

**הקשר בין רמת דתיות, זרם חינוך ומגדר
לבין עמדות מנהלי בתי-ספר כלפי דילמות אתיות**

רונן וייס

בהנחיית: ד"ר ארנת טורין

עבודת גמר המוגשת כמילוי חלק מהדרישות

לקבלת התואר "מוסמך בחינוך" M.Ed.

גורדון, המכללה האקדמית לחינוך, חיפה

ניהול וארגון מערכות חינוך

י"ט כסלו התשע"ו

דצמבר 2015

שלמי תודה

בראש ובראשונה אני מבקש להודות לבורא עולם על כל הטוב אשר גמלני- "מי אל כמוך".
אני מבקש להודות לאשתי היקרה, דורית-איילה ולביתי טליה על חמש שנים ארוכות ויפות של שותפות מלאה באהבה גדולה לדרך המרתקת, המצמיחה והמשמעותית שהעניקה לי את הזכות להוציא את כוחותיי מן הכוח אל הפועל.

אני מבקש להודות לד"ר ארנת טורין שהיא לי כאם, כחברה ובעיקר כחוקרת וכאשת אקדמיה מובילה בתחומה. תודה על הגילוי הראשוני שלי, על הליווי, על מתירת הכוחות ובכלל- תודה על מי ומה שאת עבורי.

אני מבקש להודות לגברת ליזה שטרית, ראש מנהל לימודי תואר שני, על מאור הפנים, על האוזן הקשבת, על המקצועיות ועל היותה אישה יוצאת מן הכלל.

לבסוף, אני מבקש להודות לסגל האקדמי והמנהלי של "האקדמית גורדון" על ההזדמנות לפרוץ דרך במשך חמש שנים תמימות ויפות, השנים הטובות בחיי.

יברך ה' פועלכם!

ברגשי כבוד והוקרה,

רונן וייס.

"וכל מי שעוסקים בצרכי ציבור באמונה, הקב"ה ישלם שכרם..."

וישלח ברכה והצלחה בכל מעשי ידיהם"

(מתוך תפילת מוסף לשבת)

תוכן עניינים

עמוד

| | |
|----|---|
| I | תקציר |
| II | רשימת לוחות |
| 1 | מבוא |
| 3 | פרק א': סקירת ספרות |
| 3 | א.1 "שלושה עולמות" - ערכים, אתיקה והוראה |
| 3 | א.1.1 מהו עולם ערכים? |
| 3 | א.1.2 מהי אתיקה? |
| 4 | א.1.3 התפתחות האתיקה בעולם ההוראה |
| 6 | א.2 סוציאליזציה חברתית - דמיון ושוני בין התרבות החילונית והדתית - לאומית |
| 6 | א.2.1 התרבות החילונית והתרבות הדתית לאומית |
| 7 | א.2.2 הבדלים באוריינטציה ערכית ביחס לנושאים חברתיים בקרב בני נוער חילוניים ודתיים-לאומיים |
| 8 | א.3 סוציאליזציה חברתית - דמיון ושוני בין זרמי החינוך בישראל |
| 8 | א.3.1 הזרם הממלכתי והזרם הממלכתי-דתי |
| 10 | א.3.2 התנגשות ערכית בתוך זרם החינוך הממלכתי-דתי |
| 11 | א.3.3 הבדלים באוריינטציה ערכית בין זרם החינוך הממלכתי והממלכתי-דתי |
| 13 | א.3.4 זיקה בין הזרם הממלכתי והממלכתי-דתי |
| 14 | א.4 ניהול, מגדר ושיפוט מוסרי במערכת החינוך בישראל |
| 14 | א.4.1 תפקידיו של מנהל בית-הספר בכלל, ובהתמודדות עם דילמות אתיות בפרט |
| 15 | א.4.2 מגדר והשפעתו על השיפוט המוסרי בתפקידי ניהול שאלות והשערות המחקר |
| 18 | |
| 19 | פרק ב': שיטת המחקר |
| 19 | ב.1 אוכלוסיית המחקר |
| 20 | ב.2 כלי המחקר |
| 23 | ב.3 הליך המחקר ואתיקה |
| 24 | ב.4 ניתוח הנתונים |
| 25 | פרק ג': ממצאים |
| 25 | ג.1 הגדרת דילמה אתית על ידי הנחקרות |
| 26 | ג.2 הגדרת דילמה אתית באמצעות דוגמא |
| 28 | ג.3 התפלגות כללית של תשובות המנהלים |
| 29 | ג.4 דילמות אתיות מעולמן של המנהלות |
| 31 | ג.5 השערה ראשונה: הבדלים בין תרבויות - החילונית והדתית-לאומית |
| 36 | ג.6 השערה שנייה: הבדלים בין זרמי חינוך - הממלכתי והממלכתי-דתי |
| 39 | ג.7 השערה שלישית: הבדלי מגדר - הבדלים בין מנהלות למנהלים |

- 44 ג.8 התמודדות המנהלות עם שלושה דילמות נבחרות
48 ג.9 הכשרת המנהלות להתמודדות עם דילמות אתיות
49 ג.10 הדרכת מורים על ידי המנהלות להתמודדות עם דילמות אתיות
50 ג.11 סיוע למנהלות בהתמודדות עם דילמות אתיות

פרק ד': דיון ומסקנות

- 53 ד.1 הקשר בין רמת הדתיות של המנהלים לאופן התמודדותם עם דילמות אתיות
54 ד.2 הקשר בין זרם החינוך של המנהלים לאופן התמודדותם עם דילמות אתיות
54 ד.3 הקשר בין המגדר של המנהלים לאופן התמודדותם עם דילמות אתיות
56 ד.4 סיכום ומסקנות, השלכות יישומיות, תרומה, כיווני חקירה חדשים ומגבלות המחקר

רשימת מקורות

- 65 **נספחים: נספח, 1.** שאלון עמדות מנהלים/ות כלפי התמודדות עם דילמות אתיות
70 נספח, 2. מדריך לראיון מנהלות בתי-ספר העוסק בהתמודדות עם דילמות אתיות
72 נספח, 3. תמליל ראיון עם מנהלת בית ספר- סנונית אביטל (שם בדוי)
76 נספח, 4. תמליל ראיון עם מנהלת בית ספר- מלכה אמור (שם בדוי)
79 נספח, 5. תמליל ראיון עם מנהלת בית ספר- אליזבת דרורי (שם בדוי)
83 נספח, 6. תמליל ראיון עם מנהלת בית ספר- חנה טלדור (שם בדוי)
86 נספח, 7. תמליל ראיון עם מנהלת בית ספר- ענבר ינקו (שם בדוי)
89 נספח, 8. תמליל ראיון עם מנהלת בית ספר- זהבית ספיר (שם בדוי)
92 נספח, 9. טבלאות קידודים לפי תמות

תקציר

כיצד על המנהל/ת להתנהג כאשר מסתבר שנפלה טעות בהקלדת הציון והתלמידה מבקשת פיצוי על עוגמת הנפש ב"לפחות ציון עובר"? מה עושים כאשר ההורים מתעקשים שהתיכונסט ילמד מחשבים ופיזיקה מוגבר, ואילו הבן רוצה דווקא תיאטרון וקולנוע? מה יש להשיב להורים המבקשים לגרוע מורה מצוות ההוראה מפני שלא שירת בצה"ל? לאורך שנים מדובר על הצורך בקיומו של קוד אתי, אשר ישדרג את האיכות הפרופסיונאלית של ההוראה וישרטט את נורמות ההתנהגות הראויות. אולם, בדומה לחוקה, קשה בישראל לנסח קוד כזה היות שמערכת החינוך בה מפולגת על פי קווי תרבויות המשנה.

שאלת המחקר הראשונה הייתה כיצד מתמודדים מנהלי בתי ספר המשתייכים לתרבות החילונית עם דילמות אתיות בהשוואה למנהלים מהתרבות הדתית-לאומית. השנייה, כיצד מתמודדים מנהלי בתי ספר מזרם החינוך הממלכתי עם דילמות אתיות בהשוואה למנהלים מזרם החינוך הממלכתי-דתי. השלישית, כיצד מתמודדות מנהלות בתי ספר עם דילמות אתיות בהשוואה למנהלים.

על מנת לבדוק זאת נערך מחקר בשיטה מעורבת (Mixed method). סקר אשר היווה את החלק העיקרי והמשמעותי של המחקר ומספר קטן של ראיונות אשר נועדו להשמיע את קולן ופרשנותן של שש מנהלות לאופני ההתמודדות שנבחרו. הועברו שאלונים ל-110 מנהלי בתי ספר במהלך חודשים אפריל עד יוני בשנת 2015.

לסיכום, ממצאי המחקר העלו כי רמת הדתיות של המנהל והמגדר הם המשתנים המבחינים המובהקים הקשורים באופן התמודדות עם דילמה אתית. בסך הכול, נמצא יותר דמיון מאשר שוני בקרב הקבוצות בדפוסי ההתמודדות המדווחים שלהם. לכן מומלץ לבחון תחילת תהליך לפיתוח קוד אתי לחינוך הממלכתי והממלכתי-דתי, תוך התייחסות לייחודיות ולזיקה בין הקבוצות. אזורי המחלוקת המבדילים בין תרבויות המשנה הם "מדי הנבחרת" כגון: קוד הלבוש הראוי לתלמידה אחרי שעות בית הספר והשסע הפוליטי המפלג קבוצות אלו בדבר זכותו של מורה לסרב לגיוס ולבטא את עמדותיו הפוליטיות. המחקר מעשיר את הידע המצטבר על תרבויות המשנה והפערים ביניהם, ומחדד את הצורך לכלול את נושא האתיקה והטיפול בדילמות אתיות בהכשרתם של מנהלים במערכת החינוך.

רשימת לוחות

| עמוד | |
|------|--|
| 19 | לוח 1 : התפלגות מאפייני הרקע של המנהלים |
| 22 | לוח 2 : עשר נושאי הדילמות בחלוקה לאשכולות |
| 28 | לוח 3 : התפלגות כללית של תשובות המנהלים בכל אחת מהדילמות |
| 31 | לוח 4 : התפלגות תשובות המנהלים בדילמות באשכול שעוסק בהתנגשות בין ערך השוויון לערך הרגישות לתלמיד- מנהלים חילוניים בהשוואה למנהלים דתיים-לאומיים |
| 32 | לוח 5 : התפלגות תשובות המנהלים בדילמות באשכול שעוסק בהתנגשות בין ערך חירות המורה לערך המחויבות לממסד- מנהלים חילוניים בהשוואה למנהלים דתיים-לאומיים |
| 33 | לוח 6 : התפלגות תשובות המנהלים בדילמות באשכול שעוסק בהתנגשות בין ערך הסמכות לערך חירות התלמיד- מנהלים חילוניים בהשוואה למנהלים דתיים-לאומיים |
| 34 | לוח 7 : ממוצעים, סטיות תקן והבדלים באופני ההתמודדות עם דילמות אתיות בחלוקה לאשכולות- מנהלים חילוניים בהשוואה למנהלים דתיים-לאומיים |
| 36 | לוח 8 : התפלגות תשובות המנהלים בדילמות באשכול שעוסק בהתנגשות בין ערך השוויון לערך הרגישות לתלמיד- מנהלים מהזרם הממלכתי בהשוואה למנהלים מהזרם הממלכתי-דתי |
| 37 | לוח 9 : התפלגות תשובות המנהלים בדילמות באשכול שעוסק בהתנגשות בין ערך חירות המורה לערך המחויבות לממסד- מנהלים מהזרם הממלכתי בהשוואה למנהלים מהזרם הממלכתי-דתי |
| 37 | לוח 10 : התפלגות תשובות המנהלים בדילמות באשכול שעוסק בהתנגשות בין ערך הסמכות לערך חירות התלמיד- מנהלים מהזרם הממלכתי בהשוואה למנהלים מהזרם הממלכתי-דתי |
| 38 | לוח 11 : ממוצעים, סטיות תקן והבדלים באופני ההתמודדות עם דילמות אתיות בחלוקה לאשכולות- מנהלים מהזרם הממלכתי בהשוואה למנהלים מהזרם הממלכתי-דתי |
| 39 | לוח 12 : התפלגות תשובות המנהלים בדילמות באשכול שעוסק בהתנגשות בין ערך השוויון לערך הרגישות לתלמיד- מנהלים בהשוואה למנהלות |
| 40 | לוח 13 : התפלגות תשובות המנהלים בדילמות באשכול שעוסק בהתנגשות בין ערך חירות המורה לערך המחויבות לממסד- מנהלים בהשוואה למנהלות |
| 41 | לוח 14 : התפלגות תשובות המנהלים בדילמות באשכול שעוסק בהתנגשות בין ערך הסמכות לערך חירות התלמיד- מנהלים בהשוואה למנהלות |
| 42 | לוח 15 : ממוצעים, סטיות תקן והבדלים באופני ההתמודדות עם דילמות אתיות בחלוקה לאשכולות- מנהלים בהשוואה למנהלות |

מבוא

בבית הספר בו לימדתי נרכשה יום אחד מכונת שוקו וקפה לחדר מורים. מכונה זו הייתה זהה למכונה שהוצבה לתלמידים זולת המחיר. כוס המורים סובסדה על-ידי ועד המורים ועלתה שקל אחד לעומת כוס השוקו במכונת התלמידים שעמדה על שלושה שקלים. עד מהרה נוצרה סיטואציה של התגנבות תלמידים לחדר מורים לשם רכישת השוקו במחיר זול יותר. חדר מורים התפלג לשתי קבוצות- אלו הנכונים להעלים עין ולאפשר לתלמידים להשיג שוקו במחיר מסובסד, ואלו ששמו לעצמם למטרה לתפוס את אותם פורעי חוק וסדר ואף שפכו לכיור את כוס השוקו שרכשו התלמידים. הדילמה שניצבה בפני כל אחד מהמורים הייתה האם להעדיף את טובת התלמידים או ליישר קו עם החלטת השבט שזו מכונת השוקו של המורים ולא של התלמידים.

דילמה זו הוצגה בפורום המצוינים של תכנית רג"ב (ראש גדול בהוראה), תכנית המצוינים של הסטודנטים במכללות האקדמיות לחינוך בישראל. במסגרת זאת הועלתה טענה מצד הסטודנטים הדתיים-לאומיים כי על הסיטואציה שהוצגה חל הסייג של "בל תשחית", ולכן אסור למורים המתנגדים לשפוך את כוס השוקו לתוך הכיור. סייג אחר שהועלה הוא "יהי ממון חברך חביב עליך כשלך". דהיינו, המורה צריך להתייחס לכוס השוקו של התלמיד כאילו הייתה שלו. הסיטואציה העלתה את הסוגיה של עד כמה הכרעה של דילמות חינוכיות היא פונקציה של תרבות משנה שממנה מגיע המורה או המנהל.

ניהול מוסדות חינוך מפגיש את המנהלים עם מגוון רחב ואינטנסיבי של דילמות, ללא אף פרק בהכשרתם שיצייד אותם במיומנויות התמודדות. לאורך שנים נדון בשיח החינוכי הצורך בקיומו של קוד אתי, אשר ישדרג את הפרופסיה של ההוראה וישרטט את נורמות ההתנהגות הראויות (אלוני, 2009; כשר, 2007; שפיר, 2007). אולם, בדומה לחוקה, קשה בישראל לנסח קוד כזה היות שמערכת החינוך בה מפולגת על פי קווי תרבויות המשנה בחברה הישראלית. אך היכן באים לידי ביטוי ההבדלים? האם ההבדלים כה חריפים? ומה חזק יותר בעיצוב היחס לדילמות, האם המגדר? רמת הדתיות? או שמא הארגון שבו מועסקת המורה? שאלה זו נתמכת בספרות המחקר בתחום הסוציולוגיה, התרבות וחקר הדילמות שמצאה כי מאפייני רקע שונים מעצבים את זהותו של האדם ומשפיעים על אופן התמודדותו עם דילמות אתיות (משוניס, 1994).

התרבות החילונית והתרבות הדתית-לאומית שמהן נגזרים זרמי החינוך הממלכתי והממלכתי-דתי בהתאמה, מציעות כל אחת מבנה ערכים ייחודי ולצידו ערכים משותפים ומקבילים. תרבויות אלו מהוות מרכיב בזהות הפרט הניתן לעיצוב ולבחירה לאורך חייו. מנגד, המגדר המשפיע אף הוא על זהות האדם הינו מרכיב מולד, שיוכי, שאינו ניתן לבחירה. אם כן, איזה מהמרכיבים בר השפעה חזקה יותר על הכרעת האדם בבואו להתמודד עם דילמה אתית- האם זה הניתן לעיצוב ומושפע מרוחות הסביבה או שמא

זה המולד ומביא עימו שינויים טבעיים ומובנים בזהות. מגדר ומוסר במערכת החינוך הוא תחום שנחקר הרבה בשנים האחרונות. ידוע כי נשים הביאו את תרבות הדאגה והאיכפתיות ("Caring") לחינוך. האם ההשתייכות המגדרית שלהן תהיה חזקה יותר מההשתייכות הדתית?

מחקר זה עסק בקשר שבין רמת דתיות, זרם חינוך ומגדר לבין עמדות מנהלי בתי ספר כלפי התמודדות עם דילמות אתיות, תוך התמקדות בהבדלים בין מנהלים חילוניים לעומת מנהלים דתיים-לאומיים וכן בין מנהלות למנהלים. המחקר התמקד בהתמודדות עם עשר דילמות אתיות מעולם התוכן של עולם ההוראה¹, כגון: האם לחייב תלמיד להתנדב מכוח סמכותו של המורה או לפטור אותו בשם חירותו של התלמיד לבחור האם ברצונו להתנדב? האם מורה רשאי לחשוף את דעותיו הפוליטיות בפני התלמידים? מטרת המחקר הייתה להשוות את עמדותיהם ותפיסותיהם של המנהלים לאור השוני התרבותי והמגדרי. ייחודיותו של המחקר בכך שהוא בוחן עמדות ותפיסות של מנהלי בתי ספר ביחס לשלושה מאפייני רקע משמעותיים שיש בכוחם להשפיע על אופן התמודדותם עם דילמות אתיות. לאור כך ברורה חשיבותו ותרומתו להבנת עולמם הפנימי-ערכי של המנהלים, ודרכם להבנה רחבה יותר של ההשפעה התרבותית והמגדרית על אופני התמודדות של מנהלי בתי-ספר עם דילמות אתיות. חשיבותו של המחקר בכך שנמצא יותר דמיון מאשר שוני בקרב הקבוצות בדפוסי ההתמודדות המדווחים שלהם, דבר היכול לקדם תהליך פיתוח של קוד אתי לחינוך הממלכתי והממלכתי-דתי, תוך התייחסות לייחודיות ולזיקה בין הקבוצות.

¹ תודתי למומחים שסייעו בתיקוף השאלון: ד"ר רמה קלור, מרכזת ארצית של רג"ב, תכנית המצוינים להוראה של משרד החינוך. ד"ר דיצה משכית, מפקחת בגף להכשרת עובדי הוראה. ד"ר יוסי בר, ראש היחידה לקידום ההוראה, אוניברסיטת חיפה.

סקירת ספרות

הנושא של התמודדות עם דילמות אתיות בבית הספר, משיק לכמה תחומי מחקר וידע. ראש וראשון בהם הוא אתיקה בהוראה, שיפוט מוסרי והחינוך הערכי שאנו מבקשים לרכוש לעצמנו ולהקנות לתלמידינו. מאחר שהמחקר מבקש להשוות בין העולם החילוני והדתי, קשורה העבודה גם עם זרמי החינוך וחקר הבדלי המגדר במוסר. סקר הספרות יציג את המחקר המתקיים בכל אחד מעולמות התוכן הללו. סדר הדברים יעקוב מהרחב אל הצר, מהעולם המוסרי אל זרמי החינוך הספציפיים. הסעיף הראשון יתייחס ל"שלושה עולמות" – ערכים, אתיקה והוראה. הסעיף השני יתייחס לסוציאליזציה חברתית הנוגעת לתרבות החילונית והתרבות הדתית-לאומית. הסעיף השלישי יתייחס לסוציאליזציה חברתית הנוגעת לשניים מזרמי החינוך המרכזיים בישראל: הזרם הממלכתי והממלכתי-דתי. הסעיף הרביעי והאחרון יתייחס לסוגיית המגדר והשיפוט המוסרי בקרב מנהלות ומנהלי בתי-ספר.

א.1 "שלושה עולמות" – ערכים, אתיקה והוראה

א.1.1 מהו עולם ערכים?

ספרות עיונית ענפה דנה בהגדרת ערכים, באיכות ובמשמעות של הערכים בחיים בכלל, ובמסגרות חינוך בפרט (אלוני, 2009; דושניק וצבר בן-יהושע, 2000; כשר, 2007; שפיר, 2007). מוסכם כי ערך הוא אמת מידה כללית לטוב ולרע, וכי הנורמות החברתיות המסדירות את התנהלותנו בחברה, נגזרות מאותם ערכים. תרבויות שונות מייצרות אמות מידה שונות לטוב ולרע (משוניס, 1994). כך לדוגמה בעוד שבספרטה הערך של כוח ומשטור הגוף היה עליון, באתונה הסמוכה הואדרה התבונה והשיח.

א.1.2 מהי אתיקה?

אתיקה היא מערכת של מידות המנסה לעמוד על מהות ערכים מוסריים המבחינים בין בחירותיו של האדם לטוב ולרע. ערכים אלו מוגדרים ובעלי תוקף מוחלט עבור הקבוצה אליה היא מתייחסת (קטקו, 2011). אתיקה הינה חלק משפה תרבותית שייעודה ליצור רף דרישות של התנהגות המצופה עבור קבוצה מסוימת (אלוני, 2009; כשר, 2007; שפיר, 2007). אתיקה מקצועית אינה קשורה רק להכרעת דילמות בין טוב לרע אלא מתקיימת אפילו בדילמות המחייבות הכרעה בין טוב לטוב אחר. דהיינו, ההכרעה המוסרית מתנגשת בין ערך מרכזי אחד למשנהו. ההכרעה במקרה של דילמה בין טוב לטוב, קשה יותר מאשר בין טוב לרע (Lachman, 2007a).

קוד אתי הינו אחד מהמאפיינים של פרופסיה. לעיסוקים הקלאסיים כמו רפואה, עריכת דין והנדסה, יש קוד אתי מובנה המרומם את יוקרתו של משלח היד. הוא מבטא מקצועיות ומטרתו לקדם התנהגות רצויה העולה בקנה אחד עם החזון של אותה קבוצה תוך כדי שמירה על החוק, היושרה וההגינות

(אלוני, 2009; כשר, 2007; שפיר, 2007). המטרה הראשונית העומדת מאחורי קביעת קוד אתי בעולם ההוראה היא לעודד את הפועלים במסגרתו, לשאוף למימוש רף דרישות גבוה בתחום הדעת (שפיר, 2007). אולם, קיים הבדל מהותי בין הסדרת קוד אתי מקצועי ובין גיבוב נורמות וכללים בצורה שרירותית. קוד אתי מובנה ומבוסס מסייע בפתרון בעיות ודילמות שונות (שפיר, 2007). מימוש קוד אתי מובנה ייבחנו ביכולתו לחלחל אל העשייה המקצועית היומיומית (קטקו, 2011).

בנוסף, קוד אתי מקצועי מושתת על שלל עקרונות מוסכמים לאור תפישת עולם אידיאלית במסגרת מקצועית מסוימת ופועלת לפי התנהלות אנושית ייחודית (כשר, 2007). על מנת לחדד את ההבנה המוסרית והאתית כדאי לנסח "מקרי חוק מוסריים" שיהוו יסוד להתמודדות עם התלבטויות אתיות (טיש, 2013). מנגד, קוד אתי הינו ערכי ואינו נובע מתוקף חוק מסוים או פסיקה משפטית. היעדר המעמד המשפטי מונע אפשרות של סנקציות על אלו המפרים אותו. אף על פי כן, קוד אתי נמצא על סדר היום הציבורי ברמה המוסרית, והפרתו זוכה לתגובות מצד אנשי רוח, חינוך, תרבות ותקשורת (קטקו, 2011).

א.3.1 התפתחות האתיקה בעולם ההוראה

אתיקה בהוראה מתייחסת לדיון ולתפיסות באשר למעשה הראוי והבלתי ראוי בהוראה. תחום ההוראה טומן בחובו תוכן מקובל המייחד אותו בייעודו לקדם התפתחות תקינה תוך רווחת הדור הצעיר כך שישתגל לחיות חיים אנושיים ומשמעותיים (אלוני, 2009). החינוך לערכים הינו אחד מאבני הבוחן של שדה החינוך בכלל, ובית הספר בפרט. ישנה הסכמה כי הדרך להנחיל ערכים בבית הספר היא באמצעות דו-שיח כנה, פורה ורחב הנוגע לשאלות הרוח גורל הקשורות בהתלבטות, התנגשות, הסכמה ואי-הסכמה באשר לנושאים שונים. אולם, ישנם בתי ספר העוסקים באופן רחב בערכים אך המורים תופסים אותם כיחידות דעת שיש ללמדן כשיעורי דיסציפלינה אחרים הנלמדים בבית הספר באופן טכני-אוטומטי המנותק לעיתים מההיבט הרגשי. תפיסה זו מובילה לכפיית הערכים על התלמידים וכן הענקת ערכים מוגדרים המחייבים התנהגות על פיהם (תדמור, 2013).

תהליכי ההתמקצעות בהוראה וחיפוש פתרונות למשבר המוסרי-ערכי המתרחש בחברה המערבית של המאה ה-21 מעמידים בצורה מחודשת וביתר שאת את שאלת הקשר בין אתיקה להוראה. אופייה של שאלה זו הוא בעיקר תיאורטי ופילוסופי (דושניק וצבר בן-יהושע, 2000). אחד האתגרים הקשורים בחינוך לערכים הוא כיצד לחנך לערכים ולערכיות. זאת בשל מגמות פוסט-מודרניות המטילות ספק ומבקות את מעמדם המוחלט של מערכות אמוניות-ערכיות ומעניקות מימד יחסי וארעי לסוגיות אנושיות שונות. כדי לשמר ערכים אנו נדרשים לשילוב של שני היבטים: מחד גיסא, להכיר, להזדהות ולהאמין בערך תוך גילוי מחויבות גבוהה לקיימו ואף לשלם על כך מחיר אישי. מאידך גיסא, הטלת ספק וביקורתיות כלפי הערך תוך גילוי פתיחות לשנות את משמעותו ומעמדו ביחס לערכים אחרים (תדמור, 2013).

סיפורי מקרה של דילמות אודות יחסם של מורים לתלמידיהם, ואודות עבודתם בהוראה, מהווים מקור חשוב לקטגוריזציה של הכרעותיהם האתיות. באמצעות תיאור ההתלבטויות והדילמות האתיות הקשורות בהוראה והבנת השיקולים שמעלים מורים ביחס אליהן, ניתן לנסות לנתח ולהציג את הגישות המוסריות של המורים (דושניק וצבר בן-יהושע, 2000; טיש, 2013). מורים נדרשים להיות חדורי מוטיבציה ובעלי יכולת לדון בסוגיות ערכיות ומוסריות כדי לעודד את תלמידיהם לעשות זאת ולפעול ברוח זו (Aultman, 2008). ישנם מורים המגלים אומץ מוסרי רב ותופשים עצמם כסוכני שינוי לחינוך ביקורתי, היות והם מאמינים שחינוך מוסרי הינו מרכיב מרכזי בתפקידם כמחנכים (Kidder, 2005).

המורים תלויים במידה רבה בסביבה הארגונית שבה הם פועלים ובתוך כך מושפעים מהתרבות הרווחת גם בהקשר הדתי והמגדרי. לכן, יש לבחון מהם המקורות מהם יכולים המורים לשאוב הצדקה ותמיכה כדי להצדיק את כוחם המוסרי בכלל, ואת היותם בעלי השפעה מוסרית בפרט (דושניק וצבר בן-יהושע, 2000). התמודדות עם דילמות אתיות טומנת בחובה קושי רב לאדם הבודד בשל הקושי להכריע בין חלופות שונות, לכן ישנה חשיבות לפיתוח קוד אתי, להבהרת ערכים וגם לקיום תהליכי צפייה ולמידה (Modeling). דהיינו, צפייה באיש מקצוע מנוסה יש בה כדי להכשיר את הדור העתידי של אנשי אותו מקצוע או דיון בין עמיתים בעקבות התמודדות עם דילמות אתיות הינו נקודת פתיחה חשובה ומשמעותית למציאת פתרונות לדילמות אתיות. בנוסף, שיח של אנשי מקצוע העובדים במקומות שונים, יש בכוחו לקדם משמעותית את ההבנה של גורמים שונים- פוליטיים, רגשיים וערכיים, ולהעצים בעזרתם את האומץ המוסרי (Aultman, 2008).

ממצאי המחקר של דושניק וצבר בן-יהושע (2000) שעסק בעמדות מורים הנובעות מהתנסויותיהם בדילמות אתיות ובחירה מוסרית מלמדים כי מורים שואפים להתייחס לטובת התלמיד במונחים של דאגה, הקשבה, הגנה ותמיכה בד בבד עם שמירה על ערכי הגינות, שוויון, יושרה וכבוד. התלבטויות המורים באשר להוצאת הראוי אל הפועל נוגעת בעיקר לאחריותם כלפי תלמידיהם בהקשר לרווחתם והישגיהם הלימודיים. מנגד, הן מצאו במחקרן כי היבטים אתיים הקשורים בלמידה, ידע, חברות והנחלת ערכים קיבלו מקום שולי בעמדות המורים. בנוסף, המורים אינם שואלים את עצמם רק מהו הדבר הראוי לעשות, אלא האם בכלל יש לעשותו. יתרה מזאת, לחץ המופעל עליהם מצד גורמים שונים כגון הנהלת בית הספר וההורים מערערים אותם בשאלה האם לדבוק בשיקולים אתיים או לפעול מתוך מניעים תועלתניים- אישיים (דושניק וצבר בן-יהושע, 2000).

לאור הנאמר, ניסוח כללים אתיים הכרחי לשם חינוך מוסרי וביסוס עמדה הומאניסטית על מנת לכוון דפוסי התנהגות תרבותית בכלל, והתנהגות של אנשי חינוך בפרט. ישנה תקווה כי הטמעת שיפוט על

פי מדדים מוסריים אוניברסאליים מקובלים, יוביל להעדפת ההיבט ההומאני בהכרעת סוגית ודילמות (אלוני, 2009). בנוסף, מטרת החינוך המוסרי היא לעצב מצפון אישי כך שהאדם ישית ליבו לנקודות מבט שונות העולות בתוכו בהקשרים מוסריים, מקצועיים וחברתיים (מסלובטי, 2000).

מספרות המחקר עולה כי חינוך לערכים, עיסוק בדילמות אתיות וגילוי אומץ מוסרי מהווים את לחם חוקם של הפוקדים את מערכת החינוך בכלל, ואת הצוות החינוכי בפרט. ניכר כי חינוך ערכי הינו סוגיה סבוכה שאינה חד-משמעית אלא משתמעת לפרשנויות רבות תלויות תרבות. כמו כן, אתיקה מקצועית הינה חלק אינטגרלי מעולם ההוראה אך עדיין אינה מבוססת באופן רשמי באמצעות קוד אתי מובנה, כמקובל בפרופסיות אחרות. היעדר זה מהווה חלק מהנחת היסוד לשאלות המחקר, שכן שוני תרבותי ומגדרי ללא קווים מנחים ברורים יכול ליצור אמות מידה ערכיות דומות או שונות.

2. סוציאליזציה חברתית- דמיון ושוני בין התרבות החילונית והדתית-לאומית

2.1. התרבות החילונית והתרבות הדתית-לאומית

אחת ההגדרות המילוניות המוצעות ליהודי חילוני הינה- יהודי אשר אינו דתי ואינו מקיים את מצוות הדת (שויקה, 1997). המושגים "חילון" ו"חילוני" מבטאים עמדה רוחנית או תפיסת עולם הנסמכת על מחשבה חופשית והגיונית. הם באים להבחין בין השקפת עולם דתית-מסורתית לבין השקפת עולם רציונאלית. החילוניות דוגלת בשלילת המגמה כי תפיסה דתית היא מוחלטת, סמכותית- טוטאלית, ומבטאת תפיסה חופשית המכירה בערך הפלורליזם. לאור כך, הדת היא עניינו הפרטי של האדם, וככזו אינה צריכה לתפוס מעמד ברמה הציבורית (קמחי, 1989).

אחת ההגדרות המוצעות בספרות ליהודי דתי הינה - יהודי אשר מאמין באלוהים ומקיים את מצוות הדת (שויקה, 1997). דתיים-לאומיים הם קבוצה בתוך היהדות האורתודוקסית אשר השתלבה בממסד הציוני כיהודים שומרי מצוות. אחד הביטויים לכך הוא הקמת מסגרות אלטרנטיביות לאלו של המגזר הציוני- חילוני כגון: קיבוצים, מושבים, אוניברסיטה ("בר-אילן") וזרם חינוך ייחודי- הזרם הממלכתי-דתי (קמחי, 1989). דהיינו, הדתיים הלאומיים מאמינים בשילוב של קיום העולם התורני לצד עולם המעשה, ומתוך כך נטבע המונח "תורה ועבודה" (בן-רפאלי, 2008).

שאיפת הדתיים- הלאומיים היא לתרום תרומה ייחודית לתרבות הלאומית עקב הקרבה אל תורת ישראל- "המקורות". שכן, הדת תופסת מקום מרכזי ומהווה מוטיב מנחה העוטף את כלל המסגרות בחברה זו, החל מהמשפחה ועד מוסד הלימודים (גרוס, 2008). הקרבה לעולם החילוני לא מנעה מציבור הדתיים-הלאומיים לשמר את מקומה של הסמכות הרוחנית בכלל, ורבני הציונות הדתית בפרט (בן-רפאלי, 2008).

ניכר כי הסוציאליזציה החברתית הבאה לידי ביטוי בשתי התרבויות המוצגות, מייצגת כיווני חשיבה שונים באשר לקשר שבין אדם וחברה, אדם ומדינה ואדם ואלוהיו. הייחודיות התרבותית ריתקה חוקרי חברה לבדוק את השפעותיה על בני הנוער המשתייכים לכל אחת מהקהילות בתחומי חיים שונים: ניצול שעות הפנאי, הפינוי מחבל עזה והגיוס לצה"ל.

א.2.2. הבדלים באוריינטציה ערכית ביחס לנושאים חברתיים בקרב בני נוער חילוניים ודתיים-לאומיים

מספר מחקרים בדקו את ההבדלים בעמדותיהם של בני נוער חילוניים בהשוואה לבני נוער דתיים-לאומיים ביחס לנושאים חברתיים. סואן ורבינוביץ' (2011) חקרו את ההבדלים בהתייחסות לבילוי בשעות הפנאי בקרב בני נוער חילוניים ודתיים-לאומיים. ממצאי המחקר העלו כי בני הנוער הדתיים-לאומיים חשים ומייחסים משקל גבוה יותר לעשייה משמעותית בשעות הפנאי, ואילו בני הנוער החילוניים מדגישים את תחושת העצמאות והרצון לבלות עם בני המין השני. יתרה מזאת, בעוד שתדירות העיסוק של בני הנוער החילוניים הוא במופעי בידור, קולנוע, קניות, בילוי במסעדות ובפאבים, שוטטות ועוד, תדירות העיסוק של הדתיים גבוהה יותר בכל הקשור בפעילות התנדבותית למען הקהילה וביקורים במוזיאונים. ניכר כי ההבדלים הם תוצר של תהליכי חברות שונים בשתי התרבויות- החילונית והדתית-לאומית, ואלו מבטאים סדרי עדיפויות שונים. המסקנה העולה מן המחקר היא כי לרמה הדתית ישנה השפעה ברורה וישירה על ניצול שעות הפנאי. הסיבה לכך היא שכל רמה דתית באשר היא מחייבת אורח חיים מסוים, כשזה האחרון מפוקח ומושפע מקבוצת השווים (סואן ורבינוביץ', 2011).

מחקר נוסף אשר ממצאיו מבליטים את מדרג הערכים השונה בין שתי התרבויות הוא מחקרם של גלילי ושגיא (2010) אשר חקרו תגובות רגשיות לפני פינוי חבל עזה ואחריו בקרב מתבגרים חילוניים ודתיים-לאומיים. המתבגרים החילוניים התייחסו יותר לאובדן ברמה אישית- עזיבת הבית, לעומתם הדתיים-לאומיים הרחיבו את היריעה והתייחסו גם לאובדן המקום והקהילה. בנוסף, הדתיים-לאומיים ציינו את מקום ההנהגה הקהילתית שתפסה מקום משמעותי בהפחת תקוות כי גזירת הפינוי לא תבוצע. זאת ועוד, הדתיים-לאומיים דיווחו על פעילויות קהילתיות רבות שהתעוררו נוכח הפינוי, בעוד החילוניים התמודדו יותר אישית ופחות קהילתית. מסקנת המחקר הייתה כי לדת תפקיד משמעותי בהתמודדות עם מצב של איום דוגמת פינוי חבל עזה. הלכידות הקהילתית הדתית תרמה להתמודדות קולקטיבית-קהילתית לעומת החברה החילונית אשר נטתה יותר לסגירות ולהתמודדות אישית. אופיין השונה של הקהילות הדתית והחילונית השפיע על אופן ההתמודדות של כל אחת מהן עם הפינוי (גלילי ושגיא, 2010).

מחקר אחר אשר מבליט מדרג ערכים שונה בין שתי התרבויות הוא מחקרם של סואן (2008) אשר חקר עמדות בני נוער כלפי הגיוס לצה"ל והשירות הקרבי. נמצא כי ההנעה לשירות צבאי גבוהה יותר במגזר

הדתי-לאומי לעומת המגזר החילוני, דבר שהתבטא בשאיפה ל"שירות משמעותי" בכלל, ולשירות קרבי בפרט.

ממצאי המחקרים שהוצגו תואמים ספרות מחקר קודמת המציגה מגמה ידועה בחקר הערכים, לפיה בני נוער ומבוגרים דתיים מדגישים פחות ערכים חומרניים ויותר ערכים חברתיים-קולקטיביים עם זיקה אלטרואיסטית כמו: תרומה לחברה ועזרה לזולת (גרוס, 2008; טיש, 2013; קמחי, 1989). חרף זאת, לוי (2002) מצאה כי לצד ההבדלים הבולטים בין הנוער החילוני והדתי-לאומי קיים דמיון מבני בתפיסה הערכית של בני נוער המתחנכים בחינוך הממלכתי והממלכתי-דתי. דהיינו, ישנם לפחות ארבעה ערכים משותפים המקבלים את אותה מידת חשיבות בקרב בני הנוער משני המגזרים, ואלו הם: ערכים הקשורים בקידום המדע, טיפוח מצוינות, כיבוד המשפחה ונאמנות למדינה. ממצא זה מלמד כי איתור דמיון בין שתי התרבויות יכול לשפוך אור נוסף על הנושא.

לסיכום, אפיון של שתי התרבויות משפיע ומחלחל על עמדות בני הנוער ביחס לנושאים חברתיים: הנוער החילוני שם דגש על רצון לעצמאות אישית, רצון לבלות, וטיפוח האני במרכז בעוד הנוער הדתי לאומי שם דגש על עשייה משמעותית בשעות הפנאי הכוללת התנדבות ופעילות בקהילה, שירות צבאי משמעותי בכלל, ושירות קרבי בפרט. ניתן להסביר את ההבדלים בעיקר דרך תהליכי החינוך והחברות השונים בין שתי התרבויות. סביר להניח כי ההבדל הטמון כבר בגיל הנעורים, ימצא את דרכו אל אוכלוסיית המנהלים הצומחת מאותן קבוצות. ממחקרים אלו נבעה ונגזרה השערת המחקר, לפיה גם בקרב מנהלי בתי ספר המשתייכים לשתי התרבויות ימצאו הבדלים באופן התמודדותם עם דילמות אתיות בבית הספר.

