

# הכשרת מורים לחינוך מוסרי במכללות לחינוך בישראל

חיבור לשם קבלת תואר 'דוקטור לפילוסופיה'  
אהרן בוזגלו

המחלקה לחינוך

הוגש לסנט של אוניברסיטת בר אילן

אלול, תש"ע

רמת גן

עבודה זו נעשתה בהדרכתם ובהנחייתם של  
ד"ר נאווה מסלובטי (ז"ל)  
ד"ר אריק כהן  
פרופ' יעקב עירם

מן המחלקה לחינוך של אוניברסיטת בר אילן

העבודה בוצעה במסגרת פרויקט 'מלגת הנשיא'

עבודה זו מקדשת לזכרם של שניים שבחייהם שימשו מודל ומופת להתנהגות

מוסרית ראויה.

מורתי

**ד"ר נאוה מסלובטי ז"ל**

שהנחתה וחינכה במתינות, בחיך, בדאגה, באכפתיות ובאהבה גדולה.

תלמידי

**יוחאי ליפשיץ הי"ד**

שנעקד על קידוש השם בישיבת מרכז הרב, בעודו שוקד על לימוד התורה.

## תודה

תודה לאל שהתודה והברכה שלו הם.

תודה לד"ר פרופ' עירם על הנחייתו, הדרכתו ועזרתו הרבה בביצועה של עבודה זו, ואף מעבר לכך, בכל עת שנדרש. כמו כן, תודה לגב' צילה פולק על כל התמיכה וסיוע במהלך העבודה.

תודה לד"ר אריק כהן שנרתם לליווי העבודה עם פטירתה של דר' נאוה ז"ל, על עזרתו ונכונותו להביא את המחקר אל קו הסיום.

תודה לדר' דבורה קורט שנרתמה אף היא למשימה וסייעה בחפץ לב בהדרכה וקריאה של המחקר האיכותי.

תודה לדב הר אבן מהמחלקה לפסיכולוגיה על עזרתו והדרכתו בביצוע הניתוחים הסטטיסטיים וכן לגב' גבי קאשי. למר ראובן עמר מהאוניברסיטה העברית בירושלים על עזרתו בביצוע ניתוחי המרחב הקטן.

תודה למזכירת הועדה לתואר שלישי דיאנה לויטן על הליווי והתמיכה והסיוע בכל שלבי העבודה. כמו כן, תודה לצוות הספרייה בבית הספר לחינוך, ובעיקר, לתמר ולמירי על כל עזרה והסבלנות גם בשעות מייגעות.

תודה אחרונה ויקרה לאשתי אפרת ולילדי הלל, אחיה, נעה ואיילת, שהרוויחו את אבא מחדש, על כל העזרה התמיכה והעידוד ובעיקר על היותו הגדול, אוהב אבא.

## תוכן עניינים

	תקציר
2	1. מבוא
	1.1 הבעיה הנחקרת
	1.2 תחומי העיסוק והעניין
4	1.3 מטרות העבודה
5	2. רקע תיאורטי
5	2.1 פרק ראשון: הערכים בחינוך
	2.1.1 הפולמוס סביב הוראת ערכים
	2.1.2 מערכת הערכים וטיפולוגיה של ערכים
13	2.2 פרק שני: ערכים מוסריים וחינוך מוסרי
	2.2.1 ערכים מוסריים וחינוך מוסרי – הגדרה
	2.2.2 תיאוריות פילוסופיות, פסיכולוגיות, סוציולוגיות ומהחשיבה הפוסט מודרנית לחינוך מוסרי
15	
36	2.2.3 גישות ישירות להוראת חינוך מוסרי בכיתה
44	2.3 פרק שלישי מסגרת תיאורטית למחקר
	2.3.1 מודל ארבעת המרכיבים לבשלות מוסרית
47	2.3.2 שימוש במודל ארבעת המרכיבים בהכשרת מורים
48	2.3.3 מוטיווציה מוסרית ושאלון 'דמות התלמיד הרצוי'
50	2.3.4 תיאוריית הלמידה הקונסטרוקטיביסטית
52	2.3.5 התיאוריה הקונסטרוקטיביסטית ככלי להכשרת מורים למוסר
55	2.4 פרק רביעי: הכשרת המורים לחינוך מוסרי
	2.4.1 מדיניות החינוך המוסרי וסגנונות ההכשרה הקיימים בישראל
65	2.4.2 מודלים להכשרת מורים
67	2.4.3 הכשרת מורים הראויה לעומת המצויה
71	2.4.4 הכשרת מורים לחינוך מוסרי - מחקרים קודמים
76	2.4.5 משתנים ארגוניים ואישיים בהכשרת מורים

85	2.4.6 רציונאל המחקר ותרומתו המדעית
86	2.4.7 שאלת המחקר, השערותיו ומשפט המיפוי
95	3. מתודולוגיה
	3.1 גישת המחקר
99	3.2 אוכלוסיית המחקר
102	3.3 כלי המחקר הכמותי, מהימנות ותוקף
	3.3.1 מבנה השאלונים
	3.3.2 מחקר חלוץ
	3.3.3 תיאור כלי המחקר
124	3.4 הליך המחקר
126	3.5 מתודולוגיה למחקר האיכותני
	3.5.1 הגישה המחקרית
	3.5.2 ניתוח המידע
	3.5.3 הניתוח הקטגוריאלי
	3.5.4 כלי המחקר
	3.5.5 אוכלוסיית המחקר
	3.5.6 מהימנות ותוקף למחקר האיכותני
	3.5.7 הטיות אפשריות
139	4. תוצאות
	4.1 תוצאות המחקר הכמותי
140	4.1.1 חלק א' - תיאור ההכשרה להוראת מוסר
151	4.1.2 חלק ב' - ההבדלים על פי מגזר בקרב מרצים וסטודנטיות
169	4.1.3 חלק ג' - קשר בין משתני המחקר
184	4.1.4 חלק ד' - ניתוחי רגרסיה להסבר השונות במדדי המחקר
193	4.2 תוצאות המחקר האיכותני
	4.2.1 מתודולוגיה למחקר איכותני
206	4.2.2 הניתוח הקטגוריאלי
208	קטגוריה 1 – קיומה של הכשרה לחינוך מוסרי באופן ישיר וגלוי

215	קטגוריה 2 – קיומה של הכשרה לחינוך מוסרי באופן אגבי וסובייקטיבי	
223	קטגוריה 3 – מדיניות ואקלים מוסרי במכללות	
232	קטגוריה 4 – דרכי התמודדות עם דילמה מוסרית	
245	קטגוריה 5 – הוראה מפורשת ומכוונת של חינוך מוסרי	
251	קטגוריה 6 – מקור הסמכות להוראת ערכים ומוסר	
259	קטגוריה 7 – הגישה הלימודית להוראת חינוך מוסרי	
266	קטגוריה 8 – חשיבות לימוד והוראה של חינוך מוסרי	
273	4.2.3 ניתוח תוכן כמותני לתוכניות לימודים (סילבוסים) של קורסים	
282		5. דיון
	5.1 ההכשרה לתחום החינוך המוסרי במכללות לחינוך	
282	5.1.1 מדיניות, אקלים מוסרי ומעורבות חברתית	
284	5.1.2 תוכניות הלימודים	
287	5.1.3 הגישה הלימודית להוראת ערכים ומוסר	
292	5.1.4 הכשרה ישירה ואובייקטיבית או הכשרה אגבית וסובייקטיבית	
294	5.1.5 מתודיקה ושיטות הוראה	
299	5.1.6 דרכי התמודדות עם דילמה מוסרית	
	5.1.7 חשיבות לימוד והוראה של חינוך מוסרי, רגישות מוסרית,	
301	דאגה ואכפתיות	
302	5.1.8 מקור הסמכות להוראת ערכים ומוסר	
303	5.1.9 סיכום 'תמונת המצב' של הכשרת המורים לתחום החינוך המוסרי	
307	5.2 משתנים אישיים וארגוניים של מרצים וסטודנטים והחינוך המוסרי	
309	5.3 הערכים המוסריים במערכת הערכים של מרצים וסטודנטים (דמות התלמיד הרצוי)	
312	6. סיכום, מסקנות והמלצות	
313	6.1 המלצות המחקר	
314	6.2 המלצות למחקרי המשך	
315	7. רשימה ביבליוגרפית	
	כרך ב' – כרך נספחים	

### רשימת תרשימים

- 11 תרשים מספר 1 : מבנה מערכת ערכים בסיסי וארבעה 'מבני – על', על פי שוורץ (Schwartz, 1992)
- 38 תרשים מספר 2 : עקרונות חינוך האופי על פי ליקונה (Lickona, 2004)
- 46 תרשים מספר 3 : ארבעת מרכיבי המודל להתפתחות מוסרית (Rest, 1983, 1984a)
- תרשים מספר 4 : משפט המיפוי המציג את הקשר בין משתני המחקר המתייחסים לעולם התוכן הרב  
93 משתני של החינוך המוסרי
- תרשים מספר 5 : התפלגות (%) מסגרות ההכשרה לחינוך מוסרי על פי מגזר  
140 בקרב מרצים (N=127)
- תרשים מספר 6 : התפלגות (N, %) מסגרות לימודיות בהם נלמד חינוך מוסרי ואתיקה  
מקצועית על פי מגזר בקרב הסטודנטיות שלמדו קורסים אלה (N=163)
- 143 תרשים מספר 7 : אינטראקציה בין מגזר למגדר בממד התחום החברתי בקרב מרצים (N=126)
- 152 תרשים מספר 8 : דמות התלמיד הרצוי לפי תחומים בקרב סטודנטים ומרצים
- 157 תרשים מספר 9 : אינטראקציה בין מגזר למגדר בממד אסטרטגיות הוראה מטא - קוגניטיביות  
163 בקרב מרצים (N=126)
- תרשים מספר 10 : אינטראקציה של מגזר ממלכתי דתי x תוכנית הלימודים בממד התחום הדתי,  
186 בקרב מרצים
- תרשים מספר 11 : אינטראקציה של מגזר ממלכתי דתי x תוכנית הלימודים בממד המורה כסוכן  
188 הוראה, בקרב סטודנטיות
- תרשים מספר 12 : אינטראקציה של מגזר ממלכתי דתי x מדיניות ואקלים מוסרי בממד המורה  
190 כסוכן מוסרי, בקרב מרצים
- תרשים מספר 13 : אינטראקציה של מגזר ממלכתי דתי x תחום דתי בממד אסטרטגיות הוראה  
192 מסדר חשיבה נמוך, בקרב מרצים
- תרשים מספר 14 : אינטראקציה של מגזר x תחום דתי בממד אסטרטגיות הוראה מסדר חשיבה  
195 נמוך, בקרב סטודנטים מהמגזר הדתי
- תרשים מספר 15 : אינטראקציה של מגזר x תחום פסיכו מוטורי מוסרי בממד אסטרטגיות



195	הוראה מסדר חשיבה נמוך, בקרב סטודנטים מהמגזר הדתי
	תרשים מספר 16 : אינטראקציה של מגזר x תחום דתי במדד אסטרטגיות הוראה מסדר חשיבה
199	בנוני, בקרב סטודנטים מהמגזר הדתי
	תרשים מספר 17 : אינטראקציה של מגזר ממלכתי דתי x תחום לימודי במדד אסטרטגיות
201	הוראה מסדר חשיבה מטא קוגניטיבי, בקרב מרצים
	תרשים מספר 18 : אינטראקציה של מגזר ערבי x מדיניות ואקלים מוסרי במדד אסטרטגיות
205	הוראה ייחודיות למוסר בקרב סטודנטיות
	תרשים מספר 19 : אינטראקציה של מגזר ממלכתי דתי x מדיניות ואקלים מוסרי במדד
205	אסטרטגיות הוראה ייחודיות למוסר בקרב סטודנטיות

#### רשימת טבלאות

	טבלה מספר 1 : הופעת הקטגוריה : "ערכים בסיסיים" בתוכניות הלימודים של מכללות לוינסקי,
64	סמינר הקיבוצים ותלפיות בעשורים השונים (שגריר, 2007).
98	טבלה מספר 2 : הבדלים מרכזיים בין פרדיגמה כמותית לפרדיגמה האיכותנית (על פי רשף, 2008)
100	טבלה מספר 3 : התפלגות (%) (N, %) המאפיינים האישיים על פי מגזר בקרב המרצים
101	טבלה מספר 4 : התפלגות (%) (N, %) המאפיינים האישיים על פי מגזר בקרב הסטודנטים
107	טבלה מספר 5 : תיאור מדדי שאלון דמות התלמיד הרצוי, פריטים ומהימנות אלפא של קרונבך
	טבלה מספר 6 : תיאור מדדי שאלון אסטרטגיות ההוראה לחינוך מוסרי, פריטים
114	ומהימנות אלפא של קרונבך
	טבלה מספר 7 : ניתוח גורמים לשאלון העמדות וההתנהגויות כלפי חינוך מוסרי,
118	טעינות הפריטים ומהימנות לפי $\alpha$ של קרונבך
	טבלה מספר 8 : ניתוח גורמים לשאלון הערכת הלימודים במוסד החינוכי, טעינות הפריטים
122	ומהימנות $\alpha$ של קרונבך
125	טבלה מספר 9 : מספר השאלונים שהופצו, הוחזרו ונפסלו במהלך המחקר בהתאם למגזר
134	טבלה מספר 10 : תיאור אוכלוסיית המחקר האיכותני
	טבלה מספר 11 : מתאמי Inter Class Correlation, לבדיקת הקשר בין הרמה הבין אישית

- 139 לרמה הקבוצתית במדדי המחקר
- טבלה מספר 12 : התפלגות (N, %) הוראת קורס מתחום חינוך מוסרי ואתיקה מקצועית
- 141 על פי מגזר בקרב המרצים (N=127)
- טבלה מספר 13 : התפלגות (N, %) מסגרות לימודיות בהם נלמד חינוך מוסרי ואתיקה
- 142 מקצועית על פי מגזר בקרב המרצים המלמדים קורסים אלה (N=26)
- טבלה מספר 14 : התפלגות (N, %) גישת המכללות לצורך בלימוד שיטות הוראה לחינוך
- 144 מוסרי על פי מגזר בקרב המרצים (N=116)
- טבלה מספר 15 : התפלגות (N, %) גישת המכללות ללימוד שיטות הוראה לחינוך מוסרי
- 132 על פי מגזר בקרב הסטודנטיות (N=442)
- 145 טבלה מספר 16 : ממוצעים וסטיות תקן של הבדלים בהערכת החינוך המוסרי במכללות
- 147 על פי מגזר בקרב סטודנטיות
- טבלה מספר 17 : ממוצעים וסטיות תקן של הבדלים בתפיסת דמות התלמיד הרצוי
- 153 (מערכת הערכים) על פי מגזר בקרב סטודנטיות
- טבלה מספר 18 : ממוצעים\* וסטיות תקן של דמות התלמיד הרצוי לפי תחומים בהשוואה
- 156 בין מרצים וסטודנטים
- טבלה מספר 19 : ממוצעים\* וסטיות תקן של דמות התלמיד הרצוי לפי תחומים בהשוואה
- 158 בין מגזר ממלכתי, ממלכתי דתי וערבי
- טבלה מספר 20 : ממוצעים וסטיות תקן של הבדלים בעמדות והתנהגויות כלפי חינוך מוסרי
- 161 על פי מגזר בקרב סטודנטיות
- טבלה מספר 21 : ממוצעים וסטיות תקן של אסטרטגיות קונסטרוקטיביסטיות על פי מגזר
- 163 בקרב סטודנטיות
- טבלה מספר 22 : ממוצעים וסטיות תקן של אסטרטגיות הוראה ייחודיות למוסר על פי מגזר
- 165 בקרב סטודנטיות
- 170 טבלה מספר 23 : מתאמי פרסון בין מדדי הערכת המוסד לבין מדדי דמות התלמיד (N=627)
- טבלה מספר 24 : מתאמי פרסון בין מדדי הערכת המוסד לבין מדדי עמדות כלפי חינוך מוסרי
- 170 (N=628)

- טבלה מספר 25 : מתאמי פרסון בין מדדי הערכת המוסד לבין מדדי אסטרטגיות הוראה למוסר, בקרב מרצים ובקרב סטודנטים  
172
- טבלה מספר 26 : מתאמי פרסון בין מדדי דמות התלמיד לבין מדדי עמדות כלפי חינוך מוסרי, בקרב מרצים וסטודנטים (N=645)  
173
- טבלה מספר 27 : מתאמי פרסון בין מדדי דמות התלמיד לבין מדדי אסטרטגיות הוראה, בקרב מרצים וסטודנטים (N=659)  
174
- טבלה מספר 28 : מתאמי פרסון בין מדדי דמות התלמיד לבין מדדי אסטרטגיות הוראה ייחודיות למוסר, בקרב מרצים וסטודנטים  
175
- טבלה מספר 29 : מתאמי פרסון בין מדדי עמדות כלפי חינוך מוסרי לבין מדדי אסטרטגיות הוראה, בקרב מרצים וסטודנטים (N=646)  
176
- טבלה מספר 30 : מתאמי פרסון בין מדדי עמדות כלפי חינוך מוסרי לבין מדדי אסטרטגיות הוראה ייחודיות למוסר  
177
- טבלה מספר 31 : מתאמי פרסון בין מדדי אסטרטגיות הוראה לבין מדדי אסטרטגיות הוראה למוסר  
178
- טבלה מספר 32 : מקדמי הרגרסיה להסבר השונות של המדד הדתי, בדמות התלמיד הרצוי, בקרב מרצים (N=113)  
185
- טבלה מספר 33 : מקדמי הרגרסיה להסבר השונות של המדד הדתי, בדמות התלמיד הרצוי, בקרב סטודנטיות (N=441)  
186
- טבלה מספר 34 : מקדמי הרגרסיה להסבר השונות של מדד המורה כסוכן הוראה, בקרב סטודנטיות (N=441)  
187
- טבלה מספר 35 : מקדמי הרגרסיה להסבר השונות של מדד המורה כסוכן מוסרי, בקרב מרצים (N=114)  
189
- טבלה מספר 36 : מקדמי הרגרסיה להסבר השונות של מדד אסטרטגית הוראה מסדר חשיבה נמוך, בקרב מרצים (N=112)  
191
- טבלה מספר 37 : מקדמי הרגרסיה להסבר השונות של מדד אסטרטגיות הוראה מסדר חשיבה נמוך, בקרב סטודנטיות (N=441)  
193

194	טבלה מספר 38 : מקדמי הרגרסיה להסבר השונות של מדד אסטרטגיות הוראה מסדר חשיבה נמוך, בקרב סטודנטים מהמגזר הדתי (N=162)
196	טבלה מספר 39 : מקדמי הרגרסיה להסבר השונות של מדד אסטרטגיות הוראה מסדר חשיבה בינוני, בקרב מרצים (N=112)
197	טבלה מספר 40 : מקדמי הרגרסיה להסבר השונות של מדד אסטרטגיות הוראה מסדר חשיבה בינוני, בקרב סטודנטיות (N=441)
198	טבלה מספר 41 : מקדמי הרגרסיה להסבר השונות של מדד אסטרטגיות הוראה מסדר חשיבה בנוני, בקרב סטודנטים מהמגזר הדתי (N=162)
200	טבלה מספר 42 : מקדמי הרגרסיה להסבר השונות של מדד אסטרטגיות הוראה מסדר חשיבה מטא קוגניטיבי, בקרב מרצים (N=112)
201	טבלה מספר 43 : מקדמי הרגרסיה להסבר השונות של מדד אסטרטגיות הוראה מסדר חשיבה מטא קוגניטיבי, בקרב סטודנטיות (N=441)
203	טבלה מספר 44 : מקדמי הרגרסיה להסבר השונות של מדד אסטרטגיות הוראה ייחודיות למוסר, בקרב מרצים (N=113)
204	טבלה מספר 45 : מקדמי הרגרסיה להסבר השונות של מדד אסטרטגיות ייחודיות למוסר, בקרב סטודנטיות (N=433)
274	טבלה מספר 46 : התפלגות הסילבוסים לתחומי דעת שונים ולחינוך מוסרי בהתאם לזרם החינוכי

### רשימת מפות

- מפה מספר 1 : תוקף מבנה שאלון אסטרטגיות הוראה – מרצים (N=127) בהצגה  
104 דו ממדית (1/2) מקדם זרות = 19.
- מפה מספר 2 : תוקף מבנה שאלון אסטרטגיות הוראה – סטודנטים (N=536) בהצגה  
105 דו ממדית (1/2) מקדם זרות = 14.
- מפה מספר 3 : תוקף מבנה שאלון דמות התלמיד הרצוי (Maslovaty, et al, 2008) (N=170)  
108 מפה מספר 4 : תוקף מבנה דמות התלמיד הרצוי בקרב מרצים (N=127) בהצגה  
110 תלת ממדית (1/2) מקדם זרות = 17.
- מפה מספר 5 : תוקף מבנה דמות התלמיד הרצוי בקרב סטודנטים (N=536) בהצגה  
112 תלת ממדית (1/2) מקדם זרות = 16.
- מפה מספר 6 : תוקף מבנה שאלון אסטרטגיות הוראה לחינוך מוסרי – מרצים (N=127)  
115 בהצגה דו ממדית (1/2) מקדם זרות = 13
- מפה מספר 7 : תוקף מבנה שאלון אסטרטגיות הוראה – סטודנטים (N=536) בהצגה  
116 דו ממדית (1/2) מקדם זרות = 14.
- מפה מספר 8 : תוקף מבנה שאלון עמדות והתנהגויות כלפי חינוך מוסרי – מרצים (N=127)  
119 בהצגה דו ממדית (1/2) מקדם זרות = 22.
- מפה מספר 9 : תוקף מבנה שאלון עמדות והתנהגויות כלפי חינוך מוסרי –  
120 סטודנטים (N=536) בהצגה דו ממדית (1/2) מקדם זרות = 11.
- מפה מספר 10 : תוקף מבנה שאלון הערכת הלימודים במוסד החינוכי – מרצים (N=127)  
123 בהצגה דו ממדית (1/2) מקדם זרות = 10.
- מפה מספר 11 : תוקף מבנה שאלון הערכת הלימודים במוסד החינוכי – סטודנטים (N=536)  
123 בהצגה דו ממדית (1/2) מקדם זרות = 08.
- מפה מספר 12 : תוקף מערכת הערכים של סטודנטים (N=536) בצירוף משתנה 'מגזר החינוך'  
155 בהצגה תלת מימדית (1/2) מקדם זרות = 16.

## תקציר

התגברות האלימות, לחץ חברתי שלילי, העדר יחסי אנוש ופגיעה ביושרה במוסדות החינוך בארץ ובעולם, מצביעים על הצורך הרב בהכשרת מורים אתית שתוביל לשינוי ברמתם המוסרית של תלמידי בתי הספר. מטרות החינוך בישראל מדגישות את החשיבות בעיצוב תלמיד ערכי ומוסרי וחוקרים רבים רואים במורה סוכן מוסרי. למרות זאת, מחקרים בודדים מתארים את קיומה של הכשרת מורים לחינוך מוסרי בארץ ובעולם.

למחקר זה העוסק בבחינת תחום החינוך המוסרי במכללות להכשרת מורים נקבעו מספר מטרות. בחינת המדיניות וההוראה של החינוך המוסרי בתחומים שונים, בניית תמונת מצב עדכנית והרחבת הידע הקיים בתחום החינוך המוסרי במכללות, הכרת מערכת הערכים של מרצים וסטודנטים הלומדים במכללות לחינוך. תרומתו המתודולוגית של המחקר מתמקדת בפיתוח כלי מחקר ייחודיים לבדיקת תחום החינוך המוסרי בהכשרת המורים, בבניית משפט מיפוי מקיף לתחום.

שאלת המחקר עוסקת בבירור המדיניות, האקלים, המטרות והתכנים של תוכנית ההכשרה וכן בעמדותיהם, השקפתם של מרצים וסטודנטים כלפי החינוך המוסרי והשפעת משתני רקע עליהם. השערות המחקר נוגעות, בין היתר, בהבדלים שבין מרצים לבין סטודנטים ממגזרי חינוך שונים (ממלכתי, מלכתי דתי וערבי), ביחס למערכת הערכים שלהם ולמיקומם של ערכים מוסריים במערכת זו, ביחס לעמדות והתנהגויות שונות כלפי החינוך המוסרי, ביחס להערכת הלמידה המוסרית במכללה שבה הם לומדים והקשר של אלו למידת השימוש של מרצים וסטודנטים באסטרטגיות הוראה קונסטרוקטיביסטיות ובאסטרטגיות הוראה ייחודיות למוסר במהלך עבודתם החינוכית.

מחקר זה הינו מעורב שיטות: כמותי ואיכותני. המחקר נערך בשמונה מכללות להכשרת מורים משלושת המגזרים: ממלכתי, ממלכתי דתי וערבי. במחקר השתתפו 127 מרצים ו- 536 סטודנטים. לצורך המחקר הכמותי נעשה שימוש בשאלוני מחקר המורכבים מחמישה חלקים:

א. שאלון 'דמות התלמיד הרצוי' – מטרתו לבחון את מערכת הערכים של הנבדקים ואת

מקומם של הערכים המוסריים במערכת זו.

ב. שאלון עמדות כלפי חינוך מוסרי- מטרתו לעמוד על עמדותיהם והתנהגויותיהם של

הנבדקים כלפי החינוך המוסרי.

ג. שאלון הערכת המוסד החינוכי – מטרתו להעריך את המדיניות, הלמידה והמעורבות

החברתית של המוסד החינוכי בעיני הנבדקים.

ד. שאלון אסטרטגיות הוראה קונסטרוקטיביסטיות – מטרתו לבחון את מידת השימוש של הנבדקים באסטרטגיות הוראה מרמות חשיבה שונות.

ה. שאלון אסטרטגיות הוראה ייחודיות למוסר – מטרתו לבחון את מידת השימוש של הנבדקים באסטרטגיות הוראה ספציפיות להוראת מוסר.

לשאלונים בוצעו ניתוחי מהימנות (אלפא של קרונברך), ניתוח גורמים ותיקוף מבני באמצעות ניתוח המרחב הקטן (SSA). לצורך המחקר האיכותני נערכו ראיונות עומק חצי מובנים עם 6 מרצים המשמשים בתפקידים שונים במכללות להוראה ועם 6 סטודנטים הלומדים בתחומי הכשרה מגוונים. בנוסף, נערכו ניתוחי תוכן למדגם סילאבוסים של קורסים רלוונטיים ונאספו רשימות שדה בשטח. ממצאים אלו עובדו לכדי קטגוריות תוכן בעלות משמעויות ייחודיות לתחום המוסר.

הממצאים המרכזיים מצביעים על העדר הכשרה ישירה, העדר למידה של תיאוריות מגוונות וכן העדר הוראת מתודיקה לחינוך המוסרי. הוראת החינוך המוסרי במכללות לחינוך נעשית באופן אינטואיטיבי, סובייקטיבי, אגבי ומזדמן. מציאות זו באה לידי ביטוי, בין היתר, בתוכניות הלימודים. בנוסף, מרצים וסטודנטים במכללות לחינוך טוענים כי אינם מכירים מדיניות ברורה של המכללות שלהם בתחום ואף אינם חשים אקלים מוסרי משמעותי במכללה או עידוד למעורבות חברתית. סטודנטים מביעים מורת רוח על שתוכנית הלימודים שלהם אינה כוללת חינוך מוסרי.

מרצים וסטודנטים מכלל המגזרים טוענים כי אינם מוכשרים להורות ערכים מוסריים. עם זאת, מרצים מכלל המגזרים וסטודנטים מהמגזר הממלכתי והממלכתי דתי מגלים פתיחות לתחום לעומת סטודנטים מהמגזר הערבי המביעים עמדות שמרניות יותר ביחס להוראת מוסר בכיתה. מרצים וסטודנטיות מתחום התמחות הומאני מגלים עמדות חיוביות יותר כלפי חינוך מוסרי מאלו שבתחומים אחרים.

קשרים רבים בין מדדי המחקר מצביעים על כך שבמקרים בהם קיימים יותר מרכיבים מוסריים בתוכניות הלימודים, ניתנת חשיבות רבה יותר למטרות חינוכיות חברתיות, דמוקרטיות ודתיות וכן מובעות עמדות המאופיינות בפתיחות רבה יותר כלפי החינוך המוסרי, כך עולה מידת השימוש של מרצים וסטודנטים באסטרטגיות הוראה מרמות חשיבה גבוהות ובאסטרטגיות הוראה ייחודיות למוסר, במהלך עבודתם החינוכית. ממצאי המחקר נדונו בהרחבה והוצעו להם הסברים מגוונים ואף ניתנו המלצות מעשיות ליצירת שינוי בתחום וכן המלצות למחקרי המשך.

**1. מבוא****1.1 הבעיה הנחקרת**

משמעות התפיסה של המורה "כסוכן מוסרי" בבית הספר היא, כי באופן התנהגותו, בדיבורו, במעשיו ובדרכי הוראתו הוא מחנך באופן תמידי לערכים בכלל, ולערכים מוסריים בפרט (Jackson, Boostrom & Hansen, 1993; Ryan, 1993). לאור זאת, טוענים הוגים וחוקרים רבים (Fullan, 1993; Grace, 1995; Sergiovanni, 1992, 1996; Strike & Ternasky, 1993; ) (Campbell, 1997) כי החינוך המוסרי הוא ליבו של החינוך. לדעתם, על החינוך המוסרי להיות מרכיב מרכזי בהכשרת המורים.

על אף עובדה זו, קיימים מחקרים בודדים העוסקים בתהליך הכשרת המורה לחינוך מוסרי, הן בארץ והן בעולם (לוי, 1975; Yost, 1997; Wakefield, 1996; Rox, 1993; Muniz, 1987), כפי שמציינים חוקרים בסקירותיהם בנושא (Vedder & Veugelers, 1999; Hansen, 2001; ) (Willemse, Lunenberg & Korthagen, 2005; Cummings, Harlow & Maddux, 2007).

חשיבותה של ההכשרה לחינוך מוסרי נוגעת לכל תחומי הדעת הנלמדים בהכשרת המורים, שכן היא עוסקת בעולמם האישי והחברתי של התלמידים שעמם יבואו פרחי ההוראה במגע בעבודתם בשטח (Willemse, Lunenberg & Korthagen, 2005). טיפוח אחריות, יחסים בין אישיים בין תלמידים, ובין תלמידים למורים, כנות, הגינות, אמינות, יחס של כבוד הדדי, הפחתת אלימות ועוד ערכים אחרים – הינם חלק מהכשרה זו. שינוי לטובה בתחומים אלו תלוי במידה רבה באופן הכשרת המורים להתמודדות עימם (לוי, 1988; ג'ארט, 1995; מסלובטי ועירם, 2002; כרמלי, 2006; Beck, 1990).

עבודה זו כוללת התייחסות לתחום החינוך המוסרי כתחום רב משתני נרחב הכולל בתוכו היבטים רבים, כגון: מדיניות להוראת התחום, אקלים מוסרי, תוכניות לימודים בעלות מרכיבים מוסריים, שימוש באסטרטגיות הוראה, רגישות מוסרית, חשיבות ההכשרה לחינוך מוסרי, תפקיד המורה בתחום ועוד. היבטים אלו יסייעו לתאר את אופייה, חשיבותה ויעילותה של הכשרת המורים לחינוך מוסרי בישראל כפי שהיא נתפסת בעיקר על ידי המלמדים והלומדים בה.

**1.2 תחומי העיסוק והעניין**

העבודה הנוכחית עוסקת בחקר ההכשרה הניתנת כיום במכללות ממלכתיות, ממלכתיות-דתיות ובחינוך הערבי לפרחי הוראה, תוך ניתוח רכיביה בתחום החינוך לערכים מוסריים. המסגרת



התיאורטית של המחקר מעוגנת בגישות ההתפתחותיות (Dewey, 1959, Piaget, 1965, 1972; Vygotsky, 1978). המחקר עוסק בפיתוח של שני מרכיבים חדשניים לגישות אלו בהקשר של הוראת מוסר: תיאורית הלמידה של הגישה הקונסטרוקטיביסטית והמודל המתאר התפתחות של התנהגות מוסרית כפי שהוצג על ידי רסטי ועמיתיו (Rest, Thoma, 1983, 1984a, 1984b; Rest, Edwards, 1997; Bebeau, Rest & Narvaez, 1999).

כמו כן, המחקר מתמקד בשיקוף עמדותיהם והשקפתם של מרצים וסטודנטים ביחס למוסריות הראויה ולדרכי הכשרתה, כפי שמתקיימים בפועל במכללות להכשרת מורים בישראל, לאור מטרות החינוך. במחקר נבחנו, בין היתר, מערכת הערכים של מרצים וסטודנטים ביחס לערכים מוסריים בדמות התלמיד הרצוי להם, עמדות והתנהגויות כלפי חינוך מוסרי, הערכת המוסד החינוכי, בפני עצמם, ובקשר שלהם להוראת מוסר בפועל כפי שהיא באה לידי ביטוי בשימוש באסטרטגיות הוראה קונסטרוקטיביות ובשימוש באסטרטגיות הוראה ייחודיות למוסר בקרב מרצים ובקרב סטודנטים לחינוך והוראה. בנוסף, נבחנו ההבדלים שבין מרצים לסטודנטים ביחס למדדים אלו וביחס לקשר שבין משתני רקע שונים (ותק, מגדר, השכלה והכשרה, תחום לימודים ותחום הוראה, הזיקה החינוכית של המוסד ועוד) לבין עמדות והתנהגויות מגוונות כלפי החינוך המוסרי.

מן הראוי לציין כי העבודה לא עסקה בתהליך בניית קוד אתי למורים ולא באתיקה מקצועית כתחום בפני עצמו (הכולל: פרופסיה, שכר ומעמד המורה, שיפוט מוסרי ורמה מוסרית של אנשי חינוך ועוד) אלא רק בפן המתייחס להכשרה להוראת ערכים המוסריים, שכן אלו נושאים למחקר נפרד.

המחקר הנוכחי הינו מחקר מעורב שיטות: כמותי ואיכותני, המתבסס על הפרדיגמה הקונסטרוקטיביסטית (שקדי, 2003; Guba, Stake, 1995; Seidman, 1991; Spradley, 1979; Lincoln, 1998). המחקר נערך בקרב מדגם אוכלוסיית המרצים ואוכלוסיית פרחי ההוראה במכללות ממלכתיות, ממלכתיות-דתיות ובחינוך הערבי להכשרת מורים בישראל.

### 1.3 מטרות העבודה

#### א. מטרות בתחום התוכן

1. בניית תמונת מצב עדכנית והרחבת הידע הקיים ביחס להכשרת המורים לחינוך מוסרי במכללות ממלכתיות, ממלכתיות דתיות ובחינוך הערבי בישראל.
2. בחינת הוראת החינוך המוסרי בהכשרת מורים בתחומים: מדיניות ואקלים מוסרי, תוכניות לימודים, הוראת תיאוריות למוסר, מתודיקה למוסר ושימוש בשיטות הוראה מגוונות לפיתוח מוסר.
3. ניתוח מערכת הערכים, עמדות והתנהגויות של מרצים וסטודנטים כלפי החינוך המוסרי שבתוכנית ההכשרה שלהם.

#### ב. מטרות בתחום התיאורטי

1. הוספה לתיאוריית הלמידה של הגישה הקונסטרוקטיביסטית ביחס לשימוש בדרכי הוראה חדשניות לעומת השימוש בדרכי הוראה מסורתיות להוראת מוסר במוסדות להכשרת מורים בישראל.
2. הוספה למרכיב המוטיוציוני, העוסק בדירוג והעדפה של ערכים כחלק מפיתוח של התנהגות מוסרית, על פי המודל של רסטי ועמיתיו (Rest, et al., 1997; Bebeau, Rest & Narvaez, 1999) בקרב מרצים וסטודנטים במכללות להכשרת מורים בישראל.

#### ג. מטרות בתחום המתודולוגי

1. בניית ותיקוף כלי מחקר מקיף ומהימן לבחינת החינוך המוסרי במכללות להכשרת מורים בישראל.
2. תרגום מאנגלית של כלי מחקר לבחינת תוכנית הכשרה של פרחי הוראה לחינוך מוסרי, תיקופו ובדיקת מהימנותו בהקשר ישראלי.
3. הרחבה ותיקוף של שאלון "דמות התלמיד הרצוי" (מסלובטי וגזיאל, 1997; מסלובטי, 1997; Maslovaty & Iram 1995, 1997; Maslovaty, Cohen & Furman, 2008; 2002) בתחום הפסיכומוטורי-מוסרי.

## 2. רקע תיאורטי

הרקע התיאורטי של עבודה זו מתחלק לארבעה פרקים. הפרק הראשון עוסק בהגדרת המונח 'ערך' ולדיונים הקשורים בו וכן בתיאור מערכת הערכים של בני אדם תוך התמקדות במקומם של הערכים המוסריים במערכת הערכים שלהם. הפרק השני עוסק בהגדרת המונחים 'ערכים מוסריים' ו'חינוך מוסרי' בפני עצמם וכחלק מתחום האתיקה המקצועית של אנשי הוראה. כמו כן, עוסק הפרק בתיאור תיאוריות מגוונות העוסקות במוסר, המהוות את מקורותיו של החינוך המוסרי. בפרק השלישי מתוארת המסגרת התיאורטית של המחקר כפי שהיא עולה מהתיאוריות למוסר ומתיאורית הלמידה הקונסטרוקטיביסטית.

הפרק הרביעי עוסק בתחום הכשרת המורים תוך התייחסות למטרות העולות מחוק חינוך חובה ובהתמקדות בהכשרת המורה לתפקידו כסוכן מוסרי בכיתה. בפרק זה מוצגים מחקרים קודמים שבדקו את תחום החינוך המוסרי בהכשרת המורים וכן רציונל המחקר וההשערות העולות מרקע התיאורטי.

### 2.1 פרק ראשון: הערכים בחינוך

#### 2.1.1 הפולמוס סביב הוראת ערכים

סוגיית החינוך לערכים במערכת החינוך הינה סוגיה טעונה. יש הטוענים כי כל ניסיון לחנך לערכים משמעותו אינדוקטרינציה (יזהר, 1975; הכט, 2005; Wilson, 1964; Flew, 1966; Snook, 1972; Green, 1999). אחרים טוענים כי אין מנוס מלחנך לערכים שונים וכי יש להתמודד עם אינדוקטרינציה בדרך של ביקורת מתמדת על תהליך הלמידה (רוזנק, Hare, 2003; Moor, 1966; Kohlberg, 1978; 1964).

פולמוס זה עמד גם במרכז הדיונים החינוכיים של שנות השבעים בישראל. קליינברגר (1961) טען כי ערכים משמשים לבחינה, להכרעה ולשיפוט וכי יש לגיטימציה לאנשי חינוך לעסוק בחינוך לערכים מחייבים. הוא טען כי חינוך נטרלי שאינו מחנך לערכים ספציפיים מהווה סכנה.

יזהר (1975) הסכים, אומנם, לתפיסת הערכים כאמות מידה, לדבריו: "ערכים באים לשמש כאמות מידה לבחירה שבוחר לו האדם, גם כרסן מפני ירידת אנושיותו וגם כנימוקי ההעדפה שהוא מעדיף. אין הם ישים הנמצאים למגע יד, אלא הם כמין קשר שבין יחסי ישים וכתשובה מנומקת על השאלה "או"; זה או זה? כן או לא; טוב או לא טוב; לקרב או לדחות;... הערכים הם בידי האדם כסרגלים לבדיקת הישר" (יזהר, 1990, עמ' 18). עם זאת, הוא שלל כל לגיטימציה לחינוך

לערכים. הוא טען כי מקור הערכים הוא בתלמיד עצמו והמחנך יכול רק להציג בפניו את מכלול האפשרויות מבלי לנקוט עמדה ביחס אליהם.

לם (1973, 1986, 2001, 2002) הציג הבחנה בין שלוש אידיאולוגיות המהוות את מקורות החינוך בעידן המודרני:

- א. **סוציאליזציה** – החינוך מכשיר את היחיד לחיי החברה.
- ב. **אקולטורליזציה** – היחיד פועל על פי מצפון תרבותי שנקבע ע"י החברה.
- ג. **אינדיווידואציה** – היחיד פועל מתוך עצמו ומחנך את עצמו באמצעות הכרעה בין ערכים שונים.

לם טען כי לשלוש גישות אלו התייחסות שונה לתפיסת החינוך לערכים, להבנה של תהליכי השיפוט המוסרי, למקומה של הכשרת המורים הראויה ולתפקידו של המורה בתהליך החינוכי. בדבריו, צידד לם בגישת האינדיווידואציה השוללת חינוך מכוון לערכים והרואה בתלמיד כסמכות הבלעדית להכרעה בין ערכים.

דיונים אלו בארץ ובעולם הובילו להגדרה כוללת למונח 'ערכים': הערכים הם מושגים המספקים לנו צידוקים לבחירת דרכי הערכה ופעולה מסוימות ולפסילת אחרות. באמצעות הערכים אנו מסוגלים לקבל החלטה המתייחסת לפעולות שונות בחיי היום יום, לשפוט ולהעריך אנשים, חפצים, רעיונות, פעולות ומצבים כטובים ורצויים או כרעים ודחויים (שקולניקוב ושורק, 2001; מסלובטי ועירם, 2002; Warnock, 1996; Halstead, 1996; Rescher, 1969).

### 2.1.2 מערכות ערכים וטיפולוגיה של ערכים

לכל אדם מגוון ערכים על פיהם הוא קובע את התנהגותו המועדפת. מערכת ערכים היא, אפוא, ארגון תמידי של אמונות העוסקות באופני התנהגות מועדפים, לאורך רצף של חשיבות יחסית (Rokeach, 1973; Schwartz & Bilsky, 1987). במחקר הנוכחי תבחנה מערכות הערכים של מרצים וסטודנטים במכללות להכשרת מורים תוך דגש על המיקום של הערכים המוסריים במערכות הערכים שלהם. בקטע זה מוצגות תיאוריות העוסקות במבנה של מערכת הערכים ובמקורותיהם המגוונים. ההתמקדות בכל תיאוריה תהיה ביחס למיקום של הערכים המוסריים במערכת הערכים הכללית של האדם.

בר-לב (1999) טענה כי מערכת ערכים יכולה להיבנות על בסיס מקורות שונים:

- א. **אבסולוטיים** – ערכים אוניברסאליים, בעלי תוקף מוחלט שאינם תלויים בזמן ובמקום.
- ב. **אובייקטיביים** – ערכים המושתתים על חוק ומהווים נורמות התנהגות בחברה מסוימת.

- ג. **סובייקטיביים** – אמות מידה המצויות באדם עצמו שלפיהם הוא קובע מהו הטוב לו. אמות מידה אלו משתנות מאדם לאדם.
- ד. **פרגמאטיים** - בחירה בערכים שמהם עולה תועלת ליחיד או לחברה בהתאם לשיקולים של רווח והפסד.
- באופן דומה הבחין רוזנק (2001) בין שלושה סוגי ערכים המרכיבים מערכת ערכים:
- א. **הערך האישי** – ערכים המסייעים לאדם להגדיר את אישיותו ולבטא את עצמו החל מהעדפות של טעם וריח וכלה בהכרעות מוסריות. ערכים אלו אינם מחייבים איש מלבד האדם הפרטי וממילא, נוטה האדם להחליפם חדשות לבקרים.
- ב. **הערך המוחלט** – ערכים המעמידים את האדם במרחב מוסרי המשותף לכלל. ערכים אלו כופים עצמם על הפרט ומאלצים אותו לבחור בין טוב לרע.
- ג. **הערך האינסטרומנטאלי** – ערכים משניים שתפקידם לשרת את הערך המוחלט. כך למשל, יש לקיים את חוקי המדינה גם כשהפרט חולק עליהם על מנת שלא לפגוע בערך המוחלט של חיי האדם.
- מדברים אלו עולה כי מערכת הערכים של האדם בנויה ממשא ומתן תמידי בין אמונותיו והשקפותיו לבין השפעת החברה והסביבה עליו. הערכים המוסריים קיימים באדם אך ההכרעה על פיהם נקבעת גם בהתאם לנורמות הנקבעות על ידי החברה.
- רוקיץ' (Rokeach, 1973) הגדיר את תפקידם של הערכים ושל מערכת הערכים כחלק מדרכי ההבעה של צרכים אנושיים, כסטנדרטים המנחים את פעילויות האדם וכתוכניות כלליות המסייעות לאדם לפתור עימותים ולקבל החלטות. מעבר לכך, מניח רוקיץ' (Rokeach, 1973) חמש הנחות יסוד ביחס למאפייני ערכים ומערכת ערכים:
- א. לבני אדם מספר מצומם של ערכים.
- ב. הערכים של בני אדם מאורגנים במערכת ערכים.
- ג. למרבית בני האדם מערכת ערכים דומה. השוני בין בני אדם מתבסס על ערכים ספציפיים האופייניים לתרבות בה הם חיים.
- ד. ערכים נובעים ומושפעים מהחברה, מתרבותה וממוסדותיה וכן ממבנה האישיות של האדם.
- ה. השפעת הערכים ניכרת בכל תחומי החיים.

רוקיץ' (Rokeach, 1973) מצא כי אנשים מארגנים את הערכים שלהם במבנים ותת – מבנים היררכיים. הוא הבחין בשתי קטגוריות מקבילות של ערכים אצל בני אדם :

א. **טרמינליים** - מיקודם הוא בעצמי ובחברה.

ב. **אינסטרומנטאליים** – ערכי יכולת, מסוגלות וערכי מוסר.

לקטגוריות אלו מבנה בעל סדר מדורג של ערכים והן קשורות האחת עם השנייה באופן קוגניטיבי ופונקציונאלי, כך שהערכים האינסטרומנטאליים פועלים ומסייעים להשגת הערכים הטרמינליים. תרומתה המרכזית של התיאוריה של רוקיץ' (Rokeach, 1973) היא בעצם הגדרת מערכת הערכים של בני אדם כמערכת דינאמית מצד אחד ואוניברסאלית מהצד השני כאשר האוניברסאליות באה לידי ביטוי בתחומי ערכים מוגדרים המשותפים לתרבויות שונות.

לוי וגוטמן (1974) מצאו באמצעות תיאורית השטחות כי קיימים ערכים בעלי אוריינטציות שונות :

א. **אגואיסטית** - ערכים המתייחסים להבלטת העצמי והפן האישי, כגון : להיות עשיר.

ב. **אלטרואיסטית** - ערכים המתייחסים להתעלות מעל לעצמי ולהתחשבות בחברה, כגון : לעזור לזולת.

ג. **משטרית** - ערכים המתייחסים לציות לחוקים ולמוסכמות, כגון : להיות דתי.

ד. **פרמיסיבית** – ערכים המתייחסים לפתיחות ולמתירנות, כגון : לצאת לבלות.

בניתוח SSA למחקר בנושא מערכת הערכים של תלמידי תיכון ישראליים הם מצאו כי הציר המבחין בין ערכי הנחקרים הוא אלטרואיזם – אגואיזם עליו ממוקמים ערכים מוסריים ואישיים. על הבסיס שהניחו רוקיץ' (Rokeach, 1973) ולוי וגוטמן (1974), פיתחו שוורץ ועמיתיו (Schwartz, 1992; Sagive & Schwartz, 1995; Schwartz, 2006) את התיאוריה שלהם העוסקת בקיומו של מבנה ערכים פסיכולוגי – אוניברסאלי אצל בני אדם. תיאוריה זו מתבססת על תפיסת הערכים בהתאם להגדרה הבאה המורכבת מחמישה מאפיינים : ערכים הם תפיסות או אמונות, המיוחסות לעמדות רצויות או להתנהגויות, שהם מעבר למצבים ספציפיים, המכוונות לקראת בחירה או של התנהגות ופעילות, והמדורגות על פי רמת חשיבות. על פי התיאוריה של שוורץ ועמיתיו (Schwartz, 1992; Sagive & Schwartz, 1995; Schwartz, 2006), ניתן לראות בערכים ייצוגים קוגניטיביים של שלושה צרכים אוניברסאליים :

א. צרכים ביולוגיים בסיסים.

ב. צרכים למעורבות חברתית במטרה ליצור התאמה בין אישית.

ג. צרכים של מוסדות חברתיים לרווחת הקבוצה וקיומה.

על סמך מחקריו הבין תרבותיים שהתבססו על מדגמים מ-73 מדינות, הגדיר שוורץ (Schwartz, 1992) את הערכים כעקרונות מנחים בחיי האדם. הוא הבחין בין ערכים שונים בהתאם לתחומי המוטיווציה שהם מבטאים תוך שהוא מתבסס בעיקר על עבודתו של רוקיץ' (Rokeach, 1973). מודל הערכים הבסיסי שלו כלל עשרה תחומים מוטיווציוניים שאותם ניתן לחלק על פי הצרכים האוניברסאליים שהוצגו לעיל:

א. כח, השגיות, הדוניזם, גירוי, הכוונה עצמית – משרתים אינטרסים בעלי אוריינטציה אישית.

ב. נדיבות מסורת, קונפורמיות – משרתים אינטרסים בעלי אוריינטציה חברתית.

ג. אוניברסאליות, בטחון – משרתים אינטרסים מעורבים, אישיים וחברתיים.

באמצעות ניתוח המרחב הקטן – SSA, המציג את המתאם בין משתנים כביטוי למרחק ביניהם כך שמשתנים סמוכים מתארים מתאם גבוה ולהפך, התקבל מבנה סכמטי (תרשים מספר 1) של פיזור עשרת תחומי הערכים במרחב. בתרשים בולטים יחסי התאמה – המתוארים בתרשים כסמיכות בין תחומי ערכים, ויחסי קונפליקט – המתוארים בתרשים כניגודיות בין תחומי הערכים. התאמה (סמיכות) מופיעה בין התחומים הבאים:

א. כוח והישגיות

ב. אוניברסאליות ונדיבות

ג. גירוי והכוונה עצמית

ד. השגיות ונהנתנות

ה. הכוונה עצמית ואוניברסאליות

ו. בטחון וכוח

ז. קונפורמיות ובטחון

ח. קונפורמיות ומסורת

יחסי קונפליקט (ניגודיות) נמצאו בין תחומי הערכים הבאים:

א. הכוונה עצמית וגירוי לעומת מסורת, בטחון וקונפורמיות

ב. כוח והישגיות לעומת אוניברסאליות ונדיבות

ג. הדוניזם לעומת מסורת וקונפורמיות

ד. אוניברסאליות, נדיבות, קונפורמיות ומסורת לעומת כוח נהנתנות והישגיות יחסי התאמה וקונפליקט אלה הצביעו על מגמה נוספת המתארת את מבנה מערכת הערכים. נמצא כי תחומי הערכים מאורגנים במבנה על, שלו שני רצפים בעלי ארבעה קטבים, הדומה בחלקו להבחנה שנמצאה במחקרם של לוי וגוטמן (1974):

א. 'התעלות העצמי' (Self-Transcendence) מול 'הבלטת העצמי' (Self-

Enhancement) – על ציר זה ממוקמים הערכים: כוח, השגיות, הדוניזם מול נדיבות ואוניברסאליות. לערכים אלו מוטיבציה המעדיפה את הפן האישי לעומת ערכים שמהותם היא להטיב לאחר על פני טובה אישית.

ב. 'שמרנות' (Conservation) מול 'פתיחות לשינוי' (Openness To Change) – על ציר

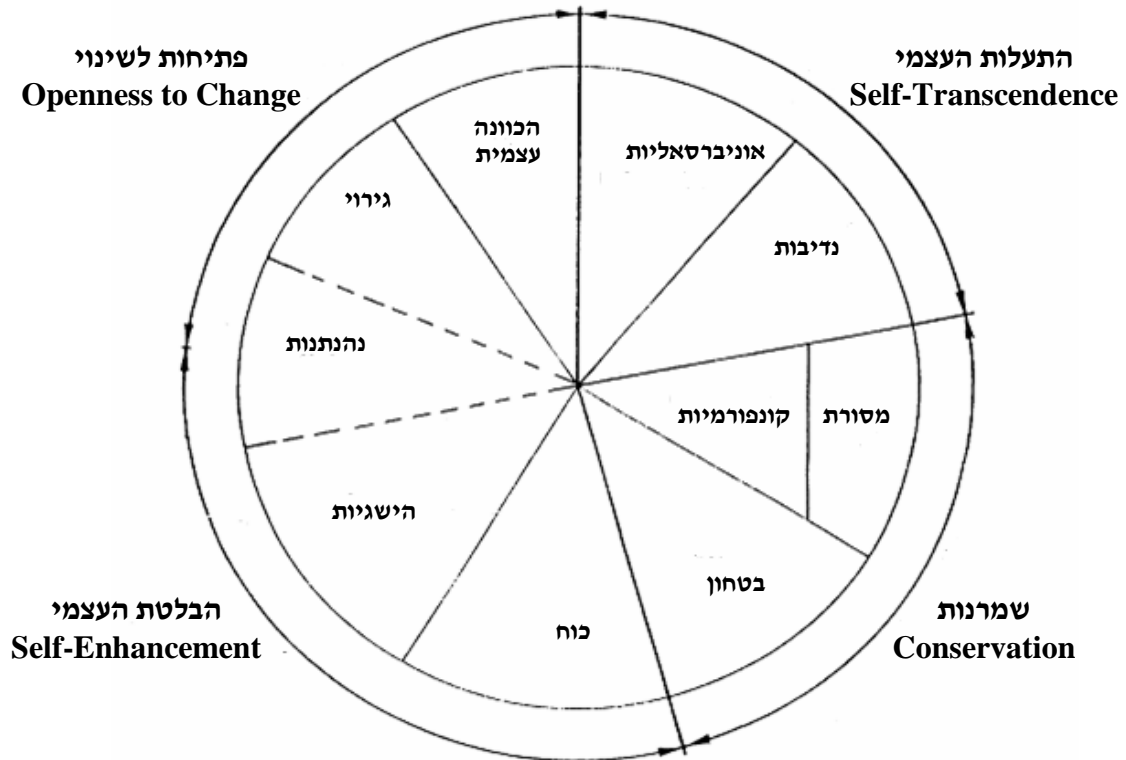
זה ממוקמים הערכים: גירוי והכוונה עצמית מול בטחון, קונפורמיות ומסורת. לערכים אלו מוטיבציה של מימוש עצמי ושינוי על פני שמירה על כללי החברה והמסורת.

ניתן לראות כי תחום הערכים המוסריים בו עוסקת עבודה זו מצוי על פי מחקריו של שוורץ ועמיתיו, בתוך תחומי הערכים: אוניברסאליות ונדיבות. תחומים אלו כוללים ערכים כגון: צדק, שוויון, עזרה, ישרות, אחריות וחברות של אמת שהם חלק מערכים מוסריים כפי שיוגדר בפרק הבא. ניתן להבחין עוד כי הערכים המוסריים ממוקמים במערכת הערכים של בני אדם על הציר: 'התעלות העצמי' (Self-Transcendence) מול 'הבלטת העצמי' (Self-Enhancement) המבטא את היחס שבין תרומת והעדפת האדם את עצמו על פני תרומתו לזולת. זאת בדומה למחקרם של לוי וגוטמן (1974) שם נמצא כי הציר המבחין במערכת הערכים של בני נוער הוא אגואיזם – אלטרואיזם.



תרשים מספר 1: מבנה מערכת ערכים בסיסי וארבעה 'מבני – על', על פי שוורץ ( Schwartz, )

(1992)



לסיכום, בפרק זה נדונו סוגיות המתייחסות לעולם הערכים ולמערכת הערכים של בני אדם. ההתייחסות לערכים כאמות מידה בקבלה ובשיפוט של סיטואציה מסוימת, נמצאה משותפת לסגנונות חינוך שונים. עם זאת, בדבר חינוך לערכים ספציפיים קיימת מחלוקת שבמקורה נעוצה בתפיסות עולם פילוסופיות, פסיכולוגיות, סוציולוגיות ופוסט מודרניות – ליבראליות, כפי שיתואר בפרק הבא. מעבר לכך, מחלוקת זו באה לידי ביטוי גם בסגנונות הכשרת המורים הקיימים בפועל והמושפעות מתפיסות העולם שהוזכרו קודם.

קשרים אלו שבין היחס לערכים, לבין תפיסת העולם ההגותית ולבין סגנון הכשרת המורים יתבררו בהמשך העבודה. ההתמקדות במחקר תהיה ביחס ובאופן שבו נלמדים ערכים מוסריים במוסדות הכשרה מזרמים שונים בעלי תפיסת עולם שונות וסגנונות הוראה מגוונים.

מלבד זאת, נמצא כי מערכת הערכים של בני אדם היא אוניברסאלית והיא כוללת בתוכה ערכים המשתייכים לתחום המוסרי – קרי, בין אדם לחברו. ערכים אלו נמצאו ממוקמים במערכת הערכים של בני אדם בציר המתייחס לתפיסתם את עצמם מול תפיסתם את תרומתם לזולת.

ביחס למרצים ולסטודנטים במכללות להכשרת מורים יש לברר אפוא :

א. מהו הדמיון והשוני הקיים בין מערכת הערכים של מרצים ושל סטודנטים במכללות להכשרת מורים מזרמים שונים בישראל, בהתמקדות במקומם של הערכים המוסריים במערכת הערכים שלהם?

ב. מהו סדר העדיפות שנותנים סטודנטים להוראה לערכים המוסריים ביחס לערכים אחרים (לימודיים, דתיים, דמוקרטים וכו') לעומת סדר העדיפות של המרצים לאותם ערכים?

שאלות אלו תקבלנה בירור נוסף בפרק הבא בחלק המתייחס לתיאוריה של רסטי ועמיתיו ( Rest, 1983, 1984a, 1984b; Rest, Thoma & Edwards, 1997; Bebeau, Rest & Narvaez, 1999) ובחלק המתייחס לשאלת דמות התלמיד הרצוי (מסלובטי וגזיאל, 1997; מסלובטי, 2002; Maslovaty & Iram 1995, 1997; Maslovaty, Cohen & Furman, 2008; 2002) בעיני מרצים במוסדות להכשרת מורים ובעיני תלמידיהם.

## 2.2 פרק שני: ערכים מוסריים וחינוך מוסרי

בפרק זה מובאות ההגדרות למונחים המרכזיים של המחקר, כמו גם התיאוריות עליהן נשען המחקר. בתחילה, מובאת הגדרה למונחים ערכים מוסריים וחינוך מוסרי. לאחר מכן, מוצגות תיאוריות מתחומי דעת שונים המגדרות מהו מוסר ומהו התהליך החינוכי הנדרש להקנייתו ולהבנייתו בקרב בני אדם. לבסוף, מוצגת המסגרת התיאורטית הספציפית למחקר זה, המשלבת מצד אחד גישה חדשנית לחינוך למוסר ומצד שני, תיאורית למידה מתקדמת המתאימה להבניית מוסר.

### 2.2.1 ערכים מוסריים וחינוך מוסרי – הגדרה

מקורו של המושג מוסר הוא במילה הלטינית "Moralis" שמשמעותה 'הרגל' או 'דרך התנהגות'. התפיסה הרווחת בחברות רבות רואה במוסר מערכת כללים ועקרונות המכוונות את התנהגות האדם ביחס למה נכון לעשות ובעיקר, ביחס למה רע לעשות. עיקרו של המוסר לפי תפיסה זו, הוא להבטיח את רווחתם וכבודם של בני אדם במסגרת חברה צודקת ומתוקנת (ניסן, 2001; רשף, 2008).

בק (Beck, 1990) טען כי המוסר עוסק בחובות האדם כלפי עצמו וכלפי החברה וכי הערכים המוסריים הם חלק ממערכת כוללת של ערכים שמטרתם ליצור אדם טוב. ליקונה (Lickona, 1991) טען כי ערכים מוסריים נושאים בתוכם מחויבות לעומת ערכים שאינם מוסריים שאין בהם מחויבות אלא הם ביטוי של מה שהאדם רוצה או נהנה לעשות. לדבריו, אופי מוסרי מורכב מאלמנטים פסיכולוגיים והתנהגותיים המסייעים לאדם לדעת את הטוב, לשאוף לטוב ולעשות טוב. המוסר לדברי ליקונה, בנוי על הרגלי המחשבה (קוגניטיבי), הרגלי הלב (אפיקטיבי) והרגלי המעשה (מוטורי – התנהגותי).

סומרס-פלניגן (Sommers-Flanagan & Sommers-Flanagan, 2007) טענו כי ערכים מוסריים משקפים את האמונות ביחס לאופן שבו אנשים צריכים להתנהג, על מנת, שיוכלו להתקיים בחברה הוגנת ולנהל חיים מספקים וטובים. לדבריהם, ערכי המוסר כוללים: אחריות, צדק, כבוד, אומץ, שליטה עצמית, חמלה, מחילה, אמינות, סבלנות, כנות, אמתיות, הגינות, נדיבות וחוסר אנוכיות.

דמון (Damon, 1998) סיכם שש הגדרות נפוצות למוסר ולערכים המתייחסים לתחום זה:

- א. אוריינטציה של יכולת הערכה מבחינה בין טוב לרע תוך שהיא מתמקדת בהגדרת הטוב.
- ב. תחושת מחויבות כלפי סטנדרטים חברתיים.

ג. תחושת אחריות כלפי דאגה לאחר.

ד. דאגה לזכויות האחר.

ה. מחויבות להגינות ביחסים ביו אישיים.

ו. מצב נפשי המעורר תחושה שלילית כלפי מעשים לא מוסריים.

לסיכום, ערכים מוסריים הם ערכים המכוונים להשגת טוב לאדם ולזולת, ולהם מימד של מחויבות אישית וחברתית.

ביחס לחינוך המוסרי טען אוסר (1986) כי החינוך למוסר הוא רב פנים וקטבים. לדבריו, החינוך המוסרי מאופיין בסובייקטיביות מול עובדות אובייקטיביות, היבטים יחסיים מול היבטים אוניברסאליים, חינוך למוסר מול אינדוקטרינציה שמשמעותה 'שטיפת מוח', יסודות רציונאליים מול יסודות רגשיים, נקודת ראות מוסרית מול ניטראליות ערכית ובהיבטים טכניים מול היבטים אובייקטיביים. עוד הוא טוען כי לא קיימת תיאוריה אחת לחינוך מוסרי אלא קיימות משמעויות, פרשנויות ושיטות רבות לפיתוח מוסר ולהקניית ערכים.

גרין (Green, 1999) כתב כי החינוך המוסרי עוסק בקבלת נורמות ובסיגולן. תהליך הסיגול קשור בתהליכי הפנמה ורכישה טבעית של נורמות קבוצתיות. מטרת החינוך המוסרי היא לבנות מצפון לאדם כך שהוא ישמע לקולות רבים העולים מהקשרים מוסריים, מקצועיים, חברתיים ואחרים. מהגדרות עולה כי החינוך המוסרי הוא תהליך המורכב מטיפוח האישיות של המעורבים בו לצד טיפוח קוגניטיבי, הן ברמה של האדם הפרטי והן ברמה החברתית שבה הוא מצוי. כפי שציין אוסר (1986) לחינוך המוסרי גישות ותיאוריות רבות חלקן מוצג להלן.

## 2.2.2 תיאוריות פילוסופיות, פסיכולוגיות, סוציולוגיות ומהחשיבה הפוסט-מודרנית לחינוך

### מוסרי

לשם הבנת מקורותיו של החינוך המוסרי, מטרותיו ויישומיו החינוכיים, מוצגות להלן מספר תיאוריות המציעות דרכים שונות לפיתוח מוסר תוך עמידה על תפקידו הייחודי של המורה בתהליך זה.

מעבר להגדרת מהו המוסר הראוי ודרכי השגתו שימשו תיאוריות אלו גם לבניית כלי המחקר. מתוך התיאוריות השונות לוקטו שיטות הוראה מגוונות לפיתוח מוסר וכן עמדות והתנהגויות שונות הייחודיות לכל גישה. עמדות והתנהגויות אלו נוסחו להיגדים בשאלון שיטות ההוראה ובשאלון העמדות המוצגים בנספח מספר 1. המגמה בתיאור הגישות השונות היא להציג את מהות הגישה ועקרונותיה תוך התמקדות בהמלצות כל גישה וגישה ליישום בכיתה.

בנוסף, כחלק ממטרות המחקר מהוות התיאוריות השונות המוצגות בהמשך, את התכנים, שיטות ההוראה, דרכי החשיבה והמשנה החינוכית האמורים להימצא במכללות להכשרת המורים המכשירות למוסר, בהתאם לתפיסת העולם ולזרם החינוכי לו הן משתייכות. במחקר זה יעשה ניסיון לתאר באמצעות כלי המחקר (שאלונים, ראיונות וניתוחי תוכן למבחר סילבוסים) את התכנים הנלמדים בתחום המוסר, היקפם ויישומם כחלק מהכשרת המורה שבדרך. בעקבות זאת, יעשה ניסיון בדיון המוצג בתום המחקר להציע הסבר בדבר הקשר שבין המשנה החינוכית של המכללות והאופן שבו הן מכשירות מורים למוסר (שימוש בתיאוריות מסוימות ובשיטות ההוראה העולות מהן וכדומה) לבין הזרם החינוכי לו הן משתייכות.

לאור ריבוי התיאוריות העוסקות במוסר ובדרכים להכשרתו הוצעו וסלס והיואיט (Vessels & Huitt, 2005) מודל מארגן לגישות השונות המוצגות בהמשך. לטענתם, קיימים ארבעה טיפוסים תיאוריות העוסקות במוסר:

**חיצוני/חברתי (External/Social)** – גישות של פילוסופים, פסיכולוגים מזרם התנהגותי וסוציולוגים הרואים מוסריות כתוצר של כפיה והתערבות חיצונית. כפיה זו נעשית באמצעות שידור והעברה של חוקים חברתיים ונורמות תוך הדגשה מכוונת של השלכותיהם.

**פנימיים (Internal)** – גישות של הוגים סוציו ביולוגים ופסיכולוגיים המתמייחסות למוסר בפן גנטי והמתנות את התפתחותו בבשלות גילית.

**אינטראקציה (Interactional)** – קבוצה זו מתחלקת לשתי תתי קבוצות: האחת, אינסטיקטיביסטיים (Instinctual) כדוגמת, פסיכואנליטיים, פסיכולוגים וסוציו אנליטיים,

הרואים את טבע האדם כמונע מאינסטינקטים, כלא מפותח וכדורש שליטה או השפעה של תהליכי חיברות. השנייה, הוגים שעוסקים בתהליכי בגרות ובשלות (Maturational) כדוגמת, קוגניטיביסטיים, אפקטיביים – התפתחותיים ותיאוריות של למידה. אלו רואים את טבע האדם כטוב מצד עצמו אך דרוש עידון.

**אישיותי – זהותי (Personality/Identity)** – גישות הרואות בהתפתחות מוסרית כנובעת מתוך תכונות אופי ואישיות ספציפיות וכחלק ממרכיב הזהות העצמית של האדם (חלק מן הגישות הפסיכולוגיות והגישות הפוסט מודרניות).

**2.2.2.1 התיאוריות הפילוסופיות** - בפילוסופיה קיימות מספר גישות העוסקות בתחום המוסר, הן מתוארות בסקירות שהציעו ג'ארט (1995), לינג וסטפנסון (Ling & Stephenson, 1998) והולסטד (Halstead, 1996).

**הפילוסופיה הסוקרטית** - גישה זו מונחית על פי שני עקרונות: המוסר וההיגיון, כאשר ההיגיון הוא הבסיס לכל החלטה או פעולה מוסרית. כולנו מחפשים את הטוב אך היעדר ההיגיון גורם לנו לעשות מעשים שאינם מוסריים. לשם כך על בני האדם להבהיר לעצמם את ההיגיון שבפעולתם. מעבר לכך, סוקרטס הינו אבי הגישות התועלתניות והשאלה שלדעתו צריך אדם לשאול את עצמו תדיר היא: באיזו מידה תורם המעשה להנאתי ומונע ממני את הסבל (ג'ארט, 1995; Halstead, 1996; Wren, 2008).

יישומה החינוכי של הגישה יהיה בפעילות של הבהרת ערכים שונים מתוך דיונים שבהם מועלים ערכים באופן ביקורתי. על המורה לפתח אצל התלמידים אסטרטגיות לקבלת החלטות תוך שימת דגש על ביקורת והערכה נכונה של ההחלטות המתקבלות. יש לתת משקל רב במהלך ההוראה בכיתה לחשיבה מטה קוגניטיבית אודות אירועים בעלי אופי מוסרי ולדיונים סביב ערכים מוסריים.

**הפילוסופיה האריסטוטלית** – גישה זו עסקה בערכים מוסריים ספציפיים כמו: חברות, כנות, צדק ואומץ. לאחר שאדם חושב באופן רציונאלי על הקיצוניות האפשרית של פעולה, הוא מבצע אותה תוך בחירה בדרך האמצע. המונח המנחה בגישתו של אריסטו הוא "מידה" המבטאת את יכולתו של האדם להפעיל שיקול דעת בהחלטותיו ולהגיע לבחירה נכונה במצב נתון. הליכה בדרך האמצע היא המאפשרת לאדם לרכוש מידות טובות ולהפוך לאדם מוסרי. האדם הטוב הוא אדם

המפעיל את כוחו השכלי בכדי לבחור בין מעשים שונים. מוסריות על פי אריסטו נרכשת באמצעות עשייה שדרכה מסגל האדם התנהגות מוסרית. מכאן, שבחירה בדרך האמצע היא בחירה מוסרית. למעשה, בניית אופי מוסרי על פי אריסטו מבוססת על "אתיקה של מידות טובות", קרי, רכישה וסיגול של תכונות אופי, ביצוע, בחירה ושקילה בדרך האמצע ומחויבות לפעולה בהתאם לאותה בחירה (אריסטו, תשכ"ב; שקולניקוב ושורק, 2001; Wren, 2008; Ling & Stephenson, 1998). יישומה החינוכי של גישה זו יהיה בעריכת השוואה והנגדה של התנהגויות שונות, שימוש במשחקי תפקידים שבהם מוצגות פעילויות מנוגדות ושימוש במאגרי מידע שבהם מוצעות אפשרויות בחירה שונות. בעיקר מהווה גישה זו את הבסיס לגישת חינוך האופי המציבה הוראה והטמעה של אוסף תכונות טובות' כבסיס לפיתוח אופי מוסרי בקרב תלמידים, כפי שיתואר בהמשך.

**גישת ההדוניזם והתועלתנות** – גישה זו מעמידה את השיפוט המוסרי של האדם על היחס שבין ההנאה לכאב. האדם מטבעו מחפש את ההנאה ונרתע מן הכאב באופן זה הוא מנסה להצדיק את בחירתו בערכים מסוימים. מעשה ראוי נתפס כראוי בהתאם למידה שבה הוא מגדיל את כמות ההנאה לעומת כמות הכאב. זאת מתוך הנחה כי ההנאה והכאב ניתנים לכימות או לכל הפחות לסידור לפי סולם של 'יותר' ו'פחות' (שקולניקוב ושורק, 2001; Frankena, 1973). בגישה זו ניתן להבחין בשלושה זרמים:

- א. בנתהאם (Jeremy Bentham 1748-1832) טען כי מאחר ואין טעם, ולמעשה, גם אין אפשרות להבחין בין סוגי הנאה שונים יש לדרג הנאות באופן כמותי. לפיכך, מעשה טוב הוא מעשה המגדיל את האושר ומפחית את הכאב או הצער בחברה נתונה. בחירת המעשה הראוי צריכה להיות על פי עוצמת ההנאה ועל פי הזמן שבו היא נמשכת.
- ב. ג'ון סטיוארט מיל (John Stuart Mill, 1806-1873) טען כי מעשה ראוי נקבע על פי ההנאה שהוא מסב לאדם אך ההבחנה בין הנאות לא יכולה להיות רק כמותית אלא עליה להיות בעיקר איכותית. לדבריו, הנאה רוחנית נשגבה עדיפה על פני ההנאה פיזית. ההנאה הרוחנית היא המייחדת את האדם ומצביעה על תבונתו.
- ג. בניגוד לבנתהאם ולמיל, טען מור (G. E. Moor 1879-1958) כי יש לבחון מעשה מוסרי על פי תוצאותיו ולא על פי התהליך והכוונה של האדם. על פי גישה זו יש להעדיף מעשים המגדילים את כמות האושר בחברה נתונה והמפחיתים את הסבל. לכן יש לכוון בחברה כללי התנהגות ומעשה שתכליתם היא להגדיל את האושר בחברה. למעשה, כללים

מוסריים המונעים מבני אדם להזיק זה לזה הם בעלי ערך חיוני לאושר האדם יותר מכל כלל אחר.

יישומה החינוכי של גישה זו יעשה באמצעות לימוד של עקרונות דמוקרטיים והבנת ההשלכות של פעולות שונות ליחיד ולקבוצה. זאת מתוך הבנה כי הדמוקרטיה מספקת מגוון כללים המונעים מבני אדם לפגוע האחד בשני ובכך הם מקדמים את האושר בחברה. ברמת התלמיד הפרטי על המורה להפנים כי המוטיווציה שלו לפעולה ערכית תלויה במידה רבה בהנאה או בהעדר הסבל שהמעשה מעניק לו.

**ניטשה** (Friedrich Nietzsche, 1844-1900) טען כי המניע למעשי האדם הוא כוח הרצון (Will of power). דעה זו אמונה הן משמעותיות לאדם רק כשהן מספקות לו תחושת כוח, עוצמה וחופש. גישתו של ניטשה למוסר מורכבת: מחד גיסא, הוא התנגד לטענה כי 'טוב' הוא מושג אובייקטיבי, מאידך גיסא, הוא שולל את התפיסה כי המוסר הוא רלטיביסטי. לדעתו, על היחיד ליצור בעצמו את ערכיו ללא שום דגם, ללא כל הנחיה חיצונית ללא אידיאל או מערכת כללים הנתונים לו מראש. עם זאת, היחיד מחויב להתגבר על עצמו ולפעול על פי כללים מוסריים אותם יצר הוא בעצמו. נטיית האדם לקונבנציונאליות, כפי שהיא באה לידי ביטוי בדחף לעדריות, בנהייה אחר הדת, אחר תורות מוסר, אידיאולוגיות ומדע, היא מקור כל הרע (ניטשה, 1983; גיארט, 1995; שקולניקוב ושורק, 2001; Halstead, 1996).

יישום חינוכי לגישה זו יהיה עריכת דיונים על כוח וסמכות, עיסוק בדילמות על מאבקי כוח ומתחים בין דעות מנוגדות או מניעים שונים. כמו כן, יש לעסוק בבירור הגישה כי היכולת לקבל החלטות מבוססת על התפיסה כי אנשים חזקים הם השולטים בחברה. בנוסף, פיתוח המוסר על פי גישה זו נעשה תוך בירור אישי ופנימי של מגוון ערכים מוסריים עם תלמידים מבלי להשפיע או לכוון אותם לקראת בחירה או פעולה מוסרית מוגדרת. על המורה להימנע מצידוק או תמיכה בערכים ספציפיים ועיקר תפקידו הוא לעודד את התלמיד לזהות את הערכים הפנימיים הקיימים בו ולפעול על פיהם.

**גישתו של קנט** (Immanuel Kant 1724-1804) להתפתחות המוסרית של האדם מתבססת על ציונים של חובה ואחריות. לדעתו, התנהגות לפי רגש או תחושה היא אינה התנהגות מוסרית. מוסריותו של מעשה נקבעת על פי המשמעות שמייחס לה האדם ולא על פי תוצאותיו. מכאן, שאדם יכול לרצות לעשות מעשה טוב אך בפועל תהיה התוצאה שלילית. אדם מוסרי הוא אדם שכוונתו ורצונו הם טובים, הם המניעים אותו בכל פעולותיו והוא פועל על פיהם מתוך תחושת



אחריות וחובה ולא לשם השגת רווח אישי או תועלת. הכוונה והרצון להטיב הם התבונה המאפיינת את האדם. החוק המוסרי המחייב שעליו דיבר קאנט נובע מתוך אותה תבונה, קרי, הקוגניציה האנושית ולא מתוך רגש או ניסיון. אותה קוגניציה היא המספקת את הנימוקים הלוגיים לפעולות מוסריות של אנשים והיא גם הבסיס לכך, לדברי קאנט, כי המוסר הוא אוניברסאלי.

תפיסת המוסר של קאנט כצו וכחובה ותפיסתו כי המוסר תלוי בפיתוח קוגניטיבי, הובילו אותו להגדרת המונח – צדק. לדברי קאנט הצדק הינו מושג מרכזי בהבנת מערכת היחסים הבסיסית שבין בני אדם, האינדיווידואליים החיים במסגרות חברתיות. דרך החלוקה של התועלת החברתית תהיה מוצדקת אך ורק אם תהיה מקובלת כחלוקה הגונה על פי תודעתו של כל אדם שהוא בעל שיקול דעת ויכולת הכרעה. גישתו זו של קאנט מהווה את הבסיס לתיאורית ההתפתחות המוסרית הקוגניטיבית של קוהלברג, שבראשה עומדת תפיסת הצדק של היחיד כדרגה המוסרית האוניברסאלית הגבוהה ביותר שאליה ניתן לשאוף (קאנט, 1776/1966; כשר, 1989; שורק ושקלניקוב, 2001; Wren, 2008; Frankena, 1973).

מבחינה חינוכית על המורה להציג בפני התלמידים עקרונות אוניברסאליים הקשורים לחובה ולאחריות. עליו לדון עם תלמידיו אודות נושאים גלובליים המשפיעים על אוכלוסיית העולם, על זכויות אדם ואזרח, טבע, סביבה וכדומה. מעבר לכך, עליו לעסוק בפיתוח קוגניטיבי של תלמידיו ולהכשירם לחשיבה תבונית סביב נושאים וסוגיות ערכיות.

**הפילוסוף החינוכי ג'ון דיואי** (John Dewey 1859-1952) כתב בספרו "טבע האדם והתנהגותו" (Human nature and conduct, 1944) כי העיסוק במוסר חייב להיות תלוי בהקשר סביבתי מתוך הבנה של יחסים חברתיים בחברה. לדעתו, אין לעסוק במוסר בפני עצמו אלא יש להעלותו בכל התנסות לימודית ובכל פעילות במסגרת החינוכית.

דיואי דגל בחינוך פרוגרסיבי שהוא לדעתו הדרך להנחיל ולפתח מוסר. החינוך הפרוגרסיבי מתאפיין בטיפוח אישיות הפרט, בפעילות חופשית, בלימוד מתוך ניסיון, רכישת מיומנויות במסגרת השגת תכליות בעלות עניין חיוני וישיר, בניצול הזדמנויות ההווה והכרה שהעולם משתנה.

דיואי ניתח את הטבע האנושי באמצעות שלושה מושגי-מפתח: דחף, הרגל ותבונה. שלושת מושגים אלו מתקיימים גם ביחס לחברה. חברות, בדומה ליחידים, הינן פעילות, בעלות דפוסי פעילות יציבים וקבועים, ובעלות הרגלים הנתונים לשינוי. התבונה היא הגורם המאזן בין דחף

להרגל. מכאן שהטוב הוא היכולת להשתמש בתבונה על מנת לאזן בין פעולות הנובעות מסתירה שבין דחף להרגל. פיתוח מוסרי מותנה ועומד בפיתוח האישיות של היחיד ובפיתוח קוגניטיבי בשלבים של יכולתו לנתח אירועים ולבצע שיפוט מוסרי. פיתוח מוסרי זה תלוי מצד אחד בעידוד התלמיד לחשיבה קונסטרוקטיבית ובפיתוח הרגלים והתנסות מוסרית ומצד שני ביצירת חברה דמוקרטית ותומכת (דיואי, 1960; Dewey, 1944).

מבחינה חינוכית על המורה לעודד את התלמידים לחשיבה מוסרית באמצעות דיונים אודות נושאים חברתיים ועיסוק בדילמות מוסריות. על המורה לאפשר לתלמידים להתנסות בחוויות מוסריות בכל תחומי הלימוד הקיימים ובין היתר בפעילויות בעלות אופי חברתי כמו: התנדבות, עזרה לזולת וכדומה, בין כותלי בית הספר ומחוצה לו.

**סטיבנסון** (Charles L. Stevenson 1908-1979), הציע את **הגישה האמוטיביסטית** (Emotivist). לדבריו, העיסוק במוסר נועד לכפות על הרוב את תפיסתו הערכית של היחיד באמצעות שכנוע. לדעתו, שיפוט מוסרי אמיתי הוא אינו נושא להיגיון או לרציונאליות ואינו מעוגן בעובדות או בידע אלא מבוסס רק על רגשות. למעשה, לא ניתן להתווכח עם שיפוט ערכי שכן הוא מבטא רגשות והעדפות ולא מתייחס כלל לעובדות הניתנות לבדיקה אמפירית אובייקטיבית. מכאן, שכל מטרתו של היחיד המשקף את עמדתו המוסרית היא ליצור הזדהות ועמדה נפשית דומה בקרב האחר (Stevenson, 1944).

מבחינה חינוכית תפקיד המורה הוא להשתמש בפיתוח כתיבה משכנעת ובטכניקות של הבעת עמדות ודעות באופן ברור וצלול. המורה צריך עודד את תלמידיו להביע את עמדותיהם לתאר את רגשותיהם ביחס לתפיסת המוסר שלהם או ביחס למעשים הנתפסים בעיניהם כעולות מוסריות, בדרכים מגוונות ומשכנעות.

לסיכום, הגישות הפילוסופיות מדגישות היבטים מגוונים למוסר. חלקן בפן האישיותי, כגון: הגיון וקוגניציה (הגישה הסוקרטית והגישה האריסטוטלית), הנאה (גישת הדוניזם), מוטיבציה, כוח וסמכות (ניטשה), חובה ואחריות (קנט) וחלקן בפן החברתי (Dewey, 1944) או הרגשי (Stevenson, 1944).

### 2.2.2.2 התיאוריות הפסיכולוגיות - בתחום הפסיכולוגיה קיימות מספר גישות העוסקות

במקורות המוסר ובדרכי הבנייתו:

**התיאוריה הפסיכו-אנליטית** – לגישתו של פרויד (1900/2007) הייתה השפעה רבה על הפסיכולוגיה המערבית בראשית המאה העשרים. לדבריו, אמות המידה המוסריות נרכשות על ידי הילד באמצעות תהליך הזדהות עם דמות כלפיה הוא חש רגשות חזקים הגורמים לו לאמץ ערכים, עמדות והתנהגויות. למעשה, היחיד מצוי בקונפליקט מתמיד עם החברה בה הוא חי וההתפתחות המוסרית אמורה ליישב קונפליקט זה באמצעות הפנמה של ערכים המוצגים ליחיד על ידי סוכני מוסר חברתיים. פרויד זיהה את המוסריות עם מסכמות החברה וכשומרת על החברה. לאור זאת דורשת החברה ויתור כואב יותר מחבריה הנתונים בקונפליקט מתמיד עם הדרישות המוסריות שהיא מציבה. היחיד התרבותי יוצר בעצו מנגנוני התגוננות המונעים מ'הסתמי' שבו לפרוץ להציג תרבות לא מוסרי (ניסן, 1984; רשף, 2008).

מבחינה חינוכית יצירת אופי של 'אני עליון' מוסרי תלוי במודל הסמכות ההורית שאליו נחשף הילד לראשונה. חום, פיקוח וסמכות הורית מסייעת להתפתחות ערכים מוסריים אצל ילדים. דפוסי חינוך המוצגים לילד בשנות חייו הראשונות מסייעים גם הם ליצירת אופי מוסרי אצל ילדים.

**התיאוריות ההתנהגותיות (תורות הלמידה)** – גישות אלו מתייחסות לעבודתם של ווטסון (Watson, 1913) וסקינר (Skinner, 1971), שטענו כי מה שמכוון את האדם הוא הרצון לקבל תגמול ולהימנע מעונש. לדבריהם, הקניית התנהגות מוסרית היא אקט עיצובי המתבצע בפועל באמצעות חיזוקים חיוביים ושלילים הניתנים לילדים על ידי ההורים והמורים. מעבר לכך, התנהגות מוסרית מוקנית על ידי תהליכי למידה בסיסיים לרבות התניה קלאסית ואופרנטית, חיקוי מודלים וצפייה בתהליכי ענישה ותגמול של אחרים.

מבחינה חינוכית על המורה לחזק את תלמידיו באופן חיובי על כל התנהגות מוסרית ראויה ועליו לתגמל באופן שלילי על התנהגות שאינה מוסרית. מעבר לכך, על המורה לשמש מודל לחיקוי ולדוגמה אישית וכן להציג מודלים שכאלה בפני תלמידיו על מנת לאפשר את עיצוב זהותם ואופיים המוסרי.

**התיאוריה הקוגניטיבית התפתחותית** - פיאז'ה (1965) טען כי החשיבה המוסרית נשענת על מבנים (סטרוקטורות) קוגניטיביים ולא על למידה של כללים ספציפיים. הוא טען עוד כי ההתפתחות המוסרית של היחיד מעוגנת בשלבים של התפתחות גילית המגיעה לשיאה בתפיסת

מושג הצדק בגיל ההתבגרות. בעבודתו תיאר פיאזיה ארבעה שלבים של התפתחות מוסרית בקרב ילדים ומתבגרים :

**שלב 1** – השלב הפרה-אופרציונלי. ילדים בגיל זה יוצרים משחק בעל חוקים כאשר לכל ילד סדרת חוקים ייחודיים פרטית משלו. "חוקים" אלה אינם משרתים מטרה קולקטיבית כמו שיתוף פעולה או תחרות.

**שלב 2** – בערך בגיל 5 הילד מפתח מחויבות לפעול לפי החוקים, ומתייחס אליהם כאל כציווי מוסרי אבסולוטי שניתן ע"י סמכות (דתית או הורית). החוקים הם קבועים ואינם ניתנים לשינוי. בשלב זה השיפוט המוסרי של ילדים מתבסס על תוצאות פעולה ולא על פי כוונתיה.

**שלב 3** – ילדים מבינים כי חוקים הם חלק ממוסכמות חברתיות, שאותם ניתן לקבוע או לשנות באופן שרירותי בהתאם להסכמת חברי הקבוצה. בשיפוט מוסרי ילדים נותנים משקל לשיקולים סובייקטיביים כמו כוונות, והם רואים בעונש בחירה אנושית ולא גמול בלתי נמנע מהשמים.

**שלב 4** – בתחילת השלב האופרציונלי - פורמלי צעירים מתעניינים ביצירת חוקים כדי להתמודד גם עם מצבים בהם לא היו מעולם. שלב זה מאופיין ביכולת של הסקה מוסרית, במגוון נושאים חברתיים ולא רק במצבים אישיים ובין-אישיים.

**קוהלברג** (Kohlberg, 1969, 1976, 1978, 1981) פיתח את גישתו של פיאזיה. הוא טען כי הרגישות המוסרית והערכית מתפתחת באדם בשלבים ומושפעת מרמתו השכלית של היחיד ומהרקע הסוציו – תרבותי שבו הוא מצוי. לדברי קוהלברג, קיימת חשיבות רבה לאינטראקציה חברתית וליכולת של היחיד ליטול על עצמו תפקידים חברתיים כחלק מהתפתחות החשיבה המוסרית שלו. מעבר לכך, הבנה וידיעת הטוב מביאה את האדם להתנהגות מוסרית בהתאם להבנתו זו. קוהלברג מנה שלושה שלבים מרכזיים להתפתחות מוסרית המתחלקים לשלושה תתי שלבים :

<b>רמה 1</b>	<b>מוסר פרה-קונבנציונלי</b>
שלב 1	אוריינטציה עונש (מציית לחוקים כדי להימנע מעונש)
שלב 2	אוריינטציה גמול (קונפורמיסט כדי לזכות בפרסים, לקבל טובה בחזרה)
<b>רמה 2</b>	<b>מוסר קונבנציונלי</b>
שלב 3	אוריינטציה ילד טוב/ילדה טובה (קונפורמיסט כדי להימנע מדחייה על ידי אחרים)
שלב 4	אוריינטציה סמכות (תמיכה בחוקים וכללים חברתיים כדי להימנע מגינוי מצד הסמכויות והרגשת אשמה על "אי מילוי החובה")

רמה 3	מוסר פוסט-קונבנציונלי
שלב 5	אוריינטציה חוזה חברתי (פעולות מונחות על ידי עקרונות המוסכמים כחיוניים לרווחת הציבור, מחזיקים בעקרונות כדי לזכות בכבוד מצד החברים וכך בכבוד עצמי)
שלב 6	אוריינטציה עקרונות אתיים (פעולות מכוונות על פי עקרונות אתיים שנבחרו לבד, שבדרך כלל תומכים בצדק, כבוד ושוויון).

לדברי קוהלברג (Kohlberg, 1981) המעבר משלב אחד למשנהו מבוסס בעיקר על חשיבה אוניברסאלית שאליה ניתן להגיע באמצעות דיון בדילמות מוסריות. תחושת האי ודאות הנוצרת כתוצאה מעימות בין ערכים מובילה לסתירות פנימיות המפתחות את המבנה הקוגניטיבי שמחזק את הפן המוסרי שבאדם. מבחינה חינוכית על המורה להכיר את השלב ההתפתחותי – קוגניטיבי שבו נמצאים תלמידיו ובהתאם לכך עליו לדון עימם בדילמות מוסריות מתאימות, כפי שיתואר בהמשך.

גישתו של קוהלברג זכתה להבהרה והרחבה לאור ביקורות נוקבות שהושמעו כנגדה מצד הגישה הקהילתית (Communitarian) שטענה כי המוסר באדם נובע מהקשר, משפחתי, קהילתי, חברתי ופוליטי ואינו תלוי רק בקוגניציה של האדם הפרטי וכי יש לפתח חינוך מוסרי גם באמצעות חינוך ליבראלי ודמוקרטי (Alexander, 2003; McLoughlin & Halstead, 1999; Strike, 1996). וכן מצד הגישה הפוסט מודרנית-הרדיקלית, ניאו מרקסיסטית הטוענת כי חינוך למוסר ולהתנהגות ראויה הוא תמיד ביטוי לשליטה באחר ומעורר התנגדות מצד התלמיד (Countereducation). לטענת גישה זו, קוהלברג לא מצא בעבודתו מבנה פסיכולוגי התפתחותי למוסר של היחיד אלא חשף את הנטייה של היחיד והקהילה להשליך מעליהם בהדרגה שליטה של אחרים (גור זאב, 2001; McLaren, 1989). קוהלברג בהמשך דרכו שילב את גישתו ההתפתחותית עם הגישה הקהילתית (The Just community Approach) ואף ראה בקיבוץ הישראלי מודל לחיקוי (Power & Higgins-D'Alessandro, 2008).

עוד נטען כי המתודולוגיה במחקרו של קוהלברג הייתה יותר הרמנויטית (פרשנית) ולא כמותנית כך שהיה בלתי אפשרי למצוא שיטת קידוד מדויקת וחד משמעית לתשובות הנבדקים לדילמות שהציג בפניהם (Phillips & Nicolayev, 1978).

ביקורת נוספת הופנתה כלפי גישתו של קוהלברג מצד גיליגן (Gilligan, 1982) שהייתה שותפתו למחקר שהבחינה כי מרבית הנבדקים במחקרו היו גברים. לטענתה, חשיבה מוסרית גברית

מאופיינת בסגנון אבסטרקטי המבוסס על צדק וזכויות לעומת חשיבה מוסרית נשית המבוססת על דאגה, אכפתיות, הגינות והמשכיות של יחסים, כפי שיתואר בהמשך.

**גישת 'מוסריות מוגבלת'** - ניסן (1984; Nisan, 2000) הצביע על הגישה התרפיסטית כבסיס לשיפוט מוסרי. ניסן (1984; Nisan, 1996), ציין כי החינוך המוסרי מונחה על ידי שתי תפיסות פסיכולוגיות: הפנמה והבניה. ההפנמה מתייחסת לגישות הרואות במוסר כנטייה וכהתנהגות המונעות על ידי ריגושים חזקים והוא מתפתח באמצעות הפנמה של הוראות והתנהגויות המונחלות לילדים על ידי סוכני חיברות ונציגי תרבות. ההבניה מתייחסת לאופן שבו ילד בונה ויוצר עקרונות המסייעים בידו להבין לארגן בצורה משמעותית את עולם שסביב. התפיסה המוסרית היא הפתרון המאוזן ביותר שאליו מגיע הפרט בשאיפתו להבין את המציאות החברתית ולארגנה.

עם זאת, לדעתנו, אף אחת מגישות אלה לא מתמודדת עם הפרת נורמות מוסריות או עם התנהגות בלתי מוסרית של היחיד. לדבריו, התנהגות בלתי מוסרית היא תוצר של שיפוט מוסרי הנובע מהחלטה ומחשיבה שקולה שבה היחיד לוקח לעצמו זכות לסטות מהאידיאל המוסרי. למעשה, האדם הפרטי מצוי במשא ומתן תמידי בינו לבין עצמו ביחס לאידיאלים המוסריים שאותם הוא מכיר. במקרים מסוימים הוא מגיע למסקנה כי הפרה מסוימת של האידיאל המוסרי היא אפשרית. תהליך זה של קבלת החלטה מאופיין בשני שלבים:

א. שיפוט מוסרי – השאלה האם ההתנהגות נכונה וראויה?

ב. בחירה מוסרית – האם לעשות את המעשה או לא, האם הסטייה קבילה או לא.

על פי גישה זו קבלת החלטה מוסרית מתבצעת בתוך הקשר או רצף של התנהגויות שנקרא 'המאזן המוסרי'. מאזן זה הוא השילוב שבין הרצוי למצוי, בין הנורמה החברתית ולבין תקן מוסרי אישי של היחיד. מכאן, מתפתח עקרון נוסף: 'המוסריות המוגבלת'. משמעותו היא שהיחיד מבין כי הוא אינו מושלם. אף על פי שהוא שואף להיות אדם טוב, אין בכוונתו להיות 'צדיק' או 'קדוש'. כך, למשל, עשית מעשה 'לפנים משורת הדין' נתפסת כאקט של 'צדיקות' אך מי שאינו נוהג כך לא נתפס 'כרשע'. הגבולות שבהם מרשה האדם לעצמו לסטות מהאידיאל המוסרי הן הגבולות שמציבה החברה. כאן יש להדגיש כי גם החברה מתייחסת בסלחנות לעברות מסוימות אף על פי שהן אינן קבילות מבחינה מוסרית (ניסן, 1984; Nisan, 1988, 1996, 2000).

מבחינה חינוכית תפקיד המחנך יהיה לסייע לתלמיד לצמצם את הפער שבין התנהגות מוסרית אידיאלית לבין התנהגותו בפועל. זאת באמצעות חשיפת התלמידים לחומרתם של התנהגויות

שוונות שלהם בכיתה ובחיי בית הספר בכלל. על המורה לפתח בתלמיד תחושת שליטה מוסרית עצמית שתאפשר לו לבחור בהתנהגות מוסרית ראויה על פני סטייה ממנה תוך שליטה בדחף וברצון לעשות מעשה שאינו מוסרי. כמו כן, יש לשלב תלמידים בתוכניות הדורשות מהם מאמץ מוסרי ויותר על אינטרס אישי.

**גישות הרגש, הדאגה והאכפתיות** - גיליגן (Gilligan, 1982) התייחסה להבדלים לפי מגדר בהגדרת החשיבה המוסרית. בניגוד לקוהלברג היא טענה כי תפיסת המוסר אצל נשים מונעת מאכפתיות (The Ethic of Care) וחמלה ולא מצדק. עקרון זה של דגה אכפתית וחמלה הוא עקרון מוסרי אוניברסאלי אשר מגנה את הניצול והפגיעה הן בחיי אחרים והן בחיינו. לדבריה, לבנות קשר אישי ותלותי מתמשך עם אימותיהן, בניגוד לבנים. בשל כך, בנות לא רואות במאבק לשם השגת הגינות וצדק, עקרון מנחה בהכרעה מוסרית אלא דווקא במרכיבים הרגשיים המהווים בסיס לחוויה המוסרית.

נודינגס (Noddings, 1993, 2003) שפיתחה את תיאורית האכפתיות טוענת כי גישה זו מתייחסת לאדם כמכלול של התנהגות, דרכי חשיבה ויחס כלפי האחר. האדם המוסרי מקשיב, שומע ומרגיש את האחר ופועל בהתאם. מטרתו היא להטיב ולדאוג לרווחתו של האחר. בגישה זו ניתן להבחין בשני סוגים של אכפתיות:

1. אכפתיות כלפי (Caring for) – מצב שבו אדם מגלה באופן ישיר אכפתיות כלפי אדם אחר.

2. אכפתיות אודות (Caring about) – מצב שבו אדם מגלה אכפתיות כלפי חברה או אוכלוסייה אחרת.

לדברי נודינגס (Noddings, 1993; 2008) האכפתיות היא ביטוי למוסר הטבעי הקיים באדם כאשר הסוג השני: 'אכפתיות אודות', מבטא את חוש הצדק המוסרי המתפתח באדם הפרטי. מוסר טבעי זה מקורו בבית כפי שהוא מועבר לילד על ידי ההורים. מבחינה חינוכית על בית הספר להיות המשך טבעי של הבית, מקום שבו התלמיד מוצא אוזן קשבת ותחושה כללית שיש מי שדואג לרווחתו. על המורה לשמש דוגמה אישית לתלמידים, לנהל שיחות אישיות עמם, להפגין יחס אישי ודואג ולעודד את תלמידיו להתנהג באופן דומה כלפי חבריהם. כמו כן, על המורה ליצור הזדמנויות 'מוסריות' בכיתה בהם יוכלו תלמידים להפגין את כישוריהם המוסריים ואז על המורה לשבח ולחזק התנהגויות אלה.

הביקורות כלפי גישה זו מציגות את החשש מכך שאכפתיות תהפוך לפטרוניזם. מעבר לכך, הטענה כי אכפתיות היא תכונה טבעית שנויה במחלוקת, מה גם שאין הכרח כי 'טבעי' יהיה 'מוסרי' (צבר בן יהושע, דושינק וביאליק, 2007; Strike, 1996).

**גישת החוש המוסרי** - עבודתן של גיליגן (Gilligan, 1982) ונודינגס (Noddings, 1993, 2003) בדבר מקומו של הרגש בתהליך ההתפתחות המוסרית כחלק וכמרכיב של התפתחות קוגניטיבית הוביל בשנים האחרות לפיתוחן של גישות הרואות ברגישות מוסרית את היסוד המרכזי של ההתפתחות המוסרית. גישות אלו נקראות בפי חוקרים גישות **הרגישות המוסרית** או **החוש המוסרי** "The moral sense theory" (רשף, 2008; Schwartz & color, 1983; Oakley, 1992; Diener, Sandvik & Larsen, 1995; Pizarro, 2001; Fedeles, 2004; Bechara & Damsio, 2005). חלק מגישות אלו נשענות על דבריו של הפילוסוף יום (Hume, 1739/1969) שטען כי רגישות מוסרית שקולה לרגישות אסתטית וכי לרגש תפקיד חשוב בחיים המוסריים. גישות אלה יוצאות מנקודת הנחה כי הרגשות מהווים מרכיב הכרחי התורם להישרדותו של האדם ולקיומו החברתי. קנאה, שנאה, בושה, אשמה, כעס ופחד כוללים הערכות שליליות על הסביבה או על העצמי בעוד שרגשות כאהבה, גאווה, תקווה, ושמחה כוללות הערכות חיוביות כלפי אותם אובייקטים (Diener, Sandvik & Larsen, 1995).

הידט (Haidt, 2001) טען כי תהליך החלטה מוסרי הוא אינטואיטיבי ורגשי בעיקרו. האינטואיציות המוסריות והרגשות מופיעות באופן מיידי כתגובה לגירוי והן מאפשרות לאדם לקבל החלטה מוסרית בעולם סוער רווי סכנות. החשיבה המוסרית לשיטתו מופיעה רק לאחר מעשה ומשמשת כרציונאליזציה להחלטה מוסרית שכבר התקבלה. כעס, לדבריו, הוא אחד הרגשות המוסריים החשובים ביותר הממקד את תשומת ליבו של הסוכן המוסרי לעוול שנעשה לאדם אחר ומניע את הסוכן המוסרי לפעולה מתקנת. הידט (Haidt, 2003), מנה 11 רגשות מוסריים אותם הוא מחלק לארבע קבוצות: א. מודעת עצמית - מבוכה ואשמה ב. גינוי כלפי האחר - כעס, גועל ובוז ג. תגובה לסבל של אחרים ומועקה לנוכח סבל של אחר - סימפתיה, אהדה ואכפתיות ד. שבה, הערכת האחר - הכרת תודה, גאווה והערצה. ניסן (2001) טען כי הריגוש המוסרי נועל את הקשב של האדם על סיטואציה מוסרית ואינו מרפה ממנו. רגש מוסרי זה משקף את מידת המחויבות של האדם לפעול בנושא. אייזנברג (Eisenberg, 2000) כתב כי רגשות כסימפתיה ואמפתיה מהווים גורמים עיקריים להתעוררות שיפוט מוסרי משום שהם הופכים את האדם להיות שותף במצוקתם של אחרים, ברצון למנוע מהם סבל ובנכונות להגשת סיוע.



רשף, (2008) שעסק בזיהוי סוגיות מוסריות בסביבה מורכבת מצא במחקר בקרב נבדקים מעולם העסקים והכלכלה כי לגורמים רגשיים השפעה חשובה על זיהוי ואי זיהוי של סוגיות מוסריות בסביבת העבודה שלהם. רגשות חיוביים תפקדו בקרב הנבדקים כסמן מוסרי ואילו רגשות שליליים תפקדו כחסם מוסרי. עוד מצא רשף כי ההתמודדות של הנבדקים עם סוגיות מוסריות נתפס כקשה יותר מהתמודדויות עם סוגיות אסטרטגיות בשל המימד הרגשי שהתלווה לתהליך. נבדקים שהותרמו במידע מקדים שעורר אצלם רגשות של חמלה, גילו תגובות של דאגה ואמפתיה בעצמה רבה יותר כלפי הסוגיות המוסריות שהוצגו בפניהם. מעבר לכך, תרם רשף להבחנה שבין המושג זיהוי מוסרי לבין המונח רגישות מוסרית. לדבריו, רגישות מוסרית מתייחסת לתהליך פנימי המאפיין אדם בסיטואציה מוסרית ואילו זיהוי מוסרי מתייחס לתהליך בר תוצאה המושפע הן מתכונות אישיות והן מגורמי סיטואציה. עוד הדגיש רשף (2008), כי חקר הקשר שבין רגשות למוסר נמצא בראשית דרכו ורב בו הנסתר על הגלוי.

**גישת יסודות המוסר** - כפיתוח לשיטתם המוסרית – רגשית הציעו הידט ועמיתיו (Graham, Haidt & Nosek, 2009; Haidt & Graham, 2007) את תיאוריית יסודות המוסר (The moral foundations theory). לפיה, מוסריות היא אוניברסאלית ומושתתת על יסודות משותפים מבוססי רגשות: **דאגה** (Care) - דאגה והגנה לאחר, **הגינות** (Fairness) – התנהגות בצדק ובשוויון לאחר, **אמינות** (Loyalty) – לקהילה, למשפחה ולאומה, **יחס מכבד** (Respect) – למסורת ולסמכות לגיטימית, **נקיות** (Purity) – הימנעות מהתנהגות דוחה.

הידט ועמיתיו מצאו כי אמריקאים המזוהים כליבראליים דירגו בסולם האמונות שלהם את הערכים: דאגה והגינות במקום חשוב יותר מאשר אמינות, יחס מכבד ונקיות. לעומתם, אמריקאים שמרנים דירגו את חמשת היסודות באופן שווה ובעוצמה פחותה מזו שבה דירגו הליבראליים את הערכים דאגה והגינות. שתי הקבוצות העניקו חשיבות רבה לערך דאגה. חשיבות נמוכה העניקו השמרנים לערך הגינות והליבראליים לערך נקיות. הידט ועמיתיו מצאו ממצאים דומים גם בקרב זרמים פוליטיים בתרבויות אחרות.

לסיכום, הגישות הפסיכולוגיות הציעו הגדרות מגוונות למוסר. חלקן מתייחסות למוסר בפן אישיותי (פרויד, 1900/2007) והתנהגותי (Skinner, 1971; Watson, 1913). חלקן בפן קוגניטיבי - התפתחותי (ניסן, 1984; Piaget, 1965; Kohlberg, 1981; Nisan, 2000) וחלקן בפן של רגש, דאגה ואכפתיות (Gilligan, 1982; Noddings, 1992, 2003).

### 2.2.2.3 התיאוריות הסוציולוגיות – אמיל דורקהיים (1858-1917) טען כי החברה אינה סכום

של יחידים אלא מערכת שלימה הנוצרת מאיחודם. לטענתו, העיסוק ביחיד לבדו לא ילמד דבר על הקבוצה. ממילא, תהליך של התפתחות מוסרית כרוך לדבריו, באינטראקציה קבוצתית ובאסטרטגיה קבוצתית של קבלת החלטות. החברה היא ישות בעלת קיום משלה, מעל ומעבר לקיומם של בני אדם כפרטים. לחברה קדימות היסטורית על הפרטים והיא תמשיך להתקיים אחריהם. מקור התופעות החברתיות בחברה, לכן הפרט נוצר מן החברה ובלעדיה אין לו קיום.

בהתאם לגישה זו של דורקהיים (Durkheim, 1925/1961) משמשות האינטראקציות בקבוצה והאסטרטגיה הקבוצתית של קבלת החלטות, כבסיס לתהליך של פיתוח מוסר (Beilharz, 1991; Snarey & Samuelson, 2008). ההתפתחות המוסרית של האדם הינה תהליך של הפנמת אמות מידה, נורמות והתנהגויות המונחלות לפרט באמצעות סוכני חברות. התהליך הוא תהליך של הזדהות המביא לאימוץ מלא של ערכים. ערכים אלה הם האידיאלים המוצהרים של החברה. מבחינה חינוכית על המורה לשמש כסוכן חברות בכיתה המציג את הערכים והתנהגויות המצופות מהתלמידים. כמו כן, על המורה לשלב בהוראה אסטרטגיות למידה של משחק תפקידים קבוצתי שבו לכל יחיד מוגדר תפקיד והקבוצה כולה נדרשת לספק תוצר משותף מוגמר. יש לעודד את התלמידים לפתח פרויקט קבוצתי שבו דעותיהם של היחידים עומדים במשא ומתן מתמיד, ובכך לסייע לתלמידים להבין טוב יותר את האינטראקציות החברתיות של התרבות שבה הם חיים (Beilharz, 1991).

זרמים סוציולוגיים נוספים שהתפתחו מגישתו של דורקהיים מציגים תפיסות מוסר סוציולוגיות חדשניות:

### גישת האינטראקציות החברתיות (Social Interaction) – אליוט טוריאל (Turiel, 1979, 1980)

(1983, 2002) שהיה שותפו של קולהברג במחקריו אודות התפתחות מוסרית, טען כי יחידים מבנים שיפוט מוסרי באמצעות אינטראקציות עם החברה. גישתו מתבססת על תפיסת המוסר כדאגה לרווחתו של הפרט, לתחושת צדק ולחלוקה שווה של זכויות בחברה, תוך שהיא מעמידה במרכז את הקשר שבין מוסריות לתרבות.

לדברי טוריאל (Turiel, 2002) המוסר הוא המקור להרמוניה חברתית משום שהוא עוסק ביחס של האדם כלפי זולתו. כיבוד הסכמים, קיום נורמות חברתיות ואימוץ דרכי התנהגות תרבותיות גורמים לאנשים לתקשר האחד עם השני בהגינות תוך כיבוד רווחת האחר, שמירה על צדק

וחלוקה הוגנת של זכויות בין כולם. גישה זו מעוגנת מצד אחד בפסיכולוגיה של התפתחות המוסר, ומצד שני, בשיפוט הסוציולוגי של היחיד כשהוא מצוי בקבוצה.

טוריאל (Turiel, 1980, 2002) טען עוד כי בני אדם מבצעים שיפוט מוסרי מורכב הכולל שילוב של היבטים אישיים וחברתיים כאחד. בני אדם נוטים לחבר בין מצבים שונים מעולמו של היחיד ומהעולם החברתי בו הם מצויים בשעה שהם מקבלים הכרעה מוסרית. בניגוד לקוהלברג (Kohlberg, 1981) טען טוריאל (Turiel, 2002) כי ניתן להסביר תהליכים של התפתחות מוסרית באמצעות הקשר שבין שיפוט מוסרי לבין שמירה על נורמות ומסכמות חברתית ואימוץ התנהגות תרבותית מסוימת. בעוד שקוהלברג (Kohlberg, 1981) דיבר על עקרון הצדק כשיאו של תהליך ההתפתחות המוסרית מדגיש טוריאל את עקרונות רווחת היחיד, הצדק והשמירה על שיוון בחלוקת זכויות כשיאו של תהליך זה. על בסיס עקרונות אלו מקיים היחיד אינטראקציה עם החברה הוא מבנה בעצמו שיפוט מוסרי, הערכה של נורמות חברתית ודרכי התנהגות רצויות. למעשה, טען טוריאל (Turiel, 1980, 1983) כי מעבר להתפתחות המוסרית שהציג קוהלברג יש להביא בחשבון התפתחות חברתית המורכבת משלבים:

השלב המוסרי	השלב הקונבנציונאלי	השלב האישי
פיתוח של צדק, רווחה ושמירה על זכויות	הבחנה בנורמות שגרתיות מחייבות כגון: קוד לבוש, נימוסי שולחן, קוד דיבור, דפוסי פניה למבוגרים.	מצב פסיכולוגי, התפתחות טעם אישי וסגנון, פיתוח העדפות אישיות.
מתבסס על שלבי ההתפתחות שהציע קוהלברג	מתבסס על שבעה שלבי התפתחות שתחילתם בקיום הנורמות מתוך מניע חברתי חיצוני וכלה בקיומם של הנורמות מתוך מניע פנימי והבנה כי נורמות אלו משמשות ליצירת אינטראקציות של היחיד בקבוצה וככלי לתפעול של מערכת חברתית.	

שלושת השלבים האישי, הקונבנציונאלי והמוסרי מצויים באדם מקטנות והם פורצים מתוכו ככל שהוא מתקדם באינטראקציות שלו עם החברה וככל שהוא חווה חוויות חברתיות מכוננות ומשמעותיות. ילדים מסוגלים להבחין בין נורמות חברתיות קונבנציונאליות כמו: קוד לבוש,

נימוסי שולחן, קוד דיבור ופניה למבוגר, לבין אירועים מוסריים משמעותיים, הקשורים בצדק, ברווחת האחר ובשמירה על זכויות.

