

## הרכיב הערכי בהתפתחות המקצועית של סטודנטיות בהכשרה להוראה

### תקציר

מטרת המחקר לבדוק את הרכיב הערכי בהתפתחות המקצועית של סטודנטיות להוראה בשנתן הראשונה בעבודה, כפי שמתבטא ביומני-המסע של סטודנטיות בוגרות מכללה אקדמית. יומני-המסע נכתבים במסגרת סדנת-סטאז', המלווה את עבודתן בשנתן הראשונה ומהווים תיעוד רפלקטיבי מתמשך לעשייתן בשדה-ההוראה.

שאלת המחקר מתמקדת בהבנת ההיבטים השונים והמקום של השיח הערכי-מוסרי בחוויות ובהתמודדויות של הסטודנטיות כמורות בשנתן הראשונה.

המחקר המוצע נערך בשיטת-מחקר איכותנית:

ניתוח הנתונים נעשה על-ידי ניתוח תוכן, שנערך למידע, שתועד ב-20 יומני-המסע, המכילים אירועים, חוויות והתמודדויות של הסטודנטיות.

הניתוח התמקד באיתור הערכים והשיח הערכי-מוסרי, העולים מתוך יומני-המסע. בהליך מיון קטגורי – זוהו תמות, המדגישות היבטים, העשויים לתרום להבנת הרכיב הערכי ב"תפיסת התפקיד" של הסטודנטיות בהוראה. במסגרת המחקר יוצגו ממצאי-המחקר, שחשפו תמות מרכזיות, העוסקות בנושאים ערכיים-אתיים כמו הבניית זהות ערכית מקצועית (האני המקצועי); התמודדויות ודילמות ערכיות; פדגוגיה חינוכית-ערכית של המורות החדשות; מיצובה של המורה והשפעת מיצובה כ"חדשה" על אפשרויות ביטוי קולה המוסרי.

בקטגוריות-המשנה עלו סוגיות ערכיות מגוונות, כגון ידע אורייני, איכות-הוראה ואחריות פרופסיונלית; התמודדות עם חוסר כבוד למבוגר ולקבוצה, חוסר נוהלי-כיתה וערעור סמכות המורה, הגורמים להימנעות של המורה החדשה מהנחלת חינוך ערכי מתוצרי-המחקר הבולטים, השחיקה הרגשית של המורה החדשה בעקבות חוסר הכבוד – כחוויות-יסוד בהוראה וחוסר מקום להשמעת "קולה" המוסרי ותפיסותיה הערכיות. מתוך כך עלה ההכרח בהעצמת הסטודנטית כ"מנהיגה חינוכית" במהלך-ההכשרה כבסיס לעמידתה באתגרי-החינוך לערכים.

**מילות מפתח:** הכשרת-מורים; חינוך לערכים; התפתחות מקצועית; הטמעת-ערכים; התמודדות ראשונית בשדה-ההוראה.

## מבוא

הכשרת-מורים במכללה אקדמית-דתית – מטרתה להכשיר מורה, שהשקפת עולמה החינוכית מבוססת על מסד של ידע וכשרים אקדמיים במדעי-החינוך, היהדות וההתמחויות השונות. הלימודים האקדמאיים אינם עוסקים רק במדע טהור, אלא גם מעמיקים בהיבטים חינוכיים ערכיים ומצמיחים מחנכים.

המחקר חקר את נושאי השיח בסיפורי-ההוראה, שכתבו סטודנטיות בוגרות-מכללה בשנתן הראשונה בעבודה. הסיפורים נכתבו ביומני-מסע, שנמסרו במסגרת סדנת הסטאז'. מטרת הניתוח של סיפורי-המסע היא חשיפת הרכיב הערכי-מוסרי בחוויות, בדילמות ובהתמודדויות, כפי שבאו לידי ביטוי בעבודת-ההוראה של הסטודנטיות.

במהלך-ההוראה חווים לעתים אי-נחת מהתנהגויות לא מוסריות/אתיות של תלמידים, כגון חוסר יושרה והוגנות, המתבטאים בהעתקות בבחינות ובעבודות, או חוסר כבוד וחוסר דרך-ארץ, המתבטאים בהתנהגויות מניפולטיביות, חוסר כבוד למורה, לנהלים, ללוח-הזמנים, ביטויי אלימות ועוד. המציאות הערכית בבתי-הספר מעוררת תהייה, עד כמה הרכיב הערכי-מוסרי מפותח במתכשרות להוראה והאם המכללות מצליחות לחנך לערכים במסגרת-ההכשרה וקורסי-החינוך. השאלה היא, עד כמה מצליחות המכללות להצמיח "מנהיג חינוכי-ערכי" ולא רק מומחה פרופסיונלי למקצוע ההתמחות. בספרות המקצועית כמעט אין התייחסות לרכיב הערכי בתפקודן של מורות בשנה הראשונה בעבודה. לא נמצאו ממצאים, העומדים על הקושי העצום בהקניה ערכית וכן בתופעת ההשתקה, ההימנעות והאילמות הערכית בהוראה בשנה זו. הקשיים נושקים לפרימית מסלאו (1954, בתוך עירם ואחרים, 2001). הצרכים הנמוכים הם בסיס לגבוהים; לא ניתן להגביה עוף ולעסוק ב"רוח", כשאתה במציאות קיומית של שרידה. כשאין פניות רגשית (Hargreaves, 1998), אי אפשר להגיע לרמות של ערכים. החידוש במחקר והאותנטי בו הוא חשיפת ההימנעות וההיאלמות הערכית-מוסרית בגלל קשיים רגשיים כחויית-יסוד של המורה החדשה.

נקודת-המוצא למחקר היא תפיסת התפקיד של המורה כמנהיגה חינוכית ומתוכת ערכים. המחקר נעשה על מנת לבדוק הימצאות תפקוד זה הלכה למעשה. דילמת-יסוד בהכשרה היא כיצד להצמיח את הרכיב הערכי-מוסרי בתודעת הסטודנטיות, היוצאות לעולם-החינוך. כיצד לעורר, להחשיב ולהבנות ערכי-חינוך ומוסר. המחקר נערך על מנת לבדוק, עד כמה הופנם בהכשרה, שהחינוך לערכים הוא קריטי והכרחי. קיימת אחריות של המוסדות להכשרת-מורים – כשליחות לחברה ולעם בצד האחריות לפרופסיה. אם לא מצמיחים מנהיגי-חינוך, פוגמים בהצמחת דור ההמשך.

## רקע תאורטי ואמפירי

בפתח הפרק אבחן בקצרה את המושגים: ערכים ואתיקה, ובהמשך אדון במושגים בתחומי-החינוך. הערכים הם קני-מידה מתמידים, שבאמצעותם מעריכים בני-אדם את עצמם, את האחרים, את העניינים ואת המאורעות ומספקים בסיס נאמן לקבלת-החלטות במגוון של מצבים (רוקיץ בתוך כהן, 1996). בנוסף, שכטר (בתוך תדמור, 1994), תדמור (2007) ובובר (1980) – מעמידים את החינוך הערכי על יסוד אחד – צלם-אלוקים, וכדברי שכטר, חיזוק ההתכוונות

לעל-אנושי, התכוונות לאלוקי שבאדם. אתיקה היא תורת-המידות, תורה, המתארת את הטוב, שיבחר לו האדם ואת הרע, שעליו להתרחק ממנו (אבן-שושן, 1997). האתיקה היא תחום בפילוסופיה, העוסק בשאלת הטוב והראוי – בכל הקשור להתנהגות אנושית. ההגדרה המילונית של רזניק (Resnick, 1993) מוסיפה, כי אתיקה היא חקר-אמות-המידה להתנהגות ולשיפוט מוסרי, השיטה או הקודים המוסריים של אדם כלשהו, דת כלשהי, קבוצה, מקצוע, וכן הלאה. כשר (2007) מדגיש תפיסה סדורה של האידיאל המעשי של ההתנהגות במסגרת של פעילות אנושית. אלוני (1998) מכוון את האתיקה ליחסים בין אדם לבין זולתו ובינו לבין עצמו. הדיון האתי-ערכי נסוב על שאלות כמו כיצד נכון לפעול? מדוע יש לי חובה מוסרית לפעול כך? כיצד אדע, שכך נכון לפעול?

