

דרך אפרתה

ביטאון המכללה
בנושאי חינוך והוראה

יח

עורכים
סיגלית רוזמרין וחנן יצחקי

הוצאת אפרתה
מיסודה של מכללת אפרתה
ירושלים תשפ"ה (2024)

חברי המערכת

מרי גוטמן, זהבית גרוס, מירי לוישחר, דורון נידרלנד,
שמואל סנדלר, אהרון (רוני) קמפינסקי

עריכה לשונית

ד"ר אריאל סמואל
חנה פורטגנג

מזכירת המערכת

שלומית זמיר

דרך אפרתה הוא כתב עת שפיט היוצא לאור אחת לשנתיים.
המעוניינים להציע את מאמריהם לפרסום מתבקשים לפעול לפי ההנחיות המפורטות באתר מכללת אפרתה.
אין להעתיק או להפיץ פרסום זה או קטעים ממנו בשום צורה ובשום אמצעי אלקטרוני, אופטי או מכני
(לרבות צילום והקלטה) בלא אישור, בכתב ומראש, מהוצאת אפרתה.

עשינו ככל יכולתנו לאתר את בעלי הזכויות על כל החומר ממקורות חיצוניים. אנו מתנצלים על כל השמטה
או טעות, ואם תובא לידיעתנו, נפעל לתקנה.

ISSN: 0793-6397

©

כל הזכויות שמורות להוצאת אפרתה
מיסודה של מכללת אפרתה

רח' בן יפונה 17, ת"ד 10263 ירושלים 9110201

טל': 02-6717744; פקס: 02-6738660

דוא"ל: efrata@emef.ac.il

תוכן העניינים

5	פתח דבר	
7	"פגשתי את המורה שבתוכי": הקשר בין בחירה אישית של נושא לסמינריון לבין תהליכים ספרותיים וחינוכיים מנקודת המבט של מתכשרים להוראת ספרות	אורנה לוי
27	תפיסות סטודנטים עם לקויות למידה את עצמם כמורים לעתיד	הדס דוויק
41	דנים בערכים: תהליך של בירור ערכי עם מרצים במכללה	נורית בסמן מור
71	"חנוך (והערך) את הנער על פי דרכו": בחינה מחודשת של למידה והערכה בהשכלה הגבוהה בתקופת הקורונה	שירה סופר־ויטל ועידית פינקלשטיין
93	"לא הייתי עושה את זה יותר טוב ממך": על למידה בחברותא ופעלנות (agency) במרכז התמיכה הלימודי במכללה	אסתי בן מנחם־תאומים
123	הוראת אותיות מותאמת התפתחות - היבטים התפתחותיים, קוגניטיביים ודרכי הוראה	אריאל נאמן
145	תרומת הזיכרון האוטוביוגרפי לנרטיבים אוטוביוגרפיים של בוגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית ברמת המיקרו וברמת המקרו	אילנית אברהם וחפציבה ליפשיץ
175	ביכורי השכלה ולשון: מכתבו הפומבי הראשון של משה לימנס ליהודי אמסטרדם	אסף ידידיה

רשימת המחברים המשתתפים בקובץ

אילנית אברהם	מכללת אפרתה, החוג לחינוך יסודי
ד"ר אסתי בן מנחם-תאומים	מכללת אפרתה, החוג ליסודי והחוג לגיל הרך
ד"ר נורית בסמן מור	המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי, החוג לחינוך והיחידה לרב-תרבותיות
הדס דזויק	מכללת הרצוג, ראש החוג לחינוך מיוחד
פרופ' אסף ידידיה	אוניברסיטת אריאל, החוג להיסטוריה של עם ישראל; מכללת אפרתה, ראש החוג להיסטוריה
ד"ר אורנה לוין	המכללה האקדמית אחוה, ראש המחלקה לספרות ושפות; המכללה האקדמית גבעת וושינגטון, המחלקה לספרות
פרופ' חפציבה ליפשיץ	אוניברסיטת בר-אילן, הפקולטה לחינוך
ד"ר אריאל נאמן	מכללת אפרתה, החוג לגיל הרך והחוג לחינוך מיוחד; מכללת אורות ישראל
ד"ר שירה סופר-זיטל	הקריה האקדמית אונו, החוג לחינוך וחברה
ד"ר עידית פינקלשטיין	הקריה האקדמית אונו, החוג לחינוך וחברה

דנים בערכים – תהליך של בירור ערכי עם מרצים במכללה

נורית בסמן־מור

תקציר

מגמת האקדמיזציה, השתרשות תפיסת "מודל ההון האנושי"¹; מגמות פוסט־מודרניות עכשוויות והפיכת הפוליטיקה לזירת התגוששות בין קבוצות אינטרסים חזקות הובילו לפיחות מתמיד במקומו של החינוך לערכים במכללות להכשרת מורים. במאמר זה מוצג מחקר שבחן תהליך של בירור ערכי, שנערך עם מרצים במכללה לחינוך עם פרוץ מגפת הקורונה. תהליך הבירור הערכי התבסס על תפיסת "הסוכן המוסרי"². נמצא שהמרצים נוטים לממש את חופש הבחירה שלהם. הערכים שנמצא כי הם חשובים ביותר למרביתם היו דאגה, אכפתיות ומקצועיות. רוב המרצים קישרו את ערכיהם למסורת קהילתית ומשפחתית, אך רק כשנתבקשו במפורש לעשות זאת. נמצא שהתהליך העלה את המודעות של המשתתפים לערכיהם. כמה מהמשתתפים הרחיבו את המשמעות של ערכיהם. נוסף על כך הומלצו תנאים לקיום תהליך אופטימלי של בירור ערכי.

מבוא

בשנות השמונים של המאה ה־20 החלה בישראל מגמת אקדמיזציה במוסדות להכשרת מורים. ההכשרה להוראה הפכה להכשרה אקדמית המתמקדת בדיסציפלינריות המדעית של תוכני ההוראה והחינוך, יותר מבהתפתחותם האישית של המתכשרים להוראה.³ במחקר שבחן קשר בין מדיניות מוצהרת של מוסדות להכשרת מורים המשתייכים לזרמי חינוך שונים לבין האופן שבו מדיניות זו באה לידי ביטוי בתוכניות הלימודים, נמצא שלמרות

1. ספרינג, 2009.

2. אלכסנדר, 2015.

3. לידור ואחרים, 2013.

שבמדיניות של כל המכללות שנבדקו מודגש הצורך בהכשרה ערכית, המציאות מורה על פיחות מתמיד בהוראת הערכים בכל המכללות.⁴

במקביל למגמה זו בקרב אנשי חינוך הולכת ומשתרשת תפיסת החינוך כ"מודל ההון האנושי". לפי תפיסה זו החינוך צריך להתמקד במה שמביא תועלת מיידית וניתן למדידה, ולהכין את התלמיד לחיים בחברה שתצליח בשוק העולמי התחרותי.⁵

המגמות שלעיל משתלבות במגמות הפוסט־מודרניות של אובדן המשמעות והחיפוש אחר תשובות מיידיות. מגמות אלה מצידן מובילות להשטחת הדיון החברתי־פוליטי־כלכלי ולהסכמה בשתיקה עם עוולות חברתיות. במקרה טוב פחות מובילות המגמות הללו לאימוץ התנהגויות של סיכון, ניהיליזם קיצוני או אימוץ השקפות עולם קיצוניות.⁶

המגמות הללו, וכמוהן הפיכת הפוליטיקה לזירת התגוששות כוחנית ומניפולטיבית בין קבוצות אינטרסים חזקות,⁷ מחזקות את הצורך בביסוס מקום החינוך לערכים בהכשרה להוראה. כדי שמרצי המכללות והמתכשרים להוראה ישלבו את החינוך לערכים בעשייתם, עליהם לראות בו חלק מהותי מתפקידם ולהכיר טוב יותר את דרכי יישומו. בקשיים שעיימם התמודדו המרצים במכללה להכשרת מורים עם פרוץ משבר הקורונה, שככל משבר נוטה לערער את שיווי המשקל המנטלי והערכי,⁸ מצאתי הזדמנות מתאימה לחשיבה מחודשת על מהותו של החינוך לערכים ומקומו בהכשרת מורים.

במאמר זה מוצג מחקר שבחן תהליך של בירור ערכי שנערך עם מרצים במכללה לחינוך במהלך חודש מאי 2020. מטרת המחקר העיקרית הייתה לגבש תנאים ליישום מיטבי של תהליך בירור ערכי במכללה לחינוך הן בקרב סגל המרצים והן בקרב המתכשרים להוראה. התהליך נערך עם מרצים ולא עם סטודנטים, משום שמטרה משנית של המחקר הייתה לחשוף ערכים המכוונים את התנהלותם המקצועית של מרצים במכללה ולהתניע חשיבה מחודשת על חזון המכללה. מטרה נוספת הייתה ללמוד על עמדתם של המרצים כלפי מקום החינוך לערכים בהכשרה.

4. שגריי, 2007.

5. ספרינג, 2009.

6. אבירם, 1999; בק, 2013; נווה, 2014.

7. נווה, 2014.

8. וולי, 1990; סיגר ושות', 1998.

רקע תאורטי

א. ערכים

במילון קמברידג' "ערכים" מוגדרים 'עקרונות שעוזרים לאדם להחליט מה נכון ולא נכון וכיצד לפעול בנסיבות שונות'. על פי האופן שבו המונח משמש בפרק זה, ערכים מוסריים הם אמונות (beliefs) מתמידות של אדם, שיש להחשיב אובייקטים מסוימים כראויים לשמש יעדים לשאיפותיהם ולמאמצייהם של בני האדם ולהנחות את התנהגותם כדי לאפשר חיים טובים ומספקים בחברה. תיאוריות אתיות שונות מניחות סוגים שונים של אובייקטים כיעדים לשאיפותיהם ומאמצייהם של בני אדם. האובייקטים העיקריים שעליהם מחילים את המושג 'ערכים' הם פעילויות, מצבי עניינים, רגשות ותכונות אופי.⁹ כשהערכים מופנמים הם משמשים אמות מידה המנחות את התנהגותו של האדם, את הכרעותיו ואת שיפוטו בקביעת הטוב והרע.¹¹

ב. חינוך לערכים

על פי תאוריה הרווחת זה שנות דור בקרב אנשי חינוך,¹² חינוך לערכים¹³ הוא חינוך שמציג בפני הצעירים את הדברים בעלי הערך, כלומר הערכים המקודשים בתרבותם של המחנכים וההתנהגויות המקובלות בחברה, נטע בליבם יחס של החשבה ושל הערצה אל הדברים האלה, ומביא אותם לראות בהם עקרונות פעולה מחייבים. החינוך מעצב את אופיו של הילד לפי ערכים שעמדו במבחן הזמן והופך אותו לאדם כפי שעל אדם להיות. לצורך זה יש שימוש בשלוש דרכים מרכזיות: למידה שכלית – הטפה והסברים מילוליים; למידת חיזוק – שכר ועונש על עשייה; למידת הזדהות – מפגש עם דמויות ממשיות ובדיוניות המגלמות את הערכים הרצויים.¹⁴

הוגים רבים עמדו על הבעייתיות שמעוררת תפיסה זו של חינוך לערכים. לם טען שגם אם מתעלמים מהבעיות המרובות שמעוררת התפיסה הנזכרת לעיל (חוסר הסכמה באשר לקיומם של ערכים אוניברסליים מחייבים; בעיה מוסרית בעצם ההטפה והכפייה והפגיעה בהתפתחות הטבעית),¹⁵ תפיסה זו כלל איננה בגדר חינוך לערכים. אחיזה בערך

9. לם, 2021.