מבחינה חינוכית על המורה להציג בפני תלמידיו, מחד גיסא, נורמות חברתיות המקובלות בתרבות שלהם, לאפשר לתלמידים הזדמנות ליצור הסכמים חברתיים ולכבדם ומאידך גיסא, לפתח בקרב תלמידים עקרונות מוסריים של צדק והגינות, באמצעות משחק, סימולציה ודיון בדילמות מוסריות בעלות הקשר חברתי. כמו כן, על המורה להציג בפני התלמידים מערכת של זכויות וחובות שעליהם לקבל. גוף חינוכי המקנה עקרונות אלו עשוי להיות מועצת תלמידים בבית הספר.

**גישת התקשורת החברתית (Social communication)** – שוודר (Shweder, 1982; Shweder, )

(Turiel, & Much, 1981) טען כי גישתו של טוריאל אינה עומדת במבחן של מוסריות אוניברסאלית. לדבריו, במחקרים שערך עם עמיתיו (Shweder, Mahapatra & Miller, 1987) בהודו הוא מצא כי נורמות חברתיות כגון: קוד לבוש ונימוסי אכילה נתפסו כנורמות מוסריות ולא כנורמות קונבנציונאליות כפי שטען טוריאל. זאת ועוד, בעוד שבאמריקה עוסקים במה נכון או לא נכון מבחינה מוסרית, בהודו עוסקים במה חובה. מעבר לכך, אירועים מוסריים – חברתיים כגון: שמירת הבטחות, הגנה על החלש, שמירה על רכוש האחר ועוד, לא השתלבו בקטגוריות ספציפיות בתרבויות שונות. היחס לאירועים אלו כמותרים או אסורים השתנה מחברה לחברה. מכאן הגיעו שוודר ועמיתיו (Shweder, et al, 1987) למסקנה כי כל אירוע עשוי להיות מוסרי כאשר הוא מקושר לעקרון מוסרי כל שהוא, המשתנה מחברה לחברה.

לטענת שוודר (Shweder, et al, 1987) קוד מוסרי מושפע ומתפתח באמצעות ערוצי תקשורת שבהם מעבירים מבוגרים עמדות ודוקטרינות חברתיות לילדים. לילדים יש מוסר טבעי המתפתח באמצעות תקשורת עם הסביבה והחברה שבה הם חיים. ילדים שואבים מהתרבות ומהחברה שבה הם חיים מהו מעשה מוסרי. לדבריו, שינויים בחשיבה המוסרית הם תלויי תרבות ספציפית ומשתנה. ילדים מפתחים מחויבות מוסרית מודולארית ומפוצלת המתפצלת בהתאם לאידיאולוגיות הקיימות בחברה. רק בתרבות שבה מיחסים להסכמים חברתיים מקום חשוב הנובע מסמכות מוסרית מוסכמת, יכול היחיד, באופן וולונטארי להביע מחויבות והסכמה. ישנם מקומות בעולם בהם מנהג או מסכמה חברתית הן לא בהכרח מוסכמה מוסרית מחייבת.

לטענת שוודר יש יותר מחוק מוסרי טבעי אחד. המוסר על פי רוב תלוי ביכולת הבחירה של היחיד ולא ניתן לומר כי מוסר מסתכם בהפנמה של עקרונות של צדק, רווחת האחר ושמירה על זכויות

בלבד. גישת התקשורת החברתית עוסקת, לדבריו, בדרכים שבהם האידיאולוגיה ותפיסת העולם של התרבות שבה חי היחיד חודרת לתוכו משפיעה על חשיבתו המוסרית. ההורים מציגים עקרונות מוסריים לילדים בבית במסווה של חיי משפחה וחברה תקינים. זה נעשה על ידי הבעת כעס על אירועים מסוימים או שימוש במלל לצורך דרישת מטלות, הבעת איומים, הטלת סנקציות, העלאת הסברים והשמעת צידוקים. מכל אלו לומד הילד מה אסור ומה מותר, מה נכון לעשות ומה לא בהתאם לכללים התרבותיים בהם חיה המשפחה. עקרון זה נכון גם ביחס לערוצי התקשורת הקיימים בין המורה לתלמיד בכיתה.

מבחינה חינוכית על המחנך להבין כי בהתבטאויותיו בכיתה בין באופן גלוי ומפורש ובין באופן סמוי הוא בונה בקרב תלמידיו זהות מוסרית – תרבותית ייחודית. על המורה להציג בכיתה עקרונות מוסריים מגוונים ולדאוג כי אכן התלמידים מכירים מיישמים בעצמם עקרונות עלו. בנוסף, על המורה להיות ערני למצבים של אי צדק בכיתה שכן התעלמות מהם תשדר לתלמידים שכך היא הדרך להתנהג מבחינה מוסרית.

**הגישה הקהילתנית (Communitarian)** – גישה זו מדגישה את חשיבות מקומו של הפרט בחיי קהילה מסוימת. החברים בקהילה רואים את מחויבותם המוסרית כחלק מהיותם שותפים לה. השיפוט המוסרי שלהם מביא בחשבון את ההקשר החברתי המיוחד להם. הסיבה לכך היא משום שבני אדם נולדים לתוך מציאות קהילתית המקנה דפוס חשיבה ספציפי לאופן קבלת ההחלטות שלהם. לא ניתן לכונן מוסר רק על זהות הפרט משום שאי אפשר להתעלם מההקשר הקהילתי הטובע באדם מרגע לידתו. מכאן שטיפוח מוסר קשור בהכרח בטיפוח הקשר חברתי (MacIntyre, 1981; Taylor, 1992).

מקנטייר (MacIntyre, 1981) כתב כי יש לאמץ מחדש את המידות הטובות עליהם דיבר אריסטו ואת תפיסתו כי עצם חברות האדם בקהילה, מקנה לו הבנה של המידות הטובות, המשמשות לו סטנדרטים לבחינת חיי הקהילה שלו ולבדיקה האם המנהגים והחוקים המתקיימים בה הם צודקים. טיילור (Taylor, 1992) הדגיש את הזהות האוטנטית של הפרט בתוך הקהילה. לדבריו, הפרט זקוק לקהילה בכדי לשגשג אך בו בזמן לקהילה יש ערך מוסרי משל עצמה והיא מקדמת אותו לעיתים גם על חשבון זכויות הפרט. אלכסנדר (Alexander, 2001) הדגיש את הזהות המוסרית המתמקדת בדרך בה האדם מגדיר את עצמו כטוב או כטוב יותר. הוא ציין את החלוקה בין זהות מוסרית 'גדושה' לבין זהות מוסרית 'דלה'. זהות מוסרית גדושה היא דווקא זו המתגבשת במסגרת קהילתית המקיימת שיח מוסרי, המספקת מסגרת תרבותית עשירה,

המבוססת על תהליכי לימוד מתמיד והמאפשרת לפרט להגיע לזהות אוטנטית המתבססת על ערכים חזקים בחייו.

סטרייק (Strike, 1996; 2008) טען כי אמינות, אמון וישרות הם היסודות המוסריים הבונים קהילה. לדבריו, בכדי שתלמיד יסכים ללמוד ולקבל עליו לחוש חלק מהקהילה עד לרמה שבה הוא חש כי למורה איכפת ממנו ושהוא חלק מקהילת תלמידים.

צבר בן יהושע, דושניק וביאליק (2007) כתבו כי הביקורת כלפי גישה זו מתייחסת לכך שקהילות הן בעלות תפיסות עולם מגוונות, ועשויה להיות קהילה בעלת עקרונות בלתי מוסריים כמו: גזענות, שוביניזם וכדומה. מעבר לכך עולה גם שאלת מקומו של הפרט: האם ועד כמה יכולה הקהילה לבוא בדרישה כלפי החברים בה והאם יש ביכולתה להטיל וטו על החלטות הפרט.

הגישה הקהילתית רואה בבית הספר מעין קהילה אוטונומית שבה ההתפתחות המוסרית תלויה בפיתוח אקלים מוסרי בבית הספר (Moral Atmosphere) המבוססת על נורמות סוציולוגיות, עקרונות תרבות והווי מוסרי (Power & Higgins-D'Alessandro, 2008).

לסיכום, הגישות הסוציולוגיות הדגישו שני פנים למוסריות סוציולוגית: האחד, תלויי חברה ותרבות, קרי, אינטראקציות בקבוצה, אסטרטגיה קבוצתית של קבלת החלטות (Durkheim, 1925/1961) וערוצי תקשורת מתווכים. השני, מקומו של היחיד בקבוצה, קרי, זכויות ורווחת הפרט (Turiel, 1980, 2002), השפעת התא המשפחתי והקונטקסט הבית ספרי (Shweder, 1982), פיתוח הזהות המוסרית של היחיד בחברה (Taylor, 1992; Alexander, 2001).

**2.2.2.4 החשיבה הפוסט-מודרנית** – גישות אלו מטילות ספק בקיומם של ערכים מוחלטים ומעמידה את האינדיווידואל, זכויותיו ורצונותיו מעל התפיסה החברתית. הגישות הפוסט מודרניות שוללות היררכיה של ערכים, שכן עצם הדרוג של ערכים נובע מתוך מחויבות מראש לערכים מסוימים. ערכים שנתפסו כמוחלטים ורציונאליים בעידן המודרני הפכו ליחסיים ולסובייקטיביים בעידן הפוסט מודרני, המאופיין בעיקר באי ודאות מחשבתית. במישור החינוך הערכי חלה פחיתות במעמדם של ערכים חינוכיים מרכזיים כך שמקרה הטוב הוראתם נתפסת כהטפה (יוגב, 2001; גור זאב, 2001; 2000; Nisan, 2000; 2001; Bagnall, 1998; Strike, 1996).

גור – זאב (2001) ציין כי הגישות הפוסט מודרניות השונות שותפות לסירוב לקבל נרטיבים גדולים, מסגרות לפיתוח גופי ידע היסטורי, תיאוריות מדעיות, דתיות, מוסריות, זהות, אינטרסים חברתיים ומוסדיות. בתחום המוסר הוא מציין כי הגישות הפוסט מודרניות שוללות כל יומרה

לאוניברסאליות של ערכים. את הגישות הפוסט מודרניות ניתן לחלק לשני זרמים מרכזיים: פוסט מודרניזם "רך" ופוסט מודרניזם "קשה".

**הגישות הרכות** דוחות אוניברסאליות של ערכים, צורך בבירור ערכי ואת החשיבות שבחיים לאור בירור שכזה. עם זאת, הן מקבלות ערכים שונים באופן בלתי בקורתי. כלומר, המוסר קיים וגם ערכיו אך הם אינם אוניברסאליים ואין לראות בהם כמחייבים. להלן מתוארות שתי גישות מרכזיות מזרם זה ויחסן לחינוך מוסרי:

**פוקו** (Foucault, 1987, 1992), הדגיש את התהליכים שהיחיד חווה במהלך התנסות מוסרית, מידת מעורבותו בהם והשקפתו ביחס אליהם. לדבריו, בירור מוסרי לא נעשה ביחס לערכים מוסריים אלא ביחס להשקפתו של היחיד כלפיהם ולביקורתו עליהם. פוקו הדגיש כערך מוסרי את החירות שבאמצעותה היחיד מתנגד לאותם החלקים שבו המדריכים את פעולותיו המוסריות, בדומה לעקרון שהתווה ניטשה בגישתו הפילוסופית. באמצעות התנגדות פנימית זו היחיד בונה, יוצר ומברר מחדש את השקפתו המוסרית.

**רויטי** (Rorty, 1990, 1992) מקבל את העובדה שיש מקום לאמיתות ולערכים אלא שלדבריו האמת היא סובייקטיבית והיא נקבעת לפי תפיסתו של האדם הפרטי את הטוב. מה שנתפס בעיני האדם כטוב - בו הוא יאמין. מכאן, שהמציאות המוסרית שבה נתון האדם משתנה בהתאם להצדקות פרגמטיות שהאדם הפרטי מאמץ. למעשה, אין דרך, לדבריו, לבסס ערכים. תקפותם של הערכים מותנית בחברה ובתרבות שבה מצוי האדם ובהתאם לצורך שלו להצדיק את עצמו בפני אותה חברה. בגרות מוסרית היא יכולתו של האדם לעמוד על ערכיו תוך ידיעה ברורה כי לא תמיד הוא מסוגל לבססם.

**הגישות הקשות** מבשרות את "מות הסובייקט", קרי, אובדן מקומו של היחיד ביחס לחברה ולתרבות. ערכים ואמיתות אינם השגות של היחיד אלא תוצר של מאבקים בין מערכות יריבות שבהם היחיד משמש לרוב כקורבן. למעשה, היחיד אינו בונה ומכונן ערכים אלא הוא פועל לפי תכתיבים שמגדירה החברה. ליחיד אין יכולות התנגדות לערכים שמועברים אליו ואין לו יכולת להשפיע עליהם. לרוב, היחיד לא מודע לכך שהוא נתון בתהליך של החדרת ערכים שכזה (גור זאב, 2001). להלן שלוש גישות מרכזיות לזרם זה:

**ליוטר** (1984), כתב כי החינוך המנרמל המקובל הוא חינוך משתיק שיוצר דיכוי בקרב יחידים באופן שאין הם מסוגלים לחוש ולבטא את עצם היותם מדוכאים. לאור זאת, יחיד לא חווה תהליכים של חינוך מוסרי, הוא מאבד את היכולת למימוש עצמי ואת היכולת לעמוד על עקרונותיו.

**פאולו פריירה** (1981) – תיאר גם הוא את החינוך כמשתק ומדכא ואת שיטות ההוראה כמשמרות מציאות של דיכוי חברתי והעדר צדק. לדבריו, על מנת להגיע לתהליכי למידה מוסרית וערכית יש לאמץ שיטות הוראה ופרקטיקה לימודית, השוברות את החיץ שבין מורה לתלמיד. שיטות המחנכות לצדק ושוויון חברתי תוך הפיכת התלמיד ללומד פעיל, אך גם למלמד, המבקר והחוה תהליכים לשינוי מוסרי וערכי באופן עצמאי ומהם יוצר למידה חדשה ומשמעותית.

**בודריאר** (1994/2007), תיאר את העולם המערבי כעולם נשלט בידי אובייקטים. בני האדם הופכים לפונקציה בתוך רשת של חילופי סחורות, כאשר, זהות, ידע, ערכים ומוסר הן סחורות ככל היתר. למעשה, צרכים הם המונח החדש בחברה הפוסט מודרנית והדבקות בסיפוקם הופכת לערך. במציאות החדשה אין מקום לסמלים ולייצוגים, אלו איבדו את משמעותם ואת חשיבותם. מכאן שגם לתורת המוסר הדוגלת בשוויון, אמת וצדק אין קיום.

**בגנאל** (Bagnall, 1998) הדגיש כי מנקודת מבט פוסט מודרנית החינוך המוסרי נתפס כדרך לקבוע התנהגות אנושית אוניברסאלית ונורמטיבית. המודרניזם, לדבריו, עסק ביצירת כללים המושלים באופני הפעולה האנושית. חוקים אלו היו אמורים להיות מתאימים לכל המצבים ולכל האנשים בכל התרבויות. החדרת חוקי המוסר האוניברסלי לאנשים נעשתה באמצעות חינוך שהתאפיין בניתוח רציונאלי, סינתזה, טיעונים ודיונים. מטרת החינוך המוסרי המודרניסטי הייתה לשלוט בהתנהגות המוסרית של בני אדם. כל סטייה מחוקים אלו שנקבעו על ידי החברה נחשבה לפעולה לא מוסרית. בעניים פוסט מודרניסטיות הניסיון לקבוע ליחיד דרכי חשיבה והתנהגות מצופות בתחום המוסרי ובכלל, מובילות לתהליך הופכי שבו היחיד נעשה נטול כל מוסר ומשועבד למערכת חוקים חיצונית. אכיפת חוקים לא יכולה להתקבל כמוסר שכן בהעדר החוקים תעלם גם המוסריות. למעשה, השלבים להתפתחות מוסרית שניסח קוהלברג הם בעצם מערכת של כללים שנועדה ליצור אדם שהמוסריות שלו מונעת מתוך אכיפת חוקים חיצונית גרידא.

ביחס לחינוך מוסרי על פי הגישה הפוסט מודרנית מונה **בגנאל** (Bagnall, 1998) חמישה זרמים המתאימים להציע דרכי חינוך ברוח הפוסט מודרניזם. לדבריו, רק הגישה האחרונה שבהם אכן מציעה התמודדות ראויה לאתגרי העידן הפוסט מודרני:

**יסודיות** (Foundationalism) - המוסר נובע מתוך תחושת מחויבות ליסודות מוסריים המקובלים בחברה ולשלילת כל האחר. מבחינה חינוכית מודגש הצורך בשמירה על יסודות אתיים אלו והקפדה מופרזת על פעולות מוסריות בהתאם להם.



**קודיפיקציה (Codification)** - גישה הדוגלת בהבניה מחדש של מוסר באמצעות יצירת ודאות מוסרית על ידי שימוש פרמאטי בקודים אתיים. הקודים בנויים מערכים הנתונים למשא ומתן והשימוש בהם מוגבל בהתחשבות בהשתנות של נסיבות ובהתאם לתרבות. השימוש בקוד אתי נועד על פי רוב לשמש כצידוק מוסרי לפעולות של היחיד הפועל בשם ה'קוד'. הקוד מונע מהיחיד לקחת אחריות למעשיו, הוא מציב דרישות למוסריות שאמורה להיות טבעית ובדרך כלל הוא לא משפר את הפעילות המוסרית אלא הוא נועד יותר ליצור אמינות מוסרית כלפי המשתמש בו.

**אגוצנטריזם (Egocentrism)** - האגואיזם הוא תגובה לשיטות המודרניות הדוגלות בשוק ערכים פתוח. הסחר בערכים גורם לאנשים לדאוג לעצמם. היחס לאחר באופן מוסרי נועד בשביל לזכות ליחס מוסרי זהה בשעת הצורך. מכאן שכל ההתנהגות המוסרית מונעת מצורך להשיג אינטרס אישי ולא מתוך תחושה אמיתית של דאגה לאחר.

**ניאוטריבליזם (Neo-tribalism)** - מוסריות שבטית, קרי, עיסוק במוסר תוך הדגשת אינטרס קולקטיביסטי. היחיד מתמסר באופן מוחלט להתנהגות המוסרית השבטית, באופן שהקבוצה מגדירה את פעילות היחיד בהתאם לנורמות מסורתיות. מחויבות זו גורמת ליחיד לדחות כל קיום מוסרי מעבר לגבולות השבט. לכן, אחרים שלא מתייחסים לשבט זה זוכים ליחס לא מוסרי. קהילות אלה נוצרות באמצעות הטלויזיה, בלוגים באינטרנט וכדומה.

**רגישות מצבית (Situationalism Sensitivity)** – על פי בגנאל (Bagnall, 1995, 1998) זוהי הגישה המתאימה ביותר לחינוך למוסר בעידן הפוסט מודרני. גישה זו דוגלת בפיתוח כישורים שעשויים לסייע לאדם לבצע שיפוט מוסרי ולקבל החלטה בהתאם, תוך כדי, ובמהלך התרחשות של אירוע מוסרי. בין כישורים אלה: העדר חשיבה מקובעת מראש, ספונטאניות, תגובות אמפתיות כתוצר של הבנה רגשית עמוקה. גילוי רגישות וערנות למוסריות מגוונת ולנרטיבים ספציפיים בכל תחום בו מעורב המין האנושי. מטרת הגישה היא לדחות חשיבה מוסרית המאורגנת על פי קודים ולהוביל לפיתוח שיפוט מוסרי ופעולה מוסרית ברמה גבוהה ומותחמת שנוצרת באופן אינטואיטיבי על ידי כישוריו של היחיד וחוויותיו.

מבחינה חינוכית יישום השיטה מותנה בפיתוח תחושת כבוד לאחר, בעידוד תלמידים להיות שותפים במשא ומתן ערכי עם חבריהם באמצעות יצירת הזדמנויות למפגשים פנים מול פנים. פיתוח כישורים בין אישיים, פיתוח עולם רגשי הכולל דאגה לאחר, גילוי אמפתיה ואכפתיות. יצירת הזדמנות לתלמידים להתמודד עם אירועים מוסריים ולא מוסריים בהקשר תרבותי וחברתי. שימוש במשחקי תפקידים, דרמה, קולנוע, ספרות ותיאטרון להמחשת אירועים מוסריים

מחיי היום יום ולאפשר ליחיד לחוות אירועים אלה ולפתח בעצמו התייחסות אינטואיטיבית משלו ביחס אליהם. מעבר לכך, יש לקדם חינוך לליברליות, חינוך לאינדוידואליזם וליצירת אקלים ערכי נטרלי בכיתה. בנוסף, יש לעודד חוש בקורתי ויכולת רפלקציה כלפי החומר הנלמד והנדון בכיתה (Bagnall, 1998; Srtike, 1996).

### 2.2.3 גישות ישירות להוראת מוסר בכיתה

במטרה להביא ליישום בפועל של התיאוריות השונות שהוצגו בקטע הקודם, פותחו עם השנים מספר גישות חינוכיות הנשענות על שילוב של תיאוריות, שהציעו כלים מעשיים לעיסוק במוסר במסגרת הכיתה:

#### 2.2.3.1 חינוך האופי (Character Education) – גישתם של הארטשורן, מאי ושות'לוורט'

(Hartshorne, May & Shuttleworth, 1930). גישה זו שבה ותופסת בעשורים האחרונים מקום מרכזי בחינוך המוסרי בארה"ב. הגישה מציעה להציג בפני התלמידים ילקוט של מידות טובות שעל פיהם יש לנהוג. למעשה, חינוך האופי הוא מאמץ מכוון של בית ספר, משפחה וקהילה להוראת ליבה של ערכים אתיים שמטרתם לסייע לצעירים להבין, להיות אכפתיים ולפעול בהתאם לאותם ערכים. על המורה לשמש דוגמה אישית ועל בית הספר להוות חממה המשדרת ערכים מוסריים מגוונים שיעצבו את אופי התלמידים (Kozol, 1967; Bennett, 1991; Wynne, 1997; Ryan, 1997; McBrien & Brandt, 1997).

סטול (Stoll, 2000) הדגיש כי חינוך האופי מתייחס לפעולות מכוונות ומתוכננות של תירבות, דוגמה והוראה של מוסר, המוביל לפיתוח שיפוט מוסרי. מטרת חינוך האופי, לדבריו, היא להוביל את התלמידים לרכישת הרגלים מוסריים ולנטייה לפעולה לאור אותם הרגלים.

ליקונה (Lickona, 1991, 1993, 1996, 1997, 2004) כתב כי הצמיחה המחודשת של חינוך האופי באמריקה נובעת מכישלון של גישות אחרות לאור התגברות מעשי פשע, אלימות, אונס והפלות בקרב צעירות, התעללות מינית, העדר יושרה, כגון: שקר, הונאה וגניבה, שימוש בסמים ואלכוהול, התגברות האלימות במדיה ועוד בקרב תלמידי תיכון. לדבריו, חינוך אופי מבוסס על מרכיבים של דוגמה אישית והזדהות עם מודלים חינוכיים במקביל לפיתוח אישי של ידע ורגשות. עוד הדגיש ליקונה (Lickona, 1991, 2004) כי יש לשלב במהלך ההוראה סיפורים רוויי תכנים ערכיים מכוונים העוסקים בדמויות מופת, להסביר, לתאר ולהציג בפני תלמידים דרכי התנהגות נאותה, לשלב דיון, כתיבה ורפלקציה סביב נושאים מוסריים ולעודד למידה שיתופית. כמו כן, יש לתגמל את התלמידים בחיזוקים חיוביים. למעשה, ניתן לדבר על שלושה מישורים מרכזיים

שאותם יש לטפח על פי גישה זו: **קוגניטיבי (ידיעה)** – מודעות לקיומם של עקרונות מוסריים והכרה של ערכים מוסריים. נטילת עמדה, חשיבה מוסרית, יכולת קבלת החלטות וידיעה עצמית. **אפקטיבי (רגשי)** – דימוי עצמי, אמפתיה, רציית הטוב, שליטה עצמית, ענוה והכנעה. **מוטורי (פעולה)** – פעולה מוסרית, נחישות לביצוע, פיתוח רצון ומוטיווציה, רכישת הרגלים. מלבד זאת, ניסחו ליקונה ועמיתיו (Lickona, 1996; Lickona, Schaps & Lewis, 2000) אחד עשר כללים לחינוך אופי אפקטיבי במסגרת הכיתה:

- א. יש לקדם ליבת ערכים מוסריים ולהדגיש בפני התלמידים כי הם הבסיס לבניית אופי טוב.
- ב. יש להגדיר אופי כמושג מורכב הכולל חשיבה, רגשות והתנהגות.
- ג. יש לקדם לימודי ליבה של ערכים באופן מכוון ושיטתי בכל התחומים בחיי בית הספר.
- ד. בית הספר בכלל והכיתה בפרט צריכים לשמש כקהילה אכפתית ותומכת.
- ה. יש לספק לתלמידים הזדמנויות לעשות מעשים מוסריים.
- ו. יש לבנות תוכנית לימודים משמעותית ומאתגרת, כזו שמכבדת את לומדה.
- ז. יש לפתח ולעודד את המוטיווציה הפנימית של התלמידים.
- ח. יש להביא ולהציג בפני התלמידים אנשים מומחים המדגימים באורח חייהם את ערכי הליבה והם משתתפים פעילים בקהילה מוסרית.
- ט. יש לדרוש ממורים ותלמידים מנהיגות מוסרית.
- י. יש לשתף הורים ואנשים מהקהילה בתהליך החינוכי.
- יא. יש לבצע הערכה לאופי המוסרי של בית הספר לאופי המוסרי של התלמידים ושל המורים באופן תדיר.

גישתו של ליקונה לחינוך האופי משלבת עקרונות פילוסופיים, עם דרכי פעולה פסיכולוגיים וסוציולוגיים. מטרתה להציע התמודדות מקיפה ורב תחומית עם סוגיית החינוך המוסרי במסגרת בית ספרית ובמסגרת כיתתית כפי שמוצג בתרשים מספר 2.

תפקיד המורה על פי גישה זו הוא לידע את התלמידים בדבר ערכים מוסריים: מה הם כוללים, ממה הם מורכבים, מה נדרש לביצועם וכיצד ניתן לרכוש וליישם אותם בחיי היום יום. המורה נדרש לגלות אכפתיות ואמפתיה כלפי תלמידיו, לכבד אותם, לסייע להם להצליח בלימודים מתוך הבנה שתלמיד יעריך מוסריות אם יתייחסו אליו באופן מוסרי. על המורה להפגין דוגמה אישית בכל הקשור להתנהגות מוסרית בכיתה ומחוצה לה לשמש כמאמן מוסרי, לעודד התנהגות מוסרית באמצעות משוב מתקן כאשר תלמידים פוגעים בעצמם או בחבריהם.

תרשים מספר 2: עקרונות חינוך האופי על פי ליקונה (Lickona, 2004)



2.2.3.2 הבהרת ערכים (Value Clarification) – גישתם של רטס, הרמין וסימון (Raths, Harmin & Simon, 1966)

מהות הגישה היא להעמיד למשא ומתן קבוצתי כל תוכן ערכי ולאפשר לתלמידים לבחון את התנהגותם ביחס לתוכן זה תוך עירוב רגשותיהם באופן פתוח. תהליך ההבהרה של הערכים נועד לאמן את הפרט בחשיבה רציונאלית והוא מבוסס על חקר, על בדיקה ועל אימות בהתייחס לערכים, למטרות ולהתנהגויות של האדם. התהליך מסייע לאדם להתמודד עם מגוון האפשרויות העומדות בפניו, מקל את תהליך ההכרעה ומאפשר לאדם לצאת מחוזק מהתהליך כולו.

תהליך הבהרת הערכים שהוצע לראשונה על ידי רטס ועמיתיו (Raths, et al, 1966) כלל שלושה שלבים שהתחלקו לשבעה קריטריונים בשלוש רמות חשיבה:

השלב	הקריטריון	רמת החשיבה
זיהוי הערך (בחירה)	1. חופש בחירה	הכרתית
	2. קיום אלטרנטיבות	
	3. בחירה לאחר שקילת התוצאות	

ריגושית	4. הערכה וגאווה על הערך 5. מתן תוקף ואישור פומבי	שבח ואישור בציבור (הצהרה)
התנהגותית	6. התנהגות על פי הערך 7. התנהגות חוזרת ועקבית	התנהגות על פי הערך (פעולה)

קירשנבאום ועמיתיו (Kirshenbaum, 1977; Simon, Howe & Kirschenbaum, 1972) הציעו מודל משופר לתהליך הבהרת הערכים. הם הוסיפו שני שלבים נוספים: רגשות ותקשורת. על פי גישתו מבוסס התהליך על חמישה שלבים רב-כיווניים, קרי, שלבים אלו מתרחשים במקביל ובכל שלב משלבי תהליך הבהרת הערכים:

1. רגשות

2. חשיבה

3. תקשורת

4. בחירה

5. פעילות

תהליך הבהרת הערכים עצמו מבוצע בכיתה במספר אסטרטגיות (שכטמן, 1987; גוטליב ושימרון, 1982): שאלות הבהרה, ריאיון מקדים, אסטרטגיות הבהרה, משחק תפקידים, כתיבה טיפולית ומשחקים דידקטיים. עיקר השיטה מתבסס על שאילת שאלות ברמות שונות שנועדו לבחון ולפתח שיקול דעת המהווים את הבסיס לאימוץ ערכים על ידי הלומד. למרות שהשיטה מיועדת ליחיד, ניתן לבצעה גם בקבוצה ובכך לאפשר תמיכה של עמיתים, משוב ופיתוח סובלנות כלפי עמדות האחד.

בכדי להפעיל את השיטה בכיתה על המורה להוביל ליצירת אקלים כיתה תומך, ליבראלי ודמוקרטי. עליו להתגבר על הנטייה הטבעית של הטפת מוסר ובמקומה, עליו להשתמש בשאלות שהתשובה להן פתוחה, לעודד משוב ושיתוף מצד התלמידים, לעודד הבעת עמדות, ביטוי רגשות שאיפות ומטרות של התלמידים בדרכים מגוונות (שכטמן, 1987; גוטליב ושימרון, 1982; Strike, 1996).

### 2.2.3.3 ניתוח ערכים (Value Analysis) – גישתם של הנט ומטקלף (Hunt & Metcalf, 1968),

בנקס (Banks, 1973) ופרנקל (Fraenkel, 1977). שיטה זו עוסקת בניתוח מעמיק של אירועים בעלי אופי מוסרי שבהם נדרש תהליך של קבלת החלטות. מטרת השיטה היא ללמד את הלמידים לקבל החלטה נכונה ולהכריע באירועים בעלי האופי המוסרי העומדים בפניהם. זאת מתוך הגדרה מעמיקה ובהבנה טובה של האירוע המדובר ומתוך קבלת החלטות שיטתית בהתאם. השיטה מתבססת על שלושה עקרונות המשותפים לתהליכי ניתוח אחרים, בין היתר בכלכלה ובפוליטיקה:

א. במהלך הניתוח נעשה ניסיון לצפות ולחזות השלכות ותוצאות.  
ב. בחינת הערכים לשם קביעה האם הם רעים או טובים נעשית בהתאם להבנת תוכנם.  
ג. הצדקת הבחירה בערכים מתוך הבנת התכנים מסייעת לקידום תוצאות רצויות.  
למעשה, מציעה השיטה סדרה של שלבים המסייעים בתהליך קבלת ההחלטות ובפיתוח חשיבה מוסרית. שלבים אלו מהווים את הבסיס לדיון ולפעילות של התלמידים בתחום החינוך לערכים בכלל:

- א. התלמידים יזהו את האירוע או יתארו את הבעיה.
- ב. התלמידים יגדירו פתרונות אלטרנטיביים לבעיה או יציגו עמדות וזוויות ראייה שונות לבעיה.
- ג. התלמידים ישערו ו/או יאספו מידע על תוצאות סבירות של האירוע בהתאם לכל אלטרנטיבה שהציעו בשלב הקודם.
- ד. התלמידים יקבלו החלטה.
- ה. התלמידים ינמקו ויצדיקו את ההחלטה שקיבלו.

במוקד השיטה תרגול והנחייה לחשיבה אנליטית ורציונאלית. עבודה בשיטה זו דורשת מיומנות והכשרה מיוחדת מהמורה על מנת שיהיה מסוגל ליישמה בכיתה.

### 2.2.3.4 הגישה התפתחותית (Cognitive-Developmental Approach) והדילמות המוסריות

– גישה זו נשענת על התיאוריה ההתפתחותית של פיאז'ה (1965) ושל קוהלברג (Kohlberg, 1969), שטענו כי הרגישות המוסרית מתפתחת באדם בשלבים ומושפעת מרמתו השכלית של היחיד ומהרקע הסוציו-תרבותי שבו הוא מצוי. המעבר משלב אחד למשנהו מבוסס בעיקר על חשיבה אוניברסאלית שאליה ניתן להגיע באמצעות דיון בכיתה בדילמות מוסריות מתאימות.

קובאן (Cuban, 1992) הגדיר דילמה כסיטואציה המעלה קונפליקט ערכי-מוסרי ודורשת בחירה בין ערכים מסוימים. דילמה כוללת בדרך כלל בחירה מוסרית, שמסתיימת לרוב בפשרה ולא בפתרון פשוט. סטטמן (1991), הבחין בין קונפליקט מוסרי המציין התנגשות בין שני טעמים מוסריים מנוגדים לבין דילמה מוסרית. לדבריו, דילמה מוסרית מצביעה על סיטואציה חריגה שבה הקונפליקט מביא את אדם לאובדן עצות. מהטעם שבדילמה מוסרית מעורבים שיקולים מוסריים, אך לא רק שיקולים כאלה, תמיד, לפחות, אחת האופציות הניצבות בפני המתלבט היא רע מוסרי. כשר (1998), הדגיש כי פתרון של דילמה מוסרית מתבסס על נימוקים שמסייעים להכריע באופן חד בין אינטרסים מתנגשים לאור נורמה האומרת לנו מהי הדרך שיש ללכת בה בכל מקרה נתון. הגדרות אלו הנחו גם את קוהלברג שטען שבכדי שהדיון בדילמות מוסריות יהיה יעיל ויוביל לשיפור ברמת השיפוט המוסרי של תלמידים, חייבים להתקיים ארבעה תנאים:

- א. יש להעריך נכונה את רמת השיפוט המוסרי הנוכחית של התלמידים.
  - ב. על התלמידים להתמודד עם דילמות מוסריות המעלות קונפליקט בין נקודות ראות שונות מבחינה מוסרית.
  - ג. יש לחשוף את התלמידים לנימוקים מוסריים שהם מרמת חשיבה אחת גבוהה יותר מהרמה שבה הם מצויים.
  - ד. על המורה לדאוג ליצירת אווירה פתוחה המעודדת החלפת דעות ושיח בין נקודות השקפה שונות.
- מבין השיטות השונות להוראת מוסר גישה זו של הבניית מוסר באמצעות דיון בדילמות מוסריות היא הנפוצה והמוכרת ביותר. מחקרים שנערכו בארץ ובעולם (כהן ונתן, 2002; Rest, 1979; Higgins, 1991; Lawrence, 1980; 1980) מצביעים על מספר ממצאים המתייחסים לשיטה זו:
- א. קיים קידום עקבי ויציב ברמה המוסרית של המשתתפים והשפעת התוכנית נשארת לאורך זמן.
  - ב. בכדי שיחול שינוי יש צורך במגוון דעות ורמות של שיפוט מוסרי.
  - ג. ההתערבות אמורה להמשך מספר חודשים.
  - ד. התערבויות באמצעות דילמות מוסריות אכן תרמו לאווירה טובה יותר בכיתה ולהתנהגות חיובית יותר של התלמידים ברמות גיל שונות (ילדי גן, תלמידי יסודי ותלמידי תיכון).

### 2.2.3.5 הוראה לפי מקרים (Case – Oriented Approach) – גישתם של סטרייק וסולטיס

(Strike & Soltis, 1992), לפיה על המורים לערוך דיונים עם התלמידים סביב מקרים ואירועים מוסריים כפי שהם משתקפים בטקסטים מוסריים, תוך הדגמת העקרונות העולים מהטקסטים, בחיי היום-יום של התלמידים. הדגש בשיטת הוראה זו מתבסס על עריכת דיאלוגים שבמהלכם מתמקד המורה בעקרונות המוסריים המועלים בשיחה ועריכת דיון מטא קוגניטיבי אודותם. המקרים הנבחרים משמשים תחליף למציאות הכיתתית משום שהם מתארים אירועים מחיי היום יום של התלמידים. בכך תורמים אירועים אלו להטמעה טובה יותר של העקרונות המוסריים הנדונים בכיתה. מטרות נוספות של הדיון באירועים שונים מחיי התלמידים הן לעורר רגשות הולמים כלפי אותם אירועים ולסייע בפיתוח כישורים לדיון בסוגיות אתיות. העיסוק במקרים נבחרים מאפשר למורה להימנע מלהציג עמדה חד צדדית משום שלכל אירוע ניתן להתייחס בכיוונים וזוויות שונות. באופן זה מתאפשר דיון פתוח וראוי ואגב כך מפתחים התלמידים יכולות של הקשבה, הבנה, הפעלת שיקול דעת וסובלנות. סטרייק ועמיתים (Strike, 1996; Strike & Ternasky, 1993) מנו מספר עקרונות לדיון נכון סביב מקרים:

- א. יש לקבוע את כללי הדיון קודם תחילתו.
- ב. אין לאפשר שליטה בדיון לאיש מסוים או לקבוצה.
- ג. יש לשמור על מתח ודריכות על מנת להימנע מלהגיע למבוי סתום.
- ד. יש לפנות לניסיון החיים וחוויית מוחשיות של המשתתפים ולהימנע ככל הניתן מדיון היפותטי שאינו מחייב.
- ה. יש לעשות רפלקציה על עקרונות אתיים המועלים על ידי המשתתפים במהלך הדיון לפני שדוחים או מקבלים את העמדה.
- ו. יש לשים לב למשתתף השקט האינטימי שנמנע מלהביע את דעתו ולהתעלם בעדינות מדעות מתלהמות המציגות עמדות נוקשות ומשוחזות על בסיס דתי, היסטורי, תרבותי ומגדרי.

סטרייק (Strike, 1996) טען כי הדיונים עצמם לא הופכים את התלמידים להיות מוסריים יותר אלא מאפשרים להם לראות גישות שונות ולהגדיר לעצמם טוב יותר תובנות אינטואיטיביות שקיימות אצלם. מלבד זאת, אין להסתפק בדיון לבד אלא יש לעודד את התלמידים למחויבות כלפי עקרונות מוסריים שעולים במהלך הדיונים. מעבר לכך, מדגיש סטרייק (Strike, 1996) כי



לשיטה זו אין תועלת אם בתי הספר לא הופכים לחממה המשדרת ערכים ואם המוסדות להכשרת מורים לא מכשירים מורים לעבוד על פי עקרונות גישה זו.

לסיכום, הגישות להוראת מוסר בכיתה מונות אסטרטגיות הוראה רבות ייחודיות למוסר: דיונים, שיחות, תהליכי קבלת החלטות, עבודה בקבוצות, למידה שיתופית, דיון סביב דילמות, משחקי תפקידים, כתיבה יוצרת, משחקים דידיקטיים, שימוש בסיפורים רווי ערכים, המחזה, דוגמה אישית, הזדהות ועוד.

הולסטד (Halstead, 1996) הדגיש כי המגמה כיום בארצות הברית היא לשלב בין הגישות השונות הן במרכיבים התיאורטיים והן מבחינת האסטרטגיות המעשיות ברמת הכיתה. קר ולונדון ( Carr & London, 1993) טענו כי בכל שילוב שכזה יש להביא בחשבון שלושה עקרונות מנחים שהם קריטיים להבניית מוסר: דוגמה וחינוך, אימון והטמעה, חקירה והבהרה. כפי שצוין לעיל, התיאוריות השונות למוסר ואסטרטגיות ההוראה שהן מציעות היוו את הבסיס לבניית שאלון העמדות ושאלון האסטרטגיות שבו נעשה שימוש במחקר זה. לאור הגישות שהוצגו בפרק זה ואסטרטגיות ההוראה למוסר שהן מציעות יבדקו במחקר הנוכחי השאלות הבאות:

א. מהם התכנים הקשורים לחינוך מוסרי, לתיאוריות מהתחום ולאסטרטגיות רלוונטיות הנלמדים במכללות להכשרת מורים? האם קיימים שיעורים בהם נלמדות התיאוריות למוסר ומהו היקף הלימודים?

ב. מהי מידת ההיכרות של מרצים וסטודנטים במכללות עם התיאוריות השונות למוסר ועם אסטרטגיות ההוראה שהן מציעות? האם קיימת הכשרה עיונית ומעשית לאסטרטגיות הוראה אלה? האם סטודנטים חשים כי הם מסוגלים ליישם אסטרטגיות מעין אלו בכיתה בה ילמדו בעתיד?

ג. מהם עמדותיהם של מרצים וסטודנטים ביחס לדרכי ההתמודדות הראויות עם סיטואציה מוסרית המתרחשת בכיתתם? וכיצד הם תופסים את תפקידם החינוכי מוסרי אם בכלל?

ביחס לקשר שבין מערכת הערכים של מרצים וסטודנטים לבין מידת השימוש שלהם באסטרטגיות הוראה מוסריות וקונסטרוקטיביסטיות עוסק הפרק הבא.

### 2.3 פרק שלישי: מסגרת תיאורטית למחקר בנושא הכשרת מורים לחינוך מוסרי

המסגרת התיאורטית של המחקר הינה הגישות ההתפתחותיות והדרכים שהן הציגו להתפתחות מוסרית (Dewey, 1959, Piaget, 1965, 1972; Vygotsky, 1978, Kohlberg, 1981). ההנחה עליה מושתתות גישות אלה היא כי תהליך הלמידה של האדם מורכב משלבי התפתחות תוך התחשבות בהבנת נורמות חברתיות ושיתוף פעולה חברתי.

מטרת פרק זה היא להציג תיאוריות שבאמצעותן ניתן ליישם וללמד במכללות להכשרת מורים את הגישות והאסטרטגיות למוסר שהוצגו בפרק הקודם. כמו כן, יתואר בפרק זה כלי שמאפשר לבחון בצורה מקיפה את קיומה של הכשרת מורים למוסר במכללות השונות. מעבר לכך, יתואר הקשר שבין מערכת הערכים של מרצים וסטודנטים והמקום שהם נותנים לערכים מוסריים במערכת זו, לבין מידת השימוש וההעדפה שלהם באסטרטגיות מתחום המוסר בעבודתם החינוכית.

מטרת מחקר זה היא, בין היתר, לתרום לפיתוחן של שתי גישות חדישות העולות מתוך הגישות ההתפתחותיות: מודל ארבעת המרכיבים לבשלות מוסרית ותיאורית הלמידה של הגישה הקונסטרוקטיביסטית, כפי שיתואר בהמשך.

#### 2.3.1 מודל ארבעת המרכיבים לבשלות מוסרית

תפיסת מקצוע ההוראה כפרופסיה מחייבת התייחסות תיאורטית להוראתן של הגישות השונות הקיימות לחינוך מוסרי בהכשרת המורים (Strike, 1996; Campbell, 2000, 2003). קיומן של תיאוריות רבות וגישות חינוכיות יישומיות מגוונות, כפי שהוצגו עד כה, יצר את הצורך בבניית מודל תיאורטי שישמש ככלי לאבחון, הערכה והבנה של התיאוריות השונות, כשהן מיושמות הלכה למעשה בהכשרת מורים או בבת-ספר. מטרתו של המודל היא להציג דרך מרכזית ואחידה המשלבת את כל הצדדים הטעונים טיפוח והבניה בקרב בני אדם בדרכם להיות אנשים מוסריים יותר.

מודל זה הוצג לראשונה על ידי רסטי ועמיתיו (Rest, Thoma & Rest, 1983, 1984a, 1984b; Edwards, 1997) כשהוא מתבסס על עבודתו של קוהלברג, שפיתח את עבודתו של פיאז'ה, תוך התחשבות בביקורות שהושמעו כנגדם. המודל פותח והורחב במחקר ממושך בחקר הפרופסיה לרפואת שיניים באוניברסיטת מינסוטה ע"י ביבאו (Bebeau, 1994), והוא הותאם להכשרת מורים על ידי ביבאו, רסטי ונארבז' (Bebeau, Rest & Narvaez, 1999). לטענתם, התנהגות

מוסרית נבנית בקרב בני אדם על ידי עיבוד של מספר מרכיבים בו זמנית. כל מרכיב מגדיר יעדים חינוכיים, אסטרטגיות הוראה ודרכי הערכה הנדרשות להבניית מוסר:

• **רגישות מוסרית (Moral Sensitivity)** – המודעות לאופן שבו פעולותינו משפיעות על אחרים.

במרכיב זה באים לידי ביטוי דרכי פעולה שונות ודרכי השפעתן על הצדדים המעורבים בתהליך הבניית המוסר. רגישות מוסרית היא, למעשה, יכולת תפיסה של מצבים מוסריים וחברתיים בצירוף היכולת לשקול פעולות אפשריות ותוצאותיהן תוך התחשבות במעורבותם של אחרים בתהליך. לאור זאת, כולל מרכיב זה פיתוח שליטה בהבנת תהליכים של סיבה ותוצאה וכן יכולות של גילוי אמפתיה ושליטה עצמית. מרכיב זה מושפע מגישות פסיכולוגיות וסוציולוגיות הראות במוסר עניין של רגש, דאגה ואכפתיות.

• **שיפוט מוסרי (Moral Judgment)** – בהתאם לעקרונות שניסח קוהלברג בעקבות עבודתו של

פיאז'ה. בשיפוט מוסרי נדרש האדם לשקול אלטרנטיבות מגוונות אפשריות תוך שהוא מסוגל להסביר את הרציונאל העומד מאחרי בחירה באלטרנטיבה מסוימת כטובה ביותר. מרכיב זה כולל פיתוח אינטואיציה לתפיסה של מהו ההוגן ומהו המוסרי, וכן פיתוח שיקול דעת מוסרי המסייע להכריע בין מעשה מוסרי לשאינו מוסרי.

• **מוטיבציה מוסרית (Moral Motivation)** – המרכיב דורש יכולת של הצבת סדר עדיפויות

לערכים מוסריים על פני ערכים אישיים בפרט בתחומים פרופסיונאליים. למעשה, עוסק מרכיב זה ביכולת בחירה בערכים מוסריים שהם רלוונטיים על פני אחרים בסיטואציה מסוימת. כמו כן, נדרשת מחויבות לפעול על פי אותה בחירה שנתקבלה. מרכיב זה הולם גישות הראות מוסר כההליך של התפתחות קוגניטיבית.

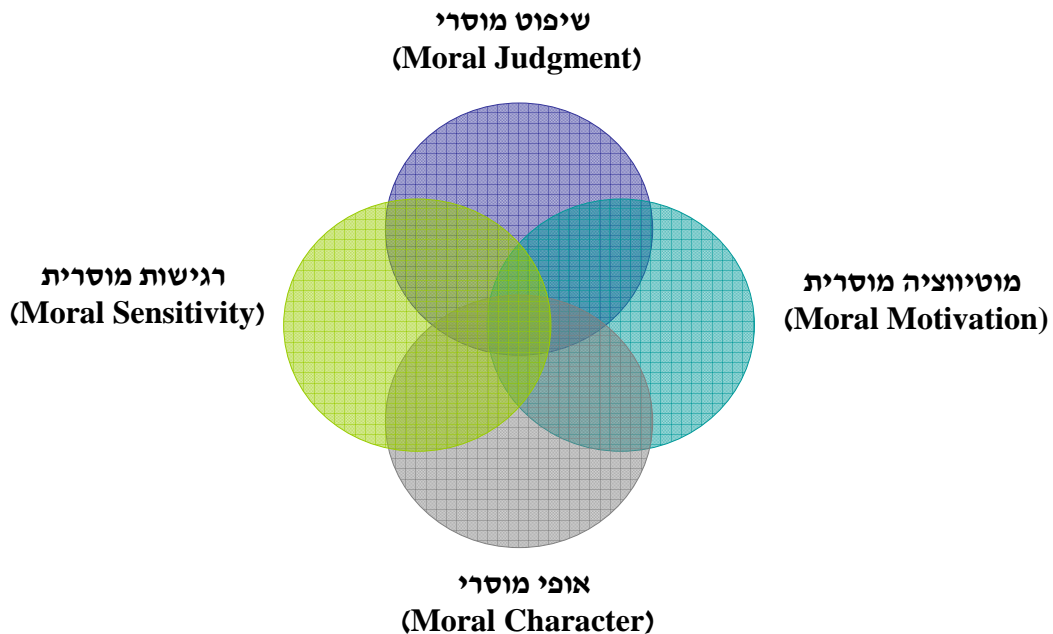
• **אופי מוסרי (Moral Character)** – המרכיב כולל אמונה ביכולת של עצמך, אומץ, עקביות

במשימות, יכולת ביצוע, דימוי עצמי והיכולת להתגבר על מכשולים. האופי הוא הפן האישי של האדם המניע אותו לפעולה מוסרית באמצעות פיתוח כישורים פסיכולוגיים וחברתיים הנדרשים לביצוע מעשי של אלטרנטיבה שנבחרה. מרכיב זה מושפע מהגישות השונות העוסקות בחינוך האופי.

רסטי (Rest, 1983, 1984a, 1984b) הדגיש כי מטרת המודל היא לתאר את ההתפתחות של היחיד מרמת תפיסה של עקרונות מוסריים ועד לרמה שבה הוא מתנהג ופועל באופן מוסרי. ייחודו של המודל הוא בכך שהוא מציג מערכת המכירה בתרומה של אספקטים מגוונים התורמים להתפתחות מוסרית מעבר לשיפוט מוסרי שנתפס על פי גישות רבות כגורם הבולט ביותר. לדברי

רסטי ועמיתיו (Rest, 1983, 1984a, 1984b; Rest, et al, 1997) התהליכים הפנימיים המתרחשים בעת התפתחות מוסרית מורכבים יותר ממה שהציע קוהלברג (Kohlberg, 1978, ) (1981) במודל ששת השלבים שלו. למעשה, הדגישו רסטי ועמיתיו שעל מנת שהיחיד יוכל להפגין התנהגות מוסרית ראויה באופן עקבי יש לפתח אצלו את כל מרכיבי המודל במקביל (תרשים 3).

**תרשים מספר 3: ארבעת מרכיבי המודל להתפתחות מוסרית (Rest, 1983, 1984a)**



רסטי תיאר את האינטראקציות המתרחשות בין ארבעת מרכיבי המודל המובילות להתנהגות מוסרית. לדבריו, ידיעה של תוכן מוסרי לבד לא תוביל לפעולה מוסרית רצויה. לשם כך, יש להפעיל את הידיעה באמצעות רגישות מוסרית (כך שאדם מבין שהוא נתון בסיטואציה בעלת אופי מוסרי) או באמצעות הפעלת גירוי חיצוני, למשל, בעת הצגת דילמה מוסרית.

בעקבות מחקרים הציעו רסטי ועמיתיו (Rest, 1983, 1984a, 1984b; Rest, et al, 1997) אינטראקציות נוספות בין מרכיבי המודל. כך, למשל, רגישות מוסרית מפעילה שיפוט מוסרי שגורם לאדם לשקול אלטרנטיבות ערכיות (מוטיווציה מוסרית) המובילות אותו לפעולה מוסרית (הפעלת מרכיב האופי המוסרי). תתכן סיטואציה שבה הרגישות המוסרית עשויה להוביל את האדם לפעול פעולה מוסרית ורק לאחריה יפעיל האדם שיקול מוסרי. במציאות זו משמש השיפוט המוסרי כהצדקה לפעולת היחיד. לעיתים, עשוי השיפוט המוסרי להבהיר לאדם כי הוא מצוי בסיטואציה מוסרית (תהליך של רגישות מוסרית) וכתוצאה מזה יחליט האדם לפעול באופן מוסרי.

ניתן אפוא לומר כי הפעלת מרכיבי המודל תלויה בהתנהלות האירועים ובהתרחשותם. בכיתה בה עוסקים בדילמות מוסריות יש להניח כי המרכיב הראשון שיופעל הוא דווקא השיפוט המוסרי בעוד שבאירועים מחיי היום יום דווקא הרגישות המוסרית היא שתופיע ראשונה. במציאות שבה יש צורך לפעולה מיידית יתכן והאדם יפעיל קודם את המוטיווציה המוסרית לפני כל מרכיב אחר.

### 2.3.2 שימוש במודל ארבעת המרכיבים לבשלות מוסרית בהכשרת מורים

מבחינה חינוכית בכדי לעזור לתלמידים להיות אנשים מוסריים על המחנכים לפתח בקרבם את כל ארבעת מרכיבי המודל של רסטי ועמיתיו (Bebeau, Rest & Narvaez, 1999) ולשים לב לקשרים המתקיימים ביניהם. בנוסף, צריכים גם המורים להיות חלק מהמנגנון העוסק בהגשמת המודל ועליהם לעבור תהליך של הטמעת המודל על כל מרכיביו בעצמם בכדי שיוכלו להנחיל אותו גם לתלמידיהם. פידלס (Fedele, 2004) טען כי היכולת של מורים להגיע לרגישות מוסרית היא הצעד הראשון בדרך לעזרה לתלמידיהם להיות אנשים מוסריים. ברקוביץ (Berkowitz, 1998) מצא במחקרו כי מורים ואנשי חינוך רואים במודל של רסטי כלי המאפשר לתכנן פעילות חינוכית מוסרית השואפת ומובילה ליצירת אדם מוסרי שלם.

יישומו של מודל זה בהכשרת המורים דורש, בין היתר, שימוש במשחקי תפקידים לפיתוח רגישות מוסרית, התמודדות עם דיונים בדילמות מוסריות, ורכישת אסטרטגיות המפתחות את המודעות לכך שפעולותיהם של המורים אכן ישפיעו על התלמידים. כמו כן, יש לחנך מורים לשיפוט מוסרי על ידי פיתוח של פתיחות בהתאם לעקרונות של קוד אתי קיים. פיתוח המוטיווציה המוסרית יעשה, בין היתר, על ידי צפייה באנשי מקצוע מקצועיים והתמודדות עם תהליכים של קבלת החלטות. פיתוח האופי המוסרי יעשה באמצעות אימון באסטרטגיות לפתרון בעיות וקונפליקטים בין אנשים ובדרכים נוספות כפי שתואר בגישת חינוך האופי לעיל (Rest, et al, 1997; Bebeau, et al, 1999).

שימוש נוסף ומשמעותי למודל בתוך תוכניות להכשרת מורים קשור לתהליכים של תכנון הלמידה והערכתה. כפי שהודגש לעיל, משמש המודל ככלי על פיו ניתן לבנות תוכנית לימודים להוראת מוסר במכללות להכשרת מורים. במצב זה משמשים ארבעת מרכיבי המודל כארבע אשכולות ידע שבהתאם להם ניתן לפתח תכנים והתנסות מעשית בתחום המוסר. מעבר לכך, באמצעות המודל ניתן להעריך ולשכלל תוכניות קיימות תוך בדיקה האם קיימים בהם אלמנטים מארבעת המרכיבים של המודל.

- לסיכום, מודל ארבעת המרכיבים לבשלות מוסרית ישמש בעבודה זו לשם השגת מספר מטרות:
- א. לשם תיאור התכנים והפעילויות הקשורים בחינוך מוסרי בתוך המכללות להכשרת מורים. תיאור זה יעשה באמצעות ניתוחי התוכן לראיונות ולמדגם סילבוסים שיאספו במהלך המחקר. הקטגוריות לניתוחי התוכן יתבססו על ארבעת מרכיבי המודל כאשר באמצעותם יהיה אפשר לבדוק אלו מרכיבים של חינוך מוסרי באים לידי ביטוי בתוכניות הלימודים בהכשרת המורים. כפועל יוצא מכך, יהיה ניתן להעריך את אופי ההכשרה המוצע על ידי המכללות השונות לתחום זה של חינוך מוסרי.
  - ב. כאמור, תתרום עבודה זו לפיתוח המודל בכך שהיא תוסיף לידע הקיים ביחס למרכיב המוטיווציה המוסרית. זאת באמצעות ניתוח של מערכות הערכים של מרצים וסטודנטים ביחס לערכים מוסריים ולאופן שבו הם מדרגים אותם במערכת הערכים שלהם ביחס לערכים מתחומים אחרים. כמו כן, יבחן קשר של דירוג זה למידת השימוש והעדפה של מרצים באסטרטגיות הוראה מרמות חשיבה גבוהות, כפי שיתואר בקטע הבא.

### 2.3.3 מוטיווציה מוסרית ושאלון 'דמות התלמיד הרצוי'

מרכיב המוטיווציה המוסרית במודל ארבעת המרכיבים עוסק, כאמור, ביכולת של הצבת סדר עדיפויות לערכים מוסריים על פני ערכים אישיים בסיטואציה מסוימת. עבודה זו תוסיף למרכיב המוטיווציוני של מודל זה באמצעות שימוש בשאלון "דמות התלמיד הרצוי", שפותח על ידי מסלובטי ועמיתיה לאורך זמן (מסלובטי וגזיאל, 1997; מסלובטי, 2002; Iram & Maslovaty, 1994; Maslovaty & Iram 1995, 1997; Maslovaty, Cohen & Furman, 2008).

"דמות התלמיד הרצוי" מהווה תרגום אופרציונלי של מטרות החינוך במערכת הערכים והאמונות של מורים ופרחי הוראה (מסלובטי, 2002; אלמוזלינו, 1995; 1996; Benyamini & Limor). דמות הבוגר הרצוי למערכת החינוך הוגדרה בחוזר המנהל הכללי (1996, סעיף 1.3) באמצעות התכונות הבאות: "אדם המתאפיין בסקרנות ובהתעניינות אינטלקטואלית שמקורן ברצון להבין נושאים שונים ומגוונים, והמסוגל לאתר בכוחות עצמו את המידע ואת הכלים לסיפוק הסקרנות והעניין שלו. אדם העוסק בתחומי העניין האמיתיים שלו, על פי בחירתו. אדם בעל השקפת עולם ערכית, הניזונה מערכי חברתו ומערכי החברה הכלל אנושית. אדם המעורב בחיי החברה הישראלית והנכון לקבל עליו תפקידים ולמלאם מתוך אחריות ומסירות. אדם המכיר את שורשיו ואת זהותו ומודע להם והמכיר ומכבד את זהות זולתו".

באמצעות שאלון 'דמות התלמיד הרצוי', המציג היגדים הנגזרים ממטרות החינוך שבהם מתוארים ערכים מתחומים שונים (דתיים, לימודיים, אישיים, מוסריים, דמוקרטיים) ניתן לתאר את מערכת הערכים של הנבדקים. הנבדקים מדרגים על פי סדר עדיפות וחשיבות את הערכים שהם היו מעוניינים לראות בדמותו של התלמיד הרצוי להם ובכך הם משקפים למעשה, את מערכת הערכים והאמונות האישית שלהם. הדירוג וההעדפה של הערכים מסוימים על פני אחרים לקראת התנהגות מוסרית ראויה הם למעשה חלק מרכזי מתהליך מוטיווציוני הנכלל במודל של רסטי ועמיתיו (Rest, et al, 1997).

כפי שתואר לעיל, המרכיב המוטיווציוני הוא החלק שבו בורר האדם את הערכים שעל פיהם הוא פועל לפני שהוא מבצע התנהגות מוסרית. בהקשר זה של מרצים וסטודנטים העוסקים בחינוך מוסרי יש לבחון את הקשר שבין הדירוג וההעדפה של ערכים לימודיים, אישיותיים ומוסריים – חברתיים ביחס לאסטרטגיה של ההוראה בה יבחרו המרצים והסטודנטים להשתמש במהלך עבודתם החינוכית. במחקרים שצוינו לעיל אכן נמצא קשר זה: מורים מארגנים את תפיסת התלמיד הרצוי בשלושת תחומי התוכן, שצוינו לעיל, על פי סדר חשיבותם בעיניהם: לימודית, חברתית ואישיותית. לעומתם, פרחי הוראה מדרגים בראש סולם התכונות את הדימוי עצמי ואת הערכים המוסריים ('בין אדם לחברו') ורק לאחר מכן, ערכים לימודיים. ממצא זה מקבל חיזוק נוסף ממחקרם של קליימן וליברמן (2004) שנערך במכללת אורנים בקרב מרצים וסטודנטים. מרצים הדגישו את רמת ההישגים כמרכיב החשוב בעיניהם בהכשרת המורים ואילו סטודנטים הדגישו את הפן החברתי ואת יכולת ניהול הכיתה מבחינת משמעת וכדומה.

מחקרים נוספים (צדיק, Billig, Comdor, Edwards, Gane, Middleton & Radley, 2004; Denessen, 1999; 1988) העוסקים בדירוג ערכים מצביעים על קשר בין אופן הדירוג של הערכים ומטרות החינוך שהם מתארים לבין הבחירה של מורה באסטרטגיות הוראה במהלך עבודתו החינוכית. כך למשל, נמצא כי מורים הרואים את מטרות החינוך כפיתוח כישורי חשיבה גבוהים (הסקת מסקנות, חשיבה ביקורתית, יצירתיות), וביניהם, פיתוח ערכי ומוסרי, אימצו אסטרטגיות הוראה חדשניות, בהם תהליך הלמידה והלומד במרכז. לעומתם, מורים שרואים את מטרות החינוך כפיתוח כישורי חשיבה נמוכים (שינון, משמעת, הכנת שיעורי בית) אימצו אסטרטגיות הוראה שמרניות.

במחקר זה יוצגו בפני המרצים והסטודנטים ערכים מוסריים במתכונת דומה למחקרים שהוצגו עד כה. מלבד זאת, יוצגו בפניהם גם ערכים מוסריים בעלי קונוטציה פסיכומוטורית שפותחו במיוחד למחקר זה, כפי שיתואר בפרק המתודולוגיה לקמן. מעבר לכך, יתבקשו המרצים

והסטודנטים לדרג אסטרטגיות הוראה הלקוחות מהגישה הקונסטרוקטיביסטית, ובאופן ייחודי למחקר זה, גם אסטרטגיות העולות מהגישות למוסר כפי שהוצגו בפרק הקודם.

לסיכום, המוטיווציה בעת קבלת החלטה להתנהגות מוסרית באה לידי ביטוי בהתלבטות של היחיד בין ערכים שונים בהם הוא מאמין ובאופן הבחירה שלו בערך מסוים על פי האחרים. בחירה ערכית זו היא שתוביל את היחיד לביצוע התנהגות מוסרית ספציפית. מערכת הערכים של מרצים וסטודנטים בהכשרת מורים מורכבת ממגוון של ערכים המובילים אותם להעדיף שיטות הוראה מסוימות במהלך עבודתם החינוכית, מכאן ניתן לשער כי:

- א. מרצים ידרגו ערכים מוסריים במיקום נמוך יותר בדמות התלמיד הרצוי להם, על פני ערכים מתחומים אחרים (דתיים, לימודיים, אישיים, מוסריים, דמוקרטיים), לעומת סטודנטים שידרגו ערכים אלו במיקום גבוה יותר, על פני אותם ערכים מתחומים אחרים.
- ב. ככל שמורים (מרצים וסטודנטים כמורים לעתיד) ידרגו ערכים מוסריים ("בין אדם לחברו") במיקום גבוה יותר בתפיסת התלמיד הרצוי להם, כך הם יעדיפו להשתמש במידה רבה יותר באסטרטגיות הוראה חדשניות ובאסטרטגיות הוראה מתחום החינוך המוסרי, במהלך עבודתם החינוכית.

אסטרטגיות הוראה חדשניות נגזרות מתוך תיאורית למידה חדשנית המתארת תהליכים של למידה הבנייתית ומשמעותית כפי שיתואר בקטע הבא.

מעבר לכך, לאור מתווה המחקר הנוכחי שנערך במכללות משלושת זרמי החינוך הרשמיים: ממלכתי, ממלכתי דתי וערבי, יש לבדוק האם קיימים הבדלים בין מערכות הערכים ובין האופן שבו מדרגים מרצים וסטודנטים מהמגזרים השונים את הערכים המוסריים ביחס לערכים מתחומים אחרים.

#### **2.3.4 תיאורית הלמידה הקונסטרוקטיביסטית**

בעשורים האחרונים תופסת התיאוריה הקונסטרוקטיביסטית מקום נכבד בתחום ההוראה והלמידה (Mackinnon & Scarff-Satter, 1997; Richardson, 1997, 2003). תיאוריה זו מגדירה את מטרות החינוך, משפיעה על תוכניות הלימודים ועל דרכי הפדגוגיה בכיתה ובבית הספר. באמצעותה מוסברים דרכי חשיבה והתפתחות של ילדים והיא מקדמת הכשרת מורים והשתלמות בכיוונים ייחודיים.

גישה זו טוענת כי למידת האדם נוצרת מתוך רפלקציה על התנסויות קודמות שלו שמהם הוא בונה ויוצר תובנות חדשות על תפיסתו את העולם. בתהליך זה מתאים האדם בין המודלים המנטאליים שקיימים אצלו לבין התנסויות חדשות שהוא חווה. הלומד בוחן את הידע בתודעתו



על סמך ניסיונו ולאור מטרותיו, משכלל את פרשנותו וכך מבנה את הידע שלו, אותו הוא מסוגל ליישם במצבים חדשים וזרים (Vadeboncoeur, 1990; Cannella & Reiff, 1994; Bruner, 1990; Richardson, 1997, 2001, 2003).

לתיאוריה זו מספר כללים מנחים (ברוקס וברוקס, 1997; פוסנוט, 1996):

- א. העלאת בעיות בעלות רלוונטיות ראשונית לתלמידים.
  - ב. הבניית הלמידה סביב "רעיונות גדולים" או מושגי יסוד.
  - ג. למידה מתוך נקודת מבטו ותפיסתו של התלמיד.
  - ד. התאמת תוכנית הלימודים באופן שתתייחס ליכולותיו הקודמות של התלמיד.
  - ה. הערכת למידה מגוונת ולא שיפוטית מתוך הקשר לחומר הנלמד.
- למרות ההסכמה על הגישה הכללית של תיאורה זו ניתן להבחין בשני זרמים השולטים בה (הרפז, 1996; פוסנוט, 1996; Philips, 2000; Richardson, 1997, 2003; Vadeboncoeur, 1997):

- א. הגישה הקונסטרוקטיביסטית ההתפתחותית לפי **פיאז'ה** (Piaget, 1972). גישה זו מתמקדת בפעילות הפרט כסוכן יחיד בתהליך ההבניה מחדש של המשמעות. פיאז'ה ראה את המפגש בין התלמיד לחומר הנלמד כאקט המרכזי בהתפתחות הקוגניטיבית. לדבריו, ההתנסויות וההתמודדויות של התלמיד עם ידע חדש ועם התנסות מגוונת, הם שיוצרים אצלו חוסר איזון אינטלקטואלי, המוביל אותו לפיתוח החשיבה על בסיס ידע והתנסות קודמים שלו. מכאן, שהתלמיד חייב להיות מעורב באופן אקטיבי בתהליך הלמידה.
  - ב. הגישה הקונסטרוקטיביסטית החברתית לפי **ויגוצקי** (Vygotsky, 1978) שמתחלקת לשתי תפיסות: האחת, התמקדות ביחיד ובקונטקסט החברתי – תרבותי והאינטראקציה שביניהם. תפיסה זו רואה בחברה הקרובה לתלמיד את מקורות הידע שהוא עשוי לאמץ בעתיד. המפגש של התלמיד עם בני גילו או תלמידים, משפחה וחברים הגדולים ממנו מעניק לו ידע חדש אותו הוא משלב בידע הקיים אצלו. השנייה, התמקדות בקונטקסט התרבותי – היסטורי שבו חי הפרט. לפי תפיסה זו ההקשר החברתי הרחב, קרי, הדתי, התרבותי וההיסטורי, הוא המספק את גורמי הידע לתלמיד ולא ניתן להתעלם מהם בתהליך הלמידה. מכאן, שתהליך הלמידה חייב לספק סביבה ותנאים תרבותיים וחברתיים הנגזרים מעולמו של התלמיד והממציאות שבה הוא חי.
- כפי שהודגש בפרק הקודם, גישתו של פיאז'ה עסקה גם בהתפתחות מוסרית באופן מקביל לשלבי ההתפתחות הקוגניטיבית. על פי גישתו של פיאז'ה רכישת ערכים מוסריים נעשית גם היא באופן

קונסטרוקטיביסטי. גישתו של ויגוצקי משמשת אף היא בסיס לתפיסות הסוציולוגיות הדוגלות בהתפתחות מוסרית כחלק מאינטראקציה של היחיד עם החברה ועם הקשרה התרבותי, כפי שהוצג לעיל. לאור זאת, קיימת התאמה בין שיטות ההוראה שמציעה הגישה הקונסטרוקטיבית לבין שיטות ההוראה שמציעות גישות רבות להוראת מוסר.

### 2.3.5 התיאוריה הקונסטרוקטיביסטית ככלי להכשרת מורים למוסר

הגישה הקונסטרוקטיביסטית מיושמת גם כלפי סטודנטים במוסדות להכשרת מורים. הציפייה מהמורה על פי תיאוריה זו היא לעודד את תלמידיו להתנסות, לשאול שאלות ולחפש בעצמם תשובות. כמו כן, עליו להציב בפניהם אתגרים מורכבים ולדאוג שסביבת הלמידה תהיה מגוונת, רבת-תחומית ועשירה ככל הניתן. המורה נתפס כמתווך, מדריך ומקשר בין התלמיד לחומר הנלמד. על המורה לעודד ולפתח תהליכים של קבלת החלטות וכן יכולת של הערכה עצמית וביקורת. תפקידו המרכזי של המורה הוא ליצור הזדמנויות לחשיבה מתחכמת יותר, עקיפה ומקיפה, הזדמנויות להתמודד עם רמות חשיבה גבוהות יותר ומגוונות וכן, עימות עם דעות של תלמידים אחרים. התלמיד נדרש להציב השערות, לחקור ולדרוש, לערער, לחזות, לנבא, לפתור בעיות, להכליל ולקשר ידע. העבודה בכיתה נעשית בקבוצות ובשימוש במצגות, פרויקטים משותפים ועוד (מסלובטי, 1991; ברוקס וברוקס, 1997; פוסנוט, 1996; Richardson, 1997, 2003).

ריצ'רדסון ועמיתיה (Richardson, 1996, 1997; Fenstermacher & Richardson, 2005) טענו כי מורים מביאים עימם לתהליך ההוראה כחלק מזהותם האישית והמקצועית את התנסויותיהם כתלמידים בבית הספר, כפרחי הוראה במוסדות להכשרת מורים, וכמורים המתמודדים במעשה החינוכי היום-יומי, דבר העשוי להשפיע על אופן הכשרתם. תפיסה זו מחייבת את המורה המחנך למוסר להיות קשוב לתלמיד ולהגיב בזהירות גם כאשר הוא מעלה טענה שאינה נכונה, על מנת, שיוכל לעמוד היטב על מקורן של ההנחות המניעות את התלמיד. לדבריהם, מורה המכשיר למוסר צריך לאמץ שיטות הוראה מהגישה הקונסטרוקטיביסטית, ולכן יש להכשיר מורים להוראת חינוך ערכי מוסרי, בין היתר, באסטרטגיות קונסטרוקטיביות.

לדעת ואדבונקר (Vadeboncoeur, 1997) הגישה הקונסטרוקטיביסטית - חברתית דורשת ממרצים בהכשרת מורים להציג עמדות ודפוסי התנהגות שאותם יוכלו הסטודנטים להפנים ולעשות בהם שימוש בכיתותיהם, וללמד תכנים המבוססים על מושגים אקדמיים מתוך מודעות לבסיס החברתי וההיסטורי שלהם. קאופמן (Kaufman, 1996) מצפה שפרחי הוראה יהיו מסוגלים לבצע בעצמם ובעבודתם החינוכית בעתיד חקירת ידע רבת-תחומי, פעילויות המבוססות

על שיתוף פעולה, חשיבה מטה-קוגניטיבית ויכולת בחינה עצמית. בהתאם לכך, הדגישה מסלובטי (2001) שכדי שמורים יוכלו לחנך לערכים שונים יש להכשירם לכך באופן מכוון וממושך, יש להקנות להם כישורים של קבלת החלטות, הפעלת שיקול דעת וידע בהבניית תכנים של ערכים מחייבים הנגזרים מהתיאוריה הקונסטרוקטיביסטית.

מכאן עולה כי לשם הבניית מוסר יש להשתמש לפי הגישה הקונסטרוקטיביסטית באסטרטגיות המפתחות כישורי חשיבה גבוהים. עם זאת, ניתן להעריך כי בעוד שמורים משתלמים ושולטים באסטרטגיות מתוך התיאוריה הקונסטרוקטיביסטית, הם אינם מיישמים זאת ביחס להוראת מוסר אלא בעיקר ביחס להוראת תחומי דעת מקובלים.

בסקירה של מחקרים העוסקים באסטרטגיות שונות להוראת מוסר בבתי ספר שערכו וגלרס, שויטמה וטן-דאם (Veugeles, Schuitema & TenDam, 2008) נבחנו 76 מחקרים, שנערכו בין השנים 1995-2003. מרבית המחקרים היו בעלי אופי תיאורטי ולא כמותי והודגשו בהם אסטרטגיות מגוונות. לדבריהם, האסטרטגיות הנפוצות ביותר במחקרים אלו הן אסטרטגיות למידה קונסטרוקטיביסטיות שהקו המנחה בהם הוא העיקרון: הדרך הטובה ביותר ללמוד משהו – זה לעשות אותו. בין היתר מוצגות האסטרטגיות הבאות: למידה בסגנון פתרון בעיות באופן עצמאי על ידי התלמיד, עבודה בקבוצות בדגש על קבוצות קטנות. עריכת דיונים, למידה של נושאים משולבים ממספר תחומים. שימוש במולטימדיה להעברת מסרים ולעריכת דיונים ערכיים, כגון: צפיה בסרטים, שימוש בדרמה, משחקי תפקידים, המחזה וכתבה שיכנועית. מעבר לכך, מודגשים מספר ניסיונות של 'למידת שירות', קרי, התנדבות קהילתית במתכונת של פרויקט 'מחויבות אישית' המקובל בישראל.

היתרונות בשימוש באסטרטגיות קונסטרוקטיביסטיות הם: יצירת מוטיבציה משמעותית ללמידה באמצעות עירוב ושיתוף התלמיד בתהליך חשיפה, גילוי ובניה של הידע, טיפוח של הפן האפקטיבי המתלווה לחשיבה קוגניטיבית בסוגיות מוסריות, יצירת זהות והזדהות בקרב התלמידים כלפי אירועים מוסריים משמעותיים בחייהם ובחיי אחרים ויצירת הזדהות עם דמויות המתארות התמודדות עם קונפליקט מוסרי. בנוסף, ציינו הילדברנט וזאן (Hildebrandt & Zan, 2008) את החשיבות ביצירת אקלים מוסרי קונסטרוקטיביסטי שתומך בלמידה.

עם זאת, העלו וגילס ועמיתיו (Veugeles, et al, 2008) מספר ביקורות בעקבות סקירה זו. מרבית המחקרים שנבחנו בסקירה זו היו תיאורטיים ואיכותניים ורק 15 מתוכם הציגו מחקר אמפירי המתאר את היעילות של אסטרטגיות הוראה אלו. מעבר לכך, הוצגו במחקרים אלו

נושאים רבים ומגוונים מתוך העולם המוסרי כך שהיה קשה למצוא מכנה משותף קרוב בניהם. במקרים רבים התרשמו החוקרים כי ניסוח המטרות במחקרים אלו מצביעים על כך שהכותבים לא נתנו מספקים את דעתם על תוצרי הלמידה המשתמעים מהמטרות שהציבו למחקר. כך, למשל, הצבת הערך 'אחריות' כיעד לימודי הינה בעייתי לאור העובדה כי מדובר בערך מוסרי שהוא רב משמעות. חובה ומחויבות הינם שני ביטויים של אחריות ויש להתייחס אליהם במהלך ההוראה בנפרד. מעבר לכך, יש לתת את הדעת על השאלה מתי פעולה על פי המוסר האישי של התלמיד היא פעולה אחראית.

מסקירה זו עולה גם כי לא נמצאו מחקרים שהסבירו כיצד ערך מושג או נלמד. מחקרים רבים מתבססים על עבודה שיתופית כאסטרטגיה יעילה להוראת מוסר אך הם לא מפרטים מהם התנאים בהם תלמידים עובדים בקבוצות באופן יעיל. אסטרטגיות הוראה רבות שהיצעו מחקרים אלו הן בעלות אופי קונסטרוקטיביסטי והן תלויות תלמיד באופן משמעותי. מכאן שנדרש ידע קודם מהתלמידים ושליטה בשיטות פעולה אלה אחרת הלמידה של הערכים לא תהיה משמעותית.

לסיכום, מודל ארבעת המרכיבים של רסטי ועמיתיו (Rest, 1983, 1984a, 1984b; Rest, et al, 1997) ותיאורית הלמידה הקונסטרוקטיביסטית, מספקות מסגרות תיאורטיות בעלות תוכן מהותי לתכנון, לבניה ולהערכה של חינוך מוסרי. הן ברמת התכנים הנדרשים להכשרה להוראת מוסר והן ברמת אסטרטגיות ההוראה שעל המרצים ליישם ועל הסטודנטים לרכוש ולהפנים במהלך לימודיהם. מעבר לכך, מסייעות גישות אלו לתאר את מערכות הערכים והאמונות של מרצים וסטודנטים ואת ההשפעה שיש למערכת הערכים שלהם על אופן הפעולה המעשי שלהם בעת הוראת מוסר, כפי שבא לידי ביטוי בהשערות המחקר שהוצגו בסוף הקטע הקודם (2.3.3).

## 2.4 פרק רביעי: הכשרת מורים לחינוך מוסרי

פרק זה עוסק בתהליך ההכשרה לחינוך מוסרי. מטרת הפרק היא להציג את תהליך הכשרת המורים להוראת מוסר החל מהאידיאל הרצוי וכלה במתרחש בהכשרה בפועל על פי המחקרים הקיימים עד כה. בפרק יוצגו מדיניות משרד החינוך והמכללות להכשרת מורים כלפי החינוך המוסרי, המודלים בהם נעשה שימוש בתהליך ההכשרה, אסטרטגיות ההוראה הקיימות ועמדות המרצים והסטודנטים.

מלבד זאת עוסק הפרק גם בתיאור מקומה של האתיקה בתהליך הכשרת המורה, בתפקידו וייעודו של המורה כסוכן מוסרי בבית הספר והכיתה וכן בתיאור מחקרים קודמים שעסקו בהכשרת מורים לחינוך מוסרי.

### 2.4.1 מדיניות החינוך המוסרי וסגנונות ההכשרה הקיימים בישראל

מדיניות לחינוך מוסרי כתחום העומד בפני עצמו לא קיימת. עם זאת, קיימים מספר מקורות שבהם קיימת התייחסות למטרות ולתכנים נדרשים בתחום החינוך למוסר:

- א. חוק חינוך ממלכתי תשי"ג (1953) והנוסח המתוקן תש"ס (2000).
- ב. תוכניות הלימודים למגזרי החינוך השונים בכלל המקצועות בהוצאת משרד החינוך.
- ג. תוכניות הלימודים הייחודיות למוסדות להכשרת מורים בהוצאת המוסדות עצמם.

#### 2.4.1.1 מטרות החינוך הנגזרות מחוק חינוך ממלכתי תשי"ג (1953) והנוסח המתוקן תש"ס

בחוק חינוך ממלכתי תשי"ג – 1953, לא נדונו מטרות החינוך בהרחבה. מציאות זו הובילה לתיקון החוק בשנת תש"ס – 2000 (נספח 2). בתיקון נוספו 11 סעיפי מטרות המגדירים את מטרות החינוך. מביניהם שלושה סעיפים בלבד (סעיפים 3, 4 ו-6) עוסקים בהוראת תחומי דעת בעוד היתר עוסקים בהוראת ערכים. גם בדוחות מאוחרים יותר כמו: דו"ח עציוני (1979) ודו"ח דברת (2005) מוצגות מרבית מטרות החינוך בפן הערכי והמוסרי.

דו"ח עציוני עסק בעיקר במעמדו ובתנאי העסקתו של המורה, אך עם זאת, הדגיש את החשיבות שבחינוך ערכי ואף הציע קוד אתי למקצוע ההוראה, שלא התקבל: "הועדה מאמצת את הדעה, שבד בבד עם אקדמיזציה יש לשקוד על 'הומניזציה' בהכשרת המורים: על ידי חינוך אדם רחב אופקים והכשרת מחנך" (עמנואל יפה) מצד אחד, ועל ידי ליבון ההיבטים החינוכיים בתפקיד המורה והמשמעויות הערכיות של נושאי ההוראה מצד שני, ברוח מטרות החינוך כפי שהן מפורטות בסעיף 2 לחוק חינוך חובה" (דו"ח עציוני, 1979, עמ' 12, סעי' 2.11).

גם בדו"ח דוברת (2005) המייצג את המדיניות הרשמית האחרונה של משרד החינוך, הודגשו הצדדים הערכיים והמוסריים שבתהליך ההוראה הראוי בבתי הספר:

"מטרות החינוך הממלכתי הקבועות בחוק מתארות את דמות התלמיד והבוגר של מערכת החינוך הציבורי בישראל. העשייה החינוכית כולה תפעל באופן רציף ועקבי לעיצוב וטיפוח תלמידים ברוח מטרות אלו - להיות אוהב אדם, אוהב עמו וארצו, אזרח נאמן למדינת ישראל, מכבד את הוריו ואת משפחתו, מכיר את לשונו, מכיר ומכבד את מורשתו של העם היהודי לדורותיו ואת זהותו התרבותית, ואת מורשתן וזכויותיהן של הקהילות השונות במדינת ישראל" (התוכנית הלאומית לחינוך, דו"ח דברת, 2005 עמ' 75).

אם כן, חוק החינוך המחייב את מערכת החינוך כולה וכן מדיניות החינוך שבאה לידי ביטוי בועדות שעסקו בהגדרת מדיניות החינוך של מדינת ישראל, מחייבים הוראה והטמעה של ערכים מגוונים וביניהם, גם ערכים מוסריים. בהתאם, יש לבחון האם תוכניות הלימודים משקפות נאמנה מדיניות זו.

#### **2.4.1.2 תוכניות הלימודים למגזרי החינוך השונים בכלל המקצועות בהוצאת משרד החינוך**

תוכניות הלימודים בהוצאת משרד החינוך אמונות על מתן תרגום אופרציונאלי ללשון החוק ולמשתמע ממנה, ברמת המטרות החינוכיות וכן ברמת התכנים האינטנסיביים והאקסטנסיביים שאמורים המורים ללמד בכיתה.

מעיון בתוכניות הלימודים הישנות עד לסוף שנות התשעים עולה כי הן מתמקדות בעיקר בתיאור הידע הדיצפלינארי של תחומי הדעת השונים. תחום הערכים בכלל זוכה בהם ליחס מצומצם ותחום המוסר כמעט ולא קיים.

החל מסוף שנות התשעים מתאפיינות תוכניות הלימודים החדשות בהקדמות עיוניות המתייחסות בכובד ראש לסוגיות הערכיות העולות מכל תחום דעת, תוך הדגשה ברורה לחשיבות ההוראה והעיסוק במוסר במסגרת הכיתה בכל תחום דעת נתון. בחלק מהמקרים ההתייחסות היא ברמת מטרות העל של התוכניות ובמקרים אחרים קיימת התייחסות ספציפית למוסר אף בפירוט המטרות והתכנים של השיעורים. כך, למשל, כוללת תוכנית הלימודים בחינוך גופני התייחסות ערכית - חברתית - מוסרית: "התלמיד ידע ויבין כללים, חוקים ועקרונות המכוונים להגינות ספורטיבית לסובלנות ולשיתוף פעולה כמשתתף, כבעל תפקיד וכצופה. התלמיד יפתח ויטפח מערכת התנהגויות על פי חוקים, כללים ועקרונות של הגינות ספורטיבית, סובלנות ושיתוף פעולה כמשתתף, כבעל תפקיד וכצופה" (תו"ל חינוך גופני, כלל מגזרי, תשס"ו, עמ' 11, סעי' 2.2).

תוכנית הלימודים במקצוע תורה שבעל פה, המיועדת לתלמידי בתי הספר העל יסודי הכללי (2008) מדגישה את הצורך בהוראת מקצוע התורה שבעל פה כדרישה הבאה מן השטח: "הדרישה של לומדים ומורים כאחד, שלימודי התורה שבעל פה ייצרו הזדמנויות לעיסוק בערכים חברתיים ומוסריים, יהודיים ואוניברסאליים גם יחד" (עמ' 5). במטרות העל של התוכנית מוצגת רשימת הערכים המוסריים עליהם יש להתעכב במהלך ההוראה ותרומתם: "לימוד מקורות חז"ל יתרום להקנייתם ולטיפוחם של ערכים חברתיים ומוסריים יהודיים ואוניברסאליים, כמו שוויון, כבוד האדם, צדק, כיבוד החוק, שמירת איכות הסביבה, כבוד וסובלנות לדעות ולמנהגים של האחר, דאגה לזולת, חינוך לאחריות, מוסר כיסוד המשפט" (עמ' 10).

תוכנית הלימודים במקצוע הכלכלה (תו"ל כלכלה, כלל מגזרי, 2006) מתייחסת להבנת התלמיד את העולם הכלכלי במשור החברתי והמוסרי: "התוכנית מדגישה את בעיית המחסור ואת הצורך הנגזר ממנה לבחור בין חלופות ולנסח סדר עדיפות. הוועדה רואה בהבנה עמוקה של מושגים אלה ובהטעמתם לא רק בסיס להבנת עקרונות החשיבה הכלכלית, אלא בסיס לחשיבה רציונאלית, להערכה טובה יותר של המציאות, לנכונות להציב גבולות ולגיבוש עמדות מוסריות. כל אלה יסייעו לתלמידים, כאנשים צעירים, לקבל החלטות במציאות דינאמית" (עמ' 7). ובעקרונות התוכנית (שם, עמ' 11 סעי' 3): "טיפוח תפיסה ערכית – התוכנית מדגישה נושאים כלכליים המשיקים לערכים אוניברסאליים, יהודיים וישראלים, כמו צדק, חמלה, סולידאריות חברתית סובלנות וכבוד לאחר, אמפתיה, אחריות אישית וחברתית ושוויון מגדרי".

מטרות ההוראה האופרטיביות בתוכנית הלימודים בהיסטוריה (תו"ל היסטוריה, ממלכתי, 2003) מעודדות פיתוח יכולת הערכה ושיפוט מוסרי ביחס לאירועים היסטוריים: "טיפוח יכולת ההערכה של פעולות, אירועים ומוסדות היסטוריים, על פי עולם הערכים של בני התקופה ועל פי ערכים מוסריים כלל אנושיים – ערכים הומניסטיים" (עמ' 13, סעי' 5).

תוכנית הלימודים בביולוגיה (תו"ל ביולוגיה, כלל מגזרי, 2004) מדגישה לראשונה מאז קום המדינה את נושא הוראת האתיקה במסגרת שיעורי הביולוגיה בכיתה. ראשית, במסגרת מטרות ההוראה: "פיתוח עמדות: טיפוח מודעות להיבטים ערכיים הקשורים למדע וחברה ולאחריות האדם לטבע" (עמ' 13), ובהמשך בפירוט התכנים הנלמדים: "פיתוח מודעות לנושאים ביו אתיים וטיפוח שיקול דעת בטיפול בקונפליקטים אפשריים המתעוררים עם התקדמות המדע והטכנולוגיה, כגון: ביו מדע – אתיקה – דת וכן בין שימור לבין פיתוח. טיפוח ההכרה כי ידע מדעי עשוי לסייע בקבלת החלטות גם בתחומים ערכיים" (עמ' 14, סעי' 10).

מעבר למקצועות אלו קיימת התייחסות ספציפית למוסר במקצועות שמטבעם עוסקים בכך: תוכנית הלימודים בפסיכולוגיה (תו"ל פסיכולוגיה, כלל מגזרי, 1997) עוסקת בהוראת גישתם של פיאז'ה וקוהלברג להתפתחות מוסרית וממליצה ליישם גישות אלו בכיתה תוך התנסות בדילמות מוסריות (שם, פרק 20, עמ' 89-90). וכן בתוכנית הלימודים למולדת חברה ואזרחות, חינוך יסודי כלל מגזרי (2002): "התלמידים יפעלו ויתנהגו בסביבתם הקרובה לאור ערכים ייחודיים של החברה, של המורשת ושל התרבות שאליהן הם משתייכים, ולאור ערכים הומאניים כלל אנושיים וערכים דמוקרטים של החברה בישראל, כגון זכויות האדם: הזכות לחיים, הזכות לשוויון והזכות לחירות" (עמ' 18, סעי' 2.10).

למרות לשון החוק האחידה ביחס לצורך בהוראת ערכים ומוסר ניתן למצוא יחס שונה באופן מובחן בין ניסוח תוכניות הלימודים בין החינוך הממלכתי לבין החינוך הממלכתי דתי שיש בו בכדי לשקף את היחס למוסר ואת דרכי הוראתו בכל אחד מהזרמים.

תוכנית הלימודים בספרות לבית הספר העל יסודי הממלכתי והכללי (תו"ל ספרות, ממלכתי – כללי, גרסה מעודכנת, 2007) עוסקת בשאלה יסודית בהוראת הספרות: האם המורה צריך לעסוק בתכנים מוסריים העולים מתוך טקסטים ספרותיים ומהו תפקידו של המורה בתהליך הוראה שכזה: "הספרות, ככל תחום אמנות אחר, אינה מחויבת כלפי קוד מוסרי ובדרך כלל סופרים אינם רואים עצמם כמי שממונים על טיפוח המידות הטובות של קוראיהם. אף על פי כן, יצירות רבות "מזמינות" אותנו, הקוראים, לחשוב על שאלות ערכיות ומוסריות המועלות בהן במפרש ובמרומו. הדיון בשאלות מוסר ובדילמות ערכיות המגולמות ביצירות ספרות עשוי לשאת משמעות עמוקה לתלמידים מתבגרים" (עמ' 29). בתוכנית הלימודים בספרות תש"ס ממשיך הדיון: "האם משתמע מכאן שאין מקום להפגיש תלמידים עם יצירה שאינה נוקטת עמדה שיפוטית כלפי התנהגות אנושית כלשהי המגולמת בתוכה והראויה לגינוי מבחינה מוסרית? דוגמה לעניין זה אפשר להביא את שירו של אלתרמן נגון עתיק המסתיים, כזכור, במילים: 'אך אם פעם תהיי צוחקת/ בלעדי במסיבת מרעיד/ תעבור קנאתי שותקת/ ותשרוף ביתך עליך'. האם במציאות של היום שבה רצח נשים ותופעות אחרות של אלימות הם עניין כמעט יום יומי, יש מקום להפגיש תלמידים עם שיר מעין זה, אף שאינו נוקט עמדת גינוי כלפי ביטוי כה קיצוני ומאיים של קנאה? זוהי שאלה שמורים לספרות אמורים לשאול את עצמם. אם אכן יחליטו ללמד שיר זה, יהיה עליהם להתייחס לשאלות מוסריות העולות מעמדת הדובר בשיר, אף ששאלות כאלה אינן נידונות בו" (עמ' 10).

הגישה של זרם החינוך הממלכתי אינה רואה בספרות כלי להנחלת מוסר באופן שיטתי. הבחירה בתוכן ופרשנותו המוסרית נתונים לשיקולו של המורה. עם זאת, ההמלצה של תוכנית הלימודים



היא להפגיש את התלמידים עם תכנים מוסריים על מנת להקנות להם משמעות עמוקה ותוכן. תפקידו של המורה על פי גישה זו הוא תיווכי – לתווך ולהפגיש את התלמיד עם החומר הנתון. מלבד זאת, מתאפיינות תוכניות הלימודים הממלכתיות בגישה פלורליסטית, רב תרבותית וליבראלית ביחסם לעיסוק במוסר. כך למשל, מוצגת הוראת המקרא בתוכנית הלימודים למערכת החינוך הממלכתית (2003): "הטקסט המקראי משקף אמונה בקיום השגחה עליונה. תפיסה זו מוצאת את ביטויה בסיפורי המקרא ומהווה בסיס לשיפוט ערכי ומוסרי של הכתוב. ילדי גן בחינוך הממלכתי עשויים לעורר שאלות הנוגעות לאמונה, לקיום האל ולסמכותו. בגן נוצרות הזדמנויות להפגיש את הילדים עם מגוון דעות ועם ערכים שונים. חשוב לטפח אצלם ברוח של סובלנות, הבנה לקיומן הלגיטימי של השקפות ודעות שונות: 'יש שחושבים כך ויש שחושבים אחרת', 'המספר או גיבור הסיפור האמין בהשגחה עליונה ולכן נהג כך.....' (עמ' 13). גישה זו מאפיינת גם את תוכנית הלימודים במחשבת ישראל (תו"ל מחשבת ישראל, ממלכתי, תש"ס) שעוסקת באופן ישיר בהוראת היחס שבין הלכה, חוק ומוסר (פרק רביעי, עמ' 24). במטרות העל של התוכנית מוגדר אופי ההוראה: "בתוכנית זו אנו שואפים להקנות לתלמידים כלים לעיצוב השקפת עולם פלורליסטית וסובלנית כבני אדם, כיהודים וכישראלים" (עמ' 7).

אם כן, המדיניות של מערכת החינוך הממלכתית בכל הנוגע להוראת ערכים ומוסר מושתתת על עקרונות פלורליסטיים - רב תרבותיים כאשר הערכים המוסריים בתוכניות הלימודים הממלכתיות מזוהים ומוגדרים כערכים הומניסטיים אוניברסאליים. תפקידו של המורה בתהליך ההוראה הוא בעל אופי תיווכי ומטרתו להפגיש את התלמיד עם תכני הלימוד המגוונים ועם חוויות לימודיות וריגושיות שונות.

בניגוד לתוכניות הלימודים הממלכתיות מאופיינות תוכניות הלימודים במגזר הממלכתי דתי ביחס שונה באופן מהותי להוראת ערכים ומוסר. ברמת המדיניות הכללית של החינוך הדתי מתוארת המדיניות הרצויה באופן הבא:

"קיימים ביטויים של אמונה שאין האדם מודע להם. צריך אפוא להביאם למודעות של תלמידינו ולכוונם לקיום מצוות ולמימוש נטייתם הטבעית והמובנית לאמונה. חיזוק האמונה בקרב התלמידים תלוי לא מעט באווירה השוררת בבית הספר ובאישיותם של המחנכים והמורים. הדוגמא האישית של אנשי חינוך בהנהגות, בדיבור וביחסים, יש לה השפעה מכרעת על התלמידים.... יש להפגיש את הילד עם דמויות מן התורה ומקרב חז"ל ועם אנשי רוח בהווה כדי ליצור הזדהות המביאה למיזוג הרגש, ההתנהגות והידיעה..... סיפורים על דמויותיהם ועל חייהם של חכמינו ז"ל יותאמו לתפיסת עולמם של הילדים מתוך הדגשת מסרים המחזקים את האמונה"

(דגן, לאבל וגרינבוים, 1992, עמ' 27). בדברים אלה מודרכים מורים 'לחינוך לאמונה' על פי משנת החמ"ד בעקרונות המקבלים לגישת חינוך האופי: הכוונה, הזדהות עם דמויות מופת, טיפוח אישיות, שימוש בסיפורים רווי מסרים ודוגמה אישית. תפקידה של מערכת החינוך הדתית בכלל והמורים בפרט הוא בעל אופי עיצובי שנועד לכוון את התלמיד לקראת מטרות ההוראה: "החמ"ד יפעל לעיצוב התנהגותם הדתית ואורח חייהם של תלמידיו על פי ההלכה, ויחזור לכך שמוריו ותלמידו יהיו דוגמה ומופת בהליכותיהם ובאורח חייהם, בהאמינו שהתנהגות זו תקרין גם על כלל האומה" (דגן, לאבל וגרינבוים, 1992, עמ' 10-11).

בתוכניות הלימודים לחינוך הדתי מוצגת מדיניות החמ"ד להוראת ערכים ומוסר. ערכי המוסר בחינוך הדתי שאובים מתוך העולם היהודי והדתי. ערכי מוסר הם ערכי התנהגות שבין אדם לחברו המתוארים בתורה במקורות חז"ל. גם בתוכניות הלימודים מוצג תפקידו של המורה כמעצב אופי וכמכוון להתנהגות מוסרית ראויה על פי מודלים של דוגמה אישית כפי שיתואר להלן.

תוכנית הלימודים במחשבת ישראל לחינוך העל יסודי הדתי (2002) מתארת עקרונות אלו במקביל לדילמות ערכיות מוסריות המאפיינות את עולמו של התלמיד הדתי ואת האופן החינוכי שבו יש להתייחס אליהם: "בגיל ההתבגרות עוברים על המתבגרים תהליכים התפתחותיים שונים, שבמהלכם נוצרים עימותים בין הגירויים הסביבתיים הנחשפים בפניהם, לבין עולם הערכים המוסרי דתי שעליו חונכו מילדותם בבית ההורים ובמסגרות החינוכיות הדתיות בהם למדו. המתבגרים הדתיים שואפים להיות מעורבים בחברה המודרנית תוך שמירה על עולם הערכים המקובלים בחברה הציונית דתית. שאיפה זו מציבה בפניהם ערכים סותרים ומנוגדים זה לזה ועליהם לנווט את דרכם ביניהם ולהגיע להחלטות מכריעות" (עמ' 6) ובהמשך: "עלינו (המחנכים לכל סוגיהם) ליצור בבית הספר אווירה, שבה לא יחששו התלמידים מהעלאת שאלה כלשהי בענייני אמונה והמורים לא יבלמו כל ביטוי של חקרנות בתחום ההשקפה הדתית מצד תלמידיהם, אלא יעזרו להם להתגבר על לבטיהם. המורים ינצלו כל הזדמנות כדי לעורר ולעודד שיחות בענייני אמונות ודעות ויהיו מוכנים לצייד את תלמידיהם בתשובות להתרת ספיקותיהם ובהדרכה להליכה בדרך הישר" (עמ' 7). בהנחות היסוד של התוכנית מובא כי: "מקצועות היהדות אינם רק מקצועות מקני ידע ותכנים אלא מקצועות מנחילי תרבות וערכים המעניקים כלים לבניית השקפות עולם ואורחות חיים" (עמ' 9 סע' א').

בניגוד לתפיסת ערכי המוסר באופן פלורליסטי ואוניברסאלי והומאני, קרי, תלוי אדם ותרבות בחינוך הממלכתי, מוצג המוסר הדתי כנצחי, יהודי, מוחלט ושאוב מהתורה, בחינוך הדתי: "אנו

מאמינים כי קיום אורח חיים דתי ערכי מעלה את האדם לדרגת קדושה ולחיים המושתתים על מוסר נצחי. אין היהדות מסתפקת בקביעת יחסיו של האדם עם חבריו על יסודות מוסריים שהם יחסיים, אלא היא מדגישה את אחריותו כלפי עצמו וכלפי התפתחותו הרוחנית ותפיסת עולמו. מושגי האמת, הערכים והמוסר המשתנים בחברה הכללית מדור לדור ומחברה לחברה, מחזקים את ההשקפה כי העולם של 'כאן ועכשיו' הוא סופי. לא כן התורה הנצחית, המשקיפה מעל כל הדורות ומעל כל בני האדם, ומספקת את היסודות לקיומו האנושי של האדם המאמין" (שם סעי' ה'). גם בתוכנית הלימודים לספרות (תו"ל ספרות, על יסודי דתי, 2001) מודגשת חשיבות הוראת ערכים מוסריים מתוך ראייה יהודית שיש בה להכריע אלו מקורות ואלו ערכים ידנו בכיתה במהלך ההוראה: "הוראת הספרות כחלק ממוסורת תרבותית וכתחום המשקף ערכים מוסריים, חברתיים ולאומיים" (עמ' 5, סעי' א'), ובהמשך: "פיתוח היכולת להתמודד עם ערכי מוסר, תרבות וחברה המשוקעים ביצירות שונות, מתוך השקפת עולם יהודית" (עמ' 6).

ביחס לתפקידו העיצובי של המורה הדתי מודגש בתוכנית הלימודים למחשבת ישראל (תו"ל מחשבת ישראל, ממלכתי דתי, תש"ס) במטרות החינוכיות כי: "המטרה המרכזית שהתוכנית מציבה למורי החמ"ד היא עיצוב בוגר בעל השקפת עולם תורנית איתנה שכל עשייתו בתחומי הפרט והחברה נגזרת ממנה" (עמ' 15).

אם כן, בכל הקשור למדיניות ביחס להוראת מוסר וערכים מוסריים קיימת התייחסות ברורה ומפורשת הן בלשון החוק והן בתוכניות הלימודים בהוצאת משרד החינוך, ללא הבדל בין המגזרים השונים. הדרישה העולה מהם היא לשלב ולעסוק במוסר בכל תחומי הדעת הנלמדים בבתי הספר בישראל. מדיניות זו מתחשבת בהבדלים המהותיים באידיאולוגיה, בתפיסת המוסר ובמקורותיו, בתפיסת תפקידו של המורה בתהליך החינוכי, בתכנים ובדרכי ההוראה, בין המגזר הממלכתי למגזר הדתי. כעת, יש לבחון כיצד באה מדיניות זו לפועל במדיניות של המכללות להכשרת מורים כפי שהיא עולה מתוכניות הלימודים הייחודיות למוסדות אלו.

### **2.4.1.3 תוכניות הלימודים הייחודיות למוסדות להכשרת מורים בהוצאת המוסדות עצמם**

מוסדות להכשרת מורים בישראל החלו את דרכן בראשית המאה הקודמת כחלק מהשקפת הזרמים השונים שהיו מקובלים אז בחברה היהודית ציונית המתחדשת בארץ ישראל. הזרם הכללי, זרם העובדים, המזרחי והחרדי (אגודת ישראל), חינכו את ילדי חבריהם בהתאם לאידיאולוגיה שלהם ועל פי תפיסה זו הכשיר כל זרם את מוריו. בתקופה זו הוקמו מוסדות כמו בית המדרש למורים בירושלים, בית המדרש למורות ביפו על שם לוינסקי, בית המדרש למורים העברי בירושלים, בית מדרש למורים מזרחי (כיום, מכללת ליפשיץ), סמינר חרדי למורות בית

יעקב וסמינר הקיבוצים של זרם העובדים. תוכניות הלימודים בסמינרים החילוניים כללו תכנים ליבראליים הקשורים להשכלה רחבה תוך הדגשת ההכשרה הפדגוגית המעשית. בסמינרים של תנועת המזרחי ושל החרדים בלטו לימודי הקודש. בשנת תש"י עברו כל מוסדות ההכשרה לבעלותו של משרד החינוך אך הזרמים השונים הוסיפו להשפיע על הכשרת המורים (דרור, 1991, שגריר, 2007).

גם כיום ניתן לראות במוסדות להכשרת מורים כמייצגים של משנות חינוכיות מגוונות המנחילות לתלמידיהם ערכים ודגשים שונים כחלק מהכשרתם להוראה. במחקר שבחן את תוכניות הלימודים של שלושה מוסדות להכשרת מורים בדקה שגריר (2007) את קשר שבין המדיניות המוצהרת של המוסדות לבין האופן שבו מדיניות זו באה לידי ביטוי בתוכניות הלימודים של המוסדות לאורך שלושה עשורים (שנות ה-70, ה-80 וה-90). בין היתר, נבחנו במחקר הקשר שבין המדיניות המוצהרת ביחס להוראת ערכים לבין הופעת תחום זה בתוכנית הלימודים תוך שהחוקרת הדגישה כי הופעת התכנים בתוכנית הלימודים הדקלרטיבית של המוסד אינה מחייבת כי אכן תכנים אלו נלמדים בפועל ובאופן מלא בכיתות. לצורך מחקרה בחנה שגריר (2001, 2007) מכללות שהן בעלות זיקה לזרמי החינוך שהיו הבסיס למערכת החינוך בישראל:

א. הזרם הכללי ציוני – מכללת לוינסקי. במסמכים ופרסומים של המכללה, מצאה שגריר (2007), כי במדיניות המוצהרת של המכללה מיוחסת חשיבות רבה לדמותו של המורה כמחנך, עליו להיות בקי בבעיות העם, החברה והמדינה ועליו להתמודד עם אוכלוסיות הטרוגניות. במסגרת המכללה פועל המכון לחינוך ערכי שמצהיר במטרותיו כי הוא מאפשר ללומדים להתמודד עם בעיות ערכיות וללמוד את ערכי היהדות, הציונות והדמוקרטיה. עם זאת, הדגש במדיניות המכללה מושם על מיומנויות ההוראה, כישורי הדרכה וניהול כיתה. ההתנסות בהוראה היא אחת מאבני היסוד של המכללה.

ב. התנועה הקיבוצית – מכללת סמינר הקיבוצים. המדיניות המוצהרת של המכללה מדגישה את הבוגר האידיאלי כמחנך בעל תפיסת עולם הומניסטית כלפי תלמידיו, כלפי עמיתיו וכלפי החברה כולה. על המחנך לדבוק במסורת של זרם העובדים וכמבטאם של הערכים המוסריים והציבוריים שצמחו בתנועה הקיבוצית. מעבר להכשרה פדגוגית מודגש בפרסומים של המכללה כי היא מקנה לתלמידיה השכלה כללית, יכולת התמודדות עם שינויים ופתיחות לשינויים ולתמורות מהעולם כולו. המכללה אמונה על הקניית ידע

שיסייע לטיפוח ערכים אנושיים ויהודיים. תפיסת העולם של המכללה רואה במורה אדם ומחנך מוסרי ובעל אתיקה מקצועית.

ג. זרם המזרחי – מכללת תלפיות. במדיניות הדקלרטיבית של המכללה מדגישה המכללה כי היא מסייעת למתכשרת להוראה לגבש אישיות מחנכת בעלת ערכים חינוכיים ופדגוגיים. לצד החינוך בתחומי הדעת השונים מתקיים במכללה חינוך תורני – ערכי בראייה פלורליסטית הבאה לידי ביטוי בפעילויות תורניות, ערכיות ותרבותיות המעשירות את עולמן של התלמידות.

אם כן, במדיניות המוצהרת של שלושת המכללות שנבחנו במחקר מודגש הצורך בהכשרה ערכית כללית. ניתן להבחין כי בסמינר הקיבוצים הכשרה הערכית היא בעלת אופי פלורליסטי – מוסרי, במכללת תלפיות מדובר בהכשרה ערכית – דתית ואילו במכללת לוינסקי מדובר בהכשרה לערכים בעלי אופי ציוני ודמוקרטי.

במסגרת המחקר (שגריר, 2007) נבחנו תוכניות לימודים, פרסומים וידיעונים שבהם מוצגת המדיניות ותפיסת העולם של המכללות. בתחום הערכים נבחנה מידת קיומם של ערכים ונורמות בסיסיים בתוכניות הלימודים. הערכים שנבחנו: מאפייני האזרחות והאזרח הטוב, אהבת המדינה והעם, שמירת צדק, שוויון הזדמנויות, אהבת הזולת נורמות ערכים כלליים. שניים מתוכם: שמירת הצדק ואהבת הזולת, הם בעלי אוריינטציה מוסרית.

ממצאי המחקר מציגים מציאות של פיחות מתמיד בהוראת הערכים בכלל ובהוראת ערכים מוסריים בפרט בקרב כל המכללות שנבחנו לאורך השנים. כך, למשל תחום 'שמירת הצדק' כלל 25% מתוכניות הלימודים במכללת לוינסקי בשנות השבעים ואילו בשנות התשעים הצטמצם לכדי 10%. בסמינר הקיבוצים פחת תחום 'שמירת הצדק' מ-13% מכלל תוכניות הלימודים בשנות השמונים ל-7.2% בשנות התשעים. במכללת תלפיות תחום זה לא נמצא בתוכנית הלימודים בשנות התשעים. הטבלה הבאה (מספר 1) מציגה את ממוצע לימודי הערכים בששת התחומים שנבדקו במחקר מכלל תוכנית הלימודים במהלך השנים בשלושת המוסדות.

**טבלה מספר 1: הופעת הקטגוריה: "ערכים בסיסיים" בתוכניות הלימודים של מכללות**

**לוינסקי, סמינר הקיבוצים ותלפיות בעשורים השונים (שגריר, 2007).**

מכללת לוינסקי	מכללת סמינר הקיבוצים	מכללת תלפיות*	
14.6%	2.76%	—	שנות ה - 70
9%	9.1%	—	שנות ה - 80
5.9%	8.2%	6.9%	שנות ה - 90

\*לא אותרו תוכניות לימודים של מכללת תלפיות משנות השבעים והשמונים.

שגריר (2007), נימקה את העיסוק הפוחת והולך בהתייחסות להוראת ערכים במכללות השונות בעיקר, באילוצי תהליכי האקדמיזציה שבמסגרתם מצמצמות המכללות את ההכשרה הערכית לטובת הכשרה מקצועית והתמחות.

אם כן, קיים פער משמעותי בין המדיניות המוצהרת של מוסדות להכשרת מורים בדבר הכשרת מורים לחינוך ערכי לבין התייחסות להוראת ערכים בתוכניות הלימודים. ניתן לומר כי בעבר התבססה הכשרת המורים על ליבה ערכית וכיום היא מתבססת על ליבה מקצועית. יש לציין כי ממוצעי הערכים שהוצגו בטבלה לעיל מתייחסים לכלל תחומי הערכים כך שתחום החינוך המוסרי והעיסוק בו הצטמצם אף יותר. מעבר לכך, כפי שהדגישה שגריר (2007) אין ודאות כי תוכנית הלימודים של כל מכללה אכן מבוצעת ככתבה וכלשונה ובהיקף המוצע בה בפועל בכיתות. לאור המובא עד כה, יש לבחון האם הכשרת המורים במכללות עולה בקנה אחד עם המדיניות המתוארת במטרות החינוך המתוארות בלשון החוק ובתוכניות הלימודים הן של משרד החינוך והן של המכללות להכשרת מורים בזיקה ישירה לתחום החינוך המוסרי.

האם הסטודנטים מודעים לדרישות ולתכנים הערכיים להם הם נדרשים במהלך לימודיהם והאם הם מסוגלים להתמודד בדרך עיונית ומעשית עם מטרות לימודיות מתחום המוסר. בחינה זו צריכה להביא בחשבון את סגנון ההכשרה והמודל על פיו מתבצעת ההכשרה במכללות השונות תוך התחשבות בזרם החינוכי עימו מזוהה המכללה, כפי שיתואר לקמן.

