נדחתה. ואולם, כאמור, הרוב המוחלט במועצה תמך בעקרונות שהותוו בתוכנית האב, כפי שהציגו בפניהם שר החינוך אמנון רובינשטיין ויו"ר ות"ת אמנון פזי. חווה לזרוס יפה מהאוניברסיטה העברית השיבה למתנגדים ולחוששים וייצגה את דעת הרוב בדבריה:

כולנו דואגים לאוניברסיטאות ולמערכת ההשכלה הגבוהה. יכול מאוד להיות שככל שהמשטח של ההשכלה הגבוהה יתרחב [...] האפשרויות לצמיחת מצוינות תגדלנה. ככל שנצמצם את המערכת לעילית, אפילו עילית טובה מאוד, היא פחות תצטיין, כי היא בסופו של דבר תתנוון בתור עילית. אם נפתח את זה, תהיה השכלה גבוהה באמת על רמה ובאיכות טובה. בסופו של דבר, אני חושבת שאנחנו נזין את המערכת באפשרויות מצוינות רבות יותר, גם על ידי אנשים שעברו מהמכללות וגם על ידי מתן אפשרות לאוניברסיטאות לטפח מצוינות [...] לכן אני לא רק רוצה לבקש שלא נפריד – בשום אופן – את המועצות [להשכלה גבוהה] אלא גם להצטרף לנושא [...] שכולם יקבלו את אותו התואר, כי אם ניתן תואר אחר אז לא עשינו כלום (שם).

ואכן, בשנת 1995 הובא לכנסת תיקון מס' 10 לחוק המל"ג, שקבע את מעמדם השווה של התארים. הכרעת חברי המל"ג ליישם את התוכנית לפיתוח המכללות שינתה בתוך כעשור את פני מערכת ההשכלה הגבוהה. עשור זה התאפיין ביוזמה, ביצירה ובהתחדשות של שדה ההשכלה הגבוהה, באופן שלא היה כמוהו מאז הקמת המדינה:

לוח 8: מספר המוסדות להשכלה גבוהה בשנת תש"ן לעומת תש"ס (1990-2000)

סוג המוסד	מספר מוסדות בתש"ן	מספר מוסדות בתש"ס
אוניברסיטאות	8	8
מכללות אקדמיות	5	7
מכללות טכנולוגיות	2	9
מכללות להכשרת מורים	7	22
מכללות לא מתוקצבות	1	7
סה"כ מוסדות להשכלה גבוהה	23	53
מכללות אזוריות באחריות אקדמית של אוניברסיטאות	12	7
כלל המסלולים האקדמיים	35	60

המקור: המל"ג והות"ת, דוח מס' 26/27 לשנים תשנ"ט-תש"ס

התוספת של שלושים מוסדות בתוך עשור, מעשרים ושלושה בתש"ן לחמישים ושלושה בתש"ס, ממחישה במידה רבה את תנופת הפיתוח וההתחדשות שידעה המערכת האקדמית בישראל מאז המחצית השנייה של שנות התשעים. החלטת המל"ג משנת 1993 הייתה בבחינת יריית הזינוק לתנופה של יזמות אקדמית של גורמים שונים, אשר המתינו לכך שנים רבות והיו בשלים לנצל את אשנב ההזדמנות להתחדשות המערכת, ביניהם גם פרופסורים שמאסו בממסד האקדמי שבו צמחו וביקשו דרור לרעיונות יצירתיים חדשים ופורצי דרך (וולנסקי 2005, 161). הייתה זו שעת כושר לות"ת להפנות את התקציבים הציבוריים גם לפתיחת שערי ההשכלה הגבוהה, כאשר עלות הקמת מכללות חדשות הייתה נמוכה בכ- 30% בשל היותן מוסדות להוראה אקדמית ולא למחקר. משעה שנפתח הצוהר להרחיב את הנגישות להשכלה גבוהה בלא להידרש לעלות אחזקתו של מוסד מחקר, הוענק לות"ת מרחב ניהול וגמישות כלכלית אשר אפשר לה לפתוח שער רחב לרכישת השכלה גבוהה להמונים. תקציבי פיתוח נדיבים הופנו למכללות הציבוריות החדשות, מה שהוביל לגידול מרשים בנגישות להשכלה הגבוהה, לצד תנופת פיתוח פיזי, כפי שעולה מהלוח הבא:

לוח 9: הגידול במספרי הסטודנטים תשנ"ב-תשס"ב (1992-2002)

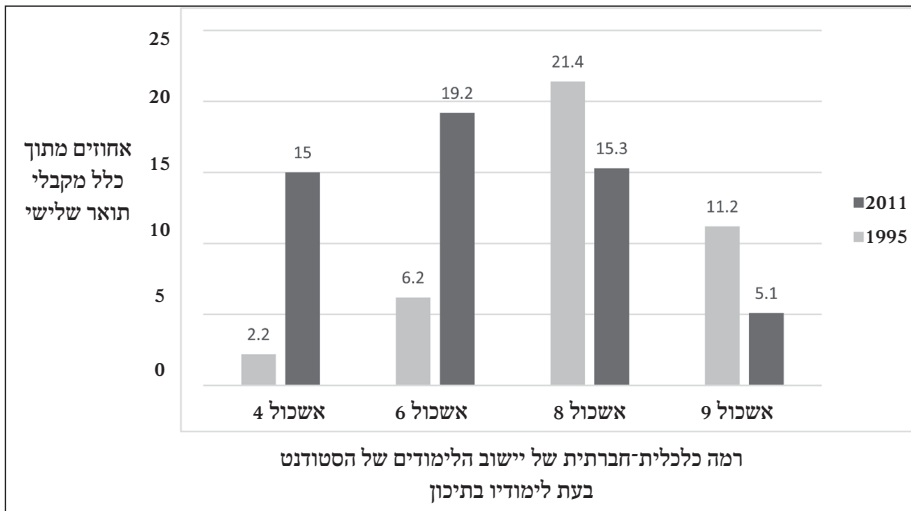
שנה	אוניברסיטאות*	מוסדות שאינם אוניברסיטאות	סה"כ
תשנ"ב	78,640	12,632	91,272
תשנ"ג	84,990	13,988	98,978
תשנ"ד	91,480	16,848	108,328
תשנ"ה	97,250	19,402	116,652
תשנ"ו	101,700	23,747	125,447
תשנ"ז	104,885	31,616	142,501
תשנ"ח	109,130	41,108	150,238
תשנ"ט	111,330	47,425	158,755
תש"ס	112,920	53,257	166,177
תשס"א	113,750	57,129	170,879
תשס"ב	118,283	61,936	180,219

המקור: נתוני הלמ"ס

* נתוני האוניברסיטאות כוללים סטודנטים הלומדים במכללות אזוריות שפועלות תחת אחריותן האקדמית.

במהלך כעשור מאז ההחלטה על ביצוע הרפורמה, הכפילה מערכת ההשכלה הגבוהה את מספר הסטודנטים הלומדים בה, והאוניברסיטה הפתוחה כמעט שילשה את מספר תלמידיה, מ-13,000 בשנת תש"ן עד 33,000 בתש"ס. להרחבת בסיס הפירמידה הייתה השלכה גם כלפי מעלה, בהרחבת קדקודה, היינו, מספר הזכאים לתואר שלישי שבאו משכבות חברתיות שקודם לכן רק מיעוט מתוכן זכה לכך. הגרף הבא מצביע על השינוי בהרכב הסוציו-אקונומי של מסיימי תואר שלישי באוניברסיטאות באמצע שנות התשעים, בהשוואה לעשור השני במאה העשרים ואחת:

תרשים 1: התפלגות מקבלי תואר שלישי לפי רמה כלכלית חברתית בין השנים 1995 ל-2011



המקור: וולנסקי 2014, 71

בתום שני שלבי המאבק לפתיחת שערי ההשכלה הגבוהה, התחולל שינוי עמוק במבנה המערכת האקדמית, וממערכת מונוליטית היא הפכה למערכת פלורליסטית, הנטועה היטב גם בפריפריה הגיאוגרפית והחברתית של ישראל. שינוי זה פתח לרווחה את ההשכלה הגבוהה לכל בעל תעודת בגרות המבקש לבוא בשעריה, מה שתרם הלכה למעשה לתהליך של דמוקרטיזציה של ההשכלה האקדמית מראשית שנות האלפיים.

המאבק בשלוחות של אוניברסיטאות זרות בישראל

הלחצים לפתיחת שערי ההשכלה הגבוהה ולדמוקרטיזציה של המערכת הפוליטית לא היו תופעה בלעדית לישראל; מהרבע האחרון של המאה העשרים הלכה וגברה במדינות

שונות בעולם התפיסה כי ההשכלה האקדמית היא "מוצר צריכה" (commodity goods) שיש לספק להמונים (וולנסקי 2000, 10). בנקודה זו נפגש רצונן של ממשלות לצמצם פערים חברתיים באמצעות הנגשת השכלה גבוהה, עם בעלי הון זמין שחיפשו השקעות מניבות ברחבי העולם. בהשפעת רעיונות נאו-ליברליים, נקלעו מוסדות להשכלה גבוהה לתנאי תחרות חריפים ולחוסר יציבות בפעילותם האקדמית, ובמקרים רבים איבדו חברי סגל את עוגן יציבותם התעסוקתית. כפועל יוצא מכך, החלו מוסדות להשכלה גבוהה ויחידים לתור אחר שווקים חדשים למכירת שירותי השכלה, ואף נעזרו בטכנולוגיות למידה מרחוק שטשטשו את המרחקים הגיאוגרפיים. כך הלכה והתגבשה לה תמונה חובקת עולם של שיתופי פעולה בין אוניברסיטאות זרות לבין גורמים כלכליים, שסיפקו שירותי השכלה גבוהה לכל המעוניין, כולל למדינות העולם השלישי.

השילוב בין קיצוץ המימון הציבורי להשכלה גבוהה במדינות ה-OECD, יחד עם הון זמין הרואה בהשכלה גבוהה מוצר צריכה ראוי להשקעה – יצר אינטרס של בעלי עניין לבנות שירותי השכלה גבוהה השוברים מחיצות חברתיות, תרבותיות וגבולות מדיניים. לא במקרה זכו שירותים אלה לכינוי "הזהב הלבן", ומצאו במהרה את דרכם גם לשוק הישראלי שהיה "רעב" לתארים אקדמיים והסתער על ההזדמנות להשיגם (וולנסקי 2000; וולנסקי 2005). התיקון לחוק חופש העיסוק משנת 1992 היווה קרקע נוחה לפעילותם של מוסדות זרים בישראל. בפועל, נוצר מפגש בין היצע מגוון של תוכניות לימודים באמצעות שלוחות של אוניברסיטאות מחו"ל שקמו בישראל, לבין ביקוש ער של עשרות אלפי אזרחי המדינה, שראו בכך חלון הזדמנויות לרכישת תואר – ראשון, שני ואף שלישי.

עניין התארים הזרים לא היה חדש בישראל; בקשות להקמת שלוחה זרה נבחנו עד ראשית שנות התשעים על ידי המל"ג על פי אמות מידה של מוסדות ישראליים. ואולם, משהתברר לאמנון רובינשטיין, עם היכנסו לתפקיד שר החינוך בשנת 1993, היקף הבקשות להקמת שלוחות זרות בישראל, הוא הציע לפשט את הליכי הבדיקה. במקום לדרוש את אותם התנאים שנדרשים ממוסד ישראלי, הוא הציע להסתפק בכך שהמוסד הזר יחויב להכריז על מעמדו במדינת האם שלו, כולל מעמד התארים שהוא מבקש ללמד בישראל, וכן לחייב אותו להודיע בכל פרסומיו כי התואר שהוא מעניק אינו תואר ישראלי. הצעה זו

קיבלה תוקף של החלטת הכנסת בתיקון מס' 11 של חוק המל"ג בשנת 1995.⁶⁸

התיקון לחוק נועד לרענן, לגוון וליצור שיתופי פעולה בין סוגים שונים של מוסדות, ואף להוסיף מקומות לימוד שלא על חשבון הקופה הציבורית. לצד יתרונות אלה, ניכר גם המאמץ להגן על ציבור הצרכנים מפני תרמית ומפני השכלה גבוהה המונעת משיקולים מסחריים וכלכליים בלבד (וולנסקי 2005, 198–206). הציבור הישראלי הוזהר מפני הסכנה שברכישת השכלה גבוהה באמצעות שלוחות וגופים הפועלים בישראל, המונעים על ידי כוחות השוק, ונקרא לנקוט משנה זהירות. כשנה ורבע לאחר כניסת תיקון החוק לתוקף, הוגשו חמישים בקשות לרישוי

לשלוחות בישראל וכארבע מאות וחמישים בקשות לאישור תוכניות לימודים לתואר ראשון ותואר שני במרבית תחומי הלימודים: לימודי משפטים, מנהל עסקים, תקשורת, תיירות אירוח וניהול, חינוך, פסיכולוגיה ופסיכולוגיה קלינית, לימודי יהדות, מדעי המחשב, תרפיה באמנות, מערכות מידע, מנהל ציבורי, שירותי בריאות, הוראת אנגלית, שיווק, מדעי החברה, התנהגות ארגונית, אופטומטריה, חשבונאות, חינוך קהילתי, הנדסת בניין, הנדסת אלקטרוניקה, הנדסת מחשבים, מערכות טלקומוניקציה, הנדסת תעשייה וניהול, טכנולוגיית המידע לתעשייה (וולנסקי, 2005, 197).

זמן קצר לאחר מכן התברר לוועדת החינוך והתרבות של הכנסת היקף השיבושים בפעילות השלוחות של האוניברסיטאות הזרות בישראל. יו"ר ות"ת נחמיה לבציון מסר לחברי הוועדה, כי המוסדות הזרים מעניקים נקודות זכות עבור לימודים קודמים שאינם אקדמיים, ובכך מפתים מועמדים ללימודים להירשם בשלוחות, בניגוד למקובל במוסדות ישראלים.⁶⁹ עוד התברר כי השלוחות מעניקות תארים ייחודיים בישראל שאינם קיימים כלל במוסד האם בחו"ל (שם). עניין זה העמיד במלוא חריפותו את החשש שעמד לנגד המחוקק, שמא יוענקו תארים שאינם ברי תוקף כלל במדינת האם, ובכך ימצא עצמו הסטודנט זוכה בתואר שאינו מוכר, לא בישראל ולא במדינת המוצא של המוסד, וחסר כל תוקף ממשי.

עוד התברר כי נעשתה חריגה מסעיפים מהותיים של החוק, אשר קבע כי היקף הלימודים לתואר ומשך הלימודים של שלוחה של אוניברסיטה זרה בישראל לא יפחתו, או יפחתו רק במקצת, מהיקף הלימודים ומשך הלימודים לתואר האקדמי הנהוג בישראל. סילבוסים של קורסים שונים שהוצגו בפני הוועדה, חשפו כי הם שונים מאלה הניתנים במוסד האם בחו"ל וכן התברר כי במקרים רבים מבני הלימוד והתשתיות האקדמיות אינם מותאמים ללימודים גבוהים. כמו כן עלה הקושי להבטיח את איכות הסגל האקדמי התואם לתואר הנלמד, כמו גם את היקף המשרות המינימלי הנדרש לקיים את תוכנית הלימודים, כפי שנדרש ואושר הן על ידי מוסד האם והן בתיקון לחוק המל"ג. בדיון בוועדת החינוך בשנת 1999 התברר כי בניגוד לאמור בחוק, 60%–80% מהלומדים המתקבלים לשלוחות הזרות בישראל וזוכים בתארים אקדמיים, הם חסרי תעודת בגרות, וכי הרוב המכריע של השלוחות בישראל מתקשה לעמוד בתנאי הרישיון של מל"ג. יתרה מכך, התברר כי גם עבירות פליליות לכאורה מתבצעות על ידי אלה המבקשים למכור תארים אקדמיים לציבור בישראל. ניסן לימור, מנכ"ל המל"ג, פנה לפרקליטת המדינה עדנה ארבל בשנת 1999 וביקש את סיועה בנושא פעילותן של השלוחות הזרות בישראל:

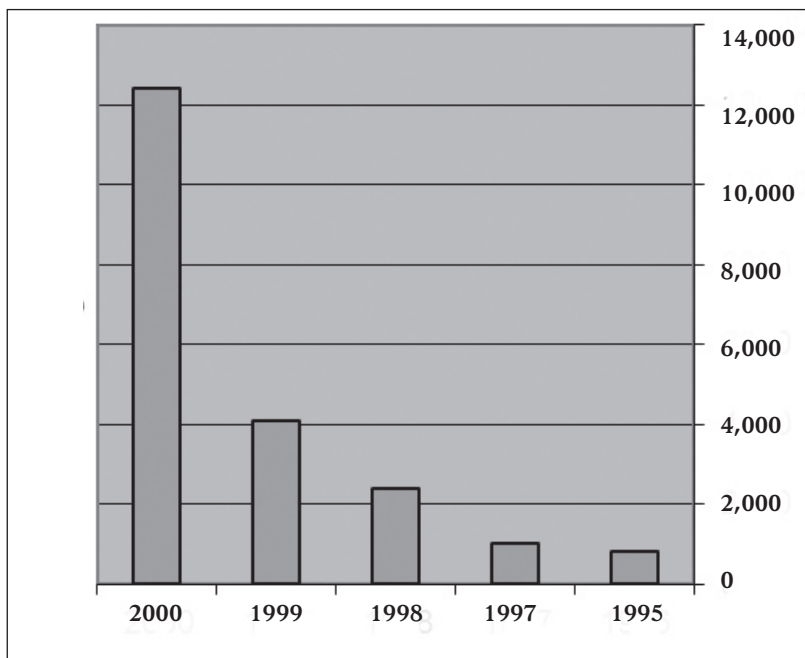
חלקם של המוסדות עובר על הוראות החוק בעצם קיום פעילות לימודים בניגוד להוראות החוק העיקרי או בניגוד להוראות המעבר ובלא שהוגשו בקשות מתאימות לרישיון [...] בין המוסדות יש גם העוברים על הוראת החוק בדבר פרסום, כמו גם על הוראות החוק בדבר

69 ועדת החינוך והתרבות של הכנסת, 15 בנובמבר 1999, עמ' 6. ארכיון הכנסת.

מסירת תצהירים ומידע כוזב למועצה להשכלה גבוהה במסגרת הבקשות לקבלת רישיון. פעילות בלתי תקינה של מוסדות אלה היא בעלת השלכות משמעותיות בתחום ההטעיה של הסטודנטים הלומדים בהם או המבקשים [ללמוד] בהם, כמו גם בתחום התחרות הבלתי הוגנת בין מוסדות אלה לבין מוסדות אחרים, מוסדות ישראליים להשכלה גבוהה [...] לצערנו, לאחרונה אנו נתקלים גם בתופעה של אימוץ לנקיטה באלימות פיזית כלפי עובדי המועצה העוסקים [ב]נושא וכן זיופי מסמכים של יחידת הרישוי והפיקוח. על מנת שהמועצה להשכלה גבוהה תוכל להפעיל את סמכויותיה בתחום הרישוי וההסדרה באופן אפקטיבי, אנו זקוקים לתיאום וסיוע מרוכזים של מנגנוני האכיפה של משטרת ישראל.⁷⁰

בעקבות המכתב הוקם צוות אכיפה בראשות טליה ששון, ראש המחלקה לתפקידים מיוחדים בפרקליטות. התופעות המפוקפקות עוררו דאגה בכל חלקי המערכת הציבורית, בייחוד כאשר התברר כי השלוחות הזרות העניקו בשנת תש"ס (2000–2001) 34% מכלל התארים שהוענקו בישראל על ידי כל המוסדות הישראליים להשכלה גבוהה גם יחד.⁷¹ היצף התארים שניתנו על ידי השלוחות הזרות עולה מהתרשים הבא:

תרשים 2: הגידול במספר מקבלי תארים אקדמיים בישראל של שלוחות של אוניברסיטאות זרות



70 מכתבו של ניסן לימור, מנכ"ל המל"ג, לפרקליטת המדינה, מיום 6 ביוני 1999. ארכיון המל"ג.

71 הנתונים נאספו מהיחידה להכרה בתארים ודיפלומות שבמשרד החינוך.

כאשר התחוורה למחוקק מורכבות התמונה, קיימה ועדת החינוך של הכנסת דיון מחודש בנושא. חבר הכנסת ראובן ריבלין הודה בטעות המחוקק שפתחה פתח לשרלטנות:

נכון, היו אוניברסיטאות רבות שנפתחו בטרם עת והייתה התנגדות נחרצת של המל"ג [...] אני מודה שיכול להיות שבמידה מסוימת היינו נמהרים, ולא הרי מוסד אחד כהרי מוסד אחר, ובהחלט נפתח פה פתח לשרלטניות שמהווה סכנה.⁷²

ברוח דומה התבטא גם יו"ר הוועדה ח"כ זבולון אורלב:

אני מפציר במשרד החינוך לפרסם את אותן מדינות או את [ה]מוסדות או אותן מועצות להשכלה גבוהה, שמדינת ישראל בדקה אותם ואומרת שהתארים שלהם לא שווים ולא כלום ואומרת לסטודנטים ישראלים: אל תלכו ללמוד שם, אתם משחיתים את זמנכם וכספכם.⁷³

בחודש ספטמבר 2001 פנתה פרקליטות המדינה למשרד החינוך לעצור את אישור התארים של סטודנטים שלמדו בשלוחה של אוניברסיטה ממזרח אירופה הפועלת בישראל. כעבור חודשיים קיימה המל"ג דיון בעניין בקשה לרישיון של שלוחה אחרת, ולמחרת עצרה המשטרה ארבעה מנהלים של אותה שלוחה בגין חשד לביצוע מעשי מרמה ומכירת תארים אקדמיים. שבועיים לאחר מכן נעצר מזכ"ל הסתדרות המורים בישראל וסגנו, כמי שקשורים לאותה פרשה, ובהמשך נעצר לחקירה אף ניצב בדימוס וכן חברי כנסת, שהועמדו לדין בגין עבירות מרמה של רכישת תארים אקדמיים שלא כדין. אלה היו תוצאות פעולתה של חקירה משטרתית שהחלה שנתיים קודם לכן, עם הקמת צוות האכיפה על ידי פרקליט המדינה.

בעקבות הגילויים מיהרה לימור לבנת, שרת החינוך, להודיע כי כוונתה להביא לפיקוח אקדמי על השלוחות. ב-31 בדצמבר 2001 חתמו 61 חברי כנסת⁷⁴ על בקשה לתיקון חוק המל"ג המחייב כי מעתה יעמדו השלוחות בישראל בבדיקה אקדמית, כנהוג לגבי מוסדות ישראלים.

בעקבות התפתחויות אלה הודיעה נציבות שירות המדינה על הפסקת תמיכתה בלימודים של עובדי מדינה בשלוחות של אוניברסיטאות זרות, ובהתאם לכך "תופסק השתתפות [המדינה] במימון הלימודים להשכלה גבוהה שאינם מוסדות ישראלים המוכרים על פי החוק בישראל, וכן תמנע מעידוד עובדיה לרכוש תארים ממוסדות כאמור, לרבות באמצעות מתן אישורים להיעדרות בשכר לצורך הלימודים בשלוחות הזרות".⁷⁵

72 ועדת החינוך והתרבות של הכנסת, פרוטוקול 173, מיום 17 בספטמבר 2000, עמ' 14. ארכיון הכנסת.

73 שם, עמ' 53.

74 מספר גבוה ויוצא דופן זה של חברי כנסת שחתמו על הצעת תיקון החוק, מצביע על גודל המבוכה בקרב נבחרי הציבור.

75 הודעת נציב שירות המדינה למשרדי הממשלה, מיום כ"ז בניסן התשס"ב (9 באפריל 2002).

הצעת החוק והודעת נציב שירות המדינה חתמו פרק עגום זה בתולדות מערכת ההשכלה הגבוהה של ישראל וסתמו את הגולל על הוויכוח רווי המתחים בין נבחרי ציבור אשר כיהנו ברשות המחוקקת לבין מומחי ההשכלה הגבוהה. כיום נותרו בישראל רק ארבע שלוחות של אוניברסיטאות זרות שעברו "גיור כהלכה", והפכו למוסדות ישראליים על פי חוק המל"ג.

פרשת השלוחות הזרות בישראל חידדה את שאלת המחיר ששילמה מערכת ההשכלה הגבוהה, שמצאה עצמה נדחפת בעל כורחה לשוק תחרותי. המחשבה כי אפשר להקיש מהליברליזציה במושק גם לתחום ההשכלה הגבוהה, התבררה כשגויה, ויוזמי החוק שציידו בה מילאו פיהם מים כעבור שנים אחדות. ההנחה כי כללי השוק יביאו את הסטודנטים לחפש לעצמם את התארים האיכותיים ביותר הופרכה לחלוטין. בפועל, התפתחה דינמיקה הפוכה מזו המוכרת בכלכלת השוק: הצרכנים הם שנאבקו, תוך ניסיון להסתייע בבית המשפט, כדי להפחית עד למינימום את דרישות הלימודים מהם, ובכך העדיפו לזכות במוצר "פגום" במונחים אקדמיים, שעבורו שילמו במיטב כספם. כך נוצר פרדוקס כלכלי: הצרכן, שעל פי היגיון השוק אמור לשאוף למקסום איכות המוצר שאותו הוא מבקש לרכוש, הפך להיות שותף סמוי לניסיון לספק לו מוצר לקוי, וככל שהליקוי גדול יותר, ודרישות הלימוד ממנו כסטודנט דלות יותר, כך עלתה שביעות רצונו של הסטודנט כקונה השירות ושל השלוחה הזרה כמוכרת השירות (וולנסקי 2005, 186–227).

דיון

גיבושה של מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל כרוך היה במאבקים מתמשכים מראשית ימי מדינה ועד תום המאה העשרים. בלב המאבק עמדה הדרישה לחירות אקדמית וניהולית של ראשי המוסדות ושל החוקרים. המאבק הסתיים בהוספתו של סעיף 15 לחוק המל"ג, שהעניק ממשות מלאה למושג "חופש אקדמי". בכך הובטחה חירות החוקרים לצעוד בנתיבי סקרנותם ובקיאותם המדעית ולנהל את חיי המחקר וההוראה ללא משוא פנים וללא התערבות חיצונית. רוחו של סעיף זה נותרה יציבה בדרך כלל, והפכה לחוט השדרה אשר אפשר את זקיפות קומתו של החינוך הגבוה לאורך כל שנותיו. בחירת חברי המועצה מחזית המדע והמחקר הייתה לערך מכוון שתרם גם הוא לעיצוב פניה ומעמדה של המועצה לאורך יותר מארבעה עשורים. המל"ג שימשה כמקור סמכות והשראה בפיתוח חמש האוניברסיטאות החדשות כמו גם המכללות שקמו בשנים מאוחרות יותר. נדרשו אפוא שלוש הצעות חוק נפרדות, ומחלוקת נוקבת בין הממשלה לבין הכנסת, עד שגובשה ההסכמה שהייתה למצע שעליו התפתחה מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל.

מאבק אחר על דמותה של מערכת ההשכלה הגבוהה נסב סביב מקור סמכותה של

הוועדה לתכנון ולתקצוב. עשרים ושלוש שנים נמשך המאבק בין הגישה המוקדמת של המדינה כי "בעל המאה הוא בעל הדעה", לבין גישת ראשי המוסדות כי רק מי שבקי ברזי החיים האקדמיים וכל לפצח את כללי התכנון והתקצוב של מחקר והוראה בעולם מדעי משתנה ותחרותי. בסיומו של מאבק ממושך נוצרה קונסטרוקציה מוסכמת שאפשרה שיתוף פעולה בין הממשלה לנציגי המוסדות האקדמיים. הנורמה שנוצקה ונשמרה לאורך השנים הייתה שהות"ת היא הגורם הבלעדי להקצאת משאבים לאומיים להשכלה הגבוהה. ההקפדה על מעמדה כגורם ביניים המתווך בין המוסדות לממשלה, מנעה התערבות פוליטית בהקצאת משאבים לאומיים, ונשמרה לאורך השנים על ידי ממלאי התפקידים הפוליטיים ועל ידי המוסדות.

המאבק השלישי נעוץ היה בהתגוששות בין שתי השקפות בשאלה, מי ראוי לבוא בשערי ההשכלה הגבוהה: הגישה האליטיסטית ביקשה לראות את החינוך הגבוה כמיועד לעשירונים בודדים בחברה, ואילו הגישה הדמוקרטית והפלורליסטית ביקשה לפתוח את השערים להמונים. שלושה עשורים נמשך המאבק בין ההשקפות הללו, עד שהוכרע לקראת סוף המאה העשרים, כאשר ההשכלה האקדמית הפכה להיות מוצר נגיש, פתוח וזמין כמעט לכל בעל תעודת בגרות. המערכת, שהייתה מונוליטית לאורך כארבעה עשורים, הפכה להיות פלורליסטית וורסטילית בתום העשור החמישי להקמת המדינה, והמושגים "שוויון הזדמנויות" ו"צמצום פערים" קיבלו משמעות מעשית ומוחשית, כאשר כתוצאה ממאמץ של השקעות בפיתוח אקדמי ותקציבי, נוספו לקראת סוף המאה העשרים שלושים מוסדות חדשים.

ואולם, הפלורליזם והדמוקרטיזציה הלכו צעד אחד רחוק מדי כאשר ישראל מצאה עצמה משתלבת במגמה עולמית של שיווק תארים אקדמיים על ידי אוניברסיטאות זרות, בשוק פתוח שמונע מאינטרסים כלכליים הדורסים ברגל גסה ערכים של יושרה, מחקר ואמת מדעית. המערכת האקדמית נקלעה למאבק שאת אחריתו לא פיללה; עשרות אלפי ישראלים רכשו תארים אשר עד מהרה התבררו כחסרי תוקף, ולמעשה הולכו שולל. בעקבות תלונות הציבור, התפכח המחוקק מאשליית ניהול השכלה גבוהה על בסיס כללי השוק החופשי וחוק חופש העיסוק, ומיהר לתקן את סעיף 11 לחוק המל"ג תוך הכרה בשגיאתו. החוב האקטוארי שנגרם בשל רכישת תארים מפוקפקים על ידי עשרות אלפי עובדי ציבור, ישולם עוד שנים ארוכות על ידי הדורות הבאים. על בשרה למדה מדינת ישראל את מגבלות השוק התחרותי, בכל הקשור לשאיפה לחינוך גבוה ואיכותי חסר מעצורים.

מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל למודת מאבקים, הצלחות וכישלונות. בתום העשור החמישי לקיומה של המדינה ניתן היה להצביע על הישגיה של מערכת ההשכלה הגבוהה הן במעמדה הציבורי והן בזירה הבינלאומית, לצד 'ליקוק פצעה' בשל כישלונות עבר. בראשיתה של המאה העשרים ואחת הייתה תקווה לתיקון ליקוייה והמשך צמיחתה תוך העמקת שליחותה המדעית והחברתית.

פרק שני

העשור האבוד

בעוד העשור האחרון של המאה העשרים התאפיין בצמיחה מהירה של מכללות חדשות, מתוקצבות ובלתי מתוקצבות, ובהתאם לכך גדל גם מספר הסטודנטים – העשור הראשון של המאה העשרים ואחת ספג מהלומות וחבטות שזיכו אותו בכינוי "העשור האבוד"¹. בעשור זה נאלצו המוסדות האקדמיים להתמודד עם קיצוצי תקציב חריפים אשר הקרינו על איכות המחקר וההוראה האקדמית ועל האטה בריענון הסגל; עם עומס בתוכניות חדשות שנתקעו ב"צוואר בקבוק" ביורוקרטי של אישורי המל"ג; עם שיבוש עמוק של האתוס האקדמי; ועם ניסיונות להפקעת החירות האקדמית על ידי הממשלה. בעקבות אתגרים אלה, גם מדיניות פתיחת השערים לפריפריה הגיאוגרפית והחברתית של ישראל נסוגה אחור.

קיצוצי התקציב החריפים הותירו את המערכת מוכה וחבולה, והיא המשיכה ללקק את פצעיה לתוך העשור השני של המאה, כפי שיידון בפרקים החמישי והשישי. לקראת סופו של העשור נעשו מאמצים לתיקון השיבושים ולהתנעה מחודשת של צמיחה, באמצעות מינוי ועדות מקצועיות וציבוריות, וכן תוכנית עבודה חדשה של ות"ת שהושקה בשנת 2010. נושאים אלה יידונו בפרק זה.²

מחירי העשור האבוד

צמיחתה המהירה של ההשכלה הגבוהה בישראל שתוארה לעיל, מאז מחצית שנות התשעים ועד 2010, נתפסת כהישג מרשים של מערכת החינוך והחברה הישראלית. בתוך

- 1 כינוי זה, השאול מתחום הכלכלה כתיאור קיפאון של צמיחה כלכלית, טבעתי במאמריי ובהרצאותיי לתיאור העשור הראשון של המילניום באקדמיה בישראל. במקור נעשה שימוש במושג זה לתיאור המשבר הכלכלי בדרום אמריקה, ביפן ובישראל של שנות השבעים. מונוגרף מסכם בנושא פרסמתי בשנת 2012 בהוצאת מרכז טאוב (וולנסקי 2012).
- 2 חלקים מפרק זה פורסמו בשנת 2012 בנייר מדיניות שכתבתי עבור מרכז טאוב בירושלים, תחת הכותרת "לאחר העשור האבוד – ההשכלה הגבוהה של ישראל, לאן?" (וולנסקי 2012).

פרק זמן קצר יחסית נפתחו שערי ההשכלה לרווחה וכמעט כל צעיר שני בישראל שרצה בכך, זכה בלימודים גבוהים. בשנת 2008 התקבלו ללימודים במוסדות ישראליים 45.8% מתוך סך כל ילידי השנתון, זאת בהשוואה ל-21% בשנת 1990, כעשור וחצי מוקדם יותר. מעבר לכך, התחולל שינוי תודעתי – עצם ההיתכנות של לימודים גבוהים והפיכתם לחלק מהמסלול של צעירים בתחילת דרכם, הפכה לנחלתן של שכבות חברתיות רבות, ומעתה חלחלה בהם ההכרה כי לימודים אקדמיים אינם עוד ארץ בלתי מושגת אלא ארץ קרובה, בבחינת הושט היד וגע בה. החינוך הגבוה הפך לאוניברסלי, פתוח ונגיש לחלקים רחבים באוכלוסייה, וצעירים במשפחות רבות היו בני הדור הראשון שזכה בהשכלה גבוהה. האקדמיה בישראל התבלטה גם בהקשר המחקרי, עת דורגה במקום השלישי בעולם במספר הפרסומים המדעיים למיליון תושבים (בשנים 2001–2005); האוניברסיטה העברית, אוניברסיטת תל אביב והטכניון דורגו בין 100 האוניברסיטאות הטובות בעולם במדעי הטבע (בשנים 2004–2009),³ ובבחינת הציטוטים ביחס לעושר, נמצאה ישראל במקום השלישי בעולם, לאחר שווייץ ושוודיה.⁴ הישגים אלה הועצמו והובלטו עוד יותר כאשר דווקא בשנים אלה, 2000–2011, זכו חמישה מדענים ישראלים בפרס נובל ומדען אחד זכה במדליית 'פילדס' במתמטיקה, הוזה לנובל במעמדה.

לנתונים אלה יש להוסיף את תרומתה של מערכת ההשכלה הגבוהה למשק הלאומי: 41% מהגידול בתוצר בשנות השבעים והשמונים הוסבר כפרי ההשקעות במחקר ובפיתוח; 29% מהגידול הוסבר כתוצאת העלייה ברמת ההשכלה; 70% מהפוטנטיים נשענו על מחקר אוניברסיטאי; ומערכת ההשכלה הגבוהה זכתה להכרה בכך שהיא מגלה רגישות וגמישות נדרשת על מנת לספק את צרכיה המשתנים של החברה על רבדיה השונים, כמו גם את צרכיו של המשק הלאומי (וולנסקי 2005, 13). ואולם, למרות ההישגים המרשימים, הגזרות שנחתו על המערכת האקדמית בעשור הראשון של המאה העשרים ואחת עוררו את החשש הכבד שהיא לא תצליח להתמיד בהישגיה ואולי אף תיסוג לאחור.

כפי שנידון בפרק הקודם, שנת 1993 הייתה שנת מפנה במערכת ההשכלה הגבוהה של ישראל, עת החליטה המל"ג בדצמבר של אותה שנה להרחיב את המערכת באמצעות שדרוג מעמד המכללות, ולהעדיף זאת על פני הקמת אוניברסיטה חדשה. החלטה זו שחררה אנרגיה רבת עוצמה של יצירתיות וחדשנות, בפרץ שתאם את אופייה הדינמי של החברה הישראלית.⁵ רעיונות חדשניים של פיתוח תחומי לימוד חדשים ותחומי תוכן יצירתיים התעוררו מתרדמת; מגוון של אמביציות כבושות לחדשנות אקדמית ומשאלות לב של מוסדות, אשר ביקשו לשדרג את מעמדם למוסדות אקדמיים

3 מכון ויצמן לא נכלל בדירוגים אלה משום שהוא הוגדר כמכון מחקר ולא אוניברסיטה. ראו קירש 2010, עמ' 35.

4 שם, עמ' 35–50.

5 דן סנור וסול זינגר (Senor and Singer, 2009) מתארים בספרם העוסק בנס הכלכלי של ישראל את מאפייניה התרבותיים של המדינה, ורבים מהמאפיינים הולמים את היזמות והחדשנות שפרצו בתקופת הקמת המכללות.

עצמאיים, זכו להיתר והכרה מהמל"ג; ופני ההשכלה הגבוהה בישראל השתנו לבלי הכר. הכרעה זו של המל"ג, לאחר מחלוקת קשה, לשדרג את מעמדן של המכללות, קיבלה רוח גבית ותמיכה בהחלטת הממשלה בשנת 1994, בהובלת שר החינוך ויו"ר המל"ג אמנון רובינשטיין ויו"ר ות"ת אמנון פזי, וזכתה כאמור לתמיכת הכנסת באמצעות תיקון חוק המל"ג בשנת 1995, אשר השווה את מעמדם של התארים הניתנים במכללות לתארים הניתנים באוניברסיטאות.⁶ מפנה זה במדיניות ההשכלה הגבוהה היה פן-שיגור לצמיחתה המהירה של ההשכלה האקדמית ולשינוי ניכר באופק ההזדמנויות. בעקבות ההחלטה נוספו ארבעים ושלושה מוסדות עד שנת 2011, אשר זכו להכרת החוק כמוסדות להשכלה גבוהה,⁷ בהם גם מוסדות לא מתוקצבים לצד מכללות להכשרת מורים, מכללות טכנולוגיות ומכללות אזוריות או כלליות.⁸ מספר הסטודנטים שולש, מ-118,000 בשנת 1993 ל-290,000 בשנת 2009, וההשכלה הגבוהה בישראל הפכה לאוניברסלית. אך הגידול המהיר גבה גם מחירים נוקבים וכואבים, וננקוב כאן בחמישה:

א. היווצרות "צוואר בקבוק" באישור תוכניות לימודים

מכיוון שהחוק קבע כי המל"ג היא מקור הסמכות הבלעדי לאישור תוכניות לימודים אקדמיות, החלו בהדרגה להיערם על שולחן המועצה בקשות רבות ממוסדות שזכו לא מכבר בהיתר ובהכרה אקדמית. מטבע הדברים, כל מוסד כזה ביקש לפרוש כנפיים ולפתח תוכניות לימוד חדשניות וייחודיות, ועל כן, ככל שהתרחב מספר המוסדות, כך הלכו והצטברו הבקשות לאישור של תוכניות לימוד חדשות ואף פורצות דרך. העומס יצר "צוואר בקבוק" ביורוקרטי ובשנת 2009 המתינו ארבע מאות וחמישים תוכניות לאישור המל"ג.⁹ המבנה המסורתי הריכוזי והמסורבל של אישור תוכניות לימודים,¹⁰ שהלם מערכת מצומצמת של שמונה אוניברסיטאות, התברר כעת כבלתי נסבל, בבואו לשרת מערכת בת שישים ושישה מוסדות מגוונים, ועורקי תהליך קבלת ההחלטות הלכו והסתיידו. הלוגיסיטיקה שהייתה כרוכה בבדיקת מספר כה רב של תוכניות, והצורך לגייס מספר ניכר של חברי סגל לוועדות הבודקות – היו מעבר ליכולתה של המועצה לעמוד בלוח זמנים סביר. בפועל, תוכניות

6 תיקון מס' 10 לחוק המל"ג, 1995.

7 בשנת 1993 פעלו בישראל עשרים ושלושה מוסדות להשכלה גבוהה ובשנת 2011 כבר פעלו שישים ושישה מוסדות.

8 בשנת 1993 פעלו בישראל שבע מכללות אקדמיות להכשרת מורים, חמש מכללות כלליות, שתי מכללות טכנולוגיות ומוסד חוץ תקציבי אחד.

9 נתון שנמסר על ידי פרופ' מנואל טרכטנברג בהרצאתו בכנס "בשער", מיום 25 בדצמבר 2009.

10 השיטה המסורתית לאישור תוכנית לימודים חדשה הייתה מורכבת מארבעה שלבים עיקריים: (א) בחינה מוקדמת של הות"ת את חיוניות התוכנית; (ב) הקמת ועדה מקצועית של המל"ג הנשענת על מומחים מתנדבים מקרב חברי סגל אקדמי בתחום הנבדק; (ג) הערכה ושיפוט ההצעה על ידי מל"ג לאור המלצת הוועדה המקצועית; (ד) לאחר אישור התוכנית החדשה ומתן היתר להרשמת תלמידים, הוקמה ועדה מלווה עד תום שלוש השנים הראשונות להרצת התוכנית, ובסופה הומלץ למל"ג (אם לא נדרשו תיקונים או שיפורים) להעניק לה אישור קבוע.

מושקעות של המוסדות העלו אבק בהמתנה לאישור, חמש שנים ואף יותר (OECD 2010). 158). אמנם המוסדות נשמרו מלפגוע בכבודה של המל"ג, אך הכעס והמרירות הצטברו ובאו לידי ביטוי במכתבים ובביקורת נוקבת כלפי הרגולטור.¹¹

ב. שחיקה תקציבית וירידה באיכות ההוראה

קיצוץ תקציבי בהיקף של כ-25% – חלקו בשל קיצוצי רוחב בממשלה בשנים 2001-2007 (טרנטנברג 2007, 35), וחלקו בשל הפחתת שכר הלימוד לסטודנטים בשיעור של 26% – הביא לכך שגם החובות האקטואריים של האוניברסיטאות נסקו והגיעו לנקודת שיא, ולכך הצטרפו הוצאות השמירה והביטחון שהלכו והאמירו (דוח ועדת שוחט 2007, 19). מצבם העגום של המוסדות העלה את הדרישה להציב לות"ת, לראשונה בתולדותיה, חשב-מלווה של משרד האוצר (ארלוזורוב 2008). השחיקה התקציבית הייתה לאבן ריחיים הולכת ומתהדקת על צוואר המוסדות והיו לכך השלכות ישירות על תקציבי המחקר ועל היחס המספרי בין אנשי סגל לסטודנטים. אם בשנת 1990 עמד יחס זה על 17 סטודנטים לאיש סגל בכיר, בשנת 2009 הוא עלה ל-24. לשם השוואה, באוניברסיטאות מובילות בעולם היחס המספרי עומד על 1:10, בעיקר באוניברסיטאות פרטיות.¹² משמעות יחס זה מתורגמת לאיכות האקדמית של ההוראה: הזמן המוקדש להדרכת סטודנטים, גודל הכיתות, עומס ההוראה, זמינות אנשי אקדמיה במסדרונות – כל אלה הלכו והחריפו במהלך העשור האבוד.¹³

ג. האטה בריענון הסגל

למשבר התקציבי הייתה השלכה ישירה נוספת, שלישית במניין, בעליית הגיל הממוצע של הסגל הבכיר. בשנת 2009 היה הגיל החציוני של חברי הסגל הבכיר 53.5 שנים,¹⁴ לעומת גיל 46 בשנת 1980 (תשל"ט).¹⁵ שנות השבעים והשמונים היו שנות צמיחת האוניברסיטאות, והן אופיינו גם בקליטת סגל צעיר יחסית. אלא שמהלך קליטת הסגל החדש הואט בשנות התשעים ונעצר כמעט כליל במהלך העשור הראשון של המאה הנוכחית. כך לדוגמה, אוניברסיטת תל אביב צמצמה את מספר חברי הסגל במהלך העשור הראשון בכ-400 משרות, ובכלל האוניברסיטאות התכווץ מספר המשרות באלף

11 בכנס שהתקיים ב-15 במאי 2008 באוניברסיטת תל אביב, העלו ראשי המכללות סוגיה זו לדיון. בראיונות שקיימו חברי צוות ה-OECD (לעיל), ציינו ראשי מוסדות את הזמן הממושך לאישור תוכניות לימודים של המל"ג.

12 ראו לדוגמה: Carlton 2023.

13 הנתונים עובדו מתוך הלמ"ס, שנתון סטטיסטי לישראל, 1991-2010; ומתוך דוח ות"ת מס' 35/36, עמ' 90.

14 ראו למ"ס 2022.

15 ראו המל"ג והות"ת, דוח סטטיסטי, 1997, עמ' 49. בדוח זה מצוין ממוצע הגיל של הסגל הבכיר, ואילו בפרסום משנת 2010 נעשה שימוש בגיל חציוני.

חברי סגל – דבר המשול לסגירת אוניברסיטה שלמה. בתקופה זו נעצרה כמעט לחלוטין קליטת חברי סגל צעירים, ועליית הגיל החציוני השפיעה גם על הפירון המחקרי. השוואת גיל הסגל בישראל לעומת מדינות אחרות מאירה את הסוגיה:

לוח 10: הגיל הממוצע של הסגל האקדמי הבכיר באוניברסיטאות – בהשוואה למדינות נבחרות

מדינה	שנה	גיל ממוצע	אחוז עד גיל 35	אחוז עד גיל 44	אחוז גילי +55
ארצות הברית	1998	49.4	5.7%	33.2%	32.2%
אנגליה	2002/3	46.3	16.0%	48.0%	16.9%
אוסטרליה	2002	48.2	7.7%	36.8%	24.9%
ישראל*	2005	53.4	2.0%	21.4%	48.3%

המקור: דוח ועדת שוחט 2007, 187

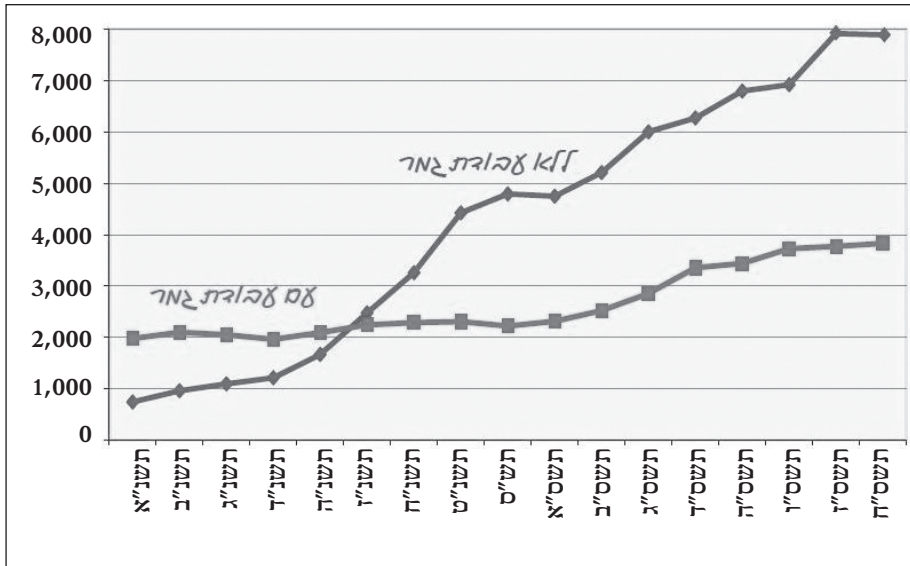
* כל השוואה לישראל מחייבת הבאה בחשבון נורמה של שירות צבאי בן כשלוש שנים.

ד. שיבוש האתוס האקדמי

מחיר נוסף, רביעי במניין, כרוך בהחלטת המל"ג משנת 1993, להגביר את הנגישות לתואר הראשון (בעיקר באמצעות המכללות החדשות), ולמקד את מאמצי ההוראה של האוניברסיטאות לתארים מתקדמים, במטרה להגביר בין היתר את תפוקת המחקר. ואולם, בעוד הרחבת הנגישות הצליחה הרבה מעבר לתוכנית המקורית, יעד הפיתוח של האוניברסיטאות כמוסדות מחקר והוראה הלך והשתבש. אל הקיצוץ התקציבי המצטבר והשלכותיו נוספה תרבות של "קיצורי דרך" לתואר אקדמי, שבאה לידי ביטוי בלימוד מתקצרים, במאבק מתמשך עם סטודנטים על קריאת חומרי החובה, בהיצע גובר של תוכניות לימוד מרוכזות בנות יום אחד או יומיים בשבוע, ובהערכת עבודות אקדמיות ממאגרי מידע סרוקים, באקלים המציע שירותי מכירת עבודות אקדמיות.¹⁶ גם התחרות בין המוסדות גרמה להורדת רמת הדרישות מהסטודנטים על חשבון איכות התואר, ולנטייה גוברת להעניק ציונים גבוהים כדי להתהדר בהצלחות (ויילר ופרידמן 2001; כפיר ועמיתים 2003; וולנסקי 2005). לכל אלה נוספה התרחבות מערך הלימודים במסלול תואר שני ללא תזה, וזאת בניגוד לתוכנית האב של המל"ג, אשר שאפה לקדם את הלימודים לתארים מחקריים. הנתונים מופיעים בדוח ות"ת:

16 מקרה משעשע קרה כאשר קיבלתי בטעות לכתובת המייל שלי הצעה שנועדה לסטודנטים, להכין תמורת תשלום, עבודת גמר בקורס שהועבר על ידי.

תרשים 3: מקבלי תואר שני על פי מסלולי לימודים תשנ"א-תשנ"ח



המקור: דוח ות"ת מס' 35/34 לשנים תשס"ז [7/2006] ותשס"ח [8/2007], 70

התרשים מצביע על כך שבניגוד למדיניות מל"ג שנקבעה,¹⁷ החל משנת תשנ"ח (1998) ועד שנת תשס"ח (2008),¹⁸ חל גידול חד במספר מסיימי תואר שני ללא התנסות מחקרית בסיסית. לכך הצטרפו תוכניות חוץ תקציביות של האוניברסיטאות, שביקשו להקל על משבר התקציב באמצעות אותן תוכניות, והתרחקו עוד יותר מהמחקר. על פי אומדן, פעלו בעשור זה כחמישים תוכניות חוץ תקציביות באוניברסיטאות, שבהן למדו כשלושת אלפים סטודנטים – כ-7% מכלל הלומדים לתואר שני במוסדות המחקר (שטול-טראונינג, 2011). מסלול לימודים זה הפך למקור הכנסה נוח למוסדות בעידן של קיצוצי תקציב, כאשר שכר הלימוד ששילמו הסטודנטים בתוכניות המקוצרות היה פי שלושה ויותר מהתוכניות הרגילות, ועמד על 35,000 ש"ח ואף האמיר ל-42,000 דולר בתחום מנהל עסקים. הפיתוי של הסטודנטים להירשם לתוכניות חוץ תקציביות, היה בין היתר, כדי לסיים תואר שני בתוך שלושה עד ארבעה סמסטרים. ועדת שוחט, אשר נתמנתה בשנת 2007 כדי להמליץ על דרכים לחילוץ מהמשבר, המליצה לצמצם תוכניות אלה:

17 דיון בנושא זה התקיים במל"ג בדצמבר 1993 ובהחלטה משנת 1999, עת הובאה תוכנית ות"ת לדיון.

18 בשנת תשס"ח (2007/08) הסתיים מועד המדידה שדווח על ידי ות"ת. אין נתון לגבי התפתחות מגמה זו לאחר השנה האקדמית הנ"ל.

תוכניות ההוראה החוץ תקציביות, המקנות תארים אקדמיים בהליך מזוזר, מסיטות כוחות הוראה ומשאבים נוספים מייעודם העיקרי, קרי המחקר. רבות מתוכניות אלו נולדו על רקע המצוקה התקציבית שהאוניברסיטאות נקלעו אליה. על כן, בד בבד עם הרחבת המשאבים יש לצמצם את תוכניות ההוראה החוץ תקציביות (דוח ועדת שוחט 2007, 29).

התוכניות החוץ תקציביות התבררו כתרנגולת המטילה ביצי זהב. מעבר להיותן מקור חמצן חיוני, האוניברסיטאות גילו כי בדרך זו כל יחידה אקדמית יכולה לנהל את ענייניה ביתר גמישות תקציבית. הקלות היחסית שבה ניתן היה לגייס תקציבים למסלול לימוד זה הובילה לפשרה מודעת גם בשאלת האיכות האקדמית,¹⁹ וכך חלחלה גם לתוך המערכת תרבות "קיצורי הדרך" לתואר. מעתה, הפיתוי הכלכלי גבר על שיקולים של איכות אקדמית, עד כדי שיבוש האתוס האקדמי הרואה במחקר ובהוראה ראויה את עיקר תפארתו ויצירתו.²⁰

להתפתחות המתוארת הייתה השלכה נוספת, הנוגעת לתפיסת ההשכלה הגבוהה כמוצר צריכה ציבורי. זה היה קו פרשת המים בהתפתחות האוניברסיטאות כמשק השכלה מעורב, ציבורי ופרטי כאחד. אמנם ועדת שוחט הסבירה תהליך זה כניסיון לתת מענה למצוקה התקציבית, אך לא הייתה זו הסיבה היחידה; האוניברסיטאות פשוט גילו את היתרון הטמון בתוכניות החוץ, שמשחרר אותן מהסכמים קיבוציים הנוגעים לשכר לימוד הסטודנטים ולשכר הסגל וממגבלות הות"ת.²¹ כלי הניהול הגמישים שאפשרו תוכניות החוץ – לעומת המגבלות החלות על המוסדות המתוקצבים על ידי המדינה – העניקו להן יתרון תחרותי שבא לידי ביטוי בזליגה מתמדת של אנשי סגל בולטים מהאוניברסיטאות אל מוסדות שאינם מתוקצבים הפועלים על פי כללי השוק החופשי.

ה. הצעות להפקעת החירות האקדמית באמצעות חוק ההסדרים

המחיר החמישי היה הניסיון להפקיע את החירות האקדמית של המל"ג או לפגוע במעמד הות"ת, באמצעות שלושה חוקי הסדרים, שנבעו מביקורת של אגף התקציבים באוצר על האקדמיה, כפי שיפורט בהמשך.²² שלוש הצעות חוק נפרדות הועלו בזו אחר זו לקראת סוף העשור: הראשונה (2008) ביקשה להלאים בפועל את ות"ת ולהעבירו לסמכות

19 פשרה זו גררה מתחים שהעכירו את האווירה, בין אלה שראו באתוס האקדמי את עיקר שליחותם וייעודם לבין אלה שביקשו להבטיח איזון תקציבי מהיר.

20 על התפתחות תרבות קיצורי הדרך בהשכלה הגבוהה, ראו בספרי, וולנסקי 2005, בפרק החמישי.

21 מוסדות אלה התמקדו בעיקר בהענקת תארים בתחומי מינהל, כספים ומשפטים, שבהם רמת הביקוש לתואר אקדמי גבוהה. תהליך זה גבר החל מאמצע שנות התשעים, כאשר מכללות למשפטים זכו להכרה אקדמית של המל"ג ושלוחות של אוניברסיטאות מחו"ל הפכו למוסדות ישראליים על פי חוק, ולא פעלו עוד כשלוחות של אוניברסיטאות זרות, וזאת החל ממחצית העשור הראשון בשנות אלפיים.

22 על המתח המובנה בין ות"ת ומל"ג לבין הממשלה, ראו להלן, בפרקים השביעי, השמיני והתשיעי.

משרד החינוך; השנייה (2009) ביקשה לשנות את הרכב ות"ת ולהבטיח כי רוב חבריה ייקבע על ידי הממשלה; והשלישית (2010) ביקשה לשלוט בהכוננת המחקר המדעי. אם בשנות החמישים המאבק נסב בעיקרו על התביעה להגן על חירותה של האקדמיה וחוקריה, כעת ביקשו המחוקקים לצמצם את החירות האקדמית ולחולל שינוי מהותי בחוק המל"ג באמצעות חוק ההסדרים. אף כי ניהול המוסדות באמצעות ות"ת ידע עליות ומורדות ביחסיו עם הממשלה, לאורך השנים הוא התנהל לשביעות רצון כל השותפים, תוך הקפדה על סמכותה ועצמאותה של הוועדה. ואולם, הצעות חוק ההסדרים לקראת סוף העשור הראשון קראו תיגר על הסכמות העבר. כך לדוגמה, הצעת החוק הראשונה ביקשה להוציא מרשות המל"ג את הסמכות להערכת האיכות האקדמית ולהעתיקה למשרד החינוך, שיגזור את תקציבי המוסדות מממצאי מדידת האיכות.²³ עוד הוצע כי תפקידי משרד החינוך יהיו "הנחיה מקצועית של גורמים במערכת ההשכלה הגבוהה בתחום ההערכה והמדידה, לשם ביצוע בקרה פנימית במוסדות להשכלה גבוהה".²⁴

משמעות הצעת חוק זו, אילו התקבלה, הייתה פירוק בפועל של הות"ת והלאמת סמכויותיה, וכן פירוק האגף להבטחת איכות במל"ג והכפפת סמכות התקצוב לממצאי פעולתה של הרשות הארצית למדידה והערכה שבמשרד החינוך (ראמ"ה).

הצעת החוק השנייה ביקשה להקנות לממשלה רוב בהרכב חברי הות"ת, כמפורט בדברי ההסבר לחוק:

הלכה למעשה, ות"ת פועלת בהרכב של שבעה חברים: ארבעה פרופסורים מהאוניברסיטאות [...] איש סגל בכיר מאחת מהמכללות האקדמיות המתוקצבות ושני אנשי ציבור.

על פניו, במצב זה עשויים חברי ות"ת (שמכהנים במקביל כאנשי סגל במוסדות המתוקצבים על ידה) לפעול תוך ניגוד עניינים, ולו למראית עין, בין תפקידיהם כרגולטורים וכמתקצבים של מערכת ההשכלה הגבוהה בכללותה לבין תפקידיהם במוסדות האקדמיים.²⁵

23 הכנסת, הצעת חוק ההסדרים, יחידה למדידה, הערכה ודירוג של איכות ההוראה והמחקר במערכת ההשכלה הגבוהה, 2007.

24 שם. בשנת 2005 הוקמה במשרד החינוך הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך. משרד האוצר, שהיה שותף בהקמת גוף זה, התכוון להעניק לו את הסמכות לבצע הערכות איכות גם במערכת ההשכלה הגבוהה.

25 ראו באתר אקו-ויקי בערך: "חוק ההסדרים 2009 – שינוי הרכב ות"ת". הצעה זו באה בעקבות דוח מבקר המדינה ממאוס 2009, אשר התמקד בבעיית הפיקוח של ות"ת על הטיפול בענייני שכר באוניברסיטאות. לפיכך המליץ הדוח לשקול את שינוי הרכב ות"ת באופן שיגדיל את מספר נציגי הציבור בוועדה. סוגיית השכר טופלה על ידי יו"ר ות"ת מנואל טרכטנברג סמוך לכניסתו לתפקיד, בהסדר שסוכם בין האוניברסיטאות לבין משרד האוצר בראשית 2010, אשר קבע כי שכר עובדי האוניברסיטאות יהיה נתון לפיקוח הממונה על השכר.

לפיכך ביקש חוק ההסדרים –

לקבוע את הרכב ות"ת על שבעה חברים: ארבעה נציגי ציבור (מהם שלושה אשר ימונו על ידי ועדה ציבורית ונציג אחד שימונה על ידי שר החינוך באישור הוועדה הציבורית), שני נציגים של האוניברסיטאות ונציגי המכללות. כאשר, יושב ראש ות"ת יתמנה על ידי שר החינוך מבין חברי ות"ת.²⁶

בשנת 2002 פרסמה שרת החינוך לימור לבנת מאמר בעיתון "הארץ", ובו קראה "לפרק את הקרטל" של המוסדות להשכלה גבוהה הפועל באמצעות הגופים הרגולטוריים, מתוך ניגוד עניינים לאינטרס של הציבור (לבנת 2002).²⁷ קריאה זו של לבנת תרמה להצעת החוק השנייה של חוק ההסדרים, שהציעה לשנות את הרכב החברים בות"ת.

הצעת חוק ההסדרים השלישית ביקשה להתערב בהכוונת המחקר (Targeting).²⁸ על פי הצעת החוק החדשה, ועדה מקצועית אשר תמונה על ידי שר התעשייה, המסחר והתעסוקה ושר המדע, תגבש המלצות לעניין מיקוד מדיניות המחקר והפיתוח הממשלתי הנהנה מתקציבי מדינה אשר יובאו לאישור הממשלה. המלצות הוועדה המקצועית תכלולנה "הצעה לשיעור השקעה מינימאלי שיוקצה לתחום מחקר ראשי מתוך סך ההשקעה הממשלתית במחקר ופיתוח, וכן הצעה לשיעור השקעה מינימאלי בשני תחומי מחקר בעדיפות משנית".²⁹ בדברי ההסבר להצעת החוק נאמר:

ההשקעה הלאומית במחקר ופיתוח בישראל כאחוז מהתמ"ג היא הגבוהה בעולם ועומדת על 4.9% לשנת 2008.³⁰ ההשקעה הממשלתית בישראל במחקר ופיתוח מתרכזת בעיקר במערכת ההשכלה הגבוהה, המדען הראשי במשרד התמ"ת, מכוני מחקר ובתי חולים ממשלתיים. על אף זאת, לא קיימת היום בישראל מדיניות מו"פ סדורה באף חלק משרשרת המחקר והפיתוח וזאת, בין היתר, לאור העובדה כי לא קיים גורם שתפקידו לבחון את כל המו"פ, לחלק עדיפויות בין חלקיו השונים ולתאם ביניהם. המצב הקיים כפי שתואר לעיל, מונע ריכוז מאמץ ההשקעה בנושאים בעלי חשיבות לאומית, ומוביל לפיזור מאמצי המחקר בין מספר רב של תחומים. לאורך השנים נמנעה הממשלה מקביעת סדר עדיפויות ברור ועקבי לתמיכה במחקר והפיתוח בתחומים בהם יש לישראל יתרון יחסי, המצב הקיים בישראל עומד בניגוד למגמה העולמית לפיה הממשלה מחליטה במדיניות, למקד מאמצים ומשאבים לתמיכה במו"פ בתחומי מחקר ופיתוח מוגדרים שנבחרו מראש.³¹

26 שם. יו"ר ות"ת התמנה עד כה בהצעה בהצבעה חשאית של חברי המל"ג, על פי הצעה שהביא שר החינוך בהיוועצות עם ראשי המוסדות ובהמלצתם.
 27 וראו על כך עוד בספרי, וולנסקי 2005, בפרק השמיני.
 28 הכנסת, הצעת חוק ההסדרים מו"פ והתעשייה, 2011, עמ' 4.
 29 שם, עמ' 3.
 30 שיעור ניכר מההשקעות המתוארות הן של מרכזי הפיתוח של חברות רב לאומיות כגון אינטל, גוגל ואחרות.
 31 הכנסת, הצעת חוק ההסדרים מו"פ והתעשייה, 2011, עמ' 4. ההדגשות שלי.

אמנם גם לפי הצעה זו, יו"ר ות"ת אמור היה לשמש חבר בפורום החדש, והחלטות הוועדה המקצועית טעונות היו את אישורו במשותף עם המדען הראשי של משרד התמ"ת – ועדיין, היא עיקרה את הות"ת מסמכותה וממעמדה, ופגעה מהותית בפעולתה של המל"ג, אשר מופקדת על פי חוק לשקוד על פיתוח המחקר והמדע. על פי הצעה זו, מחקרים במוסדות להשכלה גבוהה יכוונו מתוקף המלצות ועדה ממשלתית לאחר שיובאו לאישור הממשלה – בניגוד להיגיון שעמד מאחורי הקמתה של ות"ת כוועדת משנה של המל"ג בשנת 1973.

בעקבות הצעת החוק נשלחה ליועץ המשפטי לממשלה סקירה מקיפה של כלל הנימוקים האקדמיים והפרלמנטריים שביקשו למנוע, מאז שנות החמישים, התערבות פוליטית בהכוונת המחקר האקדמי: "ספק אם ההמצאות הגדולות בהיסטוריה של המדעים היו באות לעולם בלא חירות מוחלטת של המחשבה והמחקר", נכתב בסקירה. "היומרה לחדור למוחו היוצר של חוקר ולנתב את דרכי עבודתו היא עתיקת יומין. הישגיהן של מערכות השכלה גבוהה גברו, ככל שמחוקקים, ממשלות ומערכות משפט ידעו להגן על נטיית ההתערבות של מנגנונים שלטוניים מפניה".³² בעקבות הסקירה שנשלחה אף לשר החינוך גדעון סער, הודיע השר על החלטתו להסיר את תמיכתו מסעיף זה בחוק ההסדרים והיועץ המשפטי הודיע אף הוא על החלטתו להקפיא את הצעת חוק ההסדרים 2010.³³ זאב תדמור, נשיא הטכניון בעבר, הוסיף בעניין זה, כי כל ניסיון להכווין מלמעלה את המחקר המדעי, ואפילו באמצעות ועדות מדענים, נדון לכישלון משום שאיש "אינו יכול לחוות כיוונים מאוד ספציפיים מבטיחים" (תדמור 2011, 19).

הרקע לניסיון זה אינו חדש. הנטייה להכווין את המחקר האקדמי היא קמאית ועולה מעת לעת, מתוך התפיסה כי "בעל המאה הוא בעל הדעה". אך למרות ששלוש הצעות חוק ההסדרים נפלו, הן הצביעו על אופיו של המאבק: לכוון את המחקר וההוראה לתחומים החיוניים להתפתחות המשק הלאומי, כגון מדעים מדויקים והנדסה, ולהותיר מאחור תחומי לימוד שאין להם תרומה ישירה לפיתוח המשק הכלכלי, כמדעי הרוח או החברה.³⁴ כמו כן, הן סימנו את הרצון להפנות תחומי לימוד שיש להם ביקוש גבוה, כגון משפטים, חשבונאות או מנהל עסקים, למוסדות הפרטיים ובכך לחסוך תקציבי מדינה.³⁵ אודי ניסן, שכהן כראש אגף התקציבים באוצר, תלה את הצעות החוק בחולשה

32 סקירה שכתבתי ליועץ המשפטי לממשלה, עו"ד יהודה וינשטיין, בעקבות הצעת חוק ההסדרים 2010 (נכתבה ביום 4 ביולי 2010).

33 כך כתב לי מנואל טרכטנברג, יו"ר ות"ת, ב-19 ביולי 2010.

34 במהלך השנים נשמעה ביקורת ועלו הערות אירוניות בדבר הצורך בקיומן של תוכניות לימודים אחדות, בעיקר בתחומי מדעי הרוח.

35 כך עולה מהצעת חוק ההסדרים, 2008: "להנחות את ות"ת להפסיק את תקצוב המוסדות להשכלה גבוהה בגין סטודנטים לתואר ראשון בחוגי הלימוד מנהל עסקים, חשבונאות ומשפטים, וזאת החל משנת הלימודים תשס"ט, בהתאם לאמור להפחית סכום של 80 מיליון ש"ח מבסיס תקציב ההשכלה הגבוהה".

מתמשכת של ות"ת לדעתו: היעדר יכולת תכנון לטווח ארוך; מתן דגש יתר לנגישות על פני איכות ומצוינות; וניהול בעייתי, אשר הצביע לדבריו על כך כי "המודל של ות"ת נותר במערומיו"³⁶. לכן, לדעתו, היה צריך משרד האוצר ליזום חוקי הסדרים כדי להתמודד עם הליקויים שנחשפו.

מכלול המאפיינים והמחירים שגבה העשור האבוד – קיצוצי תקציב חריפים שהשפיעו על איכות ההוראה; צמצום המחקר באוניברסיטאות; ראיית ההשכלה הגבוהה כמוצר צריכה פרטי; ביורוקרטיה מסורבלת וממושכת באישור תוכניות לימוד חדשות; ואובדן האמון של משרד האוצר בות"ת – הובילו לניסיון של הממשלה להתערב בהכוונת תקציבי המחקר וההוראה ולערער על סמכותן של ות"ת ומל"ג כעומדות בראש ההשכלה הגבוהה של ישראל, וכל זאת במהלך עשור אחד.

ניסיונות לתיקון המצב: ועדות מקצועיות וקריאות כיוון

אף שסדקים ומשברים הינם שכיחים וקריאות תיגר נשמעו מעת לעת על ידי המערכת הפוליטית, וגם מתוך המערכת האקדמית פנימה – מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל נהנתה בדרך כלל מהסכמה רחבה בדבר תרומתה וחיוניותה לחברה ולמשק. תרומתה בלטה כמעט בכל היבט: במוביליות חברתית, בייצור הזדמנויות תעסוקתיות, בכמות רישום הפטנטים, בהיקף הטכנולוגיה שהועברה לתעשייה, במעמד הבין-לאומי הגבוה של תחומי מחקר והוראה אחדים, כמו גם במספרם של ישראלים זוכי פרס נובל ודווקא בעידן העשור החבוט שבמרכזו פרקנו. אך טבעי הוא אפוא, כי הישגים אלה נתפסו כמנוף לצמיחה חברתית וכלכלית של המדינה, וכמקור חוסנה. ואכן, פרק הזמן שכונה "העשור האבוד" הניב שיתופי פעולה פוריים בין קבוצות מומחים בתחום המשק, החברה והאקדמיה, שהתכנסו במטרה לקדם את התפתחות המחקר המדעי ולמנף את האקדמיה כמכשיר לצמצום פערים חברתיים ולצמיחת המשק הלאומי, ולהציע המלצות לעצירת התדרדרותה. הדגשים השונים שעלו בשיתופי פעולה אלה האירו מגמות התפתחות רצויות ומומלצות לעתיד. נבחן אפוא את קריאות הכיוון שהוגשו לממשלה ולמוסדות בכלל, ולמל"ג בפרט.

ועדת שוחט (2007): הוועדה לבחינת מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל

עקב מצבה העגום של ההשכלה הגבוהה, הקימה הממשלה באוקטובר 2006 ועדה שבראשה עמד אברהם (בייגה) שוחט, ועם חבריה נמנו: יולי תמיר, שרת החינוך; מנחם

יערי, נשיא האקדמיה הלאומית למדעים; שלמה גרוסמן, יו"ר ות"ת; מנואל טרכטנברג, נציג משרד ראש הממשלה; יעקב זיו, נציג ציבור; ראובן גרונאו, נציג ציבור; ליאורה מרידור, נציגת ציבור; וקובי הבר, ראש אגף התקציבים באוצר (להלן: דוח ועדת שוחט 2007). הוועדה הגישה את המלצותיה בשנת 2007. בין היתר המליצה הוועדה לעבות את תקציבי המחקר הבסיסי באוניברסיטאות; לקלוט סגל איכותי; להרחיב את מעגל הפוסט-דוקטורנטים והדוקטורנטים; לשפר את איכות ההוראה; ולמקד מאמצים בשיפור המחקר. כמו כן היא המליצה לצמצם את התוכניות החוץ תקציביות,³⁷ ולהגביר את הגמישות הניהולית של המוסדות, כולל גמישות מוגבלת בשכר סגל מצטיין ובמימון תוכניות הבראה למוסדות שנמצאו בקשיים. המלצה נוספת של הוועדה הייתה להעמיק את המודל הבינרי, לפיו המכללות יעסקו בהוראה ובהקניית ידע מקצועי לסטודנטים, ואילו באוניברסיטאות ירוכזו משאבי המחקר.

הוועדה מיקדה את המלצותיה בתחום איכות ההוראה והמחקר, כאשר נושא הנגישות הוצג כאבן-נגף לקידום האיכות האקדמית. בהתאם לכך הציעה הוועדה לצמצם את הנגישות, ולהעמידה על היקף הזהה לגידול הטבעי של האוכלוסייה – כ-2% במוצע לשנה בלבד.³⁸ הוועדה גם המליצה לקלוט כ-4,000 סטודנטים לתואר ראשון במדעי הטבע וההנדסה, בתמורה להפחתה מקבילה במספר הסטודנטים במדעי החברה שיקלטו במכללות האקדמיות (דוח ועדת שוחט 2007, 24), וכך לשמר את מספר התלמידים החדשים לתואר הראשון באוניברסיטאות בחומש הקרוב ברמה של 20 אלף תלמידים בשנה (שם, 27). הרצון להאט את הנגישות להשכלה גבוהה הוסבר בצורך להרגיע את המערכת שלא עומדת בעומס:

[...] הוקמו מכללות במספר העולה על הדרוש, הורחבו מסגרות ההוראה באוניברסיטאות, וזאת נוסף על שיטת תקצוב לא מעודכנת – דבר שהביא לפגיעה ביעילות [...] מה שפגע פגיעה חמורה באיכות המחקר וההוראה כאחד [...] יחסי שיתוף הפעולה הומרו בתחרות עזה על עוגת המשאבים המתדלדלת, מה שהביא לא אחת להסגות גבול בין המוסדות. בשנתיים האחרונות נבלמה הצמיחה במספר התלמידים החדשים. על פי התחזית אמורה מגמה זו להימשך בשנים הקרובות. רגיעה זו מאפשרת למערכת ההשכלה הגבוהה לתקן את היבוסים שנפלו בה בעשור האחרון (שם, 26).

תוכנית החומש המתוכננת הוצגה אפוא כ"הזדמנות חד-פעמית לבצר את הישגי העבר תוך הדגשת עקרון המצוינות, עיקרון שבלעדיו לא תיכון מערכת השכלה גבוהה ראויה לשמה" (שם). לשם הגשמת יעדים אלה המליצה הוועדה על תוספת תקציב של שניים וחצי

37 הדוח סייג את המלצתו בכך שיש להמשיך בהפעלת תוכניות שיש להן ערך ייחודי מבחינה אקדמית וחברתית, כמו גם תוכניות המיועדות לתלמידים מחו"ל.

38 במהלך שנות התשעים ועד אמצע שנות האלפיים, עמד הגידול הממוצע במערכת ההשכלה הגבוהה על 19.2% במכללות ו-3.6% באוניברסיטאות. כתוצאה מצמצום תקציבי ות"ת, חלה אמנם האטה בקצב הנגישות, אך זו נותרה כפולה מהגידול הטבעי ועמדה על 4% בשנת תשס"ז.

מיליארד ש"ח בחמש שנים, ועל כיווץ דגל הנגישות, שאותו נשאה המל"ג על נס בגאווה מראשית שנות התשעים.³⁹

חבר ועדת שוחט ומי שהיה אז הממונה על אגף התקציבים באוצר, קובי הבר, שופך אור על שיקולי הוועדה. לדבריו, גידול ניכר בביקוש הופנה אל עבר מדעי החברה, תחום לימודים שתרומתו למשק מוגבלת,⁴⁰ ואילו צורכי המדינה שיוועו "ללימודי הנדסה, טכנולוגיה ומדעים. אחרי חיסול החינוך הטכנולוגי במערכת החינוך והמצוקה שנוצרה במקצועות הטכנולוגיים, חשבנו שנכון יותר יהיה להאט את קצב הנגישות בשנים הקרובות ולהגדיל את ההשקעה במחקר".⁴¹ דברים אלה ממקדים את המבט על מהות המחלוקת שהלכה ונפערה בין משרד האוצר לבין מנהיגי מערכת ההשכלה הגבוהה במהלך העשור האבוד, כמו גם על ההבנות המסתמנות לעתיד לבוא.

מסמך טרכטנברג (2007): אג'נדה כלכלית-חברתית לישראל 2010-2008

הזיקה בין השכלה גבוהה, שוק העבודה וצמיחה כלכלית, נבחנה בכמה מסמכי מדיניות שהוצעו לממשלה, בהם בולט מסמך של המועצה הלאומית לכלכלה במשרד ראש הממשלה, שכותרתו "אג'נדה כלכלית-חברתית לישראל 2010-2008" שחובר בשנת 2007 (להלן: טרכטנברג 2007). בולטות זו מזדקרת בעיקר משום שמחבר המסמך, מנואל טרכטנברג, התמנה ליו"ר ות"ת לאחר שסיים את תפקידו כראש המועצה. טרכטנברג ראה בצמצום העוני בישראל יעד שניתן להשיגו באמצעות צמיחה כלכלית והגברת התעסוקה מכאן, והשקעות בחינוך, במדע, בטכנולוגיה ובמו"פ, מכאן. הדוח מדגיש במיוחד שתי קבוצות בחברה, החרדית והערבית, המהוות יחד 60% מקרב האוכלוסייה הענייה בישראל, וטוען ששילובן בשוק העבודה הוא תנאי מוקדם ליציאה ממעגל המצוקה. ומכיוון שהשתלבות בשוק העבודה מותנית ברכישת השכלה רלוונטית, ממליצים מחברי המסמך להוסיף מסלולי לימוד מקצועיים, על מנת להכשיר ולהכין אוכלוסייה זו לשוק התעסוקה (טרכטנברג 2007, 61). מחברי המסמך מייעדים למערכת ההשכלה הגבוהה תפקיד מרכזי במהלך זה, באמצעות יצירת תנאים ללימודים גבוהים של שני המגזרים. ואמנם, נושאים אלה באו לידי ביטוי בתוכניות ות"ת ומל"ג בראשית העשור השני של המאה, וייסקרו בשני הפרקים הבאים.

39 נורמה מקובלת במערכת הציבורית לעדכן תקציבים בגבולות הגידול הטבעי של האוכלוסייה. לפיכך, הצעת הוועדה לאפשר גידול של 14,000 סטודנטים בחמש שנים, אינה אלא התאמה בלבד לגידול הטבעי ואין לראות בה גידול ריאלי.

40 ראוי לציין שבשנות החמישים, השישים והשבעים, תחום מדעי החברה בישראל היה מהתחומים הבולטים והמובילים בעולם בהשוואה בין-לאומית.

41 ריאיון עם קובי הבר, 6 ביוני 2011.

ישראל 2028 – חזון ואסטרטגיה כלכלית-חברתית בעולם גלובלי (2008)

את המסמך השלישי הגישו לממשלה אלי הורוביץ ודוד ברודט בשנת 2008, תחת השם "ישראל 2028 – חזון ואסטרטגיה כלכלית-חברתית בעולם גלובלי" (להלן: הורוביץ וברודט 2008). המסמך ביקש לשרטט את דמותה הכלכלית-חברתית העתידית של ישראל בשנתה השמונים, ובין השאר כלל פרק שהוקדש למערכת ההשכלה הגבוהה שאותו חיבר צוות בראשות זאב תדמור, יחד עם חנוך גוטפרוינד, שולה וולקוב, דן וילנסקי, גורי זילכה ויהושע יורטנר. המסמך הדגיש את חשיבות תרומתה של מערכת ההשכלה הגבוהה להמשך התפתחות החברה והמשק. על פי הנחת העבודה של הדוח, תהליכי שינוי ממוקדים עשויים להציע את המשק הישראלי לצמיחה של 45,000 דולר עד 50,000 דולר תוצר לנפש,⁴² ולצמצום פערים חברתיים.

לב העבודה הוקדש לצורך החיוני לצמצום את הקיטוב הכלכלי בין שכבות האוכלוסייה בחברה הישראלית,⁴³ המאופיינת בשונות עמוקה ברמת ההכנסה של האזרחים וברמת הפריון של העובדים. הקיטוב מושפע בין היתר, על פי הדוח, מפערי חינוך והשכלה גבוהה, המזליכים על שיעור ההשתתפות בכוח העבודה במשק, כמו גם על רמת ההכנסות בין שכבות אוכלוסייה חלשות, מצויאות אשר בולמת את הצמיחה הכלכלית ומפוררת את החברה.

צוות המומחים המליץ לראות בהשכלה הגבוהה גשר חיוני לגיבוש חזון מדעי-חברתי-כלכלי חדש לישראל. הרחבת המחקר על בסיס הצטיינות ותחרותיות אקדמית מהווה ציר מרכזי בהמלצות. עוד המליצה הוועדה להגדיר יעד של השתתפות כ-75% מהצעירים מקבוצת הגיל בחינוך העל-תיכוני,⁴⁴ בהשוואה לכ-45% הנוטלים חלק בחינוך אקדמי בעת כתיבת הדוח. לצורך כך נדרש שינוי במבנה ההשכלה הגבוהה כדלהלן:

ארבעה רבדים [של מוסדות] הפועלים זה בצד זה, מטפחים תחרות ושאפה למצוינות ומשלימים זה את זה. ברובד העליון ברמתו האקדמית תהינה לפחות שתי אוניברסיטאות עילית אשר יימנו, על פי רמתן, על 20 המוסדות המובילים בעולם. כמו כן, תכלול המערכת אוניברסיטאות מחקר אשר יעניקו את כל התארים. בנוסף לאלה יהיו מכללות אקדמיות ומכללות דו-שנתיות קהילתיות ומקצועיות אשר תשדרגנה את המוסדות העל-תיכוניים הנוכחיים. בחלק מהמכללות הקהילתיות והמקצועיות תתאפשר קליטה של תלמידים חרדיים המבקשים מוסדות המתיישבים עם ערכיהם (הורביץ וברודט 2008).

הצוות בראשות תדמור המליץ על הכפלה של כמעט פי 2.5 במספר הסטודנטים –

42 לפי חישובי הוועדה, הישג זה יביא להכפלה בפועל של התוצר לנפש של ישראל.

43 מערכת כלכלית דואלית, בלשון הוועדה.

44 מוסדות על-תיכוניים כוללים מוסדות דו-שנתיים להכשרת טכנאים והנדסאים, מכללות קהילתיות וכן מוסדות אקדמיים (tertiary education).

מ-250,000 בשנת 2007 ל-610,000 בשנת 2028 – וזאת באמצעות ארבעת סוגי מוסדות המייצגים שונות ברמת הפעילות האקדמית ובדרישות מהסטודנטים.

דוח ה־OECD (2010): Reviews of Higher Education in Regional and City Development

העבודה הרביעית הוגשה לפי הזמנת המל"ג מה־OECD בשנת 2010 (להלן: OECD 2010).⁴⁵ צוות מומחים בין-לאומי התבקש לבחון את תרומת ההשכלה הגבוהה לצורכי החברה ושוק העבודה בגליל, ובפרט את תרומתם של הטכניון ואוניברסיטת חיפה. הדוח מעלה על נס את הישגיה הכלכליים של ישראל, כמו גם את התפשטותה המהירה של ההשכלה הגבוהה בה, ומייחד את דבריו למאפייניה של החברה הישראלית בתחום היזמות, החדשנות, הטכנולוגיות והגידול בתוצר הלאומי. בדומה לוועדות המקצועיות אחרות שעבודותיהן נסקרו בפרק זה, מדגיש הדוח את קיומה של מערכת כלכלית דואלית שנגרמת בשל פערים בחברה הישראלית, בין אלה שרכשו השכלה גבוהה לבין אלה שלא זכו לה:

לישראל ממוצע הישגים גבוה בחינוך אך הינו מאופיין בפערים משמעותיים בין קבוצות אוכלוסייה שונות. ההישגים הנמוכים מתרכזים בעיקר בקרב האוכלוסייה הערבית ואוכלוסיית החרדים היהודית. מחצית משכבת הגיל אינה משיגה הכשרה המקנה לה אפשרות כניסה למערכת החינוך הגבוה. בהיעדר שינוי מהותי, שיעור משמעותי של עובדים חדשים יבקש להשתלב בשוק העבודה לקראת שנת 2020 ללא מיומנויות רלוונטיות (OECD 2010, 14).

הדוח מתבונן בשלושה ממדים המסבירים את הפערים: רמת התעסוקה, רמת השכר ורמת הנגישות להשכלה גבוהה. המלצות הדוח קוראות להרחיב ולהעמיק את הנגישות להשכלה גבוהה בישראל; להתאים את תוכניות הלימודים לצורכי הסביבה של המכללות; לבזר סמכויות של המל"ג, על מנת לאפשר לקהילה שבה פועלת מכללה לתרום לעיצוב תוכניות לימוד רלוונטיות לצרכיה.⁴⁶ כמו כן מצביעה הוועדה על חשיבות פיתוח רובד חדש של מוסדות על-תיכוניים דו-שנתיים, כחלק ממרכיבי מערכת ההשכלה העל-תיכונית (tertiary education) האמורים לאפשר הענקת תואר שאמנם אינו אקדמי, אך מבוקש בשוק העבודה ומוגדר כ־associate degree, בדומה לתפקידן של מכללות

45 גילוי נאות: הייתי חבר בוועדת הבדיקה של ה־OECD. הדוח פורסם על ידי המל"ג בנובמבר 2011.

46 המשמעות המרכזית של ההצעה נבעה בין היתר ממפגש עם ראשי תעשייה ומשק בצפון, אשר ביטאו את ציפיותיהם להיות מעורבים בעיצוב עולם התוכן הנלמד במכללות כדי לענות על אתגריהם המקצועיים.

קהילתיות בארצות הברית.⁴⁷ עוד המליצה הוועדה להעמיק את שיתוף הפעולה בין סוגי מוסדות שונים, כולל האפשרות להעביר נקודות זכות ביניהם; ולהעמיק את הקשר בין התעשייה/שוק העבודה לבין המוסדות להשכלה גבוהה, כדי לפתח תוכניות למידה לאורך הקריירה (Life Long Learning). את תפקיד המכללות בצפון מתאר הדוח:

בעוד ישראל מדורגת גבוה בתחום היזמות, קיימים פערים בין האזורים במדינה בכל הקשור לחדשנות כלכלית. קיים מקום לשיפור בתחום זה באמצעות תרומת המכללות האקדמיות בגליל לצורכי עולם העסקים (OECD 2010, 26).

הדוח מתייחס לנושא מערך ההזדמנויות לאוכלוסייה הערבית, כמו גם לצורכי שוק העבודה:

מאמץ ניכר יש לעשות לשם פיתוח יכולת כללית בקרב האוכלוסייה הערבית על מנת לסייע לה להתאים עצמה לשינויים מהירים בשוק העבודה ולהקל עליה באמצעות תוכניות למידה לאורך הקריירה המקצועית שלהם (Lifelong learning) (שם).

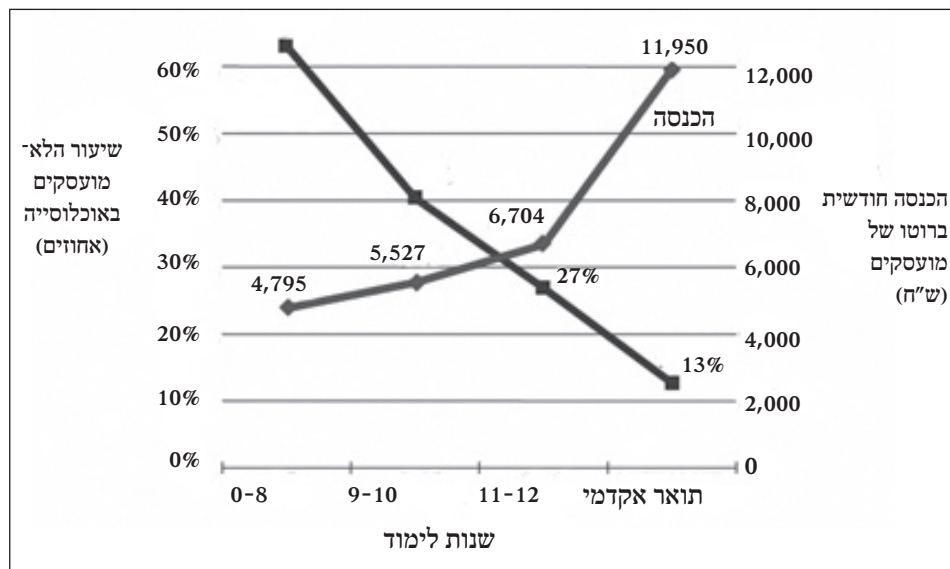
דוח ה-OECD ראה אפוא צורך חיוני ביצירת תנאים המאפשרים תגובה בזמן אמת של המוסדות האקדמיים לצורכי השוק המשתנים – בין השאר עדכון תוכניות הלימוד לעידן המאופיין בקצב שינויים מהיר. לנוכח הקצב האיטי של המל"ג באישור תוכניות לימוד חדשות, המליצו מחברי הדוח להאציל סמכויות בתחום זה למכללות, שיוכלו להתאים את תוכניותיהן האקדמיות לקצב השינויים ולסביבה העסקית שבה הן פועלות.

היבט משלים להמלצות הוועדות נמצא במחקר. רוברט טופל מאוניברסיטת שיקגו הצביע על קונצנזוס רחב בקרב כלכלנים החוקרים את הקשר שבין כלכלה לחינוך, לפיו תוספת של כל שנת לימוד משפיעה על גידול של 8%–15% בשכר, וארבע שנות לימוד בממוצע במכללה משפיעות על עלייה של כ-65% בשכר העובד, כפי שנמדד מאז שנות השבעים בארצות הברית.⁴⁸ ממצאים דומים מופיעים בעבודתו של דן בן דוד בישראל. לדבריו, "הסיכויים של אזרחים בעלי השכלה נמוכה להיות עניים, גדולים במידה ניכרת משל בעלי השכלה גבוהה וישנו קשר הדוק בין שיעורי אי-תעסוקה גבוהים ובין מספר שנות לימוד" (בן דוד 2010, 103). על פי בן דוד, רמת השכר כמעט מכפילה את עצמה ביחס ישיר למספר שנות לימוד, כפי שעולה בתרשים הבא:

47 בדומה להמלצות מסמך תדמור (הורביץ וברודט 2008).

48 ממצאים שהוצגו בכנס מכון טאוב, מוזיאון המקרא בירושלים, ביום 18 בספטמבר 2011.

תרשים 4: הקשר בין השכלה, תעסוקה והכנסה של גילי 25-54 בשנת 2008



המקור: בן דוד 2010, 209

על פי הממצאים, ככל שרמת ההשכלה של העובד גבוהה יותר, כך גדלים סיכוייו למצוא עבודה,⁴⁹ והכנסתו של מי שסיים תואר אקדמי כמעט כפולה מזו של מי שסיים שתים עשרה שנות לימוד בלבד.

הדגשים שנתנו הוועדות המקצועיות בהמלצותיהן אינם חופפים זה לזה. דוח ועדת שוחט (2007) הדגיש את חשיבות תיקון הליקויים של "העשור האבוד", באמצעות מיקוד המאמצים בקידום המחקר ואיכות ההוראה, אך דגל בצמצום הנגישות להשכלה גבוהה; ישראל 2028 (הורוביץ וברודט 2008) לא רק שלא ראה סתירה בין קידום המחקר ואיכות ההוראה לבין העמקת הנגישות, אלא הצביע על הצורך החיוני להמשיך את פתיחת שערי ההשכלה הגבוהה כתנאי לצמיחתה של החברה והמשק הישראלי ולצמצום הפערים בה; ודוח צוות המומחים של ה-OECD (OECD 2010) קרוב למסמך ישראל 2028 (הורוביץ וברודט 2008) בהשקפתו. הוא מצביע על חשיבות הרחבת הנגישות כאמצעי מרכזי לצמצום פערים חברתיים וקידום המשק הלאומי של ישראל. היבטים דומים הקשורים לקידום ההשכלה, בעיקר עבור האוכלוסייה החרדית והערבית, עולים גם במסמך טרכטנברג (טרכטנברג 2007). בחינה בפועל של התוכנית הרב-שנתית של הו"ת,

49 דוחות אחדים של הלמ"ס מצביעים על כך כי מבין שיעור המובטלים במשק רק שמינית הם בעלי השכלה אקדמית. ליתר שבע השמיניות מבין המובטלים ההשכלה איננה אקדמית.

הפעם בהנהגתו של מנואל טרכטנברג, תסייע לנו להתבונן ביתר בהירות בצעדים לחילוץ מערכת ההשכלה הגבוהה מהמשבר של העשור האבוד, החל משנת 2010.⁵⁰

תוכנית העבודה של ות"ת לתיקון ליקויי העשור האבוד

בסוף שנת 2010 הגישה הות"ת תוכנית עבודה רב-שנתית חדשה, שביקשה להתמודד עם הליקויים והחולשות של "העשור האבוד" שהוזכרו לעיל, בשאיפה לשרג את מעמדה והישגיה של המערכת האקדמית הישראלית. כפי שעולה מהנתונים, הליקויים התגלעו כמעט בכל ממד של איכות אקדמית: בצמצום מספר החוקרים הבכירים, בהיעדר קליטה של סגל צעיר, בצמצום תקציבי המחקר ובשחיקת תשתיות ההוראה והמחקר. בדיון בוועדת החינוך של הכנסת הציג שר החינוך גדעון סער את האתגר:

המערכת עברה עשור קשה מאוד, שזכה לכינויי על ידי דוברים שונים "העשור האבוד". באותו עשור היא סבלה בין היתר משחיקה תקציבית, גם ממידה של קיפאון על השמרים. השחיקה התקציבית הביאה גם לתגובת שרשרת להיעדר של תקנים פנויים במוסדות. הדבר הזה כשלעצמו הביא להעצמה של תופעה שזכתה לכינויי "בריחת המוחות". כלומר, חוקרים ישראלים מצטיינים נקלטו באוניברסיטאות המובילות בעולם, בעיקר בארצות הברית. במקביל, הייתה הזדקנות של הסגלים האקדמיים כאן בארץ ושינוי לרעה בפרופורציה בין מרצה לסטודנט, דבר שללא ספק גם פוגע באיכות ההוראה.⁵¹

תוכנית הפעולה השש-שנתית של הות"ת כללה את הצעדים הבאים:

1. שינוי מודל התקצוב של ות"ת במטרה להדגיש מצוינות מחקרית ושיפור איכות ההוראה.
2. קליטה של 2,000 חברי סגל חדשים באוניברסיטאות ובמכללות.
3. הגדלת התקציבים למחקר תחרותי על ידי הכפלת תקציב הקרן הלאומית למדע מ-270 מיליון ש"ח ל-540 מיליון ש"ח.
4. הקמת שלושים מרכזי מצוינות מחקרית.
5. הרחבת הנגישות לאוכלוסייה החרדית ולבני המיעוטים.
6. העמקת ההשקעה בתשתיות הוראה ומחקר.
7. העמקת מערך בקרת ההוראה ואיכות המחקר.⁵²

50 יש לציין כי יו"ר ות"ת, מנואל טרכטנברג, היה מעורב באופן ישיר או עקיף בשלושה מבין הדוחות הנסקרים בפרק זה.

51 פרוטוקול ועדת החינוך של הכנסת, 11 באוקטובר 2010, עמ' 3. ארכיון הכנסת.

52 תכנית שש-שנתית למערכת ההשכלה הגבוהה, משרד האוצר, החינוך והות"ת, מיום 18 באוגוסט 2010 (הודעה לתקשורת).

לצורך יישום התוכנית, אושר תקציב בסך 7.5 מיליארד ש"ח,⁵³ כתוספת לתקציב השנתי הקיים בסך 6.9 מיליארד ש"ח.

תוכנית העבודה שמה את יהבה על המאמץ להעמיק את התמיכה במחקר ואת איכות ההוראה, בד בבד עם הרחבת הנגישות להשכלה גבוהה לאוכלוסייה החרדית והחברה הערבית. מודל התקצוב החדש נועד להגביר את התחרות בין המוסדות בתחומי המחקר השונים כדי לעודד מצוינות.⁵⁴ לדעת אודי ניסן, ראש אגף התקציבים במשרד האוצר, מודל התקצוב החדש עשוי "להוביל להעמקת התמחויות, שיתופי פעולה בין מוסדות וחוקרים ודחיפת האוניברסיטאות לקבלת החלטות נדרשות, גם אם כואבות, לחיזוק תחומים חלשים מצד אחד או צמצום או סגירה של תחומים חלשים מצד שני".⁵⁵ למודל תקצוב זה הצטרפה כאמור ההחלטה להכפיל את הקרן הלאומית למדע, שמעמידה תקציבי מחקר תחרותיים לחוקרים; להקים שלושים מרכזי מצוינות; להצעיר את המערכת באמצעות קליטת סגל צעיר; להקטין את היחס בין מספר הסטודנטים לסגל הבכיר באוניברסיטאות (1:21.5) ובמכללות (1:35); ולהעדיף תואר שני מחקרי על פני תואר שני ללא תזה.

יעד נוסף היה הידוק הקשר בין צורכי שוק העבודה לבין מימון המוסדות באמצעות ויסות המקצועות הנלמדים. "אם יש מקצועות שבהם יש עודף של בעלי תארים לנורמה שב-OECD, אז אנחנו ניתן פחות תקצוב לאותם מקצועות. אם יש מקצועות בהם חסרים בעלי תארים, אנחנו ניתן יותר תקצוב",⁵⁶ אמר יו"ר ות"ת טרכטנברג. ואולם, במהלך הדיונים עלה הספק אם ניתן בכלל לווסת צרכים משקיים באמצעות מדידה מסוג זה.

תוכנית העבודה זכתה למחמאות מכל עבר – המחוקק, המוסדות להשכלה גבוהה והתקשורת הדגישו את מעלותיה, וזאת אף כי נושא הנגישות להשכלה גבוהה טופל בה במשורה, ויחד בעיקר לאוכלוסייה הערבית והחרדית, כפי שיתואר בפרקים השלישי והרביעי. התוספת של כ-16,000 סטודנטים תוך חמש שנים בלבד אינה מאפשרת את הרחבת תנופת הכלל האוכלוסייה, כפי שדגלה המל"ג מאמצע שנות התשעים. הטבלה הבאה משווה את תוכנית העבודה של ות"ת מול המלצות הוועדות שהוצגו לעיל.

לוח 11: ההמלצות העיקריות של הוועדות שנסקרו ותוכנית העבודה החדשה של ות"ת

53 במהלך השנה הראשונה תוכננה תוספת של 680 מיליון ש"ח ויתרת הסכום, שתסתכם בשבעה חצי מיליארד, תועבר בתום שש שנים.

54 על פי המודל החדש, משאבים יוקצו באופן דיפרנציאלי לעשרים ותשעה תחומי מחקר; תקצוב גבוה יוענק לתחום מחקרי במוסד שבו תפוקות המחקר הגבוהות ביותר, ותקציבים נסוגים ומדורגים לשני המוסדות הנמוכים יותר בתפוקותיהם המחקריות. המחלקות שאינן נכללות בצמרת המתוארת על פי מודל זה, יחדלו מלקבל תקציבי מחקר בתחום הנדון, ולפיכך תיאלץ האוניברסיטה לעמוד בפני החלטה, אם לחזק את התחום ממקורותיה שלה או להפסיק את פעולתו.

55 ריאיון עם אודי ניסן, 30 ביוני 2011.

56 פרוטוקול ועדת החינוך של הכנסת, 11 באוקטובר 2010, עמ' 11-12. ארכיון הכנסת.

הגברת הגמישות הניהולית	מעמד המוסדות הדו-שנתיים	יכולת לאשר בזמן קצר תוכניות לימוד חדשות	העמקת הקשר עם התעשייה	הרחבת הנגישות להשכלה גבוהה	שיפור איכות ההוראה	חיזוק המחקר הבסיסי	הוועדה
לא נידון	לא נידון	לא נידון	✓	✓	לא נידון	✓	מסמך טרכטנברג (2007)
✓	לא נידון	לא נידון	לא נידון	בגבולות הגידול הטבעי	✓	✓	ועדת שוחט (2007)
לא נידון	✓	לא נידון	✓	✓	לא נידון	✓	ישראל 2028 (הורוביץ וברודט (2008)
✓	✓	✓	✓	✓	לא נידון	לא נידון	OECD (2010)
לא נידון	לא נידון	✓	✓	בגבולות הגידול הטבעי וגידול בנגישות לחרדים ולערבים	✓	✓	תוכנית העבודה של ות"ת (2011)

דיון

פרץ הצמיחה המהיר של מערכת ההשכלה הגבוהה מאמצע שנות התשעים נקטע במהלך העשור הראשון של המאה העשרים ואחת כתוצאה משלל משברים אשר הקיפו כמעט את כל היבטיה: קיצוץ תקציבי; עצירת קליטה של סגל צעיר; שינוי היחס המספרי בין חברי סגל בכיר לסטודנטים; עליית הגיל הממוצע של החוקרים; התרחקות האוניברסיטאות מייעודן המקורי כמוסדות מחקר; פגיעה באיכות ההשכלה האקדמית; והתפתחות תרבות של "קיצורי דרך" בלימודים לתואר אקדמי.

ראשיתו של העשור השני הסתמן כמפנה של היחלצות מהמשבר. את הרטוריקה הביקורתית, בעיקר מצד משרד האוצר כלפי ההשכלה הגבוהה, החליפה כעת רטוריקה תומכת ואוהדת ותוכנית העבודה החדשה של ות"ת יצאה לדרך בברכת הממשלה. התוכנית כוונה לקדם תחומים שעשויים לתרום למשק הלאומי ולקבוע סדר עדיפות חדש ויעדים שעשויים להוות נתיב חיוני בתיקון ליקויי העשור האבוד.

המסקנות ממהלך זה מלמדות על שלושה היבטים: ראשית, על עוצמתו של משרד האוצר בתמיכה או בהרעבה של תקציבים. כאשר תוכנית הות"ת הולמת את יעדי האוצר בפיתוח שוק העבודה והמשק הלאומי, היא זוכה לתמיכה מקצועית ותקציבית, ואילו בהיעדר הסכמה, גורל הות"ת לקוראלס ולמצוקה. כל עוד נתפסה הות"ת כחלשה, הוכחה המערכת האקדמית שוב ושוב, אם בקיצוצי תקציב ואם בחוקי ההסדרים שאיימו על מעמדה. בעיני משרד האוצר, הסכמה על יעדים שקופים ומדידים לכול הייתה תנאי מוקדם לתמיכה בות"ת. ואילו התרחקות הות"ת ממושגי צמיחה משקית כפי שמבינים זאת במשרד האוצר, הובילה לפגיעה במנהיגותה ובמעמדה ובהשאת תחומי מחקר מאחור, כפי שיידון בפרקים החמישי והשישי.⁵⁷

מסקנה שנייה נוגעת לאיכות ההוראה. בעוד מודל התקצוב המכוון לשיפור תפוקות המחקר הינו בהיר, מגוון, יצירתי ונדיב, מודל התקצוב לשיפור איכות ההוראה אינו חד ואינו נהיר דיו.⁵⁸ היעדר בהירות בתחום זה מתחדד דווקא בשל הסכם העבודה החדש עם סגל המכללות המתוקצבות משנת 2012. בהסכם קיבוצי מיוחד שבו הייתה שותפה גם הות"ת, נקבע סעיף של הפחתת חובת ההוראה בגין מחקר עד לשיעור של 10% בממוצע.⁵⁹ סעיף זה, כמוהו כהכרזה כי איכות ההוראה היא משנית בחשיבותה, וזאת דווקא במוסדות שלכתחילה נועדו לשמש כמוסדות הוראה ולא מוסדות מחקר. עולה אם כן השאלה, אם נדרשה תוספת שכר, מדוע היא לא יועדה כתמריץ לקידום איכות ההוראה, או, למצער, ליצירת מדדי איכות של הוראה לצד הכרה בהישגי מחקר? הדגשת בלעדיות מרכיב המחקר על חשבון איכות ההוראה שומטת את הקרקע מתחת למדיניות המוצהרת של המל"ג וות"ת, באשר לייעודן המקורי של המכללות כמוסדות הוראה איכותיים.⁶⁰

57 שורשיו של משבר זה מתוארים גם בספרי, וולנסקי 2005, בפרק השביעי.

58 סביר להניח כי טרם מוצו הדיונים בשאלת מבנה מודל התקצוב לשיפור איכות ההוראה.

59 הסכם קיבוצי מיוחד בין ועד ראשי המכללות האקדמיות הציבוריות בישראל (ור"ה) לבין המועצה האקדמית של ארגוני הסגל במכללות האקדמיות, לבין הות"ת [ללא תאריך] (על פי פרסומים בתקשורת, נחתם הסכם זה ביום 22 ביוני 2011).

60 בשורה של דיונים במל"ג נקבע קו המבחין בין אוניברסיטה לבין מכללה: ייעודן של האוניברסיטאות הוגדר כפיתוח ושכלול המחקר והקנייתו לציבור הסטודנטים; ואילו ייעודן של המכללות עוצב במטרה לשמש כמוסדות הוראה אקדמית ולא כמוסדות מחקר. ולמרות זאת, בפועל אין חסמים לחברי סגל במכללות להגיש בקשות לקרנות לאומיות ובין-לאומיות, ושיעור מענקי המחקר לסגל אקדמי במכללות של ה-ISF צומח בהדרגה. מדיניות זו גם אינה מגבילה אפשרות לשיתופי פעולה בין אנשי סגל אקדמי במכללה לבין חוקרים באוניברסיטאות.

הסכם זה כמוהו כמסר למרצים במכללות כי אם ברצונם לזכות בהכרה אקדמית גבוהה, עליהם להקדיש מעתה את עיקר מעייניהם למחקר. ואולם זוהי אשליה, שכן ספק אם המכללות יוכלו, באמצעות מענק צנוע זה, לתפוס את מקומן בשורה הראשונה של מוסדות המחקר. סיכויי המכללות לתפוס מקום של כבוד בתודעה הציבורית, נעוץ דווקא ביכולת שלהן לספק איכות הוראה ייחודית שלא קיימת בהכרח באוניברסיטאות. על טענת המכללות כי היעדר זיהוין כמוסדות מחקר מקשה עליהן לקלוט מדענים ישראלים חוזרים, אפשר היה לתת מענה באמצעות תקציבים ייעודיים לשכבה דקה (או מתרחבת) של מדענים, אך מבלי לסטות מייעודן המקורי כמוסדות הוראה. קידום איכות ההוראה מחייב מאמץ סיופי, פרו-אקטיבי וחדשני של המוסדות ושל ות"ת, וראו על כך להלן, בפרק העשירי.

היבט שלישי נעוץ במעמדן של מל"ג ות"ת. כדי שלא נחזור לעשור אבוד נוסף, צריכה הות"ת לשמור על שותפות הדוקה עם האוצר ולהקפיד לעמוד ביעדי תוכנית העבודה שזכתה לאמון ולתקציב. אך בכך לא די. עליה להבטיח את נגישות ההשכלה הגבוהה לשכבות מתרחבות במסגרת החינוך העל-תיכוני, אקדמי או אחר (השכלה שלישונית), כפי שעולה ממסמך ישראל 2028 (הורוביץ וברודט 2008); ממסמך טרכטנברג או מדוח ה-OECD. אף כי חשוב לשמור על מעמד הות"ת בעיני הממשלה והאוצר, וחשוב שלא לשחוק את ההסכמות עם האוצר – חשוב לא פחות לשמר את מעמד הות"ת כמשרתת החברה בהגדרתה הרחבה, וכמי שמעודדת את נגישות החברה הישראלית להשכלה איכותית על-תיכונית, בדומה למערכת ההשכלה הגבוהה בארצות הברית ובאנגליה.

אילו השכילה ות"ת לכנס את כל המוסדות העל-תיכונים תחת כנפיה, היא הייתה משרתת היטב את צורכי החברה, משדרגת את מעמדם של המוסדות הללו, מתעלת מובילות ביניהם לבין סוגים שונים של מוסדות להשכלה גבוהה, ומקטינה את הלחצים הקבועים של משרד האוצר עליה.

פרק שלישי

“פתח לנו שער”: השכלה גבוהה לחרדים

משעה שהחליטה המל"ג בראשית המאה העשרים ואחת לפתוח את שערי ההשכלה הגבוהה בישראל לציבור החרדי, הפכה סוגיית ההפרדה המגדרית, שהייתה חדשה בשיח של המוסדות האקדמיים, לנושא בוער שהעמיד זה מול זה ערכים ואינטרסים סותרים.¹ אף כי נושא ההפרדה המגדרית בחינוך מוכר מאז הקמת המדינה, הוא היה שולי כל עוד שיעור הלומדים בחינוך העצמאי עמד על כ-6% מסך כל תלמידי ישראל (שנתון הלמ"ס 2013, 403). החינוך העצמאי החרדי, שהתנהל בהפרדה מגדרית, הוגדר כחינוך שאינו רשמי ולכן זכה לפיקוח שולי כמו גם לתקציב חלקי של המדינה, בעוד תשומת הלב העיקרית הופנתה לחינוך הממלכתי והממלכתי דתי, שהקיף את רובם המכריע של תלמידי ישראל.

בהשפעת תהליכים שעברה החברה הישראלית בעשורים המאוחרים של המאה העשרים, חדרה ההפרדה המגדרית גם לחינוך הממלכתי דתי, ובד בבד התחזק החינוך העצמאי. הזרם החינוכי של תנועת ש"ס שהוקמה ב-1982, שלא ויתר על לימודי החול אך שמר על הפרדה מגדרית (רביצקי 2006, 500), יצר תחרות גוברת על לב ההורים, וכתוצאה מכך אימץ גם החינוך הממלכתי דתי בהדרגה את ההפרדה המגדרית בחינוך היסודי והעל-יסודי.

בשנת 1986 פנה יעקב הדני, ראש המנהל לחינוך ממלכתי דתי (חמ"ד), לשר החינוך יצחק נבון, בבקשה לאשר פיצול מגדרי בבית הספר הממלכתי דתי בגבעה הצרפתית, במטרה למנוע זליגת תלמידים למערכת החינוך של ש"ס.² זו הייתה ראשיתו של תהליך ההפרדה המגדרית בחינוך הממלכתי דתי שמאותו שלב הלך והואץ.³ ואף כי בתחילתו הוא היה איטי, בהמשך הוא הלך והתרחב: בשנת 2000, 43% מתלמידי הממ"ד למדו בהפרדה מגדרית וכעבור כעשור, בשנת 2011, עמד שיעורם על 65% (קשתי, 2013). ההפרדה לא נעצרה רק בבתי הספר אלא חדרה גם אל תנועות הנוער. בנקודת זמן זו נוצר

- 1 כותרת הפרק נטולה ממצגת של הות"ת בעת שהוצגה תוכנית החומש להנגשת ההשכלה הגבוהה למגזר החרדי משנת 2011.
- 2 מבוסס על עדות אישית שכן בפגישה זו נטלתי חלק.
- 3 ראו באתר ארכיון המדינה, שער רביעי: "פעילותו של יצחק נבון כשר החינוך והתרבות": <https://did.li/3mL5qcation>

מפגש בין הנוף התרבותי המשתנה בחברה הישראלית, שאופיין בגידול החברה החרדית, לבין מערכת ההשכלה הגבוהה. וכאשר המל"ג ביקשה, כחלק ממדיניותה, לפתוח את שעריה לחברה החרדית, היא נדרשה לתת מענה גם לסוגיה זו.

בשנת 1998 הפנית, כמנהל אגף התכנון של משרד החינוך, את תשומת לבו של שר החינוך יצחק לוי לשחיקת מעמדו והיקף פעולתו של החינוך הציבורי, כתוצאה מנטישה גוברת והולכת של תלמידים את תוכנית הלימודים הממלכתית, הנשענת על מקורות ההשכלה, המדע והרוח, לטובת מוסדות חינוך חרדיים המלמדים לימודי קודש בלבד. בתזכיר הוצגו לשר אחוזי התלמידים הלומדים בזרמים השונים, לפי שנים:

לוח 12: תלמידי בתי הספר על פי סוג הפיקוח

השנה	ממלכתי	ממלכתי דתי	עצמאי
תש"ן	71.5%	22.2%	6.3%
תשנ"ז	66%	21.5%	12.5%
תשנ"ח	65%	21%	14% (נתון לא רשמי של הלמ"ס)
צפי לשנת תשס"ג			20% (נתון משוער של הלמ"ס)

המקור: תזכיר שכתבתי לשר החינוך, מיום 28 באפריל 1998. ארכיון משרד החינוך

התזכיר הצביע על ירידה הדרגתית, אך עקבית, במספר התלמידים במוסדות החינוך הממלכתיים, ובהתאם – על עלייה בשיעורם בחינוך החרדי. לצד הנתונים נותחו התהליכים שתרמו לשחיקת החינוך הציבורי ותוארו מגמות דומות המתרחשות בזירה הבין-לאומית ואת דרכי בלימתן בקרב הממשלות. באותה תקופה העמיק החשש במשרד החינוך לירידת משקלה של ההשכלה הכללית – נטישת לימודי גיאוגרפיה, שירה וספרות, שפות והיסטוריה, מדעים ואזרחות – חשש שתורגם למאבקים ומשברים פוליטיים, החל מהעשור האחרון של המאה העשרים.⁴

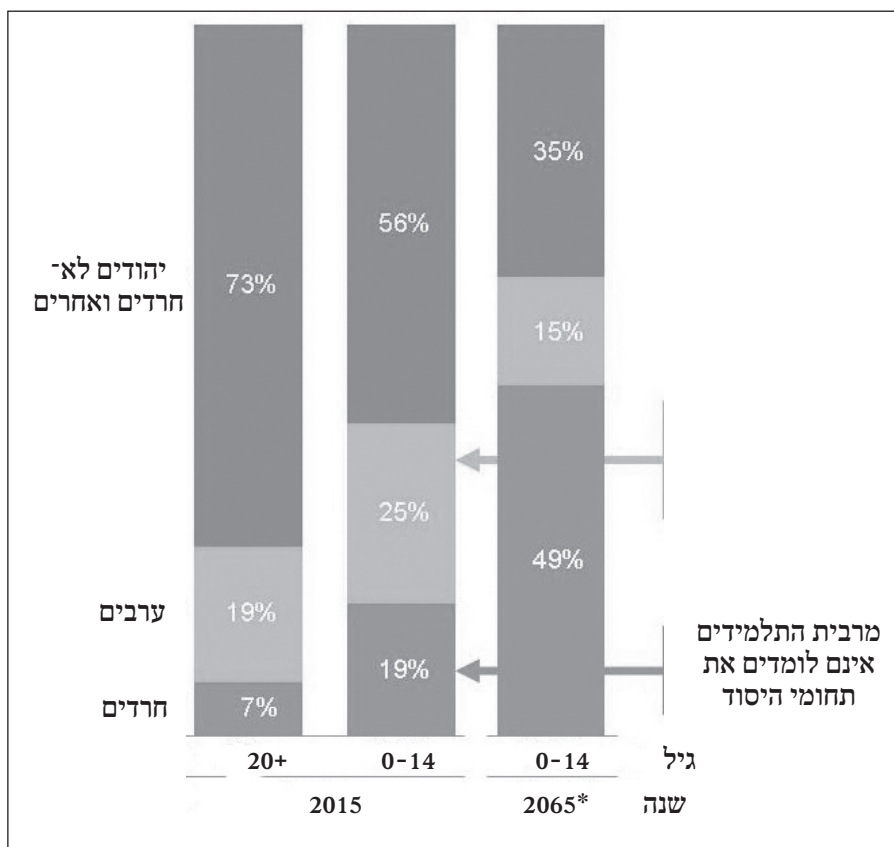
בין המבקרים הבולטים והנוקבים של התופעה היה דן בן דוד מאוניברסיטת תל אביב, שהתריע מפני ההשלכות של קצב צמיחת החינוך החרדי על החינוך הממלכתי בישראל ועל פני החברה והמשק הישראליים. בעתיד, כך חזה, יגבר משקלם של בוגרי מערכת החינוך שהשכלתם נעדרת מקצועות ליבה. על פי תחזית שפרסם בן דוד, לקראת שנת

4 המאבק בין שר החינוך יוסי שריד לבין אריה דרעי על מעמדם של מוסדות החינוך של ש"ס, אשר הוביל להתפרקות ממשלת ברק, והמשבר בין שולמית אלוני לבין ש"ס שהוביל לחילופיה בתפקיד שרת החינוך עם אמנון רובינשטיין, הם רק דוגמאות למתחים שהלכו והחריפו סביב סוף שנות התשעים בנושא.

2065 שיעור הלומדים בחינוך החרדי בגילי 0-14 יעמוד על כ-49% מכלל תלמידי ישראל, כמובא בתרשים הבא:

תרשים 5: שיעור התלמידים בישראל על פי מגזר בשנת 2065

השינויים הדמוגרפיים בישראל
כל מגזר כאחוז מהסה"כ



המקור: דן בן דוד 2019

גיבוש קווי מדיניות לאומית

התפתחות נוספת אשר ביקשה להשליך על מבנה תוכניות הלימודים, הלכה והתבהרה עם ירידת קרנו של החינוך הטכנולוגי החל מסוף שנות התשעים. סגירת האלטרנטיבות

החינוכיות והלימודיות והמעבר למבנה אחיד של תוכניות לימודים עיוניות באופיין, השפיעה על צעירים מכל שכבות החברה. החל מראשית שנות האלפיים חל גידול חד בשיעור האבטלה במשק, ובעיקר בשכבת הגיל 18-36 מכל מגזרי החברה, כולל החרדים. על רקע זה, יזם בשנת 2001 אגף התכנון של משרד החינוך, בשיתוף גורמים נוספים,⁵ תוכנית לזיהוי דרכים אשר תאפשרנה שילובן של אוכלוסיות שנתרו מאחור בשוק התעסוקה בתום שנים עשרה שנות לימוד. ההמלצות כללו בין היתר פיתוח מתכונת אלטרנטיבית לתעודת הבגרות, אשר תהווה שער כניסה נוסף להשכלה השלישונית⁶ עבור החציון התחתון של האוכלוסייה, שמתקשה לזכות בתעודת בגרות מסורתית. התוכנית כונתה "בחינת בגרות ממוקדת" ונועדה להקנות מיומנויות הרלוונטיות לשוק העבודה במאה העשרים ואחת, בדגש על לימודי ליבה חיוניים, הבולטים בחסרונם בחינוך החרדי. מטרת התוכנית הייתה:

לתת בידי בוגרי המערכת המסיימים שנים עשרה שנות לימוד את הכלים להיקלט בשוק התעסוקה העתידי, גם במקרה שלא יזכו לתעודת בגרות ולא ימשיכו ללימודים אקדמיים. כל זאת במטרה להגדיל את סיכוייהם של בוגרי המערכת להתאים לשוק העבודה ולא להידון לתקופת אבטלה ממושכת. ניסיון העבר מראה כי אוכלוסיית מטרה זו מונה כ-50% מאוכלוסיית התלמידים – על הספסל הלימודים של היום יושב המובטל של העתיד (וולנסקי 2003).

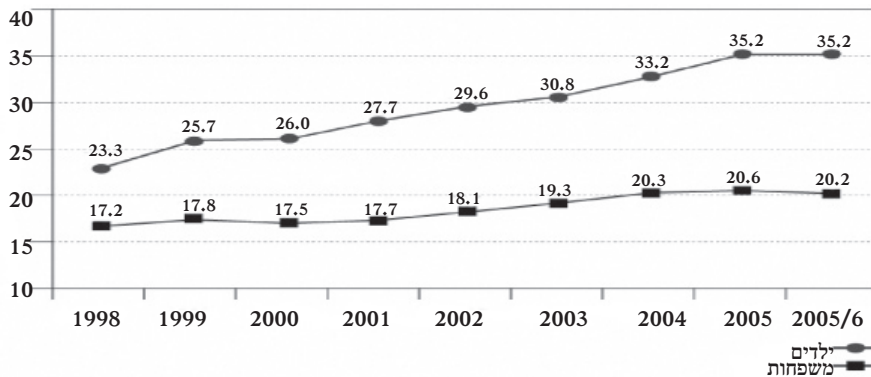
ואולם, חילופי ממשלות והקמת ועדת דוברת, אשר המליצה על שינויים נרחבים במבנה מערכת החינוך, דחקו לקרן זווית את התוכנית שעליה שקדו עשרות מומחים במשך כשלוש שנים, כמו גם את השיח על צמצום הפערים החינוכיים ושוויון ההזדמנויות בתעסוקה. מי שהציל אותה מתהום הנשייה היה דווקא ממלא מקום ראש הממשלה אהוד אולמרט, בתפקידו כשר התעשייה והמסחר, אשר הדגיש את חשיבותה, והגדיר את אבטלת הצעירים במשק כ"שורש לבעיות קשות ומורכבות בחברה".⁷ אולמרט ביקש מרענן דינור, מנכ"ל משרדו, לגבש הצעות ליישום התוכנית המוצעת. היה זה שלב מוקדם של חיפושי דרך לשם גיבוש מדיניות לקידום האוכלוסיות העניות בישראל, והחרדים בתוכם, כפי שידון בהמשך.

- 5 תוכנית "בחינת בגרות ממוקדת" (תב"ם) גובשה בשיתוף עם המרכז הבינתחומי לניתוח ותחזית טכנולוגית באוניברסיטת תל אביב. בוועדת ההיגוי היו שותפים שמונה משרדי ממשלה, צה"ל ורשתות החינוך הטכנולוגי. ראו: דוח המרכז הבינתחומי לניתוח ותחזית טכנולוגית ליד אוניברסיטת תל אביב 2003, עמ' 67.
- 6 השכלה שלישונית כוללת את כל סוגי המוסדות העל-תיכוניים, ובהם מכללות דו שנתיות, מכללות אקדמיות ואוניברסיטאות.
- 7 כך כתב לי אהוד אולמרט, ממלא מקום ראש הממשלה ושר התעשייה, המסחר והתעסוקה, במכתב מיום 8 בינואר 2004.

משעה שקמה ממשלת אולמרט בשנת 2006, הפכה סוגיית הקשר שבין שיעור התעסוקה לשיעור העוני לעיסוק בולט של הממשלה. מנואל טרכטנברג, שכיהן כראש המועצה הלאומית לכלכלה, שרטט במסמך שהגיש לממשלה "א'גנדה כלכלית-חברתית לישראל" (טרכטנברג 2007), קווים מנחים להתמודדות עם העוני והתעסוקה. שנתיים לאחר מכן נקרתה לפניו ההזדמנות ליישם בעצמו את הצעותיו, עם מינויו לתפקיד יו"ר הו"ת. שני תפקידי המפתח שבהם כיהן – הראשון בתחום תכנון מדיניות, והשני בתחום יישום אותה מדיניות – אפשרו לו להוביל לפתיחה מדורגת של ההשכלה הגבוהה עבור החלקים החלשים יותר בחברה: החרדים והערבים.

הנחת המוצא בתוכניות הפעולה שגובשו במועצה הלאומית לכלכלה הייתה, כי קיים קשר בין השכלה גבוהה לבין שיעורי תעסוקה; ושני המשתנים הללו, השכלה ותעסוקה, עשויים להשליך על צמצום העוני בישראל, המרוכז בעיקר בחברה החרדית והערבית. אף כי הגרף שלפנינו אינו מבחין בין התת-קבוצות הללו, מקובל לייחס להן את נפח העוני העיקרי בחברה הישראלית:

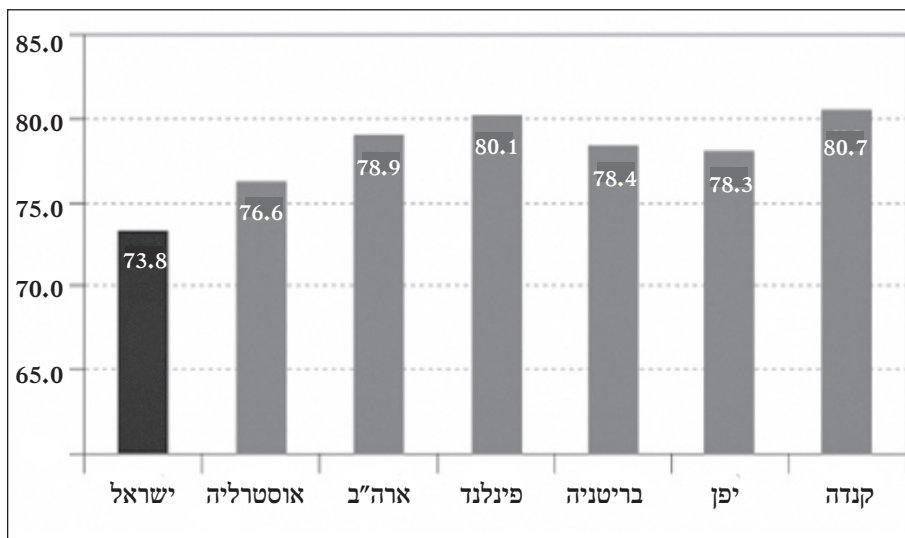
תרשים 6: שיעור המשפחות והילדים מתחת לקו העוני



המקור: טרכטנברג 2007, 15

חלק מהגורמים המסבירים את שיעורי העוני הגבוהים בישראל נעוצים בשיעור ההשתתפות הנמוך של האוכלוסיות העניות בשוק העבודה, כפי שעולה מהשוואה למדינות אחרות:

תרשים 7: שיעור המשתתפים בעבודה מתוך אוכלוסייה בגילי 25-64 השוואה בין-לאומית, 2005

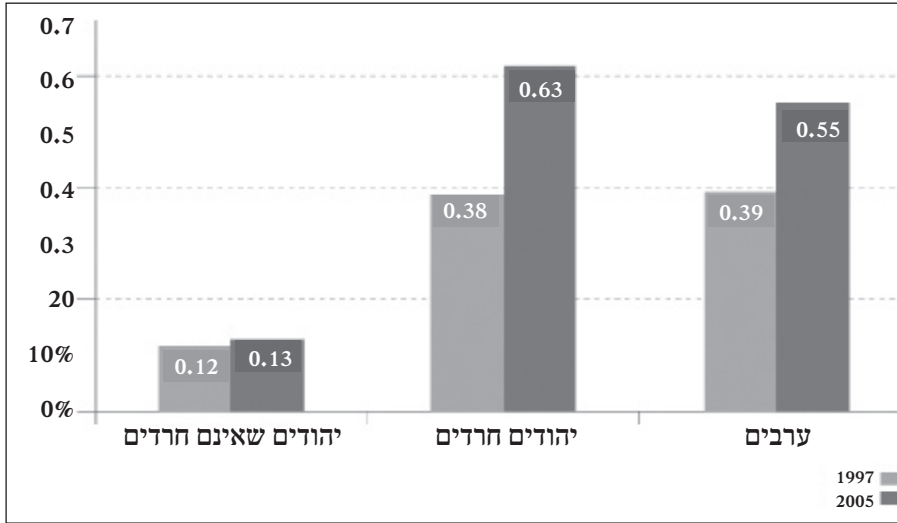


המקור: טרכטנברג 2007, 22

המסקנה המרכזית הייתה שכל טיפול במשבר העוני צריך להתחיל בקידום שיעור ההשתתפות בשוק העבודה, וכפועל יוצא מכך – גם בהקניית השכלה רלוונטית. הדוח של טרכטנברג המליץ להגדיר יעדים כמותיים לשיפור המצב, בנימוק ש"העוני בישראל מתחלק באופן מאוד לא אחיד על פני האוכלוסייה: החרדים והמיעוטים מהווים יחדיו כרבע מאוכלוסיית ישראל, אך מייצגים יותר ממחצית המשפחות העניות" (טרכטנברג 2007, 6).

אף כי במועד כתיבת הדוח, 2007, שיעורן של משפחות חרדיות באוכלוסייה היה "רק 6% ממשקי הבית, הן מהוות 16% מהמשפחות העניות בישראל ואילו חלקן של משפחות מהמגזר הערבי באוכלוסייה הוא 20%, הן מהוות כ-44% מהמשפחות העניות" (שם, 54). התרשים הבא מצביע על הגידול בתחולת העוני לפי מגזרים בין השנים 1997 ל-2005, וממנו עולה כי חל גידול בקרב 60% מהמשפחות החרדיות ובקרב 40% משפחות בחברה הערבית:

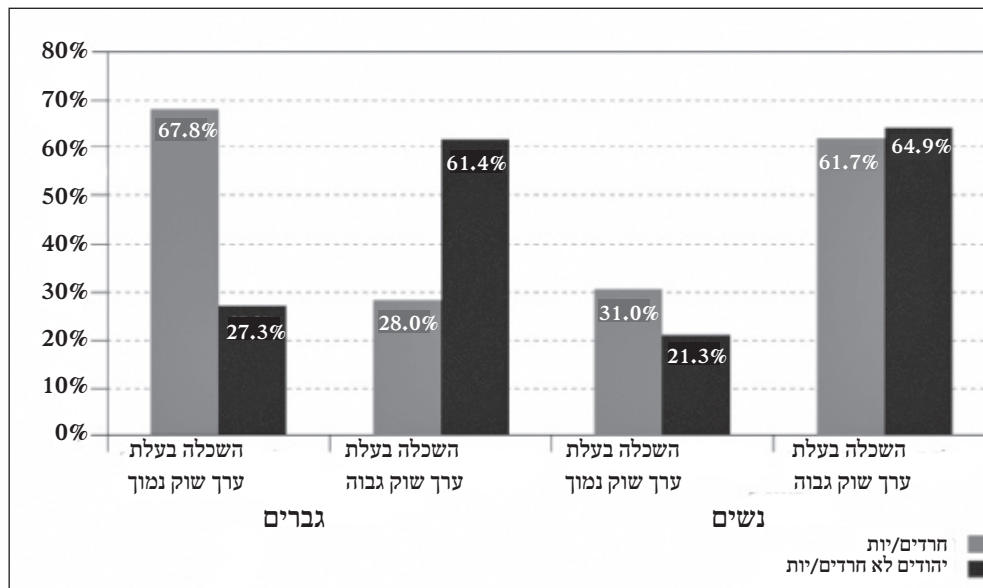
תרשים 8: גידול בתחולת העוני בין השנים 1997 ל-2005 על פי מגזרים



המקור: טרכטנברג 2007, 54

הדוח המליץ על שורת צעדים לפיתוח כישורי עבודה בקרב קבוצות המצויות בעוני מתמשך ונזקקות לתמיכת המדינה, ועמד על הפער בין חינוך בנים ובנות במגזר החרדי: בעוד הבנים לומדים בישיבות המתמקדות בלימודי קודש בלבד, שאינם מכשירים אותם לשוק העבודה, לימודי הבנות כוללים גם לימודי חול ורובן אף נבחנות בבחינות הבגרות. ההבדל בין מוכנות נשים וגברים בחברה החרדית לשוק העבודה מתברר בתרשים הבא:

תרשים 9: ערך ההשכלה בזיקה לשוק העבודה של בנים ובנות במגזר החרדי לבין כלל האוכלוסייה



המקור: טרכטנברג 2007, 57

לפיכך המליץ הדוח לחולל שינוי בהכשרה המקצועית ובנגישות להשכלה גבוהה של נשים וגברים בחברה החרדית, באופן שיהיה מכוון ורלוונטי לצורכי שוק העבודה, "במטרה להרחיב את היקף המשתתפים ולמקד את תחומי הלימוד" (טרכטנברג 2007, 61), ולתרום לצמצום העוני. על פי מסמך המדיניות שהוגש לממשלה, לא ניתן לחולל את השינוי המיוחל ללא התגייסות של המוסדות להשכלה גבוהה.

מדיניות ות"ת ומל"ג – השלב המוקדם

החלטת המל"ג מחודש דצמבר 1993 שתוארה בפרק הראשון, להעדיף פיתוח מכללות בפריפריה הגיאוגרפית והחברתית של ישראל על פני הקמת אוניברסיטה נוספת או הרחבת הקיימות, חוללה שינוי תודעתי בקרב ציבורים שונים בחברה הישראלית ובעיקר בקרב אלה שהשכלה גבוהה הייתה עד אז בעבורם בגדר חלום רחוק. עשרות המכללות החדשות שקמו בתוך כעשור עוררו את המודעות, כמו גם את הציפייה לרכוש השכלה גבוהה, בקרב מי שעד אז ראו עצמם מחוץ למעגל החינוך הגבוה, ובתוכם גם החברה החרדית.

לכאורה בנות חרדיות, שלימודי חול היו מרכיב משמעותי בלימודיהן, יכלו לעמוד בהצלחה בבחינות הבגרות או בבחינות שוות ערך להן (מל"ג וות"ת 2017, 57), ולהיכנס בשערי ההשכלה הגבוהה. אך למרות זאת, מרביתן הוכשרו למסלול של הוראה בלבד והועסקו בדרך כלל במערכת החינוך החרדית. כפועל יוצא מכך, גם אפשרויות התעסוקה שלהן היו מוגבלות. מבנים חרדים, שעל פי רוב לא למדו לימודי ליבה, נבצר לעשות אף את הצעד הראשון של כניסה ללימודים גבוהים.

ואולם, משעה שגבר הביקוש להשכלה גבוהה בקרב כל חלקי החברה, התעורר צורך זה גם בקרב האוכלוסייה החרדית, וגברה ציפייתם לרכוש מגוון תחומי דעת. תחושת המחויבות של ראשי ות"ת ומל"ג לכלל השכבות החברתיות בישראל, לא דילגה על הציבור החרדי. נחמיה לבציון, יו"ר ות"ת, נרתם בהתלהבות ומתוך תחושת שליחות עמוקה למטרה זו, מרגע שזיהה ניצוץ של שינוי ועניין בקרב הציבור החרדי ללימודים גבוהים; גם שלמה גרוסמן, מחליפו, התמיד ביישום מדיניות זו, ותנופה נוספת הורגשה עם כניסתו של מנואל טרכטנברג לתפקיד יו"ר הות"ת, בתום "העשור האבוד" שתואר בפרק הקודם. ואמנם, שילוב הציבור החרדי בהשכלה הגבוהה הביא כמצופה לפריצת דרך תודעתית ומעשית.

אלא שפתיחת החינוך הגבוה לחרדים הביאה עמה גם אתגרים רבים, ובהם הדרישה ללימודים בהפרדה בין המינים; הצורך בהשלמת לימודי ליבה לבנים; וחשוב מכך – הצורך בחינוך לחשיבה ביקורתית על פי המסורת והתרבות האקדמית. המוסד הראשון שפתח את שעריו לציבור זה, עוד בשנת 1969, היה בית הספר הגבוה לטכנולוגיה (מכון לב) בירושלים, אשר היה מיועד לבנים בלבד ושילב לימוד מקצועות ההנדסה עם לימודי קודש. כבר אז נחשבה כניסת ציבור זה למעגל התעסוקה כ"תפנית היסטורית שלה השלכות חברתיות וכלכליות מרחיקות לכת בציבור החרדי ובחברה בישראל"⁸, כפי שכתב נחמיה לבציון בסקירה לחברי ות"ת. והוסיף: "לאחרונה מסתמן מפנה בציבור החרדי, כאשר מופיעות יוזמות להקניית השכלה גבוהה לחרדים, גברים ונשים, כדי להכניסם למעגל העבודה היצרנית" (שם). מנקודת מבטו של יו"ר הות"ת, זו הייתה תפנית מבורכת שצריך לסייע בהתנעתה, בעיקר בקרב "אותן קבוצות באוכלוסייה שלהן ייצוג נמוך בהשכלה הגבוהה"⁹.

עידוד יוזמות מקומיות לקידום השכלה גבוהה בקרב חרדים

לבציון פירט בפני חברי הוועדה את המשא והמתן המתנהל עם המרכז החרדי בבני ברק

8 נחמיה לבציון במסמך לחברי ות"ת: בקשות של ביה"ס הגבוה לטכנולוגיה מכון לב לפתיחת לימודים לחרדים (תוכניות לגברים ולנשים) מחוץ לקמפוס הראשי, מיום 27 ביוני 1999 (מסמך 1219 לדיון בות"ת בתאריך 30 ביוני 1999). ארכיון המל"ג.
9 מכתבו של נחמיה לבציון לחברי ות"ת בנושא מכללות חרדיות, מיום 6 ביוני 2000. ארכיון המל"ג.

(מחבר"ר), שביקש לקדם הכשרה מקצועית אקדמית לחרדים, והביע נכונות של הות"ת לאפשר "שילמדו בה בנפרד גברים ונשים" (שם). כמו כן הוא ציין כי מכון לב בירושלים הגיש בקשה לפתוח תוכנית אקדמית במדעי המחשב, חשבונאות ומערכות מידע מטעמו ובאחריותו הישירה, במסגרת הארגונית והפיזית של המחבר"ר בבני ברק. הצעה נוספת של מכון לב הייתה ללמד גם בנות מדעי המחשב, בבית ספר לוסטיג ברמת גן, "אשר שמו הולך לפניו כאחד מן המוסדות האיכותיים בארץ לבנות חרדיות" (שם). כמו כן ביקש מכון לב להקים תוכנית אקדמית לנשים חרדיות לאומיות בבית אל. לבציון ציין במכתבו את החשיבות שהוא רואה בעידוד ותמיכת הות"ת במגמות אלה, אך הדגיש שכל אלה לא ייתכנו ללא "התאמה של סביבת הלימודים ולא של תכנם. יש לכבד את ההקפדה שאוכלוסייה זו נוהגת על הפרדה בין נשים לגברים"¹⁰.

ביולי 1999 אימצה המל"ג את המלצות ות"ת והצהירה כי היא רואה "ברכה בכניסה של אוכלוסייה חרדית ללימודים אקדמיים"¹¹. לצד זה הודגשה חובת העמידה בתנאי הקבלה ללימודים, בתעודת בגרות או בתעודה שוות ערך.¹² אישור המל"ג כלל את המלצות ות"ת לפתוח לימודים אקדמיים לנשים בירושלים על ידי מכון לב ולהקים מכללה חרדית בגוש דן בתקצוב ות"ת, שעליה יחולו כללי חוק המל"ג.¹³

כל זה היה הרקע לנביטתן של יוזמות שונות לקידום ההשכלה הגבוהה במגזר החרדי, כמו למשל יוזמתה של עדינה בר-שלום, בתו של הרב עובדיה יוסף, להקים מכללה חרדית לבנות בירושלים. יוזמה זו התקבלה באהדה ובתמיכה של יו"ר ות"ת, אשר כתב לה: "עמדתנו היא חיובית ביותר, ואנו מוכנים לעשות כל שאפשר על מנת לקדם את הקמת המכללה"¹⁴. לבציון ראה במחויבותו לקידום האוכלוסייה החרדית חלק מחובתה של הוועדה שבראשה עמד, לפתוח את שערי ההשכלה הגבוהה "[ש]היא היום דרך המלך לניעות חברתית וכלכלית וכמו כן שער, כמעט בלעדי, לרכישת מקצוע יוקרתי ולקידום במגזר הציבורי. מכאן המדיניות של ות"ת להרחיב את הנגישות להשכלה גבוהה לכול, ובעיקר לקבוצות שייצוגן באוכלוסיית הסטודנטים הוא נמוך"¹⁵. מאחר שהמכללה החדשה הייתה מסגרת ארגונית בלבד ללימודים אקדמיים (פלטפורמה), ולא הייתה מוסד

10 שם. ההדגשה שלי.

11 מכתבו של מרק אסרף, הממונה על תחום האוניברסיטאות ומרכז הטיפול בתוכניות אקדמיות עבור המגזר החרדי במל"ג, לעדינה בר-שלום, מיום 30 ביולי 2002. ארכיון המל"ג.

12 המכניות הקדם אקדמיות נועדו לחסרי תעודת בגרות אשר גילם מעל 30. חובת הלימודים בהן היא בהיקף של 12 ש"ס, ובהן לימודי אנגלית, אוריינות אקדמית, משטר מדינת ישראל, מדע וטכנולוגיה, אשנב למתמטיקה, מבוא למחשבת ישראל. המרצים הם מסגל ההוראה האקדמי של המוסד. מסמך של המל"ג מיום 7 בפברואר 2001. ארכיון המל"ג.

13 מכתבו של מרק אסרף, עוזר בכיר למזכיר המל"ג, לפרופ' צבי ויינברגר, ראש צוות ההקמה של המכללה החרדית, מיום 8 באוגוסט 1999. ארכיון המל"ג.

14 מכתבו של נחמיה לבציון לעדינה בר-שלום, מיום 11 בינואר 2000. ארכיון המל"ג.

15 נחמיה לבציון, יו"ר ות"ת: השכלה גבוהה לחרדים [ללא תאריך] 4.7.4. ארכיון המכללה החרדית בירושלים.

מוכר להשכלה גבוהה, גייסה הות"ת מוסדות מוכרים כמו אוניברסיטת בר אילן, שיקיימו במסגרתה תוכניות לימודים. במכתב לחנוך לביא, רקטור אוניברסיטת בר אילן, הסבירה עדינה בר-שלום את מניעיה ונחישותה לקדם את ההשכלה האקדמית בחברה החרדית בכלל ובקרב נשים בפרט, וביקשה את שיתוף הפעולה של האוניברסיטה:

הצורך ללימודים אקדמאים לציבור החרדי הולך וגובר בשנים האחרונות, הן בשל הפתיחות של הציבור החרדי לשוק העבודה והצרכים הכלכליים, והן בשל השתתפות המגזר החרדי במוסדות השלטון, דבר המגדיל את הביקוש לכוח אדם חרדי, אקדמי, מקצועי אשר יוכל להשתלב בכבוד ברשויות הממשלתיות. אולם לאוכלוסייה החרדית אין מודעות אמיתית למשמעות מהם אותם "לימודים אקדמאים", על התהליך הארוך שלהם. אנשים בעלי יכולת אקדמית גבוהה מאוכלוסייה זו מוכנים מהר מאוד לוותר על התהליך האקדמי לטובת קורס מקצועי קצר מזדמן.¹⁶

למעשה, בר-שלום ביקשה מהמוסדות לא רק להפעיל תוכניות לימודים במכללה החרדית שבראשה עמדה, אלא להתגייס למאמץ לקרב את הציבור החרדי ללימודים גבוהים ולפעול לשינוי התודעה בחברה החרדית, והבנת חשיבות רכישת השכלה גבוהה לעומת קורסים מקצועיים קצרי מועד. ואכן, בתוך פרק זמן קצר נפתחו במכללה שהקימה קורסים בקלינאות תקשורת, עבודה סוציאלית, מחשבים, מעבדות רפואית, ועוד. הרב הראשי לישראל הרב ישראל לאו, הרב שלמה שטיינמן, הרב שמואל שטרן ורבנים נוספים שכיחנו במועצת חכמי התורה, נתנו גיבוי למכללה, ובראשם כמובן מי שנחשב לגדול הדור, הרב עובדיה יוסף, אביה של בר-שלום, שכתב לנחמיה לבציון יו"ר ות"ת:

1. שמחנו מאוד לקבל את הצהרת הכוונות של המועצה להשכלה גבוהה באשר להקמת מכללה להשכלה גבוהה לחרדים בירושלים.
2. הריני להביא לידיעת כבודו שמועצת החכמים שבראשותי התכנסה [...] ואישרה את הקמת המכללה ובלבד שהמוסד יתנהל ע"פ הרוח החרדית [...] המועצה מודה ומברכת את כבודו על היוזמה והעזרה בנושא ומאחלת לכבודו שיצליח להגשים מעשה חשוב זה.¹⁷

רוחות של שינוי שנשבו בחברה החרדית, בעיקר זו הספרדית, עוררו יוזמות חדשות: גבי אבוטבול, יו"ר עמותת "צא ולמד", פירט במכתבו לאשר אוחנה, מנכ"ל ש"ס, על המשאבים הנדרשים לשילוב 500 סטודנטים וסטודנטיות "לפתיחת קורסים בתחום הטכנולוגי בשיתוף גורם אקדמי (מכון לב). תיבחן הפניית משאבים לכיוון אקדמי טרום גבוה [...] מתוכנן פתיחה ניסיונית לקורסים מקצועיים ייחודיים (תיירות והקמת צוות

16 מכתבה של עדינה בר-שלום לחנוך לביא, רקטור אוניברסיטת בר אילן, מיום 2 ביוני 2002. ארכיון המכללה החרדית בירושלים.

17 מכתבו של הרב עובדיה יוסף לנחמיה לבציון, מיום 28 בפברואר 2000. ארכיון המל"ג.

הקמה לפתיחת של מכללת אוריין)¹⁸. רות שפרלינג, המנהלת האקדמית של המכינות באוניברסיטה העברית, ביקשה להכיר במבנה תוכניות הלימודים המוקנות לבנות במוסדות בית יעקב, כחלק מההכנות לגיבוש תוכנית לימודים עבורן במכינה האקדמית באוניברסיטה; ועדינה בר-שלום ביקשה לדעת אם הלימודים במכינה יקנו לתלמידות אפשרות להגיש מועמדות ללימודים גבוהים במוסד כלשהו בארץ, ועוד. בדיאלוג שהתעורר בין מערכת ההשכלה הגבוהה לבין הציבור החרדי, ביקשה האוניברסיטה העברית "לקדם את הדיון בפתיחת המכינה הייחודית למגזר החרדי"¹⁹. מכתבו של מרק אסרף מהמל"ג ציין כי המועצה נמצאת בתהליך של אישור בקשות נוספות של מוסדות להשכלה גבוהה עבור המגזר החרדי "החל בשנת הלימודים תשס"א"²⁰. שנה מאוחר יותר אישרה המל"ג גם את הצעתה של המכללה האקדמית הדסה לקיים במכללה של עדינה בר-שלום תוכנית לימודים לתואר בוגר בהפרעות בתקשורת,²¹ ולקראת שנת הלימודים תשס"ג אישרה המל"ג גם לימודי מעבדות רפואיות. במקביל המליצה המל"ג להקצות מבנה עירוני למכללה החרדית בירושלים,²² ובחלוף אותה שנה היא אישרה לאוניברסיטת בר אילן לפתוח בה תוכנית לימודים לתואר בוגר במחשבים ובמידענות.²³ שיח חדש זה, בין הציבור החרדי לבין המוסדות להשכלה גבוהה, ביטא רוח של מחויבות והתגייסות לרעיון פתיחת שערי האקדמיה לציבור החרדי. לכך נלוו פעולות הסברה של המכללה החרדית לעידוד הרשמה של בנות חרדיות ללימודים גבוהים.

ואכן, בשנת 2008 למדו במכללה החרדית שהקימה בר-שלום 600 סטודנטיות בארבע תוכניות לימודים לתואר ראשון, ועוד תוכנית אחת לתואר שני ביעוץ חינוכי;²⁴ וחמש שנים מאוחר יותר, בשנת 2013, עמד מספר הלומדים במכללה על 1,200 נשים וגברים, שלמדו בהפרדה מגדרית, בתוכניות באחריות אקדמית של אוניברסיטת בר אילן, אוניברסיטת בן גוריון, האוניברסיטה הפתוחה והמכללה האקדמית הדסה בירושלים.²⁵ לצד המכללה החרדית בירושלים צצו יוזמות נוספות, ובהדרגה נוספו גם לימודים

18 מכתבו של גבי אבוטבול, יו"ר "צא ולמד", למנכ"ל ש"ס אשר אוחנה, מיום 8 בנובמבר 1999. ארכיון המכללה החרדית בירושלים.

19 מכתבה של רות שפרלינג מהאוניברסיטה העברית, לעדינה בר-שלום, מיום 24 באוגוסט 2000. ארכיון המכללה החרדית בירושלים.

20 מכתבו של מרק אסרף, הממונה על תחום האוניברסיטאות ומרכז הטיפול בתוכניות אקדמיות עבור המגזר החרדי במל"ג, לעדינה בר-שלום, מיום 30 ביולי 2002. ארכיון המכללה החרדית בירושלים.

21 מכתבו של מרק אסרף לנאוה בן צבי, נשיאת מכללת הדסה, מיום 24 בספטמבר 2001. ארכיון המכללה החרדית בירושלים.

22 מכתבו של נחמיה לבציון לעדינה בר-שלום, מיום 8 בפברואר 2002. ארכיון המל"ג.

23 מכתבו של מרק אסרף ליוסף ישורון, רקטור אוניברסיטת בר אילן, מיום 16 במארס 2003. ארכיון המכללה החרדית בירושלים.

24 המכללה החרדית בירושלים, דוח מילולי לשנת 2008, עמ' 2, ארכיון המכללה.

25 המכללה החרדית בירושלים, מסמך סיכום הנושא את התאריך פברואר 2013. ארכיון המכללה.

במנהל עסקים, הנדסה ומדעים, משפטים, מדעי החברה, מקצועות עזר רפואיים וכן מדעי הרוח והחברה. בשנת 2008 אישרה המל"ג את בקשת רשת מוסדות "מגדל אור", בראשות הרב יצחק דוד גרוסמן, להקים מסגרת ללימודים אקדמיים במגדל העמק, שתהיה גם היא "פלטפורמה" לקהילה החרדית בצפון.²⁶ נכון לשנת 2010, מספרם הכולל של הסטודנטים החרדים בארץ היה 5,378 – מתוכם 2,213 למדו במוסדות שאינם מתוקצבים ואילו 3,165 במוסדות המתוקצבים על ידי ות"ת. בשנת 2009 למדו החרדים במוסדות הבאים:

לוח 13: סטודנטים מהאוכלוסייה החרדית על פי מרכזי לימוד

תואר שני	תואר ראשון	תלמידים במכינות	המוסד
195	589	135	מכללת בני ברק החרדית
197	603	93	המכללה החרדית בירושלים
47	413		בית ספר גבוה לטכנולוגיה – מכון לוסטיג
	1,927	281	הקריה האקדמית אונו
	139		מכון לנדר
	147		המרכז האקדמי כרמל
	87	42	המכללה האקדמית צפת
	1,020	145	בית ספר גבוה לטכנולוגיה – מכון לב/נוה, מכון דעת
	14	46	מוסדות נוספים ביניהם הטכניון/סמי שמעון/יו"ש

המקור: מלאך ואחרים, 2011

תוכנית החומש של ות"ת לשנים תשע"א-תשע"ו (2011-2016)

כניסתו של מנואל טרכטנברג לתפקידו כיו"ר ות"ת בשנת 2009, בישרה תנופה נוספת. בשנת 2011 אישרה המל"ג תוכנית חומש חדשה שהגיש להרחבת הנגישות להשכלה גבוהה לאוכלוסייה החרדית. לצד ההישגים שהוא סקר בתוכנית עד כה, נקב טרכטנברג בשורה של חסמים המונעים לדעתו את שילוב החברה החרדית באופן נרחב בהשכלה

26 אישור תשתית ארגונית (פלטפורמה) חרדית במגדל העמק, ישיבת המל"ג מיום 13 במאי 2008. ארכיון המל"ג.

הגבוהה, ובהם: שונות תרבותית בין אופי החיים החרדי לאופי הקמפוס האקדמי; פערי הידע; היעדר הרגלי לימוד אקדמי; קשיים כלכליים במימון הלימודים; קשיים בהסתגלות לשוק עבודה תחרותי. תוכנית החומש שאותה גיבש ביקשה להתמודד עם חסמים אלה ולהתאים את כלי המדיניות של הות"ת לצרכים הייחודיים, כדי "לתת לאוכלוסייה החרדית את הזכות המוקנית לכל אזרח אחר במדינת ישראל, לרכוש מקצוע נדרש ולכלכל את עצמו בכבוד".²⁷

תחילה פתח טרכטנברג בניתוח דמוגרפי עדכני של האוכלוסייה החרדית ופיזוריה בישראל, שממנו עולה כי ציבור זה היה באותה עת, שנת 2011, כ-8%-10% מהאוכלוסייה בישראל, שהם כ-600,000-800,000 תושבים. שיעור הילודה באוכלוסייה זו גבוה במיוחד – כ-6.5 ילדים בממוצע לאישה בגיל הפוריות; ושיעור הלומדים בכיתות א' נכון לשנת 2010 עמד על 25% מכלל התלמידים בישראל. ריכוזי האוכלוסייה הגדולים הם ירושלים, בני ברק ותל אביב, 9% מקרב החרדים מתגוררים בדרום הארץ ו-5% בצפונה.

נתונים נוספים הם השיעור הנמוך של חרדים בשוק העבודה – לא יותר מ-40% מהגברים (כמחצית מגברים יהודים לא חרדים), וכ-57% מהנשים (לעומת 74% נשים יהודיות לא חרדיות); וכן ההבדלים בין גברים ונשים בהשכלה על-יסודית: חלק ניכר מהנשים החרדיות, שלמדו לימודי ליבה, ממשיכות ללימודים על-תיכוניים בסמינרים ובכיתות יג-יד, המזכים אותן בתעודה מקצועית; ואילו גברים חרדים נמנעים מלהשתלב בהשכלה הגבוהה, אם משום שלא למדו לימודי ליבה, אם בשל החשש לאבד תמיכות המגיעות להם כאברכים; ואם בשל המעמד החברתי המוערך של "תלמיד ישיבה" המקדיש את עתותיו ללימודי קודש בלבד. ההסתייגות של הרבנים נחרצת יותר מלימודי חול של גברים לעומת של נשים, אך עדיין עולה הדרישה להקפדה על לימודים בהפרדה מגדרית.²⁸

תוכנית החומש החדשה לא התעלמה מהישגי העבר אך ביקשה להתמודד עם חולשות שאפיינו את העשור הראשון, ולגייס את המוסדות להשכלה גבוהה לקדם שילוב של חרדים בתוכם, בהתאמת מסגרת לימודים אקדמית עבורם ובסיוע בהכנתם למפגש עם שוק העבודה.²⁹ בשונה מהמודל הקודם שהסתפק בלימודים בהפרדה בלבד במכללות המרוחקות מהאוניברסיטה – כעת התבקשו המוסדות להיערך לתפיסת אחריות שונה בהיבטים הבאים:

היבט ראשון: אפקטיביות ניהולית – התוכנית דרשה שמעתה הלימודים יתקיימו בסמוך

27 המל"ג, הות"ת: הנגשת ההשכלה הגבוהה לאוכלוסייה החרדית – תמונת מצב והצעה למודל מוסדי חדש (טיוטה), נובמבר 2011, מסמך מס' 3132 לדיון בישיבת ות"ת, בתאריך 23 בנובמבר 2011. ארכיון המל"ג.

