

הוראה באקדמיה

כתב עת לענייני הוראה במוסדות להשכלה גבוהה
ביטאון של פורום המרכזים לקידום ההוראה

אתיקה
באקדמיה

← מחויבות

→ יושרה

→ אמת

בואו לשלב ידיים בשלובים

מה בשלובים?

קבוצות:

קבוצות עניין בתחומים מגוונים. ניתן להצטרף לקבוצות וגם ליצור קבוצות.



בלוג אישי:

בלוג אישי עם אפשרויות להוספת קבצים - קובצי טקסט, תמונות ועוד.



קישורים מתעדכנים:

קישורים בתחום ההוראה המתעדכנים כל העת על ידי חברי הרשת.



עדכונים על אירועים:

אירועים קרבים, הנוספים כל העת על ידי חברי הרשת.



דפים:

אפשרות לפתיחת דפים בקלי קלות, לכתוב בהם ולערוך אותם במשותף בצורה פשוטה ונוחה. ועוד ועוד...



שלובים, הרשת החברתית-מקצועית של מכון מופ"ת, מציעה לכם להצטרף לקהילה מקצועית רבת גוונים של אנשי חינוך.

שלובים הוקמה על מנת לאפשר לכם, אנשי החינוך, להסתייע בעמיתים בתחום החינוך ובהכשרת מורים כדי להקל עליכם את עבודתכם, לייעלה ולהעשירה.

שלובים מאפשרת לכם להתעדכן בנעשה בתחום החינוך ובהכשרת המורים בארץ ובעולם, להחליף מידע ודעות עם עמיתים, להשמיע את קולכם האישי, להתעדכן באירועים קרבים בתחומי חינוך שונים ועוד.

בשלובים תוכלו ליצור לעצמכם חוג חברים לענייני המקצוע, להצטרף לקבוצות עניין בתחומי החינוך השונים, לפתוח בלוג אישי ולכתוב בו על התנסויותיכם בתחומכם המקצועי ולשתף בו מידע ודעות עם עמיתים.

שלובים מציעה מגוון רחב של כלים אינטרנטיים שנתפרו במיוחד עבור אנשי מקצוע מתחום החינוך - מורים, מכשירי מורים, מרצים בתחום החינוך, מדריכים, מורי מורים ועוד.

מצפים לכם בשלובים! shluvim.macam.ac.il

הוראה באקדמיה

כתב עת לענייני הוראה
במוסדות ההשכלה הגבוהה
ביטאון של פורום המרכזים לקידום ההוראה

גיליון מס' 2, שבט תשע"ב, פברואר 2012
אתיקה באקדמיה

עורך אורה

פרופ' אסא כשר, פרופסור אמריטוס מהקתדרה ע"ש לאורה שוורץ-קיפי לאתיקה מקצועית ולפילוסופיה של הפרקטיקה, הפקולטה למדעי הרוח, אוניברסיטת תל אביב

עורכת ראשית

פרופ' נירה חטיבה, בית הספר לחינוך וראש המרכז לקידום ההוראה לשעבר, אוניברסיטת תל אביב

חברי המערכת

ד"ר יהודית אורבך, מנהלת המרכז לקידום ההוראה, אוניברסיטת בר-אילן

פרופ' אלישע באב"ד, בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית בירושלים

ד"ר יוסי בר, ראש היחידה לקידום ההוראה, אוניברסיטת חיפה

ד"ר אביגיל ברזילי, ראש המרכז לקידום ההוראה, הטכניון

ד"ר רלי בריקנר, מנהלת המחלקות להערכה ולהדרכה, האוניברסיטה הפתוחה

ד"ר ניצה דוידוביץ, ראש המרכז לפיתוח והערכה אקדמית, המרכז האוניברסיטאי אריאל

פרופ' ציפי ליבמן, נשיאה, מכללת סמינר הקיבוצים

פרופ' מוטי פרנק, הפקולטה לניהול טכנולוגיה, ראש המרכז לקידום ההוראה, המכון הטכנולוגי חולון HIT

פרופ' ערן שר, אוניברסיטת בן גוריון, ראש הפורום של המרכזים לקידום ההוראה בישראל

מערכת מייעצת

פרופ' תמר אריאב, נשיאה, המכללה האקדמית בית ברל

ד"ר יאיר ברקאי, ראש, מכללת ליפשיץ

ד"ר אתי גרובגלד, ראש המרכז לקידום ההוראה והלמידה, אחוה, המכללה האקדמית לחינוך

ד"ר מדי וליצקר-פולק, רקטור, אורנים, מכללה אקדמית לחינוך

פרופ' אלי זמסקי, נשיא, אחוה, המכללה האקדמית לחינוך

פרופ' חיים טייטלבוים, רקטור, אוניברסיטת בר-אילן

פרופ' דניאל לוי, עוזר המשנה הבכיר לקידום ההוראה, הטכניון

ד"ר אורנה מילר, ראש המרכז לקידום ההוראה והלמידה, המכללה האקדמית להנדסה אורט בראודה, כרמיאל

ד"ר מאיה מלצר-גבע, ראש המרכז לקידום ההוראה, המכללה האקדמית כינרת

פרופ' דינה פריאלניק-קובץ, סגנית הרקטור, אוניברסיטת תל-אביב

פרופ' תמר רז-נחום, ראש היחידה לאיכות ההוראה, המכללה האקדמית להנדסה, ירושלים

פרופ' שיזף רפאלי, ראש מרכז שגיאה לחקר האינטרנט וראש בית הספר לניהול, אוניברסיטת חיפה

פרופ' דורית תבור, ראש המרכז לקידום ההוראה, SCE המכללה האקדמית להנדסה סמי שמעון

עיצוב, עריכה וביצוע גרפי: **סטודיו טל**

עריכת לשון: **ענת פלדמן**

* בחלק מהמקומות המערכת מצאה לנכון לנהוג שלא על-פי הכתיב חסר הניקוד של האקדמיה ללשון עברית *
* תוכן המודעות באחריות המפרסמים בלבד *



תוכן העניינים

דבר העורך

(3)

של מי הדוקטורט הזה בכלל?
קווים מנחים לגיבוש הסכם בין מנחה למונחה
(תלמיד דוקטורט) על תהליך ההנחיה וזכויות
פרסום

אורה גילבר, זאב וינשטוק, מיכאל וינברג ואורית
ברשטינג

(26)

חלק א': אתיקה בחיים האקדמיים

אתיקה אקדמית: זיכרונות עגומים

(4)

אסא כשר

אתיקה במחקר בחינוך: שיח של סמכות ואכפתיות
במרחב שבין מרצה לבין סטודנט

קלאודיה גלושנקוף וחנה עזר

(30)

קודיפיקציה אתית באוניברסיטת בן-גוריון

(8)

יצחק (יאני) גבו

כותב הצללים של עבודות אקדמיות*

(36)

Ed Dante

הפרופסור יודע הכול

(14)

יוחנן גלוקר

הנוער העובד, והלומד באוניברסיטה

(39)

ישראל דויד

דלדול האקדמיה?*

(18)

Bruno S. Frey

אי יושר אקדמי: הסטודנטים*

(42)

Bernard E. Whitley and Patricia Keith-Spiegel

פיטורי פרופסור בגין התנהגות לא אתית:

(20)

הודעת האוניברסיטה העברית, 31 ביולי 2011

מאמרים נוספים בנושאי אתיקה אקדמית

(47)

חלק ב': אתיקה בהוראה, הנחיה ולמידה אקדמיים

עקרונות אתיים להוראה במכללה ובאוניברסיטה*

(21)

Harry Murray, Eileen Gillese, Madeline Lennon, Paul
Mercel; and Marilyn Robinson

הנחיות לכותבים

(48)

קוד לאתיקה אקדמית באוניברסיטת בן-גוריון,

(24)

פרק ה: אתיקה אקדמית בהוראה

* המאמר תורגם, תומצת ועובד על ידי העורכת הראשית

מרכז המידע הבין-מכללתי במכון מופ"ת

אנחנו כאן להיאלץ!

מרכז המידע הבין-מכללתי במכון מופ"ת מספק שירותי מידע בתחומי הכשרת מורים, הוראה וחינוך.

מאגרים ייחודיים:

מאגר חומרי למידה

גישה לאוסף ייחודי של דוחות מחקר, של עבודות דוקטורט בתחום הכשרת מורים והוראה ושל כתבי עת אקדמיים בתחום החינוך.

מאגר כלי מחקר

מאגר ייחודי הכולל שאלונים, תצפיות וכלי מחקר נוספים בתחום החינוך והכשרת המורים.

מאגר שאילתות

מאגר ובו ריכוז השאילתות האחרונות אשר צוות מרכז המידע ביצע.

מאגרי מידע חיצוניים:

גישה למאגרי מידע ייחודיים בחינוך, בעברית ובאנגלית.

מאגר כנסים ואירועים:

מידע ופרטים על כנסים וימי עיון בנושא חינוך בארץ ובעולם.

שירותי מרכז המידע:

- ◀ שימוש בעמדות מחשב
- ◀ הדרכה על שימוש באתר מרכז המידע
- ◀ איתור מידע במאגרי מידע ייחודיים בחינוך (שאילתות)
- ◀ עיון בפריטי מידע, בספרי עיון ובכתבי עת
- ◀ טיפול בבקשות למאמרים בטקסט מלא
- ◀ הזמנת מאמרים מ-British Library
- ◀ שליחת רשימה עדכנית של מאמרים חדשים בחינוך לדוא"ל

כואו איהנע מהשירוביגס התנוונים
מככס המידע של מכון מופ"ת

השירותים ניתנים בעלות סמלית.

לקבלת פרטים נוספים -

אנא פנו בטל': 03-6901450

בדוא"ל: meyda@macam.ac.il

אתר מרכז המידע המחודש:

<http://infocenter.macam.ac.il>

דבר העורך

העולם האקדמי אמור לעסוק באתיקה אקדמית מטעמים שונים, חלקם רגילים וחלקם מיוחדים.

ראשית, כל קהילה העומדת בפני עצמה, תהא זו קהילה של בעלי מקצוע, חברי ארגון, ממלאי תפקיד או כיוצא באלה, ככל שהיא מגלה יחס רציני ואחראי לפעילותה ולעצם קיומה, היא אמורה להשליט על עצמה תפיסה בדבר ההתנהגות הראויה של כל מי שפועל במסגרתה. תפיסה זו, כשהיא ראויה לשמה, היא האתיקה שלה. הקהילה האקדמית אינה יוצאת מן הכלל. בתור קהילה המתייחסת לעצמה ברצינות ובאחריות, היא אמורה להנהיג נורמות של התנהגות אקדמית ראויה.

שנית, הקהילה האקדמית מכשירה סטודנטים לתפקידים שונים, גם כשהיא מגישה שירות לקהילה עצמאית, כגון קהילות הרפואה, ההנדסה, עריכת הדין, העבודה הסוציאלית, ההוראה וכדומה, וגם כשהיא מכשירה את הדור הבא של החוקרים והמרצים. הכשרת הסטודנטים לתפקידים המקצועיים שלהם פירושה גם הטמעה של האתיקה של המקצועות הללו; ומרצים אינם יכולים להטמיע אתיקה כלשהי בלי להציג כראוי את הדוגמה האישית של ההתנהלות האתית שלהם עצמם, כבני הקהילה האקדמית.

שלישית, העיסוק האקדמי, מטבעו, מעודד מחשבה שיטתית, מעמיקה, אחראית, מקיפה, ביקורתית. פיתוח תפיסות הוא מלאכה שהאקדמיה אמורה להיטיב לעשותה. פיתוח האתיקה האקדמית כולל פיתוח תפיסה בדבר הזהות של האקדמיה, ובכלל זה - ייעודה והליכותיה. ההתנהלות הראויה אמורה לבטא כראוי את תפיסת הזהות הזאת. לדוגמה, חלק מתפיסת הזהות הוא ערך החופש האקדמי; ערכים אחרים אמורים לסמן את גבולות החופש הזה, ביניהם כבוד האדם והיושרה האקדמית.

גיליון זה של הביטאון המקצועי הוראה באקדמיה בא להציג רעיונות ופעולות בתחום האתיקה האקדמית, בעיקר בישראל. חלק אחד שלו עוסק באתיקה של המרצים באופן כללי, והחלק האחר עוסק באתיקה של המרצים בהקשרי ההוראה והלמידה, שהם בלב עיסוקו המקצועי של ביטאון זה. אני מודה לכל המשתתפים בגיליון זה על המאמרים המעניינים, מאירי העיניים, שכתבו למענו.

אני מודה לפרופ' גירה חטיבה על ההזמנה להיות עורך אורח של גיליון זה ועל עזרתה הרבה בהכנת הגיליון הזה, גם בתרגום ובעיבוד של ספרות מקצועית חשובה והן בעריכת המאמרים שלפניכם.

אסא כשר

עורך אורח

אתיקה אקדמית: זיכרונות עגומים

אסא כשר, אוניברסיטת תל אביב^a

המאמר מתאר סדרה של אירועים אקדמיים בעלי משמעות אתית, המוכרים למחבר עקב עיסוקו המתמשך באתיקה. תיאורו של כל אירוע כולל את עובדות הרקע ואת תגובת האוניברסיטה. גם האירועים וגם התגובות מעוררים זיכרונות עגומים.



אסא כשר

גם תזה; מפתיעה, מעניינת, מבטיחה. הכרתי אותו היטב כאדם מבריק, מקורי, אחראי וגם נעים, והסכמתי להדריך אותו. עד מהרה הועברה תכנית המחקר שלו לוועדה המתאימה. אני זוכר שנדהמתי לשמוע על התכנית שלא אושרה. אחד מקוראיה של תכנית המחקר כתב עליה שהיא "אידיוטית", לא פחות.

ראיתי בעבודתי המקצועית אלפי חוות דעת על מסמכים אקדמיים, רובן על מאמרים שהוגשו לפרסום בעיתון *Philosophia*, הרבעון הישראלי לפילוסופיה שאני עורך (בהוצאת Springer). רוב חוות הדעת שראיתי היו שליליות, לעתים מאוד, אולם אף פעם לא נתקלתי בהן בביטוי כזה. לימים התבררו הנסיבות שבהן נכתבה חוות הדעת: הקורא חשב שהתכנית הייתה של קצין אחר, שאיתו רצה להתחשבן.

באותה תקופה הגיעה אלי תלמידה בעלת הכשרה מתקדמת וניסיון מעשי במקצועות הטיפול הנפשי. היא רצתה לכתוב עבודה על רקע תורות פילוסופיות בדבר משמעות החיים. תכנית המחקר שלה הייתה מעניינת, מאירת עיניים. היה לי עניין רב להדריך אותה. תכנית המחקר שלה לא אושרה. אחד הקוראים כתב עליה שהיא נגועה ב"מחלת נפש", לא פחות.

בשני המקרים חוות הדעת הנואלות הועברו לתלמידים וריפו את ידיהם. בסופו של דבר, חרף הנכונות שלי להיאבק על צדקתם, התלמידים משכו את ידיהם מן הרעיון לכתוב עבודה לתואר שלישי. מאז התקדמו שניהם היטב במסלולים מקצועיים, מרשימים ומוצלחים.

לקח: שתי הדוגמאות הללו מראות שחוות דעת אנונימיות מאפשרת התבטאות לא עניינית, גסת

אני בא לשתף את קוראי החוברת הנוכחית על אתיקה בהוראה אקדמית בכמה זיכרונות מן השנים הרבות שעברו עלי באוניברסיטת תל אביב. כל אחד מן הזיכרונות הללו קשור בסוגיה מעניינת באתיקה אקדמית, שהיה טעם לעסוק בה כשנתקלתי בה לראשונה, כשם שיש טעם להוסיף ולעסוק בה כשנתקלים בה כיום. אני מעלה את הזיכרונות הללו בהזדמנות זו כדי לעזור לקוראים המעוניינים בכך ללמוד מניסיון העבר שלי ולהפיק לקחים. ומכיוון שכך, לא אזהה בפרוטרוט את ההקשר של אף אחד מן הזיכרונות הללו, אלא אסתפק בפירוט הנחוץ כדי להבין את הסוגיה האתית העולה בו.

א

אחת ההנאות השמורות למרצה המדריך תלמידים בכתיבת עבודת דוקטור, היא האפשרות לקיים דיאלוג מרענן עם חוקרים צעירים. אני מודה בהנאה שנגרמה לי לא פעם ולא פעמיים בהדרכת תלמידים שהיו מבוגרים מעט יותר מן הרגיל, מפני שהרקע שלהם היה עשיר יותר. בין תלמידי המחקר שלי היו בעלי הכשרה מתקדמת או ניסיון עשיר בהנדסה, במדעים, באמנויות, ברפואה, בעבודה סוציאלית ועוד כהנה וכהנה. יום אחד הגיע אלי קצין ביחידה ידועה של חיל המודיעין ובידו תכנית מפורטת לעבודת דוקטור. הייתה לו הכשרה מתקדמת בהנדסה ובפילוסופיה וניסיון טכנולוגי עשיר. הייתה לו

a פרופ' אסא כשר, פרופסור אמריטוס מהקתדרה ע"ש לאורה שוורץ-קיפ לאתיקה מקצועית ולפילוסופיה של הפרקטיקה ופרופסור אמריטוס לפילוסופיה, אוניברסיטת תל אביב; חבר האקדמיה האירופאית למדעים; חתן פרס ישראל. asakash@hotmail.com

עמיתי המלומד, הקורא רוסית, טען שעבודת הדוקטור כוללת קטעים רבים שהועתקו ותורגמו מן הספר שהופיע קודם לכן ברוסית. אינני קורא רוסית, אבל סמכתי לחלוטין על ידיעותי ועל יושרו של עמיתי. היה עלי להודות, כי לכאורה לפנינו גילוי של גניבה ספרותית ושל קבלת תואר דוקטור במרמה, גם אם בזמן אחר ובמקום אחר. כיוון שמחבר אותה עבודת דוקטור היה חבר הסגל האקדמי הבכיר של אוניברסיטת תל אביב, היה צורך לנקוט עמדה.

משכבר הימים אני נאמן לנורמה האתית הדורשת, נוכח תקלה או עבירה, לפעול לתיקון המעוות. ביקשתי אפוא פגישה עם הרקטור (לא אותו הרקטור), שהתמצא היטב בתחום שבו נכתבו שני הספרים האמורים, אף על פי שמקצועו האקדמי היה אחר לגמרי. הרקטור הקשיב לטענותי, קיבל ממני את הראיות שנתן לי עמיתי והבטיח להיכנס בעובי הקורה.

הפגישה שלנו התקיימה לפני החופשה השנתית. בתום החופשה הוא סיפר לי כי במהלך הקיץ ביקר באותה אוניברסיטה, העלה את הסיפור בפני אחד מראשיה וקיבל הסבר שתופעה כזו כבר לא יכולה לקרות שם יותר, עקב הסדרים שהונהגו מאז באותה אוניברסיטה. אפשר להבין את התגובה של אותה אוניברסיטה: הם לא מצאו טעם לעסוק בפרשה משנים עברו, אבל מצאו טעם לדאוג לכך שפרשות דומות לא יתרחשו. ועם זאת, דומה שבהסדרים לא די. טיפוח האתיקה לא נעשה באופן השלם כאשר מציבים מכשולים בדרך הרעה. הטיפוח הוא טוב יותר, מכל בחינה, כשמחנכים את הסטודנטים כלל לא לעלות על הדרך הרעה, אם ממתין להם עליה מכשול לא עביר ואם לאו.

ומה יתרחש אצלנו? הנה איש סגל בכיר, בעל קביעות, שעבודת הדוקטור שלו נגועה בפגמים אתיים חמורים. הרקטור לא היה איש בשורה, וככל הידוע לנו לא נקף אצבע.

לקח: אני מבין את הקושי שבעריכת בירור נוקב שנים לאחר מעשה, את הקושי שבהתרת חוזה קביעות וכדומה. ועם זאת, אני לא יכול להצדיק את השתיקה. ניתן היה לפרסם הודעה, בלי לנקוב בשמות, שהיה בה סיפור המעשה בקווים כלליים, ניתוח אתי קצר של המעשה והדגשה של ההתנהגות הראויה. "תיקון המעוות" הוא לאו דווקא פעולה משמעתית (או חמורה יותר). חלק מן ה"מעוות" הוא השתיקה. חלק מ"תיקון המעוות" הוא הפרת השתיקה בתגובה אתית, חינוכית.

ד

אני זוכר את הפעם הראשונה שבה עלתה על הפרק האפשרות לכוון באוניברסיטה ועדת אתיקה. הוזמנתי לפגישה לא פורמלית של חברי סגל בכירים. היו שם כעשרה חברים. התבקשנו להביע את דעתנו על האפשרות לכוון ועדת אתיקה. שניים מן הנוכחים היו בעד. גם אני הייתי בעד. אני זוכר שהעליתי כמה דוגמאות. אחת מהן הייתה סוגיית ההטרדה המינית. עדיין לא היה חוק האוסר עליה, ואפילו המודעות לאופי השלילי של ההטרדה לא הייתה רווחת. אחד המשתתפים זלזל בעיסוק בתופעה הזאת, במילים שאני זוכר: "בכל מקום שיש בו גם גברים וגם נשים, תהיה הטרדה מינית. ככה זה. אין מה לעשות. לא נורא".

ידעתי לא מעט על הטרדה מינית באוניברסיטה. תלמידה שבאה להתלונן בפני על חברות שהוטרו, הביעה בשמן סירוב מוחלט לפנות אל מנגנון המשמעת של הסגל האקדמי, כדי שהמוטרדות לא תמצאנה את עצמן בעימות ישיר עם המטרידים. בהתאם

רוח, מצוצה מן האצבע וכדומה. האתיקה האקדמית מחייבת יושר ויושרה. תפקידה של חוות דעת הוא לכאורה לעזור לוועדה, אבל לאמיתו של דבר תפקידה העיקרי הוא לעזור לתלמיד המחקר, לעודד אותו ולא לרפות את ידיו, לכבד אותו ולא לפגוע בו בסגנון הנלוז של תגובות אינטרנט.

ועוד לקח: ועדת תלמידי מחקר אמורה לשמור על כבודו של התלמיד ולקחת חלק במאמץ לעזור לו. חוות דעת גסה, סתמית או מצוצה מן האצבע, ראוי להחזיר למחברה עם הערה בדבר אתיקה אקדמית, בדבר ההתנהגות הראויה בהקשר האקדמי של מתן חוות דעת.

ב

אני זוכר את היום שבו הגיעה למשרד שלי תלמידה כדי לשאול אותי אם אני רוצה לראות במו עיני אדם המכין בתשלום עבודת עבור תלמידים. התלמידה הייתה מוכרת לי היטב, גם כמשתתפת פעילה בשיעורים וגם כעוזרת מחקר אחראית ויעילה. הלכתי איתה אל החלון הגדול במסדרון המרכזי של הקומה שבה נמצא משרדי, ממנו נשקף מראה הקפיטריה של בניין גילמן. התלמידה הצביעה על אדם מסוים וסיפרה לי שהוא מוכר לכולם בתור כתבן עבודות, המגיש לתלמידים שירות המאפשר להם להגיש עבודות שלא טרחו בעצמם על הכנתן. למרות היכרותי עם התופעה, נדהמתי מן ההעזה, מחוסר הבושה.

שאלתי את התלמידה אם היא מוכנה לעזור לתפוס את הכתבן הזה בקלקלתו. היא הייתה מוכנה להעמיד פנים שהיא מזמינה אצלו עבודה כדי להגיש אותה, אבל ביקשה חסיונות, כדי שאף אחד באוניברסיטה לא יבוא אליה בטענה על כך שהזמינה עבודה במקום לטרוח על כתיבתה.

לתומי חשבתי שלא יהיה קשה להשיג עבורה חסיונות כזו, כמבוקש וכראוי, שכן כמה ימים קודם לכן שמעו רבים נאום של הרקטור שבו נכלל גינוי חריף של התופעה. הלכתי אפוא אל הרקטור לבקש חסיונות עבור התלמידה. הצגתי את העובדות, את הרעיון, את הצורך בחסיונות, את התרומה הצפויה למאבק בתופעה הקלוקלת. התגובה ששמעתי מן הרקטור הפתיעה אותי: "אני לא רוצה לדעת על זה שום דבר". לא חסיונות, אף לא עידוד, סירוב מוחלט, התחמקות מוחלטת.

לקח: האחריות למאמץ לבער תופעות של התנהגות לא אתית בין התלמידים היא על המרצים, ובראשם הרקטור. טוב לנאום בגנות תופעה של התנהגות לא ראויה, אבל רע להתחמק מפעולה נחרצת ומועילה כנגד גילויים ברורים של התופעה. התנהגות הרקטור והמרצים אמורה להיות מופתית, גם במאבק נגד תופעות שליליות. מה המופת הניתן בסירוב הרקטור להעניק לתלמידה את החסיונות המתבקשת כאשר היא מוכנה לעזור לשרש תופעה שלילית?

ג

אחד מעמיתי באוניברסיטה שאל אותי פעם אם אני מוכן לשמוע סיפור המעורר בעיה קשה באתיקה אקדמית וגם לפעול בתגובה. כדרכי, השבתי לו בחיוב. הוא הזמין אותי למשרדו, ובו הראה לי העתקים של שני ספרים. האחד היה עבודת דוקטור שנכתבה שנים קודם לכן באוניברסיטה ידועה, טובה ומיוחדת, בארצות הברית. האחר היה ספר שנכתב קודם לכן, ברוסית, מאחורי מסך הברזל. בשני הספרים היו מסומנים קטעים רבים.

את עבודתו באוניברסיטה. הוא בא לבקש את עזרתך, לא כמי שמצדיק את מה שעשה, אלא כמי שמבקש על נפשו המקצועית. ניסיתי לעזור לו. כתבתי מכתב שנועד להצדיק את המשך העסקתו באוניברסיטה. עוד נורמה אתית שאני נאמן לה כל השנים מתגלמת בביטוי הקדמון "מודה ועוזב ירוחם", בייחוד כשהמדובר בעבירה שאין בה חומרה. העבירה של החוקר הייתה עבירה, בלי ספק. לא ראוי להעתיק. אפשר להביא דברים בשם אומרם ואפשר לנסח את הדברים אחרת. ועם זאת, המדובר בהצעת מחקר שראו אותה אנשים בודדים, המדובר בסקירת הספרות ולא בהצעת החידוש, המדובר בעבירה שאין בה חומרה. החוקר עצמו היה בגדר "מודה", בלי ספק, והדעת נתנה שהיה גם בגדר "עוזב", שלא יחזור שוב על המעשה המוטעה, הלא ראוי. אפשר היה לתת לו הזדמנות להוכיח את עצמו. ראוי היה לעשות כך. הפסקת עבודתו באוניברסיטה הייתה לא מידתית. המכתב שלי ומכתבים דומים לא עזרו לו. עבודתו באוניברסיטה הופסקה. הקריירה שלו נפגעה.

הרקטור שהיה מעורב בהפסקת עבודתו של חוקר מצטיין זה באוניברסיטה הוא אותו רקטור שהחליט לא לנקוף אצבע בדבר חבר סגל בכיר שחלקים נכבדים בעבודת הדוקטור שלו הועתקו מספר שהופיע קודם לכן במקום אחר, רחוק מעיני הבריות. לקח: לטעמי, בכל מקום שיש בו יסוד מוצק לראות אדם כמי שחטא באופן לא חמור, אבל לאחר מכן נעשה "מודה ועוזב", יש לפעול בהתאם לנורמה האתית של "מודה ועוזב ירוחם". התנהגות אחרת היא בגדר צדקנות.

לקח נוסף: כאשר אותה אוניברסיטה, באותה תקופה, מגלה יחס מחמיר קיצוני בעניין כלשהו מצד אחד, ויחס מקל קיצוני בעניין חמור הרבה יותר מן הצד האחר, אין מנוס מביקורת חריפה על חוסר העקביות שלה. צירוף תגובות כזה הוא בניגוד לצדק הטבעי. ההסבר הטוב ביותר שלו יהיה במונחי שיקולים זרים, פוליטיקה ארגונית האוכלת באוניברסיטה ובאתיקה שלה בכל פה.

1

הייתה תקופה שבה חברי סנאט האוניברסיטה, שהיו כלל הפרופסורים מן המניין ונציגים אחדים של בעלי דרגות אחרות, היו מקבלים הודעה מפורטת על כל מי שעמד להיות חבר חדש בסנאט, הווי אומר, בדרך כלל, מי שעמד לעלות לדרגת פרופסור מן המניין, ולעתים רחוקות מי שהתמנה הישר לדרגה זו. ההודעה כללה את מהלך החיים ואת רשימת הפרסומים של החבר החדש. חברי הסנאט יכלו לערער על ההחלטה להעלות מישהו לדרגת פרופסור מן המניין או למנות אותו לדרגה כזאת, אבל בדרך כלל לא היה מקום לערעור כזה, וההמתנה לסיום תקופת השבועות שבמהלכם אפשר היה להגיש ערעור הייתה המתנה פורמלית, טקסית.

לימים, כדי לחסוך נייר, שלחו את חבילות הנתונים האקדמיים הללו רק למי שרצה בהן. אני תמיד רציתי בהן, מפני שלעתים קרובות יכולתי ללמוד מהן משהו מעניין ואולי אף חשוב על המתרחש בסביבה האקדמית שלי.

יום אחד עלעלתי ברשימת הפרסומים של אחד מעמיתים, שהיה אמור לעלות לדרגת פרופסור מן המניין, ועד מהרה לא האמנתי למראה עיני. בצד שמו של כל מאמר המופיע ברשימה כזאת אמורים להופיע שמות המחברים שלו: בעל הרשימה לבדו, אם

לאותה נורמה בדבר החובה לפעול ל"תיקון המעוות", הצעתה לה שתאסוף נתונים כלליים על הטרדה מינית באוניברסיטה. היא הסכימה וגם חזרה אלי עד מהרה. התגלו לנו עבודה סמינריונית ועבודה לתואר שני שסקרו את תופעת הטרדה המינית בחלקים מסוימים של האוניברסיטה. הממצאים הדהימו אותי. אמנם הטרדה פיזית הייתה נדירה, אבל לחצים ואיומים אקדמיים שהייתה בהם הטרדה מינית התגלו כרווחים למדי.

חשבתי אפוא שראוי לכונן ועדת אתיקה שתעסוק, בין השאר, בחינוך לביעור הטרדה המינית על כל צורותיה. האמנתי שניתן לחנך, שניתן לבער, שניתן לתקן את המעוות. רוב הנוכחים חשבו שאין צורך בוועדת אתיקה. במועד מאוחר יותר, כך שמעתי, הוזמנו לרקטור כמעט כל המשתתפים בישיבה הלא פורמלית. הישיבה אצל הרקטור הסתכמה בהחלטה שאין צורך בוועדת אתיקה באוניברסיטה...

לקח: יכולנו להקדים את הטיפול המשפטי בהטרדה מינית, במתכונת המקובלת כיום, לפטור את עצמנו במידה רבה מן הסנקציות של העולם הפלילי ושל העולם המשמעתי על ידי הטיפול החינוכי של עולם האתיקה. החמצנו את ההזדמנות הזאת. הטרדה המינית לא נעלמה מחיי האוניברסיטה, ועל החינוך להתנהגות ראוייה הופקדה המערכת המאיימת והמענישה שכוח ההפחדה שלה אינו מבוטל, אבל כוח השכנוע שלה וכוח החינוך שלה דלים.

לקח נוסף: עד היום אין ועדת אתיקה אקדמית באוניברסיטת תל אביב, וגם לא בכמה אוניברסיטאות ומכללות אחרות. העיסוק באתיקה העמיד אותי לא פעם נוכח התופעה של התנגדות פשטנית לעצם הכניסה של ארגון לעולם האתיקה. ארגון אחראי יודע להתגבר על הרתיעה מפני הסדר האתי. המוסדות האקדמיים היו צריכים להיות מופת בעניין זה.

ה

חוקרים צעירים רבים נהנים ממלגת אלון שהמדינה מעניקה לעידוד ההצטיינות המחקרית. החוקר שהגיע אלי זכה במלגת אלון בדרגה אוניברסיטאית בכירה, שהעידה על ההצטיינות המיוחדת שלו. הסיפור שבא לספר לי היה עצוב.

במסגרת המאמץ המקובל למימון המחקר, הוא הגיש הצעת מחקר לגוף מימון ממלכתי ידוע. ההצעה כללה תיאור של מחקר מצוי, מקורי ומבטיח. על כך אין עוררין. הצעת המחקר כללה סקירת ספרות, שהיא הרקע למחקר המוצע. הסקירה הזאת כללה משפטים שלמים שהועתקו מעבודתו של חוקר מסוים מחוץ לארץ. החוקר יכול היה לנסח מחדש כל משפט כזה, מבלי לפגוע בתוכן ומבלי להסתכן בהעתקה מילולית. הוא יכול היה להביא את המשפטים הללו כציטוטים. מתוך קלות דעת סתמית הוא לא עשה זאת. החידוש שבמחקר היה בראש מעייניו, השאר היה עול שצריך להיפטר ממנו במהירות.

הצעת המחקר נשלחה לבדיקה. אחד הבודקים היה החוקר שמעבודתו הועתקו המשפטים האמורים. חוות דעתו כללה תלונה חריפה על העתקה, אף על פי שהמדובר בסקירה ולא בחידוש. בתגובה פסל גוף המימון הממלכתי את ההצעה וגם ענש את החוקר: נאסר עליו להגיש הצעות מחקר לאותו גוף במשך כמה שנים.

באוניברסיטה התקיים באותה שעה הליך למתן קביעות לאותו חוקר. היה מי שדרש לא להעניק לו קביעות, ובכך להפסיק

את האתיקה שלו. אוניברסיטה אמורה לטפח את האתיקה של עצמה, בראש ובראשונה את האתיקה של הסגל האקדמי שלה. כשהיא לא עושה זאת בכלל או עושה זאת רק לעתים רחוקות ובפינות נידחות, רווחת בה אווירה המאפשרת התנהגות קלוקלת, אפילו פוגענית.

רבים מאנשי הסגל של כל אוניברסיטה וכל מכללה אקדמית הם בעלי רגישות חברתית או פוליטית רבה, המביאה אותם להתבטאויות פומביות תכופות. רבים מהם לא יקבלו בשוויון נפש את התופעה של פוליטיקאי, בממשלה או בכנסת, הרומס את האתיקה המחייבת אותו, רק מפני שנוה לו לעשות זאת. אכן מן הראוי לא להשלים עם התנהגות נלוזה כזאת, אולם מעניין ועצוב לראות עד כמה אותם אנשי סגל נוהגים בדיוק כמו אחרוני הפוליטיקאים, כשהמדובר באתיקה האקדמית המחייבת אותם. הדוגמאות שהבאתי כאן לקוחות מאוניברסיטת תל אביב, אותה אני מכיר היטב מבפנים, אבל במהלך השנים שמעתי סיפורים דומים גם על מוסדות אחרים להשכלה גבוהה, בישראל ומחוצה לה.

הדרך אל האידיאלים של האתיקה האקדמית נפתחת אפוא בשני צעדים חשובים: ראשית, "קשוט עצמך תחילה": הדורש רמה אתית גבוהה מזולתו, חייב להיות ולהיראות בעל רמה אתית גבוהה בתחום פעילותו. ושנית, המכשול העיקרי על דרכה של האתיקה הארגונית באקדמיה הוא הפוליטיקה הארגונית באקדמיה. הגיע הזמן שהאתיקה תרסן את הפוליטיקה, בכל מקום, גם באוניברסיטה.



כתב את המאמר ללא שותפים; הוא וכל שותפיו, אם כתב את המאמר יחד עם שותפים. באותה רשימה ראיתי כמה מאמרים שהופיעו בה כאילו בעל הרשימה כתב אותם לבדו, שעה שלאמיתו של דבר הוא לא כתב אותם לבדו. הכרתי היטב את המאמרים ואת המחבר הנוסף של כל אחד מהם: אני עצמי... היו ברשימת הפרסומים היא עוד תופעות מן המשפחה הזאת, אבל אני להן כאן.

האחראי על הליכי המינויים שכרוכה בהם הצטרפות לסנאט הוא רקטור האוניברסיטה. כתבתי אפוא מכתב לרקטור (לא זה משום סיפור קודם. אחר לגמרי). כתבתי לו שאני לא מערער על העלייה לדרגת פרופסור מן המניין, אבל לא ייתכן להשלים עם הפצת רשימת פרסומים מזויפת, שבה מאמר שכתבתי עם פלוני מתואר כמאמר שהוא כתב לבדו. דרשתי שרשימת הפרסומים תתוקן ותישלח מחדש עם התצלול מתאימה לכל מי שקיבל אותה עד אותו יום. הקורא הרגיש כבר יכול לנחש מה הייתה תגובת הרקטור. סירוב מוחלט למלא את בקשתי.

בלית ברירה, ערערתי על ההעלאה בדרגה, כדי לאלץ את הרקטור לנהוג על פי התקנון, הווי אומר להזמין אותי, לשמוע את טענותי, לשקול אותן ולהחליט על גורל הערעור. הרקטור יכול היה להיענות לבקשתי לתיקון רשימת הפרסומים ולהפצתה מחדש. הוא ידע שאם יעשה זאת אוותר על הערעור, אבל לא עלה על דעתו לנהוג כך. רשימת פרסומים מזויפת, בכניסה לסנאט, לא גרמה לו לחשוב על אתיקה אקדמית. הוא שב והפציר בי לוותר על הערעור, שעה ששב וסירב להפיץ רשימת פרסומים מתוקנת. בלית ברירה, הזמין אותי, שמע את טענותי והחליט לדחות את ערעורי. במכתב ששלח לי כתב שיש דרכים שונות לרישום מחברי

המאמרים ברשימות פרסומים. וחידוש גדול חידש בזה, בעולם האתיקה האקדמית: מותר לזייף. לימים נודע לי שהשיקולים של הרקטור היו נעוצים בפוליטיקה ארגונית. לקח: באין אתיקה אקדמית ברורה, באין חינוך לאתיקה אקדמית, באין נאמנות כללית לאתיקה האקדמית, התנהגות נלוזה עלולה לצוץ בכל מקום, בכל שעה, לכל מטרה.

ז

האתיקה של ארגון היא תפיסה בדבר ההתנהגות הראויה של חברי הארגון, בכל מעגלי הפעילות שלהם בארגון, לעתים גם מעבר למעגלים אלו. אתיקה אקדמית היא תפיסה בדבר ההתנהגות הראויה של הפעילים באקדמיה, בתור שכאלה - חברי הסגל האקדמי, חברי הסגל המנהלי, תלמידי מחקר, סטודנטים אחרים. ארגון אחראי אמור לטפח

קודיפיקציה אתית באוניברסיטת בן-גוריון

יצחק (יאני) נבו, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב^a



יצחק (יאני) נבו

במאמר זה מתואר הקוד האתי של אוניברסיטת בן-גוריון, הרקע לכתיבת הקוד ולקבלתו על ידי סנאט האוניברסיטה, מבנהו הבסיסי של הקוד ועקרונותיו היסודיים. כמו כן מובאות דוגמאות לנושאים עקרוניים המטופלים על פי הקוד האתי ודרכי ההתמודדות עמם.

