



תפיסות אתיות של מחנכות כיתה בשלהי הגיל הרך (כיתות א-ב) בחברה הערבית ובחברה היהודית

דוח מדעי מסכם

ינואר 2024

פרופ' יצחק ברקוביץ וד"ר סמדר מושל

המחלקה לחינוך ולפסיכולוגיה

האוניברסיטה הפתוחה

תוכן עניינים

3	מבוא
4	רקע תיאורטי
4	תפיסות אתיות בחינוך
4	אתיקה של צדק
5	אתיקת הדאגה
6	אתיקה מקצועית
7	אתיקה של צדק חברתי
8	אתיקה קהילתית
8	דילמות אתיות והוראה
10	אתיקה והקשרים של הפעולה החינוכית
11	אתיקה וחינוך כיתה
11	חינוך כיתה
12	הקשר בין אתיקה וחינוך כיתה
13	שאלות המחקר
14	הקשר המחקר
14	חינוך כיתה בישראל
14	חינוך כיתה בשלב היסודי בישראל
15	שיטה
15	המשתתפים
18	איסוף הנתונים
18	ניתוח הנתונים
19	היבטים אתיים
19	ממצאים
19	1. תפיסת התפקיד של מחנכות כיתות א-ב
20	2. התפיסות האתיות בהן מחזיקות מחנכות כיתות א-ב
28	3. המצבים האתיים בהם מעורבות מחנכות כיתות א-ב
37	4. הקשרים של הפעולה החינוכית ותפיסות אתיות של מחנכות כיתות א-ב
51	דיון
52	תרומות לגוף הידע המחקרי
52	1. דיון בתפיסות האתיות בהן מחזיקות מחנכות כיתות א-ב
56	2. דיון במצבים האתיים בהם מעורבות מחנכות כיתות א-ב
59	3. דיון בהקשרים של הפעולה החינוכית ותפיסות אתיות של מחנכות כיתות א-ב
63	מגבלות המחקר ומחקרי המשך
64	המלצות
68	רשימת מקורות
83	נספח : פרוטוקול ראיון

הגיל הרך (לידה עד 8) הוא גיל קריטי להתפתחות הקוגניטיבית, החברתית, הרגשית ולוויסות העצמי של ילדות וילדים (Morgan 2011; UNESCO, n.d.). מחנכות בכיתות א-ב, פוגשות ילדות וילדים כשהם בשלהי תקופה משמעותית זו (קליין ויבלון, 2008). הן דמויות משמעותיות עבור הילדות והילדים ממספר סיבות: ראשית, מפני שהן מלמדות את הכיתה שעות רבות בשבוע. המפגש של מחנכות א-ב עם התלמידים הוא האינטנסיבי ביותר במערכת החינוך. בשל גילם הצעיר, מחנכות בכיתות א-ב הן דמויות דומיננטיות בחיי הילדים. שנית, מפני שהן אחראיות על הסוציאליזציה של התלמידות והתלמידים למערכת הבית ספרית והן משפיעות על האופן שבו תלמידות ותלמידים תופסים את בית הספר. שלישית, יש למחנכות בכיתות המוקדמות השפעה משמעותית על הקניית מיומנויות יסוד בתחום רכישת הקריאה, הכתיבה והחשבון. יש בכך פוטנציאל להשפעה על צמצום פערים ואי שוויון. מחקרים מצאו, שאינטראקציה חיובית ותמיכה של מחנכות יכולות לסייע לילדות וילדים בסיכון לפתח עמידות בפני כישלון בבית הספר (Hughes et al., 2005). בהתאמה, ליחסים שליליים בין ילדות וילדים ומחנכות המתאפיינים בתלות וקונפליקטים בשנות ההתנסות הראשונות של ילדים במערכת החינוך יש השפעה שלילית על התנהגות והישגים לימודיים גם בשנות החטיבה (Hamre & Pianta, 2001; Rucinski & Brown, 2018; Shen et al., 2009). למחנכות בכיתות א-ב יש גם השפעה על הדימוי העצמי של התלמידים (Hamre & Pianta, 2001). לבסוף, לקשר בין הורים ובית ספר ולמעורבות הורים בלמידה של ילדיהם גם יש השפעה על מידת ההצלחה של ילדיהם (Cheung & Pomerantz, 2011).

מערכות יחסים של מחנכות עם תלמידים ותלמידות מעוצבות במידה רבה על ידי התפיסות האתיות שלהן. רבים טוענים כי ההוראה כוללת מרכיב מוסרי מרכזי ותפיסות אתיות של מורות מעצבות את מערכת היחסים שלהן עם תלמידים ומהוות מצפן שמנחה תהליכי קבלת החלטות (Shapira-Lishchinsky, 2009). תפיסות אתיות מונחות בבסיס החלטות יום יומיות באשר למתן זכות דיבור בשיעורים, בחלוקה לקבוצות, מתן מענה לפערים בידע, בהישגים וביכולת בכיתה, תפיסות התגמול של המורה (תגמול על תוצאה או על מאמץ), בפתרון קונפליקטים שמתעוררים עם תלמידים ובמידה שבה המורה מתחשבת במצבים משפחתיים מורכבים (Colnerud, 1997). יחד עם זאת, מורות לעיתים קרובות אינן מודעות לרכיב המוסרי בעבודתן (Husu & Tirri, 2007; Shapira-Lishchinsky, 2009) והכשרת המורים כמעט ואינה נדרשת לנושאים אלה (Bullough, 2011).

המחקר הנוכחי חקר את המשמעויות והתפיסות האתיות של מחנכות של הגיל הרך בחינוך הערבי ובחינוך העברי, את המצבים האתיים שמחנכות אלו מעורבות בהן ואת הבנתן לגבי האופן בו הקונטקסט שבתוכו הן פועלות קשורות לתפיסות האתיות שלהן.

רקע תיאורטי

תפיסות אתיות בחינוך

המחקר בחן באילו תפיסות אתיות מחזיקות המחנכות ויצא מהפרדיגמה של אתיקות מרובות (multiple ethics paradigm) המניחה כי למגוון שיקולים אתיים יש תרומה לעבודה החינוכית. במחקר נבחנו חמש תפיסות אתיות שנטען כי הן מרכזיות בחינוך: אתיקת של צדק (המכילה היבטי הוגנות והיבטי תועלתנות), אתיקת הדאגה, אתיקה מקצועית, אתיקה של צדק חברתי, ואתיקה קהילתית (Eyal et al., 2011; Shapiro & Stefkovich, 2016).

אתיקה של צדק

אתיקה של הצדק עוסקת בהסדרת המתח שבין חירות הפרט ובין טובת הקהילה ובאפשרות לכונן חברה צודקת ושוויונית, המאופיינת בהגינות, קבלת החלטות רציונלית המבוססת על כללים ועקרונות אוניברסליים וקבלת החלטות אוטונומיות ואובייקטיביות (Shapiro & Botes, 2000; Gross, 2013). במצב של קונפליקט, יש צורך במערכת של עקרונות לצורך הבטחת הגינות ומטרת האתיקה של הצדק להבטיח יחס הוגן לכל, על בסיס אמות מידה אוניברסליות אחידות שניתן ליישם מעבר לאדם ולנסיבות מסוימות (Eyal et al., 2011). אתיקה של הצדק מעלה שאלות כמו: האם יש חוק, זכות או מדיניות המתייחסים למקרה מסוים? האם יש לאכוף אותם? האם החוק נאכף במקומות מסוימים ולא באחרים? (Shapiro & Gross, 2013).

ניתן להבחין בין צדק כהוגנות – תפיסה שמדגישה את תהליך קבלת ההחלטות לבין צדק תועלתני – תפיסה שמדגישה את תוצאות ההחלטות. על פי אתיקת של הוגנות, צדק מושג כאשר מביטיחים יחס הוגן לכולם, בהתבסס על סטנדרטים אוניברסליים אחידים שניתן ליישם מעבר לאדם או נסיבות מסוימות (Eyal et al., 2011). במערכת החינוך הדבר מתבטא בצורך לאפשר הוגנות פרוצדורלית, כלומר לספק שוויון הזדמנויות חינוכיות ולקדם סדר חברתי הוגן בבית ספר. בהקשר של מערכת החינוך, הפרשנות של צדק כהוגנות פרוצדורלית ועשויה גם לבוא לידי ביטוי במתן לגיטימציה לזכויות וחובות, כמו זכויות הורים ותלמידים לחינוך מיטבי וחובת הצוות החינוכי לספק זאת (Arar et al., 2016; Simola, 2003).

אתיקה תועלתנית, מדגישה את התועלת החברתית הצפויה מפעולה מסוימת ומייחסת לה ערך מוסרי (West, 2004). האתיקה התועלתנית מבקשת לשפר את טובת הציבור על ידי מיקסום טובתם המצטברת של כל החברים. באתיקה תועלתנית קיימת הסכמה על עיקרון מסוים כבעל ערך, לפיו פועלים בחישובים של עלות ותועלת ובודקים באילו מאפשרויות הפעולה מצויה מידה רבה יותר של תרומה לכלל. לפי פרדיגמה זו, פעולה אתית הינה ניסיון להוביל למצב בו הרוב נפגע כמה שפחות, או נתרם כמה שיותר, גם אם הדבר בא על חשבון פגיעה ביחיד. כך, למעשה, פרדיגמת התועלתנות היא מיקסום התועלת לכלל, אפילו על חשבון נזק לפרט (Eyal et al., 2011). באשר למערכת החינוך, תועלתנות תומכת אם כן בהחלטות המועילות לגוף התלמידים בכללותו, בדגש על האושר, הרווחה של התלמידים ועל ההישגים שלהם למרות הפגיעה שעלולה לגרום לפרטים מסוימים (Eyal et al., 2020).

אתיקה זו מתמקדת ביחסים בינאישיים ומתבטאת באמון, הרמוניה, שמירה על כבוד האדם וכבוד לאחרים (Edwards, 2009; Noddings, 2003). יש תפיסות של דאגה שמדגישות מערכות יחסים בין פרטים. לפי תפיסות אלה, דאגה כפעולה מוסרית כרוכה בפעולה ספציפית וקונקרטית המיועדת לרווחתם ההתפתחותית של היחסים ושל הצדדים במערכת היחסים (Enomoto, 1997; Fernandes, 2019; Hawk, 2017 Stockall). לפי פרדיגמה זו, התנהלות מוסרית נובעת מתוך דאגה לרווחתו של האחר, בייחוד כאשר מדובר ביחסי מרות, תלות או יחסים עם מישהו פגיע או מוחלש (Stockall & Dennis, 2015). תפיסות אחרות תופסות דאגה כשאיפה לקדם את הרווחה הכללית וההתפתחות של אחרים, לתת מענה לצרכים הייחודיים של אחרים, ולפתח בעצמם ובאחרים את היכולת לדאוג לאחר (Louis et al., 2016).

אתיקה של דאגה בקרב מורים ממלאת תפקיד מרכזי בהתקדמות של תלמידים, כאשר האמפטיה מצטיירת כסימן ההיכר של מערכת יחסים אכפתית (Hawks & Pillay, 2017; Noddings, 1984). בתפיסה הראשונה, תפקיד המורה אינו רק לדאוג להעביר את החומר הלימודי או לדאוג להישגיו הלימודיים של התלמיד, אלא לראות בו אינדיבידואל בעל צרכים ומחשבות, ולדאוג שהוא ירגיש שרואים ושומעים אותו, ובעיקר מכבדים אותו ואת שונותו (Fernandes, 2019). התפיסה השנייה, מדגישה מערכות יחסים באופן כללי ולא רק כפועל יוצא מהיחסים בין מורה לתלמיד. לפי תפיסה זו, חלק מהותי באתיקת הדאגה, התלמיד לומד לדאוג לאחר באמצעות החוויה האישית שלו והמודלניג שמעניק לו המורה. דרך המערכת היחסים הדואגת שלו עם המורה, התלמיד לומד ליצור קשרים חיוביים עם אחרים. קשרים אלה מספקים לתלמיד הנעה ומוטיבציה ואף סוללים את התייב דרכו יחווה את תקופתו בבית הספר. לטענת החוקרים, ריבוי קשרים חיוביים יוצרת רשת חברתית תומכת אשר מסייעת בתורה לאווירה לימודית וחברתית בכותלי הכיתה או בית הספר. לעומת זאת, מחסור של קשרים חיוביים תמנע מהתלמיד משאב חיוני להתפתחותו התקינה (Louis et al., 2016).

ניתן להצביע על מספר ביטויים מרכזיים של אתיקת הדאגה בחינוך (Louis et al., 2016): ראשית, קשב, אמפטיה ותשומת לב – בלעדיהם המורה לא יצליח להכיר ולהבין באופן מעמיק את צרכיו של התלמיד ולתת להם מענה. כמו כן, הוא יתקשה ליצור אמון עם התלמיד, היבט קריטי במערכת יחסים של דאגה. החוקרים מציינים כי תלמידים רגישים מאוד בעניין זה ויודעים לזהות כאשר האדם מולם קשוב אליהם באופן כנה, הם מוסיפים כי עבור תלמידים רבים מורה קשוב ואמפטי נתפס כמורה דואג; שנית, חוסר אנוכיות - יכולתו של המורה לשים את צרכיו והאינטרס של התלמיד לפני הצרכים והאינטרסים הפרטיים שלו. אנשי חינוך העובדים מתוך אתיקה של דאגה מחויבים לחשוב על ההשלכות של מעשיהם והחלטותיהם. עליהם לשאול את עצמם מי מרוויח או לחלופין ניזוק מההחלטה? כיצד תשפיע על הסביבה שלהם ועל מערכות היחסים שלהם עם אחרים (תלמידים, הורים, צוות, בית הספר וכו')? עליהם להיות בעלי חמלה ואמפטיים כלפי תלמידיהם, לחשוב כיצד לפתח ולתחזק עמם מערכות יחסים יציבה ודואגת; שלישית, דאגה מגיעה בהקשרים של סיטואציות שונות – רגשיות, חברתיות, לימודיות. נמצא כי תלמיד שיודע שדואגים לו ירגיש בטוח לפנות למורה שלו לקבלת תמיכה בכל אחד מהנושאים הללו. יתר על כן, נמצא כי תלמידים חווים שדואגים להם יותר כאשר הסיטואציה קשורה לנושא שרלוונטי לחייהם האישיים, לאינטרסים והתשוקות הפרטיים שלהם, ולא דווקא לנושאים הקשורים לבית הספר; רביעית,

הדדיות – מגיעה מתוך הבנה כי המורה והתלמיד יחד אחראיים להצלחה של שניהם; חמישית, אותנטיות – דאגה מצריכה פתיחות, שקיפות וכנות. האינטראקציה בדאגה אינה מגיעה מתוך כורח או חובה אלא הינה אותנטית וכנה, המורה מקדיש זמן ומחשבה בדאגתו לתלמיד ובטיפול מערכת היחסים ביניהם, הוא משמש מודלינג לתלמיד (ולשאר בית הספר) כיצד להביע דאגה לאחר ובכך מבסס בבית הספר תרבות ארגונית של דאגה ואמון (Conroy & Ehrensall, 2021).

אתיקה מקצועית

ניתן להגדיר אתיקה מקצועית כתפיסה אידיאלית של התנהגות מקצועית המהווה הבסיס להחלטות (כשר, 2009). חוקרים טוענים כי אתיקה מקצועית היא תולדה של הפרקטיקה המעשית של המקצוע וכן של הערכים הנורמטיביים המנחים אותה (Campbell, 2000). אתיקה מקצועית כוללת את כלל העקרונות והערכים המקצועיים אשר התקבלו בדיונים לאורך זמן על ידי איגודים מקצועיים בתחום מסוים, המתווים את המצפן המוסרי לעוסקים באותו תחום מקצוע (Stockall & Dennis, 2015). ערכים ועקרונות אלה הינם בגדר תנאי בל יעבור, והם כוללים בין היתר, קוד אתי, הכשרה נדרשת, מיומנויות הנדרשות מבעל המקצוע, חוקים וערכים חברתיים המקובלים באופן אוניברסאלי בתחום ועוד. המטרה בביסוס אתיקה מקצועית היא לעלות את איכות המקצוע ולהבטיח התנהלות הולמת, מוסרית והוגנת של אלו העוסקים בו (Akcemet et al., 2017). האתיקה המקצועית יכולה לעבור תהליך פורמליזציה ולהיות בסיס לקוד אתי. מנגד, אתיקה מקצועית יכולה גם להיות לא פורמלית כאשר חברי המקצוע מחזיקים באופן קולקטיבי במערכת ערכים מסוימת המכוונת את הפעולות המקצועיות שלהם גם אם אין לה ביטוי מוגדר בע"פ או בכתב. קוד אתי פורמלי לרוב הינו מפורט יותר ומוגדר יותר ונחשב על ידי רבים ככזה המחדד את הזהות והמחויבות המקצועיים של הקהילה העוסקת במקצוע. במהלך ניסוח קוד אתי הקהילה המקצועית נדרשת לשאלות דוגמת מהו קהל היעד של הקוד האתי, מהו מקור הסמכות של הקוד האתי, כיצד הוא יוטמע ואילו פעולות ינקטו במקרה של הפרה של הקוד האתי (כשר, 2009).

בתחום החינוך, פרדיגמה זו תתייחס לשאלות כמו – מה הקוד האתי שמקצוע ההוראה מכתוב? מה ישרת באופן מיטבי ביותר את האינטרס של התלמידים? אילו שינויים נדרשים ממקצוע ההוראה בכדי לשרת את אותם האינטרסים? ועוד (Stockall & Dennis, 2015). לפי האתיקה המקצועית, מורים כפופים לסט של נורמות משותפות ולהתנהלות מקצועית, שנועדו להבטיח כי הם יספקו את האיכות הגבוהה ביותר של השירות הציבורי (Maxwell & Schwimmer, 2016). האתיקה המקצועית תולה את התנהגות אנשי החינוך בקודים מקצועיים המעמידים במרכז ערכים של מומחיות, כישורים, ידע ומיומנות (Eyal et al., 2021). חשוב להדגיש כי אמנם ארגונים מקצועיים מספקים למורים קוד אתי מקצועי אשר מדריך אותם להתנהלות המוסרית המצופה, אך ההבנה כיצד ומתי לפעול לפי הסטנדרטים בהקשרים שונים, נותרת בידי המורה הפרטי (Stockall & Dennis, 2015). גם שפירו וסטפקוביץ (Shapiro & Stefkovich, 2016) מתייחסים לכך, וטוענים כי בספרות ההבנה וההפעלה של שיקולים אתיים מקצועיים נותרת בידי המורה עצמו, שכאמור מציג מנעד של תפיסות אתיות אישיות.

אתיקה זו מתמקדת בסוגיות של צדק חברתי (social justice) במערכת החינוך. בספרות החינוכית יש טענות רבות על כך שאנשי חינוך צריכים לפעול כסוכנים מוסריים המקדמים את העלאת המודעות והפתרון לסוגיות של צדק חברתי בבתי ספר (Berkovich 2014; Gümüş et al., 2021). על פי תפיסה זו, האחריות המוסרית של אנשי חינוך חשובה במיוחד לאור הבעיות החברתיות הרבות שעמן מתמודדות קבוצות מוחלשות ומיעוטים מודרים כתוצאה מדיכוי (Selsky, 1991), בפרט בהקשר חברתי שבו אף אחד לא לוקח אחריות לתיקון סוגיות אלו (Bryson & Crosby, 1992). המחויבות המוסרית של אנשי חינוך לטפל באי-שוויון אינו רק חלק מהפרקטיקה שלהם, אלא כפעולה אקטיבית המונעת מתחושה של "זעם מוסרי" (Rivera-McCutchen, 2014). אם כן, אתיקה זו של צדק חברתי הינה פעילה בתביעה מחדש, ניכוס, וקידום של זכויות "טבעיות" של שוויון והגינות במטרה לתקן עוולות חברתיות כפי שמתגלמות בחברה ובחינוך (Rivera-McCutchen, 2014).

ההצדקה המוסרית להתמקדות בסוגיות אי-צדק חברתי נובעת מתפיסה שחינוך נועד לקדם לא רק טובת פרטים אלא את טובת החברה ואחרים כלפי אחרים (Blackmore, 2006). בחינוך אתיקה של צדק חברתי מתגלמת בדרך כלל ברמה הפרקטית הקשורה לקידום הישגים, הכלה ואקלים בית ספרי סובלני הנוגעים לקבוצות מוחלשות ומיעוטים מודרים (Berkovich, 2014). לרוב, תפיסה אתית זו מבקשת להתחייב לקידום הצמיחה האקדמית והחברתית-רגשית, שיפור התוצאות החינוכיות וסיכויי החיים של כל התלמידים בבתי הספר (Brown, 2004; Shields, 2004), ובפרט של תלמידים משוליים החברתיים (Theoharis, 2007). בנוסף תפיסה זו מבקשת לצאת נגד שכפול ההפרדה וההדרה של קבוצות חברתיות מוחלשות בבתי הספר, תוך כדי העצמתם והגברת יכולתם להשתתף בתהליכים ובהחלטות כשווים (Berkovich 2014; McKenzie et al., 2008). לבסוף, תפיסה אתית של צדק חברתי מבקשת לקדם פיתוח של סביבה חינוכית המבוססת על קבלה וכיבוד השונות בהקשר תרבותי ואישי (Berkovich 2014; Giroux, 1992; Theoharis, 2007).

תפיסה אתית של צדק חברתי מחייבת תחילה ביקורת עצמית כיוון שעשייה של צדק חברתי דורשת ניתוח וביקורת מערכתית על העולם ועל מה שחיצוני לאנשי החינוך, כיוון שאנשי חינוך הם תוצרים של אותן מערכות שאותן הם שואפים לבקר ולאתגר (Rivera-McCutchen, 2014). אם כן, אנשי חינוך המחוייבים מוסרית לצדק חברתי מפנים את מבטם אל החברה על מנת "לחקור את המדיניות והנהלים המעצבים את בתי הספר ובו זמנית מנציחים אי שוויון חברתי ודחיקה לשוליים עקב גזע, מעמד, מגדר וסמנים אחרים של הבדלים" (Dantley & Tillman 2009, p. 31). במובן זה אתיקה של צדק חברתי לעיתים קרובות מערבת שימוש באתיקה ביקורתית (social critique) הבוחנת את האופן שבו מוסדות, נורמות ויחסים משמרים את הסדר החברתי הקיים ומשמרים את הנחיתות של קבוצות מוחלשות דוגמת נשים ומיעוטים (Hylton, 2012). האתיקה הביקורתית מעוררת מודעות לדפוסי העצמה בחברה ומבקשת להחליפם בתפיסות של שוויון וצדק חברתי. בחינוך האתיקה הביקורתית מתבטאת במודעות של מורים לדפוסים החברתיים שמייצרים אי שוויון ובניסיון לפעול כנגדם (Zilliacus & Sahlström, 2017).

אתיקה קהילתית

אתיקה קהילתית מכירה בתרומה של תרבות, זהות ודת לעיצוב תפיסות המוסר של פרטים. לפי תפיסה זו, הקהילה היא המקור המרכזי לזהות של בני אדם בכלל ולתפיסות אתיות בפרט ולכן על כבוד לבני אדם לכלול הכרה בהיסטוריה, באמונה ובזהות הייחודית שלהם (Carroll, 2009; Hill- Jackson et al., 2007). במערכת החינוך, אתיקה קהילתית דורשת ממורים להכיר בשונות התרבותית של תלמידיהם. כאשר מדובר במורים המשתייכים לקבוצות מיעוט, הזהות הדתית והתרבותית שלהם, כמו גם ציפיות הקהילה יעצבו את העמדות האתיות שלהם (Barrett, 2015).

תפיסות אוניברסליות של אתיקה גורסות כי למרות הבדלי התרבות, בני האדם דומים מאוד זה לזה, ואילו תפיסות רלטיביסטיות גורסות כי רב השונה על הדומה בקרב בני האדם (Strike & Soltis, 2009). אחד הגורמים המרכזיים לשוני הזה הוא התרבות. התרבות מספקת נקודת מבט שונה על חברה ומוסר (פארק, 2005): ראשית, בני אדם נטועים בתרבות, והיא מעצבת את עולמם, נותנת משמעות לקשרים החברתיים שלהם, והם "רואים" את העולם דרכה. שנית, תרבויות שונות מחזיקות במערכות משמעות שונות ותפיסות שונות של מה שמכונה "החיים הטובים". צ'אונג (Cheong, 2000) טוען כי כל תרבות לרוב כוללת התייחסות למספר סוגיות ובהן טבע האדם (טוב או רע), היחסים שבין הפרט לחברה (היררכיה או שיתוף), הפעילות של בני האדם (אקטיביות או פסיביות), הטבע (שליטה או הרמוניה), אופי יחסים בין בני אדם (אוניברסליות או פרטיקולריות), היחס לאמת (נקבעת ע"י סמכות חיצונית או בתהליך של חקירה אישית). בהקשר של מערכת החינוך התרבות הלאומית והקהילתית מעצבות במידה רבה את התרבות הבית ספרית (Cheong, 2000).

בעוד חברות ליברליות, מעמידות במרכזן את הפרט, את האוטונומיה שלו ואת חירותו, חברות מסורתיות מייחסות חשיבות לקולקטיב (Eyal et al., 2021), האתיקה בחברות מסורתיות פועלת לשמר את הסדר החברתי הקיים ולקדם אחידות, האתיקה בחברות ליברליות מבקשת להכיר בזכויות הפרט, לאפשר שינוי גיוון והכלה (פארק, 2005; Doppelt, 2002). ישראל היא דוגמה למדינה בה מתקיימת רב-תרבותיות וניתן למצוא זו לצד זו חברות ליברליות ומסורתיות. מחקר שנערך בישראל והשווה שיקולים אתיים בקרב אנשי חינוך בעמדות ניהול ביניים וניהול בית ספר מצא כי במגזר הערבי בדואי תועלתנות הובילה את שיקול הדעת האתי של המשתתפים (וזאת בניגוד לתפיסה בספרות לפיה אתיקות קהילתיות ודאגה יהיו דומיננטיות במגזר זה) ואילו במגזר היהודי ביקורת חברתית ודאגה הובילו את שיקול הדעת האתי של המשתתפים (Eyal et al., 2021).

דילמות אתיות והוראה

קודים פורמליים של התנהגות לעיתים קרובות מתגלים כמוגבלים כיוון שהם פשטניים מידי ואינם מצליחים לתפוס את המורכבות של הנסיבות והמכשולים הקיימים ואת המורכבות הנובעת מקיומן של אג'נדות מרובות המעכבות את מימושם של מושגים אלו (Ehrich et al., 2011). התמודדות עם דילמה אתית מערבת שיקול של שתיים או יותר אלטרנטיבות חלופיות מתאימות (Börü, 2020) בהן לעתים קרובות אין שחור או לבן או פתרון פשוט (Ehrich et al., 2011). אם כן, המטרה בעת התמודדות עם דילמות אתיות היא לעשות את הדבר הנכון, אך לעתים קרובות אנשים לא יודעים מה הדבר הנכון (Börü, 2020).

באופן כללי, קיומם של ערכים מנוגדים או אינטרסים מנוגדים בתוך ארגונים מעורר דילמות אתיות, אולם אלו מוגברות לעתים קרובות במוסדות חינוך הן בגלל הציפיות הסותרות ממוסדות אלו והן בגלל האוכלוסייה המגוונת הפוקדת אותם (Börü, 2020; Eyal & Berkovich, 2023). דילמות הן בעלות מורכבות גדולה בחינוך כיוון שהוראה בבסיסה היא מקצוע מוסרי המבוסס מערכות יחסים עם גורמים מרובים (Christenbury, 2008; Ehrich et al., 2011; Shapira- Lishchinsky, 2011). חוקרים גרסו כי הוראה נועדה לקדם את הטוב החברתי, לפתח את התלמידים אינדיווידואלית אך גם את האחריות החברתית שלהם לקהילות שלהם (De Ruyter & Kole, 2010). יש הטוענים בספרות כי המורים הם בעלי ברית של התלמידים ובמקביל חייבים לשמור על סמכות מקצועית ולכן אחד האתגרים הגדולים בהוראה הוא לאזן בין סולידריות וסמכות (Shapira-Lishchinsky, 2011). העבודה החינוכית בבתי ספר היא עבודה מורכבת הדורשת קבלת החלטות מרובות על בסיס יומיומי במצבים מאתגרים ובלתי צפויים (Börü, 2020; Ehrich et al., 2011; Eyal & Berkovich, 2023).

לעיתים קרובות דילמות אתיות בהוראה הן תוצאה של הקשרים בהם פועלים מורים היוצרים "מרחבים אפורים" (Ehrich et al., 2011). כך למשל, חוקרים ציינו מציאות של אינטרסים מנוגדים ומשאבים שיצרה דילמות קשות עבור מורים בחינוך המיוחד (Norwich, 1993). בנוסף, הדגש במדיניות החינוך המערבית כיום על אחריות מוגברת (מבחנים בעלי סיכון גבוה ולחץ להעלות את תוצאות הלמידה של התלמידים) גם היא מולידה דילמות אתיות (Ehrich et al., 2011). יתר על כן, חוקרים ציינו שינויים מורכבים העוברים על החברה הכללית שבאו לידי השפעה בבתי ספר במגמות כגון שילוב תקשוב בבתי ספר, ועלייה במשפטיות בבתי ספר (Dempster & Berry, 2003). מעבר לכך, גם שותפי תפקיד יכולים להפעיל לחצים היוצרים דילמות אתיות. כך למשל הספרות מצינת לחצים של מנהלי בתי ספר על מורים לבצע פעולות הנוגדות את האתיקה שלהם (Campbell, 1997). מנגד, יש חוקרים הגורסים כי דילמות אתיות בהוראה אינן ניתנות לפתרון שורש ויש להן נטייה לחזור על עצמן (Ehrich et al., 2011). מחקר איכותני בפינלנד שכלל גננות ומורי בית ספר יסודי לגיל הרך הראה שהן עוסקות רבות בנקודות מבט מתחרות על מהי "טובת הילד" מתוך כוונה להגן על ילדים מפני נזקים רגשיים ופיזיים (Tirri & Husu, 2002).

אריך ועמיתיו הציגו מודל של קבלת החלטות אתית בהוראה הכולל חמישה מרכיבים עיקריים (Ehrich et al., 2011). המרכיב הראשון הוא האירוע הקריטי, שמייצר את הדילמה האתית. המרכיב השני הוא הכוחות המנוגדים (וביניהם הקשר מוסדי, חובות משפטיות, מדיניות רשמית, תרבות ארגונית, נסיבות כלכליות ועוד) שכל אחד מהם שופך אור על האירוע מנקודת המבט הייחודית שלו. המרכיב השלישי במודל הוא האדם עצמו שצריך להכריע והוא גם מביא את הפילוסופיות האתיות והערכים שלו לדילמה. המרכיב הרביעי הוא ההחלטה שהאדם מקבל מתוך האפשרויות הזמינות - לפעול בדרך אחת או מספר דברים או לבחור לא לפעול כלל. המרכיב האחרון במודל עוסק בהשלכות הספציפיות של ההכרעה על הפרטים, הארגון, והקהילה. אולם, הספרות גם גורסת כי לרוב מורים אינם מבינים את ההשלכות האתיות של הכרעותיהם (Shapira- Lishchinsky, 2011).

אתיקה והקשרים של הפעולה החינוכית

חוקרים רבים טוענים כי לנסיבות הייחודיות שבהן בתי ספר נמצאים יש השפעה על הצלחתם של אנשי חינוך (Clarke & O'Donoghue, 2017; Lee & Hallinger, 2012; Morrison, 2017). מערך הנסיבות או ההקשר, משפיע גם על השקפותיהם, עמדותיהם ופעולותיהם של אנשי חינוך (Arar et al., 2017; Bossert et al., 1982). לא פעם, הקשר יוצר מגבלה מעשית או מצב של חוסר הוגנות שאנשי בית ספר חייבים לטפל בהם ולהתמודד עימם (Berkovich, 2018), דבר בעל משמעות אתיות הנובע מבחירה בין חלופות שונות. לאחרונה, במאמר תיאורטי, הלינגר (Hallinger, 2018) בנה מודל הממפה מגוון של השפעות הקשריות חיצונית לבתי הספר הרלוונטיות לחינוך: הקשר מוסדי, הקשר קהילתי, הקשר תרבותי לאומי, הקשר כלכלי, והקשר פוליטי.

ההקשר המוסדי מתייחס להקשר הארגוני הרחב יותר של בית ספר, כולל מטרותיו, המבנים, הגודל, והנורמות הארגוניות (Hallinger, 2018). הקשר מוסדי זה משפיע על עבודתם של אנשי חינוך בתוך בתי ספר, בראש ובראשונה על עומס העבודה ודפוסי התקשורת ביניהם. מסגרות מוסדיות של בתי ספר לעיתים שונות במידה מה ברמה האזורית או המקומית (לפעמים כתוצאה של תלות ברשויות מדינה של רמות אלו). היבט יסוד מרכזי בהקשר המוסדי הוא מידת הריכוזיות/הביזוריות של מערכת החינוך כיוון שזו מעצבת את הגמישות הניהולית בבתי ספר ואת יכולתם להיענות לצרכים של קהילות שונות. בנוסף, החל מראשית שנות האלפיים ניתן לראות חדירה של לוגיקות מהמגזר העסקי לזירה החינוכית ואימוץ גובר של מדיניות ניהולית – עסקית במוסדות חינוך מרמת המדינה ועד לרמת היישוב.

ההקשר הקהילתי נוגע למארג החברתי הקולקטיבי בו ממוקמים בתי ספר. היבט אחד משמעותי הוא סוג הקהילה – כפרית או עירונית. לרוב קהילות כפריות הן בעלות קשרים קרובים יותר וחמים יותר אולם הן מאתגרות בשל היעדר משאבים ומעגלי כשלון חינוכי. משבר וקונפליקט בקהילה משפיע גם על התנהגות התפקידית של אנשי חינוך. כך למשל בדרום תאילנד, למשל סכסוכים מקומיים הביאו גם לפגיעה במורים, תלמידים ומוסדות חינוך והניעו מנהלי בתי ספר ואנשי חינוך להתמקד להבטחת הביטחון והבטיחות של הצוות והתלמידים (Hallinger, 2018).

ההקשר התרבותי הלאומי נוגע הן לערכי היסוד של החברה והן למטרות החינוכיות שלה. שוורץ (Schwartz, 1992, 1994, 2006) תיאר את התרבות בשלושה זוגות של מימדים תרבותיים: (1) שמרנות/אוטונומיה; (2) היררכיה/שוויון; ו (3) שליטה/הרמוניה. הממד התרבותי הראשון מעמיד את ערכי השמרנות (קונפורמיות, ציות, מסורת) מול ערכי האוטונומיה (הכוונה עצמית, יצירתיות ונהנתנות) – ממד זה מתייחס ליחסים של הפרט לקבוצה. הממד התרבותי השני מעמיד את ערכי ההיררכיה (חלוקה לא שוויונית של כוח וסמכות) – מול ערכי השוויון (חלוקה שוויונית של כוח, דאגה לזולת, צדק, חופש) מימד זה מתאר כיצד תרבויות שונות בשיטות שלהן להניע אנשים להפגין התנהגות חברתית אחראית המאפשרת למספר גדול של אנשים לחיות יחד. הממד התרבותי השלישי מעמיד ערכי שליטה (שאפתנות, הצלחה, יכולת, השפעה) מול ערכי הרמוניה (רוחניות, אחדות, זרימה, משמעות) – מימד זה מתייחס לתפקיד שאנשים ממלאים בעולם הטבעי והחברתי. חוקרים טוענים כי להיבטים תרבותיים יש השפעה מכרעת על תהליכים חינוכיים הגוברת לעיתים על מדיניות ומבנים ארגוניים (Benoliel & Berkovich, 2018; Feniger & Lefstein, 2014). להקשר ולערכים התרבותיים יש השפעה על מטרות החינוך (Lamm, 1976), כך למשל בחברות

אינדיבידואליסטיות ידגישו מבוגרים בפעולה החינוכית מטרות אישיות, ייחודיות ושליטה אישית, בעוד בחברות קולקטיביסטיות ידגישו מבוגרים בפעולה החינוכית מטרות הקושרות ומחייבות יחידים לקולקטיב (Berkovich & Benoliel, 2020).

