

# הסדרה הכתומה

## כניסתם של שיקולים כלכליים לאקדמיה והשלכותיהם על תכניות הלימודים ודמות התלמיד הדר סמואל

מרץ 2009

## תודות

ליוחנן, על הסבלנות והתמיכה לאורך הדרך (הארוכה). לאבא שלי, פרופסור אהרן שמש, על הרעיון ועל העצות המועילות. תודה מיוחדת לחברי הסגל שנאותו לפנות זמן מסדר יומם העמוס על מנת להתראיין לעבודה זו. וכמובן לפרופסור ערן פייטלסון על ההנחיה והמשוב.

## על המחברת

הדר סמואל, ילידת ירושלים, היא בוגרת החוגים לפסיכולוגיה וללימודי התיאטרון באוניברסיטה העברית בירושלים. את לימודי המוסמך שלה השלימה במסגרת המחזור השלישי של מסלול המצטיינים של בית הספר למדיניות ציבורית באוניברסיטה העברית. לאחר סיום לימודי המוסמך, השתתפה בכתיבת הספר *מזון לירושלים – תכנית לשיקום ירושלים, בירת ישראל*, בעריכתו של פרופסור גור עופר ובהוצאת מכון ירושלים לחקר ישראל. מאז שנת 2008 היא עוסקת במחקר בתחום מדיניות בריאות במרכז סמוקלר, המהווה יחידה במכון מאיר-גיוניט-מכון ברוקדייל.

## About the author

Hadar Samuel completed an undergraduate degree in psychology and theatrical studies at Hebrew University in 2003 and a masters degree in public policy at the Federmann School of Public Policy & Government in 2008. Upon completing her Masters degree, Hadar participated in authoring the book: *A vision for Jerusalem – Plan for Revitalizing Jerusalem, the capital of Israe*, published by The Jerusalem Insititute for Israel Studies. Since 2008 Hadar has been working in the field of health policy research at the Smokler Center, in the Meyers-Joint-Brookdale Institute.

## תקציר

בשני העשורים האחרונים אנו עדים לחדירה הולכת וגוברת של שיח המדגיש יעילות כלכלית והסתמכות על מדדי ביצוע, לתחומי מדיניות שונים. בתחום ההשכלה הגבוהה, בא הדבר לידי ביטוי בעיקר בלחצים להתייעלות המוסדות ובניסוח מודל לחלוקת התקציב למוסדות המבוסס על תפוקות. באוניברסיטה העברית, עיבד נשיא האוניברסיטה את מודל התקציב הממשלתי, כך שיתאים לחלוקת התקציב בין הפקולטות השונות. עבודה זו באה לבחון את השלכותיו של מודל התקצוב החדש, על היקף ומבנה הלימודים באוניברסיטה ועל דמות התלמיד היוצא משעריה.

בכדי לבחון שאלה זו נערכה השוואה בין תוכניות הלימודים לתואר ראשון ושני בפקולטה למדעי הרוח ובפקולטה למדעי החברה, המופיעות בשנתוני האוניברסיטה בשנה שלפני החלת מודל הנשיא (תשנ"ח) ועשר שנים לאחריה (תשס"ח). במסגרת זו נבחנו מספר משתנים המשקפים את עומס, עושר ורוחב תוכניות הלימודים. בנוסף להשוואה זו ובמטרה לעמוד גם על שינויים בלתי פורמליים שחלו בתכניות הלימודים, נערכו ראיונות עם 26 חברי סגל שהחזיקו בתפקידי ראשי חוגים וראשי ועדות הוראה.

מן הממצאים עולה כי להכנסת מודל התקצוב החדש הייתה השפעה ניכרת על רוב תכניות הלימודים בשתי הפקולטות. נמצאה ירידה בהיקף הלימודים הנדרש לקבלת תואר וצמצום כמות המטלות הנדרשות. כמו כן, צומצמה האפשרות ללמוד מעבר למתחייב מתכנית הלימודים. מודל התקצוב הפחית מאוד את נכונותן של הפקולטות לשתף פעולה זו עם זו, כתוצאה מכך צומצמה האפשרות ללמוד קורסים מתחומי דעת שונים מאלו של תכנית הלימודים הרשמית. השלכות הממצאים נידונות בהקשר של המשך פיתוח מדיניות ההשכלה הגבוהה בישראל.

## The influence of economic considerations on academic programs.

In the last two decades, across many areas of government policy there has been an increased focus on economic factors (i.e., value for money) and an emphasis on performance measurement and improved efficiency. In higher education the government has used financial incentives to encourage efficiency through developing a funding formula based on measurable outputs. In the Hebrew University, the funding formula is used at the faculty level and known as "The president's funding model". The focus of this study is to examine the impact of this new funding model on the structure of BA and MA courses, and the assumptions made by the university about what constitutes an appropriate education for their graduates.

A sample of courses from the Humanities and Social Science faculties were selected for analysis. Using the course handbooks from the year before and ten years after the introduction of the new funding model, a comparison was made across several variables including: expected student workload, number of expected course units to be undertaken, and range of available courses. In addition to this analysis, 26 members of the academic staff who held positions as heads of departments or as heads of teaching committees were interviewed.

The results revealed a considerable impact on most of the courses in terms of reduced expectations of student workload, reduced number of expected units to be undertaken, and a reduced range of available courses. One consequence of the new funding model was a reduced incentive for faculties to cooperate and share resources, which resulted in the concomitant effect of making it more difficult for students to take course units beyond the primary focus of their degree course.

The study concludes that university courses offer reduced study options. Students now graduate with less exposure to a range of courses, and hence less opportunities for learning beyond their primary degree subject. The implications of these findings are discussed within the context of potential future policy development.

## תוכן העניינים

6	הקדמה - ממבו איטליאנו
7	<b>1 מבוא</b>
7	1.1 הרחבת מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל
9	1.2 חלחול תפיסה כלכלית אל מערכת ההשכלה הגבוהה והדרישה להתייעלות כלכלית
10	1.3 השפעות אפשריות של כניסת שיקולים כלכליים לאקדמיה
11	1.4 שינויים במדיניות ההשכלה הגבוהה בישראל
13	1.5 וביניים באוניברסיטה העברית
15	<b>2 המודל הקונצפטואלי</b>
18	<b>3 השערות</b>
20	<b>4 שיטת המחקר</b>
21	<b>5 "יאללה יאללה" - שינויים המכוונים להעלאת מקדם הניצולת</b>
21	5.1 האם חל שינוי בהיקף הלימודים הנדרש לקבלת תואר?
29	5.2 האם בוטלו או צומצמו דרישות שעשויות היו לעכב את סיום התואר?
35	5.3 האם הועלה סף הקבלה לאוניברסיטה?
41	5.4 האם נוצרו תקנות המיועדות לתמרץ את הסטודנטים לסיים בזמן התקני?
43	<b>6 שינויים המכוונים להגדלת מכפלת נ"ז-תלמיד</b>
43	6.1 האם הוקל המעבר למסלול חד חוגי?
48	6.2 "לא צריך להיות מדען טילים" – האם אומצה מדיניות של מניעת הפסדים?
48	<b>6.2.1 קורסים קטנים בעידן מכפלת נ"ז-תלמיד</b>
51	<b>6.2.2 "הגבהת החומות" – צמצום הלמידה מחוץ לפקולטה</b>
55	<b>6.2.3 "הגבהת החומות 2" – צמצום הלמידה מחוץ לחוג</b>
60	6.3 מה קרה לשיתוף הפעולה?
63	6.4 פתיחת קורסים לסטודנטים מחוגים אחרים
65	<b>7 האם מושקעים היום יותר משאבים בתלמידי התואר השני?</b>
69	7.1 האם נפתחו או רוענו מגמות לימוד לתואר מוסמך כך שיהיו אטרקטיביות יותר?
75	<b>8 דיון וסיכום</b>
75	8.1 האם השפיע ההבדל במבנה הארגוני על התנהגות הפקולטות?
77	8.2 האם השיקולים הכלכליים הופנמו על ידי המרצים?
79	8.3 ההשלכות על דמות התלמיד
79	8.3 ההשלכות על דמות התלמיד
82	8.4 מה צופן העתיד?
83	8.5 הצעות למחקר נוסף
84	<b>ביבליוגרפיה</b>

90 .....	נספח 1
91 .....	נספח 2
94 .....	נספח 3

## הקדמה - ממבו איטליאנו

הכל התחיל כשבעלי נדרש ללמוד איטלקית ברמת מתקדמים, כחלק מהדרישות לתואר מוסמך בהיסטוריה של עם ישראל. במשך ימים הוא הסתובב בבית, מנסה לשלב את הקורס האינטנסיבי (שמונה שעות בשבוע) במערכת, ותוהה מתי יהיה לנו זמן להפגש עד לסיום התואר. לבסוף, הוא העלה את הרעיון שפשוט אצטרף אליו ללימודי האיטלקית. הרעיון קסם לי וניגשתי למזכירות על מנת להרשם.

- "את יודעת שהקורס לא יחשב לך כחלק מן הלימודים, נכון?" קיבלה את פני המזכירה.  
כן. יכולתי לנחש.

- "את יודעת שתצטרכי לשלם, נכון?"  
ממממ. לא, את זה לא ידעתי.

התחנה הבאה הייתה שיחה עם מדור חשבונות סטודנטים. הטלפן האדיב סיפר לי שהוספת הקורס לתכנית הלימודים שלי, תעלה סכום "פעוט" של 3600 שקלים. 3600 שקלים שכמובן, לא היו בנמצא. דבר זה עורר אותי לחשוב: מדוע מערימה האוניברסיטה קשיים כלכליים לא מבוטלים על סטודנטים המבקשים ללמוד שפה זרה נוספת? הרי בתואר הראשון "אילצו" אותי ללמוד ספרדית ועודדו אותי להמשיך גם לקורס המתקדם. מה השתנה? ומדוע? כיצד יתכן שכתלמידה לתואר מוסמך, האוניברסיטה אינה תומכת בי ברצוני ללמוד עוד מעבר להיקף התואר שלי? האם אין המצוינות האקדמית עוברת דרך הרחבת אופקים? והאם אין זה רצונה של האוניברסיטה שארחיב אופקים אלו? שאלות אלו עוררו אותי לחשוב מה עומד מאחורי ההחלטות של האוניברסיטה, וחשוב מכך, מה תוצאות ההחלטות האלו, כלומר איזה מין בוגר יוצרת מערכת ההשכלה הגבוהה?

כשהתחלתי לחקור את הנושא גיליתי להפתעתי כי למרות שמערכת ההשכלה הגבוהה ותפקידה בחברה מעסיקים רבות את מקבלי ההחלטות בישראל, מעט מאוד מן הפעילות המחקרית בארץ מוקדש לחקירת מדיניות ההשכלה הגבוהה עצמה, תוצריה והשלכותיה. ניתן לומר כי: "ההשכלה הגבוהה, אשר המחקר חרוט על דגלה באותיות זהב, אינה חוקרת את עצמה" (וולנסקי, 2005, עמ' 14). בעבודה זו, ברצוני לנסות ולגשר על מעט מן הפער שבין מדיניות לתוצאותיה.

## 1.1 הרחבת מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל

היחס כלפי ההשכלה הגבוהה בעולם נע בדרך כלל על הציר שבין רצון לשמר אליטיזם ומצוינות לבין הרצון ליצירת דמוקרטיזציה של ידע. בצד האחד, מערכת מצומצמת המיועדת להכשרת הטובים ביותר להיות מנהיגי העתיד. בצד השני, מערכת גדולה המעניקה חינוך גבוה לכל דורש במטרה לאפשר מוביליות חברתית. מאז קום המדינה נוקטת ישראל, באמצעות משרד החינוך, במדיניות המיועדת להרחבת שיעור הלומדים במוסדות להשכלה גבוהה. מדיניות זו באה לידי ביטוי במתן תמיכה תקציבית להקמת ולשימור מוסדות, בפיתוח תכניות להנגשת ההשכלה הגבוהה ובקביעת תקנות המיועדות לעידוד השכלה גבוהה (Mehrez & Mizrahi, 2000).

במהלך שנות השמונים עלה מאוד הביקוש להשכלה גבוהה בישראל כתוצאה של כמה גורמים: גידול במספר הזכאים לתעודת בגרות (המאפשרת באופן עקרוני כניסה לאוניברסיטה), גידול דמוגרפי (בשל גלי העלייה לארץ וכן בשל גידול אוכלוסין טבעי), דרישות מן הסקטור העסקי (ברנשטיין, 2002), כמו גם השתרשות התפיסה אודות הצורך בהשכלה גבוהה כמכשיר לניידות חברתית ולצמצום פערים חברתיים (בשער, 2004). העובדה כי המדינה, המהווה את המעסיק הגדול ביותר במשק, מעניקה תוספת שכר לעובדים בעלי השכלה גבוהה, תורמת אף היא לביקוש להשכלה (Mehrez & Mizrahi, 2000). על היקף הגידול בביקוש ניתן ללמוד ממספר הלומדים במוסדות ללימודים גבוהים (וולנסקי, 2005, ברנשטיין, 2002, דו"ח מלץ, 2000). עם קום המדינה מנתה אוכלוסיית הסטודנטים בשני המוסדות האוניברסיטאיים שפעלו בזמנו 1,635 סטודנטים. בשנת הלימודים תשס"ה למדו בכלל המוסדות להשכלה גבוהה כ-205,600 סטודנטים (משרד האוצר, 2007). בין השנים תש"ן (1989–1990) לתש"ס (2000–1999) היה הגידול הממוצע במספר הסטודנטים המתחילים ללמוד במוסדות להשכלה גבוהה קרוב ל-9% לשנה (היימן-רייש, 2007).

עד לתחילת שנות התשעים פעלו כוחות אלו של גידול בביקוש להשכלה גבוהה מבלי שחל גידול בהיצע המקומות הפנויים באוניברסיטאות, או בתקציב המופנה אליהן (וולנסקי, 2005). כתוצאה מכך, החמירו האוניברסיטאות את תנאי הקבלה אליהן ולרבים מבין בעלי הזכאות לתעודת בגרות לא נמצא מקום במוסדות להשכלה גבוהה. ב-1995 עבר בכנסת תיקון לחוק המועצה להשכלה גבוהה (תיקון מס' 10) שלמעשה פתח מסלול מקביל לקבלת תואר אקדמי בישראל, ובו הכירה המדינה במכללות אקדמיות לצרכי מתן תארים (חוק המל"ג תשי"ח-1958 (מתוקן); וולנסקי, 2005; ברנשטיין, 2002). הרחבה זו של מערכת ההשכלה הגבוהה אפשרה גם לאלו שלא התקבלו לאוניברסיטאות ללמוד ולקבל תואר אקדמי מוכר. התיקון לחוק יצר מערכת ובה כמה סוגים של מוסדות אקדמיים: אוניברסיטאות מחקר, מכללות אקדמיות ציבוריות ומכללות אקדמיות פרטיות.<sup>1</sup> מוסדות אלה מעניקים לבוגריהם תואר אקדמי ישראלי המוכר על ידי המל"ג. בנוסף הגדיר התיקון סוג רביעי של מוסדות אקדמיים: שלוחות של מוסדות זרים להשכלה גבוהה המעניקות תארים זרים (דגן-בוזגלו, 2007). יחד עם הגידול בסוגי ובמספר המוסדות להשכלה גבוהה, החליטה המל"ג, להאט את קצב הגידול במספרי הסטודנטים באוניברסיטאות ולהפנות את מרבית הביקוש ללימודי התואר הראשון אל המוסדות האחרים להשכלה גבוהה (וולנסקי, 2005).

עם ההכרה במכללות לצורך מתן תארים אקדמיים, הוחלט שהתואר שניתן בהן יהיה שווה ערך לתואר אקדמי הניתן באוניברסיטאות על כל המשתמע מכך. החלטה זו באה למנוע מצב שבו תיווצר בישראל

<sup>1</sup> מכללות ציבוריות הן מוסדות להשכלה גבוהה שאינן מוגדרות כאוניברסיטאות, אולם הן נתמכות מן התקציב הציבורי. מכללות פרטיות אינן נתמכות מתקציב ציבורי.

אחת הסיבות לריבוד זה נעוצה בעובדה כי במכללות מושם דגש על הוראה ומתן תארים ולא על מחקר. כך התאפשר להגדיל את מעגל הלומדים בעלות נמוכה יותר מאשר באוניברסיטאות. מנקודת מבטה של המדינה, עלותם של תלמידים במכללות הציבוריות נמוכה בכ-30% מאשר אלו שבאוניברסיטאות (וולנסקי, 2005). הסיבה לכך נעוצה בתקציב הניתן לאוניברסיטאות (ולא למכללות) לטובת מחקר, שכן גובה ההקצבה הישירה שמקבל כל מוסד השכלה גבוהה מן הממשלה, נקבע על סמך תפוקות ההוראה והמחקר של המוסד. המכללות האקדמיות המתוקצבות אינן זוכות בתקציבי מחקר, דבר היוצר פער תקציבי משמעותי בינן ובין האוניברסיטאות שמקבלות תמיכה גדולה יותר מן המדינה (ברנשטיין, 2002). כתוצאה מכך "תקציב המכללות קטן יותר, הספריות בהן פחות עשירות ולסגל ההוראה יש הרבה פחות תקציבי מחקר ועומס הוראה גדול בהרבה, ולכן גם פחות אפשרויות קידום" (טראובמן, 27/02/2006). התוצאה, כך נטען, היא תואר עשיר פחות במכללות הציבוריות. ריבוד המערכת אינו נעלם מעיני השחקנים במערכת. לדוגמה, במענה הקולי של האוניברסיטה העברית מופיעה ההודעה: "התואר שלנו נחשב יותר. אתה יודע למה." כלומר, למרות הרצון הראשוני ליצור מערכת השכלה שוויונית, התואר האוניברסיטאי נחשב איכותי יותר לעומת זה של המכללות הציבוריות.

לאחר פתיחת מסלול המכללות לתואר ראשון, החל גם הסקטור הפרטי בהקמת מכללות אקדמיות מקנות תארים, שאינן ממומנות על ידי הממשלה. לראשונה קמו בישראל מוסדות להשכלה גבוהה שמטרתן העיקרית הייתה רווח כלכלי<sup>2</sup>. מוסדות אלו התמקדו בהוראת המקצועות המבוקשים ביותר בשוק כגון עריכת דין ומנהל עסקים. כיוון שישנה עלות שולית גבוהה ליצירת איכות, נוטים מוסדות ממקסמי רווח להתפשר על סטנדרטים של איכות, על מנת לנצל טוב יותר את המשאבים העומדים לרשותם וכך להגדיל את רווחיהם (Mehrez & Mizrahi, 2000). כך לוותה פתיחת מסלול המכללות לקבלת תואר ראשון, גם בחשש מן האיכות הירודה של הלומדים ושל הלימודים. ביום עיון שקיימה המועצה להשכלה גבוהה בירושלים בנושא תוכניות פיתוח מערכת ההשכלה הגבוהה ומערך המכללות נשמעו הדברים הבאים:

[...] הצורך לפתוח עוד ועוד מקום 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 פופוליסטים [...] עם כל הצער

---

<sup>2</sup> יש לציין כי על פי החלטת המלי"ג מ-16.12.03 לא יוקמו בישראל מוסדות להשכלה גבוהה למטרות רווח (המועצה להשכלה גבוהה, 2006), ולכן, מבחינה משפטית, מאוגדות כיום המכללות הפרטיות כמוסדות ללא כוונת רווח.

חשש זה נוגע לרמת הלימודים במכללות ולהשפעתה על רמת הלימודים בכלל המוסדות להשכלה גבוהה בישראל, ובתוכם האוניברסיטאות. ציטוט זה מראה כי קיים חשש פן המניע המדריך את הסטודנטים לרכוש השכלה גבוהה אינו ידע, אלא "תואר", כלומר תעודה המעידה על השכלתם (ומאפשרת קידום כלכלי). במקרה כזה עשוי להיווצר יתרון למכללות, שכן למועמדים אין רגישות לאיכות הלימודים. כלומר, עבור רבים מן הלומדים, איכות התכנית המוצעת הינה שיקול משני בלבד. כך, מוסדות ממקסמי איכות מטיבם כמו אוניברסיטאות, לא יכולים לנצל את היתרון היחסי שלהם בשוק ומוסדות ממקסמי רווח לא נעשים על האיכות הירודה של התכניות אותן הם מציעים (Mehrez & Mizrahi, 2000). חשש זה התבסס ביתר שאת עקב מקרים כגון חשיפת פרשת התארים הקנויים מאוניברסיטת לטביה.

## **1.2 חלחול תפיסה כלכלית אל מערכת ההשכלה הגבוהה והדרישה להתייעלות כלכלית**

התרחבות המוסדות להשכלה גבוהה בתחילת שנות התשעים לוותה בהגדלת התקציבים המופנים למערכת, ואלו מחולקים באמצעות הועדה לתכנון ותקצוב (הועדה לתכנון ותקצוב, 1996). הגידול בשיעור השתתפותם של אזרחים במוסדות להשכלה גבוהה, כמו גם הסכומים הגבוהים המוקצים על ידי המדינה למימון החינוך הגבוה, הביאו למעורבות גדולה של המדינה בענייניהם של המוסדות להשכלה גבוהה. מעורבות זו באה לידי ביטוי בדרישה הולכת וגוברת למתן דין-וחשבון מפורט על פעולותיהם, מידת יעילותם ותכניותיהם העתידיות של המוסדות המתוקצבים (גורי רוזנבלט, 2005). כיוון שאוניברסיטאות המחקר פעלו רובן ככולן מתוך גירעון תקציבי, לוו הכספים שנתנו על ידי הממשלה בדרישה לבצע תהליכי יעול במוסדות.

בעקבות הלחצים הללו לשקיפות ולהתייעלות החלה לחלחל אל תוך מערכת ההשכלה הגבוהה תפיסת

'כלכלת השוק' שרווחה זה מכבר במגזר הציבורי ככלל (דרי, 1996; Atkinson-Grosjean & Grosjean, 2000). הדרישות להתייעלות שיקפו את תהליך השינוי התפיסתי שעבר על כל המגזר הציבורי באותה התקופה. שינוי זה התמקד ברצון להפוך את המגזר הציבורי לקטן, יעיל וחשכוני יותר, וכן ידידותי יותר למקבלי השירותים. השינוי אמור היה להיות מושג, בין היתר, על ידי אימוץ נהלים ושיטות עבודה מן המגזר העסקי. מושגים כגון "יעילות כלכלית", או "שירות עם הפנים ללקוח" הפכו נפוצים גם בתוך המגזר הציבורי (דרי, 1996).

דוגמה לכניסתה של טרמינולוגיה עסקית לאקדמיה ניתן לראות, בנייר עמדה שהוגש על ידי ועד ראשי האוניברסיטאות לוועדה הציבורית לקביעת שכר הלימוד במוסדות להשכלה גבוהה (כנספח לדו"ח ועדת מלץ, 1996, הדגשה שלי). בהתייחסו להגדלת שיעורו של שכר הלימוד מתוך כלל התקציב העומד לרשות האוניברסיטה קובע ור"ה:

יתר accountability של מערכת ההשכלה הגבוהה: שכר לימוד המהווה מרכיב משמעותי בתקציב המוסדות, יגביר את הצורך בהתחשבות בדרישות הצודקות של הלקוחות (קרי, הסטודנטים), וייתן יתר-תוקף וחיזוק לדרישות אלו מצד הסטודנטים, כמקובל באוניברסיטאות בארה"ב, שם מהווה שכר הלימוד מרכיב משמעותי ביותר בייחוד במימון ההשכלה הגבוהה הפרטית. זה אינטרס ברור של הסטודנטים, אבל גם של האוניברסיטאות, ויביא ליתר קשיבות לדרישות אלו מעבר למקובל היום.

נייר העמדה ממשיך ומדבר על יצירת תחרות בין המוסדות השונים להשכלה גבוהה, וכן על ניסיון ליצור מערכת גמישה יותר. בדומה להתייחסות אל הסטודנטים כאל לקוחות של מערכת ההשכלה הגבוהה, גם תחרות וגמישות הם מושגים הלקוחים מן הטרמינולוגיה ה"עסקית" שכניסתה למגזר הציבורי משקפת את השינוי התודעתי שעבר על מגזר זה.

התפיסה ה"עסקית" חלחלה גם אל הסטודנטים, שהחלו אף הם להתייחס אל עצמם כאל לקוחות של מערכת ההשכלה הגבוהה. בנייר העמדה של התאחדות הסטודנטים שהוגש לוועדה הציבורית לקביעת שכר הלימוד במוסדות להשכלה גבוהה (מופיע כנספח לדו"ח ועדת מלץ, 1996), הם קובעים: "שביתת המרצים הוכיחה מעל לכל ספק את מעמדו הנחות של הסטודנט בישראל". טענת ההתאחדות לגבי שביתת המרצים היא, שהסטודנטים הם אלו שנשאו בנטל של עליית שכר המרצים. הם מגיעים למסקנה כי "על האוניברסיטה, להתחיל להתנהג אל הסטודנט כאל לקוח ולספק לו שירותים בהתאם." דעה זו חוזרת על עצמה בסיכום נייר העמדה כשהפעם מוסבר גם מקורה:

בשנים האחרונות אנו עדים להתפתחות אדירה בנושא השירות ללקוח בכל התחומים במשק הישראלי ודי אם נציין את השינוי הדרמטי שחל בנושא זה גם בקופות החולים השונות. לדעתנו הגיע הזמן כי גם מערכת השכלה הגבוהה בארץ תתחיל להתייחס אל הסטודנט כאל לקוח ולא כאל דבר מובן מאליו כפי שעשתה עד כה.

מעניין לראות כי הדוגמה שבחרו הסטודנטים להדגשת טענתם היא התנהגות קופות החולים, שכן עד לפני זמן לא רב רווחה הדעה ש"בריאות לא נמדדת בכסף". התהליך שעבר על קופות החולים מראה כי כיום, בריאות בהחלט נמדדת בכסף. הביקורת על תהליך זה של כניסת שיקולים עסקיים לשוק הבריאות, התמקדה בחשש שמא הדגש שישימו קופות החולים על רווחים והשגת תקציבים, יוביל לירידה באיכות השירותים הניתנים לציבור. חשש זה דומה למתרחש ב"שוק" ההשכלה הגבוהה. לדוגמה, בעקבות כניסת השיקולים הכלכליים לשוק הבריאות, נוצר מנגנון שירותי רפואה פרטית (שר"פ), שבו בעלי האמצעים יכולים לרכוש לעצמם שירותי רפואה טובים יותר מאלו המוצעים על ידי המדינה תמורת תשלום גבוה. בדומה לכך קמו בשנים האחרונות תכניות לימודים "חוץ תקציביות" המיועדות לפלח אוכלוסייה בעל אמצעים וששכר הלימוד בהן עולה בהרבה על שכר הלימוד הרגיל הנהוג באוניברסיטאות. בכתבה עיתונאית בנושא התכניות החוף תקציביות מצוטט פרופסור גדי אלגזי מאוניברסיטת תל אביב כשהוא אומר: "ובדיוק כמו הרפואה השחורה, גם ההשכלה השחורה משתמשת במשאבים של האוניברסיטה הציבורית, ונותנת שירותים חיוניים לפי רמת הכנסה. התוצאה היא שהחזקים ייהנו ממנה, אבל החלשים יישארו מאחור" (קשתי, 2/1/2006).

### **1.3 השפעות אפשריות של כניסת שיקולים כלכליים לאקדמיה**

ההתנגדות של אנשי האקדמיה לכניסתם של שיקולי כלכלת שוק לאקדמיה נבעה מן החשש מההשפעה השלילית שלהם על התוצר האקדמי. נאמר כי הם מובילים לאינפלצית ציונים (כפיר, פרסקו ובנימין, 2003, 1998) להגמשת הדרישות האקדמיות (גביעון, 2005) לעידוד הסטודנטים לקונפורמיות ולצייתנות (מירון, 1995) ול"מכלליזציה" של האוניברסיטאות. ב"מכלליזציה", הכוונה היא לכך שהשיקולים הכלכליים מעודדים את האוניברסיטאות ללמד מקצועות "מושכי סטודנטים" שלא היוו בעבר תחום אקדמי, זאת מתוך הצורך להתחרות במכללות על תלמידים (עמיר, 2000). בנוסף הועלה חשש מפני השפעת השיקולים הכלכליים על אתיקת המחקר ועל בחירת תחומי מחקר וחופש אקדמי באוניברסיטאות (מסר-ירון, 2005). חוקרים אחדים דואגים שמא תופעות אלו יביאו בסופו של דבר לזילותו של התואר האקדמי וידרדרו את מעמדו של המוסדות להשכלה גבוהה (גביעון, 2005; גורדון, 2005, בשער, 2004).

המגמה של כניסת שיקולים מתחום כלכלת שוק לאקדמיה אינה ייחודית לישראל. בעולם אנו רואים כי כניסתם של שיקולים אלו לאקדמיה הביאה לכך שמודלים המסתמכים על ביצוע או על הישגים (Performance Models) הפכו לנפוצים ביותר במערכת ההשכלה הגבוהה. מודלים אלו הם מכשירים ליצירת דיווחיות (accountability) ולשיפור אספקת שירותים במוסדות של המגזר הציבורי, על ידי מדידת ביצועים והישגים על בסיס קריטריונים של המגזר העסקי. מודלים לדוגמה הם 'מימון, תקצוב וניהול על בסיס הישגים'; 'הערכת והבטחת איכות'; ו'ניהול איכות כולל'. כל המודלים נשענים על מדדים או אינדיקאטורים של ביצועים. באוסטרליה, בריטניה ובקנדה למשל, הממשל והתרבות האוניברסיטאית, נשלטים כמעט בלעדית על ידי מכשירי ניהול מבוססי שוק. החשש הגדול הנובע משימוש במדדי ביצוע הוא שהם עשויים: "[to] reduce performance to what is measurable, when so much of importance is not" (Atkinson-Grosjean & Grosjean, 2000). חשש נוסף הוא כמובן שהם יהפכו למטרות בפני עצמם ולא מכשירים לייעול ושיפור המערכת (גור-זאב, 2007).

#### 1.4 שינויים במדיניות ההשכלה הגבוהה בישראל

לחלולה של תפיסת השוק, לוותה בשינויים במדיניות ההשכלה הגבוהה בישראל, והיא באה לידי ביטוי בתמריצים הניתנים לשחקנים השונים במערכת. לדוגמה, מחברי המלצות הוועדה לבחינת המבנה הארגוני של המוסדות להשכלה גבוהה (דו"ח מלץ, 2000) העידו על עצמם כי ביקשו ליצור שינוי מבני שיתאים לשינוי התפיסתי שחל במערכת: "במהלך השנים חלו שינויים מרחיקי לכת בהיקף ובתוכן הפעילות של ההשכלה הגבוהה בישראל [...] מול כל אלה, לא עבר מבנה האוניברסיטאות שינויים משמעותיים מקבילים [...]". הוועדה המליצה על שינוי מקיף במבנה הניהולי של האוניברסיטאות תוך העברת כלל ענייני האוניברסיטה, לרבות הניהול האקדמי, לידי ההנהלה האדמיניסטרטיבית. המלצה זו נתקלה בהתנגדות רבה בקרב אנשי הסגל האקדמי, אך לבסוף יושמה באופן כזה או אחר בכל האוניברסיטאות בארץ (כהן, 2005). על כפיית השינויים המבניים נוספו גם שינויים בהיקף התקציב המופנה למערכת, שינויים בשיטת התקצוב של המוסדות להשכלה גבוהה וכן שינויים בדפוסי גביית שכר הלימוד, התואמים את השינוי התפיסתי.

הנה דוגמה אופיינית. בעקבות דו"ח מלץ (1996) שינו האוניברסיטאות את דרך חישוב שכר הלימוד ויצרו הגבלה על מספר נקודות הזכות שזכאי סטודנט ללמוד במהלך לימודיו. אם בעבר היה שכר הלימוד לשנה מאפשר לסטודנט ללמוד קורסים ללא הגבלה, כעת מחושב שכר הלימוד השנתי כשווה ערך לשליש או למחצית (בהתאם לתואר, בוגר או מוסמך בהתאמה) מנקודות הזכות הדרושות לסיום תואר. חריגה ממספר נקודות הזכות הללו כרוכה בתשלום הנוסף על שכר הלימוד השנתי.<sup>3</sup> כלומר, אם בעבר הגדירו האוניברסיטאות את מינימום הלימודים הנדרשים מסטודנט על מנת לקבל תואר אקדמאי, הרי שהיום מגדירה המערכת את המקסימום האפשרי במסגרת שכר הלימוד הנתון. שינוי זה מעביר לסטודנטים של היום מסר אחר מזה שקיבלו סטודנטים בעבר. אם פעם השיקול שעמד בבסיס נטילת קורסים נוספים היה שיקול של זמן ויכולת, היום זהו שיקול כלכלי. גישה זו מעידה על כך שההשכלה הגבוהה הפכה להיות מוצר צריכה שיש לשלם עבורו.

כפי שהוזכר קודם, התרחבות מערכת ההשכלה הגבוהה לוותה בהפניית תקציבים גדולים יותר למערכת. עם זאת, בדו"ח Education At a Glance 2006 של ארגון ה-OECD, מצוין כי בין השנים 1995 ו-2003 עלה מספר הסטודנטים במערכת ההשכלה הגבוהה בישראל ב-52% בעוד שתקציב ההשכלה הגבוהה עלה ב-30% בלבד, כך שבחישוב לסטודנט, ההוצאה ירדה ב-14%. לשם השוואה, ממוצע העלייה במספר

<sup>3</sup> נכון להיום ישנה גמישות וניתן לחרוג מעט מתכנית הלימודים המלאה, עם זאת המגמה הינה להגביל את מספר נקודות הזכות הנלמדות בפועל.

יש לציין כי לא כל הירידה בתקציב ההשכלה הגבוהה מוסברת על ידי הגידול במספר התלמידים, שכן בין השנים 2001-2004, ידעה מדינת ישראל משבר כלכלי חמור שהוביל לקיצוצים גדולים בתקציב המדינה. תקציב ההשכלה הגבוהה, ספג שני קיצוצים גדולים, האחד ב 2002 והשני ב 2004, שהביאו להפחתה של כ- 20% מבסיס התקציב. כיוון שאוכלוסיית הסטודנטים המשיכה לגדול בשנים אלה, הרי שהתקציב לסטודנט הצטמצם עוד יותר (דגן-בוזגלו, 2007).

בעשור האחרון חל שינוי משמעותי באופן חלוקת המשאבים בין המוסדות השונים להשכלה גבוהה עם בנייתו של מודל התקצוב של ות"ת. כפי שכבר הוזכר, הועדה לתכנון ותקצוב היא זו שאחראית על חלוקת תקציב ההשכלה הגבוהה למוסדות עצמם. המודל על פיו מחולקים הכספים כולל שני מרכיבים: מחקר והוראה. בשנת תשס"ה היה משקל מרכיב ההוראה 54% ומרכיב המחקר 46% (מל"ג, 2006). מרכיב המחקר נקבע על פי תפוקות מחקריות: מספר הפרסומים המדעיים של חוקרי המוסד, מספר התלמידים במוסד הלומדים לתואר שלישי, זכייה במענקים מקרנות מחקר תחרותיות וזכייה בתקציבי מחקר ממקורות אחרים. מרכיב ההוראה, שבו תתמקד עבודה זו, נועד לשקף את תפוקות המוסדות בהוראה אקדמית. תפוקות אלו נמדדות במספר התארים האקדמיים המוענקים למסיימי לימודי תואר ראשון ותואר שני (מל"ג, 2006). חלוקת הכספים עבור מרכיב ההוראה התבססה תמיד על מכפלה של מספר הסטודנטים המסיימים בכל מוסד ותעריף מסוים המחושב עבור כל תחום ותואר. בשנים האחרונות נוסף למכפלה גם מקדם יעילות בשם "מקדם הניצולת". מקדם זה משקף את שיעור הסטודנטים המסיימים את לימודיהם בזמן התקני שנקבע לתחום לימודיהם והוא מתעדכן כל שנה. הזמן התקני עומד על פי רוב על שלוש שנים לתואר ראשון ושנתיים עבור תואר שני. כלומר, על כל סטודנט שמסיים את הלימודים בזמן התקני המוקצב לתואר מקבלת האוניברסיטה סכום כסף. אם, לעומת זאת, מפגר הסטודנט בסיום חובותיו לתואר, או נושר מן הלימודים, האוניברסיטה מפסידה. שיטת תקצוב זו יוצרת תמריץ לאוניברסיטה לקבל לשורותיה רק "הימורים בטוחים", קרי סטודנטים בעלי נתוני פתיחה טובים המגדילים את הסיכוי שיסיימו את לימודיהם. בנוסף, יוצרת שיטת התקצוב תמריץ לזרז את הסטודנטים לסיום התואר בזמן התקני, וכן תמריץ שלא להכשילם במהלכו.

## 1.5 ובינתיים באוניברסיטה העברית...

מאז 1986 מתמודדת האוניברסיטה העברית עם משבר כלכלי שנובע בראש ובראשונה מעול הפנסיה התקציבית על התקציב השוטף של המוסד. תהליך ההבראה של האוניברסיטה כלל קיצוץ במצבת הסגל וניסיונות לחיסכון בתוך האוניברסיטה. חשיפת נוסחת התקצוב על ידי ות"ת הובילה לבניית מודל דומה באוניברסיטה העברית. המודל, המכונה 'מודל הנשיא', שיושם על ידי נשיא האוניברסיטה, מנחם מגידור, הינו עיבוד של מודל התקציב של ות"ת ומכוון לחלוקת התקציב שמקבלת האוניברסיטה מן הממשלה בתוך הפקולטות השונות. יש להבדיל במובן זה בין שני סוגי התקציבים שמקבלים בחוגים באוניברסיטה. האחד הינו מספר אנשי הסגל הקבוע המהווים למעשה את כוח ההוראה של החוג. השני הוא התקציב 'הרד' שמשמש את החוג לכל שאר הרכיבים הכרוכים בהפעלת תכנית הלימודים, כמו למשל שכירת מורים מן החוץ ועוזרי הוראה וכן, בחוגים מסוימים, לחלוקת מלגות לסטודנטים. בשל הקיצוץ בתקציב המוקצה להשכלה גבוהה, שהקטין את מספר אנשי הסגל הקבוע באוניברסיטאות, קיבל תקציב זה (התקציב 'הרד') משמעות יתרה בשנים האחרונות.

בדומה למודל של ות"ת, מתבצעת חלוקת הכספים בתוך האוניברסיטה על בסיס תפוקות ההוראה והמחקר של הפקולטות השונות. כך למשל, מספר התלמידים הרשומים בכל חוג, שהיווה את הקריטריון התקציבי העיקרי בעבר, הוחלף בחישוב מספר נקודות הזכות הנלמדות בפועל בכל פקולטה. חישוב זה מבוסס על המכפלה הבאה:

שעות לימודים (ערך נקודות זכות) X מספר הסטודנטים בכיתה
---

מכאן שכאשר תלמיד הרשום בפקולטה אחת, לומד קורס בפקולטה אחרת, נוצר הפסד בחישוב המכפלה נ"ז-תלמיד בפקולטת האם.