קוד אתיקה אקדמית

בשנת 2007 התקבל בסנאט אוניברסיטת בן-גוריון קוד אתיקה אקדמית. הקוד מצוי באתר האוניברסיטה ורבים משתמשים בו לבירור סוגיות אתיות הקשורות לדרכם במוסד ובאקדמיה¹. על יסוד הקוד האתי הוקמה גם ועדת אתיקה, המכונה ועדת הקוד האתי. ועדה זו דנה בשאלות אתיות המועלות בפניה וממליצה לפונים אליה ולהנהלת האוניברסיטה בנושאים השונים. במהלך השנים הונחו על שולחנה של הוועדה סוגיות שונות, כגון ניגודי עניינים בהתנהלות פנים-אוניברסיטאית, הענקת קרדיט נאות (או בלתי-נאות) לחוקרים ולמחברים, יצירת נוהל אוניברסיטאי לקניין רוחני, סוגים שונים של הונאה אקדמית וגבולות החופש האקדמי. לוועדה סמכויות המלצה בלבד; היא אינה מתפקדת כבית דין מסוג כלשהו ואינה פוסקת פסקים. כמו כן, הנהלת האוניברסיטה אינה מחויבת לקבל את המלצותיה של הוועדה ויכולה לנהוג על פי שיקול דעתה. עם זאת, ברוב המקרים עד כה התקבלו המלצותיה של ועדת הקוד האתי והנהלת האוניברסיטה גילתה נטייה לפעול על פיהן.

התפתחויות אלו, יש לומר, אינן מקריות, ואף אינן בלתי-שנויות במחלוקת. העלייה בחשיבות החברתית של האוניברסיטאות הביאה לצמיחתן ולהעצמתן, אך בה בעת הביאה גם לדרישה ציבורית גוברת לבקרה על פעילויותיהן ולהעמדת פעילויות אלו על בסיס ציבורי נאות, בצד הבסיס המקצועי והאקדמי שלהן². באוניברסיטת בן-גוריון באה דרישה זו לידי ביטוי בחקיקתה של חוקה אוניברסיטאית חדשה (החוקה והתקנון

הכללי, 2004). החוקה החדשה שינתה את המבנה הניהולי של האוניברסיטה, צמצמה את האוטונומיה האקדמית של הסנאט ושל רקטור האוניברסיטה והכפיפה אותם ל"שדרה ניהולית" אחת. במסגרת החוקה עלתה גם הדרישה לגיבוש קוד אתי וכללים להתנהגות הסגל האקדמי³. דרישה זו נענתה ביצירת קוד האתיקה האקדמית על ידי הסנאט. בכך נתן הסנאט את ברכתו לשילוב הנורמות האקדמיות והמקצועיות הטהורות במסכת נורמטיבית רחבה יותר, כזו המביאה בחשבון גם את הקשרה הציבורי של הפעילות האקדמית ואת גבולותיה המוסריים של פעילות זו⁴ (רבים רואים בהתפתחויות אלו, ובעיקר בהחלשת כוחם של הסנאט והרקטור, איום על האוטונומיה האקדמית של האוניברסיטאות וצמצום חירויותיהן האקדמיות, עד כדי העלאת החשש מפני "קץ האקדמיה בישראל"⁵. מאמר זה לא ידון בכך).

יש הרואים בקוד האתיקה האקדמית מעין הטלה של מגבלות חוץ-אקדמיות על דרכו של המחקר והפרה פוטנציאלית של החופש האקדמי; ואכן קודים של אתיקה אקדמית כוללים גם מגבלות על חירויות המחקר וההוראה, כמו מגבלות על מחקר רפואי הכרוך בניסויים בבני אדם⁶, מגבלות על מחקרים בפסיכולוגיה חברתית המערבים מידה כלשהי של הונאת הנחקרים⁷ ומגבלות על מרצים מתוקף כבודם של סטודנטים וחזותם לחינוך סובלני ובלתי-מפלה⁸. גבולות אתיים מעין אלו המוטלים על חופש המחקר וההוראה, מעוררים שאלה שאין האקדמיה פטורה מלהתמודד עמה בדבר מעמדם הערכי היחסי של המחקר, הידע, ההשכלה והאמת בהשוואה לערכים מוסריים ותרבותיים אחרים. ניסוחם של קודים אתיים באוניברסיטאות או באגודות מקצועיות עשוי דווקא להוות מסגרת מועילה להתמודדות מעין

a פרופ' יצחק (יאני) נבו, המחלקה לפילוסופיה, מחבר הקוד האתי של אוניברסיטת בן גוריון ומכהן כחבר ועדת הקוד האתי ("ועדת האתיקה" במוסד זה), yanni@bgu.ac.il

פרק ז' עוסק בניהול אקדמי ובדרישות העולות מתוך חובת האקדמיה לנהל את עצמה בתחומיה היא.

בין המוסרי למקצועי: יעדי הפעילות האקדמית

ככל דיסציפלינה מקצועית, גם דיסציפלינת המחקר המדעי-אקדמי הינה פעילות תכליתית מאורגנת להשגת יעד כלשהו, הנתפס באורח מהותי (Intrinsic) כטוב. הדיסציפלינה כוללת אמירה על האופן שבו טוב זה משתלב (או אינו משתלב) בערכים מוסריים וציבוריים אחרים ובטוב האנושי הכללי. עוד כוללת הדיסציפלינה אמירה על האמצעים שבהם ראוי, או בלתי-ראוי, להשתמש כדי לממש את ה"טוב"⁹. דיסציפלינה מקצועית (פרופסיה) היא אפוא מעין קוד אתי בלתי-מפורש, ואחריותם של העוסקים בה היא להפוך אותו למפורש ולהביא לידי ביטוי פומבי וציבורי את ערכיה היסודיים של הדיסציפלינה. דיסציפלינה מקצועית שלא תנהג בדרך זו מסתכנת בחוסר מודעות מלאה למאפייניה הערכיים, ובעקבות זאת בתפקודים לקויים מסוגים שונים. יתרה מזאת, היא מסתכנת גם באובדן האוטונומיה הערכית שלה, שכן בהיעדר קודיפיקציה עצמית מפורשת, ובייחוד בעולם מורכב ומשועשע הנתון לקונפליקטים ערכיים רבים, יבואו אחרים ויטילו עליה קודים משלהם¹⁰.

בראש ובראשונה, אם כן, קודיפיקציה עצמית מפורשת חיונית לשגשוגה של הדיסציפלינה, להגברת המודעות לערכיה בקרב העוסקים בה וליצירת הרמוניה כלשהי בין ערכיה לבין ערכים אחרים, בעיקר אלו שיש לציבור עניין בהם. קוד אתי-פרופסיונלי נע על ציר הנמתח בין שני קטבים. בקוטב האחד, חייב הקוד אתי לבטא שיקולי מוסר וערכים ציבוריים כלליים, שיישומם המקצועי עלול להיות בעייתי מתוקף העובדה שהם עשויים לעמוד בניגוד לתכליותיה של הדיסציפלינה המקצועית עצמה וכן משום שהם בדרך כלל שנויים במחלוקת. כך למשל התכלית של הפרופסיה העיתונאית לשרת את "זכות הציבור לדעת" עשויה לעמוד בניגוד לזכויות של פרטיות אינדיבידואלית, הנתמכות על ידי שיקולים מוסריים וציבוריים כבדי משקל. בקוטב האחר, הקוד אתי חייב לבטא את תפיסתה העצמית של הדיסציפלינה המקצועית שאת פעילותה הוא נועד להסדיר, וכן את מטרותיה היסודיות ואת האמצעים שהיא מזהה לקידום מטרות אלו. באופן כללי, הקוד אתי חייב לבטא את הערכים הספציפיים המכוננים את הדיסציפלינה, ושאינם נגזרים רק מערכי מוסר כלליים.

תפקידו של קוד אתי בקוטב הראשון הוא לבטא ולמסד מערכת של הכרעות ערכיות, המצמצמת ככל האפשר את מרחב הביטוי של מחלוקות ודילמות מעין אלו, על פי עדיפויות ועקרונות סדר מפורשים ומנומקים, המבטאים תפיסה על אודות מקומו של הטוב המקצועי ביחס לערכים אחרים. מטרה זו איננה ניתנת להשגה באורח מלא, ומרחב אי-ההסכמה והמחלוקת לעולם אינו מצטמצם לאפס. עם זאת, ככל שהקוד מפורש יותר ומנומק יותר, ניתן לקוות לצמצום קונפליקטים מוסריים או למיקודם, באופן שמקטין את נזקם. גם בקוטב השני שוררים הבדלים ומחלוקות העלולים לבוא לידי ביטוי בקונפליקטים מוסדיים קשים, וזאת גם כאשר כולם שואפים אל המיטב המקצועי ומעוניינים לפעול כשורה. לפיכך גם בהקשר זה תפקידו של הקוד אתי הוא למסד הכרעות נורמטיביות באשר ליעדי הדיסציפלינה, אמצעיה הראויים והבלתי-ראויים ומסכת ההתחייבויות והזכויות הנגזרת

זו. מכל מקום, הכרעתה של אוניברסיטת בן-גוריון להעביר את גיבוש הקוד אתי לידי הסנאט (להבדיל מחבר הנאמנים או הוועד המנהל למשל), יש בה גם מידה של הכרה בתוקפם של טיעוני הביקורת האלה ובחששות המבוטאים בהם, לצד היענותה של האוניברסיטה להלך הרוח הציבורי. גיבושו של הקוד אתי דווקא על ידי הסנאט אפשר את העמדתם של עקרונות אקדמיים ומקצועיים במרכז הקוד אתי עצמו, ובהם גם את עיקרון החופש האקדמי. כך נוצרה מזיגה שבה עקרונות אתיים וציבוריים מחד גיסא ועקרונות אקדמיים ומקצועיים מאידך גיסא שימשו לתמיכה ולהבהרה הדדית. מזיגה זו, יש לומר, היא מטבעה של הקודיפיקציה האתית בכל תחום מקצועי האמור להביא בחשבון הן את יעדיו של המקצוע והן את מעמדו של הציבור הנזקק לשירותיו.

קוד האתיקה האקדמית של אוניברסיטת בן-גוריון כולל שבעה פרקים:

פרק א' מהווה תמצית של ערכי היסוד של הקוד, מעין פתיחה (Preamble) לקוד בכללותו. ערכי היסוד הנמנים בתמצית הם האמת והחירות, וכנגזר מהם - אי-משוא פנים, יושר, צדק, שוויון וכבוד האדם באשר הוא.

פרק ב' קובע את מטרות הקוד ואת דרכי הפעלתו. בין היתר מיוסדת בו ועדת האתיקה המוסדית ונקבעים תפקידיה, הרכבה וסמכויותיה.

פרק ג' מציג את תכליות היסוד של הפעילות האקדמית: "חיפוש האמת, חקירתה והוראתה", ומציג בצורה מקיפה יותר את הקשר ה"אפיסטמולוגי" בין החירות האקדמית ונטיית המחקר לאמת ואת השלכותיו של קשר זה על המבנה הנורמטיבי של האוניברסיטה כמוסד ציבורי שתכליותיו המהותיות הן תכליות אפיסטמולוגיות. פרק זה כולל גם דיון בגבולות החירות האקדמית, במעמדה של האוניברסיטה כמוסד ללא כוונת רווח ובמידות הנדרשות מחברי סגל כעובדי מוסד מעין זה.

פרק ד' עוסק בסוגיות אתיות במחקר. עיקרון היסוד שבו הוא עצמאות המחקר ביחס לדעה קדומה או אינטרס כלשהו ואי-תלות ממצאי המחקר בגורמים שרירותיים. מעיקרון זה נגזרים ערכים נוספים כגון פומביות המחקר, חשיפתו המלאה של המחקר, חובת היושרה ודיווח האמת בניהול המחקר, הקפדה על מתן קרדיט הולם לכל המעורבים במחקר, מניעת גניבות ספרותיות, מניעת הטיות לפי דרישותיהם של מממנים או גופים ציבוריים ועוד. בפרק זה נידונות גם הגבלות חשובות על המחקר האקדמי, מניעת סיכונים בלתי-סבירים למעורבים במחקר, הסכמה מושכלת מנבדקים אנושיים, כפיפות לחוק ולאמנות בין-לאומיות, עקרונות הלסינקי במחקר רפואי ומניעת כל מחקר שיש בו פגיעה בכבוד האדם, בחירותו ובזכויותיו האנושיות הבסיסיות. במקרים מסוימים מגבלות אלו עשויות אמנם לעמוד בניגוד לחופש המחקר, אולם לטווח ארוך יש בהן דווקא כדי לקדם את החופש האקדמי כחירות המשתלבת במסכת ערכים וזכויות יסודיים ואיננה פוגעת בהם.

פרק ה' מתמקד בסוגיות של הוראה אוניברסיטאית. עיקרון היסוד שבו הוא היותה של ההוראה האקדמית הוראה "מונחית מחקר", להבדיל מסוגים אחרים של הוראה המתקיימים בחלק מהמוסדות.

פרק ו' עוסק בסוגיות הקשורות לפרסום אקדמי וליושרה בפרסום.

הקוד האתי של אוניברסיטת בן-גוריון. לפי גישה זו, מטרתה של החירות האקדמית היא להבטיח בקרה חופשית של כל תיאוריה, מחקר או פרדיגמה, כדי שבסופו של יום תשרודנה רק התיאוריות החזקות והמבוססות ביותר, אלו שניתן לקוות שהן הקרובות ביותר לאמת. בדרך זו מתגבר המוסד האקדמי החופשי, כאשר הוא פועל כהלכה, על ההטיות של חוקריו. כלומר קביעת האמת כיעד המחקר האקדמי יוצרת את הבסיס לדרישות החופש האקדמי, המהוות מרכיב יסודי בכל אתיקה אקדמית ראויה לשמה, שהרי החופש האקדמי אינו חירות ביטוי נגטיבית גרידא, אלא גם זכות פוזיטיבית לשימוש חופשי במשאבי המחקר וההוראה החברתיים. זכות פוזיטיבית מעין זו דורשת הצדקה ייחודית בנוסף להצדקה הניתנת לחירויות הביטוי הכלליות. כאמור, כל חוקר הוא סובייקטיבי במידה כזאת או אחרת, אולם חירותם האקדמית של החוקרים בבואם לבחון כל תיאוריה באורח ביקורתי מטה את המחקר לכיוון אובייקטיבי. כך גם מערכות בקרה, רפליקציה, קידום חוקרים, הענקת קביעות וכדומה. החירות האקדמית, אם כן, הינה אמצעי להשגה ממוסדת וציבורית של האמת, ומכאן מעמדה המרכזי בכל אתיקה אקדמית המעמידה את האמת (והידע) כתכלית המחקר (כך גם בהקשר של הוראה). החוקר באוניברסיטה ילמד וידריך לפי מחקריו ולפי תפיסותיו; האוניברסיטה כגוף ציבורי היא האחראית למגוון המדעי שאליו ייחשף הסטודנט). סעיף 3/ג בקוד האתי של אוניברסיטת בן-גוריון מסביר קשר זה כדלקמן: "החירות האקדמית מהווה תנאי הכרחי יסודי לשימוש ערכי היסוד של האוניברסיטה".

חקר האמת והוראתה נעשה תמיד מנקודת ראותו המיוחדת של חוקר זה או אחר. נקודת ראות זו היא נקודת הראות שרכש החוקר בלימודיו, ואשר מגולמת בשיטות המחקר שבהן הוא משתמש וב"פרדיגמה" שבמסגרתה הוא פועל. מימד סובייקטיבי זה במחקר תיאורטי דורש את תיקונו במערכת פומבית וחופשית של בקרה מקצועית, המעמידה כל שיטה, תיאוריה או "פרדיגמה" לביקורת מקצועית קפדנית. רק קיומה של מערכת בקרה מעין זו יכול להבטיח לטווח ארוך, ומעבר לחולשותיו האנושיות של כל חוקר וחוקר, את האובייקטיביות הנדרשת מחקר האמת. עם זאת, החופש והבקרה האקדמית אינם מבטיחים את האמת, אלא רק את ההתרחקות המתמדת מן הסובייקטיביות של החוקר ואת ההתקרבות המתמדת אל האמת באמצעות בקרה בין-סובייקטיבית. ייתכן כי האמת כשלעצמה היא נקודת גבול אידיאלית אך בלתי מושגת, כזאת שאנו יכולים רק לשאוף להתקרב אליה. אולם במיסוד ובנורמות ראויות אנו יכולים בכל זאת להבטיח את האובייקטיביות של המחקר. מבנה נורמטיבי מעין זה הוא המבנה שאליו שואפת אתיקה האקדמית. בקביעת האמת כיעד של הפעילות האקדמית אין כדי לשלול את חשיבותה של הטלת הספק האקדמית גם באמת עצמה. חוקרים רבים מפקפקים במעמדה של האמת, ואין להטיל בכך דופי. פילוסופים ספקניים, סוציולוגים ביקורתיים, היסטוריונים חדשים או כל מי שתפיסותיו התיאורטיות מניעות אותו לומר ש"אין דבר כזה, אמת", ש"האמת איננה אלא גילוי של כוח" או ש"האמת אינה יעדו המהותי של החקר", מוסיפים להיות אזרחים רצויים ומועילים באקדמיה. כוונת הדברים היא רק שטענות אלו חייבות לעמוד גם הן למבחנים אקדמיים ולמבחני ביקורת בלתי-תלויים, ובאי-תלות זו מצויה תקוות האקדמיה לאובייקטיביות ולאמת. במובן זה, ספקני האמת באקדמיה

מהם. קוד אתי-פרופסיונלי הוא אם כן מזיגה: שיקולים מוסריים וציבוריים כלליים משמשים מסגרת לקביעת מטרות ואמצעים פרופסיונליים ספציפיים מצד אחד, ותפיסות פרופסיונליות משמשות קריטריונים להכרעה או להעדפה בין שיקולים מוסריים וציבוריים מן הצד האחר.

להלן דוגמאות אחדות לניגודים החבויים בתוך דיסציפלינה פרופסיונלית. מהו יעדה הערכי של הדיסציפלינה הרפואית? האם יעדה הוא להאריך חיים או שמא גם למנוע סבל? קוד אתי-פרופסיונלי בתחום הרפואי ידרש לשאלת סדר העדיפויות בין שני הערכים, למשל במקרים שבהם מניעת הסבל אפשרית רק בהפסקת החיים. ברור שלא ניתן להכריע בין שני הערכים המנוגדים הללו ללא בירור יסודי בשאלות מוסר כלליות בדבר ערך החיים או מידת הצדק שבנטילתם, שאלות שבהן גם לציבור ולמוסדותיו הדמוקרטיים והמשפטיים יש עניין רב. ברור גם שכל הכרעה בשאלות האלה תזדקק להבהרה יסודית על זהותה העצמית של הדיסציפלינה הרפואית. הכרעה חז-צדדית, כגון זו המעדיפה תמיד את הארכת החיים על מניעת הסבל, בין שיקוליה מוסריים ובין שהם ממסדיים-אינטרסטיים, תתקשה לעשות צדק עם מלוא המורכבות של התפיסה הדיסציפלינרית העצמית ועם מכלול הדרישות הניצבות בפני מקצוע הרפואה. הכרעה שונה (אפילו במידת מה) עלולה לסתור ערכים אחרים, תרבותיים או דתיים למשל, שהם בעלי בסיס ציבורי רחב. יצירת מיזוג בין שיקולים וערכים מנוגדים אלו היא עניינה של האתיקה המקצועית, ובמקרה זה גם של המחוקק ומערכת המשפט.

הנה דוגמה מהאקדמיה: מהו יעדה הערכי של הדיסציפלינה האקדמית, ה"טוב" שאותו היא נועדה לשרת? האם הטוב הוא חתירה לאמת והוראתה או רק חתירה לאמת והוראתה כפי שהיא נראית לחוקר? האם הטוב הוא חתירה לאמת והוראתה כפי שהיא משתקפת בנרטיב המסופר בקהילת החוקרים או שמא החתירה לאמת והוראתה מתקיימת רק כאשר ניתן לבסס אותה במחקר אמפירי או מתמטי? קוד אתי-פרופסיונלי בתחום האקדמי לא יוכל כמובן להימנע מהכרעות ערכיות מעין אלו על יעדיו המהותיים של המחקר. מצד אחד אין החוקר יכול אלא לחתור לאמת כפי שהיא נראית לו, לפי מיטב שיקול דעתו, ועל פי הנורמות המקובלות בדיסציפלינה שרכש. אמת זו היא גם מה שעליו ללמד את תלמידיו. מן הצד האחר, האקדמיה אינה יכולה, כפרופסיה ציבורית וממוסדת, להשלים עם אלמנט השרירותיות הגלום בתפיסה רלטיביסטית-גרידא או פוזיטיביסטית-גרידא של יעדי הפעילות המחקרית. ברוח תפיסות מעין אלו האקדמיה אינה יכולה לבסס טענה כלשהי ליתרון קוגניטיבי על פעילויותיהם רבות ההשראה של חסידי האסטרולוגיה או תובעי הסמכות המיסטית מחד גיסא, ולהותיר בתחומה את מלוא מרחב ההשכלה והידע מאידך גיסא. בכל מקרה, ברור כי לא ניתן לדון בשאלות האלה ברצינות ללא הכרעות ערכיות, ובמקרה זה גם פילוסופיות, על אודות טבעה של האמת, מקומה התרבותי וכיוצא באלה. ברור שכל הכרעה מסוג זה היא גם הכרעה על זהותה ותפיסתה העצמית של הדיסציפלינה בכללותה.

בין חירות אקדמית לאמת אובייקטיבית

פתרון מסוג אחד לבעיה זו הוא שילוב בין קבלת הסובייקטיביות המובנית של החוקר האינדיווידואלי ובין הענקת עידוד, וכן חירות אקדמית מוחלטת, למבקרו¹¹. זהו הפתרון שבו נוקט

של פרסום אקדמי ובמעמד של מחברי פרסומים. מקובל במקומותינו שפרסום אקדמי אבות רבים לו, ובאופן עקרוני אין פסול בכך ששותפי מחקר יסכימו ביניהם על פרסום משותף של מחקריהם ומאמריהם. אך מי הוא שותף מחקר ששמו ראוי להתנוסס כמחברו של מאמר אקדמי? לעתים מופיעים כמחברים שותפי מחקר לכאורה, שתרומתם העניינית לתוכן המאמר או למחקר שביסודו היא שולית או אפסית. לעתים מדובר בראש היחידה האדמיניסטרטיבית שבמסגרתה התבצע המחקר, במרצים המצרפים שם לעבודות תלמידיהם או ב"טרמפיסטים" מסוגים שונים. אף על פי שנוהג זה נפוץ ביותר, יש להדגיש שמדובר בהונאה אקדמית. רשימות פרסומים כלולות בקורות החיים שמגישים חוקרים ומרצים בדרכם לקידום מקצועי ולקביעות או בבקשות למענקי מחקר. ניפוח קורות החיים על ידי "טרמפים" מן הסוג הנידון יוצר מיצג שווא בפני ועדות המומחים המטפלות בהליכים האלה. סובלנותן של האוניברסיטאות לתופעות מעין אלו מהווה השחתה של הליכיהן האקדמיים, והיא חותרת תחת יכולתה של האקדמיה לעמוד במשימותיה. לעומת זאת, תרבות הפרסום האקדמית יוצרת תמריץ לרשימות פרסומים ארוכות ומנופחות, והיא יוצרת תחום אפור נרחב למדי שבו מטושטשים הגבולות בין חלוקת עבודה (פרסום) לגיטימית ובין שימוש לרעה בהליכים אקדמיים. מעיר

על כך פרופ' אבינועם רכס:

כמה אוניברסיטאות בעולם זיהו זה כבר את הסכנה שבשיטה המעודדת ריבוי פרסומים כבסיס לקידום אקדמי. שיטה זו של "פרסם או מות" מעודדת, בצד זיופים של ממש, גם עבירות אתיות כמו פיצול מידע למאמרים שונים, פרסום כפול של מידע ומעל לכל הענקת קרדיט למי שלא תרם למאמר דבר¹².

העיקרון של פרסם או מות (publish or perish) שבגנותו יוצא רכס הינו ביטוי עממי של עיקרון אקדמי מוצק, שאין לוותר עליו. העיקרון האקדמי המוצק הוא שחברי סגל אקדמי חייבים להביא את עבודותיהם לפרסום פומבי באפיקים מדעיים, כדי לאפשר בקרה מתמדת של עבודתם על ידי מומחים; ככל שהחוקר מפרסם יותר, תרומתו למדע רבה יותר. לעומת זאת, מי שאינו מביא את עבודתו לפרסום או שהיא איננה שורדת את הבקרה המקצועית של עורכים ומוסרי חוות דעת, אינו ראוי למעמדו האקדמי. פרופ' רכס מציע כמה הצעות לתיקון המצב, ובהן התמקדות של ועדות מקצועיות לקידום במספר מצומצם של מאמרים, המסכמים את תרומתו הבלבדית של מועמד. אולם עיקר תיקון המצב הוא בתחום האתיקה. ראשית, יש צורך בהגדרה מדויקת של מושג המחבר לצורכי פרסום אקדמי, כדי למנוע מיצגי שווא ולאפשר, אולי, מתן קרדיט מסוג אחר למי שתרומתם למחקר או למאמר אינה עולה לכדי מעמד של מחבר. שנית, יש צורך בקודיפיקציה אתית מסודרת באקדמיה שתאפשר התגוננות מפני תופעות מן הסוג הזה ותעצים חוקרים וחוקרות ישרים מבלי שיצטרכו בתוך כך להתמודד עם התנכלויות ולחצים.

הקוד האתי של אוניברסיטת בן-גוריון קובע מפורשות (סעיף 3/1):

לא יפרסם חוקר בשמו אלא מחקר אותו הוא ביצע בפועל, ועל אמיתותו, או על היבטים אחרים של תכניו, הוא יכול להעיד במלוא סמכותו המקצועית... לא יצהיר חוקר על עצמו כמחבר-שותף של מחקר בו אין לו חלק אקדמי ענייני. הצהרה מעין זו מהווה הונאה אקדמית.

מאשרים את הנורמות שאותן הם מבקשים לאתגר. בכל מקרה, פעילותם היא פעילות אקדמית ראויה ומבורכת, הן מבחינת האתגר והן מבחינת האישור המוענק בה לערכים המאותגרים. מרכזיותו של החופש האקדמי באתוס ובאתיקה האקדמית אין משמעה שהחופש האקדמי הוא נטול גבולות. ככל עיקרון אתי, גם החופש האקדמי עלול לעמוד בנסיבות מסוימות בניגוד לעקרונות ולערכים אחרים. בצד החופש האקדמי יש להביא בחשבון בתחום ההוראה האקדמית גם את החובה לשמור על זכויות התלמיד וכבודו ועל הוראות החוק וכן את החובה להפרדה בין תכנים אקדמיים להטפה חוץ-אקדמית, מפלגתית או דתית. החופש האקדמי אינו יכול לשמש כסות להפרת ערכים אלו. החלטת בג"ץ שהזכרה לעיל¹⁰ קובעת למשל שהחופש האקדמי המוסדי, המעוגן בחוק המועצה להשכלה גבוהה, אינו יכול לשמש כסות לאפליית מרצים בהליכי קידום או הענקת קביעות. בתחום המחקר החופש האקדמי אינו יכול לשמש כסות למחקר בלתי-ראוי מבחינה אתית, אף אם הוא תקין מבחינה מדעית. מחקר שהופק בדרכים בלתי-ראויות, למשל מחקר רפואי בבני אדם ללא קבלת הסכמה מושכלת מן הנבדקים, עשוי להוות עילה להליכים כנגד חוקר, ואין החופש האקדמי יכול לשמש כהגנה נגדו. לפי עקרונות הלסינקי יש לפסול פרסומו של מאמר על מחקר מעין זה, ללא קשר לערכו המדעי. גם הקוד האתי של אוניברסיטת בן-גוריון פוסל מחקרים שהופקו בדרכים בלתי-חוקיות, בלתי מוסריות בעליל או מנוגדות, והחופש האקדמי אינו מקנה כל הגנה מפני דרישות אלו.

בשנות הפעלתו של הקוד האתי באוניברסיטת בן-גוריון התעוררו לא אחת סוגיות מעין אלו. האם מרצה פוגע בתלמידים בעלי העדפה מינית אלטרנטיבית כאשר הוא מעלה לדיון בכיתתו את הזכות להקמת משפחה חד-מינית ומביע את דעתו נגד זכות זו? האם יכולה טענה של סטודנטים לפגיעה מעין זו להגביל את חירותו האקדמית של המרצה? האם האקדמיה יכולה לכוון "קודים של דיבור" (speech codes) בשירות זכויותיהם של תלמידים לסביבת לימודים שוויונית ומוגנת? הקוד האתי של אוניברסיטת בן-גוריון דורש הקפדה בכבוד הסטודנט, בזכויותיו ובאוטונומיה שלו, ופוסל כל סוג של אפליה לא עניינית, אולם אין הוא מקבל קודים של דיבור. טענות לפגיעה ייבחנו לפי ההבחנה בין פגיעה מסוג עלבון (offense) לפגיעה מסוג נזק (harm), כולל פגיעה בזכויות. בהיעדר פגיעה מסוג נזק, לא יוגבל החופש האקדמי של המרצה להבעת דעה הגורמת עלבון קבוצתי לתלמידיו. הבחנה זו אינה בלתי-שנויה במחלוקת. יש הטוענים כי עלבון קבוצתי חריף אינו ניתן להבחנה מנוק, וכי זכויות השוויון של תלמידים מקבוצות מיעוט אכן נפגעות מחווי דעות מסוימות. אכן ייתכנו מקרים קיצוניים שבהם ייחצה הקו המבדיל בין עלבון לנזק ותיווצר פגיעה ממשית בכבוד האדם. פגיעה כזאת לא תהיה מוגנת על ידי החופש האקדמי. עם זאת, אין פירוש הדבר שלא ניתן להבחין בין עלבון ונזק באף מקרה. קיימים מקרים רבים שבהם ההבחנה תהיה סבירה, ואחד מקריטריוני הסבירות לעניין זה תהיה דרגת הפגיעה בעיקרון החופש האקדמי. הנה שוב, ערכים מקצועיים ומוסריים משמשים להארה ולהבהרה הדדית.

דוגמאות

להלן דוגמאות אחדות לעקרונות הקוד האתי ולהשפעתם בחיי האוניברסיטה. אחד מפרקי הקוד החשובים עוסק בסוגיות

ועל עצם כשירותו כדיסציפלינה אובייקטיבית. כיצד ניתן אם כן להתמודד עם איום זה ולהשיב את המחקר ליושרתו? עיקרו הציבורי של התהליך המדעי הוא בפומביות ובפתיחותו לבקרה מתמדת וחופשית. רק פומביות ופתיחות הן המבטיחות לטווח ארוך את חשיפתה של כל טענה מחקרית לאמות המידה הביקורתיות המחמירות ביותר, ורק החשיפה לביקורת היא המבטיחה את נטייתו ארוכת הטווח של ההליך המדעי לאמת ולאובייקטיביות. כל אימת שנמנעת פומביות המחקר ופתיחותו לביקורת, ניתן לצפות להיווצרות מחסומים על דרך האמת המדעית ועל דרך האובייקטיביות, ואף הרציונליות, של המחקר המדעי, על ידי היווצרות אורתודוכסיות מחניקות או על ידי עליית נורמות פסולות של הסתרת מידע, שיבוש פרוטוקולים מחקריים ומניפולציות מסוגים שונים. ניגודי עניינים וכמוהם הסכמי מחקר מגבילים הם כמובן מסלולים מובהקים להשעיית פומביות המחקר ופתיחותו לביקורת, ובכך סכנתם. לעומת זאת, דרכו של התהליך המדעי לניקוי האירויות היא דרך הפרסום, הגילוי, המחקר והחשיפה.

הקוד האתי של אוניברסיטת בן-גוריון מקדיש לסוגיית עצמאות המחקר סעיפים רבים. סעיף ד/3 למשל קובע את העיקרון כי "נאמנותו הראשונה של החוקר היא לעצמאות מחקר ולא-תלותם של ממצאיו בגורמים שרירותיים". נקבעת חובת פומביות במחקר אקדמי, כולל פומביות הממצאים, הנתונים וכל חומר רלוונטי אחר העשוי להידרש לצורך רפליקציה של המחקר. נקבעים סייגים למעורבות גורמים מממנים במהלך המחקר ובדרכי ניהולו: "הזמנה ומימון מחקרים אינה הזמנה או מימון של תוצאות המחקרים, אלא רק של המחקר בכללותו". נהלים כגון הקצאת מקטעים מבודדים של המחקר השלם לחוקרים שאינם מכירים את כל פרטיו, התאמת הממצאים לציפיותיהם של גורמים מממנים, הגבלת פרסום מדעי לפי דרישותיו של המממן וכיצא באלה הינן פסולות לחלוטין. עקירת נהלים אלו משורש היא ממשימותיה הדחופות של הקודיפיקציה האתית באקדמיה - וגם תפקיד זה נועד הקוד האתי של אוניברסיטת בן-גוריון למלא - שכן פיתויי ההשחתה הינם רבים ומרובי עוצמה.

לסיכום, דיסציפלינה מקצועית יסודית, כגון זו המגולמת במחקר אקדמי, הינה ממילא קוד אתי בלתי-מפורש, מתוקף תפיסת הטוב שבה ותפיסת הדרך שבה טוב זה אמור להתממש ולהתיישב עם ערכים אחרים. ככל שמסכת הלחצים על הדיסציפלינה המקצועית הינה מורכבת יותר ואינטנסיבית יותר, נוצר צורך דחוף יותר להפוך את הקוד האתי הבלתי-מפורש לכזה, ואחריותה של הדיסציפלינה המקצועית היא לעשות זאת, שאם לא כן היא תאבד את האוטונומיה שלה בקביעת ערכיה. מה שלא יבוא מבפנים, על בסיס הכרה עצמית, אוטונומית, בגבולות האתיים המובלעים במקצוע, יבוא באורח גס וברוטלי מבחוץ, על חשבון עצמאותה וערכיה העצמיים של הדיסציפלינה. מכך ראוי לה לאקדמיה להיזהר, שכן אובדן עצמאותה הערכית עלול להיות גם אובדנה המקצועי.

כפי שהוזכר לעיל, עקרונות אלו עומדים בניגוד לפרקטיקה הנוהגת בתחומים מסוימים באקדמיה, ותפקידו של הקוד האתי בהקשר זה הוא לשמש כתמרור המחזיר את התנועה משביל צדדי עוקף אל הדרך הראשית. הניסיון המצטבר באוניברסיטת בן-גוריון הוא שחוקרים עשו שימוש בסעיף זה של הקוד בשביל לחסום תביעות לא ראיות להכללת "טרמפיסטים" כמחברים. נכון הדבר שהטמעת עקרונות אלו בקהילה האקדמית רחוקה מלהיות שלמה, אולם במיסוד קוד זה וקודים דומים לו יש כדי להציע תיקון נורמטיבי בתחום מרכזי של הפעילות האוניברסיטאית¹³.

במחקרים שהתפרסמו בספרות הרפואית נבחנה סוגיית הטיית ממצאי מחקרים לפי האינטרסים המסחריים של גורמי המימון שלהם. במאמר משנת 1986 מתואר מחקר שבחן את סוגיית השפעת מקורות המימון למחקר על תוצאות מחקרים קליניים¹⁴. החוקר בחן 107 מחקרים קליניים (controlled clinical trials) שבהם נבחנו טיפולים עם תרופות חדשות בהשוואה לטיפול מסורתיים. בשלב ראשון סיווג החוקר את המחקרים לכאלו שתמכו באמצעי הטיפול החדשים ולכאלו שתמכו באמצעי הטיפול המסורתיים. בשלב שני סיווג את המחקרים לכאלו שנתמכו כלכלית על ידי יצרני תרופות ולכאלו שמקורות המימון שלהם היו כלליים. ממצאיו היו ש-71% מן המחקרים שנבדקו גילו עדיפות לאמצעי הטיפול החדשים, ומהם 43% נתמכו על ידי יצרני תרופות. לעומת זאת, מבין 31 המחקרים שהעלו עדיפות לטיפול המסורתי, רק ארבעה (13%) מומנו על ידי יצרני התרופות. יתר על כן, מחקרים אלו נתגלו כבלתי-רלוונטיים לשאלת השפעת המימון. לפיכך הסיק החוקר כי בשום מקרה לא נמצאה תרופה שיוצרה בידי מממן המחקר כיעילה פחות מתרופה שיוצרה בידי חברה אחרת. מסקנתו הייתה כי קיים קשר סטטיסטי מובהק בין מקור המימון ובין תוצאת המחקר. אין צורך לומר שאלו הם ממצאים מדאיגים, המעמידים בסימן שאלה את מעמדם האובייקטיבי של מחקרים מעין אלו. הממצאים מעמידים בסימן שאלה גם את יכולתם של מוסדות מחקר ואקדמיה המשתפים פעולה עם מחקרים מעין אלו למלא את תפקידם כנאמני הציבור. מחקרים נוספים מעלים ממצאים דומים. בשנת 2003 הצביעו ג'ואל לקסצ'ין ועמיתיו על הטיה דומה¹⁵. בבדיקה של 30 מחקרים נמצא כי מחקרים שמומנו על ידי תעשיית התרופות היו בעלי הסתברות גבוהה יותר לתמוך במוצר של המממן מאשר מחקרים במימון אחר. מסקנת החוקרים הייתה שבאופן שיטתי קיימת הטיה לטובת מוצרים המיוצרים על ידי החברה שממנת את המחקר. נקודת אור במחקרם של לקסצ'ין ועמיתיו היא הממצא כי סיכויי הפרסום של מאמרים ממומני-חברות תרופות הם קטנים יותר (זמן המתנה לפרסום ממושך יותר, סיכוי גדול יותר להתפרסם ב-*Proceedings* מאשר ב-*Peer-reviewed journals*) - ממצא המלמד על כך שהמנגנון המדעי-אקדמי בכל זאת מגלה סימנים של חיות. שני המחקרים שצוטטו מעלים כהסבר אפשרי להטיה את קיומה של הטיית פרסום (*Publication bias*) כללית, כלומר נטייה לפרסם מחקרים עם ממצאים חיוביים ולהימנע מפרסום ממצאים שליליים או לא מובהקים, אף שאלו כוללים מידע חשוב. עם זאת, שני המחקרים מוצאים שאין די בהסבר זה להטיה הנידונה, דהיינו הטיית המממן. הטיה זו מקורותיה ציבוריים: אי-הפרדה בין הון למדע, בין מסחר ומחקר ובין האקדמיה לתעשייה. אי-הפרדה זו מאיימת על יושרת המחקר

8. Dworkin, R. (1999). We need a new interpretation of academic freedom. In L. Menand (Ed.), *The future of academic freedom* (pp. 181-198). Chicago: The University of Chicago Press.
9. ראו גם: נבו, י' (2009). קודיפיקציה אתית במחקר אקדמי - דילמות ואלטרנטיבות, הרצאה שניתנה בכנס קוד אתי למחקר אקדמי בישראל, http://www.openu.ac.il/code_of_ethics/nevo.html.
10. ראו למשל בג'ן 7793-05 בו נדחתה עתירת האוניברסיטאות לביטול פסק דין של בית הדין הארצי לעבודה בעניין חשאיות דיוני ועדות מינויים. פסק הדין של השופטת ביניש קובע מסכת כללים החייבים להיקבע בתקנוני האוניברסיטאות.
11. לדיון נוסף, ראו: נבו, י' (2005). שני מודלים של חופש אקדמי - המקרה הישראלי. *תרבות דמוקרטית*, 9, 167-137.
12. הארץ, מדור בריאות, 11.03.07.
13. קוד אתי ספציפי לעניין זה הונהג על ידי קבוצה של עורכי ביטאונים רפואיים (The International Committee of Medical Journal Editors). הקוד הוא חלק ממסכת דרישות אחידות לפרסום בכתבי עת רפואיים המכונה: "Uniform Requirements for Manuscripts Submitted to Biomedical Journals: Writing and Editing for Biomedical Publication". <http://www.icmje.org>.
14. Davidson, R.A. (1986). Sources of funding and outcome of clinical trials. *Journal of General Internal Medicine*, 12(3), 155-158; Brown, J.R (2008). Politics, method, and medical research. *Philosophy of Science*, 75, 756-766.
15. Lexchin, J., Ber, L.A. Djulbegovic, B. & Clarrk, A. (2003). Pharmaceutical industry sponsorship and research outcome and quality: Systematic review. *BMJ* 2003;326:1167-1170 doi:10.1136/bmj.326.7400.1167 (Published 29 May 2003). <http://www.bmj.com/content/326/7400/1167.full>
1. ראו: <http://web.bgu.ac.il/NR/rdonlyres/A3113932-0457-4532-BF64-6DCCB9D700CD/42373/rcode.pdf>
2. דרישות אלו והצעות ארגוניות בצידן באו לידי ביטוי בהמלצות ועדת מלץ. ראו: המלצות הוועדה הציבורית לבחינת המבנה הארגוני של המוסדות להשכלה גבוהה, בראשותו של שופט ביהמ"ש העליון (בדימוס) יעקב מלץ (ינואר 2000). <http://www.knesset.gov.il/mmm/data/pdf/m00150.pdf> גם השינויים הארגוניים באוניברסיטת בן-גוריון, כולל חוקת משנת 2004, באו לעולם בעקבות דוח ועדת-מלץ (ומסמך גרוסמן שבה בעקבותיו).
3. סעיף 8 בחוקת האוניברסיטה (החוקה והתקנון הכללי, 2004), קובע: "הסנאט יגבש קוד אתי וכללים להתנהגות הסגל האקדמי ויביאו לאישור הוועד המנהל". בעקבות הנחייה זו הקים הסנאט ועדה להכנת הקוד האתי, וזה אושר בשנת 2007.
4. קיימת גם דרישה בין-לאומית גוברת לקודיפיקציה אתית באקדמיה ובדיסציפלינות אקדמיות ספציפיות. כך למשל נוסדו בעשורים האחרונים קודים רבים של אגודות מקצועיות שונות כגון אגודת האנתרופולוגיה האמריקאית או החברה האמריקאית לביוכימיה. ראו אתר: http://ethics.iit.edu/codes/index_detailed.php?key=edu&HPSESSID=5e155fd9559 של ה-Illinois Institute of Technology Center for the Study of Ethics in the Professions אתר זה מכיל מאות קודים אתיים מסוג זה. הקוד האתי של אוניברסיטת בן-גוריון שונה מרבים מקודים אלה בהיותו קוד של מוסד אקדמי ולא של דיסציפלינה ספציפית, אך למרות זאת יש בו נושאים המשותפים לקודים רבים מעין אלו.
5. גור-זאב, אילן (עורך; עיונים בחינוך). 2005. קץ האקדמיה בישראל? חיפה: הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת חיפה.
6. להצגת הלסינקי בגרסתה האחרונה (2008) ראו: <http://www.wma.net/en/30publications/10policies/b3/>
7. שפיר, ג'. תשס"ז. אתיקה במחקר בפסיכולוגיה. בתוך ר' לנדאו וג' שפיר (עורכים), *אתיקה במחקר* (עמ' 291-308). ירושלים: מאגנס.