28 שם, עמ' 7.

29 למשל כתיבת קורות חיים וראיונות עבודה, התאמת שעות עבודה, עירוב בין המינים בעבודה, מגבלות וקשיים נוספים שעשויים לצמצם את אפשרויות התעסוקה בשוק הפרטי. לפיכך מועדפת עליהם התעסוקה במגזר הציבורי – בחינוך, בבריאות ובשירותים קהילתיים תוך העדפת תעסוקתם בסביבתם הטבעית – בקהילה החרדית.

למוסד האם, ולא עוד בריחוק פיזי ממנו. שני המוסדות הבולטים בבני ברק ובירושלים מנוהלים מרחוק על ידי אוניברסיטת בר אילן ואוניברסיטת חיפה, באופן המכביד על הפיקוח האקדמי ומעורר חשש "לפיחות באיכות ההוראה בפלטפורמה ביחס [לאיכות] למוסד האם"³⁰.

ההיבט השני: מניעת ואקום – במציאות שבה כמה מוסדות אקדמיים מלמדים בו זמנית בקמפוס אחד, נוצר "ואקום באחריות האקדמית על המסגרת כולה, כלומר, אין מוסד אחד הנוטל אחריות מלאה על סטודנט המתקבל ללימודים בפלטפורמה על תנאי הלימודים ואיכותם. המוסדות רואים עצמם כספקי שירותי הוראה בלבד ואינם אחראים על רמת הבוגרים" (שם).

ההיבט השלישי: תשתית פיזית ללימודי הנדסה ומדעי הטבע – במסגרת הקיימת, שבה אין תשתית מתאימה, הציבור החרדי אינו נחשף ללימודים בתחומי הנדסה ומדעי הטבע ולפיקוח תחומי הלימוד הללו נלמדים במשורה.

ההיבט הרביעי: שילוב תעסוקתי – התוכנית ראתה ב"שלב הלימודים האקדמיים שלב הכנה לשילוב זה [...] יש לזכור כי הפלטפורמות שימשו כחלוץ בפתיחת שער ההשכלה הגבוהה לציבור החרדי"³¹.

אם כן, כעשור לאחר פתיחת השערים לציבור החרדי, תחילה באמצעות מוסדות ייעודיים שזכו לכינוי "פלטפורמה", ביקשה ות"ת להציע להם את העושר והמגוון שמציעה האוניברסיטה לכלל הלומדים בה, כנגזר ממשמעות שמו של המוסד עתיק היומין (universe), אך תוך כיבוד ההפרדה המגדרית וחיזוק האחריות של המוסדות לאיכות הלמידה של הסטודנטים, ותוך הקפדה על מעמדו של התואר שהן מעניקות.

מתווה הפעולה החדש שנועד ליישום בתוך חמש שנים, 2011-2016, קבע את היעדים

הבאים:

- א. יעד גידול של 8,500 סטודנטים בתוך חמש שנים.
- ב. קרבה גיאוגרפית בין מוסד האם לבין הפלטפורמה שבה יתנהלו הלימודים.
- ג. הלימודים יתבצעו באחריות מוסד להשכלה גבוהה אחד בלבד, אשר יהיה אחראי לכל הסטודנטים ולכל תוכניות הלימודים המתקיימות בפלטפורמה.
- ד. מוסד האם יהיה אחראי לניהול האקדמי והמנהלי כאחד.
- ה. הלימודים יתקיימו במספר רב של תחומי לימוד, ובנסיבות הנדרשות ייעשה שימוש בתשתיות הפיזיות הקיימות של מוסד האם.
- ו. הקמת הפלטפורמות בסמוך לקמפוס תסייע במציאת דרך המלך בין הפרדה לשילוב, ותסייע לשילוב האוכלוסייה החרדית בתעסוקה ובחברה.

30 המל"ג, הות"ת: הנגשת ההשכלה הגבוהה לאוכלוסייה החרדית – תמונת מצב והצעה למודל מוסדי חדש (טיוטה), נובמבר 2011, מסמך מס' 3132 לדיון בישיבת ות"ת, בתאריך 23 בנובמבר 2011, עמ' 12. ארכיון המל"ג.

31 שם, עמ' 13.

מתווה הפעולה החדש ביקש להמשיך לעשות שימוש בפלטפורמות הקיימות מבלי לפגוע בתנופת היצירה ובפעילות הקיימת בהן, אך בד בבד לקרב את הלימודים לקמפוס הראשי. מעתה, תמריצים כספיים נדיבים של ות"ת נועדו "לשלב חרדים במחלקות אקדמיות שלא ניתן לפתוח בהן מסלולים ייעודיים (דוגמת רפואה), ולעודד סטודנטים חרדים להמשיך לתארים מתקדמים".³²

בראשית שנת 2012 אישרה המל"ג את המתווה החדש שעליו המליצה ות"ת, ותשומת לב המוסדות הופנתה לחובתם להקפיד על רמה זהה של התוכניות לחרדים לאלה המתקיימות בקמפוס הראשי, רמה זהה של הרכב הסגל ומעמדו האקדמי, ורמה זהה של דרישות אקדמיות מהסטודנטים, כולל רמת הבחינות. עוד נקבע בהחלטת מל"ג כי הפרדה מגדרית תתקיים רק בלימודים לתואר הראשון ולא בתארים מתקדמים, וכן שאוכלוסיית היעד שתלמד בתוכנית תהיה רק מי שלמד או למדה במוסדות חינוך חרדיים, כמוגדר על ידי משרד החינוך.³³

הפרדה מגדרית ואקדמיה: ערכים מתנגשים

פרסום המתווה החדש של המל"ג הצית פולמוס ציבורי שעוצמתו לא שככה לאורך העשור כולו. במקרים אחדים נאלצו ראשי המוסדות לקבל החלטות הנוגדות את צו מצפונם, את רוח האקדמיה ואת מסורת הנאורות שלאורה התחנכו, וזאת כדי לבנות גשר שיאפשר מפגש עם האוכלוסייה החרדית. בצומת דרכים זה נפגש הרצון הפני של העולם האקדמי להפיל חומות בינו לבין החברה החרדית ולסייע לשילובה בחברה, לבין ערכי יסוד של שוויון, ליברליזם ונאורות שעליהם מושתתת האקדמיה, וזאת במטרה לגשר מעל התהום התרבותית הפעורה בין שני חלקי החברה.

דיון שהתקיים בסנאט האוניברסיטה העברית בחודש יוני 2013 ממחיש את עומקם של הפערים ואת הדילמות. סגנית רקטור האוניברסיטה הביעה בדיון עמדה נחרצת נגד ההפרדה המגדרית, שייצגה רבים מחבריה:

הנהלת האוניברסיטה מוכנה להיכנע בנושא ההפרדה המגדרית. אני לא. נורמות ההפרדה המגדרית והדרת הנשים הולכות ומתרחבות והן מחלחלות אל מחוץ לעולם החרדי. הן מנוגדות לכל עקרון שהאוניברסיטה העברית דוגלת בו. מדובר בהפרדה שיש בה חוסר סימטריה, הייררכיה ואפליה. אין כאן שום העצמה. הנשים נחותות וזהו. במח"רים, המרכזים החרדים הקיימים, גברים מלמדים נשים, רק לנשים אסור ללמד גברים [...]. לא בצניעות מדובר אלא בהדרת נשים. לדעתי ההפרדה גם מנוגדת לחוקת האוניברסיטה לפיה "האוניברסיטה תהיה פתוחה לכל אדם ללא הבדל גזע מין או דת. כשהאוניברסיטה

32 שם, עמ' 19.

33 המל"ג והות"ת, מסמך 48460' שהובא לדיון במל"ג, ביום 3 במארס 2015. ארכיון המל"ג.

תפתח חוג עבודה סוציאלית לנשים בלבד וחוג חשבונאות לגברים בלבד, היא מדירה מגדר [...]. זה נשמע קצת דומה לערב הסעודית, אבל ההצעה העומדת לפתחנו היום גרועה יותר, לא וילון, אלא קיר ותוכניות נפרדות ממש, קומה אחת לגברים וקומה אחת לנשים, ובטווח הרחוק – בניין אחד או שניים לגברים ובניין אחד או שניים לנשים – לתפארת האוניברסיטה שלנו [...]. תופעת ההפרדה המגדרית מתרחבת מעבר לאוכלוסייה החרדית [...]. בדצמבר האחרון למדנו שב-65% מבתי הספר היסודיים בחינוך הממלכתי דתי מונגת כיום הפרדה מגדרית. לפני עשור היה מדובר רק ב-25% [...] אני אומרת את זה בצער רב, ובתקווה שבשנים הקרובות תוכל מדינת ישראל להציל את החרדים מידי עצמם, אבל השינוי צריך להתחיל בלימודי ליבה בגילים הנמוכים.³⁴

עמדה הפוכה הציג חבר סנאט אחר, שקרא לחבריו להירתם לצורך הלאומי של שילוב האוכלוסייה החרדית בהשכלה הגבוהה:

אנחנו צריכים לעזור למדינת ישראל לצאת מהסכך הנורא שקרה כאן. אנחנו צריכים להיות שותפים עם החרדים בקידום המדינה הזאת. אנחנו צריכים להיות שותפים איתם לא רק הם שותפים איתנו.³⁵

הדיון גלש להתבוננות בפרספקטיבה היסטורית, ראיית האתגר העומד לפתחה של החברה הישראלית ותפקידה של האקדמיה בו:

לא אהבתי את הנאום של סגנית הרקטור. זה היה נאום מלא התנשאות של אנשים שנמצאים על מגדל השן ויודעים בדיוק איך צריך לעשות כל דבר ואין להם את האפשרות לשאול אולי יש זכות לאנשים האלה שלא יעבירו אותם בבת אחת מהמאה התשע עשרה למאה העשרים ואחת אלא יעשו את זה בכמה שלבים? דבר שני: האם המחיר של הפרדה בין נשים וגברים הוא שווה, לאור העובדה שהאוניברסיטה העברית יכולה לסייע לקבוצה, מהעניות ביותר בחברה הישראלית, להרים קצת את הראש, ולאפשר להתפרנס קצת יותר בכבוד? (שם)

בתשובה עקץ אותו דובר אחר: "[...] מי אומר לנו שאי אפשר להכריח את החרדים לעבור מהמאה התשע עשרה למאה העשרים ואחת ובמקום זה הוא רוצה להכריח את האוניברסיטה לעבור למאה התשע עשרה".³⁶ לא היה זה רק דיון תיאורטי, אקדמי, בשאלת הזכות של האקדמיה להתערב באורחות חייה של החברה החרדית; מדובר היה בדיון מעשי ואף מכריע בשאלה כיצד יכולה האקדמיה, בכלים העומדים לרשותה, לסייע בבלימת ההסתגרות של חלקים מתרחבים בחברה הישראלית, הסתגרות שמשפיעה גם על החברה כולה, בהעמקת העוני ובהפחתת התוצר הלאומי, כפי שאמר דובר נוסף:

34 האוניברסיטה העברית בירושלים, פרוטוקול הסנאט, מיום 12 ביוני 2013 ישיבה ד', עמ' 2. ארכיון האוניברסיטה העברית.

35 שם, עמ' 7.

36 שם, עמ' 10.

אני חושש שמה שאנחנו שומעים פה זה התנגשות בין תרבות הארגונים שלנו לבין השאלה חברתית. אם אנחנו מסתכלים היום על תחזיות הלמ"ס, אנחנו מדברים על כך שהגידול העיקרי במדינת ישראל הוא בקרב האוכלוסייה החרדית, כלומר, החברה הישראלית עומדת בפני שינוי ולכן הנושא הזה הוא בעל חשיבות חברתית ראשונה במעלה, וזה שונה מכל קבוצה אחרת.³⁷

דובר אחר תהה על חוסר הגמישות של האקדמיה, והחמצת ההזדמנות ההיסטורית המונחת לפתחה:

המגמה שעדינה בר-שלום מייצגת בתוך הציבור החרדי ויש שם גוונים גם בין חרדים מודרניים, היא מהפכה, ולא פחות מזה. היא מהפכה שלא מעזה לבטא את שמה אבל היא מאוד לא מובנת מאליה. היא מאוד מותקפת ומאוד מושמצת אבל יש לה הגנה מסוימת כי היא הבת של עובדיה יוסף, והיא מנצלת את זה בכיוון שמבחינתנו, ומבחינת האינטרס הרחב ביותר של ההשכלה הגבוהה והמודרניזציה, הוא בכיוון הרצוי. אם אנחנו לא מסוגלים לשתף פעולה עם אותו סוג של חרדיות שהיא מייצגת, עם איזה סוג של חרדיות אנחנו אי פעם נוכל לשתף פעולה?³⁸

הדיון בסנאט האוניברסיטה העברית שיקף באגל טל את ההיסוסים, הניגודים והסתירות בין ההשקפות השונות בחברה הישראלית, באקדמיה ואף בקהילה החרדית עצמה, בשאלת כניסתה בשערי ההשכלה הגבוהה שנפתחו בעבורה. אחד המשתתפים בדיון העיר כי החברה החרדית אינה הומוגנית וכי בתוכה "יש שונות כמו בכל חברה אחרת. מגיעים אלינו אנשים נהדרים גם היום בחוגים השונים, והדבר הזה מן הסתם ימשיך. יש קבוצות חרדיות בהן זה שונה. השאלה פה היא קצת שאלה של מינון".³⁹ שאלת ההפרדה המגדרית – בין קמפוסים, בתוך הקמפוסים, בין תארים ובתוך תארים – הייתה לב המחלוקת שהציתה את הדיון הציבורי, לא רק באוניברסיטה העברית אלא גם בין חברי סגל במוסדות אחרים.

אוניברסיטת תל אביב לדוגמה, נענתה לבקשה להעמיק את מאמציה בקידום תוכניות לימודים לחרדים, מתוך מחויבות לשותפות במחבר"ר בני ברק. עוד בשנת 2005 היא החלה לקיים שם לימודים לתואר ראשון בהפרעות בתקשורת, ואף הוסיפה בהמשך לימודים לתואר שני בתחום, תוך שהיא מגלה פרו-אקטיביות עם פרסום תוכנית החומש החדשה שאושרה על ידי מל"ג. אך משהתברר לממלאי תפקידים בכירים באוניברסיטה כי תוכנית החומש קוראת לאוניברסיטאות לקיים את הלימודים בהפרדה מגדרית, הם פנו במכתב לירון עוז, רקטור האוניברסיטה:

אנחנו רואים חשיבות בשילוב חרדים בחברה הישראלית ובהנגשת ההשכלה הגבוהה

37 שם, עמ' 11.

38 שם, עמ' 12. ההדגשה שלי.

39 שם, עמ' 11. ההדגשה שלי.

לחרדים. לאוניברסיטת תל אביב יכול להיות תפקיד חשוב בכך, ואף ראוי בעינינו שהיא תיקח חלק פעיל ביעד הלאומי הזה, אך אל לה לשלב חרדים באוניברסיטה במתכונת של לימודים בהפרדה בין המינים. מתכונת הפוגעת בשוויון בין גברים ונשים ומנוגדת לרעיון של אוניברסיטה כזירה פתוחה לרכישת דעת ולהקנייתה.

דברינו מבוססים במידה רבה על הניסיון של מוסדות אחרים שפתחו מסלולי לימוד לחרדים בשנים האחרונות. [...] לימודים בהפרדה בין המינים מצריכים מערך שלם של הסדרים שיאפשרו את תפעולם. הסדרים אחרונים אלה פוגעים בשוויון בין המינים ובכבוד האדם [...] ההפרדה בין סטודנטים לסטודנטיות בזמן ובמרחב אינם שונים מהסדרים של הפרדה גזעית, וכוללת דרישות כגון שגברים ונשים ייכנסו לקמפוס מכניסות נפרדות או ימנעו משימוש בבנייני הלימוד בשעות ובימים מסוימים על פי מינם. דרישות ההפרדה אינן נוגעות רק למין התלמידים, אלא גם למין המרצים, כיוון שמרצות אינן מורשות ללמד את כיתות הגברים, נוצר אי שוויון תעסוקתי ופגיעה במעמדן של מורות, מנחות וחוקרות.⁴⁰

ירון עוז, רקטור האוניברסיטה, פנה לדיקאנים בבקשה "להציע תוכניות רלוונטיות",⁴¹ והדגיש את החשיבות בהיענות לשליחות שנטלו על עצמן מל"ג וות"ת, במטרה להוביל לשינוי בחברה החרדית. הוא קרא להם להיות שותפים "לשליחות חברתית", וסקר את הפעולות שנקטה האוניברסיטה עד כה בתחום, כדוגמת שילוב סטודנטים חרדים בתוכניות הלימודים בהפרעות בתקשורת. טלי שמר, ראש משרד הרקטור, סקרה בדוח שכתבה למל"ג את היקף היוזמות לשילוב סטודנטים מהמגזר החרדי, אך הדגישה את העובדה שהשילוב נעשה ללא הפרדה מגדרית:

האוניברסיטה מקדמת בברכה ופועלת לשילובם של בוגרי החינוך החרדי גם בתוכניות הרגילות הפועלות בקמפוס (למשל בפקולטה למשפטים, בפקולטה למדעי החברה, בביה"ס למתמטיקה ועוד). תלמידים אלה לומדים בהצלחה בכיתות הרגילות, ללא הפרדה מגדרית.⁴²

מהדיונים ומהמסמכים עולה תחושת מחויבות והזדהות עם המאמץ ליצור מסלול קבלה ייחודי לחרדים, עם מגוון של הקלות ותמיכות בסטודנטים, אך מבלי להתפשר על הדרישות לתעודת בגרות ולציון מינימלי בלימודים במכינות, כמו גם המינימום הנדרש במבחן הפסיכומטרי.⁴³ אפיקי קבלה ניסיוניים אומצו בפקולטות למשפטים, למדעי

40 מכתבם של דפנה יואל, אביעד קליינברג, חנה הרצוג, ז'וזה ברונר, גלי צינמון ויופי תירוש, לירון עוז רקטור האוניברסיטה, מיום 8 במארס 2016. ארכיון אוניברסיטת תל אביב.

41 תקציר מתוך ישיבה באוניברסיטת תל אביב, מתאריך 13 במארס 2016. ארכיון אוניברסיטת תל אביב.

42 מכתבה של טלי שמר מלשכת רקטור אוניברסיטת תל אביב, לנועה זמר מהמל"ג, מיום 1 בינואר 2019. ארכיון אוניברסיטת תל אביב.

43 מכתב לאילי זיסר יו"ר ועדת הקבלה האוניברסיטאית, מיום 10 בינואר 2019. ארכיון אוניברסיטת תל אביב.

החברה, לניהול, למדעים מדויקים, להנדסה ומדעי החיים וכולם זכו לאישור. רקטור האוניברסיטה סיכם את ההיערכות של הפקולטות כמוצלחת ונכונה, ותואמת את האתוס של שליחותה החברתית של האוניברסיטה.⁴⁴

שתי עתירות לבג"ץ תקפו את החלטת המל"ג ואת מדיניותה משני כיוונים מנוגדים: העתירה של אביגיל קושלבסקי משנת 2013 טענה כי הגדרת אוכלוסיית היעד מצומצמת מדי, ואינה פותחת שער רחב דיו לכלל הציבור החרדי העשוי להיות מעוניין ברכישת השכלה אקדמית. העתירה של יופי תירוש העלתה טענה הפוכה, שהגדרות הן מרחיבות והסדרי ההפרדה שנקבעו אינם מידתיים. בית המשפט העליון דחה את העתירה של קושלבסקי, בטענה כי "אין מנוס מקביעת גבול כלשהו"⁴⁵, וכי המדיניות שנקטה ות"ת היא מידתית. את העתירה של יופי תירוש לבג"ץ מחק בנימוק כי:

אין חולק, כאמור, כי הנושא של שילוב חרדים בהשכלה הגבוהה ובעקבותיה בתעסוקה הוא חיוני, וכי המאמץ להשיגו הוא מבורך. כמוכן נחוץ לקיים איזונים ראויים באופן שיצמצם ככל הניתן שאלות שוויון העולות מטבע ההפרדה בין נשים לגברים, אשר כנראה אין מנוס ממנה בחלק ניכר מן התוכניות בהן מדובר כדי שיצטרפו אליהן חרדים, נשים וגברים.⁴⁶

עם זאת קבע בג"ץ בעקבות עתירת תירוש, כי מאחר שתוכנית החומש החדשה אמורה להיות מופעלת החל משנת הלימודים תשע"ז (2016), תובא הצעת התוכנית הרב-שנתית הבאה "לעיון הרבים ולהערותיהם מבעוד מועד"⁴⁷, וההצעה אף תכלול אמות מידה לפעולת האוניברסיטאות והמכללות על פי לקחים שיופקו וכן מידע אודות מאמצי פיקוח ויישום התוכנית בהתאם לכללים שנקבעו. החובה לקיים דיון ציבורי בטרם תיושם תוכנית החומש השניה, אילצה את המל"ג לעכב את ביצועה בחודשים ארוכים.

המחלוקת בעניין הלימודים בהפרדה מגדרית הוסיפה להתסיס את הסגל האקדמי. יותר משבע מאות חברי סגל אקדמי בכיר, לרבות זוכי פרסי ישראל, פרס אמ"ת, מדליית פילדס, נשיאי אוניברסיטאות, רקטורים וסגני רקטורים, חתמו על התנגדותם להפרדה מגדרית באקדמיה, כתגובה לתוכנית החומש השנייה והמרחיבה של המל"ג.⁴⁸ עצומה נפרדת נשלחה על ידי יותר מתשע מאות סטודנטים לתארים מתקדמים.⁴⁹

44 תקציר מתוך ישיבה באוניברסיטת תל אביב, מיום 26 בפברואר 2019. ארכיון אוניברסיטת תל אביב.

45 בג"ץ 5851/13, אביגיל קושלבסקי ואחרים נ' המועצה להשכלה גבוהה ואח', 30 בספטמבר 2013, עמ' 2.

46 בג"ץ 6667/14, יופי תירוש ואחרים נ' המל"ג ואחרים, 17 במאי 2016, עמ' 2.

47 שם, עמ' 3.

48 ראו עצומה "תוכנית ות"ת-מל"ג להנגשת ההשכלה הגבוהה לחרדים", 18 ביוני 2016. אתר עצומה.

49 עצומה "פוסט-דוקטורנטים נגד הפרדה מגדרית באקדמיה", 8 במאי 2018. אתר עצומה.

עם פרסום טיוטת התוכנית, קיימה המל"ג שימוע ציבורי שבמסגרתו עלו שלושים השגות בעל פה ועוד כמאה השגות בכתב. בנימוקיהם העלו המתנגדים לתוכנית את הטענות הבאות:

1. אין דבר כזה "שונים אבל שווים" משום שההפרדה תפגע בהכרח בשוויון הזדמנויות של נשים.
2. הפרדה מגדרית נוגדת את עקרונות היסוד של הדמוקרטיה.
3. אוניברסיטה היא מוסד ציבורי ולכן אל לה לנהוג באפליה.
4. ההפרדה המגדרית סותרת את סעיף 9 לחוק המל"ג הדורש שמירה על חופש הדעה והמצפון ולכן אינה חוקית.
5. הפרדה מגדרית פוגעת בחופש האדם ובשוויון של הסטודנטיות.
6. במקום שהאוניברסיטה תאפשר שיח וגשר בין אוכלוסיות שונות היא מגבירה את הקיטוב באוכלוסייה.
7. ההפרדה המגדרית משנה את צביון החברה החרדית וגורמת לה להקצין.
8. ההחלטה כי מרצות לא ילמדו גברים ומרצים לא יוכלו ללמד נשים לא רק שאינה פותרת את הבעיה אלא מחריפה אותה.
9. אין איסור הלכתי כי נשים ילמדו גברים.
10. האוניברסיטאות אינן יכולות לגשר על היעדר לימודי ליבה של הסטודנטים החרדים.
11. הרמה האקדמית של המסלולים לסטודנטים החרדים נמוכה.
12. שילוב חרדים באקדמיה יכול להיעשות רק בתוך הקמפוסים ולא במרכזים המיועדים לחרדים בלבד.
13. התוכנית תוביל לירידת הרמה האקדמית של המוסדות להשכלה גבוהה.⁵⁰

מנגד עלו טענות התומכות בהפרדה המגדרית ותוקפות את ההצעה על שאינה מכבדת מספיק את אורח חייהם של החרדים:

1. התוכנית מנסה לשנות את אורח חייהם של החרדים.
2. קיימת הנחה שגויה כי למסלולי שילוב הדרגתיים יהיה ביקוש.
3. ההפרדה המגדרית אינה יכולה להיות זמנית משום שמדובר בעמדה עקרונית.
4. אין צורך בשילוב מסלולים חרדיים בקמפוסים מעורבים. ניתן לספק את צרכיהם של המסלולים החרדים בקמפוסים נפרדים.
5. הפרדה באקדמיה אינה יוצרת הייררכיה מפני שהיא נעשית מתוך בחירה חופשית.
6. ממצאי מחקר מצביעים כי הפרדה מגדרית משפרת את הישגי הלומדים.
7. הגדרת המל"ג את האוכלוסייה המיועדת לתוכנית אינה כוללת בעלי תשובה.
8. צריך לאפשר מסלולים נפרדים לחרדים גם בתוך האוניברסיטאות.⁵¹

50 מסמך מס' 9400, מיום 4 באפריל 2017, עמ' 10-11. מוגש לדין במל"ג.

51 שם, עמ' 15.

קיסם נוסף למדורה הוסיף חבר הכנסת מיכאל מלכיאלי (ש"ס) בהצעתו לתיקון חוק המל"ג, אשר ביקשה להרחיב את הנגישות להשכלה גבוהה של האוכלוסייה החרדית ולהעניק סמכות למוסדות להשכלה גבוהה להפעיל תוכניות לימודים בהפרדה מגדרית, ואף לקבוע את "מתכונת הלימודים וכן את תנאי הקבלה למוסד בכל תוכנית לפי העניין".⁵² משמעותה של הצעה זו, לו התקבלה, הייתה כי מעתה ואילך תעודת בגרות או שוות ערך לה אינה עוד תנאי לקבלה למוסד להשכלה גבוהה אלא כל מוסד יהיה אוטונומי לקבוע תנאי קבלה נפרדים ללימודים בו. בג"ץ נוסף שהגיש פורום קהלת, ביקש לבטל את התוכנית הרב-שנתית להרחבת הנגישות של ההשכלה הגבוהה לחרדים, ודרש לאפשר גם את קבלתם של סטודנטים המגדירים עצמם כחרד"לים, גם אם לא למדו במוסד המוגדר כחרדי, כדי לאפשר להם ללמוד בהפרדה מגדרית, בנימוק כי מניעת לימודיהם בהפרדה הינה אפליה בין מוסדות "מטעמים לא ענייניים".⁵³

תחושת ההחמצה של המדיניות החדשה לא נעצרה רק במחלוקת המתוארת. בהתאם למדיניות שביכרה לימודים בסמוך לקמפוסים ולא באמצעות הפלטפורמות, הגישה המל"ג תביעה משפטית לפירוק המוסד החרדי שהקימה בר-שלום בירושלים. נדמה היה כי דווקא מי שהייתה נחשונת ונטלה על עצמה את השליחות לפלס דרך ללבן של הציבור החרדי, נשים וגברים כאחד, ואף הצליחה לגייס תמיכה של מנהיגות רוחנית בכירה ואף של בעלי תפקידים מרכזיים במל"ג – דווקא מפעל חייה הוקרב בשל מאמציה לממש את שליחותה. המל"ג ביקשה "למשוך את רגליה מהמשך הפעילות במכללה"⁵⁴ וביכרה על פניה את הקריה האקדמית אונו בירושלים, משום שבשנת 2016 למדו במכללה הירושלמית רק 500 סטודנטים ולאחרונה אף פחת מספרם, כך שהדבר אינו מאפשר התפתחות אקדמית ויציבות כלכלית, וזאת על אף עודף הכספים העומדים לרשותה.⁵⁵ בניסיון למנוע את סגירת המכללה עשו יושבי ראש ות"ת מאמצים לגייס את האוניברסיטה העברית ואת אוניברסיטת בר אילן, שיעניקו חסות אקדמית מלאה לפעילותה, אך מאמציהם לא נשאו פרי. לא נותר אפוא אלא להציע "להמשיך ולקיים את הלימודים במקום במסגרת שונה" (שם), באמצעות הקריה האקדמית אונו. דמותה פורצת הדרך של בר-שלום, שהשכילה למצוא נתיבות ללב החרדים ביחס מכבד ולא פטרנליסטי, ולאפשר להם לזכות בהשכלה ובסיכוי לחיים ללא עוני – נותרה מאחור ככלי אין חפץ בו. בשעה שנדרש להיאבק על עתיד המפעל החינוכי של השכלה גבוהה לחרדים, איש לא ראה את חשיבות נוכחותה, ולו הסמלית, בסביבה.⁵⁶

52 הצעת חוק המל"ג (תיקון – עידוד הנגשה להשכלה גבוהה) התשע"ז-2017, מיכאל מלכיאלי ואחרים פ/4547/20, ההדגשה שלי.

53 בג"ץ 8683/17, פורום קהלת ואחרים, נ' המל"ג והות"ת, 6 בדצמבר 2017, עמ' 2.

54 החלטת מל"ג מיום 27 בספטמבר 2016 והחלטת ות"ת, מיום 28 בספטמבר 2016. ארכיון המל"ג.

55 לצד הנימוקים שהועלו על ידי מל"ג בצורך לפרק את הפלטפורמה של בר-שלום, נטען על ידי גורמים מעוררים בחיי המוסד וחיי המל"ג שלא הייתה הצדקה עניינית לפירוק המוסד.

56 בנקודת השיא למדו בפלטפורמה בניהולה של בר-שלום 1,200 סטודנטים.

בתום הדיון הציבורי הובעה ההסכמה במל"ג כי לא ניתן להתכחש לכך שאם היו מחליטים על העמקת ההפרדה המגדרית – חלק נוסף מקרב הציבור החרדי עשוי היה למצוא עניין ברכישת השכלה אקדמית, ומנגד, היה בכך כדי לחולל "פגיעה לא מבוטלת בערכים נוגדים, ואף אם היא נעשית לשם תכלית חשובה מאין כמוה – הגברת שילוב הציבור החרדי בעולם ההשכלה הגבוהה ובשוק העבודה" (שם). כלומר, המחלוקת הייתה בעיקר בשאלת עומק ההפרדה.

בעשור השני של המאה עשרים ואחת זכו הסטודנטים שהתקבלו לתוכנית במענקים אישיים כדי להקל על שילובם במוסדות האקדמיים, שתכליתם לעודד את התמודתם בלימודים; המוסדות עצמם זכו לתמריצים כספיים לפתיחת תוכניות ייעודיות, זאת לצד תמריצים למוסדות להכשרת מורים, שיכשירו מורים ומורות חרדים להוראת מקצועות הליבה, שעד אז לא היו במרכז תשומת הלב של החינוך החרדי.⁵⁷ בשנת 2017 פרסמה המל"ג את תוצאות פירות מדיניותה אשר כללה 16 מסגרות ייעודיות לאוכלוסייה החרדית, כאשר 14 מתוכן באחריות אקדמית ומנהלית של מכללות ורק שתיים מתוכן באחריות של אוניברסיטאות כדלהלן:

לוח 14: מוסדות אקדמיים ותוכניות לימודים לחרדים בשנת 2017

מקום הלימודים	תוכניות לימודים	מוסד אקדמי
אשקלון וגן יבנה	כלכלה וניהול; עבודה סוציאלית	מכללת אשקלון
ירושלים	אדריכלות; אמנות	האקדמיה לאמנות בצלאל
רמת גן וירושלים	כלכלה וניהול; פסיכולוגיה; ייעוץ חינוכי; מנהל חינוכי; עבודה סוציאלית; רב תחומי במדעי החברה; תרפיה במוזיקה	אוניברסיטת בר אילן
ירושלים	אופטומטריה; ביוטכנולוגיה; הפרעות בתקשורת; מדעי המחשב; ניהול ארגוני שירות; תקשורת; מדעי המעבדה הרפואית	מכללת הדסה
אשדוד	הנדסת בניין; הנדסת תוכנה	המכללה האקדמית ע"ש סמי שמעון
ירושלים	הנדסת תוכנה	המכללה להנדסה עזריאלי

57 המל"ג, מסמך 8308א' לדיון במליאה, מיום 18 בנובמבר 2014. ארכיון המל"ג.

מקום הלימודים	תוכניות לימודים	מוסד אקדמי
בני ברק	טיפול באמצעות אומניות; ייעוץ חינוכי; סיעוד; עבודה סוציאלית; ריפוי בעיסוק; שירותי אנוש ולימודים רב-תחומיים	אוניברסיטת חיפה
אור יהודה וירושלים	הפרעות בתקשורת; חינוך; מנהל עסקים; משפטים; ריפוי בעיסוק; תקשורת	הקריה האקדמית אונו
בני ברק	הנדסת תוכנה; חשבונאות ומערכות מידע; מדעי המחשב; גיהול ושיווק טכנולוגיה; תקשורת	המכללה למינהל
בני ברק	B.Ed במתמטיקה ליסודי; B.Ed בספרות והבעה ליסודי	מכללת סמינר הקיבוצים
בקמפוס המכללה	B.Ed במתמטיקה ליסודי; B.Ed ותעודת הוראה בלשון עברית ליסודי	מכללת אורנים
ירושלים, רמת גן ובני ברק	הנדסת תוכנה; חשבונאות ומערכות מידע; מדעי המחשב; גיהול ושיווק טכנולוגיה; סיעוד	המרכז האקדמי לב
ירושלים	תוכניות בחינוך	מכללת הרצוג ליפשיץ
בקמפוס המכללה	תוכניות בחינוך	מכללת לוינסקי
בקמפוס המכללה	תוכניות בחינוך	מכללת ירושלים
בני ברק	תוכניות בחינוך	מכללת תלפיות
בקמפוס המכללה	תוכניות בחינוך	מכללת חמדת הדרום

המקור: מל"ג וות"ת 2017, 4

בעקבות ארבע עתירות נוספות שהוגשו לבג"ץ כנגד המל"ג בין השנים 2016 ל-2017, קבע בית המשפט כי גם בשנת 2021 הוא עודנו נדרש לעמוד על המשמר בכל הנוגע לאפליה ולפגיעה בזכויות נשים מאמינות. בהכרעתו קבע בג"ץ כי כאשר "הצידוק" לפגיעה בזכויותיהן קשור לעקרונות הלכתיים וסוגיות רגישות של "יחסי דת ומדינה, רב-תרבותיות, חופש הדת וחופש מדת ומשום שמדובר בתחום שבו העצבים חשופים,

נדרשת עמידתו האיתנה של בית המשפט על זכויות נשים – שכן בענייני הלכה, אפליית נשים לא רק חיה ונושמת אלא אף מוצהרת ולכאורה לגיטימית⁵⁸. שופטי בג"ץ קבעו כי ניתן לקיים שיעורים בהפרדה מגדרית רק בלימודים לתואר ראשון, ואסרו על הרחבת מדיניות ההפרדה למסלולי לימוד לתואר שני. עוד קבע בית המשפט כי חל איסור להדיר מרצות מהוראה במסלולי לימוד שנועדו לגברים בלבד, ויש לאפשר להן ללמד בכל מסגרות הלימוד הקיימות. נוסף על כך נקבע כי יש לאכוף את איסור ההפרדה במרחבים הציבוריים בקמפוסים שבהם נוהגת ההפרדה. בג"ץ אמנם לא פסל את ההפרדה המגדרית, אך צמצם בפועל את תחולתה.

הערכת איכות הלימודים

במסגרת החלטתה לאמץ את התוכנית, החליטה מל"ג לבצע הערכה של איכות תוכניות הלימודים המתקיימות בהפרדה מגדרית למגזר החרדי. בין שנת תשע"ד לשנת תשע"ו (2014–2016) בוצעה הערכת איכות לשש התוכניות הבאות:

א. התוכנית לעבודה סוציאלית של אוניברסיטת בר אילן במכללה החרדית בירושלים (2014)

הוועדה, בראשות גייל אוסלנדר מהאוניברסיטה העברית, מנתה שלושה מומחים ישראלים (מהאוניברסיטה העברית, מאוניברסיטת בן גוריון ומאוניברסיטת תל אביב) וכן מומחה אחד מאוניברסיטת קיימברידג' באנגליה.⁵⁹

- הוועדה התרשמה ממסירותם של הסטודנטים ושל חברי הסגל לתוכנית.
- ההתרשמות החיובית נרשמה הן מהישגיהם של הסטודנטים והן מהמשוב על הישגיהם המקצועיים לאחר תום תקופת הכשרתם.
- נעשים מאמצים רבים ומגוונים לסייע לסטודנטים מתקשים.
- לא קיימת זהות מוחלטת בין תוכנית הלימודים בקמפוס המרכזי לבין זו הנלמדת במכללה.
- בולט היעדר נוכחות פיזית של אנשי סגל מבר אילן בקמפוס המכללה.
- הניהול בתוכנית המוסמך מתבצע מרחוק באופן המעורר קשיים כמעט בכל היבט:

58 בג"ץ 8010/16, מלכה נעמה ברזון ובית שלומית נ' מדינת ישראל ואחרים; בג"ץ 2240/17, דבורה לאה קסטל ואחרים נ' מדינת ישראל ואחרים; בג"ץ 6500/17, ד"ר יופי תירוש ואחרים נ' המל"ג ואחרים; בג"ץ 8683/17, פורום קהלת ואחרים נ' המל"ג ואחרים, דיון משותף מיום 21 ביולי 2020.

59 דוח הוועדה להערכת איכות בעבודה סוציאלית של אוניברסיטת בר אילן במכללה החרדית בירושלים, 2014. ארכיון המל"ג.

- קשיים בתיאום האוניברסיטה את נושאי הלימוד, בניהול, בגיוס סגל ובטיפול בבעיות של סטודנטים.
- תהליכי קבלת הסטודנטים במכללה שונים מאלה שבקמפוס הראשי.
 - קורסים אחדים חסרים בתוכנית הלימודים.
 - המכללה מהווה כלי מצוין להכשרת עובדים סוציאליים הרגישים לבעיות של האוכלוסייה החרדית אך גם לעבודה עם כלל האוכלוסייה.
 - קיימת חשיבות במפגש שבין הסטודנטים החרדים לאוכלוסיות אחרות במהלך לימודיהם.
 - מומלץ להרחיב את לימודי הבחירה על אף מספרם המועט של הסטודנטים.
- ב. התוכנית לעבודה סוציאלית של אוניברסיטת חיפה במכללה החרדית בבני ברק (2014)**
- הוועדה, בראשות גייל אוסלנדר מהאוניברסיטה העברית, מנתה שלושה מומחים ישראלים (מהאוניברסיטה העברית, מאוניברסיטת בן גוריון ומאוניברסיטת תל אביב) וכן מומחה אחד מאוניברסיטת קיימברידג' באנגליה.⁶⁰
- הוועדה התרשמה מאיכות תוכניות הלימודים, למרות המרחק בין קמפוס האם בחיפה לבין המרכז בבני ברק.
 - נוכחותם של מנהל המרכז ומנהלי התוכניות היא משמעותית וקיים קשר רציף בינם לבין הסגל והסטודנטים.
 - קיימת זיקה והפריה הדדית בין תוכניות הלימודים בקמפוס בחיפה לתוכניות שמופעלות בבני ברק.
 - הסטודנטים וחברי הסגל מגלים רצינות ומסירות ללימודים.
 - אין זהות מלאה בין התוכניות הנלמדות בקמפוס הראשי לבין אלה הנלמדות במכללה.
 - מעמד המורים במרכז בבני ברק דורש הסדרה.
 - יש להקפיד על תהליכי קבלה של הסטודנטים, השונים מאלה שבקמפוס המרכזי.
 - תוכנית הלימודים חסרה קורסים אחדים.
 - נדרש טיפול בנושא מלגות, סיוע בלימודים ושירותים אחרים להם נזקקים הסטודנטים.
 - המכללה מהווה כלי מצוין להכשרת עובדים סוציאליים הרגישים לצורכי האוכלוסייה החרדית.

60 דוח הערכת איכות של לימודי עבודה סוציאלית במכללה החרדית בבני ברק של אוניברסיטת חיפה, 2014. ארכיון המל"ג.

ג. לימודי מנהל עסקים וחשבונאות של המרכז האקדמי לב, במכון לוסטיג ובמכון דעת (2015)

הוועדה, בראשות שמעון בנינגה מאוניברסיטת תל אביב, הורכבה מפרופסורים מאוניברסיטת תל אביב, מהמכללה האקדמית תל אביב-יפו, מהאוניברסיטה העברית ומאוניברסיטת סירקיוס בניו יורק.⁶¹

- התוכניות שנבדקו נמצאו תואמות את הציפיות מתוכנית לתואר ראשון במנהל עסקים או חשבונאות.
- הוועדה התרשמה מאיכות הסטודנטים וממחויבותם ללימודים.
- הוועדה התרשמה כי בקרב הסטודנטים קיים רצון עז להצליח בלימודים ולהשתלב בשוק העבודה.
- צוות המורים מחויב מאוד לסטודנטים ולאידאולוגיה העומדת מאחורי התוכנית.
- הוועדה מצאה כי התוכנית היא סוג של "העדפה מתקנת" שמטרתה לשלב צעירים חרדים במעגל התעסוקה.
- לדעת הוועדה, היעד הלאומי לאינטגרציה של הסקטור החרדי בשוק העבודה, מצדיק נקיטת מדיניות של העדפה מתקנת.
- קיימת הפרדה כמעט מוחלטת בין גברים ונשים בתוכנית הלימודים.
- מרצות אינן מורשות ללמד גברים.
- קבלת הסטודנטים נעשית בתנאים מקלים בהשוואה למקובל באוניברסיטאות.
- סגירת פערי הידע היא שטחית ולימודי הליבה נעדרים עומק.
- תוכניות הלימודים זהות בשני הקמפוסים, לוסטיג ברמת גן ודעת בירושלים.
- קיימת מצבת הוראה משותפת לכל התוכניות והמורים מלמדים בשני הקמפוסים.
- הסילבוס זהה בשני הקמפוסים ואינו מותאם דווקא למגזר החרדי (להוציא התאמות קלות של סרטונים).
- הסטודנטים לוקים בידיעת האנגלית ובשל כך אינם מוכנים לשוק העבודה ברמה מספקת.
- חשיפת הסטודנטים לעולם העסקים מועטה.
- אין מיסוד של תהליך השמה לשוק העבודה.

ד. לימודי מנהל עסקים וחשבונאות בקריה האקדמית אונו, בקמפוס באור יהודה ובקמפוס בירושלים

הוועדה, בראשות שמעון בנינגה מאוניברסיטת תל אביב, הורכבה מפרופסורים

61 דוח הוועדה להערכת איכות במסגרות החרדיות בתחום מנהל עסקים וחשבונאות – המרכז האקדמי לב, מכון לוסטיג ומכון דעת, 2015. ארכיון המל"ג.

מאוניברסיטת תל אביב, מהמכללה האקדמית תל אביב-יפו, מהאוניברסיטה העברית ומאוניברסיטת סירקיוס בניו יורק.⁶²

- התוכניות נמצאו מכובדות ותואמות את ציפיות הוועדה ללימודים לתואר זה.
- איכות הסטודנטים ומחויבותם ללימודים גבוהה.
- סגל המורים נמצא מחויב מאוד לסטודנטים בשני המוסדות.
- יש לשפר את שירותי ההשמה בשוק העבודה.
- יש לתגבר את הוראת השפה האנגלית.
- שנת ההשלמה לגברים חסרי תעודת בגרות מחייבת העמקה והרחבה.
- הוועדה מצדיקה את מדיניות ההעדפה המתקנת לאוכלוסייה החרדית אך מזהירה מפני לימודי המושך לתואר שני או לתואר שלישי לחרדים.
- הוועדה ממליצה על הקמת "אוניברסיטה חרדית".
- ראוי כי הסטייה מעקרון השוויון תהיה זמנית, בשל החשש שהרצון לאינטגרציה של הסקטור החרדי יוביל "לפילוג עוד יותר קיצוני בחברה הישראלית" (שם).
- הוועדה מתריעה מפני האשליה שלימודי ליבה ורקע השכלתי רחב אינם נחוצים להשכלה אקדמית, ושניתן לסגור פערים של שנים באמצעות מכינה קצרה יחסית.
- סגירת הפערים בפועל היא שטחית ורמת מקצועות הליבה נעדרת עומק.
- תוכניות הלימודים בקמפוסים החרדיים של קריית אונו זהות במהותן לתוכניות מקבילות בקמפוס האם ומצבת ההוראה משותפת.
- מרבית הקורסים מועברים על ידי סגל זוטרי יחסית, והסטודנטים אינם נחשפים למרצים בכירים.
- הסטודנטים אינם נחשפים לעולם העסקים ואינם זוכים להכנה לשוק העבודה.

ה. לימודי משפטים של הקריה האקדמית אונו המתקיימים בקמפוס באור יהודה ובקמפוס בירושלים (2015)

- הוועדה, בראשות אריה אדרעי מאוניברסיטת תל אביב, מנתה פרופסורים בכירים מאוניברסיטת תל אביב, מהאוניברסיטה העברית ומאוניברסיטת בר אילן.⁶³
- הוועדה התרשמה כי הקריה האקדמית אונו עושה מאמצים להעניק לסטודנטים השכלה משפטית ראויה.
 - שיתוף הפעולה של המוסד עם הוועדה הבודקת היה חלקי בלבד ונטול עניין לבחינה ביקורתית וניכר חוסר אמון של המוסד בפעולת הוועדה.
 - דוח הערכה העצמית כולל מידה מועטה מאוד של ממדים ביקורתיים.

62 דוח הוועדה להערכת איכות במסגרות החרדיות בתחום מנהל עסקים וחשבונאות בקריה האקדמית אונו, בקמפוס באור יהודה ובקמפוס בירושלים, ניסן תשע"ה. ארכיון המל"ג.
63 דוח הוועדה להערכת איכות במסגרות החרדיות למשפטים, 2015. ארכיון המל"ג.

- האנשים הרבים שעמם נפגשה הוועדה נמנעו כמעט לחלוטין מהערכה ביקורתית של פעילותם.
- הנהלת המוסד לא ראתה בעבודת הוועדה הזדמנות מתאימה לבחינה מחדש של מכלול הפעילות של הקמפוס החרדי.
- אין חולק על הצורך ועל החשיבות הרבה בעידוד ובשילוב חרדים בהשכלה ובתעסוקה בישראל.
- רובם של הגברים המבקשים לרכוש השכלה אקדמית נעדרים השכלה תיכונית ואף לא תעודת בגרות.
- אין זה סוד ששאיפות ההתבדלות של החינוך החרדי נוגדות במידה מרובה את האתוס של ההשכלה הגבוהה בישראל.
- המל"ג נוהגת נכון בפתיחת מסלולי לימוד נפרדים לחרדים על אף השאלות הקשות שהנושא מעורר.
- התלמידים מודעים לכך שלאחר הלימודים יצאו למקומות עבודה מעורבים.

ו. לימודי הנדסת תוכנה ומדעי המחשב במכללת עזריאלי בירושלים; המכללה ע"ש סמי שמעון באשדוד; המרכז האקדמי לב בקמפוס טל דעת בירושלים ומרכז לוסטיג ברמת גן (2017)

- הוועדה, בראשות דני דולב מהאוניברסיטה העברית, מנתה פרופסורים בכירים מאוניברסיטה העברית שעמם⁶⁴
- ניכר פער בין סטודנטים מהמגזר החרדי לשאר הסטודנטים בהשכלה הכללית, ובעיקר בקרב גברים שלא למדו לימודי ליבה.
 - הפער בולט במיוחד בתחום לימודי המחשב, המחייבים יכולת תיעוד והתבטאות חופשית באנגלית. הסטודנטים שהוועדה פגשה חסרים יכולת זו.
 - עם זאת, לתלמידי המגזר החרדי יכולות למידה גבוהות ומרשימות.
 - אצל הסטודנטיות חסרה מיומנות של למידה עצמית וחשיבה ביקורתית.
 - קורסי החובה, התרגילים והמבחנים כמעט זהים לתוכניות המתקיימות במוסד האם.
 - בהיעדר מסה מספקת של סטודנטים, מתקשים המוסדות לקיים קורסי בחירה.
 - בשל היעדר מידע, הסטודנטים אינם בוחרים בלימודי שנה רביעית המכשירים אותם כמהנדסים אלא מסתפקים בתואר במדעי המחשב.
 - אין חשיפה לאינטרנט ככלי עבודה.
 - יש לעודד עבודה משותפת של סטודנטים.
 - קיימת "רוח חלוצית" אצל הסטודנטים והם נכונים להשקיע מאמץ בלמידה.
 - הוועדה התרשמה כי על אף הקשיים, תוכניות המח"ר מתקדמות בכיוון הנכון.

64 דוח הוועדה להערכת איכות במסגרות החרדיות בהנדסת תוכנה ומדעי המחשב, 2017. ארכיון המל"ג.

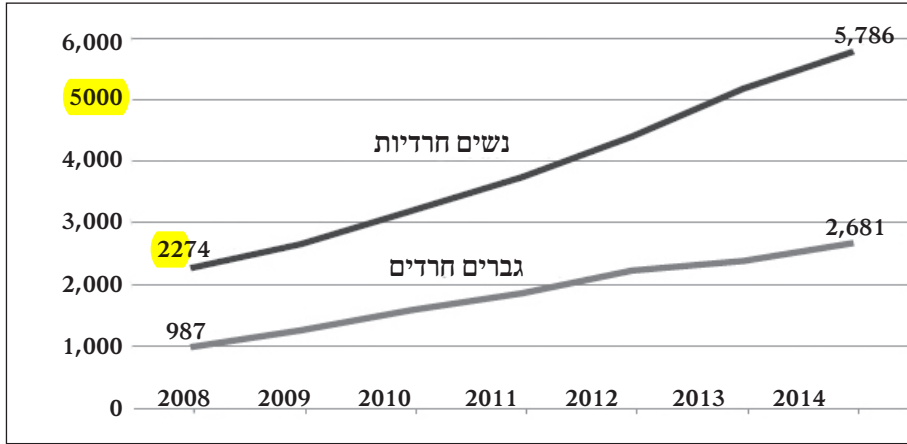
*

ששת דוחות ההערכה מצביעים על מוטיבציה גבוהה של הסטודנטים ויכולת למידה גבוהה בדרך כלל, הן של נשים והן של גברים. לצד זאת בולטת דלות החשיבה הביקורתית. הדוחות מצביעים גם על מוטיבציה גבוהה של חברי סגל אך גם על נוכחות הדלה בקמפוס בשעות שאינן מיועדות להוראה. על פי רוב יש זהות בין התוכניות המתקיימות במרכזי הלימוד לבין אלה המתקיימות בקמפוס הראשי, אף כי תוכניות הבחירה מועטות למדי בעיקר בשל מיעוט סטודנטים. עוד מציינים הדוחות את נוכחות המועטה של חברי סגל בכירים, בעלי מעמד גבוה בשדה ההשכלה הגבוהה, בהוראה בתוכניות, כך שהסטודנטים אינם נחשפים לעושר ולניסיון שלהם בתחומים הנלמדים. שתי סוגיות המפתח העולות מהדוחות מקשות על מיצוי יכולתם של סטודנטים מהמגזר החרדי ברכישת השכלה גבוהה: היעדר תשתית של לימודי ליבה, כולל אנגלית, מתמטיקה והשכלה רחבה, והיעדר הכשרתם למפגש עם שוק העבודה. באשר לבלם הראשון, מדובר בנתוני פתיחה חסרים של בני ובנות המגזר החרדי, הפוגמים ביכולתם להדביק פערים ולעמוד בדרישות האקדמיות, וזאת למרות שאינם נטולים כישורים אינטלקטואליים; באשר לבלם השני, מתבקש לשלב כבר במהלך הלימודים מפגש עם שוק העבודה, על מנת להבטיח את מוכנותם של הבוגרים לתעסוקה. סוגיה זו מחייבת היערכות של המוסדות, שתיעשה במהלך דו-כיווני: הכנת הסטודנטים לעולם העבודה והכנת המעסיקים למפגש עם בוגרי החברה החרדית, והבנת צרכיהם הייחודיים.

בחירת תוכניות החומש במחקר

שתי תוכניות החומש של ות"ת ומל"ג נסקרו במחקר וכן על ידי מבקר המדינה. המחקר של גלעד מלאך וחבריו, שבדק את תוכנית החומש הראשונה והתבסס על נתוני הלמ"ס, הצביע על כך כי בשנת 2010 הוערך מספר הסטודנטים החרדים הלומדים לתואר אקדמי בכ-6,000, בעוד יעד הגידול של התוכנית עמד על כ-8,500 נוספים ונועד להקיף כ-14,500 סטודנטים עד תום יישום תוכנית החומש הראשונה, שהסתיימה בשנת 2016. יישומה של התוכנית נועד להתבצע באמצעות מרכזי חרדים חדשים (מח"רים), הסמוכים פיזית למוסדות האם. המחקר של מלאך הצביע על כך כי נכון לשנת היעד, 2016, חל גידול של כ-5,000 סטודנטים בלבד, וסך כל הלומדים במסגרות החרדיות היה 11,000 – כ-75% מהיעד שנקבע בתוכנית החומש. החוקרים קבעו כי תוכנית המח"רים, שהייתה לב תוכנית החומש, "לא חוללה שינוי בקצב הגידול של הסטודנטים החרדים לעומת השנים שקדמו להפעלתה" (מלאך ואחרים 2016, 6). נוסף לכך הם ציינו כי כ-30% מהסטודנטים לא עמדו בהגדרה של סטודנט חרדי. על קצב הגידול של התוכנית עד שנת 2014 אנחנו לומדים מהגרף הבא:

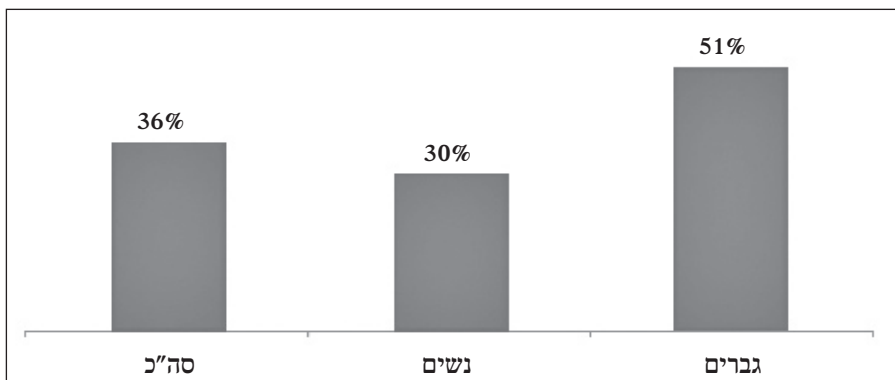
תרשים 10: סטודנטים חרדים בגילי 19-30 בין השנים 2008 ל-2014



המקור: איתן רגב, מרכז טאוב (מלאך ואחרים 2016, 46 [בהתבסס על איתן רגב, מרכז טאוב])
נתונים: הלמ"ס

כשליש מהסטודנטים החרדים הם גברים ושני שלישי הן נשים. שיעור הנשירה של גברים מהלימודים עומד על 51% בעוד שיעור הנשירה של נשים נמוך יותר ועומד על 30%, כפי שעולה מהתרשים הבא:

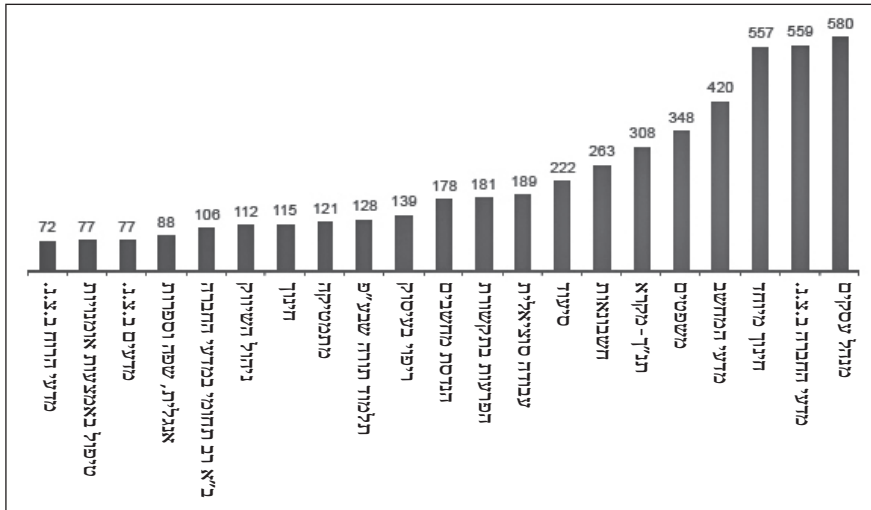
תרשים 11: שיעורי נשירה בקרב סטודנטים חרדים



המקור: איתן רגב, מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל (מלאך ואחרים 2016, 46)
נתונים: הלמ"ס

תחומי הלימוד העיקריים של נשים הם מנהל עסקים, מדעי החברה, חינוך מיוחד, מדעי המחשב ומשפטים כפי שניתן ללמוד מהגרף הבא:

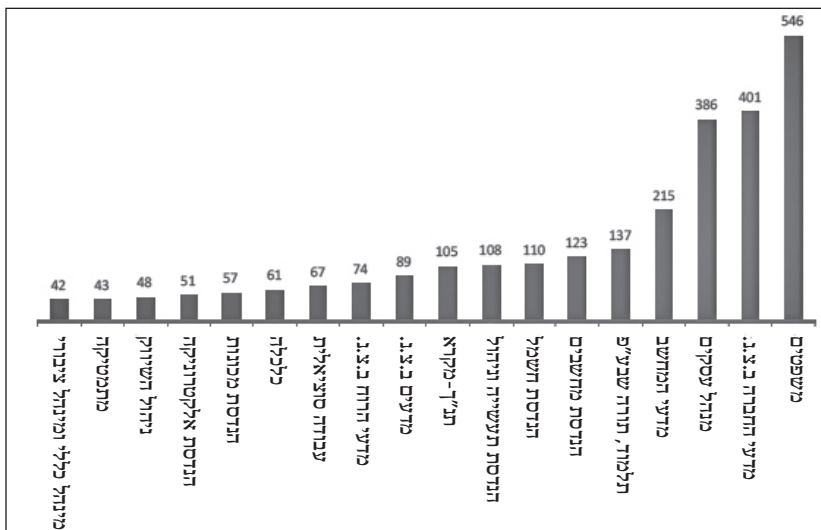
תרשים 12: תחומי לימוד עיקריים של סטודנטיות חרדיות, 2014



המקור: מלאך ואחרים 2016, 46 [בהתבסס על איתן רגב, מרכז טאוב]

תחומי הלימוד העיקריים של הבנים הם משפטים, מדעי החברה, מנהל עסקים, מדעי המחשב, תלמוד ותורה שבעל פה, הנדסת מחשבים והנדסת חשמל, כפי שעולה מהגרף הבא:

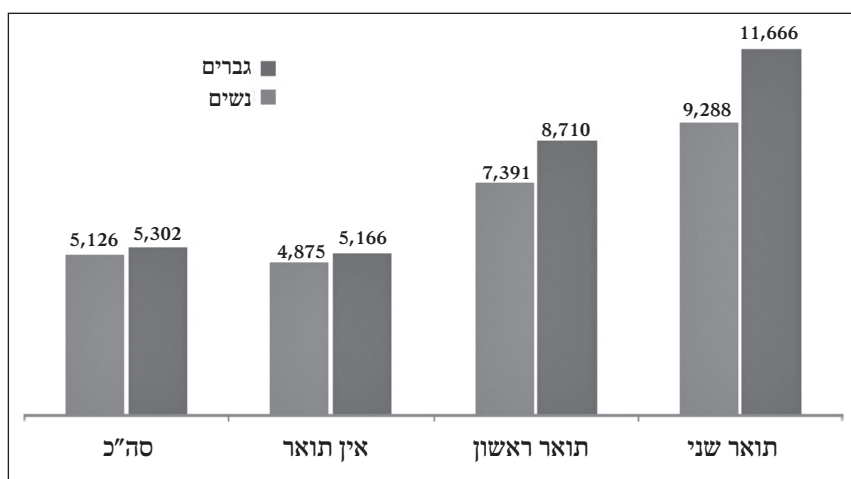
תרשים 13: תחומי לימוד עיקריים של סטודנטים חרדים, 2014



המקור: מלאך ואחרים 2016, 46 [בהתבסס על איתן רגב, מרכז טאוב]

מאחר שהתכלית המרכזית של התוכנית נועדה להתמודד עם משבר התעסוקה של הציבור החרדי, שיש לו השלכות על שיעור העוני בחברה זו – הרי מרכיב השכר שהוא תנאי מקדים להיחלצות מהעוני, נגזר מרמת ההשכלה של הציבור החרדי. הממצאים הבאים מדגישים את פערי ההכנסה בין אלה הרוכשים תואר אקדמי לבין אלה החסרים אותו:

תרשים 14: שכר חודשי ברוטו בש"ח בשנת 2013 לפי רמת ההשכלה (שכירים חרדים בגילי 25-35)



המקור: איתן רגב, מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל (מלאך ואחרים 2016, 46 [בהתבסס על איתן רגב, מרכז טאוב])
נתונים: הלמ"ס

מחקר נוסף שפורסם בשנת 2019 על ידי גלעד מלאך והתאחדות הסטודנטים שופך אור על התפתחות תוכנית החומש השנייה שנועדה ליישום בין השנים תשע"ז לתשפ"ב (2017-2022). החוקרים מצאו כי על אף המאמצים המצטברים לאורך כשני עשורים – עדיין נותרו פערים בין היעדים הכמותיים לבין הגשמתם בפועל. מספר הסטודנטים החרדים בשנת תשפ"ב היה 15,600⁶⁵ בעוד היעד עמד על 19,000 לשנה זו, שאותו, העריכו החוקרים, לא ניתן יהיה להשיג בפרק הזמן שגותר.⁶⁶ מחקר זה מסביר את המכשולים שהונחו לפתחן של ות"ת ומל"ג בבואן ליישם

65 מעריב אונליין 2023. הנתונים בכתבה מבוססים על שנתון החברה החרדית לשנת 2022 שפרסם המכון הישראלי לדמוקרטיה.
66 נתונים שמסר לי במייל רונן קוטיץ, הממונה במל"ג על תוכניות ההשכלה הגבוהה לחרדים, בתאריך 6 באפריל 2021.

את תוכנית החומש השנייה. מדיניות התמיכות של הממשלה באברכים יצרה עבורם מוטיבציה שלילית ללימודים גבוהים:

בשנים האחרונות כתוצאה מעליית רמת התמיכה המדינית בחרדים שאינם עובדים, ירדה המוטיבציה של האוכלוסייה החרדית, בייחוד הגברים לכניסה לתעסוקה [...] התמיכה המדינית כללה את הכפלת מלגות הכולל, השבת קצבת אברך מתמיד, גידול מסוים בקצבאות הילדים וביטול התנאי של עבודת הגבר לצורך ניקוד זכאות למעונות יום. כתוצאה משינויים אלו עמד קצב הגידול בתעסוקת חרדים בשנים 2016-2017 על 2.5% בלבד מקרב נשים וגברים. נמוך אף מקצב הגידול הטבעי של האוכלוסייה החרדית.⁶⁷

לנוכח מדיניות הממשלה, התבררו התמריצים שהוענקו למוסדות להשכלה גבוהה וליחידים בציבור החרדי כדי להניעם להירשם ללימודים אקדמיים, כחסרי תוחלת. מלאך עמד על הסתירה בין מדיניות הממשלה המגדילה את "התמריצים המדינתיים להישארות אברכים בכולל",⁶⁸ לבין תקציבי המדינה הייעודיים המבקשים להוציאם מן הכולל במטרה לעודד לרכוש השכלה גבוהה כאמצעי לשילובם בשוק העבודה. בניגוד ליעדיה לעודד רכישת השכלה גבוהה כאמצעי לשילוב חרדים בתעסוקה, נקטה הממשלה מדיניות הפוכה, ולמעשה הובילה, החל משנת תשע"ז (2017), "לעצירה במגמת העלייה במספר הסטודנטים החרדים, לראשונה מזה שנים רבות".⁶⁹ אין זה מפתיע אפוא, כי בסוף תשע"ט (2019), שלוש שנים מתום אישור תוכנית החומש, "מרבית המרכיבים בה טרם יושמו".⁷⁰

התפתחות זו מסבירה את העובדה כי חלק מהמח"רים לא הצליחו להגיע "לביסוס מספרי ממשי ומספר התלמידים החרדים בהם עומד על עשרות או מאות בודדות".⁷¹ לפיכך המליצה תוכנית החומש השנייה שלא לפתוח מחר"ים חדשים, למעט במקרים מיוחדים של מח"ר אוניברסיטאי או בפריפריה הצפונית, ותחת זאת להעדיף הרחבה של המחר"ים הקיימים, שכן "רוב מוחלט של האוכלוסייה החרדית מכוסים באופן כמעט מלא מבחינת המוסדות האקדמיים והתוכניות שהם מציעים" (שם). עוד מציינים החוקרים את חשיבות סמיכות המח"ר למוסד האם, משום שלריחוק הפיזי יש השפעה על איכות הלמידה האקדמית. באשר ללימודי התואר השני, מציינ מלאך את חשיבותם של תחומי הלימוד הטיפוליים, כגון פסיכולוגיה או עבודה סוציאלית, בעוד עבור מרבית

67 מלאך והתאחדות הסטודנטים והסטודנטיות הארצית [2019], עמ' 8. מועד הפרסום, 2019, צוין בכתב על ידי המחבר גלעד מלאך.

68 שם, עמ' 21.

69 שם, עמ' 9. ההדגשה שלי.

70 שם, עמ' 2. בין הנימוקים לעיכוב ביצוע תוכנית החומש מונה מלאך את הצורך לקיים שימוע ציבורי בהתאם להחלטת בג"ץ.

71 שם, עמ' 18.

הסטודנטים החרדים, "אין צורך בהפרדה הרמטית [בלימודים] לתארים מתקדמים".⁷² סתירה נוספת בין המדיניות בפועל לבין זו שהוכרזה נובעת מכך שחלק מהתקציב הופנה לקליטת סטודנטים שאינם באים מרקע חרדי, ולפיכך אינם נופלים בהגדרה ובקריטריון של התוכנית. כתוצאה מכך נעשתה "השקעה כספית גדולה מאוד באוכלוסייה לא חרדית, זאת נוסף לפגיעה באיכות האקדמית בסטודנטים החרדים",⁷³ כאשר מימון לימודיהם הינו "לפחות... פי 1.5 מן העלות של הקמפוס הרגיל".⁷⁴

החריגה נבעה מלחצים לפתוח את שערי ההשכלה הגבוהה גם לסטודנטים מהחינוך הממלכתי דתי שלמדו לימודי ליבה, אף כי לא להם יועדה התוכנית. תהליך זה התעצם משעה שהמל"ג שינתה את ההגדרה המקורית של סטודנט חרדי – אם בתוכנית החומש הראשונה ההגדרה הייתה לפי בית הספר של המועמד שבו לא נלמדים מקצועות ליבה, בתוכנית החומש השנייה די היה בהצהרה של המועמד על הקפדתו על קיום אורח חיים חרדי כדי לפתוח בפניו את שערי הכניסה לתוכנית.⁷⁵ כתוצאה מהרחבת ההגדרה, מילאו את הכיתות בוגרי תיכונים שהשכלתם רחבה יותר משל סטודנטים חרדים, וכך נמנעה מהם תשומת הלב והשקעת היתר הנדרשות למי שזקוק להדביק את הפער בהשכלתו. שינוי מדיניות הקבלה גרם להחרפת "בעיית הנשירה החמורה כבר כיום והשאיר מאחור דווקא את החרדים מחוסרי הליבה" (שם).

מלאך מונה במחקרו את הצעדים המומלצים להמשך יישום התוכנית:

- א. ביצוע רפורמה במכינה לתעודת בגרות.
- ב. הפעלת תוכנית יעילה יותר למניעת הנשירה הגבוהה של סטודנטים.
- ג. קידום תוכניות לימודים לתואר שני במקצועות טיפוליים.
- ד. הענקת תמריצים ללמידה בקמפוס כללי לאחר שנת לימודים אחת במח"ר והענקת מלגות נדיבות יותר לסטודנטים בעלי משפחות.
- ה. צמצום ההחרגות בכניסה לתוכניות לימודים לחרדים.

במחקר מאוחר יותר משנת 2021 מצביעים החוקרים גלעד מלאך ולי כהנר על גידול של 40% במספר האברכים הלומדים בישיבות, נכון לשנת 2020 בהשוואה לשנת 2014, בעוד מספר הסטודנטים החרדים גדל בפרק הזמן המקביל ב-14% בלבד ועמד על 14,700 סטודנטים. נתונים אלה נובעים לדעתם בשל ההסכמים הקואליציוניים משנת 2015 "שהגדילו את התמיכה בבחורי ישיבות ואברכים" (טוקר 2021).

72 שם, עמ' 19.

73 שם, עמ' 16.

74 שם, עמ' 16.

75 במסמך (לא ממוספר) של המל"ג מיום 30 באפריל 2020 בנושא הנגשת ההשכלה הגבוהה לאוכלוסייה החרדית, נאמר "שיעור החריגים, במועד פתיחת הלימודים בכל שנה, יוכל להגיע עד לכדי 15%, ובלבד שהם משתייכים תרבותית למגזר החרדי ומקיימים אורח חיים חרדי [...] ובלבד ששיעור החריגים בכל תוכנית לימודים לא יעלה על 50% מכלל הסטודנטים בתוכנית". ארכיון המל"ג.

דוח מבקר המדינה לשנת 2019, שבדק את יישום מדיניות שילובם של חרדים בהשכלה הגבוהה, מצביע על מגמות דומות. על פי הדוח, היעד הכמותי של תוכנית החומש הראשונה הושג בהיקף של כ-80%, כאשר בשנת תשע"ו למדו 11,465 סטודנטים, כאלפיים פחות מהמתוכנן. עוד מצא המבקר כי שיעור הגברים נמוך באופן משמעותי משיעור נשים חרדיות, וכי תוכנית העבודה לא קבעה "יעד של הגדלת שיעורם של הגברים מקרב כלל הסטודנטים החרדים".⁷⁶ הדוח מסב את תשומת הלב לתחזיות הגידול של הציבור החרדי בחברה הישראלית, מ-11% בשנת 2015 ל-20% בשנת 2040, ו-32% בשנת 2065. בסיכום ממצאיו מסכם מבקר המדינה ומציין: "יש חשיבות לתוכניות להנגשת ההשכלה הגבוהה למגזר החרדי, זאת, בעיקר לגברים החרדים, ששיעורי התעסוקה וההשכלה האקדמית שלהם נמוכים מאוד" (שם). לפי הדוח, התוכניות לשילוב גברים חרדים "לוקות בחסר ואינן אפקטיביות דיין בתמיכה ועידוד השגת תואר אקדמי משום שרק כרבע מהגברים החרדים הלומדים במכינות מקבלים תואר אקדמי (לעומת כמחצית מהנשים החרדיות)".⁷⁷ כמו כן, על אף "עודף גדול של מורות חרדיות" (שם) ממשיכים להפנות צעירות חרדיות ללימודי חינוך, וזאת בניגוד להסכם שנחתם עם משרד האוצר שקבע שיש להפנות ללימודים התואמים את צורכי המשק. דוח הביקורת ממליץ לות"ת ולמל"ג "לתקן לאלתר את הליקויים שצוינו בדוח",⁷⁸ תוך שימת לב לכספי הציבור העצומים שהושקעו בתוכנית לקליטת חרדים באקדמיה שנועדו להגביר את שיעור השתתפותם בשוק העבודה.

דיון

התגייסותם של ראשי ות"ת, מל"ג והמוסדות האקדמיים לסלול נתיבים אשר יאפשרו לציבור החרדי לרכוש השכלה אקדמית, זכתה לתהודה ולתמיכה של המנהיגות הדתית והחרדית, בדמותם של הרב עובדיה יוסף והרבנים הראשיים לישראל. היה זה רגע מכונן של מפגש בין מנהיגות רוחנית שמבינה את צורכי השעה, לבין נציגי המדינה והאקדמיה שהבינו את חשיבות שילובם של חרדים בשוק העבודה באמצעות רכישה של השכלה גבוהה. אלא שמטבעו, העולם המדעי רחוק מהעולם האמוני ויש לגשר ביניהם: המסורת האקדמית מונעת על ידי חתירה לחקר האמת, וקריאת תיגר תמידית על הידע הקיים תוך שבירה מתמדת של גבולותיו. היא מזמינה את נטיות האדם לגילוי, לביקורת, ולשימוש בדמיון לבוא לידי ביטוי בתהליך של יצירה והתחדשות אנושית, בעוד העולם

76 ראו באתר משרד מבקר המדינה, "הנגשת ההשכלה הגבוהה למגזר החרדי, 2011", דוח שנתי 69, 6 במאי 2019.
77 שם, עמ' 2019.
78 שם, עמ' 2020.

החרדי מבוסס על קבלה של דעת תורה ודעת חכמים וציינתות לפסיקות ההלכה. כבר במאה האחת עשרה התגבשה התפיסה המדעית סביב שני מושגי מפתח: המחלוקת (disputing), והתזה והאנטי-תזה, כגישה מדעית החותרת תחת הידע הקיים ומבקשת לשכללו באמצעות חיפוש ידע חדש, בתהליך שאין לו סוף. גישה זו מבוססת על התובנה שהמציאות מורכבת מעבר ליכולתנו להעניק לה פרשנות סופית וחד פעמית, גם אם פרשנות זו הוענקה לה בעבר על ידי בעלי סמכות מדעית שזכו לתהילת עולם. עקרונות אלה דומים לשקלא וטריא התלמודי, שכן גם הגמרא מבוססת על מחלוקות חכמים ועל תזה ואנטי-תזה – קושייה שעליה עונים בקושייה נוספת, בשיטת לימוד דיאלקטית המחודדת ומשכללת את הסוגיה שבה דנים. הפלפול התלמודי הקדים למעשה את התפיסה האקדמית במאות שנים ולא רק שאין סתירה בינו לבין שיטת הלמידה האקדמית והמדעית, אלא שאף ניתנת ההזדמנות להפריה הדדית ביניהם.

היטיב לתאר את המתח שבין מסורת דתית לבין מודרנה, המדען וההיסטוריון סטיבן גרינבלט בספרו התפנית – הולדת המודרנה (גרינבלט 2017, 286). גרינבלט מתאר את המפנה התרבותי סביב המאה השבע עשרה אשר הניע את החיים המודרניים משום "שלא היה אפשר עוד לעצור את הסחף שחוללו המדע החדש" והתסיסה האינטלקטואלית שהביא עמו, שהייתה לעידן הנאורות והרנסנס בשלהי ימי הביניים.

פריצת הדרך אל עידן הנאורות, המתוארת בצבעים עזים בספרו של גרינבלט, מזמינה אנלוגיה למתרחש בחברה הישראלית גם בעשור השלישי של המאה העשרים ואחת, אף כי ניתן לעמוד על שני הבדלים בולטים: ראשית, בעוד החברה האירופית עברה תהליך של חילון במאה השבע עשרה, בישראל כיום מתעצם הזרם החרדי, ואם בראשית המדינה הוא היה שולי, התחזיות הדמוגרפיות לעוד כארבעה עשורים מנבאות כי כשליש מהמשפחות בחברה הישראלית וכמחצית הילדים בגילי בית ספר יבואו מזרם זה. ההבדל השני הוא שתהליך ההתקרבות להשכלה הגבוהה בחברה הישראלית לא נעשה כנגד עמדת המנהיגות האורתודוקסית או בקונפליקט עמה, אלא בתמיכתה המלאה ומתוך הבנה כי התקרבות זו חיונית לשם הבטחת פרנסה וקיום בכבוד לציבור שבשליחותו פועלים מנהיגיו.

נדמה כי השליחות שלקחה על עצמה מערכת ההשכלה הגבוהה, לחולל שינוי בחברה באמצעות פתיחת שערי ההשכלה הגבוהה לציבור החרדי ושילובו בשוק העבודה – גדולה על מידותיה. ראשי ות"ת לדורותיהם – נחמיה לבציון, שלמה גרוסמן, מנואל טרכטנברג ויפה זילברשץ, התגייסו למשימה זו מתוך אמונה ומסירות וראו בה שליחות מקצועית ולאומית לחלץ שכבות מוחלשות, ובהן החרדים, ממציאות של מצוקה כלכלית ועוני, ולפלס את דרכן לרכישת השכלה אקדמית. מטרה זו הייתה כרוכה בפשרות כואבות של חריגה מאתוס השוויון האקדמי, כגון ההסכמה לקיים את הלימודים בהפרדה מגדרית, שכן אילולא כן לא ניתן היה להגשימה. אלא שמדיניות זו לא חוללה את השינוי המיוחל, מסיבות שהוזכרו לעיל. ולמרות שאלפים רבים מבין הצעירים החרדים נקלטו באקדמיה, עדיין עומדת מערכת זו בפני קשיים המכבידים על הרחבת מעגל הסטודנטים הבאים מהחברה החרדית מהנימוקים הבאים:

א. סתירה במדיניות הממשלתית

אחת מאבני הנגף הבולטות היא כאמור, רצונה של הממשלה לאחוז במקל בשני קצותיו: מחד גיסא היא מעודדת את מדיניות פתיחת שערי השכלה הגבוהה לחרדים ומאידך גיסא היא מחבלת במדיניות זו בהענקת תמריצים נדיבים לאברכים הלומדים בישיבות. הלכה למעשה שוחקת הממשלה את המדיניות שעליה הצהירה כחיונית ושאותה היא מתקצבת בנדיבות.

התמריצים לאברכים נמצאו כתמריץ שלילי לרכישת השכלה אקדמית. באופן פרדוקסלי, אותה יד שסיפקה תמריצים ללימודים גבוהים היא גם אותה היד שסיפקה לאותו ציבור תמריצים ללימודי קודש. כתוצאה מכך, נסוגה לאחור המוטיבציה ללימודים גבוהים החל משנת תשע"ז (2017), וכפועל יוצא מכך חלה נסיגה גם בהשתלבות בשוק העבודה. ללא אימוץ מדיניות ממשלתית שתבטיח עדיפות לתמריצים לרכישת השכלה אקדמית, כגשר לשוק העבודה וכאמצעי היחלצות של הציבור החרדי ממעגל העוני – נותרת מדיניות פתיחת השערים לחרדים עירומה ממטרותיה. מדיניות הממשלה לעידוד לימודים גבוהים של החרדים החל מהעשור הראשון של המאה העשרים ואחת ננטשה במהלך המחצית השנייה של העשור השני, נטישה שהעמיקה עוד יותר עם החתימה על ההסכמים הקואליציוניים בשלהי שנת 2022, המיטיבים עם האברכים הלומדים בישיבות ואף משווים אותם לסטודנטים רגילים. בכך נותרה הכוונה לפתוח את שערי השכלה הגבוהה לחרדים כהצהרת כוונות ריקה מתוכן.

ב. עידוד לימודי ליבה

הוועדות שבדקו את תוכניות הלימודים האקדמיות במגזר החרדי הדגישו את הניגוד הבולט בין כושר הלימוד הגבוה של הבאים ממגזר זה, לבין היעדר תשתית של ידע בסיסי במקצועות הליבה החיוניים לרכישת השכלה גבוהה: אנגלית, מתמטיקה והשכלה כללית. הניגוד מחדד את התסכול מהחמצת הפוטנציאל הקיים בציבור זה, שאיש אינו מטיל ספק בכישוריו, שהיא גם החמצה של החברה הישראלית כולה.

ועדת דוברת עשתה ניסיון לדון בנושא, באמצעות ועדת משנה בראשותו של אמנון רובינשטיין, אך דיוניה לא הגיעו לכלל מיצוי. בראשית שנות האלפיים התגבשה הסכמה מקצועית על שילוב לימודי ליבה בחינוך החרדי, אותה ניווט יעקב כץ, מי ששימש כיו"ר המזכירות הפדגוגית במשרד החינוך ומקורבו של ראש הממשלה בנימין נתניהו. הסכמה זו כבר הייתה קרובה לחתימה עם ראשי החינוך החרדי, אך בשל רפיון פוליטי או שיקול זר אחר שלא נודע, הסיכומים הללו לא נחתמו ולפיכך גם לא יצאו אל הפועל. בחודש ינואר 2022 פורסם בתקשורת כי משרד האוצר מציע תקציבים נדיבים למוסדות החינוך החרדי שיוסיפו לימודי ליבה לתוכנית הלימודים שלהם וכי חסידות בעלז, בראשות הרב יששכר דב רוקח, גילתה עניין בנושא (טוקר ודטל 2022; טוקר ודטל 2022). ואולם, התערבותו של בנימין נתניהו, והתחייבותו כי אם יחזור לכהן כראש ממשלה הוא ישווה את תקצוב בתי הספר החרדיים לזה של החינוך הממלכתי ותלמיד "חרדי שאינו לומד

לימודי ליבה יקבל מהמדינה תקציב זהה לזה של תלמיד הלומד לימודי ליבה מלאים" (הארץ 2022, 2) – שמטה את הקרקע מתחת להצעה זו. ואכן, בשלהי שנת 2022 נחתם הסכם קואליציוני של ממשלת נתניהו החדשה עם המפלגות החרדיות, ובו סוכם על הגדלת תקציבי המוסדות שאינם מלמדים לימודי ליבה והשוואתם להקצאות המוענקות למוסדות החינוך הממלכתיים (האזור טוב 2022).

לפי תחזיתו של דן בן דוד, בשנת 2065 שיעור התלמידים החרדים יגיע בקירוב ל-50% – וגם אם תחזית זו מופרזת ושיעורם יגיע "רק" לשליש מתלמידי ישראל – הרי אם ימשיך המגזר החרדי להימנע מלימודי ליבה, מדינת ישראל עלולה לאבד את האיזון והיציבות הכלכלית שלה, שכן מחצית מהצעירים שאמורים להיות כוח העבודה והמנוע הכלכלי שלה, לא יוכלו לרכוש השכלה אקדמית ולהשתלב בשוק העבודה. מגמה זו עלולה להעמיס משקל יתר של תשלומי העברה ותמיכות תקציב לאוכלוסיות נזקקות, ולשעבד את עתיד המדינה. זוהי פצצת זמן המאימת הן על צעירים בחברה החרדית שנידונים לכושר השתכרות נמוך, והן על החברה הישראלית כולה, שהנטל עליה יגדל וכושר הייצור והפיתוח יפחת בשל התכווצות משקלם של החרדים באקדמיה כמו גם בשוק העבודה. הניסיונות לקיצורי דרך בשילוב החרדים בהשכלה הגבוהה, כגון השלמת תעודת בגרות או מכינות אקדמיות במסלולים מקוצרים – התגלו כגשר רעוע שאינו מספק את הידע הנדרש ללימודים אקדמיים. נדרשת אפוא הסכמה לאומית ופוליטית וגישה אחראית בעלת אופק ארוך טווח, לחשיפת הצעירים החרדים ללימודי מקצועות הליבה לצד לימודי קודש המהווים את ליבת לימודיהם, אך ראשיתה של שנת 2023 אינה מבשרת על כיוון זה.

ג. גיוס המנהיגות החרדית

ללא גיוס המנהיגות החרדית הבכירה, שתדרבן את צאן מרעיתה לרכוש השכלה גבוהה, לא תוכל המל"ג לממש את מדיניותה. אין להסתפק בתמיכתו של הרב עובדיה יוסף מלפני כשני עשורים במוסד שהקימה בתו תוך הפרדה מגדרית. המל"ג נדרשת לשיתוף פעולה הדוק יותר עם המנהיגות הרוחנית הנוכחית של הציבור החרדי. במבט לאחור, מל"ג שגתה כאשר הניחה כי סגירת ה'פלטפורמה' שניהלה עדינה בר-שלום לא תותיר צלקת בתודעת המנהיגות החרדית, שהתגייסה להקמת מוסד זה. גם אם הייתה עילה מוצדקת לסגירתו, לא נכון היה להותיר מאחור את מי שהייתה לסמל של פריצת הדרך ללב הציבור שממנו באה, שסייעה בסלילת דרכו לעולם האקדמי. הדרך שבה צריכה מל"ג ללכת היא על ידי גיוס דמויות בעלות משקל בציבור החרדי, שיסייעו ביצירת שינוי תודעתי בדבר חשיבותם של לימודים גבוהים.

ד. הקמת אוניברסיטה לחרדים

פסיקת בג"ץ, אשר אפשרה הפרדה מגדרית לציבור החרדי בלימודי תואר ראשון ואסרה אותה בתארים מתקדמים, הינה העילה העיקרית להמלצה להקים אוניברסיטה ייעודית

לחרדים. עילה זו מחוזקת בתחזיות הגידול של ציבור זה, העשוי להוות כשליש עד מחצית מאוכלוסיית הצעירים במדינה סביב שנת 2065. הצורך והרצון לפתוח שער רחב ללימודים אקדמיים לאוכלוסייה החרדית המפוזרת בישראל, והצורך לנהל מוסד זה באמצעות אנשי מקצוע מיומנים ומנוסים הבאים מן העולם האקדמי והחרדי כאחד, מצדיקים את בחינת המחשבה בדבר הקמת אוניברסיטה ייעודית לאוכלוסייה החרדית.⁷⁹

אוניברסיטה זו תהיה רב-קמפוסית ושלוחותיה יפעלו במרכזי אוכלוסייה חרדיים כגון: בני ברק, ירושלים, ביתר עלית, אלעד, בית שמש, עמנואל, קריית גת, קריית מלאכי, ערד, רכסים, טבריה, מגדל העמק ויבנאל בצפון – מבנה המחייב היערכות ארגונית שונה מזו שנוהלה עד כה. ראוי כי האוניברסיטה תפעל להקניית תואר ראשון בלבד, בדומה למכללות האזוריות שקמו בישראל החל משנות השישים, שהחל משנות השמונים פעלו באחריות אקדמית של אוניברסיטאות. פיזורן של המכללות בפריפריה הגיאוגרפית והחברתית של ישראל הוא שפרץ את הדרך ל"מהפכת המכללות" החל משנות התשעים, כפי שנסקר בפרק הראשון. התשתית שנפרשה לאורך ולרוחב המדינה אפשרה את הכפלת מספר הסטודנטים במהלך של עשור אחד, וקרוב לשילושו בעשור השני. ממצאי המחקר של אביאל קרנצ'ר מהלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, הצביעו על כך כי הביקוש להשכלה גבוהה גבר ככל שהצטמצם המרחק ממקום המגורים לקמפוס (קרנצ'ר 2010). לאור ההצלחה בביצוע הרפורמה של שנות התשעים, מוצע בזאת לפעול באופן דומה כדי להגדיל את היקף הסטודנטים מהעולם החרדי גם בראשית העשור השלישי של המאה העשרים ואחת. הניסיון המצטבר של ממלאי תפקידים במל"ג והיכרותם הקרובה עם פוטנציאל הצמיחה של המכללות האזוריות, הם נכסי מומחיות בפיתוח אקדמי אחראי למימוש המלצה זו.

באשר לתארים מתקדמים, מוצע כי האוניברסיטה החרדית החדשה, אם תקום, תכונן את בוגריה להמשך לימודים באוניברסיטאות הקיימות. לצורך כך יהיה עליה לפתח שירותי ייעוץ, הכוונה מקצועית, תיאום ושיתוף פעולה עם דיקאנים ויחידות אקדמיות במוסדות הקיימים. לכל אלה ניתן יהיה להוסיף מרכז מידע ייעודי, שיעניק תמיכה וסיוע ויגשר בין המתעניינים בלימודים לתארים מתקדמים וללימודי השלמה נדרשים בשיתוף עם המוסדות שבהם יבחרו ללמוד לתארים מחקריים, כמו גם יפעיל מערכת מלגות קיום שיתנו מענה לנסיבות האישיות ולצרכים הייחודיים. כל אלה יהיו חלק מייחודה של האוניברסיטה החרדית, שתשאף לשבור את תקרת הזכוכית ולייצר סביבה ידידותית לבאים מהעולם החרדי לעולם האקדמי.

תפקיד נוסף של אוניברסיטה זו יהיה לטפח שיתופי פעולה עם קהילות ומוסדות אקדמיים בחו"ל, ואף לקלוט תלמידים שאינם אזרחי ישראל מקרב קהילות חרדיות בעולם. שיתופי פעולה אלה עשויים לכלול גם פיתוח תחומי מחקר ייחודיים והגשת

79 בדומה להמלצתה של הוועדה להערכת איכות במסגרות החרדיות בתחום מנהל עסקים וחשבונאות בקריה האקדמית אונו, בקמפוס באור יהודה ובקמפוס בירושלים מחודש ניסן תשע"ה. ארכיון המל"ג.

הצעות מחקר לקרנות תחרותיות, כמו גם פיתוח של מכוני מחקר אשר ישרתו את החברה החרדית.

תהליך פיתוח המומחיות של האוניברסיטה המוצעת הינו ארוך טווח ומותנה באופייה של המנהיגות שתנווט את פעולתו. מנהיגות זו אינה יכולה לבוא אלא מצמרת המדענים ואנשי האקדמיה הישראלים הנטועים במסורת ובתרבות של החברה החרדית וקרובים לה. האוניברסיטה המוצעת תהיה ישות תרבותית שתזדקק לאמון המנהיגות החרדית על גווניה ופלגיה השונים, ועל כן ניהולה ידרוש התמחות בפני עצמה. בפני מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל עומד אתגר כבד משקל, לחולל שינוי גם בפרדיגמה שלה עצמה, כדי לפתוח את שעריה לרווחה לציבור החרדי כולו.⁸⁰

*

ות"ת ומל"ג נקלעו, שלא מרצונן ולא בשליטתן, לנסיבות חברתיות, דתיות ופוליטיות שבתוכן עליהן לנווט כדי להוביל לפתיחת שערי ההשכלה הגבוהה לציבור החרדי. רק ממרחק השנים ניתן יהיה לשפוט אם פועלן בראשית המאה העשרים ואחת היה נקודת מפנה, או החמצה כואבת בבניית הגשר הנדרש להובלת הציבור החרדי להשתלבות בחברה הישראלית תוך כיבוד אורח חייו ואמונתו. זוהי שעת כושר העשויה להעשיר את החברה הישראלית בידע ובמיומנות האינטלקטואלית הטמונים בציבור החרדי ואף להעשיר את קהילת החוקרים באקדמיה במוחות של חוקרים בעלי חשיבה המבוססת על פלפול וחידוש, לתרום לרווחת הציבור החרדי ובכך גם לחברה הישראלית הרחבה. בידי המל"ג מופקדים המפתחות והכלים לביצוע מדיניות זו בתמיכת הממשלה, במטרה להביא לשילובו של הציבור החרדי בהשכלה הגבוהה ובחברה.

80 האוניברסיטה המוצעת עשויה להתאים גם לשיטות למידה והוראה הרלוונטיות לאוכלוסייה החרדית ברוח הזמן: למידה סינכרונית וא-סינכרונית, למידה היברידית, למידה בחברותא (למידת עמיתים), לימוד עצמי, למידה בקהילה תוך שימוש בין היתר בטכנולוגיית המידע והתקשורת. זהו מודל פעולה ההולך ומתפתח בעולם ההשכלה הגבוהה (ראו להלן, בפרק העשירי) והוא עשוי להיות כר פעולה מעורר עניין כמודל אוניברסיטאי חדש לאוכלוסייה החרדית.

פרק רביעי

הרחבת הנגישות לחברה הערבית

פערי הנגישות להשכלה הגבוהה בין האוכלוסייה היהודית לאוכלוסייה הערבית התגלעו כבר בסוף שנות התשעים, עת התברר כי חלקם של צעירים ערבים במפעל המכינות האקדמיות קטן ביותר. מתוך כ-12,000 סטודנטים במכינות, רק מאות בודדות באו מקרב האוכלוסייה הערבית, הרבה פחות מחלקם היחסי באוכלוסייה (וולנסקי 2005, 122). עוצמת הפערים הלכה והתחדדה ככל שגיבשה המל"ג את תוכניותיה להנגשת ההשכלה האקדמית לכלל האוכלוסייה, והדיון על פערי הנגישות בין שתי האוכלוסיות הלך והעמיק. אישור תוכנית האב לפיתוח מכללות אקדמיות שניתן בשנת 1993, היווה זרז לביורור החסמים המעשיים והתרבותיים העומדים בפני צעירים ערבים בבואם להתקבל ללימודים גבוהים, ובראשם מחסום השפה. לוח 15 מלמד על הפער הבולט בין שתי קבוצות האוכלוסייה לאורך ארבעה עשורים:

לוח 15: אחוז סטודנטים ערבים ויהודים באוניברסיטאות בישראל 1956–1996

סה"כ		ערבים		יהודים		שנה
אחוז	מספר	אחוז	מספר	אחוז	מספר	
100.0%	7,228	0.6%	46	99.4%	7,182	1956/57
100.0%	18,368	1.3%	239	98.7%	18,129	1964/65
100.0%	36,136	1.7%	607	98.3%	35,529	1970/71
100.0%	49,148	2.9%	1,281	97.1%	47,867	1974/75
100.0%	54,480	3.0%	1,634	97.0%	52,846	1979/80
100.0%	61,155	6.5%	3,999	93.5%	57,156	1984/85
100.0%	67,770	5.4%	3,966	94.6%	63,804	1989/90
100.0%	84,900	6.2%	5,263	93.8%	79,637	1992/93
100.0%	101,617	5.9%	5,996	94.1%	95,621	1995/96

המקור: אלחאג' 1999, 3

תוכנית האב משנת 1993 הובילה לפתיחה מהירה יחסית של שערי ההשכלה הגבוהה בישראל. בתוך כעשור קמו ברחבי המדינה כארבעים מוסדות לימוד חדשים, הרבה מעבר למתוכנן, כולל מכללות אזוריות שקמו בפריפריה הגיאוגרפית והחברתית של ישראל, אשר משכו אליהן יהודים וערבים כאחד. ולמרות זאת, התברר כי בהקמת המוסדות החדשים לא היה די, ופערי הנגישות בין שתי הקבוצות נותרו עמוקים גם בראשית המאה העשרים ואחת. נדרשו אפוא קרוב לשלושה עשורים כדי לגבש תוכניות מעשיות שמותאמות לאוכלוסייה הערבית עד לשילובם במוסדות האקדמיים באופן התואם בקירוב את חלקם היחסי בחברה.

שיטת המצרף כחלופה לפסיכומטרי

עד סוף שנות התשעים, עיקר הביקוש של האוכלוסייה הערבית להשכלה גבוהה היה מופנה למכללות להכשרת מורים. בשנה"ל תשס"א (2001) למדו בכלל המוסדות האקדמיים כ-16,000 סטודנטים ערבים (שהם 9.4% מכלל הסטודנטים בישראל, וכמחצית ממשקלם באוכלוסייה שעמד באותה עת על כ-20%) – ומתוכם רק 8% למדו באוניברסיטאות; 6.7% למדו במכללות האקדמיות ו-22.5% במכללות להכשרת מורים:

לוח 16: שינויים בנגישות סטודנטים מהחברה הערבית להשכלה גבוהה (1990–2001)
(באחוזים מכלל הסטודנטים)

תשס"א (2001)	תש"ן (1990)	
8.0	5.8	אוניברסיטאות
6.7	0.0	מכללות אקדמיות
22.5	*3.6	מכללות להכשרת מורים

המקור: וולנסקי 2005, 165
*אומדן

חרף מגמת הגידול הכללית, ייצוגם של ערבים, דרוזים ובדואים בהשכלה הגבוהה נותר "נמוך במידה המעוררת דאגה" (מל"ג וות"ת 2000, 62). קביעה זו של הות"ת בשנת 2000 הובילה לגיבוש תוכנית ייעודית לקידום הנגישות להשכלה גבוהה לציבור הערבי ולבלימת אחוזי הנשירה של סטודנטים ערבים בשנתיים הראשונות ללימודיהם (16.6%)

בהשוואה ל-12% בקרב סטודנטים יהודים). בהמלצת הות"ת החליטה המל"ג לאמץ שורה של צעדים שייגבירו את התמדתם של הסטודנטים הערבים בלימודים, וכן הוחלט להקים מכללה ביישוב ערבי ששפת ההוראה בה תהיה ערבית.¹ החלטה נוספת הייתה לתת למכללת ספיר בנגב אישור להקים מרכז לימוד ביישוב הבדואי רהט, מתוך כוונה שיהיה זה גרעין שינבוט ויתפתח בעתיד למכללה אקדמית.

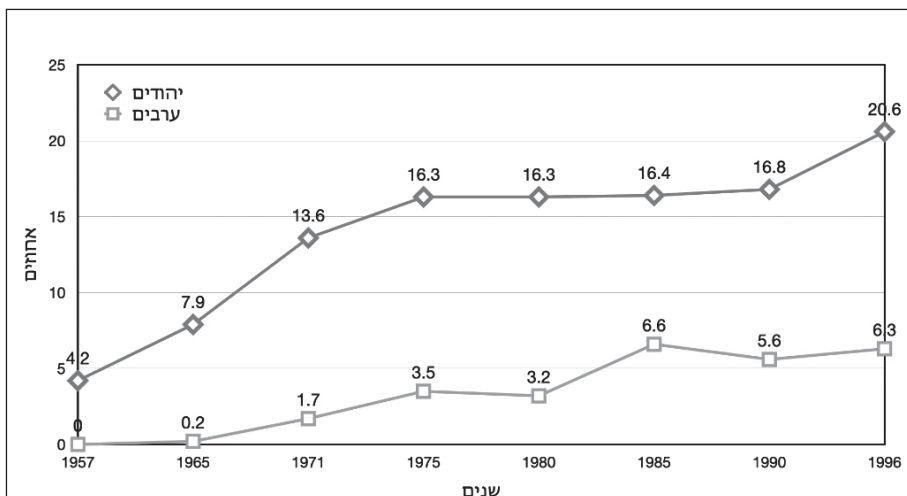
המלצות אלה, שנכללו בתוכנית הרב-שנתית של ות"ת, הצטרפו להמלצות שכתב חבר המל"ג מאג'ד אלחאג' מאוניברסיטת חיפה. בדברי המבוא לדוח שכתב על פי הזמנת המל"ג, הדגיש אלחאג' את התפקיד המרכזי שיכולה למלא ההשכלה הגבוהה בחיפושי הדרך של החברה הערבית להיחלץ מטראומת הסכסוך היהודי-ערבי ומהמשבר שאליה נקלעה:

השכלה בכלל והשכלה גבוהה בפרט, מצויות בראש סולם העדיפויות של האזרחים הערבים בישראל. נקודת ההתחלה הנמוכה של הערבים והמשבר שעברו האליטות הפוליטית והאינטלקטואלית כתוצאה ממלחמת 1948, הם גורמים חשובים לכך שבוגרי אוניברסיטאות נתפסים כעמוד התווך של תהליך השיקום הפוליטי והחברתי של האוכלוסייה הערבית בארץ. כמו בחברות מתפתחות אחרות, המשכילים הערבים נחשבים סוכנים של שינוי חברתי, הממלאים שליחות חשובה בהכוונת הכלל ובהנהגת המאבק לשיפור מעמדם הפוליטי והחברתי של הערבים בישראל. המוטיבציה לחינוך בקרב הערבים ניוונה מאובדן האדמות. במובן זה ממלאת ההשכלה את מקום הקרקע כמקור גאוה וכדרך למוביליות חברתית-כלכלית (אלחאג' 1999, 2).²

עוד עמד אלחאג' על נקודת המפגש השוויונית והכמעט בלעדית שמתרחשת במוסדות להשכלה גבוהה בין סטודנטים יהודים לערבים. לדבריו, הניסיון החברתי שרוכשים הסטודנטים הערבים במהלך לימודיהם, תורם ל"מאבק של האוכלוסייה הערבית על מיקומה בחברה הישראלית", ומקדם "סוציאליזציה פוליטית למשכילים ערבים" (שם). לכן, לשיטתו, שילוב צעירים ערבים במוסדות להשכלה הגבוהה הוא "אחד המרכיבים החשובים ביותר לשילובם בחיי המדינה ולקידום יחסי ערבים ויהודים בישראל" (שם). הכמיהה לצמצום הפערים משתקפת בנתונים שהציג אלחאג' בפני חברי המועצה:

1 ההמלצה הייתה להקים מוסד זה כחלק ממוסד רב-קמפוס בגליל.
2 ההדגשה שלי.

תרשים 15: שיעור הסטודנטים ל-1,000 תושבים בקרב יהודים וערבים בישראל 1965–1996



המקור: אלהאג' 1999, 6

ממצאיו של אלהאג' האירו גם על עתידם התעסוקתי של צעירים ערבים, נושא שעמד במרכז ההמלצות שהגיש למל"ג. מכלול הממצאים הביא את הות"ת לגבש המלצות לתוכנית חומש³, שתאפשר לסטודנטים מהמגזר הערבי לפרוש את לימודיהם על פני ארבע שנים אף ששכר הלימוד יהיה עבור שלוש שנות לימוד בלבד, וכן לפתח עבורם קורסים לשיפור כישורי למידה והשפה העברית במטרה למנוע נשירה (וולנסקי 2005, 172). המל"ג אימצה את המלצות הות"ת ואף יזמה תוכניות לסיוע בדיור בעת הלימודים ועידוד מינוי חוקרים ערבים כחברי סגל במוסדות אקדמיים; וכן הענקת מלגות לסטודנטים ערבים מצטיינים שהתקבלו לתואר שני במסלול המחקרי ולתואר שלישי⁴. אבן הנגף בתוכנית, שדרשה דיון נפרד, הייתה הבחינה הפסיכומטרית, שכמנגנון ממיין יצרה אפליה בולטת של הסטודנטים הערבים. המל"ג ציינה כי "הפער בציון הממוצע של הבחינה הפסיכומטרית בין יהודים (554) לערבים (431), משפיע על מספר הסטודנטים הערבים המתקבלים ללימודים אקדמיים" (שם). בעקבות כך נקראו המוסדות להשכלה גבוהה, שמדיניות הקבלה ללימודים היא בתחום סמכותם הבלעדית (מתוקף סעיף 15 לחוק המל"ג), לבחון מחדש את השימוש במבחן הפסיכומטרי, וזאת בשל פערים בלתי סבירים בציונים.

3 השכלה גבוהה בקרב הערבים – הצעה לסיכום הדיון, מסמך 844 לדיון במועצה, מיום 27 ביולי 1999. ארכיון המל"ג.

4 שם, עמ' 2.

התחושה כי שיטת המיון הפסיכומטרית מוטתה, ואיננה אובייקטיבית כפי שהיא מתיימרת להיות, הביאה למחאה של קבוצות מוחלשות בחברה ובהם: נכים, עולים חדשים, צעירים בפריפריה החברתית ובעיקר קבוצות במגזר הערבי. הצעות חוק בנושא הוגשו על ידי חברי כנסת ומכתבים נשלחו לשר החינוך, בבקשה לשנות את שיטת המיון. כך למשל, במכתב שנשלח בשנת 1999 לשר החינוך יוסי שריד, נאמר: "מצאתי כי לסטודנטים ששפת אמם עברית – 5 מועדי בחינה ואילו לתלמידים הערבים בערבית 3 מועדים בלבד [...] ידוע לנו כי מבחן הפסיכומטרי לתלמידים ערבים נערך בעברית ורק לאחר מכן "מתורגם" לערבית, ובקיאים בשפה הערבית טוענים ובצדק כי התרגום אינו מובן היטב לתלמידים הערבים ונשמע כיהודי מדבר ערבית"⁵. ובמכתב אחר עלתה הדרישה –

לשנות את שיטת הבחינה הפסיכומטרית אשר מכשילה כ-95% מהסטודנטים הדרוזים. ממוצע הציונים בקרב בני העדה הוא 420 כאשר במגזר היהודי (הממוצע הארצי) הוא 550. משנת 1994–1999 רק חצי אחוז מהתלמידים הדרוזים קיבלו ציון הגבוה מ-675, לעומת 9% מהמגזר היהודי. לכן מספר קטן מאוד מתקבלים מבני העדה הלימודי רפואה, הנדסה, משפטים, פסיכולוגיה וכלכלה. במצב זה אין לנו שום סיכוי להשתלב בחברה הישראלית התחרותית והמודרנית. כיום אנו אחוז המשכילים הנמוך במדינה.⁶

עוד נטען כי הסטודנט דובר הערבית נתקל בקשיים ייחודיים: ראשית, מתמטיקה לומדים בעזרת ספרי לימוד בעברית בעוד הבחינה בשפה ערבית; שנית, במבחן הבדוק חשיבה מילולית, מבוססת הבחינה על ערבית ספרותית ולא על ערבית מדוברת; ושלישית, עבור הצעיר הערבי, השפה האנגלית היא שפה רביעית (יחד עם הערבית הספרותית והמדוברת והעברית) – כל אלה משפיעים במצטבר על הציון הסופי של הנבחנים בבחינה הפסיכומטרית. הדרישה כי גם המבקשים להתקבל למכללות האקדמיות להכשרת מורים צריכים לעמוד במבחנים פסיכומטריים, שנתפסו כמכשול, העמיקה עוד יותר את תחושת האפליה.⁷

לנוכח הביקורת יזם משרד החינוך, בשיתוף עם האוניברסיטאות והמל"ג, חלופה לבחינה הפסיכומטרית שכונתה "המצרף". היא התבססה על שילוב בין ציוני בחינות בגרות במקצועות שבהם חלה חובת הבחינה, לבין שילוב ממוצע הציונים הללו בציון שלוש מקצועות הליכה הנכללים בתעודת הבגרות: שפת אם (עברית/ערבית), אנגלית ומתמטיקה. משעה שתוקף הניבוי של שיטה זו הושווה לשיטה המסורתית שכללה ציון משולב בין תוצאות בחינות הבגרות לבין תוצאת המבחן הפסיכומטרי, התברר כי ההבדלים בין שתי השיטות הם מזעריים ונטולי משמעות סטטיסטית. בעקבות זאת

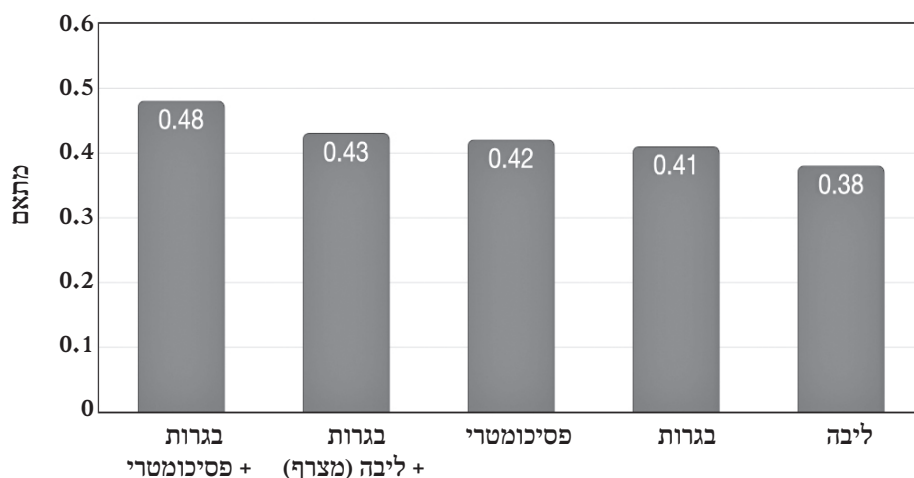
5 מכתב לשר החינוך, מיום 15 בנובמבר 1999, מסמך מס' 442995. ארכיון משרד החינוך.

6 מכתב לשר החינוך, מיום 27 בינואר 2000, מסמך מס' 450993. ארכיון משרד החינוך.

7 מכתב לשר החינוך, מיום 13 ביולי 2000, מסמך מס' 428014. ארכיון משרד החינוך.

החליטה ועדה משותפת למשרד החינוך וועדת הקבלה הבינ-אוניברסיטאית לאפשר למועמדים ללימודים לבחור בין שתי שיטות המיון: ציוני בגרות משולבים בציון המבחן הפסיכומטרי או ציון המצרף. התרשים הבא ממחיש את תוקף הניבוי של החלופות השונות שהניע את קבלת המצרף כחלופה לפסיכומטרי:

תרשים 16: תוקף ניבוי של חלופות שונות שנבדקו בשנת 2001



המקור: המרכז הארצי למבחנים והערכה 2001

המרכז הארצי למבחנים והערכה ערך בדיקות סטטיסטיות על מדגם של 103,000 תלמידים ובעקבות ממצאיו, ועל דעת כל השותפים כולל ועדת הקבלה הבינ-אוניברסיטאית, נחתם הסכם לניסוי השיטה החדשה לפרק זמן של שלוש שנים. הוכרז כי מעתה הבחינה הפסיכומטרית אינה חובה, וכל מועמד יוכל לבחור בין שיטת המצרף לבחינה הפסיכומטרית הרגילה, בשילוב עם תוצאות מבחני הבגרות.

אלא שזמן קצר בלבד לאחר שיצא לדרך, נפח המצרף את נשמתו. גורם בלתי ידוע ביצע סימולציה,⁸ עוד בטרם הסתיימה לה השנה הראשונה לניסוי (שנת הלימודים תשס"ד, 2004), שהעלתה כי מי שצפוי ליהנות משיטת המיון החדשה הם בעיקר הסטודנטים הערבים. נציגי ועד ראשי האוניברסיטאות פנו ללימור לבנת, שרת החינוך, והציגו בפניה את "הנתונים המדאיגים" של שיעור הסטודנטים הערבים הצפוי להתקבל ללימודים באקדמיה, אם תאומץ שיטת המצרף החדשה, כפי שעולה מהלוח הבא:

לוח 17: מספר המתקבלים מיישובי מיעוטים בתשס"ב (2002)
 וסימולציה של צפי המתקבלים בתשס"ג (2003)

החוג	2002	2003
ביה"ס לרפואה	24 N (14%)	55 N (28%)
סיעוד	136 N (29%)	277 N (60%)
ריפוי בעיסוק	21 N (19%)	96 N (56%)
רפואת שיניים	28 N (29%)	62 N (52%)
ביולוגיה	5 N (1%)	13 N (3%)
הנדסה ביו-רפואית	18 N (7%)	28 N (16%)
ייעוץ חינוכי	8 N (11%)	20 N (23%)
כלכלה	29 N (3%)	47 N (5%)

המקור: עיבוד נתונים מתוך הסימולציה שהוגשה על ידי ור"ה לשרת החינוך⁹

די היה בנתוני הסימולציה שהוצגו בפני השרה כדי להטיל דופי בשיטת המצרף ולהביא לביטולה, עוד בטרם יבש הדיו על שנת הניסוי הראשונה.

בעקבות ההחלטה על ביטול המצרף, הגישה האגודה לזכויות האזרח עתירה לבג"ץ, אשר קבע בהחלטתו מיום 10 בפברואר 2004 כי "המצרף הוא חץ שלוח ואין להשיבו למקומו" (יועז 2004), והוסיף: "שיטת המצרף נועדה לעזור לאחמד מטירה, ללוי מיוקנעם ולכהן מאופקים להתקבל [...] כי בשיטת הפסיכומטרי הסיכוי שלהם שואף לאפס. ואני שואל, למה צריך שיהיה רק [מני] מזוז אחד [...] למה שלא יהיו מזוזים רבים?" (שם). ואולם, אף שבית המשפט הגבוה לצדק ביטא בבחירות את עמדתו, הוא נמנע מלהתערב בחירות האקדמית הנתונה לאוניברסיטאות בכל הקשור למדיניות קבלת הסטודנטים. הניסיון לייצר חלופה אשר תקל על בני השכבות החלשות, בהם גם צעירים מהחברה הערבית, כשל.

במבט לאחור לאחר כשני עשורים אפשר לקבוע כי אף שביטול המצרף בלם את אחוזי הסטודנטים מקרב החברה הערבית שהתקבלו ללימודי מקצועות הרפואה, הוא לא עצר את המוטיבציה הגבוהה שלהם ללימודים אלה. אלפים מהם פנו ללמוד מקצועות אלה במוסדות בחו"ל ורבים מתוכם השתלבו לבסוף במערכת הרפואה בישראל, נושא אשר ידון בהמשך.

תוכנית העבודה שהגיש נחמיה לבציון, יו"ר ות"ת, למל"ג, חרטה על דגלה בראשית

9 מתוך הסימולציה שהוגשה על ידי ור"ה לשרת החינוך. מבצע הסימולציה אינו ידוע. הסימולציה בוצעה על פי מספר המועמדים לתשס"ד שציון ההתאמה שלהם גבוה מסף הקבלה לתשס"ג (נשלח בפקס ביום 1 בדצמבר 2003).

שנות האלפיים להעמיק את הנגישות להשכלה גבוהה בקרב צעירים ערבים, מתוך הבנה כי "אי השוויון הכלכלי יגדל אם לא ייעשה מאמץ אדיר להביא השכלה אקדמית לכל הקבוצות באוכלוסייה. בקבוצות שייצוגן בהשכלה הגבוהה נמוך תהיינה יותר משפחות מתחת לקו העוני"¹⁰, תהליך זה לא עצר מלכת גם בעשור השני של המאה העשרים ואחת (עראר וחאג' יחיא 2007, 295), כפי שידון בהמשך.

זיהוי הפערים

היעד הממשלתי שהותווה במסמך טרכטנברג (אג'נדה לישראל) בשנת 2007 ביקש להתמודד עם שיעורי העוני הגבוהים, בעיקר בקרב החברה החרדית והחברה הערבית, ותרגם את יעדיו לתוכנית עבודה מפורטת של ות"ת לשנים תשע"א-תשע"ז (2011-2016). ות"ת הועידה לתוכנית החומש החדשה שיצאה לדרך בשנת 2012 כחצי מיליארד ש"ח.

בשנת 2011 הייתה האוכלוסייה הערבית בישראל, כולל מזרח ירושלים, 20.5% מכלל האוכלוסייה בישראל. קצב הגידול של אוכלוסייה זו הואט בהשוואה לעשור הקודם (שביב 2013, 23), ועמד על 2.4% לעומת 1.7% של שאר האוכלוסייה (3.3 לידות בממוצע לאישה ערבייה בגיל הפוריות לעומת 3 לידות בממוצע לאישה יהודייה לא חרדית). ואולם, 47% מהאוכלוסייה הערבית היא מתחת לגיל 19 (לעומת 33% באוכלוסייה היהודית) וקבוצת הגיל הרלוונטית לרכישת השכלה גבוהה הייתה 26% לעומת 20.5% מקרב הציבור היהודי (שם).

בתחום התעסוקה זוהו חסמים רבים שהסבירו את תרומתה הנמוכה יחסית (8%) של החברה הערבית לתל"ג, באופן שאינו תואם את חלקה היחסי באוכלוסייה. ההשלכה על שיעור משקי הבית העניים (49% לעומת 15% בשאר משקי הבית בישראל) (שם, 24), באה לידי ביטוי בשל חסמי התעסוקה וההשכלה שיש להם השלכה על ההכנסה ברוטו הממוצעת למשק בית בחברה הערבית הנמוכה בכ-40% (8,100 ש"ח לעומת 13,700 בחברה היהודית). ההסבר לפער יוחס בין היתר לעובדה כי רק כרבע מהנשים הערביות בגילי העבודה משתתפות בכוח העבודה האזרחי, שיעור הנמוך באופן משמעותי מנשים יהודיות (67%), בעוד שיעור הגברים הערבים והיהודים דומה (66% ו-67% בהתאמה) (שם, 25).

בתחום ההשכלה, רק כ-18% מהערבים המועסקים הם בעלי תואר אקדמי, וזאת לעומת 33% מקרב היהודים. ממוצע שנות הלימוד של גברים ערבים הוא כמעט 12 שנים ושל נשים 14 שנים, זאת לעומת ממוצע שנות הלימוד של גברים ונשים יהודים,

10 המל"ג, טיוטה, פרקים מתוך התוכנית הרב-שנתית תשס"ב-תשס"ו, מיום 6 במארכ 2000, עמ' 20. ארכיון המל"ג.

העומד על 14.5 שנות לימוד. שיעור הערבים בעלי השכלה של 13 שנות לימוד ויותר הוא כמחצית משיעור היהודים כפי שעולה בלוח הבא:

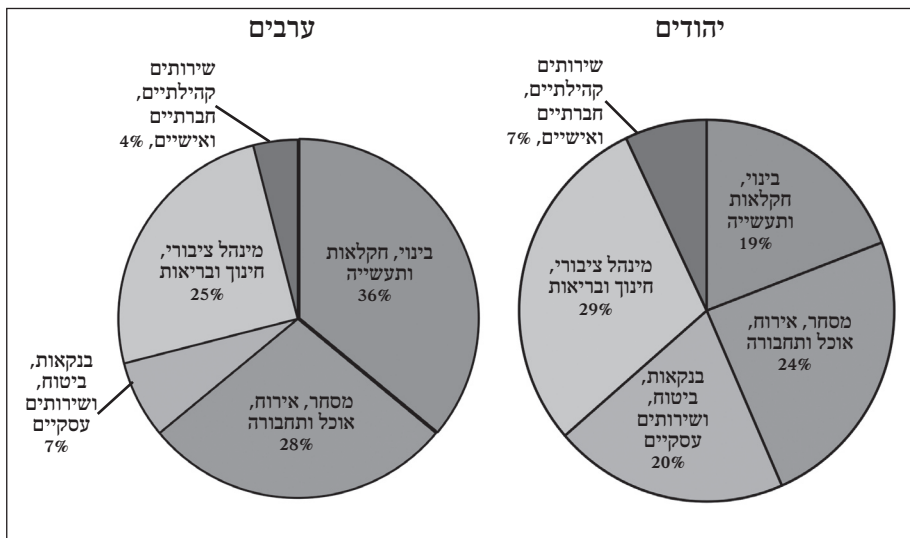
לוח 18: השוואה בין יהודים לערבים במספר שנות לימוד

מספר שנות לימוד	אוכלוסייה ערבית	אוכלוסייה יהודית
0	5.0%	1.6%
1-8	18.1%	5.9%
9-12	53.1%	43.7%
13+	23.8%	48.8%

המקור: שביב 2013, 27

פערי ההשכלה משפיעים ישירות על משלוחי היד: 44% מהנשים העובדות בחברה הערבית, מועסקות בתחום החינוך ורק 17.5% מהאקדמאים הערבים למדו מקצועות הנדסה, מדעי החיים ומדעים מדויקים. 10% רכשו השכלה בתחום הפיננסי ורק 1% עוסק בתחום ההייטק. יש לזכור כי חלק מהתעשייה הביטחונית סגורה בפני החברה הערבית. על התפלגות התעסוקה בהשוואה בין ערבים ליהודים ניתן ללמוד מהתרשים הבא:

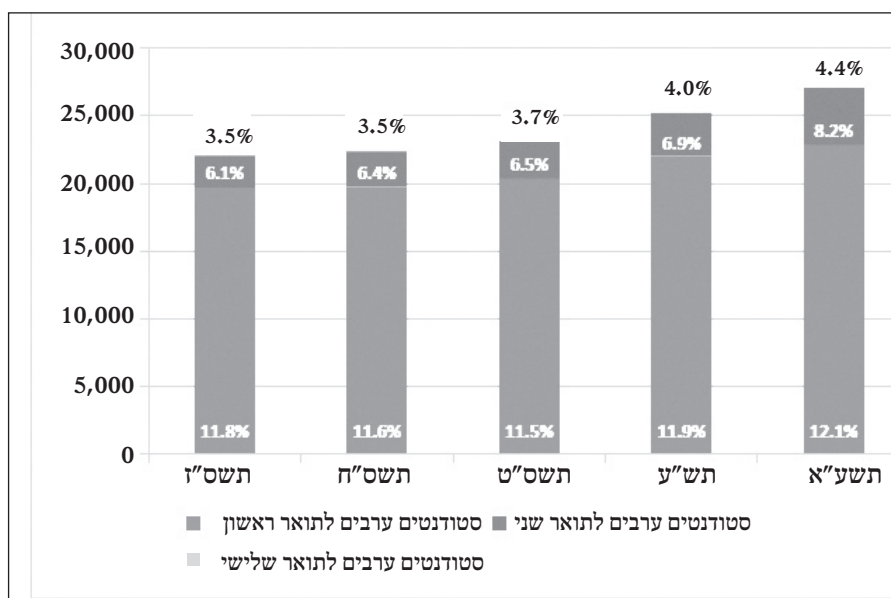
תרשים 17: השוואה בין יהודים לערבים בהתפלגות התעסוקה



המקור: שביב 2013, 26

שורשי הפערים מתבררים כבר בשלב המיון לאקדמיה. פרט לפער של כ-100 נקודות במבחנים הפסיכומטריים שנדון לעיל, התגלע פער גם בשיעור ההשתתפות הנמוך במכינות ללימודים גבוהים, וגם בשיעור המועמדים שקבלתם ללימודים נדחית. בשנת תש"ע עמד שיעור הנדחים מבין המועמדים הערבים על 31.9% לעומת 18.8% מבין היהודים (שביב 2013, 31). הגידול המוערי במספר הסטודנטים מהחברה הערבית, כולל הלומדים לתואר שלישי, עולה מהתרשים הבא:

תרשים 18: חלקם של הסטודנטים הערבים בישראל מכלל הלומדים, תשס"ז-תשע"א (2011-2007)



המקור: שביב 2013, 35

מקצועות הלימוד המבוקשים ביותר על ידי הסטודנטים הערבים הם בתחום הרפואה, כולל מקצועות עזר רפואיים: רוקחות, סיעוד ואופטומטריה, לצד לימודי חינוך והוראה (אם כי בתחום החינוך קיים עודף של בוגרים המתקשים להשתלב בעבודה). הסטודנטים הערבים נעדרים כמעט לחלוטין מתחומים הקשורים למגזר העסקי ולהייטק וכן ממדעי הטבע, הנדסה, אדריכלות, מנהל עסקים ופסיכולוגיה.

תרשים 19: חלקם של הסטודנטים הערבים בלימודי תואר ראשון מכלל הסטודנטים בשנת תשע"ב (2012):



המקור: שביב 2013, 36

מהתרשים עולה כי שיעור הסטודנטים הערבים בלימודי רוקחות בשנת 2012 היה גבוה משמעותית משיעורם באוכלוסייה (42%), וכך גם בלימודי סיעוד (36%), אופטומטריה (31%) ואף בתחום היוקרתי של לימודי רפואה הם מעט מעל שיעורם באוכלוסייה (22%). נכון לשנת תשע"א (2011), 67% מהלומדים לתואר ראשון בני החברה הערבית בישראל היו נשים, פועל יוצא גם מהעלייה בשיעור הנגישות שלהן לבחינות בגרות. דוח ות"ת הצביע גם על כך שכ-15% מבעלי התארים האקדמיים בחברה הערבית רכשו את תואריהם בחו"ל, בעיקר באירופה. בירדן למדו בשנת 2008 כ-5,400 סטודנטים – כמעט מחציתם למדו רפואה, רוקחות ומקצועות העזר הרפואיים" (שביב 2013, 43). בשנת 2011 למדו כ-1,300 סטודנטים ברשות הפלסטינית, מרביתם באוניברסיטה הערבית-אמריקאית בג'נין, ועוד 500 נוספים באוניברסיטה של חברון. גם הם העדיפו מקצועות פרה-רפואיים בעוד בני החברה הבדואית בנגב בחרו בעיקר בלימודי חינוך והוראה.

זיהוי החסמים

ראשית חוכמה זיהתה ות"ת את החסמים המובנים המכבידים על כניסת הציבור הערבי למערכת ההשכלה הגבוהה:

א. חסם פערי ידע: ממצאי המרכז הארצי לבחינות והערכה העלו כי "ממוצע ההישגים של המגזר הערבי נמוך מממוצע ההישגים של המגזר היהודי. הבדל עקבי בכל המקצועות שנבדקו בכל דרגות הכיתה" (שביב 2013, 46). הפער ניכר גם בתוצאות הבחינה הפסיכומטרית וגם בהישגי שנה א' באוניברסיטאות.

ההסבר לפער נעוץ כבר בשלב בתי הספר. כתוצאה מהיעדר משאבים שיאפשרו תוספת שעות לימוד והקטנת מספר התלמידים בכיתה – שני משתנים שיש להם השפעה מיידית על אפקטיביות הלמידה וההוראה (המדען הראשי 2014) – "קיים למעשה מאגר בלתי מנוצל של כ-10,000 תלמידים ערבים בעלי מוטיבציה ללימודים, אשר ניגשים לבחינות הבגרות, ואשר תחת הכוונה נכונה וליווי מוקדם עשויים להשתלב במערכת ההשכלה הגבוהה" (שביב 2013, 46). מסקנת מחברי הדוח היא כי באמצעות תגבור הלימודים בבתי הספר התיכוניים, ובעיקר שיפור כישורי השפה, ניתן למצות את כישוריהם של תלמידים רבים ולאפשר להם להגיע לאקדמיה. קושי נוסף וייחודי הוא העומס השפתי שיש על תלמיד בחברה הערבית, שצריך לשלוט בערבית מדוברת וערבית ספרותית, עברית ואנגלית: "השימוש התדיר בערב רב של שפות ברמה רדודה בא על חשבון שליטה מעמיקה בשפה אחת" (שם). הקושי בשליטה בשפה העברית התגלה כאחד הגורמים המרכזיים לנשירה מלימודים גבוהים בשלב מוקדם.

גורם נוסף לפערי הידע הוא סגנון ההוראה המסורתי בחברה הערבית שהינו פורמלי, סמכותי, ומבוסס על שינון טקסטים, ואינו מעודד "חשיבה יצירתית, חשיבה ביקורתית, ניתוח, והסקת מסקנות עצמאית" (שביב 2013, 47). לכך מצטרפים גם הפערים הדיגיטליים ומיעוט החשיפה למקורות מידע ולשימוש ברשת האינטרנט, המקרבת את הלומד למקורות ידע ותורמת ללימוד עצמי וגיבוש טיעונים ומסקנות עצמאיות. פער זה מכביד על 42.5% מהסטודנטים הערבים לעומת 27.2% של הסטודנטים היהודים, כפי שנמצא בסקר של אוניברסיטת חיפה (שם).

ב. חסם הבחינה הפסיכומטרית: כפי שנידון לעיל, הבחינה הפסיכומטרית התגלתה כמחסום ממיין ומכשיל כבר בשנות התשעים. לאורך השנים חזרה ועלתה הטענה כי הבחינה מפלה ופוגעת בעיקר בשכבות החלשות, ובתוכן הערבים. דוח ות"ת הצביע על כך כי מועמדים רבים כלל אינם מנסים לגשת לבחינה ומחפשים לעצמם "אלטרנטיבות, כגון לימודים במוסדות שאינם דורשים ציון בבחינה הפסיכומטרית, לרבות לימודים מחוץ למדינת ישראל" (שם). סיבה נוספת להימנעות מהבחינה היא העלות הגבוהה של קורסי ההכנה. מחברי הדוח קובעים כי הבחינה וההכנות אליה מדירות את רגליהם של מי שבא ממשפחות מעוטות יכולת, ביניהם גם צעירים מהחברה הערבית.

ג. **חסם של היעדר מידע והכוונה:** מועמדים רבים נדחים בשל אי ידיעת סף הקבלה הנדרש לתוכנית המבוקשת על ידם, וכן אי ידיעתם את תוכני הלימוד בטרם הרשמתם. אילו הוענקו להם הכוונה מקצועית ומידע עדכני ורלוונטי, כולל האפשרויות התעסוקתיות במקצוע בתום הלימודים, הם היו יכולים להירשם בצורה מושכלת. בחירה נטולת הכנה ומידע מובילה לכך כי "אחוז גבוה של סטודנטים מהמגזר הערבי נושר ממוסדות ההשכלה הגבוהה או מחליף חוגים" (שביב 2013, 48).

ד. **חסם של חוסר מודעות למכילות קדם אקדמיות:** המכילות עשויות לגשר על פערי המידע ולהקל על קליטתם המוצלחת של המועמדים ללימודים ואף לסייע לבעלי תעודת בגרות חלקית או בעלי ציון נמוך במבחן הפסיכומטרי. ואולם, שיעור התלמידים הערבים שנרשמו למכילות קדם אקדמיות בשנת 2011, היה רק 6.4% מסך כל הלומדים בהן. המודעות לקיומן של מכילות ייעודיות לערבים, הנותנת מענה טוב ומותאם ומונעות נשירה, נמוכה.

לפיכך הפעילה ות"ת בשנת 2012 חמש מכילות, כאשר שתיים מהן ייעודיות לערבים בלבד ושלוש מעורבות. בדיקה של מכון ברוקדייל מצביעה על תרומת המכילות הללו להכנת הסטודנטים הערבים ללימודים גבוהים, אם כי שביעות הרצון של הלומדים במכילות לערבים בלבד הייתה גבוהה יותר. המכילות הותאמו לצורכי הלומדים באמצעות: תוספת מורה דובר ערבית, הדרכה בקבוצות קטנות, עידוד הביטוי בכיתה, שיעורי עזר על ידי חונך אישי או קבוצתי – כל אלה תרמו להצלחה. גם המרכיב החברתי, שכלל השתתפות בסדנאות או פעילות חברתית, תרם "להשתלבותם החברתית ולהיכרותם עם החברה הישראלית" (שם, 50).

ה. **חסם נגישות פיזית:** מחסור בתחבורה ציבורית זמינה ויעילה מקשה על ההגעה למוסדות להשכלה גבוהה. בעיה זו מחמירה בכפרים הבדואים הבלתי מוכרים, ולפעמים הנסיעה הממוצעת אורכת חמש שעות.

ו. **חסם כלכלי:** מקורות המימון ודמי הקיום במהלך הלימודים של הסטודנטים הערבים דלים ביחס לסטודנטים היהודים. הציפייה המסורתית מגברים בגיל זה היא בעיקר לסייע בפרנסת המשפחה ולחסוך לבניית בית, מה שתורם לנשירתם מהלימודים. כמו כן, סטודנטים הבאים מהחברה הערבית אינם נהנים מהיצע המלגות הקיים לסטודנטים יהודים, בין היתר המענקים שנותנת המדינה לחיילים משוחררים ודמי פיקדון ייעודיים ללימודים אקדמיים, וכן מענק הכנה למבחן הפסיכומטרי ותמיכה ייחודית לסטודנטים מהפרפריה, כולל מימון מלא של שכר הלימוד בשנה הראשונה.

תוכנית החומש של ות"ת ומל"ג להגברת הנגישות

לנוכח החסמים שזוהו לעיל גיבשה ות"ת את ההמלצות הבאות, שנועדו ליישום החל משנת תשע"ג (2013):

א. הקמת מרכזי מידע, הכוון וייעוץ אשר יספקו מידע ברמה המקומית והארצית, יגבירו את החשיפה של הצעירים למגוון אפשרויות הלימוד המקצועי והאקדמי הפרושות בפניהם ויעניקו הכוונה מקצועית וייעוץ תעסוקתי. המרכזים יפעלו בשיתוף עם משרד המסחר והתעשייה.

ב. הפעלת תוכנית "הישגים" להגברת המודעות ללימודי המשך בקרב תלמידי תיכון. התוכנית כוללת סדרת ימי עיון ומפגשים, שאליהם מוזמנים גם בני משפחה המבקשים לסלול עבור ילדיהם את הדרך לאקדמיה.

ג. הפעלת מכינות קדם אקדמיות, שהחל משנת תשע"ב (2012) היו באחריות ישירה של ות"ת ולא באחריות משרד החינוך. שינוי זה כלל את האחריות להיבטים האקדמיים, התכנוניים והתקציביים של המכינות ושמירה על סטנדרטים זהים. האמצעים החדשים שהועמדו לרשות התוכנית כללו מעטפת תמיכה וסיוע בתקצוב ות"ת עבור שיעורי עזר; תגבור השפה העברית; מימון מעונות; מימון הסעות; מימון קורסי הכנה לפסיכומטרי; וליווי של רכוז ויועץ מקצועי ליישום מעטפת התמיכה בכל אחת מהמכינות. מעטפת התמיכה כללה גם שיפור מיומנויות למידה, חיזוק השפה העברית והאנגלית, והענקת מלגות הצטיינות לכ-20% מהלומדים בגובה שכר הלימוד לשנת הלימודים הראשונה בתואר הראשון.

ד. הכנה לשנת הלימודים הראשונה – לימוד העשרה להקניית מיומנויות למידה, חיזוק ידע קיים בעברית ובאנגלית, הדרכת שימוש מושכל במחשב ובספרייה, לימוד בניית מערכת שעות וניהול זמן, הכרת אפשרויות לזכייה במלגות, פיתוח מיומנויות תקשורת בין-אישית, הכרת המעונות ועריכת מפגשי הסברה גם להורים.

ה. קליטה איכותית באקדמיה – תקצוב מוסדות להשכלה גבוהה אשר יקימו תוכניות חונכות אישית או קבוצתית לסטודנטים ערבים, לצד חונכות אקדמית וסדנאות לפיתוח מיומנויות למידה והכוון לימודי, בעיקר בשנת הלימודים הראשונה.

ו. הכוון תעסוקתי – חשיפה מרבית של הסטודנט הערבי לשוק העבודה, עוד בטרם סיום הלימודים, בשיתוף פעולה עם משרד התעשייה והמסחר. ההנחה היא כי ככל שהחשיפה תהיה עשירה ורלוונטית יותר, כך יקל על הסטודנטים למצוא מקום עבודה ראוי בתום לימודיהם.

ז. הכוונת סטודנטים מצטיינים לתואר שני ושלישי – הרחבת התמיכה בתלמידי תואר שני ודוקטורנטים הבולטים בכישוריהם באמצעות מלגות ייעודיות.

ח. תכלול פעולות (אינטגרציה) לקידום הנגישות על ידי מינוי בעל תפקיד בכיר במוסדות להשכלה גבוהה, שיפעל בכפיפות לרקטור או לנשיא בריכוז ותיאום מכלול הנושאים אשר גובשו והומלצו על ידי ות"ת ומל"ג.

ות"ת לא הסתפקה בהכוונת המדיניות אלא גילתה פרו-אקטיביות בהקמת תוכניות ייעודיות, כגון המכתב ששלחה בראשית 2018 למנכ"ל המוסדות ובו הכריזה על הפעלת תוכנית תמיכה לסטודנטים ערבים לתואר ראשון ושני בפסיכולוגיה:

מספר הפסיכולוגים הערבים בישראל בכל סוגי ההתמחויות עומד על 198 המהווים 3% מהפסיכולוגים המומחים בארץ, אינו מאפשר מתן שירות איכותי לחברה הערבית אשר ייצוגה עומד על 20.8%. [...] חלקם של הפסיכולוגים הערבים מתוך כלל הפסיכולוגים הקליניים בישראל בשנת 2015 עמד על 1.4% [...] מצב דומה לכך משתקף בכלל תחומי בריאות הנפש.¹¹

המוסדות המתוקצבים התבקשו להגיש לות"ת הצעות למימון, תמיכה וליווי של סטודנטים ערבים בפסיכולוגיה, בדרך להשלמת התואר השני. מטרת התוכנית הייתה להגדיל את מספר הפסיכולוגים הערבים, כדי שיוכלו להעניק שירותים מקצועיים לאוכלוסייה הערבית, ולצמצם פערים קיימים. בחזור נוסף התבקשו המוסדות להרחיב את הנגישות של החברה הבדואית להשכלה האקדמית:

המדיניות להנגשת ההשכלה הגבוהה לחברה הערבית מהווה מרכיב מרכזי במסגרת התוכנית הרב שנתית של הות"ת – הקודמת והנוכחית [...] אנו עדים בשנים האחרונות לשיפור ניכר בייצוגה של החברה הערבית בהשכלה הגבוהה, אך על אף תמיכה נרחבת זו, חלקה של החברה הבדואית בנגב אינו גדל באותו האופן וקיים פער ניכר בין שיעורה באוכלוסייה לבין ייצוגה במערכת ההשכלה הגבוהה בישראל. נראה כי פערים שמקורם בחולשת מערכת החינוך הבדואית לאורך שנים, מעל ומעבר לחברה הערבית בכללותה, בנוסף לרקע תרבותי וחברתי שונה, ולחסמים כלכליים, שפתיים ואחרים הייחודיים לחברה זו. [...] נראה כי על מנת לשלב את החברה הבדואית בנגב בהשכלה הגבוהה בישראל נדרשת פתיחת שערים של האקדמיה באופן מותאם וייעודי לאוכלוסייה זו, מעל ומעבר לפעולות המבוצעות להנגשת ההשכלה הגבוהה לחברה הערבית.¹²

תוכנית זו, שיצאה לדרך תחילה כניסוי במכללת ספיר, ביקשה לתת מענה למדיניות הממשלה לפיתוח כלכלי וחברתי של החברה הבדואית, כאשר יעד הגידול שהציבה ות"ת היה 1,500 סטודנטים לפחות עד שנת 2022. התוכנית ביקשה לעודד השכלה אקדמית במקצועות שיש בהם הסתברות גבוהה למציאת תעסוקה, ולהפעיל מסלול ייחודי לבדואים; לעודד מפגש בין כלל הסטודנטים במטרה לצמצם את הניכור; ולהרחיב את הניסוי למוסדות אקדמיים נוספים בנגב.

ראשי המוסדות להשכלה גבוהה הזדהו בדרך כלל עם המטרות שהציבה ות"ת והתגייסו לקידומן, בבניית תוכניות עבודה והגדרת יעדי פעולה, תוך הישענות על תקציבי הפעולה הייעודיים שהוקצו לכך.

11 המל"ג והות"ת, קול קורא להפעלת תכניות תמיכה עבור סטודנטים ערבים בכלל תחומי הפסיכולוגיה לתואר ראשון ושני (31 בינואר 2018). ארכיון המל"ג.

12 המל"ג והות"ת, תכנית להרחבת נגישות למערכת ההשכלה הגבוהה לסטודנטים מהחברה הבדואית בנגב לשנים תשע"ט-תשפ"א, 1 במארכ 2018. ארכיון המל"ג.

פעולות להגברת הנגישות במוסדות הלכה למעשה

איסוף נתונים שנעשה בשנים 2021–2022 בשש אוניברסיטאות, מלמד כי המוסדות להשכלה גבוהה אכן הזדהו עם יעדי התוכנית ונרתמו למאמץ לקידום הנגישות של סטודנטים ערבים ללימודים.

האוניברסיטה העברית בירושלים

ברק מדינה, המנהל האקדמי של המרכז לחקר רב-תרבותיות באוניברסיטה העברית, ציין בדיון שנערך ב-13 בדצמבר 2016, את הצורך לפעול "באקטיביזם המתבטא במתן דחיפה לרב-תרבותיות באוניברסיטה [...] אנחנו מעוניינים להציף את העניין ולהציע מהלך בו ניפגש עם ראשי יחידות ונציע להם את המלצותינו לקידום תלמידים מקבוצות מיעוט. מספר התלמידים בני קבוצות מיעוט נמוך מהפוטנציאל. בנוסף אחוזי הנשירה של סטודנטים ערבים גבוהים יותר מהממוצע הכללי"¹³.

סך כל הנרשמים מהחברה הערבית לאוניברסיטה העברית בשנת תשע"ז (2017) עמד על 1,578 – מהם התקבלו 876 ורק כמחציתם, 486 סטודנטים, מימשו את זכאותם ללימודים ונרשמו לשנה א'. בדיון ציין סגן הרקטור ויו"ר ועדת הקבלה את האחוז הנמוך של סטודנטים ערבים שמתחילים את לימודיהם, ועוד יותר את השיעור הנמוך של מסיימי התואר מקרבם – 69% בלבד. מיכל ברק, מנהלת המרכז לחקר רב-תרבותיות, הסבירה את שיעור הנשירה הגבוה. לטענתה, ממעמד של מובילים בחברה שלהם הם –

הופכים לקבוצות מיעוט, יש להם תחושות של ניכור ובידוד [...] חסר להם הקשר האישי. נדרשת פרו-אקטיביות בגישה אליהם. ישנם חסמים שונים אך חסם משמעותי אחד הוא השפה האקדמית. הם עומדים המומים ונבוכים מול השפע האקדמי. במיוחד בצמתים ובנקודת הכרעה (שם).

חברי הוועדה דנו בנתיבי פעולה אפשריים, ובהם פיתוח ערוצי תקשורת משותפים לסטודנטים יהודים וערבים שיזמה הפקולטה למדעי הרוח; עידוד הקשר האישי בינם לבין חברי הסגל; הגברת נציגות סטודנטים ערבים בוועדות; ציון חגי כל הדתות באוניברסיטה; הגדלת מספר חברי הסגל האקדמי והמנהלי הערבים; פיתוח תוכנית מצטיינים; הגברת הפרסום בערבית; תמיכה ועידוד של סטודנטים להמשך לימודים לתארים מתקדמים; שילובם כמתרגלים; תרגום מסמכים לשפה הערבית; קביעת יעדים לקידום הנגישות של ערבים ללימודים באוניברסיטה ואיסוף נתונים שיטתי.

עוד נסקרו בדיון המאמצים שנוקטת היחידה לשוויון הזדמנויות לסטודנטים ערבים,

13 האוניברסיטה העברית, פרוטוקול הוועדה המתמדת מיום 13 בדצמבר 2016. ארכיון האוניברסיטה העברית.

ובהם קיום קורסי אוריינטציה כהכנה לשנת הלימודים הראשונה; קורסי קיץ באנגלית; חונכות אקדמית; חונכות חברתית; ייעוץ אישי; סדנאות עידוד ותמיכה בלימודים לתואר שני מחקרי ושאינו מחקרי; ערבי תרבות וייעוץ בנושא תעסוקה ועוד. רקטור האוניברסיטה עמד על המהפך שחל במודעות של האוניברסיטה בתחום זה: "יש לנו פערי ידע לגבי הנשירה. עד לפני שנה וחצי אפילו לא ידענו מהם אחוזי הנשירה שלנו". וברק מדינה הוסיף: "צריך לשדר לסטודנטים הערבים שאנחנו רוצים אותם [...] נשמח לסייע לכל יחידה שתבקש להיפגש לעבוד" (שם).

כשנתיים מאוחר יותר, בסוף שנת 2018, קיים סנאט האוניברסיטה דיון נוסף בנושא הנגישות של סטודנטים ערבים ללימודים, ורקטור האוניברסיטה עמד על האתגר "הקשור להבטחת שוויון הזדמנויות לסטודנטים הערבים"¹⁴, בעיקר על רקע הגידול בביקוש של סטודנטים ממזרח ירושלים. הוא ציין את תרומתה של המכינה "סדארה" לצמצום הנשירה, אם כי הנתונים עדיין גבוהים בהשוואה לשיעור הנשירה הכללי. צמצום הנשירה יוחס להטמעה מוצלחת של צעדי תמיכה בסטודנטים, כולל תגבור לימודי עברית ואנגלית שהם תנאי חיוני להצלחה בלימודים, לצד שורת צעדים נוספים.

בשנת 2020 חל גידול בביקוש ללימודים של סטודנטים ערבים באוניברסיטה העברית, אם כי אפשר לייחס חלק ממונו למגמה כללית של עלייה בביקוש ללימודים בהשפעת משבר מגפת הקורונה.

לוח 19: הגידול במספרי הסטודנטים הערבים באוניברסיטה העברית בהתאם לתוכנית ההתחדשות

בפועל						
תשע"ו 2016	תשע"ז 2017	תשע"ח 2018	תשע"ט 2019	תש"פ 2020	בוגר	שיעור מכלל האוכלוסייה
11.40%	12.10%	13.24%	14.15%	15.21%	מוסמך	
6.50%	7.40%	7.88%	8.79%	9.35%		

המקור: ארכיון האוניברסיטה העברית¹⁵

הממצאים שהוצגו הצביעו על התאמה גבוהה בין היעד המקורי (16%) לבין התוצאה בפועל: 15.2% סטודנטים בני החברה הערבית בשנת תש"פ. גידול דומה נרשם גם

14 האוניברסיטה העברית, פרוטוקול הסנאט, מיום 21 בנובמבר 2018. ארכיון האוניברסיטה העברית.

15 האוניברסיטה העברית, דיון בוועדה המתמדת, מיום 8 בדצמבר 2020. ארכיון האוניברסיטה העברית.

בלימודי התואר השני, כאשר שיעור הסטודנטים הערבים עלה מ-6.5% בשנת תשע"ז ל-9.4% בשנת תש"פ. רקטור האוניברסיטה העברית, ברק מדינה, סקר את השירותים שמעניקה האוניברסיטה, כפועל יוצא מהקמת יחידה ייעודית בנושא:

ארבעה רכזים בקמפוסים השונים; 20 יועצי תמיכה שנמצאים ביחידות השונות וממפים את הצרכים של כל סטודנט ומשדכים את מי שזקוק לחניכה לחונך; יש היקף עצום של חניכה פרטנית וגם קבוצתית. [...] אנחנו מספקים מימון גם לשירות הפסיכולוגי, לאבחונים, מסגרת חברתית קהילתית, מעורבות חברתית ודיאלוג, ויש לנו גם תוכנית מנהיגות אליטיסטית לטובת ערבים ממזרח ירושלים.¹⁶

במחקר שערך ערן הלפרין ודווח לוועדה המתמדת בשנת 2021, נמצא כי "ההישגים של הסטודנטים הערבים עלו בצורה מובהקת לעומת אלה שבקבוצת הביקורת".¹⁷ נתון מעודד נוסף היה הירידה בהיקף הנשירה של סטודנטים ערבים, גם בהשוואה לשיעור הנשירה הכללי. עוד עלה בדיון הפער בגובה המלגות בין יהודים וערבים, שראוי לתשומת לב. נדמה כי האוניברסיטה העברית מציגה מחויבות להגברת שוויון ההזדמנויות והגברת הנגישות של סטודנטים ערבים, ברוח המטרות שהציבו המל"ג והות"ת.

מכון ויצמן למדע

מדרשת פיינברג, הזרוע האקדמית של מכון ויצמן למדע, מקיימת לימודים לתואר שני ושלישי בלבד ואינה נוקטת על פי רוב מדיניות של העדפה מתקנת בתוכניותיה. ואולם, במטרה לקדם נגישות של חוקרים צעירים מהמגזר הערבי, יזמה המדרשה תוכנית קיץ ייחודית בשם "חוקרי ויצמן הצעירים", המיועדת לתלמידי תואר ראשון מצטיינים בני החברה הערבית. התלמידים הוזמנו להצטרף לקבוצות המחקר במכון ולהשתתף בפרויקטים מחקריים, ואף ליהנות ממענק כספי.

מטרת התוכנית הייתה להגביר את הנגישות של בני קבוצות זו "למחקר המדעי בכלל, ולזה שנערך במכון ויצמן, בפרט".¹⁸ השאיפה היא כי בוגרי התוכנית יגישו מועמדות לתואר שני. ואכן, התוכנית נשאה פרי. בשנת 2018 השתתפו בה עשרה תלמידי תואר ראשון מהחברה הערבית – מרביתם כלל לא היו מודעים קודם לכן לאפשרות להתקבל ללימודים מתקדמים במדרשה; בשנת 2019 השתתפו בתוכנית תשע נשים ושני גברים, מתוכם אחת התקבלה ללימודי תואר שני באותה שנה, וארבע נוספות התקבלו ללימודי

16 עדכון שנשלח על ידי רקטור האוניברסיטה העברית ברק מדינה, ביום 4 ביולי 2021. ארכיון האוניברסיטה העברית.

17 האוניברסיטה העברית, מתוך פרוטוקול הוועדה המתמדת, מיום 23 בפברואר 2021. ארכיון האוניברסיטה העברית.

18 עמי שליט, מכון ויצמן למדע, דוח פעולה לקידום הנגישות של בני החברה הערבית, מיום 9 במאי 2021. ארכיון מכון ויצמן.

תואר שני בשנה שלאחריה. המחזור הרביעי של התוכנית, בקיץ 2021, הורחב לכלל הקבוצות הסובלות מתת-ייצוג באקדמיה: ערבים, חרדים ויהודים יוצאי אתיופיה. שלישי מהמשתתפים היו בני החברה הערבית. תוצאות התוכנית אכן הביאו להעלאת מספר הסטודנטים הערבים בלימודי תואר שני. בדוח הסיכום נכתב כי התוכנית "הרחיבה את הנגישות של בני החברה הערבית לתארים מתקדמים ע"י חשיפת תלמידי מחקר פוטנציאליים לחזית המחקר המדעי לצד אפשרות להמשיך בלימודים לתארים מתקדמים במדעים ואף להשתלב כתלמידים מן השורה במכון ויצמן למדע [...] מתוך תקווה שלפחות חלקם ימשיכו ללימודי תואר שלישי" (שם).

הטכניון

בתהליך הדרגתי שהחל משנת 2004, פיתח הטכניון מודל להרחבת שיעור הסטודנטים הערבים בקמפוס. ואכן, מספר הסטודנטים הערבים המצטיינים גדל ב-1800% ושיעור הנושרים קטן ב-67% (Haick and Lavie 2020, 30). המודל התבסס על העצמת המועמדים ללימודים ושל הסטודנטים ותמיכה בהם, והימנעות מהעדפה מתקנת.

לטווח הקצר, התוכנית התמקדה בקליטה מוצלחת של סטודנטים, על ידי ריכוך מפגשם הראשוני עם מוסד אקדמי. במסגרת זו הם קיבלו ייעוץ מקדים ומידע רלוונטי לבחירת הפקולטה המתאימה לכל אחד, והוצמדו להם חונכים אישיים שהעניקו להם מיומנויות למידה אפקטיביות, תגבור אקדמי וייעוץ רגשי.

בשנת 2017 פותחה תוכנית נוספת לריכוך הקליטה, שנקראה "צעד אחד לפני כולם" ונועדה לאתר נקודות חולשה של סטודנטים ערבים בלימודי עברית ומתמטיקה ולסייע להם להגיע עד לרמה של 5 יחידות לימוד במתמטיקה, במטרה למנוע נשירה.¹⁹

לאחר שלב הקליטה, התמקד הטכניון במאמץ להעלות את רמת ההישגים של הסטודנטים הערבים, לצמצם את נשירתם מהלימודים, להעצים סטודנטים מצטיינים, להגביר את תחושת השייכות לפקולטה, לעודד בנייה וטיפול של מנהיגות אקדמית, להגדיל את מספר הזכאים לתואר ראשון, וכן להגדיל את מספר חברי הסגל הערבים במוסד. מאמץ זה בא לידי ביטוי בשירותים הבאים:

- חונכים אישיים, שהם עצמם סטודנטים ערבים ותיקים מאותה פקולטה.
- מבחר סדנאות במקצועות היסוד שיקנו שיטות לימוד אפקטיביות בקורסי החובה.
- תגבור אקדמי לפני מבחנים.
- הדרכה של חונכים אקדמיים.
- שיעורי עזר פרטניים בקורסים שאינם לימודי חובה.
- ייעוץ רגשי במצבי מצוקה על ידי יועצים מקצועיים.
- הפעלת אתר ממוחשב המספק מידע זמין ומעודכן לסטודנט.

19 הטכניון, התוכנית קדם אקדמיה ("צעד לפני כולם"), שנה"ל תשע"ח. ארכיון הטכניון.

גם לתלמידים הוותיקים יותר (שנה ג, ד) הופעלה תוכנית העצמה לביסוס מעמדם והישגיהם:

- מעקב אחר הישגיהם הלימודיים.
- איתור סטודנטים מצטיינים, טיפוחם ועידודם להמשיך לתארים מתקדמים, וסיוע בתכנון קריירה.
- פעולות העשרה לסטודנטים מצטיינים.
- סדנאות לליווי מחקרי לסטודנטים מצטיינים.