3. סוציאליזציה חברתית- דמיון ושוני בין זרמי החינוך בישראל

3.1. הזרם הממלכתי והזרם הממלכתי-דתי

מערכת החינוך הרשמית בישראל על זרמיה השונים, משקפת את המגזרים החברתיים המרכזיים בישראל על שונותם התרבותית, החברתית והחינוכית (אופלטקה והרץ-לזרוביץ, 2011). כחלק מהחינוך הרשמי בישראל פועלים שני זרמים מרכזיים: הזרם הממלכתי והזרם הממלכתי-דתי (כהן וכהן, 2002). לכל זרם חינוך יש תכנית לימודים יסודית משותפת. אולם, לכל זרם יש תכני לימוד נקודתיים על פי סגנונו התרבותי, הדתי ומעמדו הפוליטי (Ben-Avot & Resh, 2000).

זרם החינוך הממלכתי הוא הגדול מכל זרמי החינוך בישראל, ורוב תלמידיו מגיעים מבתים חילוניים או מסורתיים. החינוך הממלכתי בנוי על מערכת ערכים כללית המאפיינת תפיסת עולם חינוכית הומניסטית המדגישה את הקשר שבין אדם, עם ותרבות (דמבו, לוין וסיגלר, 1997). מטרתו לחנך לערכי תרבות כלליים ומגוונים תוך קבלת שונות, יצירתיות וביקורתיות (בן-אבות ורש, 2004; גרוס, 2008;

מאייסי-מלגיאק וסומך, 2001). זרם זה עוסק בסוגיות כגון: מסורת לעומת מודרניות, לאומיות מול אוניברסאליות, אחידות מול רב-תרבותיות, אליטיזם לעומת שוויון חברתי (אופלטקה והרץ-לזרוביץ, 2011). בנוסף, בזרם זה קיימת נטייה לאורח חיים אינדיבידואלי: משפחות קטנות, מעט ילדים וראייה בהישגיות אישית פקטור לקידום המעמד החברתי (Goldscheider, 1996).

הנחת הבסיס בחינוך הממלכתי היא שאדם צריך לפתח את מירב יכולותיו והחינוך נתפס ככלי להתקדמות חברתית ולהישגים מקצועיים (אופלטקה והרץ-לזרוביץ, 2011). מערכת החינוך הממלכתית פועלת על פי מדיניות האינטגרציה לפיה יש לאפשר שוויון הזדמנויות לכל ילד, ולכן פועלת כל העת לשלב תלמידים מקבוצות חברתיות שונות. באופן זה מממש זרם החינוך הממלכתי שתי משימות לאומיות: שליחות חברתית בזכות שוויון הזדמנויות חינוכיות וחיזוק הישגי התלמידים כדי למקם את מדינת ישראל בין המדינות המובילות בתחומי חיים רבים (Iram & Schmida, 1998). אחד הדיוקנים לדמות הבוגר בחינוך הממלכתי הוא תלמיד משכיל בעל עולם ערכים עשיר, עם מחויבות אזרחית והומניטארית רבה עם תפיסת ידע מודרנית (תמיר-רפאלי, 2007).

בחינוך הממלכתי-דתי, לצד תכנית הלימודים המקובלת, מושם דגש על מקצועות היהדות, שמהווים את הבסיס לייחודו של החינוך הדתי ובאמצעותו מנחילים את התרבות והמורשת הדתית (שורצולד, 1990). שילוב זה בין המקצועות המקובלים ובין מקצועות היהדות מהווה ראי להשקפת העולם של הזרם הממלכתי-דתי של "תורה עם דרך ארץ". כלומר, מערכת החינוך צריכה לחנך את תלמידיה לשילוב אורח החיים הדתי יחד עם עיסוקים הנוגעים לעולם החילוני (Ayalon & Yogev, 1996).

החינוך הממלכתי-דתי בנוי על מערכת ערכים דתית-לאומית-ציונית שנועדה לגבש בתלמידיו השקפות דתיות ולחנכם לקיום מצוות תוך שילוב לימודי חול ולימודי קודש. המטרה היא לחנך את התלמיד להיות אזרח הגון, בעל ידע בתורה, במדע ולחיות כאדם דתי בעולם החילוני (מאייסי-מלגיאק וסומך, 2001; שורצולד, 1990). החינוך הממלכתי-דתי פועל באופן אוטונומי על בסיס חוק חינוך ממלכתי משנת 1953, ופועל באופן מכוון להטמיע תכני לימוד תורניים תוך שאיפה לבנות מציאות חינוכית המושתתת על ערכי הדת ודרכה לעצב את זהות התלמידים (בן אבות ורש, 2004; גרוס, 2008). כל זאת על אף מגמתו להתאים עצמו למציאות בה מתחוללות מהפכות ידע שונות (טיש, 2013). בנוסף, החינוך הממלכתי-דתי משתמש כל העת בפרשנות דתית (גרוס, 2008), כך שתעצב את חווית הלמידה הכולית באופן דתי (תדמור, 2013). לחינוך הממלכתי-דתי אפיון חיצוני ייחודי: לבנים- כיסוי ראש, ברוב המקרים כיפה סרוגה. לבנות- חצאיות בדרך כלל. כמו כן, קיימים מנהגים דתיים כגון: נישוק מזוזה, התכנסות לתפילה

ושימוש בביטויים כמו: "ברוך השם", "אם ירצה השם". בנוסף, עובדי החינוך משתמשים בביטויים הלקוחים מעולם הדת בכלל, ופסוקים מהתנ"ך בפרט (אבירם וקשתי, 1984).

האגף לחינוך דתי הוא ספינת הדגל בכל הקשור לחינוך הממלכתי-דתי בישראל. הוא המוביל את עובדי ההוראה מבחינה ערכית, דתית ופדגוגית. בנוסף, הוא זה שקובע את היעדים, נהלי ההתנהגות ותוכניות הלימודים. יתר על כן, עובדי ההוראה על כל שורותיה נדרשים להזדהות עם מדיניות האגף ולבטא אותה הלכה למעשה, שכן הצלחת החינוך הממלכתי-דתי טמונה בהזדהות עובדיו עם מנהיגות האגף בנושאים אקוטיים ופדגוגיים המעניקים לחינוך הממלכתי-דתי את ייחודיותו (שורצולד וביזמן, 1985). מעמדה של הסמכות בחינוך הממלכתי-דתי גבוהה וקשור להתנהלותה הקונפורמית של החברה הדתית. עקרון הסמכות אינו ניתן לערעור בהקשר להתנהגות החברתית הרצויה, ולכן מכתוב מציאות חיים המתפרשת כדתית עקב מחויבות ונאמנות משמעתית כלפי בעלי הסמכות הדתית. תפיסה זו מחלחלת גם למוסד החינוך הממלכתי-דתי ומגדיר את האומץ המוסרי של המורים תוך נאמנות להנהגה דתית-ערכית (שרמר, 2006).

א.2.3 התנגשות ערכית בתוך זרם החינוך הממלכתי-דתי

בחינוך הממלכתי-דתי קיים מתח בין ערכי החינוך הדתי-מסורתי ובין חינוך דמוקרטי-מודרני. מחד גיסא, הם מהווים גרסה דתית של הציונות ומאידך גיסא, קיים בהם הרצון להיות שותפים מלאים לפעילות הציונית החילונית (בן-רפאלי, 2008). כלומר, זהו חינוך המשלב בתוכו, כביכול, מגמות סותרות ואוכלוסיית היעד שלו מגוונת מאוד (גרינבוים-גוטמן, 2000; טיש, 2013). מתח זה בא לידי ביטוי לדוגמה חינוך לאמונה באמת נצחית מול חינוך לספקנות ונכונות לשינוי, חינוך המחייב ציות להלכה מול חינוך המאמין בשלטון החוק ומציית למוסדות המדינה, חינוך המדגיש את חובות האדם כלפי האל והזולת מול חינוך המדגיש זכויות אדם, בין חינוך המחדד את הייחודיות והבלעדיות של ההשקפה הציונית-דתית לבין חינוך המקדם אתוסים של שוויון זכויות ותרבות אוניברסאלית (גרינבוים-גוטמן, 2000). אחד ההסברים למציאות מתוחה זו היא העובדה שמגזר זה חי ברובו בחברה הטרוגנית ונחשף לחברה החילונית, אורחותיה, מאפייניה ותפיסת עולמה (הורוביץ וליסק, 1990; מאייסי-מלג'אק וסומך, 2001).

החינוך הממלכתי-דתי כולל אוכלוסייה מגוונת מבחינת מסורות עדתיות, המובחנות זו מזו בתפיסת עולמן ובאורח חייהן הדתי (שורצולד, 1990). יתר על כן, ציבור ההורים אף הוא מגוון: חרדים, "פשרנים" והורים שכמעט ואינם מנהלים אורח חיים דתי (טיש, 2013). לאור כך, זרם החינוך הממלכתי-דתי נדרש לתת מענה באופן רחב למגוון דרישות שונות ולא יכול לפעול במתכונת אחת אחידה (שורצולד, 1990). דהיינו, בשל היות החינוך הממלכתי-דתי מצוי בתווך- בין העולם החילוני לעולם הדתי, המורים נמצאים כל הזמן על קו התפר בתהליך ההוראה בכיתה ועליהם לשלב את שני העולמות- הממלכתי והדתי

לכדי ישות אחת בעלת גוון דתי (גרוס, 2008; שרמר, 2006). אולם, נטיות המורים הן לרוב לחינוך פתוח וגמיש המבטא פתיחות והבנה לעולמם של התלמידים על אף המחויבות לממסד הדתי (טיש, 2013). אם כן, זרם החינוך הממלכתי-דתי צבוע בגוון ייחודי המדגיש את זיקתו לדת ולהלכה היהודית אך צבוע בגוונים נוספים. כשמו כן הוא- "ממלכתי" וכך מחובר לעולם המודרני ולמדינת ישראל הדמוקרטית. "דתי"- מדגיש את חיבורו ליהדות בהקשרה הדתי המובהק. לאור האמור, החינוך הממלכתי-דתי נמצא על העת במאבק על צביונו מחד, ועל חיבורו בעבותות לגורלה ועתידה של המדינה.

א.3.3 הבדלים באוריינטציה ערכית בין זרם החינוך הממלכתי והממלכתי-דתי

שני זרמי החינוך בישראל- הממלכתי והממלכתי-דתי מבקשים להקנות "ערכים יהודיים". החינוך הממלכתי מחנך להכרת מסורת ישראל ותורת ישראל על בסיס ההנחה כי מורשת ישראל אינה בעלת משמעות דתית דווקא אלא מהווה פלטפורמה ללמידת ערכים אוניברסאליים. לעומתו, החינוך הממלכתי-דתי דוגל בחינוך לאורח חיים דתי וליראת שמים על פי הלכות הדת היהודית. מכאן נובע כי קיימת אי הסכמה הנוגעת למתח שבין ההגדרה החילונית לזו הדתית באשר להגדרת ערכים יהודיים. יתר על כן, זהו סלע המחלוקת היות והמשמעות נוגעת בכל תחומי החיים ומשפיעה ישירות על מערכת החינוך (טיש, 2013). קיים קושי בניסוח מטרות החינוך הממלכתי היות והוא כולל מספר זרמים שונים: חינוך ממלכתי יהודי, ממלכתי ערבי וחינוך ממלכתי-דתי. רובינשטיין (2015) הגיש הצעת החוק בה הציע כמטרה ראשית "לחנך אדם להיות אוהב אדם, אוהב עמו, אוהב ארצו". לדידו, מדינת ישראל היא ללא ספק ארץ רב-תרבותית, רב-דתית ורב-לאומית.

אחת הדוגמאות לקונפליקט הערכי בין זרמי החינוך קשורה לתחושה האישית כלפי העשייה החינוכית. בחינוך הממלכתי העבודה החינוכית מהווה מקור למימוש עצמי ומקצועי ולמילוי צרכים חומריים וחברתיים. מנגד, בחינוך הממלכתי-דתי העיסוק בחינוך הוא בבחינת ערך עליון ושליחות של קודש (בן-רפאלי, 2008). דבר זה מוסבר על בסיס רמת דתיות אשר מהווה היבט מסוים של כיוון ערכי או נקודת מבט רחבה מעבר לתחומים מוגדרים, המספקת לאדם מערכת של ערכים ונורמות שבסיסם באמונתו (Goldscheider, 1996).

הדת תופסת מקום מרכזי בהוראת מקצועות הלימוד, ומכתיבה את המוסכמה החברתית-דתית הנהוגה בציבור הממלכתי-דתי. דבר זה מלמד עד כמה מרכזי מקומה של הדת בהנעת המדיניות החינוכית-ערכית של מורים ותלמידים (גרוס, 2008). דוגמא נוספת לקונפליקט הערכי בין זרמי החינוך נוגעת למקראות לספרות לחטיבות הביניים בישראל. במקראות בית הספר הממלכתי-דתי בולטת היהדות כערך וסביבה נבנה הקשר לערכי הציונות ולערכים הומניסטיים-אוניברסאליים. תחום ערכי הציונות מוצג כמימוש הצו האלוהי בהקשר לעלייה לארץ. מכאן, שהחברה הדתית-לאומית מאופיינת כטוטאלית

בהשקפתה ובאורח חייה. מנגד, במקראות בית הספר הממלכתי הדגש הוא על תחום הערכים ההומניסטיים-אוניברסאליים הנוגע בערכי אחווה, רעות, צדק וכבוד האדם. מקומה של היהדות כתחום ערך מצומצם יותר. יתר על כן, מופיע סכסוך ערכים גלוי המאפיין את החברה החילונית שהיא מטילה ספק וביקורתית (תמיר-רפאלי, 2007).

דוגמא אחרת הקשורה לפער הערכי בין שני זרמי החינוך קשורה לסוגיית המגדר. אי השוויון המגדרי בולט בחינוך הממלכתי-דתי יותר מאשר בחינוך הממלכתי. בחינוך הממלכתי שיעור הנשים הממלאות תפקידי ניהול גדול יותר ביחס לחינוך הממלכתי-דתי. אחד הגורמים לשוני המדובר הוא אופיו הייחודי של כל אחד מזרמי החינוך. הזרם הממלכתי משרת אוכלוסייה מגוונת מבחינה חברתית, בעלת עמדות ליברליות וחילוניות. זרם חינוך זה נוטה להדגיש את עקרון הממלכתיות והשוויון ובכך להתייחס למקצועיותו של העובד ולא לייחוסו, מעמדו או מינו (אדי-רקח, 2002; אדי-רקח ואילון, 2004). מנגד, הזרם הממלכתי-דתי מאופיין ברקע דתי-לאומי ובתפיסת עולם מסורתית ושמרנית (שורצולד, 1990). זרם זה מקפיד על הפרדה בין המינים בשלבי החינוך: הבנות מחונכות לשימוש בתפקיד המסורתי של אם ואישה לצד חובותיה הלאומיים בחברה מודרנית. מתוך גישה זו ניתן להניח כי בנות אלו יחזקו את מעורבותן בחברה בתפקידים עם אוריינטציה נשית. דהיינו, נשים אלו יתרמו לחברה בכל הקשור לחינוך ועבודה עם נוער וילדים (Rapoport, Penso & Gard, 1994). ההסברים להבדלים בין זרמי החינוך נוגעים לכוליות ההקשר החברתי-תרבותי-כלכלי, המשפיע על אפיון התפקידים של גברים ונשים בבית הספר (Grogan & Shakeshaft, 2010).

דוגמא נוספת קשורה לגילוי אומץ מוסרי בשלושה תחומים: התפישה האישית של המושג אומץ מוסרי, הממסד והתוכן בקרב מורים בכל אחד מזרמי החינוך. ביחס לתפיסה האישית של המושג אומץ מוסרי הציגו המורים בחינוך הממלכתי תפיסה המבטאת חיכוך בין תפיסת עולמם האישית לבין התפיסות הנורמטיביות. לדידם, מורה בעל אומץ מוסרי נדרש לצאת חוצץ כנגד התפיסות המקובלות שבעיניו הן שקריות ולהיאבק על השקפת עולמו המבטאת את האמת שלו. דבר זה מתבטא גם ביחס לממסד בנכונותם לקחת סיכונים מול המערכת ולעמוד כנגד הממסד. לדוגמא: התנגדות למערכת החינוכית האוסרת עליהם הבעה עמדה פוליטית. כך הדבר גם ביחס לתוכן- הם מגלים עמדות חיוביות כלפי שילוב תכנים השנויים במחלוקת מתוך תפיסה הטומנת בחובה חשיבה ביקורתית (ריינגולד, ברץ ואבוחצירא, 2013).

המורים בחינוך הממלכתי-דתי, לעומת זאת, הציגו תפיסה אישית של המושג אומץ מוסרי הממזגת בין רוח המערכת ובין רוח ערכיהם האישיים. לשיטתם, מורה בעל אומץ מוסרי הוא זה השואף כל העת להטמיע את רוח המערכת בקרב תלמידיו. לדוגמא: גילוי נאמנות ומחויבות לעקרונות המערכת,

התאמת תכנית ההוראה לתכנית הלימודים המקובלת בלי לערער עליה. ביחס לממסד, התנהלותם מאופיינת באינטגרציה עם מדיניות המערכת כך שהמורה פועל עם הממסד. יתר על כן, ניתן לזהות סממנים של נאמנות לעיקרון הסמכות. המורים נצמדים, מגלים מחויבות ופועלים לאור תכתיבי הממסד, דבר המזכיר את ההיצמדות בחברה זו לקול הסמכותי ההלכתי המקובל. לדוגמא: שלילת האפשרות להביע עמדות פוליטיות הנובעת מתפישה כי הדבר נאסר על ידי גורמים מערכתיים. ביחס לתוכן, הם דיווחו כי שיקולי המערכת החינוכית מהווים מרכיב מכריע בבחירת התכנים והם עולים בקנה אחד עם תוכנית הלימודים המקובלת כמו גם השקפת עולמם החינוכית (ריינגולד, ברץ ואבוחצירא, 2013).

א.3.4 זיקה בין הזרם הממלכתי והממלכתי-דתי

הזרם הממלכתי-דתי הינו בעל גבולות חדירים לאוכלוסיות אחרות בשל ריבוי המפגשים עם החברה. מגזר זה קשור למרכז התרבותי והפוליטי של החברה בישראל ולקוח חלק בשיח האידיאולוגי בישראל. חלק ניכר מהאוכלוסייה השייכת למגזר זה הינה האוכלוסייה המסורתית (הורוביץ וליסק, 1990). יש טענה כי אין הצדקה להבחנה בין שני המגזרים וההפרדה ביניהם אינה משקפת תפיסות עולם שונות באופן מהותי המצדיקות לימודים נפרדים, אלא נובעת מיחס לדת בלבד. מצד שני, המגזר הממלכתי-דתי מעניק חשיבות יתרה בהנחלת ערכים דתיים באופן פעיל, בניגוד למגזר הממלכתי המאופיין בפסיביות גדולה יותר בעניין זה. אם כן, החשיבות הניתנת להנחלת ערכים דתיים במגזר הממלכתי-דתי יש בה כדי ליצור הבחנה המעידה על תפיסת עולם הקשורה לחינוך לערכים באופן שונה (כהן וכהן, 2002).

גזיאל (1986) חקר ולא מצא הבדל בין סולם הערכים של מנהלים מהחינוך הממלכתי בהשוואה למנהלים מהחינוך הממלכתי דתי. מחקרו העלה עקרונות משותפים הנוגעים לקונפורמיות, פשרה, שמרנות וותרנות. השערת המחקר כי יימצא שוני בין הקבוצות התבססה על הספרות המחקרית בנושא ולתהליכי סוציאליזציה שונים שעברו המנהלים לאורך חייהם. הוא מצא כי עולם הערכים של המנהלים מושפע מהחברה הסובבת יותר מאשר מערכות פנים ארגוניות. השפעה זו מסבירה את הקרבה בסולם הערכים של המנהלים משתי הקבוצות. המגזר הממלכתי-דתי חי ברובו בחברה הטרוגנית ונחשף לחברה החילונית, אורחותיה, מאפייניה ותפיסת עולמה (מאייסי-מלגיאק וסומך, 2001). דוגמא נוספת היא מחקרם של ברץ וריינגולד (2008) שלא מצאו הבדל מהותי בעמדות מוסריות הנוגעות להערכת בבחינות בין שני זרמי החינוך- הממלכתי והממלכתי-דתי.

מספרות המחקר עולה כי התרבות החילונית מעצבת הבנה של האדם ועולמו שאינה בהכרח דתית אלא מבטאת השקפה ערכית ומוסרית שונה. תרבות זו מדגישה עצמאות אישית, ובמידה מסוימת מבטאת פחות את אחריותו של היחיד כלפי הכלל. כמו כן, החברה החילונית פחות קהילתית ומעלה על נס ערכים אינדיבידואליים יותר. לעומת זאת, התרבות הדתית-לאומית מדגישה את ערך ההתנדבות והעשייה

החברתית ומחנכת לעשייה משמעותית המלווה בנטילת אחריות כלפי הקהילה והסביבה. קיים דגש על סולידריות וערבות הדדית, וכפועל יוצא מוענק מקום משמעותי לערכים קולקטיביים. חברה זו חיה במסגרת קהילתית ענפה, פעלתנית ויוצרת, כבראשה הנהגה קהילתית.

אמנם נמצאו נקודות דמיון משותפות לשתי התרבויות וזרמי החינוך, אך לצידן עלו גם פערים. נראה כי תרבות חיים שונה הנובעת מעולם ערכים שונה ותפיסת עולם הוליסטית שונה, יש בכוחם כדי ליצור הבחנה והבדלה. ממחקרים אלו נבעה ונגזרו שתי השערות המחקר, לפיהן בקרב מנהלי בתי ספר המשתייכים לשתי תרבויות שונות ולשני זרמי חינוך שונים, יימצאו הבדלים באופן התמודדותם עם דילמות אתיות.

4. א. ניהול, מגדר ושיפוט מוסרי במערכת החינוך בישראל

4.1. א. תפקידיו של מנהל בית-הספר בכלל, ובהתמודדות עם דילמות אתיות בפרט

מנהל בית-הספר עומד בראש ארגון פדגוגי ומוביל את העשייה החינוכית-חברתית בבית הספר. מעצם תפקידו הוא הופך לדמות המרכזית בבית-הספר ובכוחו לעצב ולבטא את האקלים הארגוני ומשימותיו (עטייה ואופלטקה, 2007). מנהל בית-הספר הוא הגורם המרכזי המקדם את יעילותו של בית-הספר- הצבת חזון, יעדים ומטרות ועיצוב תהליכים ושיטות המופעלות בבית-הספר. המנהל הוא מי שמשפיע על בעלי תפקידים אחרים במערכת ועל עיצוב האקלים והאווירה ביומיום. דהיינו, המנהל מוליך את בית הספר ומוביל את הצוות הפדגוגי. המנהל משפיע על תפיסות המורים, כוונותיהם והתנהגויותיהם במסגרת המערכת הבית ספרית (עטייה ואופלטקה, 2007; פוקס והרץ-לזרוביץ, 1996).

ניהול בחינוך עוסק בעיקרו בהיבטים ארגוניים, מנהליים, חינוכיים, קביעת מדיניות וקבלת החלטות כגון: תכניות הלימודים, ניהול צוות, שירותי בית הספר, תקצוב, משאבים וציוד, הערכה, פיתוח קשרים עם ההורים והקהילה, קביעת מערכת שעות ושמירה על לוחות הזמנים. לאור ריבוי המשימות להן נדרש המנהל כמו גם גורמי לחץ והיקף המשימות הניהוליות המקשות עליו בבחירת סדרי עדיפויות למילוי תפקידו, מועט הזמן המוקדש לתהליכי חשיבה הקשורים להתמודדות עם דילמות (ינאי, 1991). נושא הדילמות חשוב בהקשר לאנשי חינוך בכלל, ומנהלים בפרט היות וכל העת הם נדרשים להתעמת בין ה"אני" הפרטי ובין העבודה החינוכית המורכבת מדרישות, ציפיות וצרכים שונים. בנוסף, המנהל נדרש להוביל ולנווט מצבי דילמה פרטיים וציבוריים מתוקף מנהיגותו ואחריותו המוסרית והערכית (Kidder, 2005). יתר על כן, בדידות המנהל במערכת מקשה עליו בייחוד בקבלת החלטות שתוצאותיהן הרות גורל. לעיתים נדרש המנהל לקבל החלטות בפרקי זמן קצרים וקצובים. מערכת לחצים זו פוגעת בתחושתו ומובילה לכך שבסופו של יום הוא אינו שלם עם בחירתו (ינאי, 1991).

א.2.2 מגדר והשפעתו על השיפוט המוסרי בתפקידי ניהול

קולברג (1980) גורס כי קיימים שלושה שלבים עיקריים בהתפתחות מוסר בקרב בני אדם. הנחת היסוד לדידו היא ששאיפתו של האדם היא להיות מוסרי, וככל שהוא מתפתח מבחינה שכלית, כך בהתאם מתפתחת רמתו המוסרית. הרמה הראשונה- הרמה הקדם-קונבנציונאלית מאופיינת בבחירות מוסריות הנובעות מחשש מעונש, רצון לקבלת פרס וציות לדמויות סמכותיות. בשלב זה אין תחושת צדק, מודעות וכוונה פנימית לעשיית טוב. הרמה השנייה היא הקונבנציונאלית-רמה של אתיקה המושתתת על ציות למוסכמות, חוק וסדר חברתי. הרמה השלישית היא רמת הפוסט-קונבנציונאלית ומאופיינת במודעות לזכויות האחר והיצמדות לערכי צדק אוניברסאליים שאינם תלויים בשייכות אישית או קבוצתית, אמונות, דעות או תרבות של קבוצות חברתיות (קולברג, 1980).

גיליגן (1995) ביקרה את התיאוריה שלו בטענה שהיא אופיינית לגברים. לשיטתה, תפיסת העולם של נשים נובעת מרצון ללקיחת אחריות ולא ממקום של ערכי צדק, שעליו מבוססת הגישה הגברית. כמו כן, לטענתה סגנון החשיבה הנשי אינו כללי ואובייקטיבי כגברים, אלא תוכנית וסיפורית ומתייחס לבעיה מסוימת בהקשר ספציפי. בניגוד לקולברג שטען כי שיא החשיבה המוסרית מתבטא במחויבות לצדק אוניברסאלי, אוהזת גיליגן בגישת הדאגה והאיכפתיות ("caring"). דהיינו, שיא החשיבה המוסרית מתבטא ביכולת האדם-גבר או אישה להגיב בדאגה ובאיכפתיות לצרכי הזולת. גיליגן (1995) ביססה את גישתה על מחקרה, בהם מצאה כי ההבדל בין השיפוט המוסרי של גברים לנשים, נובע גם מהדרך השונה בה מגדלים בנים ובנות בחברה- נשים מתחנכות להשקיע ביחסים בין-אישיים ולגלות מחויבות לאחרים. אי השוויון המגדרי נוכח במערכת החינוך בישראל ובמקצוע ההוראה בו יש דומיננטיות של נשים, לגברים יש יתרון בקבלת תפקידי ניהול, לעומת השנים שמשתלבות בתפקידים פדגוגיים הנושאים אופי נשי (אדי-רקח, 2002; אדי-רקח ואיילון, 2004; Klenke, 2011). מחקרים מצאו כי נשים מקבלות פחות סמכות, פיקוח ועצמאות במקום העבודה וכן קידומן שונה מגברים אפילו אם הן שוות להם מבחינת הנתונים האישיים. יתר על כן, ייצוג הנשים בעולם הניהול קטן יותר וגם כאשר הן מיוצגות הן מנהלות בדרגים נמוכים בהיררכיה ופחות משפיעות על תהליכי קבלת החלטות (Glover, Bampus, Sharp & Munchus, 2002).

בתרבויות שונות ישנן תכונות פסיכולוגיות המאפיינות באופן סטריאוטיפי גברים ונשים. כפועל יוצא המודל החינוכי האוניברסאלי מבוסס על אידיאל גברי הכולל רציונאליות, ריחוק, דעתנות, אסרטיביות, תחרותיות ואינדיבידואליות, ומתעלם מגילויי רגשות בכלל, ובלימוד וחקירה בפרט (אלפרט, 2000). מחקרים שעסקו בסגנון הניהול של גברים ונשים גילו הבדלים באופן בו הם מנהיגים ארגונים

(Coleman, 2002; Klenke, 2011). אחת הדוגמאות להבדל בסגנון המנהיגות קשור לסוגיית המשמעת בבית הספר. מנהלות ומנהלים מדגישים מטרות שונות של המשמעת הבית-ספרית כמו גם דרכי מניעה וטיפול שונות. נשים נקטו בגישה משתפת, תוך שימת דגש על האקלים הבית ספרי ומקומה של המשמעת כחלק מתהליך התפתחותי של התלמיד כאזרח בחברה. מנגד, גברים נקטו בגישה רציונאלית, מרוחקת מעט, המדגישה ציות לכללים (עטייה ואופלטקה, 2007). ההבחנה בין המינים מקבלת משמעות לפי הנטייה- הנטייה הגברית קשורה בנקיטת יוזמה ("Agentic") ועוסקת באדם עצמו כפרט, ואילו הנטייה הנשית קשורה בשיתופיות ("Communal") ועוסקת בציפייה מנשים לתפקוד נשי המתבטא בעדינות, רכות, גילויי חמלה, ויתור והענקת שירותים שונים (קונל, 2009).

ממצאים החוזרים על עצמם במחקרים רבים מצביעים על נטייתן של מנהלות לשים במרכז פעולותיהן את היחסים עם הכפופים להן, להדגיש בתפיסת הניהול את ההוראה והלימוד, לבנות קהילה ולנקוט בסגנון דמוקרטי ושיתופי יותר מאשר מנהלים (פוקס והרץ-לזרוביץ, 1996; Coleman, 2002). דהיינו, סגנון הניהול הנשי מדגיש את עקרון הדאגה והאכפתיות (caring) ומתבטא בנדיבות, עזרה ושאיפה לרווחת הזולת (אלפרט, 2000; גילגן, 1995). מנהלות מדגישות יותר מגברים יעדים בתחומים חברתיים ואישיים וטובות יותר בהחדרת שינויים, הן מתמקדות בפיתוח התלמיד כאדם ופחות בהקשר לימודי (Grogan & Shakeshaft, 2010). זאת ועוד, סגנון המנהיגות הנשי מבטא מוסריות המבוססת על יצירת קשר אישי תוך גילוי רגישות ואכפתיות לזולת מתוך אחריות לצמצום קושי ומצוקה (עטייה ואופלטקה, 2007; פוקס והרץ-לזרוביץ, 1996; Gilligan, 1982).

מנגד, הציפייה מגברים היא להפגין גבריות מובחנת הבאה לידי ביטוי באגרסיביות, שאפתנות, הישגיות, תחרותיות, שתלטנות ודומיננטיות (קונל, 2009; Spector-Mersel, 2006). גברים מתוארים כבעלי יכולת ביצועית טובה יותר מנשים (Grogan & Shakeshaft, 2010), וחותרים לעבר סמכות ושליטה בלעדית ולביצוע מטרות מוגדרות מראש (אדי-רקח, 2002). בנוסף, המוסריות הגברית מבוססת על גבולות, עקרונות וריחוק (פרידמן, 1996).

מחקר שבחן תפיסות דומות ושונות של דימויי "הגבריות הנכונה" בקרב מורים יהודים וערבים מצא כי מנהל גברי נתפס כדם המשדר כוח, עוצמה, סמכות ונוכחותו בולטת בבית הספר. הציפייה ממנו הוא שיהיה אמין וישר בהתנהלותו ויתרחק מרכילות, המאופיינת כמעשה נשי. כמו כן, עליו להיות ממוקד בביצוע משימות והשגת מטרותיו ולהימנע מביטוי רגשות. אולם, מורים יהודים כללו בתפיסתם את הגבריות בניהול מונחים כמו הבעת רגשות, מוסריות, מקצועיות, הישגיות, כבוד לנשים והבנת עולמן (עראר ואופלטקה, 2013). על אף האמור, מורים ותלמידים מצפים לקשר הוגן, אתי ישר ושוויוני מצד

המנהל. יתר על כן, הציפייה היא כי מנהלים גברים יובילו את השיח הנוגע לצדק והגינות בבית הספר (Grogan & Shakeshaft, 2010).

באשר לשיפוט מוסרי במסגרת ניהול, מחקרים רבים שחקרו את הנושא לא הגיעו לממצאים עקביים ואף ספרות המחקר לא הצליחה לגלות תמימות דעים בנושא (Smith & Rogers, 2000). מחקרים אחדים מעידים כי אין הבדלים בין מנהלות ומנהלים בכל הקשור לאתיקה (McDonald & Pak, 1996; Sikula & Costa, 1994). מחקר אחר מצא כי יש הבדלי מגדר בתפקידי הניהול, וכי נשים יותר אתיות מגברים בכל הקשור (Glover, Bampus, Sharp & Munchus, 2002). מחקר אחר מצא כי הרמה האתית תלויה בהקשר- פעמים נשים מגלות רמה אתית גבוהה יותר, ופעמים אחרות אין הבדלים בין המינים (Loo, 2003). כמו כן, לא נמצאו כמעט ממצאים המעידים כי גברים אתיים יותר מנשים (Wahn, 2003). אולם, במערכת החינוך בישראל מהוות הנשים רוב מכריע מסך כוח ההוראה במערכת החינוך הממלכתית. דבר זה מקטין את השפעתם של הבדלים מגדריים בהן דנה הספרות המחקרית הבינלאומית העוסקת במגדר וחינוך (אופלטקה והרץ-לזרוביץ, 2011).

על אף האמור, ישנם מחקרים שמצאו כי לא קיימים הבדלים בסגנון הניהול בין גברים לנשים, ואם הם קיימים הם שוליים ומקורם בהתנהלות שונה במהלך הקריירה (Jirasinghe & Lyons, 1996; Mertz & McNeely, 1998). מחקרים אחרים מצאו כי מנהלות ומנהלים שונים באופן בו הם מנהלים ומפעילים אנשים, בשל תהליכי סוציאליזציה אישית והתנסויות שונות ולא בשל תכונות מולדות (Regan & Brooks, 1995; Shakeshaft, 1989). אפשרות אחת באמצעותה ניתן להסביר את אי-השוויון בסגנון הניהול בין גברים לנשים היא העובדה שנשים מאמצות את דפוסי הניהול הגבריים כאידיאל חינוכי, מטמיעות ומבליטות את סגנון הניהול הגברי (ינאי ופרידמן, 1995). אחד ההסברים לתופעה זו היא הנחיתות הנשית כלפי הגברים והרצון לבטל את חוסר ייצוגן היחסי במקצועות ניהוליים (פרידמן, 1999).

מסקירת הספרות עולה כי שלושת העולמות- ערכים, אתיקה והוראה קשורים כחוט השני בתרבות החילונית ובתרבות הדתית-לאומית, וכן בזרמי החינוך המרכזיים בישראל המהווים בבואה של אלו האחרונות. עם זאת, בכל אחת מהתרבויות ובכל אחד מזרמי החינוך ישנם תהליכי סוציאליזציה היוצרים הבחנה הנובעת מתפיסת עולם הקשורה לאורחות החיים וחינוך לערכים באופן שונה. על בסיס סקירת הספרות ניתן לשער כי אופיין ואפיון השונה של התרבויות המשליך על זרמי החינוך ותהליכי החינוך והחברות השונים, יעצב ערכים ונורמות שונים שהם נגזרת של תרבות המשנה. כמו כן, על רקע המחקרים בתחום הניהול והמגדר ניתן לשער כי מנהלות בהשוואה למנהלים יתמודדו אחרת עם דילמות אתיות.

שאלות והשערות המחקר:

1. כיצד מתמודדים מנהלי בתי ספר המשתייכים לתרבות החילונית עם דילמות אתיות בהשוואה למנהלים מהתרבות הדתית-לאומית?
השערת המחקר היא כי למנהלים מהתרבות החילונית תהיינה עמדות שונות כלפי התמודדות עם דילמות אתיות בהשוואה למנהלים מהתרבות הדתית-לאומית.
2. כיצד מתמודדים מנהלי בתי ספר מזרם החינוך הממלכתי עם דילמות אתיות בהשוואה למנהלים מזרם החינוך הממלכתי-דתי?
השערת המחקר היא כי למנהלים מזרם החינוך הממלכתי תהיינה עמדות שונות כלפי התמודדות עם דילמות אתיות בהשוואה למנהלים מהתרבות הדתית-לאומית.
3. כיצד מתמודדות מנהלות בתי ספר עם דילמות אתיות בהשוואה למנהלים?
השערת המחקר היא כי למנהלות תהיינה עמדות שונות כלפי התמודדות עם דילמות אתיות בהשוואה למנהלים.

שיטת המחקר

לצורך בירור הקשר שבין רמת דתיות, זרם חינוך ומגדר ובין עמדות מנהלי בתי-ספר כלפי התמודדות עם דילמות אתיות, נבחרה שיטת מחקר מעורבת (Mixed method). שילוב שיטתי של שיטות המחקר הכמותית והאיכותנית נמצא יעיל לשם הבנה מעמיקה של הנושא הנחקר, ניצול היתרונות ומזעור המגבלות של כל שיטה. שילוב זה מחזק את תוקף ומהימנות המחקר ומאפשר בו-זמנית העמקה וגמישות (Johnson, Onwuegbuize, & Turne, 2007).

שיטה זו מאפשרת מחקר יעיל בעל מהימנות גבוהה תוך שימוש בשיטות מחקר שונות במהלך המחקר- איסוף נתונים כמותי בשיטת הסקר יחד עם ראיונות חצי מובנים בשיטה איכותנית (Tashakkori & Teddie, 2003). רובו של המידע לגבי היקף ומגמת ההבדלים נאסף בשיטת הסקר, אך על מנת להשלים את המחקר ולקבל תמונה עשירה של ההצדקות והמניעים מאחורי העמדה, נערכו גם ראיונות חצי מובנים. מכאן שחלקו הארי של המחקר הינו כמותי והחלק המשלים- איכותני.

ב.1 אוכלוסיית המחקר

בחלק הכמותי הועברו שאלונים ל-110 מנהלי בתי ספר במהלך חודשים אפריל עד יוני בשנת 2015. שיטת הדגימה שהופעלה הינה דגימת "נוחות". בשיטת דגימה זו גויסו הנבדקים בשתי דרכים מרכזיות: כ-70% מהשאלונים התקבלו במסגרת קורס מנהלים במכללה אקדמית לחינוך באזור חיפה. כ-30% מהשאלונים התקבלו באמצעות שליחת השאלון לתיבת הדואר האלקטרוני האישית של מנהלי בתי ספר מרשות חינוך ממלכתיות וממלכתיות-דתיות מכל רחבי הארץ. התפלגות המנהלים באשר למשתנים הבלתי-תלויים המהווים את מאפייני הרקע הרלוונטיים על פי ספרות המחקר שנסקרה מוצגת בלוח מס' 1.