קרן חינוך ארצות הברית-ישראל United States-Israel Educational Foundation



לשלב פוסט-דוק אמריקאי במחקרים שלך בעזרת המימון והמוניטין של תכנית פולברייט

המועד האחרון להגשת מועמדות למענקי 2013/2014 - 2014/2015: **1 באוגוסט, 2012.**

מידע מפורט על התכנית והוראות להגשת מועמדות ניתן למצוא באינטרנט: <http://www.fulbright.org.il/index.php?id=1317>
<http://catalog.cies.org/viewAward.aspx?n=2416>
http://www.cies.org/us_scholars/us_awards/Application.htm

להסברים נוספים או לפנות לג'ודי סטבסקי, jstavsky@fulbright.org.il, 03-5172392.

קרן חינוך ארה"ב-ישראל, המנהלת את תכנית פולברייט לחילופי סטודנטים ומרצים בין ישראל לארה"ב, ממשיכה להפעיל תכנית מלגות ייחודית לחוקרים בתר-דוקטורים אמריקאים.

קרן חינוך ארה"ב-ישראל מציעה **8 מענקים** לעמיתים בתר-דוקטורים אמריקאים אשר יעסקו במחקר בישראל בשנים האקדמיות 2013/2014-2014/2015. החוקרים שייבחרו ייהנו **ממלגת פולברייט בסך \$40,000** (\$20,000 לשנה x 2 שנים), בנוסף למילגה שיעניק המוסד המארח.

קרן חינוך מבקשת מכם, חוקרים במוסדות להשכלה גבוהה, לפנות אל השותפים שלכם בארה"ב כדי שביאו את התכנית לתשומת ליבם של החוקרים הצעירים העובדים איתם.





הפרופסור יודע הכול

יוחנן גלוקר, אוניברסיטת תל אביב^a

המאמר דן בנוכחותם של רבים ממורי האוניברסיטות להשיב לשאלות תלמידים גם כשאינם יודעים את התשובה, ולעתים גם כאשר אינם מודעים לעצם קיומה של בעיה. המאמר מנסה להציע סיבות אחדות למעשי אי-יושר מעין זה, תוך התחקות אחר כמה מגורמיהן האפשריים באווירה המדעית של הפקולטות למדעי הרוח של ימינו.



יוחנן גלוקר

דבר הלמד מעניינו שכל המרצה על תולדות הרוח של אירופה בשלהי העת העתיקה, שומה עליו לדעת כמה דברים בסיסיים על שתי השפות הגדולות של התרבות האירופית - יוונית ולטינית - על הקשרים ביניהן לבין אנשי הרוח במזרח הדובר יוונית ובמערב הדובר לטינית, וכיצא באלו שאלות עקרוניות. מי שאינו יודע אם סופר לטיני ונוצרי חשוב כאוגוסטינוס (שעסק בהרחבה בכתביו בעניינים יווניים) ידע את השפה היוונית או לא, כמוהו כמי שמרצה לתלמידיו על השפעתם האפשרית של קפקא ותומס מאן על עגנון ואינו יודע אם עגנון ידע גרמנית וקרא אותם בלשון המקור.

נחזור לסיפורנו. אותו מרצה נבוך לרגע, אך מיד התעשת וענה לתלמיד כי "כמובן", אוגוסטינוס ידע יוונית. האמת היא כנראה שהשאלה ששאל אותו התלמיד כלל לא עלתה על לבו, וספק אם ידע שבמאות הרביעית והחמישית לספירת הנוצרים שוב לא היה זה מובן מאליו שאפילו איש ספרות לטינית כאוגוסטינוס, שהיה בצעירותו פרופסור לרטוריקה (לטינית), שלט בשפה היוונית. ייתכן גם שאותו מרצה לא ידע אפילו שבמאות הקודמות לאוגוסטינוס היו השפה והספרות היוונית חלק מחינוכו הבסיסי של כל משכיל רומי. מדוע ידע? הרי הוא עוסק בתולדות הרוח ולא בשפות עתיקות... אך עצור לרגע: מדוע לא ידע? עצם הניתוק התרבותי הגובר והולך בשלהי העת העתיקה בין העולם המזרחי דובר היוונית לבין העולם המערבי דובר הלטינית הוא עובדה היסטורית חשובה מאין כמוה למי שעוסק בתולדות הרוח באירופה באותה תקופה, והניתוק בין השפות הוא אחד הגילויים המובהקים של הניתוק הכללי. מי שאינו מודע לבעיה זו, מוטב לו שישאל את עצמו אם מן הראוי שילמד קורס מסוג זה. לפני זמן לא רב היה זה מובן מאליו כי מי שאינו מסוגל לקרוא את המקורות הספרותיים

לפני שנים אחדות, באחת מאוניברסיטאות ישראל, עמד מרצה צעיר לפני כיתה גדולה של תלמידים לתואר ראשון והרצה - במסגרת שיעור על תולדות הרוח באירופה בעולם העתיק ובימי הביניים - על אוגוסטינוס ויחסו לפילוסופיה היוונית. הוא הדגיש את קרבתו של אוגוסטינוס לפילוסופיה האפלטונית בגרסתיה הניאו-פלטוניות של תקופתו. אחד התלמידים שאל אותו שאלה בלתי-צפויה במסגרת שיעור זה: האם הסופר ואב הכנסייה אוגוסטינוס (354-430 לספירה, יליד צפון אפריקה הרומאית ודובר לטינית) ידע יוונית והיה מסוגל לקרוא את כתבי הפלטוניסטים היווניים של זמנו במקור? השאלה אינה לגיטימית בלבד: אותו סטודנט לא ידע שכיוון לדעת גדולים. במחקר על אוגוסטינוס במאה ה-20 נדונה השאלה בפרוט רב. במאות שבהן חי אוגוסטינוס שוב לא הייתה ידיעת יוונית חלק הכרחי מחינוכו של כל רומאי משכיל כפי שהייתה בעבר. ידוע ומקובל על רוב החוקרים שאוגוסטינוס מעולם לא למד יוונית כהלכה, ומלבד מילים וביטויים אחדים לא היה מסוגל לקרוא טקסט יווני. כיצד אפוא הגיע להתמצאות לא מבוטלת בכמה מונחי הפילוסופיה האפלטונית של זמנו? התשובה המקובלת, בעיקר בעקבות מחקריו של החוקר הצרפתי הגדול פייר אָדוֹ (Pierre Hadot), שהלך לעולמו לפני כשנה, היא שבזמנו של אוגוסטינוס כבר הייתה ספרות אפלטונית ענפה בלטינית. על מרביתה של ספרות זו אנו יודעים רק מקטעים מעטים ומעדויות ששרדו, אך עצם קיומה מסביר כיצד יכול היה אוגוסטינוס להכיר את הפילוסופיה האפלטונית המאוחרת - הניאו-פלטונית - מבלי לדעת יוונית. מדוע סיפרתי את הסיפור הארוך (יחסית) הזה? כיוון שבעולם מתוקן מבחינה מדעית היה זה

a פרופ' יוחנן גלוקר, פרופסור אמריטוס, החוג ללמודים קלאסיים; חבר מערכת "קתרסיס", כתב עת לביקורת במדעי הרוח והחברה, glucker@zahav.net.il

למי שיושב באותו שיעור? הרי הכול יודו בכך ששיעור בתורת הקבוצות ברמה של שנה ראשונה באוניברסיטה יהיה קשה מאין כמוהו לתלמיד שנה ראשונה בתיכון וקל למדי לתלמידי תואר שני במתמטיקה. הקלות והקושי במקרים אלו - גם לתלמידי אותה שנה - הם יחסיים למידת ההכנה ולמידת ההבנה והעניין של כל תלמיד ותלמיד. מי שכפו עליו למשל ללמוד קורס בתלמוד רק משום שהוא תלמיד במחלקה להיסטוריה של עם ישראל, בשעה שעיניו עניינו הוא ביהודי ארצות הברית במאה העשרים, ייתכן מאוד שיכתוב בסקר ההוראה שהקורס קשה מאוד וגם לא מעניין. אם יותר לי להשתמש בקטגוריות של אריסטו, יש תארים שמציינים תכונה, למשל ירוק, שמן, חכם, ויש תארים שנראים בדיוק כמתארים תכונה, אך למעשה הם מציינים יחס בין נושאם למישהו אחר או למשהו אחר, למשל מוזיק (למי?), מעניין, משעמם (את מי?), קל, קשה (למי?) גבוה יותר (ממי או ממה?), וכיוצא באלו.

וקרוב יותר לענייננו. אחת השאלות שעלתה בעבר בשאלוני סקר רמת ההוראה היא האם המרצה שולט בחומר. אין כל ספק ששליטתו או חוסר שליטתו של המרצה בחומר היא גורם חשוב מאין כמוהו בהערכת רמת ההוראה שלו ובהערכת רמתו הכללית כמורה באקדמיה. אך כיצד יכול תלמיד להעריך כהלכה את מידת השליטה של המורה בחומר? כדי להעריך זאת, על המעריך לשלוט בחומר לא פחות מן המוערך עצמו; ואם כך הדבר, מה הטעם להשתתפותו בשיעור? ידוע לי שבעקבות תלונות מעין זו שהעליתי כאן בוטלה במקומות רבים שאלה אוילית זו. אך מי שקורא את תשובות התלמידים בסקרים, וכפי שכבר כתבתי קראתי במשך השנים עשרות תשובות כאלה, מוצא לא אחת שהתלמיד מנדב גם את דעתו על שליטת המרצה בחומר. כיוון שהתשובות מתפרסמות זה מכבר באתרי האוניברסיטאות, אני מניח שמרצים המצפים לקידום יודעים שהן כוללות לעתים קרובות מדי הערכה של התלמיד על שליטתו של המורה בחומר. לפני כ-20 שנה, כשהייתי חבר בוועדות מינויים, היה זה מובן מאליו שסקר רמת ההוראה אינו נכלל בשיקולי הוועדה. כיום הסקר הולך ונעשה חלק מדינוי רבות מן הוועדות. אחת התוצאות היא שמורה שעדין לא הגיע לפסגת ההעלאות והקידומים לא יעז להגיד לתלמידיו שאינו יודע דבר זה או אחר, שכן הם, או כמה מהם, עלולים לכתוב בסקר שהמורה לא שולט בחומר. מוטב אפוא לתת תשובה, רעועה ככל האפשר: שהרי כמה מהתלמידים ידעו שתשובה זו חסרת סימוכין (שהרי כמה תלמידים שולטים באמת בחומר?) טוב לשקר למען קידומו.

אך הבעיה גדולה יותר. לפני דור או שניים היה זה מובן מאליו שמי שמרצה, למשל, על תולדות הרוח בעולם העתיק או על תולדות מדינת החשמונאים, לא למד יונית עתיקה ולטינית רק עד לשלב הפטור המגוחך של ימינו, אלא שהוא היה בעל השכלה קלאסית של ממש: הוא שלט בשפות העתיקות, בספרויותיהן ובהיסטוריה של העולם היווני והרומי. כיום שוב אין זה ברור, ולו רק משום שקורסים כאלה נלמדים בחוגים מחוגים שונים, וכל המנסה לשאול שאלות על כשרותו של מורה זה או אחר ללמד קורסים מסוג זה, מיד מעמידים אותו אל עמוד הקלון כמי שפוגע בעיקרון המקודש של החופש האקדמי. אביא שוב דוגמה משטח שעסקתי בו כחוקר - הפילוסופיה העתיקה. לפני כשנות דור היה זה מובן מאליו שמי שהרצה באוניברסיטה על הפילוסופים היווניים שלפני אפלטון, היה אדם בעל השכלה קלאסית של ממש, המסוגל לקרוא קריאה מדעית של ממש את

של אותה תקופה לפחות בשתי שפות אלו, מוטב לו שלא יתחזה למומחה ולא ילמד אחרים מה שהוא עצמו אינו יודע כהלכה. אך נניח לזה לפי שעה. הממונים על אותו מרצה החליטו שהוא מוסמך ללמד את הקורס. המרצה נשאל שאלה שלא ידע "איך לאכול אותה". מה היה עליו לעשות? מדוע פשוט לא ענה "אינני יודע" או לכל היותר "אינני יודע; אבדוק ואשוב אליכם"?

ככל הנראה משום שבעולם מדעי הרוח שלנו נפוצה ההנחה כי "הפרופסור יודע הכול". הודאה בכך שיש משהו שהמורה אינו יודע יכולה להזיק, ובימים טרופים אלו הנזק יכול להיות לא רק לשמו הטוב של המרצה, כפי שהיה בעבר, אלא גם למעמדו ולקידומו: שכן ייתכן מאוד שיהיו סטודנטים שיכתבו בסקר רמת ההוראה שהמרצה אינו שולט בחומר, וכל זאת רק משום שהודה מפעם לפעם שיש שאלות שאינו יכול להשיב עליהן.

וכך הגענו לכמה מן התופעות שפקדו את מדעי הרוח (ואולי לא רק את מדעי הרוח, אך זאת חצר ביתי) בדור האחרון. העובדה שמעמדם וקידומם של מרצים ופרופסורים נקבע במידה גדלה והולכת על ידי גורמים שאינם קשורים ברמתם המדעית כחוקרים, כגון סקר רמת ההוראה, חייבת הייתה להעלות סימני שאלה זה מכבר. נכון הוא שסימני השאלה קיימים, וכל אימת ששאלת קיומו וצידוקו של הסקר עולה לדיון ציבורי בין מורי האוניברסיטה יש לא מעט מרצים ופרופסורים הפוסלים אותו מכול וכול - לעתים קרובות ללא דיון מספיק בפרטיו. איני מוסמך לדון ביסודותיו המתודיים הטכניים של הסקר, אך הוא כתוב בלשון בני אדם, המובנת גם לי. אעלה רק בעיות אחדות הנובעות מחשיבותו הגדלה והולכת - ולו גם לאט לאט - של הסקר בקביעת מעמדם של המרצים.

הבעיה הראשונה והעקרונית היא שהסקר כפי שהוא מתפרסם בציבור משקף, ברבים מן המקרים, את מה שכתבו שניים, חמישה או עשרה תלמידים, וזאת לפעמים בקורסים שמשתתפים בהם עשרות או מאות תלמידים. לא בדיתי דבר זה מלבי: תוצאות הסקרים נגישות כיום מכל מחשב. קראתי במשך השנים עשרות הערכות סטודנטים על קורסים שאני מצוי בחומר הכלול בהם ועל מרצים שאני מכיר את רמתם המדעית לטוב או לרע. לעתים קרובות הרגשתי כפי שהרגיש משה בשיעורו של רבי עקיבא. אך החשוב לענייננו הוא שלעתים קרובות מדי מופיעות בהערכה לקורס מבוא, שמובן מאליו שהשתתפו בו עשרות תלמידים, הערכותיהם של לכל היותר עשרה סטודנטים. ייתכן שהאחרים לא הביעו את דעתם, מפני שההערכה נעשית במחשב רק על ידי מי שרוצה בכך. ואם כך, נשאלת השאלה: למה יש לו לסקר ערך בהערכת מעמד המרצה?

יתר על כן, לעתים קרובות מדי מבטאים המשיבים את הרגשותיהם, ומי שקורא את תוצאות הסקרים נתקל לא אחת בביטויים כגון "מרצה מקסים ולבבי", "מרצה אנוכי ואנטיפת" או סתם "אישה נחמדה" או "מורה משעממת" (וכבר אמר פעם המשורר בירון שאין דברים משעממים, יש רק אנשים משעממים). רגישותו של תלמיד לאישיות המורה יכולה להשפיע על יכולתו להקשיב להרצאותיו. אך האם הרושם שעושה אישיות המורה על תלמידים הוא חלק מרמת ההוראה? ומה היא בכלל אותה רמה?

בדומה לזה, שאלות "מדעיות" יותר, כגון קושי השיעור. אילו היה מדובר בקושי או ברכות של, נאמר, כיכר לחם או בננה שקנינו בשוק, יש קנה מידה למדידה. אך האם קושי או קלות של שיעור היא תכונה של השיעור עצמו, או שמא רמת הקושי היא יחסית

יש דברים שהפרופסור, כמי שמתיימר להיות מומחה בתחומו, חייב לדעת: צרפתית למשל (כולל ספרות והיסטוריה של צרפת) אם הוא עוסק במהפכה ובנפוליאון, או עברית (כולל ספרות והיסטוריה יהודית) אם הוא עוסק בביאליק או באחד העם. מי שאין לו בסיס זה, מוטב שלא יחקור ולא ילמד באותו שטח מדעי. יש דברים שגם המומחה אינו חייב לדעת, ולעתים קרובות אינו יודע, ואין בכך פגם. ייתכן מאוד שמומחה לתולדות המהפכה הצרפתית ייתקל במחקריו במקורות לתולדות יהודי צרפת באותה תקופה, וכמה ממקורות אלו יהיו כתובים בעברית (שהוא אינו שולט בה). אם אותו חוקר אינו מתמחה בתולדות יהודי צרפת, הוא רשאי לעבוד בשיתוף עם מומחה לדבר - כל עוד עניינם של היהודים באותה תקופה הוא שולי למחקרו. הבדלים מעין אלו היו ברורים ומובנים מאליהם כל עוד היו במדעי הרוח אמות מידה בסיסיות שאיש (כמעט) לא ערער עליהם. כיום, כשהכול פרוץ, מותר לפרופסור המלמד את המהפכה הצרפתית להיות בור גמור אפילו בשפה הצרפתית ובספרותה. ואם שואל אותו סטודנט היודע צרפתית ושקרא מקורות ספרותיים שאלה מביכה, הוא ימציא בו במקום תשובה, יהיה תוקפה אשר יהיה: ובלבד שלא יגלו התלמידים (האחרים) את בורותו.

במקרה אחד הערתי לאיש צעיר הנקי מכל השכלה קלאסית, שלמרות עצתי הלך לו ופרסם מאמר על אחד הפילוסופים היווניים. הוא טען שדי בכך שהתייעץ עם כמה פרופסורים שיודעים יונית, שהרי זה טיבה של הקהילייה האקדמית. הוא עצמו פילוסוף, ודי לו אם הוא מבין את מחשבת אפלטון מצדה הפילוסופי. למי שלא עמד על האבסורד שבכך, הרי אותו אדם כלל אינו רשאי לומר שהוא קרא את אפלטון: הוא קרא את ליבס, את דיזנדרוק או את ג'ואט. ומה נאמר על חוקר אמריקאי שמעולם לא למד עברית, אם יפרסם מאמר על יהודה הלוי? השאלה היא כמובן שאלה של אתיקה אקדמית. התשובות שרמזתי להן בקצרה במאמר זה מראות, לצערי, שהדרכים שבהן מנהלות האוניברסיטות, בגלוי ולאור השמש, את המחקר וההוראה (לפחות במדעי הרוח), מעודדות את הרמאות, את אחיזת העיניים, את ההסוואה ואת ההסתור. לתפארת מדינת ישראל.

השרידים ששרדו מספריהם של אותם קדם-סוקראטים. זכורני שבשנות החמישים אמר לי מורה לפילוסופיה באוניברסיטה ישראלית, בעל השכלה אירופית רחבה ועמוקה ובעל שליטה בלשונות הקלאסיות, שהוא ישב כל הקיץ על אותם שרידים ועדויות של הפך-סוקראטים (כפי שנקראו אז) וחרש גם את הספרות המדעית המודרנית, וכל זאת לשם שליש מקורס המבוא לפילוסופיה יונית שהיה עליו ללמד. היום מלמדים קורס זה גם מרצים שמעולם לא למדו יונית, ודאי וודאי שלא ספרות והיסטוריה יונית, והם מגישים לתלמידיהם תערובת ממה שמצאו בספרי עזר פופולאריים לקורא המשכיל - אותם ספרי עזר המגישים לקורא את החומר לעוס ומוכן לבליעה, בלי לדרוש ממנו יותר מהבנה בסיסית של טקסט עיוני בעברית או באנגלית. מורה צעיר במחלקה לפילוסופיה, בהיסטוריה של הרעיונות או במדע המדינה שיסרב ללמד קורס זה משום שהוא יודע שאינו מומחה דיו ומוכן להודות בכך, אין ספק שהדבר לא יסיע לו לקידומו. שוב, מוטב לרמות מ"להיזרק לכלבים".

חוסר הדרישה לרמה מדעית מתבטא, כידוע, גם בפרסומים. הסיסמה "פרסם או תאבד!" (Publish or Perish) הייתה עדין בגדר בדיחה לפני שנות דור. היום היא עיקרון מקודש בכל הליכי המינויים והקידומים, ואנו רואים סביבנו את התוצאה. אם בעבר התפרסמו בכל שנה כעשרה ספרים וכמאה מאמרים חדשים, לכל היותר, על הסטואים למשל, כיום מתפרסמים מדי שנה 20 ספרים ויותר וכמה עשרות מאמרים. אין פירוש הדבר שיותר ויותר אנשי אוניברסיטה למדו כהלכה את השפות, את הספרויות ואת הדיסציפלינות המדעיות הדרושות למחקר מדעי של ממש על הסטואים, אלא שהותרה הרצועה ושכל מי שמסוגל להביע כמה רעיונות פילוסופיים שיש בהם קורטוב שבקורטוב שבחידוש, בהסתמך על כמה ספרי עזר שכולם על טהרת האנגלית, ימצא לו במוקדם או במאוחר מי שיהיה מוכן לפרסם את הגיגיו. כמעט שניתן לומר ששוק הפרסומים כיום הוא למוכרים בלבד.

במצב כזה, כבר הגענו לנקודה שבה לא מעטים מאותם אנשים המלמדים וכותבים את הכול בכול מכול כול אינם מתעלמים מן הדרישות הבסיסיות למחקר בשטח זה או אחר; רבים מהם שוב אינם יודעים שיש דרישות כאלה. כמה ממוריהם כבר עסקו בכל הדברים שבעולם, ובכמה דברים שמחוץ לעולם, ללא כל הכשרה מדעית קפדנית ואז, כמאמר חז"ל: "וכי רבי לא שנאה, רבי חייא מנין לר'?"

תגובת העורכת

שבה, נהוג לשם קידום אנשי הסגל האקדמי להעריך את ביצועיהם בכל שלוש הקטגוריות הללו. לפני שנים רבות, כפי שהמחבר מזכיר, ההוראה אכן לא נשקלה בהליכי קידום. קהל הסטודנטים היה אז קטן וסלקטיבי, והגישה הייתה שמי שאינו מסוגל ללמוד בתנאים הקיימים, עם המרצים הקיימים ובאופני ההוראה הקיימים, אינו מתאים ללימודים אקדמיים ואין מקומו באוניברסיטה. בעשורים האחרונים, עם פתיחת שערי האוניברסיטאות לתלמידים רבים מאוד שרמתם הממוצעת נמוכה יותר ושזקוקים להוראה שמתאימה יותר לרמתם, עלתה חשיבותה של ההוראה בשיקולי הקידום של מרצים. לפיכך, חשיבות הערכות ההוראה בהליכי קידום חולת ועולה בכל האוניברסיטאות.

פרופ' גלוקר מוחה על כך שמעמדם וקידומם של מרצים ופרופסורים נקבעים במידה גדלה והולכת על ידי גורמים שאינם קשורים ברמתם המדעית כחוקרים, כגון "סקר רמת ההוראה". מן הראוי להעמיד דברים על דיוקם - באוניברסיטת תל אביב לא קיים "סקר רמת ההוראה", אלא "סקר שביעות הרצון של הסטודנטים מההוראה", והבדל זה אינו סמנטי בלבד. לעצם הטענה, האוניברסיטאות אינן רק מכוני מחקר, והגדרת תפקידם של אנשי הסגל האקדמי כוללת בנוסף למחקר, גם הוראה ושירות לקהילה. באוניברסיטאות המחקר בכל העולם, ובעיקר ביוקרתיות

מתבקש להעריך את קושי הקורס (ולא השיעור) בהשוואה לקורסים אחרים שהוא למד בהם באותו חוג. לפיכך אין כאן השוואה של התלמיד לתלמידים האחרים הלומדים עימו כפי שמציג המאמר, אלא השוואה להתנסויות התלמיד בקורסים דומים אחרים. לעניות דעתי, אין כל פסול בכך.

לבסוף, אני מאמינה שהטענה ש"מרצה לא יעז לומר לתלמידיו שאינו יודע דבר זה או אחר" אינה תקפה זה שנים רבות. כיום הסטודנטים חשופים למקורות מידע באינטרנט והם יודעים שאין אדם, אפילו פרופסור מומחה באוניברסיטה, שיכול לדעת "הכול", ושגם אין צורך לדעת הכול (שהרי מה שלא יודעים אפשר למצוא בחיפוש מתאים). בתצפיות שערכתי בשיעורים רבים באוניברסיטה בכל התחומים, נתקלתי פעמים רבות במרצים, גם מנוסים וגדולים בתחומם, שנשאלו שאלה שלא ידעו להשיב עליה. בכל המקרים הללו, לאחר מחשבה קצרה, המרצים אמרו לתלמידים בצורה ישירה ולא מתנצלת שאינם יודעים להשיב בביטחון והבטיחו להציג את התשובה בשיעור הבא. זו ללא ספק התגובה הראויה לכל מרצה.

על בסיס של אלפי מחקרים שבדקו שיטות שונות של הערכת ההוראה, נמצא הסקר ככלי האמין, התקף והמהימן ביותר הקיים כיום, וזה נכון גם לסקרי ההוראה המקוונים. למרות זאת, כשמחליטים החלטות גורליות באשר למרצה, חשוב להשתמש במקורות נוספים להערכת ההוראה.

השימוש בסקרי ההוראה דורש ידע מקצועי בנוגע לניסוח פריטי השאלונים ולמבנה השאלון וכן ידע מקצועי על אופן הפעלת הסקר, על השימוש בו ועל הפרשנות של התוצאות. אכן קיימת בעיה בכך שאנשי סגל, אדמיניסטרטורים וחברי ועדות מינויים חסרים את הידע הזה, ושלפעמים הם משתמשים בשיקולים בלתי-ראויים כשהם מפרשים את תוצאות הסקר או מקבלים החלטות על בסיס התוצאות. מחברי שאלונים חייבים לדעת שאין לכלול בשאלון שאלות בלתי-תקפות כמו "האם המרצה יודע את החומר" או "שולט בחומר"; מקבלי החלטות חייבים לדעת שאין להתחשב בתוצאות סקרים של קורסים שאחוז המשיבים בהם נמוך מתחת לסף מסוים או שמדרגים את המרצה נמוך באופן חד-פעמי, וכן שאין להתחשב בהערות מילוליות אוזטריות של סטודנטים על אישיות המרצה.

בנוגע לפריט קושי השיעור שאליו מתייחס המחבר - בדרך כלל, וכך גם בשאלון של אוניברסיטת תל אביב, הסטודנט

קול קורא

בנושא: מפגשי למידה בנושאים מתודולוגיים



רשות המחקר
והיחידה לקורסים ולסדנאות
במכון מופ"ת

סקר צרכים וניתוח משוברים של משתלמים בפעילויות מכון מופ"ת מלמדים על צורך בסדנאות מתודולוגיות קצרות וממוקדות. ברשות המחקר וביחידה לקורסים ולסדנאות שבמכון מופ"ת הוחלט להיענות לצורך זה ולהקדיש חלק מההשתלמויות לנושאים מתודולוגיים. לפיכך, אנו מזמינים מרצים במכללות לחינוך ובאוניברסיטאות, העוסקים במחקר, להציע ולהעביר סדנאות וקורסים שיתקיימו בחופשה שבין הסמסטרים ובחופשה השנתית של שנות הלימודים תשע"ב-תשע"ג.

קהל היעד של הסדנאות הוא סגל ההוראה במכללות להכשרת מורים וללומדים לתארים מתקדמים במוסדות להשכלה גבוהה.

ניתן להגיש את ההצעות באחת מן המסגרות האלה:

- מפגש למידה - עד 8 שעות אקדמיות
- ימים מרוכזים - מפגש אחד עד שלושה מפגשים
- מפגשים מקוונים

אופן הגשת ההצעה:

- נושא (שם מפגש הלמידה)
- רציונל
- מטרת
- תוכני הקורס/סדנה
- דרכי ההוראה
- מספר משתתפים מרבי
- ידע קודם שנחוץ למשתתפים (במפגשים למתקדמים)
- מועד: בחופשות/במהלך השנה
- יום מועדף בשבוע
- שעות: בוקר/צהריים/ערב
- קורות חיים

דוגמאות לנושאים רלוונטיים:

מבוא לחקר השיח, מחקרי הערכה, בניית שאלונים, ניתוח של מטפורות, ניתוח של תצפיות וכדומה

דלדול האקדמיה?^a

Bruno S. Frey, University of Zurich^b

כוחות חזקים מובילים לדלדול האקדמיה כפי שהיא קיימת כיום. במאמר המקורי המחבר מפרט ששה כוחות מובילים ודן בהם. המאמר הנוכחי מתמקד באחד הכוחות הללו - הרמאות האקדמית. מחבר המאמר פסימי בקשר להמשך המבנה הנוכחי של המערכת האקדמית, אבל מאמין שתהליך מעמיק יוביל למבנה אחר של ביצוע המשימה המחקרית.

קורסים מיוחדים, קורסי קיץ לסטודנטים זרים, קורסים לקבלת דרגות מסטר אקזוקטיביות וכדומה).
6. חוסר התאמת המבנה הארגוני של האקדמיה לדרך שבה פעילויות אקדמיות מתבצעות כיום.

מאמר זה מתמקד בהיבט הרביעי - הגידול בהתנהגות בלתי ישרה באקדמיה. בעשורים האחרונים חלה עלייה ברמת הרמאות באקדמיה. זאת לא משום שהמדענים כיום הם מוסריים פחות מאשר בעבר, אלא בגלל לחצים גדלים והולכים באקדמיה. דמו לעצמכם את מצבם של מרצים לפני קביעות. הם מכירים היטב בכך שאם לא יפרסמו בצורה מספקת, הם לא יקבלו קביעות. אם שנה לפני הדין בקבלת קביעות מצבם מבחינת פרסומים אינו משיביע רצון, הם יכולים לבחור באחד משני מסלולי התנהגות - להמשיך כרגיל, עם סיכוי גבוה שהם לא יקבלו קביעות ויפוטרו ויהיה עליהם לחפש מקום עבודה מחוץ לאקדמיה, או להיסוג להתנהגות בלתי ישרה. במקרה זה עליהם להחשיב את סיכויי תפיסתם ואת העונש הצפוי להם אם ייתפסו. הניסיון מלמד שקשה עד בלתי-אפשרי לגלות אם נתונים שנאספו במסגרת של מחקר "טופלו" במידה מסוימת כדי לקבל את התוצאה המבוקשת. אבל אפילו אם ה"טיפול" מתגלה, העונש עשוי להיות מינימלי. למוסד

הקהילה האקדמית, המורכבת מאוניברסיטאות ומכללות, ממכוני מחקר ומאפיקי מחקר אחרים, נתפסת כאחד המוסדות היציבים והעתיקים ביותר בחברה. ואולם יש כמה היבטים המצביעים על כך שהאקדמיה אינה כה יציבה כפי שאנו נוטים לתפוס אותה, ושהיא עלולה להשתנות באופן קיצוני או אפילו להיעלם.

שישה היבטים מרכזיים, הקשורים זה בזה ומקיימים ביניהם יחסי גומלין, עלולים להוביל לדלדול האקדמיה. ששת היבטים הם:

1. ירידת החשיבות של המהות של המחקר המדעי עם עליית החשיבות של מדידות חיצוניות כגון דירוג וכימות של התוצר המדעי.
2. הביסוס של הפעילות המדעית על חלוקה למשימות ותפקידים המבוצעים על ידי אנשים שונים שגם שותפים בפרסומים. תופעה זו לא מאפשרת שיקולים מדעיים שהם מקיפים ורחבי יריעה.
3. הגידול הדרמטי בעשורים האחרונים בלחץ על אנשי האקדמיה לפרסם את מחקריהם, עקב תחרות גלובלית אינטנסיבית.
4. הגידול הרב בהיקף התנהגות אקדמית בלתי-הולמת, עד כדי רמאות, בעשורים האחרונים.
5. הנמכת סטנדרטים באוניברסיטאות, שנעשית כדי למשוך סטודנטים המשלמים שכר לימוד גבוה במיוחד (הלומדים בקורסים שאינם במסגרת הלימודים הרגילה לתואר, אלא



^a המאמר תורגם, תומצת ועובד על ידי העורכת הראשית מתוך:

Frey, B.S. (Oct. 2010). *Withering academia?* Institute for Empirical Research in Economics, University of Zurich. Working Paper Series, ISSN 1424-0459

^b Bruno S. Frey is a professor of behavioral science at Warwick Business School, University of Warwick UK, and professor of economics at the University of Zurich. He is also Research Director of CREMA-Center for Research in Economics, Management and the Arts, Switzerland. bsfrey@iew.uzh.ch.



האקדמי שבו המרצה המרמה עובד יש מניע חזק להסתיר את העובדה שבין כתליו בוצעה רמאות אקדמית, בשל חשש לפגיעה בשמו הטוב של המוסד. לפיכך המוסד האקדמי ייטה להסתיר את הרמאות ולפעול לכך שהמרצים המעורבים יעזבו את המוסד בשקט. לפעמים המרצים המעורבים מצליחים לשכנע שה"שגיא" התרחשה שלא בכונת זדון. בייחוד בארצות שיש בהן תביעות משפטיות רבות, תתקשה אוניברסיטה להוכיח באופן חוקי שביצוע שגוי מסוים נעשה מתוך כוונה לרמות, ולכן תעדיף "לכסות" על הרמאות. במקרה הגרוע ביותר, כאמור, המרצים שנתגלו כמעורבים ברמאות אקדמית מפורטים ועוברים לשוק הפרטי, שבו

התעלמות מנתונים שסתרו את ממצאי המחקר הקודמים של החוקר. 34% נוספים מהנשאלים הודו שהשתמשו בשיטות מחקר מפוקפקות. כשנשאלו על חוקרים אחרים, 14% הודו שהם ראו את העמיתים שלהם ממצאים, מזייפים או מתקנים נתונים. החוקר מאמין שזהו אחוז קטן בהרבה מהאחוז האמיתי של מקרי חוסר יושר אקדמי של חוקרים במדעים מדויקים ובמדעי החיים. לא נערכו מחקרים דומים בקרב חוקרים במדעי החברה. עקב העלייה במקרי אי-יושר אקדמי אצל חוקרים, אקדמיות למדעים רבות בעולם חיברו בשנים האחרונות קודים וחוקים נגד רמאות אקדמית. בארצות הברית הקים הממשל מרכז בשם Office of Research Integrity.

לרמאות אקדמית עשויות להיות השלכות חמורות על המערכת הקיימת של מחקר מדעי, בשל הפגיעה ביוקרה ובאופי הקדוש כמעט של המחקר המדעי. פגיעה זו עלולה להוביל לדלדול האקדמיה. סדרת זעזועים שתבוא לאחר פרסום של רמאות משמעותית עלולה להוביל לשינוי בתפיסת המחקר המדעי והאקדמיה בכלל ולחתור תחת הקהילייה האקדמית הקיימת כיום בפרט. למשל, שם רע ופרסומת שלילית לאקדמיה יכולים לפגוע במערך התרומות למחקר האקדמי מהממשלה ומגופים אחרים, עד כדי עצירתן המוחלטת. הצעות רבות הועלו על הדרכים האפשריות לצמצום ומיגור הרמאות האקדמית. לדוגמה, ניתן להקדיש תשומת לב מרובה יותר לאי-יושר אקדמי, לפתח קווי מדיניות - של המוסדות ושל המדינה - באשר להתנהגות ראויה במחקר ויושרה במחקר ואימון טוב יותר של חוקרים בניהול אחראי של מחקר. עם זאת, אין ביטחון כי צעדים אלו יהיו יעילים במיגור התופעה.