ההקשר הכלכלי נוגע לנסיבות חברתיות-כלכליות בעלות השפעה על החינוך. ברמה הלאומית רמת ההתפתחות הכלכלית של חברה יכולה להשפיע על איכות המורה, גודל הכיתה, הוצאות לתלמיד, חינוך ומעורבות הורים, מתקני בית הספר וגיישה לטכנולוגיה (Hallinger, 2018). ברמה המקומית נסיבות חברתיות-כלכליות מאתגרות יכולות לכלול משתנים כגון השכלת הורים והכנסתם, השתייכות אתנית, מצב הגירה, מצב אבטלה ורווחה בקהילה וביישום, וכדומה (Berkovich, 2018). האריס (Harris, 2009) תיארה הצלחה בבתי ספר עם נסיבות חברתיות-כלכליות מאתגרות כ-"נגד הסיכויים". לא פעם נסיבות אלו מופיעות יחד, כך למשל הספרות מתעדת שריכוזים גדולים של תלמידים ממשפחות עניות, המשתייכות לקהילות מיעוטים, בעלי כישורי שפה גרועים יופיעו בבתי ספר מסוימים (Berkovich, 2018; Childress et al., 2009).

ההקשר הפוליטי נוגע לאופן בו מבני כוח פוליטיים הרווחים בחברות מסוימות מעצבים את החינוך (Hallinger, 2018). החינוך משמש לא פעם זרוע ביצוע של מדיניות ממשלתית של גורמים המחזיקים בשלטון ומטרות פוליטיות מסוימות במערכת החינוך מקבלות לגיטימציה, תמיכה ותקציבים בשל כך (German Ben-Hayun & Berkovich, 2023). כך למשל, בווייטנאם בעבר במערכת החינוך ציות לסמכותה הבלעדית של המפלגה הקומוניסטית קיבל קדימות על פני פיתוח ידע ומיומנויות (Hallinger, 2018).

אתיקה וחינוך כיתה

חינוך כיתה

חינוך כיתה הוא תפקיד רשמי במערכות חינוך רבות בעולם וביניהן ארה"ב (נוטוב וחזן, 2015), אנגליה (Titchmarsh, 2019), רוסיה (Post, 2005), יפן (Ito, 2011), סין, הונג קונג, טייוואן (Zhao, 2014) וישראל (Sapir & Mizrahi-Shtelman, 2023). אולם, קיימת שונות רבה בין מדינות ומערכות חינוך בהגדרת תפקידו של המחנך והאחריות הנלוות לו (Kashy-Rosenbaum et al., 2018; Sapir & Mizrahi-Shtelman, 2023). באנגליה למשל, מודל המחנך מבוסס בעיקר על מחויבות לקידום רווחת התלמידים. המחנך המכונה form tutor מתמקד בתפקידו במתן pastoral care המתמקד בהיכרות, הדרכה, תמיכה, ניחום וייעוץ לקבוצת תלמידים ואף מוקצים שעות במערכת לחינוך הנקראים form time (Best, 1990; Cara, 2022). בסין המחנך נתפס כמנהיג, מארגן ומנהל של כיתה אחת שתפקידו לתמוך בכיתה על מנת לקדם את תוכנית החינוכית וההוראה בבית הספר ולקדם את התפתחות התלמידים. אולם יתר על כן, החינוך בסין נשלט על ידי המדינה ומגוייס למטרות פוליטיות של המפלגה השלטת במדינה ולכן המחנך נתפס כשליח מדיניות המדינה בבית הספר וכגשר המחבר בין בית הספר לחברה (Guodong 1997).

בנוסף קיימים הבדלים בתפקיד של מחנכים בהתאם לקבוצות הגיל של התלמידים. מחנכים בחינוך היסודי נתפסים בדרך כלל כבעלי תפקיד ממוקד דאגה יותר כיוון שהם עוסקים בהוראת ילדים צעירים (Hjalmarsson & Löfdahl, 2014; Vogt, 2002), לעומת מחנכים בחינוך העל-יסודי

שתפקידם הוא מגוון יותר והם עוסקים בהוראת נוער. למחנכים של הגיל הרך תפקיד חשוב בסוציאליזציה לבית הספר וללמידה אקדמית של התלמידים המגיעים מהגן. כך לדוגמה, מחקר שנערך ביפן עם מחנך גבר בכיתה א' הצביע על תפקידו של המחנך בסוציאליזציה של התלמידים ללמידה אקדמית. המחנך הנחה את התלמידים לתמלל את המחשבות שלהם עבור החברים בכיתה ולימד אותם את צורת התשובה המצופה מהם ותוך זמן קצר עברו הילדים ממצב פסיבי של מענה המחקה את המורה לתשובות יזומות ועשירות. תהליך ההסתגלות האקדמי של הילדים נתמך בין השאר על ידי יצירת קשר עם המחנך (Shimizu & Uchida 2001).

המחנך פועל כשלוחה של הנהלת בית הספר בכיתה מסוימת והוא המורה האחראי על הדינמיקה של הלמידה בה (Mahmudah et al., 2023). על אף ההבדלים בין מדינות שונות, לרוב חינוך כיתה עוסק במתן מענה מגוון לצרכים החינוכיים, הרגשיים והחברתיים של קבוצת תלמידים (Kashy- Rosenbaum et al., 2018; Sapir & Mizrahi-Shtelman, 2023). חלק מהמשימות של חינוך כיתה הן בעיקר ניהוליות או משמעתיות כגון רישום נוכחות, מתן מידע לתלמידים, מעקב אחר התנהגות התלמידים ותקשורת עם ההורים (נוטוב וחזן, 2015). חלק אחר מהמשימות של חינוך כיתה קשורות לרווחת התלמידים (Titchmarsh, 2019). במסגרת עבודה זו, מחנכים עוסקים רבות בחילופים בינאישיים עם עמיתים, מנהלי בתי ספר, תלמידים והורים. לאור זאת מובן מדוע נטען שכדי למלא את תפקידו על המחנך להבין את מצב הכיתה ואת מצב התלמידים, ולהיות בעל אינטליגנציה בינאישית גבוהה (Mahmudah et al., 2023).

הקשר בין אתיקה וחינוך כיתה

חוקרים טוענים כי "מקצוע ההוראה, במיוחד תחומי אחריותם של המחנכים, מחייב את המורים למלא תפקיד מנהיגותי מוסרי - כלומר, להפגין אכפתיות ודאגה לאנשים" (Ye et al., 2022, p. 9). יתר על כן, נטען כי העיסוק של מחנכים בתחומים מחוץ להוראת תוכן קלאסית מרחיב את תפקידם האתי (Ye et al., 2022). יש כאלה הגורסים כי התפיסה של חינוך כיתה כבסיס לקידום החינוך המוסרי ועיצוב האופי של התלמידים לאנשים מוטלת בספק כי בפועל מחנכות עוסקות בעיקר בהיבטים טריוויאליים ובעלי חשיבות מוסרית שולית כגון שתלמידים ישלימו את שיעורי הבית שלהם (Gordon & Ackerman, 1984). למרות ביקורת זאת על האם תפקיד המחנכות בעל משמעות אתית, נראה כי הטענה בדבר היותו כרוך במחויבות אתית לתלמידים לא מוטלת בספק.

בספרות כיום יש מיעוט מחקר על מחנכות ואתיקה ומרביתו נוגע במחנכות באופן מינורי ושולי. כך למשל במחקר איכותני שנערך בקנדה עלה שהחלטות הקשורות לעבודת חינוך כיתה, כמו מחנכת למשל שמודיעה לתלמידים על כשלון במקצוע מסוים נעשית לעיתים ללא מחשבה על התוצאות הרגשיות על התלמידים (Campbell, 2001). מחקר איכותני נוסף שנערך בישראל בקרב מורי חטיבות ותיכונים, הצביע כי המחנכים שהיו בין המשתתפים, נאלצו להתמודד עם דילמות אתיות מסוגים שונים (Shapira-Lishchinsky, 2011). על פי ממצאי המחקר, המחנכים שהתמודדו עם תלמידים עם קשיי התנהגות והורים מתערבים התלבטו אם לשמור על הכללים ולסלק את התלמיד או לאמץ אתיקה של דאגה ולתת הזדמנות שנייה, האם להיענות לדרישת מתערבות של הורים מתוך דאגה לילדיהם או לאמץ אתיקה של הוגנות שתמנע יחס מיוחד לתלמיד ספציפי.

במחקר איכותני של חוויות התלמידים שנערך בשוודיה עלה כי יש מקרים של יחס לא הוגן ממחנכים, כיוון שהם מייחסים מניעים שגויים לגבי תלמידים בעיתיים (למשל שהם "מבריזים" מיום לימודים ולא חולים) (Bergmark & Alerby, 2008). רק לאחרונה פורסמו מחקרים בודדים שהתמקדו בהיבטים אתיים של עבודת המחנכות. מחקר סיני שהתמקד בחקר היבטים מוסריים בעבודת המחנכים הצביע שעבודה זו כרוכה ביחסים בין אישיים עם בעלי עניין שונים, שעלולים לגרום לקונפליקטים מוסריים (Ye et al., 2021). מחקר זה נערך בחברה מסורתית ולטענת החוקרים בחברה זו מתקיימות ציפיות גבוהות ומוסריות של החברה מהמחנכים, ועל כן נדרש מהם לשמש מודל לחיקוי מוסרי. מחקר סקר שנערך באינדונזיה וכלל 92 מחנכים מחטיבות ביניים מצא קשר חיובי בין נטייה לאלטרואיזם (רצון לסייע לזולת מבלי לצפות לתמורה) של מחנכים למסירות שלהם לעבודתם (Mahmudah et al., 2023). מחקר אחר שנערך בסין בו השתתפו 87 מורים מתלמידים בחן כיצד התפתחה תפיסת התפקידים האתיים של מורים אלו. מורים מתלמידים אלו הראו רמה נמוכה של הסכמה עם מטפורת ההקרבה האישית לפני הפרקטיקום בבתי ספר, אולם היא הפכה למאפיין מרכזי בתפיסתם של עבודת חינוך הכיתה בשל הקרבת הזמן האישית. לתפיסתם, הזמן נדרש להיכרות מעמיקה אקדמית ורגשית עם כל תלמיד ולפיתוח יחסי אהבה. ממצאי המחקר מדגישים את האופי הדינמי של התפתחות תפיסות אתיות בהוראה וכי על מנת לפתח אותן לא די בלמידה תיאורטית אלא גם יש צורך בהזדמנויות אותנטיות למורים המתלמדים להתנסות בהוראה (Ye et al., 2022).

המחקר שעוסק בדילמות אתיות של מורות וגנות של הגיל הרך יחסית מועט. מחקר שעסק בנושא מצא כי מחנכות וגנות של הגיל הרך מתמודדות עם דילמות במספר תחומים (Husu & Tirri, 2001). ראשית, דילמות שצומחות על רקע יחסים עם הורים בפרט בסיטואציות בהן לא ברור לאשת החינוך אם ההורה אכן פועל באופן האופטימלי לטובת האינטרס של ילדו. שנית, דילמות הקשורות בהתנהלות של אנשי צוות כדוגמת מקרים בהם אנשי צוות מתנהגים באופן לא ראוי כלפי ילדים. שלישית, דילמות הקשורות בקונפליקטים על רקע תפיסות פדגוגיות – כאשר התפיסה החינוכית של המסגרת לא מתאימה לסיטואציה החינוכית עמה מתמודדת המחנכת. הספרות מצביעה כי מחנכות של הגיל הרך תופסות את התפקיד שלהן כמורכב ורב ממדי הכולל היותן דמות אם, דאגה לצרכים פיזיים, תיווך, יצירת סביבות למידה, הזדמנויות למידה, מתן דוגמה אישית, ציות לסטנדרטים ועוד. לאור זאת יש הטוענים שתפיסת הפרופסיונליות של מחנכות של הגיל הרך מורכבת מהתנגדות לחלוקה הדיכוטומית שבין פרקטיקה (ואתיקה יש יגידו) של דאגה לבין הוראה ומניסיונות לגשר בין שני המושגים (Harwood et al., 2013).

שאלות המחקר

במרכז המחקר עמדו השאלות הבאות:

- א. מהן המשמעויות, עבור המחנכות בכיתות א-ב, של התפיסות האתיות והמצבים האתיים שהן מעורבות בהם?
- ב. כיצד מחנכות בכיתות א-ב מבינות את האופן בו התפיסות האתיות שלהן קשורות לפעולותיהן המקצועיות?

- ג. כיצד מחנכות בכיתות א-ב מבינות את האופן בו ההקשר שבתוכן הן פועלות כמשפיע על התפיסות האתיות שלהן ועל פעולותיהן המקצועיות הנוגעות לתפיסות אלו?
- ד. אילו הבדלים הקשורים לתפיסות האתיות של מחנכות בכיתות א-ב ועל פעולותיהן המקצועיות הנוגעות לתפיסות ניתן לפרש כנוגעות לסוג המגזר (מגזר ערבי/מגזר יהודי) שבתוכו פועלות המחנכות?

הקשר המחקר

חינוך כיתה בישראל

בישראל משרד החינוך מגדיר את תפקידו של המחנך כאחראי עיקרי להבטחת רווחת התלמידים בבית הספר (דור, 2014). זה כולל טיפול בעניינים הקשורים למצבם החברתי והרגשי של התלמידים, לרוב בשיתוף פעולה עם יועצי בית הספר. ממחנכים מצפים להכיר את מצבם הביתי של התלמידים ולקיים תקשורת רציפה הן עם התלמידים והן עם הוריהם. בנוסף, מוטלת עליהם המשימה להכיר כל תלמיד ולפקח על ההתפתחות האישית של כל תלמיד. בדרך כלל מוקצות באופן פורמלי שעה עד שעתיים שבוע לשעות חינוך (Kashy-Rosenbaum et al., 2018).

קיים ידע אמפירי מועט אודות מחנכות בישראל וגם הוא מתמקד ברובו המוחלט בשלב החינוך העל-יסודי. כך למשל, מחקר שנערך בקרב 66 מחנכים ועוד 64 מורים מקצועיים בבתי ספר התיכוניים בישראל בדק את ההבדלים בין הקבוצות בהקצאת הזמן למשימות ולפרקטיקות יומיומיות. המחקר מצא כי מחנכים הקדישו זמן רב יותר בצורה מובהקת לשתי משימות פדגוגיות (קיום פגישות עם יועצת בית הספר/פסיכולוג ויישום תהליכי התערבות בגלל בעיות משמעת של תלמידים) ולשלוש משימות בתחום ניהול מקרים (מילוי טפסים לגבי התלמידים, קיום תקשורת מקוונת עם הורי התלמידים וקיום שיחות אישיות עם הורי התלמידים) (Bar-Gosen, 2020). מחקר איכותני נוסף שנערך בישראל השווה בין שישה מחנכים ושישה מורים מקצועיים בבתי ספר תיכוניים ומצא כי מחנכים מאמצים גישה הוליסטית ולוקחים אחריות על ההתפתחות הכוללת של התלמיד וכן משקיעים יותר זמן ומשתמשים במגוון רחב יותר של אסטרטגיות כדי לטפח את הקשר עם התלמיד לעומת מורים מקצועיים (Bar-Gosen, 2015). מחקר אחר שנערך בישראל בקרב מורים מתלמידים אודות תפיסת תפקידים של מחנכים ומורים מקצועיים מורים בחינוך העל-יסודי הצביע כי ברמה המעשית שהמחנך נתפס הרבה יותר כמנהיג הכיתה מאשר כמנהל הכיתה. על פי מחקר זה, תפקיד המחנך בחינוך העל-יסודי בישראל נתפס בקרב מורים מתלמידים כתפקיד הדורש רוחב יריעה וניהול מערכת בניגוד למורה מקצועי שנדרש להתמחות דיסציפלינרית. בנוסף התפיסה כי המחנך הוא האב והאם של כל תלמיד ושל הכיתה רווחת מאד, המחנך מצופה לייצר מערכת יחסים מעמיקה עם התלמידים וכן הוא נתפס כבעלת אחריות לייצג ולסגור על התלמיד בפני הנהלת בית הספר (Timor, 2017).

חינוך כיתה בשלב היסודי בישראל

משרד החינוך הוא האחראי על מדיניות, רגולציה, תקצוב וקביעת תכניות הלימודים בבתי הספר היסודיים בחברה הערבית ובחברה היהודית. בחינוך היסודי משרד החינוך הוא גם המעסיק הישיר

של המורות. מחנכות כיתות א-ב אחראיות לעיתים קרובות על הוראת שפת האם (עברית/ערבית) ועל הוראת החשבון. אלה שני מקצועות הלימוד המרכזיים בבתי הספר היסודיים. בכיתה א לומדים שפה בהיקף של 9-11 שעות בשבוע ואילו בכיתה ב בהיקף של 7-9 שעות בשבוע. חשבון נלמד בכיתה א-ב' בהיקף של 5-7 שעות (משרד החינוך, ל.ת.). במסגרת הוראת שפת האם המורות אמונות על רכישת הקריאה והכתיבה וביסוס שטף הקריאה, פיתוח יכולות הקריאה והבעה בכתב (משרד החינוך, ל.ת.). תכנית הלימודים בהוראת הקריאה והכתיבה בעברית ובערבית, מלווה בתהליכי הערכה, וניטור. ככלל, משרד החינוך אוסר על קיום מבחנים בכיתה א' אך מורה למחנכות לקיים מבדקים פרטניים (חוזר מנכ"ל 0073, 2016). תכנית זו מכונה "עשר המשימות בשפה לכיתה א'" והיא כוללת שלושה מבדקים פנימיים - פרטניים כאשר תלמידים שהשיגיהם לא ענו על המצופה נדרשים למבדקים חוזרים. המחנכות נדרשות לתעד את ממצאי ההערכה (חוזר מנכ"ל 0156, 2019). בכתות ב, בהן נערך מבחן המיצ"ב, מתקיימים מבחני מיצ"ב פנימיים. בנוסף, המחנכות נדרשות לחמישה מבדקים (משרד החינוך, 2022). בכיתות א-ב תכנית הלימודים בחשבון נקבעת על ידי משרד החינוך אולם תהליכי ההערכה נתונים לשיקול דעת המורה (חוזר מנכ"ל 0156, 2019).

בספרות האקדמית בולטת לקונה בידע על חינוך כיתה בשלב החינוך היסודי בישראל. למעט מחקרים בודדים שכללו מגוון שלבי חינוך אולם אלו היו מחקרים כוללניים על חינוך כיתה ולא התמקדו במהות חינוך כיתה בשלב החינוך היסודי. בחינוך היסודי בישראל, נהוג כי המחנכות מלווה בדרך כלל כיתה במשך שנתיים (כיתות א'-ב', כיתות ג'-ד' וכיתות ה'-ו'), ומלמדת את הכיתה מקצועות שונים במשך חלק ניכר מהיום (Sapir & Mizrahi-Shtelman, 2023).

שיטה

מחקר זה ביקש להתחקות אחר התפיסות האתיות של מחנכות בכיתות א-ב ואחר הביטויים של התפיסות האתיות הללו בפרקטיקה של המחנכות. לשם כך השתמשנו במחקר איכותני-נרטיבי שמבקש לחלץ את תפיסות האתיות של המורות מתוך סיפורים ודוגמאות. המחקר התבסס על ראיונות עומק חצי מובנים (Drever, 1995; Creswell, 1998).

המשתתפים

משתתפות המחקר הן 40 מחנכות בכיתות א-ב בבתי ספר יסודיים בישראל, 20 מחנכות מהחינוך הממלכתי הערבי ו-20 מחנכות מהחינוך הממלכתי העברי. **המשתתפות הגיעו מ 23 בתי ספר שונים הממוקמים ב 21 ישובים. חלק גדול מהישובים היו ממוקמים במחוז חיפה (64.7%) (שבו קיים ריכוז גדול של החברה הערבית ביישובי ואדי עארה), וכן במחוזות תל אביב (11.8%), הדרום (11.8%), הצפון (5.9%), המרכז (2.9%), ויהודה ושומרון (2.9%).** הותק הממוצע של המחנכות במחקר היה 13 שנים והחציון היה 13 שנים. המחנכות מהחינוך הערבי היו בעלות ותק רב יותר (17 שנים בממוצע) בהשוואה למחנכות בחינוך העברי (12 שנים בממוצע) הרקע הסוציו אקונומי של בתי הספר בהם מלמדות המחנכות מהחינוך הערבי היה חלש ואילו הרקע הסוציו אקונומי של המחנכות בבתי ספר בחינוך העברי היה בינוני-חזק, בהתאם להבדלים הכלליים במערכת החינוך בין שתי הקבוצות. לפי נתוני משרד החינוך לשנים 2017/2018, 87.3% מתלמידי בתי הספר היסודיים בחינוך

הערבי משתייכים לשני חמישוני הטיפוח התחתונים לעומת 16% בלבד בחינוך היהודי. כמו כן, אין אף בית ספר ערבי אחד ששייך לחמישון העליון ואילו בחינוך היהודי 41% מבתי הספר שייכים לחמישון העליון (חדאד חאג' יחיא ואחרים, 2021). על אף שצומצם בשנים האחרונות, עדיין קיים פער בתקצוב בין מערכת החינוך הערבית ליהודית (לטובת היהודית) (בלס, 2022). ב 2017/18, הפער בתקצוב פר תלמיד בין החינוך העברי לחינוך הערבי בחמישון התחתון עמד על 16%. טבלה 1 מציגה את מאפייני המשתתפות במחקר.

טבלה 1: משתתפות המחקר

ראיון	ותק	ותק כמחנכת א-ב	השכלה (# מסמן רלוונטיות של ההכשרה לגיל הרך)	מקצועות הוראה	דירוג חברתי כלכלי של היישוב לפי הלמ"ס (10 גבוה)
חברה ערבית					
ראיון 1 חינוך ערבי	28	20	B.Ed. #	שפה, חשבון, מדעים, זהירות בדרכים	5
ראיון 2 חינוך ערבי	21	10	B.Ed.	שפה	2
ראיון 3 חינוך ערבי	19	18	M.A. #	שפה	4
ראיון 4 חינוך ערבי	12	8	B.Ed.	שפה, מדעים, מולדת, דת	5
ראיון 5 חינוך ערבי	19	19	B.A. #	שפה, חשבון	2
ראיון 6 חינוך ערבי	17	17	B.Ed. #	שפה	2
ראיון 7 חינוך ערבי	10	10	M.A. #	שפה, חשבון	2
ראיון 8 חינוך ערבי	29	29	B.Ed.	שפה, חשבון, זהירות בדרכים	2
ראיון 9 חינוך ערבי	40	35	B.Ed.	דת, מורשת, כישורי חיים, מפתח הלב	2
ראיון 10 חינוך ערבי	12	11	B.Ed. #	חשבון	5
ראיון 11 חינוך ערבי	19	17	M.A. #	שפה	2
ראיון 12 חינוך ערבי	25	25	B.Ed.	שפה, חשבון	2
ראיון 13 חינוך ערבי	25	12	B.Ed. #	שפה	2

2	שפה	M.A. #	10	10	14	ראיון חינוך ערבי
2	שפה, חשבון, דת	M.A. #	9	21	15	ראיון חינוך ערבי
2	שפה, דת	B.A	23	23	16	ראיון חינוך ערבי
2	שפה, חשבון, דת, יצירה	B.Ed. #	6	25	17	ראיון חינוך ערבי
2	שפה, חשבון, מדעים	B.Ed.	21	21	18	ראיון חינוך ערבי
2	שפה, חשבון, מורשת	B.Ed.	24	25	19	ראיון חינוך ערבי
2	שפה, חשבון	B.Ed.	18	21	20	ראיון חינוך ערבי
חברה יהודית						
8	שפה, חשבון	B.A.	25	25	21	ראיון חינוך עברי
6	שפה, חשבון	B.Ed. #	15	15	22	ראיון חינוך עברי
7	שפה	B.Ed.	2	16	23	ראיון חינוך עברי
7	שפה, חשבון	B.Ed. #	15	29	24	ראיון חינוך עברי
8	שפה, חשבון	M.A.	6	10	25	ראיון חינוך עברי
6	שפה, חשבון	B.A.	13	15	26	ראיון חינוך עברי
6	שפה	B.A.	24	24	27	ראיון חינוך עברי
8	שפה, חשבון	M.A.	1	13	28	ראיון חינוך עברי
8	שפה, חשבון	B.A.	9	9	29	ראיון חינוך עברי
8	שפה	B.Ed. #	3	3	30	ראיון חינוך עברי
8	שפה	B.A.	8	20	31	ראיון חינוך עברי
5	שפה, חשבון	B.Ed.	21	21	32	ראיון חינוך עברי
7	שפה	B.Ed. #	12	16	33	ראיון חינוך עברי

6	שפה	M.A.	24	25	34	ראיון חינוך עברי
8	שפה, חשבון, מדעים	M.A.	25	25	35	ראיון חינוך עברי
9	שפה, חשבון	B.Ed.	10	27	36	ראיון חינוך עברי
9	שפה, חשבון	B.A.	1	4	37	ראיון חינוך עברי
2	שפה, חשבון, מדעים	M.A.	28	30	38	ראיון חינוך עברי
9	שפה	M.A.	7	23	39	ראיון חינוך עברי
7	שפה	M.A.	8	11	40	ראיון חינוך עברי

הערה: כל המשתתפות במחקר היו נשים, חוץ מראיון 33.

איסוף הנתונים

איתור המחנכות שילב בין פניה באמצעות קבוצות הפייסבוק העירוניות לבין מדגם כדור שלג (Goodman, 1961). **כמחצית מהמשתתפות גוייסו באמצעות פניות ברשת וכמחציתן גוייסו באמצעות מדגם כדור שלג בו המשתתפות הציעו לשוחח משתתפות רלוונטיות אחרות.** הראיונות בוצעו בשפת האם של המרואיינות (ערבית או עברית), על ידי חוקרת דוברת השפה. הראיונות נערכו באמצעות תוכנת הזום (zoom), הוקלטו הקלטת שמע בלבד, תורגמו (בערבית) ותומללו לעברית. הראיונות נמשכו בין 45 דקות לשעה ורבע. במהלך הראיונות המרואיינות נשאלו על דרישות תפקידן כמחנכות א-ב, על קשיים בהם נתקלו, על פערים בין תלמידים ודרכי התמודדות, על מאפיינים שמשפיעים על עבודתן ועל יחסיהן עם שחקנים שונים בסביבה המקצועית שלהן דוגמת הנהלה, קולגות והורים. פרוטוקול הראיון מוצג בנספח.

ניתוח הנתונים

בשלב הראשון, תהליך הקידוד התמקד בקידוד תמתי, תוך התייחסות אינדוקטיבית לביטויי מפתח ורעיונות העולים מהראיונות. בשלב זה, עלו תמות דוגמת תפיסת תפקיד מחנכת כיתות א-ב, אתגרים בהם נתקלות המחנכות, מדיניות משרד החינוך וציפיות המערכת, ביטויים של היבטים קהילתיים בעבודת המחנכת, יחסים עם הורים ועוד. בניתוח הראשוני חיפשנו אחר תמות משותפות לחינוך הערבי ולחינוך העברי ותמות ייחודיות לכל אחת ממערכות החינוך דוגמת התמודדות עם גל האלימות בחברה הערבית. בשלב השני, התקיים תהליך איטראקטיבי בין התמות העולות מתוך הראיונות לבין תמות מרכזיות בספרות בדגש על המאפיינים השונים של התפיסות האתיות שבחנו (Marshall & Rossman, 2016). מצאנו כי האתיקה המובילה העולה מהראיונות היא אתיקת הדאגה ופיתחנו אבחנות שונות באשר לביטויים שונים של אתיקה הדאגה. הגדרנו זירות לדילמות אתיות שמאפיינות מחנכות של הגיל הרך. כמו כן, הגדרנו ארבע זירות מרכזיות שמעצבות את

התפיסות האתיות של המחנכות – הזירה המוסדית, הזירה הכלכלית הזירה הקהילתית והזירה התרבותית, בדגש על הדומה והשונה בין החינוך הערבי לחינוך העברי בזירות אלה.

כל ראיון נותח בנפרד על ידי שני חוקרים על מנת להשיג טריאנגולציה של חוקרים (Denzin, 2006). במקרים בהם החוקרים היו חלוקים באשר לפרשנות הממצאים, נדונו המחלוקות עד להסכמה (Pratt et al., 2020). כמו כן, החוקרים השתמשו ברפלקסיביות כדי "למקם" את עצמם באופן מפורש ולעסוק בהבנה עצמית לגבי ההטיות, הערכים והחוויות שהם (כחוקרים והורים מהמגזר היהודי) מביאים לעבודת המחקר (Bernard et al., 2017; Strauss & Corbin, 1998). בכתבה כיוונו החוקרים לתיאור עבה היוצר עבור הקוראים את התחושה שהם חווים, או יכולים לחוות, את האירועים המתוארים (Peterson, 2019). אמצעים אלה מוכרים בספרות כמסייעים להבטיח את האמינות, יכולת ההעברה, האמינות והאימות של המחקר (Lincoln & Guba, 1985).

היבטים אתיים

מחקר שמתחקה אחר תפיסות אתיות יכול לעורר תחושות של אי נוחות בקרב המרואיינות ואף רגשות מורכבים כתוצאה משיתוף במקרים מורכבים. כמו כן יכולות להעלות סיטואציות פרטיות של ילדים ומשפחות שהציבו דילמות אתיות בפני המחנכות.

על מנת להתמודד עם המורכבות שכרוכה במחקר מסוג זה ננקטו מספר צעדים. ראשית, תכנית המחקר אושרה על ידי וועדת האתיקה של המחלקה לחינוך ופסיכולוגיה באוניברסיטה הפתוחה. שנית, ההשתתפות במחקר נעשתה בהתנדבות והתאפשר למשתתפות לפרוש מהמחקר בכל עת. שלישית, המשתתפות התבקשו שלא לנקוב בשמות של תלמידים, הורים וקולגות. רביעית, לאחר הקלדת הראיונות קובצי השמע נמחקו וכן כל פרט מזהה אודות המרואיינות. בשלב התמלול הוחלפו שמות המרואיינות בשמות בדויים וכן כל שם שעלה בשוגג במהלך הראיונות.

ממצאים

1. תפיסת התפקיד של מחנכות כיתות א-ב

ממצאי המחקר מצביעים כי קיים דמיון בין תפיסת תפקיד המחנכות בכיתות א-ב בבתי ספר היהודים ובבתי הספר הערבים. הגיל הרך מוגדר במחקר מגיל לידה ועד גיל 8. יחד עם זאת, החלוקה הגילית בישראל מבחינה בין מסגרות לגיל הרך (מעונות יום – לידה עד 3 וגני ילדים – 3-6) לבין ילדי בית ספר (מגיל 7). המחנכות של כיתות א-ב, מחנכות ילדי גיל רך במסגרת בית ספרית יוצר סיטואציות חינוך כיתה ייחודיות בבתי הספר. מחנכות כיתה א-ב נמצאות עם הילדים זמן ממושך ולרוב הן המורות המקצועיות של הוראת השפה והחשבון ולעיתים גם מדעים. מדברי המחנכות עולה שתפיסת התפקיד היא הוליסטית ואינה מבחינה בין זמן החינוך לזמן ההוראה אלא מציבה במרכז התפקיד את הזמן המשותף עם התלמידים:

קודם כל בכיתות א', ב' את נמצאת הרבה זמן עם התלמידים, נמצאת הרבה זמן איתם פירושו שבינך לבינם נרקמים קשרים והם יושפעו מהם, אם קשרים אלה היו טובים אז הם בוודאי יאהבו את עצמם ואת אלה שמסביב להם וגם את החומר. כאשר הם הופכים למבוגרים יותר ואז באים אליהם מורים מגוונים אז גם אם יאהבו אותך כמורה אז

ההשפעה שלך נהיית פחות. כאשר את נמצאת אתם זמן רב אז ההשפעה שלך חזקה יותר, הם לומדים ממך יותר, הקשרים שמתהווים חזקים ועמוקים יותר, את עבורם המשקפיים שדרכם רואים את העולם (ראיון 12 חינוך ערבי)

חלק ניכר מהתפקיד של מחנכות קשור ליצירת התשתית להתפתחות האקדמית של הילד. חלק משתתפות רבות מיסגרו את חשיבות כיתות א-ב במונחים של הקניית הרגלי למידה וסוציאליזציה לבית הספר:

אני חושבת שבכיתה א'-ב' קצת בניגוד לתיכון באמת הפן הלימודי הוא נורא חשוב. זאת אומרת, ה... יש קורלציה די גבוהה באמת, באמת זה באמת לטעת את היסודות, ולטעת את האהבה ללמידה, ויש שם המון, המון דברים שהם באמת גם מלא היבטים נפשיים ורגשיים וחברתיים. מה שהילד לומד כזה על עצמו, על איך הוא לומד, על איך הוא מתקדם על כל מיני פערים, על חוויות, על תפיסת דימוי עצמי על איכות הצלחה, על תהליכים, על מאמץ אז כאילו כל הדבר הזה באמת בכיתה א'-ב' זה, זה כאילו דרמטי כי זה הפעם כמעט הראשונה שנפגשים עם החוויה הזאת, וגם באמת ללמוד לקרוא ולכתוב לצורך העניין הזה זה נורא, נורא, נורא חשוב (ראיון 23 חינוך ערבי)

מבחינה פסיכולוגית, אם התלמיד חש סיפוק ועצמאות אז אין ספק שזה ילווה אותו כשיגדל. למשל הרגלנו את התלמידים שישדרו את מחברותיהם וישתמשו בסרגל באופן עצמאי ושיהיה אחראי, אז דבר אתו ממשיך ללוות אותו לכיתות הגבוהות. המורות בכיתות ג, ד לא יצטרכו לעבוד אתו על עניינים אלה. אלה הדברים הכי בסיסיים (ראיון 13 חינוך ערבי)

המרואיינות הן מהחינוך העברי והן מהחינוך הערבי ביטאו הבנה באשר לחשיבות של כיתות א-ב לגבי ההתפתחות הפסיכולוגית של הילדים:

חשוב מאד האגו- האני של הילד. כיצד הוא תופס את עצמו וכיצד יתייחס לעצמו. ואז קשריו החברתיים אם זה בכיתה או במשפחה, אני עוסקת תמיד בנושא זה ומספרת להם סיפורים מהניסיונות שלהם, נותנת להם להקשיב לניסיונותיהם ולדון בהם. זה דבר חשוב, גם הצד הלימודי (ראיון 11 חינוך ערבי)

חלק מהאמירות של המשתתפות האירו גם היבטים בסיסיים ופיזיים מאד הנוגעים לטיפול לילדים בגיל הרך, שהם ייחודיים לשכבת גיל זו בכל מערכת החינוך הבית ספרית.

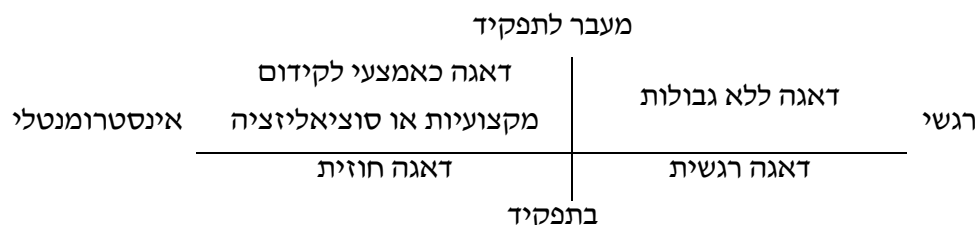
יש בזה משהו חוויה של איזה דאגה לצרכים נורא, נורא, נורא בסיסיים קודם כל, וזה, וזה גם דינמיקה כאילו שיש בה הרבה כאילו זה, זה אתגר וגם השליחות והתפקיד אבל זה מאתגר (ראיון 23 חינוך ערבי)

2. התפיסות האתיות בהן מחזיקות מחנכות כיתות א-ב

ניתוח ממצאי המחקר מצביע על המרכזיות של תפיסות האתיות של דאגה (caring) בתפקידן של מחנכות של הגיל הרך. קשת התפיסות שעלתה בדברי המרואיינות מציפה את שיקולי הדאגה

השונים הנתפסים כמחונן הראוי, הנכון, ו/או המחויב. שיקולי הדאגה שעלו שיקפו ארבעה מוקדים מרכזיים היוצרים שני צירים: ציר המעורבות האישית (רגשי-אינסטרומנטלי) והציר הפורמלי (בתפקיד-מעבר לתפקיד) (ראו תרשים 1).

