

נושא המחקר:

גבולותיה האתים המטושטשים של מלאכת ההדרכה הפדגוגית

**The complexity and ambiguity of moral behavior-
Ethical Dilemmas in the training processes of Pedagogical Advisors**

המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין

החוקרים:

תאריך משוער להתחלת המחקר: ספטמבר 2018

תאריך יעד לסיום המחקר: אוגוסט 2018

המגישים:

1.12.17

א. תקציר:

בהצעה שלהלן נבקש להצביע על מורכבותה האתית של מלאכת ההדרכה הפדגוגית. טענתנו להלן הנה, כי אופייה המיוחד, המקצועי והאנושי מזמן טשטוש מובנה של קווי תיחום פדגוגים, וכי טשטוש זה נושא בחובו אתגרים מקצועיים ואתיים לא פשוטים, אבל גם הזדמנויות בלתי מבוטלות. כידוע, התמודדות עם דילמות אתיות היא מציאות יומיומית בעבודתם של אנשי חינוך (Colnerud, 1990, Goodlad, 1997). בתחומו של המרחב הפדגוגי מהווה המורה מודל מוסרי לתלמידיו והוא נושא באחריות להתפתחותם האישית והמקצועית (Fenstermacher 1990, Noddings, 2003). טענתנו לקראת המחקר הנה, כי מלאכת ההדרכה הפדגוגית מזמנת דילמות אתיות מיוחדות ויוצאות דופן הראויות לעיון מובחן. המדריכה הפדגוגית בביה"ס משמשת כנציגה של מספר רשויות במקביל, תפקידה מתקיים בתפר המורכב שבין הפורמלי והבלתי פורמלי, הפרטי והציבורי, הסובייקטיבי והאובייקטיבי, הפרופסיונאלי והפרסונאלי. ריבוי קובעיה ומחויבויותיה חושף את מורכבות עבודתה ואת ריבוי הסותר לעיתים של מחויבויותיה. מלאכת ההדרכה הפדגוגית מתבררת אז כפרקטיקה נטולת גבולות ברורים המחייבת גמישות מקצועית ורגשית יוצאת דופן. אופייה המורכב, המטושטש והנזיל מזמן שפע של דילמות אתיות ואתגרים פדגוגים ייחודים ויוצאי דופן. מטרתנו במסגרת מחקר זה למפות ולחקור את הדילמות האתיות שמאפיינות את מלאכת ההדרכה באמצעות ראיונות עומק שנערוך עם קבוצת מדריכים פדגוגים. לצורך כך נציג מספר קטגוריות המבטאות מתחים פנימיים בעבודת ההדרכה הפדגוגית: מרחב, סמכות, אידיאולוגיה (ועוד ככל שנמצא). את מורכבותה האתית של מלאכת ההדרכה הפדגוגית ואת הפוטנציאל הגלום בה נבחן, בין היתר, באמצעות מושג "העמימות", שעל פיו לא נתפסים האתגרים החינוכיים כ"בעיות התובעות פתרון", אלא כדילמות הנובעות ללא הרף מעצם טבעה המורכב של המציאות ומעצם הסתירות האימננטיות שגלומות בה" (פרנקנשטיין, 8). פדגוגיה מעין זאת, המבוססת על "חציית גבולות" מתמדת ומחייבת, כך נבקש לטעון ולהראות, רגישות מוסרית יוצאת דופן.

הצעת המחקר מציגה רקע תיאורטי הון בהגדרה של דילמה אתית, בביטוייהן של דילמות אתיות בתחום החינוך בכלל ובמורכבותה האתית של מלאכת ההדרכה הפדגוגית בפרט. בנוסף, מוצגים בהצעה זו ההקשר של המחקר, פירוט של שיטות המחקר: מידע על המתודולוגיה הנבחרת של המחקר והסבר מדוע מתאימה לנושא ולשאלת המחקר. כמו כן נציג רקע על השותפים למחקר-

מדריכים פדגוגים משלושה מסלולים שונים ממכללת דוד ילין ופרטים על כלי המחקר-ראיונות עומק חצי מובנים על הדרך בה יתבצע עיבוד הנתונים ואת חשיבות המחקר.

ב. רקע תיאורטי

מחשבות על גבולותיה האתיים המטושטשים של מלאכת ההדרכה הפדגוגית

דילמה אתית מתייחסת לשאלות בנוגע להערכתם של מושגי טוב ורע ובנוגע למה שהוא בעל או חסר ערך. הדילמה האתית מוגדרת כמצב שבו אדם נדרש לבחור ולהכריע בין פעולות שאינן רצויות לו בהכרח, כאשר כל בחירה עלולה להיות כרוכה בפגיעה בערכים או במחויבויות קודמות שיש לו. משמעות המילה מן היוונית "ethikos", היא "arising from Habit", חושפת את מעמדה המיוחד של הדילמה האתית בחיים האנושיים – היא מתייחסת אל מצב יוצא דופן ובלתי רגיל שבו נדרש האדם לחרוג מאיזור הנוחות של המובן מאליו שבו הוא מתקיים ולהתעמת עם ערכיו. היבט זה מודגש היטב בהבחנה שעורך קיובן (Cuban 1992: 7), בין "בעיה", שהיא בבחינת קונפליקט שניתן לפתרון באמצעות מומחיות טכנית רוטינית, ובין "דילמה" שהיא "סוגיה המהממת את הרציונאליות", בהעמידה את האדם בפני מציאות סבוכה וחסרת וודאות. קיובן כותב (שם), כי הגיונה של הדילמה מחביא בתוכו קונפליקט ערכי מוסרי ואין לו לפיכך פתרון מובהק וחד משמעי. בכל פעם שהדילמה תצוץ יהיה צורך מחדש במשא ומתן, וזאת בגלל שהתמודדות עם הדילמה לעולם מעוגנת בהיבטים קיומיים של "מי שאנחנו". כל הכרעה אתית, על פי הגיון זה, כרוכה בהתלבטות ובבירור עצמי, ובהערכה מתמדת של סדרי עדיפויות והשערות בנוגע לתוצאות הצפויות של המעשים. מלאכה מעין זו משלבת זה בזה היבטים סובייקטיביים ואובייקטיביים, רגשיים ושכליים; מחד גיסא מבקשת נקודת המבט האתית לחרוג מן ההבט הסובייקטיבי גרידא של ההעדפה האישית והרגשית ומאידך גיסא, מן הנטייה לתפוס את העולם באופן רציונאלי כעובדה אובייקטיבית (Buzzelli Johnston, 2001). התמודדות מורכבת מעין זאת משקפת את מכלול אישיותו וערכיו של האדם והיא מדגישה את הממד הקיומי (האקזיסטנציאלי) שכרוך בה.