בפקולטה למדעי החברה הוחלט "להוריד" את שיטת החישוב החדשה אל רמת החוגים ולתקצב גם את החוגים עצמם על פי מפתח נקודות הזכות המיוצרות בהם, ובמידה מסוימת גם על פי מקדם הניצולת.<sup>4</sup> באופן זה, חוג בעל מספר קטן של תלמידים רשומים, שמצליח למשוך סטודנטים מחוגים אחרים לקורסים שהוא מציע יוכל, באופן תיאורטי, לזכות בנתח גדול יותר מן העוגה התקציבית, מאשר חוג שלא נלמדים בו שיעורים פופולאריים ולכן אינו מושך סטודנטים מחוגים אחרים. שיטת תקצוב זו יוצרת לכאורה תחרות בין החוגים, כיון שלכל חוג אינטרס כלכלי שילמדו בו יותר סטודנטים, גם אם הם אינם רשומים אליו. השינוי הכללי במודל התקצוב הניח, בפקולטה למדעי החברה, את השיקולים הכלכליים אל פתחם של ראשי החוגים שעסקו עד כה בשיקולים אקדמיים בלבד. לעומת זאת, בפקולטה למדעי הרוח, שגם בה עלה הצורך בהתייעלות כלכלית,<sup>5</sup> לא "הורד" מודל התקצוב החדש לרמת החוגים.<sup>6</sup> אף על פי שכלל תקציב הפקולטה נקבע על פי מספר נקודות הזכות המיוצרות בכל חוגי הפקולטה, חלוקת התקציב לחוגים נעשית על פי מפתח שוויוני יותר. כך למעשה, "מחפים" חוגים חזקים יותר על חוסר הפופולאריות של חוגים חלשים. לחץ ההתייעלות נשאר במשרד דיקאן הפקולטה ולא מגיע ישירות אל ראשי החוגים והסגל. הבדל זה, ברמה אליה מגיעים לחצי ההתייעלות מהווה הזדמנות לבחון כיצד השפיעו לחצים אלו על רכיב ההוראה או ה"מוצר"

<sup>4</sup> ישנו קושי בחישוב מקדם הניצולת לתלמידי תואר בוגר ברמה מחלקתית בשל העובדה שישנם סטודנטים הלומדים במסלול הדו-חוגי.

<sup>5</sup> בשנה"ל תשס"ו אף הוקמה ועדת ניטור בינלאומית (ועדת גייגיר) שבחנה, בין היתר, גם דרכי התייעלות אפשריות לפקולטה.

<sup>6</sup> יש לציין כי מאז כתיבת עבודה זו, החלו בפקולטה למדעי הרוח בתהליך של "הורדת" מודל הנשיא אל החוגים, בדומה למצב בפקולטה למדעי החברה.

### בפקולטה למדעי הרוח?

שאלה זו חשובה כיון שתכניות הלימוד באוניברסיטה אינן רק אסופת קורסים ומטלות בדרך אל התואר, כי אם שיקוף של דמות התלמיד העוזב את שערי האוניברסיטה. התבוננות בתכניות הלימודים נותנת מושג על הדרך בה רואה האוניברסיטה את תפקידה לגבי הסטודנט העוזב את שעריה. האם תפקידה מתמצה בהענקת ידע או שמא בטיפוח היכולת של הסטודנטים ליצור ידע? האם מעודדת האוניברסיטה התמחות רבה יותר מבעבר? האם הדגש בבניית תכנית הלימודים מושם על יצירת מצויינות, או שמא על סיום מהיר של התואר (גם על חשבון העמקה והרחבה)? שאלות אלו אינן טריוויאליות, כיון שלמרות שמדיניות ההשכלה הגבוהה נוגעת למערכת מורכבת ביותר המשלבת שיקולים שונים של מקבלי ההחלטות, הרי שבאוניברסיטאות עצמן, במפגש בין המרצים, הסטודנטים ותכניות הלימודים, מתעצבת מדיניות ההשכלה הגבוהה הלכה למעשה. אם יתברר שבעקבות השינוי בשיטת התקצוב שינוי החוגים השונים את התכנית שלהם באופן מהותי, הרי שבהכרח תתעצב דמות חדשה של בוגר אוניברסיטה המושפעת יותר משיקולים כלכליים מאשר משיקולים אקדמיים. תוצאות המחקר יוכלו לעזור לקובעי המדיניות להבנות מחדש את תפקידיה של ההשכלה הגבוהה האוניברסיטאית, מתוך מודעות להשפעתם של שינויי מדיניות פורמאליים על השחקנים השונים במערכת.

## 2 המודל הקונצפטואלי

באתר האינטרנט של האוניברסיטה העברית מצוין כי לאוניברסיטה שלוש מטרות עיקריות: "לשרת את מדינת ישראל בהכשרת כוח אדם מדעי חינוכי ומקצועי; לשרת את עם ישראל בהמשך היצירה העברית ובחקר מתמיד של ערכי היהדות ומורשתה; לשרת את האנושות כולה בהרחבת גבולות הדעת." את המטרות הללו מגשימה האוניברסיטה בשני מישורים: העיסוק במחקר לסוגיו מאפשר יצירת והוספת ידע למאגר הידע האנושי, וההוראה מאפשרת את הנחלתו של ידע זה לציבור הרחב, כמו גם את הכשרת דור העתיד של החוקרים. תכנית הלימודים, היקפה ותכניה משקפים את המתרחש במסגרת ההוראה האוניברסיטאית. כדי להתחיל ולענות על שאלת המחקר יש לבדוק אילו שינויים חלו בתכניות הלימודים בעשור האחרון (מאז שנכנס מודל הנשיא לשימוש). עם זאת, ברור שלא כל השינויים שימצאו בין תכניות הלימוד של לפני עשר שנים לאלו של היום קשורים להפעלת לחצים להתייעלות כלכלית. תכנית הלימודים היא למעשה תוצר של מעין משא ומתן בין גורמים שונים שלהם דעות שונות בנושא תפקידה של האוניברסיטה, דרישות השוק ודרישות מקצועיות שונות. תרשים 1 להלן מתאר את הקשרים בין הגורמים השונים והלחצים המופעלים בתהליך יצירת תכנית הלימודים (ראה תרשים 1).

כפי שראינו, בשנים האחרונות התפתח בארץ (כחלק ממגמה עולמית) "שיח כלכלי", המדגיש מושגים של יעילות ומתן שירות ורואה בהשכלה הגבוהה מוצר, או שירות שהאוניברסיטאות מעניקות לתלמידים. שיח זה השפיע הן על מקבלי ההחלטות ברמת המדינה (ממשלה, מלי"ג וות"ת) וכך הביא לשינויים במבנה ההשכלה הגבוהה (פתיחת מסלול המכללות ושינוי מבני של האוניברסיטאות), והן על ראשי האוניברסיטאות עצמן. באוניברסיטה העברית יצרה הפנמת השיח החדש שינויים בתרבות הארגונית של המוסד, כפי שבאה לידי ביטוי בתקצוב על פי 'מודל הנשיא'. המודל, אימץ לתוכו את מושגי שיח הניהול החדש של תקצוב על פי תפוקות כגון מכפלת נקודות זכות-תלמידים וניצולת, המהווים תמריץ לפקולטות השונות באוניברסיטה לשנות את התנהגותן, ובכלל זה את תכנית הלימודים. המודל שאומץ בתוך מדעי החברה, מוריד את התמריצים הללו לרמת החוגים. הגדלת המכפלה נ"ז-תלמיד למשל, יכולה להיעשות או על ידי הפחתת "זליגת" תלמידים מן הפקולטה/חוג החוצה (דבר המזמין הגבלת מספר הנקודות שיכולות להילמד מחוץ לפקולטה/חוג), או על ידי משיכת סטודנטים שאינם רשומים בפקולטה/חוג ללמוד בהם (מזמין יצירת קורסים "אטרקטיביים" מבחינת התוכן שהם מציעים, התאמתם לשוק העבודה או הצבת דרישות מצומצמות). העלאה של מקדם הניצולת יכולה להיעשות על ידי איתור חסמים לסיום מהיר של התואר (כמו למשל קורסי חובה קשים או דרישות נוספות כמו שפה זרה) והסרתם או צמצומם, על ידי הורדת היקף הדרישות לתואר, או לחילופין על ידי שינוי התמריצים לסטודנטים, כך שסיום בזמן התקני יהיה אטרקטיבי יותר.

עבודה זו בוחנת את השפעתם של רכיבי מודל הנשיא על תכניות הלימוד באוניברסיטה העברית (הגורמים הפנים-אוניברסיטאיים). עם זאת, ביצירת תכנית הלימודים באים לידי ביטוי שיקולים נוספים על אלו הכלכליים. אחד מהם הוא למשל דרישות השוק. כזכור, אחת ממטרותיה של האוניברסיטה היא הכשרת כוח אדם לשוק העבודה. במקצועות מסוימים קיימות דרישות מקצועיות המשפיעות אף הן על עיצוב תכנית הלימודים האקדמית. ניתן להניח כי בפסיכולוגיה למשל, לא ניתן לוותר על קורסים מסוימים האמורים להקנות ידע ומיומנויות הדרושות לעבודה כפסיכולוג וכי בלתי אפשרי לקבל רשיון חפירה של רשות העתיקות מבלי ללמוד תחומים מסוימים בארכיאולוגיה. גורם משפיע נוסף הוא התרבות האפיסטמית של קהיליית החוקרים בתחומים שונים. קהילה אפיסטמית היא רשת של אנשי מקצוע המתמחים בתחום מסוים, וככאלו הם בעלי סמכות בכל הנוגע לידע הקשור למדיניות באותו תחום. בהקשר זה, המושג תרבות אפיסטמית מתייחס לכלל הערכים והאמונות המשותפים לקהילה האפיסטמית (Haas, 1992). חברי הקהילה, שיכולים להגיע מדיסציפלינות ומרקעים שונים, חולקים לא רק תחום עניין משותף כי אם גם שפה, דרך הסתכלות,

לראשי האוניברסיטאות השפעה בלתי מבוטלת על התרבות הארגונית השלטת באוניברסיטה. תרבות זו תורמת במידה רבה לעיצוב תפיסות הסגל האקדמי את תפקידו במסגרת האוניברסיטה. עם זאת, סגל ההוראה והמחקר, שאינו מושפע ישירות מן הלחצים להתייעלות כלכלית, משפיע בתורו בחזרה על התרבות הארגונית. כך כזכור, נתקלה הדרישה לשנות את מבנה הניהול האוניברסיטאי בהתנגדות עזה בקרב הסגל האקדמי. זאת ועוד, כיון שההוראה עצמה מתרחשת בכיתה, במפגש שבין המרצה לסטודנטים, משפיעות תפיסות הסגל גם על תכני והיקפי תכנית הלימודים. הכוחות שתוארו כעת (הגורמים החוץ-אוניברסיטאיים) שלהם השפעה על תכנית הלימודים, עשויים לפעול בכיוון המנוגד ללחצי ההתייעלות. בנוסף, הקיצוץ המסיבי בתקציב ההשכלה הגבוהה, השפיע בוודאי גם הוא על היקפי תכניות הלימודים. עבודה זו מנסה לבודד את השפעתם של השיקולים הכלכליים החדשים על תכניות הלימודים ודרךן, על דמות הסטודנט.



אילו השפעות עשויות להיות ללחצים להתייעלות כלכלית על תכניות הלימודים ועל התנהלות חוגים בפועל? התמריצים להתייעלות כלכלית באים לידי ביטוי בעיקר בשני פרמטרים של מודל הנשיא: חישוב התקציב "הרך" על פי מכפלת נקודות הזכות במספר תלמידים וכן התייחסות למקדם הניצולת בתקצוב הפקולטות. בבחינת תכניות הלימודים אנו מצפים למצוא שינויים המכוונים להגדלת פרמטרים אלו.

(א) צפוי כי ימצא שתכניות הלימודים בשתי הפקולטות הפכו מכוונות יותר לקראת סיום מהיר ומוצלח של התואר (על מנת להגדיל את מקדם הניצולת). באופן ספציפי יותר הוגדרו ההשערות הבאות:

1. היקף הלימודים הנדרשים לקבלת תואר הוקטן. זאת מתוך הנחה שסטודנטים יהיו מסוגלים לסיים את התואר מהר יותר אם יצטרכו ללמוד בהיקף נמוך יותר. יש לשער שהדבר נכון בעיקר לתואר שני בו מקדם הניצולת היה נמוך במיוחד בשתי הפקולטות.
2. סף הקבלה לחוגים השונים הועלה. כפי שנראה בהמשך, הקבלה לאוניברסיטה מתבססת על ציוני תעודת הבגרות והבחינה הפסיכומטרית של התלמיד הפוטנציאלי. הציון המתקבל משני מדדים אלו במשולב הוכח ככלי יעיל (בעל תוקף גבוה) לניבוי סיכוייו של הסטודנט לסיים בהצלחה את לימודיו (חימוביץ ובן שחר, 2004). העלאת סף הקבלה יוצאת מתוך הנחה שסטודנטים בעלי נתוני פתיחה טובים יותר יהיו בעלי סיכוי נמוך יותר לנשור או להתעכב בסיום הלימודים מעבר לזמן התקני, דבר שמעלה את מקדם הניצולת.
3. דרישות שסביר שהיוו בעבר גורם לגרירת לימודים כגון בחינות סיום, עבודות גמר ברמה גבוהה, או לימודי עזר בוטלו או צומצמו.
4. החוגים השונים אמצו נהלים המיועדים לתמרץ את הסטודנטים לסיים את התואר בזמן התקני. (ב) ימצא שהפקולטות בכלל והחוגים במדעי החברה בפרט, ערכו שינויים שמטרתם הגדלת מכפלת הנ"ז-תלמיד המיוצרת בהם. באופן ספציפי הוגדרו ההשערות הבאות:

1. המעבר למסלול החד חוגי בפקולטה למדעי החברה הפך קל יותר. תחת מודל הנשיא, מסלול זה, בו נלמדות יותר נקודות זכות בתוך החוג, משתלם יותר לחוגים מבחינה כלכלית.
2. הפקולטות והחוגים אמצו מדיניות של "מניעת הפסדים" המיועדת למניעת הקטנה של מכפלת נ"ז תלמיד על ידי: (א) צמצום קיומם של קורסים בעלי מיעוט משתתפים (המייצרים מעט נ"ז לעומת משאבי ההוראה המושקעים בהם), (ב) צמצום אפשרויות הלמידה מחוץ לפקולטה, ובמדעי החברה, גם מחוץ לחוג האם. סטודנט הלומד קורס מחוץ לתכנית הלימודים שלו, יוצר למעשה הפסד נקודות זכות למחלקה בה הוא רשום, שכן הקורס נזקף לטובת המחלקה המלמדת. אם הקורס המבוקש נמצא בפקולטה אחרת, המצב מנקודת ראותה של הפקולטה חמור בהרבה. לפיכך אני מצפה למצוא בתוך כל מחלקה תמריצים לסטודנטים הרשומים בה ללמוד את מלוא מכסת הקורסים במסגרת החוג ולא מחוצה לו. בנוסף, אני מצפה למצוא תמריצים שלא ללמוד מחוץ לפקולטה. בפקולטה למדעי הרוח, בה לא נוצר התמריץ לתחרות בין החוגים, נצפה למצוא הד רק לתחרות בין הפקולטות. (ג) הקטנת (ואפילו הימנעות) משיתופי פעולה בין חוגים (במדעי החברה) ובין פקולטות.
3. למרות האמור בסעיף הקודם, נצפה למצוא שחוגים ממדעי החברה "פותחים" כיום יותר מן הקורסים שלהם לתלמידים מחוץ לחוג מאשר לפני עשור. כלומר, קורסים שבעבר היו מיועדים לתלמידי החוג בלבד (דבר המבטיח רמה שווה פחות או יותר של ידע בדיסציפלינה ורקע בתחום הלימודים), פתוחים כיום לכלל הסטודנטים במסגרת ה"לימודים המשלימים"

ג) המודל של ות"ת שם דגש על מספר תלמידים כעל פרמטר מרכזי לתקצוב מוסדות אקדמיים. דגש זה שם לכאורה את המוסדות השונים בתחרות על ליבם של הסטודנטים, כיון שככל שיש למוסד יותר תלמידים, כך תיאורטית, יוכל לקבל תקציב גדול יותר. עם זאת, מאז פתיחת מסלול המכללות לתואר ראשון, הייתה מדיניות ות"ת להסיט את רוב הביקוש לתואר בוגר אל המכללות ולעודד את האוניברסיטאות לקלוט יותר תלמידים לתארים מתקדמים. ות"ת מימשה מדיניות זו על ידי הגבלת מספרי הסטודנטים במוסדות השונים. כך למשל הוגבל מאז שנות ה-90 המוקדמות קצב הגידול של האוניברסיטאות הגדולות, והאוניברסיטה העברית בתוכן, לטובת האוניברסיטאות הפריפריאליות (חיפה ובן-גוריון) והמכללות האקדמיות. התחרות האמיתית על סטודנטים מתרחשת אם כן, בתארים המתקדמים: מוסמך ודוקטורט. עד תחילת שנות האלפיים, היו האוניברסיטאות המוסדות האקדמיים היחידים שיכלו להעניק תארים מתקדמים. כיום ישנן מספר מכללות שלהן הרשות להעניק תארי מוסמך בלתי מחקרניים. כיון שאין הגבלה על מספר התלמידים לתארים מתקדמים, וכיון שעל פי המודל תלמידים אלה מתוקצבים בתעריף גבוה יותר,<sup>7</sup> נצפה למצוא שינויים בתכנית הלימודים המכוונים להגדלת מספר הסטודנטים בתארים המתקדמים. שינויים כגון צמצום היקף הלימודים הנדרש או צמצום דרישות נוספות כגון עבודות, בחינות גמר או שפה זרה שתוארו בסעיפים קודמים, עשויים לתרום למשיכת תלמידי מוסמך מתוך הנחה שתואר "קל" יותר יהיה גם אטרקטיבי יותר לסטודנט הממוצע. בנוסף, נצפה למצוא שהחוגים השונים משקיעים כיום יותר ממשאבי ההוראה שלהם בקורסים לתואר שני מאשר לפני עשור (לעומת קורסים המיועדים לתלמידי התואר הראשון), וכן כי חוגים רבים פתחו, או רעננו מגמות אטרקטיביות בתואר המוסמך שהם מציעים.

---

<sup>7</sup> יש לציין כי תלמידי המוסמך נכללים ברכיב ההוראה של האוניברסיטה ואילו תלמידי הדוקטורט נכללים ברכיב המחקר.

לצורך עמידה על השינויים בתכניות הלימוד (וציור תמונת המצב העכשווית), השתמשתי במתודולוגיה של חקר מקרה (case study). חקר מקרה היא אסטרטגית מחקר מתאימה כשלחקור אין שליטה והשפעה על המשתנים. שאלות המחקר האופייניות לשיטה זו הן "איך" ו"למה" ולא "מהו ההיקף, התפוצה, או התדירות של תופעה" (Yin, 1984). ההכללה שניתן לבצע מתוך חקרי מקרה הינה הכללה אנליטית (בניגוד להכללה סטטיסטית). תהליך ההכללה מסתמך על השוואה בין הנתונים והעובדות העולים מחקר המקרה ובין התיאוריה שהובעה קודם בחלק ההשערות. אם שניים או יותר מן המקרים הנחקרים מתאימים לאותה התיאוריה, ניתן יהיה לטעון כי התהליך שוכפל, מהלך זה מקביל לחזרה על ניסוי במעבדה. כדי לתקף את המסקנות, ערכתי יותר מחקר מקרה אחד.

הנתונים על תכניות הלימוד נאספו על ידי בחינה משווה של תכניות הלימודים וההנחיות ללומדים במחלקות כפי שמופיעות בשנתונים של הפקולטות למדעי החברה והרוח באוניברסיטה העברית בשנת תשנ"ח (1998/9) השנה שלפני כניסתו של מודל הנשיא לשימוש ובשנת הלימודים הנוכחית, תשס"ח (2007/8). בפקולטה למדעי החברה נאספו נתונים מכל החוגים בפקולטה, למעט תכניות מיוחדות. בשל גודלה של הפקולטה למדעי הרוח, העומדת על שלושים ותשעה חוגים, הוחלט לאסוף נתונים רק מחלק מן החוגים, בדגש על חוגים שהציעו תכניות לימודים הן לבוגר והן למוסמך. לצורך עבודה זו נבחרו החוגים הבאים: היסטוריה, היסטוריה של עם ישראל, פילוסופיה, תולדות האמנות, בלשנות, ספרות כללית והשוואתית, אסלאם והמזה"ת, ארכיאולוגיה, מזרח אסיה, תלמוד ומחשבת ישראל. כמו כן, נדגם בית הספר לחינוך, שמהווה מקרה ביניים מעניין בהיותו משוייך לפקולטה למדעי הרוח, אך נהנה מתקציב עצמאי.

נתונים אלו אפשרו לי לעמוד על המדיניות הרשמית של כל מחלקה ופקולטה. על מנת לעמוד גם על המדיניות הבלתי פורמאלית של החוגים השונים קיימתי ראיונות עם מרצים בכירים, שבנוסף להיותם גורם היכול להשפיע על תכנית הלימודים, היו חלק מן המערכת גם לפני חלחול לחצי ההתייעלות, ולכן יכולים להעריך את טיב והיקף השפעתם על תכניות הלימודים בפועל. רוב המרצים שראיינו הינם (או היו) ראשי חוגים, או ממלאי תפקידים בפקולטה (כגון משתתפים בועדות פיתוח או הוראה של הפקולטה). הבחירה במרואיינים אלו נובעת מן ההנחה שלחצי ההתייעלות מצויים בצומת שבין התפקיד האקדמי לזה הממסדי. בנוסף ראיינו שני דיקני הפקולטה למדעי הרוח (בהווה ובעבר), סגן הדיקן של הפקולטה למדעי החברה, וכן ראש מנהל הסטודנטים של האוניברסיטה. הראיונות בוצעו במתכונת של שיחה (ראיון פתוח) בה נשאלו המרואיינים הן על השינויים שחלו בתכניות הלימודים בחוגים שלהם, והן לדעתם על שינויים אלו ועל ההשלכות שהם טומנים בחובם. רוב הראיונות בוצעו פנים אל פנים וחלקם הקטן התבצע בטלפון.

בשל היקפה המצומצם של העבודה הנוכחית, בחרתי לעסוק באוניברסיטה העברית בלבד, על אף שאוניברסיטה זו איננה מייצגת בהכרח את כלל האוניברסיטאות בארץ. כיון ששינויי המדיניות השפיעו באופן ישיר על כלל מערכת ההשכלה הגבוהה בארץ, ניתן להניח שיש הרבה מן המשותף לתהליכים המתרחשים באוניברסיטה העברית ולאילו המתרחשים באוניברסיטאות אחרות. יחד עם זאת, מודל הנשיא, שקירב את השיקולים הכלכליים אל הסגל האקדמי יותר מאשר באוניברסיטאות אחרות, הינו ייחודי לאוניברסיטה העברית ומצדיק את ההתמקדות בה. בנוסף, העובדה ששתי פקולטות באותה האוניברסיטה, החשופות לאותו מודל תקצוב ולאותם לחצי התייעלות, בחרו בתחילה לנהוג בדרכים שונות, מאפשרת לנטרל במידה רבה את השפעת המבנה הארגוני על תכניות הלימוד.

## 5 "יאללה יאללה" - שינויים המכוונים להעלאת מקדם הניצולת

אחד הרכיבים המשפיעים על היקף התקציב המחולק לאוניברסיטאות על ידי ות"ת הינו מקדם הניצולת. באוניברסיטה העברית, בשל מודל הנשיא, יש למקדם זה השפעה גם על החלוקה הפנימית של תקציב ההוראה לפקולטות השונות (ובמדעי החברה, במידה מסויימת, גם על חלוקת התקציב למחלקות). בפרק ההשערות צוינו מגוון אמצעים העומדים בפני האוניברסיטה, על מחלקותיה השונות, היכולים לשמש להעלאת מקדם הניצולת. אמצעים אלו כוללים הקטנת היקף הלימודים, צמצום דרישות, העלאת סף הקבלה ויצירת תמריצים לעידוד הסטודנטים לסיים את לימודיהם בגבולות הזמן התקני. פרק זה יבחן האם (ובאיזו מידה) חלו שינויים בתחומים אלו.

### 5.1 האם חל שינוי בהיקף הלימודים הנדרש לקבלת תואר?

כדי לענות על שאלה זו יש להשוות את היקף הלימודים הנדרש לקבלת תואר בשנת תשנ"ח לעומת זה של שנת תשס"ח. היקף הלימודים הנדרש לתואר נקבע על ידי החוג וכולל בדרך כלל השתתפות פעילה בשיעורים, תרגילים, סמינריונים, כמו גם כתיבת עבודות, בחינות והגשת תרגילים. במקצועות מסוימים נדרשים התלמידים לעמוד בחובות נוספים כגון לימודי שפה זרה שנייה והשתתפות בפרויקטים מיוחדים של החוג, סדנאות וסיורים. כיצד ניתן למדוד את היקף הלימודים הנדרש בכל חוג בהתחשב בכך שתכנית הלימודים בכל חוג מורכבת מאיזון שונה בין רכיבים אלה? להלן ההגדרות הנתונות בשנתון תשנ"ח (הפקולטה למדעי הרוח, ההדגשות במקור) לשאלה זו:

5.1.1 **משקל קורס** - לכל קורס באוניברסיטה ניתן משקל המתבטא בנקודות זכות (נ"ז). המשקל יהיה

זוהי לכל התלמידים בקורס, ללא קשר לשנת הלימוד או לחוג שהתלמידים שייכים אליו.

5.2 **נקודות זכות** - הקצאת הנ"ז נעשית לפי היקף השעות של הקורס:

5.2.1 כל שעה שבועית סמסטריאלית (שש"ס) מזכה את התלמיד/ה בנ"ז אחד. יוצאים מכלל זה

הקורסים האלה: מכינה בתלמוד, סדנה והדרכה -  $\frac{1}{2}$  נ"ז לכל שעה סמסטריאלית; עבודה מעשית - 2 נ"ז; חפירה לימודית - 2 נ"ז; סיורים -  $\frac{1}{2}$  נ"ז לכל יום סיור; בחינה אינטגרטיבית - 6 נ"ז.

5.2.2 שפה זרה ראשונה ולימודי הכנה בעברית אינם מקנים נ"ז.

5.2.3 לעבודות עצמאיות בהיקף רחב נקבע משקל מיוחד.

עבודה פרוסמיניריונית או רפראט מורחב יקנו 2 נ"ז נוספות. עבודה סמינריונית תקנה 4 נ"ז נוספות.

נראה אם כן כי הדרך הנוחה ביותר לברר מהו היקף הלימודים הנדרש בחוגים השונים הוא הסתמכות על מספר נקודות הזכות הנדרשות על פי תכנית הלימודים של החוגים השונים. עם זאת, ישנה שונות מסוימת בדרך בה חוגים שונים משקללים חובות שמעבר לשיעורים פרונטאליים במניין נקודות הזכות. למשל, בחלק מן החוגים נכללת חובת שפה זרה שנייה במניין הנקודות לתואר עצמו ובאחרים זו חובה נוספת ללימודים בחוג. בחוגים שונים ישנן הגדרות שונות של נקודות הזכות המוכרות בגין לימודי שפה זרה שנייה, חלק מן החוגים מעניקים עבור שעות אלו נקודות זכות כמו לשיעור רגיל ובאחרים נספרות רק חלק מן הנקודות. למשל תכנית הלימודים המינימאלית במסלול הדו-חוגי לתואר בוגר בחוג לספרות כללית והשוואתית כוללת לימודים בהיקף של 62 נקודות זכות. בנוסף, מחייב החוג את תלמידיו בלימודי שפה זרה שנייה עד רמת

בנוסף, בין שתי נקודות הזמן הנבדקות חל שינוי משמעותי בחישוב שכר הלימוד וכזכור כיום מחושב שכר הלימוד על פי היקף הלימודים בפועל כשלכל שעת לימודים מוצמד ערך כספי, המשתנה על פי התואר (בוגר או מוסמך), התחום (ניסויי או עיוני) וכן סוג השיעור. למשל, לשעת לימודי שפה זרה שנייה מוצמד ערך כספי נמוך יותר מלשעת שיעור רגיל בחוג. חלק מן החוגים מעניקים נקודות זכות נוספות על עבודות בכתב (עבודות סמינריוניות, רפראטים, פרויקטים מיוחדים לחוג וכדומה) ואחרים לא, למרות שהם דורשים עבודות דומות מבחינת היקף עבודה. מכאן שלא מספיק לבדוק שינויים מספריים של היקף נקודות הזכות הנדרש. מסיבה זו, בנוסף להשוואה בין היקף הלימודים הפורמאלי (המופיע בשנתון, על השוונת הבין-חוגית הקיימת בו) בשנת תשנ"ח לעומת זה של שנת תשס"ח, יצרתי משתנה חדש: היקף לימודים בפועל. משתנה זה משקלל לתוכו את החובות שמעבר לשיעורים ולתרגילים הנדרשים ללימודים והוא מוסבר בנספח 1.

לוחות 1 ו-2 מסכמים את הדרישות לקבלת תואר בוגר ומוסמך, על מסלוליהם השונים, בפקולטה למדעי הרוח בשתי השנים. בלוח 1, העמודה המתייחסת למסלול החד חוגי פוצלה לארבע: הראשונה ("לימודים בחוג בפועל") מציינת את מספר נקודות הזכות הניתנות על לימודים במסגרת המסלול החד-חוגי בתוך חוג הלימודים הנבחר. העמודה השנייה ("מתוכם שיעורים") מציינת את מספר נקודות הזכות המוענקות בגין שיעורים בלבד (ללא עבודות או דרישות אחרות). העמודה השלישית (סה"כ חד חוגי בפועל) מתארת את סך נקודות הזכות הדרושות לסיום המסלול החד חוגי (כולל עבודות ולימודים משלימים מחוגים אחרים). גם העמודות העוסקות בתואר המוסמך פוצלו, כפי שהוסבר לעיל ללימודים "על הנייר" וללימודים "בפועל". בלוח 2 של שנת תשס"ח הוחלפו העמודות של המסלול החד חוגי בעמודות העוסקות בהיקף הלימודים בחוג "ראשי".

לוח 1: היקף הלימודים לתואר בוגר ומוסמך בפקולטה למדעי הרוח בשנת תשנ"ח (בנקודות זכות)

תשנ"ח 1997/8										
מוסמך לא מחקרי בפועל	מוסמך לא מחקרי על הנייר	מוסמך מחקרי בפועל	מוסמך מחקרי על הנייר	מתוכם שיעורים בלבד	דו חוגי בפועל	מתוכם שיעורים	סה"כ חד חוגי בפועל	מתוכם שיעורים	חד חוגי בחוג בפועל	חוג
60	48	40	28	49	67	89	130	53	71	היסטוריה
66	66	58	42	56	62	112	118	66	74	היסטוריה של עמ"י
56	48	52	32	56	64	116	130	72	84	פילוסופיה
60	48	56	32	67	77	115	141	75	91	תולדות האמנות
60	48	44	36	56	62	96	110	68	78	בלשנות
66	48	54	32	56	80	אין מסלול חד-חוגי				ספרות כללית
76	48	68	32	68	74	116	130	76	88	אסלאם ומזה"ת
76	48	76	32	80	88	133	139	79	95	ארכיאולוגיה
64	48	56	32	56	64	112	128	68	80	מחשבת ישראל
60	48	48	40	52	60	104	120	56	64	החוג לחינוך
72	60	63	43	59	67	111	127	75	83	מזרח אסיה
60	48	52	32	50	66	94	116	62	84	תלמוד
<b>65</b>	<b>51</b>	<b>56</b>	<b>34</b>	<b>59</b>	<b>69</b>	<b>109</b>	<b>126</b>	<b>68</b>	<b>81</b>	<b>ממוצע</b>

לוח 2: היקף הלימודים לתואר בוגר ומוסמך בפקולטה למדעי הרוח בשנת תשס"ח (בנקודות זכות)

מוסמך לא מחקרי בפועל	מוסמך לא מחקרי על הנייר	מוסמך מחקרי בפועל	מוסמך מחקרי על הנייר	משני	מתוכם שיעורים	ראשי-לימודים בחוג	חוג
48	40	40	28	36	53	61	היסטוריה
52	40	48	28	40	56	64	היסטוריה של עמ"י
48	40	48	28	36	56	64	פילוסופיה
50	42	44	28	36	53	67	תולדות האמנות
48	40	34	28	36	56	64	בלשנות
48	40	32	28	36	62	86	ספרות כללית
48	40	48	28	36	62	70	אסלאם והמזה"ת
52	44	48	28	41	70	78	ארכיאולוגיה
56	40	52	28	36	55	65	מחשבת ישראל
48	48	40	40	36	60	68	החוג לחינוך
48	40	52	32	36	66	74	מזרח אסיה
44	44	48	32	36	50	66	תלמוד
<b>49</b>	<b>42</b>	<b>45</b>	<b>30</b>	<b>37</b>	<b>58</b>	<b>69</b>	<b>ממוצע</b>

## מדעי הרוח – תואר בוגר

מעיון בלוחות 1 ו-2, ניתן לראות כי בעבר סטודנטים שבחרו במסלול החד חוגי למדו בממוצע 126 נ"ז, ואילו הסטודנטים שבחרו להמשיך במסלול הדו-חוגי למדו בממוצע 138 נ"ז. בשנתון תשנ"ח (עמוד 57) מצוין כי "היקף הלימודים בשני המסלולים [דו-חוגי וחד-חוגי] נע בין 116-169 נ"ז" וכן כי: "תלמידים רשאים לסיים את לימודי התואר הראשון לאחר שהשתתפו בקורסים בהיקף של 60 ש"ש השוות ל200 נ"ז [...] והשלימו את שאר המטלות שנקבעו ע"י החוג" (הדגשה במקור). לתלמידי חוגים בהם היקף הלימודים גבוה במיוחד כמו ארכיאולוגיה, לשון עברית, יידיש או תולדות האמנות (ולהם בלבד), אפשרה האוניברסיטה ללמוד כחוג שני את תכנית הלימודים הרב תחומית: "בה יבחרו קורסים בהיקף מצומצם שישלימו את לימודיהם ל60 ש"ש בלבד [...] עם זאת, תלמידים הרוצים בכך רשאים ללמוד בשני חוגים שסך כל השעות בהן עולה על 60 ש"ש". כלומר בשנת תשנ"ח עמדה בפני הסטודנטים האפשרות ללמוד, ולקבל קרדיט אקדמי על תכנית לימודים רחבה העולה בהיקפה על 120 נקודות זכות לבוגר, או במידה ותכנית החוג בו בחרו גדולה מן הרגיל, ללמוד תכנית מצומצמת בחוג ללימודים כלליים.

כיום, מתקיימים הלימודים בפקולטה בשלושה מסלולים: א' - מסלול דו-חוגי בו נלמדים שני חוגים בהיקף מלא; ב' - מסלול דו חוגי שבו חוג אחד נלמד בהיקף מלא (חוג ראשי – 69 נ"ז בממוצע) והשני בהיקף מצומצם (משני – בו נלמדים קורסים בהיקף שישלים ל200 נ"ז, אבל לא פחות מ36 נ"ז) וג' - מסלול חד חוגי בו נלמד חוג אחד בהיקף מלא שאליו מצטרפים לימודים משלימים. כלומר, כיום היכולת ללמוד חוג מצומצם בהיקפו פתוחה בפני כל סטודנט בפקולטה, ואינה מוגבלת לתכנית הלימודים הכלליים. יתרה מכך, בניגוד לנהוג בפקולטה למדעי החברה או לנוהג לפני עשר שנים, המסלול החד חוגי לבוגר מוצע כיום במדעי הרוח כבר משנה א'. בשנתון תשס"ח מצוין כי "היקף הלימודים במסלולים ב' וג' הוא 120 נקודות [...] במסלול א' היקף הלימודים יכול להיות מעל 120 נ"ז אך לא פחות מכך".

עבור חלק מן התלמידים טומן בחובו המשפט האחרון גם תוספת שכר לימוד. זאת כיון ששכר הלימוד נקבע על פי מספר השעות הנלמדות, כאשר על כל שעת לימוד בפקולטות למדעי הרוח והחברה, משלם הסטודנט ערך השווה לחמישה אחוזים משכר הלימוד הכולל, כך שמאה אחוזים שווים ל60 שעות לימוד שנתיות (120 נקודות זכות).<sup>8</sup> עם זאת יש לציין כי בחוגים בהם היקף הלימודים חורג בהרבה מ60 נקודות זכות, כמו ארכיאולוגיה (78 נ"ז) נותנת האוניברסיטה לסטודנטים הנחה בשיעור של 10% משכר הלימוד. כמו כן, מעניקה האוניברסיטה מענק העשרה בגובה 10% לסטודנטים הלומדים בהיקף העולה על תכנית לימודים מלאה, כך ניתן ללמוד בהיקף של 132 נ"ז ולשלם "רק" על 120 נ"ז.<sup>9</sup> מהתבוננות בלוח עולה כי על אף מענק ההעשרה, בחלק גדול מן הצירופים, למידה במסלול הדו חוגי עוברת את המכסה ומהווה נטל כלכלי עודף על הסטודנט.

ניתן לומר כי בשנים האחרונות ניכרת בפקולטה למדעי הרוח נטייה להאחדה של היקף הלימודים בתואר בוגר לכ-120 נקודות זכות. האחדה זו של היקף הלימודים לתואר ראשון מוסברת, בין היתר, על ידי העובדה שות"ת מתקצבת את האוניברסיטאות על 120 נ"ז לתלמיד בוגר במדעים העיוניים. בשיחה עם דיקן הפקולטה למדעי הרוח לשעבר, פרופסור גבריאל מוצקין, הוא הסביר כי בעבר, האוניברסיטה תקצבה את הפקולטה למדעי הרוח ביותר ממה שהתקבל עבורה מות"ת: "היו הרבה מאוד סטודנטים שלקחו 160 או 170 נ"ז כי היה להם צימאון לדעת. אחד החורים היה שמי שרצה ללמוד מעבר, אנחנו בכל זאת הרווחנו על הנ"ז הנוספים". עם השינויים שחלו במערכת, הוחלט להגביל בפועל את כמות הנ"זים הנלמדת על ידי הסטודנטים. כתוצאה מן ההחלטה הוקטן מערך ההוראה בפקולטה.

<sup>8</sup> על פי שיחה עם נציג המוקד הטלפוני של מנהל חשבונות סטודנטים באוניברסיטה העברית.

<sup>9</sup> על פי שיחה עם ראש מנהל תלמידים באוניברסיטה העברית.

מבחינת היקף הלימודים הנדרש, ניתן לומר שהמסלול הדו חוגי של שנת תשנ"ח שווה ערך למסלול א' של היום שבו נלמדים שני חוגים ראשיים. יש לזכור כי המסלול הדו-חוגי היה חובה לכלל תלמידי הפקולטה בשנה א' ורק תלמידים שהשיגו ציונים מספיקים היו רשאים לעבור למסלול החד-חוגי. כיום, המסלול הדו חוגי נחשב "קשה" יותר ולעיתים מצריך תוספת שכר לימוד, דבר שכמובן מוריד מן האטרקטיביות שלו. בנוסף, וכמו שנראה בהמשך בפרק העוסק במסלול החד חוגי, נראה כי הפקולטה מעודדת באופן אקטיבי את הסטודנטים לבחור במסלול ב' של חוג ראשי וחוג משני ולא במסלול של שני חוגים ראשיים. הציטוט הבא מדגים זאת:

ברגע שאתה משלם על כל נקודה, התלמידים חושבים על הקורסים שלהם במובן כלכלי. דהיינו, אם מישוהו רצה להשקיע קצת יותר זמן וללמוד נגיד גרמנית או ללמוד קורס במדעי החברה, זו הייתה שאלה של מאמץ. עכשיו זו שאלה של לא מעט כסף. לדבר הזה יש השלכות עצומות, כי אם לקחת מסלול דו-חוגי, עם שני חוגים ראשיים, כלומר יותר מ-60 נקודות זכות בחוג, זה בעצם אומר שבהגדרה, תואר ראשון יגרור תשלום של יותר כסף.