תרשים 1: מרכזיות הדאגה בתפקיד חינוך כיתות א-ב



התרשים מעלה מהווה מסגרת להבנת תפיסות אתיות של דאגה בתפקיד חינוך כיתות של הגיל הרך. התרשים מצביע על ארבעה דפוסים, כל אחד מייצג שילוב שונה של מעורבות רגשית ואינסטרומנטלית בתוך פעילויות בתפקיד וגם בפעילויות חוץ תפקידיות:

(1) דאגה ללא גבולות - תחת דפוס זה ניתן למקם מחנכות של הגיל הרך מתארות מעורבות רגשית מעבר להגדרות הפורמליות התפקידיות שנקבעו להם. הן מציגים גישה המונעת מרגשות אמיתיים ותחושת חמלה (Compassion) עמוקה כלפי תלמידיהם, המובילים אותם לתפוס את מחויבותם כמעבר לאחריות הפורמלית שלהם בתוך בית הספר, אך גם לא פעם מעבר לגבולות בית הספר ושעות הלימוד.

(2) דאגה רגשית - בדפוס זה נכללות מחנכות של הגיל הרך המבטאות תפיסות של מעורבות רגשית חזקה אך מציגות אותם בטווח המשימות והאחריות שהוקצו להם פורמלית. גישה זו מרמזת שהמחנכות יוצקות בפעולות התפקידיות הפורמליות הרגילות שלהם אמפתיה ואכפתיות אותנטיים כלפי התלמידים.

(3) דאגה כאמצעי לקידום מקצועיות או סוציאליזציה - בדפוס זה ניתן לזהות מחנכות של הגיל הרך המתמקדות בעיקר במחשבה על טובת התלמידים שהיא אינסטרומנטלית בבסיסה, דבר המעיד שהן ניגשות לתפקידן עם חשיבה ממוקדת מטרה. אינטראקציות הדאגה עם התלמידים נתפסות כאסטרטגיה לקידום למידה אפקטיבית של התלמידים ושל סוציאליזציה אפקטיבית שלהם לבית הספר ו/או לחברה.

(4) דאגה חוזית- תחת דפוס זה ניתן למקם מחנכות של הגיל הרך שמתארות דאגה שמטרתה העיקרית שלהם היא למלא התחייבויות מינימליות במסגרת התפקיד. גישת הדאגה חוזית מסמלת אכפתיות משימתית, אך עם ראיית תפקיד בסיסית ביותר.

בחלקים הבאים יוצג כל אחד מדפוסים אלו בהרחבה.

2.1 תפיסה אתית של דאגה ללא גבולות של מחנכות של הגיל הרך

ניתוח דברי המחנכות של הגיל הרך מעלה תפיסות אתיות של דאגה העולה על הציפיות הרגילות. המחנכות הדגישו את התפקידים הנרחבים שהן לוקחות על עצמן, מעבר להגדרות התפקיד הרגילות של המורה המסורתית. למעשה מחנכות אלו נוטלות על עצמן לא אחת תפקידים מגוונים המרחיבים את האחריות האתית של מורות ומחנכות "ממוצעות" כיוון שהן רואות בעצמן מודל מוסרי לחיקוי, תומכות רגשיות ואפילו דמויות הוריות חלופיות. חשוב לציין כי כמעט כל האמירות שזוהו תחת תמה זו שייכות למחנכות מהמגזר הערבי. יתכן וההקשר המורכב בו המחנכות נאלצות לפעול (כלומר מצב סוציו-אקונומי נמוך, הורים עובדים ולא פנויים לתמוך בלמידה, אנאלפביתיות של הורים, רמת פשע ואלימות גבוהות בחברה, קהילה מסורתית בתהליך שינוי ועוד) מחזק את תפיסות האתיות של המחנכות ומעצים את האחריות האתית שלהן.

לתלמידים מאוד חשוב מול החיקוי עבורם, והם לוקחים אותי המחנכת שלהם כמודל לחיקוי שלהם ואני מאוד מתאמצת להיות מודל טוב לחיקוי, עלי להיות סבלנית, אני צריכה להיות בהנעה תמידית, אסור לי להשתעמם, עלי לעבוד כל הזמן על הרבה בחינות, בריאותית, כלכלית, אני עובדת סוציאלית, פסיכולוגית, אחות, מורה, עובדת הניקיון, כשהכיתה שלי מתלכלכת עלי לנקות אותה ולהוות מודל לחיקוי עבור התלמידים שלי, כדי שהתלמידים ילמדו את הכל (ראיון 2 חינוך ערבי)

מחנכת כיתות א-ב היא לא רק מורה, היא גם פסיכולוגית, מטפלת רגשית, מטפלת בתנועה, יש לה המון תפקידים והמון כובעים שעוזרים לה לתפקד ולעבוד עם התלמידים. היא לא רק מלמדת את התלמידים, היא מחנכת אותם, היא מטפלת בהם (ראיון 3 חינוך ערבי)

היבט בולט של נרטיבים של דאגה בלתי מוגבלת הוא תשומת הלב האישית הניתנת לצרכיו הייחודיים של כל תלמיד. המחנכות הפגינו מודעות חדה למצבם הרגשי ולאתגרים האישיים של תלמידיהם. נרטיבים אלו משקפים אחריות מוסרית רחבה של המחנכות לתלמידים החורגת מגבולות פורמליים בבית הספר והמשקפת גישה הוליסטית לחינוך.

[אני אחראית] על שלמותו הגופנית של הילד. בוודאי בדרך לא ישירה, על שלמותו הנפשית גם, אולי כאן הקריטריון אצלי גבוה, אני מרגישה שאני נושאת באחריות יותר ממה שדורשים ממני מבחינה חוקית (ראיון 12 חינוך ערבי)

אין הגבלה לתחומי האחריות שלי. האחריות של מחנכת כיתות א-ב שונה מהאחריות של מורות כיתות ג-ד, הם כמו הילדים שלי, אני מרגישה שהם האחריות שלי ואני צריכה כל הזמן לבדוק לשלומם, לראות מה הם עושים, ושגם הם יראו אותי, כי ברגע שהם רואים אותי הם מרגישים בביטחון, אני כמו אמא שלהם, הם רואים אותי נכנסת לכיתה ואז הם נרגעים ומרגשים יותר בביטחון, הם האחריות שלי למשך כל היום. אני אחראית עליהם מבחינה לימודית, חינוכית, חברתית, ואם למשל יש תלמיד שאני מרגישה שהוא לא מרגיש טוב, אני יושבת איתו לכמה דקות לבד כדי שיוכל לדבר איתי ולהרגיש יותר טוב (ראיון 17 חינוך ערבי)

המשתתפות הדגישו את החשיבות של רגש החמלה (Compassion) באחריות ליצירת קשרים רגשיים חזקים עם תלמידיהן. סיפור הממחיש עד כמה רחוק בפועל אחריות זו הולכת עולה בדבריה של אחת המורות:

היה ילד שהגיע מהגן, שהוא רצה רק לברוח, כל הזמן לברוח. לברוח פיזית וכנראה לברוח גם ממשוהו שהציק לו. [...] הוא היה פשוט פורץ את הדלת, הוא ממש פורץ את הדלת. פותח ורץ החוצה וצורח ומטפס על הגדרות ומנסה לברוח. אז אני החלטתי פשוט שאני בורחת יחד איתו כדי לבדוק לאן הוא בורח ולמה. אז כשהוא היה פורץ את הדלת [...] אני פשוט רצה יחד איתו, אוחזת לו את היד ואנחנו רצים ביחד החוצה. וזה מה שעשיתי, לפחות בחודש הראשון, רצתי איתו החוצה. ובזמן שאני רצה איתו ואוחזת לו את היד, אני גם שואלת אותו מה קורה. "מה גרם לך לפרוץ את הדלת?", "מה גרם לך לצאת החוצה?". "מה אתה רוצה?", "מה אתה צריך?". למעשה אני לא מוותרת עליו, אני רצה איתו, אני הולכת איתו, אני יד ביד איתו, אני מחזיקה לו את היד ואני אומרת לו "אני פה איתך, אני פה בשבילך, אני רצה יחד איתך. ואנחנו נמצא פתרונות ואנחנו נראה מה לעשות". וכשבסופו של דבר אחרי שאנחנו רצים, הוא פשוט נרגע. אז אנחנו מתיישבים על הרצפה ומדברים. [...] אז חודש ימים עשינו את זה. והילד רצה לנשום אוויר והילד אמר שמשוהו מציק לו והוא לא יודע מה מציק לו. ועד היום הוא לא יודע למה. וכנראה הוא הרגיש איזשהו מחנק שהוא צריך, אתה יודע, לפרוק. היום הילד לא פורץ את הדלת ולא רץ החוצה (ראיון 32 חינוך עברי)

יתר על כן, הראיונות מציעים כי החמלה והאחריות המוסרית של המחנכות לא פעם חורגים מגבולות הזמן והמרחב הבית ספרי.

ההורים יודעים שאני 2417 עם הילדים. הם אפילו מתקשרים אלי [כשהילדים] לא רוצים לישון ואני מדברת עם הילד כדי ללכת לישון. הקשר שלי מאד הדוק עם הילדים. וזה בא מתוך חברות אתם. תודה לאל (ראיון 11 חינוך ערבי)

לפני שנה אימא של אחד הילדים שאחיה נפטר בנסיבות קשות והיא נאלצה שהבן שלה ייעדר. אני נסעתי אליה אל סוכת האבלים והתחננתי בפניה ואמרתי לה שאני מחר אבוא לקחת אותו לכיתה. הוא מבין הילדים שעבדתי קשה אתם כדי שיתקדמו בחומר הלימוד. אמרתי לה שההיעדרות הזו למשך שבוע מחזירה אותי לתחילת כיתה א'. אמרתי לה שאני באה מחר לקחת את הילד לביה"ס. למזלי היא הייתה גרה בדרך שלי לביה"ס ועמדתי על כך שאקח את הילדים ושלא יעדר כי בסופו של דבר אני הוא זה שאסבול מכך. בסופו של דבר אני חשה שאני היא זו שנושאת באחריות (ראיון 11 חינוך ערבי)

יש להדגיש כי מידת המחויבות המצטיירת כאן היא יוצאת דופן. אם נקביל זאת למקצוע הרפואה-דוגמאות אלו שוות ערך לכך שרופא ידבר עם מטופל לשכנע אותו לבצע פעולה לא רפואית לטובתו או יסע להביא חולה מביתו לטיפול במרפאה. אם כן, נרטיבים אלו של דאגה ללא גבולות שעלו במחקר זה מדגישים את מסירותן העמוקה של מחנכות לצמיחה, רווחתם והתקדמותם האקדמית של תלמידיהן ואת המשמעות הנתפסת של קשרים רגשיים ושותפויות עמוקות בפיתוח וטיפוח ילדים צעירים.

2.2 תפיסה אתית של דאגה רגשית של מחנכות של הגיל הרך

תמה זו מציגה את דברי המרואיינות המבטאות דאגה רגשית. מתוך קולות המשתתפות עלו תיאורים של תפיסות של מעורבות רגשית אינטנסיבית אך כאלו התחומות למשימות שניתנו להן באופן פורמלי. על פי תפיסה אתית זו, על מחנכות להפגין אמפתיה ודאגה אמיתית לילדים בכל המחויבויות הפורמליות שלהן בעבודה. המחנכות של הגיל הרך ביטאו אמונה חזקה במשמעות האתית של איכפתיות ופתיחות לב באינטראקציות שלהם עם התלמידים. בפרט, המחנכות הדגישו את חשיבות ההקשבה לתלמידים, מתן האפשרות להם לבטא בחופשיות את רגשותיהם, וכן מגע פיזי יומיומי עם התלמידים (לחיצות ידיים וחיבוקים) כאמצעים לבניית יחסי דאגה וקשרים חזקים בין מחנכת לתלמיד. אחת המשתתפות תיארה:

מורה של כיתה א' צריכה להיות רחמנית ובעל לב רחב לכולם. המורה של כיתה א צריכה לאהוב את הילדים ואת הילדות, היא צריכה להרגיש שאלה שעומדים בפניה הם ילדיה, היא צריכה להתייחס אליהם כפי שהיא רוצה שאחרים יתייחסו לילדיה. היא צריכה להיות קשובה ולתת לילדים החופש לדבר ולהביע את רגשותיהם (ראיון 16 חינוך ערבי)

התלמיד ירגיש בנוח וישמח להיות בכיתה, שלא ירגיש שאני רחוקה ממנו, שאני המבוגר [הסמכותי] והוא הילד. אני רוצה שאם תלמיד מסוים ירגיש במצוקה הוא ידע שהוא יכול לפנות אלי ולמקום הנכון. התלמידים צריכים שמישהו ישמע אותם. אני תמיד גמישה עם התלמידים, תמיד שומעת אותם ומבינה אותם (ראיון 10 חינוך ערבי)

אומנם מחנכים גברים נדירים מאד בחינוך היסודי, וכן במדגם המחקר שלנו, אולם היה מעניין לראות כי את החשיבות האתית של החיבור הרגשי האורגני בין מחנכים לילדים, המקביל לזה הקיים ביחסי משפחה, הדגישו גם גברים:

אני חושב שהמערכת צמאה לדמויות גבריות. אני חושב שהילדים צריכים, במיוחד היום עם סוגי המשפחות השונים, שיש הרבה משפחות ללא אבות, חד הוריות, הם צריכים את הדמות הגברית. הם צריכים את הדמות, הילדים קוראים לי הרבה פעמים ואני צוחק על זה בכיתה, "אבא". ואני אומר על זה "בסדר, אני אבא שלכם פה. אני בבית ספר, בתשע שעות שאנחנו נמצאים, אני אבא שלכם". הם באים אליי "אבא" ואז הם מתחילים לצחוק, "הכל בסדר, אתה יכול לקרוא לי אבא, זה בסדר" (ראיון 33 חינוך ערבי)

אם כן מהדברים ניתן ללמוד כי לא רק המחנכות (ים) תיארו את תפקידיהם כאימהיים (ואבהיים), אלא התלמידים עצמם התייחסו מדי פעם למחנכות שלהם כ"אמא" (אבא). עדות זו מסמלת את השתרשות המחויבות האתית הרגשית שרואות מחנכות בעצמן אלא גם הכרתן בציפיות האתיות הרגשיות המתקשרות להן.

בניתוח עלו תחת התווית דאגה רגשית מגוון של מטרות רגשיות ראשיות בהן המחנכות החזיקו. מטרות אלו הודגשו בדברי המרואיינות כמקבלות קדימות על כל מטרות לימודיות או אחרות. בין מטרות אלו ניתן למנות בראש ובראשונה חיזוק בטחון עצמי ואהבה עצמית בקרב תלמידים. מתוך הדברים עולה כי המחנכות מאמינות שטיפוח הרגשות הללו יוביל התפתחות חיובית של הילדים ולרווחה רגשית רבה יותר שלהם.

בדרך כלל, אני בונה לעצמי תוכנית ציפיות בתחילת השנה, אני רושמת את הערכים שאני רוצה שהם ילמדו, הערך החשוב ביותר בעיניי זה שהם יאהבו את עצמם, כי רק אז הוא יכול לתרום לכיתה ולשאר חבריו. מאוד חשוב לי שהתלמיד יעלה כיתה כשהוא הגרסה הכי טובה של עצמו, שיש לו ביטחון עצמי. שיאמין בעצמו וביכולות שלו (ראיון 19 חינוך ערבי)

באמת מה שחשוב זה בעיניי, לכל ילד, זה לפתוח את הלב, פשוט ככה. ולא לנסות לשנות אותו. להצמיח אותו מהמקום שבו הוא נמצא, לתת לו את הכלים, לעזור במקום שצריך לעזור [...] לשים לב לחלקים החברתיים, הרגשיים. ללמוד, בינינו הם ילמדו, לזה אני פחות דואגת. ב"אני מאמין" שלי זה הנשמה של הילד. מה קורה איתה, איך הוא נכנס, איך הוא יוצא, מה הוא לוקח איתו הביתה. לי באופן אישי זה מאוד חשוב (ראיון 36 חינוך עברי)

לסיכום, הנרטיבים של דאגה רגשית שתוארו על ידי מחנכות הגיל הרך בשני המגזרים מאירות את המחויבות האתית הרגשית הבנויה על תפיסת איכפתיות עמוקה שהן מאמצות. מחנכות אלו נותנות עדיפות ליצירת סביבה בטוחה ומטפחת שבה התלמידים מרגישים מוערכים, בטוחים ונתמכים רגשית.

2.3 תפיסה אתית של דאגה כאמצעי לקידום מקצועיות או סוציאליזציה

תמה זו מציגה את הממצאים הקשורים לתפיסה אתית של דאגה כאמצעי לקידום מקצועיות או סוציאליזציה. המחנכות של הגיל הרך תיארו תובנות לגבי דאגה ככלי אינסטרומנטלי המשמש לטיפוח וחינוך תלמידים צעירים מעבר לציפיות התפקיד הרגילות. אחת משני המטרות שעלו מדברי המרואיינות שדאגה מסוג זה שירתה מטרה מרכזית בליבת מקצוע ההוראה, והיא קידום למידה אקדמית. במובן זה הדאגה בראש ובראשונה יוצרת מצב אופטימלי לניהול כיתה מיטבי לשם הוראת מקצועות (הוראת כתיבה וקריאה בראש ובראשונה ומקצועות נוספים). כך למשל תיארה זאת אחת המחנכות:

מחנכת כיתות א-ב לא יכולה להיות מורה בלבד, היא צריכה להיות אימא במקום הראשון, היא צריכה להיות עם המון סבלנות, כי התלמידים באים מהגן והם רוצים לשחק כל הזמן, היא צריכה לתת מרחב לתלמידים לספר על החוויות שלהם ועל הדברים שעברו ביום שעבר ואם לא, לא אוכל לשלוט בהם בהמשך היום (ראיון 17 חינוך ערבי)

בדומה עלה מן הדברים כי יצירת קשרים חזקים עם התלמידים התגלתה כאמצעי חשוב לקידום מטרות אקדמיות של המחנכות. במובן זה הקשר הוא התשתית המאפשרת למחנכת של הגיל הרך כמורה מקצועית לגייס קשב ומוטיבציה של התלמידים, בעבור נושאים שיתכן שנחווים לעיתים כלא מעניינים או כקשיים על ידי התלמידים.

יש המון מטרות שאני מציבה לעצמי, אבל המטרה הכי קדושה עבורי היא לבנות קשר טוב עם התלמידים, זה משהו שמאפיין אותי, להיות בקשר טוב עם התלמידים ועם ההורים, אם לא יהיה לי קשר טוב איתם לא אוכל להתקדם כמו שאני רוצה (ראיון 2 חינוך ערבי)

תחושת אחריות עמוקה ניכרה בקרב המחנכות, במיוחד לגבי פיתוח אוריינות. הם הכירו בחשיבות המרכזית של הוראת כתיבה וקריאה, שכן מיומנויות אלו הן הבסיס ללמידה עתידית. המחנכות

שלהן לתמוך בהתקדמות התלמידים נעוצה באמונה שלהן שהתערבויות מוקדמות ותשומת לב אישית תורמים להצלחה ארוכת טווח.

אני יודעת שאיתם, אני, תהיה לי הצלחה. מהשאר אני לא דואגת. מאלה שאני צמודה אליהם ויושבת להם כאן, כמו שאומרים "על הצוואר", איתם אני, עליהם אני מאוד חוששת, כי אני רוצה שהם יצליחו. שילד שבסופו של דבר שמסיים כיתה א', צריך לסיים את רוב רכישת הקריאה. גם אם הוא לא יקרא בשטף, אבל שיקרא. אז פה זו הדאגה שלי. אני רוצה שהוא יצוף, אני לא רוצה שהוא ישקע. אני רוצה שהוא יעלה למעלה, שהוא ייצא בסוף כיתה א', כי אתה יודע, הזיכרון הכי טוב שלי, גם שלי וגם של כל אחד אני חושבת מאיתנו, זאת המורה של כיתה א', שראתה אותי. שראתה אותי, שידעה שיש לי קושי, שגרמה לי להצליח. אני באה מהמקום הזה (ראיון 34 חינוך עברי)

אם כן, המחנכות הדגישו תפיסות אתיות של דאגה אינסטרומנטלית כזו שאינה נתפסת כחלק מדרישות פורמליות של התפקיד וזאת מתוך הכרה ביחסי הגומלין בין רווחה רגשית לתוצאות למידה. מתוך הדברים עלה כי יצירת סביבה איכפתית היא התשתית של הוראה אפקטיבית של הגיל הרך.

המטרה שנייה שעלתה מדברי המרואיינות היא שדאגה אינסטרומנטלית מסייעת למחנכות לממש את שליחותן כמקדמות סוציאליזציה חברתית. במובן זה הדאגה בראש ובראשונה מאפשרת למחנכת ליצור יישור (alignment) בין התלמיד כפרט לבין מטרות, ערכים ונורמות קולקטיביות אם כאלה הרלוונטיים לבית הספר ואם כאלה הרלוונטיים לחברה בכלל. אחת המרואיינות הסבירה כי למעשה המחנכת הופכת למעיין פרשנית או אמצעי תיקון של הבנת המציאות החברתית אליה נחשף הילד.

הלכה למעשה המחנכות תיארו כיצד פרקטיקות של דאגה נכרכות בהצדקת הסדר החברתי הראוי, כך שהדאגה יוצרת בסיס נוח לדון לא רק במה ההתנהגויות החברתיות הרצויות, אלא גם למה (ערכים חברתיים רצויים). קשרי הדאגה מאפשרים למחנכות להיראות כמודל לחיקוי וכך כמשפיעות על תפיסת העולם החברתית של התלמידים.

מחנכת כיתה א צריכה לדעת להקשיב באופן מוחלט ותמידי. אני צריכה להבין אותם, אצל התלמידים יש המון רגשות שהם רוצים להוציא בפני המורה. ישר כשאני פותחת את הדלת של הכיתה הם מבקשים ממני לדבר, אני מבקשת מהם לעשות זאת מבלי לעשות רעש, אני מרשה להם לדבר, אני מדגישה שעליהם לכבד אחד את השני. אני מסבירה להם את הדברים בעזרת הדת שלנו, שעלינו להיות נעימי הליכות, מנומסים, כמו הנביא מוחמד, אני מדגישה את החשיבות של הדברים האלה, אני אומרת להם שהדת שלנו היא בעצם הנימוסים שלנו, חובה עלינו לפי דת האיסלאם להיות מנומסים (ראיון 10 חינוך ערבי)

המשתתפות הדגישו את משמעות החינוך המחברת כמרכיב יסוד בגישת החינוך שלהן. לראייתן מעבר לכך שהדאגה היא האמצעי לקידום הסוציאליזציה, הסוציאליזציה בפני עצמה היא ביטוי של אחריות מוסרית רחבה לקידום אינטגרציה מיטבית של התלמידים בעולם החברתי סביבם. כך תיארה זאת אחת המחנכות:

בעיני המטרות החינוכיות חשובות יותר מן המטרות הלימודיות, אני צריכה ללמד אותם כיצד להתמודד עם החיים, להכשיר אותם, שילמדו מיומנויות חשובות לחיים שלהם, שידעו איך בונים חברה, זה הכי חשוב, שידעו לבנות את הזהות שלהם, ורק לאחר מכן אפשר להתרכז במימוש ובפיתוח המטרות הלימודיות (ראיון 3 חינוך ערבי)

חלק מהמחנכות ביטאו אמירות המצמצמות יותר את הדאגה כאמצעי לקידום סוציאליזציה הממוקדת בזירת בית הספר בעיקר. המחנכות ראו חשיבות עליונה בהסברת כללי בית ספר בסיסיים, שגרה ונימוס חברתי.

באמת בכיתה אם אני מתמקדת רגע בכיתה א' אז זה באמת ללמד אותם א' להיות תלמידים, כל הנושא של תלמידאות, שמן הסתם זה משהו שחדש להם והם לא מכירים (ראיון 22 חינוך עברי)

במאה אחוז, כן, בכיתה א אני צריכה לתת להם את הבסיס, התלמידים מגיעים כמו פלסטלינה, מחנכת כיתה ה צריכה להמשיך מהנקודה בה עצרה מחנכת כיתה ד. אבל מחנכת כיתה א צריכה להכיר לתלמידים את עולם בית הספר, כיצד לשבת על הכיסא, להכיר להם את בית הספר, לעשות להם סיור שם, שיכירו מה יש שם [...] עלינו להכיר לתלמידים את כל החוקים של בית הספר, מה זו בחינה, כיצד לרשום במחברת ומה ההבדל בין המחברת הערבית למחברת החשבון, ומה ההבדל בין הספרים ... כיצד להשתמש בשירותים ולשמור על הפרטיות שלנו בשירותים, אנחנו מתייחסים לכל הדברים האלה ... כיצד לעמוד בתור בבוקר, מתי צריך להגיע לבית הספר ומתי צריך ללכת הביתה, מה סיכמת עם ההורים, איפה אתה הולך לחכות להם? (ראיון 17 חינוך ערבי)

לסיכום, ממצאים איכותניים אלו שופכים אור על ההיבטים האינסטרומנטליים של מחנכות של הגיל הרך במסגרת שימוש בדאגה לקידום סוציאליזציה של תלמידים צעירים. הממצאים מדגישים את תפקידן האינטגרלי של המחנכות בעיצוב התפיסות המוסריות של התלמידים וקידום סוציאליזציה מוצלחת הן לסביבת בית הספר והן לחברה הרחבה יותר.

2.4 תפיסה אתית של דאגה חוזית של מחנכות של הגיל הרך

בחלק קטן מהראיונות עם המחנכות עלתה תפיסה אתית שהביעה מחויבות חוזית לדאגה לתלמידים, כזו שמחויבת מבחינה הגדרות התפקיד. תמה זאת חושפת את ההיבטים הפורמליים שמעצבים תפיסות אתיות של מחנכות, במיוחד לגבי אחריותם הפרגמטית למילוי צרכים בסיסיים של התלמידים הצעירים אך גם למחויבות מינימלית לתוצאות של חינוך של הגיל הרך.

המשתתפים הדגישו בעקביות את מחויבותם לטפל בצרכים הבסיסיים במסגרת תחומי האחריות שלהם. משתתפת אחת יצרה הקבלות למעורבות הקודמת שלה עם תלמידי תיכון כדי להדגיש את השינוי באחריות. היא תיארה במילותיה שלה:

בהיבטים יותר כזה פנימיים, אז באי-ב' יש אחריות נורא גדולה על צרכים נורא בסיסיים כאילו של ילדים. כלומר בניגוד לתיכון שזאת הייתה חווייה [עבר] שלי, זה ממש כזה לראות

שילדים אוכלים, שאף אחד לא היה צריך ללכת לשירותים, ולא היה לו נעים או נגמר לו הנייר, או לקשור את השרוכים, או לנגב את הנזלת (ראיון 23 חינוך עברי)

חלק מהמרואינות ביטאו את האמונה שהישג אינדיבידואלי, ולא צמצום הפערים החינוכיים כתוצר חינוכי, הוא המטרה של עבודתם בהוראה. גישה זו, הדגישה את התפיסה האתית שלא כל התלמידים צריכים להתכנס באותה נקודת קצה למידה. גישה זו מעוגנת ומקבלת לגיטימציה בראש ובראשונה מהנחיות תוכנית הלימודים. במובן זה תפקיד המחנכת כמורה מקצועית נתפס כמחויבות להעביר את החומר אך לא להתחייב לתוצאות, והאחריות על התוצאות היא על התלמידים.

ש: האם תכנית הלימודים מכוונת לצמצום הפערים?

ת: לא, ויש התייחסות לכל רמה. בספר רשום לנו איפה כל רמה של תלמידים יכולה להגיע ולפתור את התרגילים. [...] אני לא חושבת שכולם צריכים להגיע לאותו מקום, אצלנו כל תלמיד אמור להגיע למקום שהכי מתאים לו (ראיון 9 חינוך ערבי)

ת: יש אצלי למשל תלמידים שהם איטיים בכתיבה. היחס אליהם לא יהיה כמו אל היחס הזריזים שמסיימים את מטלותיהם מהר, אם נתתי תרגיל שיש בו 6 סעיפים, אז לילד מסוים אני אומר לו לכתוב רק 3. זה הכיוון (ראיון 13 חינוך ערבי)

ש: את לא חיה בקונפליקט בגלל זה?

ת: לא. אני לא רוצה שהילד ירגיש שהוא לא עשה כלום (ראיון 13 חינוך ערבי)

לסיכום, התמה של דאגה חוזית מספקת תובנות לגבי נקודות המבט האתיות הפורמליות של מחנכות. תחת תמה זו עלו תפיסות המכירות באחריות הפרגמטית של המחנכות לצרכים הבסיסיים של התלמידים, וכן תפיסות של אחריות פדגוגיות מינימלית ביחס ליכולות התלמידים.

3. המצבים האתיים בהם מעורבות מחנכות כיתות א-ב

חלק זה מציג את ממצאי המחקר לגבי המצבים האתיים שחוות מחנכות כיתה בעיקר באינטראקציות עם תלמידים. דברי המשתתפות שפכו אור על דילמות אתיות שונות בהן נתקלו בתפקידיהם כמחנכות וכיצד התפיסות האתיות שלהן קשורות לפעולותיהן המקצועיות במצבים אלו. ניתוח הראיונות העלה שישה מצבים אתיים אותם ניתן למקם בתרשים המתאר את תפיסות האתיות של דאגה (caring) השונות בתפקידן של מחנכות של הגיל הרך (ראו תרשים 2).

תרשים 2: מצבים אתיים העולים בתפקיד חינוך כיתות א-ב



3.1 דילמת חביב המורה

ההתמודדות עם תלמידים המפגינים בעיות התנהגותיות הציבה בפני המחנכות דילמה אתית משמעותית. בנסיבות אלו לא פעם מתחייבות המחנכות לקידום תלמידים בעייתיים בצורה החורגת מגבולות התפקיד הפורמליים. דאגה ללא גבולות מעיין זו לתלמיד בעייתי, יוצרת מעיין מצב של חביב המורה (teacher's pet). אחת המשתתפות מתארת זאת כך:

יש לי ילד שהגיע מהגן עם כוכבית, זאת אומרת יש קושי. ובחודשיים הראשונים לא היה קושי, הוא היה... התנהג למופת. ואחרי חודשיים הוא כנראה הרגיש נוח ומאוד מאוד קשה. זאת אומרת, הוא מקלל בקללות שלו... שלא קיימות בכלל, הוא מרביץ, מאוד מאוד לא פשוט. לי יותר קל איתו, יש לי יותר סבלנות אליו. אני בקשר עם ההורים שלו ובקשר עם הפסיכולוגית שלו בשיחות ארוכות, ויש לי משהו רגשי נוח איתו. יש מורות שלא מוכנות להיכנס לכיתה בגללו. ויש מורות שאצלן כל שיעור הוא יוצא מהכיתה. זאת אומרת, אף שיעור לא נגמר שם כמו שצריך. ושם אני מוצאת את עצמי נלחמת, כי אני רואה כן את הצדדים החיוביים. [...] עם הילד הזה, אני כן, אני מוצאת את עצמי נלחמת ומבקשת ומתחננת ולוקחת אותו אליי לכיתה המקבילה, כדי שהוא לא יתפרץ שם בכיתה. ולפעמים משאירה כיתה שלמה לרגע בלי השגחה, כדי למצוא אותו ולעזור לו (ראיון 37 חינוך עברי)

הנרטיבים של המחנכות משקפים כי לעיתים קרובות מציאת האיזון בין הצגת גבול נוקשה לתלמיד להבנה ותמיכה הינו מאתגר. כך הסבירה זאת אחת המחנכות:

אני נתקלת בדבר הזה כמעט כל יום. יש אצלי ילד שאני מאד מחבבת ויש לו יכולות נפלאות. אבל מדובר בילד בעייתי מאד ואלים. אני מנסה מאד להתקרב אליו למרות שהם באים ואומרים לי שהוא תקף אז למה את קוראת לו ולמה לא הענשת אותו. אני הבנתי שהילד

הזה מתנהג בצורה כזו כי הוא זקוק לתשומת לב, זה חסר לו, הדילמה כאן שאני צריכה לקבוע לו גבולות נוקשים ויקשיב לי או שאני אתקרב אליו. לעיתים אני מרגישה שאני משפיעה עליו בדרכים האנושיים שלי ולעיתים אני מצליחה להתקרב אליו (ראיון 18 חינוך ערבי)

המשתתפות חזרו ותיארו כיצד דילמה זו טומנת בחובה מתח בין תפיסה אתית של דאגה ללא גבולות לתפיסת צדק מתחרה של הוגנות פרוצדורלית (עמידה בחוקי בית הספר). המחנכות תיארו כיצד הדאגה ומחויבותם העמוקה מתנגשת עם החוקים של מערכת החינוך הפורמלית. כך למשל מחנכת אחת הרהרה על המאבק בין מתן מענה לצרכי התלמיד הבעייתי אליו התחייבה לבין עמידה בתקנות שנקבעו, והסבירה:

איך מתמודדים עם בעיות משמעת? איך אני מתמודדת עם ילד שעכשיו הוא מדהים, אני מתה עליו, הוא פשוט קסם של ילד. אבל הוא יכול יום שלם לעשות אוריגמי. אז זה התפקיד שלי מולו מה? לתת לו את זה או לא? אז זה גם קונפליקט שלי ביני לבין עצמי, ביני לבין המערכת. אני אומרת טוב, הילד הזה מפריע, תתקשרי להורים שלו שיבואו לקחת. סליחה? זה לא התקנון. אז מה? כי הילד, למה אותו כן ואחרים לא? איפה המנעד הזה? מה התכנית הסדורה מול הילד הזה? אז זה המון המון קונפליקטים. זה קונפליקט ביני לבין עצמי, זה קונפליקט ביני לבין התלמידים בכיתה - איזה מסר אני מעבירה, שילד אחד יכול לעשות משהו וילד אחר לא (ראיון 31 חינוך ערבי)

לסיכום, הדילמות סביב מתן תשומת לב אישית יחודית לתלמידים מאתגרים ספציפיים הופיע כנושא חוזר בנרטיבים של מחנכות של הגיל הרך. המחנכות הביעו לעתים קרובות קושי והתלבטויות לגבי יכולתן למצוא את הגישה הנכונה עבור תלמידים אלו עם התנהגויות בעייתיות ולגבי אופן הדרישות והציפיות סביב בעיות משמעת הקיימות בבית הספר. עם זאת, המחנכות הציגו בעקביות את מחויבותן הרגשית העמוקה לתמוך ברווחתם והתקדמותם החינוכית של תלמידיהם שהתמודדו עם בעיות התנהגות החורגת מגבולות התפקיד שלהן, מתוך הכרה כי תמיכה מיוחדת חיונית לצמיחת התלמיד.

3.2 דילמת נסיבות בית קיצוניות

דילמה אתית נוספת שחשפו המשתתפות נסובה סביב נסיבות הבית הקיצוניות של התלמידים. דילמה זאת נבעה מהמתח בין הדאגה הרגשית העמוקה של המחנכות לתלמידים שלא חווים יחסים תקינים עם הוריהם ליכולת ההשפעה המוגבלת שלהן על מציאות זו. אחת המשתתפות הדגישה את הסטרס הרגשי שמחנכות חוו לנוכח דילמות אלו, ותיארה:

הדילמה הכי גדולה שאני נתקלת בה בעבודה שלי היא לגלות שהתלמיד לא חי חיים רגילים בתוך המשפחה שלו, אני מאוד מוטרדת מזה וזה מציק לי נפשית ורגשית, אני מרחמת על התלמידים האלה (ראיון 2 חינוך ערבי)

נסיבות קיצוניות מעיין אלו יכולות להיות קשורות להיבטים אקדמיים. כך למשל, עלו סיפורים על כך שהורים לוחצים על התלמידים להגיע להישגים גבוהים לעיתים בצורה לא מציאותית או כזו שאינה קשורה ליכולותיהם.