## 2.4.2 מודלים להכשרת מורים כמסייעים לקביעת מדיניות לחינוך ערכי ומוסרי

המכללות להכשרת מורים בישראל משתייכות לשלושת זרמי החינוך המוגדרים בלשון החוק שהוצג לעיל: חינוך ממלכתי, חינוך ממלכתי דתי וחינוך ערבי. עם זאת, הם מאמצים ופועלים על פי מודלים מקובלים בעולם. מודלים אלו מתארים את עקרונות ההכשרה הערכית של המורה. חוקרים העוסקים בהכשרת מורים (גובר, תשנ"ז; ביטי, 2002; Eliot, 1993; Ashton, 1990) מצביעים על קיומם של שלושה מודלים להכשרה בארץ ובעולם:

א. **המודל הביהביוריסטי** - גישה התנהגותית שבמרכזה עומד המורה. המורה הטוב הוא המורה המסוגל ללמד כראוי את הנקבע בתוכנית הלימודים. המורה מחנך את תלמידיו על פי ערכי החברה ולשם כך משתמש בדרכי הוראה מקובלות ובמידת הישגים. הכשרתו מתבססת על הקניית תחומי דעת והתנסות רלוונטית כנדרש על פי החברה וצרכיה (גובר, תשנ"ז; Apple, 2000). מודל זה מתאים לעמדות התומכות בהוראת ערכים מוחלטים וכן לגישות חינוך האופי והבהרת הערכים להבניית מוסר.

ב. **המודל הרציונליסטי** – המורה הוא אדם חושב בעל השכלה רחבה הפועל במידה רבה של אוטונומיה. המורה מחנך לשלמות בהתאם למסורת ההומניסטית המעודדת חינוך ערכי. הכשרת המורה בנויה סביב הקניית השכלה כללית רחבה והקניית תיאוריות הומניסטיות של חינוך והוראה (שקולניקוב, 1995; Peters, 1977; Giroux, 1988). מודל זה מתאים לגישות הפסיכולוגיות ולגישות ניתוח הערכים והוראה לפי מקרים להבניית מוסר.

ג. **המודל ההומניסטי - ביקורתי** – התלמיד עומד במרכזה של גישה זו. על המורה לספק לתלמיד סביבה המעודדת להישגים בדרכו שלו. הלמידה צריכה להיות מעורבת רגשית ותהליך הלמידה מותנה ועומד סביב הקשר שנוצר בין המורה לתלמיד. הכשרת המורה מבוססת על הכשרתו המוסרית וחינוכו הערכי שאותו הוא מציע לתלמידיו מבלי לחייבם לקבלו. על המורה לשלוט במדעי הרוח והחברה, בכישורי שיחה ודיאלוג, ומעל לכל, עליו להיות בעל אישיות פתוחה, מודעות עצמית ויכולת רפלקטיבית גבוהה שתאפשר לו לפתח רגישות מוסרית (גור זאב, תשנ"ו; Clark, 1990; Giroux, 1989). מודל זה מתאים לעמדות השוללות חינוך לערכים מחייבים וכן לגישות הפוסט מודרניות השונות להבניית מוסר.

כאמור, סגנון הוראת הערכים במכללות השונות בארץ בדגש על החינוך המוסרי מושפעים מסגנון ההכשרה המאפיין כל מכללה ומכללה בהתאם לזרם שאליו היא משתייכת. מלבד זאת, ניתן לראות כי המודלים להכשרת מורים, בהם נעשה שימוש במכללות גם בארץ, נמצאים בהלימה עם

התיאוריות השונות להוראה ולהבניה של מוסר, על ציר שנע בין הוראה מחייבת של ערכים והכשרת מורים מפורשת להתמודדות עם חינוך מוסרי לבין הימנעות מעיסוק מפורש בערכים מוסריים ומהכשרה לחינוך מוסרי.

כפי שתואר לעיל מצביעות תוכניות הלימודים של החינוך הממלכתי על קשר וזהות עם תכנים ושיטות הוראה המתאימות למודל ההומניסטי לעומת תוכניות הלימודים של החינוך הממלכתי דתי המצביעות על קשר וזהות עם תכנים ושיטות הוראה העולות בקנה אחד עם המודל הביהביוריסטי.

בעבודה יבחנו המודלים החינוכיים בהם נעשה שימוש במכללות להכשרת מורים הן מבחינת המסרים המועברים לצוות החינוכי, והן מבחינת האווירה הערכית-מוסרית שהמוסד משדר. מטרת בדיקה זו היא למצוא האם קיימת זיקה בין זרם ההכשרה (ממלכתי, ממלכתי דתי, ערבי) לבין מודל תוכנית ההכשרה (ביהביוריסטי, רציונאליסטי, הומניסטי) ולבין מידת ההזדהות והשימוש בתיאוריות להוראת מוסר (גישות המחייבות הוראת ערכים כמו חינוך האופי, גישות משלבות כמו חלק מהגישות הפסיכולוגית והגישות הסוציולוגיות, גישות השוללות הוראת ערכים מוסריים כמו הגישות הפוסט מודרניות).

בדיקה זו תעשה באמצעות שאלון העמדות (נספח 1) בו קיימים היגדים המתארים התנהגויות של מורים הנגזרות מתוך תפיסות המחייבות הוראת ערכים, כגון: "בעת לימוד טקסט על המרצה להתמקד בעניינים מוסריים העולים באופן גלוי מהטקסט", וכן היגדים המתארים התנהגויות של מורים השוללות הוראה מפורשת של ערכים, כגון: "הוראה ישירה של ערכים הינה שטיפת מוח". כמו כן, קיימים היגדים המתייחסים לצורך בקיומה של דוגמה אישית, דאגה ואכפתיות כחלק מתהליך ההוראה: "מורה צריך להיות מעורב בעניינים מחייהם הפרטיים של תלמידיו".

בנוסף, יועבר שאלון כמותי שנועד לבחון את תוכנית ההכשרה לחינוך מוסרי במכללות (Wakefield, 1996) שתורגם, הורחב והותאם לצורך מחקר זה (נספח 3). מלבד זאת, יינתן מענה לשאלת הקשר שבין זרם ההכשרה לבין תוכני ההכשרה, גם באמצעות ראיונות עם ראשי חוגים, מרצים וסטודנטים, שישאלו באופן ישיר ועקיף אודות הנושא.

לסיכום, המדיניות המתייחסת לחינוך ערכי ומוסרי זוכה לפירוט ולהדגשה בלשון החוק. מדיניות זו באה לידי ביטוי מפורש ומפורט בתוכניות הלימודים למגזרי החינוך השונים והיא מקבלת את ביטוייה אף בתוכניות הלימודים הפנימיות של המוסדות להכשרת מורים. מלבד זאת, מודלים להכשרת מורים בארץ ובעולם מקנים חשיבות רבה להכשרת המורה במישור הערכי והמוסרי.



סגנונות ההכשרה בישראל נובעים מתוך תפיסות עולם אידיאולוגיות (ממלכתית/ממלכתית דתית) שיש להם השקפה ברורה ביחס לחינוך ערכי ומוסרי ולאופן שעליו להתבצע.

לאור זאת, עולה השאלה עד כמה מתקיים חינוך ערכי מוסרי בין כותלי המוסדות ברמת השיעורים והתכנים המועברים בכיתות במסגרת ההכשרות השונות שמציעות המכללות. עד כמה נחשפים הסטודנטים לעקרונות אתיים שילוו אותם בעבודתם ועד כמה הם מוכשרים, אם בכלל, לתפקידם כסוכני מוסר בבתי הספר כפי שיתואר בקטעים הבאים?

### **2.4.3 הכשרת המורים הראויה לעומת המצויה לחינוך מוסרי**

הכשרת מורים הראויה לחינוך מוסרי מתמקדת בשני עקרונות. האחד, ראיית המורה כחלק מפרופסיה מקצועית בעלת עקרונות אתיים מחייבים. והשנייה, תפיסת המורה הפרטי והבודד כסוכן מוסרי בכיתה שבה הוא מלמד. עקרונות אלו והשלכותיהם לתהליך הכשרת המורה למוסר מתוארים בקטעים הבאים. אחריהם מתואר המצב המצוי כיום בתחום הכשרת המורים על פי מחקרים קודמים שנערכו בארץ ובעולם.

#### **2.4.3.1 הכשרת מורים לאתיקה מקצועית**

בעוד המוסר מתאר באופן כללי מהי התנהגות אנושית מוסכמת, ראויה וטובה ומהו האדם הטוב, האתיקה מתמקדת בדרך הנכונה והראויה להתנהגות מקצועית. הקביעה מה מוסרי אינה תלויה בפרט אלא בחברה ולכן המוסר משתנה מחברה לחברה. האתיקה קשורה יותר להכרה של מה צריך לעשות בתחום המקצועי ולכן יש לה היבטים אוניברסאליים רב תרבותיים (צבר בן יהושע, דושינק וביאליק, 2007; Sommers–Flanagan & Sommers–Flanagan, 2007).

אתיקה פירושה מכלול הערכים, המידות והעקרונות המנחים את דרכי התנהגותו הנאותה של האדם בכל הנוגע ליחסים שבינו לבין עצמו ובינו לבין זולתו. המונח אתיקה מתייחס לשאלה אלו פעולות הן צודקות ונכונות מבחינה מוסרית (כהן-גיוור, 1997; צדוק, 2001). אתיקה נגזרת מהמונח 'אתוס' שמשמעותו דרך חיים ודפוסי חיים. בנוסף, היא מייצגת את תורת המידות ואת הפילוסופיה של המוסר. מכאן שאתיקה כוללת בתוכה גם חינוך מוסרי שתכליתו היא טיפוח דפוסי חשיבה, מידות ואופי שיעצבו בני אדם מוסריים. לונברג ודולף (Loewenberg & Dolgoff, 1992) ציינו כי מטרת האתיקה המקצועית היא לסייע בידי אנשי המקצוע לזהות את הדרך הנכונה והמוסרית לעבודה תוך הנחיית העובד בקבלת החלטות אתיות ביחס להיבטים שונים של סיטואציות מקצועיות.

הגדרת מקצוע כ'פרופסיה' אפשרית כאשר המקצוע משלב שירות מהותי וחיוני המסייע לרווחתם של בני אדם תוך הפגנת איכות מוכחת של אנשי המקצוע בתחום העיסוק ( Ade, 1982; Popkewitz, 1994). כץ (Katz, 1993) ואלוני (1997) טענו כי בין מאפייני הפרופסיה יש לכלול קוד אתי המגדיר מכלול ערכים, מידות, כישורים, מחויבויות והתנהגויות המשותפות לחברים בפרופסיה כבעלי מקצוע מוסמכים וראויים לשמם. בישראל, הועלו עד כה שלוש הצעות שונות לקוד אתי מחייב למורים ולעובדי הוראה (עציוני, 1979; הסתדרות המורים, 1985; עמותת המורים, 1995) אך אף אחד מהם לא נתקבל כמחייב.

מתוך תפיסת מקצוע ההוראה כפרופסיה, מציעים חוקרים רבים (לוי, 1988; אלוני, 1997; Wooster, 1990; Rogers & Webb, 1991; Carr, 1993; Serow, 1994; Freeman & Brown, 1996) להכשיר פרחי הוראה כבר בשלב הכשרת המורים בנושא האתיקה המקצועית והקוד האתי, אוריינטציות פרופסיונאליות, דאגה, אכפתיות ושיח מוסרי. לוי (1988) טען שחובה להקנות לפרחי הוראה אתיקה מקצועית תוך התמקדות בצדדים הפילוסופיים, הפסיכולוגיים והסוציאליים של המוסר. אוזר ואלטהוף (Oser & Althof, 1993) הגדירו "מוסריות פרופסיונאלית" של מורה כהחלטות אסטרטגיות ותוצרי הלוואי שמפיק המורה בתהליך החינוכי. יכולתו של המורה להגיע לפתרונות מוסריים טובים ומקובלים לדילמות מוסריות הקשורות בעבודתו נעוצה במידת ניסיונו והכשרתו "הפרופסיונאלית-מוסרית".

למרות גישות אלו העומדות על חשיבות הכשרת המורים לאתיקה ולחינוך למוסר עוד בשלב לימודיהם, עוסקים מרבית המחקרים הקיימים בתחום ביחסם של מורים בפועל לאתיקה מקצועית. כך למשל מצאו אורין ומאורר (Aurin & Maurer, 1993) שלוש גישות מתנגשות של מורים לאתיקה מקצועית:

**הגישה הראשונה** – מורים שהדגישו את נושא ההוראה ואת תחושת המחויבות שלהם להציג נושאים נלמדים בדרך עובדתית ומובנת. כמו כן הם הדגישו את חשיבות ההתמחות הדידקטית ואת חובתם לדאגה לשיפור המקצוע.

**הגישה השנייה** – מורים שהדגישו את חשיבות האינטראקציה ההוגנת עם תלמידים ודאגה להם, העמידו בראש סולם העדיפויות את פיתוח אישיותו של התלמיד ומתן תמיכה אישית לבעיותיו יותר מאשר את לימוד החומר.

**הגישה השלישית** – מורים שהציגו גישה מורכבת אחריות לצורכי התלמידים ולהוראת הנושא כאחד.



לתפקידם כסוכנים מוסריים באמצעות קורסים מתאימים מתחום האתיקה והחינוך המוסרי. בלא הכשרה שכזו אין לצפות ליישום בשטח של התיאוריות השונות לחינוך מוסרי.

הכשרת המורה לקראת ייעודו החינוכי – מוסרי ניכרת בשינויים שחלים בסטודנטים כבר במהלך לימודיהם. ברגס (Bergem, 1993) מצא כי קיימים הבדלים התפתחותיים בדרך החשיבה המוסרית של פרחי הוראה בתחילת לימודיהם ובסיומם: לקראת סיום הלימודים הפכו פרחי ההוראה למעורבים יותר בבעיות מוסריות והעמיקו יותר בהתייחסות לדילמות מוסריות מקצועיות שהוצגו בפניהם. הם סיפקו טיעונים מקצועיים וגם השיפוט המקצועי שלהם בניתוח הדילמות היה מקיף ומורכב ביותר. לקראת סוף לימודיהם הם זיהו נושאים מוסריים רבים יותר. כמו כן, נמצא כי מדדים של רגישות חברתית ניבאו מדדים של רגישות מוסרית ומומחיות בהוראה.

יונגוורט וזקהלקה (Jungwirt & Zakahalka, 1989) השוו בין עמדותיהם המוסריות של פרחי הוראה מתחילים, מסיימים ומורים ותיקים. הם מצאו כי בתחילת הדרך מביעים פרחי הוראה עמדות סמכותיות ונוקשות המתרככות במהלך הלימודים והופכות לסובלניות ודמוקרטיות עם סיומם. לעומתם מורים ותיקים מגלים עמדות נוקשות כמו בתחילת דרכם. ביבאו (1993) מציינת כי כדי להוביל לתהליך הכשרה אפקטיבי שאכן יכשיר מורים לשמש כסוכנים מוסריים בבתי הספר יש להתמקד בתוכנית ההכשרה בתחומים הבאים:

- א. אמונות אישיות עשויות להשפיע על פרשנות של בעיות מוסריות וכתוצאה מכך, גם על דרך קבלת החלטות. במהלך ההכשרה ניתן להשתמש בסיטואציות שבהן יש משמעות לפרשנות אישית, לשם פיתוח רגישות מוסרית ויכולת לפתור בעיות מקצועיות.
- ב. לא תמיד ניחנו הסטודנטים בנקודת מבט ברורה לגבי תפקידם ואחריותם המקצועית, לכן חשוב להבהיר להם הגדרות אלו.
- ג. תוכניות הלימודים בנושא של אתיקה מקצועית צריכות לבחון תחום רחב של דילמות מוסריות הקשורות למקצוע שבהן מעומתים סטודנטים ומורים.
- ד. יש חשיבות להכשרה באמצעות דיון בדילמות לשם שיפור דרך החשיבה האתית, אך דרושים גם קריטריונים חיצוניים, הכשרה והיזון חוזר, כדי לשפר את הטיעונים המוסריים ואת התהליך של קבלת החלטות מוסריות.

ה. מוצע לפתח בתוך המוסד להכשרת מורים שיתוף פעולה אינטרדיסציפלינרי לשם פיתוח תוכניות לימודים בנושא אתיקה מקצועית ופיתוח מדדים לשיפוט התגובות לדילמות, המועברות לסטודנטים.

חיזוק נוסף לחשיבות הכשרת המורה לתפקידו כסוכן מוסרי בכיתה מגיע מתוך עולמם של מורים בפועל. קלסן (Klaassen, 2002) מצאה במחקרה אודות רגישות מוסרית של מורים כי מורים חושבים שההיבטים המוסריים הם חלק חשוב בעבודתם. חלקם אפילו ייחסו להיבטים אלו את עיקר המשמעות וההנאה שהם מוצאים במקצוע ההוראה. עם זאת, כשהם התבקשו לתאר מצבים בעייתיים וכיצד התמודדו עמם, התברר כי הם לא נטו לפנות לשיקולים מוסריים. סוקט ולה-פאג' (Sockett & Lepage, 2002) מצאו כי למורים שימוש דל באוצר מילים מוסרי, דבר המקשה עליהם לראות את המורכבות המוסרית שבמצבים הוראתיים והמגביל את יכולתם לקיים שיח עמיתים מפרה סביב יסודות מוסריים.

אם כן, תפקידו המוסרי של המורה בכיתה הינו חלק מהותי מעבודתו החינוכית ובמידה רבה הוא התורם לשביעות רצונו של המורה מעבודתו ומיכולתו להשפיע על תלמידיו לטובה. מכאן שתהליך הכשרת המורה צריך לכלול הכשרה אתית ומקצועית לחינוך מוסרי.

#### 2.4.4 הכשרת המורים לחינוך מוסרי – מחקרים קודמים

עד כה, הוצגו הגישות המתארות את תהליך ההכשרה, התכנים והשיטות הראויות לחינוך מוסרי. עם זאת, המחקרים הבודדים שנערכו בתוכניות להכשרת מורים לבדיקת קיומה של הכשרה לחינוך מוסרי מציגים מציאות שונה. ניתן להבחין כי בשנים האחרונות חלה עליה מסוימת במחקר בנושא זה בעולם בכלל.

בסקירה אודות מחקרים בנושא הכשרת מורים למוסר שערכו קומינגס, הארלו ומאדוקס (Cummins, Harlow & Maddux, 2007), הם מצאו כי למרות העניין והעיסוק הרב בפן המוסרי של ההוראה במהלך שלושים השנים האחרונות, מחקרים אמפיריים הבודקים את ההכשרה למוסר בתוכניות הכשרת המורים חסרים באופן בולט. הנסן (Hansen, 2001) שערך גם הוא סקירות בנושא ציין כי ההוראה למוסר בהכשרת מורים נעשית באופן בלתי מכוון, בלתי רצוני ובלתי מודע.

ריבל וארתור (Revell & Arthur, 2007), ערכו מחקר בקרב סטודנטים להכשרת מורים בשתי אוניברסיטאות בבריטניה אודות אופי הכשרתם לחינוך מוסרי. במחקרם השתתפו 1013 סטודנטים משני המוסדות. הסטודנטים מילאו שאלונים לפני ואחרי קורסים שבהם השתתפו.

במחקרם הם מצאו כי בעוד שמעט סטודנטים דיווחו שחינוך מוסרי מהווה חלק מתוכנית ההכשרה שלהם רבים אחרים דיווחו כי הם כלל לא מודעים לנושא זה ומעולם לא דנו בנושאים מתחום החינוך המוסרי במהלך קורסים שלמדו וכן לא התנסו בתחום זה כלל. מעבר לכך, בתשובה לשאלונים המקדמים ציינו סטודנטים כי הם מצפים ללמוד אודות חינוך מוסרי בקורס הנוכחי וגם ללמוד באופן ספציפי כיצד להשפיע על התנהגות מוסרית של תלמידים באופן ישיר. כמו כן, ציינו סטודנטים כי הם מאמינים שתפקידו החינוכי של המורה הוא לשמש דומה אישית לתלמידיו. עם זאת, ביחס לעידוד תלמידים להתנהגות ערכית בפועל דגלו מרבית נשאלים בגישה פוסט-מודרנית אמביוולנטית על פיה יש לתת לתלמידים להגיע למסקנות מוסריות מתוך עצמם ובעצמם. בתשובה לשאלונים שהועברו בתום הקורסים ציינו מרבית הסטודנטים (64%) כי הקורסים שלמדו לא תרמו להם ביכולתם ללמד ערכים ולהשפיע על התנהגות של תלמידיהם בעתיד.

במחקרם של וילמס, לוננברג וקורטגן (Willemse, Lunenberg & Korthagen, 2005) שנערך במוסד להכשרת מורים בהולנד בקרב מרצים ופרחי הוראה נמצא כי אסטרטגיות ההוראה הנפוצות והמקובלות להבניית חינוך לערכים הן הדיון והשימוש ברפלקציה. לדבריהם, הכשרת מורים לחינוך מוסרי נותרה עלומה והיא אינה מנוהלת באופן ישיר או שיטתי. הדבר בא לידי ביטוי בהעדר הגדרת מטרות, שיטות הוראה ויישום בשטח של חינוך מוסרי. לאור ממצאים אלו הם ערכו מחקר המשך (Willemse, Lunenberg & Korthagen, 2008) בו הם בחנו את תרומתו של המרצה הבודד והשפעתו הישירה על החינוך המוסרי של תלמידיו. המחקר נערך בקרב 54 מרצים ממוסד להכשרת מורים בהולנד. תשעה מתוכם אף רואינו בראיונות עומק בעקבות הכנסת שינויים תוכניים בקורסים שהם מלמדים. לכל מרצה צולם בוידאו שיעור אחד ונחת בהשתתפות המרצה. ממחקרם עולה כי ההכשרה המוסרית שמספקים מרצים לתלמידיהם היא בעיקרה יוזמה פרטית, שאינה מתוכננת ואינה ישירה. מרצים הציגו ערכים רבים ושונים מאלו של עמיתיהם באותו מוסד באופן שקשה היה לאתר חזון חינוכי מוסרי משותף. החינוך המוסרי, לטענתם, נשען בעיקר על אופיו ואישיותו של המרצה הבודד. מעבר לכך, מצאו וילמס ועמיתיו (Willemse, et al, 2008) כי מרצים דיווחו שקשה להם לבטא את עצמם בתחום המוסרי במהלך שיעור כפי שמצאו סוקט ולה-פאגי (Sockett & Lepage, 2002). מציאות זו של העדר שפה מצביעה על העדר שליטה בתיאוריות מתחום המוסר וכן על חוסר ברפלקציה ודיון בין עמיתים

ומחסור בהשתלמויות של מרצים בתחום המוסרי. לדבריהם, הדבר נובע בעיקר מעומס העבודה של מרצים ומחסור זמן לעיסוק בנושאים מוסריים וערכיים.

מונסון (Munson, 2000) טענה כי הכשרת המורים בארה"ב אינה מציעה לימודי מתודולוגיה משמעותיים בתחום החינוך לערכים, למוסר ולחינוך האופי. לדבריה, בוגרי התוכניות השונות אינם מסוגלים להתמודד עם בעיות מוסריות – חברתיות מורכבות בשטח, זאת כתוצאה מהעדר תוכנית לימודים מסודרת בתחום. בדבריה היא מתבססת על מחקרה של ויקפילד (Wakefield, 1996) שנערך בקרב פרחי הוראה במכללות פרטיות, ממלכתיות ואוניברסיטאות בארה"ב, במטרה לברר האם מתקיימת הכשרת מורים מסודרת לחינוך מוסרי. ויקפילד מצאה כי תוכניות ההכשרה הקיימות אינן מלמדות מתודות ודרכי הוראה לחינוך מוסרי באופן מסודר. כמו כן, נמצא חוסר עקביות בין תמיכה והבנה בצורך בלימודים מעין אלו לבין הוראתם בפועל בקרב גורמים פדגוגים במוסדות אלו.

גיונס, ראיין ובולין (Jones, Ryan & Bohlin, 1999), ערכו מחקר בקרב 600 דיקנים וראשי חוגים בבתי ספר לחינוך בארה"ב. הסכמה נמצאה בקרב 90% מהנבדקים כי יש וצריך ללמד ליבה ערכית בתוכניות להכשרת מורים. 97% מנבדקים אף טענו כי אין להימנע מחינוך מוסרי בבתי הספר. עם זאת, כאשר נשאלו עד כמה מכילה תוכנית הלימודים שלהם מרכיבים מוסריים בפועל, רק 24% מהנבדקים השיבו שקיימים מרכיבים שכאלה במידה רבה. 34% טענו כי ישנם מרכיבים מוסריים שמאוזכרים רק באופן בלתי פורמאלי במהלך שיעורים והרצאות. מבין המשיבים 13% בלבד ציינו כי הם מרוצים מהתוכנית שמציעה המכללה שלהם להכשרה לחינוך מוסרי. החוקרים הסבירו כי המציאות מצביעה על כך שחינוך מוסרי נלמד במכללות רק כיוזמה פרטית של מרצים בודדים ולא כחלק מתוכנית שיטתית ומקיפה.

יוסט (Yost, 1997) ערכה מחקר באוניברסיטה גדולה בארה"ב בה קיימת תוכנית הכשרת מורים לחינוך מוסרי וכן קיים מרכז להתפתחות פרופסיונאלית של מורים. במחקר דיווחו הסטודנטים כי התכנים (בפרט בקורסים סמינריונים והתנסות מעשית) והמרצים השפיעו רבות על אמונותיהם ויחסם לתחום החינוך המוסרי. עם זאת, בתחום השימוש במתודיקה להוראת ערכים ומוסר נמצא פער גדול בין הטכניקות שנלמדו באופן תיאורטי ליישומן בפועל.

במחקר היסטורי תיאורי שערכה מוניץ (Muniz, 1987) בפורטוריקו היא מצאה כי מוסדות להכשרת מורים לא עשו כל שינוי משמעותי ביחס לחינוך מוסרי על אף המודעות והצורך הגדול

בפיתוח התחום שהייתה קיימת אז. כמו כן, נמצא כי מערכת החינוך והפיקוח על מוסדות ההכשרה לא העמידו דרישות ביחס לתחום זה למרות הצהרותיהם לקדם את הנושא.

בישראל נערך מחקר אחד בלבד העוסק באופן ישיר בתהליך הכשרת המורים לחינוך מוסרי. לוי (1975) מצא כי חסרה מודעות לשימוש בתחומי דעת העוסקים בחינוך מוסרי ולמרות ריבוי של התיאוריות העוסקות בהכשרה זו, לא נעשה בהם שימוש בהכשרת המורים. בנוסף, אין במוסדות הכשרה מפורשת ומכוונת לנושא, אין בעבודה המעשית התייחסות לנושא ואין פעילות חברתית ומעורבות קהילתית במוסדות. מסקנתו הייתה כי המוסדות להכשרת מורים לא נועדו לטפח ערכים ולהכשיר מחנכים לעיצוב האופי המוסרי.

מסלובטי (2001) מצאה כי ההכשרה בארץ מציעה בעיקר לימוד של גישות פילוסופיות, שמיעוטן עוסק בצדדים אמפיריים וביישום בשטח, וכי פרחי הוראה מעדיפים לקבל במהלך הכשרתם כלים פדגוגיים פרקטיים ולא לעסוק בתיאוריות חינוכיות. במחקרה הרחיבה מסלובטי (2000); (Maslovaty, 2006) את המודל של אוסר ואלטהוף (Oser & Althof, 1993) העוסק בדרכי קבלת החלטות של מורים במהלך קונפליקטים בין אישיים ומוסריים בעבודתם. על פי המודל קיימות חמש דרכי תגובה של מורים להתמודדות עם בעיה בעלת אופי מוסרי במהלך עבודתם:

- א. הימנעות – המורה נמנע מלקיחת אחריות ומקבלת החלטה לפתרון הבעיה.
- ב. העברת סמכויות – המורה מעביר את האחריות לקבלת ההחלטות אל היררכיה אחרת.
- ג. קבלת החלטות חד צדדיות על ידי מורה שפועל באופן אוטומטי ספונטני.
- ד. השיח הלא שלם- שבו המורה מיישם את אסטרטגיית פתרון הבעיות באמצעות שיח. אולם מעבר להבנת כל המשתתפים בסיטואציה, המורה תופס את משימתו בעיקר בהצגת פתרון מוסרי ראוי, לדעתו, לבעיה.
- ה. השיח השלם – כשבתהליך קבלת ההחלטות המורה מגלה נכונות לאפשר לכל תלמיד להביע את עמדתו, לקבל החלטות ולבצען.

על דרכים אלו הוסיפה מסלובטי (2000):

ו. העברת הטיפול להורים

ז. שיחה אישית עם התלמיד

ממחקר זה עולה כי מורים בישראל מעדיפים להתמודד עם דילמות מוסריות בבית הספר ובכיתה בעיקר באמצעות שיחה אישית עם תלמידים או שיחה בפורום הכיתתי. מרבית המורים תופסים



את תפקידם המוסרי כחלק מפרספקטיבה חינוכית ומידע פדגוגי, כלומר, המורים פועלים באופן פדגוגי על מנת למצוא פתרון לעימותים חברתיים מוסריים שבין תלמידים.

צבר בן יהושע ודושניק (1997) ציינו כי הרגישות המוסרית של המורים בישראל מתמקדת בתלמיד וברווחתו ולא בחקירה, ידע ועיון. לדבריהן, מורים סובלים מספקות ואי-ודאות ביחס לסוגיות מוסריות ולכן הם משתמשים בעקרון הניטרליות כדי להימנע מדיון ערכי בכיתה.

כרמלי (2006) טען כי הכשרת המורים האוניברסיטאית בישראל משקפת את תפיסת המורה הראוי כמורה מקצועי. באופן זה היא מייצרת מורה שידיעותיו מצומצמות לתחום הדעת, הלוקה בדלדול רוחני ותרבותי, אדיש למעשה החינוכי, ונרתע מנקיטת יוזמה ועמדה. לדבריו, ההכשרה הקיימת כיום אינה מביאה את המורה להתמודדות ערכית ומוסרית הנוגעת בסופו של דבר למפגש של המורה עם התלמידים. קליימן וליברמן (2004) מצאו במחקר שנערך במכללת אורנים לחינוך כי מרצים וסטודנטים רואים במערכת החינוך קודם כל כלי לקידום של התלמידים והענקת כישורים אקדמיים ולא מערכת המחנכת לערכים.

לסיכום, נמצא כי קיים פער משמעותי בין ההכשרה לחינוך מוסרי הראויה והמצופה העולה ממחקרים ומדבריהם של הוגים רבים בתחום, כפי שהוצג עד כה, לבין ההכשרה לחינוך מוסרי כפי שהיא באה לידי ביטוי בשטח מתוך מחקרים שנערכו בתחום.

ממחקרים אלו עולה כי תחום החינוך המוסרי בהכשרת מורים לא נחקר דיו. למעשה, נמצא כי חסרה גישה מערכתית להכשרת מורים למוסר. ההכשרה הקיימת אינה מציעה הכרות ללומדים עם מגוון התיאוריות, השיטות והתכנים הקיימים למוסר. לא נמצאה הוראה מסודרת ומאורגנת של מתודיקה למוסר וכן לא נמצאה תוכנית לימודים ייחודית לתחום. במוסדות שנחקרו הסתכם החינוך למוסר בקורסים בודדים וכוללניים. בארץ, עד כה, לא נערך מחקר מקיף העוסק בתהליכי ההכשרה, בתיאוריות ובתכנים הנלמדים ובמתודיקה המוקנית ללומדים. על בירור סוגיות אלו בה מחקר זה לתת מענה.

למרות העדר מחקר ישיר בנושא הכשרה לחינוך מוסרי במכללות ובמוסדות להכשרת מורים, קיימים משתנים שונים שנבדקו במחקרים העוסקים בחינוך לערכים, ובין יתר, בערכים חברתיים מוסריים, שמתוכם ניתן לשער אודות המצב הקיים בתוך הכשרת המורים בארץ. משתנים אלו מתוארים בקטעים הבאים.

## 2.4.5 משתנים ארגוניים ואישיים בהכשרת מורים לחינוך מוסרי

בחלק זה מתוארים משתנים שנבדקו במחקרים שונים שעסקו בערכים בכלל ובערכים מוסריים בפרט בהקשרים מגוונים בארץ ובעולם. משתנים אלו הם בעלי אופי ארגוני, כגון: זרם החינוך (ממלכתי, ממלכתי דתי, ערבי) ובעלי אופי אישי, כגון: מגדר, גיל ותחום הוראה. המחקרים הבאים מציגים הבדלים שנמצאו בין נבדקים שונים (אוכלוסיות מורים, מרצים וסטודנטים) בעמדותיהם ובהתנהגותיהם ביחס לערכים בכלל וערכים מוסריים בפרט. על בסיס מחקרים אלו נבנו השערות נוספות לצורך המחקר הנוכחי.

### 2.4.5.1 הכשרת מורים ממלכתית וממלכתית דתית לחינוך מוסרי

מעבר להבדלים בתפיסות העולם ביחס לחינוך מוסרי בין החינוך הממלכתי לחינוך הממלכתי דתי שהוצגו לעיל. ניתן להצביע על הבדלים נוספים המתבססים על שתי נקודות מרכזיות:

א. הבדלים הקשורים לרמת הדתיות של המתכשרים להוראה ומורים בפועל.

ב. הבדלים המתייחסים לציר שבין פתיחות לשינוי מול שמרנות.

שני מישורים אלו קשורים ומשפיעים זה על זה על פי רוב. כך עולה ממחקר שערכה טל (1996) על המבנים והתהליכים האופייניים למערכת הגלובלית של ערכים (בניהם ערכי מוסר), עמדות והתנהגויות בקרב מורות בישראל, בתחום היום-יומי ובתחום הבית-ספרי. עבודתה התבססה על התיאוריה והכלים של שוורץ (Schwartz, 1992) כפי שהוצג בפרק הראשון.

טל מצאה כי משתנה הדתיות תרם באופן ישיר להסבר ההתנהגות בתחום היום יומי ביחס להבדלים בעמדות, בערכים ובהתנהגויות של מורות דתיות, מסורתיות וחילוניות הקשורות לתחומי ערכים של שמרנות והתעלות העצמי. בנוסף, רמת הדתיות ויסתה את הקשר שבין עמדות להתנהגויות בתחומים של פתיחות לשינויים והבלטת העצמי, באופן הבא: מורות דתיות יותר הציגו השקפת עולם שמרנית יותר ביחס לתחומי הערכים שהוצגו בפניהן.

שנברג (1989) ערכה מחקר אודות תפיסות עולם של מורים דתיים לעומת מורים חילוניים ביחס לסוגיות מוסריות בבית הספר. היא מצאה שלרוב המורים הן מהמגזר הכללי והן מהמגזר הדתי, השקפות פרוגרסיביות מוצהרות בחינוך. רובם נטו לאפיין את תפיסת עולמם בכלל ובחינוך מוסרי בפרט, כלא שמרנית. אולם, כשהמורים נדרשו להתייחס לאירועים שונים באמצעות תיאור היפותטי של הכרעותיהם לגבי דילמות הדורשות שיפוט מוסרי, רובם נטו לבחור בהכרעות הנשענות על תפיסת עולם שמרנית.

ממחקריהם של טל (1996) ושל שנברג (1986) עולה כי לדתיות המורים השפעה על תפיסת הערכים שלהם ביחס לחינוך בכלל וביחס לחינוך מוסרי בפרט. מגמת ההשפעה נעה על הציר שבין פתיחות

לשינוי לבין שמרנות, כאשר עליה ברמת הדתיות מאופיינת גם בעליה ברמת השמרנות ביחס לערכים מוסריים.

כיוון זה נשמר גם ביחס למוסדות להכשרת מורים מזרמים דתיים לעומת זרמים ממלכתיים. בארץ לא נערכו מחקרים הבוחנים את הקשר שבין מגמת המוסד לבין הכשרה למוסר. בארה"ב ערך רוקס (Rox, 1993) מחקר איכותני בקרב בוגרים של ארבע מוסדות להכשרת מורים: מכללה ממלכתית, אוניברסיטה פרטית, אוניברסיטה קתולית גדולה ומכללה נוצרית – אוונגלי, במטרה לבחון את יחסם לחינוך מוסרי.

מן המחקר עולה כי בוגרי המוסדות "החילוניים" ציינו כי הם רואים את תפקידם כמתווכים ומסייעים להעברת חינוך מוסרי, בעוד שבוגרי המוסדות "הדתיים – נוצרים" ציינו כי הם רואים את תפקידם כמעצבים של חינוך מוסרי, המערבים עמדות אישיות בסוגיות מוסריות. כמו כן, נמצא כי הלימודים למוסר היו תדירים יותר במוסדות "הדתיים" לעומת שאינם "דתיים". עם זאת, נמצא כי הידע התיאורטי בכל הקשור לחינוך מוסרי בקרב כל משתתפי המחקר היה דל. עמדותיהם ביחס לחינוך מוסרי היו בעיקר אינטואיטיביות וסובייקטיביות.

גיונס, ראיין ובולין (Jones, Ryan & Bohlin, 1999), מצאו כי תוכניות חילוניות ודתיות להכשרת מורים בארה"ב נבדלות בתיאוריות שהן מלמדות את תלמידיהם. בעוד במגזר החילוני נלמדות תיאוריות פסיכולוגיות ופוסט מודרניות, במגזר הדתי (בעיקר נוצרי) נלמדות תיאוריות פילוסופיות וערכים דתיים. באופן בולט ציינו החוקרים כי מרצים ממוסדות בעלי אופי דתי הדגישו את החשיבות של החינוך מוסרי בתוכנית הלימודים שלהם וכחלק ממטרות החינוך בעוד שמרצים ממוסדות חילונים ראו זאת כחלק מעמדתו האישית של המרצה ולא כמרכיב מרכזי בתוכנית הלימודים.

במחקרים אלו הודגש שוב הקשר בין מגמת המוסד: ממלכתי, ממלכתי דתי, לבין הגישה התיאורטית – הוראתית של המוסד לחינוך מוסרי. מוסדות ממלכתיים דתיים מתאפיינים בגישה חינוכית מוסרית העולה בקנה אחד עם עקרונות מגישת חינוך האופי למוסר הרואה במורה כמעצב אישיות ונותנת לגיטימציה להבעת עמדות אישיות של המורה בסוגיות מוסריות.

בניגוד לכך, מתאפיינים מוסדות ממלכתיים בגישות חינוכיות מוסריות העולות בקנה אחד עם עקרונות מגישות פסיכולוגיות ופוסט מודרניות – ליבראליות הרואות במורה כמתווך ומסייע להעברת ערכים מוסריים ושוללות הבעת עמדה אישית של המורה ביחס לסוגיות מוסריות העולות במהלך עבודתו.

מלבד זאת מצאו ריץ' ואילו (1999) במחקרים כללים העוסקים בהכשרת מורים כי סטודנטים דתיים רואים בדמות המורה והבוגר הרצוי להם אנשי תורה בעלי הקפדה על המצוות. לוי (2002) מצאה כי ערכים מוסריים כמו עזרה לזולת ותרומה לחברה ולמדינה ממוקמים גבוה במדרג של בני נוער דתיים לעומת המדרג של בני נוער חילוניים. לדבריה, הבדל זה נובע מהדגשים השונים המועברים מבחינה ערכית בחינוך הממלכתי והממלכתי דתי.

לסיכום, ממחקרים אלו עולה ההשערה כי לדתיות הנחקרים ולדתיות המוסד השפעה על הוראת חינוך מוסרי במכללות להכשרת מורים. השפעה זו נובעת הן מהשקפת עולם אישית של הסטודנטים להוראה והן מהשקפת העולם ומהגישה החינוכית התיאורטית של המכללות להכשרת מורים ביחס להוראת מוסר. השפעה זו באה לידי ביטוי בהבדלים בין מוסדות וסטודנטים דתיים לבין מוסדות וסטודנטים ממלכתיים, בתחומים הבאים:

א. דפוס התנהגות – עמדות (שמרני – ליברלי)

ב. תפיסת תפקיד המחנך בחינוך המוסרי (מעצב – מתווך)

ג. היקף הלימודים לחינוך מוסרי (במידה רבה – פחותה)

ד. דירוג ערכים מוסריים על פני ערכים אחרים

בעבודה זו, לראשונה בארץ, יבדקו תחומים אלו תוך השוואת שני מגזרי החינוך המרכזיים ממלכתי וממלכתי דתי, כמו כן, ביחס לזרם החינוך הערבי.

#### **2.4.5.2 הכשרת מורים בחינוך הערבי לחינוך ערכי ומוסרי**

הכשרת המורים לחינוך הערבי הייתה רצופת מכשולים עוד מקום המדינה. אלחאגי (1994; 1996) טען כי עם קום המדינה היה מחסור חמור במורים למגזר הערבי, אז שימשו מורים יהודיים בעלי אוריינטציה ערבית (עולים מארצות ערב) כמורים בבתי הספר הערביים. המחסור החמור במורים ערביים מוסמכים נותר בעינו עד לסוף שנות השבעים. בשנות השמונים והתשעים חל שינוי במגמה זו ומרבית המורים המועסקים במערכת החינוך הינם מוסמכים להוראה ולמחציתם אף השכלה אקדמאית מתאימה.

הכשרת מורים ערביים מסודרת ביוזמת משרד החינוך החלה בשנת 1950 במסגרת קורס להכשרת מורים. לימים הוקם בית המדרש למורים ערביים ביפו בו ניתנו קורסי הכשרה שנמשכו בין שלושה לשישה חודשים בלבד. במסגרת הלימודים הוקנו למורים כישורים בסיסיים בפדגוגיה. הקורסים התרחבו ללימודים בני שנתיים. בשנת 1964 הועבר הסמינר מיפו לחיפה והפך למכון העיקרי להכשרת מורים ערביים לחינוך היסודי ולימים למכללה הערבית הראשונה. הסמינר ביפו

נפתח מחדש בשנת 1972 ובשנת 1980 הוא הועבר לבית ברל שם הוא מוכר כמכון להכשרת מורים ערביים. מכון זה משרת בעיקר סטודנטים ערביים המתגוררים במשולש ובנגב. אלחאג' דיווח כי תוכני הלימודים בהכשרת המורים הערבית בראשית שנות התשעים עדיין לא ענו על כל הדרישות האקדמיות שנקבעו על ידי משרד החינוך. עם זאת, מוסדות להכשרת מורים פיתחו מסלולי התמחות על פי צרכי מערכת החינוך לערבים.

חוקרים העוסקים בחינוך במגזר הערבי (עזאם, 2004, אבו עסבה, 2001, 2003; אלחאג', 1996) מצביעים על גורמים רבים שיש בהם בכדי להשפיע על היכולת לחנך ולהכשיר מורים במגזר הערבי בתחום הערכי. לדבריהם, הכשרת המורים במגזר הערבי נמנעת מלעסוק בנושאים אקטואליים ודילמות ערכיות וכי פרחי ההוראה אינם מוכשרים לנהל דיונים בנושאים אלו. כמו כן, הם אינם מוכשרים לבטא ערכים, בפרט, בתחום האישי ואינם מסוגלים להתמודד עם דעות מגוונות הסותרות את עמדתם. אלחאג' (1996) ציין כי בבתי הספר הערביים חסרה אוירה דמוקרטית. היחסים בין המורה והתלמיד מבוססים עדיין על ציות, ועל כך שהמורה תמיד צודק. כאשר מתעורר ויכוח, עמדת המורה תמיד מכריעה, ולתלמיד אין זכות להביע עמדה שונה. כמו כן, שיטת ההוראה הפרונטאלית היא עדיין שיטת ההוראה הבלעדית. אבו עסבה (2007) טען כי תפיסה זאת מסכלת דיון ביקורתי מצדם של התלמידים וכי לדפוס הוראה זה גם השלכה על יכולת קריאה ביקורתית של טקסטים ועל היווצרות מגוון של דעות בסוגיות שונות, לכן מגדיר אבו עסבה (2007) את החינוך הערבי כחינוך אוטוקרטי.

אבו עסבה (2001) טען כי החברה הערבית הינה חברה שמרנית שאינה מטפלת כראוי בבעיות ערכיות. לדבריו, מורים מוכשרים להוראת ערכים אוניברסאליים (שוויון, צדק ואמת) אך ללא דוגמה אישית, כך שבפועל מורה עשוי להזניח תלמיד חלש ולהעדיף תלמיד חזק. ההכשרה נעשית בעיקר בשיטה הפרונטאלית המסורתית ואין שליטה באסטרטגיות הוראה תלויות ידע וחשיבה. בדרך כלל, ההוראה מתאפיינת בהטפה מפורשת לדרך התנהגות מסוימת הנגזרת מערכים כלליים ומוחלטים שאינה מאפשרת ביקורת, העלאת ניגודים, טענות, ראיות ועובדות. עוד ציין אבו עסבה (2001) כי בית הספר הערבי מעדיף לנקוט מדיניות חינוכית המתבססת על הישגים לימודיים ואינו שם דגש מספיק על חינוך לערכים, דבר שמביא לצמצום תפקידו והשפעתו של בית הספר בחברת מיעוט. על מנת לאפשר התחלתו של חינוך לערכים יש לנקוט לדברי אבו עסבה (2007) בהטמעת ארבעה עקרונות חינוכיים הלוקים בחסר במערכת החינוך הערבית: חינוך למימד הזמן וחשיבותו, מיקוד שליטה פנימית וחינוך לאחריות, העמקת האובייקטיביות וחינוך לדמוקרטיה, חינוך לעבודה קבוצתית.

המבנה החברתי של הקהילה הערבית והאינטריגות הפנימיות שבה מהווים גם הם גורם מכריע ביכולת להכשרה לחינוך מוסרי. מבחינה חברתית מדגישים חוקרים (אלחאג', 1994, 1996; אבו עסבה, 1996, טונוס, 2007, זחאלקה, 2007) כי בית הספר הערבי הוא מוסד פגיע שאינו מסוגל לעמוד בפני לחצים חיצוניים. מתיחויות בקהילה חודרות בקלות לבית הספר ומשפיעות על האווירה בו. מאבקי כוח מקומיים והשתייכות משפחתית לחמולות משפיעות על היחסים בין המורים עצמם ובין התלמידים לבין חבריהם וגורמים ליצירת פערים תרבותיים וערכים בתוך כותלי בית הספר. נורמות מוסריות בעלות אופי חברתי ותרבותי נובעות מתוך השתייכות הפרט לקולקטיב המשפחתי והחמולתי, מציאות שמפחיתה את יכולתו של בית הספר לעצב תפיסה מוסרית מובחנת בקרב תלמידיו. עם זאת, כתב אבו עסבה (2007) כי המודרניזציה לא פוסחת על הציבור הערבי בישראל ובשנים האחרונות ניתן לראות כי מבנים חברתיים אלו עוברים שינויים משמעותיים אך עדיין מידת השמרנות בכל התחומים עולה על מידת הפתיחות. לדברי סבירסקי (1990), מציאות חברתית זו קיימת גם בקרב הדרוזים והבדויים המאופיינים בנטייה להסתגרות לשמרנות פנים עדתית על אף היותם מעורים בחברה הישראלית באמצעות שירות צבאי. אבו עסבה (2007) הדגיש כי פעמים רבות בפני בית הספר הערבי עומדת התהייה: לקראת מה ולמה עליו לחנך או ליתר דיוק על בית הספר הערבי להכריע לגבי מהות תפקידו ומעמדו החברתי בהקשר הפנים תרבותי ובהקשר הרב תרבותי או במסגרת האינטגרציה התרבותית של החברה הישראלית. לכל אילו, אפוא, השפעה מכרעת על אופי הכשרתו של המורה הערבי לקראת הוראה ערכית מוסרית במציאות מורכבת.

בהקשר החברתי והתרבותי שהוא הבסיס להוראת ערכים בכלל ומוסר בפרט יש מקום גם למעמדו ולסמכותו של המורה. זחאלקה (2007) ציין כי המורים הערבים זכו בעבר לכבוד רב והפכו למנהיגי הקהילה והיום הם נאלצים להתמודד עם פיחות במעמדם ובהגבלות על סמכותם. סמכות המורים הערביים נתפסה כסמכות חברתית ומוסרית מעבר לתחומי בית הספר בתוככי הקהילה המקומית. הפיחות החל לדבריו ככל שהתקדמה המודרניזציה בחברה הערבית וככל ששאפה החברה הערבית להדמות לחברה הישראלית. עם זאת, עדיין נשמרים דפוסי התנהגות וכבוד שמרניים כלפי מורים בבית ספר. מעבר לכך, ציין זחאלקה (2007) כי העדר חינוך ערכי במערכת החינוך הערבית, אי קיומן של תנועות נוער, ופירוקו של התא המשפחתי המסורתי לטובת פרנסה הובילו להחמרה ביכולת להשפיע ולחנך באופן ערכי ומוסרי תלמידים.

להקשר הפוליטי של ערבי ישראל כמיעוט חברתי - תרבותי במדינת ישראל השלכה גם על יכולתם של המורים הערבים לעסוק בחינוך ערכי ומוסרי. אלחאג' (1996) ואחרים (לרנר, 1997; אבו עסבה,

1996; גרומן, 1995; סידאוי, 1991; סבירסקי, 1990) מציינים כי במשך תקופה ארוכה נאסר על מורים ערביים לדון בכיתה בנושאים פוליטיים ואקטואליים. האינתיפאדה שפרצה בשנת 1987 העמידה במבוכה מורים ערבים רבים שלא ידעו האם להביע עמדה כנה ביחס לאירועים. מציאות זו הובילה לפיחות במעמדו של המורה הערבי בעיני תלמידיו כמחנך ועל פי רוב הוא נתפס כמשרת הממסד. העדר היכולת לערוך דיונים פתוחים בכיתה סביב אירועים אקטואליים בעלי אופי מוסרי ובכלל וכן אווירת החשד המתפתחת בין מורים לתלמידים מגבילה את היכולת לפתח מוסר במסגרת בית הספר הערבי.

טנוס (2007) ערך מחקר אודות היקף החינוך החברתי בלתי פורמאלי בבתי הספר הערביים בישראל בו מוצג שינוי ביחס להיקף החינוך הערכי – חברתי בבית הספר התיכון הערבי בישראל. במחקר השתתפו 42 מורים ערביים המשמשים בתפקידי רכזי חינוך חברתי בבתי ספר, ו-597 תלמידים בחינוך העל יסודי. בין התחומים שנבדקו במחקר היה גם תחום החינוך לערכים שכלל את מידת העיסוק בערכים כגון: סובלנות, צמצום אלימות, טיפוח משמעת, כבוד הדדי, ערבות ומעורבות, שיוון מגדרי, דו קיום, עזרה לזולת, חינוך לדמוקרטיה, חינוך לשלום, הידברות, אחריות, נתינה, איסוף תרומות וזהות – בין כותלי בית הספר.

מנתוני המחקר עולה כי התחומים המוסריים נפוצים יותר בהווי בית הספר התיכון הערבי מאשר תחומים אחרים ומהווים יחס שבין 50% - 70% מכלל הפעילות החברתית בבית הספר. עם זאת, נתונים אלו נמצאו רק בכמחצית מבתי הספר שהשתתפו במחקר. כך למשל, כבוד הדדי מהווה – 76.2%, צמצום אלימות – 69% ערבות ומעורבות – 57.1% ואחריות – 52.4% מכלל התוכניות הבלתי פורמאליות בבתי הספר.

לדברי טנוס (2007) לא ניתן לראות בפעילויות ערכיות – מוסריות שהוצגו לעיל שינוי של מגמה משום שפעילויות אלו מתייחסות לערכים מוסריים מוכללים ואוניברסאליים כמו אמת, צדק ושוויון שהוזכרו בדבריו של אבו עסבה (2001). לדבריו, ערכים אלו נתפסים בעיני התלמיד הערבי כאידיאלים שיש לשאוף אליהם אך אינם ניתנים להגשמה. הדרך להקנייתם בבית הספר הערבי היא בדרך כלל באמצעות הטפה ובתביעה הבאה מצידו של המורה באמצעות השיטה הפרונטאלית השמרנית. דברים אלו נאמרים לאור ממצא אחר במחקרו – שיטת לימוד חקרנית ("החוקר הצעיר") שלא קיימת כלל במעל למחצית מבתי הספר שהשתתפו במחקר.

לסיכום, על פי הנתונים הקיימים עד כה, לא ניתן לדבר על הכשרת מורים מסודרת לחינוך מוסרי בקרב המגזר הערבי. העדר הכשרה מעין זו נובע מכמה גורמים שלהם השפעה ישירה על יכולתה של מערכת הכשרת המורים ועל יכולתו של המתכשר להוראה לקיים הכשרה שכזו. הגורם האישי

– סמכותו ומעמדו של המורה הערבי, הגורם החברתי – החמולה, וההשתייכות הקהילתית, הגורם התרבותי – השמרנות מול הרב תרבותיות הישראלית, הגורם הפוליטי – היחס כלפי גורמי החוק הישראליים והחשש מחרב הפיטורים בשל השתייכות פוליטית, והגורם הפדגוגי – שיטות הוראה והעדר תוכניות הכשרה מתאימות. במחקר הנוכחי יעשה ניסיון לבדוק האם חל שינוי באופן הכשרת המורה הערבי הן בתכנים של תוכניות ההכשרה והן בעמדות שבהם מחזיקים מרצים וסטודנטים ערביים ביחס לתחום המוסרי.

### 2.4.5.3 הבדלים על פי מגדר, תחום הוראה, ותק וגיל ביחס לערכים מוסריים בקרב סטודנטים

#### ומרצים

גיליגן (Gilligan, 1982) ונודינגס (Noddings, 1992, 2003) כאמור, טענו, בניגוד לקוהלברג, כי שיפוט מוסרי בקרב נשים מונע מחמלה ואכפתיות ולא משאיפה לצדק כמו בקרב גברים. בהתבסס על עבודתו, מצא פידלס (Fedele, 2004) במחקרו אודות רגישות מוסרית של מורים כי קיימים הבדלים מובהקים בתפיסת הרגישות המוסרית לפי מגדר. הוא מצא כי נשים גילו רגישות מוסרית גבוהה יותר באופן מובהק לאירועים מוסריים שהוצגו בפניהן. בתחום הניהול והעסקים מצביעים מחקרים על כך שנשים בסביבה עסקית מגלות רמת רגישות מוסרית גבוהה יותר מגברים אם כי בפער קטן (Myry & Helkama, 2002; Simga-Mgan, Daliy, Onkal & Kavut, 2005).

ריץ' ואילו (1999) מצאו הבדלים על פי מגדר בין פרחי הוראה בתחומים הקשורים להתנהגות דתית, ליברליות מול שמרנות, עמדות בסוגיות חברתיות ובעמדות כלפי הוראה וחינוך. כל הסטודנטים במחקרם יחסו חשיבות רבה למטרות ערכיות-מוסריות, אישיות ודתיות המוצגות בתהליך ההכשרה על פני מטרות לימודיות ואקדמיות. עם זאת, סטודנטיות צידדו יותר במטרות ערכיות – מוסריות, סובלניות, עמדו על הצורך בפיתוח נטיות הלב של התלמיד וביטאו עמדות של דאגה ואכפתיות יותר מהסטודנטים (גברים).

ממחקרים אלו עולה ההשערה כי המגדר יוצר הבדלים בתחומים:

- א. רגישות מוסרית של נשים גבוהה באופן מובהק משל גברים (נמוכה - גבוהה),
- ב. נשים מחשיבות מטרות מוסריות יותר מאשר מטרות אקדמאיות מגברים (מועטה יותר - רבה יותר)
- ג. ביטוי דאגה ואכפתיות לתלמיד של מורות (נשים) גבוה מזה של מורים (גברים) (מועט - רב).



ביחס למרצים במוסדות להכשרת מורים נערכו מחקרים מעטים וחוקרים נוהגים לכנותם בשם "החוליה החסרה" (נבט ולידור, 1996). וילמס, לוננברג וקורטגן (Willemse, Lunenberg & Korthagen, 2008), כתבו כי תפקידם של המרצים בתחום המוסרי הוא לעורר את הסטודנטים להוראה, לפתח בעצמם ערכים ונורמות ולהפוך למורים המודעים לדרכים שבהם הם יכולים לבטא ערכים ונורמות אלו במהלך עבודתם. עם זאת, הם ציינו כי חסרים מחקרים רבים בנושא ולכן אין למרצים על מה להתבסס וכיצד לשפר את עבודתם בהכשרה למוסר.

ביחס למקצוע ההוראה ריץ' ואילו (1999) מצאו הבדלים מובהקים, ערכיים וחינוכיים בין מרצים מקצועיים (למדעי הטבע, ולמדעים מדויקים) לבין מרצים למקצועות קודש. מרצים מקצועיים נמצאו ליברלים יותר ונוטים להסכים פחות למטרות הקשורות להיבטים תורניים.

ביחס לגיל ולמגדר של מורים מצאו אאורין ומאורר (Aurin & Maurer, 1993) כי בנושאי האתיקה המקצועית מורים (גברים) צעירים הדגישו את חשיבות הוראת נושא ההוראה ואת המחויבות שלהם להציג את הנושאים שהם מלמדים בדרך עובדתית ודידקטית. לעומתם מורים מבוגרים הדגישו את חשיבות ההגינות בהתייחסות לתלמידים. מורות צעירות הציגו גישה משלבת של יחס אישי לתלמידים והוראה דידיקטית מובנית. עוד הם מדווחים כי במחקרם הם לא מצאו קשר בין מקצוע ההוראה של מורים לבין התנהגות מוסרית.

יונגווירט וזקהלקה (Jungwirt & Zakahalka, 1989) מצאו כי לפרחי הוראה מתחילים עמדות חברתיות – מוסריות נוקשות המתרככות במהלך הלימודים והופכות לסובלניות ודמוקרטיות עם סיומם. לעומתם מורים ותיקים מגלים עמדות סמכותיות ונוקשות כמו בתחילת דרכם ביחס לאותם הנושאים, קרי, חלה רגרסיה בגישתם של המורים המבוגרים יותר. מחקרים שנערכו במקצועות אחרים מצביעים על קשר בין ותק בעבודה לבין גלוי רגישות מוסרית. ביבאו ועמיתיה (Bebeau, Rest & Yamoor, 1995) מצאו קשר חיובי בין הוותק של נבדקים בלימודי רפואה לציוני הרגישות המוסרית שלהם. סטודנטים משנים קודמות השיגו ציוני רגישות מוסרית גבוהים יותר מאשר סטודנטים משנים נמוכות יותר. לינדסי (Lindsey, 1986) מצא כי יועצים חינוכיים בעלי ותק של שלוש שנים ומעלה היו בעלי רגישות מוסרית גבוהה יותר מחבריהם בעלי הוותק הנמוך. בשל הקרבה והזהות שבין עולמם ותפקידם של מרצים במכללות לעולמם ותפקידם של מורים בבתי ספר ניתן לשער שממצאים אלו ימצאו גם בקרב מרצים במכללות.

מכאן עולה ההשערה כי משתני רקע מובילים להבדלים בתפיסת הערכים של מרצים:

- א. תחום הוראה שונה משפיע על תפיסת עולם ביחס לנושאים מוסריים (ליברלית – שמרנית).
- ב. מגדר – מורות צעירות מקנות יותר חשיבות ליחס אישי לתלמידים על פני מורים גברים צעירים ומבוגרים כאחד.
- ג. ותק – מרצים בעלי וותק וניסיון רב יותר מגלים רגישות מוסרית גבוהה יותר כלפי תלמידיהם וכלפי סיטואציות מוסריות העולות בעבודתם.
- לסיכום, למרות מיעוטם של המחקרים הקיימים בתחום ניתן לזהות מספר משתנים בהם קיימים הבדלים גם ביחס לחינוך מוסרי: מגדר, תחום הוראה, ותק וגיל. מעבר למשתנים אלו קיימים משתנים נוספים שלהם לא נמצא רקע תיאורטי והם יבדקו במחקר באופן ראשוני במסגרת שאלות המחקר שיוצגו בהמשך.
- מתוך הרקע התיאורטי שהוצג עד כה, נבנה רציונאל המחקר ונוסחו השערות המחקר ושאלותיו המפורטות בקטע הבא.

**2.4.6 רציונל המחקר ותרומתו המדעית**

תמונת המצב של החינוך המוסרי העולה מהרקע התיאורטי שהוצג עד כה מצביעה על מספר נקודות משמעותיות:

- א. קיימות תיאוריות רבות ומגוונות המתייחסות למוסר, לערכים מוסריים ולדרכי הוראתם.
- ב. לא קיימת מדיניות ברורה למוסר אך קיימות התייחסויות רבות ומגוונות לחשיבות הוראת מוסר.
- ג. ההכשרה המוסרית במסגרות להכשרת המורים בארץ ומחוצה לה מצומצמת, אינה שיטתית ואינה מקיפה באופן מספק.
- ד. חסרים מחקרים וכלי מחקר המתארים בצורה מפורטת ומדויקת את המתרחש ביחס להכשרה מוסרית במכללות להכשרת מורים בארץ.

מחקר זה מבקש, אפוא, לעמוד על הקשר הקיים בין התיאוריות של החינוך המוסרי לבין תהליך הכשרת המורים להתמודדות בפועל עם נושא מורכב זה, במטרה להוביל לקראת שינוי ברמתם המוסרית של תלמידי בתי הספר. תיאורית ההתפתחות – ההבניתית שהוצגה לעיל, שפותחה, בין היתר, על ידי הקונסטרוקטיביזם, מציעה שיטות הוראה להבניית מוסר באמצעות המורה המשמש כסוכן המוסרי בבית הספר. זאת בצירוף גישות פילוסופיות, פסיכולוגיות, סוציולוגיות וכן מהחשיבה הפוסט מודרניות, עמדות והתנהגויות ביחס להתפתחות המוסר - משפיעות על עולמו החינוכי והמקצועי של המורה המתחיל. בסיכום המחקר יוצג מודל המתאר את הקשרים שבין העמדות, מערכת הערכים והערכת המוסד כלפי חינוך מוסרי לבין הביטוי המעשי שלהם באמצעות שימוש באסטרטגיות הוראה קונסטרוקטיביסטיות ואסטרטגיות הוראה ייחודיות למוסר.

מלבד זאת, ניתן להצביע על מספר תרומות מתודולוגיות משמעותיות של מחקר זה. ראשית, מחקר זה תורם לפיתוח המרכיב המוטיוציוני במודל שהוצג על ידי רסט' ועמיתיו (Rest, et al., 1999) באמצעות בחינת דירוג של מטרות חינוך שונות, הכוללות גם מטרות מתחום החינוך המוסרי, על ידי מרצים וסטודנטים. שנית, נבנו לצורך המחקר כלי מחקר מגוונים, המתבססים על התיאוריות שהוצגו לעיל, שיסייעו בחקר תחום החינוך המוסרי בהכשרת המורים. שלישית, מוצע משפט מיפוי לתיאור הקשר שבין התיאוריה לחלק מתחומי התוכן הרב-משתנים של החינוך המוסרי. בנוסף לאלו מוצגת לראשונה תמונת מצב עדכנית לנושא החינוך למוסר, בהכשרת

מורים, תחום שלא נחקר באופן משמעותי עד כה למרות חשיבותו הרבה, כפי שהוצג בסקירת הספרות.

#### **2.4.7 שאלת המחקר, השערותיו ומשפט מיפוי**

##### **2.4.7.1 שאלת המחקר**

עד כמה מתקיימת בפועל הכשרת מורים מאורגנת, מגוונת ומקיפה לחינוך למוסר במכללות להכשרת מורים בישראל?

משאלה זו עולים התחומים הבאים:

א. תוכנית ההכשרה – מדיניות ואקלים מוסרי, מטרות, שיטות הוראה, תכנים נלמדים, היקף התוכנית ועבודה מעשית.

ב. מרצים – הכשרה, השתלמות וניסיון בתחום, השפעת משתני רקע על עמדותיהם והתנהגותם ושיטות ההוראה בהם הם משתמשים להוראת מוסר.

ג. פרחי ההוראה – התעניינותם בלימודי אתיקה ומוסר, מעורבותם בחינוך מוסרי במוסד ומחוץ לו, יכולתם לשמש דוגמה אישית לתלמידיהם בעתיד והכלים והתכנים שהם מקבלים לדעתם מהמוסד בו הם לומדים.

##### **2.4.7.2 השערות המחקר**

א. ימצאו הבדלים בין המגזרים (ממלכתי, ממלכתי דתי, ערבי) ביחס לחינוך מוסרי ולערכים מוסריים, בתחומים הבאים:

1. מרצים ידרגו ערכים מוסריים במיקום נמוך יותר ביחס לערכים אחרים בדמות התלמיד הרצוי להם לעומת סטודנטים שידרגו ערכים מוסריים ביחס לערכים אחרים במיקום גבוה יותר.

2. מרצים וסטודנטים מהמגזר הממלכתי דתי ימקמו תכונות תלמיד דתיות ומוסריות על פני ערכים אחרים (לימודיים, חברתיים, דמוקרטים) במקום גבוה יותר מזה של עמיתיהם מהמגזר הממלכתי והערבי.

3. מרצים וסטודנטים במוסדות הכשרה ממלכתיים-דתיים יהיו בעלי עמדות והתנהגויות שמרניות יותר באופן מובהק כלפי חינוך מוסרי לעומת עמיתיהם מהמגזר הממלכתי. בחינוך הערבי תהיינה עמדות המרצים והסטודנטים שמרניות אף יותר מאשר בחינוך הממלכתי דתי.

4. מרצים וסטודנטים במוסדות הכשרה ממלכתיים-דתיים ובחינוך הערבי יראו את תפקיד המורה בחינוך המוסרי כמעצב אופי בניגוד לעמיתיהם במוסדות הכשרה ממלכתיים שיראו את תפקיד המורה כמתווך בין התלמיד לתכני הערכים השונים.
5. סטודנטים יטענו כי הם מעוניינים בהכשרה לחינוך מוסרי לעומת מרצים שיטענו כי סטודנטים אינם מעוניינים ואינם מגלים רצון בהכשרה שכזו.
- ב. בקרב מרצים, ימצא קשר ליניארי חיובי בין דרוג ערכים מוסריים וחברתיים בדמות התלמיד הרצוי לבין השימוש באסטרטגיות הוראה, באופן הבא: ככל שמרצים יעניקו חשיבות רבה יותר לערכים מוסריים וחברתיים בדמות התלמיד הרצוי להם, כך הם ישתמשו יותר באסטרטגיות הוראה חדשניות מרמות חשיבה גבוהות ובאסטרטגיות הוראה ייחודיות למוסר.
- ג. יימצאו הבדלים מובהקים בתפיסת החינוך המוסרי על פי תחום ההוראה בקרב המרצים, באופן הבא: מרצים למקצועות קודש יבטאו עמדות שמרניות יותר ביחס לחינוך מוסרי, לחשיבותו ולאסטרטגיות הוראה מהחינוך המוסרי, מאשר מרצים מקצועיים (ממדעי הטבע ומדעים מדויקים).
- ד. ימצא הבדל בין מרצים וסטודנטים לבין מרצות וסטודנטיות ביחס לתחומים הבאים:
1. מרצים וסטודנטים (גברים) יקנו חשיבות פחותה יותר למטרות ערכיות-מוסריות מהחשיבות שמקנות להן מרצות וסטודנטיות.
  2. מרצות וסטודנטיות יבטאו רגישות מוסרית, דאגה ואכפתיות כלפי התלמיד ברמה גבוהה יותר מאשר מרצים וסטודנטים (גברים).
- ה. יימצא קשר בין ותק וגיל של מרצים לבין רמת רגישות מוסרית ולבין עמדות כלפי חינוך מוסרי, באופן הבא: מרצים (גברים/נשים) בעלי ותק רב יותר ימצאו בעלי רגישות מוסרית גבוהה יותר מזו של עמיתיהם בעלי הוותק הנמוך ומזו של הסטודנטים (גברים/נשים).

### 2.4.7.3 תורת השטחות, ניתוח המרחב הקטן ומשפט המיפוי לתיאור תחום החינוך המוסרי

תורת השטחות, מיסודו של א. ל. גוטמן (Guttman, 1954, 1965) הינה תיאורית על (Meta-theory), המאפשרת ליצור תיאוריות מבניות בעיקר במדעי החברה, שכן בתחום זה המושגים והמשתנים הם רב מימדיים ומורכבים על פי רוב. ליבה של התיאוריה נעוץ בבניית משפט מיפוי המורכב משטחות תוכן המאפשרות להגיע להגדרה סיסטמאטית ומדויקת של משתנים שונים תוך הצגה של הקשרים האפשריים בין שטחות התוכן השונות. מעבר לכך, מעמידה שיטה זו ניתוח סטטיסטי ייחודי, ה- SSA, הקרוי בפי חוקרים: ניתוח המרחב הקטן (Smallest Space Analysis) או ניתוח דמיון מבני (Similarity Structure Analysis), באמצעותו ניתן לבחון את ההשערות העולות ממשפט המיפוי באופן אמפירי ולתקף את המבנה התיאורטי המשוער (יניב ואליצור, 2008; פרידמן, 2008). ייחודה של שיטה זו הוא בהצגת המשתנים באופן גרפי – מרחבי המאפשר טיפול בנתונים אמפיריים בעלי כללים וחוקים אותם קשה לחשוף בשיטות ניתוח אחרות (Shye, Elitzur & Hoffman, 1994).

משפט מיפוי משמש מסגרת הגדרתית למגוון רחב של תוכן המצוי בנושא מסוים. משפט המיפוי מסייע לקבוע ולבחון השערות העומדות בבסיס מחקר ובאופן זה, הוא מספק ניתוח סיסטמתי של מבנה התיאוריה. משפט המיפוי כולל בתוכו את מוקד המחקר (אוכלוסיית הנבדקים), שטחות התוכן (מיון מושגי של הפרטים) והטווח – Range (הקטגוריות שאחת מהן ניתן לייחס לנבדק על ידי בדיקה אמפירית) וקושר את כולן כבמשפט רגיל (שי, 1991; שלזינגר, 1991; יניב ואליצור, 2008; פרידמן, 2008; Cohen & Levy, 1995, 2005; Guttman, 1954, 1965, 1982, 1994; Levy, 2007). מסקירת הספרות עד כה עולה כי תחום החינוך המוסרי הינו תחום מורכב ורב משתני. לאור זאת, מוצע משפט מיפוי שנועד לתאר את הקשר שבין כל תחומי התוכן המופיעים במחקר. המשפט מציג את הרציונאל העומד בבסיס המחקר הנוכחי ביחס לשימוש בשיטות הוראה התפתחותיות – הבנייתיות מגוונות, בהוראה ובהכשרה להוראה של חינוך מוסרי, תוך התחשבות בעמדות ובהתנהגויות של אוכלוסיית המחקר כלפי חינוך מוסרי ולאור תפיסתם את מטרות החינוך השונות.

כאמור, משפט המיפוי הינו המערכת ההגדרתית של המחקר, ממנו נגזרות השערות המתייחסות לתוכן הנחקר. ביטוי אמפירי של השערות המחקר כפי שהן עולות ממשפט המיפוי, מוצגות באמצעות השטחות המרכיבות אותו, באופן גיאומטרי במפה (פרידמן, 2008; Cohen, In Press).

שטחה (Facet) היא בחינת מיון של תוכן בהתאם למאפיין, חוק, כלשהו הניתן לסיווג. לוי (Levi, 2005) הדגישה כי כל האלמנטים המרכיבים את השטחה צריכים להיות מותאמים לחוק מסוים. כך למשל, ניתן לסווג ספרים לפי שנת ההוצאה, תחום העיסוק שלהם, גודל, צבע וכיו (פרידמן, 2008). גוטמן (Guttman, 1982), טען כי הגדרתם של מושגים תיאורטיים נעשית על פי המשתנים הנצפים, המרכיבים אותם וממילא, קיים קשר הדוק בין מבנה תיאורטי לבין מכלול התצפיות המגדירות אותו. תצפית או השערה תיאורטית היא, אפוא, שילוב של אלמנטים מתוך שטחות תוכן שונות. שילוב שכזה נקרא "תבנה" (Structuples) ובאמצעותו ניתן ליצור משתנה למדידה או פריטים בכלי מדידה.

משפט המיפוי המוצע לתחום החינוך המוסרי מוצג בתרשים מספר 4 בעמ' 93, להלן. השטחה הפותחת את משפט המיפוי היא שטחת האוכלוסייה (X) והיא מתייחסת לאוכלוסיית המרצים והסטודנטים. השטחה (Y) מתייחסת למשתני הרקע של הנבדקים. שטחות A – F מתארות את תחומי התוכן השונים בהתאם לסקירת הספרות שהוצגה עד כה: A – מטרות החינוך על פי דמות התלמיד הרצוי, B – טקסונומיות היררכיות (אופנים - Modulating) על פי בלום ועמיתיו (Bloom, Krathwohl & Masia, 1956), C – עמדות והתנהגויות ביחס לחינוך מוסרי כפי שעולה מהתיאוריות והגישות השונות לחינוך למוסר, D – שיטות הוראה מרמות חשיבה שונות הלקוחות מהגישה הקונסטרוקטיביסטית ללמידה ומהתיאוריות השונות לחינוך למוסר, E – אסטרטגיות הוראה מתחום החינוך המוסרי כפי שתוארו עד כה בהתאם לגישות השונות להוראת מוסר. F – היחס כלפי מדיניות המוסד החינוכי כפי שעולה ממחקרים קודמים שהוצגו לעיל. השטחה R – היא שטחת הטווח המספקת התייחסות אמפירית למשפט כולו.

ניתוח ה- SSA הוא שיטה אל-מטרית המציגה באופן גיאומטרי מטריצה של מתאמים במרחב אוקלידי. המטריצה מתבססת על רמת המתאמים בים המשתנים הנצפים. המתאמים מהווים מדד של דימיון או קרבה בין המשתנים והם מבוטאים במרחב על ידי מרחק פיזי בין שתי נקודות. נקודות שהמתאם הסטטיסטי בניהן גבוה מוצגות במרחב כקרובות זו לזו ואלו שהן בעלות מתאם סטטיסטי נמוך מוצגות במרחב כרחוקות זו מזו (כהן וכהן, 2002; פרידמן, 2008; Lingo, 1973). באמצעות בדיקה רב משתנית מסוג זה ניתן להשוות בבת אחת בין מספר גדול של משתנים, ולתת למבנים המארגנים את הנתונים דמות גיאוגרפית. שיטה זו מבוססת על ההנחה כי

"תמונה אחת שווה אלף מספרים". המפה המתקבלת מראה אזורים ברורים של המשתנים שהמתאם ביניהם חזק כך שהם מצביעים על קשר של התאמה לסמוכים להם וקשר של ניגוד למרוחקים מהם. באופן זה, באמצעות המפה, ניתן לגלות דפוסים של קשרים בין משתנים שלא היו מתגלים בדרכים אחרות. תיאור מערך המתאמים מבוטא באמצעות מדד 'מקדם הזרות' (Coefficient of alienation) המתאר עד כמה המרחקים הפיזיים בין הפריטים במפה שהתקבלה משקפים נאמנה את מערך המתאמים ביניהם, קרי, עד כמה הצליחה התוכנה לסדר את הפריטים בצורה טובה מבחינה גראפית. טווח מקדם הזרות נע בין 0 ל 1, ככל שערכו נמוך יותר, כך ההתאמה טובה יותר (פרידמן, 2008).

שי (1991) מציין כי קיימים מספר דפוסי חלוקה של המרחב האוקלידי הנתון:

א. **חלוקה צירית** (Axial facet) – חלוקה לפסים על ידי קווים ישרים ומקבילים. חלוקה זו

מצביעה על אזורים שיש בניהם רצף, כך שהטחות מאורגנות בקבוצות על פני ציר במרחב.

חלוקה זו עשויה לבטא רמות של תופעה כל שהיא.

ב. **חלוקה מווסתת** (Modulating) – חלוקה לרצועות מעגליות או מעגלים קונצנטריים סביב

מקור משותף. חלוקה זו מבטאת קשר הדוק בין אלמנטים שונים בתוך שטחה בהתאם

לרמת המורכבות שלהם. ככל שהמעגלים קרובים יותר למרכז המפה כך הפריטים

הנמצאים בתוכה נמצאים במתאם גבוה יותר זה עם זה. שטחה זו מווסתת את מיקום

הפריטים מבחינת המרחק שלהם מהמקור.

ג. **חלוקה מקטבת** (Polarizing) – חלוקה לגזרות על ידי מספר רדיוסים היוצאים מנקודה

ויוצרים תמונה של מניפה או 'פרוסות עוגה'. משמעותה של חלוקה זו היא האלמנטים

שבשטחה אינם מסווגים לפי דירוג אלא לפי עקרונות של קרבה וניגוד לאלמנטים אחרים.

מלבד אופני חלוקה אלו של מפת ה- SSA, קיימים שלושה מבני פריסה מרכזיים האופייניים

לתורת השטחות, המתארים את פריסת הנתונים בהתאם לרמת המורכבות שלהם (יניב ואליצור,

2008; פרידמן, 2008; Borg & Lingo, 1987; Guttman, 1954):

א. סימפלקס (Simplex) – ארגון המשתנים בקו ישר, כאשר כל אזור במפה מציין רמת

מורכבות גבוהה יותר מקודמו. על פי מבנה זה, כל אלמנט בשטחה מורכב וכולל את

המשתנה שקדם לו בצירוף רכיבים ייחודיים.

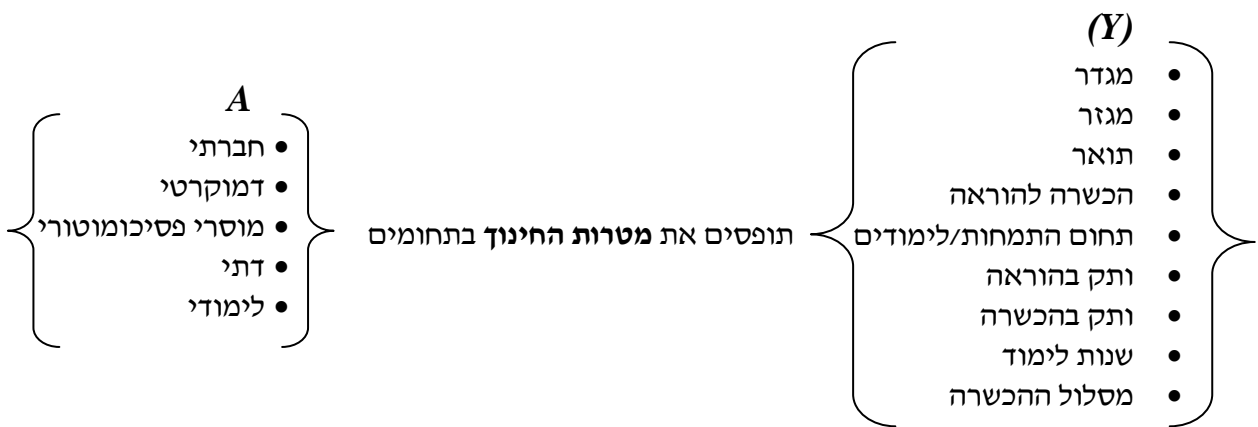
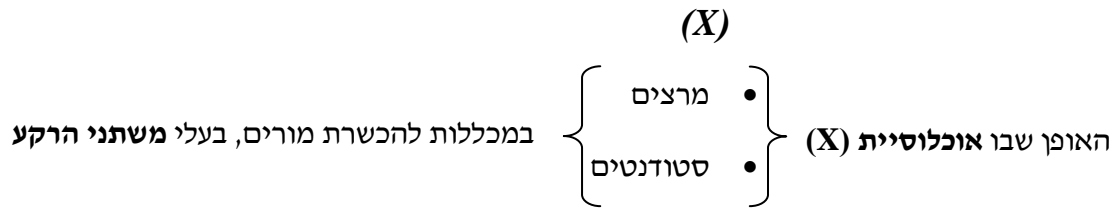


- ב. סירקומפלקס (Circumplex) – ארגון המשתנים של שטחה במעגל כאשר התנועה במעגל מבטאת מעבר מאיכות אחת לאחרת. במבנה זה מייצג כל משתנה שוני בסוג המורכבות ומצביע על יחסי שכנות וקרבה סמנטית לאלמנטים אחרים.
- ג. רדקס (Radex) – שילוב של שני המבנים הקודמים: הסימפלקס והסירקומפלקס. שילוב זה מייצג תופעות המאורגנות מהיבט של סדר בהתאם למידת המורכבות ממרכזה המפה לפריפריה וכן ומהיבט של מעגליות המאחדת בין אלמנטים שונים. המשמעות הגרפית של מבנה זה במפה הוא של מעגלים הנחצים בזוויות היוצרות גזרות של תוכן או איכות. מבנה זה הוא נפוץ במחקרים מתחום מדעי החברה שהם בעלי אופי רב משתני.
- לאחר שכל המשתנים ממוקמים במרחב תפקיד החוקר הוא לנסות ולתחום אזורים המקבילים לחלוקת השטחות שבמשפט המיפוי. אם בכל אחד מהאזורים המתקבלים במפת ה- SSA שוכנים כל הפריטים המשתייכים לאחד מרכיבי השטחה מתקבלת **התאמה**. התאמה מעין זו פירושה כי ההנחה המבנית (סטרוקטורלית) שנוסחה במשפט המיפוי נכונה. זאת ועוד, הסדר והדפוס (ניגודיות מרחק וקרבה) של פריסת המשתנים במרחב מצביעים על תוקף מבני לתיאוריה שהוצעה (פרידמן, 2008).
- לסיכום, גוטמן (Guttman, 1982) תיאר שש תכונות ייחודיות של ניתוח ה- SSA:
- א. ה- SSA מאפשר גמישות רבה יותר בתיאור היחסים בין המשתנים.
  - ב. ה- SSA מייצג תחומים בפחות מימדים ומאפשר תוצאות הניתנות לפירוש ולייצוג ויזואלי.
  - ג. ב- SSA לא נעשית התאמה של מקדמים לצורך מהימנות.
  - ד. הממצאים של ה- SSA ניתנים להבנה בקלות.
  - ה. תוצאות ה- SSA יכולות להיות מבוססות על שימוש במקדמי מתאם מונוטוניים.
  - ו. גודל המתאם ב- SSA אינו קריטי כמו בניתוח הגורמים והוא יכול להיות קטן ועדין בעל משמעות.
- במחקר זה נעשה שימוש בניתוח ה- SSA לשטחות מסוימות במשפט המיפוי המורכב שהוצג לעיל. לשימוש בתורת השטחות ובניתוח ה- SSA במחקר זה מספר יעדים:

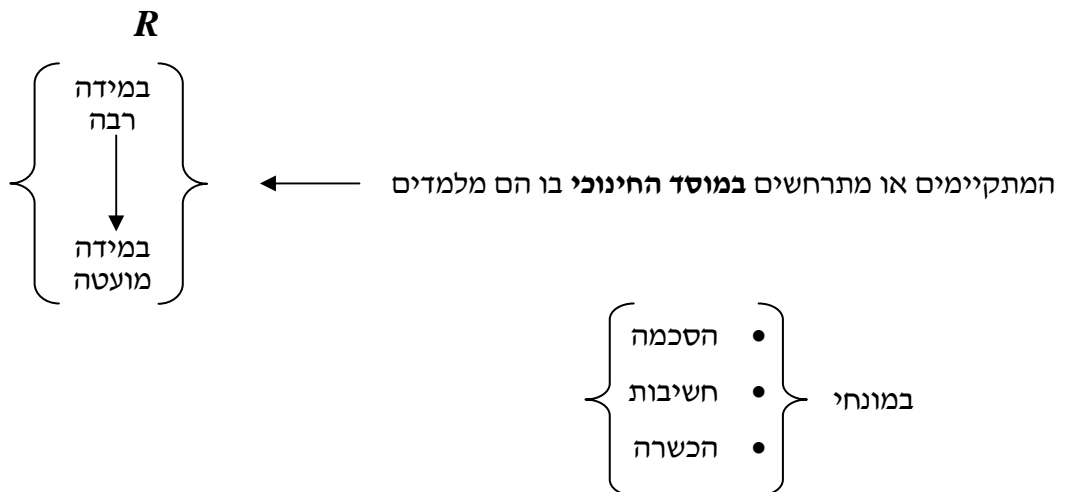
- א. תרומה מתודולוגית בבניית משפט מיפוי מורכב רב משתני והגדרתי לתחום החינוך המוסרי. תרומה זו עשויה לשמש מחקרים אחרים בבניית תיאוריה, ביצירת כלים ומדדים, מעבר למוצע במחקר זה, לחקר תחום החינוך המוסרי.
- ב. הצגת תוקף מבנה לשאלונים בהם נעשה שימוש במחקר זה מעבר לשימוש בניתוח גורמים, במטרה לתאר קשרים בין שטחות ולמצוא פרשנות מהותית - מבנית לתיאור הקשרים העומדים בבסיס התיאורטי של המחקר.
- ג. הצגת תוצאות - שימוש בתוכנת ה- SSA בגרסאות החדשות בהוצאת האוניברסיטה העברית בירושלים (גרסה 6) מאפשר הוספה של משתנה חיצוני למפת ה- SSA המציגה ניתוח מרחבי של שטחה. כך, למשל, הוספת משתנה חיצוני דמוגרפי עשויה לאפשר הצגה של תוצאות המצביעות על קשר בין פריסת האלמנטים של השטחה במפה לבין אותו משתנה דמוגרפי מסוים. במחקר זה תוצג, בפרק התוצאות, מפת SSA המתייחסת לתיאור מערכת הערכים של סטודנטים בשילוב המשתנה הדמוגרפי זרם המוסד: ממלכתי, ממלכתי - דתי וערבי, כמשתנה חיצוני.

**תרשים מספר 4: משפט המיפוי המציג את הקשר בין משתני המחקר המתייחסים לעולם**

**התוכן הרב משתני של החינוך המוסרי**



כפי שהן באות לידי ביטוי בדמות התלמיד הרצוי, וכמשפיעות על **עמדתם** ביחס



### 3. מתודולוגיה

#### 3.1 גישת המחקר

מחקר זה הינו מחקר מעורב שיטות המשלב בין מחקר כמותי למחקר איכותני. בעוד שהמחקר הכמותי עוסק בניתוח נתונים ובהכללתם מהמדגם לאוכלוסיה (זמיר ובייט-מרום, 2005) באופן סטטיסטי, אובייקטיבי, מדגמי ואוניברסאלי, עוסק המחקר האיכותני בהבנה עמוקה של מקרה בודד, תופעות, אירועים, אמונות ותפיסות (צבר בן יהושע, 1990). שימוש במחקר מעורב שיטות נועד לבחון את הנושא הנחקר מזוויות ראייה מגוונות מחד גיסא, ומאידך גיסא, להעמיק את התובנות לגבי ממצאים ספציפיים העולים בשאלון הכמותי הדורשים בירור והעמקה נוספים. היגדים בשאלונים בעלי אופי ערכי וכל שכן מתחום החינוך המוסרי, עשויים להיות בעלי משמעות טעונה שקשה להביאה לידי ביטוי רק בהיבט כמותי. כך, למשל, התייחסות לאירועים או לדילמות מוסריות עמם מתמודד מרצה או סטודנט להוראה חייבים לקבל ביטוי מילולי מפורט המתאפשר רק במסגרת מחקר איכותני תומך. גישה זו קבלה תמיכה רחבה במחקר הנוכחי לאור העובדה שמרצים וסטודנטים כאחד הרבו להביע את דעתם בכתב בגוף השאלון באופן ספציפי לגבי היגדים מסוימים ובאופן כללי בהתייחסות לנושאים שהועלו בשאלון. מעבר לכך, במקרים רבים גררו העברות השאלונים דיונים מתמשכים הנוגעים לנושאי המחקר הן במהלך ההעברות ואף לאחר שהחוקר עזב את הכיתה.

מחקר מעורב גישות משמעותו שימוש במספר גישות מחקריות בתשובה לשאלות מחקר ספציפיות. שיטת המחקר היא אפוא פלורליסטית, כוללת, משלימה, המאפשרת להשיג תשובות יעילות ומועילות כאחד לשאלות המחקר. המחקר המעורב מאפשר לחוקר לתמרן בין העוצמות והחולשות הן של שיטת המחקר הכמותיות והן של שיטת המחקר האיכותניות ולהשתמש בהם באופן משלים ואידיאלי בעבודתו (Johnson & Turner, 2003). למעשה, פרדיגמת המחקר מעורב השיטות קיבלה בעיני חוקרים רבים בשנים האחרונות לגיטימציה כמעריך מחקר העומד בזכות עצמו (Creswell, 1999, 2002, 2003; Tashakkori & Teddlie, 1998, 2003). יתרונותיה באים לידי ביטוי בכך שהם מאפשרים לחוקר להכליל באופן מדויק מהמדגם לאוכלוסיה תוך הבנה מעמיקה של התופעה הנחקרת, מאפשרים בחינה של מודלים תיאורטיים והתאמתם לתגובות המשתתפים וכן מאפשרים ניתוח מעמיק לאור מדידה מדויקת ומידע רלוונטי הנאסף בשדה (Glazer & Strauss, 1967; Sandelowski, 2000).

גרין, קראסלי וגרהם (Greene, Caracelli & Graham, 1989) המליצו להשתמש במחקר מעורב שיטות מהטעמים הבאים :

א. טריאנגולציה – השימוש בשיטות שונות לחקירת אותה התופעה משמש להעלאת התוקף של המחקר.

ב. השלמתיות – הצגת נושאים חופפים ושונים של אותה התופעה מעלה את התוקף של המחקר ומאפשרת פרשנות רחבה יותר לממצאים.

ג. התפתחות – התוצאות בשיטה אחת בשלב אחד מאפשרות לקבל החלטה לגבי בחירת שיטה ראויה לחקר השלב הבא.

ד. יוזמה – אפשרות לנתח באופן מכוון ממצאים בהתאם לתובנות העולות במהלך המחקר.

ה. הרחבה – יכולת להכללת מרכיבים רבים להרחבת העומק והטווח של המחקר.

תשקורי וטדלי (Tashakkori & Teddlie, 1998), ציינו כי קיימים מספר סוגי מערכים של מחקרים מעורבי שיטות. עם זאת, ניתן להבחין בשני מודלים עיקריים :

א. מודל מעורב (Mixed model) – עירוב שיטות חקר כמותיות ואיכותניות בתוך כל אחד משלבי המחקר.

ב. מודל שיטות מעורבות (Mixed method) - תכנון שלבים עוקבים במחקר. קודם כמותי ולאחריו איכותני ולהפך.

קרוסוול (Creswell, 2002) מנה שלושה אלמנטים יסודיים במערך מחקר מעורב שיטות :

א. רצף – מהו השלב הקודם – האיכותני או הכמותי. קיימת אפשרות למתווה חקרני שבו משלובות השיטות לסירוגין, או למתווה בו זמני שאז מופעלות השיטות במקביל.

ב. עדיפות – כאשר הקשר בין המשתנים ניתן לשיעור המערך המרכזי יהיה כמותי ואילו האיכותני ישמש לביסוס ולהעמקה. כאשר הקשר בין המשתנים הוא עלום תינתן עדיפות לשיטות האיכותניות.

ג. אינטגרציה – יש לקבוע את האופן ואת הרמה שבה תהיה אינטגרציה בין השיטות לאורך המחקר בין בשלב איסוף הנתונים וניתוחם ובין בשלב הפרשנות.

במחקר הנוכחי נעשה שימוש במודל השיטות המעורבות. קודם הוצע תכנון המחקר הכמותי ובהתאם לו, וביחס לנושאים ולקטגוריות הנחקרות שהועלו בו, נבנה מודל המחקר האיכותני. כך, למשל, עסק הראיון החצי מובנה שהועבר למרצים ולסטודנטים בקטגוריות שהוצגו לפנייהם בשאלון הכמותי.

עם זאת, ובהתאם לדבריו של קרסוול (Creswell, 2002) ניתנה עדיפות למחקר הכמותי באיסוף הנתונים וניתוחם. לאור העובדה כי חסרים מחקרים בנושא החינוך המוסרי בעולם בכלל ובהקשר הישראלי בפרט, הייתה חשבות רבה לבניית מערך מחקר שיאפשר איסוף נתונים מקסימאלי לצד ניתוח מעמיק ומתן אפשרות לביטוי יסודי של הנחקרים. למרות שבמחקר זה יוצגו הנתונים בדרך כלל בנפרד, קודם הכמותיים ולאחר מכן האיכותניים, יהיו מקרים רבים בהם לצד הנתונים הכמותיים יוצגו גם ממצאים אכותיים המאירים באור ייחודי את הממצא הכמותי.

פרדיגמת המחקר האיכותנית הינה השקפת עולם המאפשרת הסתכלות רחבה על התופעות הנחקרות באמצעות שיוכם לקטגוריות. הפרדיגמה הקונסטרוקטיביסטית מדגישה את ההבנה ההוליסטית של התופעות ואת חשיבות הקשר בפרשנותן. הבנת התופעות אפשרית רק מנקודת מבטם של החווים עצמם והיא בעלת אופי סובייקטיבי. לפי גישה זו החוקר הוא כלי המחקר המרכזי והמחקר נעשה בסביבה הטבעית של הנחקרים. הנרטיב – הסיפור האנושי הוא הדרך שבאמצעותה אנשים מארגנים ומבנים את תפיסותיהם על העולם ולכן המחקר הקונסטרוקטיביסטי ממתקד בו (שקדי, 2003; Stake, 1991; Seidman, 1991; Spradley, 1979; Guba & Lincoln, 1998).

הביקורת כלפי גישה מחקרית זו מתייחסת בעיקר לתפיסת העולם הסובייקטיבית - חווייתית של המחקר וליכולת של החוקר לבצע הכללה מנבדק לנבדק וממקרה למקרה. בנוסף, שאלת היחס בין אמונה ותפיסה לבין עובדה ומציאות עשויה להחליש את שיטת המחקר (Burbules, 2000; Phillips & Burbules, 2000). ההתמודדות עם ביקורות אלה נעשית באמצעות שימוש בטריאנגולציה הן בכלי המחקר מגוונים והן בעריכת ראיונות עם אוכלוסיות שונות כפי שיפורט בהמשך, ביחס למחקר הנוכחי.

מטרת החלק האיכותני היא אפוא להעמיק ולבסס את הממצאים הכמותיים תוך ניסיון להבין את המשמעות שמייחסים ראשי חוגים, מרצים וסטודנטים, להוראה ולמידה של חינוך מוסרי מתוך התמודדות עם דילמות מוסריות העולות במהלך עבודתם / לימודיהם.

חוקרים רבים (רשף, 2008; צבר בן יהושע, 1990) עומדים על ההבדלים שבין שיטת המחקר הכמותית לזו האיכותנית. מחקר משלב מאפשר, כאמור, להשתמש ביתרונות של כל שיטה בהתאם למטרות המחקר ולהתפתחותו. רשף (2008) תיאר בקצרה וביעילות הבדלים אלה:

**טבלה מספר 2: הבדלים מרכזיים בין פרדיגמה כמותית לפרדיגמה האיכותנית (על פי רשף, 2008)**

מחקר כמותי	מחקר איכותני	
מטרות	בחינת תיאוריות ומציאת קשר בין משתנים. הצגת עובדות ואישוש השערות או הפרכתן.	פיתוח מודעות והבנת מושגים, תיאור פנים שונות של המציאות. בניית תיאוריה מעוגנת מציאות המתפתחת על סמך התנסות בשדה.
מערך המחקר	מובנה ומפורט מצביע מראש על פרטי הביצוע	גמיש מצביע על כיווני התקדמות. יכול להשתנות תוך כדי תהליך.
מדגם	גדול, מוגדר כולל קבוצות ביקורת. אקראי ומייצג משתנים מבודדים מבוקרים הניתנים לתצפית.	קטן בלתי מייצג ועשוי להיות ייחודי, מכוון.
אופי הנתונים	יחידת הניתוח קבועה מראש. קטגוריות הניתוח מנוסחות מראש. כמותיים. משתנים הניתנים למדידה וכימות.	תיאוריים, בעלי ניסוח אישי, תעודות אישיות, מסמכים, פרוטוקולים, רשימות, תצלומים, הקלטות. הקטגוריות לניתוח נוצרות במהלך המחקר.
שיטות	טכניקות ניסוייות – תצפית מובנית למעקב אחר הפעלת טיפולים ומניפולציות	שיטה פתוחה וכוללנית, ראיונות פתוחים וחצי מובנים, תצפיות אתנוגרפיות.
יכולת הכללה	משוחרר ממגבלות זמן והקשר. מנסח חוקים כללים ומנסה להגיע להכללות.	בעל זיקה לזמן, להקשר, ולמשתתפי המחקר. קיימת אפשרות להכללה – עם זאת לנרטיב מקום יחודי.
סיבתיות	מצביע על קשרים סיבתיים.	מתמקד בעיקר בהבנת תהליכים. המשתנים פועלים במקביל ולכן לעיתים רבות בלתי אפשרי להבחין בין סיבה לתוצאה.
לוגיקה	דדוקטיבי – מאמת ומאשש השערות. יוצא מן התיאוריה אל גוף הנתונים המתאימים לה.	אינדוקטיבי – יוצא מאיסוף הנתונים אל התיאוריה המעוגנת במציאות היום יום.



פירוט מתווה המחקר האיכותני, שיטת המחקר וכלי המחקר בהרחבה מופיעים להלן בקטע 3.5 עמוד 126).

לסיכום, שיטת המחקר הנוכחי הינה עירוב שיטות כמותני ואיכותני, כאשר איסוף המידע הכמותי נעשה באמצעות שאלונים שיתוארו בהמשך, ואילו איסוף המידע האיכותני נעשה באמצעות ראיונות חצי מובנים וניתוח מסמכים שיתוארו גם הם בפרק התוצאות המתייחס לממצאים האיכותניים.

### 3.2 אוכלוסיית המחקר הכמותי

מבין 30 מכללות ממלכתיות (14 ממלכתיות, 13 ממלכתיות דתיות, 3 חינוך ערבי) להכשרת מורים, נדגמו מתוך רשימה באופן אקראי שלוש מכללות ממלכתיות, שלוש ממלכתיות דתיות ושתי מכללות מהמגזר הערבי. בחינוך הדתי נדגמו מכללות לבנות ומכללה בה לומדים בנים ובנות בחוגים נפרדים. השאלון הופץ בקרב כלל המרצים (גברים / נשים) במכללות שנדגמו לצורך המחקר, וכן בקרב סטודנטים מחוגי לימוד מגוונים. הפנייה במחקר הייתה לתלמידי שנה ג' וד' מפני שהם למדו ושהו במוסד זמן רב העשוי לספק תיאור אודות הכשרתם לחינוך מוסרי. לאור זאת, הוצאו מהמחקר שאלונים של סטודנטים משנים אחרות שנכחו בעת העברת השאלונים בכיתות. הפנייה אל ראשי חוגים/רכזי תוכניות נעשתה במסגרת החלק האיכותני לצורך ראיונות העומק, בלבד, במטרה להכיר את מדיניות המוסד ואופי ההכשרה.

טבלאות מספר 3 ו- 4 מציגות נתונים אודות היקף המשתתפים במחקר בכל מגזר ביחס למרצים ביחס לסטודנטים. כמו כן, מתוארים משתנים אישיים של המרצים (N=127) הכוללים: מגדר, תואר אקדמי, הכשרה להוראה ותחום התמחות ומשתנים אישיים של הסטודנטים (N=536) הכוללים: התפלגות בהתאם לשנת הלימודים, מסלול ההכשרה ומגדר.

**טבלה מספר 3: התפלגות (N, %) המאפיינים האישיים על פי מגזר בקרב המרצים**

$\chi^2$	מאפיינים		מגזר		ערכים				
	סה"כ		ערבי		ממלכתי		ממלכתי		
	%	N	%	N	%	N	%	N	
<b>4.96***</b>	37.8%	48	36.4%	8	50%	23	28.8%	17	מגזר גברים
	62.2%	79	63.6%	14	50%	23	71.2%	42	נשים
		<b>127</b>		<b>22</b>		<b>46</b>		<b>59</b>	<b>סה"כ</b>
<b>4.71***</b>	8%	1		0	2.2%	1		0	תואר בוגר B.A
	33.9%	43	36.4%	8	43.5%	20	25.4%	15	מוסמך M.A
	65.4%	83	63.6%	14	54.3%	25	74.6%	44	דוקטור
		<b>127</b>		<b>22</b>		<b>46</b>		<b>59</b>	<b>סה"כ</b>
<b>6.01***</b>	37%	47	27.3%	6	41.3%	19	37.3%	22	הכשרה תעודת הוראה
	52%	66	72.7%	16	45.7%	21	49.2%	29	להוראה רישיון הוראה
	11%	14		0	13%	6	13.6%	8	ללא הכשרה
	<b>127</b>		<b>22</b>		<b>46</b>		<b>59</b>	<b>סה"כ</b>	
<b>27.53***</b>	26.8%	34	9.1%	2	41.3%	19	22%	13	תחום הומאני
	40.9%	52	36.4%	8	45.7%	21	39%	23	התמחות חברה
	16.5%	21	18.2%	4	10.9%	5	20.3%	12	מדעים
	12.6%	16	22.7%	5		0	18.6%	11	שפות
	3.1%	4	13.6%	3	2.2%	1		0	אומנויות
	<b>127</b>		<b>22</b>		<b>46</b>		<b>59</b>	<b>סה"כ</b>	

\*\*\*P<.001 מדד  $\chi^2$  למשתנה תואר מתייחס ל- M.A ודוקטור

מהטבלה עולה כי מרבית המרצים הינם נשים, כמו כן, מרביתם הינם בעלות תואר שלישי ורישיון הוראה והם מתמחים בתחומי מדעי החברה. בהתייחס למשתנה הדמוגרפי 'שנות הותק' של מרצים בעבודת ההוראה נבחנו שתי תקופות: שנות ותק בעבודת ההוראה בכלל, ומתוכן שנות הוותק במסגרת הכשרת המורים. בשני מדדי הותק לא נמצאו הבדלים בין הקבוצות (ותק הוראה  $F(2,124)=.039$ , ותק הכשרה  $F(2,124)=.481$ ). טווח שנות ותק ההוראה נע מ- 1 ועד ל- 45 שנים

(M=24.41, SD=11.05) וטווח שנות ותק העבודה בהכשרת מורים נע מ – 1 ועד ל- 40 שנים  
(M=14.08, SD=8.22).

**טבלה מספר 4: התפלגות (N, %) המאפיינים האישיים על פי מגזר בקרב הסטודנטים**

$\chi^2$	מגזר								מאפיינים	ערכים
	סה"כ		ערבי		ממלכתי דתי		ממלכתי			
	%	N	%	N	%	N	%	N		
44.01***	14%	75	5.5%	9	27.9%	50	8.3%	16	גברים	מגדר
	86%	461	94.5%	156	72.1%	129	91.7%	176	נשים	
		536		165		179		192	סה"כ	
18.57***	47.2%	253	58.2%	96	35.2%	63	49%	94	שנה ג'	שנות לימוד
	52.8%	283	41.8%	69	64.8%	116	51%	98	שנה ד'	
		536		165		179		192	סה"כ	
20.85***	38.1%	193	40%	66	32.7%	52	41%	75	יסודי	מסלול
	19.7%	100	26.1%	43	24.5%	39	9.8%	18	חטיבה	ההכשרה
	42.2%	214	33.9%	56	42.8%	68	49.2%	90	על יסודי	
	507		165		159		183	סה"כ		

\*\*\*P<.001

מהטבלה עולה עוד כי מרבית הסטודנטים שהשתתפו במחקר הינם נשים, רובם בשנה הרביעית ללימודיהם והם מוכשרים בעיקר להוראה בחינוך העל יסודי והיסודי. אחוז הסטודנטים (גברים) הינו נמוך במציאות הקיימת במכללות להוראה ובהתאמה גם במדגם, בפרט, במגזר הממלכתי והערבי. לאור זאת, ממצאי המחקר בקרב סטודנטים יוצגו ביחס לנשים על פי רוב, וממצאים על פי חלוקה מגדרית יוצגו רק ביחס למגזר הדתי.

### 3.3 כלי המחקר הכמותי, מהימנות ותוקף

#### 3.3.1 בניית השאלונים

לבחינת עמדות והתנהגויות מרצים וסטודנטים כלפי חינוך מוסרי וכן לבחינת יישום שיטות למידה קונסטרוקטיביסטיות ביחס לחינוך מוסרי נערך מחקר כמותי. לשם כך, נעשה שימוש בשני שאלונים נפרדים: למרצים ולפרחי הוראה (נספח 1), כאשר כל שאלון בנוי מחמישה תתי שאלונים המתוארים בהמשך. מאחר ותחום החינוך המוסרי לא נחקר עד כה בישראל חסרים כלי מחקר מתאימים. לצורך מחקר זה נבנו שני תתי שאלונים:

א. שאלון שיטות הוראה מתחום המוסר

ב. שאלון עמדות והתנהגויות כלפי חינוך מוסרי.

בניית שאלונים אלו נעשתה באמצעות איסוף עמדות והתנהגויות המתייחסות למצופה מהמורה בעבודתו בכיתה, ובכלל, וכן ליקוט של שיטות הוראה מהתיאוריות ומתחומי הדעת השונים שהוצגו בסקירת הספרות. לצורך בדיקת נוסח וסגנון השאלות הועבר השאלון המיועד לסטודנטים, על כל חלקיו, ל-40 נבדקים בשלושה מוסדות להכשרת מורים. הנבדקים נתבקשו בין היתר לחוות את דעתם בכתב בגוף השאלון. שלושת השאלונים האחרים הותאמו גם הם לצורך מחקר זה. בתום הליך זה הועבר השאלון במסגרת מחקר חלוץ.

בעקבות בניית השאלון לסטודנטים נבנה גם השאלון המיועד למרצים תוך שהוא מכיל את אותם ההיגדים אך מתוך השקפת עולמו של המרצה ותפקידו החינוכי. השאלון למרצים הועבר באמצעות הדואר האלקטרוני ל-12 דוקטורנטים לחינוך בבית הספר לחינוך של אוניברסיטת בר אילן. דוקטורנטים אלו משמשים כמרצים במכללות להכשרת מורים ובמכללות אקדמיות מעבר להיותם סטודנטים לתואר שלישי מן המניין. מלבד התייחסות לתיקוני נוסח ולשון נתבקשו הדוקטורנטים לחוות את דעתם בין היתר גם לגבי אורך השאלון, היותו ידידותי למשיבים ולאופן שבו היה נוח בעיניהם לענות על השאלון ולהשיבו אל החוקר. בתום הליך זה הועבר השאלון במחקר חלוץ.

#### 3.3.2 מחקר חלוץ

לשם איתור מהימנות אלפא של קרונבך לגורמים השונים בשאלונים ותיקופם וכן לצורך שיפור השאלון וצמצומו, קרי, הוצאת היגדים דומים בעלי מהימנות זהה והיגדים בעלי מהימנות נמוכה במיוחד, הועבר השאלון, ל-120 סטודנטים בשלושה מוסדות שונים. ממצאי מחקר החלוץ הצביעו על היגדים בעלי מהימנויות נמוכות ואלו הוצאו מהשאלונים. כמו כן, התקבל תוקף מבנה

לשאלונים. עם זאת, לאור העובדה כי בעקבות מחקר החלוץ שונו ונוסחו מחדש, באופן מהותי, היגדים רבים לאורך השאלון, מתייחסים הנתונים המתוארים להלן לנוסח הסופי המוצג בנספח 1.

### 3.3.3 תיאור כלי המחקר

**3.3.3.1 שאלון אסטרטגיות הוראה קונסטרוקטיביסיטיות** - מטרת השאלון היא לבחון עד כמה נעשה שימוש באסטרטגיות הוראה מרמות חשיבה גבוהות בקרב מרצים וסטודנטים. השאלון נבנה במקור על ידי צדיק (2004) ונמצאה לו מהימנות כללית לפי אלפא של קרונבך  $\alpha = .76$ , מהימנות אסטרטגיות חדשניות  $\alpha = .83$  ומהימנות אסטרטגיות מסורתיות  $\alpha = .33$ . לצורך תיקוף הכלי ערך צדיק (2004) ניתוח המרחב הקטן (SSA). בניתוח נמצאה חלוקה מבנית לשמונה תחומים שהתקבצו לארבעה מדדים: מתודיקה חדשה מול ישנה, מבנה מבחן חדשני מול מסורתי, יחוס ערך לנקודת מבט התלמיד מול אי-יחוס ערך, הערכה מכוונת לרמות חשיבה גבוהות מול הערכה מכוונת לרמות חשיבה נמוכות.

במטרה להתגבר על המהימנות הנמוכה שנמצאה אצל צדיק (2004), שונו חלק מההיגדים ולחלקם נעשה היפוך היגדים ונוספו היגדים חדשים. השאלון בנוסח החדש כולל 15 היגדים בסולם ליקרט בן 5 דרגות (1 לא מסכים – 5 מסכים מאוד). המרצים והסטודנטים נתבקשו לציין את מידת הסכמתם להיגדים בהתאם למתרחש בכיתה בה הם מלמדים או בה הם ילמדו בעתיד.

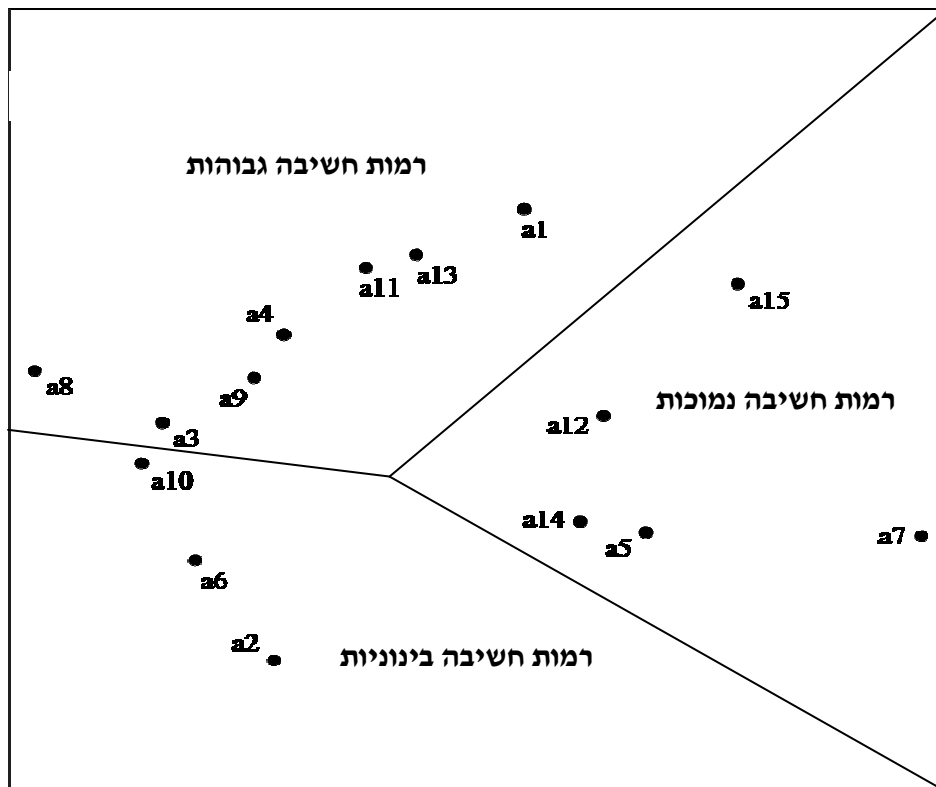
### מהימנות ותוקף

כאמור, מטרת השאלון הינה לאמוד עד כמה נעשה שימוש באסטרטגיות הוראה מרמות חשיבה גבוהות יותר. לצורך מטרה זו נתבקשו שלושה שופטים מומחים להעריך כל פריט בשאלון על פי רמת האסטרטגיה שהוא מבטא, כאשר הספרה 1 מבטאת אסטרטגית הוראה מרמת חשיבה נמוכה, 2 – מבטאת רמת חשיבה בינונית ו 3 – מבטאת רמת חשיבה גבוהה. הסכמה נמצאה בין השופטים לגבי מרבית הפריטים למעט 2,4,6,7,9,10,11. בפריטים אלו נמצאה הסכמה בין שני שופטים בלבד. פריטים אלו הועברו לשופט נוסף. הסכמה נמצאה בין השופט הנוסף לבין מרבית השופטים בכל הפריטים שאוזכרו לעיל.