**גם אתם מציעים יותר מ-60 נ"ז לתואר. האם משלמים תוספת שכר לימוד גם אם זו דרישה של החוגים?**

כן. בשנתיים הראשונות של המהלך הזה, לא שילמו תוספת אם זו הדרישה של החוגים, אחר כך הכניסו את המודל של חוג ראשי ומשני. המודל הזה מביא אותך למקום שאתה עושה 120 נקודות ורק 120 נקודות.

השנה גם אמרו למזכירות, שהן לא נציגים אקדמיים, לעודד תלמידים ללמוד במתכונת של חוג ראשי וחוג משני. כלומר המזכירות אמורות לומר לתלמידים משהו כמו: "למה לך ללמוד גם ארכיאולוגיה וגם אשורולוגיה, הרי אתה תשלם הרבה יותר כסף". (ד"ר כהן, ראש החוג לבלשנות)

#### **מדעי הרוח – תואר מוסמך**

היקף הלימודים הדרוש לקבלת תואר מוסמך מחקרי, הנקוב בשנתונים ירד בכל הפקולטה מממוצע של 34 נ"ז בתשנ"ח ל-28 נ"ז בתשס"ח, כלומר ירידה של 6 נ"ז. להיקף לימודים זה מתווספת הדרישה לרמת "מתקדמים" בשפה זרה שנייה (למי שלא הגיע אליה בתואר הראשון) וכן קורסי עזר בחלק מן החוגים. כאמור, ישנה שונות בין החוגים לגבי כמות הנ"ז שמקנות תוספות אלו, כך שישנו פער בין היקף הלימודים הנדרש "על הנייר" לבין היקף הלימודים הנדרש בפועל. אם מסתכלים על היקף הלימודים הנדרשים בפועל בתואר המוסמך המחקרי, נראה ירידה משמעותית יותר של 11 נ"ז (מ-56 נ"ז בממוצע בשנת תשנ"ח ל-45 נ"ז בתשס"ח). ירידה גדולה אף יותר בהיקף הלימודים הנדרש, נרשמה בתואר המוסמך הלא מחקרי. בשנת תשנ"ח היה צורך ב-51 נ"ז בממוצע על מנת לקבל תואר מוסמך לא מחקרי בפקולטה למדעי הרוח. בשנת תשס"ח, לעומת זאת, היה צורך ב-42 נ"ז בלבד, כלומר ירידה של 9 נקודות. אם בוחנים את היקף הלימודים הנדרש בפועל לקבלת התואר נראה שבתשנ"ח נדרשו הסטודנטים לעבוד בהיקף של 65 נ"ז ואילו בתשס"ח ירד היקף זה ל-49 נ"ז בלבד, ירידה של 16 נקודות.

נתונים אלו מן הפקולטה למדעי הרוח, מאששים את השערת המחקר בדבר הורדת היקף הלימודים הנדרש, בעיקר לתלמידי התואר השני. מעניין לראות שבשנים האחרונות אכן עלה מקדם הניצולת של הפקולטה. בשנת תשס"ב עמד מקדם הניצולת לתואר בוגר במדעי הרוח על 0.661 ולתואר מוסמך על 0.289. בשנת תשס"ז עמדו המקדמים על 0.71 ו-0.36 בהתאמה (בראון וחברים, 2007), עם זאת, אלו הם עדיין מקדמי הניצולת הנמוכים ביותר באוניברסיטה העברית.

## מדעי החברה – תואר בוגר

מסלולי הלימוד לתואר בוגר במדעי החברה, לא השתנו בעשור האחרון והם כוללים שני מסלולים (שנתון תשס"ח):

א. **מסלול דו חוגי** – כולל שני חוגים ראשיים או חוג ראשי (ממדעי החברה) וחוג משני (הנלמד בפקולטה למדעי הרוח).

ב. **מסלול חד חוגי** – כולל חוג אחד מורחב ולימודים משלימים.

היקף הלימודים בכל אחד משני המסלולים הוא 120 נ"ז **לפחות**.

לוחות 3 ו-4 מסכמים את הדרישות לתארים בוגר ומוסמך במדעי החברה בשתי השנים. גם כאן ישנה הפרדה בין מספר נקודות הזכות הכולל במסלולים לתואר בוגר, לבין מספר הנקודות המוענקות בגין שיעורים בלבד. כמו כן במוסמך, ישנה הפרדה בין היקף הלימודים "על הנייר" כפי שמופיע בשנתון, לבין היקף הלימודים "בפועל" הכולל עבודות ולימודים נוספים.

לוח 3: היקף הלימודים לבוגר ומוסמך בפקולטה למדעי החברה בשנת תשנ"ח (בנקודות זכות)

תשנ"ח 1997/8										חוג
מוסמך לא מחקרי בפועל	מתוכם נ"ז בתוך החוג	מוסמך לא מחקרי על הנייר	מוסמך מחקרי בפועל	מתוכם מינימום נ"ז בתוך החוג	מוסמך מחקרי על הנייר	מתוכם שיעורים בלבד	דו חוגי בפועל	מתוכם שיעורים <sup>10</sup>	חד חוגי לימודים בחוג בפועל <sup>11</sup>	מדעי החברה
62	39	62	46	34	46	59	65	63	69	גיאוגרפיה
64	36	48	56	32	40	59	67	63	71	יחב"ל
52	46	52	40	40	40	58	62	64	68	כלכלה
56	44	56	48	36	48	53	61	57	65	מדע המדינה
אין	אין	אין	48	48	48	55	59	59	63	פסיכולוגיה
52	42	52	44	38	44	52	56	56	60	סוציולוגיה ואנתרופולוגיה
49	37	49	41	25	41	54	61	58	65	סטטיסטיקה
48	38	48	40	36	40	52	60	אין מסלול חד-חוגי		תקשורת ועיתונאות
55	40	52	54	36	43	55	61	60	66	<b>ממוצע</b>

לוח 4: היקף הלימודים לבוגר ומוסמך בפקולטה למדעי החברה בשנת תשס"ח (בנקודות זכות)

תשנ"ח 1997/8										חוג
מוסמך לא מחקרי בפועל	מתוכם נ"ז בתוך החוג	מוסמך לא מחקרי על הנייר	מוסמך מחקרי בפועל	מתוכם מינימום נ"ז בתוך החוג	מוסמך מחקרי על הנייר	מתוכם שיעורים בלבד	דו חוגי בפועל	מתוכם שיעורים	חד חוגי לימודים בחוג בפועל	מדעי החברה
52	לא מצוין	52	40	לא מצוין	40	60	64	69	73	גיאוגרפיה
50	34	42	42	26	34	56	60	64	72	יחב"ל
48	40	48	40	32	40	64	64	70	70	כלכלה
48	40	48	40	32	40	52	60	56	64	מדע המדינה
אין	אין	אין	44	לא מצוין	40	56	60	60	64	פסיכולוגיה
52	44	52	40	34	40	56	60	66	70	סוציולוגיה ואנתרופולוגיה
49	40	49	41	35	41	61	65	64	69	סטטיסטיקה
43	35	43	37	31	37	52	60	אין	אין	תקשורת ועיתונאות
49	39	48	41	32	39	57	62	64	69	<b>ממוצע</b>

<sup>10</sup> ללא נ"ז על עבודות בכתב וחובות נוספים.

<sup>11</sup> בחלק מן החוגים קיים גם מסלול חד חוגי בעל היקף לימודים גדול יותר בתוך החוג (מסלול "בינוני" או "ארוך").

מעיון בלוחות 3 ו-4 עולה כי השינוי בהיקף הלימודים לתואר בוגר בפקולטה למדעי החברה דרמטי פחות מזה של מדעי הרוח. היקף הלימודים (בתוך החוג) במסלול החד חוגי עלה בממוצע ב-3 נ"ז, ובמסלול הדו-חוגי בנקודת זכות אחת בלבד. בניגוד למדעי הרוח, אף צירוף של חוגים במסלול הדו-חוגי בפקולטה למדעי החברה לא יביא בתשס"ח לתוספת שכר לימוד (הצירוף בעל היקף הלימודים הגדול ביותר הוא זה של סטטיסטיקה (65 נ"ז) עם גיאוגרפיה או כלכלה (64 נ"ז) שעם 129 נ"ז עדיין נמצא בתוך גבולות שכר הלימוד הרגיל (בשל מענק ההעשרה). עם זאת, בחירה של חוג בהיקף ראשי בפקולטה למדעי הרוח בנוסף לחוג ממדעי החברה, עשויה להביא לגלישה אל מעבר ל-132 נ"ז, דבר הכרוך בתוספת שכר לימוד.<sup>12</sup>

בממוצע נראה כי לא חלו שינויים מרחיקי לכת בהיקף הלימודים הנדרש גם בתואר המוסמך. הן המוסמך המחקרי והן הלא מחקרי ירדו בממוצע ב-4 נ"ז (שווה ערך לקורס שנתי אחד). אם מתעלמים לרגע מן החוג לסטטיסטיקה, בו לא חל כל שינוי בהיקף הלימודים, עולה הפער לחמש נקודות בממוצע בשני המסלולים. לעומת זאת, היקף הלימודים בפועל ירד ב-13 נ"ז בממוצע, ירידה משמעותית בהרבה. השינוי הדרמטי ביותר חל בחוג ליחסים בינלאומיים. היקף הלימודים "על הנייר" ירד בשש נ"ז בלבד, אך בעקבות ביטול חובת השפה הזרה השנייה, קטן היקף הלימודים הנדרש בפועל ב-14 נ"ז. נראה אם כן, כי בהתאם להשערה, היקף הלימודים לתואר מוסמך בפקולטה למדעי החברה אכן הוקטן, אך הקטנה זו הייתה פחותה מזו שהתרחשה בפקולטה למדעי הרוח. אין זה מפתיע שהיקף הלימודים בפקולטה למדעי החברה ירד במידה קטנה יותר מזה של הפקולטה למדעי הרוח, שכן, כפי שצוין קודם, הירידה מוסברת בעיקר על ידי "אכיפת" ההגבלה של ות"ת. בתשנ"ח הציעה הפקולטה למדעי הרוח תכנית גדולה יותר בממוצע מאשר מדעי החברה, ולכן נאלצה להקטין את היקף הלימודים בשיעור גבוה יותר. בהמשך, נבדוק האם חלו שינויים במרכיבים השונים של התואר, שהפכו אותו לנגיש וקל יותר.

---

<sup>12</sup> למרבה הצער, נתונים לגבי העדפות סטודנטים בבחירת חוגים לאחר שנה א' אינם נאספים באופן שיטתי על ידי מנהל תלמידים באוניברסיטה העברית. כיון שכך, לא ניתן לבחון האם שינוי שיטת חישוב שכר הלימוד השפיעה על הנטייה של סטודנטים ללמוד חוגים בהיקף ראשי ממדעי הרוח כתוספת לחוג ממדעי החברה.

## 5.2 האם בוטלו או צומצמו דרישות שעשויות היו לעכב את סיום התואר?

בסעיף הקודם ראינו כי היקף הלימודים באוניברסיטה הוקטן, דבר שתורם ליכולתם של הסטודנטים לסיים את הלימודים במסגרת הזמן התקנית. שאלה מעניינת העולה בהקשר זה נוגעת לחובות ודרישות שבנוסף לתחום הלימודים עצמו: האם צומצמו או בוטלו דרישות המהוות תוספת על ההשתתפות פעילה בשיעורים ועמידה בבחינות? האם חל שינוי במעמדן של דרישות כגון עמידה בבחינות גמר (בתואר בוגר ומוסמך), לימודי שפה זרה שנייה, הגשת עבודות סמינריוניות, או בחינות הגנה על התזה?

בלוח 5 שלפנינו ישנה השוואה בין מספר עבודות הסמינריוניות ועבודות הפרוסמינר (פרו"ס) שנדרשו מתלמידי הבוגר בחוגים השונים במדעי הרוח. כמו כן ישנה השוואה בין רמת הידע הדרושה בשפה זרה על ידי כל אחד מן החוגים השונים. רמת מתחילים סומנה במספר 1 ורמת מתקדמים במספר 2. יש לציין כי בשנת תשנ"ח עדיין רווחה הדרישה לכתובת עבודת פרו-סמינר שהייתה מעין הכנה לכתובת העבודה הסמינריונית. כיון שדרישה זו נעלמה כמעט לגמרי, ומופיעה כיום רק בחוג לתולדות האמנות, אין היא מופיעה כעמודה נפרדת בשנת תשס"ח.

לוח 5: עבודות ושפה זרה בתואר בוגר של מדעי הרוח תשנ"ח-תשס"ח

מסלול משני-תשס"ח	מסלול ראשי-תשס"ח		מסלול דו חוגי-תשנ"ח			מסלול חד חוגי-תשנ"ח			
	שפה	סמינריונים	שפה	פרו"ס	סמינריונים	שפה	פרו"ס	סמינריונים	
/	/	2	/	2	2	/	2	3	היסטוריה
/	/	2	/	/	2	2	/	4	היסטוריה (עמ"י)
/	/	2	/	/	2	1	/	4	פילוסופיה
1	2	2	2	1	2	2	2	4	תולדות האמנות
/	**	2	**	1	1	**	/	3	בלשנות
1	2	2	2	/	2	אין מסלול חד-חוגי			ספרות כללית והשוואתית
1	**	2	**	1	2	**	1	4	אסלאם והמזרח
1	/	2	1	/	2	2	1	3	ארכיאולוגיה
/	/	2	/	/	2	1	/	4	מחשבת ישראל
/	/	2	/	/	2	1	/	4	חינוך
/	**	2	**	/	2	**	/	4	מזרח אסיה
/	/	2	/	/	2	1	/	4	תלמוד

\*\* בחוגים אלה למידת השפה היא חלק אינטגרלי מן הלימודים ואינה מהווה דרישה נוספת. מקור: שנתון מדעי הרוח תשנ"ח, שנתון מדעי הרוח תשס"ח.

מן הלוח עולה כי לימודי השפה הזרה, שהיוו חלק אינטגרלי מתכנית הלימודים של הפקולטה בתשנ"ח צומצמו מאוד. בשנת תשנ"ח למדו כל תלמידי המסלול החד-חוגי<sup>13</sup> (למעט תלמידי החוג להיסטוריה) שפה זרה שנייה ברמת מתחילים או מתקדמים, נוסף על שאר לימודי החוג. בחלק מן החוגים נדרשו גם תלמידי המסלול הדו-חוגי לתלמוד שפה זרה. בשנת תשס"ח נשארה חובת השפה הזרה לתואר בוגר רק בחוגים לתולדות האמנות

<sup>13</sup> מבין החוגים שנדגמו בעבודה זו.

מן הלוח עולה עוד כי כמות העבודות (סמינריוניות ופרו-סמינריוניות) הדרושות לקבלת תואר בוגר במדעי הרוח ירדה. בעבר כתבו רוב תלמידי הפקולטה ארבע עבודות סמינריוניות, ובחלק מן החוגים גם עבודה פרו-סמינריונית. התלמיד של היום יכתוב מספר דומה של עבודות, אם יבחר ללמוד שני חוגים בהיקף ראשי (שמהווים כזכור את המסלול ה"כבד" יותר והפחות אטרקטיבי בפקולטה). אך אם יבחר ללמוד חוג אחד בהיקף ראשי וחוג נוסף בהיקף משני, יכתוב שתיים או שלוש עבודות בלבד. על פי השנתון (הן בתשנ"ח והן בתשס"ח) ברוב החוגים יש לכתוב את העבודות בשנה האחרונה ללימודי הבוגר. כמו כן, יש להגיש את העבודות הסמינריוניות בתוך חודש מסיום הקורס. מגבלת הזמן הזו אינה קשיחה, שכן ביכולתו של המרצה לאשר את הגשת העבודה באיחור. להלן ציטוט משנתון תשס"ח הנוגע להגשת העבודות הסמינריוניות:

[ככלל] יש להגיש עבודות בקורסים בתוך חודש מיום סיום הקורס, ובאישור המורה - לא יאוחר מ 30-בספטמבר של אותה שנה. במקרים מיוחדים רשאית ועדת הוראה או מי שהוסמך בפקולטה, לאשר דחייה עד 31.12 של אותה שנה. עד מועד זה תוגש הגרסה האחרונה של העבודה כולל כל התיקונים.

**בפקולטה למדעי הרוח**, בנוסף למועד הרגיל להגשת העבודות שהוא חודש ימים מיום סיום הקורס, נקבעו שני מועדים נוספים להגשה, המותנים באישור המרצה: 30 בספטמבר ו-31 בדצמבר בכל שנה בלבד.

נראה אם כן כי בפקולטה למדעי הרוח, יכולים הסטודנטים לדחות מלכתחילה את כתיבת העבודות אל מעבר לתקופת המבחנים של הסמסטר השני. הפחתת נטל העבודות ודאי תרמה ליכולתו של סטודנט בעל תכנון זמן לקוי או בעל נטייה לדחינות לסיים את התואר בזמן.

בתואר השני של מדעי הרוח נותרה חובת השפה הזרה על כנה בין תשנ"ח לתשס"ח. בשנתון תשס"ח מצוין כי: "כל תלמידי המסלולים המחקריים בפקולטה חייבים בידיעת שפה זרה שנייה ברמת מתקדמים." עם זאת, בחוגים להיסטוריה של עם ישראל, ארכיאולוגיה, ולימודי האסלאם והמזרח התיכון, הייתה נהוגה גם חובת לימוד של שפת מקורות, נוסף על השפה הזרה המודרנית. חובה זו בוטלה בכל שלושת החוגים. הדרישה לבחינת גמר מסכמת, שרירה וקיימת גם היום בכל חוגי הפקולטה למדעי הרוח. בהמשך נראה כי בפקולטה למדעי החברה, חל שינוי דווקא בדרישה זו.

בלוח 6 מוצגת השוואה בין מספר העבודות הסמינריוניות הנדרשות מתלמידי המוסמך במסלולים השונים בשתי השנים.

לוח 6: מספר העבודות הסמינריוניות הנדרשות לתואר מוסמך במדעי הרוח

סמינריונים למוסמך לא מחקרי		סמינריונים למוסמך מחקרי <sup>14</sup>		
תשס"ח	תשנ"ח	תשס"ח	תשנ"ח	
2	3	0	1	היסטוריה
2	3	0	1	היסטוריה של עמ"י
2	2	1	1	פילוסופיה
2	3	0	2	תולדות האמנות
2	3	1	2	בלשנות
2	2	0	1	ספרות כללית והשוואתית
2	3	0	1	אסלאם והמזה"ת
2	3	0	1	ארכיאולוגיה
2	3	0	1	מחשבת ישראל
2	3	1	2	חינוך
2	3	0	1	מזרח אסיה
2	3	0	1	תלמוד

עיון בלוח מעלה כי ברוב החוגים בוטלה חובת כתיבת עבודות סמינריוניות לתלמידי המסלול המחקרי. למעשה, לתלמידי מסלול זה ישנה בחירה בין שתי אפשרויות: כתיבת הצעת מחקר לדוקטורט, או כתיבת עבודה סמינריונית, נוספת על עבודת התזה. נראה כי ברוב החוגים לא מופיעה בשנתון דרישה מפורשת לכתיבת עבודה סמינריונית במסלול א', מתוך הנחה שהלומדים במסלול זה מעוניינים להמשיך לתואר שלישי. הבוחרים שלא להמשיך לתואר נוסף, יכתבו עבודה סמינריונית אחת, בדומה למה שהיה נהוג ברוב החוגים בעבר. שיטה זו יוצרת מעין "קיצור הליכים" בדרך לדוקטורט. ביטול חובת כתיבת העבודה הנוספת מפנה זמן לכתיבת הצעת המחקר לדוקטורט (השייכת למעשה לשלב הבא בחיים האקדמיים) ומבטיחה שתלמידי התואר השלישי יגיעו עם הצעת מחקר מגובשת, דבר שבתורו תורם לקיצור משך הזמן בו הם רשומים לתואר השלישי. יוצאי הדופן, כפי שניתן לראות בלוח הם החוג לפילוסופיה והחוג לבלשנות, וכן בית הספר לחינוך. חוגים אלה ממשיכים לדרוש עבודה סמינריונית בנוסף לעבודת התזה, מבלי להדרש לשאלת הצעת המחקר לתואר השלישי.

תלמידי המסלול הלא מחקרי נדרשים היום לכתוב שתי עבודות סמינריוניות ולא שלוש כפי שהיה נהוג ברוב החוגים בפקולטה לפני עשור. שינוי זה עולה בקנה אחד עם מגמת צמצום עומס העבודה המוטל על הסטודנטים ותורם ליכולתם לסיים את התואר במגבלת הזמן של הות"ת.

ניתן לומר, אם כן, כי בין תשנ"ח להיום צומצמו במידה ניכרת חובות שהיוו תוספת על הלימודים לקראת תואר בוגר ומוסמך (קרי שפות זרות ועבודות סמינריוניות) בפקולטה למדעי הרוח. בתואר הבוגר של מדעי החברה, לעומת זאת, לא היה עול כתיבת העבודות הסמינריוניות גדול מלכתחילה. בתשנ"ח ובתשס"ח דרשו רוב החוגים עבודה אחת בלבד בשני המסלולים. בחוגים לתקשורת, יחב"ל ולמדע המדינה, נדרשים הסטודנטים, אז כהיום, לכתוב שתי עבודות סמינריוניות.

<sup>14</sup> הכוונה היא לעבודה הנכתבת בנוסף לעבודה המחקרית המורחבת (תזה) הנדרשת במסלול זה.

מגמה מעורבת במספר העבודות הנדרש נצפתה בתואר השני. לוח 7 שלהלן משווה בין מספר העבודות הסמינריוניות שנדרשו תלמידי החוגים לכתוב בתואר המוסמך בפקולטה למדעי החברה בשתי השנים.

**לוח 7: מספר עבודות סמינריוניות לתואר מוסמך במדעי החברה**

סמינרים למוסמך מחקרי		סמינרים למוסמך לא מחקרי		סמינרים למוסמך מחקרי
תשנ"ח	תשס"ח	תשנ"ח	תשס"ח	
3	3	1	1	גיאוגרפיה
2	4	2	3	יחב"ל
1	2	0	1	כלכלה
2	2	2	2	מדע המדינה
אין מסלול לא מחקרי		1	2	פסיכולוגיה
2	*1	2	*1	סוציולוגיה ואנתרופולוגיה
1	**4	1	**4	סטטיסטיקה
2	2	2	2	תקשורת ועיתונאות

\* בחוג זה ישנה דרישה ל"כתיבת מאמר מדעי בסוציולוגיה ואנתרופולוגיה" (ולא עבודה סמינריונית רגילה). זאת בנוסף לעבודת הגמר של המסלול המחקרי  
 \*\* בחוג סטטיסטיקה נדרשו התלמידים ללמוד ארבעה קורסים (8 נ"ז) המוגדרים כסמינרים, אך לא מצוין בשנתון בכמה מן הקורסים נדרשים להגיש עבודה סמינריונית.

בחוגים לגיאוגרפיה, מדע המדינה ותקשורת, לא חל כל שינוי במספר העבודות הסמינריוניות הנדרשות לתואר מוסמך. כלומר, על אף שחלה ירידה בהיקף הלימודים בחוגים אלו, היא אינה נובעת מהורדת כמות העבודות הסמינריוניות שעל התלמידים לכתוב במסגרת לימודיהם, אלא מויתור על כמות מסוימת של נ"זים. בחוגים ליחב"ל, כלכלה, פסיכולוגיה וכנראה גם סטטיסטיקה, חלה ירידה במספר העבודות הדרושות, המהווה חלק מן הירידה שנצפתה בהיקף הלימודים הכולל ("לימודים בפועל"), ואילו בחוג לסוציולוגיה ואנתרופולוגיה צריכים היום הסטודנטים לכתוב שתי עבודות סמינריוניות לתואר מוסמך במקום האחת שהייתה נהוגה בעבר. המגמה המעורבת בנוגע למספר העבודות הדרושות מצטרפת למה שעולה מן הסעיף הקודם, היינו שהשינויים במדעי החברה קטנים יותר מאשר במדעי הרוח.

שינוי נוסף שחל בתואר המוסמך הוא ביטולה של בחינת הגמר בכתב. בחלק מן החוגים היא צומצמה לכדי בחינת הגנה על התזה (המתבצעת בעל פה) ובאחרים בוטלה כליל. למרות שאין נתונים מספריים לגבי מספר התלמידים שגררו את התואר או נשרו ממנו בשל בחינת הגמר, אין ספק שביטולה מפנה לסטודנטים זמן לדברים אחרים ומגדיל את יכולתם לסיים את התואר בזמן. בנוסף, ביטול הבחינה משתלב במגמה הכללית של הפיכת המערכת לידידותית יותר לסטודנט. הציטוט הבא מדגים זאת:

יש איזושהי נטייה להסתכל (ואני לא כל כך אוהב את זה), על התלמידים כעל צרכנים. עכשיו, זה בא לידי ביטוי בתואר השני בכך שכל החוגים בפקולטה - ואנחנו היינו בין האחרונים, ואני התנגדתי באופן עקרוני, אבל הלכנו עם הזרם - ביטלנו מבחני גמר. (פרופסור קצוביץ, ראש החוג ליחב"ל)

## היקף עבודות התזה

להיקף העבודות שנדרשים סטודנטים להגיש יש ודאי השפעה על כמות הזמן והמאמץ הכרוכים בכתיבתה. בשנתונים השונים אין התייחסות להיקף הנדרש בעבודה סמינריונית ובמעט מאוד מן החוגים שנדגמו בעבודה זו ישנה התייחסות להיקף עבודת התזה. עם זאת, מן הראיונות שערכתי עולה כי בנוגע לעבודת התזה, חל שינוי המתאים למגמות הצמצום שנצפתה בסעיפים הקודמים. לדוגמה:

יש עוד דבר שהפקולטה עשתה כדי להוריד את משך הזמן הדרוש להגיע לתואר מוסמך. נוצרו צווארי בקבוק בזמן כתיבת עבודות המוסמך (250 עמודים, זה כמעט 2/3 דוקטורט). הסטודנטים משכו את התואר השני הרבה זמן וגם לא המשיכו הלאה לדוקטורט, גם כאלה שהיו יכולים. אז הורידו את הדרישות לתואר מוסמך, וצמצמו את עבודת המוסמך לעבודה סמינריונית מורחבת. אם אתה מוריד את הדרישות אתה מציב את כולם על אדן זינוק אחד וגם קו סיום אחד פחות או יותר. בסך הכל כושר הקליטה של תארים מתקדמים הוא מוגבל ולא תמיד יש מספיק מנחים, ככל שמקטינים את הדרישות **מבחינת ההיקף, לא הרמה**, תלמידים מסיימים מהר יותר ומפנים את הבמה לתלמידים חדשים. (ראש החוג להיסטוריה של עמ"י)

מדברים אלו עולה כי היקף העבודה הגדול שנדרש מתלמידי המוסמך בכתיבת התזה הביא להפסד כפול. בכך שלא סיימו בזמן הורידו התלמידים את מקדם הניצולת ופגעו "ברווחיות" הפקולטה, ובנוסף, "נגמרה להם האנרגיה" והם לא המשיכו לדוקטורט. כלומר, סטודנטים ראויים, שהיו יכולים להשתלב בתואר שלישי בחרו שלא לעשות זאת אחרי ההתנסות בתואר המוסמך. למעשה, ניתן לחשוב על הקטנת היקף העבודה הנדרשת, כצעד שנועד להפוך את עבודת התזה ממכשול, לשלב ביניים בדרך לדוקטורט. כך למשל, שונה שמה של העבודה מ"עבודה מחקרית מורחבת" בתשנ"ח ל"עבודה סמינריונית בעלת אופי מחקרי" בתשס"ח. שינוי השם, על אף שלא חל שינוי נוסף בהיקף העבודה הנדרש, בין שתי השנים, תורם לתחושה שמדובר במטלה קטנה שאינה חורגת מהיקף של מטלות אחרות של התואר. הציטוט הבא, של ראש החוג לבלשנות מדגים זאת:

עבודה סמינריונית מורחבת זו תזה, פשוט במקום ב-200 עמודים ב-60. אבל האיכות אותה איכות ומה שמתקבל ראוי בד"כ לפרסום. יש בזה משהו פחות מאיים ואז אנשים פשוט עושים את זה. לא על הכול צריך לכתוב 300 עמודים.

מן האמור עולה כי הסיבה להקטנת היקף עבודת התזה נובע מן הרצון להפוך את כתיבת התזה לשלב בתוך תהליך הלמידה ולא ל"פרויקט" רחב היקף, שעשוי להרתיע את הסטודנטים. גישה זו מקבלת משנה תוקף אם לוקחים בחשבון את העובדה שהפקולטה הזיזה את זמן הגשת העבודה מסוף התואר אל סוף הסמסטר הראשון של השנה השנייה לתואר. להלן הציטוטים המתאימים מתוך השנתונים:

שנתון תשנ"ח:

בסוף שנת הלימודים הראשונה או בראשית השנייה ייקבע נושא העבודה המחקרית המורחבת בהתייעצות בין התלמיד/ה והמורה, ויובא לידיעתו של ראש החוג.

שנתון תשס"ח:

התלמידים יכתבו עבודה סמינריונית אחת, בעלת אופי מחקרי, שאותה יש להגיש עצ סוף הסמסטר הראשון של השנה השנייה ללימודי התואר [...]. נושא העבודה המחקרית ייקבע בהתייעצות בין התלמיד/ה והמורה, ויובא לידיעתו של ראש החוג.

כלומר, בעוד שלפני עשור, נדרשו הסטודנטים לבחור לעצמם נושא רק בתחילת השנה השנייה, כיום עליהם להגיש את העבודה כבר במהלך השנה השנייה של התואר. עבודת התזה מוגשת למעשה, לפני סיום התואר. כך מתאפשר לסטודנטים לבחור בין הגשת עבודה סמינריונית נוספת על זו ששימשה כתזה, לבין כתיבת הצעת מחקר לדוקטורט ובנוסף, להתמודד עם כתיבת עבודת המחקר בתוך זמן הלימודים התקני. הקטנת היקף העבודה והזזת תאריך ההגשה תרמו אולי להעלאת הניצולת, אך האם באמת לא חלה פגיעה ברמת התואר בשל השינוי?

שינינו את המאסטר. כשאמרנו "במקום תזה צריכים רק עבודה סמינריונית", הורדנו את הרמה של המאסטר. אז לעומת המאסטר של פעם, היום זה פחות. יכול להיות שזה דבר טוב, כי מאסטר בארצות הברית, זה משהו שנותנים לכל אחד סתם אחרי השנה הראשונה לדוקטורט. אבל באיזשהו מקום אתה צריך לחשוב שאתה עשית מעשה שהוריד את הרמה. איפה זה כן משמעותי? אם יש לך הרבה סטודנטים למאסטר שלא ממשיכים לדוקטורט. ואז אתה בעצם הוזלת את המסמך הזה. אכן, נכון, המאסטרס היום לא שווה הרבה. היה ברור שזה היה מוכרח לקרות כי הניצולת של מאסטרנטים היום שנתיים. שנתיים בנורמטיבי, שנה שלישית באפס ושנה רביעית קנס. זאת אומרת, אתה מגיע לשנה רביעית של מאסטרנט וקונסים אותה. זה לא שווה, אז אתה רוצה לדאוג לכך שכולם יגמרו תוך שלוש שנים. (פרופסור מוצקין, לשעבר דיקן הפקולטה למדעי הרוח)

מדבריו של פרופסור מוצקין עולה כי הרווח הנובע מהעלאת הניצולת, כרוך במחיר מסוים של הורדת הרמה. עם זאת, בדומה לעולה מדבריו של ד"ר עיר שי, נראה כי הורדת היקף הדרישות לתואר מוסמך נבעה מתוך מחשבה שרוב הסטודנטים ימשיכו לתואר שלישי ולכן אין בכך פגיעה מהותית. למעשה, הנחה זו משתלבת במגמה כללית של שינוי תפישת הכתיבה המדעית. כיון שבאקדמיה מצוינות נבחנת על פי פירסומים, ונמדדת בעיקר על פי כמות פרסומים, מושם כיום דגש על כתיבת מאמרים מדעיים. כיון שכך, הולכת ורווחת התפישת כי כהכנה לבאות, גם עבודות תזה צריכות להיכתב בפורמט של מאמר, שהוא בדרך כלל קצר יותר ומקיף נושא מצומצם יותר מעבודת תזה של פעם. מצב זה מאפשר לסטודנטים מצטיינים להנות מתהליך כתיבה הדומה יותר למתרחש "בעולם האמיתי" שאחרי הדוקטורט. סטודנטים אחרים, נהנים כיום מן האפשרות לכתוב עבודות מצומצמות יותר בהיקפן.

השינוי בהיקף עבודת התזה במדעי הרוח מתועד טוב יותר מזה של מדעי החברה, אך בראיונות שקיימתי עלו הדברים של תהליך שינוי גם בפקולטה זו. לדוגמה, במהלך השיחה עמו הסביר פרופסור יאיר כי על אף שהיקפה הרשמי של התזה היא בסביבות 60 עמודים, העבודה בפועל גדולה יותר:

### גם עבודות MA של היום הן יותר קצרות?

זה אף פעם לא נראה ככה בפועל, מעטים האנשים שכותבים תזות של 60 עמודים. ברוח הם בכלל ירדו ל-35 – "תכתבי מאמר וזה יהיה התזה". אבל שוב, זו האמירה של המזכירות האקדמית. הסגל אומר: "פחות מ-100 עמודים? על מה אתה מדבר?" נורא קשה לשכנע את המרצים שתזה היא 30 עמודים. זה תהליך של חילופי דורות שעד שאלו שמתחנכים על המחשבה הבירוקרטית יפנימו, ה"זקנים" ימשיכו להפעיל את הסטנדרט הקודם: דוקטורט של 300-400 עמודים ו-MA של 120-150 עמודים. (פרופסור יאיר, סוציולוגיה ואנתרופולוגיה)

מדבריו של פרופסור יאיר עולה כי קיים מתח בין תפישות הסגל האקדמי לבין הנהלת האוניברסיטה. בעוד הדרישה הפורמאלית נמוכה מבעבר (ואף עשויה להמשיך ולרדת), לפחות בחלק מן החוגים, הסגל ממשיך לדרוש מן הסטודנטים יותר בפועל. לסיכום, נראה כי באופן פורמאלי חל צמצום במספר ובהיקף המטלות הנדרשות בנוסף ללימודים בשתי הפקולטות, דבר העולה בקנה אחד עם ההשערה בדבר צמצום מטלות כדרך להעלאת מקדם הניצולת.

### 5.3 האם הועלה סף הקבלה לאוניברסיטה?

מקדם הניצולת משקף למעשה את המידה שבה מצליחים תלמידים של מחלקה, פקולטה או אוניברסיטה לסיים את לימודיהם בתוך גבולות הזמן התקני לתואר. בסעיף הקודם תוארה דרך התמודדות אחת עם מקדם ניצולת נמוך - הקטנת היקף הלימודים הנדרשים. דרך נוספת לדאוג לכך שמרבית הסטודנטים יסיימו בזמן היא פשוט לקבל אל שורות האוניברסיטה תלמידים טובים יותר. *מדריך לנרשם של שנת תשנ"ח מוסבר כי:*<sup>15</sup>

מספר הנרשמים לאוניברסיטה עולה על מספר התלמידים שתחומי הלימוד השונים יכולים לקלוט. במטרה לבחור מבין כלל המועמדים את בעלי הסיכויים הטובים להצליח בלימודים נבחרו שני אמצעי מיון: תעודת בגרות (או הישגים לימודיים אחרים) ובחינת כניסה פסיכומטרית. למועמדים מחושב ציון משוקלל המורכב משילוב של שני מרכיבי המיון.

ציוני הבגרות והפסיכומטרי אמורים לנבא את מידת ההצלחה של הסטודנטים הפוטנציאליים בלימודיהם (נבון וכהן, 2000). מכאן, סביר להניח כי תלמידים בעלי נתוני הפתיחה גבוהים יותר, יתמודדו בקלות רבה יותר עם הדרישות האקדמיות ולא יתעכבו בסיום התואר, או ינשרו במהלכו. המדריך ממשיך ומסביר כי:

ברוב התחומים נפתח מסלול לקבלה ישירה המאפשר לבעלי הישגים גבוהים בתעודת הבגרות להתקבל ללא בחינה פסיכומטרית ולבעלי ציון גבוה בבחינה הפסיכומטרית להתקבל ללא התחשבות בממוצע של הציונים בתעודת הבגרות.

בכל שנה מדורגים המועמדים לכל תחום לפי הציון המשוקלל, מהגבוה ביותר לנמוך ביותר. נקבע סף קבלה לתחום המפריד בין המתקבלים – אלו שציוניהם המשוקללים גבוהים מציון הסף [...] לבין הנדחים – אלו שציוניהם המשוקללים נמוכים מציון הסף.

מיקומו של סף הקבלה תלוי בדרך כלל בשלושה גורמים: מספר המועמדים, מספר המקומות, והציונים המשוקללים של המועמדים. הגורמים הללו שונים מתחום לתחום ומשנה לשנה, ועל כן עשוי סף הקבלה להשתנות משנה לשנה.

מדברי ההסבר עולה כי סף הקבלה הסופי לכל חוג תלוי, בין היתר בביקוש לאותו חוג ונקבע סופית רק לאחר תחילת ההרשמה. לעומת זאת, ערוצי הקבלה הישירה נקבעים מראש ועל אף שהם עשויים להיות גבוהים מציון הסף הסופי לאותה שנה (בעיקר בקרב חוגים פחות פופולאריים), הם יכולים בודאי להעיד על הרמה הרצויה בקרב המתקבלים לחוג. ניתן להניח שעלייה בציוני הסף של הקבלה הישירה מעידה על העלאת סף הקבלה באופן כללי.

*מדריך לנרשם של שנת תשנ"ח, מופיע לוח ובו סיכויי הקבלה לחוגים השונים. בעוד שעבור החוגים של מדעי החברה והטבע מצוין טווח רחב של שילובי ממוצע בגרות ופסיכומטרי, עבור רובם המוחלט של החוגים במדעי הרוח מצוין רק ציון הסף לקבלה ישירה: ציון בגרות 9 ומעלה או ציון פסיכומטרי 400 ומעלה.<sup>16</sup>* היום לעומת זאת, הועלה משמעותית סף הקבלה הישירה לחוגי מדעי הרוח והוא עומד על ציון בגרות ממוצע של 9.75 או ציון פסיכומטרי של 650. במדעי החברה ישנם שלושה חוגים להם כלל אין ערוץ קבלה ישירה (לא היום ולא בתשנ"ח): פסיכולוגיה, כלכלה ותקשורת ועיתונאות. לחוגים האחרים (גיאוגרפיה, יחב"ל, מדע

<sup>15</sup> דברים ברוח דומה (גם אם לא באותו הסדר) מופיעים גם בקובץ מידע לנרשם לשנה"ל תשס"ט- 2008/9 בכתובת [info.huji.ac.il/upload/2mavo.pdf](http://info.huji.ac.il/upload/2mavo.pdf)

<sup>16</sup> היוצא מן הכלל הוא החוג ללימודי אסלאם ומזרח תיכון. סף הקבלה שלו בשנת תשנ"ח דמה יותר לאלו של החוגים ממדעי החברה, והוא אפשר קבלה ישירה מציון בגרות 10 ומעלה.