אוניברסיטת בן גוריון בנגב

שתי תוכניות הפעילה אוניברסיטת בן גוריון החל משנת 2017 לשילוב סטודנטים מהמגזר הערבי: תוכנית קדם אקדמית "שער לאקדמיה", ותוכנית למצטיינים, אשר ליוותה 25 סטודנטים בעלי הישגים בולטים, שקיבלו תגבור בשיפור רמת העברית והאנגלית. הוועדה לטיפול בצורכי סטודנטים ערבים סיכמה באותה שנה את הדרכים שיש לנקוט במטרה להגדיל את קליטתם המוצלחת של סטודנטים מהחברה הערבית:²⁰

- לתרגם לערבית את השלטים באוניברסיטה.
- לשווק את התוכנית בבתי ספר ערביים (אף על פי שמשרד החינוך אוסר להיכנס לבתי ספר למטרות שיווק).
- לפרסם את התוכנית בעיתונות הערבית ובשלטי חוצות.
- לקיים מפגש עם מנהלי בתי ספר להגברת המודעות לתוכנית.
- להכין חומר הסברה על מעטפת הסיוע המוענקת לסטודנטים לצד חומרי הסבר נוספים.

כעבור שנה וחצי סיכמה הוועדה את הישגיה ועדכנה כי בשנת תשע"ט (2019) למדו באוניברסיטה 1,870 סטודנטים ערבים, מתוכם 629 בדואים מדרום הארץ והיתר מיישובים בצפון.

תשומת לב הוקדשה בשלב זה גם להגדלת הצוות האקדמי והמנהלי וכן למעקב הדוק אחר נתוני נשירת הסטודנטים, לאחר שהתברר שהחסם הבולט הוא השפה העברית וכן חסם כלכלי בלימודי תואר שני. הישג בולט ניכר בביקוש ללימודי מדעי המחשב, כאשר 30 סטודנטים החלו את שנה א' בפקולטה זו, תוך קבלת סיוע ותמיכה לסטודנטים מתקשים.²¹ במחצית השנייה של 2019 התברר כי למרות מאמצי ההסברה, רק 122 מועמדים התקבלו לתוכנית, פחות מהמכסה שנקבעה (130), ובפועל, רק 86 סטודנטים החלו בלימודים, מתוכם 10 בתוכנית מצטיינים.

20 דיקן הסטודנטים, פרוטוקול ועדת ההיגוי בנושאי סטודנטים ערבים, מיום 3 במאי 2017. ארכיון אוניברסיטת בן גוריון.

21 פרוטוקול, מיום 28 בפברואר 2019. ארכיון אוניברסיטת בן גוריון.

כדי להתגבר על מחסום השפה שנתפס כמחסום העיקרי, פנתה הוועדה לות"ת בבקשה לממן שנת הכנה נוספת לתוכנית "שער לאקדמיה", כדי לחזק את השליטה בשפה העברית והאנגלית. כמו כן הוחלט להשקיע מאמץ באיתור תלמידים איכותיים. התברר כי אף שנפתחו קורסים נוספים ללימודי עברית, הביקוש להם דל. כמו כן עלה הצורך בייעוץ לסטודנטים וכן בתרגום מסמכים שונים לערבית.

לקראת שנת הלימודים תש"פ (2020) הוחלט לערוך פיילוט לתוכנית שבה חברי סגל ערבים ישמשו כיועצים בהנדבות לסטודנטים בני מיעוטים. כן הוצע לקיים מעקב אחר סטודנטים שלא הצליחו לעבור את בחינות הפטור בלימודי עברית. ואכן, מחסום השפה המשיך להיות גורם מרכזי גם בשנה שלאחר מכן. לנוכח היעדר פריצת דרך בשיעור הסטודנטים הערבים באוניברסיטה (תואר ראשון: 9.3%; תואר שני: 7.4%; תואר שלישי: 5.1%; חברי סגל ערבים: 5% מתוך 800 חברי סגל) – הוצעו פעולות לצמצום הנשירה ולהגברת אחוזי ההצלחה של סטודנטים, עד לתארים מתקדמים, במטרה "להוציא חוקרים מעולים"²² ובהן:

- הענקת מלגות לתלמידי תואר שני דוברי ערבית המעוניינים להתמחות במחקר איכותני במטרה לקדם את הקהילה המדעית בקרב החברה הערבית.
- לאתר סטודנטיות מצטיינות מהמכללות המבקשות להשתלב בתוכנית מחקר לתואר שני.

התפרצות מגפת הקורונה בעיצומה של שנת הלימודים תש"פ (2020) חשפה את פערי התקשורת הדיגיטלית בין יישובים יהודיים ויישובים ערביים, ובעיקר בכפרים הבדואים שאינם מוכרים, שבהם הסטודנטים סבלו ממגבלות קליטה של האינטרנט, בהיעדר תשתיות חשמל או תקשורת רעועה. האוניברסיטה התגייסה להתמודד עם המשבר החדש והציעה לסטודנטים להתחבר באמצעות מודם תקשורת ובחלק מן המקרים הגיעו סטודנטים מתנדבים לכפרים שלהם וסיפקו להם מודם. אלתור הפתרונות הלך והשתכלל ככל שהתברר כי נדרשים פתרונות נוספים כדי לקיים את שנת הלימודים בצל המגפה. כחלק מהפתרונות השאילה האוניברסיטה מחשבים ניידים לסטודנטים הבדואים.

המאמץ המצטבר נשא פירות וניכרה עלייה במספר המתקבלים ללימודי תואר ראשון – 500 סטודנטים בשנת תש"פ (2020) לעומת 460 בשנה הקודמת. כמו כן נרשמה עלייה בולטת בביקוש ללימודים לתארים מתקדמים.²³ לוועדה הוצגו נתוני גידול של חוקרים חדשים שנקלטו בזכות כישוריהם ולא בחסד, ואלה הצטרפו לסגל האקדמי של המוסד. צעד נוסף בוועדה הוא ללוות מעל ארבעים דוקטורנטיות ערביות בדרכן לרכישת התואר השלישי. דוח הוועדה מחודש מארס 2021 ציין את העובדה כי חל גידול של כ-20% במספר הסטודנטים הלומדים בשנת תש"פ, והודגש כי יש להמשיך ולשפר

22 פרטוקול, מיום 28 ביוני 2020. ארכיון אוניברסיטת בן גוריון.

23 פרטוקול, מיום 3 בדצמבר 2020. ארכיון אוניברסיטת בן גוריון.

את הטיפול במכלול הצרכים של הסטודנטים הערבים המבקשים ללמוד באוניברסיטת בן גוריון תוך הקפדה על רמת הדרישות האקדמיות וללא חריגות.²⁴

אוניברסיטת חיפה

ועדת היגוי בשם "פרויקט הרחבת הנגישות לחברה הערבית, הדרונית והצ'רקסית"²⁵ גיבשה בשנת 2015 כמה דרכי פעולה להשגת יעדיה:

- הפעלת קורס בעברית עבור סטודנטים שהתקבלו ללימודים ואף עברו בחינות בקיאות בשפה (מבחני היע"ל) אך עדיין מתקשים בשפה העברית.
- קידום סטודנטים בעלי פוטנציאל אקדמי גבוה, אשר למרות הציון הגבוה שלהם במבחן הפסיכומטרי הישגיהם בפועל בינוניים. סטודנטים אלה יוכלו לגשת לאבחון פסיכולוגי כדי לאתר לקויות למידה אם קיימות.
- תמיכה בסטודנטים בעלי פוטנציאל גבוה, הכוללת שיעורים פרטיים, סיוע בהתמודדות עם לקויות למידה והענקת תגבורים משלימים שונים.

הוועדה דנה בצורך לתגבר את לימודי השפה האנגלית גם לסטודנטים הפטורים מכך וכן לקדם מיומנויות כמו כתיבת מיילים, פנייה למרצה, הדרכה בכתיבה מדעית ועוד – הכול במטרה למקסם את מימוש הפוטנציאל של הסטודנטים הערבים.

לקראת סוף השנה האקדמית תשע"ה (2015) דנה הוועדה בדרכים להגברת המודעות של הסגל האקדמי בדבר ההבדלים התרבותיים המכבידים על קליטתם ועל הישגיהם של סטודנטים מהחברה הערבית, כדי לגייס אותם לשתף פעולה עם יעדי התוכנית. כמו כן עלה הצורך לסייע לסטודנטים בדיור ובהסעות ולמנות איש קשר שיתווך בין הוועדה לחוגים השונים. נוסף על כך החליטה הוועדה להוסיף קורס אוריינות בעברית בכל סמסטר לכלל הסטודנטים הערבים, פרט לאלה העולים לשנה ג', והדגישה את מחויבותה ליצירת אקלים נוח לשיפור הישגים אקדמיים של הסטודנטים הערבים, ללא צורך בהקלות.²⁶ סוגיית כישלונם של סטודנטים רבים בקורסי היע"ל, שהיו תחליף לבחינת בגרות בעברית, הביאה להחלטה להשקיע ולשכלל את קורסי העברית, בין היתר גם באמצעות חונכים אישיים, ולהיעזר בחוג לשפה וספרות עברית ובמרכז היהודי הערבי.²⁷

לקראת שנת הלימודים תשע"ח (2018) הוחלט להוסיף ולתגבר גם את לימודי האנגלית לצד לימודי העברית וכן לתרגם את השילוט באוניברסיטה לערבית. הושג

24 פרוטוקול, מיום 3 במארס 2021. ארכיון אוניברסיטת בן גוריון.
 25 לשכת הרקטור: סיכום מפגש ועדת היגוי בנושא פרויקט הרחבת הנגישות לחברה הערבית, הדרונית והצ'רקסית לשנת הלימודים תשע"ז, 10 בדצמבר 2015. ארכיון אוניברסיטת חיפה.
 26 פרוטוקול, מיום 20 בנובמבר 2016. ארכיון אוניברסיטת חיפה.
 27 פרוטוקול, מיום 26 במארס 2017. ארכיון אוניברסיטת חיפה.

תקציב להוראה מקוונת של קורסים אחדים, וכן לסדנה עבור סגל בפקולטה למדע הרווחה והבריאות, בנושא קליטתם והישגיהם של הסטודנטים הערבים, במטרה לקדם את שילובם בפקולטה.²⁸

נחישותה של מל"ג להעלות את שיעור ההשתתפות של סטודנטים מהחברה הערבית במוסדות להשכלה גבוהה התקבלה על פי רוב בברכה באוניברסיטת חיפה, בפרט כאשר מדיניות זו לוותה בתקציבים נדיבים. ואולם, הצעתה של מל"ג "להקים ועדת חריגים לסטודנטים שהופסקו לימודיהם בעקבות אי עמידה בתנאי יע"ל משום שלא השיגו ממוצע ציונים גבוה במהלך שנה א' ללימודיהם"²⁹ – נדחתה בנימוק כי הכרה "[ב]חריגים מביאים לאי שוויון". חברי הוועדה הסכימו פה אחד כי פרט לחריגים מסיבות רפואיות, "דין אחד לכולם בלי קשר לציונים" (שם).

במהלך שנת הלימודים תשע"ט (2019) נפתחו שישה קורסים בעברית, ולראשונה, כך נאמר, "ירדנו למספר חד ספרתי של סטודנטים שמופסקים לימודיהם בגלל תנאי יע"ל. באשר לאנגלית, מספר נמוך מאוד גם כן של סטודנטים שמופסקים לימודיהם בגלל אי עמידה בתנאי אנגלית".³⁰ הוחלט להגביר מאמצים לגיוס משאבים נוספים במטרה לאפשר את העמקת הנגישות של סטודנטים ערבים ללימודים בקמפוס.

אוניברסיטת תל אביב

ראשיתו של השירות הייחודי לסטודנט הערבי באוניברסיטת תל אביב החלה כבר בשנת 2006, כאשר מונה עובד סוציאלי ערבי לתפקיד קידום ופיתוח שירותים ייחודיים לבני המגזר, שכללו בין היתר יום הסברה לקראת פתיחת שנת הלימודים החדשה, הכרת הקמפוס והגורמים המקצועיים העומדים לרשות הסטודנטים, והכרת בעלי תפקידים רלוונטיים, כולל מפגש עם סטודנטים ערבים ותיקים.

ואולם, קשיי השילוב של הסטודנטים הערבים החלו להיות מתועדים רק משנת 2011, עת התברר כי למרות שמונו להם חונכים קבוצתיים, לא הייתה עקביות בהשתתפות הסטודנטים והם לא היו בקיאים בשירותים המגוונים העומדים לרשותם. חוסר במקורות מימון הכביד על פיתוח חונכות אישית בקריאה מודרכת של מאמרים. משנמצאו המשאבים, הואצה תוכנית ייחודית עבור 2,037 סטודנטים ערבים שלמדו באוניברסיטה בשנת תשע"ב (2012), כ-7% מכלל הסטודנטים באותה שנה. התוכנית, ביוזמה ובניהול של דיקאנט הסטודנטים,³¹ כללה:

- חונכות אישית ל-43 סטודנטים (לעומת 19 בשנה הקודמת).

28 פרטוקול, מיום 21 בדצמבר 2017. ארכיון אוניברסיטת חיפה.

29 פרטוקול, מיום 31 במאי 2018. ארכיון אוניברסיטת חיפה.

30 פרטוקול, מיום 2 באפריל 2019. ארכיון אוניברסיטת חיפה.

31 לימור שם טוב, דקאנט הסטודנטים, מערך התמיכה המוצע בשנת תשע"ב (ללא תאריך). מסמכים שהתקבלו מדיקאנט הסטודנטים. ארכיון אוניברסיטת תל אביב.

- חונכות אקדמית ל-200 סטודנטים באמצעות 68 חונכים (התוכנית תוכננה להכפיל את עצמה ל-400 סטודנטים).
- סדנאות להקניית מיומנויות של כתיבה אקדמית, קריאת מאמרים והכנה לבחינות, וסיוע בהתמודדות עם חרדת בחינות.
- פעילות חברתית הכוללת הרצאות וסדנאות וכן הפעלת אתר אינטרנט ייעודי לסטודנטים הערבים.
- יצירת רשת חברתית להקטנת הניכור וחיזוק תחושת השייכות לאוניברסיטה.
- תמיכה כספית בסטודנטים נזקקים.
- ייעוץ בבחירת תחום הלימוד.
- ייעוץ פסיכולוגי לנזקקים.

לקראת שנת הלימודים תשע"ג (2013) פנה סגן הרקטור רענן ריין לדיקאני הפקולטות והפנה את תשומת לבם לקשיים הייחודיים של הסטודנטים הערבים. במכתבו הדגיש ריין כי "אוניברסיטת תל אביב מחויבת לאחריות חברתית וממנפת את משאביה על מנת לאפשר שוויון הזדמנויות להשכלה גבוהה ולצמצום פערים בין המגזרים השונים בחברה הישראלית".³² לדבריו, "שיעורי הנשירה בקרב הסטודנטים בני המגזר הערבי הם גבוהים, הישגיהם הלימודיים נמוכים יחסית, ישנו מעבר בתדירות גבוהה בין חוגי הלימוד והתרכזות במספר מצומצם של חוגים" (שם). האוניברסיטה ביקשה לרכז מאמצים לצמצום הנשירה ולשיפור ההישגים הלימודיים באמצעות:

- א. תמיכה הוליסטית רחבה ומקיפה ומתן מענים אקדמיים, רגשיים, חברתיים וכלכליים.
- ב. תמיכה קבוצתית ופרטנית, סדנאות מיומנויות למידה, חניכה אישית, תמיכה חברתית וכלכלית והכוון תעסוקתי.

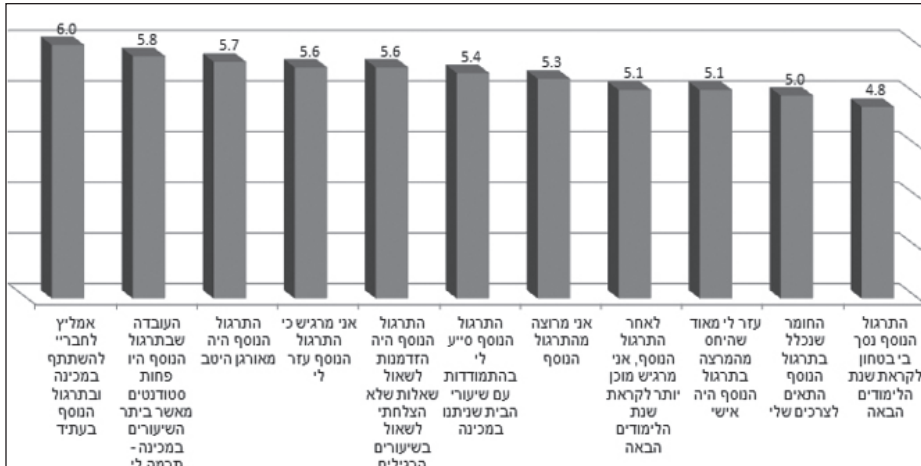
ריין עדכן את דיקאני הפקולטות כי בכוונת האוניברסיטה לקיים מחקר הערכה בראשות דינה פריאלניק, סגנית הרקטור, לבחינת קליטתם של הסטודנטים הערבים, וביקש מהם למנות חבר סגל אקדמי שילווה את התוכנית, וכן לגייס תלמידי תואר שני ושלישי לתגבור לימודי לסטודנטים הערבים.

"פרויקט כהנוף" – כך נקראה התוכנית – כלל שש פקולטות שבהן לומדים סטודנטים ערבים בשיעור גבוה ושאחוז הנשירה מהן גבוה אף הוא. המאמץ התמקד עתה באיתור מתרגלים לקבוצות הלמידה; בגיוס חונכים אישיים; בהגדלת מאגר מורי העוזר לסטודנטים ללמידה פרטנית; בשכלול אתר האינטרנט הייעודי לסטודנטים הערבים; בהעמקת הפעילות החברתית ובקיום סדנאות למידה.³³

32 מכתבו של פרופ' רענן ריין, סגן הרקטור, לדיקאני הפקולטות, מיום 6 ביוני 2012. ארכיון אוניברסיטת תל אביב.

33 טל שפיר, רכזת תכנית כהנוף, מיום 10 ביולי 2012. ארכיון אוניברסיטת תל אביב.

תרשים 20: שביעות רצון של הלומדים בתוכנית כהנוף



המקור: דיקאנט הסטודנטים 2013

ממצאי תוכנית כהנוף שפורסמו בשנת 2013 מלמדים על רמת שביעות הרצון של הסטודנטים במכינה.

רמת שביעות הרצון של הסטודנטים הערבים בתום הסמסטר הראשון הייתה גבוהה בכל המדדים שנבדקו, כולל הסדנה להקניית מיומנויות למידה, סדנה להכנה למבחנים ועוד. הישגי התוכנית נבעו בין היתר מנוכחותם הגבוהה של הסטודנטים בסדנאות. לקראת שנת הלימודים תשע"ח (2018) יצאה לדרך תוכנית נוספת, "צעד לפני כולם", אשר התרכזה בשיפור השפה העברית. הסטודנטים זכו לתוספת שעות לימוד במקצועות בסיס בהתאם למסלול הלימוד – סטודנטים להנדסה זכו לתגבור באלגברה לינארית, חדו"א ופיזיקה; סטודנטים למדעי הרוח זכו לתגבור במיומנויות כתיבה אקדמית; וסטודנטים במקצועות הרפואה זכו לתגבור בלימודי פיזיולוגיה ואנטומיה.³⁴ בשנת תשפ"א (2021) הגיע שיעור התלמידים הערבים ל-10% מסך כל תלמידי האוניברסיטה, כפי שמוצג בלוח הבא:

34 פרטוקול התוכנית "צעד אחד לפני כולם", תש"פ. ארכיון אוניברסיטת תל אביב.

לוח 20: הגידול במספרי הסטודנטים הערבים באוניברסיטה תל אביב בין השנים תשע"ד לתשפ"א (2014-2021)

שנת לימוד	סה"כ סטודנטים ערבים באוניברסיטה (ללא לימודי תעודה)
תשע"ד 2014	2,411
תשע"ה 2015	2,704
תשע"ו 2016	2,914
תשע"ז 2017	2,945
תשע"ח 2018	3,093
תשע"ט 2019	3,138
תש"פ 2020	3,268
תשפ"א 2021	3,312

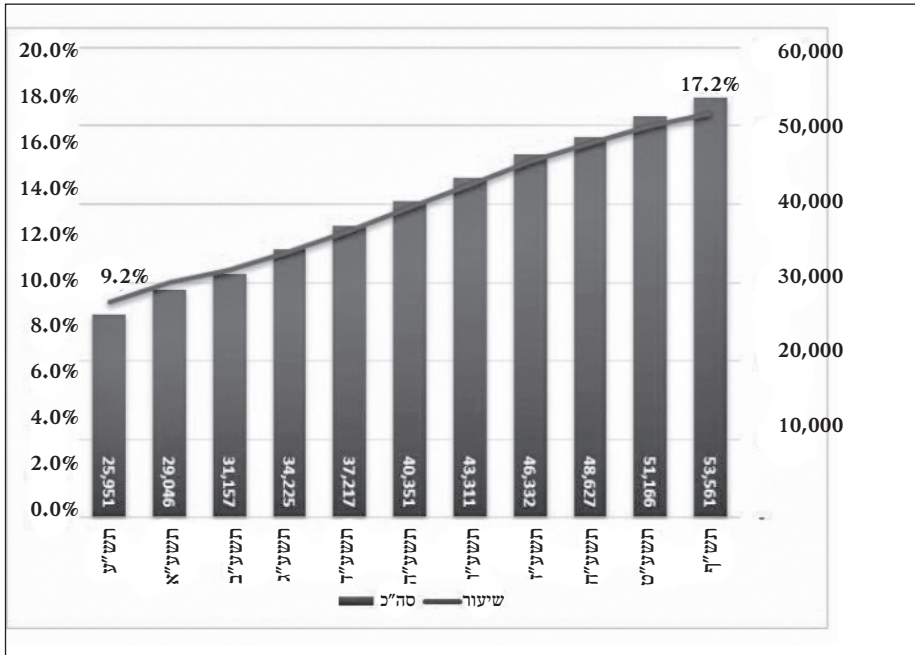
המקור: דיקאנט הסטודנטים 2013

פירות המדיניות בראי המספרים

בעשור שבין תש"ע לתש"פ (2010-2020), חל גידול של כ-110% במספר הסטודנטים מהחברה הערבית. נכון לשנת הלימודים תש"פ (2020), שיעור הלומדים מהחברה הערבית מסך כל הסטודנטים לתואר ראשון בארץ עמד על 18.5%; לתואר שני 15% ולתואר שלישי 7.3%. לאורך העשור חל גידול של 95% במספר הסטודנטים לתואר ראשון; 180% לתואר שני; ו-110% לתואר שלישי, כמובא בתרשים 21:

תרשים 21: שיעור הגידול במספר הסטודנטים הערבים בישראל תש"ע-תש"פ (2010-2020)

ראייה רב-שנתית לאורך עשור: מספר הסטודנטים מהחברה הערבית עלה פי שניים ויותר



המקור: אתר המל"ג 2021

הגידול במספרים מוחלטים במהלך העשור השני והתפלגות הלומדים בכל אחד מהתארים ובכל אחת מהשנים משתקף בלוח הבא:

לוח 21: הגידול במספר הסטודנטים הערבים לפי תואר לאורך העשור

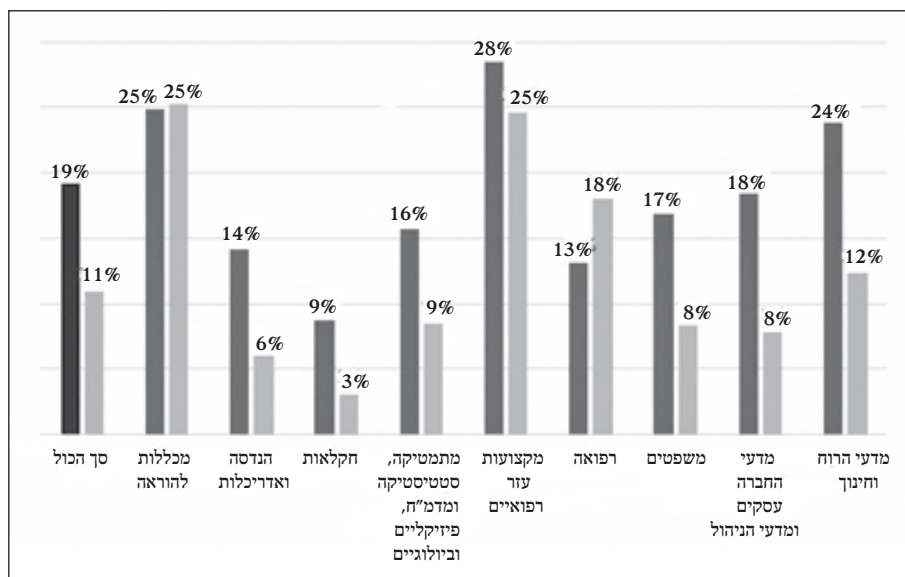
שנה	תואר ראשון	תואר שני	תואר שלישי	סה"כ
תש"ע 2010	22,268	3,270	413	25,951
תשע"א 2011	24,346	4,243	457	29,046
תשע"ב 2012	25,843	4,847	467	31,157
תשע"ג 2013	28,481	5,233	511	34,225
תשע"ד 2014	30,969	5,692	556	37,217
תשע"ה 2015	33,571	6,165	615	40,351
תשע"ו 2016	35,758	6,929	624	43,311

תש"פ	תש"ט	תש"ח	תש"ז	סה"כ
43,454	41,087	39,160	37,441	160,142
9,252	9,251	8,708	8,197	35,408
855	828	759	694	3,136
53,561	51,166	48,627	46,332	199,686

המקור: אתר המל"ג 2021

מהתרשים הבא ניכרת מגמת ירידה בקרב הלומדים למקצועות הרפואה, יציבות במספר הלומדים הוראה, ועלייה בקרב הלומדים מקצועות אחרים:

תרשים 22: התפלגות הסטודנטים על פי תחום הלימוד לתואר ראשון בהשוואה בין תש"ע לתש"פ

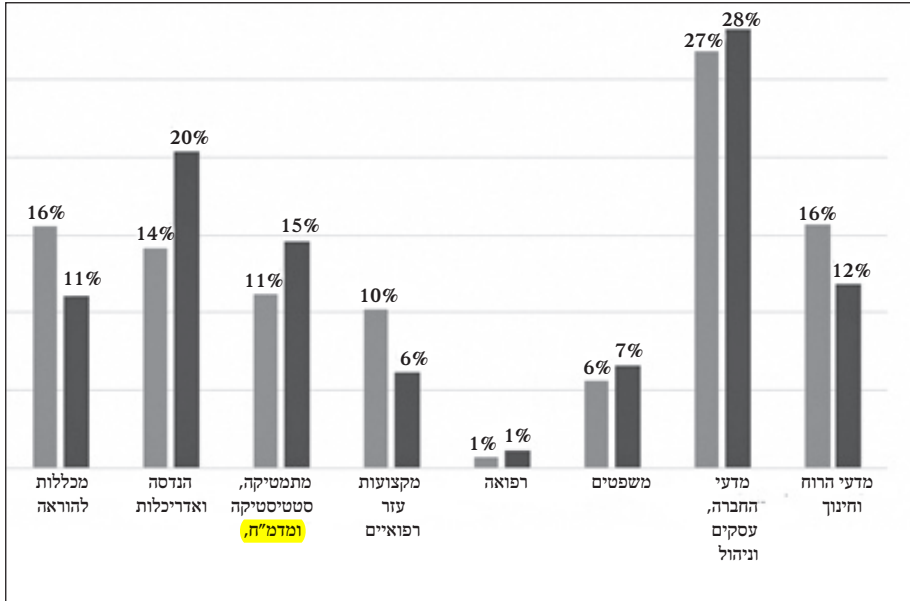


המקור: שביב 2021

מקראה: ■ תש"פ; ■ תש"ע

הממצאים מצביעים על כך כי שיעור הלומדים הערבים לתואר ראשון (18.5%) התקרב בשנת תש"פ לחלקם היחסי באוכלוסייה (20.5%).
בבואנו לעמוד על התפלגות תחומי הלימוד של הסטודנטים הערבים בתש"פ (2020/1) בהשוואה להתפלגות תחומי הלימוד של הסטודנטים היהודים, עולה התמונה הבאה:

תרשים 23: השוואה בין שיעור הסטודנטים הערבים והיהודים לתואר ראשון תש"ע-תש"פ

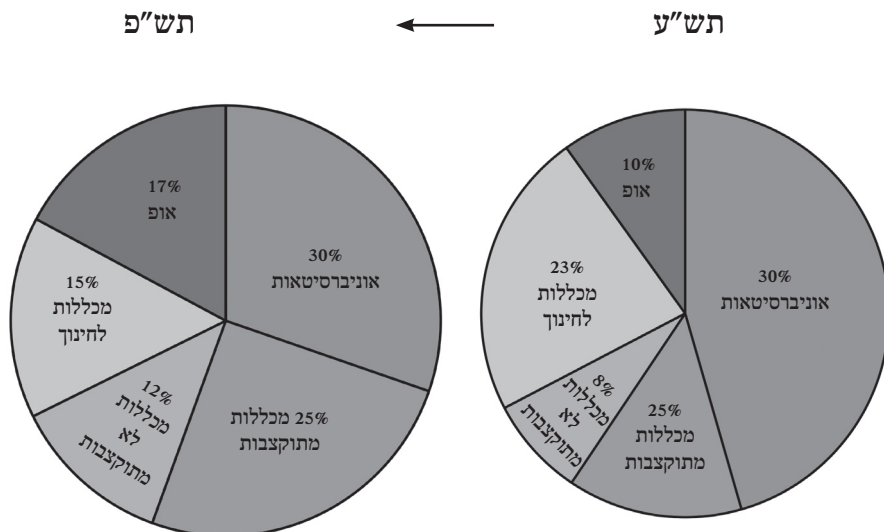


המקור: שביב 2021

מקראה: ■ :סטודנטים ערבים; ■ :סטודנטים יהודים

מתוך הגרף עולה כי 6% מהסטודנטים הערבים בישראל לומדים משפטים, 14% מהם לומדים הנדסה ואדריכלות ואחוז אחד מהם לומד רפואה. הממצאים מצביעים על מגמות הבחירה או הקבלה ללימודים של הסטודנטים הערבים בהשוואה לסטודנטים היהודים. בחינה נוספת היא של התפלגות הלומדים בין סוגי המוסדות השונים, ונראה כי בכלום התרחשה התרחבות כמותית במהלך העשור, אף כי קיים שינוי יחסי ביניהם:

תרשים 24: התפלגות הסטודנטים הערבים על פי סוג מוסד תש"ע-תש"פ



המקור: שביב 2021

* תשע אוניברסיטאות לא כולל אריאל

הגידול של האוכלוסייה הערבית בהשכלה הגבוהה הקיף את כל סוגי המוסדות האקדמיים: באוניברסיטה הפתוחה, במכללות שאינן מתקוצבות ובמכללות המתקוצבות. אמנם חלקן היחסי של האוניברסיטאות קטן בכשליש, אך במספרים מוחלטים חל בהן גידול מרשים, וכך גם במכללות להכשרת מורים. ככל שגדל היצע של תוכניות הלימוד ונפתחו שעריהן של המכללות הציבוריות והפרטיות, כך השתנה משקלם היחסי של המוסדות הוותיקים, אף שמספר הסטודנטים המשיך לעלות גם בהם בהתמדה במהלך העשור.

גם במספרם של חברי הסגל האקדמי הבאים מהחברה הערבית חל גידול, כמובא בלוח

:22

לוח 22: שיעור חברי הסגל מהחברה הערבית לאורך העשור

שנה	סגל בכיר	סגל זוטור	מורים מבחון	סה"כ
2009	1.88	1.5	2.25	1.91
2019	2.89	4.78	3.51	3.86

המקור: למ"ס 2021

במהלך העשור חל גידול של אחוז אחד בהרכב הסגל הבכיר ופי שלושה בסגל הזוטור. חברי הסגל הזוטור הם בסיס פירמידת החוקרים והמרצים באקדמיה, והשינוי עשוי לנבא גידול גם בקדקוד הפירמידה בעוד כעשור או שניים.

**לוח 23: שיעור חברי הסגל הערבים בסוגים שונים של מוסדות בראשית העשור
ועד שנת 2021**

שנה	באוניברסיטאות	במכללות מתוקצבות	במכללות לא מתוקצבות	סה"כ
2009	2	2	0.62	1.91
2019	3.84	4.22	2.21	3.86
2021	4.7	4.8	3.9	4.7

המקור: למ"ס 2021

תוך מעט יותר מעשור חל גידול בשיעור חברי הסגל הערבים בכלל מוסדות הלימוד. יש לציין כי הקריטריון לקידום סגל אינו קשור למדיניות של העדפה מתקנת אלא של מצוינות אקדמית, כמקובל בעולם האקדמי. תהליך צבירת הקרדיט וההכרה בהישגים המקצועיים של חבר הסגל הוא איטי מטבעו, אך יש מקום להניח כי תהליך זה יואץ בין היתר בשל הגידול במספר הסטודנטים הערבים שהתקבלו ללימודים במהלך העשור החולף לכל שלושת התארים, לפיכך יש לצפות כי תהליך הרחבת בסיס פירמידת המתקבלים לתארים השונים יקרין בעתיד גם על שיעורם באקדמיה של חברי הסגל והחוקרים בני החברה הערבית.

דיון

הפרק הנוכחי העלה לדיון שלוש סוגיות עיקריות הקשורות למדיניות החינוך וההשכלה הגבוהה:

א. יכולתה של חברה לחולל תיקון ושינוי

המפנה המהיר שחל בשילוב צעירים מהחברה הערבית במערכת ההשכלה הגבוהה, לאחר קביעת המדיניות ויישומה, הינו דוגמה ליכולתה של חברה לחולל שינוי ותיקון, בדרך הנקראת בשפת החינוך "אפליה מתקנת" ובשפה הכלכלית: "תיקון כשלי שוק".

ההיסטוריה של מערכת החינוך הישראלית רוויה בדוגמאות של שימוש בכלי מיון שהפלו קבוצות בחברה, למן מבחן "הסקר" המיתולוגי, שמיינ תלמידים לחינוך מקצועי וחינוך עיוני, ועד שכר הלימוד בבתי ספר תיכוניים שמנע מחלק מהאוכלוסיות לממן את לימוד ילדיהם. כך התפתחו אגודות סטודנטים של אלפי ישראלים בלונדון, בניו יורק ובערים אחרות בעולם, שלא יכלו להתקבל למוסדות אקדמיים בישראל. לאחר פתיחתם הרחבה של שערי ההשכלה הגבוהה בישראל בעקבות החלטת המל"ג משנת 1993, נדרשה המערכת למנהיגות מפוכחת שתזהה את כשלי השוק ותהיה נחושה לתקנם. כזה הוא המקרה שלפנינו. רק לאחר שהתגבשה ההבנה כי הכשל אינו צו הגורל אלא תיקונו הוא בידי אדם, ונוצרו הנסיבות לתיקון – הוא התרחש ושערי ההשכלה הגבוהה נפתחו גם בפני צעירים בני החברה הערבית.

לאחר שהות"ת והמל"ג זיהו את החסמים התרבותיים והכלכליים, ובראשם מגבלות השפה, המקשים על צעירים בני החברה הערבים לרכוש השכלה אקדמית, ומשעה שאגף התקציבים במשרד האוצר תמך בתיקון המתבקש לנוכח פוטנציאל התרומה למשק ולחברה של תיקון זה, הן לשיעור המועסקים במשק והן לצמיחת התל"ג – נוצרו הנסיבות שאפשרו היערכות מתבקשת וסילוק החסמים.

ראוי לציין כי בעלי התפקידים לא הסתפקו בהצהרות בלבד בדבר צדק חברתי, אלא גיבשו הצעות מעשיות המגובות בתקציבים, והתוו דרכי פעולה תוך תמיכה והזדהות עם התוכניות שגובשו. זוהי דוגמה לכך שכל התמודדות עם סוגיה חברתית וחינוכית, מורכבת ככל שתהיה, עשויה למצוא מזור לחולשות, לעוולות או לרפיון מחשבתי וביצועי, כאשר היא נשענת על תפיסת תכנון מוצקה וניזונה מהשקפת עולם חברתית הוגנת.

משעה שות"ת הכריזה על מדיניותה, הדרך ליצירת מנופי תמיכה של שותפים רבים במערכת ההשכלה הגבוהה הייתה קצרה ומהירה יחסית. השינוי התבטא בהתאמת המכיוונות הקדם אקדמיות הקיימות לצרכים הייחודיים של סטודנטים מהחברה הערבית, בתמיכה קבוצתית ואישית, בתמיכה חומרית ופסיכולוגית לנוזקים, בחונכות אישית ובסיוע בבניית רשתות תקשורת – כל אלה יצרו יחד מארג תמיכה לשילובם של הצעירים בהשכלה הגבוהה ומניעת נשירתם.

מפנה זה לא היה מתרחש ללא הזדהות עמוקה של ראשי המוסדות להשכלה גבוהה וממלאי תפקידים בהם עם מטרות התוכנית. בניגוד למאבקי הכוח ותחרות על משאבים המאפיינים יחסים בין מוסדות, בין דיסציפלינות ובין ממלאי תפקידים, כאן המהלך לקידום שילוב צעירים ערבים באקדמיה התנהל בהסכמה רחבה. נדמה כי בשלה ההכרה לכך כי ניתן לגשר על פערים תרבותיים באמצעות מחויבות למטרה של חברי סגל וסטודנטים, יהודים וערבים כאחד, תוך הישענות על תמיכה תקציבית של ות"ת. ללא מעורבותם הפעילה של נשיאי המוסדות, הרקטורים, דיקאני הפקולטות, דיקאנטי הסטודנטים – לא ניתן היה להכפיל את מספר הסטודנטים הערבים בפרק הזמן הנדון ולצמצם משמעותית את הפער. בדומה לתהליך המהיר של צמצום הפערים בנגישות

להשכלה גבוהה בין המרכז לפריפריה בשנות התשעים, גם כאן מלמדת ההתגייסות המהירה של המערכת על כושרה, גמישותה ונכונותה להתייבב מול אתגרי השעה. עד כמה יוכלו הות"ת והמל"ג לחולל שינוי ותיקון גם בכשלי שוק אחרים במערכת ההשכלה הגבוהה? עניין זה יהיה רלוונטי בבואנו לדון בפרקים הבאים בחולשות אחרות של המערכת האקדמית הקוראות לתיקון.

ב. התייחסות לכלי ניבוי במערכות חינוכיות

סוגיה זו עתיקת יומין בעולם החינוך – נטייתן של מערכות חינוך להשתמש בכלי ניבוי שיש להם השלכות על יחידים ועל קבוצות, וראיית תוקפם כבלתי ניתנת לערעור. במדינות מערביות שונות היה מקובל לערוך מבחנים לילדים בגיל אחת עשרה (+11), שמיינו אותם לבתי ספר על-יסודיים מסוגים שונים. עם השנים התערער הביטחון בתוקפם של כלי מיון אלו כמנבאים הצלחה, עד שהשימוש בהם הופסק לחלוטין בשנות החמישים והשישים. התברר כי בניגוד למצופה, רבים מאלה שהמבחנים ניבאו להם כישלון בבתי ספר עיוניים, זכו בתעודת בגרות שפתחה בפניהם שער להרשמה למוסד להשכלה גבוהה. הפסיכולוג פיליפ ורנון (Vernon 1956) הצביע על כך כי באישיותו של האדם קיימים משתנים שאין כוחם של מבחני המיון לנבא, כגון נחישות אישית (self-determination) וחוסר עקביות בהתפתחות הילד (irregularities of children development). בעקבות ממצאיו, קמה תנועה רחבת היקף באירופה אשר הובילה לביטול מבחני המיון שהיו נוהגים לאורך עשרות שנים.

הדיון שלפנינו דומה. כבר בסוף שנות התשעים דרשו מנהיגים בציבור הערבי משרי החינוך הסבר לפער הממוצע של כ-100 נקודות בין צעירים יהודים וערבים במבחני הפסיכומטרי. רק ממרחק השנים נוכל לזהות רמזים כלשהם שעליהם נוכל להישען בבואנו לדון בפערים שהיו נחלת החברה הערבית לאורך מרבית שנות קיומה של המדינה. משעה שננקטו צעדים מעשיים הן על ידי ות"ת והן על ידי המוסדות לזיהוי החסמים שהיו להם השפעה ישירה על הישגים של צעירים ערבים במוסדות להשכלה גבוהה, הועמדו המשאבים וננקטו הצעדים להסרתם, או אז התברר כי הפערים הלימודיים ניתנים לגישור וכי אוכלוסייה שחולשותיה זוהו עשויה למצוא את מקומה באקדמיה ללא צורך במדיניות של אפליה מתקנת. ואכן התברר בתום עשור, כי הפער כמעט נסגר בלימודי הרפואה, המשפטים, המתמטיקה והסטטיסטיקה, כפי שעולה מתרשים 23, וזאת כאשר אף אחת מהקבוצות לא זכתה להעדפה על פני רעותה והמוסדות לא נאלצו להתפשר ברמת הלימודים. השינוי היחיד שנעשה הוא תגבור התמיכה לסטודנטים הערבים, והסרת החסמים שניצבו בפניהם.

שאלת הניבוי מחזירה אותנו לדיון שהתקיים בשנת 2003 אצל שרת החינוך לימור לבנת, כאשר הוצגו בפניה נתוני סימולציה שהזהירו מפני "נהירה" המונית של סטודנטים ערבים למקצועות הרפואה, מעבר לשיעורם היחסי בחברה הישראלית. בעקבות הדיון

בוטלה שיטת המצרף שהציעה חלופה לבחינה הפסיכומטרית שנתפסה כמכשול ולא רק לצעירים מהחברה הערבית. בדיעבד מתברר כי במרחק של שני עשורים, ולמרות ביטול המצרף, צעירים מהחברה הערבית אכן נטו לבחור לימודים במקצועות הרפואה השונים, והיו נחשפים להצליח בהם אם בישראל ובין אם במוסדות מקבילים בחו"ל, כפי שאף עולה במחקריו של ורנון משנות השישים.

משבר הקורונה חשף את תרומתם של אותם רופאים, אנשי סיעוד ורוקחים בני החברה הערבית למערכת הבריאות בישראל, אשר אפשרו לה לזקוף את גווה ולעמוד בפרץ האתגרים שעמדו לפניה. רבים מאלה שלמדו בחו"ל התקבלו בזרועות פתוחות במערכת הבריאות הישראלית, ומאמרים וראיונות שפורסמו העלו על נס את שילובם בה, וראו בכך הישג ותרומה לחברה הישראלית בכלל ולמערכת הבריאות בפרט, הן בהפחתת משבר כוח האדם המקצועי בישראל והן בצמצום המחסור ברופאים, באחיות וברוקחים. ייתכן שההסבר לשאיפה להשכלה גבוהה בכלל ולמקצועות הרפואה בפרט בקרב הציבור הערבי, נעוץ באיבוד מעמד מאז 1948 כפי שגורס אלחאג'. משעה שמערכת ההשכלה הגבוהה הייתה עיוורת למוצא האתני, הלאומי, הדתי והמגדרי של המועמדים ללימודים, והתמקדה רק בהישגים האקדמיים – זקפו רבים מצעירי החברה הערבית את גוים ומצאו לעצמם נתיב חדש לבניית מעמדם בחברה. באמצעות הרחבת שורותיה ופתיחת שערים למשכילים וחוקרים בני המיעוט הערבי, נהנית גם מערכת ההשכלה הגבוהה מחוקרים מצוינים, והחברה הישראלית נהנית מהזדמנות מחודשת לצמצום פערים חברתיים ולהקטנת המתח בין יהודים וערבים.

ג. על מי מוטלת האחריות לצמצום פערי ההשכלה בישראל?

כחלק מהרצון לצמצם את פערי ההשכלה בישראל, יום השר זלמן ארן בראשית שנות השישים את הקמת המכינות הקדם אקדמיות, אשר בעשור האחרון נדרשו לעבור התאמה לצורכי הצעירים מהחברה הערבית. לצד שינוי זה נדרשה ות"ת לפתח ולשכלל כלים נוספים שכללו לימודי השלמה בשפה העברית, בשפה האנגלית, במתמטיקה, במיומנויות למידה ועוד. יחד עם המוסדות להשכלה גבוהה נטלה על עצמה ות"ת תפקיד רב ערך אשר אכן סייע ביצירת גשרים להשכלה הגבוהה, אף כי נכון היה אילו משרד החינוך היה רואה בכך חלק מייעודו שלו. לכאורה ניתן לטעון כי אין חשיבות למקור התקציב, ות"ת או משרד החינוך, ובלבד שישנו מנגנון פעולה המגשר על פערי הידע הנדרש להצלחה בלימודים גבוהים. התשובה לכך מצויה בתפיסת תפקידו של משרד החינוך בכל הקשור לאיכות הלמידה, ובעיקר לאופי הלמידה המקנה לבוגר מערכת החינוך תעודת בגרות האמורה לשקף את מוכנותו למעבר לשלב החינוך הגבוה.

אך מתברר כי לאורך יותר משני עשורים, משרד החינוך התרכז בעיקר בסוגיית שיעורי הזכאות לתעודת בגרות, והזניח את שאלת איכותה של התעודה או איכות ידיעותיהם של הזכאים לה. וכאשר נכנסה ות"ת לחלל שנוצר, במטרה למלא את החסר

ולצייד את הצעיר בידע הנחוץ לו ללימודים גבוהים, לא רק שחל שיבוש בתפיסת האחריות של שתי מערכות החינוך, אלא שכיום ממלאות מל"ג וות"ת, יחד עם המוסדות להשכלה גבוהה, את התפקיד שנטל על עצמו במקור משרד החינוך. התפתחות זו הינה הסכמה שבשתיקה כי סגירת פערי איכות הידע של הבוגרים היא עניין של מל"ג וות"ת, ואילו משרד החינוך רשאי להמשיך להתבצר בשאלה העיקרית שמעסיקה אותו בעשורים האחרונים – שיעור הזכאים לתעודה ולא איכותה (וולנסקי 2020).

כאשר מדובר בבוגרי החברה הערבית, אין להסתתר עוד מאחורי גלימת "מדיניות המשרד"; נכון יעשו הממונים על החינוך הערבי במשרד החינוך אם ידרשו להעמיד לרשותם סמכויות ואמצעים כדי למלא את החלל שממלאות כיום מל"ג וות"ת. תגבור לימודי העברית, האנגלית והמתמטיקה ברמה שמאפשרת מוכנות ללימודי מדעים מדויקים; הקניית מיומנויות של כתיבה, קריאה ולמידה אקדמית; הקניית מיומנויות טכנולוגיות הנדרשות ללמידה במאה העשרים ואחת – כל אלה הם בתחום סמכות הממונה על החינוך הערבי במשרד החינוך, המזכירות הפדגוגית של המשרד והרשויות המקומיות. האחרונות "התמכרו" אף הן "למולך" שיעורי הזכאות לתעודות בגרות, תוך התעלמות מפערי הידע הקיימים והנדרשים ללימודים גבוהים. האתגר הממשי המונח אפוא לפתחה של המנהיגות הערבית הוא לקיים לימודי השלמה באמצעות בתי הספר או במסגרות בלתי פורמליות אחרות, שיביאו את הערבים הצעירים מוכנים לקו הזינוק ללימודים אקדמיים.

פרק חמישי

ההשכלה הגבוהה בישראל בראי הוועדות הבין-לאומיות

הנטייה לדירוג איכותם של מוסדות להשכלה גבוהה החלה רק בראשית המאה הנוכחית. לצד הדירוג הידוע מכולם, דירוג שנחאי, פועלים ארבעה גופי הערכה בין-לאומיים המפרסמים מעת לעת את ממצאיהם (Kirsch 2020). חרף השונות שקיימת במשתנים שבהם עושים שימוש הגופים המדרגים, הרצון להשוואה בין-לאומית תקפה של איכות מערכות ההשכלה הגבוהה, מעודד שימוש במדדים כלליים ובממוצעים פשטניים, שמטבעם מרדדים את התמונה רבת הפנים והמורכבת, משום שאחרת יקשה להציגה כהשוואה תקפה.

כדי להציג לאשורם את הישגי ההשכלה הגבוהה בישראל, מבקש מחקר זה להעריך בעזרת כלי רגיש יותר – ניתוח דוחות הוועדות הבין-לאומיות שפורסמו בין השנים 2006 ל-2019. נוסף על דוחות אלה קיימים במערכת ההשכלה הגבוהה גם דוחות איכות פנימיים, שנעשו ביוזמת חלק מהמוסדות ובעידוד המל"ג, לצורך שיפור עצמי. תרבות בחינה עצמית זו, שהתפתחה בטכניון, במכון ויצמן ובאוניברסיטה העברית, לעתים בהשראת ובהשפעת חבר הנאמנים, היא בעלת פוטנציאל גבוה לקידום מעמד המוסד, שכן היא מונעת מחתירה למצוינות. ואולם, מכיוון שלא כל המוסדות אימצו תרבות זו של הערכת איכות פנימית, לא נעשה בהם שימוש במחקר זה והוא התבסס על דוחות הערכה חיצוניים בלבד.¹

מתודולוגיה

במסגרת המחקר נותחו נתונים משישים ואחד דוחות שנכתבו לבקשת המל"ג על ידי 388 מומחים בעלי מעמד גבוה בשדה ההשכלה הגבוהה במדינותיהם, חלקם כיהנו בתפקידי מפתח במוסדות אקדמיים ובוועדות בין-לאומיות לסוגיהן. הדוחות משקפים את מעמדה

1 יצוין כי כאשר החלו הדיונים במל"ג בשנת 2002 על הצורך בהנחלת שיטת הערכה שיטתית לכלל המערכת, עמדה על הפרק השאלה אם לתמוך במנגנון הערכה פנימי של המוסדות. ההחלטה שהתקבלה תמכה בהערכה חיצונית באמצעות ועדות בין-לאומיות.

והישגיה של מערכת ההשכלה הגבוהה של ישראל, לא רק באמצעות השוואת נתונים סטטיסטיים, כמו משקל הפרסים או היקף הפרסומים של החוקרים, אלא גם בהתבסס על מכלול רחב של משתנים כגון: הרכב הסטודנטים, הנגישות להשכלה הגבוהה, סף הקבלה למוסד, מבנה תוכניות הלימודים, הרכב הסגל האקדמי הבכיר והזוטר, תשתיות הלימודים (מעבדות, ספריות וכוח עזר לתחזוקם), איכות המחקר, מעמדם של התחומים בעולם האקדמי, זמינותם או חסרונם של תקציבים לקיום איכות אקדמית יציבה, חולשות והישגים של התוכניות, ועוד. העובדה שכל התחומים הללו נבחנו בדוחות אפשרה לתרגם למדדי איכות.

הדוחות שעליהם מתבסס מחקר זה מכונים "דוח רוחבי" וכוללים את הישגי התחום בכל סוגי המוסדות המוגדרים על פי חוק בישראל כמוסדות להשכלה גבוהה, מתוקצבים ושאינם מתוקצבים. המידע שעמד לרשותן של ועדות הבדיקה כלל עיון בדוח הערכה עצמית של המחלקה או הפקולטה, מפגשים עם חברי סגל בכירים וזוטרים, עם סטודנטים, ובמקרים אחדים אף עם חברי ההנהלה של המוסד. באופן זה הצטיירה תמונה קרובה ביותר למציאות, המשקפת את הנעשה בין כותלי המוסדות האקדמיים בישראל, אם בתחומי התוכן הנלמד והנחקר ואם בזיהוי החולשות והעוצמות שלהם. מעין "צילום תקריב" החושף את עולמם הפנימי של המוסדות ואת איכות פעולתם ברוב תחומי המחקר וההוראה. חלק מהתחומים נסקרו פעמיים במהלך של כעשור וחצי, ותמציתם אף היא מובאת בדוחות. הממצאים המובאים להלן מתייחסים אפוא לתמונה העולה מהדוחות הרוחביים, המשקפת את מעמדו והישגיו של כל תחום בישראל.

בארבע עשרה השנים שבהן דן המחקר, חוותה מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל טלטלה עזה. העשור השני של המאה העשרים ואחת ביקש לתקן את נזקי העשור הראשון המתוארים בפרק השני, ואף הוביל לפריצות דרך, כפי שמשקף בממצאים העולים במקצת מהדוחות להלן. ואולם, מחקר זה נוהג כעיוור ביחס לשני פרקי זמן אלה, ומנתח את הנעשה במערכת ההשכלה הגבוהה במכלול אחד כצילום בזק (snapshot), המשקף את מצב התחום במועד שבו התקיימה הערכת האיכות. תמונת המצב המוצגת במחקר משקפת אפוא את מצב התחום בפרק הזמן הנסקר, ומתעלמת ממסגרות התקציב המעיקות או הנדיבות שעמדו באותה עת לרשות המוסדות. ייתכן כי חולשות שהתבררו בעשור הראשון תוקנו במהלך העשור השני, אך גם בכך אין זה מעניינו של המחקר המובא כאן, אלא רק בממצאים כפי שהשתקפו לעיני ועדות המומחים. כמו כן פרק זה אינו עוקב אחר האופן שבו טיפלו ות"ת ומל"ג בהמלצות הוועדות לשיפור – בפרק הבא יידונו מאמצי בלימת נסיגת מדעי הרוח והכלים שפותחו לעידוד מצוינות אקדמית במהלך העשור השני של המאה הנוכחית.

ניתוח הנתונים הביא לזיהוי שלוש קטגוריות בסיווג תחומי הדעת:

- סטנדרט גבוה – מצוינות אקדמית הבאה לידי ביטוי במעמד גבוה של התחום בזירה הבין-לאומית.

- סטנדרט בינוני – עמידה בסטנדרט בין-לאומי אך ללא פריצת דרך הזוכה להכרה בולטת.
- סטנדרט נמוך – הערכה בתחומים מסוימים לצד חולשות גלויות לעין.

הסיווג נשען על השימוש הלשוני של כותבי הדוחות, מבלי לנסות לפרשם מעבר לנאמר בהם. כך לדוגמה, מדעי המחשב סווגו כ"סטנדרט גבוה", בשל קביעת הוועדה כי התחום בישראל מדורג שני או שלישי ברמתו בעולם, לאחר ארצות הברית ואולי בריטניה. לעומת זאת, לימודי הכלכלה סווגו כ"סטנדרט נמוך", משום שהוועדה הגדירה את מצבם בישראל "קריטי".

הדוחות הרוחביים התבססו בין היתר גם על דוחות פנימיים שהגישו המחלקות או הפקולטות עצמן, והם דנים במכלול ההיבטים הנוגעים לתנאי ניהול תוכניות לימודים ומחקר אקדמי בכללם: קיצוצי תקציב, ירידה במצבת חברי הסגל, חוסר בתשתיות חיוניות, ואף דברי ביקורת כלפי מדיניות המוסדות או המל"ג. ואולם, גם אם ניתן לזהות את "טביעות האצבע" של אותם דוחות פנימיים, מחקר זה התעלם מהם וכרה אוזניו אך ורק לדוחות הרוחב שהוגשו למל"ג. יתר על כן, הוא גם אטם אוזניו משמוע הסתייגויות שהוגשו למל"ג לאחר כתיבת הדוחות, וזאת מהטעם הפשוט ששלילת המתודולוגיה שנקבעה לבחינת התחומים ותוכניות הלימודים הייתה שומטת את הלגיטימיות לעשות שימוש בממצאים הרוחביים והמסכמים שהוגשו למל"ג וממילא גם את המתודולוגיה המחקרית שנבחרה בפרק זה. גם החלטות המל"ג לשיקום או לקידום תוכניות בעקבות המלצות שהגישו הוועדות, לא היו מענייניו של מחקר זה. מכאן שבאופן עקבי ממצאי הדוח משתמעים אך ורק מתוך הנאמר בדוחות הרוחב של הוועדות הבין-לאומיות.

עניין אחר שלא יידון, ואף לא ישמש כנימוק מקל או כצידוק בהערכת הישגיה של מערכת ההשכלה הגבוהה בפרק הנוכחי, הוא סוגיית גידולה המהיר. לצד התרשמות העמוקה של חלק מהוועדות ממדיניות פתיחת השערים של ההשכלה הגבוהה בפני שכבות חברתיות רחבות, ננקטה גם לשון של ביקורת, לעתים נוקבת, על כך שמדיניות זו לא השכילה להתאים את ההחלטה לפתיחת השערים עם המימון הנדרש. אי הלימה זה פגע בסטנדרטים מקובלים ללימודים במוסד אקדמי. פרק זה וכן הפרק שיבוא אחריו, סוקרים את הממצאים העיקריים של הדוחות, כתמצית לעיונו של הקורא. מכאן שיש לראות בדוח המלא שהוגש למל"ג מקור ראשוני, ואילו לממצאים המובאים כאן יש להתייחס כמקור משני, וכתמצית הדוח המלא.

סטנדרט אקדמי גבוה

בניתוח התוכן של דוחות הוועדות עולה כי אחד עשר תחומים וכן מרכז מחקר לאומי אחד זכו להערכה גבוהה בזירה הבין-לאומית בשל מצוינותם המדעית.

לוח 23: תחומים שמעמדם הבין-לאומי גבוה

מספר המוסדות שנבדקו	השנה	התחום	
9	2019	פיזיקה	1
12	2016 ;2007	הנדסת מערכות אלקטרוניקה ותקשורת	3-2
5	2016	מוזיקה ומוזיקולוגיה	4
16	2015	מדעי המחשב	5
4	2013	בלשנות	6
5	2012	השפה העברית	7
7	2011	מדעי המדינה	8
7	2010	מתמטיקה	9
4	2010	פילוסופיה יהודית	10
12	2009	פסיכולוגיה ומדעי ההתנהגות	11
5	2009	פילוסופיה	12
1	2017	מרכז המחקר הלאומי להנעה אלקטרוכימית	13

הלשון שבה מתארים המומחים את הישגי התחומים השונים אינה אחידה. בסקירה הבאה הם יובאו בתמצית:

1. פיזיקה² (2019): הוועדה מצאה כי תחום לימודי הפיזיקה בישראל נמצא בחזית המחקר והישגיו הגבוהים חורגים בהרבה מכל מדינה אחרת בעולם, בהשוואה לגודל האוכלוסייה או לתל"ג (עמ' 5). ישראל נחשבת למובילה ומוכרת מאוד בהישגיה בענפי הפיזיקה השונים, והדבר בא לידי ביטוי באיכותם הגבוהה של לימודי התואר הראשון והתארים המחקריים (עמ' 4). תמונת מצב זו אינה חדשה. לדברי הוועדה, היא הולמת את ההיסטוריה של ישראל בתחום זה.

לצד דברי השבח ביקרה הוועדה את היעדר הגיוון בהרכב אוכלוסיית הסטודנטים בתחום ואת היעדר ייצוגן הראוי של נשים בדרגות הגבוהות. הוועדה המליצה לפתח דרכי הוראה יצירתיות יותר, לכונן שיתופי פעולה עמוקים בין אוניברסיטאות ולהעניק ייעוץ לסטודנטים בדבר אופק הקריירה הצפוי להם בתחום הנלמד.

3-2. הנדסת אלקטרוניקה ותקשורת³ (2016+2007): שני דוחות הערכה שנעשו

2 הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי הפיזיקה, 2019.
3 הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי הנדסת אלקטרוניקה ותקשורת,

בהפרש של תשע שנים הצביעו על הישגי המחקר וההוראה בתחום זה. הוועדה ציינה כי בדומה לדוח המוקדם משנת 2007, גם בדוח המאוחר זכו המחלקות להערכה גבוהה בקרב קהילת המחקר הבין-לאומית "בזכות מחקריהן המדעיים והטכנולוגיים" (עמ' 9). יתר על כן, התרחבות התחום ופתיחת תוכניות בשנים עשרה אוניברסיטאות ומכללות, תרמה לגיוון בהרכב הסטודנטים "שבדרך כלל לא היו מיוצגים היטב בתחום" (שם), וקירבה רבים המוכנים היום לעסוק בלימודי הנדסת חשמל באופן המעשיר את תעשיית ההייטק המתפתחת בישראל.

לצד המעמד הגבוה של התחום, ביקרה הוועדה את חוסר ההתאמה של הלימודים האקדמיים לתרבות המשתנה. לדבריה, ראוי היה לתת משקל רב יותר לנוכחותו של האינטרנט בחיי הסטודנטים, בלמידה בסביבות דיגיטליות. כן ראוי היה לתת יותר מקום ללמידה רלוונטית ולאפשרות "לצפות בהרצאות וידאו באינטרנט", על פני למידה בסגנון מסורתי פרונטלי (עמ' 29–30).

4. מוזיקה ומוזיקולוגיה⁴ (2016): תחום זה זכה להערכה גבוהה על ידי הוועדה הבין-לאומית שקבעה כי לימודים אלה בישראל לא רק תוססים ואיכותיים, אלא גם זוכים להערצה "באוניברסיטאות מובילות ובבתי ספר למוזיקה וקונסרבטוריונים ברחבי העולם. חוקרים, מלחינים ומבצעים בעלי השכלה ישראלית זוכים להערכה רבה על הכשרתם האיתנה" (עמ' 2). יתר על כן, מוזיקאים רבים שהוכשרו בישראל תופסים "תפקידים מובילים בעולם המוזיקה ברחבי ישראל ואירופה, אמריקה והמזרח הרחוק" (שם). הוועדה הצביעה בין היתר על כך כי ישראל "עשירה במיוחד במגוון המוזיקלי שלה" (עמ' 3), וחברי הסגל שלה הם חוקרים ויוצרים בולטים הפעילים בתחומי התמחותם, ומסורים מאוד לחינוך של אמנות המוזיקה בישראל. חברי הסגל גאים ב"צביון הבין-לאומי" (שם) של הלימודים, כפי שבא לידי ביטוי גם בקיומם של קורסים בשפה האנגלית והגשת עבודות בשפה זו.

לצד זה התמקדה הוועדה במשאבים המוגבלים העומדים לרשות התחום: היעדר מתקנים ראויים, טכנולוגיה מיושנת, היעדר בידוד אקוסטי בחללי ההוראה והתרגול ועומס יתר על חברי הסגל, בלא ודאות כי יופשרו התקנים של אלה העומדים לפני פרישה.

5. מדעי המחשב⁵ (2015): ישראל מדורגת כמדינה השנייה או השלישית בעולם ברמת הישגיה בתחום זה, אחרי ארצות הברית ואולי בריטניה (עמ' 7). מעמדה המחקרי הגבוה בא לידי ביטוי בארבעה פרסי טיורינג שקיבלו חוקרים מהתחום, פרס למדעי המחשב השווה במעמדו לפרס נובל.⁶ יתרונה של ישראל ניכר בהיבט הטכנולוגי ובתעשייה כאשר תאגידים גדולים כמו UB, אינטל, HP, גוגל ומיקרוסופט פתחו מרכזי מחקר בישראל, לצד חברות מידע וטכנולוגיה חשובות אחרות (שם).

2007; הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי הנדסת אלקטרוניקה ותקשורת, 2016.

4 הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי המוזיקה והמוזיקולוגיה, 2016.

5 הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי מדעי המחשב, 2015.

6 רק מדענים מארצות הברית זכו ביותר פרסים מאלה שזכו המדענים הישראלים. שם, עמ' 7.

הביקורת בתחום זה התמקדה בהיעדר איזון בין התחום התיאורטי לתחום הניסויי. עוד ציינה הוועדה כי מן הראוי היה שהמל"ג תבחין בין מבנה הוראה המתאים למכללות, שיכון בעיקר לפיתוח שירותי חינוך אקדמי, לבין מבנה ההוראה באוניברסיטאות, שימוקד במחקר. הוועדה אף המליצה לות"ת לשנות את מודל התקצוב של תוכניות הלימודים בתחום זה, במטרה לקדם ניסויים במדעי המחשב ולאזנם עם הנטייה להישענות כמעט בלעדית על תיאוריות מתמטיות (עמ' 12).

6. בלשנות⁷ (2013): בתחום זה קבעה הוועדה כי המצב בישראל מעולה, וכי איכותן של התוכניות בבלשנות גבוהה מאוד. הן מובלות על ידי חוקרים בעלי מוניטין בין-לאומי, הזוכים להערכה רבה של עמיתיהם בעולם (עמ' 5). הוועדה ציינה כי "בלשנות היא תחום תוסס ודינמי של הוראה ומחקר באוניברסיטאות בישראל" (עמ' 7), תוך בניית קשרים לדיסציפלינות אחרות.

לצד זה, הפנתה הוועדה את תשומת הלב לירידה במספר הסטודנטים בתחום הבלשנות בעשור הראשון של המאה הנוכחית, מה שהביא להחלשתן של התוכניות ולהתשתת חברי הסגל, ולפגיעה בתוכניות חזקות ובולטות בהישגיהן. הוועדה הזהירה כי אובדן של חבר סגל יחיד יכול להוביל להיעלמותו של תחום לימוד שלם, מה שאכן קרה כאשר חברי סגל פרשו מבלי שהוצע להם מחליף. כמו כן ציינה הוועדה כי מתקנים פיזיים של חלק מהתוכניות הם מתחת לסטנדרט הדרוש בהשוואה לרמה בעולם (עמ' 5), וכי רמת התמיכה הניתנת על ידי האוניברסיטאות לסטודנטים לתואר שני, אינה מספקת.

7. השפה העברית⁸ (2012): גם תחום זה זכה להערכה גבוהה של הוועדה בשל הרמה האקדמית יוצאת הדופן. ואולם, הוועדה תמהה על היעדר הכרה בחשיבות התחום בישראל, דבר העומד בניגוד למעמדם של החוקרים הישראלים ולמצוינות המחקרית שלהם, הזוכה להכרה בין-לאומית גבוהה ולהערכה בשל הישגיהם (עמ' 7). הוועדה ציינה כי המחלקות העוסקות בתחום ראויות להערכה והכרה גבוהה, שיהלמו את מעמדן הבין-לאומי וקוראת לאוניברסיטאות להקנות מעמד מיוחד לחקר השפה העברית ולהעצימו.

8. מדעי המדינה⁹ (2011): תחום מדעי המדינה ויחסים בין-לאומיים זכה להצלחה רבה באקדמיה הישראלית ובקהילת המדע הבין-לאומית. בהשוואה לגודל המדינה, תרומתו האינטלקטואלית של התחום לקהילת המדע בולטת בחדשנותו (עמ' 5). 151 החוקרים הישראלים בתחום מדעי המדינה ויחסים בין-לאומיים בולטים בנוכחותם במאמרים בכתבי עת מובילים, ובתרומתם לביקורת עמיתים. שתיים מהמחלקות אף דורגו בין 100 המחלקות המובילות בעולם (שם). עוד ציינה הוועדה את הלהט הקיים בפקולטות למדעי המדינה ואת תחושת שליחותם הגבוהה של חברי הסגל ואף של התלמידים בתחום זה.

7 הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי הבלשנות, 2013.

8 הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי השפה העברית, 2012.

9 הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי מדעי המדינה, 2011.

לצד זה ביקרה הוועדה את הקצאת התקציבים הנמוכה, המשפיעה על מספרם הפוחת של חברי סגל. היא המליצה לעודד תוכניות לימוד משותפות בין מחלקות ולתמוך בפיתוח של קונסורציום מחקרי. כמו כן המליצה הוועדה לקבוע סטנדרטים אחידים בתקצוב הישגים במחקר או הוראה עבור המכללות והאוניברסיטאות כאחד. עוד המליצה הוועדה להעניק למכללות סמכויות בכל הנוגע לקידום חברי סגל וקביעות, וכן על רפורמה בהכשרת דוקטורנטים באוניברסיטאות (עמ' 6). הוועדה הדגישה את הצורך לנקוט משנה זהירות בהשמעת דעות אישיות ופוליטיות של חברי סגל, והקפדה על כך כי הן יושמעו מתוך פרספקטיבה ביקורתית, כולל של התלמידים (עמ' 5). לצד זה ציינה הוועדה כי יש להימנע מזיקה בין קידומו של חבר סגל לעמדותיו הפוליטיות והמליצה על פיתוח תואר שני מקצועי, חיזוק ההוראה בשפה האנגלית והגברת הייעוץ לתלמידים.

9. מתמטיקה¹⁰ (2010): הוועדה ציינה כי תחום זה זכה מאז ומתמיד למקום נכבד באקדמיה הישראלית, "ומחקריהם של מתמטיקאים ישראלים ממשיכים להיות באיכות הבין-לאומית הגבוהה ביותר" (עמ' 5). במספרים מוחלטים, ישראל ממוקמת אחרי ארצות הברית, צרפת, גרמניה ובריטניה במספר הזכיות בפרסים נחשבים, וחוקריה מוזמנים לכנסים היוקרתיים ביותר בתחום. המדינה אף מבורכת בריבוי כישרונות של דור הביניים, וקיים ביקוש גבוה לכישרונות הישראליים גם במוסדות באירופה או בארצות הברית (עמ' 8).

לצד זה העירה הוועדה על רמת הסטודנטים המתקבלים ללימודים, שנסוגה אחר בהתאם לרמת הלימודים בבתי הספר, כפי שבא לידי ביטוי בדירוגה של ישראל במדדים בין-לאומיים שונים (עמ' 6). הוועדה הפנתה גם את תשומת הלב לירידה החמורה במספר חברי הסגל, וכפועל יוצא מכך לסכנת "בריחת המוחות" המאיימת על המשך ההצטיינות של התחום.

10. פילוסופיה יהודית¹¹ (2010): תחום זה מעורר עניין רב וזוכה להערכה רבה בעולם. הוועדה ציינה את האיכות והמחויבות של חברי הסגל בכל ארבע האוניברסיטאות המקיימות את התוכנית וכן את העובדה שפרסומיהם זוכים לעניין רב על ידי מוציאים לאור בישראל ובחו"ל, כמו גם בכתבי עת מובילים בעולם (עמ' 6). טווח הנושאים הרחב מעורר עניין בקרב חוקרים מחוץ לישראל והוא נחשב לבעל ערך ועומק בעיני מי שעוסקים בליבת הפילוסופיה היהודית (עמ' 8).

ואולם, בכל ארבע האוניברסיטאות התכווץ משמעותית המחקר וההוראה של פילוסופיה יהודית. הוועדה הזהירה כי "ישראל, כמדינה יהודית דמוקרטית, אינה יכולה לשמור על סביבה תרבותית אינטלקטואלית ומוסרית משגשגת אם היא מזניחה את מקור הערכים והמסורת היהודיים שלה" (עמ' 10). האוניברסיטאות שוגות, טענה הוועדה, בכך

10 הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי המתמטיקה, 2010.

11 הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי פילוסופיה יהודית, 2010.

שהן מזניחות את טיפוח המורשת הפילוסופית של העם היהודי, ומעדיפות להשקיע בתחומים מדעיים (עמ' 20).

11. פסיכולוגיה ומדעי ההתנהגות¹² (2009): הוועדה מצאה כי תוכניות הלימודים באוניברסיטאות ובמכללות משגשגות. בפקולטות מכהנים חוקרים בעלי שם בין-לאומי הזוכים להכרה על חדשנותם המחקרית (עמ' 5). לתחום זה בישראל יש השפעה גדולה יותר מאשר השפעתו במדינות במערב, אף שהמחלקות שלו קטנות לעתים פי ארבעה עד שישה מאשר מחלקות בחו"ל. עוד ציינה הוועדה לטובה את איכות הסטודנטים המתקבלים ללימודים, ואת תרומתם לא רק להתפתחות המדעית, אלא גם לתעשייה, לממשלה ולאמנויות בישראל.

ואולם, על אף המעמד הגבוה שזוכה תחום זה בעולם, תוכניות אחדות זקוקות לשיפור, בעיקר אלה המכשירות פסיכולוגים במכללות. הוועדה ציינה כי ישראל מפגרת ברמת המשאבים העומדים לרשות תוכניות הלימודים בהשוואה למקובל בעולם, וכי היחס המספרי בין חברי סגל למספרי הסטודנטים הוא גבוה, במיוחד בתוכניות הקליניות (שם).

12. פילוסופיה¹³ (2009): הוועדה קבעה כי לקהילה הפילוסופית הישראלית יש מוניטין של מצוינות אקדמית ברחבי העולם (עמ' 7). לחוקרים מכל חמש האוניברסיטאות בישראל יש תרומה משמעותית למחקר, ופרסומיהם רואים אור בכתבי העת היוקרתיים והמוכרים בעולם (עמ' 6).

לצד זאת ציינה הוועדה את המשאבים הדלים של המחלקות לפילוסופיה, שבאים לידי ביטוי במספר חברי הסגל האקדמי בהשוואה למחלקות דומות בארצות הברית או בבריטניה, שבהן מספר חברי הסגל כפול ואפילו משולש, ואילו המצב בישראל, במיוחד במחלקות הקטנות, אקוטי (עמ' 9).

13. מרכז המחקר הלאומי להנעה אלקטרוכימית¹⁴ (2017): הוועדה קבעה כי המוניטין הבין-לאומי של החוקרים במרכז זה יוצא דופן, ובכיריו זוכים בפרסים בין-לאומיים. מחקריהם מתפרסמים בכתבי עת מדעיים מובילים והם רלוונטיים לקהילה המדעית בעולם. יחד עם זאת המרכז עצמו אינו מוכר דיו מחוץ לישראל (עמ' 4). קיים שיתוף פעולה בין חוקרי המרכז לבין חוקרים ממוסדות שונים, הזוכה לתהודה בקרב חברות מקצועיות ידועות בעולם. עוד ציינה הוועדה כי החוקרים הצעירים הם מוכשרים ומבטיחים.

*

"ספינות הדגל" של המדע הישראלי זוכות ליוקרה רבה בזירת הבין-לאומית. בתחומים

12 הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי הפסיכולוגיה ומדעי ההתנהגות, 2009.

13 הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי הפילוסופיה, 2009.

14 הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי מרכז המחקר הלאומי להנעה אלקטרוכימית, 2017.

הניסויים יש נטייה לקבל חברי סגל חדשים אשר סיימו פוסט דוקטורט אחד ואפילו שניים, בטרם יזכו במשרה הנכספת. לכך יש להוסיף את המסורת הקיימת של הענקת שבתון, המנוצל בדרך כלל להעמקת הזיקה המקצועית ושיתוף פעולה מחקרי בין חברי סגל ישראלים לבין עמיתיהם בחו"ל, דבר המוסיף לבולטותם בזירה הבין-לאומית. הישגים אלה מזדקרים חרף העובדה כי המשאבים העומדים לרשות אחדים מהתחומים מוגבלים בהשוואה לתוכניות דומות בחו"ל. אחדות מהוועדות ציינו כי ללא תיקון המצב המתואר, עלולות התוכניות היוקרתיות הללו לסגת ממעמדן הגבוה.

סטנדרט אקדמי בינוני

שלושים ושלושה תחומים זכו להערכה על הישגיהם אך גם לביקורת נוקבת. הוועדות קראו למל"ג ולות"ת לטפל לאלתר בכשלים שעליהם הצביעו.

לוח 25: תחומים שרמת הישגיהם סטנדרטית במונחים בין-לאומיים

מספר המוסדות שנבדקו	השנה	התחום	
4	2019	תקשורת חזותית	14
7	2018	הנדסת מכונות	15
6	2018	מדעי הים	16
2	2018	מרכז המחקר למדעי הים	17
4	2017	הנדסה רפואית וביו-רפואית	18
7	2017	בריאות הציבור וניהול מערכות בריאות	19
3	2016	מדעי מעבדה רפואית	20
8	2015	חינוך ומדעי החינוך	21
10	2015	משפטים	22
3	2014	מדעי הנדסת חומרים	23
2	2014	הנדסת תוכנה והנדסת מערכות מידע	24
5	2013	תולדות האמנות	25
3	2013	גיאולוגיה ומדעי כדור הארץ	26
5	2013	ספרות עברית	27
8	2012	כימיה	28

מספר המוסדות שנבדקו	השנה	התחום	
7	2012	סוציולוגיה ואנתרופולוגיה	29
3	2012	מדעי התזונה	30
3	2012	ריפוי בעיסוק	31
5	2012	גיאוגרפיה ולימודי סביבה	32
6	2012	ביוטכנולוגיה והנדסה ביוטכנולוגית	33
4	2011	הנדסה אזרחית	34
5	2011	הנדסת תעשייה וניהול	35
3	2011	הפרעות בתקשורת	36
5	2011	ארכיאולוגיה	37
4	2010	סיעוד	38
4	2010	סטטיסטיקה	39
6	2009	תקשורת	40
4	2009	הנדסה כימית	41
6	2008	הנדסת מכונות	42
4	2007	פיזיותרפיה	43
4	2007	רפואה	44
לא צוין	2007	פיזיקה	45
16	2006	מדעי המחשב	46

14. תקשורת חזותית¹⁵ (2019): הוועדה ציינה את הפוטנציאל העצום הטמון בלימודי תקשורת חזותית לפיתוח כלכלה יצרנית ותוססת. תוכניות הלימודים הקיימות עונות על ציפיות התלמידים ואף מכינות אותם לקריירה מקצועית בתחום. המוסדות שנבדקו מבטאים את מחויבותם לפיתוח הדיסציפלינה כזו לצמיחה והתחדשות משקית וחברתית (עמ' 4).

לצד זה מצאה הוועדה כי חולשתן של התוכניות נובעת מחוסר עקביות בדפוסי ההוראה והלמידה וכי התוכניות דחוסות באופן שגורם לפיזור יתר של תוכני הלימוד והיעדר מיקוד והעמקה. הרצון להתמודד בו זמנית עם היבטים רבים מדי של תרגול עומדים לתוכנית לרועץ (עמ' 5). בהיעדר פיקוח אקדמי, חווים הסטודנטים עומס עבודה מוגבר שאינו תורם למיקוד לימודיהם ולהתפתחותם המקצועית. כמו כן הסבה הוועדה

15 הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי תקשורת חזותית, 2019.

את תשומת הלב להיעדר תהליכי קידום שקופים של חברי הסגל וכן להיעדר לימוד במוסדות מחוץ לגבולות ישראל כמקור השראה לחדשנות וכאמצעי לביסוס איכות ההוראה והלמידה בישראל (עמ' 8).

15. הנדסת מכונות¹⁶ (2018): הוועדה קבעה כי בוגרי התוכניות מבוקשים על ידי התעשייה הישראלית וכי ההוראה עומדת בתקן המינימלי המוכר בתחום (עמ' 3), ואף כי קיימות גם ראיות למצוינות בתחומים מסוימים. כמו כן ראתה הוועדה בחיוב את העובדה כי יש מוסדות הנעים בכיוון של פיתוח הערכה פנימית (QA), כמו גם מעבר הדרגתי מדפוסי למידה המבוססים על הוראה פרונטלית לדפוסי למידה חדשניים תוך תמיכה ועידוד של לימוד עצמי של הסטודנטים ופיתוח מיומנויות למידה חדשות (עמ' 5). הביקורת של הוועדה כוונה למימון המוגבל של תוכניות הלימודים, המשליך על עומס הוראה מוגבר של חברי הסגל ומכביד על היכולת לגייס חברי סגל חדשים וראויים, בעיקר במציאות של שוק תחרותי גובר. עוד ציינה הוועדה כי מכללות מתאמצות לגייס אקדמאים "לסביבות הדורשות תפוקת מחקר אך אינן מספקות תמיכה במחקר" (שם). הוועדה המליצה לעודד פיתוח תהליכי הערכה פנימיים וכן להבחין בין מכללות, אשר מכשירות ומחנכות מהנדסי מכונות, לבין אוניברסיטאות אשר מהן מצופה להתמקד גם במחקר.

16-17. המרכזים לחקר מדעי הים¹⁷ (2018): בתחום זה הוגשו למל"ג שני דוחות נפרדים על שני המרכזים לחקר מדעי הים. הוועדות ציינו כי תחום זה עובר "שינוי מהיר בשל השפעה על הפעילות האנושית הכוללת אקלים חם יותר, זיהום גובר, שינויים במערכת האקולוגית ובגילויים האחרונים של גז ונפט" (עמ' 4). ממצאי המחקר מהווים משאב רב ערך להבנת תהליכים אקולוגיים וביולוגיים בישראל, היכולים לשמש בסיס אסטרטגי לאומי לקידום ויישום תוכניות לימודים אשר יש בהן פוטנציאל למצוינות במדעים בסיסיים ויישומיים, כמו גם לימודים מתקדמים תוך "העברה מהירה של הידע המדעי לתחומים שימושיים" (שם). הוועדות ציינו את קיומה של קבוצה חזקה מאוד של חוקרים בתחום, כולל חברי סגל חדשים, והעירו כי יש לאפשר לסטודנטים מכל התוכניות להירשם לקורסים המוצעים גם בתוכנית אחרות העוסקות בתחום במקביל למתן אפשרות לביצוע מחקר של סטודנטים בכל אחד מהמוסדות בהם יבחרו. הוועדה הסבה את תשומת הלב לחשיבות ההכרה הלאומית בחקר הימים, במקביל לצורך בהגברת התמיכה התקציבית בתחום שפוטנציאל הפיתוח והחדשנות המחקרית והיישומית שלו הינו רק בראשיתו בישראל.

18. הנדסה רפואית וביו-רפואית¹⁸ (2017): הוועדה רואה בישראל מודל למדינת

16 הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי הנדסת מכונות, 2018.
 17 הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי המרכזים לחקר הים, 2018. לשני הדוחות כותרת זהה; אחד התייחס לים סוף ואחד לים התיכון.
 18 הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי הנדסה רפואית וביו-רפואית, 2017.

קטנות עד בינוניות אחרות בפיתוח תוכניות מדעיות בתחום. לישראל יש חמישה-שישה חוקרים מובילים בעולם בקנה מידה בין-לאומי ומגמות ההרשמה בישראל ובארצות הברית לתחום הינן דומות (עמ' 9). כמו כן קבעה הוועדה כי תוכניות הלימודים ראויות, וכי בוגרי תוכניות ההנדסה הרפואית זוכים להערכה גבוהה ורבים מהבוגרים משתלבים בתעשיית הסטארט-אפ הצומחת.

לצד זה הפנתה הוועדה את תשומת הלב לעובדה כי אין הכרה בפעילות היזמית של חברי סגל כקריטריון לקידום ומינוי מקצועי, אף שזהו מרכיב סטנדרטי "בתהליכי קביעות וקידום באוניברסיטאות מובילות בעולם" (עמ' 11-12). ההתעלמות מהפעילות היזמית של חברי הסגל, נאמר בדוח, מעלה את החשש ליכולת התחרות של מערכת ההשכלה הגבוהה של ישראל בתחום. לפיכך המליצה הוועדה למוסדות ולמל"ג לאמץ תכנון אסטרטגי יעיל יותר של תחום ההנדסה הביולוגית ולהיזהר מקיבעון בתחומים "קלאסיים" של מחקר בהנדסה ביו-רפואית, שעלול להתברר כאיום על המערכת הישראלית ומעמדה העתידי. הדוח הדגיש את המימון החסר של התוכניות הקיימות והמליץ לתקן את המעוות ולראות בפיתוח התחום אחד ממנועי הצמיחה של הכלכלה הישראלית.

19. בריאות הציבור וניהול מערכות בריאות¹⁹ (2017): הוועדה מצאה כי התוכניות בתחום זה הן באיכות מצוינת ועומדות בסטנדרטים אקדמיים משובחים; הסגל האקדמי מצטיין; ואיכות הסטודנטים המתקבלים לתוכניות גבוהה מאוד. הערות הוועדה התמקדו בהיעדר הסכמה על תוכנית הליבה של הלימודים בתחום ובמלצה לפתח תוכנית לימודים לתואר שני כתואר מחקרי, כמו גם להגדיר תוצרי למידה לכל אחד מהקורסים הנלמדים.

20. מדעי מעבדה רפואית²⁰ (2016): שלוש תוכניות הלימודים שנבדקו על ידי הוועדה נמצאו מאוזנות ומקנות הבנה של חשיבות המחקר המדעי הבסיסי והקליני (עמ' 9). הוועדה הביעה הערכה למחויבות העמוקה ולמסירות של הסגלים השונים לתוכניות (עמ' 10).

הערות הוועדה כוונו להערכת-חסר של המוסדות בתחום מחקר והוראה זה, בהשוואה למעמדם של תחומים אחרים. הדוח הסב את תשומת הלב לנשירה הגבוהה של סטודנטים מהתוכנית, בין היתר בשל דרישות לימודיות תובעניות, וציין כי סטודנטים רבים נרשמים לתוכנית כבחירה שנייה, אם בשל היעדר יוקרה מקצועית מספקת של התחום הנלמד, אם בשל הקושי לעמוד בדרישות האקדמיות שלה ואם בשל חוסר ידיעה על מהות המקצוע הנלמד (עמ' 15). הוועדה המליצה שלא להסתפק בציון המשולב שבין תעודת הבגרות והפסיכומטרי, ולהכין תוכנית לימודים מפורטת, אשר תכלול הגדרת ציפיות מהפונים

19 הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי בריאות הציבור וניהול מערכות בריאות, 2017.

20 הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי מדעי מעבדה רפואית, 2016.

ללימודים בתחום. עוד המליצה הוועדה למנות חברי סגל כחונכים בתוכניות ההתמחות וכן "להכין את תלמידיהם לחשיבה ביקורתית [...] סטודנטים ייהנו מאוד מחשיפה למחקר רפואי בהובלת חברי סגל שלהם" (עמ' 17).

21. חינוך ומדעי החינוך²¹ (2015): הוועדה פתחה בדבריה בהכרזה כי לישראל, כאומה, "קבוצה מרשימה של מלומדים" (עמ' 6) המכהנים בבתי הספר לחינוך, כאשר "רבים מאותם חוקרים מפרסמים בכתבי עת מובילים [...] ומתחרים בהצלחה על קרנות מחקר" (שם). היא ציינה את מגוון התחומים הגדול שבהם עוסקים בתי הספר לחינוך, את כישורם הבולט של חברי הסגל וכן את המחויבות שלהם להוראה ולייעוץ לסטודנטים.

ביקורת הוועדה הופנתה לפיצול העצום הקיים בין תחומי המחקר וההוראה בעבודת חברי הסגל בפקולטות, והזהירה כי "ללא משימה משותפת ותפיסה משותפת של חינוך, קשה למוסד לגבש תוכנית אסטרטגית" (עמ' 7). היא אף קבעה כי התחום בישראל נותר מאחור ואינו מתעדכן: "רבות מהתוכניות בהן ביקרנו מבוססות על מודלים שהיו קיימים לפני דור או יותר" (עמ' 9), וציינה כי חלק מהבעיות הן מבניות ומשקפות "חוסר מנהיגות", לא רק ברמת הפקולטה אלא ברמות הגבוהות ביותר של האוניברסיטה (שם). לפיכך המליצה הוועדה למל"ג לקדם קביעת מדיניות בכל שמונה הפקולטות לחינוך, לקבוע סדרי עדיפויות בפיתוח התחום ולהסב את המחקר החינוכי כך שיהיה רלוונטי יותר למערכת החינוך של ישראל (עמ' 20). כמו כן הומלץ לאמץ עקרונות של יציאה אל הקהילה (outreaching) במטרה להביא בפניה את פירות המחקר העדכני, משום "[ש]מחקר חינוכי שנשאר רק בעמודי כתב העת המלומד לא מועיל לאף אחד" (עמ' 21).

22. משפטים²² (2015): לימודי משפטים בישראל הוערכו על ידי הוועדה כתבניות לימודים סטנדרטיות, תוך אזכור היתרון המסתמן לנטייתם של סטודנטים לרכוש כפל תואר ולקיומן של תוכניות לימודים משותפות של משפטים עם תוכניות אחרות. התפתחות זו מקנה השכלה רחבה יותר ואף אתגר לאלה המבקשים שלא להסתפק בתואר אקדמי בתחום דעת אחד. הוועדה ציינה את הישגי החוקרים בלימודי משפט "המייצרים מחקר איכותי בנושאים משפטיים מקומיים וזרים" (עמ' 6), וציינה לטובה את הרצינות העמוקה של חברי סגל בפקולטות למשפטים בד בבד עם מצוינותם האקדמית (עמ' 8). היא קבעה כי "ישראל צריכה להיות גאה בבתי הספר למשפטים שלה" (שם) וציינה לשבח את מאמצי בתי הספר למשפטים לקדם תלמידים באמצעות תוכניות חונכות ומתן תמיכה לסטודנטים מהפריפריה הגיאוגרפית והחברתית, לסטודנטים שעברית אינה שפת אימם וכן לסטודנטים מקהילות דתיות מגוונות.

הישגי תוכניות הלימוד במשפטים מזדקרים לעומת המשאבים המצומצמים העומדים לרשות הפקולטות. הוועדה ציינה את המשכורות הנמוכות של חברי הסגל, את עומס ההוראה והתפקידים המוטל עליהם, ולמרות זאת – "כל פקולטה למשפטים בה ביקרנו

21 הוועדה הבינ-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי החינוך ומדעי החינוך, 2015.

22 הוועדה הבינ-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי המשפטים, 2015.

הייתה פעילה מחקרית, וברבים נתקלנו בחוקרים מצוינים העוסקים עמוקות בדיונים ישראליים, אמריקאים ואירופאים" (שם). באשר לאופייה של הלמידה, ציינה הוועדה כי מתפתחת התנגדות של תלמידים לאופייה הפסיבי של ההוראה על פי "המסורת האירופית של 'הרצאות פרונטליות' שבו המרצה מרביץ את תורתו מעל הקתדרה" (עמ' 6). ומתפתחת דרישה ללמידה פעילה של סטודנטים באמצעות הגברת מעורבותם בתהליך בניית הידע שלהם. במצב הנוכחי, "בכל בתי הספר למשפטים בהם ביקרנו, נאמר לנו כי תרבות הסטודנטים הרווחת אינה לקרוא את החומר המצופה לפני השיעור, למעט בסדנאות קטנות ובסמינרים" (שם), באופן שאינו משרת את תכלית הלימוד. עוד ביקרה הוועדה את הדגש המושם על פרסומים בכתבי עת בחו"ל, לרוב בשפה האנגלית, ואת "חוסר העידוד היחסי לכתבה אודות סוגיות משפטיות ישראליות בעברית"²³. לצורך מתן קביעות לחברי הסגל, הציפייה היא כי "חוקרים יפרסמו 2/3 מעבודתם בכתבי עת זרים. כוועדה, אנו מאמינים כי כלל זה נוקשה יתר על המידה, ושם דגש מוגזם על פרסום בחו"ל [...] והוא מעוות את התפוקה הלימודית [...] דגש זה מרושש את הדיון בבעיות משפטיות ישראליות באופן הפוגע בישראל [...] ומוביל חוקרי משפטים ישראלים להמעיט בערך האינטרס של מוסדות המשפט בישראל" (שם).

ביקורת אחרת כוונה לכך כי חלק מהסטודנטים אינם זוכים להשכלה אקדמית בסטנדרטים נאותים, ולכן המליצה הוועדה להגביר את השקיפות של איכות ההוראה והלמידה באמצעות מנגנון היזון חוזר משוק העבודה (עמ' 8-9), וכן לחייב את הפקולטות בהגשת דוחות איכות למל"ג, אשר יצביעו על איכות הלמידה ועל עיסוקם של הבוגרים בתום לימודיהם. חשיבות המלצה זו גוברת, כך על פי הדוח, בתקופה של היצע יתר של משפטים במקביל לירידה בביקוש לבוגרי הפקולטות (שם). הדוח חזר והדגיש את הצורך החיוני בשינוי היחס המספרי בין חברי סגל לסטודנטים.

23. מדעי הנדסת חומרים²⁴ (2014): שלוש תוכניות מכשירות בוגרי מדעי הנדסת חומרים (MSE) להתמודדות עם בעיות הנדסיות חשובות, תחת ההגדרה הרחבה של המושג "חומרים". הכשרה זו תומכת בצמיחה של תעשיית הייטק בתחום זה, ומתוכה עשויים לצמוח בעתיד גם חוקרים מעולים (עמ' 5), בפרט שקיימת כוונה להוסיף בשנים הקרובות חברי סגל בעלי מעמד בתחום (שם). הוועדה רואה בתוכניות הקיימות פוטנציאל להרחבת הנגישות, גם לאוכלוסיות הבאות משכבות סוציו-אקונומיות נמוכות וכן מהחברה הערבית, באופן שיתרום ליציבות החברתית והכלכלית של ישראל (שם). לצד ההישגים הצביעה הוועדה על הצורך לאזן בין לימודי הנדסה למדעי הנדסת החומרים; לנקוט מדיניות שתקרב תלמידי תיכון לתחום (outreach) (עמ' 6); להגדיר גרעין לימודי חובה לתואר שני ושלישי; לקבוע קריטריונים כמותיים להערכת חברי סגל וכן תשתית נדרשת של התחום; להבחין בין קריטריונים הרלוונטיים להוראה

23 שם, עמ' 7. ההדגשה שלי.

24 הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי מדעי הנדסת החומרים, 2014.

ולמחקר במכללה לבין אלה הנדרשים באוניברסיטה (עמ' 7). כמו כן המליצה הוועדה למל"ג לשנות את מפתחות התקציב כדי להחזיר לקדמותו את היחס בין מספר חברי הסגל למספר הסטודנטים, תוך צמצום ההישענות על מורים מן החוץ; להוסיף תקציבי הצטיידות כדי להבטיח רמה גבוהה של מעבדות מחקר, כמו גם את גיוסם של ממלאי תפקיד לתמיכה במעבדות הללו, במטרה להבטיח תנאי תחרות של התחום בזירה הבין-לאומית; ולקדם את הקשר עם בוגרי התוכניות הממלאים תפקידים בתעשייה.

24. הנדסת תוכנה והנדסת מערכות מידע²⁵ (2014): הוועדה התרשמה לחיוב הן ממסירותם של חברי הסגל והן מאיכות הסטודנטים. הביקורת כלפי התחום הנלמד בישראל ממוקדת בטיעון כי מרבית המחלקות שנסקרו אינן מבחינות בין לימוד של גוף ידע מעניין ורב ערך, לבין הוראה הממוקדת בטכניקת השימוש באותו גוף ידע, כמו גם בהיעדר הבחנה בין מדעי ההוראה לבין השימוש בטכנולוגיות ההוראה. עוד ציינה הוועדה כי קיים צורך בולט בתוכניות המכניות אנשים למקצוע ההנדסה, תוך חידוד התכלית וההבנה של תפקידם בתוכניות ובפרויקטים הנדסיים. ביקורת נוספת הופנתה להיעדר לימוד של בניית מערכות מחשוב בטוחות ומאובטחות. הוועדה הביעה חשש כבד כי בלא שיפור התוכניות שנבדקו, בין היתר באמצעות הגדרה ברורה של ייעוד הלימודים בהן, עלול התחום להישאר בבינוניותו. כן ציינה הוועדה את היעדרה של פקולטה מיוחדת בתחום זה בישראל.

25. תולדות האמנות²⁶ (2013): הוועדה מצאה כי תולדות האמנות הוא "תחום בריא מבחינה אינטלקטואלית באוניברסיטאות" (עמ' 5), וכי תלמידים בכל הרמות מרוצים מהקורסים שלמדו, אף שביקשו שיעמוד לבחירתם מגוון גדול יותר של תחומי לימוד. תוכניות הלימוד שנבדקו נמצאו מאורגנות היטב סביב מושגי מפתח, והסתמכו על מגוון של מקורות מייצגים. הוועדה מצאה כי חברי הסגל מיומנים בתחומים המסורתיים ובגישות של האמנות המערבית וכי מחויבותם ואיכות ההוראה שלהם גבוהה (עמ' 7). הוועדה הופתעה לגלות את האילוצים התקציביים שתחתם פועלות חמש המחלקות שנבדקו (עמ' 5), כמו גם את העומס המוטל על חוקרים צעירים ועל חברי סגל מן החוץ (עמ' 7). היא העירה כי על ההוראה להתנהל מול מסכים ברזולוציה מתאימה, באופן המאפשר לבחון את איכותן של יצירות אמנות, וכי הציוד שבו משתמשים אינו איכותי דיו למטרה זו.

26. גיאולוגיה ומדעי כדור הארץ²⁷ (2013): רמת המחקר והחינוך באוניברסיטאות בישראל בתחום זה גבוהה ועומדת בסטנדרטים בין-לאומיים (עמ' 5). הבוגרים הצליחו בדרך כלל למצוא תעסוקה בתחומים הנחשבים למעניינים וגם מתגמלים (עמ' 6).

25 הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי הנדסת תוכנה והנדסת מערכות תוכנה, 2014.

26 הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי תולדות האמנות, 2013.

27 הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי גיאולוגיה ומדעי כדור הארץ, 2013.

חולשתן של התוכניות שנבדקו היא בהיותן קטנות, באופן המגביל את יכולתן לספק חינוך איכותי במדעי כדור הארץ או לקיים תוכניות שיזכו להימנות עם קומץ תוכניות המחקר המובילות בעולם (עמ' 5). המחלקות ללימודי כדור הארץ רוב האוניברסיטאות בארצות הברית ובאירופה גדולות פי שניים עד שלושה מאשר בישראל. משקלן הצנוע של התוכניות במדעי כדור הארץ בישראל עשוי להיות "מגבלה אסטרטגית משמעותית בעשורים הקרובים" (שם).

עוד עמדה הוועדה על המספר הגבוה של קורסי חובה לתואר ראשון, שכמעט אינו מותיר מרחב בחירה **לסטודנטים** על מיעוט החוקרים במעמד של פוסט-דוקטורט; על הליקויים בתמיכה הטכנית של מעבדות המחקר; וכן על הצורך להדק את הקשר בין הסטודנטים בתקופת לימודיהם לבין בוגרי התוכנית; כמו גם היתרון העשוי לנבוע מהידוק הקשר עם מקומות עבודה, שבבוא העת סטודנטים עשויים לבקש להתמחות בהם.

27. ספרות עברית²⁸ (2013): הוועדה מצאה כי בכל הפקולטות לספרות עברית מכהנים חוקרים בעלי מעמד גבוה והישגים אקדמיים בולטים (עמ' 6), ולצד זה הביעה תמיהה כלפי הדרישה מחוקרים בתחום לפרסם את מחקריהם בשפה האנגלית, שהרי "אין לצפות ממלומדים בספרות העברית לפרסם באנגלית כדי להיחשב לחוקרים מכובדים" (שם). אחרי הכול, "המרכז האינטלקטואלי לספרות העברית הוא בישראל, לא באמריקה ולא באנגליה" (שם).

הוועדה הצרה על מעמדם המשני של המחלקות לספרות עברית בכל חמש האוניברסיטאות, בהשוואה למעמד המדעים המדויקים, והטילה ספק במדיניות ההשכלה הגבוהה המחזקת תחומים שיש להם נגיעה לצמיחה כלכלית, ומתעלמת מתחומי רוח אחרים [ה]מערערים את המטרה של האוניברסיטה בתרבות המערבית" (עמ' 5). עוד עמדה הוועדה על הקיצוצים התקציביים הדרסטיים שמהם סבלו המחלקות לספרות עברית "בעשור הראשון של המאה הנוכחית, קיצוצים שהשמידו תוכניות רבות וצמצמו אותן לעמדה שממנה ייתכן שלעולם לא יתאוששו" (שם). יוצאת דופן בעניין זה הייתה אוניברסיטת בן גוריון, אשר הסדר ייחודי אפשר את המשך פעילותו המחקרית התקינה של התחום בה.

הוועדה תיארה את הדלות והבורות של תלמידי תואר ראשון, שחסר "להם ידע מינימלי אפילו על הסופרים הגדולים של הספרות העברית" (שם), ובכך הדגישה את ההזנחה הבוטה של הספרות העברית "בתרבות הלאומית" (עמ' 9). מתקבל הרושם כי דרישות הקבלה ללימודי ספרות עברית נמוכות מאשר דרישות הקבלה בתחומים אחרים. הוועדה קוראת להשקיע אמצעים נוספים במטרה לחזק את מעמד הספרות העברית, כדי למנוע משבר חמור יותר בעתיד.

28 הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי ספרות עברית, 2013.

28. כימיה²⁹ (2012): למרות החשיבות האינטלקטואלית וההיסטורית-כלכלית של ישראל בזיקה למדעי הכימיה, העניין של הציבור בתחום זה ירד משמעותית בשנים האחרונות. כמו דוחות אחרים, גם דוח זה מייחס את הנסיגה במעמד לימודי הכימיה באקדמיה לנסיגת מעמדו של התחום בתיכון, ומעלה חשש כי מגמה זו תשליך על החברה והכלכלה הישראלית משום שכימיה איננה רק מדע בסיסי, אלא נושא יסוד שעליו בנויה הטכנולוגיה המודרנית (עמ' 5).

הוועדה המליצה למל"ג להדגיש, כבר בתוכנית לתואר ראשון, את המחקר; לצמצם את מספר קורסי הבחירה; לעודד מסלול ישיר ללימודים לתואר שלישי; להגביר את השימוש בשפה האנגלית בלימודים מתקדמים; לעבור בהדרגה מלמידה פסיבית ללמידה אקטיבית; לעודד סטודנטים להציג פוסטרים כאשר "הסטודנטים הפעילים במחקר מציגים את עבודתם לעמיתיהם" (עמ' 6), תוך חשיפה מוגברת למושגים מעולם התעשייה.

29. סוציולוגיה ואנתרופולוגיה³⁰ (2012): התוכניות לסוציולוגיה ואנתרופולוגיה בישראל זכו בדרך כלל למוניטין בין-לאומי ולהכרה במצוינות לאורך עשורים רבים (עמ' 5). ואולם, מוניטין רב שנים זה לא עמד במבחן הזמן והוועדה הביעה את דאגתה מההתכווצות החריפה של אמצעי המימון בתחום לאורך כמה שנים, עד כדי שחיקת איכות התוכניות. התכווצות זו הוסברה בין היתר בנטייה הגוברת של סטודנטים להעדיף לימודים יישומיים. ביקורת הוועדה הופנתה כלפי סדרי העדיפויות של האוניברסיטאות, שהעבירו את הדגש למדעי החיים ותחומים אחרים, באופן שתרם לשחיקת מדעי החברה (שם). כמו כן ציינה הוועדה כי הארגון האקדמי של סוציולוגיה ואנתרופולוגיה במחלקה אחת פוגם באיכות הלימודים לתואר שני של אנתרופולוגיה, וכי התפשטות התוכניות החוץ תקציביות ("יישומיות" בלשון הוועדה) עיוותה את המטרות של הלימודים האקדמיים. הוועדה המליצה לפיכך להכין תוכנית אסטרטגית שתכליתה להביא להגברת הביקוש לתוכניות לתואר שני גם בקרב אלה שיש להם תואר BS; לעודד רישום של סטודנטים זרים; לפתח תוכניות לתואר שני ישיר לדוקטורט; ולהציג תוכנית לימודים בשפה האנגלית (שם). עוד הוסיפה הוועדה כי יש לערוך מעת לעת סקר בוגרים, וכן לעודד את המכללות למקד את מאמציהן האקדמיים בתחום ההוראה ואילו את האוניברסיטאות להתמקד גם במחקר (עמ' 6).

30. מדעי התזונה³¹ (2012): הוועדה מצאה כי סגל ההוראה בתחום מסור ומחויב; הסטודנטים בעלי מוטיבציה גבוהה, עובדים קשה במהלך לימודיהם לתואר, ואף מצופים לעמוד בדרישות הרישוי של משרד הבריאות לשם הסמכתם כדיאטנים.

29 הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי הכימיה, 2012.

30 הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי סוציולוגיה ואנתרופולוגיה, 2012.

31 הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי מדעי התזונה, 2012.

ועל אף ההערכה הגבוהה של הוועדה לתוכניות הלימודים, התחום נמצא בנקודה קריטית בשל היעדר משאבים; מחסור בחוקרים ואנשי חינוך בתחום; עומס עבודה מופרז על חברי סגל; היעדר מסגרות להתמחות העונות על הצרכים; הזדמנויות מוגבלות להמשך לימודים לדוקטורט (עמ' 6). כמו כן קיים יחס גבוה בין מספר הסטודנטים למספר חברי הסגל, וחברי סגל מן החוץ מועסקים בו זמנית במספר מוסדות, ולפיכך תרומתם למוסד יחיד היא מוגבלת (עמ' 10). הוועדה המליצה למל"ג להקים ועדה לתכנון ארוך טווח לפיתוח וליווי התחום, כנגזר מצורכי החברה הישראלית; לעודד סטודנטים ליטול קורסי בחירה נוספים (עמ' 6); לעודד לימודים לתואר שלישי; להעמיד משאבים נוספים לפיתוח התחום תוך תמיכה בשיתוף פעולה בין תוכניות ובין מוסדות; וכן לאסור על פיתוח תוכניות TNE MSc חדשות או תוכניות דוקטורט, בטרם תגובש תוכנית אסטרטגית לתחום (עמ' 8).

31. ריפוי בעיסוק³² (2012): הוועדה מצאה כי תוכניות הלימודים בתחום הן איכותיות מאוד, מיון המתקבלים מוקפד והסטודנטים מבריקים. הביקוש לבוגרים עולה על ההיצע וחברי הסגל מחויבים מאוד לצורכי הסטודנטים והקהילה הישראלית בכללותה (עמ' 5). המלצות הוועדה מצביעות על הצורך בביצוע סקרים שגרתיים בקרב בוגרים, מעסיקים ומפקחים קליניים, כדי לזכות במשוב אשר יתרום לעיצוב עדכני של תוכנית הלימודים. כמו כן מומלץ לפתח תוכנית להערכת איכות; לקבוע קריטריונים לקידום חברי סגל ומתן קביעות; לקבוע סטנדרטים באשר לעומס ההוראה; ולשמור על האיזון הנדרש בין מחקר להוראה.

32. גיאוגרפיה ולימודי סביבה³³ (2012): המחלקות לגיאוגרפיה ולסביבה בישראל שונות באיכותן. חלקן מצוינות ועבודות המחקר שלהן מוכרות בעולם, וחלקן נאבקות להבטיח את האיזון בין דרישות ההוראה לבין המחקר. תפוקת הפרסום עולה בקנה אחד עם תקנים בין-לאומיים והחוקרים מפרסמים את ממצאיהם בכתבי עת מובילים בעולם (עמ' 5). הוועדה ציינה כי בכל הקמפוסים שבהם ביקרה, הסטודנטים הביעו את שביעות רצונם מחוויות הלמידה להם זכו (עמ' 6).

ואולם, חוסר המיקוד במאמצים פוגם ביכולת למצות את הפוטנציאל הקיים במחלקות. בהשוואה למקבילותיהן בחו"ל, רוב המחלקות בישראל זוכות למימון חיצוני דל עבור מחקריהן, ומתקשות לקיים מתקני מעבדה וצוותים טכניים החיוניים להפעלתם (עמ' 5). המחלקות היו נתרמות יותר אילו היו מכוונות את מאמציהן למעורבות גוברת בזירה הבין-לאומית. לפיכך הצביעה הוועדה על חשיבות יצירת הזדמנויות מחוץ לגבולות ישראל במטרה לסייע גם לסגל המצוי בראשית דרכו המקצועית לפלס נתיבים למעורבות בזירה העולמית. מעורבות זו עשויה להעשיר את הפקולטות במגוון של משאבים. דווקא

32 הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי ריפוי בעיסוק, 2012.
33 הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי גיאוגרפיה ולימודי סביבה, 2012.

העובדה שהמחלקות לגיאוגרפיה בישראל קטנות בהשוואה למקבילותיהן באירופה או בצפון אמריקה עשויה להתברר כיתרון, שכן הן יכולות לקיים שיתוף פעולה הדוק יותר ביניהן (עמ' 5).

לפיכך קראה הוועדה לחמש המחלקות לגיאוגרפיה בישראל לקדם תוכנית לשיתוף פעולה ביניהן באמצעות פיתוח של תשתיות מחקר משותפות, ולהשתחרר מתבנית הפעולה המסורתית (עמ' 6). ללא שיתוף פעולה כזה, הזהירה, יקשה עליהן לפרוץ את גבולות הזירה המקומית אל עבר הזירה הבין-לאומית כ"שחקן" בעל משקל. נדרשת אפוא מסה קריטית כדי ליהנות ממשאבי המחקר המצויים בזירה הבין-לאומית. הוועדה אף המליצה למל"ג להיות מעורבת בפיתוח אסטרטגיית מחקר ושיתוף פעולה בין המחלקות העוסקות בתחום; לתמוך בשיתופי פעולה עם התעשייה באמצעות ועדה מייעצת; ולקדם דיאלוג שיצמצם את כפל ההוראה במוסדות באמצעות שיתופי פעולה ביניהם באופן שידגיש את היתרונות הקיימים לכל אחד מהשותפים, ותוך אימוץ פרקטיקה ביקורתית כחלק מתהליך של שיפור האיכות (שם).

33. ביוטכנולוגיה והנדסה ביוטכנולוגית³⁴ (2012): איכות תוכניות הלימוד שנבחנו על ידי הוועדה נמצאו חזקות, תחרותיות ומסוגלות לספק לישראל את פלטפורמת הידע והגילוי הנדרשת, בדומה לתוכניות חינוך והכשרה מקבילות בארצות הברית. התוכניות המוצעות בישראל עומדות בחזית המחקר וההוראה, וחברי הסגל שלהן הם ברמה גבוהה הבאה לידי ביטוי ביכולות התחרות שלהם עם עמיתיהם בעולם, כמו גם בתגליות ובאיכות הפרסומים שלהם כיחידים וכקולקטיב (עמ' 5). איכות תוכניות הלימודים לתואר שני באוניברסיטאות גבוהה מאוד ומוקפדת, כולל איכות המחקר (שם).

הוועדה המליצה על שיפור במבנה תוכניות הלימוד, ועדכון מתמיד של הצרכים בכל רמות הפעולה בתעשיית הביוטכנולוגיה הישראלית, באמצעות ועדה מייעצת. כמו כן הומלץ לפתח פרקטיקה ביקורתית שתעודד חדשנות מקצועית הנשענת על גישות ביקורתיות של עבודות והשתתפות בתערוכות. הדוח ממליץ לעדכן את תשתיות המחקר על מנת לשמר יכולת תחרות ברמה העולמית. באשר לתוכניות הלימודים במכללות, ציינה הוועדה כי אלה חסרות תשתית מחקר, וברוב המקרים תרבות המחקר שלהן לוקה בחסר. לפיכך היא המליצה להציג לחברי סגל במכללות תיאור תפקיד ספציפי, במטרה לסייע בקידום המקצועי הרלוונטי לייעוד המכללות כמוסדות הוראה ולא כמוסדות מחקר.

34. הנדסה אזרחית³⁵ (2011): הוועדה מצאה כי לימודי תואר ראשון בהנדסה אזרחית מתוכננים בהלימה להיקף תוכני הלימוד ולהיבט הטכני או המעבדתי הנדרש להכשרת מהנדסים לתואר זה (עמ' 6).

34 הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי ביוטכנולוגיה והנדסה ביוטכנולוגית, 2012.

35 הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי הנדסה אזרחית, 2011.

בדומה ללימודי ביוטכנולוגיה והנדסה ביוטכנולוגית, המליצה הוועדה לפעול באינטראקציה מתמדת עם התעשייה באמצעות ועדה מייעצת המחויבת לתעשייה, וכן לאמץ חשיבה ופרקטיקה ביקורתיות על בסיס עבודות קיימות ותערוכות בתחום. הערות הוועדה מתמקדות בהיעדר קורסים המסווגים כ"חינוך כללי", שמטרתם לטפח הבנה רחבה יותר של סוגיות חברתיות, כלכליות וגלובליות הרלוונטיות למקצוע ההנדסה האזרחית. המומחים המליצו להגביר את הפעילות המחקרית בחומרים הנדסיים אזרחיים וניהול בנייה, פעילות הקיימת בעיקר באחד מבין המוסדות שנבדקו אך לא באחרים (עמ' 6-7). הוועדה ציינה את חסרונם הבולט של משאבים, דבר המשליך על יחס גבוה מדי בין מספר התלמידים למספר חברי הסגל, ומקשה להבטיח את אחריותם להכשרת מהנדסים נאותה (שם). כמו כן הסבה הוועדה את תשומת הלב לכך שמספר תלמידי הדוקטורט אינו עונה על צרכיה של ישראל, וכי רק במוסד אחד קיימת תוכנית לימודים לתואר שני. ככלל, רוב התוכניות לוקות בהכשרת בוגריהן לתעשייה (שם).

הוועדה המליצה למ"ג להעשיר את תוכניות הלימודים; לטפל במחסור האקוטי של חברי סגל; לעודד לימודי תואר שלישי; לפתח את תוכנית הבוגרים הבין-לאומית הקיימת; לפתח תוכנית אסטרטגית של התחום תוך עידוד הבידול של התוכניות להנדסה אזרחית לתחומים כגון: גיאורביבתי, תשתית תחבורה בת-קיימא, שימוש בחומרים חדשניים; פעילות מחקר בחומרים הנדסיים אזרחיים, וניהול בנייה (עמ' 8); לעודד את בוגרי התואר השלישי בישראל להשלים לימודי פוסט-דוקטורט בחו"ל; לטפח הבנה רחבה יותר של סוגיות חברתיות, כלכליות וגלובליות הרלוונטיות למקצוע ההנדסה האזרחית; ולהעמיק את הזיקה הקיימת בין בוגרי התוכנית לתעשייה.

35. הנדסת תעשייה וניהול³⁶ (2011): הוועדה ציינה כי "מדינת ישראל יכולה להיות גאה בהישגי תוכניות IEM באוניברסיטאות ובמכללות שסקרנו" (עמ' 5). היא קבעה כי חמש התוכניות שנבדקו מספקות לתעשייה הישראלית בוגרי הנדסה וניהול תעשייתיים בעלי כישורים ומיומנויות ראויים, וכי הכשרתם תורמת לקידום "הפרודוקטיביות והאיכות של העסקים, הממשלה והארגונים הלא ממשלתיים" (שם). כמו כן מצאה הוועדה כי חברי הסגל הם בעלי מוטיבציה גבוהה, החינוך האקדמי של תלמידיהם איכותי וביצועי המחקר שלהם בולטים ומובילים בתחום התמחותם. כמה תוכניות מבצעות מחקר בין-תחומי ברמה עולמית המבוסס על שיתוף פעולה בין אוניברסיטאות ומכללות, וכן שיתופי פעולה בתוך מכללות, בין הנדסת תעשייה וניהול לבין תחומים אקדמיים אחרים (שם). הוועדה אף התרשמה מאיכותם של בוגרי התוכניות כמו גם ממיומנויות של סטודנטים בהצגת הפרויקטים שלהם. עוד ציינה הוועדה כי לתוכניות מגיעים סטודנטים מרמות שונות, הזוכים לסיוע במטרה לאפשר להם לסיים בהצלחה את תוכנית הלימודים. תרבות ההערכה העצמית של התוכנית תורמת לתהליכי שיפור מתמשכים ומסייעת להאצת צמיחת התחום ואיכותו.

36 הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי הנדסת תעשייה וניהול, 2011.

ולמרות זאת, מעמדן "העולמי הנוכחי של תוכניות בוגר IEM בישראל נמצא בסיכון ולא ניתן יהיה לקיימו ברמת המימון הנוכחי" (עמ' 10). הוועדה המליצה על השקעות כספיות מיידיות בתוכניות, במטרה לקדם את רמת הפקולטות כך שיוכלו לעמוד ברמה בין-לאומית, לעודד את השימוש בטקסטים באנגלית, לקדם את ההשקעה הנדרשת במכללות באמצעות קריטריונים חלופיים שלא יכללו הישגי מחקר כדרישה מרכזית עבורם.

36. הפרעות בתקשורת³⁷ (2011): הוועדה מצאה כי סגל ההוראה והמדריכים הקליניים מחויבים לתוכנית הלימודים, בעלי מוטיבציה גבוהה ויעילים. גם הסטודנטים משקיעים מאמצים בלימוד ומתגלים כבעלי מוטיבציה גבוהה (עמ' 21). ביקורת הוועדה התמקדה בזהות ובדמיון הקיים במבנה התוכניות של המוסדות, באופן שהוביל לאחידות ולהיעדר חדשנות בגישות של החינוך הקליני. הוועדה המליצה לאמץ נקודות מבט מגוונות בתחום הקליני ובמחקר בתחום (עמ' 7), והצביעה על הצורך החינוכי בתוספת משאבים כדי לשפר את איכות התוכניות וכדי לעודד ישראלים נוספים לפנות ללימודי תואר שלישי בחו"ל, במטרה להשתלב לאחר מכן בקריירה אקדמית בארץ. הוועדה הדגישה את חשיבות עידוד לימודי פוסט-דוקטורט בחו"ל והציעה להפסיק לפתח תוכניות חדשות עד שיימצאו פתרונות אשר יבטיחו את קיומה של תשתית רחבה של חברי סגל החסרה כיום (עמ' 8).

37. ארכיאולוגיה³⁸ (2011): הוועדה מצאה כי המחלקות, לארכיאולוגיה בישראל אמנם קטנות, אך הפעילות בהן תוססת ועומדת בסטנדרטים גבוהים של מחקר והוראה. רבים מחברי הסגל מייצגים רמה מקצועית בולטת באופן המבטיח את עתיד התפתחותו של התחום בישראל, העשירה באתרים ארכיאולוגיים.

הוועדה ציינה את התקציבים הדלים העומדים לרשות המחלקות כמו גם את שיוך התחום למדעי הרוח אף שעליו להיות גשר בין מדעי הרוח למדעים מדויקים. התפתחות בכיוון זה עשויה להעשיר ולחזק את התחום, בדומה למתרחש בארצות הברית, באירופה ובאוסטרליה, מכיוון שהעושר ההיסטורי והארכיאולוגי מזמין שילוב בין שתי הדיסציפלינות. הוועדה המליצה לקדם שיתופי פעולה בין מוסדות, בעיקר בלימודים לתארים מחקרניים, ולהדק את הקשר עם רשות העתיקות, דבר העשוי לענות על צרכים של אימון סטודנטים ובחינת אפשרות להעניק רישוי לארכיאולוגים, וכן לעודד פיתוח מיומנויות של כתיבה אקדמית וחשיבה ביקורתית.

38. סיעוד³⁹ (2010): ועדת ההערכה מצאה כי תוכניות הסיעוד של האוניברסיטאות מכינות מטפלים ברמה גבוהה העומדים בתקן בין-לאומי לחינוך סיעודי, וכי בוגרי התוכנית מוכשרים ומוכנים היטב "לשרת את צורכי הסיעוד של האוכלוסייה הישראלית" (עמ' 2).

37 הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי הפרעות בתקשורת, 2011.

38 הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי ארכיאולוגיה, 2011.

39 הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי סיעוד, 2010.

הליקוי שעליו עמדה הוועדה הוא המספר המועט של תלמידים ללימודי דוקטורט בסיעוד, והעובדה כי תוכנית לתואר שלישי קיימת רק באוניברסיטת תל אביב (עמ' 4). הוועדה המליצה למל"ג להכין תוכנית אסטרטגית כדי להתמודד עם המחסור הקיים בהכשרת עובדים בתחום; להכריז על המקצוע כמועדף ברמה הלאומית; להימנע מפתחת תוכניות לימודים חדשות כדי למנוע דילול במשאבי כוח אדם ובתקציב של התוכניות הקיימות; להגדיל את מספר הסטודנטים, בין היתר באמצעות תכנון מסלול לימודים מתקדם ללא תזה, וכן לפתח ולעודד לימודי דוקטורט; לקבוע קריטריונים לאישור נושאי דיסרטיציה בדומה למקובל בארצות הברית (עמ' 5).

39. סטטיסטיקה⁴⁰ (2009): הוועדה מצאה כי איכות הלימודים בסטטיסטיקה באוניברסיטאות היא גבוהה מאוד, אף כי התחום נמצא בצומת דרכים מכריע (עמ' 6). בכל אחת מהמחלקות לסטטיסטיקה מכהנים חברי סגל המתפקדים אמנם ברמה גבוהה עד גבוהה מאוד, אך אף אחת מהן אינה יכולה להתחרות עם המחלקות המובילות בארצות הברית בשל היותן קטנות בהיקף פעולתן ומשום שכוחן מוסף להיחלש לאחר צמצום מספר הסטטיסטיקאים באקדמיה הישראלית. בנסיבות אלה, אין ביכולתו של התחום לכסות ברמה ראויה נושאים רחבי היקף גם כאשר מכהנים בו חוקרים ברמה גבוהה ומרשימה, אך מעטים (שם).

הנסיגה המתמשכת במעמדן של המחלקות לסטטיסטיקה נובע מצמצום מתמיד במספר חברי הסגל שלהן, עד כדי ערעור ואיום על קיומן כיום, דבר המנוגד למעמדן ההיסטורי ולקורד העשיר של מחלקות אלה בישראל בעבר (עמ' 13). כך היא לדוגמה הירידה של כשליש במספר חברי הסגל באוניברסיטה העברית ובאוניברסיטת תל אביב, נוסף לפרישה צפויה של חברי סגל בכירים. נתונים אלה מסבירים את המציאות העגומה, ומצביעים על הסכנה האורבת לתחום זה בישראל כיום (עמ' 7). צוות המומחים מציין כי ההתפתחות המתוארת של התחום תהיה "טרגדיה לא רק לסטטיסטיקה בישראל, אלא גם לכל שאר התחומים והמקצועיים שמסתמכים עליה" (שם). ממצא נוסף המכביד על המצב המתואר הוא הביקוש המועט ללימודי תואר ראשון בתחום.

הוועדה המליצה למל"ג ליזום למידה לתואר שני לסטטיסטיקה ברשת; לקיים קורס ארצי ברמה גבוהה; להקים מרכז מחקר לאומי, בדומה למכון Eurandom בהולנד, או המכון לסטטיסטיקה ולמתמטיקה שימושית בארצות הברית; ולהרחיב את מספר חברי הסגל במחלקות לסטטיסטיקה בישראל, כדי להיענות לקצב הצמיחה של התחום ולצרכיו העתידיים (עמ' 15).

40. תקשורת⁴¹ (2009): הוועדה התרשמה מאוד מאיכות ההוראה ומרמת המחקר בתחום התקשורת (עמ' 5), וכן מהביקוש הגבוה מאוד ללימודי התחום בישראל. ביקורת הוועדה התמקדה בהרכב הלקוי של סגל ההוראה, כאשר חלק גדול מעומס

40 הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי סטטיסטיקה, 2009.

41 הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי תקשורת, 2009.

ההוראה לתואר ראשון נופל על חברי סגל זוטרים או מורים מן החוץ שאינם קבועים, ורבים מהם נטולי תואר שלישי. כך גם המצב בלימודי תואר שני כאשר בעלי הכשרה אקדמית דלה ממלאים את שורות המורים בתחום (שם). עומס ההוראה המוטל על המורים הנלווים גבוה מאוד וקשיי תקצוב בולמים את איכות ההכשרה שמקבלים התלמידים.

הוועדה המליצה להפעיל מערכת שתעריך את איכותם של המורים מן החוץ כמו גם את חברי הסגל הקבועים; ולקיים פיקוח מוקפד על תוכנית הלימודים – מהלכים אלה עשויים לשפר את האיכות ולהבטיח סטנדרטים גבוהים יותר. עוד ציינה הוועדה את חשיבות הענקת מלגות להמשך לימודים של בוגרים מצטיינים בחו"ל, מהלך העשוי לסייע בטווח הארוך למלא את החלל הקיים של סגל הוראה ומחקר בכיר (עמ' 8).

41. הנדסה כימית⁴² (2009): הוועדה מצאה כי איכות החינוך לתואר ראשון בהנדסה כימית היא טובה מאוד, תוכנית הלימודים מוקפדת, חלקן של התוכניות רחבות יותר מאלה הקיימות בדרך כלל בארצות הברית, ורמת הסטודנטים טובה (עמ' 4). כמו כן בוגרי האוניברסיטה וגם בוגרי המכללה בתחום מוכנים היטב לקריירה בתעשייה; הסטודנטים זוכים לבסיס איתן בליבת ההנדסה הכימית; ובכל ארבעת המוסדות שנבדקו קיימות תוכניות מחקר. בשתיים מבין האוניברסיטאות רמת המחקר ומתקני המחקר טובים מאוד (שם). עוד ציינה הוועדה את מסירותם של חברי הסגל לחינוך איכותי של תלמידיהם.

הביקורת של הוועדה והמלצותיה התמקדו בצורך בתכנון ארוך טווח לגיוס סגל, כמו גם בציפייה לתכנון צרכים עתידיים של הדרכה ושל מתקני מעבדה חיוניים בעידן של צמצום מסגרות התקציב (עמ' 5). היא עמדה על הצורך להרחיב את הביקוש ללימוד בתחום, והצביעה על הקושי לגייס אנשי מקצוע צעירים בעלי רקע בתחום כחברי סגל, במציאות שבה מספר זעום של תוארי דוקטורט בהנדסה כימית מוענקים מדי שנה. כדי לבדל בין מכללות העוסקות בהכשרה וחינוך לבין האוניברסיטאות המתמקדות גם במחקר, הציעה הוועדה לצמצם את הציפיות מחברי סגל במכללות לתרומתם למחקר, ולפתח קריטריונים חלופיים לקידום (שם).

הוועדה המליצה למל"ג להרחיב את התוכניות לתואר שלישי בהנדסה כימית; לקדם שיתופי פעולה בין מכללות לאוניברסיטאות; להגדיל את לימודי הבחירה כך שיכללו גם קורסים במדעי החברה והרוח; לקדם את הביקוש ללימודים גם לסטודנטים מתחומים אחרים; לעודד לימודים של תלמידים מחו"ל ולחזק את הקשר עם בוגרים (עמ' 23).

42. הנדסת מכונות⁴³ (2008): הוועדה מצאה כי שש תוכניות הלימודים בהנדסת מכונות המתקיימות בישראל מכשירות בוגרים ברמת מוכנות טובה, המקנה את המיומנויות ותחומי העניין הרלוונטיים לצורכי התעשייה והמשק הישראליים. הוועדה ציינה לטובה את מיומנות חברי הסגל וקבעה כי הכשרת הסטודנטים מתבצעת ברמה

42 הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי הנדסה כימית, 2009.

43 הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי הנדסת מכונות, 2008.

טובה וכי היעדים והחזון של שלוש אוניברסיטאות המחקר הוגדרו בבירור. עוד צוין כי שאיפותיהם וציפיותיהם של חברי הסגל, של הסטודנטים ושל ההנהלה מוסכמים בדרך כלל, ומתאימים ליעדים ולחזון של התחום (עמ' 5). ההרשמה לתוכניות הלימודים לתואר ראשון יציבה, ונראה שבוגרי תוכניות אלה אינם מתקשים למצוא עבודה ואף מצליחים בתעשייה. בסך הכול, נראה שקיים איזון מבחינת ההיצע והביקוש בכל הקשור לבוגרים ברמת התואר הראשון.

בהערותיה ציינה הוועדה כי דרישות הקידום של חברי הסגל במכללות אינן תואמות את יעדיהן החינוכיים והאקדמיים, האמורים להתמקד בהוראת התחום ולא במחקר. הפחתת תקציבים בחמש השנים שקדמו לבדיקת הוועדה חוללה שינוי לרעה ביחס המספרי שבין סטודנטים לסגל, ולהגברת התלות במורים מן החוץ שהם הנושאים העיקריים בנטל ההוראה של קורסי הליבה, ושכרם נמוך באופן משמעותי מן השכר המוצע בתעשייה או באוניברסיטאות בארצות הברית או באירופה. הוועדה סבורה כי אמנם רבים מבין המורים מן החוץ הם מצוינים, וניסיונם המעשי הוא רב ערך למוסדות, אך העבודה באוניברסיטה או במכללה אינה משרתם העיקרית ואינה מרכז חייהם המקצועיים. לכן לטענתה, בתנאים אלה אין אפשרות לקיים תוכנית לימודים ברמה בין-לאומית גבוהה, כאשר אחוז גבוה מבין המורים הם במשרות חלקיות ומועסקים ללא קביעות. עוד עמדה הוועדה על ההשלכות של קיצוצי התקציב על הגידול הניכר במספר הסטודנטים בכיתות (עמ' 6). לפיכך המליצה הוועדה למל"ג להקצות תקציבים נוספים להעסקת חברי סגל ברמת שכר העומדת בתחרות עם מוסדות בחו"ל, ולהרחיב את ההשקעות בתקציב המעבדות ותשתיות הלמידה, שאינן מספיקות להכשרת סטודנטים בהנדסת מכונות. הצורך בתוספת תקציב הינו "קריטי לתמוך במחקר, כדי לשמר את חיוניותה האינטלקטואלית והכלכלית של המדינה" (עמ' 7).

43. פיזיותרפיה⁴⁴ (2007): הוועדה מצאה כי כל ארבע התוכניות שנבדקו "עושות עבודה מצוינת" (עמ' 2) בהכשרת דור הפיזיותרפיסטים הבא של ישראל. סגל המרצים נמצא ראוי להערכה והסטודנטים זוכים להכנה אקדמית נאותה בכל אחד מההיבטים העיקריים של הלמידה בתחום (שם). כמו כן איכות התלמידים המתקבלים גבוהה והמדריכים הקליניים בקיאים בתחומם ונלהבים בתפקידם.

הוועדה הצביעה על מחסור במסגרות איכותיות לתרגול ולהתמחות קלינית לצורך הכשרה מעשית של סטודנטים. כתוצאה מכך העומדים בראש התוכניות נאלצו להפחית את מספר שעות ההתנסות של התלמידים למינימום, בניגוד למקובל בתחום זה בארצות הברית. לפיכך המליצה הוועדה להגדיל את מספר המסגרות הזמינות להתמחות קלינית; להימנע מפתחת תוכניות נוספות ולא להגדיל את הרשמת הסטודנטים לתוכנית בטרם יתמלאו דרישות הוועדה; לקבוע סטנדרטים גבוהים לגיוס בעלי תואר שלישי; ולהעניק תואר BSe במהלך שלוש שנים.

44 הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי פיזיותרפיה, 2007.

44. רפואה⁴⁵ (2007): הוועדה התרשמה מרמתן הגבוהה של תוכניות הלימודים בכל ארבעת בתי הספר לרפואה בישראל (עמ' 3). ועל אף הישגיהן, ציינה הוועדה את חולשת הכשרת הרופאים בישראל, כאשר אבן הנגף העיקרית היא היעדר התאמה בין המימון הקיים לבין העלות בפועל של ההוראה הקלינית (שם).

הוועדה המליצה כי המל"ג ימלא תפקיד מרכזי בקביעת עלותן של שעות ההוראה הקליניות ומימוןן; שרופאי העתיד יעברו הכשרה משמעותית במרפאות נוסף להכשרתם במחלקות בתי החולים; שתתאפשר תעסוקה בשכר לסטודנטים במסגרות טיפוליות ומחקריות כדי שלא יאלצו לחפש תעסוקה מחוץ לתוכנית הלימודים שלהם ברפואה; שלימודי המדעים הבסיסיים יהיו רלוונטיים יותר ללימודי הרפואה הקלינית; שתוכניות הלימודים יטפחו לימוד עצמי רצוף ומתמשך בקרב הסטודנטים כערך חשוב וכאחד היעדים של לימודי הרפואה (עמ' 3); וקבעה כי אין לפתור את מחסור הרופאים בישראל באמצעות הרחבת מספר המתקבלים ללימודים ("מתווה פזי"), בלא לוותר על תכנון קפדני בדבר איכות ההכשרה לרפואה (עמ' 4).

45. פיזיקה⁴⁶ (2007): הוועדה מצאה כי בעבר רמת הלימודים המתקדמים בישראל הייתה גבוהה על פי סטנדרטים בין-לאומיים, כפי שמעידה העובדה כי בוגרים רבים התקבלו למשרות פוסט-דוקטורט ואף כחברי סגל באוניברסיטאות מובילות באירופה ובצפון אמריקה (עמ' 9). כמו כן בוגרים בעלי תואר שני ושלישי ממלאים תפקידים מובילים בתעשייה וכן תפקידי מחקר באוניברסיטאות ובתחומים רבים נוספים. על רקע זה מתריעה הוועדה כי "התפתחויות של העת האחרונה מעמידות בסכנה את הרמה הנוכחית הגבוהה של הלימודים לתארים מתקדמים" (שם).

קיצוצים במצבת הסגל האקדמי הביאו להגבלת מספר הסטודנטים המתקבלים ללימודים מתקדמים; עומס ההוראה על הסגל גבר באופן המצמצם את יכולתו להתפנות להדרכת סטודנטים לתואר שני ושלישי; עקב קיצוצי התקציב צומצמה התמיכה הטכנית במעבדות המחקר – כל אלה הקרינו במהירות על איכות תוכניות ההוראה והמחקר והובילו לנסיגתן במוסדות שבהם נלמד תחום זה (עמ' 10). עוד מצאה הוועדה בבדיקתה כי הניסויים המתנהלים במעבדות הם בעלי אופי של "ספר בישול" ואינם מאפשרים כל יוזמה מצד הסטודנטים, במיוחד בשנת הלימודים הראשונה והשנייה (עמ' 5). הוראת המתמטיקה מתבצעת על ידי מתמטיקאים כאשר התיאום של לימודים אלה עם חברי הסגל הקבועים בפיזיקה היו לקויים ועומס הלמידה על הסטודנטים בקורסים אלה, הנלמדים כשיעורים פרונטליים, הוא כבד ביותר (עמ' 8). כן בולט המחסור בסגל זוטור הנדרש לתמיכה בסטודנטים על רקע הידרדרות איכות ההוראה בפיזיקה בבתי הספר התיכוניים ובהפחתת שעות הלימוד של תחום זה בשלב החינוך המוקדם. שלא כבעבר, מוסיף דוח הוועדה, מגיעים ללימודים סטודנטים עם רקע דל במתמטיקה

45 הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי רפואה, 2007.

46 הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי פיזיקה, 2007.

ובפיזיקה. להתפתחות זו השלכות על פערים ההולכים וגדלים בין סטודנטים (עמ' 5). המלצות הוועדה הן להרחיב את מספר קורסי הבחירה; לעודד דרגות חופש לסטודנט בבחירת נושא מחקר על פי התעניינותם (עמ' 4); לפתח מיומנויות של סטודנטים בתחום השימוש במאגרי מידע וספרות מקצועית, וכן לפתח את כישורי החשיבה הביקורתית שלהם בתחומים התיאורטיים הנלמדים כמו גם במדידות וניסויים שהם שותפים להם (עמ' 5). כן המליצה הוועדה לכלול פרויקטים פתוחים לאורך שלוש שנות הלימוד וכן להגיש עזרה מיוחדת לסטודנטים חסרי הכשרה נאותה בפיזיקה ובמתמטיקה במהלך שנת הלימודים הראשונה או באמצעות מכינה, עוד בטרם תחילת לימודי התואר הראשון. עוד המליצה הוועדה לחדש מעבדות שהתיישנו ולעורר עניין בלימודי פיזיקה באמצעות ניסויים פשוטים המבוססים על ציוד שאיננו יקר (עמ' 6).

46. מדעי המחשב⁴⁷ (2006): ההתרשמות הכללית של הוועדה היא כי הרמה האקדמית של הלימודים במדעי המחשב במרבית המוסדות בישראל היא טובה (עמ' 2). עם זאת, מצאה הוועדה כי קיימים הבדלים משמעותיים בין המוסדות ברמת ההכשרה של הבוגרים. בחלק מהמוסדות התגלו פגמים בתוכניות הלימודים לתואר הראשון והשני, לרבות רמת לימודי המתמטיקה, הביו-אינפורמטיקה, והיעדר חשיפה מספקת של הסטודנטים לתעשייה ולהשכלה כללית. עוד ציינה הוועדה כי מרבית הסטודנטים אינם עומדים בפרק הזמן התקני של הלימודים לתואר השני, וכי קיימים מוסדות שאינם מתאימים לעסוק במחקר. כמו כן ציינה הוועדה כי ממוצע הציונים לתואר השני במרבית המוסדות גבוה במיוחד ובחלקם גם בתואר הראשון; קיים מחסור בסגל הוראה בכיר בעיקר במכללות; היחס המספרי בין חברי הסגל לבין סטודנטים בתארים מתקדמים "גבוה בצורה לא סבירה" (שם), ותנאי הקבלה ברוב המכללות הן מתחת לסף המקובל. עוד ציינה הוועדה כי תשומת לב מועטה מוקדשת למשובי הוראה וכך גם בתהליכי מינוי וקידום של חברי סגל (עמ' 3). כמו כן התברר כי נמצאו בחינות ברמה ירודה, הונהג פקטור המשפיע על ממוצע הציונים ואף ליקויים באיכות המתרגלים, הפועלים לעתים ללא ליווי נדרש, וכן ליקויים בתיאום בינם לבין מרצים כמו גם אי-מתן משוב ראוי לסטודנטים (עמ' 5).

על מנת לשפר את המצב המליצה הוועדה למל"ג להעלות בראש וראשונה את דרישות המינימום של המגישים בקשות לפתיחת תוכניות לימודים חדשות לתואר ראשון ולתואר שני; לדרוש מהמוסדות למלא אחר כל הקריטריונים – כתנאי לדיון בבקשות חדשות (עמ' 3); לגייס אנשי סגל בעלי תואר שלישי במדעי המחשב; ולחפש דרכים נוספות להכשרת חברי סגל בתחום זה.

*

הרוב המכריע של התוכניות אשר הוגדרו במחקר זה כ"סטנדרט אקדמי בינוני", זכו

47 הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי מדעי המחשב, 2006.

להערכה על ידי הוועדות במבנה הלימודים שלהן, במסירות חברי הסגל להוראה, באיכות התלמידים המתקבלים ללימודים וברלוונטיות של התוכניות לשוק העבודה. ואולם, תוכניות אלה לא הוגדרו כפורצות דרך בעולם האקדמי, וזאת על פי רוב בשל מחסור אקוטי במשאבים הבולם את שדרוגן; בשל יחס גבוה בין מספר הסטודנטים לבין חברי הסגל; בשל חסרונם של חברי סגל קבועים; ובחלק מהמקרים גם בשל היעדר תשתית עדכנית של מעבדות או תשתיות חיוניות אחרות שבלעדיהן לא תיתכנה פריצות דרך מדעיות. יש לשים לב כי שתי התוכניות האחרונות בקבוצה זו – פיזיקה ומדעי המחשב – שזכו להערכה בינונית בוועדות שבדקו אותן בשנים 2006 ו-2007 (שנות "העשור האבוד"), זכו כעבור עשור להערכה מחודשת גבוהה מאוד, והוגדרו כפורצות דרך וכפועלות בסטנדרטים גבוהים במונחים בין-לאומיים, קרוב לוודאי בעקבות תוספת התקציב הנדיבות בעשור השני.

סטנדרט אקדמי נמוך

חמש עשרה תוכניות זכו להגדרה "סטנדרט אקדמי נמוך", כפי שעולה מהשפה והביקורת בדוחות הוועדות. הוועדות לא התעלמו מהישגיהן, אך עדיין הם היו נמוכים מהרמה המקובלת בעולם:

לוח 26: תחומים שרמת הישגיהם נמוכה במונחים בין-לאומיים

מספר מוסדות	שנה	התחום	
12	2019	הוראת הלשון העברית	47
16	2018	הכשרת מורים באנגלית	48
6	2018	הוראת השפה והספרות הערבית	49
19	2017	הכשרת עובדי הוראה לגיל הרך	50
5	2017	כלכלה	51
9	2016	עבודה סוציאלית ושירותי אנוש	52
14	2015	מנהל עסקים	53
4	2014	שפה וספרות ערבית	54
5	2011	מדיניות ציבורית	55
8	2011	ביולוגיה ומדעי החיים	56
6	2010	לימודי המזרח התיכון	57

מספר מוסדות	שנה	התחום	
4	2009	ארכיטקטורה	58
7	2007	עבודה סוציאלית ושירותי אנוש	59
4	2007	עיצוב תעשייתי	60
6	2007	היסטוריה כללית והיסטוריה יהודית	61

47. הוראת הלשון העברית⁴⁸ (2019): הוועדה עמדה על הפער המטריד בין הצורך החינוכי במורים מומחים להוראת הלשון העברית בבתי הספר היסודיים והעל-יסודיים בישראל, לבין הקושי לגייס סטודנטים להתמחות בתחום זה (עמ' 6). במועד בדיקת הוועדה לא נמצאו דרישות סף מוקפדות לקבלה ללימודים בחטיבת לימודי לשון עברית לחינוך היסודי. כמו כן עמדה הוועדה על תנאי העבודה של מרצים במכללות להכשרת מורים, שאינם דומים לתנאי המרצים באוניברסיטאות, הן בהיקף משרתם והן בתנאי המחקר. חלק מן המרצים מועסקים במכללות בחלקיות משרה ונאלצים למצוא במקביל תעסוקה במספר מוסדות, כך שנמנעת מהם תחושת שייכות מוסדית כמו גם היכולת להתפנות למחקר (עמ' 7).

הוועדה המליצה להרחיב את לימודי הלשון העברית באמצעות קורסים במסגרות נוספות, כמו לימודי חינוך, לימודי תעודה ולימודי יסוד בלשון (עמ' 5); להקפיד על תנאי קבלה גבוהים יותר של סטודנטים המבקשים להורות לשון עברית בבתי הספר; להעמיק את הזיקה והאחריות של החוג ללשון עברית לאיכות הכשרת הסטודנטים להוראת השפה העברית (עמ' 14). למערכת החינוך ולמל"ג המליצה הוועדה להקנות להוראת העברית מעמד של פרויקט לאומי הדורש השקעה תקציבית רחבה, כדי להבטיח את כוח המשיכה של התוכנית (עמ' 16).

48. הכשרת מורים לאנגלית⁴⁹ (2018): דוח הוועדה נפתח בכותרת המתמצתת את ממצאיה: "לא טוב מספיק!" בפתח עבודתה מציינת הוועדה כי מרבית המכללות נמצאות בתהליך של מיזוג עם מכללות או אוניברסיטאות אחרות, כדרישת משרד החינוך, במטרה לחתור לסטנדרט חדש בהכשרת מורים.

הוועדה מצאה כי לא רק שקיים מחסור של מורים מוסמכים לאנגלית בישראל, אלא גם שרמת הסטודנטים המוכשרים כיום להוראה היא נמוכה ומיומנותיהם כמורים לאנגלית לקויות. הערכת ההכשרה המעשית נשפטת לא על פי בקיאותם בהוראת השפה האנגלית אלא על פי יכולת ניהול הכיתה, ועל פי יכולתם לנהל מערכת יחסים תקינה עם תלמידיהם, באופן שאינו משקף את האיכויות המקצועיות והבקיאות הנדרשות להוראת המקצוע.

48 הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי הוראת הלשון העברית, 2019.
49 הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי הכשרת מורים לאנגלית, 2018.

הוועדה המליצה למל"ג לקבוע דרישות מינימום בתחום זה; להגדיר תנאי קבלה מתאימים; לממן קורסי הכנה למועמדים; לדרוש כי המכללות יציעו מסלול לימודים משותף המקנה רישוי להוראה הן בחינוך היסודי והן בחינוך העל-יסודי (עמ' 11); לשלב טכנולוגיה בהוראה לשם רכישת מיומנות לשילוב הוראה מקוונת; לקיים קורס סמסטריאלי שיוקדש לשימוש בטכנולוגיה; לכלול קורס אחד לפחות של הערכה מעצבת ומסכמת לשם הערכת הישגי לומדי האנגלית.

49. הוראת השפה והספרות הערבית⁵⁰ (2018): הוועדה מצאה כי סגל המרצים בכל

המכללות מסור לתפקידו וכי היחסים עם הסטודנטים טובים.

עם זאת ציינה הוועדה את נסיגת מעמדה של השפה הערבית בישראל לנוכח ניסיונות חוזרים מצד גורמים בחברה הישראלית "להגביל את הערבית, להחרימה ואף לבטל את מעמדה כשפה רשמית" (עמ' 5), אף על פי ששפה זו מהווה גשר לדיאלוג עם שכניה של ישראל. הנסיגה במעמד השפה הערבית, מתריעה הוועדה, אמורה להדליק "נורה אדומה המחייבת התייחסות רצינית ומעמיקה מצד המל"ג האמון על כל תחומי העניין בהשכלה הגבוהה בישראל" (שם). כמו כן ציין הדוח כי מעמדה של השפה הערבית במערכת החינוך הישראלית העברית וגם הערבית נמצא בנסיגה ואינו משביע רצון (עמ' 6). נוסף על כך, נמצאה ירידה בביקוש ללימודי הוראת השפה והספרות הערבית ובולטת העובדה כי אין ולו חוג אוניברסיטאי אחד ללימודים אלה. מספר השעות במסלול הדו-חוגי אינו מספיק בעוד שקורסי הפדגוגיה רבים ואף חוזרים על עצמם (עמ' 7). גם הסילבוסים כוללים דרישה מועטה לקריאה של מחקר ולהתמודדות עמו.

המלצות הוועדה למל"ג ולמשרד החינוך הן לקבוע מעמד מחייב לשפה הערבית בבחינת הבגרות, הן במערכת החינוך העברית והן במערכת החינוך הערבית, כתנאי לקבלת תעודת בגרות; לעודד קליטת מורים ערבים במגזר היהודי; ולבטל את הרישום בתעודת הגמר המבחין בין רישוי להוראה במגזר היהודי לבין רישוי במגזר הערבי.

50. הכשרת עובדי הוראה לגיל הרך⁵¹ (2017): הוועדה מצאה כי חברי הסגל בתוכניות

ההכשרת גננות לגיל הרך פועלים במסירות רבה והתוכניות מתנהלות תוך מחויבות לתמיכה בסטודנטיות. על פי רוב הלומדות חדורות מוטיבציה לרכישת ידע בתחום ולשיפור מקצועיותן (עמ' 5).

עם זאת עמדה הוועדה על חסרונם של אמצעים העומדים לרשות הכשרת המחנכות לגיל הרך; ועל כך כי נדרשים שינויים מהותיים בתוכניות ההכשרה לגיל הרך התלויים במידה רבה במדיניות התקצוב של ות"ת ומל"ג; נדרש להגדיר ולבנות סגל ליבה לתוכניות הנשען על מומחים לחינוך לגיל הרך; להגדיר סף קבלה ללימודים כדי למנוע

50 הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי הוראת השפה והספרות הערבית, 2018.

51 הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי הכשרת עובדי הוראה לגיל הרך, 2017.

קבלת תלמידות בעלות נתוני פתיחה נמוכים (עמ' 6); להכשיר גנות לעבוד עם הורים ומשפחות ולא רק עם הילדים; לעודד ביצוע מחקרים בתחום ולצמצם פערים ברמת ההכשרה בין המכללות.

הוועדה המליצה למל"ג לקיים תוכניות הכשרת מורים רק באותן מכללות שיעמדו בקריטריונים שגובשו על ידה, בכפוף לקיומו של סגל יציב שרובו בעל תואר שלישי (עמ' 7). עוד הסבה הוועדה את תשומת הלב לסכנה של "בריחה תקציבית", עם מעבר המכללות להכשרת מורים ממשרד החינוך לתקצוב של ות"ת.

51. כלכלה⁵² (2017): דוח הוועדה נפתח בציטוט של פסקה מוועדת אלהנן הלפמן משנת 2008, אשר התריעה על מצבן החמור (dire) של המחלקות לכלכלה במוסדות להשכלה גבוהה. בעשור שחלף מאז ועדת הלפמן, ציינו חברי הוועדה כי מצב התחום החמיר עוד יותר ואף ניתן להגדירו "קריטי". המחלקות לכלכלה נסוגו לאחור בדירוג הבין-לאומי – אם לדוגמה, המחלקה לכלכלה באוניברסיטת תל אביב דורגה בשנת 2004 במקום ה-24 בעולם, כעבור עשור התדרדר מעמדה למקום 73 בדירוג זה (עמ' 5). ההסבר לנסיגת מעמדן של המחלקות לכלכלה נעוץ בהתכווצות הפקולטות ובצמצום מספר חברי הסגל בכשליש (עמ' 6), כאשר הון אנושי איכותי מוצא את דרכו לאוניברסיטאות בחו"ל ומחליפים אינם מגויסים בישראל. הוועדה ציטטה זוכי פרס נובל ישראלים שהביעו דאגה מ"היעדר יכולתה של ישראל לספק את הכישרון המקומי הדרוש כדי לקיים צמיחה מדעית וכלכלית בטווח הארוך" (עמ' 7).

הוועדה המליצה למערכת הפוליטית והאקדמית לנקוט צעדים דחופים "כדי להציל את שכבת המצוינות של מקצוע הכלכלה בישראל מהתאידות" (עמ' 8). ישראל, ציינו חברי הוועדה, עומדת לאבד את יכולתה לנהל מדיניות המבטיחה את הביטחון הכלכלי הלאומי שלה, הנמצא בסכנה חמורה בשל תהליך שחיקתו. זאת במקביל להיעלמותם ההדרגתית של מומחים ישראלים בתחום הכלכלה, המקושרים היטב ומתערים בנקל במוסדות שונים בעולם.

ליבת המלצותיה של הוועדה הייתה הדרישה להעמיד תקציב "לבנייה מחדש של אוניברסיטאות מחקר" (שם), כמי שאמורות להוביל את התחום, לשם גיוס חברי סגל בעלי מעמד גבוה הנחשבים למצוינים בתחומם. נוסף לכך המליצה הוועדה לשנות את האופן שבו נמדדים הישגי הפקולטות לכלכלה בארץ, ולאמץ מדידה המתבססת על השוואה בין מחלקות לכלכלה בעולם. המדידה הקיימת של פרסומים והשימוש ב"אימפקט פקטור" – אינם רלוונטיים להבטחת איכות הפקולטות לכלכלה (עמ' 12); כמו כן הומלץ לצמצם את עומס ההוראה על חברי הסגל (עמ' 11); להעמיק את הזיקה והקשרים של חברי סגל ושל סטודנטים עם הקהילה הבין-לאומית; להגביר שימוש בהוראה באנגלית; לשפר תוכניות לימודים לתואר שלישי; עידוד ותמיכה של המל"ג בתוכניות הצטיינות אקדמית ברמה הלאומית (עמ' 14).

52 הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי כלכלה, 2017.

52. עבודה סוציאלית ושירותי אנוש⁵³ (2016): הוועדה התרשמה מהביקוש הרב ללימודי עבודה סוציאלית בישראל, תחום אשר הולך ומתרחב באופן בלתי פוסק, הבא לידי ביטוי בגידול ניכר במספר התוכניות לתואר ראשון, תואר שני ותוכניות דוקטורט (עמ' 3). עוד ציינה הוועדה את התרשמותה מהמחויבות העמוקה של חברי הסגל לסטודנטים כמו גם מעומס עבודה חריג המוטל על הסגל.

ואולם, הגידול המהיר בביקוש למקצוע בשני העשורים האחרונים פגע לדברי הוועדה באיכות תוכניות הלימודים. קיים ניגוד בין הגידול המהיר של התחום לבין היעדר ההתאמה של התקציבים העומדים לרשות בתי הספר לעבודה סוציאלית, באופן שאינו נותן מענה הולם לצרכיהם. ההתרחבות הובילה להישענות גוברת על חברי סגל מן החוץ ולנסיגה מהירה ביחס בין מספר חברי הסגל הקבוע לבין מספר הסטודנטים, מה שמקדין על הסטנדרטים האקדמיים, בין היתר על רקע איכות הסטודנטים המתקבלים ללימודים. ביטוי נוסף להתפתחות זו הוא היעדר זמינותם של מדריכים ויועצים לכתיבת תזה ולהדרכת סטודנטים, ולכן גם קושי להיענות לביקוש הגבוה ללימודי דוקטורט (עמ' 6).

הוועדה המליצה למל"ג להתמודד עם האיום על איכות לימודי העבודה הסוציאלית באמצעות הגבלת המשך התרחבות התחום, כל עוד לא תובטח התשתית המקצועית של אנשי הסגל החינוכי לקיומה של תוכנית לימודים ברמה ראויה (עמ' 12); לאמץ את אמנת בולוניה או את מדד האיכות האוסטרלי, במטרה להבטיח רמה אקדמית נאותה בישראל; לבחון ולחקור את תופעת אינפלציית הביקוש ללימודי התחום; לתקצב באופן ריאלי את המכללות ואת האוניברסיטאות על פי מספרי הסטודנטים; לשנות את היחס בין מספר חברי הסגל לבין מספר הסטודנטים; להוסיף תקציב למוסדות שבהם תשתיות ההוראה לקויotes: מבנים, כיתות, מעבדות (עמ' 13); להבחין בין תפקיד המכללות בהכשרת עבודה סוציאלית לבין האוניברסיטאות בכל הקשור "למרדף אחר מחקר" (עמ' 12); לשקול את הצורך בהרחבה נוספת של הלימודים בתחום זה; להמליץ על "פתרון לתופעת אינפלציית [של מספר הסטודנטים] בכיתה" (שם); להקים גוף לאומי לקביעת סטנדרטים ומיומנויות נדרשות בתחום המקצועי, כולל תנאי סף לקבלה למקצוע, שיש להם השלכות על מבנה תוכנית הלימודים (עמ' 13).