לכל אחד מנבדקי המחקר חושב מדד על פי סכום המכפלות בין הערכת הנבדקים לבין משקל האסטרטגיות שניתן על ידי השופטים. הסכום שהתקבל חולק ב – 155, שהוא סך הכל האפשרי כאשר ההערכה בכל האסטרטגיות היתה מקסימאלית (5). המנה שהתקבלה הוכפלה ב – 100 על מנת לקבל ציון באחוזים המבטא את רמת האסטרטגיות בהן נעשה שימוש על פי הערכת הסטודנטים או המרצים. הערכת השופטים הסופית מחלקת את פריטי השאלון לשלושה מדדים בהתאם לרמות חשיבה שונות: רמת חשיבה נמוכה - פריטים 5,7,12,14,15 (לדוגמה: "מבחינים

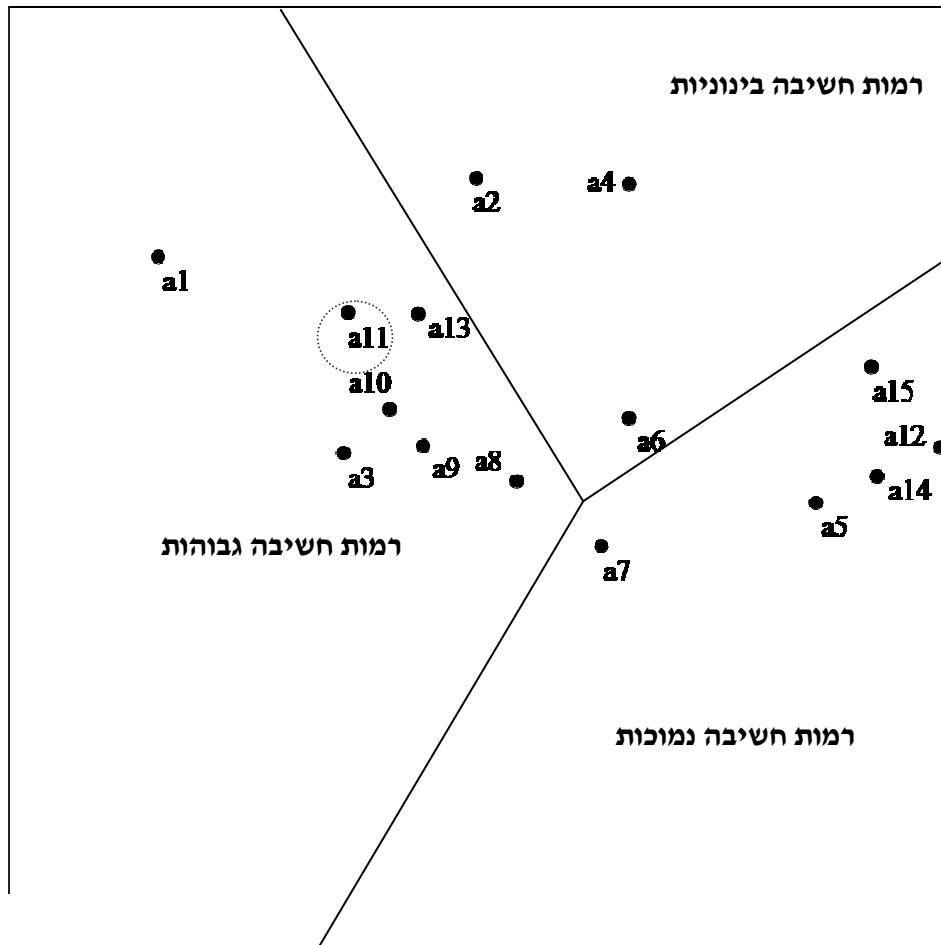
ועבודות יש לנקד רק בציון מספרי ולא בהערכה מילולית". רמת חשיבה בינונית – 2,4,6,10 (לדוגמה: במהלך ההוראה יש להתמקד בעבודה בקבוצות). רמת חשיבה גבוהה – פריטים 1,3,8,9,11,13 (לדוגמה: "יש לשאול את התלמידים שאלות המחייבות אותם לחשוב").  
 לתיאור מבנה השאלון נערך ניתוח המרחב הקטן SSA, לנתוני המרצים ולנתוני הסטודנטים הניתוח מוצג במפות הבאות:

**מפה מספר 1: תוקף מבנה שאלון אסטרטגיות הוראה – מרצים (N=127) בהצגה דו ממדית (1/2) מקדם זרות = 0.19.**



סדר האיזורים במפה מצביע על חלוקה מקטבת (Polarizing) של ההמשתנים המוצגים בשאלון. ניתן לראות כי נמצאה התאמה בין שלושת המשתנים המופיעים בשטח  $D$  במשפט המיפוי לבין המפה ולכן ניתן לומר כי ההנחה המבנית (סטרוקטורלית) שנוסחה במשפט המיפוי אושרה. בנוסף, המדדים המופיעים במפה מתאימים להערכת השופטים. עם זאת, המשתנה  $a_4$ : "במהלך ההוראה צריך להתמקד בעבודת סטודנטים בקבוצות", אינו מצוי באיזור המצופה לו. ניתן לומר כי רמות החשיבה הבינוניות נתפסות בקרב המרצים כמתווכות בין רמות חשיבה נמוכות לרמות חשיבה גבוהות עם נטיה לכיוון רמות החשיבה הגבוהות.

מפה מספר 2: תוקף מבנה שאלון אסטרטגיות הוראה – סטודנטים (N=536) בהצגה דו ממדית  
(1/2) מקדם זרות = 0.14.



בדומה למרצים סדר האיזורים במפה מצביע על **חלוקה מקטבת** (Polarizing) של השטחות המוצגות בשאלון. ניתן לראות כי נמצאה התאמה בין שלושת המדדים המופיעים בשטח  $D$  במשפט המיפוי לבין המפה ולכן ניתן לומר כי ההנחה המבנית (סטרוקטורלית) שנוסחה במשפט המיפוי אושרה. בנוסף, המדדים המופיעים במפה מתאימים להערכת השופטים. רמות החשיבה הבינוניות נתפסות בקרב הסטודנטים כמתווכות בין רמות חשיבה נמוכות לרמות חשיבה גבוהות. היגד מספר 10: "יש לשלב אתגרים, תחרויות סימולציות או פעילויות אחרות במהלך השיעורים" משתייך בעיני סטודנטים לאסטרטגיה מרמת חשיבה גבוהה ולא בינונית.

**3.3.3.2 שאלון דמות התלמיד הרצוי** - גרסת השאלון האחרונה הוצגה על ידי מסלובטי ועמיתה (Maslovaty, Cohen & Furman, 2008) וכללה 60 תכונות. מטרת השאלון היא לבחון את מערכת האמונות והערכים המקצועיים של המורה כפי שהיא משתקפת בדמות התלמיד האידיאלי בעיניו. מהימנות אלפא של קרונבך  $\alpha = .90$  נמצאה לשאלון. תיקוף מבנה הכלי הושג באמצעות תיאורית השטחות וניתוח המרחב הקטן (SSA), להלן מוצג במפה מספר 3. בניתוח נמצאו 11 תחומים שהתמיינו לשלושה מרכיבים התואמים את הטקסונומיה של בלום ועמיתיו (Bloom, et al, 1956):

- א. **קוגניטיבי** – מוטיווציה ללימודים, רמות חשיבה נמוכות ובנוניות, רמות חשיבה גבוהות, והרגלי למידה.
- ב. **אפקטיבי** – פעילות דמוקרטית וחברתית, דתיות, כבוד לזולת, יחס לשונה, חיברות, ביטוי רגשות, דימוי עצמי חיובי, פעילויות בני הגיל.
- ג. **פסיכומוטורי** – שליטה במחשב.

לאור מחקר החלוץ ובפרט לאור אורכו של השאלון הוחלט לעשות שימוש במחקר הנוכחי בגרסה קצרה יותר של השאלון המכילה 44 פריטים. במטרה לשמור על הגורמים שנמצאו על ידי מסלובטי ועמיתה (Maslovaty, et al, 2008), הוצאו מכל גורם היגדים בעלי מהימנות נמוכות המביעים תוכן שחוזר על עצמו גם בהיגדים אחרים בעלי מהימנות גבוהות, כך שבפועל, מספר הגורמים נשמר והשאלון צומצם באופן משמעותי. כאמור, השאלון בנוסח החדש כולל 44 היגדים בסולם ליקרט בן 5 דרגות (1 כלל לא חשוב – 5 חשוב מאוד). המרצים והסטודנטים נתבקשו לציין את מידת החשיבות, לדעתם, שהתכונות המתוארות בהיגדים, יופיעו בדמות התלמיד הרצוי והאידיאלי בעיניהם.

טבלה מספר 5 מציגה את מדדי שאלון דמות התלמיד הרצוי, הפריטים השייכים לכל מדד וכן את המהימנות לפי אלפא של קרונבך שהתקבלה לכל מדד ומדד במחקר הנוכחי.



**טבלה מספר 5: תיאור מדדי שאלון דמות התלמיד הרצוי, פריטים ומהימנות אלפא של קרונבך.**

מהימנות לפי $\alpha$ של קרונבך		פריטים	מדדים
סטודנטים	מרצים		
.86	.88	8,17,18,5,14,15,26,13 25,30,32,35,4,11,12	תחום חברתי
.69	.69	19,33,36,39,44	תחום דמוקרטי
.69	.72	28,29,38,*24	תחום מוסרי- פסיכומטורי
.92	.94	6,10,27,31,34	תחום דתי
.81	.81	1,2,3,7,37,41,43,9,16 21,22,23,40,20,42	תחום לימודי

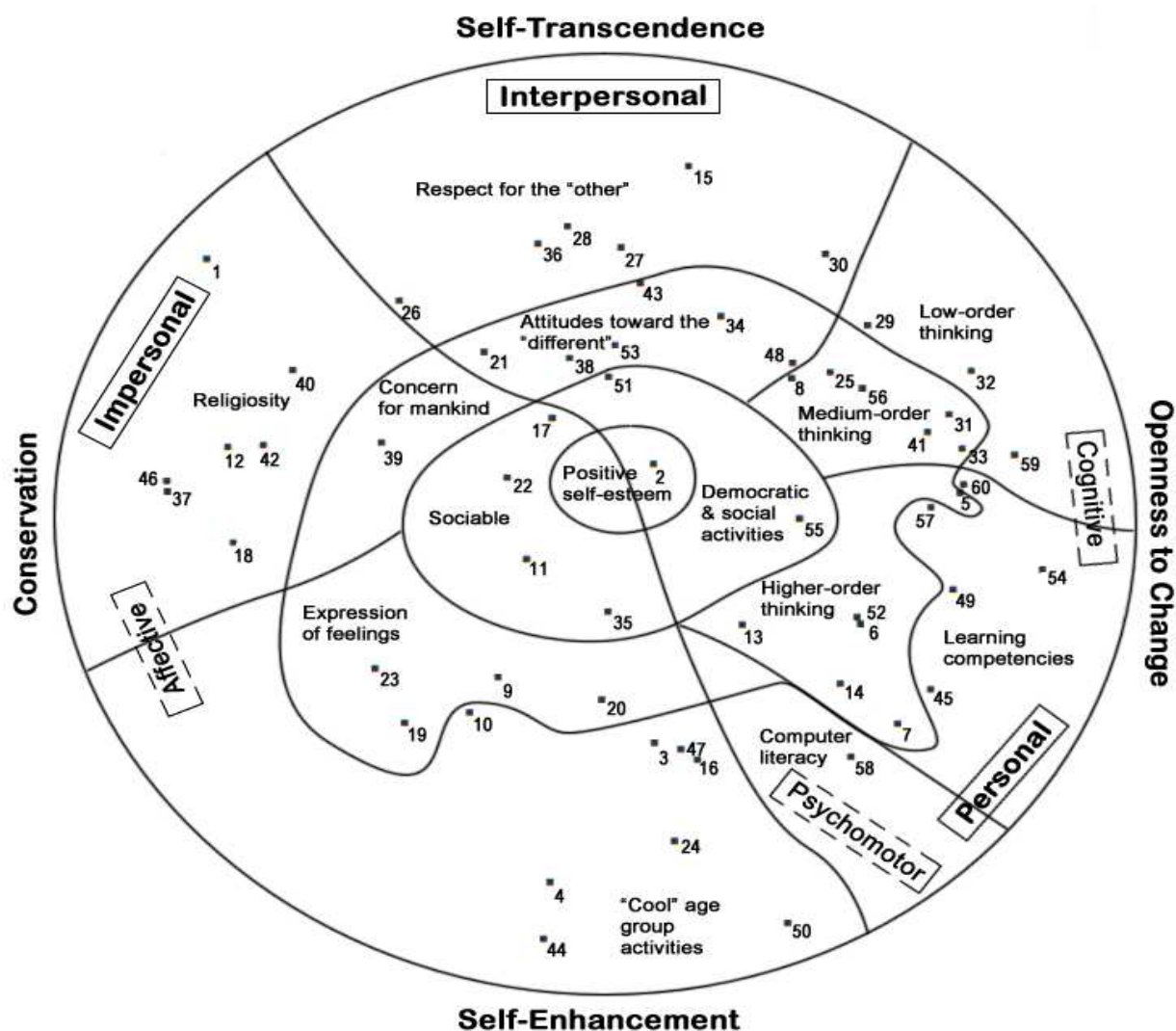
פריט זה עבר היפוך סקאלה

משאלון זה הופקו חמישה מדדים. חישוב הציון במדדים השונים נעשה על ידי ממוצע הערכות של הנבדקים בפריטים המשתייכים לכל גורם, כך שטווח הציונים נע בין 1 ל- 5, ככל שהציון גבוה יותר אז הנבדקים מערכים שהתלמיד הרצוי להם הוא בעל התכונה הנבחרת.

**מהימנות ותוקף**

כאמור, תוקף המבנה לשאלון זה הוצג על ידי מסלובטי ועמיתיה (Maslovaty, et al, 2008). תוקף המבנה נמצא באמצעות ניתוח המרחב הקטן SSA. מפה מספר 3 מתארת את ממצאי הניתוח. נספח מספר 4 מפרט את ההיגדים השונים המופיעים במפה זו.

מפה מספר 3: תוקף מבנה שאלון דמות התלמיד הרצוי (Maslovaty, et al, 2008) (N=170)



המפה מצביעה, כאמור, על התאמה מבנית של 11 תחומים לטקסונומיות שהציג בלום (Bloom, 1956) כבסיס לחלוקה של מטרות החינוך (קוגניטיבית, אפקטיבית, פסיכומטורית), כמו כן, נמצאה התאמה מבנית לחלוקה שהציעו לוי וגוטמן למערכת הערכים (Levi & Guttman, 1985): לתחום אישי, בין אישי ולא אישי. מלבד זאת, נמצאה הלימה בין תוקף המבנה של השאלון לתוקף המבנה האוניברסאלי שמצאו שוורץ ועמיתיו (Schwartz & Sagive, 1995) לתיאור מערכת ערכים של בני אדם: התעלות העצמי מול הבלטת העצמי שמרנות מול פתיחות לשינוי, כפי שהוצג בפרק הראשון (תרשים מספר 1, עמ' 11). הגורם הדתי והגורם הריגושי נמצאים בסמיכות לתחום השמרנות בעוד שתחום הלמידה וערכים דמוקרטיים מצוי בסמיכות לתחום הפתיחות לשינוי. פעולות חברתיות המתייחסות לאחר ולשונה נמצאות בתחום התעלות העצמי בעוד שפעילות הקשורות לחברות אינטימית ולבילוי משותף נמצא בתחום הבלטת העצמי.

במחקר הנוכחי כאמור נעשה שימוש בגרסה מצומצמת של השאלון תוך שמירה על אותם המדדים שמצאו על ידי מסלובטי ועמיתיה (Maslovaty, et al, 2008). חלק מתרומתו המתודולוגית של מחקר זה הינה בפיתוח שאלון דמות התלמיד הרצוי ובהוספת מדד המתייחס לתחום המוסר. עיון במפה שמצאו מסלובטי ועמיתיה (Maslovaty, et al, 2008) מראה כי התחום הפסיכו מוטורי מצומצם והוא מכיל היגד אחד בלבד היגד מספר 58: "שליטה במיומנות מחשב". לאור זאת הוחלט לפתח את התחום הפסיכו מוטורי בהיגדים שעניינם משולב פסיכו מוטורי – מוסרי, לדוגמה: "מעתיק עבודות מהאינטרנט ללא שמירה על זכויות יוצרים", "משתמש במאגרי מידע מתוקשבים להשגת מידע בנושאים מוסריים", "משתמש בתוכנות בעלות רישיון חוקי", ועוד. המשותף להיגדים אלו היא העובדה כי הם עשויים לעורר בקרב המשיבים התלבטות ביחס להכרעה מוסרית שתלויה בשליטה במיומנויות מחשב בהתאם למידת הסכמתם להיגד. ניתוח העקיבות הפנימית הראה את קיומו של גורם פסיכו מוטורי מוסרי זה ואף נמצאה לו עקביות פנימית טובה בקרב המרצים (.72) ובקרב הסטודנטים (.69).

להצגת תוקף המנה של השאלון בקרב המרצים ובקרב הסטודנטים נערך ניתוח המרחב הקטן SSA. מפה מספר 4 מציגה את תוקף המבנה לתת השאלון דמות התלמיד הרצוי, של המרצים (N=127) שהשתתפו במחקר. המפה מתארת את מערכת הערכים והאמונות של המרצים כפי שהיא משתקפת ממטרות החינוך המתוארות בשאלון. מפה מספר 5 מציגה את תוקף המבנה לתת השאלון דמות התלמיד הרצוי של הסטודנטים (N=536) שהשתתפו במחקר. המפה מתארת את מערכת הערכים והאמונות של הסטודנטים כפי שהיא משתקפת ממטרות החינוך המתוארות בשאלון.

מפה מספר 4: תוקף מבנה דמות התלמיד הרצוי בקרב מרצים (N=127) בהצגה תלת ממדית  
(1/2) מקדם זרות = 17.



מקרא:

34. מתפלל ומברך כהלכה	23. מסתגל למצבים חדשים, לשינויים ולחידושים בלמידה	12. מביע רגשות בצורה חופשית	1. בעל חשיבה ביקורתית
35. עוזר לתלמידים המתקשים בלימודים	24. מעתיק עבודות מהאינטרנט ללא שמירה על זכויות יוצרים	13. מגלה יחס של אהדה לשונה	2. בעל חשיבה דינאמית
36. עוקב אחר נושאים פוליטיים אקטואליים בתקשורת	25. מקבל החלטות לפעולה תוך התחשבות באחרים	14. מוכן לעזור	3. בעל מוטיבציה פנימית
37. עצמאי בלמידה	26. מקובל על חבריו	15. מזדהה עם חבריו	4. בעל מצב רוח טוב
38. פעיל בטוקבקים באינטרנט בנושאי חברה ומוסר	27. מקיים את המצוות	16. מיישם כללים למצבים חדשים בלמידה	4. חברותי
39. פעיל להגשמת רעיונות חברתיים-דמוקרטיים	28. משתמש במאגרי מידע מתוקשבים להשגת מידע בנושאים מוסריים	17. מכבד את הוריו	6. חוגג חגים דתיים ולאומיים

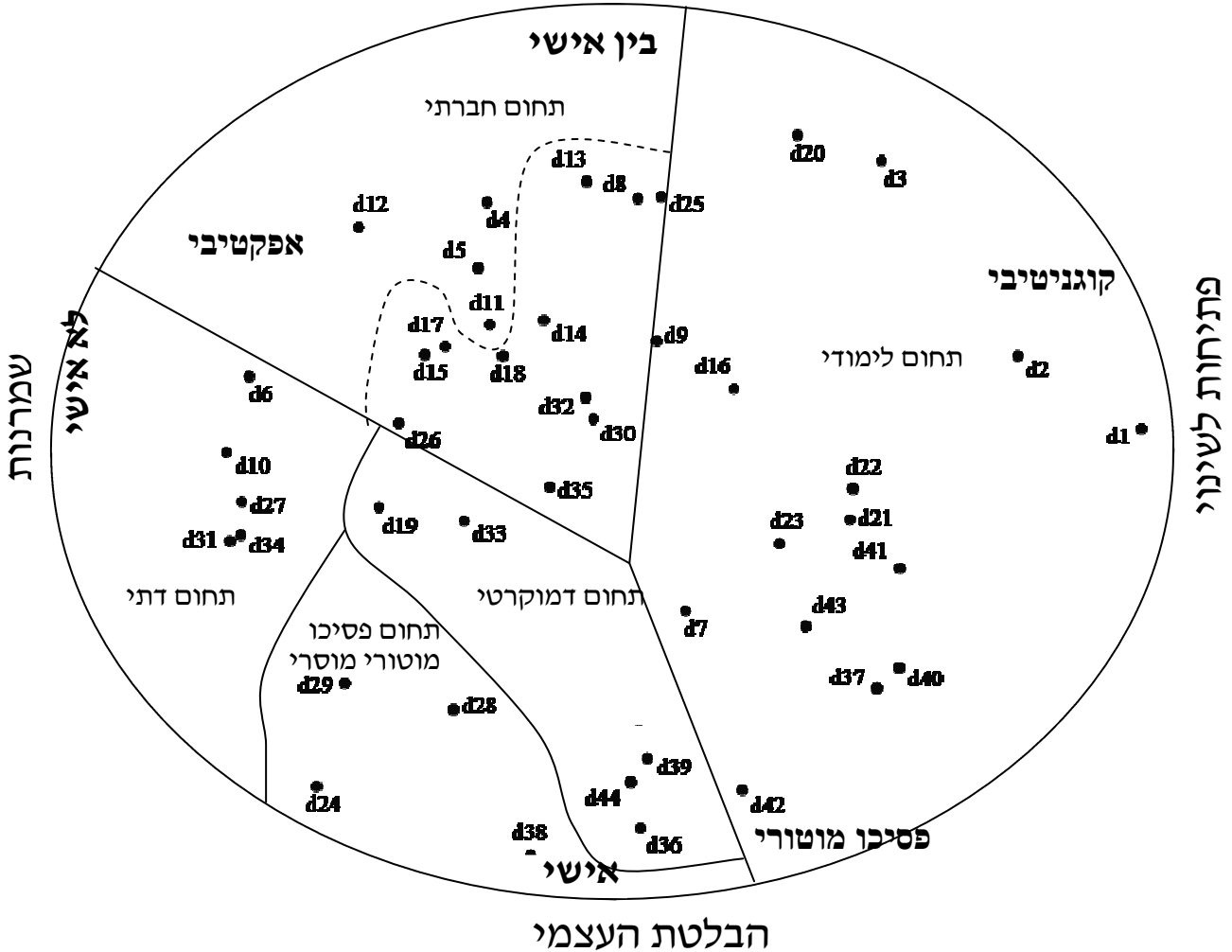
7. ייחודי בפתרונות לבעיות	18. מכבד את מוריו	29. משתמש בתוכנות בעלות רישיונות חוקיים	40. קורא ומתעניין מעבר לנלמד בכיתה
8. ישר והגון במבחנים ועבודות	19. מכבד ריטואלים פטריטיים בבית הספר	30. משתף פעולה עם תלמידים אחרים	41. שואף להגיע להישגים גבוהים יותר
9. מאורגן ומסודר	20. ממושמע	31. משתתף בצומות ובזכרות	42. שולט בעבודת המחשב
10. מאמין באמונה שלימה באל	21. מנתח בהגיון	32. מתחבר גם עם תלמידים השונים ממנו	43. שקדן וחרוץ
11. מביע רגשות אמפטיים	22. מסיק מסקנות מהנלמד	33. מתנדב למשימות חברתיות ולאומיות	44. תומך בשוויון הזדמנויות לקבוצות חברתיות

סדר האיזורים במפה מצביע על **חלוקה צירית** (Axial facet) של המשתנים המוצגים בשאלון. ניתן להבחין כי מערכת הערכים של מרצים מתחלקת לשלושה אזורים מרכזיים בעלי משמעות ובהתאמה לתיאוריה של שוורץ ועמיתיו (Schwartz & Sagive, 1995). התחום הלימודי מופיע בסמיכות לפתיחות לשינוי. הגורם החברתי, הגורם הדמוקרטי והגורם המוסרי נעים בציר שבין התעלות העצמי לבין הבלטת העצמי כאשר התחום המוסרי נתפס בעיני המרצים כתחום של התעלות העצמי ואילו התחום החברתי והדמוקרטי נמצאים בסמיכות לעקרון הבלטת העצמי. התחום הדתי נמצא בסמיכות לקוטב המבטא שמרנות. כמו כן, נמצאה התאמה מבנית לחלוקה שהציעו לוי וגוטמן למערכת הערכים (Levi & Guttman, 1985): לתחום אישי, בין אישי ולא אישי. בנוסף, נמצאה התאמה מבנית לטקסונומיות שהציג בלום (Bloom, 1956) כבסיס לחלוקה של מטרות החינוך: קוגניטיבית, אפקטיבית, פסיכומוטורית, כמוצג בשטחה B. כאמור, המשתנה הנוסף שנבנה במחקר הנוכחי מתאר היגדים מוסריים בעלי אופי פסיכומוטורי. ניתן לראות כי בקרב מרצים תחום זה מובחן וברור כאשר הוא עומד בסמיכות להיגדים המתארים למידה מסדר בינוני ונמוך וביניהם היגד 42: "שולט במיומנויות מחשב", מצד אחד, ומצד שני בסמיכות לגורם הדתי. מבחינה מבנית ניתן לומר כי מרצים משייכים את הפן הפסיכו מוטורי של ההיגדים לערך לימודי נמוך ואילו את המשמעות המוסרית של ההיגדים להתנהלות בעלת אופי של התעלות העצמי ואף בעלת קונוטציה דתית. ניתן, אפוא, לראות כי חמשת המשתנים המופיעים בשטחה A במשפט המיפוי נמצאים במפה ולכן ניתן לומר כי ההנחה המבנית (סטרוקטורלית) שנוסחה במשפט המיפוי אושרה.

בנוסף, ניתן להבחין בבסיס לחלוקה מקטבת (Polarizing) בדומה לממצא במחקרה של מסלובטי ועמיתיה (Maslovaty, et al, 2008), אך עם זאת, לא נמצא מבנה מסוג Radex בעל חלוקה מוססתת (Modulating) זאת לאור השמטת פריטים מסוימים מהשאלון כמוסבר לעיל.

מפה מספר 5: תוקף מבנה דמות התלמיד הרצוי בקרב סטודנטים (N=536) בהצגה תלת ממדית (1/2) מקדם זרות = 0.16.

### התעלות העצמי



סדר האיזורים במפה מצביע על חלוקה צירית (Axial facet) של המשתנים המוצגים בשאלון. ניתן להבחין כי מערכת הערכים של סטודנטים בדומה לזו של מרצים מתחלקת לשלושה אזורים מרכזיים בעלי משמעות ובהתאמה לתיאוריה של שוורץ ועמיתיו (Schwartz & Sagive, 1995). התחום הלימודי מופיע בסמיכות לפתיחות לשינוי. התחום הדתי נמצא בסמיכות לקוטב המבטא שמרנות. בדומה למבנה מערכת הערכים של המרצים נעים הגורם החברתי, הגורם הדמוקרטי והגורם המוסרי בציר שבין התעלות העצמי לבין הבלטת העצמי גם במערכת הערכים של הסטודנטים אך באופן הפוך. התחום הדמוקרטי והתחום המוסרי נתפסים בעיני סטודנטים כתכונות של הבלטת העצמי ואילו התחום החברתי נמצא בסמיכות לעקרון התעלות העצמי. מלבד

זאת, נמצאה התאמה מבנית לחלוקה שהציעו לוי וגוטמן למערכת הערכים (Levi & Guttman, 1985): לתחום אישי, בין אישי ולא אישי. בנוסף, נמצאה התאמה מבנית לטקסונומיות שהציג בלום (Bloom, 1956) כבסיס לחלוקה של מטרות החינוך: קוגניטיבית, אפקטיבית, פסיכומוטורית, כמוצג בשטחה B. כאמור, המשתנה הנוסף שנבנה במחקר הנוכחי מתאר היגדים מוסריים בעלי אופי פסיכומוטורי. ניתן לראות כי בקרב סטודנטים תחום זה מובחן וברור כאשר הוא עומד בתוך בין התחום הדמוקרטי לתחום הדתי. מבחינה מבנית ניתן לומר כי סטודנטים משייכים את המשמעות המוסרית של ההיגדים להתנהלות בעלת אופי של הבלטת העצמי בה נדרש היחיד לפעולה, בדומה לפעילות דמוקרטית וולונטרית וכן להתנהגות בעלת קונוטציה דתית. ניתן, אפוא, לראות כי נמצאה התאמה בין חמשת המשתנים המופיעים בשטחה A במשפט המיפוי לבין המפה ולכן ניתן לומר כי ההנחה המבנית (סטרוקטורלית) שנוסחה במשפט המיפוי אושרה.

**3.3.3.3 שאלון אסטרטגיות הוראה לחינוך מוסרי** - מטרת השאלון היא לבחון את מידת הידע והשליטה של מרצים וסטודנטים באסטרטגיות הוראה ייחודיות לתחום המוסר. השאלון כולל אסטרטגיות הוראה מגוונות להוראת מוסר כפי שהן עולות מהתיאוריות השונות לחינוך מוסרי. בשאלון 20 פריטים המדורגים בסולם ליקרט בן 5 דרגות (למרצים: 1 לא משתמש – 5 משתמש תמיד, לסטודנטים: 1 כלל לא הוכשרתי – 5 הוכשרתי במידה רבה מאוד). המרצים נתבקשו בחלק זה לציין האם הם משתמשים בשיטות הוראה אלו במהלך עבודתם ואלו הסטודנטים נתבקשו לציין את המידה בה הוכשרו ללמד בשיטות הוראה אלו.

#### מהימנות ותוקף

טבלה מספר 6 מתארת את מדדי שאלון אסטרטגיות ההוראה לחינוך מוסרי, את הפריטים המרכיבים אותם ואת מהימנות אלפא של קרונבך למדדים אלו כפי שהתקבלה במחקר הנוכחי.

**טבלה מספר 6: תיאור מדדי שאלון אסטרטגיות ההוראה לחינוך מוסרי, פריטים ומהימנות**

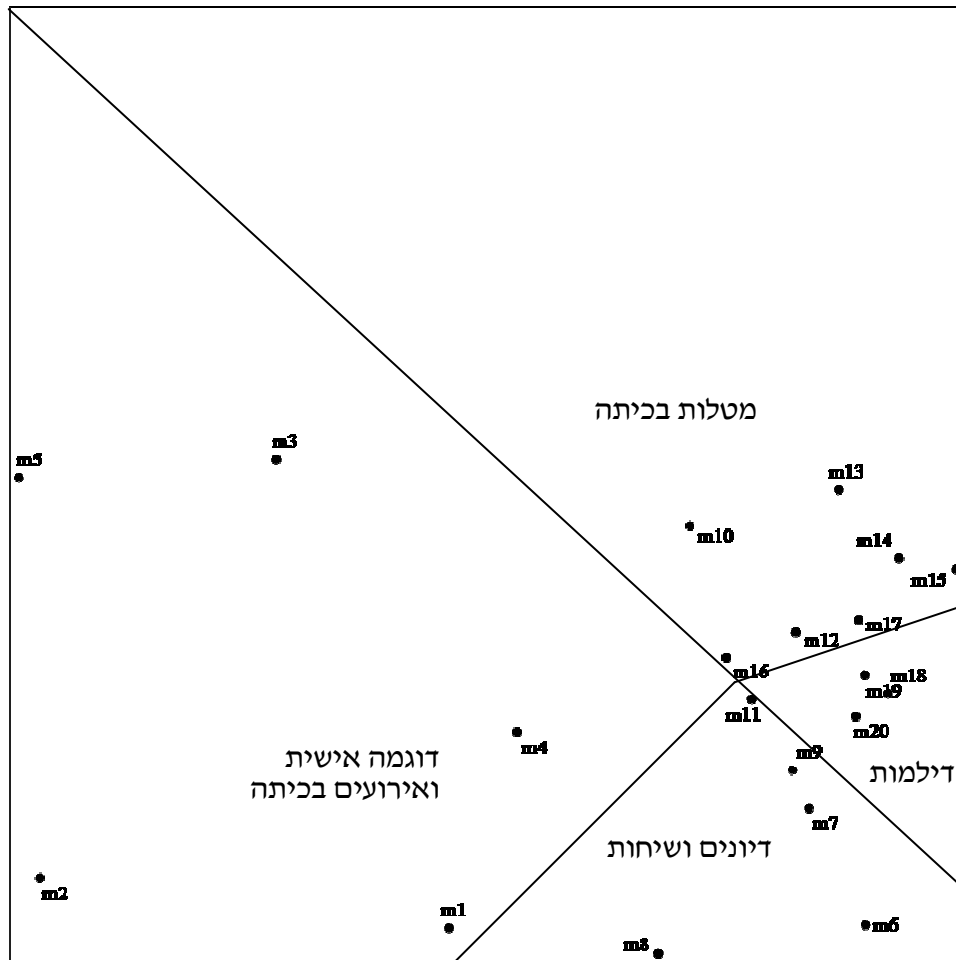
#### אלפא של קרונבך.

<u>מהימנות לפי <math>\alpha</math> של קרונבך</u>		<u>פריטים</u>	<u>מדדים</u>
<u>סטודנטים</u>	<u>מרצים</u>		
.95	.94		כללי
.91	.93	18,19,20	דילמות
.85	.74	1,2,3,4,5	דוגמה אישית ואירועים בכיתה
.88	.89	6,7,8,9,10,11	שיחות ודיונים
.90	.90	12,13,14,15,16,17	מטלות בכיתה

כפי שעולה מהטבלה בכל אחד מהתכנים שנבדקו נמצאה עקיבות פנימית גבוהה. ארבעה מדדים חושבו לכל אחד מהנבדקים על פי ממוצע הערכות לפרטים בכל עולם תוכן. בנוסף, חושבו מתאמים בין ארבעת המדדים ונמצאו מתאמים הנעים בין  $r=.60$  ל  $r=.78$ . לאור זאת, נבנה גם מדד כללי לכל השאלון על ידי מיצוע ההערכות בפרטים השונים. בכל המדדים טווח הציונים נע בין 1 ל 5, ככל שהציון גבוה יותר אז הנבדק מדווח כי ניתנה לו יותר הכשרה בנושא. לתיאור מבנה השאלון נערך ניתוח המרחב הקטן SSA, לנתוני המרצים ולנתוני הסטודנטים הניתוח מוצג במפות הבאות:

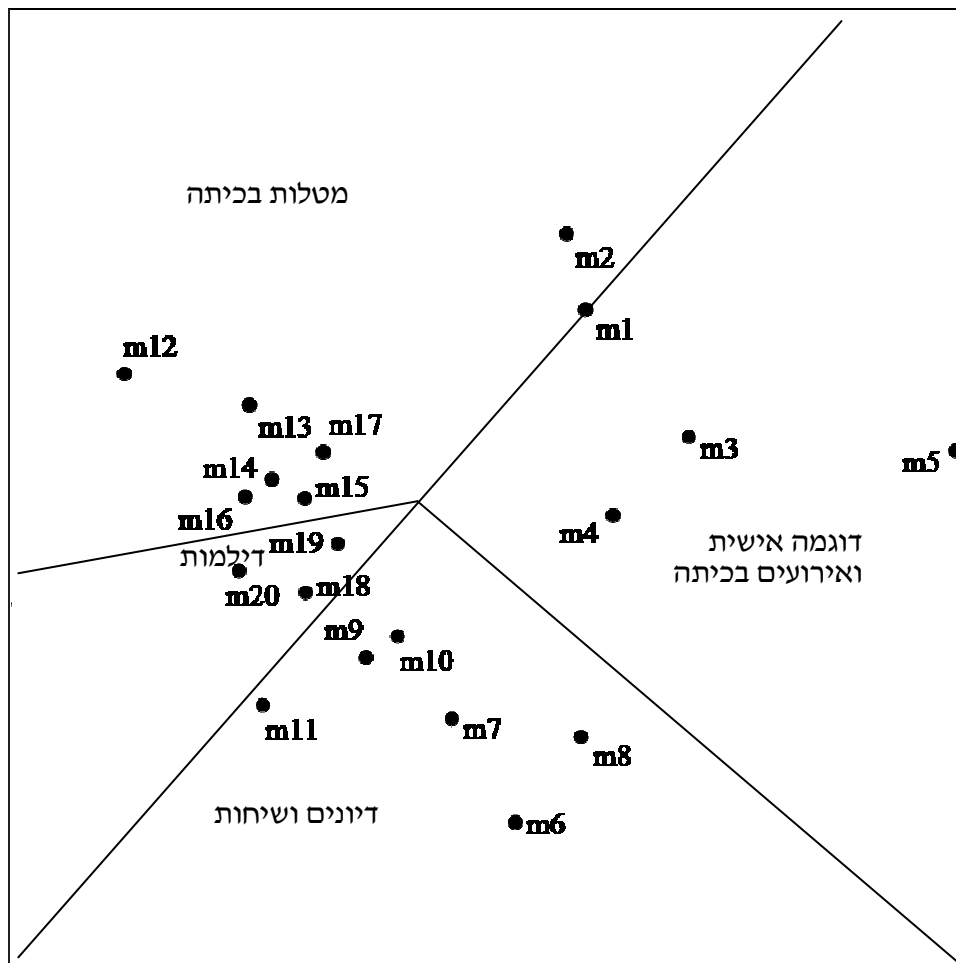


מפה מספר 6: תוקף מבנה שאלון אסטרטגיות הוראה לחינוך מוסרי – מרצים (N=127) בהצגה  
 דו ממדית (1/2) מקדם זרות = 0.13.



סדר האיזורים במפה מצביע על חלוקה מקטבת (Polarizing) של ההמשתנים המוצגים בשאלון. כמו כן ניתן להבחין במבנה סימפלקס (Simplex) כאשר הצירים החוצים את המפה מהווים מעבר ליניארי בין איכויות שונות באופן הבא: מצד אחד דילמות, שיחות ודיונים שעניינם שימוש במתודיקה ורבליית להעברת מסרים חינוכיים ומצד שני, מטלות, דוגמא אישית ואירועים בכיתה שעניינם שימוש במתודיקה פרקטית להעברת מסרים חינוכיים. ניתן לראות כי נמצאה התאמה בין ארבעת המשתנים המופיעים בשטח  $E$  במשפט המיפוי לבין המפה ולכן ניתן לומר כי ההנחה המבנית (סטרוקטורלית) שנוסחה במשפט המיפוי אושרה. מבחינה מבנית ניתן לומר כי מרצים יוצרים הבחנה ברורה בין ארבעת תחומי האסטרטגיות להוראת מוסר. כמו כן ניתן להסביר כי הפיזור של המשתנה: "דוגמה אישית ואירועים בכיתה" במרחב האוקלידי נובע מהשוני והגיוון שבין האירועים המוצגים בכל היגד והיגד.

מפה מספר 7: תוקף מבנה שאלון אסטרטגיות הוראה – סטודנטים (N=536) בהצגה דו ממדית (1/2) מקדם זרות = 0.14.



באופן דומה למפת המרצים מצביע סדר האיזורים במפה על חלוקה מקטבת (Polarizing) של המשתתפים המוצגים בשאלון וכן על היווצרות מבנה סימפלקס (Simplex), כמתואר לעיל. ניתן לראות כי נמצאה התאמה בין ארבעת המשתתפים המופיעים בשטח  $E$  במשפט המיפוי לבין המפה ולכן ניתן לומר כי ההנחה המבנית (סטרוקטורלית) שנוסחה במשפט המיפוי אושרה. מבחינה מבנית ניתן לומר כי סטודנטים יוצרים הבחנה ברורה בין ארבעת תחומי האסטרטגיות להוראת מוסר בדומה למרצים.

**3.3.3.4 שאלון עמדות והתנהגויות כלפי חינוך מוסרי** מטרת השאלון היא לבחון את עמדות והתנהגויות המרצים והסטודנטים כלפי משתנים שונים: חשיבות החינוך המוסרי, רגישות מוסרית, דאגה ואכפתיות, הוראת ערכים מפורשת, תפקיד המורה, הכשרה והשתלמות. השאלון נבנה לצורך מחקר זה וההיגדים שבו נבנו על סמך התיאוריות המגוונות שהוצגו לעיל, באופן כללי, ובפרט, על בסיס ההשתמעויות החינוכיות של הגישות השונות להוראת מוסר. בשאלון 29 פריטים המדורגים בסולם ליקרט בן 5 דרגות (1 לא מסכים – 5 מסכים מאוד). המרצים נתבקשו בחלק זה לציין אם הם מסכימים לטיעונים, לעמדות ולהתנהגויות המתוארים בהיגדים השונים. לוח מתאר את מדדי שאלון העמדות וההתנהגויות כלפי חינוך מוסרי, את הפריטים המרכיבים אותם ואת מהימנות אלפא של קרונבך למדדים אלו כפי שהתקבלה במחקר הנוכחי.

#### **מהימנות ותוקף**

בניתוח גורמים מסוג Principal Component Analysis שנעשה על 29 פריטים נמצאו חמישה גורמים המסבירים 47% מהשונות. יחד עם זאת, נמצא בניתוח זה כי פריטים 1,2,7,8 הם בעלי טעינות נמוכה מ- 45. על הגורמים. פריטים אלו הוצאו מן השאלון ונערך ניתוח גורמים מחודש על 25 פריטים שנותרו. כאשר נבדקו הגורמים השונים על פי תוכנם נמצא כי פריטים 3,13,19 אינם משתלבים מבחינת התוכן בגורמים בהם היתה להם טעינות ולכן הוחלט להוציאם מהניתוח. גם בניתוח SSA לא נמצא מתאם בין הפריטים שהוצאו לבין פריטים אחרים. כך נותרו בשאלון 22 פריטים. בניתוח גורמים שנעשה בהתייחס ל- 22 נמצאו ארבעה גורמים המסבירים 49.7% מהשונות. טעינויות הפריטים השונים על ארבעת הגורמים הללו מוצגות בטבלה מספר 7.

## טבלה מספר 7: ניתוח גורמים לשאלון העמדות וההתנהגויות כלפי חינוך מוסרי, טעינות

הפריטים ומהמנות לפי  $\alpha$  של קרונבך

מספר הפריט	שם הפריט*	גורם 1	גורם 2	גורם 3	גורם 4
17	צריך להתעלם משאלה מוסרית שעולה בשיעור	.77	.01	.12	.31
16	מורה צריך להימנע מעיסוק ודיון מפורש בערכים	.75	.03	.12	.03
23	מורה לא חייב להיות מודע לרמה המוסרית של תלמידיו	.74	.07	.09	.12
25	למורה אין השפעה על תלמידיו לכן לא חשוב ללמד מוסר	.73	.04	.08	.08
29	טיפול תחושת אחריות אצל תלמידים לא תפקיד המורה	.72	.04	.04	.25
26	הוראת תחום ההתמחות שלי חשובה לי יותר מעיסוק במוסר	.57	.25	.06	.09
14	הוראה ישירה של ערכים היא 'שטיפת מוח'	.53	.16	.17	.05
18	מורה לא צריך להציג בשיעור את עמדתו בנושאים מוסריים	.45	.01	.06	.19
5	יש לתת לתלמידים להתמודד בעצמם עם בעיות מוסריות	.44	.01	.11	.11
11	סטודנטים מעוניינים לקבל כלים להכשרה מוסרית	.08	.82	.16	.04
9	אני מעוניין להשתתף בהשתלמויות בנושא חינוך מוסרי	.04	.76	.10	.09
10	חשוב לי לקרוא ספרים בנושאים מוסריים בזמני החופשי	.02	.76	.06	.10
12	סטודנטים רואים בחינוך מוסרי חלק מרכזי בעבודתם בעתיד	.03	.71	.14	.12
20	מורה צריך להיות מעורב בחייהם הפרטיים של תלמידיו	.11	.11	.72	.01
21	מורה צריך להפגין יחס אישי חם ואוהב כלפי תלמידיו	.16	.15	.70	.01
4	מורה חייב לטפל באופן אישי בהתנהגות מוסרית שלילית	.06	.07	.63	.08
6	מורה צריך לעודד תלמידים להתנהג בהגינות לחבריהם	.35	.05	.51	.15
22	על מורה לפתח את הרמה המוסרית של תלמידיו בעבודתו	.22	.40	.50	.29
28	צריך ללמד תכנים פסיכולוגים ופילוסופים לפיתוח מוסר	.27	.11	.02	.63
15	יש ללמד תכנים מוסריים מגוונים גם אם הם סותרים	.04	.24	.11	.60
24	מורה צריך לעצב את התנהגות תלמידיו בהתאם לחברה	.07	.03	.25	.54
27	פיתוח שליטה עצמית צריך לתפוס מקום חשוב בחינוך	.23	.21	.34	.52
	$\alpha$	.82	.80	.69	.50

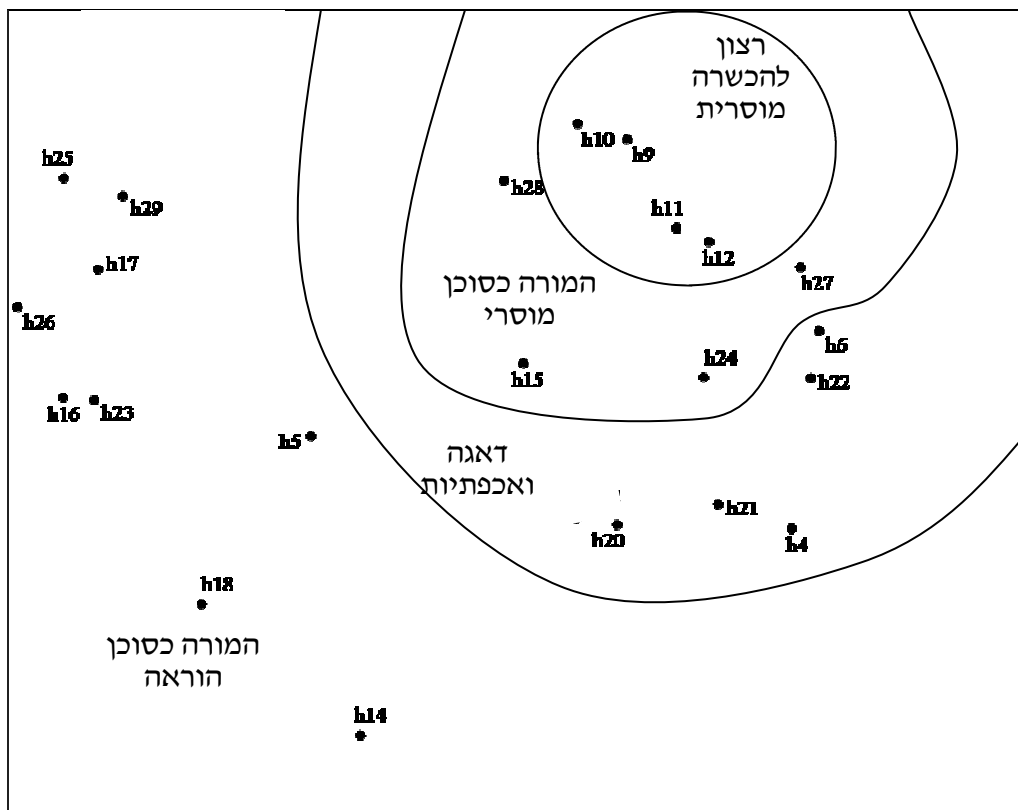
\* הפריטים מופיעים בנוסח מקוצר

מהטבלה ניתן לראות שבגורם הראשון תשעה פריטים. התוכן המשותף לתשעת הפריטים הוא המורה כסוכן הוראה ולא כסוכן מוסרי. בגורם השני ארבעה פריטים שטעינותם גבוהה. המכנה המשותף לפריטים אלו הוא רצון להכשרה בחינוך מוסרי. לחמישה פריטים נמצאה טעינות גבוהה על הגורם השלישי. התוכן המשותף להם הוא מעורבות דאגה ואכפתיות מצד המורה. בגורם הרביעי ארבעה פריטים שלהם עולם תוכן משותף והוא המורה כסוכן מוסרי.

עקיבות פנימית חושבה לכל אחד מהגורמים ונמצאה טובה בהתייחס לשלושת הגורמים הראשונים ופחות טובה ביחס לגורם הרביעי. לכל אחד מהנבדקים חושבו ארבעה מדדים על פי ממוצע הערכות בפריטים המשתייכים לכל גורם כך שטווח הציון האפשרי בכל שלושת הגורמים נע בין 1 ל 5.

לתיאור מבנה השאלון נערך ניתוח המרחב הקטן SSA, לנתוני המרצים ולנתוני הסטודנטים הניתוח מוצג במפות הבאות:

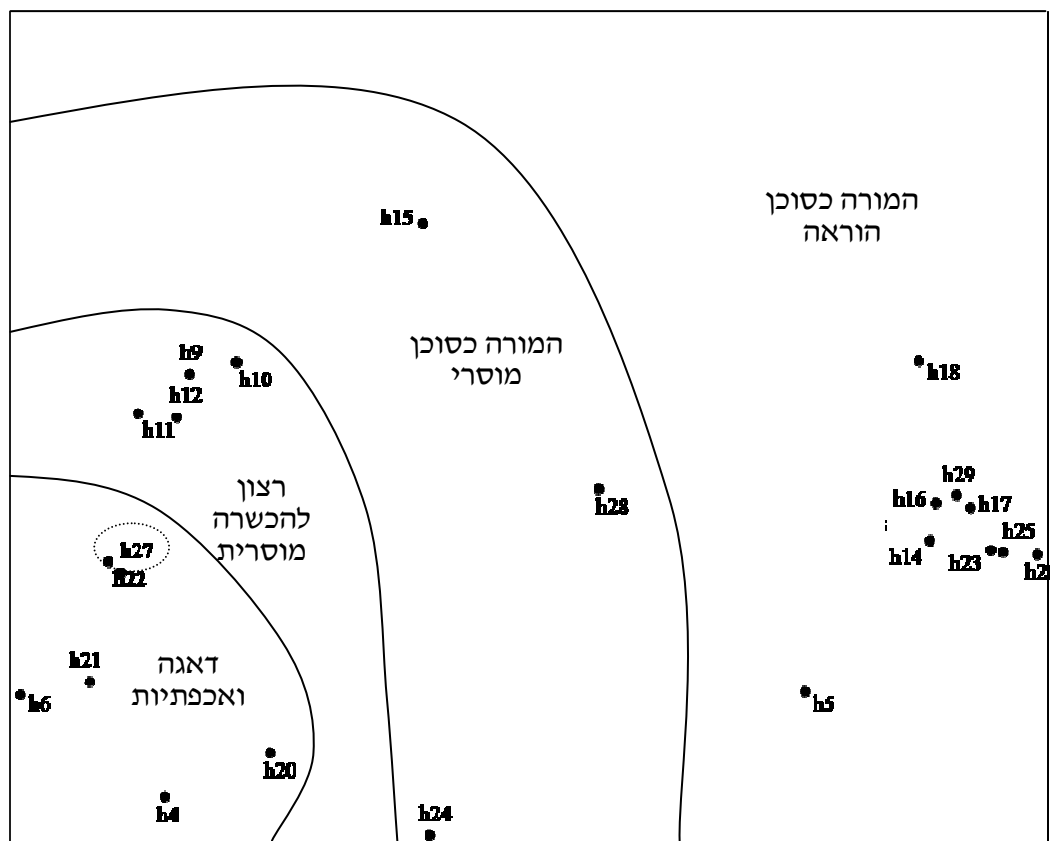
**מפה מספר 8: תוקף מבנה שאלון עמדות והתנהגויות כלפי חינוך מוסרי – מרצים (N=127)**  
**בהצגה זו ממדית (1/2) מקדם זרות = .22**



סדר האיזורים במפה מצביע על חלוקה מווסתת (Modulating) של השטחות המוצגות בשאלון. חלוקה זו מצביעה על הרצון להכשרה מוסרית, המבטא עקרון של מקצועיות, כמעגל קונצנטרי, מבחינת המרצים, שממנו מתפתחות איכויות הקשורות ביכולתו של המורה להשפיע על תלמידיו מבחינה מוסרית והיותו מעורב ודואג לחייהם של תלמידיו מעבר לנעשה בכיתה. המעגל החיצוני מהווה ניגודיות למעגלים הקודמים בכך שהוא מבטא התייחסות לתפקידים הוראתיים השוללים התנהגות מוסרית כדוגמת היגד 16: "מורה צריך להמנע מעיסוק ודיון מפורש בערכים בכיתה".

ניתן לראות כי נמצאה התאמה בין ארבעת המדדים המופיעים בשטחה C במשפט המיפוי לבין המפה ולכן ניתן לומר כי ההנחה המבנית (סטרוקטורלית) שנוסחה במשפט המיפוי אושרה.

**מפה מספר 9: תוקף מבנה שאלון עמדות והתנהגויות כלפי חינוך מוסרי – סטודנטים (N=536)**  
**בהצגה דו ממדית (1/2) מקדם זרות = 11.**



סדר האיזורים במפה מצביע על חלוקה מווסתת (Modulating) של השטחות המוצגות בשאלון. בשונה מתפיסת המרצים מצביעה חלוקה זו על יכולתו של המורה להשפיע על תלמידיו מבחינה מוסרית והיותו מעורב ודואג לחייהם של תלמידיו מעבר לנעשה בכיתה כמעגל קונצנטרי, בעיני הסטודנטים. ממרכז זה מתפתח הרצון להכשרה בתחום החינוך המוסרי ומימלא יכולתו של המורה להשפיע באופן מוסרי על תלמידיו. בדומה לתפיסה המבנית של המרצים, המעגל החיצוני מהווה ניגודיות למעגלים הקודמים בכך שהוא מבטא התייחסות לתפקידים הוראתיים השוללים התנהגות מוסרית. היגד מספר 27: 'פיתוח שליטה עצמית' נתפס בעיני סטודנטים כמדד לדאגה ואיכפתיות. ניתן לראות כי נמצאה התאמה בין ארבעת המדדים המופיעים בשטחה C במשפט המיפוי לבין המפה ולכן ניתן לומר כי ההנחה המבנית (סטרוקטורלית) שנוסחה במשפט המיפוי אושרה.

**3.3.3.5 שאלון הערכת חינוך מוסרי במוסד החינוכי** – לשאלון שני מרכיבים. מטרת המרכיב הראשון היא לבדוק את הערכת המרצה או הסטודנט את המוסד בו הוא לומד / עובד מבחינת אקלים מוסרי, אופי הבוגרים ומדיניות המוסד. המרכיב השני הוא שאלון לבדיקת הוראת מתודיקה לחינוך מוסרי בתוכניות הכשרת מורים (Wakefield, 1996). השאלון תורגם מאנגלית בשיטת "התרגום הכפול" (נספח 3) והותאם למבנה השאלון הכללי. מטרתו היא לבדוק מהי הגישה להוראת מתודיקה לחינוך מוסרי ומהו היקף הלמידה. מהימנות הכלי (Wakefield, 1996) נקבעה באמצעות "הרצה כפולה" של השאלון בקרב 5 ראשי מוסדות להכשרת מורים בארה"ב ועריכת מתאם בין התשובות. תשובות בהם המתאם היה פחות מ - 0.80. הוצאו מהשאלון. עקיבות פנימית נערכה באמצעות ניתוח Split Half Correlation ונמצא מתאם 0.90. תוקף השאלון הוערך על ידי 5 אנשי מקצוע במכללות ואוניברסיטאות בארה"ב, והראה התקבצות לשני גורמים: האחד - עמדות ביחס להוראת מתודיקה לחינוך מוסרי, השני - תכני התוכנית ומרכיבה. בשאלון התייחסות לאתוס – 'האני מאמין' של המכללה ולמידת ההכרות של הנבדקים עימו, למדיניות של המוסד ולהערכת הבוגרים בעיני המרצים והסטודנטים.

בשאלון 11 פריטים כאשר 10 (פריטים 1 – 10) מדורגים בסולם ליקרט בן 5 דרגות (1 לא מסכים – 5 מסכים מאוד). בחלק זה נתבקשו המרצים והסטודנטים לציין אם הם מסכימים לטעונונים המתוארים בהיגדים ביחס למדיניות המוסד כלפי החינוך המוסרי וביחס לאקלים המוסרי המתקיים אצלם במכללה. שאלה 11 בשאלון זה בנויה במתכונת של שאלה רב ברירתית. בשאלה זו נתבקשו המרצים והסטודנטים לבחור בהיגד המתאר במידה הטובה ביותר את הגישה של מקום לימודיהם / עבודתם ביחס להוראה של שיטות הוראה של חינוך מוסרי.

#### **מהימנות ותוקף**

במטרה לבדוק אם ניתן לחלק את השאלון לעולמות תוכן נעשה ניתוח גורמים מסוג Principal Component Analysis. בניתוח זה נמצאו שלושה גורמים המסבירים 76.15% מהשונות. טעינות עשרת הפריטים של שלושת הגורמים מוצגת בטבלה מספר .

## טבלה מספר 8: ניתוח גורמים לשאלון הערכת הלימודים במוסד החינוכי, טעינות הפריטים

ומהימנות  $\alpha$  של קרונבך

מספר הפריט	שם הפריט	גורם 1	גורם 2	גורם 3
3	הוראת חינוך מוסרי מוזכרת באני מאמין של המוסד	.80	.13	.28
2	במוסד בו אני לומד יש אקלים מוסרי ערכי מוסרי	.79	.21	.27
4	המוסד מכשיר בוגרים השולטים במתודות להוראת מוסר	.71	.41	.24
1	הבוגרים מוכשרים להוראת מוסר בדומה להמחותם	.64	.49	.02
9	למוסד יש מדיניות מוסרית חברתית מגובשת	.58	.33	.45
8	בתוכנית יחידה של שיטות הוראת מוסר בקורסי בחירה	.19	.89	.15
7	בתוכנית קורס בשיטות הוראה לחינוך מוסרי	.22	.88	.13
10	בתוכנית באופן ישיר לימוד שיטות הוראה של חינוך מוסרי	.33	.82	.18
6	הסטודנטים במוסד פעילים בהתנדבות ועזרה הדדית	.16	.13	.90
5	המוסד מעודד למעורבות חברתית מוסרית וערכית	.45	.18	.93
$\alpha$	מרצים	.85	.91	.89
	סטודנטים	.87	.90	.76

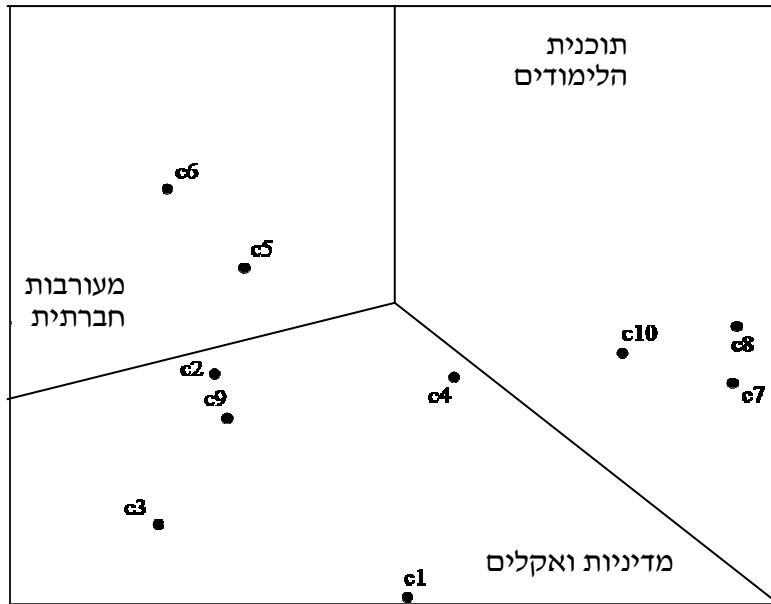
מהטבלה ניתן לראות שבגורם הראשון חמישה פריטים. התוכן המשותף לחמשת הפריטים הוא המדיניות והאקלים במכללה ביחס לחינוך מוסרי. בגורם השני שלושה פריטים שטעינותם גבוהה. המכנה המשותף לפריטים אלו הוא תוכנית הלימודים ביחס לחינוך מוסרי. לשני פריטים נמצאה טעינות גבוהה על הגורם השלישי. התוכן המשותף להם הוא מעורבות חברתית של הסטודנטים במכללה.

כפי שנראה מהטבלה עקיבות הפנימית נמצאה טובה בכל שלושת הגורמים. מהשאלון הופקו שלושה מדדים על פי ממוצע ההערכות הנבדקים על הפריטים בשלושת הגורמים כך שטווח הציון האפשרי בכל שלושת הגורמים נע בין 1 ל 5 –

לתיאור מבנה השאלון נערך ניתוח המרחב הקטן SSA, לנתוני המרצים ולנתוני הסטודנטים הניתוח מוצג במפות הבאות:



מפה מספר 10: תוקף מבנה שאלון הערכת הלימודים במוסד החינוכי – מרצים (N=127) בהצגה דו ממדית (1/2) מקדם זרות = 0.10.



סדר האיזורים במפה מצביע על חלוקה מקטבת (Polarizing) של השטחות המוצגות בשאלון. ניתן לראות כי נמצאה התאמה בין שלושת המדדים המופיעים בשטחה  $F$  במשפט המיפוי לבין המפה ולכן ניתן לומר כי ההנחה המבנית (סטרוקטורלית) שנוסחה במשפט המיפוי אושרה.

מפה מספר 11: תוקף מבנה שאלון הערכת הלימודים במוסד החינוכי – סטודנטים (N=536) בהצגה דו ממדית (1/2) מקדם זרות = 0.08.



סדר האיזורים במפה מצביע על חלוקה מקטבת (Polarizing) של השטחות המוצגות בשאלון. ניתן לראות כי נמצאה התאמה בין שלושת המדדים המופיעים בשטחה  $F$  במשפט המיפוי לבין המפה

ולכן ניתן לומר כי ההנחה המבנית (סטרוקטורלית) שנוסחה במשפט המיפוי אושרה. כמו כן, ניתן לראות כי קיים דימיון מבני בין עמדות המרצים לבין עמדות הסטודנטים כלפי ההיגדים העוסקים בהערכת הלימודים והמוסד החינוכי ביחס לחינוך מוסרי.

**3.3.3.6 שאלון רקע** – מטרתו לאסוף מידע אודות משתני רקע של הנבדקים וכן דיווח של הנבדקים אודות השתתפותם בקורסים מתחום החינוך המוסרי והכשרתם לתחום זה. המשתנים בחלק זה נאספו ממחקרים דומים מתחום החינוך לערכים בקרב אוכלוסיות של מרצים וסטודנטים. מרצים נשאלו אודות: השכלתם, תחום ההוראה שלהם, הכשרתם לחינוך מוסרי, תואר ודירוג אקדמי, רישיון הוראה, מגדר וותק. סטודנטים נשאלו אודות: תחום ההתמחות שלהם, מגמת ההכשרה אליה הם לומדים: בית ספר יסודי, חטיבת ביניים, בית ספר על יסודי או הכשרה משולבת. הכשרתם לחינוך מוסרי ואתיקה מקצועית ותיאור המסגרת הלימודית: שיעור, סמינריון אקדמי, סמינריון דידקטי, קורס מבוא או עבודה מעשית, מגדר ושנת לימודים. המתודולוגיה הייחודית לחלק האיכותני של מחקר זה, תיאור הכלים והמהימנות והתוקף שלהם מוצגים בהמשך לפני תיאור התוצאות האיכותניות בקטע מספר 4.2 עמ' 193.

#### **3.4 הליך המחקר הכמותי**

העברת השאלונים בקרב מרצים וסטודנטים במכללות לחינוך נעשתה במהלך שנת הלימודים תשס"ט (2009). לשם העברת השאלונים נעשתה פניה למזכירויות האקדמיות וליחידות המחקר בכל מכללה ומכללה, שנדגמו לצורך המחקר. הדגימה התבססה על חלוקת המכללות לפי מגזרי החינוך, הנתונים לפיקוח מלא ומוכר ורשמי של משרד החינוך: ממלכתי, ממלכתי-דתי, וערבי. בנוסף, התבססה הדגימה על מיקומם של המכללות השונות ברחבי הארץ ונבחרו מכללות מצפון הארץ, ממרכז ומדרומה.

מספר מכללות סירבו להשתתף במחקר מטעמים שונים: שלוש מכללות מהמגזר הממלכתי סירבו להשתתף במחקר. שניים מתוכן נימקו את סירובם להשתתף בעיקר בשל עומס הלימודים וריבוי המחקרים הנערכים כבר במוסדותיהם. המוסד השלישי לא פירט את סיבת סירובו. שתי מכללות מהמגזר הדתי לא מסרו נימוק לסירובם לקחת חלק במחקר. מכללה נוספת מהמגזר הדתי לא השיבה כלל לבקשת החוקר לערוך את המחקר בתחומה.

מן הראוי לציין, כי תהליך קבלת האישור להעברת המחקר במכללות ארך זמן רב והיה תלוי בכל המקרים בקבלת אישור מהנהלת המכללה. הדבר נבע בעיקר לאור דרישת החוקר להעביר את השאלונים לסטודנטים במהלך שיעור – נוהל המצריך אישור מיוחד.

העברה לסטודנטים נעשתה, כאמור, במהלך שיעור, בתיאום מראש עם המרצים, כך שכל הסטודנטים היו זמינים והביעו נכונות להשתתף במחקר. משך זמן ההעברה ממוצע לסטודנטים היה כ- 25 דקות. במכללות מהמגזר הערבי נמשכה ההעברה קצת יותר. קודם להעברת השאלונים ניתן הסבר קצר אודות המחקר ונמסרו הוראות מילוי.

העברת השאלונים למרצים נעשתה באמצעות מעטפות מבוילות שעליהם כתובתו של החוקר למשלוח בחזרה בצירוף מכתב הסבר. מעטפות אלו הונחו בתאיהם של המרצים בחדרי המורים שבכל מכללה ומכללה.

טבלה מספר 9 מציגה את מספר השאלונים שחולקו למרצים ולסטודנטים בכל מכללה, את מספר השאלונים שנאספו בפועל או הוחזרו בדואר ואת מספר השאלונים שנפסלו. שאלון פסול היה שאלון שבו לא מולאו תתי השאלונים באופן רציף. במקרים בהם לא מולא תת שאלון שלם אך מולאו תתי שאלונים אחרים במלואם נעשה בהם שימוש בשאלון במחקר.

#### טבלה מספר 9: מספר השאלונים שהופצו, הוחזרו ונפסלו במהלך המחקר בהתאם למגזר

מגזר	שאלוני מרצה	הוחזרו		שאלוני סטודנטים	הוחזרו		נפסלו	
		%	N		%	N	%	N
ממלכתי	260	23%	59	260	93%	242	3%	9
ממלכתי דתי	230	20%	46	220	100%	220	7%	16
ערבי	160	13%	22	180	100%	180	5%	10
סה"כ	650	20%	127	660	97%	642	5.4%	35

מלוח עולה כי לצורך המחקר נפקו 650 שאלוני מרצים ו 660 שאלוני סטודנטים. מרצים שלחו בחזרה 127 שאלונים המהווים 20% מכלל השאלונים שנשלחו. לא נפסלו שאלונים של מרצים, עם זאת, לא כולם היו מלאים כנדרש. מקרב הסטודנטים נאספו 642 שאלונים המהווים 97% מכלל השאלונים שחולקו במהלך המחקר. 35 שאלונים המהווים 5.4% מכלל השאלונים שחולקו נפסלו מאחר ותתי השאלונים לא מולאו בשלמות וברצף. כאמור, הוצאו מהמחקר גם שאלונים של סטודנטים שאינם משנים ג' ד' שנכחו בכיתות בעת העברת השאלונים. אחוז גבוה זה של משיבים בקרב הסטודנטים מוסבר בעיקר בשל העובדה כי השאלונים הועברו בכיתות במהלך שיעור ולסטודנטים היה את הפנאי להתייחס לשאלון ולמלא כנדרש.

### 3.5 מתודולוגיה למחקר האיכותני

#### 3.5.1 הגישה המחקרית

הפרדיגמה המחקרית הקונסטרוקטיביסטית העומדת בסיס מחקר זה דוגלת כאמור בראיית השלם ובמתן פרשנות הומניסטית והוליסטית לתופעות ואירועים. התפיסה המרכזית לפי פרדיגמה זו היא כי לחוקר יכולת להבין תהליכים פנימיים שלרוב אינם גלויים לצופה מבחוץ. כמו כן, ביכולתו לתאר תופעות, תהליכים ופרשנויות סובייקטיביות שלא תמיד ניתנות לצפייה ישירה. מעבר לכך, מאפשרת גישה זו לגלות וליצור השערות לסיבות וליחסי גומלין בין תופעות שונות שגבולותיהן נקבעים מראש על ידי החוקר (צבר בן יהושע, 1990; שקדי, 2003; Padgett, 1998; Patton, 2002).

גישה זו מנחה את החלק הנוכחי של המחקר – ניתוח ראיונות חצי מובנים ותוכניות לימודים (סילבוסים של קורסים) העוסקים בחינוך מוסרי. במהלך המחקר נערכו ראיונות עם מרצים בעלי תפקידים במכללות וסטודנטים, שהביעו הסכמה להשתתף בראיונות. כמו כן, נאספו דוגמאות של סילבוסים מקורסים שונים. המטרה של חלק זה היא, כאמור, להשלים את התמונה שהתקבלה בחלק הכמותי, להרחיב את הידע הקיים בכדי למצוא הסברים ותובנות חדשות ביחס להכשרת המורים לחינוך מוסרי. מעבר לכך, נמצאה חשיבות רבה למתן אפשרות למשתתפי המחקר להביע את דעתם גם בעל פה. פרק זה יתאר את שיטת ניתוח המידע והנתונים האיכותניים, יתמקד בתיאור הממצאים באופן פרטני אך גם באופן כוללני ביחס לכל אחד מהמגזרים שהשתתפו במחקר.

#### 3.5.2 ניתוח המידע

ניתוח הראיונות החצי מובנים המתומללים והסילבוסים של הקורסים השונים נעשו בשיטת 'ניתוח התוכן' (Content analysis). לשיטה שני ערוצי חקר:

א. ניתוח תוכן כמותי (סטטיסטי) – גישה זו מונה את מספר הפעמים בהם רעיונות מרכזיים, שיטות, מטרות, מונחים, ערכים וכדומה מוזכרים בטקסט. הכוונה היא שמידת השכיחות של רעיונות אלו בטקסט מעידה על חשיבותם ועל המקום המיוחד שמייחס להם הנבדק. ברלזון (Berelson, 1971) הדגיש כי שיטה זו מתייחסת לנתונים גלויים וטכניים ככל האפשר. הולסטי (Holsti, 1969) הרחיב את ההגדרה לכל טכניקה מחקרית שנועדה להפקת היסקים המזהה בשיטתיות ובאובייקטיביות מאפיינים של המסרים בתוכן מסוים.

ב. ניתוח תוכן איכותני (עיוני – פרשני) קטגוריאלי – היכולת לזהות בטקסט המנותח תימות, קרי, נושאים מרכזיים בעלי משמעות פרשנית ייחודית לנבדקים, החורזים באופן ברור ומפורש בין הנבדקים השונים, המתייחסים מנקודת מבט שונות לאותן הקטגוריות. יצירת הקטגוריות תלויה באינטרסים התיאורטיים של החוקר ולכן היא עשויה להשתנות מחוקר לחוקר (צבר בן יהושע, 1990; Ratner, 1997) חוקרים מבחנים בין יצירת קטגוריות חיצוניות לבין יצירת קטגוריות פנימיות (זילברשטיין, 1980; צבר בן יהושע, 1999; Holsti, 1969; Berelson, 1971). הקטגוריות החיצוניות מתייחסות למודלים תיאורטיים מוקדמים מראש והן בעלות אופי כוללני - אינדוקטיבי. לעומתן, הקטגוריות הפנימיות מתייחסות להצהרות, כוונות, עמדות והתנהגויות המובעים בטקסטים המנותחים והן בעלות אופי פרטני ואישי - דדוקטיבי. במחקר זה נבחנו קטגוריות משני הסוגים:

**קטגוריות חיצוניות מובנות מתוך שאלוני המחקר הכמותיים** – מתוך כוונה להרחיב את היריעה אודות הממצאים הכמותיים שנמצאו, נשאלו המרואיינים אודות אותם נושאים שהוצגו בפניהם בשאלון הכמותי. לפני הראיון אף נמסר השאלון לכל מרואיין בכדי שיוכל לרענן את זכרונו ביחס למה שכתב בחלק הכמותי. הקטגוריות שנבחנו בחלק זה הן: קיומה של הכשרה לחינוך מוסרי באופן ישיר וגלוי, קיומה של הכשרה לחינוך מוסרי באופן אגבי וסובייקטיבי, מדיניות ואקלים מוסרי במכללות, דרכי התמודדות עם דילמה מוסרית, הוראה מפורשת ומכוונת של חינוך מוסרי.

**קטגוריות פנימיות חדשות שעלו מתוך פרשנות וניתוח של הראיונות** – במהלך ניתוח התוכן אותרו נושאים נוספים המתייחסים להשקפת עולמם של המרואיינים שלא באו לידי ביטוי בשאלונים הכמותיים ועם זאת, הועלו על ידי המרואיינים במודע או שלא במודע ביחס לשאלות שנשאלו, ביחס לדברים שהיה חשוב בעיניהם לומר ולהדגיש כלפי החינוך המוסרי. ניתוח זה מתאים לעיבוד הראיונות החצי מובנים, שכן בהם מופיעים אלמנטים גלויים וסמויים וכן כוונות המתאימות להשקפת עולמו, תפיסותיו ועמדותיו של המרואיין. הקטגוריות שנמצאו בחלק זה הינם: מקור הסמכות להוראת ערכים ומוסר, הגישה הלימודית להוראת חינוך מוסרי, חשיבות לימוד והוראה של חינוך מוסרי.

בקטגוריה 'דרכי התמודדות עם דילמה מוסרית' נתבקשו המרצים והסטודנטים להתייחס לאירועים בעלי אופי מוסרי שבהם היה ביטוי לקונפליקט. המרצים נתבקשו לתאר אפיזודה, קרי, אירוע מעבר,

שבו התמודדו עם סיטואציה או דילמה מוסרית ונתבקשו לתאר כיצד התמודדו עימה. בפני הסטודנטים הוצגו שלושה אירועים מוסריים המתארים שלושה מעגלים מעולמו של המורה, הם נתבקשו לתאר כיצד יגיבו או יפעלו בדילמה הנתונה וגם לציין היכן רכשו מיומנות זו. להלן הדילמות כפי שהוצגו פני הסטודנטים:

**מקרה א' (תלמיד / מורה) -** גל הוא תלמיד כיתה ו', כשפנית אליו לבירור מעשה ונדליזם שנעשה בכיתה הוא שיקר והכחיש את מעורבותו בדיעבד הסתבר שהוא האשם וכי לא אמר לך את האמת. כיצד תנהג?

**מקרה ב' (מורה / כיתה) -** הכיתה שבה אתה מלמד כיתה י' גנבה עותק של מבחן המתכונת קודם הבחינה. הדבר נודע לך כיצד תפעל?

**מקרה ג' (הכנת שיעור) -** החלטת להכין שיעור בנושא 'כבוד לזולת'. לאיזה כיוון תיקח את השיעור? מה יהיו המטרות באופן כללי? כיצד תעביר את המסר?

### 3.5.3 הניתוח הקטגוריאלי

כאמור, עיבוד המידע נעשה באמצעות איתור קטגוריות חיצוניות ופנימיות במהלך ניתוח התוכן. בתהליך זה מתבצעים שני תהליכים משלימים: האחד, הוצאת דברים מההקשר הכולל של כל ריאיון וארגונם בקטגוריות או תימות בעלות מכנה משותף. השני, יצירת הקשר, תבנית אנליטית חדשה המסייעת להבנת נושא המחקר (Tesch, 1990). הניתוח הקטגוריאלי המתבסס על הפרדיגמה הקונסטרוקטיביסטית כולל ארבעה שלבים (Creswell, 1998; Moustakas, 1994; Lincoln & Guba, 1985; Emerson, Fretz & Shaw, 1995):

שלב א' – קריאת הנתונים מספר פעמים עד ליצירת הכרה קוגניטיבית, רגשית ובין סובייקטיבית עם הטקסטים.

שלב ב' – זיהוי ובידוד של החלקים התואמים את מטרות המחקר, המהווים את יחידות המשמעות בכל ריאיון בנפרד. יחידות אלו הם משפטים העומדים בפני עצמם ועדיין יכולים להיות מובנים ובעלי משמעות. בשלב זה, מן הראוי, שייתן החוקר חופש ומרחב לאינטואיציה ולדמיון שלו. על החוקר להיות ער למשמעויות הרחבות של יחידות אלה ולאפשרות כי ניתן לפרש אותן גם באופן אחר מזה שעלה בדעתו. בשלב זה משייך החוקר בין יחידות המשמעות השונות הנסובות סביב רעיונות מרכזים תוך יצירת קישור משמעותי בניהם. על החוקר להיות ער לעובדה שבחירותיו עלולות לעוות את כוונת המרואיינים.

שלב ג' - קיבוץ כל יחידות התוכן השונות לרמה מופשטת ומתומצתת - לכדי תימות בעלות גרעין משותף. בשלב זה נבחרים ציטוטים אשר מייצגים את הרעיון המרכזי של כל קטגוריה. ציטוט ישיר מאפשר להגיע לעומק ולפירוט מהותיים בניתוח. על הציטוטים להציג זוויות שונות המתארות והמתייחסות לאותו הרעיון. יש להביא בחשבון שיקולים טכניים כמו: אורך הציטוט, רלוונטיות, שלמות ביחס לטקסט ושיקולים אתיים בעת בחירת הציטוט.

שלב ד' - יצירת קשרים בין התימות, באמצעות מיקוד, השוואה, עימות ורפלקציה. באופן זה נוצרות משמעויות משותפות המתארות את מדגם המשתתפים במחקר. שלב זה הינו שלב הסינתזה שבו נוצרת למעשה תיאוריה סובסטנטיבית.

#### 3.5.4 כלי המחקר

**1. ראיונות חצי מובנים (Semi-structured Interview) (נספח 6) - ראיון מובנה חלקית הוא ראיון מודרך, הנערך על פי נושאים הקשורים לשאלות המחקר, עם חופש תגובה רחב למראיון. הראיון נתפס ככלי המסייע לחשיפת כוונות, שיקולי דעת והחלטות. העובדה שהראיון הוא מובנה בחלקו מאפשרת להשוות את דבריהם של מראוינים שונים, על ידי חשיפת כלל המראוינים לאותם הנושאים. מהלך זה מאפשר לחוקר ליצור מארג של עמדות סובייקטיביות המתארות את עולמם של הנבדקים (צבר בן יהושע, 1990; Seidman, 1991; Rice, 1993; Wolcott, 1992). מטרתו המרכזית של כלי זה היא לתאר ולהבין תופעות לעומקן, מתוך הבנת הניסיון ומשמעותו כפי שהוא מתואר על ידי אחרים (Lincoln & Guba, 1998; Seidman, 1991). הראיון המובנה למחצה מאפשר לחוקר מחד גיסא, לכסות את כל הנושאים שעשויים להיות משותפים לנחקרים, ומאידך גיסא, לאפשר לנחקרים להיות מובילי השיחה ולדבר בחופשיות. באופן זה, הראיון החצי מובנה מאפשר יצירת קשר בין תשובותיו של המראויין לבין השקפת עולמו, ולהקשר התרבותי והחברתי בו הוא מצוי (לוסקי, 2005).**

#### 1. מהלך הראיון:

השאלות המובנות בראיון נבנו על פי המודל שהציע פטון (Patton, 2002), לפיו יש להוביל את המראויין אל הנושא הנחקר מתוך הכירות והתחברות לעולמו הפרטי ומשם בהדרגה אל הנושאים המרכזיים בראיון. שיטה זו מובילה ליצירת פתיחות ואימון בין המראויין למראויין ומאפשרת

למרואיין לחוש בנוחות בזמן שהוא חושף את עולמו הפנימי. להלן שלבי המודל שהציע פטון ( Patton, )

(2002) לניהול הראיון, בצירוף דוגמאות לשאלות מתוך המחקר הנוכחי :

א. שאלות דמוגרפיות – היכן אתה לומד, מתגורר? אלו חוגים ומסלולים אתה לומד\ מלמד (למרצים)?

ב. שאלות על ניסיון והתנהגות – האם אתה שבע רצון מהלימודים? מהו הותק שלך בהוראה (למרצים)? האם הוכשרת ללמד ערכים? האם המכללה מעודדת פעילות התנדבותית מחוץ למסגרת הלימודים?

ג. שאלות על עמדות וערכים – מהו מורה טוב לדעתך? האם חשוב לך שהתלמידים שלך יהיו מוסריים? ציין דילמה מוסרית עמה התמודדת ואת דרך ההתמודדות?

ד. שאלות על ידע – האם אתה מכיר תיאוריות שעוסקות במוסר? האם למדת שיטות להוראת מוסר?

ה. שאלות על רגשות ותחושות – האם אתה חש שהמוסד בו אתה לומד מכשיר אותך כראוי בתחום המוסרי? האם אתה מרגיש כי תוכל ללמד מוסר לתלמידך? האם נכון לחנך למוסר? האם לדעתך הוראת מוסר היא 'שטיפת מוח'?

לכל אלו הוקדם הסבר אודות נושא המחקר והוצגה בפני המרואינים מטרתו הברורה של המחקר זאת מעבר, להסבר אודות צורת הראיון, אופן שימור החומר המופק והשימוש בו ועקרונות אתיקה מחייבים כפי שיתארו בהמשך. הסברים אלו מאפשרים למרואיין להבין טוב יותר את הסיטואציה בה הוא מצוי ועשויים לעודד אותו להתבטא בחופשיות בשפה הקשורה בתרבותו ובחוויותיו היומיומיות (Spradley, 1979).

ניתוח הראיונות כלל את השלבים הבאים :

1. תמלול הראיון – העברת הראיון ממלל מוקלט לטקסט כתוב. כל 12 הראיונות

תומללו ללא השמטה של קטעים.

2. קריאת כל ראיון בנפרד ועריכת רשימה של עיקרי התשובות בהתאם לקטגוריות

הנתונות. כמו כן, זיהוי וסימון של נושאים ייחודיים שעלו במהלך הראיון.

3. יצירת הכללות מפורשות מעיקרי התשובות לכל אחת מקטגוריות שנבחנו.



4. יצירת הכללות מפורשות סביב הקטגוריות החיצוניות והפנימיות שנוצרו לכדי ניתוח

שלם אחד. בתחילה, ניתוח בהתאם לקטגוריות ולאחר מיכן, סיכום מבחין לכל

קטגוריה לתיאור ההבדלים שבין מרצים לסטודנטים.

2. **איסוף מסמכים - תוכניות לימודים (סילבוסים) (נספח 7) -** כאמור, לצורך המחקר נאספו

סילבוסים של תוכניות לימודים מקורסים שונים המועברים במכללות להכשרת מורים. הסילבוסים

שנאספו נתקבלו ממזכירות המכללות באמצעות פניה ישירה אליהם או באמצעות פניה לרשות

המחקר המכללתית. בחלק מהמקרים (בעיקר בחינוך הממלכתי) ניתן היה לקבל את הסילבוסים

מתוך אתר האינטרנט של המכללות. במקרים אלו נאספו סילבוסים לפי שיקול דעת החוקר ולפי

המצאי הקיים באתר של כל מכללה ומכללה. מתוך כך, אין לראות במדגם הסילבוסים כמייצג את

מגוון הקורסים המתקיימים במוסדות או כמהווה דגימה אקראית – כמותנית הולמת למספר

הקורסים המתקיימים בכל מוסד ומוסד. עם זאת, דגימה זו מצביעה על שיקולי הבחירה של

המוסדות בהצגת סילבוסים הרלוונטיים לדעתם לתחום החינוך המוסרי, בפני החוקר. בנוסף,

הסילבוסים שנבחרו ממוקדים סביב נושא החינוך המוסרי ודרכי הכשרתו באופן עקיף וישיר כך שיש

בהם לשקף ולתאר את המתרחש בתחום זה.

בפניה למכללות הם נתבקשו להעביר לצורך המחקר סילבוסים של קורסים שלהם זיקה ישירה לחינוך

מוסרי כגון: חינוך מוסרי, מוסר, ערכים ואתיקה מקצועית וכן קורסים שלהם עשויה להיות זיקה

עקיפה לנושא, כגון: תורת החינוך והוראה, פילוסופיה, פסיכולוגיה, סוציולוגיה וקורסים בעלי אופי

פוסט מודרני. הבחירה בקורסים אלו נעשתה על פי שייכותם לתחום המוסר כפי שהוצג בפרק שני

העוסק בתיאוריות למוסר. בנוסף, הם נתבקשו להעביר כל תוכנית לימודים שלדעתם עשויה להיות בה

זיקה לחינוך מוסרי. כאמור, מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון, בין היתר, את קיומה של הכשרת

מורים למוסר באופן ישיר, קרי, באמצעות קורסים העוסקים בחינוך מוסרי ומוקדשים לכך, וכן

באופן עקיף, באמצעות הוראה אגבית המתקיימת בקורסים מתחומי דעת מגוונים.

מן הראוי לציין, כי מכללה אחת מהמגזר הממלכתי דתי סירבה למסור סילבוסים לעיון מהטעם

שהסילבוסים של הקורסים הם רכושם הפרטי של המרצים ויש לקבל את הסכמתם למהלך שכזה.

ממכללה זו נתקבל סילבוס אחד ממרצה באופן אישי.

ניתוח המידע מהסילבוסים התייחס לקטגוריות החיצוניות המצויות בהם, קרי, לאור העובדה

שסילבוסים הם בעלי מבנה קבוע על פי רוב: רציונל, מטרות, תכנים נבחרים, וביבליוגרפיה, שמשו

נותנים אלו לקטגוריות הניתוח. ניתוח הסילבוסים נעשה בשיטת ניתוח התוכן הכמותי לפיו נספרו ונותחו בסטטיסטיקה תיאורית (אחוזים ושכיחויות) אלמנטים הקשורים בחינוך מוסרי לפי הקטגוריות האמורות. אלמנטים אלו כוללים, בין היתר: אזכור מטרות מתחום המוסר, הוראה של ערכים מוסריים ספציפיים ודיון בהם במהלך השיעור, הוראה של אסטרטגיות למידה מהתחום המוסרי באופן תיאורטי ומעשי, וכן אזכור פריטים ביבליוגרפים ברשימה המצורפת לכל תוכנית. ניתוח תוכן כמותי מתאים לניתוח הסילבוסים משום שהוא מאפשר מדידה וכימות של אלמנטים החוזרים על עצמם, המודגשים על ידי המרצה המלמד את הקורס ושלהם הוא בחר לתת משקל רב בדבריו.

**3. רשימות שדה (נספח 8)** – רשימות אלו הן כלי מחקרי זוטור אך בעל משמעות רבה. במהלך העברת המחקר ובעת שהיית החוקר בשדה הוא אוסף נתונים המתייחסים למלל או להתנהגות שאינם קשורים באופן ישיר באיסוף הנתונים הרשמי (שקדי, 2003). במקרים רבים עשויים לבוא לידי ביטוי ברשימות מעין אלו אמוציות, שפת גוף, מלל נמרץ ולעיתים בלתי נשלט, המהווים חלק מהותי בהבנת התופעה. במהלך המחקר הנוכחי נאספו רשימות שדה בשני אופנים מרכזיים:

א. בגוף השאלונים נוסף מקום מיוחד להערות ורשמים של המשתתפים. מן הראוי לציין, כי שורות אלו לביטוי עצמי בגוף השאלון הכמותי נוספו רק בהדפסה שנייה של השאלון, לאחר העברה של כמחצית מן השאלונים במכללות. הסיבה להוספה עלתה מהשטח לאור העובדה שסטודנטים רבים בקשו להוסיף דברים בעל פה.

ב. רישום של תגובות, פניות והתייחסויות של משתתפים במחקר שנאמרו בעל פה לחוקר בעת העברת השאלונים ולאחריהם. פעמים רבות נמשכו דיונים סביב הנושאים הנדונים בשאלונים והובעו עמדות נחרצות ביחס להכשרה לחינוך מוסרי גם לאחר העברת השאלון ולעיתים אף בחצר, בזמן הארוחות, בהפסקות ואף בתחנת האוטובוס מחוץ למכללות.

רשימות שדה אלו נאספו אחת לאחת והן מובאות במחקר זה לעיתים כחלק מן הניתוח ולעיתים כהוספה או הארה לנתונים כמותיים משמעותיים.

לסיכום, השיטה שנבחרה לעיבוד הראיונות החצי מובנים ותוכניות הלימודים של קורסים נבחרים היא שיטת ניתוח התוכן, הנעשית בשתי רמות: כמותית, באמצעותה נאספו תכנים גלויים הניתנים לכימות למדידה, והאיכותנית, שבאמצעותה נאספו ונותחו היסקים המתייחסים לרמת הידע הסמוי והעמוק המשתמע מהנתונים. שיטת ניתוח זו מושתתת על עקרונות הפרדיגמה הפרשנית -

הקונסטרוקטיביסטית של בניית הידע מתוך מגע בין אנשים: ידע שנבנה במשותף על ידי המראיין והמרואיין, ידע בעל אופי מובנה המתבסס על פרשנות החוקר להשקפת עולמו של המרואיין ובמחקר זה – על ידע קודם שהושג באמצעות המחקר הכמותי המקדים (אורן, 2001; Gee, 1999).

### 3.5.5 אוכלוסיית המחקר האיכותני

#### א. דגימה

עם קבלת שאלוני המחקר המלאים נופו מתוכם שאלונים שבהם הביעו הנחקרים נכונות להשתתף בראיונות ומתוכם נדגמו 12 מרואינים. קביעת גודל מדגם ואופי מדגם במחקר איכותני הוא סוגיה מורכבת. בספרות מובהר כי אין כללים מקובעים מראש אודות מספר המרואינים הנדרש לשם הבנת תופעה מסוימת (Padgett, 1998; Patton, 2002). עם זאת, הכלל המנחה בבחירת מדגם במחקר איכותני עוסק בעקרון ההרוויה (Saturation) לפיו החוקר נדרש להמשיך באיסוף נתונים עד שמתגלה חזרה בתכנים כך שמידע חדש מסווג בקטגוריות שכבר עוצבו. לאור זאת, מדברים לנקולן וגובה (Guba & Lincoln, 1985) על יכולת להשיג רוויה ב- 12 משתתפים ולא יותר מ- 20. אחרים (Hill, Thompson & Williams, 1997) כתבו כי המדגם חייב לנוע בין 8 – 15 מרואינים כדי להוכיח שהממצאים הם בין סובייקטיביים.

#### ב. תיאור האוכלוסייה

כאמור במחקר זה השתתפו 12 נבדקים: שישה מרצים ושישה סטודנטים. המרצים שנבחרו נשאו על פי רוב תפקידים נוספים במנגנון המנהלתי של המכללה מעבר להיותם מרצים בפועל. הבחירה בהם נועדה לאפשר בין היתר התבוננות מערכתית על אופן ההכשרה למוסר ועל המדיניות הנקטת על ידי המכללות בתחום זה.

מן הראוי לציין, כי מספר המשתתפים במחקר שהביעו נכונות להתראיין גדול במיוחד (93 נבדקים) דבר שמצביע על העניין הרב בנושא הנחקר – תחום החינוך המוסרי, ועל הצורך הרב של המשתתפים לבטא עצמם ביחס לנושא זה. עובדה זו מצביעה, כמובן, גם על המהימנות ביחס לכלי המחקר השונים, ולמחקר בכלל.

טבלה מספר 10 מציגה את נתוני המרואינים בחלוקה למרצים ולסטודנטים, בהתאם למקום לימודיהם\ עבודתם, תפקידם ופרטים נוספים.

**טבלה מספר 10: תיאור אוכלוסיית המחקר האיכותני**

מגדר	כינוי ותפקיד \ מקצוע לימודים	מגזר	נבדקים
אשה	נ' – מרצה מדעי החברה	ממלכתי	<b>מרצים</b>
גבר	מ' – מרצה להיסטוריה		
אשה	ט' – מרצה ללימודי יהדות	ממלכתי דתי	
גבר	י' – מרצה לחינוך מיוחד, ראש תוכנית סטאז'		
אשה	ר' – מרצה למדעי החברה, ראש החוג לחינוך	ערבי	
אשה	ס' – מרצה מדעי החברה, רכזת עבודה מעשית		
גבר	ג' – סטודנט לתקשורת	ממלכתי	<b>סטודנטים</b>
אשה	ג' – סטודנטית לחינוך מיוחד		
אשה	ה' – סטודנטית ללימודי ארץ ישראל וחינוך בלתי פורמאלי	ממלכתי דתי	
גבר	י' – סטודנט ללימודי תנ"ך ותורה שבעל פה.		
גבר	נ' – סטודנט לחינוך מיוחד	ערבי	
אשה	י' – סטודנטית לחינוך מיוחד		

**ג. מיקום עריכת הראיונות**

הראיונות נערכו כולם במכללות לאחר תיאום מראש עם המרואיינים. הסיבה לעריכת הראיונות במכללות היא בעיקר טכנית לאור העובדה שהראיונות נאספו במהלך שנת הלימודים תשס"ט, מרצים וסטודנטים היו זמינים בקמפוסים. לאור ההתחייבות שנמסרה למכללות שלא לפרסם פרטים מזהים אודותם, מוצגים הראיונות בהתאם למיקום בארץ של המכללה על פי חלוקה לאזורים: צפון, מרכז, דרום.

**ד. אתיקה**

כמתחייב בכל מחקר אקדמי נשמרו בכל תוקף עקרונות אתיים לכל אורך המחקר:

א. הובהר לכל המשתתפים הן במחקר הכמותי והן במחקר האיכותני, בעל פה ובכתב כי כל הנתונים יישארו אנונימיים וכי לא יעשה כל שימוש בנתונים מעבר למטרות המחקר. בבקשה לעריכת המחקר מהמכללות נמסרה התחייבות שלא יפורסמו שמות ופרטים מזהים של המכללות המשתתפות במחקר.

ב. בראיונות נמסרה במפורש מטרת הראיון והתחומים בהם הוא יעסוק והודגש נושא הפרטיות והסודיות.

ג. הובהר למשתתפים בראיונות כי הראיון מוקלט וכי ההקלטה נועדה להקל על החוקר לשחזר את השיחה וכי לא יעשה בהקלטה כל שימוש מעבר לצורכי המחקר.

ד. הראיונות נערכו באווירה נוחה ולאורך כל הראיונות נשמרה אווירה שוויונית בין המראיין למראיינים. עם זאת, נשמרה מידה מסוימת של זרות המאפשרת העלאת תכנים ייחודיים וניתוב השיחה לפי הבנת המראיין (Corradi, 1991).

ה. המכללות המשתתפות במחקר מוצגות במחקר על פי מגזר. המראיינים מוצגים בראיונות המתומללים וכן בניתוחים בציון האות הראשונה של שמם בלבד.

### 3.5.6 מהימנות ותוקף המחקר האיכותני

המושגים המקובלים במחקר האמפירי לתיאור התוקף והמהימנות של מחקר נתקלים בקושי רב כאשר מדובר במחקר איכותני. מונחים כמו: מהימנות המחקר - היכולת לחזור על פעולות המחקר ולהגיע לאותן התוצאות (שקדי 2003), התוקף הפנימי - מידת התאמה בין הנתונים שנאספו לבין התופעה הנחקרת (צבר בן יהושע, 1990), התוקף החיצוני (הכללה) - המידה שבה המבנים המופשטים והנחות המחקר ישימים גם בנסיבות אחרות (צבר בן יהושע, 1999), הופכים ללא נהירים ולעיתים בלתי ישימים, במחקר בו משמש לעיתים רבות, היחיד, הנרטיב והשקפת עולמו למושא המחקר. חוקרים (לוסקי, 2005; Angen, 2000; Heineman-Pieper, 1994) יוצרים, אפוא, טרנספורמציה והתאמה של מושגי מהימנות ותוקף מהמחקר הכמותי לזה האיכותני. כך, למשל, במקום לדבר על מהימנות של מחקר, מצביעים החוקרים על אמינותו (Credibility), קרי, היכולת של החוקר להציג תובנה עמוקה של התופעה באופן קוהרנטי עד כמה שניתן. אופיו הפרשני של המחקר האיכותני אינו מבטיח ודאיות (Certainty) אלא ביטחון (Confidence) או אפשרות (Likelihood). מגבלה זו נובעת בעיקר משיטת המחקר האיכותנית שהיא על פי רוב נובעת משימוש בהיגיון, אינטואיציה, ניתוח, בחירה ופרשנות. כך גם ביחס לתקפות (Validity) המקובלת במחקר כמותי, יש להגדיר במחקר איכותני תיקוף (Validation), כלומר, מעבר מתוצר מוגמר לתהליך של חיפוש, אישוש והסכמה בין סובייקטיבית של חוקרים. הכללה אינה מושא למחקר איכותני אלא הקשר שבין החומר המונח לעיני

החוקר לבין מה שמעבר לכך (לוסקי, 2005; Hammersley, 1994; Moustakas, 1994; Denzin, 1989; (1995).

לינקולן וגובה (Lincoln & Guba, 1985) טענו כי ניתן להעריך תוקף של מחקר איכותני לפי מידת האמון (Trustworthiness) שבו המורכב מארבעה אלמנטים:

א. אמינות (Credibility) – במקום תוקף פנימי. החוקר מראה כי הנושא תואר בדייקנות בהתייחס למגוון מציאויות ודרכי חקירה מקובלות. זאת באמצעות מעורבותו האישית בשמיעה, צפייה, וחוויה מקרוב של נושא המחקר. כך, במחקר הנוכחי החוקר ערך את כל השאלונים ואיסוף הנתונים באמצעות מפגש בין אישי מעמיק עם המשתתפים.

ב. יכולת העברה (Transferability) - במקום תוקף חיצוני. היכולת להעביר את הממצאים מהקשר אחד למשנהו ממצב חיים מסוים לאחר, ד תוך שמירה על המשמעויות וההשלכות שהתקבלו במחקר הנוכחי. כך גם במחקר הנוכחי המודל המוצג בסוף הניתוח עשוי להיות מיושם גם ביחס לתחומי ערכים שונים מעבר לערכים המוסריים וגם ביחס למסגרות הכשרה אחרות כמו מסלולי הכשרת מורים באוניברסיטאות.

ג. תלות (Dependability) - במקום מהימנות. על החוקר להביא בחשבון את ההקשר של התופעות ואת נסיבות המחקר כחלק מהמארג השלם של הממצאים, תוך שמירה על שונות קבועה בין הממצאים למרות שינוי בנסיבות המחקר.

ד. התאמה (Confirmability) – במקום אובייקטיביות. קבלת אישוש נוסף לממצאי המחקר על ידי שופט חיצוני, כאשר הדגש אינו על החוקר ושיטת עבודתו אלא על הנתונים, באם הם מובילים לממצאים ולהשלכות שצפה החוקר. גם במחקר זה הועברו הממצאים למספר קוראים במטרה לבחון את הממצאים ביחס לנתונים.

בנוסף לשלבים שהוצגו עד כה במטרה להבטיח תוקף ומהימנות למחקר, ננקטו מספר צעדים מקובלים במחקר האיכותני:

1. שקיפות מלאה ביחס למקורות המידע, הנתונים ודרך איסופם: הקלטות, תמלולים והצגת טיוטות הניתוחים פתוחים בפני חוקרים אחרים, ומוצגים בנספחי העבודה. שקיפות זו מגבירה את המהימנות של המחקר מבחינת אמינות ואמינות החומר.

2. שימוש במתודה של 'תיאור עשיר' (Thick description) (שקדי, 2003; Maxwell, 1996) כלומר, כתיבת הממצאים בשילוב ציטוטים משמעותיים ומדויקים מדברי המרואיינים בגוף העבודה. שיטה זו מגבירה את המהימנות של המחקר באמצעות יצירת קשר תמידי בין הממצאים לבין פרשנות החוקר.
3. טריאנגולציה – איסוף מידע ממקורות שונים המצביעים על ממצאים דומים ואף זהים מבסס את התוקף הפנימי של המחקר. במחקר זה קיימות מספר טריאנגולציות: ראשית, השילוב שבין ממצאי המחקר הכמותי לבין ממצאי הניתוח האיכותני. שנית, איסוף המידע בראיונות משלוש קבוצות שונות: מרצים בעלי תפקיד מנהלי, מרצים, סטודנטים. וכן איסוף נתונים איכותני משלוש מקורות: ראיונות, ניתוחי תוכן לסילבוסים של מדגם קורסים ורשימות שדה.
4. במחקר איכותני בעל אופי נרטיביסטי ייחודיות המקרה היא מושא המחקר והכללה מושגת ממקרה למקרה (Guba & Lincoln, 1998). תבנית הניתוח הקטגוריאלי מהווה אפוא בסיס להשוואה בין נרטיבים שונים וממילא היא שיוצרת את תוקף המבנה החיצוני (הכללה) גם ביחס למקרים אחרים.

### 3.5.7 הטיות אפשריות

בשל היותו מחקר בעל אופי נטורליסטי – פרשני – קונסטרוקטיביסטי עשוי המחקר להיות מוטה או מושפע מגורמים שונים עליהם הופעל פיקוח ונתנה התייחסות מיוחדת במהלך העברת הראיונות וניתוח הנתונים:

- א. הטיה כתוצאה מרציה חברתית של המרצים כלפי מקום עבודתם – השאלות בראיון עוסקות בין היתר בהערכת המרצה את מקום עבודתו ביחס לחינוך מוסרי. אפשר ומרצים חששו לתאר מציאות אובייקטיבית ביחס למתרחש במכללה שבה הם עובדים מחשש שהדבר יפגע בהם במקום עבודתם במידה ויתפרסם. לאור זאת, הובהר לכל המשתתפים כי כל פרטיהם המזוהים וכן פרטי המוסדות יושמטו מהעבודה וכי הם יכולים להתבטא בחופשיות.
- ב. דתיותו של החוקר – החוקר עורך מחקר זה הינו אדם דתי. פעמים רבות נשאל החוקר במהלך העברת השאלונים ועריכת הראיונות האם יש קשר בין היגדים ושאלות בעלי אופי דתי לבין העובדה שהוא חובש כיפה. קיימת אפשרות כי מציאות זו יצרה הקשחה או הקצנה בעמדות

של מרצים וסטודנטים מתוך ניסיון להעביר מסר הפוך. ההתמודדות עם מציאות זו היתה באמצעות מתן הסבר מקדים לפיו המחקר נערך בקרב כל הזרמים ואין לו קשר לעמדתו האישית של החוקר.

ג. הטיה בניתוח הנתונים לאור חוויותיו האישיות של החוקר – החוקר הינו בוגר מכללה להוראה. בלימודיו הוא חש כי לא הוכשר כהלכה להוראת חינוך מוסרי. תחושה זו עשויה היתה ליצור מציאות של "ככה זה אצל כולם" בשלב ניתוח הנתונים ופרשנותם. ההתמודדות עם הטיה זו נעשתה באמצעות הקבלה בין הממצאים הכמותיים לאיכותניים וכן באמצעות העברת הניתוח לקריאה על ידי שופט חיצוני אובייקטיבי.

לסיכום, על אף הקושי שבתיאור ממצאים איכותניים בכלים אמפיריים ניתן ואפשר להגיע לכדי מהימנות ותוקף ייחודיים למחקר האיכותני שיש בהם בכדי לבסס את הממצאים ולהצביע על אמינותם גם ביחס למקרים אחרים מתוך הבנה שהאמת המבוקשת הינה סובייקטיבית והידע הוא חלקי בלבד.



**4. תוצאות****4.1 תוצאות המחקר הכמותי**

בפרק זה יוצגו תוצאות המחקר לחלק הכמותי. ממצאי המחקר יובאו בארבעה חלקים. בחלק הראשון יופיעו ממצאים המתארים את ההכשרה למוסר כפי שהיא מתקיימת בפועל. בחלק השני יופיעו ממצאים המתייחסים להבדלים בין מגזרי החינוך המשתתפים במחקר זה (ממלכתי, ממלכתי דתי, ערבי) ובין אוכלוסיית המחקר (מרצים, סטודנטים), במדדי המחקר השונים. בחלק השלישי, יובאו ממצאים המתמקדים בקשרים שבין מדדי המחקר השונים. בחלק הרביעי, יוצגו ניתוחי רגרסיה מרובה להסבר השוניות במדדי המחקר השונים. כאמור, אחוז הסטודנטים (גברים) הינו נמוך במציאות הקיימת במכללות להוראה ובהתאמה גם במדגם, בפרט, במגזר הממלכתי והערבי. לאור זאת, ממצאי המחקר בקרב סטודנטים בלבד יוצגו ביחס לנשים על פי רוב, וממצאים על פי חלוקה מגדרית יוצגו רק ביחס למגזר הדתי.

**ניתוחי Inter Class Correlation**

במחקר נבדקו שתי רמות של משתנים, בין אישיים (מרצים וסטודנטים) ובין קבוצתיים (מכללות לחינוך משלושה זרמים). במטרה לבדוק אם יש צורך לערוך ניתוחים רב – רמתיים (כדוגמת H.L.M) חושבו מתאמי Inter Class Correlation, בהתייחס למדדי העמדות ולמדדי האסטרטגיות, שהם המשתנים התלויים המרכזיים במחקר. טבלה מספר 11 מציגה את ממצאי ניתוחים אלה.

**טבלה מספר 11: מתאמי Inter Class Correlation, לבדיקת הקשר בין הרמה הבין אישית****לרמה הקבוצתית במדדי המחקר**

המדד	I.C.C
המורה כסוכן הוראה	.23
צורך בהכשרה	.01
דאגה ואכפתיות	.10
המורה כסוכן מוסרי	.06
אסטר' הוראה מסדר נמוך	.00
אסטר' הוראה מסדר בינוני	.09
אסטר' הוראה מטא קוגניטיבי	.03
אסטר' הוראה ייחודיות למוסר	.14

בניתוחי Wald Z לבדיקת מובהקות השונות המוסברת בין המכללות לא נמצאה מובהקות במדדים שבטבלה. כפי שניתן לראות מתאמי ה-I.C.C נמצאו נמוכים ביותר, למעט, במדד המורה סוכן הוראה, שכאמור, לא נמצא מובהק. ממצאים אלו מצביעים על כך שאין צורך להביא בחשבון את התלות בין הרמות השונות לאורך המחקר.

#### 4.1.1 חלק א' - תיאור ההכשרה להוראת מוסר

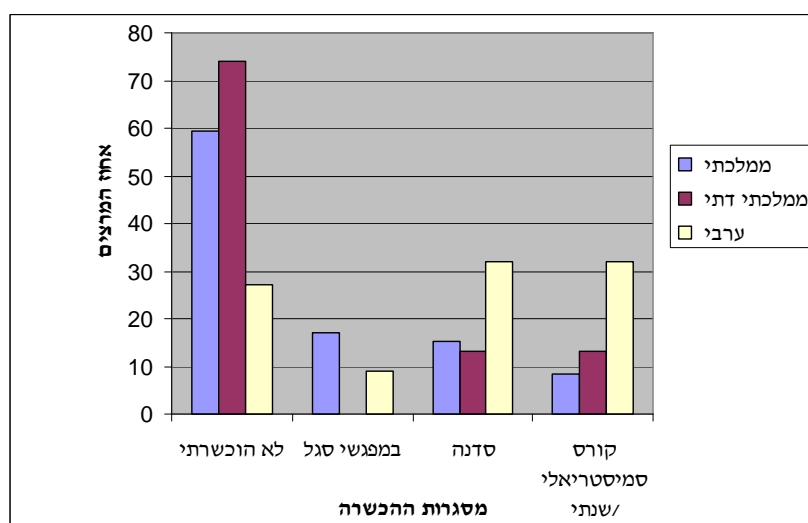
מטרות המחקר וכן שאלת המחקר שהוצגו לעיל, עוסקות בצורך לתאר את ההכשרה הניתנת כיום לתחום החינוך המוסרי במכללות לחינוך. תיאור זה מתבסס על ההבדלים בין המגזרים השונים בפעולות שנעשות על מנת להכשיר למוסר. מרצים בלבד נתבקשו לציין אם למדו והתמחו בהוראת חינוך מוסרי ושיטות הוראה בתחום ובאיזו מסגרת. מרצים וסטודנטים נתבקשו לציין אם הם מלמדים או לומדים קורסים בחינוך מוסרי ואתיקה מקצועית ובאיזו מסגרת, לתאר את גישת המכללה, לדעתם, ביחס ללימוד שיטות הוראה לחינוך מוסרי וכן להעריך את לימודי החינוך המוסרי במכללה בה הם מלמדים או לומדים ביחס למדדים שונים. במטרה לבדוק את ההבדלים בין שלושת המגזרים בפרטים הקטגוריאליים נערכו ניתוחי  $\chi^2$  (Chi-Square).