לכאורה, לא חל שינוי משמעותי בסף הקבלה לחוגים אלה והקבלה אפשרית מציון בגרות 10 ומעלה. עם זאת, כאשר בוחנים את סיכויי הקבלה של ציון בגרות נמוך במעט, התמונה שונה לחלוטין. לוח 8 מציג את ציון הפסיכומטרי שיידרש למועמד בעל ציון בגרות של 9.75 על מנת להתקבל לכל אחד מן החוגים במדעי החברה בשתי השנים. לוח זה מבוסס על לוח סיכויי הקבלה מתוך המדריך לנרשם של שנת תשנ"ח וכן על פונקציות חישוב סיכויי הקבלה המוצעת לתלמידים פוטנציאליים באתר האוניברסיטה העברית.<sup>17</sup>

**לוח 8: תוצאות סיכויי קבלה לשנה א', על סמך ממוצע תעודת בגרות של 9.75**

חוג	ציון פסיכומטרי המאפשר קבלה (תשנ"ח)	ציון פסיכומטרי המאפשר קבלה (תשס"ח)
פסיכולוגיה	712	מעל 800 (דחיה)
סוציולוגיה ואנתרופולוגיה	457	552
מדע המדינה	380	552
יחסים בינלאומיים	457	650
סטטיסטיקה	431	577
כלכלה	610	722
תקשורת ועיתונאות	669	766
גיאוגרפיה	388	527

מן הלוח עולה בבירור כי סף הקבלה למועמדים הרחוקים אך מעט מקריטריון הקבלה הישירה עלה משמעותית. תמונה דומה מתקבלת מחישוב סיכויי הקבלה למועמדים בעלי ממוצע בגרות נמוך אף יותר (ראה נספח 2). בנוסף, מראיונות שקיימתי עם ראשי חוגים עולה כי חוגים מבוקשים יכולים להעלות את סף הקבלה עוד יותר. למשל:

אין לנו שיקולם כלכליים בתכנית ההוראה שלנו. להפך, אנחנו לפעמים במדיניות שלנו... אנחנו עושים כנגד שיקולים כלכליים. למשל אנחנו מעלים את חתך הקבלה משנה לשנה כדי לקבל תלמידים יותר טובים, למרות שזה פוגע בנו מבחינה תקציבית. משום שאם היינו משאירים את חתך הקבלה באותה רמה היינו יכולים לקבל יותר כסף.

**זאת אומרת שהחוג לכלכלה לא נמצא "בתפוסה מלאה" מבחינתכם, בגלל חתך הקבלה הגבוה?**

הוא נמצא בתפוסה מלאה מבחינת מה שאנחנו חושבים שהתפוסה צריכה להיות.

**האם יש איזשהו לחץ לשנות את זה?**

לא. אין לחץ לשנות את זה. התפוסה זה משהו שלא מוגדר בצורה חד משמעית. אנחנו יש לנו איזה שהוא מדד של איכות של הסטודנטים. אנחנו רוצים לשמור

<sup>17</sup> אל פונקציות החישוב ניתן להגיע בכתובת: <http://www.huji.ac.il/cgi-bin/mm/new/data/getinfo/TLM-?EXPECTEDREK>

---

(פרופסור וינטר, ראש החוג לכלכלה)

אצלנו כל שנה מעלים את רף הקבלה. כלומר יותר קשה להתקבל למחלקה ועדיין צריך כל שנה להוריד ממספר התלמידים. יש לנו יותר מ-300 תלמידים בשנה א'.

(פרופסור קצוביץ, ראש החוג ליחב"ל)

בגדול המטרה היא שלא תהיה נשירה - לעשות את הסלקציה לפני שנכנסים לאוניברסיטה, עד כמה שאתה מסוגל. יש חוגים עם המון ביקוש, שאתה עושה את זה ומעלה את סף הקבלה. יש חוגים כמונו, שלצערי יותר קשה לנו לעשות את זה.

(פרופסור רזין, לשעבר ראש החוג לגיאוגרפיה).

נראה אם כן, כי סף הקבלה ללימודים באוניברסיטה העברית עלה בין השנים תשנ"ח לתשס"ח. אך האם ניתן לומר שהוא עלה כתוצאה מן הרצון להגדיל את מקדם הניצולת? יש לציין כי העלאת סף הקבלה השלכות על מספר הסטודנטים המתקבלים. ממרצים המלמדים בחוגים הפופולאריים שמעתי וריאציות שונות על המשפט: "אין לנו בעיה לקלוט תלמידים, אנחנו יכולים להוריד את הרף ולקלוט יותר תלמידים אם נרצה", חוגים אלו יכולים לבור להם את התלמידים הטובים בעלי הפוטנציאל הגבוה ביותר לסיום התואר בזמן התקני, מבלי לשלם על כך בירידה בהרשמה. לעומת זאת, בחוגים בעלי ביקוש נמוך, העלאת סף הקבלה (במטרה להגדיל את מקדם הניצולת), עשויה להביא לירידה ברישום, שכן פחות מועמדים יעמדו בקריטריוני הקבלה, ובכך להקטנת מכפלת נ"ז תלמיד. עובדה זו אמורה לגרום להורדת סף הקבלה. משיחה עם פרופסור מוצקין, לשעבר דיקן הפקולטה למדעי הרוח, עולה כי תהליך זה של הורדת סף הקבלה במטרה למשוך יותר סטודנטים אכן התרחש:

בשנות ה-90 היה לחץ להגדיל את מספר הסטודנטים ותמיד יש לחץ להגדיל, גם תחת מגידור. הוא תמיד רצה לראות שיש יותר סטודנטים, הוא מדד את הבריאות של הפקולטות אם יש יותר סטודנטים. [...] מילסון שהיה שני דיקנים לפני, גרס שאם נוריד את הרף יהיו לנו יותר סטודנטים. אז הוא הוריד הוריד את הרף ל14, 15<sup>18</sup> אני לא יודע לאיפה, והיו יותר סטודנטים [...] אז בא רבינוביץ' ואמר קח כמה מחלקות, תעלה את הרף ותראה מה יקרה. העלנו את הרף ומספר הסטודנטים גדל. הוא צדק, למה? מפני שברגע שאתה מעלה את הרף אז המחלקה נהיית יותר יוקרתית. הוא הבין את הנקודה הזו. זה לגמרי נכון, עד לנקודה מסוימת. כי זה כל עוד שיש לי עודף של אוכלוסייה באותו מספר. ברגע שאני מעלה למספרים של 26 27 איפה שיש לי מעט אנשים היוקרה כבר לא משנה כי אין מי שעומד בתנאים. אבל נגיד ב-18, איפה שיש לי עוד עשרות אלפי סטודנטים, העומדים ברף הקבלה הזה, אז אני יכול בעצם להשיג אותם ולגרום להם להתעניין, כי הם כן שמים לב לרף הקבלה כשהם בוחרים בתכנית.

נראה אם כן, כי העלאת סף הקבלה שנצפתה בין השנים תשנ"ח ותשס"ח היא, בין היתר, תגובת נגד להורדה הדרסטית שלו בעבר (שהוכחה כלא אפקטיבית מעבר לנקודה מסוימת). לא מן הנמנע כי צעד זה של העלאת סף הקבלה נבע גם מן הרצון להגדיל את מקדם הניצולת.

הסבר אלטרנטיבי להעלאת סף הקבלה הוא הירידה בערכה של תעודה הבגרות. מאמצע שנות ה-90, בניסיון לצמצם פערים במערכת החינוך ולהעלות את אחוז הזכאים לתעודת בגרות, החל תהליך של הקלת

---

<sup>18</sup> המספרים מתייחסים לרפי קבלה. רף הקבלה מבוסס על שקלול ציוני בחינות הבגרות וציון הבחינה הפסיכומטרית ומקבל מספר בין עשר לשלושים. 14 ו-15 מייצגים רפי קבלה נמוכים באופן יחסי.

בשנת 2001 הנהיג משרד החינוך, בהנהגתה של השרה לימור לבנת אפשרות ל"מועדי ב" לתיקון ציוני הברות במתמטיקה ואנגלית. בד בבד הונהג בבחינות הברות באנגלית ובמתמטיקה המבנה המודולארי. במבנה זה נבחן כל תלמיד בשלושה שאלונים בהתאם לרמתו, כאשר השאלון השלישי של הרמה הנמוכה הוא השאלון הראשון של הרמה הבאה אחריו. דבר זה מקל מאוד על המעבר מרמת בחינה אחת לאחרת, כך תלמיד שנבחן בהיקף של שלוש יחידות לימוד ורוצה להשלים לארבע יח"ל, צריך להבחן בשני שאלונים בלבד. לשינויים המבניים שנועדו להקל על כלל התלמידים התווספה שורת הקלות המיועדות לתלמידים לקויי למידה, ושורת "תקלות" בשמירה על טוהר בחינות הברות (כולל מספר לא מבוטל של מקרים בהם נכח המורה בכיתת המבחן ואף עזר לתלמידיו). על אף שיש לברך על ההכרה בכך שישנם תלמידים שעקב לקות כזו או אחרת לא יכולים להביא לידי ביטוי את מלוא יכולתם ללא הקלות והתאמות של בחינות הברות, מצא מבקר המדינה (2007) כי:

ממצאי הביקורת העלו חשש שנוצר אי-שוויון של ממש בין הנבחנים עקב אישור התאמות רבות מדי לתלמידים בבתי ספר מסוימים, ואישור התאמות מעטות מהנדרש בבתי ספר אחרים.

וכן:

על פי הערכה של אגף השירות הפסיכולוגי הייעוצי במשרד מ-2003, "רק 1.5% מן התלמידים ראויים, עפ"י המקובל בעולם, להתאמה... של היבחנות בע"פ". אולם כ-4% מכלל הנבחנים במועד הקיץ בשנת הלימודים התשס"ה נבחנו בעל פה.

המבקר מסכם את הדו"ח במילים הבאות:

לדעת משרד מבקר המדינה, יישומם של מודל הצבירה במתמטיקה ושל שיטת המיקוד, לעתים בניגוד לעמדת אנשי מקצוע; אישור התאמות לתלמידים שאינם זכאים להן; והיעדר טיפול הולם בעבירות על כללי טוהר הבחינות - עלולים להעלות באופן מלאכותי את הציונים בבחינות הברות. בכך הם פוגעים בעיקרון של מתן הזדמנות שווה ובהגינות של בחינות הברות ובמטרתן העיקרית - מתן ביטוי נאות לרמת הידע של הנבחנים.

במאמר דעה בשם "מהפכה זו פרצופית", מסכם אוריה שביט את ההקלות במילים הבאות (שביט, 2005):

השינוי במעמד בחינות הברות זכה לשמות ותארים רבים, אבל העיקרון נותר דומה: כל מה שעלול להכשיל את הנבחנים, יסולק. רמת הקושי של בחינות הברות ירדה בהדרגה. הבחינה בשלוש יחידות במתמטיקה הייתה מכשול גבוה יותר מכל בחינה אחרת; כדי שהמתמטיקה לא תוסיף להפריע, הוחלט שהתלמידים יקבלו את מאגר השאלות הפוטנציאליות מראש, וענפים שדורשים חשיבה, כמו גיאומטריה, יסולקו. שרי החינוך השיגו את מטרתם: שיעור הזכאים לתעודת בגרות מכלל בני ה-18 בישראל גדל בהתמדה. אבל מעמדה של תעודת הברות בשוק העבודה ובעולם האקדמי הידרדר.

על רקע הגידול במספר הזכאים לתעודת בגרות ובהתחשב ברמה הנמוכה יותר שמשקפת התעודה, לא מפתיע גלגות כי האוניברסיטה העלתה את סף הקבלה אל שורותיה. עם זאת, הסבר זה לא כולל את העלאת סף הקבלה של הבחינה הפסיכומטרית.<sup>19</sup>

ניתן כמובן לומר שהגידול בביקוש להשכלה גבוהה שתואר בפרק המבוא תרם להקשחת תנאי הקבלה. סף הקבלה מושפע מן הביקוש ולכן גידול בביקוש אמור להעלות את סף הקבלה. הסבר זה היה יכול להיות נכון אילו העלאת סף הקבלה הייתה מתרחשת בתקופה שלפני פתיחת המכללות. אך כיון שבעת הבדיקה, בין תשנ"ח לתשס"ה, פעלו כבר המכללות (שזכור לקחו על עצמן את רוב הגידול בביקוש), לא ניתן לומר כי זו הסיבה להעלאת סף הקבלה.

לעומת זאת, הנתונים שהובאו לעיל מראים כי יש מתאם בין התמריץ הכלכלי להגדלת מקדם הניצולת לבין העלאת סף הקבלה בפועל. תחושה זו מתחזקת לאור הדיבורים הנשמעים לאחרונה בדבר העלאת רמת הסף באנגלית. זה המקום לציין כי ציוני הבגרות והפסיכומטרי אינם הקריטריונים היחידים לקבלה. אחד הדברים שעל מועמדים לאוניברסיטה להוכיח היא שליטה מספקת בשפה האנגלית. רמת האנגלית של המועמד נקבעת על ידי הציון בחלק האנגלית בבחינה הפסיכומטרית, או על ידי מבחן אנגלית ייעודי (אמ"ר). נכון להיום, סף הקבלה המינימאלי לרוב החוגים באוניברסיטה הוא רמה שלוש מתוך החמש האפשריות. תלמיד שרמת האנגלית שלו לא גבוהה מספיק על מנת לקבל פטור ועומדת על רמה שלוש ומעלה, יוכל להתקבל לאוניברסיטה אך יחויב בלימודי אנגלית במקביל ללימודי התואר. לדבריו של פרופסור יאיר, לשעבר יו"ר ועדת ההוראה של הפקולטה למדעי החברה, ישנה כוונה להעלות את סף הקבלה המינימאלי באנגלית לרמה שתיים:

[...] העלאת סף הקבלה באנגלית לכניסה. אני יודע שהרקטור החליט על הדבר הזה, אבל אני לא יודע אם זה יושם. זה היה ברמה הזאת שאנחנו יודעים שסטודנטים שרמת האנגלית שלהם נמוכה משתיים (יש חמש רמות: 1 זה פטור, 2 – צריך ללמוד סמסטר אחד, 3 – צריך ללמוד שנה ו-4 5 – לא מקבלים אותך בכלל לאוניברסיטה)... והיו כאלה שנכנסו לאוניברסיטה עם ארבע או חמש, אני לא יודע מאיזו דלת הם נכנסו אבל היו כאלה והרקטור העלה לפני שנה, אני חושב, או בשנה הזו משלוש לשתיים, בכל האוניברסיטה. בין אם זה בדיבור ובין אם זה בעשייה, זה מעיד על הכוונה. למה אנחנו עושים את זה? כי רמה נמוכה משתיים מנבא נשירה מהלימודים, דבר שפוגע לנו באחוז הניצולת ולכן לא נקבל סטודנט שלא יודע אנגלית. זה שינוי כ"כ קטן שההשלכה התקציבית שלו היא כ"כ גדולה, שברור שהרקטור ילך לכיוון הזה.

דוגמה נוספת להעלאת סף הקבלה דרך קריטריונים אחרים מגיעה מן החוג לכלכלה. בשנים האחרונות דורש החוג בגרות של חמש יח"ל במתמטיקה (או השלמת החומר הנכלל בבחינה זו) כתנאי להתחלת הלימודים. דרישה זו מהווה למעשה הקשחת תנאי הקבלה כפי שמסביר פרופסור מישר מן החוג לכלכלה:

אין לנו בעיה לקלוט תלמידים כי אנחנו יכולים להוריד קצת את הרף ולקלוט יותר תלמידים אם היינו רוצים. כלומר, מהבחינה הזו אני לא מרגיש שאצלנו יש לחץ בנושא הזה של להיות יותר פופולאריים לתלמידים. להפך, בשנים האחרונות היו כאן הרבה מאוד צעדים כמו דרישת חיוב מתמטיקה ברמה הרבה יותר גבוהה מאשר היה בעבר. הרפורמה הזו נעשתה למרות "כאילו לחצי התקציב", שהיא ודאי רפורמה שלא עשתה אותנו יותר פופולאריים, אלא יותר קשוחים.

דרישת המתמטיקה לא מקלה על הסטודנטים להתקבל לחוג, אך בוודאי תורמת להגדלת מקדם הניצולת, כפי שמפרש זאת פרופסור יאיר:

<sup>19</sup> על אף שצצו בשנים האחרונות מכונים רבים להכנה לבחינה הפסיכומטרית, לא ניתן לומר כי הם יצרו אינפלציה ציונים בדומה לזו של תעודת הבגרות, כיוון שציוני הבחינה מנורמלים.

כלכלה אומרת: "אתם כופים עלינו לקבל 300 תלמידים? אז הבה נתחכמה! אנחנו נדרוש שמי שמגיעים אלינו לפחות יהיו חכמים." לפני שלוש או ארבע שנים הם התחילו לדרוש חמש יחידות מתמטיקה, זה לא היה ככה קודם. זה העלאה של סף קבלה, בלי להגיד את זה. והם חשבו שזה יפיל את המספר של המועמדים ללימודים ושל התלמידים בפועל ל-120 והמטרה שלהם הייתה: "אנחנו נרים את רמה ואז אלה שיבואו יהיו הרבה יותר טובים יגמרו יותר מהר ובעצם יצא הפסדנו ברווחינו – פחות סטודנטים, יותר טובים ויותר מהר." "

לסיכום, בהתאם להשערה, האוניברסיטה העברית סלקטיבית היום יותר משהייתה לפני עשור. על אף שלא ניתן לטעון כי העלאת סף הכניסה לאוניברסיטה נובע כולו משיקולים כלכליים, ישנן עדויות לכך שהם משחקים תפקיד משמעותי גם כאן.

#### 5.4 האם נוצרו תקנות המיועדות לתמרץ את הסטודנטים לסיים בזמן התקני?

בסעיפים הקודמים ראינו כי כחלק מן הניסיון להגדיל את מקדם הניצולת של הפקולטות, שונו תכניות הלימוד (הן בהיקפן והן בדרישות שהן מציבות). עם זאת, מקדם הניצולת תלוי בגורם נוסף שאינו קשור ישירות לתכניות הלימודים, קרי הסטודנטים עצמם. מכאן עולה השאלה: האם נוצרו בחוגים השונים נהלים שנועדו לתמרץ את הסטודנטים עצמם למהר ולסיים את התואר בגבולות הזמן התקני? מן הראיונות שערכתי עולה כי התשובה היא כן. להלן כמה דוגמאות:

1. חסימת טופס לימודים - הגעה לרמת "פטור" באנגלית היא חלק מלימודי החובה באוניברסיטה. על פי הכתוב בשנתון מדעי החברה (תשנ"ח ותשס"ח), יש להשלים את לימודי האנגלית עד תום השנה הראשונה לתואר בוגר או, באישור מיוחד עד תום השנה השנייה ללימודים. בפקולטה למדעי החברה לא הסתפקו בהוראה הכתובה בשנתון, אלא יצרו תמרץ (שלילי) לסיים לימודי האנגלית בתחילת הדרך האקדמית.

כדי לסיים תואר אתה חייב לקבל פטור באנגלית. עכשיו, סטודנט, אם לא לוחצים אותו ידחה את הפטור באנגלית לסוף שנה ג'. למה אנחנו דורשים פטור באנגלית? לא כי מעניין אותנו אנגלית כערך, אלא אנחנו אומרים האנגלית חשובה כי רוב חומר הקריאה הוא באנגלית ואם לא תהיה לך אנגלית לא תפיק את הלמידה הנחוצה מן התואר. לכן אנחנו לוחצים את הסטודנטים לקבל את הפטור עד סוף שנה א'. הלחץ שלנו להכריח אותם לגמור (אני מדבר על המצב כפי שהיה כשאני הייתי יו"ר ועדת הוראה של הפקולטה, אני לא יודע מה קורה עכשיו), היה אלים מאוד. אנחנו היינו חוסמים להם את האפשרות להמשיך ללמוד. מי שלא גומר את הפטור לא יכול להכניס טופס לימודים [...] אז צמצמנו מאוד את כמות הסטודנטים שאין להם פטור באנגלית בסוף שנה א' או עד סמסטר א' של שנה ב'. מה זה עושה? זה ממחר את התואר, כי אין סיכוי שהם יגיעו לסוף שנה ג' ואז יכשלו באנגלית. זה סוג של לחץ שהפעלנו על מי שכבר במערכת.

(פרופסור יאיר, החוג לסוציולוגיה ואנתרופולוגיה)

2. "עם הפנים לסטודנט": התאמות לוח הזמנים – בראיון עמו סיפר ראש בית הספר לחינוך לשעבר, כי הלימודים (בעיקר לתואר שני), דורשים מן הסטודנטים יכולת תמרון לא מעטה בין הלימודים, העבודה והבית. לכן, משתדל בית הספר להקל על הסטודנטים את הפן הטכני של הלימודים:

אנחנו מאוד משתדלים לגרום לסטודנטים לגמור מהר, בעיקר בדרכים עקיפות. זה יותר בולט בסטודנטים לתארים מתקדמים. למשל, יש אצלנו 11 מגמות, אז אנחנו מתכננים כך שכל הקורסים של מגמה יהיו באותו יום כי סטודנטים רבים באים מחוץ לעיר ואם נתחיל לפזר להם את זה לחמישה ימים בשבוע אז הם ייקחו חצי תכנית. אם נרכז את זה נגיד ביומיים בשבוע, אז הם יגידו "ליומיים האלה אנחנו באים, לוקחים חופשה מהעבודה". אז אנחנו לא לוחצים על הסטודנט אבל אנחנו מאפשרים לו לגמור יותר מהר. אנחנו מאוד מתאמצים שקורסים קרובים יהיו באותם ימים. אנחנו מאוד לוחצים על המורים שלנו שישכימו לקבל מאסטרנטים. כי מאסטרנטים, שצריכים לגמור עבודת מאסטר, הרבה פעמים סוחבים את התואר כי הם לא מוצאים מדריך. אנחנו מעודדים מרצים שלנו לקבל מאסטרנטים, ואפילו נותנים להם תגמול כספי לקרן המחקר שלהם. אז לסטודנטים, יחסית יותר קל למצוא מדריך למאסטר, כי זה אינטרס של המדריכים לקחת את הסטודנטים. על הסטודנטים עצמם אין לנו דרך ללחוץ ואנחנו גם לא רוצים ללחוץ. אנחנו לא יכולים לומר למישהו: "תגמור בשנתיים", אבל אנחנו יכולים ליצור מצב שיהיה להם יותר קל לגמור בזמן התקני.

3. פיתויים כספיים - העלאת מקדם הניצולת מזכה את המחלקה/פקולטה בתוספת תקציב. בשיחה סגן דיקן הפקולטה למדעי החברה, הוא הסביר כי הפקולטה מעודדת את החוגים להשתמש ברווח הכספי שנוצר מהעלאת מקדם הניצולת, לחלוקת מלגות לסטודנטים, שבתורן מאפשרות לסטודנטים לעבוד פחות, ללמוד

4. "שימור קשרי לקוחות" - לסטודנטים שסיימו את חובות השמיעה בחוג, אך לא סיימו לכתוב את התזה, קשה בדרך כלל להתמיד בכתיבה ללא גורם מדרבן ומכוון. בחוג לגיאוגרפיה הונהג סבב טלפונים לתלמידי מוסמך גוררים במטרה להזכיר להם את הזמן הדוחק ולהראות כי לחוג חשוב ואכפת שיסיימו את לימודיהם.

## 6 שינויים המכוונים להגדלת מכפלת נ"ז-תלמיד

במסגרת מודל הנשיא, לכמות ההוראה המתבצעת במסגרת הפקולטה (כפי שנמדדת על ידי מכפלת נ"ז תלמיד), השפעה על גודל התקציב המגיע אליה. דבר זה יוצר תמריץ לנסות ולהגדיל את סכום המכפלה. בפקולטה למדעי החברה, קיים תמריץ זה גם ברמת המחלקות. פרק זה ידון בשינויים שחלו במדיניות הפקולטות (והמחלקות בפקולטה למדעי החברה) לגבי למידה במסלול החד-חוגי, קיומם של קורסים מיעוטי משתתפים, למידת קורסים מחוץ לפקולטה (ולחוג) ולפתיחת קורסים לתלמידים ממחלקות ופקולטות אחרות.

### 6.1 האם הוקל המעבר למסלול חד חוגי?

בעבר, החלו הלימודים בשתי הפקולטות העיוניות במסלול הדו חוגי. על מנת לעבור למסלול החד חוגי היה על הסטודנט להוכיח יכולת ומצוינות. כיום יש בפקולטה למדעי הרוח מסלול חד חוגי כבר מן השנה הראשונה לתואר (בו לומדים חוג ראשי ותכנית רב תחומית, או חטיבות להשלמת היקף הלימודים ל-120 נ"ז), וכן אפשרות ללמוד חוג אחד בהיקף מלא (ראשי) וחוג נוסף (משני) בהיקף מצומצם המשלים את התואר ל-120 נ"ז. לעומת זאת, בפקולטה למדעי החברה, נותרה על כנה החובה להתחיל את הלימודים בשני חוגים במקביל, ולעבור למסלול החד חוגי רק בשנה ב', ורק אחרי עמידה בתנאים מסוימים. כמה מהמרצים מן הפקולטה למדעי החברה, שרואינינו לעבודה זו, טענו כי אחד השינויים שחלו בפקולטה בעקבות מודל הנשיא הוא הקלת המעבר למסלול החד חוגי. באופן זה, הסטודנטים לומדים יותר נקודות בתוך החוג, דבר התורם למכפלת נ"ז תלמיד של החוג ומהווה אינטרס כלכלי של החוג. מכאן עולה השאלה: האם חל שינוי בתנאי המעבר למסלול החד חוגי? להלן הסעיף העוסק במעבר למסלול החד חוגי מן השנתון של הפקולטה למדעי החברה משנת תשנ"ח:

#### תנאי מעבר למסלול החד חוגי

תלמידי הפקולטה חייבים להתחיל לימודיהם בשנה א בפקולטה במסלול הדו חוגי. המעבר למסלול החד חוגי יתאפשר החל משנת לימודיו השנייה של התלמיד בפקולטה, וזאת בתנאי שיעמוד באחד התנאים:

- א. עמד בתנאי המעבר לשנה ב בשני החוגים בהם החל את לימודיו בשנה א.
- ב. השיג 5 נקודות מעל הציון הנדרש בתנאי המעבר לשנה ב בחוג בו הוא מבקש להמשיך במסלול החד-חוגי, ובחוג השני השיג לפחות ציון "עובר" בכל קורסי החובה של שנה א.
- ג. השיג 10 נקודות מעל ציון הנדרש בתנאי המעבר לשנה ב' בחוג בו הוא מבקש להמשיך במסלול חד חוגי ובחוג השני השיג ציון "עובר" בחוג ב-75% מקורסי החובה של שנה א'.

ומן השנתון של שנת תשס"ח:

#### תנאי המעבר למסלול החד חוגי

תלמידי הפקולטה למדעי החברה חייבים להתחיל לימודיהם בשנה הראשונה בפקולטה במסלול דו חוגי. מעבר של תלמיד ממסלול דו חוגי למסלול חד חוגי יתאפשר אך ורק בשנת הלימודים השנייה של התלמיד, ולא יאוחר מסוף תקופת השינויים של סמסטר א', וזאת לאחר שיעמוד באחד משני התנאים:

1. בסוף השנה הראשונה ללימודיו, עמד בתנאי המעבר לשנה ב', בשני החוגים בהם החל את לימודיו בשנה א';
2. בסוף השנה הראשונה ללימודיו, השיג לפחות 5 נקודות מעל הציון הנדרש בתנאי המעבר לשנה ב' בחוג בו הוא ממשיך במסלול החד-חוגי, ובחוג השני השיג לפחות ציון עובר (55 במדעי-החברה ובמדעי הטבע, 60 במדעי-הרוח) בכל קורסי החובה של שנה א'.
3. תנאי להמשך לימודים של תלמיד לתואר בוגר הוא, שהשיג בשנת לימודיו הראשונה ממוצע ציונים כמפורט בסעיף הנדרש בתכנית הלימודים של החוג. דרישות נוספות שהן תנאי מעבר מפורטות בכל חוג.

כפי שניתן לראות מן הציטוטים, ההבדל העיקרי בין תנאי המעבר של לפני עשור לאלו של היום הוא ביטול הסעיף המאפשר עקרונית מעבר למסלול חד חוגי, גם מבלי לקבל ציון עובר בכל קורסי החובה בחוג השני. עבור סטודנטים מסוימים, מהווה ביטול זה דווקא החמרה בתנאי המעבר. ניתן להניח כי סטודנט שאינו מרוצה מאחד החוגים אותם בחר, יטה להשקיע פחות זמן ומאמץ בחוג זה, לעומת החוג ממנו הוא מרוצה. כך, גדלים סיכוייו להיכשל בקורסי החובה, דבר שכעת סוגר בפניו את הדלת למסלול החד חוגי. החמרה נוספת בתנאים טמונה בעובדה כי ציון "עובר" עלה מ-50 ל-55. עם זאת, יתכן כי העלאה זו של הציון באה כתגובת נגד לאינפלציית הציונים שקיימת כיום במערכת ההשכלה הגבוהה (כפיר, פרסקו ובנימין, 1998).

כלומר שאלת הציון המינימאלי למעבר משנה לשנה הייתה נתונה להחלטת כל חוג וחוג. בלוח 9 שלהלן מוצגות דרישות המעבר לשנה ב' בחוגים השונים במדעי החברה בשנת תשנ"ח.

#### לוח 9: דרישות המעבר לשנה ב' בחוגים השונים של מדעי החברה בשנת תשנ"ח

גיאוגרפיה	ציון 60 בכל אחד מקורסי החובה וממוצע 70 בקורסים אלו.
כלכלה	ציון 60 בקורסי החובה והליבה וממוצע 60 בכלל הקורסים <sup>20</sup>
יחב"ל	ציון 60 בכל אחד מקורסי החובה וממוצע 70 בקורסים אלו. ציון 50 בסטטיסטיקה.
מדע המדינה	ציון 50 בכל אחד מקורסי החובה וממוצע 70 בקורסים אלו.
פסיכולוגיה	ציון 60 בכל אחד מקורסי שנה א' וממוצע 75 בקורסים אלו.
סטטיסטיקה	לא מצוינים תנאי מעבר לשנה ב'
תקשורת	ציון 60 בכל אחד מקורסי החובה וממוצע 75 בקורסים אלו.
סוציולוגיה ואנתרופולוגיה	ציון 50 בכל אחד מקורסי החובה וממוצע 70 בקורסים אלו.

ניתן לראות כי על אף שציון עובר הוגדר בפקולטה כ-50, דרשו רוב החוגים בפקולטה ציון 60 בקורסי החובה כתנאי מעבר לשנה ב'. סטודנט שעבר קורס חובה בציון שבין 50 ל-60, היה חייב לעמוד בתנאי השני או השלישי על מנת לעבור למסלול חד חוגי בחוגו האחר.

<sup>20</sup> אין בשנתון סעיף של מעבר לשנה ב', אלא רק סיכום של התנאים לקבלת תואר בוגר.

האם חל שינוי בדרישות המעבר לשנה ב'?: להלן הדרישות נכון להיום (שנתון תשס"ח):

**לוח 10: דרישות המעבר לשנה ב' בחוגים השונים של מדעי החברה בשנת תשס"ח**

חוג	דרישות מעבר	החמרה או הקלה לעומת תשנ"ח? <sup>21</sup>
גיאוגרפיה	ציון 60 בכל אחד מקורסי החובה וממוצע 70 בקורסים אלו.	אין שינוי
כלכלה	ציון 70 לפחות בכל אחד מהקורסים "מבוא לכלכלה א'", "מבוא לכלכלה ב'", ציון 60 לפחות בכל אחד מקורסי החובה, קורסי הליבה וקורסי החקר, למעט קורסי המתמטיקה והסטטיסטיקה (בהם צריך 55). ביתר הקורסים נדרש ציון מינימאלי של 55 <sup>21</sup>	החמרה והקלה <sup>22</sup>
יחב"ל	ציון 60 בכל אחד מקורסי החובה וממוצע 70 בקורסים אלו.	החמרה (יש צורך לקבל ציון 60 גם בקורס לסטטיסטיקה)
מדע המדינה	ציון 55 בכל אחד מקורסי החובה וממוצע 70 בקורסים אלו.	החמרה – עליה של ציון ה"עובר" ל-55
פסיכולוגיה	לא מצוינים תנאי מעבר לשנה ב'.	הקלה <sup>23</sup> - אין צורך בממוצע 75 בקורסי החובה.
סטטיסטיקה	ציון 55 בקורס המהווה תנאי קדם <sup>24</sup>	אי אפשר להשוות
תקשורת	ציון 60 בכל אחד מקורסי החובה, וממוצע 75 בקורסים אלו.	אין שינוי
סוציולוגיה ואנתרופולוגיה	ציון 55 בכל אחד מקורסי החובה וממוצע 70 בקורסים אלו.	החמרה – עליה של ציון ה"עובר" ל-55

מה לגבי חוגים בהם לא מצוינים תנאי מעבר לשנה ב'?: בשנתון תשס"ג הופיע תנאי מעבר כללי משנה א' לב' בפקולטה:

ממוצע הציונים המינימאלי: תנאי להמשך לימודיו של התלמיד לתואר בוגר הוא, שהשיג בשנת לימודיו הראשונה ממוצע ציונים של לפחות 60 בתכנית לימודים שאושרה. רשאית פקולטה לקבוע ציון מעבר גבוה יותר מ-60.

כלומר בשנת תשס"ג ניתנה אפשרות תיאורטית לעבור לשנה ב' מבלי לעבור את כל הקורסים (לקבל ציון "נכשלי"), כל עוד ממוצע הציונים בכלל הקורסים של שנה א' היה לפחות 60. בשנתון תשס"ח היה ניסוח מעט אחר:

<sup>21</sup> אין בשנתון סעיף של מעבר לשנה ב' אלא רק סיכום של התנאים לקבלת תואר בוגר.  
<sup>22</sup> יש צורך בציון גבוה יותר במבואות הכלכליים, אבל בציון נמוך יותר בקורסים המתמטיים.  
<sup>23</sup> ניתן להניח כי בהעדר תנאי מעבר ייחודיים לחוג, חלים על הסטודנטים תנאי המעבר הכלליים בפקולטה (ראה בהמשך), שהינם קלים יותר מאלו של החוג לפסיכולוגיה בתשנ"ח.  
<sup>24</sup> אין תנאי מעבר כלליים בין שנה א' לב', אלא כדי ללמוד קורסים מתקדמים יש לקבל ציון "עובר" (55) בקורסים הקודמים להם.

ממוצע הציונים המינימאלי: תנאי מעבר משנה לשנה בתואר בוגר הוא הצלחה בכל קורסי החובה בציון 60 לפחות ביניהם. פקולטה רשאית לקבוע ציון מעבר גבוה מ-60.

מניסוח זה עולה כי כיום ניתן לעבור משנה לשנה גם בממוצע נמוך מ-60, בתנאי שהציון המשוקלל של קורסי החובה הוא לפחות 60 וכי התלמיד קיבל בהם לפחות ציון "עובר" (55), שאם לא כן לא ניתן לומר שהקורס סוים "בהצלחה". כך או כך, נראה כי החוג היחיד שאינו מציב דרישות מעבר נוספות הוא החוג לפסיכולוגיה, מצב שמשמעותו הקלה בתנאי המעבר לשנה ב' לעומת שנת תשנ"ח. בשאר החוגים הוחמרו תנאי המעבר (דבר הטומן בחובו החמרה בתנאי המעבר למסלול החד-חוגי) או לא שונו כלל (משמע, המעבר למסלול החד-חוגי לא הוקל). יש לציין כי החוג לגיאוגרפיה הציב בתשנ"ח תנאי נוסף למעבר למסלול החד-חוגי: "עמידה בכל קורסי שנה א' בציון 60 לפחות, וממוצע משוקלל של 80 לפחות." ממוצע זה גבוה בעשר נקודות מן הנדרש למעבר לשנה ב' לנשארים במסלול הדו חוגי. תנאי זה אינו קיים עוד בחוג, על המעוניינים לעבור למסלול החד-חוגי בגיאוגרפיה לעמוד באחד משני התנאים שצוטטו קודם, דבר המהווה הקלה על המעבר למסלול החד-חוגי לנשארים בחוג.

נראה אם כן, כי ברוב המוחלט של החוגים לא חלו שינויים משמעותיים בתנאי המעבר לשנה ב', ולכן גם לא חלה הקלה בתנאי המעבר למסלול החד-חוגי. לאור ממצא זה, מעניין לראות כי חלק מן המרצים עימם דיברתי חשים כי המערכת הקלה את המעבר ואפילו מעודדת באופן אקטיבי את הסטודנטים לבחור במסלול זה. שני הציטוטים הבאים מדגימים זאת יפה:

היום למחלקות לא כדאי דו-חוגי והן לא מעודדות את המסלול הדו-חוגי. לדעתי מאחורי כל המילים היפות עומד שיקול תקציבי. בכל המערכת האוניברסיטאית יוצרים מערכת שבה המסלול החד-חוגי הוא קל יותר. המסלול הדו-חוגי הופך למסלול כבד, למסלול לא כדאי, למסלול שבו הרבה פעמים אתה תמצא את עצמך משלם יותר מ-300 אחוז שכר לימוד. כי החישוב של שכר לימוד השתנה. התואר הוא על מכסת הנ"זים המינימאלית אם אתה לומד קורסים מיותרים, קורסים נוספים וכן הלאה אתה גולש ואתה משלם. בדו-חוגי הסיכוי שתגלוש גדול יותר. (פרופסור רזין, החוג לגיאוגרפיה)

בטח שמעודדים חד-חוגי, כי אז אני מקבל 70 נ"ז במקום 60 נ"ז. ככל שאני מלמד יותר בחוג שלי, אני מקבל יותר לתקציב. אי אפשר לכפות דבר כזה, אבל בעבר, הייתה מדיניות שנעלמה. בעבר לא עודדנו תלמידים לעבור לחד חוגי, כדי לעבור היה צורך לעמוד בתנאים קשים יותר מאשר להמשיך במסלול הדו-חוגי. היית צריך להראות שבחוג שאתה רוצה לעבור אליו יש לך ציונים טובים ולא להיכשל בחוג האחר. וההתניות האלה נעלמו. המעבר לחד-חוגי יותר קל מאשר בעבר. וזה לא שאנחנו מכריזים על זה ועושים שיווק לחד חוגי, אבל יותר קל לעשות את זה. אז מי שמרגיש לא נוח עם החוג השני שלו, היום קל לו יותר, לעבור למסלול החד חוגי. ואז הוא צריך לימודי ההשלמה שחלקם הוא השיג כבר בשנה א' בחוג השני והוא צריך לעשות עוד קצת עבודה בכל מיני מקומות אחרים. גם בזה, חוגים שונים יקפידו במידות שונות על הסטנדרט האקדמי. יהיו חוגים שיאפשרו לתלמידים שלהם לקחת הרבה קורסי שנה א', בתור חטיבות או השלמות, כדי למלא את ה-50 נ"ז שהם צריכים. ואז זה אומר שבעצם הרמה הנדרשת בסך כל התואר היא הרבה יותר שנה א' מאשר שאר הדברים, אז כמות "השכל" בתואר ירדה למי שעובר למסלול החד-חוגי. ושוב, כשהקלנו על המעבר למסלול החד-חוגי, לא הייתה לנו איזו מטרה לדלל את השכל, אבל ידענו שזה יעשה את המסלול הזה ליותר קורץ גם לראשי חוגים שירצו את זה וגם לחלק מהתלמידים, המתקשים, שיוכלו לסיים את התואר יותר מהר, ולכן הניצולת שלנו תעלה. (פרופסור יאיר, החוג לסוציולוגיה ואנתרופולוגיה)

כיצד ניתן להסביר את הפער בין תחושות המרצים לבין העובדה כי תנאי המעבר למסלול החד-חוגי לא הוקלו משמעותית? יתכן כי בנוסף למדיניות הפורמאלית, כפי שבאה לידי ביטוי בכללים המופיעים בשנתוני הפקולטה, קיימת גם מדיניות לא פורמאלית, המושפעת מן השיקולים הכלכליים ומכוונת להגדלת מספר הלומדים במסלול החד-חוגי. אולי עידוד אקטיבי של תלמידים לעבור למסלול החד-חוגי (העמקת הידע בתחום אחד על חשבון יצירת עוגן של ידע בשני תחומים) נתפס כ"רע במיעוטו" במסגרת כללי המשחק הכלכלי שהושת על המחלקות. יתכן גם כי תחושת המרצים נובעת לא מהקלה של המעבר למסלול החד-חוגי, אלא על ידי הכבדה של הלימודים במסלול הדו-חוגי. אם כפי שהוצע למעלה: "המסלול הדו-חוגי הופך למסלול כבד, למסלול לא כדאי" לא יהיה זה מפתיע לגלות כי המסלול החד-חוגי הוא המסלול הנורמטיבי כיום. כפי שנראה בהמשך, המוטיב של מדיניות כתובה לעומת מדיניות בפועל, יחזור ויעלה גם בתחומים אחרים בהם ישנה התנגשות בין התמריצים הכלכליים לבין תפיסות חינוכיות ואחרות של הסגל האקדמי.