לוח 1. התפלגות מאפייני הרקע של המנהלים

| משתנה | קטגוריות | מס' משיבים (N=110) | אחוז המשיבים (%) |
|-------|----------|--------------------|------------------|
| גיל | 29 - 20 | 3 | 3% |
| | 39 - 30 | 22 | 20% |
| | 49 - 40 | 62 | 56% |
| | 59 - 50 | 17 | 15% |
| | 60 ומעלה | 6 | 6% |
| מגדר | זכר | 27 | 25% |
| | נקבה | 83 | 75% |

| | | | |
|-----|----|---------------|-------------|
| 59% | 65 | 1-5 שנים | ותק בניהול |
| 19% | 21 | 6-10 שנים | |
| 22% | 24 | 11 שנים ומעלה | |
| 61% | 67 | ממלכתי | השתייכות |
| 39% | 43 | ממלכתי-דתי | לזרם חינוך |
| 40% | 45 | חילוני | רמת דתיות |
| 60% | 65 | דתי-לאומי | |
| 43% | 47 | יסודי | שלב דרג בית |
| 33% | 37 | חטיבת ביניים | הספר |
| 24% | 26 | חטיבה עליונה | |

מהנתונים בלוח מס' 1 עולה כי רוב הנבדקים הם מנהלות (75%) עם ותק מועט יחסית בניהול, 1-5 שנים (59%) ונמצאות בטווח הגילאים 40-49 (56%). ממצא זה עולה בקנה אחד עם ספרות המחקר לגבי הפמיניזציה בניהול, המעלה כי במערכת החינוך הממלכתית בישראל מהוות הנשים רוב מכריע ודומיננטי מסך כוח ההוראה (אדי-רקח, 2002; אדי-רקח ואיילון, 2004; אופלטקה והרץ-לזרוביץ, 2011). באשר לגיל המנהלים, בדרך כלל אנשים מגיעים לניהול לאחר שביצעו מספר תפקידי קדם בבית הספר. לאור כך, ברורות קבוצות הקצה של טווח הגילאים שהן הקטנות ביותר: שלושה מהמנהלים (3%) הם בטווח הגילאים 20-29 שישה מהמנהלים (6%) הם בטווח הגילאים 60 ומעלה. רוב הנבדקים מנהלים בתי ספר יסודיים (43%) בחינוך הממלכתי (61%) אך מבחינת רמת דתיות רובם הגדירו עצמם כדתיים-לאומיים (60%).

ב.2 כלי המחקר

כלי המחקר הנבחר בחלק הכמותי הינו שאלון סגור (נספח, 1) המהווה התאמה ופיתוח של ספרות מקרים העוסקת בדילמות אתיות של עובדי חינוך (דושניק וצבר בן-יהושע, 2000; צבר בן-יהושע, 2007). פיתוח השאלון עבר מספר שלבים לשם תיקופו. בתחילה, השאלון אשר כלל דילמות מחיי בית הספר הועבר בקרב 20 מנהלים מכל מגזר במסגרת פיילוט. בסיכום ממצאיו אותרו אזורי עניין, היינו, דילמות שלגביהן הייתה הסכמה רחבה או אי הסכמה ברורה. לאחר מכן, ביקשנו משלושה מומחים שיש להם ניסיון עם חקר דילמות במערכת החינוך לבחון את השאלון באופן ביקורתי, להעיר הערות ולתקן². שתי ההמלצות

² תודתי למומחים שסייעו בתיקוף השאלון: ד"ר רמה קלור, מרכזת ארצית של רג"ב, תכנית המצוינים להוראה של משרד החינוך. ד"ר דיצה משכית, מפקחת בגף להכשרת עובדי הוראה. ד"ר יוסי בר, ראש היחידה לקידום ההוראה, אוניברסיטת חיפה.

המרכזיות שעלו בדבריהם היו לקטב ולהקצין את אפשרויות ההתמודדות המתוארות ולהציע שתי דרכי התמודדות בלבד שישקפו את העולם הערכי בצורה חדה וברורה. כמו כן, לאתר קווים משותפים באופן ההתמודדות עם הדילמות ועל בסיסם לבנות אשכולות דילמות העוסקים בהתנגשויות ערכיות שונות. השאלון עבר דרך המומחים בכמה גרסאות עד לגיבושו הסופי.

בשאלון שני חלקים, להלן פירוט שני חלקי השאלון והרציונאל להצגתם בפני הנבדקים: חלק ראשון- שאלון דמוגרפי הכולל שישה פריטים: גיל (לפי חמש קבוצות גיל), מגדר (גבר / אישה), ותק בניהול (לפי שלוש קבוצות ותק), השתייכות לזרם חינוך (ממלכתי/ ממלכתי-דתי), רמת דתיות (חילוני/ דתי-לאומי), שלב דרג בית הספר (יסודי, חטיבת ביניים, חטיבה עליונה). שאלות אלו נועדו לתת אפיון כללי של הנבדקים. חלק שני- שאלון סגור הכולל 10 פריטים שמטרתם לבחון את התמודדות המנהל עם תיאורי מקרה של דילמות אתיות. בחלק זה הוצגו עשרה מקרים של דילמות אתיות, כאשר לכל אחת מהדילמות הוצעו שתי דרכי התמודדות אפשריות. הנבדקים התבקשו לבחור בתשובה הקרובה ביותר לעמדתם בנושא. בשלב ניתוח הממצאים, עשר הדילמות חולקו לשלושה אשכולות שונים. הרציונאל בבניית שלושת האשכולות היה ליצור שלוש תמות מרכזיות בהן קיימת התנגשות ערכית סביב דילמות אתיות בבית הספר. אשכול ראשון- דילמות העוסקות בהתנגשות בין ערך השוויון לערך הרגישות לתלמיד: דילמת הקבלה למגמה: האם לקבל שתי תלמידות צבריות העומדות בממוצע הציונים ולשמור על שוויון או לקבל שתי תלמידות עולות שחסר להן חמש נקודות לממוצע הציונים בשם העדפה מתקנת? דילמת הטעות בהקלדת הציון: תלמידה ניגשת למורה לאחר שציונה תוקן לנמוך יותר עקב טעות אנוש של המורה, ומבקשת "פיצוי על עוגמת הנפש" על הסבל הנפשי שנגרם לה. דילמת התלמידה המשקיענית: תלמידה משקיענית וחרוצה אך נמוכה בהישגיה הריאליים, האם לתקן ציון מעלה? דילמת שיפוץ התעודה: תלמיד שחרג בהתנהגותו מכללי בית הספר והורד לו ציון, האם לתקן ציון בהתנהגות כשהדבר משפיע על עתידו?

אשכול שני- דילמות העוסקות בהתנגשות בין ערך חירות המורה לערך המחויבות לממסד, כגון: דילמת חשיפת הדעה הפוליטית: האם מורה רשאי לחשוף את דעותיו הפוליטיות בפני תלמידים? דילמת השירות בצה"ל: האם להשאיר מורה בצוות ההוראה לאחר ששיתף את תלמידיו כי לא שירת בצה"ל מטעמים אישיים? אשכול שלישי- דילמות העוסקות בהתנגשות בין ערך הסמכות לערך חירות התלמיד: דילמת מקצועות הבחירה: מה עושים כשהילד רוצה מגמת תיאטרון וההורים מחליטים על פיסיקה מוגבר? דילמת ההקבצות למתמטיקה: מה עושים כשרכזת השכבה חושבת שתלמיד לא מתאים לחמש יחידות במתמטיקה אך התלמיד מבטיח שיעשה מאמץ? דילמת תקנון בית הספר: מה תעשה המנהלת לנוכח תלמידה החורגת מקוד הלבוש בשעות אחר-הצהריים? דילמת אזרחות פעילה: האם ניתן לחייב תלמיד להתנדב? הצגת עשר נושאי הדילמות בחלוקה לאשכולות מוצגת בלוח מס' 2.

לוח 2. עשר נושאי הדילמות בחלוקה לאשכולות

| דילמות העוסקות בהתנגשות בין ערך השוויון לערך הרגישות לתלמיד | דילמות העוסקות בהתנגשות בין ערך חירות המורה לערך המחויבות לממסד | דילמות העוסקות בהתנגשות בין ערך הסמכות לערך חירות התלמיד |
|---|---|--|
| 1. דילמת הקבלה למגמה | 3. דילמת חשיפת הדעה הפוליטית | 4. דילמת מקצועות הבחירה |
| 2. דילמת הטעות בהקלדת הציון | 5. דילמת השירות בצה"ל | 6. דילמת ההקבצות למתמטיקה |
| 8. דילמת התלמידה המשקיענית | | 7. דילמת תקנון בית הספר |
| 10. דילמת שיפוץ התעודה | | 9. דילמת אזרחות פעילה |

כאמור, על מנת להשלים את המחקר ולקבל תמונה עשירה של ההצדקות והמניעים מאחורי העמדות, נערכו גם ראיונות חצי מובנים. המחקר האיכותני פרשני הינו כלי שכיח בחלק ניכר מהמחקרים הנעשים בתחום החינוך שכן גלום בו הפוטנציאל להציג תיאור עשיר של אופני החשיבה של אנשי חינוך והידע המעשי שלהם, תוך התבוננות בהתנהגות האנושית ליצירת ידע. מטרת המחקר האיכותני איננה לגלות את המציאות, אלא לחקור את פרשנויותיה השונות, כך שניתן יהיה לבנות תמונה שתאיר ותסביר את מורכבות התופעה (צבר בן-יהושע, 2007). הבחירה בשיטה זו מותאמת לשאלות המחקר שנוסחו כך שתאפשר לחשוף בצורה אמינה ומעמיקה את תפיסות המנהלים כלפי התמודדותם עם דילמות אתיות.

כלי המחקר הנבחר בחלק האיכותני הינו "ראיון מובנה למחצה" (נספח, 2). ראיון מסוג זה משלב בין שאלות החוקר לשיח העולה ומתפתח מול הנחקר. דהיינו, נוצר שילוב בין תכנון החוקר ובין הביצוע בפועל המושפע מהאינטראקציה מול הנחקר (גבתון, 2001). בנוסף, כלי זה נבחר בשל ההזדמנות שהוא מעניק למלל ולהעביר את ההתלבטויות והשיקולים העולים ביחס לדילמות. הדעת נותנת כי ההבדל באופן שבו ינהגו נשים וגברים, ישתקף לא רק בבחירת האפשרות בשאלון אלא גם בדרך שבה יצדיקו ויסבירו את פעולותיהם. ניתן לחשוב למשל על דילמה שבה נשים וגברים יציגו פתרון דומה אבל מטעמים שונים. כידוע, לראיון יש כוח להשמיע את קולם של הנחקרים, ולפתוח חלון למחשבותיהם, תפיסותיהם ורגשותיהם של המרואיינים (שקדי, 2003).

הראיון שנבנה במיוחד לצורך המחקר נפתח בשאלה כללית- "מהי לדעתך דילמה אתית?" וממשיך בעוד חמש שאלות ממוקדות בנושא הנחקר. "ספרי לי על דילמות אתיות נוספות בהן נתקלת כמנהלת בית ספר- כיצד התמודדת? מה היו שיקולייך?", "ספרי לי איזו הדרכה / הכשרה הנוגעת להתמודדות עם דילמות אתיות קיבלת כמנהלת?", "האם המורים הכפופים לך קיבלו הדרכה בנושא? כיצד את מדריכה אותם?", "ספרי לי כיצד ניתן לסייע למנהלים בהתמודדות עם דילמות אתיות בבית הספר?".

שאלות אלו נועדו לברר את אופן ההתמודדות של המרואיינות עם דילמות אתיות. נקודת המוצא הייתה כי התמודדות בדפוסים חוזרים מעידה על נוכחות רבה של דילמות אתיות מסוג מסוים, וכן שהמרואיינת מבינה את ההתנגשות הערכית הקיימת בעצם ההתמודדות. הראיון איפשר לבדוק מהו ההבדל בין מנהלת שמתמודדת עם דילמה באופן פשטני וחיצוני, לעומת מנהלת המייחסת חשיבות רבה להתנגשות הערכים ולחוסר השקט הפנימי הנובע מכך.

החלק השלישי של הראיון בדק את אופן ההתמודדות עם שלוש דילמות שהופיעו בחלק הכמותי ("הקבלה למגמה", "השירות בצה"ל" ו"אזרחות פעילה") המשויכות לשלושה אשכולות שונים. המנהלות התבקשו להסביר את בחירתן מבין שתי האפשרויות המוצעות, ולתאר את שיקוליהן, התלבטויותיהן ודרך חשיבתן. בדילמת הקבלה למגמה העוסקת בהתנגשות בין ערך השוויון לערך הרגישות לתלמיד, הן נדרשו להכריע האם לקבל שתי תלמידות צבריות העומדות בממוצע הציונים וכך לשמור על שוויון או לקבל שתי תלמידות, עולות חדשות, שחסרות להן חמש נקודות לממוצע הציונים בשם העדפה מתקנת. בדילמת "השירות בצה"ל" העוסקת בהתנגשות בין ערך חירות המורה לערך המחויבות לממסד, הן נדרשו להכריע האם להשאיר מורה בצוות ההוראה לאחר ששיתף את תלמידיו כי לא שירת בצה"ל מטעמים אישיים או האם לגרוע אותו. בדילמת "אזרחות פעילה" העוסקת בהתנגשות בין ערך הסמכות לערך חירות התלמיד, הן נדרשו להכריע האם לפטור תלמיד מהתנדבות כי אינו רוצה בכך או לחייבו להתנדב?

חשוב להדגיש כי אין בתשובות לשאלות אלו כדי לתת מענה לסוגיית ההתמודדות עם דילמות אתיות בכלל. שאלות אלו מציעות מידע על האופן בו מתמודדת המנהלת עם דילמה אתית מסוימת על שיקוליה ולבטיה. המטרה היא להבין את האופן שבו המנהלת תופסת את ההתמודדות עם הדילמה האתית, ולא למדוד את אופן ההתמודדות הישיר והמיידית או העקיף והלא מיידית ביחס לנושא בכלל. גישה זו מתרחקת מארגון חקירה סמויה ועקיפה אלא נותנת קרדיט לדיווח של הנחקרת על אופן התמודדותה עם דילמות אתיות.

3.3 הליך המחקר ואתיקה

משתתפי המחקר קיבלו הסבר מפורט אודות נושא המחקר ומטרותיו, תוך הבטחה לסודיות מוחלטת. הם הביעו את הסכמתם להשתתף בו. הסכמה מדעת הוא שלב שבו החוקר מבקש מהנחקרים להשתתף במחקר שלו. כאמור, בחלק הכמותי הועברו שאלונים ל-110 מנהלי בתי ספר במהלך חודשים אפריל עד יוני בשנת 2015. בחלק האיכותני רואיינו שש מנהלות (נספח, 3-8) אשר יוצגו בשמות בדויים, ונבחרו בשל נכונותן להתראיין ומתוך רושם שלי כי מדובר בנשים בעלות יכולת וורבלית עשירה ופתיחות, שתאפשר לחשוף את המתחולל בראשן בעת דילמה.

הראיונות התקיימו בבתי ספר ברחבי חיפה, בחדרים ובמועדים שתואמו מראש. כל זאת על מנת לאפשר תנאים אופטימאליים לביצוע מוצלח ומיטבי של הראיונות. כל ראיון נמשך כ-40 דקות. בהיבט האתי של המחקר, ראוי לציין כי לחוקר היכרות אישית עם שלוש מהמנהלות. כמו כן, החוקר משייך עצמו למגזר הממלכתי-דתי מבחינת רמת הדתיות אך משמש מחנך ומורה מקצועי בזרם החינוך הממלכתי.

ב.4 ניתוח הנתונים

בחלק הכמותי, לאחר ניתוח סטטיסטי ראשוני הוחלט להתמקד בשלושה מתוך ששת המשתנים הבלתי תלויים: רמת דתיות, השתייכות לזרם חינוך ומגדר. המבחנים הסטטיסטיים נערכו באמצעות תכנת SPSS. ראשית, בסטטיסטיקה תיאורית- ממוצעים וצילוחים פשוטים בין משתנים תלויים- המענה לדילמות, לבין משתני הרקע הבלתי-תלויים. לאחר מכן, סדרה של פרוצדורות שמטרתן לבדוק הבדלים (טי-טסט) וקשר (חי-בריבוע). בשלב הראשון, נבחנה כל דילמה בנפרד באמצעות מבחני chi square. בשלב השני בוצעו מבחני t על כל אשכול דילמות בנפרד, כאשר נבדקה הפרופורציה של בחירת המשיבים באחד מהערכים המתנגשים בכל אשכול דילמות (בחירה בשוויון, בחירה בסמכות, בחירה בחירות המורה).

בחלק האיכותני בוצע תהליך ניתוח אנליטי שמטרתו להעניק משמעות, פרשנות והכללה לתופעה הנחקרת (גבתון, 2001). ממצאי המחקר עובדו באמצעות שלושה קידודים: לאחר תמלול הראיונות ושכתובם, נעשה תהליך אנליטי של ניתוח התוכן אשר במהלכו סומנו היגדים בולטים בכל אחת משאלות הראיון. בקידוד הראשון, ההיגדים קובצו באופן שיטתי בלוח, לפי סדר שאלות הראיון. בקידוד השני, מוינו ההיגדים, ומתוכם עלו קטגוריות ראשוניות (נספח, 9). בקידוד השלישי, הקטגוריות זוקקו ומוינו מחדש בתוך שתי תמות מרכזיות המחולקות כל אחת לשלושה סעיפים.

ממצאים

המחקר הנוכחי אימץ גישה פרגמטית המשלבת שתי שיטות מחקר שונות- אפרט את ההיגיון המנחה אותה. גישה זו אינה מתייחסת למחקר איכותני וכמותי כדיכוטומיה אלא כרצף היסטורי הקשור בחקירה מדעית. תפיסה כזו מקנה לגיטימציה למיזוג רכיבים שונים משתי המסורות במערך מחקר אחד. המיזוג נעשה מתוך מגמה להשתמש בנקודות החוזק של כל אחת מהפרדיגמות באופן שישביח את המחקר (Biesta & Burbules, 2003). המצדדים בשילוב שיטות מחקר שונות במחקר אחד גורסים כי מודל מחקר מעורב משתמש בכוח הייחודי לכל סוגה, מתגבר על חלק מן החולשות הגלומות בכל מתודה ולפיכך עשוי להניב מחקר טוב יותר (Onwuegbuzie, 2002). גם בהצגת הנתונים נקטתי גישה פרגמטית- השלד של פרק הממצאים הוא החלק הכמותי והעיקרי, העשרתי אותו בממצאים מן הראיונות שנערכו עם המנהלות. כאמור, בחלק האיכותני רואיינו שש מנהלות (נספח, 3-8) אשר יוצגו בשמות בדויים, ונבחרו בשל נכונותן להתראיין ומתוך רושם כי מדובר בנשים בעלות יכולת ביטוי עשירה ועמוקה לצד פתיחות ונכונות לשיתוף פעולה. תכונות אלו נראו כמבטיחות את החשיפה של מערכות ההנמקה, ההצדקה והלכי החשיבה המתרחשים אצלן במקרה של היתקלות בדילמה. תחילה, תוצג ההגדרה לדילמה אתית כפי שעלתה מדיווחי המנהלות. הגדרת הנחקרות כוללת התייחסות לשני רכיבים: הרכיב הראשון מתייחס להגדרת דילמה אתית באופן תיאורטי כקשורה בערכים המתנגשים זה בזה. הרכיב השני, מתייחס להגדרת דילמה אתית באמצעות דוגמא מעשית מחיי המנהלות. מהותו של כל רכיב תיבחן בדברי המרואיינות וביחס להגדרה האקדמית.

1.1 הגדרת דילמה אתית על ידי הנחקרות

המרואיינות, בהתייחסותן לרכיב הערכי, מדגישות את ההתנגשות בין שני ערכים בבואן להתמודד עם דילמה אתית. ההסכמה לגבי היותה של הדילמה קשורה בהתנגשות בין ערכים הייתה משותפת לכל המרואיינות במחקר.

חנה, מנהלת בית ספר, התייחסה בדבריה להתנגשות בין ערכים הקשורה בבחירה וביתור, אך האופן בו התייחסה הינו פשטני למדי ומתואר בצורה חיצונית:

החוקר: "מהי לדעתך דילמה אתית?"

חנה: "התנגשות של ערכים שעומדים זה מול זה. אין בחירה מושלמת, כרוכה בויתור.

צריך לבחור אותה בהתאם לאפשרויות הקיימות. הבחירה היא נגזרת של עולם

הערכים של הבחור. אין בחירה אחת נכונה".

ענבר, מנהלת בית ספר, התייחסה אף היא להתנגשות הפנימית ואף הדגימה בדבריה שני ערכים מתנגשים:

ענבר: "דילמה יש בה שני ערכים שמתנגשים כמו למשל טובת הילד מול גמישות כללים וחוקים. בעבודה שלנו כמנהלים בבתי ספר אנו נתקלים הרבה פעמים בדילמות אתיות".
זהבית, מנהלת בית ספר, העמיקה והתייחסה להתנגשות הערכית המתרחשת בתוככי המנהל פנימה:
זהבית: "דילמה שיוצרת קונפליקט אצל המנהל ועלולה לפגוע באנשים. בעיה מוסרית ויש סכנה שייפגעו הגורמים המעורבים בדרך ישירה או עקיפה".

מלכה, מנהלת בית ספר, התייחסה באופן העמוק ביותר תוך שהיא חושפת בצורה גלויה כי דילמה אתית גורמת לערעור הביטחון שלה. בנוסף, הדילמה יוצרת תהליך חשיבה שבמרכזו התלבטות בין האופן שבו היא רואה את הערכים המופיעים בדילמה בכלל לבין התנגשותם, כפי שהיא מתבטאת בדילמה:

מלכה: "דילמה שמתנגשת עם ערכים ונוגדת את קו החשיבה שלי או המוטו או העמדות שאני מאמינה בהם...מעמידה אותי במצב בו אני נדרשת לחשוב מחדש על הערכים שאני מאמינה בהם, על האמת שלי. לפעמים אני נשארת נאמנה לערכים שאני מכירה ומיישמת, ולעיתים אני מגלה פתיחות מחשבתית ומקדמת דווקא ערכים שלא חשבתי עליהם. השינוי הוא בהתאם לסיטואציה ולשיח שאני מנהלת על אנשים שמשפיעים על עמדותיי".

אם כן, ההגדרה האינטואיטיבית של המנהלות הולמת את ההגדרה המופיעה בספרות המחקרית שלפיה, דילמה אתית קשורה בהתנגשות בין שני ערכים או יותר. מנקודה זו שבה הייתי בטוח שאנו מדברים על אותה הגדרה בדיוק, יכולתי להמשיך בביטחון לשאר שאלות הראיון. כמו כן, המוטיב של בחירה וויתור עומד במרכז של הדילמה, היות וההכרעה בהתמודדות מאפשרת בחירה בערך מסוים על פני משנהו ובאותה מידה מדגישה את הויתור שנעשה. מעניינים במיוחד דבריה של מלכה כי הדילמה יוצרת מצב בו היא בוחנת את הערכים באופן המוכר לה, לעומת האופן בו הם מתנגשים בדילמה, דבר המעורר חשיבה מחודשת על מטען הערכים האישי שלה.

2.ג הגדרת דילמה אתית באמצעות דוגמא

סנונית ואליזבת הגדירו דילמה אתית באמצעות דוגמא הקשורה ליחסי הורים ומנהלת. שתיהן התייחסו להתערבות הורים בהחלטות המנהלת- סנונית לבחירת מחנכת לכיתה, ואליזבת לשיבוץ תלמידים בכיתות מצוינות:

סנונית: "הורים שביקשו מחנכת מסוימת. זו דילמה אתית כי הדבר משפיע על תדמית בית הספר בפני ההורים והציבור הרחב. אם אני כמנהלת בית הספר אתן להורים את כל מה שהם רוצים, זה נראה כאילו ההורים מקבלים את מה שהם רוצים. מדובר באתיקה מקצועית כי זה נוגע ביחס שלי כמנהלת למורה. זו דילמה שמתנגשים בה הרגישות לסביבה עם המחויבות כלפי המערכת..."

אליזבת: "הסללה לכיתה דיגיטלית ולכיתות מצוינות, כאשר בשאר הכיתות יש נפולת. יש לנו מנעד סוציו-אקונומי מאוד רחב בבית הספר. בתים שהם ארמון מול קרוואן דולף באותה עיר...הדילמה היא שההורים האלה אומרים לי חד וחלק שאם הילדים לא ייכנסו לכיתות המובחרות הם לא באים לבית הספר... זו דילמה בין טובת הילד לטובת הארגון".

אליזבת הביאה דוגמא נוספת הקשורה ביחסי מורים ומנהלת הנוגעת למורה שאינה נאמנה לצוות:

אליזבת: "דילמה מאוד קשה עם מורה שהיא לא אמינה. כולם יודעים שהיא לא אמינה... היא מדליפה מהשיבות ומצד שני היא מאוד תורמת ומאוד פעילה... אנו יודעים שזה יגרור סערה והיא עלולה לסחוף אחריה. דילמה בין טובת המערכת לטובת הפרט...דילמה מאוד קשה... דילמה מאוד קשה..."

ענבר הביאה שתי דוגמאות הקשורות ליחסי מורים ותלמידים:

ענבר: "...אנחנו צריכים להתגמש לטובת הכלת ילדים ולחרוג מהמוסכמות המקובלות. כמו במקרים של מועדים נוספים למבחנים שלא אמורים להינתן, תיקון עבודות. עוד דוגמא שאנו לא מתפשרים על הגעה לבית הספר עם תלבושת אחידה ויש מקרים יוצאים מן הכלל שעלינו להעלים עין בעקבות סיפור משפחתי קשה של תלמיד".

מעניין לראות כי כאשר מבקשים מן המנהלות להגדיר דילמה אתית, הסיפור הראשון העולה בדעתן קשור בהתערבות הורים. נראה כי חזית עימות זו היא שכיחה ומרה בחייהן של המנהלות. בנוסף, סוג כזה של התערבות מאיים על היושרה המקצועית שלהן ומכאן על מעמדן הפרופסיונאלי. בתוך כך המנהלות מגלות רגישות רבה לנפשות הפועלות העלולות להיפגע מהתערבות הורים- בין אם מדובר במורה שהורים מתערבים בשיבוצה בכיתה מסוימת או בין אם מדובר בתלמידים העלולים להיפגע מבחינה לימודית, בשל רצונם של ההורים לשבצם בכיתות מצוינות בשם היוקרה כשאין להם את הכישורים לכך. בראיון הורגשה הסערה והחששות הרבים המלווים את המנהלות בהתלבטותן.

בעוד שהראיונות אפשרו את ההתרשמות מן המעורבות הרגשית העמוקה בכל אחד מהמקרים שתיארו המנהלות, הרי שהחלק הכמותי נתן לנו מידע אחר, שהוא תוצר של קיבוץ תשובות של מנהלים רבים. תחילה תוצג התפלגות כללית של תשובות המנהלים בכל אחת מהדילמות, ולאחר מכן כל השערה תוצג בנפרד באופן הבא: שלוש הטבלאות הראשונות יציגו את ממצאי כל אחת מהדילמות בכל אחד מהאשכולות. הטבלה הרביעית תציג את פרופרציית הבחירה של המשיבים באחד מהערכים המתנגשים בכל אשכול דילמות (בחירה בשוויון, בחירה בסמכות, בחירה בחירות המורה). תוך כדי הצגת הממצאים הכמותיים יוצגו בד בבד הממצאים האיכותניים שיישפכו אור על הנושא.

ג. 3 התפלגות כללית של תשובות המנהלים

לוח 3. התפלגות כללית של תשובות המנהלים בכל אחת מהדילמות

| מנהלים (N=110) | | שתי האפשרויות המוצעות | דילמה |
|----------------|-------------|---|------------------------|
| מספר משיבים | אחוז משיבים | | |
| 51 | 46% | א. יש לאפשר שוויון הזדמנויות ולהישאר נאמנים להחלטה לקבל על בסיס הציונים הגבוהים, לכן יש לקבל את שתי התלמידות ה"צבריות" ולדחות מחוסר מקום את התלמידות, העולות החדשות. | 1. הקבלה למגמה |
| 59 | 54% | ב. יש לקיים העדפה מתקנת לטובת קבוצות מוחלשות, לכן יש לקבל את שתי התלמידות, העולות החדשות, ולבשר ל"צבריות" שעליהן לחפש מגמה אחרת. | |
| 74 | 67% | א. הטעות הינה טעות אנוש, המורה התנצלה, אי אפשר בגינה להעלות ציון בכימיה. | 2. הטעות בהקלדת הציון |
| 36 | 33% | ב. המורה צריכה "לפצות" את התלמידה בשל הטעות, היא גרמה סבל נפשי ולכן עליה לתת לתלמידה שנכשלה לפחות ציון עובר (55). | |
| 44 | 40% | א. המורה אבי ביצע את תפקידו כהלכה - מורה רשאי לחשוף את עמדותיו הפוליטיות בפני תלמידים. | 3. חשיפת הדעה הפוליטית |
| 66 | 60% | ב. המורה אבי לא ביצע תפקידו כהלכה - מורה אינו רשאי לחשוף את עמדותיו הפוליטיות בפני תלמידים. | |
| 20 | 18% | א. אתם ההורים, הנער בחזקתכם עד סיום לימודיו, לכן ההחלטה הסופית היא בידיכם. | 4. מקצועות הבחירה |
| 90 | 82% | ב. אתם ההורים אך ההחלטה נוגעת לבנכם - לתחומי העניין ואיכות חייו, לכן ההחלטה הסופית היא שלו. | |
| 37 | 34% | א. אין הצדקה לגריעה מצוות ההוראה מפני שהשירות בצה"ל אינו רלוונטי לקבלת משרת ההוראה. | 5. השירות בצה"ל |
| 73 | 66% | ב. יש הצדקה לגריעה מצוות ההוראה, מפני ששירות חובה בצה"ל הינו מתוקף חוק. יתר על כן, כל מורה הוא מחנך ולכן אי אפשר להעמיד סרבן גיוס מול כיתה שעתידה יום אחד להתגייס לשירות חובה בצה"ל כחוק. | |
| 55 | 50% | א. רכזת המקצוע הינה האישיית הפרופסיונאלית בכל הקשור למתמטיקה ולכן ההחלטה בידיה. | 6. ההקבצות למתמטיקה |
| 55 | 50% | ב. התלמיד הוא "ילד גדול" ויכול להחליט עבור עצמו. הוא גם זה אשר יישא בתוצאות במקרה של כישלון. לכן יש לתת לו את החופש לבחור. | |
| 14 | 13% | א. דינה נדרשת לעמוד בקוד הלבוש המקובל בבית הספר גם מעבר לשעות הלימודים. | 7. תקנון בית הספר |
| 96 | 87% | ב. דינה נדרשת לעמוד בקוד הלבוש המקובל בבית הספר בשעות הלימודים בלבד. | |
| 26 | 24% | א. יש להעריך את הישגי התלמידים על פי אותו קנה מידה אובייקטיבי - אם הישגיה נמוכים, הם ישקפו את ציונה בתעודה לכן אין להעלות את הציון. | 8. התלמידה המשקיענית |
| 84 | 76% | ב. יש לתגמל על ההשקעה והנכונות לעבוד, לכן יש להעלות את הציון. | |
| 93 | 85% | א. הייתי מחייב את יוסי להתנדב - זהו חינוך לערכים ומתוך שלא לשמה - יבוא לשמה. | 9. אזרחות פעילה |
| 17 | 15% | א. הייתי פוטר את יוסי - אי אפשר להכריח להתנדב, זהו עניין בליבו של האדם והבחירה בידי. | |
| 43 | 39% | א. יש להוריד לגיל ציון בהתנהגות אפילו אם מדובר באירוע חד פעמי שכן אי אפשר להתכחש להתרחשותו. | 10. שיפוץ התעודה |
| 67 | 61% | ב. יש מקום לשפץ את התעודה ולתקן כך שלא יורד לו ציון בהתנהגות. | |

מלוח 3 עולה כי באשכול הדילמות העוסק בהתנגשות בין ערך השוויון לערך הרגישות לתלמיד (דילמות מספר 1, 2, 8 ו-10) עולה כי כאשר מתנגש הערך של שוויון עם הערך של גילוי רגישות לתלמיד, נוטים המנהלים יותר לגילוי רגישות לתלמיד מאשר לשוויון. לדוגמא, בדילמה מספר 8, "התלמידה המשקיענית", כרבע מהמנהלים (24%) גרסו כי יש להעריך את הישגי התלמידים על פי אותו קנה מידה אובייקטיבי, בעוד שכמעט פי שלושה מהם (76%) סברו כי יש לתגמל על ההשקעה והנכונות לעבוד. דוגמא נוספת היא דילמה מספר 10, "שיפוץ התעודה"- כשליש מהמנהלים (39%) סברו כי יש להשאיר את הציון בהתנהגות על כנו, בעוד שיותר ממחציתם (61%) טענו כי יש מקום לתקן את הציון בהתנהגות.

באשכול הדילמות העוסק בהתנגשות בין ערך חירות המורה לערך המחויבות לממסד (דילמות מס' 3 ו-5) עולה כי כאשר מתנגש הערך של חירות המורה עם הערך של המחויבות לממסד, נוטים המנהלים יותר למחויבות לממסד מאשר לחירות המורה. לדוגמא, בדילמה מספר 5, "השירות בצה"ל", כשליש מהמנהלים (33%) טענו שהשירות בצה"ל אינו רלוונטי לקבלת משרת הוראה. לעומת זאת, כמעט פי שניים מהם (67%) סברו כי יש הצדקה לגריעת מורה מצוות ההוראה במידה ולא שירת בצה"ל. דוגמא נוספת היא דילמה מספר 3, "חשיפת הדעה הפוליטית". בעוד שכפחות ממחצית מהמנהלים (40%) גרסו כי המורה רשאי לחשוף את דעותיו הפוליטיות בפני תלמידים, יותר ממחציתם (60%) סברו כי המורה אינו רשאי לשתף את תלמידיו בדעותיו הפוליטיות.

באשכול הדילמות העוסק בהתנגשות בין ערך הסמכות לערך חירות התלמיד (דילמות מספר 4, 6, 7 ו-9) נמצא כי כאשר מתנגש ערך הסמכות עם ערך חירות התלמיד, נוטים המנהלים יותר לחירות התלמיד מאשר לסמכות. לדוגמא: בדילמה מספר 7, "תקנון בית הספר", סברו כשמינית מהמנהלים (13%) כי המחויבות לתקנון היא גם מעבר לשעות הלימודים, בעוד שכמעט פי שבעה מהם (87%) גרסו כי תלמידים נדרשים לעמוד בקוד הלבוש המקובל בשעות הלימודים בלבד. דוגמא נוספת היא דילמה מספר 4, "מקצועות הבחירה". בעוד שכחמישית מהמנהלים (18%) סברו כי ההחלטה הסופית בבחירת המגמה היא של ההורים, כמעט פי חמישה מהם (82%) טענו כי ההחלטה בנוגע לבחירת המגמה היא של התלמיד.

4.ג דילמות אתיות מעולמן של המנהלות

בעוד שבחלק הכמותי נכפתה על הנחקרים הפעלת שיפוט לגבי שורה של דילמות, בראיונות התבקשו המנהלות לתאר דילמות שהן נתקלות בהן במהלך עבודתן באופן חופשי.

הדילמות שהעלו הנחקרות נגעו לשני נושאים מרכזיים: יחסי מורים ומנהלת ויחסי תלמידים / הורים ומורים. שתי דילמות נוספות עסקו ביחסי מנהלת והורים.

המנהלות התייחסו לקושי בהתמודדות עם מורה הפוגמת בתפקוד התקין של המערכת הבית ספרית בדרכים שונות- ירידה בתפקוד או תפקוד לקוי המבטא חוסר לויאליות לבית הספר או לעומדת בראשו:

מלכה: "הסגנית הנוכחית שלי התמודדה יחד איתי על תפקיד ניהול בית הספר. בעקבות ירידה בתפקודה עקב בחירתי הייתה לי דילמה האם להדיח אותה מתפקידה או מאידך לשוחח איתה ולנסות להגיע לעמק השווה. זו החלטה לא פשוטה...אני פוגעת לה בתדמית, פוגעת לה בשכר. מעבר לתחושה של הפגיעה האישית יש פה גם פגיעה בתפקוד של בית הספר, דבר שאני לא מקבלת בשום פנים ואופן. הסברתי לה את ההשלכות שיכולות להיות ונתתי לזמן לעשות את שלו וזה הצליח".

ענבר: "בצוות המורים, למשל שאני יודעת שיש מורים שמאחרים לעבודה, או שאין להם מוסר עבודה גבוה. לעיתים אין ברירה וצריך להעלים עין, אם מדובר במורה מאוד מוערך על ידי הצוות, הכיתה והמורים...זה שהוא מאחר מבחינתי זו בעיה אתית, אבל אני סופגת את זה ומתעלמת".

שתיים מן המנהלות התייחסו לקושי בהתמודדות עם מוסר עבודה לקוי של מורים ואף הודעה על הפסקת עבודה עקב כך:

אליזבת: "עכשיו אני חווה בעיקר דילמות של להגיד לאנשים שהם לא ממשיכים אצלנו והם יצטרכו לחפש מקום עבודה חדש. אני יודעת שאותה בחורה צריכה לקבל פרנסה, אני מרגישה שלא עזרתי לה להתפתח".

זהבית: "הרבה פעמים יש לצוות נטייה לדבר בצורה לא הולמת, וצריך לעצור זאת. כל זאת כדי לשמור על אתיקה מקצועית והתנהלות מקצועית. היבטים של צנעת הפרט, מקצועיות, אתיקה והוגנות. לכבד את האנשים, לדבר בצורה עניינית, לראות תמיד את טובת הילד.

עולה כי הנחקרות בהבאתן דוגמאות לדילמות אתיות התייחסו לדילמות הקשורות ביחסים בין מנהלת ומורים בדגש על פגיעה במערכת. דוגמאות אלו מזכירות את הגדרת דילמה אתית באמצעות דוגמא שהובאה בחלק הקודם. דהיינו, ישנו דמיון רב בין ההגדרה התיאורטית והמעשית של דילמה אתית ובין רוב הדוגמאות בהן בחרו הנחקרות העוסקות בפגיעה בשלמותה של המערכת. גם כאן למרות הקושי והמחויבות למערכת, גילו המנהלות רגישות רבה למצבן האישי של המורות, דבר שהקשה עליהן לקבל החלטה מיידית בנושא.

בדילמות הקשורות במורים ותלמידים, המנהלות הדגישו את טובת הילד כערך מוביל. למרות הקושי, החוצפה, התעוזה, שבירת הכללים וחציית הגבולות, המנהלות גילו רגישות לטובת הילד ולשמירת ביטחונו:

ענבר: "השיקולים שמובילים אותי הם טובת הילד, רוב הפעמים הסתכלות על טובת הילד וההצלחה שלו. לעיתים כשאני לא רוצה לעבור על החוק, שמירה על המוסכמות ואי ביצוע דברים שמנוגדים לחוק. כמו למשל תלמיד שלא שילם לטיול...מצד אחד אני חייבת להוציא אותו מתוקף חוק שמא מדובר בבעיה כלכלית כדי לא לעבור על החוק. מצד שני, אני יודעת שאין בעיה כלכלית".

זהבית: "ילד שלא מתנהג לפי כללי בית הספר- האם להוציא אותו ממועצת תלמידים? השעינו אותו לתקופה והחזרנו אותו. הסיבה לכך היא שילד בכיתה ו' כל החיים חיכה לכך, ובסוף לא עמד בזה.

אותו הדבר לגבי נבחרות ספורט- האם לקבל מצטיינים או גם אחרים שאינם מצטיינים? הנטייה שלי היא להכניס גם את מי שרוצה ופחות מתאים אבל לא על חשבון ילד מצטיין". אליזבת: "...למשל בבתים שקשה לנו לפנות אליהם נושא השעיות. אני יודעת שעדיף שיהיה בבית הספר ולא בבית. דילמה אם לדווח בכלל".

חנה: "הורים- תביעות ודרישות שדברים ילכו כמו שהם רוצים, בקשות שנוגעות בילדים הפרטיים שלהם. דבר שעלול לפתוח פתח שאסור לנו לפתוח. מה שמוביל אותנו הוא סל עקרונות והולכים בין הטיפות. המטרה היא להיות ישרים ואמיתיים ולעשות טוב כשטובת התלמיד עומדת לנגד עינינו".