10. אבינון, 1999; ברנע, 1999; סומרס-פלנג וסומרס-פלנג, 2007; קליינברגר, 1976; שורק, 2016.

11. אלוני, 2013; לם, 2001.

12. ראו למשל אופלטקה, 2017; דיין, 2019; צפרוני, 2018; שבת, 2018.

13. הכוונה היא לחינוך מודע לערכים, ראו קוקס, 1988.

14. ביר וברקוביץ, 2017; גרין, 1999; גרינבוים-גוטמן, 2014; הרפז, 2019; ליקונה, 2004; לם, 2001; קליינברגר, 1961, 1976; רוזנוב, 1986.

15. ראו ברייטר, 1972; ברלב, 1999; דרום, 1989; לם, 2001; קירשנבאום, 1977; רוזנוב, 1986; שורק, 2016.

היא תולדה של רוח חופשית ונטולת הכוונה. כשאדם מאמץ ערכים בדרך ההזדהות והחיקוי של סמכות חיצונית, הוא פועל על פי ערכים שהטמיעו בתודעתו אנשים שהוא מעריך ולא על פי ערכים שהוא מכיר בתוקפם באופן עצמאי. פעולתו מונחית על ידי פסיקתם של אחרים ולא על ידי ערכים, הוא אינו אחראי לבחירתו. היטיב לבטא זאת עמוס עוז,¹⁶ שטען:

אני משתומם על מורים ומחנכים שאינם יודעים, ולו מניסיון חייהם, ששום אהבה אין 'להקנות' ושום אמונה אין 'להחדיר', ושום הלך נפש אין 'להעמיק' וכי שינון והטפה מולידים דקלום ומס שפתיים, ואלה מצידם מחוללים תמיד רק לעג ובחילה וציניות.

על פי לם חינוך לערכים (או במונחיו של קליינברגר, "חינוך להערכה")¹⁷ הוא תהליך של טיפוח רגישות לערכים רבים ומגוונים וטיפוח היכולת להכריע ביניהם במצבי קונפליקט באופן חופשי ושקול. אם החינוך לערכים עולה יפה, הוא מבטיח שכשיגדל הצעיר הוא יהיה אדם אוטונומי שמקבל הכרעות בהתבסס על מחשבותיו ועל דעותיו ולא על מוסכמות או דעות של אחרים, הוא יהיה אדם שמקבל אחריות לחייו. תפיסה דומה למדי אומצה על ידי הוגים כמו דרום וקליינברגר.¹⁸

ס. יזהר¹⁹ טען שהשאלה שעלינו כמחנכים לשאול את עצמנו היא איך מתעורר רצון לאמץ ערכים ולפעול על פיהם, ולא איך מקנים ידע גם בלי רצון. לטענתו, החינוך אינו צריך לכפות דעות וערכים אלא לזמן התנסויות שיסייעו לאדם לפתח ולאמן את כוחותיו עד שיהיה סקן, יודע דברים ובעיקר יודע לשפוט בין דברים, לבחור לו מרצונו, להכריע וחדשות לבקרים ולשאת באחריות הכרעותיו.

מלמד²⁰ ציין שאדם אינו יכול להתנער מהמורשת התרבותית שאליה נולד. ההכרה בקיומן של מורשות תרבותיות מחייבת כבוד אליהן, כפי שטענו פאולו פריירה ובובר. עלינו להיות מודעים להתניה התרבותית אך לא מקובעים, אלא מוכנים להתאימה לשינויים החברתיים ולאישייתנו. לפיכך עיבה אלכסנדר²¹ את תפיסת החינוך לערכים שהוצגה לעיל וטען שחינוך לערכים נועד להפוך את הצעירים ל"סוכנים מוסריים" (human agents). חינוך לערכים נועד לטפח במשתתפיו את התכונות הללו: א. חופש – מודעות לחופש הבחירה שלהם ורצון לממש אותו; ב. תבונה מוסרית – יכולת ונכונות לא לבחור על פי ההרגשה הרגעית, אלא באופן מנומק, יצירתי ואחראי. לבחור מתוך התבוננות בחלופות

16. עוז, 1979, עמ' 162-163.

17. קליינברגר, 1976.

18. דרום, 1989; לם, 2001; קליינברגר, 1976.

19. יזהר, 1974.

20. מלמד, 2020.

21. אלכסנדר, 2015. התפיסה של אלכסנדר נשענת על תפיסתו של טיילור, 1991.

רלוונטיות, הערכת התוצאות המשוערות של כל חלופה והערכת הרגשות הנלווים אליה, בהתבססות על תפיסה מסוימת של טוב ורע;²² ג. היכרות מעמיקה של מה שטיילור,²³ בעקבות גאדאמר,²⁴ כינה 'אופקים של משמעות'; אמונות, טקסים, סמלים, סיפורים ומשמעויות של המסורת המשפחתית והקהילתית שהם משייכים עצמם אליה, המסורת המגדירה את זהותם ואת תפיסות הטוב שלהם; ד. יכולת לטעות – יכולת ונכונות לפרשנות מתמדת, הרחבת ההבנה והעשרתה ושינוי של תפיסת הטוב המשוקעת במסורת שלהם, אגב דיאלוג עם מסורות שונות ('מיזוג אופקים', במינוח של גאדאמר).²⁵

ג. דרכים בחינוך לערכים

אלכסנדר²⁶ מציג ארבע גישות שונות של חינוך לערכים, המטפחות את יכולתם של התלמידים לפעול כסוכנים מוסריים: חינוך האופי, חינוך מוסרי, חינוך דיאלוגי ופדגוגיה ביקורתית.

חינוך האופי

בחינוך מסוג זה נעשה מאמץ מכוון לסייע לצעירים לשגשג באמצעות אימוץ ערכים וגילום שלהם באישיות יציבה שתכונות האופי שלה משקפות חזון של חיים טובים. מקלאפלין והלסטד²⁷ הבחינו בין חינוך אופי מצומצם לבין חינוך אופי נרחב. האחד מתבסס על עידוד ותרגול, ומטפח תכונות אופי המבוססות על תפיסה מסוימת של טוב. חינוך זה מקובל יותר בתפיסה הרווחת של חינוך לערכים. האחר מתבסס על חשיבה עצמאית ודיונים ומטפח תכונות המבוססות על תפיסות משתנות ומתפתחות של טוב.

חינוך מוסרי

בחינוך מסוג זה מסייעים לצעירים לפתח מחויבות לערכים. שתי הגישות הפדגוגיות המוזכרות בחינוך זה הן בירור ערכי והתפתחות מוסרית קוגניטיבית. במסגרת בירור ערכי מסייעים לצעירים לפתח מחויבות ערכית באמצעות בירור תחושותיהם הסובייקטיביות כלפי סוגיות מסוימות וחשיפת ערכים שהוטמעו בהם על ידי המשפחה והקהילה. קירשנבאום²⁸ פיתח גישה להבהרת ערכים, שבה מעמידים למשא ומתן כל תוכן ערכי שבוחר התלמיד,

22. לדוגמה, אפשר לפרש את הרצון המתעורר בי להימנע מעימות כפחדנות או כזהירות. אפשר לפרש את הרצון להציל חבר כאומץ או כטיפשות.

23. טיילור, 2011.

24. גאדאמר, 2006.

25. שם.

26. אלכסנדר, 2021.

27. מקלאפלין והלסטד, 2005.

28. קירשנבאום, 1977.

ומשתמשים בשאלות הבהרה ברמות שונות, במשחקי תפקידים ובכתיבה, כדי לעודד את התלמידים לבחון את שיקול הדעת שלהם, ואת רגשותיהם והתנהגותם ביחס לערך הנדון. אף כי השיטה מיועדת ליחיד, אפשר להשתמש בה גם בקבוצה, ליצור אקלים לאישיפוט וליעודד הבעת עמדות, ביטוי רגשות ומשוב עמיתים.²⁹

לם³⁰ טען שטיפול רגישות לערכים נעשה על ידי התנסות של אדם עם עצמו, שממנה הוא לומד על הרגישויות של הזולת, וכן על ידי היכרות עם מגוון דמויות מהסביבה ומההיסטוריה, מהספרות ומהאומנות, והתלמיד עשוי להפנים את הערכים שמייצגות הדמויות שעמן הוא יזדהה. כדי שהתלמיד יעשה מודע להיותו יחיד המנחה את חייו על פי הכרעותיו, חשוב ליצור הזדמנויות מרובות שבהן הוא נדרש להתאמן בכוחות עצמו בהכרעות בין טוב לטוב ובין רע לרע. יש לעודד את התלמידים להכריע בעצמם במסגרת התנסויות הנקרות בחייהם וגם ליצור הדמויות של התמודדות עם התנגשויות במסגרת לימודי מקצועות כמו ספרות, היסטוריה, תנ"ך, פילוסופיה ועוד.

כל פתרון שעולה על דעתו של הצעיר, טען לם,³¹ טוב בעיני המחקר, הוא אינו שופט ומערך את הכרעותיו הערכיות של החניך משתי סיבות: א. סיבה טקטית – אם המחקר ייתפס על ידי החניך כמי שמנסה לכפות עליו את ערכיו, זה עלול לעורר התנגדות שתגרום לו לדבוק בעמדות ובערכים רק כדי להוכיח את עצמאותו; ב. סיבה עקרונית – התערבות סמכותית בהכרעתו של החניך, בין שהיא פוסלת ובין שהיא מאשרת את הכרעותיו, פוגעת באוטונומיה שלו ובסיכוי שיקבל אחריות להכרעותיו בעתיד.

הגישה של התפתחות מוסרית קוגניטיבית מבוססת על מחקריו של קולברג³² ומתמקדת בפיתוח רמת ההנמקה המוסרית שבה משתמשים אנשים. קולברג טען שרמת ההנמקה המוסרית מתפתחת בשלבים ומושפעת מרמת ההתפתחות הקוגניטיבית. כדי לסייע לצעירים לפתח את רמת ההנמקה המוסרית שבה הם משתמשים, הם נדרשים להכריע באופן מנומק בדילמות המעמתות שתי חלופות ערכיות. המורה יוצר אווירה פתוחה ומנסה לחשוף את התלמידים לרמת חשיבה גבוהה יותר מהרמה שבה הם מצויים. הדילמות הלקוחות מתוכנית הלימודים ומאירועים אקטואליים עוסקות תמיד באדם אחר, לא בתלמיד עצמו, ומעודדות חשיבה יותר מאשר עשייה. לשם צמצום הפער בין החשיבה המוסרית וההתנהגות פיתח קולברג את מודל "הקהילה הצודקת", שבמסגרתו תלמידים מתמודדים עם דילמות המתקיימות במציב חיים אמיתיים ודנים בערכים העולים בכל

29. בוזגלו, 2009.

30. לם, 2001.

31. שם.

32. קולברג, 1976.

אחד משלבי ההנמקה.³³ הגישה של פטרי ושותפיו,³⁴ המכונה (Vake values and knowledge education) מבססת את דיוני הדילמה על תוכני דעת דיסציפלינריים ומאפשרת קבלת הכרעות מנומקות יותר.