## 6.2 "לא צריך להיות מדען טילים" – האם אומצה מדיניות של מניעת הפסדים?

### 6.2.1 קורסים קטנים בעידן מכפלת נ"ז-תלמיד

מודל הנשיא נבנה כזכור, כך שיתגמל את הפקולטות על יעילות כלכלית. דרך אחת להתייעל היא העלאת יחס הסטודנטים לכל מרצה, או במילים אחרות הגדלת הכיתות. רבים מן המרצים עימם שוחחתי מצביעים על קורסים קטנים, כמו למשל קורסי בחירה הפונים לקהל יעד מצומצם, כעל הראשונים שנעלמו בעקבות כניסתם של שיקולי יעילות הכלכלית לאקדמיה. לדוגמה:<sup>25</sup>

תראי המסר הוא מאוד פשוט: כיון שתקצוב המחלקה הוא פונקציה מתמטית של מודל הנשיא לא צריך להיות מדען טילים בשביל לנסות ולחשב איך תקבלי את מקסימום התפוקה מהמודל הספציפי הזה. והמקסימום הוא מאוד ברור: ככל שיש לך יותר תלמידים בקורס, הוא קורס רווחי, וככל שיש פחות סטודנטים בקורס, הוא פחות רווחי. מכיון שבמודל הנשיא מתחשבים גם במספר המשרות שיש לך במחלקה, את יכולה לחשב לכל קורס וקורס כמה נ"ז תלמיד את חייבת "לייצר" בעבור כל מורה, מהו מספר התלמידים המינימאלי על מנת שהקורס יניב כסף ומאיזה מספר ומטה את מפסידה עליו כסף. ואכן כך גם תוכנן מודל הנשיא, בשביל לעודד אותך בעצם לקחת את השיקולים האלה בחשבון. (פרופסור פרוסט, החוג לפסיכולוגיה)

יש לציין כי מעבר לתמריץ הכלכלי לקיים קורסים גדולים (כפי שמתבטא במודל הנשיא), ישנו לחץ גלוי של הנהלת האוניברסיטה שלא לאפשר קורסים קטנים מדי:

יש לחץ מצד האוניברסיטה שקורסים יהיו רבי משתתפים. יש לחץ לא לקיים מספר גדול של קורסים שבהם מספר המשתתפים הוא קטן.

#### יש מינימום שמוכתב מלמעלה?

אין מינימום שמוכתב, אבל הרקטור כן מסתכל על קורסים קטנים וכמה מהם יש לנו ומדי פעם הוא מעיר לנו שהיו יותר מדי קורסים שמספר המשתתפים בהם היה קטן.

(ראש החוג לכלכלה)

[...] אני רואה למשל לגבי קורסים מיעוטי משתתפים, שהכוונה היא בעצם שלא יהיו קורסים כאלו.

#### למה?

כי זה יקר. אתה נותן עומס הוראה של X נ"זים למורה וההכנסות של האוניברסיטה הולכות לפי כמות המסיימים. אם מרצה מלמד קורס של 45 תלמידים, אז הרווח של המחלקה ושל האוניברסיטה יותר גדול מאשר אם הוא מלמד קורס של שלושה תלמידים. הסטודנט לא מקבל פחות נ"זים על קורס עם מעט משתתפים אבל מצד שני, ההכנסה היא פונקציה של מספר המשתתפים בקורס.

(ראש החוג לגיאוגרפיה)

<sup>25</sup> כיון שהנושא עלה כמעט בכל הראיונות וכדי לא להכביד על הקוראים, בחרתי להתמקד בדבריהם של כמה מן המרואיינים ולהביא ציטוטים מייצגים בלבד.

עם זאת, ההגדרה של קורס "מועט משתתפים" נותרת גמישה במידת מה:

### **כמה זה "מיעוטי משתתפים"?**

זה מאוד שונה ממחלקה למחלקה. זו החלטה שלי בעצם. מה שהייתי צריך לעשות לגבי הדבר הזה זה ליידע גורמים בפקולטה, את הדיקן בעצם להגיד לו "תשמע יש פה תחום ניסיוני שהוא מונה מספר קטן של תלמידים ולכן באופן טבעי כל הקורסים של הגיאוגרפיה הפיסית הם קורסים מיעוטי משתתפים" ואז הקריטריון של הקורסים מעוטי התלמידים בתחום של הגיאוגרפיה הפיסית קבענו אותו כמכסה של שישה תלמידים. כלומר פחות מזה יהיה לי קשה לתרץ בפני הדיקאן מדוע צריך להמשיך לקיים את הקורס הזה. על אחת כמה וכמה כשמדובר באיש סגל שמעניקים לו את מלוא הני"זים.

### **מה זה קורס עם מיעוט תלמידים בתחומים אחרים של גיאוגרפיה?**

שם זה לא פחות מ-12-15 תלמידים.

(ראש החוג לגיאוגרפיה)

### **מה זה מספר משתתפים קטן?**

משהו כמו פחות מעשרה.

(פרופסור וינטר, ראש החוג לכלכלה)

[...] איך זה משפיע? דבר כזה משפיע עלי מיד, שאני לא מוכן שיפתחו קורסים קטנים, כי קורסים קטנים הם מאוד הפסדיים. אני מקבל כסף לפי מספר התלמידים. ההוצאה שלי למורה היא קבועה פחות או יותר וההכנסה שלי תלויה במספר תלמידים, אז זה דוחף לכיוון של לנסות לבנות קורסים גדולים. אם זה קורס של מורה מן החוץ ויש מעט מדי תלמידים אנחנו לא פותחים אותו. מבחינה תקציבית ברור שככה אני צריך לפעול, אבל מבחינת השפעה על תכניות לימודים, אז אין כיתות קטנות. ממש עושים מאמץ עילאי שלא יהיו קיימות.

[...] אז קורה שיש קורסים יותר קטנים אבל גם אנחנו מאוד משתדלים שזה לא יהיה. אז את תגידי: "הכסף באוניברסיטה זה להיות באיזה סמינר קטן עם שישה תלמידים ולהיות שנה שלמה עם המרצה או המרצה one on one", זה לוקוסוס שמאוד קשה לנו לעמוד בו. ולמעשה, אם זה קורה כזה דבר אנחנו רואים את זה כטעות שצריכים להימנע ממנה.

(פרופסור קריב, ראש בית הספר לחינוך לשעבר)

[...] זה מתחיל להיות מאוד קריטי במחלקה למשל כמו המחלקה לפסיכולוגיה ששם יש לימוד מוגבר לתארים מתקדמים ובגלל הפורמציה המקצועית, אנשים צריכים ללמוד בקבוצות קטנות. זו מחלקה שמחד מכשירה את האנשים שלה למחקר שמתרחש במעבדות המחלקה, ומאידך מכשירה אותם לעבודה קלינית. הדבר הזה מחייב מסגרות קטנות על מנת לקבל לימוד יותר יעיל, ומודל הנשיא הפך את כל המערכת הזאת למערכת שהיא לא יעילה ולא שוות כסף.

(פרופסור פרוסט, החוג לפסיכולוגיה)

הציטוטים שהובאו מדגישים את העובדה שקורסים בהם משתתפים מעט תלמידים הם יקרים למערכת, ולכן שומה עליהם להעלם. בה בעת, הם מתארים מדוע קיומם של קורסים כאלו חשובים, אם בשל אופיים של



## 6.2.2 "הגבהת החומות" – צמצום הלמידה מחוץ לפקולטה

בעקבות כניסת מודל הנשיא לשימוש, הפך שיתוף פעולה בין הפקולטות לבלתי כלכלי. זאת כיון שמרכיב עיקרי בתקציב הינו מספר נקודות הזכות הנלמדות בפועל בפקולטה. תלמיד הרשום בפקולטה אחת ולומד באחרת, יוצר הפסד כספי לפקולטת האם. הציטוטים שלהלן מדגימים כיצד נתפס השינוי בקרב ראשי החוגים והדיקנים.

אם קודם היו הרבה נ"זים משותפים למדעי הרוח ולמדעי החברה, עכשיו שהנ"ז הוא פקולטאי, האינטרס שלנו ושל מדעי החברה, להרשות לסטודנט בפקולטה שלנו ללמוד בפקולטה האחות יורד. היה לנו פחות אינטרס שאנשים מרוח ילמדו בחברה, ולהם היה פחות אינטרס שאנשים מחברה ילמדו ברוח.

### אז מה עושים כדי לשמור על האינטרס הזה?

קודם כל אנחנו הקשנו על אנשים ללמוד בפקולטה האחרת, מפני שזה הרבה נ"זים. איך? לא הקשנו עליהם באמת, אבל פתאום הם התחילו לא להכיר בסטודנטים שלנו ואנחנו לא בסטודנטים שלהם. כל מיני מלחמות קטנות, וכל מיני תכניות משותפות קרסו כי השאלה הייתה מי יקבל את הנ"זים.

(פרופסור מוצקין, דיקן הפקולטה למדעי הרוח לשעבר)

סך הכול יש לנו אינטרס שסטודנטים שלנו לא ילמדו בחוגים אחרים ולחוגים האחרים יש אינטרס שהסטודנטים לא ילמדו אצלנו. כי בסופו של דבר הסטודנט שומע מספר נ"זים מוגבל.

חוגים רגילים די מעודדים אנשים לא לקחת מחוץ לפקולטה. בתוך הפקולטה זה לא משנה כי זה אותה התחשבות. אבל מחוץ לפקולטה, נגיד אם את לומדת מדעי הרוח, לא ישמחו אם תיקחי שיעור במדעי החברה וההפך. ואנחנו בחינוך שאנחנו בכלל נפרדים, אם יש מישהו שנורא נורא רוצה קורס מסוים אנחנו לא נעצור אותו, אבל בעיקרון ננסה לכוון את זה שייקח קורסים אצלנו. זה לא טיפשי וזה קורסים ראויים, אף אחד לא לוקח קורס לא מתאים. לא נגרום למישהו ללמוד שיעור לא ראוי ולא נכריח מישהו לא לקחת שיעור שהוא מאוד רוצה אותו, אבל בסך הכול מאוד נשתדל שהשיעורים יהיו בתוך בית הספר. אני יודע שזה נכון גם בפקולטאות, למרות שרוממות השיעורים וההשכלה הכללית בגרונום, באופן מעשי מאוד מעודדים תלמידים לקחת רק שיעורים בתוך הפקולטה.

(פרופסור קריב, בית הספר לחינוך)

פתאום הפקולטה למדעי הרוח שנקלעה למשבר חמור בעצם התחילה לעקם את האף. "למה שתלמידים שלנו ילמדו קורסים במדעי החברה?" כלומר למחלקות ולפקולטאות לא משתלם יותר שתלמידים ילמדו במקום אחר. בגלל השיקול הכספי הוגבהו החומות בין תחומים.

(פרופסור רזין, החוג לגיאוגרפיה)

[...] אכן כשהייתי ראש מחלקה, היה מאבק על כל קורס משותף. אני זוכר ויכוחים מאוד קשים למשל לגבי השאלה: אם מישהו מאתנו מלמד במקום אחר, מה יהיה סימול הקורס? כי את מקבלת את התקצוב מהמערכת על פי סימול הקורס והשייכות המחלקתית שלו. האוניברסיטה אז חוקקה חוק שהתקצוב הולך כפונקציה של מי שמלמד את הקורס. אם מישהו מהמחלקה לפסיכולוגיה מלמד במחלקה אחרת, אז הסימול של הקורס יהיה של פסיכולוגיה, גם אם הקורס מופיע בתכנית הלימודים של יחב"ל. זאת אומרת, המורה מביא את הכסף אל המחלקה שלו.

(פרופסור פרוסט, החוג לפסיכולוגיה)

השיקול הכלכלי בא ואומר לנו לא לתת לתלמידים ללמוד קורסים מחוץ למחלקה או מחוץ לפקולטה כי אם זה בפקולטה למדעי החברה, עדיין הכסף נשאר בפקולטה וזה בסדר. ברגע שבא תלמיד ואומר לי אני רוצה ללמוד בלט, או אני רוצה ללמוד אסטרו-פיסיקה כקורס בחירה, אז יש פה התנגשות בין שיקולים כלכליים ואקדמיים מכיון שלפי ההגדרה האידיאלית של אוניברסיטה, הם צריכים להרחיב את האופקים. אנחנו היינו צריכים לעודד אותם.

(פרופסור קצוביץ, ראש החוג ליחב"ל)

כיצד באו תחושות אלו לידי ביטוי במדיניות הפורמאלית של הפקולטות? בתקופה שלאחר כניסת המודל נוצרה הגבלה על כמות נקודות הזכות שיכולים סטודנטים במסלול החד-חוגי ללמוד בפקולטות אחרות.<sup>26</sup> כזכור, בפקולטה למדעי החברה מורכב המסלול החד-חוגי מחוג בהיקף מורחב בתוספת לימודים משלימים (עד סך של 120 נקודות זכות). במסגרת לימודים אלו יכול הסטודנט בפקולטה למדעי החברה לבחור מתוך מגוון רחב של קורסים המוצעים על ידי החוגים, תחת מגבלות שונות. בשנתון תשס"ז, צורף לראשונה לרשימת הכללים הנוגעים ללימודים המשלימים סעיף נוסף: "במסגרת הלימודים המשלימים יוכרו לא יותר מ- 24 נ"זים מפקולטאות אחרות." הגבלה זו מבטיחה לפקולטה למדעי החברה 80% מכלל הנקודות של הסטודנט לתואר בוגר.

בפקולטה למדעי הרוח נוצרה ההגבלה על למידה מחוץ לפקולטה מוקדם עוד יותר. בפקולטה זו, ישנם שני מסלולים בהם ניתן ללמוד קורסים מחוץ לפקולטה. האחד הוא המסלול החד-חוגי, המוצע מאז שנת תשס"ג במתכונת דומה לזו של הפקולטה למדעי החברה.<sup>27</sup> משנת תשס"ה מופיעה בו הגבלה על מספר הנקודות שניתן ללמוד מחוץ לפקולטה: "במסגרת הלימודים המשלימים התלמידים רשאים ללמוד 12 נ"ז מהפקולטה למדעי החברה או הטבע". הגבלה זו על המסלול החד-חוגי מבטיחה לפקולטה 90% מנקודות הזכות של הסטודנט. בפקולטה קיימת גם האפשרות ללמוד במסגרת התכנית הרב תחומית. תכנית זו, הנלמדת הן בהיקף של חוג ראשי והן בהיקף של חוג משני, מאפשרת למידת כמה "חטיבות" (מקבץ קורסים הקשורים זה לזה בתוכן, או בדיסציפלינה אליהם הם משתייכים) בנוסף ללימודי חוג בהיקף "ראשי". גם כאן, ישנה הגבלה על כמות הנ"ז שניתן ללמוד מחוץ לפקולטה (מתוך שנתון תשנ"ח):

תלמידים שחוגם האחר הוא במדעי החברה, הטבע או משפטים, חייבים לבחור את כל הקורסים בתכנית מתוך לימודי הפקולטה למדעי הרוח.

תלמידים שחוגם האחר הוא במדעי הרוח רשאים להשתתף בקורסים מתוך פקולטות אחרות עד 24 נ"ז בלבד.

מעניין לשים לב כי ההגבלות "החדשות" על למידה מחוץ לפקולטה, היו קיימות בתכנית הרב תחומית כבר בשנת תשנ"ח. עובדה זו יכולה להעלות את הטענה כי ההגבלה החדשה במדעי החברה נובעת מצרכים אקדמיים ולא כלכליים. ניתן היה לקבל את הטענה הזו אלמלא התאפיין העשור שקדם לפיתוח מודל הנשיא באוניברסיטה העברית בדגש על מחקר ולמידה בינתחומיים, דגש הקורא ל"פתיחת הגבולות" בין התחומים ולא לביצורם.

<sup>26</sup> שאלת הלימודים מחוץ לפקולטה במסלול הדו-חוגי, בו לומדים שני חוגים באותה הפקולטה, תלויה למעשה במדיניות החוגים לגבי לימודים מחוץ לחוג ותידון בסעיף הבא.

<sup>27</sup> זאת בניגוד למתכונת המסלול החד-חוגי שהייתה נהוגה קודם ודמתה יותר לתכנית הרב-תחומית. במסלול הקודם נלמד חוג בהיקף מלא שאליו צורפו חטיבות להשלמה ל-120 נ"ז. כיום לומדים הסטודנטים חוג ראשי ובוחרים קורסים משלימים ממגוון החוגים בפקולטה, ללא קיבוצם לחטיבות.

בין תחילת שנות התשעים ועד כניסת מודל הנשיא, לקראת סופו, קמו באוניברסיטה העברית יוזמות, מכונים ותכניות בינתחומיות רבות. לדוגמה, המרכז לחקר הרציונאליות שהוקם ב-1991, חוקר את תחום הרציונאליות בקבלת החלטות בכלים ובתיאוריות ממגוון רחב של תחומים. בדברי ההסבר להתמחות שמציע המרכז לתלמידי דוקטורט מוסבר כי:

תהליכי קבלת החלטות והסברים רציונליים לתופעות טבע ותופעות חברתיות נחקרים במגוון רחב של כלים בתחומי מחקר רבים. כלים ומושגים מתמטיים של תורת המשחקים משמשים להבנה בסיסית של תהליכים בכלכלה, אבולוציה ביולוגית וגם בתכנון ובהבנת חקיקה משפטית. פסיכולוגים חוקרים תהליכי קבלת החלטות רציונליים וכן טעויות בשיפוט, וסטטיסטיקאים חוקרים שיטות לקבלת החלטות על סמך נתונים סטטיסטיים.

המרכז לחקר הרציונאליות הוא מרכז בין תחומי שחקריו עוסקים בנושאים אלה וכיוצא באלה. חוקרי המרכז משתייכים למחלקות לפילוסופיה, פסיכולוגיה, מתמטיקה, מדעי המחשב, כלכלה, מנהל עסקים, משפטים, חינוך, הוראת המדעים, סטטיסטיקה, ביולוגיה ומדיניות ציבורית.

המרכז הבניתחומי לחישוביות עצבית, העוסק בחקר המוח מתוך ראייה אינטרדיסציפלינארית פתח את שעריו בשנת 1992. בדברי הסבר ל"תכנית הלימודים הרב תחומית לתואר דוקטור" של המרכז מוסבר כי:

מסלול הלימודים הייחודי של האוניברסיטה העברית בירושלים מיועד לתלמידים מצטיינים המתעניינים בחקר תהליכי חישוב, לימוד ועיבוד מידע במערכות עצבים טבעיות ומלאכותיות. במסגרת הלימודים יוקנו לתלמידים כלים תיאורטיים וניסויים בתחומים הבאים:

- נוירוביולוגיה (עיבוד מידע בתאי עצב, מבנה המוח ועקרונות פעולתו).
- פיסיקה (רשתות נוירונים, מודלים דינמיים, מכניקה סטטיסטית).
- מדעי המחשב (תורת החישובים, למידה, אופטימיזציה).
- פסיכולוגיה (קוגניציה, זיכרון, פתרון בעיות).

התוכנית הוקמה בתקווה כי לימודים רב תחומיים יאפשרו לתלמיד להתפתח לחוקר רב תחומי שיתמודד בגישות מורכבות ניסוייות ותיאורטיות עם שאלות מרכזיות בחקר המוח.

דוגמה נוספת לעליית קרנה של הבינתחומיות בתקופה זו מגיעה מן מרכז ה-Geographical Information System (GIS) - מרכז בין תחומי בנושא מערכות מידע גיאוגרפי שהוקם בשנת 1994, שם לו למטרה לקדם את השימוש בטכנולוגיית GIS במגוון תחומי ידע שאינם נושקים לגיאוגרפיה באופן ישיר.

דגש על בינתחומיות לא נעצר במכוני המחקר וחלחל גם אל תוך תכניות הלימודים האקדמיות. תכניות רב-תחומיות במדעי החברה כגון פכ"ם, תכנית המ"א במדיניות ציבורית ובמנהל ציבורי (הגלגול הקודם של בית הספר למדיניות צבורית), לימודי אירופה, התכנית לחקר סכסוכים, ניהולם וישובם, התמחות בלימודים עירוניים, התמחות בניהול, תכנון ומדיניות סביבה, קמו כולן בתחילת שנות ה-90, ממש לפני כניסת מודל הנשיא לשימוש באוניברסיטה. תכניות דומות קמו באותה תקופה גם בפקולטה למדעי הרוח, למשל: תכנית המ"א וחטיבה ב"היסטוריה, פילוסופיה וסוציולוגיה של המדעים", לימודי קוגניציה (שכמו פכ"ם משלבת בין סגנון המחקר של מדעי החברה וזה של מדעי הרוח) ותכנית המ"א בלימודי תרבות.

לאור כל זאת, נראה כי הופעתה של הגבלת הלמידה מחוץ לפקולטה במסגרת הלימודים המשלימים, דווקא אחרי תקופה בה גברה מאוד הנטייה להקמת יוזמות רב-תחומיות באוניברסיטה, מעידה על כך שגם לשיקולים כלכליים (ולא רק אקדמיים) יש חלק בדבר.

### 6.2.3 "הגבלת החומות 2" – צמצום הלמידה מחוץ לחוג

בסעיף הקודם, שדן בלימודים מחוץ לפקולטה, הוסבר כיצד הפך מודל הנשיא את הפקולטות לעוינות זו לזו. כזכור, בפקולטה למדעי החברה "הורד" מודל הנשיא לרמת החוגים, כך שלכאורה היה צריך להתרחש תהליך דומה של חוסר שיתוף פעולה עם חוגים אחרים, גם בתוך הפקולטה. לעומת זאת, בפקולטה למדעי הרוח, בה לא הורד המודל לרמת החוגים צפויה השאלה היכן לומדים הסטודנטים להשאר חסרת משמעות, כל עוד הם נשארים בתוך הפקולטה.

חלק מן המרצים שרואיינו במסגרת עבודה זו, טענו כי בעקבות כניסתו של מודל הנשיא החלה בפקולטה למדעי החברה מגמה של התכנסות לתוך החוג, הבאה לידי ביטוי בין היתר בהגבלת הלמידה מחוץ למסגרת החוג. להלן כמה דוגמאות:

אם יש איזושהי נגזרת של המודל בחוגים, אז גם לחוג מתחיל להיות אינטרס עצום שתלמידים לא ייקחו קורסים בחוג אחר, או לעשות לפחות התקזזויות, להגיד: "אם אני שולח לך עכשיו קבוצה, תשלח לי קבוצה אחרת".

(פרופסור יעקב קריב, בית הספר לחינוך)

[...] המקום שבו ההשפעה הייתה דרמטית ביותר זה הסגירה הייתי אומר כמעט האטימה של אפשרויות הבחירה של תלמידים מחוץ לחוג שבו הם לומדים. עד לפני משהו כמו חמש שנים, בכל חוג במדעי החברה ניתן היה לבחור מתוך 60 נ"ז סדר גודל של 16 מחוץ לחוג, הייתה המון אפשרות בחירה. היום את לא תמצאי יותר מ-8 או 4 נ"ז. מה המשמעות של זה? המשמעות הכלכלית היא שהחוגים משאירים אצלם את הנקודות ואת הכסף, זה ברור. אם מודדים אותי על פי כסף, ברור שאני אסגור את התלמידים שלי ולא אתן להם ללמוד בחוץ.

(פרופסור יאיר, סוציולוגיה ואנתרופולוגיה)

נכון להיום בתואר הראשון אנחנו מגבילים ל-4 נקודות זכות לכך שילמדו קורסים מחוץ למחלקה ואנחנו גם מספקים לתלמידים רשימה ואחרת הם צריכים לבוא לשכנע אותי לפתוח בפניהם או לאפשר להם ללמוד קורסים מחוץ למחלקה או מחוץ לפקולטה.

(פרופסור קצוביץ, ראש החוג ליחב"ל)

לאור התחושה העולה מדברי המרצים, מפתיע לגלות כי בחלק מן החוגים בפקולטה, הייתה קיימת ההגבלה באותה מתכונת גם לפני כניסתו של המודל לשימוש. בחוגים לגאוגרפיה, מדע המדינה וכלכלה, הוגבלה הבחירה מחוץ לחוג לקורס אחד, או 4 נ"ז, עוד בשנת תשנ"ח. בחוג לפסיכולוגיה כלל לא ניתנה האפשרות ללמוד מחוץ לחוג וגם היום, כל נקודות הבחירה חייבות להילקח מתוך החוג.

השינוי בחוגים אלו נמצא, עם זאת, במגוון המוצע לסטודנטים. בחוג לגיאוגרפיה לדוגמה, ניתן היה לקחת 4 נ"ז מחוץ לחוג בשנת תשנ"ח. בשנתון של החוג צוטטו אז 16 קורסים מחוגים אחרים תחת הכותרת "לימודי בחירה מחוץ לחוג". בשנת תש"ס צוטטו בשנתון של החוג לגיאוגרפיה 24 קורסים לבחירה מחוץ לחוג, חלקם מחוגים במדעי הרוח. בשנת תשס"ח מצוטטים בשנתון שני קורסים בלבד, שניהם ממדעי החברה. מעיון בשנתון עולה כי האפשרות ללמוד 4 נ"ז מחוץ לחוג עומדת בעינה, אך כיום יש לבקש את אישור יועץ ה-BA לכך. כלומר, אין שינוי מהותי מבחינה פורמאלית, אך סטודנט המביט בשנתון בתשס"ח, מקבל את הרושם שבחירה מחוץ לחוג כרוכה במאמץ רב יותר. המצב דומה בחוג למדע המדינה. גם כאן ניתן לקחת עד 4 נ"ז מחוץ לחוג מתוך רשימה, ובעוד שבתשנ"ח הכילה הרשימה 31 קורסים, בתשס"ח היא הצטמצמה מעט ועומדת על 26 קורסים מהם ניתן לבחור. גם בחוג לכלכלה לא חל שינוי של ממש בהגבלה של לימודים מחוץ

החוגים בהם חל שינוי בהיקף הלימודים שניתן לקחת מחוץ לחוג הם אלה שבהם הייתה אפשרות זו גדולה יותר. בשנתון החוג לתקשורת למשל, לא צוין היקף ההגבלה על נ"ז מחוץ לחוג גם בתשנ"ח וגם בתשס"ח, אך ברשימה של קורסי בחירה מחוץ לחוג הופיעו עשרה קורסים בתשנ"ח, וקורס אחד בלבד בתשס"ח. משיחה עם מזכירת החוג, עולה כי על אף היעדר הגבלה פורמאלית בשנתון, משנת הלימודים תשס"ח אין לסטודנטים כל אפשרות ללמוד קורסי בחירה מחוץ לחוג.

הביטוי הבולט ביותר למגמת הגבלת הלימודים מחוץ לחוג ולפקולטה מגיע מן החוג לסוציולוגיה ואנתרופולוגיה. בשנת תשנ"ח ניתן היה ללמוד עד 8 נ"ז מחוץ לחוג. כיום אין כלל אפשרות ללמוד קורסים מחוץ לחוג, למעט במקרים מיוחדים בהם ניתן ללמוד 2 נ"ז מחוץ לחוג באישור היועץ האקדמי. בחוג לסטטיסטיקה חלו שינויים שקירבו את כמות הנ"ז שניתן ללמוד מחוץ לחוג, לזו של חוגים אחרים. כך, בתשנ"ח ניתן היה לקחת עד חצי מנקודות הבחירה מחוץ לחוג. כלומר במסלול הדו חוגי אפשר היה ללמוד 2 נ"ז מחוץ לחוג, במסלול החד-חוגי הבינוני אפשר היה לקחת 4 נ"ז מחוץ לחוג ובמסלול הארוך 7 נ"ז. כיום ניתן ללמוד קורס אחד לכל היותר מחוץ לחוג. רשימת הקורסים מחוץ לחוג מכילה בתשס"ח 4 קורסים בלבד (לעומת 19 בתשנ"ח), כולם מן הפקולטה למדעי החברה. בשנתון החוג ליחסים בינלאומיים בשנת תשנ"ח כלל לא הופיעה הגבלה על נ"ז מחוץ לחוג. במקום, ניתנה רשימה של כל הקורסים מהם יש לבחור את לימודי הבחירה בחוג. הרשימה כללה 35 קורסים, מתוכם 6 השתייכו לחוגים אחרים (כך שבאופן תיאורטי, יכול היה סטודנט ללמוד את מרבית קורסי הבחירה שלו מחוץ לחוג). כל סטודנט בחר קורסים מתוך הרשימה בהיקף המתאים למסלול לימודיו: 8 נ"ז למסלול הדו-חוגי, 12 נ"ז למסלול חד חוגי בינוני ו-16 נ"ז למסלול חד חוגי ארוך. כיום נדרשים תלמידי המסלול הדו-חוגי לבחור קורסים בהיקף של 12 נ"ז ותלמידי המסלול החד חוגי נדרשים לבחור 16 נ"ז. רשימת קורסי הבחירה מחולקת בשנתון של שנת תשס"ח לשניים. תחת הכותרת "לימודי בחירה" מופיעים 26 קורסים, אחד מתוכם שייך לחוג למדע המדינה. מיד לאחר רשימה זו מופיעה רשימה של "קורסים מומלצים מחוץ לחוג" בה 12 קורסים, בתוספת ההערה כי מתוך רשימה זו ניתן ללמוד לכל היותר 4 נ"ז במסגרת לימודי הבחירה. כלומר, בעוד שמספר ומגוון קורסי הבחירה עלה (מ-35 קורסים מהם שישה מחוץ לחוג 38 קורסים מהם 12 מחוץ לחוג), היקף הנ"ז שניתן ללמוד מחוץ לחוג ירד למקסימום של 6 נ"ז (2 נ"ז של הקורס ממדע המדינה ועוד 4 נ"ז מרשימת הקורסים המומלצים מחוץ לחוג).

לא מפתיע לגלות כי המרצים שקבלו על הקטנת היקף הבחירה מלמדים בחוגים בהם חל שינוי משמעותי. עם זאת, בחוגים אלו מוצע כיום היקף בחירה הדומה לזה שבחוגים אחרים בפקולטה. מדוע נתפס השינוי כחמור כל כך? הסבר אחד לתופעה נעוץ בכך שברוב החוגים שמציעים לתלמידיהם "קורסים מומלצים מחוץ לחוג", חל צמצום משמעותי של הרשימה (גם אם ההגבלה עצמה לא השתנתה), דבר שעשוי להתפשט, אצל המרצים והתלמידים כאחד, כצמצום הזכות לבחור בקורסים אלו.

הסבר נוסף הוא השינוי שחל בשיטת חישוב שכר הלימוד. בעבר, גם אם קורס שנלמד מעבר לתכנית הלימודים לא נכלל במניין נקודות הזכות במסגרת הלימודים לתואר, לא הייתה על הסטודנטים הגבלה והם יכלו ללמוד גם קורסים מחוגים אחרים על חשבון זמנם ומרצם. כיום, הרשמה לקורסים מעבר לתכנית הלימודים כרוכה בתוספת שכר לימוד. על אף שאין נתונים מדויקים בנושא, ניתן לשער כי הסטודנטים הגיבו להגבלה זו בכך שהפסיקו ללמוד קורסים עודפים באופן רשמי. יתכן שחלק מן המרצים מתרגמים מצב זה בו אין לסטודנטים אפשרות ללמוד קורסים עודפים, כצמצום אפשרות הבחירה מחוץ לחוג. בחוג למדע המדינה חל כנראה שינוי בלתי פורמאלי במדיניות החוג. בראיון שערכתי עם ראש החוג הוא טען כי מדיניות החוג היא לאפשר לתלמידי ב"א ללמוד עד שלושה קורסים מחוץ לחוג "בלי לשאול שאלות." את הפער בין השנתון לבין המדיניות בפועל הוא הסביר במילים הבאות: "יש את הפורמאלי. את הספר, את השנתון. ויש את התורה בעל

ומה קרה בפקולטה למדעי הרוח? למעשה, בניגוד לאווירת התחרות הקיימת בין החוגים במדעי החברה, בפקולטה למדעי הרוח ישנה מסורת ארוכת שנים של חיוב התלמידים ללמוד קורסים מחוץ לחוג שלהם. עד השנה היה מדובר בבחירת קורסים מתוך רשימת "קורסי סקירה ומבואות", השנה הוחלפה חובת הבחירה בלמידת 12 נ"ז של קורסי השער. על פי שנתון תשנ"ח (הדגשים במקור):

א. תלמידי כל החוגים חייבים ללמוד קורסים בהיקף של 4 נ"ז (2 ש"ש) **מחוץ לתכנית החוג**, מתוך רשימת "קורסי סקירה ומבואות", על חשבון שעתיים ממכסת השעות הנדרשת בחוג. החוג רשאי לחייב את התלמידים לבחור קורסים מסוימים מהרשימה הנ"ל [...]

ב. תלמידי המסלול הדו-חוגי, ילמדו 4 נ"ז מחוץ לכל אחד מן החוגים.

בהמשך, עם המעבר ללימוד במסלולי "ראשי" ו"משני" שונו ההוראות כך שסטודנטים יחשפו ללימודים מפקולטות אחרות. בשנתון תשס"ג נדרשו הסטודנטים לבחור קורס מבוא (בסך 4 נ"ז) מן הפקולטה למדעי החברה או מן הפקולטה למדעי הטבע. בשנת תשס"ה, צומצמה הדרישה ללימודים מחוץ לפקולטה לתלמידי חוגים שאינם היסטוריים או ספרותיים. בשנתון תשס"ה (דגש שלי) מוסבר כי:

תלמידים שאינם לומדים בחוגים ההיסטוריים ו/או הספרותיים יהיו חייבים בשני קורסי מבוא מחוץ לחוג (בהיקף 8 נ"ז):

1. קורס מבוא במדעי הרוח (בהיקף 4 נ"ז);

2. **קורס מבוא במדעי החברה או הטבע** (בהיקף 4 נ"ז).

הועדה לעתיד מדעי הרוח, (Gager, 2006) שניטרה את הפקולטה למדעי הרוח בשנת הלימודים תשס"ו המליצה לפתח בפקולטה קורסי רוח גדולים, שיהיו "שער כניסה" לתחומים השונים הנלמדים בפקולטה:

We propose the creation of four divisions within the Faculty of Humanities: Languages and Literatures, History, Arts and Expressive Culture, and Modes of Thought, with specific departments each being part of one of these Divisions. [...] Each of the four major divisions will be required to develop one or more team-taught gateway courses for first-year students.

בשנת הלימודים תשס"ח נכנסו לראשונה 'קורסי השער' למערכת. בשנתון מוסבר כי:

כל התלמידים שהחלו את לימודיהם בשנת הלימודים תשס"ח (ללא קשר לשידוך הפקולטתי) חייבים להשתתף בשלושה קורסי שער בהיקף 12 נ"ז בסה"כ. קורסי השער יילקחו מתוך תחומים השונים מתחום החוג שאותו בחר התלמיד ללמוד. לדוגמה, תלמיד הלומד חוג ראשי בבלשנות, השייכת לתחום מדעי הלשון, ילמד קורסי שער בשלושה מתוך התחומים האחרים: אמנויות, הגות, היסטוריה וספרות. רשימת קורסי השער שמהם יבחר התלמיד את הקורסים, מופיעה בשנתון הפקולטה.

נראה אם כן, כי חובת הלמידה מחוץ לחוג, על גילגוליה השונים, נותרה על כנה בפקולטה למדעי הרוח ואף גדלה בהיקפה. כיצד ניתן, בעידן של צמצום שעות הוראה, להכניס חובת לימודים נוספת למערכת? לדברי דיקן הפקולטה, מדובר ב"משחק" בנקודות:

היינו צריכים למצוא פתרון לשאלה איך אנחנו מכניסים חובה נוספת מבלי לעבור מספר נ"זים מסוים. איך פתרנו את זה? בפקולטה למדעי הרוח מקבלים ארבע נקודות על עבודה סמינריונית כתובה, בנוסף לארבע נקודות שמקבלים על השתתפות פעילה בסמינר. כלומר כל סמינר מקבל שמונה נ"זים. אז אנחנו החלטנו שאנחנו פשוט נספוג את השמונה נקודות האלה, שבמילא הן ניתנות לא על שיעור, אלא על יחידה נוספת של שיעור. לקחנו את הנ"זים הפנויים והפנינו אותם לשיעורי השער. בעצם מצאנו שמונה נ"זים שמצויים בתוך התכנית, שלא הסתתרה מאחוריהם בכלל יחידת הוראה.