53. מנהל עסקים⁵⁴ (2015): חולשתן של תוכניות הלימודים במנהל עסקים בישראל עומדת במרכז דוח הוועדה, שקבעה כי אין ולו אוניברסיטה או מכללה ישראלית אחת הזוכה לדירוג בין-לאומי בתחום. זוהי תמונת מצב מאכזבת עבור מדינה "עם כל כך הרבה כישרון אקדמי" (עמ' 8). התוכניות סובלות ממחסור קיצוני של סגל המוסמך ללמד את התחום; מחוסר מיקוד של תוכניות הלימודים; מחוסר של קורסים הנלמדים בשפה האנגלית; מתוכניות שאינן יעילות, חופפות וחסרות היגיון (עמ' 7); מחסר בולט של

53 הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי עבודה סוציאלית ושירותי אנוש, 2016.

54 הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי מנהל עסקים, 2015.

לימודים בחשבונאות ובמערכות מידע (עמ' 8); מהיעדר מסד נתונים לחוקרים וגם חוסר גישה רחבה למסד הקיים; מכהונה קצרה של דיקאנים שאינה מספקת; מגילם המתקדם של חוקרים במכללות אחדות; ומהדרכה לקויה לסטודנטים.

הוועדה המליצה למל"ג לשקול קביעת סטנדרט ההולם את ההכשרה בתחום ואת המחקר; להוסיף השקעות תקציב (עמ' 9); להקפיד על מתן אישורים לפתיחת תוכניות לימודים חדשות רק לאלה העומדות בקריטריונים מחמירים; לבדוק את האיתנות הפיננסית של התוכניות (עמ' 7); לעודד קליטה של מרצים חדשים, לאפשר למרצים גמישות בלוח זמנים לשם ביצוע מחקריהם; לחתור להכרה של האוניברסיטאות בתרומתם של לימודי מנהל עסקים (עמ' 10); לסגת ממדידת איכות של חברי סגל בהישען על כמות הפרסומים ולאמץ תחתם בחינה של איכות על פי מעמדם של כתבי העת שבהם מתפרסמים המאמרים (עמ' 11); להבטיח תקציבים ללימודי תואר שלישי (עמ' 9); לחתור להורדת הגיל הממוצע של חברי הסגל (עמ' 10); להרחיב את ההוראה בשפה האנגלית.

54. שפה וספרות ערבית⁵⁵ (2014): בפתח דבריה קובעת הוועדה כי לימודי התחום בישראל מצויים במשבר. אם עד לפני כעשרים שנה ישראל נחשבה מעצמה עולמית בתחום לימודי השפה והספרות הערבית (עמ' 14), כיום נמצאת המסורת הגדולה, שיוסודותיה הונחו עוד בשנות העשרים של המאה הקודמת, בסכנה (עמ' 5). הבעיה המרכזית היא בהיעדר הכרה בחשיבותו של התחום. יש מחסור הולך ומעמיק של סגל בכל המוסדות, והתלמידים כיום מוכנים פחות ללימודים מאשר בעבר. הוועדה מצרה על צמצום המשאבים וטוענת כי במחיר של "פחות מהעלות של מטוס" (שם) ניתן היה להחזיר את הגלגל לאחור.

הדוח ממליץ למל"ג לשמור על מעמדם העצמאי של המחלקות לשפה ולספרות ערבית; להחזיר את מעמד התחום לרמה שבה פעל עד לפני כשני עשורים; לחדש מינויים אקדמיים במקומם של חברי סגל שפרשו (עמ' 8); לשפר את המימון הקיים לתוכניות הלימודים לתואר שני; לנקוט צעדים נמרצים כדי לעודד הרשמה של סטודנטים באיכות גבוהה; להרחיב את קווי המתאר של השפה והדקדוק הערבי גם לסוגיות תיאורטיות ושאלות רחבות בתחום התרבות הערבית; למנות יותר חברי סגל ערבים להוראה ומחקר (עמ' 9).

55. מדיניות ציבורית⁵⁶ (2011): בפתח הדוח מציינת הוועדה כי ראוי היה שהתוכניות האקדמיות בתחום מדיניות ציבורית יעשו "עבודה טובה יותר" (עמ' 6) בהכנת בוגרים להתמודדות עם השדה הציבורי. גם איכות המחקר בתחום אינה משביעת רצון, "בוודאי [שלא] בסטנדרטים בין-לאומיים" (עמ' 12).

הביקורת מתמקדת במשקל היתר שניתן למדעי הרוח בתוכנית הלימודים, שאינו מכין

55 הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי שפה וספרות ערבית, 2014.

56 הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי מדיניות ציבורית, 2011.

את בוגרי התוכניות להתמודד עם מציאות החיים שיפגשו בתום לימודיהם. האם גם בוגרי בתי הספר לרפואה מסיימים את לימודיהם ללא יכולת "אבחון או טיפול בחולים?", תוהה הוועדה באירוניה (עמ' 11). תוכניות הלימודים שנבדקו "פשוט מעניקות לתלמידים מסר שיש מכשולים רבים המחייבים שיפור או ש'הדברים מסובכים'" (עמ' 12), באופן שאמנם מסביר את מורכבותה של המציאות אך ללא דוגמאות וניתוח מקרים המזהים דרכי פעולה ליציאה ממשברים, ומבלי להקנות לסטודנטים כלים להתמודדות מוצלחת עם אתגרים שבהם יתקלו בשירות הציבורי. בהיעדר הוראה הנאחזת בהצלחות, תלמידים מפתחים גישה הממוקדת בכישלונות. גישה זו מעצבת התפתחות של השקפה פסימית, נטולת תקווה, "צינית" בלשונה של הוועדה, כפי שחבריה התרשמו בתצפיות בשיעורים שבהם נטלו חלק (שם). אין להעביר מסר לסטודנטים "שהעולם מסובך, אלא שיש כלים לאלף אותו" (עמ' 12). לפיכך גורסים חברי הוועדה כי "יש להעביר את הבסיס המחקרי והאינטלקטואלי של תוכנית זו לכיוון של תיאוריות המסייעות לאנשים לשפר את העולם, ולא רק להבין אותו" (עמ' 13). גם על המחקר להתמקד בדרכים לשיפור המציאות ולא לתאר את המציאות כגזירה משמים. מפגישות עם תלמידי דוקטורט התרשמה הוועדה כי הם אינם מוכנים למפגש עם המציאות המורכבת "וסביר מאוד שלא יפיקו עבודת גמר שתורמת למדיניות ציבורית או לכל תחום אחר" (עמ' 15-16).

ביקורת נוספת של הוועדה התמקדה בתרבות "קיצורי הדרך" בלימוד, הכוללת קריאת ספרות מקצועית באמצעות תקצירים, העדפת קורסים שבהם רמת הדרישות נמוכה, ואימוץ פרקטיקה של הכנה מרוכזת למבחנים באמצעות מרתונים ימים ספורים לפני הבחינה (עמ' 18). עוד ציינה הוועדה כי קיים חוסר התאמה משמעותי בין דרישות הקורס לבין ההשקעה בפועל של הסטודנטים (עמ' 19).

הוועדה המליצה למל"ג לחולל שינוי בשיטת הלימוד "באופן שיגביר יותר [את] [ה]מאמץ ו[ה]מעורבות של התלמידים" (עמ' 25), ללמידה פעילה ואינטנסיבית כולל למידה מחוץ לכיתה, וכן לשקול "הכללה של תרגיל קבוצתי אינטגרטיבי המעניק לסטודנטים הזדמנות לעבוד על בעיית מדיניות ציבורית קונקרטיה וקשה הכוללת ממדים כמותיים, פוליטיים וניהוליים מיקרו-כלכליים" (שם). הוועדה המליצה לכלול בתוכניות קורס בנושא משא ומתן, תוך שימת דגש על היבטים תיאורטיים, על יישום מקצועי ולימוד בדרך התנסותית וחוייתית. כל תוספת משאבים לתוכניות בתחום המדיניות הציבורית צריכה "להינתן לאותם מוסדות שמוכנים להשקיע בשינויים כדי להעביר את תוכניותיהם לכיוון מקצועי יותר" (עמ' 28).

56. ביולוגיה/מדעי החיים⁵⁷ (2011): הוועדה הבחינה בין תחום מדעי החיים לבין החינוך והמחקר המדעי בתחום האקולוגיה, האבולוציה ומגוון המינים. בתחום מדעי החיים ציינה הוועדה את חסרונם של קורסים חינוכיים באחדים מהמוסדות, את חשיבות קורסי החובה במדעים בסיסיים כגון כימיה, פיזיקה ומתמטיקה,

57 הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי ביולוגיה/מדעי החיים, 2011.

ואת ההכרח לשלב בין קורסי חובה ובחירה. עוד ציינה הוועדה כי במדינות רבות משך הלימודים לתואר הוא ארבע שנים בעוד בישראל הלימודים נמשכים רק שלוש שנים. לפיכך תוהים חברי הוועדה אם בוגר תואר ראשון במדעי החיים מאוניברסיטה ישראלית כשיר להמשיך ללימודי תואר שני בתחום (עמ' 5-6).

מצבם של לימודי האקולוגיה, האבולוציה והמגוון הביולוגי בישראל כפי רע, קובעת הוועדה. "במקרה הטוב מצב התחום בישראל בנסיגה ו[במקרה] הגרוע יותר הוא כמעט לא קיים", זאת "בניגוד מוחלט למגמות עולמיות במדע" (עמ' 6). עוד מציין הדוח כי בתחומים הנסקרים מועסקים בישראל 87 חוקרים בעוד בעשור הקודם הועסקו 99. מעבר לכך, אין באופק פתח לגיוס חוקרים חדשים במקום אלה הפורשים בחמש השנים הקרובות, והידועים במעמדם האקדמי כמומחים בתחומם, בפרט ששיעור הפורשים הצפוי עומד על 30% מכלל חברי הסגל (שם). לפיכך ציינה הוועדה כי מעמד החינוך והמחקר באקולוגיה, אבולוציה והמגוון הביולוגי נמצא בירידה מדאגיה על אף שנושא זה נמצא בחזית המחקר המדעי בעולם. המצב המתואר דומה גם בחקר האבולוציה המודרנית וזיקתו לחקר האקולוגיה והמגוון הביולוגי (עמ' 7). הוועדה הדגישה כי בעוד תחום האקולוגיה מרגש ומעורר עניין ברחבי העולם, הוא כמעט לא נלמד בישראל, אף שקיימים חוקרים חשובים בתחומים אלה כמו גם סטודנטים טובים לתואר שני. הרושם המתקבל הוא כי האוניברסיטאות בישראל אינן מגלות כוונה להתחרות עם מוסדות ברמה עולמית בתחומים הללו (עמ' 8). אף שבישראל יש עדיין אקולוגים וביולוגים אבולוציוניים בולטים, ישראל אינה חזקה עוד בתחומים הללו כפי שהייתה בעבר, למרות שתחום מדעי זה נוסק במדינות רבות בעולם כגון דנמרק, שוודיה, פינלנד, ניו זילנד, דרום אפריקה, אירלנד וצפון אירלנד, המצויות בחזית המחקר ומותרות את ישראל מאחור. הוועדה הטילה ספק ביכולתה של ישראל לענות על הצרכים הלאומיים שלה בתחום המחקר, ובכך להבטיח שימור וניצול בר-קיימא של משאבי הטבעיים. אם ישראל מבקשת לצמצם את פערי המחקר ולחזור לחזית המדע בתחום, עליה לחזור ולהשקיע משאבים לאומיים במהירות.

57. לימודי המזרח התיכון⁵⁸ (2010): הוועדה הצביעה על ירידת העניין והמעמד של לימודי המזרח התיכון בישראל עד שקיעה לבינוניות מדאגיה. בישראל חסרה הבנה באשר לחשיבות שימור, פיתוח והתחדשות הידע בתחום עבור החברה הישראלית והאזור כולו (עמ' 9).

פרישת סגל בכיר ללא מינוי מחליפים והיעדר משאבים, לרבות השקעה בספריות החינוכיות לפיתוח והתחדשות של מחקר בתחום, גרמו להתכווצות המחלקות למזרח התיכון והאסלאם בעשור האחרון ונפגמה איכות פעולתן החינוכית לביצוע מחקר פורץ דרך. הוועדה הופתעה לגלות "עד כמה מועט הוא המאמץ האקדמי בישראל בתחום המחקר אודות החברה הפלסטינית" (עמ' 10), חסר הפועל בניגוד לאינטרס המובהק של

ישראל. אם המגמות השליליות לא ישתנו בהקדם, הזהירה הוועדה, מעמדם של לימודי המזרח התיכון בישראל ייסוג למעמד משני והישגיה של האקדמיה הישראלית לאורך שנים יתפוגגו. בולטותה של ישראל בעולם האקדמי וההישגים שמהם נהנתה שנים רבות ייפגעו וימנעו ממנה להכשיר, לטווח של שנים ארוכות, דור חדש של חוקרים ברמה שנהנתה ממנה בעבר (עמ' 9).

הוועדה מזהירה כי ישראל אינה יכולה להרשות לעצמה לסכן את מעמדה זה בלא הכשרת "דור חדש של חוקרים מוסמכים בלימודי המזרח התיכון ברמה דומה לדור הקודם של החוקרים" (עמ' 9-10). נוסף על כך קיימת ירידה ברמת השימוש בשפה הערבית של בוגרי בית ספר על-יסודי המתקבלים ללימודים; וקושי דומה קיים גם ביכולת השימוש של תלמידים בשפה האנגלית, כפי שבא לידי ביטוי בירידת הרמה בשני העשורים שקדמו לכתיבת הדוח (עמ' 8). כל אלה מסבירים במידה רבה את בינוניותה המדאיגה של ישראל בתחום לימודי המזרח התיכון והאסלאם, ודווקא באזור שבו ידע זה ממלא תפקיד מרכזי כידע עדכני שאין לו תחליף (עמ' 9).

הוועדה המליצה למל"ג לתמוך בחשיבה אסטרטגית להתחדשות מעמד לימודי המזרח התיכון והאסלאם באוניברסיטאות, תוך גידול משמעותי בהרכב הסגל עד לרמה שיוכל לחזור וליטול תפקיד מנהיגותי בדומה למעמדו בעבר (עמ' 10). מצב זה, ציינה הוועדה, "אינו מנותק ממצב מדעי הרוח בישראל הנמצא בסכנת הכחדה בשל מימון לקוי, התשה של הפקולטות והידרדרות התשתיות האקדמיות, לרבות ספריות" (עמ' 9). המשמעות של היערכות אסטרטגית קשורה בין היתר לתחומים נוספים כגון עידוד ותמיכה לשם הגברת הרישום של סטודנטים לתחום, כמו גם התחדשות לימוד שפות החינוכיות להתמחות בתחום, ובהן טורקית, פרסית ולתלמידים מתקדמים גם חשיבות קריטית ללימוד של טורקית עות'מאנית (עמ' 11).

58. ארכיטקטורה⁵⁹ (2009): הוועדה מצאה כי מגוון הגישות הקיימות בפקולטות לאדריכלות בישראל הוא מצב טוב ובריא, וכי יש לשמור עליו ולקדם את היחודיות של כל אחת מהגישות (עמ' 4). מאחר שלכל אחד מהמוסדות יש קשרים עם ענף הבנייה, חשוב לטפח קשרים אלה במטרה לפתח מיזמי מחקר ופרויקטים משותפים (עמ' 5). כמו כן ציינה הוועדה כי הסטודנטים לאדריכלות בישראל הביעו שביעות רצון מתוכנית הלימודים שבה נטלו חלק.

בהערותיה ציינה הוועדה כי לימודי האדריכלות בישראל סובלים מבידוד וכי התוכניות נראות מנותקות מהשינויים הנוכחיים והעתידיים בכל הנוגע לפתרונות חדשים בהקשר סביבתי וגלובלי (שם).

הוועדה ציינה את האופי השמרני לעתים של הפרויקטים; את הצורך להציג דרישות סף לרישום ללימודים; את חשיבות פיתוח מחויבות ושיטתיות רבה יותר לתכנון של פרויקט גמר שבו בחר סטודנט; כחלק מתנאי לימוד חינוכיים יש לשפר את תנאי העבודה

59 הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי ארכיטקטורה, 2009.

בגלריות; נדרש שיפור של החומרה, התוכנה והשימוש בטכנולוגיית המידע אשר אינם מתקדמים דיים לצורכי למידה.

הוועדה המליצה למל"ג לקבוע קריטריונים למינוי וקידום חברי סגל (עמ' 6); להגדיר מחדש את תחומי המחקר של הפקולטות (עמ' 8); להבטיח כי טכנולוגיית המידע והתקשורת (IT) תהווה תשתית הוראה ולמידה איכותית יותר; לעודד ולתמוך בפיתוח של פרקטיקה ביקורתית החוקרת נושאים מהותיים בדיסציפלינה באמצעות עבודות ותערוכות שהם חלק מתוצרי הלמידה; לקרב את התלמידים ולעודדם להשתתף בפעילויות מחקר; לפתח תוכנית מקיפה לייעוץ לסטודנטים; להכיר ולעודד את רעיונות התלמידים לשינוי ולפיתוח; לראות בבוגרים משאב בעל ערך שיש לטפחו במטרה להביא לתרומה שלהם בפעילות הפקולטה; לטפח ולהעמיק תוכנית חילופי סטודנטים; להשקיע בשיפוץ ושדרוג בתי הגלריות בהתאמה לחינוך אדריכלי מתקדם.

59. עבודה סוציאלית ושירותי אנוש⁶⁰ (2007): הוועדה מצאה כי לימודי עבודה סוציאלית מבוקשים מאוד וכי חברי הסגל מסורים לתפקידם ובעלי מוטיבציה לביצוע מחקר (עמ' 7). כמו כן ציינו המומחים את הניגוד הקיים בין הגידול במספר הסטודנטים מקבוצות מוחלשות לבין התמודדות המחלקות עם מגבלות התקציב ההולכות ומחריפות (עמ' 6). מגבלות אלה באות לידי ביטוי בגודל הכיתות, בגידול מספר הסטודנטים ביחס למספר חברי הסגל, הנע בין 48/1 ל-28/1 באוניברסיטאות ו-23/1 בממוצע במכללות. להיעדר משאבים לתוספת חברי סגל, יש "השפעה שלילית על ההשכלה המקצועית של הסטודנט" (עמ' 7), על העומס המצטבר על חברי הסגל ועל הפער בין החומר הנלמד באוניברסיטה לבין המציאות עמה נפגש הסטודנט "בשטח". הוועדה התרשמה כי חוסר גמישות ומגבלות התקציב החריפות מקרינים על איכות ההכשרה המקצועית, וכי היא פחות ממיטבית (עמ' 8). עוד העלה הדוח כי רוב התוכניות לתואר השני מעודדות את התלמידים לעבוד בתחום המקצועי כדי לאפשר להם ליישם את הנלמד ואף לדון בכך בכיתה, וכי מרבית התוכניות שנבדקו חסרות משאבים טכנולוגיים מקובלים. הערות אחרות של הוועדה הפנו את תשומת הלב לכך שרק בקומץ מהתוכניות שנסקרו נהוג לעשות שימוש בהערכה עצמית (עמ' 10), וכי קיים מחסור בקרנות מחקר זמינות לחברי הסגל (עמ' 9).

הוועדה ממליצה למל"ג לתקן את מודל התקצוב לאוניברסיטאות כדי לשקף את העלויות האמיתיות של חינוך לעבודה סוציאלית (עמ' 14); לאפשר זמן נוסף ללימודי תואר שני ובכך להגדיר מחדש את הזמן הסטנדרטי לסיום הלימודים; להגדיל באופן משמעותי את מספר חברי הסגל; להוסיף מקורות מימון למחקר של חברי סגל; להפחית את עומסי ההוראה; לשפר את הרמה האינטלקטואלית של קורסי התרגול; לספק נגישות רבה יותר לטכנולוגיות המידע.

60 הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי עבודה סוציאלית ושירותי אנוש, 2007.

60. עיצוב תעשייתי⁶¹ (2007): הוועדה מצאה כי בחלק מהמקרים תוכנית הלימודים נפגעת בגלל "נקודת מבט מוגבלת שמכתיבה [את] תוכניות הלימודים" (עמ' 4) באופן שאינו ממצה את מלוא הפוטנציאל שלהן. חברי הוועדה ציינו כי מוסדות מסוימים אינם מודעים להשפעתם האפשרית על תעשיות, קהילות ושירותים, ולפיכך גם לא לפוטנציאל של המחלקה לעיצוב תעשייתי בבניית "מצוינות חינוכית, מוניטין אקדמי ותוצאות מוצלחות עבור המוסד" (שם). עוד ציינה הוועדה כי כדי לפתח לימודי תואר שני בעיצוב יהיה צורך בהגדלת התמיכה הכספית בסטודנטים על מנת לאפשר להם להתפנות ללימודים (עמ' 6).

צוות המומחים המליץ למל"ג לנקוט מדיניות של גיוס סגל תוך קביעת תקינה בתחום זה; לעודד נשים להשתלב בהוראה (עמ' 7); לקדם מצוינות בהוראה; לקדם מדיניות מאוזנת של גיוס סגל זוטר וקידומו; לאמץ קריטריונים לעבודה ולקידום המצוינות בעיצוב התעשייתי, שאינם מבוססים על סטנדרטים הנגזרים מתחומי לימוד אחרים (עמ' 8); לשפר את ההזדמנויות לפיתוח אקדמי ומקצועי על ידי השקעה במשאבי מחקר, שבתון ותמיכה בנסיעות; לשמור על יחס סביר בין מספר הסטודנטים למספר חברי הסגל על פי נורמות בין-לאומיות של 1:15 בסטודיו, 1:12 בסמינרים (עמ' 12); לפתח ולמדוד תוצאות של קורסים עיוניים כמו גם את מידת היכולת של התלמידים להציג ידע שפיתחו; ליצור פרויקט "ביתי" לסטודנט יחיד או לצוות (עמ' 16); להקנות ידע על שיטות מחקר מתקדמות בתחום (עמ' 18).

61. היסטוריה כללית והיסטוריה יהודית⁶² (2007): הוועדה מצאה כי "בעשור האחרון מחלקות ההיסטוריה, ובמיוחד ההיסטוריה היהודית, סבלו מירידה בביקוש המשקפת משבר כולל בתחום מדעי הרוח, אשר יש להתייחס אליו ברמה הלאומית" (עמ' 5). מדעי הרוח הם משאב לאומי החיוני להתפתחות התרבות הישראלית, השפה העברית, שמירת המורשת הלאומית וטיפוח זהות ישראלית, אשר נפגעה קשות בשל נסיגת מעמדם. הירידה בביקוש הביאה לקיצוץ תקציבי, ובעקבות כך לקיצוץ משרות הוראה והקפאה בהעסקת חברי סגל צעירים (שם). כתוצאה מכך מרבית המחלקות הגיעו לסף של אובדן המסה הקריטית החיונית לקיומה וניהולה של תוכנית בכל שלושת התארים (B.A., M.A., Ph.D). באחת האוניברסיטאות הרכב הסגל נמצא "נמוך מהמינימום הדרוש לקיומה של הוראה תקינה בהיסטוריה, אוניברסיטה אחרת זקוקה לפחות לשתיים עשרה משרות קבועות כדי לאפשר פעילות הוראה ומחקר תקינה. מצב מסוכן זה בולט במיוחד באוניברסיטה העברית בירושלים ובאוניברסיטת תל אביב, בהן מספר רב של חברי סגל עומדים לפרוש בחמש השנים הבאות" (שם). הוועדה ציינה כי "ניתן לקבוע שרוב האוניברסיטאות אינן מלמדות היסטוריה עולמית, היסטוריה של אפריקה והיסטוריה

61 הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי עיצוב תעשייתי, 2007.

62 הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי היסטוריה כללית והיסטוריה יהודית, 2007.

אימפריאלית מנקודת מבט טרנס-לאומית" (עמ' 6). עוד ציינה הוועדה כי בשל מגבלות תקציביות, ברוב האוניברסיטאות אין תוכנית דוקטורט מובנית וכי האוניברסיטאות נוטות לעודד לימודי תואר שני ללא תזה (עמ' 7).

לנוכח האילוצים התקציביים, המליצה הוועדה למל"ג להסיר מגבלות מנהליות החוסמות שיתופי פעולה בין מחלקות; לבחון ולעודד את הפקולטה להיסטוריה להעניק קורסי שירות למחלקות שונות באוניברסיטה (עמ' 5-6) וליצור מאגר בין-אוניברסיטאי משותף של בסיסי נתונים שעלות פיתוחם לכל מוסד בנפרד היא גבוהה (עמ' 7).

דיון

הדוחות שנסקרו בפרק זה פורשים בפנינו את החוזקות והחולשות של כל אחד מהתחומים שמהם מורכבת מערכת ההשכלה הגבוהה של ישראל. שנים עשר תחומים זוכים לדעת הוועדות למעמד גבוה בזירה הבין-לאומית, ואולם, אין בהערכת הישגיהם משום היעדר ביקורת על מדיניות ההשכלה הגבוהה של ישראל, בעיקר בשל מחסור במשאבים החיוניים לשמירה על הישגיהם הגבוהים ולחלופין, למניעת נסיגת מעמדם. בעוד פיזיקה ומדעי המחשב שדרגו את מעמדם בעשור השני בהשוואה להישגיהם בעשור הראשון, שבו הונח עול קיצוצי התקציב על כל התחומים באקדמיה, הצורך לתקן את כשלי התקצוב ולהוסיף אמצעים לשמירת מעמדם של התוכניות המצוינות בחזית המחקר העולמי קיים לדעת הוועדות בכל התחומים המצטיינים.

בקטגוריה השנייה, המוגדרת כסטנדרט ממוצע, הבחינו הוועדות בין מעמד התחומים המרכיבים אותה בעולם לבין מעמד כמה מחוקריהם הזוכים להערכה רבה והשפעה בקהילה הבין-לאומית. ברבים מהתחומים פועלים מדענים ידועי שם אשר הטביעו את חותמם במחקר, אך עדיין, אין בכך כדי לזכות את התחום כולו בהכרה כפורץ דרך מדעי. גם כאן, ברוב התחומים שנבדקו בלטה בעיקר בעיית התת-תקצוב, ולה השלכה ישירה על רמת המחקר וההוראה. הצמצום התקציבי מקרין על מרחב האפשרויות להעסקת חברי סגל, וכפועל יוצא מכך מועדפים אלה שעלות שכרם נמוכה – מורים מן החוץ ומרצים זוטרים אחרים. גם תשתיות המעבדה, הספרייה, מאגרי המידע והגלריות סובלות מהשקעה חסרה ומחסור בממלאי תפקידים מנהליים, שיתמכו בהוראה ובמעבדות המחקר. תיקון הליקויים קריטי כדי לשמר את מעמד התוכניות, בטרם יוסיפו לסגת לאחור. לחלופין, נותר הרושם כי תוספת משאבים והיערכות ראויה עשויות לשדרג תחומים המצויים כפסע בין מעמדם הנוכחי לבין פריצת דרך מדעית, כשל יחידות שמעמדן המדעי נישא למרחוק. לצד התקציבים קראו הוועדות לאימוץ תפיסת תכנון ארוכת טווח של מבנה הלימודים ופיתוח המחקר, כמו גם שיתוף פעולה בין-מחלקתי ובין עמיתים ממוסדות שונים ברמה הלאומית והבין-לאומית כמו במקרה של לימודי גיאוגרפיה ואקולוגיה או סטטיסטיקה.

הקטגוריה השלישית, המוגדרת במחקר כמצויה מתחת לסטנדרט בין-לאומי, סובלת לא רק מתת-תקצוב מתמשך, אלא גם מהיעדר ביקוש של סטודנטים לתחום, או לחלופין, מביקוש יתר המכביד על תפקודו והישגיו של התחום, כמו במקרה של עבודה סוציאלית. בקטגוריה זו בולטת נסיגתם של מדעי הרוח בהשוואה להישגיהם בעבר, וכן מעמדם העגום של תחומי הכשרת המורים, בעיקר בשל איכות המועמדים הפונים ללימודי הוראה. על אף החולשה, מציינים המומחים את מסירותם של חברי הסגל לתפקידם, לצד עומס הוראה חריג שנוצר בעיקר בשל היחס הגבוה בין מספר הסטודנטים לבין מספר חברי הסגל האקדמי.

קיימת עדות כי כל שלוש הקטגוריות מושפעות מאיכות הלמידה בחינוך העל-יסודי, מחוסר עקביות וחוסר יציבות בתקצובן, מאי התאמה של מודל התקצוב למצוקות או לצרכים של תחומי דעת אחדים ולאובדן היוקרה והביקוש של סטודנטים לאחדות מהתוכניות. לצד הביקורת מוזכר הפוטנציאל האקדמי הקיים בישראל העשוי למלא את השורות החסרות של חברי הסגל, אם רק יועמדו המשאבים הדרושים ותגובת תפיסת תכנון עדכנית. היבט נוסף שמזדקר באחדים מן הדוחות הוא הניגוד שבין מעמד האישי של החוקר לבין מעמד התחום שממנו בא. חוקר יחיד או קבוצת חוקרים עשויים לזכות ביוקרה ובהערכה רבה בשל הישגיהם האקדמיים, בעוד התחום שממנו באו אינו זוכה למעמד ואינו מוערך כפורץ דרך בישראל. רבות מהוועדות ציינו את להט העשייה בתחומים שנבדקו ואת איכות הסטודנטים בחלק ניכר מהתוכניות.

הפרק הבא יוקדש לבחינת עומק של הסוגיות העולות מהדוחות וזיהוי מכנים משותפים. דיון זה יוביל אותנו לרובד נוסף בהבנת הממצאים העולים מההתבוננות באיכות האקדמיה הישראלית, באופן העשוי לסייע למנהיגי מערכת ההשכלה הגבוהה לעמוד על עוצמתה, על חולשתה ובעיקר על אפיקי השיפור המומלצים, שיעלו אותה על נתיבי צמיחה והתחדשות גם בעשור השלישי של המאה העשרים ואחת.

בטרם נפנה לפרק הבא, נציין כי הרגולטור, באמצעים העומדים לרשותו, השכיל לנקוט צעדים מדודים ונחושים לקידום הנגישות של צעירים מהחברה החרדית והחברה הערבית ללימודים גבוהים, כפי שנסקר בשני הפרקים הקודמים. ההתמודדות המתוארת אינה אלא דוגמה לאופן התמודדות מוצלח עם שיפור הישגים של תוכניות לימודים שנסוגו ממעמדם ונתרו מאחור.

מכאן שאם "ישוכפל" הניסיון העשיר של ות"ת ומל"ג להתמודד עם המורכבות שהניחו לפתחן הוועדות הבין-לאומיות, ייתכן שיש בידינו אופק או כיוון פעולה אפשרי לשדרוג התחומים שחולשתם זוהתה. נושא זה ידון בפרק הבא ובפרק הסיכום של הספר.

פרק שישי

החתימה להתחדשות ולשיפור בעקבות המלצות הוועדות הבין-לאומיות

אף כי הדוחות שנסקרו בפרק הקודם חוברו על ידי 388 מומחים אשר בחנו את מצב תחומי ההוראה והמחקר בכל המוסדות להשכלה גבוהה בישראל – ניתן לזהות ביניהם מאפיינים משותפים, בלי קשר לסיווגם כסטנדרט גבוה, בינוני או נמוך. סקירות הוועדות מסייעות לעמוד גם על חולשות המערכת: השלכות פתיחתה המהירה להמונים שהשפיעה על הישגיה ועל איכות הלמידה וההוראה בה; נסיגת מעמדם של מדעי הרוח והחברה; משבר התקציב, שנתן את אותותיו במרבית תחומי הדעת גם בעשור השני של המאה הנוכחית; מתודות הוראה ולמידה שמרניות; חוסר מוכנות של הסטודנטים ללימודים גבוהים; הצורך בתכנון ארוך טווח, ועוד. בפרק זה ננסה להשקיף ממעוף הציפור ולהבין את תמונת מצבה המורכבת של ההשכלה הגבוהה של ישראל.

חולשות המערכת: התמות המרכזיות בדוחות הוועדות הבין-לאומיות

בפרק החמישי דנו בהבדלים במעמדם של התחומים השונים ובהישגיהם. הקבוצה שסווגה כ"סטנדרט גבוה" כוללת אחד עשר תחומי מחקר והוראה ומרכז מחקר שזכו למעמד בין-לאומי גבוה. התחומים נבדקו בחלקם בעשור הראשון של המאה העשרים ואחת ("העשור האבוד"), וחלקם בעשור השני של מאה זו, לאחר שתוכנית החומש החדשה של הות"ת יצאה לדרך. לכאורה, העשור השני אמור היה לשקף את השינוי, הן במשאבים והן בהישגים נראים לעין. ואכן כך עולה מההבדלים בין הדוחות שבדקו למשל את תחום הפיזיקה ומדעי המחשב, שבעשור הראשון סווגו כסטנדרט בינוני, ובחלוף כעשור, בין אם בשל הזרמת תקציבים או בשל נימוקים אחרים, שופרו הישגיהם לאין ערוך, והם נמנו עם הטובים והבולטים במעמדם בהשוואה למקביליהם בעולם. יתר התחומים בקבוצה זו שמרו על מעמד גבוה ומיקום בחזית המחקר הבין-לאומי בשני פרקי הזמן, ולכאורה לא נסוגו ממעמדם גם בעשור הראשון, חרף קיצוצי התקציב. כך לדוגמה, שני הדוחות שבחנו את תחום הנדסת אלקטרוניקה ותקשורת נכתבו במרחק של תשע שנים זה מזה, ושניהם מעריכים באופן דומה את הישגי התחום.

ואולם, ההישגים הבין-לאומיים הבולטים אינם מחפים על ביקורת וחולשות שיש לתקן גם בתחומים בקטגוריה זו: בעיקר המחסור במשאבים ובתשתיות מחקר בתחומי המוזיקה, הבלשנות, מדעי המדינה, פילוסופיה יהודית, פסיכולוגיה ופילוסופיה. וכך, בעוד מעמדן התקציבי של המחלקות למדעים מדויקים והנדסה אינו נמצא תחת איום, המחלקות במדעי הרוח והחברה, שעדיין נהנות מיוקרה והצלחה בעולם, עלולות לסגת אחור אם לא יזכו לתוספת תקציב נכבדה. הדבר נכון ביתר שאת לגבי התחומים שמצבם הוגדר כקריטי, אם לקבל כפשוטה הגדרה זו של ועדת המומחים.

בקוטב הנגדי נמצאים אותם חמישה עשר תחומי לימוד ומחקר שמעמדם סווג, על פי המשתמע מהדוחות, כ"סטנדרט נמוך". המשותף למרבית התוכניות בקטגוריה זו הוא הניגוד שבין מסירות הסגל האקדמי וכישוריו לבין איכות ההוראה בפועל, המתקיימת בתנאי מחסור קשים וברמת לומדים שלעתיים אינה הולמת. כך לדוגמה, בולט מעמדן הנמוך של תוכניות להכשרת מורים לעברית, לאנגלית ולגיל הרך, כאשר האחרונות מופקדות על הכשרת מחנכים לשכבת גיל של כחצי מיליון ילדים מגיל שלוש עד שש. חלק מההסבר לליקויים בתחום זה ניתן לייחס לרמת הביקוש הנמוכה לתוכניות אלה, דבר הקשור קשור בל יינתק למעמד המורים ושכרם ולהיעדר מדיניות ממשלתית המעניקה תמריצים לעבודת ההוראה בבתי הספר ובגנים. מעמדה הנמוך של הוראת השפה והספרות הערבית מיוחס בין היתר לביטול מעמדה הרשמי של השפה הערבית בישראל. הוועדה מציינת כי נושא זה הינו עניין אקדמי ולא פוליטי, לפיכך נכון יהיה כי המל"ג תציבו במרכז שליחותה ומחויבותה, מתוקף תפקידה כמופקדת על שמירת האיכות של כלל תחומי הדעת הנלמדים במוסדות אשר זכו להכרה על ידה. לאורך מרבית עשורי המאה העשרים נחשבה ישראל כמובילה בעולם בתחום המחקר וההוראה של השפה הערבית, אך יוקרתו של התחום התפוגגה, בין היתר בשל חוסר הכרה בחשיבותו בקרב האקדמיה והחברה הישראלית.

לימודי כלכלה, אשר נבחנו בשני פרקי זמן שונים (ועדת הלפמן ב-2008 והוועדה הבין-לאומית בשנת 2017), הוגדרו בשניהם כמצויים במצב קריטי. תחום זה זכה להישגים נודעים בסוף המאה העשרים, אך בשני העשורים האחרונים הוא נמצא בנסיגה מהירה. הדבר בא לידי ביטוי, בין היתר, בצמצום מהיר של מספר חברי הסגל הבכיר. שתי הוועדות קראו להצלת התחום באמצעות בנייה מחדש של תשתיות המחקר באוניברסיטאות.

המקרה של לימודי עבודה סוציאלית מפנה את תשומת הלב לתחום זה: דווקא הביקוש וההתרחבות הבלתי מבוקרת של התחום העלו את חשש הוועדות כי הדבר יבוא על חשבון איכות הלמידה וההכשרה המקצועית. הן קראו לאמץ מדדים בין-לאומיים לשם הבטחת האיכות בתחום זה, החיוני לתמיכה בחלקים החלשים והנוזקים בחברה הישראלית. בדומה למעמדן של כלכלה ועבודה סוציאלית, גם תחום המחקר וההוראה של מנהל עסקים נמצא כמי שירד מנכסיו ואינו זוכה עוד למעמד ראוי בזירה הבין-לאומית כבעבר. מכלול סיבות מסבירות את ההתפתחות **המתוארת, כאשר העיקרית**

שבהן היא קיצוץ עקבי במשרות חברי הסגל, וזאת אף שישראל מבורכת בכישרון אקדמי בתחום, **אליבא הוועדות**.

לפנינו אם כן, תמונה של ניגודים בין תחומי לימוד הנושקים במעמד לטובים והיורקתיים בעולם האקדמי, לבין תחומים שנסיגתם מושפעת לא מהיעדר כישרונות אלא מהיעדר משאבים חיוניים או מנהיגות עדכנית. בלעדי אותם משאבים לא יתאוששו תשתיות המחקר וההוראה, לא תושלם מצבת הסגל ולא יעודכנו תוכניות הלימודים. היבטים אחרים, שאינם קשורים לתקציב דווקא, מפנים את תשומת הלב להיעדר המוכנות של הסטודנטים ללמידה באקדמיה ולחוסר מנהיגות שתנווט פיתוח ארוך טווח של התחום. ננסה אפוא לעמוד על מאפיינים נוספים של המערכת האקדמית, ללא קשר למעמד הנמוך או הגבוה של התחומים הנסקרים.

א. חוסר מוכנות של סטודנטים ללימודים אקדמיים

מעמדה של מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל נגזר לא רק ממעמד התחומים הנלמדים בה, אלא גם משליחותם החברתית של המוסדות ושל המל"ג, כגון ההחלטה על פתיחת שערי האקדמיה לרווחה משנת 1993 (וולנסקי 2005, 167). החלטה זו, שלא הייתה נטולת מחלוקת, כמתואר בפרק הראשון, העבירה את האקדמיה הישראלית בתוך שנים ספורות, ממערכת הומוגנית בהרכב תלמידיה (שני העשירונים הגבוהים בכל שנתון) למערכת הטרוגנית בהרבה (כמחצית מילידי כל שנתון). ממערכת אליטיסטית הפכה האקדמיה למערכת פלורליסטית ומגוונת, החותרת לדמוקרטיזציה של ההשכלה הגבוהה. באופן צפוי, הייתה להחלטה זו השלכה על הרכב הסטודנטים ועל רמת מוכנותם ללימודים גבוהים. ואכן מוכנות זו – או אי המוכנות – משתקפת גם בהערות הוועדות, המושמעות אמנם באופן זהיר ומנומס, אך הן מצביעות על חולשת המערכת בכל הקשור להיעדר בשלותם של חלק מהסטודנטים ללימודים גבוהים. הביטוי המעשי של פתיחת שערי ההשכלה הגבוהה כרוך היה בגידול של 360% בין שנת 1990 לשנת 2020 (למ"ס 2020), ובקצב גידול שנתי של 3.6% – כמעט כפול מקצב הגידול השנתי של האוכלוסייה, החל מהשנים הראשונות לפתיחת השערים. הלכה למעשה, היצע מקומות הלימוד ומגוון התוכניות ברחבי מדינת ישראל אפשר כמעט לכל בעל תעודת בגרות להשתלב במוסד להשכלה גבוהה. המחיר התבטא באיכות הלומדים, ברמת הלמידה האקדמית, בהיקף הסגל שנדרש לקליטתם ובמסגרות התקציב שנדרשו לתמיכה בגידול המתואר (וולנסקי 2005, 166 לוח 4).

סוגיה זו לא נעלמה מעיני ועדות המומחים. אף כי כלפי המדיניות עצמה של פתיחת השערים לא הופנתה ביקורת ולו ברמז, ולעתים היא אף זכתה למחמאות, נסיגת איכות הלומדים והלמידה הוזכרה ברבים מהדוחות. הוועדות לא חסכו את שבטן בטענה כי תחומים אשר בעבר זכו ליוקרה בישראל ובעולם נסוגו ברמת הישגיהם. נפנה אפוא לבחון את הערות הוועדות בנושא איכות הסטודנטים המתקבלים ללימודים.

שתים עשרה התוכניות שנפתחו בתחום הנדסת אלקטרוניקה ותקשורת (2016) במכללות ובאוניברסיטאות הביאו להתרשמות הוועדות מהמדיניות המאפשרת את גיוון הרכב התלמידים, שעד אז "לא היו מיוצגים בתחום"¹. גם הוועדה שבדקה את לימודי הנדסת חומרים (2014) נקטה לשון דומה, וראתה בתוכניות הקיימות פוטנציאל להרחבת נגישות לאוכלוסיות חלשות וכן לתלמידים מהחברה הערבית. מנגד, הדוח שבחן את לימודי הפיזיקה (2019) ביקר את ההומוגניות הבולטת בהרכב התלמידים. יחד עם זאת, לא נעלמה מהוועדות רמתם הנמוכה של הסטודנטים, למשל במתמטיקה (2010) או בכימיה (2012), דבר שיוחס למצבה המתדרדר של מערכת החינוך העל-יסודית בישראל ולהישגיה הירודים במדדים בין-לאומיים. הדוח של לימודי הנדסת תעשייה וניהול (2011) גרס כי רמת הלמידה מושפעת בין היתר מהשונות הקיימת ברמת הסטודנטים המתקבלים ללימודים בתוכנית זו. גם במדעי המחשב (2006) מצאה הוועדה כי ברוב המכללות התקבלו תלמידים מתחת לסף המצופה ללימודים בתחום, וכי הבחינות היו ברמה נמוכה והונהג בהן "פקטור" שנועד לשפר ציונים.

לתוכניות להכשרת מורים (הוראת הלשון העברית [2019], השפה האנגלית [2018], השפה והספרות הערבית [2018] והחינוך לגיל הרך [2017]) מתקבלים סטודנטים שרמתם אינה משביעה רצון. הדוחות שהוגשו למל"ג בעניין זה הועברו גם למשרד החינוך, בדרישה לקבוע תנאי סף לקבלה ללימודים.² גם קשיי ההתנהלות של לימודי העבודה הסוציאלית (2016) הוסברו בחלקם בשל איכות הסטודנטים המתקבלים ללימודים,³ ועלתה הקריאה להגביל את המשך התרחבות התחום כאמצעי לבלום קבלת סטודנטים באיכות נמוכה. הדוח שעסק בלימודי ארכיטקטורה (2009) הצביע אף הוא על הצורך להעלות את דרישות הסף.⁴

אף כי חברי הוועדות לא נתבקשו לעסוק באיכות הלמידה בחינוך העל-יסודי בישראל, ארבעה מבין הדוחות העירו במשנה זהירות, בהתבסס בין היתר על הישגיה של ישראל במבחנים הבין-לאומיים, כי איכות הלמידה בחינוך העל-יסודי נמוכה. ואכן, ממצאי מחקר על דפוסי הלמידה בתיכונים מצביעים על תרבות למידה שהשתבשה ועל אימוץ עקרונות של תחרות בין בתי ספר ורשויות מקומיות. מזה כשני עשורים ממוקדת תרבות הלמידה בתיכונים במאמצים לעבור בהצלחה את בחינות הבגרות ותו לא (וולנסקי 2020). הלכה למעשה, התפתחה טכניקת למידה ממוקדת בחינה, על חשבון העמקה אינטלקטואלית בנושאים הנלמדים. לא עוד קריאה ודיון ביצירות ספרותיות, בתהליכים היסטוריים,

- 1 הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי הנדסת אלקטרוניקה ותקשורת, 2016, עמ' 9.
- 2 הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי הכשרת עובדי הוראה לגיל הרך, 2017, עמ' 6.
- 3 הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי עבודה סוציאלית ושירותי אנוש, 2016, עמ' 6.
- 4 הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי ארכיטקטורה, 2009, עמ' 5.

בלימוד המקרא כסיפור של מורשת תרבותית, ודיון המעודד חשיבה ביקורתית בעיקר במדעי הרוח. במקום דיון בין המורה לתלמידיו, השתרשה למידה באמצעות תקצירים, כאשר המורה מקריא חומר לימוד מזוקק ותמציתי והתלמידים משננים אותו במרתון של ימי לימוד מרוכזים לפני הבחינה, לעתים אף באמצעות חברות מסחריות. התלמידים עצמם, והוריהם, דורשים מהמורים להתמקד בהכנה לבחינה, ואם מורה מנסה לפתח בכיתה דיון מרחיב דעת עם התלמידים בנושא שאינו חלק מובהק מחומר הלימוד, על פי רוב הוא מושתק. תרבות למידה זו, שעליה מעידים מנהלי בתי ספר ומפקחים רבים במחקר (וולנסקי 2020, ב, 98–100), מציידת אמנם את בוגרי החינוך העל-יסודי בתעודת הבגרות הנכספת, אך מקנה להם תרבות למידה קלוקלת, אשר מחלחלת גם לחינוך האקדמי.

כך לדוגמה, בדוח הוועדה שעסקה בלימודי משפטים (2015) מתואר כי התלמידים אינם קוראים את חומר הלימוד המצופה מהם ואינם באים מוכנים לשיעור.⁵ בדומה, גם הדוח שבחן את הלימודים במדיניות ציבורית (2011) הצביע על תרבות "קיצורי דרך" – למידה מתקצירים ולא מספרות מקור; הכנה לבחינות באמצעות "מרתון" לימודים מרוכזים שהפך לדפוס מקובל.⁶ בפועל, מתברר כי קיימים פערים גלויים לעין בין דרישות הקורס לבין ההשקעה בפועל של הסטודנטים.⁷ בתחום לימודי ספרות עברית (2013) הדגישה הוועדה את הבורות והדלות של הסטודנטים לתואר ראשון "שאינן להם ידע מינימלי אפילו על הסופרים הגדולים של הספרות העברית".⁸ הערות ברוח זו מופיעות גם בדוחות על הלימודים להכשרת מורים בתחומי הלשון העברית (2019), אנגלית (2018) וחינוך לגיל הרך (2017), וכן בוועדה שבדקה את לימודי הפיזיקה (2007), עבודה סוציאלית (2016), מתמטיקה (2010) וארכיטקטורה (2009).

אפשר להסביר את התופעה המדאיגה כפועל יוצא של שתי התפתחויות במדיניות החינוך וההשכלה הגבוהה בישראל: הראשונה, ההשפעה של הרפורמה במבנה החינוך העל-יסודי מאז סוף שנות השישים של המאה העשרים, שחתרה לכך שתלמידים יסיימו שנים עשרה שנות לימוד. כפועל יוצא מכך, גברה הציפייה מהבוגר לסיים את לימודיו עם תעודת בגרות. תהליך הגידול בשיעור הזכאים לבגרות הוא עם אימוץ התפיסה הנאו-ליברלית בחינוך, אשר הניחה כי ניתן לחולל שיפור באיכות החינוך והישגיו באמצעות תחרות בין בתי ספר, כאשר כלי המדיניות העיקרי להגברת התחרות הוא מדידת שיעור הזכאים לתעודת בגרות ופרסומם בציבור. פרסום ההישגים בפומבי עודד תחרות בין רשויות מקומיות ובין בתי ספר, והפך את מדד שיעור הזכאות לתו תקן של יוקרה יישובית או מוסדית. ואולם, על "מולך" שיעור הזכאות הוקרבה האיכות, בהורדת

5 הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי המשפטים, 2015, עמ' 6.

6 הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי מדיניות ציבורית, 2011, עמ' 18.

7 שם, עמ' 19.

8 הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי ספרות עברית, 2013, עמ' 5.

רמת הדרישות הלימודיות, בצמצום החומר הנלמד ובאימוץ טכניקות למידה שטחיות המבטיחות הצלחה בבחינה מבלי להעמיק בחומר הנלמד. יתר על כן, תחרות זו הפכה אף למבחן הצלחתו של שר החינוך או של ראש העיר המכהן. אם שיעור הזכאות מתוך שנתון ירד באחוז או שניים הוגדר השר ככושל, ואם עלה שיעור הזכאים לתעודת בגרות – הוא נישא על כפיים. אין זה מפתיע אפוא כי לאורך כשני עשורים התפתחה מערכת לחצים ישירה ועקיפה, מודעת ובלתי מודעת, שבחנה את איכות החינוך בעיקר על פי מדד זה בלבד, ובדרך להשגתו נפגעה איכות ההשכלה והלמידה. מפקחים, ראשי ערים, התקשורת המקומית והארצית ומנהלי בתי ספר עודדו את המרוץ אחר העלאת שיעור זכאי הבגרות, גם במחיר הפיחות שנגרם לאיכות הלמידה ולאיכות התעודה.

היבט אחר קשור במדיניות ההשכלה הגבוהה ביחס למדיניות משרד החינוך. משעה שניתן האות בשנת 1993 להקמת מכללות חדשות, בעיקר בפריפריה הגיאוגרפית והחברתית של ישראל, נפתחו השערים בפני אוכלוסיות שקודם לכן המוסד האקדמי היה בבחינת חלום רחוק ולא מושג עבורם. רבים מהם היו דור ראשון להשכלה גבוהה במשפחותיהם (וולנסקי 2009). ואולם, פתיחת שערים זו צריכה הייתה להיתמך בהגברת ההשקעה בסטודנטים ובדרישות הלימודיות מהם, כדי לא לדרדר את רמת ההשכלה הגבוהה (וולנסקי 2005, 151).

המשותף להערכות האיכות שעולות מהדוחות איננו קריאה לצמצום שיעור המתקבלים ללימודים, אלא להגברת ההשקעה בסטודנטים והצבת דרישות לימודיות כדי לשמור על רמת הלימוד בתחום.

ב. תת-תקצוב וחוסר משאבים

הוועדות לא עסקו בסוגיית התקציב במישרין, אך כמעט כולן העירו על ליקויים, לעתים חריפים, שנוצרו בשל הפער שבין הציפיות הגבוהות שנתלו בהוראה ובמחקר לבין התקציבים המצומצמים שנועדו לשרת מטרות אלה, במציאות של התרחבות המערכת.

ההערות המתייחסות לתקציב כרוכות בפרדוקס: בעוד תקציב ההשכלה הגבוהה עמד בשנת 2010 על 6.9 מיליארד ש"ח, ובמהלך העשור השני כמעט הכפיל את עצמו וגדל ל-12.3 מיליארד ש"ח, – הדוחות שנכתבו גם בעשור המאוחר המשיכו להצביע על חוסר אקוטי במשאבים הפוגע באיכות ההשכלה והמחקר.

אמנם מטבע הדברים נוטים המוסדות להדגיש מחסור במשאבים, ובדוחות שהכינו לקראת ביקורי הוועדות הם מנו אחד לאחד את צורכיהם הכרוכים במשאבים נוספים, כגון: תוספת חברי סגל; מעבדות; אנשי תחזוקה וציוד; ספריות ולעתים גם תמיכה

9 נתונים שהוצגו על ידי יו"ר ות"ת, יפה זילברשץ, ראו בסרטון: "מפגש חברי 'בשער' עם פרופ' יפה זילברשץ, יו"ר הוועדה לתכנון ותקצוב (ות"ת)", ערוץ יוטיוב, מיום 13 באוקטובר 2020.

בסטודנטים. ואולם, מסקנות הוועדות נשענו לא רק על הדוחות הפנימיים של היחידות, אלא גם על ניסיונם ובקיאותם של חבריהן, כפי שניתן ללמוד מהדוח על לימודי המוזיקה (2016) שהצביע למשל על היעדר מתקנים ראויים, הישענות על טכנולוגיה מיושנת, ועומס יתר המוטל על חברי הסגל. או לימודי הבלשנות (2013) החסרים תשתיות חיוניות וחברי סגל חדשים במקום אלה שפרשו, ולפיכך מתקשים לשמור על הסטנדרט המקובל בתחום.

אחד ממדדי האיכות שנבדקו, המושפע מחסך תקציבי, הוא היחס המספרי שבין סטודנטים לבין חברי סגל: בלימודי רפואה (2007) חסרות שעות מינימום החיוניות להכשרה הקלינית; בלימודי עבודה סוציאלית (2007) חסרים מדריכים להנחיית סטודנטים לתארים מתקדמים וכן חסרים חברי סגל שיקטינו את עומס ההוראה, לאחר שמספר התלמידים בכיתות חורג מכל מה שמוכר לצוות המומחים; מצב דומה מתואר בלימודי מדעי המדינה (2011), שיש להם ביקוש גבוה אך היחס המספרי בין התקנים המוקצים לבין מספר הסטודנטים השתנה לרעה. גם בלימודי המתמטיקה (2010) יש סכנה לבריחת מוחות וכישרונות מישראל בשל עומס יתר על חברי הסגל, דבר המסכן את מעמדם הבינ-לאומי הגבוה.

הערות הנוגעות לתת-תקצוב עלו גם בלימודי הנדסת חומרים (2014); תולדות האמנות (2013); ספרות עברית (2013); מדעי התזונה, ביולוגיה ומדעי החיים (2012); הנדסה אזרחית (2011), ועוד. למעשה, מרבית התחומים הנלמדים בישראל נמצאו בתת-תקצוב, כולל חוגים המצויים בחזית המחקר העולמי, אשר זוכים ליוקרה בין-לאומית גבוהה. ביקורת חריפה במיוחד הופנתה לתוכניות אשר הוגדרו במחקר זה כ"סטנדרט נמוך", שעבורן נדרשים אמצעים מגוונים כדי לחלצן ממצוקתן, ובפרט תוכניות לימוד בתחומים החיוניים לחברה ולמדינה: מנהל עסקים (2015), כלכלה (2017), מדיניות ציבורית (2011), לימודי המזרח התיכון (2010), היסטוריה כללית והיסטוריה יהודית (2007) ועוד.

נסיגת מעמדן של תוכניות הלימודים והמחקר בתחום מדעי הרוח והחברה בישראל, שהישגיהן בלטו בעולם בחמישים השנים הראשונות להקמת המדינה, עוררה את תמיהת הוועדות. כיצד אפשרה מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל את הדרדר במעמדו של תחום ההיסטוריה היהודית (2007), הנקשר עם זהותה הלאומית וערש התרבות של החברה הישראלית? לדעת חברי הוועדות, זוהי אינה רק פגיעה בחקר ההיסטוריה והוראתה, אלא גם במורשת הלאומית של ישראל.¹⁰ גם ביחס ללימודי המזרח התיכון (2010) תמיהה הוועדה, כיצד גזירות התקציב הפכו תחום זה למשני ושולי כל כך באקדמיה הישראלית, בעוד מחוץ לישראל הוא זוכה לשגשוג? הערות דומות הושמעו ביחס לשפה והספרות הערבית (2014), ללימודי הסוציולוגיה (2012) ולימודי העבודה הסוציאלית (2016); (2007) – שני תחומים חיוניים כל כך לחברה הישראלית, המתאפיינת כארץ קולטת

10 הוועדה הבינ-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי היסטוריה כללית והיסטוריה יהודית, 2007, עמ' 5.

הגירה, ולכן זקוקה למשענת איתנה של מחקר והוראה לסיוע לשכבות החלשות בתוכה. המשבר התקציבי לא נעצר אפוא בעשור הראשון של המאה העשרים ואחת, אלא המשיך לתת את אותותיו גם כאשר הוכפלו התקציבים בעשור הבא. תחומי מחקר והוראה רבים המשיכו להיאנק תחת כובד המשא. חמש מבין הוועדות קראו לחולל מפנה במודל התקצוב של ות"ת, ולתת העדפה לאומית או העדפה מתקנת אחרת לתחום שאותו בחנו.

ג. מתודות הוראה ולמידה שמרניות

בינואר 2016 החלה את עבודתה ועדת שלמה בדרמן ("הוועדה לעדכון מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל"), שהוקמה ביוזמת התאחדות הסטודנטים בישראל. הצוות התבקש להמליץ על מתודות למידה רעננות, שינערו את אופייה השמרני של ההוראה בישראל, אשר נותרה נטועה במסורת המודל האירופי: הרצאה פורמלית של אינטלקטואל העומד על הקתדרה ומנחיל תורה לתלמידיו. הוועדה קראה לשנות דפוסי למידה בעידן של מהפכת המידע ולאור נוכחותה של טכנולוגיית מידע ותקשורת בעולמם של צעירים. בין המלצותיה היו אימוץ למידה אקטיבית, "פיתוח מערך קורסים שיאפשרו התנסות מעשית לאורך השנה בתחום הלימוד של הסטודנט, יפגישו בין תיאוריה לפרקטיקה ויקנו יכולות תיאורטיות ויישומיות לרבות התמודדות עם פתרון בעיות ועבודת צוות".¹¹ המנהיגות האקדמית של המוסדות נקראה לבחון "התנסות בהוראה חדשנית (למידה עצמית או קבוצתית, הערכות עמיתים, התנסויות [...])" (שם).

המלצות ועדות המומחים שנסקרו כאן ובפרק הקודם הולמות את רוח הדברים של ועדת בדרמן. כך לדוגמה, הוועדה שבחנה את תוכניות הלימודים בהנדסת אלקטרוניקה ותקשורת (2016) הצביעה על הצורך לחולל שינוי בדפוס הלמידה; להגביר את השימוש בטכנולוגיית המידע, כך שהסטודנטים יעסקו בחיפוש ועיבוד נושאים הרלוונטיים ללימוד; לעודד צפייה בהרצאות וידיאו באינטרנט על פני למידה בסגנון מסורתי של "chalk and talk".¹² גם הוועדה שעסקה בלימודי מדעי המחשב (2015) המליצה לבסס את הלימוד על קידום ניסויים במדעי המחשב ולצמצם את הלמידה הנשענת כמעט בלעדית של תיאוריות מתמטיות.¹³ וכך גם הדוח העוסק במדעי מעבדה רפואית (2016), שהמליץ לאמץ דפוס למידה אשר יכין את התלמידים "לחשיבה ביקורתית", ויחשוף אותם למחקר רפואי.¹⁴ גם הוועדה שבחנה לימודי משפטים (2015) המליצה להתנער

11 ראו באתר התאחדות הסטודנטים והסטודנטיות הארצית: דוח-סטודנטים-8.pdf (nuis.co.il)
 12 הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי הנדסת אלקטרוניקה ותקשורת, 2016, עמ' 29-30.
 13 הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי מדעי המחשב, 2015, עמ' 12.
 14 הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי מדעי מעבדה רפואית, 2016, עמ' 17.

מן "המסורת האירופית של הרצאות פרונטליות, שבו המרצה מרביץ את תורתו על גבי הקתדרה",¹⁵ ולאמץ על פניה הוראה המדגישה חלוקה אחרת של אחריות – למידה פעילה של סטודנטים לצד הקניית הידע של המרצה במטרה להגביר את מעורבותם ואחריותם של הלומדים בבניית הידע שלהם. בכיוון דומה צעדה גם הוועדה שבחנה את לימודי הנדסת תוכנה והנדסת מערכות מידע (2014), שקראה לעודד התנסות מעשית של הסטודנטים בפרויקטים, כדי לקדם את המפגש שלהם עם המקצוע. בלימודי הכימיה (2012) המליצה הוועדה לעבור בהדרגה מלמידה פסיבית ללמידה אקטיבית, כאשר הסטודנט, כלומד פעיל, יתנסה בהצגת פוסטרים והשימוש בהם, תוך חשיפה מוגברת שלו לתעשייה.

גם הוועדה שבחנה את לימודי הרפואה (2007) ראתה בלימוד עצמי של סטודנטים ערך חשוב ויעד מרכזי וחיוני בלימודי רפואה, והדגישה את הצורך לטפחו. הוועדה שבחנה את לימודי הפיזיקה (2007) המליצה להתנער מדפוס הלמידה השכיח במעבדות, המתנהל כהנחיות של "ספר בישול", ולעודד סטודנטים ליזום ולהתנסות בניסויים מעוררי עניין.¹⁶ על כיוון פעולה זהה מצביעה הוועדה שבחנה לימודי מדיניות ציבורית (2011) שקראה לחולל שינוי בשיטות הלימוד ולהגביר את המאמץ ל"מעורבות של תלמידים" בתהליכי בניית הידע שלהם.¹⁷ המעבר ללמידה פעילה ואינטנסיבית גם מחוץ לכיתה, כולל תרגילים קבוצתיים אינטגרטיביים, יעניק לסטודנטים הזדמנות להתנסות בסוגיות של מנהל ציבורי, דבר שיכין אותם טוב יותר למפגש עם המציאות בתום לימודיהם (שם). המלצות לאימוץ דפוסי למידה פעילה עולות גם בדוח הוועדה שבחנה את לימודי הארכיטקטורה (2009) וקראה להעמיק את השימוש בטכנולוגיית המידע והתקשורת, לעודד חשיבה ביקורתית וחוקרת, ולדרבן את הסטודנטים להציג עבודות שלהם בתערוכות ולהשתתף בפעילויות מחקר.¹⁸

למגמות אלה יש גיבוי רחב במחקר, ולפיכך אין זה מפתיע כי ועדות רבות הצביעו על הצורך לבסס ולהעמיק את דפוס הלימוד העצמי והלמידה הפעילה של הסטודנטים, תוך התנערות, ולו הדרגתית, מדפוס הלמידה וההוראה המסורתית.

בארצות הברית הגישה המועצה הלאומית למחקר בשנת 2012 דוח רחב היקף, הסוקר את המחקר העדכני בתחום הלמידה במאה העשרים ואחת, אשר בדומה להמלצות לעיל, הצביע על הצורך לחולל שינוי במתודות ההוראה והלמידה (National Research Council, 2012, 9-10).¹⁹

15 הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי המשפטים, 2015, עמ' 6.

16 הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי פיזיקה, 2007, עמ' 5.

17 הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי מדיניות ציבורית, 2011, עמ' 25.

18 הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי ארכיטקטורה, 2009, עמ' 8.

19 וראו להלן בפרק העשירי על היערכות מערכות ההשכלה הגבוהה בישראל לשינוי.

ד. התפזרות המכללות למחקר ולא רק להוראה

בדוחות השונים עלתה הקריאה וההמלצה למל"ג לחדד את ההבחנה שבין מכללות ואוניברסיטאות, ולהקפיד על ייעודן השונה – אלה בעיקר כמוסדות הוראה ואלה בעיקר כמוסדות מחקר.

נקודה זו עולה למשל בדוח שבחן את לימודי הנדסת מכונות (2018), אשר לדעת הוועדה נתלו ציפיות מופרזות מדי מהמכללות לתפוקות מחקר.²⁰ יש להבחין, טענה הוועדה, בין תפקידה של מכללה שייעודה הוא לחנך ולהכשיר מהנדסי מכונות איכותיים, לבין תפקיד האוניברסיטאות שמהן מצופה להתמקד גם במחקר. כך גם בתחום הנדסת תעשייה וניהול (2011), המליצה הוועדה לקבוע למכללות מדד הישגים שאינו כולל הישגי מחקר כדרישה מרכזית; וכך גם בתחומים מדעי המחשב (2006) ועבודה סוציאלית (2016) שבקשר אליהם נקראו המכללות להימנע "ממרדף אחר מחקר".²¹

נקודה זו מחזירה אותנו לדיון על כיווני ההתפתחות של מערכת ההשכלה הגבוהה של ישראל (וולנסקי 2005, 147–152). לחצי הביקוש להשכלה הגבוהה מאמצע שנות השמונים העמידו את המל"ג בפני הכרעה – האם עליה להקים אוניברסיטה נוספת (ולחלופין להרחיב אוניברסיטאות קיימות) או שמא עליה לקדם מכללות בפריפריה של ישראל, אשר יתמקדו בהוראה אקדמית. אמנון פזי, יו"ר ות"ת דאז, טען בדיון כי עלות הקמת מכללות נמוכה יותר מאשר הקמת אוניברסיטה נוספת, ששליש מתקציבה מוקדש למחקר, מה שיאפשר להפנות תקציבים לפתיחה ניכרת של שערי ההשכלה הגבוהה. ואולם, במהלך השנים הצטברו לחצים להקנות תנאי עבודה לביצוע מחקר גם לחברי סגל במכללות. בשנת 2012 נקבע הסכם עבודה חדש למכללות הציבוריות המאפשר את פעילותם המחקרית של חברי הסגל שלהן, אם כי בשיעור נמוך מזה של חברי הסגל באוניברסיטאות, תוך הפחתה, בתנאים מסוימים, בהיקף חובת ההוראה שלהם (סקופר 2011).

אלא שהמומחים בוועדות סברו כי מוטב להתרכז בקידום המכללות כמוסדות הוראה וחינוך משובח, ולהימנע מלצפות מהן לייצר תפוקות מחקר. אמנם אי אפשר למנוע חבר סגל במכללה, כאשר טבועה בו סקרנות ותשוקה לכך, לבצע מחקר בדיוק כמו עמיתו באוניברסיטה, אך הוועדות סברו כי המדיניות של מדידת המכללות בהתאם למוסדות מחקר ולא כמוסדות הוראה היא שגויה ומזיקה ליעדי המל"ג. המלצות אלו מזמינות בחינה מחודשת של כיווני התפתחות המכללות לטווח הארוך, תוך היצמדות למטרת התכנון המקורית של ות"ת משנת 1993 שביקשה לראות בהם מוסדות המתמקדים בהוראה אקדמית איכותית.

20 הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי הנדסת מכונות, 2018, עמ' 5.
 21 הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי עבודה סוציאלית ושירותי אנוש, 2016, עמ' 12.

ה. הצורך להפנות את הפנים לקהילה (outreaching)

בדוחות רבים קראו הוועדות לתקן את האיזון שבין הפניית המבט והאנרגיות האקדמיות החוצה, לזירה הבין-לאומית, לבין הפניית המבט והאנרגיה פנימה, לצרכיה של הקהילה והחברה בישראל. בתחומים מסוימים הקהילה יכולה לשמש ללומדים זירת לימוד ותרגול, תוך יצירת דיאלוג ושיתוף פעולה הדדי, כאשר האקדמיה גם תורמת לה וגם נתרמת ממנה.

בישראל התפתחה, כבר מזה כחמישה עשורים, אינטראקציה פורה בין האקדמיה לסביבתה – פרויקט פר"ח שבו הסטודנטים חונכים ילדים תמורת מלגה; מכון דוידסון לחינוך מדעי לילדי ישראל; המרכז להוראת המדעים שהוקם בסוף שנות השישים; מפעל "נוער שוחר מדע" הפועל באוניברסיטאות מזה כשישה עשורים; איתור צעירים בעלי פוטנציאל גבוה ועניין בתחומי המדע הזוכים להעשרה במסגרת תוכניות אלפא, אודיסיאה או אידיאה; שליחותה של אוניברסיטת תל אביב בבתי הספר בדימונה; קומונות הסטודנטים ממכללת תל חי בקריית שמונה; פעילותם התוססת של סטודנטים בבאר שבע לטובת ילדי השכונות בעיר, ועוד.

ובכל זאת, ממליצות חלק מהוועדות לקדם את הזיקה בין האקדמיה לסביבתה, מתוך תפיסה שהדבר יעשיר ויפרה את שתיהן – הן את האקדמיה והן את סביבתה. המפגש עם מציאות החיים במהלך הלימודים יקל על הלומדים להשתלב בהמשך בשוק העבודה, ויצמצם את הפער בין התיאוריה למציאות. למידה המשולבת בהתנסות בקהילה תעניק ללומדים נכסים של ידע ושל הבנת מציאות החיים.

כך לדוגמה, הוועדה שבדקה את הפקולטות לחינוך (2015) באוניברסיטאות קראה לצאת אל הקהילה ולהביא לה את פירות המחקר העדכני, משום שלהותירו "בעמודי כתב העת המלומד לא מועיל לאף אחד".²² חוקרי המשפט (2015) ומלומדי נקראו לפרסם מאמרים גם בעברית, כדי להעשיר את הדיון בסוגיות משפטיות ישראליות.²³ במיוחד התבטאה בחריפות הוועדה לספרות עברית (2013), שטענה כי הדרישה מחברי סגל בתחום זה לפרסם בשפה האנגלית כמבחן איכות גובלת בחוסר סבירות ואף בגיחוך משום ש"המרכז האינטלקטואלי לספרות העברית הוא בישראל, לא באמריקה ולא באנגליה".²⁴

היבט אחר הקשור לקהילה הוא הקשר של תוכניות הלימודים עם התעשייה בתחום. הוועדה להנדסה אזרחית (2011) והוועדה לביוטכנולוגיה והנדסה ביוטכנולוגית קראו לחזק את הקשר עם התעשייה המקומית ולהתאים את תוכנית הלימודים לצרכיה של המציאות הישראלית המשתנה. לצורך כך הן הציעו להקים ועדה מייעצת המחויבת

22 הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי החינוך ומדעי החינוך, 2015, עמ' 21.

23 הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי המשפטים, 2015, עמ' 7.

24 הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי ספרות עברית, 2013, עמ' 6.

לתעשייה המקומית ולעודד חשיבה ביקורתית של סטודנטים. בתחום הנדסת חומרים (2014) הומלץ לנקוט מדיניות של תמיכה רחבה בתלמידי תיכון על מנת לקרבם לתחום, ואילו הוועדה שבחנה את לימודי מדיניות ציבורית (2011) המליצה לחולל שינוי בשיטת הלימוד, ובמקום ללמוד ממודלים תיאורטיים להתבונן בזירת ההתרחשות האמיתית וללמוד ממנה.²⁵

היבט אחר עוסק בחשיבות פיתוח הקשר בין הפקולטות לבין בוגריהן, הנתפסים כמשאב דו-סטרי – הם שגרירה של היחידה האקדמית בעולם העבודה, והם עשויים לשמש כמשאב של ידע עבור היחידה ואף להעשיר אותה.

1. הצורך בתכנון ארוך טווח (אסטרטגיה)

דוחות רבים הצביעו על הצורך בתכנון ארוך טווח כדי להגיע לפריצות דרך בהוראה ובמחקר. כך לדוגמה, בתחום הנדסה הרפואית והביו-רפואית (2017) המליצה הוועדה לבסס נורמות של תכנון אסטרטגי שיאפשר ניצול יעיל יותר של הפיתוחים המודרניים בתחום הנדסה הביו-לוגית, והתנערות מהקביעון המחקרי בתחומים "קלאסיים".²⁶ ללא התנערות זו, מזהירים מחברי הדוח, צפוי איום על עתידו של התחום בישראל.²⁷ גם בתחום החינוך (2015) הדגישה הוועדה את הפיצול העצום הקיים בפעילות המחקרית והלימודית בחינוך, המחליש את מעמדו ויעילותו של התחום לחברה ולחינוך בישראל. תוכניות לימודים רבות בתחום זה מבוססות "על מודלים שהיו קיימים לפני דור או יותר",²⁸ ותחום החינוך בישראל נותר מאחור. הוועדה מייחסת מצב זה לחולשת המנהיגות האוניברסיטאית כמו גם לחולשת מנהיגי הפקולטות,²⁹ וממליצה לקבוע מדיניות ארוכת טווח לפעילות האקדמית של כל שמונה הפקולטות לחינוך, להגדיר סדרי עדיפויות בתחום ולהסב את המחקר כך שיהיה רלוונטי למערכת החינוך של ישראל.³⁰ קריאה דומה עולה גם מהוועדה לגיאוגרפיה ולימודי הסביבה (2012), המייחסת לפעילותן בנפרד של המחלקות את מקור חולשתן, ולפיכך ממליצה על אסטרטגיה של שיתוף פעולה ביניהן. גם בתחום הסטטיסטיקה (2009) ממליצה הוועדה לאמץ גישת תכנונית חדשה שתאפשר גם למידה לתואר שני ברשת, וכן הקמה של מרכז מחקר לאומי, בדומה למכון בהולנד או למכון לסטטיסטיקה ומתמטיקה שימושית של ארצות הברית. תכנון ארוך טווח שכזה עשוי להבטיח את צמיחת התחום

25 הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי מדיניות ציבורית, 2011, עמ' 25.

26 הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי הנדסה רפואית וביו-רפואית, 2017, עמ' 8.

27 שם, עמ' 9.

28 הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי החינוך ומדעי החינוך, 2015, עמ' 9.

29 שם.

30 שם, עמ' 20.

ואף לענות על צרכיה העתידיים של ישראל. הדוח שעסק במצב לימודי הביולוגיה ומדעי החיים (2011) העלה ספק באשר ליכולתה של ישראל להתמודד עם מלוא המשמעות של החידושים העולמיים בתחום. אמנם הקריאה לתכנון ארוך טווח לא נאמרה בו במפורש, אך השתמע ממנו כי כל התפתחות בתחום מחייבת גיבוש תפיסת תכנון חדשה ורחבת יריעה, והשקעה מרחיקה לכת של משאבים לאומיים, אם מבקשת ישראל להבטיח שימור וניצול בר-קיימא של משאביה הטבעיים.³¹

על הצורך בתכנון ארוך טווח המליצה גם הוועדה שבחנה את לימודי המזרח התיכון (2010), שבו בעבר היה לישראל מעמד מנהיגותי, אם רוצים להחזיר עטרה ליושנה; וכך גם בלימודי ההיסטוריה (2007), שמהם נפקדים נושאי לימוד מרכזיים כגון היסטוריה עולמית, היסטוריה של אפריקה או היסטוריה אימפריאלית.³² גם הוועדה להנדסה כימית (2009) קראה לתכנון ארוך טווח בפיתוח התחום.

היבט אחר נוגע לצורך בהערכת איכות פנים-מוסדית שבכוחה לקדם חדשנות בתוכניות הלימודים ובשיטות ההוראה. הערכת איכות פנימית עשויה גם לעודד יזמות של חברי סגל כדי לפרוץ את גבולות הזירה המקומית אל עבר הזירה הבין-לאומית, ולחלופין, לעמוד מבעוד מועד על חולשותיהן של יחידות אקדמיות. עניין זה עולה בדוח הוועדה להנדסה אזרחית וניהול (2011); הנדסה כימית (2009); הנדסה רפואית וביורפואית (2012); מדעי הים והמרכזים לחקר מדעי הים (2018).

אף כי לא כל הוועדות השתמשו בטרמינולוגיה דומה, רבות מהן המליצו לאמץ תפיסות של תכנון ארוך טווח כצעד חיוני להתחדשות ולפיתוח בהתאם לתחזיות בתחום התמחותן. זוהי למעשה קריאה להפקיד את תחומי התכנון בידי מנהיגים אקדמיים, שיש להם פוטנציאל להנהיג פריצות דרך במחקר ובשיטות ההוראה ולהצעיד את התחומים שבאחריותם לקראת מצוינות. הוועדות, יותר מאשר ביקשו לשפוט את ישראל, ביקשו לסייע בידה לאמץ נתיבי פעולה שיובילו אותה לקדם את מעמדה בעולם ההשכלה הגבוהה.

היערכות מל"ג וות"ת לשיפור האיכות האקדמית

כל הגורמים יחד – הממצאים שעלו מדוחות הוועדות הבין-לאומיות החל משנת 2006; המשבר שאליו נקלעה המערכת בעקבות "העשור האבוד"; הרחבת הנגישות להשכלה גבוהה **להתחדשות ולפיתוח** עשורים; הנסיגה במעמד מדעי הרוח והחברה – כל אלה העמידו למנהיגות ההשכלה הגבוהה במל"ג ובות"ת אתגר שעמו נאלצו להתמודד. ואכן, בשלושה תחומים בולטים נעשו מאמצים לשינוי בעקבות ההמלצות: קידום

31 הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי ביולוגיה/מדעי החיים, 2011, עמ' 8.

32 הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי תולדות האמנות, 2013, עמ' 7.

המצוינות המחקרית, קידום שיתופי פעולה ונגישות לקרנות, תחרותיות והתמודדות עם משבר מדעי הרוח, כפי שיוצג להלן.

א. הקמת מרכזים למצוינות מדעית (I-CORE)

במאסר 2010 הובאה לאישור הממשלה תוכנית שגיבש יו"ר ות"ת מנואל טרכטנברג, בתמיכתו ובגיבוי של גדעון סער, יו"ר המל"ג מתוקף תפקידו כשר החינוך. התוכנית נועדה לחזק את מעמדו של המחקר המדעי בישראל על ידי הקמת כשלושים מרכזי מצוינות במוסדות האקדמיים, במסגרת תוכנית החומש של ות"ת ומל"ג.

ב"קול קורא" להגשת בקשות למרכזי המצוינות פורטו המטרות:³³

1. השבת חוקרים מצטיינים לישראל.
2. העצמה של תחומי מחקר נבחרים.
3. שיפור ושדרוג תשתיות מחקר.
4. עידוד חדשנות אקדמית לרבות פיתוח תוכניות רבת-תחומיות.
5. עידוד שיתופי פעולה מחקריים בין מוסדות – אוניברסיטאות ומכללות כאחד.
6. חיזוק המחקר המדעי בתחומים בעלי חשיבות מערכתית ולאומית.
7. עידוד שיתוף הפעולה עם מוסדות מחקר וחוקרים מובילים בעולם.

ות"ת הקציבה להקמת שלושים המרכזים 450 מיליון ש"ח, ולהם היו אמורים להתווסף תקציבים מקבילים של המוסדות להשכלה גבוהה, כך שתקציבו הממוצע של מרכז בודד תוכנן לעמוד על כ-30 מיליון ש"ח לחמש שנים (שם).

התוכנית אכן הניעה שיתופי פעולה חדשים בין מוסדות ובין חוקרים והתסיסה את הקהילה המדעית. בהגשת ההצעות נטלו חלק 1,200 חוקרים, "שהציעו מעל 150 נושאים שונים" (שם) לפיתוח והתחדשות מדעית, ומתוכם בחרו ועדות שיפוט בין-לאומיות שמונה עשרה הצעות ובהן: המרכז לחקר התרבות היהודית בעידן המודרני; יהודים, נוצרים ומוסלמים: מפגשי דת חברה ותרבות בין הדתות האברהמיות; שפה, רכישת שפה ושיח בחברה רב-לשונית; המרכז למחקר רבת-תחומי של השואה ושל רצח עם; חינוך וחברת המידע החדשה; משפט אמפירי; התפתחות הילד ורווחתו; המרכז לחקר טראומה המונית; חוקי היסוד של הטבע ומבנה היקום; אבטחת מערכות מידע; אור וחומר; חומרים מתקדמים; כרומטין ורנ"א; מנגנוני פעולה וחומרים חדשניים ללוחמה במחלות מידבקות; הסתגלות הצמח לסביבה המשתנה; מערכות מודל לחקר מחלות; ביופיזיקה וטכנולוגיות רפואיות; אקולוגיה ומדעי קיימות בים וביבשה.³⁴ מהלך זה הזרים רוח רעננה ותקציב,

33 המל"ג והאקדמיה הלאומית למדעים: קול קורא להגשת בקשות לתוכנית מרכזי המצוינות (I-core) מחזור ב', תשע"ג, עמ' 2. ארכיון המל"ג.

34 שם, עמ' 3-4. מתוך הרשימה שאושרה הוקמו לבסוף שישה מרכזים. וראו באתר הקרן הלאומית למדע: <https://did.li/yL7fT>

שנועד לעודד את החדשנות והיצירתיות המדעית לאחר כעשור שבו "הורעבה" מערכת ההשכלה הגבוהה.

ב. קידום שיתופי פעולה בין-לאומיים ונגישות למשאבים תחרותיים

מאמץ מסוג אחר נועד להזרים למערכת תוספת תקציבי מחקר באמצעות הגדלה ניכרת של תקציב הקרן הלאומית למדע של ישראל (ISF) והגברת שיתופי פעולה עם חוקרים בעולם באמצעות קרנות דו-לאומיות או רב-לאומיות. ההנחה הייתה שקרנות אלה, שהן תחרותיות באופיין ומעודדות שיתופי פעולה עם חוקרים מחו"ל, יובילו ליזמות מחקרית וירחיבו את טווח האפשרויות העומדות בפני חוקרים ישראלים. כיום פתוחים בפני חוקרים ישראלים שישה הסכמים שבהם שותפה ישראל (ארבעה מהם נחתמו או חודשו בעשור האחרון) המאפשרים להם ליהנות מפירותיהם התקציביים על בסיס תחרותי:³⁵

1. **קרן המו"פ האירופי:** קידום מחקר ופיתוח של האיחוד האירופי בתחומי המדע והתעשייה (Horizon 2020). הקרן מעניקה מימון ומעודדת שיתופי פעולה באמצעות קונסורציום בין אקדמאים, מכוני מחקר, תעשייה, ארגונים ציבוריים ופרטיים. תקציב הקרן עומד על 77 מיליארד יורו לשבע שנים החל משנת 2014, וחלקה של ישראל בקרן עומד על 550 מיליון ש"ח, אשר כמחציתו ממומנת על ידי ות"ת.

2. **קרן המחקר ארצות הברית ישראל (BSF):** הוקמה בשנת 1972 ומיועדת לעידוד שיתופי פעולה בין חוקרים ישראלים ואמריקאים במגוון תחומים ובמספר מסלולים של מענקי מחקר. משנת 2013 החלה לפעול במסגרת הקרן הלאומית למחקר האמריקאית (NSF) תוכנית לשיתוף פעולה בין חוקרים ישראלים ואמריקאים אשר ות"ת שותפה למימונה. נכון לשנת 2022, חלקה של ות"ת בקרן עומד על 38 מיליון ש"ח.

3. **קרן המחקר גרמניה ישראל (GIF):** הוקמה בשנת 1986 במטרה לממן מענקי מחקר משותפים לחוקרים ממוסדות להשכלה גבוהה ובתי חולים משתי המדינות במגוון תחומים: מדעי החיים, רפואה, מדעים מדויקים, חקלאות, איכות הסביבה ומדעי החברה והרוח. תקציב הקרן עומד על 75 מיליון מארק, והקרן רשאית להשתמש רק בפירות הריבית על ההון.

4. **קרן המחקר ישראל סין:** מנוהלת במשותף החל משנת 2014 בין הקרן הלאומית למדע של ישראל (ISF) לבין הקרן הלאומית הסינית למדעי הטבע (NSFC). במסגרתה ממומנים מענקי מחקר וסדנאות מחקר משותפות לחוקרים משתי המדינות. חלקה של ות"ת בקרן עומד על 10 מיליון דולר בשנה.

5. **הקרן המשותפת ישראל הודו:** הוקמה בשנת 2015 וממומנת על ידי המועצה למענקים אוניברסיטאיים של ממשלת הודו (UGC) והקרן הלאומית למדע של ישראל

35 ראו באתר המל"ג, בלשונית "שיתופי פעולה בינלאומיים": <https://che.org.il>

(ISF). הקרן מעניקה תקציבי מחקר ומממנת סדנאות משותפות לחוקרים משתי המדינות. מסגרת התמיכה בקרן של ות"ת עומדת על 45 מיליון ש"ח לחמש שנים.

6. קרן המחקר ישראל סינגפור: החלה את פעולתה בשנת 2017, בניהול ובמימון משותף של הקרן הלאומית למחקר של סינגפור (NRF) והקרן הלאומית למדע של ישראל (ISF). הקרן מעניקה תקציבי מחקר לחוקרים משתי המדינות בתחומי מדעי הטבע וההנדסה. השתתפות ות"ת בקרן לחמש שנים עומדת על 27 מיליון ש"ח.

נוסף לקרנות הבין-לאומיות עומדת לרשות חוקרים ישראלים, מכל סוגי המוסדות האקדמיים ובכל תחומי הדעת, האפשרות להגיש בקשה לקרן הלאומית למדע של ישראל (ISF). תקציבי הקרן מוענקים בהליך תחרותי על בסיס מצוינות ואיכות מדעית, כאשר ההצעות נשפטות באמצעות ועדות מקצועיות בין-לאומיות ונוהל סיקור עמיתים. תקציב הקרן הכפיל את עצמו במהלך העשור השני של המאה העשרים ואחת, ובשנת 2020 עמד על 691 מיליון ש"ח, כאשר 98% ממנו מקורו בתקציב ות"ת.³⁶

אם כן, העשור השני של המאה העשרים ואחת מבטא מאמץ ורצון להעמיד מקורות תקציב חדשים למחקר, אשר בחלקם לא עמדו לרשות החוקרים הישראלים עשור מוקדם יותר, במטרה ליצור תנאים למצוינות אקדמית על בסיס תחרות בין חוקרים בכל הדיסציפלינות הקיימות באקדמיה הישראלית.

ג. תוכניות לקידום מדעי הרוח

אף כי משבר הביקוש למדעי הרוח אינו ייחודי לישראל דווקא, כבר בראשית העשור הראשון של המאה הנוכחית ננקטו צעדים להתמודדות עמו בישראל. עוד בשנת 2003, בטרם התגלתה תמונת המשבר במלואה, מינתה המל"ג ועדה בראשות אניטה שפירא שמטרתה לבחון את מעמד מדעי הרוח במכללות שזה עתה קמו. הייתה זו קריאת השכמה לתופעה שפשתה שנים אחדות מאוחר יותר גם באוניברסיטאות. במסקנותיה ציינה שפירא כי בניגוד גמור לאידיאה ולרצון להנחיל השכלה רחבה לבאים בשערי ההשכלה הגבוהה:

המצב הנוכחי, של היעדר לימודים דיסציפלינריים במדעי הרוח במכללות, יוצר עיוות בתחומי ההשכלה במדינת ישראל. הוא מוליך לקראת יצירת אינטליגנציה שחסרה גישה לתחומי הידע המסורתיים, המקנים ערכים של זהות וזיקה לחברה ולמדינה. הוא גם מעוות את דמות המכללות והופך אותן לבתי ספר מקצועיים.³⁷

ועדת שפירא המליצה לפתח חטיבת לימודים במדעי הרוח במכללות, בהיקף של 20 נקודות זכות; לבנות תוכנית ללימודי תרבות שתורכב מתחומים בסיסיים במדעי הרוח

36 ראו פירוט באתר האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים, בדף "הקרן הלאומית למדע": <https://did.li/4cYw5>

37 דוח הוועדה שבדקה את נושא הלימודים בתחומי מדעי הרוח במכללות, 2003. ארכיון המל"ג.

כגון היסטוריה וספרות; לפתח תוכנית לימודים רבת-תחומית; לבנות תוכניות לימודים דיסציפלינריות בלימודי השנה הראשונה והשנייה; ולהשקיע תקציבים במכללות כדי שיוכלו לבצע את התוכניות המוצעות.

בשנת 2006 הגישה האקדמיה הלאומית למדעים מסמך בשם "עתידם של מדעי הרוח באוניברסיטאות המחקר בישראל" (האקדמיה הלאומית למדעים 2006), ובו המלצות בעיקר בעלות אופי הצהרתי שנועדו להניע מדיניות פעולה בכללן; הקמה דחופה של גוף בין-אוניברסיטאי לתיאום ותכנון מכלול תוכניות הלימודים של מדעי הרוח; קידום תחומים במדעי הרוח למעמד מוביל בעולם; פיתוח כלים להערכה כמותית של הישגי המחקר בתחום; הקמת קרן לתמיכה בפרויקטים בעלי פוטנציאל למחקר ברמה גבוהה; אימוץ תוכנית לימודים להרחבת האופקים של כלל תלמידי התואר הראשון באוניברסיטאות; הבטחת הקצאת התקנים הנדרשים לקליטת חברי סגל חיוניים; הקצאת מלגות לתלמידי תואר שלישי, לסיום לימודים במסלול מקוצר; קיום תוכניות לימוד ייחודיות לתלמידי תיכון מצטיינים.

בעקבות העמקת המשבר קיימה המל"ג בשנת 2014 דיון מיוחד על מצב מדעי הרוח. מסמך שהוגש לדיון במליאת המועצה נפתח בפסקה הבאה:

מזה שנים נמשכת ירידה במספר התלמידים הבוחרים במדעי הרוח כתכנית לימודים מורחבת או מצומצמת, מגמה המוכרת גם במקומות אחרים בעולם. לפני כעשור (תשס"ג) למדו 16,241 סטודנטים לתואר ראשון במדעי הרוח, שהיוו 21% מכלל הסטודנטים לתואר ראשון, כאשר בשנה"ל תשע"ג ירד מספרם ל-12,555 שהם 17% מכלל הסטודנטים לתואר ראשון.³⁸

בגוף המסמך נאמר כי הפקולטות למדעי הרוח בישראל ניצבות כיום בפני אתגרים תקציביים וניהוליים המאיימים על המשך תפקודן ברמה גבוהה:

מאמצע שנות השמונים של המאה הקודמת נמשכת ירידה במספר התלמידים הבוחרים במדעי הרוח כמקצוע ראשי או משני, מגמה המוכרת גם במקומות אחרים בעולם [...] המצוקה התקציבית של העשור הקודם, ריבוי יחידות קטנות וירידה במספר התלמידים הרשומים בקורסים למדעי הרוח, הקשו על הקצאת תקנים חדשים והביאו לסכנה ממשית של היעלמות תחומי ידע חשובים מהנוף האקדמי בארץ (שם).

המסמך הסתיים בהמלצה להקים ועדת היגוי עליונה של מל"ג וות"ת לקידום מדעי הרוח בראשותה של מלכה רפפורט חובב מהחוג לבלשנות באוניברסיטה העברית, אשר תפקידיה יהיו לרכז ולהפיץ נתונים על מצב תחומי הלימוד למוסדות; לבחון כיווני פעולה בהתמודדות עם המשבר; לגבש המלצות למדיניות; לקדם פתרונות ויוזמות בשיתוף פעולה בין-מוסדי; ולעקוב אחר יישום ההמלצות.

38 "דיון עקרוני – מדעי הרוח בישראל", מסמך מס' 8002 לדיון בוועדת המשנה, בתאריך 13 במרס 2014. ארכיון המל"ג.

משנה מאמץ נעשה במסגרת תוכנית החומש תשע"ז-תשפ"א (2017-2021). בישיבת המל"ג בשנת 2016 נידונו בהרחבה הבעיות המונעות את חילוצם של מדעי הרוח מהמשבר, אף שתוכנית החומש הקודמת הגדילה את המימון, הקימה קרן לעידוד התחום, פתחה מגוון רחב של קורסי העשרה והקימה ועדה עליונה לקידום מדעי הרוח, זאת לצד תוספת של 66 מיליוני ש"ח שנועדו לקדם שלושים וחמש תוכניות שהוקמו לבלימת "היעלמותם של תחומי ידע משמעותיים במדעי הרוח"³⁹. הדיון התמקד בין היתר בירידה המתמדת בביקוש למדעי הרוח; בפרגמנטציה במבנה הפקולטות שבהן פועלים חוגים קטנים ללא יכולת לקיימם תקציבית; בחסרונם של מקורות תמיכה חיצוניים; בצורך בתמיכה בדוקטורנטים מצטיינים; בחסרון של תשתיות מחקר ומימון חסר של תקציבי מחקר; בתדמית הירודה של התחום באקדמיה ומחוצה לה; בפרופיל האיכות הנמוך של הסטודנט; בסגנון ההוראה המסורתי שאינו מעורר עניין בקרב הלומדים.

עומק המשבר התחדד לאחר שהוצגו בפני המועצה נתונים שהאירו את מעמדן הנמוך של הפקולטות. כך לדוגמה נאמר, כי הנהלות המוסדות אינן מתגייסות לקדם את מעמד התחום; מרחב פעולתם של ראשי הפקולטות מוגבל; אין השקעות מוסדיות בעבודת הפקולטות; אין לפקולטות תקציבי פעולה גמישים; קיים קושי תקצובי וביורוקרטי ליצירת שיתופי פעולה בין המוסדות; ולמעשה נקבע כי ות"ת כשלה בהובלת תהליכי השיפור שעליהם הומלץ (שם).

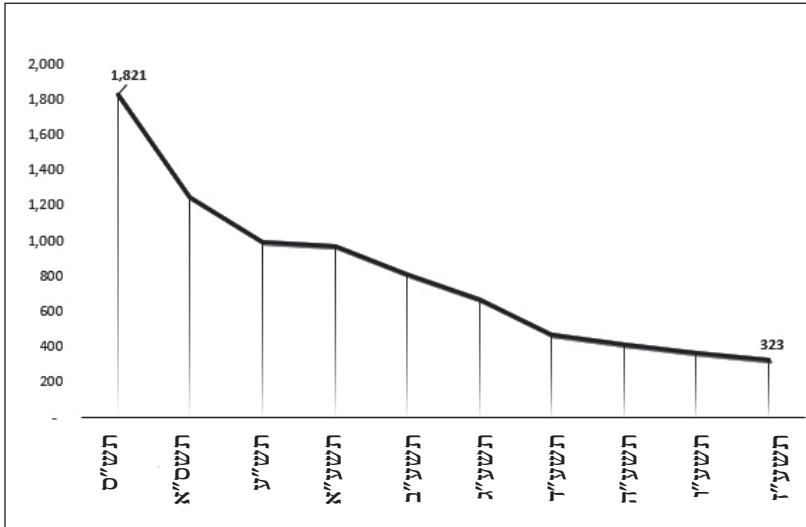
גם בדיון זה הוצע להגדיל את תעריף מרכיב ההוראה במדעי הרוח; לבצע שינויים במרכיב מימון המחקר ולהוסיף ולקדם לימודי העשרה שעליהם הוחלט עוד בשנת 2011. בדיון שהתקיים בות"ת באותה שנה, התקבלה החלטה לקדם את "מדעי הרוח באופן מערכתי במהלך החומש הקרוב" (שם). בדיון נוסף נקבע כי בהתאם להמלצות מל"ג ולתוצאות המו"מ עם האוצר, "ייקבעו היקפי הסכומים אותם ות"ת תקצה לקידום הנושא"⁴⁰.

משהתברר כי המאמצים המצטברים של המל"ג מאז שנת 2003 אינם תורמים לשינוי מעמד מדעי הרוח שנסוג באופן עקבי, הוחלט לקיים יום עיון של חברי המל"ג, ובו הוצגו הנתונים המדאיגים שהבהירו לכול את עומק המשבר. כך לדוגמה, מספר הסטודנטים בלימודי שפה וספרות עברית הצטמצם לכשישית בפרק זמן של כשבע עשרה שנים (2000-2017) כפי שעולה בתרשים הבא:

39 עקרונות לקידום מדעי הרוח במסגרת תוכנית החומש תשע"ז-תשפ"א, מסמך 3929, מיום 27 בספטמבר 2016. ארכיון המל"ג.

40 עקרונות לקידום מדעי הרוח במסגרת תוכנית החומש תשע"ז-תשפ"א, נספח ד', ישיבת ות"ת מס' 13 (1045), מיום 13 בנובמבר 2016. ארכיון המל"ג.

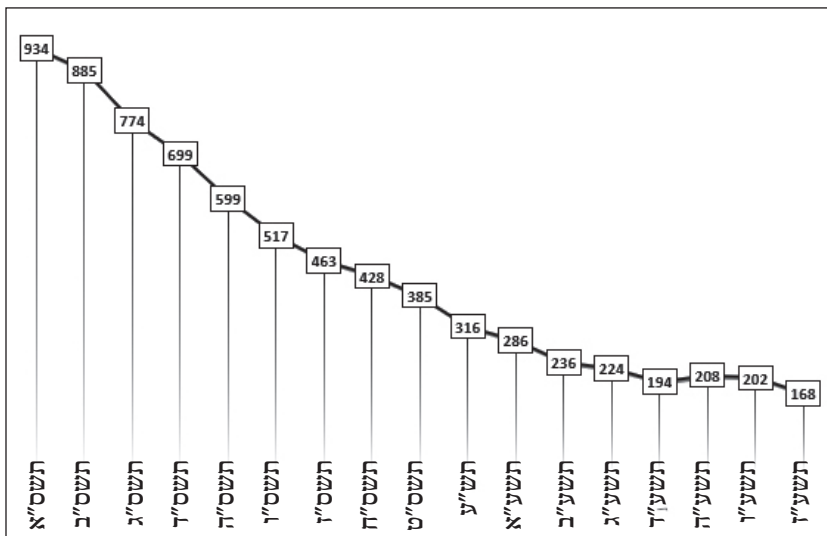
תרשים 25: מספר הסטודנטים לתואר ראשון בשפה וספרות עברית



המקור: אסרף 2018

גם מספר הסטודנטים לתואר ראשון בלימודי היהדות התכווץ, מ-934 בשנת תשס"א (2001) ל-168 בשנת תשע"ז (2017), כפי שעולה מהתרשים הבא:

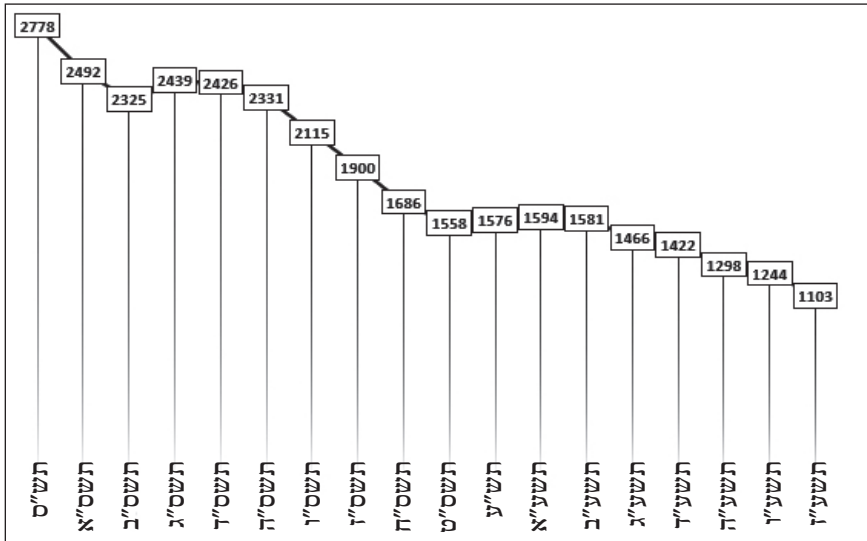
תרשים 26: מספר הסטודנטים לתואר ראשון בלימודי יהדות



המקור: אסרף 2018

הנסיגה בביקוש לא פסחה גם על לימודי ההיסטוריה. מתברר כי מספרם צנח מ-2,778 בשנת תש"ס (2000) ל-1,103 בשנת תשע"ז (2017), כמובא בתרשים הבא:

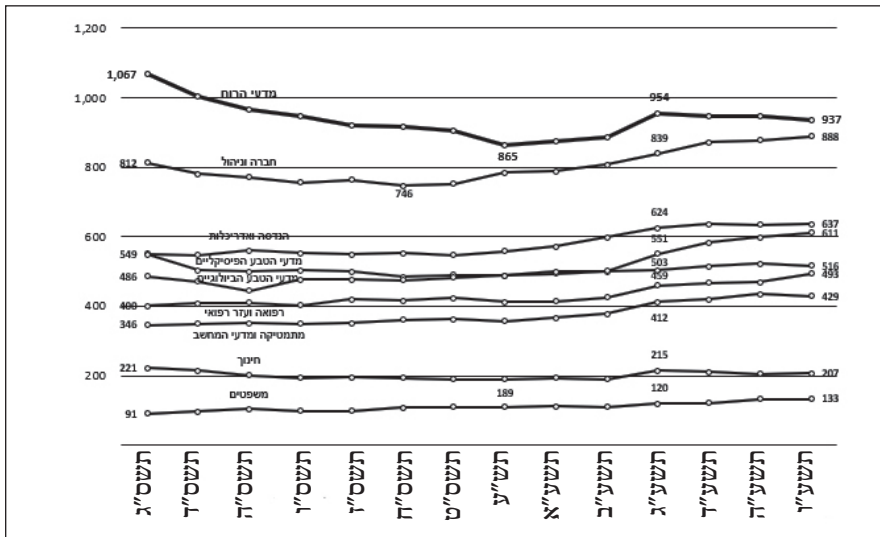
תרשים 27: מספר הסטודנטים לתואר ראשון בלימודי היסטוריה



המקור: אסרף 2018

לירידה המתמדת בביקוש למדעי הרוח הייתה מן הסתם השלכה גם על מספר חברי הסגל הבכיר, שהצטמצם ב-130 חוקרים, אם כי צמצום זה היה בשיעור נמוך יותר מהירידה החדה במספר הסטודנטים:

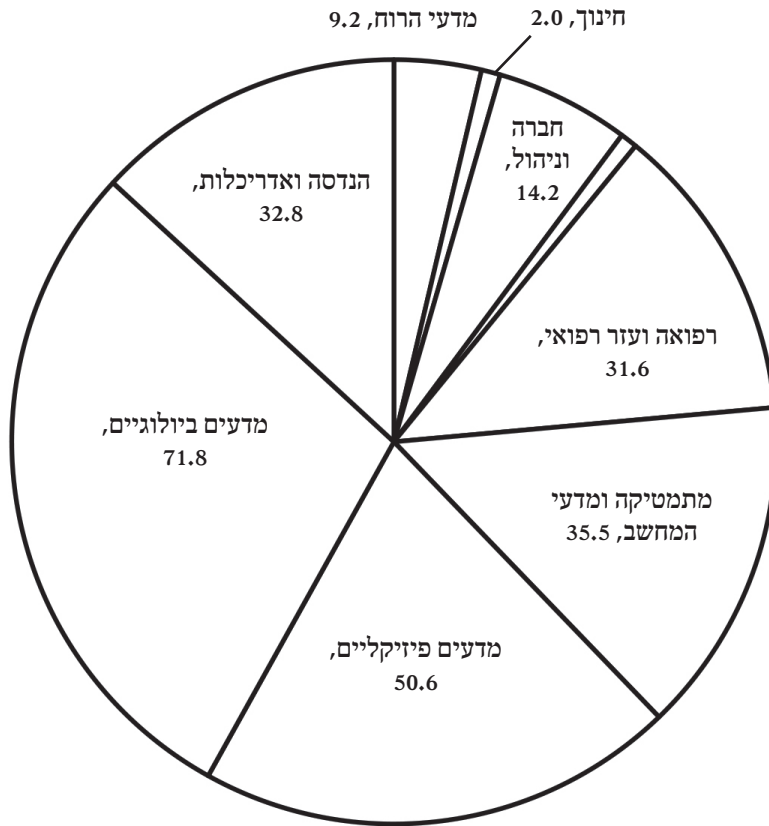
תרשים 28: סגל אקדמי בכיר באוניברסיטאות, לפי תחומים, במונחים של משרה מלאה



המקור: אסרף 2018

גם היקף הזכייה בקרנות תחרותיות של חוקרי מדעי הרוח נמצא נמוך. בשנת תשע"ו זכו החוקרים ב-9.2 מיליון דולר – 3.7% מסך כל התקציבים התחרותיים שבהם זכו חוקרי מערכת ההשכלה הגבוהה, ובפער ניכר ממדעים פיזיקליים ומדעי הביולוגיה:

תרשים 29: זכייה בקרנות תחרותיות בתשע"ו (במיליוני דולרים)



המקור: אסרף 2018

בעת הדיון בממצאים ביקשו חברי המל"ג לתקף החלטה קודמת, מחודש מארס 2017, להקים ועדה נוספת בראשות יוסי שיין, חבר ות"ת, שתגבש "תוכנית עבודה מסודרת, ובה המלצות קונקרטיות, תיעדוף, לוח זמנים ואופני יישום, לקידום התהליך כולו בראייה מערכתית ארוכת טווח במהלך החומש הנוכחי".⁴¹ עם סיום כהונתו של יוסי שיין כחבר ות"ת בשנת 2019 חדלה ועדה זו מפעילותה.

בשנת 2019 הגישה "האקדמיה הצעירה הישראלית" מחקר שבו נדגמו אלף חוקרים

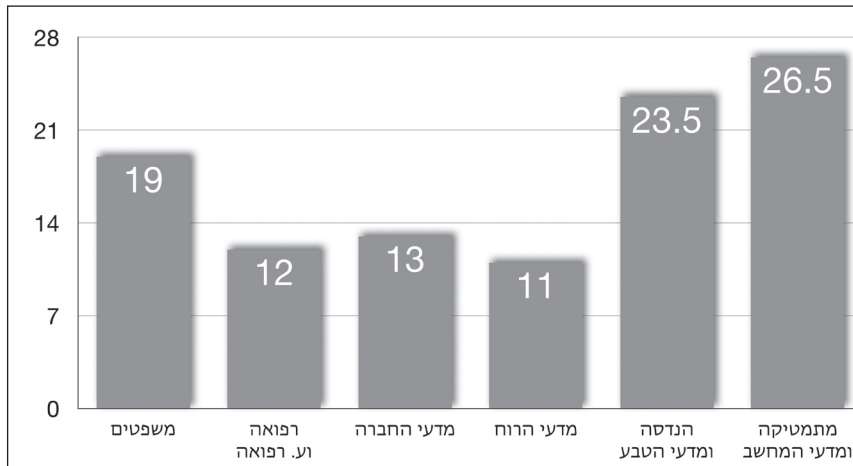
41 מסמך מס' 9823'א, מתאריך 17 ביולי 2018. ארכיון המל"ג.

צעירים. הממצאים העלו כי קיים הבדל בין דרגות חברי סגל חדשים בפקולטות למדעי הרוח והחברה ובין דרגות חברי סגל חדשים בפקולטות למדעים מדויקים ומדעי החיים: "קבלה של חוקר או חוקרת בדרגת מרצה היא אירוע נדיר במדעי הטבע, ואילו במדעי הרוח והחברה, רבים מהחוקרות והחוקרים המתקבלים, מתחילים בדרגת מרצה" (האקדמיה הצעירה הישראלית 2019). במסמך מאוחר יותר הובהר כי מעמדם הנחות של מדעי הרוח והחברה באקדמיה נגזר בין היתר בשל פערים בשכר, בתנאי העבודה ובדרישות ההוראה, כמו גם בכוח הפוליטי בתוך האוניברסיטה:

בניתוח הנתונים עלה שאחד הגורמים הברורים ביותר למעמדות הללו, שיש לו השפעה ישירה על גורמים רבים אחרים, הוא דרגת הקבלה לאוניברסיטה. בעוד שבפקולטות למדעים המדויקים, מדעי החיים וההנדסה נקלטים. ות החוקרים. ות בדרגת מרצה בכיר כברירת מחדל, במדעי הרוח והחברה, הרוב הגדול של המתקבלים. ות הם. ן בדרגת מרצה בלבד [...] חברי סגל בפקולטות הללו מרוויחים. ת פחות ומתקדמים. ות לאט יותר ביחס לחברות וחברי סגל אחרות (מי שתתחיל בדרגת מרצה תגיע לדרגת פרופסור מן המניין חמש שנים מאוחר יותר, בממוצע, ולפיכך הפרש בשכר ובצבירה לפנסיה הוא משמעותי מאוד) (האקדמיה הצעירה הישראלית 2022).

נתוני משרד האוצר מאששים ממצאי סקר זה. בהרצאה שנשאה הרפרנטית של מערכת ההשכלה הגבוהה במשרד האוצר בשנת 2022 (איפרגן 2022), התברר כי שכרם הממוצע של חברי הסגל במדעי הרוח הוא 11,000 ש"ח, במדעי החברה 13,000 ש"ח; ואילו במדעי ההנדסה 23,500 ש"ח ובמתמטיקה ומדעי המחשב 26,500 ש"ח, כפי שעולה מהגרף הבא:

תרשים 30: פערי השכר בין חברי סגל ממדעי הרוח והחברה לבין תחומי דעת אחרים



המקור: איפרגן 2022

אלה היו נתוני הרקע כאשר חביבה פדיה, חברת המל"ג, התבקשה לעמוד בראשות ועדה לשיקום מעמדם של מדעי הרוח. המלצות הוועדה בראשותה אומצו על ידי ות"ת ומל"ג באפריל 2021 ובהן (תוכנית המאה 2021):

1. פיתוח תואר בוגר חדש במדעי הרוח, שיכלול מאגדי קורסים לרכישת אוריינות הומניסטית לסטודנטים שאינם ממדעי הרוח, בהיקף של 20 נקודות זכות לפחות.
2. פיתוח מאגדי קורסים לרכישת אוריינות דיגיטלית.
3. קידום תוכניות בין-תחומיות לתואר ראשון, שישלבו לימודי מדעי הרוח עם תחומים אחרים.
4. הקמת ארבעה מרכזים על בסיס תחרותי בתוך הפקולטה למדעי הרוח, סביב נושא מרכזי, או הקמת מרכז בין-פקולטטי, שיכלול מדעים, משפטים, רוח וחברה.⁴²
5. הוספת חמש מלגות רוטנשטרייך.
6. הפקת קורסים דיגיטליים בפורמט MOOC.
7. הענקת תמיכה בקורסים המשלבים התנסות בשוק העבודה.
8. פיתוח מערכת שתאפשר מדידה מדויקת יותר של תפוקות מחקריות ייחודיות במדעי הרוח בשפה העברית.

וכך, רק בשנת 2021, לאחר כשני עשורים שבהם עסקה מערכת ההשכלה הגבוהה במשבר הירידה בביקוש למדעי הרוח, ולאחר שהונחו על שולחן ות"ת והמל"ג ניירות עמדה, סקרים, הצעות והמלצות – התגבשה לבסוף תוכנית פעולה בוועדת חביבה פדיה, ויצאה לדרך בראשית שנת תשפ"ב (2022).

דיון

תמונת המצב המתבררת במחקר זה מקפלת בתוכה מציאות של ניגודים, ומותירה תקווה כי תחומים שנהנים מיוקרה והישגים גבוהים יוכלו לשמש כמודל ומקור השראה גם לתחומים שנותרו מאחור.

חברי הוועדות ציינו את הניגוד התמוה הקיים בישראל בין העושר האינטלקטואלי של האקדמיה הישראלית לבין מצבם המדאיג של כרבע מהתחומים שנבדקו, רובם בתחומי מדעי הרוח והחברה. על אף הישגי העבר של תחומים אלה, הם זקוקים כעת ליד מושטת כדי להיחלץ בעזרתה מהמבוך שאליו נקלעו. קרנם של תחומים אלה, ששמם יצא בעבר למרחוק, ירדה, אם בשל הירידה בביקוש של הסטודנטים, אם בשל גזירות וקיצוצים ואם בשל היעדר מודל תקציבי שיאפשר את שיקומם. הוועדות קראו למל"ג

42 תחילה אושרו שלושה מרכזים והרביעי נוסף חודשים ספורים מאוחר יותר.

להושיט יד, מנהיגותית ותקציבית כאחת, ולסייע להם להיחלץ ממצוקתם, אך קריאתם נותרה ללא מענה לאורך שנים ארוכות.

סערת רוחם של חברי הוועדות ניכרת בתוכן הדוחות שחיברו, ואת עיקר טענתם הם מפנים אל חולשת המנהיגות האקדמית, במל"ג ובמוסדות כאחד, בכך שלא ננקטו הצעדים המתחייבים לשיפור המצב. כך כדוגמה, הוועדה שבחנה את לימודי מנהל עסקים ציינה כי על אף "כל כך הרבה כישרון אקדמי"⁴³ בתחום זה, ישראל נותרת מאחור; ביקורת דומה מופנית לתחום לימודי הכלכלה, שבו הון אנושי איכותי ששמו התפרסם לתהילה בעולם לאורך עשרות שנים, מוצא את דרכו לחו"ל ומותיר את המערכת האקדמית של ישראל נטולת יכולת להנחיל את הידע החיוני לאלה המבקשים ללמוד בארצם; גם ההזנחה וההתעלמות המתמשכות בתחום לימודי ההיסטוריה היהודית וההיסטוריה הכללית, שתוצאתן היא נטישת חקר המורשת הלאומית של ישראל, מתעלמות מבעלי הכישרונות הגדולים בתחומי דעת אלה. המומחים תוהים על סדרי העדיפויות של מובילי ההשכלה הגבוהה בישראל, המזניחים מורשת של ענקי רוח גם בספרות העברית, עד כדי כך "שהשמידו תוכניות רבות וצמצמו אותן לעמדה שממנה ייתכן שלעולם לא יתאוששו".⁴⁴ בדוגמאות אלה עולה תמיהת הוועדות לנוכח מדיניות ההשכלה הגבוהה ומעצביה, וקריאה להתעשת ולהוביל תהליך של התחדשות העושר הקיים בנכסי הרוח והכישרונות באקדמיה הישראלית. אם כן, לא חולשה אינטלקטואלית היא העומדת בבסיס הביקורת, אלא חולשת המנהיגות האקדמית וניתוב שגוי של תקציבי פעולה.

הקריאה לתכנון ארוך טווח או לתכנון אסטרטגי משותפת לדוחות בתחומי דעת שונים. תכנון כזה יכול להוביל לשיתופי פעולה בין מחלקות, שכל עוד הן פועלות בנפרד משקלן הסגולי שולי, אך עבודה משותפת עשויה לזכותם בתנופה ובתסיסה אקדמית, כגון: לימודי תואר שלישי המשותפים **למספר** מוסדות באופן שמשדרג את איכות התוכניות; הגשת הצעות מחקר לקרנות בין-לאומיות שלהן שותפים חוקרים ממספר מוסדות; ואף הוראת קורסים ארציים בהישען על טכנולוגיית המידע והתקשורת. כל אלה עשויים לשרת את הלומדים מכלל המוסדות או המחלקות שמשקלם הסגולי זניח כשהם פועלים בנפרד. בלא שיתופי הפעולה, מדגישים המומחים, יקשה על התחום לפרוץ את תקרת הזכוכית של הכרה אקדמית. כך הן למשל הערות הוועדה ללימודי **הגיאוגרפיה** ולימודי סביבה (2012); וכן לימודי סטטיסטיקה (2010).

תכנון אסטרטגי על-מוסדי, וביתר שאת, הגשת הצעות מחקר וביצוע מחקרים בשיתופי פעולה של המוסדות, דורשים יוזמה מנהיגותית ברמות פעולה שונות. לכאורה ציפייה זו נדמית כוויתור על סמכות וכוח פנים-מוסדי, אך למעשה יש בה תקווה לשדרוג מעמדו של התחום המתקשה לכבוש את מקומו ואת מעמדו האקדמי בגבולות המוסד שבו הוא פועל. שיתוף פעולה על-מוסדי עשוי להתברר כמקור לעוצמה והזרקה אנרגיה

43 הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי מנהל עסקים, 2015, עמ' 8.

44 הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי ספרות עברית, 2013, עמ' 6.

אשר יאפשר את צמיחתו של תחום הנמצא בשפל. בישראל יש דוגמאות לשיתופי פעולה כאלה, כגון המרכזים לחקר מדעי הים או מרכזי מצוינות הנסקרים בפרק זה, אשר לא רק מינפו את אמצעי המחקר שהועמדו לרשותם, אלא גם החזירו לישראל 300–400 מדענים בקירוב (טראובמן תשע"א).

הסוגיה השלישית היא פרדוקס התקציב. אף כי אין המחקר עוסק בתחום זה, הפרדוקס מתבקש לפענחו. לכאורה, בעקבות הגדלת תקציב ההשכלה הגבוהה לאחר "העשור האבוד" – מ-6.9 מיליארד ש"ח בשנת 2010 ל-12.3 מיליארד ש"ח בשנת 2021 – היינו אמורים לצפות למענה לצרכים הרבים שתוארו בפרק זה ובפרק הקודם, אך בפועל לא נמצאו עקבות ממשיים להשקעות בתוכניות שנותרו מאחור במטרה לחלצן ממעמדן העגום. ייתכן שחלק מההסבר כרוך בכך שהחל משנת 2010 עברה הרפרנטורה של אגף התקציבים במשרד האוצר בקשריה המקצועיים עם הות"ת, לסמכות הממונה על תחום המחקר והפיתוח במשרד האוצר, והופסק הקשר המקצועי עם רפרנט החינוך. שינוי זה ביטא את התפיסה שמימון ההשכלה הגבוהה נתפס כהשקעה ציבורית המניבה רווחים ותומכת בצמיחה כלכלית של המשק הלאומי, ולא עוד כסעיף של הוצאה. לפיכך, אך טבעי הדבר כי הממונה על המו"פ במשרד האוצר יבקש להעניק עדיפות להשקעות בהשכלה גבוהה בתחומים המצויים בחזית המדע, שיש להם פוטנציאל גבוה להניב תוצרי מחקר המועברים לחברות כפטנטים, דבר התורם להנעת הפעילות הכלכלית של המשק הלאומי ומכאן גם תרומה לתוצר הלאומי. סקירת המחקר מצביעה על כך כי תקציבים נכבדים של ות"ת יועדו להרחבת האמצעים העומדים לרשות חוקרים בקרנות תחרותיות שפורטו לעיל, תוך הכפלה ויותר של הקרן הלאומית למדע של ישראל. ואף כי הקרנות פתוחות לחוקרים מכלל הדיסציפלינות, "היד הנעלמה" העניקה עדיפות לתחומי המדעים המדויקים וההנדסה על פני תחומים שתרומתם למשק הכלכלי פחותה. אודי ניסן וקובי הבר, מנהלי אגף התקציבים בעבר במשרד האוצר, אמרו בפירוש בריאיון עמם לפני כעשור (ראו בפרק השני), כי הכפלת התקציב מיועדת בראש ובראשונה לקידום חזית המחקר המדעי שתרומתו למשק מובהקת.

היה זה תפקידה של המל"ג לתת את הדעת והמשאבים גם לתחומים שנותרו מאחור. אך היא לא השכילה לחלץ את התחומים שתוארו על ידי הוועדות השונות כ"סטנדרט נמוך", ולהעמיד לרשותם את המשאבים הנדרשים להם כדי שגם הם יזכו להימנות בסטנדרט אקדמי המכבד את האוחזים בו. אף כי איש לא ערער על תרומתם של מדעי הרוח למורשת התרבותית וההיסטורית של החברה, ההכרעות שהתקבלו בקרב מקבלי ההחלטות הותירו אותם צמאים, בעוד המדעים המדויקים זכו לתקציבי מחקר נדיבים ומרוויים התורמים לצמיחתם.

אף שדוחות הוועדות המליצו למל"ג ולות"ת לאמץ מדיניות של העדפה מתקנת כלפי תוכניות שזקוקות לדחיפה, רק באמצע שנת 2021 הופנה תקציב ייחודי למדעי הרוח במטרה לשקם את מעמדם. בשנת 2016 זכו מדעי הרוח, על שלל תחומי פעולתם, ב-3.7% בלבד מהתקציבים התחרותיים, לעומת 49% במדעים הפיזיולוגיים ומדעי

הביולוגיה (ראו תרשים 29). נראה אם כן כי בסופו של דבר גם אם אין כאן כוונת מכוון, הבחירה לתמוך בחוגים ופקולטות משגשגות הזוכות ליוקרה ובחוקרים המייצרים הכנסות נאות למוסד בשל זכייתם בקרנות תחרותיות – מקרינה על אופי ההחלטות, שהרי טבעי יותר לעודד תחומים מצליחים הזוכים ליוקרה.

בריאיון עם יפה זילברשץ, יו"ר ות"ת היוצאת, היא נשאלה כיצד ייתכן שעל אף הכפלה בקירוב של תקציב ההשכלה הגבוהה תוכניות רבות נותרו מאחור. לדבריה, היא נאבקה קשה כדי לקבל תקציב תוספתי במטרה לקדם את מדעי הרוח, והביעה תקווה כי בקרוב יחול שינוי במעמד התחום. יחד עם זה היא הפנתה את האחריות לפתחם של המוסדות עצמם, שהרי הם בני חורין, על פי חוק, לכלכל את עניינם האקדמי והמנהלי כראות עינם במסגרת תקציבם. לטענתה, ות"ת ומל"ג מוגבלות ביכולתן להתמודד עם משברים של תוכניות לימודים:

צריך להבין שככלל, אנחנו לא נותנים למוסד כסף למחלקה מסוימת כגון: כלכלה או למנהל עסקים. אנחנו מתקצבים מוסדות על פי מודל התקצוב של ות"ת שהוא מודל תחרותי. המוסדות מקבלים מאתנו את התקציב ולהם שיקול הדעת והסמכות כיצד לחלק את התקציבים שהם מקבלים מאתנו. בחלק מהמוסדות נעשו דברים לקידום חוגים חלשים ובחלק לא נעשה די. המוסדות מאוד מודעים לבעיה כדוגמת החוג לכלכלה ואני מקווה שיהיה שינוי בנדון. כאמור, אנחנו מתקצבים את המוסדות על פי תפוקות מחקר ומספרי סטודנטים, ושמורה להם הזכות המלאה להשתמש בכסף הזה כראות עיניהם וכמובן גם לתקן דברים וגם להשקיע בתחומים שיאפשרו להם לקדם את התחרות עם מוסדות להשכלה גבוהה בעולם.⁴⁵

*

מגבלות מרחב הפעולה של ות"ת כרגולטור, ומבנה חוק המל"ג המקנה אוטונומיה מלאה למוסדות לנווט את תקציביהם כראות עיניהם, מותרים פרק זה עם שאלות אחדות שאינן פתורות: האם אין זה מתפקידם של הגופים הרגולטוריים, מל"ג וות"ת, לקדם חוגים ותוכניות לימודים שירדו מגדולתם? האם האחריות בנושא זה מוטלת על כתפי המוסדות בלבד? מהי חובתם של המוסדות כלפי הרגולטור המזמין ומממן ועדות הבודקות את איכות התוכניות המתקיימות בתחומם? האם די באמצעים שהועמדו לרשות מדעי הרוח כדי להביא לשיקום מעמדם ולהחזיר עטרה ליושנה? ואם, כפי שאמרה זילברשץ, ידי הגופים הרגולטוריים כבולות – מדוע ממשיכה המל"ג למנות ועדות מומחים לבדיקת מצב הדיסציפלינות השונות? האם לא היה עדיף שבדיקות האיכות תתבצענה על ידי המוסדות עצמם? ולסיום, האם די בתקציב שנקבע לשיקום מעמדם של מדעי הרוח והחברה כדי לחולל שינוי בביקוש להם ובמעמדם?

בהמשך, בפרק הסיכום של הספר, ייבחנו כיווני פעולה אפשריים העולים משאלות אלו, והצעדים המשלימים הנדרשים לשיקום מעמדם של מדעי הרוח והחברה. נדמה כי עומק המשבר מחייב שינוי בפרדיגמת הארגון, הניהול והתקצוב של התחומים שנתרו מאחור. התדע המערכת, שהשכילה לקדם בנחישות כה רבה את הנגישות להשכלה גבוהה לאורך שלושה עשורים, לעשות את הצעדים הנדרשים לשיקום מעמדם של התחומים שחולשתם מזדקרת במחקר זה?

פרק שביעי

פוליטיזציה גוברת בשדה ההשכלה הגבוהה

פרק זה עוסק בתהליכי הפוליטיזציה שעברו ושעדיין עוברים על מערכת ההשכלה הגבוהה – מאמצע שנות השמונים של המאה הקודמת, עם התפתחות מוסדות להשכלה גבוהה מעבר לקו הירוק והקמתה של המועצה להשכלה גבוהה ביהודה ושומרון (מל"ג יו"ש) תחת היתר המפקד הצבאי, ועד למעורבות פוליטית בבחירת חברי מל"ג בשנות העשרים של המאה הנוכחית. החיץ הברור שהוקם בתחילת הדרך, עת נחקק חוק המל"ג בשנת 1958, בין המערכת הפוליטית למערכת האקדמית קרס, ואינטרסים פוליטיים חדרו לזירה וערערו את עוצמתה של המל"ג כגוף הנהנה מאמון הציבור בהיותו מורכב מאנשי אקדמיה מהמעלה הראשונה. המועצה הואשמה בהיותה "קרטל" שיש להיאבק בו, לשנותו ולצמצם את כוחו. פרק זה יעסוק בכמה אבני דרך מרכזיות בתהליכים אלו: הקמת מל"ג יו"ש; הפיכת מכללת יהודה ושומרון לאוניברסיטה באריאל; תיקון חוק המל"ג (חוק הסיפוח); החלפת סגנית יו"ר מל"ג חגית מסר ירון במינוי זוטרי; והתערבות השר בבחירת חברי המל"ג. הנסיגה ההדרגתית במעמדו של הגוף הרגולטורי המופקד על ניהולה התקין של מערכת ההשכלה הגבוהה של ישראל היא העומדת במרכז פרק זה, ואילו נסיגת מעמדה של ות"ת תידון בפרק הבא.

המהלכים להכשרת אוניברסיטה באריאל

המצב המשפטי

במחצית השנייה של שנות השמונים החלו להידפק על דלתות המל"ג בקשות שונות להכרה בפעילות אקדמית הנעשית בשטחי יהודה ושומרון עבור תושביהם הערבים. כך למשל, פנה המנהל האזרחי לטכניון בחיפה בבקשה לסייע בידו להקים מוסד טכנולוגי בחבל עזה.¹ הבקשה הועברה על ידי הטכניון ליו"ר ות"ת, יעקב זיו. בשנת 1987 פנה

1 ראו מכתבו של אהרון רג'זאן, המנהל האזרחי באזור חבל עזה, למשנה לנשיא הטכניון, מיום 30 בדצמבר 1985, ומכתב התשובה של יעקב זיו, יו"ר ות"ת, מיום 11 בפברואר 1986. ארכיון המל"ג.

עמנואל קופילביץ, הממונה על החינוך והתרבות לערבים במשרד החינוך, לשר החינוך יצחק נבון בבקשה להכיר בתעודות המוענקות על ידי אחד עשר מוסדות ותיקים להשכלה גבוהה במזרח ירושלים וביהודה ושומרון, אף שמוסדות אלה לא הוכרו על ידי המל"ג. ההכרה, מציין קופילביץ במכתבו לשר, תאפשר לבוגרים להמשיך בלימודים במוסדות בישראל.² פניות דומות למל"ג הגיעו גם מאוניברסיטת מינסוטה שבארצות הברית, שביקשה לאשר תוקף של תעודות אקדמיות של בוגרי מוסדות שהוקמו על ידי השלטון הירדני ביהודה ושומרון.³ בקשה דומה הועברה למל"ג בעניין מעמדה של אוניברסיטת חברון. סא"ל יואל זינגר, ראש ענף הדין הבין-לאומי בפרקליטות הצבאית, העלה את סוגיית 12,000 המובטלים מבין בוגרי המוסדות האקדמיים ביהודה ושומרון, והסב את תשומת הלב לחוסר המענה של גופי התכנון הישראליים לתופעת האבטלה הגואה, כולל חוסר מעורבות בתחום תכנון ההשכלה הגבוהה עבור אוכלוסייה זו. אם כן, בחלל שנוצר לאחר 1967, סוגיות שנוקקו למענה עבור האוכלוסייה ביהודה ושומרון הופנו החל משנות השמונים למל"ג, אך היא הייתה נטולת סמכות חוקית לפעול בשטחים שאינם בתחום המדינה.

לכל הבקשות שנגעו לתחום ההשכלה הגבוהה שמחוץ לגבולות ישראל השיבה המל"ג באופן עקבי בשלילה, וזאת על בסיס חוות דעת משפטיות שהונחו בפניה, שקבעו כי אין בסמכותה לפעול מעבר לגבולות ישראל. כך לדוגמה, השיב היועץ המשפטי של המל"ג עו"ד שלגי, לתחייה קרץ', מזכירת המל"ג, בעקבות פנייתה של האוניברסיטה במזרח ירושלים: "השאלה הקובעת בעניין הנדון היא באיזה מקום נמצא המוסד המעניק את התארים – בתחומי ישראל או בתחומי איו"ש, כי חוק המועצה אינו חל על איו"ש".⁴ גם חוות הדעת של יואל זינגר, ראש ענף הדין הבין-לאומי בפרקליטות הצבאית, קבעה כי "תחולת חוק המועצה להשכלה גבוהה הינה טריטוריאלית, ולפיכך לא נראה לנו כי המועצה להשכלה גבוהה רשאית להכיר במוסדות להשכלה גבוהה מחוץ לישראל".⁵

ואולם, השיח השתנה משעה שביקשו להקים מוסדות להשכלה גבוהה עבור אזרחי ישראל המתגוררים ביהודה ושומרון, וכעת התעוררה הציפייה לערוך בחינה משפטית מחודשת של סמכות המל"ג לפעול מעבר לגבולה הטריטוריאלית של המדינה. בשנת 1982, לאחר שהתברר היקף הפעילות האקדמית בשטחי יהודה ושומרון, פנה דב קרן יער, מזכיר המל"ג, ליצחק זמיר, היועץ המשפטי לממשלה, בבקשה לתת חוות דעת למועצה "בסוגיה של הקמת מוסדות להשכלה גבוהה על ידי אזרחי ישראל בתחומי יהודה, שומרון

2 ראו מכתבו של עמנואל קופילביץ לשר החינוך, מיום 11 במאי 1987. תיק מל"ג יו"ש, ארכיון המל"ג.

3 לדוגמה, ראו מכתבו של אנדרו לוקאס (Lucas) מאוניברסיטת מינסוטה למשרד החינוך בירושלים, מיום 24 באוקטובר 1985. ארכיון המל"ג.

4 מכתבו של עו"ד שלגי לתחייה קרץ', מיום 27 במאי 1987. תיק מל"ג יו"ש, ארכיון המל"ג.

5 חוות דעת של סא"ל יואל זינגר ליועץ המשפטי לממשלה, לפצ"ר ולמזכיר המל"ג, מיום 17 באפריל 1983. תיק מל"ג יו"ש, ארכיון המל"ג.

או רצועת עזה, מתוך הנחה שחוק המועצה להשכלה גבוהה אינו חל בשטחים אלה".⁶ היועץ המשפטי התבקש להצביע מיהו הגורם המוסמך להחליט על הקמת מוסד להשכלה גבוהה מחוץ לגבולות ישראל, ובידי מי נתונה הסמכות להעניק תארים אקדמיים או לטפל בבקשה להקמת שלוחה להשכלה גבוהה של מוסד ישראלי בשטחים שמעבר לקו הירוק. באוקטובר 1983 פנה יצחק לבנון, סגן יו"ר הנהלה של "המכללה האקדמית יהודה ושומרון" באריאל, לנחמיה לבציון, שכיהן אז כיו"ר ועדת המכללות של המל"ג, בבקשה להכיר במכללה שהוקמה שנה קודם לכן כמכללה אוורית, מה שיאפשר לה להיכלל ברשימת המכללות האזוריות הזכאיות לסיוע של משרד החינוך.⁷ בין הנימוקים לבקשה צוינה העובדה כי למכללה נרשמו בשנת הלימודים תשמ"ג (1983) 160 תלמידים במסלול אקדמי, ומועסקים בה 24 חברי סגל, ובהם פרופסורים, מרצים בכירים, מרצים ודוקטורנטים.⁸

לוליניות משפטית להקמת מל"ג יו"ש

כחלוף חודשיים מאז שניתנה תשובה שלילית שאסרה על המל"ג לפעול מעבר לתחום הטריטוריאלי של ישראל, נמצאה לפתע נוסחה משפטית שתתגבר על האיסור. היה זה עו"ד זינגר מהפרקליטות הצבאית שבחן ומצא שתי חלופות משפטיות: האחת, לתקן את חוק המל"ג כך שיחול גם על מוסדות ביהודה ושומרון וחבל עזה – אך הוא סייג אפשרות זו בנימוק שלחקיקה מסוג זה "יש סימנים של סיפוח".⁹ האפשרות הנוספת הייתה "לכוון מעין מועצה להשכלה גבוהה ליישובים, והחברים בה יהיו כל מי שמכהן מעת לעת במועצה להשכלה גבוהה ישראל" (שם). ומכיוון שאין בסמכותה של הממשלה לאמץ את ההמלצות של המועצה שתוקם, המליץ הפרקליט כי סמכות זו תוקנה למפקד הצבאי ביו"ש. הצעתו של סא"ל זינגר הבשילה לאיטה, ונדרש כעשור עד שתורגמה לכלי פעולה במתכונת שהומלצה על ידו.

בשלב הראשון נדרשה המחלקה האזרחית בפרקליטות המדינה, בראשות עו"ד פליאה אלבק, ליתן דעתה והסכמתה להצעה, וזו אכן אישרה כי על פי המתווה המוצע ניתן להעניק היתר והכרה למוסדות להשכלה גבוהה ביהודה ושומרון, אשר התארים שיוענקו בהם "ייחשבו לתארים המוכרים ע"י מפקד כוחות צה"ל באזור (והמועצה הפועלת מכוחו)

6. מכתבו של דב קרן יער ליצחק זמיר, מיום 22 בדצמבר 1982. תיק מל"ג יו"ש, ארכיון המל"ג. ההדגשה במקור.
7. מכתבו של יצחק לבנון, סגן יו"ר הנהלת מכללת יהודה ושומרון, לנחמיה לבציון, מיום 31 באוקטובר 1983. תיק מל"ג יו"ש, ארכיון המל"ג.
8. במהלך שנות התשעים וראשית שנות האלפיים תוקצבו המכללות האזוריות על ידי משרד החינוך, אך נדרשו להכרת המל"ג במסלוליהן האקדמיים.
9. הצעת סא"ל יואל זינגר למזכיר המל"ג וליועץ המשפטי של משרד החינוך, מיום 8 בנובמבר 1983. תיק מל"ג יו"ש, ארכיון המל"ג.

וכאשר יבקשו לתארים אלו הכרה בישראל, יהיה צורך להתייחס אליהם כתארים אשר הוענקו בחו"ל" (שם). הסדר זה היה חלק ממכלול הסדרים משפטיים ושלטוניים שהוחלו על יישובים ישראליים בשטחים המוחזקים מאז 1967.¹⁰

אישור זה פתח את הפתח, בשנת 1992, להקמת "המועצה להשכלה גבוהה ביהודה ושומרון" (מל"ג יו"ש), בחתימת ידו של האלוף דני יתום, מפקד כוחות צה"ל באזור. בכך הסתיים השלב הראשון בדרך ארוכה וחדורת מטרה. התנאי להקמתה של מל"ג יו"ש היה שיכנונו בה (בהתנדבות) אנשי אקדמיה שהם חברים במל"ג ישראל, כלומר מומלצים על ידי שר החינוך לממשלה ומינויים מאושר בחתימת נשיא המדינה. בדיון שהתקיים בלשכת שר החינוך וזולון המר, עלה כי קיים "קושי לחייב את חברי המועצה להשכלה גבוהה לכהן במועצה המוקמת מכוח תחיקת הביטחון",¹¹ ועל כן פנה שר החינוך, המכהן בתפקידו כיו"ר מל"ג ישראל, לחברי מליאת המועצה בבקשה להתנדב לכהן במל"ג יו"ש,¹² תחת כתב מינוי של מפקד כוחות צה"ל ביהודה ושומרון ולא של ממשלת ישראל.¹³ זו הייתה הקונסטרקציה המשפטית שנועדה לאפשר את יצירת מנגנוני האישור למוסדות חדשים בשטחים שמחוץ לגבולה הטריטוריאלי של ישראל, ולתוכניות הלימודים המוצעות על ידם. ואולם, לאחר הקמת המנגנון המשפטי, התגלעו מתחים ומאבקים עם מל"ג ישראל, אשר הלכו והעמיקו ככל שהתבססו המוסדות, ובעיקר מכללת יהודה ושומרון שבאריאל.

תנופת ההשכלה הגבוהה ותקצוב המוסדות ביהודה ושומרון

מעת שהוקמה מל"ג יו"ש ונסללה הדרך לרישום תלמידים לתוכניות לימודים חדשות – וכפועל יוצא מכך, גם להכרה במוסדות להשכלה גבוהה – דרשו המוסדות ביהודה ושומרון לזכות בתקציבי ות"ת כשאר המוסדות להשכלה גבוהה בישראל, ולא להמשיך ולהישען עוד על תקציבי משרד החינוך. כמו כן הם דרשו כי מל"ג ישראל תכיר בתארים הניתנים על ידי מל"ג יו"ש כתארים שניתנו על ידי מוסדות בחו"ל, כדי להבטיח כי בוגריהם יוכלו להמשיך

10 הוראות לגבי הכרה במוסד אקדמי באזור יהודה ושומרון קבועות בתקנון המועצות המקומיות (יהודה ושומרון), התשמ"א-1981 (להלן: התקנון). נספח מספר 4 לתקנון, העוסק ב"דיני חינוך", כולל גם את חוק המל"ג. סעיף 2 לנספח 4 לתקנון קובע כי "מוסמכים לפעול לפי דיני החינוך כל מי שמוקנות לו בישראל סמכויות לפי דיני החינוך". סעיף 3 (שם) מקביל את סמכות הממשלה לפי סעיף 10 לחוק המל"ג למפקד כוחות צה"ל באזור, וקובע כי תוקם "מועצה להשכלה גבוהה (יהודה ושומרון), שחבריה יתמנו על ידי מפקד כוחות צה"ל באזור מבין חברי המועצה להשכלה גבוהה בישראל או מי שכינהו בעבר כחברי מועצה להשכלה גבוהה בישראל". מכוח תקנון זה מונתה בשנת 1992 מל"ג יהודה ושומרון.

11 סיכום פגישה בלשכת שר החינוך, מיום 19 בנובמבר 1991. ארכיון המל"ג. בדיון הועלה גם החשש כי החלת הצו עלולה לגרום דרישה מהמועצה לטפל גם במוסדות שאינם יהודיים.

12 החברים שנענו לפניית השר היו פרופ' עמוס אלטשולר, אליהו בן לולו, פרופ' אליעזר גלעד, פרופ' שלמה גרוסמן, פרופ' אביעזר רביצקי, ד"ר אברהם רוכלי ופרופ' יעקב רנד.

13 צבא ההגנה לישראל, צו בדבר ניהול מועצות מקומיות ביהודה ושומרון, מיום 24 במאי 1992, בחתימתו של מפקד כוחות צה"ל ביהודה ושומרון. תיק מל"ג יו"ש, ארכיון המל"ג.

בלימודיהם במוסדות שבתוך גבולות ישראל. שני נושאים אלה עמדו במרכז המחלוקת לאורך שנות התשעים.

במקביל להמשך ההסדרה שכרוכה הייתה בהענקת היתר והכרה למוסדות ביהודה ושומרון, התרחבה והעמיקה הפעילות האקדמית של אותם מוסדות. בשנת 1990 גובש הסדר בין אוניברסיטת בר אילן לבין מכללת יהודה ושומרון שבאריאל, שלפיו האוניברסיטה תעניק פיקוח אקדמי על תוכניות לימודים המתקיימות במכללה, בדומה למתכונת שהייתה מקובלת באותה עת בין אוניברסיטאות למכללות אזוריות. משמעות הדבר הייתה שמרבית הלימודים יתקיימו במוסד באריאל אך התואר יהיה של אוניברסיטת בר אילן. מכללת יהודה ושומרון מצדה, התחייבה לשאת בכל ההוצאות הכרוכות במתן החסות והפיקוח האקדמי של האוניברסיטה.¹⁴ ומאחר שהסדר מסוג זה טעון אישור של ועדת המכללות האזוריות במל"ג ישראל, הופנתה הבקשה לעוזר שילד, יו"ר הוועדה במל"ג, אשר אישר את מסמך ההבנה שנחתם בין האוניברסיטה לבין מכללת יהודה ושומרון לפרק זמן של חמש שנים. אישור זה קיבל תוקף על ידי מליאת המל"ג כחצי שנה מאוחר יותר.¹⁵

כשנה מאוחר יותר פנתה גם מכללת "אורות ישראל" שבאלקנה בבקשה להכיר בה כמוסד להשכלה גבוהה, שיקבל תוקף באמצעות מפקד כוחות צה"ל ביהודה ושומרון.¹⁶ אלא שבשלב זה טרם הוקמה מל"ג יו"ש, ועל כן התקיימה סדרת מפגשים שנועדו להאיץ את הקמתה: המחלקה האזורית בפרקליטות המדינה בראשות פליאה אלבק דנה בתנאים הנדרשים להכרה במוסדות ביהודה ושומרון על ידי המפקד הצבאי של האזור, שאותם הציג עו"ד אחוז בן ארי, ראש ענף הדין הבין-לאומי בפרקליטות הצבאית.¹⁷

בלשכת השר זבולון המר נערך דיון נוסף לקידום בקשת מכללת "אורות ישראל" באופן שיהיה "יותר אלגנטי"¹⁸ – ולא בדרך של חסות אקדמית, כפי שניתנה למכללת יהודה ושומרון על ידי אוניברסיטת בר אילן. מאחורי הדיון עמדה הכוונה לזרז את הקמת מל"ג יו"ש, כדי שהיא תהיה זו שתעניק למוסד את ההיתר וההכרה המבוקשים. ואכן, משקמה מל"ג יו"ש בראשות שלמה גרוסמן בשנת 1992, היא מינתה ועדה לבדיקת בקשת המכללה להעניק תואר B.Ed לסטודנטים להוראה.¹⁹

14 אוניברסיטת בר אילן, לשכת הרקטור, מסמך הבנות בין אוניברסיטת בר אילן לבין מכללת יהודה ושומרון [ללא תאריך פרט לציון תאריך קבלה במל"ג מיום 6 ביוני 1991]. תיק מל"ג יו"ש, ארכיון המל"ג.

15 מכתבו של עוזר שילד, יו"ר ועדת המכללות האזוריות, לפרופ' צבי ארד, מיום 20 ביוני 1990. תיק מל"ג יו"ש, ארכיון המל"ג.

16 מסמך של סרן שמואל סנדאי, הפרקליטות הצבאית, מיום 4 ביוני 1991. ארכיון המל"ג.

17 חוות דעתו של אל"מ אחוז בן ארי למנהלת המחלקה האזורית בפרקליטות המדינה, מיום 10 ביוני 1991. ארכיון המל"ג.

18 סיכום פגישה בלשכת שר החינוך, מיום 19 בנובמבר 1991. ארכיון המל"ג.

19 פרוטוקול של מל"ג יו"ש, מיום 30 ביוני 1992. רשם דב גולדברגר, יועץ שר החינוך. ארכיון המל"ג.

בחלוף שלוש שנים להקמת מל"ג יו"ש, הגיעו לפתחה של מל"ג ישראל תארים ראשונים שניתנו במוסדות ביהודה ושומרון, ושאלת ההכרה בהם כתארים שאינם ישראלים. בעקבות תיקון מספר 10 לחוק המל"ג משנת 1995, שלפיו "המועצה רשאית להכיר בתואר של מוסד להשכלה גבוהה, שהוכר או שניתנה לו הכרה ע"י המועצה להשכלה גבוהה שהוקמה ע"י מפקד יהודה ושומרון, על יסוד כללים שתקבע לעניין זה"²⁰ – פנתה מכללת יהודה ושומרון באריאל למל"ג ישראל בבקשה להכיר בתארים שלה בהנדסת חשמל ואלקטרוניקה ובהנדסת כימיה וביוטכנולוגיה.²¹ גם מכללת "אורות ישראל" ביקשה להכיר בתארים שלה בחינוך על-יסודי ובחינוך המיוחד. מטרת תיקון חוק המל"ג משנת 1995 הובהרו כשנה קודם לכן על ידי אמנון רובינשטיין, שר החינוך ויו"ר המל"ג, שהסביר כי הממשלה מבקשת "לבטל את המועצה להשכלה גבוהה בשטחים [...] מדובר על כך שהמועצה להשכלה גבוהה [של ישראל] תקבל סמכות לגבי המוסדות ביו"ש".²² באותו זמן העניקה מל"ג יו"ש היתר לשני מוסדות ועמדה בפני החלטה להעניק היתר למוסד שלישי בגוש עציון, בהנחה כי "בעתיד לא יקומו מוסדות חדשים ביו"ש" (שם). רובינשטיין אף הוסיף כי "לפי הסכמי קהיר ואוסלו, הממשל האזרחי יחדל להתקיים ולכן לא רצוי להמשיך לקיים את ההסדר של מועצת יו"ש" (שם). נימוק נוסף היה החשש שסטודנטים ישראלים "ימצאו עצמם במצב שבו לימודיהם יהיו כלא היו. לממשלה ולמועצה להשכלה גבוהה צריכה להיות אחריות לגבי הסטודנטים העומדים לקבל את התואר" (שם).

עיקר תנופתה של ההשכלה הגבוהה ביהודה ושומרון היה בין השנים 1995 ל-2000. בפרק זמן זה קיבלו היתר או הכרה עשרה מסלולי לימוד במכללת יהודה ושומרון שבאריאל, ושנים עשר מסלולי לימוד במכללת הרצוג וב"אורות ישראל".²³ למל"ג ישראל נמסר על עוד עשר תוכניות לימוד חדשות הנמצאות בהכנה, שאמורות להיות מוגשות להיתר ממל"ג יו"ש על ידי המכללה באריאל, סביב שנת 2000.²⁴ בשלב זה נדרשה מעורבות ות"ת, שכן כבר לא היה מדובר במשקל זניח, אלא בנפח גובר והולך של פעילות אקדמית, שנוקקה למעורבות הוועדה הן במישור התכנון הלאומי והן במישור התקצובי, תוך ראיית ההיבט הרחב של מטרותיה וצרכיה המדעיים, המשקיים והחברתיים של מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל.

בבואה לקבוע כללי הכרה בתארים הניתנים במוסדות ביהודה ושומרון, התגלעה במל"ג ישראל מחלוקת חריפה. פרופ' עמוס אלטשולר, יו"ר מל"ג יו"ש, חשש שמא

20 מסמך מס' 535, מיום 14 בנובמבר 1995. ארכיון המל"ג.

21 עד לשנת 1999 הכירה מל"ג ישראל בארבעה תארים שהוענקו על ידי מכללת יהודה ושומרון שבאריאל, בהם גם כלכלה ומנהל עסקים וכן במדעי ההתנהגות.

22 פרוטוקול המל"ג, מיום 6 בדצמבר 1994, מס' 37/272. ארכיון המל"ג.

23 מל"ג יו"ש [מסמך ללא תאריך]. תיק מל"ג ישראל, ארכיון המל"ג.

24 מכתב של דן מאירשטיין, נשיא המכללה, לשלמה הרשקוביץ, סמנכ"ל התכנון של מל"ג ישראל, מיום 28 בינואר 2001. ארכיון המל"ג.

"חברים במועצה, המסתייגים מקיומו של מל"ג יו"ש, יימנעו בהצבעות על הכרה בתארים של מוסדות מיו"ש ובכך לא יתאפשר קיום מניין חוקי של 12 חברי מועצה [כנדרש] בעד ההכרה ותישלל ההכרה בתואר".²⁵ לכן הוא הציע כי התואר יוכר באמצעות רוב רגיל של חברי המועצה שיהיו נוכחים בישיבה, ולא ברוב הנדרש. אמנון פזי, יו"ר ות"ת, התנגד נחרצות: "המועצה שלנו לא מוכנה להיות חותמת גומי להחלטות של גוף אחר" (שם). לבסוף הוכרעה המחלוקת ברוב של שבעה עשר חברי מל"ג, על בסיס הצעתו של אמנון רובינשטיין, לפיו "יידרש קוורום גבוה, של 18 חברי מועצה, בענייני היתר והכרה, הרוב שיידרש בזמן ההצבעה יהיה רק רוב רגיל, שהוא 10 חברים" (שם).

לאחר שנמצא פתרון מניח את הדעת, חזרה לשולחן הדיונים דרישת המוסדות להשוות את תקצוב הות"ת למוסדות ביהודה ושומרון עם התקציב המוענק למוסדות בישראל, זאת לאחר שנתן שרנסקי, שר המסחר והתעשייה, העלה עניין זה בפני שר החינוך זבולון המר.²⁶ ניסיונות ות"ת להדוף את הלחצים לתקצוב המוסדות שמעבר לקו הירוק נכתשו תוך פרק זמן לא ארוך. הנימוק המשפטי שעליו נשען הסיורב של ות"ת נסמך על חוק המל"ג שקבע כי סמכות מל"ג תקפה אך ורק בגבולות ישראל, ולפיו "לות"ת אין סמכויות תקצוב לגבי המוסדות להשכלה גבוהה הנמצאים ביהודה ושומרון".²⁷ ואולם, המשנה ליועץ המשפטי לממשלה מני מזוז בחן את הדרישה מתוך רצון למנוע כפל מנגנוני בדיקה ופיקוח, וכן בשל הצורך בשיקולי תכנון לאומיים, המליץ כי משרד החינוך, יחד עם חברי המל"ג ובעיקר יו"ר ות"ת, יבחנו דרכים שיאפשרו את "פתרון הקשיים כמפורט לעיל".²⁸

די היה ברוח זו כדי להניע חיפושי דרך, שאכן נמצאו במהרה. ואף כי היועץ המשפטי של המל"ג חזר והדגיש במכתבו למנכ"ל המועצה כי "סמכות המל"ג על פי החוק מוגבלת טריטוריאליית לתחומי מדינת ישראל",²⁹ נמצאה הנוסחה שתאפשר לתקצב במישרין את פעילות מכללת יהודה ושומרון, כפי שהודיע במכתבו נחמיה לבציון, יו"ר ות"ת, ליו"ר ועדת החינוך של הכנסת זבולון אורלב. במכתבו ציין יו"ר ות"ת כי "כתוצאה מסדרת דיונים זו בשלהי 1998 מצאנו דרך להעביר את המכללה האקדמית באריאל לתקצוב ות"ת. עוד נקבע כי מל"ג יו"ש לא תדון בבקשות של מוסדות ביו"ש קודם שות"ת נתנה את חוות דעתה".³⁰

- 25 פרוטוקול המל"ג, מיום 30 באפריל 1996, מספר 58 (293). ארכיון המל"ג.
 26 מכתב של נתן שרנסקי לזבולון המר, מיום 24 בספטמבר 1996. ארכיון המל"ג.
 27 מכתב של פרחיה בכר, סגן מזכיר המועצה, ליועץ שר החינוך דב גולדברגר, מיום 20 באוקטובר 1996. ארכיון המל"ג.
 28 סיכום שרשם ערן אטינגר, עוזר למשנה ליועץ המשפטי, מיום 9 בספטמבר 1998. ארכיון המל"ג.
 29 מכתבו של עו"ד שלגי לניסן לימור, מנכ"ל המל"ג, מיום 28 ביוני 1998. ארכיון המל"ג.
 30 מכתבו של נחמיה לבציון, יו"ר ות"ת, לזבולון אורלב, יו"ר ועדת החינוך של הכנסת, מיום 13 באפריל 2000. ארכיון המל"ג.

ההישג נזקף לרוח החיה שמאחורי הקמת מכללת יהודה ושומרון באריאל, יגאל כהן-אורגד, שר האוצר בממשלתו של מנחם בגין, איש משק וכלכלה, איש ספר ואיש רעים להתרועע הבקי במקורות ישראל. כמי שמעורה במסדרונות השלטון ושדלתות מקבלי החלטות פתוחות בפניו, לקח על עצמו כהן-אורגד כשליחות את משימת הקמת המכללה האזורית באריאל. נטייתו היזמית והחדשנית וההיכרות שלו עם מקבלי החלטות האיזו את הקמת המחלקות בתחום ההנדסה, הטכנולוגיה ותחומים פרה-רפואיים והכשירו את הקרקע גם לדרישה מאוחרת יותר לשדרוג מעמדו של המוסד. מהלכים מחושבים נוספים – כגון פיתוח חממות טכנולוגיות; קליטת מדענים יוצאי ברית המועצות לשעבר; העברת מאיץ שיצא משימוש בכוכן ויצמן שהוצב במכללה לקידום המחקר המדעי; גיוס משאבים ממגוון מקורות; עידוד אנשי אקדמיה ישראלים לכהן כחברי סגל – הכשירו את הקרקע לדרישה לשדרג את מעמדו של המוסד ממכללה לאוניברסיטה ומאוחר יותר אף לפתוח בו בית ספר לרפואה.