התמודדות עם דילמות אתיות היא מציאות יומיומית בעבודתם של אנשי חינוך (Colnerud 1997). המרחב החינוכי מזמן למחנך דילמות ואתגרים הנושאים אופי מוסרי על בסיס קבוע, ועל כל צעד ושעל. מלאכת החינוך נושאת אופי מוסרי אימננטי משום שהיא מערבת אנשים אחרים, כרוכה בדאגה לשלומם ולהתפתחותם (well being), ומכוונת להשפיע על דמותם (Noddings, 2003). עבודה חינוכית כרוכה במחויבויות כלפי קבוצות וגורמים שונים בביה"ס וכלפי

תביעותיהם השונות ואף הסותרות לעיתים (תביעות החברה, המוסד, התלמידים, ההורים, עמיתים למקצוע וכך הלאה). בתחומו של המרחב הפדגוגי מהווה המורה מודל מוסרי ואנושי לתלמידיו (Fenstermacher 1990:135) – התנהגותו ואמונותיו הנם בעלי השפעה מכרעת על 'תפיסת הטוב' שלהם ועל עיצוב דמותם לעתיד, הלכה ולמעשה – עמדה זו תובעת מן המחנך אחריות יוצאת דופן (Hansen, 2001). מלאכת ההוראה מתייחסת במובן זה, לא רק אל היבטים פונקציונאליים ופרופסיונאליים (אל יכולתם של התלמידים להשתלב לדוגמא בעולם העבודה) אלא גם אל היבטים מוסריים וקיומיים של התפחותם כבני אדם (Carr, 2006, sokett, 1993, p. Ix). ברוח זו נתפס המרחב הפדגוגי כ"מפעל מוסרי" או כמרחב "אקולוגי מוסרי" (Goodlad, 1990) ביסודו.

לאור האמור מתבררת חשיבותו הפדגוגית של העיסוק בממדיה האתים של מלאכת החינוך בכלל, ובמלאכתם של המורים בפרט. ההתמודדות פדגוגית עם דילמות אתיות מחייבת נכונות למאמץ פסיכולוגי, מודעות למורכבותה של המציאות ולקיומן של תביעות מתחרות ולעיתים גם הסותרות שמתקיימות בה. הדגשת תפקידו של המחנך "כסוכן של המעשה המוסרי" מדגישה את חשיבות פיתוח מודעותו, הרפלקטיבית והביקורתית, של המחנך אל מורכבותו של הממד האתי בעבודתו (Strom 1989). עמדה זו גורסת, כי פיתוחה והטמעתה של רגישות אתית משכללת ומעמיקה את עבודתם של אנשי החינוך (Husu & Tirri 2003), והיא מסייעת למורים לנסח לעצמם "מצפן" מוסרי שיאפשר להם להתנהל בצורה טובה ונבונה בשלל מקרים ומצבים שהמציאות החינוכית מזמנת (Valli 1990, Carr 2005).

לאור האמור מפתיע לגלות כי במחקר החינוכי אין מרבית לתת את הדעת על ממדיה המוסריים של הפעולה החינוכית (Sabbagh, 2009). נטייה זו קשורה כנראה בניסיון לנסח את מקצוע ההוראה במונחים פרופסיונאליים ואובייקטיביים ככל האפשר (Fenstermacher 1990). עובדה זו נכונה במיוחד בהקשר לעבודתם של המדריכים הפדגוגים במכללה ובמוסדות להכשרת מורים, שתפקידם כפרופסיונאלי, והכשרתי באופן מובהק. אלא שמלאכת ההוראה, כפי שציין סוקאט (Socket, 1993:13) איננה: "set of mechanical performance judged by the quality of product", זאת משום מורכבותה האנושית ומשום שהיא נושאת בעצם מהותה, ממדים נורמטיביים מובהקים. בניגוד למקצועות מוסדיים (uninstitutionalized professions) אחרים כמו רפואה או עבודה סוציאלית, למקצוע ההוראה אין קוד פורמאלי, אתי או פרופסיונאלי (למרות

שנעשו מספר ניסיונות לתאר קוד שכזה: Airasian 2005, Brookhart, 2004, Strike & Soltis (1985). הקושי לנסח קוד אתי אובייקטיבי משקף, בין השאר, את מורכבותה האנושית של הפעולה החינוכית ואת עמימותה המושגית האימננטית (Ball & Wilson 1996). עמדה זו איננה מאמינה ביכולת לנסח מערכת חוקים ועקרונות א-פריורים, קבועים ואובייקטיביים, שידריכו את המחנך על כל צעד ושעל. "בעולם האמיתי", כפי שציין נאש (Nash, 1996) אתיקה היא לעולם מערכת מורכבת ועמומה, והיא מערבת מערכת סבוכה של שיקולים והכרעות בעולם הזקוק לפרשנות מתמדת (לעומת עולם של עובדות ואידאות). במרחב עמום ורוחש שכזה כמעט אף פעם אין בנמצא פתרון מובהק "נכון" שהוא בבחינת פתרון "אחרון" (Buzzelli & Johnston, 2001).