אליזבת, העלתה שני נושאים נוספים שלא עלו אצל שאר המנהלות:

אליזבת: "בעלי תפקידים בבית הספר- בין רכזות המקצוע ומורים חדשים. אפשר לחשוב גם על דילמות של מורה מול המשפחה שלו- שעות העבודה, יש הרבה דילמות גם עם המשפחה. לדוגמא יציאה לטיול שנתי וההיעדרות למשך מספר ימים מהבית".

אם כן, המנהלות הדגימו בעיקר דילמות הקשורות ביחסי מנהלת ומורים וקהילת התלמידים/ ההורים ומורים. ניתן לראות כי רוב הדילמות קשורות במורים המתמודדים מול רמה ממונה, רמה כפופה וההורים שמהווים גורם חיצוני אך מעורב ומכריע בהתנהלות הבית ספרית. המנהלות הזכירו בחטף את החריגה מהכללים, את שבירת המוסכמות ושמו במרכז את טובתו של הילד וגילוי הרגישות כלפיו אף אם מדובר היה בחריגה בוטה מהנהלים המקובלים, ואם נרצה מהנורמה הרצויה.

5.ג השערה ראשונה: הבדלים בין תרבויות- החילונית והדתית-לאומית

שאלת המחקר הראשונה ביקשה לבחון כיצד מתמודדים מנהלי בתי ספר חילוניים עם דילמות אתיות בהשוואה למנהלים דתיים-לאומיים. ההשערה היא כי מנהלים חילוניים יבטאו עמדות שונות כלפי התמודדות עם דילמות אתיות בהשוואה למנהלים דתיים-לאומיים.

לוח 4. התפלגות תשובות המנהלים בדילמות באשכול שעוסק בהתנגשות בין ערך השוויון לערך הרגישות

לתלמיד- מנהלים חילוניים בהשוואה למנהלים דתיים-לאומיים

| ערכי χ^2 (df=1) | מנהלים דתיים- לאומיים | | מנהלים חילוניים | | שתי האפשרויות המוצעות | דילמה |
|-------------------------|--------------------------|----------------|-----------------|----------------|--|-------|
| | מספר משיבים | אחוז משיבים | מספר משיבים | אחוז משיבים | | |
| 0.113 | 31 | 47.7% | 20 | 44.4% | א. יש לאפשר שוויון הזדמנויות ולהישאר נאמנים להחלטה לקבל על בסיס הציונים הגבוהים, לכן יש לקבל את שתי התלמידות | 1 |

| | | | | | | |
|-------|-------|----|-------|----|--|----|
| | | | | | ה"צבריות" ולדחות מחוסר מקום את התלמידות, העולות החדשות. | |
| | 52.3% | 34 | 55.6% | 25 | ב. יש לקיים העדפה מתקנת לטובת קבוצות מוחלשות, לכן יש לקבל את שתי התלמידות, העולות החדשות, ולבשר ל"צבריות" שעליהן לחפש מגמה אחרת. | |
| 0.882 | 70.8% | 46 | 62.2% | 28 | א. הטעות הינה טעות אנוש, המורה התנצלה, אי אפשר בגינה להעלות ציון בכימיה. | 2 |
| | 29.2% | 19 | 37.8% | 17 | ב. המורה צריכה "לפצות" את התלמידה בשל הטעות, היא גרמה סבל נפשי ולכן עליה לתת לתלמידה שנכשלה לפחות ציון עובר (55). | |
| 0.084 | 24.6% | 16 | 22.2% | 10 | א. יש להעריך את הישגי התלמידים על פי אותו קנה מידה אובייקטיבי- אם הישגיה נמוכים, הם ישקפו את ציונה בתעודה לכן אין להעלות את הציון. | 8 |
| | 75.4% | 49 | 77.8% | 35 | ב. יש לתגמל על ההשקעה והנכונות לעבוד, לכן יש להעלות את הציון. | |
| 0.026 | 38.5% | 25 | 40.0% | 18 | א. יש להוריד לגיל ציון בהתנהגות אפילו אם מדובר באירוע חד פעמי שכן אי אפשר להתכחש להתרחשותו. | 10 |
| | 61.5% | 40 | 60% | 27 | ב. יש מקום לשפץ את התעודה ולתקן כך שלא יורד לו ציון בהתנהגות. | |

תוצאות מבחני chi square המוצגות בלוח 4 מעלות כי בשלוש מתוך ארבע הדילמות נטיית המנהלים משתי הקבוצות באופן דומה היא להעדפת גילוי רגישות לתלמיד על פני העדפת שוויון. עם זאת, הבדלים אלו אינם מובהקים.

לוח 5. התפלגות תשובות המנהלים בדילמות באשכול שעוסק בהתנגשות בין ערך חירות המורה לערך המחויבות לממסד - מנהלים חילוניים בהשוואה למנהלים דתיים-לאומיים

| ערכי χ^2 (df=1) | מנהלים דתיים לאומיים | | מנהלים חילוניים | | שתי האפשרויות המוצעות | דילמה |
|-------------------------|-------------------------|----------------|-----------------|----------------|--|-------|
| | מספר משיבים | אחוז משיבים | מספר משיבים | אחוז משיבים | | |
| 0.627 | 24 | 36.9% | 20 | 44.4% | א. המורה אבי ביצע את תפקידו כהלכה- מורה רשאי לחשוף את עמדותיו הפוליטיות. | 3 |
| | 41 | 63.1% | 25 | 55.6% | ב. המורה אבי לא ביצע תפקידו כהלכה- | |

| | | | | | | |
|---------|-------|----|-------|----|---|---|
| | | | | | מורה אינו רשאי לחשוף את עמדותיו הפוליטיות. | |
| 7.937** | 23.1% | 15 | 48.9% | 22 | א. אין הצדקה לגריעה מצוות ההוראה מפני שהשירות בצה"ל אינו רלוונטי לקבלת משרת ההוראה. | 5 |
| | 76.9% | 50 | 51.1% | 23 | ב. יש הצדקה לגריעה מצוות ההוראה, מפני ששירות חובה בצה"ל הינו מתוקף חוק. יתר על כן, כל מורה הוא מחנך ולכן אי אפשר להעמיד סרבן גיוס מול כיתה שעתידה יום אחד להתגייס לשירות חובה בצה"ל כחוק. | |

**p<.01

מלוח 5 עולה כי מתוך הדילמות שעוסקות בהתנגשות בין ערך חירות המורה לערך המחויבות למסד, רק בדילמה מספר 5, "השירות בצה"ל", קיים הבדל מובהק בין מנהלים חילוניים למנהלים דתיים-לאומיים ($X^2=7.937, P<0.01$). בעוד שכמחצית מהמנהלים החילוניים (51.5%) שוללים את גריעת המורה מצוות ההוראה, רוב המנהלים הדתיים-לאומיים (76.9%) מצדדים בכך.

לוח 6. התפלגות תשובות המנהלים בדילמות באשכול שעוסק בהתנגשות בין ערך הסמכות לערך חירות התלמיד- מנהלים חילוניים בהשוואה למנהלים דתיים-לאומיים

| ערכי χ^2 (df=1) | מנהלים דתיים- לאומיים | | מנהלים חילוניים | | שתי האפשרויות המוצעות | דילמה |
|-------------------------|--------------------------|----------------|-----------------|----------------|--|-------|
| | מספר משיבים | אחוז משיבים | מספר משיבים | אחוז משיבים | | |
| 4.421* | 16 | 24.6% | 4 | 8.9% | א. אתם ההורים, הנער בחזקתכם עד סיום לימודיו, לכן ההחלטה הסופית היא בידיכם. | 4 |
| | 49 | 75.4% | 41 | 91.1% | ב. אתם ההורים אך ההחלטה נוגעת לבנכם- לתחומי העניין ואיכות חייו, לכן ההחלטה הסופית היא שלו. | |
| 0.940 | 35 | 53.8% | 20 | 44.4% | א. רכזת המקצוע הינה האישיות הפרופסיונאלית בכל הקשור למתמטיקה ולכן ההחלטה בידיה. | 6 |
| | 30 | 46.2% | 25 | 55.6% | ב. התלמיד הוא "ילד גדול" ויכול להחליט עבור עצמו, הוא גם זה אשר יישא בתוצאות במקרה של כישלון ולכן יש לתת לו את החופש לבחור. | |
| 7.566* | 13 | 20.0% | 1 | 2.2% | א. דינה נדרשת לעמוד בקוד הלבוש | 7 |

| | | | | | | |
|-------|-------|----|-------|----|--|---|
| | | | | | המקובל בבית הספר גם מעבר לשעות הלימודים. | |
| | 80.0% | 52 | 97.8% | 44 | ב. דינה נדרשת לעמוד בקוד הלבוש המקובל בבית הספר בשעות הלימודים בלבד. | |
| 0.001 | 84.6% | 55 | 84.4% | 38 | א. הייתי מחייב את יוסי להתנדב- זהו חינוך לערכים ומתוך שלא לשמה- יבוא לשמה. | 9 |
| | 15.4% | 10 | 15.6% | 7 | ב. הייתי פוטר את יוסי- אי אפשר להכריח להתנדב, זהו עניין בליבו של האדם והבחירה בידיו. | |

* $p < .05$

מלוח 6 נראה כי מתוך הדילמות שעוסקות בהתנגשות בין ערך הסמכות לערך חירות התלמיד, רק בשתיים מן הדילמות קיים הבדל מובהק בין מנהלים חילוניים לדתיים-לאומיים. בדילמה 4, "מקצועות הבחירה", קיים הבדל מובהק בין מנהלים חילוניים לדתיים-לאומיים ($X^2=4.421, P<0.05$). בזמן שכשלושה רבעים מהמנהלים הדתיים-לאומיים (75.4%) מצדדים בכך שחופש הבחירה הוא של התלמיד ולא של הוריו, כמעט כל המנהלים החילוניים (91.1%) מצדדים בכך. כמו כן, בדילמה מספר 7, "תקנון בית הספר", קיים הבדל מובהק בין מנהלים חילוניים לדתיים-לאומיים ($X^2=7.566, P<0.05$). בעוד שרוב המנהלים הדתיים-לאומיים (80%) מסכימים כי קוד הלבוש מחייב בשעות הלימודים בלבד, כל המנהלים החילוניים פרט למנהל אחד (97.8%) מסכימים בנוגע לכך.

לוח 7. ממוצעים, סטיות תקן והבדלים באופני ההתמודדות עם דילמות אתיות בחלוקה לאשכולות-

מנהלים חילוניים בהשוואה למנהלים דתיים-לאומיים

| t | מנהלים דתיים לאומיים (N=65) | | מנהלים חילוניים (N=45) | | משתנה |
|----------|--------------------------------|--------|---------------------------|--------|--|
| | S.D. | M | S.D. | M | |
| -0.660 | 0.22049 | 0.4538 | 0.28114 | 0.4222 | אשכול דילמות העוסקות בשוויון מול רגישות לתלמיד- בחירה בשוויון |
| 2.516* | 0.32835 | 0.3000 | 0.35992 | 0.4667 | אשכול דילמות העוסקות בהתנגשות בין חירות המורה למחויבות לממסד- בחירה בחירות המורה |
| -2.760** | 0.20525 | 0.4577 | 0.19511 | 0.3500 | אשכול דילמות העוסקות בהתנגשות בין סמכות לחירות |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|------------------------------|
| | | | | | התלמיד - בחירה בסמכות |
|--|--|--|--|--|------------------------------|

**p<.01, *p<.05

מלוח 7 עולה כי קיימים הבדלים מובהקים בין מנהלים חילוניים לדתיים-לאומיים בשני אשכולות. באשכול דילמות העוסק בהתנגשות בין סמכות לחירות התלמיד - בחירה בסמכות (t=-2.760, p<.01). בקרב מנהלים דתיים-לאומיים, בחירה בסמכות גבוהה יותר (M=.4577, SD=.20525) מאשר בקרב מנהלים חילוניים (M=.3500, SD=.19511). כלומר, מנהלים דתיים-לאומיים הביעו מחויבות גבוהה יותר לערך הסמכות המתבטא בסמכות ההורים לבחור את המגמה המוגברת בה ילמד בנם, סמכות רכות המקצוע להחליט מה יהיה היקף יחידות הלימוד במתמטיקה של התלמיד, לאכוף את תקנון בית הספר מעבר לשעות הלימודים ולחייב תלמיד לקחת חלק בהתנדבות, בהשוואה למנהלים חילוניים. כמו כן, נמצאו הבדלים מובהקים בין מנהלים חילוניים לדתיים-לאומיים באשכול הדילמות העוסק בהתנגשות בין ערך חירות המורה לערך המחויבות לממסד - בחירה בחירות המורה (t=2.516, p<.05). בקרב מנהלים חילוניים, בחירה בחירות המורה גבוהה יותר (M=.4667, SD=.35992) מאשר בקרב מנהלים דתיים-לאומיים (M=.3000, SD=.32835). דהיינו, מנהלים חילוניים הביעו מחויבות גבוהה יותר לערך החירות האישית של המורה לעסוק בהוראה על אף שלא שירת בצה"ל וכן לחשוף את דעותיו הפוליטיות, בהשוואה למנהלים דתיים-לאומיים.

אם כן, מהתפלגות תשובות המנהלים החילוניים בהשוואה לתשובות המנהלים הדתיים-לאומיים בכל אשכול דילמות בכלל, ובכל אחת מהדילמות בפרט, השערת המחקר אוששה חלקית - בשניים מן האשכולות. באשכול דילמות העוסק בהתנגשות בין ערך הסמכות לערך חירות התלמיד נמצא כי מנהלים דתיים-לאומיים נוטים יותר לתפוס סמכות כערך נעלה ועליון לעומת מנהלים חילוניים שנוטים יותר להעדיף את חירות התלמיד. שתי דוגמאות מובהקות להבדל זה הן דילמה מספר 4, "מקצועות הבחירה" ודילמה מספר 7 - "תקנון בית הספר". באשכול דילמות העוסק בהתנגשות בין ערך חירות המורה לערך המחויבות לממסד נמצא כי מנהלים דתיים-לאומיים נוטים יותר למחויבות לממסד ואילו מנהלים חילוניים נוטים יותר לחירות המורה. דוגמא מובהקת להבדל זה היא דילמה מספר 5, "השירות בצה"ל". כאמור, באשכול דילמות העוסק בהתנגשות בין ערך השוויון לערך רגישות לתלמיד, השערת המחקר הופרכה.

ג.6 השערה שנייה: הבדלים בין זרמי החינוך- הממלכתי והממלכתי-דתי

שאלת המחקר השנייה ביקשה לבחון כיצד מתמודדים מנהלי בתי ספר מזרם החינוך הממלכתי עם דילמות אתיות בהשוואה למנהלים מזרם החינוך הממלכתי-דתי. ההשערה היא כי למנהלים מהזרם הממלכתי יהיו עמדות שונות כלפי התמודדות עם דילמות אתיות בהשוואה למנהלים מהזרם הממלכתי-דתי.

לוח 8. התפלגות תשובות המנהלים בדילמות באשכול שעוסק בהתנגשות בין ערך השוויון לערך הרגישות

לתלמיד- מנהלים מהזרם הממלכתי בהשוואה למנהלים מהזרם הממלכתי-דתי

| ערכי χ^2 (df=1) | מנהלים- ממלכתי דתי | | מנהלים- ממלכתי | | שתי האפשרויות המוצעות | דילמה |
|-------------------------|--------------------|-------------|----------------|-------------|--|-------|
| | אחוז משיבים | מספר משיבים | אחוז משיבים | מספר משיבים | | |
| 1.324 | 39.5% | 17 | 50.7% | 34 | א. יש לאפשר שוויון הזדמנויות ולהישאר נאמנים להחלטה לקבל על בסיס הציונים הגבוהים, לכן יש לקבל את שתי התלמידות ה"צבריות" ולדחות מחוסר מקום את התלמידות, העולות החדשות. | 1 |
| | 60.5% | 26 | 49.3% | 33 | ב. יש לקיים העדפה מתקנת לטובת קבוצות מוחלשות, לכן יש לקבל את שתי התלמידות, העולות החדשות, ולבשר ל"צבריות" שעליהן לחפש מגמה אחרת. | |
| 2.877 | 76.7% | 33 | 61.2% | 41 | א. הטעות הינה טעות אנוש, המורה התנצלה, אי אפשר בגינה להעלות ציון בכימיה. | 2 |
| | 23.3% | 10 | 38.8% | 26 | ב. המורה צריכה "לפצות" את התלמידה בשל הטעות, היא גרמה סבל נפשי ולכן עליה לתת לתלמידה שנכשלה לפחות ציון עובר (55). | |
| 0.286 | 20.9% | 9 | 25.4% | 17 | א. יש להעריך את הישגי התלמידים על פי אותו קנה מידה אובייקטיבי- אם הישגיה נמוכים, הם ישקפו את ציונה בתעודה לכן אין להעלות את הציון. | 8 |
| | 79.1% | 34 | 74.6% | 50 | ב. יש לתגמל על ההשקעה והנכונות לעבוד, לכן יש להעלות את הציון. | |
| 3.709# | 27.9% | 12 | 46.3% | 31 | א. יש להוריד לגיל ציון בהתנהגות אפילו אם מדובר באירוע חד פעמי שכן אי אפשר להתכחש להתרחשותו. | 10 |
| | 72.1% | 31 | 53.7% | 36 | ב. יש מקום לשפץ את התעודה ולתקן כך שלא יורד לו ציון בהתנהגות. | |

p=.054

מלוח 8 עולה כי מתוך הדילמות שעוסקות בהתנגשות בין ערך השוויון לערך הרגישות לתלמיד, רק בדילמה מספר 10, "שיפוץ התעודה", קיים הבדל מובהק גבולית בין מנהלים מהזרם הממלכתי למנהלים מהזרם הממלכתי-דתי ($X^2=3.709, P=0.054$). בעוד שרק כמחצית מהמנהלים בזרם הממלכתי (53.7%) מסכימים כי יש מקום לתקן את הציון בהתנהגות בתעודה, רוב המנהלים בזרם הממלכתי-דתי (72.1%) מצדדים בכך.

לוח 9. התפלגות תשובות המנהלים בדילמות באשכול שעוסק בהתנגשות בין ערך חירות המורה לערך

המחויבות לממסד - מנהלים מהזרם הממלכתי בהשוואה למנהלים מהזרם הממלכתי-דתי

| ערכי χ^2 (df=1) | מנהלים - ממלכתי דתי | | מנהלים - ממלכתי | | שתי האפשרויות המוצעות | דילמה |
|-------------------------|---------------------|-------------|-----------------|-------------|--|-------|
| | מספר משיבים | אחוז משיבים | מספר משיבים | אחוז משיבים | | |
| 0.102 | 18 | 41.9% | 26 | 38.8% | א. המורה אבי ביצע את תפקידו כהלכה - מורה רשאי לחשוף את עמדותיו הפוליטיות. | 3 |
| | 25 | 58.1% | 41 | 61.2% | ב. המורה אבי לא ביצע תפקידו כהלכה - מורה אינו רשאי לחשוף את עמדותיו הפוליטיות. | |
| 2.052 | 11 | 25.6% | 26 | 38.8% | א. אין הצדקה לגריעה מצוות ההוראה מפני שהשירות בצה"ל אינו רלוונטי לקבלת משרת ההוראה. | 5 |
| | 32 | 74.4% | 41 | 61.2% | ב. יש הצדקה לגריעה מצוות ההוראה, מפני ששירות חובה בצה"ל הינו מתוקף חוק. יתר על כן, כל מורה הוא מחנך ולכן אי אפשר להעמיד סרבן גיוס מול כיתה שעתידיה יום אחד להתגייס לשירות חובה בצה"ל כחוק. | |

תוצאות מבחני chi square מעלות כי בשתי הדילמות שעוסקות בהתנגשות בין ערך חירות המורה לערך המחויבות לממסד, לא נמצאו הבדלים מובהקים בין ההתייחסות של מנהלים מהזרם הממלכתי בהשוואה להתייחסות של מנהלים מהזרם הממלכתי-דתי. חרף זאת, מלוח 9 עולה כי בשתי הדילמות האמורות, הנטייה של המנהלים משני זרמי החינוך היא לכיוון המחויבות לממסד, אך כאמור הבדלים אלו אינם מובהקים.

לוח 10. התפלגות תשובות המנהלים בדילמות באשכול שעוסק בהתנגשות בין ערך הסמכות לערך חירות

התלמיד - מנהלים מהזרם הממלכתי בהשוואה למנהלים מהזרם הממלכתי-דתי

| ערכי χ^2 | מנהלים - ממלכתי דתי | | מנהלים - ממלכתי | | שתי האפשרויות המוצעות | דילמה |
|---------------|---------------------|------|-----------------|------|-----------------------|-------|
| | מספר | אחוז | מספר | אחוז | | |
| | | | | | | |

| (df=1) | משיבים | משיבים | משיבים | משיבים | | |
|-----------|--------|--------|--------|--------|--|---|
| 1.222 | 23.3% | 10 | 14.9% | 10 | א. אתם ההורים, הנער בחזקתכם עד סיום לימודיו, לכן ההחלטה הסופית היא בידיכם. | 4 |
| | 76.7% | 33 | 85.1% | 57 | ב. אתם ההורים אך ההחלטה נוגעת לבנכם - לתחומי העניין ואיכות חיון, לכן ההחלטה הסופית היא שלו. | |
| 0.038 | 48.8% | 21 | 50.7% | 34 | א. רכזת המקצוע הינה האישיות הפרופסיונאלית בכל הקשור למתמטיקה ולכן ההחלטה בידיה. | 6 |
| | 51.2% | 22 | 49.3% | 33 | ב. התלמיד הוא "ילד גדול" ויכול להחליט עבור עצמו, הוא גם זה אשר יישא בתוצאות במקרה של כישלון ולכן יש לתת לו את החופש לבחור. | |
| 14.645*** | 27.9% | 12 | 3.0% | 2 | א. דינה נדרשת לעמוד בקוד הלבוש המקובל בבית הספר גם מעבר לשעות הלימודים. | 7 |
| | 72.1% | 31 | 97.0% | 65 | ב. דינה נדרשת לעמוד בקוד הלבוש המקובל בבית הספר בשעות הלימודים בלבד. | |
| 0.536 | 81.4% | 35 | 86.6% | 58 | א. הייתי מחייב את יוסי להתנדב- זהו חינוך לערכים ומתוך שלא לשמה- יבוא לשמה. | 9 |
| | 18.6% | 8 | 13.4% | 9 | ב. הייתי פוטר את יוסי- אי אפשר להכריח להתנדב, זהו עניין בליבו של האדם והבחירה בידי. | |

***p<.001

מלוח 10 עולה כי מתוך הדילמות שעוסקות בהתנגשות בין ערך הסמכות לערך חירות התלמיד, רק בדילמה מספר 7, "תקנון בית הספר", קיים הבדל מובהק מאוד בין מנהלים מהזרם הממלכתי למנהלים מהזרם הממלכתי-דתי ($X^2=14.645$, $P<0.001$). בעוד שכשני שליש מהמנהלים בזרם הממלכתי-דתי (72.1%) תופסים את קוד הלבוש כמחייב אך ורק בשעות הלימודים, כמעט כל המנהלים מהזרם הממלכתי (97.0%) מצדדים בכך.

לוח 11. ממוצעים, סטיות תקן והבדלים באופני ההתמודדות עם דילמות אתיות בחלוקה לאשכולות-מנהלים מהזרם הממלכתי בהשוואה למנהלים מהזרם הממלכתי-דתי

| t | מנהלים - ממלכתי דתי (N=43) | | מנהלים ממלכתי (N=67) | | משתנה |
|--------|-------------------------------|--------|-------------------------|--------|--|
| | S.D. | M | S.D. | M | |
| 0.959 | 0.21742 | 0.4128 | 0.26327 | 0.4590 | אשכול דילמות העוסקות בשוויון מול רגישות לתלמיד- בחירה בשוויון |
| 0.742 | 0.34018 | 0.3372 | 0.35697 | 0.3881 | אשכול דילמות העוסקות בהתנגשות בין חירות המורה למחויבות לממסד- בחירה בחירות המורה |
| -1.628 | 0.21308 | 0.4535 | 0.20077 | 0.3881 | אשכול דילמות העוסקות בהתנגשות בין סמכות לחירות התלמיד- בחירה בסמכות |

מלוח 11 עולה כי לא קיימים הבדלים מובהקים בין מנהלים מהזרם הממלכתי למנהלים מהזרם הממלכתי-דתי באף אחד מן האשכולות.

אם כן, מהתפלגות תשובות המנהלים מהזרם הממלכתי בהשוואה לתשובות המנהלים מהזרם הממלכתי-דתי בכל אשכול דילמות בכללותו, השערת המחקר הופרכה. אולם, השערת המחקר אוששה חלקית באמצעות שתי דילמות השייכות לשני אשכולות שונים. דילמה מספר 7, "תקנון בית הספר", העוסקת בהתנגשות בין ערך הסמכות לערך חירות התלמיד מצאה כי מנהלים מהזרם הממלכתי נוטים יותר לכך שקוד הלבוש מחייב בשעות הלימודים בלבד, בהשוואה למנהלים מהזרם הממלכתי-דתי. כמו כן, דילמה מספר 10, "שיפוץ התעודה", העוסקת בהתנגשות בין ערך השוויון לערך הרגישות לתלמיד העלתה כי מנהלים מהזרם הממלכתי-דתי נוטים יותר לתקן את הציון בתעודה, מאשר מנהלים מהזרם הממלכתי.

ג.7 השערה שלישית: הבדלי מגדר - הבדלים בין מנהלות למנהלים

שאלת המחקר השלישית ביקשה לבחון כיצד מתמודדות מנהלות בתי ספר שהן נשים עם דילמות אתיות בהשוואה למנהלי בתי ספר שהם גברים. ההשערה כי למנהלות תהיינה עמדות שונות כלפי התמודדות עם דילמות אתיות בהשוואה למנהלים.

לוח 12. התפלגות תשובות המנהלים בדילמות באשכול שעוסק בהתנגשות בין ערך השוויון לערך הרגישות לתלמיד- מנהלים בהשוואה למנהלות

| ערכי χ^2 (df=1) | מנהלים | | מנהלות | | שתי האפשרויות המוצעות | דילמה |
|-------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|--------------------------------------|-------|
| | אחוז משיבים | מספר משיבים | אחוז משיבים | מספר משיבים | | |
| 0.455 | 40.7% | 11 | 48.2% | 40 | א. יש לאפשר שוויון הזדמנויות ולהישאר | 1 |

| | | | | | |
|-------|-------|----|-------|----|--|
| | | | | | נאמנים להחלטה לקבל על בסיס הציונים הגבוהים, לכן יש לקבל את שתי התלמידות ה"צבריות" ולדחות מחוסר מקום את התלמידות, העולות החדשות. |
| | 59.3% | 16 | 51.8% | 43 | ב. יש לקיים העדפה מתקנת לטובת קבוצות מוחלשות, לכן יש לקבל את שתי התלמידות, העולות החדשות, ולבשר ל"צבריות" שעליהן לחפש מגמה אחרת. |
| | 63.0% | 17 | 68.7% | 57 | 2 א. הטעות הינה טעות אנוש, המורה התנצלה, אי אפשר בגינה להעלות ציון בכימיה. |
| 0.302 | 37.0% | 10 | 31.3% | 26 | ב. המורה צריכה "לפצות" את התלמידה בשל הטעות, היא גרמה סבל נפשי ולכן עליה לתת לתלמידה שנכשלה לפחות ציון עובר (55). |
| | 29.6% | 8 | 21.7% | 18 | 8 א. יש להעריך את הישגי התלמידים על פי אותו קנה מידה אובייקטיבי- אם הישגיה נמוכים, הם ישקפו את ציונה בתעודה לכן אין להעלות את הציון. |
| 0.712 | 70.4% | 19 | 78.3% | 65 | ב. יש לתגמל על ההשקעה והנכונות לעבוד, לכן יש להעלות את הציון. |
| 0.041 | 40.7% | 11 | 38.6% | 32 | 10 א. יש להוריד לגיל ציון בהתנהגות אפילו אם מדובר באירוע חד פעמי שכן אי אפשר להתכחש להתרחשותו. |
| | 59.3% | 16 | 61.4% | 51 | ב. יש מקום לשפץ את התעודה ולתקן כך שלא יורד לו ציון בהתנהגות. |

תוצאות מבחני chi square מעלות כי אין הבדלים מובהקים בין ההתייחסות של המנהלים להתייחסות של המנהלות בארבע הדילמות שעוסקות בהתנגשות בין ערך השוויון לערך הרגישות לתלמיד. חרף זאת, מלוח 12 עולה כי נטיות המנהלות בהשוואה לנטיות המנהלים דומות בכל אחת מהדילמות, אך כאמור הבדלים אלו אינם מובהקים.

לוח 13. התפלגות תשובות המנהלים בדילמות באשכול שעוסק בהתנגשות בין ערך חירות המורה לערך המחויבות לממסד - מנהלים בהשוואה למנהלות

| ערכי χ^2 (df=1) | מנהלים | | מנהלות | | שתי האפשרויות המוצעות | דילמה |
|-------------------------|--------|-------------|--------|-------------|------------------------------------|-------|
| | משיבים | מספר משיבים | משיבים | מספר משיבים | | |
| 2.094 | 51.9% | 14 | 36.1% | 30 | א. המורה אבי ביצע את תפקידו כהלכה- | 3 |

| | | | | | |
|--------|-------|----|-------|----|---|
| | | | | | מורה רשאי לחשוף את עמדותיו הפוליטיות. |
| | 48.1% | 13 | 63.9% | 53 | ב. המורה אבי לא ביצע תפקידו כהלכה- מורה אינו רשאי לחשוף את עמדותיו הפוליטיות. |
| 5.319* | 51.9% | 14 | 27.7% | 23 | 5 א. אין הצדקה לגריעה מצוות ההוראה מפני שהשירות בצה"ל אינו רלוונטי לקבלת משרת ההוראה. |
| | 48.1% | 13 | 72.3% | 60 | ב. יש הצדקה לגריעה מצוות ההוראה, מפני ששירות חובה בצה"ל הינו מתוקף חוק. יתר על כן, כל מורה הוא מחנך ולכן אי אפשר להעמיד סרבן גיוס מול כיתה שעתידה יום אחד להתגייס לשירות חובה בצה"ל כחוק. |

* $p < 0.05$

מלוח 13 נראה כי מתוך הדילמות שעוסקות בהתנגשות בין ערך חירות המורה לערך המחויבות לממסד רק בדילמה מספר 5, "השירות בצה"ל", קיים הבדל מובהק בין מנהלים למנהלות ($X^2=5.319, P<0.05$). בעוד שרק כמחצית מהמנהלים (48.3%) מצדיקים את גריעת המורה מצוות ההוראה כי לא שירת בצה"ל, רוב המנהלות (72.3%) מצדדות בכך.

לוח 14. התפלגות תשובות המנהלים בדילמות באשכול שעוסק בהתנגשות בין ערך הסמכות לערך חירות התלמיד - מנהלים בהשוואה למנהלות

| ערכי χ^2 (df=1) | מנהלים | | מנהלות | | שתי האפשרויות המוצעות | דילמה |
|-------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|---|-------|
| | אחוז משיבים | מספר משיבים | אחוז משיבים | מספר משיבים | | |
| 3.152 | 29.6% | 8 | 14.5% | 12 | א. אתם ההורים, הנער בחזקתכם עד סיום לימודיו, לכן ההחלטה הסופית היא בידיכם. | 4 |
| | 70.4% | 19 | 85.5% | 71 | ב. אתם ההורים אך ההחלטה נוגעת לבנכם- לתחומי העניין ואיכות חייו, לכן ההחלטה הסופית היא שלו. | |
| 8.295** | 74.1% | 20 | 42.2% | 35 | א. רכזת המקצוע הינה האישיות הפרופסיונאלית בכל הקשור למתמטיקה ולכן ההחלטה בידיה. | 6 |
| | 25.9% | 7 | 57.8% | 48 | ב. התלמיד הוא "ילד גדול" ויכול להחליט עבור עצמו, הוא גם זה אשר יישא בתוצאות במקרה של כישלון ולכן יש לתת לו את החופש לבחור. | |

| | | | | | | |
|-------|-------|----|-------|----|---|--|
| 0.140 | 14.8% | 4 | 12.0% | 10 | 7 | א. דינה נדרשת לעמוד בקוד הלבוש המקובל בבית הספר גם מעבר לשעות הלימודים. |
| | 85.2% | 23 | 88.0% | 73 | | ב. דינה נדרשת לעמוד בקוד הלבוש המקובל בבית הספר בשעות הלימודים בלבד. |
| 3.003 | 74.1% | 20 | 88.0% | 73 | 9 | א. הייתי מחייב את יוסי להתנדב- זהו חינוך לערכים ומתוך שלא לשמה- יבוא לשמה. |
| | 25.9% | 7 | 12.0% | 10 | | ב. הייתי פוטר את יוסי- אי אפשר להכריח להתנדב, זהו עניין בליבו של האדם והבחירה בידיו. |

* $p < 0.01$,

מלוח 14 עולה כי מתוך הדילמות שעוסקות בהתנגשות בין ערך הסמכות לערך חירות התלמיד רק בדילמה מספר 6, "ההקבצות למתמטיקה", קיים הבדל מובהק בין מנהלים למנהלות ($X^2=8.295$, $P < 0.01$). בעוד שכרבע מהמנהלים הגברים (25.9%) מצדדים בכך שיש לאפשר חירות לתלמיד בבחירת ההקבצה במתמטיקה, רוב המנהלות (57.8%) מצדדות בכך.

לוח 15: ממוצעים, סטיות תקן והבדלים באופני ההתמודדות עם דילמות אתיות בחלוקה לאשכולות- מנהלים בהשוואה למנהלות

| t | מנהלים (N=27) | | מנהלות (N=83) | | משתנה |
|---------|------------------|-------|------------------|-------|--|
| | S.D. | M | S.D. | M | |
| -0.138 | .25563 | .4352 | .24484 | .4428 | אשכול דילמות העוסקות בשוויון מול רגישות לתלמיד- בחירה בשוויון |
| 2.640** | .35305 | .5185 | .33657 | .3193 | אשכול דילמות העוסקות בהתנגשות בין חירות המורה למחויבות לממסד- בחירה בחירות המורה |
| 1.985* | .24929 | .4815 | .18803 | .3916 | אשכול דילמות העוסקות בהתנגשות בין סמכות לחירות התלמיד- בחירה בסמכות |

** $p = .01$, * $p = .05$

מלוח 15 עולה כי קיימים הבדלים מובהקים בין מנהלים למנהלות בשניים מבין שלושת האשכולות. באשכול הדילמות העוסק בהתנגשות בין ערך חירות המורה לערך המחויבות לממסד- בחירה בחירות

המורה ($M=.5185$, $SD=.35305$) יותר בקרב מנהלים, בחירה בחירות המורה גבוהה יותר ($t=2.640$, $p<.01$). מאשר בקרב מנהלות נשים ($M=.3193$, $SD=.33657$). דהיינו, מנהלים גברים הביעו מחויבות גבוהה יותר לערך החירות האישית של המורה לעסוק בהוראה על אף שלא שירת בצה"ל וכן לחשוף את דעותיו הפוליטיות, בהשוואה לנשים מנהלות. כמו כן, נמצאו הבדלים מובהקים בין מנהלים גברים למנהלות נשים באשכול דילמות העוסק בהתנגשות בין סמכות לחירות התלמיד- בחירה בסמכות ($t=1.985$, $p=.05$). בקרב מנהלים גברים, בחירה בסמכות גבוהה יותר ($M=.4815$, $SD=.24929$) מאשר בקרב מנהלות נשים ($M=.3916$, $SD=.18803$). כלומר, גברים מנהלים הביעו מחויבות גבוהה יותר לערך הסמכות המתבטא בסמכות ההורים לבחור את המגמה המוגברת בה ילמד בנם, סמכות רכזת המקצוע להחליט מה יהיה היקף יחידות הלימוד במתמטיקה של התלמיד, לאכוף את תקנון בית הספר מעבר לשעות הלימודים ולחייב תלמיד לקחת חלק בהתנדבות, בהשוואה לנשים מנהלות. לעומת זאת, אין הבדל מובהק ($t=-.138$, $p>.05$) באשכול הדילמות העוסק בהתנגשות בין ערך השוויון לרגישות לתלמיד- בחירה בשוויון, בין מנהלים גברים ($M=.4352$, $SD=.25563$) למנהלות נשים ($M=.4428$, $SD=.24484$).

אם כן, מהתפלגות תשובות המנהלים בהשוואה לתשובות המנהלות בכל אשכול דילמות בכלל, ובכל אחת מהדילמות בפרט, השערת המחקר אוששה חלקית- בשניים מן האשכולות. באשכול דילמות העוסקות בהתנגשות בין ערך חירות המורה לערך המחויבות לממסד עלה כי גברים נוטים יותר לחירות המורה, ואילו נשים נוטות יותר למחויבות לממסד. דוגמא מובהקת להבדל היא דילמה מספר 5, "השירות בצה"ל". כמו כן, באשכול דילמות העוסק בהתנגשות בין ערך הסמכות לערך חירות התלמיד נמצא כי גברים נוטים יותר לסמכות לעומת נשים שנוטות יותר לחירות התלמיד. דוגמא מובהקת להבדל זה היא דילמה מספר 6, "ההקבצות למתמטיקה". כאמור, באשכול הדילמות העוסק בהתנגשות בין ערך השוויון לערך הרגישות לתלמיד, לא נמצא הבדל מובהק בין מנהלים למנהלות.

לסיכום, נמצאו ממצאים דומים ומבחינים בהתפלגות תשובות המנהלים באשכולות הדילמות בהשפעת שניים מן המשתנים: רמת הדתיות של המנהל ומינו. בשניים מן האשכולות, אשכול ערך חירות המורה מול ערך המחויבות לממסד ואשכול ערך הסמכות מול ערך חירות התלמיד, נמצאו הבדלים מובהקים בהשפעת כל אחד משני המשתנים. לעומת זאת, באשכול ערך השוויון מול ערך הרגישות לתלמיד, לא נמצא הבדל מובהק ביחס לשני המשתנים האמורים. ממצאי התפלגות תשובות המנהלים בהשפעת המשתנה הנוסף- זרם החינוך, לא נמצאו מובהקים ברמת אשכול דילמות אלא באופן חלקי דרך שתי דילמות בלבד משני אשכולות שונים. מכאן, שרמת הדתיות של המנהל ומינו הם משתנים מבחינים מובהקים יותר הקשורים באופן התמודדות עם דילמה אתית מאשר זרם החינוך.

ג.8 התמודדות המנהלות עם שלוש דילמות נבחרות

במהלך הראיונות שערכתי התבקשו שש המנהלות להתמודד עם שלוש דילמות נבחרות מתוך החלק הכמותי. דילמות אלו נבחרו בשל הפוטנציאל הגלום בהן להעלות הבדלים בין המנהלות החילוניות למנהלות הדתיות-לאומיות. בדילמת אזרחות פעילה הן נדרשו להכריע האם לחייב תלמיד להתנדב שכן זהו חינוך לערכים ומתוך שלא לשמה- יבוא לשמה או לפטור אותו בשל הטענה שזהו עניין בליבו של אדם והבחירה בידי. המנהלות הציגו דרכים מגוונות ויצירתיות להתמודדות עם הדילמה. סנונית, מנהלת דתייה, מאמינה כי הדרך לגרום לתלמיד להירתם להתנדבות היא העצמת הנושא לצד גמישות בתחום ההתנדבות של התלמיד:

סנונית: "אני דוגלת בכיוון של ה"כף" ולא של ה"לא". הייתי עושה מהעניין של ההתנדבות אישיו-לעצמים את התלמידים המתנדבים, את נושא ההתנדבות, לעשות מזה משהו מרהיב שיביא אחרים. לא הייתי מחייבת אותו אבל הייתי נותנת לו תפקיד שייאלץ אותו בלא ידיעתו. לא הייתי כופה או מאיימת.. הייתי מסבירה לו את ערך ההתנדבות אפילו על בסיס יומי".