אין עניין במה שנחשב כחילוקי דעות אקדמיים פנימיים. כך לפיטורים אין השפעה שלילית על העתיד של ה"מרמים". עקב הלחץ העצום לפרסם, הבחירה בין לרמות או שלא לרמות תוכרע במקרים רבים לטובת האפשרות הראשונה. האם המצב שונה אצל מרצים בעלי קביעות? אמנם לא חלה עליהם סכנת פיטורים בגלל מיעוט פרסומים, אבל הם עדיין נתונים בלחץ גדול להמשיך ולפרסם בקצב וברמה המתאימים, אחרת הם מואשמים בעצלות. לפיכך גם חוקרים ותיקים אינם מחוסנים מביצוע רמאות, אבל אופן הרמאות שלהם שונה מזה של מרצים לפני קביעות. לדוגמה, הם מטילים על תלמידי המחקר שלהם לאסוף נתונים למחקרם, אבל כל זמן שהנתונים שנאספו אינם בניגוד מוחלט לתיאוריות שהם רוצים להציג, אין להם שום מניע לבדוק את כל הליכי המחקר ופרטיו, אף על פי שהם חתומים בין המחברים. רק לעתים נדירות ביותר מטילים על חוקרים בכירים את האחריות לרמאות של הכפופים להם, כי ברור שאין ביכולתם לבדוק כל דבר. כמה מקרים מהזמן האחרון מעידים שקל באופן יחסי לפרסם בכתבי העת היוקרתיים ביותר כמו *Nature* או *Science* מאמרים המסתמכים על נתונים מזויפים. אף על פי שניתן לזהות ניסויים שזויפו, המוטיבציה להשקיע מאמצים בביצוע רפליקציה רצינית של מחקרים במדעי החברה היא חלשה ביותר.

יש דרכים נוספות, רבות למכביר, לזיוף בעבודה האקדמית: לגנוב רעיונות מחוקרים אחרים; להמציא, לזייף, לשנות ולגנוב נתונים; להימנע מדיווח על עבודה של אחרים שעליה מסתמכים או לא להפנות לעבודה זו; להחליף טובות בין חוקרים; לתת טובות הנאה כספיות, אקדמיות או מיניות עבור קבלת רשות להיחשב כעורך של חלק ממחקר מסוים; ופלגיאט של טקסטים. מחקר מטה-אנליזה משנת 2009¹ סיכם נתונים של 18 סקרים שבדקו אי-יושר בעבודה אקדמית אצל אנשי סגל אקדמי במדעים המדויקים ובמדעי החיים. נמצא ש-2% מהחוקרים שנשאלו היו מוכנים להודות שהם רימו. כ-10% מהחוקרים הודו שהשתמשו בדרכים לא ישרות כמו סינון נתונים על בסיס אינטואיציה או

1 Fanelli D. (2009). How many scientists fabricate and falsify research? A systematic review and meta-analysis of survey data. *PLoS ONE*, 4(5): e5738. doi:10.1371/journal.pone.0005738

פיטורי פרופסור בגין התנהגות לא אתית: הודעת האוניברסיטה העברית, 31 ביולי 2011

בית הדין לערעורים של עובדי הסגל האקדמי של האוניברסיטה העברית קיבל את ערעור האוניברסיטה על קלות העונש שנפסק לפרופ' אייל בן-ארי בגין ניצול יחסי מרות וקיום יחסים אינטימיים עם תלמידות. בגזר הדין שניתן היום קובעים יו"ר בית הדין פרופ' פנחס שיפמן וחברות בית הדין פרופ' אורנה קופרמן ועו"ד מרים ארזי-גיא כי **"בית הדין החליט להטיל על הנילון עונש של פיטורין מן האוניברסיטה... כמו כן אנו קובעים כי הנילון יהיה פסול לצמיתות להנחות או להדריך סטודנטים באוניברסיטה העברית אף אם יתברר שכגמלאי היה רשאי למלא תפקידים אלה"**.

בית הדין נימק את החלטתו להחמיר את העונש בכך ש"המסר העלול להתקבל הוא שהאוניברסיטה נוהגת בסלחנות כלפי אנשי-סגל שסרחו ומוכנה להעלים עין מפגיעות חמורות בסטודנטיות. לפנינו דפוס-פעולה שיטתי שבו הנילון ניצל לרעה, או ניסה לנצל לרעה, את תלמידותיו. בהיותו איש-סגל כריזמטי רב-כוח ורב-השפעה חיזק בלבן את תלותן בו והעניק להן תחושה שכל עתידן האקדמי בידו, במיוחד כמי שהן תלויות בו להמלצות ללימודים במוסדות בחו"ל, בתור מי שהכיר את עבודתן מקרוב. בהשתמשו בתלות זו, הוא הציע להן הצעות מגוונות לחלוק עמו חדר במלון בכנסים בינלאומיים בחו"ל. עם חלק מהן אף קשר בפועל קשרים אינטימיים. פריצת הגבולות בין המקצועי והאינטימי הביאה לטשטוש חמור בין שני התחומים, פגעה בתלמידות ובכבודן, פגמה באמינות ההערכה המדעית, והסבה נזק לשמה הטוב של האוניברסיטה העברית".

עוד כתב בית הדין: "לדעתנו אדם כזה - תהא אשר תהא פעילותו רבת השנים כחוקר, כמדען בתחומו וכמורה - איננו ראוי להמשיך ולשמש איש-סגל באוניברסיטה העברית ואיננו ראוי עוד לשמש מנחה ומדריך לסטודנטים בעבודתם ובמחקרם. לא ייתכן שבחלוף שנתיים ישוב מי שעשה מעשים כה חמורים למשרתו הקודמת, ועולם כמנהגו ינהג. **כל איש סגל וכל תלמיד או תלמידה צריכים לדעת שהאוניברסיטה העברית לא תסבול תופעות אלה, או דומות להן, ותשפוט אותן בחומרה"**.

הנהלת האוניברסיטה הביעה היום שביעות רצון מהחלטת בית הדין לערעורים. הנהלת האוניברסיטה רואה בחומרה רבה את המעשים שבהם הורשע פרופ' בן-ארי, והיא תמשיך לפעול למניעת מקרים מסוג זה כדי להבטיח סביבת עבודה ולימודים הולמת, ראויה ומכובדת.

יודגש כי האוניברסיטה העברית העמידה לדין משמעת את פרופ' בן-ארי אחרי החלטת הפרקליטות שלא להעמידו לדין בשל התיישנות. רשויות המשמעת של האוניברסיטה השקיעו מאמץ רב להבאת עדויות המתלוננות וניהלו הליך ממושך ומורכב כדי להביא את מלוא היקף המעשים בפני בית הדין.

עקרונות אתיים להוראה במכללה ובאוניברסיטה^a

Harry Murray, Eileen Gillese, Madeline Lennon, Paul Mercel and Marilyn Robinson, The University of Western Ontario^b

מאמר זה מציג חלקים עיקריים שעובדו ממסמך של תשעה עקרונות אתיים להוראה במוסדות החינוך הגבוה. המסמך עוצב על ידי האיגוד של מרכזי ההוראה בקנדה - The Society for Teaching and Learning in Higher Education (STLHE) ונועד להפצה לכל הפרופסורים באוניברסיטאות בקנדה. המניע לעיצוב העקרונות היה הצורך בהצהרה שמבהירה את החובות ואת כללי האחריות של המורים במוסדות החינוך הגבוה, להלן תשעת העקרונות שנוסחו במסמך.

דוגמאות לפגיעה בדרישה האתית למומחיות בתכנים: כאשר המרצה מלמד נושאים שאין לו בסיס ידע מספיק רחב עליהם; כאשר המרצה מפרש באופן לא מדויק או אפילו שגוי ממצאי מחקר, כדי לתמוך בתיאוריה או במדיניות חברתית ופוליטית שמועדפות על ידיו; כאשר המרצה מלמד רק את הנושאים שהם מענייניו האישי.

עיקרון 1: מומחיות ושליטה בתוכן מורה באוניברסיטה צריך להיות בעל רמת ידע גבוהה ועליו לוודא שתוכן הקורס שהוא מלמד הוא עדכני, מדויק, מייצג ומתאים למיצוב של הקורס במסגרת תכנית הלימודים של הסטודנט.

המורה צריך להתאים את התכנים של הקורס למטרות הקורס ולהכין את הסטודנט לקורסים שלאחריו, במיוחד הללו המבוססים עליו. המורה אחראי להשגת רמה מתאימה של מומחיות בכלל התכנים הרלוונטיים לקורס, ולא רק בנושאים שהם בתחומי העניין האישיים שלו. כדי להשיג מומחיות בתכנים, המורה צריך להתעדכן באופן שוטף בכל תחומי התוכן הרלוונטיים לקורס, להכיר את התכנים של קורסים שמשמשים כבסיס לקורס זה או נסמכים עליו ולתת במסגרת הקורס ייצוג הולם לנושאים החשובים ולנקודות המבט המרכזיות של התחום. הייצוגיות של התכנים פירושה הצגת דעות ומשמעויות שונות הנוגעות לתוכן והצגת נקודות מבט מייצגות בפרספקטיבה מתאימה.

עיקרון 2: מומחיות ושליטה פדגוגית המורה באוניברסיטה צריך להציג לסטודנטים את מטרות הקורס, להכיר שיטות ואסטרטגיות הוראה מוגונות ולבחור את אלו מביניהן שעל בסיס עדות מחקרית (כולל מחקר אישי רפלקטיבי) עוזרות לסטודנטים להשיג את מטרות הלמידה

המורה צריך להיות בעל כישורים פדגוגיים וידע שיאפשרו לו לבחור שיטות הוראה יעילות, להציג את מטרות הקורס ולתת לסטודנטים הזדמנויות לתרגול, לאימון ולמשוב. כמו כן, על המורה להיות מסוגל להתמודד עם גורמי השונות בין התלמידים. המורה צריך להכיר את סגנונות הלמידה המגוונים של תלמידיו ולהתאים להם את שיטות ההוראה שלו. המורה צריך לנקוט בצעדים פעילים כדי להתעדכן באסטרטגיות הוראה שמקדמות את למידת הסטודנטים. לשם כך עליו לקרוא ספרות עדכנית בנושאי הוראה (הן כלליים והן ייחודיים לתחום הרלוונטי), להשתתף בסדנאות, בימי עיון ובכנסים ולהתנסות בשיטות הוראה מיוחדות,

^a המאמר תורגם, תומצת ועובד על ידי העורכת הראשית מתוך:

Murray, H., Gillese, E., Lennon, M., Mercer, P. & Robinson, M. 1996. Ethical principles for college and university teaching. *New Directions for Teaching and Learning*, 66, 57-63.

^b Harry Murray, Eileen Gillese, Madeline Lennon, Paul Mercel; Marilyn Robinson

הם חברי סגל אקדמי בהתאמה בתחומים של פסיכולוגיה, משפטים, אמנות חזותית, פיזיולוגיה ופיזיולוגיה/פיתוח חינוכי. כולם חברים באיגוד של מרכזי ההוראה בקנדה וכולם קיבלו פרס קנדי יוקרתי על מצוינות בהוראה באוניברסיטה.

אין זה ברור מתוכן המאמר המקורי אם המסמך נכתב על ידי חמשת האנשים הללו, אבל משתמע כך.

מייחס מחקר או פרסום לעצמו בלבד או כשהוא כותב את שמו במקום ראשון בפרסום המדווח על עבודה מחקרית שנהגתה, תוכנה ובוצעה על ידי סטודנט שלו ששיתף עימו פעולה; כשמורה אינו מזכיר בפרסום מסוים המופיע בשמו סטודנטים שעבדו עימו על נושא הפרסום ושתרמו לו באופן משמעותי, או כשמורה מחייב סטודנטים בקורס שלו לעסוק בפרויקט שהוא מוביל ומטיל עליהם משימות בפרויקט זה שאינן רלוונטיות למטרות הקורס.

עיקרון 5: יחסים דואליים - בעלי משמעות כפולה - עם סטודנטים

כדי להימנע מניגוד עניינים, המורה לא יקיים עם הסטודנטים יחסים דואליים, העלולים לפגוע בהם באופן אישי, לפגוע בהתפתחותם או להוביל להעדפתם (למעשה או במשתמע) מצד המורה

ביחסיו עם הסטודנטים המורה צריך להתמקד אך ורק במטרות פדגוגיות ובדרישות אקדמיות. כל יחס מסוג אחר בין המורה לסטודנט עלול להזיק לאובייקטיביות של המורה ביחס לסטודנט או להפריע להתפתחותו של הסטודנט. דוגמאות לפגיעה בדרישה האתית להימנעות מיחסים דואליים עם סטודנטים: קיום כל צורה שהיא של יחסי מין או יחסים אישיים אחרים עם סטודנט; הכללתו בקורס של סטודנט המקורב למורה בדרך כלשהי (למשל קרוב משפחה של המורה או של מישהו המקורב למורה); התחברות יתרה עם סטודנטים מחוץ לחדר הכיתה, ביחיד או בקבוצה; מתן הלוואה לסטודנט או קבלת הלוואה מסטודנט; הענקת מתנות לסטודנטים או קבלת מתנות מסטודנטים. אף שיתכן שהמורה מאמין שהוא שומר על אובייקטיביות במצבים כמו אלו, סטודנטים אחרים עלולים לתפוס את המורה כמעניק יחס מועדף לתלמיד כזה על חשבון הסטודנטים האחרים. מצב זה עלול ליצור מתח והרגשה של חוסר הוגנות. מורה שלא יכול לבטל את הגורם ליחס דואלי, צריך להודיע על כך לממונה עליו בהקדם האפשרי, כדי לבדוק אפשרות לסידור חלופי לפיקוח ולהערכה של הסטודנט. דוגמה לסוג אחר של יחסים דואליים לא רצויים היא דרישה (כחלק מדרישות הקורס) מהסטודנטים להשתתף בתנועה או בפעילות פוליטית שהמרצה ממליץ עליה.

עיקרון 6: חיסיון

על המורה להתייחס לציונים של התלמידים, לרישום הנוכחות שלהם ולתקשורת האישית בינם לבינו כאל חומרים חסויים שמותר לדווח עליהם רק בהסכמה מראש של הסטודנט ולמטרות אקדמיות לגיטימיות, או אם יש יסוד להאמין שדיווח של המידע הזה יועיל לתלמיד או ימנע נזק מאחרים

הסטודנטים זכאים לאותה רמה של אמון וחסיון ביחסיהם עם המרצים כפי שקיימת ביחסי עורך דין עם לקוח או ביחסי רופא עם חולה. פגיעה בחיסיון של הסטודנט יכולה לגרום לסטודנטים לאבד את אמונם במורה ולפגוע במוטיבציה שלהם ללמידה. המורה צריך להציג בתחילת כל סמסטר את מכלול הכללים ואת המדיניות באשר לחיסיון של נתוני הסטודנטים.

המתאימות לקורס מסוים או לקבוצה מסוימת של תלמידים. דוגמאות לפגיעה בדרישה האתית למומחיות פדגוגית: שימוש בשיטות הוראה או הערכת תלמידים שאינן מיועדות להשגת מטרות הקורס; אי-מתן הזדמנויות מתאימות לתלמידים להתאמן או ללמוד מיומנויות וכישורים שכלולים במטרות הקורס ושעליהם יבחנו עליהם במבחן הסופי.

עיקרון 3: טיפול בנושאים רגישים

המורה באוניברסיטה צריך לטפל בנושאים רגישים או המעוררים אי-נוחות באופן פתוח, הגון, ובגישה חיובית

המורה צריך לזהות את הנושאים מבין תוכני הקורס שעלולים לעורר רגישות בקרב חלק מהסטודנטים ולהסביר את הסיבות להכללתם בסילבוס. המורה צריך להציג לסטודנטים את נקודת המבט שלו בקשר לנושאים אלו ולהציג אותם בהשוואה לגישות או למשמעויות חלופיות. כדי להבטיח אווירה בטוחה ופתוחה לדיונים, המורה צריך לעודד את כל התלמידים להציג את העמדות שלהם ביחס לנושאים הרגישים, להציג כללי בסיס לדין, לכבד גם סטודנטים שחולקים על דעתו ולעודד את הסטודנטים להתנהג באופן שמכבד את עמיתיהם ואת דעותיהם. דוגמאות לנושאים רגישים: נושאים בעלי רקע מגדרי, דתי, עדתי או פוליטי, שהדעות עליהם עשויות להיות שנויות במחלוקת.



עיקרון 4: פיתוח הסטודנטים

האחריות הבסיסית של המורה היא לתרום להתפתחות האינטלקטואלית של הסטודנטים, לפחות בהקשר של תחום המומחיות שלו. עליו להימנע מפעולות העלולות לפגוע בפיתוח הסטודנטים

האחריות הבסיסית של המורה היא לתכנן הוראה שמאפשרת למידה טובה ושמעודדת חשיבה עצמאית ובלתי-תלויה של הסטודנטים. עליו לנהוג בסטודנטים בכבוד ולהימנע מפעולות שפוגעות בפיתוחם.

דוגמאות לפגיעה בדרישה האתית לפיתוח הסטודנטים: מורה המגיע לכיתה ללא הכנה ראויה להוראה; מורה אשר איננו מתכנן שיטות פדגוגיות להוראה יעילה; מורה המאלץ סטודנטים לאמץ ערכים או נקודות מבט שהוא מחזיק בהם; מורה שאינו מאפשר במהלך דיון בכיתה להעלות פרשנויות תיאורטיות חלופיות לפרשנות שהוא מציג.

פגיעות נוספות מתרחשות כשהמורה מתעלם מהבדלי המעמד והכוח שבינו לבין הסטודנטים ומתנהג בדרכים שמנוצלות, משפילות, מזיקות או פוגעות בסטודנטים. למשל, כשמורה מפלה לרעה סטודנט על רקע של מגדר, גזע, דת או עמדה פוליטית; כשמורה מעיר הערות משפילות לסטודנטים; כשמורה

המוצהרות של הקורס או שלא ניתנה לתלמידים במהלך הקורס הזדמנות נאותה לתרגול שלהם. המורה מלמד שתי כיתות מקבילות של אותו קורס, אך משתמש בהליכי הערכה שונים או בסטנדרטים שונים בהערכת כל אחת מהן, ולכן ציון של תלמיד עשוי להשתנות בהתאם לכיתה שבה הוא לומד.

עיקרון 9: כבוד למוסד

המרה צריך להכיר ולכבד את המטרות החינוכיות, את המדיניות ואת הסטנדרטים של המוסד האקדמי שבו הוא מלמד. למורה יש אחריות לפעול לטובת המוסד האקדמי, לקיים את הסטנדרטים ואת המטרות של המוסד, להישמע לכללים, לנהלים ולמדיניות של המוסד, הנוגעים להוראה ולחינוך הסטודנטים

דוגמאות לפגיעה בדרישה האתית למתן כבוד למוסד: מעורבות בפעילות רבה במוסד אקדמי אחר, כזו שמתנגשת עם האחריות להוראה במוסד המקורי; התעלמות מכללי המוסד ומהנהלים הנוגעים למתן סילבוס ובחינות או להתנהגות אקדמית ראויה.

לסיכום, החתומים על מאמר זה מאמינים שקיום של קוד אתי מהסוג המתואר במאמר יתרום לשיפור כללי בהוראה במכללות ובאוניברסיטאות.

דוגמאות להפרת החיסיון של נתוני הסטודנטים: העברת ציוני התלמיד למעסיק פוטנציאלי, לחוקר פרטי או לצוות מחקר; דיון עם חבר סגל בציוני סטודנט או בבעיות למידה של סטודנט; שימוש במידע שהועבר למורה באופן אישי למטרות הוראה או מחקר; אי-הגנה על סודיות ציוני התלמיד במבחנים או בעבודות, למשל על ידי השארת עבודות עם ציון במקום פומבי נגיש לכול (לדוגמה מחוץ למשרד המורה).

עיקרון 7: כבוד לעמיתים

המורה יכבד את עמיתיו להוראה ויעבוד עימם בשיתוף פעולה כדי לקדם את פיתוח הסטודנטים

אם יש חילוקי דעות בין מרצים בקשר להוראה, יש ליישב אותם באופן פרטי וחסוי ובאופן שלא יפגע בפיתוח הסטודנטים. דוגמאות לפגיעה בדרישה האתית לשמירה על כבוד העמיתים: כשמרצה מעיר בכיתה הערת ביקורת או הערה מעליבה בקשר להוראה של מרצה אחר (למשל שמידע שניתן בקורס אחר על ידי מורה אחר הוא מיושן ולא שימושי); כשמרצה מסרב לאשר לתלמיד ללמוד אצל מרצה שנמצא ביחסי איבה עימו, אף שהקורס עשוי להועיל לסטודנט; כשוועדת תכנית הלימודים מסרבת לשלב בתכנית הלימודים קורסי חובה ממחלקה אחרת שמתחרה עם המחלקה על רישום תלמידים.

עיקרון 8: הערכה תקפה של ביצועי הסטודנטים

המורים אחראים לשימוש בשיטות הערכה תקפות, שקופות, הוגנות והולמות למטרות הקורס

המורה צריך להכיר מחקרים (כולל אישיים-עצמיים) על היתרונות והחסרונות של מגוון שיטות הערכה. על בסיס מידע זה, המורה צריך לבחור בשיטות הערכה שמתאימות למטרות הקורס, ובתוך כך - מהימנות ותקפות ככל האפשר. בתחילת הקורס המורה צריך להציג לסטודנטים את שיטות הערכה ואת מדיניות הצינון ולקיים מדיניות זו (פרט למקרים חריגים

שבהם הדבר אינו מתאפשר בגלל סיבות אובייקטיביות). הצינון של העבודות צריך להתבצע בזירות, בהוגנות ובאובייקטיביות, ככל האפשר. הסטודנטים צריכים לקבל משוב מדויק ומהיר (בתלות במספר התלמידים בקורס) על הביצועים שלהם במהלך הקורס ובסופו, הסבר על אופן קביעת הצינון והצעות בונות לשיפור המצב שלהם בקורס. נוסף על כך, המורים צריכים לנהוג בהגינות ובאובייקטיביות בבואם לכתוב מכתבי המלצה לסטודנטים. דוגמאות לפגיעה בדרישה האתית להערכה תקפה: המורה מציין את עבודות התלמידים על מיומנויות וכישורים שלא נכללו בין המטרות



קוד לאתיקה אקדמית באוניברסיטת בן-גוריון, פרק ה: אתיקה אקדמית בהוראה

מרגע שהתקבל תלמיד ללימודים באוניברסיטה יחולו עליו מלוא החובות, הזכויות והדרישות האקדמיות החלות על כל תלמיד, ללא הבדל כלשהו הנוגע לנסיבות קבלתו ללימודים. הקלות ללקווי למידה מותרות במידה והן רלוונטיות לליקוי הלמידה הספציפי, ותפקידן הוא לאפשר מימוש יכולותיו האקדמיות של התלמיד.

רשאית האוניברסיטה להטיל מגבלות גיל בקבלה ללימודים, ההולמות את דרישות הלימודים בתחומי לימוד מסוימים (בעיקר תחומים קליניים). מרגע שהוטלה מגבלת הגיל היא תחול באורח שוויוני על כלל אוכלוסיות התלמידים ללא הבדל וללא העדפות כלשהן.

3. לימודים אקדמיים הם לימודים לתואר; התואר מהווה הסמכה במקצוע או בדיסציפלינה שנרכשו במהלך הלימודים, והוא מוענק על סמך הצלחה בלימודים לפי הדרישות הנקבעות על ידי חברי הסגל האקדמי של האוניברסיטה. התואר האקדמי אינו תעודת סיום גרידא; תלמיד שאיננו עומד בדרישות הלימודים לא יוכל לקבל את התואר רק על בסיס השתתפותו בהם, או על בסיס תשלום שכר הלימוד. במסגרת לימודיו ישתתף התלמיד בקורסים שונים, במעבדות, ובמסגרות לימוד אחרות, יבחן בחומר הלימודים ויכתוב עבודות, דו"חות וכיוצא באלה. המרצה ילמד את הקורס, הסדנא, המעבדה וכד' ויעניק לתלמיד ציון על סמך הישגיו, ועל סמך הישגיו בלבד. תלמיד המשתתף בקורס ועומד במטלות השונות שהוטלו עליו זכאי לקבל ציון בקורס, כפי הישגיו. לעתים הציון שהתלמיד זכאי לו, ואותו יקבל, הוא ציון "נכשל".

מרצה המלמד קורס לימודים באוניברסיטה יציג בראשית הקורס סילבוס המפרט את נושא הקורס ותכניו, דרישות הקורס מן התלמיד, מטלות שוטפות, דרכי חישוב הציון, הביבליוגרפיה הנדרשת, ושאר פרטים חיוניים לניהול הקורס. הסילבוס מהווה הצהרת כוונות מצידו של המרצה, ועליו לעמוד בנאמרו בו. יחד עם זאת, אין לראות בסילבוס חוזה מחייב. במידת הצורך, על פי התפתחות הקורס, זכאי המרצה (ולעתים הוא חייב לעשות זאת) לשנות מן התנאים עליהם הצהיר מראש, לבד משינוי מרכיבי הציון הסופי. לעתים עליו להתאים את הקורס לרמת התלמידים, שלא הובאה בחשבון מראש, להוסיף או לגרוע פריטי ביבליוגרפיה, לשנות את מתכונת הבחינות או העבודות, וכיוצא באלה. תכנית הלימודים בכללותה תיקבע על ידי חברי הסגל האקדמי במועצת המחלקה ותאושר בפקולטות השונות, בסנאט האוניברסיטה ובמועצה להשכלה גבוהה. בתוך מסגרת זו יציע חבר/ת הסגל את הקורסים השונים אותם ילמד, ויהיה אחראי על תכנם איכותם ורמתם. שמירה על איכות הקורס ורמתו דורשת הקפדה יתירה על אמות מידה מקצועיות וענייניות בהוראה, בעיצוב בחינות ומטלות, ובמתן ציונים.

4. ביחסי מרצה/תלמיד יקפיד המרצה בכבוד הסטודנט, בשמירה על זכויותיו האזרחיות, בכיבוד החוק, ובכיבוד

1. כמו המחקר, ובמעמד שווה, מהווה ההוראה את אחת משתי תכליותיו העיקריות של כל מוסד אוניברסיטאי. ההוראה אוניברסיטאית היא בעיקרה הוראה מונחית מחקר. בכך נבדלת ההוראה האוניברסיטאית מכל סוג אחר של הוראה. עובדה זו מטילה על מרצי האוניברסיטה את החובה להתמיד במחקר, ולהתעדכן באורח שוטף בקדמת המחקר והידע בתחומיהם. על ההוראה האוניברסיטאית להקנות לתלמידים הבאים בשעריה את מיטב הידע האנושי שהצטבר במהלך דורות רבים של פעילות מדעית ומחקרית, להעניק הכשרה מדעית ומקצועית לתלמידים הבאים בשערי האוניברסיטה ברמות המקצועיות הגבוהות ביותר, להכשיר דור חדש של מומחים בדיסציפלינות השונות לשירותה של החברה ולהעמיד דור חדש של חוקרים בדיסציפלינות השונות שיוסיף ויטול על כתפיו את יעדי האוניברסיטה. תפקידי הוראה אלה אינם ניתנים למימוש מלא אלא על ידי הדרכת הסטודנט בלמידה עצמית ובקריאה ביקורתית של החומרים העומדים לפניו; על ההוראה האוניברסיטאית להעניק לסטודנט כלים לרכישה ולייצור עצמאיים של ידע.

2. כדי להשיג יעדים אלה נדרשים מרצי/מרצות האוניברסיטה להקפיד על סטנדרטים חמורים של קבלה ללימודים, הערכת הישגי התלמידים, מתן ציונים, מתן המלצות לבוגרים, וכיוצא באלה. רשאית האוניברסיטה להטיל מבחני קבלה מחמירים (מבחנים פסיכומטריים, ראיונות אישיים, וכיוצא באלה) המיועדים להבטיח את התאמתם של התלמידים למשימות הלמידה שיוטלו עליהם. מטרת מבחנים אלה יכולה להיות רק יצירת מתאם בין רמת הלימודים הנדרשת ובין רמת התלמידים המתקבלים. אין מטרתם של מבחנים אלה השגת הרכב כלשהו, לאומי, תרבותי, אתני, סוציו-אקונומי, או אחר, של אוכלוסיות תלמידים. אין לאוניברסיטה עניין בהרכב תלמידים זה או אחר, ומטרתה ללמד את כל המועוניינים בלימודים והכשירים להם. מצד שני, רשאית האוניברסיטה להנהיג העדפה מתקנת בקבלת תלמידים מאוכלוסיות מוחלשות במידה ונכחה לדעת כי בשל מצבי אי-שוויון חברתי אין המבחנים הקיימים משקפים כהלכה את יכולותיהם הממשיות או הפוטנציאליות של תלמידים מאוכלוסיות אלה, וכי קבלתם לאוניברסיטה בתנאים מקלים במידת מה תאפשר מימוש של יכולותיהם. אף שאין לאוניברסיטה עניין בהרכב תלמידים זה או אחר, יש לה עניין שמבחינה הקבלה הנהוגים בה לא יהוו כלי המנציה, בבלי דעת, עוולות חברתיות. העדפה מתקנת בקבלה ללימודים לא תבוא בחשבון קבלת תלמידים בעלי כישורים הולמים אלא, במידת האפשר, בנוסף להם ובצידם. במידת האפשר תלווה ההעדפה המתקנת בהוראה מסייעת. דברים אלה חלים גם על תלמידים בעלי מוגבלויות אינדיבידואליות (קשיי למידה מאובחנים) שלא הגיעו, בשל מוגבלויות אלה, למימוש יכולותיהם, אולם ניתן לצפות שקבלתם לאוניברסיטה תאפשר להם להגיע למימוש זה.

ממושך, העשוי להימשך שנים אחדות, ובו משקיע התלמיד, תוך נטילת סיכון לא מבוטל מבחינת עתידו המקצועי, את מיטב מאמציו. חובת המנחה היא ליצור תנאים אופטימליים להצלחת התלמיד במשימה זו. עליו לתרום את מיטב שיקול דעתו בקביעת נושא העבודה, יעדיה, ההיפותזה המוצעת בה, המתודולוגיה שבאמצעותה היא נבדקת, והסיכויים לאישושה או להפרכתה במסגרת העבודה. על המנחה לדאוג לכך שהתלמיד לא ייטול על עצמו משימה מחקרית שלא ניתן לעמוד בה, או כזו המובילה למבוי סתום. על המנחה לדאוג גם לכך שעבודת התלמיד תוכל, עם סיומה המוצלח, להיות מוצגת בפורומים המקצועיים והדיסציפלינריים ולזכות בהערכת המומחים בתחום. על המנחה להבטיח שהתלמיד פועל במסגרת הקונצנזוס המדעי השורר בתחומו, גם כאשר מופיעים חידושים בעבודתו, ואינו זורה את מאמציו לכל רוח.

כדי להבטיח כל זאת על המרצה להיות מעורב בכל שלבי העבודה, להיפגש בתדירות הולמת עם התלמיד לביקורת עבודתו בעת שהיא מתבצעת, לקרוא טיוטות ופרקי ביניים בתהליך העבודה ולתקן את הנדרש. מרגע שהחלו יחסי ההנחיה, חובת המרצה היא להבטיח כי התלמיד לא יינטש באמצע עבודתו בשל התחייבויותיו האחרות של המרצה. מרצה הצופה שינוי בתנאיו ובהתחייבויותיו המונע ממנו להביא את ההנחיה לסיומה המוצלח, יימנע מלקבל הנחיה זו על עצמו.

במידה ומתגלעים חילוקי דעות ענייניים בין התלמיד למנחה יכבד המנחה את האוטונומיה האינטלקטואלית של התלמיד עד לנקודה (בלתי מוגדרת כשלעצמה) בה לא יוכל עוד לסמוך את ידיו על המוצר המוגמר. במקרים כאלה, יפנה המנחה את הסוגיה לוועדת ההוראה המתאימה וזו תשתדל למצוא פתרון הנחיה אלטרנטיבי לתלמיד בהסכמת הצדדים. מצד שני, מנחה לא יכפה את דעתו המוקדמת על תוצאות מחקרו של התלמיד, ולא יאלץ אותו להטות את ממצאיו בדרך כלשהי, גם אם ממצאים אלה עומדים בסתירה לתוצאות מחקריו האחרים של המרצה ולממצאיהם. מנחה לא יכתוב את תוצאות המחקר או את פרשנותם. תפקידו הוא רק להבטיח שתוצאות אלה התקבלו כהלכה וכי הפרשנות תואמת את המתודולוגיה בה נעשה שימוש.

לא יפרסם מרצה ממצאים מעבודת תלמידו ללא הסכמתם וללא שיתופם בפרסום. יחסי מנחה תלמיד הינם יחסים ארוכי טווח. על המנחה לדאוג שלא ישתרבבו אליהם נושאים ושיקולים שאינם ענייניים. התלמיד איננו בהכרח ידידו של המנחה, או מטופל שלו, או שוליה שלו, וכיוצא באלה. יחסים מעין אלה עלולים להפריע למהלך ההנחיה ולאוטונומיה של התלמיד ויש להימנע מהם.

על המנחה להימנע מניצול התלמיד (כלבורנט, כאסיסטנט, או בכל דרך אחרת) מעבר למוגדר בדרישות תפקיד זה או אחר שנטל התלמיד על עצמו.

ביחסי מרצה-תלמיד יישמרו תקנות החוק למניעת הטרדה מינית והנחיות תקנון האוניברסיטה לעניין זה.

האוטונומיה הרוחנית והאינטלקטואלית שלו. בנייהו הקורס ינהג המרצה כלפי כלל התלמידים ללא משוא פנים, ללא העדפה כלשהי או אפליה לרעה על בסיס של דת, לאום, גזע, עדה, מין, או כל הבדל לא-ענייני אחר. הכללים לדירוג הישגי התלמידים יהיו תמיד אחידים ושוויוניים. המרצה מהווה דוגמה ומופת לתלמידיו; על המרצה להקפיד על יושר אינטלקטואלי במגעיו עם הסטודנט, על דיוק וקפדנות בהעברת חומר הלימודים, על הודאה בטעות כאשר זו נעשתה. על המרצה להקפיד בכיבוד התחייבויותיו כלפי הסטודנט, בלוחות הזמנים שנקבעו, בהחזרת עבודות לתלמיד, וכיוצא באלה. רק על בסיס הקפדה בכגון אלה ניתן יהיה לדרוש הקפדה דומה מצד הסטודנט, שהיא חיונית לניהול תקין של מערכת הלימודים. ציונים בקורס אינם נושא למקח וממכר בין המרצה לבין התלמיד. תנאי חיים קשים של תלמיד מהווים נימוק הולם להתחשבות ולרגישות ביחס המרצה אליו, אך הם אינם מהווים נימוק הולם למתן ציון שאיננו משקף את הישגי התלמיד, לשינוי מתכונת הבחינות או המטלות עבורו, או ליצירת תנאים בלתי שוויוניים בקרב כלל תלמידי הקורס. תלמיד העובר עברה של הונאה אקדמית יועבר לטיפול של ועדת המשמעת. על המרצה לדווח לגורמים המוסמכים על כל עברה של הונאה אקדמית. לא תתקיים ענישה בלתי-פורמלית מסוג כלשהו. כל ענישה של תלמידים תתבצע אך ורק בוועדות המשמעת המיועדות לכך. לא תתקיים ענישה קולקטיבית משום סוג שהוא.

5. בלימודים לתארים מתקדמים משמשים המרצים גם כמנחי עבודות המחקר של תלמידיהם. עבודות אלה משמשות כתזות לתואר שני או כדיסרטציות לתואר שלישי המוגשות על ידי התלמידים, ויש להן תפקיד חשוב בקביעת זכאות התלמידים לתארים אלה. הנחיית מחקרם של תלמידי התארים הגבוהים, ובעיקר התואר השלישי, הינה גולת הכותרת של ההוראה האוניברסיטאית, בהיותה שלב המעבר המכריע מלמידה פסיבית למחקר עצמאי. הנחיית תלמידי מחקר מביאה לידי ביטוי את מחויבותם של חברי הסגל האקדמי להכשרת דור חדש של אנשי מדע ומחקר הקשר מנחה-תלמיד נקבע בהסכמה בין התלמיד לבין המרצה. רשאי מרצה להסכים או שלא להסכים להנחות את התלמיד לפי העניין. במיוחד, רשאי המרצה לסרב להנחיית התלמיד במידה ותחום העבודה איננו תחומו המקצועי, במידה ונושא העבודה המוצעת אינו נראה לו ראוי, במידה והערכתו המוקדמת היא כי התלמיד אינו כשיר, או אינו בשל, להביא את עבודתו לכלל סיום מוצלח. המרצה רשאי לסרב לתלמיד גם במידה והעומס המוטל עליו בהנחיית תלמידים אחרים הוא רב מדי. מרצה לא יסרב להנחיית תלמיד משיקולים שאינם ענייניים או מתוך הטיה או משוא פנים מסוג כלשהו. קבלת תלמידים לתואר שלישי היא קבלה על תנאי למשך שנה אחת. בתקופת זמן זו רשאי המנחה לחזור בו מהסכמתו להנחיית התלמיד, אם נוכח לדעת כי התלמיד אינו כשיר למחקר המוצע, או אם נתגלעו ביניהם קשיים או אי-הבנות. להבדיל מקורס בודד הנמשך סמסטר, או שנת לימודים, מהווה כתיבת תזה או דיסרטציה תהליך

של מי הדוקטורט הזה בכלל?

קווים מנחים לגיבוש הסכם בין מנחה למונחה (תלמיד דוקטורט) על תהליך ההנחיה וזכויות פרסום

אורה גילבר^a, זאב וינטוק^b, מיכאל וינברג^c, אורית ברשטלינג^d, אוניברסיטת חיפה

השאלה "של מי הדוקטורט הזה?" מתעוררת לעתים קרובות הן אצל המונחה והן אצל המנחה. מחד גיסא, המנחה הוא האדם המרכזי בתהליך ובהצלחת המחקר, והתלמיד תלוי בו ובשל כך אינו משתף אותו כאשר אינו שבע רצון מהתהליך או מאופן פרסום תוצאות המחקר. מאידך גיסא, המנחה מרגיש אחריות ומעורבות רבה בתהליך (שאלת המחקר, המסגרת התיאורטית, שיטת החקירה, איסוף נתונים, ניתוח נתונים והמשגה תיאורטית ופרקטית של התוצאות), ובשל כך מרגיש שיש לו חלק גדול בתוצר. מאמר זה מציע קווים מנחים אשר יתרמו לדיון בשאלה זו ולניסוח הסכם אשר יוביל לשיעור רצון הן אצל המונחה והן אצל המנחה מתהליך ההנחיה ומפרסום התוצאות.