באופן טבעי מחפש האדם אחר הראוי, הנאות והצודק, ולכן הערכים והאתיקה הם מהותיים ומעסיקים את האדם כצלם-אלוקים. על-פי רסט (Rest, 1983), המעשה המוסרי, הנובע מהכרעות מוסריות, קשור בתחום הקוגניטיבי, הרגשי וההתנהגותי. בהחלטה מוסרית ובביצוע מעשה מוסרי מעורבים תהליכי-חשיבה, תהליכים רגשיים ומיומנויות-התנהגות. שיקול-דעת מוסרי ובחירת הפעולה הנכונה והראויה מבחינה מוסרית נקבעים על-ידי נורמות חברתיות (דיואי, 1960) ועל-ידי ההתפתחות הקוגניטיבית של האדם (פיאזיה, בתוך שרוני וארנון, 1988). לסיכום, ערכים ואתיקה דנים בקריטריונים להתנהגות ראויה, ומנסים להגדיר את הטוב העליון, שיהווה קריטריון למעשה הטוב, שיאפשר בחירה ערכית. סוגיית החינוך הערכי סבוכה ועומדת זמן רב במרכז הדיון הציבורי-חינוכי, והיחס כלפיה הוא אמביוולנטי: מחד גיסא, קריאה למערכות-החינוך לעסוק ביתר-שאת בחינוך לערכים והפיכת "בית-החרושת לציונים" ל"בית-חינוך". מאידך גיסא, החשש מאינדוקטרינציה אידאולוגית, דתית, פוליטית מובע על-ידי הדוגלים בזכות הפרט להתפתחות חופשית (מברך, בתוך עירם ואחרים, 2001). בצד העיסוק הפילוסופי – ישנן שאלות פרקטיות, הנוגעות במהות הערכים, בתוכניהם, באינסטנציה הקובעת ובדרכי-החינוך המתאימות לחינוך ערכי. מהן תכניות-החינוך בחינוך הפורמלי, כיצד מכשירים מורים לחינוך ערכי בחברה רב-תרבותית ומורכבת (לם, 2002). הבעייתיות של חינוך לערכים בחברה המודרנית והפוסט-מודרנית היא, שיש בה לגיטימיות למגוון גדול של ערכים, שאינם מתיישבים זה עם זה ולעתים סותרים זה את זה (מסלובטי, 2000; Richardson, 1996).

בהתבסס על עבודתו של פיאזיה (בתוך שרוני וארנון, 1988) – פיתח קולברג (Kohlberg, 1980) גישה חינוכית, הבנויה על שלבי-ההתפתחות של השיפוט המוסרי של האדם, והיא מתפתחת באמצעות דיון בסוגיות ובדילמות מוסריות.

בסיכומו של היגינג (Higging, 1991), אנו רואים בחינוך המוסרי זרז להתנהגות מוסרית וכרקע, אשר בו התלמידים מאותגרים לחשוב על זהותם במונחים מוסריים. נודינגס (Noddings, 1984) טוענת, כי החינוך המוסרי הנו החינוך לאכפתיות ("CARING"). תהליך-הצמיחה של היחיד – דורש התייחסות לסביבה אנושית, והוא מבוסס על יחסים הדדיים (כהן, 1990). לדעת נודינגס, לבית-הספר במאה ה-21 יש שלחות מוסרית – בניגוד ישיר למגמה העכשווית, שהיא שימת דגש ברמה האקדמית של תכנית-הלימודים. טענתה היא, שיעדנו החינוכי הראשי חייב להיות מתן עידוד לגידול בני-אדם מיומנים, אכפתיים, המסוגלים להעניק אהבה ולקבלה. סדר-הקדימויות חייב להשתנות, ר"ל חייבים להקדים הגישה המוסרית להישגיות האקדמית. ראו לוין (1988) וכהן (1990).

בספרות המקצועית מודגשות דרכי-הכשרה מגוונות, אשר בהן מתקיים החינוך הערכי במוסדות להכשרת-מורים:

רוג'רס (1973), מסלאו (1954 בתוך עירם ואחרים, 2001), קומבס ואחרים (1981) וג'ארט (1995) – עומדים על חינוך הומניסטי, בשימת דגש בחיפוש עצמי בתחום האנושי-רגשי. לוינס (1995) מרחיב את ההיבט ההומניסטי לפיתוח האופי האתי, הבא לידי ביטוי באחריות, שאדם נושא כלפי ה"אחר". ניסן (Nisan, 1993, 1996) משתמש במושג "זהות מוסרית" להגדרת האדם את עצמו כאדם טוב, וחתירתו לשמור זהות זו כגורם מרכזי בתופעה המוסרית. הזהות המוסרית לדבריו, מציעה תפיסה של המוסר כשאיפה וחתירה לשלמות מספקת. נודינגס ורייס (Rice, 1996; Noddings, 1992) בתוך וייס ואחרים, (2003) דוגלים ב"טיפוח-תרבות של אכפתיות" בבתי-חינוך ובמכללות באמצעות אקלים של אכפתיות, אמון הדדי וקבלת-אחריות לאחר כמדיניות בהכשרה.

על-פי מסלובטי ועירם (2002) יש לשלב את הממד המוסרי-האתי-הפדגוגי בהוראת-המקצועות ובחוגים להכשרת-מורים. בתהליכי-ההכשרה וההתפתחות המקצועית – יש לעסוק באופן מכוון בגיבוש הזהות המקצועית של המורים ולהדגיש את המרכיבים האתיים בעבודת-ההוראה. חייבים להכניס היבטים ערכיים בתכנים ובתהליכי-קבלת-ההחלטות וההתנהגויות בכל הזהויות של המורה המומחה בתחומי-הדעת – כמומחה דידקטי וכמומחה פדגוגי. גם לדעתם של רוג'רס ווב (Rogers & Webb, 1991) יש ליצור איזון בין הממדים ההכרתיים של תהליכי-ההכשרה להוראה – לבין הממדים הערכיים-מוסריים-רגשיים שלהם. לעתים קרובות מדי מתמקדת הכשרת-המורים במערכת-מיומנויות שחייבים ללמוד ומתעלמת מהתפתחות תהליך של קבלת-החלטות ערכיות וחינוכיות.

בנוסף, סטריק, מסלובטי וסיטון (Strike, in Maslovaty, 1993; Maslovaty & Sitton, 1998) מציעים הכנת-תכניות-לימודים מיוחדות לאתיקה מקצועית. כבר בשלב הכשרת המורים וגם בשלב ההוראה – יש לחנך את המורים לאתיקה מקצועית, שתדגיש את המומחיות המעשית בשילוב האתיקה הפילוסופית. האדם כ"תכלית" צריך לדון בסוגיות אין-סוף כדי לקדם רגש של אמפתיה ויחס של כבוד לאדם, כגון המתת-חסד, גזענות, זכויות-אדם וכדומה, וגם להשתמש בדילמות ככלי חינוכי (דושניק וצבר-בן יהושע, 2000; שרמן, 2001), וכן בסיפורי-מקרה – כרקע חינוכי לעקרונות מוסריים (לפיד, 2000).

גישה נוספת דוגלת בצמצום יחסי הכוח בבית-הספר על-ידי ניהול שיח גמיש ופתוח בין מורים לתלמידים כדי ליצור דיאלוג אכפתי ובין-תרבותי (שיינברג, 1999).

כמו-כן, מוצע על-ידי ליקונה (Lickona, 1997) וריצ'רדסון (Richardson, 1996) להתייחס לרפלקציה מוסרית אתית בכיתה ולהעלות מוטיבציה ערכית – באמצעות הערכת-הישגים בתחום הערכי-אתי.

לסיכום, הוצגו הגדרות ודיון במהות המעשה המוסרי וכוונתו.