עוצמתה של האחריות האתית בחינוך מחד גיסא, ומורכבותו ועמימותו של המרחב החינוכי מאידך גיסא, מעמידה בפני המורה אתגרים יוצאי דופן, והיא אף מאיימת להותיר אותו במצב של חוסר נחת מתמיד. מעמד מיוחד זה מציב את אישיותו של המורה, ואת יכולתו להתנהל באופן רגיש ונבון במרחבים מורכבים, במרכזה של הפרקסיס החינוכית (Carr, 2006). והנה למרות הקושי ואי הבהירות שטמונה במרחב פדגוגי-מוסרי ובאחריות הכרוכה בו, מעידים אנשי חינוך רבים (Klaassen, 2002), כי עבורם מהווה המרכיב האתי את מהותה של הפעולה החינוכית, ובמידה רבה גם את היסוד להפיכתה לעבודה מהנה ומשמעותית. ואמנם, שלל מחקרים הדנים במוטיבציות של סטודנטים ומורים לעסוק בהוראה ובחינוך (תדמור 2004, Tatar 1998) שבים ומעידים, כי מוטיבציות אלו מתנסחות כמעט תמיד במונחים אקזיסטנציאליים ואתיים של "משמעות" ושל "קשר", ועל בסיס רצונם של המחנכים להשפיע לטובה על חיי תלמידיהם במישור המוסרי והאנושי, ובאופן זה גם למצוא משמעות וערך בעבודתם. מלאכת החינוך מנוסחת אז במונחים של "Calling" או "serving mission" (Hansen, 2001) והיא נושאת לעולם נופך מוסרי (Olson, 1992).

מורכבות אתית בעבודתה של המדריכה הפדגוגית

להלן נבקש לטעון, כי ממדיו המוסריים של המרחב החינוכי והדילמות הנלוות לעבודה הפדגוגית במסגרתו, מאפיינים, לעיתים אף ביתר שאת, גם את עבודתה של המדריכה הפדגוגית בביה"ס. מעמדה המיוחד של המדריכה הפדגוגית, שהיא נציגתו של המוסד להכשרת המורים בתוך ביה"ס, נושא דילמות מיוחדות ויוצאות דופן הראויות לטעמנו לעיון מובחן. המדריכה הפדגוגית מופקדת על הכשרתם המעשית של הסטודנטים בבית הספר המאמן, היא מלווה אותם במהלך ימי

ההכשרה בביה"ס ומשמשת כאיש הקשר שלהם מול ביה"ס ומול מסלול ההוראה במכללה (הוא לדוגמא נציגו של הסטודנט בישיבות הפדגוגיות שמתקיימות אחת לסמסטר). המדריכה הפדגוגית אחראית על הקשר שבין הסטודנט ובין המורה המאמנת (במישור המקצועי והאישי), היא מפקחת על תכנית ההוראה של הסטודנטים ועל מערכי השיעור שהם כותבים, מדריכה אותם במלאכת ניהול השיעור ומציגה בפניהם את מגוון ממדיו של המרחב האקולוגי בביה"ס ואת האתגרים הפדגוגיים שכרוכים בהפעלתו (בהפסקות, בטיולים וכך הלאה).

תפקידה של המדריכה הפדגוגית מתקיים בתפר המורכב שבין הפורמלי והבלתי פורמלי, הפרטי והציבורי, הסובייקטיבי והאובייקטיבי, הפרופסיונאלי והפרסונאלי. היא מלמדת את תורת החינוך על בסיס התמחותה האקדמאית ומדריכה את הסטודנטים במלאכת ההוראה בכיתות האיומן על בסיס ניסיונה המקצועי כמורה ותיקה ומנוסה בעצמה. היא פותרת בעיות שמתגלעות במהלך השנה, תומכת בהתפתחותם הרגשית והאינטלקטואלית ומעריכה את התאמתם ומוכנותם לעבודה חינוכית בעתיד. את שיעורי הדידקטיקה מקיימת המדריכה הפדגוגית במקרים רבים בתחומו של ביה"ס המאמן, בסוף או בתחילת יום ההתנסות, באחת מן הכיתות הפנויות. אופי עבודתה האינטנסיבי והאישי סביב בניית מערכי השיעורים, הצפייה בהם ומשובם לאחר מכן, מכניס אלמנטים רגשיים מובהקים לתהליך ההכשרה (לא אחת מצאתי את עצמי תומך ומנחם סטודנטית שפרצה בדמעות לאחר שיעור לא מוצלח). אלמנטים מורכבים אלו הופכים את המדריכה הפדגוגית במקרים רבים לדמות הפורמלית הקרובה ביותר לסטודנט במהלך לימודיו. ועדיין עליה להעריך את עבודתם של הסטודנטים באופן האובייקטיבי והמקצועי ביותר והיא שאחראית בסופו של דבר, יותר מכל איש צוות אחר במכללה, על קביעת התאמתם של הסטודנטים למקצוע ההוראה.

ריבוי כובעיה של המדריכה הפדגוגית חושף את מורכבות עבודתה ואת ריבוי הסותר לעיתים של מחויבויותיה. מלאכת ההדרכה הפדגוגית מתבררת אז כפרקטיקה נטולת גבולות ברורים המחייבת גמישות מקצועית ורגשית יוצאת דופן. אופייה המורכב, המטושטש והנזיל משהו, של מלאכת ההדרכה הפדגוגית מזמן שפע של דילמות אתיות ואתגרים פדגוגיים ייחודיים. להלן נתייחס אל כמה מביטוייה הפוטנציאליים של מורכבות אתית זו.