אליזבת, מנהלת חילונית, מאמינה בכוח השכנוע שלה כדרך שתגרום לתלמיד להתנדב:

אליזבת: "אני חושבת שהייתי משוחחת איתו עד שהייתי משכנעת. לא הייתי מוותרת בתחום הזה. אני חושבת שזה חלק מהחינוך. כמו שאני מכריחה אותו במרכאות ללמוד מקצועות רגילים, אני צריכה להכריח אותו ללמוד מהי התנדבות ומהי נתינה. היו לי תלמידים כאלה והצלחתי לשכנע אותם. אני חושבת שזה אחד מהתפקידים החשובים של המחנך".

חנה, מנהלת דתייה, רמזה בדבריה כי אין לתלמיד שיקול דעת בעניין ובכל זאת הייתה עושה מאמצים כדי לגרום לו להבין את המחויבות שבהתנדבות:

חנה: "עם כל הכבוד לתלמיד, הכתפיים שלו צרות מידי. אם ילד מחליט מה בא לו ומה לא, אנחנו במצב חמור מאוד. אמנם יש לתלמידים תחומים רבים בהם אנו משתפים אותם ומאפשרים להם להחליט, אך יש תחומים שלא. התלמיד נדרש לגלות מחויבות לקהילה...".

מלכה, מנהלת דתייה, הלכה לכיוון שונה תוך שימוש באיום שהמחויבות האישית וההתנדבות מהווים מרכיב מכריע בקבלת תעודת הבגרות:

מלכה: "לשמחתי מחויבות אישית נכנסת לתוך מערך הציונים של התלמיד. אם הילד לא תורם, משמע הוא לא מקבל ציון ואז אני אפנה אליו בגישה של "בוא, תגיד לי למה אתה הכי מתחבר כדי לתרום? במידה ולא, יהיה לך חסר ציון. על זה תקום או תיפול תעודת הבגרות שלך". אפעל בשני מישורים: אפעל כדי לגרום לו לקיים זאת וגם מתוך תחושת שליחות".

לעומתן, שתי מנהלות אחרות הציגו שני קטבים חד משמעיים בנושא. ענבר, מנהלת חילונית, הייתה מחייבת את התלמיד, ואילו זהבית שאף היא מנהלת חילונית, לא הייתה מכריחה בשום פנים ואופן.

ענבר: "פה חד משמעית הייתי מחייבת אותו להתנדב. יש דברים שאנשים צריכים לעשות גם בניגוד למה שמקובל עליהם והם חושבים. לא נשכח שמדובר בילדים, הם ילדים, והם יהיו מחויבים לעשות דברים שהם לא רוצים. הן בצבא בעתידם הקרוב, והן בעבודה ובמשפחה בעתידם הרחוק. חד משמעית לא הייתי מוותרת לו. היית מחייבת אותו. מחייבת אותו."

זהבית: "לא הייתי מכריחה אותו אבל הייתי גורמת לו להתנדב. אני לא מאמינה בכפייה בטח לא בנושא ערכי. אין שום טעם שתלמיד יעשה מעשה שכזה בלי להבין את המשמעות שלו. זה בדיוק ההיפך הגמור משאיפת החינוך שלנו. התנדבות היא משהו שאדם עושה מרצונו..."

בדילמת השירות בצה"ל נדרשו המנהלות להחליט האם לגרוע מורה מצוות ההוראה כי לא שירת בצה"ל או שלא לעשות זאת היות ואין העניין רלוונטי למשרת ההוראה. חמש מתוך שש המנהלות גרסו כי אין הצדקה לגריעה מצוות ההוראה מפני שהמורה לא שירת בצה"ל. כלומר, רוב מוחלט של המנהלות נטו יותר לכיוון חירות המורה מאשר למחויבות לממסד. אולם, דילמה זו עוררה קושי רב בקרבן:

סנונית: "אני קודם כל בגלל האמונה שלי שכל אזרח במדינה חייב לשרת בצבא, הייתי חושבת פעמיים האם לקבלו... אם הייתה לי אופציה אחרת לא הייתי מקבלת אותו."

מלכה: "דילמה מאוד קשה. באמת דילמה מאוד קשה... קשה לי עם זה אבל יחד עם זה, זה מתנגש עם הערכים של בית הספר- לתרום לקהילה, לבית הספר. שוב קשה לי עם זה."

ענבר: "זו דילמה קשה אף יותר מהקודמת... אם מדובר במורה שחושף את דעותיו האנטי-ציוניות, לא הייתי ממשיכה, היות ומדובר בבית ספר ממלכתי ואני דואגת למורשת ותרבות ישראל. זה מזעזע בעיניי שמורה יחשוף דעות כאלו..."

חנה: "היה מקום אולי לגבות את השירות בצה"ל ואולי אף לומר חצי אמת ולהצטער על כך שלא שירת בצה"ל."

ארבע מתוכן היו מתנות את הישארותו של המורה בכך שלא ישתף שוב את התלמידים בעניין זה:

סנונית: "הייתי עושה איתו שיחה אישית לשם תיאום ציפיות לעתיד. אם ניתקל שוב בהצהרות כאלו כלפי הילדים, זה יעלה לו במשרה שלו... אני בנושא צה"ל מאוד רגיש אצלי. אני לא הייתי מאשרת לו לשתף בדעותיו... מספיק שהוא ישפיע על תלמיד אחד או שניים, יצא שכרו בהפסדו."

אליזבת: "אם הוא לא יחשוף בפני התלמידים את הסיבה האמיתית ולא ישתמש בזה כחלק מהשיעורים אני אשאיר אותו."

זהבית: "הייתי מעסיקה את המורה אבל עם התניה מפני שמדובר בנושא רגיש ושנוי במחלוקת. לא שופטת אותו אך לא יוכל לשתף את התלמידים. טאבו... הייתי מתנה בתנאי שהוא מורה לאנגלית וזה לא נושא לשיח. לא לספר על הבחירה שלו...קוראת אותו לסדר".

ענבר: "בעקרון אם המורה לא חושף את דעותיו הפוליטיות אין מניעה שילמד בכיתה. אם הוא מתחייב ובאמת עומד בהתחייבות לא לשתף בסיבות מדוע לא שירת, מבחינתי הוא יכול להישאר... שוב, אם הוא מבטיח לשמור על דעותיו ולא לחשוף את דעותיו, אשאיר אותו".

המנהלות השתמשו בשני טיעונים מרכזיים המסייעים להן בהתמודדות עם הדילמה ועם רצון להשאיר את המורה על אף המקרה שאירע- גישה פלורליסטית ומקצועיות של המורה.

בגישה הפלורליסטית אחזו אליזבת וזהבית, שתי מנהלות חילוניות:

אליזבת: "אם צה"ל שיחרר אותו מטעמים אישיים אני מבחינתי הוא בסדר גמור. אנחנו צריכים לקבל את כולם. הוא אדם. אני לא יודעת. אני לא מרחיקה אותו. זה לא רלוונטי בכלל. אני גם בכיתה חושבת על עצמי, סיפרתי להם על השירות הצבאי שלי, הם זוכרים את המילים שלי. אבל לא כולם משתפים בחייהם האישיים. אולי הוא אדם לא בריא, אולי זה על רקע של בריאות".

זהבית: "עושה שיח עם הילדים ומסבירה כי ישנם אנשים שמסיבות אישיות לא משרתים בצה"ל. הייתי מבהירה להורים שלא הייתה פה שום הטפה. יש אנשים שלא מתגייסים אך אנחנו לא מאמינים בזה. אנו נעשה הכול כדי לעודד לשירות משמעותי אך לא פוסלים- חברה דמוקרטית, מגוון דעות, פלורליזם".

בגישה המצדדת במקצועיותו של המורה אחזו שתי מנהלות, סנונית- מנהלת דתייה וענבר- מנהלת חילונית:

סנונית: "אם לא הייתה לי ברירה כי מבחינה מקצועית הוא טוב כלומר בחנתי אותו, צפיתי בו ומצאתי שהוא אכן מתאים בצורה בלתי רגילה לתחום, הייתי מקבלת אותו. הייתי מקבלת אותו בגלל מקצועיותו. את ההורים הייתי מרגיעה...להסיט אותם מהשירות בצה"ל ולכוון אותם לכיוון המקצועי- המטרה המשותפת- אנגלית שפה מהותית... שיצליחו בבגרות...שלא ייצור אנטגוניזם".

ענבר: "להורים אומר שיש לו סיבות אישיות, אני לא מפרטת, ומצאתי לנכון שהוא מתאים כי הוא מורה מצוין. אני אעלה את הנקודות החזקות אצלו".

המנהלת מלכה, מנהלת דתייה, היא היחידה שהייתה גורעת את המורה מצוות ההוראה:

מלכה: "אני חושבת שאחת מהנורמות שקיימות במדינת ישראל ובכלל זה לתרום למען המדינה. נורמות אלו נבנות ונרקמות בתוך בתי הספר. אנו מחנכים את דור ההמשך לעשות צבא ולשרת את המדינה. אני לא חושבת שיכול לעמוד מורה מול כיתה וללמד אותם על ערכים- אהבת ארץ ישראל, בלי לתרום לקהילה. אני הייתי גורעת אותו".

מנגד, חנה, מנהלת דתייה, היא היחידה שאמרה מפורשות כי הייתה משאירה את המורה ואף מגבה אותו. היא הסבירה את דבריה באמצעות גישה פלורליסטית:

חנה: "אני לא הייתי גורעת את המורה. אני חושבת שהוא רשאי לשתף בכך שלא שירת בצה"ל מטעמים אישיים. מדובר בתלמידים בתיכון שאמורה להיות להם כבר יכולת לבקר עמדות ודעות ולחשוב בצורה רחבה... המורה אמר משהו לגיטימי... מבחינתי הוא היה בסדר גמור. אגבה אותו".

בדילמת "הקבלה למגמה" התבקשו המנהלות להכריע האם לאפשר שוויון הזדמנויות ולהישאר נאמנים להחלטה לקבל על בסיס הציונים הגבוהים ולכן לקבל תלמידות צבריות למגמה ולדחות תלמידות עולות חדשות או לקיים העדפה מתקנת לטובת קבוצות מוחלשות, ולקבל את התלמידות, העולות החדשות, ולבשר ל"צבריות" שעליהן לחפש מגמה אחרת.

המנהלות שבחרו בשוויון הסבירו שהשיקול נובע ממקצועיות המבטאת אתיקה:

אליזבת: "אם קובעים מראש לקיים העדפה מתקנת אז מתכננים זאת מראש. אם לא עשיתי זאת מראש, זה גם לא הוגן כלפי הנבחנים אז אני לא עושה את זה".

חנה: "אני מאמינה בגדול בהעדפה מתקנת אך כשהדברים ידועים מראש. אי אפשר להתעורר ביום בהיר, לאחר שיש ציונים ולהחליט על שינוי בקו קבלת ההחלטות. אני לא אוהבת את זה. אנחנו צריכים לפעול בנאמנות ויושרה. זה הקלף שלנו".

סנונית: "אם החליטו שזה לפי ציונים, הייתי הולכת לפי החוק היבש. אם החליטו שממוצע ציונים זה מה שקובע, עלינו להיות ישרים והוגנים. בנוסף, זה עלול לפתוח פתח כי הדבר לא היה מוסכם מראש. אני לא מאמינה בשליפות. עם כל הצער והקושי שבדבר, אנחנו צריכים לעבוד בצורה מקצועית. בעיניי, לקבל את הצבריות לא מבטא פחות אתיקה לעומת קבלת העולות החדשות".

ענבר: "זו ממש בעיה. זו באמת בעיה. קשה לי לענות. באופן עקרוני אני נוטה להישאר נאמנה לאתיקה המקצועית, ליושרה ולהגינות, ואם יש תלמידים שהם הצליחו יותר בבחינות אז הם יתקבלו".

על אף בחירתן, הביעו סנונית וענבר, הסתייגות מסוימת:

סנונית: "עם זאת, אני חושבת שבית ספר צריך לקחת בחשבון את השונות החברתית הזו מראש ולהיערך לה".

ענבר: "אם מדובר בבית ספר שיש בו אוכלוסייה מוחלשת בצורה ברורה, ממש מעט תלמידים ממוצא אתיופי והם בחמש נקודות כשלו או הוציאו ציון נמוך יותר אקיים העדפה מתקנת ואקבל אותם. מה שמוביל אותי הוא לחזק תלמידים מוחלשים בזמן שתלמידים אחרים יכולים להסתדר במגמות אחרות כי יש להם שליטה בשפה וכן הלאה".

אליזבת אף הוסיפה כי היא מתנגדת בכל תוקף להעדפה מתקנת בשל ניסיון אישי:

אליזבת: "אני הייתי לוקחת את הצבריות. אני לא מאמינה בהעדפה מתקנת. זה לא מביא להישגים. אני רואה זאת בעקבות מקרה אישי. יש לי חברה צמודה, עולה חדשה, שאף אחד לא עשה לה הנחות והיא עבדה קשה והתקדמה. לעומת זאת, אני רואה אחרים שעשו להם העדפה מתקנת והם מקבלים כל מיני דברים שלא בזכות אלא בסוג של חסד".

מנגד, שתי מנהלות, אחת דתייה והשנייה חילונית, בחרו בהעדפה מתקנת באופן מוחלט:

מלכה: "ליצור חווית הצלחה, להאמין ביכולת של התלמידות. ליצור בתלמידות תחושה של אמון שתוביל להצלחות עתידיות. ברגע שאתה מאמין בילד אתה יוצר אצלו תחושות אמון שהוא יכול ומסוגל. לא יודעת, זה לא אתי להגיד את זה, אבל לצבריות תהיה חווית הצלחה במקומות אחרים. בכל מגמה שבהן הן יהיו, הן יצליחו. התלמידות החלשות צריכות את הפוש".

זהבית: "מראש תנאי הקבלה לא מאפשרים הזדמנות שווה. מראש אין כאן שוויון הזדמנויות. אם אתה מוריד למישהו את המשקפיים אתה לא הופך אותו לשווה, אתה פוגע בו. אותו העניין פה- אם אתה מציב את אותו רף לכולם בלי להתחשב בשונות לגיטימית, אתה פוגע בשוויון".

9.ג הכשרת המנהלות להתמודדות עם דילמות אתיות

המנהלות נשאלו באשר להכשרתן לקראת התמודדות עם דילמות אתיות, ארבע מתוך שש המנהלות אמרו בצורה מפורשת שלא קיבלו כל הכשרה לטובת התמודדות עם דילמות אתיות בבית הספר:

סנונית: "לא קיבלתי הדרכה או הכשרה רשמית".

אליזבת: שום דבר. הדרכה ספציפית לא קיבלתי".

ענבר: "לא קיבלתי הדרכה".

זהבית: "הכשרה לא".

לצד העובדה שלא קיבלו הכשרה, ציינו המנהלות כי התייעצות עם גורמים מקצועיים ומנהל מלווה, משלימים את הפער בהכשרה:

סנונית: " יש לי מנהל בכיר שמלווה אותי, אז אני יכולה להתייעץ איתו. אני שואלת אותו איך הוא היה פותר? האם נתקל באירוע דומה? אפשרות נוספת היא להתייעץ עם הצוות המוביל- צוות הניהול ולנסות למצוא פתרון הולם. חשוב לשמוע מגוון של דרכים לפתרון. כמובן שבסופו של דבר, אני כמנהלת בית הספר מקבלת את החלטה".

מלכה: "יש לנו פרויקט בבית הספר לקידום תלמידים עם בעיות התנהגות... לפרויקט הזה יש יועצת מובילה וצוות מקצועי. לא פעם העליתי בפני הוועדה הזו לבטים שלי. הקמתי צוות חשיבה שסייע גם בהתמודדות עם בעיות אתיות בקרב המורים. אין ספק שכשאר כמה ראשים חושבים, יש אפשרות לקבל מגוון דעות וכך להגיע להחלטה הנכונה ביותר".

ענבר: "אני מתייעצת עם אנשי סוד שאלו עמיתים לניהול בבתי ספר אחרים, מפקחים, אנשים ותיקים יותר".

זהבית: "...התייעצתי עם מפקחת או פסיכולוגית".

חנה: "מנהלים ותיקים שמגיעים מהשטח ולמדנו מניסיונם".

המנהלת מלכה התייחסה למנהל המלווה כסוג של הכשרה להתמודדות עם דילמות אתיות. היא אף הדגישה את האחריות האישית שלה להצלחת התהליך בהכנה מוקדמת שלה לקראת המפגשים:

מלכה: "פעם בשבוע היה מגיע אליי מנהל לבית הספר ואני הייתי לוקחת איתי פנקס וכתבתי לפני את כל הסיטואציות או דברים שהייתי רוצה לקבל הנחייה ממנהל מנוסה. יתרה מכך, היה לנו קו טלפון פתוח שהוא היה משוחח איתי ונותן לי המלצות און לייך. למען האמת תמיד הייתי מגיעה עם תשובה. הייתי חושבת על תשובה והוא היה אומר את תשובתו וכך הייתי בודקת את עצמי".

שתי מנהלות התייחסו להשתלמויות וקורסים שמהווים "השלמה" לפער בהכשרה:

אליזבת: "הייתי בסדנאות של העצמה, תקשורת, חוסן אישי ומוזה אני גוזרת. אולי השתלמות להתמודדות עם קונפליקטים, קצת באקדמיה".

חנה: "באבני ראשה דברנו קצת על נושא האתיקה. בתואר השני בניהול וארגון מערכות חינוך היה קורס שעסק בסוגיות חינוכיות, פרקטי".

בהמשך לכך, ענבר הזכירה את חוזרי מנכ"ל כמסייעים לה לגבש את המדיניות בנושא אתיקה:

ענבר: "יש את ספר חוזרי המנכ"ל שמתעדכן מעת לעת. אני משתדלת לקרוא ולזכור את ההנחיות שיש שם".

10.ג הדרכת מורים על ידי המנהלות להתמודדות עם דילמות אתיות

המנהלות נשאלו גם לגבי הדרכת מורים על ידן לקראת התמודדות עם דילמות אתיות. ארבע מתוך שש

המנהלות טענו כי אינן מדריכות או מכשירות את המורים באופן רשמי בנושא זה:

סנונית: "לא ממש. כל אחד עם האינטואיציה שלו. בקטע של דילמות אין הדרכה. אפשר להתייעץ עם הצוות הבין-מקצועי".

אליזבת: "אני לא מדריכה אותם באופן שגרתי. רק כשזה צף ועולה אנחנו מתמודדים עם זה. לומדים את הטכניקות, על מה לשים דגש ומשתמשים הלאה ככלי".

חנה: "אין הדרכה רשמית. אין השתלמות רשמית. כל פעם שעולה אירוע וכשמבקשים עזרה. תוך כדי תנועה בעיקר. לומדים זאת בשטח מתוך העשייה. כמו הורות- אי אפשר לחנך לפני למה שיקרה בפועל... יש סוגיות שהן מורכבות וחריגות ועושים חשיבה, ומתייעצים עם דרגים גבוהים יותר, קולגות".

זהבית: "כשעולה משהו אז מתנהל שיח. איך הדרכה ספציפית בנושא אין נוהל מוסדר או עיסוק מוסדר בעניין".

מדברי המנהלות מובנת חשיבותו של גיבוש קוד אתי במקצוע ההוראה. לשיטתן, הדרך להתמודדות עם דילמות אתיות פועלת מתוך אינטואיציה, התייעצות מקצועית או עבודה בשיטת "כיבוי שריפות", כלומר כשעולה צורך מטפלים בתקווה שלהבא הדבר לא ישנה, תופעה ידועה ומוכרת לצערנו בחברה הישראלית. "עד שלא קורה אסון, לא מטפלים". חנה הוסיפה פרט חשוב שמחזק טענה זו והוא התרבות הבית-ספרית: "התרבות הבית ספרית היא זו שמתווה את הקו כיצד לפעול". לעומתן, שתי מנהלות לא התייחסו במישרין לחוסר בהכשרה אלא ראו בישיבות מורים פלטפורמה וקרקע פורייה להדרכת המורים בנושא. ענבר, אמנם הגדירה את העיסוק בכך כמועט אך המטרה בעיניה ברורה:

ענבר: "על אתיקה אנחנו מדברים ממש מעט בתחילת שנה מתוך הנחה שכולם שומרים על מוסר עבודה ואתיקה מקצועית. במידה ואני נתקלת במהלך השנה בשיחות בחדר מורים שמדברים על תלמידים, אני מפסיקה ומזכירה מהי אתיקה מקצועית... אני משתדלת בהתנהלות שלי להוות עבורם מודל להתנהלות מקצועית".

מלכה: "יש ישיבת מורים שבסופה אנחנו מעלים דילמה אתית. לפעמים אני מביאה דילמות מהשטח בעילום שם, ופותרים בצוות המורים. לעיתים מורים מביאים מתוך השטח שלהם וחושבים יחד. המוטו הוא לשתף את המורים כדי להיות קרובה אליהם כדי שיהיו שותפים בפתרון ולא הנחתות מלמעלה. אני מאמינה שכשמורים שותפים התוצאות טובות יותר מאשר הנחתות מוכתבות מראש".

עולה כי שתי המנהלות מפגינות אחריות, מעורבות ויוזמה אישית בכל הקשור לנושא באמצעות דוגמא אישית, אכיפת שיחות בחדר מורים. בדבריהן מושם דגש רב על הראייה המערכתית את הנושא- השיח שייך לצוות החינוכי כולו ולא רק למנהלת או לצוות המורים. הן פועלות תוך שיתוף המורים.

11.ג סיוע למנהלות בהתמודדות עם דילמות אתיות

לבסוף התבקשו המנהלות לחשוב כיצד ניתן לסייע למנהלים בכל הקשור להתמודדות עם דילמות אתיות. שלוש מבין שש המנהלות התייחסו לצורך להתייחס בצורה רצינית יותר לנושא, דרך כתיבת תורה סדורה וניסוח חוזרי מנכ"ל באופן כזה שיאפשרו שימוש ממש, מעשי ומיידי:

אליזבת: "אם יהיו כלים קצת יותר ברורים...אולי יש חוק יבש אבל השיח צריך להיות סביב איך הוא צריך להתנהל. הדרכה קצת יותר מסודרת. תורה קצת יותר סדורה...כמורה צעירה התבשלתי עם עצמי עם דילמות רבות. הרבה פעמים אנחנו מנסים להביא סדנאות להעצמה, מורים מתנגדים כי כשאתה מספר מה קורה בכיתה אתה חושף את עצמך והופך להיות חשוף".

חנה: "אני חושבת שצריך להעמיד לרשותם גורמי סיוע לא רק בהיבט הפדגוגי והטכני. זה נושא שלא מקבל מספיק טיפול היום- פיקוח, כנסים, השתלמויות, הדרכה שופטת. זו ההתמודדות העיקרית והיומיומית שמנהל בית הספר נדרש להתמודד. הוא מי שאמור להדריך את הצוות בעצמו ולכן כדאי שיהיה לו ידע בנושא".

ענבר: "...אולי לעדכן את חוזר המנכ"ל לשפה פשוטה. כללים יותר פשוטים. אולי הדרכה במסגרת קורס מנהלים שיכולה לסייע".

סנונית הדגישה בדבריה את הניסיון כמסייע בהתמודדות עם דילמות ובד בבד את חשיבותה של התייעצות כשהחלטה הסופית מונחת לפתחה כמנהלת:

סנונית: "אני מאמינה שבנוסף להתנסות העצמית אין חכם כבעל ניסיון. אני מאוד אוהבת לשמוע מה אחרים אומרים, איך הם התייחסו? אחר כך אני עושה את השיקולים שלי, אולי אפתור אחרת. אני מאוד מאמינה בהתייעצות, לשמוע מגוון דעות, ומתוך כך לעשות את ההחלטה הסופית".
המנהלת מלכה הציעה להאריך את הליווי למנהלים חדשים בשל חשיבות התפקיד שלו כעומד בראש הארגון הפדגוגי:

מלכה: "כמו שיש למורים מתחילים ליווי של שנתיים, קל וחומר שצריך להיות למנהל ליווי. מנהל נתקל בדילמות אתיות יותר מאשר מורים, ולכן צריך להיות להם ליווי של מנהל מנוסה. מעבר לכך, מנהל נמצא בראש הפירמידה ולכן עליו לקבל את הליווי הטוב ביותר כי הוא אמור ללוות ולהנחות את המורים".

זהבית היא המנהלת היחידה שהרגישה שאינה זקוקה לשום סיוע משום שהיא מקבלת מענה בנושא:
זהבית: "אני לא מרגישה שאני צריכה משהו מעבר להיוועצות והיגיון בריא. אני מקבלת מענה מהמפקחת או הפסיכולוגית. לא רואה דרך אחרת. אין לי רעיון".

לסיכום, המנהלות התייחסו בדבריהן לדילמה אתית כעוסקת בהתנגשות ערכים ויוצרת קונפליקט פנימי ואף חשש מפגיעה באחרים. המנהלות העלו שני תחומים מרכזיים בהם קיימות דילמות אתיות בעבודתן: יחסי מורים ומנהלת ויחסי תלמידים / הורים ומורים. המנהלות ציינו כי לא קיבלו הכשרה מיטבית בנושא אך ציינו כי ליווי של מנהל בכיר, התייעצות עם גורמים שונים והשתלמויות מסייעות להן. כמו כן, הן גרסו כי כחלק משיפור הסיוע למנהלות בנושא כדאי לקיים ליווי ארוך יותר של מנהל מלווה, התייעצות תכופה וכן גיבוש תורה סדורה הנוגעות להתמודדות עם דילמות אתיות. כל זאת לאור חשיבות תפקיד המנהל בהובלת הנושא במערכת הבית-ספרית.

המנהלות הוסיפו כי ההדרכה למורים היא במסגרת ישיבות מורים, פניות של מורים אליהן וכן באמצעות אינטואיציה ובהשפעת התרבות הבית-ספרית. ביחס לשלוש הדילמות הנבחרות שהוצגו בפניהן לא

הייתה תמימות דעים בהכרעות וכן לא נמצאה נטייה מיוחדת בהשפעת הרמה הדתית. המנהלות, בתוך כל אחת מהקבוצות, הביעו דעות שונות ומגוונות, מה שמלמד כי רמת הדתיות לא מהווה מרכיב משמעותי המשפיע על אופן התמודדות המנהלות עם הדילמות. בדילמת "אזרחות פעילה", חמש מתוך שש המנהלות טענו כי יש לחייב את התלמיד להתנדב. כלומר, המנהלות נטו יותר לכיוון הסמכות מאשר לחירות התלמיד. ביחס לדילמת "השירות בצה"ל", חמש מתוך שש המנהלות סברו כי אין לגרוע את המורה מצוות ההוראה. כלומר, המנהלות נטו יותר לחירות המורה מאשר למחויבות לממסד. ביחס לדילמת "הקבלה למגמה" טענו ארבע מתוך שש המנהלות כי יש לאפשר שוויון הזדמנויות ולקבל את התלמידות הצבריות על פני העולות החדשות. דהיינו, המנהלות נטו יותר לערך השוויון מאשר לערך הרגישות לפרט.

דיון ומסקנות

המחקר הנוכחי ביקש לבחון את הקשר שבין רמת דתיות, זרם חינוך ומגדר לעמדות מנהלי בתי ספר כלפי דילמות אתיות, דרך שאלון סיפורי דילמות וראיונות חצי מובנים. לצורך כך קובצו ונותחו תשובותיהם של 110 מנהלי בתי ספר ונערכו שישה ראיונות עם מנהלות בתי ספר, תוך התמקדות בקשר שבין שלושה משתנים עיקריים: רמת דתיות, זרם חינוך ומגדר ובין אופן התמודדות המנהל עם דילמות אתיות.

ביתר פירוט אתייחס לשלוש תמות מרכזיות שעלו מתוך הממצאים: הסעיף הראשון יתייחס לקשר שבין רמת הדתיות של המנהלים ובין אופן התמודדותם עם דילמות אתיות. הסעיף השני יתייחס לקשר שבין זרם החינוך של המנהלים ובין אופן התמודדותם המנהלים עם דילמות אתיות. הסעיף השלישי יתייחס לקשר שבין המגדר של המנהלים ובין אופן התמודדותם עם דילמות אתיות.

ד.1 הקשר בין רמת הדתיות של המנהלים לאופן התמודדותם עם דילמות אתיות

ממצאי המחקר הנוכחי תמכו באופן חלקי בהשערה שיש קשר בין רמת דתיות לאופן ההתמודדות עם דילמות אתיות. המנהלים הדתיים-לאומיים ייחסו חשיבות רבה יותר לסמכות ולמחויבות לממסד בהשוואה למנהלים חילוניים. בחלק האיכותני התקבלה תמונה דומה ביחס לסמכות בדילמה האם יש לחייב או לפטור תלמיד מלהתנדב. המנהלות הדתיות הציעו שימוש באיום או השתמשו באמירה לפיה לתלמיד אין שיקול דעת בנושא לעומת המנהלות החילוניות שנטו יותר לשכנוע או אפילו לא לחייב כלל כאמירה ברורה.

ממצא זה תואם את המופיע בספרות המחקר לפיה הדת והסמכות הדתית תופסות מקום מרכזי ומהוות מוטיב מנחה העוטף את כלל המסגרות במגזר הדתי-לאומי, החל מהמשפחה ועד מוסד הלימודים (גרס, 2008; שרמר, 2006). כמו כן, מעמדה של הסמכות בקרב מנהלים דתיים-לאומיים הוא גבוה, אינו ניתן לערעור וקשור להתנהלותה הקונפורמית של החברה הדתית. לעומת זאת, המנהלים החילוניים מרגישים מחויבים יותר לחירות התלמיד בשל החינוך לביקורתיות ולהטלת ספק, המבטאים תפיסה פלורליסטית ונכונות לקחת סיכונים מול המערכת והממסד (קמחי, 1989; ריינגולד, ברץ ואבוחצירא, 2013).

החברה הדתית-לאומית הינה מלוכדת וקהילתית יותר ולכן תמימות הדעים בנושאים המדוברים נובעת אולי גם מרצייה חברתית וחשש להביע דעה החורגת באופן גס ובוטה מהקודים, הנורמות והכללים המקובלים. לעומתם, המנהלים החילוניים ייחסו חשיבות לערך החירות- חירות המורה וחירות התלמיד, גישה ההפוכה לגישה הדתית (גלילי ושגיא, 2010; סואן ורבינוביץ', 2011). ניתן להניח כי גישת המנהלים

החילוניים מבטאת את קו החינוך הממלכתי בעידן המודרני- חינוך לביקורתיות, הטלת ספק, שבירת מוסכמות ופלורליזם.

2.4 הקשר בין זרם החינוך של המנהלים לאופן התמודדותם עם דילמות אתיות

במחקר הנוכחי הופרכה השערת המחקר כי יימצאו הבדלים בין מנהלים מזרם החינוך הממלכתי בהשוואה למנהלים מזרם החינוך הממלכתי-דתי, בשלושת אשכולות הדילמות בכללותם. ממצאים אלו עולים בקנה אחד עם הספרות המחקרית שמצאה כי אין הצדקה להבחנה בין שני הזרמים וההפרדה ביניהם אינה משקפת תפיסות עולם שונות באופן מהותי המצדיקות לימודים נפרדים, אלא נובעת מיחס לדת בלבד (כהן וכהן, 2002). הסבר נוסף שיכול להאיר ממצאים אלו הוא המתח התמידי בו מצוי זרם החינוך הממלכתי-דתי בין ערכי החינוך הדתי-מסורתי ובין חינוך דמוקרטי-מודרני. דהיינו, זהו חינוך המשלב בתוכו, כביכול, מגמות סותרות ואוכלוסיית היעד שלו מגוונת מאוד (גרוד, 2008; גרינבוים-גוטמן, 2000; טיש, 2013; מאיסי-מלגיאק וסומך, 2001; שרמר, 2006).

הבדל נקודתי שנמצא קשור לייחודו של כל אחד מזרמי החינוך- תקנון בית הספר הקשור לענייני צניעות בלבד. ניתן להסביר ממצא זה לאור ממצאי מחקר אחר לפיו הזרם הממלכתי-דתי מעניק חשיבות יתרה בהנחלת ערכים דתיים באופן פעיל, בניגוד למגזר הממלכתי המצביע על פסיביות גדולה יותר בעניין זה. החשיבות הניתנת להנחלת ערכים דתיים במגזר הממלכתי-דתי יש בה כדי ליצור הבחנה המעידה על תפיסת עולם הקשורה לחינוך לערכים באופן שונה (כהן וכהן, 2002). זאת ועוד, על אף ההטרונגניות הרבה באוכלוסיית התלמידים בחינוך הממלכתי-דתי ניתן להסביר ממצא זה בכך שכחלק מחינוך ערכי לעיתים מוענקים ערכים מוגדרים המחייבים התנהגות על פיהם (תדמור, 2013).

הדמיון הרב בסך הכול בין זרמי החינוך יכול לנבוע מעצם העובדה שזרם החינוך הממלכתי הינו המחויבות הראשונה בכל אחד מזרמי החינוך, כשארין הבדל מהותי בין השניים אלא ביחס השונה לדת. החינוך הממלכתי מתייחס לדת כחלק מתרבות, מסורת, פולקלור של עם. מאידך, החינוך הממלכתי-דתי מתייחס לדת כדרך חיים המשפיעה ומעצבת את זהות הלומדים בכל צעד ושעל בבית הספר ובשאיפה גם מחוצה לו. נקודה נוספת המחזקת עניין זה היא היות זרם החינוך הממלכתי-דתי, כמו גם הציבור המשוך אליו, מצוי בתווך ומשיק בזהותו לשני העולמות. סימוכין לכך ניתן למצוא אצל גזיאל (1986) אשר לא מצא הבדל בין סולם הערכים של מנהלים מהחינוך הממלכתי בהשוואה למנהלים מהחינוך הממלכתי דתי. ההסבר שהעניק לכך הוא שעולם הערכים של המנהלים מושפע מהחברה הסובבת יותר מאשר מערכות פנים ארגוניות, דבר המסביר את הקרבה בסולם הערכים של המנהלים משתי הקבוצות.

3.4 הקשר בין המגדר של המנהלים לאופן התמודדותם עם דילמות אתיות

ממצאי המחקר הנוכחי תמכו באופן חלקי בהשערה שיש קשר בין מגדר לאופן התמודדות עם דילמות אתיות. המדגם שנאסף העלה כי רוב הנבדקים הן מנהלות. ממצא זה תואם את ספרות המחקר המדווחת על תהליכי פמיניזציה הולכים וגוברים במערכת החינוך הישראלי וכניסה של נשים למעגלי הניהול באופן מוגבר מאשר בעבר. לדידה, במערכת החינוך בישראל מהוות הנשים רוב מכריע ודומיננטי מסך כוח ההוראה במערכת החינוך הממלכתית (אדי-רקח, 2002; אדי-רקח ואיילון, 2004; אופלטקה והרץ-לזרוביץ, 2011).

המחקר מצא כי גברים נוטים יותר לסמכות לעומת נשים שנוטות יותר לחירות התלמיד. ממצא זה עולה בקנה אחד עם המודל החינוכי האוניברסאלי המבוסס על אידיאל גברי הכולל רציונאליות, ריחוק, דעתנות, אסרטיביות, תחרותיות ואינדיבידואליות, תוך חתירה לעבר סמכות ושליטה בלעדית (אלפרט, 2000; עראר ואופלטקה, 2013). המוסריות הגברית מבוססת על גבולות, עקרונות וריחוק (פרידמן, 1996). כל זאת בזמן שהציפייה מנשים בתפקידי ניהול היא בהלימה לתפקוד המתבטא בעדינות, רכות, גילויי חמלה, ויתור והענקת שירותים שונים (קונל, 2009), כפי שעלה ממצאי המחקר.

מנגד, ממצא אחר העלה כי מנהלים גברים העדיפו את חירות המורה, לעומת מנהלות אשר העדיפו את המחויבות לממסד, דבר הסותר את המופיע בספרות המחקר. מחקרים רבים מצביעים על נטייתן של מנהלות לשים במרכז פעולותיהן את היחסים עם הכפופים להן, לבנות קהילה ולנקוט בסגנון דמוקרטי ושיתופי יותר מאשר מנהלים. כל זאת בזמן שגברים נוקטים בגישה רציונאלית, מרוחקת מעט, המדגישה ציות לכללים (אלפרט, 2000; גיליגן, 1995; פוקס והרץ לזרוביץ, 1996; עטייה ואופלטקה, 2007).

אולם, ניתן להסביר ממצא זה בעזרת מחקרים אשר מצאו כי מנהלות ומנהלים שונים באופן בו הם מנהלים ומפעילים אנשים, בשל תהליכי סוציאליזציה אישית והתנסויות שונות ולא בשל תכונות מולדות (Regan & Brooks, 1995; Shakeshaft, 1989). אפשרות אחרת היא העובדה שנים מאמצות דפוסי ניהול גבריים כאידיאל חינוכי, מטמיעות ומבליטות את סגנון הניהול הגברי (ינאי ופרידמן, 1995; פרדימן, 1999).

מדיווחי המנהלות ניתן ללמוד רבות על הקושי הרב בהתמודדות עם דילמות אתיות. הקושי מתחיל מכך שהמנהלות דיווחו שלא קיבלו הכשרה ראויה בנושא אלא בתוך שגרת היום-יום מקבלות ליווי של מנהל ותיק ומקיימות התייעצויות. אין ספק שכאשר העומדות בראש מרגישות שהן חסרות ידע והכשרה הדבר מחלחל הלאה. המנהלות אף דיווחו שאינן מדריכות את המורים בנושא אלא יש תחושה שפועלים מתוך אינטואיציה או לאור התרבות הבית ספרית. יתר על כן, התחושה היא של "כיבוי שריפות", כאשר מתעוררת בעיה פונים להתייעצות ומטפלים. מחד, המנהלות לא הוכשרו בנושא, והדבר מונצח בכך שהמורים לא מקבלים הדרכה בנושא. מאידך, ממצאי המחקר מלמדים שהפערים ביחס למשתנים שנבדקו

אינם רבים או חמורים כל כך פרט למקרים ספציפיים, ברורים מאליהם, היוצרים הבדל באופן טבעי כמו נושא הלבוש והצניעות בקרב התרבות הדתית-לאומית והגישה הפלורליסטית והפתיחות בתרבות החילונית.

ד.4 סיכום ומסקנות

ממצאי המחקר העלו כי רמת הדתיות של המנהל והשיוך המגדרי הם משתנים מבחינים מובהקים יותר הקשורים באופן התמודדות עם דילמה אתית מאשר זרם החינוך. עם זאת, לא נמצאו ממצאים המעידים על הבדלים באופן גורף ומלא אלא באופן חלקי וכן ביחס למספר דילמות מצומצמות. ממצאי המחקר מלמדים כי רב הדמיון על השוני. למרות ההבדלים באורחות החיים בין דתיים-לאומיים וחילוניים, וחרף השוני העמוק בהתנהלותם של נשים וגברים עליו נכתב בשנים האחרונות, הרי שהתמונה הכללית מצביעה על דמיון רב בשיקולים ובעמדות המוצהרות של המנהלים. את הרוח העולה מבין אופני הכרעת הדילמות ניתן להגדיר כתפיסה ממלכתית וקונפורמית. תפיסה זו מצאה דרכה במחקר בראש ובראשונה כמה שנתפס בעיני המנהלים לביטוי של מחויבות לממסד אותו הם מייצגים. שני במעלה הוא טובת התלמיד, ואחרון חביב הוא הסמכות שלהם עצמם.