חינוך דיאלוגי

גישה זו מבוססת על האתיקה של דאגה-אכפתית, שפותחה על ידי נודינגס³⁵ בהשפעת התאוריה הדיאלוגית של בובר, ובהתבססות על הביקורת של גיליגן על התאוריה של קולברג. על פי תפיסה אתית זו, ערכים יש לגלם ולא להעביר, והדבר נעשה על ידי דוגמה ממשית של טיפול דואג-אכפתי. מכאן שמערכות יחסים בין אינדיבידואלים הן הדבר שנדרש בחינוך לערכים ולא נימוקים, חוקים או כללים.

אלכסנדר³⁶ הרחיב את התפיסה הדיאלוגית של נודינגס ליחסים בין קהילות. אלכסנדר שואף להכין את התלמידים לשאת ולתת על ערכים משותפים שהם חזקים מספיק כדי לאפשר קיום של שלום בתוך שונות. לשם כך הציע שילוב של "הפדגוגיה של המקודש", כלומר היכרות מעמיקה של כל תלמיד או תלמידה עם דרך החיים של המשפחה והקהילה שהוא משתייך אליה³⁷ עם "הפדגוגיה של השונות", כלומר לימוד מעמיק של לפחות אורח חיים אחד השונה מזה של התלמיד או התלמידה וקיום דיאלוג עם אותו אורח חיים ("יכולת לטעות").

פדגוגיה ביקורתית

במסגרת גישה זו תלמידים חוקרים סוגיות הקשורות למציאות חייהם וחושפים את יחסי הכוחות הנסתרים בחברה. מטרתה של חקירה זו היא לשחרר את ההכרה של התלמידים מהנרטיב ומהערכים של בעלי הכוח, ובסופו של דבר לשחרר את החברה מדיכוי, ניצול, אי-צדק ואלימות.³⁸

ד. חינוך לערכים במכללות להכשרת מורים

ברץ וריינגולד³⁹ ניתחו את מושג האומץ המוסרי וטענו שכדי שמורים יוכלו לקיים חינוך מוסרי דרוש שיהיה להם אומץ מוסרי. המורה הראוי נדרש להיות בעל נכונות ויכולת לקיים

33. אלכסנדר, 2021; בוזגלו, 2009; גרינבוים-גוטמן, 2014; פלג וברנהולץ, 2003.

34. פטרי ואחרים, 2007.

35. נודינגס ואחרים, 2002.

36. אלכסנדר, 2021.

37. "אופקים של משמעות" לפי טיילור, 2011.

38. פריירה, 1981.

39. ברץ וריינגולד, 2011.

דיונים קונפליקטואליים בכיתה ולאפשר התייחסויות למשמעויות שנויות במחלוקת של טקסטים גם נוכח סכנה של פגיעה בשמו הטוב או בעולמו הרגשי. הכותבים המליצו על בניית מודל שיוטמע בתהליכי ההכשרה של מורים ויסייע להגדיר קווים מנחים לטיפול מורים אמיצים. עם זאת הם לא בדקו אם הנושא זוכה להתייחסות כלשהי במכללות.

בסקירת מידע שנערכה על ידי שפרלינג⁴⁰ בנושא תוכניות להכשרת מורים בכמה מדינות בעולם (ארה"ב, פינלנד, סינגפור, אנגליה, קנדה, הולנד, ניו זילנד וישראל) לא נמצאה התייחסות לנושא של חינוך מוסרי או ערכי. גם במאמר שמציג רפורמה בהכשרת מורים, שיושמה באוסטרליה בסוף העשור הקודם, אין שום התייחסות למחויבותם של המתכשרים להוראה לשאלות של מוסר או צדק חברתי.⁴¹ הארלי ומקלאוד⁴² ציינו שההשקפה השלטת בקרב קובעי מדיניות, כותבי ספרי לימוד ו"שחקנים" אחרים בתחום החינוך בארה"ב, היא שבאמצעות די מומחיות טכנית ושליטה בידע תוכן ובמתודולוגיה, אפשר לשפר את הכשרת המורים. שאלות פילוסופיות ובעיקר שאלות מוסריות, שעלולות לאתגר את התפיסה החינוכית הרווחת נחשבות כבלתי רלוונטיות. אם כן, לא מפתיע שקשה למצוא מחקרים הבודקים חינוך מוסרי או ערכי בתוכניות להכשרת מורים.

מחקר יחיד שמצאתי בנושא זה נערך בישראל בשנת 2009. במחקר זה נמצא שמרצים וסטודנטים מכל המגזרים ותחומי הדעת אינם מכירים מדיניות ברורה של המכללות שלהם בתחום החינוך המוסרי וטוענים כי אינם מוכשרים להורות ערכים ומוסר. במקרים שבהם נמצאו מרכיבים של חינוך לערכים בתוכנית הלימודים במכללות, ניתנה חשיבות לערכים חברתיים, דמוקרטיים ודתיים ולא לערכים אישיים. לא הייתה כל התייחסות למה שהצגתי לעיל כחינוך לערכים כלומר, לתהליכים של בירור ערכי. עם זאת נמצא שבמקרים שבהם נמצאו יותר מרכיבים ערכיים בתוכנית הלימודים עלתה מידת השימוש של מרצים וסטודנטים באסטרטגיות הוראה מרמות חשיבה גבוהות ובאסטרטגיות הוראה קונסטרוקטיביסטיות שאופייניות לבירור ערכי.⁴³

ממצאים אלה תומכים בנחיצות העיסוק בחינוך לערכים במכללות להכשרת מורים. כדי להטמיע את החינוך לערכים במכללות חשוב בראשונה לגבש דרכים מיטביות לחינוך לערכים. זו היא המטרה המרכזית של המחקר המוצג, שבו מבואר תהליך פדגוגי שנועד לטפח במשתתפיו את פוטנציאל הסוכנות המוסרית. בתהליך הפדגוגי שיושם שולבו תפיסות שונות של חינוך לערכים, ובעיקר תפיסה של חינוך מוסרי נוסח הבהרת הערכים של קירשנבאום ותפיסה של חינוך דיאלוגי נוסח אלכסנדר. המטרה הייתה לבנות תהליך

40. שפרלינג, 2017.

41. טקימה ושות', 2017.

42. הארלי ומקלאוד, 2017.

43. בוזגלו, 2009.

פדגוגי שנמנע מהקשיים שמעורר החינוך האינדוקטריני, ועם זה אינו מתכחש לדינמיות שבתהליך גיבוש הזהות המוסרית, המעוצבת נוכח מציאות היסטורית ומסורת תרבותית ומתוך דיאלוג מתמיד עם אחרים משמעותיים.⁴⁴

השיטה

א. הרקע לביצוע המחקר

לקראת סיום חודש אפריל 2020 עברתי על תכתובת בשמונה קבוצות ואטסאפ של מרצים שבהן הייתי חברה באותה עת. בקבוצות הללו השתתפו 78 מרצים, כשחלקם חברים בו'בזמן בכמה קבוצות. עברתי על התכתובת שהתנהלה בין 12 במרץ 2020 (היום שבו החלה הלמידה מרחוק במכללה) ועד 28 באפריל 2020. מתוך סקרנות גרידא (באותו זמן עוד לא תכננתי מחקר) בדקתי מה הן השאלות שהעסיקו את המרצים באותה תקופה. כשהתבוננתי בנושאים שהעסיקו את המרצים נתגבשה תמונה של ערכים שמנחים את המרצים בהתנהלותם מול הסטודנטים. מצאתי שרבים מהמרצים הוטרדו בשאלות המביאות לידי ביטוי מחויבות לערכים של אוטונומיה של סטודנטים, דאגה אכפתית ומקצועיות. בשאלות שהעסיקו את המרצים ניתן ביטוי, אם כי שכיח פחות, גם לערכים כמו מחויבות לנהלים ולקיום חוזים; מפגש בין תרבותי, שוויון, הגינות, גמישות והסתגלות. התמונה הערכית שנחשפה מתוך הדיונים בוואטסאפ הסבה את תשומת ליבי להזדמנות הפז שיש בתקופת המשבר לקיום תהליך של בירור ערכי – תהליך שסברתי ממילא כי הוא חשוב נוכח מקומו השולי של החינוך לערכים בהכשרה להוראה.

ב. סוג המחקר ומטרתו

מטרתו העיקרית של המחקר הייתה ללמוד על דרכים לשיפור תהליך של בירור ערכי ואפשרויות יישומו במכללה לחינוך. לשם כך נערך חקר מקרה,⁴⁵ התבוננות מעמיקה בתהליך של בירור ערכי, שהתקיים עם מרצים במכללה במהלך חודש מאי 2020. מטרת המחקר הייתה להבין את התהליך שהתקיים, לבארו, להעריכו ולגבש המלצות באשר לשיפור. אף שהתבוננות בתהליך נועדה גם לחשוף את הערכים שמכוונים את המשתתפים בהתנהלותם, מדובר בחקר מקרה אינסטרומנטלי,⁴⁶ משום שהמטרה הראשונית של המחקר הייתה לנסח תובנות כלליות באשר לתהליך של בירור ערכי.

44. שגיא, 1999.

45. יין, 1989; סטייק, 2000.

46. יוסיפון, 2001.

הצלחת התהליך, כלומר המידה שבה התהליך סייע למימוש פוטנציאל הסוכנות המוסרית של המשתתפים, נבחנה בכלים פנומנולוגיים (ראיונות פתוחים, קבוצות מיקוד ושאלונים) – כלים שהתמקדו בנקודת המבט הסובייקטיבית של המשתתפים.⁴⁷ כלים אלה התאימו למחקר זה, משום שסוכנות מוסרית, שלא כמו אופי מוסרי, באה לידי ביטוי בעיקרה בתפיסותיהם של יחידים באשר לבחירתם הערכית, משמעותה, נימוקיה והתפתחותה, ולא דווקא בהתנהגותם הממשית.

בהמשך נערך ניתוח תוכן של הממצאים.⁴⁸ קטגוריות הניתוח היו התכונות שאותן אנו מנסים לפתח על פי תפיסת הסוכן המוסרי.

ג. הליך המחקר והשיקולים האתיים

שלב 1: בחירת משתתפי המחקר וערכת ראיונות

בתחילת חודש מאי 2020 קיימתי ראיונות פתוחים עם 12 מרצים במכללה; שלושה מהם היו גם מדריכים פדגוגיים ושלושה גם נשאו תפקיד במכללה. שלושה מהמראיינים לימדו תחום דעת אקדמי, שבעה לימדו קורסי חינוך, ושניים גם תחום דעת וגם חינוך. לשלושה מהמרצים היה ותק של פחות מחמש שנים במכללה, לשלושה היה ותק של בין חמש לעשר שנים, ולשישה ותק של יותר מעשר שנים. 11 מהמרצים (שלושה גברים ושמונה נשים) יהודים חילוניים, ואחת יהודייה דתית.

המרצים היו כאלה שניאותו לשוחח עימי בעקבות פנייה בדואר אלקטרוני ל־70 מרצים במכללה שעימם יש לי היכרות אישית או מקצועית. בפנייה זו שיתפתי את המרצים בממצאי ניתוח דיוני הוואטסאפ וביקשתי לשוחח על דרכי ההתמודדות שלהם עם הקשיים בהוראה בתקופת הקורונה. המשתתפים הביעו הסכמה בהודעת דואר אלקטרוני חוזר שהשיחות עימם יוקלטו ויתומללו וישמשו נתונים במחקר שמטרתו לגבש תנאים מיטביים לתהליך של בירור ערכי. הובטח למשתתפים שפרטיהם יישארו חסויים.