ביטויים של מורכבות אתית בעבודת המדריך הפדגוגי

מורכבותו של מרחב ההתנסות: מלאכת ההדרכה הפדגוגית איננה מתקיימת בתחומיה הפיזיים של המוסד המכשיר אלא בביה"ס המאמן, שהוא מעין מרחב "אקס טריטוריאלי" שאלו מגיעים הן המדריך והן הסטודנטים מן החוץ, כשהם במעמד משותף של "אורחים". כיתת הלימוד איננה "של המורה" - לעיתים קרובות מתקיים שיעור הדידקטיקה באחת מכיתות ביה"ס ללא תנאי

ההוראה שאליהם רגילים המורה והתלמידים מן המכללה (כיסאות נמוכים, צלולי הפסקות, ריחות של קליפות תפוזים, התפרצויות של ילדים אל הכיתה במהלך השיעור וכך הלאה). היעדרותם של מרחבים מוגדרים ומובהקים משליכה על דפוס היחסים שנוצר בין המדריכה הפדגוגית ובין תלמידיה. משוב על שיעור או מערך מתקיים במרחב ניטראלי ובלתי מסומן מבחינת היררכיה: בישיבה זה לצד זה על ספסל באולם הספורט, ברבע שעה בין השיעורים, בהליכה משותפת במעגלים בחצר ביה"ס. אופיו המפורז והארעי של המרחב הפדגוגי מעניק למערכת היחסים שבין המדריך והסטודנט נופך בלתי פורמאלי. היעדרותם של גבולות ברורים ונזילותם של קווי התיחום הפיזיים (שבין "שיעור" ו"הפסקה", "משרד ומגרש המשחקים", "מורה ותלמיד") גוזרים מציאות שבה מקבלים היחסים הפדגוגיים דפוס חברי ושבנו מטשטשים יחסי הסמכות וההיררכיה שבין המדריך וחניכיו.

מורכבותו של טווח המבע האנושי: בניגוד לאופייה ה"סטרילי" והמובחן יחסית של חוויית

ההוראה במוסד האקדמאי, מזמן עושרו של המרחב הבית ספרי התרחשויות אנושיות ופדגוגיות עשירות ויוצאות דופן. במסגרתה האקדמאית של המכללה מוגבל טווח ההתנהגות והרגשות לקודים המקובלים ביחסים האקדמיים שבין מרצה וסטודנט: מערכת הציפיות ההדדית, טווח הבעות הפנים וביטויי הרגש, מחוות הגוף ותפיסת הנימוסים המקובלת. אלא שבתחומו השוצף והגועש של ביה"ס יכולים דפוסים קבועים ומקובלים אלו להתערער בן רגע: לאחר שיעור נתקל המדריך הפדגוגי בשני ילדים שמתקוטטים בעוצמה בחצר ביה"ס (מחזה מאיים), כיצד יגיב? מורה כועסת פורקת את תסכולה על קבוצת סטודנטיות ששוחחו ביניהן בחדר המורים בהפסקה ועתה כל העניינים נשואות לכיוון המדריכה, כיצד תנהג? הנה, כי במפגש עם חוויית ביה"ס, עם המציאות נכוחה – נחשפת המדריכה בשלל פנים ובטווח רגשות, שאינם נגישים לתלמידיה בתחום חדריה הממוזגים והמנוהלים למשעה של המוסד המכשיר. נזילותו של מרחב הדרכה ועושרן הפוטנציאלי של החוויות בו חושפות את אנושיותה של המדריכה, את חולשותיה וחזקותיה – את נטייתה שלא להתעמת, את היותה נמרצת וחדורת כוונה, את רגישותה וסבלנותה הפדגוגית, את מחויבותו לשלומם של ילדים. מציאות ביה"ס גוזרת היחשפות – וזו משליכה בהכרח על דפוס היחסים שנקרם בין המדריך הפדגוגי ותלמידיו. חיי ביה"ס הם הזדמנות למדריך להפגין מיומנויות ורגישויות שרכש מתוקף ניסיונו וידיעותיו כמורה ואקדמאי. אולם למצער, הם גם הזדמנות בעבור הסטודנטים לעמוד על הפער שבין דיבור ומעשה.

מורכבות הגדרתה של הסמכות המקצועית: בתחומה האקדמאי של המכללה, המדריכה,

מרצה וד"ר לאחד מתחומי הפדגוגיה, היא בעלת מעמד וסמכות ברורה על הידע המונחל. היא

מדרגת ומציינת, בוררת ומסננת, משבחת ומסייגת. אלא שבתחומם של אימוני ההוראה בביה"ס סמכותה המקצועית של המדריכה כבר איננה בלעדית והיא איננה יכולה להיות מבוססת עוד על שליטתה האקדמאית-תיאורטית בחומרי ההוראה. הנה עתה ניצבת המדריכה הפדגוגית מול החלטתה של מורה מאמנת וותיקה בכיתה ד' לדחות מערך שיעור שאותו היא אישרה כמה ימים קודם במפגש אישי עם הסטודנטית; או שבמהלך משוב משותף מתגלע חוסר הסכמה בין המורה המאמנת למדריכה הפדגוגית בעניין מסוים (איך להתנהג לילד שהפריע, איך נכון ללמד נושא מסוים בשיעור וכך הלאה) – מה עושים? למי צריכה הסטודנטית להקשיב? כיצד עליה להתנהג אל מול פוטנציאל הערעור (האיום ואולי אף העלבון) שגלום בסיטואציה מעין זאת? ומה בנוגע למעמדה של התיאוריה הפדגוגית ביחס לניסיונה המעשי של המורה המאמנת? במרחב הפרקטי של ביה"ס נדרשת התיאוריה להוכחה מתמדת – להיותו של הידע העיוני רלוונטי וישים. סמכותה המקצועית של המדריכה איננה מובנת מאליה בביה"ס – היא נדרשת לשזור עיון במעשה, בטחון עצמי ומקצועי אבל גם ענווה, הערכה ונכונות ללמוד מן הידע הפרקטי והבלתי מומשג לעיתים של מורות מנוסות – סיטואציות מעין אלו מזמנות דילמות אתיות מגוונות ובלתי פשוטות.