ש : אם הילד אינו יכול להשיג ציון מאה אז מה קורה במצב שכזה?

ת : יש ילדים שמספרים שאם הם לא מקבלים ציון מאה אז הם יענשו.

ש : והילד שיש לו קשיים כלשהם? מה מצב במקרה שכזה?

ת : ישנם קשיים. יש הורים שמקבלים את הדברים האלה, ויש כאלה שלא מקבלים זאת. הם לא מבינים שלילד ישנן יכולות מסוימות. הם שואלים למה אינו יכול (ראיון 18 חינוך ערבי)

משתתפות אחרות תיארו כיצד לחץ זה גובה מחיר נפשי מהתלמידים ומתבטא בהתנהגויות בעייתיות בבית הספר המעידות על מצוקה רגשית שלהם.

זה מפריע לי המון, ש[ההורים] אכפת להם רק מהציון. למרות שיש לתלמידים מסוימים קשיים לימודיים, ולא אכפת להם לטפל בהם, או לגלות את הצדדים הטובים שיש לילדים שלהם ואת הדברים הטובים שהם יכולים לעשות, זה מדאיג אותי בהחלט כי זה גורם לתלמידים האלה להיות עם בעיות התנהגותיות, משום שהם לא מצליחים לרצות את ההורים שלהם מבחינה לימודית, ואף אחד עוד לא גילה את הכישרונות בדברים האחרים שיש להם אז הם מבליטים את עצמם דרך ההתנהגויות האלימות ובעיות ההתנהגות (ראיון 3 חינוך ערבי)

האמירות שזוהו תחת תמה זו שייכות בעיקר למחנכות מהמגזר הערבי. יתכן והיבטים מסוימים השכיחים במגזר הערבי כגון דגש על ערכים מסורתיים מגדילים את הסיכוי ליחסים מתוחים ולעיתים לא תקינים של תלמידים עם הורים שיוצרים התלבטויות בין שיקולים אתיים של דאגה לשיקולי קהילתיות.

עלו גם עדויות על מקרים קיצוניים יותר. כך לדוגמה אחת המחנכות סיפרה על מקרה שבו תלמיד חשף אלימות במשפחה בבית :

היה לי תלמיד לפני זמן קצר, שבזמן שדיברנו בכיתה על כיבוד ההורים אמר פתאום שהוא לא אוהב את אבא שלו, אמרתי לו למה? זה אבא שלך אתה צריך לאהוב אותו, אז הוא סיפר כי אבא שלו מכה את אמא שלו בכל יום מחדש, והוא מתכנן להרוג אותו כשיגדל. אז חיבקתי את התלמיד הזה וישר הפנית את העובדת הסוציאלית וסיפרתי לפסיכולוג לגבי הדברים האלה וביקשתי שישב איתו (ראיון 2 חינוך ערבי)

נרטיב זה הדגיש את אחריותה של המחנכת לטפל בנושאים אלה באופן מיידי על ידי שיתוף אנשי מקצוע רלוונטיים כדי לספק תמיכה.

3.3 דילמת נתיבי הלימוד

דילמה זו מתמקדת באתגרים שמציבים שינויים במסלולי הלימוד של התלמידים, כגון החלטות הקשורות הורדת תלמיד כיתה או שיבוץ תלמיד בכיתה חינוך מיוחד. מן הדברים עלה כי הדאגה כאמצעי לקידום מקצועיות מורכבת משתי מטרות בסיסיות שלעיתים סותרות: האחת- מתן מענה

מקצועי מתאים לצרכי התלמיד עם הלקות או הצורך המיוחד והשנייה- הבטחת תועלת מקצועית לשאר הכיתה הנובעת ממורה פנויה וזמינה.

חלק מהמשתתפות הדגישו את הקושי בהתמודדות עם תלמידים עם יכולות, צרכים ודרישות תמיכה מיוחדות. המחנכות הביעו את הקשיים העומדים בפניהן בניהול סביבת כיתה המתאימה הן לתלמידים רגילים והן לבעלי לקויות וצרכים מיוחדים שיצרה סיטואציה של קונפליקט אתי בין דאגה לילד עם הצרכים לתועלת לשאר הכיתה :

ואז הגיע ילד חדש, עם בעיות לא פחות קשות. והבעיה היא שהוא לא מאובחן, הילד הזה. אז אנחנו עובדים עכשיו על כל, שולחים את ההורים לאבחונים. וגם, ילד שמצריך המון המון אנרגיה. וילד כזה יושב בכיתה ואני מרגישה הרבה פעמים שכל היום אני מתעסקת עם בעיות שלו, כאילו עם איך לנהל אותו, במקום לנהל את כל הכיתה. והרבה פעמים ילדים כאלה מגיעים עם איזושהי סייעת או משלבת וגם אותה צריך לנהל. אז לא מספיק שיש שלושים ילדים, אז יש גם עוד איש צוות שצריך, לפעמים זה משלבות טובות, או סייעות טובות, שמבינות עניין ועושות ומגדילות ראש. ולפעמים זה, אין, צריך גם עם זה להתמודד. שהן לא כזה מבינות ולא כזה יודעות ולא כזה, צריך להגיד להן כל דבר, צריך להסביר להן כל דבר. ולא תמיד הן ברמה (ראיון 29 חינוך עברי)

ילד שמגיע בבוקר לבית ספר ושמוח ללמוד ורוצה להתקדם, ורוצה להשוויץ במה הוא עשה בבית, ונורא רוצה מורה פנויה ורגועה ולא מורה ב"סטריס" כי, כי יש ילד אחר שלא מתאים למסגרת שבשמונה ועשרה כבר מוציא אותך מהכלים. זה יש בזה איזו שהיא השפעה רגשית על המקום שלך כמחנך מול שאר הילדים בכיתה. כשילד אחד מפר את האיזון הזה (ראיון 27 חינוך עברי)

המחנכות גם שיתפו חוויות הקשורות להחלטות הנוגעות לשיבוץ בכיתות חינוך מיוחד המדגישות את המתח בין רצונות ההורים לבין שיקול הדעת המקצועי של המחנכות המתבטא בהחלטה על סביבת הלמידה הטובה ביותר לתלמיד.

ש: היה לי לפני ארבע שנים תלמיד שחשבו להוציא אותו מבית הספר ולהעביר אותו לכיתה מקדמת, או להשאיר אותו בבית הספר עם סל החינוך המיוחד. הבנתי את ההורים, היה להם קשה לחשוב להעביר את הילד שלהם לבית ספר מרוחק פיזית ואין להם אוטו, הם לא הבינו בדיוק מה זו כיתה מקדמת. והמצב של התלמיד מאוד קשה וקשה לו ללמוד בכיתה רגילה. כשעשו לתלמיד אבחונים הם קבעו כי יש לו גיל שכלי של ילד בן שלוש למרות שהוא עלה לכיתה ב, וחבל שהם נותנים לו ללמוד בכיתה רגילה (ראיון 17 חינוך ערבי)

ת: מה עשית אז?

ש: הייתי צריכה לשכנע את ההורים כי המעבר לכיתה המקדמת יהיה לטובתו, ששם דואגים לו יותר, שבבית הספר הרגיל יש 33 תלמידים והמון לחצים שהוא לא יכול לעמוד בהם, שהחומר הלימודי, הבחינות והמטלות לא מותאמים עבורו. בסוף הצלחנו לשכנע את ההורים שהוא יעבור לכיתה המקדמת למרות שהבנתי את הרגשות שהיו לאימא אבל לא הייתה אפשרות אחרת. וגילינו שלתלמידי החינוך המיוחד מגיעה הסעה ואין משמעות לכך שאין להורים אוטו (ראיון 17 חינוך ערבי)

מצד שני היו גם סיפורים בהן מחנכות תיארו מקרים שבהם קידמו החלטות הנוגעות להשארות התלמיד במסלול הלימוד הנוכחי למרות לחצים של ההורים ושל גורמים נוספים בבית הספר. כלומר הדאגה המקצועית התפרשה כהשארות התלמיד בנתיב האקדמי הרגיל. לתפיסתן, המענה המקצועי דורש קבלת החלטות מתחשבת ושיקול זהיר של הנסיבות הייחודיות של כל תלמיד.

ת: בעבר להורים הייתה האפשרות להוריד את הילד שלהם כיתה אם לפי דעתם הוא לא יכול ללמוד בכיתה בה הוא נמצא. וראיתי שבתלמיד יש יכולות מצוינות ושהוא דווקא יכול להישאר בכיתה

ש: אלו קשיים היו לו?

ת: הוא היה איטי, אבל היו לו יכולות מצוינות ולא רציתי שהוא ירד כיתה, כי ידעתי שהמצב הנפשי והחברתי שלו יתדרדר, האבא והאבא התעקשו להוריד אותו לכיתה א, אז אחרי כמה ימים החזרתי אותו לכיתה ב והתעקשתי בעצמי שלא יחזור לכיתה א, והבטחתי להם שהוא יצא מכיתה ב ברמה הכי טובה שיש. ההורים לא הסכימו וגם לא המנהלת ובכל זאת המשכתי להתעקש שהוא לא ירד כיתה (ראיון 19 חינוך ערבי)

ש: וזה היה לטובת התלמיד?

ת: כן, בהחלט. ועד היום כשהם רואים אותי הם מודים לי שהתעקשתי, כי הם הבינו שאם הוא היה יורד כיתה זה היה משפיע עליו לרעה ולא היה מאפשר לו להתקדם, כי המיומנויות החברתיות שלו לא משהו, הוא שקט מדי, אז תארי לעצמך איזה סטיגמות היו מדביקים לו אם הוא היה יורד כיתה. ועד היום הם מודים לי, היום הוא בחור גדול והם מודים לי על הצעד האמיץ והנכון שעשיתי (ראיון 19 חינוך ערבי)

3.4 דילמת המשאבים המוגבלים

המחנכות של הגיל הרך ביטאו לעתים קרובות תחושת קונפליקט בהקצאת תשומת לב הוראתית, שעות תגבור ומשאבי תמיכה בין תלמידים בדילמות בין אתיקה של צדק חברתי לאתיקה מקצועית כזו השואבת מתפיסות אקדמיות מריטוקרטיות. רבות מהמשתתפות בחרו לתעדף תלמידים חלשים בקבלת תמיכה נוספת, אך במקביל חשו את הנטל האתי של אי מתן תשומת לב הוגנת לתלמידים חזקים. מורה אחת תיארה:

אני כן נותנת המון זמן לתלמידים החלשים, אני תמיד הולכת לבדוק מה איתם, כי התלמידים החזקים יודעים להסתדר אבל אני מרגישה שאני לא הוגנת איתם כי גם הם רוצים תשומת לב וקשה לי שאני משאירה אותם כך. בשנה שעברה לא היו המון תלמידים עצמאיים כי הכיתה שלי הייתה הכי חלשה ולימדתי ביישוב חלש מאוד השנה יש לי בכיתה שבעה תלמידים חלשים ואז מתאפשר לי להגיע כמעט לכל התלמידים (ראיון 6 חינוך ערבי)

מחנכת אחת תיארה את העומס הרגשי של קבלת החלטות כאלה באופן שהדגיש את המורכבות שבאיזון בין משאבים מוגבלים לשיקולים אתיים:

עכשיו לי יש נגיד היכולת להוציא באמת לקבוצה ממוקדת לעבודה זה היא מאוד, מאוד מוגבלת כאילו זה, אז את מי לחזק? את הילדים שכאילו אולי תוך שלושה, ארבעה, חמישה מפגשים עבודה אינטנסיבית, יש מצב שהם כאילו מצטרפים פחות או יותר לקצב של הכיתה [...] או להיעזר אבל הילדים האלה שלא יודעים כלום איזה חוויה נוראית כאילו הם לא מבינים הרבה פעמים לא את השפה עוד לא רכשו מערכת קריאה אז זה ממש דרישה של אם אני אפקיד אותם רגע ואצליח רגע לרוץ קצת קדימה עם הילדים שצריכים כאילו זה כל הזמן שאלה על הקצוות כאילו אם לעבוד ממש עם הקצוות שהם אני אגיד את זה במירכאות הם, הם גוזלי אנרגיה מאוד, מאוד גדולים כלומר ילדה שהיא גם לקוייה, וגם אולי קצת על הרצף וגם עם הזה אם אני אשקיע בה את כל השעה, יכול להיות שההתקדמות תהיה נורא, נורא מועטה, זאת אומרת הרבה אנרגיה עם יכולת של מעט התקדמות. לעומת זאת הילדים שאולי באמת אני יכולה להשקיע את אותה מידה אבל ההתקדמות תהיה משמעותית. מצד שני החוויה שלה לא פחות חשובה, אז זה אותו הדבר נגיד זאת נגיד ממש דילמה כאילו אפוא להסביר.. (ראיון 23 חינוך עברי)

דילמה הקצאת משאבים משמעותית נוספת עלתה בעת בחירת תלמידים להתערבויות מיוחדות, כגון ריפוי בעיסוק או ריפוי בדיבור. המחנכות תיארו את האתגרים של בחירת התלמיד לתעדף על סמך רקע ומצבים קשים. מורה אחת סיפרה:

יש לתלמידים מסוימים קשיים לימודיים ואנחנו מפנים אותם לריפוי בעיסוק או ריפוי בדיבור ואנחנו יודעים שלהורים שלהם אין את היכולת להביא אותם לטיפול כזה באופן פרטי, אז היועצת מבקשת לבחור את התלמיד שיש לו את הרקע הכי קשה והמצב הכי קשה, אז אני נכנסת לדילמה אני לא יודעת במי לבחור אני לא רוצה לא להיות הוגנת ועלי לבדוק את המצב באופן מדוקדק כדי לקחת את ההחלטה וקשה מאוד להיחשף לקשיים של המשפחות האלה (ראיון 7 חינוך ערבי)

דילמה זו במובן רב תולדה של הנסיבות המערכתיות בהן פועלות המחנכות כנשות מקצוע. אומנם היא עלתה בשני המגזרים אך היא בלטה יותר במגזר הערבי, המקבל הן בצורה ישירה ממושרד החינוך והרשויות המקומיות והן בצורה עקיפה (למשל דרך לחצי הורים או כוחם בניצול הקצאות מיוחדות במערכת) משאבים מעטים יותר.

במובנים רבים, דילמה זו שיקפה תפיסות עומק רחבות יותר של המחנכות לגבי שוויון ואי שוויון חברתיים. בראיונות עלו תפיסות שונות באשר למקורות לאי שוויון בין ילדים. המחנכות מחזיקות בהסברים שונים למקורות לאי שוויון – אי שוויון הנובע מהיבטים סביבתיים סוציו אקונומיים או אי שוויון מולד הנובע מיכולות. חלק מהמחנכות בדבריהן מבטאות הבנה באשר לאופן שבו הפערים הסוציו אקונומיים מעצבים אי שוויון. תפיסה זו דורשת מהמחנכות הכרות מעמיקה עם הרקע המשפחתי של הילדים:

כל תלמיד מגיע אלינו מעולם אחר, לכל אחד יש בית שונה, לכול אחד יש תנאים שונים, כלכליים, חברתיים ואחרים, ההבדלים הם עצומים. האוכלוסייה ממנה הגיעו התלמידים אצלנו בבית הספר היא אוכלוסייה בעייתית, לרוב היא מתחת לממוצע (ראיון 17 חינוך ערבי)

תפיסה נוספת המשתקפת בדברי המחנכות היא הכרה באי שוויון הנובע משוני בין לומדים. תפיסה זו תולה אי שוויון בדרכי למידה שונות בין לומדים. תפיסה זו מצריכה מהמחנכות לפתח שיטות הוראה מתאימות ללומדים שונים:

לכל ילד יש גם דרכי למידה שונות. כלומר, שמיעה, קליטה על ידי מישוש, קליטה על ידי תפיסה חזותית. חשוב מאוד לשלב את כל דרכי הקליטה בכל שיעור (ראיון 35 חינוך עברי)

חלק אחר מהמחנכות של הגיל הרך, קורא תיגר באופן פעיל על נסיבות אי השוויון (סביבה או תורשה) ומדגישה את המחוייבות שלהן לשוויון בתוצאות. לפי תפיסה זו, מחנכת כיתה א מחוייבת בסופו של יום להביא את כל הילדים לשליטה בקריאה, בכתיבה ולמיומנויות בסיסיות בחשבון באופן שמתעלם מאי שוויון בין הילדים:

המטרות הכי חשובות הן, שהתלמידים יצליחו לקרוא ולכתוב, לא רק שעשרה תלמידים יצליחו לקרוא ולכתוב, על כל התלמידים בכיתה להצליח לעשות זאת. אלא אם יש לתלמיד בעיה מסוימת, לקות למידה, או זיכרון מוגבל, יש לכל תלמיד את היכולות שלו, אני מאמינה שלכל אחד יש את היכולות שלו, עלינו לעשות את המירב בבית הספר על מנת לעזור להם להתקדם, אבל אם בכיתה שלי יש 30 תלמידים עלי לגרום להם להצליח לקרוא ולכתוב (ראיון 2 חינוך ערבי)

3.5 דילמת המערכת הבירוקרטית

המשתתפות הציגו דילמה נוספת בה הייתה התנגשות בין האתיקה המקצועית שלהן לבין אתיקה ארגונית פרוצדורלית הכרוכה בהיותן דרג נמוך במערכת בירוקרטית הכופה עליהן דרישות שונות. המחנכות הביעו תסכול מדרישות היורדות בהיררכיה הניהולית שסותרות את אמונתן הפדגוגית ומסיטות אנרגיה וקשב מקצועי. מחנכת אחת תיארה:

זו עבודה שדורשת המון משאבים נפשיים בעיקר. מה עוד? הדרישות של משרד החינוך והטופסולוגיה זו הצפה [...] כשהיום בחורה צעירה אומרת לי "אני רוצה ללמוד הוראה", אני אומרת לה "במצב הזה לא כדאי לך". ואני אוהבת את התחום ואני נהנית (ראיון 38 חינוך עברי)

המחנכות של הגיל הרך גם תיארו כיצד הנחיות פדגוגיות של משרד החינוך יוצרות פגיעה באיכות ההוראה והלמידה וכיצד הן נדרשות להיענות להנחיות מקצועיות מתחלפות בצורה תדירה למרות שאין להן שום תרומה מהותית ליעדים מקצועיים:

לימדתי כיצד לפרק את המילים בצורה מסוימת לתקופה ארוכה, ולאחרונה הם [משרד החינוך] ביקשו מאתנו לשנות את הצורה הזו. הם מסבכים את הדברים ומקשים על המורים ועל התלמידים ואני לא רואה את התועלת בכך ובכל שנה יש חידושים ולרוב החידושים הם שטותיים ולא לעניין, כי התרגלנו שאנחנו מלמדים את התלמידים בצורה מצויינת והם מבינים את זה ממש טוב, אז למה פתאום לשנות את זה?! זה לא הגיוני בכלל (ראיון 5 חינוך ערבי)

מחנכת אחרת הרחיבה על האופן בו דרישות של דרגי ניהול במערכת מתנגשות עם שיקול דעתה המקצועי ופוגעות בתלמידים וכיצד היא מנווטת בין עמידה על שלה למרות שאין לה מעמד במערכת לבין היענות לדרישות המערכת:

זה עוד משהו שלילי, שאני לא שולטת בחלוקת התלמידים באופן עצמאי, לפני כמה שנים מפקח ממשד החינוך ביקר אותי ואז ביקשו מאיתנו לחלק את הכיתה לקבוצות, ולא עשיתי זאת והשארתי אותם לשבת בשורות, כי הכיתה קטנה פיזית והתלמידים מדברים המון והמורים מתלוננים המון על המשמעת בכיתה ועל האווירה, הכיתה מאוד קטנה ויש המון רעשים... והיה לי עם המפקח ויכוח כי הוא התחיל לתת לי טענות למה כדאי לי לחלק לקבוצות, אז אמרתי לו שהוא לא יכול להגיד לי מה לעשות כי אני זאת שנמצאת בשטח ואני זאת שיודעת מה קורה בכיתה, אז אני מחלקת לקבוצות כשהנהלה מבקשת אבל לא המון כי אני לא רוצה שהם יקבלו את הרושם שאני אנטי תמיד, אני רואה מה מתאים ועושה את מה שמתאים (ראיון 6 חינוך ערבי)

מלבד דרישות ממשד החינוך היוצרות דילמות מקצועיות, עלו בדברי המרואיינות גם דרישות מהנהלת בית הספר המצמצמות את שיקול הדעת המקצועי שלהן. כך למשל סיפרה אחת המחנכות:

ת: אני אוהבת ללמד את התלמידים בכיף, שנלמד לאט - לאט לדאוג שכל החומר מגיע אליהם בלי לחץ ואלו ההנחיות שקיבלנו ממשד החינוך [...] שאסור לערוך בחינות בכיתה א ואסור לעשות הכתבה בכיתה א, שעלינו רק לעשות הערכה של הקריאה וזהו, אבל ההנהלה מבקשת לערוך בחינות מההנהלה, בחינות בהפתעה לתלמידים אז התנגדתי לזה, אמרתי להם שאסור לעשות בחינות פתע, אסור להגיד לתלמידים שימו את הדברים בתיק וכעת יש לכם בחינה, אסור לעשות זאת כי זה משפיע על המצב הנפשי של התלמידים ומכניס אותם למצוקה נפשית ולי זה הפריע המון, אין דבר כזה שהם ייבחנו בלי שהם עשו חזרה על החומר, אסור לתת להם ציונים, אסור שיהיו מחברות הכתבה בכיתות א-ב, ולמרות שכל הדברים האלה אסורים, ההנהלה גרמה לנו לעבוד איתם [בסוף] חזרתי לעבוד עם הדברים האלה. אבל לא נתתי לתלמידים דפי בחינה, ייעדנו מחברת למבדקים, והסברתי להם שזה עבורנו כדי שנבדוק אם למדנו כמו שצריך, אבל להגיד לך שאני משוכנעת בדברים האלה, ממש לא (ראיון 2 חינוך ערבי)

ש: והאם התנגדת לכך?

ת: גם אם התנגדתי, אין לי ממש מילה, כי שאר המורות לא מתנגדות (ראיון 2 חינוך ערבי)

3.6 דילמת התלמיד הבודד

המשתתפות העלו בנרטיבים גם התמודדות עם דילמה האתית הקשורה בתלמידים המתמודדים עם קשיים בינאישיים ותפקיד המחנכות בקידום תלמידים אלו לקראת אינטגרציה חברתית. מספר מחנכות הדגישו את החשיבות של מתן תשומת לב נוספת לתלמידים המתמודדים עם אתגרים ביצירת קשרים חברתיים ואת הצורך לגרום לתלמידים הללו להרגיש כלולים, וכך אמרה מחנכת אחת:

אני צריכה לתת להם יותר תשומת לב, אני צריכה לשלב אותו עם שאר תלמידי הכיתה, לגרום לו להבין שיש לו מקום איתנו, שהוא חלק מאיתנו, שהוא לא צריך להישאר לבד כמו בבית, התלמיד הזה מאוד מפחד להישאר לבד בזמן ההפסקה הוא מתקשה לשחק עם האחרים, אני מסבירה לו שהוא יכול לשחק עם שאר התלמידים (ראיון 4 חינוך ערבי)

חלק מהמחנכות של הגיל הרך תיארו כיצד הן דוחפות את התלמידים לעיתים תוך כדי הפעלת כוח מסוימת להיות חברתיים בצורה המתאימה לציפיות החברה וזאת אף בניגוד לרצון התלמידים עצמם:

יש תלמידים שקשה להם ליצור חברויות, שהיו מנוודים בגן, יש לי תלמידה כזאת השנה, היא כל הזמן עצובה, היא כל הזמן עם פנים נפולות, אין לה חברות והיא משחקת רק עם הבנים, והיא מבקשת לשבת עם הבנים ואני לא מאפשרת לה, אני אומרת לה שחקי עם החברות שלך לכיתה, משחקים של בנות... עלי להבין את הצרכים של כל אחד מהתלמידים, יש כאלה שמשחקים עם האחים שלהם, אבל אני מסבירה להם שהוא האח שלך בבית, פה אתה צריך לשחק עם החברים שלך לכיתה ולא עם בני הדודים שלך או האחים שלך, אנחנו עובדים המון על הנקודה הזו (ראיון 17 חינוך ערבי)

בעוד הדילמות המתוארות מעלה קשורות להתלבטויות בנוגע לפרשנויות שונות של דאגה וטובת הילד, חלק אחר מהדילמות נגע למתח בין אתיקה של דאגה לאתיקה קהילתית, בפרט זו הקיימת בחברה שמרנית. המשתתפות מהמגזר הערבי העלו שחלק מהתלמידים הושפעו מבחירות ההורים בעת יצירת חברויות, מה שהוביל לבידוד עבור ילדים מסוימים. מאמצי המחנכות לקדם חיברות לחברה רצויה לתפיסתן התבטא במחויבותם ללמד את התלמידים את החשיבות של קבלה של תלמידים מרקעים אחרים:

נכון שהם עדיין קטנים אבל הם מושפעים מההורים שלהם שבחרים להם עם מי לשחק ועם לא, נדהמתי שיש תלמידים שאף אחד לא רוצה לשחק איתם בחצר, ושאלתי אותם למה אף אחד לא משחק איתם והם אמרו שאף אחד לא רוצה לשחק איתם, והסברתי לתלמידים האחרים שעלינו לשחק עם כולם גם אם מבחינה לימודית הם חלשים או אם הם באים ממשפחה מסוימת. התלמידים מפולגים מאוד, אז אני עובדת על כך המון (ראיון 6 חינוך ערבי)

4. הקשרים של הפעולה החינוכית ותפיסות אתיות של מחנכות כיתות א-ב

הממצאים מעלים כי ההקשרים האתיים המעצבים את התפיסות האתיות של מחנכות א-ב בחינוך העברי ובחינוך הערבי הם ההקשר המוסדי, ההקשר הכלכלי, ההקשר הקהילתי וההקשר התרבותי. ההקשר המוסדי כולל את מדיניות משרד החינוך ובכלל זה תכנית הלימודים ומדידה והערכה. ההקשר הכלכלי מתייחס להיבטים של תקצוב וחלוקת משאבים ומעורבות הרשות המקומית. ההקשר הקהילתי מתייחס להקשר הייחודי שמאפיין כל אחת מחברות והקונטקסט הקהילתי-משפחתי של הילדים ומשפחותיהם שמשפיע על הדילמות והמצבים האתיים עמם מתמודדות המחנכות. לבסוף, ההקשר התרבותי שמתייחס לייחודית החברה הערבית ולחברה היהודית ובכלל

זה היבטים של דת ומסורת ולהיבטים נאו ליבראליים. הניתוח יראה כיצד ההקשר השונים מעצבים את התפיסות האתיות של המחנכות.

4.1 ההקשר המוסדי

תרשים 3 מציג את ההשפעות של ההקשר המוסדי על הפעולה החינוכית ותפיסות אתיות של מחנכות א-ב.

תרשים 3: הקשר מוסדי של הפעולה החינוכית ותפיסות אתיות של מחנכות א-ב

חינוך ערבי	חינוך עברי		
עומס בירוקרטי		רגולציה	ההקשר המוסדי
תמיכה במדיניות הערכה ומדידה, התנגדות להגבלות על בחינות בכיתות א-ב	מדיניות הערכה ומדידה באה על חשבון הוראה ולמידה בכיתה	סטנדרטיזציה, מדידה והערכה	
אתיקה מקצועית ↓		השפעה על הממד האתי	

החינוך העברי והחינוך הערבי כפופים פורמלית לאותה המערכת. כפי שנכתב מעלה, המדיניות הפורמלית, הרגולציה ושיטות ההערכה והמדידה (עשר המשימות) מוחלות באופן זהה על החינוך העברי ועל החינוך הערבי, כמו גם דרישות בירוקרטיות שונות.

הרגולציה של משרד החינוך מאתגרת את האתיקה הפרופסיונליות של מחנכות - מחנכות בחינוך העברי ובחינוך הערבי כפופות לריבוי של דרישות רגולטוריות ומוטל עליהן עומס אדמיניסטרטיבי משמעותי. לעיתים קרובות הדרישות הבירוקרטיות שמעלה משרד החינוך נתפסות כעומדות בסתירה לאתיקה המקצועית של המחנכות שמציבה במרכז את המחוייבות שלהן להוראה ולמידה. העומס הבירוקרטי גורם להסטת המיקוד מהוראה ולמידה. כך מתארות המחנכות כיצד משרד החינוך מטיל עליהן משימות אדמיניסטרטיביות מרובות ומשתנות תדיר שגוזלות מהן זמן ומשאבים:

כל שנה נותנים לנו חוקים והוראות חדשות, מערכת לימודים חדשה, את פועלת לפי מדיניות מסוימת. כל שנה יש אצלנו שינויים מבחינת המשאבים שהם מכינים לבתי הספר באופן כללי. נוסף על הטפסים שאת ממלאת עבור כל תלמיד, חוץ מאלה שיש להם בעיות. כמובן שאין פתרונות, את רק ממלאת בטפסים ובמחשב. בסוף שנה שעברה נתנו לנו 50 שאלות לכל תלמיד ואת צריכה למלא זאת. זה היה בשבוע האחרון של שנת הלימודים בתקופת הבחינות והתעודות. לכל תלמיד יש כ- 50 שאלות... צריך לפרט על התלמיד ועל הוריו ועל ההנהגות שלו וגם מבחינה חברתית ולימודית. אז בסדר מלאנו. ומה התוצאה שקיבלנו? אין תוצאות. הם רק גורמים לך להיות בלחץ מבלי לתת לך תוצר שמועיל לתלמידים. הם נותנים לך מיזמים ואינם ממשיכים בזה. הדבר מהווה רק לחץ על המורים ותו לא (ריאיון 20 חינוך ערבי)

כמחנכת כיתה א, נתקלתי בהמון קשיים ממשרד החינוך, הם נתנו לנו המון משימות, והמון טפסים למלא, והמון מבדקים לערוך וזה המון, המון זמן על חשבון הזמן שלי עם התלמידים, לפעמים אני צריכה לעשות את הדברים האלה בבית כי אני לא מספיקה בבית הספר (ראיון 2 חינוך ערבי)

משרד החינוך זה אחד הדברים הכי גרועים שקיימים. הוא יושב שם במרומים באולימפוס, הוא בכלל לא בשטח. הוא בכלל לא יודע, בכלל לא רואה מה קורה. הוא מנחית הנחיות השקם וערב. הפכנו להיות ממלאי טופסולוגיה. כל היום אנחנו ממלאים טופסיאדה ברמות בעיני קשות. כאילו אני מוצאת את עצמי עסוקה בכל מיני דברים בבוקר של רישומים במקום להיות עם הילדים (ראיון 24 חינוך עברי)

בנוסף, משרד החינוך אימץ מדיניות סטנדרטיזציה, מדידה והערכה שנקראת "תכנית עשר המשימות". התכנית קובעת אבני דרך להתקדמות רכישת הקריאה ומלווה בתהליכי ניטור (מבדקים) אישיים לאורך השנה. לצד זאת, התכנית אוסרת על קיום בחינות בכיתה א' ומגבילה מאוד את מספר הבחינות בכיתה ב'. המחנכות בחינוך הערבי ובחינוך היהודי מפרשות באופן שונה את מדיניות הסטנדרטיזציה ואת האופן שבו היא מתיישבת עם התפיסות הפרופסיונליות שלהן. בשתי הקבוצות יש הסתייגות מהמדיניות. בשתי הקבוצות יש תחושה שהמדיניות פוגעת באוטונומיה ובפרופסיונליות אולם הטעמים להתנגדות שונים. בעוד שבחינוך העברי מדיניות המדידה והערכה נתפסת כמפריעה לתהליכי ההוראה והלמידה בכיתה, בחינוך הערבי מדיניות ההערכה והמדידה נתפסת לרוב כלא תומכת דיה בתהליכי למידה וכי נדרשים יותר מבחנים והכתבות על מנת להביא ללמידה.

בחינוך העברי מדיניות הערכה ומדידה נתפסת כבאה על חשבון הוראה ולמידה בכיתה. ראיון 21 חינוך עברי טוענת כי המדיניות לא מותירה זמן להוראה: "את אומרת אל תלמד רק תעשה אבחונים כל היום. אוקיי והילד אמור להתקדם סתם מאבחון לאבחון? מתי אני אמורה ללמד אותו אם סיימתי אבחון אחד ואני צריכה להתחיל אבחון שני?" (ראיון 21 חינוך עברי) באופן דומה מחנכות רבות שיתפו כי הן לא מיישמות את המדיניות כלשונה. כך מתארת זאת אחת המחנכות:

אני לא מצליחה לעמוד בדרישות. בסדר? ראמ"ה שולחים את עשר המשימות, כאשר אני אמורה לעשות לפחות שמונה מהן בכיתה א'. לא עשיתי השנה את כולן, לא לכל הילדים. זאת אומרת, בלתי אפשרי, אין לי בדיוק מורת רוח, אין סייעת בכיתה ומבין השעות הפרטניות והשהייה, לא הספקתי לעשות, לא לכולם, לא את כל המשימות (ראיון 37 חינוך עברי)

הביקורת על מדיניות הסטנדרטיזציה מופנית כלפי התדירות של המדידה והעומס שהיא מטילה על המחנכות. לצד זאת, יש מחנכות שמכירות בתרומה של הניטור למעקב אחר התקדמות הילדים ולתמרורי האזהרה שהיא מציבה לתלמידים שנשרכים מאחור:

אבל יש לי למשל, יש כל מיני החלטות פדגוגיות שמאוד משרתות אותי בקטע הזה. למשל איך עושים מיפוי קריאה, שאחרי זה צובעים אותו ברמזור - ילדים בצבע ירוק, צהוב ואדום. אז יש לי ממש חובת דיווח להרים טלפונים להורים האלה של צבע אדום. יש קול הערכה חלופית, משוב מקדם למידה. כל הילדים שהם ברובריקה שהם מדאיגים, או

מדאיגים מאוד, אני חייבת לייצר תקשורת איתם. וזה כלי שהוא, גם אם הוא מעיק והכל, זה משהו שהוא גם שומר עליי (ראיון 31 חינוך עברי)

בחינוך הערבי המחנכות משקפות גישה פדגוגית הפוכה שתופסת את מבחנים והכתבות כחיוניים ללמידת תלמידים, לכן, מרבית המחנכות בחברה הערבית תומכות ואוהדות את מדיניות המדידה וההערכה של משרד החינוך ותופסות אותה כאפקטיבית:

בהרבה מקרים אם ניקח לדוגמא את משרד החינוך, ובמיוחד כשאני מחנכת כיתה א', אז מבדק הקריאה שעשיתי לכיתה א', זה עוזר לי לעיתים. אני לא מכחישה זאת. זה גורם לי לחדד את הקשיים ולעבוד לפי נתונים ברורים ולא לפי מה שאני רואה את הילד, כי כאשר את מלמדת שעור רגיל בכיתה ישנם הרבה גורמים שמשפיעים, האישיות שלו, שהוא ידע את זה ולא ידע את הבא שלאחריו, כאשר יש לי את המבדק של הקריאה, אז יש לי נתונים, הוא ידע את זה ואת זה, את זה ואת זה הוא צריך תרגול, או תרגול ואימון יותר, במקרה הזה אני רואה בזה משאב (ראיון 12 חינוך ערבי)

תראי תיק המשימות (פורטפוליו) בכיתה א' מאד הקל על המורות בכיתה א', מה הם הדברים הדרושים ממני כמורה בכיתה א', מהם הדברים שהילד בסוף כיתה א' אמור לשלוט בהם. דבר זה נהיה ברור ומובן מאד. יש מחוון בשפה הערבית לכיתה א' (ראיון 15 חינוך ערבי)

בנוסף, מחנכות בחינוך הערבי לעיתים קרובות מבקרות את משרד החינוך על שהוא אוסר על עריכת מבחנים והכתבות בכיתה א':

הם בכלל לא מכוונים לכך ואני כל הזמן מצביעה על החסרונות שיש בתכנית הלימודים, למשל היום אסור שתלמידי כיתה א' יעשו הכתבה, ואסור שהם יעשו מבחנים, אני בעד להפחית את מספר הבחינות, אבל הם צריכים להתקיים כי רק בעזרתם נוכל להבין את המצב של התלמידים, מותר לנו רק לעשות מבחני קריאה, אבל אני תוהה למה התלמידים שלימדנו לפני שבע שנים יותר טובים מבחינת לימודית מאשר התלמידים היום, ואז ערכנו המון בחינות, ורק אז ההורים יושבים עם הילדים שלהם וחוזרים על החומר, אם אין בחינה ההורים לא חוזרים על החומר אלא אם כן יש בחינה ואני שואלת את התלמידים בכיתה אם קראו ורובם אומרים לי שלא, רק כשאמא יודעת שיש בחינה היא יושבת עם הילד שלה ומלמדת אותו (ראיון 6 חינוך ערבי)

המרואיינות מהחינוך העברי והערבי תופסות ומגיבות באופן שונה למדיניות הסטנדרטיזציה. המחנכות בשני המגזרים מכירות בתרומה מסויימת של מדיניות הסטנדרטיזציה לעבודתן אבל בעת תופסות אותה כמחלישה את האוטונומיה המקצועית שלהן. אולם בעוד שהמחנכות בחינוך העברית תופסות את המדיניות כתנאי מקסימלי וכמדיניות שלעיתים קרובות באה על חשבון למידה מהותית והפנמה של הנושאים הנלמדים, המחנכות בחברה הערבית מזדהות הרבה יותר עם מדיניות של מדידה ובחינות תופסות אותה כמדיניות מינימלית. בבסיס שוני זה עומדים הבדלים בהנחות היסוד הפדגוגיות של המחנכות בשתי החברות באשר למטרות הלמידה, מתי מתרחשת למידה והנעה (מוטיבציה) של תלמידים ללמידה. המחנכות בחינוך העברי מחזיקות יותר בתפיסות של הנעה פנימית ואילו המחנכות בחברה הערבית מחזיקות יותר בתפיסות של הנעה חיצונית.