בנוסף, הוצגו שיטות ודרכים להכשיר ולפתח אדם בעל-חשיבה ומעשים מוסריים. הרכיב הערכי נחקר כחלק אינטגרלי מההתפתחות המקצועית של המורה. לכן התייחסנו למושג "התפתחות מקצועית" בספרות המקצועית: התפתחות מקצועית היא תהליך מתמשך של למידה פורמלית וממוסדת ואף של למידה בלתי-פורמלית ושאינה מכוונת של היחיד עם עצמו ועם עמיתים. ההתפתחות המקצועית מתרחשת, כאשר הלמידה מאפשרת חשיבה מחדש, רפלקציה, בנייה

וצמיחה של הידע המקצועי, שינוי של הדיספוזיציות, של התפיסות, של האמונות ושל העמדות, וכן עיצוב הזהות המקצועית והאישית (Meijers, 1998). חוקרים, העוסקים בתחום ההתפתחות הפרופסיונלית, מדגישים שכדי שהתפתחות תתרחש לאורך-החיים, צריכה להיות מחויבות והתכוונות להמשיך להתפתח באופן מתמיד, כלומר לשפר את המיומנויות, ואת היכולות האישיות והמקצועיות כדי להצליח בחיים המקצועיים (קלויר, 2012). על-פי אריקסון (Ericsson, 2006), הפיכת האדם למומחה בתחום כלשהו היא תהליך מתמשך ללא-סיום; על-פי וודרוף (Woodruffe, 2000), על מנת להתפתח מקצועית – יש צורך בהתעדכנות מודעת. ישנו קשר בין הזהות המקצועית לזהות האישית, וכן בין ההתפתחות המקצועית לאישית. אנשים מתאמצים להגיע למומחיות, כיוון שהצמיחה המקצועית מחזקת את תחושת המסוגלות ושביעות-הרצון של האדם מעצמו (קוזמינסקי וקלויר, 2010).

בספרות המקצועית קיים היום תחום-מחקר חדש במושג "יכולת-עמידה" (Resilience), כלומר יכולת-הצלחה ועמידה באתגרי-ההוראה והחינוך למרות הקושי של התנגדויות-השדה לעבודתו של המורה המתחיל (Beltman, Mansfield, & Price, 2011).

גורמים, התומכים ב"יכולת-העמידה" הם מקורות אישיים ומערכתיים. הגורמים האישיים תלויים באישיות המורה, בתפיסת תפקיד ה"אני מאמין" של המורה החדשה – יחד עם גורמים מערכתיים, כגון הנהלה, צוות-מורים, תכניות-לימודים והמערכת הבית-ספרית בכלל (Beltman et al., 2011).

מכל הנאמר לעיל בנושא ערכים, אתיקה וחינוך ערכי בהתפתחות מקצועית – ערכתי מחקר לסטודנטיות בשנת הסטאז' במסלול העל-יסודי, ובדקתי את התמודדותן הלכה למעשה, וזאת לאחר שבמהלך שנות-ההכשרה נעשו מאמצים רבים בהטמעת חינוך ערכי. במסגרת-ההכשרה מעבירים את החינוך הערכי בקורסים אקדמאיים, במסגרת-העבודה המעשית, בעבודות סמינריוניות, במחקר ובמעורבות קהילתית.

### להלן מדגם קורסים ופעילות חינוכית

מעורבות קהילתית	מחקר	מסגרת-עבודה מעשית	קורסים אקדמאיים בחינוך
<ul style="list-style-type: none"> <li>• תרומה לקהילה: נוער עולה מארה"ב ומאתיופיה.</li> <li>• סדנאות במעגלי-השנה לקראת חג ומועד בבתי-ספר מגוונים.</li> <li>• תרומה במסגרת "אחיות בוגרות"</li> <li>• פרויקטים קהילתיים</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• סמינריון מחקרי בחינוך הדגמה:</li> <li>• דרכים בחינוך ערכי</li> <li>• המחנך כ"מנהיג חינוכי"</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• הוראה בקבוצות-אתגר</li> <li>• הוראה בכיתות "עולים"</li> <li>• תמיכה בהוראה אישית – חונכות</li> <li>• הוראה ופרויקטים במקצועות-התמחות</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• "המורה כמחנך וכחוקר תהליכי-למידה"</li> <li>• "מנהיגות חינוכית"</li> <li>• "חינוך חברתי-ערכי"</li> </ul>

## מטרות המחקר

1. לחקור את הרכיב הערכי-מוסרי בהתפתחותן המקצועית של סטודנטיות בשנתן הראשונה בעבודה בעזרת אבחון שיח הסטודנטיות על המעשה החינוכי ביומני-מסע.
2. לקבל משוב לסוגיית הצמחת זהות ערכית-מוסרית ופיתוח מוֹדָעוֹת לכך במהלך-ההכשרה.

## שאלת המחקר

איזה מקום תופס השיח הערכי-מוסרי בחוויות ובהתמודדויות של סטודנטיות בשנתן הראשונה בהוראה? מהם הערכים המרכזיים המצויים בשיח, ואילו ערכים חסרים?

## תרומתו הפוטנציאלית של המחקר

בעקבות חקר הרכיב הערכי אצל סטודנטיות בוגרות ההכשרה בשנתן עבודתן הראשונה – ניתן יהיה לערוך "בדק-בית" ולשדרג את החינוך הערכי, באמצעות הוספת מסגרות-לימוד ודיון ערכי, פרויקטים ושימוש בדרכים אלטרנטיביות להטמעת החינוך הערכי.

## השיטה

המחקר נערך בפרדיגמה איכותנית (קסן וקרומר-נבו, 2010). ניתוח הנתונים נעשה באמצעות ניתוח תוכן איכותני קטגוריאל-שיטתי, שנערך למידע שתועד ביומני-מסע רפלקטיביים (צבר-בן יהושע, 1999; שקדי, 2003, עמ' 93-119).

## אוכלוסיית המחקר

22 סטודנטיות בשנתן ד' מהמסלול העל-יסודי במכללה אקדמית דתית. הסטודנטיות נמצאות בשנתן הראשונה בהוראה ומלוות על-ידי סדנת סטאז' במכללה.

## כלי המחקר

דוקומנטים: ניתוח 22 יומני-מסע רפלקטיביים מסדנת הסטאז', המתעדים את העשייה השנתית: התמודדויות, קשיים, חוויות ואתגרים בעבודתן היומית של המורות החדשות ודלית הערכים והשיח המוסרי העולים מתוכם. יומנים אלו הם דוקומנטים חשובים, המכילים אינפורמציה רבה לחקר התפתחותן המקצועית, ובתוכה הֶרְכִיב הערכי בשנתן הראשונה בשדה-ההוראה. ביומנים ניתן לבדוק, אם הרכיב הערכי מצוי בשיח הסטודנטיות, ועד כמה הוא תופס בו מקום. מתוך 22 יומנים נותחו 20 יומנים בשל איכותם.

## הליך המחקר

בהליך-מיון קטגוריאל-הוליסטי נדלו הנושאים הערכיים מתוך יומני-המסע הרפלקטיביים מסדנת סטאז'. זוהו תמות, נושאים, העוסקים בחינוך ערכי, ונותחו ניתוח-תוכן איכותני-קטגוריאל, המקטלג את המידע לקטגוריית-על, קטגוריית-משנה ותת-קטגוריות, התמות, המדגישות היבטים, העשויים לתרום להבנת הרכיב הערכי בתפיסת-התפקיד של "המורה החדשה".

## דרכי ניתוח הנתונים

"ניתוח-תוכן" הוליסטי קטגוריאלי, שייערך ליומנים האישיים על מנת לבדוק איזה מקום תופס הרכיב הערכי בשיח המורות, מהם הערכים, המועלים על-ידן ואופן הצגתם במחקר.

## אתיקה במחקר

על-מנת לערוך את מחקר הדוקומנטים ביקשתי רשות מִמנחת-הסטאז' ומהסטודנטיות בסדנה לקבל את יומני-המסע ולהשתמש בהם כחומר למחקר. התקבלה הסכמה מלאה למסירת היומנים. נשמר חֶסיון-המידע והובטחו זכויות המשתתפות בו. כמו-כן ננקטה זהירות יתרה בשל הרגישות בעיסוק באינפורמציה אישית-מקצועית של מורות בתחילת-דרכן. לא נמצא במחקר זה אזכור, המזהה את זהותן, את מקום-מגוריהן ואת מקום-עבודתן של הסטודנטיות המשתתפות במחקר.

## מגבלות המחקר

המחקר האיכותני מאפשר ראייה רחבה של שדה-המחקר, סובייקטיביות בפרשנות ובהבנת-הנתונים שנאספו ובהליך הסקת המסקנות. החיסרון המרכזי של גישות-המחקר האיכותני – נובע דווקא מיתרונות אלו: תוקף ההכללה (generalizations validity) של המסקנות מוגבל במקום ובזמן למדגם (sample) הספציפי, שבקרב מתבצע המחקר (ליבליך, טובל-משיח וזילבר, 2010; צבר-בן יהושע, 1999).