מורכבותה האידיאולוגית של הפדגוגיה המנחה: מורכבות זאת מתגלמת בטשטוש היחס שמתקיים במלאכת ההדרכה הפדגוגית בין היבטים פרסונאליים-סובייקטיביים ופרופסיונאליים-אובייקטיביים. היבטיה הסובייקטיביים של ההדרכה הפדגוגית באים לידי ביטוי בישומה של גישה אידיאולוגית אינדיבידואליסטית, מכילה ומקבלת, התומכת בהתפתחותם האישית של הסטודנטים להוראה בהתאם לכישוריהם ולנטיותיהם. היבטיה האובייקטיביים של ההדרכה הפדגוגית באים לידי ביטוי בישומה של גישה סוציאליזטורית, הקובעת מדדים ודרישות חיצוניות מחייבות, שנתפסות כהכרחיות להכשרתו של המורה לעתיד. מעצם טבעה הייחודי מערבת מלאכת ההדרכה הפדגוגית מרכיבים אידיאולוגיים סובייקטיביים ואובייקטיביים באופן שוטף. מחד גיסא, היא מבוססת ומזמנת פגישות אישיות ודו שיח אישי והיא מנוסחת כהליך של חניכה ותמיכה קשובה ובלתי מותנית בהתפתחותם של הסטודנטים הצעירים. מאידך גיסא, על כתפיה של המדריכה הפדגוגית רובצת אחריות מקצועית לא פשוטה, מתוקף תפקידה כמעריכה וממיינת. מורכבות תפקידה של המדריכה הפדגוגית ומורכבותו של המרחב שבו היא פועלת מעלה דילמות אתיות, מקצועיות ואישיות בלתי מבוטלות.

מורכבותם של היחסים הקוליאליים: מעמדה המיוחד של המדריכה הפדגוגית בביה"ס מציב אותה בצומת לא פשוטה מבחינה מקצועית. מתוקף עבודתה נדרשת המדריכה לגלות נאמנות לגורמים שונים, ולעיתים אף מנוגדים בביה"ס. מורות מאמנות שמסכימות לקבל סטודנטים

ולהדריך אותם בכיתותיהן, לוקחות על עצמן אחריות ועול מתוך רצון טוב, שאיננו זוכה בדר"כ לתגמול כספי ראוי מן המכללה. בנוסף לכך הן חושפות את עצמן לאיום הטמון במבטן הביקורתי של המדריכה והסטודנטים שמבקרים בכיתתה. מצב זה מחייב את המדריכה הפדגוגית לטוות קשרים של דיסקרטיות, אמון והערכה בינה ובין המורים המאמנים ולהתחייב למידה של סובלנות ונאמנות בנוגע למתרחש בכיתה. אלא שהמדריכה הפדגוגית מחויבת, באותה המידה גם להתפתחותם המקצועית של תלמידיה, וגם לסמכותה של מנהלת ביה"ס שתחת חסותה מתאפשרת מלאכת ההדרכה בביה"ס (כיצד תנהג המדריכה הפדגוגית בשעה שהתנהלותה המקצועית של המורה המאמנת בכיתה שגויה ועלולה לפגוע במחויבותה להכשרתם המיטבית של תלמידיה או כאשר תבקש ממנה המנהלת את חוות דעתה "המקצועית" על התנהלותה של אחת המורות המאמנות?). נאמנויות צולבות מעין אלו עלולות לעורר דילמות אתיות ומקצועיות בלתי פשוטות בעליל.

ג. ההקשר של המחקר

קבוצת המדריכים תכלול 6- מדריכים פדגוגים ממסלולים שונים במכללת דוד ילין: המסלול לחינוך מיוחד, המסלול העל יסודי והמסלול לגיל הרך. החלטנו שלא לבחור מדריכים מהמסלול לחינוך יסודי משום שהחוקרת המשנית, היא ראש המסלול ועלולות לצוץ עקב תפקידה דילמות אתיות מהן אנו מעוניינים להימנע. הבחירה במדריכים פדגוגים ממסלולים שונים תאפשר הצגת תמונה רחבה ומורכבת יותר של התמודדות מדריכים פדגוגים עם דילמות אתיות במסגרות הכשרה שונות ומגוונות.

תהליכי ההדרכה במסלולים השונים במכללת דוד ילין מלווים בתהליכי היוועצות, התפתחות ולמידה מתמידים. חלק ניכר ממפגשים אלו מוקדש להיוועצות הקשורה בסוגיות ודילמות אתיות עמן מתמודדים המדריכים במהלך הדרכתם. מחקר זה בו נראיין ראיונות עומק חלק מהמדריכים על דילמות אתיות בעבודת ההדרכה שלהם עשוי לתרום משמעותית לתהליכי הלמידה וההיוועצות בנושאים אלו במהלך מפגשי המדריכים הפדגוגים: לשפר, להעמיק וליעל תהליכים אלו.

ד. שאלות המחקר

1. מהן הדילמות האתיות שמאפיינות את עבודת המדריכה הפדגוגית?
2. באיזו מידה ובאיזה אופן הן ייחודיות לעבודת ההדרכה הפדגוגית?

3. באיזו מידה מגלמות הדילמות האתיות שמאפיינות את עבודת ההדרכה הפדגוגית את

מורכבותה הייחודית (ואת מהותה)?