4.2 ההקשר הכלכלי

היבט מערכתי נוסף שמעצב את סביבת העבודה של מחנכות הוא תקצוב מערכת החינוך. תרשים 4 מציג את ההשפעות של ההקשר הכלכלי על הפעולה החינוכית ותפיסות אתיות של מחנכות א-ב.

תרשים 4: הקשר כלכלי של הפעולה החינוכית ותפיסות אתיות של מחנכות א-ב

חינוך עברי	חינוך עברי		
תחושה של מחסור		תקצוב מערכת החינוך	ההקשר הכלכלי
מערכת דלה	מערכת עשירה	השפעה על הממזד האתי	
<p>אתיקה מקצועית ↓</p> <p>אתיקת צדק ↑</p> <p>אתיקת דאגה ↑</p>	<p>אתיקה מקצועית ↑</p> <p>אתיקת דאגה ↑</p>		

מחנכות בחינוך היהודי ובחינוך הערבי הצביעו על צורך בשיפור התנאים במערכת החינוך:

אני חושבת שיש פער מאוד, מאוד, מאוד גדול שלא לומר תלישות בין משרד החינוך לבין מערכת החינוך. זאת אומרת, מצד אחד רוצים שנלמד דיפרנציאלי, שנתאים את עצמינו שנתחדש, שנתקדם, ש... כל המילים האלה, ומצד שני בשטח זה לא יכול לעבוד אם אין לך משאבים, אם אין לך זמן, אם אין לך כיתה קטנה, אם אין לך סיוע (ראיון 22 חינוך עברי)

המערכת כמערכת היא די חרפה, היא מערכת ענייה... אני חושבת שנקודת המוצא היא של חוסר, ומאבק על משאבים, ומשאבים יכולים להיות על מקום פיזי, כיתה שיש שם מספיק מקום עשרים וחמישה ילדים לנוע בצורה נעימה וחופשית בלי שהם נתקעים במשהו זה התשתיות שהן תמיד דלות, זה גם דמות מבוגר כאילו שהיא פנויה ורגועה זה גם משאב בחוסר. אז אני אומרת, בתור מחנכת חדשה שנכנסה אני, אני הייתי בהלם מחוויית הדלות, פשוט חווית דלות, חוויית הישרדות (ראיון 23 חינוך עברי)

כעת הכיתה מאוד קטנה, כמעט אין מקום לשולחנות ולכיסאות, הרגל שלי תמיד נתקלת בהם וזה מפריע לי המון, הכיתה שלנו מאוד קטנה כשיש שלושים תלמידים, ואת יודעת שהאווירה כן משפיעה על התלמידים ולמרות שניסינו לשפר את הכיתות ואת הפינות ולצבוע בצבעים יפים זה עדיין לא מספיק כשאין מרחב פיזי, שהתלמידים יוכלו לעבור בין הפינות בחופשיות ובנוחות (ראיון 2 חינוך ערבי)

המחנכות תופסות את ההקשר הכלכלי כמחליש הן את האתיקה המקצועית והן את אתיקת הדאגה. המחסור במשאבים מקשה על המחנכות להתפתח מקצועית ולשלב פדגוגיות חדשות. המחסור במשאבים מתרגם גם למחסור במשאב הדאגה – פחות פניות של המחנכות לילדים.

יחד עם זאת, העמקה בדברי המרואיינות מלמדת על פערים משמעותיים במשאבים בין מערכת החינוך העברית למערכת החינוך הערבית – בהלימה לנתונים שהוצגו מעלה. מערכת החינוך העברית והערבית אמנם כפופות לתקינה (מספר תלמידים בכיתה) ולסטנדרט המבנים שקובע משרד החינוך

אך מערכת החינוך היהודית עשירה משמעותית בהיבטים של תכנים ותקצוב. בציטוטים מעלה מחנכת בחינוך העברי מתייחסת לכיתה בת 25 תלמידים ואילו מחנכת בחינוך הערבי מתייחסת לכיתה בת 30 ילדים. שתי המחנכות מתייחסות להקשר הכלכלי אולם נראה שמערכת החינוך העברי מתוגמלת יותר ממערכת החינוך הערבי.

להפחית את מספר התלמידים בכיתה, שיפתחו עוד כיתות, שיצמידו לנו מורות שיעזרו לנו, שיפחיתו מהחומר הלימודי, שההורים יפנו למשרד החינוך ויבקשו להפחית מהחומר הלימודי שבתכנית הלימודים. ליצור סביבה נעימה עבור התלמידים שיאהבו את בית הספר יותר ולעשות פינות של ליטוף חיות ומשחקים, אנחנו יכולים לעשות כל כך הרבה דברים, הם מבליים המון זמן בבית הספר, אז שיעבדו עם מוזיקה ועם דברים כאלה שיאהבו לבלות בבית הספר (ראיון 7 חינוך ערבי)

לגוון את השיעורים עצמם. יש שיעורי חינוך גופני אבל זה לא הרבה. כיתה א לומדים 13 שיעורים ערבית ו- 9 חשבון. אני רוצה גיוון יותר בשיעורים... שיעורי אמנות, יש גם מוסיקה, אבל שיהיה יותר. דברים שיש בהם בידור לילדים. כדי להוציא קיטור. אולי הדבר הזה קיים בבתי ספר היהודיים, אבל אצלנו לא הרבה (ראיון 13 חינוך ערבי)

שייתנו לנו לעשות כיתות מיוחדות בתוך הכיתה. זה מצריך תקציבים. אני רוצה שלכל תלמיד יהיה שולחן עבורו עם מגירות, לוח מגנטי על הקיר לכל תלמיד ועם השם שלו, אם הוא רוצה לכתוב עליו אות להביע את עצמו... אבל זה מצריך תקציבים... אין תקציבים שיכולים ליישם את הדברים שאת חולמת עליהם (ראיון 20 חינוך ערבי)

למחסור במשאבים מספר השלכות אתיות. ראשית, החלשת המימד הפרופסיונלי. המשאבים נתפסים כתנאי הכרחי למימוש החזון החינוכי. שנית, המחנכות מעלות טענות הקשורות באתיקת הצדק – המדגישה היבטים של שיוויון הזדמנויות "עיוור צבעים" כאשר המערכת הערבית דלה יותר בהשוואה למערכת היהודית. כמו כן, המחנכות טוענות שהדלות מביאה לאבדן חדות הלמידה בקרב התלמידים. שלישית, המחסור במשאבים בחינוך הערבי מחליש את האתיקה המקצועית מעביר משקל יתר לאתיקת הדאגה שמהווה משאב חלופי:

אני מחשיבה עצמי אימא שלהם, גם אם בא מורה וצועק עליהם או נותן להם הערב בתורנויות או שהם מתווכחים עם המורים, אני חשה שהם הילדים שלי, אני מרגישה שהם שלי, את מגיעה למצב של יחסים בין אם ובניה. אני נפגשת אתם הרבה ולא מעט. במשך כל היום. יש יום או יום וחצי שאני תורנית קרוב לדלת הכתה ואני נשארת לאורך היום מולם. כשהם יוצאים להפסקה אני עומדת בקרבתם. אני נתקלת בהם הרבה. זה שונה ממורה שנפגשת עם הכתה שלה שעה ביום (ראיון 11 חינוך ערבי)

לעומת זאת, בחינוך העברי, במקומות בהם יש תמיכה של הרשויות המקומיות ושל בתי הספר המשאבים, המשאבים מחזקים הן את האתיקה המקצועית של המחנכות והן תומכים באתיקת הדאגה:

אז יש לי כאן את המקום גם לבקש ולקבל. כל מה שקשור גם בבחירת החוגים שייכנסו לבית הספר. יש לנו חוג גינה, גינה טיפולית, גינות טיפוליות. כפי שאמרת טיפול באמצעות

כלבים, מיינדפולנס ויוגה. יוגה דרך אגב זה, מה שעשינו, לקחנו משאבים פנימיים, זאת אומרת לקחנו מורות מהצוות והקצנו שעה במערכת והמורות לוקחות חצאי כיתות ועושות איתן בחדר הכלה, שזה מקסים (ראיון 32 חינוך עברי)

העירייה אצלנו... מאוד מאוד משמעותית. מכיתה א' עד כיתה ו' יש תוכנית, שנוגעת בדרכי ההוראה שלנו. זה למידה ערכית אקדמית בשיתוף הקהילה, תוך השפעה על הקהילה... בכיתה א' אנחנו מתעסקים למשל במסע העולם. אנחנו לומדים על הפרדת פסולת... שימוש מחדש... על מנת לשמור על כדור הארץ. ואנחנו בחדר מייקר מייצרים מחדש דברים. הילדים מפעילים בובות למשל, ממלאים את הבובות שלהם, מכינים רובוטים... אז הרשות המקומית היא חלק מאוד מאוד חזק בבית ספר שלנו והיא גם מספקת המון המון משאבים (ראיון 35 חינוך עברי)

הציטוטים משקפים פערים גדולים בין מערכות החינוך. הרגולציה של משרד החינוך שכוללת סטנדרטיזציה של תכני הלימוד, מדידה והערכה, תקינה ומבנים אומנם חלה באופן שווה על שתי מערכות החינוך, אך בפועל, הפערים בניהן גדולים. הפערים נובעים הן מאי השוויון בתקצוב שמעדיף את החינוך היהודי, הן בתקצוב הנוסף שרשויות מקומיות יהודיות עשירות משקיעות בבתי הספר והן מההרכב הסוציו אקונומי של ההורים שיידון בהמשך. התוצאה היא שהחינוך הערבי סובל מדלות ומחסור במשאבים ואילו החינוך היהודי יכול לתמוך בתלמידים ובמורות בעזרת תוספת של שעות, חוגים ומשאבים שביכולתם לשנות את חוויית ההוראה והלמידה בבית הספר.

ההקשר הכלכלי מקבל ביטוי שונה בשני זרמי החינוך. הן בחינוך העברי והן בחינוך הערבי המחסור במשאבים נתפס כפוגע באתיקה המקצועית. בחינוך העברי, המחנכות משקפות תפיסה של מתאם חיובי בין משאבים לאתיקת הדאגה – מחסור במשאבים מתרגם לפגיעה במשאב הדאגה ואילו זמינות של משאבים נתפסת כתומכת באתיקת הדאגה. בחינוך הערבי, המחסור במשאבים פותח קול לאתיקת הצדק החברתי ולקריאה לשוויון הזדמנויות. לצד זאת, מתקיים קשר הפוך בין משאבים לבין משאב הדאגה כאשר דאגה לעיתים נתפסת כמשאב שמחליף את המחסור. כתוצאה מכך, מחנכות בחינוך הערבי מבטאות תחושות של שחיקה, עומס רגשי ותחושת אחריות גדולה שמושפעים בין השאר מתנאי העבודה הקשים יותר. הם גם הופכים את המחנכות לדמויות מרכזיות עוד יותר עבור הילדים.

4.3 ההקשר הקהילתי

ההקשר הקהילתי מתייחס להקשרים הסוציו-אקונומיים שמאפיינים את החברה היהודית ואת החברה הערבית. הקשרים דוגמת עוני, השכלה ומצב משפחתי של הילדים ומשפחותיהם מעצבים את ההקשר בו פועלות המחנכות ומשפיעים על התפיסות האתיות שלהן. היבטים נוספים בזירה הקהילתית הם האלימות הגוברת בחברה הערבית שמזעזעת את בתי הספר ובמידה פחותה, המשבר החברתי בחברה היהודית בישראל שחודר גם הוא למערכת החינוך העברית סביב שאלות על חינוך לדמוקרטיה והדתה. תרשים 5 מציג את ההשפעות של ההקשר הקהילתי על הפעולה החינוכית ותפיסות אתיות של מחנכות א-ב.

תרשים 5: הקשר קהילתי של הפעולה החינוכית ותפיסות אתיות של מחנכות א-ב

חינוך עברי	חינוך ערבי		
הורים בעלי השכלה גבוהה	הורים בעלי השכלה נמוכה	מצב סוציו אקונומי מעצב מעורבות ותרומת הורים	ההקשר הקהילתי
↑ אתיקה מקצועית	↑ אתיקה מקצועית		
משפחות עניות	משפחות במצב בינוני-גבוה		
↓ אתיקה מקצועית	↑ אתיקה מקצועית	השפעה על הממד האתי	
אלימות בחברה הערבית: השפעה על אקלים השפעה על תחושת המסוגלות של מורות מביאה לשחיקה	משבר חברתי ביבור היהודי: חינוך והובלת כיתה בסביבה מפולגת ומתוחה תפקיד של מתווכת/מפשרת	משבר חברתי	
↓ אתיקה מקצועית ↓ אתיקת דאגה ↑ אתיקה קהילתית	↑ אתיקה מקצועית ↑ אתיקה קהילתית	השפעה על הממד האתי	

ההבדלים הסוציו אקונומיים בין החברה היהודים לערבית עלו שוב ושוב בדברי המרואיינות. מהראיונות עולה, שההקשר הקהילתי משפיע על התפיסות האתיות. השכלה נמוכה או גבוהה של ההורים – **מבליטה בקרב המחנכות את שיקולי האתיקה המקצועית** – אם כאתגר שיש להתגבר עליו לטובת הילדים – בחברה הערבית ואם כמשאב שניתן לנצל בבתי הספר החזקים בחברה היהודית:

ההורים שלהם לא בוגרי אוניברסיטאות, יש לנו בעיה בקשר לשנות הלימוד של האב והאם אפשר למצוא 7 שנים או 8 שנים. הם לא סיימו את לימודיהם, רוב ההורים מצבם בינוני מבחינה חברתית, רוב האבות שלהם עובדים בבניין והאימהות עקרות בית. מעט מאד מהן משכילות או עובדות (ראיון 20 חינוך ערבי)

אם אני רוצה לתכנן פעילות מסוימת... כולנו יודעים בבית הספר שמצב הכלכלי של ההורים לא יאפשר זאת. קשה להם גם מבחינה לימודית, חלק מהאמהות לא יודעות לקרוא, וחלק מהן לא בקיאות בחומר שאני מלמדת. כשהתחלתי ללמד נהגתי להקליט את עצמי מסבירה את החומר עבור האמהות ולשלוח להן את ההקלטות בקבוצת הוואטסאפ כדי שהן יהיו מוכנות לחזור על החומר עם הילדים שלהן ולעזור להם עם שיעורי הבית. היו המון אמהות ששלחו לי שהן לא יודעות לקרוא, שהן לא יודעות לכתוב (ראיון 17 חינוך ערבי)

קודם כל מעורבות הורים. ההורים, יש כאלה שמנסים להתקרב ואז אומרים "רגע מותק, תעזור", אבל יש מעורבות ויש פעילות ענפה עם הורים, אם זה בתוכניות לימודים. אצלי

למשל בכיתה, הורים באים ומלמדים, "שיעור אחר" זה נקרא, על המקצוע שלהם, על תחומי התמחות שלהם. הורים שמפעילים פרויקטים, יש לנו חממה בבית ספר, אז יש לנו אימא שהיא מרצה באוניברסיטה, היא חוקרת, אז ממש תהליך מחקרי בתוך חממת בית הספר. יש לנו קבוצה של מצוינות חקר חלל, אז יש אבא שמלווה את הקבוצה. יש לנו תחנה מטאורולוגית, גם אבא מומחה שבנה עם תלמידים. כל הנושא של קיימות, סביבה, מאוד בולט אצלנו בבית ספר. יש לנו מורה שמשוגע לדבר וזה פשוט תענוג. פורים, יש לנו משפחה שכבר שנים עושה פלאפלים לילדים (ראיון 36 חינוך עברי)

אתגר אחר הוא הקשר של עוני ומצוקה כלכלית שהם מנת חלקן של משפחות רבות בחברה הערבית. מצב זה משאיר את המחנכות חסרות אונים ונראה שהן מתקשות לגייס את הכוחות למענה.

המצב הכלכלי במיוחד בעקבות הקורונה, מצב האנשים מתדרדר, הילדים לא פנויים רגשית אפילו ללמוד, צריך לעבוד יותר עם הילדים בנושאה ההבעה, צריכים להפנות אותם יותר לטיפול, לפסיכולוג או לבדיקות, ילדים סובלים מחוסר תזונה, דברים שהם בסיסיים ויש לילדים גם בעיה בהישגים... לעיתים את כמורה נלחצת מזה ואינך יודעת מה לעשות (ראיון 14 חינוך ערבי)

בגלל שהמצב הסוציאקונומי קשה אז קשה גם להפנות את ההורים לטפל בבניהם, הם לטיפולי שיניים לא לוקחים אותם, האב והאם ישקלו את ההוצאות שהם אמורים להוציא. הם יבחנו כל דבר כלכלית לפני טיפול כלשהו בבנם, יש גם רשלנות ודיכאון אצל ההורים. כך מצבו של הילד הולך ומחמיר והוא יכול לכיתה ג' או ד' ומצבו ימשיך להיות קשה אם לא קיבל את הטיפול המתאים (ראיון 14 חינוך ערבי)

המצב הסוציו אקונומי הנמוך בחברה הערבית משפיע באופן ישיר על עבודת המחנכת. הוא משפיע על סוג הפעילויות שהמחנכות יכולות לקיים בשיתוף עם ההורים וכן על הפרקטיקה שלהן. בכיתות א-ב, רכישת הקריאה נשענת במידה רבה על תרגול הקריאה בבית עם ההורים. כאשר הורים אינם משכילים, המחנכות יכולות להסתמך מעט על הכוונה וסיוע של ההורים דבר שעלול לגרום להרחבת פערים בשלב מוקדם מאוד. המחנכות מפתחות שיטות הוראה דוגמת הקלטות הנחיות בווטסאפ שיאפשרו להורים לסייע לילדיהם.

בחברה היהודית ההבדלים משמעותיים הן מבחינת ההשכלה של ההורים והן מבחינת המצב הכלכלי שמאפשרים למחנכות להסתייע בהורים במימון, ביזמה ובהובלה של פעילויות בבית הספר:

בית הספר שלנו דוגל מאוד בגיוון, הם לומדים... תלמידי כיתה א' לומדים שלושים ואחת שעות שבועיות, שמתוכן פחות מחצי זו למידה פרונטלית. זאת אומרת, יש הרבה מאוד שעות תל"ן והשעות שמסביב. ויחד עם זאת, הגיעה פנייה מההורים, שארבע שעות ביום זה יותר ממה שהם חשבו שיהיה וזה קשה לילדים, שמגיעים מהגן מחמש שעות משחק ביום, שמתוכן יש מפגש פעמיים של עשרים דקות. ולבקשת המנהלת, לקח לי זמן להסתגל לרעיון, אבל באופן קבוע, פעם בשבוע שיעור אחד, הוצאתי את הכיתה למתקנים, החוצה. זה תרם גם מבחינת גיבוש וגם מבחינת התחושה של התלמידים, ונתן לי מקום לראות גם את היכולות וגם את הקשיים באופן אחר, שהוא לא בכיתה (ראיון 37 חינוך עברי)

הציטוטים משקפים את ההשפעה של הורים במצב סוציו אקונומי גבוה על בית הספר במספר זירות. ראשית, מי שממון מצוי בכיסו, יכול לשלם תשלומי תל"ן ולגוון את ההוראה בבית הספר. הורים יכולים להוביל תהליכים פדגוגיים וחברתיים. כמו כן, ההורים משפיעים על סדר היום בבית הספר, מעודדים למידה חוץ כיתתית ומשפיעים על חלוקת הזמן בין למידה פרונטלית למשחק. **אם כן, עולה כי האתיקה המקצועית של המחנכות מושפעת מהבדלים מעמדיים. בבתי ספר המשרתים בעיקר הורים ממעמד חברתי-כלכלי נמוך, מחנכות מוצאות את עצמן עם דילמות של אתיקה מקצועית כאשר אף זיהוי הצורך אין להם יכולת להיענות לצרכי התלמידים בשל משאבים מוגבלים או לפצות על כך באמצעות משאבי ההורים. לא מן הנמנע, שמצב עשוי להוביל בחלק מהמקרים להטיות והנמכת ציפיות שיעויות את האתיקה המקצועית של המחנכות דבר שיוזיל לפגיעה בתלמידים החלשים ביותר. לעומת זאת, בבתי ספר המשרתים בעיקר הורים ממעמד חברתי-כלכלי מבוסס, המחנכות ההורים מחזיקים במשאבים חינוכיים וכלכליים משמעותיים, לכן המחנכות מוצאות את עצמן פועלות בסביבה המצמצמת דילמות של אתיקה מקצועית כיוון שמשאבי ההורים הלכה למעשה מרחיבים את כמות, איכות ומגוון של תמיכה חינוכית אותה הם יכולים להציע. במובן זה, המשאבים הנובעים ממעמד חברתי-כלכלי מבוסס תומכים בהכרעות מקצועיות אתיות של מחנכות הקשורות למתי להתערב ולפעול, וכיצד הדרך הטובה להתערב.**

החברה הערבית היא חברה במשבר שמתבטא בראש ובראשונה בעת הזאת ברמות פשיעה גבוהות ביישובים רבים. בתי הספר עומדים בלב הסערה כאשר גם המורות וגם התלמידים והתלמידות נחשפים למקרי אלימות באופן שגרתי. מרואיינת 16 שיתפה: "אבל ברגע שיש אצלך ילד שהורה שלו כלוא, רצח או נרצח, אז זה דבר קשה בפני עצמו" (ראיון 16 חינוך ערבי) האלימות משפיעה על עבודת המחנכות במספר רבדים. ראשית, האלימות בחברה מחלחלת גם להתנהגות התלמידים וההורים. המחנכות בכלל ומחנכות א-ב בפרט נדרשות לתת מענה לאלימות שמתחוללת בין כתלי בית הספר:

יש התנגשות עם הקהילה, כי החברה שלנו היא חברה שיש בה המון אלימות, המון קללות, ואני מחנכת לדברים אחרים אני מחנכת את התלמידים ומלמדת אותם שאסור להתנהג באלימות ואסור לקלל אבל אז אני מקבלת אמא שאומרת שהיא זאת שאמרה לילד שלה להכות למי שמכה לו והם לומדים את הערכים האלה בבית או כשהם יוצאים מהבית בשכונה, הערכים מתנגדים... רואים את האלימות גואה בחברה שלנו בצורה מפחידה גם בבתי הספר, אם ילד נתקל באחר בטעות אז הם מוכנים להתקוטט, כל דבר קטן גורם להם להתגרות אחד בשני. אז אנחנו מנסים לחשוף אותם לפעילויות נגד האלימות ונותנים להם להוציא אנרגיה דרך שיעורי חינוך גופני ושיעורי מוזיקה, אבל החברה עדיין משפיעה עליהם, החברה שלנו היא מאוד מסוכנת עבור התלמידים ועלינו, כל אחד עלול להיתקל באלימות הזו גם אם הוא לא מעורב בבעיות (ראיון 3 חינוך ערבי)

אני מייחסת חשיבות לערכים ולתרבות שלנו ומעבירה ערכים. אני מייחסת חשיבות לערכים ולמנהגים החברתיים בסביבה שלנו, אני חיה כאן ורואה מה מתאים. חשובים לי ההשתייכות ליישוב, הסובלנות ביננו, להילחם באלימות, מתייחסת לערכים דתיים ואנושיים (ראיון 15 חינוך ערבי)

מצד אחד, האלימות שמחלחלת לכל חלקה טובה בחברה הערבית נתפסת כמאפיין של הקהילה בעיני המחנכות. אולם בה בעת, המחנכות פונות אל המסורת, התרבות ולערכי הדת כערכים קהילתיים שיכולים להיות מקור להתמודדות עם האלימות.

שנית, האלימות לא מאפשרת למורות למלא את התפקיד שלהן. תחושת המסוגלות שלהן נפגעת וכן גם הפרופסיונליות:

היה לי תלמיד שבא מרקע של משפחה עבריינית, ורציתי להכיר את התלמיד, ולנסות לשפר את המשמעת שלו, אז ניסיתי להקל עליו ולשמוע אותו, לקחתי אותו ודיברתי איתו באופן פרטי והוא סיפר לי הכל ורצה להוציא הכל, אבל המשפחה ידעה שאני עושה את זה והם מנעו ממנו לדבר איתי. הם הזהירו אותו ואז הוא התרחק ממני ולא יכולתי להשפיע עליו באופן חיובי. חוסר שיתוף הפעולה של ההורים עם המורים משפיע בצורה רעה על ההתקדמות של התלמיד (ראיון 9 חינוך ערבי)

שלישית, חברה אלימה, סביבת עבודה אלימה וצורך לתת מענה תמידי לאלימות מביאים לשחיקה בקרב המורות:

יש המון דילמות כאלה, יש המון תלמידים שמדברים על אלימות ועל נשק כל הזמן... זה לא קל בכלל.. כשהתחלתי לעבוד זה לא היה כך, כעת זה נפוץ מאוד, מזה חמש שנים אנחנו סובלים מאוד מהעניינים האלה, אנחנו מרגישים בהישרדות. אנחנו הולכים הביתה שחוקים לגמרי... אני חושבת שברגע הראשון שתהיה לי אפשרות לצאת לפנסייה מוקדמת אני אעשה את זה, כי אני מרגישה שהאנרגיה שלי מתבזבזת בבית הספר ואני חוזרת הביתה בלי אנרגיה בכלל, אני מתעייפת פיזית גם (ראיון 2 חינוך ערבי)

האלימות בחברה הערבית מתבטאת בהחלשת האתיקה המקצועית במובן זה שהיא דוחקת הצידה היבטים מקצועיים ובהחלשת אתיקת הדאגה במובן זה שהיא יוצרת סביבת עבודה אלימה שבה המורות במצב תמידי של הישרדות. היא פוגעת גם ביכולת של המורות לראות באתיקה קהילתית כמשאב ומפוררת סולידריות.

משבר חברתי קיים גם בציבור היהודי. החרפת הקונפליקט החברתי בשנים האחרונות לא פסחה על בתי הספר בחינוך העברי ומחנכות מתמודדות עם חדירת הקונפליקטים הללו לבתי הספר. להיבט הזה השפעה פחותה על בתי הספר בחינוך העברי לעומת השפעת האלימות בחינוך הערבי, אולם בחלק מהישובים, בתי הספר הממלכתיים, הופכים לזירה של מאבק בין הקבוצות השונות והמחנכות מוצאות את עצמן נדרשות לקדם מדיניות ופעילויות בסביבה מפולגת ומתוחה.

סתם דוגמה, מסיבת תורה שיש בכיתה ב'. זה נהוג שכל הארץ כיתה ב' מתחילים ללמוד תורה ואז יש טקס קבלת תורה. בנתניה זו לא הייתה שאלה איך עושים את הטקס, מה כן, מה לא. זה היה ברור מאליו שהולכים לבית כנסת, בנים שמים כיפה, בנות קיבלו מטפחה. היה שם רב אורתודוקסי - בית חב"ד, שבא ונתן את התכנים הדתיים יותר. ופה, קודם כל הצוות, הייתה חשיבה מאוד מאוד גדולה לפני עם הצוות, איך נעשה, מה נעשה, איזה תכנים נעשים בפנים, איך ההורים יקבלו את זה, אם בכלל לעשות את הטקס הזה. וזה היה בבית כנסת רפורמי, יש שם רב ורבה. היה פחות התעסקות, נגיד בנתניה אז היה להם, עשו להם, פתחו טלית ובירכו וזה. ופה זה היה כזה נורא לייט, זה היה. אז השירים שבחרנו היו שירים

חילוניים בכלל שקשורים לזה. נגיד של עידן רייכל "בראשית". את מתי כספי – "נח" (ראיון 29 חינוך עברי)

היה לי קונפליקט, יש לנו בצהרון מדריכה שהיא דתייה. ואני ישבתי, היא חילקה את האוכל ואני ישבתי בכיתה והיא אומרת לכולם, "ועכשיו נברך" "ברוך אתה..." ולי נתקע פה. למה הילדים הרוסים שלא מברכים, או גם החילונים שלא מברכים, צריכים עכשיו לברך? פניתי לרכזת, למנהלת של הצהרון, ואמרתי לה "תראי, אנחנו לא בית ספר דתי. היא יודעת שהיא הגיעה לבית ספר ממלכתי. אין סיבה שמי שלא צריך לברך, עכשיו מברכים, באופן גורף". שהיא תגיד להם "בתיאבון! ומי שרוצה לברך, עכשיו זה הזמן לברך, ומי שרוצה לאכול עכשיו יכול לאכול בלי לברך" (ראיון 38 חינוך עברי)

נראה שהמחנכות בחינוך העברי פונות אל האתיקה המקצועית שלהן בבואן להתמודד עם המתחים בחברה היהודים שחודרים לבתי הספר. המחנכות לוקחות לעצמן תפקיד של מתווכות ומפשרות. הן גם מנסות לייצר תפיסה חדשה של אתיקה קהילתית בית ספרית שתחליף את הסולידריות החברתית שנפגעה.

4.4 ההקשר התרבותי

החברה הערבית מתאפיינת במסורתיות ובקולקטיביזם (Eyal et al., 2021) שמציבים גבולות ברורים להתנהלות המחנכות. לעומתה, החברה היהודית מתאפיינת ברב תרבותיות שמאתגרת את מחנכות ודורשת מהן התאמות. רובד נוסף שמשפיע על התנהלות המחנכות הוא הנאו ליבראליזם. בקרב החברה הערבית רעיונות אלה לובשים צורה של תחרות בין תלמידים והישגיות ואילו בקרב החברה היהודית הדגש הוא על אינדיבידואליזם. תרשים 6 מציג את ההשפעות של ההקשר התרבותי על הפעולה החינוכית ותפיסות אתיות של מחנכות א-ב.

תרשים 6: הקשר תרבותי של הפעולה החינוכית ותפיסות אתיות של מחנכות א-ב

חינוך ערבי	חינוך עברי		
מסורתיות וקולקטיביזם	רב תרבותיות		ההקשר התרבותי
↑ אתיקה קהילתית	↑ אתיקה דאגה ↑ אתיקת צדק חברתי	על השפעה הממד האתי	
תחרות בין תלמידים והישגיות	אינדיבידואליזם		
↓ אתיקה מקצועית	↓ אתיקה מקצועית	על השפעה הממד האתי	

החברות השונות מדגישות כל אחת אתוס תרבותי אחר- בעוד אחת מדגישה מסורתיות וקולקטיביזם השנייה מדגישה רב תרבותיות. החברה הערבית היא חברה מסורתית, דתית וקולקטיביסטית (Eyal et al., 2021). לקהילה ולנורמות המרכזיות שלה יש ביטוי משמעותי במערכת החינוך הערבית כאשר המחנכות מצופות בו בזמן לציית לקודים התרבותיים והדתיים

ולשמש להם דוגמה אישית. המחנכות בחינוך הערבי מתעדפות את השימוש באתיקה הקהילתית בתהליכי קבלת ההחלטות שלהן ולשמור לה תפקיד משמעותי:

יש לנו ערכים ותרבות טובים מאוד ואנחנו לא מבטלים את זה, אנחנו כחברה ערבית אוהבים את האחר, את המשמעת, את הכבוד, אסור לנו להאמין שאחרים טובים יותר... עדיין חשוב לחברה הערבית לשמור על המנהגים והערכים, עדיין אין התעלמות מוחלטת מהמוסריות כמו שיש בחברה היהודית, אצלם יש חופשיות מוחלטת ואצלנו עדיין לא, עדיין שומרים (ראיון 3 חינוך ערבי)

אצלנו באזור בו אני גרה ומלמדת, האוכלוסייה שמרנית, חשוב לנו לשמור על הערכים והמנהגים, על הדת, גם מבחינת תרבותית חשוב לשמור על דברים מסוימים וגם בבית הספר, יש קווים שלא נחצים וזה ברור ביחס שלנו עם ההורים ועם התלמידים וגם בצוות המקצועי. אני אישית מודעת לדברים שעלי לעשות ולדברים שאסור לי לעשות ואני לא יכולה להעלות על דעתי לעשות משהו לא מקובל (ראיון 17 חינוך ערבי)

כאשר האב אמר שהוא אינו מעוניין שבנו ישב ליד בת אז עניתי לו בצורה מכבדת ושזו זכותו, הסברתי לו שהילדים עדיין בגיל צעיר ואין להם את התחושות שהוא מדמיין. בסופו של דבר אני פעלתי לפי הרצון שלו. את לא יכולה להתווכח אתו על תפיסה שהחברה אינה מקבלת (ראיון 20 חינוך ערבי)

החברה הערבית מתוארת על ידי המרואיינות כחברה מסורתית שמשרטטת גבולות ברורים לחבריה באשר להתנהגות המצופה והמקובלת. המחנכות כפופות לא רק לנהלי משרד החינוך אלא גם לנורמות חברתיות המקובלות. החברה יחסית הומוגנית ומחנכות מתנהלות במסגרת כללים ברורים. מחד גיסא, בהירות הציפיות מקלה על התנהלות המחנכות, שלא סובלות מעמימות מאידך גיסא גבולות אלה מותרים מעט מקום לגמישות ומתן מענה "מחוץ לקופסא" למקרים ייחודיים.