במחקר זה נדונו נתוני-המחקר כיומן כתוב ולא כריאיון ספונטני. הממצאים מסוננים, יש בו תכנון מוקדם, וכן יכולת שכתוב ותיקון. כמו-כן, היומנים מוגשים למרצה-בוחרן שופט ומעריך, לכן יש חשש שהכתיבה מבוקרת, ויש ניסיון של הסטודנטיות לשמור על "תדמית".

## ממצאים

מניתוח תוכן קטגוריאלי-הוליסטי של יומני-המסע נמצאו חמש תמות עיקריות:

1. מיצוב המורה החדשה והשפעת המיצוב על עמדתה המוסרית.
2. דילמות ערכיות, התמודדות או הישרדות?
3. שחיקה רגשית של המורה החדשה.
4. פדגוגיה ערכית של המורה החדשה.
5. הבניית זהות ערכית מקצועית.

## ביאור הממצאים

### 1. מיצוב המורה החדשה והשפעת המיצוב על עמדתה המוסרית

מיצוב המורה כ"חדשה" והשפעת מיצובה כ"חדשה" על קולה המוסרי, על תלותה, על חוסר בטחונה, ועל עמידתה הלא-מיומנת מול מורכבות-המערכת – יוצרים חוויות קשות ושוונות אצל המורות המתחילות (Hargreaves, 1998): מצד אחד, נשמע בחזקה הקול התלוי, הלא-שייך

והפגוע, ומצד שני, במיעוט מקרים ישנה תחושה של שייכות וגיבוי. ביומנים נראה אזכור למיצוב המורה מול גורמים שונים במערכת: ההנהלה, הצוות, התלמידים, הורי-התלמידים ותפיסת-המורה את הפרופסיה של עצמה.

### מורה/הנהלה

גיבוי ההנהלה קריטי להשתלבות ולביסוס-ביטחון מקצועי בשנת-העבודה הראשונה. למרות זאת, ניכר, כי רוב המורות חשות, שהן נמצאות בזמן שאול, יש להן חוסר בקביעות ובביטחון תעסוקתי, הן חשות תלישות ותלות עד כדי תחושת "הכושי עשה את שלו – הכושי יכול ללכת". רק מיעוט חש תמיכה וגיבוי.

"נכנס המנהל לכיתה... במחילת השיעור זכנן צדיין שרר קצב זאן. המנהל המזון ציקוריות והרגשתי לא כז-כך זנוח."

"צ'יום שחזרה המורה מחופשת איזה המנהל הודיעה אי שאין זה צורך יוגר בשעות שני כאשר רק לפני החל היא אמרה אי שצטרך שאשאר ארגזורים."

ניכרים התלות וההכרח לעמוד לצורכי-המערכת בכל זמן ומקום על מנת לשרוד בעבודה. התלות בהנהלה ובמערכת וחוסר הביטחון התעסוקתי בולטים בדברי רוב המורות. לעומתן, מורות מעטות מרגישות, כי הן זוכות לגיבוי ותמיכה של ההנהלה:

"המנהל אמר ז', אני ראינו שיש אי זאן זפנו. המנהל סוזר ומשלו פשוטה והסכמי אומן אז כז."

למורות, המרגישות שיש להן גיבוי מההנהלה יש עמדת פתיחה נוחה, המאפשרת יוזמה והשמעת קולן המוסרי.

### מורה/צוות

קיים אקלים של קליטה צוותית במקרים מועטים, אך לרוב קיימת הרגשת חוסר שייכות וקבלה, שקיפות – רואה ואינה נראית. המורות, המתארות אקלים צוותי חיובי, מחוזקות ואופטימיות במערכת שהן עובדות בה – לעומת האחרות המנוכרות והפגועות.

"יש קשיים... הרזה פשמים הפטריונות זעזרה הזוות שמוך זאזר."

לעומתן, הקול השני המושמע ביומנים:

"הצוות אסול כולו כדי זקנות אמרה זמנה זיום הזדמ זלא טרחו זשאז אומי ומורה נוספת אס אונן משונינות זהשטל."

### מורה/תלמיד

אחד המבחנים הגדולים והקשים של המורה החדשה הוא הבניית האוטוריטה, הסמכות המקצועית בכיתה, הבניית המנהיגות.



"אחת התלמידות שאלה אותי מה עם גיקוני המזחן בגורה... אמרתי לה ששכשיו שיסור נביא ולא גורה ולכן לא אפנה כרגע על השאלה הזו... מכיוון שראיתי שהשאלה חוזרת על עצמה מספר רב של פעמים החלטתי להשיב. הגב הראשונה נאצה... החזיטה שהיא לא משתגבלת בשיסור וסוגיה אזי את גזה. המשכתי להתנהל כרגיל... שאם אני אבטח את זה אזיין זה לא יבטור דבר."

הימנעות מכניסה לקונפליקטים, חוסר כלים ומיומנות ויכולת להעמיד את התלמידה על מקומה ועל ערכי דרך ארץ ביחס למבוגרים. יש כאן נמנעות כבריחה של המורה החדשה מהתמודדות והשטחה של פוגענות ואי-כבוד של התלמיד. לעומת אפיזודה זו, באפיזודות הבאות מתמודדות המורות עם הבניית סמכות ואוטוריטה מודעת כחלק מתפיסת תפקיד ותפקוד קבוצה.

"אזכר כרגע הוא נשאר איתי, אמרתי את זה בטון שמשדר משהו חד משמעי. הוא חשב שהוא עושה טובה שהוא נשאר אצו זההרתי או שלא."

### מורה/פרופסיה

מקריאת היומנים הרפלקטיביים עולה התחבטות של המורות החדשות עם זהותן המקצועית הפרופסיונלית. זו אחת הסוגיות הקשות, הפוגעות בתחושת-ההצלחה בעשייתן. האם אני מצליחה? ראויה? עומדת בסטנדרטים? יש כאן ביטוי של חיטוט עצמי, המביע חרדה מן היות לא-פרופסיונלית.

"האם לאור גלוקדי השנה אני ראויה להיות מורה ומחנכת בישראל...? לפי גלוקדי השנה אזי אני לא ראויה אך זה מה שאני רוצה לשמוע ולכן אשגור מאד אשכוד על עצמי..."

ביטויים מטפוריים, המתייחסים למיצוב המורה החדשה מול הפרופסיה, מעצימים את עוצמת-הפקוק בזהותן המקצועית.

"ראיתי את היוזים נלשים למזחן הזה (מפ"ר) כצאן אטח"

"הכיתה מדפסת זמקום גלזי"

### מורה/הורים

בהוראת הילדים – משמשת המורה, למעשה, כשליחת-ההורים, ולכן הקשר עם ההורים הוא הכרחי הן באספות-הורים קבועות, והן בשיחות אישיות, הנדרשות במהלך-השנה. אף במיצוב מול ההורים – חווה לעתים קרובות המורה פגיעות במעמדה כאיש-מקצוע, וכן חוסר כבוד אליה כאדם, שנברא בצלם אלוקים.

"איך את יכולה לשמוע לי את זה? אחרי ששאלתי את היוז לשעוריים פרטיים? אף מורה חדשה...  
נכון...?"

"יש הורים, שאני נמצאת בקשר קרוב איתם אלגי יציהם. היצים אומרים להפריך את האכפלות שאני אלגייהם. שאני באמת רוצים שהם יצאיו." "

## 2. דילמות ערכיות, התמודדות או הישרדות

### דילמות ערכיות

ביומיום ההוראתי-חינוכי מתמודדים עם דילמות ערכיות מגוונות, כגון אופן הצגת דמויות התנ"ך: בגובה העיניים? פלנטה קדושה ואחרת? סוגיית מיצוי הזמן להוראה אוריינית איכותנית; אחריות חינוכית-פדגוגית, כאשר ישנה התלבטות תמידית בין הקצאת זמן להקניית ערכים לבין "הספק-החומר". בנוסף, מידת-האמון הניתן בתלמידים, צורכי-הכלל לעומת צורכי-הפרט, היעדרויות מהעבודה וסיבותיהן ועוד.