פתרון זה מהווה כמובן צעד של התייעלות, כיון שכעת מספקת הפקולטה יותר שעות הוראה באותו סכום כסף. מהשוואה בין רשימת קורסי השער לרשימת "קורסי סקירה ומבואות", נראה כי קיימת חפיפה גדולה מאוד בין הרשימות. יתכן שזהו מצב זמני הנובע מכך שזו השנה הראשונה בה מיושמת חובת קורסי השער, אך נכון להיום מדובר בעיקר בשינוי הכותרת המוענקת לחובת הלמידה מחוץ לחוג. שינוי נוסף נוגע לחובת הלמידה מחוץ לפקולטה שהייתה חלק מן הדרישה בעבר. בשיחה עמו הסביר הדיקן כי את קורסי השער ניתן ללמוד גם בפקולטות אחרות, אולם רשימת קורסי השער בשנתון תשס"ח<sup>28</sup> כוללת קורסים מן הפקולטה למדעי הרוח בלבד. זאת בניגוד לרשימת "קורסי סקירה ומבואות" שהייתה נהוגה עד השנה שעברה, והכילה קורסים גם מפקולטות אחרות. מכאן, שסטודנט בפקולטה, המעיין בשנתון הנוכחי, לא מודע לכך שיש לו אפשרות ללמוד גם בפקולטות אחרות.

### בחירה מחוץ לחוג במוסמך

בניגוד לפקולטה למדעי הרוח, בה מורכב חלק ניכר מן התואר השני מקורסים הנלמדים "מחוץ לחוג", בפקולטה למדעי החברה מציעים החוגים תכניות לימוד מלאות לתואר שני. עם זאת, ברוב החוגים ישנה אפשרות ללמוד כמה נקודות זכות בחוגים אחרים, אם הקורסים מתאימים לתחום העניין של הסטודנט. השאלה המתבקשת כאן היא כמובן: האם השפיע התמריץ הכלכלי השלילי על שליחת תלמידים מחוץ לחוג (פגיעה במכפלת נ"ז תלמיד) על האפשרות של סטודנטים לתואר שני ללמוד קורסים מחוץ לחוג האם? בלוחות 11 ו-12 מוצגת אפשרות הבחירה של תלמידי מוסמך בקורסים מחוץ לחוג בפקולטה למדעי החברה בשנים תשנ"ח ותשס"ח. הנתונים לגבי מספר נקודות הזכות שניתן ללמוד מחוץ לחוג, חושבו גם כאחוזים מתוך כלל נקודות הזכות הנדרשות לתואר. זאת כיון שכזכור, בין שתי השנים חלה ירידה בהיקף הנקודות הנדרש לתואר מוסמך.

<sup>28</sup> הדבר נכון גם לשנתון תשנ"ט.

לוח 11: בחירה מחוץ לחוג לתלמידי מוסמך מחקרי במדעי החברה (תשנ"ח – תשס"ח)

מוסמך מחקרי							
עליה/ירידה	באחוזים	מקסימום נ"ז בחירה מחוץ לחוג	סה"כ נ"ז בתשס"ח	באחוזים	מקסימום נ"ז בחירה מחוץ לחוג	סה"כ נ"ז בתשנ"ח	
↓	25	10	40	26	12	46	גיאוגרפיה
*↑	24	8	34	20	8	40	יחב"ל
↑	20	8	40	0	0	40	כלכלה <sup>29</sup>
↓	20	8	40	25	12	48	מדע המדינה
-	-	לא מצוין	40	0	0	48	פסיכולוגיה
*↑	15	6	40	14	6	44	סוציולוגיה ואנתרופולוגיה
↓	15	6	41	39	16	41	סטטיסטיקה
↑	16	6	37	10	4	40	תקשורת ועיתונאות
*↑	<b>19</b>	<b>7</b>	<b>39</b>	<b>17</b>	<b>7</b>	<b>43</b>	<b>ממוצע</b>

\*למרות שמספר הנ"ז לבחירה מחוץ לחוג נותר זהה, משקל הבחירה מכלל הקורסים עלה בשל הקטנת היקף הלימודים.

לוח 12: בחירה מחוץ לחוג לתלמידי מוסמך לא מחקרי במדעי החברה (תשנ"ח – תשס"ח)

מוסמך מחקרי							
עליה/ירידה	באחוזים	מקסימום נ"ז בחירה מחוץ לחוג	סה"כ נ"ז בתשס"ח	באחוזים	מקסימום נ"ז בחירה מחוץ לחוג	סה"כ נ"ז בתשנ"ח	
↓	27	14	52	37	23	62	גיאוגרפיה
↓	19	8	42	25	12	48	יחב"ל
↑	17	8	48	12	6	52	כלכלה <sup>31</sup>
↓	17	8	48	21	12	56	מדע המדינה
אין מסלול לא מחקרי							פסיכולוגיה
↓	15	8	52	19	10	52	סוציולוגיה ואנתרופולוגיה
↓	18	9	49	24	12	49	סטטיסטיקה
↓	19	8	43	21	10	48	תקשורת ועיתונאות
↓	19	9	48	23	12	52	<b>ממוצע</b>

עיון בלוחות מעלה כי בממוצע לא חל שינוי במספר נקודות הזכות שמותר לתלמידי המוסמך המחקרי ללמוד מחוץ לחוג האם. בעוד שבחלק מן החוגים נרשמה ירידה במספר נקודות הבחירה מחוץ לחוג (גיאוגרפיה, מדע המדינה ובעיקר סטטיסטיקה), היו חוגים בהם נרשמה עליה (תקשורת, כלכלה). בחוגים אחרים נותרה מדיניות הבחירה מחוץ לחוג כשהייתה, אך שיעורן של הנקודות מחוץ לחוג מתוך כלל הנקודות הדרושות לתואר עלה (בשל הקטנת היקף הלימודים הנדרש). התמונה חדה יותר במסלול הלא מחקרי, שם נרשמה ירידה בהיקף הבחירה מחוץ לחוג בכל החוגים למעט החוג לכלכלה. בעיית מיעוט התלמידים בשיעור (שנידונה בסעיף קודם), חמורה יותר עבור רוב החוגים בתארים המתקדמים, דבר שיכול להסביר את המגמה הברורה של הגבלת הלימודים מחוץ לחוג בתואר זה.

<sup>29</sup> הבחירה מחוץ לחוג מוגבלת לקורסים מן החוגים למתמטיקה ולסטטיסטיקה בלבד.

### 6.3 מה קרה לשיתוף הפעולה?

בסעיפים הקודמים דובר על כך שכניסתו של מודל הנשיא למערכת יצרה ניגודי אינטרסים בין הפקולטות ופגעה במוטיבציה לשיתוף פעולה. הפגיעה מתבטאת לא רק בחוסר נכונות לאפשר לסטודנטים מפקולטה אחת ללמוד באחרת, אלא גם בהערמת קשיים כלכליים ופרוצדוראליים בפני תכניות ויוזמות חדשות המתבססות על שיתוף פעולה. תכנית פכ"ם, למשל המשלבת לימודי פילוסופיה, כלכלה ומדע המדינה, הוקמה זמן קצר בלבד לאחר כניסת מודל הנשיא לשימוש. יוזמות חדשות לתכניות בדגם דומה, מצריכות כושר המצאה ויצירתיות מאלו הרוצים לקדמו, שכן מערך הכוחות בין החוגים והפקולטות (כפי שמתקיים תחת מודל הנשיא) מערים קשיים על שיתוף הפעולה. לדוגמה, בראיון עמו תיאר פרופסור וולספלד את מערכת השיקולים שהנחו אותו בהקמת מגמה חדשה לתואר שני המשלבת בין מדע המדינה לתקשורת:

[...] בהתחלה רציתי מה שנקרא "מגמה משותפת" זאת אומרת שסטודנטים מתקשורת וסטודנטים ממדעי המדינה יהיו במגמה אחת שתקרא "תקשורת פוליטית". אבל מה מסתבר? שאם עושים מגמה משותפת, המגמה מקבלת מספר תקציב חדש, ואף מחלקה לא מקבלת קרדיט על אותם סטודנטים. המגמה מקבלת תקציב נפרד ובעצם במקום לחזק את החוגים, אם אני אצליח לגייס סטודנטים חדשים למגמה, זה דווקא יפגע באותם חוגים. אז מה עשיתי? כדי לעקוף בדיוק את הדבר הזה? הקמתי שתי מגמות מקבילות. אחת של סטודנטים בתקשורת וקוראים לה "תקשורת פוליטית" ולשנייה, אנחנו קוראים "פוליטיקה ותקשורת" במדעי המדינה.

#### הם לומדים ביחד?

אז זהו, חלק כן וחלק לא. יש לנו כמה שיעורים שהם לומדים ביחד וכמובן היינו צריכים לחלק ככה שהקורסים ביחד יהיו חצי ממדעי המדינה וחצי בתקשורת, אבל בהחלט זה היה שיקול כלכלי. בקיצור הרבה יותר קל, בגלל סיבות תקציביות לעשות שתי מגמות.

הרצון ליצור שיתוף פעולה בין המחלקות נתקל בבעית הקרדיט: "למי שייכים הסטודנטים?" כזכור, שאלה זו לא הייתה מאוד חשובה לפני כניסת מודל הנשיא לשימוש, אך כיום יש לה השלכות כלכליות. הפתרון היצירתי שנמצא היה הקמת שתי מגמות מקבילות: "תקשורת פוליטית" בחוג לתקשורת ו-"פוליטיקה ותקשורת" בחוג למדע המדינה. הסטודנטים בשתי המגמות לומדים יחד חלק מן הקורסים תוך הפעלת פנקסנות מדוקדקת בשאלה היכן נספרות הנקודות המשותפות לשתי המגמות. בנוסף, מונחים הסטודנטים ללמוד את נקודות הבחירה שלהם באופן שווה בין המחלקות. לכאורה אין הבדל בין פתיחת מגמה משותפת לבין פתיחת שתי מגמות מקבילות:

#### כלומר זה או מסלול בתקשורת או מסלול במדע המדינה?

נכון

#### ולמרות שאלו אותם תכנים?

זה לא לגמרי אותם תכנים, כי בכל זאת ברגע שיש לך חוג אם, אתה חייב לפחות את קורסי החובה באותו חוג אם למלא. הסטודנטים למדעי המדינה, חוץ מהחובות של המגמה, שזה משותף לשניהם, יש להם את החובות של מדעי המדינה. ובתקשורת אותו דבר.

(פרופסור וולספלד, החוגים למדע המדינה ולתקשורת)

למעשה, מהתבוננות בתכניות הלימודים של שתי המגמות עולה כי בכל הנוגע לקורסים העוסקים במתודולוגיה (המתווים את הגישה של הסטודנטים למחקר), הסטודנטים לומדים בעיקר את שיטות החקר הרלוונטיות לתחום ממנו באו. כך, בנוסף לקורס "מחקר יישומי בתקשורת פוליטית" המשותף לתלמידי שתי המגמות,

העובדה ששיתוף הפעולה מוגבל כיום משיקולים כלכליים מודגמת היטב בציטוט הבא, הנוגע גם הוא למגמות החדשות:

נגיד תכניות בינתחומיות, מה נפתח בשנים האחרונות? תקשורת פוליטית, ממש לפני שנתיים. זו תכנית שמשלבת מרצים ממדע המדינה ומתקשורת. ו... החוג לתקשורת בהיותו בינתחומי ממילא שאל: "למה לא גם עם סוציולוגיה? שהתכנית תהיה משלושת החוגים ותלמיד יקבל רוחב קורסים מאוד רחב". כשזה הגיע לדיון בועדת הוראה, אז כולם בירכו את התכנית ברמת התוכן, אבל כשזה הגיע לשיקולים כספיים אז כל חוג דאג להגן על עצמו מפני האפשרות שהתלמיד יחשב במקום אחר. אז התכנית הזו הצליחה לצאת רק מדע המדינה ותקשורת, לא עם סוציולוגיה למשל. [...]. זו מגמה, התמחות, לא חוג לימודים נפרד. למגמה יש קורסים מסויימים, והרכב הקורסים היה חייב להבנות כך שיאזן בין קורסים ממדע המדינה ומתקשורת כדי ששני הצדדים ירוויחו במידה שווה, או לא יפגעו במידה שווה. אז זה להראות לך שכששני אנשים או שתי תכניות רוצים לשתף פעולה, אז מה שיקבע בסופו של דבר, זה לא השיקול האקדמי אלא השיקול הכלכלי. (פרופסור יאיר, סוציולוגיה ואנתרופולוגיה)

באופן מפתיע, לא רק פיתוח תכניות חדשות נתקל בקשיים, כי אם גם תכניות בין תחומיות "ישנות" עשויות להתקל בבעיה תחת מודל הנשיא. למשל, באוניברסיטה מתקיימת זה שנים לא מעטות סדנה אינטר-דיסציפלינארית המשותפת לתלמידים מן החוג לגיאוגרפיה במדעי החברה, מן הפקולטה למשפטים ומן התכנית ללימודי הסביבה בפקולטה למדעי הטבע. הסדנה, העוסקת בבעיות הסביבה הופיעה בשנתוני תשנ"ח תחת שני שמות ושני שיוכים פקולטאיים. בפקולטה למדעי הטבע היא הופיעה תחת השם "סדנה אדם וסובב" שמספרה 89746 (שיוך למדעי הטבע), ואילו בפקולטה למדעי החברה ובפקולטה למשפטים היא הופיעה תחת השם "סדנה בין-מקצועית לבעיות הסביבה" שמספרה 40695 (שיוך למדעי החברה, החוג לגיאוגרפיה). למרות השמות והמספרים השונים ולמרות העובדה כי בכל שנתון מצויינים מרצים אחרים כאחראים על הקורס, התקיימו שניהם באותו הזמן ובאותו המקום, והיו למעשה קורס אחד.

בשנת תשס"א, זמן קצר אחרי כניסת מודל הנשיא לשימוש, החלה הסדנה להופיע תחת שלושה מספרי קורסים (כך שהייתה משוייכת לשלוש פקולטות שונות). כלומר, הפקולטה למשפטים הקצתה לסדנה מספר קורס חדש והפסיקה לצטט את הקורס בשנתון כקורס של מדעי החברה. עצם הקצאת מספר קורס חדש אינה מפתיעה, בהינתן שכך יכולה הפקולטה למשפטים "להרוויח" את הנקודות של תלמידיה המשתתפים בסדנה במקום "להפסיד" אותן לטובת הפקולטה למדעי החברה. מה שכנראה לא נלקח בחשבון הוא שהקצאת כיתות לימוד מתבצעת במידה רבה על פי מספר הנרשמים לקורס. כיון שכעת ירד מספר הנרשמים בצורה דרמטית (כל תלמיד נספר על פי שיוכו הפקולטאי), הוקצו בשנת תשס"א לאותה הסדנה (המתקיימת באותה עעה בדיוק) שלושה חדרים שונים. למרבה המזל, כל הקורסים מוקמו בקמפוס הר הצופים. תלמידי הפקולטה למדעי הטבע חפשו את הסדנה באולם 307 בפקולטה למשפטים. תלמידי משפטים, לעומת זאת, הופנו לאולם 308 באותו בניין, ואילו תלמידי החוג לגיאוגרפיה חיפשו את הקורס המשותף בכיתה מספר 3305, בבניין הפקולטה למדעי החברה. מיותר לציין כי אף אחד מן החדרים לא היה גדול מספיק להכיל את כל הנרשמים. אחרי הבלבול הראשוני, נמצא חדר מתאים ששימש את באי הסדנה לכל המפגשים, אך עיון בשנתונים מעלה כי הבעיה חזרה על עצמה בשנה שלאחר מכן. ובזו שאחריה. וגם בזו שאחריה. למעשה רק בשנת תשס"ו הצליחו כל הקורסים השונים, שהם אחד, להקבע באותה כיתה. ברור כי הבעיה הלוגיסטית

הצד השני של המטבע הוא "שיתופי פעולה פיראטיים" שהחלו להתקיים בין פקולטות. לאחר שמודל הנשיא גרם לכמה תכניות משותפות בין הפקולטה למדעי הרוח והפקולטה למדעי החברה לקרוס, החלו הפקולטות לשתף פעולה "מאחורי גבה של המערכת" כפי שמסביר זאת פרופסור מוצקין:

הייתה תכנית אחת ששייכת בעליל למדעי הרוח, אבל דיקן מדעי החברה אמר בוא נציין את זה לפי "ני"ז חברה", כי ני"ז חברה היה יותר רווחי מני"ז מדעי הרוח. זאת אומרת הני"ז האינדבדואלי של חברה יותר נמוך אבל לעומת זאת, ניצולת החברה היא הרבה יותר גבוהה. ומפני שהניצולת בחברה הייתה הרבה יותר גבוהה, זאת אומרת שתמיד היה כדאי לרשום קורס כמדעי החברה, לקבל יותר כסף מהאוניברסיטה. ואז נשאר לפתור את השאלה מה צריך להיות הkickback לנו במדעי הרוח. זאת אומרת שבעצם אנחנו התחלנו לעשות שיתופי פעולה בכיוון לגמרי אחר ממה שהכתיב המודל. למה? כל הבעיה של המדיניות הזאת זה שהיחסים ביננו לבין המערכת הפכו להיות יחסים עוינים.

## 6.4 פתיחת קורסים לסטודנטים מחוגים אחרים

מודל הנשיא שם כזכור דגש על מכפלת נ"ז-תלמיד הנוצרת בפקולטה, דבר המכביד על שיתוף הפעולה בין הפקולטות. בפקולטה למדעי החברה הורידו את המודל לרמת החוג ובכך יצרו בקרב החוגים השונים תמריץ למשוך אליהם יותר סטודנטים מבחוץ. דרך אחת לעשות זאת היא "לפתוח" יותר קורסים לתלמידים מבחוץ, שהרי סטודנטים הלומדים במסלול החד-חוגי צריכים ללמוד עוד מספר לא מבוטל של קורסים מחוגים אחרים (וכפי שראינו, מעידים רבים מן המרצים על כך שישנה נטייה גדלה והולכת לעודד את המסלול החד-חוגי). הפיכת חלק מן הקורסים ל"לימודים משלימים" של המסלול החד-חוגי יכולה להגדיל את מכפלת נ"ז תלמיד של החוג. זאת בתנאי כמובן, שהקורס פופולארי ומושך אליו סטודנטים רבים מחוץ לחוג. מכאן שהקורסים צריכים להיות אטרקטיביים "ללקוחות" מחוגים אחרים (הדגש הוא על סטודנטים מחוגים אחרים כיון שהסטודנטים של החוג הם בבחינת "לקוחות שבויים" המחויבים כזכור ללמוד את רובן המוחלט של נקודות הבחירה בתוך החוג). כיצד הופכים קורס לאטרקטיבי? כיצד ניתן ל"שכנע" את הסטודנטים לבחור דווקא בקורסי חוג מסוים ולא אחר? ניתן כמובן להפחית את רמת או כמות המטלות בחוג, יתכן מאוד שדבר זה נעשה בפועל, אבל קרוב לוודאי שפעולה זו נגזרת מן הקשיים התקציביים וממחסור בכוח אדם, שהרי אין טעם לתת מטלות ותרגילים בהיעדר מתרגלים לבדיקתם. ניתן גם לשנות את שמות הקורסים ותיאוריהם כך שישמעו מעניינים יותר. לחילופין ניתן להדגיש את הקשר אל שוק העבודה, או אל ערך כלשהו שמקנה הקורס מעבר לנקודות הזכות לתואר. בפסקאות הבאות נבחן האם חל שינוי בכמות הקורסים שהחוגים השונים "פותחים" לקהל הרחב (ראה לוח 13), וכן האם חל שינוי בשמם או בתיאור שלהם בשנתון. יש לציין כי לפתיחת הקורסים לסטודנטים מבחוץ, למעט בקורסי המבוא של שנה א', ישנו מחיר. הסטודנטים המגיעים מבחוץ מגיעים בלי הידע שניתן בקורסי המבוא או ידע דיסציפלינארי הנצבר לאורך התואר. כשבכיתה אחת יושבים סטודנטים מחוגים שונים, על המרצה להתאים את רמת וקצב ההרצאות לידע שלהם.

לוח 13: כמות קורסים המופיעים ברשימת "לימודים משלימים" בחוגים השונים (תשנ"ח – תשס"ו)

תשס"ח	תשנ"ח	תשס"ח	תשנ"ח	תשס"ח	תשנ"ח	חוג
אחוז לימודים משלימים מתוך כלל הקורסים בחוג		קורסים המיועדים רק לתלמידים מחוץ לחוג		קורסים המופיעים ברשימת "לימודים משלימים"		
18.52	13.53		1	15	18	גיאוגרפיה
4.62	0			3	0	כלכלה
7.95	2.41	2		7	2	יחב"ל
25.0	5.56			23	4	מדע המדינה
22.68	0	1	1	22	0	סוציולוגיה ואנתרופולוגיה
2.08	0		8	1	0	סטטיסטיקה
2.74	1.52	1	1	4	2	פסיכולוגיה
5.95	0			5	0	תקשורת ועיתונאות

למעט החוג לגיאוגרפיה, בו חלה ירידה במספר הקורסים הפתוחים לתלמידים מחוץ לחוג, והחוג לסטטיסטיקה שמציע את שירותיו לחוגים אחרים, אך לא מזמין תלמידים מבחוץ לשיעוריו, נראה כי כל החוגים במדעי החברה אמצו מדיניות "פתוחה ומזמינה" יותר כלפי סטודנטים מבחוץ. הבולט מבניהם הוא כמובן החוג לסוציולוגיה ואנתרופולוגיה שמציע כיום לתלמידים מחוץ לחוג להשתתף ב-22 קורסים בעוד שבתשנ"ח אפשרות זו לא הייתה קיימת כלל. בדומה לכך, החוג למדע המדינה מאפשר היום לתלמידים מחוץ לחוג להשתתף ב-23 קורסים, לעומת ארבעה בלבד לפני עשור. מעניין לשים לב לחוג לתקשורת ועיתונאות שהעלה את מספר הקורסים הפתוחים לקהל מחוץ לחוג מאפס לחמישה. הגידול במספר הקורסים הפתוחים מרשים יותר כאשר לוקחים בחשבון את ההערה שהופיעה בשנתון תשנ"ח, תחת הכותרת "תכנית המחלקה": "לימודי התואר הראשון מיועדים רק לתלמידי המחלקה [...] תלמידים מחוגים אחרים לתואר שני יוכלו להשתתף בקורסי המחלקה באישור מיוחד. הסדנאות מיועדות לתלמידי המחלקה בלבד".

בנוסף לפתיחת חלק משיעורי המחלקה לתלמידים מבחוץ, ניתן לראות בלוח כי החוג ליחסים בינלאומיים הצטרף בתשס"ח לחוגים לפסיכולוגיה ולסוציולוגיה ואנתרופולוגיה ומציע קורסים המיועדים באופן רשמי רק לתלמידים מחוץ לחוג. בדומה לכך, ישנם חוגים אחרים הממשיכים להציע קורסים מסויימים כיון שהם מושכים קהל רב מחוץ לחוג. כך למשל בחוג לגיאוגרפיה, מתקיים מזה כמה שנים קורס פופולארי בשם "איכות סביבה פנים רבות לה" שמאוכלס כמעט לגמרי בסטודנטים מחוגים אחרים.

האם לימודי ההשלמה מוצגים היום באופן יותר אטרקטיבי מאשר לפני עשור? ראשית יש לציין כי חל שינוי בהרכב הרשימה המוצעת לתלמידי המסלול החד חוגי. זה כמובן אינו מפתיע כיון שלעיתים קרובות נושאי שיעורי הבחירה נקבעים על פי תחום התעניינותם של חברי הסגל האקדמי הנמצא בחוג באותה תקופה. כזכור, ההשערה לגבי קורסי ההשלמה הייתה כי מעבר למתן מידע בסיסי על תוכן הקורס, הם יקראו בשמות מעניינים ויתוארו בשנתון באופן שיגרה את דמיונם של הסטודנטים הפוטנציאלים. בבחינה מדוקדקת של רשימת הקורסים ותיאורם בשנתונים של שנת תשנ"ח לעומת שנת תשס"ח נמצאו דוגמאות בודדות בלבד לשינוי שכזה. בקרב רוב קורסי ההשלמה שעדיין ניתנים, לא חל שינוי מהותי ושמות הקורסים ותיאורם נותרו פחות או יותר כשהיו. גם בקרב קורסי השלמה חדשים, שלא היו קיימים בתשנ"ח, יש דוגמאות בודדות בלבד של שמות ותיאורי קורסים שנותנים יותר ממידע בסיסי לגבי הקורס ותוכנו. מכאן, שההשערה כי יחול שינוי בדרך תיאור הקורסים, לא אוששה בעבודה זו.

## 7 האם מושקעים היום יותר משאבים בתלמידי התואר השני?

על פי מודל התקצוב הנוכחי, תלמידי מוסמך מתוקצבים בסכום גבוה משמעותית מזה של תלמידי בוגר, בכל התחומים. דבר זה מהווה תמריץ לאוניברסיטה לקבל יותר סטודנטים לתואר שני:

### **האם אתם נמצאים במאה אחוז של התלמידים שאתם יכולים לקבל? או שיש לחץ להגדיל את מספר הסטודנטים?**

בדרך כלל מציגים לנו איזשהו מספר יעד מסוים שהוא פחות או יותר מה שאנחנו מקבלים ועם הדגשה שעדיף ללכת לתארים מתקדמים. ז"א האוניברסיטה שמחה מכל מיני סיבות לקבל מה שיותר תלמידים לתארים מתקדמים וBA זה גם בסדר, אבל זה פחות "בנפשו". [...] כמעט לא יתכן מצב שיגידו לנו: "קיבלתם יותר מדי תלמידים לMA" ככל שאנחנו מקבלים לMA הם שמחים. (פרופסור קריב, ביה"ס לחינוך)

אחת הדרכים למשוך יותר סטודנטים היא על ידי הצעת כמות גדולה יותר של קורסים לתלמידי המוסמך. הגדלת ההיצע מבטיח לתלמידים גיוון וגמישות בבחירת הקורסים, דבר ההופך את התואר כולו למושך יותר וצפוי להוביל לגידול בביקוש. כיון שכמות המשאבים הנתונה לכלל המערכת ירדה משמעותית בשנים האחרונות והשפיעה על כמות הקורסים שיכול כל חוג להעביר, נבחן השינוי בחלוקת "עוגת משאבי ההוראה" בהשוואה לשינוי באחוז תלמידי המוסמך מתוך כלל הסטודנטים בחוג.

בלוחות 14 ו-15 מוצגת עבור כל חוג, כמות הקורסים המיועדים לתואר ראשון לעומת תואר שני, בשנים תשנ"ח ותשס"ו<sup>30</sup>. בלוח 16 מצוין עבור כל חוג אחוז הקורסים המיועדים לתלמידי המוסמך בשנת תשנ"ח לעומת זה של שנת תשס"ו וכן אחוז תלמידי המוסמך מתוך כלל הסטודנטים בחוג בשתי שנים אלו.<sup>31</sup> עבור כל אחד מן המשתתפים חושב שיעור השינוי בין שתי השנים. אם הגידול באחוז הקורסים המופנה לתואר שני גדל יותר מאשר הגידול באחוז הסטודנטים לתואר שני לעומת זה של תואר ראשון, ניתן יהיה לומר כי החוגים השונים משקיעים (נכון לתשס"ו) יותר משאבים בתלמידי התואר השני מאשר לפני עשר שנים.

---

<sup>30</sup> סמינריוני MA הפתוחים לתלמידי שנה ג' מצטיינים של תואר בוגר, נכללו במניין הקורסים המיועדים לתואר שני.  
<sup>31</sup> הבחירה בשנת תשס"ו נובעת מכך שנתונים בדבר מספרי התלמידים לשנים תשס"ז-תשס"ח טרם פורסמו בשעת כתיבת עבודה זו.

לוח 14: כמות קורסים לתואר ראשון לעומת קורסים לתואר שני (במדעי החברה) תשנ"ח-תשס"ו

תשס"ו			תשנ"ח			
סך הכל קורסים בחוג	קורסים לתואר שני	קורסים לתואר ראשון	סך הכל קורסים בחוג	קורסים לתואר שני	קורסים לתואר ראשון	
93	46	47	133	53	80	גיאוגרפיה
77	32	45	97	38	59	כלכלה
70	21	49	83	34	49	יחב"ל
87	32	55	72	23	49	מדע המדינה
						סוצ'
118	53	65	117	40	77	ואנתרופי
36	15	21	51	12	39	סטטיסטיקה
132	100	32	132	97	35	פסיכולוגיה
102	33	69	97	40	57	תקשורת

לוח 15: כמות קורסים לתואר ראשון לעומת קורסים לתואר שני (במדעי הרוח) תשנ"ח-תשס"ו

תשס"ו			תשנ"ח			
סך הכל קורסים בחוג	קורסים לתואר שני	קורסים לתואר ראשון	סך הכל קורסים בחוג	קורסים לתואר שני	קורסים לתואר ראשון	
70	20	50	71	15	56	היסטוריה
60	18	42	62	16	46	היסטוריה של עמ"י
55	22	33	52	15	37	פילוסופיה
39	11	28	65	16	49	תולדות האמנות
36	6	30	41	12	29	בלשנות
						ספרות כללית והשוואתית
20	6	14	27	8	19	
69	16	53	71	20	51	אסלאם והמזה"ת
67	27	40	90	24	66	ארכיאולוגיה
39	12	27	35	10	25	מחשבת ישראל
21	7	14	16	5	11	תלמוד

אחד הדברים הניכרים מיד בשני הלוחות הוא השפעתו של הקיצוץ בתקציב המופנה לאוניברסיטה (ודרכו על כמות הסגל) על חלק מן החוגים. בעוד שבחוגים מסוימים נשאר מספר הקורסים זהה או אפילו עלה מעט, ברוב החוגים ירד מספר הקורסים הכולל המועבר בחוג. בחלק מן החוגים כמו למשל גיאוגרפיה, סטטיסטיקה או ארכיאולוגיה, מדובר בצמצום אחוזים נרחבים מתכנית הלימודים. אך היכן בחרו החוגים לקצץ? האם במשאבים המושקעים בתלמידי הבוגר או שמא באלו המושקעים בתלמידי המוסמך?

#### לוח 16: שיעור משאבי ההוראה המוקצית למוסמך לעומת קצב הגידול בתלמידי המוסמך

אחוז שינוי	תשס"ו	תשנ"ח	אחוז שינוי <sup>32</sup>	תשס"ו	תשנ"ח	
	שיעור תלמידי מוסמך מתוך כלל הסטודנטים בחוג			אחוז קורסי מוסמך מתוך כלל הקורסים בחוג		<b>מדעי החברה</b>
-4.5	28	29	24	49	40	גיאוגרפיה
-35.5	7	10	6	42	39	כלכלה
98.5	21	10	-27	30	41	יחב"ל
208.5	30	10	15	37	32	מדע המדינה
						סוציולוגיה
13.6	16	14	31	45	34	ואנתרופולוגיה
76.5	24	14	77	42	26	סטטיסטיקה
-16.1	25	30	3	76	73	פסיכולוגיה
-40.6	16	27	-22	32	41	תקשורת ועיתונאות
						<b>מדעי הרוח</b>
	שיעור תלמידי מוסמך מתוך כלל הסטודנטים בחוג			אחוז קורסי מוסמך מתוך כלל הקורסים בחוג		
-29.1	27	38	16	30	26	היסטוריה של עם ישראל
-28.9	20	28	39	40	29	פילוסופיה
1.8	42	41	15	28	25	תולדות האמנות
6.9	16	15	-43	17	29	בלשנות
						ספרות כללית
-31.1	21	31	1	30	30	והשוואתית
-38.5	17	28	-18	23	28	אסלאם והמזה"ת
-45.4	26	48	51	40	27	ארכיאולוגיה
-39.4	29	47	8	31	29	מחשבת ישראל
-49.6	35	70	7	33	31	תלמוד

מקור: שיעור הקורסים המופנים למוסמך חושב על סמך המידע שהתפרסם בשנתוני האוניברסיטה העברית (תשנ"ח ותשס"ח), שיעור תלמידי המוסמך מכלל הסטודנטים חושב על סמך מספרי סטודנטים שהופיעו בסדרת "תלמידים ולומדים באוניברסיטאות ובמוסדות אחרים להשכלה גבוהה" (תשנ"ח ותשס"ו).<sup>33</sup>

התמונה הכללית המצטיירת מן הלוח מאששת את ההשערה. ברוב המוחלט של החוגים עלה שיעור הקורסים המיועד לתואר שני בקצב מהיר יותר מן הגידול באחוז שמהווים תלמידי המוסמך מכלל תלמידי החוג. בחלק מן החוגים כמו גיאוגרפיה, כלכלה ופסיכולוגיה וברוב המוחלט של החוגים במדעי הרוח ניתן לראות כי אחוז הקורסים המיועדים למוסמך עלה על אף שאחוז תלמידי המוסמך בחוג ירד משמעותית. משמעות הדבר היא שעל אף שתלמידי המוסמך מהווים חלק קטן יותר מן החוג (ביחס לתלמידי הבוגר) הם זוכים לנתח גדול יותר מ"עוגת" משאבי ההוראה של החוג (כפי שנמדדת בכמות קורסים). בחוג תקשורת ועיתונאות וכן בחוג ללימודי האסלאם והמזרח התיכון חלה ירידה גם באחוז הקורסים לתלמידי מוסמך וגם באחוז תלמידי המוסמך מתוך

<sup>32</sup> אחוז השינוי חושב ע"י הפחתת אחוז קורסי המוסמך בשנת תשס"ו מזה של שנת תשנ"ח, חלוקה באחוז של שנת תשנ"ח והכפלה במאה.

<sup>33</sup> לוח ובו מספרי התלמידים לאורך השנים מופיע בנספח 3.

יוצאים מן הכלל הם החוגים ליחסים בינלאומיים ומדע המדינה בפקולטה למדעי החברה והחוג לבלשנות במדעי הרוח. ביחב"ל ירד אחוז הקורסים של תואר שני מתוך כלל הקורסים בעוד ששיעור תלמידי המוסמך כמעט והכפיל את עצמו. יתכן שחוג זה יוצא דופן ביחסו לתלמידי המוסמך בשל הביקוש הרב לו הוא זוכה בקרב תלמידי התואר הראשון. במילותיו של ראש החוג: "אנחנו חוג עצום ומהבחינה הזו אנחנו תרנגולות שמטילות ביצי זהב כי מבחינת התואר הראשון, יחס מורים לתלמידים, יש לנו 756 תלמידים בתואר ראשון." ניתן להניח שעל מנת ללמד כמות כה גדולה של תלמידים מושקעים משאבי הוראה רבים בחלוקת קורסים המוניים לקבוצות מעט קטנות יותר ולא מופנים לטובת תואר שני. בחוג למדע המדינה אמנם עלה אחוז הקורסים של המוסמך, אך בשיעור קטן בהרבה מן הגידול באחוז תלמידי המוסמך מתוך כלל הסטודנטים בחוג. חוסר התאמה זה יכול להיות מוסבר על ידי העובדה שאוניברסיטת תל אביב, המתחרה העיקרית של האוניברסיטה העברית על ליבם של תלמידי מוסמך במדע המדינה נקלעה לקשיים. בראיון עמו העלה ראש החוג למדע המדינה הסבר אפשרי: "במדע המדינה התחרות העיקרית שלנו הייתה עם תל אביב ובגלל שהם נכנסו למשבר כלכלי קשה והם לא יכלו להציע משרות של עוזרי הוראה, אז הרבה עברו הנה. זו אחת הסיבות לגידול שלנו במספרי המאסטר." הגידול בשיעור תלמידי המוסמך היה אפוא תוצאה של שינוי פתאומי בתנאים המוצעים לתלמידי מוסמך בתחום ועל כן ניתן לשער כי החוג לא הספקי "לארגן מחדש" את משאביו בעקבות הגידול. בחוג לבלשנות ירד אחוז הקורסים המיועדים לתלמידי מוסמך, בעוד ששיעורם של אלה מתוך כלל הסטודנטים בחוג דווקא עלה.

## 7.1 האם נפתחו או רוענו מגמות לימוד לתואר מוסמך כך שיהיו אטרקטיביות יותר?

כפי שנזכר קודם, מודל התקצוב הנוכחי שם דגש על הסטודנטים לתארים מתקדמים בכך שהוא מתקצב אותם בסכום גבוה יותר. ראינו כי בממוצע משקיעים היום החוגים השונים יותר משאבים בתלמידי המוסמך לעומת שנת תשנ"ח. בנוסף להשקעה זו, אחת הדרכים למשוך סטודנטים להישאר באוניברסיטה לאחר תואר הבוגר, או לעבור אליה מאוניברסיטה אחרת, היא רענון תכניות הלימודים המוצעות להם והתאמתן ל"טעמים" של סטודנטים פוטנציאליים. הציטוטים הבאים, הנוגעים לחוג למדע המדינה, מדגימים זאת יפה:

התגובה הראשונה הייתה שלילית מבחינה ציבורית במובן הזה שאנחנו אמרנו: "יש עלינו לחץ לקבל יותר תלמידים, נעשה תכניות יותר קלות, או יותר מפקסות על תחום מאוד מסוים ואז יבואו תלמידים, ילמדו ויהיו שמחים ושבעי רצון". התגובה השנייה הייתה הרבה יותר חיובית מבחינה ציבורית שאמרנו: "רגע, זה לא מה שאנחנו רוצים לחשוב על עצמנו." לכן בסופו של דבר אנחנו נותנים היום תוכן הרבה יותר טוב לתלמידי ה-MA.

### בתוך המסגרת היותר אטרקטיבית שיצרתם?

לא, בתוך המסגרת הישנה. מי שרוצה יכול היום ללמוד MA יותר קל ופחות אקדמי ומי שכן רוצה מקבל הרבה יותר ממה שהוא או היא קיבלו לפני חמש שנים. (ראש החוג למדע המדינה)

[...] לקבל MA זה לא קשה, דרך אגב במיוחד במדעי המדינה. עכשיו מנסים לשנות את זה. אבל היום אתה יכול עקרונית להתקבל לMA עם ציון של 80. ואני אומר - זה ציון מתחת לממוצע אז מה אני צריך לקבל אותם לMA? פעם שמונים היה נחשב. (פרופסור וולספלד, מדע המדינה)

הכוונה ב"רענון" אינה רק חידוש תכנית הלימודים על ידי הוספת תכנים חדשים (צעד כמעט מתבקש במהלך עשר שנים), או הקלת הדרישות, אלא גם שינויים "קוסמטיים" במידע המוגש לסטודנטים הפוטנציאליים. למשל שינויי ניסוח המדגישים את היתרונות הגלומים בתכנית החוג לשוק העבודה, דגש על שימוש בטכנולוגיה מתקדמת, על אינטר-דיסציפלינאריות, או על ייחודו של התואר המוצע.

יש לציין כי ההשוואה בין תכניות המוסמך בתשנ"ח לאלה של תשס"ח נעשתה עבור כל החוגים שנדגמו בעבודה, אך ברובם לא נרשמו שינויים מהותיים (בדומה למה שנמצא בבדיקת האטרקטיביות של קורסי ההשלמה).<sup>34</sup> דבר זה מערער כמובן את ההשערה הראשונית, אך כיון שהדוגמאות שנמצאו מעניינות בפני עצמן, מצאתי לנכון להביאן.