עם 11 מרצים קיימתי שיחות בזום, ועם אחת המרצות קיימתי שיחת טלפון, ובעקבותיה התכתבות בקובץ משותף בדרייב. הראיונות נפתחו בשאלה על הקשיים המיוחדים שבהם המראיין נתקל בתקופת ההוראה מרחוק. הראיונות נמשכו 40-60 דקות, והתנהלו בשיחה חופשית, שמטרתה לברר עם המרצים מה למדו מהקשיים שעמדו לפתחם בתחילת משבר הקורונה ומדרכי ההתמודדות עימם על הערכים המנחים את התנהלותם המקצועית ואת יחסיהם עם הסטודנטים; כיצד הם מפרשים את הערכים הללו ומהי חשיבותם בחייהם.

47. צבר־בן יהושע, 2001; שלסקי ואריאלי, 2001; שקדי, 2003.

48. צבר־בן יהושע, 1990.

שלב 2: קבוצות מיקוד

לאחר השיחות האישיים קיימתי שתי קבוצות מיקוד בזום, באחת (שנערכה ב־19 במאי 2020) השתתפו שישה מהמרצים שרואיינו, ובאחרת (שנערכה ב־21 במאי 2020) השתתפו חמישה. הדיונים בקבוצות הוקלטו ותומללו בהסכמת המשתתפים. בקבוצות המיקוד, שנמשכו מעט יותר משעה, קראנו יחד מכתב ששלחה נשיאת המכללה לסגל האקדמי בסיום השבוע הראשון של ההוראה מרחוק (ב־20 במרץ 2020). במכתב זה הנשיאה שיבחה את הסגל על הירתמותו לטובת הסטודנטים ועל מאמציו להמשיך הלימוד, עודדה להמשיך במאמצים וסיימה בציטוט מפזמון של שמרית אור וקובי אושרת ("יחד"). אחרי קריאת המכתב ניסינו לחשוף את הערכים שהנשיאה מצפה שינחו את התנהלותנו ביחסינו עם הסטודנטים. מטרת הדיונים בקבוצות המיקוד הייתה לעודד חשיבה דיאלוגית של המרצים על ערכיהם, משמעותם ומקומם בחייהם.

שלב 3: שאלון

בסיום מפגשי קבוצות המיקוד נשלח למשתתפים שאלון שנבנה ב־Google Forms. בשאלון זה, שכלל שתי שאלות סגורות ושתי שאלות פתוחות,⁴⁹ ביקשתי לבדוק את עמדתם כלפי קיום תהליכי בירור ערכי במכללה ולעורר התבוננות נוספת בתפיסותיהם הערכיות. תשעה מרצים מה־11 שהשתתפו בקבוצות המיקוד השיבו על השאלונים.

הממצאים

מן הממצאים ביקשתי ללמוד כיצד השיח עם המרצים וביניהם אפשר להם לבטא ולהעמיק את תכונות הסוכן המוסרי שלהם, ולכן הקטגוריות לניתוח הממצאים היו ארבע תכונות הסוכן המוסרי שהוצגו לעיל, כלומר חופש, תבונה מוסרית, התבססות על מסורת תרבותית (אופקים של משמעות) והיכולת לטעות.

49. השאלות בשאלון היו: א. עד כמה חשוב בעיניך לקיים תהליך של בירור ערכי עם מרצים במכללה? ב. עד כמה חשוב בעיניך לקיים תהליך של בירור ערכי עם סטודנטים במכללה? ג. בכל הקשור לתהליך של בירור ערכי, מהי התבונה שיש לך בעקבות השיחה עם החוקרת ובעקבות המפגש הקבוצתי? ד. בכל הקשור לשאלת הערכים המנחים את עשייתך המקצועית, מהי התבונה שיש לך בעקבות השיחה עם החוקרת והמפגש הקבוצתי?

א. חופש

למרצים שהשתתפו בתהליך יש ללא ספק התכונה הקרויה "חופש"; הם מודעים לחופש הבחירה שלהם ונוטים לממש אותו כפי שאפשר ללמוד ממודעותם לערכים המנחים את עשייתם ולמשמעותם. הערכים שנמצאו חשובים ביותר אצל מרביתם מוצגים על ידי "דאגה-אכפתית" ו"מקצועיות". שלושה מהמשתתפים דיברו גם על יושר והגינות ושניים על מפגש בין-תרבותי.

דאגה-אכפתית: הקשבה, התחשבות, שיח

מרבית המשתתפים (תשעה) ציינו שחשוב להם לכבד את הסטודנטים, להתחשב בקשיים שלהם ולהיענות לבקשות ולשונות בצרכים וביכולות. משתתפים רבים (שבעה) דיברו גם (ובמקרה של משתתפת אחת: רק) על התבוננות והקשבה לרצונות ולדעות. אני כורכת ערכים של הקשבה וערכים של התחשבות תחת תמה אחת, שאותה אני מכנה "דאגה-אכפתית", משום שהקשבה היא תנאי הכרחי להתחשבות. להלן דוגמאות אחדות מתוך אינספור הדוגמאות שנפלות תחת תמה זו.⁵⁰

י' דיברה על כבוד:

אני לא רוצה לחייב סטודנטים לשים מצלמה ובטח ש... כשאנחנו יודעים שלחלקם הסיפור הזה יושב על... עניינים תרבותיים. ואני לא מדברת רק על הבדואים, אלא, לצורך העניין, גם יש לי נשים אפילו אה... מסורתיות, בסדר? לאו דווקא, אפילו דתיות. כלומר זה יושב על כל מיני דברים, ואנשים לא תמיד רוצים להפעיל מצלמה ואז אני מתלבטת... אתה מכבד את מי שמולך. כמו שאתה מכבד את העמדות שלו והדעות שלו, בסדר? גם אם אתה לא מסכים איתן... באיזשהו אופן. אז אני מכבדת גם את הצורך שלהם, את הרצון שלהם לשמור על פרטיות.

ס' דיברה על התחשבות:

דיברתי קודם על התחשבות, שאין לי מושג באמת מה עובר עליהם... החלק הזה שאין לי באמת מושג מה עובר עליהם ושכנראה הם עוברים באמת תקופות מאוד קשות... ויש לי מצד שני גם תפיסה של איך אני לא מעיקה עליהם, זה בעיני גם חלק מהערכים. לא ניסחתי את זה – החלק הזה של ההתחשבות. איך אני לא מגזימה בדרישות מהם, כי הם לא מסוגלים

50. הבחירה בדוגמאות הייתה קשה ביותר, משום שבכל אחת מההתייחסויות לערך מסוים הוא התפרש באופן מעט שונה. במסגרת דיון בחזון המכללה יהיה חשוב להתייחס לדוגמאות ביתר הרחבה.

לעמוד בזה, ואה... ויש לי התלבטות כי יש כאלה שמתחילת הסמסטר לא עשו כלום... אבל באיזהו שלב צריך להגיד היי חבר, מה קורה? אז אולי באמת אי אפשר, אולי הוא לא יכול, אני לא יודעת...

מ' דיברה על היענות לשונות:

להיענות לשונות. למגוון בכלל, זה מגוון שהוא תרבותי, כלכלי, אה... הנה, ראית, בריאותי... הפער הדיגיטלי. קושי מאוד מאוד מורכב... אני לא יודעת אם אה... הנושא הזה של... לאפשר גישות... גם בעניין של הפער הדיגיטלי, כלומר גם מי שאין לה רשת זמינה שהיא יכולה להיות אונליין בשיעור...

לעומת זאת א' דיברה על הקשבה:

חסר לי התקשורת הבינאישית הבסיסית שאתה יכול להסתכל לבנאדם בעיניים, שאתה יכול לראות אם הוא הבין, אם הוא לא הבין... זה הדבר שהכי קשה לי, התקשורת הזאת... המבט בעיניים... לראות שהם איתי, שהן מבינות... כאילו זה נהיה לא... לא אינטראקטיבי ולא אה... הקשבה אמיתית גם שלי אליהם וגם שלהם אליי וגם... איך אני, אין לי את ה... כאילו המילה המדויקת של... התקשורת הזאת בין בני אדם... פה גם תראי אנחנו לא רואים את השפת גוף. זה... זה נורא מוסיף, זה הרי 70% מהתקשורת זה השפת גוף שלנו והיא מאוד מאוד חסרה להבין את המסר של... של האנשים.

רק שניים מהמשתתפים, שניהם גברים, לא דיברו על הקשבה והתחשבות. עם זאת שניהם הדגישו שחשוב להם שבמסגרת הלמידה יתקיימו יחסי דיאלוג, הדדיות, דיון ושית. מכיוון שיחסים אלה מבוססים כולם על הקשבה, מצאתי לנכון לכלול גם אותם בתמה של דאגה-אכפתית.

מקצועיות: למידה משמעותית, סטנדרטים

בצד הדגש הרב ששמים המשתתפים על דאגה-אכפתית מרביתם מדגישים את נושא המקצועיות. מקצועיות מתפרשת על ידי כמה מהמשתתפים כמחויבות לסטנדרטים מקובלים. עם זאת על פי רוב היא מתפרשת כמחויבות ללמידת הסטודנטים, ובפרט כמחויבות ללמידה משמעותית, המובילה להעמקה ולתובנות רלוונטיות לחיים.

ש' דיברה על סטנדרטים מקצועיים:

יכול להיות שבגלל זה כשאני למשל, שאני נותנת ציונים זה בשבילי תקופה של סיוטים. אני אפילו בלילה מתעוררת... הצורך לתת ציון הוא מבחינתי... רגשית, מאוד מאוד קשה לי, כי אני שואלת את עצמי, רגע, זה עומד בסטנדרטים המקצועיים או שזה יחסית לרמה של הסטודנט, יחסית לרמה של מה שהוא התקדם מההתחלה לנקודה הזאת. כאילו, אני שואלת את עצמי יחסית למה אני נותנת לו את הציון, איזה סטנדרט. אה... ובדרך כלל אני עושה מחוץ מאוד מאוד מפורט בשביל לענות, בשביל לענות על המצוקה הזאת שלי.

נ' דיברה על מחויבות ללמידת הסטודנטים:

למעשה, אני מרגישה אחריות נורא גדולה כלפי הסטודנטים, כשאני חושבת על זה... מאוד חשוב לי שהם יסיימו את הקורס, שהם יגיעו לזה כמו שצריך, שהם יקבלו את הידע שהם אמורים לקבל, שהם יפתחו את הידע כמה שיותר. זה נורא נורא חשוב לי.

ר' דיברה על למידה משמעותית:

מאוד חשוב לי... שהם יבינו שזה חיוני, שזה מהותי, שאני לא מבזבזת את הזמן שלהם... שיהיו אנשים שמה שקורה מתכתב עם הערכים שלהם... כל הזמן אני מקווה שמה שאני עושה הוא רלוונטי; הוא רלוונטי להוויה שלהם, לפרקטיקה שלהם... רוצה שיעברו את התהליכים שלהם והכול. אני לא מוסרת כדור – בואו קחו, זה הכדור, זה הידע. הם נורא רוצים את המרשם, את הטאק טאק, וזה לא עובד ככה.