ממכללה לאוניברסיטה

כהן-אורגד פעל בתיאום וביעילות, במקביל להחלטת הממשלה מינואר 1999 שביקשה מות"ת לבחון ולהעריך את "הצרכים בתשתיות, תקנים ותקציב שיידרשו למוסד בעשור הבא, תוך דגש על פיתוח המקצועות המדעיים והטכנולוגיים".³¹ כמו כן היא התבקשה "להמליץ על שם המוסד, בהתאם לאופיו וכיווני התפתחות העתידיים" (שם). נוסח החלטת הממשלה היה נהיר וחד; הממשלה ציפתה מות"ת ומהעומד בראשה להמליץ על הסבת המכללה ביהודה ושומרון שבאריאל לאוניברסיטה מן המניין. לאור זאת גיבשה ות"ת חוות דעת, שבה צוינה התפתחותה המהירה והעקבית של המכללה, אך הזהירה כי דווקא ההתפתחות המתוארת, של גידול מהיר במספר הסטודנטים בקצב של 26% לשנה, היא בעוכרי המכללה, שכן היא אילצה אותה להתפשר על איכות הסטודנטים, אשר רבים מהם נמצאו מתחת לסף הקבלה הנדרש למוסד להשכלה גבוהה. נחמיה לבציון, יו"ר ות"ת, התריע במכתבו ליו"ר מל"ג יו"ש עמוס אלטשולר כי הדוח שהגיש למל"ג מצביע על "הבעיות העולות מהתפתחות מהירה זו, בעיקר באשר לתנאי הקבלה של סטודנטים ומן הקושי שעולה בכל תוכנית חדשה להעמיד סגל אקדמי מתאים".³² לאור הממצאים, סיכם, "אין מקום לאוניברסיטה נוספת, ועל כן אין התכנון של ות"ת כולל קידום מוסד כלשהו למעמד של אוניברסיטה" (שם). סירוב זה של המל"ג פתח חזית של מאבקים ממושכים בין המל"ג לבין הממשלה, כאשר מל"ג יו"ש דחפה כל העת לקידום הקמת האוניברסיטה באריאל. ומעבר לעניין עצמו, תרמה המחלוקת לעיצוב דימויה של המל"ג כגוף נוקשה, השומר מכל משמר על מעמדו ותקציבן של האוניברסיטאות הקיימות ואינו

31 החלטת ממשלה מס' 4800, מיום 26 בינואר 1999. ארכיון המל"ג.

32 מכתבו של נחמיה לבציון לעמוס אלטשולר, יו"ר מל"ג יו"ש, מיום 6 ביולי 1999. ארכיון המל"ג.

מוכן להוסיף מוסדות מחקר מתחרים. בכך נשחק עוד יותר מעמדה של מל"ג והעיב על מערכת היחסים בינה לבין הממשלה לאורך כשני עשורים.

שורשי המחלוקת נעוצים בהחלטת המל"ג משנת 1993 על הקמת מכללות ולא אוניברסיטאות חדשות, במטרה לפתוח את שערי ההשכלה הגבוהה לציבור הרחב במסגרת התקציב המאושר. בעוד הכשרת העתודה המדעית היא פעילות אליטיסטית יקרה, כתב נחמיה לבציון, יו"ר ות"ת, "הרי העלאת רמת האוכלוסייה כולה היא פעילות חברתית-כלכלית, שיש לאפשר אותה לחלק גדול ככל האפשר של האוכלוסייה".³³ כדי להשיג "את היעד של הרחבת מערכת ההשכלה הגבוהה, כדי לקלוט מספר גדול יותר של תלמידים, אין הכרח להגדיל את מספר החוקרים, ואין הכרח להצמיד עלות של מחקר לכל משרה הדרושה לצורכי הוראה" (שם). יעדי הפיתוח של ות"ת היו "למשוך מועמדים מצוינים ולטפח אותם כסטודנטים במדעי הטבע ובמדעי הרוח תוך עידוד המשך לימודים לתואר שני במסלול מחקרי" (שם).

ממשלת אהוד ברק (1999–2001) עצרה לזמן מה את המשך הדיון בסוגיית שדרוג מכללת אריאל למעמד של אוניברסיטה. יוסי שריד, שר החינוך ויו"ר מל"ג, העלה מחדש את שאלת נחיצותה של מל"ג יו"ש והודיע כי הוא מעוניין לבדוק את המצב המשפטי ולמנוע את קיומן של שתי מועצות להשכלה גבוהה. לאחר הבחינה המשפטית הציע יו"ר ות"ת לזבולון אורלב, יו"ר ועדת החינוך, לבטל את מל"ג יו"ש ולהעניק את סמכות ההכרה במוסד להשכלה גבוהה ביו"ש למפקד כוחות צה"ל באזור, וזאת אך ורק "לאחר התייעצות עם המועצה להשכלה גבוהה בישראל".³⁴ עוד הודיע לבציון באותו מסמך, כי "מצאנו דרך להעביר את המכללה האקדמית באריאל לתקצוב ות"ת" (שם). היוזמה של שריד השיגה למעשה את מחצית יעדיה: מל"ג יו"ש לא עברה מן העולם אך מכללת יהודה ושומרון תוקצבה על ידי ות"ת בדומה לתקצוב שאר המוסדות בישראל.³⁵ היה זה שלב נוסף בהידוק כללי המנהל, התקציב והרגולציה גם על המוסדות ביהודה ושומרון באופן דומה לאלה של המוסדות בישראל, כולל חובת התייעצות של המוסדות ביו"ש עם מנכ"ל מל"ג וות"ת ומזכיר המל"ג, בכל הנוגע לכוונות פיתוח תוכניות אקדמיות חדשות לשם קבלת אישורה המוקדם של ות"ת ושל המועצה.

בחודש מאי 2005, תחת ממשלתו של אריאל שרון, התקבלה החלטה מפורשת להסב את המכללה האקדמית יהודה ושומרון לאוניברסיטה. שרת החינוך לימור לבנת פנתה במכתב ליועץ המשפטי לממשלה מני מזוז בבקשה שינחה אותה באשר לגורם המוסמך לדון בהחלטת הממשלה – מל"ג ישראל או מל"ג יו"ש. למכתבה צירפה שרת החינוך את חוות דעתו המשפטית של עו"ד דוד שימרון שהוזמנה על ידי המכללה באריאל, שציין כי

33 מסמך הנושא את שמו של נחמיה לבציון, יו"ר ות"ת [ללא תאריך]. ארכיון המל"ג.

34 מכתב של נחמיה לבציון לחה"כ זבולון אורלב, יו"ר ועדת החינוך, מיום 13 באפריל 2000. ארכיון המל"ג.

35 שתי המכללות האחרות, הרצוג ואורות ישראל, המשיכו להיות מתוקצבות על ידי משרד החינוך בדומה ליתר המכללות להוראה שלא עברו מסמכות המשרד לסמכות ות"ת.

"הסמכויות המלאות והפיקוח האקדמי על הליך הסבת המכללה לאוניברסיטה נתונה בידי המועצה להשכלה גבוהה של יהודה ושומרון".³⁶ עו"ד יהושע שופמן, המשנה ליועץ המשפטי לממשלה, חיזק עמדה זו וכתב לשרה כי אכן "הסמכות להחליט בנושא היא של המועצה להשכלה גבוהה ליהודה ושומרון שתקבע דעתה לאחר שתקבל את חוות דעתה של ות"ת".³⁷

לאור חוות דעת זו פנתה שרת החינוך באוקטובר 2005 למל"ג יו"ש בבקשה לקדם את החלטת הממשלה. מל"ג יו"ש מינתה ועדה לבחינת הסבת המכללה לאוניברסיטה, בלא להמתין לחוות דעת של ות"ת, כפי שהנחה שופמן. בדוח הביניים שהגישה "ועדת המעקב של המועצה להשכלה גבוהה יהודה ושומרון, לעניין המרכז האוניברסיטאי אריאל בשומרון" בשנת 2006, נקבע שמכללת יו"ש "מתפקדת כבר כיום כאוניברסיטה מכל הבחינות, למעט תחומים שאוסרים עליה כמכללה",³⁸ והומלץ להעניק למוסד "הכרה זמנית ל-3 שנים כאוניברסיטה" (שם). מל"ג יו"ש אימצה את המלצת הוועדה, והכירה בשנת 2007 במכללה שבאריאל כ"מרכז אוניברסיטאי" בצירוף אישורו וחתירתו של המפקד הצבאי. המלצה זו התקבלה בות"ת בהפתעה: "החלטת מל"ג יו"ש מנוגדת להחלטת ות"ת. ות"ת החליטה כי בחמש השנים הקרובות, לא קיים צורך אקדמי תכנוני בהקמת אוניברסיטה נוספת בישראל וכי היא לא תתקצב הקמה ואחזקה של אוניברסיטה חדשה בישראל".³⁹

על בסיס ההכרה הזמנית הזדרו המוסד להסב את שמו בפרסומיו הרשמיים ל"המרכז האוניברסיטאי אריאל, בשומרון", ובכך הוחרפה המחלוקת בין מל"ג יו"ש למל"ג ישראל. מל"ג ישראל הודיעה כי "אסור למוסד להשכלה גבוהה כלשהו להשתמש בשם 'מרכז אוניברסיטאי' ללא הרשאה כדין",⁴⁰ ובמכתב שנשלח ליו"ר מל"ג יו"ש הובעה מורת רוחה של המועצה מדרך ההתנהלות של מל"ג יו"ש בנושא, "צעד חמור שיש בו התערבות בסמכות של ות"ת".⁴¹ המחלוקת הלכה והתחדדה ככל שנקפו השנים. שבע אוניברסיטאות עתרו לבג"ץ כנגד מל"ג יו"ש וכנגד מפקד כוחות צה"ל ביהודה ושומרון וממשלת ישראל, בטענה כי מל"ג ישראל, ולא זו שביהודה ושומרון, היא "המוסד הממלכתי לענייני השכלה גבוהה במדינה",⁴² והיא היחידה המוסמכת על פי חוק להכריז

36 חוות דעתם של עו"ד דוד שימרון ועו"ד אייל זליכה, מיום 7 ביוני 2005. ארכיון המל"ג.

37 דוח לחברי המל"ג בעניין הליך ההכרה באוניברסיטת אריאל שבשומרון שהוגש על ידי ריקי מנדלצווייג, מזכירת המועצה, מיום 2 בינואר 2013. ארכיון המל"ג.

38 דוח ועדת המעקב של המועצה להשכלה גבוהה יהודה ושומרון, לעניין המרכז האוניברסיטאי אריאל בשומרון, ינואר 2012 (הערה: אף כי ההחלטה התקבלה בשנת 2006, התייעוד נמצא בפרוטוקול משנת 2012). ארכיון המל"ג.

39 פרוטוקול ישיבת ות"ת, מיום 8 בנובמבר 2006, מספר 2612. ארכיון המל"ג.

40 דיון המל"ג, מיום 10 ביוני 2008, מסמך מס' 33854. ארכיון המל"ג.

41 מכתבה של ריקי מנדלצווייג, מזכירת המל"ג, לעמוס אלטשולר, יו"ר מל"ג יו"ש, מיום 6 בפברואר 2006. ארכיון המל"ג.

42 בג"ץ 66168/12, האוניברסיטה העברית בירושלים ועוד שש אוניברסיטאות נ' מל"ג יו"ש, המפקד הצבאי ליהודה ושומרון וממשלת ישראל, מיום 24 בדצמבר 2013.

על מעמדו של מוסד להשכלה גבוהה כאוניברסיטה. בג"ץ דחה טענה זו בנימוק כי "לא נפל פגם בהתנהלות מל"ג יו"ש".⁴³

בשנת 2012 הגישה "ועדת המעקב של מל"ג יו"ש לעניין המרכז האוניברסיטאי אריאל בשומרון" בקשה למל"ג ישראל להעניק למוסד באריאל תואר קבוע כאוניברסיטה, וזאת בהתבסס על חוות דעת של ועדת הערכה, המונה שישה מדענים ישראלים בעלי מעמד גבוה, שקבעה:

כל חברי הוועדה התרשמו מאד מההתפתחויות החיוביות שחלו בהדרגה במרכז האוניברסיטאי, בתקופת ההכרה השישית, בכל הפרמטרים האקדמיים אותם קבעה מל"ג יו"ש, בעקבות המלצות ועדת ההערכה כתנאי למעבר מ"הכרה זמנית כאוניברסיטה" ל"הכרה קבועה". במיוחד ראויות לציין ההתפתחויות מאז דו"ח הביניים האחרון (מדיצמבר 2010) כפי שבאו לביטוי הן בדוח המסכם לשנים 2005-2011 והן בביקור הנוכחי של הוועדה.⁴⁴

הוועדה ציינה את מספר חברי הסגל האקדמי הבכיר; את מספר תוכניות הלימודים וגיוונן; את פעילויות ותוכניות המחקר; את הקמת שמונה מרכזי מחקר; את ההצלחות בגיוס מענקי מחקר; ואת שיעור הגידול במספר הסטודנטים. חבר הוועדה ישראל אומן, מתמטיקאי וחתן פרס נובל, קבע בהמלצתו: "המחלקה למדעי המחשב ולמתמטיקה במרכז האוניברסיטאי היא ברמה שלא הייתה מביישת שום אוניברסיטה טובה",⁴⁵ והוסיף: "המרכז האוניברסיטאי באריאל הוא מוסד מרשים ביותר, שלדעתי בהחלט ראוי להיקרא אוניברסיטה, יש לו סגל אקדמי מצוין, והנהלה בעלת חזון וכושר ביצוע. כמו כן לומדים בו מספר רב של תלמידים, ובכללם מספר ניכר של מיעוטים".⁴⁶ חבר ועדה נוסף, מאיר וילצ'ק, ביוכימאי ממכון ויצמן וחתן פרס ישראל, כתב: "בפגישתי עם מספר מדענים ראיתי והתרשמתי שהם מבצעים מחקרים מדעיים ברמה גבוהה ולא פחות טובה ממדענים באותו מעמד באוניברסיטאות אחרות בארץ [...] התרשמתי לטובה מאיכות המאמרים ומן העיתונים שבהם פרסמו את העבודות שלהם. לאור התרשמותי החיובית ולאור הרמה הגבוהה שהציגו המדענים במחלקות הנ"ל, אין לי ספק שצריכים לשדרג את המרכז האוניברסיטאי למעמד של אוניברסיטה עם כל הזכויות הנובעות מכך".⁴⁷ כך כתבו גם מדענים אחרים שכיהנו כחברי ועדת ההערכה, כולם בעלי מעמד בולט, בהם הרב דניאל שפרבר בתחום מדעי הרוח, דוד חסון בתחום הנדסה כימית וביוטכנולוגיה, טוביה מילוא בתחום הטכנולוגיות, ועמוס אלטשולר, מתמטיקאי, ששימש גם יו"ר מל"ג יו"ש.

43 שם, סעיף 31.

44 נספח 1 במכתבה של ריקי מנדלצויג, מזכירת המל"ג, לחברי המל"ג, דו"ח ועדת המעקב של מל"ג יו"ש לעניין המרכז האוניברסיטאי אריאל בשומרון, ינואר 2012. ארכיון המל"ג.

45 שם, עמ' 10.

46 שם, עמ' 11.

47 שם, עמ' 12.

על פי המוסכם, תהליך אישור מוסדות אקדמיים בשטחי יהודה ושומרון נזקק לחוות דעתה של הות"ת. ואולם, כשעמדה הות"ת לדון בהיתר שניתן על ידי המפקד הצבאי בשנת 2012, היא הועמדה בפני עובדה קיימת. לנוכח חשיבותו ומורכבותו של הנושא, החליטה הות"ת כי אין בידיה לשנות לעת עתה את החלטתה שלה מיום 5 ביולי 2006, אשר קבעה כי לטווח של חמש השנים הבאות לא יהיה צורך בהקמה או בהכרה באוניברסיטה נוספת, וזאת עד להשלמת תהליך בחינה מעמיקה בנושא מבנה מערכת ההשכלה הגבוהה של ישראל.⁴⁸ על הפרק עמדה כוונתה של ות"ת לבחון אפשרות ליצירת רובד נוסף של מוסדות, בין המכללות לבין האוניברסיטאות, אשר ייקרא "מרכזים אוניברסיטאיים". לפיכך המליצה הוועדה למל"ג להאריך את ההכרה של המפקד הצבאי למכללת יהודה ושומרון "כמרכז אוניברסיטאי", אך זאת רק עד להשלמת בחינת מכלול ההיבטים התכנוניים, התקציביים והאקדמיים והשלכתם על כלל המערכת, האמורה להסתיים בחודש מאי 2013. עד שתגיש ות"ת את המלצותיה, היא קראה שלא להסב את מעמדו של המוסד לאוניברסיטה (שם).

בקשת ות"ת לדחיית הכרה מלאה וקבועה למוסד באריאל כאוניברסיטה⁴⁹ נדחתה על ידי גדעון סער, שר החינוך ויו"ר המל"ג. ממשלת נתניהו הצטרפה לדרישה להעניק "הכרה במרכז האוניברסיטאי אריאל בשומרון כאוניברסיטה"⁵⁰, ובהחלטתה מספטמבר 2012 הושלם רצף של החלטות ממשלה, משנת 1999 ועד 2005, וכן חוות דעת שניתנה מטעמו של היועץ המשפטי לממשלה, אשר קבע כי מקור הסמכות להכרה במוסד כאוניברסיטה הוא מל"ג יו"ש, עמדה שבה תמך כאמור בג"ץ בפסיקתו משנת 2012. החלטות אלה חתמו את תהליך ההשוואה בין המעמד האקדמי של המוסד ביו"ש לבין אוניברסיטאות בגבולות ישראל. כל שנדרש עתה כדי לזכות בחותמת כשרות אקדמית מלאה היה ברכתה של מל"ג ישראל. סגן יו"ר המל"ג שמשון שושני הגיש הצעת החלטה למליאת מל"ג ישראל לצרף את ברכתה להחלטת מל"ג יו"ש ולהכיר במוסד שבאריאל כאוניברסיטה (שם).

בתאריך 8 בינואר 2013 התכנסה מליאת המל"ג לישיבה שלא מן המניין בנושא הכרה במרכז האוניברסיטאי אריאל שבשומרון כאוניברסיטה. בישיבה נכחו אחד עשר חברים ונעדרו ממנה שנים עשר, ביניהם מנואל טרכטנברג, יו"ר ות"ת, שפנה בכתב לחברי המועצה בבקשה להימנע מהכרעה בטרם תמצה ות"ת את בחינת הנושא, כמתחייב מתפקידה כרגולטור.

בדיון נסקרו השלבים המוקדמים, החל משנת 2005, של בחינת האיכויות האקדמיות של המחלקות השונות על ידי מל"ג, בצירוף דוחות הערכה שעל בסיסם גובשה המלצת

48 דוח שהגיש שמשון שושני, סגן יו"ר המל"ג, למל"ג בעניין הליך ההכרה באוניברסיטת אריאל, מיום 2 בינואר 2013. ארכיון המל"ג.

49 שם, החלטה מיום 17 ביולי 2012.

50 שם, החלטה מיום 9 בספטמבר 2012.

מל"ג יו"ש להסב את המוסד לאוניברסיטה. כמו כן עלתה לדיון היעדרותם של כמחצית מחברי המל"ג, ופורטו נימוקי ההתנגדות להמלצה של שני יו"ר ות"ת, הקודם והנוכחי, וכן מסמכים משלימים העוסקים במבנה מערכת ההשכלה הגבוהה, קריטריונים שלפיהם ראוי להכיר במוסד כאוניברסיטה ועוד. בהיעדר סמכות על פי חוק של מל"ג ישראל להכיר במוסד שאינו בתחום ישראל, הסתיימה ההצבעה בהכרזה כי "לאחר קבלת סקירה בנושא, ולאור התהליך המקצועי הממושך שהתבצע ע"י ועדת המעקב מטעם מל"ג יו"ש, מברכת המועצה להשכלה גבוהה על השלמת הליך ההכרה באוניברסיטת אריאל שבשומרון".⁵¹ בנוסח זה תמכו עשרה חברים וחבר אחד נמנע. יתר חברי המל"ג נעדרו כאמור מההצבעה. וכך הפכה המכללה שקמה בשנת 1983, אשר בתחילת הדרך ביקשה היתר לפעולה אקדמית בחסות אוניברסיטת בר אילן, לאוניברסיטה התשיעית בישראל בברכתה של מל"ג ישראל.

בעקבות ההחלטה התפטרה פרופ' אורה לימור, המשנה לנשיאת האוניברסיטה הפתוחה, מחברותה במל"ג. את נימוקיה היא שטחה במכתב לשר החינוך גדעון סער:

ההימנעות מדיון עקרוני בדבר הצורך באוניברסיטה נוספת בישראל (ואם כן – היכן תהיה האוניברסיטה הזאת, מה יהיה אופייה ועל פי אילו קריטריונים תוקם); הדחייה הבוטה של המלצת הגוף המתכנן (ות"ת); ואימוץ החלטתה של מל"ג יו"ש בדבר שדרוגו של המרכז האוניברסיטאי באריאל, כולל ההליך הבעייתי (בלשון המעטה) שעל פיו התקבלה. לשיא עגום הגיעה ההתנהלות הזאת כשהוחלט לכנס השבוע בבחירות את המועצה להשכלה גבוהה כדי שזו "תברך" על המוגמר ובכך תהפוך שותפה פעילה בכל ההליך הזה. למותר להכביר מלים על הדרך בה נעשה הדבר ועל עיתויו – שבועיים לפני הבחירות ושבועיים לפני הדיון בבג"צ בעתירת ראשי האוניברסיטאות. גם לא אתבע את עלבוני על הבוז הגלוי שהפגנת בשידור טלוויזיה, לאחר שנתקבלה ההחלטה, כלפי שישה פרופסורים חברי מל"ג שניסו להתעקש על סדרי נוהל תקינים, שיכבדו את המל"ג ואת חבריה.

לצער, ההתנהלות הזאת הופכת את המועצה להשכלה גבוהה, שאתה עומד בראשה, לכלי ריק. במקום לשמש חיץ בין הפוליטיקה לבין מערכת ההשכלה הגבוהה, כפי שנועדה להיות, היא הפכה מכשיר פוליטי. הדבר אף מאיים על יכולתה למלא כראות את תפקידה כרגולטור מקצועי ואקדמי.⁵²

בתשובתו ללימור ציין שר החינוך כי הדיון לא התקיים משום שות"ת ומל"ג הן שמנעו דיון עקרוני בדבר הצורך באוניברסיטה נוספת, ובקריטריונים להקמת מוסדות אוניברסיטאיים נוספים.⁵³ לדבריו, "הסמכות לדון בסוגיית ההכרה באריאל כאוניברסיטה מסורה למל"ג

51 פרוטוקול ישיבת המל"ג השתים עשרה, מס' 13 (522), מיום 8 בינואר 2013. ארכיון המל"ג. ההדגשה שלי.

52 מכתב של פרופ' אורה לימור לשר החינוך גדעון סער, מיום 11 בינואר 2013. ארכיון המל"ג.

53 תשובתו של שר החינוך גדעון סער לפרופ' אורה לימור, מיום 13 בינואר 2013. ארכיון המל"ג.

יו"ש וזאת לפי הנחיית היועץ המשפטי לממשלה [...] תמוה, אם לנקוט בלשון המעטה, כי חלק מאותם חברים אשר ביקשו דיון במל"ג, באים בטענות כיום על שנערך דיון כזה" (שם). באשר לעיתוי הדיון הוסיף השר:

הטענות שהעלית לגבי עיתוי ישיבת המל"ג האחרונה בעניין אריאל וקשירתו לבחירות הקרובות הינן מופרכות. עיתוי ההחלטה לקיים את ישיבת המל"ג בסוגיית אריאל, נקבע לאחר התייעצות עם פרקליטות המדינה, לאור עמדתה שלא נכון היה לקיים את הדיון במל"ג בטרם יסיימו מל"ג יו"ש את ישיבותיהם בעניין אריאל [...] ובטרם תינתן חוות הדעת המשפטית של היועץ המשפטי לממשלה בנושא [...] אופן קביעת הדיון ופרק הזמן שניתן נעשו לפי תקנון המל"ג ובתיאום עם היועצת המשפטית של מל"ג-ות"ת. אלה בדיוק סדרי נוהל תקינים! (שם).

תיקון חוק המל"ג (חוק הסיפוח)

צעד משלים בבניית הקונסטרוקציה המשפטית של מל"ג יו"ש נועד להבטיח כי האוניברסיטה החדשה תפעל מעתה תחת כנפיה של המל"ג, כחלק ממניין האוניברסיטאות של ישראל. בשנת 2018, ביוזמת שר החינוך נפתלי בנט כיו"ר מל"ג, הוגש תיקון מספר 20 לחוק המל"ג שקבע כי "מוסד שהמפקד אישר את ההכרה בו כמוסד להשכלה גבוהה ערב יום התחילה, יראו אותו כמוסד להשכלה גבוהה שהוכר לפי סעיף 9 לחוק העיקרי, ושההכרה בו אושרה על ידי הממשלה".⁵⁴ מעתה הורחב חוק המל"ג, שנולד בשנת 1958 כחוק המוגבל טריטוריאלי לטחי ישראל בלבד, וחל גם על המוסד שקם מעבר לגבולה המוכר של המדינה. החלטה זו התעלמה מההסתייגויות המשפטיות של היועץ המשפטי של המל"ג עו"ד משה שלגי ושל הממונה על הדין הבין-לאומי בפרקליטות הצבאית עו"ד יואל זינגר ומחליפו עו"ד אחז בן ארי, אשר בההירו, כבר מראשית שנות השמונים ולאורך קרוב לשלושה עשורים, שכל ניסיון להחיל את חוק המל"ג מחוץ לגבולות ישראל יתפרש על ידי הדין הבין-לאומי כפעולה "ש]יש לה סימנים של סיפוח".⁵⁵ סמכות הפעולה של המל"ג לא הוגבלה עוד לגבולות ישראל אלא חלה אף על טחי יהודה ושומרון. בעקבות התיקון לחוק סיימה מל"ג יו"ש את תפקידה. בדיון בכנסת אמר חבר הכנסת דב חנין כי "החוק הוא חלק ממהלך כולל של סיפוח וילבה את החרם על ישראל" (ליס וצור 2018). חברת הכנסת שולי מועלם השיבה לו כי "לצד חשיבותו האקדמית של החוק, יש פה אלמנט ברור של החלת ריבונות ואני גאה בשני הדברים גם יחד" (שם).

בספרם "סדקים באקדמיה" (רובינשטיין ופשה 2014, 169) דנים המשפטנים אמנון רובינשטיין ויצחק פשה באפשרות החלת סמכות פעולה של מל"ג ישראל על מוסדות

54 חוק המל"ג (תיקון 20) התשע"ח, 2018.

55 הצעת סא"ל יואל זינגר למזכיר המל"ג וליועץ המשפטי של משרד החינוך, מיום 8 בנובמבר 1983. תיק מל"ג יו"ש, ארכיון המל"ג.

בשטחי יהודה ושומרון מתוקף תיקון לחוק הישראלי. לדידם, אין כל הצדקה להבחנה המשפטית בהכרה המוענקת למכללה לבין הכרה באוניברסיטה, כל עוד לא חל המשפט הישראלי על המתיישבים בהתנחלויות. יתרה מזאת "התהליך כולו פגום בהיותו מנוגד הן למשפט הבינלאומי והן להוויה האקדמית, שכן אקדמיה וצווים של מפקדים צבאיים אינם חיים בכפיפה אחת" (שם).

את החיים בכפיפה אחת של פוליטיקה, צבא ואקדמיה מתאר מנואל טרכטנברג, יו"ר ות"ת לשעבר, בריאיון עמו:

מכללת אריאל הוקמה מלכתחילה בלב השומרון כדי לשרת מטרה פוליטית-אידיאולוגית צרופה, קרי, להעמיק את מפעל ההתנחלות בשטחים, כאשר מוסד אקדמי סיפק אצטלה אידיאלית של לגיטימיות, שכן השכלה נתפסת כנטולת פניות וראויה לטיפוח בכל מקום ובכל הקשר. מי שהוביל מהלך מתוכם זה בנחישות ובהתמדה היה יגאל כהן-אורגד ז"ל, איש ציבור בעל שיעור קומה אשר כיהן בין היתר כשר האוצר בממשלת בגין. המכללה זכתה לתמיכה רבה מגורמים ממשלתיים כתוצאה מלחצים מאסיביים שהפעילו חוגי המתנחלים, לרבות בהשגת מכסות סטודנטים ותקציבים גבוהים בהרבה מאלה שקיבלו מכללות אחרות בתחומי ישראל. שאיפתם של ראשי אריאל הייתה להפוך את המכללה לאוניברסיטה כדי להעלות את קרנה בעיני הציבור בישראל, להתקדם שלב נוסף לעבר השגת לגיטימציה, ובכך לקדם את המטרה האולטימטיבית של סיפוח השטחים. לצורך זה גויסו גורמים רבים שהזדהו איתם אידיאולוגית, ביניהם כמה אישים בולטים באקדמיה, אשר שיתפו פעולה עם מל"ג יו"ש, וחיברו "דוח מדעי" אשר קבע כי המכללה אכן עומדת בסטנדרטים של אוניברסיטה.⁵⁶

על הקונסטרוקציה המשפטית שנבנתה לצורך הקמת מל"ג יו"ש, שפעלה מתוקף סמכותו של מפקד צבאי, אשר הסמיך את מכללת אריאל לאוניברסיטה, הוסיף טרכטנברג:

יש לציין ש"המועצה להשכלה גבוהה ביהודה ושומרון", מל"ג יו"ש, הייתה מלכתחילה ישות בעייתית ביותר, שכן היא הייתה אמונה על מוסדות אקדמיים באזור המוגדר כשטח כבוש ע"פ החוק הבינלאומי, ומכאן שהסמכות עליו נתונה בידי המפקד הצבאי של האזור. מצב זה הכיל בחובו סתירה מהותית, בין העקרונות הבסיסיים של אקדמיה מחד, לבין ההתנהלות במסגרת משטר צבאי מאידך. על כך יש להוסיף שהמל"ג והות"ת מעולם לא קבעו קריטריונים להפיכת מוסד כלשהו לאוניברסיטה, והדבר שנוי במחלוקת עד היום, כך שמלכתחילה המהלך של מל"ג יו"ש נעשה ללא סמכות, היה שרירותי, ונעדר תוקף. אותו "דוח מדעי" שעל בסיסו מל"ג יו"ש החליטה להפוך את אריאל לאוניברסיטה היה קצר מאוד וכלל בעיקר מכתבים שטחיים וחסרי תוכן אקדמי. הם חזרו והרעיפו שבחים על המוסד, תיארו בעיקר את המתקנים הפיזיים (בפרט את הספרייה [...]), ופסקו על סמך

זאת שהמוסד ראוי להפוך לאוניברסיטה. מכתבו של פרופ' ישראל אומן, חתן פרס נובל לכלכלה, המחיש זאת ביתר שאת: הוא כתב מכתב קצרצר בן כעשר שורות, ובו אמירה חד משמעית בזכות הפיכתה של אריאל לאוניברסיטה, ללא כל הנמקה אקדמית. העובדה שחתן פרס נובל הטיל את כובד משקלו על מהלך זה שירתה היטב את המטרה הפוליטית, ומהווה דוגמה מובהקת של השחתת האקדמיה למען האידיאולוגיה, של הקרבת עקרונות היסוד של המדע למען הפוליטיקה (שם).

התכתיב של הקמת אוניברסיטת אריאל, בלא השוואה להישגיהם ומעמדם האקדמי של מוסדות אחרים, מתחדד בהמשך דבריו:

בות"ת ניסינו להיאבק במהלך זה על ידי איסוף, עיבוד והצגת נתונים נרחבים ומבוססים היטב אודות הביצועים האקדמיים של מכללת אריאל, הן מול הביצועים של אוניברסיטאות המחקר והן מול מכללות אחרות. כך, הצגנו התפלגויות של פרסומים מדעיים משוקללים ב-impact factor, זכייה בקרנות תחרותיות, מספר אנשי סגל בדרגות גבוהות וכדומה. יש לציין שזו הייתה הפעם הראשונה שנעשתה עבודה שיטתית מסוג זה, שכן מודל התקצוב של המכללות מתייחס רק להוראה ולא למחקר, ועל כן מעולם לא היה צורך לאסוף נתונים כאלה עבורן. על סמך ניתוחים אלה הוכח בבירור לא רק שמכללת אריאל רחוקה מאוד מהקו התחתון של התפלגות הביצועים של האוניברסיטאות, אלא שהיא אף נופלת בביצועיה מכמה מכללות אחרות, כגון המרכז הבינתחומי בהרצליה, ומכללת תל חי.

שלא במפתיע מאמצים אלה כלל לא הועילו, שכן המטרה סומנה מראש ולא התקיים בשום שלב דיון ענייני, שבו אפשר היה להציג את הנתונים, להעלות השגות וכדומה. וכך, מל"ג יו"ש החליטה להפוך את אריאל לאוניברסיטה, המפקד הצבאי אישר זאת, קישה להעלות על הדעת אנומליה גדולה מזו, כשהגושפנקה למעמדו האקדמי של מוסד ניתנת בסופו של דבר ע"י מפקד צבאי, ובמהלך בעייתי ביותר, שנוי במחלוקת ועל חודו של קול, גם מל"ג ישראל תמכה הצהרתית בכך (שם).

הענקת ההכרה לאוניברסיטת אריאל הייתה שלב נוסף שמבעדו חדרה הפוליטיזציה להשכלה הגבוהה, כפי שיידון גם בהמשך. לאחר שנוצרו התנאים הנדרשים לאישור הקמתה של האוניברסיטה באריאל, נסללה הדרך גם להקמתו של בית ספר לרפואה בקמפוס ובהמשך גם להכרה במרכז הבינתחומי בהרצליה כאוניברסיטה פרטית (אוניברסיטת רייכמן), שבהם יעסוק הפרק הבא.

פיטורי סגנית ראש המל"ג ומינוי מטעם

סערה חדשה התרגשה על מערכת היחסים שבין פוליטיקאים למל"ג, כאשר שר החינוך נפתלי בנט הודיע, בשנת 2015, על סיום כהונתה של חגית מסר ירון כסגנית יו"ר המל"ג.

מסר ירון, חוקרת פורצת דרך בהנדסת חשמל ואלקטרוניקה, נבחרה לתפקיד זה אחרי שמילאה שורה ארוכה של תפקידי מפתח בעולם המדע והאקדמיה, ביניהם כיהנה כמדענית הראשית של משרד המדע, כנשיאת האוניברסיטה הפתוחה, כדיקאנית בית הספר ללימודי סביבה וכסגנית נשיא למחקר באוניברסיטת תל אביב. בקיאותה בעולם האקדמי בישראל, מעמדה היוקרתי בחו"ל ומעורבותה רבת השנים בקידום הישגי המדע וההשכלה הגבוהה הפכו אותה בעיני ועד ראשי האוניברסיטאות וועד ראשי המכללות לבעלת הכישורים המתאימים ביותר והנחוצים לניווט ענייני ההשכלה הגבוהה השוטפים בתפקיד סגנית שר החינוך בתפקידו כיו"ר המל"ג. שר החינוך הודיע על רצונו להחליפה במועמדת אחרת מטעמו, ולצד ציון ניסיונה העשיר של מסר ירון הוא פירט את נימוקיו:

יש לערוך החלפה זו דווקא עתה, כי כעת מתחילים לבנות את תוכנית החומש, ולכן זה רקע קריטי. הכוונה להציע סיו"ר שיש לו היכרות ומבין היטב את המערכת מבפנים.⁵⁷

עוד הוסיף השר בנט כי הוא "פגש אנשים רבים מתוך מערכת ההשכלה הגבוהה, ותוך כדי שיחות עלו לעתים קרובות סוגיות הנוגעות לתפקודה של הסיו"ר [...] רגולטור אינו גוף שצריך להיות אהוב על הגופים עליהם הוא מפקח, יחד עם זאת הוא נדרש להיות קשוב ושירותי" (שם). השר הודיע כי הוא מחפש דמות אשר תשכין מערכת יחסים "בין אישיים טובים, גמישות וזמן תגובה מהיר" (שם).

חלק מחברי המל"ג קיבלו החלטה זו בהבנה, משום שסברו שתפקיד סגנית יו"ר המל"ג הוא משרת אמון ולפיכך רשאי השר להחליף את סגניתו. אולם מרבית החברים הביעו מורת רוח והדגישו כי מסר ירון נבחרה בברכת ועד ראשי האוניברסיטאות וועד ראשי המכללות, מתוקף פועלה, כישוריה, מעמדה האקדמי והיכרותה עם מערכת ההשכלה הגבוהה. הם ציינו כי "העובדה שהיא דעתנית ופרו-אקטיבית אינה גורעת" (שם), אלא להפך, היא מעלה מבורכת. אחד החברים אמר כי מסר ירון "עובדת בצורה שיטתית וקיימת דינמיקה, אך הדינמיקה היא מה שמפריעה למוסדות" (שם). וחבר אחר הפטיר באירוניה "לא ניתן להגיד עליה שאין לה גמישות. ייתכן שהמצב הוא כמו בבתי ספר: התלמידים מעדיפים את המורה שנותנת ציונים טובים [...]". (שם).

מסר ירון הוחלפה על ידי השר ברבקה ודמני שאומן, דוקטור לחינוך ומרצה בכירה במכללה להכשרת מורים. גינויים חריפים נשמעו מפי אלה שהכירו והוקירו את פועלה של מסר ירון ורבים הביעו דאגה כי סגנית יו"ר המל"ג החדשה תתקשה להתמודד עם התפקיד משום שהיא נטולת ניסיון וכישורים להנהיג את הניהול השוטף וההסדרה של חיי ההשכלה הגבוהה בישראל החולשת על שמונה אוניברסיטאות וחמישים ותשע מכללות; לנווט בעולם מורכב של הענקת היתר או הכרה של המל"ג למוסדות או לקדם

57 פרוטוקול ישיבת המל"ג השתים עשרה, מס' (565) 56, מיום 22 בדצמבר 2015, עמ' 3. ארכיון המל"ג.

תוכניות חדשות; להתמודד עם חולשות ומשברים קבועים המאפיינים מערכת מורכבת ורבת סתירות כזו; ולנקוט מדיניות של שיפור, כפי שנגזר מביקורת פנימית וציבורית כמו גם מביקורת איכות של ועדות בין-לאומיות (דרוקר 2016).

בעקבות המינוי התעוררה מחאה ושישה חברי מל"ג התפטרו, בהם משה מאור מהאוניברסיטה העברית, ששימש כיו"ר ועדת המשנה הבין-תחומית במל"ג למדעי החברה, המשפטים, מנהל עסקים ותוכניות רב-תחומיות במדעי הרוח והחברה. מאור פרסם את עמדתו ביחס למינוי:

יש בעיה בכך שממנים מרצה בכיר לתפקיד סגן יו"ר [...] סגנית יו"ר המל"ג צריכה להיות מוקדמת על ידי ועדות שהיא ממונית עליהן [...] אני חושב שאני והמתפטרים שהצטרפו לא מעוניינים להיות במל"ג שלא מבין את תפיסת מהותו והחוק (גיל הר 2016).

טענה דומה השמיעה חיה קלכהיים שהתפטרה עמו: "התפטרתי לאחר שבנט החליט לפטר את חגית מסר ירון פשוט כחלק מפוליטיזציה של ההשכלה הגבוהה בישראל"⁵⁸. גם יהודית גל-עזר מהאוניברסיטה הפתוחה ביטאה את מחאתה על החלטות השר:

בזמן שפרופסור מסר ירון שימשה כסגן יו"ר המל"ג היא קידמה נושאים של מדיניות בעלי משמעות. עם כניסתו של נפתלי בנט למשרד החינוך החלה מצדו התנהלות שלא נראתה לי ראויה. המהלך הראשון היה לבחור בפרופסור חבר, יפה זילברשץ, לתפקיד הבכיר בשדה ההשכלה הגבוהה – יו"ר ות"ת, ללא הקמת ועדת חיפוש וקיום התייעצויות מוקדמות כמקובל. כאשר בנט הציג אותה למל"ג הוא נשאל על המהלך הזה, אך לצערי הוא נמנע מלהתייחס לשאלה באופן ענייני. הצעד השני היה פיטוריה של חגית מסר ירון והחלפתה בד"ר רבקה ודמני. מהלך זה שוב היה מהלך לא ראוי. לא רק שגם הפעם לא הוקמה ועדת חיפוש ולא נערכה התייעצות עם בכירים במערכת ההשכלה, אלא ששוב נבחרה לתפקיד הבכיר הזה חברה שעדיין תלויה בעמיתיה (חלקם אולי חברי מל"ג) לשם קידומה המקצועי. בנט העמיד את מועמדותה להצבעה ושני שלישים מחברי המל"ג הצביעו בעד פיטוריה של חגית ומינויה של רבקה ודמני, למרות שבפומבי בישיבה עם השר ובשיחות פרטיות העלו טענות נגד המינוי.

היינו שישה חברים שראו את המהלך הזה כלא ראוי. בדיעבד הבנו שההצבעה של החברים בעד המינוי, נבעה משיקולים לא ענייניים ולא מקצועיים, אלא בשל הלחצים שהופעלו עליהם על ידי השר או סביבתו, והחשש שלהם שמא המוסדות או המגזר ממנו באו יפגעו. בעקבות מהלך זה בחרנו להתפטר מחברותנו במל"ג.⁵⁹

התפטרות ששת חברי המל"ג מהמועצה עוררה הדים בתקשורת, בשיח של חברי סגל ברשתות האקדמיות והשפיעה גם על תחושת השבר בקרב צוותי העבודה הקבועים של

58 ריאיון עם חיה קלכהיים, מיום 10 בינואר 2021.

59 ריאיון עם יהודית גל-עזר, מיום 14 בינואר 2021.

המל"ג. אך לא היה זה המשבר האחרון באותו עשור; העימות הבא, אשר העמיק את המעורבות הפוליטית בעבודת המל"ג, התעורר על רקע הלחצים להקמת בית הספר לרפואה באוניברסיטה החדשה באריאל, סוגיה שתפורט בפרק הבא.

מעורבות פוליטית במינוי חברי המל"ג

כפי שתואר בפרק הראשון, סלע המחלוקת המרכזי בחקיקת חוק המל"ג בשנות החמישים היה נעוץ בזהותם ובמעמדם של חברי המועצה. המחוקקים התנגדו בכל תוקף לכוונת הממשלה להבטיח את מעורבותה ההדוקה והעמוקה בחיי המחקר והמדע, וקראו לבסס את הרכב המועצה על אנשי מדע רמי-דרג שיומלצו על ידי המוסדות האקדמיים. לבסוף הוסכם כי מעמדו הרם של המועמד בשדה המדע וההשכלה הגבוהה יהיה לקריטריון יחיד במינוי שני שלישים של החברים, ואילו שליש נוסף ימונה בהמלצת הממשלה, של אלה הבקאים בעולם האקדמי.⁶⁰

ברוח החוק, כיהנו במל"ג מאז הקמתה אישים בולטים ונשואי פנים אשר מעמדם האינטלקטואלי והמדעי בארץ ובעולם היה מקור השראה וסמכות, כאלה שהטביעו חותם והעניקו למל"ג יוקרה ומעמד בלתי מעורער, ובהם אפרים אורבך, חיים הררי, יגאל ידן, יהושע יורנטר, יעקב זיו, חוה לזרוס-יפה, פנינה קליין, ברוך קורצווייל, מיכאל סלע, צבי יעבץ, אבי רביצקי, ובשלב המוקדם בדיונים אף הוזכר שמו של אלברט איינשטיין כמי שחברותו במועצה תעצים את מעמדה אם יאות לכהן בה. החתירה להעמדת דמויות מופת במועצה **הבאות** מתחום המדע, גובשה לאורך השנים על ידי שרי החינוך בתפקידם כיו"ר המל"ג, לאחר המלצת ראשי המוסדות, ואושרה על ידי ממשלות ישראל, כאשר מינויים האישי נחתם על ידי נשיא המדינה.

ההבנה בדבר חשיבות משקלם הסגולי הגבוה של חברי מל"ג נמשכה יותר מארבעה עשורים, אך לקראת מינוי המועצה העשירית (2002) היא החלה להיסדק. המל"ג הואשמה בהיותה מונופול המשרת אליטה חברתית, וקריאת תיגר הושמעה כלפי השיטה. כך לדוגמה, פרסמה שרת החינוך לימור לבנת, בשנת 2002, רשימה בעיתון "הארץ", תחת הכותרת "סוף הקרטל", שבה טענה כי "לצד תרומה מחקרית ומדעית אדירה, האקדמיה הולכת ומסתגרת במגדל השן, מתנערת ממעורבותה בחברה ומסתפקת בפעילות של איגוד מקצועי" (לבנת 2002; ינקו 2018). עוד נכתב במאמר כי במשך שנים "פעלו האוניברסיטאות כמו קרטל מסחרי, שהגן על האינטרסים של שכבה חברתית אחת [...] לכל אלה נלוותה שליטה בלעדית בחלוקת המיליארדים מתקציב המדינה, המיועדים לסבסוד ההשכלה הגבוהה" (שם). לבנת קראה לשינוי הרכב המל"ג באופן

60 הפירוש שניתן למעמד גבוה בשדה ההשכלה הגבוהה היה היות המועמד לחברות במל"ג פרופסור מן המניין.

אשר יביא לייצוג של כל סוגי המוסדות, לצד נציגי ציבור שיבטאו את רצון הציבור, שכן לדבריה, "תחרות חופשית היא המכשיר היעיל ביותר הגורם לקרטל לרענן את תפישותיו ולהתאים עצמו לסביבה החברתית שהוא משרת" (שם).

הפגיעה במעמד מל"ג וחבריה מנקודת מבטם של ראשי אוניברסיטאות ההסכמה באשר לחשיבות מעמדה והרכב חבריה של המל"ג גובשה בשנות החמישים במשותף בין הממשלה לבין הכנסת, תוך היוועצות הדוקה עם ראשי האקדמיה, והיא נשמרה וכובדה עד ראשית המאה העשרים ואחת. ראשי המוסדות שדבריהם מובאים בחלק זה, הכירו את המל"ג כמקור סמכות שנועד אמנם לפקח ולתבוע את ניהולם התקין של המוסדות שבראשם עמדו, אך גם לפעול בשליחותם. בדבריהם הם מעידים על השינוי שהתחולל במעמדה של המל"ג לנגד עיניהם, ועל המעורבות הפוליטית הגוברת בחיי האקדמיה.

פרץ לביא, נשיא הטכניון ויו"ר ועד ראשי האוניברסיטאות לשעבר:

גדעון סער פנה אליי בבקשה שהטכניון ישלח נציג למל"ג, אני השבתי כי "נדון בזה ונשלח לך שם של מועמד ראוי המומלץ על ידינו". הוא השיב לי – "לא, יש לי שם בשבילך". כאשר ציין את השם בו הינו מעוניין, לא חשדתי במאומה. אבל מאחר שהמועמדת שאת שמה העלה הייתה בשבתון, מועמדותה ירדה מן הפרק. ואז הציע לי גדעון סער שם אחר, שאינה פרופ' מן המניין. משהתברר לו עניין זה הוא העלה בפניי שם שלישי. היה ברור שהוא מבקש ליצור הרכב של חברים במל"ג במנותק משיקולים אקדמיים. גם עם בנט נאלצתי לנהל משא ומתן. לדוגמה, הוא בחר מישהו ממכון ויצמן שהיה ידוע בדעותיו הפוליטיות. הנשיא של ויצמן, פרופ' דניאל זייפמן התנגד, ואז הוא מינה את השם שהציע למכון ויצמן כחבר מל"ג במעמד של נציג ציבור. היה ברור כי לשני השרים הללו אינטרסים פוליטיים שנועדו לקדם את אריאל למעמד של אוניברסיטה, ולאחר מכן לאשר את הקמת הפקולטה לרפואה. לשיא הגיחוך בנט הגיע כאשר מינה לסגן יו"ר המל"ג את ד"ר ודמני, שהייתה נציגה של מכללה לחינוך. למהלכים שתיארתי הייתה השלכה ישירה על מעמדה של המל"ג. המועצה איבדה מחשיבותה והמוניטין שלה צנח במהירות. חברים גיחכו כאשר הוזכר שמה של המועצה או החלטות שקיבלו תוך התנערות מכל עניין לחברות בה. כיום רואים בזה מנגנון בירוקרטי שאינו תורם לאקדמיה במדינת ישראל.⁶¹

מנחם בן ששון, נגיד האוניברסיטה העברית ונשיאה בעבר:

נקודת המפנה הייתה עם מינויה של לימור לבנת לשרת החינוך, בשנת 2001 [...] בהיבט

הייצוגי במל"ג התרחשו שני דברים. הראשון היה הכרזה שיש לשנות את מבנה מל"ג, בתואנה שאין בו די ייצוגיות לחברה בישראל. נשכחה העובדה שהיה זה מוסד מקצועי המורכב מטובי החוקרים בישראל שהיושבים בו עשו להרמת קרנו של המדע. הבשורה שהביאה נועדה לשבירת הקרטל המל"גי תוך מתן ייצוג למי שאינם אנשי אוניברסיטאות המחקר, ולמינוי של אלה שאינם עצמאים ובעלי מעמד גבוה בתחום מחקר [...] מהלך זה של לבנת הכשיר והפך את החברות במל"ג לעניין ייצוגי וסקטוריאלי – ייצוגיות "מטעם".

זו הייתה נקודת מפנה שעד היום אנחנו אוכלים את פרי הבאושים של אותה התפתחות. באותה עת יכול היה להתמנות למל"ג אדם ללא תעודת בגרות וללא תואר אקדמי, כמוטי אילון. מהלך שהשרה תירצה בק"ן טעמים, ואף הוא היה תקדים להכשר למינויים פוליטיים מובהקים במל"ג לפי טעמו וצרכיו המפלגתיים הפנימיים או התדמיתיים של מרבית השרים המכהנים. מינויים כאלה הופכים להיות חלק מאתגן לתומכים במרכז המפלגה על שירותם בעבר והשקעה לעתיד. אחד השיאים של מהלכים אלה היה כאשר גדעון סער בחר מל"ג כדי ליצור רוב שיאפשר את ההכרה באריאל כאוניברסיטה. הוא אמנם ניהל מהלך של "היוועצות" שבו הגיעו שמות של נשים ואנשים מן השורה האקדמית הראשונה, אך הדגיש שבסופה של הדרך הוא רשאי לבחור ולמנות את הראויים בעיניו. בעינינו, ראשי המוסדות, למשקלם האקדמי של המועמדים והתאמתם או אי התאמתם לחברות במל"ג, היה משקל ניכר, עבור זה לא היווה שיקול. אנשים נבחרו כדי שישרתו את המטרות שאותן רצה השר להגשים. [...]

בעיניי, יש כאן נדנדה תקשורתית: ככל שאנחנו כאנשי אוניברסיטאות נתנגד יותר למהלך של שר, כך הוא יתחזק בעיני קהל בוחריו. אנחנו נחשבים לאליטה (שוב, שוכחים את היותנו אליטה משרתת), בעוד הם מייצגים את ה"בייס" שתובע את השינוי. לכן טוב מאוד לשר המכהן כשהוויכוח עם אוניברסיטאות המחקר מדהד בקולניות. יותר פשוט להסית בתמיכת קבוצה שאינה מבינה או מעריכה את תפקיד ההשכלה הגבוהה ולהשתלח בה. כשזו הייתה גישת רוב השרים – אי-הערכת תפקידי ההשכלה הגבוהה במדינה מודרנית; אי-הבנה של חשיבות העצמאות של המל"ג [...] כאשר אתה משעבד את המערכת לצרכי הפוליטיים, אתה מאבד את משמעות תפקידך ואת אחריותך הציבורית לחינוך הגבוה.⁶²

רבקה כרמי, לשעבר נשיאת אוניברסיטת בן גוריון:

יש לנו סיבה להיות גאים בחוק המל"ג שחוקק בשנת 1958, משום החיץ שנבנה בין המערכת הפוליטית לבין המערכת האקדמית. זו שיטה שעוררה השראה מפני שהיא אפשרה לקבל החלטות מקצועיות וענייניות באשר להקצאת משאבים למערכת ההשכלה הגבוהה [...] כאשר שר מבין מה משמעות טיפוח האקדמיה, המדע והמחקר ועד כמה חשוב החופש האקדמי האבסולוטי – כולנו מרוויחים מכך. אך ככל שסדר היום של השר

הוא פוליטי יותר, יש לכך הקרנה ישירה על תפקוד המל"ג, הרכבה ואיכות החלטותיה. השנים האחרונות היו בסימן של פוליטיזציה קיצונית של המועצה. "נפל לי האסימון" כאשר ראיתי הסכם קואליציוני שכלל נוסח מוסכם בין השותפים להקים אוניברסיטה באריאל. הקמת אוניברסיטת אריאל והקמת בית הספר לרפואה בה היו שני עניינים פוליטיים טהורים [...] הייתי די מזועזעת כאשר דווח לי בדיעבד שבמהלך הדיון בוועדת המל"ג להערכת איכות ההוראה בה נכחתי, אחד מחבריה התקשר לשר החינוך ועדכן אותו אודות הדיון המתנהל. שר החינוך בחר את חברי המל"ג. הוא אמנם התייעץ איתי, גם בשל תפקידי כנשיאה וגם משום שניהנתי כיו"ר ור"ה. על אף ההמלצות וההצעות שלי ושל הנשיאים האחרים, הוא מינה את מי שהיה מעוניין למנות. כשנוכחתי בכך ובהסכם הקואליציוני על הקמת האוניברסיטה באריאל, היה ברור לי "שהכלבים ינחחו והשירה תעבור". הכריזו על אוניברסיטה בישראל בהסכם פוליטי [...] הפוליטיקה השתלטה על סדר היום האקדמי. להערכתך, היחס למל"ג כיום בקרב חברי סגל האקדמי הוא בין חוסר עניין לחוסר הערכה. אין כיום הערכה רבה למועצה ואין נושאים עיניים לחברות במל"ג או לתרומה לה.⁶³

יוסי קלפטר, לשעבר נשיא אוניברסיטת תל אביב:

השר בנט, בניסיונות נוספים לכוון מהלכים בתוך המל"ג, חלקם בעלי גוון פוליטי, הגדיר את האוניברסיטאות כקרטל והתפאר בכך ששבר את הקרטל. מדובר באישור לפתיחת בית ספר לרפואה באוניברסיטת אריאל וברצונו להגדיר את המרכז הבין-תחומי כאוניברסיטה [...] היו לי גם עימותים עם שר החינוך גדעון סער בנושא התערבות פוליטית באוניברסיטה. השר פנה אליי כאשר תא סטודנטים הודיע כי הוא מתכוון להקריין את הסרט "ג'נין ג'ין" ודרש כי אאסור את הקרנת הסרט. באותה תקופה הייתה החלטת בית משפט שאסרה על הטלת צנזורה על ההקרנה. אמרתי לשר שאם תהיה החלטה אחרת או אם יהיה חוק בנושא, אקיים את לשון החוק, אך מאחר ואיני צנזור, לא אמנע את הקרנתו (לאחרונה התקבלה החלטת בית משפט האוסרת את הקרנת הסרט). במענה הודיע לי השר שהוא ידבר עם התורמים של האוניברסיטה. אותה התנהלות חזרה סביב ציון יום הנכבה בכיכר אנטין מחוץ לגדרות הקמפוס. קבוצת סטודנטים, יהודים וערבים, תכננו מפגש שנועד לספר את סיפורי הנכבה. גם כאן דרש השר את ביטול האירוע, למרות שלא צלחה העברת חוק בכנסת בנושא. גם כאן חזר האיום בשיח עם תורמים [...] מעורבות מסוג זה של סטודנטים מהווה חופש ביטוי לגיטימי כל עוד לא קיים חוק האוסר על כך.⁶⁴

63 ריאיון עם רבקה כרמי, מיום 6 בינואר 2021.

64 ריאיון עם יוסף קלפטר, מיום 15 בינואר 2021.

דניאל זייפמן, לשעבר נשיא מכון ויצמן:

השאלה העקרונית היא, האם צריך כאן גוף כמו המל"ג כרגולטור. המסקנה שלי היא שטוב שהוא קיים משום שיש לשמור על טוהר המידות, לתקן ליקויים וגם כדי שהמוסדות ידעו שהם לא יכולים לעשות ככל העולה על דעתם.

כשבנט היה שר החינוך, פוטרה חגית מסר ירון ובמקומה הוא מינה את ד"ר רבקה ודמני. אמנם שאלו את הנשיאים מי אנחנו רוצים ומי מתאים בעינינו למלא את תפקיד סגן יו"ר המל"ג, אך מאחר שמינו דמות שלא הייתה ראויה בעיניי למלא תפקיד זה, בחרתי שלא להמליץ על חבר סגל מהמכון לחברות במועצה. אמנם לשר חינוך יש זכות למנות את מי שהוא רוצה, אך מאחר שהיה זה מינוי פוליטי, זכותי לא למנות חבר סגל ממכון ויצמן, משום שזה היה פשוט מינוי לא ראוי. אז עשו טריק; מינו אמנם מישוהו ממכון ויצמן שהיה מוכן לכהן במל"ג, אבל לא אני המלצתי עליו. אתה לא יכול למנות אדם שנתפס כבלתי ראוי לתפקיד השני בהייררכיה. זה גם הלך הרוחות בין הנשיאים בוועד ראשי המוסדות ביחס למעמדו הנוכחי של מל"ג ודרכי פעולתו כיום.⁶⁵

דיון

פרק זה בחן את השינוי שהתחולל במעמדה ובהרכבה של המל"ג. בעוד חוק המל"ג, שנחקק ב-1958, ביקש להבטיח את רמתם הגבוהה של חברי המל"ג ובכך לשמר את מעמדה ואיכותה של המועצה, על ידי הפרדה בין המערכת הפוליטית למערכת האקדמית ובחירת חברים על פי משקלם הסגולי הגבוה – בשני העשורים הראשונים של המאה העשרים ואחת חדרו אינטרסים פוליטיים בעוצמה גדולה לשיקולי הבחירה בחברים, והאקדמיה כולה הואשמה בהיותה "קרטל" שאותו יש לשבור. האמון הציבורי במל"ג ובות"ת נפרם ככל שהעמיקה המעורבות הפוליטית. האופן שבו התקבלו החלטות להקמת אוניברסיטת אריאל ובית הספר לרפואה בה, שחק את מעמדן של מל"ג ושל ות"ת כאחד.

ההבדל בין שתי התקופות בחייה של המל"ג נעוץ בשינוי ההשקפה ביחס לגופים הרגולטוריים במערכת הפוליטית. התפיסה ששלטה משנות החמישים עם חקיקת חוק המל"ג הייתה כי במועצה יכהנו הבולטים מקרב אנשי המדע בתחומם – כאלה שזכו בפרסים בין-לאומיים יוקרתיים עבור מחקריהם, שמאמריהם זכו לציטוטים נרחבים בכתבי עת מקצועיים, שהוזמנו לשמש כחוקרים אורחים במוסדות מחקר נחשבים בעולם, ושזכו בתקציבי מחקר נדיבים מקרנות תחרותיות. ההנחה הייתה שתהילתם תקרין על המערכת האקדמית כולה, ובזכות ההפרדה המוקפדת מהדרג הפוליטי, תזכה המל"ג

לאמון והחלטותיה יכובדו. ואכן חברי המל"ג פעלו מתוך תחושת שליחות אקדמית וחברתית ומחויבות לקידום מערכת ההשכלה הגבוהה לציבור הרחב בישראל ונהנו מאמון רב. בתום ארבעה עשורים בא הקץ לתפיסה זו ומעתה הואשמו חברי המל"ג בהיותם אליטה הדואגת רק לשמור את כוחה ואת מעמדה, מגדל שן שאינו מייצג את הציבור הרחב ואינו דואג לאינטרסים רחבים, "קרטל" שאותו יש לנפץ. שר החינוך, בתפקידו כראש המל"ג, פעל והתערב בבחירת חברי המל"ג כדי לנתב את החלטותיהם בכיוון הרצוי לו. ההתפתרות המתקשרת של ששת חברי המל"ג לאחר שהמעורבות הפוליטית חצתה קו אדום שעמו לא יכלו להשלים, וההאשמות שהוטחו בהם, גרמו לחברי מל"ג רבים להסתייג מהנעשה במועצה ומאופן ניהולה. המטרה הפוליטית הושגה, אך במחיר ריסוק הגוף האמור לשמש כשומר הסף המופקד על איכות המדע וההשכלה הגבוהה של ישראל.

הלכה למעשה הורחקו מהמל"ג מדענים מעוררי השראה שתרומתם למחקר יקרה מפז. מעתה מקבלי החלטות נבחרים על פי מידת נאמנותם לשר המכהן ולא לשדה המדע והמחקר. המל"ג, שנהנתה לאורך עשורים רבים ממעמד בלתי מעורער, שהייתה מקור סמכות וייעוץ לכל מי שביקש לפתוח תוכנית לימודים חדשה, שיזמה והניעה את מפעל המכללות, ששילשה את מספר הסטודנטים והרחיבה את הנגישות להשכלה הגבוהה גם בפריפריה – הייתה למרמס.

כמתואר, בדיון שבו נתבקשה מל"ג לברך את האוניברסיטה החדשה באריאל, שנים עשר חברי מל"ג נעדרו במפגיע מהדיון, ומבין אחד עשר החברים שנכחו בו, רק ארבעה היו בעלי מעמד בכיר – פרופסורים מן המניין. למעשה הייתה זו התגשמות הקריאה "לפירוק הקרטל", ברוח מאמרה של לבנת. שר החינוך משך בחוטים וביקש להבטיח כי הנציג המועדף עליו ימונה למל"ג. עומק המעורבות הפוליטית במינוי המועמדים תרם לשחיקת מעמדם של הגופים הרגולטוריים וסמכותם. אם ניתן להסתפק בחברים שהשכלתם ומעמדם האקדמי רחוק מלהלום את ההגדרה שלה התכוון המחוקק ושמחויבותם נתונה בראש ובראשונה לשר שמינה אותם – אין עוד חשיבות לשאלה אם פתיחת בית ספר חדש לרפואה תכלול תשתיות להתמחות קלינית או לא; מה תהיה כשירותו של רופא בישראל אשר יסיים הכשרתו גם בהיעדר תנאי לימוד חיוניים; אם עומד לרשות המוסד תקציב יציב המבטיח את התנאים הנדרשים להתפתחות בית ספר לרפואה בו; אם מוענקת לגוף האחראי על מתן הכרה למוסד או לאישור פתיחת תוכנית הסמכות לשקלא וטריא בנושא הערכת האיכות בטרם יעניק תו תקן. מחויבותם של חברי המל"ג לבחינת האיכות האקדמית של תוכניות הלימודים אמורה להיות נטולת פניות – ולא משום שהם חלק מ"גילדה" מקצועית סגורה הדואגת לספק את צורכי עצמה, אלא משום שהם משוחררים מלחצים פוליטיים ואינם פועלים ממניעים זרים בהחלטות גורליות, כמו למשל איכות הרופאים שיצאו מבית הספר החדש לרפואה.

אם קיימת כוונה להכיר במוסד כלשהו כאוניברסיטה, האם אין ראוי לכל הפחות, מבחינה ציבורית ואקדמית, לפתוח את התהליך לתחרות בין מוסדות נוספים החותרים לשדרוג מעמדם תוך השוואת הישגיהם האקדמיים? האם אין נדרשת בחינה רחבה

של המשאבים הציבוריים ארוכי הטווח, בטרם תתקבל החלטה על הקמת אוניברסיטה חדשה? האם לא ראוי לשקול ואולי אף לשמוע לקריאותיהם של שלושה ראשי ות"ת לשעבר, נחמיה לבציון, שלמה גרוסמן ומנואל טרכטנברג שלא לקבל החלטה להקים אוניברסיטה נוספת בטרם תגובש תפיסת תכנון כוללת לישראל? דהירתו של השר המכהן לעבר המטרה שסומנה רמסה כל ערך של אחריות ציבורית, שקיפות ההחלטה, עקרון התחרות בין המוסדות ושמירה על רמת לימודים ראויה.

רצף המהלכים הפוליטיים שנסקרו בפרק זה מסמנן תום עידן – עידן שבו ההחלטות בתחומי ההשכלה הגבוהה התבססו על שיקול דעת מקצועי, אחראי וממלכתי, שקיבל את תוקפו ממשקלם הסגולי של בעלי שם בשדה ההשכלה הגבוהה. ההחלטה על הקמת האוניברסיטה באריאל ובית הספר לרפואה בתוכה ריסקה את מעמדו של הגוף שאחראי להשכלה הגבוהה במדינה כולה.

יתר על כן, המעורבות הפוליטית שדרגה אמנם את המוסד באריאל למעמד של אוניברסיטה, אך בו זמנית גם תייגה את האוניברסיטה החדשה והזיקה לה יותר מאשר תרמה לביצור מעמדה. משעה שההכרה באוניברסיטה באריאל ובבית הספר לרפואה בה הושגה בחסות פוליטית ובחתימה של מפקד צבאי, הפך המוסד ל"חשוד" כמי שזכה במעמדו שלא בזכות אלא בחסד, לא בשל סגולותיו האקדמיות אלא בשל הגב הפוליטי והפיקודי מאחוריו. בכך נפגע גם מעמדם של חוקרים יוצאי מוסד זה. אם בהיותו מכללה אזורית זכה מוסד זה להערכה בשל פיתוח תוכניות לימודים בתחומי הטכנולוגיה ומדעי הטבע ובשל יכולתו לגייס אנשי מדע להוראה ולמחקר ולהעמיד לרשותם תשתיות מחקר מתקדמות – עתה, בשל המעורבות הפוליטית הבוטה שבחסדה הוא נולד, חלק מהקהילה האקדמית מפנה לו עורף. המוסד באריאל וחוקריו נגררו בעל כורחם למחול פוליטי שהזיק למעמדם יותר מאשר הועיל להם. בשנת 1958 אמר שר החינוך זלמן ארן כי מעמדו של מוסד אקדמי ייגזר ממעמד חברי המועצה להשכלה גבוהה אשר יעניקו לו את ההכרה בתוארו. עניין זה נשתכח מלב הפוליטיקאים, שפעלו בנחישות למען המוסד שרצו ביקרו. הכבוד והמעמד ברח מידיהם ובלשונו של ארן, הם זכו "בחשדה ולא בכבדהו".

כפי שיתואר בפרק הבא, לא רק מעמדה של המל"ג נפגע קשות בשל המעורבות הפוליטית, אלא גם מעמדה של ות"ת, המופקדת על ליבת תכנון ההשכלה הגבוהה של ישראל ותקצובה.

פרק שמיני

הנסיגה במעמד ות"ת

ברקע ההחלטה בשנת 1973, בתום עשרים ושלוש שנות מחלוקת, להקים ועדה לתכנון ותקצוב (ות"ת), עמדו שני יעדים עיקריים: האחד, להפקיד את תכנון הצרכים הלאומיים של ההשכלה הגבוהה בישראל בידיהם של מומחים ואישים הבקיאים בחיי ההשכלה גבוהה; והאחר, להקים גוף ביניים שיחצוץ בין הממשלה לבין המוסדות האקדמיים. המעורבות הפוליטית בהכרעות מקצועיות הנוגעות לחיי המדע והמחקר, והיעדר מפתחות תקצוב שקופים וגלויים, העלו את החשש שמא עירוב קשרים אישיים ושיקולים סמויים או גלויים בהחלטות השרים משפיע על חוסר שיטתיות בהקצאות התקציב השוטף ותקציבי הפיתוח. המציאות שלפני הקמת הות"ת הייתה פרצה שהזמינה ניסיונות ליצירת קשרים בין מוסדות ופוליטיקאים לטובת מימוש האינטרסים של כל צד (וולנסקי 2005, 86–94). לדחיפות בהקמת הוועדה נוספו גירעונות התקציב הקבועים של המוסדות שעמם נדרשה המדינה להתמודד, כפי שתואר בפרק הראשון, הגידול המתמיד בביקוש להשכלה גבוהה ופערי הנגישות להשכלה אקדמית והיעדר קריטריונים שוויוניים ופומביים בהקצאת תקציבים לאוניברסיטאות – כל אלה הצטרפו יחד לנחיצות הגוברת בהקמת הות"ת כוועדת משנה של המל"ג.¹

לאורך זמן הממשלה התקשתה להשלים עם פריצה קבועה של מסגרות התקציב, מה שלא מנע מהמוסדות ליזום תוכניות חדשות, שבתורן הגדילו עוד יותר את הדרישות התקציביות מהממשלה – עד אשר היא סירבה לפרוע את החשבונות שהגישו לה. שר החינוך דאז יגאל אלון, שכיהן כיו"ר המל"ג, תיאר את שיטת הפעולה של המוסדות, הקובעים עובדות ולאחר מכן מתנהגים כפושטי יד: "היו זמנים שזו הייתה הדרך היחידה שבה אפשר היה ללכת בארץ. אני מכיר מוסדות שקמו בלי לבקש אישור לא מהממשלה ולא מהמועצה".²

כל אלה היו כאמור גורמי הרקע בקבלת ההחלטה להקמת ות"ת, כגוף ביניים בלתי תלוי שיעמוד איתן כחיץ בין הממשלה לבין המוסדות, ועליו תוטל האחריות לתכנון

1 עוד על הרקע להקמת ות"ת ראו בהרחבה וולנסקי 2005, עמ' 74–117.

2 פרוטוקול ישיבת המל"ג, מיום 2 בפברואר 1970, עמ' 2. גנזך המדינה, המועצה להשכלה גבוהה, 71/8041/12.ג.

ההשכלה הגבוהה ותקצובה, לתביעת ניהול תקין מן המוסדות, לפיתוח תוכניות לימוד התואמות גם את צורכי המדינה ולייצוג צורכי האקדמיה בפני הממשלה. ביוני 1977 התקבלה החלטת ממשלה 666 אשר חיזקה עוד יותר את סמכותה של ות"ת והעצימה את מעמדה.³

אלא שמסוף שנות התשעים ולאורך כשני העשורים הראשונים של המאה העשרים ואחת הלך והתערער מעמדה של ות"ת, בכמה פרשות שיתוארו בפרק זה, אשר חלקן לא נגעו כלל למקור סמכותה ואף היו מחוץ לטווח שליטתה. ראשית המשבר החלה בשנות התשעים, עת קמו בזו אחר זו כחמישים שלוחות של אוניברסיטאות זרות מחו"ל, שאמנם לא תוקצבו על ידי המדינה ולא נזקקו לאישור ות"ת לפעילותן בישראל, אך התברר שהן העניקו תארים חסרי תוקף אקדמי, הן במדינות המוצא שלהן והן בישראל. מוסדות אלה זכו באישור מנהלי בלבד של המל"ג, מתוקף חוק חופש העיסוק ולנוכח מגמות הגלובליזציה בשדה ההשכלה הגבוהה, שאפשרו את פעולתן בישראל כמוסדות זרים. נוסף על כך, אישרה המל"ג את הקמתם של כשלושים מוסדות מתוקצבים ובלתי מתוקצבים, אשר הצטרפו לשתיים עשרה המכללות שפעולתן אושרה במסגרת תוכנית האב למכללות משנת 1993. כל זה גרם לסחרור ולתחושת אובדן שליטה בניהול שדה ההשכלה הגבוהה בישראל. והאצבע המאשימה הופנתה לות"ת, כפי שהיטיבה לתאר עוד בשנת 2002 יעל אנדרון, מי שהייתה בכירה באגף התקציבים ולימים אף כיהנה כמנכ"לית משרד האוצר:

אם קיימת הרגשה שהמערכת, ות"ת, חלשה, נסחטת, מגיבה ללחצים – התוצאה תהיה הרסנית [...] ות"ת נתפסה לאחרונה כמי שנכנעת לגחמות של כל הצדדים, גם האוצר, גם המוסדות וגם המערכת הפוליטית.⁴

דבריה של אנדרון קולעים להסבר מדוע נוצר משבר האמון בות"ת ולמה התקשתה מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל להיחלץ מ"העשור האבוד" שתואר בפרק השני. אותו משבר נצרב עמוק בתודעתם של חברי ות"ת, ובפרט בלבם של שניים מהעומדים בראשה, שלמה גרוסמן ומנואל טרכטנברג. הם הבינו היטב כי אם החלטות הוועדה ייתפסו כנגועות במעורבות פוליטית – ועל אחת כמה וכמה כנכונות לתכתיבים פוליטיים לשנות, להגמיש או לסטות ממודל התכנון והתקצוב כדי לרצות את דרישת השר הממונה – יתפרשו צעדיה שוב כחולשה ואולי אף יביאו לסוף דרכה של הוועדה. זה הרקע למאבקים שיתוארו בפרק זה, ולמאמצים להדוף כל סוג של לחצים פוליטיים.

3 סעיף 7 מתוך החלטת ממשלה 666, מיום 6 ביוני 1977: "[...] לחוות דעתה בפני המועצה להשכלה גבוהה לפני שזו תגבש את דעתה על פתיחת כל מוסד חדש או יחידה חדשה בעלת משמעות כספית ניכרת במוסד הקיים. חוות דעתה המנומקת של הוועדה תענה על שתי שאלות עיקריות אלה: (א) אם יש צורך במוסד החדש או ביחידה החדשה; (ב) מה המשמעות הכספית של פתיחת המוסד החדש או היחידה החדשה, כשהוועדה היא אשר תקבע אם יש או אין משמעות כספית לפתיחת היחידה החדשה".

4 ריאיון עם יעל אנדרון, מיום 11 ביולי 2002.

ראשי ות"ת ביקשו לשמור מכל משמר על חירותם לקבל החלטות נטולות פניות פוליטית למען מערכת ההשכלה הגבוהה, מבלי להסיט את הוועדה מדרכה המקצועית.

הלחצים הפוליטיים להכרה באוניברסיטת אריאל

שלמה גרוסמן, יו"ר ות"ת במשך רוב שנות "העשור האבוד", מצא עצמו בחזית המאבק על מעמדה של ות"ת, כאשר אגף התקציבים באוצר סירב לחתום אתו על הסכם לתקציב רב-שנתי. גרירת החתימה על ההסכם נבעה מביקורת ואובדן האמון של אנשי האגף בוועדה. באותה תקופה נאבקה הות"ת מול הלחצים של מל"ג יו"ש שתוארו בפרק הקודם, להסב את שמו ומעמדו של המוסד באריאל ממעמד של מכללה לאוניברסיטה; ואף שגרוסמן עצמו היה ממקימי מל"ג יו"ש וכיהן כיו"ר הראשון שלה, הוא סירב לדרישה לצרף את ברכת הוועדה שבראשותו להקמת האוניברסיטה החדשה באריאל ותקצובה. בעיניו, מתן ברכת הות"ת למוסד החדש עלול להחמיר עוד יותר את מעמד הות"ת, בעיקר בעיני אגף התקציבים באוצר. גרוסמן זיהה את הסכנה כי היענות ות"ת לדרישה להקים אוניברסיטה חדשה בלחץ המערכת הפוליטית ובניגוד לעמדה המקצועית של הוועדה תערער עוד יותר את מעמדה. תוכנית ות"ת לפיתוח ההשכלה הגבוהה ותקצובה הרב-שנתי, אינה יכולה לצאת לדרך ללא תיאום הדוק עם משרד האוצר, ורק משעה שנקבעים עמו נתיבי פעולה ויעדי פיתוח מוסכמים מתאפשר מרחב פעולה להמשך גיבוש תוכניות ארוכות טווח, כולל פיתוח והתחדשות המוסדות על פי תוכניות המאושרות על ידי המל"ג. כך הוא מתאר את המערבולת המקצועית שאליה נקלע:

בעקבות פניית מל"ג יו"ש לות"ת, בבקשה לבחון את האפשרות להקים אוניברסיטה באריאל, הקמתי, כיו"ר ות"ת, ועדה שבה היו חברים אהרן בית הלחמי, פרופ' אורי קירש, פרופ' יעקב זיו וכן חברים נוספים מות"ת וממל"ג. הוועדה התמקדה בשאלה המרכזית, האם יש צורך באוניברסיטה נוספת בישראל, והאם המוסד הגיע להתפתחות האקדמית הנאותה המהווה תשתית לאוניברסיטה. דעת הרוב הייתה שבעתיד הקרוב (3-5 שנים) אין ראוי להקים אוניברסיטה נוספת. הוועדה התרשמה מההתפתחות החיובית שחלה במכללה באריאל, אם כי לפי דעת רוב החברים, היא עדיין לא הגיעה לרמה הנדרשת מאוניברסיטה. הוועדה בדקה את ההישגים האקדמיים, את מגוון תחומי הלימוד שהמוסד מקיים, את היכולת לקיים תוכנית לימודים מעבר לתואר השני והאם יש תשתיות וחוקרים ברמה נאותה היכולים להדריך דוקטורנטים לתואר שלישי. התלבטנו האם ישראל יכולה להרשות לעצמה להקים עוד אוניברסיטה, בעיקר משום שהמחקר הוא חוד החנית של האקדמיה הישראלית, וצריך לשמור שלא לשחוק את האמצעים העומדים לרשות האוניברסיטאות הקיימות, בעיקר משום שגם היינו בתקופה מתמשכת של קיצוצי תקציב מצטברים בהשכלה הגבוהה ואוניברסיטת מחקר מחייבת תשתיות

הולמות, ציוד יקר ערך וקשרים בין-לאומיים. לפיכך המלצנו להמתין עוד מספר שנים אף כי ניתנה התחייבות של הממשלה למימון המוסד. בנוסף לבקשה של אריאל עמדו על סדר היום של ות"ת הנושאים הבאים: הבקשה לתקצוב בית הספר לרפואה החדש בצפת, החלטה של הממשלה להקים אוניברסיטה בגליל, וכן בקשה של פרופ' רייכמן, נשיא המרכז הבינתחומי, לשדרג את מעמדם לאוניברסיטה.

הוועדה החליטה שבשלב זה, יש להמתין ולראות כיצד יתפתחו המוסדות השואפים להגיע להכרה כאוניברסיטה, וההמלצה הכללית שהתקבלה היא, שההישגים המדעיים-מחקריים של המוסדות וכן הצד הכלכלי ייבחנו מחדש על ידי הוועדה בתום שלוש השנים הבאות. מאחר שבשלב זה סיימתי את תפקידי כיו"ר ות"ת, נושא זה הועבר על כל פרטיו להחלטת יו"ר ות"ת הבא. דעתי האישית, שעדיף להקים מכללות חזקות שתלמדנה לתואר ראשון ושני ותתמקדנה בעיקר במחקר יישומי. רצוי מאוד שיהיה שיתוף פעולה בין המכללות והאוניברסיטאות בסביבתן. עמדה זו נראית לי נכונה כיום שבעתיים, משום שקיימת גישה תחבורתית סבירה ובעקבות המגפה שאנו מתמודדים עמה, יתפתחו שיטות הוראה מרחוק כך שגם המרחק הגיאוגרפי לא צריך להיות מגבלה לשותפויות העתידיות.⁵

משעה שהוועדה שמינה גרוסמן קבעה כי המוסד החדש באריאל טרם הגיע לבשלות אקדמית המצדיקה להכיר בו כמוסד אוניברסיטאי – וכמי שממרום תפקידו ראה בעיניים כלות את המחיר שמשלמים חוגים ופקולטות בשל מחיקת כרבע מתקציב ההשכלה הגבוהה, בהיעדר הסכם רב-שנתי עם משרד האוצר כמתואר בפרק השני – לא נותרה בידו ברירה אלא לדחות את הדרישה להקים אוניברסיטה חדשה באריאל, וזאת אף כי הוא עצמו היה כאמור קרוב למוסד זה מתוקף כהונתו שנים קודם לכן כיו"ר מל"ג יו"ש.

מנואל טרכטנברג שהחליף את גרוסמן כיו"ר ות"ת נאלץ כבר מיזמו הראשון בתפקיד להתמודד מול התביעה להמליץ על הכרה במוסד באריאל כאוניברסיטה ולתקצבו. בעוד הוא מנווט בזהירות את תהליכי התכנון העתידיים של מערכת ההשכלה הגבוהה, הוא נדרש לנקוט משנה זהירות למול הדרישה להשקיע משאבים נרחבים לשדרוג מוסדות אקדמיים למעמד של אוניברסיטה בנימוק שמשעה שקמה הות"ת לא ניתן לחזור לדפוסי הפעולה שהיו נהוגים במדינה קודם לכן, ואם יחזור דפוס ההחלטה הקודם, בסגנון "חומה ומגדל", יהיה זה לא רק חוסר אחריות ציבורית וסכנה לבזבוז כספי ציבור, אלא גם ניתוב שגוי של צורכי הפיתוח המדעי של המדינה, מה שעלול לייתר את תפקיד הוועדה. הוא הדגיש כי מחובתו ומחובת הוועדה שבראשה הוא עומד "להתעכב ולשאול שאלות עומק",⁶ הן מפני שהתקציב הלאומי מוגבל והן משום שבשאלת קידום מעמד אקדמי של מוסד כלשהו יש להעדיף את עקרונות התחרות, הדוחף למצוינות מחקרית ומניע קידום

5 ריאיון עם שלמה גרוסמן, מיום 25 בינואר 2021.

6 מסמך 2: מעמדו של המרכז האוניברסיטאי אריאל. מסמך ות"ת שהוגש למועצה להשכלה גבוהה לקראת הדיונים במל"ג ישראל, מיום 5 ביולי 2012. ארכיון המל"ג.

של מוסדות מחקר. נוסף על כך, מצד הצדק, תביעת מל"ג יו"ש והפוליטיקאים לאשר את הסבת המוסד באריאל לאוניברסיטה מתעלמת, לדבריו, משאיפותיהם של מוסדות אחרים הנושאים גם הם את עיניהם למעמד דומה, על בסיס עקרון התחרות שהוא נר לרגליה של הוועדה. על כן הוא פנה למל"ג בבקשה להימנע מקבלת החלטה לא זהירה:

לא ייתכן שבישראל של 2012 נחליט החלטות פרטניות על מוסד אקדמי זה או אחר, בלא שנבחן את השלכות הרוחב של הנושא ובהן, האם יש צורך באוניברסיטה נוספת, ואם כן, כיצד יש לנהוג כך שההליך יהיה בהתאם לנורמות של שוויוניות, שקיפות והגינות אליהן כולנו מחויבים, לא רק על פי חוק אלא גם על פי האתוס הקיים כיום והשכל הישר. טועה ומטעה מי שסובר כי המחלוקת הנה בעיקרה, לפחות בפן הסמוי שלה, השתקפות של חילוקי הדעות הקיימים בנוגע לסכסוך ולעתיד של יהודה ושומרון. אין להכחיש שברקע הגורם הזה עלול לשחק תפקיד, ולו רק מכיוון שהשייכות האידיאולוגית של חלק מהגורמים המעורבים הנה ברורה ואף גלויה. אבל אסור שהדיון יהיה על בסיס פוליטי-אידיאולוגי. הדבר יפגע אנושות באקדמיה, ומאחר שאחד מתפקידיה העיקריים של ות"ת הנו להוות חייץ בין העולם הפוליטי לעולם האקדמי, מאמצינו לבואנו לטפל בסוגיה טעונה זו מכוונים לשמר את הדיון במגרש הענייני, המקצועי, והאקדמי.⁷

סלע המחלוקת נוגע לדבריו לנורמות ההתנהלות במדינה של היום אל מול הנורמות שהיו נהוגות בעבר:

עצם השאלה האם המרכז האוניברסיטאי באריאל ראוי/צריך לקבל הכרה כאוניברסיטה, כשהיא נשאלת במנותק מההקשר הרחב (התכנוני, הכלכלי, וכדומה), הינה בעייתית ביותר, ומשקפת במקרה הטוב ערגה לתקופה קודמת, אשר מיצתה את עצמה מזמן, על הטוב והרע שבה. במקרה הפחות טוב, זו סטייה מודעת וקשה מעקרונות יסוד של שוויוניות והגינות. אנו טוענים אם כן שיש לשאול ראשית כול ומעל לכול, מה המבנה המוסדי הרצוי של ההשכלה הגבוהה של ישראל כיום ובשנים הקרובות, אל מול המשאבים הכלל לאומיים, הכספיים והאנושיים שעומדים ויעמדו לרשותנו באופק הנראה לעין.⁸

ההתעקשות על הצורך בראייה לאומית של תכנון ההשכלה הגבוהה נעוצה בתהליכים שהחלו בסוף שנות התשעים, עת התעוררה בקרב המכללות שהוקמו שנים ספורות קודם לכן הציפייה לשדרג את מעמדן לאוניברסיטאות. כבר בשנת 1999 העלתה הממשלה את הדרישה לבחון השקעות נוספות במכללה באריאל, באופן שיאפשר את שדרוג מעמדה העתידי לאוניברסיטה. במקביל, דרשו גם המכללות בגליל ליצור מעין "פדרציה" של מוסדות אשר יוכרו כאוניברסיטה רב-קמפוסית – נושא שנידון במל"ג במסגרת תוכנית החומש של ות"ת (וולנסקי 2005, 302–303). במאי 2005 הודיעה הממשלה על הקמת

7. שם. ההדגשה שלי.

8. שם. ההדגשה במקור.

אוניברסיטה בגליל,⁹ כמנוף לפיתוח האזור, וזאת לצד המלצתה להקים אוניברסיטה באריאל. המרכז הבינתחומי בהרצליה הכין עצמו, קרוב לשלושה עשורים, לקראת הסבת מעמדו לאוניברסיטה על ידי השקעות בתשתיות מחקר וגיוס חברי סגל בעלי מעמד גבוה במגוון תחומים אקדמיים. הוא אף קיבל היתר מהמל"ג להעניק תואר שלישי במשפטים, בפסיכולוגיה ובמדעי המחשב.¹⁰ המכללה למינהל, הוותיקה מבין המכללות אשר זכתה להיתר והכרה (1986), ראתה עצמה כבר בשלב מוקדם כראויה להסב את מעמדה לאוניברסיטה, וכך גם מכללת תל חי. אין זה מפתיע אפוא שות"ת ביקשה, מנימוקים תקציביים, מקצועיים וציבוריים, לשקול את התמונה הרחבה בטרם תמליץ למל"ג ולממשלה בעניין המוסד באריאל. לפיכך היא נדרשה לעמוד מול לחצים פוליטיים ואינטרסים פרטיקולריים באופן איתן, מבלי להפגין חולשה.

טרכטנברג ביקש משר החינוך גדעון סער, יו"ר המל"ג, ומעמוס אלטשולר, יו"ר מל"ג יו"ש, לדחות את הדיון בעניין אריאל עד תום הליכי התכנון של ות"ת, שעמדו להסתיים בחודש מאי 2013 – אך נענה בשלילה. בנסיבות אלה הוא בחר שלא ליטול חלק בדיון במל"ג שהתקיים בפברואר 2013, שבו ניתנה ברכתה של מל"ג ישראל למוסד שהוכר זה עתה על ידי מל"ג יו"ש כאוניברסיטת אריאל, כמתואר בפרק הקודם.

עתירת האוניברסיטאות לבג"ץ

בעקבות ההכרה של מל"ג יו"ש במרכז האוניברסיטאי באריאל כאוניברסיטה, הגישו שבע אוניברסיטאות עתירה לבג"ץ כנגד מל"ג יו"ש, כנגד המפקד הצבאי ביהודה ושומרון וכנגד ממשלת ישראל. טענתן הייתה כי החלטת מפקד כוחות צה"ל ביו"ש מיום 24 בדצמבר 2012 להכיר במוסד באריאל כאוניברסיטה "התקבלה בניגוד לעמדה המקצועית של ות"ת, שסברה כי הקמת אוניברסיטה נוספת אינה נחוצה ולפיכך תוביל לפגיעה קשה במערכת ההשכלה הגבוהה בישראל".¹¹ כמו כן נטען כי ועדת אלטשולר, שפעלה להערכת האיכות האקדמית של המוסד, "קבעה פרמטרים בלתי סבירים להכרה במשיבה 9 [=המרכז האוניברסיטאי באריאל] כאוניברסיטה, אשר נקבעו והותאמו לנתונייה של משיבה 9, מבלי שנערכה השוואה למקובל באוניברסיטאות בישראל" (שם). עוד טענו העותרים כי "ועדות הערכה מעין אלה כוללות ייצוג של חוקרים מחו"ל ומטרתן להעריך את מוסדות הלימוד בהשוואה לסטנדרטים בין-לאומיים", אך ייצוג זה לא נכלל בבדיקה

9 ראו באתר משרד ראש הממשלה, החלטה מס. 3578 של הממשלה, מיום 2 במאי 2005, על הקמת אוניברסיטה בגליל.

10 החלטת מל"ג למתן הסמכה זמנית ופתיחת תוכנית לימודים לתואר שלישי במשפטים למרכז הבינתחומי בהרצליה, מיום 13 בנובמבר 2018. פרוטוקול מס' 21 (600). ארכיון המל"ג.

11 בג"ץ 66168/12, האוניברסיטה העברית בירושלים ועוד שש אוניברסיטאות נ' מל"ג יו"ש, המפקד הצבאי ליהודה ושומרון וממשלת ישראל, מיום 24 בדצמבר 2013.

של האוניברסיטה החדשה, ולפיכך ועדת אלטשולר "לא הסתמכה על תשתית עובדתית סבירה" (שם). העותרים ביטאו את חששם כי הקמת אוניברסיטה נוספת עלולה להביא לכך כי "במוקדם או במאוחר יחולק התקציב של ות"ת בין כל המוסדות האקדמיים הישראליים (ובכללם, משיבה 9). החלטה המשפיעה משמעותית על חלוקת התקציב השנתית בין האוניברסיטאות בישראל" (שם). אך עיקר טענת העותרים היה כי החלטה זו התקבלה בהיעדר סמכות למל"ג יו"ש לעשות כן, משום "שות"ת, שהיא האמונה הבלעדית על תקצוב המוסדות, מתנגדת למהלך זה" (שם).

בהחלטתו דחה בג"ץ את העתירה, תוך שהוא מתמקד בהיבטי הסמכות של מל"ג יו"ש אל מול סמכות ות"ת, ומבלי להידרש כלל לסוגיות של תכנון לאומי או של בחינת איכותה האקדמית של האוניברסיטה החדשה. בג"ץ קבע כי "המועצה להשכלה גבוהה יהודה ושומרון קיימה את חובת ההיוועצות במסגרת חלוקת הסמכויות שבינה לבין הועדה לתכנון ותקצוב (ות"ת)" (שם), לפיכך לא נפל פגם בהתנהלותה. הוא הוסיף כי לבית המשפט אין עילה להתערב בהליך ההכרה וכי "לות"ת מסורה הסמכות הבלעדית בענייני תקצוב מוסדות אקדמיים בישראל ובאזור יהודה ושומרון, בעוד שבענייני תכנון מסור לה תפקיד מייעץ בלבד" (שם), משום שהיבט זה מסור בידי מל"ג יו"ש בכל הקשור למוסדות בתחומי יהודה ושומרון. בית המשפט עסק אמנם בשאלת חלוקת הסמכויות בין ות"ת לבין מל"ג יו"ש, אך נמנע מלהכריע בטענות שהושמעו על ידי העותרים, בדבר הקריטריונים שלפיהם הוענקה ההכרה כאוניברסיטה למוסד שבאריאל, שכן "ברי כי אין זה מתפקידו של בית המשפט, ואין בידו כלים מתאימים, לבחון האם אמות המידה שנקבעו עומדים בסטנדרטים בין-לאומיים ואחרים" (שם). יתרה מזאת, בג"ץ מתח ביקורת על אוזלת ידן של מל"ג ישראל ושל ות"ת, משום שאמות המידה שנקבעו על ידי מל"ג יו"ש, לפיהן הוכר המוסד באריאל כאוניברסיטה, "הועברו לעיון של מל"ג וות"ת סמוך לאחר קבלתם. אילו נמצא בהם פגם, היה על גופים אלה להצביע על כך מבעוד מועד ולא בסיום הליך ההכרה" (שם).

שופטי בג"ץ גלגלו לפתחה של מל"ג את האחריות, משום שמאז חקיקת חוק המל"ג בשנת 1958 היא לא השכילה לקבוע את הקריטריונים להכרה במוסד להשכלה גבוהה כאוניברסיטה. כמו כן הם עמדו על מורכבות הקונסטרוקציה המשפטית שנתגלתה לעיניהם, ולפיכך גם בפני ות"ת, בבואה לקבל החלטות, שכן בעוד בתחום התקציבי היא חולשת על כלל המוסדות המתוקצבים, בתחום התכנון סמכותה מוגבלת לתחומי ישראל בלבד, ומל"ג יו"ש אינו חייב לקבל את המלצתה. בית המשפט תהה, "מדוע התמהמה [ות"ת] בהמלצתה או מדוע עניין מבנה מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל – שהתעורר בעבר – לא נבדק עד אותה עת" על ידה (שם).

בית המשפט לא שלל לחלוטין את טענת האוניברסיטאות העותרות בדבר השלכות אפשריות של מציאות מורכבת זו, שבה נדרשת קבלת החלטות עבור שתי ישויות משפטיות ומנהליות נפרדות:

בשולי הדברים נציין כי ערים אנו לעובדה שברקע לשאלות הנדונות בעתירה שלפנינו עומדת הכפילות העולה מעצם קיומם של שני גופים – מל"ג ומל"ג יו"ש – שתפקידם דומה, אך האחד בעל סמכות החלטה בענייני תכנון בישראל והאחר בעל סמכות החלטה בעניינים דומים בתחומי אזור יהודה ושומרון. אין ספק כי כל החלטה של אחד הגופים משפיעה על מערך השיקולים של הגוף האחר. כך, ההחלטה על הקמת אוניברסיטה באזור יהודה ושומרון ודאי משפיעה על האוניברסיטאות בישראל ולהפך. כפילות זו היא תוצאה של ההסדרים החוקיים המיוחדים החלים באזור יהודה ושומרון.¹²

בהחלטתו דחה בג"ץ את עתירת האוניברסיטאות ואף הצביע על אוזלת ידן של מל"ג וות"ת. הוא נמנע מלחוות דעה באשר לאיכות המוסד שהוכר כאוניברסיטה בנימוק של היעדר כלים לבחינת סוגיה זו ובשל הפיצול בסמכות ות"ת. קוצר ידה של ות"ת להשפיע על ההחלטה שנדונה לפניו נגרם בשל היעדר סמכותה לעסוק בהשוואת נתוני הישגים בין המוסד ביהודה ושומרון לבין מוסדות אחרים בישראל המבקשים אף הם לקדם את מעמדם, ועל אף היעדר סמכותה לאמץ כללי תחרות והשוואה בין מוסדות בהתבסס על מבחן איכות אקדמי, כנהוג בעולם ההשכלה הגבוהה. דחיית העתירה הייתה מהלומה נוספת ביוקרתה ובמעמדה של הות"ת.

הלחצים להקמת בית ספר לרפואה באריאל

ועדה בראשות אמנון פזי, יו"ר ות"ת לשעבר, הגישה בשנת 2002 את המלצותיה להגדיל את מספר הסטודנטים לרפואה בארץ.¹³ היעד הלאומי שנקבע כוון לקבלת כ-950 סטודנטים סביב שנת 2020, בהתאם לתחזית הצרכים של משרד הבריאות.¹⁴ בתיאום עם משרד האוצר, נערכה ות"ת לתוספת תקציב בהתאם ולתמרוץ חמשת בתי הספר לרפואה בארץ, שנענו לבקשות להגדיל את מספר המתקבלים ללימודים וכן לבקשה להעדיף קבלת תלמידים ישראלים על פני תלמידי חו"ל.

כאשר ביקשה אוניברסיטת אריאל בשנת 2016 לפתוח פקולטה לרפואה, החליטה ות"ת כי לנוכח הצורך והדחיפות בהרחבת מספר הרופאים המוכשרים בישראל, "ניתן להעביר את הנושא לבחינתה של מל"ג יו"ש, אשר תעביר חוות דעתה ביחס לתוכנית לות"ת".¹⁵ צוואר הבקבוק בהכשרת רופאים כרוך היה בחסרונן של מסגרות להכשרה

12 שם, הדגשה שלי.

13 ראו מל"ג וות"ת, דוח הוועדה לבחינת הצרכים העתידיים ברופאים, חשוון תשס"ג, אוקטובר 2002. ארכיון המל"ג.

14 מסמך תכנון של אריאל חנוכה, הממונה על תחום תקצוב אוניברסיטאות במל"ג לות"ת, מיום 9 באוגוסט 2018 ושיחה טלפונית עמו מיום 13 בינואר 2021.

15 החלטה מיישיבת ות"ת מס' 2 (1064), מיום 21 בפברואר 2017. ארכיון המל"ג.

קלינית, ועל כן התבקשה מל"ג יו"ש להתייחס גם לפתרונות אפשריים בנושא זה, ולתת מענה ל"חלק הפרה-קליני" של הלומדים באריאל (שם).

עם קבלת האור הירוק, מינתה מל"ג יו"ש ועדת מומחים בראשות ארנון אפק,¹⁶ מנכ"ל משרד הבריאות לשעבר, אשר "מצאה כי התוכנית ללימודי הרפואה של אוניברסיטת אריאל עונה על כל הנדרש לשם הכשרה איכותית של דור העתיד של הרופאים בישראל".¹⁷ עוד קבעה הוועדה כי אוניברסיטת אריאל "ערוכה להפעלה מיידית של התוכניות במתכונת הדומה ללימודים באוניברסיטאות המקבילות בישראל" (שם).

עתה עמדה ות"ת מול שלוש אפשרויות להגדלת מספר הרופאים בישראל: (א) להעניק עדיפות להרחבת מספר הלומדים בחמשת בתי הספר הקיימים; (ב) לאשר הקמת בית ספר שישי לרפואה באוניברסיטה באריאל; (ג) להמליץ בו זמנית על שתי האפשרויות. כך או כך, נדרש עדיין פתרון למצוקת השדות הקליניים החסרים, המהווים שלב למידה חיוני בהכשרת רופאים בישראל.

בתחום ההכשרה הקלינית הוגשו לות"ת שתי סקירות מקצועיות. בסקירה שהגישה מרב שביב, סגנית המנהל הכללי של המל"ג והות"ת, והממונה על תכנון המדיניות, נקבע כי אף שעבודת המיפוי טרם הסתיימה במלואה, ניתן להיענות לצרכים של מערכת הבריאות לתוספת סטודנטים לרפואה בפקולטות הקיימות "בהיקף של כ-155 סטודנטים"¹⁸ בשנת תשע"ח (2018), אך באשר להקמת פקולטה נוספת לרפואה באריאל, צוין בחוות הדעת כי האוניברסיטה תיאלץ –

להתבסס על בתי חולים ושדות קליניים המסונפים לאחת מהפקולטות הקיימות, כך שקיים חשש שהדבר לא יביא להגדלה נוספת של מספר הסטודנטים לרפואה. לפיכך משמעות הקמת הפקולטה היא סינוף כפול לבתי חולים או העברה של בתי חולים מסונפים מפקולטה קיימת לפקולטה החדשה, תוך חשש להקטנת מס' הסטודנטים בפקולטות קיימות [...] להערכתנו האופציה של סינוף כפול במצב הקיים טומנת בחובה השלכות שליליות על כלל המערכת.¹⁹

הלכה למעשה המליצה מרב שביב להעדיף את הגדלת מספר הלומדים בפקולטות הקיימות ולהימנע מהקמת פקולטה חדשה לרפואה באריאל.

מסמך נוסף שהוגש לות"ת כחלק מהדיונים בנושא, בחן את האיתנות הכלכלית של אוניברסיטת אריאל. הצוות הכלכלי של המל"ג מצא כי האוניברסיטה אמנם מצליחה

16 בוועדת אפק כיהנו גם יונתן הלוי, אסתר פריאל, שמעון גליק, עודד אברמסקי, יעקב רואו – כולם בעלי מעמד גבוה בשדה הרפואה והחינוך האקדמי בפקולטות לרפואה בישראל.

17 המל"ג, מסמך מס' 10248, מתאריך 11 באפריל 2019. הוגש לדיון במל"ג, ביום 3 באפריל 2019. ארכיון המל"ג.

18 חוות דעת שהוגשה לחברי ות"ת על ידי מרב שביב, סמנכ"ל תכנון ומדיניות, מיום 12 ביולי 2018. ארכיון המל"ג.

19 שם. הדגשה שלי.

להעמיד עודפי תקציב שוטפים ולשמור על איתנות פיננסית, חרף השקעה מאסיבית בתשתיות פיזיות, אלא שהקמת בית ספר לרפואה עלולה לפגוע "בעודפים השוטפים והיעדר עודפים צבורים יכולים להביא לפגיעה משמעותית באיתנות הפיננסית של האוניברסיטה"²⁰. לקראת דיון נוסף בנושא, שלח פורום דיקאני הפקולטות לרפואה בישראל את עמדתו לות"ת, וציין את בקשתו להסדרה "באופן שלם וכוללני את 'השדות הקליניים' אשר יעמדו לרשות של אותם סטודנטים חדשים"²¹. הם הזהירו כי כל ניסיון להגדיל את מספר הסטודנטים באמצעות הליך בלתי סדור ובלתי מתוכנן יביא להגדלה "במראית עין בלבד, שכן בפועל הוא יבוא על חשבון השדות הקליניים הקיימים, ובכך יקטין את מספר הסטודנטים בבתי הספר האחרים" (שם). הדיקאנים המליצו אפוא להימנע מהקמת בית ספר חדש לרפואה בטרם יוסדר הנושא, משום שהתעלמות ממנו עלולה לפגוע באיכות הכשרת הרופאים בישראל.

סוגיית מפתח זו, של חוסר בשדות קליניים, עלתה גם בדוח הוועדה הבין-לאומית שבדקה בשנת 2007 את מצב בתי הספר לרפואה בישראל, כמתואר בפרק החמישי, ולנוכח הכוונה להקים בית ספר חדש לרפואה באריאל, היא עלתה במלוא חריפותה. ות"ת נדרשה עתה להיערכות מוקפדת, תכנונית ותקציבית, כדי לתת מענה למצוקת השדות הקליניים, בלעדיהם לא תיכון הכשרת רופאים ראוייה.

קושי אחר התעורר בשל בעיית ניגוד עניינים: בשתי ישיבות שהתקיימו בחודש נובמבר 2017 ובחודש יולי 2018,²² המליצו חברי ות"ת למל"ג לאשר הקמת בית ספר שישי לרפואה באריאל, ברוב של ארבעה תומכים כנגד שני מתנגדים ונמנע אחד. אך משהתברר ליועצת המשפטית של המל"ג, עו"ד יעל טור כספא, כי חברת ות"ת, רבקה ודמני, אשר תמכה בהקמת בית הספר לרפואה, מצויה בניגוד עניינים, היא פנתה למשרד היועץ המשפטי לממשלה כדי לבחון את תוקף ההחלטה. בתשובתם קבעו עו"ד רוז נורי ועו"ד דינה זילבר, בתפקידם כמשנים ליועץ המשפטי לממשלה, כי על הוועדה להביא "החלטה מחודשת של ות"ת"²³, והפעם בהרכב שאינו כולל את רבקה ודמני. בדיון החוזר בהצעה שהתקיים בפברואר 2019, בוטל אישור הקמתו של בית הספר לרפואה באריאל, ברוב של שלושה מתנגדים לעומת שניים תומכים.²⁴

- 20 מסמך שהוגש לחברי ות"ת על ידי מתן מור ואריאל חנוכה, מיום 12 ביולי 2018. ארכיון המל"ג.
 21 מכתבם של דיקאני הפקולטות לרפואה בישראל למנכ"ל מל"ג וות"ת, מיום 7 באפריל 2019. ארכיון המל"ג.
 22 החלטות מיישיבת הות"ת מס' 2 (1064), מיום 22 בנובמבר 2017; החלטות מיישיבת הות"ת מס' 12 (1074), מיום 18 ביולי 2018. ארכיון המל"ג.
 23 מכתבם של עו"ד נורי, המשנה ליועץ המשפטי לממשלה ושל עו"ד דינה זילבר, המשנה ליועץ המשפטי לממשלה לעו"ד יעל טור כספא, היועצת המשפטית של המל"ג, מיום 3 בפברואר 2019. ארכיון המל"ג.
 24 פרוטוקול ישיבת הות"ת (שלא מן המניין) מס' 5 (1081), מיום 7 בפברואר 2019. ארכיון המל"ג. חבר ועדה אחר, שמואל האזור, התפטר קודם לכן מחברותו בוועדה.

הנימוקים התומכים בהקמת בית הספר באריאל בדיון בות"ת היו בין השאר: הצורך הלאומי לפתרון בעיית המחסור ברופאים; העובדה שגובשו פתרונות לבעיית החוסר בשדות קליניים; העובדה שהוקם באוניברסיטה בניין המיועד ללימודי רפואה; והנזק התדמיתי והכלכלי שעלול להיגרם לאוניברסיטת אריאל אם לא תאושר ההחלטה. הנימוקים לדחיית הבקשה היו בין השאר: הגירעון הצבור של האוניברסיטה; העובדה שבניית בית הספר נעשתה ללא אישור של ות"ת; העובדה שעדיין אין פתרון לתשתיות ההוראה הקלינית; הטענה שהאוניברסיטה מציגה תמונה מטעה ביחס לגיוס חברי סגל מן המניין; הטענה שהמועמדים שביקשו ללמוד רפואה באריאל לא נפגעו, משום שהם יכולים להיקלט בבתי ספר אחרים לרפואה בישראל. לדעת המתנגדים, גם אם לא ייפתח בית הספר, לא צפוי איום על הגידול בהכשרת מספר הרופאים בישראל (שם).

אף כי ות"ת ביטלה את אישור הקמת בית הספר לרפואה, הוחלט להביא את הנושא להכרעתה של המל"ג בחדש אפריל באותה שנה. בדיון אושרה מחדש התוכנית להקים בית ספר לרפואה, ברוב של שלושה עשר תומכים כנגד חמישה מתנגדים, וזאת בניגוד לעמדת ות"ת. ועדת ארגון אפק, שמונתה על ידי מל"ג יו"ש והמליצה על הקמת בית הספר, התמנתה להיות הוועדה המלווה של התוכנית, שתדווח למל"ג ישראל על התקדמות ההקמה.²⁵

גם התכתשות זו, כמו המאבק על הסבת המכללה באריאל לאוניברסיטה, הותירה צלקות במעמדה של ות"ת. חבר הוועדה ישעיהו טלמון מהטכניון, שהתפטר מחברותו בוועדה בשנת 2019, תיאר את הלחצים שהופעלו על חברי הוועדה שבגינם העדיף לסיים את חברותו בה:

הבעיה התחילה עם בחירתה של יפה זילברשץ כיו"ר ות"ת. לכאורה מינוי ראוי של השר נפתלי בנט, את מי שכיהנה כסגנית נשיא אוניברסיטת בר אילן. בדיעבד התברר כי זילברשץ חשה מחויבת לשר הממנה [...] בנושא של בית הספר לרפואה באריאל הייתה ההתנהלות של יפה זילברשץ כלפי הדרג המקצועי, מה שניתן לכנות כסתימת פיות. תגובה ברוטלית כלפי הדרג המקצועי הייתה גם של המנכ"ל, מתניהו אנגלמן. בנט לחץ על יפה זילברשץ להעביר את ההחלטה על הקמת בית הספר לרפואה למל"ג, והמועצה אישרה את הקמתו, בניגוד להמלצת ות"ת. שינוי הנסיבות ואישור מחודש של ות"ת התאפשר רק לאחר שכהונתו של יוסי שיין כחבר ות"ת לא חודשה ואני התפטרתי. בשלב זה מונה הרכב חדש לות"ת אליו צורפו שמואל סלבין, מנכ"ל משרד האוצר לשעבר, ושמגר בן אליהו מן [אוניברסיטת] תל אביב. ההרכב החדש אישר בדיעבד את ההחלטה המוקדמת של מל"ג, בניגוד לנוהל ולמסורת הפעולה שהייתה נהוגה עד אז ביחסי העבודה של ות"ת ומל"ג.²⁶

25 בקשת אוניברסיטת אריאל לפתוח תכנית לימודים ארבע-שנתית ברפואה (MD), מיום 11 באפריל 2019. ארכיון המל"ג.

26 ריאיון עם ישעיהו טלמון, מיום 14 בינואר 2021.

יוסי שיין מאוניברסיטת תל אביב תיעד את מכלול הנימוקים להתנגדותו להקמת בית הספר לרפואה, וביניהם: (א) בשל המורכבות רבת הפנים הטמונה בסינוף כפול של מחלקות בבתי חולים לאוניברסיטאות שונות לצורך התמחות קלינית; (ב) משום שבדיעבד התברר כי בניגוד להסכמים שהציגה אריאל אודות סינוף מלא בינה לבין בתי חולים, לא שיקפו ההסכמים את המצב לאשורו; (ג) משום שעלות השגת היעד של תוספת הכשרת רופאים בישראל נמוכה יותר באמצעות חמשת בתי הספר לרפואה הקיימים מאשר תוספת בית ספר לרפואה שישי, ותקטין משמעותית את "עוגת התקציב"; (ד) מכיוון שהיעילות הכלכלית מחייבת גודל מינימלי ויציב של מסגרת הוראה על מנת להימנע מגירעונות תקציביים של מוסד; (ה) כי מודל תקצוב המחקר לאריאל מסתיים תוך שנתיים ואינו מגובה באופן מלא על ידי תקציב נפרד מהאוצר, בפרט שמודל זה מבוסס על עקרונות של תחרות בין מוסדות והוא עלול לנגוס מתקציב בית הספר לרפואה החדש בתום תקופת הגיבוי. לכך הוסיף שיין את הדברים הבאים:

אוניברסיטת אריאל איננה מוסד בעל יציבות כלכלית גבוהה מאוד, ואינה מחזיקה מקורות עודפים בסדר גודל אשר יכול להבטיח את איתנותה [...] פתיחת פקולטה חדשה לרפואה כאמור תיצור גרעון משמעותי בבסיס התקציב של המוסד [...] תפקיד מרכזי של ות"ת כידוע הינו לפקח על האיתנות הפיננסית של המוסדות ועל תוכניות הפיתוח שלהם באופן שימנע ירידה חדה באיתנות הפיננסית או חלילה כניסה לגירעונות.²⁷

חודשיים לאחר הדיון שבו הציג יוסי שיין את השגותיו ביחס לבית הספר לרפואה, נמסר לו על אי-חידוש מינויו כחבר ות"ת. גם מרב שביב, סמנכ"לית לתכנון מדיניות של ות"ת, נאלצה לסיים את תפקידה בעקבות הדוח המקצועי שחיברה, אשר קבע כי ניתן להשיג את היעד הכמותי המבוקש של הכשרת רופאים בישראל ללא צורך בהקמה של בית ספר שישי לרפואה באריאל.

כך סיכם את תהליכי קבלת ההחלטות מנואל טרכטנברג, מי שהיה יו"ר ות"ת ופרש מתפקידו בטרם פג תוקף המינוי שלו, ואשר מתוקף תפקידו ניווט את הקמת בית ספר לרפואה בצפת ועמד על המורכבות הכרוכה בהקמתו של מוסד חדש להכשרת רופאים:

[...] כחמש שנים לאחר מכן הגיע השלב הבא במסע להפוך מוסד אקדמי לכלי שרת במגרש הפוליטי-אידיאולוגי: ההקמה של בית ספר לרפואה באריאל. אין מהלך קשה ומורכב מזה בעולם האקדמייה – פקולטה לרפואה מצריכה בסיס מדעי רחב ביותר, הניזון ממספר רב של תחומי דעת, וגם קשרי גומלין ואף קרבה פיזית למספר בתי חולים ברמה גבוהה, שבהם הסטודנטים יכולים ללמוד את החלק המעשי של המקצוע – אלה הם "השדות הקליניים". אף אחד מהאלמנטים האלה לא התקיימו באריאל, לא לפני שנתיים כשזה קרה, ואף לא היום. הפעם האחרונה שהמערכת נדרשה לשאלת הקמת פקולטה

27 הערותיו בכתב של יוסי שיין בדיון בות"ת, מיום 7 בפברואר 2019. תיק מסמכים אישי של פרופ' שיין. ארכיון המל"ג.

לרפואה בישראל הייתה בעת הקמתה של הפקולטה בצפת. לצורך זה נעשה מכרז פתוח, אליו הוגשו בסופו של דבר שתי הצעות: אחת של שת"פ בין הטכניון לבין אוניברסיטת חיפה, והשנייה של אוניברסיטת בר אילן, אשר זכתה בכך לאחר תהליך ארוך ויסודי, אשר היה כרוך באיסוף חומרים רבים, היערכות נרחבת, גיוס משאבים, ורתימת של מספר בתי חולים באזור. כמו במקרה של הפיכתה לאוניברסיטה, כל זה כלל לא התקיים במקרה של הקמת בית הספר לרפואה באריאל, מלבד השגת תרומה של 25 מיליון דולר משלדון אידלסון, אשר הנו סכום זניח לעומת הצרכים של בית ספר לרפואה, ואשר ניתן כדי לשרת מטרות פוליטיות-אידיאולוגיות. בולטת במיוחד העובדה שלאריאל חסרים עשרות רבות של אנשי סגל ברמה גבוהה ובמגוון תחומים, כדי שלפקולטה לרפואה שם תהיה היתכנות מינימלית, אך סגל כזה איננו ואין להניח שיהיה בעתיד הנראה לעין. הדבר מהווה לא רק דוגמה חמורה נוספת של השחתת האקדמיה, אלא שהפעם מדובר בסיכון של ההכשרה המקצועית של אלה שיהיו בבוא היום רופאים בישראל.²⁸

על ההשלכות של הפוליטיזציה בתוך הגוף המופקד על התכנון הלאומי של ההשכלה הגבוהה ועל כיוף אמות המידה האקדמיים בעבודתו של הרגולטור, הוסיף טרכטנברג:

יתרה מזאת, על מנת להעביר במל"ג ובות"ת את ההחלטה על הקמת בית הספר לרפואה באריאל, מונה לשם כך מנכ"ל [למל"ג-ות"ת] אשר הזדהה לחלוטין עם המטרה האידיאולוגית, והיה מוכן לעשות כל מעשה כדי להשיג אותה. בפרט, הוא הפעיל לחצים כבדים על הסגל הבכיר המקצועי של הות"ת-מל"ג, תוך איומים ואף התעמרות בהם. המסר לעובדים היה ברור: עליהם ליישר קו עם המטרה הפוליטית, ואם צריך אז לכופף לצורך זה את אמות המידה המקצועיות, ולא, יבולע להם.

המאבק לא היה מעולם על "כן או לא" אוניברסיטה או בית ספר לרפואה בשטחים – זה לא מתפקידן של הרשויות האמונות על ההשכלה הגבוהה לקבוע. העימות היה ונותר על עקרונות האקדמיה, היושרה האינטלקטואלית, והעבודה התקינה של הדרג המקצועי. אם מכללת אריאל הייתה מתעלה ברמתה כי אז היה מקום לשקול את הפיכתה לאוניברסיטה, כמו שכיום ניטש על כך דיון לגבי המרכז הבינתחומי הרצליה. אם לאריאל היה הבסיס המדעי-מחקרי הדרוש, זמינות של שדות קליניים מספיקים בבתי חולים סמוכים, ועוד שלל משאבים דרושים, כי אז אפשר היה לנהל דיון אמיתי על נחיצותו של בית ספר לרפואה נוסף, והאם אריאל ראויה להקים כזה אצלה. אבל אלו כלל לא היו השיקולים – המטרה סומנה, וכל האמצעים היו כשרים להגשמתה. אין ספק שהמחיר הכבד ביותר שנגבה ממערכת ההשכלה הגבוהה כתוצאה ממהלכים אלה הנו חציית הקווים, דריסת עקרונות היסוד של האקדמיה, זלזול בפרוצדורות אלמנטריות של הוגנות ומקצועיות, הפיכת הילה מדעית כמו פרס נובל לכלי שרת במאבק אידיאולוגי, הפחדת עובדים מקצועיים בשירות הציבורי, הונאת סטודנטים, ואולי אף הכשרת חסר את רופאי העתיד. נותר רק

לקוות שמדינת ישראל אולי תלמד לקח מאפיוודה אומללה זאת, ותשכיל להפריד להבא בין אידיאולוגיה למדע, בין פוליטיקה לאקדמיה (שם).

*

דחיקת מעמדה של הוועדה שנועדה לעסוק בתכנון ותקצוב ההשכלה הגבוהה של ישראל לא נעצר בשנת 2019, כאשר נדחתה המלצתה שלא להקים בית ספר לרפואה באריאל בשל היעדר תשתית מקצועית להכשרת רופאים. מעמדה הוסיף להישחק משעה שנדרשה לתמוך בשדרוגו של מוסד נוסף למעמד של אוניברסיטה, כמפורט להלן.

אוניברסיטת רייכמן

כבר בעת הנחת אבן הפינה למוסד הבין-תחומי שאת הקמתו יזם אוריאל רייכמן בהרצליה בשנת 1994, הוכרו החזון להפוך אותו בעתיד לאוניברסיטה הפרטית הראשונה בישראל.²⁹ לפיכך, כבר מהיווסדו, פותחו בו תוכניות לימודים בעלות ביקוש גבוה בשדה ההשכלה הגבוהה ובשוק העבודה הישראלי, וכן לימודים לתואר שלישי שזכו בהיתר של מל"ג בשלושה תחומי דעת. לאחר עשרים ושבע שנות פעילות אקדמית ענפה של הוראה ומחקר, פנה המוסד בבקשה למל"ג להכיר בו כאוניברסיטה.

בפברואר 2021 מונתה על ידי המל"ג ועדה בראשות נחום פינגר, ובה כיהנו ראובן אבי-יונה, אבישי הניק ורוני פרידמן.³⁰ בחודש יוני 2021 המליצה הוועדה להכיר במוסד כאוניברסיטה, וזאת אף שלא נקבעו עדיין על ידי המל"ג הקריטריונים או התנאים המנחים להכרה במוסד כאוניברסיטה. נימוקי הוועדה היו:

א. במוסד פועלים תשעה בתי ספר וכן שתי יחידות אקדמיות ללימודים כללים וללימודי אנגלית.

ב. המוסד מעניק תואר ראשון, חוגי או דו-חוגי, בשלושים וארבעה תחומים.

ג. המוסד מעניק תואר שני בתשעה עשר תחומים.

ד. המוסד מעניק תואר שלישי בשלושה תחומים: במשפטים, במדעי המחשב ובפסיכולוגיה, ובמקביל הוגשו בקשות להענקת תואר שלישי בממשל ובמנהל עסקים.

ה. המוסד עומד בקריטריונים של איכות וכמות המקובלים באוניברסיטאות בארצות הברית ובבריטניה.

29 פרוטוקול ישיבת המל"ג 1774/13 החלטה: מתן ההכרה למרכז הבינתחומי בהרצליה כאוניברסיטה מיום 17 באוגוסט 2021, ארכיון המל"ג.

30 נחום פינגר שימש בעבר כסגן יו"ר המל"ג וכרקטור אוניברסיטת בן גוריון; ראובן אבי-יונה עמד בראש הוועדה לבחינת הענקת תואר שלישי במשפטים במרכז הבינתחומי; אבישי הניק מאוניברסיטת בן גוריון היה חבר הוועדה לבחינת תוכנית הדוקטורט בפסיכולוגיה במרכז הבינתחומי; ורוני פרידמן מהאוניברסיטה העברית כיהן כחבר המל"ג.

- ו. חברי סגל המכהנים במוסד מנחים 180 דוקטורנטים, מתוכם 30 במרכז הבינתחומי עצמו.
- ז. המרכז הבינתחומי, כמוסד צעיר, מציג רשימה מכובדת ומגוונת של תחומי למידה ומחקר ו"מוביל בגישה הבינתחומית ובכך אולי מקדים חלק מהאוניברסיטאות בארץ".
- ח. סגל המוסד כולל 167 חברים, כאשר שמינית מהם מועסקים עד מחצית משרה.
- ט. שלושים ושמונה חברי סגל הם פרופסורים מן המניין וארבעים וארבעה הם פרופסורים חברים.
- י. במוסד לומדים 8,600 סטודנטים, והוא מתגאה בכ-30,000 בוגרים.
- יא. במוסד תשתיות למידה מתקדמות ועשירות באמצעים טכנולוגיים. בספרייה יש למעלה מ-400,000 כותרים.
- יב. מעלתו העיקרית של המוסד היא בראייה האינטרדיסציפלינרית שלו, כדרך למימוש מטרת המחקר.
- יג. האיתנות הכלכלית של המוסד נשענת על יכולת גיוס תרומות מוצלחת. בכל שנות התנהלותו היה גירעון רק בשנה אחת. יכולת זו "מבטיחה לדעתנו גם את המשך הפיתוח האקדמי והתמיכה במחקר ובחוקרים גם בעתיד".³¹

כאמור, לאור כל זאת המליצה הוועדה למל"ג להכיר במרכז הבינתחומי בהרצליה כאוניברסיטה ולהוסיפה למניין האוניברסיטאות של ישראל.

המלצות הוועדה הועברו לדיון בות"ת, אשר קבעה כי ליבת הקושי בהענקת האישור למוסד נעוצה בשאלת יציבותו הפיננסית כמוסד פרטי, מאחר שקיים חשש כי בנסיבות מסוימות הוא עלול להיקלע לקשיים כלכליים באופן שתידרש תמיכת המדינה בו. לדעת רוב חברי ות"ת, ההחלטה להקים אוניברסיטה פרטית ראשונה בישראל מחייבת קיום דיון עקרוני ומעמיק בשל ההשלכות הצפויות "על כלל מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל, זאת מעבר להתמקדות פרטנית בעניינו של מוסד מסוים" (שם), גם אם המוסד אינו מבקש להיתמך בתקציב המדינה. לפיכך, ביקשו חברי ות"ת להימנע מקבלת החלטה עד להתייעצות עם גופים רלוונטיים ולימוד הנושא ממקרים דומים בעולם. עוד קבעו רוב חברי הוועדה כי הרמה האקדמית של המוסד היא בינונית ומטה, כעולה מדוח הוועדה הבודקת עצמה, ולכן יש מקום לשקול אם ראוי הוא לזכות בהכרה כאוניברסיטה.³²

אל מול התנגדותם של שלושה מחמשת חברי הוועדה והימנעות של חבר אחד, התייצבה יו"ר הוועדה, יפה זילברשץ, בעמדת מיעוט התומכת בבקשה.³³ בנימוקה ציינה יו"ר הוועדה כי קיימות עדויות לכך (א) "שהמוסד איתן פיננסית ומתנהל באופן אחראי";

31 המל"ג, בחינת מתן ההכרה למרכז הבינתחומי בהרצליה כאוניברסיטה, מסמך מיום 11 באוגוסט 2021. ארכיון המל"ג.

32 המל"ג והות"ת, בחינת מתן ההכרה למרכז הבינתחומי בהרצליה כאוניברסיטה שאינה מתוקצבת, סיכום ישיבות ות"ת, מתאריך 21 ו-26 ביולי 2021. ארכיון המל"ג.

33 בזמן הדיון כיהנו רק חמישה חברים בלבד בות"ת.

(2) שות"ת "אינה יכולה לקבל החלטה על סמך השערה שהמוסד יפנה אליה בעוד כמה שנים בבקשה לקבלת כספים. ות"ת יכולה להוסיף סייג להחלטתה ולקבוע שהמוסד לא יהיה רשאי לפנות לות"ת בדרישות תקציביות כלשהן ולהחליט שפתיחת פקולטות שנשענות על שימוש במשאבים לאומיים תהיה תחת תכנון ות"ת"; (ג) שדיון במישור האקדמי "אינו בסמכות ות"ת"; (ד) שלות"ת אין "סמכות לשקול את שאלת הצורך של ישראל באוניברסיטה פרטית", משום שחוק יסוד חופש העיסוק מהווה את הבסיס החוקי המאפשר את הקמתה של אוניברסיטה פרטית (שם).

חברי ות"ת הסתייגו מפרשנותה של יו"ר הוועדה והעלו על כתב את טענותיהם, תוך שהם קוראים למל"ג לבחון את נימוקי הרוב בוועדה בטרם תתקבל ההחלטה. ואולם, גם כאן החליטה המל"ג בישיבתה מיום 17 באוגוסט 2021 להכיר במרכז הבינתחומי בהרצליה כאוניברסיטה, וזאת בניגוד לעמדתם של רוב חברי הות"ת. בעניין האיתנות הכלכלית של המוסד הוחלט "לקבל את עמדת דעת המיעוט בות"ת [=עמדת יפה זילברשץ] ולהסתפק בחות דעת רוח"ח שהוגשה לות"ת".³⁴ באשר למישור התכנוני והתפתחותה העתידית של האוניברסיטה, צוין בהחלטה כי מאחר שהמוסד אינו מתקצב על ידי המדינה, הוא פטור מהיבטי תכנון אלא "בנסיבות מיוחדות, בהן יש השלכה על שימוש במקורות ובמשאבים ציבוריים מוגבלים או פגיעה בהשכלה הגבוהה בישראל" (שם). בנסיבות אלה עשוי המוסד להיות כפוף לבדיקה "במישור התכנוני" של ות"ת (שם). החלטה זו התקבלה בתמיכת שמונה עשר חברי מועצה ושלושה נמנעים.

התעלמות בוטה זו מחוות הדעת המקצועית של רוב חברי ות"ת הותירה אותה גם כאן חבולה ומוחלשת. בראיונות המובאים להלן עם שלושה מחבריה, הם גרסו כי ראוי היה לכל הפחות לשמוע את נימוקיהם בטרם התקבלה ההחלטה, משום שהם אוחזים בידע עדכני מתוקף ניסיונם והיכרותם את מערכת ההשכלה הגבוהה של ישראל ובקיאותם בנעשה במערכות אקדמיות נוספות בעולם. לדבריהם, יו"ר הוועדה סירבה לעסוק בשאלות תכנון ארוכות טווח ובנושאים שהם בליבת תפקידה של הוועדה, והעדיפה לעסוק בנושאים משניים. כך לדוגמה טען שמגר בן אליהו מאוניברסיטת תל אביב:

הערכה שלי שיפה זילברשץ עשתה כל מאמץ שלא נדון בשאלות של אוניברסיטאות פרטיות בישראל, ולכן גם לא קיימנו שום דיון עקרוני בשאלה זו. אנחנו לא התנגדנו להקמת אוניברסיטה פרטית אלא ביקשנו שלא לקבל החלטה בלא דיון בהשלכתה על מערכת ההשכלה הגבוהה של ישראל. בפועל נעשה כל ניסיון להגביל דיון עקרוני בשאלה זו ולכן גם לא נערך דיון בות"ת. אני לא יכול להעיד לגבי מל"ג משום שאנחנו מכירים את המחיר שמשלמת מערכת ההשכלה הגבוהה בארצות הברית, רצינו למנוע את העתקה של המודל האמריקאי לישראל בלא דיון על גבולותיו. חשבנו שזו לא רק זכותנו אלא אף מחובתנו לחשוב כיצד לאפשר את הקמתם של מוסדות פרטיים בצורה טובה ונכונה יותר

34 המל"ג, פרוטוקול 1774/13, החלטה: מתן ההכרה למרכז הבינתחומי בהרצליה כאוניברסיטה, מיום 17 באוגוסט 2021. ארכיון המל"ג.

עבור החברה הישראלית בלא לייבא את הנוקים מארצות הברית. לצערנו לא ניתנה לנו ההזדמנות לדון בכך. יותר מכך, חשבנו שאם יש תחרות היא צריכה להיות הוגנת וכי יש למנוע את הקניבליזציה של המכללות והאוניברסיטאות המתקצבות העלולות להיפגע מתהליך שאיננו מבוקר. אנחנו מכירים דוגמאות לפגיעה במוסדות מסוג זה באנגליה, בצרפת ובארצות הברית, ולכן ביקשנו להשקיע מאמצים בלימוד הנושא לא במטרה לשלול את ההכרה במוסד בהרצליה, אלא להמליץ כיצד ובאיזה אופן לאפשר הקמה של אוניברסיטה פרטית בישראל.

לדברי יפה זילברשץ, היא רצתה להימנע מדיון בשאלות של אוניברסיטאות פרטיות בישראל מאחר ולטענתה, חוק חופש העיסוק גובר על סמכות ות"ת. עמדה זו הייתה פגומה בעינינו בשל השלכותיה על מערכת ההשכלה הגבוהה, ואף היועץ המשפטי לממשלה סבור היה שהיא בסמכות הדיון של ות"ת.

יתר על כן, יושבת ראש הוועדה יצרה מצב לפיו חברי ות"ת אינם יוזמים ולא עוסקים בשיקולים אסטרטגיים. אני וחבריי ביקשנו באופן קבוע להעלות נושאים עקרוניים להם השלכות ארוכות טווח, כמו זה שלפנינו, אך באופן קבוע גם סורבה בקשתנו בטענה שעלינו רק לענות ולדון בסוגיות אותן מביאה היושבת ראש בפנינו. בפועל לא פעם (אך לא תמיד) היא נטרלה את שיקול הדעת של חברי הוועדה שבראשה היא עומדת. התבקשנו להגיב בפרק זמן קצר לנושאים אותם היא מעלה בישיבות עמנו, ואם במקרה אמרנו לא להצעה שהגישה, נמצאה הדרך להעביר את ההחלטה תוך עקיפת ות"ת.³⁵

עמדה דומה העלה שמואל סלבין, חבר ות"ת שאף שימש בעבר כמנכ"ל משרד האוצר:

בשנים האחרונות ות"ת החלה להתנהל ב"מיקרו-מנג'מנט" [=ניהול זוטות], כאשר בחרה להעסיק את חברי הוועדה בדברי הבל, בקבלת החלטות על הקצבות בסכומים שוליים בעוד הדבר החשוב ביותר, שלה נועדה הוועדה, הוא תכנון ההשכלה הגבוהה, נושא שהלך ונזנח. במקום לעסוק בדבר המג'ורי, כמו הקמה של אוניברסיטה חדשה שלא קמה מאז 1974, מצאנו את עצמנו עוסקים בזוטות. החליטו להקים את האוניברסיטה באריאל ועכשוו את רייכמן – האם זה לא התפקיד של ות"ת לחשוב ולתכנן את הקמתם של מוסדות חדשים בשל ההיבט הדמוגרפי, בשל הגידול הצפוי בתלמידים מהמגזר החרדי, בשל שיעורם הצפוי של בעלי תעודות בגרות, בשל הצורך בפיתוחן של פקולטות וכיווני מחקר פורצי דרך כדוגמת משבר האקלים, לקדם את מדעי הרוח או לקדם את המדעים המדויקים או בשל צרכים אחרים של המדינה? האם לא על ות"ת לתכנן מה יש לעשות בשלושה עשר מיליארד ש"ח? מאחר שלא עוסקים בכל אלה, עוסקים בסוגיות אוטוריטיות כמו כמה מיליונים להוסיף למכללת רופין או למכללה אחרת. חוץ מזה, איך ולאן אתה רוצה להוביל את מעמד האוניברסיטאות בישראל אל מול האוניברסיטאות בעולם?

האם אתה מכוון את המערכת להיות בין מאה האוניברסיטאות הראשונות בעולם, או שאתה רוצה להיטלטל בין כל משבי הרוח הפוליטיים המכים חדשות לבקרים במערכת האקדמית של ישראל?

באשר להקמת אוניברסיטת רייכמן, קיים היבט חברתי במוסד בהרצליה, שהטריד מאוד את חברי ות"ת, והוא קשור בתשלומי שכר הלימוד שנדרש לשלם הסטודנט הלומד ברייכמן, הגבוהים פי שלושה מאשר במוסד מתוקצב. אנחנו נתבקשנו לקבל החלטה שהמשמעות שלה היא העמקה של הפערים החברתיים. יותר מכך, אני מכיר את מנגנון ההלוואות שנוטלים הסטודנטים בארצות הברית למימון לימודיהם במוסדות פרטיים – הם משתעבדים למשך שנים להלוואות הללו. האם אנחנו רוצים להעתיק לישראל את המודל האמריקאי, שאותו אני מכיר היטב מבלי שנשמיע או נשפיע על ההחלטה?

אמרו לנו שאי אפשר לפגוע בחופש העיסוק, אבל זה מטורף. מחר הם יצטרכו להקים מעבדה וישקיעו בבניין 200 מיליון ש"ח, נניח בתוכנית מעולה בפיזיקה, אך יקלעו לבור תקציבי ויאצו לפנות למדינה לתמיכה בהם – האם המדינה תגיד להם "לא נעניק לכם"? בחיים זה לא יקרה ואני אומר לך כמי שהיה מנכ"ל משרד האוצר. ומי לאחר כל זאת יעמוד אל מול הלחצים שיפעילו המוסדות המתוקצבים? צריך לחשוב על זה, לדון בהשלכות של זה. ראו לדוגמה מה קורה עם הפנסיה בצבא – אלה תהליכי עומק שיקרינו גם על מערכת ההשכלה הגבוהה. בנושאים אלה ביקשנו, כחברי ות"ת לדון, אך אמרו לנו זה לא עסקכם. אם כן, מה נותר מתפקידי כחבר ות"ת?

המעבר לתחרות ולכלכלה חופשית של ההשכלה הגבוהה מוביל את העסק הזה לעברי פי פחת. מי שלא מבין לאן נעה המערכת לאחר החלטת מל"ג להקמת רייכמן, ללא דיון בהשלכות העומק של ההחלטה, עוצם עיניים.³⁶

גם מונא מארון מאוניברסיטת חיפה הדגישה את הנסיבות שהובילו לאובדן מעמדה של ות"ת שבה היא חברה:

אני חושבת שות"ת עשתה דברים מדהימים למערכת ההשכלה הגבוהה אך ברגע שנכנסה הפוליטיקה ות"ת נחלשה. אנחנו דרשנו דיון בעניין רייכמן, לא משום שהייתה לנו התנגדות כלפי שדרוג מעמד המוסד לאוניברסיטה, אלא משום שחשבנו שההשלכות של הקמת אוניברסיטה פרטית, גם אם אינה נשענת על תקציבים ציבוריים, מחייבת אותנו לקיים דיון, ונדחינו. היו לנו השגות בנושאים ענייניים כמו התשתית הדיסציפלינרית של המוסד שאינה רחבה דיה, היו הערות לעניין האיתנות הכלכלית וחשבנו שיש לדון גם בשכר הלימוד המשולם על ידי סטודנטים, העלול לאפשר לימודים של בני עשירים המסוגלים לממן את העלות הגבוהה של הלימודים. אנחנו מכירים היטב את המתרחש במערכת ההשכלה הגבוהה של ארצות הברית וקיים חשש בעינינו כי סטודנטים רבים

ייקלעו גם בישראל לחובות בשל שכר הלימוד הגבוה ויתקשו בהחזר חובותיהם. עוד חשבנו כי בנוסף על הבדיקות שנערכו עד כה, יש מקום לבחינה מעמיקה נוספת של ות"ת בטרם יוחלט על הענקת הכרה למוסד כאוניברסיטה. ההחלטה בעניין רייכמן התקבלה בחודש האחרון לכהונתה של יפה זילברשץ כיו"ר ות"ת, בשל היבטים סוציאקונומיים ובשל שאלת הפערים החברתיים להם השלכות רחבות כל כך על החברה, הייתה החלטה זו לא ראויה ולא הייתה אמורה להתקבל בחודש האחרון לכהונתה. בשל כל אלה ביקשנו ממל"ג לקיים דיון מעמיק בנושא שכידוע לא התקיים.

יותר מכך, גם לא נכון שהתנגדנו להקמת הפקולטה לרפואה באריאל, אלא להקמתה בהיעדר השדות הקליניים החיוניים להכשרת רופאים. גישתנו במקרה של רייכמן, כמו במקרה של הכשרת רופאים באריאל, הייתה כי ההחלטה צריכה להתקבל על בסיס קיומם של התנאים המקצועיים. מאחר שלאחרונה התקבלה החלטה להקים אוניברסיטה חדשה בגליל, ואף מונתה ועדה לבחינת הנושא על ידי מל"ג, דרשנו ממל"ג לקיים דיון בות"ת אודות האוניברסיטה החדשה, שהחלטה על הקמתה היא חלק מהסכמים קואליציוניים, שהתקבלה עוד בטרם הוקמה הוועדה על ידי המועצה להשכלה גבוהה. בעינינו יש חשיבות לאוניברסיטה בגליל אבל יש לדון בכך כחלק מתכנון כולל של ההשכלה הגבוהה של ישראל. אך כאשר השיקולים הם פוליטיים של מי שאוחז בהגה השלטון, התוצאה היא שקמה הפקולטה לרפואה באריאל, שהונעה ב-90% מנימוקים פוליטיים וכך גם קמים מוסדות אחרים.

אנחנו כוועדה המופקדת על התכנון נקלעים למצב שאינו מאפשר לנו למלא את תפקידנו. בוועדת המדיניות של מל"ג הוצגה עמדת רוב חברי ות"ת בנושא אוניברסיטת רייכמן, ויו"ר ות"ת הציגה את עמדתה כעמדת מיעוט. לא ראוי כי יו"ר ות"ת תציג עמדה הפוכה לעמדת הרוב של ות"ת, וזה היה בשני מקרים – גם במקרה של רייכמן וגם במקרה של הפקולטה לרפואה באריאל.³⁷

תמונה הפוכה משתקפת מנקודת מבטה של יפה זילברשץ, יו"ר הוועדה בשנים 2015–2021. בתשובה לשאלה שהופנתה אליה על תפקידה השולי של הוועדה שהיא עומדת בראשה בהכרעות המרכזיות שנידונו, כגון הקמת אוניברסיטאות חדשות ובית הספר לרפואה באריאל וכן בצעדים לבחינת הקמת אוניברסיטה נוספת בגליל, השיבה זילברשץ כדלהלן:

ות"ת לא נותרה מאחור. לעניין האוניברסיטה בגליל, אין החלטת ממשלה להקים אוניברסיטה. הנושא בהחלט בסדר היום של שרת החינוך כיו"ר המל"ג, וההחלטה של המל"ג היא להקים ועדה אובייקטיבית בראשות פרופ' אהרון צ'חנובר, בהרכב חברים מאוד מגוון ומאוד מנוסה, יחד עם נציג מל"ג וגם עם נציג ות"ת. הוועדה תמליץ לות"ת ולמל"ג בנדון.

באשר לאוניברסיטת אריאל, התקבלה החלטה בתקופתו של גדעון סער ומנואל טרכטנברג, בעוד הפקולטה לרפואה של אוניברסיטת אריאל והכרה במרכז הבינתחומי כאוניברסיטת רייכמן נדונו בתקופה מאוחרת יותר. מדובר בשלוש המלצות של ות"ת למל"ג שלא התקבלו, מתוך כאלפיים החלטות שנידונו בות"ת והומלצו למל"ג במהלך שש שנות כהונתי כיו"ר הוועדה. בחודש ממוצע מתקבלות כשלושים החלטות בנושאים מאוד משמעותיים. כלומר, מתוך כלל ההחלטות שהתקבלו, נדחו שלוש מהן כאמור, שתיים בתקופתי אשר כללו את הפקולטה לרפואה באריאל, כאשר פעם אושרה הקמת הפקולטה בהחלטת רוב בות"ת ופעם שנייה נדחתה ההצעה בות"ת. באשר לאוניברסיטת רייכמן, הייתה עמדת ות"ת שהעת אינה בשלה עדיין ויש צורך בחשיבה נוספת. אני חשבתי שמאחר שוועדה אובייקטיבית לחלוטין בראשותו של פרופ' נחום פינגר, ושבה כיהן גם פרופ' רוני פרידמן חבר מל"ג מהאוניברסיטה העברית, אנשים שאני מאוד סומכת עליהם, יש לתמוך בהענקת הכרה לאוניברסיטה. אני חשבתי שאין מקום לדון בנקודת הזמן הזו בלגיטימיות של השכלה פרטית במדינת ישראל, שכן זה נדון והוכרע בחיוב בתחילת שנות התשעים בהובלתו של פרופ' אמנון רובינשטיין. נפתחו מוסדות רבים, אולי רבים מדי. אבל מוסדות שלא עמדו בסטנדרטים אקדמיים נסגרו. לפני כעשור היו 67 מוסדות והיום יש 59, בעיקר בגלל סגירת מוסדות פרטיים שלדעתנו לא עמדו בסטנדרטים ראויים. אך מוסדות פרטיים אחרים עושים עבודה מצוינת. אם נחזור למרכז הבינתחומי, הרי שזה מוסד פרטי שהצטיין. בשלב שבו הנושא הגיע לדיון בות"ת ובמל"ג, היה מקום לדון בשאלה האם המוסד הפרטי הזה שקיבל מאתנו אישור לפעול לפני כשלושים שנה, מקיים מחקר ברמה כזו שניתן לראות בו אוניברסיטה. אני חשבתי שהתשובה היא כן וכך גם חשבה ועדת מדיניות של המל"ג וגם המל"ג. ולכן יכולים להיות מקרים והם נדירים, שבהם המלצתה של ות"ת למל"ג נדחית. ברוב המקרים זה לא כך. ות"ת היא גוף מאוד עצמאי המקבל החלטות רבות תוך קיום דיונים מקצועיים הכוללים שיח עם האקדמיה. הות"ת קובעת את תקצוב המערכת גם בנושאים מאוד מגוונים, כמו תוכנית הקואנטים שתוקצבה במיליארד ו-200 מיליון ש"ח, תוכנית במדעי הנתונים שתוקצבה בסכום של חצי מיליארד ש"ח וכן ההחלטה על הצטרפות להסכם המחקר האירופי. מדברים כאן על נושאים עתירי תקציבים שהם מאוד משמעותיים למערכת, אך הם פחות מוכרים לציבור.³⁸

ריאיון זה מעיד על התהום הפעורה בין חברי ות"ת לבין יו"ר הוועדה באשר למהות תפקידם. בעוד חברי הות"ת חשו כי קולם לא נשמע בהכרעות המרכזיות שהתקבלו, יו"ר הוועדה טענה כי "אלפיים הנושאים" שהובאו על ידה בפני הוועדה בפרק הזמן בו כיהנה בתפקידה כיו"ר הוועדה, הם עולם ומלואו שהיו בליבת עבודת הוועדה. עבור חברי הוועדה, העיסוק בסוגיות הרבות נשאו אופי של "ניהול זוטות" משעה שיושבת הראש

"בחרה להעסיק את חברי הוועדה בדברי הבל",³⁹ כדבריו של חבר הוועדה שמואל סלבין, או בלשונו של שמגר בן אליהו, יושבת ראש הוועדה יצרה מצב לפיו חברי ות"ת "אינם יוזמים ולא עוסקים בשיקולים אסטרטגיים".⁴⁰ עבור חברי הוועדה היו הנושאים הרבים שהובאו בפניהם בבחינת מסך עשן אשר אפשר ליושבת ראש הוועדה להעביר החלטות בעלות אופי פוליטי, ומשעה "שנכנסה הפוליטיקה ות"ת נחלשה",⁴¹ תוך התעלמות מעמדת חברי הוועדה כפי שניסחה זאת מונא מארון בריאיון עמה. ההחלטה להקים אוניברסיטה נוספת בגליל, מתוקף הסכם קואליציוני ובלא היוועצות עם ות"ת (דטל 2022), הייתה מהלומה נוספת עבורה וביטוי לנסיגת מעמדה. כל שנתבקשו בהקשר זה היה לאשר את הרכב הוועדה שנתמנתה על ידי מל"ג, בלא שנתבקשו כלל לדון בנושא שהוא בליבת סמכותה המקצועית.

היוזמה להקמת אוניברסיטת הגליל

לכוונה לייסד אוניברסיטה בגליל היסטוריה ארוכה. לראשונה עלה הנושא לדיון במל"ג בשנת 1970, כאשר על הפרק עמדה הקמת אוניברסיטה חדשה בצפת (וולנסקי 2005, 127). תוכנית החומש של ות"ת לשנים 2002-2006 המליצה להקים פדרציה של מכללות בגליל, תחת השם "אוניברסיטה רב-קמפוסית", אך תוכנית זו שהגיש נחמיה לבציון, יו"ר ות"ת דאז, נדחתה על ידי המל"ג (שם, 302). החלטת ממשלה מחודש מאי 2005 קבעה כי יש להקים אוניברסיטה בגליל כמנוף לפיתוח האזור, בכפוף לבחינת היבטי תכנון "לאומיים, אקדמיים ותקציביים".⁴² לפיכך הייתה זו רק שאלה של זמן עד שהנושא ישוב לשולחנה של המל"ג. ואכן, משעה שהסכם קואליציוני משנת 2021 החזיר את הנושא לסדר היום, הייתה שרת החינוך ויו"ר המל"ג יפעת שאשא ביטון לרוח החיה בנקיטת צעדים לבחינת הקמת האוניברסיטה החדשה. כדי לקדם את היוזמה, מינתה המל"ג ועדה⁴³ בראשותו של חתן פרס נובל בכימיה אהרן צ'חנובר, שאותו החליף בהמשך בני גייגר, יו"ר הקרן הלאומית למדעים בעבר, וחברים בה יוסי קלפטר נשיא אוניברסיטת תל אביב לשעבר, רבקה כרמי נשיאת אוניברסיטת בן גוריון לשעבר, מוטי שגב מהטכניון, חרמונה שורק מהאוניברסיטה העברית, מונא מארון כחברת ות"ת וכן משה ויגדור, מנכ"ל

39 ריאיון עם שמואל סלבין, מיום 9 בספטמבר 2021.

40 ריאיון עם שמגר בן אליהו, מיום 9 בספטמבר 2021.

41 ריאיון עם מונא מארון, מיום 11 בספטמבר 2021.

42 ראו באתר משרד ראש הממשלה, החלטה מס' 3578 של הממשלה, מיום 2 במאי 2005, בדבר הקמת אוניברסיטה בגליל.

43 המל"ג, החלטה בדבר הקמת אוניברסיטה בגליל, ישיבת המועצה, מיום 20 ביולי 2021. ארכיון המל"ג.

מל"ג וות"ת לשעבר ויוסי אקרמן כנציג התעשייה. תפקידה של ות"ת בהקשר להחלטה זו הצטמצם לאישור בדיעבד של ההרכב שנתמנה על ידי המל"ג, וזו אכן צירפה את ברכתה להרכב הוועדה שהוצע.⁴⁴ בספטמבר 2022 הוגשו המלצות הוועדה למל"ג, וזו אכן אישרה את ההצעה להקים אוניברסיטה "במכללה האקדמית תל חי, בכפוף למיזוג מלא של מכון המחקר מיג"ל".⁴⁵

נדמה כי תפקידה של הוועדה, אשר קולה, מעמדה והרכב חבריה הטביעו חותם על התפתחות ההשכלה הגבוהה בארץ מאז שנת 1974, נותר עתה צל דהוי. החלטות ממשלה לאורך כשני עשורים רוקנו למעשה מתוכן את הגוף שהוגדר בהחלטת ממשלה כמופקד על התכנון הלאומי של ההשכלה הגבוהה בישראל. עמדתה ביחס להחלטות "גדולות" בחיי המערכת, ובהן הקמת אוניברסיטאות חדשות או בית ספר לרפואה, זכתה להתעלמות; תפקידה הפרו-אקטיבי בתכנון, פיתוח והובלת ההשכלה הגבוהה בישראל התאייד, והיא הפכה לגוף שולי הנרמס ונלעג על ידי מוקיריה. הלכה למעשה התגשמה ראיית הנולד של יעל אנדרון בריאיון עמה משנת 2002: "אם קיימת הרגשה שהמערכת, ות"ת, חלשה, נסחטת, מגיבה ללחצים – התוצאה תהיה הרסנית".⁴⁶

דיון

מעמדה של ות"ת נמצא בנסיגה מתמדת המושפעת מהעמקת ההתערבות הפוליטית בחיי ההשכלה הגבוהה – בדומה לתהליך שעברה המל"ג, שתואר בהרחבה בפרק הקודם. אם הוועדה הוקמה במטרה להוות חיץ בין הפוליטיקאים להשכלה הגבוהה, ולהישמר מהתערבות פוליטית של שרים בנושאי תקצוב המדע והמחקר, הרי שהחל מראשית המילניום חזרו ממלאי תפקידים פוליטיים לבחוש בתהליכי קבלת החלטות שיש להן השלכות ישירות על איכות האקדמיה הישראלית ומעמדה. את חוסר בקיאותו של נבחר הציבור בבואו לקבל החלטות בעולם ההשכלה הגבוהה היטיב לתאר בזמנו יגאל אלון, שתיאר את שיטת המוסדות הקובעים עובדות ואחר כך מתנהגים כפושטי יד, וגוררים את הממשלה לדרישות מבלי להבין בתחומים שבהם היא נדרשת להכריע. זו הייתה הסיבה שהביאה את השרים בזמנו למסקנה כי יש להקים גוף מקצועי בלתי תלוי, שיעמוד כחיץ בין הממשלה לבין המוסדות בכל הכרוך בתכנון צורכי ההשכלה הגבוהה ותקצובה. ואכן, לאורך כארבעה עשורים פעלה ות"ת בהרמוניה סבירה, אם כי לא נטולת מתחים, עם הממשלה ועם אגף התקציבים במשרד האוצר, וזכתה בדרך כלל באמונם כמתווכת הוגנת.

44 אישור הות"ת להרכב הוועדה להקמת אוניברסיטה בגליל, בתאריך 2 בספטמבר 2021. ארכיון המל"ג.

45 החלטת ות"ת בישיבתה, מיום 21 בספטמבר 2022, בנושא הקמת אוניברסיטה בגליל. ארכיון המל"ג.

46 ריאיון עם יעל אנדרון, מיום 11 ביולי 2002.

הרמה המקצועית שהפגינו חבריה, שקיפות פעולותיה, הגינותה במאבקים שניהלה כמייצגת פעם את המוסדות למול הממשלה ופעם להפך, בייצוג דרישות הממשלה מהמוסדות – אלה הקנו לוועדה את מעמדה הרם. כך היה למשל המאבק שניהל חיים הררי בתקופת משבר האינפלציה הגדול בשנות השמונים, במטרה להגן על המוסדות מפני שחיקה תקציבית; העמדה הנחושה של אמנון פזי במשבר הסגל של שנת 1994, כאשר התייצב לצד הממונה על השכר במשרד האוצר ולא לצדם של חברי הסגל האקדמי; ועוד. הנשיאה באחריות מתוך תחושת שליחות עמוקה לקידום המדע וההשכלה הגבוהה זיכתה את הוועדה בהערכת ראשי ממשלות, שרים מכהנים וראשי המוסדות, שכיבדו את הכרעותיה גם כאשר חלקו עליהן.

ואולם, בשני העשורים שבהם עוסק ספר זה, התערער מעמדה ונסוג לאחור. תקופת הממלכתיות תמה משעה שפוליטיקאים כינו את הגופים הרגולטוריים "קרטל" שיש לפרקו ולהכפיפו לסמכותם, ובכך חוללו סחף במעמד הוועדה. החלטות התקבלו על פי רצונו של השר המכהן, מתוקף סמכותו וכוחו הפוליטי, ולא עוד בשקלא וטריא שאפיינה את עבודת הוועדה בבואה לקבל החלטות מאוזנות, מקצועיות ושקולות. עידן חדש התחיל בעולם ההשכלה הגבוהה בישראל, והמסר לראשי המוסדות היה חד וברור. בהדרגה הושם הדגש על מיהו השר שירשום לזכותו את קידום מעמדו של מוסד אקדמי זה או אחר, וכך, גדעון סער זכה לקרדיט כמי שהקים את אוניברסיטת אריאל; נפתלי בנט זקף לזכותו את הקמת בית הספר לרפואה באריאל ואת ההכרה באוניברסיטת רייכמן, בשיתוף עם מחליפו זאב אלקין כשר ההשכלה הגבוהה; ואילו יפעת שאשא ביטון תיחקק על דפי ההיסטוריה כמי שנקטה צעדים לקידום הקמתה של אוניברסיטה חדשה בגליל. הדפוס שנוצר הוא הדגשת המורשת של השר המכהן, וצריכה בתודעה הציבורית והפוליטית של החותם שהשאיר. בתוך כך נסוג לאחור מעמדה של ות"ת, כמי שמופקדת על תכנון ופיתוח ההשכלה הגבוהה. ומשעה שיושבת ראש הוועדה עצמה הפנתה לה עורף והביאה להכרעות המל"ג החלטות בניגוד לעמדת רוב חבריה – הוצגה הוועדה ככלי ריק, ערום ועריה, זנוח וחשוף בחולשתו לעיני כול.

האם הייתה זו כוונת מכוון של הממשלה להחליש את ות"ת? בספרם "סדקים באקדמיה" (2014) דנים אמנון רובינשטיין ויצחק פשה בשאלה זו ביחס להקמת אוניברסיטת אריאל. לדעתם, הממשלה רשאית לנקוט צעדים להקמת מוסדות להשכלה גבוהה חדשים, אם אלה נדרשים לשם קידום יעדים לאומיים; ובנסיבות שבהן משתהה ות"ת בקידום יעדי הממשלה, רשאית הממשלה לעקפה משום "[ש]ראוי לזכור כי הוות"ת קמה מכוחה של החלטת ממשלה, ולכן הפה שאסר גם ראשי להתיר" (רובינשטיין ופשה 2014, 169). לדעתם, מרגע שהממשלה התחייבה לתקצוב של אוניברסיטה חדשה, כמו במקרה של אוניברסיטת אריאל, אין עילה לות"ת להתנגד להקמתו של המוסד החדש, ולכן "מבחינה פורמלית, לא פעלה הממשלה נגד האוטונומיה של המוסדות האקדמיים ולא הפרה כל חוק ביחס להמלצת הות"ת" (שם). הם, כמו גם פסיקת בג"ץ משנת 2012, מפנים את האחריות להגברת המעורבות הפוליטית של הממשלה גם לתפקודה הלקוי של ות"ת.