את המחויבות לממסד, לתפקיד ולהתנהלות הנגזרת ממנו ניתן להסביר מעצם הצלחתם של אותם נחקרים להגיע למעמד של מנהלים. ידוע שכדי להתקדם במערכת היררכית כמו זו של משרד החינוך, יש לאמץ את נורמות ההתנהגות השולטת. רק מהגיעו לפסגה יכול מנהל בית-הספר לחדש מסורות, לגלות יצירתיות ואף להתנגח עם אלו שמינו וקידמו אותו. ספרות המחקר והכתיבה על הוראה מעלות כי מערכות חינוך הן שמרניות באופיין ומתקשות להסתגל ולחדש מפני הקונפורמיות-סטנדרטיזציה ויישור קו הם ערכים מרכזיים.

את העדפת טובת התלמיד כמו במקרה של שיפוץ ציון בהתנהגות לקראת מעבר מכיתה ו' לחטיבת ביניים או פתיחות לרצונו לבחור הקבצה מתמטית שהיא מורכבת ליכולותיו, ניתן להסביר בעלייתן של גישות פיידוצנטריות. המטוטלת של השיח החינוכי עברה מקידוש הקוריקולום והקולקטיב המדומיין אל קידוש והאדרה של רצון הפרט, מימוש וביטוי עצמי. מגמה זו היא חרב פיפיות-מחד, היא משדרגת את איכות החיים של תלמיד במערכת. מאידך, היא מזינה את הנטייה הגוברת לליברליזם ואינדיבידואליזם על פני הדאגה לכלל בחברה הישראלית (אלמוג, 1997; בן-אבות ורש, 2004; גרוס, 2008; מאיסי-מלג'אק וסומך, 2001).

הדמיון הרב באופן יחסי שנמצא בין הקבוצות הנחקרות מלמד כי רב הדומה על השונה וכי רבה המוסכמה על המחלוקת. התפיסה הרווחת בקרב המנהלים היא טובת התלמיד כערך מוביל על פני מיקומה של ההוראה כפרופסיה המתבטאת בין היתר בויתור מסוים על הסמכות החינוכית. ניתן להסביר זאת בשל

מגמות ליברליות, פלורליסטיות וביקורתיות המאפילות על גורמי הזהות האישיים של המנהלים. השאלה המתבקשת היא האם מקצוע ההוראה הרוצה להיחשב כפרופסיה ראויה יכול להתבסס על חשיבה קונפורמית ו/או סובייקטיבית של פרטים או קבוצות בתוכו. האם ייתכן שדין מקצוע הרפואה, עריכת דין או צה"ל שקיימים בהם קודים אתיים מוגדרים וברורים, לא יהיה כדין מקצוע ההוראה המהווה את עמוד השדרה בעיצוב זהותו של האדם כבר משלבי חייו המוקדמים?

רובינשטיין (2015) גורס כי קיים קושי בניסוח מטרות החינוך הממלכתי היות והוא טומן בחובו מספר זרמים שונים: חינוך ממלכתי יהודי, ממלכתי ערבי וחינוך ממלכתי-דתי, אך ממצאי המחקר מלמדים כי ההבדלים בין הקבוצות הנבדקות אינם רבים. יצירת קוד אתי מגובש אינו בגדר "עוד חזון למועד" אלא חלום שיכול לקרום עור וגידים ולמצוא את דרכו למציאות- ממצאי המחקר תומכים בהנחה זו. ייתכן והדבר אינו קורה, בדומה לחוקה בישראל, בשל השסעים הרבים מבית ומחוץ בכלל מישורי החיים. אולם, חשיבותו עולה בצורה ברורה. ישנו דמיון רב בין הקבוצות הנבדקות פרט למקרים מסוימים בהם אין הסכמה בשל אידיאולוגיה דתית. כלומר, ההיגיון הבריא של המנהלים שנבדקו דומה בסך הכול אך הידיעה שכל מנהל עושה דין לעצמו בבית ספרו מחייבת אותנו, כפי שלימדונו חז"ל, שלא לסמוך על הנס אלא לעגן את התחום של אתיקה בהוראה בצורה רשמית אך נגישה ומזמינה.

עוד נמצא כי חסרה תורה סדורה בנושא ואף חוזרי המנכ"ל הקיימים הינם ארוכים, מפרכים ומייגעים בדומה לפקודות מטכ"ל בצה"ל. חוסר ההנגשה של הנושא מופיע באופן פרדוקסאלי כבר במדיניות משרד החינוך. מצד אחד קיימת דרישה להטמיע למידה משמעותית, לעסוק בערכים תוך עיסוק בניית תכניות שונות ומינוי בעלי תפקידים. מצד שני, מיישמי המדיניות בשטח, הלא הם מנהלי בתי הספר, מרגישים שהם נותרים בודדים במערכה כשמכלול הגורמים הקיימים לא נותנים ומאפשרים מענה הולם ושלים להתמודדות עם דילמות אתיות.

חשיבות יצירת קוד אתי אחיד שימצב את ההוראה כפרופסיה ראויה ומובילה, ברורה לאין שיעור. האם ייתכן שבת-הספר יעסקו ויתמודדו מידי יום עם סוגיות אתיות אך יעשו זאת באופן אינטואיטיבי, על בסיס ניסיון כזה או אחר או כמצוות אנשים מלומדה? מערכת החינוך אשר זורעת בבני האדם את זרעי הערכים, האתיקה והלמידה ומובילה מהפכות טכנולוגיות ופדגוגיות, צריכה להיות הראשונה להניף את הדגל הקורא לביסוס האתיקה כחלק בלתי נפרד מפרופסיות ההוראה.

יתר על כן, הירידה במעמד מקצוע ההוראה בכלל, ובמעמד מנהיגי החינוך- מנהלים ומורים בפרט, מחייבת יצירת קוד אתי או אף פחות מכך- אמנה, תקנון או כל מסמך רשמי אחר קריא, פשוט ומובן. כל זאת על מנת לסלול את הדרך למיצוב ומיתוג מקצוע ההוראה מחדש, ולא בשם הפופולאריות או הריצוי

אלא בשם מהות החינוך שהתעמעמה עם השנים. יש להציב את מקצוע ההוראה באור חדש תוך מיקומו ומיקום הונו האנושי בקדמת המהפכות העולמיות בכלל, ובמדינת ישראל בפרט.

השלכות המחקר ותרומתן לתחום האתיקה בהוראה בכלל, ולחקר סיפורי דילמות בפרט, בכך שנמצא יותר דמיון מאשר שוני בקרב הקבוצות בדפוסי ההתמודדות המדווחים שלהם. דבר זה יכול לקדם תהליך פיתוח של קוד אתי לחינוך הממלכתי והממלכתי-דתי, תוך התייחסות לייחודיות ולזיקה בין הקבוצות. ראוי כי משרד החינוך יגבש "כוח-חלוץ", לו יהיו שותפים אנשים ונשים מזרמים דתיים שונים, מגדרים ושכבות שונות באוכלוסייה, אשר יסלול את הדרך לגיבוש קוד אתי מקצועי ומוסכם תוך נתינת הדעת לאזורי המחלוקת ולייחודיות כל אחת מהקבוצות. היות ולא קיימת תורה סדורה, הכשרת מנהלים והדרכת מורים, עולה חשיבותו של הקוד האתי, שיהווה מסד להתמודדות מוסרית ואתית של אנשי הוראה עם התלבטויות אתיות (טיש, 2013), ישנה חשיבות רבה להעלאת נושא האתיקה אל השיח החינוכי בישראל בכלל, ואל זה שבהכשרת מנהלים בפרט- הגדרת תחומי התוכן של המושג כמו גם בניית מודל שיוטמע בתהליך הכשרת מנהלים, ויסייע להגדיר קווים מנחים-משותפים להתמודדות עם דילמות אתיות בבתי-הספר.

מומלץ להכניס לקורסי מנהלים קורס או פרק שיעסוק בדילמות אתיות ובירור ערכים. כמו כן, ראוי לעודד מחקרים נוספים שירחיבו את הבנת ההקשר התרבותי, הדתי והמגדרי בהתמודדות עם דילמות אתיות. ניתן לבחון את עמדות המנהלים תוך מיפוי רחב יותר של הרמה הדתית, לדוגמא: קיום מצוות, עמדה פוליטית, אזור מגורים ושמירת כשרות. רעיון אחר הוא לחקור את הנושא תוך התייחסות לדילמות האופייניות לקבוצות גיל שונות: יסודי, חטיבת ביניים ותיכון. יש להניח שגיל התלמידים והמציאות השונה בהתאם לשלב החינוך, ישפיעו על עמדות המנהלים. רעיון נוסף הוא לחקור את מצוקתם של המנהלים בקשר עם ההורים והלחצים המופעלים עליהם, מפני שזה אחד הנושאים שקיבלו ביטוי וקול שכיח בדיווחי המנהלות. בירור הנושא מחייב התייחסות אתית וגיבוש עקרונות אתיים ופרופסיונאליים להתמודדות.

אין לסיים עבודה זו ללא התייחסות למגבלות המחקר. ראשית, המדגם במחקר זה פעל בשיטת "דגימת נוחות" והתבסס על רשת חברתית קרובה ומצומצמת. לכן מסקנות המחקר שהוצגו במחקר הנוכחי חלות אפוא רק על הנבדקים שנחקרו ולא ניתן להכליל אותן על אוכלוסיות נוספות. שנית, ריבוי הנשים במדגם מקשה על בחינה מקיפה של הבדלי המגדר. לבסוף, הגדרת רמת הדתיות הייתה פשטנית למדי וסומנה כ"חילונית" או "דתי-לאומית". כידוע, קיים קושי בהגדרת רמת הדתיות בשל המנעד הרחב בעולם היהודי ביחס להגדרת דתיות. לאור האמור, ייתכן ואם יבוצע מחקר דומה הלוך בחשבון את מגבלות המחקר הנוכחי ניוכח בתוצאה שונה.

רשימת מקורות

- אבירם, ע. וקשתי, י. (1984). עולמו של הצוות בפנימייה דתית: הצגת אני, ציפיות... על כפר הנוער "מעלות".
עיונים במינהל ובארגון החינוך, 11, 27-40.
- אדי-רקח, א. (2002). קידום לתפקידי ניהול בבית הספר: ההיבט המגדרי והעדתי. סוציולוגיה ישראלית:
כתב-עת לחקר החברה הישראלית, 4(2), 347-368.
- אדי-רקח, א. ואיילון, ח. (2004). מקצוע ההוראה ואי-שוויון בין המינים בכניסה לתפקידים בבית הספר
בשלושה מגזרי חינוך. עיונים במינהל ובארגון החינוך, 28, 63-93.
- אופלטקה, י. והרץ-לזרוביץ, ר. (2011). מנהיגות נשית בארגוני חינוך: הייחודיות הישראלית בקונטקסט
הבינלאומי. עיונים במינהל ובארגון החינוך, 32, 51-73.
- אלוני, נ. (2009). אתיקה בחינוך. בתוך: א. כשר (עורך). מבואות לאתיקה א' (עמ' 37-60). ירושלים:
מאגנס והמרכז לאתיקה.
- אלמוג, ע. (1997). האמונה הדמוקרטית. פנים: כתב-עת לתרבות, חברה וחינוך, 2, 10-20.
- אלפרט, ב. (2000). פדגוגיה פמיניסטית כגישה לחינוך בהכשרת מורים. בתוך: ש. שלסקי (עורך). מיניות
ומגדר בחינוך (עמ' 29-62). תל אביב: רמות.
- בן-אבות, א. ורש, נ. (2004). מה מלמדים בבית-הספר? שונות ואחידות ביישום תוכנית לימודים רשמית
בחטיבות ביניים בשלושה מגזרי חינוך. מגמות, 1(1), 109-144.
- בן-רפאלי, א. (2008). ישראל: מפלורליזם לרב-תרבותיות. סוגיות חברתיות בישראל: כתב עת לנושאי
חברה, 6, 94-120.
- ברץ, ל. וריינגולד, ר. (2008). לא בדרך הישר- להעתיק זה מיותר. דפי יוזמה, 5, 93-109.
- גבתון, ד. (2001). תיאוריה המעוגנת בשדה: משמעות תהליך ניתוח הנתונים ובניית התיאוריה במחקר
איכותי. בתוך: נ. צבר- בן יהושע (עורכת). מסורות וזרמים במחקר האיכותי (עמ' 195-227). תל אביב:
דביר.
- גזיאל, ח. (1986). הקשר בין מערכת הערכים ובין ביצוע התפקיד על-ידי מנהלי בתי ספר יסודיים
ממלכתיים וממלכתיים דתיים. עיונים במינהל ובארגון החינוך, 13, 97-106.
- גיליגן, ק. (1995). בקול שונה: התיאוריה הפסיכולוגית והתפתחות האישה. תל אביב: ספרית פועלים.
- גלילי, ר. ושגיא, ש. (2010). תגובות רגשיות בקרב מתבגרים דתיים וחילוניים לפני פינוי חבל עזה ואחריו:
גישה סלוטווגנית. מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 31, 139-159.
- גרוס, ז. (2008). בין ממלכתיות לסקטוריאליזם. פנים, 42, 35-45.
- גרינבוים-גוטמן, ס. (2000). כמה הרהורים על המתח שבין חינוך לאוטונומיה לבין חינוך דתי (פתיחות

- וסגירות בהכשרת מורים בחינוך הדתי). *מידאור: עלון מכללת "אורות ישראל"*, 7, 11.
- דושניק, ל. וצבר בן-יהושע, נ. (2000). ביו כוונה ליכולת: דילמות אתיות של מורים בישראל של שנות ה-90. *מגמות: רבעון למדעי ההתנהגות*, 40(3), 442-465.
- דמבו, י., לוי, א. וסיגלר, ר. (1997). חרדים וחילוניים: פתרון בעיות בקרב תלמידים משני מגזרי חינוך. *מגמות: רבעון למדעי ההתנהגות*, לח(4), 67-91.
- הורוביץ, ד. וליסק, מ. (1990). *מצוקות באוטופיה, ישראל-חברה בעומס יתר*. תל אביב: עם עובד.
- טיש, ח. (2013). התלמיד כ"אחר" ו"האחריות המורית": התלבטויות של מורים בחינוך הממלכתי דתי. *דברים*, 6, 61-75.
- ינאי, י. (1991). דילמות של מנהלי בתי-ספר. *עיונים במינהל ובארגון החינוך*, 17, 105-124.
- ינאי, נ. ופרידמן, א. (1995). זהות וג'נדר: מהות פסיכולוגית או שיח תרבותי. *פסיכולוגיה: כתב-עת מדעי ישראלי לעיון ולמחקר*, ה', 7-15.
- כהן, א. וכהן, ע. (2002). עולם הערכים של הורי תלמידים בכיתות ה' בבתי ספר ממלכתי וממלכתי דתי. בתוך: נ. מסלובטי וי. עירם (עורכים). *חינוך לערכים בהקשרים הוראתיים מגוונים* (עמ' 163-176).
- אוניברסיטת תל אביב: הוצאת רמות.
- כשר, א. (2007). אתיקה מקצועית. בתוך: ג. שפיר, י. אכמון וג. וייל (עורכים). *סוגיות אתיות במקצועות הייעוץ והטיפול הנפשי* (עמ' 15-29). ירושלים: מאגנס.
- לוי, ש. (2002). דמיון ושוני במערכת הערכית של בני נוער בשני דורות (1975 ו-1994) ובמסגרות חינוכיות שונות מבחינה דתית. בתוך: נ. מסלובטי וי. עירם (עורכים). *חינוך לערכים בהקשרים הוראתיים מגוונים* (עמ' 201-179). אוניברסיטת תל אביב: הוצאת רמות.
- מאייסי-מלגיאק, נ. וסומך, א. (2001). הקשר בין דתיות יהודית לשחיקת מנהלי בית-ספר: משמעות העבודה החינוכית ומשתני תפקיד כמתווכים בקשר שבין רמת דתיות לרמת שחיקה. *עיונים במנהל ובארגון החינוך*, 25, 85-120.
- מסלובטי, נ. (2000). דרכי התמודדות עם דילמות חברתיות ומוסריות בבית הספר היסודי הממלכתי-דתי: העדפות המורים ואפיוני המורים. *מגמות: רבעון למדעי ההתנהגות*, 40(4), 617-635.
- מסלובטי, נ. ודור-שב, ז. (1993). הבדלים בערכים כעקרונות מנחים בחיים בין תלמידי בתי ספר מקיפים, דתיים וכלליים. *בשדה חמד* (ג-ד), 51-65.
- משוניס, ג. (1999). *סוציולוגיה*. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- סואן, ד. (2008). "כל בחור וטוב לנשק" - עמדות בני נוער כלפי הגיוס לצה"ל והשירות הקרבי. *החינוך וסביבו: שנתון סמינר הקיבוצים* (30), 141-154.

- סואן, ד. ורבינוביץ', ד. (2011). עוץ לי, גוץ לי- על בילוי שעות הפנאי של בני נוער חילוניים ודתיים בישראל. *החינוך וסביבו: שנתון סמינר הקיבוצים* (33), 248-229.
- עטייה, מ. ואופלטקה, י. (2007). ניהול המשמעת בבית-הספר ובכיתה: הבדלים מגדריים בין מנהלים ומנהלות בבתי-ספר יסודיים. *עיונים במינהל ובארגון החינוך*, 29, 7-30.
- עראר, ח. ואופלטקה, י. (2013). האופן שבו תופסים מורים מוסלמים ויהודים את גבריותו של מנהל בית הספר: היבטים תרבותיים וחברתיים של הקשר בין מנהל למורה. *עיונים בחינוך: כתב עת למחקר בחינוך*, 7-8, 160-140.
- פוקס, א. והרץ-לזרוביץ, ר. (1996). להיות מנהלת בבית-ספר בישראל: נשים כותבות את חייהן. *מגמות: רבעון למדעי ההתנהגות, ל"ז*, 313-292.
- פרידמן, א. (1999). על פמיניזם נשיות וכוח של נשים בישראל. בתוך: א. פרידמן (עורכת). *מין מגדר פוליטיקה* (עמ' 19-48). תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- פרידמן, א. (1996). *באה מאהבה: אינטימיות וכוח בזהות הנשית*. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- צבר בן-יהושע, נ. (2007). *מי אני שאחליט על גורלם? דילמות אתיות של מורים*. ירושלים: מאגנס.
- קולברג, ל. (1980). החינוך לצדק: ניסוח מודרני של ההשקפה האפלטונית. בתוך: ג"מ. גוסטאפון, ר"ס. פיטרס, ל. קולברג, ב. בטלהיים וק. קניסטון (עורכים). *החינוך המוסרי- חמש מסות*. (עמ' 54-77). תל אביב: ספרית פועלים.
- קונל, ר. (2009). *גבריות*. חיפה: הוצאת פרדס.
- קטקו, ת. (2011). הוראה במבחן הקבלה: סף ורף. *החינוך וסביבו: שנתון סמינר הקיבוצים*, 33, 45-35.
- קיל, י. (1977). *החמ"ד- שורשי, תולדותיו ובעיותיו*. ירושלים: משרד החינוך והתרבות, אגף החינוך הדתי. רובינשטיין, א. (2015). לשבור את המחיצות החברתיות ולהתאחד סביב מטרות החינוך הנעלות. *מחשבה רב-תחומית בחינוך ההומניסטי*, 10, 116-114.
- קמחי, מ. (1989). *לקסיקון לאזרחות*. תל אביב: ספריית מעריב.
- ריינגולד, ר., ברץ, ל. ואבחזירא, ח. (2013). פסיביות מותאמת אידיאולוגיה: תפיסת המונח "אומץ מוסרי" בקרב מורים המלמדים בחינוך הממלכתי דתי. *עיונים בחינוך: כתב עת למחקר בחינוך*, 7-8, 139-123.
- שויקה, י. (1997). *רב מילים- המילון השלם לעברית החדשה: מילון מקיף ועדכני לעברית בת זמננו*. תל אביב: ידיעות אחרונות.
- שורצולד, י. (1990). *החינוך הממלכתי דתי: מציאות ומחקר*. רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- שורצולד, י. וביזמן, א. (1985). דימוים של אגף החינוך הדתי ומפקחיו בעיני עובדי ההוראה. *עיונים בחינוך:*

כתב עת למחקר בחינוך, 42, 145-160.

שפיר, ג. (2007). מקצועיות. בתוך: ג' שפיר, י. אכמון וג. וייל (עורכים). סוגיות אתיות במקצועות הייעוץ והטיפול הנפשי (עמ' 75-87). ירושלים: מאגנס.

שקדי, א. (2003). מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תיאוריה ויישום. תל-אביב: רמות.

שרמר, ע. (2006). המחנכים- תשתית החינוך הממלכתי דתי בישראל. בתוך: י. רוז (עורכת). מאה שנות חינוך ציוני דתי (עמ' 175-195). ירושלים.

תדמור, י. (2013). מחוזות התרבות החינוכית בבית-הספר. עיונים בחינוך: כתב עת למחקר בחינוך, 7-8, 22-60.

תמיר-רפאלי, י. (2007). החינוך לערכים הומניסטיים ואזרחות דמוקרטית. מחשבה רב-תחומית בחינוך ההומניסטי, 2, 77-80.

Aultman, J. (2008). Moral Courage through a Collective Voice. *The American Journal of Bioethics*, 8(4), 67.

Ayalon, H. & Yogeve, A. (1996). The alternative worldview of state religious high schools in Israel. *Comparative Education Review*, 40, 7-2.

Biesta G. J.J. and Burbules, N. C. (2003). *Pragmatism and educational research*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.

Ben-Avot, A., & Resh, N. (2000). The social construction of the local school curriculum: Patterns of diversity and uniformity in Israeli junior school, *Comparative Education Review*, 45(5), 504-535.

Coleman, M. (2002). *Women as headteachers : Striking the balance*. London: Trentham Books.

Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge MA: Harvard University Press.

Glover, S. H., Bampus, M. A., Sharp, G. F., & Munchus, G. A (2002). Gender differences in ethical decision making. *Women in Management Review*, 17(5), 217-227.

- Goldscheider, C. (1996). *Israel's changing society: Population, ethnicity, and development*. Boulder, CO: Westview Press.
- Grogan, M. and Shakeshaft, C. (2010). *Women and educational leadership*. California: Jossey-Bass.
- Iram, Y., & Schmida, M. (1998). *The educational system of Israel*. Westport: Greenwood Press.
- Jirasinghe, D. & Lyons, G. (1996). *The competent head: A job analysis of heads' tasks and personality factors*. London: Falmer Press.
- Johnson, R. B ,Onwuegbuzie, A.J., & Turne, L.A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research, 1*(2), 112-133.
- Kidder, R.M. (2005). *Moral Courage: Ethics in Action*, Harper Paperbacks.
- Klenke, K. (2011). *Women in leadership- Contextual dynamics and boundaries*. Bingley: Emerald Publications.
- Lachman, V.D (2007a). Moral Courage: A Virtue in need of Development? *MEDSURG Nursing, 16*(2), 131-133.
- Loo, R. (2003). Are women more ethical than men? Finding from three independent studies. *Women in Management Review, 18*(4), 169-181.
- McDonald , G., & Pak, P. (1996). It's all fair in love, war, and business: Cognitive philosophies in ethical decision making. *Journal of Business Ethics, 15*, 973-996.
- Mertz, N., & McNeely, S.R. (1998). Women on the job: A study of female high school principals. *Educational Administration Quarterly, 34*(2), 196-222.
- Onwuegbuzie, J. A. (2002). "Why can't we all get along? Towards a framework for unifying research paradigms". *Education, 122*(13), 518.
- Rapoport, T., Penso, A., & Gard, Y. (1994). Contribution to the collective by religious girls. *British Journal of Sociology of Education, 15*, 375-388.

- Regan , H.B., & Brooks, G.H. (1995). *Out of women's experience: Creating relational leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Shakeshaft, C. (1989). *Women in educational administration*. Newbury Park: Corwin Press.
- Sikula, A., & Costa, A. (1994). Are women more ethical than men? . *Journal of Business Ethics*, 13, 859-871.
- Smith, A., Rogers, V. (2000). Ethics-related responses to specific situation vignettes: Evidence og gender-based differences and occupational socialization. *Journal of Business Ethics*, 28(1), 73-86.
- Spector-Mersel, G. (2006). Never-aging stories: Western hegemonic masculinity scripts. *Journal of Gender Studies*, 15(1), 67-82.
- Tashakkori A. & Teddie C (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral research*. Sage Publications.
- Wahn, J. (2003). Sex differences in competitive and compliant unethical work behavior. *Journal of Business and Psychology*, 18(1), 121-128.

נספח, 1. שאלון עמדות מנהלים/ות כלפי התמודדות עם דילמות אתיות

מנהל/ת יקר/ה,

אני סטודנט לתואר שני בחוג לניהול וארגון מערכות חינוך ב"אקדמית גורדון", המכללה לחינוך בחיפה. במסגרת עבודת הגמר בתואר השני, אני חוקר עמדות של מנהלי/ות בתי ספר כלפי התמודדות עם דילמות אתיות. אני מזמין אותך להשתתף במחקר ובכך לשפוך אור על היבטים חשובים הקשורים באופן התמודדות מנהלי/ות בתי ספר עם דילמות אתיות. ההשתתפות במחקר הינה על בסיס התנדבותי בלבד- מילוי השאלון מהווה הסכמה מדעת להשתתפות במחקר. אנא התייחס/י לשאלון ברצינות ובחרי/את התשובה הקרובה ככל האפשר לעמדתך בנושא. אין לשאלות המופיעות בשאלון תשובות נכונות או לא נכונות. השאלון אנונימי, ותשובותיו ישמשו לצרכי המחקר בלבד. השאלון בחלקו מנוסח בלשון זכר אך מיועד לנשים וגברים כאחד.

תודה מעומק הלב על שיתוף הפעולה!

חלק א': שאלון פרטים דמוגרפיים

גיל: (1) 29-20 (2) 39-30 (3) 49-40 (4) 59-50 (5) 60 ומעלה

מגדר: (1) גבר (2) אישה

ותק בניהול: (1) 1-5 שנים (2) 6-10 שנים (3) 11 שנים ומעלה

השתייכות לזרם חינוך: (1) ממלכתי (2) ממלכתי דתי

רמת דתיות (1) חילונית (2) דתי-לאומי

שלב דרג בית הספר: (1) יסודי (2) חטיבת ביניים (3) חטיבה עליונה

חלק ב': שאלון התמודדות עם דילמות אתיות

אנא קרא/י את הדילמות בעיון והקף/י בעיגול את התשובה הקרובה ככל האפשר לעמדתך בנושא.

1. דילמת הקבלה למגמה

ארבעים תלמידים ביקשו להתקבל למגמת קולנוע מורחב אך יש מקום רק לעשרים תלמידים, עקב מגבלת ציוד והשמירה על קיומן של מגמות אחרות. הוחלט למיין על פי ממוצע הציונים במקצועות ההומאניסטיים של כיתה י'. בסוף הרשימה שתי תלמידות, עולות חדשות, שממוצע הציונים שלהן נמוך בחמש נקודות ביחס לשתי תלמידות "צבריות" שגם הן בחרו ב"קולנוע". המורה לקולנוע פונה אליך להתייעצות.

כיצד היית מתמודד/ת עם הדילמה?

א. יש לאפשר שוויון הזדמנויות ולהישאר נאמנים להחלטה לקבל על בסיס הציונים הגבוהים, לכן יש לקבל את שתי התלמידות ה"צבריות" ולדחות מחוסר מקום את התלמידות, העולות החדשות.

ב. יש לקיים העדפה מתקנת לטובת קבוצות מוחלשות, לכן יש לקבל את שתי התלמידות, העולות החדשות, ולבשר ל"צבריות" שעליהן לחפש מגמה אחרת.

2. דילמת הטעות בהקלדת ציון

בשל קרבת יתר במספרי תעודות הזהות, הוקלד ציון לא נכון והתלמידה שנכשלה בבחינה בכימיה והייתה אמורה לקבל את הציון 45, התבשרה בשגגה כי קיבלה 78. הטעות התגלתה בעת חלוקת הבחינות כשבוע אחרי והציון שונה, לא לפני שהמורה הודיעה לבעלת ציון ה-45 על דבר הטעות והתנצלה. התפתח ויכוח- התלמידה שנכשלה טענה: "הטעות הייתה שלך, לכן מן הדין הוא שאת תישאי בחלק מ"העלויות", גרמת לי לחיות באשליה למשך שבוע והאכזבה שלי מרה, לפחות תתני לי ציון עובר (55). המורה מתלבטת ופונה אליך לקבלת ייעוץ.

כיצד היית מתמודד/ת עם הדילמה?

א. הטעות הינה טעות אנוש, המורה התנצלה, אי אפשר בגינה להעלות ציון בכימיה.

ב. המורה צריכה "לפצות" את התלמידה בשל הטעות, היא גרמה סבל נפשי ולכן עליה לתת לתלמידה שנכשלה לפחות ציון עובר (55).

3. דילמת חשיפת הדעה הפוליטית

בשיעור אזרחות חשף המורה לאזרחות, אבי, את דעותיו הפוליטיות בפני תלמידי כיתה י"ב. הוא ציין כי עמדותיו הפוליטיות מייצגות אותו בלבד אך חשוב לו שתלמידיו, כאזרחי המדינה, ייחשפו למגוון דעות פוליטיות. בשעות הערב קיבלת טלפון מהורי אחד התלמידים שטען כי לא מקובל עליו שמורה בבית הספר ישוחח עם תלמידים על נושאים פוליטיים והוסיף כי אם אינך מגיב בנושא הוא מוציא את שלושת ילדיו מבית הספר.

כיצד היית מתמודד/ת עם הדילמה?

א. המורה אבי ביצע את תפקידו כהלכה- מורה רשאי לחשוף את עמדותיו הפוליטיות.

ב. המורה יצחק לא ביצע תפקידו כהלכה- מורה אינו רשאי לחשוף את עמדותיו הפוליטיות.

4. דילמת מקצועות הבחירה

בכיתה י' בוחרים התלמידים את מקצועות הבחירה המוגברים שלהם. נוצר מצב שבו ההורים החליטו ואמרו למחנכת: "בננו ילמד מחשבים או פיזיקה מוגבר ורצוי שניהם יחד. רק מקצועות ריאליים יבטיחו את עתידו ואת האופציה ללמוד בטכניון". מנגד, הילד רוצה ללמוד במגמת תיאטרון או קולנוע.

כיצד היית מתמודד/ת עם הדילמה?

- א. אתם ההורים, הנער בחזקתכם עד סיום לימודיו, לכן ההחלטה הסופית היא בידיכם.
- ב. אתם ההורים אך ההחלטה נוגעת לבנכם - לתחומי העניין ואיכות חייו, לכן ההחלטה הסופית היא שלו.

5. דילמת השירות בצה"ל

בראיון היכרות מספר לך דניאל, מועמד למשרת הוראה באנגלית, כי לא שירת בצה"ל מטעמים אידיאולוגיים: "אני פציפיסט וסובר כי צה"ל כובש ופועל בצורה שאינה ערכית ואף יותר מכך ביחס לאוכלוסייה אזרחית. עם זאת, מבחינתי זה לא אישיו, אני בא ללמד אנגלית ותו לא". קיבלת אותו לתפקיד, ובשיעור הראשון במהלך היכרות עם תלמידי כיתה י"א ציין כי לא שירת בצה"ל מטעמים אישיים. הורי התלמידים פנו אליך בתהייה כיצד קיבלת מורה שלא שירת בצה"ל ועוד מטעמים אישיים ודרשו להרחיקו לאלתר.

כיצד היית מתמודד/ת עם הדילמה?

- א. אין הצדקה לגריעה מצוות ההוראה מפני שהשירות בצה"ל אינו רלוונטי לקבלת משרת ההוראה.
- ב. יש הצדקה לגריעה מצוות ההוראה, מפני ששירות חובה בצה"ל הינו מתוקף חוק. יתר על כן, כל מורה הוא מחנך ולכן אי אפשר להעמיד סרבן גיוס מול כיתה שעתידה יום אחד להתגייס לשירות חובה בצה"ל כחוק.

6. דילמת ההקבצות למתמטיקה

"אני מבטיח להשקיע, השאירי אותי בחמש יחידות לימוד. אקח שיעורים פרטיים ואלמד חזק!". כל שנה מגיעות תחינות מעין אלו לרכזת מקצוע המתמטיקה. אולם מה יש לעשות עם תלמידים שאינם מתאימים לחמש יחידות, ואשר יעכבו את הכיתה כולה? בנוסף מה יהיה על חודשי הלמידה האבודים ב- 5 יח"ל אשר יפגעו בציון שלהם ב- 4 יח"ל? רכזת המקצוע חושבת שאינם מתאים.

כיצד היית מתמודד/ת עם הדילמה?

- א. רכזת המקצוע הינה האישיות הפרופסיונאלית בכל הקשור למתמטיקה ולכן ההחלטה בידיה.
- ב. התלמיד הוא "ילד גדול" ויכול להחליט עבור עצמו, הוא גם זה אשר יישא בתוצאות במקרה של כישלון ולכן יש לתת לו את החופש לבחור.

7. דילמת תקנון בית הספר

המורה צחי פנה אליך ודיווח כי ראה את דינה, תלמידה בבית הספר, מסתובבת מחוץ לשעות הלימודים (במהלך חגיגות יום העצמאות) בלבוש שאינו הולם את תקנון בית הספר. תקנון בית הספר

קובע כי תלמידים אשר יפרו את קוד הלבוש ייענשו בהשעיה מבית הספר אך מתייחס לשעות הלימודים וזמן השהות בבית הספר בלבד.

כיצד היית מתמודד/ת עם הדילמה?

- א. דינה נדרשת לעמוד בקוד הלבוש המקובל בבית הספר גם מעבר לשעות הלימודים.
- ב. דינה נדרשת לעמוד בקוד הלבוש המקובל בבית הספר בשעות הלימודים בלבד.

8. דילמת התלמידה המשקיענית

סיגל, תלמידה בחטיבת הביניים, משקיעה מאמץ ועבודה רבה באנגלית ובמתמטיקה אבל בעלת יכולת נמוכה וכך גם הישגיה. לקראת שיבוצה בהרחבות בחטיבה העליונה, המורות לאנגלית ומתמטיקה מגיעות אליך כדי להתייעץ- האם להעריכה על בסיס הישגיה בלבד או לקחת בחשבון את המאמץ וההשקעה שלה?

כיצד היית מתמודד/ת עם הדילמה?

- א. יש להעריך את הישגי התלמידים על פי אותו קנה מידה אובייקטיבי- אם הישגיה נמוכים, הם ישקפו את ציונה בתעודה לכן אין להעלות את הציון.
- ב. יש לתגמל על ההשקעה והנכונות לעבוד, לכן יש להעלות את הציון.

9. דילמת אזרחות פעילה

בבית הספר התלמידים נדרשים להתנדב פעם בשבוע כחלק מאזרחות פעילה. יוסי, תלמיד בכיתה ט', אינו מעוניין להתנדב ואף מכריז "אי אפשר להכריח אותי לתת מזמני ומרצי. זה לא חלק מחובותיי כתלמיד".

כיצד היית מתמודד/ת עם הדילמה?

- א. הייתי מחייב את יוסי להתנדב- זהו חינוך לערכים ומתוך שלא לשמה- יבוא לשמה.
- ב. הייתי פוטר את יוסי- אי אפשר להכריח להתנדב, זהו עניין בליבו של האדם והבחירה בידיו.

10. דילמת שיפוץ התעודה

גיל, תלמיד בכיתה ו', ילד טוב לרוב אבל פעם אחת הסתבך בקטטה ובהתחצפות למורה שניסתה להפריד בינו לבין רעהו ולפיכך הורד לו ציון בהתנהגות, דבר אשר ימנע את עלייתו לכיתה על אזורית במתמטיקה. לקראת סיום שנת הלימודים, אימו מגיעה אליך בבקשה לתקן ולשפץ התעודה כך שתאפשר לו להתקבל.

כיצד היית מתמודד/ת עם הדילמה?

- א. יש להוריד לגיל ציון בהתנהגות אפילו אם מדובר באירוע חד פעמי שכן אי אפשר להתכחש להתרחשותו.

ב. יש מקום לשפץ את התעודה ולתקן כך שלא יורד לו ציון בהתנהגות.

נספח, 2. מדריך לראיון מנהלת בתי-ספר העוסק

בהתמודדות עם דילמות אתיות

1. מהי לדעתך דילמה אתית?
2. ספרי לי על דילמות אתיות נוספות בהן נתקלת כמנהלת בית ספר- כיצד התמודדת? מה היו שיקוליך?
3. ספרי לי איזו הדרכה / הכשרה הנוגעת להתמודדות עם דילמות אתיות קיבלת כמנהלת?
4. האם המורים הכפופים לך קיבלו הדרכה בנושא? כיצד את מדריכה אותם?
5. ספרי לי כיצד ניתן לסייע למנהלים בהתמודדות עם דילמות אתיות בבית הספר?
6. אתאר לך שלוש דילמות כשלכל אחת מהן שתי דרכי התמודדות אפשריות. אודה אם תוכלי להסביר את הבחירה ולתאר את השיקולים, ההתלבטות ודרך החשיבה.

דילמת הקבלה למגמה

ארבעים תלמידים ביקשו להתקבל למגמת קולנוע מורחב אך יש מקום רק לעשרים תלמידים, עקב מגבלת ציוד והשמירה על קיומן של מגמות אחרות. הוחלט למיין על פי ממוצע הציונים במקצועות ההומאניסטיים של כיתה י'. בסוף הרשימה שתי תלמידות, עולות חדשות, שממוצע הציונים שלהן נמוך בחמש נקודות ביחס לשתי תלמידות "צבריות" שגם הן בחרו ב"קולנוע". המורה לקולנוע פונה אלייך כמנהלת להתייעצות.

כיצד היית מתמודדת עם הדילמה?

- א. יש לאפשר שוויון הזדמנויות ולהישאר נאמנים להחלטה לקבל על בסיס הציונים הגבוהים, לכן יש לקבל את שתי התלמידות ה"צבריות" ולדחות מחוסר מקום את התלמידות, העולות החדשות.
- ב. יש לקיים העדפה מתקנת לטובת קבוצות מוחלשות, לכן יש לקבל את שתי התלמידות, העולות החדשות, ולבשר ל"צבריות" שעליהן לחפש מגמה אחרת.

דילמת השירות בצה"ל

בראיון היכרות מספר לך דניאל, מועמד למשרת הוראה באנגלית, כי לא שירת בצה"ל מטעמים אידיאולוגיים: "אני פציפיסט וסובר כי צה"ל כובש ופועל בצורה שאינה ערכית ואף יותר מכך ביחס לאוכלוסייה אזרחית. עם זאת, מבחינתי זה לא אישיו, אני בא ללמד אנגלית ותו לא". קיבלת אותו לתפקיד, ובשיעור הראשון במהלך היכרות עם תלמידי כיתה י"א ציין כי לא שירת בצה"ל מטעמים אישיים. הורי התלמידים פנו אלייך בתהייה כיצד קיבלת מורה שלא שירת בצה"ל ועוד מטעמים אישיים ודרשו להרחיקו לאלתר.

כיצד היית מתמודדת עם הדילמה?

- א. אין הצדקה לגריעה מצוות ההוראה מפני שהשירות בצה"ל אינו רלוונטי לקבלת משרת ההוראה.

ב. יש הצדקה לגריעה מצוות ההוראה, מפני ששירות חובה בצה"ל הינו מתוקף חוק. יתר על כן, כל מורה הוא מחנך ולכן אי אפשר להעמיד סרבן גיוס מול כיתה שעתידה יום אחד להתגייס לשירות חובה בצה"ל כחוק.

דילמת אזרחות פעילה

בבית הספר התלמידים נדרשים להתנדב פעם בשבוע כחלק מאזרחות פעילה. יוסי, תלמיד בכיתה ט', אינו מעוניין להתנדב ואף מכריז "אי אפשר להכריח אותי לתת מזמני ומרצי. זה לא חלק מחובותיי כתלמיד".

כיצד היית מתמודדת עם הדילמה?