ב. תבונה מוסרית

באשר ליכולת והנכונות להכריע בין ערכים באופן מנומק ואחראי נמצא שכשהמשתתפים מתבקשים לנמק את בחירתם הערכית, הם מסוגלים לבסס אותה על התבוננות בחלופות רלוונטיות ובתפיסה מסוימת של טוב ורע. עם זאת בדרך כלל הם אינם עושים זאת מיוזמתם. כשהמשתתפים נתבקשו במפורש, היו בהם שהציגו נימוק מכשירי, כלומר טענו שהתנהגות בהתאם לערך מקדמת למידה. מעטים דיברו על תפיסה של טוב ורע או על תפיסה בסיסית של אנושיות. היו בהם שהתבססו הן על תפיסה של טוב ורע והן על תפיסה מכשירית.

מ' דיברה על דאגה-אכפתית כערך שהוא מרכזי בזהותה, אך הייתה מודעת מאוד ליתרון המכשירי שבהתנהלות על פי:

אני חושבת שזה... אה... עוזר ל... זה עוזר. אני לא רוצה עכשיו – זה נשמע כאילו אני עושה את זה אינסטרומנטלית – זאת לא הסיבה. אני עושה את זה כחלק מהזהות המקצועית שלי, אבל גם זה מאוד אינסטרומנטלי, זה עוזר ללמוד... זה חלק מהזהות שלי... ככה התנהגתי גם לפני שבכלל דרכתי במכללה, והמשכתי ככה. זה גם אינסטרומנטלי. זה עוזר, מה אני אגיד לך. זה יופי של כלי.

א' הייתה מהיחידות שהתייחסה לערך – במקרה זה הערך של הקשבה והתחשבות – כמשהו מרכזי באנושיות:

אחד הדברים החשובים זה להיות בן אדם ולכבד את הבן אדם ש... שבסביבה שלך... ולכבד, זה בדיוק זה; זה להקשיב לו ושהוא יקשיב לך, שאתה תקרא אותו נכון, אם בן אדם עכשיו, אתה בא לדבר אתו והוא לא בעניין, אז כאילו אתה מבין מהשפת גוף שלו. אוקיי. אם בן אדם עכשיו נפגע, אם בן אדם שמת, כאילו להיות רגישים... רגישים לאחר, לניואנסים של כל בן אדם, ולהתאים את עצמך, כאילו להיות בן אדם... להיות בן אדם רגיש, לתת כבוד, זה בבסיס.

ג. התבססות על מסורת תרבותית (אופקים של משמעות)

מרבית המשתתפים קישרו את ערכיהם למסורת תרבותית, אבל רק כשנתבקשו לעשות זאת במפורש. היו משתתפים שטענו שערכיהם נטועים במסגרות חינוכיות, קהילתיות ועדתיות שבהן גדלו או שהם התגבשו על רקע התנגדות למסורות אלו. רבים טענו שערכיהם נטועים במסורת משפחתית. כמה מהמשתתפים התעקשו לבסס את ערכיהם גם או רק על תכונות אישיותיות.

ד' רואה בעצמה תוצר של המסגרת החינוכית שבה גדלה:

אני רואה עצמי קודם כול כ"תבנית נוף מולדתי", כלומר תוצר של המסגרת שבה חונכתי ולמדתי לאורך השנים... הערכים המנחים את עשייתי נעוצים עמוק בתוך מסורת החינוך הדוגל בעבודה יסודית, מאורגנת ורצויה גם מעמיקה.

מ' דיברה על ערכיה כנטועים בתרבות בית ספרית:

אבל כן בתרבות הבית ספרית, ואני מורה, אל תשכחי, זה גם תרבות. אני מורה, אני צמחתי בבית ספר, אני הייתי מדריכת נוער ואחר כך צמחתי בבית ספר, אז אולי התרבות שלי – שאנחנו מדברים על התרבות הזאת – היא תרבות בית הספר.

ס' דיברה על הקיבוץ:

כן, עבודה זה מהקיבוץ, זה ברור לי שזה מהקיבוץ. עבודה, זה לא רק מקצועיות, עבודה צריך לעשות הכי טוב שאפשר. ובמקרה הזה זה להיות מורה במכללה, ללמד קורס או... כן, אז זה ממש מהמקורות... אבל פה יש ממש שילוב בעיני בין החלקים האישיותיים וגם חלקים תרבותיים.

י' דיברה על מרידה בתרבות הקיבוצית:

את זה דווקא אני יכולה לשייך לקיבוץ [צוחקת]... ערך של פרטיות? בטח... שלא היה, ברור.

ר' וד' דיברו על הקהילה שבה גדלו:

ר': איזשהו סוג של רצון להיות אחרת ממה, מהשפה שיש בבית של התרבות האופראית והסופרים, כאילו בארץ אין שום תרבות, אין כלום ואת יודעת, כאילו תרבות של חומס היא תרבות נחותה מתרבות של – לא יודעת מה – של דג מלוח.

ד': אני גדלתי כמה שנים בלונדון וראיתי עולם. ראיתי שיש אנשים בצבעים שונים עם לבושים שונים, עם מנהגים שונים ובגיל תשע חזרתי לארץ. מצאתי מדינה... קרתנית, פרובנציאלית... פשוט הכול היה ברור, הכול היה ידוע בלי שהם פגשו אף אחד, בלי שהם ידעו שום דבר. זה מה שעושים וככה עושים את זה ואין דרך אחרת. זה שיגע אותי בתור ילד, שיגע אותי... גרם לי לזלזל גם בהרבה מערכות ישראליות... בעיקר כשהדברים האלה נגעו לאיצדק. בין אם כלפי ערבים, כלפי מזרחים...

א' דיברה על המקובל במשפחתה:

אה... אני חושבת שזה משהו שהוא בא מהבית, מההורים שלי... זה מאוד משפחתי אצלנו... לעזור לאחר, לדאוג לאחר, להקשיב לאחר, לכבד את האחר, להתנהג בנימוס, זה משהו... זה מאוד חזק אצלנו במשפחה.

ש' לא קישרה את הערך למסורת תרבותית, היא טענה שמדובר בתכונה אישיותית:

עלית כאן על נקודה שיש לי איזשהו רצון לרצות, רצון שאנשים שאני באינטראקציה איתם כן יהיו מרוצים... כן, זאת אומרת זה מאפיין אישיותי שלי, שאני חושבת שהוא בא לידי ביטוי גם באופן שבו אני מלמדת ובדיסוננס שאני חווה לפעמים בשיעורים... זה דיסוננס בין זה שאני רוצה... אני יודעת, שיהיו מרוצים, שהם אה... יאהבו אותי כמרצה, לבין זה שאני באה בדרישות... כן, כן.

ד. יכולת לטעות

מהממצאים עולה שהתכונה המכונה "יכולת לטעות" – כלומר היכולת והנכונות לבדוק, להרחיב ואף לשנות את האופן שבו אדם מבין את ערכיו – ניתנת לפיתוח באמצעות שיחות אישיות. העובדה שהמשתתפים נתבקשו במהלך הראיונות לחשוב מדוע מצב מסוים נתפס בעיניהם כקושי עוררה את מודעותם לתפיסת הטוב שלהם; חשיפת הערכים המניעים את עשייתם, ומתן שם לערכים אלו. היטיבה לבטא זאת ש':

האמת שטוב שאנחנו מדברות כי את יודעת... ואני אפילו רק עכשיו תוך כדי זה שאנחנו מדברות, אני אגיד לך שאני מאוד נהנית מהשיחה הזאת כי זה גם מחדד אצלי דברים... שכי את יודעת, כשאת שואלת שאלות מסוימות, וזה גורם לי לחשוב, אני מבינה יותר טוב את עצמי. זאת אומרת הדבר הזה שלא באמת, לא תמיד אנחנו עוצרים לחשוב על הערכים שלנו, מה חשוב לנו.

א' נתנה שם לערך שמניע אותה:

אה... כן, אני חושבת שדיאלוג זה באמת אה... מאגד בתוכו גם את ההקשבה וגם את התקשורת הבין-אישית וגם את האינטראקציה... כן, דיאלוג זה יכול להיות. אפשר להגדיר את זה כדיאלוג.

בנוסף ליצירת מודעות לערכים המנחים את העשייה, השיח עורר כמה מהמשתתפים להרחיב את המשמעות של אותם ערכים עבורם. ש', למשל, הרחיבה את תפיסתה על ערך המקצועיות:

אז באמת אני חושבת... בעיניי יש כמה דברים שקשורים למקצועיות שזה... גם זה נכון שאני צריכה לשלוט בטכנולוגיה ולדעת להשתמש בה אבל החוכמה היא גם... להבין מה נכון ומה לא נכון ומה מתאים. זאת אומרת, גם מבחינת הפדגוגיה, זאת אומרת להבין מה הכי נכון וגם איך אני הופכת את הקורס למשמעותי, ולא כאילו עוד משימות, עוד מטלה.

לעומת זאת נ' התחילה לחשוב על הקשר בין היענות לבין אחריות:

אני הרבה יותר קשוחה מול הילדים שלי... זה נורא מעניין, אבל כן, מולם לא תהיה לי בעיה לפתוח עימות, אם אני חושבת שמשווא חשוב ולא נעשה... זה נורא מעניין... אני חושבת שזה בגלל שאני מרגישה איזושהי אחריות כלפיהם, כאימא. אני מעורבת בחיים שלהם, אני מעורבת בלימודים שלהם... כן, הם שומעים את דעתי... אני חושבת שזה במקום שבאמת אני מרגישה שיש לי אחריות עליהם. עכשיו, זה נורא מעניין כי גם יש לי אחריות על סטודנטים, אבל שם

אני פחות... אולי כי – שוב, כי הם כבר בוגרים, הם עצמאיים, הם – לא יודעת. ממש מעניין לחשוב על זה [צוחקת].

במקרים מסוימים מתרחש שינוי בהבנת מקור הערך. כששוחחתי עם נ' על הרצון שלה להימנע מעימותים היא אמרה שזה קשור לאופי שלה, אבל כשניסינו להבין את משמעות הערך יותר לעומק היא העלתה את הסברה שאולי מקור הערך הוא דווקא משפחתי. היכולת לטעות באה לידי ביטוי גם במסגרת קבוצות המיקוד שבהן דנו במשמעותם של חלק מהערכים, שסברנו שנשיאת המכללה מצפה מאיתנו לפעול על פיהם (דאגה-אכפתית, מקצועיות, שיתוף, יצירתיות) וביחסים ביניהם. במקרים רבים הדיון הוביל להרחבת ההבנה של הערכים. בניגוד למצופה, הרחבת ההבנה לא נעשתה אגב דיאלוג בין מסורות. בתשובות על השאלון שנשלח בסוף התהליך העידו כמה מהמשתתפים על העמקה של ההבנה שהתרחשה בשלבים קודמים:

ש': ההתפלספות המעניינת שייתכן שמובילה גם לתובנות חדשות שהמראיין לא חשב עליהן. למשל, שמקצועיות נובעת גם מתוך איזון שמאפשר לשמור גם על הימנעות משחיקה. זאת תובנה מהשיחה שלא הייתי מודעת לה, וזה איכשהו עלה כביכול כדרך אגב מצידי, ואחר כך הבנתי שאני חושבת שזה נכון.

בדברים של ש' וא' אפשר אפילו למצוא התייחסות לתחילתו של דיאלוג:

ש': למרות שרובנו ראינו דברים דומים, היה מעניין שעדיין היה טעם לדיון, מהבחינה שכל אחד הבחין במשמעויות ובדקויות קצת אחרות, וביחד נוצרה משמעות משותפת.
א': לשמוע את תפיסת הערכים של מרצים אחרים, מחדד לי את הערכים שלי ביחס לאחר וזה מאפשר פרספקטיבה אחרת.