### שימת דגש על שוק העבודה

המחלקה לגיאוגרפיה ערכה שינוי משמעותי בתכנים המוצעים לסטודנטים בשנת תשנ"ד. שינויים אלו אינם קשורים כמובן למודל הנשיא, אך קיומם מסביר מדוע כמעט ולא נמצאו שינויים תכניים בין תשנ"ח לתשס"ח. לעומת זאת, עם השנים חלו שינויים "קוסמטיים" בדרך בה מוצגים חלק מן המגמות וההתמחויות. בתשנ"ח הציע החוג שתי מגמות לימודים לתואר מוסמך. בנוסף יכלו הסטודנטים לבחור להתמחות בשני תחומים (כל התמחות הוסיפה לתכנית הלימודים 23 נ"ז): התמחות בניהול, תכנון ומדיניות הסביבה והתמחות בלימודים עירוניים ואזוריים. אין שינוי בתיאור ההתמחות הראשונה בשנתון גיאוגרפיה בין תשנ"ח

<sup>34</sup> בנוסף, החוג לכלכלה עומד לערוך שינוי מקיף בתכניות המוסמך והדוקטורט שלו בשיתוף עם אוניברסיטת תל אביב וכיון שפרטי התכנית עוד אינם ידועים, אין טעם לערוך השוואה.

**התמחות בלימודים עירוניים ואזוריים** – במסגרת המכון ללימודים עירוניים ואזוריים. הנושאים בהם מתמקד המכון ללימודים עירוניים ואזוריים משלימים את נושאי הגיאוגרפיה העירונית-היישובית, הפוליטית-החברתית, והכלכלית-התנהגותית, בהיבטים הנוגעים לשיטות תכנון, מנהל עירוני וקביעת מדיניות. הלימודים כוללים מגוון קורסים העוסקים בנושאי עיר ואזור בפרספקטיבות של מדעי החברה וכן קורסים בעלי גוון מתודולוגי. בהוראה במכון משתלבים מורים מהתחום המעשי, המביאים ניסיון פרקטי ומקצועי. תכנית הלימודים כוללת 23 נ"ז, 12 מתוכן יוכרו כקורסי בחירה למוסמך בחוג. תכנית זו מקנה תואר "מוסמך בגיאוגרפיה ובהתמחות בלימודים עירוניים ואזוריים".

ובתשס"ח:

**התמחות בלימודים עירוניים** - המכון ללימודים עירוניים ואזוריים בפקולטה למדעי החברה מציע מסגרת לימודים ייחודית המקנה ידע עיוני ומעשי בתחום העירוני והאזורי הנושאים בהם מתמקד המכון משלימים את נושאי הגיאוגרפיה העירונית, היישובית, הפוליטית, החברתית, הכלכלית וההתנהגותית בהיבטים הנוגעים לשיטות תכנון, מינהל עירוני וקביעת מדיניות. הלימודים מיועדים להקנות תשתית רחבה של ידע בתכנון עירוני, ניתוח עירוני ומדיניות עירונית. יישומו של ידע זה מתבצע באמצעות סדנאות, אולפנים ועבודת שדה נרחבת. תכנית הלימודים כוללת קורסי חובה, אולפנים וסדנאות, סמינר מכוני וקורסי בחירה. לימודי החובה מיועדים להביא את משתתפי התכנית להכרת שיטות היסוד ומערכת המושגים בנושאים עירוניים ואזוריים (תיאוריות התכנון, דיני תכנון ובניה, ניתוח עירוני, הליכי תכנון). אולפני המכון עוסקים בתכנון מרחבי ברמות של התכנון המקומי, המחוזי והארצי תוך כדי ביצוע פרויקט יישומי. הסמינר המכוני עוסק בנושא אקטואלי המצוי בסדר היום הציבורי. היקף הלימודים במכון הוא 23 נ"ז: שישה קורסי חובה, ארבעה קורסי בחירה ועבודה סמינריונית אחת. 12 נ"ז יוכרו כקורסי בחירה למוסמך במחלקה לגיאוגרפיה. תוכנית זו מקנה תואר "מוסמך בגיאוגרפיה ובהתמחות בלימודים עירוניים ואזוריים". פירוט תוכנית הלימודים יופיע בשנתון מדעי החברה.

בניסוח המאוחר יותר ניכר דגש על שאלת ה"מעשיות" של ההתמחות. כך, מבטיח התיאור כי ההתמחות "מכשירה תלמידים כמתכננים במסגרת צוותי תכנון", כלומר נותנת יתרון בשוק העבודה. תיאור ההתמחות ממשיך ומדגיש את עובדת היותה של ההתמחות מכוונת יישום וקרבה ל"שטח" בהבטיחו "עבודת שדה נרחבת", "ביצוע פרויקט יישומי" ועיסוק "בנושא אקטואלי המצוי בסדר היום הציבורי". משנה"ל תשס"ח מוצעת לתלמידי ההתמחות גם אפשרות להשתתף ב"פרקטיקום בתכנון", קורס של עבודה מעשית, המוסיף רובד נוסף של ניסיון בעבודה לתלמידי ההתמחות.

בתשס"ח מוצעת לתלמידי המוסמך מגמה נוספת בגיאוגרפיה עירונית:

**מגמה בגיאוגרפיה עירונית** - החלק הארי של אוכלוסיית העולם חי כיום בישובים עירוניים, ולכן חלק מרכזי בעיון הגיאוגרפי המודרני מוקדש לעיר. הגיאוגרפיה העירונית עוסקת ביחסי הגומלין שבין החברה והמרחב העירוני. היא בודקת כיצד מעצבים תהליכים כלכליים, פוליטיים, חברתיים ותרבותיים את דגמי המרחב העירוני, וכיצד משפיע המרחב העירוני על תהליכים אלה. המגמה תעסוק ביחסי גומלין בין חברה ומרחב ברמה הגלובלית, הלאומית, האזורית והפנים יישובית. המגמה יונקת ממסורות ומגישות בתחום מדעי החברה, וקשורה למקצועות כמו סוציולוגיה, אנתרופולוגיה, פסיכולוגיה, מדע המדינה וכלכלה. התכנית מדגישה את הלימוד התיאורטי והעיוני של תהליכים ודגמים עירוניים, ומכשירה תלמידים לחשוב על העיר בצורה עיונית וביקורתית ולערוך מחקרים בתחום החברה והמרחב העירוני.

מעניין לראות כיצד תיאור המגמה מדגיש את טיבו האינטר-דיסצפלינארי של התחום: "המגמה יונקת ממסורות ומגישות בתחום מדעי החברה, וקשורה למקצועות כמו סוציולוגיה, אנתרופולוגיה, פסיכולוגיה, מדע המדינה וכלכלה", בעיקר לאור הנטייה להתכנס אל תוך תחומי הלימוד, שהודגמה בסעיפים הקודמים. במחלקה לספרות כללית והשוואתית לא חל שינוי של ממש בתכנית הלימודים למוסמך, אך לסטודנטים של היום מוצעת גם מגמה בלימודי תרגום. מגמה זו, הקיימת מאז שנת תשס"ו, מוצגת בשנתון במילים אלו:

התכנית מכוונת להכשיר את בוגריה למלאכת התרגום הספרותי מלועזית לעברית וכן לגישה מחקרית לתרגום ולתאוריה של התרגום. [...] תכנית זו מקנה תואר "מוסמך במגמת תרגום בחוג לספרות עברית/ספרות כללית השוואתית" (בהתאם לרישום החוג של התלמיד/ה).

מן התיאור עולה כי המגמה מכוונת קודם לשוק העבודה (הכשרת מתרגמים) ואחר כך לאקדמיה (טיפוח גישה מחקרית לתרגום).

מבין החוגים במדעי הרוח, החוג ללימודי האסלאם והמזרח התיכון היה זה שעבר את השינוי הגדול ביותר בכל הנוגע לתכנית הלימודים לתואר מוסמך. על אף שהתכנים הנלמדים נותרו פחות או יותר כשהיו, חלו שינויים במבנה התואר המוצע, שהפכו אותו לאחיד יותר ולגמיש פחות. כפי שנראה מיד, שינויים אלו מתאימים למגמה כללית באוניברסיטה. בנוסף, חלו שינויים "קוסמטיים" בדרך ההצגה של תכנית הלימודים בפני לומדים פוטנציאלים. בתשנ"ח הוצג התואר השני בחוג במילים הבאות:

תכנית הלימודים כוללת תולדות עמי האסלאם לאזוריהם השונים, תוך הדגשה מיוחדת של אזור המזרח התיכון, מראשית האסלאם ועד לעת החדשה; תרבות האסלאם, ובמיוחד הדת על היבטיה השונים והספרות הדתית המוסלמית בלשונות האסלאם העיקריות; המשפט המוסלמי; המחשבה המדינית; הפילוסופיה; תולדות המדעים; האמנות והארכיאולוגיה ותחומים נלווים אליהן (אפיגרפיה, נומיסמאטיקה וכו').

תשומת לב מיוחדת ניתנת לתחומי לימוד אחדים, שהחוג מעודד התמחות בהם. ביניהם כלולים לימודי האימפריה העות'מאנית ותורכיה, תחומי המגע וההפריה ההדדית שבין יהדות ואסלאם; וכן תולדות היחסים בין ארצות ערב לישראל.

לימודי המ"א בחוג מתבססים על ידיעה טובה בשפה הערבית ברמה של קריאת מקורות וספרות מחקרית. שפות אסלאמיות נוספות נלמדות בהתאם לתחום ההתמחות של התלמיד ומסלול לימודיו.

מטרת הלימודים

ללימודי המ"א בחוג תכלית משולשת:

1. התמחות באחד מהתחומים שנלמדו בלימודי המ"א.
2. הרחבת הידע בתחומים אחרים בחוג ובלימודי חוגים אחרים בהתייעצות עם המדריך האישי או היועץ ללימודי המ"א.
3. תרגול מתודי לקראת עבודה מדעית עצמאית, כולל לימודי שפות חדשות - מזרחיות ואירופיות.

התלמידים ירכיבו את תכנית לימודיהם בהתייעצות עם היועץ ללימודי המ"א או מדריך אישי שיקבע להם מבין מורי החוג. תכנית הלימודים תשאף לאיזון בין התחומים שבו מתכוונים התלמידים להתמחות לבין התחומים האחרים של לימודי החוג.

בשנת תשס"ז עבר תואר המוסמך בחוג לתואר על בסיס התמחויות קבועות מראש. להלן התיאור של תואר המוסמך החדש:

תכנית הלימודים מציעה מגוון של התמחויות, הן בתקופה המודרנית והן בתקופה הטרנס-מודרנית. ניתן ללמוד גם תכנית משולבת הכוללת קורסים מתקופות שונות. מבחינה גיאוגרפית התכנית מכסה את המרחב המזרח-תיכוני הכולל את העולם הערבי, צפון אפריקה, תורכיה, איראן, הבלקנים והרפובליקות המוסלמיות של בריה"מ לשעבר. ניתן גם לבחור קורסים העוסקים בישראל וביהדות וקשורים ללימודי המזרח התיכון. מבחינה דיסציפלינארית מושם דגש על הגישה ההיסטורית, אולם ניתן ללמוד גם קורסים מזרח תיכוניים בין-תחומיים (ממדעי החברה).

### מטרת הלימודים

לעודד התמחות בלימודי האסלאם והמזרח התיכון:

1. התמחות באחד מהתחומים שנלמדו בלימודי הב"א.
2. הרחבת הידע בתחומים אחרים בחוג ובללימודי חוגים אחרים בהתייעצות עם המדריך האישי או היועץ ללימודי המ"א.
3. תרגול מתודי לקראת עבודה מדעית עצמאית, כולל לימודי שפות חדשות - מזרחיות ואירופיות.

אחד השינויים המהותיים שניתן לראות במעבר להתמחויות מובנות, הוא הסרת האחריות להרכת תכנית לימודים מאוזנת מן הסטודנטים. על פי שנתון תשס"ח, מציע כיום החוג שלוש התמחויות: מזרח תיכון בן זמננו, אסלאם והיסטוריה טרום מודרנית ו- "התמחות כללית". ההבדל בין ההתמחויות טמון בתוכנה של רשימת קורסים מהם יש לבחור שמונה נקודות זכות במסלול המחקרי ושתיים-עשרה נקודות במסלול הלא מחקרי. ייחודם של הקורסים ברשימה הוא שהם הנחשבים קורסי חובה של ההתמחות, גם כשהם נלמדים בחוג אחר או בפקולטה אחרת. כך למשל, ברשימה של ההתמחות בתחום המזרח התיכון בן זמננו ניתן למצוא קורסים מן החוגים למדע המדינה ותקשורת, וכן מן התכנית ללימודי אירופה ומהתכנית לחקר סכסוכים ויישובם, השייכות לפקולטה למדעי החברה. לבוחרים בהתמחות הכללית, ניתנת האפשרות ללמוד קורסים מן הרשימות של שתי ההתמחויות האחרות, כך שבפועל לא מדובר בהתמחות נוספת. מעניין לשים לב כי נבחר השימוש במילה התמחות במקום מגמה – שהרי אין כאן תוספת לימודים מעבר לנדרש לקבלת מוסמך רגיל (נטול התמחות), כך שאלו הן למעשה מגמות ולא התמחויות. עם זאת, למונח התמחות נוסף נופך של מומחיות התורמת לאטרקטיביות בשוק העבודה.

בתיאור ההתמחות הראשונה מושם דגש על שיתוף הפעולה הקיים בין החוג לבין הפקולטה למדעי

החברה.

### התמחות במזרח התיכון בן זמננו:

התמחות זו נועדה לתלמידים המעוניינים להתמקד בלימודי המאה ה-20, תוך שילוב גישות היסטוריות ובין-תחומיות ממדעי החברה. לצורך זה קורסים ממדעי החברה, העוסקים במזרח תיכון, יכולים להיחשב במסגרת לימודי החובה ולא ייחשבו במסגרת לימודי בחירה מחוץ לחוג.

מתן אפשרות נרחבת לסטודנטים בהתמחות זו ללמוד קורסים מחוץ לפקולטה אינה התנהגות "רווחית" על פי מודל התקצוב, אך ניתן לשער כי היא מגבירה את האטרקטיביות של התואר וכך מגדילה את כמות הסטודנטים הלומדים במחלקה את שאר הקורסים שלהם.

בהמשך מצוין:

**קורס מתמחים (בשני המסלולים).**

מטרת קורס ייחודי זה ( 4-2ני"ז) היא להעניק לתלמידים התמחות מעשית במקומות עבודה אפשריים, בתחומים בו הם לומדים. הקורס יכלול פגישות ועבודה ניסיונית עם מעסיקים פוטנציאליים (הכנסת, משרדי הממשלה, מכוני מחקר וייעוץ) ובסיומו יידרשו התלמידים לכתוב עבודה מעשית, בהתאם להנחיות מנחה הקורס. קורס זה ייחשב במסגרת קורסי הבחירה בחוג. הקשר עם גורמי העבודה ייעשה באמצעות עמותת הסטודנטים "רוח חדשה".

באתר האינטרנט של עמותת רוח חדשה, מוצג פרויקט המתמחים למתעניינים פוטנציאליים במילים אלו: "בלי תואר, אין לך מה לחפש בשוק העבודה. אבל היום ידוע גם שכדי למצוא עבודה יותר חשוב שתביא ניסיון והמלצות. "פרויקט המתמחים" יעזור לך לסיים את התואר עם שניהם." בהמשך הדף המוקדש לפרויקט מוסבר כי כל סטודנט באוניברסיטה העברית, החל משנה ב' לתואר בוגר, יכול להצטרף לפרויקט באחד משני אופנים. או על ידי הרשמה לקורסים שנפתחו בחוגים מדע המדינה, יחסים בינ"ל, מנהל עסקים וחינוך, או על ידי הרשמה ישירה אצל צוות הפרויקט.<sup>35</sup> כלומר, הקורס אינו חלק ממערך ההוראה של החוג לאסלאם ולמזרח תיכון (זאת בניגוד לכמה חוגים אחרים שפתחו קורסי מתמחים ייעודיים). ניתן להניח אם כן, שהזכרת הקורס בדברי ההסבר לתואר מיועדת בעיקר לשוות לתואר נופך "פרקטי" יותר המכוון לשוק העבודה.

מעניין לראות כי בקרב מדעי הרוח, נחשב החוג ללימודי האסלאם והמזרח התיכון כחוג שמתאים להלך הרוח ה"כלכלי" השורר בשנים האחרונות בארץ בכלל ובאקדמיה בפרט. לדוגמה בשיחה עמה הסבירה ראש החוג לפילוסופיה כי לחוג למזרח תיכון יתרון על פני חוגים אחרים במדעי הרוח, שכן הוא יכול "להפריט את עצמו לצבא או למשרד הביטחון" וכך לקבל יותר כספי מחקר.

### מגמה של האחדת תכניות הלימוד

אחד הדברים הפחות צפויים שעלו מהשוואת תכניות המוסמך של החוגים השונים הוא נטייה של החוגים ליצור אחידות בתוך תכניות הלימודים. זאת לעומת המצב בתשנ"ח בו, בחלק גדול מן החוגים, הייתה לסטודנטים אפשרות רבה יותר לבנות לעצמם תכנית לימודים ייחודית. נראה כי כיום ישנו היצע גדול יותר של מסלולים בתוך כל חוג, אך אלו הם מסלולים מובנים ומוסדרים שאינם משאירים מקום רב ליצירתיות בבחירת הקורסים. לדברי פרופסור קריב מבית הספר לחינוך, האחדה זו נובעת מן הרצון לבנות מערכת רציונאלית יותר:

**איזה שינויים משמעותיים, או "מדידים" אפשר לראות מאז שהחילו את מודל הנשיא?**

אני הייתי אומר, ברמה שאת שואלת, את שואלת ברמה של הוראה, הייתי אומר כיתות יותר גדולות ופחות גמישות בתכנית, ולנסות ליצור תכניות לימודים יותר אחידות. למשל אם יש לי מגמה ל MA לייעוץ או לקויות למידה או פסיכולוגיה, לנסות לעשות את זה קוהורט. ממש להגיד אתם צריכים ללמוד א-ב-ג-ד', תתקתקו את זה כולכם ביחד, לעשות הרבה שיעורי חובה ומעט בחירה אז כל הכיתה צריכה לקחת ואפשר לבנות מערכת יותר רציונאלית. כללית הייתי אומר הכיוון הוא ליותר אחידות, פחות בחירה.

כפי שראינו, תהליך זה התרחש בחוג ללימודי האסלאם והמזרח התיכון. דוגמה נוספת מגיעה מן החוגים למדע המדינה ויחסים בין-לאומיים. בתשנ"ח הציע החוג ליחסים בין-לאומיים לתלמידיו ללמוד בתכנית משותפת עם החוג למדע המדינה. מן השנתון עולה כי לא היה זה שיתוף פעולה מובנה, אלא מתן אפשרות לסטודנטים

<sup>35</sup> <http://new-spirit.org.il/internship>

### **יעוץ אישי**

לתלמידי מ"א מומלץ לחפש יועץ אישי מבין מרצי המחלקה. לאחר שהמרצה יסכים לשמש כיועצו האישי, התלמיד יודעי את שמו של המרצה ליועץ לתלמידי מ"א. המרצה ילווה את התלמיד במהלך לימודיו ויסייע לו, בין היתר, בבניית תכנית לימודים אישית, בבחירת קורסים מתאימים עפ"י נושאי התעניינותו של התלמיד ותחומי ההתמחות של החוג, ובכך בכתיבת עבודת המחקר.

ניתן להניח כי הצורך ביעוץ אישי היה רב יותר במערכת גמישה, המאפשרת מידה רבה של חופש בבחירת קורסים. יש לציין כי גם היום ישנה אפשרות ללמוד תואר שני כללי במדע המדינה או ביחסים בין-לאומיים (שלא במסגרת המגמות), אך אפשרות זו כמעט מוצנעת בשנתון, שם מושם דגש רב על המגמות המובנות.

## 8.1 האם השפיע ההבדל במבנה הארגוני על התנהגות הפקולטות?

עד כאן נבחנו השפעת כניסתו של השיח הכלכלי לאקדמיה (בעיקר כפי שבא לידי ביטוי במודל הנשיא) על תכניות הלימוד. כזכור, שיטת התקצוב של מודל הנשיא 'ירדה' באופן שונה למדעי הרוח ולמדעי החברה. בעוד שבמדעי החברה הורדו השיקולים הכלכליים של מודל הנשיא אל רמת ראשי החוגים הרי שבמדעי הרוח, נשארו השיקולים הכלכליים אצל דיקן הפקולטה. זה הזמן לבחון את השאלה: האם הבדל זה השפיע על התנהגות הפקולטות בכל הנוגע לתכניות הלימודים?

בהתאם להשערות, ראינו כי שתי הפקולטות נקטו צעדים להעלאת מקדם הניצולת על ידי הקטנת היקף הלימודים, העלאת סף הקבלה, וצמצום דרישות. הקטנת היקף הלימודים וצמצום הדרישות התרחשו בהיקף גדול יותר בפקולטה למדעי הרוח מאשר בפקולטה למדעי החברה, אך ניתן להניח כי הם קשורים יותר למצוקה התקציבית ולהוראות ות"ת, מאשר להיענות למודל התקצוב. בפקולטה למדעי החברה וכן בבית הספר לחינוך, נצפו גם מתן תמריצים לתלמידים לסיום מהיר של הלימודים.

בנוסף, פעלו שתי הפקולטות להגדלת כמות נקודות הזכות המיוצרות בתחומן על ידי צמצום קיומם של קורסים מיעוטי משתתפים, צמצום אפשרות הלמידה מחוץ לפקולטה, והערמת קשיים על שיתוף פעולה בין-פקולטאי. כאן גם נמצאו הבדלים בין התנהגות החוגים בפקולטה למדעי הרוח לאלה של מדעי החברה. מדברי ראשי החוגים שרואיינו וכן מן הכתוב בשנתון עולה כי לא נוצרה במדעי הרוח יריבות בין החוגים. זאת כנראה בשל העובדה שמודל הנשיא לא הורד לרמת החוגים ולכן לא מצאו ראשי החוגים לנכון למנוע מתלמידיהם ללמוד בחוגים אחרים.<sup>36</sup> לעומת זאת, המתח בין החוגים שנוצר בעקבות מודל הנשיא הורגש היטב בקרב ראשי החוגים מן הפקולטה למדעי החברה. בחלק מן החוגים בפקולטה למדעי החברה נוצרה כנראה מדיניות לא רשמית לעידוד סטודנטים ללמוד במסלול החד חוגי ולהמנעות מלמידה מחוץ לחוג, על אף שלא חל שינוי במדיניות הרשמית של הפקולטה בנושאים אלו. בנוסף, רוב החוגים בפקולטה פותחים כיום יותר מן הקורסים שלהם, בפני סטודנטים מחוגים אחרים אף שבעבר היו מיועדים לתלמידי החוג בלבד. עם זאת, לא נמצא כי קורסים אלו מתוארים בצורה אטרקטיבית יותר במטרה למשוך אליהם סטודנטים מבחוץ. לבסוף, נמצא כי רוב החוגים בשתי הפקולטות משקיעים היום יותר משאבים בתלמידי התואר השני לעומת המצב לפני עשור. חלק קטן מן החוגים ערך גם שינויים "קוסמטיים" בסידור ובתיאור המגמות לתואר מוסמך במטרה למשוך יותר סטודנטים.

נראה אם כן, כי ברמת הפקולטה, הגיבו שתי הפקולטות לתמריצים הנובעים ממודל הנשיא באופן דומה, על ידי צמצום האפשרות של תלמידיהן ללמוד בפקולטות אחרות וכן על ידי צמצום מה של שיתוף הפעולה ביניהן. עם זאת, בפקולטה למדעי החברה ירדה היריבות אל רמת החוגים והשפיעה על התנהגותם, דבר שכמעט ולא קרה בפקולטה למדעי הרוח.

כדאי לציין כי מבחינת ראשי החוגים, עיקר השינוי במעבר למודל הנשיא הוא עצמאות תקציבית גדולה יותר. בעקבות כניסת מודל הנשיא עומד בפני כל ראש חוג סכום כסף לצורך הוראה רכה ומלגות, סכום שהוא יכול לבחור כיצד להשתמש בו. ההבדל בין מדעי הרוח למדעי החברה טמון בתחושת השליטה של ראשי החוגים, כפי שמסביר זאת דיקן הפקולטה למדעי הרוח:

<sup>36</sup> יש לציין כי נכון לעכשיו, ישנה בעיה טכנית לתקצוב החוגים בפקולטה למדעי הרוח על פי נוסחת מודל הנשיא. זאת כיוון שלחוגים רבים אין את היכולת להעמיד תכנית לימודים שלמה. גם לו היה יורד מודל הנשיא אל החוגים, הרי שלחוגים רבים לא היתה ברירה אלא ל'בזבז' נ"זים רבים של תלמידיהם בחוגים אחרים.

התקציב הרך הוא בשליטה ישירה של הדיקן וההבדל בין הפקולטה שלנו [רוח] לפקולטה שלהם [חברה] הוא איזה מראית עין יש לשליטה הזאת. אנחנו נמצאים במהלך של רפורמה גדולה מאוד שיש לה המון היבטים תקציביים. ובמסגרת הרפורמה הזאת, הצנטרליזם של הפקולטה התחזק. כלומר השליטה הישירה של הדיקן על המערכת מבחינת החלטות והקצאות של תקציב, הפכה הרבה יותר ישירה.

בעוד שבמדעי החברה ראשי החוגים מודעים לרכיבי התקציב ובכך יכולים לצפות את הסכום שיקבלו, מן הראיונות שערכתי עולה כי ראשי החוגים במדעי הרוח אינם מודעים לרכיבי התקציב אלא מקבלים הודעה על הסכום שעומד לרשותם.<sup>37</sup>

### **איך נקבע התקציב הרך? איך אתם יודעים כמה כסף תקבלו?**

מודיעים לנו.

### **על פי איזו שהיא נוסחה?**

אני לא יודע להגיד, אני לא מכיר את הנוסחה הזאת.

### **יש לכם דרך להגדיל את התקציב הרך? נותנים לכם איזו אינדיקציה לכך?**

לא, אבל אני מניח שאם ניתן שירותי חוץ, זה יקרה.

(ראש החוג לבלשנות)

### **האם אתה מודע למודל?**

לא כל כך, דברים כאלה לא כ"כ מדברים אלי. המודל לא נוכח בתכנונים שלי. הוא נוכח בתת מודע המאוד אמורפי כשאתה עושה מאמצים לקלוט תלמידים, מציע להם מלגות, שיתוף במחקר. זה חשוב, אבל מוגבל. אני עושה מאמץ לשפר את תכנית הלימודים ולמשוך אנשים: בחירה רבה יותר, סיוע בתכנית הלימודים שלא תיצור "מבוכים וסיבוכים", להביא לניצולת רבה, לעודד הרחבת השכלה. אתה לא חושב במונחים של עוד תלמיד שיביא לך עוד 100,000 שקל.

(ראש החוג להיסטוריה של עם ישראל)

### **האם את מודעת לרכיבי התקציב, איך הוא נקבע? האם יש מקום למשא ומתן: אם נעשה כך וכך נקבל יותר תקציב?**

לא, זו מערכת היררכית. הכסף מגיע מן הנשיא ויורד אל הדיקן שמחלק אותו לכל החוגים. אם במקרה יש אצלך עליה משמעותית במספר התלמידים, את יכולה להביא את זה לפני הדיקן והוא יתן לך עוד תקציב. יש לפעמים גם מורים שהפעילות שלהם יוצאת דופן והאוניברסיטה מוכנה לממן אותם וזה משפיע לטובה על החוג.

(ראש החוג לפילוסופיה)

לעומת זאת בפקולטה למדעי החברה המצב כאמור, שונה:

אנחנו כן מודעים לזה ושוב, המודעות נגזרת מהלחץ שבו המערכת נמצאת. כל פקולטה מתנהלת בצורה אחרת וזה בא לידי ביטוי גם בהפנמה של הדברים האלו שאת אומדת אותם כספית. נאמר ככה, הפקולטה למדעי הרוח לקח להם המון זמן

<sup>37</sup> מצב זה היה נכון בעת כתיבת העבודה בתחילת 2008. בינתיים החל בפקולטה למדעי הרוח תהליך דומה לזה שהתרחש בפקולטה למדעי החברה. אחד מרכיביו הינו דגש על משמעות התקציב הרך.

מן הדברים עולה כי העובדה שהמודל ירד לרמת החוגים במדעי החברה הביא לכך ששינויי ההתנהגות של החוגים היו מהירים יותר מאשר בפקולטה למדעי הרוח. תגובה מהירה זו אינה מפתיעה כיון שנראה כי מסר ההתייעלות שהעבירה שיטת התקצוב הגיע אל ראשי החוגים באופן ברור ביותר. לדוגמה:

אני זוכר שישבנו, ועשינו brainstorming מה אנחנו יכולים לעשות. עלו למשל רעיונות שאנחנו נעשה קורסים פופולאריים בפסיכולוגיה שימשכו אנשים ממדעי החברה והרוח. ואני זוכר שנתנו לחשבית שתחשב לנו אם אנחנו מציעים קורס כזה עם משכורת כזו וכזו למורה מן החוץ, כמה תלמידים אנחנו צריכים מן החוץ כדי שהקורס יהיה כדאי. יצרנו רשימה של תכניות מן הסוג של "איך אפשר להשתמש במודל הנשיא בשביל לקבל יותר כסף". אני זוכר שבזמנו חישבתי בדיוק כמה נ"ז-תלמיד צריך כל מורה לייצר על מנת שהוא יהיה even מבחינת תקציב המחלקה. זה אמר למורים "אתם יכולים ללמד קורס עם מספר סטודנטים נמוך בתנאי שאתם גם תורמים קורסים עם מספר סטודנטים גבוה". כשאנשים הגישו את תכנית הלימודים שלהם, אני בדקתי האם בכמות הסטודנטים שנרשמים לסוג הקורס הזה, המורה הזה גורם לי אוברדראפט או שהוא גורם לי רווח וכפונקציה של זה תיקנתי את תכנית הלימודים. (פרופסור פרוסט, החוג לפסיכולוגיה)

## 8.2 האם השיקולים הכלכליים הופנמו על ידי המרצים?

למרות שמדיניות ההשכלה הגבוהה נוגעת למערכת מורכבת ביותר ומשלבת שיקולים שונים של מקבלי ההחלטות, הרי שבאוניברסיטה עצמה, במפגש בין המרצים לסטודנטים מתעצבת מדיניות ההשכלה הגבוהה הלכה למעשה.<sup>38</sup> המרצים פועלים כמתווכים בין המוסד לבין הסטודנטים, וחווים את תהליך שינוי המדיניות לאורך זמן. כיום, מרצה עשוי להכיר את השיח הכלכלי, לתמוך בו או להתעלם ממנו, או לפעול משיקוליו שלו מבלי להבין את שיקולי המערכת. מובן שלרמת ההזדהות של המרצים עם השיקולים הכלכליים השפעה על התנהלותם אל מול הסטודנטים מחד והמערכת מאידך.

מהציטוטים הבאים ניתן ללמוד על מודעותם ועמדתם של המרצים לגבי השיקולים הכלכליים

שמנחים כיום את המערכת:

[...] את חייבת להבין משהו במודל שלך, רוב המרצים לא יודעים בכלל מה זה מודל הנשיא, את חייבת לקחת את זה בחשבון. אני דווקא יודע כי אני באמת מעורב למעלה, אבל אם את שואלת את רוב האנשים פה בפרוזדור מה זה מודל הנשיא, הם יודעים שבאופן כללי ש"אם אני אגיש יותר הצעות מחקר אני אקבל יותר כסף, אז אני אגיש יותר הצעות מחקר". זה בערך מודל הנשיא, זה מה שהם יודעים. תשאלו אותם על זה שסטודנט יושב בכיתה שלך אתה מקבל יותר? הם אולי שמעו שאם סטודנטים יסיימו יותר מהר, אז... אני אומר לך, אני מוכן לעשות סקר, אף אחד לא יודע במה המדובר. לכן היכולת שזה ישפיע, למשל מי שיועץ BA או יועץ MA, הוא לא מכיר בכלל את השיקולים האלה, וזה טוב שהוא לא מכיר.

(פרופסור וולפספלד, מדע המדינה ותקשורת)

<sup>38</sup> במובן זה, דומים המרצים ל street-level bureaucrats של ליפסקי (Lipsky, 1980).

חלק נכבד מאנשי הסגל לא יודעים איך עובד המבנה התקציבי. הם לא יודעים כלל שכל דבר פה עולה כסף, או נמדד בערכים כספיים.

(דיקן הפקולטה למדעי הרוח)

**יש החלטות שהתקבלו כדי לפתור בעיה של מי שכבר נכנס למערכת ועשוי להשאר פה יותר מדי? הקלה על סטודנטים, הורדת היקפי עבודה?**

לא, זה לא משמעותי כי האוניברסיטה לא מדברת עם המרצים שלה. אז לאחרון המרצים אין מושג על מנגנון התקצוב וזה לחלוטין לא ישפיע על הסטנדרטים שלהם. לא מעניין אותם כמה כסף יהיה במחלקה או לא יהיה במחלקה, יש להם קביעות והם מצפצפים על כל זה, הם לא רואים בזה בכלל חשיבות. ולכן מבחינת איך יראה סילבוס, הקורס או הציונים, אני לא רואה שום השפעה. אני גם לא רואה פגיעה בנקודת המפגש בין המרצה לסטודנט, אני לא רואה שהכסף משחק תפקיד. ואני גם לא חושב שהשיקולים האלה יכולים להכנס לשם, זה מורכב מדי. משרד האוצר מנהל את האוניברסיטאות. והמקום היחיד שלא נפגע זה המפגש בין המרצה לסטודנט, שם האוצר לא יכול. להכנס לראש של הנשיא, רקטור והדיקן הם יכולים, אבל לא אל המרצה הבודד. וזה עצוב שזה המקום היחיד שבו בינתיים השיקול האקדמי שורר.

(פרופסור יאיר, החוג לסוציולוגיה ואנתרופולוגיה)

למרות דברים אלו של פרופסור יאיר, הרי שגם הוא מודה כי הענין קצת יותר מורכב:

שוב, אני כמרצה, לא אכפת לי כלום מתקציב האוניברסיטה. אני חושב על עצמי, ההחלטות האישיות שלי לעולם לא מתחשבות בתקציב ואני אומר את זה על כל הסגל, לעולם זה לא יכד ולא יכד לרמה הזו, מה אכפת לי מתקציב המחלקה. הכיוון של הרגולציה כן הולך לכיוון הזה. האוניברסיטה "בִּרְקִית" יותר – חכמה יותר זריזה יותר וכו' אבל, אולי את שומעת צליל אמביוולנטי במה שאני אומר כי אני רוצה יותר כסף לאוניברסיטה. זה מגיע למקומות שאתה לא תעודד סוג מסויים של מחקר כי זה לוקח הרבה שנים או מצריך מאמצים מיוחדים. היום אדם לא יכול לומר אני אשב 10 שנים בארכיון כלשהו. ההנחיה היום שלנו היא נורא פרגמטית.

מציטוטים אלו עולה כי רובם של המרצים, שאינם ראשי חוגים בפקולטה למדעי החברה, אינם מכירים את רכיבי התקציב ואת כל השיקולים הכלכליים העומדים בבסיסם. או, לחלופין, מודעים אליהם אך לידיעה זו אין עדיין השפעה על אופן התנהלותם מול הסטודנטים. עם זאת אי אפשר לומר באופן חד משמעי כי לשיקולים הכלכליים אין כלל דריסת רגל בחדר ההרצאות או בתהליך ההנחיה של סטודנטים. בהמשך ריכך פרופסור יאיר את דבריו וטען כי:

זה השפעות שנורא קשה למדוד אותן. האמת היא שקשה לי לדמיין סוג של עבודת דוקטורט שהייתי מצנזר אותה כי היא לא תגמר בשש שנים. ההערכה שלי היא שניתן לגמור כל דבר בשש שנים. השאלה היא איך אתה עובד, או שאלת מלגות, הרי "אם תורתו אומנותו" ודאי שאפשר לגמור תוך ארבע-חמש שנים.

מכאן, שקיים רצון לשמור על הפרדה בין השיקולים הכלכליים ולחצי המערכת לבין שיקולים אקדמיים, אך הפרדה זו אינה טריוויאלית כלל.

### 8.3 ההשלכות על דמות התלמיד

בספרו *Why many college teachers cannot lecture* סוקר פנר (Penner, 1984) מספר הגדרות ליעדיה של ההשכלה הגבוהה, הנוגעים לדמות הבוגר היוצא ממנה. הראשונה קובעת כי יעדה המרכזי של מערכת ההשכלה הגבוהה הוא הכשרת הסטודנט לאיסוף חומר, שיספק רקע לצרכים שלאחר תקופת הלימודים, ופיתוח הרגלים שיאפשרו לו לסגל עצמו לדרישות התרבותיות, החברתיות, הכלכליות הרוחניות והפוליטיות של דורו. הגדרה אחרת קובעת שמטרת האוניברסיטה היא לתת לסטודנט לא רק ידע, כי אם גם את היכולת לחשוב ולעבוד בעצמו. ניסוח אחר טוען כי האתגר המשמעותי ביותר של החינוך הגבוה הוא גמילת הסטודנט מן התלות בהוראה ובניית חוש הביקורת שלו. ניומן (Newman 1960), מצוטט אצל Lutz & Field, 1998) טען כי מטרת האוניברסיטה היא עיצובם של אנשים שיוכלו להיות חברים מתפקדים בחברה ולא פיתוחם של נושאי תפקידים מומחים לתחום מסוים. בסעיף זה נבחן איזו דמות סטודנט משתקפת בתוכניות הלימודים כיום.

מן העבודה נראה כי הסטודנט היום לומד פחות ונדרש לעמוד בפחות משימות. בנוסף קיימים תמריצים שליליים המעכבים אותו מלהרחיב את אופקיו. הסטודנט שנכנס היום לאוניברסיטה הוא בעל סיכויים רבים יותר להצליח לסיים את הלימודים מהסטודנט לפני עשר שנים, לא רק בגלל שהוא בעל נתוני פתיחה טובים יותר, אלא גם בגלל מאמצי המערכת להקל עליו את הדרך לסיום מהיר של התואר. מדברי המרצים עימם שוחחתי עולה כי לצעדים שהצרו את אופקי הסטודנטים (עידוד המעבר למסלול חג חוגי, הגבלת האפשרות ללמוד מחוץ לחוג או לפקולטה וכן שינוי שיטת חישוב שכר הלימוד) ההשפעה הגדולה והחמורה ביותר על דמות הבוגר האוניברסיטאי.

לקראת פתיחת שנת הלימודים תשס"ז, פורסמה במקומון הירושלמי כל העיר (שדה, 2006) כתבה שהוגדרה כ"משוב חוזר" של המרצים אל הסטודנטים באוניברסיטה העברית. בכתבה, שבמסגרתה רואיינו מספר מרצים בכירים לגבי תפיסותיהם את הסטודנט הממוצע, עלו טענות בדבר הידע הכללי המדולדל של הסטודנטים, נטייתם להקל ראש בכללי האתיקה האקדמית, עצלנותם בכל הנוגע לעבודה עצמית, נימוסיהם הקלוקלים, וצרות אופקיהם. בהקשר זה צוטט בכתבה הפרופסור דותן, דיקן הפקולטה למשפטים באומר:

הסטודנט כיום הוא נורא תכליתי, נורא מוכוון מטרה. פעם אנשים באו להשכיל, להחכים, לקחו כל מיני קורסים שמעניינים אותם. הסטודנט היום הוא לא כזה. יש סטודנטים אינטליגנטיים וחריפים, אבל הם לא בהכרח משכילים. חסר להם איזשהו רובד תרבותי, שהיה לדור שלי ולזה שלפניו. יש אצלנו חברה צעירים, מאוד מוכשרים, שהוציאו 700 ומעלה בפסיכומטרי, אבל חסרה להם השכלה כללית רחבה. מה לעשות, קשה לקבל את זה מסדרות בטלוויזיה.