- א. הייתי מחייבת את יוסי להתנדב- זהו חינוך לערכים ומתוך שלא לשמה- יבוא לשמה.
- ב. הייתי פוטרת את יוסי- אי אפשר להכריח להתנדב, זהו עניין בליבו של האדם והבחירה בידיו.

נספח, 3. תמליל ראיון עם מנהלת בית ספר - סנונית אביטל (שם בדוי)

1. מהי לדעתך דילמה אתית?

אתן לך דוגמא: הורים שביקשו מחנכת מסוימת. זו דילמה אתית כי הדבר משפיע על תדמית בית הספר בפני ההורים והציבור הרחב. אם אני כמנהלת בית הספר אתן להורים את כל מה שהם רוצים, זה נראה כאילו ההורים מקבלים את מה שהם רוצים. מדובר באתיקה מקצועית כי זה נוגע ביחס שלי כמנהלת למורה. איך אני יכולה להעדיף מורה אחד על פני האחר רק בשל בקשות ההורים. אני כמנהלת בית הספר אמונה על קבלת ההחלטות ולא ייתכן שההורים ינהלו אותנו. בשורה התחתונה, הדבר לא עושה טוב לבית הספר. זו דילמה שמתנגשים בה הרגישות לסביבה עם המחויבות כלפי המערכת.

2. ספרי לי על דילמות אתיות נוספות בהן נתקלת כמנהלת בית ספר - כיצד התמודדת? מה היו שיקולייך?

לדוגמא בדילמה שהעליתי השיקול שלי באותו המקרה היה לא להתחשב בדעת ההורים. השיקולים היו שההורים לא יכולים לנהל את בית הספר. כשבונים כיתה לוקחים פרמטרים רבים: בעיות התנהגות, יחסי בניס-בנות, רמות לימוד ועוד. אם מתחשבים בדעתם של ההורים לא ניתן לחלק בצורה ראויה מבחינה פדגוגית. לכן הוחלט שלא להתחשב בדעת ההורים, בניגוד לבית ספר אחר שכן עשה זאת ושילם מחיר- איזון לא נכון בין כיתות. מה שהוביל אותו בעיקר הוא התחושה של המורה ש"אינו מבוקש" איך הוא מרגיש. למה אצל מורה אחת יהיו 22 תלמידים בעוד שאצל השנייה יהיו רק 12 ילדים? כי ההורים החליטו שככה מתאים להם? זה לא מקובל. זה יתחיל בהתחשבות בדעת ההורים לגבי בחירת המורה, וימשיך בכך שהם גם יחליטו מי ילמד מה, כיצד לעשות דברים? ההורים לא יכולים להתערב בשיקולם פדגוגיים של הצוות החינוכית.

תחומים נוספים בהם עולות דילמות אתיות: תלמידים שלומדים בבית הספר והוריהם משמשים מורים בבית הספר. לעיתים, ההורים-מורים מתערבים בכל מיני דברים. אצלנו בבית הספר המורים מתייחסים לתלמידים של מורים באופן שווה לתלמידים אחרים. ההתמודדות היא בכך שעושים תיאום ציפיות מראש עם ההורה-מורה. המורה אומרת מה הציפיות והדרישות שלה, וכך גם הם. ברוב המקרים זה פותר את הבעיה. מעבר לכך, אני בתחילת השנה מבהירה לכל אותם מורים-הורים כי היחס לתלמידים הוא שווה, ואף מצפה מהם לנהוג ביושרה ולהשתדל להימנע ככל שניתן מיחסים משפחתיים בבית הספר. כלומר, שלא תהיה תחושה או הרגשה שיש לנו במהלך יום הלימודים יחסים של אמא ובת או אמא ובן אלא התנהלות מקצועית. דילמה אתית נוספת- כשמורה מתוך בית הספר בא להתלונן בפני המנהלת על מורה אחר. אני מכירה מקרה כזה אצל קולגה שלי. זה מעמיד את המנהלת בבעיה כי לפעמים המנהלת פוחדת ממורה כזה או אחר ולכן מגבה אותו ולא את מי שבאמת צריך לגבות. צריך לתת תפקידים למי שצריך לתת ולא למי שמקורב. זה גם עניין של אתיקה. זו סיטואציה לא פשוטה כי ישנם גורמים רבים שמשפיעים עלינו גם במקרים של דילמות אתיות כשלכאורה הפתרון ברור וידוע לכולם.

3. ספרי לי איזו הדרכה / הכשרה הנוגעת להתמודדות עם דילמות אתיות קיבלת כמנהלת?

לא קיבלתי הדרכה או הכשרה רשמית. יש לי מנהל בכיר שמלווה אותי, אז אני יכולה להתייעץ איתו. אני

שואלת אותו איך הוא היה פותר? האם נתקל באירוע דומה? אפשרות נוספת היא להתייעץ עם הצוות המוביל-

צוות הניהול ולנסות למצוא פתרון הולם. חשוב לשמוע מגוון של דרכים לפתרון. כמוכן שבסופו של דבר, אני

ממנהלת בית הספר מקבלת את ההחלטה.

4. האם המורים הכפופים לך קיבלו הדרכה בנושא? כיצד את מדריכה אותם?

לא ממש. כל אחד עם האינטואיציה שלו. בקטע של דילמות אין הדרכה. אפשר להתייעץ עם הצוות הבין-

מקצועי.

5. ספרי לי כיצד ניתן לסייע למנהלים בהתמודדות עם דילמות אתיות בבית הספר?

אני מאמינה שבנוסף להתנסות העצמית אין חכם כבעל ניסיון. אני מאוד אוהבת לשמוע מה אחרים אומרים,

איך הם התייחסו? אחר כך אני עושה את השיקולים שלי, אולי אפתור אחרת. אני מאוד מאמינה בהתייעצות,

לשמוע מגוון דעות, ומתוך כך לעשות את ההחלטה הסופית. לכן אני מאמינה שיש מקום נכבד למפגש של

מנהלים אחת בכמה חודשים, כדי לשתף ולהתייעץ בנוגע לדילמות או מקרים שמהם ניתן ללמוד יחד. לרוב

לדעתי אנשים מתמודדים כפי ראות עיניהם. לא נראה לי שיש הדרכה מסודרת. בתחילת דרכי הלכתי

להשתלמות של מנהלים חדשים, והייתה לי מנהלת שליווה אותי. אבל זה טיפה בים, לא הרבה שעות, לא

אינטנסיבי.

6. אתאר לך שלוש דילמות כשלכל אחת מהן שתי דרכי התמודדות אפשריות. אודה אם תוכלי להסביר את

הבחירה ולתאר את השיקולים, ההתלבטות ודרך החשיבה.

דילמת הקבלה למגמה

ארבעים תלמידים ביקשו להתקבל למגמת קולנוע מורחב אך יש מקום רק לעשרים תלמידים, עקב

מגבלת ציוד והשמירה על קיומן של מגמות אחרות. הוחלט למיין על פי ממוצע הציונים במקצועות

ההומאניסטיים של כיתה י'. בסוף הרשימה שתי תלמידות, עולות חדשות, שממוצע הציונים שלהן

נמוך בחמש נקודות ביחס לשתי תלמידות "צבריות" שגם הן בחרו ב"קולנוע".

המורה לקולנוע פונה אלייך כמנהלת להתייעצות.

כיצד היית מתמודדת עם הדילמה?

א. יש לאפשר שוויון הזדמנויות ולהישאר נאמנים להחלטה לקבל על בסיס הציונים הגבוהים, לכן יש

לקבל את שתי התלמידות ה"צבריות" ולדחות מחוסר מקום את התלמידות, העולות החדשות.

ב. יש לקיים העדפה מתקנת לטובת קבוצות מוחלשות, לכן יש לקבל את שתי התלמידות, העולות החדשות, ולבשר ל"צבריות" שעליהן לחפש מגמה אחרת.

תשובת המנהלת:

אני חושבת שהייתי הולכת עם האפשרות הראשונה והייתי נשארת נאמנה להחלטה לקבל על בסיס הציונים הגבוהים. אם החליטו שזה לפי ציונים, הייתי הולכת לפי החוק היבש. אם החליטו שממוצע ציונים זה מה שקובע, עלינו להיות ישרים והוגנים. בנוסף, זה עלול לפתוח פתח כי הדבר לא היה מוסכם מראש. לא הייתי מתעסקת עם זה. אם היה קריטריון שהוא ציונים יש ללכת על פיו. אני חושבת שהייתי הולכת לפי זה. עם זאת, אני חושבת שבית ספר צריך לקחת בחשבון את השונות החברתית הזו מראש ולהיערך לה. אני לא מאמינה בשליפות. עם כל הצער והקושי שבדבר, אנחנו צריכים לעבוד בצורה מקצועית. בעיניי, לקבל את הצבריות לא מבטא פחות אתיקה לעומת קבלת העולות החדשות.

דילמת השירות בצה"ל

בראיון היכרות מספר לך דניאל, מועמד למשרת הוראה באנגלית, כי לא שירת בצה"ל מטעמים אידיאולוגיים: "אני פציפיסט וסובר כי צה"ל כובש ופועל בצורה שאינה ערכית ואף יותר מכך ביחס לאוכלוסייה אזרחית. עם זאת, מבחינתי זה לא אישיו, אני בא ללמד אנגלית ותו לא". קיבלת אותו לתפקיד, ובשיעור הראשון במהלך היכרות עם תלמידי כיתה י"א ציין כי לא שירת בצה"ל מטעמים אישיים. הורי התלמידים פנו אלייך בתהייה כיצד קיבלת מורה שלא שירת בצה"ל ועוד מטעמים אישיים ודרשו להרחיקו לאלתר.

כיצד היית מתמודדת עם הדילמה?

א. אין הצדקה לגריעה מצוות ההוראה מפני שהשירות בצה"ל אינו רלוונטי לקבלת משרת ההוראה.
ב. יש הצדקה לגריעה מצוות ההוראה, מפני ששירות חובה בצה"ל הינו מתוקף חוק. יתר על כן, כל מורה הוא מחנך ולכן אי אפשר להעמיד סרבן גיוס מול כיתה שעתידה יום אחד להתגייס לשירות חובה בצה"ל כחוק.

תשובת המנהלת:

אני קודם כל בגלל האמונה שלי שכל אזרח במדינה חייב לשרת בצבא, הייתי חושבת פעמיים האם לקבל. אם לא הייתה לי ברירה כי מבחינה מקצועית הוא טוב כלומר בחנתי אותו, צפיתי בו ומצאתי שהוא אכן מתאים בצורה בלתי רגילה לתחום, הייתי מקבלת אותו. הייתי מקבלת אותו בגלל מקצועיותו. אם הייתה לי אופציה אחרת לא הייתי מקבלת אותו. אם הייתי נתקלת בסיטואציה הזו הייתי עושה איתו שיחה אישית לשם תיאום ציפיות לעתיד. אם ניתקל שוב בהצטרפות כאלו כלפי הילדים, זה יעלה לו במשרה שלו. את ההורים הייתי

מרגיעה, פשוט מסבירה להם ששוחחנו, **הבחור בתחום שלו הוא אחד הטובים, אחרי שבחנו וראינו שיש לו הרבה מה לתרום. להסיט אותם מהשירות בצה"ל ולכוון אותם לכיוון המקצועי- המטרה המשותפת- אנגלית שפה מהותית, חשוב שיצליחו בבגרות- להסיט את האש לכיוון האנגלית ולא לצבא.** הייתי מרגיעה אותם שנעשה תיאום ציפיות בנושא. שלא ייצור אנטגוניזם. אני בנושא צה"ל מאוד רגיש אצלי. אני לא הייתי מאשרת לו לשתף בדעותיו לאור כך שהם עתידים לשרת בזמן הקרוב. **מספיק שהוא ישפיע על תלמיד אחד או שניים, יצא שכרו בהפסדו.**

דילמת אזרחות פעילה

בבית הספר התלמידים נדרשים להתנדב פעם בשבוע כחלק מאזרחות פעילה. יוסי, תלמיד בכיתה ט', אינו מעוניין להתנדב ואף מכריז "אי אפשר להכריח אותי לתת מזמני ומרצי. זה לא חלק מחובותי כתלמיד".

כיצד היית מתמודדת עם הדילמה?

- א. הייתי מחייבת את יוסי להתנדב- זהו חינוך לערכים ומתוך שלא לשמה- יבוא לשמה.
- ב. הייתי פוטרת את יוסי- אי אפשר להכריח להתנדב, זהו עניין בליבו של האדם והבחירה בידיו.

תשובת המנהלת:

אני דוגלת בכיוון של ה"כן" ולא של ה"לא". **הייתי עושה מהעניין של ההתנדבות אישיו- להעצים את התלמידים המתנדבים, את נושא ההתנדבות, לעשות מזה משהו מרהיב שיביא אחרים.** אם רק הוא לא היה רוצה להתנדב, הייתי מוצאת את הדרך- אפילו בתחום בית הספר בספרייה אך לא יוצהר כהתנדבותי. לא הייתי מחייבת אותו אבל **הייתי נותנת לו תפקיד שייאלץ אותו בלא ידיעתו. מעצימה את השאר למען יראו ויחקו אותם.** אני חושבת שהייתי מערבת גם את ההורים בעניין הזה, **ומדברת אל ליבו של הילד.** לא הייתי כופה או מאיימת, "אם... אז...". **הייתי מסבירה לו את ערך ההתנדבות אפילו על בסיס יומי** תלוי בתחום ההתנדבות. **הייתי מדברת אל ליבו. מנסה להגיע אל הפן האישי, אולי משתפת במקרה אישי וכמה זה הועיל. לנסות לרתום אותו בכיוון החיובי ולא בשלילה. אתה לא רוצה, אני מקבלת כרגע. אני רוצה בכל זאת שתדבר עם מספר תלמידים שכן מתנדבים, לא ממני, מה זה עושה ותורם להם, ולנסות לגייס אותו מהכיוון החיובי ולא השלילי. לא להתנגח ולעשות בכוח, ללכת בחיוב ולא בשלילה. כמוכן לערב הורים במידה וצריך.**

נספח, 4. תמליל ראיון עם מנהלת בית ספר - מלכה אמור (שם בדוי)

1. מהי לדעתך דילמה אתית?

דילמה אתית היא דילמה שמתנגשת עם ערכים ונוגדת את קו החשיבה שלי או המוטו או העמדות שאני מאמינה בהם. דילמה אתית מעמידה אותי במצב בו אני נדרשת לחשוב מחדש על הערכים שאני מאמינה בהם, על האמת שלי. לפעמים אני נשארת נאמנה לערכים שאני מכירה ומיישמת ולעיתים אני מגלה פתיחות מחשבתית ומקדמת דווקא ערכים שלא חשבתי עליהם. השינוי הוא בהתאם לסיטואציה ולשיח שאני מנהלת על אנשים שמשפיעים על עמדותיי.

2. ספרי לי על דילמות אתיות בהן נתקלת כמנהלת בית ספר - כיצד התמודדת? מה היו שיקוליך?

הסגנית הנוכחית שלי התמודדה יחד איתי על תפקיד ניהול בית הספר. שתינו היינו קולגות לפני ההתמודדות. היא הייתה סגנית והיא לא קיבלה את התפקיד אלא אני. בעקבות כך היא ירדה בתפקודה כסגנית כתוצאה מחוסר שביעות רצון. הייתה לי דילמה האם להדיח אותה מתפקידה או מאידך לשוחח איתה ולנסות להגיע לעמק השווה. זו החלטה לא פשוטה כי אם אני מדיחה אותה מהסגנות, אני פוגעת לה בתדמית, פוגעת לה בשכר. אין לי לב לעשות את זה. מצד שני, לא ייתכן שהיא תעשה מה שהיא רוצה ולא תתפקד באופן רציני. מעבר לתחושה של הפגיעה האישית יש פה גם פגיעה בתפקוד של בית הספר, דבר שאני לא מקבלת בשום פנים ואופן. החלטתי לקחת אותה לשיחה. הסברתי לה את ההשלכות שיכולות להיות ונתתי לזמן לעשות את שלו וזה הצליח.

3. ספרי לי איזו הדרכה / הכשרה הנוגעת להתמודדות עם דילמות אתיות קיבלת כמנהלת?

כן. מנהל מלווה. פעם בשבוע היה מגיע אליי מנהל לבית הספר ואני הייתי לוקחת איתי פנקס וכתבתי לפני את כל הסיטואציות או דברים שהייתי רוצה לקבל הנחייה ממנהל מנוסה. יתרה מכך, היה לנו קו טלפון פתוח שהוא היה משוחח איתי ונותן לי המלצות און ליין. למען האמת תמיד הייתי מגיעה עם תשובה. הייתי חושבת על תשובה והוא היה אומר את תשובתו וכך הייתי בודקת את עצמי. יש לנו פרויקט בבית הספר לקידום תלמידים עם בעיות התנהגות- תכנית לצמצום פערים לימודיים תוך התמודדות עם אתגרים שמושכים ומניפים אותם כלפי מעלה. לפרויקט הזה יש יועצת מובילה וצוות מקצועי. לא פעם העליתי בפני הוועדה הזו לבטים שלי. הקמתי צוות חשיבה שסייע גם בהתמודדות עם בעיות אתיות בקרב המורים. אין ספק שכשאר כמה ראשים חושבים, יש אפשרות לקבל מגוון דעות וכך להגיע להחלטה הנכונה ביותר.

4. האם המורים הכפופים לך קיבלו הדרכה בנושא? כיצד את מדריכה אותם?

אנחנו מידי שבוע נפגשים בבית הספר. יש ישיבת מורים שבסופה אנחנו מעלים דילמה אתית. לפעמים אני מביאה דילמות מהשטח בעילום שם, ופותרים בצוות המורים. לעיתים מורים מביאים מתוך השטח שלהם

וחושבים יחד. המוטו הוא לשתף את המורים כדי להיות קרובה אליהם כדי שיהיו שותפים בפתרון ולא הנחות מלמעלה. אני מאמינה שכשמורים שותפים התוצאות טובות יותר מאשר הנחות מוכתבות מראש.

5. ספרי לי כיצד ניתן לסייע למנהלים בהתמודדות עם דילמות אתיות בבית הספר?

כמו שיש למורים מתחילים ליווי של שנתיים, קל וחומר שצריך להיות למנהל ליווי. מנהל נתקל בדילמות אתיות יותר מאשר מורים, ולכן צריך להיות להם ליווי של מנהל מנוסה. מעבר לכך, מנהל נמצא בראש הפירמידה ולכן עליו לקבל את הליווי הטוב ביותר כי הוא אמור ללוות ולהנחות את המורים.

6. אתאר לך שלוש דילמות כשלכל אחת מהן שתי דרכי התמודדות אפשריות. אודה אם תוכלי להסביר את הבחירה ולתאר את השיקולים, ההתלבטות ודרך החשיבה.

דילמת הקבלה למגמה

ארבעים תלמידים ביקשו להתקבל למגמת קולנוע מורחב אך יש מקום רק לעשרים תלמידים, עקב מגבלת ציוד והשמירה על קיומן של מגמות אחרות. הוחלט למיין על פי ממוצע הציונים במקצועות ההומאניסטיים של כיתה י'. בסוף הרשימה שתי תלמידות, עולות חדשות, שממוצע הציונים שלהן נמוך בחמש נקודות ביחס לשתי תלמידות "צבריות" שגם הן בחרו ב"קולנוע".

המורה לקולנוע פונה אלייך כמנהלת להתייעצות.

כיצד היית מתמודדת עם הדילמה?

א. יש לאפשר שוויון הזדמנויות ולהישאר נאמנים להחלטה לקבל על בסיס הציונים הגבוהים, לכן יש לקבל את שתי התלמידות ה"צבריות" ולדחות מחוסר מקום את התלמידות, העולות החדשות.
ב. יש לקיים העדפה מתקנת לטובת קבוצות מוחלשות, לכן יש לקבל את שתי התלמידות, העולות החדשות, ולבשר ל"צבריות" שעליהן לחפש מגמה אחרת.

תשובת המנהלת:

הייתי הולכת על האפשרות של העדפה מתקנת על מנת ליצור חווית הצלחה, להאמין ביכולת של התלמידות. ליצור בתלמידות תחושה של אמון שתוביל להצלחות עתידיות. ברגע שאתה מאמין בילד אתה יוצר אצלו תחושות אמון שהוא יכול ומסוגל. לא יודעת, זה לא אתי להגיד את זה, אבל לצבריות תהיה חווית הצלחה במקומות אחרים. בכל מגמה שבהן הן יהיו, הן יצליחו. התלמידות החלשות צריכות את הפוש.

דילמת השירות בצה"ל

בראיון היכרות מספר לך דניאל, מועמד למשרת הוראה באנגלית, כי לא שירת בצה"ל מטעמים אידיאולוגיים: "אני פציפיסט וסובר כי צה"ל כובש ופועל בצורה שאינה ערכית ואף יותר מכך ביחס לאוכלוסייה אזרחית. עם זאת, מבחינתי זה לא אישיו, אני בא ללמד אנגלית ותו לא". קיבלת אותו לתפקיד, ובשיעור הראשון במהלך היכרות עם תלמידי כיתה י"א ציין כי לא שירת בצה"ל מטעמים

אישיים. הורי התלמידים פנו אלייך בתהייה כיצד קיבלת מורה שלא שירת בצה"ל ועוד מטעמים אישיים ודרשו להרחיקו לאלתר.

כיצד היית מתמודדת עם הדילמה?

א. אין הצדקה לגריעה מצוות ההוראה מפני שהשירות בצה"ל אינו רלוונטי לקבלת משרת ההוראה.
ב. יש הצדקה לגריעה מצוות ההוראה, מפני ששירות חובה בצה"ל הינו מתוקף חוק. יתר על כן, כל מורה הוא מחנך ולכן אי אפשר להעמיד סרבן גיוס מול כיתה שעתידה יום אחד להתגייס לשירות חובה בצה"ל כחוק.

תשובת המנהלת:

דילמה מאוד קשה. באמת דילמה מאוד קשה. אני חושבת שאחת מהנורמות שקיימות במדינת ישראל ובכלל זה לתרום למען המדינה. נורמות אלו נבנות ונקמות בתוך בתי הספר. אנו מחנכים את דור ההמשך לעשות צבא ולשרת את המדינה. אני לא חושבת שיכול לעמוד מורה מול כיתה וללמד אותם על ערכים- אהבת ארץ ישראל, בלי לתרום לקהילה. אני הייתי גורעת אותו. קשה לי עם זה אבל יחד עם זה, זה מתנגש עם הערכים של בית הספר- לתרום לקהילה, לבית הספר. שוב קשה לי עם זה.

דילמת אזרחות פעילה

בבית הספר התלמידים נדרשים להתנדב פעם בשבוע כחלק מאזרחות פעילה. יוסי, תלמיד בכיתה ט', אינו מעוניין להתנדב ואף מכריז "אי אפשר להכריח אותי לתת מזמני ומרצי. זה לא חלק מחובותיי כתלמיד".

כיצד היית מתמודדת עם הדילמה?

א. הייתי מחייבת את יוסי להתנדב- זהו חינוך לערכים ומתוך שלא לשמה- יבוא לשמה.
ב. הייתי פוטר את יוסי- אי אפשר להכריח להתנדב, זהו עניין בליבו של האדם והבחירה בידי.

תשובת המנהלת:

שוב אני חוזרת על נורמות. בכיתה ט' יש את המוסד שנקרא מחויבות אישית- תרומה, נתינה, קהילה. לשמחתי מחויבות אישית נכנסת לתוך מערך הציונים של התלמיד. אם הילד לא תורם, משמע הוא לא מקבל ציון ואז אני אפנה אליו בגישה של "בוא, תגיד לי למה אתה הכי מתחבר כדי לתרום? במידה ולא, יהיה לך חסר ציון. על זה תקום או תיפול תעודת הבגרות שלך". אפעל בשני מישורים: אפעל כדי לגרום לו לקיים זאת וגם מתוך תחושת שליחות. אני אשתמש בציון כדי להוביל אותו לעשייה אבל יחד עם זאת אמצא משהו שיתרום שקרוב לליבו. יחד נעשה מעגל חשיבה או אשאל אותו מה אתה היית רוצה לתרום שגם אתה תיתרם וגם תתרום לקהילה? אולי כדורגל. דברים שמדברים לליבו. אעזור לו שימצא משהו שיתרום אבל יחד עם זאת אנגן שזה חלק מהציונים שלו.

נספח 5. תמליל ראיון עם מנהלת בית ספר - אליזבת דרורי (שם בדוי)

1. מהי לדעתך דילמה אתית?

לי יש דילמה מאוד קשה עם מורה שהיא לא אמינה. כולם יודעים שהיא לא אמינה. אומר אחרת, אותה מורה נמצאת בצוות ההנהלה גם כמה שנים, היא מדליפה מהשיבות ומצד שני היא מאוד תורמת ומאוד פעילה. אין מישהי אחרת שיכולה להחליף אותה. אנו יודעים שזה יגרור סערה והיא עלולה לסחוף אחריה. דילמה בין טובת המערכת לטובת הפרט. התמודדה גם על המכרז שאני התמודדתי, היטו את הכף שלא לקבל אותה. הייתה שנה לא פשוטה. דילמה מאוד קשה. אנשים לא מדברים. יוצרים כפילות של ישיבות הנהלה. רכזות שכבה לא מוכנות לדבר מולה. הן נכנסות אחרי זה אליי או לסגנית כי לא מוכנות לדבר איתה. הן אפילו מבקשות לעשות זאת מחוץ לבית הספר. היא ערנית לסביבה, מה קורה בבית הספר האחר, נורא שומרת על עצמה. היא מאוד אינטליגנטית אבל יש לה בעיית אמינות מאוד קשה. הבנתי משני בתי ספר אחרים שהיא סיימה תפקיד בשל הרקע הזה. היא בטוחה שהיא תהיה מנהלת גדולה, אך היא רחוקה מזה. עם זאת, נתנו לה לרכז שכבה כדי להרגיע אותה. היא לא מצליחה להתקדם בעיקר בשל קושי ביחסי אנוש. היא יכולה להיות ידענית גדולה, זה מה שמושך לה את הסוס, אבל ברגע שאין לה כישורים חברתיים היא לא מתקדמת. כל מקום שהיא מגיעה אליו הוא נגוע. דילמה מאוד קשה ולא פשוטה.

דילמה אחרת קשורה בהסללה שאני מאוד מתנגדת לה. הסללה לכיתה דיגיטלית ולכיתות מצוינות, כאשר בשאר הכיתות יש נפולת. יש לנו מנעד סוציו-אקונומי מאוד רחב בבית הספר. בתים שהם ארמון מול קרוואן דולף באותה עיר. אז יש את ההורים החזקים שהולכים לבתי ספר קיבוציים ופרטיים למגמות יוקרתיות כביכול. כדי לשמר את הילדים החזקים ההורים מבקשים שנכניס אותם לכיתות מצוינות כמו כיתה מוזיקלית או מדעים. הדילמה היא שההורים האלה אומרים לי חד וחלק שאם הילדים לא ייכנסו לכיתות המובחרות הם לא באים לבית הספר. אם אני אומרת שהילד לא עומד בקריטריונים - לא חזק במוסיקה או מתמטיקה ואנגלית. זה לא משנה. הם לא מקבלים זאת - הם מאיימים שיוציאו לבתי ספר פרטיים. אתה מקבל ילד למקום שלא מתאים לו, בינוניים ואפילו פחות. הם לומדים בכיתה ז' תשע שעות מתמטיקה. זו דילמה בין טובת הילד לטובת הארגון. אני כן רוצה שיישארו - אחד הולך עשרה הולכים איתו, אחד בא עשרה באים איתו.

2. ספרי לי על דילמות אתיות נוספות בהן נתקלת כמנהלת בית ספר - כיצד התמודדת? מה היו שיקוליך?

בין המורים וההנהלה, בין מורה לתלמיד - למשל בבתיים שקשה לנו לפנות אליהם בנושא השעיות. אני יודעת שעדיף שיהיה בבית הספר ולא בבית. דילמה אם לדווח בכלל. בעלי תפקידים בבית הספר - בין רכזות המקצוע ומורים חדשים. עכשיו אני חווה בעיקר דילמות של להגיד לאנשים שהם לא ממשיכים אצלנו והם יצטרכו לחפש מקום עבודה חדש. אני יודעת שאותה בחורה צריכה לקבל פרנסה, אני מרגישה שלא עזרתי לה להתפתח.

אפשר לחשוב גם על דילמות של מורה מול המשפחה שלו- שעות העבודה, יש הרבה דילמות גם עם המשפחה. לדוגמא יציאה לטיול שנתי וההיעדרות למשך מספר ימים מהבית.

3. ספרי לי איזו הדרכה / הכשרה הנוגעת להתמודדות עם דילמות אתיות קיבלת כמנהלת?

שום דבר. הדרכה ספציפית לא קיבלתי. הייתי בסדנאות של העצמה, תקשורת, חוסן אישי ומזה אני גוזרת. אולי השתלמות להתמודדות עם קונפליקטים, קצת באקדמיה.

4. האם המורים הכפופים לך קיבלו הדרכה בנושא? כיצד את מדריכה אותם?

אני לא מדריכה אותם באופן שגרתי. רק כשזה צף ועולה אנחנו מתמודדים עם זה. לומדים את הטכניקות, על מה לשים דגש ומשתמשים הלאה ככלי.

5. ספרי לי כיצד ניתן לסייע למנהלים בהתמודדות עם דילמות אתיות בבית הספר?

אם יהיו כלים קצת יותר ברורים. יש דילמות שחוזרות על עצמן- פיטורין, הפסקת עבודה. אולי יש חוק יבש אבל השיח צריך להיות סביב איך הוא צריך להתנהל. הדרכה קצת יותר מסודרת. תורה קצת יותר סדורה. איך לזמן, האם בטלפון האם במכתב? מה לומר? מי צריך להיות נוכח? אני חושבת שאם ידברו קצת על הדילמות יהיה בעיקר קל יותר למורים. כמורה צעירה התבשלתי עם עצמי עם דילמות רבות. הרבה פעמים אנחנו מנסים להביא סדנאות להעצמה, מורים מתנגדים כי כשאתה מספר מה קורה בכיתה אתה חושף את עצמך והופך להיות חשוף. מורים לא רוצים לחשוף. צריך לתקוף את הנושא הזה מאוד בעדינות.

6. אתאר לך שלוש דילמות כשלכל אחת מהן שתי דרכי התמודדות אפשריות. אודה אם תוכלי להסביר את הבחירה ולתאר את השיקולים, ההתלבטות ודרך החשיבה.

דילמת הקבלה למגמה

ארבעים תלמידים ביקשו להתקבל למגמת קולנוע מורחב אך יש מקום רק לעשרים תלמידים, עקב מגבלת ציוד והשמירה על קיומן של מגמות אחרות. הוחלט למיין על פי ממוצע הציונים במקצועות ההומאניסטיים של כיתה י'. בסוף הרשימה שתי תלמידות, עולות חדשות, שממוצע הציונים שלהן נמוך בחמש נקודות ביחס לשתי תלמידות "צבריות" שגם הן בחרו ב"קולנוע". המורה לקולנוע פונה אלייך כמנהלת להתייעצות.

כיצד היית מתמודדת עם הדילמה?

א. יש לאפשר שוויון הזדמנויות ולהישאר נאמנים להחלטה לקבל על בסיס הציונים הגבוהים, לכן יש לקבל את שתי התלמידות ה"צבריות" ולדחות מחוסר מקום את התלמידות, העולות החדשות.
ב. יש לקיים העדפה מתקנת לטובת קבוצות מוחלשות, לכן יש לקבל את שתי התלמידות, העולות החדשות, ולבשר ל"צבריות" שעליהן לחפש מגמה אחרת.

תשובת המנהלת:

אני הייתי לוקחת את הצבריות. אני לא מאמינה בהעדפה מתקנת. זה לא מביא להישגים. אני רואה זאת בעקבות מקרה אישי. יש לי חברה צמודה, עולה חדשה, שאף אחד לא עשה לה הנחות והיא עבדה קשה והתקדמה. לעומת זאת, אני רואה אחרים שעשו להם העדפה מתקנת והם מקבלים כל מיני דברים שלא בזכות אלא בסוג של חסד. אם קובעים מראש לקיים העדפה מתקנת אז מתכננים זאת מראש. אם לא עשיתי זאת מראש, זה גם לא הוגן כלפי הנבחרים אז אני לא עושה את זה.

דילמת השירות בצה"ל

בראיון היכרות מספר לך דניאל, מועמד למשרת הוראה באנגלית, כי לא שירת בצה"ל מטעמים אידיאולוגיים: "אני פציפיסט וסובר כי צה"ל כובש ופועל בצורה שאינה ערכית ואף יותר מכך ביחס לאוכלוסייה אזרחית. עם זאת, מבחינתי זה לא אישיו, אני בא ללמד אנגלית ותו לא". קיבלת אותו לתפקיד, ובשיעור הראשון במהלך היכרות עם תלמידי כיתה י"א ציין כי לא שירת בצה"ל מטעמים אישיים. הורי התלמידים פנו אלייך בתהייה כיצד קיבלת מורה שלא שירת בצה"ל ועוד מטעמים אישיים ודרשו להרחיקו לאלתר.

כיצד היית מתמודדת עם הדילמה?

א. אין הצדקה לגריעה מצוות ההוראה מפני שהשירות בצה"ל אינו רלוונטי לקבלת משרת ההוראה.
ב. יש הצדקה לגריעה מצוות ההוראה, מפני ששירות חובה בצה"ל הינו מתוקף חוק. יתר על כן, כל מורה הוא מחנך ולכן אי אפשר להעמיד סרבן גיוס מול כיתה שעתידה יום אחד להתגייס לשירות חובה בצה"ל כחוק.

תשובת המנהלת:

אם צה"ל שיחרר אותו מטעמים אישיים אני מבחינתי הוא בסדר גמור. אם הוא לא יחשוף בפני התלמידים את הסיבה האמיתית ולא ישתמש בזה כחלק מהשיעורים אני אשאיר אותו. אנחנו צריכים לקבל את כולם. הוא אדם. אני לא יודעת. אני לא הייתי מרחיקה אותו. זה לא רלוונטי בכלל. אני גם בכיתה חושבת על עצמי, סיפרתי להם על השירות הצבאי שלי, הם זוכרים את המילים שלי. אבל לא כולם משתפים בחייהם האישיים. אולי הוא אדם לא בריא, אולי יזה על רקע של בריאות.

דילמת אזרחות פעילה

בבית הספר התלמידים נדרשים להתנדב פעם בשבוע כחלק מאזרחות פעילה. יוסי, תלמיד בכיתה ט', אינו מעוניין להתנדב ואף מכריז "אי אפשר להכריח אותי לתת מזמני ומרצי. זה לא חלק מחובותיי כתלמיד".

כיצד היית מתמודדת עם הדילמה?

א. הייתי מחייבת את יוסי להתנדב- זהו חינוך לערכים ומתוך שלא לשמה- יבוא לשמה.

ב. הייתי פוטר את יוסי- אי אפשר להכריח להתנדב, זהו עניין בליבו של האדם והבחירה בידיו.

תשובת המנהלת:

אני חושבת שהייתי משוחחת איתו עד שהייתי משכנעת. לא הייתי מוותרת בתחום הזה. אני חושבת שזה חלק מהחינוך. כמו שאני מכריחה אותו במרכאות ללמוד מקצועות רגילים, אני צריכה להכריח אותו ללמוד מהי התנדבות ומהי נתינה. היו לי תלמידים כאלה והצלחתי לשכנע אותם. אני חושבת שזה אחד מהתפקידים החשובים של המחנך.

נספח, 6. תמליל ראיון עם מנהלת בית ספר - חנה טלדור (שם בדוי)

1. מהי לדעתך דילמה אתית?

התנגשות של ערכים שעומדים זה מול זה. אין בחירה מושלמת, כרוכה בויתור. צריך לבחור אותה בהתאם לאפשרויות הקיימות. הבחירה היא נגזרת של עולם הערכים של הבוחר. אין בחירה אחת נכונה.

2. ספרי לי על דילמות אתיות בהן נתקלת כמנהלת בית ספר - כיצד התמודדת? מה היו שיקוליך?

טובת הפרט מול טובת הכלל. מורה ותיקה שמוערכת בהיבט הפדגוגי והמקצועי שנשחקה קצת בתפקיד חינוך כיתה. לא עושה את העבודה כמו שצריך, לא מגלה אחריות, מדברת בנוקשות לתלמידים ולצוות לא בהלימה לרוח בית הספר והצוות. יש דילמה האם להוציא אותה מתפקיד החינוך ולפגוע בה- חד הורית, מפרנסת יחידה או ללכת עם טובת הכלל- ברור שאדם אחר יכול לעשות זאת טוב ממנה. בנוסף, זו החלטה שתגרור התלהמות ומרד. החלטתי לעשות איתה תהליך- שיקפתי לה את המצב, את הדילמה שאני עומדת בה. בצורה הכי כנה ואמיתית. קיימתי איתה מספר שיחות משוב, שיחה משולשת עם מרכזת השכבה, שיקוף של הדברים איך הם נראים בעיני אחרים. קבענו יעדים ולוח זמנים. אם ישתנה מצוין, אם לא, ניפרד. הדברים ברורים לה, אין הפתעות. יש ברשותה את כל הכלים. ההתמודדות עם דילמות היא יומיומית, כל הזמן. מורים שלא בהכרח מתפקדים כמו שנכון שהם יתפקדו. הורים- תביעות ודרישות שדברים ילכו כמו שהם רוצים, בקשות שנוגעות בילדים הפרטיים שלהם. דבר שעלול לפתוח פתח שאסור לנו לפתוח. מה שמוביל אותנו הוא סל עקרונות והולכים בין הטיפות. המטרה היא להיות ישרים ואמיתיים ולעשות טוב כשטובת התלמיד עומדת לנגד עינינו.

3. ספרי לי איזו הדרכה / הכשרה הנוגעת להתמודדות עם דילמות אתיות קיבלת כמנהלת?

באבני ראשה דברנו קצת על נושא האתיקה. בתואר השני בניהול וארגון מערכות חינוך היה קורס שעסק בסוגיות חינוכיות, פרקטי. מנהלים ותיקים שמגיעים מהשטח ולמדנו מניסיונם.

4. האם המורים הכפופים לך קיבלו הדרכה בנושא? כיצד את מדריכה אותם?

אין הדרכה רשמית. אין השתלמות רשמית. כל פעם שעולה אירוע וכשמבקשים עזרה. תוך כדי תנועה בעיקר. לומדים זאת בשטח מתוך העשייה. כמו הורות- אי אפשר לחנך לפני למה שיקרה בפועל. התרבות הבית ספרית היא זו שמתווה את הקו כיצד לפעול. יש סוגיות שהן מורכבות וחריגות ועושים חשיבה, ומתייעצים עם דרגים גבוהים יותר, קולגות.

5. ספרי לי כיצד ניתן לסייע למנהלים בהתמודדות עם דילמות אתיות בבית הספר?

אני חושבת שצריך להעמיד לרשותם גורמי סיוע לא רק בהיבט הפדגוגי והטכני. זה נושא שלא מקבל מספיק טיפול היום- פיקוח, כנסים, השתלמויות, הדרכה שופטת. זו ההתמודדות העיקרית והיומיומית שמנהל בית הספר נדרש להתמודד. הוא מי שאמור להדריך את הצוות בעצמו ולכן כדאי שיהיה לו ידע בנושא.

6. אתאר לך שלוש דילמות כשלכל אחת מהן שתי דרכי התמודדות אפשריות. אודה אם תוכלי להסביר את הבחירה ולתאר את השיקולים, ההתלבטות ודרך החשיבה.

דילמת הקבלה למגמה

ארבעים תלמידים ביקשו להתקבל למגמת קולנוע מורחב אך יש מקום רק לעשרים תלמידים, עקב מגבלת ציוד והשמירה על קיומן של מגמות אחרות. הוחלט למיין על פי ממוצע הציונים במקצועות ההומאניסטיים של כיתה י'. בסוף הרשימה שתי תלמידות, עולות חדשות, שממוצע הציונים שלהן נמוך בחמש נקודות ביחס לשתי תלמידות "צבריות" שגם הן בחרו ב"קולנוע".