##### 4.1.1.1 התמחות להוראת חינוך מוסרי בקרב מרצים

התמחות בהוראת חינוך מוסרי ובשיטות הוראה בתחום נבדקה בקרב המרצים. בנוסף, נתבקשו המרצים לציין באיזו מסגרת עשו זאת. תרשים מספר 5 מציג את התפלגות המסגרות בהם הוכשרו מרצים ללמד חינוך מוסרי:

תרשים מספר 5: התפלגות (%) מסגרות ההכשרה לחינוך מוסרי על פי מגזר בקרב מרצים

(N=127)



מהתרשים עולה כי מרבית המרצים מהמגזר הממלכתי (59.3%) ומהמגזר הדתי (73.9%) דיווחו כי לא הוכשרו ולא התמחו בהוראת חינוך מוסרי כלל, לעומת מיעוט מרצים מהמגזר הערבי (27.3%) שדיווחו כן. מרצים מהמגזר הערבי ציינו כי קיבלו הכשרה דומה לחינוך מוסרי במסגרת סדנה וקורס סמיסטריאלי או שנתי (31.8%). במבחן  $\chi^2$  שנערך לנתונים להכשרה לעומת אי הכשרה נמצא כי קיימת תלות מובהקת,  $\chi^2(2)=13.39, p<.01$ , בין מסגרות הכשרה המיועדות למרצים לתחום החינוך המוסרי לבין מגזרי החינוך בקרב מרצים.

#### 4.1.1.2 הוראה ולמידה של קורסים בחינוך מוסרי ואתיקה מקצועית

מרצים נשאלו אם הם מלמדים קורס בחינוך מוסרי או באתיקה מקצועית במכללה בה הם עובדים. טבלה מספר 12 מציגה את התפלגות תשובות המרצים ממגזרי החינוך השונים:

**טבלה מספר 12: התפלגות (N, %) הוראת קורס מתחום חינוך מוסרי ואתיקה מקצועית על פי**

#### מגזר בקרב המרצים (N=127)

סה"כ		מגזר				סה"כ		
		ערבי		ממלכתי דתי				
%	N	%	N	%	N	%	N	
71.7%	91	50%	11	78.3%	36	74.6%	44	לא נלמד
28.3%	36	50%	11	21.7%	10	25.4%	15	נלמד
	127		22		46		59	

מהטבלה עולה כי 71.7% מהמרצים מכלל המגזרים דיווחו כי אינם מלמדים קורס בחינוך מוסרי או באתיקה מוסרית לעומת 28.3% המלמדים קורסים אלו. במבחן  $\chi^2$  שנערך לנתונים בטבלה נמצא כי לא קיימת תלות מובהקת,  $\chi^2(2)=6.31, p>.05$ , בין למידה ואי למידה של קורס מתחום החינוך המוסרי והאתיקה המקצועית לבין מגזר החינוך בקרב מרצים, בכלל, ובקרב גברים ונשים בפרט.

מרצים שציינו כי הם מלמדים קורס בחינוך מוסרי ובאתיקה מקצועית נתבקשו לציין בנוסף באיזו מסגרת נלמדים קורסים אלה. טבלה מספר 13 מציגה את התפלגות המסגרות הלימודיות בהם לימדו מרצים קורס בחינוך מוסרי ו/או קורס באתיקה מקצועית:

**טבלה מספר 13: התפלגות (N, %) מסגרות לימודיות בהם נלמד חינוך מוסרי ואתיקה מקצועית**

**על פי מגזר בקרב המרצים המלמדים קורסים אלה (N=26)**

<b>מגזר</b>								
<b>סה"כ</b>		<b>ערבי</b>		<b>ממלכתי דתי</b>		<b>ממלכתי</b>		
<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	
15.4%	4	12.5%	1	0	0	27.3%	3	סמינריון אקדמי
11.5%	3	25%	2	14.3%	1	0	0	סמינריון דידקטי
7.7%	2	25%	2	0	0	0	0	קורס התמחות
38.5%	10	12.5%	1	42.9%	3	54.5%	6	עבודה מעשית
0	0	0	0	0	0	0	0	קורס מבוא
26.9%	7	25%	2	42.9%	3	18.2%	2	קורס סימסטריאלי
	<b>26</b>		<b>8</b>		<b>7</b>		<b>11</b>	<b>סה"כ</b>

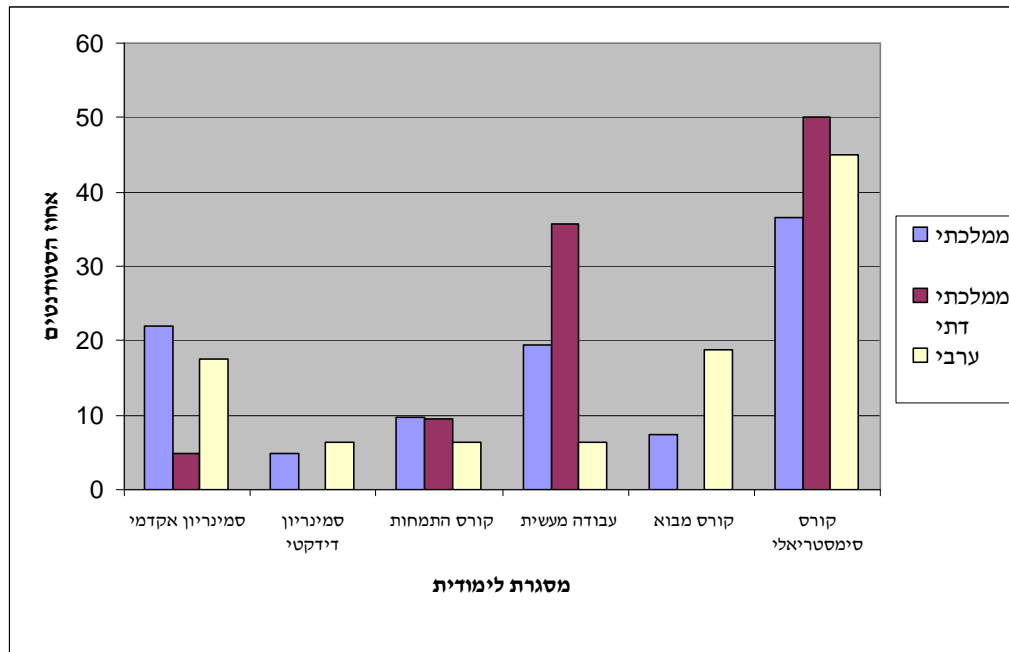
מהטבלה עולה כי מרצים מלמדים חינוך מוסרי ואתיקה מקצועית בעיקר בקורס עבודה מעשית (38.5%) ובמסגרת קורס סימסטריאלי (26.9%), במסגרת סמינריונים (אקדמי 15.4%, דידקטי 11.5%) במידה בנונית, ובמידה נמוכה במסגרת קורס מקורסי ההתמחות (7.7%) ולא במסגרת קורסי מבוא. לא נמצאה תלות מובהקת בין מסגרת הלימודים לבין מגזר החינוך בקרב מרצים, בכלל, ובקרב גברים ונשים בפרט.

סטודנטיות נשאלו אם הן לומדות קורס בחינוך מוסרי או באתיקה מקצועית במכללה בה הם לומדות. מהממצאים עולה כי 54.2% מהסטודנטיות מכלל המגזרים דיווחו כי אינן לומדות קורס בחינוך מוסרי או באתיקה מוסרית לעומת 45.8% הלומדות קורסים אלו. במבחן  $\chi^2$  שנערך לנתונים נמצא כי קיימת תלות מובהקת,  $\chi^2(2)=50.74, p<.001$ , בין למידה ואי למידה של קורס מתחום החינוך המוסרי והאתיקה המקצועית לבין מגזר החינוך בקרב הסטודנטים. בעוד שמרבית הסטודנטיות מהמגזר הממלכתי (73.7%) ומרבית הסטודנטיות מהמגזר הדתי (51.2%) דיווחו כי אינן לומדות קורסים בחינוך מוסרי ואתיקה מקצועית, דיווחו מרבית הסטודנטיות מהמגזר הערבי (65.2%) כי הן לומדות אותם. בנוסף, נמצא באופן מובהק,  $\chi^2(2)=12.41, p<.001$ , כי מרבית הסטודנטים (גברים) מהמגזר הדתי (80%) ציינו כי אינם לומדים קורסים אלו לעומת מרבית הסטודנטיות (נשים) מאותו מגזר.

סטודנטיות שציינו כי הן לומדות קורס בחינוך מוסרי ובאתיקה מקצועית נתבקשו לציין בנוסף באיזו מסגרת נלמדים קורסים אלה. תרשים מספר 6 מציג את התפלגות המסגרות הלימודיות בהן למדו סטודנטיות חינוך מוסרי ו/או אתיקה מקצועית:

**תרשים מספר 6: התפלגות (N, %) מסגרות לימודיות בהם נלמד חינוך מוסרי ואתיקה מקצועית**

**על פי מגזר בקרב הסטודנטיות שלמדו קורסים אלה (N=163)**



במבחן  $\chi^2$  שנערך לנתונים בתרשים נמצא כי קיימת תלות מובהקת,  $p < .01$ ,  $\chi^2(10) = 32.03$  בין מסגרת הלמידה של קורס מתחום החינוך המוסרי והאתיקה המקצועית לבין מגזר החינוך בקרב סטודנטיות. מהתרשים עולה כי סטודנטיות מהמגזר הממלכתי לומדות נושאים אלה באופן משמעותי בעבודה מעשית (19.5%) ובמסגרת סמינריון אקדמי (22%). לעומתן, סטודנטיות מהמגזר הדתי לומדות נושאים אלה בעיקר בעבודה המעשית (35.7%) ואילו סטודנטיות מהמגזר הערבי לומדות נושאים אלה במסגרת קורס מבוא (18.8%) ובמסגרת סמינריון אקדמי (17.5%) והכי פחות בעבודה המעשית (6.3%). נמצא אפוא כי סטודנטיות מכלל המגזרים לומדות חינוך מוסרי ואתיקה מקצועית בעיקר במסגרת קורס סימסטריאלי (44.2%) ובעבודה המעשית (17.2%).

#### 4.1.1.3 תיאור גישת המכללות ללימוד שיטות הוראה לחינוך מוסרי

מרצים וסטודנטים נתבקשו לתאר בעזרת ארבעה היגדים שהוצגו בפניהם את גישת המכללה בה הם מלמדים או לומדים ביחס להוראת וללמידה של שיטות הוראה לחינוך מוסרי. טבלה מספר 14 מציגה את התפלגות תשובות המרצים ממגזרי החינוך השונים:

טבלה מספר 14: התפלגות (N, %) גישת המכללות לצורך בלימוד שיטות הוראה לחינוך מוסרי

על פי מגזר בקרב המרצים (N=116)

סה"כ	מגזר							
	ערבי		ממלכתי דתי		ממלכתי		סה"כ	
	%	N	%	N	%	N	%	N
יש ללמד שיטות לחינוך מוסרי והן נלמדות	48.3%	56	27.3%	6	36.6%	15	66%	35
יש ללמד שיטות הוראה והן אינן נלמדות	41.4%	48	63.6%	14	51.2%	21	24.5%	13
שיטות הוראה אינן נלמדות אך הן יילמדו	7.8%	9	4.5%	1	12.2%	5	5.7%	3
אין ללמד שיטות הוראה ואין אינן נלמדות	2.6%	3	4.5%	1		0	3.8%	2
<b>סה"כ</b>		<b>116</b>		<b>22</b>		<b>41</b>		<b>53</b>

במטרה לבחון את תשובות המרצים ביחס לצורך בלימוד שיטות הוראה מתחום החינוך המוסרי במכללה בה הם עובדים אוחדו תשובות המרצים להיגדים א' – ג' בהשוואה להיגד ד'. מהממצאים עולה כי 97.4% מהמרצים מכלל המגזרים סבורים כי גישת המכללה שלהם היא שיש צורך ללמד שיטות הוראה למוסר לעומת 2.6%, שסבורים כי גישת המכללה שלהם היא שאין צורך ללמד שיטות הוראה אלו. במטרה לבחון את תשובות המרצים ביחס לשאלה אם שיטות הוראה לחינוך מוסרי אכן נלמדות במכללה בה הם עובדים אוחדו תשובות המרצים להיגדים א' וג' בהשוואה להיגדים ב' וד'.

הממצאים מצביעים כי 57.5% מכלל המרצים סבורים ששיטות הוראה לחינוך מוסרי אכן נלמדות במכללה בה הם עובדים לעומת 42.5% מהמרצים שסבורים כי שיטות אלו אינן נלמדות. בעוד שמרבית המרצים מהמגזר הממלכתי (74.5%) סבורים כי שיטות אלו נלמדות, סבורים מרבית המרצים מהמגזר הדתי (51.2%) ומהמגזר הערבי (66.7%) כי יש שיטות אלו אינן נלמדות. במבחן  $\chi^2$  שנערך לנתונים נמצא כי קיימת תלות מובהקת,  $\chi^2(2)=12.33, p<.01$  בין גישת המכללה ביחס ללימוד שיטות הוראה לחינוך מוסרי לבין מגזרי החינוך בקרב מרצים. בנוסף, נמצא באופן מובהק,  $\chi^2(2)=6.73, p<.05$  כי בעוד שמרבית המרצים הגברים מהמגזר הממלכתי (73.3%) סבורים כי שיטות אלו נלמדות, סבורים מרבית המרצים (גברים) מהמגזר הממלכתי דתי (63.6%)

והערבי (75%) כי שיטות אלו אינן נלמדות. באופן דומה ומובהק  $\chi^2(2)=6.51, p<.05$  סבורות מרצות מהמגזר הממלכתי (63.2%) כי שיטות אלו נלמדות לעומת מרצות מהמגזר הממלכתי דתי (63.2%) ומהמגזר הערבי (71.4%), הסבורות כי שיטות אלו אינן נלמדות. סטודנטיות, כאמור, נתבקשו אף הן לציין את גישת המכללה בה הן לומדות ביחס להוראת וללמידה של שיטות הוראה לחינוך מוסרי, לדעתן. טבלה מספר 15 מציגה את התפלגות תשובות הסטודנטיות ממגזרי החינוך השונים:

**טבלה מספר 15: התפלגות (N, %) גישת המכללות ללימוד שיטות הוראה לחינוך מוסרי על פי**

**מגזר בקרב הסטודנטיות (N=442)**

<b>מגזר</b>								
<b>סה"כ</b>		<b>ערבי</b>		<b>ממלכתי דתי</b>		<b>ממלכתי</b>		
<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	
35.5%	157	39.9%	61	51.7%	62	20.1%	34	יש ללמד שיטות לחינוך מוסרי והן נלמדות
51.1%	226	41.2%	63	43.3%	52	65.7%	111	יש ללמד שיטות הוראה והן אינן נלמדות
7.7%	34	9.2%	14	4.2%	5	8.9%	15	שיטות הוראה אינן נלמדות אך הן יילמדו
5.7%	25	9.8%	15	0.8%	1	5.3%	9	אין ללמד שיטות הוראה ואין אינן נלמדות
	<b>442</b>		<b>153</b>		<b>120</b>		<b>169</b>	<b>סה"כ</b>

במבחן  $\chi^2$  שנערך לנתונים בטבלה נמצא כי קיימת תלות מובהקת,  $\chi^2(6)=44.59, p<.001$  בין גישת המכללה להוראת שיטות הוראה לחינוך מוסרי לבין מגזר החינוך בקרב סטודנטיות. תשובות הסטודנטיות ביחס לצורך בלמידת שיטות הוראה מתחום החינוך המוסרי במכללה בה הם לומדות (היגדים א'–ג' בהשוואה להיגד ד'), נותחו בנפרד.

מהממצאים עולה 94.3% מהסטודנטיות מכלל המגזרים סבורות כי גישת המכללה שלהן היא שיש צורך ללמד שיטות הוראה למוסר, לעומת 5.7% שסבורות כי גישת המכללה שלהן היא שאין צורך ללמד שיטות הוראה אלו. במגזר הדתי נמצא כי גם מרבית הסטודנטים (גברים) (93.6%) שותפים לעמדה זו באופן מובהק ( $\chi^2(1)=4.45, p<.05$ ).

תשובות הסטודנטיות לשאלה אם שיטות הוראה לחינוך מוסרי אכן נלמדות במכללה בה הן לומדות (היגדים א' וג' בהשוואה להיגדים ב' וד'), נותחו בנפרד. הממצאים מצביעים כי 35.5% מכלל הסטודנטיות סבורות ששיטות הוראה לחינוך מוסרי אכן נלמדות במכללה בה הן לומדות לעומת 64.5% מהסטודנטיות שסבורות כי שיטות אלו אינן נלמדות. בעוד שמרבית הסטודנטיות מהמגזר הממלכתי (79.9%) והערבי (60.1%) סבורים כי שיטות אלו אינן נלמדות, סבורות מרבית הסטודנטיות מהמגזר הממלכתי דתי (51.7%) כי שיטות אלו אכן נלמדות.

במבחן  $\chi^2$  שנערך לנתונים נמצא כי קיימת תלות מובהקת,  $\chi^2(2)=32.43$ ,  $p<.001$  בין גישת המכללה ביחס ללימוד שיטות הוראה לחינוך מוסרי לבין מגזרי החינוך בקרב הסטודנטיות. בקרב סטודנטים מהמגזר הדתי (N=167) נמצא הבדל מובהק,  $\chi^2(2)=21.17$ ,  $p<.001$  בין עמדת הסטודנטים (גברים) לבין עמדת הסטודנטיות לפיו בעוד שמרבית הסטודנטים (גברים) (87.2%) סבורים כי שיטות אלו אינן נלמדות סבורות מרבית הסטודנטיות (51.7%) כי הן נלמדות.

#### 4.1.1.4 הערכת החינוך המוסרי במכללות

בנוסף, לפריטים שצוינו לעיל נבדקו גם הערכות הנבדקים בהתייחס להערכת לימודי החינוך המוסרי במכללה בה הם מלמדים או לומדים. משאלון זה הופקו שלושה מדדים: מדיניות ואקלים מוסרי ערכי במכללה, תוכנית הלימודים ומעורבות החברתית של הסטודנטיות במכללות. בכל אחד מהמדדים טווח הציונים נע מ-1 ל-5, כך שככל שהציון גבוה יותר מובעת מידת הסכמה רבה יותר לעמדה המתוארת בהיגד. במטרה לבדוק את ההבדלים בקרב מרצים ובקרב סטודנטיות על פי מגזר בתחום זה נערכו ניתוחי MANOVA חד כיווניים.

בניתוח מסוג MANOVA שנערך בהתייחס להבדלים בין המגזרים בקרב המרצים נמצא הבדל מובהק,  $F(6,220)=3.31$ ,  $p<.01$ ,  $\eta^2=.08$ . הבדל זה נמצא בשני מדדים:

מדד מדיניות ואקלים מוסרי במכללה,  $F(2,112)=3.76$ ,  $p<.05$ ,  $\eta^2=.06$ . במטרה לבדוק את מקור ההבדלים בין הקבוצות נערכו ניתוחי השוואה בזוגות מסוג Scheffe. מהניתוח עולה כי נמצא הבדל מובהק בין המגזר הממלכתי דתי ( $M=3.44$ ,  $SD=.88$ ) לבין המגזר הערבי ( $M=2.88$ ,  $SD=.93$ ) ואילו המגזר הממלכתי דתי ( $M=3.02$ ,  $SD=.89$ ) אינו שונה מאף אחת משתי הקבוצות. נמצא כי מרצים מהמגזר הממלכתי דתי סבורים כי במכללה בה הם מלמדים קיימים מדיניות ואקלים משמעותיים ביחס לחינוך מוסרי במידה רבה, באופן מובהק, לעומת מרצים מהמגזר הערבי. מדד מעורבות חברתית של הסטודנטים במכללה,  $F(2,112)=5.88$ ,  $p<.01$ ,  $\eta^2=.09$ .



במטרה לבדוק את מקור ההבדלים בין הקבוצות נערכו ניתוחי השוואה בזוגות מסוג Scheffe. מהניתוח עולה כי נמצא הבדל מובהק בין המגזר הערבי ( $M=2.88$ ,  $SD=.96$ ) לבין המגזר הממלכתי ( $M=3.61$ ,  $SD=1.02$ ) והממלכתי דתי ( $M=3.82$ ,  $SD=1.11$ ).

נמצא כי מרצים מהמגזר הערבי מסכימים יותר עם העמדה לפיה המכללה בה הם מלמדים אינה מעודדת מעורבות חברתית מספקת של הסטודנטים וכן כי סטודנטים אינם פעילים דיים בפעילות חברתית ובעזרה הדדית.

לעומתם מרצים מהמגזר הממלכתי והממלכתי דתי מסכימים במידה רבה כי המכללה בה הם מלמדים מעודדת מעורבות חברתית של הסטודנטים וכן פעילות חברתית ועזרה הדדית מצידם. במדד תוכנית הלימודים לא נמצא הבדל מובהק בין מרצים ממגזרים שונים ונמצא כי הם מסכימים במידה בינונית כי תוכנית הלימודים במכללה שלהם כוללת מרכיבים מתחום החינוך המוסרי.

בקרב הסטודנטיות נמצא הבדל מובהק על פי המגזר,  $F(6,874)=28.95$ ,  $p<.001$ ,  $\eta^2=.17$ . ממוצעים וסטיות תקן של ההבדלים בעמדות והתנהגויות כלפי חינוך מוסרי על פי המגזרים בקרב הסטודנטיות וכן תוצאות ניתוח השוניות שנעשו לכל מדד בנפרד מוצגים בטבלה מספר 16.

**טבלה מספר 16: ממוצעים וסטיות תקן של הבדלים בהערכת החינוך המוסרי במכללות על פי**

**מגזר בקרב סטודנטיות**

Scheffe	Partial $\eta^2$	F(2,439)	מגזר			ממוצע ס.ת	מדדים
			ערבי (3)	ממלכתי דתי (2)	ממלכתי (1)		
1<2=3	.15	39.20***	3.1	3.19	2.3	M	מדיניות ואקלים מוסרי
			.88	.99	.97	SD	
1<2<3	.16	42.18***	2.97	2.5	1.86	M	תוכנית הלימודים
			1.05	1.23	1.01	SD	
1=3<2	.06	13.86***	3.08	3.69	3.1	M	מעורבות חברתית
			.97	1.03	1.15	SD	

\*\*\*  
p<.001

מהטבלה ניתן לראות כי נמצאו הבדלים מובהקים בין המגזרים השונים בכל המדדים, כאשר ההבדל במדד תוכנית הלימודים גבוה יותר מההבדלים במדדים מדיניות ואקלים מוסרי ומעורבות

חברתית, שבו נמצא ההבדל הנמוך ביותר. במטרה לבדוק את מקור ההבדלים בין הקבוצות נערכו ניתוחי השוואה בזוגות מסוג Scheffe. מהניתוח עולה כי במדד מדיניות ואקלים מוסרי, נמצא הבדל מובהק בין סטודנטיות מהמגזר הממלכתי לבין סטודנטיות מהמגזר הממלכתי דתי והערבי. סטודנטיות מהמגזר הממלכתי מסכימים במידה מועטה כי למכללות בהן הן לומדות יש מדיניות בנושא החינוך המוסרי וכי ניתן לומר כי יש אקלים מוסרי ערכי במכללה. לעומתן, סטודנטיות מהמגזר הממלכתי דתי והערבי מסכימות יותר עם עמדה זו.

במדד תוכנית הלימודים נמצא הבדל מובהק בין שלושת המגזרים לפיו סטודנטיות מהמגזר הממלכתי מסכימות הכי פחות עם העמדה כי תוכנית הלימודים שלהן כוללת מרכיבים מתחום החינוך המוסרי, בעוד שבמגזר הערבי מסכימים במידה רבה מאוד ובאופן מובהק כי תוכנית הלימודים שלהם כוללת מרכיבים מתחום החינוך המוסרי. במגזר הממלכתי דתי ההסכמה לעמדה זו הינה במידה רבה יותר, באופן מובהק, משל הסטודנטיות מהמגזר הממלכתי אך פחותה מזו של הסטודנטיות במגזר הערבי.

במדד מעורבות חברתית של הסטודנטים במכללה, נמצא הבדל מובהק בין סטודנטיות מהמגזר הממלכתי והערבי לבין סטודנטיות מהמגזר הממלכתי דתי. סטודנטיות מהמגזר הממלכתי והערבי מסכימות במידה בינונית כי המכללות בהן הן לומדות מעודדות סטודנטים למעורבות חברתית וכי הסטודנטים פעילים מבחינה חברתית, לעומתם, סטודנטיות מהמגזר הממלכתי דתי מסכימות במידה רבה יותר עם עמדה זו.

בבחינת ההבדלים על פי מגדר בקרב סטודנטים מהמגזר הממלכתי דתי, נמצא הבדל מובהק,  $F(3,163)=8.25, p<.001, \eta^2=.13$  : בכל תחומי הערכת המוסד :

בתחום המדיניות והאקלים המוסרי במכללה נמצא הבדל מובהק,  $F(1,165)=17.16, p<.001, \eta^2=.09$  לפיו סטודנטיות (M=3.2, SD=.99) סבורות יותר שלמכללות בהן הן לומדות יש מדיניות בתחום החינוך המוסרי וכי יש בהן יותר אקלים מוסרי מאשר סטודנטים (גברים) (M=2.5, SD=.88).

בתחום תוכנית הלימודים נמצא הבדל מובהק,  $F(1,165)=11.82, p<.01, \eta^2=.07$  לפיו סטודנטיות (M=2.5, SD=1.2) סבורות כי בתוכנית הלימודים שלהן יש יותר מרכיבים מוסריים מאשר סבורים כך סטודנטים (גברים) (M=1.8, SD=.97).

בתחום מעורבות חברתית נמצא הבדל מובהק,  $F(1,165)=19.4$ ,  $p<.001$ ,  $\eta^2=.11$ , סטודנטיות (M=3.69, SD=1.02) סבורות כי המכללות בהן הן לומדות מעודדות את הסטודנטים למעורבות חברתית יותר מאשר סבורים כך סטודנטים (גברים) (M=2.89, SD=1.1).

לסיכום, מהממצאים המתארים את הכשרת המורים למוסר עולה כי מרבית המרצים, מכלל המגזרים, לא הוכשרו ולא התמחו כלל בהוראת חינוך מוסרי, באופן מובהק. כמו כן, מרביתם אינם מלמדים קורס בחינוך מוסרי או אתיקה מקצועית במכללה בה הם עובדים. מיעוטם ציינו כי הם מלמדים קורסים אלו בעיקר בעבודה מעשית או בקורס סימסטרילי.

באופן דומה, ציינו סטודנטיות מכלל המגזרים, כי אינן לומדות קורסים בחינוך מוסרי או באתיקה מקצועית ואלו שאכן לומדות קורסים אלה, עושות זאת, באופן מובהק, בקורס סימסטרילי או במסגרת עבודה מעשית. מרבית המרצים ומרבית הסטודנטיות וכן סטודנטים (גברים) מהמגזר הדתי סבורים באופן מובהק כי יש ללמד שיטות הוראה לחינוך מוסרי במכללות שלהם וכי אין להימנע מכך. עם זאת, טוענים מרביתם כי שיטות אלו אינן נלמדות כלל, כיום.

מרצים מהמגזר הדתי סבורים כי במכללות שלהם קיימת מדיניות ברורה לתחום המוסר ואף קיים אקלים ערכי ומוסרי משמעותי, באופן מובהק יותר משסבורים כך מרצים מהמגזר הערבי. מרצים מהמגזר הממלכתי סבורים כי מדיניות ואקלים מוסרי קיימים במכללות שלהם במידה בינונית. סטודנטיות מהמגזר הממלכתי דתי והערבי מסכימות יותר באופן מובהק כי למכללה שלהם מדיניות ברורה למוסר ואקלים מוסרי מספק לעומת סטודנטיות מהמגזר הממלכתי. סטודנטיות דתיות סבורות כי במכללה שלהם קיימים מדיניות ואקלים ברורים למוסר יותר מאשר סטודנטים בניס באופן מובהק.

בעוד שמרצים מכלל המגזרים תמימי דעים כי תוכנית הלימודים במכללה בה הם מלמדים כוללת מרכיבים מתחום החינוך המוסרי במידה בינונית, חלוקות הסטודנטיות בעמדותיהן, באופן מובהק: סטודנטיות מהמגזר הערבי סבורות שתוכנית הלימודים שלהן כוללת במידה רבה מרכיבים מתחום החינוך המוסרי, סטודנטיות מהמגזר הדתי סבורות שבמידה בינונית ואילו סטודנטיות מהמגזר הממלכתי סבורות שבמידה נמוכה. בנוסף, בעוד שסטודנטיות מהמגזר הדתי סבורות כי תוכנית הלימודים שלהן כוללת מרכיבים מוסריים במידה רבה סבורים סטודנטים (גברים) מהמגזר הדתי כי תוכנית הלימודים שלהם כוללת מרכיבים מוסריים במידה נמוכה באופן מובהק.

בעוד שמרצים מהמגזר הממלכתי והממלכתי דתי סבורים כי המכללות שלהם מעודדות למעורבות חברתית ולעזרה הדדית סבורים מרצים מהמגזר הערבי שהמכללות שלהם אינן מעודדות לכך,

באופן מובהק. בקרב הסטודנטיות נמצא באופן מובהק כי סטודנטיות מהמגזר הממלכתי ומהמגזר הערבי סבורות כי המכללות שלהן אינן מעודדות למעורבות חברתית וכי הסטודנטים אינם פעילים דיים בפעילות התנדבותית לעומת סטודנטיות מהמגזר הדתי. סטודנטיות מהמגזר הדתי סבורות כי המכללות שלהן מעודדות את התלמידים למעורבות חברתית משמעותית, באופן מובהק, יותר מאשר סטודנטים גברים.

#### 4.1.2 חלק ב' – ההבדלים על פי מגזר בקרב מרצים וסטודנטיות

השערת המחקר הראשונה מתייחסת להבדלים בין מגזרי החינוך השונים המשתתפים במחקר הנוכחי (ממלכתי, ממלכתי דתי וערבי), כאשר מתוארים הבדלים בין מרצים לסטודנטים ביחס למדדים שונים. ההשוואה של הקבוצות השונות תעשה ביחס לתחומים הבאים: תפיסת דמות התלמיד הרצוי (מערכת הערכים של מרצים וסטודנטיות), עמדות והתנהגויות כלפי החינוך המוסרי, אסטרטגיות הוראה קונסטרוקטיביסטיות, אסטרטגיות הוראה ייחודיות להוראת חינוך מוסרי. להלן יוצגו ניתוחי שונות לבדיקת השערות אלה בכל אחד מהתחומים שהוצגו.

#### הבדלים בין מגזרי חינוך

בהתאם להשערת המחקר הראשונה אמורים להימצא הבדלים בין מגזרי החינוך המשתתפים במחקר הנוכחי, כאשר ההבדלים בתפיסת דמות התלמיד הרצוי ובעמדות והתנהגויות כלפי החינוך המוסרי ימצאו בכלל המגזרים (ממלכתי, ממלכתי דתי, וערבי). ביחס לתחומים האחרים, ימצאו הבדלים בהתאם לשאלת המחקר ולרקע התיאורטי שהוצגו לעיל.

לבדיקת השערת המחקר הראשונה נערכו בתחילה ניתוחי MANOVA חד כיוונים, בכל אחד מהתחומים בקרב המרצים והסטודנטיות בנפרד. להלן יוצגו הממצאים בכל אחד מהתחומים שהוזכרו לעיל.

#### 4.1.2.1 תפיסת דמות התלמיד הרצוי (מערכת הערכים של מרצים וסטודנטיות)

במחקר נבדקו חמישה תחומי ערכים: חברתי, לימודי, דמוקרטי, דתי ומוסרי – פסיכומטורי. בכל אחד מהמדדים טווח הציונים נע מ-1 ל-5, כך שככל שהציון גבוה יותר מובעת מידת חשיבות רבה יותר שמקנים מרצים וסטודנטיות לתכונות התלמיד המתוארת בהיגד.

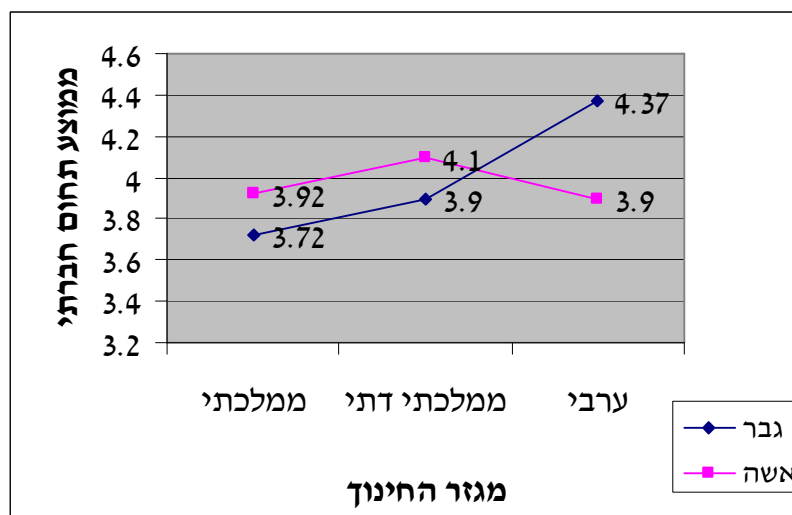
בניתוח מסוג MANOVA שנערך בהתייחס להבדלים בין המגזרים בקרב המרצים נמצא הבדל מובהק,  $\eta^2=.19$ ,  $F(10,238)=5.43$ ,  $p<.001$  בין המרצים. הבדל זה נמצא במידת החשיבות שהביעו המרצים לתכונות מהתחום הדתי בדמות הבוגר הרצוי להם,  $F(2,123)=21.09$ ,  $p<.001$ ,  $\eta^2=.25$ .

במטרה לבדוק את מקור ההבדלים בין הקבוצות נערכו ניתוחי השוואה בזוגות מסוג Scheffe. מהניתוח עולה כי נמצא הבדל מובהק בין המגזר הממלכתי ( $M=1.64$ ,  $SD=.81$ ) לבין המגזר הממלכתי דתי ( $M=2.83$ ,  $SD=1.2$ ) והערבי ( $M=2.75$ ,  $SD=.99$ ).

נמצא כי מרצים מהמגזר הממלכתי מקנים חשיבות פחותה יותר לתכונות דתיות בדמות התלמיד הרצוי להם. לעומתם מרצים מהמגזר הממלכתי דתי והערבי מקנים חשיבות רבה יותר באופן

מובהק, לתכונות דתיות בדמות התלמיד הרצוי להם. בנוסף, נמצאה אינטראקציה מובהקת,  $F(2,120)=3.17, p<.05, \eta^2=.05$  בין מגזר החינוך (ממלכתי, ממלכתי דתי וערבי) לבין מגדר המרצים בממד תחום חברתי, כפי שמוצג בתרשים מספר 6.

**תרשים מספר 7: אינטראקציה בין מגזר למגדר בממד התחום החברתי בקרב מרצים (N=126)**



מהתרשים עולה כי מרצות מהמגזר הממלכתי והממלכתי דתי מקנות חשיבות רבה יותר לתכונות מהתחום החברתי בדמות התלמיד הרצוי להן לעומת גברים מאותם המגזרים. במגזר הערבי מקנים מרצים גברים חשיבות רבה יותר לתכונות חברתיות בדמות התלמיד הרצוי להם לעומת נשים מאותו המגזר.

בתחומים: החברתי, הדמוקרטי, המוסרי והלימודי לא נמצאו הבדלים על פי המגזר, בקרב כלל המרצים. נמצא כי מרצים מכלל המגזרים מקנים חשיבות רבה לתכונות חברתיות, דמוקרטיות ומוסריות בדמות התלמיד הרצוי להם ומקנים חשיבות רבה מאוד לתכונות בתחום הלימודי בדמות התלמיד הרצוי להם.

בקרב הסטודנטיות ממגזרים שונים נמצא הבדל מובהק,  $F(10,906)=22.42, p<.001, \eta^2=.20$ . ממוצעים וסטיות תקן של ההבדלים בעמדות והתנהגויות כלפי חינוך מוסרי על פי המגזרים בקרב הסטודנטיות וכן תוצאות ניתוח השוניות שנעשו לכל מדד בנפרד מוצגים בטבלה מספר 17.

## טבלה מספר 17: ממוצעים וסטיות תקן של הבדלים בתפיסת דמות התלמיד הרצוי (מערכת

## הערכים) על פי מגזר בקרב סטודנטיות

Scheffe	Partial $\eta^2$	F(2,457)	מגזר			ממוצע ס.ת	
			ערבי (3)	ממלכתי דתי (2)	ממלכתי (1)		
2>3	.01	3.27*	4.01	4.16	4.1	M	תחום חברתי
			.50	.49	.53	SD	
1=2<3	.03	5.7**	4.17	4.01	4.05	M	תחום לימודי
			.41	.42	.45	SD	
2<3	.02	3.6*	3.63	3.42	3.6	M	תחום דמוקרטי
			.71	.67	.69	SD	
1<3<2	.20	56.01***	3.1	3.43	2.26	M	תחום דתי
			1.02	1.07	.95	SD	
1=2<3	.05	14.92***	3.54	3.23	3.03	M	תחום מוסרי –
			.80	.87	.89	SD	פסיכומטורי

\*\*\* $p < .001$ , \*\* $p < .01$ , \* $p < .05$

מהטבלה ניתן לראות כי נמצאו הבדלים מובהקים בין המגזרים השונים בכל התחומים, כאשר ההבדל בתחום הדתי גבוה יותר מההבדלים במדדים האחרים. במטרה לבדוק את מקור ההבדלים בין הקבוצות נערכו ניתוחי השוואה בזוגות מסוג Scheffe.

מהניתוח עולה כי בתחום החברתי, נמצא הבדל מובהק בין המגזר הממלכתי דתי לבין המגזר הערבי ואילו המגזר הממלכתי אינו שונה בצורה מובהקת מאף אחת מהקבוצות. נמצא כי סטודנטיות מהמגזר הממלכתי דתי מקנות חשיבות רבה יותר לתכונות חברתיות בדמות התלמיד הרצוי להן לעומת סטודנטיות מהמגזר הערבי.

בתחום הלימודי נמצא הבדל מובהק בין המגזר הממלכתי והממלכתי דתי לבין המגזר הערבי. נמצא כי סטודנטיות מהמגזר הממלכתי והממלכתי דתי מקנות חשיבות רבה לתכונות לימודיות בדמות התלמיד הרצוי להן בעוד שסטודנטיות מהמגזר הערבי מקנות חשיבות רבה מאוד לתכונות אלו.

בתחום הדמוקרטי, נמצא הבדל מובהק בין המגזר הממלכתי דתי לבין המגזר הערבי ואילו המגזר הממלכתי אינו שונה בצורה מובהקת מאף אחת מהקבוצות. נמצא כי סטודנטיות מהמגזר הערבי מקנות חשיבות רבה יותר לתכונות ופעולות בעלות אופי דמוקרטי בדמות התלמיד הרצוי להן לעומת סטודנטיות מהמגזר ממלכתי דתי.

בתחום הדתי נמצא הבדל מובהק בין שלושת המגזרים לפיו סטודנטיות מהמגזר הממלכתי מקנות חשיבות הכי פחותה לתכונות דתיות בדמות התלמיד הרצוי להן ואילו סטודנטיות מהמגזר הממלכתי דתי מקנות חשיבות רבה יותר לתכונות אלו. במגזר הערבי מקנות סטודנטיות חשיבות רבה יותר, באופן מובהק, לתכונות דתיות בדמות התלמיד הרצוי להן משל הסטודנטיות מהמגזר הממלכתי אך פחותה מזו של הסטודנטיות מהמגזר הדתי.

בתחום הפסיכו מוטורי מוסרי נמצא הבדל מובהק בין סטודנטיות מהמגזר הממלכתי והממלכתי דתי לבין סטודנטיות מהמגזר הערבי. נמצא כי סטודנטיות מהמגזר הממלכתי והממלכתי דתי מקנות חשיבות פחותה יותר לתכונות המבטאות התנהגות פסיכומטורית מוסרית (העתקת עבודות מהאינטרנט, שימוש בתוכנות בעלות רישיון חוקי וכו') לעומת סטודנטיות מהמגזר הערבי שמקנות לכך חשיבות רבה יותר.

בניחוח SSA שנערך לממצאים המתייחסים לעמדות הסטודנטים בהוספת משתנה חיצוני 'מגזר החינוך' (ממלכתי, ממלכתי דתי, ערבי) למפה, נתקבלה המפה הבא :



מפה מספר 12: תוקף מערכת הערכים של סטודנטים (N=536) בצירוף משתנה 'מגזר החינוך' בהצגה תלת מימדית (1/2) מקדם זרות = 16.



ניתן לראות כי הממצא במפה נמצא בהלימה עם הממצאים שתוארו עד כה. מהמפה עולה כי עמדות סטודנטים מהמגזר הדתי ממוקמות בין התחום החברתי לבין התחום הדתי, בחלק שני בין עמדות שמרניות לבין התנהגות של התעלות העצמי למען הזולת. עמדות סטודנטים מהמגזר הממלכתי ממוקמות בין התחום הלימודי המאופיין בפתיחות לשינוי לבין התחום החברתי המצביע על התעלות העצמי. עמדות סטודנטים מהמגזר הערבי ממוקמות בין התחום הלימודי לתחום הדמוקרטי באזור המתייחס להבלטת העצמי.

**דירוג והעדפה של ערכים במערכת הערכים של מרצים וסטודנטים – המרכיב המוטיוציוני**

לבדיקת השערת המחקר בהתייחס להבדלים בין מרצים לסטודנטים ביחס לדרוג דמות התלמיד הרצוי לפי תחומים (השערות 1.א, 2.א), בוצע ניתוח שונות תלת כיווני למדידות חוזרות (Repeated Measures), במערך של  $2 \times 3 \times (2)$ . המשתנה הבלתי תלוי הראשון היה דרוג דמות התלמיד הרצוי לפי תחומים: חברתי, דמוקרטי, דתי, לימודי ותחום פסיכומטרי מוסרי (משתנה

תוך נבדקי). המשתנה הבלתי תלוי השני היה קבוצת המחקר: מרצים וסטודנטים (משתנה בין נבדקי). המשתנה הבלתי תלוי השלישי היה המגזר: ממלכתי, ממלכתי דתי וערבי (משתנה בין נבדקי). המשתנה התלוי בניתוח זה היה דמות התלמיד הרצוי.

בניתוח נמצא כי קיים אפקט מובהק לדרוג דמות התלמיד הרצוי לפי תחומי  $F(4, 2616)=381, p<.001, \eta^2=.37$ . כלומר, נמצאו הבדלים מובהקים בדרוג תחומי דמות התלמיד הרצוי, מעבר לקבוצות המחקר ולמגזר. אם כי נמצא הבדל דיפרנציאלי בקבוצות המחקר השונות (מרצים, סטודנטים) ובמגזרים השונים (ממלכתי, ממלכתי דתי וערבי) בדרוג דמות התלמיד הרצוי לפי תחומים. זאת מאחר ונמצאה אינטראקציה מובהקת של תחום x קבוצת מחקר,  $F(4, 2616)=29.86, p<.001, \eta^2=.04$  ושל תחום x מגזר,  $F(4, 2616)=35.67, p<.001, \eta^2=.10$ . לעומת זאת, לא נתקבלה אינטראקציה מובהקת של תחום x קבוצה x מגזר,  $F(4, 2616)=1.47, p>.05, \eta^2=.00$ . משמעות הדבר היא כי לא נתקבל דירוג דיפרנציאלי של דמות התלמיד הרצוי בהשוואה בין מרצים לבין סטודנטים ממגזרים שונים. בטבלאות מספר 18 ו 19 ובתרשים 8 להלן מוצגים הממוצעים לאינטראקציות המובהקות שנתקבלו.

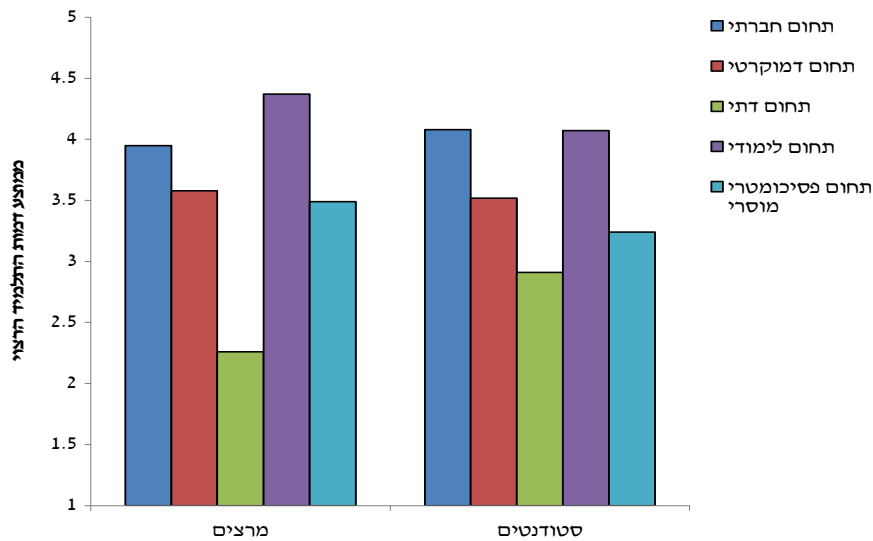
**טבלה מספר 18: ממוצעים\* וסטיות תקן של דמות התלמיד הרצוי לפי תחומים בהשוואה בין**

**מרצים (N=126) וסטודנטים (N=534)**

	SD	M		
תחום חברתי	0.55	3.95	מרצים	
	0.51	4.08	סטודנטים	
תחום דמוקרטי	0.73	3.58	מרצים	
	0.71	3.52	סטודנטים	
תחום דתי	1.15	2.26	מרצים	
	1.14	2.91	סטודנטים	
תחום לימודי	0.37	4.37	מרצים	
	0.44	4.07	סטודנטים	
תחום פסיכומטרי מוסרי	0.83	3.49	מרצים	
	0.88	3.24	סטודנטים	

\*ממוצעי תחומי תפיסת דמות התלמיד הרצוי נעים בין 1 ל-5, ככל שהערך גבוה יותר כך התחום מדורג גבוה יותר בדמות התלמיד הרצוי.

### תרשים מספר 8: דמות התלמיד הרצוי לפי תחומים בקרב סטודנטים ומרצים



במטרה לבדוק את מקור השונות באינטראקציה תחום x קבוצה, בוצע ניתוח Simple Main Effect בו נערכו ניתוחי שונות חד כיווניים למדידות חוזרות וניתוחי המשך מסוג בונפרוני לבדיקת מובהקות ההבדלים בין התחומים, בכל קבוצה בנפרד.

בקרב המרצים, נמצא כי קיימים הבדלים מובהקים בין תחומי דמות התלמיד הרצוי,  $F(4,500)=194.64, p<.001, \eta^2=.61$ . באופן דומה, נמצאו הבדלים מובהקים גם בקרב הסטודנטים באותם התחומים,  $F(4,2132)=345.95, p<.001, \eta^2=.39$ . השוואת ממוצעי הדירוגים של דמות התלמיד הרצוי לפי תחומים בכל קבוצה בנפרד הצביעה על יתרון מובהק לתחום הלימודי על פני התחומים האחרים בקרב המרצים. בקרב הסטודנטים נמצא יתרון מובהק לתחום הלימודי על פני התחומים האחרים, ובניגוד למרצים, נמצא יתרון מובהק גם לתחום החברתי על פני התחומים האחרים, ללא הבדל מובהק בין התחומים הלימודי והחברתי. עם זאת, יש לציין כי התחום החברתי נמצא בדרוג שני יחסית לתחומים האחרים בקרב המרצים. התחום הדמוקרטי והתחום המוסרי פסיכומטרי דורגו בקרב המרצים במקום השלישי ללא הבדל מובהק בין התחומים. בקרב הסטודנטים התחום הדמוקרטי דורג במקום השלישי והתחום הפסיכומטרי מוסרי דורג במקום הרביעי, עם הבדל מובהק בין תחומים אלו. לבסוף, בקרב שתי הקבוצות כאחת, דורג התחום הדתי במקום הנמוך ביותר יחסית לתחומים האחרים, באופן מובהק.

השוואה בין קבוצת המרצים לקבוצת הסטודנטים בדירוגי דמות התלמיד הרצוי בכל תחום בנפרד נעשתה באמצעות מבחני t לקבוצות בלתי תלויות. תוצאות הניתוחים הצביעו על הבדלים

מובהקים בין שתי הקבוצות: בתחום חברתי,  $t(658)=2.55, p<.01$ . נמצא כי סטודנטים מדרגים את התחום החברתי באופן גבוה יותר יחסית למרצים בתפיסת דמות התלמיד הרצוי. הבדלים מובהקים בין הקבוצות נמצאו גם בתחום הלימודי,  $t(659)=7.26, p<.001$ . בתחום זה נמצא ממצא הפוך לתחום החברתי, נמצא כי מרצים מדרגים את התחום הלימודי באופן מובהק גבוה יותר יחסית לסטודנטים בתפיסת דמות התלמיד הרצוי. כמו כן, נמצא כי מרצים מדרגים באופן מובהק גבוה יותר מסטודנטים את התחום הדמוקרטי,  $t(197)=3.08, p<.01$ , ולעומת זאת, סטודנטים מדרגים באופן מובהק גבוה יותר ממרצים את התחום הדתי בתפיסת דמות התלמיד הרצוי,  $t(658)=5.81, p<.001$ . לא נמצאו הבדלים מובהקים בין מרצים לבין סטודנטים בדרוג התחום הפסיכומטרי מוסרי בתפיסת דמות התלמיד הרצוי,  $t(458)=0.74, p>.05$ .

**טבלה מספר 19: ממוצעים\* וסטיות תקן של דמות התלמיד הרצוי לפי תחומים בהשוואה בין**

**מגזר ממלכתי (N=251), ממלכתי דתי (N=223) וערבי (N=186)**

	ממלכתי	ממלכתי דתי	ערבי	
תחום חברתי	M	4.00	4.13	4.03
	SD	0.53	0.51	0.51
תחום דמוקרטי	M	3.57	3.41	3.64
	SD	0.70	0.70	0.71
תחום דתי	M	2.10	3.34	3.04
	SD	0.95	1.11	1.03
תחום לימודי	M	4.10	4.07	4.21
	SD	.45	.44	.42
תחום פסיכומטרי	M	3.11	3.2	3.53
מוסרי	SD	.89	.85	.82

\*ממוצעי תחומי תפיסת דמות התלמיד הרצוי נעים בין 1 ל-5, ככל שהערך גבוה יותר כך התחום מדורג גבוה יותר בדמות התלמיד הרצוי.

במטרה לבדוק את מקור השונות באינטראקציה תחום x מגזר, בוצע ניתוח Simple Main Effect בו נערכו ניתוחי שונות חד כיווניים למדידות חוזרות וניתוחי המשך מסוג בונפרוני לבחינת מובהקות ההבדלים בין התחומים, בכל מגזר בנפרד.

מניתוח השונות עולה כי קיימים הבדלים מובהקים בדירוגי התחומים במגזר הממלכתי,  $F(4, 888)=95.76, p<.001, \eta^2=.65$ , במגזר הממלכתי דתי,  $F(4, 1000)=459.83, p<.001, \eta^2=.30$  ובמגזר הערבי,  $F(4, 740)=118.88, p<.001, \eta^2=.39$ . מניתוח בונפרוני עולה כי במגזרים הממלכתי והערבי קיימים הבדלים מובהקים בין כל התחומים, כאשר התחום הלימודי מדורג ראשון, לאחריו התחום החברתי, הדמוקרטי, המוסרי ולבסוף הדתי. במגזר הממלכתי דתי לעומתם מדורגים ראשונים התחום הלימודי והחברתי ללא הבדל מובהק ביניהם, לאחריהם בדרוג נמוך יותר באופן מובהק מדורגים התחומים הדמוקרטי, פסיכומטרי מוסרי ודתי ללא הבדל מובהק ביניהם.

השוואה בין המגזרים בדירוגי דמות התלמיד הרצוי בכל תחום בנפרד נעשתה באמצעות מבחני F חד-כיווניים וניתוחי המשך מסוג Scheffe. תוצאות הניתוחים הצביעו על הבדלים מובהקים בין שלושת המגזרים: בתחום החברתי,  $F(2, 657)=3.94, p<.05$ , נמצא כי במגזר הממלכתי התחום החברתי בדמות התלמיד הרצוי מדורג גבוה יותר באופן מובהק יחסית לדירוגו במגזר הממלכתי דתי. הבדלים מובהקים בין המגזרים נמצאו גם בתחום הלימודי,  $F(2, 658)=5.38, p<.01$ , בתחום זה נמצא כי במגזר הערבי התחום הלימודי מדורג גבוה יותר באופן מובהק יחסית לדירוגו במגזר הממלכתי והממלכתי דתי, ללא הבדל מובהק בין האחרונים. גם בתחום הדמוקרטי נמצאו הבדלים מובהקים בין המגזרים,  $F(2, 657)=6.13, p<.01$ , נמצא כי תחום זה מדורג גבוה יותר באופן מובהק במגזר הערבי יחסית לדירוגו במגזר הממלכתי דתי. כמו כן, נמצאו הבדלים מובהקים בין המגזרים בתחום פסיכומטרי מוסרי,  $F(2, 657)=12.67, p<.001$ , לפיו במגזר הערבי מדורג תחום זה גבוה יותר באופן מובהק יחסית לדירוגו במגזר הממלכתי והממלכתי דתי, ללא הבדל מובהק בין האחרונים. לבסוף, בתחום הדתי נמצאו הבדלים מובהקים בין המגזרים,  $F(2, 657)=94.09, p<.001$ , כאשר התחום הדתי מדורג גבוה יותר באופן מובהק במגזר הממלכתי דתי יחסית לדירוגו במגזר הערבי ומגזר הממלכתי. זאת ועוד, התחום הדתי נמצא מדורג הנמוך ביותר באופן מובהק במגזר הממלכתי יחסית לדירוגו מגזרים האחרים.

לסיכום, ביחס להבדל שבין מערכת הערכים של מרצים לזו של סטודנטים נמצא כי מרצים מקנים חשיבות רבה יותר לתכונות אופי ולמטרות לימודיות על פני תכונות חברתיות. לעומתם הסטודנטים, מקנים חשיבות רבה יותר ובמידה שווה לתכונות לימודיות וחברתיות. בין הקבוצות נמצא כי סטודנטים מכלל המגזרים מקנים חשיבות רבה יותר לתכונות חברתיות מהחשיבות שמקנים להם המרצים, ואילו המרצים מקנים חשיבות רבה יותר לתכונות לימודיות מהחשיבות שמקנים להם הסטודנטים.

סטודנטים מהמגזר הדתי מקנים חשיבות רבה יותר לתכונות לימודיות וחברתיות לעומת תכונות אחרות ואילו סטודנטים מהמגזר הממלכתי והערבי מקנים חשיבות רבה יותר לתכונות לימודיות. בהשוואה בין המגזרים נמצא כי סטודנטים מהמגזר הממלכתי מדרגים בראש תכונות חברתיות יותר מאשר סטודנטים מהמגזר הדתי, שמקנים חשיבות רבה יותר לתכונות דתיות בדמות התלמיד הרצוי להם. סטודנטים מהמגזר הערבי מעדיפים תכונות לימודיות ודמוקרטיות יותר מאשר סטודנטים ממגזרים אחרים.

#### 4.1.2.2 עמדות והתנהגויות כלפי החינוך המוסרי

במחקר נבדקו ארבעה תחומי עמדות: עמדות כלפי תפקידו של המורה כסוכן הוראה תוך שלילת תפקיד מוסרי, רצון בהכשרה מוסרית, דאגה ואכפתיות מצד המורה ותפקיד המורה כסוכן מוסרי. בכל אחד מהמדדים טווח הציונים נע מ-1 ל-5, כך שככל שהציון גבוה יותר מובעת מידת הסכמה רבה יותר לעמדה או להתנהגות המתוארת בהיגד.

בניתוח מסוג MANOVA שנערך בהתייחס להבדלים בין המגזרים בקרב המרצים נמצא הבדל מובהק,  $F(8,238)=4.64$ ,  $p<.001$ ,  $\eta^2=.13$ . הבדל זה נמצא במידת ההסכמה לעמדות כלפי תפקידו של המורה כסוכן הוראה תוך שלילת תפקיד מוסרי,  $F(2,122)=13.39$ ,  $p<.001$ ,  $\eta^2=.18$ . במטרה לבדוק את מקור ההבדלים בין הקבוצות נערכו ניתוחי השוואה בזוגות מסוג Scheffe. מהניתוח עולה כי נמצא הבדל מובהק בין המגזר הערבי ( $M=2.01$ ,  $SD=.54$ ) לבין המגזר הממלכתי ( $M=1.47$ ,  $SD=.46$ ) והממלכתי דתי ( $M=1.44$ ,  $SD=.38$ ). נמצא כי מרצים מהמגזר הערבי סבורים כי על המורה להימנע מעיסוק בסוגיות מוסריות במהלך עבודתו בכיתה ועליו להתמקד בהוראת תכנים מקצועיים לעומת מרצים מהמגזר הממלכתי והממלכתי דתי שסבורים כי על המורה ללמד ולעסוק בחינוך מוסרי במהלך עבודתו.

בתחומים: רצון בהכשרה מוסרית, דאגה ואכפתיות מצד המורה ותפקידו של המורה כסוכן מוסרי, לא נמצא הבדל מובהק בין המרצים ממגזרים שונים ונמצא כי הם מסכימים כי הם

והסטודנטים שהם מלמדים מעוניינים במידה מועטה בהכשרה לחינוך מוסרי, שעל מורים להיות אכפתיים ומעורבים בחיי תלמידיהם וכן שלמורה יש יכולת להשפיע על תלמידיו במישור המוסרי. בקרב הסטודנטיות ממוגזרים שונים נמצא הבדל מובהק,  $F(8,888)=34.95$ ,  $p<.001$ ,  $\eta^2=.24$ . ממוצעים וסטיות תקן של ההבדלים בעמדות והתנהגויות כלפי חינוך מוסרי על פי המגזרים בקרב הסטודנטיות וכן תוצאות ניתוח השוניות שנעשו לכל מדד בנפרד מוצגים בטבלה מספר 20.

**טבלה מספר 20: ממוצעים וסטיות תקן של הבדלים בעמדות והתנהגויות כלפי חינוך מוסרי על**

**פי מגזר בקרב סטודנטיות**

Scheffe	Partial $\eta^2$	F(2,447)	מגזר			ממוצע ס.ת.	עמדות
			ערבי (3)	ממלכתי דתי (2)	ממלכתי (1)		
1=2<3	.28	88.69***	2.23	1.4	1.48	M	המורה סוכן
			.76	.45	.51	SD	הוראה
1<2>3	.12	30.24***	3.63	4.25	3.89	M	דאגה
			.71	.57	.69	SD	ואכפתיות
1=3>2	.06	13.35***	3.47	3.05	3.37	M	המורה סוכן
			.67	.65	.72	SD	מוסר

\*\*\*  
p<.001

מהטבלה ניתן לראות כי נמצאו הבדלים מובהקים בין המגזרים השונים בשלושה מדדים, כאשר ההבדל בממד המורה כסוכן הוראה תוך שלילת תפקיד מוסרי גבוה יותר מההבדלים במדדים דאגה ואכפתיות מצד המורה ובמדד המורה כסוכן מוסרי. במטרה לבדוק את מקור ההבדלים בין הקבוצות נערכו ניתוחי השוואה בזוגות מסוג Scheffe.

מהניתוח עולה כי בממד המורה כסוכן הוראה תוך שלילת תפקיד מוסרי, בדומה לעמדת מרצים מהמגזר הערבי, סטודנטיות מהמגזר הערבי מסכימות יותר עם העמדה לפיה על המורה להימנע מעיסוק בסוגיות מוסריות במהלך עבודתו בכיתה לעומת סטודנטיות מהמגזר הממלכתי והממלכתי דתי שסבורות כי על המורה ללמד ולעסוק בחינוך מוסרי במהלך עבודתו.

במדד דאגה ואכפתיות מצד המורה נמצא הבדל מובהק בין שלושת המגזרים לפיו סטודנטיות מהמגזר הערבי מסכימות הכי פחות עם העמדה כי מורה צריך להיות אכפתי ומעורב בחיי תלמידיו בעוד שסטודנטיות מהמגזר הדתי מסכימות במידה רבה מאוד ובאופן מובהק כי על המורה להיות דואג, אכפתי ומעורב בחיי תלמידיו. במגזר הממלכתי ההסכמה לעמדה זו הינה

במידה רבה יותר, באופן מובהק, משל הסטודנטיות מהמגזר הערבי אך פחותה מזו של הסטודנטיות במגזר הדתי.

במדד המורה כסוכן מוסרי מסכימות סטודנטיות מהמגזר הממלכתי והערבי כי מורה משפיע ומעצב את מוסריותם של תלמידיו, באופן מובהק, יותר מאשר סטודנטיות מהמגזר הדתי.

במדד רצון בהכשרה מוסרית לא נמצא הבדל מובהק  $F(2,447)=.89, p>.05$  אך נמצא כי סטודנטים מכלל המגזרים, בשונה מהמרצים, מסכימים כי הם מעוניינים בקבלת הכשרה לחינוך מוסרי במידה רבה.

#### 4.1.2.3 אסטרטגיות הוראה קונסטרוקטיביסטיות

במחקר נבדקו אסטרטגיות הוראה משלוש רמות חשיבה: רמת חשיבה גבוהה – מטא קוגניטיבית, רמות חשיבה מסדר בינוני, רמות חשיבה מסדר נמוך. בכל אחד מהמדדים טווח הציונים נע מ-1 ל-5, כך שככל שהציון גבוה יותר נעשה שימוש רב יותר באסטרטגיה המתוארת בהיגד.

בניתוח מסוג MANOVA שנערך בהתייחס להבדלים בין המגזרים בקרב המרצים לא נמצא הבדל מובהק,  $F(6,242)=1.74, p>.05$  במידת השימוש באסטרטגיות קונסטרוקטיביסטיות במהלך השיעור, על פי מגזר. נמצא כי מרצים מכלל המגזרים משתמשים במידה רבה מאוד באסטרטגיות מטא קוגניטיביות ובאסטרטגיות מסדר חשיבה נמוך ופחות באסטרטגיות מסדר חשיבה בינוני במהלך עבודתם.

עם זאת, בבחינת ההבדלים על פי מגזר נמצא הבדל מובהק,  $F(6,118)=3.24, p<.05, \eta^2=.08$ , בשני תחומים:

בתחום אסטרטגיות הוראה מרמות חשיבה מסדר נמוך נמצא הבדל מובהק,  $F(1,120)=4.56, p<.05, \eta^2=.04$  לפיו מרצות (M=3.9, SD=.63) מרבות להשתמש באסטרטגיות ההוראה אלו מאשר מרצים (גברים) (M=4.2, SD=.52).

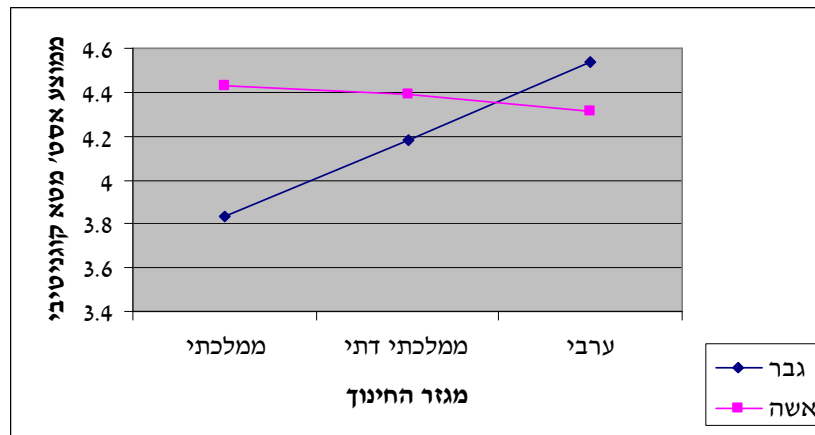
בתחום אסטרטגיות הוראה מרמות חשיבה מסדר בינוני נמצא הבדל מובהק,  $F(1,120)=6.77, p<.05, \eta^2=.05$  לפיו מרצות (M=3.63, SD=.67) מרבות להשתמש באסטרטגיות ההוראה אלו מאשר מרצים (גברים) (M=3.2, SD=.85).

בנוסף, נמצאה אינטראקציה מובהקת,  $F(2,120)=4.71, p<.05, \eta^2=.07$  בין מגזר המרצים לבין מגזר החינוך (ממלכתי, ממלכתי דתי וערבי) במדד אסטרטגיות הוראה מטא – קוגניטיביות כפי שמוצג בתרשים מספר 9.



**תרשים מספר 9: אינטראקציה בין מגזר למגדר במדד אסטרטגיות הוראה מטא - קוגניטיביות**

**בקרב מרצים (N=126)**



מהתרשים עולה כי מרצות מהמגזר הממלכתי והממלכתי דתי משתמשות יותר באסטרטגיות הוראה מטא קוגניטיביות מאשר גברים מאותם המגזרים. במגזר הערבי מרבית מרצים גברים להשתמש באסטרטגיות אלו יותר מאשר מרצות.

בקרב הסטודנטיות ממגזרים שונים נמצא הבדל מובהק,  $F(6,912)=35.17, p<.001, \eta^2=.19$ . ממוצעים וסטיות תקן של מדדי האסטרטגיה על פי המגזרים בקרב הסטודנטיות וכן תוצאות ניתוח השוניות שנעשו לכל מדד בנפרד מוצגים בטבלה מספר 21.

**טבלה מספר 21: ממוצעים וסטיות תקן של אסטרטגיות קונסטרוקטיביסטיות על פי מגזר בקרב**

**סטודנטיות**

Scheffe	Partial $\eta^2$	F(2,458)	מגזר			ממוצע ס.ת.	אסטרטגיות
			ערבי	ממלכתי דתי	ממלכתי		
1=2=3	.009	2.12	3.58	3.48	3.58	M	מטא קוגניטיבי
			.48	.48	.48	SD	
2<3	.03	7.42***	3.95	3.69	3.83	M	רמת חשיבה
			.58	.60	.53	SD	בינונית
1=2<3	.33	110.64***	2.95	2.16	2.11	M	רמת חשיבה
			.57	.53	.56	SD	נמוכה

\*\*\*  
p<.001

מהטבלה ניתן לראות כי נמצאו הבדלים מובהקים בין המגזרים השונים במדדים: אסטרטגיות מרמות חשיבה בינוניות ונמוכות, כאשר ההבדלים במדד אסטרטגיות מרמות חשיבה נמוכות גדול באופן משמעותי מההבדלים במדד אסטרטגיות חשיבה בינוניות. במטרה לבדוק את מקור ההבדלים בין הקבוצות נערכו ניתוחי השוואה בזוגות מסוג Scheffe. מהניתוח עולה כי במדד אסטרטגיות חשיבה מרמה נמוכה נמצא הבדל מובהק בין המגזר הערבי לבין המגזר הממלכתי והממלכתי דתי. נמצא כי סטודנטיות מהמגזר הערבי משתמשות יותר, באופן מובהק, באסטרטגיות מרמת חשיבה נמוכה לעומת סטודנטיות מהמגזר הממלכתי והממלכתי דתי. במדד אסטרטגיות חשיבה מרמה בינונית נמצא הבדל מובהק בין המגזר הדתי לבין המגזר הערבי כאשר המגזר הממלכתי אינו שונה באופן מובהק מאף אחת מהקבוצות. נמצא כי סטודנטיות מהמגזר הערבי משתמשות יותר באסטרטגיות מרמת חשיבה זו לעומת סטודנטיות ממגזרים אחרים.

ביחס למדד אסטרטגיות חשיבה מרמה גבוהה (מטא קוגניטיבית) לא נמצא הבדל מובהק ונמצא כי סטודנטיות מכלל המגזרים משתמשות באסטרטגיות אלו במידה רבה. בבחינת ההבדלים על פי מגדר בקרב סטודנטים מהמגזר הממלכתי דתי, נמצא הבדל מובהק,  $F(3,175)=6.82, p<.001, \eta^2=.11$ , במידת השימוש באסטרטגיות מרמת חשיבה בינונית. הבדל מובהק נמצא,  $F(1,177)=15.69, p<.001, \eta^2=.08$ , לפיו סטודנטיות ( $M=3.69, SD=.61$ ) משתמשות יותר באסטרטגיות אלו מאשר סטודנטים (גברים) ( $M=3.2, SD=.67$ ).

#### 4.1.2.4 אסטרטגיות הוראה ייחודיות להוראת מוסר

במחקר נבדקו ארבע סוגי אסטרטגיות: דילמות, מטלות בכיתה, דיונים ושיחות ומתן דוגמה אישית לתלמידים תוך הצגת אירועים שונים בכיתה. בכל אחד מהמדדים טווח הציונים נע מ-1 ל-5, כך שככל שהציון גבוה יותר נעשה שימוש רב יותר באסטרטגיה המתוארת בהיגד. בנייתו מסוג MANOVA שנערך בהתייחס להבדלים בין המגזרים בקרב המרצים לא נמצא הבדל מובהק,  $F(8,236)=1.26, p>.05$ , במידת השימוש באסטרטגיות ייחודיות למוסר במהלך השיעור, על פי מגזר. נמצא כי מרצים מכלל המגזרים משתמשים יותר בדיונים ובדילמות במהלך עבודתם החינוכית ופחות במתן דוגמה אישית ותיאור אירועים בכיתה ואף פחות מכך במתן מטלות לסטודנטים במהלך שיעור. עם זאת, בבחינת ההבדלים על פי מגדר נמצא הבדל מובהק,  $F(4,115)=3.53, p<.01, \eta^2=.11$ . בתחום מתן דוגמה אישית לתלמידים תוך הצגת אירועים

שונים בכיתה נמצא הבדל מובהק,  $F(1,118)=9.26$ ,  $p<.01$ ,  $\eta^2=.07$  לפיו מרצים (גברים)  $(M=2.9, SD=.68)$  משתמשים יותר באסטרטגיות ההוראה זו מאשר מרצות  $(M=3.2, SD=.87)$ . בקרב הסטודנטיות ממגזרים שונים נמצא הבדל מובהק,  $F(8,868)=19.72$ ,  $p<.001$ ,  $\eta^2=.15$  ממוצעים וסטיות תקן של מדדי האסטרטגיה על פי המגזרים בקרב הסטודנטיות וכן תוצאות ניתוח השוניות שנעשו לכל מדד בנפרד מוצגים בטבלה מספר 22.

**טבלה מספר 22: ממוצעים וסטיות תקן של אסטרטגיות הוראה ייחודיות למוסר על פי מגזר**

**בקרב סטודנטיות**

Scheffe	Partial $\eta^2$	F(2,437)	מגזר			ממוצע ס.ת.	אסטרטגיות
			ערבי (3)	ממלכתי דתי (2)	ממלכתי (1)		
1<2=3	.10	24.16***	3.45	3.18	2.6	M	דילמות
			.96	1.13	1.23	SD	
1<2<3	.18	47.86***	3.53	3.09	2.62	M	דוגמה אישית ואירועים בכיתה
			.68	.83	.97	SD	
1<2=3	.11	25.86***	3.47	3.2	2.73	M	דיונים ושיחות
			.73	.90	1.08	SD	
1<2=3	.23	64.82***	3.56	3.33	2.44	M	מטלות בכיתה
			.78	.91	1.1	SD	

\*\*\*  
p<.001

מהטבלה ניתן לראות כי נמצאו הבדלים מובהקים בין המגזרים השונים בכל ארבעת המדדים, כאשר ההבדלים במדדים מטלות בכיתה ודוגמה אישית ואירועים בכיתה גבוהים יותר מההבדלים במדדים דיונים ודילמות. במטרה לבדוק את מקור ההבדלים בין הקבוצות נערכו ניתוחי השוואה בזוגות מסוג Scheffe. מהניתוח עולה כי במדדים דילמות, דיונים ומטלות בכיתה נמצא הבדל מובהק בין סטודנטיות מהמגזר הדתי והערבי לבין סטודנטיות מהמגזר הממלכתי. סטודנטיות מהמגזר הממלכתי משתמשות פחות באופן מובהק באסטרטגיות אלו לעומת סטודנטיות ממגזרים אחרים.

במדד דוגמה אישית ואירועים בכיתה נמצא הבדל מובהק בין שלושת המגזרים. נמצא כי הקבוצה שמשמשת הכי פחות באסטרטגיות אלו היא המגזר הממלכתי. במגזר הדתי נמצאה מידת שימוש רבה יותר באסטרטגיות אלו מאשר במגזר הממלכתי אך נמוכה באופן מובהק, מהמגזר הערבי בו נמצאה מידת השימוש הרבה ביותר באסטרטגיות אלו.

בבחינת ההבדלים על פי מגדר בקרב סטודנטים מהמגזר הממלכתי דתי, נמצא הבדל מובהק,  $F(4,167)=3.72, p<.01, \eta^2=.08$ , ביחס לשלושה תחומים:

ביחס למידת השימוש בדילמות נמצא הבדל מובהק,  $F(1,170)=4.43, p<.05, \eta^2=.03$ , לפיו סטודנטיות (M=3.18, SD=1.12) משתמשות יותר בדילמות להוראת מוסר מאשר סטודנטים (גברים) (M=2.78, SD=1.1).

ביחס למידת השימוש בדוגמה אישית ובמתן אירועים שונים בכיתה נמצא הבדל מובהק,  $F(1,170)=6.45, p<.05, \eta^2=.04$ , לפיו סטודנטיות (M=3.09, SD=.82) משתמשות יותר באסטרטגיה זו מאשר סטודנטים (גברים) (M=2.72, SD=.94).

ביחס למידת השימוש במטלות בכיתה נמצא הבדל מובהק,  $F(1,170)=12.38, p<.01, \eta^2=.07$ , לפיו סטודנטיות (M=3.32, SD=.91) משתמשות יותר במטלות בכיתה להוראת מוסר מאשר סטודנטים (גברים) (M=2.77, SD=.98).

לסיכום, נמצאו מספר הבדלים מרכזיים בקרב עמדות המרצים ובקרב עמדות הסטודנטיות על פי מגזר ביחס למדדי המחקר:

במערכת הערכים ('דמות התלמיד') של מרצים מכלל המגזרים, ניתנת חשיבות רבה לפן הלימודי. מרצים מהמגזר הדתי והערבי מקנים חשיבות רבה, באופן מובהק, גם לתכונות דתיות בדמות התלמיד לעומת מרצים מהמגזר הממלכתי. מרצות נשים מהמגזר הממלכתי והממלכתי דתי מעניקות חשיבות רבה יותר, באופן מובהק, לתכונות חברתיות בדמות התלמיד הרצוי להן לעומת מרצים גברים ואילו במגזר הערבי מקנים מרצים גברים חשיבות רבה יותר, באופן מובהק, לתכונות אלו מאשר מרצות. בקרב הסטודנטיות נמצא כי סטודנטיות מהמגזר הממלכתי דתי מקנות חשיבות רבה יותר, באופן מובהק, לתכונות חברתיות בדמות התלמיד הרצוי להן לעומת סטודנטיות מהמגזר הערבי. סטודנטיות מהמגזר הערבי מעניקות חשיבות רבה מאוד לתכונות מהתחום הלימודי, באופן מובהק, מאשר סטודנטיות מהמגזר הממלכתי והממלכתי דתי המעניקות לכך חשיבות רבה. סטודנטיות מהמגזר הערבי אף מעניקות חשיבות רבה באופן מובהק

לתכונות ופעולות בעלות אופי דמוקרטי לעומת סטודנטיות מהמגזר הדתי. בתחום הדתי נמצא באופן מובהק כי סטודנטיות מהמגזר הדתי מעניקות חשיבות רבה ביותר לתחום לעומת סטודנטיות מהמגזר הערבי המעניקות חשיבות בנינות לתחום ולעומת סטודנטיות מהמגזר הממלכתי המעניקות חשיבות פחותה לתכונות דתיות. בתחום הפסיכו מוטורי מוסרי נמצא כי סטודנטיות מהמגזר הערבי מעניקות חשיבות רבה לתכונות אלו, באופן מובהק, יותר מאשר סטודנטיות מהמגזר הממלכתי והממלכתי דתי.

ביחס לעמדות כלפי חינוך מוסרי נמצא כי הבדל מובהק במדד המורה כסוכן הוראה לפיו מרצים מהמגזר הממלכתי והממלכתי דתי סבורים כי על המורה ללמד ולעסוק במוסר בעבודתו לעומת מרצים מהמגזר הערבי שסבורים כי על המורה להימנע מכך. בנוסף, נמצא כי מרצים מכלל המגזרים סבורים כי סטודנטים אינם מעוניינים בהכשרה מוסרית, שעל מורים להיות אכפתיים ומעורבים בחיי תלמידיהם וכן שלמורה יכולת להשפיע על תלמידיו במישור המוסרי. בדומה למרצים נמצא הבדל מובהק בקרב הסטודנטיות ביחס לתפקידו ההוראתי של המורה. סטודנטיות מהמגזר הממלכתי והממלכתי דתי סבורות שעל המורה לעסוק בהוראת מוסר בכיתה באופן מובהק לעומת סטודנטיות מהמגזר הערבי הסבורות שיש להימנע מכך. סטודנטיות מהמגזר הממלכתי דתי סבורות כי על המורה לגלות מעורבות ודאגה כלפי תלמידיו, באופן מובהק יותר מאשר סטודנטיות מהמגזר הממלכתי שסבורות כך באופן בינוני ואף יותר מאשר סטודנטיות מהמגזר הערבי שסבורות כי אין זה מתפקידו של המורה.

סטודנטיות מהמגזר הממלכתי והערבי סבורים כי למורה יכולת להשפיע על תלמידיו במישור המוסרי, באופן מובהק, יותר מאשר סטודנטיות מהמגזר הדתי. בעוד שמרצים מכלל המגזרים סבורים כי סטודנטים אינם מעוניינים בהכשרה למוסר טוענות סטודנטיות מכלל המגזרים כי הן דווקא מעוניינות בהכשרה זו במידה רבה.

בתחום האסטרטגיות להוראה נמצא כי מרצים מכלל המגזרים מרבים להשתמש באסטרטגיות הוראה מטא קוגניטיביות אך גם באסטרטגיות הוראה מסדר נמוך. בבחינת ההבדלים על פי מגדר נמצא כי מרצות משתמשות יותר באסטרטגיות הוראה מסדר בינוני ונמוך, באופן מובהק, מאשר מרצים. בשימוש באסטרטגיות הוראה מטא קוגניטיביות נמצאה אינטראקציה בין מגזר למגדר לפיה מרצות מהמגזר הממלכתי והממלכתי דתי משתמשות יותר באסטרטגיות אלו מאשר גברים מאותו המגזר ואילו מרצים מהמגזר הערבי משתמשים יותר באסטרטגיות אלו מאשר מרצות מאותו מגזר. בקרב סטודנטיות נמצא כי סטודנטיות מהמגזר הערבי משתמשות באסטרטגיות הוראה מסדר חשיבה נמוך יותר מאשר סטודנטיות מהמגזר הממלכתי והממלכתי דתי באופן

מובהק. באופן דומה משתמשות סטודנטיות מהמגזר הערבי באסטרטגיות הוראה מסדר בינוני יותר מאשר סטודנטיות ממגזרים אחרים באופן מובהק. כמו כן, נמצא כי סטודנטיות דתיות משתמשות באסטרטגיות אלו יותר מאשר סטודנטים בניס באופן מובהק. באסטרטגיות הוראה מטא קוגניטיביות משתמשות כלל הסטודנטיות במידה רבה.

בתחום אסטרטגיות הוראה למוסר מדווחים כלל המרצים כי הם משתמשים בעיקר בדיונים ובדילמות במהלך שיעור. עם זאת נמצא כי מרצים גברים משתמשים במתן אירועים שונים בכיתה ודוגמאות מחייהם באופן מובהק יותר מאשר מרצות. סטודנטיות מהמגזר הדתי והערבי משתמשות בכל האסטרטגיות במידה רבה במהלך שיעור, באופן מובהק יותר מאשר סטודנטיות מהמגזר הממלכתי המשתמשות בהן במידה מועטה באופן ניכר. סטודנטיות מהמגזר הדתי משתמשות בדילמות, מתן דוגמה אישית ואירועים ומטלות בכיתה יותר מאשר סטודנטים מהמגזר הדתי, באופן מובהק.

**4.1.3 חלק ג' – קשר בין משתני המחקר**

השערת המחקר השנייה ושאלת המחקר מתייחסות לקשרים שבין המדדים מקבוצת המשתנים הבאות: תפיסת דמות התלמיד הרצוי (מערכת הערכים של מרצים וסטודנטים), עמדות והתנהגויות כלפי החינוך המוסרי, אסטרטגיות הוראה קונסטרוקטיביסטיות, אסטרטגיות הוראה ייחודיות להוראת חינוך מוסרי.

לבדיקת הקשרים בין המדדים השונים חושבו מתאמי פרסון לכלל המדגם ובקרב מרצים וסטודנטים בנפרד. זאת, על מנת, לבחון האם הקשרים בקרב המרצים שונים מהקשרים שבקרב הסטודנטים. לשם כך, נערכו בנוסף, גם ניתוחי Fisher's Z, לבדיקת מובהקות ההבדלים בקרב המרצים ומובהקות ההבדלים בקרב הסטודנטים.

להלן יוצגו המתאמים<sup>1</sup> לגבי כלל המדגם באותם המקרים שבהם לא נמצאו הבדלים בין המרצים לבין הסטודנטים. במקרים בהם נמצאו הבדלים יוצגו המתאמים בנפרד לכל תת קבוצה. תחילה יובאו המתאמים שבין הערכת המוסד לבין המדדים בקבוצת המשתנים האחרות ולאחריהן המתאמים שבין דמות התלמיד לבין המדדים האחרים. בחלק נוסף, יוצגו הקשרים שבין העמדות כלפי חינוך מוסרי לבין אסטרטגיות ההוראה ולאסטרטגיות מתחום המוסר. לבסוף, יוצגו המתאמים שבין אסטרטגיות הוראה קונסטרוקטיביסטיות לבין אסטרטגיות הוראה מתחום המוסר.

**4.1.3.1 קשר בין הערכת המוסד לבין מדדי המחקר**

הערכת המוסד נבחנה באמצעות שלושה מדדים: אקלים מוסרי במכללה, תוכנית הלימודים ומעורבות חברתית. להלן יוצגו מתאמי פרסון המתארים את הקשרים שבין מדדים אלה לבין מדדי המחקר האחרים.

**א. קשר בין הערכת המוסד לבין מדדי 'דמות התלמיד הרצוי'**

בהשוואת המתאמים בקרב המרצים לבין המתאמים בקרב סטודנטים באמצעות Fisher's Z, לא נמצאו הבדלים מובהקים על כן מוצגים המתאמים לגבי כלל הנבדקים. המתאמים לכל קבוצה בנפרד מוצגים בנספח 5.

<sup>1</sup> לאורך חלק זה, בטבלאות שבהם מוצגים מתאמים לכלל המדגם או מתאמים לסטודנטים באופן כללי נלקחה בחשבון רק מובהקות ברמה  $P < .001$ , ומטה, עקב מספר הנבדקים הגדול.

**טבלה מספר 23: מתאמי פרסון בין מדדי הערכת המוסד לבין מדדי דמות התלמיד (N=627)**

מדדי דמות התלמיד					
לימודי	דתי	פסיכומטורי מוסרי	דמוקרטי	חברתי	מדדי הערכת המוסד
.16***	.22***	.22***	.15***	.13	אקלים מוסרי
.08	.26***	.20***	.16***	.10	תוכנית הלימודים
.07	.10	.12	.09	.10	מעורבות חברתית

\*\*\*p<.001

כפי שניתן לראות בטבלה נמצאו מתאמים מובהקים רק ביחס לשני מדדים: אקלים ותוכנית הלימודים, אך לא בהתייחס לממד מעורבות חברתית. בהתייחס לאקלים נמצאו מתאמים מובהקים ברמה בינונית – נמוכה עם כל המדדים פרט לתחום החברתי. למדד תוכנית הלימודים נמצאו מתאמים מובהקים ברמה דומה עם כל המדדים פרט לתכונות מהתחום החברתי ולתכונות מהתחום התחום לימודי. המתאמים המובהקים שנמצאו כולם חיוביים כך שככל שיש יותר אקלים מכללתי מוסרי ו/או ככל שישנם יותר מרכיבים מוסריים בתוכנית הלימודים כך התלמיד הרצוי בעיני מרצים וסטודנטים הוא יותר בעל תכונות דמוקרטיות, פסיכו מוטוריות – מוסריות ודתיות. ככל שיש יותר אקלים מכללתי מוסרי אז התלמיד האידיאלי בעיני מרצים וסטודנטים הוא יותר בעל תכונות לימודיות.

**ב. קשר בין הערכת המוסד לבין עמדות כלפי חינוך מוסרי**

העמדות כלפי חינוך מוסרי כוללות ארבעה מדדים: המורה כסוכן הוראה, רצון בהכשרה לחינוך מוסרי, דאגה ואכפתיות והמורה כסוכן מוסרי. מתאמי פרסון לתיאור הקשר שבין מדדי הערכת המוסד לבין מדדים אלו מוצגים בטבלה מספר 24.

**טבלה מספר 24: מתאמי פרסון בין מדדי הערכת המוסד לבין מדדי עמדות כלפי חינוך מוסרי**

(N=628)

מדדי עמדות כלפי חינוך מוסרי				
מוסרי	סוכן הוראה	הכשרה	דאגה ואכפתיות	סוכן מוסרי
.14***	.07	.10	.17***	אקלים מוסרי
.17***	.01	.12	.30***	תוכנית הלימודים
.08	.14***	.12	.03	מעורבות חברתית

\*\*\*p<.001



כפי שניתן לראות בטבלה נמצאו מתאמים מובהקים ביחס לשלושת המדדים: אקלים, תוכנית הלימודים ומעורבות חברתית. בהתייחס לאקלים ולתוכנית הלימודים נמצאו מתאמים מובהקים ברמה בינונית – נמוכה עם כל המדדים פרט למדד הכשרה ומדד דאגה ואכפתיות. למדד מעורבות חברתית נמצא מתאם מובהק ברמה נמוכה רק עם מדד דאגה ואכפתיות, כך שכל שקיימת במוסד יותר מעורבות חברתית אז מרצים וסטודנטים סבורים שעל מורה להיות יותר דואג ואכפתי כלפי תלמידיו.

בניתוחי Fisher's Z, שנעשו להשוואה בין מרצים לבין סטודנטים לגבי מתאמים אלה נמצא הבדל מובהק בהתייחס למתאם שבין האקלים המוסרי במכללה לבין מדד המורה כסוכן הוראה,  $Z=3.07, p<.001$ . ובהתייחס למתאם שבין מדד תוכנית הלימודים לבין מדד המורה כסוכן הוראה נמצא הבדל מובהק  $Z=2.78, p<.001$ . בקרב הסטודנטים המתאמים נמצאו חיוביים ומובהקים  $r=.23, p<.001$  ו-  $r=.34, p<.001$ , בהתאמה, בעוד שבקרב המרצים המתאמים היו נמוכים ולא מובהקים  $r=-.09, p>.05$  ו-  $r=-.06, p>.05$ , בהתאמה. נראה אם כך שהקשר שבין מדד האקלים המוסרי במכללה ומדד תוכנית הלימודים לבין מדד המורה כסוכן הוראה שהוצג בטבלה הינו פועל יוצא של המתאם שנמצא בקרב הסטודנטים. מכאן שהסטודנטים תופסים שכלל שהאווירה המוסרית במוסד מספקת יותר ו/או ככל שיש יותר מרכיבים מוסריים בתוכנית הלימודים אז בהוראה בכיתה יש לתת לכך פחות ביטוי, קרי להתמקד בהוראה ופחות במוסר וכן המורה מהווה יותר סוכן מוסרי.

#### ג. קשר בין הערכת המוסד לבין אסטרטגיות הוראה קונסטרוקטיביסטיות

המתאמים שבין הערכת המוסד לבין מדדי אסטרטגיות ההוראה הקונסטרוקטיביסטיות נמצאו חיוביים ומובהקים ביחס למדד האקלים המוסרי במכללה,  $r=.23, p<.001$ , ולמדד תוכנית הלימודים,  $r=.33, p<.001$ , לבין מדד אסטרטגיות הוראה מסדר חשיבה נמוך בקרב הסטודנטים, אך לא בקרב המרצים,  $r=-.03, p>.05$  ו-  $r=-.06, p>.05$ , בהתאמה. בניתוח Fisher's Z, לבדיקת ההבדלים בין הקבוצות במתאמים אלה נמצא הבדל מובהק גם בהתייחס למדד האקלים המוסרי במכללה,  $Z=2.48, p<.01$ , וגם בהתייחס למדד תוכנית הלימודים  $Z=3.82, p<.001$ . בקרב הסטודנטים נמצא שכלל שהאקלים המוסרי והמרכיבים המוסריים בתוכנית הלימודים גדולים יותר כך נוטים הסטודנטים להשתמש יותר באסטרטגיות הוראה מסדר חשיבה נמוך.

**ד. קשר בין הערכת המוסד לבין אסטרטגיות הוראה ייחודיות לתחום המוסר**

אסטרטגיות ההוראה לתחום המוסר כוללות ארבעה מרכיבים וציון כללי. במתאמים שחושבו בין מדדי הערכת המוסד לבין מדדים אלה נמצא דמיון רב בין המתאמים לגבי המרכיבים והמתאמים לגבי הציון הכללי, הן בקרב המרצים והן בקרב הסטודנטים. על כן מוצגים בטבלה מספר 25 המתאמים בהתייחס לציון הכללי בקרב המרצים ובקרב הסטודנטים. טבלת יתר המרכיבים בשאלון אסטרטגיות הוראה למוסר מוצגת בנספח מספר 5.

**טבלה מספר 25: מתאמי פרסון בין מדדי הערכת המוסד לבין מדדי אסטרטגיות הוראה למוסר,**

**בקרב מרצים ובקרב סטודנטים**

מדדי אסטרטגיות הוראה למוסר			
Fisher's Z	סטודנטים (N=506)	מרצים (N=114)	מדדי הערכת המוסד
5.36***	.55***	.06	אקלים מוסרי
4.98***	.55***	.10	תוכנית הלימודים
2.97***	.36***	.06	מעורבות חברתית

\*\*\*p<.001

כפי שניתן לראות בטבלה נמצאו מתאמים מובהקים חיוביים ביחס לשלושת המדדים: אקלים, תוכנית הלימודים ומעורבות חברתית. מניתוחי Fisher's Z המוצגים בטבלה עולה כי נמצאו הבדלים מובהקים בין המתאמים בקרב מרצים לבין אלה שבקרב הסטודנטים. בקרב הסטודנטים נמצא כי ככל שהאקלים המוסרי במכללה ו/או המרכיבים המוסריים בתוכנית הלימודים ו/או המעורבות החברתית גבוהים יותר כך הם משתמשים יותר באסטרטגיות ייחודיות לתחום המוסר.

### 4.1.3.2 קשר בין דמות התלמיד הרצוי (מערכת הערכים של מרצים וסטודנטים) לבין מדדי

#### המחקר

'דמות התלמיד הרצוי' למרצים ולסטודנטים נבחנה באמצעות חמישה מדדים: תחום חברתי, תחום דמוקרטי, תחום פסיכומטורי מוסרי, תחום דתי ותחום לימודי. להלן יוצגו מתאמי פרסון המתארים את הקשרים שבין מדדים אלה לבין מדדי המחקר האחרים.

#### א. קשר בין מדדי 'דמות התלמיד הרצוי' לבין עמדות כלפי חינוך מוסרי

בניתוחי Fisher's Z שנעשו להשוואה בין המתאמים בקרב המרצים לבין המתאמים בקרב הסטודנטים לא נמצאו הבדלים מובהקים. המתאמים בהתייחס לכלל המדגם מוצגים בטבלה מספר 26.

טבלה מספר 26: מתאמי פרסון בין מדדי דמות התלמיד לבין מדדי עמדות כלפי חינוך מוסרי,

#### בקרב מרצים וסטודנטים (N=645)

מדדי עמדות כלפי חינוך מוסרי				
מדדי דמות התלמיד הרצוי	סוכן הוראה	הכשרה	דאגה ואכפתיות	סוכן מוסרי
תחום חברתי	-.05	.30***	.36***	.22***
תחום דמוקרטי	.06	.23***	.19***	.23***
תחום פסיכו מוטורי מוסרי	.12	.17***	.07	.12***
תחום דתי	.15***	.28***	.21***	.00
תחום לימודי	-.00	.09	.12	.30***

\*\*\* $p < .001$

מהטבלה עולה כי נמצאו מתאמים מובהקים בהתייחס למדדים הכשרה ודאגה ואכפתיות אך לא ביחס לממד המורה כסוכן הוראה. המדדים: תחום חברתי ותחום דמוקרטי, נמצאו במתאם חיובי ומובהק עם המדדים: רצון בהכשרה, דאגה ואכפתיות והמורה כסוכן מוסרי. ככל מרצים וסטודנטים מערכים את התלמיד הרצוי להם כיותר חברתי ויותר דמוקרטי כך הם סבורים מעוניינים יותר בהכשרה למוסר, סבורים יותר שמורה צריך להיות אכפתי ודואג כלפי תלמידיו וכי ביד המורה להשפיע ולחנך למוסר.

בהתייחס לתכונות מתחום הדתי בדמות התלמיד הרצוי נמצאו מתאמים מובהקים רק עם המדדים צורך בהכשרה ודאגה ואכפתיות כך שככל שמרצים וסטודנטים מערכים את התלמיד הרצוי להם כדתי יותר הם מעוניינים יותר בהכשרה למוסר וסבורים יותר כי על המורה להיות אכפתי ודואג כלפי תלמידיו.

מדד התחום הפסיכו מוטורי מוסרי נמצא במתאם חיובי ומובהק, אם כי נמוך יחסית, עם מדד הצורך בהכשרה למוסר כל שככל שמרצים וסטודנטים רואים את התלמיד הרצוי בעיניהם יותר כבעל תכונות פסיכו מוטוריות מוסריות הם מעוניינים יותר בהכשרה לחינוך מוסרי.

מדד התחום הלימודי נמצא בקשר בינוני חיובי ומובהק עם תפקידו של המורה כסוכן מוסרי. ככל שמרצים וסטודנטים סבורים שהתלמיד הרצוי להם יהיה יותר בעל תכונות לימודיות הם סבורים יותר כי ביד המורה להשפיע ולחנך את תלמידיו למוסר.

**ב. קשר בין מדדי 'דמות התלמיד הרצוי' לבין אסטרטגיות הוראה קונסטרוקטיביסטיות**

בבדיקת ההבדלים בין המתאמים בקרב מרצים לבין המתאמים בקרב סטודנטים לגבי הקשר בין מדדי דמות התלמיד לבין אסטרטגיות הוראה קונסטרוקטיביסטיות נמצא הבדל מובהק רק לגבי הקשר שבין תכונות דתיות לבין אסטרטגיות מרמת חשיבה נמוכה,  $Z=4.50, p<.001$ . בקרב המצרים נמצא קשר שלילי ומובהק  $r=-.28, p<.001$ , בעוד שבקרב הסטודנטים נמצא מתאם חיובי ומובהק,  $r=.18, p<.001$ . מכאן שבקרב המרצים ככל שדמות התלמיד הרצוי להם היא דתית יותר הם משתמשים פחות באסטרטגיות הוראה מרמת חשיבה נמוכה. בקרב הסטודנטים ככל שדמות התלמיד הרצויה להם היא דתית יותר, הם עושים יותר שימוש באסטרטגיות הוראה מסדר נמוך. מתאמים נוספים ביחס לכלל המדגם מוצגים בטלה הבאה.

**טבלה מספר 27: מתאמי פרסון בין מדדי דמות התלמיד לבין מדדי אסטרטגיות הוראה, בקרב**

**מרצים וסטודנטים (N=659)**

ממד אסטרטגיות הוראה קונסטרוקטיביסטיות			
מדדי דמות התלמיד הרצוי	רמת חשיבה נמוכה	רמת חשיבה בינונית	רמת חשיבה מטה קוגניטיבית
תחום חברתי	-.04	.28***	.15***
תחום דמוקרטי	.11	.21***	.17***
תחום פסיכו מוטורי מוסרי	.20***	.08	.14***
תחום דתי	-.09	.06	-.11
תחום לימודי	.29***	.22***	.41***

\*\*\* $p<.001$

מהטבלה עולה כי ככל שדמות הלמיד מאופיינת יותר בתכונות לימודיות, נעשה שימוש רב יותר באסטרטגיות הוראה מכל רמות החשיבה ובעיקר מרמת חשיבה מטה-קוגניטיבית. ככל שמרצים

וסטודנטים מעניקים חשיבות רבה יותר לתכונות חברתיות ודמוקרטיות בדמות התלמיד הרצוי להם, הם עושים שימוש רב יותר באסטרטגיות הוראה מרמת חשיבה בינונית ומרמת חשיבה מטא- קוגניטיבית. ככל שמרצים וסטודנטים מעניקים חשיבות רבה יותר לתכונות פסיכו מוטוריות בדמות התלמיד הרצוי להם, הם משתמשים יותר באסטרטגיות מרמת חשיבה נמוכה ומרמת חשיבה מטא- קוגניטיבית גם יחד.

### ג. קשר בין מדדי 'דמות התלמיד הרצוי' לבין אסטרטגיות הוראה ייחודיות למוסר

המתאמים שבין דמות התלמיד הרצוי לבין הציון הכללי של אסטרטגיות הוראה ייחודיות להוראת מוסר מוצגים בטבלה הבאה.

**טבלה מספר 28: מתאמי פרסון בין מדדי דמות התלמיד לבין מדדי אסטרטגיות הוראה ייחודיות**

#### למוסר, בקרב מרצים וסטודנטים

מדדי אסטרטגיות הוראה למוסר			
Fisher's	סטודנטים (N=513)	מרצים (N=125)	מדדי דמות התלמיד
Z			
4.04***	.09	.46***	תחום חברתי
1.97*	.15***	.34***	תחום דמוקרטי
.59	.21***	.26	תחום פסיכו מוטורי מוסרי
.10	.27***	.28	תחום דתי
.39	.17***	.21	תחום לימודי

\*\*\*  $p < .001$ , \*  $p < .05$

מהטבלה ניתן לראות כי נמצאו הבדלים מובהקים בין המתאמים בקרב המרצים לבין המתאמים בקרב הסטודנטים בקשר שבין תכונות חברתיות ודמוקרטיות בדמות התלמיד לבין מידת השימוש באסטרטגיות ייחודיות למוסר. המתאמים בקרב המרצים נמצאו גבוהים יותר מאשר אלו שבקרב הסטודנטים. ניתן לומר כי בקרב המרצים ככל שהם מעניקים חשיבות רבה יותר לתכונות חברתיות ודמוקרטיות בדמות התלמיד הרצוי להם כך הם עושים שימוש רב יותר באסטרטגיות הוראה ייחודיות למוסר.

בהתייחס למדדים: הפסיכו מוטורי מוסרי, הדתי והלימודי נמצאו מתאמים דומים בקרב מרצים ובקרב סטודנטים כך שככל שהם מעניקים יותר חשיבות לתכונות אלו בדמות התלמיד הרצוי להם, הם משתמשים יותר באסטרטגיות הוראה ייחודיות למוסר.

**4.1.3.3 קשר בין עמדות כלפי חינוך מוסרי לבין מדדי המחקר**

עמדות והתנהגויות כלפי החינוך המוסרי של מרצים וסטודנטים נבחנו באמצעות ארבעה מדדים: המורה כסוכן הוראה, רצון להכשרה לחינוך מוסרי, דאגה ואכפתיות והמורה כסוכן מוסרי. להלן יוצגו מתאמי פרסון המתארים את הקשרים שבין מדדים אלה לבין מדדי המחקר האחרים.

**א. קשר בין מדדי עמדות כלפי חינוך מוסרי לבין מדדי אסטרטגיות הוראה****קונסטרוקטיביסטיות**

טבלה מספר 29 מציגה את המתאמים בקרב כלל המדגם לגבי הקשר שבין עמדות כלפי חינוך מוסרי לבין מידת השימוש באסטרטגיות הוראה קונסטרוקטיביסטיות.

**טבלה מספר 29: מתאמי פרסון בין מדדי עמדות כלפי חינוך מוסרי לבין מדדי אסטרטגיות****הוראה, בקרב מרצים וסטודנטים (N=646)**

ממדי אסטרטגיות הוראה קונסטרוקטיביסטיות			
מדדי עמדות כלפי חינוך מוסרי	רמת חשיבה נמוכה	רמת חשיבה בינונית	רמת חשיבה מטה קוגניטיבית
סוכן הוראה	.20***	-.02	-.16***
הכשרה	-.15***	.28***	.01
דאגה ואכפתיות	-.22***	.22***	.05
סוכן מוסרי	.12	.25***	.26***

\*\*\*p&lt;.001

מהטבלה ניתן לראות כי המתאמים בין עמדות כלפי המדדים: הצורך בהכשרה לחינוך מוסרי ודאגה ואכפתיות של המורה לתלמידיו, לבין אסטרטגיות הוראה מסדר חשיבה נמוך, נמצאו שליליים ומובהקים. בעוד שהמתאמים בין עמדות אלו לבין אסטרטגיות הוראה מרמת חשיבה בינונית הינם חיוביים ומובהקים. מכאן שככל שהעמדות חיוביות יותר ביחס למדדים אלו כך משתמשים מרצים וסטודנטים פחות באסטרטגיות הוראה מסדר נמוך ויותר באסטרטגיות הוראה מסדר בינוני.

המתאמים בין מדד המורה כסוכן מוסרי נמצאו חיוביים ומובהקים עם אסטרטגיות הוראה מסדר בינוני ואסטרטגיות הוראה מטה קוגניטיביות, כך שמרצים וסטודנטים סבורים כי ככל שהמורה מתפקד יותר כסוכן מוסרי ומשפיע על תלמידיו בתחום, הם משתמשים יותר באסטרטגיות הוראה אלו.

בניתוחי Fisher's Z, לא נמצאו הבדלים מובהקים בין המרצים לבין הסטודנטים במתאמים שהוזכרו לעיל. עם זאת, נמצא הבדל מובהק בקשר שבין מדד תפקידו של המורה כסוכן הוראה לבין אסטרטגיות הוראה מרמת חשיבה נמוכה,  $Z=8.08$ ,  $p<.001$ , בעוד שבקרב המרצים נמצא מתאם שלילי  $r=-.29$ ,  $p<.001$ , בקרב הסטודנטים נמצא מתאם חיובי גבוה  $r=.48$ ,  $p<.001$ . אם כן, בקרב המרצים נמצא שככל שהם סבורים שעל המורה להימנע מעיסוק במוסר בכיתה הם משתמשים פחות באסטרטגיות חשיבה מסדר נמוך, ואילו בקרב הסטודנטים ככל שהם סבורים שיש להימנע מהוראה מוסר הם משתמשים יותר באסטרטגיות הוראה אלו.

#### ב. קשר בין מדדי עמדות כלפי חינוך מוסרי לבין אסטרטגיות הוראה ייחודיות למוסר

המתאמים בין מדדי העמדות כלפי חינוך מוסרי לבין המתאמים במדד הציון הכללי לאסטרטגיות הוראה ייחודיות למוסר בקרב מרצים ובקרב סטודנטים מוצגים בטבלה הבאה.

#### טבלה מספר 30: מתאמי פרסון בין מדדי עמדות כלפי חינוך מוסרי לבין מדדי אסטרטגיות

##### הוראה ייחודיות למוסר

מדדי אסטרטגיות הוראה למוסר			
Fisher's Z	סטודנטים (N=510)	מרצים (N=124)	מדדי עמדות כלפי חינוך מוסרי
4.14 <sup>***</sup>	.21 <sup>***</sup>	-.21	סוכן הוראה
3.06 <sup>***</sup>	.16 <sup>***</sup>	.44 <sup>***</sup>	הכשרה
2.27 <sup>*</sup>	.10	.31 <sup>***</sup>	דאגה ואכפתיות
2.86 <sup>***</sup>	.17 <sup>***</sup>	.43 <sup>***</sup>	סוכן מוסרי

<sup>\*\*\*</sup> $p<.001$ , <sup>\*</sup> $p<.05$

מהטבלה ניתן לראות כי המתאמים במדדים: רצון בהכשרה לחינוך מוסרי, דאגה ואכפתיות והמורה כסוכן מוסרי, גבוהים יותר בקרב המרצים מאשר בקרב הסטודנטים. נמצא שככל שמרצים מעוניינים בהכשרה למוסר, סבורים שמורה צריך להביע דאגה ואכפתיות כלפי תלמידיו וכי ביד המורה להשפיע על תלמידיו בתחום המוסרי כך הם משתמשים יותר באסטרטגיות הוראה ייחודיות למוסר. באופן דומה אך בקשר בינוני נמצא קשר זה גם בקרב סטודנטים.

ביחס למדד המורה כסוכן הוראה נמצאו מתאמים שליליים ומובהקים בקרב מרצים וחיוביים ומובהקים בקרב סטודנטים. כך שבקרב המרצים ככל שהם סבורים כי על המורה להימנע ממוסר

הם משתמשים פחות באסטרטגיות הוראה ייחודיות למוסר ואילו בקרב סטודנטים נמצא כי הם משתמשים יותר באסטרטגיות אלו.

#### 4.1.3.4 קשר בין אסטרטגיות הוראה קונסטרוקטיביסטיות לבין אסטרטגיות הוראה ייחודיות

##### למוסר

מידת השימוש באסטרטגיות הוראה קונסטרוקטיביסטיות על ידי מרצים וסטודנטים נבחנה באמצעות שלושה מדדים: רמות חשיבה מסדר נמוך, רמות חשיבה מסדר בינוני ורמת חשיבה מטא קוגניטיבית. מתאמי פרסון המתארים את הקשר שבין מדדים אלה לבין מדד הציון הכללי של אסטרטגיות ההוראה הייחודיות להוראת מוסר מוצגים בטבלה הבאה.

**טבלה מספר 31: מתאמי פרסון בין מדדי אסטרטגיות הוראה לבין מדדי אסטרטגיות הוראה**

##### למוסר

מדדי אסטרטגיות הוראה למוסר			
Fisher's	סטודנטים (N=514)	מרצים (N=123)	מדדי אסטרטגיות הוראה
Z			
3.84***	.30***	-.08	רמת חשיבה נמוכה
1.48	.19***	.33***	רמת חשיבה בינונית
.00	.13**	.13	רמת חשיבה מטא קוגניטיבית

\*\*\* $p < .001$ , \*\* $p < .01$

מהטבלה עולה כי המתאמים במדד אסטרטגיות הוראה מרמת חשיבה נמוכה, נמוכים בקרב המרצים יותר מאשר בקרב הסטודנטים. ניתן לראות כי המתאמים בקרב המרצים שליליים ומובהקים כך שכלל שהם משתמשים יותר באסטרטגיות הוראה מסדר חשיבה נמוך הם משתמשים פחות באסטרטגיות הוראה ייחודיות למוסר. ואילו בקרב הסטודנטים נמצאו מתאמים חיוביים ומובהקים כך שכלל שהם משתמשים יותר באסטרטגיות הוראה מסדר חשיבה נמוך הם משתמשים יותר באסטרטגיות הוראה ייחודיות למוסר. ביחס למדד אסטרטגיות הוראה מרמת חשיבה בינונית נמצא כי ככל שמרצים וסטודנטים משתמשים יותר באסטרטגיות הוראה אלו הם משתמשים יותר גם באסטרטגיות הוראה ייחודיות למוסר. ביחס למדד אסטרטגיות הוראה מרמת חשיבה מטא-קוגניטיבית נמצא מתאם חיובי ומובהק בקרב סטודנטים כך שכלל שהם משתמשים באסטרטגיות הוראה זו הם משתמשים יותר באסטרטגיות הוראה ייחודיות למוסר.



#### 4.1.3.5 קשרים בין משתנים ארגוניים ואישיים לבין מדדי המחקר

בהתאם להשערת המחקר השלישית והחמישית ימצאו קשרים בין משתנים אישיים וארגוניים: תחום ההוראה, ותק וגיל לבין מדדי המחקר השונים. קשרים המתייחסים למדדים: מגזר ומגדר מוצגים באופן קבוע לאורך פרק התוצאות.

בקרב מרצים נבחנו קשרים בין המשתנים: תחום התמחות, הכשרה להוראה, תואר אקדמי, ותק הכשרה וותק בהוראה עם מדדי המחקר על פי מגזר. בקרב סטודנטיות נבחנו קשרים בין המשתנים: תחום התמחות ומגמת הכשרה באינטראקציה עם המגזר. לשם כך בוצעו ניתוחי מנובה דו-כיווני (MANOVA).

**א. תחום התמחות** – במחקר נבדקו מדדי תחום ההתמחות: הומאני, חברתי, מדעים ושפות עם מדדי המחקר על פי מגזר. בקרב מרצים נמצא כי קיים הבדל מובהק על פי תחום התמחותם, מעבר למגזר, בציון הכללי של מדד אסטרטגיות הוראה ייחודיות למוסר,  $F(3, 109)=2.56$ ,  $p<.05$ ,  $\eta^2=.07$ . בניית המשך מסוג Duncan לבדיקת מקור ההבדל נמצא כי מרצים המתמחים בתחום ההומאני ( $M=3.23$ ,  $SD=.79$ ) משתמשים באופן מובהק יותר באסטרטגיות מוסר ממרצים מתחום המדעים ( $M=3.14$ ,  $SD=.63$ ). לא נמצאו הבדלים מובהקים בקרב המרצים על פי התמחות ועל פי מגזר במדדי הערכת המוסד, דמות התלמיד, עמדות ואסטרטגיות הוראה קונסטרוקטיביסטיות.

בקרב סטודנטיות נמצא הבדל מובהק בין המגזרים על פי תחום ההתמחות במדדי הערכת המוסד: מדניות ואקלים מוסרי, תוכנית הלימודים ומעורבות חברתית,  $F(18,1194)=2.25$ ,  $p<.01$ ,  $\eta^2=.03$ . הבדל זה נמצא ביחס למדד מדניות ואקלים מוסרי,  $F(6,424)=2.53$ ,  $p<.05$ ,  $\eta^2=.03$ . בניית המשך מסוג Duncan לבדיקת מקור ההבדל נמצא הבדל מובהק בהערכת המוסד מבחינת המדיניות והאקלים המוסרי לפי ההתמחות, במגזר הממלכתי דתי,  $F(3,114) = 3.54$ ,  $p<.05$ , בלבד. נמצא כי סטודנטיות המתמחות במדעי החברה ( $M=3.28$ ,  $SD=.90$ ) ובהומאני ( $M=3.5$ ,  $SD=.97$ ) מעריכות את מדיניות המוסד ואת האקלים המוסרי שבו באופן חיובי יותר מסטודנטיות המתמחות בשפות ( $M=2.42$ ,  $SD=1.15$ ).