זאב וינטוק



מיכאל וינברג



אורית ברשטלינג

באשר לחשיבות הרבה שיש לתהליך ההנחיה, תהליך שהוא בעל השלכות מרחיקות לכת על ההתפתחות האקדמית הן של הסטודנט והן של המנחה. באופן כללי ניתן לומר שהמנחה הוא האדם המרכזי והחשוב ביותר העומד לצדו של תלמיד הדוקטורט במהלך לימודיו. המנחה לא רק מדריך את הסטודנט, אלא גם מהווה נקודת השקה בין הסטודנט לחוג. תפקיד המנחה הוא לתרום לאיכות גבוהה של הדוקטורט, לעסוק בהכוונה לאפשרויות למידה לאחר סיום הדוקטורט (בתר דוקטורט), לעודד הצגה בכינוסים ולעודד שותפות בפרויקטים מחקריים ופרסום בכתבי עת מדעיים.

הספרות הדנה בלימודי הדוקטורט מדגישה את חשיבות ההנחיה ואת תרומתה בקידום העבודה, אבל מציגה גם היבטים בעייתיים של תהליך ההנחיה. למשל, ייתכן שהמנחה אינו מצליח להיות מורה דרך לתלמיד באקדמיה או שמנחים ומונחים אינם מצליחים לפתח יחסים של יצירתיות ופתיחות, המקדמים דיון בציפיות הדדיות. יש סטודנטים המטילים ספק בסמכות האקדמית של המנחה, בידע ובניסיון שלו בהנחיית עבודות דוקטורט. במקרים קיצוניים עלול התלמיד לסרב לשותפות בפרסומים הנגזרים מהעבודה. היחסים המתפתחים בין המנחה למונחה הם, אם כן, קרובים ואף קרובים מאוד, אך עם זאת הם לא

לימודי דוקטורט, בישראל כמו בארצות אחרות, הם מהחשובים ביותר בלימודים גבוהים. כל אוניברסיטה שואפת להיות מצטיינת ביותר במחקר, ולימודי הדוקטורט הם אחת הדרכים להשגת מטרה זו. טיפוח של חוקרים צעירים מצוינים מוליד פרסומים מדעיים מוערכים ומענקי מחקר להמשך הדרך. כך מקודם המחקר, התורם לפיתוח ידע מדעי מחד גיסא ולטיפוח חוקרים מומחים בעלי שם בין-לאומי מאידך גיסא.

למרות תשומת הלב הרבה הניתנת באוניברסיטאות ללימודי הדוקטורט, מתעורר לעתים, הן בקרב המנחים והן בקרב המונחים, חוסר שביעות רצון מתהליך ההנחיה בכלל ומפרסום העבודה בפרט. תחושות אלו פוגעות לא אחת בהשגת המטרה של מצוינות מחקרית בהווה ובעתיד. בקרב חוקרים (מתחום המשפט והאתיקה) הדנים בתהליך ההנחיה של עבודת המחקר לשם קבלת תואר דוקטור, קיימת תמימות דעים

a פרופ' אורה גילבר, ראש התכנית ללימודי דוקטורט ויו"ר הוועדה ללימודי דוקטורט בביה"ס לעבודה סוציאלית, ogilbar@univ.haifa.ac.il

b פרופ' זאב וינטוק, חבר בוועדה ללימודי דוקטורט של ביה"ס לעבודה סוציאלית, zeevwin@research.haifa.ac.il

c ד"ר מיכאל וינברג, חוקר עמית באוניברסיטת קולומביה ובית החולים הפסיכיאטרי של מדינת ניו יורק, michaelweinberg10@gmail.com

d גב' אורית ברשטלינג, דוקטורנטית בביה"ס לעבודה סוציאלית, pu1@netvision.net.il

ושותפיו³ מציעים להסתמך על הקוד האתי של תחום המחקר. בתחום החינוך, למשל, יש להסתמך על הקוד האתי של ה-AERA American Educational Research Association¹⁵ וכן על הקודים האתיים של ה-ACA American Counseling Association¹⁶ ושל ה-APA American Psychological Association¹⁷.

לא נמצא מחקר אשר דן בפרסום עבודת דוקטורט בעלת מאפיינים ייחודיים, אף על פי שההתנסויות של מנחים ומנחים מצביעות על החשיבות הרבה של הדיון בתהליך ההנחיה בכלל ובזכויות הפרסום בפרט.

תמונת מצב זו הובילה ליוזמה של ועדת דוקטורט בבית הספר לעבודה סוציאלית באוניברסיטת חיפה, בשיתוף עם נציג הסטודנטים לדוקטורט, לגבש המלצות להסכם בין מנחה למונחה שהוא תלמיד הלומד לקראת תואר דוקטור.

קווים מנחים לגיבוש ההסכם בין מנחה למונחה

הכנה של דוקטורט הינה תהליך מחקרי המגלם בתוכו את שאיפתו של הסטודנט להעשיר את עולם המחקר תוך מימוש ופיתוח של כישוריו האקדמיים. הנחיית עבודת דוקטורט יש בה גם כדי להעשיר את מומחיותו של המנחה, תוך קידומו בעולם המחקר. הכנת העבודה מושתתת אפוא על מערכת היחסים בין המנחה, שהוא מומחה בתחום הנחקר, לבין הסטודנט, שהוא חוקר בתחילת דרכו. מערכת יחסים זו הינה דינמית ומתפתחת במהלך כתיבת העבודה. היא מחייבת מסירות ושיתוף פעולה, כדי להביא את המחקר להצלחה מרבית. ברם, במהלך כתיבת העבודה יכולים להיווצר קונפליקטים בין המנחה והסטודנט, הנוגעים לאופי המחקר ולתהליך כתיבת המחקר. זאת ועוד, היחסים בין המנחה למונחה אינם שוויוניים: הסמכות מצויה בידי המנחה, והסטודנט תלוי במנחה הן לצורך קידום עבודת המחקר והן להתפתחותו האקדמית. לפיכך יש חשיבות רבה לעריכת הסכם בין המנחה למונחה כבר בתחילת ההנחיה, לפני שיחסי התלות הופכים להיות כאלה העלולים לפגוע בזכויות המונחה בפרסום העבודה או חלקים ממנה וכיוצא בזה בזכויות המנחה לפרסום. כמובן שבמהלך התהליך ניתן וראוי לעדכן את ההסכם על פי הצורך. מטרתו העיקרית של ההסכם היא להסדיר את מערכת היחסים בין המנחה למונחה, תוך מחויבות לתהליך ולאיותו, לנורמות של התנהגות מחקרית ואקדמית, לתקשורת ביניהם, לאחריות הדדית וליושרה במהלך עריכת המחקר, לזכויות פרסום של המחקר, להפסקת ההתקשרות וליישוב מחלוקות (ככל שהן מתעוררות), תוך שמירה על האינטרסים של שני הצדדים. כל זאת תוך חתירה לטיפוח שיתוף פעולה מרבי והבאת עבודת המחקר להצלחה. אפשר לזהות שבעה מרכיבים מרכזיים שבהם נדרש להשקיע מאמץ אינטלקטואלי בעל ערך ושזכויות הפרסום עליהם עשויות להיות חשובות הן למנחה והן למונחה: שאלת המחקר, המסגרת הרעיונית והתיאורטית של המחקר, שיטת המחקר, איסוף נתונים והקמת בסיס הנתונים, ניתוח הנתונים והמשגה תיאורטית ופרקטית של תוצאות המחקר. בתהליך ראוי להתייחס לכל אחד מהמרכיבים הנ"ל.

על פי רוב, שני הצדדים משקיעים מאמצים במינונים שונים ביצירתם של מרכיבים אלו. ראוי שזכויות הקניין במרכיבים אלו יבטאו את המאמץ היחסי שכל צד השקיע ביצירתם. מן הראוי להזכיר גם מצב נדיר אך אפשרי שבו רק צד אחד משקיע את

יחסים שוויוניים. בשל כך הם עלולים לעורר חוסר שביעות רצון אצל צד אחד או אצל שני הצדדים⁴.

מטרתו המרכזית של מאמר זה היא לדון בתהליך ההנחיה של עבודת הדוקטורט ולהציע קווים מנחים לגיבוש הסכם בין מנחה למונחה באשר לתהליך ההנחיה ולזכויות פרסום הממצאים של העבודה.

סקירת ספרות

הדיון בספרות המדעית מתמקד במעמד סטודנט לדוקטורט בשעה שהוא שותף למחקר שנוערך במכון מחקר או בפקולטה^{4,3,2}. במרבית האוניברסיטאות קיים קוד אתי כללי אשר מתווה את הדרך לפרסום עבודת הדוקטורט, אולם מחקרים בודדים בלבד מציעים המלצות ברורות להסכם בין המנחה למונחה באשר לתהליך ההנחיה ולפרסום העבודה.

העניין בהשפעת הנחיה אקדמית מוצלחת אינו חדש. במהלך שני עשורים ניתנה תשומת לב רבה ליחסים בין מנחים לסטודנטים בתואר ראשון⁵. הדיון התמקד ביחסים שבין המנחה לתלמיד במהלך לימודיו לתואר ראשון, מתן שירותי ייעוץ, שביעות רצון מהייעוץ והתפקיד האקדמי שהוא ממלא במהלך הלימודים. הדיון בתהליכי הייעוץ וההנחיה בלימודים לתואר שלישי, לעומת זאת, הוא חדש יחסית. כמה עבודות דנו בקטגוריות של תפקידים מסוימים של מנחה עבודת הדוקטורט^{6,7}. בין התפקידים העיקריים אפשר למנות את היותו של המנחה מקור של מידע מהימן וכן את תפקידו לעזור לסטודנט בתהליך הסוציאליזציה בחוג, להוות מודל להתנהלות אקדמית ולשמש כמסגור ומלווה בתהליך מציאת משרה אקדמית^{8,9}. יש הסבורים שמנחה לדוקטורט צריך להיות כוח מניע¹⁰. תפקיד זה כולל יכולת לאתר מצב שבו הסטודנט משתהה בעבודתו ולאחר את הסיבות לכך (במישור קוגניטיבי, רגשי וחברתי או בקשיים הנוגעים במישורין בתהליך המחקר עצמו). המנחה צריך לתמוך בסטודנט ולחזק אותו, כדי שהוא יוכל לחזור לעבודתו ולהתקדם. חלק מהמחקרים בדקו את הפעילויות אשר המנחה מעורב בהן במהלך תהליך ההנחיה. אחד המחקרים¹¹ מצא שהשכיחות הגבוהה ביותר של מעורבות היא בתחומים של בניית התזה, סיפוק כיווני מחקר, בניית סטנדרטים איכותיים של מחקר ויצירת מודעות אצל הסטודנט לבעיות ולמגבלות המחקר.

הנחיית דוקטורט נוגעת בשלושה היבטים: ראשית, ההשפעה של ההנחיה על הסטודנט. הכוונה להבנת ההשפעה של סגנון ההנחיה והייעוץ שלה בפועל המתבטא בתוצאות. במחקר שבחן שלושה מנחי דוקטורט¹², איתר החוקר שלושה גורמי מפתח: תכונות של המנחה, כולל תפיסתו של המנחה באשר לצורכי ההנחיה, תחושת סיפוק של המנחה מתהליך ההנחיה וכן מידת מומחיותו בנושא הדוקטורט. היבט שני הוא ההתנסות האישית של הסטודנט כמונחה לדוקטורט, והיבט שלישי הוא הפילוסופיה ההוראתית והאתית של המנחה בנוגע להנחיה. במחקר של Fairweather^{14,13} נמצא שהתגמול (לאו דווקא הכספי) הניתן למנחה משפיע על מספר השעות שהמנחה מוכן להקדיש להנחיה, כלומר הנחיה של התלמיד אינה מוערכת באותה מידה כמו ההערכה של פעילות מחקרית אחרת.

בכל הקשור לפרסום ממצאי הדוקטורט, הספרות מתמקדת בעיקר בסוגיה של שותפות בפרסום ממצאי המחקר כאשר הסטודנט שותף למחקר במחלקה אליה הוא שייך^{4,3}. לואב

מסיבה כלשהי לסיים את קשר ההנחיה ביניהם, המנחה והמונחה ימשיכו לשמור על כבוד הדדי זה כלפי זה. המנחה לא יעמוד בדרכו של המונחה למצוא מנחה אחר.

חלק ב': זכויות פרסום

שאלת המחקר: מומלץ שלא יהיו זכויות קניין רוחני ביחס לשאלת המחקר, למעט מקרים שבהם השאלה היא ייחודית. במקרה כזה, מוצע שהוגה שאלת המחקר יאזכר ככזה, על פי כללי הציטוט המקובלים בפרסומים מדעיים. אין בהגיית שאלת המחקר משום הקניית זכויות נוספות.

המסגרת הרעיונית-תיאורטית: מסגרת זו עשויה לכלול רכיבים רבים ומגוונים, לרבות גישות, מודלים, תיאוריות ואינטגרציות של מרכיבי ידע. מומלץ שזכות הקניין על רכיבים של המסגרת הרעיונית-תיאורטית תהיה תקפה רק במקרים שבהם הם חדשנים ובטרם זכו לפרסום על ידי מחברם בכתבי עת או ספרים מדעיים. במקרה כזה השימוש במסגרת הרעיונית-תיאורטית ייעשה בהסכמת מחבר המסגרת. אין בשימוש במסגרת הרעיונית-תיאורטית בעבודה משום הרשאה עקרונית מאת מחברה לשימוש בה בחיבורים או בפרסומים אחרים.

שיטת החקירה: השיטה כוללת גם היא רכיבים רבים. מומלץ שלא יהיו זכויות קניין על תכנון המדגם, על הליכי איסוף הנתונים ועל זיהוי שיטות לניתוח הנתונים. עוד מומלץ שהזכויות על שיטת המדידה (כלים לאיסוף הנתונים) תהינה זהות לאלו שהוצגו לעיל ביחס למסגרת התיאורטית-רעיונית.

בסיס הנתונים: בסיס הנתונים הוא אנונימי. אם מדגם המחקר נאסף על ידי המונחה, ייאסרו השימוש בו או העברתו לכל גורם אחר/נוסף ללא הסכמה מפורשת של המונחה. במקרה של אי-הסכמה של המונחה, ייבדד רצונו. במקרים שבהם מדגם המחקר נאסף על ידי המנחה, ייאסרו השימוש בו או העברתו לכל גורם אחר/נוסף ללא הסכמה מפורשת של המנחה.

אם הנתונים נאספו במסגרת פרויקט מחקר שאינו עבודת הדוקטורט, אזי בסיס הנתונים שייך לפרויקט המחקר, וכל שימוש בנתונים מוגבל להרשאה מפורשת שתניתן על ידי הגורם המוסמך בפרויקט. הדבר חל גם ביחס להגבלות אחרות, אם קיימות. אם הנתונים נאספו במסגרת עבודת הדוקטורט, מומלץ שבעליהם - מי שיזמו, פנו, סקרו וקידדו אותם לכלל בסיס נתונים - הם אשר יאשרו את השימוש בהם, וזאת תוך שמירה על הגבלות אחרות, אם קיימות. רצוי שהרשאה זו תנוסח בהסכם בין המנחה למונחה לפני תחילת תהליך ההנחיה. ראוי להדגיש כי עבודת הסיקור והקידוד לכשעצמה, חשובה ככל שתהיה, אינה בהכרח התנאי הבלעדי והמקדים לקביעת בעלות על בסיס הנתונים. ראוי לשקול ולהקנות זכויות בבסיס הנתונים גם לגורמים שפיתחו את שיטת המדידה, אם היא חדשה, ולאילו שפעלו להשגת קבוצת המדגם, אם הנגישות אליה מוגבלת.

כאשר המנחה והמונחה הם בעלי זכויות קניין שוות ביחס לנתונים, מומלץ שהם יערכו רשימה של חלוקת הנושאים הייעודיים, שבמסגרתם הם רשאים להשתמש בנתונים. מוצע שזכות הבחירה של הנושא הראשון תהיה של המונחה. עם זאת, כאשר רק אחד מהם הוא הבעלים של הנתונים, מומלץ שלאחר פרק זמן מוסכם (כשנה) שבו הוא לא עשה שימוש ייעודי בנתונים, הוא יאפשר לאחר להשתמש בהם למטרה זאת. כך או כך, ראוי לאזכר בכל פרסום את בעליו של בסיס הנתונים.

מרב המאמצים ביצירת המרכיבים המוזכרים לעיל.

מטרת המסמך שלנו היא להציג קווים מנחים לתהליך ההנחיה ולדון בהסכם זכויות על פרסומים שייגזרו מתהליך ההנחיה ושראו שהצדדים יסכימו בעניינם וינסחו אותם כבר בתחילת עבודתם המשותפת. כמו כן מומלץ שההסכם יגובש ויוסכם בין המנחה (או המנחים) למונחה במהלך שלב א' של הכנת הצעת המחקר ולא יאוחר מהמעבר לשלב ב' של תלמיד המחקר.

חלק א': תהליך ההנחיה

תיאום ציפיות: המנחה והמונחה יתאמו ציפיות בתחילת העבודה באשר ללוחות הזמנים הצפויים לסיום כתיבת הצעת המחקר, מהלך המחקר וסיום כתיבת העבודה. כמו כן, המנחה והמונחה יעדכנו זה את זה, במידת האפשר, באשר למגבלות לוח הזמנים, כגון נסיעה ממושכת לחו"ל, שבתון וכיוצא בזה.

דרכי עבודה משותפות: המנחה והמונחה ייפגשו לפחות אחת לחודשיים לצורך קידום המחקר. מומלץ שהם יקבעו פגישות נוספות במידת הצורך ושהיו בקשר באמצעות הדואר האלקטרוני או בקשר טלפוני בתקופות שבהן פגישות משותפות הן פחות מהותיות (למשל בתקופת העברת שאלונים). המונחה יעדכן את המנחה באשר לקצב התקדמותו וכן ביחס לקשיים ולצרכים השונים הכרוכים בעריכת המחקר.

בחירת נושא המחקר וכיוון המחקר: נושא המחקר וכיוון המחקר ייבחרו בשיתוף פעולה מלא בין המנחה למונחה. על המונחה להציע כיווני מחקר שאותם הוא מעוניין לחקור, ועל המנחה להמליץ למונחה על פי ידעו וניסיונו באשר לאפשרויות השונות למחקר בנושא, אופי המחקר וכיוון המחקר. מחקרים שבהם מדגם המחקר מצוי בידי המנחה או ייאסף על ידי המנחה, מומלץ שהמונחה יקבל את כיוון המחקר המוצע על ידי המנחה, אך המנחה לא יפעיל לחץ על המונחה לבחור/להחליף/לשנות נושא שאינו לרוחו.

פרקי המחקר ובדיקתם: המונחה יעביר למנחה, במישרין או באמצעות הדואר האלקטרוני, את פרקי המחקר שכתב לצורך בדיקה ותיקון. המונחה ישתדל להעביר את החומר למנחה בפרק זמן סביר (לפחות שלושה שבועות) לפני הפגישה שבה ידונו בפרק. המנחה יעשה ככל שביכולתו, ובהתחשב במטלות האקדמיות שהוא מחויב בהן, להשיב את החומר לאחר בדיקתו למונחה בהקדם (עד ארבעה שבועות). המנחה והמונחה יעשו ככל יכולתם למניעת עיכובים בתהליך העבודה המשותפת.

מחלוקת בין שני מנחים: כאשר יש שני מנחים ומתעוררת ביניהם מחלוקת הנוגעת לאופן עריכת המחקר, למנחה הראשי שמורה הזכות להכריע במחלוקת זו. אם שני המנחים יוגדרו כמנחים ראשיים, אזי יכריע המנחה שתחום התמחותו הוא הקרוב ביותר לסוגיה שבמחלוקת.

התייעצות עם מומחים חיצוניים: לצורך קידום המחקר, המנחה והמונחה יהיו רשאים להתייעץ עם מומחים שונים בתחומים רלוונטיים. המנחה והמונחה יעדכנו זה את זה לפני שיפנו למומחה חיצוני. לא תהיה פנייה למומחה חיצוני אלא בהסכמה משותפת של המנחה והמונחה.

בחירת ועדה מלווה: המנחה והמונחה יבחרו את חברי הוועדה המלווה יחדיו. רק מועמדים שיש לגביהם הסכמה יוכלו להיות חברים בוועדה המלווה.

הפסקת הנחיה: במקרים שבהם המנחה או המונחה יחליטו

1. Barnes, B.J. & Austin, A.A. (2009). The role of doctoral advisor's: A look at advising from the advisor's perspective. *Innovation High Education*, 33, 297-315.
2. Barretta-Herman, A. & Garrett, K. J. (2000) Faculty-student collaboration: Issues and recommendations. *Advances in Social Work*, 1(2), 148-159.
3. Welfare, L.E. & Sackett, C.R. (2010) Authorship in student-faculty collaborative research: Perceptions of current and best practices. *Journal of Academic Ethics*, 8(3), 199-215.
4. Fine, M.A. & Kurdek, L.A. (1993). Reflections on determining authorship credit and authorship order on student faculty collaborations. *American Psychologist*, 48(11), 141-1147.
5. Beal, P.E. & Noel, L. (1980). *What works in student retention*. Iowa City, IA American College Testing Program and National Center for Higher Education Management Systems.
6. Yarbrough, D. (2002). The engagement model for effective academic advising with undergraduate college. Students and student organizations. *Journal of Humanistic Counseling Education and development*, 41(1), 61-68.
7. Davis, S.J., & Cooper, D.L. (2001). Assessing advising style: Student perceptions of academic advisors. *College Student Affairs Journal*, 20(2), 53-62.
8. Lowe, A. & Toney, M. (2000). Academic advising: View of the givers and takers. *Journal of College student Retention*, 2(2), 93-108.
9. Nettles, M.T., & Millett, C.M. (2006). *Three magic letters: Getting in Ph.D.* Baltimore, MD: The Jones Hopkins University Press.
10. Ahem, K., & Manathunga C. (2004). Clutch-starting stalled research students. *Innovative Higher Education*, 28(4), 237-254.
11. Vilkinas, T. (2008). An exploratory study of the supervision of Ph.D. research students theses. *Innovative Higher Education*, 32(5), 297-311.
12. Barnes, B.J. (2005). Success in graduate school. How exemplary advisors guide their doctoral advises. Doctoral dissertation, Michigan State University, East Lansing, Michigan.
13. Fairweather, J.S. (1993). Academic values and faculty reward. *Review of Higher Education*, 17(1), 43-68.
14. Fairweather, J.S. (1996) *Faculty and public trust*. Needham Heights, MA, Allyn & Bacon.
15. American Educational Research Association. (2000). *Ethical standards of the American Educational Research Association*. Washington DC: Author.
16. American Counseling Association (2005) *ACA code of ethics*. Alexandria, VA: Author.
17. American Psychological Association. (2010). *Publication Manual of the American Psychological Association* (2nd ed.). Washington DC: Author.

ניתוח הנתונים: במחקר כמותני ההמלצה היא שלא תהיה בעלות על ניתוח הנתונים. במחקר איכותני, בשל אופיו של המחקר, מומלץ שהזכויות על ניתוח הנתונים יהיו זהות לאלו שהוצגו לעיל ביחס למסגרת התיאורטית-רעיונית.

תוצאות המחקר: מומלץ שהזכויות לקניין ביחס להמשגה התיאורטית והמעשית יהיו זהות לאלו שהוצגו לעיל ביחס למסגרת התיאורטית-רעיונית.

פרסומים הנגזרים מעבודת הדוקטורט: כתיבת מאמרים על בסיס עבודת הדוקטורט היא לרוב משותפת למנחה ולמונחה. בעת פרסום מאמר או מאמרים על בסיס עבודת הדוקטורט, שם המחבר הראשון שיופיע במאמר יהיה שמו של הכותב העיקרי של המאמר. אם המנחה אינו מעוניין להשתתף בכתיבת המאמר, יהיה בהערת שוליים הראשונה של המאמר. אם המונחה אינו מעוניין לפרסם מאמר על בסיס עבודתו, המנחה רשאי לפרסם מאמר לבדו. עם זאת, אם המאמר יתבסס על הנתונים שנאספו או עובדו על ידי המונחה, הרי שהמונחה יהיה זכאי לכך ששמו יפורסם כחלק מכותבי המאמר, אלא אם הביע את התנגדותו לכך.

הצגת עבודת הדוקטורט בכינוסים: המונחה רשאי להציג את ממצאי עבודת הדוקטורט בכינוסים מדעיים או באירועים אקדמיים אחרים. המנחה יהיה רשאי לעשות כן באישור המונחה. המנחה והמונחה רשאים להציג מאמרים שנכתבו על בסיס עבודת הדוקטורט בכינוסים מדעיים. זכות הבכורה להצגת תהיה של המחבר העיקרי.

סיכום ודין

החיבור לשם קבלת תואר דוקטור הינו תוצר מרכזי בתהליך שלוקחים בו חלק לפחות שני צדדים: מנחה ומונחה. תהליך זה עשוי להנפיק תוצרים נוספים בצורה של פרסומים, החינויים להתפתחות המקצועית של השניים. הדיון בשאלה "של מי הדוקטורט הזה בכלל?" משאיר את השאלה ללא תשובה חד-משמעית, מפני שלתהליך ההנחיה יש היבטים שונים: קרבה/ תלות, הערכה, תסכול מאי-מילוי ציפיות הדדיות מהתהליך ועוד. לכך עשויות להיות השלכות על זכויות פרסום עבודה שמעורבים בה מנחה (לפעמים שניים) ומונחה.

מטרת המאמר הייתה להציע מסמך אשר יספק קווים מנחים לדיון בין מנחה ומונחה בתהליך ההנחיה ובזכויות הצדדים בתוצרים של עבודת הדוקטורט. המסמך מתבסס על המחקרים שתוארו לעיל ועל ההתנסות של תלמידים ומנחים בלימודי דוקטורט, תוך שימת דגש על התרומה של הצדדים לתהליך ועל המאמץ האינטלקטואלי שהשקיעו בתהליך. כמוכן שמסמך זה אינו בא להחליף את ההנחיות הקיימות באוניברסיטה בנושא זה, אלא רק להגיש המלצות, לעודד ולסייע בהסדרת סוגיה בעלת חשיבות רבה לכולם. בהתאם לתפיסה זו, השתדלנו להתייחס לכבוד ההדדי של הצדדים. לבסוף, מומלץ להשתמש במסמך המוצע כבסיס להסכם בין מנחה למונחה בהתאם לאופי עבודת הדוקטורט.

אתיקה במחקר בחינוך: שיח של סמכות ואכפתיות במרחב שבין מרצה לבין סטודנט

קלאודיה גלושנקוף^a, חנה עזר^b, מכללת לוינסקי לחינוך

המחקר הנוכחי בוחן בגישה איכותנית-פנומנולוגית את האופן שבו מרצים-חוקרים בכירים במכללה לחינוך במרכז הארץ תופסים סוגיות אתיות במחקר בחינוך הקשורות ליחסי מנחה-מונחה, וכיצד הם מתמודדים עם סוגיות אלו. במחקר עלו הסוגיות 'הסכמה מדעת', 'בעלות על הנתונים' ו'זכויות פרסום'. כן עלו בעיות, דילמות ופתרונות אפשריים, המסתמנים כייחודיים למכללות לחינוך, שבהן תפיסת ההכשרה היא מבוססת-מחקר, ושדה המחקר של המרצים-החוקרים הוא לרוב גם מרחב ההוראה שלהם או שדה ההתנסות של הסטודנטים שלהם. המשותף לשלוש הסוגיות הוא הא-סימטריות שביחסים בין המרצה, שהוא חוקר ומנחה מחקר כאחד, לבין הסטודנט, שהוא לומד וחוקר, ולעתים אף נחקר בעצמו. במצב זה משמשים סמכות וכוח מצד אחד, ואכפתיות ותמיכה של המנחה בפיתוח למידה, מיומנויות מחקר והכשרה להוראה מן הצד האחר. דילמה זו היא מקור להתחבטות אתית קבועה בשיח החינוכי-מחקרי-אקדמי.



קלאודיה גלושנקוף



חנה עזר

מבוא

באופן קבוע ושיטתי ומפיק לקחים על בסיס הראיות המחקריות. העיסוק במחקר במכללות לחינוך התפתח, בין השאר, גם על רקע הפתיחה וההתרחבות של תכניות לתואר שני (M.Ed), המלוות בעבודות מחקר⁴. למעשה, הכשרת המורים בעולם ובארץ משלבת מחקר-מורה ומחקר-סטודנט, המשלב מרכיבים מחקריים בהתנסותו בשדה כחלק בלתי-נפרד מתפיסת ההכשרה⁵. התוצאה היא מחקרים רבים בתחום רחב זה של מחקר-מורה⁶. התפיסה הרווחת כיום היא אפוא שפיתוח בהכשרת מורים צריך להתבסס על ראיות ממחקרם. השאיפה היא שלא רק הפרקטיקה תהיה מבוססת ראיות, אלא גם המדיניות הקובעת את הכשרת המורים⁷. מטבע הדברים, מחקר יישומי מעין זה - שבו החוקר בוחן את סביבת עבודתו או את סביבת העבודה בבית הספר, מוביל לשאלות אתיות המוכרות

סוגיות ודילמות אתיות במחקר מעסיקות חוקרים ואנשי אקדמיה שנים רבות. במחקר חינוכי החלו סוגיות אלו לעלות לדיון בעקבות התפתחות של גישות מחקר איכותניות ותפיסתן כגישות לגיטימיות למחקר במדעי החברה וההתנהגות¹. במכללות לחינוך בישראל התעוררו בעשור האחרון דיונים באתיקה במחקר בחינוך^{2,3}. אחת הסיבות להתעוררות היא כפי הנראה התמורות שחלות במכללות לחינוך, ביניהן עידוד המחקר וקידומו אצל חברי הסגל ודגש במחקר-מורה, שבמסגרתו המורה חוקר את סביבת עבודתו

a ד"ר קלאודיה גלושנקוף, יו"ר ועדת אתיקה במחקר; מרכזת תחום המוזיקה בחוג לגיל הרך, בית הספר לחינוך, claudia.gluschkoff@gmail.com

b פרופ' חנה עזר, סגן נשיא למחקר ולפיתוח ועומדת בראש רשות המחקר, hezer@levinsky.ac.il

אתיקה במחקר (Institutional Board Review), המחייבות את המרצים החוקרים ואת המוסד שבו הם עובדים. בין השאר ועדות האתיקה מקפידות על סוגיות כגון מידת הנזק שעלולה להיגרם לנחקרים ושמירה על פרטיות הנחקרים. מחקרים הנערכים במסגרות חינוכיות שבהן ההתערבות המחקרית אינה שונה מהפרקטיקה החינוכית המקובלת באותן המסגרות, אינם נדרשים לקבל אישור מהוועדה¹⁴. מערכת הפיקוח על עריכת מחקרים במערכת החינוך בישראל נתונה בידי המדען הראשי של משרד החינוך, והיא כוללת הנחיות ברורות להגשת הצעות מחקר ובקשות אישורים לעריכת מחקרים במוסדות חינוך. החוקר חייב לקבל אישור לאיסוף נתונים. יוצאים מן הכלל הם סטודנטים בהוראה, שאינם מחויבים בקבלת אישור במקרים שבהם הם אוספים נתונים כחלק מתהליך ההתנסות בהוראה במהלך יום לימודים רגיל בבית הספר, ונתונים אלו משמשים רק לצורכי לימוד ולא לפרסום¹⁵. הוראה זו דומה להוראות התקפות במכללות בארצות הברית¹⁶.

סוגיות אתיות אחרות עולות מהיחס בין מרצה לסטודנט, שבהגדרתו אינו סימטרי. מטפורות שונות מגדירות יחסי מרצה-סטודנט, בעיקר בתואר שלישי, במונחים של אכפתיות ותמיכה, כגון 'המנחה כהורה' או 'כאחות גדולה', ובמונחים מצביים, כגון 'יצירה משותפת במטבח', 'עבודה בגינה' או 'טיול ברגל'¹⁷. חוסר האיזון נובע לא רק מהבדלים במעמד ובניסיון האקדמי, אלא גם מהבדלי תפיסה עקרוניים, המגדירים יחסי כוח בין בעל הסמכות לבין הלומד¹⁸.

חוסר האיזון בא לידי ביטוי בעת פרסום מחקר, שבו הסטודנט משמש כעוזר מחקר או כמבצע המחקר (בעיקר במחקרים לתואר שני ושלישי). שמו של מי יופיע ככותב ראשון? באתר כתבי העת ברפואה מצוין, למשל, שעל הכותבים להחליט ביניהם מראש מהו סדר הצגת הכותבים¹⁹, אך ההנחיות של האגודה האמריקאית למחקר בחינוך קובעות שסדר הצגת הכותבים יהיה תוצאה של מידת המנהיגות והתרומה של כל אחד מהשותפים²⁰. כיוון שמרצים-חוקרים חייבים לפרסם כדי להתקדם בסולם האקדמי, סטודנט עלול לוותר על זכויותיו כדי לרצות את המרצה-המנחה^{21,13}.

מדסן ודייויס²² מצביעים על מחקר (כגון זכויות פרסום, ניגודי אינטרסים, גניבה ספרותית, מערך מחקר, התנהגות בלתי-הולמת) ומתן שירות ומקצועיות (כגון ייעוץ ויחסים בין עמיתים) כשתי הקטגוריות החשובות בהתנהגות אתית של מרצה במוסד להשכלה גבוהה. תחומים אלו אף מקבלים ביטוי בהצהרה על אתיקה מקצועית של האגודה האמריקאית של מרצים באוניברסיטה²³.

מטרות המחקר ושאלותיו

מטרות המחקר הן לבחון את האופן שבו מרצים-חוקרים בכירים במכללה לחינוך במרכז הארץ תופסים סוגיות אתיות במחקר בחינוך הקשורות ליחסי מנחה-מונחה, וכיצד הם מתמודדים עם סוגיות אלו. שאלות המחקר הן: מה הוא טבעם של יחסי מנחה-מונחה במחקר? אילו בעיות כרוכות ביחסי מנחה-מונחה במחקר? אילו דילמות מעלים המרצים, ומהן הדרכים שבהן הם מתמודדים עם הבעיות האתיות?

בתחום המחקר בכלל ובתחום המחקר החינוכי בפרט. לאור הרחבת המחקר במכללות לחינוך ועידוד הסגל האקדמי לעסוק במחקר-מורה, עולה לאחרונה סוגיית הקשר המחקרי בין מרצה, שלעיתים קרובות הוא גם מנחה, לבין סטודנט, שהוא גם המונחה. המחקר במאמר הנוכחי מתמקד בסוגיה ייחודית זו של יחסי מנחה-מונחה, והוא חלק ממחקר רחב יותר שבחן תפיסות של אתיקה במחקר בחינוך.

סקירת ספרות

מחקרים בתחום החינוך מתבצעים על פי רוב במסגרות חינוכיות מוגדרות, המונחות על ידי ערכים ותפיסות עולם מוצהרות וסמויות. במחקרים אלו משתתפות אוכלוסיות שונות (מחנכים, תלמידים, משפחות) בקהילות ספציפיות. החוקר הנכנס להקשר זה עשוי להיות בעל תפיסות וערכים שאינם תואמים את אלו של המסגרת שאותה הוא חוקר. מפגש זה מעלה סוגיות אתיות, בייחוד במקרים של מחקר איכותני, כגון שמירת האוטונומיה של המשתתף, ייצוג נאמן של קולו ויחסי חוקר-נחקר-משתתף בכללותם^{11,10,9}.

מרצה בתחום החינוך, שבין יתר חובותיו חונך סטודנטים בצעדיהם הראשונים במחקר, אך גם חוקר אוכלוסיות ונושאים שלפעמים חופפים את שדה ההוראה שלו או את שדה ההתנסות של הסטודנטים, מוצא את עצמו לא אחת מתמודד עם דילמות אתיות.

במצב של דילמה אדם נאלץ להכריע בין חלופות שונות לפעולה, כאשר כל אחת מהן רצויה במידה זו או אחרת, ולפיכך אין למצב פתרון חד-משמעי ופשוט. "ההכרעה בדילמה אתית כרוכה בהתלבטות ובבירור עצמי בדבר סדר העדיפויות של הערכים ובהשערות לגבי התוצאות הצפויות של המעשה"²⁴.

דוגמאות לדילמות אופייניות בסוגיית האתיקה במחקר החינוכי מוצגות על-ידי פרידמן¹² וקוזמינסקי³: האם לבקש מממונים חוות דעת על עובדיהם לצורך עריכת מחקר מבלי ליידע את העובדים? האם להשתמש בחומרי למידה ובעבודות של תלמידים לצורכי מחקר? כיצד להפוך מחקר לבעל ערך חינוכי לסטודנטים המשתתפים בו מבלי לפגוע בפרטיותם?

שאלות אלו מובילות לסוגיה המרכזית של מאמר זה: יחסי מרצה-סטודנט. יחסים אלו הופכים ליחסי חוקר-נחקר, כאשר המרצה משתמש בסטודנטים כנחקרים או כעוזרי מחקר האוספים נתונים. הסיוע בסטודנטים עשוי אמנם לחשוף אותם לתהליך המחקר בצורה בלתי-אמצעית ומעניק להם הזדמנות להתנסות במחקר לצורך למידה, אולם הוא גם עלול לפגוע בזכויותיהם כסטודנטים, המגיעים לשיעור לצורכי למידה, או להפקיע מידיהם את זכותם על מחקריהם האישיים. נוסף על כך, קיום המחקר עלול לשנות את תכנית הלימודים הרצויה, כדי שאפשר יהיה להתאימה לצורכי המחקר. לסוגיה זו השלכה מיוחדת במכללות להכשרת מורים, מאחר שסטודנטים אלו יהיו בעתיד מורים-חוקרים בעצמם, כאלה שצריכים להיות מודעים לכללי האתיקה במחקר במהלך יחסיהם עם תלמידיהם הם².

סוגיות מעין אלו עולות כאשר המרצים משתמשים בנתוני ההוראה בקורסים שלהם, ולעיתים אף מנסים שיטות הוראה חדישות, שאולי אינן המוצלחות ביותר, רק משום שהם רוצים לבדוק אותן לצורכי מחקר^{14,13}. כל מוסד להשכלה גבוהה בארצות הברית מפקח על שמירת כללי האתיקה באמצעות ועדות

מתודולוגיה

כשהחוקר הוא גם המרצה בקורס, ולפעמים המחקר הוא חלק מחובות הקורס, עד כמה הסטודנט רשאי לסרב להשתתף במחקר מבלי שייפגע? האם המרצה צריך להעמיד את הסטודנט בפני מצב המעצים את חוסר שיווי המשקל שביניהם או שעליו לוותר על חומר בעל פוטנציאל למחקר? אכן זו דילמה, שהפתרונות שלה אינם חד-משמעיים.

אחד הפתרונות שהציעו המרואיינים לדילמה זו הוא לבקש את הסכמתו של הסטודנט לאחר סיום הקורס ומתן הצינונים. פתרון זה אינו אופטימלי, שכן (כדברי אחת המרואיינות) "אולי גם אחרי שאת מפסיקה להיות מורה שלהם, עדיין הכוח שלך קיים. זה לא אדם זר שירגיש חופשי להגיד לך 'לא, אל תשתמשי בסיפור חיים שלי', כי את עוד סטודנטית ואת נמצאת במכללה".