החברה היהודית בהקשר זה יותר הטרוגנית ומחנכות צריכות לתת מענה לשונות תרבותית, מידות שונות של דתיות, סוגיות של זהות מגדרית אשר מאתגרות את הפרופסיה הפדגוגית שלהן – בפרט בהוראת הקריאה והכתיבה ובקשר עם ההורים וכן מאתגרות את תפקידן כמחנכות. לעיתים קרובות המחנכות הן שמחליטות כיצד להתמודד עם המגוון בתרבות ובדעות.:

אני אתן לך דוגמה מאוד פשוטה. לי יש בכיתה ילדה נוצרייה, שחוגגת, שחגגה את הקריסמס וילדים שחוגגים את ה"נובי גוד". אני הרמתי טלפון ביוזמתי להורים של הילדה ואמרתי להם "בואו נעשה איזה פעילות שקשורה", בדיוק דיברתי איתם על "החג של החגים" ועל האור ועל החגים והשנה זה ממש הצטלב מאוד יפה עם כל הדברים. והגיעה האימא לכיתה עם עץ אשוח והילדים קישטו את עץ האשוח וקיבלו מתנות. ודיברנו על החגים ומה משותף בין החג הזה לחג שלנו ומה שונה. זאת אומרת, לי כמחנך נורא חשוב שמי שנמצא בכיתה ירגיש שייכות. וזה ככה בבית ספר, זאת אומרת גם בבית ספר, המנהלת שלי מדברת על החגים שמסביב, ילדים לומדים על חגים של דתות אחרות (ראיון 29 חינוך ערבי)

באותה כיתה היו שם שני ילדים שהייתה להם המון התלבטות מבחינת המגדר שלהם. ואני אפשרתי הרבה מאוד שיעורים שהם ישאלו אותי שאלות וננהל איזשהו דיון בנושא שהוא לא

אזרחות, בנושא שהוא דווקא מגדר. ונורא, אבל עמדה לי מטרה כל הזמן והמטרה הייתה לנרמל. לנרמל את זה שהוא מרגיש לא נוח עם זה שהוא בן. לנרמל את זה שהוא צריך לבוא ולהגיד את זה לאבא שלו והוא יודע שאבא שלו מאוד יכעס. לנרמל את זה שכן, כולנו בני אדם וזכותו של כל אדם לבחור מהו ומיהו ולקבל יחס שווה והוגן מהחברה (ראיון 28 חינוך עברי)

היה לנו חג הסיגד, שכן יש לנו גם אוכלוסייה כזו. וכן ציינו את זה במשהו גדול ועשינו טקס כזה כל השכבות והם הביאו את המטעמים שלהם, האימהות התנדבו. וגם יש את, לקראת השנה האזרחית, שהם חוגגים את הנובי גוד, האוכלוסייה הרוסית, אז כן ציינו את זה בכיתה ועשיתי שיח על זה (ראיון 34 חינוך עברי)

מהציטוטים עולה שהמגוון בחברה היהודית דורש מהמחנכות יותר התאמה ויותר שיקול דעת. מאידך, ההטרונגניות מאתגרת את עבודת המחנכות. המחוייבות שלהן לרווחה של הילדים ולקבלת השונה מהווה ביטוי לאתיקת הדאגה ואתיקת הצדק החברתי שכן הנימוקים המרכזים לבחירה בפעולות פלורליסטיות מתרכזים בטובת התלמיד ומתוך רצון להכרה בייחודיות התרבותית של התלמידים השונים.

אלמנט תרבותי חשוב נוסף קשור להשתרשות של רעיונות נאו ליבראליים, אם כי בגרסאות שונות בשתי החברות (תחרות והישגיות מול אינדיבידואליזם), המביאים להחלשה של האתיקה המקצועית. מהראיונות עולה שהחברה הערבית אימצה אתוס של תחרות והישגיות. הורים מדגישים הישגים וציונים ונראה שנושא זה נמצא במרכז השיח עם המחנכות ומשפיע באופן עמוק על עבודתן. הלחץ סביב ציונים והישגים מציב לחץ על המורות, ממקד את התקשורת עם ההורים בסוגיית הציונים ולבסוף גורר את התלמידים להתנהגויות לא אתיות ומטיל עליהן לחץ כאשר המחנכות נדרשות לתת מענה להתנגדויות אלה:

כן הילד מבין שמה שחשוב זה רק הציון, היה תלמיד שבזמן הבחינה בשפה הערבית מחק את התשובות שלו שלוש פעמים כי הוא רצה לקבל מאה וההורים אומרים להם שאם הם מביאים ציון מאה אז הם נותנים להם כסף או לוקחים אותם לטיול מסוים. בעבר לא ראינו שתלמידים כיתה א מעתיקים אבל היום הם כן עושים זאת, הם מעתיקים אחד מהשני או מהספר כי הם רוצים לקבל מאה, הם יודעים שהם לא יכולים לקבל מאה לבד אז הם מעתיקים ועושים את הכל כדי לקבל מאה (ראיון 7 חינוך ערבי)

יש אמהות הבאות לבית הספר ושואלות אותי אם יש תלמיד טוב יותר בכיתה. זאת תחרות מכוערת, אני לא סובלת את התחרות הזו בכלל, בעבר כן הייתה תחרות בריאה, אבל לאחרונה יש תחרות מכוערת שבה שואלים אם יש מישהו טוב יותר מהילד שלו, כשאמא מסוימת שואלת אותי על התלמיד אני תמיד מעדיפה להגיד מחמאה מסוימת ואז להסביר לגבי המצב, אבל אז האמא שואלת האם התלמיד האחר טוב יותר ממנו, אם יש מישהו טוב יותר, לאמא יותר חשוב להשוות את הילד שלה אל מול האחרים, יש מעט כאלה (ראיון 2 חינוך ערבי)

בהתאמה, בחברה הערבית ההישגים של הילדים משפיעים על המעמד של המחנכות כאשר הישגי תלמידים נזקפים לזכות המחנכות ומשפיעים על מעמדן המקצועי:

מהתלמידים שלה יקבלו ציון מאה כאשר הם יעלו לכיתה ג' אז כולם יגידו וואו איפה הם למדו? אצל איזה מורה? החברה שלנו היא חברה קשה 80% כל מורה אוהבת לקבל כיתה בולטת, כיתה מצטיינת מבחינת הרכב התלמידים. למה? אני רוצה להראות לך כיצד הדבר מהווה מעגל סגור. אם הכיתה שלך נחשבת לכיתה מצטיינת, אז זה אומר שאת מורה שעובדת, וזה גם להורים לבוא ולבקש לשבץ את ילדיהם בכיתה שאת מחנכת. הם יגידו המורה הזו טובה והכיתה שלה נפלאה (ראיון 18 חינוך ערבי)

מנגד, בחברה היהודית יש עיסוק מוגבר באינדיבידואליזם וניכר אימוץ של תפיסת "הילד במרכז":

הורים מאוד נוהרים, ההורים מאוד מפחדים גם הם מהילדים שלהם כבר בא' זה מה שאני אמרתי לך קודם שזה משהו שהשתנה בכמה שנים האחרונות גם בא' הילד אומר אני לא רוצה לא אז אל תעשה לא נורא. מה לא נורא? תדרוש ממנו קצת [...] כאילו הערכים הם אל תגעו בהם אל תגעו. הוא עדין, הוא חלש הוא תנו לו בשקט, אל תכעסו עליו, אל תרימו עליו את הקול, הוא מסכן, הוא יהיה עצוב אחר כך. הוא נורא, נורא במוגנות ונורא בהגנה, ואני חושבת שזה דור שאחר כך יהיה לו מאוד קשה בכלל, בכלל להתמודד עם החיים, להתמודד עם אני כבר לא מדברת בכיתה א'-ב', בסדר הוא עוד קטן. אבל גם אחר כך לצאת לעולם, לצאת להסתובב (ראיון 24 חינוך ערבי)

זה כן קצת לא הסתדר כש...פתאום יש מיצ"ב שצריך להכין את הילדים, ואני פחות מתחברת לדבר הזה שצריך עכשיו לאלף את הילדים לענות על מיצב או להגיש מיפוי, זאת אומרת הגישה שלי עם השנים נוטה יותר לכיוונים של חינוך דמוקרטי לצורך העניין של חנוך נער על פי דרכו, ופחות עכשיו מבחן מחוננים בכיתה ב' או, או תעודות שממוספרות (ראיון 22 חינוך ערבי)

הן בחינוך הערבי והן בחינוך העברי אימוץ תפיסות של נאו ליברליזם – תחרות ומרדף אחר ציונים בחינוך הערבי ומגמות של אינדיבידואליזם בחינוך העברי מובילים להחלשת האתיקה הפרופסיונליות של מחנכות. הם מונעים מתוך תפיסות החינוך של ההורים ומסיתים את הדיאלוג שבין ההורים למחנכת למחוזות שהמחנכות תופסות כלא מטיבים עם הילד. ההנמקה להתנגדות של המחנכות מוסברת על ידי אתיקת הדאגה – והרציונל שלה הוא טובת הילד.

דיון

המחקר הנוכחי מייצר תובנות חשובות לגבי חינוך כיתה בכלל וחינוך כיתה בכיתות א'-ב' בפרט. התובנות לגבי חינוך כיתה נוגעות לחובות האתיות של התפקיד ולאופן בו הם מתעצבים. ראשית, מן המחקר עולה כי למחנכות יש חובה אתית בראש ובראשונה לדאגה החורגת מעבר להוראה "רגילה", וכוללת אחריות רחבה יותר לרווחתם ולהתפתחות ההוליסטית של תלמידיהם. חובה אתית זו כוללת התייחסות לבעיות אישיות, מתן תמיכה רגשית ופעולה של המחנכת כחוליה מקשרת בין בית הספר להורים. אומנם, מורות מקצועיות, המתמקדות בעיקר בהעברת תכנים אקדמיים, גם הן מחויבות באתיקת דאגה אולם היא נתפסת כשיקול אתי אחד מקרב שלל שיקולים אתיים אחרים (Shapira-Lishchinsky, 2011) ולכן איננה מקבלת את אותה חשיבות.

שנית, המחקר מציע על חשיבות גורמים הקשריים בקשר לאתיקה של חינוך כיתה. לפי ממצאי המחקר עולה שמחנכות בחינוך הערבי ובחינוך היהודי חולקות את אותם תפקידים בסיסיים, כגון יצירת סביבת כיתה יציבה, סיוע בתקשורת בין התלמידים לבית הספר וקידום הצמיחה האישית והאקדמית של התלמידים. עם זאת, מגוון גורמים הקשריים (כגון הקשר מוסדי, כלכלי, קהילתי וחברתי) יכולים להוביל להבדלים באופן ביצוע תפקידים בחינוך (Hallinger, 2018), כיוון שהם מזמנים אתגרים אתיים שונים ומעצבים את השיפוט הדעת האתי של המחנכות. לדוגמה, מחנכות ערביות רבות מספרות כי הקהילות שלהן מתמודדות עם בעיית אלימות ופשעה קשה ושאת ההשפעות של בעיות אלו נושאים התלמידים איתם אל בית הספר. אולם באותה נשימה המחנכות הערביות מצינות את ההישענות שלהן על אתיקה קהילתית ועל הכוח של יחסים קהילתיים ומשפחתיים בסיטואציות משבריות. למרות ההבדלים באתגרים האתיים ובשיפוט הדעת האתי של המחנכות, עלה בבירור כי הן חולקות אספקטים משותפים רבים. לדוגמה, שתי הקבוצות נותנות עדיפות לאתיקה של דאגה כדי לקדם אווירת לימודית תומכת ואת הצלחת התלמידים. לכן יש מקום להסיק כי הדימוין בין מחנכות מחברות שונות נעוץ בהיותם נטועות במטרות החינוכיות היסודיות של מחנכת כיתה ואילו ההבדלים ביניהן משקפים השפעות של הקשרים חברתיים ותרבותיים רחבים יותר המשפיעים על אופן הביטוי של מטרות אלו.

שלישית, המחקר מצביע כי למחנכות בכיתות א'-ב' תפקיד מפתח בעיצוב מיומנויות וחוויית היסוד של לומדים צעירים. מחנכות אלו ברובן אמונות על פיתוח אוריינות בסיסית, מיומנויות חשבון וכישורים חברתיים, אך תפקידן חורג מעבר להוראה אקדמית. המחנכות גם אחראיות לקידום חיברות, לבניית קשרים חברתיים בין התלמידים וליצירת סביבה מטפחת (Shimizu & Uchida, 2001). בנוסף, לנשות חינוך בגיל הרך יש השפעה מכרעת על המסלול החינוכי ארוך הטווח של הילדים (Morgan 2011; UNESCO, n.d.), מה שהופך את ההחלטות שלהן בדילמות האתיות בפרט עם תלמידים מתקשים, תלמידים מפריעים ותלמידים עם לקויות לקריטיות כיוון שיש להן פוטנציאל ניכר לעיצוב המשך מסלול החיים של תלמידים אלו.

תרומות לגוף הידע המחקרי

1. דיון בתפיסות האתיות בהן מחזיקות מחנכות כיתות א-ב

המחקר הנוכחי ביקש לחשוף את תפיסותיהן האתיות של מחנכות כיתות א-ב. כיום קיים ידע מחקרי מועט מאד על אתיקה וחינוך כיתה. זאת למרות שמעט הכתיבה על מחנכות ואתיקה גורס כי החובות האתיות של מחנכות חורג מעבר למחויבות של מורים להוראת מקצוע גם בגלל שבפועל היקף העסקתם והזמן התפקידי המוקדש לסוגיות של ניהול כיתה גדול יותר (Ye et al., 2022). ניתוח הממצאים האיכותניים שנגזרו מראיונות עם 40 המחנכות של הגיל הרך סייע לחשוף את המגוון הרחב של תפיסותיהן האתיות של מחנכות כיתות א-ב.

למחקר הנוכחי מספר תרומות חשובות לגוף הידע אודות מחנכות בכלל ומחנכות של הגיל הרך בפרט. ראשית, המחקר הנוכחי מרחיב את ההבנה אודות דאגה כמושג מקצועי מארגן בחינוך כיתה, בפרט בהקשרים של קבלת החלטות. התמונה העולה מן הממצאים מייצרת אתיקה מבוססת פרקטיקה (practice-based ethics), אתיקה מקצועית שמגובשת אצל אנשי העיסוק תוך כדי העשייה היומיומית (Hardin, 2018). אתיקה זו נידונה רבות בקרב אחיות ובדומה לממצאים

הנוכחיים נקשרה לאתיקת הדאגה (care) בהיותה מערבת מודעות למושא הדאגה ולפעולה מקצועית לטובתו (Hardin, 2018; Turan & Canbulat, 2020). יש הטוענים כי אתיקה מבוססת פרקטיקה כיוון שאיננה נובעת ברובה מכוחות חיזוניים, קשורה ברמת הפרט לתהליכי כינון עצמי בו נוצרת זהות ויחסים אתיים של הפרט עם עצמו ועם אחרים (Loacker & Muhr, 2009). הממצאים במחקר הנוכחי על מרכזיות הדאגה עולים בקנה אחד עם ממצאים קודמים אודות החשיבות של דאגה בתפיסות המקצועיות של מחנכות (Sapir & Mizrahi-Shtelman 2023) אולם, המחקר הנוכחי מבליט כי דאגה היא מושג מפתח לא רק בשיקול דעת מבוסס מומחיות אלא גם בשיקול דעת אתי של מחנכות. כלומר, היא מהווה את התשתית המוסרית הניצבת בבסיס קבלת ההחלטות של מחנכות לגיל הרך. הספרות טוענת כי בקרב אנשי מקצוע יישום נורמות אתיות לנסיבות יחודיות דורש הסקה פרקטית (practical reasoning) שאיננה טכנית או פשוטה (Macklin, 2009). במובן רחב יותר, ההתמקדות באתיקה והכרה בחשיבותה בעולם העבודה מאתגרת את התפיסה של איש מקצוע כמקצוע נרכש ומציעה תחתיה הסבר של בחירה עצמית בו אנשים נמשכים לעיסוקים מסוימים מתוך כוונה לקדם התפיסה המוסרית הספציפית שלהם תוך כדי מימוש מחויבותם לסייע לטובת האנושות (Macklin, 2009).

שנית, הממצאים כפי שהוצגו מעלה חושפים ארבעה דפוסים ברורים השופכים אור על הדרכים הרבות שבהן מחנכות לגיל הרך ניגשות לתפקידן תוך הדגשה אלמנטים של דאגה, וחושפים שילובים מגוונים של מעורבות רגשית ואינסטרומנטלית בתוך הפעילויות שלהם בגבולות התפקיד הפורמליים ומחוץ להם. התפיסה השולטת בספרות החינוכית מדגישה את המימד הרגשי של אתיקת הדאגה בהוראה. כך למשל לפי הספרות אתיקת מורים של דאגה, נוגעת לקשרים בין-אישיים והיא באה לידי ביטוי באמצעות הרמוניה, כבוד לזולת, אמון ושמירה על כבוד האדם התלמידים, והיא נתפסת כמהותו של קשר חינוכי אכפתי (Hawks & Pillay, 2017; Noddings, 2003; Edwards, 2009) וכן נטען כי אתיקת הדאגה של מורים חיונית להתפתחות גילוי חמלה ואמפתיה לאנשים (Ye et al., 2022). נרטיבים של דאגה לא פעם נכרכים בנרטיבים על נשיות ואמהות. מחקר קודם העלה כי בנרטיבים של מחנכות בכיתות אי-ב', קיימת תפיסת תפקיד של אחריות אמהית באופייה (Sapir & Mizrahi-Shtelman 2023), אולם כפי שמתקיים מגוון של סגנונות אמהות כך מתקיים גם מגוון מחויבות דאגה. אולם להבדיל מרוב רובה של הספרות החינוכית המדגישה את המימד הרגשי של אתיקת הדאגה, ממצאי המחקר הנוכחי מבליטים כי פן זה הוא פן אחד מכלל תפיסות הדאגה המגוונות שמחנכות חוות. אם כן, אחת התרומות העיקריות של מחקר זה הוא להבנת ריבוי הפנים של אתיקה של דאגה בחינוך ולמרכזיות תפיסת האתיקה של דאגה בעבודת מחנכת הכיתה לגיל הרך.

הדפוס הראשון, "דאגה ללא גבולות", חושף מחויבות אתית קיצונית בקרב מחנכות לגיל הרך. מחנכות אלו הפגינו רמה גבוהה במיוחד של מעורבות רגשית החורגת מהגדרות התפקיד המקובלות. תחושת החמלה העמוקה והמחויבות הרגשית שלהם לתלמידים מביאות לידי ביטוי את תפיסת ההוראה כייעוד. אין זה מפתיע כיוון שממצאים קודמים מעידים שמורים מתלמדים רבים מדווחים על תחושת שליחות אישית המניעה אותם לעבוד בחינוך (Farkas et al., 2000), אולם הקרבת קורבן אישית למען מימוש השליחות בפועל (Lobene & Meade, 2013) היא נדירה יותר. דגש דומה על אלטרואיזם (רצון לסייע לזולת מבלי לצפות לתמורה) של מחנכים למסירות שלהם לעבודתם עלה

גם במחקר בחטיבות ביניים באינדונזיה (Mahmudah et al., 2023). למרות שתפיסה אתית זו לא עלתה כשכיחה מאד במדגם הנוכחי, ובעיקר בלטה במגזר העברי, ככל הנראה יש לה קשר הדוק לצרכים קונקרטיים ומהותיים של התלמידים. יתר על כן, המחקר הנוכחי העלה את תפיסה אתית ברמת הפרט, כלומר שהמחנכת מפנה אותה לתלמיד יחיד, אולם יש עדויות כי תפיסה זו יכולה להיות גם להיות מופנת אל קבוצת תלמידים הנדרשים לתמיכה יוצאת מהרגיל. כך לדוגמה, מחקר אודות יחסם של מחנכים באוסטרליה ופינלנד לפליטים העלה כי המחנכים פעלו מעבר לחובתם הפורמלית עבור תלמידים אלו, גילו רגישות לתנאי החיים של התלמידים, הביעו נכונות לעיסוק בהיסטוריה של התלמידים החדשים והתאימו את הפדגוגיה שלהם בהתאם (Kaukko et al., 2022).

הדפוס השני, "דאגה רגשית", מבליט היבטים רגשיים של אכפתיות בחינוך של הגיל הרך. נקודת מבט זו נידונה רבות לגבי מורים בכלל (Bartell, T. 2011; Ferreira & Bosworth, 2001; Lumpkin, 2007; Vogt, 2002). המחנכות שהביעו תפיסות אתיות אלו ביטאו מעורבות רגשית מהותית, אך כזו שנשארה בגבולות תיאורי התפקיד הפורמליים שלהם. תפיסה זו דומה לתפיסות שתועדו בהקשרים לאומיים אחרים באשר למחנכות. מחקר שנערך באנגליה וכלל סקר של 1,234 מחנכים בחינוך העל-יסודי וראיונות עם 29 מהם העלה כי הניסיון לאפיין את המחנך "האידיאלי" מצביע על מספר מאפיינים מרכזיים: מקיים מערכת יחסים תומכת עם התלמידים, מייצג את התלמידים, מפקח על התלמידים, שומר על סטנדרטים שנקבעו ומהווה גשר בין התלמידים, ההורים והמערכת בתי הספר הרחבה יותר (Cara, 2022). אם כן, קיומה של מחויבות רגשית עמוקה לתלמיד וכינון מערכת יחסים תומכת איתו לצד המחויבות האחרות הנובעות מחינוך כיתה מבטאת תפיסה מאוזנת יותר בהשוואה לדפוס "דאגה ללא גבולות". במובן זה ההנחה שבבסיס תפיסה אתית זו גורסת כי מחנכים יכולים לשלב אמפתיה ואכפתיות בפעילותם המקצועית היומיומית תוך הקפדה על התפקידים הפורמליים שנקבעו להם. עבור רבות מהן, המחויבות הרגשית של מחנכות לתלמידיהן עומדת כאלטרנטיבה לנורמה של ייחוס כוונות שליליות לתלמידים (Bergmark & Allerby, 2008), בבחינת אמונה בטוב שבאדם. אולם אין זה מדויק לראות בתפיסה אתית זו רק מעוגנת בהנחות ערכיות ויתכן בהחלט שהחזקה של הפרט במיומנויות חברתיות מסוימות עשויה להגביר אותה. כך למשל, מיומנויות בינאישיות של אינטליגנציה רגשית עשויות להגדיל את הסיכוי לאמץ תפיסה אתית זו. ממצאים קודמים מאששים את החשיבות של אמונות ויכולות בשיקול דעת אתי של מחנכות. מחקר עבר שבוצע בקנדה העלה כי לעיתים מחנכות אינן מגלות התחשבות מספקת בהיבטים רגשיים הקשורים למשל בכישלון אקדמי (Campbell, 2001). ממצא זה מדגיש כי בפועל יש מחנכות שאינן מזהות נכון היבטים רגשיים או שאין רואים בהן היבטי מפתח בעבודתן.

הדפוס השלישי, "דאגה כאמצעי לקידום מקצועיות או סוציאליזציה", מציג נקודת מבט אתית בה דאגה היא אמצעי ולא תכלית. מחנכות המחזיקות בתפיסה אתית זו מכירות בצורך ברווחת התלמידים מנקודת מבט אינסטרומנטלית, על מנת לקדם למידה אפקטיבית. הספרות האמפירית אודות חינוך כיתה עולה בקו אחד עם הממצא הנוכחי. מחקר שנערך בקרב תלמידים בחטיבות ביניים ותיכון בישראל הצביע על כך שכיתות המאופיינות בתמיכה גבוהה יותר מצד מחנכות וברמות גבוהות יותר של רגשות חיוביים היו קשורות למוצעי ציונים גבוהים יותר (Kashy-Rosenbaum et al., 2018). יתר על כן, יש ממצאים בספרות המעידים כי יש לתפיסת הדאגה המיושמת בהקשר מקצועי חשיבות אקדמית עצומה לטווח הארוך. כך למשל, מחקר רטרוספקטיבי שנערך בארה"ב מצא כי קרבה מחנך-תלמיד בכיתה א' כפי שדווחה על ידי מחנכים נמצאה במתאם

חיובי עם הישגי התלמידים במבחנים סטנדרטיים בשפה ובמתמטיקה בכיתה ו'; ואילו קונפליקט מחנך-תלמיד נמצא במתאם שלילי עם הישגים אלו (Goldie & O'Connor 2021). מחקר רטרוספקטיבי נוסף שנערך באסטוניה מצא שככל שהתמיכה הרגשית של המחנך בתלמיד בכיתה א' הייתה גבוהה יותר, כך התלמיד בכיתה ו' הפגין התנהגות למידה מתמשכת יותר בשיעורי אוריינות, הייתה לו תפיסה עצמית גבוהה יותר בקריאה ומיומנויות הבנת הטקסט שלו הייתה טובה יותר (Kikas & Mägi, 2017). בנוסף, ככל שהתמיכה הרגשית של המחנך בתלמיד בכיתה א' הייתה גבוהה יותר, התלמיד בכיתה ו' הפגין התנהגות למידה מתמשכת יותר בשיעורי מתמטיקה (Kikas & Mägi, 2017).

בנוסף, הממצאים הנוכחיים מהדהדים טענות המדגישות את תפקידו של המחנכת כמקדמת סוציאליזציה בבית הספר ובחברה. כיוון שהמחקר אודות מחנכים מועט אין כמעט מחקר אודות תפקיד המחנכות של הגיל הרך בהקשר לסוציאליזציה לבית ספר. מחקר שנערך ביפן בחינוך הגיל הרך הצביע על סוציאליזציה של התלמידים ללמידה אקדמית (Shimizu & Uchida 2001), אולם כפי שהממצאים הנוכחיים מראים זהו רק חלק קטן מהיבטי הסוציאליזציה המחוייבים מילדי הגיל הרך בהסתגלותם למסגרת החדשה של בית הספר. הדאגה כאן נתפסת כקב המסייע לתמוך בתהליך זה ולהקל על הסתגלות. הממצאים הנוכחיים על דאגה כאמצעי של מחנכות בגיל רך לקידום סוציאליזציה חברתית עומדים בקנה אחד עם ממצאי עבר אודות מחנכות. כך לדוגמה, מחקר השוואתי הכולל ראיונות עם 5 מחנכים מקוריאה ו-5 מחנכים מפינלנד העובדים בבתי ספר תיכוניים הצביע כי המחנכים בשתי המדינות רואים עצמם כאחראים להתפתחות התלמידים אך מחנכים קוריאנים הדגישו יותר ציפיות קולקטיביות מהתלמידים לעומת המחנכים הפינים (Kim, 2016). יתר על כן, ההכפפה של הדאגה לשירות הסוציאליזציה איננה רק נובעת מתוך המחנכת אלא גם מופנמת מתוך ציפיות סמויות וגלויות של החברה. הספרות אודות מורים טוענת כי המדינה מפעילה אסטרטגיות שונות כדי שהמורים יפנימו את ציפיות המדינה בהקשר של התאמת הפרקטיקות החינוכיות הקשורות לסוציאליזציה של התלמידים לדרישות המדינה אם בהקשרים כלכליים או אידיאולוגיים (Beck, 2008; Zhao, 2014). כך למשל, מחקר איכותני העלה כי מחנכים קוריאנים בבתי ספר תיכוניים מזהים השפעות של ציפיות החברה והממשלה על היעוץ הרגשי שהם מעניקים לתלמידים (Kim, 2016). עם זאת, חשוב להדגיש כי גם בהקשרים בהם יש ציפיות חזקות ואף פיקוח חזק של המדינה, הסוכנות (agency) של מחנכים בבחירה אתית זו עומדת להם. כך לדוגמה, במחקר שנערך בסין באמצעות שאלון פתוח ל-309 מחנכים בחטיבות ביניים ותיכוניים נמצא כי אומנם יש השפעה ניכרת של המדינה על תפיסות התפקיד של המחנכים, אולם הם ביקורתיים כלפי כך והם אינם פועלים באופן אוטומטי וללא שיקול דעת (Zhao, 2014). המחקר הנוכחי אם כן מרחיב את הידע החסר אודות מחקר אודות תפקיד המחנכות של הגיל הרך בהקשר לסוציאליזציה לבית ספר ולחברה.

הדפוס הרביעי, "דאגה חוזית", מייצג היבט שונה לחלוטין של תפיסה אתית. בתפיסה זו מחנכות לגיל הרך מתמקדות בעיקר במילוי חובות המינימום המפורטות בתפקידיהן. תפיסה זו כפי שעלתה בנרטיבים של המרואיינות הייתה קשורה בדאגה בסיסית (basic care) שנדונה לא פעם בהקשר למקצועות אחרים כמו סיעוד ולחובות סביב היגיינה, תקשורת, ניידות ותזונה (Zwakhalen et al., 2018). דאגה בסיסית היא במובנים רבים המחויבות הייחודית של מחנכות לגיל הרך והיא שונה בצורה ניכרת ולפיכך סביר להניח שתהיה שונה באופן מהותי מ"דאגה חוזית" בחינוך העל-יסודי

ואף מדאגה חוזית בכיתות הגבוהות יותר בחינוך היסודי. המודעות והמחויבות לדאגה בסיסית כזו דווחה גם בקרב גני ילדים וגננות (Wishard et al., 2003). האתגרים ההופכים את עשייה זו מעשייה טכנית לעשייה אתית קשורים בביצוען בסביבה ארגונית עם יחס מורה לתלמידים קטן ותרבות ארגונית הבנויה סביב "מטלות וזמן" דבר היוצר עשייה בה דאגה מעורבת אך לעיתים יכולה לגבול בדה-הומניזציה של המטופלים (Kitson & Conroy, 2014). מחקר בהקשר לאחיות וטיפול במוסדות סיעודיים לקשישים מעלה את הפעלת הכוח שלעיתים מעורבת בהיבטים של דאגה בסיסית לחסרי עצמאות (Palviainen et al., 2003). שיח זה אודות הצורך בהפעלת כח וביקורת כלפיו לא השתקפו בדברי המרואיינים במחקר הנוכחי. יתכן והיבטים אלו אינם רלוונטיים להקשר החינוך של הגיל הרך, אולם סביר יותר כי הם לא עלו בשל רצון של המרואיינות להתרחק מסוגיות בעיתיות.

לסיכום הדיון בתפיסות האתיות של מחנכות לגיל הרך עולה מן הממצאים דגש ברור על שני דפוסים- "דאגה רגשית" ו-"דאגה כאמצעי לקידום מקצועיות או סוציאליזציה". חשוב לציין כי הספרות המחקרית מצביעה על כך שהחלטות מוסריות של אנשי חינוך אינן דווקא אחידות מבחינתן קו אתי, אולם ההצטרבות של הבחירות השונות בהחלט מעידה על תפיסה מוסרית מגובשת הסובבת סביב אתיקות ספציפיות (Eyal et al., 2011). כך שאף כי בבחינה מקצועית נראה שהעבודה של מחנכות הינה אינטואיטיבית הנעדרת בסיס מקצועי מגובש (Sapir & Mizrahi-Shtelman, 2023) ממצאי המחקר הנוכחי מראים כי אתיקות סדורות נמצאות בבסיס שיקול הדעת וקבלת החלטות של מחנכות לגיל הרך והן אלו שמסייעות להן לדבוק בקו מוסרי עקבי בעת קבלת החלטות במצבים שונים וייחודיים.

2. דיון במצבים האתיים בהם מעורבות מחנכות כיתות א-ב

הממצאים שהוצגו מאירים את הדילמות האתיות המרכזיות אותן חוות מחנכות לגיל הרך, גוף ידע זה כמעט ולא קיים בספרות האקדמית. בעוד קיים מחקר רב אודות הדילמות האתיות של מורים בכלל (למשל, Shapira-Lishchinsky, 2011; Ehrich et al., 2011), כתוצאה מהמחקר הדל על מחנכות ואתיקה (למשל Ye et al., 2022) הידע על דילמות אתיות של מחנכות כיתה חסר מאד. המחקר הנוכחי חשף את הדילמות האתיות של מחנכות א-ב, ומתוכן עלתה התמקדות מיוחדת של הדילמות באינטראקציות של המחנכות עם התלמידים בכיתות. באמצעות ניתוח איכותני של ראיונות, מופו שישה מצבים אתיים שונים, שנמצאים בזיקה ישירה למסגרת של ארבע תפיסות אתיות של דאגה שנדונה קודם לכן.

הדילמה האתית הראשונה שזוהתה היא דילמת חביב המורה. דילמה זו מדגישה את האתגרים המורכבים שעומדים בפני מחנכות כשהם מתמודדים עם תלמידים המפגינים בעיות התנהגותיות. בנסיבות כאלה, מחנכות מוצאות את עצמם לעיתים קרובות חורגות מהגבולות הפורמליים של תפקידיהם כדי להציע תמיכה נרחבת לתלמידים בעייתיים. המחויבות הבלתי מעורערת הזו לתלמיד מסוים יכולה לפעמים להוביל לכך שהמחנכת נתפסת כמי שמעדיפה תלמיד על פני מדיניות בית הספר או על פני תלמידים אחרים, ולכן ההתבלטות המתמשכת שמחנכות חוות הן בין מחויבותן ל-"דאגה ללא גבולות" לבין אתיקה של הוגנות פרוצדורלית. הממצא הנוכחי עולה בקנה אחד עם מחקר עבר כגון מחקר איכותני בקרב מורי תיכון בטורקיה שדיווח על דילמה הקשורה

להפגנת חמלה ואהבה או בחירה בחוקים וצדק של הוגנות כלפי תלמידים (Börü, 2020) ומחקר שנערך בשוודיה והצביע על דילמות של מורים אם להתמקד בילדים הזקוקים לכך ביותר או להעניק תשומת לב שווה לכל תלמיד (Colnerud, 1997). בהקשר לכך ראוי לציין כי הספרות מצביעה על קיומו פרדוקס- אין זה ראוי לבקר מורה על כך שהוא מפחיד תלמידים, אך ראוי לבקר מורה שהוא רגשני מידי כלפי תלמיד או מתחשב בו יותר מידי (Colnerud, 1997). כלומר גם במערכת מבוססת דאגה, דאגה שהיא "מוגזמת" איננה אידיאל מוסרי מקצועי אלא ממוסגרת מחדש כלקונה מקצועית. דבר זה עשוי להעיד על קיומה במערכת החינוך הישראלית של היררכיה מגדרית של אידיאולוגיה גברית (masculine), בה הגיונות גבריים של רציונליות מנותקת נחשבים יותר מהגיונות נשיים של רגש ויחסים מצד דרגי ההנהלה (שחלקם הגדול גברים או נשים שאימצו הגיונות גבריים) (Kabesa & Berkovich, 2023a, b) וגם מצד החברה הרחבה. אלו מעצבים אקלים אתי מסוג מסוים המהווה עדשה דרכה הצוות מאבחן ומעריך סיטואציות (Cullen & Victor, 2003).

הדילמה האתית השניה שבלטה בנרטיבים של המשתתפים היא דילמת נסיבות ביתיות קיצוניות. דילמה זו נובעת מחוויה של "דאגה רגשית" עמוקה של מחנכות לגיל הרך לתלמידים, כאשר הן מעריכות או יודעות כי תלמידים אלו אינם נמצאים במערכות יחסים משפחתיות רגילות ו/או תומכות, אולם מבחינה פורמלית ידיהן כבולות. נראה כי מרבית המחנכות במצבים אלו אינן בוחרות בפעולה אלא בוחרות לא לפעול, אולם ההשלכות עליהן היא חוויה של קונפליקט מייסר (Ehrich et al., 2011). כלומר הן מתמודדות לעתים קרובות עם המחיר הרגשי הקשור לדילמות אלו, ומשקף את האמפתיה האמיתית שלהם כלפי תלמידים אלה. דילמה זו איננה יחודית למחנכות. כך למשל, מחקר שנערך בקרב פסיכולוגיים חינוכיים ומורים לחינוך מיוחד העלה שורה של דילמות כגון התמודדות עם נסיבות בית קיצוניות (הזחה או התעללות) בהם יש צורך בפעולה מעבר לחובה החוקית (Helton & Ray, 2006). מחקר הצביע כי מורים לעיתים נוטים את חובתם לדאגה לתלמידים מתוך כבוד להיבטים פורמליים (Colnerud, 1997). אולם, יתכן כי החובה התפקידית של המחנכות הממוקדת באיתור מידע על רווחת התלמידים וקידומה, פועל ביתר נגד התופעה הפסיכולוגית המכונה "דהייה אתית" (ethical fading) בו ההיבטים המוסריים של החלטה מאבדים בולטות עד כדי כך שהמצב נתפס כנעדר השלכות אתיות (Tenbrunsel & Messick, 2004). כלומר, לתפיסתנו החובה התפקידית מקטינה את הסיכוי שמחנכות יפנו את המבט ואת הקשב באופן לא מודע. לא מן הנמנע כי מצב זה יעורר דילמות אתיות משניות שלא עלו בדברי המרואיינים שלנו- כמו למשל דילמה שעלתה במחקר בקרב מורים בחינוך העל-יסודי שנערך בפינלנד העלה אם לשתף סודות שתלמידים גילו להם עם ההנהלה (Tiri, 1999).