הבדל מובהק נוסף, נמצא בקרב הסטודנטיות על פי תחום ההתמחות במדדי דמות התלמיד: חברתי, דמוקרטי, פסיכו מוטורי מוסרי, דתי ולימודי,  $F(15,1207)=2.23$ ,  $p<.01$ ,  $\eta^2=.03$ . הבדל

זה נמצא במדדים הבאים: תחום דמוקרטי,  $F(3, 441)=4.02, p<.01, \eta^2=.03$ , תחום הפסיכומטרי מוסרי,  $F(3, 441)=3.75, p<.05, \eta^2=.02$ , ותחום הדתי,  $F(3, 441)=3.05, p<.05, \eta^2=.03$ . בניתוח המשך מסוג Duncan מקור ההבדל נמצא כי סטודנטיות המתמחות בתחום ההומאני מעניקות חשיבות רבה יותר לתכונות חברתיות ( $M=4.22, SD=.50$ ) ופסיכו מוטוריות ( $M=3.42, SD=.88$ ) בדמות התלמיד הרצוי להן יותר מאשר סטודנטיות המתמחות בתחום מדעי החברה ( $M=4.06, SD=.52$ ) ו( $M=3.16, SD=.88$ ), בהתאמה. באופן דומה נמצא כי סטודנטיות המתמחות בתחום ההומאני מעניקות חשיבות רבה יותר לתכונות דמוקרטיות ( $M=3.72, SD=.71$ ) ודתיות ( $M=3.32, SD=1.17$ ) בדמות התלמיד הרצוי להן יותר מאשר סטודנטיות המתמחות בשלושת התחומים האחרים, מדעי החברה, מדעים ושפות.

כמו כן, נמצא הבדל מובהק על פי תחום ההתמחות במדדי העמדות: המורה כסוכן הוראה, רצון להכשרה, דאגה ואכפתיות, והמורה כסוכן מוסרי,  $F(12, 1135)=2.21, p<.05, \eta^2=.02$ . הבדל זה נמצא במדדים הבאים: רצון להכשרה,  $F(3, 432)=2.81, p<.05, \eta^2=.02$  ודאגה ואכפתיות,  $F(3, 432)=4.11, p<.01, \eta^2=.03$ . בניתוח המשך מסוג Duncan לבדיקת מקור ההבדל נמצא כי הרצון בהכשרה לחינוך מוסרי של סטודנטיות המתמחות בתחום ההומאני ( $M=3.62, SD=.76$ ) גבוה באופן מובהק מהרצון להכשרה של סטודנטיות מתחום המתמחות בשפות ( $M=3.37, SD=.89$ ) ובמדעי החברה ( $M=3.28, SD=.79$ ). עוד נמצא כי סטודנטיות המתמחות בתחום ההומאני ( $M=4.19, SD=.62$ ) סבורות כי על המורה להיות יותר אכפתי ומעורב בחיי תלמידיו מסטודנטיות המתמחות בשפות ( $M=3.16, SD=.80$ ) ומדעי החברה ( $M=3.92, SD=.64$ ), זאת ועוד, סטודנטיות המתמחות בשפות נמצאו הנמוכות ביותר באופן מובהק במדד דאגה ואכפתיות מסטודנטיות המתמחות בתחומים אחרים.

הבדל מובהק בין המגזרים על פי תחום ההתמחות נמצא גם במדדי אסטרטגיות הוראה קונסטרוקטיביסטיות: אסטרטגית מסדר חשיבה נמוך, אסטרטגית מסדר חשיבה בינוני ואסטרטגיה מטא קוגניטיביות.  $F(18, 1245)=2.76, p<.001, \eta^2=.04$ . הבדל זה נמצא במדדים הבאים: באסטרטגיות מסדר חשיבה נמוך,  $F(6,442)=3.89, p<.001, \eta^2=.05$  ובאסטרטגיות מטא קוגניטיביות,  $F(6, 442)=2.71, p<.05, \eta^2=.04$ . בניתוח Simple main effect לבדיקת

מקור השונות נמצא כי במדד אסטרטגיות מסדר חשיבה נמוך קיימים הבדלים מובהקים על פי תחומי התמחות בין סטודנטיות מהמגזר הממלכתי  $F(3, 167)=3.74, p<.05$  לבין סטודנטיות מהמגזר הערבי  $F(3, 152)=3.75, p<.05$ . בניתוח המשך מסוג Duncan נמצא כי במגזר הממלכתי, סטודנטיות המתמחות בשפות (M=2.29, SD=.54) משתמשות יותר באופן מובהק באסטרטגיות הוראה מסדר חשיבה נמוך יחסית לסטודנטיות המתמחות במקצוע הומאני (M=1.93, SD=.56) או מדעים (M=1.85, SD=.36). במגזר הערבי לעומת זאת, נמצא כי סטודנטיות המתמחות במקצוע הומאני (M=3.37, SD=.48) משתמשות יותר באופן מובהק באסטרטגיות הוראה מסדר חשיבה נמוך יחסית לסטודנטים המתמחים במקצועות האחרים (מדעים, שפות ומדעי החברה). באסטרטגיות הוראה מטא קוגניטיביות נמצא הבדל מובהק בין תחומי ההתמחות על פי מגזר, רק במגזר הממלכתי דתי,  $F(3, 123)=6.10, p<.001$ . נמצא כי סטודנטיות מהמגזר הדתי המתמחות במקצועות ההומאניים (M=3.70, SD=.41) משתמשות יותר באופן מובהק באסטרטגיות הוראה מטא קוגניטיבית מאשר אלו המתמחות בשפות (M=3.20, SD=.60) או במדעים (M=3.28, SD=.41).

במדד אסטרטגיות הוראה ייחודיות למוסר, נמצא הבדל מובהק על פי תחום ההתמחות  $F(3,422)=4.58, p<.01, \eta^2=.03$ . בניתוח המשך מסוג Duncan לבדיקת מקור ההבדל עולה כי סטודנטיות המתמחות בתחום ההומאני (M=3.31, SD=.90) והמדעים (M=3.19, SD=.82) משתמשות יותר באופן מובהק באסטרטגיות אלו מאשר סטודנטיות מתחום מדעי החברה (M=2.95, SD=.92).

**ב. הכשרה להוראה** - לבדיקת ההבדלים בין קבוצות מרצים על פי מדדי הכשרה להוראה ומגזר: בעל רישיון הוראה, בעל תעודת הוראה וללא הכשרה להוראה, במדדי המחקר, נערכו ניתוחי מנובה דו-כיוונים (MANOVA). בניתוחים אלו נמצא כי לא קיימים הבדלים מובהקים בין מרצים ממגזרים שונים על פי הכשרתם להוראה. עם זאת, נמצא הבדל מובהק בין המרצים על פי הכשרה להוראה במידת השימוש באסטרטגיות קונסטרוקטיביסטיות להוראה,  $F(6,232)=3.89, p<.01, \eta^2=.09$ . ההבדלים נמצאו במדד לאסטרטגיות הוראה מסדר חשיבה בינוני,  $F(2,118)=11.00, p<.001, \eta^2=.16$ , בניתוח המשך מסוג Duncan לבדיקת מקור השונות בין הקבוצות נמצא כי מרצים ללא הכשרה להוראה משתמשים באסטרטגיות הוראה מסדר חשיבה

בינוני במידה מועטה יותר באופן מובהק ( $M=2.61$ ,  $SD=.90$ ) ממרצים בעלי רישיון הוראה ( $M=3.43$ ,  $SD=.74$ ) ובעלי תעודת הוראה ( $M=3.67$ ,  $SD=.62$ ).

בנוסף, נמצא הבדל מובהק בין מרצים על פי הכשרה להוראה מדד אסטרטגיות הוראה ייחודיות למוסר,  $F(2,116)=3.68$ ,  $p<.05$ ,  $\eta^2=.04$ . בניתוח המשך מסוג Duncan לבדיקת השונות בין הקבוצות עולה כי מרצים ללא הכשרה להוראה משתמשים פחות באסטרטגיות הוראה אלו באופן מובהק ( $M=2.63$ ,  $SD=1.08$ ) ממרצים בעלי רישיון הוראה ( $M=3.06$ ,  $SD=.74$ ) וממרצים בעלי תעודת הוראה ( $M=3.18$ ,  $SD=.73$ ).

**ג. ותק הוראה** - לבדיקת הקשרים הליניאריים בין ותק בהוראה לבין משתני המחקר חושבו מתאמי פירסון בין המשתנים במדגם כולו ובכל מגזר בנפרד. הממצאים שנמצאו מובהקים מתוארים להלן:

נתקבל מתאם חיובי, חלש ומובהק בין אסטרטגיות הוראה קונסטרוקטיביות מסדר חשיבה בינוני לבין ותק בהוראה,  $r=.29$ ,  $n=126$ ,  $p<.001$ . ניתן אם כן לומר שככל שיש למרצה יותר ותק בהוראה כך הוא משתמש יותר באסטרטגיות הוראה קונסטרוקטיביות מסדר חשיבה בינוני. מתאם מעט חזק יותר בין המשתנים נתקבל בקרב מרצים מהמגזר הממלכתי,  $r=.39$ ,  $n=126$ ,  $p<.001$ .

נתקבל מתאם חיובי, חלש ומובהק בין דמות התלמיד הרצוי בתחום הדמוקרטי לבין ותק בהוראה,  $r=.21$ ,  $n=126$ ,  $p<.05$ . ניתן אם כן לומר שככל שיש למרצה יותר ותק בהוראה כך הוא מעניק חשיבות רבה יותר לתכונות דמוקרטיות בדמות התלמיד הרצוי לו. מתאם מעט חזק יותר בין המשתנים נתקבל בקרב מרצים מהמגזר הממלכתי,  $r=.28$ ,  $n=126$ ,  $p<.001$ .

נתקבל מתאם חיובי, בינוני בעוצמתו ומובהק בין דמות התלמיד הרצוי בתחום הפסיכומטרי מוסרי לבין ותק בהוראה בקרב מרצים מהמגזר הממלכתי דתי בלבד,  $r=.41$ ,  $n=45$ ,  $p<.05$ . משמעות הדבר היא כי שככל שיש למרצה מהמגזר הממלכתי דתי יותר רב יותר בהוראה כך הוא מעניק חשיבות רבה יותר לתכונות פסיכו מוטוריות בדמות התלמיד הרצוי לו.

נתקבל מתאם שלילי, חלש ומובהק בין הערכת מוסד הלימודים לבין ותק בהוראה,  $r=-.23$ ,  $n=126$ ,  $p<.05$ . משמעות הדבר היא שככל שיש למרצה יותר ותק בהוראה כך הוא מעריך את המוסד באופן שלילי יותר.

נתקבל מתאם חיובי, חלש ומובהק בין אסטרטגיות הוראה ייחודיות למוסר לבין ותק בהוראה, רק בקרב המגזר הממלכתי דתי,  $r=.33$ ,  $n=45$ ,  $p<.001$ . משמעות הדבר היא כי שכלל שיש למרצה במגזר הדתי יותר ותק בהוראה כך הוא משתמש יותר באסטרטגיות אלו.

נתקבל מתאם שלילי, חזק ומובהק בין הערכת תוכנית הלימודים לבין ותק בהוראה במגזר הערבי,  $r=-.58$ ,  $n=22$ ,  $p<.05$ . משמעות הדבר היא כי שכלל שיש למרצה מהמגזר הערבי יותר ותק בהוראה כך הוא מעריך את תוכנית הלימודים באופן שלילי יותר.

**ד. מגמת הכשרה** - לבדיקת ההבדלים בקרב סטודנטיות בין מגזרים, על פי מגמת הכשרה: יסודי, חטיבת ביניים, תיכון, חינוך מיוחד, במדדי מדדי המחקר נעשו ניתוחי מנובה דו-כיווני (MANOVA), כאשר משתנה הבלתי תלוי ראשון הוא תחום ההתמחות והמשתנה הבלתי תלוי השני הוא המגזר. לא נמצאו הבדלים מובהקים במדד זה ביתר מדדי המחקר.

לסיכום, בבדיקת קשרים בין משתנים אישיים וארגוניים לבין מדדי המחקר בקרב מרצים וסטודנטים נמצא כי מרצים המתמחים בתחומים הוראה הומאניים משתמשים יותר, באופן מובהק באסטרטגיות הוראה ייחודיות למוסר מאשר מרצים מתחום המדעים.

סטודנטיות מהמגזר הממלכתי דתי מתחומים: מדעי החברה והומאניים מעריכות את המדיניות והאקלים של המוסרי של המכללה יותר מאשר אלו המתמחות בלימודי שפות. סטודנטיות מלימודים הומאניים מעניקות חשיבות רבה יותר לתכונות חברתיות ודמוקרטיות בדמות התלמיד יותר מאחרות. סטודנטיות מתחום זה אף מעוניינות יותר בהכשרה למוסר ואף סבורות יותר כי על המורה להיות אכפתי ומעורב בחיי תלמידיו.

ביחס לאסטרטגיות הוראה נמצא בקרב סטודנטיות מהמגזר הממלכתי כי אלו הלומדות שפות משתמשות יותר באסטרטגיות הוראה מסדר חשיבה נמוך לעומת סטודנטיות מתחום המדעים וההומאני. במגזר הערבי דווקא סטודנטיות מלימודים הומאניים משתמשות יותר באסטרטגיות מסדר נמוך לעומת אחרות. במגזר הדתי נמצא כי סטודנטיות מתחום הומאני משתמשות יותר באסטרטגיות הוראה מטא קוגניטיביות מאחרות. ביחס לאסטרטגיות ייחודיות למוסר נמצא כי סטודנטיות מהתחום ההומאני והמדעי משתמשות בהן יותר מאשר סטודנטיות הלומדות מדעי החברה.

בקרב מרצים נמצא כי מרצים שלא הוכשרו להוראה כלל משתמשים פחות באופן מובהק באסטרטגיות מסדר חשיבה בינוני ופחות באסטרטגיות הוראה ייחודיות למוסר מאשר עמיתיהם המוכשרים להוראה. מרצים בעלי ותק רב יותר בהוראה נמצאו משתמשים יותר באסטרטגיות הוראה מסדר בינוני, מעניקים חשיבות רבה יותר לתכונות דמוקרטיות בדמות התלמיד ומעריכים

את המכללה בה הם עובדים באור שלילי יותר. בקרב מרצים מהמגזר הדתי נמצא עוד כי הם מקנים חשיבות רבה יותר לתכונות פסיכו מוטוריות בדמות התלמיד ומשתמשים יותר באסטרטגיות הוראה ייחודיות למוסר. מרצים מהמגזר הערבי בעלי ותק רב יותר מעריכים את תוכנית הלימודים במכללה שלהם כחסרת מרכיבים מוסריים.

#### 4.1.4 חלק ד' - ניתוחי רגרסיה להסבר השונות במדדי המחקר

##### 4.1.4.1 ניתוחי רגרסיה להסבר השונות של מדדי דמות התלמיד הרצוי

בחלק הקודם הוצגו הקשרים שבין מגזר והערכת המוסד לבין מדדי דמות התלמיד הרצוי כאשר ההתייחסות היתה בנפרד לכל מדד. במטרה לבחון עד כמה המגזר והערכת המוסד תורמים יחדיו להסבר השונות של דמות התלמיד הרצוי, וכן בכדי לבדוק אם תרומת מדדי הערכת המוסד להסבר השונות תלויה בסוג המגזר, נערכו ניתוחי רגרסיה היררכית.

בניתוחים אלו המשתנים התלויים היו חמשת מדדי דמות התלמיד הרצוי, התחומים: חברתי, דמוקרטי, דתי, פסיכומוטורי – מוסרי ולימודי. המשתנים המנבאים הוכנסו בשלושה צעדים. בצעד ראשון הוכנסו שני משתני Dummy, המבטאים את המגזרים השונים. הראשון הנקרא להלן 'ערבי' מבחין בין המגזר הערבי לבין המגזר הממלכתי והממלכתי דתי. השני שנקרא להלן 'ממלכתי דתי' מבחין בין מגזר זה לבין שני המגזרים האחרים.

בצעד השני הוכנסו לרגרסיה שלושת מדדי הערכת המוסד: מדיניות ואקלים מוסרי, תוכנית הלימודים ומעורבות חברתית. כך שניתן לראות עד כמה תורמים מדדים אלה מעבר לתרומה של המגזרים. בצעד שלישי הוכנסו אינטראקציות של המגזר x הערכת המוסד. אינטראקציות אלה מאפשרות לבדוק אם תרומת הערכת המוסד תלויה בסוג המגזר.

ניתוחי רגרסיה אלו נעשו בנפרד לסטודנטים ומרצים כאשר בקרב הסטודנטים נבדקה תרומת שלושת המגזרים רק בקרב סטודנטיות ואילו בקרב הנבדקים מהמגזר הדתי, שם קיים מספר גדול יחסית של פרחי הוראה גברים, נבדקה בנוסף תרומת המגזר. תרומה זו מוצגת רק במקרים בהם היא נמצאה תורמת באופן משמעותי ומובהק.

בהתייחס למדדי דמות התלמיד הרצוי בניתוחי הרגרסיה לא נמצאה תרומה מובהקת של המגזר או של מדדי הערכת המוסד להסבר השונות של דמות התלמיד במרבית המדדים, למעט, במדד הדתי, הן בקרב מרצים והן בקרב סטודנטים. במדד זה, נמצא כי ניתן להסביר 42% מהשונות בקרב מרצים ו 24% בקרב סטודנטים. מקדמי הרגרסיה ההיררכית להסבר השונות של המדד הדתי בקרב המרצים מוצגים בטבלה מספר 32 ובקרב הסטודנטים בטבלה מספר 33.

טבלה מספר 32: מקדמי הרגרסיה להסבר השונות של המדד הדתי, בדמות התלמיד הרצוי,

בקרב מרצים (N=113)

מנבאים	צעדים		
	3	2	1
ערבי	.39***	.39***	.37***
ממלכתי דתי	.54***	.51***	.52***
אקלים מוסרי	-.01	.02	
תוכנית הלימודים	.21*	.17*	
מעורבות חברתית	.09		
ממלכתי דתי x תוכנית לימודים	-.32***		
R <sup>2</sup>	.42***	.32***	.27***
ΔR <sup>2</sup>	.10***	.05	.27***

\*\*\*p<.001, \*\*p<.01, \*p<.05

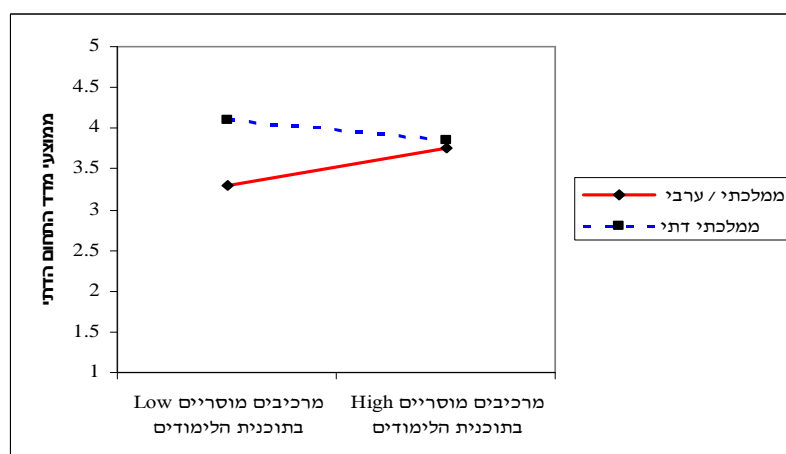
כפי שנראה מטבלת המרצים, בצעד הראשון שבו הוכנסו שני משתני ה-Dummy, המבטאים את המגזרים, נמצאה תרומה של 27% להסבר השונות. תרומתם של שני מדדי ה-Dummy – מובהקת. ממצא זה מצביע על הבדלים בין שלושת המגזרים בהתייחס לתפיסת דמות התלמיד בהיבט הדתי כפי שנמצא לעיל (קטע 4.1.2.1 עמ', 151) לפיו מרצים מהמגזר הממלכתי דתי והערבי מקנים חשיבות רבה יותר לתכונות דתיות בדמות התלמיד הרצוי להם באופן מובהק מאשר מרצים מהמגזר הממלכתי.

בצעד השני הוכנסו לרגרסיה מדדי הערכת המוסד ואלו תרמו 5% להסבר השונות של המדד הדתי, מעבר למגזר. מבין המשתנים שנבדקו נמצאה תרומה מובהקת רק למדד תוכנית הלימודים כך שכל שקיימים יותר מרכיבים מוסריים בתוכנית הלימודים במכללות אז המרצים מקנים חשיבות רבה יותר לתכונות דתיות בדמות התלמיד הרצוי להם.

בצעד השלישי והאחרון נבדקה תרומת האינטראקציה של המגזר x מדדי הערכת המוסד ונמצאה תרומה מובהקת של 10% לאינטראקציה של מגזר ממלכתי דתי x תוכנית הלימודים. אינטראקציה זו מרמזת על כך שתרומת המרכיבים המוסריים בתוכנית הלימודים להסבר השונות בקרב מרצים ממכללות ממלכתיות דתיות גבוהה מזו שבמכללות ממגזרים אחרים. כפי שמוצג בתרשים מספר 10.

תרשים מספר 10: אינטראקציה של מגזר ממלכתי דתי x תוכנית הלימודים במדד התחום הדתי,

בקרב מרצים



טבלה מספר 33: מקדמי הרגרסיה להסבר השונות של המדד הדתי, בדמות התלמיד הרצוי,

בקרב סטודנטיות (N=441)

מנבאים	צעדים	
	2	1
ערבי	.26***	.37***
ממלכתי דתי	.39***	.46***
אקלים מוסרי	.03	
תוכנית הלימודים	.21***	
מעורבות חברתית	.02	
$R^2$	.24***	.19***
$\Delta R^2$	.05***	.19***

\*\*\* p<.001, \*\* p<.01, \* p<.05

כפי שנראה מטבלת הסטודנטים, בצעד הראשון נמצאה תרומה של 19% להסבר השונות. תרומתם של שני מדדי ה - Dummy, מובהקת. ממצא זה מצביע על הבדלים בין שלושת המגזרים בהתייחס לתפיסת דמות התלמיד בהיבט הדתי כפי שנמצא לעיל (טבלה מספר 17) לפיו סטודנטיות מהמגזר הממלכתי דתי מקנות חשיבות רבה יותר לתכנות דתיות בדמות התלמיד הרצוי להן באופן מובהק לעומת סטודנטיות מהמגזר הממלכתי שמקנות חשיבות הכי פחותה לתכנות אלו. סטודנטיות מהמגזר הערבי מקנות חשיבות רבה לתכנות אלו יותר מאשר סטודנטיות מהמגזר הממלכתי אך פחות מאשר סטודנטיות מהמגזר הממלכתי דתי. בצעד השני הוכנסו לרגרסיה מדדי הערכת המוסד ואלו תרמו 5% להסבר השונות של המדד הדתי, מעבר למגזר. מבין המשתנים שנבדקו נמצאה תרומה מובהקת רק למדד תוכנית הלימודים כך



שכל שקיימים יותר מרכיבים מוסריים בתוכנית הלימודים במכללות אז הסטודנטיות מקנות חשיבות רבה יותר לתכונות דתיות בדמות התלמיד הרצוי להן.

#### 4.1.4.2 ניתוחי רגרסיה להסבר השונות של מדדי עמדות והתנהגויות כלפי החינוך המוסרי

הניתוחים שנערכו למדדי העמדות כלפי החינוך המוסרי זהים לאלו שנעשו למדדי דמות התלמיד כפי שתואר עד כה. המשתנים התלויים היו: המורה כסוכן הוראה, רצון להכשרה לחינוך מוסרי, דאגה ואכפתיות והמורה כסוכן מוסרי. כולם נמצאו מובהקים למעט מדד רצון להכשרה לחינוך מוסרי.

**במדד המורה כסוכן הוראה** נמצאה תרומה מובהקת של המגזר בקרב מרצים ובקרב סטודנטים לא נמצאה תרומה למדדי הערכת המוסד להסבר השונות במדד זה, למעט, במדד תוכניות הלימודים בקרב סטודנטים. במדד המורה כסוכן הוראה, נמצא כי ניתן להסביר 21% מהשונות בקרב מרצים ו 33% בקרב סטודנטים.

בקרב המרצים נמצאה תרומה מובהקת רק של המגזר ולא של מדדי הערכת המוסד להסבר השונות. מדד ה-Dummy, 'ערבי' מסביר 21% מהשונות. מקדם ה- $\beta$ ,  $\beta = -.42$ ,  $p < .001$ , של המשתנה 'ערבי' מצביע על תרומה מובהקת להסבר השונות, כפי שנמצא לעיל (קטע 4.1.2.2, עמ' 160) לפיה, מרצים מהמגזר הערבי סבורים כי על המורה להימנע מעיסוק בסוגיות מוסריות במהלך עבודתו בכיתה לעומת מרצים מהמגזר הממלכתי והממלכתי דתי הסבורים כי על המורה לעסוק בסוגיות אלו. מקדמי הרגרסיה ההיררכית להסבר השונות של מדד המורה כסוכן הוראה בקרב הסטודנטים בטבלה מספר 34.

**טבלה מספר 34: מקדמי הרגרסיה להסבר השונות של מדד המורה כסוכן הוראה, בקרב**

#### סטודנטיות (N=441)

מנבאים	צעדים		
	3	2	1
ערבי	.36***	.41***	.50***
ממלכתי דתי	-.12**	-.11*	-.06
אקלים מוסרי	.06	.06	
תוכנית הלימודים	.17**	.16**	
מעורבות חברתית	-.06	-.04	
ממלכתי דתי x תוכנית לימודים	-.15***		
$R^2$	.33***	.31***	.28***
$\Delta R^2$	.02***	.03**	.28***

\*\*\*  $p < .001$ , \*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$

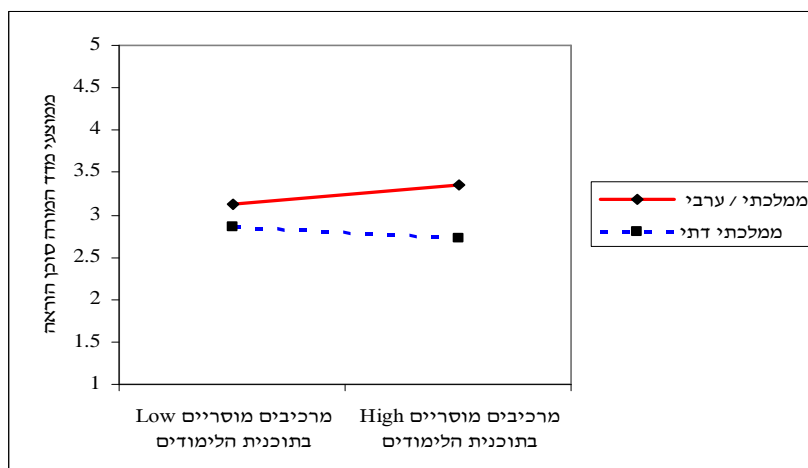
כפי שנראה מטבלת הסטודנטיות, בצעד הראשון נמצאה תרומה של 28% להסבר השונות. תרומתו של מדד ה - Dummy, 'ערבי' נמצאה מובהקת. ממצא זה מצביע על הבדל מובהק בין המגזר הערבי לשני האחרים בהתייחס לעמדות כלפי תפקידו של המורה כסוכן הוראה, כפי שנמצא לעיל (טבלה מספר 19), לפיו סטודנטיות מהמגזר הערבי סבורות כי על המורה להימנע מעיסוק בסוגיות מוסריות במהלך עבודתו בכיתה לעומת סטודנטיות מהמגזר הממלכתי והממלכתי דתי הסבורות כי על המורה לעסוק בסוגיות אלו.

בצעד השני הוכנסו לרגרסיה מדדי הערכת המוסד ואלו תרמו 3% להסבר השונות של מדד המורה כסוכן הוראה, מעבר למגזר. תרומתו של מדד ה - Dummy, 'ממלכתי דתי' נמצאה מובהקת, בצעד זה, לפיה, סטודנטיות ממגזר זה סבורות כי על המורה לעסוק יותר במוסר ופחות בהוראה רגילה יותר מאשר סטודנטיות משני המגזרים האחרים. מבין המשתנים שנבדקו נמצאה תרומה מובהקת מעבר למגזר, רק למדד תוכנית הלימודים, כך שככל שקיימים יותר מרכיבים מוסריים בתוכנית הלימודים במכללות אז סטודנטיות סבורות יותר כי על המורה להיות יותר סוכן הוראה ופחות סוכן מוסר.

בצעד השלישי והאחרון נבדקה תרומת האינטראקציה של המגזר x מדדי הערכת המוסד ונמצאה תרומה מובהקת של 2% לאינטראקציה של מגזר ממלכתי דתי x תוכנית הלימודים. אינטראקציה זו מרמזת על כך שתרומת המרכיבים המוסריים בתוכנית הלימודים להסבר השונות בקרב סטודנטיות ממכללות ממלכתיות דתיות נמוכה מזו שבמכללות ממגזרים אחרים, קרי, סטודנטיות אלה סבורות כי ככל שיש יותר מרכיבים מוסריים בתוכנית הלימודים, כך על המורה לעסוק יותר במוסר בכיתה. בתרשים מספר 11 מוצגת אינטראקציה זו.

**תרשים מספר 11: אינטראקציה של מגזר ממלכתי דתי x תוכנית הלימודים במדד המורה כסוכן**

**הוראה, בקרב סטודנטיות**



**במדד דאגה ואכפתיות** נמצאה תרומה מובהקת רק של המגזר ולא של מדדי הערכת המוסד להסבר השונות בקרב סטודנטיות בלבד. שני מדדי ה-Dummy, המבטאים את המגזרים השונים מסבירים 12% מהשונות. מקדמי ה- $\beta$  של המשתנה 'ערבי',  $\beta = -.18, p < .001$ , ושל המשתנה 'ממלכתי דתי',  $\beta = .22, p < .001$ , מצביעים על תרומה מובהקת להסבר השונות לפיה, סטודנטיות מהמגזר הערבי סבורות הכי פחות כי על המורה להיות אכפתי ומעורב בחיי תלמידיו לעומת סטודנטיות מהמגזר הממלכתי דתי הסבורות כי על המורה לנהוג כן במידה רבה מאוד. סטודנטיות מהמגזר הממלכתי סבורות כי על המורה להיות אכפתי ומעורב בחיי תלמידיו באופן מובהק יותר מאשר הסטודנטיות מהמגזר הערבי ופחות מאשר סטודנטיות מהמגזר הדתי.

**במדד המורה כסוכן מוסרי** נמצאה תרומה מובהקת של המגזר ולא של מדדי הערכת המוסד להסבר השונות, הן בקרב מרצים והן בקרב סטודנטים. במדד זה, נמצא כי ניתן להסביר 14% מהשונות בקרב מרצים ו 11% בקרב סטודנטים. מקדמי הרגרסיה ההיררכית להסבר השונות של מדד המורה כסוכן הוראה בקרב המרצים מוצגים בטבלה מספר 35.

**טבלה מספר 35: מקדמי הרגרסיה להסבר השונות של מדד המורה כסוכן מוסרי, בקרב מרצים**

(N=114)

מנבאים	צעדים		
	3	2	1
ערבי	.20*	.19	.16
ממלכתי דתי	.07	-.06	-.04
אקלים מוסרי	.04	.05	
תוכנית הלימודים	.10	.10	
מעורבות חברתית	.12	.10	
ממלכתי דתי x אקלים מוסרי	-.29**		
$R^2$	.14*	.07	.03
$\Delta R^2$	.07**	.04	.03

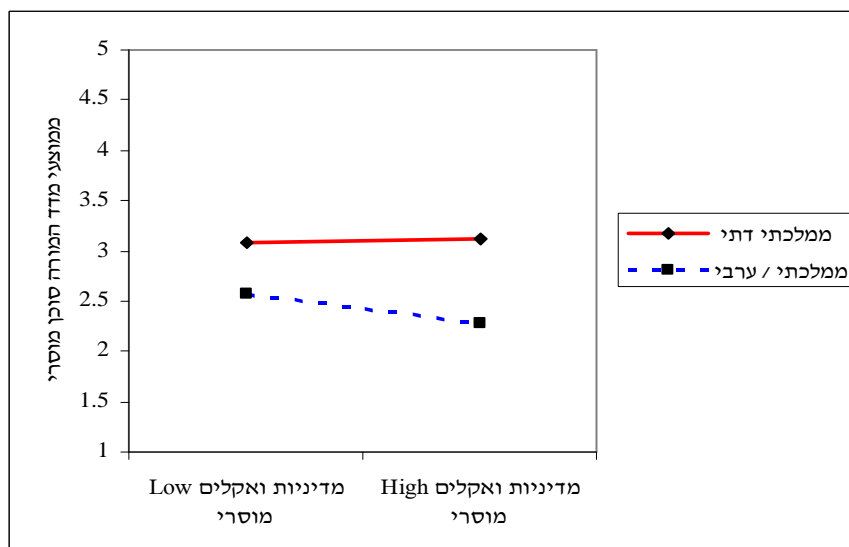
\*\*\* $p < .001$ , \*\* $p < .01$ , \* $p < .05$

כפי שנראה מטבלת המרצים, בצעד הראשון שבו הוכנסו שני משתני ה-Dummy, נמצאה תרומה של 3% ובצעד השני שבו הוכנסו לרגרסיה מדדי הערכת המוסד נמצאה תרומה של 4%, אך בשני הצעדים לא היתה התרומה מובהקת להסבר השונות במדד המורה כסוכן מוסרי. בצעד השלישי והאחרון נמצאה תרומה מובהקת למדד ה-Dummy 'ערבי', לפיה קיים הבדל מובהק בין המגזר הערבי לשני האחרים לפיו מרצים ממגזר זה סבורים יותר כי ביד המורה

להשפיע על תלמידיו במישור המוסרי. כמו כן, נבדקה בצעד זה תרומת האינטראקציה של המגזר x מדדי הערכת המוסד ונמצאה תרומה מובהקת של 7% לאינטראקציה של מגזר ממלכתי דתי x מדיניות ואקלים מוסרי. אינטראקציה זו מרמזת על כך שתרומת המדיניות והאקלים המוסרי במכללות להסבר השונות בקרב מרצים ממכללות מהמגזר הממלכתי דתי גבוהה מזו שבמכללות ממגזרים אחרים בתרשים מספר 12 מוצגת אינטראקציה זו.

**תרשים מספר 12: אינטראקציה של מגזר ממלכתי דתי x מדיניות ואקלים מוסרי במדד המורה**

**כסוכן מוסרי, בקרב מרצים**



בקרב הסטודנטיות נמצאה, כאמור, תרומה מובהקת רק של המגזר ולא של מדדי הערכת המוסד להסבר השונות. מדד ה-Dummy, 'ממלכתי דתי' המבטא את המגזר הדתי לעומת הממלכתי והערבי, מסביר 6% מהשונות. מקדם ה- $\beta$  של המשתנה 'ממלכתי דתי',  $\beta = -.20$ ,  $p < .001$ , מצביע על תרומה מובהקת להסבר השונות לפיה, סטודנטיות מהמגזר הממלכתי והערבי סבורות כי מורה משפיע ומעצב את מוסריותם של תלמידיו, באופן מובהק יותר מאשר סטודנטיות מהמגזר ממלכתי דתי.

**4.1.4.3 ניתוחי רגרסיה להסבר השונות של מדדי אסטרטגיות הוראה**

**א. אסטרטגיות הוראה קונסטרוקטיביסטיות**

הניתוחים שנערכו למדדי אסטרטגיות הוראה קונסטרוקטיביסטיות ולמדדי אסטרטגיות הוראה ייחודיות למוסר, זהים לאלו שנעשו למדדי דמות התלמיד ולמדדי העמדות. המשתנים התלויים היו: אסטרטגיות הוראה מסדר נמוך, בינוני ומטא קוגניטיבי, ומדד כללי לאסטרטגיות הוראה ייחודיות למוסר. כל המדדים נמצאו מובהקים.

בהליך זה, בצעד השלישי נוספו מדדי דמות התלמיד והעמדות כלפי חינוך מוסרי, ובצעד הרביעי נוספה אינטראקציה של מגזר x משתנים אחרים. לאור העובדה שקיימים חמישה מדדים בדמות התלמיד הרצוי וארבעה מדדים של עמדות, הוכנסו המשתנים בצעד זה לרגרסיה על פי קריטריון של רמת המובהקות. קרי, רק אותם משתנים אשר תרומתם להסבר השונות היתה מובהקת הוכנסו לרגרסיה.

**במדד אסטרטגיות הוראה מסדר חשיבה נמוך** נמצאה תרומה מובהקת של המגזר ושל חלק ממדדי הערכת המוסד, דמות התלמיד והעמדות להסבר השונות, הן בקרב מרצים והן בקרב סטודנטים. במדד זה, נמצא כי ניתן להסביר 26% מהשונות בקרב מרצים ו 39% בקרב סטודנטיות. מקדמי הרגרסיה ההיררכית להסבר השונות של מדד אסטרטגית הוראה מסדר חשיבה נמוך בקרב המרצים מוצגים בטבלה מספר 36 ובקרב הסטודנטים בטבלה מספר 37.

**טבלה מספר 36: מקדמי הרגרסיה להסבר השונות של מדד אסטרטגית הוראה מסדר חשיבה**

**נמוך, בקרב מרצים (N=112)**

	צעדים				מנבאים
	4	3	2	1	
ערבי	.10	.00	-.22*	-.20	
ממלכתי דתי	.25*	.26*	.05	.04	
אקלים מוסרי	.01	-.01	-.00		
תוכנית הלימודים	.16	.07	-.01		
מעורבות חברתית	-.13	-.11	-.10		
תחום חברתי	.23*	.21*			
תחום דתי	-.56***	-.46***			
המורה סוכן הוראה	-.20*	-.20*			
ממלכתי דתי x תחום דתי	.26*				
R <sup>2</sup>	.26***	.23**	.06	.05	
ΔR <sup>2</sup>	.03***	.17***	.01	.05	

\*\*\* p<.001, \*\* p<.01, \* p<.05

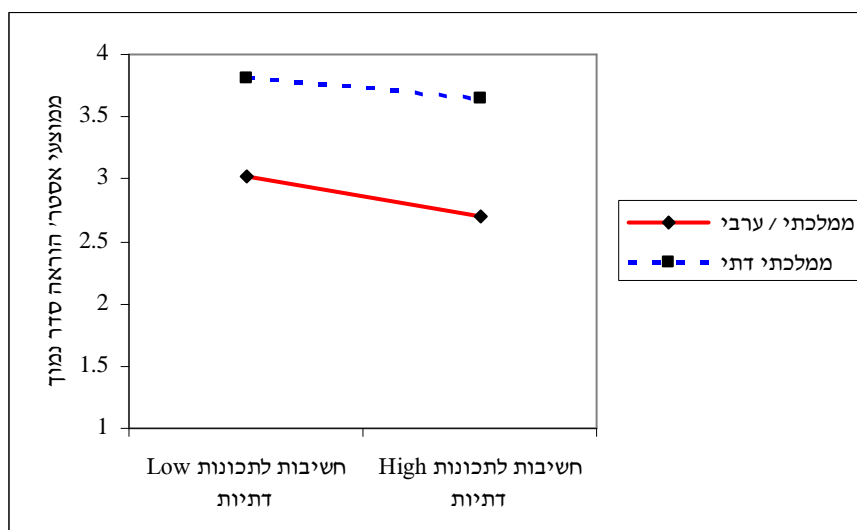
כפי שנראה מטבלת המרצים, בצעד הראשון שבו הוכנסו שני משתני ה - Dummy, נמצאה תרומה של 5%, אך זו לא נמצאה מובהקת. בצעד השני שבו הוכנסו לרגרסיה גם מדדי הערכת המוסד נמצאה תרומה של 6%, אך גם בצעד זה לא היתה התרומה מובהקת להסבר השונות במדד אסטרטגיות חשיבה מסדר נמוך. עם זאת, מדד ה- Dummy, 'ערבי', נמצא מובהק ולפיו קיים הבדל מובהק בין מגזר זה לשני המגזרים האחרים, אך הבדל זה לא נמצא בצעדים הבאים.

בצעד השלישי נוספו לרגרסיה מדדי דמות התלמיד ומדדי העמדות, ואלו תרמו 17% להסבר השונות של מדד זה. מדד ה-Dummy, ממלכתי דתי נמצא מובהק ולפיו קיים הבדל מובהק בין מגזר זה לבין שני האחרים, לפיו מרצים מהמגזר משתמשים יותר באסטרטגיות אלו מאשר מרצים ממגזרים אחרים. מבין המשתנים שנבדקו נמצאה תרומה מובהקת, מעבר למגזר, למדדים: תחום חברתי, נמצא בקשר חיובי, כך שכלל שמרצים מקנים חשיבות לתכונות חברתיות בדמות התלמיד הרצוי להם, משתמשים יותר באסטרטגיות הוראה אלו. התחום דתי, נמצא בקשר שלילי, כך שכלל שמרצים מעניקים חשיבות לתכונות דתיות בדמות התלמיד הרצוי להם, הם משתמשים פחות באסטרטגיות הוראה מסדר חשיבה נמוך. כמו כן, נמצאה תרומה מובהקת בקשר שלילי, בממד המורה כסוכן הוראה, כך שכלל שמרצים סבורים שיש להימנע מהוראת מוסר הם משתמשים פחות באסטרטגיות הוראה אלו.

בצעד הרביעי, נבדקה תרומת האינטראקציה של המגזר x מדדי דמות התלמיד או העמדות ונמצאה תרומה מובהקת של 3% לאינטראקציה של מגזר ממלכתי דתי x התחום הדתי בדמות התלמיד הרצוי. אינטראקציה זו מרמזת על כך שתרומת החשיבות שמקנים מרצים לתכונות דתיות בדמות התלמיד הרצוי להם להסבר השונות בקרב מרצים ממכללות ממלכתיות דתיות גבוהה מזו שבמכללות ממגזרים אחרים. אינטראקציה זו מוצגת בתרשים שלהלן.

**תרשים מספר 13: אינטראקציה של מגזר ממלכתי דתי x תחום דתי בממד אסטרטגיות הוראה**

**מסדר חשיבה נמוך, בקרב מרצים**



## טבלה מספר 37: מקדמי הרגרסיה להסבר השונות של מדד אסטרטגיות הוראה מסדר חשיבה

נמוך, בקרב סטודנטיות (N=441)

צעדים			מנבאים
3	2	1	
.42***	.51***	.59***	ערבי
.02	-.00	.04	ממלכתי דתי
.07	.08		אקלים מוסרי
.08	.12*		תוכנית הלימודים
-.03	-.04		מעורבות חברתית
.23***			המורה סוכן הוראה
.39***	.35***	.33***	R <sup>2</sup>
.04***	.02**	.33***	ΔR <sup>2</sup>

\*\*\* p&lt;.001, \*\* p&lt;.01, \* p&lt;.05

כפי שנראה מטבלת הסטודנטיות, בצעד הראשון נמצאה תרומה של 33% להסבר השונות. תרומתו של מדד ה - Dummy, 'ערבי' נמצאה מובהקת. ממצא זה מצביע על הבדל מובהק בין המגזר הערבי לשני האחרים בהתייחס למידת השימוש באסטרטגיות הוראה מסדר חשיבה נמוך, כפי שנמצא לעיל (טבלה מספר 21), לפיו סטודנטיות מהמגזר הערבי משתמשות יותר באופן מובהק באסטרטגיות הוראה אלה מאשר סטודנטיות מהמגזר הממלכתי והממלכתי דתי.

בצעד השני הוכנסו לרגרסיה גם מדדי הערכת המוסד ואלו תרמו 2% להסבר השונות של מדד אסטרטגיות הוראה מסדר חשיבה נמוך. תרומה מובהקת נמצאה למדד תוכנית הלימודים, מעבר למגזר, לפיה ככל שקיימים יותר מרכיבים מוסריים בתוכנית הלימודים של הסטודנטיות כך הן משתמשות יותר באסטרטגיות הוראה אלו.

בצעד השלישי והאחרון נוספו לרגרסיה גם מדדי דמות התלמיד ומדדי העמדות, ואלו תרמו 4% להסבר השונות של מדד זה. מבין המשתנים שנבדקו נמצאה תרומה מובהקת, מעבר למגזר, למדד המורה כסוכן הוראה, כך שככל שסטודנטיות סבורות שיש להימנע מהוראת מוסר הן משתמשות יותר באסטרטגיות הוראה אלו.

תרומה מובהקת של מדדי דמות התלמיד והעמדות להסבר השונות במידת השימוש באסטרטגיות הוראה מסדר חשיבה נמוך, נמצאה בקרב סטודנטים מהמגזר הדתי. במדד זה, נמצא כי ניתן להסביר 28% מהשונות בקרב סטודנטים וסטודנטיות ממגזר זה. מקדמי הרגרסיה ההיררכית להסבר השונות של מדד אסטרטגיות הוראה מסדר חשיבה נמוך בקרב סטודנטים מהמגזר הדתי

על פי מגדר, מוצגים בטבלה מספר 38.

**טבלה מספר 38: מקדמי הרגרסיה להסבר השונות של מדד אסטרטגיות הוראה מסדר חשיבה**

נמוך, בקרב סטודנטים מהמגזר הדתי (N=162)

מנבאים	צעדים				
	5	4	3	2	1
מגדר	.03	.01	-.01	-.10	-.11
אקלים מוסרי	-.05	-.07	-.07	.07	
תוכנית הלימודים	.03	.04	.03	.06	
מעורבות חברתית	.02	.03	.02	-.12	
תחום חברתי	.12	.10	.05		
תחום דמוקרטי	.13	.14	.14		
תחום פסיכו מוטורי מוסרי	-.15	-.17 <sup>***</sup>	-.14		
תחום דתי	.12	.13	.16		
תחום לימודי	.12	.13	.14		
המורה סוכן הוראה	.39 <sup>***</sup>	.39 <sup>***</sup>	.38 <sup>***</sup>		
רצון להכשרה	-.08	-.10	-.10		
דאגה ואכפתיות	-.15	-.15	-.14		
המורה סוכן מוסרי	.05	.02	.02		
מגדר x תחום דתי	-.24 <sup>**</sup>	-.16 <sup>*</sup>			
מגדר x תחום פסיכו מוטורי מוסרי	.17 <sup>*</sup>				
R <sup>2</sup>	.28 <sup>***</sup>	.26 <sup>***</sup>	.24 <sup>***</sup>	.02	.01
ΔR <sup>2</sup>	.02 <sup>*</sup>	.02 <sup>*</sup>	.22 <sup>***</sup>	.01	.01

כפי שנראה מטבלת הסטודנטים מהמגזר הדתי, בצעד הראשון ובצע השני לא נמצא התרומה משמעותית מובהקת להסבר השונות.

בצעד השלישי נוספו לרגרסיה גם מדדי דמות התלמיד ומדדי העמדות, ואלו תרמו 24% להסבר השונות של מדד זה. מבין המשתנים שנבדקו נמצאה תרומה מובהקת, למדד התחום הפסיכו מוטורי מוסרי, כך שככל שסטודנטים מהמגזר הדתי מקנים חשיבות לתכונות פסיכו מוטוריות מוסריות בדמות התלמיד כך הם משמשים פחות באסטרטגיות הוראה מסדר נמוך. כמו כן נמצאה תרומה מובהקת למדד המורה סוכן הוראה כך שככל שהם סבורים שעל המורה להימנע מהוראת מוסר, הם משתמשים באסטרטגיות הוראה מסדר נמוך.

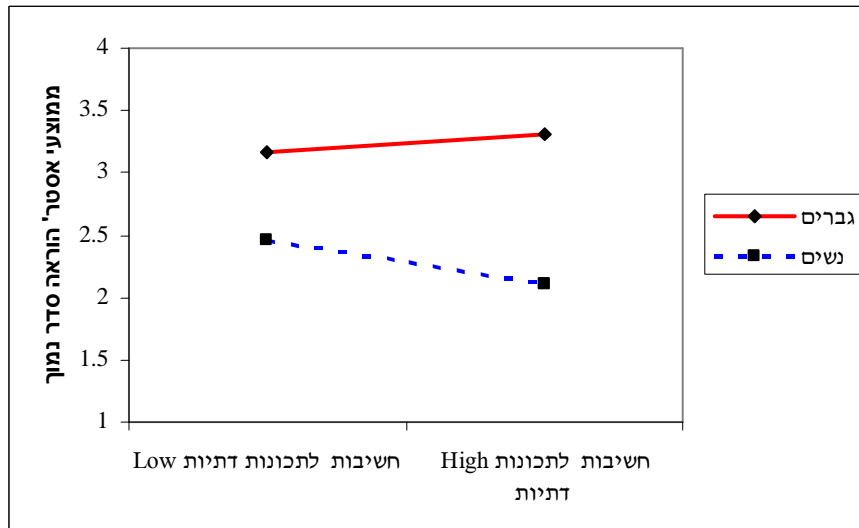
בצעד הרביעי והאחרון, נבדקה תרומת האינטראקציה של המגדר x מדדי דמות התלמיד או העמדות ונמצאה תרומה מובהקת, של 2% לאינטראקציה של המגדר x התחום הדתי בדמות התלמיד הרצוי. אינטראקציה זו מרמזת על כך שתרומת החשיבות שמקנים סטודנטים מהמגזר



הממלכתי דתי לתכונות דתיות בדמות התלמיד הרצוי להם גבוהה מזו של סטודנטיות מאותו המגזר. אינטראקציה זו מוצגת בתרשים מספר 14.

**תרשים מספר 14: אינטראקציה של מגדר x תחום דתי במדד אסטרטגיות הוראה מסדר חשיבה**

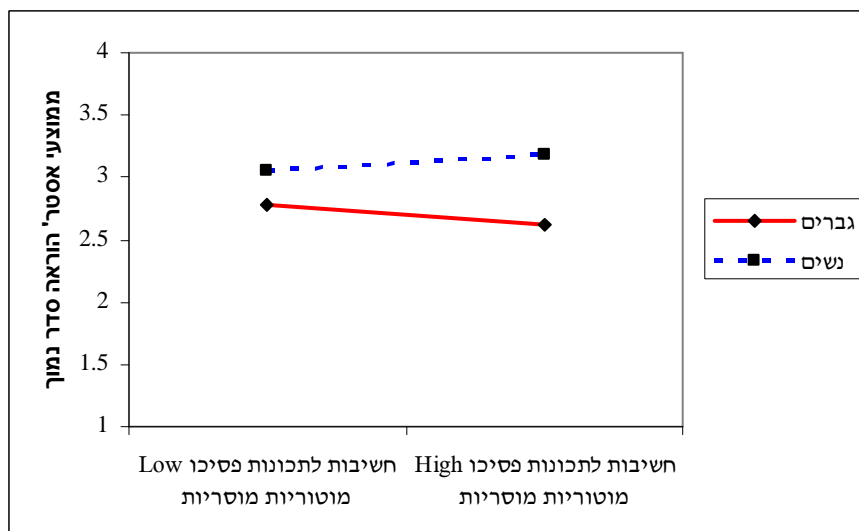
**נמוך, בקרב סטודנטים מהמגזר הדתי**



בצעד החמישי נמצאה תרומה מובהקת של 2% לאינטראקציה של המגדר x התחום הפסיכו מוטורי מוסרי במדדי העמדות. אינטראקציה זו מרמזת על כך שתרומת מידת ההסכמה של סטודנטיות מהמגזר הממלכתי דתי להתנהגות מוסרית בעלת אופי פסיכו מוטורי מוסרי של תלמידים גבוהה מזו של סטודנטים מאותו המגזר. להלן בתרשים 15:

**תרשים מספר 15: אינטראקציה של מגדר x תחום פסיכו מוטורי מוסרי במדד אסטרטגיות**

**הוראה מסדר חשיבה נמוך, בקרב סטודנטים מהמגזר הדתי**



**במדד אסטרטגיות חשיבה מסדר בינוני** נמצאה תרומה מובהקת של המגזר בקרב מרצים ובקרב סטודנטים ושל חלק ממדדי הערכת המוסד, דמות התלמיד והעמדות להסבר השונות, בקרב סטודנטיות. במדד זה, נמצא כי ניתן להסביר 27% מהשונות בקרב מרצים ו 23% בקרב סטודנטיות. מקדמי הרגרסיה ההיררכית להסבר השונות של מדד אסטרטגית הוראה מסדר חשיבה בינוני בקרב המרצים מוצגים בטבלה מספר 39 ובקרב הסטודנטים בטבלה מספר 40.

**טבלה מספר 39: מקדמי הרגרסיה להסבר השונות של מדד אסטרטגית הוראה מסדר חשיבה**

**בינוני, בקרב מרצים (N=112)**

צעדים			מנבאים
3	2	1	
.07	.10	.10	ערבי
-.20*	-.12	-.11	ממלכתי דתי
.03	.03		אקלים מוסרי
-.10	-.08		תוכנית הלימודים
-.10	.01		מעורבות חברתית
.25**			תחום חברתי
.35***			אכפתיות ודאגה
.27***	.04	.03	R <sup>2</sup>
.24***	.01	.03	ΔR <sup>2</sup>

\*\*\*p<.001, \*\*p<.01, \*p<.05

כפי שנראה מטבלת המרצים, בצעד הראשון שבו הוכנסו שני משתני ה - Dummy, נמצאה תרומה של 3%, אך זו לא נמצאה מובהקת. בצעד השני שבו הוכנסו לרגרסיה גם מדדי הערכת המוסד נמצאה תרומה של 1%, אך גם בצעד זה לא היתה התרומה מובהקת להסבר השונות. בצעד השלישי נוספו לרגרסיה מדדי דמות התלמיד ומדדי העמדות, ואלו תרמו 24% להסבר השונות של מדד זה. מדד ה- Dummy, ממלכתי דתי נמצא מובהק ולפיו קיים הבדל מובהק. מרצים מהמגזר הממלכתי והערבי משתמשים יותר באסטרטגיות אלו מאשר מרצים מהמגזר הדתי. מבין המשתנים שנבדקו נמצאה תרומה מובהקת, מעבר למגזר, למדדים: תחום חברתי ודאגה ואכפתיות, כך שככל שמרצים מקנים חשיבות רבה יותר לתכונות חברתיות בדמות הלמידה הרצוי להם, וככל שהם סבורים שעל המורה להיות אכפתי ומעורב בחי תלמידיו, הם משתמשים יותר באסטרטגיות הוראה מסדר חשיבה בינוני.

## טבלה מספר 40: מקדמי הרגרסיה להסבר השונות של מדד אסטרטגיות הוראה מסדר חשיבה

בינוני, בקרב סטודנטיות (N=441)

מנבאים	צעדים		
	3	2	1
ערבי	.13	.07	.08
ממלכתי דתי	-.19***	-.16**	-.12*
אקלים מוסרי	.17**	.19*	
תוכנית הלימודים	-.10	-.11	
מעורבות חברתית	-.10	-.06	
תחום לימודי	.20***		
רצון להכשרה	.20***		
דאגה ואכפתיות	.17***		
המורה סוכן הוראה	-.12**		
R <sup>2</sup>	.22***	.05**	.03**
ΔR <sup>2</sup>	.17***	.02	.03**

\*\*\*p&lt;.001, \*\*p&lt;.01, \*p&lt;.05

כפי שנראה מטבלת הסטודנטיות, בצעד הראשון נמצאה תרומה של 3% להסבר השונות. תרומתו של מדד ה-Dummy 'ממלכתי דתי' נמצאה מובהקת. ממצא זה מצביע על הבדל מובהק בין המגזר הממלכתי דתי לשני האחרים בהתייחס למידת השימוש באסטרטגיות הוראה מסדר חשיבה בינוני, לפי סטודנטיות מהמגזר הממלכתי והערבי משתמשות יותר באסטרטגיות הוראה אלו.

בצעד השני הוכנסו לרגרסיה גם מדדי הערכת המוסד ואלו תרמו 2% להסבר השונות של מדד אסטרטגיות הוראה מסדר חשיבה בינוני. תרומה מובהקת נמצאה למדד מדיניות ואקלים מוסרי מעבר למגזר, לפיה ככל שיש יותר מדיניות ברורה ואקלים מוסרי במכללות, כך סטודנטיות משתמשות יותר באסטרטגיות הוראה מסדר חשיבה בינוני.

בצעד השלישי נוספו לרגרסיה גם מדדי דמות התלמיד ומדדי העמדות, ואלו תרמו 17% להסבר השונות של מדד זה. בצעד זה נוספה תרומה למדד ה-Dummy 'ערבי' מעבר לתרומת מדד ה-Dummy 'ממלכתי דתי', לפיו קיים הבדל מובהק בין סטודנטיות מהמגזר הערבי לבין שני המגזרים האחרים, כך שעולה כי סטודנטיות ממגזר זה משתמשות באסטרטגיות הוראה מסדר חשיבה בינוני יותר מסטודנטיות ממגזרים אחרים. מבין המשתנים שנבדקו נמצאה תרומה מובהקת, מעבר למגזר, למדדים: מדיניות ואקלים מוסרי, תחום הלימודי בדמות התלמיד הרצוי,

כך שככל שיש יותר אקלים מוסרי במכללה וככל שסטודנטיות מקנות חשיבות רבה יותר לתכונות לימודיות בדמות התלמיד הרצוי להן, הן משתמשות יותר באסטרטגיות הוראה מסדר חשיבה בינוני. כמו כן, נמצאה תרומה מובהקת, מעבר למגזר, גם למדדי העמדות: רצון להכשרה ודאגה ואכפתיות, כך שככל שסטודנטיות מעוניינות יותר בהכשרה לחינוך מוסרי וככל שהן סבורות יותר שעל המורה להיות דואג ומעורב בחיי תלמידיו הן משתמשות יותר באסטרטגיות אלו. מדד המורה סוכן הוראה נמצא בקשר שלילי לפיו ככל שסטודנטיות סבורות שעל המורה להימנע מהוראת מוסר בכיתה הן משתמשות פחות באסטרטגיות אלו.

תרומה מובהקת של המגדר, מדדי הערכת המוסד, דמות התלמיד והעמדות להסבר השונות במידת השימוש באסטרטגיות הוראה מסדר חשיבה בינוני, נמצאה בקרב סטודנטים מהמגזר הדתי. במדד זה, נמצא כי ניתן להסביר 28% מהשונות בקרב סטודנטים וסטודנטיות ממגזר זה. מקדמי הרגרסיה ההיררכית להסבר השונות של מדד אסטרטגית הוראה מסדר חשיבה בנוני בקרב סטודנטים מהמגזר הדתי על פי מגדר, מוצגים בטבלה מספר 41.

**טבלה מספר 41: מקדמי הרגרסיה להסבר השונות של מדד אסטרטגיות הוראה מסדר חשיבה**

**בנוני, בקרב סטודנטים מהמגזר הדתי (N=162)**

מנבאים	צעדים			
	4	3	2	1
מגדר	.28***	.30***	.27**	.29***
אקלים מוסרי	.07	.07	.15	
תוכנית הלימודים	-.16	-.15	-.15	
מעורבות חברתית	.01	.01	.06	
תחום חברתי	.04	.08		
תחום דמוקרטי	.02	.02		
תחום פסיכומטורי מוסרי	-.06	-.09		
תחום דתי	.04	.01		
תחום לימודי	.17	.16		
המורה סוכן הוראה	.07	.09		
רצון להכשרה	.15	.15		
דאגה ואכפתיות	.05	.05		
המורה סוכן מוסרי	.17*	.18*		
מגדר x תחום דתי	.15*			
$R^2$	.28***	.26***	.11**	.09***
$\Delta R^2$	.02*	.15**	.02	.09***

\*\*\* p<.001, \*\* p<.01, \* p<.05

כפי שנראה מטבלת הסטודנטים מהמגזר הדתי, בצעד הראשון נמצאה תרומה של 9% להסבר השונות. תרומתו של הממד מגדר נמצאה מובהקת. ממצא זה מצביע על הבדל מובהק בין סטודנטים וסטודנטיות דתיים, כפי שנמצא לעיל (עמ' 164), לפיו סטודנטיות מהמגזר הדתי משתמשות יותר באופן מובהק באסטרטגיות הוראה אלו מאשר סטודנטים גברים.

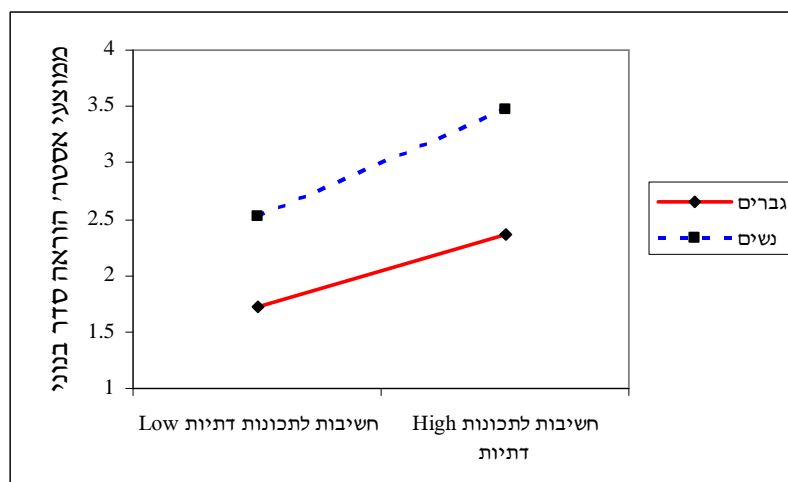
בצעד השני הוכנסו לרגרסיה גם ממדי הערכת המוסד ואלו תרמו 2% להסבר השונות של ממד אסטרטגיות הוראה מסדר חשיבה בינוני. מבין הממדים שנבדקו לא נמצאה תרומה משמעותית להסבר השונות.

בצעד השלישי נוספו לרגרסיה גם ממדי דמות התלמיד וממדי העמדות, ואלו תרמו 4% להסבר השונות של ממד זה. מבין המשתנים שנבדקו נמצאה תרומה מובהקת, מעבר למגדר, לממד המורה כסוכן מוסרי, כך שככל שסטודנטים מהמגזר הדתי סבורים שביד המורה לחנך למוסר כך הם משתמשים יותר באסטרטגיות אלו.

בצעד הרביעי והאחרון, נבדקה תרומת האינטראקציה של המגדר x ממדי דמות התלמיד או העמדות ונמצאה תרומה מובהקת, של 2% לאינטראקציה של המגדר x התחום הדתי בדמות התלמיד הרצוי. אינטראקציה זו מרמזת על כך שתרומת החשיבות שמקנות סטודנטיות מהמגזר הממלכתי דתי לתכונות דתיות בדמות התלמיד הרצוי להם גבוהה מזו של סטודנטים מאותו המגזר. אינטראקציה זו מוצגת להלן בתרשים הבא.

**תרשים מספר 16: אינטראקציה של מגדר x תחום דתי בממד אסטרטגיות הוראה מסדר חשיבה**

**בנוני, בקרב סטודנטים מהמגזר הדתי**



**במדד אסטרטגיות הוראה מטא קוגניטיביות** נמצאה תרומה מובהקת של המגזר ושל התחום החברתי בדמות התלמיד בקרב מרצים, ושל המגזר בלבד בקרב סטודנטיות. בממד זה, נמצא כי

ניתן להסביר 22% מהשונות בקרב מרצים ו 21% בקרב סטודנטיות. מקדמי הרגרסיה ההיררכית להסבר השונות של מדד אסטרטגית הוראה מטא קוגניטיביות בקרב המרצים מוצגים בטבלה מספר 42 ובקרב הסטודנטים בטבלה מספר 43.

**טבלה מספר 42: מקדמי הרגרסיה להסבר השונות של מדד אסטרטגית הוראה מסדר חשיבה**

**מטא קוגניטיבי, בקרב מרצים (N=112)**

מנבאים	צעדים			
	4	3	2	1
ערבי	.05	-.00	.02	.06
ממלכתי דתי	-.02	-.02	-.04	-.03
אקלים מוסרי	.01	.02	.10	
תוכנית הלימודים	-.04	-.00	-.03	
מעורבות חברתית	-.21	-.20	-.16	
תחום חברתי	.31**	.25*		
תחום לימודי	.16	.20		
המורה סוכן הוראה	-.08	-.12		
ממלכתי דתי x תחום לימודי	.22*			
R <sup>2</sup>	.22**	.18**	.02	.01
ΔR <sup>2</sup>	.04*	.16***	.02	.01

\*\*\*p<.001, \*\*p<.01, \*p<.05

כפי שנראה מטבלת המרצים, בצעד הראשון שבו הוכנסו שני משתני ה – Dummy, נמצאה תרומה של 1%, אך זו לא נמצאה מובהקת. בצעד השני שבו הוכנסו לרגרסיה גם מדדי הערכת המוסד נמצאה תרומה של 1%, אך גם בצעד זה לא היתה התרומה מובהקת להסבר השונות במדד אסטרטגיות חשיבה מסדר בינוני.

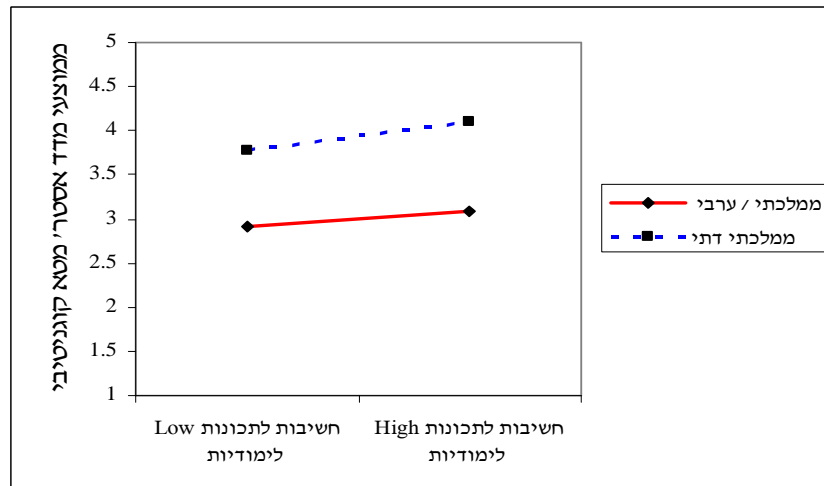
בצעד השלישי נוספו לרגרסיה מדדי דמות התלמיד ומדדי העמדות, ואלו תרמו 16% להסבר השונות של מדד זה. מבין המשתנים שנבדקו נמצאה תרומה מובהקת, מעבר למגזר, למדד תחום חברתי בדמות התלמיד הרצוי, כך שככל שמרצים מקנים חשיבות רבה יותר לתכונות חברתיות בדמות התלמיד הרצוי להם, הם משתמשים יותר באסטרטגיות הוראה מסדר חשיבה מטא קוגניטיבי.

בצעד הרביעי והאחרון, נבדקה תרומת האינטראקציה של המגזר x מדדי דמות התלמיד או העמדות ונמצאה תרומה מובהקת, של 2% לאינטראקציה של מגזר ממלכתי דתי x התחום הלימודי בדמות התלמיד הרצוי. אינטראקציה זו מרמזת על כך שתרומת החשיבות שמקנים

מרצים מהמגזר הממלכתי דתי לתכונות לימודיות בדמות התלמיד הרצוי להם גבוהה מזו של מרצים במכללות ממגזרים אחרים, כפי שמופיע בתרשים מספר 17.

**תרשים מספר 17: אינטראקציה של מגזר ממלכתי דתי x תחום לימודי במדד אסטרטגיות**

**הוראה מסדר חשיבה מטא קוגניטיבי, בקרב מרצים**



**טבלה מספר 43: מקדמי הרגרסיה להסבר השונות של מדד אסטרטגיות הוראה מסדר חשיבה**

**מטא קוגניטיבי, בקרב סטודנטיות (N=441)**

מנבאים	צעדים		
	3	2	1
ערבי	.04	-.04	-.02
ממלכתי דתי	-.13*	-.15**	-.13*
אקלים מוסרי	.02	.06	
תוכנית הלימודים	.01	-.00	
מעורבות חברתית	-.01	.01	
תחום לימודי	.25***		
המורה סוכן מוסרי	.18***		
המורה סוכן הוראה	-.19***		
דאגה ואכפתיות	.12*		
R <sup>2</sup>	.21***	.02	.01*
ΔR <sup>2</sup>	.19***	.01	.01*

\*\*\* p<.001, \*\* p<.01, \* p<.0

כפי שנראה מטבלת הסטודנטיות, בצעד הראשון נמצאה תרומה של 1% להסבר השונות. תרומתו של מדד ה - Dummy, 'ממלכתי דתי' נמצאה מובהקת. ממצא זה מצביע על הבדל מובהק בין המגזר הממלכתי דתי לשני האחרים בהתייחס למידת השימוש באסטרטגיות הוראה מסדר

חשיבה מטא קוגניטיבי. כלומר, סטודנטיות מהמגזר הממלכתי והערבי משתמשות יותר באסטרטגיות הוראה אלו. בצעד השני הוכנסו לרגרסיה גם מדדי הערכת המוסד אך הם לא תרמו להסבר השונות של מדד אסטרטגיות הוראה מסדר חשיבה מטא קוגניטיבי, מעבר לתרומת המגזר.

בצעד השלישי נוספו לרגרסיה גם מדדי דמות התלמיד ומדדי העמדות, ואלו תרמו 19% להסבר השונות של מדד זה. מבין המשתנים שנבדקו נמצאה תרומה מובהקת, מעבר למגזר, למדדים: תחום לימודי בדמות התלמיד הרצוי, המורה סוכן מוסרי ומדד דאגה ואכפתיות, כך שככל סטודנטיות מקנות חשיבות רבה יותר לתכונות לימודיות בדמות הלמיד הרצוי להן וככל שהן סבורות שתפקידן של המורה הוא להיות סוכן מוסרי, וככל שהן סבורות שעל המורה לגלות אכפתיות ודאגה לתלמידיו, כך הן משתמשות יותר באסטרטגיות חשיבה מטא קוגניטיביות. כמו כן, נמצאה תרומה למדד המורה סוכן הוראה, בקשר שלילי לפיו ככל שסטודנטיות סבורות שעל המורה להימנע מהוראת מוסר כך הן משתמשות פחות באסטרטגיות הוראה אלו. לא נמצאה תרומה לאינטראקציה של המגזר x מדדי דמות התלמיד או העמדות ביחס למדד זה.

#### **ב. אסטרטגיות הוראה ייחודיות למוסר**

במדד ציון כללי לאסטרטגיות הוראה ייחודיות למוסר נמצאה תרומה מובהקת של המגזר ושל, מדדי דמות התלמיד ומדדי העמדות להסבר השונות, אך לא של מדדי הערכת המוסד בקרב מרצים. בקרב סטודנטיות נמצאה תרומה מובהקת של כלל המנבאים. במדד זה, נמצא כי ניתן להסביר 36% מהשונות בקרב מרצים ו 46% בקרב סטודנטיות.

מקדמי הרגרסיה ההיררכית להסבר השונות של מדד אסטרטגיות הוראה ייחודיות למוסר בקרב המרצים מוצגים בטבלה מספר 44 ובקרב הסטודנטים בטבלה מספר 45.



טבלה מספר 44: מקדמי הרגרסיה להסבר השונות של מדד אסטרטגית הוראה ייחודיות למוסר,

בקרב מרצים (N=113)

מנבאים	צעדים		
	3	2	1
ערבי	.03	.17	.14
ממלכתי דתי	-.06	-.02	-.01
אקלים מוסרי	-.06	-.02	
תוכנית הלימודים	.01	.08	
מעורבות חברתית	.01	.10	
תחום חברתי	.21*		
רצון להכשרה	.27**		
המורה סוכן מוסרי	.31**		
$R^2$	.36***	.04	.02
$\Delta R^2$	.32***	.04	.02

\*\*\* $p < .001$ , \*\* $p < .01$ , \* $p < .05$

כפי שנראה מטבלת המרצים, בצעד הראשון שבו הוכנסו שני משתני ה – Dummy, נמצאה תרומה של 2%, אך זו לא נמצאה מובהקת. בצעד השני שבו הוכנסו לרגרסיה גם מדדי הערכת המוסד נמצאה תרומה של 2% נוספים מעבר למגזר, אך גם בצעד זה לא היתה התרומה מובהקת להסבר השונות במדד אסטרטגיות הוראה ייחודיות למוסר.

בצעד השלישי נוספו לרגרסיה מדדי דמות התלמיד ומדדי העמדות, ואלו תרמו 32% להסבר השונות של מדד זה. מבין המשתנים שנבדקו נמצאה תרומה מובהקת, מעבר למגזר, למדד תחום חברתי בדמות התלמיד הרצוי, לרצון להכשרה בחינוך מוסרי ולמדד המורה כסוכן מוסרי, כך שככל שמרצים מקנים חשיבות רבה יותר לתכונות חברתיות בדמות התלמיד הרצוי להם, וככל שהם ותלמידיהם מעוניינים בהכשרה לתחום וככל שלדעתם למורה יכולת להשפיע על תלמידיו במישור המוסרי, כך הם משתמשים יותר באסטרטגיות הוראה ייחודיות למוסר.

**טבלה מספר 45: מקדמי הרגרסיה להסבר השונות של מדד אסטרטגיות ייחודיות למוסר, בקרב**

**סטודנטיות (N=433)**

מנבאים	צעדים			
	4	3	2	1
ערבי	.26***	.32***	.29***	.48***
ממלכתי דתי	.07	.11*	.14**	.31***
אקלים מוסרי	.23***	.23***	.23***	
תוכנית הלימודים	.25***	.24***	.25***	
מעורבות חברתית	.08	.10*	.11*	
דאגה ואכפתיות	.13**	.11**		
ערבי x אקלים מוסרי	-.18***			
ממלכתי דתי x אקלים מוסרי	-.16***			
R <sup>2</sup>	.46***	.43***	.41***	.19***
ΔR <sup>2</sup>	.03***	.01**	.22***	.19***

\*\*\*p<.001, \*\*p<.01, \*p<.05

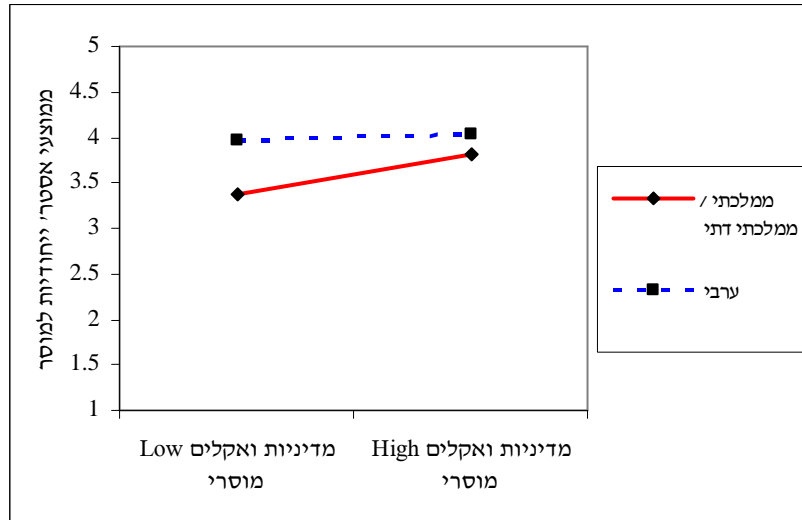
כפי שנראה מטבלת הסטודנטיות, בצעד הראשון נמצאה תרומה של 19% להסבר השונות. תרומתם של מדד ה - Dummy, 'ממלכתי דתי' ו'ערבי' נמצאה מובהקת. ממצא זה מצביע על הבדל מובהק בין המגזר הממלכתי דתי והערבי לבין המגזר הממלכתי במידת השימוש באסטרטגיות הוראה ייחודיות למוסר, כפי שנמצא לעיל (טבלה מספר 22), סטודנטיות מהמגזר הממלכתי דתי והערבי משתמשות יותר באסטרטגיות אלו מאשר סטודנטיות מהמגזר הממלכתי. בצעד השני הוכנסו לרגרסיה גם מדדי הערכת המוסד ואלו תרמו 22% להסבר השונות של מדד אסטרטגיות הוראה ייחודיות למוסר. תרומה מובהקת, מעבר למגזר, נמצאה למדדים: מדיניות ואקלים מוסרי, תוכנית הלימודים ומעורבות חברתית. מכאן שככל שיש יותר מדיניות ברורה ואקלים מוסרי במכללות, יותר מרכיבים מוסריים בתוכנית הלימודים ועידוד רב יותר למעורבות חברתית, כך סטודנטיות משתמשות יותר באסטרטגיות הוראה ייחודיות למוסר. בצעד השלישי נוספו לרגרסיה גם מדדי דמות התלמיד ומדדי העמדות, ואלו תרמו 1% להסבר השונות של מדד זה. מבין המשתנים שנבדקו נמצאה תרומה מובהקת, מעבר למגזר, למדד דאגה ואכפתיות, כך שככל שסטודנטיות סבורות שעל המורה להיות אכפתי ומעורב בחיי תלמידיו כך הן משתמשות יותר באסטרטגיות הוראה ייחודיות למוסר.

בצעד הרביעי, נבדקה תרומת האינטראקציה של המגזר x מדדי דמות התלמיד או העמדות ונמצאה תרומה מובהקת, של 3% לאינטראקציות של מגזר ערבי x מדד מדיניות ואקלים מוסרי

וכן לאינטראקציה של מגזר ממלכתי דתי x מדד מדיניות ואקלים מוסרי. אינטראקציות אלו מרמזות על כך שהערכת המדיניות והאקלים המוסרי במכללות בקרב סטודנטיות מהמגזר הממלכתי דתי והערבי גבוהה מזו שבמכללות מהמגזר הממלכתי. אינטראקציות אלו מתוארות בתרשימים הבאים.

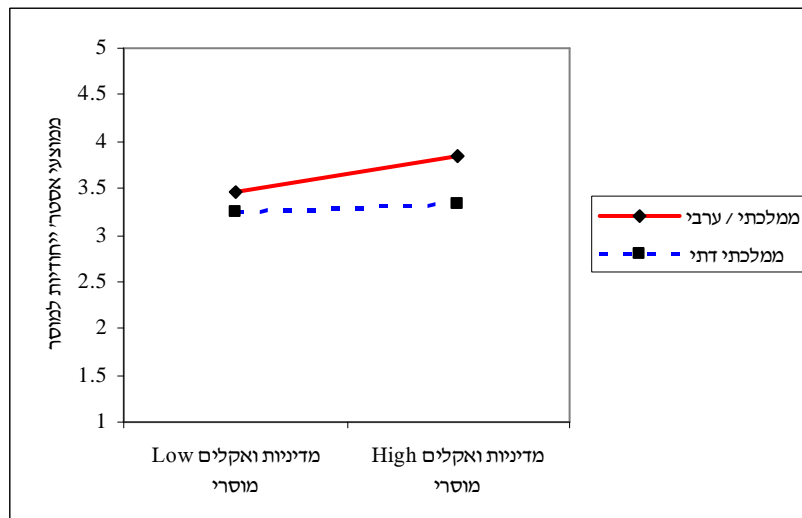
**תרשים מספר 18: אינטראקציה של מגזר ערבי x מדיניות ואקלים מוסרי במדד אסטרטגיות**

**הוראה ייחודיות למוסר בקרב סטודנטיות**



**תרשים מספר 19: אינטראקציה של מגזר ממלכתי דתי x מדיניות ואקלים מוסרי במדד**

**אסטרטגיות הוראה ייחודיות למוסר בקרב סטודנטיות**



## 4.2 תוצאות המחקר האיכותני

### 4.2.1 הניתוח הקטגוריאלי

#### 4.2.1.1 קטגוריות הניתוח

בחלק זה מוצגים הממצאים האיכותניים בחלוקה לקטגוריות פנימיות וחיזוניות כפי שתואר בפרק המתודולוגי לחלק זה (פרק 3.5 עמ' 126). הממצאים בכל קטגוריה נאספו מכל מקורות החקר האיכותניים בהם נעשה שימוש בעבודה זו: ראיונות חצי מובנים, ניתוחי תוכן למדגם תוכניות לימודים (סילבוסים) ורשימות שדה שנאספו במהלך המחקר. הממצאים עובדו בתהליך של סינתזה לכדי קטגוריה איכותנית בעלת משמעות ייחודית.

הממצאים בכל קטגוריה אורגנו בהתאם לקריטריונים הבאים:

א. הצגת הממצאים בהתאם לחלוקה המגזרית המלווה מחקר זה: ממלכתי, ממלכתי – דתי,

מגזר ערבי.

ב. חלוקה פנימית של כל קטגוריה בתיאור עמדותיהם ודעותיהם של המרצים ושל

הסטודנטים.

ג. סיכום מבחין בין מגזרי ובין קבוצתי בין קבוצת המרצים לקבוצת הסטודנטים.

#### 4.2.1.2 תיאור הקטגוריות

להלן מתוארים המרכיבים השונים הכלולים בכל קטגוריה. מרכיבים אלו מתארים זוויות שונות של אותו עולם תוכן והם בעלי זיקה פנימית משמעותית מובחנת בתוך עולם התוכן של החינוך המוסרי.

**קטגוריה 1:** קיומה של הכשרה לחינוך מוסרי באופן ישיר וגלוי - דיווח על קיום או אי קיום של הכשרה ישירה לחינוך מוסרי, מסגרות להכשרה ישירה בקורסים או בעבודה מעשית וכדומה, אזכור תיאוריות או אישים מתחום המוסר, פירוט אסטרטגיות הוראה ולמידה ייחודיות לתחום, הסברי הנבדקים לתופעה.

**קטגוריה 2:** קיומה של הכשרה לחינוך מוסרי באופן אגבי וסובייקטיבי – דיווח על קיומה של הוראה אגבית, הקורסים המרכזיים בהם היא מתקיימת, האם אפשר וניתן לרכוש חינוך מוסרי במכללה.

**קטגוריה 3:** מדיניות ואקלים מוסרי במכללות – הכרת האני מאמין של המכללה, עיסוק בחינוך מוסרי, אגבית במכללה, יוזמות לפעילות חברתית, מעורבות קהילתית והתנדבות.

**קטגוריה 4:** דרכי התמודדות עם דילמה מוסרית – תיאור דרכי התמודדות עם דילמות מוסריות, התמודדות נלמדת או אינטואיטיבית.

**קטגוריה 5:** הוראה מפורשת ומכוונת של חינוך מוסרי – הוראה ישירה של ערכים, הוראה אינדוקטרינרית, התמודדות עם 'שטיפת מוח' בחינוך המוסרי.

**קטגוריה 6:** מקור הסמכות להוראת ערכים ומוסר – בית ההורים כבסיס לרכישת אופי מוסרי, למידה מעבודה בשטח, הפנמת ערכים מתוך דוגמה אישית של מורים ומרצים.

**קטגוריה 7:** הגישה הלימודית להוראת חינוך מוסרי – השפעה של גישות מטא-קוגניטיביות הומניסטיות וביקרתיות, קונסטרוקטיביסטיות, אמוניות-דתיות, פסיכולוגיות-ביהביוריסטיות.

**קטגוריה 8:** חשיבות לימוד והוראה של חינוך מוסרי – חשיבות לימודי חינוך מוסרי, שינוי היחס שבין לימוד תכנים אקדמיים לתכנים ערכיים, יחס כלפי העדר למידה מוסרית, שאיפה ללמידה מוסרית מוגברת במכללות.

## קטגוריה 1: קיומה של הכשרה לחינוך מוסרי באופן ישיר וגלוי

### מרצים

**מרצים מהמגזר הממלכתי** טענו כי אינם מלמדים קורס בחינוך מוסרי, בתיאוריות מתחום המוסר או בשיטות הוראה ייחודיות למוסר. מ', מרצה להיסטוריה טען כי אינו עוסק בהוראת מוסר באופן ישיר ואף לא הוכשר לעשות זאת: "מראיין: ויש, לפחות בהיסטוריה, יש שיטות הוראה או טכניקות או מתודיקה מסוימת שאתם מתייחסים בה לנושא של מוסר או של הוראה של מוסר? מ': אני לא, וגם כתבתי כאן, אני לא יודע אם אפשר ללמד את זה... מ': אני לא עסקתי בזה בכלל, אסף, כי בעצם אני לא למדתי את התחום בשום מקום חוץ ממה שאני מביא מהבית שלי, מהשקפת העולם הפוליטית והחברתית שלי מה שבעיני לגיטימי וראוי ואף אחד לא לימד אותי". "מראיין: את מרגישה שאת מקבלת מהראש חוג כל מיני הכוונות או שיושבים ביחד עם ראש חוג מדברים על תכנים או שיטות הוראה שקשורות למוסר ולערכים? נ': לא, מראיין: אין, זה לא עולה בדיונים האלה? נ': לא" (נ' מרצה למדעי החברה).

בנוסף, ציינו מרצים מהמגזר הממלכתי כי אינם מכירים היטב את כלל הקורסים הקיימים במכללה ולכן אינם מודעים לקיומם או לאי קיומם של קורסים בחינוך מוסרי: "מ': אני ממש לא יודע, תשמע המכללה דיי גדולה אני מכיר את התחומים הצרים שאני עוסק בהם, ארבעה קורסים. מראיין: כלומר, אתה לא מכיר את כל המערכת? מ': לא ממש לא, זאת אומרת הייתי אומר לך שאני לא יודע או שאין ואז היית מגלה שיש אבל אני ממש לא יודע" (מ', מרצה להיסטוריה). ח' מרצה לשפות הדגישה כי קיבלה משוב שלילי מתלמידיה על העדר הכשרה למוסר: "סטודנטים שלי בהתנסות להוראה ובסמ"ד (סמינריון דידקטי-ה.ש), מלינים על העדר נושא זה בהכשרתם (באופן ישיר). הם מעוניינים ללמוד אותו כדי להיות מחנכים" (רשימות שדה).

נ' הסבירה את העדר ההכשרה לחינוך מוסרי במכללות במבוכה של המרצים מהתמודדות עם הנושא ובחוסר עניין כלכלי מצד המכללות: "תראה, לי נראה שהרבה מרצים נבוכים להיכנס לנושא הזה של ערכים ולכן הם נמנעים מלהתעסק עם זה בכלל, גם המכללות שהם היום פרטיות ולוקחות כסף לא מתעסקות בזה, בשביל לעסוק בזה גם המכללות צריכות להיות ערכיות" (מרצה למדעי החברה).

**מרצים מהמגזר הממלכתי דתי** דיווחו כי הם אינם מלמדים קורסים בחינוך מוסרי וכי אינם עוסקים בהוראה של תיאוריות ספציפיות למוסר או בהוראה של אסטרטגיות ייחודיות להוראת חינוך מוסרי: "מראיין: יש תיאוריות או שיטות מסוימות של מוסר שאתה מלמד בכיתות, שאתה מכיר ומלמד? י': לא, אני, מאחר וזה לא התחום שלי אני בתחום החינוך המיוחד" (י' מרצה

לחינוך מיוחד וסטאזי). "מראיין: יש לך בקיאות או את משלבת בשיעור שלך תכנים מסוימים שלא קשורים לתנ"ך? שיטות או תיאוריות שקשורות לדברים חיצוניים, גם ביהדות אבל נגיד גם לא מהיהדות, או שזה בעיקר בנושא של התנ"ך? ט': בעיקר בנושא של התנ"ך...מראיין: תיאוריות שקשורות לפילוסופיה? ט': אני חושבת שאני לא נוגעת בזה" (ט' מרצה לתנ"ך). ט' ציינה עוד כי במכללה שבה היא מלמדת אין קורסים מעין אלו: "מראיין: את יודעת אם יש קורסים מפורשים שעוסקים בתחומים האלה? ט': לא, אין". מרצה נוספת (מנחת סטאזי, רשימות שדה) דיווחה כי חשה בהעדר הוראה זו ואף שמעה מתלמידותיה על אי קיומה: "תשמע, הצבת לי מראה מול הפנים שקשה לי לעמוד מולה, בפועל, אני יודעת שיש לי דעות יפות לגבי דברים אבל אנחנו לא מלמדים את הדברים האלה (מצביעה על השאלון), שאלתי את הבנות, תגידו יש לכם קורס כזה? הן אמרו לי שלא".

י' תולה את העדר ההוראה של תיאוריות ושיטות הוראה לחינוך מוסרי בהעדר זמן ללמידה כתוצאה ממחויבויות אקדמיות אחרות: "מראיין: כן, אבל יש תיאוריות מסוימות שאתה מכיר שאתה מלמד אותם בצורה מסודרת? י': לא הייתי צריך, כי אין לנו את הזמן הזה גם, אין לנו אתה זמן הזה בשביל להקדיש לזה. מראיין: ושיטות הוראה איך ללמד מוסר או איך להתמודד עם בעיות של ערכים – מלמדים שיטות מסוימות יש שיטות שאתה זוכר? י': אני בטוח שמלמדים אני בתחום שלי לא, שוב בגלל אותה הנקודה שיש לך נושא סילבוס שאתה מגיש למלי"ג ואתה יש לך נושאים שאתה צריך ללמד אותם, עכשיו, בתוך הנושאים האלה אתה המכניס את הדברים, אני עכשיו פשוט בגלל קוצר הזמן" (י' מרצה חינוך מיוחד וסטאזי).

**מרצים מהמגזר הערבי** ציינו אף הם כי אינם מלמדים קורס בחינוך מוסרי ואינם עוסקים בהוראת שיטות הוראת ייחודיות לתחום המוסר: "מראיין: את יודעת שהדברים האלה, מכניסים אותם אצלם בקורסים, מלמדים את זה? יש דרך לבדוק את זה שבאמת מלמדים את זה? ר': בקורסים אולי לא, לא באופן ספציפי" (ר', מרצה וראש חוג לחינוך).

בנוסף, הדגישו מרצים מהמגזר הערבי כי אינם מלמדים תיאוריות מתחומי הדעת השונים העוסקות במוסר או בחינוך למוסר: "מראיין: אבל באופן ישיר, אלו דברים שעולים תוך כדי הלימוד, באופן ישיר את מלמדת למשל תיאוריות שקשורות במוסר? ר': את האמת, לא" (ר', מרצה וראש חוג לחינוך).

ס' הסבירה כי פיחות ברמתם המוסרית של המורים והסטודנטים והצורך בהישגיות אינם מותירים פנאי לעיסוק בנושאים ערכיים וכל שכן מוסריים: "ס': פעם המורים היו יותר ערכיים ויותר מוסריים וגם היה חשוב להם ללמד את זה היום לא מלמדים אנחנו צריכים להיות מאוד

הישגיים ואין זמן ללמד בכלל נושא של ערכים וגם הסטודנטים זה לא מה שהיה פעם הם לא מכבדים ואם לא בנייהם הם לא מתנהגים יפה זה לזה אחד לשני גם בחוץ בקפטריה ובכל מקום הם לא מדברים יפה" (ס', מרצה ורכזת עבודה מעשית).

### סטודנטים

**סטודנטים מהמגזר הממלכתי** טענו כי לדעתם לא מתקיימת הכשרה ישירה, מסודרת ומאורגנת לחינוך מוסרי. הדבר בא לידי ביטוי בהעדר הוראה של תיאוריות מתחום המוסר במהלך קורסים וכן בהעדר אסטרטגיות הוראה רלוונטיות לתחום המוסר. ג' סטודנט לתקשורת הגיב בשלילה נחרצת כשנשאל אודות קיומה של הכשרה מעין זו: "מראיין: יש איזו שהיא תיאוריה שלמדתם משהו שקשור לתחום המוסר שלהיות מוסרי או של איך בודקים מוסריות או איך מוסריות מתפתחת? ג': לא. מראיין: לא היה לכם משהו כזה? ג': לא". בניסיון לברר באופן ספציפי אודות לימוד גישתו של לורנס קוהלברג הנחשבת למקובלת ולנלמדת במכללות בישראל הציג ג' זיכרון מעורפל המשקף חוסר בהירות והעדר הטמעה של גישה זו על אף הוראתה במכללה: "מראיין: תגיד לי דמות כמו לורנס קוהלברג – שמעת עליו פעם באיזה שהוא קורס? ג': קוהלברג?, נדמה לי נשמע מוכר. מראיין: בפסיכולוגיה? ג': כן נראה לי. מראיין: כן הוא פסיכולוג. ג': אוקיי. מראיין: אתה זוכר משהו לגביו? ג': באופן מעורפל. מראיין: הוא דיבר על כל הנושא של התפתחות מוסרית יש את פיאז'ה... ג': אה, כן, למדתי פסיכולוגיה התפתחותית, לפני שנה. מראיין: כן, הוא דיבר על כל הקטע של איך אדם מתפתח מבחינה מוסרית ועל מה, הדרגות שהוא עובר. ג': אני לא ממש זוכר. מראיין: זה ברמה תיאורטית. ג': אני למדתי את זה, אבל אני לא זוכר מה זה אומר". למידה לא משמעותית ומעורפלת של גישתו של ל. קוהלברג מתוארת גם בדבריה של סטודנטית נוספת (שנה ד', חוג אנגלית, רשימות שדה): "תראה לא מלמדים. דברו איתנו פעם על איש אחד איך קוראים לו (מנסה להיזכר – ה.ש.)? אה, קוהלברג. קשה להגיד שלימדו כי לא אמרו מה עושים עם זה בכיתה, תשמע אתה עושה עבודת קודש".

ג' סטודנטית לחינוך מיוחד הצביעה על קיומו של קורס אחד בנושא של חינוך לערכים שבו השתתפה אך לא הייתה שבעת רצון מהלמידה: "מראיין: מבחינת הלימודים, היו לימודים שעסקו בנושאים האלה? ג': היה איזה שהוא קורס אחד שלקחנו של חינוך לערכים. מראיין: מה דיברו שם? ג': הביאו תיאוריות שונות מתרבויות שונות. להגיד לך שזה מה שתרם לגישה החינוכית ערכית שאני רוצה להאמין שיש לי - לא. אבל הלכתי לשם כי חשבתי שזה יתרום לי בעיקר בהיבט הזה- זה לא תרם".



רשימות השדה תומכות אף הן בטענה זו של העדר הכשרה מאורגנת למוסר, לתיאוריות ולמידה מעשית של אסטרטגיות לחינוך מוסרי. במקרים רבים הגדישו סטודנטים את דבריהם בתוקף ואף בנימה בעלת מטען רגשי שלילי: "מי מלמד אותנו בכלל דבר כזה?" (סטודנטית, חוג לחינוך מיוחד, שנה ג'), בתגובה לשאלון אסטרטגיות הוראה מתחום המוסר). "עשיתי אולי 14 מערכי שיעורים ואף פעם לא לימדו אותי דברים כאלה" (סטודנטית, מדעי החברה, שנה ג'). "אין לנו קורסים כאלה במכללה שלנו" (סטודנט, מדעי החברה, שנה ג'). "אנחנו לא לומדים שום דבר על מוסר" (סטודנטית, חוג אנגלית, שנה ג').

ההסברים שהציעו סטודנטים מהמגזר הממלכתי לאי קיומה של הכשרה ישירה ומאורגנת של לחינוך מוסרי מתמקדים בעובדה כי המכללות האקדמיות כפופות להנחיות ברורות בתחום האקדמי ומעדיפות התמקדות בתכנים מקצועיים תוך ויתור על הוראת ערכים ומוסר: "מלמדים אותנו כל כך הרבה שטויות, חארטה, דברים ודרישות של משרד החינוך במקום את הדברים החשובים מה לעשות באמת בכיתה עם תלמידים מוסר ודברים חשובים" (סטודנטית, חוג לחינוך מיוחד, שנה ג'). הסבר דומה ניתן גם על ידי המרצים במגזר הממלכתי כפי שהוצג לעיל.

**סטודנטים מהמגזר הדתי** מדווחים אף הם על העדר הוראה ישירה של חינוך מוסרי ועל העדר למידה של אסטרטגיות הוראה רלוונטיות לתחום. יי סטודנט לתני"ך ותושבי"ע ציין כי עיקר העיסוק בקורסים הוא בצד הפדגוגי של נושאי הלימוד ולא בצד המוסרי אף שלדעתו במקצועות כמו תני"ך ותושבי"ע יש מקום להוראה מוסרית: "מראיין: מה לגבי תחום המוסר? איך זה בא לידי ביטוי בלימודים במכללה שמים על זה דגש? יי: יש מעט מרצים ששמים על זה דגש. בא אני אגיד לך, כל הקורסים המקצועיים שנטו המקצוע של תני"ך או תושבי"ע, כמעט, ולא מדברים על זה. מראיין: בקורסים של תני"ך לא מדברים על זה? יי: קורסים של תני"ך ותושבי"ע כמעט ולא מדברים על זה. למרות שתני"ך ותושבי"ע זה מקצועות שהכי אפשר להגיע בהם דווקא מתוך מקצוע ללימוד דברים כאלה אבל כמעט ולא מדברים על זה. מדברים בעיקר על הפן המקצועי של תני"ך ותושבי"ע, זאת אומרת, איך ללמד את הפרק ובכלל מה כתוב בפרק אם זה דרכי הוראת החומר או החומר עצמו". יי הדגיש בנוסף כי לא למד קורס שעוסק במוסר כלל: "מראיין: אבל שיעור מסודר בנושא של מוסר או תכנים או תיאוריות של מוסר? יי: לא היה". ב' (סטודנט לתני"ך ולמתמטיקה, שנה ג'), רשימות שדה) ציין גם הוא כי לא מתקיימים קורסים להוראת חינוך מוסרי ואף העלה תהיה אודות הימצאותם של סטודנטים בעלי אופי מוסרי במכללה: "לא, אין לנו במכללה שום קורס שמדבר על מוסר או על אתיקה או איך ללמד את זה אבל אני לא בטוח עד כמה זה בכלל יכול

לעזור. בראש ובראשונה, צריך שהסטודנטים יהיו מוסריים. ברמת המתודה הספציפית זה יותר מורכב, זה חשוב שיהיו תכנים כאלה אבל קודם כל חשוב שיהיו סטודנטים מוסריים".

ה' סטודנטית ללימודי ארץ ישראל ציינה כי במכללה בה היא לומדת קיים מכון ייחודי שבו עוסקים בלימודי ערכים ומוסר אך היא הדגישה כי: "המכון זה עשרים בנות גם שרוצות וגם שמתקבלות ורק משנה ב' וזה גם שנתיים הלימודים האלה, זה משהו יותר משפחתי וקטן. הוא נותן ממש ערך מוסף לכל הלימודים". לדבריה, מרבית הסטודנטיות לא נחשפות להכשרה מוסרית ואף מביעות תרעומת על מציאות זו: "מראיין: אז את בעצם אומר שאת מרגישה שהמכללה כן הכשרה אותך להתמודד עם בעיות מוסריות של תלמידות, כשתצאי לשטח – את יודעת מה לעשות. ה': אני לא יכולה להגיד לך את זה מאה אחוז, זה לא מכסה אף פעם אבל אני מרגישה שבמסגרות שלקחתי בהם חלק במכללה כן קיבלתי כלים. מראיין: זה דבר שאת יכולה להגיד לגבי כל מה שקורה במכללה? או שזה בגלל שזה תוצאה שאת למדת חינוך בלתי פורמאלי? ה': אה, לצערי, גם ממשובים של הבנות, של חברות שלי, שכבר יצאו לשטח וזה, היו אמירות מאוד קשות, שלא קיבלנו כלים של תאכלס להתמודד בשטח קיבלנו הרבה תיאוריה הרבה חומר תיאורטי. מראיין: אז את אומרת שדווקא בחוג שלך זה קרה אבל חוגים אחרים זה לא מאפיין? ה': שוב אני לא רוצה פה להכליל – אבל חברות מסוימות שאמרו את זה אני חושבת שלא קיבלו הכשרה מעשית איך לעבוד מול תלמידים. מראיין: יש לזה קשר למכון הזה שהזכרת? ה': כן, המכון ממש, ממש". י' סטודנטית למדעי החברה, מאותה המכללה תיארה מציאות דומה והדגישה כי הלמידה במכון הינה למידה אישית ולא מכללתית מאורגנת: "החינוך המוסרי נלמד בעיקר במכונים במכללה. אני לא יודעת איך זה בהתמחויות אחרות אבל בגיל הרך אין כל כך דגש לחינוך מוסרי. אין קורס רק לזה. אני פשוט לומדת אישית במכון (השמטה – שם המכון ושם הרב), לכן אני לומדת את זה בצורה אישית".

ביחס להוראת תיאוריות מתחום החינוך המוסרי, הכרות עם הוגים בתחום ולמידת תכנים רלוונטיים ציינו סטודנטים מהמגזר הדתי כי נחשפו לתכנים מעין אלו בהיקף מצומצם וכי הלמידה שלהם מעורפלת ולא משמעותית: "מראיין: אתה מכיר שיטות מסוימות או דמויות שעסקו במוסר? י': דמויות פדגוגיות? מראיין: לאו דווקא, תיאוריות? י': משהו אקדמי כאילו? מראיין: גם וגם, גם מהעולם הדתי. י': מהעולם הדתי יש את ספרות המוסר, של ארון הספרים היהודי. מראיין: ובעולם האקדמי? י': בעולם האקדמי אני לא מכיר, אה, סליחה, היה איזה קורס אחד בתיאוריות בחינוך, היה איזה מאמר או שניים שעסקו בזה. מראיין: של מי אתה זוכר? י': היה אחד דיואי, נדמה לי, היה רוסו אני חושב, מי עוד היה שם, אני חלש בשמות. האמת, זה

דווקא קורס שהייתי מוצלח בו" (י, סטודנט לתני"ך ותושבי"ע). "מראיין: את זוכרת קורס שעסק באתיקה בערכים במוסר ממש באופן ספציפי, מה השם שלו? ה': חינוך לערכים. מראיין: ומה למדו שם? ה': זהו אז גם עסקנו בתיאוריות. מראיין: כן, איזה תיאוריות למשל? ה': ואוו שאלה קשה. מראיין: את זוכרת דברים? ה': לא, לא. מראיין: שמות של חוקרים שהזכירו אותם? ה': שוב, זה דברים שיש לי את החומר בבית. מראיין: ושיטות מסוימות שהזכירו שצריך לעשות עם תלמידים? טכניקות? אסטרטגיות הוראה? ה': לגבי זה דברים שאני לא יודעת אם למדנו אותם" (ה', סטודנטית ללימודי ארץ ישראל).

ההסבר להעדר הכשרה לחינוך מוסרי שניתן על ידי סטודנטים מהמגזר הדתי דומה במהותו לזה שהשמיעו סטודנטים מהמגזר הממלכתי. לדעתם, המכללות האקדמיות כפופות להנחיות ברורות בתחום האקדמי ומעדיפות התמקדות בתכנים מקצועיים תוך ויתור על הוראת ערכים ומוסר: "יש חובות כלפי המל"ג (מועצה להשכלה גבוהה) לא מלמדים מה שאנחנו צריכים. תלמידים יודעים לדקלם ולא שום דבר חוץ מזה" (סטודנט, חוג למתמטיקה, שנה ג'). הסבר נוסף מתמקד בטענה כי מכללות ומוסדות אקדמיים אינם מקום להנחלת ערכים ומוסר אלה מיועדים בעיקר להכשרה מקצועית גרידא: "יש פה בעיה האקדמיה זה לא המקום להכניס מוסר. מתמטיקאי זה לא משולש. אקדמיה ומוסר לא הולך ביחד" (סטודנט, חוג למתמטיקה, שנה ג').

**סטודנטים מהמגזר הערבי** ציינו גם הם כי אינם לומדים באופן ישיר חינוך מוסרי, תיאוריות מתחום החינוך המוסרי ואסטרטגיות הוראה הרלוונטיות לתחום: "מראיין: הבנתי, ויש למשל תכנים מסוימים שאתה זוכר או קורס מסוים שבו דיברתם על הנושא הזה של ערכים כאלה? היה איזה שהוא קורס כזה מסוים שישבתם ולמדתם למדתם תיאוריות כאלה? נ': קורס מסוים על מוסר וכזה, לא ממש, זה היה מוזכר בכמה סיטואציות, בסיטואציות מסוימות" (סטודנט לחינוך מיוחד). יי ציינה כי למדה קורסים מתחומי ערכים שונים הקשורים לתרבות, חגים וכדומה, אך לא מתחום המוסר: "מראיין: יש קורסים פה במכללה שאת זוכרת שלימדו אתכם איך ללמד ילדים להיות מוסריים יותר, לדבר אמת, לומר צדק, להיות הוגנים. לכבד את החברים שלהם? י': לא. יש קורס שלקחנו במושגי לשון בעברית, היה דקדוק, היה קורס והיה גם של החגים שלכם, ראש שנה, אבל לא. היה על המסורת שלכם, אבל לא" (י, סטודנטית לחינוך מיוחד).

סטודנטים מהמגזר הערבי תיארו גם הם למידה מעורפלת המשקפת חוסר בהירות והעדר הטמעה של יסודות תיאורטיים מתחום החינוך המוסרי: "מראיין: יש קורסים? יש איזה תחום מסוים שלימדו אתכם איך להתנהג לתלמידים בקטע של ללמד אותם לדבר אמת? י': נכון, נכון. לא, לדבר אמת, לא זוכרת", "מראיין: למדתם את קוהלברג למשל? י': אני למדתי את זה, כן למדתי את זה.

מראיין : זוכרת את שם הקורס? י : לא, זה בסדנא דידקטית. אני למדתי עם שלשה מרצים שבאמת וזה ממש, מראיין : בקורסים האלה דיברתם על הנושאים האלה? י : לא ממש. אני לא זוכרת" (י) סטודנטית לחינוך מיוחד).

### סיכום

מרצים וסטודנטים מכלל המגזרים דיווחו כי אינם מלמדים או לומדים קורסים בחינוך מוסרי ואתיקה מקצועית במכללה שלהם. בנוסף, הם אינם לומדים באופן מסודר שיטות הוראה ותיאוריות מתחום המוסר. סטודנטים מדווחים על למידה מעורפלת של תיאוריות ספציפיות למוסר בעיקר זו של לורנס קוהלברג.

מרצים נימקו את העדר הלמידה בכך שמרצים נבוכים לעסוק בנושא רגיש כערכים, העדר זמן ללמידה כתוצאה מחויבות אקדמית ומשיקולים כלכליים, פיחות ברמתם המוסרית של המרצים והסטודנטים וצורך מתמיד בהישגיות. מרצים וסטודנטים נימקו את העדר הלמידה בקיומם של שיקולים אקדמאים להעדפת תכנים פדגוגיים על פני תכנים ערכיים ומוסריים, ובכך שאולי המכללה אינה המקום ללימוד מוסר.

## קטגוריה 2: קיומה של הכשרה לחינוך מוסרי באופן אגבי וסובייקטיבי

### מרצים

**מרצים מהמגזר הממלכתי** דיווחו כי הם עוסקים בהוראת מוסר וערכים במסגרת קורסים שונים שהם מלמדים באופן אגבי. מ', מרצה להיסטוריה, הסביר כי הוא כבול לטקסט שהוא מלמד ועוסק בסוגיות מוסריות כשהן מזדמנות: "מ': תראה, בכל מקום הטקסט לא תמיד מאפשר את זה היסטוריון כבול לטקסט, לא תמיד מאפשר את זה ב MA במקום שאנחנו חדרנו להלכה, למשל, אז עסקתי בהרבה מאוד שאלות הלכתיות דרך משניות, תוספתא ופה ושם תלמוד, שכל עיסוקם זה להעמיד עמדה. אני לא מפריד עמדה מוסרית חברתית שבה משתקף עמדת היסוד של הכותב. אם משהו עוסק, למשל, בדיני הקצצה בנושא של שימור זכויות של אדם שירד מנכסיו בתוך שדהו על ידי גידור שלושה עצים, מייד יש כאן תפיסת עולם מוסרית חברתית. זאת אומרת, שהוא רואה גם את האיש שאיננו יכול כרגע להחזיק ברכושו כבעל סוג מסוים של קניין, בתוך המערכת כי הקניינים האמיתיים הם רק של השם".

נ' ציינה מספר קורסים שבהם היא עוסקת בעניינים מוסריים וערכיים, למשל, **בקורס הסתגלות** של תלמידים מתקשים בכיתה עסקו בהתמודדות עם אמירת אמת: "נ': אני מרגישה שאני נותנת אותם בסדנה של הסתגלות כי זה, זה, כי בזה מדובר, ביכולת להתמודד עם אמירת אמת, נגיד, יש לנו דוגמא שאנחנו עובדים עליה על אמירת אמת...כן, יש דוגמא שאנחנו עובדים עליה אז קודם כל אנחנו, יש איזה דרך של הבנה ואמפטיה, בדיקת אלטרנטיבות לשקר או לאמת, ובחירה באלטרנטיבות, ותיקון". בקורס **עבודה מעשית** עסקו ביסודות של דאגה ואכפתיות: "נ': תראה אנחנו כל הזמן עובדים בשטח, באכפתיות בקרינג לתלמידים. אנחנו, אני לא יודעת להגיד לך, אני יודעת שתוך כדי נעשית עבודה משותפת על זה...מראיין: יש לך איזה מקרה כזה שאת זוכרת? נ': כן, כן, תלמיד שהתפרע בכיתה, היה נראה שרק בכוח אפשר, כן, והיה תוכנית עבודה לזה ודרך עבודה והתמודדות תהליכית. מה שאני אומרת שאין לי, שאין לי, אין לי, אין לי תשובות לגבי מה צריך לעשות כאן ועכשיו, חד פעמי. אני מאמינה שכל דבר שאתה עושה עם הילדים בחינוך הוא תהליכי". במסגרת **קורס בפדגוגיה** עסקו בהגדרת מטרות מתחום המוסר: "מראיין: את מקפידה שהם ינתחו מטרה חינוכית לכל שיעור? נ': אבל מטרות התנהגותיות, לא מטרות הצהרות. מראיין: יש דוגמאות מסוימות למטרות חינוכיות ערכיות או נגיד...דברים שקשורים לעולם המוסרי, תלמידים כותבים, זאת אומרת, סטודנטים מסוגלים לדעתך להכין שיעור בנושא של צדק כלפי האחר, כבוד לשונה? נ': כן, ...בחינוך המיוחד העניין של הכבוד לשונה וכל ה... כן, מעובד... צדק אני לא בטוחה, לא בטוחה, צדק זה כל-כך, איזה צדק, מה צדק". בנוסף, הדגישה נ'

(מרצה למדעי החברה) כי היא דורשת מתלמידיה להתייחס להיבטים מוסריים בקורסים הומאניים מגוונים: "ני: כמו למשל, אם הם עובדים בהיסטוריה או בתנ"ך, או בתכנים הומאניים, אז ממני הם לא, לא יכולים לצאת בלי לעבוד על ההיבטים המוסריים, כן, אבל אני חושבת שזה לא סתם מוסרי, אלא מוסר בסיסי. כן, המוסר הזה שצריך לחשוב עליה, שזה לא מתנה משמיים". ל', מרצה במכללה ממלכתית, טענה כי סטודנטים לומדים למידה מוסרית מגוונת אגב קורסים רבים: "הסטודנטים עצמם חווים למידה ערכית מוסרית בקורסים בהם הם משתתפים במשך כל שהותם במכללה !!! (הדגשה במקור), בכל השיעורים בפדגוגיה הנלמדים בדרך אינטגרטיבית, במשובים הניתנים לסטודנטים בעבודה המעשית, בשיעורי חגי ישראל הניתנים על ידי במכללה" (רשימות שדה).