פתרון אחר הוא לבקש אישור להשתמש בחומרים לאחר שהסטודנט סיים את לימודיו במכללה ולהחזיר לסטודנט את פרק הניתוח לקבלת אישורו. כך עולה בתיאור הבא:

עברו הרבה שנים ושמתתי אצלי את התקשורת בינינו [התכתבות במייל בין המרצה לבין סטודנטית שהייתה בחופשת לידה] ולא עשיתי עימה כלום, וכשהתבקשתי על ידי ע' לכתוב פרק בספר, נזכרתי בחומרים הללו ופניתי אל הבחורה וקיבלתי את רשותה ואת בקשתה להשתמש בשם שלה באותה התקשורת. כשסיימתי לכתוב את הפרק שלחתי אותו לאישורה. היא קראה אותו, ושאלתי אותה לדעתה על הממצאים שלי וקיבלתי תגובה - 'זה לא אני, יצא משהו מדהים'. היה לה חשוב שידעו מי היא ומה היא.

מסיפור זה ומדומים לו עולה שמה שנתפס כסוגיה אתית ביחס בין המרצה-חוקר והסטודנט-נחקר בשלבי לימודי ההכשרה שלו, עשוי להפוך להזדמנות של למידה אצל הסטודנט לאחר סיום לימודיו. תופעה זו נובעת כנראה מכך שנושאי המחקר של המרצה-חוקר הם נושאים רלוונטיים לנחקר, שבינתיים הפך בעצמו למורה עצמאי המעוניין בהתבוננות רפלקטיבית במעשיו. מקרים מעין זה גם מחזקים את התפיסה העכשווית בהכשרת מורים, לפיה מחקר-מורה הוא חלק בלתי נפרד מהכשרתו ומעבודת ההוראה, והוא נרכש במהלך ההכשרה ומתוך המודל שמציב בפניו המרצה.

בעלות על הנתונים

סוגיית הבעלות על הנתונים עולה גם היא בדברי המרואיינים. סוגיה זו רלוונטית במיוחד בשנים האחרונות, עם התרחבות מרחב הלמידה-הוראה, הכולל בתוכו גם מרחבים וירטואליים. שימוש בפורום באינטרנט והעלאה לרשת של חומרים בעלי פוטנציאל מחקרי בלתי-מבוטל הם תופעה נפוצה בקורסים רבים. המרחב הווירטואלי הוא לכאורה שוויוני ודמוקרטי, ועל כן עולות סוגיות כגון: מי רשאי להשתמש בחומרים האלה? האם מרצה הקורס בלבד או כלל משתתפי הקורס? האם כל פורום שהוקם בחסות המוסד יכול לשמש הן את המרצה והן את הסטודנט לצורכי מחקר? אחת ממשתתפות המחקר הציעה פתרון של קבלת הסכמה מדעת: "בספר שלי מופיע טקסט מקוון של סטודנטיות מפורום [מסוים], והן הביעו את הסכמתן שאשתמש בו, ושינינו את שמותיהן, ומבחינה אתית פתרנו את הבעיה". מרואיינת אחרת העלתה את דילמת השימוש בחומרים של סטודנטים: "אני חושבת שזה בעייתי [שימוש בחומרים שנאספו על ידי סטודנטים] דווקא בלימודים המתקדמים של התואר השני, שהדטה של הסטודנטים [קרי: הנתונים שנאספו]

גישת המחקר היא איכותנית-פנומנולוגית, החושפת את תופעת האתיקה במחקר בחינוך לפי תפיסות המשתתפים במחקר. במחקר השתתפו תשעה מרצים - חוקרים בכירים במכללה לחינוך במרכז הארץ - שתחום מחקרם הוא במדעי ההתנהגות ובנושאים הקשורים לחינוך ולהכשרת מורים. הם נבחרו למחקר משום שהם עורכים מחקרים באופן קבוע ומנחים סטודנטים באופן אישי בסמינריון מחקרי לתואר ראשון או שני או בפרויקט גמר מחקרי לתואר שני. בתפקידם כמרצים, הם מלמדים קורסים בלימודי תואר ראשון (בוגר הוראה) או בתואר שני (מוסמך בהוראה), או בשניהם. כל אחד מהם הביע בעל פה את נכונותו להשתתף במחקר.

כלי המחקר שנמצא המתאים ביותר לענות על שאלות המחקר הוא ריאיון עומק חצי פתוח עם כל חוקר בנפרד. הריאיון כלל שאלות כגון: אילו סוגיות אתיות עלו במהלך מחקרים שערכת? האם עלו סוגיות אתיות בעת הנחיית מחקרים של סטודנטים ומהן הסוגיות? איזה סוג של אישורים ביקשת בעת עריכת מחקר? הריאיונות תועתקו ונותחו ניתוח תוכן רקורסיבי שהתבסס על קידודים, חלוקה לקטגוריות ברמות שונות ומציאת קשרים ומשמעויות חדשות. את התהליך ביצעה כל חוקרת בנפרד ואחר כך הוצלבו הניתוחים. בתהליך של דיונים משותפים הגיעו החוקרות להסכמה גבוהה בנוגע לקטגוריות שנמצאו. באופן זה עוצבו כמה קטגוריות-על, כגון *יחסי חוקר-נחקרים* ו*יחסי עמיתים-חוקרים*. המאמר הנוכחי מתמקד בקטגוריה *יחסי מנחה-מונחה*.

ממצאים ודיון בקטגוריה יחסי מנחה מונחה

הדילמות העולות מהמפגש הייחודי בין מרצה-מנחה-חוקר לבין סטודנט-מונחה מוצגות על פי תת-הקטגוריות *הסכמה מדעת*, *בעלות על הנתונים* ו*חזיונות פרסום*.

הסכמה מדעת

הנגישות לסטודנטים ולחומרים היכולים לשמש כנתונים למחקר של מרצה, עלולה לפתות את המרצה להשתמש בחומרים של הסטודנטים או להפוך את הסטודנט לנחקר. כך עלה לדוגמה בריאיון עם אחת החוקרות: "אתה אף פעם לא יודע מתי אתה מנצל ומתי אתה לא מנצל". נוצר פיתוי לנצל "דווקא בגלל התפקיד שלי בתואר השני", וביתר הרחבה:

[...] הרבה מאוד אנשים עושים על הסטודנטים מחקרים, ולא בכל הפעמים מבקשים אישור מהסטודנטים, כי כולנו נותנים תרגילים בשיעורים ומאוד בקלות העבודות שנותנים לסטודנטים הן חלק ממאמר שאנחנו כותבים. אולי אפילו אנחנו שואלים את רשותם, אבל הם בפוזיציה שהם לא יכולים להגיד לא.

מן הדברים עולה שהבעיה נעוצה בחוסר שיווי המשקל המובנה ביחסי הכוח בין מרצה וסטודנט, ובעיקר כאשר שדה ההוראה משמש גם כשדה המחקר. התנהגות אתית במחקר מחייבת קבלת הסכמה מדעת מהנחקר, שהיא גם הסכמה חופשית²⁵, כלומר זכות בחירה, ללא לחץ או כפייה כלשהם, האם להשתתף במחקר ובאיזה שלב להפסיק את ההשתתפות במחקר²⁶. הנחקר יחליט על השתתפותו במחקר רק לאחר קבלת כל המידע הרלוונטי על מטרות המחקר ומהלכו וכן על מידת הסיכונים שקשורים להשתתפותו במחקר²⁷.

מתעוררת בעיקר בפרסומים המתבססים על עבודות גמר של סטודנטים בתואר שני.

הסיפור הבא ממחיש סוגיה זו:

פעם אחת כתבתי מאמר על בסיס עבודה של סטודנטית והזמנתי אותה להיות שותפה שלי, והיא לא ידעה איפה לשים את עצמה מרוב הערכה. השם שלה מופיע אחריי, כי אני כתבתי את המאמר והוספתי חלק משלי. בלב שקט עשיתי את זה, כי הוצאתי את עיקרי הדברים וזה בזכות ולא בחסד [...] אני עיבדתי את הדברים של הפרויקט לצורך משהו אחר והשתמשתי בחלק מהעבודה של הסטודנטית, ולכן הייתה לי הזכות להיות ראשונה, כי העבודה של הסטודנטית היא public domain, וברגע שהיא התפרסמה, אני יכולה להתייחס אליה וניתן לאזכר אותה ולצטט מתוכה²⁸.

מרואינית אחרת תהתה בנוגע לפרסום שם כותב על מאמר שנכתב בעקבות עבודת מחקר של סטודנט: "אם את מפרסמת עבודה שעושה סטודנטית שלך, והיא אומרת 'אני לא רוצה עכשיו להשקיע בכתיבה, את כותבת את כל הדברים'. אבל היא בעצם עשתה את איסוף הנתונים, אז היא צריכה להופיע כמחברת, או אולי מספיק שתגידי לה תודה?" מרואינית אחרת מתארת מקרה שבו התפרסם מאמר שכתבה סטודנטית בכוחות עצמה ובעידודה של המנחה:

היה מקרה שסטודנטית פרסמה מאמר על סמך פרויקט מחקרי שעשתה בהנחייתי, והיא לא רשמה את שמי ככותבת, אלא כהערת שוליים שאני הנחייתי אותה, וזה בסדר גמור מבחינתי. היא כתבה את כל המאמר וזה שלה. זו עבודה שלה בלבד. אם היא יכולה לכתוב מאמר ללא עזרתי, אז כל הכבוד, שתעשה את זה ותפרסם את זה.

הדוגמה שלעיל מעידה על מדיניות של תמיכה בקידום אקדמי של סטודנטים. עם זאת, יש הרואים בסוגיה של פרסום מחקר על בסיס עבודת סטודנטים עניין רגשי: "הנושא של סדר הכותבים בא מקום מאוד רגשי". במכללות לחינוך הבעיה נובעת אולי "מהעובדה שהנושא של מחקר במכללות הוא צעיר", ולכן נושא האתיקה שבפרסום טרם הוסדר, לא באופן פורמלי ולא באופן בלתי-פורמלי. לפיכך, בשל היות הבעיה חדשה יחסית וכרוכה ברגשות, הפתרונות שהוצעו במחקר הנוכחי והתהיות שהועלו, היו קשורים למצבים ספציפיים והיו שונים ממרואיין למרואיין.

סיכום ומסקנות

המחקר בחן את האופן שבו מרצים-חוקרים בכירים במכללה לחינוך במרכז הארץ תופסים סוגיות אתיות הקשורות ליחסי מנחה-מונחה במחקר בחינוך, ואת הדרכים שבעזרתן הם מתמודדים עם סוגיות אלו. הסוגיות שעלו מוכרות בעולם האקדמי - הסכמה מדעת, בעלות על הנתונים וזכויות פרסום. הבעיות, הדילמות והפתרונות האפשריים, עם זאת, מסתמנים כייחודיים למכללות לחינוך, שבהן המחקר הוא עיסוק חדש יחסית, ושדה המחקר של המרצים-החוקרים הוא לרוב גם מרחב ההוראה שלהם או שדה ההתנסות של הסטודנטים שלהם.

המשותף לשלוש הסוגיות הוא הא-סימטריות שביחסים בין המנחה, המשמש כמרצה וכמנחה מחקר כאחד, אך גם כחוקר בעצמו, לבין הסטודנט המשמש גם כלומד וגם כחוקר, אך לעתים גם כמחקר עצמו. חוסר שיווי המשקל הזה איננו ייחודי למכללות לחינוך. האו ומוזס', לדוגמה, מצביעים על היחסים

היא כבר ברמה שאפשר להשתמש בה, דבר שלא היה כך בתואר ראשון [...] זאת שאלה אתית מאוד".

לכאורה, הסכמה מדעת מיישבת את הדילמה במקרים הללו. אבל האם יש לבקש הסכמה לשימוש בחומרים שאספו סטודנטים כחלק מחובותיהם בהתנסות בשדה או בעבודת המחקר שלהם במסגרת סמינריון או עבודת גמר? האם בעלות על הנתונים מוגבלת לזה שהפיק אותם, לזה שאסף אותם, לזה שניתח אותם, או שהיא גם נחלתו של זה שהנחה את הסטודנט? המרצה שואף לפרסם את הידע החדש, שהוא היה שותף לתפיסתו ולעיצובו, אולם השאלה בעינה עומדת: של מי הבעלות על הנתונים? הרי הסטודנטים הם אלו שאספו נתונים ועיבדו אותם לשם לימוד סוגיה בהנחיית המרצה, ועתה המרצה-חוקר משתמש בחומריהם לכתוב מאמר. עולה גם השאלה: האם אין סכנה ששיקולים זרים לתפקידו כמרצה ינחו את המרצה בעת קביעת חובות הסטודנטים, וכך עלול להיות ניצול לרעה של הסטודנטים כאוספי נתונים?

במקרה של מרצה המנחה עבודות גמר של סטודנטים לתואר שני, הסוגיה נשקלת מנקודת מבט אחרת. הסטודנט אוסף ומנתח את הנתונים לצורכי מחקר משלו, בהנחייתו של המרצה. המרצה כחוקר מנוסה עשוי לזהות בנתונים פוטנציאל למחקר מעמיק יותר או מסוג אחר ולהיות מעוניין להשתמש בהם למחקרו שלו. הדילמה המשתמעת היא אם כך האם לקדם את הידע בתחום הנחקר באמצעות שימוש בחומרים שאספו הסטודנטים או לכבד את הסטודנט כבעלים הבלעדי של הנתונים? אחת המשתתפות כינתה את הדואליות שבתפקידה כמי שהיא בעלת "שני כובעים". משתתפת אחרת מפרידה את שני "כובעיהם": "אני מנחה פרויקטים מתוך תחושה של נתינה לסטודנטים. אני מאפשרת להם לבוא עם הרעיונות שלהם ולא עם רעיון שאני רוצה שהם יחקרו. לא על זה אני מתבססת בחיי האקדמיים". נראה אפוא שהגבולות בין איסוף הנתונים, בעלות עליהם, עיבודם ופרסומם, בייחוד במחקר איכותני, במסגרת מכללה לחינוך, הם עמומים ונתונים לשיפוט מזוויות ראייה שונות.

זכויות פרסום וסדר פרסום

סוגיית הפרסום מעמיקה את הבעיה: מי חתום על הפרסום, ובאיזה סדר נרשמים השמות של המנחה והמונחה? שאלה זו



1. Howe, K.R. & Moses, M.S. (1999). Ethics in educational research. *Review of Research in Education*, 24, 21-59.
2. כפיר, ד', שמאי, ש' וקינן ע' (2001). סוגיות ודילמות אתיות במחקר במכללות להכשרת עובדי הוראה וחינוך. *דפים*, 32, 29-10.
3. קוזמינסקי, ל' (2006). התנהגות אתית של חוקרים ואתיקה במחקרי מורים. *שבילי מחקר*, 13, 16-12.
4. Ezer, H. (2009). *Self-study approaches and the teacher-inquirer: Instructional situations case analysis, critical autobiography and action research*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.
5. Krokfors, L. (2011). *What is it about Finland? The goals and structures behind teacher education*. A symposium presented at the AERA Annual Meeting, New Orleans, April 7-12.
6. Robinson, M. & McMillan, W. (2006). Who teaches the teachers: Identity, discourse and policy in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 22, 327-336.
7. Brouwer, N. & Korthagen, F. (2005). Can teacher education make a difference? *American Educational Research Journal*, 42(1), 153-224.
8. Cochran-Smith, M. & Fries, K. (2005). The AERA panel on research and teacher education: Context and goals. In M. Cochran-Smith & K. M. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education: The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (pp. 37-68). Mahwah, NJ: LEA Publishers.
9. Artino, Jr., A.R. & Brown, S.W. (2009). Ethics in educational research: A comparative analysis of graduate and faculty beliefs. *College Student Journal*, 43(2), 599-615.
10. Kansanen, P. (2003). Pedagogical ethics in educational research. *Educational Research and Evaluation*, 9(1), 9-23.
11. Sañudo, L. (2007). La investigación educativa y su componente ético. *Hallazgos - Revista de Investigaciones*, 59-71.
12. פרידמן, י' (2006). אתיקה במחקר החינוכי: החוקר, הנחקר והמדע. *שבילי מחקר*, 13, 27-17.
13. Kfir, D. & Shamai, S. (2002). Ethical issues and dilemmas in research at teachers' colleges. *Education*, 123(1), 134-153.
14. Richman, K.A. & Alexander, L.B. (2006). Ethics and research with undergraduates. *Ethics and Education*, 1(2), 163-175.



המורכבים שבין מרצה לבין סטודנט באוניברסיטאות, הטומנים בחובם חוסר איזון מבחינת יחסי הכוח, אך לעתים קרובות גם יחס תלותי. מרכיבים של סמכות וכוח משמשים את המרצה-המנחה, אך קיימים גם מרכיבים של אכפתיות ותמיכה של המנחה בפיתוח למידה ומיומנויות מחקר אצל הסטודנט. דילמה זו מהווה מקור לרגישות אתית במחקר.

הסוגיות שהוצגו במחקר זה מוארות באור מיוחד במכללות לחינוך, שבהן המרצים מלמדים, מנחים סטודנטים בהתנסות בשדה ובצעדיהם הראשוניים במחקר, ובה בעת גם חוקרים את הסטודנטים שלהם או את סביבת ההתנסות והלמידה שלהם. הדילמה המרכזית היא אפוא זו של המנחה המתלבט בין היותו מלמד אכפתי ותומך לבין היותו מורה-חוקר, המחויב, כחלק מתפיסת ההכשרה העכשווית, למחקר בשדה ההוראה, והאמור להוות מודל לסטודנטים שלו^{8,5,4}. דילמה זו נעה, כאמור, בין מרכיבים של כוח וסמכות כמורה-מלמד, הלוקח לעצמו את הזכות לשמש גם כחוקר, לבין מרכיבים של אכפתיות ותמיכה כמנחה וכמכשיר מורים. סביבה מחקרית מורכבת דורשת, כנראה, דרכי פעולה ופתרונות שונים מאלו המקובלים בעולם האקדמי (שלא במכללות לחינוך). דוגמה לסוג אחר של התנהלות מחקרית הרגישה לקהילה מציעים פטרסון, ג'קסון ואדוארדס²⁹. הם מציעים להגדיר מראש עקרונות של בעלות, שליטה ונגישות בבסיס ההסכם בין החוקר לקהילה המשתתפת במחקר, הסכם המהווה תנאי למחקר ומחייב משא ומתן תמידי, ולכן הוא דינמי במהותו. במחקר הנוכחי לא הוזכרו חוזים המגדירים מראש את מערכות היחסים בין מנחה לבין מונחה, אולם עלתה סוגיית הבעלות על הנתונים. "של מי הנתונים הנאספים במחקר שערך הסטודנט" היא שאלה שנשאלה לא אחת ברמה העקרונית^{12,3}.

במכללות לחינוך מסתמנת מודעות לסוגיה וקיים ניסיון לפתור את הבעיה באמצעות שיתוף הסטודנט בפרסום האקדמי של הממצאים. זאת מתוך מחשבה שעצם הכתיבה המשותפת עם המנחה תשמש תרגול טוב לסטודנט העושה את צעדיו הראשונים באקדמיה ומכין עצמו להיות מורה-חוקר בעצמו - סטודנט שעם השנים יצטרך לפרסם גם הוא את עבודות המחקר שלו ולא רק ללמוד מהן לצורך פעילות ההוראה שלו.

הדילמות והפתרונות שהעלו חברי הסגל האקדמי מעידים על מודעות גבוהה לסוגיות האתיות. לנוכח הרגישות המתגברת במכללות לחינוך למחקר ולסוגיות אתיות במחקר, על רקע התרחבות תכניות התואר השני והתפיסה של הכשרה מבוססת מחקר, יכול המחקר הנוכחי להעלות את המודעות של אנשי סגל במכללות לחינוך לסוגיה הנדונה ולתרום נדבך לשיח המחקרי ההולך ומתעצם במכללות לחינוך. המחקר הנוכחי מעיד על קיומו של שיח של חברי הסגל האקדמי במכללות לחינוך במרחב שבין היותם בעלי סמכות וכוח מתוקף תפקידם כמרצים וכמנחים לבין היותם אכפתיים ותומכים בתפקידם כמכשירי מורים וכמודלים למחקר-מורה. זהו שיח המשמש היום, ככל הנראה, כשיח פנימי של המרצה-החוקר, ויש מקום להאירו כשיח ציבורי-אקדמי בין חוקרים בתחום החינוך בפרט ובאקדמיה הישראלית בכלל.

15. משרד החינוך (13/8/2010). המדען הראשי, <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Scientist/IsotMeyda/>, אוחרזר ב-9/10/2010.

16. ראו לדוגמה התייחסות לאיסוף נתונים ושימושם על ידי סטאזרים באוניברסיטת לברן: <http://laverne.edu/academics/institutional-review-board/assets/IRB.pdf>

17. Bartlett, A. & Mercer, G. (2000). Reconceptualising discourses of power in postgraduate pedagogies. *Teaching in Higher Education*, 5(2), 195-204.

18. Chapman, V.L. & Sork, T.J. (2001). Confessing regulation or telling secrets? Opening up the conversation on graduate supervision. *Adult Education Quarterly*, 51(2), 94-107.

19. ICMJE (2009). Uniform requirements for manuscripts submitted to biomedical journals: Ethical considerations in the conduct and reporting of research: Authorship and contributorship. *International Committee of Medical Journals Editors*. http://www.icmje.org/ethical_1author.html. Retrieved 21/8/2011.

20. AERA (2004). Ethical standards - III. Guiding standards: Intellectual ownership. American Educational Research Association. <http://www.aera.net/aboutaera/?id=175>. Retrieved 21/8/2011.

21. Sandler, J.C. & Russell, B.L. (2005). Faculty-student collaborations: Ethics and satisfaction in authorship credit. *Ethics and Education*, 1(2), 163-175.

22. Madsen, S.R. & Davis, J.H. (2009). Faculty ethics unveiled: Scholarship - et tu, Brute? *Asia-Pacific Conference on Educational Integrity: Creating a Culture of Integrity*. Wollongong, Australia. Sep. 2009. Available at: http://works.bepress.com/susan_madsen/23

23. AAUP (2009). Statement on professional ethics. American Association of University Professors. <http://www.aaup.org/AAUP/pubsres/policydocs/contents/statementonprofessionalethics.htm>

24. צבר בן-יהושע, נ', דושניק, ל' וביאליק, ג' (2007). מי אני שאחליט על גורלם? דילמות אתיות של מורים. ירושלים: הוצאת ספרים ע"ש מאגנס, האוניברסיטה העברית, עמ' 1.

25. Tilley, S. & Gormley, L. (2007). Canadian university ethics review - Cultural complications translating principles into practice. *Qualitative Inquiry*, 13(3), 368-387.

26. Steneck, N.H. (2007). *ORI introduction to the responsible conduct of research*. Washington, D.C.: Secretary of Health and Human Services.

27. דושניק, ל' וצבר בן-יהושע, נ' (2006). אתיקה של המחקר האיכותני. בתוך נ' צבר בן-יהושע (עורכת). *מסורות וזרמים במחקר האיכותני* (עמ' 343-403). אור-יהודה: כנרת, זמורה-ביתן, דביר מוציאים לאור בע"מ.

28. יש לציין שבמכללה הנדונה מקובל להעביר לספרייה עבודות סמינריוניות ועבודות גמר מצטיינות של סטודנטים בתואר השני, ומכאן התפיסה שהמחקר הוא כמו דוח או ספר העומד לרשות הציבור הרחב.

29. Patterson, M. Jackson, R., & Edwards, N. (2006). Ethics in aboriginal research: Comments on paradigms, process and two worlds. *Canadian Journal of Aboriginal Community-Based HIV/AIDS Research*, 1, 47-61.

חדש בהוצאת הספרים של מכון מופ"ת



הערכה כתהליך מכון

עורכות: ברברה פרסקו, חרותה ורטהיים, רבקה לזובסקי



בשנים האחרונות מדידה והערכה היו לחלק בלתי-נפרד מהפעילות הארגונית המתבצעת בכל מגזר במשק. בתחומי החינוך והרווחה הערכת פרויקטים ותכניות נחשבת לאמצעי יעיל ואף הכרחי לפיתוחם ולשיפורם, כמו גם לשקיפות של העשייה ותוצריה. במסגרות החינוך למיניהן הערכת הלמידה של תלמידים והערכת תפקודם של מורים, מנהלים ועובדי חינוך אחרים היו לפעולות שבשגרה. הספר עוסק בסוגיות מגוונות בהערכה. מוצגים בו ניירות עמדה, מאמרים עיוניים, מחקרים אמפיריים ודוגמאות להערכת תכניות ופרויקטים. הוא נחלק לשלושה שערים: השער הראשון עוסק בתרומתה של ההערכה לתהליכי שינוי מנקודת מבטם של המערך, המזמין והלקוחות; השער השני עוסק בגישות ובשיטות בהערכה, כמו למשל שילוב בין שיטות כמותיות ואיכותניות, הערכה שיתופית והערכת התאוריה של תכנית; השער השלישי והאחרון עוסק בפעולות הערכה בחייו של מוסד אקדמי.

עיצוב מדיניות חינוכית - גישה הוליסטית כמענה לשינויים גלובליים

מרים בן-פרץ



ספר זה מבוסס על שתי הנחות: האחת, עיצוב מדיניות חינוכית הנעשה כתגובה נאותה לאתגרי הגלובליזציה, מחייב התייחסות הוליסטית למספר היבטים: הגירה, כלכלה, סביבה וטכנולוגיה. ההנחה האחרת היא כי על מנת לעצב מדיניות שתענה על מגוון אתגרים אלו, יש צורך בקואורדינציה בין תחומים מרכזיים בחינוך: תכנון לימודים, הוראה והכשרת מורים. הספר מנתח מקרים אחדים של מדיניות חינוכית בישראל ומחוץ לה, ומציג מודל הוליסטי חדשני, עיוני ומעשי, לעיצוב מדיניות החינוך.

כותב הצללים של עבודות אקדמיות^a

Ed Dante^b

מאמר זה פורסם בכתב עת פופולרי שרבים מבין אנשי הסגל האקדמי בארצות הברית נמנים על קוראיו. המאמר נכתב בידי אדם שתחום עיסוקו הוא כתיבה בתשלום של עבודות מדעיות, שניתנו לסטודנטים כמטלות של קורסים, ושל חיבורים מדעיים לתארים מתקדמים. בסוף המאמר מצורפים דברי תגובה של אחדים מקוראי המאמר.

למרות תפוקה משמעותית זו, מעולם לא שמעתם עלי, אם כי ייתכן שקראתם כמה מעבודותי. אני שכיר חרב, דוקטור לכל נושא, סוחר אקדמי. הלקוחות שלי הם הסטודנטים שלכם. קרוב לוודאי שאינכם יודעים שהשירות שלי קיים, וללא ספק לא גיליתם שאני כתבתי עבודות שהוגשו לכם. אף אחד מלקוחותי לא התלונן אף פעם שסילקו אותו מהמוסד האקדמי, שמישהו חקר אותו על המקור של עבודתו או שנגקט כנגדו צעד משמעותי כלשהו. ככל הידוע לי, אף אחד מלקוחותי לא נתפס.

אני עובד בחברה אינטרנטית, המרוויחה עשרות אלפי דולרים בחודש עבור כתיבת מאמרים מקוריים המבוססים על הוראות מדויקות של הלקוחות, הווי אומר סטודנטים, במטרה לרמות את הפרופסורים שלהם. הסטודנטים מספקים לא רק את ההנחיות של הפרופסור, אלא גם את שם המשתמש ואת הסיסמה, המקנים לי גישה למסמכי מפתח החיוניים להכנת העבודה ולמבחנים מקוונים. בכמה מקרים אפילו השתתפתי בדיון מקוון עם סטודנטים אחרים באותו קורס.

אני עובד בחברה משנת 2004, ובכל יום של שנת הלימודים האקדמית אני עובד על לפחות 20 משימות כתיבה. חברה זו מעסיקה באורח קבע 50 כותבים, ובכל זאת בתקופות "בוערות" במיוחד, כשצריך להגיש עבודות של אמצע סמסטר וסוף סמסטר, החברה לא מצליחה לספק את הדרישה התשלום לכתיבת עבודה סטנדרטית, כשהדרישה לכתיבה אינה בדחיפות מהמעלה הראשונה, הוא 2,000 דולר. אני מקבל מחצית מסכום זה. המחיר נקבע עבור עמוד של כתיבה ומבוסס על משך הזמן שניתן לי לעמוד במשימה.

יום אחד בשעת אחר הצהרים קיבלתי מלקוחה שלי לשעבר - סטודנטית לתואר שני במינהל עסקים - מכתב בדוא"ל בנוסח הבא (מצוטט כלשונו):

You did me business ethics proposal for me I need proposal got approved pls can you will write me paper?

למכתבה היה מצורף מסמך מהפרופסור שלה, עם הנחיות לתלמידי הקורס לכתיבת עבודה כמטלת הקורס. היה עליה להגיש את החלק הראשון, בן 75 עמודים, תוך שבוע.

זו לא הייתה פנייה יוצאת דופן. עד כה כתבתי בערך 5,000 עמודים של עבודות אקדמיות, בדרך כלל עם מועדי הגשה קצרים ביותר. כתבתי עבודות לתואר שני בפסיכולוגיה קוגניטיבית ובמדעי המדינה ולתואר שלישי בסוציולוגיה. כתבתי עבודות רבות לתואר ראשון בנושאים של ניהול עסקים, חשבונאות, היסטוריה, יחסי עבודה, רוקחות, שיווק, פסיכולוגיה, אתיקה, אדריכלות פוסט-מודרנית, אנתרופולוגיה, ספרות ועוד. כתבתי עבור 30-40 אוניברסיטאות מקוונות ולאוניברסיטאות או מכללות "רגילות", בחלקן אפילו אוניברסיטאות העילית. כתבתי עבודות סמינריוניות לאין-ספור ו-12 תזות לתואר שני, כשכל אחת מהן היא בהיקף של 50 עמודים או יותר. תחום התוכן (כל זמן שאינו דורש ידע במתמטיקה), רמת התואר, מוסד הלימודים, כל אלו אינם רלוונטיים עבורי.

^a המאמר תורגם, תומצת ועובד על ידי העורכת הראשית מתוך:

The Shadow Scholar, The Chronicle of Higher Education, November 12th, 2010. <http://chronicle.com/article/article-content/125329>

^b אד דנטה הוא שם כינוי של הכותב הנועד להסתיר את זהותו האמיתית של הכותב.

מהסטודנטים לתואר ראשון הודו בצורה כלשהי של רמאות בעבודות ובמבחנים שהם מגישים.

על סמך ניסיוני, יש שלוש קבוצות שפונות לחברה שבה אני עובד לקבלת עזרה בכתיבת העבודה: סטודנטים שאנגלית אינה שפת אימם, סטודנטים עם חוסרי למידה קשים כל כך עד שאינם בני-תיקון וילדים עשירים עצלנים. עבור הקבוצה האחרונה המכללות והאוניברסיטאות הם שדות טיפוח מצוינים, מוסדות אלו בנויים לתגמל עשירים ולסלוח לעצלנות שלהם. ילדי עשירים אלו רגילים לחיים שבהם הם משלמים לאחרים ואומרים להם מה לעשות עבורם, והלימודים במוסד האקדמי מאפשרים להם לטפח סגנון חיים כזה.

נחזור למכתב שפתח מאמר זה. שלחתי לסטודנטית הסכמה לכתיבת העבודה, וכמה שעות לאחר מכן קיבלתי ממנה בדוא"ל את המכתב הבא (כלשונו):

sending sorces for ur to use thanx Desprit to pass spring project

שבועיים לאחר שהעברתי לה את העבודה שכתבתי ושהיא הייתה מאוד מאושרת ממנה, היא העבירה לי את תגובת הפרופסור:

Thank u so much for the chapter is going very good the porfesser likes it but wants the folloing suggestions please what do you thing? ... The hypothesis is interesting but I'd like to see it a bit more focused. Choose a specific connection and try to prove it.

זה קורה הרבה במטלות ארוכות. הסטודנטים מתחילים לראות כי יועץ אישי במשימה מתמשכת. בעקבות תגובת הפרופסור, הסטודנטית שילמה לי בעבור כתיבת עמוד אחד של תשובה לפרופסור על הערותיו, ולאחר מכן שילמה לי כדי לערוך שינויים בעבודה שלה. העבודה עסקה באתיקה של ניהול עסקים, וממאמר של 75 עמודים היא התפתחה במשך כמה חודשים לתזה לתואר שני של 160 עמודים.

אם כך, בוודאי תוכלו להבין את שמחתי על המכתב שקיבלתי ממנה עם החדשות הטובות:

Thank so much for uhelp i can going to graduate to now

מאז שהתחלתי בעבודה זו לא ביקרתי בספרייה מדעית אפילו לא פעם אחת. חברת Amazon נדיבה מאוד במתן דוגמאות חינם. אם אני מוצא אפילו עמוד יחיד מטקסט מסוים, אני משלב אותו בעבודה שאני מכין ומסיק את הלא ידוע לי מביקורות של קוראי המאמר ומתקצירים של המוציא לאור. מקור מצוין נוסף הוא Google Scholar, שמספק תקציר לכמעט כל מאמר בכתב עת. בנוסף לאלו, קיימת כמובן וויקיפדיה, שבדרך כלל מהווה מקור החיפוש הראשון שלי בנושאים בלתי-מוכרים.

לאחר איסוף המקורות אני מוציא מהם ציטוטים שימושיים ומפזר אותם בחלקים השונים של העבודה. במשך השנים פיתחתי דרכים ל"מתיחת" המאמרים. אני מסוגל לכתוב משפט בן ארבע מילים ב-40 מילים, ואני מסוגל לכתוב בעשרה עמודים את שאחרים כותבים בפסקה אחת ארוכה.

מהי האיכות של התוצרים שאני כותב בשיטה זו? האיכות תלויה במצב הרוח שלי בזמן הכתיבה, במספר העבודות שאני כותב בו-זמנית, בהנחיות ובציפיות של הלקוח, בדרגה שמשמיה כלשהי חורגת מיכולותיו של הלקוח ועוד. רוב הלקוחות שלי אינם מסוגלים להעריך את איכות עבודתי, מה שמעיד שעבודתי טובה במידה ניכרת ממה שהם היו מסוגלים לכתוב. קראתי עד כה מספיק חומרים אקדמיים כדי לדעת שאינני היחיד שהוא אמן של דברי הבל בשטח הזה.

אני מאמין שאין לכם מושג לגבי הנחשלות בכתיבה של הסטודנטים שלכם. הם לא מסוגלים לכתוב באופן מסודר אפילו רשימת קניות למכולת, ועם זאת הם לומדים לתארים מתקדמים. הם באמת זקוקים לעזרה - בלמידה ובכתיבה - כדי לסיים את הקורסים שאליהם הם רשומים, והם אינם מקבלים עזרה שכזאת. אני מתפרנס מהייאוש, מהמסכנות ומהנחשלות שמערכת החינוך שלכם יצרה. השנה ארוויח 66,000 דולר בעבודתי זו. זה אמנם לא אוצר, אבל זו הכנסה שאנשי חינוך רבים אינם מצליחים להגיע אליה.

אני סמוך ובטוח שאתם יודעים שיש סטודנטים שמרמים, אבל אין לכם מושג עד כמה עמוק חדרה הרמאות לתוך מערכת האקדמית, ובוודאי שאינכם יודעים איך למנוע אותה. בקיץ האחרון דיווח הניו יורק טיימס על תוצאות סקר שהראו ש-61%



- מאמר זה זכה ליותר מ-600 תגובות של קוראים. להלן כמה תגובות מייצגות.
1. בתנאי הוראה של מספר גדול מאוד של סטודנטים בקורס, איננו יכולים לעשות עבודות בילוש...
 2. אפילו אם המורה מזהה שלא ייתכן שהסטודנט כתב את העבודה, כמעט בלתי-ניתן להוכיח זאת, ובוודאי שלא באופן שיעמוד במבחן החוק.
 3. הביקוש לשירותי מר דנטה קיים משום שאנו בונים הכול על ציונים במקום על דרישה אמיתית של אנשי הסגל האקדמי והאדמיניסטרטורים שהסטודנטים ילמדו.
 4. אני למדתי במכללה שאינה מדורגת גבוה בין האוניברסיטאות והמכללות בארץ, ואני יכול להבטיח לכם שרוב הסטודנטים לא יכלו להרשות לעצמם לשלם למישהו שיכתוב עבורם את העבודות. האם ייתכן שאלו ששומרים על אתיקה בלימודים אקדמיים הם בעיקר הסטודנטים בעלי רקע כלכלי חלש?
 5. אם סטודנטים מקבלים תואר על בסיס רכישת שירותי עבודה, הם מקבלים דיפלומה מבלי שהם רכשו את הכישורים שהיא דורשת, ואז מתרחש אחד מהדברים הבאים:
 - הם לא ישתמשו בתואר שקיבלו וימשיכו להיות עשירים חסרי תועלת.
 - הם יתקבלו לעבודה על בסיס התואר, אבל לא יקודמו כי לא יוכלו לבצע את עבודתם באופן מקצועי.
 - הם יקודמו למרות חוסר הביצועים שלהם, אבל אז זו תהיה אשמת המעסיק.
 6. סטודנטים שאינם מסוגלים לכתוב עבודה אקדמית ברמה מינימלית, לא היו אמורים בכלל להתקבל ללימודים במוסד האקדמי. קבלתם למוסד היא סימפטום להידרדרות של מוסדות החינוך הגבוה בגלל אדמיניסטרטורים תאבי בצע ומדיניות של ארגונים שנותנים אקדמיציה למוסד. הפכנו את החינוך לרדיפה כלכלית שכולה מכוונת להשגת כספים, בניגוד למה שהחינוך צריך להיות.
 7. רוב המרצים אוהבים ללמד, אבל לאף אחד מאיתנו אין חיבה מיוחדת לעריכת בחינות ולבדיקת עבודות ומתן ציונים. אבל אנו חייבים לעשות זאת, ואם נותנים מבחנים טובים, הם אכן מודדים למידה.
 8. ילדי בבית הספר היסודי נדרשים לכתוב מאמרים בכיתות ג' ו-ה' רק כדי לעבור לכיתה הבאה. האם אוניברסיטאות ומכללות אינן יכולות כדרישת קבלה לבחון סטודנטים בכתיבת מאמר קצר כדי לבדוק אם הם ברמת מוכנות מתאימה לקבלה? או לדרוש מבחן לסיום של התואר שיכלול כתיבת מאמר קצר? זה היה פותר חלק גדול מהבעיה.
 9. המאמר הוא מדהים בעיני, משום שגם אני עסקתי בעבודה כזו במשך שנה אחת, ואני יכול להעיד שכל מה שהמחבר כותב הוא אמת לאמיתה!!! אוסיף עוד הערה מדהימה - כשעסקתי בעבודה זו הייתי סטודנט לתואר ראשון, אבל כתבתי עבודות לסטודנטים במסגרת לימודי התואר השלישי שלהם...
 10. אין צורך שנוכיח שעבודות מסוימות נקנו כדי להחשיב אותן כחסרות תועלת. מרצה שמכין תכנית הערכה טובה של התלמידים לא מאפשר לתלמידיו להצליח דרך רכישת עבודות.
 11. מטלות הכתיבה שמרצה נותן צריכות להיות קשורות באופן הדוק לחומר שמועבר בקורס, ואז לא תתאפשר רכישת כתיבת עבודות.
 12. מאמר זה מראה למעשה איך ניתן לקנות תואר. מי שמשלם מספיק כסף מקבל תואר או תעודה מבלי לבצע את העבודה האקדמית הנדרשת. זה מראה שכחברה נעשינו עצלנים מאוד, ושאלו מצפים שאחרים יעשו את העבודה במקומנו.
 13. אם סטודנטים מעמידים פנים שהם כותבים עבודה והמרצים מעמידים פנים שהם נותנים עליה ציון, אז תעודת הסיום אף היא העמדת פנים.