מדבריו של פרופסור דותן עולה לא רק התחושה שהסטודנט של היום משקיע פחות בהשכלה כללית, אלא גם השפעתה של נטייה זו, לסטודנטים חסר "רובד תרבותי". דבריו של פרופסור דותן תולים את הבעיה בסטודנטים המגיעים אל האוניברסיטה. בראיון עימו ציין פרופסור שניידר את אותה בעיה, אך תלה אותה באופן בו המדינה מפרשת את תפקידה של ההשכלה:

השאלה היא כיצד מגדירים השכלה גבוהה. האם השכלה גבוהה היא משהו שמתייחס אך ורק למקצועות פרקטיים, לתעסוקה לכוחות השוק? או שמא השכלה גבוהה, זה יצירת אזרחים מדרגה גבוהה יותר, אזרחים יותר משכילים, יותר מתורבתים, יותר פתוחים, אולי אפילו בעלי יותר אכפתיות חברתית, או בעלי יותר אכפתיות פרטית.

יש כל מיני דרכים לפתור את הבעיות החברתיות, והשאלה היא שאלה של צרות או פתיחת אופקים. אם אדם שלומד מקצוע כמו פסיכולוגיה או כלכלה במדעי החברה,

להלן ציטוט נוסף המבטא את ההשלכות הבעייתיות של המדיניות הבלתי רשמית לעודד סטודנטים למעבר למסלול חד ראשי:

### מה זה עושה שלא לומדים שני חוגים או קורסים מחוגים אחרים?

אני מדבר קונקרטי על המסלול הדו-חוגי. זה בניגוד לתפישות של אלו שרוצים להפוך את התואר הראשון למעין קולג' אמריקאי - לזה אני מתנגד. כי זה בעצם בית ספר תיכון מורחב, הכולל השכלה מאוד כללית ואקלקטית. העניין הוא שבתוך התואר הראשון, המסלול הדו-חוגי הוא מסלול אידיאלי, עבור התלמיד כי הוא לא סוגר אופציות, אבל גם מבחינת רוחב האופקים של התלמיד. כשאתה שוקע לעומק בשני תחומים, זה הופך אותך לאדם עשיר יותר בהמשך, גם אם אתה ממשיך לכיוון אחד. למשל תלמידי כלכלה שיוצאים מתואר ראשון חד-חוגי עם השקפת עולם מאוד מאוד חד מימדית ומגיעים למבקר המדינה, או למשרד האוצר, כשהם רואים את עצמם כבעלי כישורים לפסוק ולדון ולנתח תהליכים מורכבים של מדיניות ציבורית בתחום של שלטון מקומי, חינוך וחברה. אם במקביל הם היו לומדים עוד תחום זה היה הופך אותם לעשירים יותר ולפחות חד מימדיים. והרי רוב הבירוקרטיה שלנו נשלטת על ידי הכלכלנים והמשפטנים. כמובן זו הכללה ויש הרבה שהם רחבי אופקים ומשכילים אבל בהכללה אלו הם אנשים צרי אופקים. (פרופסור רזין, החוג לגאוגרפיה)

הפגיעה בהשכלה הרחבה בתואר הראשון מהותית שכן :

כיון שהתואר הראשון בארץ הוא נורא נורא חשוב, מבחינה כמותית, 120 נ"ז זה המון למידה לעומת התואר השני שהוא 40 נ"ז, דוקטורט זה כבר רק 12 נ"ז. אז בעצם מכל מה שאת לומדת, התואר הראשון הוא הכי חשוב שאנחנו נותנים. אם אנחנו מצמצמים אותו להיות צר, אז מתי הם יהיו רחבים? בתיכון? הרי גם בתיכון צמצמנו, אז כל המערכת שלנו מתנוונת. במדעי הרוח המסורת היא רוחב, אתה חייב להבין היסטוריה כדי להבין פילוסופיה, חייב תיאטרון כדי להבין היסטוריה... ואני חושב שמה שהשיקולים הכלכליים עשו לנו זה ללכת הפוך למגמות, אני לא אוהב את המילה אינטר-דיסציפלינאריות, אבל למגמות של הבנת העולם. כי הבנה צרה היא לא הבנה בעיני, היא מומחיות, כמו האיש ללא תכונות, הוא מומחה למשהו בגודל של סיכה ולא יכול להבין מה הולך סביבו.

בעיני זו פגיעה מאוד קשה, שבעצם צריך להבין אותה כהשתלטות של המדינה על ההשכלה הגבוהה בישראל. היה take over של המדינה באמצעות מלי"ג וות"ת ומשרד האוצר על האוניברסיטה שהפך אותה למכשיר כלכלי, תוך איון או צמצום גדול של האוטונומיה האינטלקטואלית שעליה האוניברסיטה נבנתה כאידאה - שקהילה של אנשים חכמים יקבעו לעצמם מה נחשב ומה ילמד ומה ראוי להלמד. עכשיו יוצא שהמוח שלהם נשלט על ידי איזו נוסחה מתמטית שקובעת מה כדאי. אז שיקול הדעת האקדמי פורח. זו אחת הדוגמאות המופלאות והכואבות ליעילותם של מנגנוני כוח מתמטיים, טכניים. איך נוסחאות משפיעות על צורת המחשבה בלי שאנשים מתכוונים שזה מה שיקרה. אולי האוצר כן התכוון, אבל בלי שבאקדמיה הבינו או קיימו ויכוח פתוח על עצם הדבר הזה. (פרופסור יאיר, החוג לסוציולוגיה ואנתרופולוגיה)

מן הדברים עולה הבחנה חשובה בין מדעי הרוח למדעי החברה. בעוד שהרחבת האופקים היתה תמיד נר לרגליה של הפקולטה למדעי הרוח, הרי שהפקולטה למדעי החברה מעולם לא דגלה בגישה של קולג' אלא, כפי ציין פרופסור רזין, העמקה בשתי דיסציפלינות. הכנסת מודל הנשיא לא שינתה את הערכים של מדעי החברה,

ההשלכות של הצרת אופקי הסטודנטים שתוארו לעיל מתייחסים לכלל הסטודנטים באוניברסיטה, אך ניתן להניח כי הפגיעה העיקרית היא בקבוצה מובחנת מביניהם או במילים אחרות – הסטודנטים המצטיינים. נכון, ישנן תכניות מיוחדות לתלמידים אלו, אך הן קטנות ובוודאי אינן מכילות את כל אוכלוסיית המצטיינים. הפגיעה דווקא באוכלוסייה זו, שלה היכולת והרצון ללמוד מעבר לדרישות התואר, חמורה שבעתיים, כיון שהתועלת הנובעת מהשכלתה גבוהה באופן יחסי. סטודנטים אלו אמורים להוות את דור ההמשך, באוניברסיטה ומחוצה לה, למלא בעתיד מגוון תפקידים בכירים במשק ובמחקר. כאשר מוסיפים לנטייה לצמצם את הרוחב והגיוון של השכלת הסטודנטים גם את הנטייה להפנות את כולם לתכניות מובנות (ולא לאפשר לרוצים בכך לבנות לעצמם תכנית ייחודית), הפגיעה מתבררת כחריפה יותר:

הרע בהאחדת תכניות לימודים זה שאת רוצה לשמר גיוון בהיצע ואפשרות לתלמידים להתפתח לכיוונים שמעניינים אותם. ברגע שאת בונה תכנית יחסית אחידה, את שמה את כולם בסד ולכי תדעי מאיפה תבוא פריצת הדרך הבאה או מאיפה יבוא הגאון הבא. (פרופסור קריב, ביה"ס לחינוך)

#### 8.4 מה צופן העתיד?

בעבודה זו, נסקרו חלק מן השינויים שחלו במערכת ההשכלה הגבוהה ובמדיניות המנחה אותה. חשוב לציין כי האוניברסיטה העברית עדיין בעיצומם של שינויים אלו וכי התהליך טרם הושלם, בעיקר בפקולטה למדעי הרוח. ראשי החוגים בפקולטה למדעי הרוח טרם נחשפו למלוא עוצמתם של השיקולים הכלכליים כחבריהם בפקולטה למדעי החברה. אם וכאשר "ירד" מודל התקצוב לרמת ראשי החוגים גם בפקולטה למדעי הרוח, צפוי כי יתחוללו בתוך הפקולטה אותם השינויים שנצפו עד כה במדעי החברה, ובראשם יריבות בין החוגים עצמם. עם זאת, היריבות בין החוגים במדעי הרוח צפויה להתקבל בצורה איטית יותר משתי סיבות. ראשית, כוחה של המסורת במדעי הרוח הדוגלת בהשכלה רחבה וכן בשל העובדה כי במדעי הרוח ישנם קשרים ההדוקים יותר בין התחומים השונים לעומת מדעי החברה. לא ניתן ללמוד תחום כגון ארכיאולוגיה מבלי לקחת קורסים במקרא או בהיסטוריה של עם ישראל.

אין ספק שאם המצב הנוכחי ימשך, תהפך החברה הישראלית לפחות משכילה משהיתה. בחינת השינויים רחבי היקף שחלו במהלך עשר שנים מלמדת כי המסר בדבר עליונותו של השיקול הכלכלי הובן באופן ברור הן על ידי המערכת והן על ידי הסטודנטים. יש לתהות האם נלקחו בחשבון כל ההשלכות שיהיו למהלך מהסוג הזה על המחקר האוניברסיטאי העתידי ועל החברה בכללותה. מבחינת האוניברסיטה אין ספק שהירידה בהיקף הלימודים והפגיעה החמורה בהשכלה הכללית עתידים לתת את אותותיהם גם בדור החוקרים הבא. מבחינת ההשפעה על החברה מזכיר לנו פרופסור שניידר כי:

מדינת ישראל מצליחה לשרוד בגלל שמלכתחילה היה לה יתרון איכותי על סביבתה. מלכתחילה היא הייתה חברה יותר מודרנית, דבר שבא לידי ביטוי, בין היתר, בהשכלה הגבוהה ובמדע. הצרת ההשכלה הגבוהה, צמצומה ו"ייבושה" מבחינת תקציבים, משמעה לאבד את היתרונות הללו. זו שאלה אסטרטגית לטווח ארוך, שאי אפשר להחליט עליה על פי קריטריונים של יעילות, או של שאלות תקציביות לטווח הקצר. זו שאלה מהותית שנוגעת לקיומה של חברה.

## 8.5 הצעות למחקר נוסף

ניתן בהחלט להניח שהתהליכים, שהתרחשו באוניברסיטה העברית, שחרתה על דגלה את המצויינות האקדמית, התרחשו ביתר שאת במוסדות אקדמיים אחרים בארץ. יש מקום לבחון באיזה אופן באים השיקולים הכלכליים לידי ביטוי באוניברסיטאות אחרות ובמוסדות אחרים להשכלה גבוהה המתוקצבים על ידי המדינה. ראוי גם לבצע מחקר נוסף בשאלה עד להיכן מחלחלים השיקולים הכלכליים. שאלה מעניינת בהקשר זה יכולה להיות: האם קיים הבדל תפישתי או התנהגותי בין אנשי סגל חדשים (ש"נולדים" לתוך המציאות בה מודגשים שיקולים כלכליים) לבין אנשי סגל ותיקים?

עבודה זו יצאה מנקודת הנחה כי גם התנהגות הסטודנטים מושפעת כיום משיקולים כלכליים ויש מקום לבחון לעומק הנחה זו. האם סטודנטים אכן לומדים היום יותר במסלול החד-חוגי? האם הם נוטים ללמוד פחות נקודות זכות, פחות נקודות מחוץ לחוג או לפקולטה, או בוחרים שלא ללמוד קורסים נוספים על תכנית הלימודים שלהם? האם שינו התלמידים המצטיינים את היקף או את רוחב לימודיהם? ולבסוף, מה היקף התופעה של "לימודים בשחור" ומה השפעתה על היחסים בין השחקנים השונים במערכת האוניברסיטאית?

## ביבליוגרפיה

- אוניברסיטה העברית בירושלים. (1997). *מדריך לנרשם תשנ"ח 1997/8*, האוניברסיטה העברית: ירושלים.
- אוניברסיטה העברית בירושלים, הפקולטה למדעי הרוח. (1997). *שנתון הפקולטה תשנ"ח 1997/8*.
- אוניברסיטה העברית בירושלים, הפקולטה למדעי החברה. (1997). *שנתון הפקולטה למדעי החברה תשנ"ח 1997/8*.
- בראון, ח', ברדיצ'ב, ד', וייס ח', סינקלר, ד', ורוזנפלד, מ'. (2007). *גרירת לימודים באוניברסיטה העברית: סיבות לתופעה והצעות מנהליות לשיפור*. פרויקט סיכום במסגרת הקורס "מיומנויות מתקדמות בניהול", האוניברסיטה העברית. (לא פורסם).
- ברנשטיין, ש'. (2002). עליתה ונפילתה של ההשכלה הגבוהה הפרטית בישראל. *מחקרי מדיניות*, 52, המכון ללימודים אסטרטגיים ופוליטיים מתקדמים.
- גביון, ל'. (2005). אני משלם לכם שכר לימוד, אז מגיע לי. *פנים-הקרן לקידום מקצועי*, גליון 34. אוחזר ב-23/04/08 מ <http://www.itu.org.il/Index.asp?ArticleID=6245&CategoryID=940&Page=1>
- גור-זאב, א'. (2007). *נגד תיעוש האוניברסיטאות בישראל – נייר עמדה*, אוניברסיטת חיפה: חיפה.
- גורי רוזנבלט, ש'. (2005). השכלה גבוהה בתקופת מעבר: דפוסים אופקיים ואנכיים של גיוון. *פנים-הקרן לקידום מקצועי*, גליון 34. אוחזר ב-23/04/08 מ <http://www.itu.org.il/Index.asp?ArticleID=6250&CategoryID=940&Page=1>
- גורדון, ח'. (2005). דו"ח מלץ: הרס ההצטיינות האקדמית, בתוך: אילן גור-זאב (עורך), *קץ האקדמיה בישראל (עמודים)*. הפקולטה לחינוך באוניברסיטת חיפה: חיפה.
- דגן-בוזגלו, נ'. (2007). *הזכות להשכלה גבוהה בישראל*. תל אביב: מרכז אדוה.
- דו"ח הוועדה הציבורית לבחינת המבנה הארגוני של המוסדות להשכלה גבוהה, בראשותו של שופט ביהמ"ש העליון (בדימוס) יעקב מלץ. (2000). ירושלים. (קיצור: דו"ח מלץ 2000).
- דו"ח הוועדה הציבורית לקביעת גובה שכר הלימוד ומפעלי הסיוע לסטודנטים במוסדות להשכלה גבוהה שנים תשנ"ז – תשס"א ברשותו של שופט ביהמ"ש העליון (בדימוס) יעקב מלץ. (1996). ירושלים. (קיצור: דו"ח מלץ, 1996).
- דו"ח עמותת בשער: מעמד ההשכלה הגבוהה ואוניברסיטאות המחקר בישראל: תמרורי אזהרה וקווי מדיניות, בראשותו של פרופ' יהושע יורטנר, 2004. (קיצור: בשער, 2004).
- דרי, ד'. (1996). *יסודות המנהל הציבורי*, תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

הימייני-רייש, נ' (2007). מדד ההשכלה הגבוהה. פרלמנט, 54. אוחר בתאריך 23/04/08 מאתר המכון הישראלי לדמוקרטיה.  
[http://www.idi.org.il/Parliament/2007/Pages/2007\\_54/54\\_C/Parliament\\_Issue\\_54\\_c.aspx](http://www.idi.org.il/Parliament/2007/Pages/2007_54/54_C/Parliament_Issue_54_c.aspx)

הר זהב, ר' ומדינה, ב' (1999). דיני השכלה גבוהה. דפוס גרפית: תל אביב.

וולנסקי, ע' (2005). אקדמיה בסביבה משתנה: מדיניות ההשכלה הגבוהה של ישראל 1952-2004. הוצאת הקיבוץ המאוחד: תל-אביב.

ועד ראשי האוניברסיטאות. (1996). נייר עמדה לוועדה הציבורית לקביעת שכר הלימוד במוסדות להשכלה גבוהה. בתוך: דו"ח הוועדה הציבורית לקביעת גובה שכר הלימוד ומפעלי הסיוע לסטודנטים במוסדות להשכלה גבוהה לשנים תשנ"ז – תשס"א ברשותו של שופט ביהמ"ש העליון (בדימוס) יעקב מלץ (נספח).

חימוביץ, ט' ובן-שחר, ג' (2004). בחינת הבגרות ומבחן הכניסה הפסיכומטרי לאוניברסיטאות (מכפ"ל) כמנבאי סיום תואר ונשירה. מגמות: רבעון למדעי ההתנהגות, 43 (3), עמ' 446-470.

טראובמן, ת' (22/03/2006). מחקר: בוגרי מכללות משתכרים פחות. הארץ (גירסה אלקטרונית), אוחר בתאריך 23/04/08

>

<http://www.haaretz.co.il/hasite/pages/ShArt.jhtml?itemNo=697314&contrassID=1&subContrassID=1&sbSubContrassID=0>

טראובמן, ת' (27/02/2006). עם תזה, בלי תזה. עם שבתון, בלי שבתון. הארץ (גירסה אלקטרונית), אוחר בתאריך 23/04/08.  
<http://www.haaretz.co.il/hasite/pages/ShArtPE.jhtml?itemNo=687745&contrassID=2&subContrassID=2&sbSubContrassID=2&D=0>

כהן, א' (2005). מוסדות ניהול האוניברסיטאות: מיסוד המודל הדואלי. בתוך: אילן גור-זאב, (עורך), קץ האקדמיה בישראל (עמ' 128-168). הפקולטה לחינוך באוניברסיטת חיפה: חיפה.

כוכבא, א' (2001). השכללה – הקשר בין המצב הכלכלי לבין הסיכוי להגיע להשכלה גבוהה. רבעון לכלכלה, 48. אוחר בתאריך 23/4/08 בכתובת:

<http://www.calcala.tau.ac.il/asp/hshowarticles.asp?rivonid=425>

כנסת ישראל. (ללא תאריך). חוק המועצה להשכלה גבוהה, תשי"ח-1958. אוחר ב23/04/08 מן הכתובת:  
[http://www.che.org.il/download/files/4425\\_חוק\\_המלג.doc](http://www.che.org.il/download/files/4425_חוק_המלג.doc)

כפיר ד', פרסקו ב', בנימין א'. (1998). ציונים והערכות בחינוך הגבוה. דברים (1), עמ' 129-142.

כפיר ד', פרסקו ב', בנימין א'. (2003). חובות פרופסיונאליים ואינפלציה של ציונים בחינוך הגבוה. מגמות, 42 (2), עמ' 296-313.

לביציון, נ'. (2001). מגמות ואתגרים בתכנון ההשכלה הגבוהה בישראל. רבעון לכלכלה, 48. אוחר  
ב23/4/08 בכתובת: <http://www.calcala.tau.ac.il/asp/hshowarticles.asp?rivonid=425>

לשכה מרכזית לסטטיסטיקה.

- (1999). סטודנטים באוניברסיטאות ובמוסדות אחרים להשכלה גבוהה תשנ"ח. למ"ס: ירושלים.  
(2000). סטודנטים באוניברסיטאות ובמוסדות אחרים להשכלה גבוהה תשנ"ט. למ"ס: ירושלים.  
(2001). סטודנטים באוניברסיטאות ובמוסדות אחרים להשכלה גבוהה תש"ס. למ"ס: ירושלים.  
(2002). סטודנטים באוניברסיטאות ובמוסדות אחרים להשכלה גבוהה תשס"א. למ"ס: ירושלים.  
(2003). סטודנטים באוניברסיטאות ובמוסדות אחרים להשכלה גבוהה תשס"ב. למ"ס: ירושלים.  
(2004). סטודנטים באוניברסיטאות ובמוסדות אחרים להשכלה גבוהה תשס"ג. למ"ס: ירושלים.  
(2005). סטודנטים באוניברסיטאות ובמוסדות אחרים להשכלה גבוהה תשס"ד. למ"ס: ירושלים.  
(2006). סטודנטים באוניברסיטאות ובמוסדות אחרים להשכלה גבוהה תשס"ה. למ"ס: ירושלים.  
(2007). סטודנטים באוניברסיטאות ובמוסדות אחרים להשכלה גבוהה תשס"ו. למ"ס: ירושלים.

מבקר המדינה. (2007). היבטים בטיפול בבחינות הבגרות. מתוך: דוח שנתי 57ב' לשנת 2006 ולחשבונית  
שנת הכספים 2005. אוחר בתאריך 23/04/08 מאתר האינטרנט של מבקר המדינה בכתובת:

<http://www.mevaker.gov.il/serve/showHtml.asp?bookid=487&id=188&frompage=5>  
23&contentid=8906&parentcid=8903&bctype=1&startpage=12&direction=1&sw=1024  
&hw=698&cn=

מועצה להשכלה גבוהה, הועדה לתכנון ולתקצוב. (1996). נייר עמדה לוועדה הציבורית לקביעת שכר  
הלימוד במוסדות להשכלה גבוהה. בתוך: דו"ח הוועדה הציבורית לקביעת גובה שכר הלימוד ומפעלי הסיוע  
לסטודנטים במוסדות להשכלה גבוהה לשנים תשנ"ז – תשס"א ברשותו של שופט ביהמ"ש העליון (בדימוס)  
יעקב מלך (נספח).

מועצה להשכלה גבוהה, הועדה לתכנון ולתקצוב. (2005). דו"ח מס' 30 לשנת תשס"ג. ירושלים.

מועצה להשכלה גבוהה, הוועדה לתכנון ולתקצוב. (2006). דו"ח מס' 31/32 לשנים תשס"ד/תשס"ה.  
ירושלים.

מירון, מ'. (1995). מיהו הסטודנט הטוב? בתוך: דוד חן (עורך) החינוך לקראת המאה ה-21. הוצאת רמות:  
תל-אביב.

מסר-ירון, ח'י. (2005). תנועת המטוטלת של המחקר האקדמי. (גרסא אלקטרונית). פנים-הקרן לקידום מקצועי, גליון 34. אוחזר ב23/04/08 מ

<http://www.itu.org.il/Index.asp?ArticleID=6242&CategoryID=940&Page=1>

משרד האוצר. (2006). הצעת תקציב השכלה גבוהה לשנת 2007. אוחזר ב23/04/08

בכתובת: <http://www.mof.gov.il/budget2007/docs/haskala.pdf>

נבון, ד' וכחן, י'. (2000). המיון לפי נתונים פסיכומטריים, רווח למועמדים, אקדמיה, גליון 7-8, עמ' 22-

25.

סבירסקי, ש' וסבירסקי, ב'. (1997). השכלה גבוהה בישראל. מידע על שוויין, גליון מס' 8. מרכז אדווה:

תל-אביב.

עמיר, ד'. (2000). צרפתית, נגינה ו... כביסה. אקדמיה, גליון 7-8, עמ' 7-11.

קשתי, א'. (2/1/2006). תואר בתנאים מפנקים, לכל המרבה במחיר. אוחזר ב15/04/08 מאתר NRG

בכתובת: <http://www.nrg.co.il/online/1/ART1/027/919.html>

שדה, ש'. (20.10.2006). קורס חובה. כלהעיר, עמודים 67-70.

שביט, א'. (2005). מהפכה דו-פרצופית. (גרסא אלקטרונית). פנים-הקרן לקידום מקצועי, גליון 34. אוחזר

ב23/04/08 מ <http://www.itu.org.il/Index.asp?ArticleID=6240&CategoryID=940&Page=1>

Atkinson-Grosjean, J., Grosjean, G.(2000). The use of performance models in higher education: A comparative international review, *Education Policy Analysis Archives*, 8, 30. retrieved 23/04/08 from <http://olam.ed.asu.edu/epaa/v8n30.html>.

Committee for the Future of the Humanities. (2006). Retrieved 23/04/08 from <http://www.huji.ac.il/huji/eng/humgager.pdf>

Haas, P.M. (1992). Introduction: epistemic communities and international policy coordination. *International Organization*, 46, 1, 1-35.

Lipsky, M. (1980). *Street-level bureaucracy: dilemmas of the individual in public services*. New York: Russell Sage Foundation

Lutz, A., & Field, R. (1998). Business valuing in academia: The American University as a center for profit or inquiry? *Higher Education*, 36, 383-419.

Mehrez, A., Mizrahi, S. (2000). Quality requirements in rapidly growing higher education systems: the Israeli example. *Higher Education Policy*, 13, 157-171.

Meltz, Noah M. (2001). Academic colleges: transforming higher education in Israel. *Higher Education Policy*, 1, 343 – 359.

OECD. (2006). *Education at a glance*. (n.d). retrieved 23/04/08 from [http://www.oecd.org/document/52/0,3343,en\\_2649\\_39263238\\_37328564\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/52/0,3343,en_2649_39263238_37328564_1_1_1_1,00.html)

Penner JG. (1984). *Why Many College Teachers Cannot Lecture*. Springfield, IL: Thomas.

Sharma, R.(2004). Performance-based funding in the entrepreneurial North American and Australian universities. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 26,1, 109-118.

Shwed, U. and Shavit, Y. (2006). Occupational and economic attainments of college and university graduates in Israel. *European Sociological Review* 22(4):431-442

Yin, R.K. (1989). *Case study research: Design and methods*, Sage Publications, USA.

Yogev, A. (2000). The stratification of Israeli universities: Implications for higher education policy. *Higher Education*, 40, 183-201.

#### **אתרי אינטרנט**

אוניברסיטה העברית בירושלים, אתר אינטרנט, [www.huji.ac.il](http://www.huji.ac.il)

מנהל תלמידים, בתוך אתר האוניברסיטה העברית בכתובת: <http://info.huji.ac.il/>

עמותת רוח חדשה, אתר אינטרנט בכתובת: [www.new-spirit.org.il](http://www.new-spirit.org.il)

שנתוני הפקולטות 2000-2008 (גרסא אלקטרונית). בתוך אתר האוניברסיטה העברית בכתובת:

[http://www3.huji.ac.il/shnaton/new/search\\_frameset.html](http://www3.huji.ac.il/shnaton/new/search_frameset.html)

#### **ראיונות**

פרופסור רחל אליאור, ראש החוג למחשבת ישראל, 18.11.07

פרופסור גרי בורנשטיין, ראש החוג לפסיכולוגיה, 15.11.07

פרופסור אנה בלפר-כהן, ראש החוג לארכיאולוגיה, 15.11.07

פרופסור ישראל ברטל, דיקן מדעי הרוח, 26.11.07

פרופסור צבי גילולה, ראש החוג לסטטיסטיקה, 1.11.07

פרופסור זלי גורביץ, ראש החוג לסוציולוגיה ואנתרופולוגיה, 24.10.07

מר איתן גרוס, החוג לבלשנות, 14.11.07

פרופסור אבנר דה-שליט, ראש החוג למדע המדינה, 5.12.07

פרופסור אורי דיין, ראש החוג לגאוגרפיה, 22.10.07  
פרופסור גדי וולפספלד, החוגים למדע המדינה ותקשורת, 21.11.07  
פרופסור אייל וינטר, ראש החוג לכלכלה, 29.10.07  
פרופסור אביטל וולמן, ראש החוג לפילוסופיה, 12.12.07 (ראיון טלפוני)  
מר דותן זיידל, סגן דיקן מדעי החברה, 26.11.07  
פרופסור גד יאיר, ראש החוג לסוציולוגיה ואנתרופולוגיה (לשעבר), 15.11.07  
ד"ר ערן כהן, ראש החוג לבלשנות, 14.11.07  
פרופסור תמר ליבס, ראש החוג לתקשורת, 7.11.07  
פרופסור גבריאל מוצקין, דיקן מדעי הרוח (לשעבר), 5.12.07  
פרופסור יורם מישר, החוג לכלכלה, 12.11.07  
ד"ר עודד עיר-שי, ראש החוג להיסטוריה של עם ישראל, 12.11.07 (ראיון טלפוני)  
פרופסור אלי פודה, ראש החוג ללימודי האיסלם והמזרח התיכון, 21.11.07  
ד"ר יורי פינס, ראש החוג ללימודי מזרח אסיה, 10.12.07  
פרופסור רם פרוסט, ראש החוג לפסיכולוגיה (לשעבר), 5.12.07  
פרופסור אריה קצוביץ, ראש החוג ליחסים בין לאומיים, 31.10.07  
פרופסור יעקב קריב, ראש בית הספר לחינוך (לשעבר), 21.11.07  
פרופסור ערן רזין, ראש החוג לגאוגרפיה (לשעבר), 12.11.07  
פרופסור מריו שניידר, החוג למדע המדינה, 26.11.07

## יצירת המשתנה "לימודים בפועל"

1. באופן כללי ההשוואה היא בין מינימום שעות הלימוד הנדרש לקבלת תואר בחוגים השונים בשנת תשנ"ח לבין המינימום הנדרש היום. ההתייחסות לדרישה המינימאלית באה מתוך ההכרה בכך שתמיד אפשר ללמוד יותר, אבל שאלת המינימום מלמדת מה חושבים בחוג על המקצוע הנלמד. מהו המינימום הנדרש על מנת שניתן יהיה לומר שהתלמיד למד "מספיק" כדי להיות בוגר או מוסמך בתחום הלימודים.
2. עבודות סמינריוניות: כל עבודה סמינריונית חושבה כתוספת של 4 נ"ז, עבודה פרוסמינריונית הוסיפה למניין הנקודות הדרוש לתואר 2 נ"ז. בשנת תשנ"ח היוו נקודות אלו חלק ממניין הנקודות לתואר בוגר, ולעיתים גם למוסמך. זהו המצב גם כיום במדעי החברה, אך במדעי הרוח, הוחלט כי העבודות לא תקבלנה ניקוד עצמאי בתואר בוגר.<sup>39</sup> עם זאת, כדי שלא להטות את ההשוואה, וכן כיון שהניקוד על העבודות מכניס למשוואה את ההשקעה הנדרשת לכתבתן, החלטתי לתת להן ניקוד. בתואר שני, כמות העבודות הסמינריוניות מבדילות בין העבודה הנדרשת לקבלת תואר מחקרי לעומת התואר הלא מחקרי ולכן הוספתן לשיקול הנקודות הכרחי.
3. קורסי עזר ושפה: קורסי עזר הוכנסו למניין הנקודות בחוגים בהם הם מצוינים כחובה. על מנת לשקף את היקף העבודה הנדרשת בפועל לקבלת התואר, הוכללו הנקודות של שפה זרה שנייה על פי היקף שעות ההוראה הנדרשת (חישוב של שעת לימודים שנתית כ-2 נ"ז) ולא לפי הנוהג בחוג.
4. למרות האמור לעיל, בחוגים בהם קיימת חובת שפה זרה שנייה כבר בתואר הראשון (או המלצה לעשות זאת על חשבון קורסים אחרים במניין הנקודות לתואר), לא הוכללו נקודות השפה במניין הנקודות המינימאליות הנדרשות לתואר השני, מתוך מחשבה שישנם סטודנטים רבים המתכננים את צעדיהם בתואר הראשון בהתאם לדרישות התואר השני בו הם חפצים.
5. במקרה של שונות בדרישות בתוך החוג (למשל בין מגמות שונות בתואר שני) נלקחה בחשבון הדרישה המינימאלית המתאימה לרוב המגמות. כך למשל, בתואר שני בהיסטוריה של עם ישראל, ישנן חמש תקופות התמחות אפשריות. ארבע מהן דורשות לימודים נוספים של שפת מקור בהיקף של 8-12 נ"ז ואילו המתמחים בתקופה החמישית, לא נדרשים ללימודים אלו ויכולים לסיים את התואר בפחות נקודות. לצורך חישוב שינוי הדרישות, התייחסתי להיקף הלימודים הגדול יותר, המתאים לרוב הסטודנטים בחוג.

<sup>39</sup> זאת בשל הצורך "לפנות" נקודות זכות עבור דרישה חדשה בפקולטה – קורסי שער. הסדר זה הוסבר לי על ידי דיקן הפקולטה למדעי הרוח וכן הוזכר בראיונות על ידי חלק מן המרצים בפקולטה. עם זאת, בשנתון עדיין מופיעות העבודות הסמינריוניות כבעלות ניקוד עצמאי ונראה כאילו קורסי השער באים על חשבון שיעורי הבחירה בחוגים.

## שינויים בסף הקבלה לאוניברסיטה

לוח א': ערוצי קבלה ישירה בתשנ"ח ובתשס"ח (עבור השנים תשנ"ט ו- תשס"ט בהתאמה)

העלאת הסף?	ערוץ קבלה ישירה תשס"ח		ערוץ קבלה ישירה תשנ"ח		תחום הלימודים	סמל החוג
	פסיכומטרי	בגרות	פסיכומטר ,	בגרות		
	600	9.75	--	10	אסלאם ומזרח תיכון	122
V	600	9.75	400	9	ארכיאולוגיה ומזרח קדום	150
V	600	9.75	400	9	בלשנות	181
	650	10.00	--	10	גיאוגרפיה	802
V	600	9.75	400	9	היסטוריה	151
V	600	9.75	400	9	היסטוריה של עם ישראל	152
V	לא קיים ערוץ קבלה ישירה		--	10	חינוך	200
	650	10.00	--	10	יחסים בין לאומיים	312
	650	10.00	--	10	מדע המדינה	311
V	600	9.75	400	9	מזרח אסיה	124
V	600	9.75	400	9	מחשבת ישראל	113
	650	10.00	--	10	סוציולוגיה ואנתרופולוגיה	301
	650	10.00	--	10	סטטיסטיקה	320
V	600	9.75	400	9	ספרות כללית והשוואתית	180
V	600	9.75	400	9	פילוסופיה	140
V	600	9.75	400	9	תולדות האמנות	197
V	600	9.75	400	9	תכנית לימודים רב-תחומית	222
V	600	9.75	400	9	תלמוד והלכה	102

**ציוני הפסיכומטרי הדרושים לקבלה עם ממוצעי בגרות שונים**

לוח ב': תוצאות סיכויי קבלה לשנה א', על סמך ממוצע בגרות של 9.5

ציון פסיכומטרי המאפשר קבלה (תשס"ח)	ציון פסיכומטרי המאפשר קבלה (תשנ"ח)	חוג
מעל 800	738	פסיכולוגיה
583	483	סוציולוגיה ואנתרופולוגיה
583	406	מדע המדינה
650	483	יחסים בינלאומיים
608	457	סטטיסטיקה
736	636	כלכלה
797	695	תקשורת ועיתונאות
558	414	גיאוגרפיה

לוח ג': תוצאות סיכויי קבלה לשנה א', על סמך ממוצע תעודת בגרות של 9.25

ציון פסיכומטרי המאפשר קבלה (תשס"ח)	ציון פסיכומטרי המאפשר קבלה (תשנ"ח)	חוג
מעל 800	764	פסיכולוגיה
614	509	סוציולוגיה ואנתרופולוגיה
614	432	מדע המדינה
650	509	יחסים בינלאומיים
639	483	סטטיסטיקה
749	662	כלכלה
מעל 800	721	תקשורת ועיתונאות
589	440	גיאוגרפיה

ציון פסיכומטרי המאפשר קבלה (תשס"ח)	ציון פסיכומטרי המאפשר קבלה (תשנ"ח)	חוג
מעל 800	790	פסיכולוגיה
645	535	סוציולוגיה ואנתרופולוגיה
645	458	מדע המדינה
650	535	יחסים בינלאומיים
650	509	סטטיסטיקה
762	688	כלכלה
מעל 800	747	תקשורת ועיתונאות
620	466	גיאוגרפיה

לוח ה': תוצאות סיכויי קבלה לשנה א', על סמך ממוצע תעודת בגרות של 8.75

ציון פסיכומטרי המאפשר קבלה (תשס"ח)	ציון פסיכומטרי המאפשר קבלה (תשנ"ח)	חוג
מעל 800	מעל 800	פסיכולוגיה
650	561	סוציולוגיה ואנתרופולוגיה
650	484	מדע המדינה
650	561	יחסים בינלאומיים
650	535	סטטיסטיקה
775	714	כלכלה
מעל 800	773	תקשורת ועיתונאות
650	492	גיאוגרפיה

נספח 3

לוח ו': מספרי סטודנטים בחוגים השונים לאורך השנים

תשס"ו 2005/6	תשס"ה 2004/5	תשס"ד 2003/4	תשס"ג 2002/3	תשס"ב 2001/2	תשס"א 2000/1	תש"ס 1999/00	תשנ"ט 1998/99	תשנ"ח 1997/98	בוגר
196	220	210	210	190	227	276	317	394	גיאוגרפיה
725	718	750	706	690	686	703	705	791	יחב"ל
841	857	886	883	849	916	943	923	1052	כלכלה
475	452	445	475	546	696	890	911	941	מדע המדינה
454	452	477	534	495	439	442	458	460	פסיכולוגיה
574	603	641	668	721	737	745	755	877	סוציולוגיה ואנתרופולוגיה
184	171	166	132	113	131	136	163	212	סטטיסטיקה
326	347	477	350	335	342	350	332	336	תקשורת ועיתונאות
147	172	178	186	180	202	291	340	144	היסטוריה של עם ישראל
220	223	234	234	236	273	280	321	131	פילוסופיה
161	173	189	198	214	260	306	345	130	תולדות האמנות
64	72	65	64	55	45	50	57	29	בלשנות
107	99	104	91	103	112	128	120	51	ספרות כללית והשוואתית
307	386	379	373	345	379	476	513	159	אסלאם והמזה"ת
81	80	99	105	114	121	133	159	67	ארכיאולוגיה
146	156	153	144	139	148	163	162	70	מחשבת ישראל
412	417	424	424	464	529	567	589	177	בית הספר לחינוך
264	252	241	204	216	222	275	268	118	מזרח אסיה
21	14	15	13	22	21	33	29	8	תלמוד
תשס"ו 2005/6	תשס"ה 2004/5	תשס"ד 2003/4	תשס"ג 2002/3	תשס"ב 2001/2	תשס"א 2000/1	תש"ס 1999/00	תשנ"ט 1998/99	תשנ"ח 1997/98	מוסמך
84	94	92	133	127	117	168	155	162	גיאוגרפיה
193	196	183	181	149	129	131	100	92	יחב"ל
63	65	61	64	70	90	70	108	121	כלכלה
186	180	177	166	146	107	104	113	101	מדע המדינה
169	185	188	184	209	218	255	218	200	פסיכולוגיה
122	144	130	132	112	110	125	144	142	סוציולוגיה ואנתרופולוגיה
50	42	39	38	29	18	23	27	34	סטטיסטיקה
99	120	141	137	136	141	133	129	124	תקשורת ועיתונאות
68	74	73	85	87	80	83	92	89	היסטוריה של עם ישראל
57	64	52	54	62	62	57	48	51	פילוסופיה

127	109	112	108	93	99	87	81	92	תולדות האמנות
11	8	5	9	10	12	9	6	5	בלשנות
27	24	22	22	34	32	25	35	23	ספרות כללית והשוואתית
76	72	67	68	68	68	84	74	61	אסלאם והמזה"ת
37	32	42	42	51	55	64	60	62	ארכיאולוגיה
64	72	70	78	59	60	62	61	63	מחשבת ישראל
612	695	764	788	672	676	669	743	758	בית הספר לחינוך
32	30	27	35	41	30	23	23	לא מופיע	מזרח אסיה
11	18	16	19	16	19	18	15	19	תלמוד