**מרצים מהמגזר הממלכתי דתי** טענו כי הם עוסקים בנושאים מוסריים באופן אגבי במהלך עבודתם באופן רציף ועל בסיס קבוע. יי ציין כי הוא עוסק בסוגיות מוסריות במסגרת קורס משפחת הילד החריג וקורס בנושא **חינוך מיני**: "מראיין: יש קורסים שאתם ממש מדברים על הנושאים האלה יש קורס מסוים? באיזה קורס זה עולה? יי: זה עולה, משפחת הילד החריג כשאנחנו מדברים, זה עולה כמעט בכל נושא. מראיין: ברמה של החינוך של ילדים בכיתה בחינוך מיוחד לערכים מסוימים? יי: חינוך מיני זה נושא מיוחד של מרצים שזה נושא בפני עצמו שגם כל בתי הספר לחינוך מיוחד וגם בתי ספר רגילים מעלים את הנושא של חינוך מיני וזה, למעשה, זה נושא שנוגע בדיוק בתחומים שאתה מדבר עליהם של מוסר, של לא לפגוע וכל מה שמסביב". מלבד זאת, מועלים נושאים אלו באופן ספונטאני על ידי הסטודנטים במהלך **סדנת הסטאז'**: "יי: יש לי גם נושאים כאלה שהם גם מתוכננים מראש אבל הם עולים גם מצד התלמידים, פתאום, נתקלים בבעיה איך אנחנו מתמודדים עם בעיה כזאת, מה אנחנו עושים, איך אני מגיב לתלמיד שמעתיק, איך אני מגיב לזה". למעשה, ציין יי כי לא ניתן להימנע מעיסוק בנושאים מוסריים בעבודה חינוכית: "יי: כי איך נגדיר את זה אין נושאים מיוחדים שאנחנו מקדישים, למעשה, כל נושא שאתה נוגע בו, בעיקר, אנחנו בחינוך הדתי, לא משנה מאיפה אתה פונה, אתה נוגע בדברים האלה אתה נוגע במוסר, אתה נוגע בצדק, אתה נוגע, אין שיעור שיכול להפטר מזה, אין שיעור שאתה לא מזכיר איזה איזו איזו של הנושא הזה" (יי מרצה לחינוך מיוחד וסטאז'). טי ציינה אף היא כי נושאים מוסריים נלמדים על ידה באופן אגבי וכוללני ובעיקר אינטואיטיבי: "מראיין: אז את בשיעורים מעלה את הנקודה הזו, מבררת איתם? טי: כל הזמן, אין שיעור שלא...אני לא לוקחת את זה בתור איך אתה קורא לזה- איזה נשה או נושא. זה לא קורס, הייתי אומרת שזה האפקט של הכל ביחד" (מרצה לתנ"ך). טי ציינה עוד כי העיסוק במוסר עולה באופן אגבי בדיונים במהלך

**שיעורי תנ"ך**, שנמשכים, לעיתים, אף לאחר שהשיעור מסתיים: "ט': למשל המקרה של יעקב ונשותיו, לתלמידות זה תמיד מאוד מפריע. כי הם הרבה פעמים למדו בתיכון בכיוון של השקר, לא היה שקר. הרמיה, אסור להגיד את זה, אם זה יעקב אבינו עשה את זה, זה בכלל לא שקר ולא רמיה. וכאילו, יש פרשנים שהולכים בכיוון הזה אבל פשוט לא לומדים. אבל אולי היא תגיד לי אחר כך רגע את מקלקלת פה כי כל הכיוון של תנ"ך בגובה העיניים יוצא מהכיוון הזה, איך את יכולה להגיד שיעקב אבינו רימה? ואני אומרת לה מה תעשי והמדרש רבה שהוא אחד המקורות היותר קדומים שלנו שאומר 'שכל הלילה אני קורא לך ואת עונה לי רחל'. אז יש מורה בלי תלמידים? ממי למדתי? וכל הדיון הזה קורה לפעמים בשיעור ולפעמים אחרי השיעור, זה דוגמה למשל שיחה עם תלמידות אחרי שיעור כזה". בנוסף, ציינה ט' כי לדעתה הוראת מוסר צריכה להיעשות באופן אגבי: "מראיין: אז בעצם כל ההוראה היא בעצם מה שנקרא הוראה אגבית? זאת אומרת זה עולה דרך אגב בשיעורים שונים. ט': נכון, וזה הדבר הכי נכון כי זה לא משהו נפרד מהחיים זה חלק מהחיים זה הא' ב' של החיים". דברים אלו קבלו הבהרה נוספת ברשימות השדה שם הדגישה ט' כי: "איני יודעת אם יש קורסים מובהקים לכך אך העניין המוסרי (הדגשה במקור), נלמד בכל מקצועות היהדות תמיד!!!! (הדגשה במקור), וכן כל המרצים חייבים לשמש דוגמה אישית מובהקת בחיים מוסריים וערכיים זה חוק מהכל! (הדגשה במקור). כל שיעור תנ"ך מכיל את העניין המוסרי. זה המסר המרכזי ברצון ה' מאיתנו!!!! כשכתבתי שבאופן עקיף אני עוסקת ומלמדת מוסר זה לא נכון. אין זה עקיף – אלא לא מוגדר בכותרת כנושא מוסרי אך מלווה כל שיעור!!!!" (מרצה לתנ"ך).

מלבד זאת, ציין י' מרצה חינוך מיוחד וסטאז', כי **בבניית מערכי שיעורים** קיימת דרישה להתייחסות לנושא הערכי בגישה תורנית: "י': בכל מערך אני, זאת אומרת, חוץ מהמטרות שאני דורש מהם, תמיד יש חלק אחרון של הזה, שיחברו לזה ערך תורני, אני קורא לזה ערך תורני וערך תורני זה יכול להיות בתחומים של ואהבת לרעת כמוך, לא תשנא". עם זאת ט' ציינה כי היא לא עוסקת בכתיבת מערכים ומטרות מתחום המוסר: "מראיין: את מלמדת אותן גם לכתוב מערכים? זה מגיע לרמה פרקטית של הכנת השיעורים? ט': לא, אני לא מדריכה דידיקטית" (מרצה לתנ"ך).

**מרצים מהמגזר הערבי** ציינו אף הם כי מרבית העיסוק שלהם בערכים בכלל, ומוסר בפרט, נעשה במסגרת קורסים שונים כחלק מהוראה אגבית. ר', מרצה וראש חוג לחינוך, טענה כי הנושא הערכי נשזר בכל הקורסים שהיא מלמדת: "ר': האמת היא שזה חלק בלתי נפרד מכולם. חינוך לערכים זה משהו ששזור בכל התוכניות אצלנו במכללה לפחות בקורסים שאני מלמדת". בין

היתר, ציינה ר' כי הנושא המוסרי עולה בקורסים כדוגמת **תקשורת בין אישית**, **פיתוח פרופסיונאלי**, **התלמיד והמשפחה**: "ר': יש לנו תקשורת בין אישית, יש לנו פיתוח פרופסיונאלי של המחנך. יש לנו נושא הנושא של הערכים בא לידי ביטוי באופן ממש מובהק, זה לא על ידי מסרים, אלא יש הדגשים שם, גם כאילו כל מיני, גם על היחס של התלמיד והמשפחה יש קורסים כאלו, יש כל מיני, כן, זה בא לידי ביטוי", וכן במסגרת מטלות בשיעור **תורת ההוראה**: "ר': אני מנסה להיזכר, אני נתתי את המאמר 'מה בין הוראה לחינוך', של צבי לוי ושם, כאילו, על מקומו של בית הספר, זה לא רק מבחינה לימודית, ביקשתי את ההתייחסות על מקומו מבחינה ערכית. בכל מאמר שאני נותנת אני מבקשת לנתח. דווקא המאמר הזה אנחנו מנתחים בתורת ההוראה ואז אני מבקשת התייחסות כאילו לפן הערכי שעולה במאמר עצמו". סי' ציינה כי בקורסים בחינוך עוסקים בתיאור מטרות מהתחום הערכי: "מראיין: האם אתם מדברים על איך לבנות את המטרה החינוכית? סי': מדברים על זה, אבל זה יש, בעיקר, בקורסים בחינוך מדברים על הנושאים הללו תוך כדי שיעורים". עם זאת, ציינה סי' כי העיסוק במוסר נעשה באופן אקראי מתוך התמודדויות שמציגים סטודנטים בכיתה מתוך התנסותם בפועל: "סי': הרבה פעמים סטודנטים מביאים נושאים שהיו להם בעיות איתם בכיתה ואנחנו דנים בהם ואומרים מה לעשות. לפעמים, סטודנטים מציגים רפרטים או מצגות ואז אנחנו דנים בזה בכיתה או כל מיני בעיות שאנחנו מעלים ומדברים ואני אומרת מה צריך לעשות" (מרצה ורכוזת עבודה מעשית). ברשימות השדה ציין מרצה לחינוך מיוחד כי הוא מנחיל ערכים בקורס שונים, ובין היתר, בקורס **הומניזם וסוגיות משפטיות בחינוך מיוחד**: "כמרצה לחינוך מיוחד, מנסה להנחיל בהזדמנויות שונות, ערכים של שוויון, מוסר, קבלת האחר, בתוך הקורסים שאני מלמד גם בקורס שאני מלמד "הומניזם וסוגיות משפטיות בח"מ". מנסה להשפיע על עמדות של סטודנטים משנה א' לקבל את השונים והאחרים". מלבד הוראה אגבית בקורסים ציינה ר' כי היא יוזמת שיחות מזדמנות עם סטודנטים סביב נושאים ערכיים העולים לסדר היום החברתי במכללה: "אני יושבת עם סטודנטים, לא מזמינה אותם, גם באופן פרמאלי, כאילו יש אופן פרמאלי שאני מזמינה אותם ואני רושמת פרוטוקול, אז גם אני יושבת איתם בקפיטריה, לפעמים, אני רואה קבוצות של בנות, שאלה שייכות לכאן או לשם, אז אנחנו יושבות ואני מתעניינת ומהם אני מסיקה באמת איזה בעייתיות, במיוחד על הפן הערכי ואני כן צריכה להעביר מסרים למרצים שלנו ידאגו לזה" (מרצה וראש חוג לחינוך).

### סטודנטים

**סטודנטים מהמגזר הממלכתי** מדווחים על למידה מסוימת של ערכים ורעיונות מרכזיים מתחום החינוך המוסרי במסגרת מספר קורסים מצומצם מתחום לימודי החינוך ומתחום לימודי



הפדגוגיה, כדוגמת הקורס "ניהול כיתה": "מראיין: כן, אבל יש קורסים שממש עוסקים בערכים מוסריים דווקא, לא ערכים כלליים כמו שלום, למשל, נושא של הגינות, כנות, צדק, דברים כאלה? יש קורס שאתה זוכר? ג': יש בתקשורת קורס של חופש הביטוי וזה קצת קשור. היה גם קורס של ניהול כיתה שהיה לי השנה, מה עוד היה (תהיה-ה.ש). מראיין: דיברו על נושאים מסוימים הזכירו? יש לך דוגמה שעוברת לך בראש לנושא כזה שעלה בשיעור על נושא של ערכים מוסריים או משהו בקטע הזה? ג': אה, הייתי אומר שבניהול כיתה למדנו פחות או יותר שלא צריך להגדיר תלמידים אלא להבין אותם אני לא יודע עד כמה זה ערכים מהבחינה הזו אבל...מראיין: אבל איך לחנך להגינות, לכנות, דברים כאלה היה משהו שאתה זוכר? ג': לא משהו באופן מובהק הייתי אומר, לא משהו באופן מובהק" (ג', סטודנט לתקשורת).

לטענת הסטודנטים עיקר הלמידה בתחום הערכים והעיסוק בדילמות מוסריות מתקיימים באופן אגבי במהלך שיעורי העבודה המעשית המהווים התמודדות עיונית עם פרקטיקה חינוכית העולה מהשטח: "ג': אוקיי, תראה אנחנו לא ממש עובדים על זה, זאת אומרת, בהנחיה הפדגוגית פחות או יותר אנחנו כן מתמקדים בקטע שצריך להכניס, אתה יודע, ערכים מסוימים, אתה יודע, אבל אין ממש קורס מובהק שאפשר להגיד עליו שהוא ממש" (ג' סטודנט לתקשורת). גם ג' סטודנטית לחינוך מיוחד מתארת מציאות דומה: "מראיין: ולקטע הזה את אומרת שלא קיבלת תמיכה. מהמכללה, או בלימודים? ג': לא, היו דברים שלמדתי מהמורה המאמנת שהייתה לי בעבודה המעשית, אסטרטגיות של ניהול כיתה שמהן אפשר בהחלט לגזור עניין של כבוד, ואהבתי לראות את זה מיושם גם בכיתה א'".

מעבר להיות למידת חינוך מוסרי אגבית חשים סטודנטים כי הלמידה שלהם הינה בעיקר אינטואיטיבית, העולה מן השטח ושאינה יכולה להילמד במסגרת אקדמית: "ג': הייתי אומר שזה פחות או יותר, בסופו של דבר, כמו שאומרים, באקדמיה לומדים הרבה תיאוריות, למרות שיש גם דגש על הצד המעשי, יש דברים שישבתי עם מורים כשעבדתי בחינוך מיוחד בשנה הקודמת, שלומדים בשטח, ממש כך, שפשוט זה אותו דבר, שהגיע לי באופן אינטואיטיבי אפשר להגיד, על פי החינוך שגם אני קיבלתי כן, מהבחינה הזאת" (ג' סטודנט לתקשורת). גם ג' סטודנטית לחינוך מיוחד שותפה לאותה התחושה ומדגישה כי למידת החינוך המוסרי שלה נובעת מהבנה עמוקה של החברה ומהאני מאמין של בית הספר בו היא מלמדת: "מראיין: אז כמה קורסים כאלה למדת? היה אחד כזה? זוכרת איזה תכנים דיברו, איזה דיון מעניין שריתק אותך, תיאוריה מסוימת? ג': אתה רואה זה אפילו לא היה כזה עמוק ומשמעותי. דיברנו על העניין של הגישה לתלמידים, למדתי שנתיים, עשיתי הפסקה שנתיים, ואז המשכתי אבל היה משהו שדיברנו על מקום המורה

ברמת האחריות האישית, ולאן היא הולכת, ומשם זה היה. אבל אני מסתכלת על מוסר וערכים גם מההיבט האחר. מראיין: מה זה ההיבט האחר? ג': בהיבט הרחב. מעבר ליושר, אמת פנימית, הגינות וכבוד הדדי, עכשיו בו נראה לאיזה חברה אנו הולכים להגיע משם. אז אני משתדלת לגזור את זה מהאני מאמין של בית הספר, ואצלי בכיתה דיאלוג מתבסס על כבוד".

**סטודנטים מהמגזר הדתי** דיווחו כי הם עוסקים בנושאים מוסריים באופן אגבי במהלך קורסים מגוונים. כך למשל, מציינת ה', סטודנטית ללימודי ארץ ישראל, כי עסקה בלמידה של ערכים ודילמות במסגרת קורס **מתחום החינוך הבלתי פורמאלי**: "אה, וואו, צריך להיזכר ככה בדברים, קודם כל למדנו על הקניית כלים לנוער, בעבודה עם נוער, תחת הנושא הזה עסקנו במגוון של ערכים, נגענו בכל מיני דילמות". י' סטודנט לתנ"ך ותושב"ע, ציין כי למד אודות דוגמה אישית וערכים שונים במסגרת **קורס שיטות הוראה**: "י: לדוגמה, היה לנו קורס, איך קראו לו: שיטות הוראה או משהו כזה. שיטות הוראה נדמה לי קראו לו, שדווקא היה קורס מאוד חריג בנוף כי המרצה לא העביר אותו בצורת ישיבה, בכל שיעור ישבנו במעגל עם כסאות, היה קורס מאוד מאוד מעניין, והוא באמת לימד הרבה מאוד שיטות בלתי קונבנציונאליות והוא גם כן דיבר על דברים כאלה של איזה ערכים ואיך אפשר להעביר אותם. מראיין: איזה נושא עלה לשיעורים האלה דוגמה לנושא? י': לדוגמה, שמה שהמורה מתנהג זה אחד הדברים הכי חשובים, דוגמה אישית, לא בקטע של אני מתנהג ככה, כדי שתארו אותי ככה, אלא בקטע של מה שאתה תעשה ומה שאתה מתנהג זה מה שהילדים רואים". בנוסף, דיווח י' כי במסגרת **בניית מערכי שיעורים** הם עסקו, בין היתר, בהגדרת מטרות חינוכיות שהיו, לעיתים, בעלות אופי מוסרי: "מראיין: לימדו אתכם להתייחס לצדדים ערכיים בזמן שמכינים שיעור או משהו כזה? י': זה דיברו קצת גם בתנ"ך וגם בתושב"ע בהגדרת המטרות לשיעור. זאת אומרת, שיש את ההגדרות הפורמאליות של התוכן ושל כלי הלמידה למיניהם. מראיין: איזה מטרות הגדירו בנושא החינוכי המוסרי? י': צריך להיות בשיעורים האלה, אנחנו בדרך כלל, סוג מטרות שלישי, שהוא סוג של מטרות חינוכיות ולדוגמה שהתלמידים ילמדו מהפרק תכונה חשובה, נגיד אם זה בתנ"ך שילמדו תכונה של הכנסת אורחים מאברהם, או תכונת הצניעות ממשח. מראיין: אתה מדבר על דברים כללים לא תמיד זה קשור למוסר או שהייתה גם התמקדות במוסר? י': אם החומר רלוונטי למוסר זה יכול להיות, לדוגמה, אם לומדים את הפרק על המבול, אז ללמוד מה היה החוסר מוסרי של אנשי דור המבול". מ' (סטודנט לתנ"ך ותושב"ע, שנה ד', רשימות שדה) הדגיש אף הוא כי הלמידה במוסד היא אגבית והסביר תופעה זו בהבדל שבין נושא מוסרי לנושא לימודי: "במוסד שבו אני לומד, לומדים הרבה שיעורי תורה ועבודה מעשית בנושאי יהדות עם חשיבות ועיסוק גדול בנושא

המוסרי אך בצורה עקיפה (הדגשה במקור) (חינוך למוסר, השבת אבידה, אמת ושקר, גניבה וכו'), אך לא כל כך בצורה מפורשת כי זה נושא מוסרי ולא לימודי כל כך, איך ללמד זאת בצורה מוסרית ולא רק לימוד שכלי (אולי תיאורטי?). במקרים רבים תיארו הסטודנטים הוראה אגבית אך לא משמעותית ובעיקר מעורפלת: "ה': כן, אני אגיד לך עוד דילמות שעוסקים בהם זה העתקות. מראיין: מה למשל בהעתקות מה עשיתם? ה': אה, זה גם משך לכל מני כיוונים, לא זוכרת" (ה' סטודנטית ללימודי ארץ ישראל).

בדומה לסטודנטים מהמגזר הממלכתי, הדגישו סטודנטים מהמגזר הדתי כי במסגרת **העבודה המעשית** הם עסקו יותר באלמנטים מוסריים באופן פרקטי ואילו קורסים אחרים היו בעלי אופי תיאורטי ופחות מספק לטעמם: "בחינוך לא פורמאלי אני מרגישה שכן העבודה המעשית מאוד, מאוד הכשירה אותי וכן נתנה לי יותר את הניסיון. מראיין: מה עשיתם בעבודה מעשית? ה': בעבודה מעשית בחינוך לא פורמאלי, זה התלווה לרכות חברתית בבית הספר, תלוי באיזה שנה, בשנה א' היינו בתיכון בתל אביב, דרום תל אביב, עבדנו שם עם בנות, העברנו שיעורי חברה בכיתות עם מורה שצופה ומעירה וכו' וגם הייתה לנו קבוצה, כל בת קיבלה קבוצה של בנות שזו הייתה קבוצת מנהיגות וכל פעם היינו עובדים איתם על תכנים. מראיין: מה לגבי ערכים מוסריים? יצא לכם לעסוק בזה בקורסים האלו בעבודה מעשית? ה': כן, בתיכון בתל אביב ממש, כל שבוע עסקנו באיזה ערך אחר. מראיין: מה למשל? ה': היה עניין של גאווה, היה עניין של יושר, ממש העברנו, כל אחת עשתה בקבוצה שלה לפי הצורך. מראיין: מה הייתם עושים עם התלמידות? ה': בדרך כלל זה היה פעילות משחק, דיון, סיפור ואחרי זה דיון עם הבנות זה היה קבוצות של חמש שש בנות אז יוצא שהשתלבנו מאוד". "ההתנסות לחינוך ולערכים באה לידי ביטוי בעיקר בעבודה מעשית בה אנו נתקלים עם מקרים וההדרכה של המדפי"ת (מדריכה פדגוגית – ה. ש), היא שמסייעת להתמודדות" (סטודנטית, מדעי החברה, שנה ד', רשימות שדה).

מלבד זאת, הדגישו הסטודנטים כי הלמידה תלויה באופיו הייחודי של המרצה וביחסו האישי לנושא החינוך המוסרי: "מראיין: אתה מרגיש שהמכללה שלמדת בה קדמה אותך למה שחשבת ולמה שתיארת? י': מה יותר ומה פחות. יש, כמובן, את הקורסים המשעממים שלא כל כך עושים את זה, אבל תמיד יש את הקורסים האלה ויש את הקורסים שכן, שמדברים, שהמרצה מדבר על נושא ומקדם לכיוון הזה של מודעות לתלמידים וכמה זה חשוב המקצוע ומה אפשר לעשות עם המקצוע ועל הכישורים שמורה צריך לפתח", "יש מעט מרצים ששמים על זה דגש. בא אני אגיד לך כל הקורסים המקצועיים שנטו המקצוע של תנ"ך או תושב"ע כמעט ולא מדברים על זה" (י'), סטודנט לתנ"ך ותושב"ע).

**סטודנטים מהמגזר הערבי** דיווחו על לימוד של תכנים מתחום החינוך המוסרי באופן אגבי במהלך קורסים שונים כדוגמת **פסיכולוגיה וקורס בהתמודדות עם מצבי לחץ בכיתה**: "מראיין: יש קורס מסוים שלימדו אתכם איך להתמודד עם בעיות כאלה של ערכים של צדק, של הגינות, של יושר, דברים כאלה? נ': לא, האמת היא רוב מה שעוזר לי אני מבחינת חינוך מיוחד, עוזר לי קורסים בפסיכולוגיה", "מראיין: יש איזה סיטואציה מסוימת שאתה זוכר בכיתה שמורה העלה איזה נושא מוסרי או בעיה ודן בה? דוגמא למקרה? נ': בשנה הזו אנחנו לוקחים קורס של מצבי לחץ. היה סיטואציה של אחת הבנות, של התמודדות עם מצבי לחץ, שאחד התלמידים מתפרע עולה על השולחן מקלל וזה וזה, איך היא הייתה מתמודדת עם זה, שהיא לא יכולה להתמודד, והוא עזר לה נתן לה את המצבים" (ני סטודנט לחינוך מיוחד).

בדומה לסטודנטים ממגזרים אחרים ציינו סטודנטים מהמגזר הערבי כי הם לומדים אלמנטים מתחום החינוך המוסרי **בעבודה המעשית**, בהתנסות בהוראה במסגרת עבודת הסטאז' ובעיקר מהתמודדות בשטח: "נ': אה, אני אומר לך, זה בא מכיתה, מניסיונות, יעני, אני מדבר על העבודה מעשית ועל הסטאז' שהוא, אני עושה, כל דבר שאתה עושה בכיתה, למשל, אצלי בכיתה יש ילד שהוא היפראקטיבי הוא לא יושב בכיסא. מה שאני יכול לעשות, כל פעם, אני מוציא אותו, בגלל שאני אוהב ספורט וכדורגל, אני מוציא אותו החוצה ונותן לו לרוץ איזה שני סיבובים שלושה סיבובים ואז אני מחזיר אותו והוא נרגע" (ני סטודנט לחינוך מיוחד). בנוסף, סטודנטים מהמגזר הערבי הדגישו פעמים רבות את מקומו של המרצה ודמותו הייחודית בהוראת חינוך מוסרי באופן אגבי: "י': המרצה פה לימד אותנו הוא היה מדריך שלנו בשנה ראשונה, הוא לימד אותנו מי הוא המורה המוצלח, מי הוא הילד, התפתחות הילד. מה צריך להיות" (יי סטודנטית לחינוך מיוחד), "מראיין: הבנתי, וזה למדתם פה במכללה איך לעשות דברים כאלה? נ': כן, למדנו, בעיקר עם דר' (השמטה שם מרצה) הוא פסיכולוג התפתחותי. למדנו בעיקר על פעילויות וזוגות ובצורה מעשית עד כמה זה מפעיל את התלמיד ועד כמה זה נותן לו מוטיבציה ללמוד" (ני סטודנט לחינוך מיוחד).

### סיכום

מרצים מכלל המגזרים מדווחים כי הם מלמדים עניינים מוסריים באופן אגבי במסגרת קורסים שונים. לעיתים, הנושאים מועלים ביוזמתם ולעיתים, ביוזמת הסטודנטים. מרצים וסטודנטים דיווחו כי הם עוסקים בסוגיות בעלות אופי מוסרי, בעיקר, במסגרת קורס 'עבודה מעשית' וכן בקורסים שבהם נרכשות מיומנויות כיתה. בנוסף, דיווחו מרצים וסטודנטים כי הם מתייחסים לעניינים חינוכיים וערכיים במסגרת כתיבת מטרות למערכי שיעורים.

### קטגוריה 3: מדיניות ואקלים מוסרי במכללות

#### מרצים

**מרצים מהמגזר הממלכתי** מדווחים כי לא קיימת מדיניות מסודרת למוסר במכללות שבהם הם עובדים. הדבר בא לידי ביטוי בהעדר הכוונה לתחום מצד הנהלת המכללה וכן בהעדר הכוונה מצד ראשי החוגים: "מראיין: את מרגישה שאת מקבלת מהראש חוג כל מיני הכוונות או שיושבים ביחד עם ראש חוג מדברים על תכנים או שיטות הוראה שקשורות למוסר ולערכים? נ': לא. מראיין: אין, זה לא עולה בדיונים האלה? נ': לא. מראיין: יש איזה מסמכים שעוברים? נ': לא. מראיין: משהו.... שום דבר. נ': לא, לא בכיוון הזה" (נ' מרצה למדעי החברה). "מ': שוב פעם זה הרבה מאוד תלוי בראש החוג. ראש החוג העכשווי הוא די פדלאה. מראיין: אבל יש פגישות מקצועיות סביב התכנים הלימודיים? מ': כן, יש, בהחלט. מראיין: ושמה הנושא המוסרי עולה? מ': אף פעם לא עלה" (מ' מרצה להיסטוריה).

יתרה מזאת, מרצים יוצרים הבחנה בין מדיניות המכללה לבין עניינם האישי בסוגיות מוסריות כפי שהדבר בא לידי ביטוי, בשיחות מקצועיות ביניהם לבין עמיתיהם: "נ': אני חושבת שבכלל יש, אני באה מהזרם ההומניסטי, אז כמובן שהדברים עומדים למבחן במובן הערכי, אבל, אני לא חושבת שזה מה שאתה שואל באמת, כלומר, זה לא שמכללה טרודה באיזה החדרה או עבודה מעמיקה על ערכי צדק ליבראלי ש... לא... לא נראה לי... נ': אני חושבת שיש אנשים במכללה שעושים את זה. אני לא חושבת שהמכללה כגוף עושה את זה. מראיין: מה, אין איזו שהיא מדיניות ברורה שאומרת בואו נכוון את התלמידים שלנו שיהיו כאלה, או משהו כזה? נ': תראה, מדיניות נמדדת במעשים. אני לא אמצא מישהו כאן בתוך המכללה שיתנגד אני בטוחה, למה שאני אומרת אבל אני לא בטוחה שזה מה שמעסיק את המכללה, בטח לא עכשיו בתקופה של רייטינג ושצריך להישאר בחיים בכל מחיר ושל משבר כלכלי, לא נראה לי שזה מה שמטריד את מנוחתם של האנשים ה... אני חושבת שיש דברים יותר הישרדותיים שמטרידים אותם" (נ' מרצה מדעי החברה). מ' ציין כי למכללה יש קוד אתי המחייב את המרצים והסטודנטים בהתנהגות נאותה אך לדבריו קוד זה הינו טכני בעיקרו ובשל כך יש מקום 'לעקוף' אותו במידת הצורך: "מראיין: אני שואל שוב אולי מבחינת המסרים שמגיעים מהמכללה, אם יש כאלה, באמצעות ראש החוג אולי? מ': למכללה יש קוד אתי. מראיין: מרגישים את זה או שיש איזו שהיא דרישה לשלב את זה בלימודי ההיסטוריה, יש איזה מסרים כאלה שאומרים לכם תעשו כך? מ': לא היה אף פעם שאני מכיר דרישה כזאת. יש קוד אתי שאנחנו נדרשים להתנהג. מראיין: הקוד האתי מחייב את המורים? מ': הקוד האתי מחייב את המורים ואת התלמידים. זה שורה של דברים שמחייבים, מה

עושים ומה לא עושים אני אומר, בדברים מסוימים אני אומר גם לתלמידים, אני אקריא לכם את הקוד האתי ואני אגיד לכם באיזה דברים אני עוקף את הקוד האתי. הקוד האתי הוא חשוב בעיני כמו כל דבר אבל הוא טכני ביסודו. המכללה לא עוסקת במה אם אתה הולך מחוץ למכללה. היא עוסקת בהרגלי הלימוד, מתי צריך להופיע, איזה דברים זה ומה מותר לעשות ומה אסור לעשות וכל מיני דברים מהסוג הזה ואני עוקף אותם. אני אומר להם שמותר להם לאכול בשיעור ומותר לשתות בשיעור, דברים שוליים, שזה יכול להיות בכלל שגוי ואז אני אומר לפי הקוד האתי אסור ואצלי אם אתם רוצים מותר" (מרצה להיסטוריה).

מרצים מהמגזר הממלכתי מדווחים כי קיים אקלים חברתי במכללה וכי הוא פרי יוזמתם של המכללה בשיתוף עם אגודת הסטודנטים. עם זאת, הם מציינים כי אינם מעורבים ומכירים די הצורך פעילות שכזו: "מראיין: ומה לגבי האווירה פה במוסד? יש תחושה שיש פה איזה שהיא אוירה ערכית או מוסרית, יש יוזמות שהמכללה מעודדת שקשורות להתנדבות, פעילות חברתית, דברים כאלה שאת יודעת עליהם. נ': יש, אני לא מעורה בהם. מראיין: יש דברים, וזה יוזמה של המכללה, אגודת הסטודנטים? נ': כן, אגודת הסטודנטים, יש גם של המצטיינים, אבל אני לא מעורה בהם" (נ' מרצה מגעי החברה). "מראיין: אתה מרגיש שבמכללה שאתה עובד בה יש אוירה מוסרית המכללה משדרת את זה אפילו גם בפעילויות שקשורות בהתנדבות יוזמות דברים כאלה? מ': יש לא מעט גם במכללה שאני עובד איתה דרך כל המרכבים של סטודנטים, המון מעורבות כזו. מראיין: זו השאלה נגיד האם זה יוזמה של הסטודנטים זאת אומרת אגודת הסטודנטים או יוזמה של המכללה? מ': זה משולב אני חושב... מראיין: ואגודת הסטודנטים? מ': אין לי שום מגע איתה. מראיין: אבל מרגישים במכללה באווירה? מ': כן, כן, המעט שאני יודע, לא צריך לשאול אותי כי לי אין מגע מיוחד, זה נראה לי די דומה ודיי קרוב למה שיש ברוב האוניברסיטאות או מהתקופה שהייתי סטודנט" (מ' מרצה להיסטוריה).

בנוסף, ציין מ' כי קיימת פעילות של עזרה הדדית במכללה אך זו ניתנת בתמורה למלגה לסטודנטים וכי לדעתו אין בעיה בהתנדבות בעבור תמורה כספית: "חלק גדול מהסטודנטים הישראלים אינם מסוגלים לחיות באופן מלא, גם כן קצת יותר מבוגרים, גם כי האבא לא תמיד יכול לתת, צריך לעשות עוד עבודה, זה לא שאתה נכנס, שוב פעם, אני אהיה מתחסד אם אני אגיד את כל הדברים האלה, אתה יכול להגיד מה יהיה הקוד המוסרי, אבל הבן אדם צריך לחיות, זה לא פחות מוסרי שהאדם יחיה כמה שהוא יכול, בצורה הוגנת וביחס לאפשרויות. הנה לך בעיה מוסרית קלאסית של ההורה שלו וביחס לאופן שבו הוא משתכר ואם יש מלגות שבאות לעניין הזה וכתוצאה מזה, הוא תומך בתלמיד באחד המושבים בסביבה או יש במכללה עזרה פנים

סטודנטים, יש יותר משלושים חלשים שסטודנטים מצטיינים באים לעזור להם, זה נראה לי דבר מאוד מוסרי גם כשהוא מקבל על נתח השעות הזה משהו" (מרצה להיסטוריה).

**מרצים מהמגזר הממלכתי דתי** מדווחים אף הם כי לא קיימת מדיניות מפורשת לעיסוק בהוראת חינוך מוסרי במכללות וכי אינם מכירים פניות של הנהלת המכללה או ראשי החוגים בנושא: "מראיין: יש איזה הנחיות מפורשות מהמכללה שאומרות להתייחס יותר לצדדים המוסריים תוך כדי הוראה? ט': לא שאני מכירה דבר כזה. מראיין: איזה שהוא חוזר, התייחסות, המלצה. מצד ראש החוג, הוא לא מדגיש את הנקודה הזאת? ט': אני חושבת בנושא של תנ"ך בגובה העיניים, ואיך להתייחס למקורות קדשנו, זה הרבה יותר, מאשר הפן המוסרי, שהוא כל כך מובן מאליו, כל כך כמעט כמו לדבר על נשימה" (ט' מרצה לתנ"ך). מדבריה של ט' עולה כי העדר המדיניות לחינוך מוסרי נובעת מהיות הנושא טריוויאלי ואינו זקוק להבהרות מצד הנהלת המכללה כפי שהיא הדגישה ביחס למפגשי מרצים: "מראיין: יש מפגשים של כל המרצים לתנ"ך? ט': לא מספיק. מראיין: במפגשים מדברים על הנושא המוסרי? איך הוא בא לידי ביטוי? ט': לא, זה ממש מובן מאליו. מראיין: בגלל שמוכן מאליו או בגלל שחושבים שיש צורך להתמקד בדברים אחרים? ט': בגלל שהוא מובן מאליו. אני חושבת ככה. שהוא ממש הא' ב' הקיומי שלנו ויסוד הכל. מראיין: וזה ברור לשאר המרצים שעובדים איתך? ט': אני משוכנעת שכן" (מרצה לתנ"ך). יי ציין כי אין מדיניות מפורשת בתחום אך ניתנת למרצים יד חופשית בבחירת התכנים בסדנאות הסטאז': "מראיין: והנהלת המכללה יש לה איזו אמירה פה היא דורשת משהו בתחום הזה של ערכים זה עולה? י': תראה, זה כל הזמן עולה אבל זה לא עלה במיוחד, אני אמרתי שיש לנו יד חופשית בנושא הזה שנקרא הסדנאות. אנחנו, יש לנו את הנושאים שעולים, כמו שאמרתי, זה נושאים שעולים מתוך השטח, נושאים שבוערים", "י': הנהלת המכללה יש לה קווים בדברים האלה אבל המרצה מכניס לתוך הנושאים שהוא קיבל ללמד, הוא מכניס את זה כראות עיניו" (י' מרצה לחינוך מיוחד וסטאז').

מרצים מהמגזר הממלכתי דתי מציינים כי קיימת אווירה מוסרית במכללות המעודדת לעשייה חברתית ולמערכות. לדבריהם, מדובר ביוזמות הן מצד המכללה והן מצד אגודת הסטודנטים: "י': אני בכל מקרה למה ללכת רחוק אני לוקח את המכללה, יש לה שם פרויקט שלם של חברה סיוע לקהילה לחברה, פניה לחברה. מראיין: שזה יוזמה של המכללה? י': יוזמה של המכללה מראש וזה כותרת. מראיין: ובמכללה פה אתה יכול גם למצוא דבר כזה? י': יש גם פה, ודאי, למעשה, זה הלוגו שלה. זה פניה לחברה זאת אומרת בפעילויות שונות. במקביל לצד האקדמי גם את הצד של הפניה לחברה ולקהילה לא עוזבים גם כאן לא יודע, גם כאן אצלנו, צריך לעבוד עם

קהילה לתת ארבעים שעות לקהילה" (י' מרצה לחינוך מיוחד וסטאזי) "ט':..הבנות האלה הרי מתנדבות, בין אם זה זכרון מנחם וכו'. מראיין: במסגרת המכללה, באופן פרטי? ט': פרטי. והמכללה גם יוזמת. מראיין: איזה פעולות המכללה יוזמת? ט': בשדרות הבנות יצאו ביוזמת המכללה, וגם המון הבנות מצד עצמן, כי הן באות מהמקום הזה של בני עקיבא ועזרא ותנועות הנוער, כך שהבנות כל הזמן עושות. זה לא רק דיבור ברמה האינטלקטואלית ושל העבודות ושל המבחנים" (ט', מרצה לתני"ך).

בנוסף, ציינו מרצים כי סטודנטים מחויבים בהתנדבות בעיקר במסגרת תוכנית המצוינים, בתמורה למלגות או כחלק מחובת עבודה מעשית: "מראיין: וכל סטודנט חייב בזה? י': לא, במסגרת המצוינים אבל גם במסגרת נגיד סטודנטים שקיבלו אצלנו מלגות היו צריכים לעבוד בקהילה. מראיין: הבנתי, זאת אומרת, בתוכנית מצוינים ובתוכנית של מלגות? י': גם בתוכניות אחרות, אני יודע, יש גם בתוך העבודה מעשית, היה חלק שהמורים צריכים לחנוך תלמידים בתוך בתי הספר שהם עובדים, בתוך בתי הספר שהם מתאמנים בהם, כיחסי גומלים, לחנוך תלמידים מתקשים, זאת אומרת, יש וזה תקרא לזה חובה או רשות זה חלק מהתוכנית" (י' מרצה לחינוך מיוחד וסטאזי).

**מרצים מהמגזר הערבי** טענו כי במכללות בהם הם מלמדים לא קיימת מדיניות ברורה לתחום החינוך המוסרי זאת למרות שלמכללות תחומי עניין אחרים בהם קיימת מדיניות מוסכמת: "מראיין: מה לגבי ההנהלה האם יש מסרים שהם מעבירים בנושא של ערכים, הזכרת שאת יושבת במסגרת ההנהלה? ס': לא אין התייחסות, למכללה חשוב הנושא של 'דו קיום', אבל לא מדברים על משהו של ערכים. מראיין: אבל האם יש תכנים שמבקשים שאתם תעבירו הלאה? ס': לא, יש בידיעון, כתוב שם שהמכללה מאמינה בערכים בעיקר 'בדו קיום' אבל אין דברים שאומרים מההנהלה. יש ועדות הוראה, בוועדת הוראה מדברים הרבה על סילבוסים, תכנים של שיעורים יותר מה ללמד אבל לא מדברים על נושאים מוסריים" (מרצה ורכזה עבודה מעשית). מדבריה של ס' עולה כי נושא 'הדו קיום' בין יהודים לערבים מקבל ביטוי משמעותי באקלים המכללתי על פני התחום המוסרי. ר' ציינה כי אין מדיניות מוגדרת להוראת חינוך מוסרי אך קיימים קווים כללים והתייחסות קונקרטיה לאירועים בעלי אופי מוסרי, לרוב מתוך יוזמה פרטית של מרצים ולא כמדיניות מוגדרת: "מראיין: יש, למשל, איזה מסמך שהמכללה נותנת או בפגישה שלך עם המנהל או מי שאחראי בהנהלה, שאומרים לך בואי נדבר על הנושאים הערכיים? זה עולה? ר': אנחנו מדברים על זה בכלליות, אנחנו לא עושים ישיבה במיוחד לנושא הזה, אבל כשקורים כל מיני בעיות, לפעמים, אז אני, לדוגמה, עכשיו, מארגנת מן מסמך אתי כזה על כללי התנהגות כללי



מוסר. מראיין: זו יוזמה שלך או בקשה של המכללה? ר': לא, לא, לא, זה יוזמה שלי, ישבתי יחד עם העמיתים שלי בחוג לחינוך והחלטנו ואפילו אנחנו חושבים, זה תהליך אני אומרת לך דברים, שעדיין לא קידמנו את זה עם המכללה, זה תוכנית בסיסית שהתחלנו לקדם. אולי להכין פוסטרים שהיו כאילו ממש בכל פינה במכללה אצלנו" (מרצה וראש חוג לחינוך).

ביחס לפגישות בין עמיתים מדגישים מרצים מהחינוך הערבי כי עיקר הדיון נסוב סביב נושאים פדגוגיים ולא ערכיים ומוסריים: "מראיין: כשאת נפגשת עם המרצים האם הנושא של ערכים מוסריים, של מחויבות, הגינות, כנות, עולה? ס': לא, אנחנו בעיקר מדברים על נושאים פדגוגיים כמו הערכת תלמידים, הערכת מרצה, בנייה של שיעורים. בתוך הדברים האלה הנושאים המוסריים עולים" (ס', מרצה ורכזה עבודה מעשית). עם זאת, למרות שהנושא לא נדון במפגשי עבודה קיימת התייחסות חינוכית למוסר לאור מציאות מוסרית בעייתית: "מראיין: הזכרת שאת מרכזת את העבודה המעשית, האם במפגשים שלך עם המדפי"ם (מדריכים פדגוגיים - ה.ש) עלה הנושא הערכי והמוסרי? ס': אנחנו בעיקר מדברים על נושאים פדגוגיים. הנושא המוסרי נכנס יותר במהלך שיעור בפדגוגיה או בשיעורים של חינוך. האמת שאנחנו ראינו שיש בעיה בתחום זה ולכן יש יותר סדנאות ושיחות שבהם מדברים עם הסטודנטים על ערכים ודברים כאלה" (ר' מרצה ורכזה עבודה מעשית).

בדומה למכללות מזרמים אחרים, נדרשים סטודנטים במכללות ערביות, הלומדים בחוגים ספציפיים, לקחת חלק בפעילות התנדבותית ובמעורבות חברתית: "מראיין: הבנתי, עכשיו, יש דרישות למכללה בנושא הערכי מתלמידים, זאת אומרת, דורשים מהם לעשות חובות בשביל הלימודים שקשורות, למשל, לאיזו שהיא פעילות או התנדבות? ר': כן, בודאי, בודאי, אפילו יש לנו תוכנית, אנחנו תמיד מבקשים, והתלמידים עושים את זה אבל עוד יותר, יש לנו תוכנית מסוימת שהסטודנטים יודעים מראש שהתוכנית הזו הם צריכים להתנדב למען הקהילה, לעשות דברים למען האחר, כאילו להתנדב כל אחד, גם אנחנו לא מחייבים אותם, 'אתה חייב להתנדב באחת שתיים שלוש', כי אנחנו נותנים להם מרחב, קשת רחבה. מראיין: אבל זה חלק מהחובות בלימודים? מי שלא עושה את זה לא מקבל את התעודה? ר': יש לנו את תוכנית המצוינים, זה חלק, הם אמורים לעשות, להתנדב למען הקהילה במספר שעות מסוים, הן עושות את זה בכיף והן מתנדבות אפילו מעבר לשעות שהן חייבות בה, וזה חובה אין, יש מסלולים שזה חובה אפילו עוד יותר" (מרצה וראש החוג לחינוך). ס' טענה כי הפעילות ההתנדבותית והחברתית מתקיימת במכללה בה היא מלמדת רק במסגרת המסלול הבלתי פורמאלי והיא נעשית ביוזמת המרצה והסטודנטים אך לא ביוזמת המכללה, ועל כך היא מצרה: "מראיין: מה לגבי האווירה במוסד?

האם יש פעילויות שנעשו מחוץ ללימודים בנושא של ערכים מוסריים? ס': לא, אין פעילויות. יש במסלול הבלתי פורמאלי. הם הלכו לשניידר. מראיין: אבל זה רק במסלול הבלתי פורמאלי ושאר הסטודנטים לא קשורים לזה? ס': לאחרים אין שום דבר וחבל לי. מראיין: מה עושים במסלול הבלתי פורמאלי? ס': הם התנדבו בשניידר ואספו דברים ושחקו עם ילדים מעזה שאין להם הורים פה והם גם הולכים למתנסי"ם ועושים הרבה דברים. מראיין: זה יוזמה של הסטודנטים או של המכללה? זה יוזמה של המרצה ביחד עם הסטודנטים. מראיין: והמכללה האם היא מארגנת או מחייבת איזו שהיא פעילות חברתית? ס': לא, אין שום דבר, תראה, בבית ספר יש, הבת שלי לומדת בתיכון גם ערבי וגם יהודי יש שישים שעות שחייבים לעשות ובלי זה לא מקבלים בגרות ופה לא מחייבים כלום. מראיין: את חושבת שצריך? ס': כן, בטח שצריכים אולי צריך מחדש לעשות את זה הסטודנטים גם צריכים לעשות פעילות כזאת וחבל שאין את זה במכללה" (סי מרצה ורכזת עבודה מעשית).

### סטודנטים

ביחס למדיניות ולאקלים המוסרי חברתי במכללות ממלכתיות יוצרים סטודנטים במגזר הממלכתי הבחנה בין פעילות יוזמה של המכללה לבין פעילות של אגודת הסטודנטים ויוזמות פרטיות. סטודנטים טוענים כי בעוד שהמכללה, במרבית המקרים, אינה יוזמת או מקדמת פעילות התנדבותית ויוזמות חברתיות, אגודת הסטודנטים פעילה יותר בתחום ומארגנת פעילויות כדוגמת איסוף בגדים ומשחקים למשפחות נזקקות, סיעוד קשישים וכדומה: "מראיין: מה לגבי האווירה של המוסד, המכללה מקדמת פעולות התנדבותיות, מעודדת משהו חברתי מעבר לתחום הלימודים, יש יוזמות מיוחדות שאת זוכרת? ג': לא. מראיין: משהו בקרב אגודת הסטודנטים? ג': כן בגדול, אני זוכרת שהיה איסוף בגדים ואיסוף משחקים למשפחות נזקקות, היה לפני פסח משהו של סיעוד בבית קשישים. מראיין: אבל זה יוזמות של אגודת הסטודנטים? ג': כן. מראיין: אבל המכללה לא יוזמת? אין שום חיוב במערכת לפעול בשביל יוזמה, משהו? ג': לא. אני יודעת שאולי יתחיל עכשיו משהו, אבל לא חיוב, לא משהו שנכנסתי אליו. עכשיו אני יותר מחצי רגל בחוץ, ובבית הספר אצלנו בהחלט יש דברים כאלה, אבל אנחנו מדברים על המכללה" (גי סטודנטית לחינוך מיוחד). מדבריה של ג' משתמע כי אין חיוב לעסוק בפעילות חברתית כחלק מהדרישות לתואר וכל הפעילות המתקיימת הינה וולונטרית מתוך יוזמה של סטודנטים. עם זאת, קיימים מקרים בהם מתקיימת התנדבות הממומנת על ידי גופים שונים במכללות ומחוצה להן, אך מציאות זו אינה נתפסת כהתנדבות ערכית ויש בה טעם לפגם: "היה לך בשאלון התייחסות לגבי התנדבות בקהילה, רק שתדע לך שעם כל המלגות היום הרגו את ההתנדבות. בעיני אם

מקבלים כסף בשביל להתנדב זה כבר לא התנדבות" (סטודנטית, סדנת סטאז', שנה ד', רשימות שדה). ג', סטודנט לתקשורת, ציין כי הוא מודע באופן כללי לקיומה של פעילות חברתית מסוימת במכללה בה הוא לומד אך אין הוא מסוגל לפרטה או לתארה: "מראיין: מבחינת המוסד אתה אומר שיש פה כאלה פעילויות וחברה מתנדבים? ג': כן, כן, הם עובדים פה ממש עם אנשים ומאוד מעצימים פה במכללה האנשים שפה עובדים בחינוך. מראיין: יש קטע של ערכיות? ג': של ערכיות יש, זאת אומרת, אף פעם לא ראיתי איך הפעילויות עובדות. מראיין: יש דברים שאתה יודע שהם מתקיימים? ג': לא ממש באופן מובהק".

ביחס למדיניות הכללית של המכללות כלפי חינוך מוסרי מדווחים סטודנטים כי אין הם מכירים קו מנחה ברור בנושא וכי אין להם הכרות עם ה'אני המאמין' החינוכי של המכללה בה הם לומדים: "מה יש באני מאמין של המוסד? אין לי מושג אני לא יודעת!". (סטודנטית, חוג חינוך מיוחד, שנה ג'). מעבר לכך הדגישו סטודנטים כי האווירה הערכית וההוראה של חינוך מוסרי תלויים בעיקר באישיותו וביוזמו של המרצה: "מראיין: הבנתי, מבחינת המוסד פה איך אתה מגדיר את האווירה פה מכניסים את הנושא הזה אתה מרגיש שזה חשוב פה למקום לדבר על שנושא של ערכים? ג': אני חושב מאוד תלוי באותו מרצה השאלה זאת. מראיין: יש מרצים שכן, יש מרצים שלא? ג': כן, " (ג' סטודנט לתקשורת). "אבל יש מרצים מסוימים פה במכללה כמו קובי, מרצים שנתנו לי המון כלים, כאדם. מראיין: ברמת הדוגמא האישית את מתכוונת? ג': כן. ובזכות זה יש מרצים שאני בוחרת לקחת מהם דברים, ויש מרצים שאני בוחרת לא לקחת מהם כלום" (ג' סטודנטית לחינוך מיוחד).

**סטודנטים מהמגזר הדתי** נחלקים ביחס לאווירה מוסרית במכללות בהם הם לומדים. יי (סטודנט לתנ"ך ותושב"ע) ציין, בדומה לסטודנטים מהמגזר הממלכתי, כי הוא אינו מודע לפעילויות ייחודיות, חברתיות או בעלות אופי מוסרי שנעשות ביוזמת המכללה בה הוא לומד. בנוסף, הוא הדגיש כי יוזמות דומות של אגודת הסטודנטים לא מוכרות לו: "מראיין: מה לגבי האווירה במוסד במכללה הייתה אווירה שקשורה לערכים או שעודדו לעשות פעילויות מיוחדות שקשורת לנושא של ערכים?": לא. מראיין: פעילות חברתית משהו מחוץ ללימודים הסדירים? י': יש כל מיני פרויקטים של פרח כמו שיש בהרבה מוסדות אקדמיים אחרים. מראיין: משהו ייחודי? י': משהו ייחודי? אני לא מצליח לחשוב על משהו, גם עניין של, לא כל כך, לא חושב. מראיין: יוזמה משהו של אגודת הסטודנטים?": האמת שאגודת הסטודנטים אצלנו - לא ראיתי אותה יותר מדי פעילה". בניגוד אליו הדגישה ה' כי המכללה בה היא לומדת מפעילה ויוזמת פעילות מוסרית וחברתית ואף הסטודנטיות מתארגנות להתנדבויות שונות ומקבלות לכך סיוע מהמכללה:

"מראיין: הבנתי, מה לגבי האווירה במכללה מבחינה מוסרית? המכללה מעודדת פעילות מוסרית של הבנות פעילות חברתית? דברים כאלה? מצד המכללה אני מתכוון? ה': כן, כן. מראיין: מה למשל? ה': אה, אני יודעת שבתקופת ההתנתקות לא הייתי במכללה אבל המכללה נתנה פעילות למגורשי גוש קטיף ובנות במכללה, זה היה בחופש, הסתובבו שם והיו צוות מפעיל, אם זה עם הילדים ואם זה בקטע הלוגיסטי וכו'. עופרת יצוקה אני יודעת שגם המכללה נרתמה לעניין זאת אומרת אתה מרגיש. מראיין: המכללה כגוף, את אומרת שהמכללה תומכת ומארגנת פעילות? ה': כן, ויש, כמובן, גם המון סטודנטיות שיוזמות והמכללה נותנת יד אם זה קבוצה של בנות שרצתה לנסוע לדרום לעשות הפעלה במקלטים בעופרת יצוקה אישרו ועודדו את זה".

ביחס למדיניות הכללית של המכללות כלפי חינוך מוסרי מדווחים סטודנטים כי אין הם מכירים קו מנחה ברור בנושא וכי אין להם הכרות עם ה'אני המאמין' החינוכי של המכללה בה הם לומדים ואת עיקר היחס כלפי חינוך מוסרי הם מקבלים ממרצים ספציפיים בלבד: "מראיין: אתה מכיר את האני מאמין של המכללה? יש משהו כזה?": אני מכיר קצת משהו שעוד מימי הרב קוק שכל הרעיון של שילוב קודש וחול, גם מקצועות החול לשלב אותם. מראיין: יש התייחסות לנושאי מוסר? באני מאמין הזה שאתה מכיר?": אני חושב שכן יש איזה פלקט על הקיר כזה. מראיין: אה, ברמה של פלקט על הקיר, אבל לא משהו שהתלמידים מודעים אליו או מרגישים את זה באווירה היומיומית של המכללה? מראיין: לא שאני מכיר, זאת אומרת, אם מדברים על מוסר רוב הדברים שקיבלתי במכללה זה ספציפית ממרצה כזה או אחר כי זה האופי שלו והאישיות שלו עצמו לא כתוכנית לימודים" (י, סטודנט לתני"ך ותושב"ע). בכיוון הפוך טענה ר' (סטודנטית, חוג למדעים, שנה ג', רשימות שדה) כי במכללה בה היא לומדת יש מדיניות ואקלים מוסריים אך הם בעייתיים לדעתה: "במכללה שלי יש חינוך למוסר ולערכים אך סולם הערכים הזוי לחלוטין".

**סטודנטים מהמגזר הערבי** טענו כי לא מתקיימת פעילות התנדבותית מגוונת ביוזמת המכללה בה הם לומדים. במקרים בהם קיימת פעילות שכזו היא נעשית ביוזמה פרטית או ביוזמת גופים מחוץ למכללות. עם זאת, הם הדגישו כי המכללות נוטות לשתף פעולה עם יוזמות שכאלה, כפי שתיאר נ' סטודנט לחינוך מיוחד: "מראיין: מבחינת לצאת להתנדב, המכללה מארגנת או אומרת לתלמידים לעשות יוזמות מיוחדות? אה, לעשות איזה פעילות מיוחדת עם זקנים, קשישים, מבוגרים, משהו בקהילה, דברים כאלה? נ': השנה לא, בשנים קודמות כן היה. מראיין: אתה זוכר איזו פעילות מסוימת? יש משהו שאתה יכול לתאר לי שכן היה? נ': אני חושב שהיו התנדבויות לחולי, יצאנו להתנדבות לחולי סרטן. מראיין: זה בעידוד של המכללה או משהו שלכם פרטי? נ':

באו מבחוץ והציעו והמכללה תמכה ויצאנו כמה סטודנטים. מראיין: אבל זה לא קורה כל הזמן?  
נ: לא, לא השנה לא ראיתי כלום".

בנוסף, הדגישו הסטודנטים כי אין חיוב לעסוק בהתנסות ובפעילות חברתית: "מראיין: בתוכנית של הלימודים לא מחייבים אותך לעשות פעילויות כאלה? נ: לא, לא מחייבים אותי" (נ' סטודנט לחינוך מיוחד). במקרים בהם קיימת במכללה פעילות התנדבותית הממומנת באמצעות מלגות לסטודנטים, הדגישה י' כי אז ההתנדבות מחייבת: "מראיין: יש איזה שהם פעולות שהמכללה אומרת לכם לעשות, כמו ללכת להתנדב באיזה מקום, לעזור לאיזה אנשים? י': בהתנסות שלי, לא זוכרת, אולי יש בתחומים אחרים, אם הוא מקבל מלגה אז הוא צריך. מראיין: זאת אומרת, אם יש מלגה אז הוא מחויב לעשות? י': כן זה החוק. זה משהו משמעותי. מראיין: ומה שאת לומדת המכללה לא מבקשת להתנדב, לעזור לאחרים, לעשות כל מיני דברים מיוחדים? י': אני אוהבת להתנדב. מראיין: מעצמך? י': כן. מראיין: אבל המכללה לא אומרים לעשות. י': אני לא זוכרת את זה. אולי יש בתחומים אחרים, בכיתות אחרות, אבל אף פעם לא אמר לי מרצה שאתנדב לעשות משהו, אולי הוא ביקש או אחרים בקשו, לא שאני אעשה כי הם אמרו. בהחלט לא. אני עושה מה שאני רואה שזה טוב" (י' סטודנטית לחינוך מיוחד).

### סיכום

מרצים מכלל המגזרים דיווחו כי לא קיימת מדיניות ברורה לחינוך מוסרי במכללות בהם הם מלמדים. הם אינם מכירים חוזרים בנושא והנחיות בנושא לא מועברות אליהם באמצעות ראשי החוגים. מרצים מהמגזר הערבי ציינו עוד כי בעוד שקיימת מדיניות ברורה בתחומים כמו דו קיום או רב תרבותיות, לא קיימת, כאמור, מדיניות שכזו ביחס לחינוך מוסרי. סטודנטים ציינו כי הם אינם מכירים את האני מאמין של המכללות שלהם וכי אינם מכירים קו חינוכי כל שהיא ביחס לחינוך מוסרי.

ביחס לאקלים חברתי בעוד שמרצים מכלל המגזרים סבורים כי המכללות בשיתוף אגודות הסטודנטים יוזמים פעילויות חברתיות שונות, סבורים הסטודנטים כי המכללות אינם פעילות בתחום והכל פרי יוזמת הסטודנטים, למעט, במגזר הדתי. מרצים מביעים תמיכה בחיוב הסטודנטים בפעילות התנדבותית גם בעבור מלגה בעוד שחלק מהסטודנטים רואים בכך טעם לפגם.

## קטגוריה 4: דרכי התמודדות עם דילמה מוסרית

## מרצים

מרצים מכלל המגזרים נתבקשו לתאר סיטואציה בה היו נתונים בדילמה מוסרית בעצמם או מול סטודנטים במהלך עבודתם וכן את דרך ההתמודדות שלהם עם דילמה זו. **מרצים מהמגזר הממלכתי** העלו דילמות מוסריות, בעיקר, בעבודתם עם סטודנטים, המתארות מציאות של חוסר יושרה בהגשת עבודה לא מקורית. מרצים התמודדו עם דילמות אלו באמצעות **שיחת הבהרה** עם הסטודנטים: "מה שאני עשיתי, זה לשבת ולשוחח ולשאול אותם, מה היו עושים אם התלמידים שלהם היו עושים דברים כאלו, כלומר, טענתי ועבדתי את זה במישור החינוכי" (נ' מרצה למדעי החברה). ביחס לשימוש **בועדת המשמעת** המכללתית חלוקות הדעות: מ' (מרצה להיסטוריה) ציין כי במקרה של זיוף בבחינה או עבודה הוא מעביר את הטיפול לועדת משמעת: "מ': תראה, במכללות יש בקטע הזה מענה אקדמי מאוד מסודר על ידי ועדת משמעת. מראיין: זאת אומרת היית מעביר את הטיפול לועדת משמעת? מ': כן, בדיוק נמרץ, כן, היו פעמים או שלוש אבל זה לא אני תפסתי, כן, שהמשגיחים תפסו אנשים מעתיקים ואז הם עלו לועדת משמעת ונענשו כמו שנענשו... פעמים או שלוש תפסו אנשים העלו אותם היות שהמשגיחה תופסת את הפתק היא מביאה לועדת משמעת וועדת משמעת פסלה את הקורס או משהו כזה, אני בכלל לא מתעסק בעניין הזה". נ' טענה כי היא מעדיפה לטפל באופן אישי ולהימנע מהעברה הטיפול לועדת המשמעת: "נ': כן. אני לא לוקחת את התלמידים לוועדות משמעת. אני מתמודדת איתם" (מרצה מדעי החברה).

מ' ציין כי הוא מצליח להימנע ממציאות של העתקות ומעשה רמייה מצד הסטודנטים באמצעות **ניסוח כללים נוקשים** להגשת עבודה ומתן ציון: "מ': האמת שלא בגלל שעשיתי לי סדרים כל כך, ופה ושם הגנתי עליהם, נניח נוצר קוד למתן ציונים שהוא כאילו מקצועי והכל, אז אני הסברתי... אני לא נכנס למבואות האלה דרך הגדרה נורא, נורא חריפה, וכמובן, היום יש את האינטרנט אז אני בודק בגדול, כמובן, האם יש העתקה. אני גם לא הקפדן הגדול של חשד או בבואה של, אני הרבה פעמים כותב בתוך עבודה, כי כשאתה רואה שעבודה או מועתקת או קאט אנד פיס זה נורא קל לראות את זה, ואני מכין אנשים איך לכתוב עבודות, בחינה היא פשוטה, אז אני לא נתקלתי אף פעם בנקודות האלה שאני מסתבך באיזה שהוא מקום, דרך הגדרות ופה ושם שאלו אותי" (מרצה להיסטוריה).

נ' ציינה כי היא נמנעת מענישה כדרך פעולה במצב של דילמה מוסרית ומעדיפה **פתרון חינוכי** מוסכם: "נ': ...לא משתמשת בענישות או בוועדות ענישה אלא בחלופות לענישה שהם חינוכיות.

מראיין: זה מבחינתך יותר מהותי יותר חשוב? נ': כן, מראיין: למה, כי זה עושה בעצם את העבודה יותר מענישה, ענישה לא מועילה? נ': אני לא מאמינה בזה... לא מאמינה, זה עובר כמו כל דבר, כשכואבת השן כשהולכים לרופא לוקחים כדור זה עובר, אבל כשאתה צריך לעבוד בשביל השן שלך אני חושבת שאתה תסבול" (מרצה למדעי החברה).

התמודדות נוספת היא **בוררות** העברת העבודה למרצה לבדיקה חוזרת למרות טרחה שעשויה להיות במצב זה: "נ': אמרתי אין בעיה, אתן (סטודנטיות חשודות בהעתקה – ה.ש.) יכולות לקחת את זה, אני אקח את שתי התיקים ואנחנו נביא אותם למרצה אחר שהוא מבין בנושא אבל שאנחנו לא זה, ושהוא יבדוק את העבודה, והעברתי להם גם מכוון של בדיקת עבודה כדי שיראה, העברתי את זה קדימה, כלומר אני מנסה ללכת, גם אם זה גורם לנו יותר עבודה ובקשה מעוד מרצה ולעשות עוד עבודה". מ', מרצה להיסטוריה, ציין אף הוא כי לעיתים הוא מעביר את העבודות למרצה ברור: "הרבה פעמים באיזה אופן בעיקר בעבודות אני בוחר במדריך אחר למתן ציונים".

**מרצים מהמגזר הממלכתי דתי** תיארו התמודדות מוסרית מול תלמידים סביב נושאים של העתקה במבחנים ועבודות. מרצים העלו מספר דרכי התמודדות עם דילמה מוסרית מעין זו. יי ציין כי יש להתמודד עם העדר יושרה באמצעות **הגדרת כללים נוקשים** מראש שמטרתם ליצור רתיעה בקרב התלמידים: "י': כל התלמידים שלי לאורך כל הדורות ידעו שזה דבר ייהרג ואל יעבור' אבל ידעו את זה מראש, ידעו את החוקים". בנוסף, ציין יי כי **ישתמש בענישה בדמות פסילת העבודה והקורס**: "י': תלמיד שנתפס מעתיק, רק כשאני בטוח במאה אחוז, לא בתשעים ותשעה אחוז, אם יש אחוז אחד לטובת התלמיד אני לא עושה שום דבר, אני עושה, אבל לא מה שאני צריך לעשות, אבל כשיש מאה אחוז, התלמיד, המבחן שלו נפסל, יש לו, אם זה בקורסים אקדמיים, אני מדבר על תיכון, אבל באקדמיים הקורס נפסל והוא לא יכול לעבור שנה שלימה את הקורס הזה" (יי מרצה לחינוך מיוחד וסטאזי).

ביחס ל**שימוש בועדות משמעת** ציינו מרצים כי אינם משתמשים בגוף זה וכי הם מטפלים בהעדר יושרה **בעצמם**: "י': אבל אני הייתי הועדת משמעת, זאת אומרת, אני, ידעו גם אחרי, שאני בדקתי את המבחנים ואני מוצא את ההעתקה חבל על הזמן" (יי, מרצה לחינוך מיוחד וסטאזי) או בהעברת ה**טיפול לראש החוג**: "ט': במכללה היה לי פעם אחת בלבד שבאמת היה לי צד של חשד. טיפלתי בזה מול ראש החוג, טיפלנו בזה בחשד הזה, זאת אומרת, העברתי את זה לטיפול שלה, הבת הזאת מאוד נפגעה. מראיין: זאת אומרת, פנית לראש החוג? ט': שיתפתי אותה, שאלתי אותה, מה את אומרת, תראי את התשובה, היא נראית כמו ההיא, איך יכול להיות שההיא יכלה

לדעת את זה בכלל". בנוסף, תיארה ט' **תגובה רגשית** לנוכח גילוי חוסר יושרה מצד תלמידותיה המתעתדות להיות מורות: "ט': יעלה על הדעת שדבר כזה יכול לקרות אצלנו, בנות שאוטוטו הולכות להיות מורות, הייתי בהלם, בשוק, כי ככה אף פעם לא נתקלתי בזה... אני מדברת עכשיו על מורות, מורות, היה לי הלם, אישית, זו הפעם היחידה שנתקלתי בזה, אני מלמדת שם כבר 15 שנה ובאמת, מאוד שאלתי את עצמי מה לעשות ואיך לעשות" (ט' מרצה לתנ"ך).

מלבד זאת, ציינו מרצים מהמגזר הדתי כי היו משתמשים ב**שיחת הבהרה** מול הסטודנטים: "מראיין: וחץ מהשלב של הענישה מה עוד עושים, מה עוד המלצת דברים חינוכיים? י': כן, מדברים על הנושא, מה המשמעות של זה, מה המשמעות שאתה לוקח דבר שלא שייך לך, ברגע שאתה מעתיק למעשה זה לא שלך, זה יכול להתפרס גם על צדדים אחרים בחיים. זה מתחיל עם שקר, זה מתחיל עם הרבה דברים, זה לא נעצר רק בהעתקה. אם זה היה נעצר רק בהעתקה יכול להיות שהיינו אומרים דיינו. זה הולך לצבא, זה הולך לכל מקום כי אדם שמרמה זה רמאות. בראש ובראשונה, מרמה את עצמו והוא מרמה את האחרים. הוא יעשה את זה גם לאחרים גם בתחומים אחרים הוא ירשה לעצמו" (י' מרצה לחינוך מיוחד וסטאזי) "ט': אני החזרתי לה את העבודה עם סימני שאלה גדולים מאוד ואני ציפיתי שהיא תפנה אלי וזה מה שקרה היא נאלצה לפנות אלי והיא הייתה מאוד בהסתייגות שהיא... אני מעבר למפגש הלא נעים הזה, בעצם, כשעוררתי אותה לכך, שאני לא יכולה לקבל את העבודה, לא בצורת הדמיון בתשובות עם הטעויות, לא מקובל עלי, בעצם, עם הקורס שלי היא לא עשתה כלום היא לא השלימה אותי" (ט' מרצה לתנ"ך).

**מרצים מהמגזר הערבי** טענו כי הם מתמודדים עם בעיות מוסריות שונות. במישור התרבותי הם נאלצים להתמודד עם בעיות העוסקות בקוד לבוש שאינו הולם לדעתם: "ס': תראה בנושא של הלבוש למשל אנחנו מאוד מקפידים. יש דברים שאי אפשר לקבל. המכללה שלנו זה מקום מכובד ואי אפשר לבוא כך. מראיין: מרצה יעיר לסטודנטיות של איך שהן מתלבשות? ס': לפעמים, אבל אם לא נוח לו הוא יגיד למרצה (אישה) והיא תעיר ותגיד" (ס' מרצה ורכזת עבודה מעשית). "ר': לדוגמא, עולות כל מיני, מבחינה אתית, האם מותר לנו להתנהג בצורה כזו או האם להתלבש, יש מרצה שהעיר לי על התלבושת או איך שאני מתלבשת, האם זה בסדר להעיר? אז אני שואלת כאילו נכנסת עוד יותר, האם זה במטרה שכן, כי בכל זאת, יש להם את העבודה מעשית שהן אמורות להגיע לבתי ספר דתיים ואם זה במתכונת הזאת, אז כן, אתם מורות, אתם מחנכות, אתם צריכות להיות דוגמה. אתם לא יכולים להיכנס לבית ספר שגם מבחינת תלבושת שזה מנוגד. אני גם מעלה את הדוגמה של בר אילן שאנחנו נכנסים לשער של בר אילן אז גם אני רואה את זה שאני



מגיעה למוסד שהוא דתי ואני לא יכולה להתלבש בצורה חוצפנית כאילו לכבד את המקום" (ר'), מרצה וראש חוג לחינוך). ההתמודדות המוצגת על ידי המרצים עם דילמות הקשורות בקוד הלבוש של התלמידות נעשית, אפוא, באמצעות **שיחת בירור** ובמידת הצורך **געה**.

במישור הלימודי הבעיות הינן בעיקר סביב חוסר יושרה בהגשת עבודות ובמבחנים או התחצפות למרצים. מרצים מהמגזר הערבי העלו מספר דרכי התמודדות עם דילמות אלו. ס', נקטה ב**שיחת בירור**, בסיטואציה של התחצפות למרצה: "ס':..הייתה מרצה, למשל, שהסטודנטים מאוד התחצפו אליה, וממש לא נתנו לה להעביר וללמד בשיעור וגם דברו בחוצפה והתנהגו לא יפה. לקחתי אותם לשיחה אבל לא אמרתי להם במפורש שהם לא התנהגו יפה אלא נתתי להם מקרה ואמרתי להם, מה דעתכם, ועכשיו תלמדו מהמקרה הזה לשיעור ומה שעשיתם למרצה והם הבינו בעצמם ולמדו". וכן בבירור העתקה בעבודה: "ס': קראתי את העבודה שלה ראיתי שהם העתיקו. סימנתי את העמודים וממש את כל המקומות שזה אותו דבר ואז הזמנתי אותם לשיחה" (מרצה ורכזת עבודה מעשית).

מרצים מהגזר הערבי מעדיפים **לטפל באופי אישי** בבעיה מוסרית ונמנעים משימוש ב**ועדת המשמעת המכללתית**: "ס': אמרתי לה תראי אני יכולה לקחת אותך לועדת משמעת, ויסלקו אותך מהלימודים, אבל אני במקום נותנת לך נושא חדש לעבודה ואת תלכי עכשיו ותעשי את העבודה ויה לך רק חודש ולא מעניין אותי אם אין לך זמן בכלל" (מרצה ורכזת עבודה מעשית). "ר': הייתה סטודנטית שהעתיקה עבודה סמינריונית שלה, לא אצלי, היא העתיקה אצל מרצה אחר ומכיוון שאני ראש החוג, אז הוא פנה אלי, לפני שיפנה לדיקן ולועדת משמעת, אז הוא ביקש בהתחלה שאני אטפל בזה, הוא לא רוצה לטפל בזה, הוא השאיר את הכל אלי... אז בזמנו פניתי לאנשים אחרים, בלי ידיעת אותו מרצה, להתייעצות ואחר כך, הפניתי אותה לועדה מסוימת בצוות מצומצם, אבל זה לא ועדת משמעת, שהם יטפלו בה ולא אני. מראיין: ומה עשו בסוף? ר': בסוף נתנו לה, פסלו את העבודה ולא אותה, כאילו לקחו את הרעיון שאני רציתי לעשות, ובקשו ממנה להתחיל בעבודה מאפס. לכתוב מחדש את הכל" (ר' מרצה וראש חוג לחינוך).

### סטודנטים

כאמור, בפני כלל הסטודנטים הוצגו שלוש דילמות כאשר שניים מתוכם עסקו בהתנהגות מוסרית בעייתית של תלמידים ואילו השלישית עסקה בתיאור מערך שיעור בנושא מוסרי על ידי הסטודנטים. סטודנטים מהמגזר הממלכתי העלו מספר דרכי התמודדות עם הדילמות שהוצגו בפניהם. **שיחה** עם תלמיד באופן פרטי ואישי או עם כיתה הינה דרך ההתמודדות המרכזית שהועלתה: "מראיין: מה היית עושה במצב כזה? ג': לוקח אותו לשיחה. אה, מנסה פחות או יותר

לראות האם כשהוא נתפס האם הוא מסכים להודות. איך שהוא זה גם משוב בשבילו, בסופו של דבר, עצם העובדה שהוא שיקר זה, אתה יודע, זה חזר אליו" (ג', סטודנט לתקשורת). "ג': אני קוראת לו לשיחה, מציבה בפניו את העובדות האחרות שקיבלתי, שואלת אותו מה הוא רוצה לומר לי עכשיו, אם הוא רוצה לומר לי משהוא אחר ממה שסיפר לי, אני צופה פה שאם הוא יגיד לי שאין לו משהו אחר לומר, יהיה לי קשה. כי אני לא רוצה להציב אותו במקום שאני שקרן. אז אני לא יודעת איך אני אנהג. במידה והוא יודה אני אגיד לו שאני מאד מכבדת את זה, מאד מעריכה את זה, אני כן אדבר פה על שבירת האמון, ואמון זה דבר של בניה וצריך לבסס את זה מחדש, אבל בהחלט זה שאמר את האמת אני מכבדת את זה, מקבלת את זה, ואנחנו ממשיכים קדימה" (ג' סטודנטית לחינוך מיוחד). מדברים אלו עולה כי מגמת השיחה היא מתן אפשרות לתלמיד להגיב על העובדות מבלי להביאו לכדי עימות ומבלי להציג אותו כשקרן. כמו כן, אופי השיחות עם התלמידים הינו רפלקטיבי. למרות השימוש הנפוץ בשיחות הדגיש ג', סטודנט לתקשורת, כי הוא מוצא ששיחה לא תמיד יעילה: "דיברתי, דיברתי עם אותו ילד אבל אני יכול להגיד לך, באופן מובהק, שזה לא עזר, כי עם ילדים, אם הם באמת מגיעים למצב כזה, יש חלק מהילדים שבכלל לא מכבדים את ההורים שלהם, מהבחינה הזאת, ובא נגיד שכמו שאני כבר שמעתי מורה אחת, שכבר עבדתי איתה השנה, מורה לא יכול להיות גם הורה, בא נגיד במקרה הזה".

התמודדות מוצעת נוספת היא הענישה. סטודנטים מהמגזר הממלכתי הדגישו באופן ברור כי מבחינתם כי לענישה במובן המקובל אין מקום במהלך הוראה ערכית ומוסרית וכי לדעתם התועלת בנקיטת ענישה אינה רלוונטית. בנוסף, יצרו הסטודנטים הבחנה בין ענישה לבין נקיטת בפעולה אקטיבית להתמודדות עם מעשה לא מוסרי כגון, ביטול בחינה, עריכת מבחן חוזר או מתן מטלה חדשה: "ג': אני מבטל את כל המועדים וקובע להם מועד בחינה חדש. מראיין: וזה אקט של כאילו עונש או? ג': לא, לא עונש, כי בעצם אין פה למידה. מראיין: יש משהו נוסף שהיית עושה עם הכיתה מעבר לביטול של המבחן? ג': גם שיחה, גם שיחה אבל, מראיין: בפורום הכיתתי? ג': כן, כן. מראיין: ומה היה כיוון של השיחה? ככה בכלליות. ג': להבין את המשמעות, עוד פעם, שבכל אופן, זה משוב בשבילם להבין איפה הם היו לא בסדר, פחות או יותר, המבחן זה אינדיקציה לדעת באמת מה ההישגים שלהם מבחינה לימודית וזה לא נתן לי ממש כלום. מראיין: והיית מנצל את הבמה הזאת לקטע של עצם המעשה הוא לא בסדר? ג': כן, כן בודאי. מראיין: אבל זה ברמה של שיחה אתה אומר? ג': ברמה של שיחה. תראה, הם ילדים בכיתה י' להגיד ממש בקטע של עונש מסוים, לא יודע, כי זה לא נראה לי הדבר הכי מאיים, הם לא ילדים קטנים" (ג')

סטודנט לתקשורת). 'ג': אני מניחה שהייתי מבטלת את המבחן. הייתי שולחת הביתה לעשות איזו שהיא עבודה, משהוא שמחייב אותם בהבנה. אני בכלל לא אוהבת מבחנים. לא יודעת, דיברנו על איפה הלימודים פה? אז הנה לא להעמיד את הילד במקום של "אני שקרן", הענישה הזאת עדיין לנסות להבין מאיפה זה הגיע" (ג' סטודנטית לחינוך מיוחד). ג' הדגישה כי בעיניה שיחה נוקבת עשויה להיות ענישה מרתיעה: "שיח. שיחה כיתתית. יש לנו מה שנקרא מעגל קסם בכיתה, או אקווריום, מעגל פנימי עם גדר, מעגל חיצוני עם גדר או מליאה, שיח היה כאן בוודאות. אבל אם יהיה כאן איזה אלמנט של ענישה, או ענישה חינוכית- כנראה שכן, אני לא יודעת להגיד מה. לפעמים, השיחה עצמה היא עונש שמספק דיו. כי רואים את זה בעיניים של הילד".

התמודדויות נוספת שהועלו, בין היתר היו **עירוב הורים**: "מראיין: לא, אבל אלטרנטיבה חינוכית אחרת? ג': אה, אולי אפילו מוציא חוזר להורים יכול להיות מהבחינה הזאת הייתי אומר" (ג'), סטודנט לתקשורת). **ביטול שיעור** לטובת למידה ערכית: "ג': זה התחיל מדברים קטנים, דווקא לא קטנים - כמו ילד שבא ואמר שהכו אותו, במצב כזה אנחנו אוספים את כל ציוד הלימודים, לוקחים את כל הילקוטים, עוזבים פיזית את המקום, מפנים פיזית את עצמנו, בנוסף, להיות קייס סטדי. מבחינתנו אנחנו נלמד קודם לכבד אחד את השני, ואחר כך, נלמד קרוא וכתוב" (ג'), סטודנטית לחינוך מיוחד).

מעבר להתמודדויות החינוכיות תיארו סטודנטית גם התמודדות רגשית שעשויות לעלות במקרים של התנהגות בלתי מוסרית של תלמידיהם לעתיד. ג' (סטודנטית לחינוך מיוחד) דיברה על תחושת **פגיעה באמון**: "מראיין: את רואה את זה כפגיעה אישית כביכול? ג': כן. כי למרות שמאד קל לנטרל ולהגיד לא, זה ילדים בני שש עשרה, והשתובבות של גיל הטיפש עשרה, ולמה להיפגע ברמה האישית, זה די קשה לנטרל. ואם אני חונכתי את הכיתה הזו ועבדתי עם הכיתה הזו, אני רוצה להאמין שכן קיים איזה שהוא קשר של אמון הדדי, אז בעצם פה מעלו באמון שלי. ויש פה גם איזה שהוא כישלון שלי. אולי ערכים שרציתי להעביר לא הוטמעו" וכן על צורך **בהעצמה רגשית** של התלמיד: "ג': נורא קל להביא את השיעורים של סיפור, החתול לקח חול וכו' ולצאת מזה. בפועל כשקרו דברים, אין לי על זה שיעור בכיתה. אבל היה לי ילד שראיתי שהוא הופך להיות שער לעזאזל. פה כבר הייתה לי אחריות שלי של לנסות להעצים את הילד ולא לתת לא להיות שער לעזאזל, ולחבר את המדריך לחוג כדורגל. לא יודעת, אני אגיד לך למה קשה לי לענות. כי הדברים שזה לא יאללה לבוא לתת שיעור ולהמשיך הלאה. זה דברים ששזורים לדעתי לאורך כל השנה".

סטודנטים מהמגזר הממלכתי טענו כי לא למדו להתמודד עם דילמות מוסריות במהלך לימודיהם במכללה ואת הפעולות שהיו נוקטים, לטעמם, יזמו באופן אינטואיטיבי ולפי ראות עיניהם: "מראיין: ואת הקטע שלעשות שיחה זה משהו שבא לך טבעי או משהו שלמדת פה במכללה או שדיברו איתך איך לעשות את זה שיחה כזו אישית עם תלמיד? ג': אה, הייתי אומר, זה משהו פחות או יותר, זה שיקול שלי פחות או יותר, בדברים שמה ששאלת" (ג', סטודנט לתקשורת). "מראיין: וזו יוזמה פרטית שלך? או שבית ספר מנהיג? ג': שלי", "מראיין: הבנתי. וזה משהו שאת מבינה מעצמך, או שקיבלת איזה שהוא כיוון לזה ממקום אחר? ג': לא. מראיין: אני מבין, זה מעצמך. משהו אינטואיטיבי שלך" (ג' סטודנטית לחינוך מיוחד).

עם זאת, בתיאור מערך של שיעור ציינה ג' (סטודנטית לחינוך מיוחד) כי הייתה משתמשת בדוגמאות של ילדים, בסיפורים שירים, סרטים וציורים כדי להעביר מסר חינוכי וכי למדה לעשות זאת במסגרת שיעורים במכללה: "מראיין: דברים שלמדת פה במכללה, או שקיבלתם פה במכללה כדי לבנות שיעור? ג': בפדגוגיה דיברו על זה. המשחק בהוראה או משהו כזה, שגם שמה נותנים לזה במה".

**סטודנטים מהמגזר הדתי** העלו גם הם מספר דרכי התמודדות עם דילמות שהועלו בפניהם. בדומה לסטודנטים מהמגזר הממלכתי בחרו סטודנטים דתיים בשיחה אישית ובפורום כיתתי, כדרך התמודדות מרכזית עם דילמות מוסריות: "י": אקח אותו לשיחה ואה, אנסה לדבר איתו גלויות" (סטודנט לתני"ך ותושבי"ע), "ה': אה, טוב טוב זה הרבה רקע מסביב ומה הסוג קשר שלי עם אותו תלמיד. אופציה אחת – הייתי יושבת איתו לשיחה ואומרת לו: תשמע, קיבלתי אינפורמציה שזה אתה" (סטודנטית ללימודי ארץ ישראל). עם זאת, בעוד שסטודנטים במגזר הממלכתי ראו בשיחה תהליך רפלקטיבי שנועד לאפשר לתלמיד לבטא ולהביע את עמדתו, רואים סטודנטים דתיים בשיחה מקור לבירור העובדות ועמידה על אמיתותן: "י": אה, אני קודם אנסה לרחרח לראות מי היו אחראים, בסופו של דבר כיתה שלימה עשתה משהו, זה אומר שיש שניים, שלושה, ארבעה שהם היו בעסק, הם גררו אחריהם את כל הכיתה ואני אדבר איתם אחד, אחד או ביחד אני אבהיר להם את חומרת המעשה. מראיין: זאת אומרת, אתה תתחיל לחקור על מנת לגלות מי עומד מאחורי המעשה? י': כן, אין דבר כזה שכיתה שלימה עושה דבר כזה, זה תמיד יש מובילים בעניין" (סטודנט לתני"ך ותושבי"ע).

אופי השיחה שתיארו סטודנטים דתיים הינו בעל מאפיינים פסיכולוגיים-ביהביוריסטיים מחד גיסא, שבמהלכם נעשה שימוש במתן חיזוקים חיוביים לתלמיד: "ה': כל שיחה כזאת זה להתחיל מחיזוק של תלמיד: ואוו, יש לך כל כך הרבה, פה שם, אני מכירה אותך בתור זה, אתה יכול

להוביל את הכיתה בתחום הזה, יש לך, כן, קודם כל להתחיל מהנקודה של החיזוק כדי שלא לסגור את הילד ולהביא אותו לנקודה של מגננה. אני נורא התאכזבתי כשמעתי שפה וששם, אה, אחרי שככה דיברנו על הנקודות החזקות שלו וכו' אז לנסות להבין מייד מאיפה זה הגיע מבחינתו ואם זה ילד שצריך יותר להפעיל, צריך יותר למצוא את עצמו בכיתה, למצוא לו את התפקידים ממש, אפילו למנות אותו - אני צריכה אותך בכיתה בשיעור הזה והזה, שאתה תהיה זה שיושב עם הקבוצה הזאת והזאת ועושה כך וכך" (סטודנטית ללימודי ארץ ישראל). ומאידך גיסא, בעל מאפיינים ריגושיים – מצפוניים שמטרתם לעורר אמוציות בקרב התלמיד בכדי להביאו להכרה במעשה שעשה: "י: אקח אותו לשיחה ואה, אנסה לדבר איתו גלויות ואני אגיד לו שאני פגוע מזה שהוא פגע באמון שלי, בסופו של דבר, בעבר הוא אמר לי שהוא לא עשה את זה והאמנתי לו, הוא מעל באמון שלי ואני ממש אגיד לו שאני אישית נפגעתי מזה ואני אשתף אותו בזה שאני כאלו לא יודע איך להתמודד עם זה. אה, ובהתאם לאיך שהוא מגיב אני אמשיך, אם אני רואה שיש מצידו חרטה והוא מתחרט וזה, אני אנסה לשתף איתו פעולה, אני אראה לו שאני מאוכזב וכועס מהמקרה הזה אבל אני אראה לו שאני מוכן לשתף פעולה להבא לעזור לו להשתפר בעניין" (סטודנט לתני"ך ותושב"ע). התמודדות באמצעים ריגושיים המתארים פגיעה באמון תוארה גם בקרב סטודנטים מהמגזר הממלכתי אך ביחס לתחושת המורה ולא בשיחה עם התלמיד.

דרך התמודדות נוספת שהציגו סטודנטים דתיים הינה **עירוב הורים ומנהל** בטיפול בבעיה מוסרית: "ה': כן, (עצירה ארוכה למחשבה), אה, טוב קודם כל יכול להיות שממש הייתי מכניסה פה גוף נוסף ככה רשמי אם זה מנהל, משהו שיבוא לשוחח עם הכיתה כמובן, שזה לא בא על חשבון של שיחה שלי איתם, ואוו, שאלה קשה, (עצירה למחשבה ארוכה), מה שהייתי עושה הייתי מדברת עם הכיתה מבחינתי להכניס גם מנהל לכיתה להבהיר את חומרת המעשה" (סטודנטית ללימודי ארץ ישראל), "י: "יתכן מאוד ואני אעביר את זה הלאה למנהל או להורים. זאת אומרת, אני אכניס אותם לסיפור, לדבר עם ההורים או אפילו אזמין את ההורים לפגישה ואספר להם שכך קרה והכי גרוע מבחינתי, זאת אומרת, יותר גרוע מעצם ההשחתה, כמובן, לדעתי, יותר גרוע זה שהילד משקר, כמו לדוגמה אם גם, אם ילד יעתיק במבחן, זה יהיה לי הרבה פחות גרוע מאשר אם הוא ישקר ויגיד שהוא לא עשה אז ואני יודע שהוא עשה את זה, נגיד אם ראיתי אותו בעצמי. מראיין: מה עם הטיפול בילד? י: אז כמו שאמרתי, אם הוא לא מוכן לשתף פעולה אז אני אצטרך לערב הורים, זאת אומרת, לשתף אותם ולדבר איתם בנוכחותו או לא בנוכחותו זה כבר תלוי. מראיין: מה אתה מצפה שיקרה עם ההורים? י: אה, בסופו של דבר זה הילד שלהם שייקחו אותו וישתפו איתי פעולה בטיפול בעניין" (סטודנט לתני"ך ותושב"ע). התמודדות נוספת שהועלתה על

ידי הסטודנטים הינה **ענישה**. בעוד שסטודנטים מהמגזר הממלכתי נמנעו מלהשתמש בענישה ביחס להוראה מוסרית וראו בביטול הבחינה או במתן מטלה חלופית אקט טכני, סטודנטים דתיים רואים בכך ענישה: "י: אה, יכול להיות, שוב זה תלוי איך הם משתפים פעולה בשיחה ובנכונות שלהם להתחרט על זה או לא להתחרט על זה. ייתכן מאוד שתהייה פה ענישה בכיוון של פסילת המתכונת והורדת ציון מגן או משהו בסגנון. בסופו של דבר זה משהו שמגיע בפורום יותר גדול, כיתתי, זה חייבת להיות ענישה מצד בית הספר כדי להבהיר את חומרת המעשה ילמען יראו וייראו". לא בקטע של להעניף את כל הכיתה מבית ספר בסופו של דבר ילדים עושים דברים אבל אה, כן צריך לטפל" (סטודנט לתני"ך ותושבי"ע). "י: מה שהייתי עושה, הייתי מדברת עם הכיתה, מבחינתי להכניס גם מנהל לכיתה להבהיר את חומרת המעשה, והייתי פוסלת את המתכונת. מראיין: זה סוג של ענישה? כן. זה מה שראוי לדעתך? ה: כן (מהנהנת) (סטודנטית ללימודי ארץ ישראל). מדברי הסטודנטים עולה כי יש צורך בענישה מרתיעה בכדי להעיד על חומרתו ועל מנת למנוע הישנות המעשה.

סטודנטים מהמגזר הדתי טענו כי הפעולות שהיו נוקטים בדילמות שתוארו בפניהן הן בעיקר אינטואיטיביות או מניסיון קודם. אך עם זאת, הם ציינו כי בלימודיהם במכללה רכשו כלי שיחה ותקשורת עם תלמידים: "מראיין: ואיפה למדת את הגישה הזאת זה משהו שלך משהו שלמדת לעשות? י: זה קצת אינטואיטיבי אבל הגישה הזאת שלדבר עם הילד כדבר ראשון בכל מקרה, זה משהו שלמדתי במכללה, קורס דווקא מאוד טוב במיומנויות ראיון שזה עקרון מאוד חשוב, לדעתי, לדבר עם ילד. דבר ראשון אם תלמיד עשה משהו לדבר איתו אחד על אחד ולהבין מה קרה" (י סטודנט לתני"ך ותושבי"ע). "מראיין: ואיפה למדת את מה שהצעת? ה: את האמת, זה גם קצת מניסיון של עבודה שכבר התחלתי - רכזת נוער בישוב. אה, הדרכה קצת והמכון. מראיין: בעיקר המכון? ה: כן" (ה' סטודנטית ללימודי ארץ ישראל).

**סטודנטים מהמגזר הערבי** הציגו אף הם מספר דרכים להתמודד עם דילמה מוסרית שעולה במהלך עבודה עם תלמידים. בעוד שבקרב סטודנטים ממגזרים אחרים בלטה השיחה בפן האישי ובפורום הכיתתי מבין כלל ההתמודדויות, בקרב סטודנטים מהמגזר הערבי בלטה **הענישה** כאקט מרכזי בהתמודדות עם דילמה מוסרית. הענישה אותה הציגו סטודנטים ערביים לא התייחסה רק לביטול המבחן או למתן מטלה אחרת לתלמידים אלא בענישה נפרדת שמטרתה להפחיד, לזעזע ולהרתיע בכדי למנוע הישנות המעשה, זאת בנוסף לדרישה לתשלום ותיקון בגין הנזק שנגרם: "נ: אני הייתי מציג משהו, שיהיה מן עונש כבד כזה, שיפחיד את כולם. מראיין: מה זה כולם מדובר פה על תלמיד אחד? נ: האמת, הייתי עושה משהו כדי שיפחיד קצת את התלמיד הזה. אם אני

מודע שהוא שיקר והוא זה שהרס, ששבר, הייתי עושה משהו שקצת יפחיד אותו, שקצת יבוא אלי ויגיד לי המורה אני עשיתי את זה, הייתי חושב על איזה שהוא משהו. מראיין: משהו ככה שיזעזע את המערכת? נ': כן, שיזעזע. מראיין: מבחינת התלמיד היית אולי עושה פעולה אחרת או משאיר את זה ככה? נ': אה, מבחינת התלמיד אני חושב שהייתי נותן לו לתקן, לשלם מה שהרס, "מראיין: ומשהו במישור החינוכי, אתה היית עושה משהו בכיתה? תדבר איתם באיזה שהוא כיוון? נ': כן, צריך פה לזעזע איזה שהוא שלב, כי זה כבר חוסר אימון בין התלמיד למורה אם גונבים ממנו מבחן, זה כבר מסוכן, אז איזו שהיא שיטה מסוימת שצריך לזעזע, משהו" (נ' סטודנט לחינוך מיוחד).

עם זאת, הדגיש נ' כי במקרים הקשורים לתחום החינוך המיוחד אין לנקוט בענישה כלל: "נ': אני חשבתי על זה, אבל פה, בינתיים, מדובר על דבר אחר, מבחינת חיזוקים שליליים ועל חיזוקים חיוביים במקרה של עונש, במקרה של אנשים שהם בעלי צרכים מיוחדים אנחנו לא מענישים בכלל. תלמידים רגילים אני חושב שלפעמים צריך להעניש באיזה מקום כדי שהתלמיד ילמד שהוא טעה". י' (סטודנטית לחינוך מיוחד) ציינה כי הייתה מזמינה את התלמיד לשיחת בירור ובכל מקרה מבהירה לו כי אם הוא שיקר הוא ייענש: "י': הייתי קוראת לו ולא צועקת עליו, לא מפחידה אותו, אלא נותנת לו להרגיש שהוא בביטחון, לתת לו את הביטחון, ואומרת אתה באמת תגיד לי, אני ואתה נסדר את זה. אני לא רוצה להגיד לאף אחד שאתה שברת את זה. עוד פעם אני שואלת אותו, אם הוא גילה את זה, אני תמיד לקראתו, אולי יש לחץ עליו, פוחד. תמיד קורה, אבל זה לא הבעיה שהוא שיקר. מראיין: הבעיה של שיקר, זה לא מפריע לך? י': מפריע, אבל הוא עדיין במסגרת של ילד. אז אני מטפלת... מראיין: איזה שיטות למשל? מה היית מסבירה? י': מסבירה לו שאם משקר הוא יקבל עונש".

כחלק מההתמודדות הציעו סטודנטים מהמגזר הערבי לערוך שיחות שמטרתן בירור וחקירה במטרה למצוא אחראים למעשה או להתנהגות בלתי מוסרית: "מראיין: הבנתי. אני אתן לך עוד מקרה: את מלמדת בכיתה י', גם גדולים. ושם כל הכיתה את רוצה לעשות להם מבחן, ולפני המבחן הם גנבו את המבחן, ואת לא ידעת, ואחר כך את גילית שהם גנבו את המבחן. מה תעשי? י': אני לא שמה לאף אחד את הציון בלי לברר איך ומה. מראיין: ואיך הברור יהיה? איך תעשי? י': אני איך אומרים, וואג'ח, אני נכנסת לכיתה ומפתחת שיחה איתם. לא מפחדת. מראיין: את תעשי לפני כל הכיתה, או אחד, אחד? י': לא, לפני כל הכיתה. מראיין: את תבקשי מהם לגלות? י': כן, אם לא גילו אז אני אבקש מכל אחד, גם אם לא הסתדרתי, לא הצלחתי אז אני לא נותנת להם ציון" (י' סטודנטית לחינוך מיוחד). "נ': הייתי שולח אולי מכתבים אולי אל כל ההורים, חקירה

למשל עם חוקר" (ני סטודנט לחינוך מיוחד). בנוסף, הציעו סטודנטים **לבטל הבחינה, לערוך מבחן פתע, לתת חומר חדש ללמידה ולהשהות ציון עבור מטלה** שהושגה במרמה: "מראיין: אני אתן לך עוד מקרה. אתה מלמד בכיתה י' ואתה עשית להם מבחן ואחרי המבחן אתה גילית שכנראה הכיתה גנבו את המבחן לפני, והיה להם אותו לפני שעשו אותו, גנבו את המבחן, הצליחו להשיג אותו, מה אתה תעשה? נ': אה, אני אשאיר את המבחן. אני אתן להם לעשות אותו. בשבוע אחרי אני אעשה מבחן פתע. מראיין: ואיך תתמודד, למשל, עם הבעיה שהם בעצם גנבו את המבחן, אתה תאמר משהו על הנושא הזה? תעשה משהו בכיתה? או שרק תפתיע אותם עם מבחן אחר כך? נ': לא, אני אפתיע אותם, אבל אחר כך, אני אדבר על זה שאני מודע לזה שנגנב המבחן, שלא יכול להיות שכל הציונים יהיה גבוהים בכיתה".... "מראיין: הבנתי, וההתמודדות שלך היא, בעיקר, אתה אומר לעשות איזה שהוא בחן פתע, ואחר כך, להציג את הנושא בכיתה ולדבר עליו? נ': כן, זה רק בינתיים, אחרי המבחן פתע ואחרי שאני מדבר על זה שאני מודע שנגנב וזה, אני צריך גם לעשות עוד משהו שגם יהיה מזעזע. מראיין: מה למשל? נ': אה, אני יודע לתת חומר שיהיה ללמידה, חומר חדש, שאני אלמד אותו ואז לעשות על זה ישר מבחן, ואני אדאג, אני אעיר להם שהפעם אני לא אכתוב מבחנים, לפעם הבאה אני אדאג שהשאלות יכתבו ביום של המבחן" (ני סטודנט לחינוך מיוחד). "מראיין: את תבקשי מהם לגלות? נ': כן, אם לא גילו אז אני יבקש מכל אחד גם אם לא הסתדרתי לא הצלחתי אז אני לא נותנת להם ציון" (ני סטודנטית לחינוך מיוחד).

דרך התמודדות נוספת שהוצעה על ידי סטודנטים מהמגזר הערבי היא **עירוב הורים ורישום בתיק האישי** של התלמיד, כפי שתיאר נ': "הייתי שולח אולי מכתבים אולי אל כל ההורים, חקירה למשל עם חוקר, מי ששבר אנחנו נכתוב לו מכתב לתיק האישי".

אסטרטגיה נוספת הוצגה על ידי י' (סטודנטית לחינוך מיוחד) שהדגישה כי בתור מורה עליה להציג **דוגמה אישית** חיובית וממלא תלמידה ילכו בעקבותיה: "מראיין: אבל יש לך איזה שיטה מיוחדת, משהו שהתלמידים באמת ידעו איך להבין מה זה כבוד לזולת? נ': כן, אולי מה שאני, איך אני מתנהגת הם יפנימו את זה מהדוגמה שלי".

במישור הרגשי הציגו סטודנטים מהמגזר הערבי תחושה של **חוסר אמון ואף פגיעה אישית** כהתמודדות עם אקט לא מוסרי של תלמידיהם: "נ': כן, צריך פה לזעזע איזה שהוא שלב, כי זה כבר חוסר אימון בין התלמיד למורה אם גונבים ממנו מבחן, זה כבר מסוכן, אז איזו שהיא שיטה מסוימת שצריך לזעזע, משהו" (ני סטודנט לחינוך מיוחד). "מראיין: אז אם תלמיד ישקר לך כשאת אומרת שיש קשר טוב, את תפגעי מזה? נ': כן, אפגע".



סטודנטים מהמגזר הערבי ציינו כי ההתמודדות שתיארו הן בעיקרן אינטואיטיביות או מניסיונם מהשטח: "מראיין: וזה משהו שדיברתם עליו פה במכללה או משהו שאתה חשבת על זה? נ': אני חשבתי על זה".... "מראיין: היה איזה שיעור שדיברתם על משהו כזה למשל? נ': אה, אני אומר לך, זה בא מכיתה, מניסיונות, יעני, אני מדבר על העבודה מעשית ועל הסטאז' שהוא, אני עושה, כל דבר שאתה עושה בכיתה".... "מראיין: וזה גם משהו שאתה חושב עליו עכשיו או גם כן דיברתם על זה בכיתה או היה איזה שיעור בנושא פה במכללה? נ': לא, אף פעם לא דיברנו על זה במכללה. מראיין: לא, אף פעם? זאת אומרת, שאתה יותר מעצמך בונה את הדברים? נ': כן" (נ' סטודנט לחינוך מיוחד). עם זאת, ציין נ' כי רכש גם במהלך לימודיו אסטרטגיות מסוימות להעברת פעילות ערכית: "נ': עבודה בקבוצות או בזוגות ככה שירגישו שיהיה משהו מעשי. מראיין: הבנתי, וזה למדתם פה במכללה איך לעשות דברים כאלה? נ': כן, למדנו, בעיקר עם דר' (השמטה) הוא פסיכולוג התפתחותי, למדנו בעיקר על פעילויות וזוגות ובצורה מעשית עד כמה זה מפעיל את התלמיד ועד כמה זה נותן לו מוטיבציה ללמוד".

#### סיכום

מרצים מכלל המגזרים טענו כי הם מתמודדים עם דילמות מוסריות של סטודנטים הקשורות בהעסקה במבחנים ועבודות. מרצים מהמגזר הערבי טענו בנוסף כי הם מתמודדים עם דילמות הקשורות לקוד לבוש ולהתחצפות כלפי מרצים. מרצים מתמודדים עם דילמות מוסריות באמצעות שיחת בירור עם סטודנטים, מרצים מהגזר הערבי טענו כי לעיתים ישתמשו בגערה במידת הצורך. מרבית המרצים מעדיפים שלא להפנות תלמידים לועדת המשמעת המכללתית אלא לטפל בעצמם בבעיות מוסריות. מרצים מהמגזר הממלכתי נמנעים מענישה כל שהיא שלדעתם אינה משיגה את המטרה, מרצים מהמגזר הדתי והערבי אינם פוסלים אפשרות לענישה. מלבד זאת, משתמשים מרצים גם בניסוח כללים נוקשים, פסילת מבחנים ועבודות, בורות על ידי פנייה למרצה נוסף.

סטודנטים מכלל המגזרים טענו כי היו משוחחים עם תלמידיהם ביחס להתנהגות מוסרית שאינה ראויה. סטודנטים מהמגזר הממלכתי משתמשים בשיחה בעלת אופי רפלקטיבי, סטודנטים מהמגזר הדתי משתמשים בשיחת בירור וסטודנטים מהמגזר הערבי בשיחת בירור וחקירה. בדומה למרצים, סטודנטים מהמגזר הממלכתי נמנעים בענישה ואינם מוצאים בה פתרון. סטודנטים מהמגזר הדתי אינם פוסלים אפשרות לענישה. וסטודנטים מהמגזר הערבי סבורים כי ענישה ראויה ונדרשת גם בהתמודדות עם דילמה מוסרית. כלל הסטודנטים היו חשים פגיעה

אישית מהתנהגות לא מוסרית של תלמידיהם. מלבד זאת, משתמשים סטודנטים גם עירוב הורים ו/או מנהל, בביטול השיעור, פסילת מבחנים ועבודות וכדומה.

**קטגוריה 5: הוראה מפורשת ומכוונת של חינוך מוסרי****מרצים**

**מרצים מהמגזר הממלכתי** סבורים כי הוראה של ערכים בצורה מפורשת וברורה אינה בבחינת 'שטיפת מוח': "מראיין: אני רוצה לשאול אותך כי תחום של ערכים מוסריים זה תחום שהרבה תופסים אותו כבעייתי קצת, זה לדעתך יכול להיתפס כשטיפת מוח? מ': לא בטוח" (מ', מרצה להיסטוריה). "יש כאלה שאומרים שלדבר או לומר לסטודנטים איך להתנהג באופן ערכי או איך, או לדבר אתם ממש במפורש על ערכים זה ממש שטיפת מוח, את מסכימה עם זה או ש...ג': לא" (נ' מרצה למדעי החברה).

מרצים מהמגזר הממלכתי מתמודדים עם הוראה אינדוקטרינארית באמצעות **ניהול דיון** על עמדותיהם: "מ': אני חושב שמורה לא רק שמותר לו אלא מחובתו לדבר בבית הספר ולעסוק בבית הספר בכל נושא חברתי רלוונטי בהגינות, מותר לו להביע את דעותיו אבל אם הם נכנסים לתחום החברתי הפוליטי הוא צריך לומר דעתי לא טובה יותר משלכם וכמובן עם ילדים צעירים הוא צריך להיות זהיר כי אז הוא מאוד אוריטיבי עם סטודנטים הוא יכול להיות יותר פתוח, דעתי לא טובה משלך אבל זו דעתי, הצגת עמדות היא גם עניין מוסרי והכבוד לזולת שאיננו חושב כמוך זה עניין סופר מוסרי ומאוד חשוב, זהו" (מרצה להיסטוריה), ובאמצעות שימוש מודל **לדוגמה אישית**: "נ': אני חושבת שלדבר במפורש כשזה מבוסס על פרקטי- כן, אני לא מדברת על המורה שמטיפה והיא עצמה נגררת עד עשר דקות עד שמגיעה לכיתה ואז מטיפה למה לא מגיעים בזמן ועוד כהנה וכהנה. אני חושבת שכשאתה עושה, אתה גם צריך לדבר ולהגיד את זה כי המילה יש לה תפקיד, למילה יש פונקציה בדיבור, המודל בלבד הוא לא עושה את העבודה. המילה והאומץ להגיד את הדברים האלה, ההעזה לקרוא לדברים בשם, יש להם השפעה מכרעת על ה... מבחינת ההכשרה למקצוע...לא מספיק שאתה תהיה, נגיד, תחתוך ישר, כן, אם אתה רופא מנתח, אתה גם צריך להגיד שלא שתית יין, ולא השתכרת אתמול, והלכת לישון בזמן והידיים לא רועדות כי אתה יודע שאסור שהידיים שלך ירעדו. וזה, חינוך זה אותו דבר. התלמידות צריכות לא להגיד נ' נחמדה ומתנהגת יפה, אלא נ' מהווה מודל של מה שהיא מצפה שגם אנחנו נעשה בשטח" (נ', מרצה מדעי החברה), "מ': אני חושב שיש דברים מסוימים שהתלמיד רואה ויודע ממה שלא נאמר בחלק הזה ואני אומר תקטין את הפער בין דבריך הנאמרים, זה חשוב מאוד להגיד דברים בצורה מסודרת, למה שאתה עושה, לאופן שאתה מתנהג לתלמיד, לאופן שאתה מתנהג עם עצמך, לאופן שאתה דואג להחזיר בזמן את הבחינה, למאמץ שעשית לו כדי לתקן כראוי, ושזה יהיה פתוח לויכוח כאשר הוא קורא עליך תגר, כי הוא חושב שהציון שלו פחות טוב, שתעמוד בחוקים שאתה

קבעת לעצמך ולו, בכל אחד מהדברים הפעוטים שבכיתה זה נקרא, מוסרי מבחינתי" (מ', מרצה להיסטוריה).

**מרצים מהמגזר הממלכתי דתי** סבורים אף הם כי אין להימנע מהוראת חינוך מוסרי וערכים מוסריים במהלך עבודה חינוכית עם סטודנטים ותלמידים: "מראיין: יש גישה שאומרת שמי שמדבר על ערכים או חינוך למוסר עם תלמידים בעצם עושה להם שטיפת מוח' כי לדבר על הגינות על צדק ועל יושר זה לומר להם איך להתנהג – אתה מסכים עם זה? י': לא, לא, לא מי שעושה את זה בצורה של שטיפת מוח זה לא נקלט, זה לא נקלט" (י' מרצה לחינוך מיוחד וסטאז').

מרצים מציעים התמודדות עם הוראה אינדוקטרינארית באמצעות **ניהול דיון פתוח**: "י': תלוי איך מעלים את הדיון, מאיזה זווית מעלים את הדיון ותלוי גם בגיל התלמידים ודאי מה שאתה עושה בתיכון, מה שאתה עושה ביסודי, מה שאתה עושה עם מורים במכללה או מורה שכבר מתחיל בשטח הוא שונה" (י' מרצה לחינוך מיוחד וסטאז'). "מראיין: אז יש לגיימצייה חופשית לעסוק בזה ולדבר על ערכים בצורה מפורשת? "ט': בטח. למרות שאני שוב אומרת, אני ממש לא אציג מוסר השכל אף פעם. את האפקט ואת התוצאה הטבעית אני ממש מקווה שהבת תעשה ברמה האינטלקטואלית שלה, לחלוטין לבד" (מרצה לתנ"ך), **הימנעות מהטפה, כפיה ומחויבות לרבות איומים**: "י': יש דברים שהם פסולים בעיני, זאת אומרת, מי שנוקט בשיטה של שטיפת מוח 'אתה חייב' כמו שיטות של איומים וכאלה אני, לדעתי, אני את השיטה הזו אני פוסל ואני לא אוהב אותה. אני גם לא אוהב אותה שעושים אותה עלי, אני כשאני שומע שיחות כאלה אני קם ויוצא... זה דברים שצריכים לצאת מבפנים דברים שצריכים לצאת ככה בהבנה, דברים שצריכים להתקבל מתוך חינוך, מתוך רצון ולא מכפיה כי דברים שבאים מכפיה גם הולכים באותה מהירות" (י' מרצה לחינוך מיוחד וסטאז'). ובאמצעות **שיקול הדעת** של הסטודנטים: "ט': אם זה היה עומד בפני עצמו, אם היה שיעור על הדבר אז יכול להיות שכן, למרות שעדיין תלמידה בוחרת בשיעור שעוסק באתיקה ומוסר, אז היא בחרה את זה, זה לא שטיפת מוח" (מרצה לתנ"ך).

**מרצים מהמגזר הערבי** סבורים אף הם כי יש להורות וללמד חינוך מוסרי וכי לא קיימת בעיה בהוראה מפורשת של ערכים מוסריים, ולעיתים, ניתן אף להשתמש במתן גערה או הוראה ישירה לשינוי התנהגות ספציפית. ס' ציינה כי לדעתה יש ליצור תיווך משמעותי המכוון את הסטודנטים להתנהגות מוסרית ראויה: ס': תראה אני לא אומרת לסטודנטים שלי איך צריך להתנהג אבל אני כן חושבת שצריך לחנך אותם וצריך לכוון תלמידים לאיך צריך להתנהג. התיווך הוא מאוד חשוב".