עם זאת השאלונים עצמם לא הובילו להרחבה נוספת של התובנות בכל הקשור לתפיסת הטוב.

סיכום, דיון ומסקנות

במאמר זה הוצג מחקר שבחן תהליך של בירור ערכי שנערך עם מרצים במכללה לחינוך. מטרת המחקר הייתה ללמוד על דרכים לשיפור תהליך הבירור הערכי ואפשרויות יישומו במכללה לחינוך. מטרות נוספות היו לחשוף ערכים המכוונים את התנהלות המרצים

במכללה וללמוד על עמדתם באשר למקומו של החינוך הערכי בהכשרה. בדיון שלהלן יסוכמו הממצאים בהתייחס לשלוש המטרות הללו.

א. ערכים

מן הראיונות עם המרצים אפשר ללמוד שהערכים המרכזיים המנחים את התנהלותם הם דאגה-אכפתית ומקצועיות. ערכים נוספים שהוזכרו היו יושר והגיונות ומפגש בין-תרבותי. יש לסייג את הממצאים בהתייחסות לשתי הנקודות הללו: א. במחקר השתתפו מרצים שנענו מרצונם לפניית, מרצים שעזבו את מקיימת עמיתות מקצועית ואף קשרי ידידות. אי-אפשר להסיק שהערכים שנמצאו מרכזיים בעבורם הם הערכים המרכזיים בעבור כלל מרצי המכללה; ב. למרות שמצד אחד תקופה של משבר היא הזדמנות מוצלחת לבירור ערכי, מצד אחר היא עשויה לשנות את הבולטות של ערכים מסוימים, שאינם בהכרח הערכים המרכזיים בעבורנו בימי שגרה.

עם זאת הממצאים הללו בוודאי יכולים להתייב דיון מחודש בחזון המכללה. במסגרת דיון כזה מומלץ לתת את הדעת על הנקודות הללו:

- הערך של מתן אוטונומיה לסטודנטים, שהיה מרכזי ביותר בדיוני הוואטסאפ, לא הוזכר בראיונות. ייתכן שערך זה לא הוזכר בראיונות משום שערך מאוד מרכזי בעבור מרבית המשתתפים הוא הערך של מקצועיות. מקצועיות מתפרשת על ידי המרצים כמחויבות לסטנדרטים ואחריות ללמידת הסטודנטים, כלומר ערך שעשוי להתנגש עם הערך של מתן אוטונומיה. ראו למשל את דבריה של ר':

ותמיד כשאני פותחת לסטודנטים את האפשרות לשתף, להציע, אני עושה שמיניות באוויר כדי לקבל את מה שהם אומרים, גם אם אני לא מתה על זה, אני מוצאת איזושהי דרך להכניס את זה בתוך, כל עוד, כמובן, זה עומד בסטנדרטים של מה שאני מבקשת.

ייתכן שכדי להתמודד עם אי-הנוחות שמעוררת ההתנגשות הערכית, המשתתפים מעדיפים לדבר על דאגה-אכפתית במקום על אוטונומיה. ההתנגשות הפוטנציאלית של דאגה-אכפתית עם ערך המקצועיות פחות גלויה לעין מההתנגשות של אוטונומיה עם ערך זה.

- קיום של קשרים אישיים, שהיה מרכזי מאוד בקבוצות הוואטסאפ, הוזכר בראיונות רק על ידי שלושה משתתפים. ייתכן שהקשר האישי בעבור מרבית המשתתפים אינו ערך העומד בפני עצמו. מרצים רבים מעוניינים לקיים קשר אישי עם הסטודנטים כחלק מההיענות לצורכיהם ולרצונם; הקשר האישי חשוב לרבים מהסטודנטים וגם מאפשר היכרות שהיא תנאי הכרחי להיענות. כפי שאמרה ס':

יש פה גם את החלק הזה של התחשבות שבשבילי הוא מרכיב מאוד חזק... גם בתפיסות החינוכיות שלי וגם בתפיסות האנושיות שלי, אבל כשאני לא מכירה אותם ולא פגשתי אותם ואמרתי זה תמונה בשבילי, או לחלקם אפילו לא תמונה, רק איזה אייקון בזום או לא חשוב או משהו שמתכתבים איתו... אם הם לא יזמו. אז חוץ מאנשים מאוד בולטים גם בשיעורים אני לא מרגישה שיצרתי איתם קשר.

- העובדה שרק שלושה משתתפים דיברו על ערכים של יושר והגינות הפגיעה אותי למדי. מהיכרותי עם מרצים במכללה אני יודעת שנושא זה מעסיק אותם מאוד. מכיוון שערכים אלו הוזכרו על ידי משתתפים שלא דברו על דאגה-אכפתית, אני נוטה לשער שלמרות שמרבית המרצים נתקלים במקרים של חוסר יושר, חלק גדול מהם ממשיכים לתת אמון בסטודנטים, ולכן אינם מדגישים את הנושא יושר. כפי שציין ר' בשאלון המסכם: "התברר לי ביתר דיוק המתח בין הערך של אכפתיות ודאגה לסטודנטים, לבין הערך של הגינות, שאני מצפה גם מהם לנהוג לפיו".
- אף כי המחקר נערך במכללה רב-תרבותית במוצהר, רק שניים מהמשתתפים דיברו על הערך של מפגש בין-תרבותי. אני מניחה שרבים מהמרצים שדיברו על הקשבה, היענות ושיח מניחים במובלע גם את חשיבות המפגש הבין-תרבותי. מעניין לציין שאף אחד מהמשתתפים לא דיבר על רב-תרבותיות במובן של קבלה לא שיפוטית ודיאלוג בין תרבויות.⁵¹
- שניים משלושת המשתתפים הגברים לא דיברו על דאגה-אכפתית במובן של הקשבה והתחשבות, ערכים שעליהם דיברו כל הנשים שהשתתפו בתהליך. אותם שני גברים הדגישו שחשוב להם שבמסגרת הלמידה יתקיימו בכיתה דיאלוג, הדדיות, דיון ושיח – ערכים שלהבנתי מניחים במובלע ערכים של הקשבה והתחשבות. מעניין לבדוק אם ייתכן שגברים פחות נוטים להצהיר על הקשבה והתחשבות כערכים מרכזיים בזהותם, גם כשבפועל ערכים אלה כן באים לדי ביטוי בעשייתם.

ב. מקומו של החינוך הערכי בהכשרה

כל המרצים שהשיבו על השאלון הסופי סבורים שחשוב במידה רבה או במידה רבה ביותר לקיים תהליכים של בירור ערכי עם מרצים במכללה. אשר לתהליכים של בירור ערכי עם סטודנטים, שניים מתשעת המשיבים אינם סבורים שזה מאוד חשוב.⁵² אני נוטה להניח שאם בקרב המשיבים, שהם אנשים הקרובים לי במידה רבה בעמדותיהם, לא הייתה הסכמה גורפת על חשיבות של קיום תהליכי בירור ערכי עם סטודנטים, ייתכן שבקרב

51. שגיא, 1999.

52. במחקר המשך יהיה חשוב להבין לעומק עמדה זו.

מדגם מייצג של מרצי המכללה ההסכמה בנושא זה תהייה אפילו פחותה. חשוב לתת על כך את הדעת ולקיים דיונים באשר למקומו של החינוך הערכי בהכשרה.

ג. תהליך של בירור ערכי

הצלחתו של תהליך הבירור הערכי, כלומר המידה שבה התהליך סייע למימוש פוטנציאל הסוכנות המוסרית של המשתתפים, נבחנה באמצעות ניתוח הנתונים על פי קטגוריות שנגזרו מתפיסת הסוכן המוסרי. באשר לתכונה המכונה "חופש", נראה שזו אפיינה את משתתפי התהליך עוד קודם שהחל. עם זאת יש לזכור שמשתתפי המחקר הם בעלי תפיסת עולם דמוקרטית-ליברלית, ולכן, כפי שאפשר היה לצפות, הם בעלי מודעות לחופש הבחירה שלהם ורצון לממש אותו. ביישום תהליך של בירור ערכי עם משתתפים מרקע יותר שמרני ייתכן שיהיה צורך במאמץ מכון יותר כדי להביא לידי ביטוי את התכונה הזו. היכולת לבחור על פי תפיסה מסוימת של טוב ורע ולא על פי ההרגשה הרגעית (תבונה מוסרית) באה לידי ביטוי רק בהקשרים שבהם המשתתפים נתבקשו במפורש לנמק את בחירתם בערכים. גם כשנתבקשו נתנו על-פירוב נימוקים מכשיריים. ממצא זה אינו מפתיע, שהרי אדם נוטה להתייחס לערכיו הבסיסיים כדבר מובן מאליה, כזה שאינו דורש הצדקה. עם זאת במסגרת תהליך של בירור ערכי שבו שואפים לטפח יכולת ונכונות לבחירה מנומקת בערכים, מומלץ שהמנחה תוביל את השיח להנמקה מעמיקה. בתהליך הבירור הערכי המתואר גם לא באה לידי ביטוי מספק התכונה "אופקים של משמעות", כלומר היכרות מעמיקה עם המסורת שעליה מבוססת תפיסת הטוב של האדם. כשם שהמשתתפים לא נטו מיוזמתם לנמק את בחירתם בערכים, כך לא קישרו את ערכיהם למסורת משפחתית וקהילתית אם לא נתבקשו במפורש לעשות זאת. עם זאת כשנתבקשו עשו זאת ברצון.

אשר ל"יכולת לטעות", למרות שרק מעטים מהמשתתפים העידו בסיום התהליך על הרחבת ההבנה ושינוי תפיסות הטוב שלהם, אפשר היה לראות בחומרי הראיונות ובקבוצות המיקוד שהמשתתפים הגיעו לתובנות באשר לערכים המנחים את עשייתם ואף הרחיבו את משמעותם. לתובנות מעמיקות יותר הגיעו מרצים שהקשרים שלי עימם היו קשרי ידידות. כך או כך, הרחבת ההבנה של משמעות הערכים לא נעשתה אגב דיאלוג בין מסורות – גם לא בשיח הקבוצתי.

השאלונים שהועברו בסיום התהליך לא הובילו להרחבה נוספת של ההבנה ולשינוי בתפיסת הטוב. אפשר היה ללמוד מהם על עמדתם של המשיבים בכל הקשור לשלבים הקודמים של התהליך, אך הם כשלעצמם לא העמיקו את תהליך הבירור הערכי.