ואכן מן הראוי להצביע גם על שגיאותיה של הוועדה לתכנון ותקצוב, בעיקר בשני תחומים: האחד, חוסר ההכרה בכך כי באופן טבעי מוסדות, אישים וקהילות אקדמיות נוטים לחתור ולתבוע את שדרוג מעמדם תוך הכרה בהישגיהם.⁴⁷ הוועדה לא הביאה בחשבון ציפיות מסוג זה ואת הלחצים הקבועים המופעלים לצדן. אף כי צורך זה זכה להכרה ובא לידי ביטוי בתוכנית העבודה של ות"ת משנת 2000 "קווים כללים להקמתן של אוניברסיטאות רב-מפוסיות ורב-תחומיות בצפון הארץ ובדרומה",⁴⁸ וכך בהצעתה של חגית מסר ירון לאפשר למוסדות להעניק תואר שלישי באמצעות מתן "אוטונומיה מודולרית"⁴⁹ – הוא לא תורגם לגיבוש כללים ואמות מידה לשדרוג מעמדו של מוסד לאוניברסיטה, מה שהיה מקנה לות"ת ולמל"ג ואף למוסדות בסיס מוסכם לשיפוט והערכה. גם הוועדה שמינה שלמה גרוסמן, בראשות קודמו יעקב זיו, מצאה כי אין מקום להקמת אוניברסיטה נוספת בשנים הקרובות, ואילו הוועדה בראשותו של מנואל טרכטנברג, אף כי עסקה בבחינת צורכי המערכת בשדרוג מעמדן של מכללות, לא הגיעה למיצוי תהליכי הבחינה בסוגיה שבה עסקה. התוצאה הובילה לכך כי ההכרעה בנושא עברה לידיה של המערכת הפוליטית, אשר סימנה את מטרותיה שלה והביאה לאישור הקמתן של שתי אוניברסיטאות ושלישית בדרך, נוסף על בית ספר לרפואה.

בכל אותם מקרים שבהם עלתה בקשה לשדרוג מעמדו של מוסד, הסתייגה מכך ות"ת, אם בטענה כי אין צורך במוסד מחקר חדש, ואם בטענה שטרם הסתיימו הליכי ההגדרה של מהי אוניברסיטה, או בטענה כי תהליכי התכנון הנדרשים טרם הסתיימו. בכך הזמינה הוועדה על עצמה ועל המל"ג את החשדנות בהיותה "קרטל" או "מונופול". החלטותיה נתפסו כמתריסות כנגד הממשלה בלא יכולת להגן באופן סביר על הטענה מדוע לא קמה אוניברסיטה חדשה בישראל מאז שנת 1974.

חמישה קריטריונים היו יכולים לכוון את ות"ת בבואה להכריע בסוגיות של הקמת אוניברסיטאות נוספות, באופן שיבטיח את המשך מנהיגותה ויצמצם את פוטנציאל ההתערבות הפוליטית בהכרעותיה המקצועיות:

א. האם אכן צורך באוניברסיטה נוספת לאור תחזיות הגידול הדמוגרפי של החברה הישראלית?

מאחר שתחזיות אלה יציבות ואף מתבררות כמדויקות במבחן השנים, ניתן היה להישען עליהן ולתכנן בהתאם להן את מספר האוניברסיטאות שיש להקים בעתיד. לדוגמה, לקראת שנת המאה למדינה הצפי הוא כי אוכלוסיית ישראל תמנה כחמישה

47 ראו לדוגמה דוח ועדת רובינס באנגליה משנת 1963, ששדרג מעמדם של מוסדות טכנולוגיים ומכללות אזוריות; Volansky 2003, 226; וכן ראו את תיאור הרפורמות בסוף המאה העשרים במבוא לספר זה.

48 המל"ג והות"ת (2000): התוכנית הרב-שנתית תשס"ב-תשס"ו לתכנון ההשכלה הגבוהה בישראל, עמ' 41. ארכיון המל"ג.

49 המל"ג, היוועצות בנושא אוטונומיה מודולרית לאקדמיטציה-עצמית, אוגוסט 2015. ארכיון המל"ג.

עשר מיליון תושבים או לקראת שנת 2065 שבה האוכלוסייה המשוערת במדינה נאמדת בעשרים מיליון תושבים. אילו גובשה תפיסת תכנון שכזו, ייתכן שהיו נחסכים הלחצים והביקורת שעמם נדרשה הוועדה להתמודד, ואולי היא אף הייתה מקדימה ומציעה בעצמה את הקמת האוניברסיטה בגליל.

ב. האם עומדים לרשות המדינה המשאבים הממשלתיים הנדרשים להקמת אוניברסיטה חדשה, שעלות אחזקתה נושקת למיליארד ש"ח בשנה בממוצע?

הצורך בוודאות המשאבים הממשלתיים הנדרשים למוסד חדש, מחייב משנה זהירות בקבלת החלטה, בעיקר לנוכח הזיכרון הטראומטי, הטרי עדיין, של משבר ה"עשור האבוד", שבו קוצצו כאלף משרות, השקולות לסגירת אוניברסיטה שלמה, כמתואר בפרק השני. מהלך תכנון מסוג זה מחייב תיאום הדוק עם הממשלה ועם אגף התקציבים במשרד האוצר.

ג. האם ראוי למקד את המשאבים הקיימים בתוספת של מוסד חדש, או להעדיף השקעות במוסדות קיימים ולבססם כ"מוסדות עילית", כמקובל כיום במדינות אחדות בעולם?

השיקול לרכוז משאבים במספר מצומצם של אוניברסיטאות עילית נגזר בין היתר מן הגידול במשאבים בין-לאומיים המאפשרים לאנשי מדע להתחרות עליהם. הזוכים במענקי מחקר של קרנות בין-לאומיות מעשירים את תפוקות המחקר, מרחיבים את המשאבים העומדים לקידום מו"פ, המעשיר את התעשיות המתקדמות ואת צמיחתן של חברות טכנולוגיות עילית. עושר זה נגזר בין השאר בשל תוצרי המחקר הבסיסי המתנהל באקדמיה, אשר לממשלות יש עניין להעצימו בשל השלכתו על גידול התוצר הלאומי. לפיכך מסתמנת העדפה של ממשלות בעת הנוכחית לאמץ מדיניות של ריכוז משאבים במספר מצומצם של אוניברסיטאות עילית, על פני פיזור המשאבים הציבוריים במספר רב של מוסדות. הקמת מרכזי המצוינות על ידי ות"ת בראשית העשור השני, בתיאום ובברכתו של אגף התקציבים באוצר, היא דוגמה למאמץ כזה למיתוג מצוינות מחקרית במוסדות מחקר מובילים. המשך מאמץ בתחום זה הינו זירה מקצועית טהורה ואליטיסטית העומדת לעתים בניגוד למניעים פופוליסטיים של מנהיגים פוליטיים ולפיכך מחייבת השקפה ועמדה בהירה וחדה של הוועדה לתכנון ותקצוב.

ד. האם ראוי לתמוך בהקמת אוניברסיטאות פרטיות בישראל?

אף כי המרכז הבינתחומי בהרצליה הכריז מאז הנחת אבן הפינה שלו כי הוא חותר להפוך לאוניברסיטה הפרטית הראשונה בישראל, ואף כי בישראל מצויים תשעה מוסדות נוספים להשכלה גבוהה שפעולתם כמכללות אינה נסמכת על תקציבי מדינה – לא התקיים בות"ת דיון מקיף בשאלה זו.⁵⁰ דיון זה התבקש דווקא על רקע הכווייה הצוברת שהותירה התפשטותן המהירה של כחמישים שלוחות של אוניברסיטאות

50 ראו לעיל, בריאיון עם שמגר, חבר ות"ת, מיום 9 בספטמבר 2021.

זרות החל משנות התשעים, התפתחות אשר גררה את המערכת הציבורית, תחת רישוי מינהלי של המל"ג, להרפתקה ולהיצע של שפע תארים אקדמיים נחותים באיכותם וברמתם, ואת הממשלה לחוב אקטוארי הנאמד במיליארדי שקלים (וולנסקי 2005, 186–226). רק בשל נסיבות טראומטיות אלה, ראוי היה להיענות לדרישת חברי ות"ת, אשר תבעו לערוך דיון עקרוני בסוגיה זו, כדי להבטיח כי המדינה לא תיגרר בעתיד למחוזות דומים מכוחו של חוק חופש העיסוק. אין דומה מוסד שקם כמכללה, הממוקדת בהוראת תארים אקדמיים הנשענים על שכר לימוד של סטודנטים בתחומים שבהם יש ביקוש גבוה בשוק העבודה (ולפיכך מתאפשר ניהול פיננסי סביר ומאוזן בדרך כלל), לבין מוסד פרטי המבקש לזכות במעמד של מוסד מחקר ולהתברג בהישגיו המדעיים בין שאר האוניברסיטאות המתוקצבות על ידי המדינה. התקציבים הנדרשים לאוניברסיטה שעיקר ייעודה הוא מחקר לצד הוראה אקדמית אינם דומים כלל ועיקר לתקציבים הנדרשים לתפעול של מכללה אקדמית המתמחה בהוראה בלבד. הצורך בדיון זה אינו קשור להישגים האקדמיים או לאיתנותה הכלכלית של אוניברסיטת רייכמן ספציפית, אלא עליו לצפות פני עתיד. משעה שהוגשה הבקשה על ידי המרכז הבינתחומי להכרה בו כאוניברסיטה, ראוי היה לבחון את הסוגיה העקרונית של מוסד אקדמי פרטי, שעלול להזדקק בעתיד לתמיכה תקציבית של המדינה. לפיכך נכון הייתה עושה ות"ת אילו הקדישה מחשבה ונקטה צעדי תכנון מתבקשים בנושא זה. הטענה כלפיה כי היא מנועה מקיום דיון עקרוני בנושא זה מפאת חוק חופש העיסוק, הינה פגיעה בסמכותה ואחריותה הכוללת כלפי היבטי התכנון של מערכת ההשכלה הגבוהה, כפי שקבעה הממשלה ולאור הניסיון המר כאמור.

יתר על כן, ההכרזה של אוניברסיטת רייכמן, שבועות ספורים בלבד לאחר ההכרה בה כאוניברסיטת פרטית ראשונה בישראל, כי בכוונתה לפנות בבקשה נוספת להקים בית ספר לרפואה כחלק מהתפתחותה העתידית, מפנה את תשומת הלב לסוגיה שעל הפרק. עולם הרפואה מכיר יותר ממודל הכשרה אחד של רופאים, ויש בהם כאלה שעלותם אינה חורגת בהרבה מההשקעה הנדרשת לרכישת תארים במדעי הטבע ולפיכך מאפשרת הישענות על מימון פרטי שאינו נזקק לתמיכה ציבורית. אלא שנראה כי מודל הכשרת רופאים בישראל עלול להתברר כמכביד יתר על המידה על מוסד הכשרה פרטי שיבקש לסבסד לימודים אלה. לפיכך ראוי היה לאפשר לות"ת לדון בסוגיות אלה ואחרות לקראת החלטת המל"ג לאשר את הקמתו של מוסד פרטי להשכלה גבוהה, ושגו אלה שמנעו דיון זה בטיעון כי חוק חופש העיסוק הינו מחוץ לטריטוריה והסמכות של הוועדה. מוקדם יותר מהמשוער עשוי המוסד להזדקק לתמיכה ציבורית, דווקא בתחום שבו עשוי להיות עניין רב למדינה – הגברת מאגר הכשרת הרופאים ופיתוח תחומי מחקר חיוניים אחרים עתירי תשתיות בשירות החברה והמדינה, שמוסד פרטי עלול להתקשות במימונם. יתר על כן, אילו נאחזה ות"ת בנימוקים המתועדים היטב בגנון המל"ג וגנון משרד החינוך, על

דרישתם משנת 2000 של מוסדות פרטיים לתמיכת המדינה בפעולתם, חרף הכרזתם על כוונתם לפעול כמוסדות פרטיים, או המשברים רבי הפנים שליוו את המוסדות שקמו תחילה כשלוחות של אוניברסיטאות זרות במסגרת חוק חופש העיסוק והפכו ברבות השנים למוסדות הפועלים כמוסדות ישראלים פרטיים על פי חוק המל"ג, כגון "כרמל" בחיפה או "המרכז האקדמי באור יהודה" – ייתכן שהייתה הוועדה נהנית מתמיכה משפטית וציבורית בסוגיה (וולנסקי 2005, 160), ולא מצטיירת כמי שעומדת בדרכם של מוסדות המבקשים לפעול כאוניברסיטה פרטית. בחינת הנושא העקרוני כבד המשקל הייתה מציבה את ות"ת בעמדה מנהיגותית ואחראית, הן כלפי המוסדות הפרטיים והן כלפי עתיד התפתחותה וביסוסה העתידי של אוניברסיטת רייכמן.

ואולם, משעה שהשלימה הוועדה, חרף רצון חבריה, עם הדרישה שלא לעסוק כלל בנושא המוסדות הפרטיים וגם נמנעה מלמוד את ההיסטוריה הטרייה של סוג מוסדות זה שצמח בישראל, היא זכתה לכינוי "קרטל בולשביקי" ולהתעלמות מהעמדות שבהן ביקשו לדון חבריה כפי שעולה מהראיונות עמם בפרק זה.

ה. האם ראוי לתמוך בשיקום מעמדם של תחומי דעת שנותרו מאחור, כגון מדעי הרוח,

כלכלה, מנהל עסקים ועבודה סוציאלית, או להניח לנפשם ולגורלם האקדמי?

היעדר מדיניות נחושה ועקבית לטיפול בחולשות המערכת, כפי שעלו בדוחות הוועדות הבין-לאומיות שתוארו בפרקים החמישי והשישי, וההתעלמות מקריאות הוועדות לתקן את מודל התקצוב כדי לשקם את מעמדם של אחדות מהתוכניות שנבדקו – הם שגיאה נוספת של הות"ת. אף כי בשנת 2021 הוצע תיקון למודל התקצוב עבור מדעי הרוח, הוא צנוע ומאחר מדי כדי להתגבר על עומק המשבר. ות"ת יכולה הייתה לקבל החלטות נחושות יותר באשר לתוכניות הלימודים והמחקר שנותרו מאחור, ולנסות לשקם את מעמדם והישגיהן תוך התייצבות בעמדה מנהיגותית כלפי המוסדות, כמי שאינה משלימה עם התדרדרותן של חמש עשרה תוכניות לימוד. לחלופין היא הייתה יכולה להמליץ על סגירתן של תוכניות אחדות בשל נסיגת איכותן האקדמית. אבל בהיעדר הכרעה ואמירה אמיצה בנושא, והתמודדות עם שאלות כבדות משקל אלה, תוך שימוש בעוצמה הנתונה בידיה – היא חשפה את עצמה להתערבות פוליטית.

הימנעות הוועדה מכל אלה העצימה את המערכת הפוליטית על חשבון ות"ת ומל"ג, שבחולשתן בטיפול בדוחות הוועדות הבין-לאומיות, הוכשרה הקרקע למעורבות של פוליטיקאים במערכת ההשכלה הגבוהה ולצמצום תפקידה של הוועדה בכל הקשור לתכנון ההשכלה הגבוהה וניווטה.

המציאות המתוארת העמידה את הוועדה ככלי ריק הן בעיני המערכת הפוליטית, הן בעיני המל"ג והן בעיני המוסדות עצמם. משברים קשים היו נחלתם של יושבי ראש ות"ת גם בעבר; אילו נלמד כיצד התמודד נתן רוטנשטרייך במשבר עם ועדת ההקצבות

משנת 1977, או האופן שבו ניווט אמנון פזי את ההחלטה משנת 1993 להעדיף את פיתוחן של המכללות כמוסדות אקדמיים על פני השקעה בהקמת אוניברסיטה חדשה, ייתכן כי ניתן היה למנוע את הפגיעה הקשה במעמד הוועדה במהלך העשור החולף. הגוף שהתמחה בתכנון לאומי של ההשכלה הגבוהה ותקצובה נמצא חבול בראשית העשור השלישי של המאה העשרים ואחת, משום שנמנע מאימוץ גישת תכנון ארוכת טווח, ובכך "הזמין" את חדירת המערכת הפוליטית לתהליכי קבלת ההחלטות. ומשעה שנוצר הסדק, המערכת הפוליטית לא עצרה והמשיכה להרחיבו תוך שהיא פורמת את סמכותה של הוועדה ומוציאה מידיה מרכיבים מרכזיים בתהליך התכנון והתקצוב של ההשכלה הגבוהה, מבלי שיש מי שיגן על מעמדה ותפקידה של הוועדה. במציאות הנוכחית עומדות בפני הממשלה שתי אפשרויות: או לשקם את מעמד ות"ת ולהחזירה להיות חיץ העומד איתן בין המערכת הפוליטית לבין העולם האקדמי, או להעמיק את חדירת ההכרעות הפוליטיות בחיי המחקר והמדע, על המחירים הצפויים בדרך זו. הפרק הבא יעסוק בחיפושי הדרך ובתנאים החותרים לקדם ולהעמיק את ההבנות בין הממשלה לבין המערכת האקדמית, לשם קידום מעמדה של ההשכלה הגבוהה של ישראל וצרכיה, ובצל אי הנחת והביקורת המתמשכת כלפי הגופים שבידיהם הופקד ניהול ההשכלה הגבוהה.

פרק תשיעי

בדרך לתיקון כשלי המערכת – הצעת חוק המשילות

הגידול המהיר במספר המוסדות להשכלה גבוהה ובמספר הסטודנטים מאז שנות התשעים, יחד עם משבר התקציב שעיצב את "העשור האבוד", צורכי המשק והחברה, ונסיגת מעמדן של מל"ג וות"ת על רקע המחלוקות סביב הקמת אוניברסיטת אריאל – כל אלה העמידו מול הגופים הרגולטוריים של ההשכלה הגבוהה ביקורת מצטברת. בניסיון לתקן את הליקויים הוקמו לאורך השנים ועדות, כמתואר בפרק השני: ועדת שוחט (2007); ועדת ישראל 2028 (הורוביץ וברודט 2008); המלצות צוות ה-OECD (2010); ותוכנית החומש של ות"ת (2010). אך בכל אלה לא היה די כדי לחולל שינוי במערכת.

בהדרגה הלכה והתחדדה ההכרה כי תיקון עומק במערכת ההשכלה הגבוהה מחייב בניית כלי ניהול חדשים ועדכניים וכי נדרש להתאים את הגופים הרגולטוריים, שהיו נכונים לימי עבר, למציאות הנוכחית, שבה מספר המוסדות האקדמיים הגיע לשיא של שישים ושבע מכללות ואוניברסיטאות גם יחד.¹ קריאתה של לימור לבנת לביטול "הקרטל" שפכה שמן נוסף למדורה וליבתה את המתח הקיים ממילא ואת תחושת חוסר האמון בגופי המשילות. התקופה שבה הוצף השוק הישראלי בתארים אקדמיים מטעם שלוחות של אוניברסיטאות זרות, חלקן מפוקפקות, הוסיפה גם היא לתחושת הכשל של המערכת ולכאוס המתחולל בה. כנדון בפרקים הקודמים, מעמדם של הגופים הרגולטוריים התערער עוד יותר עם התגברות החקיקה והמעורבות הפוליטית בעולם ההשכלה הגבוהה, מה שבא לידי ביטוי בכחמישים הצעות חוק שהוגשו תוך כעשור.² שדה ההשכלה הגבוהה הפך אפוא לזירת התגוששות של אינטרסים ואג'נדות והפעלת לחצים על מל"ג וות"ת בעוצמה שלא הייתה מוכרת בעשורים הקודמים. זה היה הרקע ליוזמה החדשה לשינוי כלי המשילות של ההשכלה הגבוהה, שבה ידון פרק זה.

1 במהלך העשור השני הצטמצם מספר המוסדות לחמישים ותשעה.

2 בין ראשית שנות התשעים לאמצע העשור הראשון של שנות האלפיים. ראו וולנסקי 2005.

יוזמות מוקדמות לשינוי

לצד המלצותיה והצעותיה של ועדת שוחט לשיפור ושינוי פני המערכת שתוארו בפרק השני, עלו שתי יוזמות נוספות שקראו לבחון שינוי במבנה המשילות והארגון של ההשכלה הגבוהה: יוזמת צוות "בשער" ויוזמת מוסד שמואל נאמן.

המלצות צוות "בשער"

עמותת "בשער" קהילה אקדמית למען החברה בישראל" הוקמה בשנת 1999 על ידי חברי סגל בכירים ממוסדות להשכלה גבוהה, במטרה לקדם את החברה בישראל כחברה תומכת ומקדמת ידע על בסיס עקרונות של קידום ערכים ליברליים ואוניברסליים וערכי מורשת ישראל ברוח מגילת העצמאות; הנחלת חשיבה מושכלת וביקורתית בכל תחומי החיים הציבוריים בישראל; וקידום איכות המערכות החינוכיות, המדעיות והטכנולוגיות. בעמותה חברים כאלפיים אנשי סגל אקדמי, ובהם נשיאות, נשיאים ורקטורים בהווה ולשעבר, כלות וחתני פרס נובל ופרס ישראל מכל המוסדות להשכלה הגבוהה בישראל, והיא מקיימת דיונים קבועים בסוגיות הקשורות להשכלה הגבוהה ומעודדת התנדבות אישית של חבריה לקידום הפריפריה החברתית של ישראל. בשנת 2005 הקימה העמותה צוות חשיבה בראשות חגית מסר ירון,³ לבחינה ומיפוי הנושאים העקרוניים והמעשיים הקשורים בתכנון מבנה ההשכלה הגבוהה בישראל (בשער 2005). הצוות שקד על בחינת צורכי המערכת האקדמית לאור ניסיון העבר ומצבה באמצע העשור הראשון של המאה העשרים ואחת, ועל תכנון צופה פני עתיד של צורכי המדינה והחברה, כולל הביקוש הצפוי להשכלה גבוהה וההכשרה המקצועית שתידרש. בין השאר התבקש הצוות להמליץ על המבנה הראוי של מערכת ההשכלה הגבוהה; על שינויים מתבקשים בחוק המל"ג לחיזוק מעמדה המקצועי של המועצה ברוח עיקרי החוק; על דרכים ואמצעים להגברת השקיפות והפתיחות של כלל המערכת; ועל מגוון מקצועות ותחומים הדורשים השכלה גבוהה כעתודה אינטלקטואלית, מחקרית ומקצועית של המדינה.

בין היתר דן הצוות בסוגיות הבאות:

- א. ביזור מול מרכז: האם עדיפה שליטה מרכזית על כלל המוסדות להשכלה גבוהה, המכתיבה למוסד את גבולות פעולתו בתחום התארים שיעניק, או שמא עדיף שכל מוסד יחליט לעצמו על מרכיבי פעולתו כשוק חופשי (laissez faire)?
- ב. בקרת איכות חיצונית: האם נדרשת בקרת איכות מרכזית וחיצונית נוסף על בקרה פנים-מוסדית?
- ג. חקיקה: האם קיים צורך בהסדרת המערכת בחקיקה, נוסף על זו שנקבעה בחוק המל"ג?

3 חברים נוספים בצוות היו משה ארנס, נאוה בן צבי, שרה גוריר-זונבליט, איתמר גרינוולד, עמי וולנסקי, יהודה חדד, דן טולקובסקי, נדב לירון, אמנון פוי, רמי פרידמן ואהרן צ'חנובר.

- ד. שיטת התקצוב: האם נדרש שינוי בשיטת התקצוב הציבורי?
- ה. מבנה שכר הלימוד: האם צריך לחול שינוי במבנה שכר הלימוד; האם עליו להיות חופשי / מבוקר / מסובסד לתלמיד / מסובסד על פי תחומי לימוד מסוימים / מסובסד על פי סוגי המוסדות?
- ו. סטנדרטים בין-לאומיים: האם יש לאמץ סטנדרטים בין-לאומיים של תכנים ועומס הלמידה?
- ז. רגולציה: האם יש צורך בשינוי מבנה הרשויות הרגולטוריות של מל"ג וות"ת, או לחלופין, להקים משרד ממשלתי או רשות להשכלה גבוהה?
- אף כי הצוות הגיש המלצות ביניים בלבד, הן שיקפו את נושאי המפתח והסוגיות המרכזיות של מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל, בראיית פני עתיד:
1. תכנון גודלה של מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל ופרישתה הגיאוגרפית, באופן שיבטיח נגישות והשתתפות של לפחות מחצית מקבוצת גיל רלוונטית בהשכלה אקדמית.
 2. הגדרת אופי הבידול וגיוון המוסדות בכל דיון על השונות במערכת ההשכלה הגבוהה בישראל. האתגר המרכזי בכל תכנון עתידי של מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל הוא לקבוע כללים ומנגנונים שיבטיחו את שמירת השונות, תוך הקפדה על איזון נכון בין צורכי החברה, צורכי הסטודנטים ועתיד המחקר.
 3. קביעת הכללים והתנאים להבטחת קיומו וקידומו של המחקר עתיר המשאבים במדעי החיים והטבע, ובחינת העברתו למכוני מחקר חוץ-אוניברסיטאיים. יש לבחון יתרונות וחסרונות לכל אחת מהחלופות – המשך ביצוע המחקר המתקדם באוניברסיטאות כפי שנעשה היום, או העברת חלקו למכוני מחקר; בעוד מחקר בתחומים "רכים" יותר יכול להתנהל בכל המוסדות להשכלה גבוהה מבלי להגבילו לאוניברסיטאות בלבד.
 4. הקפדה על בקרת איכות במוסדות השונים מדי כמה שנים, כמקובל במקומות רבים בעולם. עיקרון זה אינו סותר את האוטונומיה המוענקת למוסדות האקדמיים בקביעת תוכניות הלימודים. מדיניות מעין זו מחייבת שינוי מרחיק לכת באופן התנהלותה של המל"ג ואופי קשרי הגומלין בינה לבין המוסדות השונים.
 5. עידוד שיתופי פעולה בין אקדמאים ישראלים לבין עמיתיהם בחו"ל בכל הנוגע להוראה, אקדמיציה של תוכניות לימודים וניידות סטודנטים, תוך שילוב ישראל בשיתופי פעולה ותהליכים הכרוכים באמנת בולוניה. שילוב זה עשוי לאפשר חילופי סטודנטים, ניידות של סטודנטים וסגל, תוכניות לימוד משותפות, קביעת כללים ברורים לגבי הכרה בלימודים באוניברסיטאות זרות כולל למידה מרחוק (בשער 10, 2005).

סוגיות אלו, שנידונו כאמור כבר בשנת 2005, היו חלק מחומר הרקע לוועדת המשילות שנתמנתה כעשור מאוחר יותר, כפי שיידון בהמשך.

המלצות מוסד שמואל נאמן

בשנת 2006 פרסם מוסד שמואל נאמן מונוגרף שכתבתי יחד עם ניסן לימור במסגרת קבוצת מחקר בראשות מנואל טרכטנברג שהתמקדה בכלכלת ההשכלה הגבוהה.⁴ המסמך הציע לבחון אפשרות לשינויים מבניים של המערכת, תחת הכותרת "ההשכלה השלישונית בישראל: פרדיגמה חדשה למדיניות" (וולנסקי ולימור 2006). בלזו ההמלצות, לצד שמירה על טיפוח איכות המחקר ושיפור איכות ההוראה, הוצג מתווה הכולל שלושה שערי כניסה להשכלה הגבוהה והעל-תיכונית, אשר ינוהלו באחריות ובניווט הגופים הרגולטוריים, מל"ג וות"ת: שער ההשכלה האקדמית במוסדות המוכרים על ידי מל"ג; שער ההשכלה העל-תיכונית (Post Secondary Education); שער למידה לאורך קריירה תעסוקתית (Lifelong learning).

המסמך נכתב על רקע מגמות של שינוי במערכות ההשכלה הגבוהה בעולם, שבמסגרתן התרחבה הנגישות להשכלה הגבוהה באמצעות עידוד ניידות של סטודנטים בין מוסדות שונים, כולל ממכללות קהילתיות דו-שנתיות למכללות אקדמיות ולאוניברסיטאות מחקר. שינוי זה נעשה תוך קביעת כללי אקרדיטציה ברורים, שתכליתם להכיר בלימודים מוקדמים של סטודנטים במוסדות להשכלה על-תיכונית וגבוהה.

ברוח אמנת בולוניה שהוצעה באירופה בשנת 1999, הציע המסמך לאפשר העברה של נקודת קרדיט אקדמית ממוסד אחד למשנהו, כפי שאף הונהג עשורים אחדים קודם לכן בארצות הברית. באופן זה בוגרי מכללות קהילתיות עברו באופן פשוט יחסית למוסדות אקדמיים, במסגרת כללים מוסכמים וברורים, על בסיס אמנה משותפת ומוסכמת בין סוגי המוסדות השונים.

על פי ההצעה, תאומץ תפיסה דומה גם בישראל ויתאפשרו מעברים פשוטים יחסית בין המערכת העל-תיכונית הדו-שנתית אל המערכת האקדמית. בעת כתיבת ההצעה, עמדה המערכת העל-תיכונית, הזוכה להגדרה "השכלה שלישונית" (tertiary education) על כרבע מיליון סטודנטים במוסדות אקדמיים ועוד כ-58,000 סטודנטים במוסדות השכלה על-תיכוניים. לצד זה כללה ההצעה פיתוח מסגרות למידה לאורך הקריירה של עובדים בשוק העבודה, אשר יישענו על תשתית הידע וההוראה הקיימת במוסדות להשכלה גבוהה. גם כאן, מקור ההשראה להצעה היה מודל הפעולה האירופי, שבו שיעור המשתתפים בתוכניות "לימוד לאורך החיים" (LLL – Life Long Learning) עמד על כ-12.5% מהעובדים במשק סביב שנת 2000 (וולנסקי ולימור 2006, 49).

בכל שער כניסה פורטו הצעות נוספות כדלהלן:

4 קבוצת המחקר קמה ביוזמת מוסד שמואל נאמן ופורום ספיר, אשר התמקד בכיווני התפתחות אפשריים במבנה ההשכלה הגבוהה.

שער כניסה ראשון: השכלה אקדמית

- רגולציה
 1. פישוט כללי המל"ג והאצלת סמכויות למוסדות, באופן שיאפשר להם להיערך למציאות המשתנה.
 2. הענקת מרחב גמישות ושיקול דעת למוסדות בקביעת מספר הסטודנטים שיתקבלו ללימודים.
 3. נתינת מרחב גמישות מסוים למוסדות בקביעת גובה שכר הלימוד, אשר בסיסו ייקבע בוועדה ציבורית.
 4. הפעלת מערכות סיוע לסטודנטים במסגרת תאגיד חדש.
 5. אישור למוסדות לגייס תקציבי מחקר ופיתוח ומימון שכר לימוד מגורמים ממשלתיים, ציבוריים ואחרים, גם לא באמצעות ות"ת, במסגרת כללים שייקבעו.⁵
- בתחום המחקר האקדמי
 6. שינוי היחס בין ההקצבה הישירה למחקר לבין כספי המחקר התחרותי, לטובת האחרון.
 7. הקצאת תקציב ייעודי לביצוע מחקרים חדשים, כולל סיוע למוסדות ולחוקרים בקיום ובפיתוח תשתיות מחקר.
 8. הענקת תקציבי מחקר תחרותי ללא התניה של סוג המוסד אליו שייכים החוקרים.
 9. עידוד שיתופי פעולה בין חוקרים ממוסדות שונים, כולל שימוש משותף בתשתיות מחקר.
 10. עידוד שיתופי פעולה בין מוסדות בקורסים או בסמינרים משותפים.
 11. הקמת קרן ייעודית לתמיכה במחקרים בתחומי מדעי הרוח והחברה.
- בתחום ההוראה האקדמית
 12. מתן תמריץ למוסדות להפעלת מנגנון שיפור איכות פנימי.
 13. מימון המוסדות על פי מדד תפוקות של מספר המסיימים את לימודיהם לתואר (כפי שמקובל).
 14. חישוב המימון גם על פי ההרכב הסוציו-אקונומי של הסטודנטים.
 15. עידוד בוגרים לרכוש תעודות הוראה במערכת החינוך.

שער כניסה שני: השכלה על-תיכונית

המסמך המליץ ליצור תנאים לניעות סטודנטים ממוסדות דו-שנתיים המכשירים הנדסאים, טכנאים ועובדים במגוון התמחויות נוספות, אל עבר המוסדות האקדמיים, תוך העברת הקרדיט שצברו. אף כי מל"ג קבעה כבר בשנת 1991 כללים המאפשרים הענקת קרדיט

5 לאחר שהוקמה ות"ת, המוסדות המתוקצבים להשכלה גבוהה היו רשאים לזכות בתקציבים ממשלתיים רק באמצעותה. כאמור, ההצעה מאפשרת למוסדות לפנות ישירות לגופים ממשלתיים למימון פעולות, שלא באמצעות ות"ת.

אקדמי עבור לימודים אלו,⁶ בפועל לא התרחשה פריצת דרך משמעותית והאפשרות לניעות נותרה תיאורטית בלבד. הלכה למעשה נותרו שתי מערכות אלה, אשר מרבית פעילותן ממומנת מהתקציב הציבורי, נפרדות לחלוטין (וולנסקי ולימור 2006, 40). המסמך המליץ לאמץ את שיטת הניעות בין המוסדות בדומה למודל הקיים בארצות הברית מאז שנות השישים, ובכך לגוון את אפשרויות הלימוד ולהוזיל את העלויות הציבוריות. לשם מימוש הצעה זו הוצע לאמץ שני עקרונות פעולה:

- א. לאפשר העברת הקרדיט על לימודים במוסד על-תכנוני למוסד אקדמי.
- ב. להטיל את האחריות לעיצוב המדיניות על המל"ג, כאשר ות"ת תהיה הגורם המתכנן והמממן של פעילות המוסדות העל-תכנוניים.

שער כניסה שלישי: למידה לאורך קריירה

שער זה נועד לפתוח את שערי ההשכלה הגבוהה גם לשוק העבודה, כדי לאפשר לעובדים למידה לאורך הקריירה, ובכך יוכלו להתעדכן ולהתמקצע בעולם משתנה תדיר. בעידן של מעבר לכלכלה של ידע, הנשענת על טכנולוגיית המידע והתקשורת (ICT), נדרשים גם המוסדות להשכלה גבוהה לגמישות ולרלוונטיות. לא עוד גישה סטטית המסתפקת בתואר אקדמי שנרכש לפני עשור או יותר, אלא רכישה דינמית וצומחת של השכלה עדכנית המותאמת לנסיבות המשתנות של היחיד ושל המשק הישראלי, ולקצב השינויים שעוברים ארגונים במאה העשרים ואחת. הכשרה זו תקנה לעובדים מיומנויות של לימוד עצמי, חשיבה ביקורתית, שיתוף פעולה בין עמיתים, ובעיקר יכולת הפקת ידע באמצעות שימוש בטכנולוגיית המידע והתקשורת. לצורך כך הוצע לפתח בישראל, בדומה למתרחש בעולם, היצע של אפשרויות השכלה ולמידה לאורך הקריירה התעסוקתית של העובד על פי עקרונות הפעולה הבאים:

- א. הממשלה תקבע מדיניות כוללת בתחום הלמידה לאורך הקריירה בהתאם לסטנדרטים בין-לאומיים.
- ב. מרכזי הלמידה לאורך הקריירה יפעלו על בסיס שיתופי פעולה עם המוסדות להשכלה גבוהה לסוגיהם וכן עם רשויות מקומיות, גופי תעשייה ומשק, ארגוני עובדים והממשלה.
- ג. ייקבעו כללים לצבירת קרדיט מוכר בתחומי הלימוד הרלוונטיים.
- ד. מרכזי הלמידה לאורך הקריירה יפעלו בהתאם לצרכים הייחודיים של מפעלים וארגונים, על פי עיקרון של זיהוי צרכים של מעסיקים (reaching out).

בעקבות פרסום המסמך ארגן מוסד שמואל נאמן, יחד עם פורום ספיר, כנס באוניברסיטת תל אביב, תחת הכותרת: "האם נדרשת פרדיגמה חדשה לחינוך הגבוה בישראל?".⁷ אף כי

6 הכללים נקבעו על פי המלצות ועדה בראשות אלי ניסים.

7 הכנס צולם ועלה לאתר לרשת, תחת השם: "האם נדרשת פרדיגמה חדשה לחינוך הגבוה בישראל", אתר יוטיוב, 15 במאי 2008.

טווח העמדות והתגובות של הדוברים היה רחב, הרוח הכללית שנשבה מהדיונים תמכה בצורך בהיערכות מחודשת של ההשכלה הגבוהה, בדומה לשינויים שהוצעו במסמך. כך לדוגמה, הכלכלן ראובן גרונאו מהאוניברסיטה העברית גרס כי "הרגולציה של ההשכלה הגבוהה אשר התאימה לעשורים הראשונים אינה הולמת עוד את המציאות ההטרורגנית בה פועלים המל"ג והות"ת", והציע למנות דירקטוריון ולהבחין בין סמכויותיו לבין הגוף המנהל בפועל את ההשכלה הגבוהה, שיורכב מממלאי התפקידים החזקים ביותר שניתן למצוא כדי שיוכלו להתמודד עם האתגר. יצחק גל-נור מהאוניברסיטה העברית קרא להיאבק בכל סוג של התערבות חיצונית אשר תשבש את אתוס חקר האמת, שהוא תנאי ליצירתיות ופריצות דרך מדעיות, אך תמך בצורך באימוץ פרדיגמה חדשה. שלמה גרוסמן, יו"ר ות"ת באותה עת, עמד על הסכנה הגוברת למעורבות פוליטית וציין כי לאור ההתפשטות המהירה של המערכת, יש להבטיח סינרגיה הדוקה בעבודה שבין ות"ת למל"ג. הוא הזהיר כי אם יאבדו שני הגופים הרגולטוריים הללו את עצמאותם, "זה יהיה סוף למערכת ההשכלה הגבוהה וקיימת סכנה כזאת בשל הפוליטיזציה".

הכלכלן יוג'ין קנדל מהאוניברסיטה העברית הדגיש את חשיבות שיתוף הפעולה עם הממשלה והקשב לצורכי המדיניות הממשלתית. הוא קרא לאמץ שינוי התומך בפרדיגמות שונות בפעולת מערכת ההשכלה הגבוהה והצביע על פוטנציאל תרומתה של המערכת האקדמית לצרכיהן השונים של החברה והמדינה. זאב צחור, נשיא מכללת ספיר, עמד על השינוי בהרכב הסוציו-אקונומי של הלומדים במערכת האקדמית וקרא להתאים את מודל התקצוב להרכב חברתי הנוכחי משום "[ש]המציאות השתנתה וחייבים להתייחס אל עניין השונות בין התלמידים" במדיניות תקצוב דיפרנציאלית. כמו כן קרא צחור לאמץ מודל גמיש באשר למשך הלימודים, בשונה מהמודל התקני כיום, ולעבור ממתודת למידה של שינון החומר הנלמד להוראה באמצעות פרויקטים. מוטי שכטר, נשיא מכללת תל חי לשעבר, טען שהאוניברסיטאות מערימות קשיים על סטודנטים המבקשים לעבור אליהן מהמכללות, וכי אין בישראל זרימה חופשית בין המוסדות כפי שקיימת בארצות הברית. רמי יוגב מאוניברסיטת תל אביב הצטרף לעמדתו וציין כי בעוד האוניברסיטאות בארצות הברית עושות מאמץ "ורודפות אחר בוגרי המכללות הקהילתיות", בישראל אדישים להם ולצרכיהם. דוד ברודט, מנכ"ל משרד האוצר ויו"ר בנק לאומי לשעבר, קבע כי בישראל קיים כֶּשֶׁל שוק שנדרש לתקנו. בעוד שוק העבודה עובר שינויים טכנולוגיים מהירים, זקוקים העובדים להכשרה ולמידה משתנה שתותאם לצרכים של היחיד, של הארגונים ושל המוסדות להשכלה גבוהה. חגית מסר ירון, יו"ר הוועדה שמונתה על ידי "בשער", סיכמה כי "על רקע השינויים בארבעים השנים החולפות, צריך שינוי במודל הרגולציה וההנחה שאפשר לחזור לעבר היא מופרכת". ואכן, שנים לא רבות אחר כך היא התבקשה לעמוד בראש ועדת המשילות ולגבש המלצות מעשיות לחידוש המבנה הרגולטורי של ההשכלה הגבוהה.

ועדת המשילות – עבודת ההכנה

עם כניסתו של שי פירון לתפקידו כשר החינוך ויו"ר המל"ג בשנת 2013, הוא ביקש להקים ועדה לבחינת מבנה ההשכלה הגבוהה, בדומה למודל של ועדת דוברת (2003) שבחנה והמליצה על ביצוע שינויים במערכת החינוך. בראשות הוועדה מונתה חגית מסר ירון,⁸ במקביל למינויה לתפקיד סגנית יו"ר המל"ג. בכתב המינוי בחתימת ראש הממשלה בנימין נתניהו, שר האוצר יאיר לפיד ושר החינוך שי פירון, הוגדרה תכלית הוועדה:

לחזק את מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל, לשפר את תפקודה ולהעצים את יכולתה להגשים יעדים לאומיים. יש צורך לבצע הערכה מחדש של מבנה המוסדות הרגולטוריים המופקדים על המערכת, קרי: המועצה להשכלה הגבוהה (המל"ג) והוועדה לתכנון ותקצוב (הות"ת). כמו כן, יש צורך לבדוק את הממשק בין הגורמים הממשלתיים הרלוונטיים והגופים הללו.⁹

כתב המינוי הדגיש כי שמירת האוטונומיה של המערכת היא ערובה לחופש אקדמי ולמצוינות אקדמית ויש להבטיח כי ההמלצות יביאו בחשבון גם את הצורך לתת ביטוי למדיניות הממשלה ולצרכים לאומיים "תוך מציאת איזון מושכל ובר-קיימא בין השניים".¹⁰ הוועדה התבקשה לחזק את יכולת התכנון של מערכת ההשכלה הגבוהה על כל רבדיה ועל כל סוגי מוסדותיה, ולהסדיר את המבנה המנהלתי, את הייררכיית הניהול, את חלוקת הסמכויות והתפקידים ואת תחומי האחריות.

את חלקה הראשון של עבודתה הקדישה הוועדה ללמידה ומיפוי הצרכים: למידת מודלים שונים בעולם; הגדרת האתגרים; שמיעת עדות מומחים; שמיעת עמדות שרי חינוך בהווה ובעבר; ושמיעת עמדות הציבור. בשלב הבא ישבה הוועדה על המדוכה בניסיון ליישב את הסתירות ולגבש מתווה המוסכם על חבריה.

א. סקירה בין-לאומית

הוועדה בחנה דפוסי משילות של השכלה גבוהה במדינות שונות בעולם: שוודיה, קליפורניה, אנגליה ושוויצריה, המייצגות כל אחת סגנון ניהול אחר, על פי סקירה שביצעה עבורה חברת אדקיט.¹¹

8 לצד מסר ירון מונו בוועדה מנואל טרכטנברג; מנחם מגידור; נאוה בן צבי; אמנון רובינשטיין; יוג'ין קנדל; ידידיה שטרן; וכן יונתן רגב ממשד האוצר; עו"ד עדנה הראל ממשד המשפטים; השופטת איילה פרוקצ'יה; ויובל אדמון.

9 כתב מינוי הוועדה להסדרת המשילות של ההשכלה הגבוהה, מיום 3 בדצמבר 2013. ארכיון המל"ג.

10 שם. האיזון בהרכב הוועדה התבטא בכך ששליש מחבריה היו נציגי המוסדות, שליש נציגי משרדי ממשלה רלוונטיים (אוצר, משפטים וחינוך) ושליש נציגי ציבור, ובהם נציג יו"ר התאחדות הסטודנטים לשעבר. יו"ר ות"ת וסיו"ר מל"ג מונו כחברים בוועדה מתוקף תפקידם.

11 הסקירה הוגשה לוועדה בתאריך 30 בינואר 2014 על ידי חברת אדקיט המתמחה במידע ומחקר בין-לאומי.

שוודיה: הרגולציה של ההשכלה הגבוהה בשוודיה נחשבת לריכוזית מאוד. הסמכות להקמת אוניברסיטאות או מכללות נתונה בידי הממשלה והפרלמנט, והחוק והתקנות מאפשרים התערבות רבה מאוד של הממשלה "בניהול מוסדות הלימוד ובתוכניות הלימוד המוצעות בהן".¹² כמו כן קיימים שני גופים רגולטוריים עצמאיים, האחד בתחום האקרדיטציה והשני בתחום התקצוב, כאשר הממשלה הינה הגורם המרכזי בקבלת החלטות ומשרד החינוך הוא הגורם המתקצב כ-85% מתקציב המוסדות. בראשית שנת 2011 עברה המערכת רפורמה שנועדה להעניק למוסדות האקדמיים כלים להתמודדות עם התחרות הגוברת בזירה הבין-לאומית, והוענקה להם אוטונומיה רבה יותר בתחומי תוכניות הלימודים, בתנאי קבלת הסטודנטים ובמדיניות הערכת ההישגים.

קליפורניה: בידי המוסדות האקדמיים מופקדת סמכות נרחבת, וגם הפיקוח נעשה ברובו על ידי המוסדות עצמם או על ידי גופים פרטיים. בסמכותם גם להעניק אקרדיטציה עבור תוכניות המתקצבות על ידי משרד החינוך הפדרלי או על ידי המוסדות עצמם. בקרת האיכות נעשית באחריות ראשי אוניברסיטאות המחקר, תוך הישענות על גוף פרטי הממלא תפקיד זה מטעם המוסדות. לעומת זאת, הפיקוח על המכללות הקהילתיות מתבצע באמצעות גוף ממשלתי שמתקצב אותן. התקציבים של מוסדות המחקר בקליפורניה ניתנים על ידי המושל (ובאישור המחוקק) כמענק כולל (Block Grant) ומיועדים בעיקר להוראה. המוסדות יכולים ליהנות מהכנסות נוספות. במאי 2014 צפוי היה לקום גוף עצמאי לחלוטין שנועד לשמש כסוכנות לפיקוח על מערכת זו מטעם מדינת קליפורניה.

אנגליה: שני גופים עצמאיים פועלים בה בזיקה זה לזה: QAA בודק את נאותות המוסדות ואת איכות תוכניותיהם, ו-Privy Council מופקד על הענקת ההכרה למוסד שעומד בבדיקת הנאותות הנדרשת. תקצוב ההשכלה הגבוהה נעשה בידי גוף לא ממשלתי הנקרא HEFCE, המופקד על חלוקת התקציבים לכל מוסד בנפרד ולכל מטרה בתחום ההשכלה הגבוהה, אך ההליך נעשה בהתאם ליעדי הממשלה. ערעור על החלטות HEFCE אפשרית באמצעות מערכת המשפט. התקציב מוענק כמענק כולל והמוסדות חופשיים לעשות שימוש במענקים למטרות מחקר או הוראה, אך עליהם לדווח ל-HEFCE ולפרלמנט על השימוש בהם.

שוויצריה: הגופים הרגולטוריים מעוגנים בחקיקה קפדנית אך למוסדות ניתנת אוטונומיה בכל הקשור לשימוש בתקציב. גוף משותף לממשלה ולקנטונים מופקד על הענקת אקרדיטציה, ובקרת האיכות מתבצעת על ידי גוף שנקרא SUC, שאף מופקד על הקצאת מענקים כמו גם על הנחיות לאוניברסיטאות הנהנות מעצמאות יחסית. SUC פועל באמצעות גופי משנה נפרדים להערכת איכות – אחד לאוניברסיטאות ואחד למכללות. מענקי התקציב ניתנים בנפרד על ידי הממשלה והקנטונים, ואין גוף מתקצב אחד. החל משנת 2011 נעשה מאמץ לפשט את עבודת הגופים הרגולטוריים ולאחד את

שלושת הגופים הפועלים בתחום ההשכלה הגבוהה לגוף אחד הפועל בתיאום בין מרכיביו השונים.

סקירה ראשונית זו של המתרחש בעולם נועדה לסייע לחברי ועדת המשילות לבחון את מבנה הפעולה הרצוי והראוי למערכת ההשכלה הגבוהה של ישראל. המסקנה העיקרית שנבעה ממנה הייתה כי אין כמעט מדינה שלא החל בה מעבר כלשהו לעבר ליברליזציה ואוטונומיה של המוסדות להשכלה גבוהה. השאלות שהעסיקו את חברי הוועדה בשלב ראשוני זה היו: האם מערכת פתוחה ואוטונומית מאפשרת ללמד מבלי לקבל הכרה מראש? מי מסדיר את הגוף המנהל את ההשכלה הגבוהה ואת החוקים? מי מקים את הגוף ומי מממן אותו?¹³

בישיבתה השנייה של הוועדה הרחיבה שרה גורי-רוזנבליט מהאוניברסיטה הפתוחה את הסקירה:¹⁴ לדבריה, באנגליה למשל, הגדולה מישראל פי שישה במספר התושבים, פועלות 131 אוניברסיטאות וכ-350 מכללות ללימודי המשך, הזהות למכללות קהילתיות או למכללות מקצועיות, תחת השם tertiary education. האוניברסיטה של לונדון וכן האוניברסיטאות אוקספורד וקיימברידג' פועלות כפדרציה של עשרות מכללות / מוסדות אקדמיים כל אחת. כל אלה נסמכים על המימון הציבורי ועל מערכת מדדי האיכות הקבועים של המדינה והגופים הרגולטוריים מטעמה.

בארצות הברית פועלים 5,000 מוסדות להשכלה גבוהה, לצד מגוון רחב של מכללות קהילתיות - 33 סוגים שונים של מוסדות להשכלה גבוהה המאפשרים ניעות גבוהה של סטודנטים ביניהם.

באוסטרליה פועלים 150 מוסדות להשכלה גבוהה, מתוכם 39 אוניברסיטאות ובהן שני מוסדות פרטיים, שלושה מוסדות בעלי צ'רטר לפעולה של הממלכה המאוחדת ושני קמפוסים מחוץ לאוסטרליה, כאשר הסוכנות לאיכות וסטנדרטים של החינוך (TEQSA) מופקדת על בדיקת המוסדות, לצד גוף המממן אותם על פי תפקות מחקר ותוצרי למידה (ERA).

בגרמניה פועלים 415 מוסדות להשכלה גבוהה, מתוכם 105 אוניברסיטאות, 203 אוניברסיטאות המתמקדות בהכשרה מקצועית להנדסה, מנהל עסקים, עבודה סוציאלית ועוד; 102 מוסדות להשכלה גבוהה ייעודיים להכשרת מורים לאמנות ולהכשרה תיאולוגית. המחקר מתבצע בחלקו במוסדות פרטיים או ממשלתיים, כאשר כרבע מהמוסדות הם פרטיים אף כי רק 5% מהסטודנטים לומדים בהם.

בצרפת מערכת ההשכלה הגבוהה היא ריכוזית מאוד והפיקוח על תוכניות הלימודים מתבצע באמצעות משרדי הממשלה או גופים חוץ-אוניברסיטאיים; המחקר מתבצע בחלקו

13 פרוטוקול ישיבה מס' 2 של הוועדה להסדרת המשילות של ההשכלה הגבוהה, מיום 17 בדצמבר 2013. ארכיון המל"ג.

14 שרה גורי-רוזנבליט, מצגת: מערכות השכלה גבוהה: מבנה ורגולציה. ארכיון המל"ג.

מחוץ לאוניברסיטאות; 25 מהמוסדות להשכלה גבוהה הם יוקרתיים וקבלה אליהם היא סלקטיבית (Grande Ecole); 79 מוסדות הם אוניברסיטאות; 113 הם מוסדות להכשרה מקצועית במעמד של אוניברסיטאות.

ביפן פועלות 778 אוניברסיטאות, מתוכן 86 המנוהלות במישרין על ידי השלטון המרכזי; 96 על ידי השלטון המקומי ו-597 הן אוניברסיטאות פרטיות. כמו כן פועלות ביפן 386 מכללות דו-שנתיות פרטיות; 64 מכללות טכנולוגיות ציבוריות; 30% מהסטודנטים לומדים באוניברסיטאות הלאומיות הזוכות ב-70% מתקציב המחקר ו-4% מבוגרי התואר הראשון ממשיכים ללימודים מתקדמים.

משתי הסקירות על הנעשה במדינות העולם עולים השונות והגיוון האפשריים בסוגי המוסדות ויעדיהם המקצועיים, כמו גם במבנה התקצוב ובקרת האיכות. גם השינויים שנעשו במבני הגופים הרגולטוריים מבטאים את רצון המדינות בהתחדשות ובעדכון כלי הניהול של ההשכלה הגבוהה.

ב. הגדרת האתגרים

סדרת דיונים נוספת של הוועדה עסקה בקשיים ואף בכשלים שהיו נחלתה של ישראל בניהול האוניברסיטאות והמכללות, כולל הכשלים בעשור שלפני הקמת הוועדה.¹⁵ מנואל טרכטנברג הציג את האתגרים והקשיים העומדים בפני הות"ת שבראשה עמד, וציין כי "אירועי השנה האחרונה, שבה התגלתה חולשת המערכת", מחדדים את הצורך להתמודד עם שלושה אתגרים מרכזיים: תקציב ההשכלה הגבוהה להצמחת מצוינות אקדמית; הקניית השכלה אקדמית לקבוצות אוכלוסין נוספות; והיענות לצורכי המשק והחברה בישראל.¹⁶ לדבריו, על הוועדה ליישב פרדוקסים, כמו למשל האנומליה שבה, בישראל, הממשלה היא הגורם המרכזי המממן את ההשכלה הגבוהה אך "אין לה אמירה במה שנעשה" (שם); או הצורך הגובר של המדינה במהנדסים וקוצר ידה של מערכת ההשכלה הגבוהה לספק אותו. בפועל, הוא הוסיף, "המערכת יודעת לקבל צ'ק אך אינה יודעת לתת שסתום לגיטימי לדרישות" (שם). ומכאן משתמע לדעתו תפקיד ועדת המשילות – להבטיח כי הגוף הרגולטורי המתוכנן ימקד את מאמציו במענה הדוק יותר לצורכי הממשלה, החותרת לצמיחה כלכלית וחברתית, ויהיה המשך לתפקידים המסורתיים של הגופים הרגולטוריים המעניקים אקדמיטציה, מאשרים הקמת מוסדות חדשים, מבצעים הערכה של איכות ההוראה, ומבטיחים את חירותם האקדמית של המוסדות בהיותם חיץ בינם לבין הממשלה.

15 סקירה זו הוצגה על ידי במצגת בישיבה מס' 1 של הוועדה להסדרת המשילות של ההשכלה הגבוהה, ראו וולנסקי 2013.

16 טרכטנברג 2013. החולשה שאליה רומז טרכטנברג נוגעת להקמתה של אוניברסיטת אריאל.

יו"ר הוועדה, חגית מסר ירון, סיכמה את הבעיות המרכזיות בעבודת המל"ג והות"ת שעמם נדרשת הוועדה להתמודד: הסרבול בהענקת אקדמיטציה למוסדות; היעדר כלי אכיפה ומנגנוני פיקוח ובקרה יעילים; יכולת תכנון מוגבלת בשל היותה של מערכת ההשכלה הגבוהה "שוק מעורב" של תקציב ציבורי ופרטי.¹⁷

היא מיקדה את הוועדה בנושאים שבהם עליהם לגבש את הצעתם: פיתוח כלי אכיפה רצויים; חיזוק יכולת התכנון הלאומי או לחלופין, מעבר למודל שיתיר את התפתחות המוסדות לכוחות השוק, תוך התערבות ממשלתית רק במקרה של כשל שוק; בדיקה אם להעניק אוטונומיה למוסדות בפתחת תוכניות לימודים; בחינה אם לאפשר לגופי המשילות החדשים להתערב בסגירת תוכניות שאינן ראויות מטעמי איכות או בשל היעדר צורך לאומי.

היועצת המשפטית למועצה, עו"ד יעל טור-כספא וסגנה עו"ד נדב שמיר, התמקדו בצורך להסדיר את מעמדה של ות"ת, אשר כיום שואבת את סמכותה משני מקורות שונים¹⁸ - בתחום התקצוב מהממשלה, ובתחום התכנון מהמל"ג. הוועדה החדשה נדרשה לתת דעתה על הצורך לתקן את החוק בשל הקושי לנתק בין תכנון לתקצוב.

ג. שמיעת עדות מומחים

לוועדה הוזמנו גם ממלאי תפקידים עתירי ניסיון, ראשי ות"ת וסגני יו"ר מל"ג לשעבר, שהשמיעו את דעתם בסוגיות שעל הפרק.

חיים הררי, יו"ר ות"ת בשנות השמונים, גרס כי העיקרון שעל פיו הוקמה ות"ת היה נכון לשעתו והוא אף הכרחי היום, אך לדעתו, על מל"ג וות"ת לפעול בעת הנוכחית כרשות להשכלה גבוהה ולא עוד כתאגיד, עם מועצת רשות ושר חינוך העומד בראשה.¹⁹ על פי הצעתו, בהנהלת הרשות יכהנו שישה חברים אשר נשיא בראשה ומעמד ות"ת יעוגן בחקיקה. פרשת אריאל הייתה בעיניו "כשל תכנוני" של ות"ת, משום שעמדתה הייתה כי יש להסתפק באוניברסיטאות הקיימות ואין צורך במוסד מחקר נוסף בישראל. בענייני אקדמיטציה גרס הררי כי סמכותה של מל"ג צריכה להיות בלתי מוגבלת, וחשוב שפסיקתה "תהיה אקדמית טהורה". לפיכך המליץ להקים אגף ייעודי לאקדמיטציה עליונה, שבו ישבו רק נציגים אקדמיים, כך שהאקדמיטציה תינתן על ידי פרופסורים בלבד. הררי ביכה על כך ש"ההרכב האישי הנוכחי של מל"ג ירוד [...] בעבר, החברים היו טובי המוחות של המדינה, ואין זה המצב היום".²⁰

- | | |
|----|--|
| 17 | פרוטוקול ישיבה מס' 5 של הוועדה להסדרת המשילות של ההשכלה הגבוהה, מיום 9 בפברואר 2014. ארכיון המל"ג. |
| 18 | פרוטוקול ישיבה מס' 2 של הוועדה להסדרת המשילות של ההשכלה הגבוהה, מיום 17 בדצמבר 2013. ארכיון המל"ג. |
| 19 | פרוטוקול ישיבה מס' 3 של הוועדה להסדרת המשילות של ההשכלה הגבוהה, מיום 12 בינואר 2014. ארכיון המל"ג. |
| 20 | שם, ההדגשה שלי. |

יעקב זיו, מחליפו של הררי בתפקיד, הדגיש את הפגיעה במעמדה של ות"ת ואת הצורך בחיזוקה. לדבריו, ות"ת דנה והחליטה שאין צורך באוניברסיטה נוספת במסגרת התקציבית והתכנונית הקיימת, ולכן על הממשלה היה להימנע מלכפות פתיחתו של מוסד מחקר נוסף (הכוונה לאוניברסיטת אריאל). גם זיו המליץ על צורך לעגן את מעמד ות"ת בחקיקה ועל הצורך בהידוק היחסים בין ות"ת לבין משרדי האוצר והממשלה (שם). **שלמה גרוסמן**, יו"ר ות"ת בעשור הראשון של המאה העשרים ואחת, הדגיש את חשיבות עצמאותה של ות"ת בתחום התכנון ארוך הטווח של ההשכלה הגבוהה והצטרף לדעת קודמיו כי אין צורך בפתיחתה של אוניברסיטה נוספת בשנים הקרובות. הוא קרא לתקן את מעמדה ודמותה של המל"ג דרך בחירה מבוקרת של חבריה, באמצעות ועדה המורכבת משופטים ואישי ציבור בלתי תלויים. לדבריו, **"דגש על נציגים איכותיים, היה משנה את התדמית"**.²¹

יחזקאל טלר, מי שכיהן כסגן יו"ר המל"ג החל מראשית שנות האלפיים, קרא גם הוא לשנות את חוק המל"ג ולהחזיר עטרה ליושנה, שבה המל"ג הוא "הגוף הדומיננטי, ואילו ות"ת היא ועדת משנה של המל"ג". לדבריו, רמתם הירודה של חברי המל"ג בהשוואה לעבר נגרמה משום "ש[מונו אנשים שלא הומלצו [...]] זה הפך לדבר פוליטי".²²

יצחק גל-נור, סגן יו"ר המל"ג אחרי טלר, עמד על שלוש בעיות מפתח הראויות להתייחסות של ועדת המשילות לתיקון הכשלים שנתגלו: הפוליטיזציה של ההשכלה הגבוהה; השימוש בתקציב כמנוף לחץ על המל"ג ועל המוסדות באופן שהקרין על ירידת הרמה; ובעיות תפקוד של המל"ג, בעיקר בשל היעדר חיץ בין "שיקולים פוליטיים מידיים של הממשלה והשר, לבין ההשכלה הגבוהה".²³ כמו קודמיו, ציין גל-נור את הצורך לחולל שינוי בהרכב חברי המל"ג המכהנים ולחזק את מרכיב התכנון בפעולת המועצה.

נחום פינגר, סגן יו"ר המל"ג לשעבר, המליץ לוועדה למנות בראש המערכת נגיד לענייני השכלה גבוהה שאינו אישיות פוליטית, בדומה למעמד נשיא בית המשפט העליון או בנק ישראל. לדבריו, במבנה הנוכחי קיימת "מקבילית כוחות שלא תמיד עבדה בסדר וביעילות".²⁴ המבנה המוצע שבראשו יעמוד נגיד עשוי לפתור את הבעיה המתוארת, ובתנאי שתוגבל רמת מעורבותו של השר ותישמר האוטונומיה המקצועית של גופי המשילות.

ד. שמיעת עמדת שרי חינוך לשעבר ושרים מכהנים

הוועדה הזמינה אליה גם שרי חינוך בעבר ובהווה, במטרה להאזין לנקודת מבטם מתוקף חברותם בממשלה וכיושבי ראש המל"ג. שר החינוך המכהן **שי פירון**, מי שיזם את הקמת

21 שם, ההדגשה שלי.

22 שם, ההדגשה שלי.

23 שם.

24 שם.

הוועדה, תיאר את הרקע והנימוקים להקמתה:

- בשל השינויים שעברו על המערכת במבנה פעולתה ובתפיסותיה.
- בשל הצורך להנגיש את ההשכלה הגבוהה לחרדים.
- בשל הצורך לשמר את עצמאות המל"ג ומעמדה.
- בשל הרצון לשמור על מעמדם האקדמי הגבוה של אלה המכהנים במל"ג.
- בשל הצורך להבהיר את קשרי הגומלין שבין מל"ג וות"ת.
- בשל הצורך בניהול המערכת באמצעות דירקטוריון עליון שיעסוק במדיניות ההשכלה הגבוהה.
- בשל הצורך ברציפות הקשר והתיאום בין מערכת החינוך לבין מערכת ההשכלה הגבוהה בנושא בחינות הבגרות והמבחן הפסיכומטרי.
- בשל הצורך להגדיר ולהבחין בין תפקיד המכללות לתפקיד האוניברסיטאות.
- בשל הרצון להבטיח כי שר החינוך יהיה אחראי לביצוע חוק המל"ג.
- בשל הצורך בקביעת כללי אתיקה של מרצים.
- בשל הצורך בצמצום המעורבות הפוליטית בחיי ההשכלה הגבוהה.²⁵

אמנון רובינשטיין, מי שכיהן כשר חינוך ויו"ר המל"ג בשנות התשעים, עמד על חשיבות המעבר מחינוך אליטיסטי גבוה לחינוך להמונים, מעבר שאפשר מוביליות חברתית לשכבות רחבות בחברה.²⁶ הוא קרא להמשיך במגמה זו של גיוון המערכת ותמך ברעיון המכללה הקהילתית, שיתרום לאינטגרציה חברתית מבלי להרחיב את התקציב. כעדות לגישתה העניינית של המל"ג, הזכיר רובינשטיין כי בעת אישור תוכנית האב למכללות, רוב חברי המל"ג היו נציגי אוניברסיטאות, "ובכל זאת, אושרה ההצעה ברוב גדול". הוא הדגיש כי חשוב להקפיד על "חיץ, אך לא הפרדה", בין המערכת הפוליטית לבין גופי המשילות החדשים, מאחר ש"זה יתבטא בתקציב. חייבים לתת לממשלה להשמיע את דעתה" (שם).

רובינשטיין נקב בעקרונות שלפיהם יש לעצב לדעתו את כללי המשילות של ההשכלה

הגבוהה:

1. אין להבחין בין אוניברסיטאות ומכללות.
2. מל"ג לא תראה עצמה כנציגת האוניברסיטאות בלבד.
3. על המל"ג ושלוחותיה להוות חיץ אקדמי בין הממשלה לבין המוסדות להשכלה גבוהה.
4. על יו"ר המל"ג להמשיך להיות שר החינוך.
5. הרכב המל"ג יכלול נציגים מכל סוגי המוסדות, כאשר האקדמאים מהווים בו רוב.

25 פרוטוקול ישיבה מס' 7 של הוועדה להסדרת המשילות של ההשכלה הגבוהה, מיום 5 במאוס 2014. ארכיון המל"ג.

26 פרוטוקול ישיבה מס' 13 של הוועדה להסדרת המשילות של ההשכלה הגבוהה, מיום 28 באפריל 2014. ארכיון המל"ג.

6. חברי המל"ג ייבחרו באמצעות ועדת איתור.
7. סיווג מוסדות להשכלה גבוהה ייעשה אך ורק לפי אמות מידה אקדמיות, שוות לכול וידועות לציבור.
8. ועד מנהל (וע"מ) או ות"ת יקיים ועדה נלווית משותפת עם נציגי הממשלה לצורך תכנון ארוך טווח.
9. חשוב שבות"ת יכהנו גם נציגים של מוסדות שאינם מתוקצבים וכן נציג סטודנטים.

יעל (יולי) תמיר, מי שכיהנה כשרת החינוך במחצית השנייה של העשור הראשון, עמדה על בעיית ריבוי השפות במערכת הפוליטית ובמערכת האקדמית. לדבריה, בכל התחומים ולא רק בהשכלה הגבוהה, "המערכות הנשלטות נפגעות, שלא בכוונה תחילה, מהחלטות המערכת השלטונית. לכן חשוב שיהיה איזון בין הצורך להביע דעה, לבין מעורבות במערכת הביצועית" (שם). מאחר שההשכלה הגבוהה הפכה לנושא פופולרי "וכולם רוצים לעסוק בו ולהקים מוסד להשכלה גבוהה" כמוצר שיווק פוליטי, כפי שראינו כשהמערכת הפוליטית הכריזה על מחויבותה "להקים אוניברסיטה בגליל או באריאל למרות החלטת המל"ג שלא תהיה אוניברסיטה נוספת" (שם). לכן חשוב בעינינו בראש ובראשונה להגדיר את גבולות ההתערבות של הממשלה, ואם היא "רוצה אוניברסיטה בגליל עליה להשאיר את ההחלטות [...] מחוץ לפוליטיקה" (שם) משום שפזיזות בקבלת החלטות עלולה להוביל לנזקים.

גדעון סער, מי שכיהן כשר החינוך עוד בטרם הקמת ועדת המשילות, טען כי הביקורת על המעורבות הפוליטית איננה נכונה (שם). לדבריו –

- הממשלה והכנסת נותנות למערכת ההשכלה הגבוהה חופש כמעט מוחלט והיא לא נפגעה משמעותית בשל התערבות בלתי ראויה של המערכת הממשלתית.
- המערכת משוחררת מלחצים ותהליכי המינוי נקיים מהשפעה פוליטית.
- כאשר כיהן כשר החינוך לא הייתה חקיקה פוגענית.
- יש להעצים את בקרת האיכות כתפקידה המרכזי של המל"ג. היום אין שקיפות ואין שימוש בממצאי ועדות ההערכה.
- על אף הביקורת של הוועדות הבין-לאומיות, תוכניות לא נסגרו.
- יש להבטיח מבנה הייררכי לפיו הות"ת תשמש כוועדה מייעצת בלבד למל"ג בתחום התכנון אך בתחום התקצוב תוקנה לה סמכות בלעדית.
- בראש המערכת יעמוד שר כראש המל"ג הממנה את בעלי התפקידים, ועליו תוטל האחריות על כלל מרכיבי פעולתה של המערכת.
- חייב להיות שינוי בהרכב חברי ות"ת, כך שתתאפשר נציגות של כל סוגי המוסדות בוועדה, כולל נציגות סטודנטים.
- אל לאוניברסיטאות להוביל בות"ת.
- מאז הקמת ות"ת לא נערך דיון עומק במבנה של מערכת ההשכלה הגבוהה ולא קמה אוניברסיטה נוספת.

- לא התקיים דיון בשאלה אילו מבין המוסדות ראויים להעניק תואר שלישי.
- אין סיכוי לשינוי כל עוד יש רוב מובנה לאוניברסיטאות בגופים הרגולטוריים.

גם שר המדע, הטכנולוגיה והחלל יעקב פרי הוזמן לוועדה, מכיוון שמשרדו פועל בזיקה לעבודת התכנון של ות"ת. לדבריו:

- ראוי לקיים מנגנון היועצות בין משרד המדע לבין מל"ג / ות"ת בנושא יעדי התקציב.
- יש לקיים מנגנון היועצות בין משרד המדע לבין מל"ג / ות"ת בנושאים שתכליתם לקדם מצוינות מחקר ופיתוח יישומי העוקב אחר המחקר הבסיסי.
- על ות"ת לקיים התייעצות עם הגורמים הרלוונטיים במשרד המדע והמדען הראשי בנושאים שעליהם היא מופקדת.

ה. שמיעת עמדות הציבור

עם הקמת הוועדה פורסם מכתב לציבור, שנועד בעיקר לגורמים באקדמיה, לארגונים ציבוריים ופרטיים בעלי עניין בנושא, ובו בקשה לכתוב לוועדה המלצות על דרכים להסדרת המשילות בהשכלה הגבוהה ולהגיש הצעות לשיפור המצב הקיים.²⁷

בעקבות המכתב הגיעו לוועדה עשרים ושתים תגובות והצעות. כך למשל כתבה נשיאת האקדמיה הלאומית למדעים, רות ארנון, המשמשת כיועצת לממשלה בפעולות הנוגעות למחקר ולתכנון מדעי בעלי חשיבות לאומית,²⁸ כי יש להבטיח איזון מושכל בין צורכי הממשלה וצרכים לאומיים, ובתנאי שתישמר "האוטונומיה של מערכת ההשכלה הגבוהה שהיא ערובה לחופש אקדמי ולמצוינות אקדמית" (שם). מכיוון שהחופש האקדמי טומן בחובו את עקרון אי התלות המוסדית והאישית, יש להבטיח, לדבריה, כי הפעילות האקדמית תתקיים ללא מעורבות פוליטית או מגבלות אחרות. החירות האקדמית היא זו המטילה "אחריות מוסרית אישית ומוסדית רבה. חופש אקדמי ואי-תלות אינם פוטרים משקיפות ציבורית וניהול תקין" (שם).

מכתב נוסף כתב המשפטן ברק מדינה מהאוניברסיטה העברית, ובו המליץ לוועדה לעגן את החירות האקדמית בחוק יסוד: כבוד האדם וחירותו, משום שלדבריו נדרשת הגנה "על החופש האקדמי של המוסדות האקדמיים, ברוח האמור בסעיף 15 לחוק מל"ג".²⁹ לדבריו, "אין מקום לכך שבראש המל"ג יכהן שר החינוך או גורם פוליטי אחר" (שם), שכן המל"ג צריכה להיות תאגיד סטטוטורי עצמאי, אשר נמנה אמנם עם הרשות המבצעת אך אינו חלק

27 הודעה לציבור מאת הוועדה להסדרת המשילות של ההשכלה הגבוהה, [ללא תאריך]. ארכיון המל"ג.

28 מכתבה של רות ארנון לחגית מסר ירון, מיום 9 בפברואר 2014. ארכיון המל"ג.

29 מכתבו של ברק מדינה לוועדה להסדרת המשילות בהשכלה הגבוהה, מיום 15 בינואר 2014, תיק ניירות עמדה לוועדת המשילות. ארכיון המל"ג.

מהמנגנון הממשלתי. גם את מעמד הות"ת יש להסדיר בחוק, כמי שפועלת בתיאום עם המל"ג אך לא כוועדת משנה שלה. המלצה נוספת הייתה שבחירת חברי המל"ג תיעשה באמצעות ועדת איתור, ובוודאי שלא בידי השר או הממשלה באופן בלעדי.

ארגון הסגל הזוטר באוניברסיטת חיפה כתב לוועדה כי סעיף 15 לחוק המל"ג אמנם מקנה חופש פעולה לאוניברסיטאות בעניינים אקדמיים, אך כוונתו של המחוקק לא הייתה שחירות זו תקנה למוסדות את "החופש לפעול בשרירותיות, או ללא הנמקה, סבירות ומוסריות, או שלא בכפוף לדין",³⁰ ולכן קרא לוועדה לתקן ולסייג את המשתמע מסעיף 15 לחוק. עמדה זו שיקפה ביקורת ארוכת שנים של הסגל הזוטר על המל"ג, בטענה כי פרשנות מרחיבה של סעיף זה בחוק אפשרה העסקה פוגענית שלהם. הארגון דרש לתקן את סעיף 15 לחוק המל"ג באופן שימנע פגיעה בזכויות העובדים באצטלה של חירות אקדמית.

יעקב ברגמן מהאוניברסיטה העברית, מבקר חריף ועקבי של דרכי ניהול ההשכלה הגבוהה בישראל, כתב לוועדה כי "מסגרת ההשכלה הגבוהה חייבת לעבור רפורמה לפיה תקבל עליה הממשלה את ניהוג הרפורמות במערכת",³¹ בדומה לנעשה במדינות ה-OECD האחרות משום יחסי הקרבה בין האינטרסים של המל"ג לאלה של המוסדות. **משה מנדלבוים**, לשעבר נגיד בנק ישראל וחבר ות"ת, המליץ לוועדה להגדיר באופן מפורט את תפקידיהן של ות"ת ומל"ג ולהקים להן גוף משותף; לקדם את אחרייתה של מל"ג וסמכותה בתחום בקרת האיכות של תוכניות הלימודים; לשמור על עצמאותה של ות"ת; לקצר את משך זמן אישור תוכניות הלימודים החדשות; ולהגדיל את משקלם של נציגי הציבור בות"ת ובמל"ג, בהתאם להתפתחות שחלה בשדה ההשכלה הגבוהה בישראל.³²

התאחדות הסטודנטים המליצה לוועדה להגדיר מחדש את מבנה ות"ת ומל"ג ודרשה להגביר את השתתפות הסטודנטים בגופים אלו; להגביר את בקרת האיכות של המערכת ואת שקיפות הממצאים; לקדם תכנון לטווח ארוך של תקציבי ההשכלה הגבוהה, תוך מתן תשומת לב לצורכי המוסדות הלא מתוקצבים; לעודד מחקר על מערכת ההשכלה הגבוהה; וכן המליצה להעביר את המכללות לחינוך מתקצוב וסמכות משרד החינוך לתקצוב על ידי ות"ת.³³

גם **ועד ראשי האוניברסיטאות** כתב לוועדה והמליץ לעגן בחוק יסוד את החופש האקדמי והמנהלי של המוסדות, ברוח האמור בסעיף 15 לחוק המל"ג. בהינתן ההכרה בחופש האקדמי, הם כתבו, "אין מקום לכך שבראש המל"ג יכהן שר החינוך או גורם

30 מכתבה של מיכל אבן, יו"ר הסגל הזוטר באוניברסיטת חיפה, בנייר עמדה שנשלח לוועדת המשילות, מיום 19 בינואר 2014. ארכיון המל"ג.

31 מכתבו של יעקב ברגמן לוועדה, "כישלונות במשילות מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל", מיום 19 בינואר 2014. ארכיון המל"ג.

32 מכתבו של משה מנדלבוים לוועדת המשילות, מיום 20 בינואר 2014. ארכיון המל"ג.

33 עמדת התאחדות הסטודנטים לוועדת המשילות, ינואר 2014. ארכיון המל"ג.

פוליטי אחר".³⁴ על המועצה להיות תאגיד סטטוטורי עצמאי אשר נמנה אמנם עם הרשות המבצעת אך אינו חלק מהמנגנון הממשלתי; עוד הם המליצו כי יו"ר המל"ג יהיה נשיא לשעבר של אחת האוניברסיטאות; שחברי המל"ג יהיו בעלי מעמד בשדה ההשכלה הגבוהה וימונו על ידי גופים אקדמיים בעלי מעמד בלתי תלוי או באמצעות ועדת איתור; כי מעמד ות"ת ומל"ג ייקבע בחוק כגופים החופשיים מהשפעה פוליטית "ובלתי תלויים"; כי יש להסמיך את מל"ג ליזום ולקבוע עקרונות אתיקה; וכן כי יש לקבוע הליך שימוע לפני שתופעל סנקציה תקציבית כלפי מוסד.

ועד ראשי המכללות המליץ על ארגון מחדש של המערכת, תוך שמירה על חופש ואוטונומיה אקדמית; על אוטונומיה תקציבית למערכת ההשכלה הגבוהה; על ייצוגיות בגופים הרגולטוריים בהתאם לסוגי המוסדות; על יצירת הפרדה בין קביעת מדיניות, תכנון וביצוע.³⁵

מועצת ארגוני הסגל במכללות האקדמיות המליצה על שמירת העצמאות האקדמית והמנהלית של המוסדות להשכלה גבוהה המפוקחים ומתוקצבים על ידי המל"ג והות"ת; על שמירת העצמאות האקדמית של המוסדות; על הנהגת מסלול מקוצר לאישור תוכניות לימודים ותארים חדשים; על הצורך בהקמת שתי מועצות משנה נפרדות במל"ג - אחת למכללות ואחת לאוניברסיטאות; וכן המליצה כי מספר חברי המל"ג והות"ת יהיה בהתאמה למספר הסטודנטים הלומדים בשני סוגי המוסדות הללו.

המכון הישראלי לדמוקרטיה המליץ על שינוי מהותי במבנה הגופים הרגולטוריים של ות"ת ומל"ג. לדברי מומחי המכון, יש לשמור על ות"ת בגודלה הנוכחי ולהעניק לה את מלוא סמכויות הביצוע, כולל אלה שעליהן מופקדת כיום המל"ג - ביניהן סמכויות של תכנון והתוויית המדיניות, תקצוב המוסדות השונים, הכרה במוסדות ובתארים ואישור תוכניות ופיקוח. העצמה זו של ות"ת תבטיח לדבריהם את עצמאות המערכת. על פי הצעה זו, יו"ר ות"ת יהיה בעל כשירויות אקדמיות מובהקות ומוניטין בין-לאומי משמעותי וכך גם יהיו חברי ות"ת האחרים אשר ייבחרו באמצעות הליך בחירה קפדני. המל"ג לעומת זאת תהיה גוף ייצוגי בלבד, ותתמקד בפיקוח על עבודת ות"ת, כאשר לפחות שני שלישי מחבריה יהיו "בעלי מעמד בשדה ההשכלה הגבוהה". הכותבים הדגישו כי יש להבטיח אי תלות פוליטית, באמצעות הסדרי ייצוג אשר ייבחרו על ידי גורמים באקדמיה ולא על ידי השר.³⁶

הוועדה הבין-סנאטית של האוניברסיטאות הדגישה בהמלצותיה את חשיבות העצמאות האקדמית והמנהלית של אוניברסיטאות המחקר; את הצורך בהנהגת מסלול מקוצר באישור תוכניות אקדמיות ותארים חדשים; את חשיבות הפעלת מערכת של בקרת איכות אקדמית באמצעות מועצות משנה נפרדות לאוניברסיטאות ולמכללות;

34 עמדת ועד ראשי האוניברסיטאות לוועדת המשילות, מיום 20 בינואר 2014. ארכיון המל"ג.
 35 ועד ראשי המכללות, נייר עמדה מוגש לוועדת המשילות, מיום 20 בינואר 2014. ארכיון המל"ג.
 36 המלצות המכון הישראלי לדמוקרטיה לוועדת המשילות, מיום 12 בינואר 2014. ארכיון המל"ג.

ואת הצורך כי שני שלישי מחברי המל"ג יהיו בעלי מעמד בכיר בהשכלה הגבוהה.³⁷ ועד ראשי המוסדות הלא מתוקצבים טען כי כיום רוב דיוניה של מל"ג מוקדשים לנושאים נקודתיים ויש לצפות כי המל"ג תעסוק בקידום המחקר והמצוינות האקדמית בהוראה לצד קידום מקצועות חיוניים למשק; לדברי עו"ד רענן הר זהב שכתב בשם הוועד, עיקר השינויים שהתחוללו במערכת ההשכלה הגבוהה לא היו תוצאה של יוזמת מל"ג אלא כתוצאה מלחץ שבא מהציבור; הוא קבל על כך שמל"ג אינה עונה על בקשות הבאות מהמוסדות שאינם מתוקצבים אשר אינם מיוצגים בות"ת ומל"ג, וטען שהם מתנגדים למעורבות תכנונית של ות"ת ומל"ג; הוועד המליץ לקבוע הרכב מגוון ויציג של כל סוגי המוסדות להשכלה גבוהה; לקבוע מתווה לעידוד חדשנות תוכניות הלימודים; והדגיש כי ההשכלה הגבוהה היא כלי מרכזי בהגברת המוביליות החברתית.³⁸

ליישב את הניגודים – משימתה המורכבת של ועדת המשילות

בתום שלב הלמידה הארוך, ולאחר שהתבררו הציפיות הסותרות של בעלי העניין השונים – הגיעה הוועדה לשלב העיקרי בעבודתה: גיבוש כלי משילות חדשים שיומלצו לממשלה. היא נדרשה למצוא קונסטרוקציה ליישוב הסתירות ולבניית מערך ניהולי ומנהיגותי איתן שיזכה ביוקרה הנדרשת, בכלים ובמעמד במטרה להוסיף ליוקרתה ומעמדה של מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל תוך תיקון ליקוייה. הניגודים שאותם ביקשה ליישב היו:

א. מעורבות ממשלתית מול חירות אקדמית: הניגוד הראשון שהזדקק לעיני חברי הוועדה נגע לציפייה הגוברת למעורבות ממשלתית בתהליכי קבלת החלטות ובקביעת מדיניות ההשכלה הגבוהה, ומנגד, הדאגה שמא מעורבות הממשלה פוגעת בערך היסודי של חירות אקדמית, שבלעדיה לא יכון מחקר פוריץ דרך. ניגוד זה הלך והתחדד ככל שהובהר כי מעמדו של אתוס מכונן זה של חירות אקדמית נמצא תחת איום בשל הנטייה הגוברת למעורבות ממשלתית, שעשויה לדרוש הכוונת המחקר לקידום יעדיה. על כפות המאזניים הונחו מצד אחד תכלית המחקר החותר לגילוי האמת המדעית, ומצד אחר הצורך לתת מענה לצורכי המדינה והחברה ולממשלה שהיא "בעלת המאה" ומתוקף כך מבקשת להיות גם "בעלת הדעה". הוועדה נדרשה אם כן להמליץ על מבנה משילות אשר יחצוץ בין תכנון מדיניות ההשכלה הגבוהה, שבה כאמור חיוני כי נציגי הממשלה ישתתפו בגיבוש כיווני התפתחותה העתידית

37 נייר עמדה של הוועדה הבין-סנאטית של האוניברסיטאות להגנה על העצמאות האקדמית, מוגש לוועדת המשילות (ללא תאריך). ארכיון המל"ג.

38 המלצות של עו"ד רענן הר-זהב, בשם ועד ראשי המוסדות הלא מתוקצבים, לוועדת המשילות, מיום 13 בינואר 2014. ארכיון המל"ג.

של המערכת, לבין מלאכתם המדעית של המוסדות שבה יש למנוע התערבות ממשלתית. ברקע הדיון הדהד הזיכרון הטרי והצורב של פרשת הקמת אוניברסיטת אריאל והמעורבות הפוליטית שתוארה בפרקים השביעי והשמיני. כמפורט לעיל, בפני הוועדה היו דוברים שהביעו חשש מהיבט זה לנוכח הצלקות שהותירה ההתערבות הפוליטית, ומנגד היו שקראו לפתוח לרווחה את הדלת ולאפשר השפעה של הממשלה על מדיניות המל"ג. סוגיה זו עמדה אם כן בלב דיוני הוועדה על מבנה גוף המשילות החדש.

ב. שמירת איכות מול נגישות: התפשטות ההשכלה הגבוהה חידדה ניגוד נוסף שנדרש ליישבו - בין מעמדו של סעיף 15 לחוק המל"ג, המקנה חירות אקדמית למוסד להשכלה גבוהה, לבין חובתה של המדינה להקפיד על איכותה של ההשכלה הגבוהה המוענקת לאזרחיה. הדיון בנושא זה העלה גם את הצורך להעניק סמכות למוסדות המשילות החדשים שיוכלו במקרי הצורך לא רק להעניק הכרה למוסדות המעניקים תארים אקדמיים, אלא גם לשלול הכרה ממוסד שנכשל, לשם הגנה על הציבור מפני איכות ירודה של תארים. הדיונים חידדו גם את הצורך לקדם רוטינה של בקרת איכות, לא רק כאקט חיצוני יזום על ידי גופי המשילות, אלא גם כנורמה של המוסדות עצמם כחלק מהטמעה של תרבות פנים-ארגונית. ברקע עמדה השאלה אם אין בהערכת איכות חיצונית משום התערבות ושיבוש החירות האקדמית שהוענקה למוסדות במסגרת סעיף 15 לחוק המל"ג, נושא שהעלה דניאל זייפמן ממכון ויצמן, כמתואר בפרק השביעי, יחד עם עדים אחרים.

ג. פיקוח ציבורי מול הקמת מוסדות פרטיים: דילמה אחרת נגעה בתפקידו של גוף משילות שיופקד על תכנון מדיניות ההשכלה הגבוהה, אל מול יוזמות פרטיות להקמת מוסדות לימוד שאינם נשענים על תקציב המדינה. בעוד השקפה אחת צידדה בגישה המעודדת יוזמה פרטית, השקפה אחרת קראה למנוע יוזמות פרטיות שמתנהלות ללא פיקוח ציבורי, בין השאר בנימוק שהתשתיות שבהן יעשו שימוש המוסדות הפרטיים, אף הן לעתים חלק ממשאב לאומי שאותו מימנה המדינה.

ד. תכנון מול תקצוב בעבודת הות"ת: סתירה מבנית נוספת עלתה מהצורך להסדיר את מעמדה של ות"ת, אשר בתחום התקצוב שואבת את סמכותה מכוח החלטת ממשלה ואילו בתחום התכנון היא אינה עצמאית וזקוקה לאישור המל"ג. סוגיה זו הלכה והתחדדה לנוכח ההבנה שאי אפשר לנתק בין תכנון לתקצוב, ולפיכך נדרשה הוועדה להמליץ על קשרי גומלין בריאים ומתוקנים בין ות"ת וסמכויותיה לבין המל"ג ואחריותה לתכנון המדיניות הכוללת של ההשכלה הגבוהה.

ה. התייעלות והתחדשות מול חיזוק הסמכות: מורכבויות ודילמות נוספות נגעו למבנה העתידי של גופי המשילות, כגון: כיצד לקצר את לוח הזמנים הארוך והמסורבל באישור תוכניות לימודים חדשות? אילו כלי אכיפה ומנגנוני פיקוח ובקרה יבטיחו את יישום מדיניות ההשכלה הגבוהה? מה תפקידו של תכנון מרכזי במציאות שבה שוק

ההשכלה הגבוהה הוא "שוק מעורב" של תקציב ציבורי ופרטי כאחד? האם לאמץ מודל המאפשר לכוחות השוק לעצב את מערכת ההשכלה הגבוהה? האם אקרדיטיצה למוסדות ולתוכניות לימודים תוענק רק על ידי הרכב מומחים של פרופסורים מן המניין, או שמא נדרשת מעורבות גם של נציגי ציבור אחרים? האם יש להבטיח כי מיטב המוחות והמומחים ישרתו בגופי המשילות החדשים, או שהגיעה העת להתנער ממודל פעולה ותיק זה? כיצד תישמר לאורך זמן עצמאות המל"ג ומעמדה? מהו אופי הקשר בין מערכת החינוך לבין מערכת ההשכלה הגבוהה בממשקים הנוגעים לבחינות הבגרות והבחינה הפסיכומטרית? האם קיים צורך שהמל"ג תקבע כללי אתיקה של חברי סגל במוסדות? כיצד תצומצם המעורבות הפוליטית והנטייה הגוברת להכוונת ההשכלה הגבוהה? כיצד תטופל בעתיד סוגיית האיכות וממצאיהן הנוקבים של אחדות מהוועדות הבודקות, כמפורט בפרק החמישי? מי יהיה מוסמן לאשר את החברים וממלאי התפקידים בגופי המשילות החדשים?

בסיום עבודת ההכנה הממושכת, ובטרם פנתה הוועדה לשלב ההמלצות, היא נועצה בייעל אנדרון, מי שמילאה שורה של תפקידים במשרד האוצר, הן כפרנטי של המשרד בתחום ההשכלה גבוהה והן כחברה בות"ת ומנכ"לית משרד האוצר. התבוננות רבת השנים על השינויים שחלו במעמד הות"ת תרמו לחידוד השינויים הנדרשים בוועדת המשילות החדשה:

אני מכירה את ות"ת מימי הזוהר שלה ומתקופות פחות מוצלחות [...] גוף שעבד טוב לפני עשרים שנים [...] וזכתה לאמון מלא מצד משרד האוצר והממשלה. היא הייתה הגורם שבדידה כל המידע [...] מודל התקצוב היה רק בידי ות"ת, והמוסדות פנו ישירות לממשלה רק באופן נדיר. ות"ת הייתה הכתובת הבלעדית והמוחלטת, והיא עמדה בין המוסדות והממשלה. במשך השנים היו התפתחויות שונות, עד שות"ת הפסיקה להיות הגורם הבלעדי.³⁹

אנדרון הביעה ספק ביכולת שמירת מעמדה של ות"ת כפי שהיה בעבר, ואמרה כי דרוש מנגנון "שיחזיק מעמד לאורך זמן [...] שיבטיח שדברים יתנהלו טוב" (שם). לדבריה "המל"ג מסורבלת מדי ותהליך קבלת ההחלטות שם פחות ברור. צריך לבנות את הסמכויות ולהבהיר את הממשקים" (שם), אך הרכב הות"ת הוא קריטי כדי למנוע החלטות שאינן מאוזנות. היא המליצה לתת לממשלה לבטא את מה שחשוב לה לקדם, כגון השכלה גבוהה לחרדים והכשרת מהנדסים.

משפט המפתח בדבריה הוא משפט הסיכום: **לתת לממשלה לבטא את מה שחשוב לה. עתה נפנתה הוועדה לגבש את המלצותיה לבניית מודל פעולה חדש.**

39 פרוטוקול ישיבה מס' 9 של הוועדה להסדרת המשילות של ההשכלה הגבוהה, מיום 30 במרס 2014. ארכיון המל"ג.

המלצות ועדת המשילות

דוח הוועדה להסדרת המשילות של מערכת ההשכלה הגבוהה הוגש לממשלה בחודש מאי 2014.⁴⁰ הדוח המליץ לחולל שינוי מהותי במבנה המשילות של ההשכלה הגבוהה, ונראה כי על פניו הוא השכיל ליישב רבות מן הסתירות שהוצגו לעיל, ושעליהן הצביעו רבים ממבקרי השיטה הקיימת.

הדוח הציע להקים שלושה גופים תחת מבנה ארגוני ומוסדי חדש שייקרא רשות להשכלה גבוהה (רל"ג) ואשר מכלול סמכויותיו יעוגן בחקיקה. הרל"ג תופקד על גיבוש מדיניות הממשלה ויישומה באמצעות המוסדות להשכלה גבוהה והמבנה כולו ייתן מענה הן לצורכי המדינה והן לשמירת האוטונומיה של ההשכלה הגבוהה. ההצעה מבחינה בין המנגנון הקובע את המדיניות, שבו מעורבת הממשלה, לבין תכנונה ויישומה הלכה למעשה באמצעות גופי המשנה של הרל"ג.

שלושת הגופים שיתכנסו תחת הרל"ג ישלימו זה את זה:

א. המועצה להשכלה גבוהה (המל"ג) תהיה מופקדת על קביעת המדיניות הכוללת וגיבוש יעדים ארוכי טווח לאור יעדי הממשלה; על אישור התקציב הרב-שנתי; על הרגולציה בפעולת המוסדות להשכלה גבוהה; ועל ביקורת על גופי המשנה המרכיבים את הרשות.

במועצה יכהנו עשרים חברים ובראשה יעמוד שר החינוך. סגנו יהיה שופט עליון בדימוס. נציגי הממשלה במועצה יהיו ראש אגף התקציבים במשרד האוצר או סגנו; יו"ר המועצה הלאומית לכלכלה שליד משרד ראש הממשלה; שני נציגי סטודנטים; 12 אנשי אקדמיה בכירים; חבר מהוועד המנהל (וע"מ); ושלושה נציגי ציבור בעלי מעמד בולט במשק ובחברה, שיש להם היכרות עם מערכת ההשכלה הגבוהה אך הם נטולים כל זיקה פוליטית. אנשי האקדמיה שיכהנו במועצה ישקפו ככל האפשר את מגוון המוסדות להשכלה גבוהה ויהיו פרופסורים מן המניין בעלי מעמד רם ובולט במיוחד.⁴¹ הליך בחירתם של חברי המל"ג ייעשה באמצעות ועדת איתור.⁴² שר החינוך יביא לאישור הממשלה את רשימת חברי המל"ג שתציע ועדת האיתור כחטיבה אחת, בצירוף המלצתו, החיובית או השלילית.⁴³

40 ראו באתר המל"ג.

41 פרט לאחד שיישא תואר פרופסור-חבר המייצג את הדור הצעיר כחוקר מבטיח.

42 על פי ההצעה, ועדת האיתור לחברי המל"ג תורכב משופט בית המשפט העליון בדימוס כיו"ר; נציג ציבור שאותו יציע שר החינוך ויהיה נטול זיקה פוליטית; נשיא האקדמיה הלאומית למדעים; איש אקדמיה בעל מעמד רם במיוחד שאף זכה בפרס יוקרתי; חבר מל"ג ותיק.

43 הממשלה תדון בהצעה כמכלול, ואם היא אושרה על ידה, ימנה נשיא המדינה את החברים. לא אישרה הממשלה את המינוי המוצע כמכלול, תחזור ההצעה לוועדת האיתור, בצירוף נימוקי הממשלה לאי אישור, ותגובש רשימת חברים חדשה תוך התייעצות עם כל הגורמים הרלוונטיים וזו תחזור כהצעה שנייה לממשלה.

ב. הוועד המנהל (וע"מ) יופקד על הניהול השוטף ועל יישום מדיניות המל"ג, לרבות יישום החלטות הוועדה להסמכה אקדמית (וה"ס) ובכלל זה גם על תכנון ותקצוב (סמכויות שהיו נתונות בידי ות"ת), כולל גיבוש יעדים ארוכי טווח שיובאו כהמלצה בפני המל"ג. יו"ר הוועד יעמוד גם בראש ועדת משנה לתכנון ולתקצוב. כמו כן יופקד הווע"מ על גיבוש תוכנית רב-שנתית להגשמת היעדים שייקבעו; על הקמת ועדות משנה מקצועיות ליישום אחריותו בתחומי הפעולה השונים; על ייצוג המערכת מול גורמים ממשלתיים וממלכתיים שונים; על פיקוח ובקרה של קיום הכללים וההחלטות בכל המוסדות להשכלה גבוהה. כמו כן תוקם ועדת משנה להערכת איכות.

בראש הוועד המנהל יעמוד פרופסור מן המניין, בעל מעמד אקדמי רם ועתיר ניסיון בניהול אקדמי. לצדו יכהנו עוד שמונה חברים – שלושה נציגי ציבור (מתוכם שניים בעלי שם ומעמד במשק שיש להם זיקה להשכלה הגבוהה, רקע כלכלי וניהולי והם נטולי זיקה פוליטית); נציג בוגר מערכת ההשכלה הגבוהה על דעת התאחדות הסטודנטים; וחמישה אנשי אקדמיה בכירים במעמד של פרופסורים מן המניין, אשר אחד מהם יעמוד בראש ועדת ההסמכה האקדמית (וה"ס). בוועדות המשנה של הווע"מ ייטלו חלק חברים מכל סוגי המוסדות להשכלה גבוהה. חברי הווע"מ יומלצו על ידי ועדת האיתור על דעתו של יושב ראש הוועדה, אשר יתמנה על דעתו של שר החינוך.

ג. הוועדה להסמכה אקדמית (וה"ס) תופקד בלעדית על הענקת הסמכה (אקדמיטציה) למוסדות ולתוכניות לימוד חדשות, לאחר בחינת הרמה האקדמית שלהן ואישורן. נוסף לכך תוסמך הוועדה להסיר הסמכה לתוכנית או למוסד שהתברר כי אינם עומדים ברמה האקדמית שבה התחייבו. בהיבטים התכנוניים והתקציביים תפעל הוועדה בתיאום עם הוועד המנהל (וע"מ). כל חברי הוועדה יהיו אנשי אקדמיה שיהנו מאוטונומיה מוחלטת בקבלת החלטותיהם. עוד נקבע בהצעה כי המל"ג או הווע"מ אינם מוסמכות להפוך את החלטות הוה"ס.

על פי המתווה, לוועדה ימונו שבעה חברים ובראשה יעמוד פרופסור מן המניין, בכיר במיוחד מבין אלה ששימשו בעבר כנשיאים, רקטורים או דיקאנים של מוסד אקדמי. יו"ר הוועדה יהיה גם חבר בוועד המנהל (וע"מ). היו"ר וחברי הוועדה ימונו על ידי המל"ג, לפי המלצת ועדת האיתור, ולאחר הסכמתו של יו"ר הוועדה להרכב חבריה.

נדמה שמבנה הפעולה החדש הצליח לא רק לתת ביטוי לרצונות ולצרכים השונים של כל בעלי העניין בהשכלה הגבוהה, אלא גם להקים קונסטרוקציה ארגונית מבוססת על עקרון הפרדת רשויות המשילוח, באופן שיאפשר יציבות: מצד אחד ההצעה מעניקה מרחב למעורבות נציגי הממשלה בקביעת המדיניות, ומצד אחר היא מחזקת את החיץ החיוני בין הפוליטיקה למוסדות באופן המבטיח את מעמדו של סעיף 15 בחוק המל"ג הקובע כי "מוסד להשכלה גבוהה הוא בן חורין לכלכל את ענייניו האקדמיים והמנהליים כראות עיניו במסגרת תקציבו". כמו כן היא מאפשרת מתן מענה למגוון הייצוגי של מוסדות ובעלי עניין בתהליך קבלת ההחלטות ושומטת את הקרקע מתחת לטענה כי מוסדות הניהול של ההשכלה הגבוהה הם "קרטל" המשרת בעיקר את האוניברסיטאות,

זאת משום שבהרכב המל"ג חברים נציגי ממשלה בכירים, ויש ייצוג ומעורבות של מגוון מוסדות בגופי הניהול של הרשות להשכלה גבוהה.

לדוח הוועדה שהוגש לשר החינוך צורף תזכיר חוק הנושא את הכותרת: "תיקון מס' 19 לחוק המועצה להשכלה גבוהה". על פי התזכיר, הצעת החוק החדשה מיועדת לערוך רפורמה במבנה המוסדות הרגולטוריים המופקדים על מערכת ההשכלה הגבוהה של ישראל, תוך "הסדרת ממשק פעילותן מול הממשלה ומול המוסדות להשכלה גבוהה, במטרה לחזק את מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל, לשפר את תפקודה ולהעצים את יכולתה להגשים יעדים לאומיים".⁴⁴ שלושת יעדי היסוד של הצעת החוק הם: (א) שמירה על האוטונומיה, החופש האקדמי והמצוינות האקדמית של מערכת ההשכלה הגבוהה, תוך מתן ביטוי למדיניות הממשלה ולצרכים לאומיים; (ב) יצירת יציבות מבנית ולאורך זמן של גופי המשילות; (ג) חיזוק יכולת התכנון של מערכת ההשכלה הגבוהה על כל רבדיה. עוד הודגש בתזכיר מרכזיותו של הוועד המנהל, המהווה "גוף בלתי תלוי שיהיה כחיץ בין הממשלה והמוסדות הלאומיים לבין המוסדות להשכלה גבוהה בנושאי תכנון ותקצוב [...] ולהיות אחראי למימוש המדיניות שקבעה המועצה בהחלטותיה [...] לגבש המלצות למועצה בדבר יעדים ארוכי טווח למערכת ההשכלה הגבוהה [...] בהתחשב בצרכי המשק והחברה".⁴⁵ מטרת התזכיר להסדיר את תהליכי העבודה בין הרשות להשכלה גבוהה (רל"ג) לבין הממשלה בהתאם לצורכי המשק והחברה, כאשר תפקידיו של הוועד המנהל כוללים התייעצות מובנית עם משרדי הממשלה לקראת גיבוש התוכנית הרב-שנתית. כן נקבע בתזכיר כי מדי שנה יימסר לממשלה דוח מקיף על מצב ההשכלה הגבוהה. עתה נותר להמתין להערות ועדת השרים לחקיקה ולאישור הצעת החוק, ולהביאו לקריאה ראשונה בכנסת.

פיטורי השר פירון מתפקידו בדצמבר 2014, בסמוך לפרסום הדוח, שינוי מעמד הממשלה והסבתה לממשלת מעבר, הקפיאו את קידום התיקון לחוק. ההכרעה בהמלצות הדוח הועברה לנפתלי בנט, מחליפו של פירון בתפקידו כשר החינוך ויו"ר המל"ג. תחילה הנחה השר להכין את התיקון לחוק בהתאם להמלצות הדוח, אך לא חלף זמן רב והשר החדש שיגר מכתב ליו"ר הוועדה, חגיית מסר ירון, שבו הודיע על שינוי כיוון:

לאחר שבחנתי את ההמלצות בנושא מבנה המוסדות הרגולטוריים, דומני כי למרות אי הבהירות הקיימת כיום במבנה האורגני של המל"ג והות"ת - אין בהמלצות כדי להוות תחליף מתאים ונכון לנושא. כפי שציינת בפניי וכפי שעלה אף מדוח הוועדה, ההמלצות מהוות מקשה אחת אשר אין להתירה, שכן הן מאזנות מגוון שיקולים. על כן החלטתי שלא לקדם את יישום הדוח על ידי.⁴⁶

44 תזכיר חוק המועצה להשכלה גבוהה (תיקון מס' 19), התשע"ה-2014, תיק ועדת המשילות, המועצה להשכלה גבוהה, עמ' 1. ארכיון המל"ג.

45 שם, עמ' 28.

46 מכתב של יו"ר המל"ג ושר החינוך נפתלי בנט, לחגיית מסר-ירון, מיום 16 בנובמבר 2015. תיק ועדת המשילות, ארכיון המל"ג.

מכתב זה סתם את הגולל על הסיכוי לחולל שינוי מתבקש והוריד לטמיון את המאמצים שהשקיעה הוועדה בתיקון המצב הקיים ובהתאמת כלי הניהול לצרכים החדשים והמשתנים של מערכת ההשכלה הגבוהה של ישראל.

דיון

גורלם של רעיונות פורצי דרך של ועדות מקצועיות, שהם ניגפים לעתים תכופות אל מול חומות ההתנגדות פעם ועוד פעם עד שנמצא להם גואל. כך גם יהיה קרוב לוודאי גורלו של דוח ועדת המשילות, שאותו סירבה הממשלה, באמצעות השר הממונה, לקבל. הן ההצעה שהוגשה והן הסירוב לאמצה יכולים לשמש אותנו כפרקי לימוד חשובים, שכן משעה שהוצע לממשלה נתיב לסילוק טענותיה, האמיתיות או המדומות, שהאוניברסיטאות פועלות כ"קרטל" בשירות עצמו – היא זו שיזמה את הקמת הוועדה ומינתה את חבריה הבכירים והיא אף זו שלבסוף דחתה את המלצתם – עניין המעיד כמאה עדים על כוונותיה הסמויות, אשר מתבהרות סביב הקמת בית הספר לרפואה באריאל. אילו אושרה הצעת ועדת המשילות, ונציגי הממשלה היו נחשפים לנתונים שהוצגו על ידי הגורמים המקצועיים, קרוב לוודאי שאף הם לא היו מרימים את היד בזכות הקמת בית הספר לרפואה החדש. למעשה, מבנה גוף המשילות החדש היה מקרב את הממשלה, באמצעות נציגיה, לתהליך קבלת החלטות מקצועי, ענייני וזהיר, ומרחיק קבלת הכרעות הנגועות בשיקולים פוליטיים הזורים לעולם האקדמי. בעוד מבנה קבלת החלטות הישן לא היה מהודק דיו, מה שאפשר לבצע מניפולציות במינוריים בגופי קבלת החלטות ומשיכה בחוטים שתכליתם לשרת מטרות פוליטיות – המתווה שהציעה ועדת המשילות והצעת החוק שנלוותה לו, היה מונע קבלת החלטות שתכליתן דומה. המסקנה המתבקשת מניתוח זה היא, שהדרישה לחיסול "הקרטל" אינה אלא דרישה לשלום במנגנוני הרגולציה, תוך התעלמות מהיבטים ענייניים של איכות אקדמית. במובן זה צדק גדעון סער כאשר ציין באוזניו של ראש הממשלה בנימין נתניהו, בדיון על מערכת ההשכלה הגבוהה בשנת 2014,⁴⁷ כי אם יתקבל המתווה המוצע בדוח המשילות, תצומצם אפשרות הממשלה בעתיד להכריע בנושאי השכלה גבוהה היקרים ללבה, כפי שפעלה במקרה של אוניברסיטת אריאל.

דוח ועדת המשילות לא נדחה אלא בשל הסכנה לאובדן השליטה הפוליטית שהיה טמון בהשכלה הגבוהה. המאבק בין הממשלה לבין המחוקק, אשר החל עוד בשנות החמישים, בניסיונות למנוע את התערבות הממשלה באורחות החיים האקדמיים וניהולם, כמתואר בפרק הראשון, נדם לחלוטין בשנת 2015.

47 עדות שמיעה של חגית מסר ירון מיישבת ממשלה בנושא תכנית העבודה של ות"ת, מיום 22 באוקטובר 2014.

בפני הממשלה הוצג מתווה משופר, שהיה בבחינת אמנות האפשר - הוא יישר את ההדורים בצורך להפריד את מנגנוני קבלת ההחלטות בין מדיניות לבין ביצוע, בין ביצוע לבין אקרדיטציה, ובין אקרדיטציה לבין הערכת איכות תוך הבטחת מרחב פעולה לממשלה להשפיע ולעצב את מדיניות הפעולה הלאומית. ההבנה כי אין להפריד בין תכנון לבין תקצוב יישבה סוגיות שהיו נתונות במחלוקת בין ות"ת לבין מל"ג מאז סוף שנות התשעים. הסמכות שהוענקה כעת לוועד המנהל לתכנן ולתקצב את הפעולות, בכפוף לאישור המל"ג, הסירה את אבן הנגף שעמדה בדרכם של ראשי ות"ת מאז ראשית שנות האלפיים, בכל פעם שתוכניותיהם נתקלו בהסתייגות של חברי מל"ג.

זה גם המקום להסיר את הדימוי השלילי שדבק בות"ת ובראשיה, משעה שהמושג "קרטל" או "מונופול" הוטח בהם ככינוי גנאי של מי שאינם משרתים את טובת הציבור אלא את האוניברסיטאות עצמן ובאמצעותן את האליטות החברתיות. אמנון פזי זכה להערכה רבה כאשר העביר, יחד עם אמנון רובינשטיין, את ההחלטה להשקיע בהקמת מכללות בפריפריה החברתית והגיאוגרפית של ישראל במקום להקים אוניברסיטה נוספת. פזי היה גם מי שהצטרף בנחישות לעמדת הממשלה בזמן משבר השכר של הסגל האקדמי בשנת 1994, ובכך תרם לסיומו. נחמיה לבציון נאבק, בתפקידו כיו"ר ות"ת, על תגבור התקציב במכללות בצפון הארץ ובדרומה, ולקידום שילובן של אוכלוסיות כדור ראשון להשכלה גבוהה, כמתואר בפרק הראשון, ואף תמך בחלופת המצרף לבחינה הפסיכומטרית. שלמה גרוסמן התייצב כמעט לבדו כנגד קיצוצי התקציב החריפים בהשכלה הגבוהה במהלך העשור הראשון של המאה הנוכחית, בד בבד עם מאמציו להמשך קידומן של המכללות שזה עתה קמו. מנואל טרכטנברג הכפיל את תקציב ההשכלה הגבוהה כאשר גיבש תוכניות פעולה אשר הוסיפו שבעה וחצי מיליארד ש"ח לתקציב, השיג תיקון מרחיק לכת בהסכם העבודה עם המרצים במכללות, התמסר לפתיחת שערי ההשכלה הגבוהה לחברה החרדית והערבית - אך ספג קיתונות של בוז מהמערכת הפוליטית, בשל התנגדותו להקמת אוניברסיטת אריאל בניגוד לעמדת השר.

אף כי אין ערובה בידינו שמערכת המשילות החדשה, לו הייתה מאושרת על ידי הממשלה, הייתה מבטיחה כי הליקויים שתוארו יתוקנו ללא מתום - מתכנניה המליצו על מערכת של איזונים ובלמים שהיה בה כדי לתקן בעיות עומק שהיו במבנה הניהולי הישן, שהתגלה כמעט בלתי אפשרי להנהגה בשני העשורים האחרונים, תיקונים שהיו עשויים לחלץ את מערכת ההשכלה הגבוהה מקשיי הנהגתה וניהולה. ועדת המשילות אמרה כן להגברת השפעת הממשלה על תכנון מדיניות ההשכלה הגבוהה, ואמרה לא להתערבותה הפוליטית בחיים האקדמיים. משנדחתה ההצעה על ידי הממשלה, לא נותר אלא להמתין לקרשנדו אשר אולי יביא בעתיד להכרה של הממשלה בערכו של דוח הוועדה שהונח לפניו, ובחשיבותו של מנגנון המשילות שהוצע לה. העתיד בנושא זה עדיין לפנינו.

פרק עשירי

האקדמיה של המחר: כיווני התחדשות בהוראה ובלמידה

פרק זה מתמקד בתהליך שעוברת מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל ובעולם הרחב, על רקע שתי התפתחויות השלובות זו בזו: שינויים במבנה שוק העבודה לצד שינויים במתודות ההוראה והלמידה במאה העשרים ואחת.

בין עולם העבודה לעולם ההשכלה

המעבר של החברה המודרנית לחברת ידע עורר עניין רב בקרב סוציולוגים וחוקרים שבחנו את אופיו המשתנה של שוק העבודה ובתוך כך גם את התמורות שחלו בציפיות מהעובד. כבר בשנת 1984 צפה צ'רלס הנדי, בספרו *The Future of Work* (Handy 1984), את היעלמותן הצפויה של משרות מסורתיות, ולפיכך גם את הצמצום העתידי באפשרויות התעסוקה ושינוי שוק העבודה, וכפועל יוצא מכך גם את שינוי הדרישות של כישורי העובדים: "אנו עדים לשינוי באופיים של התפקידים. עבודת שרירים נעלמת והביקוש לעבודת חשיבה גדלה [...] תעסוקה המבוססת על ייצור תעשייתי מוחלפת על ידי [...] תעשיות המבוססות על ידע" (שם). גם תומס פיטרס ורוברט וטרמן, בספרם משנת 1982 *In Search of Excellence*, מצאו כי שישים ושתיים החברות המצליחות בארצות הברית שרדו הודות לעובדה שהם עודדו יזמות וחדשנות של עובדים לצד שימוש בטכנולוגיה (Peters and Waterman 1982, 19-20). אלבין טופלר, בספרו "הגל השלישי" (טופלר 1980, 223), הציג יריעה רחבה של תחזיות שינוי פני החברה, ובכללה שוק העבודה, בין היתר לנוכח עליית מעמדה של העבודה הביתית, שאותה הוא מכנה "המעון האלקטרוני" (שם). הגל השלישי, לשיטתו, מאופיין בעבודה גמישה בזמן, בקצב אישי, בהתרחקות מחדגוניות, בשינויים תכופים יותר במטלות העובדים, בד בבד עם תחלופה מהירה יותר של אנשים, של מוצרים ושינוי של מבנים ארגוניים (שם, 442). העובדים המועדפים בשוק העבודה החדש יהיו אלה המסוגלים להתמודד עם משימות משתנות, גמישים באישיותם, הנענים לאתגרים מקצועיים חדשים, המסתגלים בנקל לעבודה עם סביבות אנושיות חדשות, צמאים לאחריות ולעבודה מספקת, ויחד עם זה מחויבים לעבודתם. הוא צפה כי עובדים אלה יתאפיינו בסגולות אישיות אחרות מאלה

שאפיינו את הדורות שלפניהם, ואל תכונות אלה נושאת עיניים הכלכלה החדשה: הם יחפשו משמעות בעבודתם, יסתייגו מבעלי סמכות, יבקשו לשמור על חירותם, יהיו זריזים במחשבתם ובפעולתם, יהיו הומניים יותר, יגלו רגישות לאנשים בסביבתם, וכמו נגני ג'ז, יהיו מיומנים באלתור. לצד היותם אינדיבידואליסטים הגאים בהבדלים בינם לבין אחרים, הם ייצגו "את כוח העבודה האל-המוני שדורשת תעשיית הגל השלישי" (שם, 443).¹

המעבר לכלכלה הסוחרת בידע מבשר גם את העמקת הפערים הכלכליים בין אלה המשתלבים בה לבין אלה שאחיותם בה רופפת והם נושרים לצד הדרך. כך לדוגמה, יוהנו שטראסר, אינטלקטואל גרמני, הציג בספרו "כאשר העבודה אוזלת לחברת העבודה" (2003) את התזה שלפיה צמיחה כלכלית אינה עוד ערובה לגידול בתעסוקה. בעוד רווחי חברות עולים, היקף הסחר העולמי גדל וערך המניות מטפס – האבטלה ההמונית מתרחבת בהתמדה, והיא אף תלך ותחריף ככל שיורחב השימוש במחשבים ובאוטומציה ויעמיק השימוש בטכנולוגיית המידע (שטראסר 2003, 41). האוטומציה תכה לא רק בסקטור הייצור אלא גם בסקטור השירותים, והשימוש במחשבים שיגדל בהתמדה יביא לקיצוץ משרות גם בשירותים הציבוריים. התפתחויות אלה ישפיעו על אופי השירותים הנחשפים בהדרגה לציבור "כסופמרקט הממוכן כולו, הבנק הממוכן כולו, ומערכת התחבורה המקומית המנווטת על ידי מחשב הופכים למציאות" (שם, 46). המעבר לתהליכי ייצור חדישים המבוססים על ידע, מחשוב ואוטומציה, מציב על פי שטראסר אתגר לאלה המבקשים להשתלב בשוק העבודה החדש, ולרכוש מיומנויות שיאפשרו להם "לנתח באופן עצמאי בעיה ואף יכולת או צורך ולהציג להם פתרון" (שם, 47), ובכך להפיק את המרב מהמציאות המשתנה. מסקנתו של שטראסר היא כי התהליך ההיסטורי בלתי נמנע, וחידושי הטכנולוגיה יחליפו את האדם העמל כפי שהטרקטור החליף את הסוס.

הסוציולוג הבריטי זיגמונט באומן, שכיהן לפרק זמן קצר כחבר סגל באוניברסיטת תל אביב, שפך אור נוסף במחקריו בתחום. בספרו "מודרניות נזילה" (באומן 2007), צופה באומן כי למען הישרדותם החומרית ייאלצו אנשים להפוך ליחידת תעסוקה עצמאית, תוך נטילת סיכונים וחיים בצל חוסר ודאות תעסוקתית מתמדת, כאשר "תוכניות לעתיד נוטות להיות ארעיות והפכפכות, לפשוט וללבוש צורה, ולעולם אינן מתמשות מעבר למהלכים אחדים" (שם, 122). חוסר יציבות ותנודות בין סוגי תעסוקה הם אכן מאפיינים דומיננטיים בחיים המודרניים. אחד ההיבטים שעליהם מצביע באומן נוגע לצורך בשיתופי פעולה בין אלה שמבקשים לשרוד בשוק העבודה החמקמק, משום שנדיר שמגוון של כישורים יתמזגו באדם אחד, ולפיכך היעדר שיתוף פעולה יקטין את הסיכוי "להפיק מוצר כלשהו" (שם, 146). ואכן, הממצאים הנדונים הולכים ומתחדדים ככל שמעמיקים ומתרחבים המחקרים והסקרים הבוחנים את פרופיל העובדים הנדרש בשוק

העבודה החדש. כך לדוגמה, סקר שנערך בבריטניה בשנת 1998 בקרב 4,000 מעסיקים (Kautz Tim et al. 2015, 29), מצא כי המיומנויות החסרות לצעירים הפונים לעבודה הן בתחומים בין-אישיים: מיומנויות תקשורת; יכולות עבודה בצוות; עבודה עם לקוחות ומיומנויות טכניות; ורק בתחתית הרשימה ציינו המעסיקים את חסרונה של אוריינות כללית ומתמטית. בסקר דומה שנערך בשנת 2007 במדינת וושינגטון, הצביעו 60% מהמעסיקים על הקושי במציאת עובדים בעלי יכולת לפתור בעיות; לעבוד בצוות; בעלי מיומנויות תקשורת ויכולת להשתלב בסביבת עבודה משתנה (שם).

החוקר קאי מינג צ'נג (Kai-ming 2004, 5) בחן במחקריו את אופיו של שוק העבודה החדש. מסקנתו היא שעל מערכות החינוך לחולל שינוי בדפוסי ההוראה והלמידה, כולל שינוי בשיטות הערכת הישגים שלהן, אם רצונן לסייע לבוגריהם להשתלב בשוק העבודה. צ'נג זיהה כי אופי פעולתם של ארגונים גדולים בראשית המאה העשרים ואחת הולך ומשתנה בהשוואה למרבית שנותיה של המאה העשרים: הארגונים הולכים ונעשים קטנים, שטוחים ואפילו אינטימיים,² ופרופיל העובד המבוקש בהם מדגיש את המיומנויות של יזמות וחדשנות. לפיכך על מערכות חינוך לטפח בין היתר מיומנויות כגון: יכולת קומוניקציה; יכולת לעבוד בקבוצה; יכולת לשאת באחריות; יכולת לביקורת עצמית; יכולת ניהול עצמית; יכולת להמציא, לחדש ולבקר; ויכולת לעסוק בלימוד של נושאים חדשים.

גם מחקרם של אלנה ארנל וחבריה (Arnal et al. 2001, 14) מדגיש, בדומה לממצאיו של צ'נג, את חשיבותן של מיומנויות כגון: קומוניקציה מילולית, פתרון בעיות, עבודה בצוות, יצירתיות, ערנות לצורכי מקום העבודה ויזמות – ככישורים חיוניים להצלחה בשוק העבודה החדש. בפתחה של המאה העשרים ואחת, מצביעים ממצאי המחקר כי עיקר האתגר של הפרט הוא הצורך להתמודד באופן עצמאי עם רכישת ידע חדש המתעדכן ומשתנה במהירות. התפיסה החדשה של ארגון הלמידה וההוראה גורסת אם כן, כי כדי להתמודד עם הידע האינסופי יש להכין את היחיד להגברת יכולתו ללימוד עצמי, פיתוח יכולתו לחשיבה ביקורתית, וכיום יצירתית גם יכולת להגיב, לנתח ולפעול במצבים משתנים, בד בבד עם שכלול יכולתו לפעול במסגרות הטרוגניות ומשתנות מבחינה תרבותית, חברתית או גלובלית.

השפעת השינויים הטכנולוגיים על אופן הלמידה

לצד השינויים המתוארים בשוק העבודה, חוללה גם טכנולוגיית המידע והתקשורת שינוי מרחיק לכת והשפיעה על עולמם התרבותי ואורח חייהם של הצעירים. מראשית המאה

2 המושג "ארגונים שטוחים" מבטא מגמה שבה ארגונים חדלים להיות הייררכיים ומבנה התפקידים פחות פורמלי ויותר גמיש מבעבר, כאשר הגדרת התפקיד בין העובדים בארגון אינה קשיחה עוד.

העשרים ואחת החלו מערכות ההשכלה לאמץ שיטות הוראה ולמידה חדשות, כמו גם שיטות של הערכת הישגים חדשות, ולעודד פיתוח מיומנויות אינטלקטואליות וכישורים שהיו עד אז רדומים בתודעת עולם ההשכלה. יכולות כגון חשיבה ביקורתית, חשיבה יצירתית, שיתופי פעולה בין יחידים ולימוד עצמי, התגלו כבעלות ערך להשגת פריצות דרך והתחדשות בעולם העבודה, וזכו לעדנה גם בעולם החינוך והשכלה השלישונית תוך נטישה הדרגתית של מתודות ההוראה המסורתיות (וולנסקי 2020).

ההתפתחויות המתוארות משכו את תשומת לבם של חוקרי הוראה ולמידה. כך לדוגמה, החוקרת דרלה רוטמן (Rothman 2014, 2) הצביעה על כך כי חשיפה מרובה לדימויים ויזואליים, הודות לשימוש בטכנולוגיה, תרמה לשינויים קוגניטיביים שכן "החלק במוח האחראי על יכולת ויזואלית, מפותח הרבה יותר, ועושה את צורות הלמידה הוויזואליות הרבה יותר אפקטיביות", באופן המקל ומפשט את תהליך רכישת הידע והבנתו ואף הופך את הלמידה לידידותית ללומד. השימוש התכוף בסביבת מולטימדיה – טוויטר, פייסבוק, יוטיוב וטלוויזיה – חושף את הצעירים לתבניות מידע ודימויים, ואלה משפיעים על נטיית המוח והסתגלותו למסרים מקוונים של שניות בודדות, בעת שהצעיר משוטט במהירות בין קישור אחד למשנהו, ומפיק במהירות את הידע שבו הוא מעוניין. רוטמן מצביעה על כך כי הצעירים נוטים כיום לקרוא פחות מ-20% מטקסט המונח בפניהם; מקדישים 4.4 שניות לעיון בכל 100 מילות טקסט; 43% מהם מעדיפים ללמוד באמצעות האינטרנט על פני שימוש בטקסט אחר; 38% מעדיפים שיטות הוראה המשלבות הוראה דיגיטלית; ורק 16% אווזים בספרים לשם לימוד. מסקנתה היא כי נוצר רפלקס מותנה של המוח, ההולך ומסתגל לתבניות מידע קצרות הזורמות אליו בהתפרצויות תכופות ויוצרות הפרעה, שאותה כינה ג'ון רטיי (Ratay) מאוניברסיטת הרווארד, (AADD) Acquired Attention Deficit Disorder. התפתחות זו מסבירה את הירידה ביכולת הקשב של הלומד בשיעור מסורתי בכיתה, שאינה עולה בממוצע על "שבע עד עשר דקות [...] כאשר 'הגילוי במקלדת' הוא אסטרטגיה מועדפת להפקת המידע הדרוש" (שם, 3).

ממצאים אלה מסבירים מדוע צעירים נרתעים מדפוס ההוראה המסורתי בכיתה וכן את תחושת המועקה הגוברת של המורים, המתקשים לרכוש את תשומת לב הלומדים בהשוואה לדורות קודמים. מסקנתה של רוטמן היא כי דור הסטודנטים הנוכחי מתאפיין בנכונות מועטה להקדיש תשומת לב לעיון או לימוד טקסט כתוב, באובדן ריכוז מהיר ונטייה להשתעמם, וכן בחוסר עניין בנושאי לימוד שאינם נוגעים ישירות לעולמם – מה שמצדיק לדעתה בחינה מחודשת של מתודות ההוראה המסורתיות וחיפוש חלופות להן (שם).

ווידמר (Wiedmer 2015, 56) מגיעה למסקנה דומה. לדבריה, מאחר שהצעירים קשובים באופן חלקי בלבד למורים בכיתה, הם מעדיפים ללמוד נושאים המעוררים את סקרנותם, נוטים לחפש תשובות לשאלות בנושאים הרלוונטיים לעולמם, נהנים מנוכחות במדיה החברתית, מתרחקים מקריאת טקסטים ומגלים סימני דחייה גוברים כלפי

דפוסי הלמידה המסורתיים. לפיכך יש לאמץ דפוסי הוראה שיאפשרו לצעירים למידה אקטיבית, בדומה לאופן שבו הם לומדים באופן עצמאי נושאים המעניינים אותם מחוץ למסגרות הלימודים. היא ממליצה לעודד את התלמידים "לגלות, לאצור ולנהל מידע [...] בעידן של רעיונות וידע", ולהתאים את אופי הלמידה וההוראה לעולמם המשתנה.

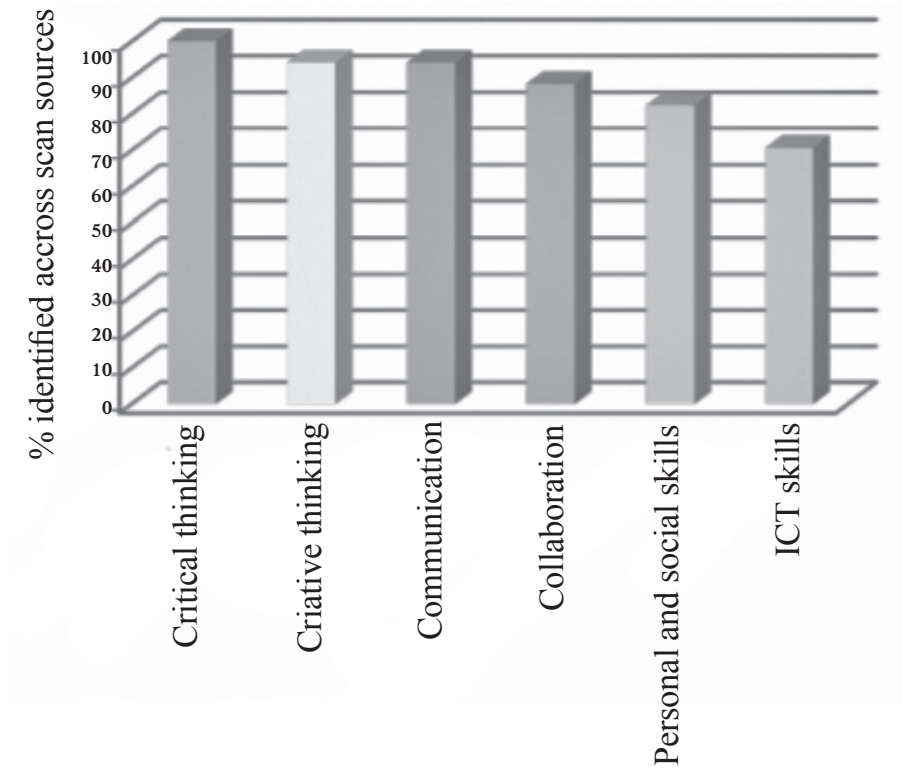
המלצה דומה גיבשה המועצה הלאומית למחקר של ארצות הברית, בדוח רחב היקף שהגישה בשנת 2012 (National Research Council 2012, 9-10), הסוקר ממצאים עדכניים בחקר הלמידה, בעיקר לנוכח הדרישות הצפויות מהצעיר בבואו להשתלב בשוק העבודה במאה העשרים ואחת. הדוח המליץ להפוך את הלמידה למשמעותית באמצעות אימוץ העקרונות הבאים:

- עידוד תלמידים לתת פרשנות עצמאית משלהם לטקסט הנלמד.
- יצירת אתגרי למידה מעוררי עניין בקרב הלומדים ועידוד ביצוע הערכה עצמית לידע שרכשו.
- עשיית שימוש בדוגמאות וניתוח מקרים הממחישים פתרון בעיות.
- עידוד למידה הרלוונטית לחייהם האישיים ולתחומי העניין שלהם.
- הגברת המעורבות בלמידה, בין היתר באמצעות למידה שיתופית.
- עשיית שימוש בהערכה מעצבת ולא מסכמת, תוך שיתוף הלומדים.

אימוץ המתודה המתוארת יקנה, לדעת מחברי הדוח, עומק ללמידה, ויעניק יכולת משופרת בפתרון בעיות, גם כאלה שלא נלמדו בכיתה, משום שהקניית מיומנויות למידה היא הדבר הנחוץ לאדם בוגר במאה העשרים ואחת. ואולם, פיתוח המיומנויות החדשות מותנה ביכולתן של מערכות החינוך לקיים דפוסי למידה פעילה, שבה הלומד שואל שאלות ומחפש תשובות בכוחות עצמו, תוך גילוי של ידע חדש ומתן פרשנות לו.

גישה זו נתמכת גם במחקר נוסף משנת 2012 אשר עמד על האפקטיביות של למידה שיתופית (cooperative learning). יגאל ואורקרט בחנו עשרים עבודות מחקר אשר ממצאיהן הצביעו על אפקט חיובי כאשר הלמידה היא בעלת אופי שיתופי (Igel and Urquhart 2012, 16-21). הלמידה החברתית, זו ההופכת את הלמידה למשמעותית עבור הלומדים, נתפסת כארכיטקטורה חדשה של ההוראה והלמידה, לצד הלימוד העצמי. ואכן התרשים שלפנינו מבטא הסכמה רחבה בדרך כלל על המיומנויות המצופות מהיחיד, הן בשוק העבודה והן במערכות חינוך במאה העשרים ואחת, כפי שמשמע מסקירת הספרות והמחקר:

תרשים 31: מיומנויות המאה העשרים ואחת



המקור: 10, *An analysis of educational trends 2015*

חזון הקמפוס החדש של מל"ג וות"ת

תוכנית החומש החדשה של מל"ג וות"ת לשנים 2017–2022 ביקשה לתת מענה לממצאי המחקרים שנסקרו לעיל, ולעודד את המוסדות לאמץ מתודות למידה והוראה חדשות. על פי "חזון הקמפוס החדש"³, שאותו קידמה בנחישות יו"ר ות"ת יפה זילברשץ כתוכנית הדגל של מערכת ההשכלה הגבוהה, אין להסתפק בהישגי המחקר האקדמיים אלא יש להיערך לשינויים גלובליים המשפיעים על האקדמיה. בין השאר, יש להתאים אותה למציאות שבה האינטרנט חודר לעולם ההוראה והלמידה ומשנה אותו לחלוטין, ומשפיע על מתודות המחקר, על עולם התעסוקה ועל "היעלמותם של מקצועות מסוימים ולידתם

3 ראו "חזון הקמפוס החדש" באתר המל"ג: <https://did.li/n1P5q>

של חדשים, על גילי הלמידה, וכן על העברה קלה יותר של ידע בין דיסציפלינות, בין מוסדות במדינה ומחוצה לה" (שם). חזון הקמפוס החדש ביקש לחולל שינוי באופן יצירת הידע, כך שיהיה "עדכני ורלוונטי המעודד פתיחות ויזמות ופועל להסרת המחיצות, בין הסגל לסטודנטים, בין הפקולטות השונות ובין האקדמיה לתעשייה" (שם). יעדי השינוי שביקשה המל"ג לחולל היו מיועדים לקדם למידה דיגיטלית; למידה אקטיבית של הסטודנטים; הקמה של מרכזי יזמות ומצוינות בקמפוס; למידה אינטרדיסציפלינרית; למידה החוצה את גבולות ישראל; למידה פתוחה בעידן "הענן" (open science) אשר ממצאיה פתוחים לכול (open sharing for all).

מדיניות מל"ג ביקשה בנוסף להפוך את המחקר האקדמי וממצאיו "למדע פתוח", במטרה לחלוק עם הציבור מדידות וניסויים בכל שלבי פיתוחם ולאפשר את הפצת המדע באופן שוויוני, פתוח ומהיר ובכך להעצים את מעמדו של המחקר והמדע לטובת הכלל.

ברוח חזון הקמפוס החדש ועל רקע התפרצות מגפת הקורונה, פרסמה הות"ת בשנת 2020 תוכנית תמיכה למוסדות המתוקצבים, שמיועדת לפתח ולקדם למידה דיגיטלית, לעודד תהליכי למידה המבטיחים הקניית "מיומנויות, העושה שימוש באמצעים מקוונים לטובת: מקסום התועלת הפדגוגית, וארגון ובניית הידע החדש, ובאופן כללי שיפור והעצמת חוויית הלמידה"⁴, כאשר הקורסים הדיגיטליים בפורמט מקוון מלא הם עד כשליש מכלל התוכנית.

מוסדות שגילו עניין בתוכנית זו הוזמנו להגיש לות"ת בקשה לתקצוב מתווה למידה חדש, הכולל למידה דיגיטלית ככלי "טרנספורמטיבי לקידום חדשנות בהוראה ולשדרוג חוויית הלמידה" (שם). המושג "חדשנות" הבחין, על פי המתווה החדש, בין למידה דיגיטלית לבין למידה מרחוק; בין למידה דיגיטלית מקוונת לבין למידה היברידית המשלבת מתודות שונות, בהתאם למטרות התוכנית ולאופי המוסד; והתאמת שיטות הלמידה וההוראה לצרכים של קהילות שונות, ובהם חרדים, בני מיעוטים וכן תוכניות של למידה לאורך החיים; למידה במסגרת תוכנית בין-לאומית כאשר המטרה היא להבטיח כי כל סטודנט לתואר ראשון ילמד לפחות שני קורסים בדרך של הוראה דיגיטלית, והמוסד יידרש "להמציא הוכחות לאפקטיביות הלמידה" (שם) באמצעות סקרי שביעות רצון של הסטודנטים, במטרה להביא לשכלולה של השיטה ושיפורה בעקבות ניתוח הנתונים שנאספו על ידו.

כדי לברר את מידת היענותם של המוסדות לתוכנית הות"ת, ואת מידת הטמעת מתודות למידה חדשות במוסדות, נערך מחקר חלוץ בתשעה מוסדות אקדמיים שפתחו את שעריהם (מתוך שלושה עשר מוסדות שאליהם פנית). עבור כל מוסד נאסף מידע משלושה מקורות: (א) מדיניות המוסד בענינו של מי שמופקד על תחום החדשנות

4 הות"ת, תוכנית תמיכה תלת שנתית לעידוד המוסדות המתוקצבים ע"י ות"ת להקמה וביסוס של תשתיות לקידום ופיתוח אסטרטגי של למידה דיגיטלית, 24 באוגוסט 2020. ארכיון המל"ג.

בהוראה; (ב) ריאיון עם מרצה שחולל שינוי בדפוס ההוראה בשיעוריו (לפי הפניית המוסד); (ג) השתקפות השינוי מנקודת מבטם של 1-2 סטודנטים בקורס של אותו מרצה.⁵

להלן יוצגו מסמכי המדיניות והראיונות שנערכו עם מרצים וסטודנטים בכל תשעת המוסדות שנבדקו.⁶ כדי להקל על הקורא בהבנת עיקרי הממצאים, רוכזו בתחילת הסקירה המחקרית של כל מוסד מילות מפתח המשקפות את הנאמר בראיונות ובמסמך המדיניות. מילות המפתח הללו הודגשו גם בגוף הראיונות. בממצאים אלה אין לראות מדגם מייצג של השינוי באותו מוסד, ובוודאי לא של מערכת ההשכלה הגבוהה כולה, אלא רק ניצנים ראשונים של תהליכים הנמצאים בהתהוות, ואשר עשויים להעיד על הכיוון שאליו חותרת מערכת ההשכלה הגבוהה בעתיד.

א. האוניברסיטה העברית בירושלים

מילות מפתח: למידת עמיתים, הערכה מעצבת, הרצאות מוקלטות, דיון ביקורתי, למידה אקטיבית, למידה בקבוצה, למידה מחוץ לשיעור, למידה יצירתית, "ביוגרפיה הוראתית", כישורים חברתיים, שותפות בין-תרבותית, לימוד עצמי, סרטונים, חיפוש מידע, הצלבת מידע, ניתוח מידע, בקיאים ומעורבים, צמצום משקל הבחינה, הערכה חלופית

מדיניות המוסד (ברק מדינה, רקטור האוניברסיטה העברית)⁷

באוניברסיטה העברית אנחנו פועלים לשיפור איכות ההוראה והלמידה, באמצעות צמצום הרכיב של הרצאה בכיתה וחיזוק רכיבים אחרים, בעיקר למידת עמיתים ועבודות להערכה מעצבת, לצד צפייה בהרצאות מוקלטות ודיון ביקורתי באשר הן. נקודת המוצא היא שלמידה פסיבית, באמצעות האזנה להרצאה, היא דרך טובה ללימוד תחומים מצומצמים בלבד ולכן הכרחי לשלבה עם דרכי למידה והוראה נוספות. היבט מרכזי הוא עבודות שמוגשות במהלך הקורס, ואשר נעשות בקבוצות. סטודנטים הלומדים במשותף זה מזה. למידה בקבוצה מכינה את הסטודנטים טוב יותר לפעילות שבה יעסקו לאחר סיום לימודיהם, שכמעט תמיד תיעשה בצוות; היא מחזקת את הכישורים החברתיים של הסטודנטים ומועילה גם לקידום שותפות בין-תרבותית והיכרות הדדית; ובעיקר היא מסייעת להוראה טובה יותר. למידת עמיתים מושגת בעיקר באמצעות עבודות הגשה שמחייבות חשיבה יצירתית. למורה תפקיד מרכזי בהכוונת הסטודנטים, בניסוח עבודות

5 במוסד אחד לא רואינו סטודנטים.

6 כל המרואיינים נתנו את הסכמתם לפרסום שמם המלא בדוח המחקר. הראיונות המובאים כאן משקפים את דבריהם להוציא תיקוני לשון אחדים.

7 כפי ששלח אליי במייל, ביום 14 באוגוסט 2021.

מתאימות ובדיון בעבודות בשיעור. הגברת הרכיב של עבודות מאפשרת **לצמצם את המשקל של הבחינה** הסופית בקורס (ובמקרים מסוימים, לוותר עליה כליל) ומחזקת את ההיכרות של המורה עם הסטודנטים ושל הסטודנטים את עמיתיהם בשל הלמידה המשותפת.

לשם קידום המהלך, האוניברסיטה העברית נמצאת כעת במהלך של שינוי יסודי באופן שבו נקבע היקפו של קורס: במקום התפיסה המסורתית, שלפיה "נקודות זכות" בגין כל קורס נקבעות (כמעט תמיד) לפי השעות האקדמיות של המפגש בכיתה (נקודה אחת בגין כל שעה אקדמית בשבוע של שיעור בכיתה), החל משנת הלימודים תשפ"ג, נקודות הזכות החדשות ישקפו את היקף הלמידה הממוצע בשבוע בכל קורס (נקודה אחת בגין כל שעה וחצי של למידה בממוצע בשבוע). הדבר ידגיש את החשיבות של **למידה מחוץ לשיעור**. בצד זאת, האוניברסיטה מעודדת את המורים לבחון מחדש את שיטות ההוראה ולשלב רכיבים דיגיטליים, עבודות להערכה מעצבת ודרכים נוספות. לצד "הביוגרפיה המדעית" של כל מורה, שעניינה פעילות המחקר שלו/ה, כאשר היעד הוא שלכל מורה תהיה גם **"ביוגרפיה הוראתית"**, שתבטא את פילוסופיית ההוראה שלו/ה ואת המתודולוגיות העיקריות שבהן נעשה שימוש.

אף שקשה לבסס טיעון של סיבתיות, יש מתאם בין יישום השינויים שתוארו בשיטות ההוראה לבין מידת שביעות הרצון המדווחת של הסטודנטים מהוראה באוניברסיטה העברית. מזה שלוש שנים רצופות ניכר שיפור בציון הממוצע באוניברסיטה ממידת שביעות הרצון הכללית של הסטודנטים וממידת שביעות הרצון מהקורסים הספציפיים. אנחנו מקווים שהמהלך משפר גם את איכות הלמידה, עניין שקשה יותר למדידה.

מרצה באוניברסיטה העברית: מיכל שודל, היחידה להוראה ולמידה⁸
יש לי שתי נקודות מבט על הוראה, מתוקף שני התפקידים שאני ממלאת באוניברסיטה העברית, האחת כמרצה והשנייה כחברת סגל ביחידה להוראה ולמידה (יה"ל), שעוסקת בשיפור ההוראה באוניברסיטה.

שתי נקודות המבט האלה מזינות אחת את השנייה. כמרצה, חשוב לי ליישם בקורסים שלי את הדברים שאנחנו מנסים להנחיל למרצים; וכמדריכה, אני משלבת בהדרכות תובנות מניסיוני כמרצה. החידוש הוא בכך שזה מאפשר ש**בירה של הדגם המסורתי באמצעות ארבעה עשר מפגשים שבועיים באורך נתון**.

בסמסטר ב' של 2020, כשעברנו בחטף להוראה מרחוק [=בגלל הקורונה], היה לי ברור שאני לא רוצה לבסס את הקורסים שלי בלעדית על למידה סינכרונית בזום. הערכת שבקורס שלי אין לזום יתרון. כך לדוגמה, בקורס שלימדתי את יסודות מדעי ההתנהגות, הכנתי מראש והעליתי מדי שבוע לאתר הקורס הרצאות קצרות **כסרטונים**, מלווים בבוחן ובעבודת כתיבה. קראתי את העבודות של הסטודנטים ונתתי משוב אישי בכתב. כללתי

בקורס גם שישה מפגשים סינכרוניים. הסטודנטים הגיעו למפגשים הדו-שבועיים אחרי שלמדו, נבחנו בבוחן והגישו עבודה, ואילו המפגש הוקדש למשוב ולדיון. הסטודנטים פתרו תרגילים בבית ואילו המפגשים בכיתה שימשו למשוב ולהעמקה. במהלך הסמסטר ההוא – אני מודה שלא נהנית. תמהיל הפעולות שלי כמרצה מאוד השתנה והעומס גבר, משום שהיה כרוך בכתיבה של תכנים מרובים וקריאת עבודות. למרות העומס הבנתי במהלך הקורס שזה פשוט עובד. אני לא זוכרת מתי עבדתי בעבר עם סטודנטים כל כך בקיאים ומעורבים. אחרי תקופת הקורונה ארצה להמשיך וללמד כך. מטרה מרכזית של ההוראה בעיניי היא להכשיר תלמידים היודעים ללמוד. יכולת לימוד עצמי נדרשת לא רק כדי להצליח במחקר, אלא גם כדי להצליח במשרות נחשקות רבות בשוק העבודה. הסטודנט והעובד הנחשק בתעשייה לא מאוד רחוקים זה מזה מבחינת היכולות שנדרשות מהם, והם הולכים ומתקרבים. הכוונה לתלמידים שיוודעים לחפש מידע ולהבין אותו, להצליב את המידע שהפיקו עם מקורות אחרים, לחבר אותו ולנתח אותו, לפתור בעיות, לחשוב תיאורטית ולכתוב היטב. ההזדמנות הגדולה שאני רואה בטכנולוגיות היא, שהן מאפשרות לפנות זמן לפתח בדיוק את המיומנויות האלה. במקום שהמרצים יגיעו כל שבוע וידקלמו את מה שאמרו בשנים שעברו ויגידו את אותם דברים גם בשנה שלאחריה, אפשר להקליט פעם אחת את התוכן, ואז אפשר לפנות זמן לטובת אימון של הסטודנטים ומתן משוב להם. שימוש בטכנולוגיות כשלעצמו אינו מספיק כדי ליצור הוראה אקדמית טובה. זה צריך להיות שימוש מושכל, מותאם לתחום ומכוון מטרה.

התפתחו גם מודלים אחרים מזה שהצגתי כאן, וזה מבורך. לדוגמה, פרופ' רועי שנהר, המלמד את יסודות הכימיה, הקליט חלקים של הקורס שלו המתאימים ללימוד עצמי של הסטודנטים. במקביל הוא נפגש עם הסטודנטים כל שבוע, אבל למפגש קצר יותר, שלא כלל את מה שהוקלט מראש. באוניברסיטה העברית נמנענו מלתת הנחיות דקדקניות למרצים כיצד לנהל את שיטות ההוראה שלהם. מה שמתאים בקורס אחד לא מתאים בהכרח בקורס אחר. אבל חופש פעולה אינו מספיק; יש לספק במקביל תמיכה והדרכה טכנולוגית ופדגוגית. בתקופת הקורונה עברנו להדרכות המוניות באמצעים א-סינכרוניים, כאשר יותר מ-1,800 מרצים עברו הדרכות מקוונות בתקופת הקיץ. בהוראה המקוונת יש הרבה אפשרויות מעבר לזום, מה שמאפשר למרצים לבחור את השיטה המתאימה להם במסגרת החירות האקדמית. ייתכן שלא יהיו רבים בתחילה, אבל אנחנו נמצאים בהתנתקות של תהליך. מרצים שייכנסו לתהליך של אימוץ שיטות חדשות בהוראה במעגל השני והשלישי, יהיה להם ממי ללמוד ואמון גדול יותר בדרכי ההוראה והלמידה החדשות.

סטודנט 1: ניב לחמני⁹

הקורס [=של מיכל שודל] התנהל עם משימות עצמיות. קיבלנו לוח זמנים מאוד מסודר –

תאריכי הגשות, תאריכי משימות, מתי מתקיים המפגש עם המרצה – לוח זמנים מאוד מסודר ומוקפד. הקורס התנהל באמצעות שישה סרטונים באורך של כעשר דקות כל אחד, שאותם קיבלנו במערכת המודל של הקורס. הסרטון והמשימות ניתנו במשך כשבועיים, ובתום שבועיים קיבלנו משימה חדשה.

יתרונות הקורס הם שצמצמו לנו את ההרצאות הפרונטליות, באופן שפינה לנו זמן לטובת לימוד עצמי. המשימות ללימוד עצמי עזרו לנו להתמודד עם החומר וכך גם לזכור אותו טוב יותר, ואלה היו בעיקרן משימות יישום שבחנו את התיאוריות באמצעות יישום בחיים האמיתיים. לדוגמה, את נושא הלחץ שלמדנו יישמתי במקום עבודתי. בקורס לא הייתה בחינה מסכמת והציון התבסס על אוסף ההערכות שניתנו לנו עבור המשימות שהגשנו. אני אישית נכנס ללחץ כאשר אני עומד לפני מבחן ואילו הביצועים שלי טובים יותר כאשר אני יכול להתרכז ולעבד את חומר הלימוד בעצמי. אני מעדיף שיטה זו על פני שינון לקראת מבחן המחייב להתמודד עם כמויות גדולות של חומר משום שזה פחות תורם לי להבנה של החומר. בשיטה שלמדנו יכולתי להעמיק את הבנת הנושא. הייתי מאוד מרוצה מהקורס ושיטת הלימוד התאימה מאוד לתקופת הקורונה. אני חושב שבמקצועות רבי מלל זו שיטת הלמידה הנכונה ואני מאוד ממליץ להמשיך ולהרחיב אותה.

סטודנט 2: יצחק לוי¹⁰

שיטת ההוראה [בקורס של מיכל שודל] מאוד מוצלחת בעיניי ואף מותאמת למצב הקורונה. כל שבועיים נלמד נושא חדש באמצעות סרטון שעלה ל"מודל". הסרטונים המוקלטים כללו שאלות שגרמו לנו להיות מרוכזים בצפייה, וכיוונו אותנו לחשוב על סיטואציה שרוב הסטודנטים באמת חוו אותה. בכל נושא שנלמד צורפו פרקי קריאה באנגלית, ונדרשנו גם לכתוב תרגיל שבו התבקשנו להציג דוגמה מהחיים שלנו. זו הייתה למידה שחייבה מאמץ של חשיבה, כאשר אנחנו נפגשים פעם בשבועיים ביום לדיון עם המרצה על נקודות שלא היו לנו ברורות דיין ולסקירה והערות על התרגילים שהגשנו – איפה טעינו ומה ניתן ואפשר היה לחדד בעבודה שלנו.

היתרונות בעיניי מאוד ברורים. המרצה נתנה לנו את החופש מתי לצפות ומתי ללמוד את החומר, ואף ליישם זאת בעצמנו. הקורס היה אינטנסיבי, נדרשו מאתנו יותר משלוש שעות בשבוע לצורך תרגול, אבל עבורי זו הייתה למידה מאוד יעילה. הציון היה מורכב מציון אישי על כל תרגיל. לי באופן אישי הלך טוב, אבל ראיתי חברים שהלך להם פחות טוב אף כי המרצה עזרה לנו מאוד. נוסף על כך למדנו בפורום שבו נתנו לנו משימות שבהן נדרשנו לעמוד, וכך גם יכולנו לעזור אחד לשני למרות המרחק.

אם אני מסתכל על קורסים אחרים שעשיתי, בקורס הזה אי אפשר היה לזלזל בלימוד, משום שהציון היה מורכב מהתרגילים וגם משום שנדרשה נוכחות במפגשים שהתקיימו אחת לשבועיים. בעיניי שיטת הלימוד מגבירה את תחושת המחויבות ללימודים. השיטה מתאימה לקורסים מילוליים אבל בקורסים כמו חדו"א או מיקרו זה לא מתאים. לצערי גם לא לכל מרצה יש את הכוח והרצון או הידע בשימוש בטכנולוגיית המחשב כדי ללמד בשיטה זו. אבל אם עושים קורס סינכרוני, חשוב שתהיה בקרה כדי שגם תלמידים המתקשים ללמוד בצורה הזו יוכלו לקבל את המענה בצורה המתאימה. אני קצת חלוק על שיטת הניקוד לקורס כזה. השיטה לתת תרגילים שהציון מושפע רק מהערכה שלהם, יכולה להוריד מוטיבציה של סטודנטים. אבל שיטת הליווי של המרצה והמענה הייתה מאוד מתאימה לשיטה זו.

ב. אוניברסיטת תל אביב

מילות מפתח: שמרנים, המהפכה הדיגיטלית, תחרות בין-לאומית בהענקת תארים מקוונים, Corporate Universities, למידה לאורך החיים, דור ה-Z ודור האלפא, מיומנויות רכות, למידה מותאמת אישית, משוב לסטודנט באמצעות בינה מלאכותית, למידה פעילה, הגברת האינטראקציה בין הסטודנט למרצה, חוויית הלמידה החדשה, מעבדה דיגיטלית, הרצאות אינטראקטיביות, מצלמת מציאות מדומה, אמצעים דיגיטליים, נהיגתי, מודלים תלת-ממדיים

מדיניות המוסד (ליאת קישון-רבין, דיקאנית לחדשנות בהוראה ולמידה)¹¹ באופן מסורתי, לאוניברסיטה שני תפקידים עיקריים: לייצר ולחדש ידע באמצעות מחקר איכותי במעבדות המנוהלות באוניברסיטה משחר הקמתה; ולהעביר ידע באמצעות הוראת הקורסים באולמות ובכיתות הלימוד. בעוד בתחום הראשון של יצירת ידע אנחנו מחדשים את המעבדות ואת המתודולוגיה לעתים קרובות, בתחום השני לא חידשנו הרבה ונותרנו שמרנים. אפשר לומר שקצב השינויים במחקר וחידושיו היה הרבה יותר מהיר בהשוואה לקיפאון היחסי בשיטות ההוראה והלמידה שהנהגנו. הרוב המכריע (אם כי לא כולם), הסתפקו בהוראה פנים אל פנים (הוראה פרונטלית) ובמקרה הטוב המרנו את הלוח והגיר במצגת PP. לא דרשנו מעצמנו יותר בתחום ההוראה, כי למרות היעדר יצירתיות וחדשנות בתחום זה, אוניברסיטת תל אביב מיצבה את עצמה במקום גבוה כמוסד להשכלה גבוהה בישראל ובעולם, וזאת בעיקר בשל המחקרים פורצי הדרך, מספר פרסומים בכתבי עת מובילים וזכיות במענקים יוקרתיים.

כיום, מערכת ההשכלה הגבוהה ובתוכה אוניברסיטת תל אביב, אינה יכולה להישאר אדישה לשינויים המתחוללים מסביב, שהם בעלי השפעה ישירה על המשך קיומה במתכונת הקיימת, כאשר עיקר ההשפעה על אופן ההוראה העתידי, משהו שלא נדרשנו לו עד כה. ניתן למנות לפחות חמישה כוחות שישפיעו באופן משמעותי (ואולי כבר משפיעים) על אופן ההוראה באוניברסיטאות:

א. **המהפכה הדיגיטלית** המאפשרת לידע להיות נגיש, עדכני ומהיר מכל טלפון חכם, מחשב נייד או טאבלט, וזאת כמעט מכל מקום בעולם. נשאלת השאלה אם כך, למה להגיע לקמפוס כאשר יש מידע עדכני בלחיצת כמה מקשים?