המורה לקולנוע פונה אלייך כמנהלת להתייעצות.

כיצד היית מתמודדת עם הדילמה?

א. יש לאפשר שוויון הזדמנויות ולהישאר נאמנים להחלטה לקבל על בסיס הציונים הגבוהים, לכן יש לקבל את שתי התלמידות ה"צבריות" ולדחות מחוסר מקום את התלמידות, העולות החדשות.
ב. יש לקיים העדפה מתקנת לטובת קבוצות מוחלשות, לכן יש לקבל את שתי התלמידות, העולות החדשות, ולבשר ל"צבריות" שעליהן לחפש מגמה אחרת.

תשובת המנהלת:

אני הייתי שומרת על שוויון ההזדמנויות. תלמידים צריכים להיות במקום שהם יכולים להצליח בו, ברמה שמתאימה להם, כמו בחיים. שתי התלמידות העולות נמוכות יותר בהישגים ולכן יהיה עוול לקדם אותן בזמן שהציונים שלהן אמורים לשקף את ההצלחה שלהן במגמה. ממוצע הציונים בתחומי השפה משפיע מאוד היות ומגמת קולנוע מורכבת ברובה מתמלילים והרבה שפה. אני מאמינה בגדול בהעדפה מתקנת אך כשהדברים ידועים מראש. אי אפשר להתעורר ביום בהיר, לאחר שיש ציונים ולהחליט על שינוי בקו קבלת החלטות. אני לא אוהבת את זה. אנחנו צריכים לפעול בנאמנות ויושרה. זה הקלף שלנו.

דילמת השירות בצה"ל

בראיון היכרות מספר לך דניאל, מועמד למשרת הוראה באנגלית, כי לא שירת בצה"ל מטעמים אידיאולוגיים: "אני פציפיסט וסובר כי צה"ל כובש ופועל בצורה שאינה ערכית ואף יותר מכך ביחס לאוכלוסייה אזרחית. עם זאת, מבחינתי זה לא אישיו, אני בא ללמד אנגלית ותו לא". קיבלת אותו לתפקיד, ובשיעור הראשון במהלך היכרות עם תלמידי כיתה י"א ציין כי לא שירת בצה"ל מטעמים אישיים. הורי התלמידים פנו אלייך בתהייה כיצד קיבלת מורה שלא שירת בצה"ל ועוד מטעמים אישיים ודרשו להרחיקו לאלתר.

כיצד היית מתמודדת עם הדילמה?

א. אין הצדקה לגריעה מצוות ההוראה מפני שהשירות בצה"ל אינו רלוונטי לקבלת משרת ההוראה.

ב. יש הצדקה לגריעה מצוות ההוראה, מפני ששירות חובה בצה"ל הינו מתוקף חוק. יתר על כן, כל מורה הוא מחנך ולכן אי אפשר להעמיד סרבן גיוס מול כיתה שעתידה יום אחד להתגייס לשירות חובה בצה"ל כחוק.

תשובת המנהלת:

אני לא הייתי גורעת את המורה. אני חושבת שהוא רשאי לשתף בכך שלא שירת בצה"ל מטעמים אישיים. יש לדעתי חוזר מנכ"ל מאוד ברור בנושא. מדובר בתלמידים בתיכון שאמורה להיות להם כבר יכולת לבקר עמדות ודעות ולחשוב בצורה רחבה. מעבר לכך חשוב שהתלמידים יהיו חשופים למגוון דעות. בד בבד, היה מקום אולי לגבות את השירות בצה"ל ואולי אף לומר חצי אמת ולהצטער על כך שלא שירת בצה"ל. לפי חוזר מנכ"ל הוא לא עשה משהו בעייתי. עם כל הכבוד להורים, אני מקבלת את ההחלטות בבית הספר. הייתי מסבירה להורים שכדאי להרגיע את הרוחות. המורה אמר משהו לגיטימי. לא חסרים אנשים שלא משרתים בצה"ל וסיבותיו האישיות הן שלו. אנו לא יודעים וגם אסור לנו לשאול. אמנם לי הוא אמר את הדברים בצורה מפורשת אך מול התלמידים הוא היה הוגן ולא פירט. ייתכן והוא שיתף כי התלמידים שאלו אותו. יש כאן מכלול של דברים. בכל מקרה, מבחינתי הוא היה בסדר גמור. אגבה אותו.

דילמת אזרחות פעילה

בבית הספר התלמידים נדרשים להתנדב פעם בשבוע כחלק מאזרחות פעילה. יוסי, תלמיד בכיתה ט', אינו מעוניין להתנדב ואף מכריז "אי אפשר להכריח אותי לתת מזמני ומרצי. זה לא חלק מחובותיו כתלמיד".

כיצד היית מתמודדת עם הדילמה?

א. הייתי מחייבת את יוסי להתנדב- זהו חינוך לערכים ומתוך שלא לשמה- יבוא לשמה.
ב. הייתי פוטר את יוסי- אי אפשר להכריח להתנדב, זהו עניין בליבו של האדם והבחירה בידי.

תשובת המנהלת:

עם כל הכבוד לתלמיד, הכתפיים שלו צרות מידי. אם ילד מחליט מה בא לו ומה לא, אנחנו במצב חמור מאוד. אמנם יש לתלמידים תחומים רבים בהם אנו משתפים אותם ומאפשרים להם להחליט, אך יש תחומים שלא התלמיד נדרש לגלות מחויבות לקהילה כמו שהוא מחויב להשגת ציונים גבוהים. אזרחות פעילה מבחינתי היא חלק מחובותיו של התלמיד. לא הייתי מכריחה אותו אך כן הייתי גורמת לו להבין שזה משהו שכאדם ואזרח הוא מחויב לעשות.

נספח, 7. תמליל ראיון עם מנהלת בית ספר - ענבר ינקו (שם בדוי)

1. מהי לדעתך דילמה אתית?

דילמה יש בה שני ערכים שמתנגשים כמו למשל טובת הילד מול גמישות כללים וחוקים. בעבודה שלנו כמנהלים בבתי ספר אנו נתקלים הרבה פעמים בדילמות אתיות מבחינת זה שאנחנו צריכים להתגמש לטובת הכלת ילדים ולחרוג מהמוסכמות המקובלות. כמו במקרים של מועדים נוספים למבחנים שלא אמורים להינתן, תיקון עבודות. עוד דוגמא שאנו לא מתפשרים על הגעה לבית הספר עם תלבושת אחידה ויש מקרים יוצאים מן הכלל שעלינו להעלים עין בעקבות סיפור משפחתי קשה של תלמיד.

2. ספרי לי על דילמות אתיות נוספות בהן נתקלת כמנהלת בית ספר? - כיצד התמודדת? מה היו שיקוליך?

בצוות המורים, למשל שאני יודעת שיש מורים שמאחרים לעבודה, או שאין להם מוסר עבודה גבוה. לעיתים אין ברירה וצריך להעלים עין, אם מדובר במורה מאוד מוערך על ידי הצוות, הכיתה והמורים. אמנם זה שהוא מאחר מבחינתי זו בעיה אתית, אבל אני סופגת את זה ומתעלמת. השיקולים שמובילים אותי הם טובת הילד, רוב הפעמים הסתכלות על טובת הילד וההצלחה שלו. לעיתים כשאני לא רוצה לעבור על החוק, שמירה על המוסכמות ואי ביצוע דברים שמנוגדים לחוק. כמו למשל תלמיד שלא שילם לטיול אני לא יכולה למנוע ממנו לצאת, למרות שהוא מתגאה ומספר לכולם שהוא לא שילם ולא בשל בעיה כלכלית. הדילמה היא שבעקבות החוק אני חייבת להוציא אותו. מצד אחד אני חייבת להוציא אותו מתוקף חוק שמא מדובר בבעיה כלכלית כדי לא לעבור על החוק. מצד שני, אני יודעת בעקבות אמירותיו שאין בעיה כלכלית. אני בין הפטיש לסדן.

3. ספרי לי איזו הדרכה / הכשרה הנוגעת להתמודדות עם דילמות אתיות קיבלת כמנהלת?

לא קיבלתי הדרכה. יש את ספר חוזרי המנכ"ל שמתעדכן מעת לעת. אני משתדלת לקרוא ולזכור את ההנחיות שיש שם. אני מתייעצת עם אנשי סוד שאלו עמיתים לניהול בבתי ספר אחרים, מפקחים, אנשים ותיקים יותר.

4. האם המורים הכפופים לך קיבלו הדרכה בנושא? כיצד את מדריכה אותם?

האמת היא שעל אתיקה אנחנו מדברים ממש מעט בתחילת שנה מתוך הנחה שכולם שומרים על מוסר עבודה ואתיקה מקצועית. במידה ואני נתקלת במהלך השנה בשיחות בחדר מורים שמדברים על תלמידים, אני מפסיקה ומזכירה מהי אתיקה מקצועית ושלא מדברים על תלמידים בחדר מורים מבעיות של צנעת הפרט. אם יש לך מה לומר על תלמיד עליך לומר זאת בלחש, במקום צנוע כדי לשמור על צנעת הפרט. שהמידע לא יעבור לאוזניים לא רלוונטיות. אני משתדלת בהתנהלות שלי להוות עבורם מודל להתנהלות מקצועית.

5. ספרי לי כיצד ניתן לסייע למנהלים בהתמודדות עם דילמות אתיות בבית הספר?

שאלה קשה. לא יודעת להגיד לך. אולי לעדכן את חוזר המנכ"ל לשפה פשוטה. כללים יותר פשוטים. אולי הדרכה במסגרת קורס מנהלים שיכולה לסייע.

6. אתאר לך שלוש דילמות כשלכל אחת מהן שתי דרכי התמודדות אפשריות. אודה אם תוכלי להסביר את

הבחירה ולתאר את השיקולים, ההתלבטות ודרך החשיבה.

דילמת הקבלה למגמה

ארבעים תלמידים ביקשו להתקבל למגמת קולנוע מורחב אך יש מקום רק לעשרים תלמידים, עקב מגבלת ציוד והשמירה על קיומן של מגמות אחרות. הוחלט למיין על פי ממוצע הציונים במקצועות ההומאניסטיים של כיתה י'. בסוף הרשימה שתי תלמידות, עולות חדשות, שממוצע הציונים שלהן נמוך בחמש נקודות ביחס לשתי תלמידות "צבריות" שגם הן בחרו ב"קולנוע".

המורה לקולנוע פונה אלייך כמנהלת להתייעצות.

כיצד היית מתמודדת עם הדילמה?

א. יש לאפשר שוויון הזדמנויות ולהישאר נאמנים להחלטה לקבל על בסיס הציונים הגבוהים, לכן יש לקבל את שתי התלמידות ה"צבריות" ולדחות מחוסר מקום את התלמידות, העולות החדשות.
ב. יש לקיים העדפה מתקנת לטובת קבוצות מוחלשות, לכן יש לקבל את שתי התלמידות, העולות החדשות, ולבשר ל"צבריות" שעליהן לחפש מגמה אחרת.

תשובת המנהלת:

זו ממש בעיה. זו באמת בעיה. קשה לי לענות. באופן עקרוני אני נוטה להישאר נאמנה לאתיקה המקצועית, ליושרה ולהגינות, ואם יש תלמידים שהם הצליחו יותר בבחינות אז הם יתקבלו. אבל אם מדובר בבית ספר שיש בו אוכלוסייה מוחלשת בצורה ברורה, ממש מעט תלמידים ממוצא אתיופי והם בחמש נקודות כשלו או הוציאו ציון נמוך יותר אקיים העדפה מתקנת ואקבל אותם. מה שמוביל אותי הוא לחזק תלמידים מוחלשים בזמן שתלמידים אחרים יכולים להסתדר במגמות אחרות כי יש להם שליטה בשפה וכן הלאה.

דילמת השירות בצה"ל

בראיון היכרות מספר לך דניאל, מועמד למשרת הוראה באנגלית, כי לא שירת בצה"ל מטעמים אידיאולוגיים: "אני פציפיסט וסובר כי צה"ל כובש ופועל בצורה שאינה ערכית ואף יותר מכך ביחס לאוכלוסייה אזרחית. עם זאת, מבחינתי זה לא אישיו, אני בא ללמד אנגלית ותו לא". קיבלת אותו לתפקיד, ובשיעור הראשון במהלך היכרות עם תלמידי כיתה י"א ציין כי לא שירת בצה"ל מטעמים אישיים. הורי התלמידים פנו אלייך בתהייה כיצד קיבלת מורה שלא שירת בצה"ל ועוד מטעמים אישיים ודרשו להרחיקו לאלתר.

כיצד היית מתמודדת עם הדילמה?

א. אין הצדקה לגריעה מצוות ההוראה מפני שהשירות בצה"ל אינו רלוונטי לקבלת משרת ההוראה.

ב. יש הצדקה לגריעה מצוות ההוראה, מפני ששירות חובה בצה"ל הינו מתוקף חוק. יתר על כן, כל מורה הוא מחנך ולכן אי אפשר להעמיד סרבן גיוס מול כיתה שעתידה יום אחד להתגייס לשירות חובה בצה"ל כחוק.

תשובת המנהלת:

תקשיב זו דילמה קשה אף יותר מהקודמת. בעקרון אם המורה לא חושף את דעותיו הפוליטיות אין מניעה שילמד בכיתה. אם הוא מתחייב ובאמת עומד בהתחייבות לא לשתף בסיבות מדוע לא שירת, מבחינתי הוא יכול להישאר. אם מדובר במורה שחושף את דעותיו האנטי-ציוניות, לא הייתי ממשיכה, היות ומדובר בבית ספר ממלכתי ואני דואגת למורשת ותרבות ישראל. זה מזעזע בעיניי שמורה יחשוף דעות כאלו. שוב, אם הוא מבטיח לשמור על דעותיו ולא לחשוף את דעותיו, אשאיר אותו. להורים אומר שיש לו סיבות אישיות, אני לא מפרטת, ומצאתי לנכון שהוא מתאים כי הוא מורה מצוין. אני אעלה את הנקודות החזקות אצלו. אולם, אם הוא חושף דעות אנטי ציוניות אין לי כל כך איך להגן עליו כי זה מנוגד למה שאני חושבת.

דילמת אזרחות פעילה

בבית הספר התלמידים נדרשים להתנדב פעם בשבוע כחלק מאזרחות פעילה. יוסי, תלמיד בכיתה ט', אינו מעוניין להתנדב ואף מכריז "אי אפשר להכריח אותי לתת מזמני ומרצי. זה לא חלק מחובותיי כתלמיד".

כיצד היית מתמודדת עם הדילמה?

- א. הייתי מחייבת את יוסי להתנדב- זהו חינוך לערכים ומתוך שלא לשמה- יבוא לשמה.
- ב. הייתי פוטרת את יוסי- אי אפשר להכריח להתנדב, זהו עניין בליבו של האדם והבחירה בידי.

תשובת המנהלת:

פה חד משמעית הייתי מחייבת אותו להתנדב. כמו שאמרת מתוך שלא לשמה יבוא לשמה. יש דברים שאנשים צריכים לעשות גם בניגוד למה שמקובל עליהם והם חושבים. לא נשכח שמדובר בילדים, הם ילדים, והם יהיו מחויבים לעשות דברים שהם לא רוצים. הן בצבא בעתידם הקרוב, והן בעבודה ובמשפחה בעתידם הרחוק. יש דברים שלא מתפשרים, כשמדובר במשהו ערכי כמו תרומה לקהילה, הוא יהיה חייב למצוא דברים מעניינים בעיניו. חד משמעית לא הייתי מוותרת לו. היית מחייבת אותו. מחייבת אותו. מגייסת את ההורים שלו ואם צריך גם מונעת ממנו הטבות מבית הספר בדברים שהוא אוהב, ועושה בתמורה לכך שהוא גם יעשה למען אחרים.

נספח, 8. תמליל ראיון עם מנהלת בית ספר - זהבית ספיר (שם בדוי)

1. מהי לדעתך דילמה אתית?

דילמה שיוצרת קונפליקט אצל המנהל ועלולה לפגוע באנשים. בעיה מוסרית ויש סכנה שייפגעו הגורמים המעורבים בדרך ישירה או עקיפה.

2. ספרי לי על דילמות אתיות בהן נתקלת כמנהלת בית ספר - כיצד התמודדת? מה היו שיקוליך?

מורה שמלמדת אצלי היא חברה טובה של מורה באחת השכונות. היא לא שומרת על חיסיון ומשתפת אותה. הייתי צריכה לקרוא אותה לסדר. דוגמא אחרת בהקשר לצוות - כל מה שקשור לחיסיון. ישיבות מעבר - איך מעבירים מידע בלי להיכנס לרכילות. הרבה פעמים יש לצוות נטייה לדבר בצורה לא הולמת, וצריך לעצור זאת. כל זאת כדי לשמור על אתיקה מקצועית והתנהלות מקצועית. אי אפשר לדבר אפילו אם זה בן של מורה. היבטים של צנעת הפרט, מקצועיות, אתיקה והוגנות. לכבד את האנשים, לדבר בצורה עניינית, לראות תמיד את טובת הילד. אין רלוונטיות כמו מה המצב של ההורים. בעיקר צנעת הפרט. גם תלמידים וגם צוות. דילמה נוספת היא של ילד שלא מתנהג לפי כללי בית הספר - האם להוציא אותו ממועצת תלמידים? השעינו אותו לתקופה והחזרנו אותו. הסיבה לכך היא שילד בכיתה ו' כל החיים חיכה לכך, ובסוף לא עמד בזה. אותו הדבר לגבי נבחרות ספורט - האם לקבל מצטיינים או גם אחרים שאינם מצטיינים? הנטייה שלי היא להכניס גם את מי שרוצה ופחות מתאים אבל לא על חשבון ילד מצטיין. לפעמים אנחנו מגדילים את הנבחרות וכך פותרים את הבעיה.

3. ספרי לי איזו הדרכה / הכשרה הנוגעת להתמודדות עם דילמות אתיות קיבלת כמנהלת?

הכשרה לא אבל התייעצתי עם מפקחת או פסיכולוגית.

4. האם המורים הכפופים לך קיבלו הדרכה בנושא? כיצד את מדריכה אותם?

כשעולה משהו אז מתנהל שיח. איך הדרכה ספציפית בנושא אין נוהל מוסדר או עיסוק מוסדר בעניין.

5. ספרי לי כיצד ניתן לסייע למנהלים בהתמודדות עם דילמות אתיות בבית הספר?

אני לא מרגישה שאני צריכה משהו מעבר להיוועצות והיגיון בריא. אני מקבלת מענה מהמפקחת או הפסיכולוגית. לא רואה דרך אחרת. אין לי רעיון.

6. אתאר לך שלוש דילמות כשלכל אחת מהן שתי דרכי התמודדות אפשריות. אודה אם תוכלי להסביר את הבחירה ולתאר את השיקולים, ההתלבטות ודרך החשיבה.

דילמת הקבלה למגמה

ארבעים תלמידים ביקשו להתקבל למגמת קולנוע מורחב אך יש מקום רק לעשרים תלמידים, עקב מגבלת ציוד והשמירה על קיומן של מגמות אחרות. הוחלט למיין על פי ממוצע הציונים במקצועות

ההומאניסטיים של כיתה י'. בסוף הרשימה שתי תלמידות, עולות חדשות, שממוצע הציונים שלהן נמוך בחמש נקודות ביחס לשתי תלמידות "צבריות" שגם הן בחרו ב"קולנוע". המורה לקולנוע פונה אלייך כמנהלת להתייעצות.

כיצד היית מתמודדת עם הדילמה?

א. יש לאפשר שוויון הזדמנויות ולהישאר נאמנים להחלטה לקבל על בסיס הציונים הגבוהים, לכן יש לקבל את שתי התלמידות ה"צבריות" ולדחות מחוסר מקום את התלמידות, העולות החדשות.
ב. יש לקיים העדפה מתקנת לטובת קבוצות מוחלשות, לכן יש לקבל את שתי התלמידות, העולות החדשות, ולבשר ל"צבריות" שעליהן לחפש מגמה אחרת.

תשובת המנהלת:

הייתי בוחרת באפשרות של העדפה מתקנת. מראש תנאי הקבלה לא מאפשרים הזדמנות שווה. מראש אין כאן שוויון הזדמנויות. אם אתה מוריד למישהו את המשקפיים אתה לא הופך אותו לשווה, אתה פוגע בו. אותו העניין פה- אם אתה מציב את אותו רף לכולם בלי להתחשב בשונות לגיטימית, אתה פוגע בשוויון. אני מניחה שאם לא היו מגבלות שפה היה להן פחות קשה. מראש הסיכויים שלהן פחות גבוהים. המיון לא לוקח בחשבון את הקושי השפתי. יש הטיה מראש בתנאי קבלה. מראש הייתי חושבת על קריטריונים קצת אחרים.

דילמת השירות בצה"ל

בראיון היכרות מספר לך דניאל, מועמד למשרת הוראה באנגלית, כי לא שירת בצה"ל מטעמים אידיאולוגיים: "אני פציפיסט וסובר כי צה"ל כובש ופועל בצורה שאינה ערכית ואף יותר מכך ביחס לאוכלוסייה אזרחית. עם זאת, מבחינתי זה לא אישיו, אני בא ללמד אנגלית ותו לא". קיבלת אותו לתפקיד, ובשיעור הראשון במהלך היכרות עם תלמידי כיתה י"א ציין כי לא שירת בצה"ל מטעמים אישיים. הורי התלמידים פנו אלייך בתהייה כיצד קיבלת מורה שלא שירת בצה"ל ועוד מטעמים אישיים ודרשו להרחיקו לאלתר.

כיצד היית מתמודדת עם הדילמה?

א. אין הצדקה לגריעה מצוות ההוראה מפני שהשירות בצה"ל אינו רלוונטי לקבלת משרת ההוראה.
ב. יש הצדקה לגריעה מצוות ההוראה, מפני ששירות חובה בצה"ל הינו מתוקף חוק. יתר על כן, כל מורה הוא מחנך ולכן אי אפשר להעמיד סרבן גיוס מול כיתה שעתידיה יום אחד להתגייס לשירות חובה בצה"ל כחוק.

תשובת המנהלת:

קודם כל אני כן הייתי מעסיקה את המורה אבל עם התניה מפני שמדובר בנושא רגיש ושנוי במחלוקת. לא שופטת אותו אך לא יוכל לשתף את התלמידים. טאבו. הוא מורה לאנגלית, אין סיבה שיעלה את נושא הגיוס

כלל. לא הייתי פוסלת בשל שירות צבאי. אני בת 40, לא הייתי שופטת בגלל בחירה שעשה בגיל 18. הייתי מתנה בתנאי שהוא מורה לאנגלית וזה לא נושא לשיח. לא לספר על הבחירה שלו. אם כבר עשה. אני לא יודעת איך הייתי נוהגת. הייתי מסבירה שזו הייתה טעות. פעם אחרונה ששוחח על זה. עושה שיח עם הילדים ומסבירה כי ישנם אנשים שמסיבות אישיות לא משרתים בצה"ל. הייתי קוראת אותו לסדר. הייתי מבהירה להורים שלא הייתה פה שום הטפה. יש אנשים שלא מתגייסים אך אנחנו לא מאמינים בזה. אנו נעשה הכול כדי לעודד לשירות משמעותי אך לא פוסלים- חברה דמוקרטית, מגוון דעות, פלורליזם.

דילמת אזרחות פעילה

בבית הספר התלמידים נדרשים להתנדב פעם בשבוע כחלק מאזרחות פעילה. יוסי, תלמיד בכיתה ט', אינו מעוניין להתנדב ואף מכריז "אי אפשר להכריח אותי לתת מזמני ומרצי. זה לא חלק מחובותיי כתלמיד".

כיצד היית מתמודדת עם הדילמה?

- א. הייתי מחייבת את יוסי להתנדב- זהו חינוך לערכים ומתוך שלא לשמה- יבוא לשמה.
- ב. הייתי פוטרת את יוסי- אי אפשר להכריח להתנדב, זהו עניין בליבו של האדם והבחירה בידי.

תשובת המנהלת:

לא הייתי מכריחה אותו אבל הייתי גורמת לו להתנדב. אני לא מאמינה בכפייה בטח לא בנושא ערכי. אין שום טעם שתלמיד יעשה מעשה שכזה בלי להבין את המשמעות שלו. זה בדיוק ההיפך הגמור משאיפת החינוך שלנו. התנדבות היא משהו שאדם עושה מרצונו. אני מתחברת לאמירה שמתוך שלא לשמה יבוא לשמה. זה ייצור מכוונות פנימית. אני הייתי מכוונת לזה. הוא היה עושה התנדבות מתוך הבנה מעמיקה למה אני מתעקשת על זה. הייתי מגייסת אותו, לא מוותרת אבל לא בכפייה.

נספח, 9. טבלאות קידודים לפי תמות

| דוגמאות לדילמות אתיות | |
|---|----------------|
| <p>נושא: הורים שמבקשים מחנכת ספציפית לכיתת ילדיהם (הורים ובית הספר)</p> <p>ערכים: רגישות לסביבה מול מחויבות למערכת</p> <p>הכרעה: בית הספר כפרופסיה</p> <p>"לא ניתן לחלק בצורה ראויה מבחינה פדגוגית". "ההורים לא יכולים להתערב בשיקולים פדגוגיים של הצוות החינוכי". "זו דילמה אתית כי הדבר משפיע על תדמית בית הספר והציבור הרחב". "מדובר באתיקה מקצועית כי זה נוגע ביחס שלי כמנהלת למורה".</p> <p>נושא: מורים שהם הורים לתלמידים בבית הספר (הורים-מורים-תלמידים)</p> <p>ערכים: הורות מול שוויון</p> <p>נושא: תלונות של מורים על מורים בפני המנהלת (מורים ומנהלת)</p> <p>ערכים: מקצועיות מול השפעה סביבתית</p> <p>"לתת תפקידים למי שצריך ולא למי שמקורב. זה גם עניין של אתיקה".</p> | נספח, 1 |
| <p>נושא: סגנית שיורדת בתפקודה כי המתמודדת מולה זכתה במכרז והיא המנהלת שלה (מורה ומנהלת)</p> <p>ערכים: רגישות לזולת מול מחויבות למערכת</p> <p>שיקולים: "ירדה בתפקודה כסגנית". "להדיח אותה מתפקודה או לשוחח איתה...". "אם אני מדיחה אותה מהסגנות, אני פוגעת לה בתדמית, פוגעת לה בשכר. אין לי לב לעשות את זה". "לא ייתכן שהיא תעשה מה שהיא רוצה ולא תתפקד באופן רציני". "מעבר לתחושה של הפגיעה האישית, יש פה גם פגיעה בתפקוד של בית הספר, דבר שאני לא מקבלת בשום פנים ואופן".</p> <p>התמודדות: שיחה שהניבה פירות</p> | נספח, 2 |

| | |
|---|-----------------------|
| <p>נושא : חוסר אמינות אצל מורה (מנהלת ומורה)</p> <p>ערכים : טובת הפרט מול טובת המערכת</p> <p>שיקולים : "לא אמינה", "מדליפה מהשיבות ומצד שני תורמת ומאוד פעילה". "יגרור סערה והיא עלולה לסחוף אחריה".</p> <p>נושא : הסללה (הורים ובית הספר)</p> <p>ערכים : רגישות לסביבה מול מחויבות למערכת</p> <p>שיקולים : בטקסט.</p> <p>נושא : מורים- הורים- תלמידים : השעיה כשיש בעיות בבית.</p> <p>נושא : מורים והנהלה- פיטורין</p> | <p>נספח, 3</p> |
| <p>נושא : מורה שחוקה שלא מתפקדת באופן ראוי (מורה ומנהלת)</p> <p>ערכים : טובת הפרט מול טובת הכלל</p> <p>התמודדות : שיחת תיאום ציפיות</p> <p>נושא : הורים ובית הספר- תביעות ובקשות.</p> <p>שיקולים : עלול לפתוח פתח. סל עקרונית. הולכים בין הטיפות. המטרה להיות ישרים ואמיתיים ולעשות את טוב כשטובת התלמיד לנגד עינינו</p> | <p>נספח, 4</p> |
| <p>נושא : מועדי ב' / תיקון עבודות / תלבושת אחידה / תלמיד שלא שילם לטיול (מורים ותלמידים)</p> <p>ערכים : טובת הילד מול חוקים</p> <p>שיקולים : "יש מקרים יוצאים מן הכלל שעלינו להעלים עין בעקבות סיפור משפחתי קשה של תלמיד".</p> <p>נושא : מורה שמאחר לעבודה (מורה ומנהל)</p> <p>ערכים : שוויון מול רגישות</p> | <p>נספח, 5</p> |

| | |
|---|-----------------------|
| <p>נושא : מורה שלא שומרת על חיסיון / ישיבות מעבר עם רכילות /</p> <p>ערכים : צנעת הפרט מול חירות</p> <p>נושא : תלמיד ובית הספר- מועצת תלמידים- תלמיד שלא נוהג לפי הכללים הושעה ולאחר שהוכיח את עצמו חזר. נבחרות ספורט- מצטיינים או גם אחרים? קבלת כולם לא על חשבון המצטיינים והרחבת הנבחרות.</p> | <p>נספח, 6</p> |
|---|-----------------------|

| מה יש | מה אין | הדרכה למנהלים |
|---|--|----------------|
| <p>מנהל מלווה (14)</p> <p>התייעצות עם גורמים שונים (13)</p> <p>השתלמויות (8)</p> <p>אחריות המנהלת ללמידה (4)</p> <p>חוזר מנכ"ל (2)</p> | <p>אין הדרכה (6)</p> <p>ליווי מועט (3)</p> | |
| <p>מנהל בכיר שמלווה (5)</p> <p>התייעצות עם גורמים שונים-</p> <p>צוות מוביל- צוות הניהול (2)</p> <p>השתלמות של מנהלים חדשים (1)</p> | <p>אין הדרכה (2)</p> <p>ליווי מועט (3)</p> | <p>נספח, 1</p> |
| <p>מנהל מלווה (8)</p> <p>התייעצות עם גורמים שונים-</p> <p>יועצת וצוות מקצועי (2)</p> <p>התייעצות עם גורמים שונים-</p> <p>צוות חשיבה ביוזמת המנהלת (3)</p> <p>אחריות המנהלת ללמידה (4)</p> | | <p>נספח, 2</p> |
| <p>השתלמויות (5)</p> | <p>אין הדרכה (2)</p> | <p>נספח, 3</p> |
| <p>השתלמויות (2)</p> <p>מנהל מלווה (1)</p> | | <p>נספח, 4</p> |
| <p>חוזר מנכ"ל (2)</p> <p>התייעצות עם גורמים שונים (4)</p> | <p>אין הדרכה (1)</p> | <p>נספח, 5</p> |

| | | |
|------------------------------|---------------|---------|
| התייעצות עם גורמים שונים (2) | אין הדרכה (1) | נספח, 6 |
|------------------------------|---------------|---------|

| מה יש | מה אין | הדרכה למורים |
|---|----------------|---|
| <p>ישיבות מורים (13)</p> <p>אכיפה על ידי המנהלת (10)</p> <p>פניות של מורים (8)</p> <p>התייעצות (4)</p> <p>אינטואיציה (1)</p> <p>תרבות בית ספרית (1)</p> | אין הדרכה (10) | |
| <p>אינטואיציה (1)</p> <p>התייעצות עם צוות בין-מקצועי (1)</p> | אין הדרכה (4) | נספח, 1 |
| <p>ישיבת מורים בראשות המנהלת (12)</p> | | נספח, 2 |
| פניות של מורים (3) | אין הדרכה (1) | נספח, 3 |
| <p>פניות של מורים (4)</p> <p>התייעצות עם אחרים (3)</p> <p>תרבות בית ספרית (1)</p> | אין הדרכה (2) | נספח, 4 "כמו הורות- אי אפשר לחנך לפני מה שיקרה בפועל" |
| <p>שיחה בתחילת שנה (1)</p> <p>אכיפה על ידי המנהלת (10)</p> | | נספח, 5 |
| פניות של מורים (1) | אין הדרכה (3) | נספח, 6 |

| סיוע למנהלים | מצוי | ראוי |
|--------------|---|--|
| | <p>התייעצות וליווי (4)</p> <p>דילמות שחוזרות על עצמן (4)</p> <p>אין חוסר (3)</p> <p>היגיון בריא (1)</p> | <p>תורה סדורה (12)</p> <p>התייעצות (10)</p> <p>ליווי (8)</p> |
| נספח, 1 | <p>התנסות אישית (1)</p> <p>קבלת החלטות על ידי המנהל (5)</p> | <p>התייעצות (9)</p> <p>מפגש מנהלים (1)</p> |
| נספח, 2 | | ליווי ארוך טווח על ידי מנהל (3) |
| נספח, 3 | <p>התנסות אישית - דילמות</p> <p>שחוזרות על עצמן (3)</p> | תורה סדורה (9) |
| נספח, 4 | | ליווי על ידי גורמים שונים (5) |
| נספח, 5 | | חוזר מנכ"ל ברור יותר (2) |
| | | הדרכה בקורס מנהלים (1) |
| נספח, 6 | <p>התייעצות וליווי (4)</p> <p>היגיון בריא (1)</p> <p>אין חוסר (3)</p> | |

| | |
|---|---------|
| הגדרת דילמה אתית | |
| <p>ערכים (18)</p> <p>התנגשות ערכית (9)</p> <p>בחירה (5)</p> <p>סיכוי לפגיעה באנשים (2)</p> <p>ויתור (1)</p> | |
| <p>התנגשות ערכית (5)</p> <p>ערכים (10)</p> | נספח, 2 |

| | |
|---|---------|
| <p>התנגשות ערכית (1)</p> <p>בחירה (5)</p> <p>ערכים (2)</p> <p>ויתור (1)</p> | נספח, 4 |
| <p>התנגשות ערכית (1)</p> <p>ערכים (6)</p> | נספח, 5 |
| <p>קונפליקט (1)</p> <p>בעיה מוסרית (1)</p> <p>סיכוי לפגיעה באנשים (2)</p> | נספח, 6 |

| הסתייגות | שיקולים | ערכים מתנגשים: שוויון מול רגישות לתלמיד | דילמת הקבלה למגמה |
|----------|--|--|-------------------------|
| | <p>אתיקה (15)</p> <p>מקצועיות (7)</p> <p>חוסר אמונה בהעדפה מתקנת (7)</p> <p>חוסר שוויון בתנאי הקבלה (9)</p> <p>חווית הצלחה (7)</p> <p>צבריות יצליחו בכל מקרה (2)</p> | <p>שוויון הזדמנויות (4)</p> <p>העדפה מתקנת (2)</p> | |

| | | | |
|---|---|---------------------------------------|----------------|
| <p>"צריך לקחת בחשבון את השונות חברתית הזו מראש ולהיערך לה"</p> | <p>"אם החליטו שזה לפי ציונים, הייתי הולכת לפי החוק היבש"</p> <p>"אם החליטו שממוצע ציונים זה מה שקובע, עלינו להיות ישרים והוגנים"</p> <p>"זה עלול לפתוח פתח כי הדבר לא היה מוסכם מראש"</p> <p>"אני לא מאמינה בשליפות"</p> <p>"עם כל הצער שבדבר, אנחנו צריכים לעבוד בצורה מקצועית"</p> <p>"בעיניי, לקבל את הצבריות לא מבטא פחות אתיקה לעומת קבלת העולות החדשות"</p> | <p>שוויון הזדמנויות</p> | <p>נספח, 1</p> |
| | <p>חווית הצלחה (7) צבריות יצליחו בלאו הכי (2)</p> | <p>רגישות לתלמיד- העדפה מתקנת</p> | <p>נספח, 2</p> |
| | <p>חוסר אמונה בהעדפה מתקנת (7) היבט אתי- הוגנות (3): "אם קובעים מראש לקיים העדפה מתקנת אז מתכננים זאת מראש". "זה לא הוגן כלפי הנבחנים". "אז אני לא עושה את זה"</p> | <p>שוויון הזדמנויות</p> | <p>נספח, 3</p> |
| <p>"אני מאמינה בגדול בהעדפה מתקנת אך כשהדברים ידועים מראש אי אפשר להתעורר ביום בהיר, לאחר שיש ציונים ולהחליט על שינוי בקו קבלת החלטות. אני לא אוהבת את זה אנחנו</p> | <p>הצלחת העולות החדשות בראייה עתידית (5)</p> | <p>שוויון הזדמנויות</p> | <p>נספח, 4</p> |

| | | | |
|--|---|------------------|---------|
| צריכים לפעול בנאמנות ויושרה. זה הקלף שלנו. | | | |
| אם בבית הספר ידוע על קבוצה מוחלשת אז תעדיף העדפה מתקנת. הסיבה היא שצבריות יסתדרו במגמות אחרות. | קושי בהתמודדות עם הדילמה (3) אתיקה מקצועית (5) | שוויון הזדמנויות | נספח, 5 |
| "מראש הייתי חושבת על קריטריונים קצת אחרים" | חוסר שוויון בתנאי הקבלה (9) | העדפה מתקנת | נספח, 6 |

| הסתייגות | שיקולים והתמודדות | ערכים מתנגשים: חירות המורה מול מחויבות לממסד | דילמת השירות בצה"ל |
|---|---|--|--------------------------|
| "אני קודם כל בגלל האמונה שלי שכל אזרח במדינה חייב לשרת בצבא, הייתי חושבת פעמיים האם לקבלו". "אם הייתה לי אופציה אחרת, לא הייתי מקבלת אותו" "אני בנושא צה"ל מאוד רגיש אצלי. אני לא הייתי מאשרת לו לשתף בדעותיו" | מקצועיות המורה (6) שיחה אישית- תיאום ציפיות (2) חשש מהשפעה על תלמידים (1) מקצועיות המורה מול ההורים (8) | חירות המורה | נספח, 1 |
| | קושי בהתמודדות (4): "דילמה מאוד קשה. באמת דילמה מאוד | מחויבות לממסד | נספח, 2 |

| | | | |
|--|---|-------------|---------|
| | קשה". "קשה לי עם זה". "שוב קשה לי עם זה" נורמה חברתית-חינוכית (5) | | |
| | אי רלוונטיות (1) גישה פלורליסטית (5) התניה שלא ישתף (2) | חירות המורה | נספח, 3 |
| "היה מקום אולי לגבות את השירות בצה"ל ואולי אף לומר חצי אמת ולחצטער על כך שלא שירת בצה"ל" | גישה פלורליסטית (9) חוזר מנכ"ל (2) | חירות המורה | נספח, 4 |
| | התנייה (8) מקצועיות המורה (2) מנוגד לערכי בית הספר והמנהלת (7) | חירות המורה | נספח, 5 |
| | התניה (8) גישה פלורליסטית (9) שיחת נזיפה (1) | חירות המורה | נספח, 6 |

| הסתייגות | שיקולים והתמודדות | ערכים מתנגשים: חירות התלמיד מול סמכות | דילמת אזרחות פעילה |
|----------|---|---|--------------------------|
| | העצמת אזרחות פעילה (6) שיח לליבו של התלמיד (17) מעורבות הורים (2) | סמכות | נספח, 1 |
| | חלק מציון הבגרות (6) חינוך לערכים (7) שיח לליבו של התלמיד (7) | סמכות | נספח, 2 |
| | שיח לליבו של התלמיד (4) חינוך לערכים (4) הכרח (2) | סמכות | נספח, 3 |
| | הכרח (3) שיח לליבו של התלמיד (1) חינוך לערכים (3) | סמכות | נספח, 4 |
| | הכרח (9) חינוך לערכים (4) מעורבות הורים (1) מניעת הטבות (1) | סמכות | נספח, 5 |
| | הכרח נוגד את רוח בית הספר (5) שיח לליבו של התלמיד (7) | חירות התלמיד | נספח, 6 |