הערת העורכים

עם סגירת הגיליון קיבלנו מייל מאחד המחברים, ובו עותק מתכתובת פנימית בין אנשי הסגל באוניברסיטה שלו. להלן שני קטעים, כלשונם: ב"סקר ספרות" של זוג סטודנטים שלי גיליתי תחביר בלתי מתקבל על הדעת וסממנים אורתוגרפיים מוזרים וסתם משפטים שהם תמוהים ביותר כשהם מעטו של מי שמבין הבנה בסיסית במאטריה. שאלתי בעדינות אם משהו אחר תרגם להם מאנגלית והם נשבעו שלא. פתרון התעלומה: גוגל טראנסלייט לסקירת ספרות כחלק ממאמר שפורסם בכתב עת באנגלית. הנורמה במחלקה שלנו היא שמותר להעתיק/לרמות וזה נכון בכל סוגי המטלות לסטודנטים (שיעורי בית, עבודות, מבחנים, פרויקטי גמר) ואלה שלא מעתיקים הם החריגים...

למי שחושב שזהו סיפור על מצב בארץ אחרת, רחוקה, שאינו יכול להתרחש אצלנו, זיהינו עבורכם באינטרנט לפחות שתי חברות ישראליות שמספקות שירותים נלוזים דומים...

נא ראו את הקישורים: <http://www.ubank.co.il/?a=nerd>
http://freeacademic.com/cms.php?id_cms=1

קיימים עוד אתרים ישראליים לא מעטים שמאפשרים לסטודנטים קיצורי דרך בלמידה, המנוגדים לכללי האתיקה, כמו סיכומי שיעורים, מבחנים חסויים משוחזרים, פתרונות של מבחנים ודוחות מעבדה מוכנים, המתאימים לקורסים שונים מכל המוסדות האקדמיים בארץ.

נא ראו בקישור:

http://www2.colman.ac.il/al_hagova/7/18.pdf

את המאמר: אלרואי-שטיין א', (2008). זילות בערכים אקדמיים בעידן מהפכת המידע והתקשורת, על הגובה 7, 56-57.

ראו גם את המאמר של אסא כשר, אתיקה אקדמית: זיכרונות עגומים, בחוברת ז' (עמ' 4).

הנוער העובד, והלומד באוניברסיטה

ישראל דויד, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב^א



ישראל דויד

במאמר נדונה תופעה שהשתרשה, הקשורה בעבודתם של סטודנטים במשרה מלאה או כמעט מלאה בחברות מסחריות, בתקופת לימודיהם באוניברסיטה. מתוארות התוצאות השליליות, העקרוניות והמעשיות הנובעות מכך, ומועלות מחשבות בקשר לפתרונות אפשריים של הבעיה.

רק מחריפה³. ההיעדרות מן הקמפוסים ותלאות ה"עבודה" גורמות לשורה של תוצאות מעשיות שליליות, מהן בלתי צפויות, שמהן אמנה בהמשך. אבל אבקש לצטט תחילה מושגים ראשונים: "מהי דמות האוניברסיטאות הנגלית לעיני בן-העשרה... (הבא להשכלה גבוהה)? לפניו ארבע שנות חירות לגילוי עצמו - תקופת חיים הנפרשת בין השממה האינטלקטואלית שהותיר מאחוריו לבין ההתמחות המקצועית המשמימה המצפה לו לאחר קבלת התואר האוניברסיטאי. בפרק זמן קצר זה עליו ללמוד שמעבר לעולם הצר שהוא מכיר קיים עולם רחב ועליו לחוות את צדדיו המרנינים... אלו הן השנים הקסומות שבהן יש לאל ידו... לבחון את החלופות השונות, לא רק את אלו הקיימות בזמנו או את אלו שמעמידות בפניו הקריירות השונות..."⁴

הדברים הללו, מעטו של אלן בלום, הוגה אמריקאי בן-זמנו, נאמרו אמנם מעיקרם על ה"השכלה הליברלית", אך באופן מסורתי כוחם היה יפה גם ללימודי המדעים. ומי שבז לתחולתם על לימודי ההנדסה, הרי שלדידו אין הבדל מהותי בין הלימודים הללו לבין קורס טכנאי מיוזג אוויר של משרד העבודה והרווחה. יסוד החירות, החשוב כל כך בדברים הללו של בלום, נשלל מן הסטודנט המודרני ה"עובד". אין לו חירות מנטלית, או סתם זמן, "לבזבז" על דינונים עם חברים, על שעות קבלה של מרצים⁵, על העמקה בעבודות שעליו להגיש או על ספרייה - בניין שבמקרה הטוב הוא מבחין בסגולותיו הארכיטקטוניות, כמובן מבחין⁶. הוא אינו חשוף כלל לאותם "צדדים מרנינים" שהיקף ההוויה האוניברסיטאית מציעה. סקרנות טבעית, שהוא מביא אתו מן הבית ומניסיונו הקודם⁷,

לפני כמה שנים הוזמנתי לטכניון להגנת התזה של פלוני, בפקולטה להנדסת תעשייה וניהול. הקדמתי להגיע, ועל כן זימנתי לעצמי טיול במקום. והנה באשר הלכתי, בספרייה או בקפיטריה, דימיתי שהשפות השולטות הן רוסית וערבית. סיפרתי זאת למארחי בפקולטה, ולהפתעתי אלו ענו לי: "ברור, ה'ישראלים' נמצאים בעבודה!" צחוק צחוק, אך התנחמתי משהו מן השיתוף בצרה זו, אשר מזה זמן גרמה לי מגינת לב במחלקתי שלי, המחלקה האחות שבאוניברסיטת בן-גוריון. מה העבודה הזאת לנוער שלנו באוניברסיטה? ומה פסול יש בעבודה? וכי לא עבדנו כולנו תמיד, לדורותינו, כשהיינו סטודנטים? ואיך יקיים עצמו אחרת הסטודנט המצוי? לזאת יובהר מיד, חד וחלק, שהמדובר אינו ב"עבודה" הסטודנטאית הקלאסית, אלא ב"ג'וב": משרה שמזמנת התעשייה, בעיקר תעשיית ה"היי-טק", לסטודנט, בעיקר מן הפקולטה להנדסה. כללו של דבר, מדובר במציאות בה ה"עבודה" היא העיקר, והלימוד האוניברסיטאי² הוא הטפל, שלא כמו בהיפוך הקלאסי של הדברים. מעסיקי ההיי-טק, המעוניינים כמובן בתלמידים הטובים בראש ובראשונה, מכשירים כך אצלם את מהנדסי העתיד שלהם בעלות נמוכה, בתקופת לימודיהם באוניברסיטה. תלמידי שנה ד', השנה האחרונה בלימודי ההנדסה, פוקדים את האוניברסיטה יומיים בשבוע בלבד, לכל היותר שלושה. תלמידי שנה ד' אחרים שיגיעו לירידי התעסוקה הנערכים בקמפוסים אחת לשנה, ימצאו עצמם זקנים מכדי העסקה אצל חברות ההיי-טק הגדולות, ומגמה זו

a פרופ' ישראל דויד, המחלקה למתמטיקה וחקר ביצועים,

idavid@bgu.ac.il

לפני שנפנה לשקול פתרונות אפשריים לבעיה, יהיה זה מאלף לסקור בעיה דומה מאוד שהתפתחה בפקולטות למשפטים. ומשנה עניין נודע לה לבעיה זו, באשר היא גם זכתה בפועל לטיפול בה. המדובר הוא בתופעה שמשרדי עריכת דין ופירמות גדולות נהגו לתת עיניהם בסטודנטים המצטיינים והמבריקים ולתת בידיהם חוזה התחייבות הדדית להתמחות (סטאז') עוד כשהיו בשלבים ראשונים של הלימודים. סטודנט כזה, שעתידי ההתמחות שלו הובטח, היה מדיר עצמו יותר ויותר מן הקמפוס ומסתפק בקיום מינימלי של מטלות הקורסים, למילוי חובת מעבר בלבד. והנה, ב-17.8.2010, ממש לאחרונה, חתם שר המשפטים דאז פרופ' יעקב נאמן על תיקון לכללי ההתמחות, כללים שגיבשה ואישרה המועצה הארצית של לשכת עורכי הדין. על פי הכללים החדשים, המשרדים לא יורשו לראיין מועמדים להתמחות לפני חודש מרץ של שנת הלימודים השלישית של המועמד⁹. בדברי ההסבר לתיקון קובעת הלשכה ש"מדובר בלא פחות ממהפכה בתחום הסדרת הפיקוח על תהליך הקבלה למשרת התמחות". אמנם הרקע המפורש שנתנה הלשכה למהלך הוא "כשל שוק אשר גרם נזק למועמדים ולמראיינים כאחד": תחרות והתמרמרות בין סטודנטים, פגיעה בתהליכי הקבלה בסקטור הציבורי (המפגר אחר המשרדים הפרטיים) והתמרמרות גוברת מצד המשרדים, שהתחרות גרמה להם לראיין מועמדים מוקדם ככל הניתן. אבל נוסף על כך, מן השתיקה ניתן לקוות ולשער שלפני הלשכה ולפני המיינסטרים עמדה מחד גיסא צרת האקדמיה, המאבדת בחיי הקמפוס את מיטב התלמידים, ומאידך גיסא גם צרת המקצוע. כי ממולחות בלבד לא תחליף אצל עורך הדין הראוי את הבקאות, את הבגרות, את התשתית האינטלקטואלית הראויה, את המיומנות בביורור גירסאות ואת השליטה במקורות. מעורכי הדין הללו יצמחו שופטי העתיד, שההתמחות בטרם עת עלולה לגרום להם לשימוש בשפה דלה וחשיבה ברבדים שטחיים, עם כל החסרונות שבהיעדר התכונות הראויות שנמנו.

הנה כי כן, בחזית לימודי המשפטים נפתרה הבעיה ברמת ה"גילדה". אם נחזור ללימודי ההנדסה (ובמידת מה חלק מהמדעים), הרי שכאן אין גילדה בשיעורה של לשכת עורכי הדין. הגופים האחרים שמהם ניתן לצפות, לפחות עקרונית, לפתרון, הם הסטודנטים, האוניברסיטאות, הממשלה, הכנסת, ומקור הבראשית של הבעיה - התעשייה עצמה.

הסטודנטים. ישנם מבין הסטודנטים, ולא דווקא העשירים שבהם, המדירים עצמם מן העבודה למען ההשקעה בלימוד - במודע ובהשכל. אך כגוף פועל לא יתואר במקומותינו שהפתרון יבוא מציבור הסטודנטים ומוסדותיו, ואף לא הוגן לצפות זאת מן הסטודנטים דווקא.

האוניברסיטאות. על פי שורת הדין, האוניברסיטאות עצמן הן שצריכות להיכנס בעובי הקורה. מועצות המחלקות שבהן מדובר, דיקנים, רקטורים. אך רפיון מנהיגותי אקדמי כללי נותן אותותיו גם בשליטה בבעיות כאלה, כך שהתעוררות אוניברסיטאית לטיפול בבעיה תיחשב לנס. אדרבא, לחידוד הבעיה נתמקד כאן במחלקות להנדסת תעשייה. ישנן שלוש כאלה באוניברסיטאות ישראל. מחלקות אלו מתואמות ביניהן תוך פזילה הדדית תמידית בהיקף השעות לתואר¹⁰, בתכנית הלימודים ובפרמטרים אחרים. מערכות השעות, אלו המאפשרות "עבודה", נוצרות כך בכונת מכון, מחשש תחרותי בין המחלקות הללו לבין עצמן וגם בגלל המכללות הנושפות בעורפן כאטרקציה לתלמידים -

מסתרסת על ידי ההעסקה ב"ג'וב", והאוניברסיטה, תחת שתשקוד לפתח ולטפח את הסקרנות הזאת, מעקרת אותה מדעת, בשיתוף הפעולה עם "שיטת הג'ובים". פרנסי המחלקות להנדסת תעשייה מצקצקים בשפתיהם כי "ניסיון עבודה חשוב לרמת הבוגרים ולרמת המחלקה"⁸, אבל זוהי טעות עקרונית, תוך ערבוב חמור של היוצרות. במקצועות מסוימים (רפואה ומשפטים) הוכרה זה מכבר חשיבותה של תקופה נפרדת, קודם להסמכה המקצועית-אקדמית, של התמחות ("סטאז"). אבל לא לחינם, ובצדק רב, לא הוכרה תקופה כזאת במסגרת לימודי ההנדסה. מי שלומד הנדסת מכונות, למשל תרמודינמיקה, מעבר חום והנדסת קירור, אכן יהיה זה "חשוב לרמתו" אם תוך לימודיו ייחשף לעולם המעשה ולמפעלים בשטח. סוירים מתאימים כאלה אמנם מתקיימים כחלק מתכנית הלימודים. אך אין זה חיוני כלל, ואף לא "חשוב לרמתו", שבתקופת לימודיו יהיה מועסק קבוע בחברה של מזגנים - והכל כמובן משל.

תובענותה של ה"עבודה" ממררת את החיים לא רק לסטודנטים, אלא גם לסגל המנהלי ולסגל ההוראה. למדתי להכיר כי הסטודנטים הסועדים בשיעורי את פת המנחה או פת הערבית מקופסאות אוכל שהם מביאים איתם, אינם עושים זאת מתוך גסות רוח. הם רעבים וצריכים להיות ניזונים, כשאר האדם. מערכת שעות צפופה בין תשע בבוקר לשמונה בערב היא הדוחפת את כיתתי להיראות כאתר הסעדה. והמערכת הזאת, מצידה, למה היא צפופה כל כך באותו יום? - כמובן, בשביל לפנות את משנהו כולו עבור ה"עבודה". וכשאר האדם זקוק הסטודנט גם לשינה ומנוחה, ולכן במקרים שהמערכת הנ"ל אינה גורמת לסטודנט לפהק או לישון ממש בשיעורי, היא גורמת לו לחוסר ריכוז, והוא בהמשך מעודד רעש ודיבורים. כללו של דבר, יש כאן שרשרת שלמה של רעות, הנגרמות פשוט מטבע עקירתה של לבנה בסיסית בבניין הנקרא לימודים אקדמיים. הסטודנטים נעשים נרגנים מן הרגיל, וכחנים ועומדים על המקח לנוכח כל תביעה לימודית. חלקם גישו לך גיבוב חומרים מן האינטרנט בתור מטלה לימודית או פרויקט, שלא לדבר על פלגיאט ממש - תופעה שלא נולדה כמובן בדור הזה, אך היא מקבלת רוח גבית מן ה"עבודה". לא אמשיך למנות כאן כרוכל את הרעות הללו. ארצה תחת זאת להסב את תשומת הלב לאקדמיה בארצות הברית, שבה במחלקות המקבילות לא תעלה על הדעת "עבודה" בגילוייה הישראליים וכשיטה. התלמיד, המשלם באמריקה כסף רב כדמי לימוד - גם במוסדות יוקרתיים פחות מהרוורד או סטנפורד - מבין שההשתכרות תבוא בעיתה, וזמן האוניברסיטה הוא זמן זריעה והשקעה.



1. נראה להלן שבעיה-אחות קיימת גם בפקולטות למשפטים.
2. להלן "לימוד", לשם קיצור.
3. יש המעידים כי כיום גם תלמידי שנה ג' הם "זקנים". אולי רק במקרה, אך השנה קיבלתי מכתב מוועד שנה א' (1) של המחלקה שלי, לפיו בימי חמישי, על פי מערכת השעות, תלמידים אלו אינם לומדים כלל.
4. מתוך "דלדולה של הרוח באמריקה" ("The Closing of the American Mind") מאת אלן בלום. מצוטט מהמהדורה העברית, עם עובד, תש"ן, עמ' 394 (תרגום בת-שבע שפירא).
5. מוסד שהתאייד כמעט לחלוטין בקרב הדור הזה של תלמידי הנדסת תעשייה.
6. התחליף האינטרנטי, שאותו מדמה הסטודנט המודרני כמייתר עבורו את הספרייה וההדרכה הביבליוגרפית, הוא עושר השמור לו במקרים רבים לרעתו, שכן אינו מוכשר לנווט בו את דרכו ולברור בו מן התבן את הבר.
7. הבה ניתן כאן אשראי למערכת החינוך שלנו, שהיא איננה באמת ה"שממה האינטלקטואלית" לפי בלום. אצלנו גם קודם ללימודים הגבוהים הניסיון הצבאי.
8. "רמת המחלקה" מתחלפת להם, מדעת או שלא מדעת, במוניטין השיעור של המחלקה כמאפשרת לתלמידיה השתכרות בזמן הלימודים.
9. "כללי לשכת עורכי הדין (רישום מתמחים ופיקוח על התמחות) (תיקון), התש"נ-2010", זמין כיום באתר האינטרנט של הלשכה. המסמך כולל כמובן פרטים ודיוקים שאינם נצרכים לחיבור זה.
10. היקף השעות לתואר ירד דרסטית עם השנים. אחת ההצדקות לכך היא מהפכת טכנולוגיית המידע. אך עד כמה שבאמת מייתרת הטכנולוגיה הזאת נקודות זכות לתואר או שעות של "סוציולוגיה אקדמית" קלסית, יש לתהות האם רווח הזמן הזה צריך להיות מנוטב לפנאי ו"עבודה", או אדרבא, המהפכה הזאת צריכה להיות מנוף לקידום אקדמי, הווי אומר קידום לתרבות האנושית כולה, וזאת באופן של הוספת גופי תורה ואמצעי הכשרה במסגרת הלימודים לתואר. זוהי כמובן שאלה אתית אקדמית נכבדה החורגת הרבה מעבר לנושא הנוכחי.
11. ישנם באקדמיה הישראלית גילויים קרטליסטיים המעוררים תהיות אתיות. דוגמה לכך היא התאגדות ועד ראשי האוניברסיטאות - גוף בלתי סטטוטורי - לאיום על ממשלת אולמרט באי-פתיחת שנת הלימודים תשס"ט, אם לא יועברו לאוניברסיטאות. כולן יחד, כחצי מיליארד שקלים. הנושא הוא כמובן אנגי בלבד לחיבורנו.
12. סקירה טובה ותמציתית בענייני המל"ג, הות' וור"ה אל מול הרשות נמצאת ב"מבקר המדינה: דוח ביקורת על מערכת ההשכלה הגבוהה ירושלים", אדר התשס"ט, מרץ 2009, מס' קטלוגי 003-2009. זמין באתר האינטרנט של משרד מבקר המדינה בכתובת: www.mevaker.gov.il. ראה במיוחד במבוא, סעיף 3.
13. ועדות החינוך מיעטו לעסוק בעניינים פנימיים של האקדמיה, והנה בשנה האחרונה מצאנו את ועדת החינוך של הכנסת יושבת פעמיים בעניין פעילות ה-BDS באוניברסיטאות (קריאה לחרמות, אי-השקעות וסנקציות בין-לאומיות נגד ישראל ובכללה האקדמיה שלה). קריאות ולחצים שהופעלו קודם על המל"ג לטפל בעניין זה לא הולידו אלא גילוי דעת פושר ורפה. כיצא בזה, ב-13.7.2011 קיימה ועדת החינוך דיון בנושא אוניברסיטאי פנימי מובהק - כוונת אוניברסיטת בן-גוריון לסגור את המכינה האקדמית פרנסי האוניברסיטה שמעו מן הח"כים ביקורת קשה ואיומים חסרי תקדים בחומרתם, כולל "לשלול מהאוניברסיטה את האוטונומיה הניהולית ממנה היא נהנית". דוגמה זו ממחישה את הבעייתיות של ניהול האקדמיה על ידי הפוליטיקאים עצמם, שהסוגיות המעוררות אותם נקבעות על פי אג'נדה מדינית-חברתית. אך מי שעיניו בראשו לא יראה כאן צירופי מקרים, אלא קו התפתחותי שאינו נובע אלא מאוזלת היד המנהיגותית של הגופים הנשלטים על ידי הפרופסורים, הווי אומר המל"ג והאוניברסיטאות עצמן.
14. ידוע שלכשיבוא משיח צדקנו - יהיו כל המשלים דומים ממש למשליהם...
15. ייתכן שתפרושת הלימודים המסורתית של ארבע שנים, כמחוייב מן השיוך לפקולטה להנדסה, תצומצם לשלוש שנים צפופות כנ"ל, ונמצא שאפילו מבחינה כספית מידית מתבטל הפסד שכר העבודה של תקופת הלימודים למול הרווח הכספי של שנת קריירה.
16. במקור: "A boat is a boat and a fuck is a fuck".

בוודאי בעתיד. נוצרת סיטואציה של "קרטל נגטיבי" (כלומר לא כזה הנוגש בשוק אלא ההיפך), שבהקשר האקדמי הוא פסול לא פחות מהקרטל הרגיל (הבלתי-חוקי)¹¹.

הממשלה והכנסת. באמצעות הקמת המועצה להשכלה גבוהה (מל"ג) הורחק הטיפול בהיבטים האקדמיים, וגם המנהלים והכספיים של ההשכלה הגבוהה, מן הממשלה¹². בכל זאת, בראש המל"ג עומד השר, וברור שעל המל"ג הוטלה אחריות **ממלכתית** לפעילות המוסדות ותפקודם, שכן **מישהו** צריך להיות אחראי מטעם משלם המיסים. לכן עולה, שעד כמה שהאוניברסיטאות עצמן מתרשלות בענייניהן הפנימיים בעלי המשמעות הממלכתית והציבורית, מופנות העיניים אל המל"ג לטפל בעניינים האלה. אבל המציאות היא שהמועצות המתחלפות להשכלה גבוהה הרחיקו עצמן מדעת (לפחות בדור האחרון) מטיפול בעניינים החורגים מלחם חוקן השגרת, דהיינו אקדמיציה של מוסדות ותוכניות לימוד. לכן קורה בזמן האחרון יותר ויותר שאנו מוצאים את **ועדת החינוך של הכנסת** דנה בעניינים האקדמיים הללו. אמנם הרעיון שחברי הכנסת יטפלו בבעיה מהסוג הנוכחי נראה כיום רחוק, אך כדאי לשים לב לקו הכללי של התפתחות כזאת¹³.

התעשייה. מכל הגורמים האפשריים, סביר בעיני שהבעיה תיפתר בטווח הארוך על ידי אותו גורם שיצר אותה, והוא חברות ההיי-טק עצמן, ובדרך של רגולציה עצמית. כיום דומה התנהגותן¹⁴ לזו של הבדאי הכפרי שסיפר כי בכפר השכן מחלקים דובדבנים, ולכשחזה אחר זמן קצר בשטף האנשים ההולכים שמה, חשב למה יחסר הוא את נפשו מטובה ורץ גם הוא. חברות ההיי-טק ששוכרות את תלמידי שנה ב', ג' ו-d' תשאלנה עצמן באיזשהו שלב למה חשקו מלכתחילה בבוגרי אוניברסיטה דווקא, והאם הן זוכות בדובדבני אמת. לכשתשאלנה עצמן שאלות אלו, לא יקשה על האיכותיות שבהן להגיע למסקנות. בה בעת ייתכן שבמערכת ההשכלה הגבוהה, אולי באוניברסיטה פרטית, תקום תכנית לימודים חלוצית ואיכותית, כזו שלא תאפשר "עבודה"¹⁵. הכשרה במרכז מצוינות שכזה תהיה אטרקטיבית גם בראייה עסקית, והמוסד הראשון שיעז, ירוויח מכל הכיוונים. לסיום - בסרט שירלי ולנטיין זכור המאהב היווני המחוספס (מגולם בידי תום קונטי האנגלי) כשהוא אומר לה לשירלי: "סירה היא סירה ועגבים הם עגבים"¹⁶. במידה ידועה, דברי הם בכלל דבריו: פשיטא, עבודה היא עבודה ולימודים באוניברסיטה הם לימודים באוניברסיטה. ועוד, השינוי הבסיסי שחל בסוציולוגיה האקדמית ובפרופיל הלימודים של הסטודנטים נגרם משורה של תהליכים, חיצוניים ופנימיים לאקדמיה, והקולר אינו תלוי רק בצוואר ה"עבודה". עם זאת, ניסיתי להפנות כאן זרקור לגילויים העיקריים של בעיה אקדמית מובחנת, לחומרתה ולכיוונים בפתרונה.



אי-יושר אקדמי: הסטודנטים^a

Bernard E. Whitley and Patricia Keith-Spiegel, Ball State University

מאמר זה מציג תקציר מעובד ומתומצת של חלקים נבחרים מבין שלושה פרקים ראשונים של ספר העוסק באי-יושר אקדמי של סטודנטים. התקציר כולל נקודות מרכזיות והצעות למרצים לטיפול מונע ולצמצום תופעות של אי-יושר או לטיפול בהן כאשר הן מתגלות. הספר מבוסס על מחקרים רבים בנושאים מגוונים ומציג ומסכם מחקרים אלו. במאמר זה לא כללנו את תיאורי המחקרים.

מהתגובה של אנשי הסגל והאדמיניסטרטורים כאשר מתגלים מקרים של אי-יושר אקדמי אצל סטודנטים. אם מקרים אלו אינם זוכים לתגובה נחרצת, הסטודנטים מסיקים שהתנהגויות כאלה הן מקובלות או לכל הפחות מותרות.

השליחות של הנחלת ידע: השליחות של יצירת ידע והנחלתו לסטודנטים היא בבסיס הפעילות של כל מוסד אקדמי. סטודנטים שמרמים, אינם לומדים את החומר המוצג בשיעורים. כך סובלנות לאי-יושר אקדמי מפחיתה את ההון האנושי הדרוש לחברה לשם פיתוחה וקידומה.

המורל של הסטודנטים: כשסטודנטים ישרים רואים שחבריהם שמרמים אינם נענשים, הם נעשים מוטרדים וכועסים ומפתחים גישה צינית לחינוך הגבוה. רגשות שליליים אלו פוגעים במוטיבציה שלהם ללמידה, וכמה מהסטודנטים (הישרים) אף נגררים לרמאות ומשתכנעים שזו הדרך היחידה להתקדמות באקדמיה ובחיים.

המורל של אנשי הסגל האקדמי: מרצים שמגלים שסטודנטים רימו אותם מגיבים לעתים קרובות ברגשות של כעס וסלידה. רבים מהם נלחצים ומפתחים רגשות שליליים, במיוחד כשהם מגלים שהאדמיניסטרטורים הממונים עליהם אינם תומכים במאמצים שלהם להתגבר על מעשי אי-יושר ולהעניש את הסטודנטים המרמים. הרגשות השליליים הללו עלולים להוביל לגישה צינית כלפי סטודנטים ואדמיניסטרטורים וכלפי ההליך החינוכי בכללו.

התנהגות עתידית של הסטודנטים: סטודנטים רבים מבין אלו שמרמים במהלך לימודיהם באקדמיה, ממשיכים לרמות גם בהמשך לימודיהם לתארים גבוהים או בבתי ספר מקצועיים, וכך גם בחייהם המקצועיים שלאחר סיום הלימודים, למשל בעולם העסקים. כך

פרק 1: אי-יושר אקדמי: האויב מבפנים

אי-יושר אקדמי של סטודנטים הוא תופעה נפוצה ביותר ששכיחותה הולכת וגדלה, והיא עלולה לגרום לנזק רב להוראה וללמידה, ובאופן כללי למוסדות החינוך הגבוה. משום כך צריכה תופעה זו להטריד אנשי סגל, אדמיניסטרטורים וסטודנטים.

נזקים פוטנציאליים מהתנהגויות של אי-יושר אקדמי

התיאורים אשר להלן מבוססים על מחקרים וסקרים שנערכו בין אנשי סגל, אדמיניסטרטורים וסטודנטים.

שוויון: סטודנטים שמרמים עשויים לקבל ציונים גבוהים יותר מהמגיע להם. אם הציונים הם מוחלטים, כלומר כל תלמיד מקבל את הציון הסופי על פי ציוניו במבחנים ובעבודות שהגיש, עלולה להיווצר "אינפלציה" של ציונים. אם הציונים הם יחסיים, כלומר יחסית למוצע של הכיתה או לנורמות אחרות, הרי שהמרמים מעלים את ממוצע הציונים בקורס, ולפיכך התלמידים שאינם מרמים מקבלים ציון נמוך מהמגיע להם ונגרם להם נזק כבד.

פיתוח האופי: חלק מהשליחות של החינוך הגבוה הוא פיתוח חיובי של האופי, האתיקה והמוסר של התלמידים, ופיתוח זה מושפע מאוד

^a המאמר תורגם, תומצת ועובד על ידי העורכת הראשית מתוך:

Whitley, B. E. & Keith-Spiegel, P. (2002). *Academic dishonesty: An educator's guide*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. אנו מציעים לכל המתעניין לקרוא את הנושאים המלאים בספר המקורי.

יושר של תלמידיהם בשל חשש שהדבר ישתקף בתדמית שלהם כמרצים. מרצים חדשים או מרצים ללא קביעות עלולים במיוחד לחשוש שוועדות של קביעות וקידום יסיקו מהתלונות שלהם על מעשי אי-יושר של סטודנטים מסקנות שליליות עליהם, למשל שיכולת ההוראה שלהם לקויה או שהם לא נקטו מראש צעדי מניעה למעשי רמייה של תלמידיהם. מרצים עלולים להיות מודאגים גם מהרושם שהם עושים על תלמידיהם - לחשוש שאם הם יטפלו באופן נחרץ במעשי אי-יושר, תלמידיהם יראו אותם כקשוחים מדי וידרגו אותם נמוך בסקרי הוראה. דווקא חשש זה אינו מוצדק שכן מחקרים מראים שרוב הסטודנטים רוצים שהמרצים שלהם יטפלו במעשי רמייה אקדמית.

חשש מתביעות משפטיות: בחברה רדופת המשפטים והחוקים של היום, מרצים חוששים שסטודנטים יתבעו אותם. חשש זה מוצדק כי אכן לעתים סטודנטים תובעים מרצים על האשמות מסוג זה.

פרק 2: אי יושר-אקדמי: מהו ומדוע סטודנטים מעורבים בו?

טיפולוגיה של התנהגויות של אי-יושר אקדמי: שבע קטגוריות

מחקרים זיהו שבע קטגוריות עיקריות של התנהגויות של אי-יושר אקדמי בקרב סטודנטים:

- 1. רמאות:** שימוש מכוון או ניסיון מכוון להשתמש ללא רשות בחומרים, במידע או בעזרי למידה בהכנת עבודות או מבחנים לשם קבלת קרדיט אקדמי. הרמאות כוללת העתקת עבודות של אחרים, שיתוף פעולה עם סטודנט אחר בהכנת עבודה שנועדה להיות אישית או העברה של מידע אסור בקשר להכנת עבודה לסטודנט או לאדם אחר. רמאות במבחנים כוללת מקרים כמו רכישה או השגה מראש של שאלות המבחן; הסטודנט שולח מישהו להיבחן במקומו; שימוש בחומר אסור בשעת הבחינה או שימוש באמצעים טכנולוגיים לתקשורת עם אדם אחר בלתי-מורשה בשעת בחינה; העברה של מידע אסור לסטודנט אחר בזמן הבחינה.
- 2. המצאת ראיות (פיברוק):** בהגשת עבודה לשם קבלת קרדיט אקדמי - זיוף מכוון או המצאה מכוונת של נתונים או של תוצאות או של כל סוג של ידע (כך שיתאימו לתוצאה כללית מצופה או רצויה לסטודנט שאותה ניסח מראש); ייפוי של נתונים שהתקבלו (כדי שיתאימו למחקר/תיאוריה מסוימים), כל זאת ללא רשות. בין היתר כוללת קטגוריה זו המצאה של מקורות לרשימה הביבליוגרפית, ציטוט מכוון שאינו מדויק או זיוף תוצאות של ניסוי מעבדה. הליכים אלו מסוכנים למחקר כי הם משנים את המהימנות של הנתונים, פוגמים במעמד של המחקר ועלולים לגרום לטעויות אצל משתמשי הנתונים המפוברים הללו.
- 3. פלגיאט:** הסטודנט מנכס לעצמו עבודה של מישהו אחר ומגיש עבודה שאינה שלו. מדובר בהעתקה של רעיונות או חזרה מכוונת על רעיונות או על דברים שנכתבו או שנאמרו על ידי אדם אחר כאילו שהיו של הכותב, מבלי לקבל את הסכמת אותו אדם או מבלי לציין בכתובים את המקור

הלגיטימציה להתקדמות בלימודים על בסיס רמאות גורמת בסופו של דבר נזק גדול לחברה ולקהילה.

יוקרת המוסד: לעתים מקרי רמייה יצירתיים וייחודיים או כאלו שמעורבים בהם סטודנטים רבים, מתגלים ומדווחים בתקשורת. במקרים כאלו המוסדות האקדמיים המעורבים נקשרים בתדמית של אי-יושר ויוקרתם נפגעת.

אמון הציבור במערכת ההשכלה הגבוהה: ריבוי של דיווחים בתקשורת על מקרים בלתי-מטופלים של אי-יושר אקדמי עשוי לגרום לציבור לאבד את אמונו באקדמיה, ויש כבר ניצנים לתוצאות כאלה. סטודנטים שמרמים, כאלה שרואים סטודנטים אחרים מרמים, אנשים ששומעים בוגרים של מוסדות אקדמיים שמתגאים בכך שהם סיימו את לימודיהם בשימוש בשיטות רמייה ומעסיקים שמקבלים בוגרים עם תעודות אך חסרי הידע והכישורים שהתואר או התעודה אמורים להעיד עליהם, כל אלו מאבדים את אמונם באקדמיה. אם הדברים ימשיכו כך, החינוך הגבוה יאבד את אמון הציבור, ועם אובדן האמון - גם את המימון.

תגובות של מרצים לא-יושר אקדמי

מחקרים מראים שהרוב הגדול של המרצים מתנסה מדי שנה במקרים של אי-יושר אקדמי, אבל שרק מעטים מביניהם מפנים את המקרים הללו לטיפול הגופים במוסד המיועדים לכך. יש לכך שתי סיבות עיקריות: אי-הכרה בכך שאי-יושר אקדמי מהווה בעיה וקיום גורמים המונעים ממרצים לנקוט פעולה.

אי-הכרה בבעייתיות של אי-יושר אקדמי

מחקרים מראים שאנשי סגל רבים לא מאמינים בקיום של בעיית אי-יושר אצל תלמידיהם. יש גם המכירים בבעיה, אך אינם סבורים שצריך לטפל בה. הם טוענים שאין בעיות של אי-יושר בקורסים שלהם או שאולי קיימת בעיה, אבל הם לא רוצים לדעת עליה או שהם סבורים שהיא יכולה לתרום לקידום הלמידה של הסטודנטים. כשמרצים מתעלמים מבעיות של אי-יושר, סטודנטים ישרים תופסים זאת כמעשה בלתי-מוסרי וכועסים עליהם.

גורמים המונעים ממרצים לנקוט פעולה נגד רמאות תלמידי

מתח רגשי: באופן כללי, ביצוע של משימות לא נעימות גורם לתגובות של מתח ולחץ אצל אנשים רבים. האשמה של סטודנטים במעשי אי-יושר גורמת למרצים למתח רגשי, ולכן הם נמנעים לפעמים מלטפל בבעיה.

חוסר ידע וחוסר הכשרה לטיפול בבעיות מסוג זה: בדרך כלל מרצים לא עוברים הכשרה לטיפול בבעיות של אי-יושר אקדמי בדרכים של מניעה או של התמודדות כשהבעיה מתרחשת. חוסר הידע של המרצים על הדרכים להתמודדות עם הבעיות מעצים את תחושת המתח והתסכול שלהם. מסתבר גם שברוב המוסדות האקדמיים אין כתובת מוגדרת האחראית לתיאום המאמצים לצמצום מקרים של אי-יושר אקדמי, לטיפול בהם או לייעוץ למרצים איך לטפל בהם.

השקעת זמן רבה: טיפול בבעיות של אי-יושר אקדמי עלול לדרוש השקעת זמן רבה, למשל לשם איסוף עדויות על מעשה הרמייה (בעיקר במקרים של חשד לפלגיאט), זמן להצגת הטיעונים בפני ועדה או אדמיניסטרטורים וכיוצא באלה הליכים הדורשים זמן. איש הסגל העמוס בלאו הכי עלול עקב כך להחליט לוותר על התלונה.

פגיעה בתדמית: יש מרצים החוששים להתלונן על מעשי אי-

של מהי ההתנהגות הנכונה/ראויה, של מה מותר. למשל ציטוט ממאמר ללא ציון המקור או קריאת תמצית המאמר במקום המאמר המלא.

סיבות והצדקות שנותנים סטודנטים להתנהגות של אי-יושר אקדמי

מחקרים זיהו סטודנטים מצדיקים התנהגות של אי-יושר אקדמי בסיבות הבאות:

1. קיום גורמים שמקדמים את המוטיבציה להתנהגות כזאת

- א. דאגה להצלחה בלימודים: אם לא ארמה; אכשל בלימודים או לא אצליח לקבל ציונים גבוהים.
- ב. לחץ חיצוני
אקדמי: עומס העבודה בקורס גדול מדי; אחרים בקורס מרמים וזה יגרום לי להצליח פחות ביחס לאחרים; המרצה לא הסביר את החומר בצורה מתאימה; היו יותר מדי מבחנים בתקופה קצרה.
לא אקדמי: ההורים שלי לוחצים עלי; אני עובד במשרה מלאה ונשאר לי רק זמן מועט להקדיש ללימודים; הייתי חולה ולא נשאר לי מספיק זמן להתכונן; התמיכה הכספית שאני מקבל עבור הלימודים תלויה בציונים שלי; אני זקוק לציונים טובים כדי לקבל משרה מבוקשת/מענק או להתקבל ללימודי התואר הבא/ ללימודים מקצועיים.
- ג. מרצה שאינו הוגן: הקריטריונים שלו למתן ציונים קשוחים מדי; המבחנים שלו אינם הוגנים ומיועדים להכשיל סטודנטים; עומס העבודות בקורס הוא מוגזם ובלתי-אפשרי לעמוד בו.
- ד. חוסר רצון להשקיע מאמץ: לא ביקרתי בשיעורים; לא רציתי לעשות את העבודה.
- ה. נאמנות לאחרים: רציתי לעזור לחבר; רציתי לשמור על נאמנות לקבוצה שלי.
- ו. גורמים מקדמי מוטיבציה אחרים: הייתה לי הזדמנות בלתי צפויה שלא ניתן לעמוד בפניה; עבורי לרמות זה אתגר/משחק.

2. סיבות והצדקות שסטודנטים מציגים למעורבות באי-יושר אקדמי

- א. תנאים חיצוניים מעודדים: רק מעטים ביותר נתפסים; לא מעונישים על אי-יושר אקדמי גם אם נתפסים; קל לקרוא את טופסי המבחנים של הסטודנטים שיושבים לידי בזמן המבחן; המרצה עזב את החדר בזמן המבחן.
- דחיית אפשרות של נזק: רמאות לא פוגעת באף אחד; אין רע ברמאות בקורסים שאינם שייכים לתחום ההתמחות העיקרי שלי.
- דחיית אחריות אישית: חליתי בשפעת ולא הספקתי לקרוא את כל החומר; הקורס הזה קשה מדי; למרצה לא אכפת מהסטודנטים.
- דחיית הסתכנות אישית: המרצה לא יעשה לי שום דבר; לא תופסים אף אחד.