ב. **תחרות בין-לאומית גוברת בהענקת תארים מקוונים**, שמאפשרת לזכות בתואר אקדמי מאוניברסיטאות יוקרתיות בלמידה מרחוק. הצעיר של היום שואל את עצמו, אם אני יכול להשיג תואר מהרווארד, לדוגמה, למה אני צריך ללמוד באוניברסיטה בארץ?¹²

ג. **הכשרות עובדים** (Corporate Universities): חברות גדולות כמו בואינג, גוגל, דיסני, מיקרוסופט ועוד, מפתחות קורסים שבעזרתם הם מכשירים את העובדים לידע ספציפי לו נדרש העובד לעבודה בחברה. ההכשרה מאוד מכוונת לצורכי המעסיק ויכולה לייתר את הידע הנרכש באקדמיה, שלעתים פחות ממוקד ולא עונה על צרכים ספציפיים של חברה. נוסף על כך, יש הטוענים שלא ירחק היום שלקורסים אלו יהיה ערך לעובד גם במעבר מחברה לחברה, כך שהערך המוסף של מה שהאוניברסיטה מציעה לעומת מה שמציעות החברות בהכשרת העובד, ילך וייטשטש. המסקנה שלנו אם כך, שאוניברסיטת תל אביב צריכה לעבוד בשיתוף פעולה עם התעשייה ולתת מענה לצרכיה בתהליך הלמידה האקדמי.

ד. **למידה לאורך החיים**: התפתחות הטכנולוגיה של היום מצריכה ידע בתחומים חדשים כמו רובוטיקה, אבטחת מידע, בינה מלאכותית, UX (User Interface Experience) ועוד. לא ניתן ללמד הכול במסגרת התואר ולכן חשוב שלבוגרים תהיה אפשרות ומסגרת נוחה לרכוש ידע אקדמי בתחומים אלו גם לאחר סיום הלימודים.

ה. **דור ה-Z או דור האלפא**: הסטודנט של היום הוא סקרן, בעל אוריינות טכנולוגית גבוהה, מחובר לטכנולוגיה בכל שעות היממה, יודע לאסוף מידע מהרבה מאוד מקורות, אוהב ללמוד, להפיק ידע באופן עצמאי אבל גם בחברותא, אוהב לחקור ולחפש תשובות ונוטה לעשות זאת בכל מקום ובכל זמן שנוח לו. באופן כללי, הוא אוהב ויזואליזציה של דברים ואוהב שיש לו בחירה (לא שמכתיבים לו).

אנו מאמינים שהכוחות שתוארו לעיל – ויש שיגדירו אותם כהפרעות (disruptions) – מייצרים עבור האוניברסיטה הזדמנות לחשוב על שאלות מהותיות יותר, כמו מה הערך המוסף של האוניברסיטה בעידן שבו יש לסטודנט כל כך הרבה דרכים אחרות לרכוש

12 על התפתחות הגלובליזציה הבין-לאומית ברכישת השכלה גבוהה כותבת החוקרת מירי ימיני, ראו למשל: Yemini 2021, 1-20

ידע, ואיך ניתן להכין את הבוגרים שלנו לעידן החדש ולמציאות שיפגשו עם תום תקופת לימודיהם. השאלות הללו מצריכות חשיבה אסטרטגית בנושא. כשלב ראשון בתהליך, אוניברסיטת תל אביב מיזגה את שלוש היחידות שעסקו בלמידה והוראה בקמפוס ובפיתוח ויישום קורסים בפלטפורמות הדיגיטליות השונות ליחידה אחת שבראשה עומדת דיקאנית. מטרת המהלך לשלב את הדקאנט לחדשנות בהוראה ולמידה בחשיבה האסטרטגית של האוניברסיטה בנושא ולפתח תשתיות שיאפשרו ליישם את השינויים בכל הקמפוס. לאחר ראיונות של קבוצות מיקוד שונות, כולל מעסיקים של חברות גדולות בתחומי ההייטק, סטודנטים, בוגרים ומרצים, הגענו בשלב הראשון לכמה תובנות:

א. יש לשלב בתוך הקורסים האקדמיים מיומנויות רכות ובהן פיתוח ועידוד חשיבה ביקורתית, עבודת צוות, יצירתיות, יכולת הצגת דעה בבהירות, יכולת שכנוע, הצגת נתונים בהירה, ניהול זמן, יכולת פתרון בעיות, יכולת לימוד עצמי ועוד. אלה הן המיומנויות שאת חשיבותן הדגישו המעסיקים בפנינו כנדרשים לקידום של אנשים בעולם העבודה של היום. ולכן הדגש שלנו בפיתוח המיומנויות הללו כחלק מהקורס ולא כלמידה הנפרדת מהלמידה של הדיסציפלינה.

ב. למידה מותאמת אישית: למידה המאפשרת בחירה בהתאמה להעדפה והנטייה האישית של הסטודנט. למידה מסוג זה מכוונת להענקת אפשרות בחירה לסטודנט כדוגמת למידה באמצעות וידיאו, הקשבה למרצה בכיתה, למידה מתוך טקסט כתוב וכו'. הלמידה צריכה כמובן להיות מותאמת גם לסוג ההוראה: האם זו הוראה בכיתה או הוראה המשלבת חומר א-סינכרוני עם סינכרוני, רק א-סינכרוני מקוון, הוראה פרונטלית אך זו המאפשרת לראות ולהאזין להרצאה מרחוק. או לחלופין, ללמוד רק מרחוק גם אם המרצה מעביר את השיעור בכיתה. האפשרות לתת לסטודנט בחירה עונה על הטענה שלכל סטודנט דרך למידה המובילה אותו ללמידה אפקטיבית עבורו. יש כאלה שמתאים להם ללמוד בבוקר ויש כאלה שמתאים להם ללמוד בערב, ללמוד מרחוק וללמוד מקרוב, ללמוד בקצב שונה כאשר הטכנולוגיה היא שמאפשרת לנו כיום להציע מגוון של אפשרויות לסטודנט לאופן רכישת התואר האקדמי. יחד עם זאת, סגנון הלמידה צריך להיות מותאם לתכנים, לדיסציפלינה ולמטרות הלמידה.

ג. השימוש בבינה מלאכותית לשם מתן משוב לסטודנט: תיעוד תוצרי הלמידה בפלטפורמת הלמידה ועיבודו יאפשר לתת משוב ייחודי ללומד, להנגיש ללומד באופן רציף במהלך הסמסטר במה הוא טוב ובמה הוא מתקשה ובכך לאפשר לו לשפר תחומים הטעונים שיפור – הן בידע והן במיומנויות הרכות. ההנחה היא שבשיטה זו הלמידה תהיה איכותית ואפקטיבית.

ד. דגש על למידה פעילה של הסטודנט: פיתוח קורסים שדורשים למידה פעילה של הסטודנט לאורך הסמסטר, שכוללים מטלות לימודיות, עידוד דיונים, הערכת עמיתים, problem-based learning ועוד.

ה. הגברת האינטראקציה בין הסטודנט למרצה: המרצים שהם גם חוקרים, הם ההון

האנושי של האוניברסיטה. יש חשיבות בהגברת האינטראקציה בינם לבין הסטודנטים כדי להעצים את חוויית הלמידה של הסטודנט.

בנובמבר 2020 נענתה אוניברסיטת תל אביב ל"קול קורא" של הות"ת, שבמסגרתו התקבל תקצוב המיועד לשלב למידה דיגיטלית מקדמת למידה בכ-900 קורסים בשלוש שנים, שהם 30% מהקורסים הנלמדים באוניברסיטה. המטרה היא לשלב בקורסים אלו הוראה סינכרונית וא-סינכרונית וכן כלים דיגיטליים מקדמי למידה, מה שיאפשר לנצל את זמני הקורס ללמידה פעילה של הידע, רכישת מיומנויות רכות והגברת האינטראקציה בין המרצה לסטודנט. בהתאם לתוכני הקורס, מידע שניתן לרכוש באופן עצמאי יוגש לסטודנט באופן א-סינכרוני (בד"כ המידע שהמרצה נתן כהרצאה פרונטלית עד כה בכיתה) והוא יכול לנוע בין 30% ל-70% מהקורס. בשיעורים הנותרים, הלמידה תהיה בכיתה ותתרכז באינטראקציה עם המרצה, דיונים ולמידה פעילה. צוות הדקאנט מפעיל לשם כך תוכנית בשם TAU BLEND שמטרתה ללוות את המרצים בפיתוח הקורסים על פי הקריטריונים שתוארו לעיל תוך שזירת המיומנות שאותה רוצה המרצה לקדם אצל הסטודנט (מעבר לרכישת הידע) ושימוש בכלי הערכה חדשניים שמעצבים את הלמידה, ולא להסתפק בהערכה מסכמת. הוצבו גם מדדים המאפשרים קבלת אינדיקציה לרמת השילוב של טכנולוגיה בקורס, ואלה מבין המרצים העומדים בקריטריון שנקבע, זוכים לתעודה הוקרה והערכה. האוניברסיטה הציבה מטרה נוספת שכל קורס חדש ילווה על ידי צוות הדקאנט לחדשנות בהוראה ולמידה כדי שיעמוד בקריטריונים שתוארו. אנו תקווה שמהלכים אלו יאפשרו לסטודנטים הלומדים באוניברסיטת תל אביב לחוות חוויית למידה טובה יותר שמקדמת את הלמידה ומביאה ערך מוסף ללומד. התהליך חדש ונכון לעכשיו, החסם העיקרי הוא המרצה שנדרש לחולל שינויים במסורת ההוראה – שינויים שדורשים זמן ונעשים ללא תמורה. יחד עם זאת, יש מספר לא מבוטל של מרצים המבקשים ליטול חלק בתהליך המתואר, בעיקר בשל ההבנה של חשיבות השינויים לאור הכוחות הפועלים על ההשכלה הגבוהה.

על מנת לתמוך בחברי הסגל השותפים לתוכנית הקמנו קהילות מרצים בנושאים שונים, המהוות הלכה למעשה קבוצת תמיכה. כך לדוגמה, בקמפוס פועלת קהילה שעוסקת במציאות מדומה ומשתתפים בה מרצים מארכיטקטורה, ארכיאולוגיה, רפואה, הנדסה ופיזיקה. מתברר שמתודת הלמידה העושה שימוש במציאות מדומה היא רלוונטית לכל אחת מהדיסציפלינות השותפות לקהילה. כך לדוגמה, בארכיאולוגיה הם נעים בתוך הפירמידות שבמצרים, מסתייעים ברחפן כדי להתבונן באתרי בנייה; בפיזיקה נעשה שימוש מקורי במעבדות מחקר שהניסויים בהם מתבצעים באמצעות המחשב. זוהי קהילה פעילה ותומכת כאשר המטרה המשותפת היא שיפור מתודות הלמידה וההוראה בקורסים המתנהלים באוניברסיטה ובשיטות למידה מתקדמות יותר, שאותם מקנה המרצה לסטודנטים.

קושי עמו אנו נדרשים להתמודד כרוך בצורת העסקה של הסגל שאינה בנויה לשיטת ההוראה החדשה שדורשת מהסגל השקעה בהערכה מעצבת ולמידה פעילה ופחות בהוראה פרונטלית. בעתיד יהיה צורך לחולל שינוי בחוקי ההעסקה שיתאימו לשינויים המתוארים בעבודת הסגל באוניברסיטת תל אביב.

מרצה באוניברסיטת תל אביב: עידו תבור, בית הספר לרפואה ובית הספר למדעי המוח¹³
אני מלמד קורס בנוירור-אנטומיה (מבנה המוח), המתקיים במקביל לסטודנטים לרפואה ולתלמידי בית הספר למדעי המוח. ההוראה כוללת נוסף להרצאות פרונטליות בכיתה, גם מעבדה המתקיימת בחדר הדיסקציות (נתיחות) של החוג לאנטומיה. במסגרת המעבדה אנחנו מבצעים נתיחות של מוחות של אנשים שתרמו את גופם למדע. הוראת האנטומיה למעשה נותרה כמעט ללא שינוי מאז סוף ימי הביניים, כאשר הלימוד מתבצע באמצעות מדריך המבצע נתיחה והסטודנטים צופים בו.

בשנים האחרונות אנחנו מרעננים את ההוראה על ידי שילוב אמצעים דיגיטליים. בשנתיים האחרונות יצרנו מודלים תלת-ממדיים של מוחות אנושיים בשלבי נתיחה שונים, בתהליך הנקרא פוטוגרמטריה. למעשה אנחנו מצלמים מאות תמונות דו-ממדיות של הדוגמה בזוויות שונות, ובאמצעים חישוביים מייצרים מהם אובייקט תלת-ממדי. אחת הבעיות המרכזיות בהוראת האנטומיה נעוצה בכך שהסטודנטים אינם יכולים להתאמן לבד, אך מרגע שיש צילום ממדי הם למעשה יכולים להתאמן מהמחשב הביתי, ואפילו ממכשיר הטלפון הנייד. שינוי זה מאפשר לנו לקיים מפגשי מעבדה כאשר הסטודנטים מגיעים הרבה יותר מוכנים, שכן פעולת ההכנה למעבדה הופכת להיות דיגיטלית. השינוי כולל את מספר השעות שאנחנו מקדישים כיום למעבדה, מאחר שחלק משמעותי מהלמידה עבר דיגיטציה ולכן מאפשר להספיק יותר חומר לימוד בפחות שעות מעבדה. הצורך בשינוי ובהתייעלות נוצר בין היתר בעקבות מגפת הקורונה.

חידוש נוסף שנתחיל להטמיע בשנת הלימודים הקרובה הוא שימוש במשקפי מציאות מדומה (VR) לצורך ביצוע נתיחות וירטואליות. דבר זה יאפשר לסטודנטים הלכה למעשה ללמוד לחתוך באופן וירטואלי, לסובב את המוח, לקרב או להרחיק – וליצור חוויית למידה הדומה מאוד לעולם האמיתי.

סטודנטית 1: מאיה קדושין¹⁴

ד"ר עידו תבור מלמד שני קורסים במבנה המוח שמתקיימים במקביל. קורס אחד הוא עיוני ובו אנחנו לומדים על מבנה המוח ותפקודו וכן על הקשר ההדוק בין השניים; הקורס השני הוא קורס מעשי שמתקיים בחדר דיסקציות, שבו אנחנו מנתחים מוחות כדי להכיר לעומק את מבני המוח השונים. הלמידה בקורס המעשי מתבצעת בקבוצות של כשבעה

13 ריאיון עם עידו תבור, מיום 13 בספטמבר 2021.
14 ריאיון עם מאיה קדושין, מיום 23 בספטמבר 2021.

סטודנטים בליווי מדריך, כך שכל סטודנט מקבל הזדמנות להכיר את המוח מקרוב. אחד האתגרים בלמידה של נוירו-אנטומיה הוא אתגר מרחבי. המוח כולל מבנים רבים ומסלולים מורכבים של העברת מידע, ולכן קשה להבין כיצד המוח בנוי בעזרת תמונות דו-ממדיות בלבד, ומכאן עולה החשיבות של הקורס המעשי.

במעבדה של ד"ר תבור יצרו מודלים תלת-ממדיים של מוחות אמיתיים, שניתן לסובב לכל הכיוונים, ובעזרתם ניתן ללמוד את מבנה המוח באופן מפורט גם מחוץ לחדר הדיסקציות. נוסף על כך, ניתן לעשות "זום" על אזורים שונים במוח, שחלקם מאוד קטנים ולכן קשים לזיהוי. מודלים אלו היו שימושיים במיוחד בזמן מגפת הקורונה, שמנעה מאתנו להגיע לקמפוס ולערוך נתיחות בחדר הדיסקציות, כך יכולנו להמשיך ללמוד מרחוק ולא לצבור פערים מהותיים. עם זאת, חשוב לי להדגיש כי המודלים התלת-ממדיים אינם תחליף שלם ללמידה בחדר הדיסקציות כחלק מהקורס המעשי. על אף מגבלות הקורונה, נהניתי מאוד מהקורס ומהאמצעים שהועמדו לרשותנו וכן רכשתי ידע קריטי וחשוב להמשך לימודי באקדמיה. נוסף על כך, הקורס עודד אותי להמשיך ולחקור תחום זה בהמשך לימודי.

סטודנטית 2: תמר בן דוד¹⁵

מכיוון שהקורס [=של עידו תבור] הינו שנתי, נאלצנו להסתגל לשינויים רבים במהלך השנה בשל מגפת הקורונה. היו הרצאות פרונטליות והיו הרצאות מצולמות. נוספו גם המון עזרים בקורס. לדוגמה, יכולנו להשתמש באייפד באופן שאפשר לנו לעשות שימוש בצבעים שונים הקיימים במחשב, באופן שעזר לנו להדגיש דברים ולזכור אותם טוב יותר, וזאת בהשוואה למגבלות הקיימות כאשר עושים שימוש בלוח בכיתה. בקורס המעבדה (חדר נתיחות) מתאמנים ולומדים את כל החלקים במוח כפי שהם נראים באמת אך משעה שלא יכולנו להגיע לקמפוס בשל המגפה, התאפשר לנו ללמוד מרחוק כאשר המרצה הכין דגמים מצולמים שניתן לסובב אותם ולראות את האנטומיה ואת כל המבנה המרחבי, מעין דגם לא פיזי, שאפשר לנו להמשיך ללמוד גם אם לא היינו בחדר הנתיחות בקמפוס. שיטת הלימוד אפשרה לנו להתכונן היטב למבחן וגם לשמור על רצף מסוים של הלמידה ולחזור ולהסתכל אחרי השיעור אם שכחנו משהו. בהשוואה לקורסים אחרים, היו המון עזרים, כך שכל אחד יכול היה ללמוד בדרך שהוא מתחבר אליה והיו גם תדריכים אינטראקטיביים שהיו באתר הקורס, והוסיפו להם תמונות אמיתיות ואז יכולנו לראות את הדברים שעשינו בשיעור גם בבית ולהתכונן לשיעור הבא בצורה טובה יותר. העובדה שההרצאות היו מוקלטות מאוד עזרה, בעיקר בשיעור העיוני. באופן אישי רואים שהמרצה זוכר מה זה להיות סטודנט. במהלך השיעור הוא נתן לנו נקודות אחיזה רבות המקלות על זכירה של החומר והיו מקרים שבמצגות שלו הוא הוסיף מינוחים של אבשלום קור ועזר לנו בכך לזכור טוב יותר את החומר. בעיניי הייתה חשיבות לגמישות

15 ריאיון עם תמר בן דוד, מיום 23 בספטמבר 2021.

בלוח הזמנים, כאשר כמה שיעורים עיוניים וכמה לימודי מעבדה עזרו לנו להשתלט על חומר הלימוד בצורה יעילה.

ג. הטכניון

מילות מפתח: כישורי למידה, התנסות, ידע מתיישן, ידע חדש, ללמוד באופן עצמאי, שימוש יצירתי בידע, למידה פעילה, חשיבה יצירתית, כישורי לימוד עצמי, חשיבה מחוץ לקופסה, ניסוי וטעייה, לשאול שאלות, לחפש תשובות, זיהוי מקורות ללימוד עצמי, השוואת מידע, פדגוגיות חדשות, כישורים קוגניטיביים, מיומנות בין-אישית וחברתית, כישורי חשיבה, כיתה הפוכה

מדיניות המוסד (קבוצת עבודה בראשותו של חוסאם חאיק)¹⁶ בחודש אוגוסט 2021 הגישה הקבוצה את המלצותיה לפיתוח כישורי הלמידה של סטודנטים באמצעות למידה מבוססת התנסות. במבוא למסמך התכנון נאמר כי "בעולם המודרני, כאשר הידע מתיישן במהירות וידע חדש נוצר והוא זמין בצורות דיגיטליות רבות, הערך המוסף של החינוך במוסד להשכלה גבוהה הוא בעיקר בהקניית ידע תשתיתי שעל בסיסו ניתן ללמוד באופן עצמאי ידע חדש [...] המאפשרים לעשות שימוש יצירתי בידע". לפיכך מבקש הטכניון לחולל שינוי בשיטת הלמידה של קורסי היסוד באמצעות למידה פעילה של הסטודנטים. המטרה היא לפתח כישורים של חשיבה ביקורתית, חשיבה יצירתית, חשיבה מערכתית ובין-תחומית, יכולת פתרון בעיות מורכבות והקנייה של כישורי לימוד עצמי לסטודנט. מתודת הלמידה החדשה מיועדת לסייע לסטודנט לזהות מידע שהוא רלוונטי או שאינו רלוונטי; לפתח חשיבה מחוץ לקופסה, חשיבה על מגוון אפשרויות לפתרון בעיה תוך שימוש בשיטות של ניסוי וטעייה וכן לעודד את הסטודנט "לשאול שאלות ולחפש להן תשובות. תוך זיהוי מקורות ללימוד העצמי. יכולת מיצוי מידע, השוואתו למידע אחר, והסקת מסקנות על בסיסו. דגש על כישורים קוגניטיביים המאפשרים למידה עצמית ברמה גבוהה".

מטרות קבוצת העבודה לחולל שינוי בדפוסי ההוראה והלמידה המסורתיות של חלק נכבד מהקורסים הנלמדים בטכניון הממוקדים בתוכן מתמטי-מדעי-הנדסי המבוססים כיום על הרצאות, תרגול ומבחנים סטנדרטיים ולהמירם בשילוב של פדגוגיות חדשות, תוך שמירה על איזון בין הקניית ידע ובנייה של יכולות חשיבה באמצעות קידום שיטות הוראה של למידה פעילה במטרה לפתח את הכישורים הבאים:

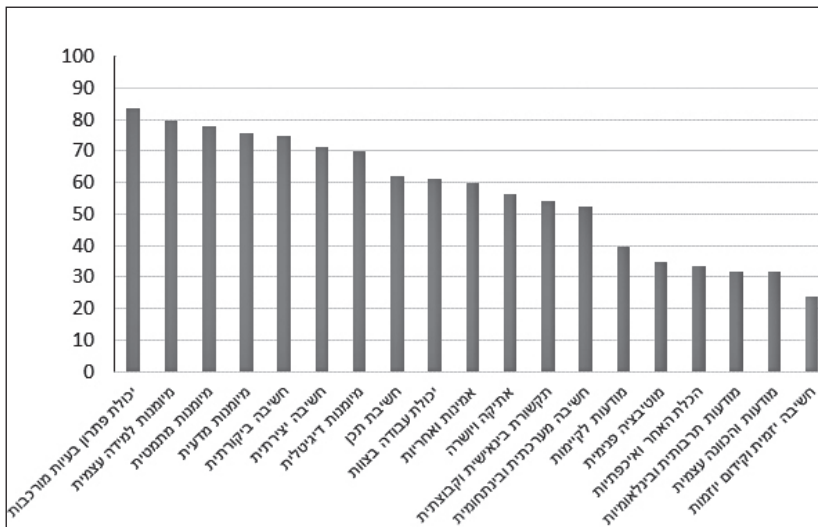
16 חאיק, 2020. פרוטוקול מתוך עבודת הוועדה של פרופ' חוסאם חאיק שהועבר אליי.

לוח 27: קטגוריות של כישורים המוקנים בטכניון

מיומנויות קוגניטיביות / כישורי ליבה אקדמיים	כישורי חשיבה	מיומנויות בין-אישיות וחברתיות
מתמטית	חשיבה ביקורתית	למידה עצמית
מדעית	חשיבה יצירתית	עבודת צוות
דיגיטלית	פתרון בעיות מורכבות	תקשורת בכתב ובעל פה
	חשיבת תוכן	אתיקה ויושרה
	חדשנות ויזמות	אמינות ואחריות
	חשיבה בין-תחומית ומערכתית	מודעות תרבותית / בין-לאומית
		הכלת האחר / אכפתיות
		קיימות
		מודעות והכונה עצמית
		מוטיבציה

בסקר שערכה הוועדה בין חברי סגל הטכניון בנושא הבניית כישורי למידה חדשים בקורסים שהם מלמדים, עלו הממצאים הבאים:

תרשים 32: הבניית כישורים בקורסים בטכניון (אחוז המשיבים)



המקור: חאי, 2020

מבין כישורי החשיבה, אשר לפי ממצאי הסקר אפשר להקנותם בקורסי התוכן, בולטים במיוחד היכולת לפתרון בעיות מורכבות וכן חשיבה יצירתית וחשיבה ביקורתית; ומבין הכישורים הבין-אישיים והחברתיים, בולטים במיוחד היכולת לפתח למידה עצמית של סטודנטים, והיכולת לפתח תקשורת בין-אישית בתהליך הלימוד. פיתוח כישורים אלה מצריך הרחבת מרכיבי הלימוד בדרך של "התנסות, בתעשייה וגם במחקר", ולפיכך ממליץ הדוח העוסק בשינוי מתודת ההוראה והלמידה בטכניון לחולל שינוי בהגדרות התפקיד המסורתיות של סגל ההוראה ולאמץ תחתן הגדרה שונה, לפיה הסגל יתבקש לוותר על "הכורח להיות 'מרצה' וללמד את כל החומר הבסיסי של הקורס בשיטה של הרצאה פרונטלית. במקביל, הגדרת הסגל הבכיר כאחראי על מגוון של מטרות למידה, כולל הענקת הכישורים [...] באמצעות למידה פעילה המשלבת התנסות. עידוד הסגל הבכיר ליצירת אינטראקציה שונה עם הסטודנטים, כזו המשלבת הנחיה של פעילות הסטודנטים". ההשלכות המצופות של השינוי עשויות להוביל לחלוקת תפקידים חדשה בין המרצים לבין הסטודנטים שמעתה מצופים אף הם לאמץ דפוסים של למידה פעילה על פני דפוס הלמידה המסורתית שבו היה הסטודנט לומד פסיבי.

מרצה בטכניון: דניאל לוי, הפקולטה להנדסה כימית¹⁷

קונפוזיציוס אמר "אם אני רואה אני שוכח, אם אני שומע אני זוכר, ואם אני עושה אני יודע". על פי עיקרון זה, רצוי להגדיל את הזמן שהסטודנט משקיע בעשייה לעומת הזמן שהוא מקשיב להרצאות. ומאחר שעתה יש לנו הזדמנות לנצל את הטכנולוגיה לטובת למידה פעילה של הסטודנטים, פיתחתי את שיטת ההוראה לפיה זמן ההרצאה הוא מצומצם ביותר בעוד הזמן המיועד ללימוד עצמי הוא הרב ביותר. הזמן שהוקדש בעבר להרצאות נותר חופשי והוא מאפשר לסטודנטים ללמוד את הנושא באופן אישי, בלימוד קבוצתי ואף מפגשים בכיתה לדיונים והבהרת סוגיות עמי על הנושאים שלמדו בעצמם, תוך דיון עם עמיתיהם לקורס.

המטרה שלי היא לסלק את הפסיביות של הסטודנטים ולעורר בהם עניין, סקרנות ומעורבות. לפיכך אני מבקש לערב אותם בדיון ובכך להעמיק את הבנתם ומעורבותם בנושא שעל הפרק. לצורך כך פיתחתי שיטת למידה המכונה "כיתה הפוכה", הכוללת שלושה מרכיבים:

1. **שיעורים מוקלטים:** הסטודנטים צופים בשיעורים הבנויים בשילוב קטעי וידיאו ופעולות רלוונטיות המחזקות את הבנתם בחומר הנלמד.
2. **מפגש כיתה ושאלונים:** בו אנו דנים בסוגיות שהם למדו באופן עצמאי בניסיון להבהיר ולקשור בין הנושאים השונים שנלמדו. חלק אחר של הלימוד הוא העברת שאלונים המיועדים לבחון את ההבנה שלהם בנושא הנלמד, תוך לימוד משגיאות,

במטרה לשפר וללמוד מטעויות. תהליך זה, אף שהוא מתבצע בכיתה, אינו הרצאה אלא פעולה משותפת בין הסטודנטים והמרצה, המיועדת לקדם את הבנתם בנושא תוך דיון פתוח עמי.

3. **מפגש בקבוצות קטנות:** שלב נוסף הוא כאשר הסטודנטים נפגשים בקבוצות קטנות המודרכות ומלוות על ידי עוזרי הוראה. תפקידם של עוזרי ההוראה לדון עמם בסוגיות שנתרו בלתי ברורות תוך שהם מנחים אותם בתהליך בניית הידע שלהם.

סטודנט לשעבר ומתרגל 1: אסף סימון¹⁸

בניגוד לקורסים מסורתיים, בקורס זה היינו צריכים לשים יותר דגש על למידה עצמית ועצמאית. עצמית מבחינה זו, שאני אחראי על אופן וזמן הלמידה שלי; ועצמאית במובן זה שאני מתחייב ללמידה עצמית. האחריות ללמידה בקורס היא על הכתפיים של כל סטודנט עם עצמו. אם בדרך כלל סטודנטים מרגישים שהם יכולים לדחות את הלמידה לסוף הסמסטר, בקורס של דניאל לוי זה לא מומלץ וזה גם לא ישים, בהנחה שאתה רוצה לעבור בהצלחה את הקורס ולקבל ציון טוב. במהלך השבוע נדרשנו להקדיש 4–5 שעות של למידה עצמית המתבטאת גם במבדקי ידע עצמי בעקבות שאלון אמריקאי שמעביר המרצה שעליהם אנחנו מקבלים משוב. בפלטפורמה כזו, אם אתה נתקע ולא מצליח להבין נושא מסוים, אין את מי לשאול באופן מידי, כך שיתכן ותישאר תקוע. זה לדעתי אחד החסרונות של שיטת הלמידה שאני מתאר. המחסור במשוב מידי יכול לפגוע בהתקדמות של הסטודנט ואף לעצור אותה. זה אומר שהסטודנטים המתקשים עלולים להתקשות עוד יותר בשיטת הוראה כזו. כאן נכנס התרגול לפעולה מכיוון שהוא באווירה יותר פתוחה כאשר המתרגל עומד לרשותנו כסטודנטים כדי לענות על כל שאלה, זה סוג מנגנון פיצוי עבור הסטודנט. נוסף לכך זה מתקיים באווירה שהיא ניטרלית מהמרצה כי היא מתבצעת על ידי מתרגלים.

אני מוצא שהסטודנטים משלימים את הפערים הגדולים שלהם בעיקר בתרגול שזה למעשה מטרתו. אישית אני מאמין שהשיטה מצוינת ומובילה לתוצאות טובות יותר בהבנת החומר הנלמד ומכאן שגם להצלחה במבחן. הדעות של הסטודנטים חלוקות. יש שיגידו שזה הדבר הכי טוב שקרה להם, עבורי זה אכן הקורס הכי טוב שלמדתי בתואר, ויש כאלה שמרגישים שהם הולכים לאיבוד בשל השיטה ומאמינים כי שיטת הלימוד הקלאסית שבה הם כותבים מה שהמרצה אומר – מתאימה להם יותר.

סטודנטית לשעבר ומתרגלת 2: ספיר ליפשיץ¹⁹

אני מתרגלת בקורסים של פרופ' לוי, שבהם הסטודנטים רואים סרטונים קצרים במועד שנוח להם ואחר כך מתקיים מפגש פתוח עם המרצה. במפגש מעלים הסטודנטים

18 ריאיון עם אסף סימון, מיום 26 בספטמבר 2021.

19 ריאיון עם ספיר ליפשיץ, מיום 26 בספטמבר 2021.

את התשובות שלהם לשאלות ומקיימים דיון פורה עם המרצה שבו מוצגים פתרונות לשאלות והסברים על הנושא.

אני נכנסת בשלב הבא של הקורס, לצורך מתן עזרה בתרגול אקטיבי של הסטודנטים. התכלית של מפגשי התרגול היא לתת את הכלים המרכזיים לפתרון שאלות בנושא הנלמד בכל שבוע, ותרגול אקטיבי של הסטודנטים. כל תרגול מתחיל במצגת קצרה של סיכום הנושאים הרלוונטיים שנלמדו באותו שבוע, לאחר מכן הסטודנטים עובדים לבד או בקבוצות קטנות ועונים על השאלות שאנחנו נותנים להם. במהלך העבודה שלהם על הפתרונות אנחנו עוברים ביניהם ומסייעים בזמן אמת למי שנוקק.

מבנה ואופי הקורס מאפשר לסטודנטים ללמוד ולתרגל בעצמם. המתרגלים עונים על השאלות ויכולים לזהות את הבעיות והקשיים המתגלים אצל הסטודנטים בזמן אמת ולתת לכך משוב ומענה. אם ישנה בעיה שחוזרת אצל כמה סטודנטים, זהו השלב שבו אנחנו מוסיפים הסברים לכל קבוצת הסטודנטים כדי להבהיר את הנקודה. בקורס רגיל, לא כל הסטודנטים משתתפים או שואלים שאלות על נושאים לא ברורים, ואילו בקורס שלנו הסטודנטים הם חלק מאוד פעיל בבניית הידע ואנחנו יכולים לזהות את הבעיות שהם נתקלים בהן תוך כדי מפגש התרגול. אני חושבת, גם בתור סטודנטית שעברה את הקורס וגם בתור מתרגלת, כי זו שיטה נוחה יותר שמאפשרת לסטודנט לעבד את המידע ולהפנים אותו לאורך כל הסמסטר, כי ניתן לתרגל ולפתור שאלות באופן עצמאי לכל אורך הקורס ולא רק כהכנה למבחן.

ד. אוניברסיטת בר אילן

מיילות מפתח: קורסי MOOC, קורסי SPOC, קורסים היברידיים, קהילת מעצבי העתיד, הערכה מעצבת, ביצוע הדרגתי, בחינות מקוונות, למידה פעילה, יחידות תוכן קצרות, לימוד, סרטונים קצרים, אינטראקטיבי, מעורבים ומחויבים, מעין משחק, קהילה לומדת, למידה מהבית, ביצוע משימות, בחנים אינטראקטיביים, שימוש בסלולרי, נינוחות גדולה, לשאול שאלות, עומד לרשותנו בכל עת, נהיית מהלימוד

מדיניות המוסד (אריה רייך, סגן הרקטור)²⁰

מזה שלוש שנים אנחנו עסוקים בהכנסת הוראה דיגיטלית, בין היתר במסגרת "קול קורא" שישי של המל"ג. תוכנית העבודה מכוונת להפיק 180 קורסים דיגיטליים מסוגים שונים ובהם: קורסי MOOC, קורסי SPOC, קורסים היברידיים, וקורסים משולבים. להערכתנו, בשנת תשפ"ב (2022) כ-68% מהקורסים עדיין יהיו פרונטליים, על פי מסורת ההוראה הרגילה, לעומת כ-24% מהקורסים שילמדו בכיתות היברידיות (הוראה

פרונטלית מול סטודנטים, ובו בזמן שידור החוצה והקלטה, לאלה שאינם בקמפוס), וכ-8% יהיו בזום מהבית (או מכל מקום אחר, כך כשהסטודנטים אינם יושבים בכיתה כלשהי). קיבלנו החלטה עקרונית להפוך את כל הכיתות באוניברסיטה לכאלה שניתן לשדר ולהקליט מהן בזום (מצלמות מובנות, פודיום עם מחשב שליטה, רמקולים, מיקרופונים מרחביים, ועוד). כבר היום יש מספר גדול של כיתות כאלה, ובימים אלה עובדים על הכשרת כיתות נוספות.

הקמתי פורום הנקרא "קהילת מעצבי העתיד", שמטרתו לשמש מקום להתמודדות עם האתגרים החדשים בתחום ההוראה שהעידן שלנו מציב בפנינו. הפורום מורכב מחברי סגל אקדמי ומחברי סגל מינהלי גם יחד, מתוך תפיסה הרואה בכולנו שותפים בעיצוב נכון של האוניברסיטה של העתיד, ושהוראה טובה וחדשנית אינה עניין רק למרצים. הפורום מקיים כנסים של סיעור מוחות על נושאים ואתגרים שונים העומדים לפתחנו, במטרה לגבש רעיונות חדשים ושיטות חדשות, ולאפשר את היישום שלהם בכל המחלקות באוניברסיטה. בין היתר קיימנו כנס גדול על אתגרי ההוראה הדיגיטלית, וכן כנס אחר בנושא השימוש בהערכה מעצבת בקורסים שלנו. המטרה היא להביא לשימוש נרחב יותר בשיטות החדשות של הערכה מעצבת ולהביא לכך שבקצה התהליך יימנע שימוש מוחלט בפורמט המסורתי של מבחן מסכם בקורסים המתקיימים באוניברסיטה. תהליך זה אינו יכול להתבצע ללא שיתוף פעולה עם המחלקות ועם חברי הסגל בהן, ולכן פיתוח מתודת הערכה החדשה מתבצע בהדרגה ותוך שיתוף פעולה עמם.

כחלק מהמאמץ לחולל שינוי בשיטות הערכה חדשות, האוניברסיטה מקדמת גם שימוש בבחינות מקוונות באמצעות המערכת e-test של חברת תומקס הישראלית. בבחינות סמסטר א' בשנת תשס"א השתמשנו במערכת זו. על פי אומדן, כשליש מהבחינות, מעל 20,000 בחינות, התקיימו במתכונת זו במקביל להפחתת השימוש במתכונת הבחינה המסורתית בקמפוס. שתי פקולטות גדולות, משפטים ומדעי החיים, דומיננטיות בהטמעת המבחן המקוון, ויש כוונה להרחיב את השיטה כך שתקיף בתשפ"ב חלקים גדולים יותר של מערכת הלימודים בקמפוס.

מרצה באוניברסיטת בר אילן: יוסי בן ציון (המחלקה לפיזיקה)²¹

כמרצה לפיזיקה, ההוראה עד מגפת הקורונה הייתה מאוד מסורתית, כאשר השתמשתי בלוח וטושים, והסטודנטים ישבו בכיתה כבימים ימימה. עם פרוץ המגפה זיהיתי כי כמעט בלתי אפשרי ללמד פיזיקה בהוראה מקוונת. ראשית, אינך זוכה למשוב מהסטודנטים, משום שמרבית המצלמות סגורות, וכמעט לא רואים את הבעות הפנים. על כך יש להוסיף כי בלמידה ביתית לסטודנטים יש הרבה מאוד הסחות דעת, בניגוד ללימוד בכיתה שבה הם קהל שבוי. בלמידה בזום מצאתי את עצמי מתחרה בטיקטוק או עם המקרר בבית הסטודנט. זה היה משבר שהכביד על הלמידה ולכן נדרש שינוי.

21 ריאיון עם יוסי בן ציון, מיום 15 באוגוסט 2021.

מהות השינוי שהנהגתי היה מעבר ללמידה פעילה. בניתי את השיעורים בהתבסס על פרקי זמן של 10-20 דקות, כאשר אני מבקש מהם, כחלק ממתודת הלמידה החדשה, משוב ותגובה לשאלות שאני מכין לפני השיעור או לשאלה פתוחה כלשהי. התשובות הן באמצעות הטלפון הסלולרי שלהם או המחשב, וכך יכולתי להתעמק בסוגיה הנלמדת. בפועל נבנו יחידות תוכן קצרות כאשר בתוכן שזרתי יחידות לימוד אינטראקטיביות. משעה שעברנו לשימוש בדיגיטל, קיבלתי מהסטודנטים משוב והמידע שהתקבל היה תיעוד עבורי וקטליזטור להבנת החומר הנלמד ושליטה בו. מצאתי כי השליטה בנושא בשיטת הלמידה החדשה הייתה טובה יותר מזו של שיטת ההוראה הפרונטלית. הסטודנטים העידו כי המתודה החדשה תרמה לביטחון שלהם, חומר הלימוד היה בהיר יותר וגרם להם להיות יותר מעורבים ומחויבים לשיעור. הם היו דרוכים במהלך השיעורים כי ידעו שעוד מעט יתבקשו להגיב. זה היה "מעין משחק", שהם רוצים להצליח בו ולכן רמת הקשב הייתה מאוד גבוהה. התוצאה היא שהם התמידו בהגעה לשיעורים ובהשתתפות פעילה בהם. היבט חשוב נוסף של שיטת ההוראה החדשה היה שהסטודנטים הפכו להיות חלק מקהילה כאשר בפועל נוצרה כאן קהילה לומדת. שיטת ההערכה מבוססת על מודולות מצטברות: שיעורי בית; מטלות דיגיטליות ביתיות; בחנים ומבחן סופי שהתבצע באופן מסורתי בקמפוס.

סטודנטית 1: נופר ששת²²

הקורס [=של בן ציון] הועבר בצורה מונגשת ומותאמת לנו כסטודנטים. למדנו בזום, ומדי פעם למדנו בצורה היברידית כאשר חלק מהסטודנטים בכיתה, בקמפוס, וחלק לומדים מביתם. לריחוק מהקמפוס לא היה חיסרון משום שהמרצה התייחס לסטודנטים שלמדו מהבית, והותיר את התחושה שהם נמצאים בכיתה יחד אתו, תוך שהוא דואג שישאלו שאלות בהתעלם מהעובדה שהם לא באולם שבו התקיימה ההרצאה. בכך היה חידוש שלא הכרתי אצל מרצים אחרים.

השימוש של המרצה באייפד אפשר לכל הסטודנטים, אלה שבכיתה ואלה שבבית, לראות מה שהוא כותב, כאשר הוא לא מחק דברים, ואם ביקשנו הוא שלח לנו קובץ PDF עם החומר הכתוב. הוא השתמש במסך גדול והקרין את כל הנאמר או נכתב בשיעור, כך שגם מי שישב בבית ראה זאת. כאשר כתב על הלוח, הוא עשה שימוש בטושים עבים וגדולים כך שכולם יוכלו לראות את שנכתב. בתהליך הלימוד עשינו שימוש באתר "קמפוס" שבו הועלו גם סרטונים קצרים וגם משימות לסטודנטים. על ביצוע המשימות ומתן תשובה לשאלות זכינו בתמריץ של עשר נקודות בונוס. בתום לימוד נושא בקורס היה בוחן, כאשר ממוצע הציונים של כל הבחנים זיכה אותנו ב-20% מהציון הסופי. השיטה גרמה לכך שכל הזמן היינו בתהליך למידה של החומר. יתרון נוסף הוא שהשיטה אפשרה לנו לבצע את המשימות בכל מועד שנוח לנו. היו סטודנטים שלא הצליחו

להתמודד עם כל משימות הלימוד, ולכן השיטה לא בהכרח סייעה להם ולא התאימה לכולם, אף כי הקורס הותאם למציאות של מגפת הקורונה שאנחנו עדיין בעיצומה, ואוסיף כי השיטה מתאימה גם לימים שלאחר המגפה. עבור סטודנטים לא מעטים, שיטת הלימוד מרחוק היא טובה ובוודאי לאלה שלא יכולים להגיע לקמפוס. יתרונה הבולט שהיא מאפשרת גם לשמר את חומרי הלימוד באתר הקורס, כך שניתן לחזור ולהאזין להקלטות גם מי שלא היה בשיעור וגם מי שמבקש לחזור וללמוד חומר. חיסרון השיטה שהיא מונעת את המפגש החברתי והלימודים המשותפים שלנו.

סטודנטית 2: בתיה בלנק²³

הקורס היה טוב מאוד. התחלנו את השנה בלמידה מרחוק בזום, כאשר המרצה הסביר לנו על אפשרויות השימוש בטכנולוגיה העומדת לרשותנו. השיעור נמשך שלוש שעות ברצף אך המרצה "שבר" את הרצף באמצעות הפסקות קצרות שממש עזרו לנו לחזור ולהתרכז. שיטת ההוראה כללה בחנים אינטראקטיביים מדי שיעור או שניים, באמצעות שאלה או שאלות שהופיעו על הלוח, כאשר כל תלמיד התבקש להקליד את התשובה שלו בסלולרי; מתן משוב על התשובות שלנו נעשה לאחר כל שאלה על ידי הסבר מהמרצה. זה היה כמו משחק שכולם רצו להצליח בו, וזה ממש הניע את כל קבוצת הסטודנטים ללמוד את החומר. באתר יכולנו לראות היכן טעינו בתשובתנו בשיעורי הבית ומה השבנו נכון ואף להשלים דברים שהחמצנו על ידי סרטון קצר בנושא הנלמד. המרצה לימד בצורה מאוד ברורה ואף כתב את הדברים שאמר בעל פה על הלוח. הוא למד להביט בנו, וכאשר התרשם שאנחנו מתקשים להבין את החומר, חזר על הדברים עד שהתבהרו. היה צריך להשקיע מאמץ בלימוד, אבל עם התמיכה והעזרה של המרצה מצאתי את שיטת הלימוד מעולה ולא יכולתי לבקש שיעור יותר טוב. ההבדל בין שיעורים אחרים הוא בכך שהקורס היה הרבה יותר אינטראקטיבי, כאשר השימוש באתר אפשר לנו לענות על שאלות שהוצגו על ידי המרצה כמעט כמו במשחק תוך שהוא מאפשר לנו באמצעות האנטוייט שבזום, לכתוב את תשובותינו על הלוח ועל פי זה הוא ידע כמה סטודנטים אתו וכמה בכלל לא. ההרגשה הייתה שאנחנו בכיתה אמיתית, אף שכל אחד מאתנו היה בבית שלו. הייתה נינוחות גדולה בלימוד ובשיעור כמו גם באופן הקבוע שבו הוא עודד אותנו לשאול שאלות ולהשיב עליהן.

עניין חשוב אחר הוא זמינותו של המרצה. הוא אפשר לנו ליצור אתו קשר במייל ובטלפון המשרדי, ונתן לנו הרגשה שהוא עומד לרשותנו בכל עת אף שלא היינו באוניברסיטה ולא יכולנו לקפוץ לשוחח עמו. זה היה מעולה ואני נהניתי מהלימוד וראינו זאת גם בתוצאות המבחן.

23 ריאיון עם בתיה בלנק, מיום 19 באוגוסט 2021.

ה. אוניברסיטת בן גוריון בנגב

מילות מפתח: למידה דיגיטלית, למידה מותאמת אישית, צומח מלמטה, למידה פעילה, כיתה הפוכה, למידה א-סינכרונית, מגפת הקורונה, למידה מרחוק, צילום שיעורים, מסך הזום, לוחות שיתופיים, קפסולות ללמידה עצמית, קבוצות למידה קטנות, מקורות למידה דיגיטליים, כישורי למידה עצמאיים, שוק העבודה, צפייה בהקלטות, יישום של החומר, שינון החומר, הבנת החומר, חוויה חיובית

מדיניות המוסד (יעל לין, הממונה על הטמעת פדגוגיה דיגיטלית באוניברסיטה)²⁴

באוניברסיטת בן גוריון בנגב (אב"ג) מושקעים משאבים ומחשבה בקידום איכות ההוראה והתאמתה לעידן הנוכחי. המוסד שואף לקדם את ההוראה והלמידה דרך שילוב צורות הוראה ולמידה עדכניות, יחד עם אופני הוראה ולמידה מסורתיים. המטרה היא לנצל את האפשרויות שמזמנת הלמידה הדיגיטלית על מנת לשדרג את הזדמנויות הלמידה של הסטודנטים/יות, לאפשר גמישות, לקדם למידה מותאמת אישית, אך כל זאת מבלי לוותר על העבודה המשותפת של סטודנטים/יות עם סגל ההוראה. כמקובל במסורת האקדמית, עיקר ההטמעה של צורות הוראה חדשות צומח מלמטה ולא כהנחיות הבאות מלמעלה, אך היחידה לקידום איכות ההוראה והלמידה ממלאת תפקיד חשוב בקידום תהליכים אלו. אב"ג מעודדת תהליכים של למידה פעילה באמצעות שימוש בכלים דיגיטליים ובאמצעות הטמעה של מגוון רחב של מודלים פדגוגיים. לשם כך, היחידה לקידום איכות ההוראה והלמידה תומכת בסגל ההוראה, ומקדמת את ההוראה במוסד דרך מגוון פעילויות הכוללות: הכשרות של סגל הוראה חדש, סדנאות, מענקי פיתוח לשינוי ההוראה ולשיפורה, ומתן ייעוץ אישי לסגל המעוניין לחדש ולהתחדש בשיטות ההוראה. במסגרת הניסיונות לשפר את ההוראה וליישם מודלים פדגוגיים חדשים, צוות היחידה מקיים מפגשים אישיים עם סגל הוראה, ומנסה לפצח יחד אתם את מטרות הקורס ואת הדרכים הפדגוגיות באמצעותן ניתן להשיג מטרות אלו.

לפני שפרצה מגפת הקורונה היו מקרים בודדים של מרצים/ות ששילבו למידה א-סינכרונית עם למידה בכיתה, מתוך כוונה להפיק יותר מהשיעור המסורתי. אולם הצורך בכך הלך והתחדד עם המעבר ללמידה מרחוק בתקופת מגפת הקורונה. בעקבות האילוץ לעבור ללמידה מרחוק, גדלה הפתיחות של סגל ההוראה לנסות דרכי הוראה חדשות ולשלב למידה דיגיטלית; פחתה הרתיעה מפני צילום שיעורים בווידיאו והקלטתם, ובמקביל גבר העניין בכלים דיגיטליים ובמודלים פדגוגיים המשלבים למידה דיגיטלית. ההוראה מול מסך הזום העצימה את הרצון ואת הצורך לשלב למידה פעילה בעזרת כלים דיגיטליים, שמאפשרים לשמור על רמת הקשב של הסטודנטים/יות בשיעור, ואף

לבדוק הבנה ובקיאות במהלך השיעור ולא רק בסוף הקורס. חברי הסגל החלו להשתמש באופן תדיר ובהיקף רחב בכלים ליצירת ידע משותף באמצעות כלים לאנוטציה על גבי טקסטים ועל גבי וידיאו (Perusall, Annoto), לוחות שיתופיים (Padlet), פלטפורמות לניהול דיונים (Ment.io), בקפסולות ללמידה עצמית (Storline, קלטורה, H5P), ובכלים למיפוי הידע של הסטודנטים/יות ולהערכת הלמידה (Mentimeter, Polleverywhere). Socrative, various Moodle features.

כיום, עיקר חומרי הלמידה הא-סינכרוניים שבהם נעשה שימוש במוסד, פותח על ידי חברי סגל של המוסד. חלק פותחו מתוך יוזמות אישיות אפילו ללא מענק או מימון חיצוני, וחלק פותחו במסגרת המימון של מל"ג לפיתוח קורסים דיגיטליים, הזמינים בפלטפורמות של "אדקס", או של "IL קמפוס". השלב הבא, שכבר עכשיו אנחנו חותרים אליו, הוא לשלב בקורסים ובתוכניות הלימודים מקורות דיגיטליים מגוונים יותר, הכוללים משאבים דיגיטליים שפותחו על ידי מוסדות אחרים בישראל או בעולם, ולפנות את סגל המוסד להתמקדות במפגשים אישיים עם סטודנטים/יות או בקבוצות ללמידה קטנות, במטרה להעמיק את הידע של הסטודנטים/יות, לפתח את היכולות האקדמיות שלהם, ולשפר את המיומנויות שלהם/ן.

באשר לעתיד, אנחנו מתכוונים להמשיך לקדם את ההוראה ואת הלמידה על ידי כך שנרחיב את הדרכים לשילוב הלמידה הדיגיטלית עם הלמידה הפרונטלית. המטרה היא לנצל את הטוב משני העולמות: לשלב את היתרונות הקיימים במפגש הפרונטלי עם המרצה יחד עם היתרונות של הלמידה הדיגיטלית; להביא לניצול מרבי של זמן המרצה; לשפר את ההתאמה האישית למצב הידע של הסטודנטים/יות ולקצב ההתקדמות שלהם; להרחיב הזדמנויות להתנסות ולקבלת משוב מצוות ההוראה, לאפשר עבודה מונחית בקבוצות קטנות – כך שבסופו של התהליך, הלמידה תהיה אפקטיבית יותר, והם גם יפתחו כישורי ללמידה עצמאיים וגמישות שתסייע להם גם בשוק העבודה.

מרצה באוניברסיטת בן גוריון: דורית אפרת-טרייסטר (הפקולטה לניהול)²⁵
 לימדתי בשיטה של כיתה הפוכה בשני קורסים לתואר ראשון: האחד קורס "מבוא להתנהגות ארגונית מיקרו" (בשיתוף עם ד"ר אוריאל הרן) והשני קורס "הנדסת אנוש". בשני הקורסים הקלטתי מראש את החומר לקראת כל שיעור, על פי נושאים, והסטודנטים התבקשו לצפות בהקלטות לפני כל שיעור. אם החומר המוקלט מראש, העיוני/תיאורטי באופיו, היה מורכב מדי, פיצלתי את הנושא למספר הקלטות משנה של כחמש עשרה דקות.

לאחר שהסטודנטים צפו בהקלטות, קיימנו במהלך כל שיעור דיון בחומר העיוני/תיאורטי שבו צפו בביתם, כשתכלית השיעור הייתה לוודא שהם מצליחים להבין את החומר

25 ריאיון עם דורית אפרת-טרייסטר, מיום 10 באוגוסט 2021.

וליישם את העולה ממנו. המפגש נערך בזום, בשל הקורונה, והוא נועד לבדוק הבנה ויכולת יישום של החומר תוך שימוש של הסטודנטים בדוגמאות מקוריות ואחרות שלהם. במהלך המפגש הצגתי להם ניתוח מקרה או מאמר מכתב עת מקצועי. הסטודנטים התבקשו להבין אותו ולנתח אותו יחד אתי. לכל מפגש הכנתי מראש סדרה של שאלות, כדי לוודא הבנה של המקרה או של המאמר שנידון בשיעור. בקורס בהנדסת אנוש גם ביקשתי מהסטודנטים לכתוב שאלה אמריקאית על כל שיעור ולהגיש אותה לבדיקה שלי. הם התבקשו לכתוב שאלה שהמענה עליה מצריך הבנה או יישום של החומר הנלמד, ולא שאלה שהמענה עליה אפשרי רק על ידי שינון החומר ללא הבנתו. הם הגישו שאלה כזו מדי שבוע, באופן שאפשר לי לוודא שהם עוקבים אחרי החומר ומבינים אותו.

בקורס בהתנהגות ארגונית, שיטת הערכה התבססה על עבודה ומבחן, ובקורס בהנדסת אנוש הסטודנטים התבקשו להגיש עבודה, להציג אותה בכיתה, ולהגיש כל שבוע את השאלה האמריקאית שחיברו.

הסטודנטים אהבו את השיטה ואת הגמישות הניתנת להם, ובעיקר את היכולת לצפות בחומר המוקלט בכל עת ולשוב ולצפות בו ככל שהזדקקו. המשוב המסכם שלהם לשיטת ההוראה החדשה ביטא שביעות רצון גדולה.

סטודנט 1: שקד דין²⁶

את הקורס הנדסת אנוש שהעבירה ד"ר דורית טרייסטר מצאתי מאוד מעניין. היה זה קורס בחירה אשר שיטת הלימוד בו כללה העברה לסטודנטים של סרט מוקלט לצפייה בבית, שעסק באחד מפרקי הלימוד. במפגש בשיעור קיימה המרצה דיון בו עברנו על הנושאים שצפינו בסרט כמו גם על המצגת שצורפה לו. המפגש נועד להעמקת ההסבר והדיון על הנושאים הנלמדים והייתה הזדמנות לדיון על שאלות שהצגנו לה כאשר המרצה מפשטת את הנושא הנלמד ומבהירה אותו. השיעור שהועבר בזום אפשר לנהל את הזמן באופן מיטבי כשאתה יודע שעד מועד השיעור אתה צריך לסיים את צפיית הסרט וללמוד דרכו את הנושאים שעל הפרק. העבודה בקורס מהווה 60% מהציון בקורס ו-40% נוספים מהציון הם על שאלות שאני כסטודנט הגשתי לה לאורך הסמסטר. המרצה מאוד עזרה לי בהכנת העבודה הן באמצעות מפגשים אישיים עמה בשעות הקבלה שלה והן במפגשים בכיתה. באותה שיטה למדתי גם קורס בכלכלה אך כל שאר הקורסים היו בשיטה מסורתית.

סטודנט 2: נדב חכמוב²⁷

הקורס היה הראשון שעשיתי בסגנון זה, והייתה לי חוויה חיובית וחדשה לחלוטין

26 ריאיון עם שקד דין, מיום 1 בספטמבר 2021.

27 ריאיון עם נדב חכמוב, מיום 31 באוגוסט 2021.

כסטודנט לתואר שני. הקורסים שעד אז נטלתי בהם חלק היו בסגנון הוראה פרונטלי או בזום, כאשר ייחודה של השיטה שהייתה כאמור חדשה עבורי, כללה שימוש בסרטונים קצרים העומדים לרשותנו לצפייה מרחוק, באופן שאפשר לי לחזור ולהאזין להרצאה בכל עת שנזקקתי לכך. השיעור עצמו כלל דיונים ושאלות על חומר הלימוד שבו צפינו בהרצאה המצולמת, כך שהיה לנו זמן להתעמק בנושאי הלימוד בדיונים עם המרצה בשעה שבקורסים אחרים לא נותר מרחב של זמן לשאול שאלות ולדון בחומר בתום ההרצאה. שיטה זו הכינה אותי טוב יותר למילוי המטלות בקורס, שכללו בין היתר כתיבת עבודה והצגתה בפני כלל הסטודנטים. מצאתי כי השיטה של הקשבה להרצאות מוקלטות כידע המכין אותי לכתיבת הפרויקט בקורס הייתה מאוד יעילה עבורי כאשר הישגיי הוערכו על בסיס איכות העבודה שהגשתי ואיכות ההרצאה שהעברתי בפני הכיתה בסוף הסמסטר.

1. מכללת אפקה

מילות מפתח: שוק עבודה, ידע משתנה, מיומנויות אישיות, סקרנותו של הסטודנט, הלימוד כחוויה, הכישורים הרצויים, למידה רלוונטית, עולם התעשייה, לשאול, לדמיין, לתכנן, ליצור, להתנסות, לשפר, קבוצות קטנות, ניסוי וטעייה, כישלונות, בעיות אמיתיות, למידה אקטיבית, אינטגרציה של מידע, למידה חווייתית, למידה וחקר עצמאיים, חשיבה ביקורתית, הערכת עמיתים, למידה היברידית, למידה וירטואלית, תכנים ויזואליים, ביטוי עצמי, אקטיביים, התנהלות עצמאית, מחשבה עצמית, הערכה מילולית

מדיניות המוסד (עמי מויאל, נשיא המכללה)²⁸

מכללת אפקה עוברת שינוי בתהליך חינוך המהנדסים הבאים ללמוד אצלה את המקצוע. בוגרי המכללה נפגשים כיום עם שוק עבודה שבו הידע משתנה בתדירות גבוהה. פרט לידע המקצועי ומיומנויות הנדסיות שהמכללה מקנה לסטודנטים, עליהם גם להיות מצוידים במגוון של מיומנויות אישיות וערכים שיאפשרו להם להצליח בעולם התעסוקה המודרני. לפיכך המכללה מיישמת שינוי חוצה-ארגון כדי להתאים את תוצרי תהליך הלמידה לצרכים המשתנים של עולם התעשייה, באמצעות תהליך של חינוך אקדמי שנועד לעורר את סקרנותו של הסטודנט ולהפוך את הלימוד לחוויה. ביסוד גישה זו עומדת ההבנה כי הסטודנטים הנכנסים כיום לאקדמיה שונים במיומנויות ובנגישות שלהם לטכנולוגיית המידע מאלה שהיו בעבר, ולכן גם תוצרי הידע והכישורים הרצויים הם שונים ובהתאמה לצפייה של עולם התעשייה הנוכחי ממהנדסים חדשים. מכאן, שגם תהליך ההוראה והלמידה מחויב לעבור שינוי, כדי שבוגרי המכללה ייצאו רלוונטיים

28 מסמך שהעביר אליי עמי מויאל, ביום 4 באוגוסט 2021.

במפגש שלהם עם עולם העבודה החדש. שינוי זה ממוקד בפיתוח יכולתם לרכוש את המיומנויות הנדרשות בעבודתם כמהנדסים.

לצורך הטמעת המיומנויות החדשות, המכללה עדכנה את תוכניות הלימודים בכל אחד מהקורסים הנלמדים לאורך ארבע שנות הלימוד, כולל פיתוח של ארבע תוכניות לימוד רב-תחומיות המשלבות בין לימודי הנדסה ומדעים. לצד זה עודדה המכללה את המרצים לשלב בקורסים שלהם שיטות הוראה רלוונטיות שיסייעו בהשגת תוצרי הלמידה העדכניים באופן חווייתי ואינטראקטיבי, המעורר את סקרנות הסטודנט ואת תשוקתו ללמידה. כחלק מהתפיסה החדשה המכללה מפרסמת מדי שנה קול קורא למרצים המזמין אותם להגיש הצעות לשימוש בשיטות פדגוגיות חדשות כולל שיטות הערכה מותאמות. לצד שינוי תוכני הלימוד ושיטות הלמידה, השקענו בחידוש מרחבי הלמידה הפיזיים כדי להתאימם למטרות הלמידה החדשות. שינויים אלה כוללים צורות ישיבה שונות בכיתה, תנאים הולמים לעבודה על פרויקטים בקבוצות קטנות, מעבדות הוראה המצוידות באמצעים מודרניים, מרחבי למידה פתוחים המעודדים למידה בקבוצות קטנות באופן פחות פורמלי ואף עמדות למידה יחידניות. השקעה זו בסביבת הלמידה שינתה גם את האווירה בקמפוס התואמת את מטרות הלמידה החדשה של המכללה.

כן הקימה המכללה מרכז לקידום ההוראה, מרכז לקידום הלמידה ומרכז חדשנות ויזמות, שבין היתר נוצרו בהן קהילות סטודנטים וחברי סגל בנושאי עניין משותפים. פיתוח זה מעודד יוזמות ופעילויות חדשניות ולא פחות חשוב הוא מעודד מנגנוני למידה משותפת. למידה זו כוללת ניסוי וטעייה ויכולת לימוד כי כל יצירה מלווה גם בכישלונות, שאותם יש לנתח וללמוד להכיל, וכי בפועל חדשנות כרוכה גם בכישלונות. כמו כן הקמנו מרכז לתכנון קריירה, המסייע לסטודנטים לאורך כל שנות הלימודים לרכוש כלים ויכולות לניהול קריירה כאשר היחידה למעורבות חברתית מקנה לסטודנטים את תחושת הערך והחשיבות לתרומה לקהילה.

לשם הגברת יכולת התקשורת בין כלל הסטודנטים והבוגרים הוקמה יחידת תקשורת פנים-ארגונית, כמו גם פעילות להידוק קשרי החוץ ויצירת קשרי גומלין עם גופים כמו מערכת החינוך, הצבא, התעשייה, משרדי הממשלה, רשויות מקומיות, ארגוני מגזר שלישי ועוד.

במקביל פועלת המכללה לפיתוח הכישורים ברלוונטיות לשינויים בשוק העבודה באמצעות התנסות גוברת בשדה. כך לדוגמה, בתחום ההנדסה הרפואית נבנתה מערכת גומלין (ecosystem) עם בתי חולים ועם התעשייה, כזו שתאפשר לסטודנטים להיחשף לצרכים הטכנולוגיים הרלוונטיים ביותר תוך השתתפות במחקרים ומיזמים עם צוותים רפואיים. שיתוף הפעולה עם בית החולים מאיר למשל, נועד לאפשר שפרויקט הגמר של הסטודנטים ידמה ככל האפשר לעבודתו של מהנדס רפואי בשוק התעסוקה, כמו גם שיתופי פעולה עם חברות בתעשייה ועם מרכזים רפואיים אחרים. שיתופי פעולה אלה מאפשרים לסטודנטים לזכות בחשיפה לבעיות אמיתיות, לצבור ניסיון מעשי וליצור קשרים מקצועיים. במסגרת פרויקט הגמר, הסטודנטים עמלים במשך שנה ויותר

כדי לגבש את הפתרון הטוב ביותר לבעיות אלו – בהנחה משותפת של מומחים מבית החולים וחברי סגל של המכללה.

דוגמה נוספת היא הקורס "זרימה מתקדמת ויישומיה הרפואיים". בקורס זה הסטודנטים חוקרים באופן עצמאי תוך שימוש במקורות ומאמרים עדכניים, טכנולוגיות חדשניות בתחום אותו הם לומדים, היבטים אתיים או כלכליים, מנהלים דיבייט (debate) בין עמדות מנוגדות תוך שימוש במצגות בשפה האנגלית. לצד רכישת הידע הנדרש בקורס, שיטה זו משפרת את המיומנויות הוורבליות, את יכולת העמידה מול קהל, מחדדת את החשיבה הביקורתית ואת יכולת העבודה בצוות, ומקנה להם את היכולת להתבונן בפתרונות טכנולוגיים מהיבטים אתיים מנוגדים ולהבין את האחריות המקצועית שלהם כמהנדסים. תהליך השינוי המתואר של התוכנית להנדסה רפואית, כמו כל תוכניות הלימוד באפקה, הוא תהליך רב-שנים הנמצא בתהליכי פיתוח ושכלול, שקרוב לוודאי לעולם לא יסתיים כחלק ממצפן מקצועי שתכליתו לשכלל את הכשרתו של מהנדס המסיים את לימודיו במכללה.

מרצה במכללת אפקה: זהבה בלכמן, בית ספר להנדסה רפואית²⁹

אבני היסוד לאורך כל שנות ההוראה שלי בקורסים בהנדסה רפואית, היו למידה אקטיבית של הסטודנטים וציפייה מהלומדים לאינטגרציה של מידע ונתונים בקורס הנלמד, כמו גם בקורסים אחרים (שיטת הספירלה). שני עקרונות ההוראה הללו שבהם אני מאמינה, משתלבים באסטרטגיה הכללית של המכללה הכוללת הקניית ידע, ערכים ומיומנויות אישיות ומקצועיות, תוך עדכון הפדגוגיה בכיתות לגיבוש תהליך למידה חווייתית. בקורס הסמינריון בהנדסה רפואית (שנה רביעית) לדוגמה, מתחלקים הסטודנטים לזוגות כאשר הם נדרשים לבחור נושא ולהעמיק בו. העמקה זו כוללת סקירת למידה וחקר עצמאיים, הבנת האתגרים המקצועיים בתחום שבחרו וממשקים שונים של הנושא עם תחומים נוספים שנלמדו, כגון אתיקה או דיגיטציה. הלימוד מחייב את הלומדים לאינטגרציה של כלל הנושאים אשר נלמדו לאורך התואר, ואלה כוללים בדרך כלל טכנולוגיות רפואיות, רפואה, הנדסה ואתיקה. נוסף על כך הם חוקרים בעצמם על סמך מאמרים בספרות המדעית וממקורות מידע מהימנים מהרשת. הם מצופים להיפגש עם מומחה בתחום שבחרו וללמוד ממנו על התחום, כחלק מחקר עצמאי. העבודה מוצגת הן כמצגת בפני הלומדים והן מוגשת כמאמר סקירה מדעי.

ביחס למצגת: בהצגה בפני הכיתה, חברי הצוות מצופים לעשות שימוש במצגת, להשמיע את החשיבה הביקורתית שלהם על הנושא הנחקר ולקיים דיון עם עמיתיהם. בהמשך, הלומדים משתתפים בפעילות הערכת עמיתים, המבוססת על מחוון ידוע מראש. הסטודנטים נדרשים להעריך ולנמק את איכות התוכן של עמיתיהם לקורס עבור כל אחד ממרכיבי הלימוד של הקבוצה המוערכת: איכות ורמת התוכן כמו גם איכות

הפרזנטציה, אופן ההצגה ואיכות הדין. הערכת העמיתים מקנה כלים וניסיון למתן וקבלת משוב וביקורת באופן אפקטיבי ומכבד. זאת ועוד, פעילות זו מובילה לתהליך של הערכה עצמית יעילה לטובת התקדמות ושיפור ההישגים.

ביחס למאמר הסקירה המדעי: חברי הצוות נדרשים להגיש את עבודתם בכתב בפורמט של מאמר סקירה מדעי באנגלית, כאשר הם בוחרים את כתב העת המתאים לעבודתם (בסיום הקורס, נבחנת האפשרות לשלוח את העבודה לפרסום בכתב העת). עבודה זו עוזרת למקד את הלמידה, לקרוא מאמרים באופן ביקורתי, לכתוב באופן בהיר ומתומצת ולדעת לנסח ולהציג מסקנות והמלצות.

בהתייחסות לשימוש בזום בקורס זה בשל מגפת הקורונה, ניתן לציין כי למרות שאין תחליף למפגש פרונטלי עם הלומדים בכיתה, הלמידה ההיברידית סייעה לקדם את שיטות ההוראה בשני היבטים: האחד, ליווי פרטני שלי כמרצה בחדרים וירטואליים בשלב הלמידה והחקר; השני, השימוש בזום אפשר לסטודנטים להזמין מרצה אורח בתחום העבודה, ולשלב את תובנותיו במהלך המצגת. הלמידה הווירטואלית, כמו גם הלמידה ההיברידית, היו דוגמה למהנדסים שבדרך כיצד לפעול באופן יצירתי בתנאים של אי ודאות.

סטודנטית: אפרת רושניק³⁰

הקורסים של זהבה בלכמן כללו הרבה תכנים ויזואליים, שהיו עבורי מעוררי עניין והגבירו את המוטיבציה שלי ללימודים במכללה. למעשה רכשנו כלים שיאפשרו לנו להשתמש בהם בסיום התואר בהנדסה רפואית. שיטות הלימוד כללו טכנולוגיות רפואיות שהמרצה גם הביאה פיזית לשיעור, מפגש עם סטודנטים לשעבר העובדים בתעשייה, והחשוב מכול, שהיה מקום לביטוי עצמי, לשיח, ובשיעורים אנחנו כסטודנטים היינו מאוד אקטיביים. מה שמוכיח ששיטת הלמידה הייתה מאוד משמעותית היא העובדה שגם היום, לאחר שסיימנו השנה את הלימודים, אנחנו עדיין מדברים בינינו על הקורס והתרומה שלו לנו.

מאחר שהנדסה רפואית היא תואר חדש יחסית, למרביתנו לא היה מספיק ברור מהי מהות המקצוע, והקורס שהיה בתחילת התואר המחיש לנו זאת. בקורסים נוספים של זהבה נתבקשנו לעבוד על נושא בצורה עצמאית, תהליך שהיה מאוד פורה עבורי ועבור חבריי, בעיקר משום שהוא חייב אותנו להתנהלות עצמאית – קיבלנו נושא, נתבקשנו לחקור אותו מהיבטים שונים, לעבוד עליו בליווי המרצה, ולבסוף גם עשינו פרזנטציה בפני כל הכיתה באופן שיצר למידה אצל כולנו. כאשר מישהו הציג נושא מסוים, אנחנו היינו שותפים ללימוד שהוא הציג. צורת הלמידה הזאת הייתה הרבה יותר אקטיבית, חייבה הרבה יותר מחשבה עצמית, פחות על אוטומט וגם בכל עת שהצגנו שמענו משוב לא רק של המרצה אלא גם של הסטודנטים, עד כמה הצלחנו לעורר עניין ולחבר את האנשים לנושא.

ההישגים שלנו נבחנו באמצעות הערכה של הפרזנטציה שלנו, כאשר מראש קיבלנו דף שבו צוין בפנינו על מה נקבל ניקוד: יצירת עניין, רלוונטיות הנושא שבחרנו, היכולת שלנו להחזיק דיון בכיתה. כך הייתה לנו הבנה מה לדייק ומה לחזק. לבסוף מקבלים הערכה שאיננה רק מספר או ציון אלא גם הערכה מילולית שהיא מאוד רלוונטית לעבודה שלי היום בתעשייה.

ז. מכון ויצמן למדע

מילות מפתח: הכשרת מורים, בדרך החקר, מעבדה פעילה, מתנסים בעצמם, העלאת שאלות, חיפוש תשובות, עבודה בצוות, הרבה כישלונות, התנסות במחקר אותנטי, רלוונטיות למקצוע, רלוונטי למפגש עם תלמידים, פלטפורמה דיגיטלית, חזית המדע, תפיסות שגויות בהוראה, למידה מכישלונות, הלומד העצמאי, למידה בקהילה, שיתוף פעולה בין סטודנטים, הרעיונות הגדולים, עידוד הסקרנות, כלים ומיומנויות, שיתוף פעולה, חדר בריחה, הוראה מותאמת אישית, שיטות ההוראה של המחר, עיבוד עצמאי של מידע, עיבוד מידע, מחקר אותנטי, דנים בהתלהבות, תלמידים פעילים, ראייה רחבה, כלים טכנולוגיים, הערכה חלופית, לחשוב רחוק

מדיניות המוסד ומרצה במכון ויצמן (רון בלונדר, המחלקה להוראת המדעים)³¹ תוכנית רוטשילד-ויצמן למורים מצטיינים למדעים³² היא מיזם שפותח לפני שלוש עשרה שנים במחלקה להוראת המדעים במכון ויצמן למדע. התוכנית מיועדת למורים למתמטיקה ולמדעים הלומדים לתואר שני ללא תזה. ההתייחסות ללומדים בתוכנית היא כאל לומד מבוגר, מורים פעילים בעלי ניסיון, הממלאים תפקידים במערכת החינוך ומבקשים להמשיך ולהתפתח בתחום התמחותם תוך כדי עבודה. בתוכנית הושם דגש על כמה תחומים חשובים ורלוונטיים עבורם.

המורים נרשמים לתוכנית במטרה להתעדכן בידע לאחר שסיימו תואר ראשון. ואכן, התוכנית כוללת קורסים שמעבירים מדענים מהמכון וכן קורסים השמים דגש על אפיסטמולוגיה, הבנה והכרה של התפתחות הידע. במסגרת הלימוד, כל סטודנט מצטרף לכמה שבועות למעבדה פעילה ועובד בצמוד לחוקר או לדוקטורנט לאורך פרק זמן ארוך. הם מתנסים וחווים מה זה להיות תלמיד מחקר, מה עושה תלמיד מחקר ואיך הידע מתפתח. מערכת החינוך מעודדת מורים ללמד את תלמידיהם בדרך החקר, אף כי המורים הנדרשים לעשות זאת מעולם לא התנסו במחקר. בפרק הזמן שהם לומדים לתואר הם מתנסים בעצמם במשמעות העולה מאימוץ שיטות חקר בלמידה, כולל העלאת שאלת

31 ריאיון עם רון בלונדר, מיום 22 באוגוסט 2021.

32 תוכנית רוטשילד-ויצמן למורים מצטיינים למדעים, קרויה על שם שני הגורמים העיקריים המעורבים בה: המחלקה להוראת המדעים במכון ויצמן, וקרן קיסריה של משפחת רוטשילד.

מחקר וחיפוש התשובה תוך כדי התנסות, והתבוננות איך זה קורה בפועל במעבדות המחקר. הדוקטורנטים והחוקרים המלווים אותם מרגישים שליחות ללוות מורים במשך שבועיים שלושה, והסטודנטים חווים את החיים מאחורי הקלעים של המדע. בדוח שלהם, הסטודנטים כותבים באופן רפלקטיבי כל חוויה ומגלים כי עבודה מדעית מחקרית כוללת עבודת צוות רבה, אינטראקציה בין עמיתים, התמקדות במטרה והרבה כישלונות. הם גם משתחררים מהתפיסה שמחקר הוא לינארי, ומגלים שיש כאן הליכה במעגלים ולא תמיד שלב עוקב אחר שלב בצורה מתוכננת; לעתים מגלים דבר שכלל לא מחפשים. כלומר, המורים לומדים על "טבע המדע" דרך ההתנסות במחקר אותנטי ולא באמצעות קורס הכולל הרצאות על טבע המדע.

מטרה נוספת בתוכנית היא רלוונטיות למקצוע שלהם כמורים. התפיסה שלנו שאם זה לא יהיה רלוונטי לפעילות שלהם במפגש עם תלמידיהם, הם אמנם ייהנו מהקורסים אבל הידע יישכח. בכימיה למשל, הם לומדים קורס מתקדם בננוטכנולוגיה, וחלק ממנו הוא חשיפה למושגים בסיסיים בתחום ולנושאים מתקדמים, שיש להם השלכות לחיים עצמם, כאשר המורים מתבקשים לחבר את כל המושגים הנלמדים לתוכנית הלימודים בכימיה בכיתה. לא חשוב עד כמה מורכב התחום או המושג שהם לומדים, אנחנו מבקשים מהם לחשוב איך זה מתקשר להוראה שלהם בכיתה. מאחר שהם באים אלינו כמומחים, כמורים בעלי ניסיון בעבודה עם תלמידים בכיתה, אנחנו דנים אתם, בין היתר באמצעות פלטפורמה דיגיטלית משותפת, כיצד להנגיש את הידע באופן שיעורר עניין אצל התלמידים שלהם. למעשה, הם לומדים את חזית המדע אבל באותה נשימה הם מעבדים ועורכים את הנושאים המתקדמים הללו באופן המאפשר להם להביאו בפני תלמידיהם בכיתה. תפיסת ההוראה שלנו היא של שותפות בין מחקר לבין אנשים שהם מקצוענים בתחומם, המורים, והשיח הזה בין המורים למדענים משפיע על שני הצדדים. בתוכנית יש קורסים שבהם המורים נחשפים לחזית המדע המזכה בין הפרקטיקה לבין מושגים בחזית המחקר של הוראת המדעים. את הקורסים האלה אנחנו מקיימים בצורת דיונים משותפים. למשל, דיון על תפיסות שגויות בהוראה, נושא שמורים אינם מכירים ואינם מעלים על דעתם אפשרות של תפיסות שגויות בכיתתם.

אחד הדגשים בקורסים הללו הוא על לומד עצמאי. הסטודנט קורא מאמרים, מביא את תוכן המאמר שקרא לכיתה ומתוך זה מתפתח שיח משותף בין הסטודנטים. כמו כן אנחנו גם מדגישים את נושא המיומנויות הכולל חיפוש מידע ועיבוד עצמאי של מידע. מאחר שבמכון כל מאגרי המידע פתוחים בפניהם, הם מודרכים על ידי הספרן כיצד לעשות חיפוש של חומרים רלוונטיים עבורם וכן גם מסתייעים במרצה לשם רכישת מיומנות זו. עבודת גמר בקורס כוללת סקירת ספרותית בנושא שהם מתעניינים או לומדים. ביצוע הסקירה מחייב אותם ללמוד להעריך את איכות המקורות בהם השתמשו ומהימנותם והם לומדים לקרוא טקסטים גם באנגלית. הלימודים כוללים קורס כתיבה אקדמית, המקנה מיומנויות המשמשות אותם גם בקורסים אחרים וגם לאחר תום לימודיהם לתואר.

נושא נוסף הוא למידה בקהילה. מכיוון שהתואר מאוד תובעני וכולל תרגילים ומשימות, נוצרות קהילות של שיתוף פעולה בין הסטודנטים, בפתרון בעיות, בהחלפת דברים סביב תובנות פדגוגיות, מורים ותיקים חונכים מורים צעירים מהם ועוד. אנחנו מוצאים שבתהליך הלימוד נוצר אמון בין הלומדים בקהילה שהיא בעלת חשיבות הרבה מעבר ללמידה בקורסים של התוכנית. הלומדים בתוכנית הם קהילה של ערבים ויהודים, דתיים וחילונים ואנחנו מרגישים שנוצרת אחווה הצומחת מלמטה למעלה. עבורנו זו דרך וערך העומד בפני עצמו, שהוא תולדה של תהליכי הלימוד החדשים המקדמים אחווה בין חלקים שונים בחברה.

סטודנט 1: אהוד אבירן³³

לתוכנית רוטשילד-ויצמן יש כמה נקודות חוזקה: היא רואה במורים כמוציאים מן הכוח אל הפועל את הרעיונות הגדולים שהם לומדים כסטודנטים במכון, אל כיתות ההוראה שלהם בבתי הספר ברחבי הארץ. התוכנית מעודדת את הסקרנות והידע ומשכללת את הכלים להוראת המדעים, כאשר היא מתבוננת באדם גם כמורה וגם כסטודנט. המורים לומדים נושאים מחזית המדע ובמקביל מכירים ומפתחים כלים ומיומנויות להוראתם בכיתה. חוזקה נוספת של התוכנית היא שיתוף פעולה בין חברי הקבוצה ההולכת ומעמיקה במהלך הלימודים, ונותרת לשנים אחריהם.

התוכנית נלמדת בפורמט דו-שנתי, כאשר כל מחזור לומד שנה אחת במקביל עם המחזור הקודם לו, ובשנה העוקבת עם המחזור הבא אחריו. נוסף לרכישת ידע ומיומנויות ועידוד הסקרנות, נבנה גם מארג של שיתופי פעולה בין המורים, שבדרך כלל פועלים לבדם בבית הספר. המארג הזה יוצר רשת תמיכה מקצועית וחברתית וזה אחד הרווחים הגדולים שאני וחבריי הפקנו מהתוכנית. הכרנו גם את חברות קבוצת הכימיה במחלקה להוראת המדעים במכון ויצמן, מי שמפתחות את הדור הבא של כלים ותכנים להוראת הכימיה, ואף נהיינו מעורבים בעניין. למשל, יצא לנו להיות מעורבים בפיתוח חדר בריחה בכימיה ומערכת להוראה מותאמת אישית ומתקדמת, וכיום מי שמפתחות את חדרי הבריחה החדשים הן חברות ממחזור לפניי, בעוד אני וחברה נוספת מהמחזור מהווים חלק מצוות הפיתוח של המערכת להוראה מתקדמת ומותאמת אישית הנקראת "פטל". אנחנו לא רק בונים את ההוראה של היום אלא ובעיקר חולמים ומפתחים את שיטות ההוראה של המחר.

סטודנט בתוכנית נדרש להקדיש לפחות יומיים בשבוע, במשך שנתיים. כל יום מתחיל בקורס מדעי מתחום הדעת – בכימיה מדובר על חלבונים וגנטיקה, תרופות, ננוטכנולוגיה ועוד. אחרי כל קורס מדעי מגיע מפגש העוסק בהוראת הנושא או נושאים קרובים אליו, במטרה להתאים לו כלים להוראה בכיתה. במסגרת השיעורים אנחנו כסטודנטים פיתחנו כלים ונדרשנו ליישם אותם באופן הרלוונטי לכיתות שלנו, תוך קבלת רפלקסיה לשיפור

33 ריאיון עם אהוד אבירן, מיום 29 באוגוסט 2021.

ההוראה שלנו. בקיץ בין שנה א' לשנה ב' כולנו התנסינו בעבודת מחקר אותנטית במעבדות במכון ויצמן. זה הזכיר לי למה אני כל כך אוהב את התחום שאני מלמד, כימיה, וגרם לי לחוש קצת כמו חוקר. במסגרת לימודי השנה השנייה מתנסים הסטודנטים במחקר פעולה, כלומר התנסות בשני כובעים: כובע של חוקר וכובע של מורה, כאשר כל סטודנט מפתח התערבות – שינוי מסוים באופן ההוראה של נושא כלשהו – ובוחר כיצד זה משפיע על הלמידה של התלמידים, הדינמיקה בכיתה ועוד.

הלימודים בתוכנית גורמים לשלהוב העניין והרצון ללמוד ולהתפתח מעבר לעיסוק היומיומי בתחום הדעת המדעי. גם אני וגם חבריי מצאנו את עצמנו שוב ושוב דנים בהתלהבות בנושאים שלמדנו ונחשפנו אליהם במהלך הלימודים, וכיצד הבאנו אותם ואת אותה התלהבות לכיתות ולבתי הספר שבהם אנו מלמדים. אני מרגיש שגם במהלך הלימודים וגם לאחריהם, ההשתתפות בתוכנית שיפרה משמעותית אותי ואת ההוראה שלי. אם יש תחושה שתוכנית רוטשילד-ויצמן השיטה עליי, היא תחושה שאנחנו נושאי הלפיד – קחו את הרצון, הסקרנות והידע הנוערים בכם, והעבירו אותם הלאה לתלמידים.

לי אישית ההתנסות בתוכנית הייתה מאוד משמעותית, והשפיעה עליי להמשיך ללמוד לתואר שני מחקרי והשלמת תזה, וכיום אני לומד לתואר שלישי בקבוצת הכימיה כחוקר של טכנולוגיות חינוכיות בכלל, ושל מערכת פטל בפרט – אותו הכלי שנגענו בפיתוחו בתקופת הלימודים בתוכנית.

סטודנטית 2: ראודה גאנם³⁴

התחלתי את לימודי לתואר שני במכון ויצמן לאחר עשרים שנות הוראה, במטרה להתפתח מקצועית וללמוד מתודות הוראה ולמידה חדשות ועדכניות. מאחר שאני מורה לכימיה, נהייתי בשתי שנות הלימודים מהתמחות בתחום הוראת המקצוע וגם בתחום הפדגוגיה. באמצעות תוכנית הלימודים היינו תלמידים פעילים במעבדות מחקר של מכון ויצמן וזה העניק לנו תחושת כבוד והיכרות קרובה עם נושאי המחקר. כך לדוגמה, היה קורס בכתיבה מדעית, שפיתח את מיומנות הכתיבה האקדמית שלי. ללימוד זה הייתה גם השלכה על מתודות ההוראה שרכשתי בעבודה עם תלמידיי בבית הספר. כמו כן נחשפנו לקורסים המצויים בחזית המחקר, כמו ננו-כימיה וננו-טכנולוגיה, וזה נתן לי ראייה יותר רחבה ועדכנית על הוראת הכימיה. הידע שרכשתי בקורסים אלה אפשר לי לשתף את תלמידיי וגם למצוא יישומים אקטואליים בעבודת ההוראה שלי, נוסף לכלים טכנולוגיים שנחשפתי אליהם ויכולתי להשתמש בהם ששדרגו את איכות ההוראה שלי.

חלק ניכר מהלימודים שלי שם דגש על הערכה חלופית. מעבדות חקר, בניית תערוכות בהם התנסיתי כסטודנטית, תרמו להבנה כי ניתן להעריך את הישגי התלמידים באמצעות הערכה חלופית, וזה משמש אותי לצורך הערכה מעצבת של התלמידים שלי בבית הספר.

כחלק מהלימודים נדרשנו בקיץ להתלוות לעבודה של דוקטורנט במכון, והכרתי מקרוב מהו מחקר מדעי, איך זה מתנהל, גם קשיים וגם הצלחות. שיטת הלימוד העניקה לי רקע המאפשר לי לעמוד מול התלמידים שלי ולעודד אותם לחשוב רחוק, גם בכיוון של אפשרויות מחקר, אם הם כמובן יהיו מעוניינים בכך. במבט לאחור אני חושבת שזכיתי להכיר את האנשים שעוסקים בהוראת המדעים ובניסויים באופן שסייע בהכשרתי ושדרג את עבודתי כמורה. במסגרת הלימודים הכרתי מורות מבתי ספר אחרים, וזה תרם להתפתחות המקצועית שלי. זה היה סוג של תרומה הדדית שאפשרה את ההתפתחות המשותפת שלנו. בזכות הלימודים גם השתתפתי בכנסים בין-לאומיים ויכולתי להציג את שיטות ההוראה שרכשתי במכון ולהכיר גם מורים ממדינות אחרות ואף ללמוד מהם.

ח. מכללת תל חי

מילות מפתח: שוק העבודה המשתנה, יצירתיות, חדשנות בהוראה, כישורי למידה, מיומנויות רכות, למידה פעילה, למידה עצמאית, כישורי למידה, חלופות בהערכה, קורסים היברידיים, התנסות, תפקידו המשתנה של המורה, מציאות מדומה, מציאות מרובדת, למידה קונסטרוקטיביסטית, למידה מבוססת פרויקטים, למידה סינכרונית, מפגשים אישיים, סרטונים, הרצאות קצרות, למידה כחוויה, מיומנויות הלימוד העצמי, בנייה של ידע, אהבתי את השיטה, פסיביים

מדיניות המוסד³⁵

בשנת 2020 פרסמה המכללה תוכנית ארוכת טווח, המיועדת בין היתר להכין את הבוגרים לשוק העבודה המשתנה, ותרומה "יצירתית ויצרנית בתחומי הדעת שונים" (המכללה האקדמית תל חי 2020, 2). בתחום החדשנות בהוראה יעדי התוכנית הם (שם, 7):

- הטמעת כישורי למידה, מיומנויות רכות, מיומנויות מחקר, נכונות לאתגרים אינטלקטואליים.
- קידום למידה פעילה ועצמאית בשילוב כלים דיגיטליים.
- הכשרת המרצים ללמידה מקוונת, לשיטת הוראה חדשנית ולשיטות הערכה חלופיות.
- פיתוח קורסים היברידיים, מקוונים ללמידה עצמית ומשלבי התנסות.
- הכשרה והטמעת שיטות הוראה חדשניות הכוללות למידה פעילה ושימוש בטכנולוגיות הוראה חדשניות.

כדוגמה לתהליכי חדשנות בהוראה ובלמידה מוצגת שיטת למידה בראשית דרכה במכללת אוהלו, מוסד להכשרת מורים המצוי בתהליכי מיזוג עם מכללת תל חי. השיטה

35 מבוסס על המסמך המכללה האקדמית תל חי 2020; וכן על ויסבליט וניסים, 2021.

ממוקדת סביב הכרה בתפקידו המשתנה של המורה. למטרה זו פותחו סביבות למידה הזוכות לכינוי "מתחם עתיד I או II", "מתחם ביופילי", "מתחם מציאות מדומה" ועוד. בקורס "מחנכים לעתיד" משתמשים הסטודנטים בכלים מתוקשבים, כלים פתוחים וחופשיים כגון: Free Mind, Scratch ועוד; מציאות מדומה (Virtual Reality) מול מציאות מרובדת (Augmented Reality), כאשר הוראת הקורס נעשית במתחמים ייעודיים לסוג זה של הוראה ולמידה על ידי שלושה מרצים. כמו כן מושם דגש על דרך ההוראה הקונסטרוקטיביסטית המביאה לידי ביטוי מיומנויות הנדרשות מבוגר מערכת החינוך ומפרח ההוראה במאה העשרים ואחת. דרכי ההוראה כוללים עבודה בצוותים, למידה מבוססת פרויקטים וטיפוח חשיבה מסדר גבוה. הקורס "חשיבה מחשובית" (Computational Thinking) מקנה סל מיומנויות לפתרון בעיות בהוראה ולמידה, בעזרת השימוש בידע שנצבר במדעי המחשב המקנה רכישת מיומנויות חשיבה מסדר גבוה, טיפוח היצירתיות, למידת חקר, כאשר הלומדים בקורס "הופכים את עצמם ואת תלמידיהם ממשתמשים בטכנולוגיה (Users) לעושים ומייצרים איתה (Doers)" (ויסבליט וניסים, 2021). שליטה במיומנויות הנלמדות בקורס מכינה את המורה לעתיד למפגש עם הדור הצעיר המיומן בטכנולוגיית המידע אף "ללא הכרח בהיכרות מוקדמת עם מדעי המחשב" (שם).

מרצה במכללת תל חי: יונית ניסים, פילוסופיה של החינוך³⁶
 אני מלמדת קורס הנקרא "מבוא לפילוסופיה של החינוך על ציר הזמן", כקורס מקוון המעודד למידה עצמית של הסטודנטים. הקורס כולל מפגש פתיחה ומפגש סיכום סינכרוניים, וככל שנדרש גם מפגשים אישיים עם הסטודנטים. הקורס בנוי בסביבת ה"מודל" והוא קורס צומח, מתפתח ומשתנה. לפני עשור היה זה קורס פרונטלי, בגלי ומשעמם, כאשר בהדרגה התחלתי להעביר אותו ללמידה מקוונת, וככל שאני התפתחתי והתאמתי את עצמי להוראה מקוונת – כך יחידות הלימוד הלכו והשתנו באופן שעורר עניין גובר גם אצלי וגם אצל הסטודנטים.

בתחילה זה היה רק מאגר של מאמרים, שאלות ומשימות. השינוי התחולל משעה שהתחלתי לכלול בו גם הרצאות קצרות שהוגשו כסרטונים לסטודנטים, וכללו מצגת ברקע. לכל סרטון, המהווה חלק מיחידת לימוד, מצורף חומר קריאה וכן מטלות ביצוע, הכוללות גם שאלות לבדיקת ביצועי הבנה שעליהם מתבקשים הסטודנטים להשיב. באמצעות המטלות הללו, ובמטרה להעריך את הבנת החומר הנלמד בקורס, מתמקדים בהיבטים פילוסופיים-פדגוגיים, מיון העתיקה ועד לעתיד הלא נודע. הסטודנטים, הבאים מזירת החינוך ואף משמשים כמורים או גננות, מתבקשים להתמודד עם יישום הרעיונות או המתודות הנלמדות, במהלך ההתנסות ובהמשך בעשייתם במוסדות החינוך, תוך גיבוש האני מאמין החינוכי שלהם.

זהו כאמור קורס ההולך ומשתכלל, תוך שהוא הופך לקורס שהלמידה בו תהפוך

לחוייתית עבור הסטודנטים, חדשני ומעורר עניין. הערכת הישגי התלמידים נעשית באמצעות שבע מטלות, המהוות 30% מהציון ובחינה מסכמת שמשקל הציון בה הוא 70%. הקורס אינו נטול קשיים, שכן הלימוד העצמי אינו מתודה שהסטודנטים מורגלים בה. חלק מהקושי נובע מריבוי המטלות הכרוכות בלימוד עצמי. בהמשך אנסה למצוא את האיזון הנכון בין משקל המטלות ללימוד עצמי, ואסיף סרטונים בעלי עניין עבורם. עליי לציין שהלמידה בתקופת הקורונה שיפרה את מיומנויות הלימוד העצמי בקרב הלומדים והיטיבה עם יכולת בניית הידע שלהם.

סטודנטית 1: יסמין הלאל³⁷

השנה החולפת הייתה מאתגרת בשל מגפת הקורונה. בתחילה לא ידענו כיצד להתמודד עם הלימוד מרחוק. ייחודו של הקורס של ד"ר ניסים שהוא היה מקוון, כאשר לאחר כשלושה מפגשים מרוכזים בזום עברנו לעבוד באופן עצמאי יותר כאשר המרצה זמינה עבורנו במייל בכל שאלה או בקשה שפנינו אליה.

הלימוד התחלק ליחידות הוראה מובנות כאשר כל יחידה שעסקנו בה הוסברה באמצעות סרטון מצולם של המרצה. אל הסרטון התלוו שאלונים שנתבקשו לענות עליהם וכן הנחיות בכתב ובעל פה כיצד עלינו להיערך להמשך לימוד היחידה הבאה. לי אישית עזר לראות את הסרטונים ולהקשיב לדברים שלה ואהבתי את השיטה אשר עבורי ועבור חבריי נתנה מענה מצוין.

החובות בקורס כללו את סיום המטלות של כל יחידת לימוד, מענה על שאלונים וכן כתיבה של רפלקסיות בתום כל יחידת הוראה ומבחן בסיום הקורס. שיטת ההוראה גרמה לנו להבין את חומר הלימוד באופן שאף הכין אותנו למעבר ליחידת הלימוד הבאה. בניגוד לקורסים אחרים, בקורס זה היינו פעילים ואילו באחרים היינו פסיביים, כאשר המרצה מדבר כל השיעור. סיימתי השנה את לימודי לתואר והשיטה עזרה לי לעשות בה שימוש בעבודה שלי עם תלמידי בבית הספר שבו אני עובדת.

ט. אוניברסיטת חיפה

מילות מפתח: מאוד שמרנית, דרישות עתידיות, לימוד משולב, לחלום, לדמיין, לפרוץ גבולות, ערך חדש, למידה מתוקשבת, אוכלוסייה לוקאלית, אוכלוסייה בין-לאומית, מרחבים מקוונים באינטרנט, בניית ידע חדש, חויית למידה, למידה שיתופית, מבוססת פרויקטים, למידת חקר, למידה סינכרונית, למידה א-סינכרונית, למידה משולבת, למידה אינטראקטיבית, פורומים, למידה אישית, באופן קבוצתי בכיתה, התלמידים מובילים, מגפת הקורונה, ישובים בביתם, צפייה בסרטון, חלוקה לחדרים, למידה בזום, עבודה יצירתית, פוטנציאל המצוינות, הממד האינטלקטואלי

37 ריאיון עם יסמין הלאל, מיום 9 בספטמבר 2021.

מדיניות המוסד (שי צפריר)³⁸

אנחנו עומדים בפתחה של תקופה מורכבת הדורשת מכל אחת ואחד מאתנו מאמץ רב, תוך כדי היערכות לשינוי וגמישות במערכת מאוד שמרנית. ללמד אנו יודעים אבל ליישם את אותם שינויים המובילים לאופי ודרך הלמידה בעשור הבא, יותר קשה. אחריות כבדה מוטלת עלינו, לספק לבאים בשערינו למידה בעלת ערך התואמת את הדרישות העתידיות.

העמקה אקדמית כרוכה בין השאר, בלימוד משולב, תוך שימוש בסביבת למידה חדשנית ומשמעותית שתחשוף ותעודד את הסטודנטים לחלום, לדמיין ולפרוץ גבולות. למידה שמסוגלת לעשות התאמות מהירות תוך שימוש במגוון ושילוב בין גישות למידה. הדרך אולי היחידה לעשות זאת היא דרך אימוץ היבטים של חדשנות ויצירתיות בסביבה חווייתית המאפשרת ליצור ערך חדש ללומדות וללומדים. מטרת המסמך להסדיר את נושא הלמידה המתקשבת באוניברסיטת חיפה ולהוות בסיס לקביעת תקנון למידה מתקשבת.

השינויים שחלים בעולם העבודה, עולם הלמידה וערכים של הלומדים החדשים הובילו לכך שישנם יתרונות, לצד חסרונות, לחינוך המקוון כגון: לוח זמנים גמיש יותר, אפשרות לפתח את הקריירה לצד קידום ההשכלה ומהצד השני אפשרות לפנות לאוכלוסייה נוספת לוקאלית ובין-לאומית.

שיטות הוראה המתוכננות להתקיים כוללות שימוש במרחבים מקוונים ובאינטרנט ועושות שימוש במדיום של האינטרנט ושל התקשורת הדיגיטלית למקסום התועלת הפדגוגית, ארגון ובניית הידע החדש לשם שיפור והעצמת חוויית הלמידה, תוך התאמה לצרכים וההיקפים של החוגים והתארים השונים.

בכוחה של למידה דיגיטלית לעשות שימוש באופני למידה שונים, כגון למידה שיתופית, למידה מבוססת פרויקט, למידת עמיתים, למידת חקר ועוד באמצעות תקשורת דיגיטלית. אופני למידה אלו יכולים לפעול באופן סינכרוני, א-סינכרוני, מול יחיד, מול רבים ויהיו בהלימה למטרות הפדגוגיות שהוגדרו בקורס מלכתחילה, תוך העצמת חוויית הלמידה. הלמידה יכולה לנוע מקורס דיגיטלי מלא, כחלק מקורס במגוון רחב של אופנים, החל משימוש ככלי עזר לקורס שניתן באופן פרונטלי (בפורמט קלאסי) דרך למידה משולבת / היברידית, שבה חלק מהשיעורים ניתנים מרחוק, ועד ללמידה בפורמט מקוון מלא. הלמידה הדיגיטלית מתייחסת לעולם ומלואו, ונדרש לסמן גדרות ובו זמנית לאפשר מרחב מחיה לכל מרצה וחוג, לשם שמירה על איכות אקדמית ללא התערבות בוטה. מכאן, הקורסים יכולים לנוע בין למידה מסורתית לבין למידה המשלבת מערכת ממוחשבת לניהול הקורס, כגון: פגישות פנים אל פנים; פגישות סינכרוניות; פגישות א-סינכרוניות; אינטראקציות אישיות – כולל דיונים, פורומים וכיוצא בזה; הפעלות מקוונות.

38 למידה מתקשבת (משולבת) בקמפוס: טיוטת מדיניות שטרם אושרה על ידי הנהלת האוניברסיטה, כפי שהוגשה על ידי פרופ' שי צפריר, מיום 15 באוגוסט 2021.

סביר מאוד שבעתיד נידרש למה שניתן לכנותו מודל "גמיש" (Agile Model) – מודל שבו הלמידה נעשית באופן קבוצתי בכיתה ובאופן אישי על ידי התלמידים באופן מקוון. המורים במודל זה ממלאים מספר פונקציות של מנחים, מייעצים, מכוונים ותומכים, כמו גם בונים צוותים בהם התלמידים מובילים צוותי למידה בקבוצות קטנות.

מרצה באוניברסיטת חיפה: גיא אנוש, הפקולטה למדעי הרווחה והבריאות³⁹
שני קורסים שאני מלמד – מבוא לתורת הגשטלט ומבוא למיינדפולנס – אני מעביר שנים בכיתה בשיטת ההוראה המסורתית, שבה נדרשת נוכחות התלמידים בחדר הכיתה, והיא כוללת תרגול והתנסות הדדית כחלק מתהליך הלימוד. עם פרוץ מגפת הקורונה נאלצנו לעבור למתכונת למידה חדשה, כאשר הסטודנטים רואים אחד את השני באמצעות הזום. וכיוון שהם ישובים בביתם, הם מכבים מצלמות כדי למנוע רעשי רקע העלולים להפריע ללמידה. שינוי זה היה מאוד דרמטי והקושי המרכזי היה להחזיק אותם בקשב באון ליין לאורך השיעור כולו.

בקורס שאופיו בעיקר העברת אינפורמציה, המעבר היה קל יותר משום שיכולתי להמשיך להרצות תוך שימוש במצגות, אך לכך הוספתי משימות כמו צפייה בסרטון שמצאתי באינטרנט וכן מענה לשאלות ותשובות שאותם העלו הסטודנטים.

בשני הקורסים הללו נדרשה חשיבה מחודשת על ארגון הלמידה. למשל מעבר ללמידה בקבוצות קטנות באופן שאפשר תרגול בתחום של תורת הריאיון באמצעים מקוונים, נושא המהווה חלק מהלימוד בקורס, כאשר הסטודנטים מתרגלים ומתעדים ריאיון הדדי ואני מתאים את שיטות ההוראה למציאות המקוונת. מכאן שנדרשתי להכין את הקורס תוך שילוב הרצאה שלי המלווה במצגת, קטעי התנסות במדיטציה או דמיון מודרך בקורס הרלוונטי, תוך שיתוף ביניהם בחוויות באמצעות חלוקה לחדרי למידה בזום, או מפגשים ותרגולים בזוגות, סרטונים רלוונטיים שהורדתי מהאינטרנט, שבו יש שפע של מידע כולל אנימציות, הרצאות מוקלטות של אנשים ידועים בתחום, מה שמאפשר העשרה של השיעורים תוך שימוש בפורמטים שונים של אמצעי הוראה. החלק הפורמלי של השיעור אפשר דיון והתייחסות לשאלות ותשובות, נוסף למאמרים שהם נדרשו לקרוא בביתם, כמו גם הגשת סיכום קצר ותגובה רפלקטיבית על המאמר שקראו. סטודנטים ניהלו גם יומני מעקב אחרי תהליכים שהם עוברים, והיו אף שהגישו זאת כמטלות שהעלו למודל. מאחר שמרבית הסטודנטים הם בעלי ניסיון מקצועי בעבודה סוציאלית, והם התבקשו לתעד את עמדתם באשר למאמרים שקראו, הקורס הפך להיות מאוד אינטראקטיבי ורפלקטיבי עבורם והוא הלך אתם לאורך כל השבוע.

שיטת ההערכה כוללת את הערכת המעורבות שלהם בקורס; איכות המענה על המטלות השוטפות וחובת הגשה של עבודה מסכמת, בין אם היא עבודה תיאורטית, ניתוח מקרה או התייחסות אישית רפלקטיבית המשולבת בהתייחסות תיאורטית. ואכן

39 ריאיון עם גיא אנוש, מיום 5 בספטמבר 2021.

קיבלתי עבודות מאוד יצירתיות, ייחודיות ומעניינות. במקרה אחד זה היה ניתוח קטעי יומן אישי, ובמקרה אחר סטודנטית פיתחה משחק עבור ילדים, הרלוונטי לנושא הנלמד, תוך שימת דגש על ההיבטים התיאורטיים שלו. שיטת ההוראה החדשה הבליטה את פוטנציאל המצוינות הקיים בסטודנטים, אם רק מאפשרים להם להפיק יכולות מתוכם. אני חושב שהשיטה והשכלולים שנכנסו עובדים טוב יותר מאשר הוראה וישיבה בכיתה במודל המסורתי. ההיזון החוזר שאני מקבל מסטודנטים הוא משמעותי יותר בהשוואה לשיטת הלימוד הקודמת. הקורסים משלבים את הממד האינטלקטואלי והחלק החווייתי, כאשר הזום מאלץ לשלב את אופני ההוראה ולהגיע לתפוקות הוראה ולמידה איכותיות ומשמעותיות יותר, לסטודנט ולמרצה.

דיון

חרף ההבדלים המתבקשים בין המוסדות השונים בשפה ובדגשים, אפשר לדלות מהם מערכת מושגית משותפת ומגמה של התנערות משיטות הוראה מסורתיות תוך חתירה לאימוץ מתודות חדשניות, שיהפכו את הסטודנטים מלומדים פסיביים ללומדים פעילים ומעורבים. מעתה, זירת הלימוד איננה רק הכיתה והצלחתו אינה תלויה רק ביכולות ההוראה של המרצה, אלא הסטודנט הוא שותף באחריות ללימוד עצמי, עם חבריו או בלעדיהם. בעזרת שימוש בטכנולוגיה מתקדמת, הסטודנט יכול ללמוד מביתו, בשיטה המכונה "כיתה הפוכה", או בדרך של לימוד בקהילה. בעוד על פי הגישה המסורתית הסטודנט נתפס כמשאב לטנטי, שתפקידו המרכזי להיות "רצפטור", קולטן ידע שמועבר לו על ידי בעל סמכות אקדמית בעוד הגישה החדשה רואה בו משאב פרו-אקטיבי, שותף פעיל, תוסס ויוצר של ידע, תחת הכוונתו ועידודו של המרצה. מודל ההוראה החדש אינו אלא כללי דקדוק חדשים בתהליך הקניית הידע המבקשים להבטיח כי זירת הלימוד תהיה מעתה מעוררת, תוססת, סקרנית ואף מהנה.

הממצאים העולים מפרק זה מצביעים על חמש תובנות עיקריות:

ראשית, קיים מכנה מושגי משותף בין המוסדות שנטלו חלק במדגם. מושגים כגון למידה פעילה, לימוד עצמי, חשיבה מחוץ לקופסה, חשיבה יצירתית, חשיבה ביקורתית, עידוד לשאול שאלות, חיפוש תשובות, חיפוש מקורות חדשים, השוואה בין מקורות, עיבוד ידע חדש, הצגת ידע בפני עמיתים, למידה מותאמת אישית, הוראה מותאמת אישית, הלמידה כחוויה – המושגים הללו חוזרים שוב ושוב במדיניות המוסדות ובקרב המרצים והסטודנטים שהשתתפו במחקר זה. אף כי ההיערכות לשינוי החלה עוד בסוף שנות התשעים, באמצעות תמריצים של ות"ת להטמעת השימוש בטכנולוגיה בהוראה, השפה הנוכחית משקפת אבולוציה של הניסיון שהצטבר במוסדות, אשר אפשרה את ההתחדשות בעת הנוכחית. כיוון זה זכה להאצה בלתי צפויה בשל התפרצות מגפת הקורונה.

ההיבט השני העולה מממצאי הפרק מצביע על המודעות של מרבית המוסדות לצורך בהתאמת ההוראה למציאות המשתנה, לא רק בהיבט של ריענון מתודות ההוראה והלמידה, אלא גם מצד ההכרה בשינויים המתחוללים בשוק העבודה. קיימת הבנה באקדמיה כי שוק העבודה, הנשען על שימוש נרחב בטכנולוגיית המידע, זקוק לעובדים המתאימים לשוק תחרותי, שמתאפיינים ביצירתיות, חדשנות, ביקורתיות, גמישות מחשבתית, שיהיו מסוגלים להתמודד עם אתגרי השוק הודות למיומנויות הלמידה שרכשו במהלך לימודיהם, בין היתר בזכות אימוץ פרקטיקות של לימוד עצמי, למידה בצוות, איתור ועיבוד ידע ולמידה באמצעות טכנולוגיית המידע בהישען בין היתר על התנסות מעשית.

כך לדוגמה, אוניברסיטת תל אביב מבקשת להתמודד עם האיום הנשקף מהתפתחות תופעת הקורסים להכשרת עובדים (Corporate Universities) על ידי חברות גדולות, המקנות לעובדיהן מיומנויות התואמות את צרכיהן באופן "המייתר את הידע הנרכש באקדמיה"⁴⁰. התפתחות זו, המתועדת היטב בספרות המחקר (וולנסקי ולימור 2006), מצביעה על כך כי לא ירחק היום שבו יאבד הערך המוסף של התואר האקדמי, אם תמשיך האקדמיה ותדבק בשיטות ההוראה המסורתיות. כבר היום מוצעות לבוגרי יחידות טכנולוגיות בצה"ל, עוד במהלך שירותם הצבאי, משרות מפתות שגורמות להם לדלג על רכישתו של תואר אקדמי, תוך איתות כי הוא אינו חיוני עבורם (וולנסקי 2020, ב, 147 – 151). התפתחות זו נתפסת כאיום בעיני המוסדות, ולפיכך המדיניות המתגבשת אינה רק הרצון בחדשנות, החיובי כשלעצמו, אלא גם ההבנה כי שיטות הלמידה המסורתיות באקדמיה אינן ערוכות להמשך הביקוש לתארים גבוהים דווקא. המוסדות השונים מדגישים את חובתם בעת הנוכחית להתאים את מבנה הלימודים האקדמיים גם לצורכי שוק העבודה המשתנה. וכדי לשמור על רלוונטיות התואר האקדמי הם מאמצים מילון מושגים חדש העולה מהראיונות ובכללם: למידה אותנטית ורלוונטית, חשיבה עצמאית וביקורתית, עצמאות, מיומנויות למידה, מפגש עם בעיות אמיתיות, למידה בצוות, ידע משתנה, למידה מכישלון ועוד. מושגים אלה משקפים את הרצון לצמצם את הפער בין הידע המוענק על ספסלי האקדמיה לבין צורכי שוק העבודה החי והתוסס, שאותו יפגשו הבוגרים עם תום לימודיהם.

המוסדות להשכלה גבוהה מצויים אם כן בצומת דרכים. עיון במסמכי המדיניות של חלקם מעיד על כך שהם ערים לצורך בשינוי, ונערכים לו, למשל בשדרוג מעמדם של המופקדים על הנושא ובהם – מינוי סגני נשיא, סגני רקטור או דיקאנים לחדשנות בהוראה; בהקמת יחידות ייעודיות שבהן מומחים בתחום עושים מאמצים לקדם את הפיתוח המקצועי של חברי הסגל, בעידוד ותמיכה תקציבית של ות"ת.

40 ריאיון עם פרופ' ליאת קישון-רבין, דיקאנית חדשנות בהוראה באוניברסיטת תל אביב, מיום 3 באוגוסט 2021.

ההיבט השלישי הוא מידת מוכנותם של חברי הסגל לשינוי. יש להניח כי המרצים שהשתתפו במחקר זה אינם מייצגים את כלל המרצים אלא את הנחשונים בכל מוסד, אלה שהעזו לשנות את דפוסי ההוראה ולהטמיע שיטות חדשות גם משום שהאמינו בהן. אך אין לראות בהם כמייצגים ובוודאי אין לתאר את ההתפתחות כגורפת; להפך, זהו תהליך איטי שעשוי להימשך שנים ארוכות עד שיוכתר כשינוי מלא של פרדיגמת ההוראה והלמידה שהואץ בנסיבות מגפת הקורונה. ואולם, מסמכי המדיניות של המוסדות מרמזים גם על הציפיות מדור המרצים הבא; "בכרטיס הביקור" של המועמד למשרת הוראה או של המבקש קידום בדרגה, נוסף לתפוקות המחקר עשויה להצטרף בעתיד גם הדרישה ללמד בשיטות הוראה חדישות. לפנינו אם כן התרחבות המושג "אימפקט פקטור", כפי שעשוי להתעצב במהלך העשורים הבאים בישראל כמו גם במוסדות אקדמיים בעולם. זאת ביחוד על רקע התחרות הגוברת בין מוסדות בהיצע של תארים מקוונים, כמו גם באימוץ שיטות שונות של למידה פעילה, "כיתה הפוכה" ולימוד עצמי. כישורי הוראה וניהול של "כיתה הפוכה" ותמיכה בלימוד עצמי עשויים להשפיע בעתיד על קבלת מועמד למוסד להשכלה גבוהה או על קידום של חברי סגל כמו גם על מעמדן של פקולטות שזדרזו להטמיע שינויים אלה בכיתותיהן, ובכך יזכו ביוקרה כפולה, הן במעמדן של הפקולטות במוסד ביחס לפקולטות מקבילות והן בהערכה מצד הסטודנטים. לפיכך עשוי להתפתח מושג חדש (אשר זכויות היוצרים שלו שמורות לאוניברסיטה העברית): "הביוגרפיה ההוראתית" של חבר הסגל, אשר תימדד בעומק השימוש בכלי ההוראה והלמידה החדשים.

ההיבט הרביעי העולה מהראיונות הוא מדד חדש יחסית, שאפשר להגדירו כ"חויית הלמידה" של הסטודנט. אופי הלמידה החדשה תואר על ידי הסטודנטים בראיונות בביטויים חיוביים: "חויית למידה חדשה", "הנאה", "נינוחות גדולה", תוך הנגדה לקורסים המתנהלים בשיטה המסורתית. יחד עם זאת, השינוי עלול להיחווה גם באופן שלילי על ידי סטודנטים המצפים למפגש עם מרצה וחוקר מעורר השראה ששמו יצא למרחוק, שיקנה להם את הידע שברשותו באופן מסודר, בשיטת הוראה מסורתית. אך לצד זאת, יש להניח כי במבחן הזמן "עומק חויית הלמידה" של הסטודנטים עשויה להיות בעתיד מדד לבחינת מעמדם ואיכותם של מרצים ומנוף לעידוד השינוי. מדד זה עשוי להצטרף למערך השיקולים בבחירת המוסד להשכלה גבוהה, כמו גם הרלוונטיות של שיטות הלימוד לשוק העבודה, ולהשפיע על התחרות על לב הסטודנטים. בפרק השישי תוארה ביקורת הסטודנטים על שיטות הוראה מיושנות, כפי שנוסחה בוועדה שהקימו בשנת 2016, ויש להניח כי משעה שהם יעמדו על הבדלי סגנונות ההוראה בין הפקולטות והמוסדות, רמת הביקוש למוסד להשכלה גבוהה עשויה להיות מושפעת מחויית למידה בהשראת שיטות הוראה חדשות הנידונות בפרק זה לצד מפגש עם מורים וחוקרים מעוררי השראה שאת אולם הרצאותיהם יבקשו להמשיך ולפקוד.

נראה כי לפנינו התפתחות של "תו תקן" חדש למוסדות להשכלה גבוהה, מעין כרטיס ביקור עתידי המבוסס גם על חויית הלמידה בהם, מעבר ליוקרתם כמוסד מחקר. מיתוג זה יישען ככל הנראה על סקרים שייערכו בקרב סטודנטים, שיבדקו את חויית הלמידה

שלהם או את מידת הרלוונטיות של תוכנית הלימודים והתאמתה לשוק העבודה. ובהתאם, גם שוק העבודה עשוי להעדיף בוגרים ממוסדות שמטפחים את המיומנויות הנחוצות לעובדים כיום והנידונות בפרק זה.

ההיבט החמישי כרוך באופן שבו ינווט המוסד את תהליך השינוי שיתחולל בו. מכיוון שמדובר בשינוי איטי מטבעו, הכרוך גם במעבר בין-דורי – מדור הוראה אנלוגי בסגנון לדור דיגיטלי המיווד עם שפע האמצעים הטכנולוגיים העומדים לרשותו – התפתחות זו אינה יכולה לצמוח כהוראה מגבוה אלא אך ורק מכוח הדרישה מלמטה, של הסטודנטים. לפיכך נכון יעשו המוסדות אם לא יפעילו דרישה לשינוי מלאכותי של שיטות הלמידה, אלא יתורו אחר מרצים חדשים הבולטים הן בכישוריהם כחוקרים והן ביכולתם לסגל לעצמם שיטות הוראה חדשות. הניסיון מלמד כי מערכות חינוך שביקשו להאיץ את התהליך מצאו כי הוא איטי יותר מששיערו, והטמעתו עשויה לארוך עשור או שניים לפחות (וולנסקי 2020). שהרי לא מדובר על שינוי טכני בלבד של מתודת ההוראה, אלא על שינוי עמוק במסורת ובתרבות ההוראה והלמידה, הכרוך באימוץ מיומנויות חדשות, בשליטה באמצעים טכנולוגיים חדשים בהוראה, בפיתוח שיטות הערכה חלופית ובמתן אמון רב יותר בסטודנטים ובאינטראקציה עמם. הסטודנט לא יבחן עוד רק על פי הישגיו במבחנים אלא גם ביחס לזמן שישקיע בחיפוש אחר מקורות מידע, באיכות המקורות שבהם יעשה שימוש, עיבודם והצגתם גם בפני עמיתיו.

משמעותו של התהליך הנידון כרוך בשינוי בתפיסת **ההייררכיה** של הידע, כאשר המרצה, זה המייצג את הסמכות האקדמית, ניצב מול סטודנט המבקש הכרה בפרשנותו שלו לידע, על אף היותו זוט **בהייררכיה**. מודל זה מבקש לתת אמון בסטודנט, והוא משליך גם על עבודתו של הסטודנט כלומד עצמאי או עם עמיתים. התמיכה והעידוד ללימוד עצמי מחייבים משנה זהירות בבחירת מהימנות המקורות שעליהם נשען הסטודנט בלימודו, בבחינת איכותם, אמינותם, משקלם המדעי, מעמד מחבריהם ועוד. מכאן מתחייבת צעידה זהירה של כל השותפים באינטראקציה, כדי שהשינוי במבנה ההוראה והלמידה לא יוביל לזילות עולם הידע ולדלדולה של הרוח האקדמית. נדרשים אפוא בלמים ואיזונים על מנת להבטיח התפתחות אחראית של שיטת ההוראה והלמידה החדשה, הן של המרצה והן של הסטודנט. אין בשיטה החדשה כדי להסיג לאחור את המעמד המוקנה למרצה אלא יש לראותה כתהליך של מתן מרחב על קתדרת ההוראה גם לידיעות שצבר הסטודנט, ובהענקת מרחב לידיעותיו ולפרשנותו.

מתן אמון בסטודנט משמעו כי משעה שהמרצה מעניק קרדיט ורואה כלגיטימי את הלימוד העצמי שלו או עם עמיתיו, הוא מעניק קרדיט גם למקורות הלימוד או המסקנות של הסטודנט. כאן נבחן המרצה ביכולתו לפגוש נתונים, ממצאים או פרשנות, גם אם אינם מוכרים לו, ובתנאי שנבדקו איכותם ותקפותם. לפיכך, זירת ההוראה והלמידה המתוארת מחייבת הסתגלות איטית לתהליך השינוי. דומה הדבר להדרכה לתואר מחקרי, שבה הסטודנט עשוי להפליג בפרק זמן קצר יחסית אל מעבר לתחומי הידע המוכרים למרצה, ויתר על כן, המרצה עשוי לעתים לגלות כי הסטודנט עולה על רבו בבקיאותו

בנושא שבו בחר להעמיק. היכולת להכיל את יציאתו של הסטודנט מטווח המומחיות של המרצה ואולי אף להותירו מאחור, אינה קלה לאלה האוחזים בסמכות אקדמית בתחומם, והיכולת להכיר בכך כרוכה בתהליך של שינוי התנהגותי ושינוי תרבות ההוראה. לפנינו אם כן שינוי מהותי בתרבות ההוראה והלמידה שאינו טכני כלל ועיקר. לפיכך נכון יעשו המוסדות אם יעודדו ויתמכו בביצוע השינוי גם בהכנת הסגל האקדמי, תוך הכרה בכך שמבחן ההצלחה בו עשוי להימשך שנים ארוכות.

*

חודשים ספורים לאחר שנמסרה טיוטת ספר זה להוצאה לאור, נדרכו המוסדות האקדמיים. בראשית שנת 2023 החלו להופיע פרסומים ראשונים בדבר פוטנציאל השימוש בבינה המלאכותית, כגון תוכנת ChatGPT, והשלכתה על ההוראה והלמידה באקדמיה. הרושם הראשוני הוא כי מדובר בהתפתחות שתשנה את כללי המשחק ותשפיע בכיור על עולם ההוראה, לטוב או לרע. הבינה המלאכותית המתפתחת (AI) מסוגלת לתכלל ולעבד מידע מרחבי הרשת במהירות גבוהה, וההנחה היא כי היא תאפשר לסטודנטים לייצר תכנים מסוגים שונים, לבצע מטלות, לעבד ולהציג נתונים, לקדם למידה מותאמת אישית, ואילו למרצים היא תאפשר להכין שאלות ולהעריך את איכות המטלות המוגשת להם.

ההתפתחות הטכנולוגית פורצת הדרך מעוררת כבר בראשיתה שתי תגובות מנוגדות: התגובה האחת רואה בה איום המבשר על תום תפקידה המסורתי של האקדמיה כמתווכת בין היחיד לבין עולם הידע. מעתה, נטען, תקטן המוטיבציה לפקוד את מסדרונות האקדמיה לשם רכישת דעת משום שזה יסופק על נקלה לסטודנט באמצעות שימוש בתוכנה החדשה, וכפועל יוצא מכך יסתיים תפקידו המסורתי של המרצה המלומד במוסד האקדמי. כל המבקש לזכות בתואר אקדמי יוכל מעתה לעשות זאת בלוח זמנים קצר, באופן שישנה מהותית את אופיו ואת דפוס פעולתו של החינוך הגבוה. חשש נוסף הוא שה-ChatGPT יישען גם על מקורות מידע בלתי מהימנים הנוכחים ברשת ולפיכך יאמץ ממצאים שגויים, וכן שהוא ישבש את מסורת ההכרה בזכויות היוצרים של חוקרים ומדענים. לצד הביקורת נשמעת גם טענה הרואה ב-ChatGPT לא בעיה אלא הזדמנות. כפי שידעה מערכת ההשכלה להטמיע פיתוחים טכנולוגיים לאורך כל שנותיה לשם קידומו של הידע האנושי, כך ניתן יהיה לגייס גם את הכלי החדש לטובת אותה המטרה. מאחר שהטבע האנושי מאופיין בסקרנות, יצירתיות וחדשנות שאינן יודעות שובע, יוכלו המוסדות האקדמיים להתאים עצמם גם לפיתוח זה, ולעשות בו שימוש מושכל בדרך האינסופית להגשמת ייעודן.

בתום לימוד קצר על השלכות ה-ChatGPT על האקדמיה, חזרתי למוסדות שנטלו חלק במחקר זה בשאלה: כיצד נערכים הם לשינוי המדובר? מתברר שכל המוסדות מצויים כבר עכשיו בבחינת שילוב התוכנה החדשה, באמצעות צוותים מקצועיים שמונו למשימה זו. אוניברסיטת תל אביב כבר קיימה יום עיון לחברי סגל, ומוסדות אחרים נערכים אף הם. יידרשו לנו שנים אחדות כדי להעמיק את הבנתנו באשר לנתיב שבה תצד המערכת האקדמית בעקבות התפתחות ה-ChatGPT, שבוודאי יהיו לה השלכות גם על ממצאי המחקר המוצגים ונידונים בפרק זה.

פרק אחד עשר

סיכום

ספר זה עסק בהתפתחות מערכת ההשכלה הגבוהה של ישראל, ושרטט את קו פרשת המים שבין חמישים השנים הראשונות למדינה לבין שני העשורים הראשונים של המאה העשרים ואחת, שבהם, לצד הישגים ראויים לשבח, התערערו יסודות אחדים ונוצר שבר המבקש תיקון ואיחוי. פרק הסיכום יתמקד בשש סוגיות היסוד שבלטו בעשורים המאוחרים: תהליכי הפוליטיזציה של ההשכלה הגבוהה; שאלת הנגישות לאקדמיה של חרדים וערבים; הפיחות במעמדם של תחומי דעת שונים; שאלת התקציב והשלכותיו ארוכות הטווח; הצעת חוק המשילות; והצורך לחולל שינוי במתודות ההוראה והלמידה.

הפוליטיזציה של ההשכלה הגבוהה

שמונה שנות מחלוקת חלפו ושלוש הצעות חוק הוגשו עד שנקבע בחוק מעמדה של המועצה להשכלה גבוהה (מל"ג) בשנת 1958. החוק העניק למל"ג סמכות להכיר בתוקפם ובמעמדם של תארים אקדמיים המוענקים בישראל, לפקח על איכותם ולהוביל את מדיניות ההשכלה הגבוהה בתיאום עם הממשלה. חיזוק נוסף למעמדה קיבלה המל"ג עם הקמתה של ועדת משנה לתכנון ותקצוב (ות"ת) בשנת 1973, שנועדה לשמש חיץ בין הממשלה למוסדות, ולמנוע התערבות פוליטית בהחלטות. הן המל"ג והן ות"ת, כוועדת המשנה שלה, נהנו מעצמאות ומחופש פעולה; בראש המל"ג עומד על פי חוק שר החינוך המייצג את הממשלה, וחברים בה עשרים וחמישה חברים, מתוכם שני שלישי בעלי מעמד גבוה באקדמיה ושליש נוסף נציגי ציבור המוצעים על ידי הממשלה. ות"ת קמה תחילה בהרכב של חמישה חברים, אשר שלושה מהם, כולל היושב ראש, באו מקרב הבכירים והמנוסים במעמדם באקדמיה של ישראל, ושני חברים נוספים בהמלצת הממשלה. בשנות התשעים היא הורחבה לשבעה חברים. החלטת ממשלה 666 משנת 1977 העניקה לות"ת עצמאות בתחום התקצוב וחלוקת המשאבים, אך בתחום התכנון היא נותרה כפופה למל"ג.

תפנית חשובה התרחשה בסוף המאה העשרים, כאשר מערכת ההשכלה הגבוהה פתחה את שעריה לכמעט מחצית ילידי שנתון, במה שמכונה "מהפכת המכללות".

וכך, בתום חמישים שנות מדינה, פעלו בישראל שמונה אוניברסיטאות וארבעים וחמש מכללות שהעניקו תארים אקדמיים, וכן עוד שבע מכללות אוזריות שפעלו באחריות אקדמית של אוניברסיטאות, אשר לימים זכו אף הן להכרה כמוסדות אקדמיים עצמאיים (וולנסקי 2005, 161).

כל עוד ההשכלה הגבוהה הייתה פתוחה רק לכ-20% מילידי כל שנתון והלימודים התקיימו בעיקר באוניברסיטאות, תשומת לבו של המחוקק להשכלה הגבוהה הייתה שולית. אך משעה שמערכת זו התרחבה, הן במספר מוסדותיה והן בשיעור הבאים בשעריה – גברה ההתעניינות הפוליטית בשדה ההשכלה הגבוהה ועמה גברו הלחצים של נבחרי הציבור שביקשו להשפיע על כיווני התפתחותה. מכל עבר צצו הצעות חוק ויוזמות להקמת מוסדות נוספים. כך לדוגמה, במהלך כהונתה של הכנסת החמש עשרה, החל משנת 1999, הוגשו חמישים וחמש הצעות חוק להקמת מוסדות אקדמיים חדשים, לשינוי מדיניות קבלת סטודנטים ולשינוי הרכב המל"ג. שפע הצעות החוק לוו בביקורת ובודה-לגיטימציה איטית אך עקבית כלפי הגופים הרגולטוריים, והכרסום במעמדם הגיע לשיאו בקריאה "להפלת הקרטל" ובכינויה של המועצה "מונופול" או "גוף בולשביקי". רטוריקה זו הכשירה את הקרקע עבור פוליטיקאים לקדם החלטות המשרתות את שאיפותיהם, תוך התעלמות מחוות דעת של אנשי מקצוע המכהנים בגופים הרגולטוריים. עם מינויה של המועצה העשירית בשנת 2002, הוחלפו רוב חברי המל"ג היוצאת מלבד שניים – מהלך שהיה מנוגד למסורת שנועדה להבטיח רציפות ויציבות, וביטא את הרצון "לאתחל מחדש" את הגוף הרגולטורי. צעד זה היה הראשון בסדרת צעדים שתכליתם הייתה "למוטט את הקרטל". באווירה שנוצרה, נרתעו חברי סגל בכירים מלשאת בנטל שליחות הכהונה במל"ג כפי שעלה בראיונות עם ראשי המוסדות. המשך נסיגת מעמדם של הגופים הרגולטוריים התרחש כאשר בהרכבה החדש, נתנה המל"ג את ברכתה להקמת שתי אוניברסיטאות, אריאל ורייכמן, וזאת בניגוד לעמדת שלושה ראשי ות"ת ברצף שטענו כי במדינה בת שמונה או תשעה מיליון אזרחים אין צורך באוניברסיטה מחקרית נוספת. החלטות אלה, שהתקבלו בניגוד לעמדת הרוב בות"ת, וכן ההסכם הקואליציוני לבחינת הקמת אוניברסיטה חדשה בגליל – כרסמו במעמדו של הגוף שמינתה הממשלה, ות"ת, שמתוקף תפקידה מופקדת על תכנון פיתוחה של ההשכלה הגבוהה ותקצובה.

ואמנם, משעה שקמו שתי האוניברסיטאות החדשות, והוקם אף בית ספר לרפואה בניגוד לעמדת הות"ת, נותרה הוועדה ככלי ריק, ונשחק מעמדה המקצועי והציבורי. מעתה, כל שצריך מוסד המבקש לשדרג את מעמדו ולהפוך להיות אוניברסיטה מחקרית, הוא לשכנע בכך את שר החינוך, ביושבו על כס יו"ר המל"ג, אשר יעביר במועצה או בות"ת את ההחלטה הרצויה לו, שכן ביכולתו להחליף ולמנות ממלאי תפקידים לגופים הרגולטוריים ולנהל משא ומתן ישיר עם נשיאי המוסדות על המועמד שיומלץ על ידם למל"ג, כדי שהלה ירים את אצבעו בהתאם לציפיותיו. ומכיוון שאין זה משא ומתן בין שווים אלא בין בעל סמכות שלטונית רבת עוצמה לבין אלה החוששים שמא יאונה רע למוסד שבראשו הם עומדים, נקלעו נשיאי המוסדות למבוכה ולאי נוחות כאשר

פנה אליהם השר בעניין בחירת נציג המוסד למל"ג. איתור הנציגים שיכחנו בגופים הרגולטוריים לא התמקד עוד במשקלו המדעי של המועמד לכהונה ולא בסמכותו האקדמית, אלא במי שסומן מראש כרצוי לשר. מציאות זו סוטה מרוח החוק ומפונת המחוקק, שביקש להרחיק מעורבות פוליטית מחיי ההשכלה הגבוהה, כמתואר בפרק הראשון. אז נאבקו נציגי הימין והמרכז הפוליטי, ובראשם חברי הכנסת שושנה פרסיץ, אסתר רזיאל-נאור, אלימלך רימלט, גרשום שוקן ומנחם בגין, כדי למנוע כל חקיקה שתכשיר את הקרקע להתערבות פוליטית באקדמיה.

מציאות זו גרמה לכך שראשי מוסדות נמנעו מלהמליץ על מועמדים מטעמם, כדוגמת מכון ויצמן שביקר שלא להמליץ על נציג המוסד, או נשיא הטכניון, שהבין כי השר מבקש למנות חבר סגל מסוים אף כי הנ"ל לא זכה להמלצת המוסד. יתרה מכך, העובדה שלתפקיד סגן יו"ר המל"ג, המופקד על ניווט חיי היום-יום של המועצה, התמנתה מי שמעמדה האקדמי וניסיונה רחוק מלהיות בעל משקל ראוי להנהגת שישים מוסדות השכלה גבוהה, מעלה את החשד כי היה זה אחד השיקולים במינוייה, שכן היעדר עוצמה וסמכות מקצועית הוא קרקע נוחה להעמקת ההתערבות הפוליטית של השר המכהן, כפי שאכן הדבר בא לידי ביטוי בהקמת בית הספר לרפואה באריאל. אל רצף ההתפתחויות המתוארות ניתן להוסיף את דחיית הממשלה את המלצות ועדת המומחים שהיא עצמה מינתה, במטרה להמליץ בפניה על שינוי דרכי מבנה וסמכות גופי המשילות. קרוב לוודאי כי דחיית המלצות הוועדה נועדה כדי להותיר בידי הממשלה את מרחב התמרון הדרוש להשפעה על התפתחות והתערבות בחיי ההשכלה הגבוהה כהבנתה או כהעדפתה, אפשרות שהייתה חסומה בפניה לו קיבלה את אותן המלצות ועדת המומחים שמינתה.

הביקורת של ספר זה על הפוליטיזציה של ההשכלה הגבוהה אינה מופנית לממשלה בלבד, אלא גם לות"ת, שלא השכילה לראות למרחוק ולעצור מבעוד מועד את הסחף ששטף גם אותה. מזה כשני עשורים חזרה והכריזה הממשלה על רצונה להוסיף שתי אוניברסיטאות, וזאת בניגוד לדעתם של שלושה יו"ר ות"ת ברצף, פרט ליפה זילברשץ, שטענו כי בישראל אין צורך באוניברסיטת מחקר חדשה. בנימוקיהם הם פרשו יריעה רחבה על מגמות ההשכלה הגבוהה בעולם. לדבריהם, המציאות הגלובלית מעמידה את מוסדות המחקר הקיימים בתחרות קשה עם מקביליהם בעולם על תקציבים של קרנות מחקר תחרותיות ועל רצונם להבטיח כי יוכלו להיות אבן שואבת לחוקרים פורצי דרך המבוקשים באוניברסיטאות בעולם. מוסד המצליח בשני הישגים אלה מרום את מעמדו האקדמי ואת מעמד מדינתו, בין היתר בשל האפשרות להעביר מפירות מחקריו למגזר העסקי הצמא לחידושים מדעיים הניתנים ליישום מסחרי. התחרות הגלובלית על שני המשאבים הללו, תקציב והון אנושי, היא המניעה אפוא ממשלות לקדם אוניברסיטאות למעמד יוקרתי של מוסדות עילית, ולהעדיף ריכוז תקציבי בין מוסדות ספורים על פני פיזורו בין שלל מוסדות. זה היה אחד השיקולים להסתייגותם של ראשי ות"ת מהקמת אוניברסיטאות מחקר נוספת.

אך שיקול זה רק חזק את דימוייה של המערכת האקדמית כ"קרטל" הנועל את

שעריו ומונע הקמת מוסדות מתחרים. חולשת ות"ת הייתה אם כן בשלושה היבטים: האחד, שלא השכילה להבהיר כי עתיד ההשכלה הגבוהה בישראל ומעמדה מותנה בין היתר בצורך להבטיח את יוקרתן של האוניברסיטאות הקיימות ואת הישגיהן בזירה הבין-לאומית, וכי מדיניות של פיזור משאבים לאומיים ולא מיקודם עלולה להתברר כשגיאה תכנונית לטווח רחוק שתכביד על תקציב ההשכלה הגבוהה ותכשיל את מאמצייה של ישראל בתחרות הגוברת, ובתורה תשפיע על פיתוח המשק. שגיאתה של ות"ת בהקשר זה הייתה שלא השכילה להסביר את התנגדותה להקמת אוניברסיטאות חדשות במסמך מדיניות בהיר ומנומק.

שגיאה שנייה של ות"ת הייתה שהיא לא הכריזה בגלוי ומבעוד מועד על יעדיה: מספר אוניברסיטאות המחקר הראוי לישראל לנוכח הגידול הדמוגרפי הצפוי במדינה. לדוגמה, מוסד מחקר לכל 1.5 מיליון תושבים, כך שבשנת 2048 יפעלו בישראל עשר אוניברסיטאות מחקר. הכרזה כזאת – או מפתח אחר שהיה נקבע בתיאום עם הממשלה והמל"ג – הייתה מתקבלת כסבירה מבחינה מקצועית וציבורית ומונעת את ההטחה בה שהיא מתנהלת כקרטל בשליחותם של מוסדות המחקר הקיימים.

השגיאה השלישית הייתה שראשי ות"ת לדורותיהם חמקו מהתמודדות עם השאלה מהן אמות המידה הנדרשות להכרה במוסד חדש כאוניברסיטה. מאז שנת 1974 לא קמה אוניברסיטה חדשה בישראל, והוועדה לא נדרשה לעסוק בקביעת הקריטריונים הבסיסיים לכך, כגון: מספר הדיסציפלינות המינימלי; מספר חברי הסגל הבכיר המכונים בו; מספר הדוקטורנטים שיודרכו על ידי חברי סגל; התשתיות הפיזיות החיוניות לאוניברסיטה; עתודות הקרקע להמשך התפתחות עתידית; איתנותו הכלכלית של המוסד ונכסיו; ועוד. אילו היה מסמך כזה, ייתכן שאפשר היה למנוע את המערבולת שאליה ות"ת ומל"ג נסחפו, ולבחון את הבקשה להקמת האוניברסיטאות החדשות על פי קריטריונים שקופים שאינם חשודים בהטיה כלשהי.

יתר על כן, אף כי הבקשה של המרכז הבינתחומי בהרצליה להסב אותו לאוניברסיטה הייתה מונחת על שולחן המועצה זה מכבר, והמל"ג אף אישר לו להעניק תוארי דוקטור בשלושה תחומים, לא נידונו סוגיות היסוד הכרוכות במתן הכרה לאוניברסיטה בשל היותה פרטית. מתוקף תפקידה וסמכותה, מצופה היה כי ות"ת תגדיר את חובתה למוסד כזה המבקש לשדרג את מעמדו ממכללה ולפרוש כנפיים כאוניברסיטה, גם אם אינו מבקש להישען בשלב הגשת הבקשה על הקופה הציבורית.

היעדר התעמקות בסוגיות המהותיות והעקרוניות שחברי ות"ת ביקשו להעלות בדיון על בקשת המרכז הבינתחומי בהרצליה, עלול להתגלות בעתיד כחבר פיפיות, בדומה למה שקרה באמצע שנות התשעים (כמתואר בפרק הראשון), כאשר ניתן אישור להפעלת שלוחות אחדות של אוניברסיטאות זרות בישראל, ובעקבותיו נפרץ הסכר וחמישים שלוחות פרטיות הובילו להשחתת מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל. גם אז, המאבק התנהל בין המצדדים במדיניות של שוק חופשי לבין הדוגלים במדיניות ציבורית אחראית תחת פיקוח המל"ג. רק בעקבות התערבות הממשלה והמחוקק נבלם הסחף שנגרם על

ידי חסידי השוק החופשי בהשכלה הגבוהה, ותוקן החוק שאפשר רכישת תארים נטולי ערך אקדמי. פרשה זו גרמה נזק רב לעשרות אלפי אזרחים שרכשו תארים אקדמיים במוסדות הללו וכן לקופה הציבורית ופגעה באמון הציבורי במל"ג.

מכאן, שלדרישתם של חברי ות"ת, לקיים דיון מעמיק בשאלת ההכרה באוניברסיטה פרטית בישראל, היה על מה להישען, וזאת מבלי להטיל דופי בהישגיו האקדמיים המבורכים של המרכז הבינתחומי בהרצליה. בארכיון המל"ג מתויקות דרישות של מוסדות חוץ תקציביים לקבלת סיוע מהמדינה על אף הגדרתם כמוסדות פרטיים (וולנסקי 2005, 341).

עצם הופעתה של בקשת המרכז הבינתחומי להפוך לאוניברסיטה פרטית חייב את הוועדה לקיים דיון בשאלה זו, ולהגדיר את הנסיבות שבהן ראוי ואולי אף רצוי כי המדינה תציע את השתתפותה התקציבית למוסד הפרטי; להתכונן לכך שהמוסד יבקש ביום מן הימים לפרוש כנפיים ולפתח דיסציפלינות מחקר חדשות ולהעמיק את הקיימות בנסיבות המצדיקות סיוע באמצעות התקציב הציבורי. דרישתם של חברי ות"ת לדון בשאלות אלה לא רק שהייתה עניינית ומחויבת מתוקף תפקידם, אלא גם נסמכה על ניסיונם רב השנים בזירה הבין-לאומית. טיעונה של יו"ר ות"ת כי חברי הוועדה מנועים מלדון בנושא בשל חוק חופש העיסוק, לא צפה פני עתיד ואף לא את עתידו של אותו מוסד שזכה להכרה כאוניברסיטה פרטית ראשונה בישראל; המכשול שהיא הסירה בדרכו עלול להיות מונח לפתחם של מחליפיה בעתיד ואף לפתחם של מוסדות פרטיים אחרים להשכלה גבוהה, אשר עשויים בעתיד לפנות בבקשה להסב את מעמדם למוסד מחקר.

דחיית בקשת חברי ות"ת להשמיע את קולם ביחס לבקשת המוסד בהרצליה החלישה את מעמד הוועדה וחשפה אותה לביקורת ציבורית. יתר על כן, משעה שננטשה הוועדה על ידי יושבת הראש שלה, התקבע בתודעה חוסר הרלוונטיות של חבריה, והעמיק את דימויים כ"קרטל". אילו חשבה היו"ר שאין לוועדה סמכות כלל לדון במוסד בהרצליה משום שהינו מוסד פרטי, היה עליה להימנע מלהביא את הנושא לדיון מלכתחילה. אך משעה שהתקיים דיון בנושא, והיא בחרה להתעלם מעמדת חבריה, פגעה היו"ר בסמכותה המקצועית והציבורית של ות"ת והפקירה אותה להתערבות פוליטית בוטה. בתרבות העבודה של ההשכלה הגבוהה נשמר לאורך שנים הכלל כי המוסדות לא יפנו לגורמים פוליטיים אלא לוועדה, שהיא הגוף המקשר – וגם המפריד – בין האקדמיה לממשלה. ואולם, כעת התברר לראשי המוסדות כי אוזני הפוליטיקאים כרויות למשאלות לבם. בכך חזר הגלגל למציאות אשר הולידה את הצורך בהקמת ות"ת, כאשר המוסדות להשכלה גבוהה פנו ללא מעצורים למערכת הפוליטית, כפי שתיאר זאת שר החינוך דאז יגאל אלון: "היו זמנים שזו הייתה הדרך היחידה שבה אפשר היה ללכת בארץ"¹. המציאות המתוארת חוזרת על עצמה בשני העשורים שבהם עוסק ספר זה. גם כיום זוכים המוסדות לאיתות חד וברור מהפוליטיקאים כי אוזניהם כרויות לשמוע את בקשותיהם.

1 פרטוקול ישיבת המל"ג, מיום 2 בפברואר 1970, עמ' 2. גנוז המדינה, המל"ג, 8041/12; וראו וולנסקי 2005, עמ' 84-93.

הקריאה למוטט את המונופול "המנוכר לצורכי העם" הייתה העילה שדחפה להחלשתם של הגופים הרגולטוריים. מעתה ואילך, אין הכרח כי יכהנו בהם מיטב חוקריה ומדעניה של ישראל אלא מי שישירת את מדיניותו של השר המכהן. במאמציה למנוע את התערבות המערכת הפוליטית בהכרעות מקצועיות, כשלה האקדמיה וידם של הפוליטיקאים חזרה להיות על העליונה, וזאת אף שבתחילת הדרך היו אלה דווקא המחוקקים שנאבקו להרחיק את ההשפעה הפוליטית על האקדמיה, בשל הנוק שצפוי להיגרם למדע, שפריחתו מותנית בחירות אקדמית. השקפה זו הלכה והתאיידה במהלך שני העשורים הראשונים של המאה העשרים ואחת.

הנגשת ההשכלה הגבוהה לציבור

עד אמצע שנות התשעים פעל החינוך הגבוה בישראל כמערכת אליטיסטית וסלקטיבית. ואולם, לאחר הקמת המכללות, נפתחו שערי ההשכלה הגבוהה לציבור רחב, ובתוך פרק זמן קצר יחסית קמו ארבעים מוסדות חדשים, אשר הציעו שפע של אפשרויות לימודים, הן בתוכני הלימוד והן בפרישתם הגיאוגרפית. ההשכלה הגבוהה התקרבה עד "לפתיחת ביתם" של עשרות אלפי תושבי הפריפריה הגיאוגרפית של ישראל (קרנצ'לר 2010), ובפועל, התנערה האקדמיה מדימויה המנוכר כ"מגדל שן". מעתה, כל בעל תעודת בגרות הוזמן לבוא בשעריה.

סקר של ה-OECD מעלה כי שיעור בעלי ההשכלה האקדמית בישראל הוא השלישי בעולם,² וכי כמחצית מכל שנתון נרשמים ללימודים גבוהים. מאליה מתבקשת השאלה, מה הלאה? לאן מועדות פניה של ההשכלה הגבוהה? מהו חזון הנגישות שמבקשות הממשלה והמל"ג לאמץ?

אף כי המאמץ לקדם נגישות להשכלה הגבוהה בקרב האוכלוסייה החרדית החל לשאת פרי בראשית המאה הנוכחית, הוא עדיין רחוק ממיצוי הפוטנציאל שלו. מדובר בציבור המעודד אוריינות מגיל צעיר, שהאתוס המרכזי שלו לאורך הדורות הוא לימוד ופולפול ועל כן מתאפיין ביכולת אינטלקטואלית גבוהה, של נשים וגברים כאחד. בראשית המילניום עודדו מנהיגים רוחניים את תלמידיהם לרכוש השכלה גבוהה לצד לימודי קודש, כמתואר בפרק השלישי, בין השאר כדי לאפשר את העלאת כושר ההשתכרות של היחיד וחילוף הקהילה ממציאות של עוני ומחסור. המדינה הושיטה ידה במאמץ זה, בהנחה ששילוב אוכלוסייה זו בלימודים גבוהים יתרום לצמיחת המשק הלאומי ויפחית את נטל המשפחות העניות על החברה. מדיניות זו נדרשה בין היתר לנוכח התחזיות הדמוגרפיות הצופות גידול משמעותי של אוכלוסייה זו בארבעת העשורים הקרובים.

ואולם, כדי להצליח להעמיק ולהרחיב את הנגישות להשכלה גבוהה של ציבור זה, נדרשה התאמה בין הלמידה באקדמיה לנורמות התרבותיות של ציבור זה, במגבלות שקבע בית המשפט העליון בפסיקתו (יולי 2021). לפיכך מוצע לאמץ עבור האוכלוסייה החרדית את מודל הפעולה של המכללות האזוריות, באמצעות הקמת אוניברסיטה רב-קמפוסית לתואר ראשון, אשר תפעיל שלוחות במרכזי אוכלוסייה חרדית. הניסיון המצטבר במל"ג בטיפוח המכללות האזוריות לאורך עשרות שנים, שהיה עוגן מרכזי אשר תרם להתפשטות ההשכלה הגבוהה, יכול לסייע בקידום מהלך רחב זה גם לאוכלוסייה החרדית, ולהביא לתנועת התעוררות והתגייסות של המנהיגות הרוחנית, על גוניה וענפיה השונים, לעידוד וקידום רכישת השכלה אקדמית.

עבור האוכלוסייה הערבית, המאמץ לקדם נגישות להשכלה הגבוהה יכול להעניק תחליף סטטוס לציבור זה, שאיבד נכסים אגרריים בנסיבות הסכסוך היהודי-ערבי, כאשר רבים מהם נעקרו מנכסי המקרקעין שלהם. הפרק הרביעי מתאר את התגייסות המוסדות בדרכים שונות כדי להרחיב את קליטתם של סטודנטים ערבים, תוך זיהוי חסמים תרבותיים וסילוקם מן הדרך, בין היתר באמצעות תמריצים שהוענקו למוסדות על ידי הוועדה לתכנון ולתקצוב שאכן פילסו את הדרך לשילובם של צעירים באקדמיה. נראה כי המאמץ החל לשאת פרי וניכרת התעוררות בחברה הערבית ללימודים גבוהים, שכן בפרק זמן של כעשור הוכפל שיעור הסטודנטים הערבים. הישג זה מצמצם את הפער ארוך השנים בין שיעורם באוכלוסייה ושיעורם באקדמיה, ונכון לשנת 2021 הפער נסגר כמעט לחלוטין.

ועדיין, חזון הנגישות רחוק מלמחות את עצמו. כדי להמשיך במגמה זו יש הכרח להיערך למפנה מתואם ומתוכנן עם מערכת החינוך הערבי, כבר בשלב החינוך העל-יסודי. אילו נערך משרד החינוך, בשיתוף עם המל"ג וות"ת, להוסיף שנת לימודים כתחליף למכינה להשכלה הגבוהה, ככיתה י"ג בתום הלימודים בתיכון, היה הדבר מאפשר קידום לימודי השפה העברית, המהווה חסם עיקרי עבור ציבור זה בלימודיו באקדמיה, וכן מקנה מיומנויות אקדמיות, משפר את השפה האנגלית, משכלל את השימוש בטכנולוגיית מידע ותקשורת ומקרין על רף הציפיות של הדור הצעיר ללימודים אקדמיים. תהליך זה עשוי לשנות את אופן השימוש בהשקעות תקציביות הקיימות ממילא במכינות קדם אקדמיות המיועדות לציבור זה, לתרום לשינוי מבנה החינוך העל-יסודי בחברה הערבית, ולטפח את הציפייה לרכוש השכלה גבוהה מצד כלל הקהילה: הורים, בתי ספר, מורים, מנהלים, מפקחים, מנהיגי הקהילה וראשי השלטון המקומי. מהלך כזה יעשיר וירחיב את הנגישות להשכלה גבוהה בחברה הערבית, כחלק משינוי התודעה בדבר הסטטוס לו יזכו אלה שירכשו השכלה אקדמית, ועשוי להשפיע על מידת שילובו ומקומו בחברה הישראלית.

תהליך דומה אפשר להוסיף ולחולל גם בפריפריה הגיאוגרפית והחברתית של ישראל, אשר למרות שביעות הרצון מהצלחת הנגשת החינוך הגבוה אליה החל משנות התשעים, עדיין יש מקום לשיפור. על קברניטי החינוך לקרוא לבוגרי כיתות י"ב שלא

להסתפק בהשכלה שרכשו אלא לחתור לרכישת השכלה גבוהה, להציג זאת כיעד למנהיגי הרשויות המקומיות, להפיח ציפיות גבוהות בקרב צעירים שהוריהם לא זכו להשכלה אקדמית, לעודד פיתוח מכינות מקומיות לחינוך גבוה, להגביר את מאמציהן של עמותות ייעודיות בבתי ספר על-יסודיים הפועלות לקידום ההנגשה להשכלה גבוהה, כמו גם את המאמצים שעושה צה"ל ומערכת הביטחון לעידוד המשך לימודים גבוהים לאחר שחרורם של החיילים – כל אלה יחד עשויים להביא לגידול הדרגתי נוסף בשיעור הפונים ללימודים גבוהים. ייתכן שיהיו מי שיחשבו שמדובר ביומרה לא מבוססת, אך כך נאמר גם בעבר, בציניות גלויה, על יוזמות שהגו שרי החינוך זלמן ארן, יגאל אלון, אהרן ידלין, אמנון רובינשטיין, וזלון המר וגדעון סער, שפעלו, כל אחד בתקופתו, לקידום הנגשת החינוך הגבוה, כפי שמתועד בפרקי ספר זה וכן בספרי אקדמיה בסביבה משתנה (2005). בדיון בנושא רפורמת המכללות בשנת 1993, אמר אמנון רובינשטיין כי מן הראוי לשאוף למודל החברה היהודית בארצות הברית, ששם שיעור האקדמאים נושק ל-90%. ואכן ראוי להמשיך ולהרחיב את הנגשת ההשכלה האקדמית לציבור הרחב, ולזכות שכבות חברתיות נוספות בישראל שלימודים גבוהים הם מושג ערטילאי עבורם.

הפיחות במעמד של מדעי הרוח

בפרקים החמישי והשישי נסקר מעמדן האקדמי והישגיהן של דיסציפלינות שונות במערכת ההשכלה הגבוהה, והוצגה תמונה רבת ניגודים שיש שיראו בה התפלגות נורמלית של הישגי המערכת. על פי תמונה זו, אחת עשרה דיסציפלינות, יחד עם מרכז המחקר הלאומי להנעה אלקטרוכימית, זוכות למעמד גבוה בשדה ההשכלה הגבוהה בעולם; שלושים ושלוש עומדות ברמה סטנדרטית הדומה לרמת המחקר וההוראה המקובלת בעולם; ואילו חמש עשרה דיסציפלינות נותרות מאחור, בתוכן תחומים בולטים במדעי הרוח והחברה.

על אף השפע של הניסיונות וההצעות שהוגשו למל"ג מראשית המאה הנוכחית לשיקום מעמד של מדעי הרוח, רק בשנת 2021 אושרה תוכנית פעולה ייעודית. גם רבות מהוועדות הבין-לאומיות שבחנו את התחום המליצו למל"ג ולות"ת לחולל שינוי במודל התקצוב של תוכניות הלימודים והמחקר במטרה לקדם את הביקוש ללימודים בהם. מאז הקמתה של האוניברסיטה העברית בשנת 1924, בלטו בה תחומי הדעת במדעי הרוח כמו לשון עברית וספרות, מקרא, היסטוריה כללית והיסטוריה יהודית, מחשבת ישראל ופילוסופיה, תרבות האסלאם ולימודי המזרח התיכון. לאורך המאה העשרים הוסיפו תחומים אלה להתעצם והחוקרים במדעי הרוח זכו לשיתופי פעולה בין-לאומיים פוריים וליוקרה מדעית. אלא שיוקרה זו איבדה מזוהרה במהלך שני העשורים האחרונים ומעמד של לימודי מדעי הרוח נמצא מאז בנסיגה.