הדילמה האתית השלישית שתוארה היא דילמת נתיבי הלימוד. דילמה זו הקשורה לתפיסה האתית של "דאגה כאמצעי לקידום מקצועיות" מתמקדת באתגרים שמציבים שינויים במסלולים האקדמיים של התלמידים, לרבות החלטות לגבי השארת כיתה או שיבוץ בכיתות חינוך מיוחד. במובן זה, דילמה זו מדגישה את מאבקם של המחנכות לנווט בין הפנייה למסגרת מותאמת לתלמידים עם צרכים מיוחדים או מוגבלויות לבין העדפת עקרון תועלתני המתבטאת בתועלת הנתפסת של הכיתה כמכלול. הספרות על אתיקה של מורים עסקה רבות בהתלבטויות מקצועיות, דוגמת טירי (Tiri, 1999), שחקרה התלבטויות של מורים באשר לאפשרות להעלות את הציון של תלמידים חלשים מבחינה לימודית, או מחקר אחר שבחן תפיסות של מורים באשר לתגמול תלמידים התאם למאמץ (Pope et al., 2009). מחנכות בגיל רך חוות עוצמה שונה לחלוטין של

דילמה כתוצאה ממעורבותן ומאחריותן הרבה למצב ולהשלכות בחירתן. מחנכות אלו הן לא אחת גם אחראיות על הוראת השפה והן מהוות דמות מכרעת באומדן סוגיות מקצועיות אלו ויש להן אחריות על למידת הילדים בשלב קריטי בחייהם האקדמיים. סוג דילמה כזה אוזכר במחקר שנערך בארה"ב בהקשר למנהלי בתי ספר יסודיים המתמודדים עם בעיות חינוך מיוחד, שלעתים קרובות מתלבטים בהחלטות מה הכי טוב לתלמידים בודדים לעומת מה טוב לקבוצות של תלמידים (Frick et al., 2013). אומנם למחנכות אין אחריות פורמלית דומה למנהלים, אך להערכתנו מתוקף תפקידן, גם כדמות המקצועית המרכזית המלמדת את הילד וגם כדמות המייצגת את טובת הילד, נוצרת חווית אחריות אישית המקבילה למנהלים והמתבטאת בדילמות מסוג אלו.

הדילמה האתית הרביעית שזוהתה היא דילמת המשאבים המוגבלים. דילמה זו, הקשורה גם היא לתפיסה האתית של "דאגה כאמצעי לקידום מקצועיות", מתגלמת בהתלבטויות לגבי הקצאת תשומת לב הוראתית, שעות תגבור ומשאבי תמיכה נתונים בין התלמידים השונים. בראיונות עלה כי מחנכות לגיל הרך ביטאו לעתים קרובות את הקונפליקט בין תעדוף תלמידים חלשים יותר לתמיכה נוספת לבין מתן תשומת לב לתלמידים חזקים. ממצא זה דומה לממצא שעלה במחקר אחר מישראל שזיהה קונפליקט בהוראה בין עקרון של צדק חלוקתי שמדגיש שוויון בהקצאת משאבים וביחס, בפרט לחלשים המופלים, לבין עקרון של סטנדרט אקדמי שמדגיש הקצאה ויחס לא שוויוניים (Shapira-Lishchinsky, 2011). מנגד, הממצא במחקר הנוכחי שונה ממצא ממחקר אחר שנערך בטיוואן אודות דילמות אתיות בקרב מורים מתלמדים שהעלה כי המורים המתלמדים חוו דילמות אתיות סביב יישום תפיסות חינוך ממוקדות תלמיד (דהיינו פדגוגיה בה התלמיד מכריע מה לומד וכיצד הוא לומד) (Ding & Wang, 2018). יתכן והבדל זה בממצאים טמון בכך שבעוד מורים מתלמדים עוסקים בדילמות סביב סוגיות של חינוך אידיאליות, מורים וותיקים עוסקים בדילמות סביב סוגיות בסיס של "לחם וחמאה". במובן מסוים, המחנכות שביטאו דילמה זו מסרבות לאמץ "הונאה עצמית" שיכולה להביא לכשל אתי (Tenbrunsel & Messick, 2004) והן במידה מסוימת רואות בטרמינולוגיה מקצועית כמו שעות פרטניות, תגבור והקבצות שימוש בלשון "נקייה" שמנטרלת את המשמעויות השליליות הטמונות בבחירות שלהן (Tenbrunsel & Messick, 2004). דילמה אתית זו מדגישה את ההכרעה הקשה של מחנכות באיזון בין הצרכים של תלמידים שונים.

הדילמה האתית החמישית שעלתה בממצאים היא דילמת המערכת הבירוקרטית. גם דילמה זו קשורה לתפיסה האתית של "דאגה כאמצעי לקידום מקצועיות", אך יחודה נובע מכך שמחנכות לגיל הרך מצויות בהתלבטויות הכרוכות בדרישות של דרגים אדמיניסטרטיביים גבוהים, שלעתים קרובות מנוגדות לאמונותיהן הפדגוגיות ומסיטות לתפיסתן את המיקוד המקצועי שלהן. ממצאים אלה מדגישים את האתגר של ניווט במערכת בירוקרטית, שאולי לא תמיד מתיישב עם האתוס המקצועי של מחנכות לגיל הרך שהן דמויות הוראה מרכזיות בכיתות א-ב. בספרות החינוכית יש טענות כי בירוקרטיה בבתי ספר נועדה לקדם סוג מסוים של חופש או שוויון, אך חוקרים ביקורתיים רואים בהנחות אלו כמוטעות (Pendola, 2019). ביקורת זו עולה אם כן בנרטיבים של המחנכות לגיל הרך במחקר זה. בהקשר רחב יותר, יש הטוענים כי הדגש במערכות ארגוניות על בירוקרטיה כאמצעי לקידום אתיקה בארגון, נועד להפחית "סיכונים" שנובעים מרצון ופעולה חופשיים של עובדים (Buchanan, 1996) והן לפצות על תרבות אתית לא מספיק מפותחת בארגון (Theobald, 1997). דהיינו, במובן זה הדגש המערכתי של קובעי מדיניות ומנהלי בתי ספר בחינוך

היסודי על היבטים בירוקרטיים בצורה "מפורזת" מעיד על תפיסתם של המורות כיחידים וכקולקטיב כבעייתיים מבחינה אתית. הבעייתיות של הישענות גדולה על בירוקרטיה כתחליף לשיקול דעת של אנשי מקצוע הוא בפרטנציאל של מצב זה לגרום לעובדים לאמץ "עיוורון מונע" (motivated blindness) שמניע אותם להתעלם או לפרש לא נכון מצבים אתיים כדי לשמר את הדרישות והאינטרס של הארגון (Bazerman, 2014).

הדילמה האתית השישית היא דילמת התלמיד הבודד והיא קשורה לתפיסה האתית של "דאגה כאמצעי לקידום סוציאליזציה". דילמה זו שופכת אור על מאמצי המחנכות לקדם שילוב חברתי של תלמידים הנאבקים ליצור קשרים חברתיים וכיצד הן משתדלות לגרום לתלמידים אלה להרגיש כלולים בקהילת הכיתה. לעתים קרובות המחנכות לגיל הרך מצאו את עצמן מעודדות את התלמידים לצאת אל מחוץ לאזורי הנוחות שלהם ולתקשר עם חברים לכיתה, גם כאשר זה נוגד את העדפותיהם של התלמידים. המחקר מצביע כי בקרב ילדים נטייה לבדידות קשורה לחוויות בדידות מול קבוצת השווים וגם לתחושת ערך עצמי נמוכה כללית (Corsano et al., 2022). ממצאים אלו מבליטים מדוע בדידות תלמידים היא מצב אתי ובו מחנכות חשות דאגה אתית לתלמידים. מנגד, מעניין לציין שהמחנכות בחרו ברוב המוחלט של הדילמות שתוארו לא לפעול מול הקולקטיב (התערבות כיתית) (Qualter, 2004) כי אם לפעול במישור האישי ו- "להטיל" את הלחצים ואת האחריות לתיקון המצב על התלמיד הבודד. אין אנו יודעים אם ננקטו פעולות גם במישור הכיתתי, אך אם לא, עולה השאלה אם בחירה אתית להתמקד בתלמיד הבודד היא אפקטיבית. בנוסף, החיוב של התלמידים לתקשר יצא לעיתים נגד תפיסות אתיות קהילתיות מקובלות ואף העדפות הורים. מנגד, היו מקרים שהכרעות אלו שירתו נורמות מגדריות (למשל בנות צריכות לשחק עם בנות). הביטוי של נורמות מגדריות בהוראת הגיל הרך הוא נפוץ, מחקרי עבר הצביעו כי אלו עולות גם בפרקטיקות יומיומיות טכניות בחינוך לגיל הרך. מחקר שנערך בשוודיה בגנים, העלה כי גם בנים וגם בנות קיבלו תפקידי סיוע לגננת, אך רק בנות הוצבו ליד בנים רועשים כדי לבלום את התנהגותם הבעייתית (Odenbring, 2014).

לסיכום הדיון בדילמות האתיות של מחנכות לגיל מעלה תובנה חשובה לגבי טבען הרב-גוני של דילמות אתיות בחינוך לגיל הרך. הדיון במחויבות האתית של המחנכות לדאוג לצמיחתם ולרווחתם של תלמידיהם מדגיש את הצורך שלהן לנווט באתגרים מורכבים במערכת החינוך הנובעים ממאפיינים הקשורים בתרבות הבית הספרית, בהעדפות ההורים והקהילה, במגבלות המערכתיות ובדפוסי הניהול המערכתיים. הספרות על מנהלי בתי ספר מתארת כיצד הם משתמשים במטאפורה "לנווט דרך ים סוער" כדי להמחיש את תפקידם להתמודדות עם דרישות מרובות וסותרות (Ganon-Shilon & Schechter, 2017) ונראה כי במובנים רבים מטאפורה זו מתאימה גם לתיאור הדילמות של מחנכות א-ב שנאלצות לנווט דרך ים אתי סוער.

3. דיון בהקשרים של הפעולה החינוכית ותפיסות אתיות של מחנכות כיתות א-ב

מחקר זה בחן את האופן שבו ההקשר בתוכו פועלות מחנכות מעצב את התפיסות האתיות שלהן. המחקר זיהה ארבעה הקשרים מרכזיים: ראשית, ההקשר המוסדי שכולל את הרגולציה אליה כפופות המחנכות וסטנדרטים שנקבעים על ידי משרד החינוך ומעצבים את עבודת המחנכות. שנית, ההקשר הכלכלי שמתייחס להעדפה בתקצוב של מערכת החינוך העברי על פני מערכת החינוך

הערבי. שלישית, ההקשר הקהילתי שמתייחס להבדלים במצב הסוציו אקונומי של ההורים (רווחה/מצוקה כלכלית והשכלה) בחברה היהודית לעומת החברה הערבית וכן למגמות של אלימות גוברת בחברה הערבית ומשבר חברתי בחברה היהודית שמעצבים את עבודת המחנכות. רביעית, ההקשר התרבותי שמתייחס להבדלים במאפייני החברות – רב תרבותיות שמאפיינת את החברה היהודית לעומת מסורתיות וקולקטיביזם שמאפיינות את החברה הערבית וביטויים שונים של אידיאולוגיה נאו ליבראלית – אינדיבידואליזם בחברה היהודית לעומת דגש על תחרות וציונים בחברה הערבית.

ההקשרים האתיים – מוסדי, כלכלי, קהילתי וחברתי מעצבים את התפיסות האתיות של המחנכות ואת האופן והמידה שבה התפיסות האתיות מעצבות את השיפוט המוסרי של מחנכות. המחקר מראה, שלהקשר יש חשיבות רבה בעיצוב התפיסה המוסרית של המחנכות. עוד מוסיף המחקר, שבה בעת הקשרים שונים מפעילים כוחות מנוגדים על התפיסות האתיות של המחנכות. למשל, בעוד שההקשר המוסדי יכול להחליש את האתיקה המקצועית, ההקשר החברתי יכול לחזק אותה. האופן שבו מפרשות המחנכות את ההקשרים מעצב את הפרספקטיבה האתית.

שתי האתיקות המרכזיות שמושפעות מההקשרים השונים הן האתיקה המקצועית ואתיקת הדאגה. המחנכות ביטאו התייחסות גם לאתיקה קהילתית וגם לאתיקת הצדק החברתי אך באופן פחות דומיננטי.

3.1 הקשרים של הפעולה החינוכית ואתיקה מקצועית

נראה שהאתיקה המקצועית רגישה להקשרים הסביבתיים ולפרשנות שלהם. בניגוד לתפיסה המקובלת, הרואה באתיקה המקצועית כמבטאת עקרונות קשיחים המדריכים פעולה (Akcemeté et al., 2017), נראה שבמקרה שלפנינו, השיפוט האתי והיכולת שלו להדריך פעולה מושפעים הן מההקשר והן מהפרשנות של המחנכות להקשר. שון (Schön, 1987) טוען כי הפרשנות של אנשי מקצוע לתפקיד שלהם משפיעה על האופן שבו הם ממסגרים בעיות, על אסטרטגיות הפעולה שלהם ועל הרציונליזציה לפעולות אלה. לדוגמה, הפרשנות של המחנכות למדיניות הסטנדרטים, משקפת במידה רבה את התפיסות האישיות והקהילתיות באשר למדידה והערכה, כאשר מחנכות בחינוך העברי והערבי פרשו את המדיניות כמגבילה את האוטונומיה המקצועית שלהן. מחנכות בחינוך העברי סברו שהמדידה לעיתים קרובות מכבידה וכפוגעת בתהליך הלמידה של הילדים ואילו מחנכות בחינוך הערבי סברו שההגבלה על מספר הבחינות והימנעות מהכתבות גם היא בתורה פוגעת בלמידה ובהתקדמות של הילדים. בשני המקרים, הגבלת האוטונומיה של המחנכות נתפסה כמחלישה את אתיקה המקצועית. מחנכות בחינוך העברי ומחנכות בחינוך הערבי פירשו באופן שונה את ההקשר המוסדי ואת מדיניות הסטנדרטים.

ההקשר הכלכלי משפיע גם הוא על פיתוח האתיקה המקצועית. כאשר משאבים זמינים למחנכות, נראה שתחושת הקומפלטיות שלהן עולה. ההקשר הכלכלי משפיע על היבטים דוגמת יוזמה, חדשנות ומעודד עבודת צוות של מחנכות. מנגד, דלות של משאבים, מחלישה את הפרופסיונליות בכך שהיא יוצרת סביבת עבודה הישרדותית שמשאירה מעט מקום לתכנון, ליוזמה וליצירתיות. ההקשר הקהילתי של השכלת ההורים לא נתפס כמשמעותי בעיני המחנכות. בין אם ההורים משכילים או אנאלפביתים, מה שמנחה את פעולת המחנכות הוא המחויבות שלהן ללמידה של

תלמידים. תפיסה זו מעוגנת באתוס של ההוראה כמקצוע שתפקידו לקדם שיוויון הזדמנויות מחד גיסא, ובהזדמנות שניתנת למחנכות לגוון, לחדש ולהפעיל יצירתיות לטובת התלמידים (Eyal et al., 2021). לעומת זאת, מצבים קיצוניים של עוני והזנחה, מביאים לתוצאה ההפוכה של החלשת האתיקה המקצועית של המחנכות ובפרט לחוסר אונים. ניתן להסביר זאת במחויבות הגדולה של המחנכות לילדים, בכוללניות המאפיינת את התפקיד של מחנכות כיתות א-ב ובגיל הצעיר של הילדים.

ההקשר הקהילתי, שמתבטא במשבר האלימות בחברה הערבית ובמשבר החברתי בחברה היהודית משפיע באופן שונה על אתיקה המקצועית בחינוך הערבי ובחינוך היהודי. מחנכות בחינוך העברי, לוקחות לעצמן תפקיד של מתווכות מצד אחד ומנסות לחסום את הכניסה של הקונפליקט לכיתה. למחנכות בחינוך הערבי אין את הפריבילגיה הזו. האלימות נוכחת בחיי התלמידים, בכיתות ובבתי הספר ומהווה חסם לאתיקה המקצועית.

ההקשר התרבותי משפיע גם הוא באופן שונה על האתיקה המקצועית של מחנכות. המחנכות בחינוך העברי מפרשות את המגוון התרבותי כלא עומד בסתירה לאתיקה המקצועית שלהן אלא מאפשר להן הזדמנויות לצמיחה מקצועית ויכולת להתגבר על האתגרים ולקדם את המעשה הנתפס בעיניהן נכון מקצועית. יש לציין כי הפעולות של המחנכות בהקשרים הללו עולות בקנה אחד עם הנחיות משרד החינוך. לעומת זאת, עבור מחנכות בחברה הערבית, האתיקה המקצועית נתפסת כמתנגשת עם האתיקה הקהילתית, ממצא שעולה בקנה אחד עם התובנות של שפירו וסטקוביץ' (Shapiro & Stefkovich, 2016). בשתי החברות, מגמות נאו ליברליות של אינדיבידואליזם בחינוך העברי ותחרות והישגיות בחינוך הערבי נתפסו כמחלישות את האתיקה המקצועית. הסבר אחד הוא שבשני המקרים, הביטוי המרכזי של המגמות הללו הוא התערבות ולחצים של הורים שנתפסים כפוגעים באוטונומיה ובשיקול הדעת של המחנכות. בחינוך הערבי העצמה של הלחצים גדולה יותר בהשוואה לחינוך העברי ולכן ההשפעה על האתיקה המקצועית משמעותית יותר. הסבר אחר מתייחס לנאו ליברליזם עצמו כתופעה שמחלישה את האתיקה המקצועית של מורים שכן היא חותרת תחת המחויבות הבסיסית של המקצוע לשיוויון (ענבר, 2005).

ההקשר האתיים – המוסדי, הכלכלי, הקהילתי והתרבותי מהווים את זירות הפעולה של המחנכות והם מעצבים את הדומיננטיות של התפיסות האתיות שלהן. נראה שהאופן שבו המחנכות מפרשות את ההקשר משמעותי לפעולה המוסרית. נראה שמספר גורמים משפיעים על הפרשנות ועל האתיקה המקצועית: אוטונומיה ושיקול דעת, קומפלטיות ויכולת פעולה והלימה עם תפיסות אתיות אחרות. ניתן להסביר זאת בהיעדרו של קוד אתי ברור למחנכות ולמורות במערכת החינוך בישראל (שפירא-לשצינסקי, 2017). קוד אתי מקצועי, כפי שעולה ממחקרו של קון (Kuhn, 2009), נתפס לעיתים קרובות כמקל על עובדים להתמודד עם מורכבויות. בהיעדר קוד אתי (שיש המטילים ספק אם ניתן לגבש אותו), האתיקה המקצועית נשענת על התפיסות האישיות של המחנכת שמקנות משנה חשיבות לאוטונומיה, שיקול דעת ולתפיסות אתיות מקבילות.

3.2 הקשרים של הפעולה החינוכית ואתיקה דאגה

אתיקת הדאגה רגישה להקשרים הכלכלי, הקהילתי והחברתי. בהקשר הכלכלי, ניכרים הבדלים בין החינוך העברי והחינוך הערבי. בחינוך הערבי, מתקיים יחס חיובי בין המשאבים הכלכליים לבין

אתיקת הדאגה. ככלל שהמחנכות מפרשות את ההקשר הכלכלי כתומך יותר כך נראה שיש להן יותר יכולת לפנות לאתיקת הדאגה בתיווך והמשגה של סיטואציות חינוכיות. בחברה הערבית, אתיקת הדאגה היא משאב שהמחנכות פונות אליו על רקע המחסור במשאבים הכלכליים וכדרך לפצות על היעדר התנאים הפיזיים. המחנכות בכיתות א-ב, דומיננטיות מאוד בחיי הילדים הן בשל האינטנסיביות שטמונה בחינוך כיתות א-ב והן בשל הגיל הצעיר של הילדים שמייחסים יותר חשיבות לדמות קבועה של מבוגר כמו המחנכת. המחנכות בחינוך הערבי סבורות שהאינטראקציה הבין אישית איתן היא משאב שיכול לפצות על המחסור הכלכלי (Fernandes, 2019).

בדומה לאתיקה המקצועית, עוצמת החוויה או ההקשר משפיעים על היכולת לפנות לאתיקת הדאגה כאמצעי להנחיית פעולה של מחנכות. בהקשר החברתי נראה שבעיית האלימות החמורה בחברה הערבית יוצרת אדוות שמשפיעות על כל ההיבטים במערכת החינוך הערבית. האלימות פוגעת ברווחה הכללית של כל השותפים במערכת הבית ספרית, ומחלישה את היכולת של המחנכות, כמי שנפגעות ממנה בעצמן הן באופן ישיר והן באופן עקיף, לדאוג לרווחת התלמידים. המחנכות מתאמצות לתת מענה לאלימות דרך דוגמה אישית ומעידוד קשרים חיוביים בין התלמידים, אולם נראה שאל מול בעיה חמורה כבעיית האלימות בחברה הערבית, מאמצים אלה לא מספיקים (Conroy & Ehrensals, 2021; Louis et al., 2016), שהם בחזקת "אצבע בסכר".

לעיתים, מחנכות בחינוך הערבי פונות לאתיקה הדאגה כמנחה פעולה ושיקול דעת. לתפקיד המחנכת ולאינטנסיביות שכרוכה בחינוך כיתות א-ב יש לכך תרומה משמעותית. ריבוי השעות וההכרות הקרובה של המחנכות עם הילדים ומשפחותיהם כמו גם גבולות מטושטשים ביחסים מביאים להישענות גדולה על אתיקת הדאגה בתיווך סיטואציות. טענה דומה עלתה בספרות הגורסת שתפיסה אתיקת אינה תכונה טבועה או מולדת אלא היא תלויה הקשר ומעורבות של הפרט בסיטואציה (Vogt, 2002). ככל שפרטים מעורבים יותר בסיטואציה הם נוטים לעשות יותר שימוש באתיקת הדאגה. נודינגס טוענת שאתיקת הדאגה מתחילה כשאתיקת הצדק נגמרת היינו, אתיקת הדאגה משלימה היבטים שלא מקבלים מענה באתיקות אחרות (Noddings, 1999) אולם כאן, עולה שבשל המאפיינים הרגשיים והאישיים שלה, אתיקת הדאגה היא משאב מתכלה שדורשת משאבים רגשיים משמעותיים מהמחנכות ומביאה לשחיקה.

3.3 הקשרים של הפעולה החינוכית ואתיקה של צדק

למרות ששיוויון הזדמנויות הוא ערך בסיסי בתחום החינוך, ולמרות החשיבות של הגיל הרך לצמצום פערים, אתיקת הצדק החברתי נוכחת באופן מינימלי בתפיסות האתיות של המחנכות ועולה בעיקר בהקשר הכלכלי. מחנכות בחינוך הערבי התייחסו לאפלייה התקציבית של החינוך הערבי בהשוואה לחינוך הערבי ולהשפעה של הדלות התקציבית על האיכות החינוך. המחנכות מגייסות טיעונים מתחום ההוגנות ומסתפקות בהם (Botes, 2000), ולא משקפות תפיסה אתית של צדק חברתי הקוראת לחלוקת משאבים שתתקן את האפליה. כמו כן, בדברי המחנכות אין גם ביטוי לאתיקה ביקורתית ולמודעות כלפי מבנים שמשמרים אפליה ואי שיוויון (Zilliacus & Sahlström, 2017). ממצא זה עולה בקנה אחד עם ממצאי מחקרים אחרים שהראו שאנשי חינוך לא תמיד מודעים לפן האתי שבעבודתם ולא יודעים להמשיג דילמות ומצבים אתיים (Klinker & Hackmann, 2004 Glanz, 2010);

3.4 הקשרים של הפעולה החינוכית ואתיקה קהילתית

נראה שלאטיקה הקהילתית מקום קטן יחסית בשיקולים האתיים של מחנכות. האטיקה הקהילתית עולה בהקשר הקהילתי והחברתי. ראשית, כאשר המחנכות תופסות את הקהילה ואת ערכיה כמקור להתמודדות עם תופעת האלימות בחברה הערבית. האטיקה הקהילתית, העקרונות של האיסלם והמסורת מובאים כמקור לדרך ארץ וסובלנות אל מול האלימות. שנית, כפי שנטען מעלה, המחנכות בחינוך הערבי מתמודדות עם דילמות שמתעוררות כתוצאה מהתנגשות בין האטיקה הקהילתית והאטיקה המקצועית. נראה שיש ציפיה ממחנכות של ילדים צעירים שלהן השפעה רבה על חינוכם לשקף בהתנהלות היום יומית את הערכים של הקהילה. בחינוך היהודי, האטיקה הקהילתית לא דומיננטית שכן יש התאמה לרוב בין התרבות של המחנכות, התרבות של קהילת בית הספר והתרבות הכללית.

מגבלות המחקר ומחקרי המשך

למרות התרומות הרבות של מחקר זה לידע אודות מחנכות חינוך בכלל ומחנכות כיתה של הגיל הרך, יש מקום להכיר במגבלות המחקר. ראשית, מחקר זה שהיה איכותני והשוואתי באופיו ביקש לייצר קבוצות הומוגניות שיתאימו לגודל המדגם הקטן. אולם לא מן הנמנע ועיצוב זה הוביל להתעלמות מהבדלים חשובים (ערכים, משאבים, אפלייה ממסדית ועוד) הקיימים במציאות הישראלית בתוך קבוצות ההשוואה. סביר להניח כי ההומוגניות היחסית בקבוצת המשתתפים שייצגה את החברה הערבית ובקבוצת המשתתפים שייצגה את החברה, התעלמה מהבדלים חברתיים-כלכליים ותרבותיים ניכרים הקיימים בתוך כל חברה. כך למשל, הבדלים בין אוכלוסיות יהודיות שמוצאן במקור הוא אסיה-אמריקה לאוכלוסיות יהודיות שמוצאן במקור הוא אסיה-אפריקה או הבדלים בין אוכלוסיות ערביות מוסלמיות לנוצריות לא נדגמו. מחקר עתידי יכול להפיק תועלת ממדגם מגוון ומייצג יותר בתוך כל חברה. שנית, מגבלה נוספת נוגעת להטיה מגדרית פוטנציאלית הקיימת במדגם. אומנם הוראה בכלל והוראה בחינוך היסודי בפרט היא ברובה מקצוע נשי, אולם יש להכיר בכך שהעובדה שרוב המשתתפים היו נשים עלולה לעצב הטיה מגדרית בממצאי המחקר. הספרות מכירה בכך שמגדר יכול להשפיע על תפיסות והתנהגויות אתיות בקרב אנשי חינוך (Eyal & Berkovich, 2023). מחקר עתידי יכול לתת מענה למגבלה זו לבחון ישירות את ההבדלים בין המינים בקרב מחנכים לגיל הרך. יתר על כן, ישנן קבוצות חברתיות דתיות ופטריארכליות בישראל (למשל המגזר הדתי והמגזר החרדי) בהן קיים ייצוג גבוה יותר לגברים במקצוע ההוראה ויהיה מעניין לבחון בתוך חברות אלו הבדלים בין המינים בחינוך כיתה בתחילת בית הספר היסודי. שלישית, עוד מגבלה הנובעת משיטת המחקר היא שמחקר זה התמקד בעיקר בתפיסות האתיות ובדילמות של המחנכות, אך הוא לא חקר בפועל את ההתנהגויות האתיות שלהן. אנו מכירים כי לא אחת מתקיים פער בין תפיסות עצמיות לפעולות ולכן מכירים שיש מקום להעמיק את ההבנה כיצד אמונות אתיות מתורגמות למעשים לשם גיבוש ראייה הוליסטית על אטיקה בחינוך כיתה. מחקר עתידי יכול לשלב תצפיות או שיטות אחרות להערכת התנהגויות אתיות של מחנכות של הגיל הרך. רביעית, למרות שהמחקר ביקש לחקור גורמים הקשורים המשפיעים על תפיסות אתיות של מחנכות במגזרים היהודיים והערביים של הגיל הרך, ייתכן שהוא לא זיהה את כלל הדקויות התרבותיות והקונטקסטואליות הספציפיות המשפיעות על התפיסות האתיות בחינוך כיתה. מחקר נוסף צריך לשקול ניתוח הקשר מקיף יותר, בין השאר על ידי ראיונות עם משתתפים האחרים

(מנהלים, יועצים חינוכיים, מנהלי מחלקות חינוך, מנהיגי קהילה ועוד) היכולים להאיר מגוון רחב יותר של היבטים הקשריים. חמישית, ממצאי המחקר שהתמקד בחינוך כיתה בגיל רך עשויים להיות מוגבלים מבחינת יכולת ההכללה של התובנות למסגרות חינוכיות אחרות (גני ילדים, חינוך על-יסודי וכו'). בנוסף, ייתכן נדרשת זהירות בהכללת הממצאים למדינות אחרות כיוון שהגדרת תפקיד המחנכת בארץ, ההקשר המוסדי בו פועלות המחנכות וההקשר חברתי-תרבותי הייחודי של ישראל עיצב במידה רבה את ממצאי המחקר הנוכחי. לכן, נדרש מחקר נוסף בשלבי חינוך אחרים ובהקשרים בינלאומיים שונים כדי להסיק מסקנות גורפות יותר לגבי אתיקה בחינוך כיתה. כך למשל, מחקר שיבחן תפיסות אתיות של מחנכות משכבות גיל שונות עשוי להציע הבנה מקיפה יותר של האופן שבו תפיסות אתיות בחינוך כיתה משתנות לפי הגיל והמסע החינוכי של הילד. שישית, שיטת איסוף הנתונים שהתבסס על ראיונות איכותניים רגישה להטייה של רצייה חברתית. כלומר, המשתתפים עשויים לעיתים לספק תשובות שלדעתם מתאימות לציפיות החברתיות או המקצועיות מהם. למרות המאמצים שלנו ליצור סביבה נוחה לשיחה שהיא לא שיפוטית, ייתכן שחלק מהמחנכות לא שיתפו חלק מהתפיסות או הדילמות האתיות האמיתיות שלהן. מחקר עתידי יכול לעשות שימוש בשיטות איסוף נתונים אנונימיות (למשל שאלון פתוח שניתן להחזרה ללא מידע מזהה) כדי למתן הטיה זו. לסיכום, בעוד שהמחקר מספק תובנות חשובות לגבי התפיסות האתיות והדילמות של מחנכות של הגיל הרך בישראל, חיוני להכיר במגבלותיו.

המלצות

לממצאי מחקר איכותני אודות התפיסות והדילמות האתיות של מחנכות בכיתות א'-ב' וההקשרים המשפיעים עליהם יש השלכות מעשיות למחנכות בכלל ולמחנכות של הגיל הרך בפרט. השלכות אלו לסייע ליצירת סביבת למידה אתית ותומכת יותר עבור תלמידים בגיל הרך. ממחקר זה נגזרות המלצות במספר מעגלים: המלצות לקובעי מדיניות, המלצות באשר להכשרה של מחנכות, המלצות לגבי פיתוח מקצועי של מחנכות והמלצות ברמת בית הספר.

א. מעגל ראשון – קובעי מדיניות

- מומלץ לפתח קוד אתי למחנכות כיתה בכלל ובגיל הרך בפרט שסייע להן להגדיר את גבולות התפקיד שלהן. קוד אתי יכול לקדם את המקצועיות של אנשי חינוך לסייע להם להתמודד עם דילמות אתיות (שפירא-לשציינסקי, 2017).
- מומלץ לפתח מודל קבלת החלטות אתיות עבור מחנכות כיתה למחנכות כיתה בכלל ובגיל הרך. מודל קבלת החלטות אתיות מובנה שתוכנן במיוחד עבור תפקידי המחנכת לפי שלבי גיל יכול לתרום רבות למודעות המחנכות לסוגיות אתיות ולסייע להנחות אותם בצורה מסודרת במקרים מורכבים. הספרות מראה כי מודל קבלת החלטות אתיות הינו פשוט ללמידה ובעל יכולת להשפיע על המודעות ותהליכי ההכרעה של אנשים (Lau, 2010).
- מומלץ לקובעי מדיניות לקיים דיונים על השפעות תקצוב חסר ותקצוב אי שוויוני והאתיקה של אנשי חינוך בשטח ובפרט כיצד ניתן תחת האילוצים המערכתיים הקיימים לאפשר תקצוב רב יותר בגיל הרך. כפי שהמחקר מזהה למציאות כלכלית זו יש השפעות מכריעות על עיצוב דילמות אתיות רבות איתן מתמודדות המחנכות

של הגיל הרך ובמידה רבה המציאות הכלכלית המערכתית פוגעת ביכולתן לדאוג לטובת כל ילד ולקיים חזון של שוויון חינוכי בתוצאות. מתוך השוואה בין המגזרים בלטה לרעה חוסר היכולת של החינוך הערבי להשלים את התקציבים החסרים ברמה המקומית באמצעות כספי רשויות מקומיות ותשלומי הורים ולמשל לדאוג לסייעת למחנכת בגיל הרך. לכן, הבעיה אקוטית יותר בחינוך הערבי. מומלץ לקדם מדיניות התומכת ביכולת של מחנכות בגיל הרך לטפל באי-שוויון חינוכי וחברתי. מדיניות זו תכלול בין השאר הקצאת משאבים לתמיכה נוספת של מחנכות עבור תלמידים מרקע מוחלש ופיתוח נהלים עבור מחנכות כדי לזהות ולסייע לתלמידים הזקוקים לעזרה נוספת.

- כמו כן, מומלץ לקובעי מדיניות לקיים דיונים על השפעות עומס בירוקרטי סטנדרטיזציה, מדידה והערכה על האתיקה של מחנכות של הגיל הרך. מוצע לשקול אפשרויות להקל על עומסים בירוקרטיים באמצעות הוספת תמיכה אדמיניסטרטיבית או הקלה על שעות הוראה. בנוסף עלתה מורכבות לגבי סטנדרטיזציה, מדידה והערכה והיחס אליה היה תלוי מגזר. באופן כללי ידוע כי מדידת יתר בחינוך הינה בעלת השפעות הרסניות, אך אם זאת יש מקום לנהל דיון מדיניות עם הגורמים הרלוונטיים שתבחן אפשרות לדיפרנציאציה בין המגזרים.
- אף כי זה לא היה מוקד המחקר, בתהליך המחקר עלה כי חלק ניכר מהמשתתפות במחקר בעיקר מהמגזר העברי לא היו בעלות השכלה רלוונטית בתחום הוראת הגיל הרך. יש מקום לערוך מיפוי משמעותי יותר באשר להשכלה של מחנכות בכיתות א-ב ולבחון את שיעור המחנכות שהן בעלות הכשרה בתחום הגיל הרך. למחנכות שאינן בעלות הכשרה רלוונטית, יש מקום לפתח פיתוח מקצועי ייעודי שיעסוק בהיבטים הקשורים בהתפתחות הילד (התפתחות קוגניטיבית, פיזית ורגשית), אי שוויון והיבטים פדגוגיים. יש לכך חשיבות גדולה באשר ליכולת של מחנכות בכיתות א-ב לפעול לצמצום פערים.
- סוגיה נוספת שעלתה על אף שלא בה עסק המחקר ישירות, היא המצוקה הגדולה של המחנכות בחינוך הערבי בגיל הרך לאור האלימות ממנה סובלת החברה הערבית. על משרד החינוך לפעול לחיזוק בתי הספר היסודיים, הן בזמינות גדולה יותר של פסיכולוגיות ויועצות חינוכיות, הן בתקצוב תוכניות חינוכיות שעוסקות ישירות באלימות והן בתקצוב תכני העשרה בתחומים דוגמת אומנות וספורט שיכולים להקל על המצוקה.

ב. מעגל שני - מוסדות להכשרת מורים

- ממצאי מבליטים את הצורך בהכשרה אתית למחנכות בכלל ומחנכות לגיל הרך בפרט. הספרות מישראל וממקומות נוספים בעולם מדגישה מחנכות לא מקבלות הכשרה מספקת לעבודתם (Cora, 2022; Sapir & Mizrahi-Shtelman 2023), אולם המחקר מראה כי הכשרה מקצועית לגבי אתיקה הינה קריטית. הכשרה זו צריכה לצייד אותם בידע ובמיומנויות לזהות, לנתח ולנווט דילמות אתיות במסגרת תפקידם הייחודי. לכן מומלץ לשלב קורס חובה בנושא "אתיקה בחינוך" במוסדות להכשרת מורים, בפרט בתוכניות המתמקדות בחינוך היסודי ובגיל הרך.