מן האמור לעיל אני גוזרת כמה המלצות הקשורות לתנאים לקיום תהליך מיטבי של

בירור ערכי:

- מומלץ שתהליך של בירור ערכי ישלב מאפיינים הן של מה שכונה לעיל "חינוך מוסרי" והן של מה שכונה לעיל "חינוך דיאלוגי", ויכלול לפחות שלושה שלבים: שלב ראשוני של שיחות אישיות, ובו המנחה תציג שאלות שיובילו לביטוי או לפיתוח (כשמדובר בקבוצה שחבריה מרקע שמרני) התכונה המכונה "חופש" וכן לפיתוח התכונות "תבונה מוסרית" ו"אופקים של משמעות"; שלב שני של שיחות קבוצתיות שיתקיים, אם מתאפשר, בקבוצות הטרוגניות מבחינה תרבותית. בשיחות אלה ידונו המשתתפים בדילמות מוסריות או בטקסטים המזמנים פרשנות ערכית מגוונת ודיאלוג בין מסורות.⁵³ שיח כזה עשוי להוביל לפיתוח נוסף של התכונות שהוזכרו לעיל, ובעיקר לתרום לפיתוח התכונה "יכולת לטעות"; השלב השלישי: בסיום התהליך מומלץ לקיים שוב שיחות אישיות. אם בוחרים מטעמי נוחות להעביר בשלב זה שאלונים, חשוב להקפיד על ניסוח קפדני של השאלות, כזה שיעודד חשיבה מעמיקה על התובנות שאליהן הגיעו המשתתפים בשלבים הקודמים של התהליך ופיתוח נוסף של "היכולת לטעות".
- כדי לקיים תהליך מוצלח של בירור ערכי, כזה שמרחיב ומעמיק את תפיסת הטוב, חשוב שהמנחה תיצור בקבוצה אקלים לא שיפוטי, כדוגמת זה שעליו דיברו קירשנבאום ולם.⁵⁴ למעשה, מדובר במה שרוגרס⁵⁵ כינה "אקלים של חופש", אקלים שבו המשתתפים מסוגלים להיות הם עצמם ומסוגלים לכוון את עצמם. כדי ליצור אקלים של חופש יש לפתח עם המשתתפים מערכת יחסים שבה המנחה נוכחת בעבור המשתתפים.

אלו הן התכונות המאפיינות מורה הנוכחת בעבור תלמידיה:

1. ממשיות או כנות – המורה מודעת לעצמה ולרגשותיה, נכונה לחוות את המחשבות והרגשות של הרגע ונכנסת לזיקה עם התלמיד בלי להעמיד פנים.
 2. קבלה, הוקרה – הכרה בהיות הלומד בעל ערך; הוקרת תכליותיו, ידיעותיו, דעותיו, רגשותיו ואישיותו.
 3. הבנה אמפתית – המורה קשובה לתלמיד; המורה ערה ורגישה לאופן שבו התלמיד חווה את תהליך הלימוד.
- מורה בעלת תכונות אלה תבסס עם התלמיד יחסים שבהם הוא מרגיש כי המורה תקבלו תמיד בלי לעג וזלזול. התלמיד גם מאמין בלי סייג כי המורה מתייחסת אליו בכנות וכי תנחהו בדרך הישרה. לעומת זאת על המורה להרגיש כי התלמיד מעוניין בלימודיו בכנות.

53. אני מודה לד"ר בלרוז לודמיר מרם על ההפניה לרעיון של גאדאמר (2006) שראה בטקסט נחקר שותף פעיל בשיחה, וההחלטה שנבעה מכך לשלב דיון טקסטואלי בתהליך הבירור הערכי. ההחלטה לשלב דיון טקסטואלי בתהליך הבירור הערכי גם עשויה לאפשר לנו לשלב בתהליך את מה שכונה על ידי אלכסנדר "פדגוגיה של המקודש" ו"פדגוגיה של השונות".

54. לם, 2001; קירשנבאום, 1977.

55. רוגרס, 1977.

היא חייבת גם להרגיש כי התלמיד יקבל אותה כמדריכה ומורה בדרכי העולם. ויינשטיין⁵⁶ טען שיחסים אלה (יחסים דיאלוגיים, שעליהם דיברה גם נודינגס)⁵⁷, הם הבסיס ליצירת יחסים בובריאניים של אני-אתה, ואלה מצידם מובילים להתנסויות משותפות, שמאפשרות לתלמיד להחליט מתוך שיקול דעת עצמי מהם הערכים שהוא תופס כרצויים.⁵⁸

ייתכן שתהליך הבירור הערכי שקיימתי עם המרצים לא היה מספיק מוצלח, משום שבשל מאפיינים אישיותיים שלי לא הייתי לגמרי "נוכחת" בעבור המשתתפים. הקושי שלי בבקשה ובקבלה של סיוע מהזולת, בפרט כשסיוע זה נעשה לטובת אינטרסים שהם – לכאורה, לפחות – שלי יותר מאשר שלו, לא אפשר לי להאמין שהמשתתפים מעוניינים בתהליך באמת ובתמים.

בשיחות האישיות שקיימתי עם המשתתפים לא רציתי לגזול מהם זמן רב, ולכן לפעמים במקום לחכות שהם יעלו את הפרשנויות שלהם לכך שדברים מסוימים נתפסים בעיניהם כקושי, מיהרתי להציע את הפרשנות שלי, או כפי שאמרה אחת המשתתפות:

התהליך האישי היה גם כן מעניין. הדגשת את הפרשנות שלך לגבי הערך העולה ממה שאת שומעת... אפשרי גם... לשאול תחילה את המרואיין, מה המשמעות שאת מייחסת לאירוע שסיפרת עכשיו? ככה את תראי כיצד המרואיין מפרש את האירוע, מבחינת הערך החשוב לו. אחרי זה הייתי מוסיפה את ההתייחסויות שלך, שמאפשרות למרואיין להסכים או לא להסכים.

גם בשיחות המיקוד שבהן ניאותו המרצים להשתתף מרצונם למרות העומס הגדול שבו היו נתונים באותה תקופה, לא רציתי שירגישו שהם מבזבזים את זמנם. הלכך בקבוצת המיקוד הראשונה (בעיקר בתחילת הדיון ובסופו) לא אפשרתי מספיק שיח פתוח וחופשי בין המשתתפים לבין עצמם ובין המשתתפים לטקסט. כפי שציינה אחת המשתתפות: "אולי כמנחה, במקום להתייחס לדברים של כל אחד, את יכולה להציע לאנשים אחרים להוסיף או להתייחס לנקודה שנאמרה". מצד אחר, בקבוצה השנייה שבה הייתי יותר נינוחה ופחות מעורבת בשיח, הדיון גלש, פעמים רבות, לאורור רגשי של המשתתפים,

56. ויינשטיין, 1982.

57. נודינגס, 2002.

58. כשהמורה מתנסה בעמדות שאינן מסייעות ללמידה, היא מוצאת, למשל, שאינה מסוגלת לקבל עמדות השונות מעמדותיה, אינה מסוגלת להבין חלק מתחושותיה של תלמידה השונות משלה, היא כועסת על עמדות והתנהגות של תלמידים, היא מגלה בתוכה צורך לשפוט ולהעריך, ועליה להשתדל, לפי רוג'רס (1977), להיות מודעת לעמדות אלה ולהציגן כפי שהן בתוכה. לאחר שתבטא את רוג'רס, ספקותיה וביקורתה כמשהו הבא מתוך עצמה ואינו בבחינת מציאות אובייקטיבית, היא תמצא שהאווירה טוהרה למגע גמלין משמעותי בינה ובין תלמידה.

והתייחסות לערכים שהם מצפים שהנהלת המכללה תנהג על פיהם ביחס לסגל. עניין זה מוביל אותי להמלצה זו:

- ראוי לתת את הדעת על מידת המעורבות של המנחה בדיון. מומלץ להקפיד שבכל שלבי התהליך המנחה תאפשר שיח פתוח וחופשי, ותתערב בעיקר כדי להוביל לביסוס מעמיק של הערכים ועיגונם במסורות המגדירות את זהות המשתתפים.
- בהתבססות על הרעיון של גאדאמר,⁵⁹ שראה בטקסט נחקר שותף פעיל בשיחה, "אחר" שיחד איתו מקיים הקורא תהליך הדדי של גילוי, מומלץ להקדיש מחשבה רבה לבחירת הטקסט שסביבו יתנהל הדיון הקבוצתי. אני החלטתי להתמקד בחשיפת הערכים המובלעים במכתביה של נשיאת המכללה. סברתי שדווקא משום שהנשיאה לא חשבה במפורש על ערכים כשכתבה את מכתביה (כך ציינה כשביקשתי את אישורה להשתמש במכתבים), נוכל למצוא בהם מסרים ערכיים משמעותיים. עם זאת כמה משתתפים חשבו שהמכתב שבו התמקדנו היה מעט קלישאתי וביטא ערכים לא לגמרי ישימים. במחשבה שלאחר מעשה אני סבורה שהבחירה בטקסט של נשיאת המכללה אכן הייתה בעייתית, משום שקשה לצפות לפתיחות מלאה של המשתתפים במקרה כזה.

במסגרת תהליך מיטבי של בירור ערכי עם סגל מכללה אפשר להתייעץ עם המשתתפים על בחירת הטקסט ולשקול שימוש במסמכים אותנטיים כמו חזון או קוד אתי, שימקדו את הדיון בזהות המכללה, או אפילו לאפשר למרצים להעלות דילמות שהתעוררו במציאות חייהם המקצועיים. במסגרת בירור ערכי עם סטודנטים ותלמידים כדאי לשקול לאמץ מאפיינים של השיטה של קולברג⁶⁰ ולהשתמש בטקסט המציג דילמה מוסרית, משום שכדי להסביר את אופן הכרעתם בדילמה המוסרית המשתתפים יצטרכו לחשוב לא רק על ערכיהם אלא גם על הרציונל לבחירתם. על המנחה לאפשר הצגה מנומקת של כל עמדה והשקפה כל עוד היא מצויה במסגרת החוק.⁶¹ בשלב מתקדם יותר מומלץ לדון בטקסטים המבטאים תפיסות תרבותיות שונות של טוב (בפרט אם הקבוצה הומוגנית יחסית), ליישם את "הפדגוגיה של המקודש" ו"הפדגוגיה של השונות" ולעורר שיח דיאלוגי בין מסורות.

לסיום אציין שחשוב לתת את הדעת על האופן שבו אפשר לשלב תהליך של בירור ערכי בתהליך רחב יותר של חינוך מוסרי. ביבאו ושות⁶² הציעו מודל לחינוך מוסרי הכולל, נוסף לפיתוח יכולת לבחור באופן שקול בין חלופות גם טיפוח אופי מוסרי – כלומר מחויבות

59. גאדאמר, 2006.

60. קולברג, 1976.

61. משרד החינוך, 2016.

62. ביבאו ושות, 1999.

לפעולה על פי הבחירה שנתקבלה. איאפשר לצפות שתפיסה של חינוך לערכים המבוססת על תפיסת "הסוכן המוסרי" תפתח ישירות את האופי המוסרי של התלמיד, ועלינו לתת את הדעת על האופנים שבהם אפשר להרחיב את התפיסה המוצעת לתפיסה כוללת של חינוך מוסרי. עם זאת לתפיסה המוצעת יש יתרון ביחס לתפיסה של חינוך האופי או ביחס לתפיסות החינוך המוסרי והחינוך הדיאלוגי המיושמות באופן נפרד, משום שהיא משלבת מרכיבים מכולן. לפיכך בתהליך המבוסס עליה התלמיד לומד לא רק להכריע בין חלופות באופן עצמאי ומנומק, אלא גם להתייחס למסורת התרבותית שלו ולבחון באופן מתמיד את תפיסת הטוב שלו אגב דיאלוג עם תפיסות חלופיות. עוד אציין שלצורך השלמת המחקר מומלץ לקיים תהליך נוסף של בירור ערכי, שבו ייושמו התובנות שגובשו במחקר הנוכחי.