שממנו נלקחה העבודה או הרכוש האינטלקטואלי. כלומר הסטודנט גונב רכוש אינטלקטואלי של אדם אחר ללא הסכמתו. כך למשל במקרה של הגשת עבודה שנכתבה על ידי אדם אחר (זה מתייחס לעבודה כולה או רק לציטוט, אלמנט גרפי, קטע מוסיקלי וכדומה), קניית עבודה ממקור מסחרי מבלי לציין את המקור או הגשת מאמר זהה בכמה קורסים לשם קבלת קרדיט אקדמי מבלי לקבל לכך את הסכמתם של המרצים הרלוונטיים.

4. תמיכה בפעולות של אי-יושר אקדמי: עזרה מכוונת לאדם אחר לעיסוק בסוג כלשהו של אי-יושר אקדמי.
5. שקר: מסירת מידע שקרי למרצה במסגרת עבודה לשם קרדיט אקדמי, כמו מתן סיבה לא נכונה להיעדרות ממבחן או לאי-הגשת עבודה בזמן.
6. אי-תרומה לעבודה קבוצתית שיתופית: הימנעות התלמיד מלתרום חלק הוגן לעבודה שיתופית המיועדת להגשה לשם קרדיט אקדמי.
7. חבלה/פגיעה מכוונת: מניעה מכוונת מאחרים לבצע את עבודתם האקדמית, כמו למשל פגיעה בניסוי מעבדה של מישהו אחר או סילוק חומרי קריאה שמורים בספרייה כדי שאחרים לא יוכלו להשיג אותם ולהשתמש בהם.

חמש נורמות שהרוב הגדול של הסטודנטים אינם תופסים כאי-יושר אקדמי

- מחקרים מראים שהרוב הגדול של הסטודנטים מאמינים בהתנהגויות הבאות:
1. מותר להשתמש במבחנים משנים קודמות גם אם המרצה לא חשף אותם ולא התיר את השימוש בהם, אלא הם הושגו ללא ידיעת המרצה.
 2. זה בסדר לעשות קיצורי דרך. למשל לקרוא תמצית של מאמר במקום את המאמר המלא, לקרוא תרגום של מאמר שכתוב בשפה זרה במקום לקרוא את המאמר המקורי, לצטט תוכן ממקור שהכותב לא קרא אותו ולזייף או להטות תוצאות בדוחות מעבדה.
 3. מותר לשתף פעולה באופן בלתי-מורשה עם אחרים בהכנת מטלות הבית, בהעתקת מטלות הבית, בהעתקה מחבר במבחן, בעזרה לחבר במטלות הבית או במבחן או בפעילות אחרת המיועדת לרמות את המרצה.
 4. זה בסדר להשתמש בצורות מסוימות של פליגיאט, כמו השמטת מקורות של כמה ציטוטים.
 5. מותר לרמות את המורה. למשל להמציא סיבות שקריות להיעדרות ממבחן או לדחייה במסירת עבודה לאחר מועד ההגשה או לסמן יותר מתשובה אחת בשאלה במבחן רב-ברירה בכוונה שהמרצה "יבחר" את התשובה הנכונה.

סיבות/הצדקות של מרצים להתנהגות של אי-יושר של סטודנטים

סקרים שנערכו בין מרצים זיהו שתי אמונות שכיחות ביותר: ההתנהגות של הסטודנט נגרמה בשוגג ולא בכוונה. למשל סימון של יותר מתשובה נכונה אחת לשאלה במבחן רב-ברירה או אי-ציטוט של כל המקורות שמשמשים בהם בכתבת עבודה. ההתנהגות של הסטודנט נגרמה בשל חוסר מודעות/ידיעה

במקרים שהתנהגות המרצה נתפסת בעיניהם כבלתי-הוגנת. לפיכך מרצים יכולים לצמצם מקרים של אי-ישר על ידי השלטת אווירה של הוגנות ביחסיהם עם התלמידים. מחקרים על הוגנות ביחסי מרצים לתלמידים זיהו שלוש קטגוריות עיקריות של חוסר הוגנות שפוגעות בסטודנטים: הוגנות בהתייחסות לסטודנטים; הוגנות בהליכי הלמידה וההערכה בקורס; הוגנות במתן הציונים. להלן הפירוט.

א. הוגנות בהתייחסות של מרצים לסטודנטים

זהו סוג ההוגנות החשוב ביותר בעיני הסטודנטים, והוא כולל חמישה היבטים:

שוויון בהתייחסות לכולם: הסטודנטים מצפים מהמרצים להעניק לכל תלמידי הכיתה יחס דומה. ייתכן שמרצים אינם מודעים לכך, אבל תמיד יש תלמידים בכיתה שהם מחבבים יותר (או פחות) מאחרים, ובאופן בלתי-מודע הם מתייחסים אליהם בזמן השיעורים באופן שונה מלאחרים, למשל נותנים להם הזדמנויות רבות יותר להשיב על שאלות או מאפשרים להם לשלוט בדיונים. התנהגות כזאת של המרצה מכיעסה מאוד את שאר התלמידים וגורמת לניכור. לפיכך מרצים צריכים לבחון אם הם מעניקים יחס דומה לכל התלמידים ולהימנע ככל האפשר מהגזת העדפות.

יחס של כבוד: סטודנטים מצפים מהמרצה להתייחס אליהם בנימוס ובכבוד. הרוב הגדול של הסטודנטים מפתחים רגשות שליליים כלפי מרצה שעושה צחוק מסטודנט או שמתייחס לשאלה של סטודנט כאילו היא טיפשית. כאשר סטודנטים מציגים רעיונות ועמדות בנוגע לנושאים מסוימים, גם אם מנוגדים לאלו של המרצה, הם מצפים שהוא יקשיב להם, ישקול את דבריהם בכובד ראש ובזהירות וישיב על רעיונות אלו לאחר חשיבה מעמיקה. אם סטודנטים מרגישים שמרצה משפיל/מנמיך/מבזה אותם או סטודנטים אחרים באופן מילולי או לא מילולי, הערכתם אליו יורדת. רגשות שליליים אלו מעודדים סטודנטים לנהוג באי-ישר, כאילו כדי לנקום במרצה ולפגוע בערכים שבהם הוא דוגל. סטודנטים מצפים ממרצים לנהוג בנימוס אפילו כלפי סטודנטים שהתנהגותם שלילית בעליל, כמו הללו המדברים בקול רם, קוראים עיתון במופגן או נרדמים בזמן השיעור. ואכן המרצים צריכים לשמש מודל להתנהגות לתלמידיהם, ואפילו במקרים קיצוניים כאלה על המרצים לשמור על שלוות נפש ולא להיגרר להערות הפוגעות בסטודנטים בפומבי. במקרים כאלה עדיף להזמין את התלמיד שנוהג בחוסר כבוד במורה ובשיעוריו לשיחה שלא בזמן שיעור, ורק אז לדבר עמו בצורה קשוחה יותר.

הפגנת דאגה לסטודנטים ועניין בהם: כפי שראינו בפרק השני, אחת ההצדקות שסטודנטים נותנים למעשי אי-ישר אקדמי היא "למרצה לא איכפת מהסטודנטים". במחקר ששאל סטודנטים על הדרכים להפחתת מעשי אי-ישר, הם הציעו להגביר ולשפר את ההתייחסות האישית של המרצה אליהם. הם הציעו דרכים מגוונות למתן התייחסות אישית: לפנות לסטודנטים בשמם, לעודד את הסטודנטים לשוחח עם המרצה באופן אישי וקבוצתי לפני השיעורים ואחריהם או בשעות הקבלה, להתכתב עם המרצים בדוא"ל, לתת שיעורי השלמה שיעזרו לסטודנטים בלימודיהם בקורס, לענות

מוסר סלקטיבי: אני מרמה רק כדי להצליח בקורסים קשים; אני אדם ישר, אבל לפעמים חייבים לרמות; חברים נמצאים במקום ראשון, ואם הם צריכים את עזרתי, אין ברירה. **פעולה הכרחית:** אם אכשל בלימודי באוניברסיטה הורי יהרגו אותי; אם לא אקבל ציונים טובים אאבד את התמיכה הכספית בלימודי.

אי-ישר כנורמה: כולם מרמים; כל המנהיגים מרמים אז למה לא אני? אדמיניסטרטורים ומרצים אינם מתנגדים לרמאות.

פרק 3: אמצעי מניעה - השלטת ישרה אקדמית בכיתה

פרק זה עוסק בדרכים חיוביות שבהן מרצים יכולים לחזק ישרה אקדמית בכיתותיהם. הדרך העיקרית לכך היא הנהגת הוראה טובה/יעילה שעוזרת לתלמידים להצליח בלמידה בקורס ומקדמת את הידע הרלוונטי שלהם. דרך זו נותנת מענה לאחת ההצדקות שתוארו בפרק השני על כך ש"המרצה לא הסביר את החומר בצורה מתאימה".

לא נעסוק כאן בתיאור דרכים ובהצגת טיפים לקידום ההוראה הטובה/יעילה (יש מקורות רבים לכך). בפרק זה נתמקד רק בהיבט אחד חשוב מאוד של ההוראה הטובה - ההיבט של הנהגת אווירת כיתה תומכת וחיובית. הוכח כי קיום של היבט זה מפחית את המוטיבציה של הסטודנטים למעשי אי-ישר, ואילו היעדר ההיבט מעורר את הסטודנטים למעשי אי-ישר.

הנהגת אווירת כיתה תומכת וחיובית

המונח אווירת כיתה מתייחס להיבטים החברתיים-פסיכולוגיים של יחסי הגומלין בין מרצים וסטודנטים. אווירת כיתה חיובית היא אווירה חמה, אכפתית ותומכת בסטודנטים. בכך היא מקדמת את הלמידה ואת הרצון הטוב של הסטודנטים כלפי המורה ומפחיתה את המוטיבציה של הסטודנטים לעסוק במעשי אי-ישר. לעומת זאת, אווירת כיתה שלילית היא מענישה, לא אכפתית ומפריעה ללמידה, ולכן מעודדת סטודנטים להתנהגות שלילית, כמו רמאות ושקר, המכוונת כנגד המורה עקב מה שהם תופסים כחוסר עניין בהם ובלמידתם.

בדרך כלל מרצים אינם פועלים במודע ליצירת אווירת כיתה שלילית, אבל הם עלולים ליצור אווירה כזאת, אפילו במידה מעטה, באופן בלתי-מודע. כך הם סוללים את הדרך לסטודנטים להצדקה של מעשי אי-ישר. ההיבט של אווירת כיתה שקשור באופן החזק ביותר לאי-ישר אקדמי הוא **הוגנות המורה**, כפי שהיא נתפסת על ידי התלמידים.

הוגנות המורה וישר אקדמי של הסטודנטים

בפרק הקודם הוצגו הסברים של סטודנטים על הסיבות להתנהגות של אי-ישר. הנימוק העיקרי שהתייחס למרצים היה שהמרצה אינו הוגן ("הקריטריונים שלו למתן ציונים קשוחים מדי", "המבחנים שלו אינם הוגנים ומיועדים להכשיל סטודנטים", "עומס העבודות בקורס הוא מוגזם ובלתי אפשרי לעמוד בו"). כלומר סטודנטים רואים התנהגות של אי-ישר כלגיטימית

לתכנן את הקורס, עליהם לקחת בחשבון את הרקע הקודם ואת היכולות שיש לסטודנטים הרשומים לקורס. פעמים רבות קורה שבמהלך השנים רמת התלמידים הרשומים בקורס הולכת ויורדת ויש להתאים לכך את דרישות הקורס. אם הורדת דרישות הקורס מנוגדת למדיניות המוסד, יש לטפל בכך בתנאי הקבלה של תלמידים לאותה תכנית לימודים. כשהם מלמדים תלמידים חדשים - של השנה הראשונה - על המרצים לקחת בחשבון שתלמידים אלו לומדים בנוסף לחומר של הקורס גם כישורי למידה מסוג חדש שלא היה להם עד כה, ושיש להתאים לכך את חומר הקורס, את המטלות ואת המבחנים.

מבחנים: סיבה נוספת להתנהגות של רמייה היא ההרגשה ש"המבחנים שלו אינם הוגנים ומיועדים להכשיל סטודנטים". יש שלושה גורמים שמקדמים אצל סטודנטים את ההרגשה שהמבחן הוגן:

- כל החומר במבחן הוא רלוונטי לקורס וכוסה במהלך הקורס בשיעורים, בחומרי הקריאה או במטלות.

- רמת הקושי של המבחן מתאימה לרמת מרבית התלמידים שלומדים בקורס. סטודנטים מתרגזים במיוחד כשהם תופסים מבחן כ"מבחן סינון", כלומר ככזה המיועד להכשיל בכוונה חלק מהם כדי לצמצם את מספר התלמידים בקורס או במחלקה/פקולטה. במקרים של מבחני סינון, ואפילו במבחנים שסטודנטים תופסים כקשים ולא הוגנים, הסטודנטים מפתחים הצדקה לרמאות במבחן.

- המבחן מעוצב ומתוכנן היטב במסגרת הזמן המוקצב ושאלות המבחן מנוסחות היטב, באופן בהיר וחד-משמעי. בעיקר במבחנים רבי-ברירה, האפשרויות לתשובה צריכות להיות מובחנות ומנוסחות בבהירות רבה.

מתן משוב: משוב מיידי ובונה לסטודנטים על תוצאות של הערכת מטלות הבית והמבחנים מוביל את הסטודנטים לתפיסת המרצים כהוגנים ואכפתיים. משוב בונה הוא כזה המסביר מדוע תשובות בלתי-נכונות הן כאלו, בייחוד אם אלו שאלות שאחוז גבוה מהסטודנטים שגו בהן.

מתן הזדמנות לסטודנטים להשמיע את דעתם: מרצים צריכים לעודד סטודנטים להתבטא בכיתה ולתת משוב על המתרחש בקורס. לדוגמה, עליהם להתייחס במלוא הרצינות לתלונות סטודנטים על שאלה במבחן שנוסחה באופן לא ברור או על שאלה במבחן רב-ברירה שיש לה יותר מתשובה אחת נכונה. כאשר המרצים מעריכים שתלונות התלמידים מוצדקות, הם צריכים לנקוט פעולה לתיקון המצב. המרצים צריכים גם לוודא שהסטודנטים מבינים במלואן את כל הדרישות הנוגעות למטלות הבית שעליהם למלא.

ג. הוגנות במתן הציונים

הסטודנטים רוצים שהציונים שלהם ישקפו באופן מדויק את הביצועים שלהם. אחת ההצדקות למעשי רמייה שהוצגה בפרק השני היא "הקריטריונים שלו למתן ציונים קשוחים מדי", כלומר המרצה נותן ציונים נמוכים מדי לדעת הסטודנטים. אם סטודנטים מרגישים שהם קיבלו ציונים נמוכים מהמגיע להם לדעתם, רבים מביניהם ירמו במבחן כדי להשיג את מה שלדעתם מגיע להם בזכות. להלן כמה קווים מנחים למתן ציונים הוגנים.

לשאלות באופן זהיר ושקול, להזמין סטודנטים שמתקשים בלימודיהם ולעזור להם באופן אישי ולייעץ ולהנחות על הדרכים להתמודדות עם הקשיים. דרכים נוספות: מתן תשומת לב וטיפול מיידי בתלונות של סטודנטים, נקיטת אמצעים יעילים ומעשיים אם מסתבר שהתלונות הללו מוצדקות והסברת הצדקת התגובות, אם התלונות הללו נמצאות כבלתי-מוצדקות. המרצים יכולים להציג את עצמם לסטודנטים באופן אישי יותר, למשל בכך שיספרו מדי פעם על עבודתם המקצועית כמו כינוסים שהשתתפו בהם או מחקרים שערכו. אפשר גם לעודד קשרים ויחסי גומלין בין הסטודנטים לבין עצמם על ידי מתן מטלות בית לעבודה בקבוצות וגם על ידי עבודה בקבוצות בזמן השיעור.

הפגנת יושרה: יש להיות עקביים וישרים באכיפת החוקים/הליכים שמציבים לסטודנטים. כך המרצים ייתפסו כהוגנים כלפי כולם. יש להסביר מראש את החוקים/הליכים הללו באופן מלא ובהיר, ובייחוד להצדיק את אלו מבין הכללים וההליכים שעלולים להתפרש בעיני הסטודנטים כבלתי-צודקים. יש לקיים תמיד הבטחות בנוגע למתן פרס ועונש ולהודות כאשר לא יודעים להשיב על שאלה מסוימות.

התנהגות חברתית מקובלת: ההתנהגות צריכה להיות כזו המקובלת בחברה. יש להישמע לחוקים של התנהגות נאותה ולהימנע מפגיעה בסטודנטים על רקע של היבטים רגישים כמו עדה, דת, מגזר באוכלוסייה, מגדר, אמונות פוליטיות וכדומה. יש לכבד את פרטיות הסטודנטים ולא לדרוש מהם לחשוף בפומבי מידע אישי במהלך דיון בכיתה. יש לשמור על מרחק אישי וחברתי מהסטודנטים.

ב. הוגנות בהליכי הלמידה וההערכה בקורס

תפיסת הליכים בקורס כהוגנים קשורה בעיני הסטודנטים לארבעה היבטים: עומס העבודה בקורס, מבחנים, מתן משוב על ידי המרצה ומתן אפשרות לסטודנטים להשמיע את דעתם.

עומס העבודה בקורס: אחד ההסברים להתנהגות של אי-ישר אקדמי היא ההרגשה שהמרצה אינו הוגן משום ש"עומס העבודות בקורס הוא מוגזם ובלתי-אפשרי לעמוד בו". במחקרים אחדים אכן נמצא קשר ישר בין תפיסות של סטודנטים בנוגע לעומס העבודה בקורס לבין הדיווחים שלהם על השכיחות של מעשי אי-ישר. לא תמיד המרצה "אשם" בתפיסת עומס היתר - יש סטודנטים מסוימים סבורים שעומס העבודה בקורס גדול מדי, כאשר למעשה הוא לא, וזאת למשל משום שהם עוסקים בדברים שאינם שייכים ללימודים אך שגוזלים חלק ניכר מזמנם (עבודה, משפחה, חיים חברתיים), חסרים ברקע וביכולות הדרושים ללימוד הקורס ועוד. יש מקרים לא מעטים, עם זאת, שבהם מרצים אכן מטילים עומס עבודה שהוא גדול מדי עבור כולם. בעיה זו שכוחה במיוחד בתחומי תוכן דינמיים, כלומר תחומים שבסיס הידע שלהם משתנה באופן מהיר והמרצים לחוצים להספיק יותר ויותר חומר באותה מסגרת של זמן. במקרים שכאלה, המרצים צריכים לתכנן מראש, מחדש מדי סמסטר, את החומר שיועבר בקורס ולהוציא מהסילבוס נושאים אחדים שלימדו בעבר שעשויים להטיל מעמסה גדולה בגלל תוספת של נושאים חדשים. כמו כן, בבואם

איך תציננו כל מטלה וכל עבודה או מבחן ואיך תקבעו את ציון הקורס הסופי. בדרך כלל מסבירים ומפרטים זאת בסילבוס שמחולק בתחילת הקורס.

אל תשנו את מדיניות הציונים במהלך הקורס. מדיניות הציונים צריכה להיקבע בתחילת הקורס ואין לשנותה לאחר מכן, פרט למקרים נדירים של נסיבות מיוחדות ובלתי-צפויות מראש. במקרים מיוחדים אלו, הסבירו לתלמידים את הנסיבות שמצריכות את השינוי ואת המדיניות החדשה.

הערה:

הפרקים הרביעי והחמישי (שאינם מתומצתים כאן) מציגים היבטים של טיפול באי-ישר אקדמי שהם שליליים יותר ומעוררים יותר את דאגת המרצים, כמו מניעת מעשי אי-ישר ועריכת מעקבים למניעתם, וגם דרכים לעימות עם סטודנטים ועם מצבים שבהם מתגלים מקרים של אי-ישר אקדמי.

שימרו על הנהלים ועל רמת הציונים הנהוגים במוסד שלכם ובמחלקה שבה אתם מלמדים. אם אין נהלים רשמיים, רמת הציונים והתפלגות הציונים בקורסים שלכם צריכות להיות דומות לאלו שבקורסים דומים אחרים במחלקה. סטודנטים נוהגים להשוות ציונים עם חבריהם ומרגישים מרומים אם ציוניהם נמוכים מאלו של חבריהם במצבים דומים, ואז הם נוטים לרמות בעצמם.

השתמשו בכלי הערכה מדויקים. כלי הערכה: מבחנים (פתוחים או רבי-ברירה), עבודות/פרויקטים, דיווחים על חומרי קריאה, הצגות והשתתפות בכיתה ומטלות אחרות, צריכים להמציא לכם מידע מדויק על ביצועי הסטודנט בהקשר ללמידתו בקורס.

השתמשו בשיטות הערכה מרובות ומגוונות: כל סטודנט טוב יותר בחלק מסוגי המטלות ופחות טוב באחרות, וצריך לתת הזדמנות לכל אחד להצטיין בתחום שבו הוא טוב. **יידעו את התלמידים מראש איך ייקבע ציונם בקורס:** הסבירו



מאמרים נוספים בנושא אתיקה אקדמית

- 11 דרכים לכינון עמוד שדרה אקדמי. שרה זמיר. [9] עמ' 52. (2010). http://www.colman.ac.il/research/teaching_per/al_hagova/current/bryant/Documents/52-54.pdf

בכתב העת "דפים"

- בשביל מי ובשביל מה? גורמי הטיה בהערכת ההוראה והקורס במכללה לחינוך ושאלת תרומת ההליך למוערכים ולארגון. שלומית אבדור, [41] עמ' 10. (2006). http://library.macam.ac.il/study/pdf_files/d8922.pdf

מאמרים באנגלית על ידי חברי הפורום

- Mobile Culture in College Lectures: Instructors' and Students' Perspectives: Ronen Hammer, Miki Ronen, Amit Sharon, Tali Lankry, Yoni Huberman, and Victoria Zamtsov <http://www.ijello.org/Volume6/IJELLOv6p293-304Hammer709.pdf>

ספרים ומאמרים מועילים אחרים באנגלית בנושא

- Steven M. Cahn (ed.), *Moral Problems in Higher Education*, Temple University Press, 2011. <https://sites.google.com/site/podnetwork/pod-network-news/pod-network-news-archives/spring-2011/pod-essays-on-teaching-excellence> <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/tl.v1996:66/issuetoc#group4>

פעילויות של מרכז ייעודי בארה"ב לנושאי ישרה אקדמית

- <http://www.academicintegrity.org/>

- **מאמרים בכתב העת "על הגובה"** (בסוגריים מרובעים, מספר החוברת) העתקה בבחינות - כשל של מערכת החינוך. אלי זמסקי. [3] עמ' 63. (2004).

http://www2.colman.ac.il/al_hagova/1/22eli_zamski.pdf

- יושר אקדמי במוסדות להשכלה גבוהה בארץ. יואל חשין. [5] עמ' 17. (2006).

http://www2.colman.ac.il/al_hagova/5/yual_hashin.pdf

- שחזור מבחנים על ידי סטודנטים - האם חציית קו אדום? אורנה אלרואי-שטיין ונירה חטיבה. [7] עמ' 52. (2008).

http://www2.colman.ac.il/al_hagova/7/16____.pdf

- זילות בערכים אקדמיים בעידן מהפיכת המידע והתקשורת. אורנה אלרואי-שטיין. [7] עמ' 56. (2008).

http://www2.colman.ac.il/al_hagova/7/18.pdf

- שחזור מבחנים: תגובות למאמר על שחזור מבחנים ב"על הגובה" 7. גדעון גרפי, דורון בקל-אילון. [8] עמ' 49. (2009).

http://www.colman.ac.il/research/teaching_per/al_hagova/previews/current/Documents/14.pdf

- אי יושר אקדמי בכיתה: עדכון. [8] עמ' 35 (2009). Chris Moberg, Jane Z. Sojka, & Ashok Gupta תרגום ועיבוד דן בנור.

http://www.colman.ac.il/research/teaching_per/al_hagova/previews/current/Documents/09.pdf

- איך להימנע מפלגיאט (Plagiarism)? אתיקה של ציטוט ושימוש בידע קודם. ערן שר. [8] עמ' 38. (2009).

http://www.colman.ac.il/research/teaching_per/al_hagova/previews/current/Documents/10.pdf

הנחיות לכותבים

12. יש למספר את הדפים ולהימנע מיישור לשמאל. **כותרות:** חשוב לארגן את המאמר בכותרות ובתת-כותרות. רצוי להשתמש בשתי רמות של כותרות, ולכל היותר בשלוש רמות. אין למספר את הכותרות, אלא לזהות את רמת הכותרת על פי גודל הגופן. במקרה של שלוש רמות, ניתן להשתמש בגופן שונה לכותרות הראשיות.

טבלאות, גרפים ותמונות: צריכים להיות ממוספרים ולהיות מלווים בכותרות. כותרות הטבלאות תמוקמנה מעל לטבלה וכותרות הגרפים והתמונות בתחתית. יש לשבץ את הטבלאות והגרפים במקום שבו עליהם להופיע בטקסט.

ציטוטים: ציטוטים קצרים יופיעו בגוף השורה עם גרשיים. ציטוטים ארוכים - של למעלה מ-40 מילים - יופיעו בפונט קטן יותר ובהזחה מימין ומשמאל. יש לציין את העמוד במקור הקריאה שממנו נלקחו הציטוטים.

קיצורים: אין להשתמש בקיצורים מקובלים המסומנים עם גרש או גרשיים אלא לכתוב בכתב מלא: "ע"י = על ידי, בי"ס = בית ספר, וכו' = וכדומה. אפשר להגדיר קיצורים מיוחדים למאמר ולהשתמש בהם לאורך המאמר.

נספחים: רק אם הכרחיים. יש לצרפם לפני רשימת המקורות. **פרטים אישיים:** מתחת לשם המאמר יש להוסיף את שמות הכותבים והמוסדות שלהם, ובהערות שוליים בסוף העמוד את השם עם התואר האקדמי והתפקיד האקדמי. למאמר מתורגם יש לצרף את פרטי המקור בשפה שבה פורסם.

ההליכים

1. נא לשלוח לעורכת הראשית תקציר של המאמר לשיפוט של התאמתו לכתב העת, לכתובת: nira@post.tau.ac.il. אורך התקציר לא יעלה על 500 מילים.
2. אם התקציר יימצא מתאים, הכותב יתבקש לשלוח את המאמר המלא לעורכת הראשית עד למועד שייקבע.
3. המאמר המלא יישלח לשיפוט של שניים עד שלושה חברי מערכת, והם יחליטו על קבלה, דחייה או קבלה לאחר תיקונים.
4. בחירת שיפוט "חצי עיוור" או "עיוור". באופן רגיל, כותבי המאמר אינם יודעים מי הם השופטים, אבל השופטים יודעים מי הם הכותבים (שיפוט "חצי עיוור"). אם הכותבים מעוניינים בשיפוט "עיוור", יש לציין זאת במכתב לעורכת שילווה את המאמר ולשלוח לשיפוט גרסה שלא תכלול אף פרט מזהה. במקרה של שיפוט עיוור, תצוין הערה בדבר שיפוט אקדמי בתדפיס של המאמר בחוברת.
5. אם יוחלט על קבלה עם תיקונים, העורכת תקבע מועד להגשת המאמר בגרסתו הסופית. ייתכן שלאחר מכן העורכת והכותב יערכו כמה "סיבובים" של תיקונים ומשוב למאמר.

1. המאמר יעסוק בעיון, במחקר או ביישום בנושאי התפקוד של אנשי הסגל האקדמי, בעיקר כמורים וכמעריכי הלמידה של הסטודנטים, אבל גם בתפקודם המקצועי במסגרת היחידה האקדמית - בשילוב המחקר וההוראה, בתהליכי קידום, בתפקוד כעמיתים לקולגות, כחברי ועדות, כמתנהלים בפוליטיקה המחלקתית וכממלאי תפקידים אדמיניסטרטיביים. נושאי המאמרים יכולים להשתייך לקטגוריות הבאות: ההוראה וקידומה, סטודנטים ולמידה, הערכת המורים וההוראה, הערכת הסטודנטים והלמידה, שימושים בטכנולוגיה להוראה, התפקוד המקצועי של אנשי הסגל האקדמי, הבעת דעות אישיות, תגובות למאמרים, מהנעשה בהוראה ובמרכזי ההוראה בעולם, דיווח מכנסים רלוונטיים בארץ ובעולם.

2. המאמר יפנה לקהל מגוון ורחב ככל האפשר מבין קוראיו, כלומר יהיה רלוונטי לאנשי סגל מכלל תחומי התוכן ומכלל המוסדות האקדמיים (אוניברסיטאות ומכללות).

3. המאמר יציג נושאים שהם בעלי משמעות לאנשי הסגל.

4. אם המאמר מתורגם, יש לעבדו ולהתאימו לתנאי הארץ ורצוי להוסיף תגובה לתוכנו.

פרטים טכניים

אורך התקציר: בין 50 ל-120 מילים.

אורך המאמר המלא: 500 עד 3,000 מילים, כולל רשימת המקורות, הגרפים, הטבלאות והתמונות. במקרים מיוחדים, ולאחר התייעצות איתנו, אפשר יהיה לפרסם מאמרים ארוכים יותר.

דיווח של מחקרים: כמקובל בכתבי עת מדעיים - המאמר יכלול מבוא/רציונל, סקירת ספרות, מטרות/שאלות המחקר, הליך/שיטת המחקר, ניתוחים, תוצאות, סיכום ודיון, מסקנות ויישומים, מגבלות ורשימת מקורות. שיטות המחקר תוגבלנה לבסיסיות והשכיחות ביותר הנהוגות במדעי החברה ובתחומים הקרובים להם. הגרפים והטבלאות לדיווח יהיו פשוטים ככל האפשר, גם אם לא ידווחו באופן מלא על כל התוצאות. ניתן יהיה להפנות לקישור שיציג את הטבלאות עם הפרטים המלאים.

רשימת מקורות: הרשימה תופיע בסוף המאמר. היא תמוספר בסדר עוקב ותכלול מלבד רשימה ביבליוגרפית גם הערות המופיעות ברצף הטקסט. המספרים המפנים לרשימת המקורות יופיעו בגוף המאמר בפונטים עיליים. רצוי להגביל את מספר המקורות ל-20 (במקרים מיוחדים ל-30). רשימת המקורות תעוצב לפי הנחיות המהדורה החמישית של ה-APA (אפשר לראות הנחיות בעברית באתר: <http://www.smkb.ac.il/library/apa>).

סגנון כתיבה: קצר, מרוכז, בהיר, שפה פשוטה, ככל האפשר ללא ז'רגון מיוחד לתחום האקדמי. אם הכרחי שימוש בז'רגון, יש להגדירו ולהסבירו לקוראים.

פירוט טכני: המאמר ייכתב ברווח של שורה וחצי ובגופן בגודל

על התפתחות מקצועית של מורי-מורים: מה, מדוע ואיפה?

ד"ר גלעדה אבישר, ראש בית הספר ללימודי התמחות מקצועית

עיקר לימודי הכשרה להוראה בישראל מתקיימים במכללות לחינוך. עם הסגל האקדמי במכללות אלה נמנים מרצים מדיסציפלינות שונות, כולל חינוך ופדגוגיה. חקר ההתפתחות המקצועית של מורי-מורים החל בעשורים האחרונים. חקר זה ממוקד בזיהוי המאפיינים המקצועיים של מורי- המורים ושל הפעילויות להתפתחות מקצועית, וכן בדרכי גיבושה של זהותם המקצועית. במדינת ישראל פועלת זה 13 שנים מסגרת ייחודית המכוונת להתפתחות מקצועית של מורי-מורים במכללות לחינוך, **בית הספר ללימודי התמחות מקצועית ע"ש משה זילברשטיין** במכון מופ"ת בתל אביב. מגוון התכניות בבית הספר מעניק הזדמנות ייחודית ללמוד, להתעדכן, להחליף דעות ולהכיר עמיתים למקצוע. מכון מופ"ת פועל במספר תחומים: ערוץ לימודים וערוץ מפגשי עמיתים, המקיימים ימי עיון, כנסים ומפגשים, וכן תכניות לימודים קצרות טווח וארוכות טווח (בית הספר פועל במסגרת ערוץ הלימודים); ערוץ כתיבה, המציע מסגרות לכתיבה על אודות נושאים הקשורים להוראה, להכשרה להוראה ולהתפתחותם המקצועית של מורי-מורים; רשות מחקר, המפעילה מערכי מחקר על אודות הכשרת מורים והתפתחות מקצועית ואף תומכת במחקרים אלה. ערוצים פעילות נוספים במכון, הממלאים את צורכיהם של מורי-מורים, הם מרכז המידע הבין-מכללתי, מרכז התקשורת והפיתוח, הערוץ הבינלאומי ועוד.



ד"ר גלעדה אבישר

לימודי התמחות משקפים ראייה רחבה, אקדמית ופרופסיונלית של תחום החינוך בכלל והכשרת מורים וגננות בפרט. המטרה המרכזית של הלימודים בבית הספר ללימודי התמחות מקצועית היא לתרום להתפתחות המקצועית של הלומדים ולהרחיב את הבסיס התאורטי לחשיבה ולעשייה בתחומי החינוך בכלל וההכשרה להוראה בפרט. הלימודים מאפשרים למידה ומפגשים עם טובי המרצים והמומחים בתחומים השונים, התנסות ולמידה בדרכי הוראה מגוונות, תרגול חומר בקבוצות קטנות ובעקבות זאת, יישומו בעולם המעשה החינוכי. נתונים שנאספו במשך השנים מן המתמחים במהלך הלימודים ולאחריהם מעידים על מידה רבה של שביעות רצון ועל תרומה משמעותית ללומד מבחינה אישית ומבחינת ההזדמנות להתפתחות מקצועית ולהתמחות.

דרכי ההוראה והלמידה בבית הספר ללימודי התמחות מקצועית כוללות: מפגשי מליאה, הרצאות ודיונים להרחבת הידע בתחומי ההתמחות, מפגשים בקבוצות קטנות, דיונים בדילמות ובעיות מעולמם של המתמחים, שיתופי מידע, ניתוח אירועים ופתרון בעיות, תכנון מיזמים (פרויקטים), כתיבה ומחקר, למידת עמיתים, התנסות סדנאית, התנסות מונחית בנושאים מתחום ההתמחות, יעוץ קבוצתי ואישי לכל מתמחה, התנסות בלמידה מרחוק ושימוש מסייע באתר מלווה קורס, סיורים במוסדות חינוך, ביקורים במכללות לחינוך ומפגשים עם בעלי תפקידים ועוד.

הלומדים בבית הספר מגיעים ממוסדות הכשרה להוראה, אוניברסיטאות ומכללות לחינוך מכל רחבי הארץ. רובם ככולם משמשים בתפקידים שונים: מרצים, מדריכים פדגוגיים, מרכזי תכניות, ראשי חוגים ועוד.

תכניות ההתמחות מכוונות לאפשר ללומדים להתמחות בנושאים שבמסגרת עיסוקם במכללה. ההתמחות נועדה לשפר את ביצועיו של איש הסגל כמרצה, כחוקר וכבעל תפקיד ניהולי. התפיסה המנחה היא על פי רוב של התפתחות תוך-תפקיד (In-Service), אך לעתים ההתמחות מסייעת לקראת כניסה לתפקיד (Pre-Service). מטרת העל של בית הספר היא לתת מענה מקצועי וברמה אקדמית גבוהה לצורכי ההתפתחות המקצועית וללימודים במהלך החיים (Life Long Learning) לכל העוסקים בהכשרת עובדי הוראה ובפיתוחם המקצועי.



המטרות המשותפות לכל תכניות הלימוד בבית הספר הן:

- חתירה לגיבוש תפיסה מקצועית.
- מתן הזדמנות להתפתחות מקצועית ולהעשרה אישית ועידוד למידה לאורך החיים.
- פיתוח מודעות למאפייניו הייחודיים של קהל היעד במכללות לחינוך ולצרכיו המקצועיים.
- פיתוח קהיליית לומדים.

נושאי הלימודים בתכניות השונות לקוחים מן העשייה במכללות לחינוך: הדרכה, הנחיה והוראה; ניהול אקדמי; מחקר והערכה; טכנולוגיות מידע ותקשורת; הוראה דיאלוגית; חינוך חזותי.

מטרות תכנית ההתמחות 'הדרכה, הנחיה והוראה' כוללות פיתוח תפיסת תפקיד וטיפוח העוסקים בהכשרה להוראה לתפקיד של קידום וסיוע בהובלת שינויים בחינוך, וזאת נוסף על הרחבת ידע והיכרות עם מגוון גישות ומודלים בהדרכה, בהנחיה ובהוראה.

תכנית ההתמחות בניהול אקדמי מכוונת לפיתוח ידע, הבנה ומיומנויות בניהול במוסד אקדמי כדי לתרום להתחדשות ולהטמעת חדשות בקרב חברי הסגל המשמשים בתפקידים במכללות לחינוך.

המטרה המרכזית של התכנית 'מחקר והערכה' היא לתרום לקידום פעילות מחקרית של העוסקים בהכשרה להוראה. התכנית כוללת גם הרחבת ידע בסוגות שונות של מחקר והתנסות בביצועו. כמו כן, הלימודים בתכנית זו תורמים לשיפור ולהעשרה של מיומנויות בהנחיית סטודנטים בסמינריונים מחקריים בלימודים לתארים ראשון ושני במכללות לחינוך.

תכנית הלימודים 'טכנולוגיות מידע ותקשורת' מבוססת על תפיסות עכשוויות שלפיהן שילוב כלים דיגיטליים בהוראה צריך להיות מבוסס על שילוב בין ידע טכנולוגי, ידע תוכן וידע פדגוגי. תכנית זו מכוונת להעשיר את המתמחים בידע ובמיומנויות הדרושים לשילוב טכנולוגיות מידע ותקשורת בהוראה במכללה.

המטרות של תכנית הלימודים בנושא 'הוראה דיאלוגית' מכוונות להעמקה ולהרחבה של בסיס הידע התאורטי, הפילוסופי והמעשי בתחום, כולל סוגי דיאלוג מעצים, הוראה פרטנית, תקשורת בין-אישית וחינוך דיאלוגי.

מטרת התכנית 'חינוך חזותי' היא לעסוק בדימוי החזותי בחינוך ובתרבות באמצעות לימוד התאוריות התרבותיות והחינוכיות העדכניות בתחום החזותי כולל היכרות עם כלים ביקורתיים להבנת משמעויות גלויות וסמויות בטקסטים חזותיים.

בבית הספר פועלות תכניות דו-שנתיות בהיקף של 540 שעות - יום לימודים אחד בשבוע במשך שנתיים, ותכניות חד-שנתיות בהיקף של 180 שעות - יום לימודים אחד בשבוע במשך שנה אחת.

הלימודים מתקיימים בימי חמישי בשבוע, בין השעות 9:00-15:00, במכון מופ"ת, רח' שושנה פרסיץ 15, קריית החינוך, תל אביב.