בתהליך המחקר עלה כי המודעות של המחנכות למצבים אתיים והיכולת שלהן להמשיג דילמות אתיות נמוכה. העלאת המודעות למצבים אתיים והיכולת להמשיג אותם תאפשר לאנשי חינוך קבלת החלטות מודעת יותר (Keijzer et al., 2020). מומלץ שהכשרה של מחנכות בגיל הרך תכלול גם הדרכה על התמודדות אתית עם חוסר שוויון חינוכי וחברתי כגון אסטרטגיות ליצירת סביבות למידה שוויוניות ומתן מענה לצרכים של אוכלוסיות תלמידים מגוונות.

■ מומלץ למוסדות להכשרת מורים לבסס את תפיסת התפקיד של חינוך כיתה בגיל הרך. מן המחקר עלה כי יש מקום להוסיף קורס או חווית פרקטיקום המסייעים להעמיק את ההבנה של מורים לעתיד באשר לתפיסת ומרכיבי תפקיד המחנכת בגיל הרך. כיוון שתפקיד המחנכת הוא תפקיד כוללני, שבמסגרתו נוצרים קשרים קרובים בין המחנכות והילדים, חשוב לחזק את ההיבטים הקשורים בין השאר בתהליכים של סוציאליזציה, הכרות עם חברים חדשים ועוד. כמו כן, במסגרת קורס מעיין זה יש מקום להדגיש את השילוב של אתיקת דאגה וערכים אתיים כגון אמפתיה, חמלה וכבוד (Noddings, 1984) בשגרת היומיום ובאינטראקציות בחינוך כיתה בגיל הרך. לצד הדיון על הפונקציונליות של דאגה בגיל רך, לדעתנו יש מקום במסגרות אלו גם להעלות את המודעות להטיות וסטריאוטיפים מגדריים (סביב חינוך כעיסוק "אימהי" והוראה כעיסוק "מקצועי") שעשויים להשפיע על החלטות אתיות בחינוך כיתה לכיוונים "נשיים" כמו דאגה רגשית או "גבריים" כמו דאגה אינסטרומנטלית.

ג. מעגל שלישי - פיתוח מקצועי של מחנכות א-ב

■ יש מקום להציע השתלמויות ופיתוח מקצועי בנושא אתיקה בכלל ובגיל הרך בפרט בבתי ספר יסודיים. למידה כזו יכולה להתבסס על חקר מקרים (אמתיים או לא אמתיים). מקרים אלו צריכים לשקף את האחריות והאינטראקציות הספציפיות במסגרת חינוך כיתה בגיל הרך. מקרים אלו יכולים להתבסס למשל על ממצאי הדוח הנוכחי. אפשרות נוספת היא בניית יכולת של מחנכות של הגיל הרך לקיים רפלקציה. פיתוח מקצועי מעיין זה יעודד את המחנכות להעריך באופן קבוע את הבחירות האתיות שלהן ולעסוק ברפלקציה עצמית, תוך חיפוש משוב מעמיתים וממנטורים כדי לשפר את השיפוט האתי שלהן. אפשרות אחרונה לפיתוח מקצועי היא התעדכנות קבועה במחקרים ובספרות חדשים על אתיקה בחינוך. למידה מתמשכת יכולה גם לשקף את המודעות האתית של המחנכות וגם לסייע להן לבנות את יכולות הרפלקציה שלהן. בין המוקדים האתיים החשובים שראוי שיכללו בפיתוח מקצועי מתמשך של מחנכות הן דיון בדילמות מהווי בית הספר של חוסר שוויון חינוכי וחברתי ובשיטות עבודה מומלצות לצמצום אי השוויון.

ד. מעגל רביעי - בתי הספר

■ קהילות בית ספריות של מחנכות יכולות להוות פלטפורמה לשיח בין מחנכות בהיבטים של אתיקה. מומלץ שבקהילות אלו, משתתפים יוכלו לחלוק דילמות אתיות ואסטרטגיות להתמודדות עם אתגרים אתיים ספציפיים (Newman &

(Findlay, 2008). יתר על כן, שיח בקהילות **מחנכות** לפי שלבי גיל שעוסק בניתוח מצבים אתיים יכול לתרום לעיצוב הקוד האתי של מחנכות ברמת הפרט וברמת הארגון.

■ מומלץ למנהלי בתי ספר יסודיים לטפח סביבה תומכת שבה מחנכות מרגישות בנוח להעלות חששות אתיים ולחפש הדרכה. מנהלים או מורים מנהיגים בבית הספר יכולים למלא תפקיד מרכזי בייעוץ והכוונה של מחנכות בהתמודדות עם דילמות אתיות ספציפיות. בנוסף, מוצע למנהלים לקיים ערוצי תקשורת פתוחים המוקדשים לדאגות ולחוויות של מחנכות, תוך הבטחה שהדילמות האתיות יטופלו במהירות וביעילות.

■ מומלץ לבסס את השיח האתי בבית הספר באופן פורמלי – באמצעות השתלמויות בית ספריות ובאופן בלתי פורמלי – בשיח בחדר המורים. השפה האתית שבוחנת דילמות והתלבטויות דרך מסגרות אתיות שונות צריכה להיות נוכחת בחדר המורים ויש בכוחה לייצר אקלים אתי של בית הספר בה ברור מה הדברים "הנכונים" יותר שיש לעשות בסיטואציות מורכבות (Victor & Cullen, 1987). **בהקשר זה יש חשיבות רבה לכך שמנהלים יטפחו בבתי הספר תרבות של שוויון באמצעות שיח ערכי ותכנון פרוצדורלי הממוקדים באתיקה של דאגה וצדק חברתי שנועד לקדם את כל התלמידים ובפרט את התלמידים המוחלשים.**

רשימת מקורות

- בלס, נ (2022). [דוח מצב המדינה. מרכז טאוב. https://www.taubcenter.org.il/wp-content/uploads/2022/12/Education-Overview-HEB-2022.pdf](https://www.taubcenter.org.il/wp-content/uploads/2022/12/Education-Overview-HEB-2022.pdf)
- דור, א (2014). שיתוף פעולה בין בית הספר וההורים: השוואה בין עמדות מורים מחנכים ומורים מקצועיים. *עיונים בחינוך* 10-9, 192-208.
- חדאד חאג' יחיא, נ., סייף, א., קסיר, נ., פרג'ון, ב. & טורצקי, מ (2021). *חינוך והשכלה בחברה הערבית: פערים וניצנים של שינוי*. המכון הישראלי לדמוקרטיה. <https://www.idi.org.il/media/15620/education-in-arab-society-disparities-and-signs-of-change.pdf>
- חוזר מנכ"ל 0073 (2016). *התכנית הלאומית ללמידה משמעותית - מבחנים פנימיים כחלק מההערכה על פני הרצף החינוכי*. ל' בניסן תשע"ו, 08 במאי 2016. https://apps.education.gov.il/Mankal/horaa.aspx?siduri=72#_Toc256000062
- חוזר מנכ"ל 0156 (2019). *מעברים - רצף חינוכי מהגן לבית הספר*. ט' בטבת תשע"ט, 06 בינואר 2019. https://apps.education.gov.il/mankal/horaa.aspx?siduri=216#_Toc256000041
- כשר, א (2009). *אתיקה מקצועית*. בתוך: כשר, א (עורך). *מבואות לאתיקה א'*. ירושלים: מאגנס. <https://edu.gov.il/special/Curriculum/Elementary-school/first-grade/hebrew/Pages/Syllabus.aspx>
- משרד החינוך (2022). *פריסת כלי הערכה הפנימית בעברית לאורך שנת הלימודים תשפ"ג*. https://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut_Pedagogit/HebrewPrimary/assessment/assessment-tools2023.pdf
- נוטוב, ל., וחזן, א (2015). משמעותן של התנהגויות שמעבר-לתפקיד בעיצוב התפקיד "חינוך כיתה" בתיכון בישראל. *עיונים במינהל ובארגון החינוך*, 34, 205-241.
- ענבר, ד (2005). *אתיקה בחינוך ממה אנחנו יראים? בתוך א' לפדי (עורך), החינוך במבחן הזמן 2 (עמ' 560-573)*. תל אביב: רכס.
- פארק, ב (2005). *רב תרבותיות וחינוך*. בתוך י. מנוחין וי. יובל (עורכים), *האם הסובלנות תנצח*. ירושלים: מאגנס.
- קליין, פ. ש. ויבלון, ק (2008). *ממחקר לעשייה של הגיל הרך*. ירושלים: היוזמה למחקר יישומי בחינוך. <http://yozma.mpage.co.il/SystemFiles/23029.pdf>
- שפירא-לשצינסקי, א (2017). *אתיקה ארגונית בניהול משאבי אנוש במערכת החינוך הישראלית*. חיפה: פרדס.

- Akcamete, G., Kayhan, N., & Yildirim, A (2017). Scale of professional ethics for individuals working in the field of special education: validity and reliability study. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 12(4), 202-217.
- Arar, K (2016). Unethical decision-making of school principals and vice-principals in the Arab education system in Israel: The interplay between culture and ethnicity. In A. H. Normore & J. S. Brooks (Eds.), *The dark side of leadership: Identifying and overcoming unethical practice in organizations* (pp. 73-94). Emerald.
- Arar, K., Beycioglu, K., & Oplatka, I (2017). A cross-cultural analysis of educational leadership for social justice in Israel and Turkey: meanings, actions and contexts. *Compare*, 47(2), 192–206.
- Bar-Gosen, N (2015). Different role perceptions and student-teacher relationship characteristics, among high school homeroom educators and subject teachers—results from a qualitative research. *Studia Edukacyjne*, 36, 381-400.
- Bar-Gosen, N (2020). Managerial aspects in the role of the homeroom educator in the high schools in Israel. In R. Dorczak & R. Precey (Eds.), *Contemporary issues in European educational leadership* (pp. 60-78). Instytut Spraw Publicznych.
- Barrett, S. E (2015). The impact of religious beliefs on professional ethics: A case study of a new teacher. *Canadian Journal of Education*, 38(3), 1-21.
- Bartell, T (2011). Caring, race, culture, and power: A research synthesis toward supporting mathematics teachers in caring with awareness. *Journal of Urban Mathematics Education*, 4(1), 50-74.
- Bazerman, M. H., & Banaji, M. R (2004). The social psychology of ordinary ethical failures. *Social Justice Research*, 17(2), 111-115.
- Beck, J (2008). Governmental professionalism: Re-professionalising or de-professionalising teachers in England?. *British Journal of Educational Studies*, 56(2), 119-143.
- Benoliel, P., & Berkovich, I (2018). A cross-national examination of the effect of the Schwartz cultural dimensions on PISA performance assessments. *Social Indicators Research*, 139, 825-845.

- Bergmark, U., & Alerby, E (2008). Developing an ethical school through appreciating practice? Students' lived experience of ethical situations in school. *Ethics and Education*, 3(1), 41-55.
- Berkovich, I (2018). When the going gets tough: Schools in challenging circumstances and the effectiveness of principals' leadership styles. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 28(5), 348-364.
- Berkovich, I (2014). A socio-ecological framework of social justice leadership in education. *Journal of Educational Administration*, 52(3), 282-309.
- Berkovich, I., & Benoliel, P (2020). The educational aims of the OECD in its TALIS insight and lesson reports: exploring societal orientations. *Critical Studies in Education*, 61(2), 166-179.
- Berkovich, I., & Eyal, O (2020). Ethics education in leadership development: Adopting multiple ethical paradigms. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(2), 270-285.
- Bernard, H.R., Wutich, A., & Ryan, G.W (2017). *Analyzing qualitative data – systematic approaches*. Sage.
- Best, R (1990). Pastoral care in schools: some implications for teacher training. *Australian Journal of Teacher Education*, 15(1), 14-23.
- Blackmore, J (2006). Social justice and the study and practice of leadership in education: A feminist history. *Journal of Educational Administration and History*, 38(2), 185-200.
- Börü, N (2020). Ethical dilemmas: a problematic situation for teachers. *International Journal of Progressive Education*, 16(3), 1-17.
- Bossert, S.T., Dwyer, D.C., Rowan, B., & Lee, G (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18, 34–64.
- Botes, A (2000). A comparison between the ethics of justice and the ethics of care. *Journal of Advanced Nursing*, 32(5), 1071-1075.
- Brown, K. M (2004). Leadership for social justice and equity: Weaving a transformative framework and pedagogy. *Educational administration quarterly*, 40(1), 77-108.

- Bryson, J. M., & Crosby, B. C (1992). *Leadership for the common good: Tackling public problems in a shared-power world*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Buchanan, A (1996). Toward a theory of the ethics of bureaucratic organizations. *Business Ethics Quarterly*, 419-440.
- Bullough Jr, R. V (2011). Ethical and moral matters in teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 21-28.
- Campbell, E (1997). Connecting the ethics of teaching and moral education. *Journal of Teacher Education*, 48(4), 255-263.
- Campbell, E (2001). Let right be done: Trying to put ethical standards into practice. *Journal of Education Policy*, 16(5), 395-411.
- Cara, N (2022). *What is the nature and value of the form tutor and form time in secondary schools in England? What happens, how does it happen and why is it important?* Doctoral dissertation. University College London.
- Carroll, D. W (2009). Toward multiculturalism competence: A practical model for implementation in the schools. In J. M. Jones (Ed.), *The psychology of multiculturalism in the schools: A primer for practice, training, and research* (pp. 1-16). National Association of School Psychologists.
- Cheong, C. Y (2000). Cultural factors in educational effectiveness: A framework for comparative research. *School Leadership & Management*, 20(2), 207-225.
- Cheung, C. S. S., & Pomerantz, E. M. (2011). Parents' involvement in children's learning in the United States and China: Implications for children's academic and emotional adjustment. *Child Development*, 82(3), 932-950.
- Childress, S. M., Doyle, D. P., & Thomas, D. A (2009). *Leading for equity: The pursuit of excellence in the Montgomery County public schools*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Christenbury, L (2008). A consideration of the ethics of teaching English. *English Journal*, 32-37.

- Clarke, S., & O'Donoghue, T (2017). Educational leadership and context: a rendering of an inseparable relationship. *British Journal of Educational Studies*, 65(2), 167–182.
- Colnerud, G (1997). Ethical conflicts in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 13(6), 627-635.
- Colnerud, G (2006). Teacher ethics as a research problem: Syntheses achieved and new issues. *Teachers and Teaching*, 12(3), 365-385.
- Conroy, T. J., & Ehrensall, P. A (2021). Values and the ethics of care: four portraits. *Values and Ethics in Educational Administration*, 16(1), 1-10.
- Corsano, P., Musetti, A., & Favari, D (2020). Self-concept, loneliness, and voluntary aloneness during late childhood. *Current Psychology*, 1-11.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-130.
- Dantley, M., & Tillman, L (2006). Social justice and moral transformative leadership. In C. Marshall & M. Oliva (Eds.), *Leadership for social justice: making revolutions in education*. Boston: Pearson Publishing.
- de Ruyter, D. J., & Kole, J. J (2010). Our teachers want to be the best: on the necessity of intra-professional reflection about moral ideals of teaching. *Teachers and Teaching*, 16(2), 207-218.
- Dempster, N., & Berry, V (2003). Blindfolded in a minefield: Principals' ethical decision-making. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 457-477.
- Denzin, N (2006). *Sociological methods: A sourcebook* (5th ed.). New York, NY: Aldine Transaction.
- Ding, A. C., & Wang, H. H (2018). Unpacking teacher candidates' decision-making and justifications in dilemmatic spaces during the student teaching year. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 46(3), 221-238.
- Doppelt, G (2002). Can traditional ethical theory meet the challenges of feminism, multiculturalism, and environmentalism?. *The Journal of Ethics*, 6(4), 383-405.

- Drever, E (1995). *Using semi-structured interviews in small-scale research. A teacher's guide*. SCRE Centre.
- Edwards, S. D (2009). Three versions of an ethics of care. *Nursing Philosophy*, 10(4), 231-240.
- Ehrich, L. C., Kimber, M., Millwater, J., & Cranston, N (2011). Ethical dilemmas: A model to understand teacher practice. *Teachers and Teaching*, 17(2), 173-185.
- Enomoto, E. K (1997). Negotiating the ethics of care and justice. *Educational Administration Quarterly*, 33(3), 351-370.
- Eyal, O., & Berkovich, I (2023). *Empirical understanding of school leaders' ethical judgements: Applications of the Ethical Perspectives Instrument*. Routledge.
- Eyal, O., Berkovich, I., & Schwartz, T (2011). Making right choices: Ethical judgments among educational leaders. *Journal of Educational Administration*, 49(4), 396-413.
- Eyal, O., Da'as, R. A., & Berkovich, I (2021). Ethical considerations of Bedouin Arab school leaders: Negotiating Eurocentric and indigenous decision-making values. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(5), 786-806.
- Farkas, S., Johnson, J. & Foleno, T (2000). *A Sense of calling: who teaches and why. A report from public agenda*. New York, NY: Public Agenda.
- Feniger, Y., & Lefstein, A (2014). How not to reason with PISA data: An ironic investigation. *Journal of Education Policy*, 29(6), 845-855.
- Fernandes, L (2019). Could a focus on ethics of care within teacher education have the potential to reduce the exclusion of autistic learners?. *Teacher Education Advancement Network Journal*, 11(4), 47-56.
- Ferreira, M. M., & Bosworth, K (2001). Defining caring teachers: Adolescents' perspectives. *The Journal of Classroom Interaction*, 24-30.
- Frick, W. C., Faircloth, S. C., & Little, K. S (2013). Responding to the collective and individual "best interests of students" revisiting the tension between administrative practice and ethical imperatives in special education leadership. *Educational Administration Quarterly*, 49(2), 207-242.

- Ganon-Shilon, S., & Schechter, C (2017). Making sense while steering through the fog: principals' metaphors within a national reform implementation. *Education Policy Analysis Archives*, 25(105), 1-33.
- German Ben-Hayun, S., & Berkovich, I (2023). Analysis of media reporting on desecularization in non-religious public education in Israel. *International Studies in Sociology of Education*, 1-23.
- Giroux, H (1992). *Border crossings: cultural workers and the politics of education*. Routledge.
- Glanz, J (2010). Justice and caring: Power, politics and ethics in strategic leadership. *International Studies in Educational Administration*, 38(1), 66-86.
- Goldie, P. D., & O'Connor, E. E (2021). The gender achievement gap: Do teacher–student relationships matter. *Psi Chi Journal of Psychological Research*, 26(2), 139-149.
- Goodman, L. A (1961). Snowball sampling. *The annals of mathematical statistics*, 148-170.
- Gordon, D., & Ackerman, W. I (1984). The Mechanech: Role function and myth in Israeli secondary schools. *Comparative Education Review*, 28(1), 105-115.
- Gümüş, S., Arar, K., & Oplatka, I (2021). Review of international research on school leadership for social justice, equity and diversity. *Journal of Educational Administration and History*, 53(1), 81-99.
- Guodong, W (1997). The homeroom teacher's role in psychological counseling at school. In *Proceedings of the international conference on counseling in the 21st century*. Beijing, China, May 29-30, 1997.
- Hallinger, P (2018). Bringing context out of the shadows of leadership. *Educational Management, Administration & Leadership*, 46(1), 5–24.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.

- Hardin, J (2018). Everyday ethical comportment: an evolutionary concept analysis. *Journal of Nursing Education*, 57(8), 460-468.
- Harris, A (2009). Against the odds: Successful leadership in challenging schools. In A. Blankstein (Ed.), *Building sustainable leadership capacity* (pp. 85–106). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Harwood, D., Klopper, A., Osanyin, A., & Vanderlee, M. L (2013). ‘It’s more than care’: Early childhood educators’ concepts of professionalism. *Early Years*, 33(1), 4-17.
- Hawk, T. F (2017). Getting to know your students and an educational ethic of care. *Journal of Management Education*, 41(5), 669-686.
- Hawks, M., & Pillay, T (2017). Institutionalizing an “ethic of care” into the teaching of ethics for pre-service teachers. *Journal of Critical Thought and Praxis*, 6(2).
- Helton, G. B., & Ray, B. A (2006). Strategies school practitioners report they would use to resist pressures to practice unethically. *Journal of Applied School Psychology*, 22(1), 43-65.
- Hill-Jackson, V., Sewell, K. L., & Waters, C (2007). Having our say about multicultural education. *Kappa Delta Pi Record*, 43(4), 174-181.
- Hjalmarsson, M., & Löfdahl, A (2014). Being caring and disciplinary—male primary school teachers on expectations from others. *Gender and Education*, 26(3), 280-292.
- Hughes, J. N., Gleason, K. A., & Zhang, D (2005). Relationship influences on teachers' perceptions of academic competence in academically at-risk minority and majority first grade students. *Journal of School Psychology*, 43(4), 303-320.
- Husu, J., & Tirri, K (2001). Teachers' ethical choices in sociomoral settings. *Journal of Moral Education*, 30(4), 361-375.
- Husu, J., & Tirri, K (2007). Developing whole school pedagogical values—A case of going through the ethos of “good schooling”. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 390-401.

- Hylton, K (2012). Talk the talk, walk the walk: Defining critical race theory in research. *Race Ethnicity and Education, 15*(1), 23-41.
- Ito, A (2011). Enhancing school connectedness in Japan: The role of homeroom teachers in establishing a positive classroom climate. *Asian Journal of Counselling, 18*(1), 41-62.
- Kabesa, R., & Berkovich, I (2023a). A qualitative exploration of perceptions of masculinity and fatherhood of male school leaders. *Gender and Education, 1-17*.
- Kabesa, R., & Berkovich, I (2023b). Gendered constructions of good management by men school leaders: Between hegemonic and caring masculinity. *Educational Management, Administration and Leadership, 1-17*.
- Kashy-Rosenbaum, G., Kaplan, O., & Israel-Cohen, Y (2018). Predicting academic achievement by class-level emotions and perceived homeroom teachers' emotional support. *Psychology in the Schools, 55*(7), 770–782.
- Kaukko, M., Wilkinson, J., & Kohli, R. K (2022). Pedagogical love in Finland and Australia: a study of refugee children and their teachers. *Pedagogy, Culture & Society, 30*(5), 731–747.
- Kikas, E., & Mägi, K (2017). Does self-efficacy mediate the effect of primary school teachers' emotional support on learning behavior and academic skills? *The Journal of Early Adolescence, 37*(5), 696–730.
- Kim, Y (2016). *A comparative study on the homeroom teachers' perceptions of the school guidance in Korea and Finland*. Master's thesis. Turku: University of Turku Press.
- Kitson, A. L., Muntlin Athlin, Å., & Conroy, T (2014). Anything but basic: nursing's challenge in meeting patients' fundamental care needs. *Journal of Nursing Scholarship, 46*(5), 331-339.
- Klinker, J. F., & Hackmann, D. G (2004). An analysis of principals' ethical decision making using rest's four component model of moral behavior. *Journal of School Leadership, 14*, 434–455.

- Kuhn, T (2009). Positioning lawyers: Discursive resources, professional ethics and identification. *Organization, 16*(5), 681–704.
- Lamm, Z (1976). *Conflicting theories of instruction*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Lau, C. L (2010). A step forward: Ethics education matters!. *Journal of Business Ethics, 92*, 565-584.
- Lee, M., & Hallinger, P (2012). National contexts influencing principals' time use and allocation: economic development, societal culture, and educational system. *School Effectiveness and School Improvement, 23*(4), 461–482.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Loacker, B., & Muhr, S. L (2009). How can I become a responsible subject? Towards a practice-based ethics of responsiveness. *Journal of Business Ethics, 90*, 265-277.
- Lobene, E. V., & Meade, A. W (2013). The effects of career calling and perceived over-qualification on work outcomes for primary and secondary school teachers. *Journal of Career Development, 40*(6), 508-530.
- Louis, K. S., Murphy, J., & Smylie, M (2016). Caring leadership in schools: Findings from exploratory analyses. *Educational Administration Quarterly, 52*(2), 310-348.
- Lumpkin, A (2007). Caring teachers the key to student learning. *Kappa Delta Pi Record, 43*(4), 158-160.
- Macklin, R (2009). Moral judgement and practical reasoning in professional practice. In B. Green (Ed.), *Understanding and researching professional practice* (pp. 83-99). Brill.
- Mahmudah, M., Mustafa, M. N., & Natuna, D. A (2023). The influence of social intelligence and altruism on work ethic of homeroom teachers at junior high school. *AL-ISHLAH: Jurnal Pendidikan, 15*(3), 1-9.
- Marshall, C., & Rossman, G. B (2016). *Designing qualitative research* (6th ed.). Sage.

- Maxwell, B., & Schwimmer, M (2016). Professional ethics education for future teachers: A narrative review of the scholarly writings. *Journal of Moral Education, 45*(3), 354-371.
- McKenzie, K. B., Christman, D. E., Hernandez, F., Fierro, E., Capper, C. A., Dantley, M.,... & Scheurich, J. J (2008). From the field: A proposal for educating leaders for social justice. *Educational administration quarterly, 44*(1), 111-138.
- Morgan, H (2011). *Early childhood education: History, theory, and practice*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Morrison, M (2017). Conceiving contexts: The origins and development of the conceptual framework. In P. S. Angelle (Ed.), *A global perspective of social justice leadership for school principals* (pp. 43–64). Information Age Publishing.
- Newman, L., & Findlay, J (2008). Communities of ethical practice: Using new technologies for ethical dialectical discourse. *Journal of Educational Technology & Society, 11*(4), 16-28.
- Noddings, N (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley: University of Berkeley.
- Noddings, N (1999). Caring and competence. *Teachers College Record, 100*(5), 205-220.
- Noddings, N (2003). *Happiness and education*. Cambridge University Press.
- Norwich, B (1993). Ideological dilemmas in special needs education: practitioners' views. *Oxford Review of Education, 19*(4), 527-546.
- Odenbring, Y (2014). Gender, order and discipline in early childhood education. *International Journal of Early Childhood, 46*, 345-356.
- Palviainen, P., Hietala, M., Routasalo, P., Suominen, T., & Hupli, M (2003). Do nurses exercise power in basic care situations?. *Nursing ethics, 10*(3), 269-280.
- Pendola, A (2019). Levinas, bureaucracy, and the ethics of school leadership. *Educational Philosophy and Theory, 51*(14), 1528-1540.

- Peterson, J. S (2019). Presenting a qualitative study: A reviewer's perspective. *Gifted Child Quarterly*, 63(3), 147-158.
- Pope, N., Green, S.K., Johnson, R.L., & Mitchelle, M (2009). Examining teacher ethical dilemmas in classroom assessment. *Teaching and Teacher Education*, 25, 778–782.
- Post, B (2005). What we can learn from Russia's schools. *Phi Delta Kappan*, 86(8), 627–629.
- Pratt, M. G., Sonenshein, S., & Feldman, M. S (2020). Moving beyond templates: A bricolage approach to conducting trustworthy qualitative research. *Organizational Research Methods*. doi: 10.1177/1094428120927466
- Qualter, P (2004). Social and emotional loneliness in childhood. *Advances in psychology research*, 27, 133-154.
- Rivera-McCutchen, R. L (2014). The moral imperative of social justice leadership: A critical component of effective practice. *The Urban Review*, 46, 747-763.
- Rucinski, C. L., Brown, J. L., & Downer, J. T (2018). Teacher–child relationships, classroom climate, and children's social-emotional and academic development. *Journal of Educational Psychology*, 110(7), 992.
- Sapir, A., & Mizrahi-Shtelman, R (2023). Experts in care: homeroom teachers, care work and the development of practice-based care expertise. *Educational Review*, 1–20.
- Schön, D. A (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schwartz, S. H (1992). Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. In M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 25, pp. 1–65). New York: Academic Press.
- Schwartz, S. H (1994). Are there universal aspects in the content and structure of values? *Journal of Social Issues*, 50, 19–45.
- Schwartz, S. H (2006). Value orientations: Measurement, antecedents and consequences across nations. In R. Jowell, C. Roberts, R. Fitzgerald, & G. Eva

- (Eds.), *measuring attitudes cross-nationally—lessons from the European Social Survey*. London: Sage.
- Selsky, J. W., & Smith, A. E (1994). Community entrepreneurship: A framework for social change leadership. *The Leadership Quarterly*, 5(3-4), 277-296.
- Shapira-Lishchinsky, O (2009). Towards professionalism: Ethical perspectives of Israeli teachers. *European Journal of Teacher Education*, 32(4), 473-487.
- Shapira-Lishchinsky, O (2011). Teachers' critical incidents: Ethical dilemmas in teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 648-656.
- Shapiro, J. P., & Gross, S. J (2013). Accountability versus responsibility. In *Ethical educational leadership in turbulent times:(Re) solving moral dilemmas* (2nd ed.) (pp. 107-128). Routledge.
- Shapiro, J. P., & Stefkovich, J. A (2016). Viewing ethical dilemmas through multiple paradigms. In *Ethical leadership and decision making in education: Applying theoretical perspectives to complex dilemmas* (pp. 10-28). Routledge.
- Shen, J., Zhang, N., Zhang, C., Caldarella, P., Richardson, M. J., & Shatzer, R. H (2009). Chinese elementary school teachers' perceptions of students' classroom behaviour problems. *Educational Psychology*, 29(2), 187-201.
- Shields, C. M (2004). Dialogic leadership for social justice: Overcoming pathologies of silence. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 109-132.
- Shimizu, Y., & Uchida, N (2001). How do children adapt to classroom discourse? Quantitative and qualitative analyses of first grade homeroom activities. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 49(3), 314-325.
- Simola, S (2003). Ethics of justice and care in corporate crisis management. *Journal of Business Ethics*, 46(4), 351-361.
- Stockall, N., & Dennis, L. R (2015). Seven basic steps to solving ethical dilemmas in special education: A decision-making framework. *Education and Treatment of Children*, 329-344.
- Strauss, A., & Corbin, J (1998). *Basics of qualitative research techniques*. Sage.
- Strike, K., & Soltis, J. F (2015). *The ethics of teaching*. Teachers College Press.

- Tenbrunsel, A. E., & Messick, D. M (2004). Ethical fading: The role of self-deception in unethical behavior. *Social Justice Research, 17*(2), 223-236.
- Theobald, R (1997). Enhancing public service ethics: more culture, less bureaucracy?. *Administration & Society, 29*(4), 490-504.
- Theoharis, G (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly, 43*(2), 221-258.
- Timor, T (2017). Do teachers need to be leaders? Perceptions of educational leadership and management in the Israeli secondary educational system. *School Leadership & Management, 37*(1-2), 94–119.
- Tirri, K (1999). Teachers' perceptions of moral dilemmas at school. *Journal of Moral Education, 28*(1), 31–47.
- Tirri, K., & Husu, J (2002). Care and responsibility in 'the best interest of the child': Relational voices of ethical dilemmas in teaching. *Teachers and Teaching, 8*(1), 65-80.
- Titchmarsh, A (2019). Role of the form tutor. In S. Capel, J. Lawrence, M. Leask, & S. Younie (Eds.), *Surviving and thriving in the secondary school* (pp. 58-68). Routledge.
- Turan, N., & Canbulat, Ş (2020). Practice-based ethics in nursing. In P.M. Chernopolski, N.L. Shapekova, B. Ak & B. Sançar (Eds.), *Advances in health sciences research*. Ohridski University Press.
- UNESCO (n.d.). Early childhood care and education. Retrieved from <https://en.unesco.org/themes/early-childhood-care-and-education>
- Victor, B., & Cullen, J. B (1988). The organizational bases of ethical work climates. *Administrative Science Quarterly, 33*(1), 101-125.
- Vogt, F (2002). A caring teacher: Explorations into primary school teachers' professional identity and ethic of care. *Gender and Education, 14*(3), 251-264.
- West, H. R (2004). *An introduction to Mill's utilitarian ethics*. Cambridge University Press.

- Wishard, A. G., Shivers, E. M., Howes, C., & Ritchie, S (2003). Child care program and teacher practices: Associations with quality and children's experiences. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(1), 65-103.
- Ye, W., Wu, P., Zhang, M., Ji, Y., & Zou, J (2022). Pre-service teachers' ethical role construction in China. *Journal of Beliefs & Values*, 43(4), 498–511.
- Ye, W., Zhu, L., & Ye, W (2021). Motivation and morality to manage a class: perceptions of homeroom teachers in China's Tianjin city. *Educational Studies*, 1-19.
- Zembylas, M (2017). Practicing an ethic of discomfort as an ethic of care in higher education teaching. *Critical Studies in Teaching and Learning*, 5(1), 1-17.
- Zhao, Z (2014). The teacher–state relationship in China: an exploration of homeroom teachers' experiences. *International Studies in Sociology of Education*, 24(2), 148–164.
- Zilliacus, H., Holm, G., & Sahlström, F (2017). Taking steps towards institutionalising multicultural education–The national curriculum of Finland. *Multicultural Education Review*, 9(4), 231-248.
- Zwakhale, S. M., Hamers, J. P., Metzelthin, S. F., Ettema, R., Heinen, M., de Man-Van Ginkel, J. M.,... & Schuurmans, M. J (2018). Basic nursing care: The most provided, the least evidence based–A discussion paper. *Journal of Clinical Nursing*, 27(11-12), 2496-2505.

נספח: פרוטוקול ראיון

שאלות	קריטריון
1. הצגת המראיינת, נושא המחקר	פתיחה
2. ספרי לי על עצמך – איך הגעת לחינוך בכיתות א-ב, כמה זמן את מחנכת, באיזה סוג של בית ספר	שאלות כלליות
3. ספרי על מאפייני התפקיד של מחנכת כיתות א-ב 4. אילו מטרות את מציבה לעצמך כמחנכת? 5. מה נדרש ממך במסגרת התפקיד? (מהם תחומי האחריות שלך? מהן המשימות המרכזיות שלך לאורך השנה?) 6. האם חינוך בכיתות א-ב שונה מחינוך בכיתות הגבוהות יותר? במה? תוכלי לתת דוגמא?	תפיסת תפקיד המחנכת
7. באילו קשיים/אתגרים את נתקלת כמחנכת של כיתות א-ב? 8. מה פערים מסוגים שונים בין תלמידים עושים לעבודה שלך כמחנכת? תוכלי לתת דוגמא? 9. האם יש משאבים מקצועיים שמסייעים בעבודת המחנכת? תוכלי לתת דוגמא? 10. האם את זוכרת מקרים שעבודת החינוך שלך התנגשה עם ההנהלה או הקהילה? תוכלי לפרט? 11. מה הם הערכים והתרבות המובילים במגזר/חברה שלנו כיום לדעתך? 12. איך ערכים ותרבות אלו משפיעים על עבודתך כמחנכת? 13. האם ערכים ותרבות אלו יוצרים לחצים/ציפיות שונות לגילאי כיתות א-ב? 14. האם הנהלים של הרשות המקומית או משרד החינוך הם משאב או קושי בעבודת המחנכת? תוכלי לפרט? 15. האם היו מקרים בהם נלחמת בשביל תלמיד מסוים? תוכלי לפרט? 16. אשמח אם תשתפי אותי בדילמה או שתיים עמה התמודדת כמחנכת. מה גרם לסיטואציה? מה עשית? מה היו השיקולים שהביאו אותך לבחור בדרך זו? 17. האם היו מקרים שהיו לך חרטות על פעולתך כמחנכת? אם כן, האם תוכלי להרחיב? 18. באיזו מידה המדיניות/תכנית הלימודים מוכוונים לצמצום פערים? 19. באיזו מידה את מצליחה לקיים הוראה דיפרנציאלית בכיתה? כיצד? 20. האם היה לך מקרה בו התלבטת בשאלה של העדפה מתקנת? כיצד הכרעת בדילמה?	תפיסות ומצבים אתיים בעבודת החינוך
21. כיצד לדעתך ניתן לשפר את העבודה של מחנכות כיתות א-ב?	סיום