רשימת קיצורים ומקורות

- אבינון, 1999
י' אבינון, האם חשוב לחנך לערכים והאם ראוי לעשות זאת. בתוך: מ' בר-לב (עורכת), **ערכים וחינוך לערכים: סוגיות בהשתלמות מורים**. ירושלים 1999, עמ' 35-45.
- אבירם, 1999
A. Aviram, *Navigating Through the Storm: Education in Postmodern Democratic Society*. Tel Aviv 1999.
- אופלטקה, 2017
י' אופלטקה, מנהלים יקרים: יש לכם דרך, אתם לא צריכים עמותות כדי ללכת בה. **הד החינוך**, צא(6) (תשע"ז), עמ' 14.
- אלוני, 2013
נ' אלוני, **חינוך טוב, לקראת חיים של משמעות, הגינות והגשמה עצמית**. תל אביב 2013.
- אלכסנדר, 2015
H. A. Alexander, *Reimagining Liberal Education: Affiliation and Inquiry in Democratic Schooling*. London 2015.
- אלכסנדר, 2021
ח' אלכסנדר, **היבטים פילוסופיים של חינוך לערכים במדינת ישראל**. יוזמה, מרכז TEC, תל אביב 2021.
- בוזגלו, 2009
א' בוזגלו, **הכשרת מורים לחינוך מוסרי במכללות לחינוך בישראל**. עבודת דוקטור, אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן 2009.
- ביבאו ושות', 1999
M. J. Bebeau, J. R. Rest & D. Narvaez, Beyond the Promise: A Perspective on Research in Moral Education. *Educational Researchers*, 28(4) (1999), pp. 18-26.
- בק, 2013
ש' בק, "ואף-על-פי-כן, חינוך אחר", בתוך: י' תדמור, ע' פריימן (עורכים), **חינוך מהות ורוח**. תל אביב 2013, עמ' 148-157.
- ברייטר, 1972
C. Bereiter, Moral Alternatives to Education. *Interchange* 3(1) (1972), pp. 25-41.
- בר-לב, 1999
מ' בר-לב, "חינוך לערכים – פיתוח שיקול דעת, הכרעה ובחירה", בתוך: מ' בר-לב, (עורכת), **ערכים וחינוך לערכים, סוגיות בהשתלמות מורים**. ירושלים 1999, עמ' 81-91.
- ברנע, 1999
א' ברנע, "ערכים וחינוך", בתוך: מ' בר-לב (עורכת), **ערכים וחינוך לערכים, סוגיות בהשתלמות מורים**. ירושלים 1999, עמ' 361-365.
- ברץ וריינגולד, 2011
ל' ברץ ור' ריינגולד, "אמיץ מוסרית – המורה הראוי לחברה בישראל", **עיונים בחינוך, כתב עת למחקר בחינוך** (4) (תשע"א), עמ' 79-93.

- ברקוביץ ובייר, 2017
M. W. Berkowitz & M.C, Bier, Toward a Science of Character Education — Frameworks for Identifying and Implementing Effective Practices. *Journal of Character Education*, 13(1), (2017), pp. 33-51.
- גאדאמר, 2006
H. G. Gadamer, *Truth and Method* (German Translation: J. Weinsheimer & D. G. Marshall). London 2006.
- גרין, 1999
T. F. Green, *Voices: The Educational Formation of Conscience*. Indiana 1999.
- גרינבוים-גוטמן, 2014
ס' גרינבוים-גוטמן, "תפיסות שונות בחינוך לערכים – בצומת בין מתחים", בתוך: **מובילים ערכים**. ירושלים 2014, עמ' 18-28.
- דיין, 2019
י' דיין, "עם הפנים לערכי ישראל: קשר עין, ירחון ארגון המורים, 292 (תשע"ט), עמ' 34.
- דרום, 1989
ד' דרום, **אקלים של צמיחה**, בני ברק 1989.
- הארלי ומקלאוד, 2017
A. Hurley & J. McCloud, Wheels of a Juggernaut; Education Programs in the Midst of a Moral Quandary. *Philosophical Studies in Education*, 48 (2017), pp. 34-44.
- הלסטד ומקלאפלין, 2004
J. M. Halstead & T. McLaughlin, "Are Faith Schools Divisive?" *Faith Schools*. London 2004, pp. 73-84.
- הרפז, 2019
י' הרפז, "פרט אחד קטן: מטרת החינוך", בתוך: **פרט אחד קטן: מטרת החינוך, מאמרים מועד ב'**, בני ברק 2019, עמ' 51-59.
- וולי, 1990
N. Wolley, "Crisis Theory: A Paradigm of Effective Intervention with Families or Critically Ill People", *Journal of Advanced Nursing* 15(12) (1990), pp. 1402-1408.
- וינשטיין, 1982
י' וינשטיין, "חינוך לערכים בלי כפייה", **עיונים בחינוך** 33, (תשמ"ב), עמ' 149-154.
- טיילור, 1991
C. Taylor, *The Ethics of Authenticity*. Harvard University 1991.
- טיילור, 2011
צ' טיילור, **מועקת המודרניות** (תרגום: פ' זייץ), ירושלים 2011.
- טקימה ושות', 2017
K. Takayama, T. Jones, R. Amazan, "Thinking with/through The Contradictions of Social Justice in Teacher Education: Self-Reflection on NETDS Experience", *Australian Journal of Teacher Education*, 42(4) (2017). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2017v42n4.7>

- יוסיפון, 2001 מ' יוסיפון, "חקר מקרה", בתוך: נ' צבר בן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותי** מודיעין 2001, עמ' 257-305.
- יין, 1989 R.K. Yin, *Case Study Research – Design and Methods*. New York 1989.
- לידור ואחרים 2013 ר' לידור, ר' טלמור, נ' פייגין, ב' פרסקו וח' קופרמינץ, "התכנית 'מתווים מנחים להכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל' בראי המלצות קודמות לרפורמות בימי היישוב ובשנות המדינה: ניתוח השוואתי", **דפים** (55), (תשע"ג), עמ' 176-146.
- ליקונה, 2004 T. Lickona, *Character Matters: How to Help our Children Develop Good Judgment, Integrity, and Other Essential Virtues*. New York 2004.
- לם, 2001 צ' לם, "ערכים וחינוך", בתוך: י' עירם, ש' שקולניקוב, י' כהן וא' שכטר (עורכים), **צמתים, ערכים וחינוך בחברה הישראלית** ירושלים 2001, עמ' 664-651.
- מלמד, 2020 ע' מלמד, **חינוך הומני בעידן דיגיטלי פוסט מודרני, מה שהיה, מה שהוא ומתי כבר יהיה**, הרצליה 2010.
- מקלאפליין והלסטד, 2005 T. H. McLaughlin & J. M. Halstead, "Education in Character and Virtue", *Education in Morality* London 2005, pp. 139-171.
- משרד החינוך, 2016 משרד החינוך, **התכנית הלאומית ללמידה משמעותית – השיח החינוכי על נושאים השניים במחלוקת**, חוזר מנכ"ל תשע"ז/4(ב').
- נודינגס, 2002 <https://apps.education.gov.il/Mankal/Horaa.aspx?siduri=35> N. Noddings, *Educating Moral People: A Caring Alternative to Character Education*. New York 2002.
- נווה, 2014 א' נווה, "אפילוג: על הצורך בשיקום החינוך לתודעה פוליטית", נ' מיכאלי (עורך), **כן בבית ספרנו** בני ברק 2014, עמ' 320-311.
- סומרס-פלנגן וסומרס-פלנגן, 2007 R. Sommers-Flanagan & J. Sommers-Flanagan, *Becoming an Ethical Helping Professional: Cultural and Philosophical Foundations*, New York 2007.
- סטייק, 2000 R.E. Stake, "Case Studies", in: N.K. Denzin & Y.S Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (2nd Ed.), New York 2017, pp. 435-454.

- סיגר ושות', 1998 M. M. Seeger, T. L. Sellnow & R. R. Ulmer, "Communication, Organization and Crisis", *Communication Yearbook 21* (1998), pp. 231-275.
- סמילנסקי, 1974 י' סמילנסקי, **על חינוך ועל חינוך לערכים**, תל אביב 1974.
- ספרינג, 2009 J. Spring, *Globalization of Education: An Introduction*. London 2009.
- עוז, 1979 ע' עוז, **באור התכלת העזה**, בני ברק 1979.
- ערכים, 2021 Values, Cambridge Dictionary (2021). <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/values>.
- פטרי ואחרים, 2007 J. L. Patry, S. Weyringer & A. "Weinberger, Combining Values and Knowledge Education (Vake), in: D. N. Aspin & J. D. Chapman (Eds.), *Values Education and Lifelong Learning: Principles, Policies, Programmes*, Dordrecht 2007, pp. 160-179.
- פריה, 1981 פ' פריה, **פדגוגיה של מדוכאים**, ירושלים 1981.
- צבר־בן יהושע, 1990 נ' צבר בן יהושע, **המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה**, תל אביב 1990.
- צבר־בן יהושע, 2001 נ' צבר בן יהושע, **מסורות וזרמים במחקר האיכותי**, מודיעין 2001.
- צפרוני, 2018 א' צפרוני, "חינוך טכנולוגי-מדעי המעוגן בערכים ומנווט על ידיהם: האם יש ערך כלשהו למדע ולטכנולוגיה שאינם מעוגנים בערכים?" **קשר עין**, 278 (תשע"ח), עמ' 22-24.
- קולברג, 1976 L. Kohlberg, "Moral Stages and Moralization :The Cognitive Developmental Approach to Socialization", in: T. Lickona (Ed.). *Moral Development and Behavior*, New York 1976.
- קוקס, 1988 E. Cox, "Explicit and Implicit Moral Education", *Journal of Moral Education 17* (1988), pp. 92-97.
- קירשנבאום, 1977 H. Kirschenbaum, *Advanced Value Clarification*. San Diego 1977.
- קליינברגר, 1961 א' קליינברגר, "הזכות לחנך לערכים מחייבים", **מגמות** יא(4) (תשכ"ה), עמ' 332-337.
- קליינברגר, 1976 א' קליינברגר, "מהו 'חינוך לערכים'?" **עינים בחינוך** 10 (תשל"ו), עמ' 5-16.

- רוג'רס, 1977 ק' רוג'רס, **חופש ללמוד** (תרגום: י' שטרנברג, עריכה: י' פישביין), בני ברק 1977.
- רוזנוב, 1986 א' רוזנוב, **יסודות אידיאולוגיים ואוטופיים של החינוך**. תל אביב 1986.
- שבת, 2018 ר' שבת, "חינוך לחסד בגן הילדים", **אתרוג** 82 (תשע"ח), עמ' 6-9.
- שגיא, 1999 א' שגיא, "על המתחים בין דתיים לחילוניים, בין שיח זכויות לשיח זהות", בתוך: נ' אילן (עורך), **עין טובה: דושיח ופולמוס בתרבות ישראל**, בני ברק 1999, עמ' 408-432.
- שגריר, 2007 ל' שגריר, "תכניות לימודים בהכשרה להוראה בזיקה לשינויים בחברה הישראלית", **דור לדור** כח, 2007.
- שורק, 2016 י' שורק, ערכים, **לקסיקון** (5), (תשע"ו), עמ' 14-16.
- שלסקי ואריאלי, 2001 ש' שלסקי ומ' אריאלי, "מהגישה הפרשנית לגישות פוסט־מודרניסטיות בחקר החינוך", בתוך: נ' צברבן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותי**, מודיעין 2001, עמ' 31-76.
- שפרלינג, 2017 ד' שפרלינג, **סקירת מידע בנושא תוכניות להכשרת מורים בעולם**, תל אביב 2017.
- שקדי, 2003 א' שקדי, **מילים המנסות לגעת; מחקר איכותני תיאוריה ויישום**, תל אביב 2003.