ה. שיטת המחקר

סוג המחקר

לשם עריכת מחקר זה, נבחרה גישת המחקר האיכותני. אנו כחוקרים הפועלים על בסיס הפרדיגמה הפרשנית-קונסטרוקטיביסטית מבקשים להגיע להבנת המציאות הנחקרת על בסיס מגע פרשני עם שותפינו למחקר-ששה מדריכים פדגוגיים מהמסלולים לחינוך מיוחד, הגיל הרך והעל יסודי במכללת דוד ילין. רמה נוספת של פרשנות היא של השותפים למחקר עצמם, באמצעותה הם מבנים את מציאות היום-יום שלהם בנהלך התמודדותם עם דילמות אתיות ומסבירים לעצמם את המתרחש בעולמם המקצועי במהלך תהליכים אלו (שלסקי ואריאלי, 2001). הבניית המציאות במחקר האיכותני טוענת יוסיפון (2001) מתפרשת כמשא ומתן בין בני אדם ולא כתוצר או אילוץ של כוחות חיצוניים ולפיכך, מצאנו כי גישה זו תהיה המתאימה ביותר לנושא המחקר העוסק בתהליכים העוברים על מדריכים פדגוגיים במהלך התמודדותם עם דילמות אתיות במהלך עבודתם.

משתתפי המחקר

מתוך כ-40 מדריכים פדגוגיים במסלולים : חינוך מיוחד, על יסודי והגיל הרך, נבחר קבוצת מיקוד של 6 מדריכים המייצגים את שלושת המסלולים (2 מכל מסלול) למטרת ראיונות עומק. נבחר מדריכים שיתנדבו מרצונם לשתף פעולה ולהתראיין. מדגם זה אינו אמור לייצג את כל מדריכי שלושת המסלולים המוזכרים לעיל. מטרתנו לבחון לעומק באמצעות מחקר זה את התהליכים שעוברים אותם ששה מדריכים פדגוגיים במהלך מפגשים עם דילמות אתיות הנובעות ממורכבות עבודתם במהלך תהליכי ההדרכה שלהם ולא להסיק מסקנות או להכליל הכללות על כלל סגל המדריכים הפדגוגיים במסלול השונים.

נושאי המחקר

1. מימדים אתיים בעבודת המדריכים הפדגוגיים.
2. המורכבות הייחודית בעבודת ההדרכה הפדגוגית.
3. דרכי ההתמודדות השונות של מדריכים פדגוגיים בפגישתם עם דילמות אתיות במהלך עבודת ההדרכה שלהם.

כלי המחקר

ראיונות עומק לקבוצת המיקוד של המדריכים.

במסגרת המחקר ייערכו ראיונות עומק "חצי מובנים" המתבססים על יחסי אמון בין מראיין לבין מרואיין (Denzin & Lincoln, 1994; Cohen, et al, 2000) עם ששה מדריכים פדגוגיים מהמסלולים לחינוך מיוחד, הגיל הרך והעל יסודי, ולבדוק מה קורה להם במהלך התמודדותם עם דילמות מוסריות אתיות הנובעות מתפקידם המורכב. הראיונות הללו עשויים להזמין את המדריכים הפדגוגיים לפתח ולהעמיק את חשיבתם הרפלקטיבית אודות דילמות אתיות עמן הם מתמודדים בתפר המורכב שבין הפורמלי והבלתי פורמלי, הפרטי והציבורי, הסובייקטיבי והאובייקטיבי, הפרופסיונאלי והפרסונאלי.

הליך המחקר

הראיונות עם ששת המדריכים שיסכימו להשתתף במחקר יתקיימו במכללת דוד ילין בירושלים בחדרו של ד"ר בועז צבר ראש החוג לחינוך, החוקר הראשי במחקר זה. כל ראיון יימשך כשעה וחצי עד שעתיים. אנו החוקרים, ד"ר בועז צבר, ראש החוג לחינוך במכללה וד"ר סמדר גלילי, ראש המסלול היסודי, נקיים יחד את הראיונות עם המדריכים. הריאיון במשותף יאפשר לנו להרחיב את מנעד השאלות ולגוון על פי תחומי העניין ההתמחות השונים של כל אחד מאתנו וכך לנסות ולהפיק נתונים מעמיקים ופריים יותר.

עיבוד הנתונים

אנו מתכננים לנתח את הנתונים בו זמנית: במהלך איסוף הנתונים וגם בסופו במטרה ליצור אינטראקציה בלתי פוסקת בין איסוף הנתונים לניתוח (גיבתון, 2001; שקדי, 2003). מתוך קריאה חוזרת ונשנית של הנתונים שייאספו נחפש אחר תמות ונושאים חוזרים בחומר הממצאים הראשוני (איילון וצבר בן יהושע, 2009), ואלו יהוו את הנושאים המרכזיים והבולטים ביותר. את הנושאים השונים ננסה להכליל תחת קטגוריות מרכזיות (קטגוריות גרעין). כדי ליצור תיאור פורה של מקורות ועדויות ולצורך תיקוף המחקר, נבצע טריאנגולציה (שיטת השילוש) של הצלבת מקורות בין הנתונים שייאספו במסגרת ראיונות העומק עם המדריכות שיתבצעו במהלך המחקר. הטריאנגולציה תהווה הזדמנות לבחון את הדילמות השונות מזוויות ראייה שונות (של שש המדריכות שותפותינו למחקר) במטרה לקבל תיאור מורכב, רב ממדי ומהימן יותר (הכהן וזמרן, 1999).