"הנני לא היו זמנך רוח אלמוז. קקשו שאשחרר אותן ושחררתי אותן. לאחר שיצאתי מהכיתה ממש הצטערתי על השחרור כי זה לאן שמעלמים אי עזיו וזה מפיץ על המסיק. מלכד לא יכולתי להספיק הרבה חומר זמן שויתרתי עזיו." "

חלק מהמורות נענות לרצון הסטודנטיות לשחרור, למשחק; הן מנסות להיות פופולריות, כשמנגד עומדת האחריות המקצועית-מוסרית ללמידה, להספק ומחויבות למוסר-עבודה.

"האורים חוששים ומוצאלים להספיק חומר ושיהיו אלאמיות ציונים לזוהים. ממש קשה אי עס האווירה שכן אני מלמדת לא רק אקרא מ"צ"ז אלא ששזיז הלכות של הלמיות אדעם." "

מורות נוספות מעלות דיון ערכי רלוונטי לכל מורה – מוסר-עבודה. כל אחת מנקודת-תפיסתה המוסרית. צורכי-בית, או צורכי-מוסד-תלמידים קודמים לכל?

למינין עזה החום זמהלך היליה) "מ"צ אחד, לא אהל"ס לזיה"ס ולהודיע לא זזוקר לא הייתה אקסרית מחינת, ומ"צ שני, לא היה באקסריות להשאיר אותו זזיו. החלטתי שאקח אותו איתי לזיה"ס באישור המנהל." "

### סוגיית אמון

"לאחר ששלמתי אותו מחקש את טוקס החינה זמחשש האישי שלי..." "

ההתמודדות עם בעיות-העתקה, שבירת-אמון וחוסר הוגנות היא תדירה בין כותלי-הכיתה. גם בסוגיית ההעתקה יש דרגות של נשרה וחוסר נשרה. חמורה היא העתקת תוצאות במבחן; חמור יותר הוא להוציא בגנבה את טופס הבחינה מהמחשב האישי.

## אלימות

התמודדויות עם הפרעות, חוצפה, אלימות, תוקפנות מילולית כלפי מורים, תלמידים ואנשי-צוות הן לחם-חוקם של המורים החדשים.

”נצרך הנצרך הסצוז שכמטט כז שיסור האכו מכוז באצזש השיסור זלא נען אי זלאז.”

”זפגש החזה זקלז אוגי זצצוק. עמגגי מוכז הזס.”

ניתן לדרג דרגות באלימות. מחוסר משמעת, הפרעות ופטפוט – לחוצפה, לאלימות מילולית, ואף לאלימות פיזית.

”דחקה עזי שזחן...”

”החזה זקלז אוגי זצצוק.”

מציאות קשה של חוסר כבוד למורה כאדם, אך גם חוסר כבוד לתלמיד. אלימות ביתית ואלימות מינית, שנחשפים אליה בשיח מורה-תלמיד.

## חוסר כבוד

חוצפה כלפי מורה, הפרעה למורה, זלזול ופוגענות במורה, בתלמיד, חוצפה כלפי הנהלה וזלזול באישיות תורנית, בתלמידים אחרים ובתלמיד מצד הוריו; הפרה טוטלית של כללי-המוסר הכיתתי ”דרך ארץ קדמה לתורה”; כבוד הזולת לא נשמר ולא נדרש; אין ערכים בסיסיים של כבוד האדם שנולד בצלם.

”היחס שאני מקבלת מהתלמידות גוזז אטיגיס בצלזוז זזכן ההרלשה שזי היא שקשה אי.”

”הכיתה זא נענה אי אהלז אול מילה אחת וכו הזמן הפרשה.”

## נהלים ומשמעת

כבר דורקהיים (2006) ראה בנהלים ובמשמעת את ה”מוסר” הבית-ספרי. אלה הם הכללים האתיים של התנהגות תקינה במסגרת: לדבריו, חוסר משמעת והפרת-נהלים הם, למעשה, הפרת ה”מוסר” המוסדי. אף בהפרת נהלים ומשמעת ישנן דרגות-הפרה חמורות יותר ופחות, פסיביות ואקטיביות. בצד הפרות משמעת, כגון היעדרות מבית הספר, ישנן התנהגויות מפריעות חמורות יותר באקטיביות מכבידה.

”התלמידה זא מלישה באוקן סדיר זביה”ס וכאשר מלישה, זא מזיאה את כז הזיוז הזימוזי זלא

זומזא. עשיגי זרוז מסיק, התלמידה מזריזה אסקריה הזיזורוג וממחברת אפייסוק.”

”הזנות הסגוזז, יצאו, נכנסו, צעקו, רזו, שרו... הכיתה נבאה כזו שוק. כז השיסור עסקגי

בזכרוק זנות מהכיתה זריז עס אחיות שמהיינה בשקט. יצאה בהרלשה שאין אי מושל איך

זהשלטט עז זן חיות שכלה.”

(מורה בכיתה עולות)

אחת המורות מדגישה את החינוך להרגלי-למידה, למשמעת ולנוהלי-כיתה, שהיא מתרגלת בתחילת-השנה באינטנסיביות. ואכן, לפי התאוריה, חינוך ערכי מתבטא בהקניית-הרגלים ונורמות. התיאורים של המורה מחדדים את היבט הזמן בהתמודדויות עם הנחלת-משמעת ונהלים. תמונת נוהלי-הכיתה אמורה להשתנות מתחילת-שנה לאמצעיתה ולסופה. מצופה, שבאמצע השנה ובסופה – מצב המשמעת ונוהלי-הלמידה יהיו משופרים. ניתוח נרטיבי היה חושף את תקופות-הלמידה ואת התהליכים הפדגוגיים, המתרחשים במהלך-השנה.

### הישרדות

לפעמים הופכות ההתמודדויות למבחן-הישרדות בשל כמותן וכובדן של בעיות יומיומיות, וכן בשל היות המורה חדשה ולא בקיאה בדרכי-מנהיגות, החלת-כללים והכרת-המערכת בכללותה.

”אז אחז לא הודיע לי ולא יצא. היה קצת זאזאן אז לא נראו.”

בדוגמה זו רואים ניסיון להמעיט בנושא הכאוב של חוסר תיווך משימות, ליווי והבהרת מערכת. ייתכן, שהדבר נעשה מתוך חשיבה אופטימית או מתוך ניסיון לתת תמונה תפקודית למנחת הסטאזי ולמְזַעֵר בעיות.

”גיליתי שיש לי האון דברים שאני צריכה להיות אחראית עליהם כמו: יואן כינה, אחזק אווידוא, זאזאז אקייטוט, ארזי כינה, אקזוס אוח מזחנים וכו’.”

משימות מערכתיות רבות במסגרת התפקיד גורמות לעומס-יתר ולהכבדה מעיקה.

”הכנתי מזעזע וזעזע מזחן זמממטיקה שזיו עמלתי רבו. אהפשמתי זקוקר הזחינה גיליתי שחזר המלכירות סלור וזו הזחינה... כל אנשי המלח לא הליצו באונו יום... הייתי זאלו כי המלכירות המכוונות לחינה ולס אנני...”

חוסר ידיעה ובירוקרטיה מוסדית מסרבלות התנהגות מקצועית. נמצאו ביטויים מטפוריים של קושי, חוסר שליטה והישרדות, המדגישות את אמירתן: ”אנן שורזוא, אין לנ חיים”.

”הכינה נכמה כמו שוק.”

”היא הלכה אחרי עם עדר זנות גזא והולך, צורחת קזואי-קזואו.”

”ימי שני הם ימי קרז.”

### 3. שחיקה רגשית של המורה החדשה

עקב עומס ההתמודדות המערכתית, המורות החדשות חשות חוסר אונים, חרדות, לחץ, אי-שייכות וניכור. התסכול, הכעס והקושי מובילים אותן לנמנעות ואי-השמעת קולן המוסרי.

בהתחשב בהיותן מצויות באי-ביטחון תעסוקתי ותלות בהנהלה ובצוות – מובנת חלישותן המנטלית (Hochschild, 1990).

”היום הרגשתי שרוז השישור מלמדת על הרואה ואף נסיונות כושלים איזור ריכוז זכירה. ההרגשה שאני מרגישה היא אסכול, מדוע אני לא מצליחה להתמודד עם הקבוצה הזו?”