השינוי הושפע בין היתר מהעמקת מעורבותן של אומות במימון ובהכוונת המחקר המדעי, בין היתר באמצעות תקצובן של קרנות מחקר תחרותיות המכוונות לעידוד

מחקר שיש לו השפעה על הצמיחה הכלכלית של משקים לאומיים. צמיחתם של תחומי תעסוקה מוטי כלכלה ופיתוח משקי, הנשענים על טכנולוגיה מתקדמת, תרמה לפערי שכר ניכרים בין המועסקים בהם למועסקים בענפי משק אחרים, ובהתאם, גם להעדפות תחומים אלה על פני תחומי התרבות, הרוח והחברה. מראשית המאה העשרים ואחת החלו אותם חוגים, שבעבר היו ערש התפתחותם של נכסי הרוח והתרבות של החברה הישראלית, להתרוקן מתלמידים ואף התקבעו פערי דרגות ושכר בין חברי הסגל בתחום מדעי הרוח והחברה לבין אלה מתחומי המדעים המדויקים וההנדסה.

הות"ת יחד עם המל"ג חזו בשחיקה המתמשכת בעיניים כלות. תוכניות לימודים זכו לתקצוב על פי המודל הסטנדרטי המתגמל את המוסדות בעיקר על פי מספר הסטודנטים הזוכים בתארים אקדמיים, בלא התאמה למציאות המשתנה. רק בשנת 2021 עלה בידיה של המל"ג לאשר את התוכנית שגיבשה ועדה בראשותה של חביבה פדיה, שזכתה לשם המהדהד "תוכנית המאה", בשל מאה מיליון השקלים החדשים שנוספו לשיקום מעמד מדעי הרוח, סכום שהוא 0.8% מתקציבה השנתי של ות"ת. אל מול עומק המשבר, נראה כי הסכום שהוקצב צנוע מכדי לחולל את השינוי המצופה במעמד מדעי הרוח וספק אם בתקציב שאושר יש כדי להחזיר את הסטודנטים לספסלי מדעי הרוח, בעיקר בשל משתנים הקשורים לשוק העבודה, צרכיו ותגמוליו.

אף כי יש לתת קרדיט לתוכנית רוויית הכוונות הטובות שאישרה המועצה ולוועדה שהניחה לפנייה את ההמלצות, ייתכן שראוי כבר עתה לגבש כיווני מחשבה נוספים, אם חלילה לא יתרחש השינוי המצופה. מומלץ על כן לחזור ולעיין באחדות מההמלצות שהעלו הוועדות הבין-לאומיות המפורטות בפרק החמישי, שקראו לשנות את מודל תקצוב מדעי הרוח. נוסף על כך יש לשקול אימוץ פרדיגמת חשיבה חדשה שתנסה לעצור את הסחף, אם ניתן בכלל לעצרו, ולהסיט מעט את כיוון תנועתה של המוטטלת, באופן שיגביר את הביקוש ללימודי מדעי הרוח, יעצים וירחיב את המחקר בהם.

מוצע אם כן לשקול מודל תקצוב שיפריד בין מימון המבוסס על מספר הסטודנטים הלומדים במחלקה לבין תקצוב החוקרים, במטרה להפיח רוח חיים במחקר ולהקים מכוני מחקר תחומיים, ללא קשר למספר הסטודנטים הרשומים ללימודים. המלצה זו דומה לרעיון ארבעת מרכזי העל שעל הקמתם המליצה "ועדה פדיה", אך מבלי להגביל זאת לארבעה מרכזים אלא להוסיף עליהם. יש להעמיד תמריצי פיתוח לכל מוסד להשכלה גבוהה שבו מתקיימת תוכנית סבירה של לימודי מדעי הרוח; להעניק מלגות קיום נדיבות ופטור משכר לימוד לסטודנטים מצטיינים בכל אחד מתחומי הלימוד בנפרד; לפנות לשכבת גיל הביניים, אשר מאחוריהם כבר שניים או שלושה עשורים של תעסוקה וקרירה, העשויים לגלות עניין בלימוד חלקי או מלא של תחומים המייצגים את נכסי הרוח והתרבות – קבוצת יעד זו, הממלאת את היכלי התרבות, עשויה אף היא לתרום למפנה בביקוש לתחום. למידה של שכבת גיל זו יכולה להתנהל גם במתכונת היברידית, הכוללת משימות של למידה פעילה מרחוק. די באלפים בודדים מתוך פלח זה, של גילי ארבעים עד שישים, כדי למלא את השורות המתדלדלות של מדעי הרוח.

השפל במעמדם של מדעי הרוח חלחל בעוצמה גם למערכת החינוך (וולנסקי 2020, 161–174) שהפנתה את עיקר השקעתה להכנת תלמידים ללימודים גבוהים במתמטיקה ומדעים, לימודי סייבר ומחשב. בדיון שהתקיים במשרד החינוך בנובמבר 2021,³ נמסר כי האוניברסיטאות הן שמבקשות להקנות ערך לבחינות בגרות חיצוניות במדעים מדויקים, אך לא במדעי הרוח והחברה, ושלושה חודשים לאחר מכן הודיע משרד החינוך כי מעתה בחינות הבגרות החיצוניות לא יכללו את מדעי הרוח (קשתי וקדרי-עובדיה 2022), ובכך תרם לקיבוע מעמדם הנחות של לימודים אלה בציבור. במציאות זו, על מערכת ההשכלה הגבוהה ליזום שינוי במעמד מקצועות מדעי הרוח והחברה, במהלך מתואם עם משרד החינוך. כך למשל, אפשר להכריז על הקמתם של בתי ספר על-אזוריים למדעי הרוח בכל יישוב בינוני בישראל, וליצור זיקות ביניהם לבין פקולטות למדעי הרוח, כמו למשל שילוב מורים בלימודים לתארים מתקדמים, מעורבות של חברי סגל מהאקדמיה בחדרי המורים של בתי הספר, מתן אפשרות לתלמידים לרכוש נקודות זכות באקדמיה באמצעות בחירת קורס אחד או יותר במדעי הרוח שאותו ילמדו בקמפוס אקדמי, ולמידה פעילה מרחוק, במתכונת התוכנית שהפעילה אוניברסיטת תל אביב בבתי הספר התיכוניים בדימונה, או במתכונת שנקבעה בחוזר מנכ"ל משרד החינוך בשנת 2000. דרך נוספת היא לגייס מומחים מתחומי מדעי הרוח לריענון שיטות ההוראה והלימוד, ואולי אף לשינוי פני בחינות הבגרות, שהמבנה הנוכחי שלהן אינו מעורר את עניין הצעירים בהם, וכן לעבוד בשיתוף עם צה"ל ליצירת עתודה אקדמית במדעי הרוח – היסטוריה, שפות, מקרא, ספרות ולשון.⁴ צעדים אלו ואחרים יכולים לסייע בשיקום מעמדם של מדעי הרוח, וכאן יכולות מל"ג וות"ת למלא תפקיד מרכזי בחשיבה מחודשת לא רק על מסגרת תקצוב התחום, אלא בבניית פרדיגמה חדשה להוראה ומחקר של מדעי הרוח על ענפיה השונים.

ומעבר למדעי הרוח, יש צורך בחיזוק מעמדם של דיסציפלינות נוספות ובהן כלכלה, מנהל עסקים, סטטיסטיקה, גיאוגרפיה, מדעי החיים ועוד. היעדר תכנון ארוך טווח שעליו הצביעו הוועדות הבין-לאומיות כמתואר בפרק השישי, מצריך גיבוש תוכנית פעולה ייעודית לכל תחום ותחום בנפרד. הישגי ות"ת ומל"ג לאורך השנים מצביעים על יכולתן להוציא לפועל תוכניות ייעודיות ממוקדות ומורכבות, כמו למשל הצלחתן בקידום הנגישות לאקדמיה של החברה הערבית והחרדית. באופן דומה מוצע לטפל במשבר המתואר, לזהות את החסמים לסוגיהם בכל אחד מהתחומים, להניע תהליכי שינוי במתודות ההוראה והלמידה, להציב יעדי ביצוע ולחתור להגשמתם. דרך התמודדות נוספת היא למנות בעלי תפקידים בכירים, אשר יהיו מופקדים על

3 המחבר הוזמן להשתתף בדיון שהתקיים ביום 4 בנובמבר 2021.

4 כ-16,000 חיילים השלימו את תעודות הבגרות שלהם במהלך שירותם הצבאי בשנים 2014–2000, במיזם משותף שבין משרד החינוך לצה"ל. מיזם דומה, בין מערכת ההשכלה הגבוהה לבין צה"ל, יוכל לקדם הכשרת עתודה אקדמית במדעי הרוח.

קידום סוגיות מפתח שעליהן הצביעו הוועדות הבין-לאומיות. מינויים אלה, אף אם בחלקיות משרה ולפרק זמן מוגבל, של מנהיגים שכיהנו בעבר כנשיאים, רקטורים או דיקאנים, עשויים לסייע במאמץ לקידום תחומי הלימוד שמשתרכים מאחור. המנהיגות המקצועית של ההשכלה הגבוהה, מל"ג וות"ת, מנוסה דיה כדי להתמודד עם משברים וחולשות, אם רק תחליט להתמודד עמם.

משבר התקציב

ההתפשטות המהירה של ההשכלה הגבוהה, בצירוף קיצוצי התקציב המקיפים של הממשלה, הביאו למשבר חמור במערכת ההשכלה הגבוהה בעשור הראשון של המאה העשרים ואחת, אשר כונה "העשור האבוד". המערכת התקשתה להתאושש מהמשבר גם בחלוף העשור השני, וזאת למרות תוספת תקציב נכבדה שהועמדה לרשותה החל משנת 2010.

הפגיעה התקציבית נגרמה לא רק בשל קיצוצים בפעילות הממשלתית אלא גם עקב ביקורתו של אגף התקציבים על ההתפשטות המהירה של ההשכלה הגבוהה, אשר נתפסה בעיניו כחסרת כיוון וכאיבוד שליטה של ות"ת בניהול התרחבותה של המערכת. כתוצאה מכך התעכבה חתימת הסכם החומש של ות"ת שנים ארוכות, ומשהוא נחתם לבסוף, בשנת 2010, היה המשבר באקדמיה כבר בעיצומו ותשתיות המחקר של האוניברסיטאות נפגעו קשות והביאו לנסיגת איכות ההוראה והמחקר ולהתכווצות מצבת הסגל בכאלף חברים. גם בחלוף אותו עשור התקשו תוכניות לימוד רבות להתאושש ולחזור למעמדן טרום המשבר.

משבר "העשור האבוד" המתואר בפרק השני מלמד על התלות הגבוהה של ות"ת ומל"ג באגף התקציבים במשרד האוצר, ועל ההכרח לתאם את פעולות ההשכלה הגבוהה באופן הדוק עמו. למסקנה זו משמעות כפולה: התיאום עם משרד האוצר יכול להשפיע עליו לאמץ כיווני פיתוח חדשים, בדומה לאלה שהציג מנואל טרכטנברג בתוכנית החומש שיצאה לדרך בשנת 2010, בגיבוי ובתמיכה של גדעון סער, שר חינוך עתיר עוצמה פוליטית, מה שהזרים לקופת המערכת כשבעה וחצי מיליארד ש"ח נוספים; ולצד זאת, התבהרה הציפייה לקדם תחומי לימוד הנתפסים בעיני משרד האוצר כחיוניים לפיתוח המשק הלאומי.

כך לדוגמה, חולל אגף התקציבים שינוי כאשר הוסבה הזיקה המקצועית של ות"ת, מרפרנט המופקד על תקצוב החינוך לרפרנט המופקד על ההשקעה במחקר ובפיתוח. בכך הועבר המסר כי הכפלת תקציב ההשכלה הגבוהה היא השקעה המכוונת אמנם לצמיחת המוסדות, אך בתנאי שצמיחה זו תניב פירות מחקר אשר יתמכו בהנעת תעשיות ידע חדשות החיוניות לפיתוח המשק הלאומי. אך אליה וקוץ בה, שכן כפועל יוצא מהתמיכה הנדיבה המכוונת למתן העדפה לתחומי דעת התורמים ישירות לכלכלת ישראל, נקלעו

תחומי דעת אחרים למצוקה. הדבר נאמר מפורשות על ידי אודי ניסן, מי שהיה מנהל אגף התקציבים שתמך בתוספת התקציב המרשימה, אשר טען כי משאבים אלה נועדו לחזק תחומים שתרומתם למשק מובהקת, בד בבד עם "צמצום תחומים חלשים מצד שני".⁵ גם קובי הבר, קודמו בתפקיד, אמר בריאיון עמו כי בעת שהמשק משווע לבוגרי "לימודי הנדסה, טכנולוגיה ומדעים", וקיימת נכונות של משרד האוצר להשקיע בתחומים אלה, מצופה כי המוסדות להשכלה גבוהה יתאימו את כיוון התפתחותם למצופה מהם.⁶ בחוזר ששלח הממונה על השכר לנשיאי האוניברסיטאות בשנת 2021, צוין כי קיימת העדפה להעניק סלי קליטה לחברי סגל חדשים המיועדים לתגבר את המקצועות המועדפים במשק "בתחומים אקדמיים מסוימים (כגון: תחומי ההייטק, כלכלה ועוד), המאופיינים בביקוש גבוה בשוק העבודה",⁷ ודרש מהנשיאים לחדול מהענקת סלי קליטה "לפי המודל המשולם כיום",⁸ עבור אלה שאינם משרתים את הצרכים המובהקים שנועדים לתמוך בפיתוחו של המשק הלאומי.

לפנינו אם כן תיעוד המסביר את חוסר התוחלת בקריאתן הנוקבת של הוועדות הבין-לאומיות להושיט יד לעשרות תחומי דעת שהוזנחו ונתרו מאחור, כמתואר בפרקים החמישי והשישי. הלכה למעשה, ידם של הגופים הרגולטוריים כבולה, ובוודאי ידיו של יו"ר ות"ת, בבואם לחולל שינוי באותם תחומי דעת, וזאת בשל הציפיות בדבר תכליתם של התקציבים הנדיבים שהוענקו להשכלה הגבוהה, המיועדים להעדיף את צורכי המשק ולגייס את המוסדות האקדמיים לסייע "להתמודד בתחרות הבין-לאומית באקדמיה וכן מול השוק הפרטי, העלול להותיר את ישראל בפגור בתחומי מחקר המהווים גם חלק משמעותי ממנועי הצמיחה של הכלכלה הישראלית".⁹

דיון זה מצביע אפוא על סדרה של ניגודים או מורכבויות המקרינים על מעמדם של מדעי הרוח: ראשית, מודל התקצוב של ות"ת היה תמיד שקוף ואחיד,¹⁰ ומעולם לא הוכרז, במישרין או בעקיפין, כי קיים סדר עדיפות במדיניות תקצוב תחומי הלימוד האקדמי; שנית, סעיף 15 לחוק המל"ג קובע כי למוסד להשכלה גבוהה נתונה החירות לכלכל את ענייניו האקדמיים והמנהליים כראות עיניו במסגרת תקציבו. המשמעות היא שסמכות ההקצאה והעדפותיה נתונה למוסד להשכלה גבוהה ואינה מוכתבת על ידי גורם חיצוני כלשהו; שלישית, קרנות המחקר התחרותיות פתוחות לכול, בלא הבחנה בין מדעים מדויקים לבין מדעי הרוח והחברה, ובין הצעה הבאה ממכללה או מאוניברסיטה.

5 ראיון עם אודי ניסן, מיום 30 ביוני 2011.

6 ריאיון עם קובי הבר, מיום 6 ביוני 2011.

7 מכתב הממונה על השכר והסכמי העבודה במשרד האוצר לנשיאי האוניברסיטאות, מיום 11 באוגוסט 2021, פסקה 8. ארכיון המל"ג.

8 שם, פסקה 9.

9 שם, פסקה 8.

10 דיפרנציאליות בתקצוב קיימת בהתייחס למשקל הכשרתם השונה של בוגרים בתוכניות השונות הנלמדות במוסדות.

לכאורה אין יד מכוונת המונעת מחוקרי מדעי הרוח או החברה לזכות בתקציבי מחקר. בפני חברי סגל בתחומים שנחלשו עומדת האפשרות להוסיף ולהגיש בקשות לתקציבי מחקר שירחיבו את אופק פעולתם המדעי או ההוראתי; רביעית, הסטודנטים חופשיים בבחירת תחומי הלימוד שלהם, והם אלה הבוחרים להדיר רגליהם מחוגים בתחומי מדעי הרוח והחברה, ולהעדיף על פניהם תחומים בעלי פוטנציאל הכנסה עתידית מבטיח יותר.

לכאורה, אין לראשי האוצר תוקף ויכולת השפעה ממשית במסגרת מבנה הפעולה התחרותי על משאבים לאומיים ובין-לאומיים, הפתוח לחוקרים מכל הדיסציפלינות באופן שווה, ואפילו הכוונתו של הממונה על השכר יכולה להיעקף באמצעות החלטות של המוסדות האקדמיים, מתוקף סעיף 15. על פי לשון החוק, המוסדות הם בני חורין להקצות את משאביהם בלא כל תכתיב חיצוני. אלא שמדובר במציאות מורכבת יותר, שכן בחיי ההשכלה הגבוהה נוכחת ומהדהדת "היד הנעלמה", בהשאלה מהמטפורה של אדם סמיט (סמיט 1996). איש לא הורה לקצץ בתקציבי מדעי הרוח או החברה, לדלל את משאבי הסגל בבתי הספר לעבודה סוציאלית, או להימנע מתמיכה בביקוש לחוגי התקשורת, אך האקלים הציבורי משדר את הצורך להעדיף תחומי דעת שנתפסים כתורמים להתפתחות המשק הלאומי; להתגייס למילוי השורות החסרות של מהנדסים, מומחי מחשבים, סייבר, וטכנולוגיה מתקדמת, כאשר היסטוריה, ספרות ושפה ערבית אינן נחשבות כמשרתות צרכים אלה. באקלים כזה, בעלי תפקידים מרכזיים במוסדות להשכלה גבוהה יתקשו לקבל החלטה הנותנת עדיפות לשיקום תחומים "מוחלשים", על חשבון תחומים בעלי ביקוש גבוה במשק הלאומי. השיח הגלוי והסמוי לא מותיר למוסדות ולות"ת מרחב פעולה לחולל העדפה מתקנת לאותם תחומים שאין להם תרומה ישירה למשק הלאומי, וזאת על אף הצורך לשקם את מעמדם החבול של עובדים סוציאליים ואנשי חינוך ולהחזיר עטרה ליושנה בתחומים שבהם ישראל הצטיינה בעבר, כמו שפה ערבית, ספרות, היסטוריה, פילוסופיה ועוד, שהם נכסי הרוח של התרבות והחברה. ביטוי לשינוי במעמדם של מדעי הרוח והחברה באקדמיה ניכר גם בפערי השכר והדרגות בינם לבין המדעים המדויקים ומקצועות ההנדסה, כפי שדיווחו חברי האקדמיה הצעירה הישראלית בדוח מחקר שחיברו משנת 2022.

מנקודת מבטו של עולם הדעת, מדובר ב"כשל שוק" של מל"ג, ות"ת והמוסדות הנתונים במלכוד. ידיהם כבולות משום שאם יעזו לשנות את מודל התקצוב ולהעדיף תחומי דעת שחולשתם ידועה או שתרומתם לצמיחה כלכלית מוגבלת, יוביל הדבר להפניית עורף של הממשלה ומשרד האוצר כלפי ות"ת ומל"ג, ואולי אף "לעשור אבוד 2". המוצא למלכוד זה אינו יכול להיעשות אלא בשיח ובהסכמה עם משרד האוצר, והוא טמון באימוץ מדיניות של תיקון כשל שוק, ואיזון או תיקון עולם התוכן שממנו נגזר השם "אוניברסיטה" (universe), היינו, ייצוג וחקר של כלל תחומי הדעת המרכיבים את התרבות האנושית. נתיב תיקון אפשרי אחד הוא באמצעות "צביעת" שיעור הקצאה מוסכם לתחומי מדעי הרוח והחברה מתוך עוגת התקציב של ההשכלה הגבוהה. בדרך זו אפשר יהיה

לקבוע פרדיגמת תקצוב חדשה המשוחררת ממסורת ההקצאה הקיימת, שתביא בחשבון את החולשות המובנות של התחומים הנדונים על מנת לסייע בהתחדשותם ובצמיחתם, בלא שראשי המוסדות ייקלעו לדילמות ולחשש שמא החלטותיהם יתפרשו כנוגדות או מתעלמות מצורכי הממשלה והמשק. כאמור, החלטה זו מחייבת תיאום והסכמה עם הגורם המממן – הממשלה.

כמתואר בפרק הראשון, בתחילת הדרך הממשלה ביקשה "להזקיק"¹¹ את עבודת המוסדות לצורכי המדינה והמשק הלאומי אך הצעת החוק שהגישה נדחתה בתוקף על ידי המחוקק בשנת 1952, בטענה שיש למנוע כל התערבות פוליטית במחקר ובהוראה האקדמית. כשישה עשורים מאוחר יותר, נשמט עוגן אי ההתערבות בהכוננת המחקר וההוראה משעה שמשרד האוצר היטה את הכף להעדפה של תחומי דעת שתרומתם לכלכלה ולמשק הלאומי גלויה. כאז כן עתה, מבקשת הממשלה להשפיע ולהטות את הפעילות האקדמית לצרכיה וליעדיה, אך בעוד בשנות החמישים בלם המחוקק שאיפות אלה, כיום הוא עיוור להטיה זו ולהשלכתה. התשכיל מערכת ההשכלה הגבוהה ליצור שותפות נאמנה עם המערכת הפוליטית ועם משרד האוצר, תוך שמירת חירותה לנווט את דרכה בפיתוח ושימור מגוון אוצרות הרוח והתרבות של החברה?

הצעת חוק המשילות

באוקטובר 2021 הוכרז על מינויו של יוסי מקורי, נשיא מכללת תל חי, כיו"ר ות"ת הבא אחרי יפה זילברשץ. מינוי זה נעשה על רקע שחיקת מעמד הוועדה המופקדת על תכנון ותקצוב ההשכלה הגבוהה כמו גם שחיקת מעמדה של המל"ג.

חוסר האמון בות"ת אשר בא לידי ביטוי בהחלטה להקים שתי אוניברסיטאות ובית ספר לרפואה בניגוד לעמדה המקצועית של הוועדה, והפניית העורך של יו"ר הוועדה לעמדת הרוב בה, הגבירו את התהיות באשר לסמכותה והותירו אותה ככלי ריק. ההתפתחויות המתוארות בפרקים השביעי והשמיני הובילו לחוסר אמון בות"ת וערערו על סמכותה גם לעתיד לבוא; מעתה, ידע כל נשיא של מוסד אקדמי הרוצה לקדם את המוסד שבראשו הוא עומד, כי יכול הוא לעקוף את הוועדה ולפנות במישרין לממלא תפקיד פוליטי בין אם כשר אוצר או כשר חינוך, ואלה עשויים להאיר לו פנים בבואו לשטוח בפניו את בקשתו. הוועדה שנועדה לשמש חיץ בין הממשלה למוסדות, ואשר ראשי המוסדות נזהרו בפגיעה במעמדה ומעקיפת סמכותה המקצועית, הייתה למרמס שתוצאתה הייתה חידוש תופעת "העלייה לרגל" ללשכות השרים.

הדרך להחזיר את האמון הן למל"ג והן לות"ת אפשרית באמצעות חזרה לנתיב שעליו המליצה ועדת המשילות בשנת 2015. דוח המשילות ניסה לבצע "מתיחת פנים" למבנה

הנוכחי של הגופים הרגולטוריים, מל"ג וות"ת, ולהתאים את תפקידם לעת הנוכחית. ראש הממשלה, שר האוצר ושר החינוך מינו לוועדה זו דמויות מנוסות משרדת העשייה הממשלתית הבכירה, מערכת המשפט, האקדמיה והפוליטיקה, שהציעו מתווה העונה על רוב האתגרים שהניחה הממשלה והעת לפתחם. אך משעה שהתברר שגופי המשילות החדשים שהוצעו במתווה עלולים להגביל את מרחב החופש של הממשלה בניתוב דרכה של מערכת ההשכלה הגבוהה – נדחה המתווה כולו ועמו אף המלצות הוועדה שגובשו כהצעת חוק שתבטיח את סמכות הממשלה ומעמדה בתכנון ארוך הטווח של פיתוח האקדמיה של ישראל. ייתכן כי המצב הנוכחי, שבו המל"ג והות"ת מוחלשות וכנועות, נוח יותר לממשלה ומאפשר לה מרחב חופש גדול יותר בקבלת החלטות בשדה ההשכלה הגבוהה בשירותם של צרכים פוליטיים.

הצעד המתבקש הוא שהממשלה תעיין מחדש בהמלצות חוק המשילות שהוגשו לה בשנת 2015, מאחר שהן מקנות לה כלים והשפעה על התכנון ארוך הטווח של ההשכלה הגבוהה. ההמלצות אף מציעות נתיב לריענון והתחדשות של הגופים הרגולטוריים המוצעים, במבנה העשוי לתרום להחזרת האמון במנהיגות המקצועית כדי שאלה יוכלו למלא את תפקידם בלא חשש מהתערבות פוליטית בוטה שאפיינה את פרק הזמן הנידון בספר זה.

מתודות ההוראה והלמידה החדשות

שיטת ההוראה המסורתית, לפיה המרצה עומד על קתדרה ופורש את משנתו בפני תלמידיו, המאזינים לו באופן פסיבי, פחות רלוונטית בעשור השלישי של המאה העשרים ואחת. הנימוקים לשינוי זה הם רבי פנים ובהם: היעדר התאמה של השיטות הנוכחיות להכנתם של הסטודנטים לשוק העבודה עתיר טכנולוגיית המידע; העובדה ששיטות אלה אינן עומדות בתחרות הגוברת עם מוסדות להשכלה גבוהה בחו"ל, המציעים תארים אקדמיים באמצעות למידה מרוחק; הסטודנטים עצמם מסויגים ודוחים את דפוס ההוראה השמרני לפיו המרצה אקטיבי והסטודנט פסיבי ומבכרים על פניו למידה פעילה יותר; הם מיומנים בהפקת ידע באמצעות כלים דיגיטליים ונוטים לעשות שימוש במיומנות זו; הם מביעים סקרנות ועניין באמצעות המקלדת, האינטרנט ושיטות למידה חדשות; בשל ממצאי מחקר מצטברים כי ניתן לטפח מיומנויות של לימוד עצמי או קבוצתי באמצעות טכנולוגיית המידע והתקשורת, ובתנאים מסוימים הסטודנטים הופכים לשותפים פעילים וסקרנים יותר בתהליך ייצור הידע שאותו מבקשים המרצה והמוסד להנחיל. אף כי מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל מצויה עדיין בראשיתו של שינוי בתחום זה, מתודת ההוראה החדשה עשויה להתפשט ולזכות באהדת הסטודנטים ובכך לתרום להאצת תהליך השינוי. המפתח לשינוי הוא בהסתגלות הסגל האקדמי לדפוס ההוראה החדש ולשיטות הערכה הנגזרות ממנו, ולכן צפוי הוא להימשך כעשור אחד או שניים.

בסיומו עשויה מערכת ההשכלה הגבוהה של ישראל לשדרג את מעמדה לא רק בזכות איכות חוקריה אלא גם בשל שביעות הרצון של הסטודנטים מזה ושל שוק העבודה מזה, משיטות הלימוד החדשות ומאיכות הבוגרים היוצאים משורותיה. כתוצאה מכך ייתכן שיגבר הביקוש ללימודים במוסדות שיאמצו שיטות הוראה ולמידה חדשות ומתקדמות, ולפיכך צפויה גם העמקה של פערי איכות בין המוסדות באופן אשר יקרין על מעמדם, כאשר יתרונות יוקנו לאלה שיתאימו עצמם למציאות המשתנה בעוד אחרים עלולים להישאר מאחור.

*

מערכת ההשכלה הגבוהה של ישראל נמצאת כיום בצומת דרכים ולפניה מונחים אתגרים רבים: המעורבות הפוליטית מכבידה על חירותה ועל עצמאות פעולתה, על פי אמות המידה שעליהן הסכימו שליחי הציבור שהיו לאבות המייסדים של ההשכלה הגבוהה וכפי שפעלו לאורך מרבית שנותיה של המדינה; הצורך להמשיך במגמת הנגישות להשכלה הגבוהה עבור חלקים נוספים בחברה הישראלית; הצורך לשקם ולקדם את מעמדם של חוגים ותוכניות לימודים שנותרו מאחור; הרצון לחפש נתיב פעולה להגברת שיתופי הפעולה והאמון עם המערכת הפוליטית, תוך שמירה על עצמאות קבלת ההחלטות של האקדמיה בכל הקשור לניתובם של המחקר וההוראה; הצורך לחולל שינוי במתודות ההוראה והלמידה המסורתיות ולהתאימן לעת הנוכחית – אתגרים אלה מונחים במשותף לפני הממשלה ולפני המוסדות. 20,173 חברי הסגל באוניברסיטאות ובמכללות (שנתון הלמ"ס 2020) הם שליחיה ומעצבי דרכה של המערכת, המתאפיינת בחשיבה ביקורתית, ספקנית, החותרת לגילוי האמת ומסרבת לקדש דיסציפלינה, דעה או מסורת אקדמית בלא לחקור או לדרוש בה. זהו הון אנושי בעל עוצמה וכישורים אשר על אף הקשיים המתוארים בפרקיו השונים של הספר, עשוי הוא לזהות נתיבים להיחלץ מהמשברים המתוארים, אם רק ירתמו נושאי התפקידים למצוא מסילות ודרכי פעולה נחושות ושיטתיות, שיביאו אותה אל עבר פסגות והישגים חדשים.

אפילוג – שנת 2023

כתב היד של ספר זה הוגש להוצאת מאגנס באמצע שנת 2022, לאחר עבודה שנמשכה מעל ארבע שנים. הודעת הממשלה על כוונתה לבצע רפורמה משפטית שגררה בעקבותיה יותר ממאתיים הצעות חוק, אשר נראה כי הן עומדות לשנות את פני המשטר בישראל ובתוך כך להשפיע גם על מערכת ההשכלה הגבוהה – כל אלה הניעו אותי בסופו של תהליך התקנת הספר לדפוס, להוסיף לו גם אפילוג עדכני שיתייחס להצעות החוק של שנת 2023.

הצעות החוק של הממשלה החדשה מקיפות תחומים רבים: שינוי עקרון הפרדת הרשויות; הגברת המעורבות הפוליטית בבחירת שופטים; הגבלת הסמכות הביקורתית של בתי המשפט על הרשות המבצעת; שינוי מבנה הפיקוח הממשלתי על התקשורת; שינוי מעמדם של היועצים המשפטיים במשרדי הממשלה; ועוד. השלכותיהן על עתיד ההשכלה הגבוהה בישראל צפויות להתבטא בארבעה היבטים מרכזיים:

א. עזיבת מדענים (בריחת מוחות)

הלך הרוח הציבורי והחשש ממהלכי הממשלה הביאו את ראשי האוניברסיטאות, יחד עם המועצה הלאומית למחקר ופיתוח, לשלוח לראש הממשלה, לשר החינוך ולשר המדע מכתב המזהיר מפני "תהליכים הרסניים אשר עלולים לפגוע בחוסנה המדעי של ישראל [...] עזיבת מדענים ופגיעה בתרומות ובמענקי מחקר".¹

אף כי מוקדם עדיין להסיק מסקנות מרחיקות לכת בעניין זה, נתונים אחדים שעלו מעוררים דאגה שעלולה להתממש בעתיד, ככל שתתמיד הממשלה בביצוע המהפכה המשפטית עליה הכריזה. כך לדוגמה, רקטור אוניברסיטת בן גוריון, חיים היימס, כתב כי "היו יותר סירובים [לגיוס חוקרים] השנה מאשר בשנים שאני מכהן כרקטור".² רקטור אוניברסיטת תל אביב, מרק שטייף, ציין כי "בתקופה האחרונה מספר חברי סגל החליטו לעזוב את הארץ בשל המצב הפוליטי, וזאת לטובת משרה באוניברסיטה בחו"ל. נוסף על

1 מכתבם של ועד ראשי האוניברסיטאות והמועצה הלאומית למחקר ופיתוח אורחי לראש הממשלה, שר המדע ושר החינוך מיום 1.8.2023.

2 תשובה במייל לשאלתי של פרופ' חיים היימס, רקטור אוניברסיטה מיום 18.9.2023.

כך, נראה כי מספר המקרים שבהם מדענים צעירים ששוהים בתקופת פוסט-דוקטורט בחו"ל מתלבטים לגבי שובם לישראל גדול מבעבר.³ וכן רקטור האוניברסיטה העברית תמיר שפר, שכתב כי "בחודשים האחרונים היה לנו ביטול אחד של הגעה של מועמדת, אשר כבר קיבלה הודעה על מינוי אקדמי אצלנו [...] יש לנו גם ביטולים של כמה פוסט דוקטורנטים מחו"ל [...]. עוד נושא שהובא לידיעתי הוא על מספר חברות וחברי סגל אשר בוחנים הצעות מחו"ל. איני יכול להעיד האם מדובר במספר גבוה מאשר בימים רגילים". החשש המרכזי שלו הוא "שההשפעה של המהפכה המשטרית על הגעת חברי סגל תהיה שקטה ובלתי נראית. כלומר, שמועמדים פוטנציאליים פשוט לא יגיבו לקולות הקוראים שלנו, ולא יגישו מועמדות".⁴ לצדם ציין רקטור אוניברסיטת בר אילן, אריה רייך, כי הוא אינו מזהה השנה כל נסיגה ברמת הביקוש של חברי סגל חדשים למוסד בהשוואה לשנים קודמות.⁵

במחקר השוואתי שטרם פורסם על השפעת המצב בישראל על חזרת פיזיקאים מהשתלמות בחו"ל, שבוצע בחסות האקדמיה הישראלית למדעים, מצאו החוקרים אבישי גל-ים ממכון ויצמן ואוריאל לוי מהאוניברסיטה העברית, כי:

שיעור החזרה לארץ מקרב פיסיקאים הנמצאים בהשתלמות בחו"ל נפל בחדות בשנה האחרונה, מ-89% חוזרים ל-44% בלבד [...] מרבית השינוי מתבטא בבחירה של אותם פיסיקאים שהחליטו לא להשתלב באקדמיה – בעוד שבעבר מרביתם חזרו לארץ והשתלבו בתעשיות עתירות הידע, הרי שהשנה אנו רואים שינוי דרמטי לטובת השארות בחו"ל, כולל גידול משמעותי במספרם של הבוחרים במשרות קבועות בחו"ל – כלומר, מדענים שבחרו להשתקע עם משפחותיהם בחו"ל (מכ-5% בשנת 2022 ללמעלה מ-30% בשנה זו).⁶

בסיכום עבודתם ציינו החוקרים כי הנתונים מדאיגים ומצביעים על "השפעה שלילית חריפה של המצב בארץ בשנה האחרונה על חזרתם של טובי הפיסיקאים הישראלים למדינה."⁷ בדברי ההסבר ציינו החוקרים כי במסגרת התשובות המילוליות שהתקבלו, הצביעו הנשאלים "על המצב הפוליטי בארץ כסיבה מרכזית להחלטתם לא לשוב למדינה, ולהשתקע במקום זאת בחו"ל"⁸ וכי להתפתחות זו השפעה ארוכת טווח על איכות המדע הישראלי.

במקביל להתפתחות המתוארת, פרסם משרד העלייה והקליטה כי נכון לשנת 2023 "הופסקה קליטת מדעני וחוקרים ישראלים השוהים בחו"ל שביקשו לקבל מענקים כדי

3 תשובה במייל לשאלתי של פרופ' מרק שטייף, רקטור אוניברסיטת תל אביב מיום 13.9.2023.

4 מענה לשאלה בכתב של פרופ' תמיר שפר, רקטור האוניברסיטה העברית מיום 12.9.2023.

5 תשובה במייל לשאלתי של רקטור אוניברסיטת בר אילן פרופ' אריה רייך מיום 12.9.2023.

6 אבישי גל-ים, אוריאל לוי, מחקר השוואתי בחסות האקדמיה הישראלית למדעים, קיץ 2023, טרם פורסם. ההדגשה במקור.

7 שם, ההדגשה במקור.

8 שם.

לשוב ארצה".⁹ החלטה זו דומה למדיניות עצירת התקציבים לשם קליטתם של מדענים חוזרים שהתקבלה בימי "העשור האבוד" (ראו בפרק השני). בשורה זו של משרד הקליטה הוסיפה למועקה הקיימת ממילא בקרב הקהילה האקדמית השוהה בחו"ל, וקרוב לוודאי שהיא אינה מעודדת את שובם של מדענים לישראל. אף כי הנושא מחייב העמקה מחקרית וכל היסק מרחיק לכת בשלב זה עלול להתברר כפזיז, ניתן לומר בזהירות כי ההשפעה של השינויים המשפטיים עלולה להתעצם ככל שתתמיד הממשלה במדיניותה.

ב. חקיקה דכאנית וצמצום החירות האקדמית

דוח מחקר משנת 2019 שנכתב על ידי Kirsten Robert Lyer and Aron Suba (ICNL, 2019) שופך אור על השלכות של הגבלות חקיקתיות, רגולטוריות ומנהליות דכאניות על האוטונומיה של אוניברסיטאות במדינות בעולם. המחקר מקיף חמישים מדינות אשר באחדות מהן חלו שינויים משטריים, כולל שינוי בכיוון של "התערבות במבני ממשל, כוח אדם ומנהיגות, ושליטה פיננסית מוגזמת"¹⁰ בפעולתם של מוסדות להשכלה גבוהה. תכלית המחקר הייתה להבהיר את הזיקה ההדוקה הקיימת בין "תפקוד בריא" של מדינות, דמוקרטיות באופיין, לבין האוטונומיה המוענקת בהן לאוניברסיטאות, ולהשוותן למדינות שבהן הדמוקרטיה מצויה בנסיגה, אשר בהן גוברת הנטייה למעורבות "ממשלתית דכאנית"¹¹ באקדמיה. כך לדוגמה, שינויי החקיקה היסודיים והמהירים בהונגריה גרמו להעתקת פעילותו של המרכז האוניברסיטאי האירופי מבודפשט אל מחוץ לגבולות המדינה. תיקוני החקיקה בהונגריה הסמיכו את המדינה להתערב במינויים אקדמיים כולל מינוי של ראשי מוסדות.¹² תהליך דומה התרחש גם בטורקיה, כאשר הנשיא הוסמך למנות את הרקטורים של האוניברסיטאות.¹³ ממשלת פולין נטלה מהאוניברסיטאות את חירות ההחלטה על סדר היום המחקרי שלהן¹⁴ ואילו הממשלות ברוסיה ובוונצואלה נטלו מהמוסדות סמכויות החלטה בתחום התקציב ובכך הסיגו לאחור את מסורת העצמאות האקדמית של המוסדות בתחומם. רוסיה אף הרחיבה את תחולתם של חוקים הנוגעים לסוכנים זרים ולמאבק בטרור כאמצעי שליטה בהרכב הסטודנטים המתקבלים למוסדות להשכלה גבוהה. עניין זה דומה להתערבותו של שר האוצר בצלאל

9 הארץ, "המדינה קיצצה את התקציב המיעוד להשבת מדענים ישראלים מחו"ל", שירה קדרי-עובדיה, 14.9.2023.

10 Kirsten Roberts Lyer and Aron Suba, 2019. 'Closing Academic Space – Repressive State Practices in Legislative, Regulatory and Other Restriction In Higher Education Institutions', ICNL

11 שם, עמ' 4.

12 שם עמ' 11.

13 שם.

14 שם, עמ' 75.

סמוטריץ בתקציבי המכינות האקדמיות לצעירים ממזרח ירושלים בנימוק כי "בשנים האחרונות התפתחו באוניברסיטאות ובמכללות בישראל תאים איסלמיים קיצוניים שמביעים פעם אחר פעם הודעות עם אויבי ישראל, מה גם שהם מקבלים עדיפות על פני סטודנט יהודי ששירת בצבא ועושה מילואים".¹⁵

דוח המחקר של ה-ICNL מציין כי תהליכי החקיקה והשינויים הרגולטוריים במדינות אחדות הקרינו במהירות על חייהם של המוסדות להשכלה גבוהה וכללו השתלטות על תחומים כגון "אוטונומיה פיננסית, פיתוח תוכניות לימודים, מינויים ופיטורים"¹⁶ ובכך חוללו שינוי בדפוסי פעולתה של האקדמיה במדינות שאותן הגדירו כדכאניות. מחברי הדוח ממליצים לעשות שימוש בעקרונות האו"ם שנקבעו בפריז בשנת 1993 כקווים מנחים לסטנדרטים הבוחנים את רמת האוטונומיה של מוסדות להשכלה גבוהה. הוא מסב את תשומת הלב לשימוש היעיל שעושה איגוד האוניברסיטאות האירופיות (EUA) במושג "אוטונומיה", תוך שימוש בקריטריונים שנקבעו על ידו, במטרה להעריך את רמת חירותן של האוניברסיטאות הציבוריות באירופה.¹⁷ הצורך בשימוש באמצעים הללו הולך ומתחדד, מוסיפים החוקרים, ככל שאנחנו עדים לשינוי אופיין הדמוקרטי של חלק מהמדינות שנטלו חלק במחקר.¹⁸ החוקרים קוראים "לפתח סטנדרטים בינלאומיים ברורים התומכים באוטונומיה של האוניברסיטה"¹⁹ בעת הנוכחית, באמצעות ערנות של בעלי העניין על מגבלות חקיקתיות ומנהליות המצרות את סמכותן ועצמאותן של האוניברסיטאות.

ג. הצרת החירות האקדמית

קרוב לוודאי כי למרבית יוזמות החקיקה החדשות בישראל, נכון לסוף שנת 2023, אין השלכה ישירה על מרחב החירות האישית או המוסדית באקדמיה בישראל. אך למרות זאת, עוררה יוזמת החקיקה דאגה ואי שקט והיא מעיבה על תחושת החירות של חברי סגל באקדמיה. עד כה, לא הוצע לחולל שינוי בסעיף 15 לחוק המל"ג, הקובע כי מוסד להשכלה גבוהה הוא "בן חורין לכלכל [את] ענייניו האקדמיים והמנהליים, במסגרת תקציבו, כטוב בעיניו",²⁰ חוק המבטא את תמצית רעיון החירות האקדמית של המוסדות ושל יחידים הפועלים בהם.

15 מירב שלמה מלמד, 10.8.2023, ויינט, חדשות ירושלים, "סמוטריץ' החליט לבטל להם את התקציב, עכשיו הם עונים לו".

16 שם, עמ' 17.

17 שם, עמ' 9.

18 הבסיס למדד זה הנו עקרונות פריס לעצמאותן של אוניברסיטאות שנקבעו בשנת 1993.

19 שם.

20 חוק המל"ג 1958.

למרות זאת, תגובות ספונטניות ואף מתוכננות ביטאו את החשש שמא הצעות החוק הללו עלולות להבקיע סדקים ברעיון החירות האקדמית או לפגוע במרקם העדין של איזונים, בלמים וזכויות הרבים בחברה. כך לדוגמה, בסמוך להכרזת הממשלה על כוונותיה, הוקם מטה המאבק של אלפי מרצים באקדמיה, למען הצלת הדמוקרטיה בישראל. לדברי מנהיגי המאבק, כל פגיעה במערכת המשפט סוללת את הדרך לפגיעה "גם בחופש האקדמי"²¹. הסגל האקדמי של אוניברסיטת בר אילן מצא עצמו נחלק בהצבעה בעד ההצעה להכרזה על סכסוך עבודה בגין הרפורמה המשפטית. פורום המרצות והמרצים למשפטים, כ־150 חברי סגל קבועים בפקולטות למשפטים בישראל, הגיב באינטנסיביות ובעוצמה רבה כנגד תוכניות הקואליציה לשינויים במערכת המשפט, בהסבירו לציבור כי הצעות אלה מהוות סיכון לדמוקרטיה בישראל.²² תסיסה זו הלכה והתרחבה לכל חלקי האקדמיה בישראל והקיפה יוזמות מוסדיות, בין-מוסדיות ודיסציפלינריות, תוך יצירת שיתופי פעולה להדיפת מה שנתפס כמתקפה על הדמוקרטיה, שעלולה להלכה למעשה להוביל גם לפגיעה במעמדה של האקדמיה וגם של חירותם של יחידים בתוכה.

חירות זו איננה רק תולדה של כללים מפורשים על פיהם פועלים מוסדות אקדמיים והחוקרים בתוכם, אלא היא מוטבעת גם ברוח האומה, ומקנה את הביטחון והחופש של היחיד לכלכל את צעדיו כהוגה וכחוקר ללא מורא. במערכות השכלה מוטבע מעין סיסמוגרף הסמוי מן העין, המאפשר את פריחתה של האקדמיה ולחלופין, את נסיגתה. גלילאו גלייליי, שהכרזתו נטולת המורא פותחת את ספרי זה, ידע כי הוא ישלם בחירותו על פרסום ממצאיו המדעיים. רק בסביבה שבה "רמת החמצן" מאפשרת תנאים להתפתחותה של חירות רוחנית ויצירתית – פורח המדע ועמו חיי התרבות והרוח של אומה. "מד החירות", המעניק למערכת ההשכלה הגבוהה את יכולת נשימתה, הוא אם כן אותו סיסמוגרף סמוי, וכשהחמצן בו אוזל, נודדים החוקרים והיוצרים האקדמאים ותרם אחר מרחב יצירה אחר שיאפשר להם להמשיך במחקרם ללא איום. כך למעשה נולדו אוניברסיטאות אוקספורד וקיימברידג' באנגליה, כאשר החל מהמאה האחת עשרה הצרו בצרפת את צעדיהם של מלומדים, והם נדדו לסביבה אחרת נטולת איום על רעיונותיהם ועל תורתם המדעית. תהליך דומה התרחש בעולם המוסלמי, שזכה לפריחה מדעית החל מהמאה השביעית, הודות לחירות שהוענקה בו למלומדים. ואולם, ההיסטוריה של המדעים מכירה גם את הפן האחר – תקופות של דחק ומצוקה של יוצרים. יצירתו הספרותית של אלברטו מורביה, הקונפורמיסט (2017), מתארת חברה במציאות הפוליטית של תקופת מוסוליני שדחקה את רוחם של יוצרים והשתיקה חברה שלמה.²³ גם ספרו של סטיבן גרינבלט, התפנית (2011), מגולל את דחיקתה של ההשקפה המדעית

21 תמר טרבלסי חדד, ויינט, 25.1.2023: "אלפי אנשי אקדמיה הצטרפו למחאה: 'הממשלה יוזמת הפיכה משטרית'".

22 פורום המרצים למשפטים נגד ההפיכה המשטרית.

23 יצא לאור באיטלקית בשנת 1951 ובעברית בשנת 2017 על ידי ידיעות ספרים.

שנכתבה במאה הראשונה לפני הספירה על ידי לוקרציוס הרומי, עד שנגאלה ונחשפה לעולם תוך שהיא זוכה להארה, רק בחלוף קרוב לאלף שבע מאות שנים, בשל דוקטרינות שדחקו והשתיקו את ממצאי מחקריו.

באשר לישראל, משעה שהתברר טווח יוזמות החקיקה של הממשלה ובעיקר זו המכוונת לרשות השופטת, נדרכו ראשי המוסדות והעלו את חששם שמא תגלוש ההתערבות השלטונית גם לאקדמיה באופן העלול להקרין על חירותם של חבריה.²⁴ מינויים בלתי ראויים המוצעים על ידי שר החינוך בתפקידו כיו"ר המל"ג, אשר נהדפו עד כה על ידי מליאת המועצה,²⁵ מעלים דאגה שמא תחלחל ההתערבות הפוליטית גם למערכת ההשכלה הגבוהה, כחלק ממטרותיה של הממשלה להעמיק את המשילות בתחומי החיים השונים.

ד. עליית הפופוליזם: "עולם ישן עדי יסוד נחריבה"

פרקי הספר עוסקים באורות ובצללים של מדיניות ההשכלה הגבוהה, ומצביעים על הישגים מרשימים לצד כשלים שעמם נדרשת המנהיגות המקצועית להתמודד. החולשות הנדונות בפרקי הספר אינן ייחודיות למערכת ההשכלה הגבוהה דווקא, אלא הן נוכחות כמעט בכל מערכת ציבורית אשר תרה, במחזוריות קבועה, אחר דרכים להתמודדות עם כשליה ולפיכך גם לשיפור תפקודה. בין היתר, הספר מפנה את תשומת הלב להתפתחות סביב שנת 2000,²⁶ משעה שהודבק רבב במערכת והוטל דופי במכהנים בגופים הרגולטוריים. הגדרתם כ"קרטל", "מונופול", ואף "בולשביקים", נועדה להביאש את ריחם כמי שפועלים בניגוד לאינטרס הציבורי הרחב ודואגים רק למוסדות מהם באו. האשמה זו הלכה וחלחלה וזכתה להד ציבורי דווקא בשיאו של מאמץ להפיץ את ההשכלה הגבוהה בפריפריה הגיאוגרפית והחברתית של ישראל. אותם אלה שזכו לכינוי "בולשביקים", הם גם אלה שנאבקו לקידום מדיניות פלורליסטית וורסטילית בהשכלה הגבוהה ולהפצתה לרבים, בעוד קלונם נישא ברבים.²⁷

ההצלפה במנהיגי ההשכלה הגבוהה דווקא בשיא מאמציהם להרחיב את תחומיה, דומה באופייה ובשיטתה להאשמות שעליהן מתבססת הממשלה בבואה לחולל תיקוני חקיקה או מדיניות פעולה במערכות ציבוריות נוספות. לנגד עינינו מתחזק היסוד הפופוליסטי בישראל ונדחקת קרנה של המדיניות הציבורית/הממלכתית. הדלק שמזין

24 ארנולד נטייב, 26.2.2023, מעריב: "אוניברסיטת בן גוריון תוקפת את הרפורמה המשפטית: סכנה אמיתית".

25 שירה קדרי, הארץ, 2.6.2023: "קיש ביטל ישיבה של המועצה להשכלה גבוהה לאחר שנכשל במינוי סגן יו"ר".

26 דיון מקיף בסוגיה זו מוצג בספרי אקדמיה בסביבה משתנה (2005).

27 ראו לדוגמה שם, פרק 8 עמ' 317-362.

אידיאולוגיה זו חותר לחלק את החברה לשני מחנות אנטגוניסטים: העם (pure people) לעומת האליטה המושחתת (corrupt elite), כפי שעולה בספרו של Cristóbal Rovira Kaltwasser באמצעות טיפוח הסנטימנט הפלגני המאפיין את מפלגות הימין החדש באירופה ואת תנועת "מסיבת התה" בארצות הברית או בדרום אמריקה. הפופוליזם מבקש להבטיח כי על הפוליטיקה להיות ביטוי לרצון העם, ולצורך כך הוא פועל להרחיק את האליטות לסוגיהן ממוקדי קבלת ההחלטות באמצעות הזעם והאיבה המופנה כלפיהם.²⁸ ז'ן ורנר מולר (2016) כותבת בספרה כי התוצאה של רעיון הפופוליזם הוא דחייה של מתן ביטוי לפלורליזם החברתי, משום שמנהיגים פופוליסטים עומדים על כך כי הם יודעים יותר טוב את צורכי הקהל שאותו הם מייצגים ולפיכך גם את האמת אשר תשרת ציבור זה.²⁹ כאשר השקפה זו מתורגמת למדיניות ציבורית וחברתית, היא מתעלמת מהמגוון האנושי המרכיב כל חברה. בפרולוג לספר הימין הקיצוני החדש, טוענים אווה אילוז ואיל חוברס כי הפופוליזם קורא הלכה למעשה תיגר על הדמוקרטיה בשל "מתקפתו המתמדת על מעמד האמת והעובדות" תוך שימוש מתוחכם "בחצאי אמיתות, בסילוף ובהטעיה, בדיבור בעלמא ובשקרם".³⁰ הדוגמאות הבאות מבהירות את כיווני ההתפתחות שאליהם חותרת הממשלה:

הדרת מומחים מהשירות הציבורי: השימוש בשפה מוקצנת המגדירה את הגופים המנווטים את ההשכלה הגבוהה כ"קרטל", כדמון הפועל בניגוד לצורכי הציבור שיש להפילו, שימש כפעולת ריכוך. הקצנה לשונית ותיאורי מציאות מעוותים מכשירים את הקרקע להגברת המעורבות הפוליטית בחיי האקדמיה, כפי שאף מתואר בשניים מפרקיו של ספר זה. דפוס דומה של גינוי והכפשות שווא, והצגת מנגנוני הפעולה הציבורית ככושלים ולפיכך מחייבים את החלפת השיטה, עולה באחדות מהצעות הממשלה והכנסת בשנת 2023.

כך לדוגמה, האמירות המבקשות לקדם הצעת חוק שתהפוך את תפקידו של יועץ משפטי של משרד ממשלתי למשרת אמון, ולא משרה מקצועית, כמו גם התביעה לשנות את הרכב המועצה להשכלה גבוהה – נועדו לשרת את צרכי הפוליטיים של השר המכהן. הקריאה להפקיד בידי מנכ"ל של משרד ממשלתי, איש אמונו של השר, את הסמכות למינוי או הדחת יועץ משפטי במשרדו, נולדה כהצעת חוק פרטית של 25 חברי כנסת עוד בשנת 2017, ונומקה בצורך "בהגברת המשילות ולחזוק משרדי הממשלה, כך שיוכלו ליישם את מדיניות השר המופקד עליהם בצורה מיטבית והרמונית ולא לעומתית ומסכלת".³¹ היועצים המשפטיים נתפסים אפוא כמי שכל מטרתם היא לסכל את

Cristóbal Rovira Kaltwasser (2017). *Populism: A Very Short Introduction*, Oxford 28
University Press, Oxford

Jan-Werner Müller (2016). *What is Populism?* University of Pennsylvania Press, 29
Philadelphia

30 תאודור ו' אדורנו (2021), פרולוג: הימין הקיצוני החדש, מכון ון ליר וקו אדום, בני ברק, עמ' 13.
31 הצעת חוק שירות המדינה (מינויים) (תיקון – מינוי יועצים משפטיים של משרדים), התשע"ז-2017

שליחותו הציבורית של השר המכהן ולא כמי שאחראים לייעוץ משפטי מקצועי. הנמקת השינוי המבוקש דומה ברוחה ובלשונה לקריאה משנת 2000 למוטט את "המונופול" או את "הקרטל" של האוניברסיטאות, משום שהחברים בו מסכלים את רצונן של שכבות רחבות בחברה לזכות בהשכלה אקדמית, וזאת אף כי עיקר מאמציו של אותו "הקרטל" היו מכוונים באותה עת להפצת ההשכלה הגבוהה לפריפריה החברתית של ישראל. על פי ההצעה משנת 2023, היועצים המשפטיים במשרדי הממשלה יתבקשו לפנות את מקומם, כמו גם חברים במל"ג כמתואר בפרק השביעי, לא בשל אי התאמה מקצועית לתפקיד אלא בשל רצונו של כל שר לבחור את היועצים שלצדו, בדומה לאופן הפעולה של שרי חינוך אחדים בכהונתם כיו"ר המל"ג. בשני המקרים, נפגעת עצמאותם ואי-תלותם המקצועית של יועצים משפטיים או של חברי המל"ג.

דוגמה אחרת נוגעת להצעה לחולל שינוי במינוי חברי דירקטוריון בשבעים החברות הממשלתיות של ישראל. דוד אמסלם, השר הממונה על החברות, טען כי "70% מהדירקטורים גרים ברעננה והרצליה, בני 65 ומעלה שהם בעיקר רואי חשבון וכלכלנים ואשכנזים"³² ולכן יש צורך לגוון ולשנות את הרכב החברים המתמנים להם בניציגים מהפריפריה. למעשה, הצעה זו מבקשת למוטט את השיטה שזכתה להישגים ויוקרה רבה, לא רק בשל איכותם ומעמדם הבכיר של אלה שנבחרו לתפקידם, אשר נתמנו לאחר מנגנון מיון קפדני ואיסוף המלצות דקדקני. חברי דירקטוריון, בדומה למעמדם המקצועי של יועצים משפטיים או של חברי המל"ג, נבחרים לתפקידם הודות למעמדם הגבוה, בקיאותם המקצועית ויכולתם לסייע בניווט "החברה הממשלתית, להבין לאן היא צריכה לצעוד"³³, לפיכך מנגנון המיון שנקבע חתר לאתר אליטות מקצועיות כחברי דירקטוריון, ובכך לשרת נאמנה את הציבור. לא עוד תימשך השיטה לפיה נבחרו חברי דירקטוריון על פי ההצעה שעל הפרק בשנת 2023.

הורדת רף האיכות: ההסכמים הקואליציוניים החדשים לשנת 2023 בין יהדות התורה, ש"ס והליכוד, כוללים הענקת הכרה מקצועית לתעודה בתחום מקצועות הטיפול, כולל טיפול בילדים, תוך הפניית עורף לתואר אקדמי בתחום המוענק על ידי מוסדות המוכרים על ידי המועצה להשכלה גבוהה. ההסכם קובע כי תוענק "הכרה בלימודי מקצוע פרה-רפואיים [...] חוץ אקדמיים במוסדות החרדיים [...] לפיה מנהל משרד הבריאות יכיר בהכשרה מקצועית כבלימודי תואר ראשון"³⁴ כך תוענק הזכות לתעסוקה בשירות המדינה והמשק לנושאי התעודות הללו. למעשה מדובר בגלגול חדש של הצעת חוק "המועצה להשכלה תורנית גבוהה" שנדחתה על ידי הכנסת עוד בשנת 2000, ואשר נועדה לאותה תכלית – הכרה בלימודים המתקיימים בעולם הישיבות כשווי ערך ללימודים אקדמיים.³⁵ ההסכמים

(פ/4012/20). ההדגשה שלי.

32 צבי זרחיה, כלכליסט, 19.4.2023: "הכנסת אישרה: השר אמסלם יהיה אחראי על רשות החברות".

33 N12, "כך נפגע הציבור מהתנהלות דודי אמסלם סביב רשות החברות".

34 מרב סבר, ישראל היום, 5.1.2023: "הסעיף שיכשיר מטפלים ללא תואר".

35 וולנסקי, 2005, עמ' 324.

נוספים בשנת 2023 כללו הענקת תקציבים תוספתיים למוסדות חינוך חרדיים שאינם מלמדים לימודי ליבה,³⁶ תוך חתירה להשוואת ההקצאות הכספיות להם לאלה של מוסדות חינוך ממלכתיים המחויבים בלימודי ליבה על פי חוק. בנוסף מעתירים ההסכמים הקואליציוניים תוספת תקציב נדיבה לעולם הישיבות והמוסדות התורניים. בכך מכריזים הסכמים אלה על הורדה מדעת של סף דרישות ההכשרה האקדמיות או של השכלת יסוד חיונית במאה העשרים ואחת. לא עוד חתירה לאליטה מקצועית מיומנת בזכות הכשרה מוקפדת, אלא הפיכת התעודה המקצועית למוצר עממי, שווה לכל נפש גם בתחומי בריאות הנפש שבהם נדרשת מומחיות מקצועית גבוהה, וככל ש"עממיות התעודה" מתפשטת – יוקרת נבחרי הציבור שתבעה את זילות ההכשרה עולה ופורחת.

היש קרן אור?

קרן האור לא בשמים היא ולא מעבר לים היא, אלא בידי מנהיגי החברה. הישגיה של מדינת ישראל נעוצים יותר מכול בכישורים האנושיים של תושביה שהגיעו אליה מארבע קצוות תבל. האפיון הבולט ביותר של החברה הישראלית כרוך בכושר יצירתיות יוצא דופן של יושביה ובאנרגיות לקידומה ופיתוחה של החברה גם בתקופות דחק. כל אלה יצרו משק כלכלי הצומח בהתמדה, פיתוחים מתקדמים בתחום הביטחוני, פיתוחים חקלאיים פורצי דרך, טכנולוגיה המהווה מקור השראה וחקיקוי, תקשורת המונים תוססת ומערכת השכלה גבוהה בעלת הישגים בתחומים בולטים. היכולת להיחלצות מהמבוי הסתום שאליו נקלענו תלויה בהמשך עידוד ותמיכה ביסודות הליבה של יצירתיות פורצת הגבולות של החברה. כל ניסיון להחניק תכונות אלה באמצעות מדיניות הדוקה הזוכה לכינוי "משילות", "משטור החברה", "שליטה" ואוטוקרטיה של שריה, ומינוי פקידי המדינה ושליחיה על סמך נאמנות אישית – לא ישרתו את התנאים הנדרשים להתחדשות וצמיחה של תחומי החיים השונים והם אף אינם הולמים את אופייה הרבת-תרבותי והיצרי של החברה הישראלית. ייתכן שרק לאחר שרעיונות ההפיכה המשטרית של הממשלה מודל 2023 יתנפצו על סלעי המציאות ותתבהר טבעה של החברה שבה היא מבקשת למשול, תחזור ההכרה וההבנה כי לא כללי משטור הדוקים הם הנדרשים להמשך צמיחתה של החברה אלא כיווני פעולה מעוררי הזדהות ומחויבות הרוותמים את האנרגיות של כל חלקי החברה ליעדיה של הממשלה.

המדיניות הממשלתית הנוכחית מתאפיינת בהיעדר הגדרת כיוון וחזון משותף במרבית תחומי החיים. עדות לכך היא דלות המצע של מרבית המפלגות והיעדר תוכניות עבודה המבוססות על תכנון וחישיבה ארוכת טווח, הנשענות על תפיסה ממלכתית וציבורית ברוח

36 צבי זרחיה ושלמה טייטלבוים, כלכליסט, 5.2023: "מיליארד שקל לישיבות, הדתה ומוסדות שלא מלמדים ליבה: הכספים הקואליציוניים נחשפים".

מגילת העצמאות. את רוחה של המגילה תפס זה מכבר פורום קהלת הליברטריאני, אשר הגיגיו ויצירותיו הם כיום אורים ותומים אידיאולוגי המאיר את דרכה של הממשלה. בפני הציבור הקפידו שלא להביא ממצאי מחקר על המחיר שצפוי לשלם החציון התחתון של החברה אם תתמיד הממשלה באימוץ נתיבי פעולתו של פורום קהלת. בנוסף, מנהיגי ציבור המתמנים כשרים בראש משרדים ממשלתיים מוחלפים בתפקידים חדשים לבקרים, באופן המעמיק את השיבוש בעבודת הממשלה. כך לדוגמה, שרי חינוך הנושאים גם בתפקיד יו"ר המל"ג, התחלפו בעשור האחרון בקצב תחלופה של כרטיסן בקולנוע. חוסר המוכנות לתפקיד וחוסר הבקיאיות הפכו לכרטיס ביקור המאפיין נבחרי ציבור המתמנים לעמוד בראש מערכות ציבוריות ומקצועיות מורכבות.

כדי להפיח תקווה נדרשת עתה היפוכה של המגמה. לא עוד חובבנות בהנהגת משרדי הממשלה אלא מקצועיות בהכנתם לתפקידם. במדינות אחדות בעולם המושג "ממשלת צללים" נועד בין היתר להכין נבחרי ציבור לתפקיד ביצוע בבוא מפלגתם לאחוז בהגה השלטון. לא כך בישראל. גיבוש כיווני פעולה תוך לימוד מעמיק על המתרחש גם בזירה הבין-לאומית; ביזור סמכויות ולא ריכוזן; התרחקות מתרבות של קיצורי דרך חסרי תוחלת בהשגת יעדים ממשלתיים כמו גם הימנעות ממדידת הישגים שכל תכליתה היא להלל את נבחר הציבור, אינו מאפיין את ישראל.

הכיוון הרצוי אפוא הינו דווקא העצמה של ממלאי תפקידים, הענקת משמעות חדשה למועסקים בשירות הציבורי והממלכתי. כך לדוגמה, מערכות חינוך בעולם הזוכות ליוקרה בין-לאומית גבוהה זכו במעמדן רק לאחר תכנון ארוך שנים שבו נטלו חלק מאות ממלאי תפקיד מכל שדרות המקצוע. נדרשת עתה התנערות מהחשיבה שבבנייני הממשלה ספוגים ממלאי תפקידים חורשי רע "הזוממים" ומבקשים להתנכל לשר המכהן, החותרים במחשכים לפגיעה במדיניותו או בשליחותו הציבורית. לא עוד הדהוד לרעיונות שצברו תאוצה כי באקדמיה או בפרקליטות פועלים נציגיו של ה-deep state, ולא עוד להשתיק את קולם המקצועי של ממלאי תפקידים בבואם להציע כיווני פעולה כלשהם, גם אם אינם הולמים את עמדתו של השר המכהן. ההפך, מעובד הרואה בתפקידו שליחות מצופה להשמיע את קולו גם אם אינו בהלימה לעמדתו של השר המכהן.

לא עוד ההנחה כי ניתן להבטיח מדיניות ממלכתית וציבורית הוגנת בד בבד עם אימוץ ניירות העמדה של פורום קהלת. לא עוד האשליה כי אימוץ עקרונות השוק התחרותי הולמת חברה אשר גם בעת הנוכחית ממשיכה לקלוט עולים ממדינות בעולם ובוודאי לא אימוצה של שיטה אשר תפגע בעיקר בחציון התחתון של אזרחיה.

*

אף כי ההפיכה המשטרית בישראל הינה בחיתוליה בלבד, רוח המשטור או החתירה למשילות, בשפתה של הממשלה, גובה כבר עתה את מחירה, גם אם ראשוני, כפי שעולה מהעדויות על רתיעתם של אנשי מדע לשוב לישראל או של אחדים מבין המכהנים

המבקשים לבחון את אפשרות העתקת משרתם לחו"ל. רתיעה זו עלולה למצוא את עצמה הולכת ומתחזקת ככל שאנשי אקדמיה, ובעיקר הצמרת המדעית בה, זו ששערי מיטב מוסדות המחקר בעולם פתוחים בפניהם, יחושו את התהדקות כבלי החופש האקדמי ואת האיום הפוטנציאלי על מרחב יצירתם המדעית. ככל ששכבה מצטיינת זו תיחשף לדמיון בין צעדי השינוי שאליהם מובילה ממשלת ישראל לצעדים הננקטים על ידי מדינות שאימצו דפוסי חקיקה וסמכות דכאנית כלפי האקדמיה, כפי שעולה מדוח המחקר המקיף של ה-ICNL משנת 2019, עלולים הם לתור אחר נתיבי פעולתם מחוץ לישראל, בפרט שחוקרים אלה נחשקים בעולם המדעי בשל הישגיהם.

פרקי הספר סוקרים את התלאות העוברות על מערכת ההשכלה הגבוהה ובהם את המאבק של דיסציפלינות הזוכות למעמד גבוה ופורץ דרך בצמרת עולם ההשכלה הגבוהה (פרק 5). אחיזה זו בכישרונות האקדמיים הבולטים תלויה באופן עמוק ביכולתם של המדינה והמוסדות לא רק להבטיח את תנאי המחקר והפריחה המדעית של אלה שדלתות מיטב האוניברסיטאות בעולם פתוחה בפניהם, אלא אף ליצור תנאים לשובם של חוקרים בעלי מעמד שמערכת ההשכלה הגבוהה משתוקקת לשילובם בה. שניים מפרקי הספר מתארים תהליכים של הכנסת האקדמיה "למיטת סדום" של הפוליטיקה בשילוב עם הצעדים העקיפים או המשתמעים על ידי הממשלה והמחוקק החל משנת 2023, ועלולים לא רק לערער את רוח החירות האקדמית שהיא סם החיים לפריחה מדעית, אלא אף להסיג לאחור את הביקוש של מדענים השוהים בחו"ל להשתלב בחיים האקדמיים בישראל ואף להאיץ את כוונתם של חברי סגל לבחון את אפשרות השתקעותם מחוץ לגבולות המדינה.

כדי שהאקדמיה תוכל להתמודד עם חולשותיה ואתגריה, היא זקוקה למרחב פעולה מנותק מהשפעות מהסוג שהטביע את חותמו על המערכות האקדמיות בהונגריה, פולין, רוסיה או תורכיה. היא זקוקה למרחב חופש ויצירה נטול דאגה מפני התערבות שלטונית כלשהי בעולמה הפנימי של האקדמיה. חוקר, בכל אחת מהדיסציפלינות המרכיבות את ההשכלה הגבוהה, זקוק לחמצן טהור, נטול חשש שמא ממצאי מחקריו, המלצותיו או מומחיותו יהיו לצנינים בעיני השלטונות. החירות האקדמית הינה קרקע שבלעדיה לא תצמח פריצת דרך מדעית ולממשלה יש תפקיד בסלילת הדרך אליה. כל נייעור או איום על חירות קדושה זו אינה אלא פגיעה בכל אחד מהנכסים המקודשים לחברה ולעם – המדעי, הרוחני, החברתי והכלכלי.

ביבליוגרפיה

ארכיונים

ארכיון אוניברסיטת בן גוריון
ארכיון אוניברסיטת חיפה
ארכיון אוניברסיטת תל אביב
ארכיון האוניברסיטה העברית
ארכיון הכנסת
ארכיון המכללה החרדית בירושלים
ארכיון המל"ג
ארכיון מכון וייצמן
ארכיון משרד החינוך
גנוך המדינה
דברי הכנסת

אתרים

אתר אקו ויקי
אתר ארכיון המדינה
אתר דה מרקר
אתר האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים
אתר הארץ
אתר המל"ג
אתר הקרן הלאומית למדע
אתר התאחדות הסטודנטים והסטודנטיות הארצית
אתר חרדים 10
אתר יוטיוב
אתר מבקר המדינה
אתר משרד ראש הממשלה
אתר וואלה

ויקיפדיה

סקופר

חוקים ופסיקות בג"ץ

בג"ץ 5851/13, אביגיל קושלבסקי ואחרים נ' המועצה להשכלה גבוהה ואח', 30 בספטמבר 2013
 בג"ץ 66168/12, האוניברסיטה העברית בירושלים ועוד שש אוניברסיטאות נ' מל"ג יו"ש,
 המפקד הצבאי ליהודה ושומרון וממשלת ישראל, מיום 24 בדצמבר 2013
 בג"ץ 6667/14, יופי תירוש ואחרים נ' המל"ג ואחרים, 17 במאי 2016
 בג"ץ 8683/17, פורום קהלת ואחרים, נ' המל"ג והות"ת, 6 בדצמבר 2017
 בג"ץ 8010/16 מלכה נעמה ברזון ובית שלומית נ' מדינת ישראל ואחרים; בג"ץ 2240/17 דבורה
 לאה קסטל ואחרים נ' מדינת ישראל ואחרים; בג"ץ 6500/17 ר' יופי תירוש ואחרים
 נ' המל"ג ואחרים; בג"ץ 8683/17 פורום קהלת ואחרים נ' המל"ג ואחרים, דיון משותף
 מיום 21 ביולי 2020.

הצעת חוק המועצה למוסדות ההשכלה הגבוהה והמדע, התשי"ב-1952
 הצעת חוק המועצה להשכלה גבוהה ולמחקר, התשט"ו-1955 סעיף 10 (ב).
 הצעת חוק המועצה להשכלה גבוהה [תיקון מס' 11] התשנ"ו-1995
 הצעת חוק ההסדרים, יחידה למדידה, הערכה ודירוג של איכות ההוראה והמחקר במערכת
 ההשכלה הגבוהה, 2007
 הצעת חוק ההסדרים מו"פ והתעשייה, 2011, עמ' 4.
 הצעת חוק המועצה להשכלה גבוהה (תיקון - עידוד הנגשה להשכלה גבוהה) התשע"ז-2017
 חוק המועצה להשכלה גבוהה (תיקון מס' 20) התשע"ח-2018

מקורות

אילן, שחר, 2003. "סל הטבות לאברך: 17 אלף שקל ברוטו", **אתר הארץ**, 6 באוגוסט
 איפרגן, ספיר (מצגת), 2022. "על המתח בין צרכי המשק לעצמאות האקדמית עם ספיר
 איפרגן", **אתר יוטיוב**, משרד האוצר, תוכנית "מעברים", 14 בנובמבר
 אלחאג', מאג'ד, 1999. "השכלה גבוהה בקרב הערבים בישראל: מצב, צרכים והמלצות", נייר
 עמדה 944, הוגש לדיון במועצה להשכלה גבוהה ביום 6 ביולי
 אלמוג, תמר ועוז אלמוג, 2020. **כל שקרי האקדמיה**, תל אביב: ידיעות אחרונות
 אסרף, מרק (מצגת), 2018. "מדעי הרוח בראי המספרים", 18 ביוני, ארכיון המל"ג
 ארלוזורוב, מירב, 2008. "האוצר מגביר את לחציו על המועצה להשכלה גבוהה: דורש למנות בה
 חשב מטעמו", **דה מרקר**, 31 ביולי
 ארן, לידיה, 1970. "מדיניות ממשלת ישראל כלפי החינוך הגבוה", **מחקר פרלימינרי**, ירושלים:
 מרכז מחקרי מדיניות

- באומן, זיגמונט, 2007. מודרניות נזילה, ירושלים: מאגנס
- בן דוד, דן (עורך), 2010. דוח מצב המדינה: חברה, כלכלה ומדיניות 2009, ירושלים: מרכז טאוב
- בן דוד, דן, 2019. "השינויים הדמוגרפיים בישראל: שתי מלחמות ודמוגרפיה – מבט ארוך טווח על הבחירות האחרונות בישראל", מזכר מדיניות, מוסד שורש למחקר כלכלי-חברתי ברוך, נ' ואחרים, 1971. "תחזית פוטנציאל סטודנטים חדשים בחינוך הגבוה לתקופה תש"ל-תשל"ט", גנוך המדינה – סטטיסטיקה 1/6041/ג
- ברונר, שמואל, כרמל אורן ותמר קנת-כהן, 2001. בדיקת ההשפעה של שימוש בציון ליבה ("מספר הקסם") על תוקף מערכת המיון לאוניברסיטאות בישראל: ממצאים ראשוניים, ירושלים: המרכז הארצי לבחינות ולהערכה
- בשער, 2005. דוח ביניים של צוות ההשכלה הגבוהה "בשער", מארס 2005
- גיל הר, דב, 2016. "סערת ההתפטרות מהמל"ג: בנט ראה בנו שירות לקוחות, הוא לא מבין את החוק", אתר וואלה, 22 בפברואר
- גרינבלט, סטיבן, 2017. התפנית: הולדת המודרניות, ירושלים: מאגנס
- דטל, ליאור, 2022. "המל"ג אישרה את הפיכת מכללת תל חי לאוניברסיטה הראשונה בגליל; 'תוכר תוך שנתיים'", דה מרקר, 28 בספטמבר
- דיקנט הסטודנטים, 2013. סקירת פעילות קרן כהנוף, אוניברסיטת תל אביב
- דרוקר, רביב, 2016. "סיפור מייצג אחד לכל הבלגאן בהשכלה הגבוהה", הבלוג של רביב דרוקר, 24 בפברואר
- האזור טוב, מיכאל, 2022. "נתניהו והמפלגות החרדיות סיכמו על העלאה משמעותית בתקציב המוסדות שלא מלמדים ליבה", הארץ, 7 בדצמבר
- האקדמיה הלאומית למדעים, 2006. עתידם של מדעי הרוח באוניברסיטאות המחקר בישראל, ירושלים
- האקדמיה הצעירה הישראלית, 2019. "סקר חוקרים וחוקרות בראשית דרכם האקדמית בישראל": <https://did.li/1L7fT>
- האקדמיה הצעירה הישראלית, 2022. נייר עמדה: דרגת החוקרים והחוקרות הנקלטים במדעי הרוח והחברה, אפריל
- הארץ, 2022. מאמר מערכת, "נתניהו רע לחרדים", הארץ, 13 בספטמבר, עמ' 2
- הורוביץ, אלי ודוד ברודט, 2008. ישראל 2028: חזון ואסטרטגיה כלכלית-חברתית בעולם גלובלי, נציבות המדע והטכנולוגיה ארה"ב-ישראל
- הורוביץ, תמר ועמי וולנסקי, 1999. "ממערכת מונוליטית למערכת פלורליסטית: תהליכי שינוי במערכת ההשכלה הגבוהה של ישראל (1948-1996)", אלעד פלד (עורך), יובל למערכת החינוך, תל אביב: משרד הביטחון, עמ' 911-938
- המדען הראשי, 2014. גודל כיתה – סקירת ממצאי מחקר, ארכיון משרד החינוך
- המכללה האקדמית תל חי, 2020. "המכללה האקדמית תל חי לקראת שנת 2030, אתגרים אקדמיים", נובמבר

- וולנסקי, עמי, 2000. מגמות לגלובליזציה של ההשכלה הגבוהה, ירושלים: משרד החינוך והתרבות וולנסקי, עמי, 2003. תעודת הבגרות הממוקדת (תב"ם): המלצות למשרד החינוך ליישום דוח "כיווני השכלה ולמידה משמעותיים בעידן של שינוי מבנה התעסוקה במשק לקידום תעסוקה לכול", אגף תכנון, משרד החינוך
- וולנסקי, עמי, 2005. אקדמיה בסביבה משתנה: מדיניות ההשכלה הגבוהה של ישראל 1952–2004, בני ברק: הקיבוץ המאוחד, קו אדום ומוסד נאמן
- וולנסקי, עמי, 2009. "יחסי הגומלין בין ההשכלה הגבוהה והפריפריה בישראל", צבי צמרת, אביבה חלמיש, ואסתר מאיר גליצנשטיין (עורכים), עיירות הפיתוח, ירושלים: יד בן צבי וולנסקי, עמי, 2012. "לאחר העשור האבוד: ההשכלה הגבוהה של ישראל לאן?", נייר עמדה מס' 2012.02, מרכז טאוב
- וולנסקי, עמי (מצגת), 2013. ישיבה מס' 1 של הוועדה להסדרת המשילות של ההשכלה הגבוהה, 11 בדצמבר, ארכיון המל"ג
- וולנסקי, עמי, 2014. "היהזרה מבני עניים שמהם תצא תורה": הזיקה בין השינוי המבני במערכת החינוך העל-יסודית לבין השינוי במבנה ההשכלה הגבוהה בישראל, עיונים בחינוך, 9–10 (יולי), עמ' 44–87
- וולנסקי, עמי, 2020. תלמידי האתמול תלמידי המחר: שלושה גלים של רפורמות בעולם החינוך, תל אביב: שוקן
- וולנסקי, עמי וניסן לימור, 2006. ההשכלה השלישונה בישראל: פרדיגמה חדשה למדיניות, חיפה: מוסד שמואל נאמן, הטכניון
- ויילר, יוסף ויניב פרידמן, 2001. "על החינוך לשטחיות", עיוני משפט, כה, עמ' 421.
- ויסבליט, איל ויונית ניסים, 2021. חידושים בשיטות ההוראה והלמידה: בקמפוס אוהלו לחדשנות בחינוך והוראה, 20 באוגוסט
- חאיק, חוסאם, 2020. "קבוצת עבודה ב3, סקירת התקדמות ומהלכים אפשריים: קידום הלמידה בטכניון כך שתפתח מגוון של כישורים באמצעות למידה מבוססת התנסות", חיפה: הטכניון, 29 בנובמבר
- טופלר, אלבין, 1980. הגל השלישי, תל אביב: עם עובד
- טוקר, נתי, 2021. "גם ב-2020: מספר האברכים גבוה פי 16 מהחרדים במסלולי השתלבות", דה מרקר, 30 בדצמבר
- טוקר, נתי וליאור דטל, 2022. "לראשונה: חסידות מובילה מקדמת לימודי ליבה ותתקצב לפי הישגים", דה מרקר, 27 בינואר
- טוקר, נתי וליאור דטל, 2022. "למדו ליבה – קבלו מיליונים: האסטרטגיה החדשה של הממשלה לחינוך החרדי", דה מרקר, 30 בינואר
- טראובמן, תמרה, תשע"א. "מרכזי המצוינות: התוכנית ל'השבת המוחות' – החזרת מדענים ישראלים הביתה", מפעילות האקדמיה (כסלו) <https://did.li/DBQ5q>
- טרכטנברג, מנואל, 2007. אג'נדה כלכלית חברתית לישראל 2008–2010 [=מסמך טרכטנברג], משרד ראש הממשלה, המועצה הלאומית לכלכלה

- טרכטנברג, מנואל (מצגת), 2013. ישיבה מס' 1 של הוועדה להסדרת המשילות של ההשכלה הגבוהה, 11 בדצמבר, ארכיון המל"ג
- יועז, יובל, 2004. "שופט בג"ץ לאוניברסיטאות: אתן הופכות אוכלוסייה שלמה לחוטבי עצים", **הארץ**, 11 בפברואר
- ינקו, אדיר, 2018. "האוניברסיטאות נגד בנט: מסכסך בין מוסדות למטרות פוליטיות", *ynet*, 14 באוקטובר
- כפיר, דרורה, ברברה פרסקו, ואילנה בנימין-פאול, 2003. "חובות פרופסיונליות ואינפלציה של ציונים בחינוך הגבוה", **מגמות**, מב, עמ' 296–313
- לבנת, לימור, 2002. "האקדמיה בישראל: סוף הקרטל", **הארץ**, 6 בינואר
- ליס, יונתן וירדן צור, 2018. "הכנסת אישרה: החוק הישראלי יחול על המוסדות להשכלה גבוהה בהתנחלויות", **הארץ**, 12 בפברואר
- לק, ערן, דפנה גץ ואיליה זטקובצקי, 2018. **תפוקות מחקר ופיתוח בישראל: מאפייני פעילות המצאתית 2000–2015**, חיפה: מוסד שמואל נאמן, הטכניון
- מלאך, גלעד, לי כהנר ואיתן רגב, 2016. "תוכנית החומש של מל"ג-ות"ת לאוכלוסייה החרדית לשנים תשע"ב-תשע"ו", מחקר הערכה והמלצות לחומש הבא (תשע"ז-תשפ"א), "מל"ג מלאך, גלעד והתאחדות הסטודנטים והסטודנטיות הארצית [2019], "יישום תוכנית החומש של מל"ג-ות"ת לשילוב האוכלוסייה החרדית - תמונת מצב והמלצות מדיניות", "מל"ג מעריב אונליין, 2023. "מאושרים יותר, עובדים יותר: נתונים מפתיעים על החברה החרדית", 2 בינואר
- סמיט, אדם, 1996. **עושר העמים**, תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה
- סער, ראלי, 2000. "העובדים ייבחנו לפני שיזכו בהטבות", **הארץ**, 16 ביולי
- ספולטר, סימי ונתי טוקר, 2022. "פחות איכות, יותר ג'ובים: מה עומד מאחורי תוכנית התעסוקה של המפלגות החרדיות", **אתר דה מרקר**, 18 בדצמבר
- סקופר 2011. "החתימה על ההסכם עם הסגל במכללות הציבוריות", הודעת לעיתונות, 29 ביוני: <https://did.li/CdKIC>
- עראר, ח'אלד וקוסאי האג' יחיא (עורכים), 2007. **האקדמאים וההשכלה הגבוהה בקרב הערבים בישראל: סוגיות ודילמות**, תל אביב: רמות
- פלד, דן, בנימין בנטל, צמרת רובין, דפנה גץ, ורד גלעד וציפי בוכניק, 2015. **מקום אוניברסיטאות המחקר במערך המו"פ הלאומי בישראל**, חיפה: מוסד שמואל נאמן
- קוברסקי, חיים, 1993. "התפתחות תרבות השלטון בישראל", אהרן שנהר ועמוס ירקוני (עורכים), **תרבות הניהול בישראל**, תל אביב: צ'ריקובר
- קירש, אורי, 2010. **מדיניות ההשכלה הגבוהה בישראל: נגישות, איכות ומצוינות במשאבים מוגבלים**, חיפה: מוסד שמואל נאמן, הטכניון
- קרנצ'ר, אביאל, 2010. "השפעת הפריסה הגיאוגרפית של מוסדות הלימוד להשכלה גבוהה על ההגירה הפנימית", **נייר עבודה מס' 54**, הלמ"ס, אוקטובר: <https://did.li/2X7fT>

- קשתי, אור, 2013. "משרד החינוך יממן לראשונה הפרדה בין בנים לבנות בחינוך הממלכתי דתי", *הארץ*, 7 באוגוסט
- קשתי, אור ושירה קדרי-עובדיה, 2022. "רפורמת בגרויות: הבחינות במקצועות ההומניים יבוטלו ויומרו בעבודות", *הארץ*, 6 בפברואר
- רביצקי, אביעזר (עורך), 2006. ש"ס: היבטים תרבותיים ורעיוניים, תל אביב: עם עובד
- רובינשטיין, אמנון ויצחק פשה, 2014. סדקים באקדמיה: חופש אקדמי, עצמאות האוניברסיטה, מעמד הסטודנט והזכות להשכלה גבוהה, אור יהודה: דביר
- שביב, מרב, 2013. "פלורליזם ושוויון הזדמנויות בהשכלה גבוהה: הרחבת נגישות האקדמיה לערבים דרוזים וצ'רקסים בישראל", דוח הצוות המקצועי של ות"ת
- שביב, מרב (מצגת), 2021. מצגת מיום 24 במאי, ארכיון אישי
- שטול-טראורינג, אסף, 2011. "העסק המניב של האקדמיה: תואר מהיר במחיר מופקע", *הארץ*, 26 באוקטובר
- שטראסר, יוהנו, 2003. כאשר העבודה אוזלת לחברת העבודה, בני ברק: הקיבוץ המאוחד
- תדמור, זאב, 2011. המדיניות הלאומית במדע ובטכנולוגיה של מדינת ישראל, אוניברסיטאות מחקר ומערכת ההשכלה הגבוהה, חיפה: מוסד שמואל נאמן
- Altbach, G. Phillip, 2007. "Introduction", Altbach, G. Phillip and McGill Patti Peterson (eds.), *Higher Education in the New Century: Global Challenges and Innovative Ideas*, Boston: Unesco
- Arnal, Elena et al., 2001. 'Knowledge, Work Organisation and Economic Growth', OECD Labour Market and Social Policy Occasional Papers No. 50
- Birnbaum, Robert and Frank Shushok, 2001. 'The "Crisis" Affordable College in Higher Education: Is that a Wolf or a Pussycat at the Academy's?', Philip G. Altbach, Patricia J. Gumpert and D. Bruce Johnstone (eds.), *Defense of American Higher Education*, Baltimore: Johns Hopkins University
- Carlton, Genevieve, 2023. 'What Is A Student-to-Professor Ratio In College?', *Affordable colleges*, Apr. 12: <https://did.li/TuzCN>
- Haick, Hossam and Peretz Lavie, 2020. 'Arab Students Strive in Israel University', *Nature* 581
- Handy, Charles, 1984. *The Future of Work*, Oxford: Basil Blackwell
- Heyneman et al., 2007. 'Higher Education and Social Cohesion: A Comparative Perspective', Altbach G. Phillip and McGill Patti Peterson (eds.), *Higher Education on the New Century: Global Challenges and Innovative Ideas*, Boston: Unesco

- Hyman, Abraham S., 1969. 'Higher Education in Israel', A paper presented to the Delegates of Conference On Human Needs in Israel
- Igel, Charles and Urquhart Vicki, 2012. 'Generation Z, Meet Cooperative Learning', *Middle School Journal* 43.4
- Kai-ming, Cheng, 2004. *Questioning Education: Learning and Society in a Post-Industrial Era*, Hong Kong: University of Hong Kong
- Kautz, Tim et al., 2015. *Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-Cognitive Skills to Promote Lifetime Success*, OECD
- Kirsch, Uri, 2020. *World University Rankings: An Updated Comparative View*, Haifa: Shmuel Neaman Institute (January): <https://did.li/aNiIw>
- Knight, Jane, 2002. *The Impact of GATES and Trade Liberalization on Higher Education in Globalization and Market in Higher Education*, Paris: International Association of Universities and UNESCO
- National Research Council, 2012. *Education for Life and Work: Developing a Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*: <https://did.li/I0cZH>
- OECD, 2010. *Reviews of Higher Education in Regional and City Development*, The Galilee, Israel, A draft to the Council for Higher Education
- Peters, J. Thomas and Waterman H. Robert, 1982. *In Search of Excellence: Lessons from America's Best-Run Companies*, New York: HarperBusiness Essentials
- Rothman, Darla, 2014. 'Public Safety: A State of Mind', *Online Journal* 1 (Spring): <http://mdle.net/journal.htm>
- Senor, Dan and Shaul Singer, 2009. *Start-Up Nation*, Twel
- Trow, Martin, 2004. 'Diversity, Autonomy and the Role of Government in Higher Education, in Transition to Mass Higher Education Systems', Charlotte Diamant and Abbie Rosner (eds.), *International Comparisons & Perspectives*, Haifa: Shmuel Neaman Institute
- Vernon, Philip E., 1956. *The Measurement of Abilities*, London: University of London Press
- Volansky, Amram, 2003. *The Pendulum Syndrome: Centralisation and Decentralisation of Education in England and Wales*, Tel Aviv: Ramot
- Wiedmer, Terry, 2015. 'Generations Do Differ: Best Practices in Leading Traditionalists, Boomers, and Generations X, Y, and Z', *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 82(1) (Fall)
- Yemini, Miri, 2021. 'Internationalisation by Demarcating the Role of Higher Education in Sustainable Development Goals: The Case of Israel', *European Journal of Education*

דוחות

אתר המל"ג, 2021. "הנגשת ההשכלה הגבוהה לחברה הערבית", 10 באוקטובר דוח הוועדה לחינוך על-תיכוני, 1971 (ועדת ליפסון). ישיבת מועצה מס' 11 (59) מיום 7 בנובמבר 1972, ארכיון המל"ג

דוח המרכז הבינתחומי לניתוח ותחזית טכנולוגית ליד אוניברסיטת תל אביב, 2003. "כיווני השכלה ולמידה משמעותיים בעידן של שינוי מבנה התעסוקה במשק לקיום תעסוקה לכול"

דוח המל"ג תשמ"ב-תשמ"ו; 1981-1986, מס' 2
דוח הלמ"ס, שנתון סטטיסטי לישראל, 1991-2010
דוח ועדת שוחט, 2007. דוח הוועדה לבחינת מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל (ועדת אברהם שוחט)

המל"ג והות"ת, דוח מס' 26/27 לשנים תשנ"ט-תש"ס
דוח ות"ת מס' 34/35 לשנים תשס"ז (2006/7) ותשס"ח (2007/8)
הות"ת, "תוכנית המאה" לקידום מדעי הרוח בתוכנית הרב שנתית תשע"ז-תשפ"ב, 18 במארס 2021

למ"ס, 1970. לוח נתונים שנשלח לסגן שר החינוך על ידי חנה בליצקי, מיום 4 בדצמבר. גנוך המדינה - סטטיסטיקה 1/6041/ג

למ"ס, 2020. "בלתי מועסקים לפי מין, דת, גיל, שנות לימוד ועבודה בישראל ב-12 החודשים האחרונים, 10 בספטמבר: <https://did.li/8ryCN>
למ"ס, 2021. הודעה לתקשורת: "סגל אקדמי במוסדות להשכלה גבוהה בישראל, תשס"ב-תשפ"א (1), (2001/02-2020/21 ביולי

למ"ס, 2022. "סגל אקדמי במוסדות להשכלה גבוהה בישראל", תשפ"ב לוח יג (27 ביוני 2022): <https://did.li/TuzCN>

מל"ג וות"ת, 2017. התוכנית הרב שנתית של מל"ג/ות"ת להרחבת הנגישות של ההשכלה הגבוהה לאוכלוסייה החרדית תשע"ז-תשפ"ב, מוגש לדיון במליאת המועצה, ביום 4 באפריל 2017

מל"ג וות"ת, 2000. התכנית הרב-שנתית תשס"ב-תשס"ו לתכנון ההשכלה הגבוהה בישראל שנתון הלמ"ס, 2020 אתר הלמ"ס
שנתון הלמ"ס, 2013. תלמידים בחינוך יסודי לפי פיקוח (חינוך עברי): cbs.gov.il: (st08_10.xls)

An analysis of educational trends (2015). 21st century skills for senior education, Queensland Curriculum & Assessment Authority, p. 2: https://www.qcaa.qld.edu.au/downloads/publications/paper_snr_21c_skills.pdf

דוחות הוועדות הבינלאומיות (מסודר לפי שנים)

שם מלא	קיצור
המל"ג: דוח כללי של הוועדה להערכת הלימודים במדעי המחשב, 2006, יו"ר: פרופ' דני דולב	הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי מדעי המחשב, 2006
Council of Higher Education: Committee for the Evaluation of Physical Therapy Studies, 2007, Chair: Prof. Stuart Binder-Macleod	הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי פיזיותרפיה, 2007
המל"ג: דוח הוועדה להערכת איכות בתי הספר לרפואה בישראל, 2007, יו"ר: פרופ' ירון כהן	הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי רפואה, 2007
המל"ג: דוח הוועדה להערכת הלימודים בפיזיקה, 2007, יו"ר: פרופ' חנוך גוטפרוינד	הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי פיזיקה, 2007
Council of Higher Education: Committee for the Evaluation of Electrical and Communication System Engineering Studies, 2007, Chair: Yaacov Ziv	הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי הנדסת אלקטרוניקה ותקשורת, 2007
Council of Higher Education: Committee for the Evaluation of Social Work and Human Services Study-programs, 2007, Chair: Prof. Jonathan Rabinowitz	הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי עבודה סוציאלית ושירותי אנוש, 2007
Council of Higher Education: Committee for the Evaluation of Academic Quality for Industrial Design Studies, 2007, Chair: Prof. Rosanne Somerson	הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי עיצוב תעשייתי, 2007
Council of Higher Education: Committee for the Evaluation of General History & Jewish History Study-programs, 2007, Chair: Prof. Anita Shapira	הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי היסטוריה כללית והיסטוריה יהודית, 2007
המל"ג: דוח כללי של הוועדה להערכת איכות הלימודים בהנדסת מכונות, 2008, יו"ר: פרופ' ויליאם ופפר	הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי הנדסת מכונות, 2008

General Observations About Higher education in Communication studies in Israel, November 2009, Chair: Joseph N. Cappella	הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי תקשורת, 2009
Council of Higher Education: Committee for the Evaluation of Chemical Engineering Study-Programs, 2009, Chair: Prof. Thomas F. Edgar	הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי הנדסה כימית, 2009
Council of Higher Education: General Report of the External evaluation Team for The Council for Higher education on the departments of Philosophy in Israel, 2009, Chair: Prof. Daniel Dahistrom	הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי הפילוסופיה, 2009
Council of Higher Education: Committee for the Evaluation of Psychology and Behavioral Science Study-programs, 2009, Chair: Prof. Susan Anderson	הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי פסיכולוגיה ומדעי ההתנהגות, 2009
Council of Higher Education: Committee for the Evaluation of Architecture Study Programs, 2009, Chair: Prof. David Leatherbarrow	הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי ארכיטקטורה, 2009
Council of Higher Education: Committee for the Evaluation of Statistics Study-Programs, 2009, Chair: Prof. Abba M Krieger	הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי סטטיסטיקה, 2009
Council of Higher Education: Committee for the Evaluation of Middle Eastern Studies Program, Dcember 2010, Chair: Prof. Dale F. Eickelman	הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי המזרח התיכון, 2010
Council of Higher Education: Committee for the Evaluation of Mathematics Study Programs, 2010, Chair: Prof. Benedict H. Gross	הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי המתמטיקה, 2010
Council of Higher Education: Committee for the Evaluation of Departments of Jewish Philosophy in Israel, 2010, Chair: Prof. Steven Katz	הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי פילוסופיה יהודית, 2010

<p>Council of Higher Education: Committee for the Evaluation of Nursing Study-Programs, 2010, Chair: Prof. Erika Froelicher</p>	<p>הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי סיעוד, 2010</p>
<p>Council of Higher Education: Committee for the Evaluation of Civil Engineering Study Programs, 2011, Chair: Prof. Miroslaw Skibniewski</p>	<p>הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי הנדסה אזרחית, 2011</p>
<p>Council of Higher Education: Committee for the Evaluation of Industrial Engineerin and Management Study Programs, 2011, Chair: Prof. Jane Ammons</p>	<p>הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי הנדסת תעשייה וניהול, 2011</p>
<p>Council of Higher Education: Committee for the Evaluation of Communication Disorders Study Programs, 2011, Chair: Prof. Jaclyn Spitzer</p>	<p>הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי הפרעות בתקשורת, 2011</p>
<p>Council of Higher Education: Committee for the Evaluation of Public Policy and Administration Study programs, 2011, Chair: Prof. Steve Kelman</p>	<p>הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי מדיניות ציבורית, 2011</p>
<p>Council of Higher Education: Committee for the Evaluation of Bloigy/life Sciences study programs, 2011, Chair: Prof. Michael Levitt</p>	<p>הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי ביולוגיה/מדעי החיים, 2011</p>
<p>Council of Higher Education: Committee for the Evaluation of Archaeology Study Programs, November 2011, Chair: Prof. Charles Stanish</p>	<p>הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי ארכיאולוגיה, 2011</p>
<p>Council of Higher Education: Committee for the Evaluation of Political Science and International Relations Programs, 2011, Chair: Prof. Thomas Risse</p>	<p>הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי מדעי המדינה, 2011</p>
<p>Council of Higher Education: Committee for the Evaluation of Chemistry Study Programs, March 2012, Chair: Richard Eisenberg</p>	<p>הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי הכימיה, 2012</p>

Council of Higher Education: Committee for the Evaluation of Hebrew Language Programs, 2012, Chair: Prof. Geoffrey Khan	הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי השפה העברית, 2012
Council of Higher Education: Committee for the Evaluation of Sociology and Anthropology Study Programs, 2012, Chair: Seymour Spilerman	הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי סוציולוגיה ואנתרופולוגיה, 2012
Council of Higher Education: Committee for the Evaluation of Nutritional Sciences Study Programs, 2012, Chair: Prof. Alice. H. Lichtenstein	הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי מדעי התזונה, 2012
Committee for the Evaluation of Occupational Therapy Study Programs, September 2012, Chair: Prof. Winnie Dunn	הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי ריפוי בעיסוק, 2012
Council of Higher Education: Committee for the Evaluation of Geography and Environmental Studies Programs, 2012, Chair: Prof. Patricia Gober	הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי גיאוגרפיה ולימודי סביבה, 2012
Council of Higher Education: Committee for the Evaluation of Biotechnology & Biotechnology Engineering Study Programs, 2012, Chair: Moshe Rosenberg	הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי ביוטכנולוגיה והנדסה ביוטכנולוגית, 2012
Council of Higher Education: Committee for the Evaluation of Geology and Earth Science Study Programs, August 2013, Chair: Prof. Edward Stopler	הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי גיאולוגיה ומדעי כדור הארץ, 2013
Council of Higher Education: Committee for the Evaluation of Linguistics Study Programs in Israel, 2013, Chair: Prof. Stephen Anderson	הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי הבלשנות, 2013
Council of Higher Education: Committee for the Evaluation of Hebrew Literature Study Programs, 2013, Chair: Prof. Arnold Band	הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי ספרות עברית, 2013

<p>Council of Higher Education: Committee for the Evaluation of Art History Study Programs in Israel, 2013, Chair: Herbert Kessler</p>	<p>הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי תולדות האמנות, 2013</p>
<p>Council of Higher Education: Committee for the Evaluation of the Software Engineering and Information Systems Engineering Quality Assessment Committee, 2014, Chair: Prof. David Parnas</p>	<p>הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי הנדסת תוכנה והנדסת מערכות תוכנה, 2014</p>
<p>Council of Higher Education: Committee for the Evaluation of Material Science and Engineering Study Programs, 2014, Chair: Prof. Enrique J. Lavernia</p>	<p>הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי מדעי הנדסת החומרים, 2014</p>
<p>Council of Higher Education: Committee for the Evaluation of Arabic Language and Literature Studies in Israel, 2014, Chair: Prof. David J. Wasserstein</p>	<p>הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי שפה וספרות ערבית, 2014</p>
<p>Council of Higher Education: Committee for the Evaluation of Education and Science Education Study Programs, 2015, Chair: Prof. Sam Wineburg</p>	<p>הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי החינוך ומדעי החינוך, 2015</p>
<p>Council of Higher Education: Committee for the Evaluation of Law Study Programs in Israel, 2015, Chair: Prof. Edward B. Rock</p>	<p>הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי המשפטים, 2015</p>
<p>Council of Higher Education: Committee for the Evaluation of Computer Science Study Programs, 2015, Chair: Prof. Maurice Herlihy</p>	<p>הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי מדעי המחשב, 2015</p>
<p>Council of Higher Education: The Committee for the Evaluation of Business Administration and Management Study Program, 2015, Chair: Prof. Russel Winer</p>	<p>הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי מנהל עסקים, 2015</p>
<p>Council of Higher Education: Committee for the Evaluation of Music and Musicology Study programs, 2016, Chair: Prof. Joel Lester</p>	<p>הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי המוזיקה והמוזיקולוגיה, 2016</p>

Council of Higher Education: Committee for the Evaluation of Electrical and Communication System Engineering Study Programs, 2016, Chair: Alon Oppenheim	הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי הנדסת אלקטרוניקה ותקשורת, 2016
Council of Higher Education: The Committee for the Evaluation of Social Work and Human Services Study Programs, 2016, Chair: Prof. Allan Borowski	הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי עבודה סוציאלית ושירותי אנוש, 2016
Council of Higher Education: Committee for the Evaluation of Medical Laboratory Sciences Study Programs, 2016, Chair: Prof. Anat Rotberg-Tambur	הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי מדעי מעבדה רפואית, 2016
Council of Higher Education: Committee for the Evaluation of Public Health and Health System Management Study Programs, 2017, Chair: Prof. Gerald Kominski	הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי בריאות הציבור וניהול מערכות בריאות, 2017
Council of Higher Education: Committee for the Evaluation of Medical and Biomedical Engineering Study Programs, 2017, Chair: Prof. C. Ross Ethier	הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי הנדסה רפואית וביו-רפואית, 2017
Council of Higher Education: General Report of the External evaluation of Israel National Research Center for Electrochemical Propulsion, 2017, Chair: Prof. Yaffa Zilbershats	הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי מרכז המחקר הלאומי להנעה אלקטרוכימית, 2017
המל"ג: דוח הוועדה להערכת איכות תוכניות הלימודים להכשרת עובדי הוראה בגיל הרך במכללות לחינוך, 2017, יו"ר: פרופ' דורית ארם.	הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי הכשרת עובדי הוראה לגיל הרך, 2017
Council of Higher Education: Committee for the Evaluation of Economics Study Programs, 2017, Chair: Prof. George Winckler	הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי כלכלה, 2017

<p>Council of Higher Education: Committee for the Evaluation of Marine Sciences Research Centers in Israel, 2018, Chair: Prof. Colin Brownlee</p>	<p>הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי המרכזים לחקר הים, 2018</p>
<p>Council of Higher Education: Committee for the Evaluation of Mechanical Engineering Study Program in Israel, 2018, Chair: Prof. David Norris</p>	<p>הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי הנדסת מכונות, 2018</p>
<p>Council of Higher Education: Committee for the Evaluation of English Teacher Education Study Programs in Academic College of Education, 2018, Chair: Prof. Claude Goldenberg</p>	<p>הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי הכשרת מורים לאנגלית, 2018</p>
<p>המל"ג: דוח הוועדה להערכת איכות של התוכניות להוראת שפה וספרות ערבית, 2018, יו"ר: פרופ' אברהם טאהא</p>	<p>הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי הוראת השפה והספרות הערבית, 2018</p>
<p>Council of Higher Education: Physics – General Evaluation Report, 2019, Chair: Prof Steven Kahn</p>	<p>הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי הפיזיקה, 2019</p>
<p>Council of Higher Education: General Report of the External evaluation Visual Communications Study Programs in Israel, 2019, Chair: Nancy Skolos</p>	<p>הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי תקשורת חזותית, 2019</p>
<p>המל"ג: דוח הוועדה להערכת איכות של התוכניות להוראת לשון עברית, 2019, יו"ר: פרופ' דורית רביד</p>	<p>הוועדה הבין-לאומית לבדיקת ההשכלה הגבוהה בתחום לימודי הוראת הלשון העברית, 2019</p>

רשימת מרואיינים

אבירן, אהוד, מיום 29 באוגוסט 2021
אנוש, גיא, מיום 5 בספטמבר 2021
אפרת-טרייסטר, דורית, מיום 10 באוגוסט 2021
בלונדר, רון, מיום 22 באוגוסט 2021
בלכמן, זהבה, מיום 30 באוגוסט 2021
בלנק, בתיה, מיום 19 באוגוסט 2021.
בן דוד, תמר, מיום 23 בספטמבר 2021
בן ציון, יוסי, מיום 15 באוגוסט 2021
בן ששון, מנחם, מיום 6 בינואר 2021
גאנם, ראודה, מיום 29 באוגוסט 2021
גל-עזר, יהודית, מיום 14 בינואר 2021
גפני, ארנון, מיום 27 במאי 2002
גרוסמן, שלמה, מיום 25 בינואר 2021
דין, שקד, מיום 1 בספטמבר 2021
הבר, קובי, מיום 6 ביוני 2011
הלאל, יסמין, מיום 9 בספטמבר 2021
זילברשץ, יפה, מיום 28 בנובמבר 2021
זיפמן, דניאל, מיום 6 בינואר 2021
חכמוב, נדב, מיום 31 באוגוסט 2021
טלמון, ישעיהו, מיום 14 בינואר 2021
טרכטנברג, מנואל, מיום 1 בפברואר 2021
ידלין, אהרן, מיום 2 ביוני 2002
יעקובי, גדליה, מיום 11 במארכ 2002
כרמי, רבקה, מיום 6 בינואר 2021
לוי, יצחק, מיום 15 ביולי 2021
לוין, דניאל, מיום 5 בספטמבר 2021
לחמני, ניב, מיום 16 ביולי 2021
לין, יעל, מיום 10 באוגוסט 2021
ליפשיץ, ספיר, מיום 26 בספטמבר 2021

- מארוך, מונא, מיום 11 בספטמבר 2021
ניסים, יונית, מיום 31 באוגוסט 2021
ניסן, אודי, מיום 30 ביוני 2011
סלבין, שמואל, מיום 9 בספטמבר 2021
פרץ, לביא, מיום 5 בינואר 2021
קדושין, מאיה, מיום 23 בספטמבר 2021
קישון-רבין, ליאת, מיום 3 באוגוסט 2021
קלכהיים, חיה, מיום 10 בינואר 2021
קלפטר, יוסף, מיום 15 בינואר 2021
רושינק, אפרת, מיום 6 בספטמבר 2020
שמעון, אסף, מיום 26 בספטמבר 2021
תבור, עידו, מיום 13 בספטמבר 2021

מפתח כללי

בית הספר לרפואה 10, 218, 226, 229-	(ה)אגודה לזכויות האזרח 116
,288, 258, 255, 248-243, 235-232, 230	אדקיט, חברת 271
349, 338-337	אודיסיאה, תוכנית 194
אוניברסיטת בן גוריון 26, 30, 80, 160, 194,	אוטונומיה של המוסדות להשכלה גבוהה 209,
231	,285, 281, 279, 275, 273-271, 266, 258
הטמעת מתודות למידה חדשות 315-318	287, 355-356, ראו גם חירות אקדמית
נגישות לערבים 129-131	(ה)אוניברסיטה העברית 13, 15, 22, 24, 26,
פעילות בשכונות באר שבע 194	,29-28, 32, 38, 48, 80, 90, 166, 181,
שער לאקדמיה, תוכנית 129-130	230, 343
אוניברסיטת בר אילן 18, 25-26, 30, 32, 79-	בדיקות איכות פנימיות 145
,80, 83, 90-91, 93-94, 215, 223, 246,	הטמעת מתודות למידה חדשות 297-301
357, 248	נגישות לערבים 126-127
הטמעת מתודות למידה חדשות 311-312	שאלת ההפרדה המגדרית 84-86
קהילת מעצבי העתיד 312	(ה)אוניברסיטה הפתוחה 30, 33, 40, 80, 139,
אוניברסיטת חברון 212	223
אוניברסיטת חיפה 25, 30, 61, 83, 92, 94,	(ה)אוניברסיטה של לונדון 273
248	אוניברסיטאות זרות 13, 40-46, *53, 237,
ארגון הסגל הזוטר 280	260-262, 264, 302, 339-340
הטמעת מתודות למידה חדשות 328-331	אוניברסיטאות כמוסדות מחקר 5, 9, 31, 51,
נגישות לערבים 131-132	66, 193, 238-239, 261
אוניברסיטת מינסוטה 212	אוניברסיטה בגליל 239-241, 254, 258, 260,
אוניברסיטת קיימברידג' 273, 357	278, 337
אוניברסיטת רייכמן 226, 241, 249-255,	רב-קמפוסית 240, 256, 259
349, 337, 258	אוניברסיטה לחרדים 96, 107-109
הקמת בית ספר לרפואה 261-262	אוניברסיטה פרטית 249-255, 260-262,
אוניברסיטת תל אביב 23-26, 30, 32, 48, 50,	283, 339-340
166, 181, 232	אוניברסיטת אוקספורד 273, 357
הטמעת מתודות למידה חדשות 301-	אוניברסיטת אריאל 211, 219-225, 231,
335, 332, 306	238-242, 252, 264, 275-276, 278, 283

ארצות הברית 28, 51, 62, 64, 68, 147, 149,	מחלקה לכלכלה 174
151-152, 156, 160, 163, 165-168, 195,	נגישות לערבים 132-135
251-253, 267, 269-270, 273, 290, 292,	פרויקט כהנוף 133-134
343, 359	צעד לפני כולם, תוכנית 134
(ה) מועצה הלאומית למחקר ופיתוח 192,	שאלת ההפרדה המגדרית 86-88
294	תוכנית בבתי ספר בדימונה 194, 345
(ה) אתוס האקדמי 10, 47, 51-53, 105	אוסטרליה 51, 74, 165, 273
בחינה פסיכומטרית 7, 87, 113-115, 119,	איגוד האוניברסיטאות האירופיות (EUA) 356
121-123, 142-143, 156, 277, 284, 289,	אידיאה, תוכנית 194
ראו גם המצרף	איכות המחקר וההוראה 58, 63, 65, 297
בחינות ותעודת בגרות 24-26, 28, 40, 46,	בקרה 54, 67, 174-176, 190, 265-266,
75, 77-78, 90, 114, 121, 143, 156, 186-	272-274, 280, 282-284, 289
187, 277, 284, 341, 345	הערכות איכות פנימיים 145-146, 196,
זכאות 25, 30, 33, 35-36, 143-144,	283
188-189, 252	ירידה ב־ 50-53, 57-58, 64, 66, 186-189
תוכנית "בחינת בגרות ממוקדת" (תב"ם) 72	פערים בין דיסציפלינות 8, 12
ביוגרפיה הוראתית 297-298, 333	אימפקט פקטור 174, 333
ביוטכנולוגיה והנדסה ביוטכנולוגית 91, 154,	אישור תוכניות לימוד 47, 49-50, 61-62, 216,
163-164, 194	219, 238, 280-281, 283
ביולוגיה ומדעי החיים 116, 171, 177, 190,	אליטה ואליטיזם 30, 46, 127, 186, 219, 229,
196, 345	231, 234, 260, 277, 289, 341, 359, 361
אקולוגיה 178, 182	אלפא, תוכנית 194
בינה מלאכותית 303, 335	אמנת בולוניה 175, 266-267
ביקוש להשכלה גבוהה 21, 23-25, 28, 32,	אנגליה 51, 68, 252, 259*, 271-272, 357,
35, 41, ראו גם נגישות להשכלה גבוהה	ראו גם בריטניה
319 בית החולים מאיר	אסטרטגיה, ראו תכנון ארוך טווח
6 בית המשפט העליון	(ה) אקדמיה הלאומית למדעים 200, 279,
בית הספר לרפואה בצפת 239, 247-248,	285*, 354
בלשנות 148, 150, 185, 190	(ה) אקדמיה הצעירה הישראלית 204, 348
בצלאל 34, 91	(ה) אקדמיה למוזיקה ולמחול ע"ש רובין 33
בריאות הציבור וניהול מערכות בריאות 153,	אקרדיטציה 10, 266-269, 272, 274-275,
156	284, 286, 289, ראו גם ועדה להסמכה
בריחת מוחות 64, 151, 174, 190, 207, 353-	אקדמית
355, 363	ארכיאולוגיה 154, 165
בריטניה 74, 147, 149, 151-152, 249, 292	ארכיטקטורה 120, 172, 179-180, 187-188,
	192

הנדסה כימית 120, 154, 167, 196, 309	בשער: קהילה אקדמית למען החברה בישראל, עמותת 265-266, 270
הנדסה רפואית וביו-רפואית 153, 155-156,	
195-196, 320-321	
הנדסת אלקטרוניקה ותקשורת 8, 42, 100,	גופים רגולטוריים, ראו מל"ג; ות"ת
148-149, 184, 187, 191	גיאוגרפיה ולימודי סביבה 70, 154, 162-163,
הנדסת חומרים 153, 158-159, 187, 190, 195	182, 195, 207, 345
הנדסת מכונות 100, 153-155, 167-168, 193	גיאולוגיה ומדעי כדור הארץ 153, 159-160
הנדסת תוכנה והנדסת מערכות מידע 91-92,	גירעון תקציבי 21-23, 50, 236, 246-247
97, 153, 159, 192	גרמניה 151, 273
הנדסת תעשייה וניהול 42, 100, 154, 164-165,	
187, 193, 196	דוח ה-OECD (2010) 61-63, 66, 68, 264
הסכמים קיבוציים 53	דוח מחקר ICNL (2019) 355-356, 363
של סגל המכללות (2012) 67-68, 193	דוחות רוחביים 146-147
העדפה מתקנת 140, 142, 208, 348	דור Z / דור האלפא 302
העשור האבוד 4-5, 12, 47-50, 57, 59, 63-64,	דירוג אוניברסיטאות בעולם 48
67, 77, 146, 171, 184, 196, 208, 237-238,	דירוג שנחאי 145
260, 264, 346, 355	דמוקרטיזציה של ההשכלה הגבוהה 2-4, 40,
הפיכה משטרית 355-358, 361-362, ראו גם	186
פופוליום	
הפרדה מגדרית	הונגריה 355, 363
באוניברסיטאות 6, 69, 77-78, 82-89,	הוראת הלשון העברית 8, 171-172, 185,
105	187-188
במוסדות השכלה חרדיים 69, 77-78, 80,	הוראת השפה והספרות הערבית 171, 173,
107	185, 187
פולמוס ציבורי ואקדמי 84-91	היסטוריה כללית והיסטוריה יהודית 8, 70,
הפרעות בתקשורת 80, 86-87, 91-92, 100,	172, 181-182, 190, 196, 203, 207, 343
154, 165	הכוונת המחקר לצורכי המשק 5, 15-16, 18-
הציונים הכלליים, מפלגה 15-16	19, 54-56, 59, 65, 76, 104, 162, 237,
השכלה על-תיכונית (שלישונית) 31, 36, 60-	239, 265, 274, 279, 282, 347, 349
61, 68, 72, 82, 267-269, 293	הכשרת מורים באנגלית 171-173, 175, 187-
התאחדות הסטודנטים בישראל 191, 280,	188
286	הכשרת עובדי הוראה לגיל הרך 171, 173-174,
ונצואלה 355	185, 187-188
(ה)ועד המנהל (וע"מ) 278, 285-287, 289	המכללה למנהל 34, 92, 241
ועד ראשי האוניברסיטאות 32, 115, 227, 230,	המצרף 114-116, 143
	הנדסה אזרחית 154, 163-164, 190, 194, 196

הכרה באוניברסיטת רייכמן 250-255	281-280, 233-232
הקמת אוניברסיטה בגליל 257	ועד ראשי המוסדות הלא מתוקצבים 282
הרכב 5, 54-55, 246, 278, 281-280	ועד ראשי המכללות 227, 281
336, 285-284	(ה)וועדה הבין-סנאטית של האוניברסיטאות
התמודדות עם משבר מדעי הרוח 197,	282-281
201-200, 204, 206, 209, 262, 343-346	(ה)וועדה המקצועית לבחינת הרפורמה בחינוך
התנגדות הקמת בית ספר לרפואה באריאל	24
349, 337, 254, 249-243	(ה)וועדה להסמכה אקדמית (וה"ס) 286
התנגדות להכרה באוניברסיטת אריאל	(ה)וועדה לעדכון מערכת ההשכלה הגבוהה
337, 289, 240-238, 226-224	בישראל (ועדת בידרמן) 191
התפטרות חברים 246	(ה)וועדה לתקצוב ולתכנון, ראו ות"ת
יור"ר 29, 35, 37*, 38, 42, 49, 54*, 55*,	ועדה עליונה לקידום מדעי הרוח 201
56, 58-59, 64*, 73, 77-79, 81, 116,	ועדות בין-לאומיות 8-9, 12, 145, 196-147,
193, 197, 209, 211, 217-219, 222-223,	206, 208, 228, 245, 262, 278, 343-347
235, 237-239, 246-247, 254-256, 258,	ועדת אלטשולר 241
262, 270, 271*, 275-276, 281, 289,	ועדת אפק 244-246
336-338, 340, 347, 349	ועדת דוברת 72, 106, 271
מינויים 246-247	ועדת דורי 14-15, 21
עיגון בחקיקה 275-276, 280	ועדת החינוך של הכנסת 15-17, 42, 44, 64,
פגיעה בעצמאותה ובסמכותה 53-57, 67,	219
220, 223, 233-235, 237-238, 241-243,	ועדת הלפמן 174, 185
246, 248-249, 251-264, 276, 284, 337-	ועדת הקבלה הבין-אוניברסיטאית 115
341, 349	ועדת ליפסון 31
קידום ההשכלה החרדית 77-79, 81-84,	ועדת פינגר 249-250, 255
87-98, 101-105, 109, 342, 345	ועדת צ'חנובר 256-257
קידום השכלה בחברה הערבית 111-113,	ועדת שוחט (2007) 52-53, 57-59, 63, 66,
116-117, 122-124, 127, 141-142, 345,	264-265
תוכנית לפיתוח למידה דיגיטלית 296,	ועדת שלון 29
304, 311, 316, 331-332	ועדת שפירא 199
תוכנית עבודה רב-שנתית (2010) 64-67,	ועדת שרף 23, 27
תקצוב מוסדות ביהודה ושומרון 214,	ות"ת 7-13, 21-25, 28, 36-39, 45-47, 50-51,
216-220, 222, 241-242	63, 68, 76, 143-144, 150, 153, 173-174,
חוויית למידה 177, 296, 304-305, 318-320,	183-184, 208, 236, 266-271, 277-283,
328-329, 333	286, 348, 350
חוקי הסדרים 5, 53-56, 67	אתגרים וכשלים 274-275, 338-339,
	346

בדיקות איכות פנימיות 145	חוקת המוסדות האקדמיים 17, 15-14
הטמעת מתודות למידה חדשות 311-307	חינוך הממלכתי דתי 103, 85, 69
נגישות לערבים 129-128	חינוך ומדעי החינוך 157, 153
צעד אחד לפני כולם, תוכנית 128	חינוך על-יסודי 31, 183, 342-343
	איכות למידה 189-186
יהודה ושומרון 2, 10-9, 12, 211-222, 224-	יוצאי אסיה-אפריקה 26-28, 30
243-242, 225	רפורמה בשנות השישים 27-28, 188
יפן 74, 274	חירות אקדמית 23, 29, 45, 231, 233, 238,
ישראל 2028, הורביץ וברודט 60, 63, 66, 68,	271, 274, 279-283, 287, 353-358
264	מחלוקות 14-20
	עקרונות פריס (1993) 356
כוחות השוק 41, 275, 284, 339-340	פגיעה ב- 47, 53-54, 363, ראו גם מהפכה
כימיה 153, 161, 187, 192, 324-325	משטרית
כלכלה 8-9, 91, 100, 114, 147, 171, 174,	חרדים 2, 4, 12, 59, 61, 63, 65, 69-70, 72-
185, 190, 207, 209, 262, 345	92, 117, 252, 277, 284, 289, 298, 360
כלכלת ידע 3-4, 11, 269, 291	איכות תוכניות הלימודים למגזר החרדי
כללי אתיקה 277, 281, 284	93-98, 106
כספי תרומות 21, 28	הגדרת המל"ג 103
	השכלה ומגדר 75-80, 82, 99-102, 104
לימודי המזרח התיכון 8, 171, 178-179, 190,	חסמים להשכלה גבוהה 6-7, 77, 81-82,
196, 343	98, 102, 106-107
לימודי יהדות 202	יוזמות מקומיות לקידום השכלה גבוהה
לימודי ליבה 6, 70, 72, 77, 82, 91, 98, 103,	77-81, 83
106-107, 361	מנהיגות 78-79, 86, 104-105, 107, 109,
לימודים בחו"ל 116, 120-121, 141, 143,	341-342
ראו גם בריחת מוחות	רעיון אוניברסיטה רב-קמפוסית 6, 108,
למידה לאורך החיים 62, 267, 269, 296, 302,	342
322-325	תמריצים לאברכים 102-103, 106
לשון עברית 8, 131, 148, 150, 201-202, 343	חרות, תנועת 16
מבחן הסקר 26, 141	טורקיה 355, 363
מבקר המדינה *54	טכנולוגיית המידע ותקשורת 4, 11, 191-192,
בחינת מדיניות שילובם של החרדים (2019)	207, 269, 291-292, 295-296, 302, 327,
104, 98	329, 332, 342, 350
מגדל אור, רשת 81	(ה)טכניון 13, 22-23, 25-26, 29, 48, 61, 211,
מדינות OECD 1, 3, 41	230, 248, 338

מכון דוידסון לחינוך מדעי 194	מדיניות ציבורית 171, 176-177, 188, 190
מכון דעת 81, 95	195, 192
(ה)מכון הישראלי לדמוקרטיה 281	מדעי החברה 56, 58-59, 268
מכון ויצמן 13, 21*, 26, 48*, 218, 230, 233,	משבר 8-9, 161, 184-185, 190, 196, 205-
338	206, 209-210, 212, 336, 343-345, 348, 351
בדיקות איכות פנימיות 145	מדעי החיים והטבע 48, 83, 119, 199, 205,
הטמעת מתודות למידה חדשות 322-326	219, 266, 312
חוקרי ויצמן הצעירים, תוכנית 127-128	מדעי הים 153, 196
מדרשת פיינברג 127	מדעי המדינה 50-151, 148, 185, 190
נגישות לערבים 127-128	מדעי המחשב 8, 34, 42, 78, 91-92, 97, 100,
תוכנית רוטשילד-ויצמן למורים מצטיינים	129, 147-150, 154, 170-171, 182, 184,
במדעים 322-326	187, 191, 193
מכון לב - בית הספר הגבוה לטכנולוגיה	מדעי הרוח 56, 176, 188, 262, 268
בירושלים 34, 77-78, 81, 92, 95, 97	משבר 8-9, 146, 179, 181, 183-185,
מכון לוסטיג 78, 81, 95, 97	190, 196-197, 199-210, 336, 343-345,
מכון לנדר 81	347-348, 351
מכון Eurandom, הולנד 166, 195	תוכניות לקידום 199, 344-345
מכינות קדם אקדמיות 7, 25, 78*, 80, 110,	מדעי התזונה 154, 161-162, 190
119, 122-123, 141, 143, 342, 356	מדעי מעבדה רפואית 153, 156-157, 191
סדארה 126	מדרשת רופין 34
(ה)מכללה האקדמית הדסה 80, 91	מהפכת המכללות 36-37, 48-49, 108, 336-
(ה)מכללה האקדמית צפת 34, 81	337, 343
(ה)מכללה החרדית בבני ברק 77-78, 81, 86	מוזיקה ומוזיקולוגיה 148-149, 185, 190
התוכנית לעבודה סוציאלית 94	מוסד שמואל נאמן 265, 267-269
(ה)מכללה החרדית בירושלים 78-80, 90, 107	(ה)מועצה הלאומית לכלכלה 59, 73, 285
התוכנית לעבודה סוציאלית 93-94	(ה)מועצה להשכלה גבוהה, ראו מ"ג
(ה)מכללה להכשרת מורים לטכנולוגיה של	(ה)מועצה למענקים אוניברסיטאיים של
"אורט ישראל" 34	ממשלת הודו (UGC) 198
(ה)מכללה לחינוך ע"ש זינמן במכון וינגייט 34	מועצת ארגוני הסגל במכללות האקדמיות 281
מכללות 6, 30-35, 47, 53*, 58, 61-62, 65,	מזרח ירושלים 212-213, 356
76, 110, 187, 189, 193, 199, 219, 240,	מיומנויות המאה העשרים ואחת 4, 11, 97,
259, 270, 277, 289, 337, 341-342, ראו	192, 269, 292-293, 295, 297, 299-300,
גם מהפכת המכללות	302-303, 307-308, 318-322, 327-326,
אורות ישראל 215-216, 219*	331-332
אקדמיזציה 35	(ה)מכון האוניברסיטאי של חיפה 26, ראו גם
אשקלון 34, 91	אוניברסיטת חיפה

- 241, 226, 224-222, 217
 הקמת אוניברסיטה בגליל 257-256
 הקמת בית ספר לרפואה באריאל 242, 244, 246, 349
 הרכב 10, 17, 19, 21, 229-230, 275-278,
 280-282, 287, 336-338, 359
 התמודדות עם משבר מדעי הרוח 197,
 199-209, 343-346
 התפטרות חברים 223, 228, 234
 ועדת איתור 278, 280-281, 285
 ועדת המכללות 213, 215
 חברי ה' 211, 213, 226-227
 חוק ה' (1958) 9, 13-21, 38, 41-42,
 44-46, 49, 54, 90, 209, 211-213, 216-
 217, 223, 229, 231, 233, 242, 262, 265,
 276-277, 279-280, 283, 286, 336, 338,
 347-348, 356
 חזון הקמפוס החדש 295-296
 יו"ש 9, 12, 211, 213-226, 238-244, 246,
 כ"קרטל" 10, 55, 211, 229-234, 258-259,
 262, 264, 286, 288-289, 337-338, 340-
 341, 358-360
 מינויים 226-229, 232-234
 סגן יו"ר ה' 227-228, 230, 233, 271,
 275-276, 338
 פגיעה בעצמאותה ובסמכותה 56-57, 61,
 211, 219, 230-235, 248, 264, 277-278,
 284, 337-338, 340-341, 349, 360
 קידום השכלה החרדית 77-78, 80-81, 84,
 86-91, 93-98, 101-105, 107-109, 84,
 342, 345
 קידום השכלה בחברה הערבית 112-114,
 116-117, 122-123, 127, 132, 141-142,
 345
 תיקון החוק (חוק הסיפוח) 211, 224,
 מנהיגות אקדמית 109, 128, 157, 186, 191,
 בגליל 34, 62, 112*, 240, 256
 הענקת תארים 36-38, 49, 51, 108
 התנגדות לפתיחתן ולשדרוגן 31-33, 36-38
 כמוסדות הוראה 9, 39, 51, 58, 67-68,
 163, 193, 261
 כשלוחות של אוניברסיטאות 33-34, 108,
 215, 337
 להכשרת מורים 34-35, 38, 49, 91-92,
 111, 139, 219*, 280, 326-327
 מדעי הרוח 199-200
 ערבים 139
 קהילתיות 60, 270, 272-273, 277
 תוכנית האב (1993) 36, 38, 51-52, 110-
 111, 237, 277
 מכללת אוהלו 326
 מכללת אפקה 318-321
 מכללת הרצוג ליפשיץ 92, 219*
 מכללת יהודה ושומרון באריאל 34, 211,
 213-220, 223, 225, 238, 240, ראו גם
 אוניברסיטת אריאל
 מכללת ירושלים לבנות 34, 92
 מכללת לוינסקי 34, 92
 מכללת סמי שמעון 81, 91, 97
 מכללת ספיר 112, 124
 מכללת עזריאלי 92, 97
 מכללת תל חי 34, 194, 226, 241, 257, 349
 הטמעת מתודות למידה חדשות 326-328
 פעילות בקריית שמונה 194
 מל"ג 5, 8-11, 28-29, 31-34, 36-39, 48-
 47, 53, 59, 65, 67*, 70, 76, 144,
 147, 150, 153, 155-159, 161-164, 170-
 166, 172-177, 179-183, 185-187, 193,
 237, 266-270, 339, 350
 הכרה באוניברסיטת רייכמן 249-251,
 253-255, 261
 הכרה במוסדות מעבר לקו הירוק 214-

בקליפורניה 271-272	1995-196, 201, 207, 358
בשוודיה 178, 48, 271-272	מנהל עסקים 8-9, 42, 52, 56, 81, 95, 100,
בשוויצריה 271-272	119, 171, 175-176, 185, 190, 207, 262,
דוח ועדת ה' 285-289, 349-350	345
הצעת חוק 287-288	מסמך טרכטנברג (2007) 59, 63-66, 68, 73-
ועדת ה' 270, 284, 349	117, 75
חוק ה' 10, 12, 336, 349-350	מעמד המורים והמורים 185, 334-335
משפטים 42, 53*, 54, 81, 87, 92, 98, 100,	מערכת החינוך 28, 31, 47, 124, 143, 157,
114, 120, 137-138, 142, 153, 157-158,	172, 187, 195, 271, 277, 284, 292, 345,
188, 191, 194, 312	362
משרד האוצר 22, 28-29, 50, 54*, 57, 67-68,	חינוך חרדי 69-72, 77, 91, 106-107, 361,
104, 106, 201, 205, 239, 243, 271*, 276,	ראו גם חרדים
284, 348-349	חינוך טכנולוגי 59, 71
אגף התקציבים 53, 56, 58-59, 65, 141,	חינוך מקצועי 26, 141
208, 237-238, 257, 260, 285, 347-346	חינוך ערבי 144, 173, 212, 342
משרד החינוך 5, 21-22, 44, 54, 70, 72, 106,	מפד"ל 18
114-115, 123, 143-144, 173, 187, 189,	(ה)מפקד הצבאי ביו"ש 2, 9-10, 12, 213-215,
214, 217, 219, 342, 345	219-220, 222, 225-226, 235, 241
משרד המדע 279	(ה)מרכז האוניברסיטאי אריאל 220-222,
משרד העלייה והקליטה 354-355	241, ראו גם אוניברסיטת אריאל
2-4, 12, 336	(ה)מרכז האקדמי באור יהודה 262
הכשרת הסגל 299, 304, 315, 332-333,	(ה)מרכז האקדמי כרמל 81, 262
335, 350	(ה)מרכז הבינתחומי בהרצליה 10, 226, 232,
הערכה חלופית 197, 322, 325-326, 330,	239, 241, 248-250, 255, 260, 339-340,
334	ראו גם אוניברסיטת רייכמן
הערכה מעצבת 297-298, 305, 312	(ה)מרכז להוראת המדעים 194
התנסות בשטח 191-192, 194, 206, 309,	מרכז המחקר הלאומי להנעה אלקטרוכימית
319-320, 322-323, 325-327	148, 152, 343
חדשניות 149, 155, 158, 191-192, 196,	מרכזי המחקר למדעי הים 153, 155, 196, 208,
239, 290, 293-335, 350-351	מרכזי חרדים חדשים (מח"רים) 84, 97-98,
כיתה הפוכה 309-310, 316, 333	102, ראו גם חרדים
למידה אינטראקטיבית 301, 306, 311, 313-	מרכזי מדע, הכוון וייעוץ 123
314, 330	מרכזים למצוינות מדעית (I-CORE) 197,
למידה בקבוצה ובקהילה 11, 297, 309,	208, 260
311, 316, 319, 324, 330-331	משילות 264-265, 338
למידה היברידית 109*, 296, 311, 313, 318,	באנגליה 271-273

סגל אקדמי	329, 326, 321
איכות 42	למידה מבוססת פרויקטים 319, 270
בהשוואה למדינות אחרות 50-51	329, 327
בכיר 50-51, 64-65, 88, 98, 139-140,	למידה מותאמת אישית 301, 303, 315
146, 166-167, 170, 178, 185, 203, 205	למידה סינכרונית וא-סינכרונית *109, 304,
במכללות 67-68, 193, 289	329, 316-315
זוטר 96, 139-140, 146, 167, 169, 181-	למידה עצמית ועצמאית 99, 191, 307-309,
182, 280	316, 320-321, 323, 326-328, 331-334
נשים 148	למידה פעילה 158, 177, 192, 294, 301,
ערבים 125, 128, 130, 139-140, 176	303-305, 307, 309, 311, 313, 315, 325-
פערי שכר 53, *54, 58, 67, 157, 168,	326, 333
205, 289, 344, 348	למידה שיתופית 294, 329
למספר תלמידים 50, 65-66, 152, 158,	למידת עמיתים 297-298, 329
168, 170, 175, 190	מודלים תלת-ממדיים 305-306
קביעות 151, 156, 158, 162	מציאות מדומה 304-305, 327
קליטת סגל צעיר 5, 47, 50-51, 58, 64-	מציאות מרובדת 327
66, 205, 347	פטל, מערכת 324-325
תקנים 50-51, 64-66	שביעות רצון הסטודנטים 298
סוציולוגיה ואנתרופולוגיה 154, 161, 190	שמרניות 184, 191-192, 201, 293
סטטיסטיקה 137-138, 142, 144, 154, 166,	מתמטיקה 8, 48, 87, 100, 120, 137-138,
195, 207, 345	142, 148, 151, 169-170, 187-188, 190
סטנדרטים אקדמיים 3-4, 278	
בינלאומיים 266	נאו-ליברליזם 2, 41, 188
סטנדרט בינוני 147, 153-171, 182, 184,	נגישות להשכלה גבוהה 29-31, 33-40, 46-
343	49, 51, 60-61, 65, 68, 147, 157, 196, 219,
סטנדרט גבוה 146-153, 182, 185-184,	236, 266, 274, 277, 289, 337, 343, 351
343	המלצה לצמצום ה- 58-59, 63
סטנדרט נמוך 147, 171-186, 190, 208,	חרדים 69-109, 336, 341-342, 345
343	יוצאי אסיה ואפריקה 21, 25-28, 30, 32
סיעוד 92, 100, 116, 119-120, 154, 165-166	ערבים 110-144, 158, 187, 336, 342,
סמינר אורנים 34, 92	345
סמינר הקיבוצים 34, 92	שיעור המתקבלים 24-25, 30, 35-36, 186
ספרות עברית 8, 131, 153, 160, 188, 190,	נוער שוחר מדע 194
194, 201-202, 207, 343	נציבות שירות המדינה 44-45
עבודה סוציאלית ושירותי אנוש 8, 79, 91-94,	נציגי ציבור 20, *54, *55, 230, 271*, 280,
	284-286

פופוליוזם 358	,183 ,180 ,175 ,172-171 ,120 ,102 ,100
הדרת מומחים מהשירות הציבורי 359-	262 ,193 ,190 ,188-187 ,185
360	,126 ,123 ,121 ,114-113 ,7
הורדת רף האיכות 361-360	342 ,157 ,134 ,132-128
פורום דיקאני הפקולטות לרפואה 245	341 ,117 ,105 ,101 ,76-73 ,59 ,6-5
פורום המרצות והמרצים למשפטים 357	181 ,172
פורום ספיר *267 ,269	,75-73 ,65 ,63-61 ,59 ,12 ,6 ,4 ,2
פורום קהלת 90 ,362-361	289 ,144-110
פטנטים 1 ,8 ,48	130-129 ,124 ,122 ,120 ,112-111
פיזיותרפיה 154 ,168	122
פיזיקה 8 ,34 ,148 ,154 ,169-171 ,182 ,184 ,	120
187 ,188 ,192 ,312 ,354	,110
פילוסופיה 148 ,152 ,185	342 ,143-141 ,130 ,122-121 ,119-113
פילוסופיה יהודית 148 ,151-152 ,185 ,343	124-123
פלורליזם 2 ,30 ,40 ,46 ,186 ,358-359	-137 ,134 ,120-119 ,116
פסיכולוגיה ומדעי ההתנהגות 8 ,42 ,91 ,102 ,	143-142 ,138
114 ,119-120 ,123-124 ,148 ,152 ,185	123-122
פיקולטה לחינוך 194-195	121
פרויקט פר"ח 194	185 ,129 ,125 ,121 ,114 ,7
פריפריה חברתית וגיאוגרפית 6 ,40 ,47 ,76 ,	עתירות לבג"ץ
108 ,111 ,114 ,157 ,189 ,193-194 ,265 ,	הכרה באוניברסיטת אריאל 220-222 ,
289 ,341-343 ,358 ,360 ,ראו גם חרדים;	258 ,243-241
ערבים	342 ,107 ,93-92 ,90 ,88
פרסומים מדעיים 48 ,146 ,174 ,176	נגישות להשכלה גבוהה 116
1 ,150 ,158 ,160 ,194	פוליטיזציה 2-4 ,9-12 ,15 ,53-54 ,270 ,276 ,
פרקליטות המדינה 42-44	278 ,283 ,340-336 ,351-350 ,356-355
צרפת 151 ,252 ,273-274 ,357	363
קורונה, מגפת ה' 11 ,126 ,130 ,143 ,239 ,	ות"ת 236-249 ,252-254 ,256-258 ,262-
296 ,298-300 ,306 ,312 ,314-315 ,317 ,	340 ,338 ,263
328 ,330-331 ,333	מל"ג 211-235 ,248 ,257 ,262 ,276 ,337-
קורסי יע"ל 131-132	358 ,338
קורסים להכשרת עובדים על ידי חברות	מניעה 28-29 ,56 ,229 ,231 ,236 ,277 ,
גדולות (Corporate Universities) 301-	279 ,281 ,284 ,286 ,288-289 ,338 ,341 ,
302 ,332	349
	פולין 355 ,363

שוק העבודה 1, 4-6, 59, 61-62, 65, 75-76,	קידום המצוינות המחקרית 196-197
348, 344, 270-269, 267, 194, 81	קצב גידול הסטודנטים 4, *58, 59, 98, 186,
אבטלה 72-74, 291	264, 218
הכשרה ל 98, 102, 104-106, 123, 290-	(ה)קרית האקדמית אונו 81, 90, 92, *108
-318, 316, 303-302, 299, 297, 294, 292	לימודי מנהל עסקים וחשבונאות 95-96
351-350, 334-332, 329, 326, 321	לימודי משפטים 96
מבנה 290-292	קריטריונים להכרה במוסד כאוניברסיטה 223,
שיתופי פעולה אקדמיים 197-199, 207-208,	339, 260-259, 249, 242, 225
268, 266	(ה)קרן הלאומית למדע של ישראל (ISF) 64-
שכר לימוד 24, 50, 52-53, 253-254, 266, 268,	208, 199-198, 65
שנקר 34	קרנות מחקר תחרותיות ובין-לאומיות 8, 204,
שפה וספרות ערבית 8, 171, 176, 185, 190	348-347, 343, 338, 260, 208-207
תואר שלישי 40, 96, 113, 119, 123, 127-	(ה)קרן הלאומית הסינית למדעי הטבע
, 162-161, 158, 137-135, 133, 130, 128	198 (NSFC)
, 207, 200, 176-175, 174, 170, 169-164	(ה)קרן המשותפת ישראל הודו 198
325, 279, 259, 249, 241, 238	(ה)קרן לאומיות למחקר של סינגפור
תואר שני 42, 80-81, 86, 93, 96, 101, 103,	199 (NRF)
, 137-135, 133, 130-126, 123, 119, 113	קרן המו"פ האירופי 198
-166, 164-163, 161, 158, 156, 151-150	קרן המחקר ארצות הברית ישראל (BSF)
, 181-180, 178, 176-175, 170-169, 167	198
325, 318, 249, 219, 195	קרן המחקר גרמניה ישראל (GIF) 198
ללא תזה 5, 51-52, 65, 182, 322	קרן המחקר ישראל סין 198
תוכניות ומוסדות חוץ תקציביים 52-53, 58,	קרן המחקר ישראל סינגפור 199
340, 161	רב-תרבותיות 2, 125
תוכניות חומש	רוסיה 363, 355
הנגשת השכלה גבוהה לחרדים *69, 81-82,	ריפוי בעיסוק 154, 162
104-98, 88-86	רמת הסטודנטים 9, 28, 143-144, 167, 184,
הנגשת השכלה גבוהה לציבור הערבי 113,	201, 188-186
123-122, 117	רפואה 116, 119-120, 134-135, 137-138,
ות"ת (2010) 197, 264, 346	305, 243, 192, 190, 169, 154, 143-142
ות"ת (2006-2002) 256	(ה)רשות הארצית למדידה והערכה שבמשרד
ות"ת, תשע"א-תשע"ו (2011-2016) 81,	החינוך (ראמ"ה) 54
122	רשות להשכלה גבוהה (רל"ג) 266, 275, 285-
תשע"ז-תשפ"א (2017-2022) 201, 295-	287
296	

349-346, 344-343, 284, 275, 270, 262	תוכנית "הישגים" 123
מימון ציבורי 273, 22-21	תוכנית המאה (ועדת חביבה פדיה) 344, 206
פרדוקס 209-208	תולדות האמנות 190, 159, 153
קיצוץ 4-5, 8, 41, 47, 52-50, 57, 66-67,	תומקס, חברת 312
348, 346, 289, 260, 239, 182, 147	תחרות בין מוסדות 51, 53, 58, 65, 188, 333,
שחיקה 50, 52-53, 64	338
תקצוב דיפרנציאלית 270, 347	תיאוריות בחקר ההשכלה הגבוהה 3-4
תת תקצוב וחוסר משאבים 183-186,	תכנון ארוך טווח 9, 60, 107, 109, 156, 164-
206, 201-200, 191-189	161, 166-167, 179, 186, 195-196, 207,
תקשורת 42, 91-92, 154, 166-167	251-253, 259-260, 263, 265-266, 275,
תקשורת חזותית 153-155	280, 283, 286-287, 289, 339, 345
תרומת ההשכלה הגבוהה לחברה ולמשק 1,	תעודות אקדמיות של מוסדות פלסטינים 212
48, 57, 60, 65, 67, 104-105, 194-195,	תקציבי השכלה גבוהה 2, 23-24, 28-29,
349-346, 287, 285, 274, 208	242, 268, 272-274, 276, 279, 336
תעסוקה ושכר 1, 6, 59, 61-63, 73-74,	למחקר 58, 64, 65*, 198, 268
341, 113, 102-101	מודל תקצוב 9, 29, 64-65, 67, 150,
	180, 183, 191, 206, 209, 226, 237, 247,

מפתח שמות

אפרת-טרייסטר, דורית 317-316	אבוטבול, גבי 79
אקרמון, יוסי 257	אבי-יונה, ראובן 249
ארבל, עדנה 42	אבירן, אהוד 324
ארן, זלמן 18, 20, 23-24, 143, 235, 343	אברמסקי, עודד *244
ארן, לידיה 28	אדמון, יובל *271
ארנון, רות 279	אדרעי, אריה 96-97
ארנל, אלנה 292	אוחנה, אשר 79
ארנס, משה *265	אולמרט, אהוד 72-73
	אומן, ישראל 221, 226
באומן, זיגמונט 291	אוסלנדר, גייל 93-94
בגין, מנחם 218, 338	אורבך, אפרים 229
בירנבאום, רוברט 4	אורלב, זבולון 44, 217, 219
בית הלחמי, אהרן 238	אורקרט, ויקי 294
בלונדר, רון 322	אידלסון, שלדון 248
בלכמן, זהבה 320	אינשטיין, אלברט *17, 229
בלנק, בתיה 314	אילו, אווה 359
בן אליהו, שמגר 246, 251, 256	אילון, מוטי 231
בן ארי, אחז 215, 224	אילת, אליהו 22
בן גוריון, דוד 14	אלבק, פליאה 213, 215
בן דוד, דן 62, 70, 107	אלון, יגאל 23, 29, 31, 236, 257, 340, 343
בן דוד, תמר 306	אלוני, שולמית 37, *70
בן לולו, אליהו *214	אלחאג', מאג'ד 112-113, 143
בן צבי, נאווה *265, *271	אלטבאך, פיליפ 3
בן ציון, יוסי 312-313	אלטשולר, עמוס *214, 216, 218, 221, 241
בן ששון, מנחם 230	אלקין, זאב 258
בנט, נפתלי 224, 226-228, 230, 232-233,	אמסלם, דוד 360
287, 258, 246	אנגלמן, מתניהו 246
בנינגה, שמעון 95	אנדורן, יעל 237, 257, 284
ברגמן, יעקב 280	אנוש, גיא 330
ברודט, דוד 60, 270	אפק, ארנון 244, 246

הלוי, יונתן *244	ברודצקי, זליג 15
הלפרין, ערן 127	ברק, אהוד 219
המר, זבולון 343, 217, 215-214	ברק, מיכל 125
הנדי, צ'רלס 290	בר-שלום, עדינה 107, 90, 86, 80-78
הניק, אבישי 249	
הר זהב, רענן 282	גאנם, ראודה 325
הראל, עדנה *271	גוטפרוינד, חנוך 60
הרן, אוריאל 316	גורי-רוזנבליט, שרה 273, *265
הררי, חיים 276-275, 258, 229	גייגר, בני 256
	גל-נור, יצחק 276, 270
ודמני, רבקה 245, 233, 230, 228-227	גלילאו גליליי 1, 357
ווטרמן, רוברט 290	גל-ים, אבישי 354
ווידמר, טרי 293	גליק, שמעון *244
וויז, ג'ורג' 24	גלעד, אליעזר *214
וולנסקי, עמי *265	גל-עזר, יהודית 228
וולקוב, שולה 60	גפני, ארנון 29
ויגדור, משה 256	גרונאו, ראובן 270, 58
וילנסקי, דן 60	גרוסמן, יצחק דוד 81
וילצ'ק, מאיר 221	גרוסמן, שלמה 235, 215, *214, 105, 77, 58
וינשטיין, יהודה *56	289, 276, 270, 259, 239-237
ורנון, פיליפ 143-142	גרינבלט, סטיבן 357, 105
	גרינוולד, איתמר *265
זיו, יעקב 276, 259, 238, 229, 211, 58	
זייפמן, דניאל 283, 233, 230	דולב, דני 97
זילבר, דינה 245	דורי, יעקב 22, 14
זילברשץ, יפה 252-250, 246, 228, 209, 105	דין, שקד 317
349, 338, 295, 256-254	דינור (דינבורג), בן ציון 28, 24, 18, 15
זילכה, גורי 60	דינור, רענן 72
זינגר, יואל 224, 213-212	דרעי, אריה *70
זמיר, יצחק 213-212	
	הבר, קובי 347, 208, 59-58
חאיק, חוסאם 307	הדני, יעקב 69
חדד, יהודה *265	הורוביץ, אלי 60
חוברס, איל 359	היימס, חיים 353
חכמוב, נדב 317	היינמן, סטיבן 3
חנין, דב 224	הלאל, יסמין 328

264, 234, 231-229, 219	חנני, חיים 25
, 213, 116, 105, 79-77, 42	חסון, דוד 221
289, 256, 235, 219-217	
לוי, אוריאל 354	טולקובסקי, דן *265
לוי, יצחק 70	טופל, רוברט 62
לוי, יצחק (סטודנט) 300	טופלר, אלבין 290
לוין, דניאל 310-309	טור כספא, יעל 275, 245
לוקרציוס הרומי 357	טלמון, ישעיהו 246
לזרוס יפה, חווה 229, 38	טלר, יחזקאל 276
לחמני, ניב 299	טראו, מרטין 3
לימור, אורה 223	טרכטנברג, מנואל *54, 58-59, 64-65, 73
לימור, ניסן 267, 42	77, 81-82, 105, 197, 222, 225, 235
לין, יעל 315	237, 239, 241, 247-248, 255, 259, 267
ליפשיץ, ספיר 310	271, *274, 289, 346
לירון, נדב *265	
לפיד, יאיר 271	יגאל, צ'רלס 294
	ידין, יגאל 229
מאור, משה 228	ידלין, אהרן 28, 31-33, 343
מארון, מונא 256, 253	יוגב, רמי 270
מגידור, מנחם *271	יוסף, עובדיה 78-79, 86, 104, 107
מדינה, ברק 297, 279, 125	יורטנר, יהושע 229, 60
מויאל, עמי 318	יעבץ, צבי 229
מולר, ז'ן ורנר 359	יעקובי, גדליה 28
מועלם, שולי 224	יערי, מנחם 57-58
מורביה, אלברטו 357	יתום, דני 214
מזוז, מני 219, 217	
מילוא, טוביה 221	כהן-אורגד, יגאל 218, 225
מלאך, גלעד 103-101, 98	כהנר, לי 103
מלכיאלי, מיכאל 90	כץ, יעקב 106
מנדלבום, משה 280	כרמי, רבקה 231, 256
מסר ירון, חגית 211, 226-228, 233, 259, 265,	
287, 275, 271-270	לאו, ישראל 79
מקורי, יוסי 349	לביא, חנוך 79
מרדוד, ליאורה 58	לביא, פרץ 230
	לבנון, יצחק 213
נבון, יצחק 212, 69	לבנת, לימור 44, 44, 55, 115-116, 142, 220-

צ'חנובר, אהרן *265, 256, 254	נורוק, מרדכי 18
צפיר, שי 329	נזרי, רז 245
	נייט, ג'יין 4
קאי-מינג, צ'נג 4, 292	ניסים, יונית 327-328
קדרי, צבי 32	ניסן, אודי 56, 65, 208, 347
קוברסקי, חיים 14	נתניהו, בנימין 106-107, 107, 222, 271, 288
קודשין, מאיה 305	
קופילביץ, עמנואל 212	סימון, אסף 310
קורצווייל, ברוך 229	סימנסון, שלמה 32
קושלבסקי, אביגיל 88	סלבין, שמואל 246, 252, 256
קירש, אורי 238	סלע, מיכאל 229
קישון-רבין, ליאת 301	סמוטריץ, בצלאל 355-356
קליין, פנינה 229	סמיט, אדם 348
קלכהיים, חיה 228	סער, גדעון 56, 64, 197, 222-224, 230-232,
קלפטר, יוסי 232, 256	241, 255, 258, 278, 288, 343, 346
קנדל, יוג'ין *271, 270	ספיר, פנחס 22, 28
קפלנסקי, ש' 22	
קרן יער, דב 212	עוז, ירון 86-87
קרנצ'לר, אביאל 108	
קרץ', תחייה 212	פדיה, חביבה 206, 344
	פזי, אמנון 35, 37*, 38, 49, 193, 217, 243,
רבין, מיכאל 32	258, 263, 265, 289
רביצקי, אביעזר *214, 229	פיטרס, תומס 290
רגב, יונתן *271	פינגר, נחום 249, 255, 276
רואו, יעקב *244	פירון, שי 271, 276-277, 287
רובינשטיין, אמנון 37-38, 41, 49, *70, 106,	פראוור, יהושע 24
216-217, 224, 255, 258, *271, 277,	פרוקצ'יה, איילה *271
289, 343	פרי, יעקב 279
רוטמן, דרלה 293	פריאל, אסתר *244
רוטנשטרייך, נתן 24, 29, 263	פריאלניק, דינה 133
רוכלי, אברהם *214	פרידמן, רוני 249, 255
רוקה, יששכר דב 106	פרידמן, רמי *265
רושינק, אפרת 321	פרסיץ, שושנה 15-17, 19, 338
רזיאל-נאור, אסתר 16-17, 19, 338	פשה, יצחק 224, 258
רטיי, ג'ון 293	
ריבלין, ראובן 44	צחור, זאב 270

שיין, יוסי 246-247, 204	רייך, אריה 311, 354
שילד, עוזר 215	רייכמן, אוריאל 239, 249
שימרון, דוד 219	ריין, רענן 133
שכטר, מוטי 270	רימלט, אלימלך 16, 19, 338
שלגי, משה 212, 224	רנד, יעקב *214
שלון, רחל 29	רפאל, יצחק 18
שמיר, נדב 275	רפפורט חובב, מלכה 200
שמר, טלי 87	
שנהר, רועי 299	שאשא ביטון, יפעת 256, 258
שפירא, אניטה 199	שביב, מרב 244, 247
שפר, תמיר 354	שגב, מוטי 256
שפרבר, דניאל 221	שודל, מיכל 298-300
שפרלינג, רות 80	שוחט, אברהם (בייגה) 57
שרון, אריאל 219	שופמן, יהושע 220
שריד, יוסי *70, 114, 219	שוקן, גרשום 19, 338
שרנסקי, נתן 217	שורק, חרמונה 256
ששון, תליה 43	שושוק, פרנק 4
ששת, נופר 313	שזר, זלמן 22
	שטיינמץ, שלמה 79
תבור, עידו 305-306	שטייף, מרק 353
תדמור, זאב 56, 60	שטראסר, יוהנו 291
תירוש, יופי 88	שטרן, ידידיה *271
תמיר, יולי 57, 278	שטרן, שמואל 79