סוגיות אתיות והבטחת זכויות הנחקרים

המדריכים הפדגוגיים ישתתפו במחקר בהתנדבות לאחר שיוצגו להן מטרתו ופרטיו וידעו מראש ששמותיהן וכל פרט מזהה אודותיהן יישארו חסויים. כל מדריכה או מדריכה יוכלו לפרוש מרצונם מהמחקר בכל עת שיחפצו בכך והם יודעו על כך מראש בתחילת המחקר. עלינו החוקרים לכבד את האמון שנותנים בנו המדריכים הפדגוגיים ולפיכך, גם אם המידע שנאסוף במהלך המחקר עשוי לקדם את המחקר מבחינת מהימנותו ותקפותו, אך באותה המידה עלול לפגוע במעמד המדריכים ו/או בביטחונם המקצועי, עלינו להתחשב קודם כל בטובתם של שותפינו למחקר ולחשוב היטב מה נפרסם מתוך ממצאי המחקר ומה נמנע מלפרסם. בנוסף לכך עלינו להבטיח שהמידע בו ישתפו אותנו לא יופנה נגדן ו/או נגד הסטודנטים שלהם בשום דרך.

חשיבות המחקר

בחיפוש שערכנו לא מצאנו באופן מפתיע מחקרים הדנים באופן מפורש בסוגית מורכבותה האתית של מלאכת ההדרכה הפדגוגית. לפיכך אנו סבורים שיש למחקר זה חשיבות רבה ופוטנציאל לתרומה משמעותית :

1. תרומה עיונית: עיון במורכבותה האתית (הייחודית לטעמנו) של מלאכת ההדרכה יסייע בהמשגת גבולותיה של תפקיד המדריכים הפדגוגיים ויעמיק את הדיון באתגרים העומדים בפניהם אצל מדריכים פדגוגים במסלולים שונים ובמכללות שונות ולהעלות על סדר היום את חשיבות הדיון בנושא משמעותי זה.

2. תרומה מעשית: המחקר עשוי להוות בסיס לשכלולה ולשיפורה של מלאכת הכשרתם של המדריכים הפדגוגים במסלולים נוספים במכללת דוד ילין ובמכללות נוספות. על בסיס הסקירה התיאורטית, ניתוח הממצאים והדיון, ניתן יהיה לבנות מערכי הדרכה וסימולציה באמצעותם ניתן יהיה לתרום תרומה משמעותית לשיפור של תהליכי ההדרכה המורכבים של מדריכים פדגוגיים באשר הם.

גבולות המחקר

המדגם הנבחר של ששה מדריכים פדגוגים מהמסלולים לחינוך מיוחד, לגיל הרך והעל יסודי מתוך כ- 40 מדריכים אינו אמור לייצג את מדריכי המסלולים כולם. מטרתנו לבחון לעומק באמצעות מחקר זה את התהליכים שעוברים אותם ששה מדריכים במהלך מפגשים עם דילמות

אתיות הנובעות ממורכבות עבודתם במהלך תהליכי ההדרכה שלהם ולא להסיק מסקנות או להכליל הכללות על כלל סגל המדריכים הפדגוגים בכל הנוגע להתמודדותם עם דילמות אתיות.

אנו מניחים שלא ניתן יהיה להשתמש בכל הממצאים הרבים שייאספו וכמובן ייווצר פער בין החומרים שייכללו בכל קטגוריה לבין החומר הרב שייאסף באמצעות ראיונות העומק שנערוך עם שש המדריכות הפדגוגיות. לפיכך ניאליץ לותר על חלק מהנתונים במהלכו של שלב הניתוח והפרשנות שיתבצע תוך התייחסות לספרות המחקר הרלבנטית לנושא.

Airasian, p (2005). Assessment in the classroom: A concise approach (2nd ed.). Boston, MA: McGraw-Hill.

Ball, D. L., & Wilson, S.M. (1996). Integrity in Teaching: Recognizing the fusion of moral and intellectual. American Educational Research Journal, 33(1), 155-192.

Buzzelli, C. , & Johnston B. (2001). Authority, power, and morality in classrooms discourse. Teaching and Teachers Education, 17, 873-884.

Carr, D. (2005). Personal and Interpersonal relationships in education and teaching: A virtue ethical perspective. British Journal of Educational Studies, 53(3), 255-271.

Carr, D. (2006). Professional and personal values and virtues in education and teaching. Oxford reviews of education, 32(2), 171-183.

Fenstermacher, G. D. (1990). Some moral consideration of teaching as a profession. In J.I. Goodlad, R. Soder, & K. A. Sirotnik (Eds.), The moral dimensions of teaching. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Hansen, D. T. (2001). Exploring the moral heart of teaching. Toward a teachers' creed. New York: Teachers College Press.

Husu, J., & Tirri, K. (2003). A case study approach to study one teacher's moral reflection. Teaching and Teachers Education, 19, 345-357.

Nash, R. (1996). Real world Ethics. Frameworks for educators and human service professionals. New York: Teachers College Press.

Noddings, N. (2003). Happiness and Education. Cambridge: Cambridge University Press.

Sockett, H. (1993). The moral base for teachers professionalism. New York: Teachers College Press.

Olson, J. K. (1992). Understanding Teaching: Beyond Expertise. Milton Keynes: open University Press.

Walker, K. (1998). Jurisprudential and ethical perspectives on the best interest of the children. *Interchange*, 29(3), 287-308.

Valli, L. (1990). Moral approaches to reflective practice. In R. T. Clift & M. G. Pugach (Eds.), *Encouraging reflective practice in education* (pp. 39-56). New York: Teachers College Press.

Strom, S. M. 1989. 'The Ethical Dimension of Teaching' in, M. C. Reynolds (Ed.), *Knowledge Base for the Beginning Teachers*. Oxford: Pergamon Press: 267-276.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education* (5th ed.). London: Routledge

Cuban, L. 1992. 'Managing Dilemmas While Building Professional Communities', *Educational Researches* 21(1):4-11.