#### 4. פדגוגיה ערכית של המורות החדשות

##### חינוך ערכי

קל למורות החדשות להקנות ערכים במסגרת ברורה ומחייבת מראש. לכן בשיעורי-החינוך ובמסגרת פעילויות-חובה בית-ספריות – הקול הערכי של המורות החדשות נשמע יותר. בבית-הספר נלמדים נושאים, כגון ישרה, טוהר-הלשון, קוד-לבוש, ערכים הומניים, אהבת-תנ”ך, עשיית-חסד, רב-תרבותיות. כמו-כן נלמדים נושאים חינוכיים, כגון חברות, עמידה מול פיתויים, לחץ חברתי, חשיבה חיובית, גבולות, ערכי-מוסר, מצוות בין אדם לחברו. בצדן ישנן גם מורות מעטות, המצליחות להשמיע את קולן המוסרי לאו דווקא במסגרות מוגנות.

”הודגשתי אכן על השיח של כיתה הסוויס מאוניברסיטה והיה קשוח מוחלט את האז אורח איך הן מתנהלות ושמחות. ואם זהבסקה היה כולו אהוא אופן משחק יחד עם התלמידות מהשנה האוניברסיטית.”

מרבית האפיזודות דנות בטקסים, בפרויקטים ובפעילויות חברתיות בית-ספריות, שאינן יוזמות של המורה החדשה, היא רק משתלבת. היוזמות הבאות הן דוגמאות בודדות ליוזמה פדגוגית-חינוכית-ערכית של המורות החדשות.

”קדשתי פסיונות זנושא גלישה זטוחה. הפסיונות – ע”י חיילים המסגרים את הסכנות הכרוכות בגלישה באינטרנט. קדשתי אהוא את המצלמה, אצדוק אם אין זה אמנות לא ראוי... זיקשתי שיאמר אלתלמידים את הסכנות אך זשון נקייה.”

”אני מקווה שהזנות הרויחו קצת מאהבה הגנ”ר שלי ואם קצתו את כל ה”משדר” שניסיתי אהכניס זמהלך השישורים.”

##### הומניזם בחינוך והוראה כתרבות בית-ספרית צוותית וכתפיסת-המורה את תפקידו

במסגרת ההנהגה ההומנית של המורה החדשה – עולות הנהגות של פתיחות, היענות לבקשות, גמישות, אמפתיה כלפי אוכלוסיות חלשות, חיזוק חוזקות והעצמת-התלמיד – כאדם, שנברא בצלם אלוקים, יחסי-אנוש מכבדים, קשר משמעותי, אנושי, חם ואישי, הזדהות ואמפתיה כלפי התלמידים. לעתים רחוקות נדונו יחסים אנושיים כתרבות צוותית.

מעניין, שדווקא בהבעת קולן ההומני-אנושי – עולה קולן של המורות החדשות באופן ניכר, אולי כיוון שהקול מושמע אחד על אחד ואיננו תלוי בהנהלה, בצוות, במערכת ובהתמודדות עם

מנהיגות-קבוצה.

"היזמות שלי נגשט אזלרות... איזו הרגשות... אין ממש צואלת זשזיון... אין עשיתי את המקסימום שיכולתי."

"החלטתי להתחיל בשיחות אישיות כיוון שאני מרגישה מורה "טכנית" ולא קשר אישי-רגשי עם הזמן, שזה דבר גדול וחשוב מאד הן למורה והן לתלמידה."

האפיזודות מעלות חשיבה ופעילות הומנית מגוונת: שבח התלמיד בפני הוריו, הנגשת חויית הצלחה מתוכננת מראש – על מנת לחזק חוזקות, התייחסות לתלמיד באמפתיה וקשר אנושי חם, קשר רגשי, המתפתח בדיאלוג ושיח מורה-תלמידה, החשבת תלמיד כנברא בצלם אלוקים "היא חשובה לי יותר מהחומר", קבלה רבת-תרבותית "עריבה... הקבי"ה ברא את כולם", כנות ואומץ לעמוד על אמיתות יחסיה עם תלמידה מנקודת-מבטה של תלמידתה.

**הנחלת מורשת יהודית ישראלית**

במהלך ההוראה ופעילויות החינוך – מוקנים ערכים ישראלים ייחודיים ותרבות יהודית. חינוך למצוות, כגון הפרשת-חלה, שבת, הקניית ערכי חג ומועד, הזדהות עם דמויות-מופת וערכי-לאום: יום-הזיכרון, יום-השואה, יום-העצמאות, יום-ירושלים, חיבור לארץ-ישראל – כערך לאומי. מרבית אירועי הנחלת-המורשת מרושטים היטב בפעילות כללית בית-ספרית, אשר בה משתלבת המורה החדשה. פעמים נדירות נשמע גם קולה הערכי אישי.

"אני מקדישה זמן לדבר על השואה, הרגשתי צורך להיות שאני לא מחנכת כיוון שאני מכירה את התלמידים כבר שנה."

**5. הבניית זהות ערכית מקצועית**

בקטגורית-על זו עלו שלוש קטגוריות-משנה: ידע מקצועי, איכות-ההוראה ואחריות להנחלת ערכים כמדדי זהות ערכית-מקצועית. במסגרת תת-הקטגוריות עלו נושאים מגוונים, המפרטים את התמה המרכזית כמו אחריות מקצועית, הכוללת אחריות לתכנים, להספק למידה, לידע התלמיד, לאיכות-ההוראה ולדרכי-ההוראה אופטימליות כמעשה מוסרי.

**ידע מקצועי ואיכות-ההוראה**

ניכר הקשר בין האחריות המקצועית ואיכות-ההוראה – ההשקעה המקצועית בהכנת השיעורים וחומרי-ההוראה – לבין הסיפוק במהלך-ההוראה ותחושת-השלמות המוסרית בעשייתן. כמו-כן, הדיון באיכות-ההוראה והלמידה מוצג כסוגיה ערכית, כמעשה אתי וכמבטא איכות פרופסיונלית של הבוגרות. מהיומנים עולים שני קולות שונים, כאשר האחד הוא ביקורת עצמית מחמירה בסוגיית איכות-ההוראה, והשני הוא שביעות-רצון וסיפוק מההשקעה. קול א':

"מיותר לציין שלא הכניתי את עצמי לקראת החומר. הרגשתי פספוס כיוון שזכרתי לא הייתי מוכנה. למדתי לפעם הראשונה שאני אינני שיוצרת מוכן עבור חומר מסוים, לא אלמד חומר זה."

"יש זי הרגשה מרה של החמצה ואשמה כאפי הזנת על טלא הכנע אונן אמזחן כראוי ולא הייתי זקוק שם המורה האחרות".

ברפלקציה של הסטודנטיות בולטת התפיסה, שלפיה אחריות מקצועית, המתבטאת בשליטה בידע אורייני ואיכות-ההוראה, היא המעשה ה"נכון", המעשה הערכי המתבקש בהוראה. מיהו המורה הטוב? מהי ההוראה המיטבית?

זוהי סוגיה ערכית ביסודה, המופיעה בהיבט מוסרי-מקצועי. לעומתן, נשמעו גם קולות של סיפוק ושלמות עם האחריות המקצועית, שהתבטאה בהשקעה באוריינות ובאיכות-ההוראה.

"ישגתי המון לפני השיעור על מנת אחפש דרכים משנינות ללמד אותן את הנשאל ואכן השיעור היה משנין. הן זרקו הערות כמו: "אני אוהבת את זה, מתי אמתחים ארגז?"

מעניין, שאותה סטודנטית חוותה גם חוויית-כישלון וגם חוויית הצלחה בעקבות-ההשקעה. מכאן, שהקולות לא ממצים דווקא פרסונות, אלא לעתים סיטואציות ואפיוזדות תלויות-זמן ומקום אצל אותה מורה.

"אקראית אמזחן זנבא, סיכמתי את כל החומר שלמדת... השגתי אשוח את המאמצים אשור אלאמיות על מנת שגזלחנה ואכן הייתה הצלחה זמזחן."

אין ספק, שההשקעה בהנגשת ידע מקצועי ותכנון או איכות-ההוראה נובעים מתפיסה פדגוגית ואחריות מקצועית. לאחר העמקה בשני הקולות, המאפיינים את ההשקעה באיכות ההוראה, ניכר קשר בין השקעה מקצועית בהכנת השיעור ובגיוון בדרכי-ההוראה לבין סיפוק במהלך ההוראה.

### חינוך ערכי והנחלת-ערכים

הקושי ההישרדותי של המורה החדשה במערכת מורכבת מנע מרוב המורות את ההנגשה וההנחלה של ערכים ללא קשר ישיר לשיעורי-חינוך. אולם, עדיין נמצאו קולות של מורות, שהשמיעו את קולן הערכי-מוסרי מתוך תפיסת תפקיד, התופסת את הפרופסיה כיעוד שליחות ערכית-חינוכית. לרוב, קולות אלו מושמעים על-ידי מורות, שהציגו פחות קשיים הישרדותיים מהאחרות, בעלות אגניסי, ביטחון עצמי ו"אני מאמין" מוגדר, כגון:

"החלטתי על דרך שונה ללמד את האמירה."

"בישיבת מחנכות הצעתי שכייתי גבין פסילוא."

להלן דוגמאות להנחלת ערכים:

"אני מנסה אצלן את הזמן כמה שאפשר להכניס רעיונות חינוכיים שחשובים לי דרך הפסקים."

"לרמתי אלאמיה אהוז את המקצוע." (ג"ר)

שאלה מעניינת היא, אם ההוראה, כפי שמתארת אותה הסטודנטית הבאה, היא כל-כך ורודה וחיונית או היא נכתבת גם מתוך חשבון תדמיתי מול מנחת הסטאז'. וכן, האם האתגור והיוזמות הן ממקום נקי של עשייה או נובע מצורך באישור, בחיזוק ובביסוס תדמיתי בעיני ההנהלה והצוות. מכל מקום, אם התוצאה חיובית, המעשים הם העיקר, אף-על-פי שערכיות נמדדת גם בכוונות.

"טיטורי חינוך היו מסניפים, היה מצוין, לחושב סיפוק "זרחה" ז', הן היו מקסימום."

"כפיצול הכיתה הייתה משלשם, קצאן משוז מצוין. ההנהלה וצוות המורים הגבסו מההשקשה וזרכו על היוזמה."

## דיון

כפי שהוצג בממצאים, ישנן חמש תמות עיקריות, שעלו מניתוח יומני המסע: מיצוב המורה החדשה והשפעת המיצוב על עמדתה המוסרית; דילמות ערכיות, התמודדות או הישרדות; שחיקה רגשית של המורה החדשה; פדגוגיה חינוכית-ערכית של המורה החדשה; הבניית זהות ערכית מקצועית.

ממצאי-המחקר מעלים נושאים קריטיים בהבנת קשיי המורה החדשה בהנחלת-ערכים: הישרדות במשימות-ההוראה, תחושת "אי-כבוד", חוסר אונים, אכזבה מההתנסות בשדה, חוסר ביטחון תעסוקתי, פקפוק ביכולת הפרופסיונלית, הימנעות מהשמעת ה"קול המוסרי", היעדר "משנה סדורה" בהנחלת-הערכים וראייתה כחלק מהעשייה הפרופסיונלית של המורה המקצועית.

המורה החדשה עסוקה בהישרדות מקצועית, מערכתית ואישית – עקב חוסר כבוד כחווית-יסוד בהוראה וחוסר מקום להשמעת "קולה" המוסרי ותפיסותיה הערכיות. קיימת שחיקה רגשית של המורה החדשה (Hargreaves, 1998; Hochschild, 1990). קיים קשר ישיר בין אישיות המורה, רגשותיה וביטחונה התעסוקתי לבין היכולת לתווך ערכים. גורמים, התומכים "ביכולת-העמידה", הנם מקורות אישיים ומערכתיים. הגורמים האישיים תלויים באישיות-המורה בתפיסת-תפקיד ו"אני מאמין" של המורה החדשה – יחד עם גורמים מערכתיים, כגון הנהלה, צוות-מורים, תכניות-לימודים והמערכת הבית-ספרית בכלל (Beltman et al., 2011). כמו-כן אין באמתחתה תורה ערכית סדורה וברורה למימוש בסיטואציות מזדמנות. לכן, הימנעות ובריחה הם מהמאפיינים את ההקנייה הערכית.

"בתהליכי ההכשרה וההתפתחות המקצועית יש לעסוק באופן מכוון בגיבוש הזהות המקצועית של המורים ולהדגיש את המרכיבים האתיים בעבודת-ההוראה" – כדברי מסלובטי ועירם (2002). כמוהם לוין (1988), אשר מציע לקיים קורס מקיף ורחב במוסריות-האדם – כתכלית.

כמו-כן, יש לשלב את הממד המוסרי-פדגוגי בהוראת-המקצועות ובחוגים להכשרת-מורים. יש לשלב את ההיבטים הערכיים בתכנים, בסילבוסים ובתהליכי-קבלת-ההחלטות וההתנהגויות בכל הזהויות של המורה המומחה בתחומי-הדעת כמומחה דידיקטי וכמומחה פדגוגי (מסלובטי, Cuban, 1992 ; 2000). מגדילים לעשות ליקונה (Lickona, 1997) וריצ'רדסון (Richardson, 1996), המציעים הערכת-הישגים בתחום הערכי-אתי בהכשרה ובכיתה.



חיזוק לממצאים אלה ניתן למצוא בספרות המקצועית בדברי מסלובטי ועירם (2002). גם לדעתם של רוג'ר ווב (Rogers & Webb, 1991), יש ליצור איזון בין הממדים ההכרתיים של תהליכי-ההכשרה להוראה לבין הממדים הערכיים-מוסריים-רגשיים שלהם. לעתים קרובות מדי מתמקדת הכשרת המורים במערכת-מיומנויות שחייבים ללמוד ומתעלמת מהתפתחות תהליך של קבלת-החלטות ערכיות וחינוכיות.

בנוסף, סטריק, מסלובטי וסיטון (Strike, in Maslovaty, 1993; Maslovaty & Sitton, 1998) מציעים הכנת-תכניות-לימודים מיוחדות לאתיקה מקצועית הן בשלב-הכשרת-המורים והן בשלב-ההוראה.

ניתן להשתמש בדילמות ככלי חינוכי (דושניק וצבר-בן יהושע, 2000; שרמן, 2001), וכן בסיפורי-מקרה כרקע חינוכי לעקרונות מוסריים (לפיד, 2000).

גישה נוספת דוגלת בצמצום יחסי-הכוח בבית-הספר על-ידי ניהול שיח גמיש ופתוח בין מורים לתלמידים כדי ליצור דיאלוג אכפתי ובין-תרבותי (שיינברג, 1999).

כמו-כן, מוצעות על-ידי ליקונה (Lickona, 1997) וריצ'רדסון (Richardson, 1996) התייחסויות לרפלקציה מוסרית אתית בכיתה והעלאת מוטיבציה ערכית באמצעות הערכת-הישגים בתחום הערכי-אתי.

## סיכום

ממצאי-המחקר יתרמו לבחינה מחודשת של החינוך הערכי בהכשרה, בהתוויית-תכניות חדשות, ובעיקר בהעצמת המנהיגות החינוכית של הסטודנטית. יש צורך ליזום הכנה מודעת לתפיסת-תפקיד המורה כמתווך ערכים ומחנך – על אף הקשיים הצפויים בכניסה לשדה-ההוראה. כמו-כן צריכה להיות הכנה מודעת של השדה, כלומר מנהלים וצוותי-מורים של בתי-ספר קולטים, לקשיי-המורים החדשים בתיווך ערכי ובעידוד יוזמות ופרויקטים משותפים להם ולמורים הוותיקים.

כמו-כן, במהלך-ההכשרה להוראה יש להקנות קורסים מובנים מתוכננים, בהיקף רחב של "משנה סדורה", בהירה וברורה בחינוך לערכים, ויש ליזום הכנת תכניות לימודים מיוחדות לאתיקה מקצועית. הן בשלב הכשרת-מורים והן בשלב-ההוראה – יש לחנך את המורים לאתיקה מקצועית, שתדגיש את המומחיות המעשית בשילוב האתיקה הפילוסופית, כלומר הקניית "משנה סדורה" בהנחלת-ערכים כחלק אינטגרלי מהתפיסה הפרופסיונלית (Strike, 1996; cited in Maslovaty & Sitton, 1998).