Denzin, N. & Lincoln, E. (1994). Introduction Entering the Field of Qualitative Research. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage

Fenstermacher, G. D. (1990). Some moral considerations on teaching as a profession. In J. Goodlad, R. Soder, & K. A. Sirotnik (Eds.), *The moral dimensions of teaching* (pp. 130-151). San Francisco: Jossey-Bass.

Goodlad, J. I. (1990). The occupation of teaching in schools. In J. I. Goodlad, R. Soder, & K. A. Sirotnik (Eds.), *The moral dimensions of teaching* (pp. 3-34). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Goodlad, J. I., Soder, R., & Sirotnik, K. A. (Eds.). (1990). *The moral dimensions of teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Tatar, M. (1998) **Teachers as significant others: gender differences in secondary school pupils' perceptions**. *British Journal of Educational Psychology*, 68 (2).

Noddings, N. (2003). *Happiness and education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sockett, H. (1993). The moral base for teacher professionalism. New York: Teachers College Press.

Klassen, C. A. 2002. 'Teachers Pedagogical Competence and Sensibility', *Teaching and Teachers Education* 18(2): 151-158.

Colnerud, G. 1997. 'Ethical Conflicts in Teaching', *Teaching & Teacher Education* 13(6): 627-635.

Sabbagh, C. (2009) **Ethics and Teaching**. In L. J. Saha & A. G. Dworkin (Eds.), *The New International Handbook of Teachers and Teaching* (pp. 683-694).

מקורות בעברית:

איילון, י. וצבר בן יהושע, ג. (2009) תהליך ניתוח תוכן לפי תיאוריה מעוגנת בשדה בתוך: קסן, ל. וקרומר נבו, מ. (עורכות) *ניתוח נתונים במחקר איכותי* (עמ' 359-382).

בובר, מרטיין, (1980). **בסוד שיח: על האדם ועמידתו נוכח ההווה**, ירושלים: מוסד ביאליק.

גבתון, ד. (2001) תיאוריה המעוגנת בשדה. בתוך: צבר בן יהושע (עורכת) *מסורות וזרמים במחקר האיכותני*. דביר. (עמודים 195-228).

הכהן, ר. וזמרון, א. (1999) *מחקר פעולה*. תל אביב: מופת.

יוסיפון, מ. (2001) חקר מקרה בתוך צבר בן יהושע, (עורכת) *מסורות וזרמים במחקר האיכותני* (עמ' 259-305) תל אביב: דביר.

שקדי, א. (2003) *מילים המנסות לגעת* מחקר איכותני תיאוריה ויישום תל אביב: זמורה ביתן.

שלסקי, מ. ואריאלי, ש. (2001) מהגישה הפרשנית לגישות פוסט מודרניות בחקר החינוך בתוך: צבר בן יהושע, (עורכת) *מסורות וזרמים במחקר האיכותני* (עמ' 31-76) תל אביב: דביר.

פרנקנשטיין, ק'. (1981). *עמימות*, ספרית הפועלים.

תדמור, י. (2004), על מה משפיע המורה המשפיע? הוצאת המכללה האקדמית עמק יזרעאל.

לוח זמנים משוער לביצוע המחקר:

מועד סיום	מועד סיום	מועד התחלה	מועד התחלה	פעילויות המחקר
שנה	חודש	שנה	חודש	
2019	מרץ	2018	ספטמבר	ראיונות עומק עם שש מדריכות פדגוגיות
2019	יולי	2019	אפריל	ניתוח נתונים
2019	אוקטובר	2019	יולי	כתיבת דו"ח מסכם

פירוט בקשה לתקציב:

1. התקציב המבוקש מועדת המחקר הבין מכללתית:

א. פירוט שכר לפי שמות החוקרים:

חוקר 1 23000 ₪

חוקר 2 15000 ₪

ב. תקציב להוצאות המחקר:

₪1200 עבור 40 שעות של עוזר מחקר לשקלוט הראיונות עם שש מדריכות הפדגוגיות

5000 עבור תרגום.

סך כל התקציב המוצע לביצוע המחקר - 44,260 שח

נספחים :

דוגמא לראיון עומק חצי מובנה למדריכ/ה פדגוגית/ת:

א. בסיס ראשוני (שלד) לראיון עומק למדריכות:

1. שאלות "טכניות" (פרטים אישיים):

-כמה שנים את/ה מדריכ/ה?

-במה עסקת לפני שהפכת למדריכ/ה פדגוגית/ת?

2. פתיחת הריאיון בשאלה רחבה, כללית ופתוחה :

תארי/י באופן מפורט ככל שניתן דילמה אתית בה נתקלת במהלך הדרכתך הפדגוגית (עם סטודנטים, מורות מאמנות, חבר אחר מצוות בית הספר, מנהל/ת בית הספר ועוד...)

3. שאלות ממוקדות:

1. כיצד נהגת?

2. מה היו השיקולים לבחירתך (חשוב לבדוק את היכולת להתמודד עם מגוון שיקולים ומורכבותם ולא בהכרח לבחירה עצמה).

3. מה היה הפתרון בו בחרת כשהתמודדת עם הדילמה האתית?

4. מה היו התוצאות של הפתרון בו בחרת-פוטנציאל הרווח ופוטנציאל ההפסד?

5. תארי את התחושות שלך בעת ההתמודדות (בדגש על פוטנציאל הרווח וההפסד בבחירה).

6. תארי את השיקולים שלך לכאן ולכאן בעת הבחירה בפתרון.

7. תארי את התחושה לאחר הבחירה בפתרון ואת ההשלכות שהיו לה.

8. בדיעבד (במחשבה לאחור) – מה היה לדעתך הרווח/ההפסד מן הסיטואציה ?