## ביבליוגרפיה

- אבן-שושן, א' (1987). אתיקה. בתוך **המלון החדש** (כרך א, עמ' 128). ירושלים: קרית ספר.
- אלוני, נ' (1998). **להיות אדם: דרכים בחינוך ההומניסטי**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- בובר, מ' (1980). **בסוד שיח** (מהדורה רביעית). ירושלים: מוסד ביאליק.
- גיארט, ג' (1995). **הקניית ערכים** (ר' רז, מתרגמת). קרית ביאליק: אח.
- דורקהיים, א' (2006). **הכללים של המתודה הסוציולוגית** (ר' בן בשט, מתרגם). תל-אביב: רסלינג.
- דושניק, ל', וצבר-בן יהושע, נ' (2000). בין כוונה ליכולת: דילמות אתיות של מורים בישראל של שנות ה-90. **מגמות**, 3(3), 465-442.

- דיואי, ג' (1960). **דימוקראטיה וחינוך** (י"ט הלמן, מתרגם). ירושלים: מוסד ביאליק.
- וייס, ר', בן-אברם, ח', עין-דור, י', קביליו, ע' ושמיר, ח' (2003). **טיפוח תרבות של אכפתיות**. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- כהן, א' (1990). **איכה?! – בחיפוש אחר האדם: מחשבת החינוך ההומאניסטי**. קרית ביאליק: אח.
- כהן, א' (1996). **חינוך לערכים בשיעור**. בת-ים: ספרי נועם.
- כשר, א' (2007). אתיקה מקצועית. בתוך ג' שפיר, י' אכמון וג' אייל (עורכים), **סוגיות אתיות במקצועות הייעוץ והטיפול הנפשי** (מהדורה שלישית מעודכנת, עמ' 15-29). ירושלים: מאגנס.
- לוין, ש' (1988). **חינוך מוסרי בימינו: שערים וכיוונים**. תל-אביב: יחדיו.
- לוינס, ע' (1995). **אתיקה והאינסופי** (א' מאיר, מתרגם). ירושלים: מאגנס.
- ליבלד, ע', תובל-משיח, ר' וזילבר, ת' (2010). בין השלם לחלקיו ובין תוכן לצורה. בתוך ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עורכות), **ניתוח נתונים במחקר איכותני** (עמ' 21-42). באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- לם, צ' (2002). **במערבולת האידיאולוגיות: יסודות החינוך במאה העשרים**. ירושלים: מאגנס.
- לפיד, נ' (2000). **אמפטיה זה שם הסיפור**. טבעון: אורנים.
- מסלובטי, נ' (2000). דרכי התמודדות עם דילמות חברתיות ומוסריות בבית הספר היסודי הממלכתי-דתי: העדפות מוריים ואפיוני מורים. **מגמות**, (4), 617-635.
- מסלובטי, נ' ועירם, י' (עורכים). (2002). **חינוך לערכים בהקשרים הוראתיים מגוונים**. תל-אביב: רמות.
- עירם, י', שקולניקוב, ש', כהן, י' ושכטר, א' (עורכים). (2001). **צמתים: ערכים וחינוך בחברה הישראלית**. ירושלים: משרד החינוך.
- צבר-בן יהושע, נ' (1999). **המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה**. בן שמן: מודן.
- קוזמינסקי, ל' וקלויר, ר' (2010). הבניית זהות מקצועית של מורים ושל מורי מורים במציאות משתנה. **דפים**, 49, 42-11.
- קומבס, א"ו, בלוס, ר"א, ניומן, א"ג וויאס, ה"ל (1981). **חינוכם המקצועי של מורים** (י' שדה, מתרגם). גבעתיים: מסדה.
- קלויר, ר' (2012). כיצד מתארים מורי מורים את התפתחותם המקצועית במסגרת העמיתות ברשת עמיתית מחקר של מכון מופ"ת? בתוך ר' קלויר ול' קוזמינסקי (עורכים), **הבנית זהות מקצועית: תהליכי הכשרה ופיתוח מקצועי של מורים בישראל** (עמ' 506-550). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- קסן, ל' וקרומר-נבו, מ' (עורכות). (2010). **ניתוח נתונים במחקר איכותני**. באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- רוג'רס, ק' (1973). **החופש ללמוד** (י' שטרנברג, מתרגם). תל-אביב: ספרית פועלים.
- שיינברג, ש' (1999). התנגדות לחינוך לערכים דגמי שיה ביקורתית מודרני. בתוך מ' ברלב (עורכת), **ערכים וחינוך לערכים** (עמ' 45-79). ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה ויישום**. תל-אביב: רמות.
- שרוני, ו' וארנון, ר' (1988). **התיאוריה של פיאזה - יישומים לחינוך**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- שרמן, י' (2001). שימוש בדילמות ככלי חינוכי מאתגר. **בשדה חמ"ד**, (3-1)44, 171-175.
- תדמור, י' (1994). **התכוונות לאלוהי שבאדם: חינוך אכסיסטי-טניסטי-דתי במשנתו של יוסף שכטר**. תל-אביב: רשפים.
- תדמור, י' (2007). **חינוך כחוויה קיומית**. עמק יזרעאל: הוצאת ספרים אקדמית יזרעאל.

- Beltman, S., Mansfield, C., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: review of research on teacher resilience. **Educational Research Review**, 6(3), 185-207.
- Cuban, L. (1992). Managing dilemmas while building professional communities. **Educational Researcher**, 21, 4-11.
- Ericsson, K. A. (2006). An introduction to the Cambridge handbook of expertise and expert performance: Its development, organization and content. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. J., Feltovich, & R. R. Hoffman (Eds.), **The Cambridge handbook of expertise and expert performance** (pp. 3-19). New York: Cambridge University Press.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. **Teaching and Teacher Education**, 14(8), 835-854.
- Higging, A. (1991). The just community approach to moral education: Evaluation of the idea and recent findings. In W. M. Kurtinez & J. L. Gerwitz (Eds.), **Handbook of moral behavior and development** (Vol. 3, pp. 111-142). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hochschild, A. (1990). Ideology and emotion management: A perspective and path for future research. In T. D.

- Kemper (Ed.), **Research agendas in the sociology of emotions** (pp. 117-142). Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Kohlberg, L. (1980). Educating for a just society: An updated and revised statement. In B. Munsey (Ed.), **Moral development, moral education and Kohlberg** (pp. 455-470). Birmingham, Alabama: Religious Education Press.
- Lickona, T. (1997). Education for character: A comprehensive approach. In A. Molnar & National Society for the Study of Education. (Eds.), **The construction of children's character** (pp. 45-62). Chicago: NSSE.
- Maslovaty, N. (1993, July). **Formative evaluation as part of a new program for in-service teacher training: Development of socio-moral reasoning and behavior**. Paper presented at the forth conference of the international association of cognitive education, Ginosar, Israel.
- Maslovaty, N., & Sitton, S. (1998). **Thinking patterns related to pedagogical and social concepts as perceived by prospective teachers in Israeli Universities**. Paper presented at a joint meeting of the early-sigs, Leiden.
- Meijers, F. (1998). The development of a career identity. **International Journal for the Advancement of Counseling**, 20(3), 191-207.
- Nisan, M. (1993). Balanced identity: Morality and other identity values. In G. G. Noam & T. E. Wren (Eds.), **The moral self** (pp. 239-269). Cambridge, MA.: MIT Press.
- Nisan, M. (1996). Development of the distinction among the "desirable", morality and personal preference. **Social Development**, 5, 219-229.
- Noddings, N. (1984). **Caring: A feminine approach to ethics and moral education**. Berkeley: University of California Press.
- Resnick, D. M. (1993). **Professional ethics for audiologists and speech language pathologists**. San Diego, California: Singular Publishing Group.
- Rest, J. (1983). Morality. In P. Mussen (Ed.), **Handbook of child psychology** (Vol. 3, pp. 920-990). New York: Wiley.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.), **Handbook of research on teacher education** (pp. 102-119). New York: Macmillan.
- Rogers, D., & Webb, J. (1991). The ethic of caring in teacher education. **Journal of Teacher Education**, 42(3), 224-250.
- Woodruffe, C. (2000). **Development and assessment centers: Identifying and assessing competence** (3rd ed.). London: Chartered Institute of Personnel and Development.