ההתמודדות עם הוראה אינדוקטרינארית נעשה באמצעות **תיווך ראוי ודוגמה אישית**: "מראיין: קודם אמרת שאם מרצה רואה סטודנטית לא לבושה כמו שצריך אז הוא יעיר לה אז איפה הגבול? ס': אני חושבת שלא צריך כל הזמן להגיד להם, אבל צריך לתווך וזה התפקיד שלי. אני אומרת להם והם רואים שגם אני מתנהגת כך, והם מקבלים וגם לפעמים, צריך ממש להגיד להם מה לעשות" (מרצה ורכזת עבודה מעשית).

ר', מרצה וראש חוג לחינוך, טענה כי באמצעות **ניהול דיון פתוח** ניתן להימנע מהוראה אינדוקטרינארית: "ר': זה תלוי באופן ההעברה, אם אני מעבירה את זה ואני לא מוכנה להיות בדיאלוג ובדיון, ומעלים דעות בעד, דעות נגד, אם לא מראים את המכלול של הכול אני רואה את זה כשטיפת מוח. אבל אם אני מעלה את זה ופותחת את זה לדיון ומתדיינים, המסקנה כאילו לא חד משמעית, עם כולם, אז זה לא זה".

### סטודנטים

**סטודנטים מהמגזר הממלכתי** טענו כי אינם רואים בהוראת ערכים בצורה מפורשת בעיה ולדעתם, עיסוק מפורש בערכים בכיתה במהלך שיעור אינו בגדר שטיפת מוח. יתרה מזו, לדעתם, קיימת חשיבות רבה בהוראה ישירה של ערכים: "מראיין: ולדעתך, יש הרבה כאלה שאומרים שלדבר עם תלמידים על ערכים או ממש להכניס להם את הקטע של מוסריות בצורה ברורה זה גובל בשטיפת מוח, אתה גם חושב כך? ג': אה, לא הייתי קורא לזה שטיפת מוח ממש, לא, זה חלק מעיצוב של החברה, חלק מהעיצוב" (ג', סטודנט לתקשורת). עם זאת, מצביעים סטודנטים על התלבטות ביחס להוראה מפורשת של ערכים ועל חשש מפני הוראה אינדוקטרינרית. לבטים אלו גורמים להם להיצמד להוראה של ערכים אוניברסאליים שאינם שנויים במחלוקת: "מראיין: יש כאלה שאומרים שהוראה של ערכים מסוימים זה שטיפת מוח. ג': אינסטינקטיבית אני אומרת שלא, כי אני חושבת שזה דבר מהותי וחשוב. מצד שני, הערכים שאני מאמינה בהם לא בהכרח הערכים שהמשפחה מאמינה בהם. ואז המשפחה עלולה לראות בזה שטיפת מוח. ופה אני חושבת שזה האחריות שלי כמורה, כמחנכת, לקחת את הערכים האוניברסאליים, שבאמת אני רוצה להאמין שכולנו מאמינים בהם, בין אם זה כבוד, בין אם זה חיים בלי אלימות, דברים כאלה. אמניות, אמיתות, יושר פנימי, דאגה לסביבה. מראיין: דווקא היית בוחרת לך סוג של ערכים שהם יותר כללים אוניברסאליים, ואיתם היית הולכת? ג': כדי להימנע מחיכוכים ומילים כמו שטיפת מוח" (ג', סטודנטית לחינוך מיוחד). בנוסף, דיווחו סטודנטים מהמגזר הממלכתי כי הם מתמודדים עם הוראה אינדוקטרינרית באמצעות הוראת כלים ללמידה ולחשיבה מטא קוגניטיבית: "ג': עוד פעם, אני נמנעת מהעניין של שטיפת מוח, כי אני בוחרת ערכים

אוניברסאליים, כי אם היו אלה ערכים שמשרתים אותי, או ערכים שרק אני מאמינה בהם, כמו גורו כלשהוא, לדוגמא, אז כן הייתי רואה בזה שטיפת מוח. אני לא רוצה להאמין שמה שמערכת החינוך עושה הוא שטיפת מוח, אני מקווה שזה לא זה. אבל אתה יודע מה? אם זה מה שיוביל.. לא, לא. שטיפת מוח היא משהוא שלא נותן לאדם לחשוב. היא לא מאפשרת לאדם להביא את האני הפנימי שלו. אבל אם אני נותנת לתלמידים שלי את הכלים, אבל רק את הכלים, הם חושבים לבד, הם מיישמים לבד, הם בוחרים, אני לא חושבת שזה שטיפת מוח" (ג', סטודנטית לחינוך מיוחד).

**סטודנטים מהמגזר הדתי** טענו גם הם כי אינם רואים בהוראת ערכים בצורה מפורשת בעיה ולדעתם, עיסוק מפורש בערכים מוסריים במהלך השיעור אינו מהווה שטיפת מוח לתלמידים. לדעתם, הוראה ישירה ומפורשת של ערכים מוסריים היא חלק מתפקידו המוסרי של המורה וחלק משליחותו החינוכית: "מראיין: זה לא גובל בשטיפת מוח? אתה לא קצת יותר מדי נכנס להם לחיים?": "מה זה שטיפת מוח? אני מחנך שלהם זה התפקיד שלי! בשביל זה הם באים לבית ספר זה לא בחירה שלהם אולי, אבל זה הרעיון של בית ספר. אנחנו צריכים לחנך את הילדים, ילדים לא מתחנכים לבד, אה, וכן צריך לחנך אותם, צריך להשפיע עליהם, צריך להסביר להם, גם כושר השיפוט של ילדים, אפילו בכיתה יב', הוא לא כושר שיפוט נכון בהכרח, הם לא יודעים להבחין באמת בין מה טוב למה רע" (י', סטודנט לתני"ך ולתושב"ע). "מראיין: את חושבת שזה נכון לדבר עם תלמידים באופן מפורש על בעיות מוסריות שיש להם או על ערכים מוסריים? ה': בטח, מראיין: זה לא שטיפת מוח לדעתך? ה': למה לא? אני חושבת שזה החלק המשמעותי של מורים, זה המחויבות שלנו. אני דווקא מרגישה את ההפך שהרבה פעמים אנחנו הולכים לאיבוד עם החומר. שוב לא מזלזלת בחומר ובמיוחד בתיכון שיש בגרויות. יש את המרדף אחרי העניין הזה וזה קשה, וצריך משמעת תוך כדי, וסביב אירועים וזה קשה. העניין הוא שנסקף, העניין המהותי הראשון בסדר העדיפויות שבשבילו אנחנו שם" (ה', סטודנטית ללימודי ארץ ישראל).

עם זאת, בעוד שסטודנטים מהמגזר הממלכתי תיארו אי נוחות עם הוראת ערכים מפורש ואף חשש מפני הוראה אינדוקטרינרית, סטודנטים מהמגזר הדתי לא תיארו התלבטות דומה ותמכו בהוראה מפורשת וישירה של ערכים מוסריים, כפי שתואר י': "מראיין: לדעתך צריך להימנע מחינוך מוסרי בצורה גלויה?": "ממש לא. צריך לעשות את זה, כמובן, כל דבר במידה ועם אמצעים מתאימים בהתאמה לגיל ולמצב, מראיין: זה לא נתפס אצלך כשטיפת מוח?": "ממש לא, להפך, זה דבר מאוד, מאוד חשוב, והוא צריך לבוא במפורש, גם בצד הדתי, זאת אומרת ילד, אפילו בכיתה יב', אין לו כושר שיפוט. באמת, הוא לא יודע להבחין בין טוב לרע כמו שצריך,

ואם לא ילמדו אותו לעשות את זה, כמו להבדיל סתם חייל - לא תלמד אותו לירות הוא לא ידע לירות". מדבריו של י' (סטודנט לתני"ך ותושבי"ע) עולה כי הוא מציג גישה מעצבת ללמידה ערכית על פני גישה מתווכת. ה' יצרה הבחנה בין הבעת עמדה מצד המורה בנושאים כללים לבין נושאים מוסריים. לדעתה, מורה יכול להביע עמדה אישית באופן אישי ופרטני גם בנושאים מוסריים, אך עם זאת, עליו לעסוק בנושאים מוסריים בפורום כיתתי סביב ערכים מוסכמים בעלי אופי אוניברסאלי שאיתם גם התלמידים מסוגלים להביע הזדהות: "ה': קודם כל, אני לא מדברת פה על הבעת דעות פוליטיות או הבעת, זה, לדעתי, זה דברים שאם משהו לא מסכים איתם אז הוא איפה שהוא בבעיה. זאת אומרת, אני לא אומרת שמורה צריך להיכנס להבעת דעות אישיות, הוא יכול להביע את דעתו כן בצורה אישית, אבל אני לא אגיד את דעתי בנושא תזונה, תאכלו בצהרים כך וכך, כי לדעתי זה יותר בריא מה שאימא שלך מכינה בבית, לא נכנסים לנושאים ש... אני מדברת על ערכים מוסריים ברורים אם זה כבוד לזולת, אם זה עזרה הדדית. אני חושבת שגם הם במקום שלהם מבינים את החשיבות" (סטודנטית ללימודי ארץ ישראל).

**סטודנטים מהמגזר הערבי** טענו גם הם כי יש ללמד בצורה מפורשת ערכים מוסריים בכיתה וכי אין להימנע מכך, בפרט לאור המציאות המוסרית שקיימת היום בשטח: "מראיין: רק רציתי לדעת, אם את חושבת שללמד ילדים על מוסר וערכים זה שטיפת מוח או שצריך? י': לא, לא. צריך, צריך. אם זה צדק צריך" (י' סטודנטית לחינוך מיוחד), "מראיין: אבל באופן כללי, אין לך בעיה עם לקחת איזה שהוא קטע שהוא מאוד ככה, מדבר על התנהגות, ולהכניס אותו בכיתה ולדבר עליו עם התלמידים? נ': כן, דווקא זה מאוד מעניין, כן להכניס עניינים כאלה לתלמידים, זה מאוד מעניין, הם ילמדו איך להתנהג, ידעו, לפחות, איך לכבד, היום חסר מאוד כבוד אצל תלמידים למורים, באמת" (נ' סטודנט לחינוך מיוחד). עם זאת, ציינה י' כי איסור מצד משרד החינוך לעסוק בהוראת ערכים מפורשת ימנע ממנה לעסוק בכך בכיתה: "'': אם זה, לא יודעת מה אומרים בעברית, חוזר המנכ"ל של ביי"ס, אז מותר אני מדברת. אם יש אישור של משרד החינוך שאני אדבר על זה אז בסדר אין בעיה".

ביחס לחשש מפני הוראה אינדוקטרינרית ושטיפת מוח הציגו הסטודנטים מהמגזר הערבי עמדות מנוגדות. י' (סטודנטית לחינוך מיוחד) ציינה כי ערכים מוסריים נובעים מהדת ולכן יש להורותם ואין לחשוש מפני שטיפת מוח: "מראיין: רק רציתי לדעת, אם את חושבת שללמד ילדים על מוסר וערכים זה שטיפת מוח או שצריך לשנות? י': לא, לא. צריך, צריך. אם זה צדק צריך. למה אם ערך המוסר הדת ככה, אז למה להיות קצת, לשנות?". נ' (סטודנט לחינוך מיוחד) ציין כי עשויה להיות שטיפת מוח בהוראה מוסרית בפרט כאשר הערכים המוסריים מוצגים כעקרונות דתיים. לדעתו,

חינוך מוסרי דתי הינו שטיפת מוח בעוד שהוראת ערכים מוסריים בפן חילוני חברתי הוא ראוי ומוצדק: "נ': אה, לפעמים זה יכול להיות שטיפת מוח, יכול להיות, אני יודע, לא הייתי מגדיר את זה ככה, אבל לפעמים. מראיין: לדעתך, זה נכון לעשות את זה? נ': שלהגיד לא לשקר וזה? מראיין: או לדבר על ערכים ככה בצורה מפורשת? נ': כן, אני חושב שזה נכון, אבל היום, לא יודע, במגזר הערבי, מביאים את זה יותר מבחינת דת, שבדת, מבחינה שבן אדם נוצרי יכול להביא את זה, יש סרט של דברים, שאסור לשקר, להרביץ, לגנוב, כזה וזהו זה, וגם מבחינת מוסלמים, כאילו מביאים את זה מדת מי שמשקר אלוהים מעניש אותו, כן, לפי דעתי, אם זה בא מדת זה כמו 'שטיפת מוח' או שזה לא נכון להסביר את זה ככה או שלהסביר את זה מבחינה חברתית יותר, אז זה יותר מקובל ככה, שיבין איך להתנהג עם אנשים בעתיד. מראיין: אתה אומר שמבחינתך התפיסה החברתית שלהתנהג טוב עם אחרים זה יותר חזק מהדת? נ': אפשר להביא משלים מהדת, מכל הנביאים שהיו, אבל כעיקרון, שלא להכניס הרבה דת".

הסבר להבדל שבין גישות הסטודנטים מוסבר בדבריו של נ' כהבדלים תרבותיים בין סטודנטים עירוניים המאופיינים בחילון ופתיחות לשינוי לעומת הכפריים שהם יותר דתיים ושמרניים: "נ': לי אישית כן, אני אגיד לך, אני חיפאי היחיד פה, אני מחברה כאילו פתוחה, עם ראש פתוח, לא יודע איך השאר, הם באים מכפרים וזה ואני לא יודע, איך כל אחד ואחת יכול להתנהג, איך הוא רואה את העניין מנקודת המבט שלו".

### סיכום

מרצים מכלל המגזרים סבורים שיש ללמד חינוך מוסרי ואין להימנע מכך. מרצים נמנעים מהוראה אינדוקטרינארית בדרכים מגוונות: ניהול דיון פתוח, מתן דוגמה אישית, הימנעות מהטפה ומכפיה.

באופן דומה סבורים סטודנטים כי יש ללמד חינוך מוסרי ואין לחשוש מפני 'שטיפת מוח' בהוראה ערכית. עם זאת, סטודנטים מהמגזר הממלכתי הציגו עמדה מתווכת ביחס להוראת מוסר והם מתמודדים עם אינדוקטרינציה באמצעות הוראת ערכים מוסריים אוניברסאליים שאינם שנויים במחלוקת ובאמצעות הקניית כלים ללמידה ולחשיבה. סטודנטים מהמגזר הדתי והערבי בעלי נטייה דתית יותר הציגו עמדה מעצבת ביחס להוראת מוסר וציינו כי אינם חוששים מהוראה אינדוקטרינארית.



## קטגוריה 6: מקור הסמכות להוראת ערכים ומוסר

### מרצים

**מרצים מהמגזר הממלכתי** רואים **בבית** שבו גדלו ובחברה הקרובה את מקור הסמכות וההכשרה העיקרי שלהם לחינוך מוסרי: "מראיין: מה לדעתך המקור לערכים מוסריים אצל אנשים איך היית מגדיר את זה? מאיפה זה צריך לבוא? מ': משני מקומות מהלב, זאת אומרת, שני המקומות נובעים, הם בעצם ממקום אחד, והם מתפיסת עולם ערכית רציונאלית שמונחת על הבסיס התרבותי שאתה הבאת ובדרך כלל את הדברים האלה האדם מקבל בבית, מהמורים שלו בגיל הצעיר... מ': אני לא למדתי את התחום בשום מקום חוץ ממה שאני מביא מהבית שלי, מהשקפת העולם הפוליטית והחברתית שלי, מה שבעיני לגיטימי וראוי ואף אחד לא לימד אותי" (מרצה להיסטוריה), "נ': אני לא בטוחה איך מחנכים לזה עדיין, כן. לא יודעת אם מישהו יודע. נראה לי שכל החלק הערכי הוא כל-כך נובע מהתאים המשפחתיים שמזינים את בתי הספר" (מרצה למדעי החברה). מקור נוסף ומרכזי המשמש בסיס להוראה ערכית ומוסרית בעיני מרצים מהמגזר הממלכתי הוא **הדוגמה האישית** שהם משמשים לתלמידיהם, במהלך ההוראה: "נ': אני לא מתיימרת שאני אעצב מחדש תלמידים, הם באים כבר מאוד מעוצבים בגיל 25, הם לא ילדים צעירים, עברו צבא, יש להם כבר עבר, עשו דרך די ארוכה וכבר עצבו את האישיות שלהם, אבל בכל זאת, אני כן חושבת שאם יש לי איזו שהיא תרומה שהיא משמעותית, זה דרך המודל האישי, כלומר, להוות מודלינג למה ש... מראיין: להיות דוגמה אישית של עצמך כלפיהם? נ': כן, מראיין: את מצפה שכך הם גם יהיו עם התלמידים שלהם? נ': אני לא רק מצפה, אני אומרת להם. מראיין: זה נאמר במפורש? נ': בהחלט", "נ': אני לא יודעת אם באמת, אני מאמינה בחינוך על ידי דוגמה אישית והתמודדות כלפיו. הפראקטית היא ההתמודדות הדיבורית, על לדבר על זה, על להציק את זה, לא לרדת מזה, כאילו, צריך המון אנרגיות בשביל זה. נראה לי שהרבה אנשים לא מלמדים את זה כי זה מצריך אותם להיות כל הזמן דרוכים לחינוך. אי אפשר לטפל בזה, וזה כל כך קשור לחברה שלנו ולהשפעות החיצוניות זה כל כך מורכב, איך אתם מבודדים את זה לבית ספר בלבד" (נ', מרצה מדעי החברה). מ' ציין כי התנהגותו של המורה היא המעצבת ומחנכת את תלמידיו: "אני חושב שהחינוך נוצר על ידי האופן שבו אתה מלמד, כלומר, בסופו של חשבון לדעתי, יזהר כתב בתקופות מסוימות בחינוך 'למד המורה', זאת אומרת, דרך הלימוד ואופן הלימוד החל מהטקסט וכלה בהתנהגות של המורה עם תלמידיו, בזה אתה מחנך אותם, בגלל שבן אדם מצווה להקטין עד כמה שהוא עצמו את הפערים בין הדברים הנאמרים לבין הדברים הנעשים. כולנו

חיים בפער מסוים מאמינים באמונות גדולות, אם אנחנו אנשים ישרים אנחנו צריכים להקטין את הפער. אני לא אומר יותר מזה" (מרצה להיסטוריה).

מרצים מהמגזר הממלכתי ציינו כי **המכללה** עשויה להוות במידת מה בסיס לספיגה של ערכים ומוסר: "מראיין: עד כמה אתה מרגיש אם ככה שלמכללה יש תרומה בכלל לנושא הזה? גם מדובר בחברה שהם בגיל מבוגר יותר ואם בכלל אפשר יחסית להשפיע וגם השאלה אם המכללה יכולה או שזה דבר שכולו מהבית מהחברה ולמכללה אין מקום? מ': אז אני לא חושב ככה אף על פי שאני לא בעל מקצוע, אנחנו מלמדים המון דברים שאתה יכול להגיד לכאורה אבוד... מ': אני חושב, אני אומר את זה בשיא הזהירות, שמי שמביט מבחוץ, זה מקצוע ככל המקצועות, זאת אומרת, שבעלי מקצוע צריכים לטפל באיך אתה בונה את ההתבוננות בהיבט הזה, בהקשר לחומרי הלימוד וההוראה. אני אומר את זה תמיד כי כדי שכמעט כל דבר שעושים בלימוד יהיה קשור לחומר הלימוד, אין התנהגות לחוד והחומר לחוד" (מ' מרצה להיסטוריה).

**מרצים מהמגזר הממלכתי דתי** רואים, בראש ובראשונה, בתורה כבסיס לרכישה ולהפנמה של חינוך מוסרי וערכים מוסריים: "ט': אין כזה דבר לחיות חיי תורה ומצוות בלי שהעניין המוסרי יהיה נר לרגלי, בכל דבר שנתעסק איתו. לכן כל השאלון הזה מבחינתי הוא ככה, אני אומרת לעצמי- וואו, אם שואלים את זה אז כנראה שיש מקומות שכנראה זה לא מובן מאליו. אבל כמעט כמו לשאול על נשימה" (מרצה לתנ"ך), "י': תורני זה משהו דתי אנחנו, אני מחנך בתחום של בתי הספר לחינוך דתי ואנחנו יודעים שהתורה שלנו כוללת הכל, יש בה כל מה שאתה רוצה אתה יכול למצוא שם, ואנחנו מנצלים את הזויות האלה כמעט בכל שיעור, לא משנה מה אני מלמד, אני תמיד שואל אותם, תחברו את זה לאיזה מסר חינוכי, תחברו את זה למשהו" (י', מרצה לחינוך מיוחד וסטאזי). "י' הוסיף עוד כי למרות שמוסר עשוי להיות אוניברסאלי הייחוד של החינוך הדתי הוא בשימוש במקורות היהודיים לביסוס עמדות והנחלת ערכים מוסריים: "י': מוסר זה דבר אוניברסאלי מאוד כמו לא תגנוב, לא תרצח, לא היה צריך ללמד את זה בכלל אבל, אף על פי כן, אנחנו כן צריכים ללמד, אבל הייחוד שלנו שאנחנו יכולים להיעזר במקורות שלנו לחזק את הדברים האלה, ולצאת מתוך המקורות שלנו, לצאת החוצה גם לרחוב, לצאת גם לדברים שקורים בחוץ. יש לנו אפשרות להשתמש במקורות שלנו, לחזק אותם ואם התלמיד שלנו, גם בא מתוך המקורות האלה, אז ודאי שגם יותר קל לנו להתמודד".

ט' ציינה את **תנועות הנוער והחברה** כמהוות מקור לחינוך מוסרי לתלמידותיה: "הבנות מצד עצמן כי הן באות מהמקום הזה של בני עקיבא ועזרא ותנועות הנוער, כך שהבנות כל הזמן עושות" (מרצה לתנ"ך). "י' הדגיש את הבית והישיבה ממנה באים תלמידיו כמקור לערכים מוסריים: "י':

תראה, אצלנו גם במכללה השניה, וגם במכללה הזו, מאחר ורוב התלמידים שלנו זה בני ישיבות, תלמידים עם ערכים, הם באים עם ערכים, הם באים עם ערכים מהבית, לא צריך הרבה להתאמץ כדי לתת להם" (י' מרצה לחינוך מיוחד וסטאזי). באופן דומה תופסים מרצים מהמגזר הדתי את תלמידיהם כאנשים ערכיים ומוסריים יותר עוד בטרם באו למכללה: "מראיין: ואת מרגישה שהבנות האלה מגיעות למכללה כערכיות יותר ומוסריות יותר? ט': הן כבר מגיעות ככאלה בודאי. אנחנו בפירוש עוסקים בסוג של אליטה ד-אליטה" (ט' מרצה לתנ"ך). ט' תלתה זאת **בחינוך הדתי** ממנו הגיעו הסטודנטים: "ט': אני אומרת שהנתון של הבנות זה תוצר של החינוך הדתי, וברמה גבוהה". לאור זאת, מציינים מרצים מהחינוך הדתי כי **המכללה** מהווה חיזוק נוסף לבסיס המוסרי שכבר קיים אצל הסטודנטים: "י': ודאי שמדי פעם בפעם עם הניסיון שלנו כמורים ומחנכים צריך לכוון, גם אם הם באים עם ערכים, אנחנו צריכים לכוון אותם, ויותר מזה, אם הם פתאום נתקלים בבעיות שלא התמודדו אתם עד היום, הם קיבלו היום, הם צריכים גם לתת היום, צריכים גם להתמודד, ואת זה לא תמיד יש להם, ואת זה אנחנו צריכים לנסות להקנות להם" (מרצה לחינוך מיוחד וסטאזי).

ט' ציינה את **הדוגמה האישית** של כל מרצה, לאור ערכי התורה, כבסיס ומקור להתנהגות מוסרית בקרב הסטודנטים: "ט':...ואנחנו משתדלים כמו שאמרתי לך להיות דוגמאות אישיות, זה לא רק אני ככה, תורת חיים אז אנחנו חיים כמו שאנחנו מדברים, והדוגמא האישית, והשיחה האישית עם הבת, והקשר שמעבר לשיעור" (מרצה לתנ"ך).

**מרצים מהמגזר הערבי** רואים **בבית ובחברה** את המקור העיקרי המהווה בסיס מוסרי לסטודנטים. עם זאת, לדברי מרצים חל פחות רב ביכולתו של הבית להוות מקור לערכים מוסריים ולכן **מערכת החינוך והמכללה** אמורים למלא חלל זה: "ס': אני חושבת שזה קודם כל מהבית, מהחברה אבל היום להורים אין זמן בכלל ללמד את הילדים שלהם והם עסוקים קודם כל בלספק את הצרכים הפיזיים שלהם וזה התפקיד של מוסדות החינוך לתת את זה, לתווך, להראות לתלמידים איך צריך להתנהג. אפשר גם המכללה בלימודים אבל בכל מיני קורסים אבל זה מאוד חשוב" (ס' מרצה ורכזת תוכנית סטאזי). ר' ציינה אף היא כי למכללה ולמערכת החינוך השפעה על אישיות הסטודנטים: "מראיין: את מאמינה שהמכללה באמת יכולה לשנות את האישיות של הסטודנטים? ר': תשמע, אני מאמינה שבכלל מערכת החינוך יש השפעה על אישיותו של הסטודנט, אני מאמינה בזה" (מרצה וראש חוג לחינוך).

מרצים מהמגזר הערבי ציינו את **הדוגמה האישית** שמהווה המרצה לתלמידיו כמקור להפנמה ולרכישה של ערכים מוסריים ואימוץ מודל התנהגותי מוסרי ראוי: "ס': אני בכיתה לא מדליקה

את הפלאפון וגם הם רואים והם מתנהגים לפי זה. אני מאוד קשה ומקפידה מאוד אבל הם לומדים והם מבינים מההתנהגות שלי אליהם" (ס', מרצה ורכזה עבודה מעשית). ר' ציינה כי יחס של **אכפתיות ודאגה** כחלק מהדוגמה האישית של המרצה מהווה אף הוא מקור לשינוי מוסרי בקרב הסטודנטים ואף הדגימה באמצעות חוויה עם סטודנט: "ר': הוא ידע שאני דרוזית והוא מירושלים, והוא אמר לי את זה בסוף, כי הוא ביקש שיחה אישית, אני חשבתי שיש לו בעיה מסוימת, הוא בא להתנצל בפני על זה שהוא חשב שאולי אני אפגע בו, הוא אמר לי: את נתת לי תמונה אחרת לגמרי, בזכותך, אני הפכתי להיות ישראלי, אני מרגיש עכשיו את הישראליות שלי... ופתאום הוא רואה אותי שאני דווקא היחידה מבין כל המרצים בניגוד לנוצרים ואפילו יהודים, שלא נתנו לו תמיכה ולא עזרו, ולא רצו לקדם כל מני דברים למענו, אני טיפלתי בו באופן אישי, עזרתי לו, כאילו בגבולות, בסמכות שיש לי, וזה באמת נתן לו המון והוא פתאום אומר לי שהוא התחיל להסתכל לראות דברים אחרת" (מרצה וראש חוג לחינוך).

### סטודנטים

סטודנטים מהמגזר הממלכתי הצביעו על **הבית** שבו גדלו כמקור הסמכות וההכשרה העיקרי שלהם לחינוך מוסרי ולערכים בכלל. במקרים רבים הסביבה והחברה הקרובה מהווים גם הם בעבורם משענת ותמיכה לעולמם המוסרי: "מראיין: ולמורה יש סמכות מבחינתך כן לדבר על דברים כאלה? וכן לחנך את הילד בקטע של לשקר או להגיד את האמת ודברים כאלה? ג': כן, למרות שאני חושב שזה גם משהו שמתחיל מהבית. זה משהו שצריך לעבוד עליו גם בבית ובבית לא מחנכים את הילדים אז איכשהו, פשוט, באופן חוויתי, הם לא יכולים ממש להבין את המשמעות של זה שהמורה אומר. מבחינתם זה מורה בבית הספר כשאנחנו מגיעים בבוקר. חלקם אולי באמת לא רוצים להיות בבית הספר, טוב, אני מדבר על ילדים בסיכון, סתם דוגמה, אז להקנות ממש את הערך של להבדיל בין אמת ושקר מהבחינה הזאת, תראה, הם צריכים לחוות את זה בכדי לדעת ממש מה המשמעות של זה, כדי להגיע לתובנה שהם היו לא בסדר, והם צריכים לשפר" (ג' סטודנט לתקשורת). מדבריו של ג' משתמע כי החוויה הראשונית והמכוננת עם התמודדות מוסרית נעשית בבית, בחינוך ההורים, ויש בה כדי להוות מקור סמכות להוראה ערכית. גם ג', סטודנטית לחינוך מיוחד, חשה כי המקור והבסיס להוראה ערכית נובע בעיקר מהבית והחברה: "ג': כן. אני חושבת שערכים ומוסר זה משהו שקשה מאד לרכוש אותו בלימודים תאורטיים, אני אומרת שמורה הוא גם מחנך. מראיין: המכללה אבל צריכה לתת את זה לדעתך, או שאומרים נותר על זה, זה לא ניתן? ג': אני לא ניסיתי, אז אני לא יודעת אם זה משהו שאפשר לתת. אני באמת, באמת, באמת מאמינה שזה משהו שיש לאדם במהותו, במה

שהוא מביא מהבית ומהסביבה שבה הוא גדל והתחנך, אבל כן אפשר לחשוף. כי אם אני בכיתה מאמינה שאני כן מצליחה לחנך את הילדים להבחין, אז אין סיבה שלא יתנו את זה גם". מקור נוסף, המשמש כבסיס להוראת ערכים שהוצג על ידי הסטודנטים הוא ההתנסות והלמידה מהשטח במהלך עבודה מגוונת עם מורים ותלמידים, ובעיקר **מדוגמה אישית**: "ג': הייתי אומר שזה פחות או יותר, בסופו של דבר, כמו שאומרים, באקדמיה לומדים הרבה תיאוריות, למרות שיש גם דגש על הצד המעשי, יש דברים שישבתי עם מורים כשעבדתי בחינוך מיוחד בשנה הקודמת, שלומדים בשטח, ממש כך, שפשוט זה אותו דבר, שהגיע לי באופן אינטואיטיבי אפשר להגיד, על פי החינוך שגם אני קיבלתי כן, מהבחינה הזאת" (ג', סטודנט לתקשורת). "אבל יש מרצים מסוימים פה במכללה כמו קובי, מרצים שנתנו לי המון כלים, כאדם. מראיין: ברמת הדוגמה האישית את מתכוונת? ג': כן. ובזכות זה יש מרצים שאני בוחרת לקחת מהם דברים, ויש מרצים שאני בוחרת לא לקחת מהם כלום" (ג' סטודנטית לחינוך מיוחד).

**סטודנטים מהמגזר הדתי** הצביעו על **האמונה, תורה והמצוות** כמקור הסמכות שלהם להוראת חינוך מוסרי מהם הם שואבים את התכנים המוסריים ואת המוטיבציה להוראה: "י': גם מהצד הדתי כי לפי היהדות ערכים ומוסר זה אחד הדברים הכי חשובים, 'דרך ארץ קדמה לתורה' זו לא סתם סיסמא זה ממש. מבחינתי לבטל כל שנת לימודים, כמובן, שאני לא יכול כי יש אילוצים מערכת וכו', אבל לבטל כל שנת לימודים בשביל ללמד ילדים להיות בני אדם. זה הכי חשוב, יותר חשוב לי שילדים יצאו מבית ספר בני אדם, עם כלים ללמידה בסופו של דבר ילד לא יזכור את מה שהוא למד בבית ספר כמעט, הוא יזכור את הכלים שהוא למד ואת הדברים שהוטמעו בתוכו שזה חינוך ואת זה חובה לחנך את הילדים" (י', סטודנט לתנ"ך ולתושב"ע). סטודנטים דתיים ציינו כי למידת המוסר שלהם שאובה ממקורות היהדות ונעשית מתוך יוזמת לימוד פרטית: "בדיוק השבוע יצא לי ללמוד את אגרת המוסר של ר' ישראל מסלנט לאו דווקא במסגרת מכון זה – אני לומד" (מ', סטודנט לתנ"ך, שנה ג', רשימות שדה).

ה' נתבקשה לתאר דילמה מוסרית ובחרה להציג דילמה דתית בעלת אופי מוסרי לדעתה: "ה': יצאו לטיול שנתי עם התלמידות שלהם, בית ספר דתי. היה להם איזה שייט בערב וכנראה עם המוזיקה, הם סגרו שהוא דואג להם למוזיקה ברוח בית הספר – חסידית. ואיך שהוא בנות יצרו קשר עם האחראי שם בספינה ופשוט שמו דיסקים שלהם של הטראנס ולועזי וכו', ויש אורות ברקע ולילה, אז היה שם דיסקו ברמות וכולם רוב האולפנה נכנסו לזה ונסחפו וגם הבנות הדוסיות יותר, ככה משהו שסחף את כולם, והמורות היו נורא בדילמה שמצד אחד היה ברור שלקטוע דבר כזה, וזה לא ראוי לבית הספר, מצד שני, זה היה טיול שכבר נכנסו". ר' (סטודנטית

חוג תנ"ך, רשימות שדה) מוצאת אחידות בין המוסר לתורה: "חינוך מוסרי = עולם ערכים שלא ניתן לנתק בין מוסרי לתורה לערכים חברתיים שונים. הכול לדעתי נכלל תחת המושג ערכים".

בדומה לסטודנטים מהמגזר הממלכתי ציינו סטודנטים מהמגזר הדתי כי **דוגמה אישית** ספגו ממרצים ספציפיים במהלך לימודיהם מהווה בעבורם מקור ובסיס להוראת ערכים מוסריים: "ה': בתור סטודנטית שמרצים שהשפיעו עלי, קודם כל זה אישיות מה הבן אדם מקרין, זה דבר שמאוד מאוד תופס אותי. כל מרצה שהוא, מצד אחד, יהיה מאוד פדנט ומאוד, זה יכול להיות אפילו מרצה שהמאור פנים שלו, התקשורת עם הסטודנטים, זה כבר דבר שפותח אותי למרצה ולקורס שלו גם אם הקורס יכול להיות משעמם. אה, כמובן שמקצועיות, כמובן, שנתינת מקום אמיתי לסטודנטים, אם זה הקשבה מעבר לתשובה, לנסות באמת, איך אני אגיד זה, לנסות לפתח את החשיבה את המקום של הסטודנטים בעניין, לא רק לזרוק את החומר וללכת הביתה, אני חושבת שברגע שהסטודנטים יותר מעורבים במהלך קורס הקורס הופך להיות יותר משמעותי" (ה' סטודנטית ללימודי ארץ ישראל).

בנוסף, ציינו סטודנטים מהמגזר הדתי כי **הבית והחברה, תנועת הנוער** מהווים בעבורם מקור סמכות להוראת ערכים מוסריים: "מראיין: מה גורם לך לחשוב שערכים מסוימים שאת חושבת, זה נכון להעביר אותם הלאה לתלמידים אחרים? ה': קודם כל, זה גם דברים שאני גדלתי עליהם אני רואה כמה לי זה משפיע בחיים. מראיין: זה משהו שבא מהבית? ה': לא דווקא, יכול להיות גם בית ספר, תנועת נוער וכו', זה מגוון מסגרות שרכשתי את הדברים שקבלתי את החינוך לערכים האלה. שוב, המטרה שלנו היא ליצור חברה טובה יותר" (ה', סטודנטית ללימודי ארץ ישראל). "מראיין: את הדברים האלה שאתה אומר עכשיו הרגשת שספגת במכללה או שזה רעיון שבאת איתם גם קודם ללימודים? י': באתי איתם לפני אבל גם ספגתי אותם פה ושם במכללה, לא באופן מסודר, אבל פה ושם, מהמנחה שלי בשנה א' מעבודה מעשית" (י' סטודנט לתנ"ך ולתושבי"ע). מדבריו של י' עולה כי גם המכללה מהווה במידת מה בסיס ומקור לרכישת מוסר. עם זאת, סטודנטים דתיים אחרים טענו כי **מכללה** לא יכולה להוות בסיס לספיגה של ערכים מוסריים, בפרט, לאור העובדה כי מכללה היא מוסד אקדמי. לדבריהם, באקדמיה אין מקום למוסר ולערכים אלא לידע בלבד, כך לדברי סטודנט לתנ"ך (רשימות שדה, שנה ג'): "מדברים על חשיבות הדבר אך לא מתעסקים בזה בפועל, מורה/ מחנך מוכרח שתהיה לו אג'נדה אליה הוא שייך ועל פיה הוא שואף לחנך את תלמידיו, אקדמיה בהגדרתה פתוחה לכל ולא שופטת שום דעה ועל כל אינה מחנכת אלא רק מקנה ידע". "יש פה בעיה האקדמיה זה לא המקום להכניס מוסר. מתמטיקאי זה לא משולש. אקדמיה ומוסר לא הולך ביחד" (סטודנט, חוג למתמטיקה, שנה ג').

**סטודנטים מהמגזר הערבי** הדגישו בראש ובראשונה את **הבית והתא המשפחתי** כמקור וכבסיס לספיגה של ערכים מוסריים והתוקף להוראה מוסרית: "ני: אה, כן, זה מתפתח, אם אני זוכר, שזה מתחיל להתפתח גם ממה שיש בבית, במשפחה של הילד, וגם מה שיש בסביבה שלו, אחר כך, בבית הספר וזה מה שקורה שבית ספר מתחיל לחנך את הילד ולהביא את המוסר לילד אבל הילד גם בא עם זה מהבית, אז כשהוא בא יותר טוב מהבית, אז זה יותר טוב לבית הספר, הוא יותר מקבל בבית הספר" (ני סטודנט לחינוך מיוחד). יי הדגישה כי למרות שהמכללה מהווה באופן מסוים בסיס לחינוך מוסרי אין תחליף לבית ולמשפחה בתחום זה: "מראיין: אז את מרגישה שהנושא של הערכים בא אצלך מהבית ופחות מהדת? יי: מהבית שלי, המכללה היא משלימה משהו. מראיין: איזה דברים המכללה משלימה? יי: אם אתה מלומד ויש לך את הידע ואחראי. מראיין: זה מהמכללה או מהבית? יי: לא, לא. זה קיבלתי מההורים שלי, מהבית מהמשפחה הקרובה, והרחוקה. אבל אם אתה גם ככה כמוני, אתה מקבל את היחס הטוב פה גם... יי: אבל אני גם יש לי בת אחותי וככה, והם למדו שיש פינוקיו שיש לו אף ארוך שכשהוא משקר, אבל תמיד אנחנו במשפחה שלנו אין שקר, תמיד את הצדק. אני רכשתי מהאבא, מאמא, מאח שלי, אחותי. מראיין: זאת אומרת הבאת את זה מהבית? יי: מהבית והמשפחה, וכן תשמע: אני בשנה ראשונה הייתי בת 19 וחצי, אם לא רכשת מהבית, עם כל המרצים פה, כל המזכירות, כל העולם לא יכול לשנות בך משהו. מראיין: זאת אומרת זה ממש חזק בך מהבית? יי: בהתפתחות הילד, איך הוא מהילדות שלו איך אמא מתעסקת, איך אבא תומך, איך אמא נותנת. יש גם את אני אהבתי את הסיפור העץ הנדיב. אני קראתי את זה בעבודה של חברתי והיא תרגמה את זה לערבית, ואני ראיתי אותה ומצא חן בעיניי". מדבריה של יי עולה כי המכללה אינה יכולה לשמש בסיס ומקור להוראה מוסרית לאור העובדה כי התלמידים הבאים בשעריה הם בוגרים ומעוצבים מבחינה אישיותית. ני (סטודנט לחינוך מיוחד) טען כי השילוב בין הבית למכללה תורם לעבודתו של המורה בחינוך המוסרי: "ני: אני חושב שזה שילוב של שניהם כי גם מה שיש לו בבית וגם מה שהוא לוקח מהמכללה זה שילוב של שניהם, יש לזה ניסיון בחיים שזה מהבית, ויש לו את הניסיון שהוא מקבל מבחינה לימודית וחינוכית במכללה, וזה יכול להיות דבר מאוד מוצלח, צריך לקחת הכל בפרופורציה, יכול להיות". ברשימות השדה ציינה סי (סטודנטית, שנה ד') אף היא את הבית והתא המשפחתי כמקור לחינוך מוסרי בעבורה: "לגבי אני למדתי את שיעורי החינוך המוסרי שלי מהמודעות של ההורים שלי. הילדות שלי כך הייתה ואני גאה בה, גיל ההתבגרות שלי כך היה וגם אני גאה בו, גיל ההתנסות שלי בהכשרת מורים ובהתנסות בבתי הספר שיקפה לי הרבה והמון ידע (חיובי ושלילי), אבל רק הדברים החיוביים הם שהשפיעו עלי וזה חוזר לחוזר מנכ"ל (לא של בית

הספר) אלא להורים שלי ולסביבה שלי, יעני, עכשיו בתור סטז'רית ומתמחה בהכשרת לימודים גאה מאוד מאוד (הדגשה במקור), בתרבות שלי במודעות שלי ובאופי שלי וזה חוזר להורים שלי".

#### סיכום

מרצים וסטודנטים מכלל המגזרים סבורים שהבית הוא מקור הסמכות להוראת מוסר וכן הדוגמה האישית שהם נותנים לתלמידיהם ומקבלים ממוריהם, במהלך לימודיהם. מרבית המרצים סבורים כי למכללה יש תרומה בחיזוק הערכים המוסריים שהסטודנט מביא עמו ללימודים. מרצים וסטודנטים מהמגזר הדתי מגדישים גם את התורה והמצוות, לימוד בישיבה וחברות בתנועת נוער כמקור לרכישת מוסר. ביחס להשפעת המכללה בתחום זה נחלקים הסטודנטים ויש ביניהם הסבורים כי המכללה אינה מקום ללימוד מוסר. מרצים וסטודנטים ערבים מצביעים על המשפחה כמקור לערכים מוסריים אף על פי שלדעת המרצים חל פיחות במעמד המשפחה כמחנכת לערכים והמכללה ממלאת מקום זה. בנוסף, רואים מרצים ערבים גם בעקרונות של דאגה ואכפתיות כבסיס להוראה מוסרית.



## קטגוריה 7: הגישה הלימודית להוראת חינוך מוסרי

### מרצים

בחינה חוזרת של הראיונות העלתה כי מרצים מהמגזר הממלכתי משקפים עמדות כלפי ערכים ומוסר ששורשם נעוץ בהוגים ובמודלים הומניסטיים – ביקורתיים והם אף מגדירים עצמם כחניכים של גישות אלו ומיישמים אותם באופן פרקטי במהלך עבודתם החינוכית: "נ': עכשיו, אני עובדת עכשיו על דיאלוג ביקורתי ואז אני עושה פורטפוליו, לאורך השנה, שהם, כן, בגלל שזה פרדריאני, אז מדבר על ביקורת חברתית, על צדק, בעיקר, מדובר על קורס הומניסטי, אני חושבת שבכלל יש, אני באה מהזרם ההומניסטי, אז כמובן שהדברים עומדים למבחן במובן הערכי", "נ': הקורס שאני עובדת על הסתגלות ובעיות משמעת הוא קורס שאני משתמשת בילום שהוא הומניסטי, כלומר עם העניין של גם מטרות, גם ציפיות, גם תוכנית ההסתגלות של תלמידים, אני משתמשת בכלים שמלמד את התלמידות לפתח משא ומתן ודיון עם התלמידים, דיאלוג חינוכי עם התלמידים, אני עובדת איתם על נושאים של אריס, שהוא גם קוגניטיבי, הומניסטי-קוגניטיבי" (נ') מרצה למדעי החברה). מ' הרבה לצטט את דבריו של ס. יזהר כמשפעים על תפיסת עולמו החינוכית מוסרית: "מ': שאני אומר, בשפה של יזהר, בזמנו, הוא עוד כתב בעיתון שעוד היה אז ב'דבר', באינתיפאדה הראשונה לפחות, שלוש ארבע פעמים בשבוע, כל פעם מכתב קטן, ואחד מהם היה 'להיות יהודי' ואז הוא כתב להיות יהודי פירושו שלא תגזול כבשת הרש וכל מיני דברים אחרים. זאת אומרת, שאתה צריך לבחון בעיות לא רק בהקשרים הטקטיים הצבאיים המידיים שלהם אלא גם בהקשרים המוסריים שלהם", "מראיין: אתה מזכיר הרבה את יזהר יוצא לך לדבר עליו הרבה במסגרת השיעורים שלך? כי הוא כן הביע גישה ביחס לחינוך מוסרי? מ': אה, בשיעור הזה של פיתוח הרגלי חשיבה עסקתי טיפונת קראנו קטע אחד ממאמר שלו בספר שנקרא פרידה מהחינוך כצורה מתריסה אם יש מקום ללמוד את הדברים" (מ' מרצה להיסטוריה).

**מרצים מהמגזר הממלכתי דתי** מציגים עמדות תורניות כלפי ערכים ומוסר הרואות בתורה **תורת חיים** המשתקפת בכל תחומי החיים, לרבות הוראה ולמידה, כפי שציינה ט' במספר הזדמנויות: "ט': אני אומרת שיש לי יתרון עצום שאני מורה לתנ"ך", "אנחנו משתדלים כמו שאמרתי לך להיות דוגמאות אישיות, זה לא רק אני ככה, תורת חיים אז אנחנו חיים כמו שאנחנו מדברים, והדוגמא האישית, והשיחה האישית עם הבת, והקשר שמעבר לשיעור", "אין כזה דבר לחיות חיי תורה ומצוות בלי שהעניין המוסרי יהיה נר לרגלי, בכל דבר שנתעסק איתו" (מרצה לתנ"ך). י' התייחס לערכים מוסריים כערכים תורניים ונימק: "מראיין: למה אתה קורא לזה ערך תורני? י': כי אנחנו, יותר זה יותר נוח לי לקרוא לזה ערך תורני כי זה יכול להיות רחב יותר נושא שכולל

תחת כנפיו הרבה יותר נושאים מאשר שאני אקרא לזה מוסרי או חוקי או כל דבר אחר. מראיין: תורני זה משהו דתי לא? י: תורני זה משהו דתי. אנחנו, אני מחנך בתחום של בתי הספר לחינוך דתי ואנחנו יודעים שהתורה שלנו כוללת הכל, יש בה כל מה שאתה רוצה אתה יכול למצוא שם" (י, מרצה לחינוך מיוחד וסטאזי). ברשימות השדה קבעה מרצה מחוג לתנ"ך: "הוראת התנ"ך היא הוראת מוסר התורה".

מלבד זאת, מעמדות המרצים במגזר הדתי משתקפות עמדות כלפי חינוך ערכי ומוסרי ששורשם נעוץ בגישת חינוך האופי ובגישות ביהיוריסטיות הבאות לידי ביטוי בהוראה מכוונת ומעצבת הכולל, בין היתר, מתן הוראות ישירות לסטודנטים: "מראיין: היית מצפה שמהמורות זה יגיע לתלמידים? ט: כן ואני בטוחה שזה ככה, בלי לבדוק. מראיין: מתוך הדיון או שאת עושה פעולות מסוימות לקדם את הכיוון הזה? ט: לא, אני סומכת עליהן שהחשיבה הבוגרת והאחראית והעובדה שהן הולכות להיות מורות, ולפחות, מי שתאמץ את הדרך הזאת או את האופן הזה של ההוראה, למרות, שאני בכלל לא רוצה שהן יאמצו דרך, אני רוצה שיצרו את הדרכים החדשות שלהן, אבל הזווית המוסרית הערכית הזאת שזה התנ"ך, לא צריך להמציא פה כלום, אני מקווה שזה נר לרגליהם. אני בטוחה שזה ככה" (מרצה לתנ"ך). י: יש סעיף מסוים שאנחנו חוזרים עליו כל הזמן במערכים שלנו. אנחנו מבקשים מהסטודנטיות להתייחס לדברים כאלה וגם בישיבות שלנו ובדיונים שלנו אנחנו כל הזמן בודקים מה המסר החינוכי שרצית להעביר, איך העברת אותו, האם ואיך תעבירי אותו בכיתה, זה עובר. אני לא יודע אם זה, ודאי, הכותרת היא שגם המכללה השנייה מכללה תורנית וגם המכללה כאן, המסר - זה מכללה, אנחנו מכשירים דורות של מחנכים שהולכים ללמד חינוך, חינוך זה כולל הכל" (מרצה לחינוך מיוחד וסטאזי). ולעיתים, במתן תגובה אקטיבית להתנהגות שלילית מצד הסטודנטים: "י: כך, אני, לדוגמה, כשהייתי בהעתקות כל התלמידים שלי לאורך כל הדורות ידעו שזה דבר ייחודי ואל יעבור", י: אבל אני הייתי הועדת משמעת, זאת אומרת, אני, ידעו גם אחרי שאני בדקתי את המבחנים, ואני מוצא את ההעתקה חבל על הזמן" (מרצה לחינוך מיוחד וסטאזי).

**מרצים מהמגזר הערבי** משתמשים בדבריהם במונחים רבים המתארים גישה חברתית רב תרבותית להוראה של חינוך ערכי ובכלל. ר' טענה כי היא מלמדת במכללה שבה מרצים וסטודנטים בני עדות שונות כך שקיימים אתגרים רבים במהלך העשייה החינוכית: "ר': הייחודיות של המכללה שלנו שבתוכה יש, כאילו לומדים ביחד סטודנטים מכל המגזרים הדרוזי, המוסלמי, והנוצרי והמרצים יש לנו מרצים דרוזים, מוסלמים, נוצרים, ויהודים ולפעמים, גם כאילו יש צורך באמת תמיד להעלות את הנושא הזה. מראיין: ואיך זה בא לידי ביטוי? איזה

מסרים, למשל, את מעבירה להם? ר': אני, תמיד, אהבת הזולת, להכיר את האחר להתעלם מה, כאילו לדבר על, איך אני מגדירה את זה עכשיו? את הסטריאוטיפים, אנחנו רואים כל אחד בא עם הדעות הקדומות שלו, כיצד אני, כאילו בוא נכיר אדם כאדם, נכבד אחד את השני, להתייחס אליו כאדם ולא לפי השייכות המגדרית הדתית והעדתית שלו". ר' ציינה עוד כי פערים ערכיים מוסריים עשויים להיווצר כתוצאה מהעדר הבנה והיכרות מספקת עם התרבות הערבית על כל גווניה: "ר': אנחנו צריכים כאילו לרכך תמיד להבין, אני אגיד לך מה קורה, מי שלא מכיר את התרבות ערבית כל אמירה יכולה להתפרש אחרת, אז אני מדגישה תמיד, אנחנו צריכים להיות זהירים" (ר' מרצה וראש החוג לחינוך).

בנוסף, הגישה ה**ביהיוריסטית** מאפיינת את דרך ההוראה של מרצים מהמגזר הערבי. גישה זו באה לידי ביטוי בשיחות עם סטודנטים סביב נושאים אתיים כגודמת קוד הלבוש. מרצים רואים לנכון להעיר לסטודנטיות על לבושן כאשר זה אינו ראוי לדעתם: "מראיין: מרצה יעיר לסטודנטיות של איך שהן מתלבשות? ס': לפעמים, אבל אם לא נוח לו הוא יגיד למרצה (אישה) והיא תעיר ותגיד. מראיין: והסטודנטיות יקשיבו? לפעמים, הן אומרות אנחנו באנו למכללה ואנחנו בוגרות, אבל בדרך כלל כן, הן מקשיבות". ר' תיארה אף היא התמודדות דומה: "ר': דבר שני, לדוגמא עולות כל מיני מבחינה אתית האם מותר לנו להתנהג בצורה כזו או האם להתלבש – יש מרצה שהעיר לי על התלבושת או איך שאני מתלבשת, האם זה בסדר להעיר? אז אני שואלת כאילו נכנסת עוד יותר האם זה במטרה שכן, כי בכל זאת, יש להם את העבודה מעשית שהן אמורות להגיע לבתי ספר דתיים ואם זה במתכונת הזאת, אז כן, אתם מורות, אתם מחנכות, אתם צריכות להיות דוגמה" (ר' מרצה וראש חוג לחינוך).

גישה זו באה לידי ביטוי גם בתיאור למידה בעלת אופי מעצב כלמידה הראויה: "ס': תראה אני לא אומרת לסטודנטים שלי איך צריך להתנהג אבל אני כן חושבת שצריך לחנך אותם וצריך לכוון תלמידים לאיך צריך להתנהג. התיווך הוא מאוד חשוב...ס': אני חושבת שלא צריך כל הזמן להגיד להם אבל צריך לתווך וזה התפקיד שלי אני אומרת להם והם רואים שגם אני מתנהגת כך והם מקבלים וגם לפעמים צריך ממש להגיד להם מה לעשות" (מרצה ורכזת עבודה מעשית).

### סטודנטים

בחינה חוזרת של הראיונות העלתה כי **סטודנטים מהמגזר הממלכתי** מרבים לתאר ולהביע את עמדותיהם באמצעות מונחים ומושגים מתחום **חשיבה מטא קוגניטיבי ורפלקטיבי**: "ברמה הזו קיבלתי כאן הרבה כלים, ומהבחינה הפרקטית זה בעיקר הנושא של רפלקציות. היכולת להתחיל חשיבה רפלקטיבית, לחשוב בצורה רפלקטיבית. מראיין: על עצמך או לעודד תלמידים לחשיבה?

ג': גם וגם. ברגע שאני ראיתי כמה החשיבה הרפלקטיבית טובה בשביל עצמי, אני גם מבקשת מהתלמידים שלי חשיבה רפלקטיבית" (ג', סטודנטית לחינוך מיוחד). ג', הציגה גם התמודדות רפלקטיבית מטא קוגניטיבית עם בעיות מוסריות של תלמידים, כגון, מריבה: "אנחנו לוקחים כל ילד ומנתחים את הפן שלו, מתוך הנחה ואני אומרת, כן אני מאמינה לשניכם והם יודעים ומרגישים נוח כי אני לא כועסת. עכשיו בואו כל אחד יציג את מה שהיה. ואז הילדים בכיתה שומעים את העדויות, מציגים את דעתם, וביחד אנחנו חושבים איך אפשר למנוע את זה, איך היה אפשר להתנהג אחרת".

בנוסף, סטודנטים מהמגזר הממלכתי מציגים עמדות כלפי חינוך בכלל, וחינוך מוסרי בפרט, ששורשם נעוץ במודלים הומניסטיים – ביקורתיים – להכשרת מורים. ג', סטודנטית לחינוך מיוחד הגדירה מורה טוב כך: "חייב להיות אדם שמקשיב, שיכול להכיל, את התלמידים, את הצרכים של הסביבה, גם של ההורים. אדם פתוח, אדם גמיש, אדם לומד, אדם עם ערכים, איזה שהוא צביון, יש לו איזה חזון ואני מאמין נכון". ג', סטודנט לתקשורת, תיארה התמודדות עם קשים של תלמידים: "לא צריך להגדיר תלמידים אלא להבין אותם", "להבין את התלמידים לא להטיף להם". ג', ציינה כי שיחה עמוקה עשויה להיות ענישה מרתיעה: "לפעמים השיחה עצמה היא עונש שמספק דיו. כי רואים את זה בעיניים של הילד".

**סטודנטים מהמגזר הדתי** הדגישו בדרך הפעולה שלהם בהתמודדות עם דילמה מוסרית ובהוראה מוסרית את חשיבות הפן הפרקטי המאפיין גישות חינוכיות מוסריות מעולם חינוך האופי. לדעתם, הוראה מוסרית צריכה להוביל לעשייה מהותית בתחום ולא להישאר ברמת הדיון התיאורטי בלבד: "ה': אני אגיד לך אני מאוד בשאיפה של התנסות מעשית תוך כדי דבר כזה, זאת אומרת, אם זה מערך של שיעור שאני רוצה לבנות והייתה לי אפשרות, נקודה שהיום מאוד בעייתית זה הכבוד למבוגרים, וכל מיני כאלה, שהנוער היום מרגיש שהמבוגרים הם סוג של פאסה ואם זה הורים ואם זה סבתא. מראיין: ואיך היית מעבירה את זה? ה': זהו, אני מנסה לחשוב בתור תלמידה, בתור זה, מאוד חזק ההוספה של התנסות מעשית. כרגע, לא עולה לי רעיון להתנסות מעשית עם העניין אבל איך הייתי מעבירה את זה, יכול להיות שהייתי עושה משהו כמו 'בחן את עצמך' בהתחלה שימלאו ואחרי זה מתחילים לגעת בנושא, אם זה שאלון כזה של אני עומדת באוטובוס ונכנס מבוגר או, פה שם, או כל מיני כאלה, ומתוך זה מגיעה לנושא 'בחן את עצמך' שכל אחד יושב עם עצמו וזה מעמיד אותו מול עצמו, שוואלה, איפה אני עומד ביחס למבוגרים וכו', אה, סתם, אני באמת מתמקדת כלפי מבוגרים כי זו באמת נקודה שאני מרגישה שהיא בוערת לי כרגע. עוד אופציה שהייתי עושה את זה, הייתי מעלה דילמה מסוימת סביב

הנושא, הייתי בונה איזה סיפור מסוים ומתוך זה הייתי מעלה את זה לדיון. ומפתחת את הנושא" (ה' סטודנטית ללימודי ארץ ישראל). י' (סטודנט לתנ"ך ותושב"ע) הדגיש גם הוא את הפן המעשי בהוראה מוסרית ואת חשיבותו של אלמנט החוויה בתהליך של הטמעת ערכים מוסריים: "י': צריך, לדעתי, זה צריך לבוא מתוך משהו מעשי, זאת אומרת, אם אני באמת ארצה להעביר שיעור בנושא או סדנה או משהו בסגנון, אני מייד אחשוב קודם ואקח אותם לפעילות מעשית, נגיד לעשות איזה משימה בבית אבות או מסיבה או יצאו להתרים, לא יודע, לחשוב על איזו פעילות שהם בפועל ייקחו חלק כדי שהם בפועל יחוו את החשיבות של העניין, ואז לפתח על זה דיון או משחק או משהו בכיתה בעקבות זה. זאת אומרת, שיהיה להם את החוויה היישומית המעשית, ואז לדבר על זה, כי זה מסוג הדברים שמדברים עליהם באוויר ובמקרה הטוב זה נכנס באוזן השנייה, אה, מאוזן אחת ויוצא מהאוזן השנייה, במקרה הרע אפילו את זה לא".

בנוסף, הרבו סטודנטים מהמגזר הדתי להביע את עמדותיהם באמצעות מונחים ומושגים מתחום הפסיכולוגיה הביהביוריסטית: "ה': כל שיחה כזאת זה להתחיל מחיזוק של תלמיד: ואוו, יש לך כל כך הרבה, פה שם, אני מכירה אותך בתוך זה, אתה יכול להוביל את הכיתה בתחום הזה יש לך, כן, קודם כל להתחיל מהנקודה של החיזוק כדי שלא לסגור את הילד ולהביא אותו לנקודה של מגננה" (סטודנטית ללימודי ארץ ישראל).

מלבד זאת, הדגישו סטודנטים מהמגזר הדתי כי לבחירתם ללמוד **במכללה דתית** משמעות לדרך שבה הם לומדים תכנים ערכיים ומוסריים: "י': המוסד הזה אחד היתרונות המרכזיים זה שהוא מוסד דתי וככה התכנים מועברים בדרך הראויה. מראיין: מה זה דרך ראויה? י': בדרך חז"ל (חכמינו זיכרונם לברכה – ה.ש) במיוחד בתחומי התנ"ך, המקצועות נלמדים בדרך חז"ל ולא בדרך הכללית הפחות ראויה, לדעתי, למרות, שכאילו מציגים גם את הצדדים האחרים אבל הכול נלמד בדרך חז"ל" (י' סטודנט לתנ"ך ותושב"ע). "ה': היה לי גם חשוב ללמוד את זה במכללה דתית שאני ככה יותר מסכימה עם הכיוון החינוכי, לא לבנות על ללמוד באיזה מוסד גדול שלא דווקא מתחברת עם כל האמירות החינוכיות שלו, דווקא בתחום כזה שאתה הולך ללמוד חינוך חשוב לדעתי שתסכים עם הרעיון הכללי" (ה', סטודנטית ללימודי ארץ ישראל).

בדומה לסטודנטים מהמגזר הדתי הרבו **סטודנטים מהמגזר הערבי** לתאר את התמודדותיהם עם סיטואציות מוסריות באמצעות מונחים ומושגים מתחום הפסיכולוגיה הביהביוריסטית שעניינה הוא עיצוב התלמיד באמצעות חיזוקים חיוביים ושליילים: "מראיין: איזה דברים למדתם למשל לעשות? י': לעודד. תעודד אותו, אל תגיד לו שאתה טעית פה, אל תצק עליו"

(סטודנטית לחינוך מיוחד), "ני: אני חשבתני על זה אבל פה, בינתיים, מדובר על דבר אחר, מבחינת חיזוקים שליליים ועל חיזוקים חיוביים במקרה של עונש" (סטודנט לחינוך מיוחד).

בנוסף, הציגו סטודנטים מהמגזר הערבי גישה פרקטית בהתמודדות עם דילמות מוסריות המתאפיינת בפעילות חינוכית מעשית ואקטיבית על פני למידה תיאורטית ומטא קוגניטיבית, כפי שתיאר ני (סטודנט לחינוך מיוחד): "מראיין: מה קורה עם ילד רגיל שהוא לא היפראקטיבי שאתה רוצה לתרום ולחנך אותו שיהיה מוסרי יותר שיהיה בן אדם טוב יותר איך בקטע הזה? ני: אני הייתי מתחבר אליו למשהו מן העולם שלו ואז מביא לו את זה בצורה מוסרית, אני לא יודע, משהו שיהיה, אם הוא אוהב כדורגל אז דרך כדורגל, להביא את זה, להסביר את זה דרך משחקים, כל מיני, כל מיני המחשות שאני יכול לעשות כדי שיהיה בן אדם עם מוסר אני אעשה את זה..." "מראיין: מקרה שלישי זה, ביקשו ממך להכין שיעור נגיד לבית ספר תיכון, לכיתה, בנושא של כבוד לזולת, איך היית עושה את השיעור? מה היית אומר? מה היית מדגיש בשיעור? ני: האמת היא, הייתי מביא את כל המקרים שנמצאים, גם מהסביבה שלי וגם מהסביבה שלהם, גם מדברים שאנחנו רואים כל היום, אני יודע, אקטואליה. מראיין: זאת אומרת, היית בוחר איזה שהוא מקרה מסוים? ני: כן, כל מיני דברים שקשורים לכבוד הדדי. מראיין: ומה היית עושה עם זה בכיתה איך היית מפעיל אותם? ני: הייתי מפעיל אותם בכל מיני פעילויות שאני אחפש אותם, אני יודע, ללמוד עליהם בספרים, באינטרנט, למצוא כל מיני פעילויות, שיהנו ממנה וגם ילמדו את המוסר ומה זה כבוד. מראיין: זאת אומר גם היית משלב? ני: שיהיה להם משהו מעשי, שירגישו את הדבר. מראיין: היית אומר להם לפנות לאינטרנט, עבודה בקבוצות, מה? ני: עבודה בקבוצות או בזוגות ככה שירגישו שיהיה משהו מעשי".

בנוסף, מתאפיינת גישתם של סטודנטים מהמגזר הערבי כלפי חינוך מוסרי בתפיסת עולם רב תרבותית המתייחסת למגוון הקיים בחברה ישראלית בכלל ובחברה הערבית בפרט: "מראיין: תכני מערך שיעור, בנושא של כבוד לזולת. מה יהיה המערך שיעור, ואיך תלמדי את זה? ני: אני מתמקדת ביחסי אנוש וההתנהגות הנכונה, לתת לא רק לקחת. לעודד ולתמוך, לא רק לרכל לצחוק. גם מתמקדת בערכים שיש כבוד בינינו, כולנו בני אדם, סליחה, לא שאתה דרוזי או נוצרי יהודי או מוסלמי, אני מתייחסת אליך ככה. אני, אני יודעת את עצמי אני לא מפרידה".

## סיכום

ביחס לגישה הלימודית להוראת חינוך מוסרי נמצאה הלימה בין גישת המרצים לגישת הסטודנטים בכל המגזרים. מרצים וסטודנטים מהמגזר הממלכתי הציגו גישות להוראת מוסר ששורשם נעוץ במודלים הומניסטיים ביקורתיים, בעלי אופי תיווכי ובסגנון חשיבה מטא

קוגניטיבי. מרצים וסטודנטים דתיים הצביעו על חשיבות הקו התורני בהוראה מוסרית וכן הביעו את עמדותיהם באמצעות עקרונות מגישת חינוך האופי ומתוך גישות ביהביוריסטיות בעלות אופי מעצב, המעודדות שימוש בחיזוקים חיוביים ושליילים בתהליך הלמידה. סטודנטים מהמגזר הדתי אף הדגישו את החשיבות שבהוראה פרקטית על פני הוראה מטא קוגניטיבית בעבורם. מרצים וסטודנטים מהמגזר הערבי הציגו עמדות העולות מתוך גישות רב תרבותיות להוראה ולמידה ובדומה למרצים וסטודנטים דתיים גם גישות בעלות אופי מעצב, פרקטי וביהביוריסטי ללמידת מוסר.

## קטגוריה 8: חשיבות לימוד והוראה של חינוך מוסרי

## מרצים

**מרצים מהמגזר הממלכתי** טענו כי מורה טוב בעיניהם הוא קודם מורה משכיל, רחב אופקים, רב תרבותי ומקצוען: "נ': אני חושבת שמורה טוב צריך להיות אדם אינטלקטואלי, שיש לו יכולות, הוא צריך להיות שייך לאיזה שהוא זרם בתוך התרבות ולהכיר את הזרמים האחרים בתוך התרבות. מראיין: רב-תרבותי? נ': הישראלית, עם זהות תרבותית, אבל יחד עם זה להכיר את התרבויות האחרות שהוא מוכרח לבוא איתן בדיון או לפחות משא ומתן. הוא צריך לאהוב ילדים ותלמידים" (מרצה למדעי החברה). "מ': מורה טוב הוא מורה שמלמד כראוי את מקצועו ומורה שמתנהג כראוי ביחס למה שהוא אומר, זאת אומרת, שהוא איך אומרים הוא נוקט בעצמו את הדין שהוא רוצה שאחרים יעשו על פי קוד אתי מאורגן, זאת אומרת, אני תמיד בהתחלת שיעורים, בהתחלת שנה, אני תמיד אומר מהם חוקי השיעור, משתדל להיות נאמן אליהם עד הסוף" (מרצה להיסטוריה). לאחר שנשאלו, הבהירו מרצים מהמגזר הממלכתי כי מורה טוב לדעתם הוא מורה בעל מידות טובות, הגון וישר: "מראיין: מבחינת תכונות אופי? נ': הוא צריך להיות איש מעורה פוליטית במדינה שבה הוא חי. הוא צריך לדעת להקשיב, הוא צריך להיות אדם עם יושרה ויושר, והוא באמת צריך להיות בעל מידות" (נ', מרצה למדעי החברה). "אפשר להגיד גם שמורה טוב הוא גם מורה, אבל זה כבר הרבה פעמים שייך למזג, אבל זה לא הכרחי, שנותן יחס אמפאתי לתלמידים שמשקיע בתלמידים, אני משתדל לעשות זאת כמיטב היכולת, לפעמים הם חושבים שאני רך מדי, כל מיני דברים אחרים, כי יש בזה אופנים שונים, אבל זה הכל" (מ' מרצה להיסטוריה). לאור זאת, ציינו מרצים מהמגזר הממלכתי כי חשוב להם שתלמידיהם ידגימו במעשיהם התנהגות מעין זו: "מ': חשוב לי שהתלמידים שלי יהיו אנשים ישרים שמקטינים את הפער בין מה שהם אומרים למעשים" (מרצה להיסטוריה). "מראיין: חשוב לך שהתלמידים שלך ידעו להכשיר את התלמידים שלהם למוסר, שהם ידעו לעשות את זה, זה חשוב לך, שזה יהיה חלק מהעבודה שלהם, שזה יהיה חלק מהאישיות שלהם? נ': כן, יותר חשוב לי שזה יהיה חלק מהאישיות שלהם מאשר שיחנכו לזה" (נ' מרצה למדעי החברה).

עם זאת, מרצים מהמגזר הממלכתי מתארים מציאות ערכית ומוסרית עגומה בקרב סטודנטים אותם הם מלמדים. לטענתם, הפן המוסרי לא חשוב לסטודנטים והם מבטאים זאת בדרכים שונות, כפי שמתארת נ': "...אני חושבת שבסך הכל הסטודנטים של השנים האחרונות הם פחות ערכיים ממה שהיו הסטודנטים בשנים קודמות, ולא שאני חושבת יותר בגעגועים על השנים רחוקות אבל זה עובדה. מראיין: איך זה בא לידי ביטוי? נ': יש יותר העתקות, ויש יותר זיופי



עבודות. מראיין: את נתקלת בזה? נ': כן. ויש יותר תלמידים שבאים בשביל ה-V הרבה פחות מאשר כדי ללמוד באמת, ויש יותר SMS (מיסרונים – ה.ש) ושימושים בטכנולוגיה בזמן של שיעור וכל מיני. אני חושבת שההתנהגות בסך הכל, בעיות התנהגות, יש לנו יותר ממה שהיה לנו אי פעם. ככה שאני, למשל, חלק מהעבודה שלנו השנה זה כדי להתמודד איתם". מלבד זאת, מצביעה נ' על העדר קוהרנטיות מצד הסטודנטים בהערכת המרצים וכן בפער מוסרי - התנהגותי של סטודנטים בני מיעוטים: "נ': יש משהו מאוד א-סימטרי, שהתלמידים בודקים או מדווחים על המורים שלהם וממלאים, דו"חות, דפי הערכה, ומבחינתם לא עומדים על אותם קריטריונים שהם בודקים את המרצים, מעבירים הערכה את המורים שלהם, ולפעמים, זה מאוד צורם. זה גם העניין שיש כיתות יותר הומוגניות פחות הומוגניות, בסך הכל, יש לנו גם תלמידים בדואים, וגם תלמידים ערבים, ואני מזהה עמידות שונות מול הממסד איתם, התלמידים הישראלים מאשר התלמידים הבדואים והערבים. אני חושבת שהתלמידים הבדואים והערבים מנוכרים יותר מהממסד ולכן הם יכולים להרשות לעצמם, הם פחות מחויבים לו מבחינה אתית וערכית, פשוט לא מרגישים חלק אינטגרלי של הממסד זה ממסד 'שלי', לא 'שלהם'. מראיין: אז זה אומר מה, זה אומר שכתוצאה מזה הם ירשו לעצמם להעתיק בבחינה? נ': כן, מראיין: או לשקר למרצה, או משהו כזה? נ': כן, כן, הם פחות מחויבים, אני חושבת, כשהם עובדים במוסדות שלהם יש להם אתיקה שונה מהאתיקה שיש להם עם הממסד הישראלי, כן" (מרצה למדעי החברה). מ' מתאר אף הוא התנהגות מוסרית בינונית והעדר עניין של הסטודנטים בתכנים מוסריים: "לפעמים יותר מעניין להם לפעמים פחות מעניין להם יותר מעורבים פחות מעורבים, במהלך הלימודים זה כמו עבודה אצלם ובסוף הם רוצים ציון טוב" (מרצה להיסטוריה).

**מרצים מהמגזר הממלכתי דתי** מתארים מורה טוב קודם לכל כמורה מקצוען השולט בחומר אך גם בעל אנושיות: "מראיין: באופן כללי אני אשאל אותך, מה זה בעיניך מורה טוב? איך אתה היית רואה מורה טוב? מורה טוב, בראש ובראשונה, שידע את החומר יודע את המקצוע שלו כי המשמעות ידע זה כוח, זה עוצמה אבל מעבר לזה שיהיה אנושי, זאת אומרת, היום לעבוד בהוראה זה לא דבר קל ואם האדם לא בא מוכן לקראת העבודה הזו הוא לא יוכל להחזיק מעמד" (י' מרצה לחינוך מיוחד וסטאזי'). ט' הגדירה אף היא מהו מורה טוב בעיניה תוך התייחסות בעיקר לחומר הנלמד: "ט': שהוא חי את מה שהוא מלמד ושדוגמא אישית מאד משמעותית במה שהוא אומר, ושהוא בקיא מאד במה שהוא מנסה לומר לתלמידים שלו" (מרצה לתני"ך).

מרצים מהמגזר הדתי טוענים כי לדעתם חינוך מוסרי והעיסוק בו חשוב לתלמידיהם מתוך שהם באים מרקע דתי: "י': תראה, אצלנו גם במכללה השנייה וגם במכללה הזו מאחר ורוב התלמידים

שלנו זה בני ישיבות תלמידים עם ערכים הם באים עם ערכים הם באים עם ערכים מהבית לא צריך הרבה להתאמץ כדי לתת להם" (מרצה לחינוך מיוחד וסטאזי). "מראיין: ואת מרגישה שהבנות האלה מגיעות למכללה כערכיות יותר ומוסריות יותר? ט': הן כבר מגיעות ככאלה בודאי. אנחנו בפירוש עוסקים בסוג של אליטה ד-אליטה" (מרצה לתנ"ך).

מרצים מהמגזר הדתי סבורים כי חשוב שיהיה קורס ספציפי שיעסוק בחינוך מוסרי במכללה בה הם עובדים: "מראיין: את מאמינה שצריך שיהיה שיעור מסודר בתחום הזה? שעוסק בתיאוריות שקשורות למוסר באתיקה, באתיקה מקצועית, באתיקה של מורים? או בדברים כאלה? ט': יכול להיות, תשמע, יש את כל התחום של דיסקטיקה את כל מה שקשור להוראה דרכי הוראה תכני הוראה ומיומנויות הוראה, אז יכול להיות שבאמת, הרי גם מיומנויות הוראה זה לא משהו שהיה צריך להיות בפני עצמו, זה היה אמור להיות by the way של ההוראה אבל מה לעשות שלא כולם מלמדים את זה באופן טבעי, אז מוציאים את זה מחוץ, ועושים את זה בצורה מעניינת, שאנשים יוכלו לקנות את הכלים. באיזה שהוא מקום כמה שאני אישית חושבת, גם בדרכי הוראה וגם במוסר ואתיקה שהם חלק בלתי נפרד, בודאי, מהתכנים ההומאניים של ההוראה, יכול להיות שכן צריך לעסוק בזה, בתפיסות עולם שונות, בהתפתחות העולם בדרכים שונות, כן, זה נשמע לי מאוד הגיוני" (ט', מרצה לתנ"ך).

**מרצים מהמגזר הערבי** רואים מורה טוב כמורה בראש ובראשונה בכל מידות טובות, אנושי ומתחשב אך יותר מכל מורה בכל כבוד עצמי ומכבד: "ס': תראה מורה טוב בשבילי זה מורה שיש לו כבוד זה מאוד חשוב גם כלפי עצמו וגם כלפי העבודה וגם כלפי הסטודנטים מורה שיש לו סבלנות ושאיכפת לו מהסטודנטים שלו זה מאוד חשוב הכבוד" (ס' מרצה ורכזת עבודה מעשית). ר' ציינה, כבדרך אגב, גם את הפן הלימודי: "ר': תשמע בכלל המילה טוב ניתן לפרש אותה בכל מיני פרשנויות, אז לפי דעתי, זה מורה שבאמת מקרין כל הזמן, בנוסף לידע, אני לא רוצה להיות עכשיו כזו אידיאלית, לדבר על הידע, מה שחשוב מורה טוב שיש לו תקשורת בין אישית טובה עם התלמידים שלו, מבין אותם, מורה מוסרי, מורה ערכי, מורה שלא רק בסוף, הוא צריך להקרין את זה, להקרין (מרצה וראש החוג לחינוך).

בדומה למרצים מהמגזר הממלכתי מתארים מרצים מהמגזר הערבי מציאות של התנהגות מוסרית עגומה בקרב הסטודנטים שבאה לידי ביטוי בכך שהנושא המוסרי לא חשוב להם, ובאופן שבו הם מתנהגים האחד כלפי השני: "מראיין: האם לסטודנטים שלך חשוב הנושא המוסרי? ס': לא. לא חשוב להם. היום זה לא התלמידים שהיו פעם. אתה רואה אותם בדיבור שלהם, ובהתנהגות שלהם, אצלי בכיתה זה לא ככה, אבל אני רואה אותם אצל אחרים, אפילו בקפיטריה,

בניהם, היחסים לא טובים. הם לא מדברים יפה זה לזה". העדר החשיבות להוראת מוסר קיים גם בקרב מרצים: "ס': היום אנחנו בבעיה גדולה לא מלמדים ערכים כאלה זה לא מה שהיה פעם. מראיין: איך היה פעם? ס': פעם המורים היו יותר ערכיים ויותר מוסריים וגם היה חשוב להם ללמד את זה. היום לא מלמדים. אנחנו צריכים להיות מאוד הישגיים, ואין זמן ללמד בכלל נושא של ערכים וגם הסטודנטים, זה לא מה שהיה פעם. הם לא מכבדים, וגם ביניהם הם לא מתנהגים יפה זה לזה, אחד לשני, גם בחוץ בקפטריה ובכל מקום, הם לא מדברים יפה. מראיין: זאת אומרת, התחום הבין אישי החברתי? ס': כן, התחום שביניהם הם לא מתייחסים, ולכן זה מאוד חשוב, אבל לא מלמדים וזה מאוד חשוב לעשות את זה" (ס' מרצה ורכזת עבודה מעשית).

בנוסף, ציינה ס' כי סטודנטים לא יבחרו בקורס העוסק בחינוך מוסרי אם הוא לא מופיע בלימודי החובה: "ס': אם זה בחירה אז לא, לכן אנחנו משתדלים להכניס את הנושא הזה בקורסים של חובה בחינוך ובפדגוגיה כי זה לא חשוב להם".

### סטודנטים

**סטודנטים מהמגזר הממלכתי** טענו כי לדעתם מורה אידיאלי הוא קודם כל מורה מוסרי וערכי: "ג': אני מעדיפה קודם לבחור במילה של מחנך טוב. מורה חייב להיות קודם כל מחנך. בין אם הוא מורה מקצועי, ובין אם הוא מחנך הכיתה אם עושים את ההבחנה וההפרדה הזו, שהיא הפרדה לא נכונה לפי דעתי. חייב להיות אדם שמקשיב, שיכול להכיל, את התלמידים, את הצרכים של הסביבה, גם של ההורים. אדם פתוח, אדם גמיש, אדם לומד, אדם עם ערכים, איזה שהוא צביון, יש לו איזה חזון ואני מאמין נכון" (ג' סטודנטית לחינוך מיוחד). לאור זאת, הדגישו סטודנטים כי חשוב להם ללמוד יותר אודות חינוך מוסרי וכי לדעתם היחס בין לימודים אקדמיים לבין הוראה ערכית צריך להשתנות: "מראיין: ומה היחס? ג': בין שניהם? מראיין: כן. ג': הייתי אומר שיותר ערכים ומוסר זה הרבה יותר כן" (ג' סטודנט לתקשורת). סטודנטים נוטים להאמין כי הכשרה טובה יותר לחינוך מוסרי במכללות תוביל לשינוי מהותי ביצירת בכבוד הדדי בין אנשים. "מראיין: אתה מאמין שאם יכשירו את המורים במכללות טוב יותר לתחום הזה, זה ישנה משהו בשטח? ג': כן. מראיין: במה? ג': אנשים יותר יכבדו אחד את השני, הם לא יחשבו רק על עצמם. מהבחינה הזאת זה מאוד משפיע, בעיקר, אצל ילדים מאוד צעירים שצריך לעצב אותם" (ג', סטודנט לתקשורת), בעבודת המורה, ובשיפור פני החברה: "מראיין: את חושבת שאם היו מכשירים במכללה יותר בתחום הערכי אז למורים היה יותר קל להתמודד בשטח? ג': החברה שלנו היתה נראית שונה. למורים היה יותר קל להתמודד בשטח, אבל כשאדם מגיע והוא יודע מה הוא רוצה מעצמו, למה הוא שם, למה הוא רוצה להוביל - קל לו גם, זאת האמת שלו, וקל לו

לעמוד מול הקולגות שלי ולהגיד על זה אני לא מוותרת, היה לי דיון על כט' בנובמבר, אם מעבירים דבר כזה בכיתה, ונתנו על זה בראש, מה לכט' בנובמבר וכיתה א'. אז הבאתי סבא שכשהיה ילד היה כט' בנובמבר והוא בא וסיפר את החוויה האישית שלו. אבל מבחינתי, תקומת המדינה היא ערך. צריך למצוא את הדרך ללמוד את זה. ומאחר וזה שלנו ואני מאמינה בזה והוא משהו שמבפנים אצלי, קל לי לבוא ולעמוד מאחוריו ולנמק למה, גם להורים. אני חושבת שזה דבר חשוב" (ג', סטודנטית לחינוך מיוחד). סטודנטים מצרים על העדר הלמידה: "חבל שלא מלמדים יותר" (סטודנטית, מדעי החברה, שנה ג'), "נושא חשוב והלוואי וימצא פתרון עד שנצא לפנסיה" (סטודנטית, התמחות שפות, שנה ד'), והיו רוצים לראות קורסים של חינוך מוסרי כחלק מתוכנית הלימודים במוסדות שלהם: "כן, לא יזיק להכניס בלימודים כמו שאני כמורה חושבת שנכון להוביל, להנחות את הכיתה לערכים מסוימים, כן בהחלט אפשר לצרף לתוכנית הלימודים האקדמית קורסים בסגנון" (ג', סטודנטית לתקשורת), "מראיין: אתה היית רוצה לראות קורס כזה במכללה? ג': כן, נראה לי שזה מאוד מעניין, זה יכול להביא להרבה תובנות" (ג', סטודנט לתקשורת), לא זו בלבד אלא שבעיניהם העיסוק בחינוך מוסרי יש בו משום 'עבודת קודש': "אם תצליח ללמד תלמידים מה זה ערכים מוסריים תדע לך שאתה תעשה עבודת קודש" (סטודנטית, סדנת סטאז', שנה ד').

באופן דומה הדגישו **סטודנטים מהמגזר הדתי** כי לדעתם מורה טוב הוא מורה מוסרי אכפתי וקשוב לתלמידיו: "ה': קודם כל זה אישיות, מה הבן אדם מקריין" (ה' סטודנטית לימודי ארץ ישראל), "י': זה שאלה קשה, מורה טוב צריך מצד אחד להיות מקצועי במה שהוא מלמד והן בצורה שהוא מלמד. מצד שני, הוא צריך להיות קשוב למציאות שסביבו במיוחד, במיוחד לתלמידים, צריך להיות מאוד זהיר על כל צעד ושעל שהוא עושה עם התלמידים כי הוא יכול בטעות אחת קטנה לחסל חיים של ילד לכל החיים וזה הרע שהוא גורם פה ושם, מצד שני, אם הוא עובד כמו שצריך הוא יכול להגיע לדברים מדהימים מאוד" (י' סטודנט לתני"ך תושב"ע). לאור זאת, ציינו הסטודנטים כי חשוב להם ללמוד יותר אודות החינוך המוסרי ודרכי הכשרתו וכי הם מצרים על כך שנושא זה אינו נלמד מספיק לדעתם במכללות בהם הם לומדים: "י': לפי איך שאני חש, איך שהראיון זרם, את הכיוון שלו, אני פחות או יותר מרשה לעצמי לנחש מה מטרות המחקר ואני חושב שהמחקר חשוב כי שזה נושא מאוד, מאוד חלש בפרט במכללה שבה אני לומד" (י' סטודנט לתני"ך ותושב"ע). "חינוך למוסר חשוב ביותר וחבל מאוד שאינו מופיע כלל בתור דבר בפני עצמו ומתוך כך במכללה בה אני לומד" (סטודנט, חוג לתני"ך, שנה ג', רשימות שדה).

בנוסף, ציינו סטודנטים מהמגזר הדתי כי למידה שכזו מחזקת את המורה ואת דמותו כמחנך: *"ה': שוב אם זה התעסקות עם דילמות חינוכיות ומוסריות אם זה קורס שעוסק במשנת הצינונות הדתית, כאילו, לדעתי, חשוב שכל בן אדם שעוסק ומחנך והוא חלק מהצינונות יהיה, חשוב שידע ויבין את הרקע, מה הכיוון, מה, ידע לעמוד באופן אמיתי"* (ה' סטודנטית ללימודי ארץ ישראל). נ' (סטודנטית, שנה ד', רשימות שדה) ציינה כי מילוי השאלון לבדו עורר אותה לחשיבה חינוכית בנושא: *"השאלון עורר אותי לחשוב על המציאות שלנו היום בחינוך, תודה"*. מעבר לכך, ציינו סטודנטים מהמגזר הדתי כי בתור אנשים דתיים חשוב להם ללמוד וללמד אודות חינוך מוסרי: *"גם מהצד הדתי כי לפי היהדות ערכים ומוסר זה אחד הדברים הכי חשובים דרך ארץ קדמה לתורה זו לא סתם סיסמא"* (י', סטודנט לתני"ך ולתושב"ע).

**סטודנטים מהמגזר הערבי** הדגישו גם הם כי מורה אידיאלי לדעתם הוא בראש ובראשונה מורה מוסרי, אכפתי ובעל יכולת הקשבה על פני יכולתו האקדמית: *"נ': מורה טוב, מורה טוב זה שיכול להיות אמפאתי, יכול להיות עם אוזן קשבת, ושיכול לתרום לתלמיד... מראיין: אבל איזה חלק צריך להיות יותר גדול? זה שהוא מתייחס יפה לתלמידים או שהוא יודע ללמד כמו שצריך? נ': האמת היא, יחס טוב זה מביא לימוד טוב, וללמד תמיד זה לא אומר שהם יאהבו את המורה, אפשר להעביר את החומר אבל לא כולם יבינו אם הם לא אוהבים את המורה"* (נ' סטודנט לחינוך מיוחד), *"מראיין: מה זה לפי דעתך מורה שהוא מורה טוב? איך רואים שמורה הוא מורה טוב? י': קודם כל, הוא המורה שלא עוזר רק לעצמו, עוזר גם לאחרים. מתחשב בהם, מתייחס אליהם בהתייחסות טובה, וממש יחסי אנוש, והתנהגות טובה. מראיין: מה יותר חשוב לך, שיהיה מורה שיודע טוב את המקצוע, או שיהיה בן אדם ביחס טוב? י': שניהם, אבל קודם כל ההתנהגות שלו, וההתייחסות שלו ואח"כ מידת השליטה בחומר הלימודי"* (י' סטודנטית לחינוך מיוחד). לאור זאת, ובדומה לסטודנטים ממגזרים אחרים, ציינו סטודנטים מהמגזר הערבי כי חשוב להם ללמוד קורסים ושיעורים בנושא החינוך המוסרי: *"נ': כן, אני חושב שאפשר להוסיף קורס כזה, להכניס מוסר, צריך כזה דבר, כן אני חושב שזה אפשרי היום זה חסר. מראיין: זה חסר זה לא קיים? נ': כן"* (נ' סטודנט לחינוך מיוחד). בנוסף, ציין נ' כי חשוב לו ללמוד אודות חינוך מוסרי וערכים מוסריים בפרט לאור החברה ממנה הוא מגיע המאופיינת בפתיחות מיוחדת אך השקפה זו אינה מאפיינת את כלל עמיתיו לספסל הלימודים: *"מראיין: ואצל הסטודנטים פה במכללה, זה גם מעניין אותם? וזה גם חשוב להם לדעת את זה? החברים שלך פה בלימודים? נ': לי אישית כן, אני אגיד לך, אני חיפאי היחיד פה, אני מחברה כאילו פתוחה, עם ראש פתוח, לא יודע איך השאר, הם באים מכפרים וזה ואני לא יודע, איך כל אחד ואחת יכול להתנהג, איך הוא רואה את העניין*

מנקודת המבט שלו. מראיין: וממה שאתה מדבר עם חברים, אתה מתרשם שזה חשוב להם, שמרגישים שהיו רוצים לשמוע עוד בנושא זה? נ': כן, נגיד שמהכיתה שלי יש איזה שלוש או ארבעה שהייתי אומר שהעניינים האלה מעניינים אותם".

### סיכום

חשיבות לימוד המוסר באה לידי ביטוי בתפיסת ייעודו ותפקידו של המורה. מרצים מהמגזר הממלכתי והממלכתי דתי סבורים כי מורה טוב הוא קודם כל מורה מקצוען השולט בידע ולאחר שנשאלו הבהירו כי עליו להיות גם בעל מידות מוסריות. מרצים מהמגזר הערבי הקדימו תכונות של מוסר, דאגה, אכפתיות ובעיקר כבוד לתכונות המקצועיות של המורה.

בניגוד למרצים, סבורים סטודנטים מכלל המגזרים כי מורה טוב הוא קודם כל מורה מוסרי, אכפתי, קשוב, בעל הגינות, יושרה, יכולת להכיל את תלמידיו ולהיענות לצורכיהם. הפן המקצועי נתפס כבעל חשיבות משנית בלבד בעיני סטודנטים.

בנוסף, חשיבות הנושא באה לידי ביטוי גם בהתנהגות המוסרית של הסטודנטים. מרצים מהמגזר הממלכתי והערבי סבורים כי הסטודנטים שלהם אינם מתנהגים באופן מוסרי ראוי והולם והם נאלצים להתמודד עם מציאות זו באופן קבוע. לעומתם, מרצים מהמגזר הדתי סבורים כי הסטודנטים שלהם ערכיים, מוסריים ומתנהגים כראוי.

סטודנטים מכלל המגזרים סבורים כי חשוב ללמד מוסר במכללות וכי העובדה שהתחום חסר מצרה להם ביותר.

#### 4.2.2 ניתוח תוכניות הלימודים (סילבוסים) של מדגם קורסים

בחלק זה יוצג הניתוח הכמותי של הסילבוסים שנאספו לצורך מחקר זה. ניתוח זה מתמקד בהצגת נתונים מספריים, שכיחויות ואחוזים הרלוונטיים להיקף הלמידה של תכנים הקשורים בחינוך מוסרי, כפי שהם מתקיימים בפועל במכללות להכשרת מורים. אופי הדגימה והשיקולים השונים באיסוף הסילבוסים הוצגו בפירוט לעיל.

##### 4.2.2.1 נתונים כלליים

במהלך המחקר נאספו 63 תוכניות לימודים (סילבוסים של קורסים) משמונה המכללות המשתתפות במחקר. מהמגזר הממלכתי נאספו 35 סילבוסים, מהמגזר הממלכתי-דתי נאספו 12 סילבוסים ומהמגזר הערבי נאספו 16 סילבוסים.

הסילבוסים נאספו ממגוון תחומי דעת הנלמדים במכללות: פילוסופיה – 6, פסיכותרפיה – 1, פסיכולוגיה – 10, סוציולוגיה – 5, חינוך – 13 (9- חינוך, 4- תורת ההוראה), מנהל החינוך – 2, רב תרבותיות – 2, אומנות – 2, ספרות – 3, מדעים – 3, אנגלית – 2, היסטוריה – 1, חינוך בלתי פורמלי/חברתי – 2, סמינריון דידקטי מחקרי (סמ"ד) – 1.

מלבד תחומים אלו נאספו סילבוסים מתחום החינוך לערכים (10 סילבוסים) על פי הפירוט הבא: ערכים כללי – 3, דמוקרטיה – 1, אלימות – 1, אתיקה – 3, חינוך מוסרי – 2. מרבית תוכניות הלימודים מתארות קורסים במתכונת שיעור. 6 מכלל הקורסים נערכו במתכונת סמינריון, 1 – נערך באופן מתוקשב באמצעות האינטרנט, 2 – הינם בעלי אופי של הדרכה, 2 – סדנה ו 1 – עבודה מעשית.

טבלה מספר 46 מציגה את איסוף הסילבוסים בהתאם למגזרי החינוך: ממלכתי, ממלכתי דתי וערבי.

**טבלה מספר 46: התפלגות הסילבוסים לתחומי דעת שונים ולחינוך מוסרי בהתאם לזרם**

**החינוכי**

חינוך מוסרי		ערכים – כללי (כולל אתיקה)		תחומי דעת שונים		מספר סילבוסים שנאספו	זרם חינוכי
%	שכיחות	%	שכיחות	%	שכיחות		
2%	1	7%	1 – אלימות, 3 – אתיקה, 1 - ערכים	46%	29	35	ממלכתי
2%	1	3%	2- ערכים	14%	9	12	ממלכתי – דתי
0	0	2%	1- ערכים	24%	15	16	מגזר ערבי
4%	2	12%	8	84%	53	63	סה"כ

מטבלה זו, עולה כי מבין 63 הסילבוסים שנאספו למחקר זה 53 סילבוסים המהווים 84% מכלל הסילבוסים עוסקים בתחומי דעת מגוונים ועשויים לכלול בתוכם אלמנטים גם מתחום החינוך המוסרי. 8 סילבוסים המהווים 12% מכלל הסילבוסים לקוחים מתחום החינוך לערכים והאתיקה ואילו רק 2 סילבוסים המהווים 4% מכלל הסילבוסים במחקר זה מתארים קורס שבו מתקיימת הוראה ישירה, ספציפית, ממוקדת ומוגדרת של חינוך מוסרי.

מנתונים אלו עולה כי רק שתי מכללות מסרו תוכנית לימודים לקורס המתקיים אצלם בנושא חינוך מוסרי, אחד, מהמגזר ממלכתי, והשני מהמגזר הממלכתי דתי.

**4.2.2.2 ניתוח קטגוריאלי כמותני לתוכניות לימודים מתחום החינוך המוסרי, הערכים ומתחומי**

**דעת מגוונים הכוללים אלמנטים של חינוך מוסרי.**

כאמור, מטרת מחקר זה היא לבחון את קיומה של הכשרה לחינוך מוסרי גם באופן סמוי וגם באופן אגבי. לשם כך, נסקרו הסילבוסים מספר פעמים בקריאה על ידי החוקר לשם איתור אלמנטים מתחום החינוך המוסרי. סילבוסים שבהם נמצאו אלמנטים שכאלה הועברו להמשך ניתוח קטגוריאלי – כמותני. בקורסים אלה החינוך המוסרי אינו הנושא המרכזי הנלמד בקורס אלא מופיע כמרכיב בקורס, בדיונים המועלים בקורס וברשימות הקריאה הכוללות מרכיבים רבים מתחומים אחרים. נספח מספר 9 מציג מיפוי של קורסים אלו בהתאם לאיסוף הנתונים המתייחסים למטרות, לתכנים, לאסטרטגיות הוראה, להערכה, ולביבליוגרפיה המופיעים בהם.



מבין כלל תוכניות הלימודים שנאספו (63) אותרו 27 העוסקים בחינוך מוסרי באופן חלקי, עקיף ואגבי, המהווים 43% מכלל הסילבוסים שנאספו לצורך המחקר. מהמגזר הממלכתי נאספו 15 סילבוסים (56%), מהמגזר הממלכתי דתי נאספו 5 סילבוסים (18%) ומהמגזר ערבי נאספו 7 סילבוסים (26%).

להלן מתוארים נתונים כמותניים המתייחסים לאלמנטים מתחום החינוך המוסרי המופיעים בסילבוסים בהתאם למבנה הפנימי שלהם. בכל קטגוריה מופיע תיאור של הממצאים לפי חלוקה למגזרים ממלכתי, ממלכתי דתי ומגזר ערבי וכן דוגמאות לתכנים השונים.

#### **א. מטרות הקורס**

**מגזר ממלכתי** – בסילבוסים הוצגו 38 מטרות מגוונות כאשר 11 (28%) מתוכם עסקו בערכים ובמוסר. נתון זה מתייחס רק לשמונה מהקורסים שנבדקו שכן בשבעה קורסים לא הוצגו מטרות מהתחום הערכי או המוסרי כלל.

בין המטרות שהוצגו היו: בירור המושגים חירות מוסרית, מעמד המוסר, וכללים מוסריים. טקסט ספרותי ככלי להקניית ערכים ונורמות התנהגות, חשיפת הסטודנטים לסוגיות הקשורות באתיקה, מוסר, אחריות וסמכות.

**מגזר ממלכתי דתי** – בסילבוסים הוצגו 18 מטרות מגוונות כאשר 2 (1%) מתוכם עסקו בערכים ובמוסר. נתון זה מתייחס לקורס אחד בלבד "חינוך לערכים וחינוך לדמוקרטיה". בארבעת הקורסים האחרים לא הוצגו מטרות מתחום החינוך המוסרי.

בין המטרות שהוצגו היו: הכרת שיטות להקניית ערכים, הכרת שיטות לניהול דילמות.

**מגזר ערבי** - בסילבוסים הוצגו 21 מטרות מגוונות כאשר 3 (14%) מתוכם עסקו בערכים ובמוסר. נתון זה מתייחס רק לשלושה מהקורסים שנבדקו שכן בארבעה קורסים לא הוצגו מטרות מהתחום הערכי או המוסרי כלל.

בין המטרות שהוצגו היו: המשפחה כמקור לחינוך ערכי, דגש על היבטים של התפתחות מוסרית, הכרת מסגרות של חינוך בלתי פורמאלי המחויבות לערכים של שוויון וצדק חברתי.

#### **ב. תוכני הקורס**

**מגזר ממלכתי** – בסילבוסים הוצגו 107 נושאים מתחומים שונים, כאשר 21 (19%) מתוכם עסקו בערכים ובמוסר. נתון זה מתייחס ל-13 מתוך 15 הקורסים שנבדקו.

בין הנושאים שהוצגו היו: פילוסופיה של המוסר, האדם והתנהגותו, מוסר מודרני, אישי וחברתי, הסבר מושגים: ערכים, הבהרת ערכים, אתיקה דילמה מוסרית, אתיקה מקצועית, התפתחות

מוסרית, קאנט והציווי המוסרי, התמודדות עם ערך בספרות ילדים, אמצעים להעברת ערכים, חשיבה מוסרית.

**מגזר ממלכתי דתי** – בסילבוסים הוצגו 41 נושאים מתחומים שונים, כאשר 11 (26%) מתוכם עסקו בערכים ובמוסר. נתון זה מתייחס לכל חמשת הקורסים שנבחנו.

בין הנושאים שהוצגו היו: הגדרת ערך, חינוך לערכים מחייבים, שיפוט מוסרי – קוהלברג, גישות שונות לחינוך לערכים, אפיונים של גיל ההתבגרות, בין היתר, התפתחות מוסרית.

**מגזר ערבי** - בסילבוסים הוצגו 46 נושאים מתחומים שונים, כאשר 8 (17%) מתוכם עסקו בערכים ובמוסר. נתון זה מתייחס ל-4 מתוך 7 הקורסים שנבדקו.

בין הנושאים שהוצגו היו: חקר עניין המשפחה ותפקידה בחינוך ערכי ועיצוב האישיות, התיאוריה של קוהלברג, התנהגות בהיבט מוסרי, ערכים ונורמות גישתו של דירקהיים, הקניית ערכים לעומת עיסוק בערכים.

#### **ג. אסטרטגיות הוראה**

**מגזר ממלכתי** – בסילבוסים הוצגו 37 אסטרטגיות הוראה שונות להוראת הקורסים כפי שהוצעו על ידי המרצים המלמדים את הקורסים. אסטרטגיות ההוראה המתארות סגנונות הוראה שונים, מופיעות בסילבוסים לפי הפירוט הבא: 11 (29%) - הרצאה, 12 (32%) - דיון, 1 (2%) - ראיון, 1 (2%) - מצגת, 3 (8%) - צפייה בסרטים, 3 (8%) - סדנה, 1 (2%) - סימולציה / ניתוח אירועים, 4 (10%) - קריאה, 1 (2%) - סיור / יום שדה.

לעיתים נעשה שימוש ביותר מסגנון הוראה אחד באותו הקורס פירוט נוסף מופיע בנספח מספר 9. **מגזר ממלכתי דתי** - בסילבוסים הוצגו 13 אסטרטגיות הוראה שונות להוראת הקורסים כפי שהוצעו על ידי המרצים המלמדים את הקורסים. אסטרטגיות ההוראה המתארות סגנונות הוראה שונים, מופיעות בסילבוסים לפי הפירוט הבא: 5 (38%) - הרצאה, 3 (23%) - דיון, 1 (7%) - צפייה בסרטים, 1 (7%) - סדנה, 2 (15%) - סימולציה / ניתוח אירועים, 1 (7%) - הפעלה. לעיתים, נעשה שימוש ביותר מסגנון הוראה אחד באותו הקורס פירוט נוסף מופיע בנספח מספר 9.

**מגזר ערבי** - בסילבוסים הוצגו 18 אסטרטגיות הוראה שונות להוראת הקורסים כפי שהוצעו על ידי המרצים המלמדים את הקורסים. אסטרטגיות ההוראה המתארות סגנונות הוראה שונים, מופיעות בסילבוסים לפי הפירוט הבא: 6 (33%) - הרצאה, 3 (16%) - דיון, 1 (5%) - מצגת, 1 (5%) - סדנה, 1 (5%) - קריאה, 3 (16%) - סיור / כנס/השתלמות, 1 (5%) - מטלות, 2 (11%) - פעילות.

לעיתים, נעשה שימוש ביותר מסגנון הוראה אחד באותו הקורס פירוט נוסף מופיע בנספח מספר 9.

#### ד. הערכת הלמידה

**מגזר ממלכתי** - בסילבוסים הוצגו 37 דרכי הערכה שונות להערכה ולמדידה של הישגי הסטודנטים המשתתפים בקורסים שנבדקו, לפי הפירוט הבא: 7 (18%) - נוכחות, 5 (13%) - השתתפות, 6 (16%) - הגשת עבודה, 10 (27%) - בחינה מסכמת, 3 (8%) - מטלה/תרגיל, 1 (2%) - פורטפוליו, 4 (11%) - קריאה, 1 (2%) - הגשת דו"ח.

לעיתים, הוצגו מספר דרכי הערכה באותו הקורס.

**מגזר ממלכתי דתי** - בסילבוסים הוצגו 15 דרכי הערכה שונות להערכה ולמדידה של הישגי הסטודנטים המשתתפים בקורסים שנבדקו, לפי הפירוט הבא: 1 (6%) - נוכחות, 2 (13%) - השתתפות, 4 (26%) - בחינה מסכמת, 2 (13%) - תרגיל, 2 (13%) - קריאה, 2 (13%) - עריכת ראיון/ תצפית, 1 (6%) - עריכת סקר, 1 (6%) - הצגה בכיתה.

לעיתים, הוצגו מספר דרכי הערכה באותו הקורס.

**מגזר ערבי** - בסילבוסים הוצגו 23 דרכי הערכה שונות להערכה ולמדידה של הישגי הסטודנטים המשתתפים בקורסים שנבדקו, לפי הפירוט הבא: 5 (21%) - נוכחות, 5 (21%) - השתתפות, 4 (17%) - בחינה מסכמת, 5 (21%) - תרגיל/מטלה, 3 (13%) - הגשת עבודה, 1 (4%) - עריכת ראיון/ תצפית.

לעיתים, הוצגו מספר דרכי הערכה באותו הקורס.

#### ה. רשימות קריאה (ביבליוגרפיה)

**מגזר ממלכתי** – בסילבוסים הוצגו 308 פריטים ביבליוגרפיים, מיעוטם, ברשימת קריאה שהיא חובה ומרביתם, כפרטי קריאת רשות. מתוכם, עסקו בערכים ובמוסר 40 פריטים המהווים 12%, בהקשרים שונים: 12 (3%) – בהקשר מקצועי פרופסיונאלי, 10 (4%) – בהקשר ערכים כללי, 8 (2%) - בהקשר פילוסופי רחב, 10 (3%) – בהקשר מוסרי רחב הכולל את גישתם של קוהלברג, גיליגן ונודינגס.

בין הפריטים שהוצגו: כשר, נ. (1989) תורת המוסר; צבר בן יהושע, נ. דושיניק, ל. ביאליק ג. (2007) מי אני שאחליט על גורלם? דילמות אתיות של מורים; לם, צ. (לחץ והתנגדות בחינוך; אריסטו (1985), אתיקה; ברגמן שמואל הוגו. (1984) הפילוסופיה של עמנואל קאנט; אבינון, יוסף. (2007) האם אפשר לחנך לערכים והאם ראוי לעשות זאת?; קוהלברג, ל. (1980) חינוך לצדק.

Noddings N. The challenge to car in schools: an alternative approach to education;  
Maslovaty, N.(2000).Teachers' choice of teaching strategies for dealing with socio-  
moral dilemmas in the elementary school; Willemse, M, Lunenberg, M. & Korthagen,  
F. (2005). Values in education: A challenge for teacher educators.

בנוסף, מהסריקה שנערכה לרשימות הקריאה שהוצעו על ידי המרצים ניתן היה להבחין באופן  
בולט במקורות רבים המצביעים על כך שהגישה ההוראתית בכלל והגישה הכללית להתמודדות  
עם ערכים במגזר הממלכתי הינה באמצעות גישה ההומניסטית, ביקורתית ורב תרבותית, כפי  
שניתן להתרשם מנספחי הסילבוסים (נספח מספר 7). מלבד זאת, במספר קורסים למרות שהופיעו  
מטרות או תכנים מתחום המוסר לא נמצאו פריטים ביבליוגרפיים רלוונטיים וכן ההפך כפי  
שניתן לראות בנספח מספר 9.

**מגזר ממלכתי דתי** – בסילבוסים הוצגו 46 פריטים ביבליוגרפיים. מתוכם, עסק רק קורס אחד  
במוסר: לם, צ' (1999). דעת ובורות בתוצרי בית הספר: המימד המוסרי הסמוי של ההוראה. מן  
הראוי לציין, שלשני קורסים מתוך חמשת הקורסים שנבחנו לא צורפו רשימות קריאה.

בנוסף, מהסריקה שנערכה לרשימות הקריאה שהוצעו על ידי המרצים ניתן היה להבחין באופן  
בולט במקורות רבים המצביעים על כך שהגישה ההוראתית בכלל והגישה הכללית להתמודדות  
עם ערכים במגזר הממלכתי דתי הינה באמצעות גישה פסיכולוגית בשילוב עם גישות של רבנים,  
הוגים וחוקרים דתיים, כפי שניתן להתרשם מנספחי הסילבוסים (נספח מספר 7). מלבד זאת,  
במספר קורסים למרות שהופיעו מטרות או תכנים מתחום המוסר לא נמצאו פריטים  
ביבליוגרפיים רלוונטיים וכן ההפך כפי שניתן לראות בנספח מספר 9.

**מגזר ערבי** – בסילבוסים הוצגו 317 פריטים ביבליוגרפיים, מיעוטם, ברשימת קריאה שהיא  
חובה ומרביתם, כפרטי קריאת רשות. מתוכם, עסקו בערכים ובמוסר 6 פריטים המהווים 2%,  
בהקשרים שונים: 4 (1.2%) – בהקשר ערכים כללי, 2 (0.8%) – בהקשר מוסרי.

בין הפריטים שהוצגו: אבינון, י'. (2002). מטרות וערכים בחינוך; גור זאב, א'. (1999). מודרניות,  
פוסט מודרניות וחינוך; סימילנסקי, י'. (1984) קריאה לחינוך; פרום, א'. (1976) אדם לעצמו – עיון  
בפסיכולוגיה של המוסר.

Dewey, J. (1916). Democracy and education.

בנוסף, מהסריקה שנערכה לרשימות הקריאה שהוצעו על ידי המרצים ניתן היה להבחין באופן בולט במקורות רבים המצביעים על כך שהגישה ההוראתית בכלל והגישה הכללית להתמודדות עם ערכים במגזר הערבי הינה באמצעות גישה דמוקרטית, פוסט מודרנית ורב תרבותית, כפי שניתן להתרשם מנספחי הסילבוסים (נספח מספר 7). מלבד זאת, במספר קורסים למרות שהופיעו מטרות או תכנים מתחום המוסר לא נמצאו פריטים ביבליוגרפיים רלוונטיים וכן ההפך כפי שניתן לראות בנספח מספר 9.

#### 4.2.2.3 סיכום ניתוח התוכן הכמותי

##### תוכניות לימודים מהמגזר הממלכתי

כמות הסילבוסים הגדולה ביותר שנבחנה במחקר זה נתקבלה מהמגזר הממלכתי. ממוסד אחד נתקבל קורס יחידי שבו מתוארת הוראה ישירה של חינוך מוסרי: "הפסיכולוגיה של המוסר וחינוך להתנהגות מוסרית" הנלמד במתווה של קורס סמינריון. מבין 35 קורסים שנאספו ממכללות המגזר, נמצאו 15 שבהם מופיעים גם אלמנטים מתחום החינוך המוסרי, אך רק במחציתם נמצאו מטרות מתחום המוסר. אומנם, בתכנים הנדונים בקורסים נמצא מגוון רחב של נושאים אך למרביתו לא הייתה תמיכה כלל ברשימות הקריאה שהוצגו בסילבוסים. לא זו בלבד, אלא שהדיון והעיסוק בנושאים אלה, במרבית המקרים, לא נבע מתוך מטרה להורות חינוך מוסרי אלא מהקשרים שונים כגון: הקשר מקצועי פרופסיונאלי, דיון כללי בערכים, ובהוראה של פילוסופיה גרידא.

הגישות המתייחסות לחינוך מוסרי שנמצאו נפוצות בתוכניות לימודים מהמגזר הממלכתי הן בעלות אופי פילוסופי, המתמקדות, בעיקר, בגישתו של אריסטו הדוגלת בדיון מעמיק במידות טובות שעל האדם לרכוש וכן בגישה הפסיכולוגית ההתפתחותית שהוצעה על ידי לורנס קוהלברג והביקורת הפמיניסטית שהושמעה נגדו מצד קרול גיליגן ונל נודינגס.

אסטרטגיות ההוראה שהוצעו בסילבוסים מצביעות על שימוש עיקרי בשיטות הוראה מסורתיות: הרצאות ודיונים. עם זאת, ביחס למגזרים אחרים, נעשה שימוש מוגבר יותר, אם כי באופן נמוך, גם באסטרטגיות הוראה חלופיות המתאימות יותר להוראת חינוך מוסרי (מצגות, סרטים וסימולציות). מכלל הקורסים אותרו רק שני קורסים שעסקו בתיאור מנימליסטי של אסטרטגיות להוראת ערכים ומוסר. האחד, עסק בגישת הבהרת הערכים ודילמות מוסריות והשני, עסק בחיפוש דרך להקניית ערכים.

מתוכניות הלימודים שנבחנו במחקר עולה כי הערכת הלמידה במגזר הממלכתי מאופיינת, בעיקר, בדרכי הערכה מסורתיות ולא חלופיות. כך, למשל, הדרישה לנוכחות ולהשתתפות בשיעורים היא

מכרעת, כמו כן, הדרישה להגיש עבודה, מטלות ותרגילים ולעמוד בבחינה בסיום הקורס. רשימות הקריאה שהוצעו לסטודנטים הכילו מקורות בודדים שעסקו בחינוך למוסר ומרביתם, כאמור, עסקו בהקשרים מגוונים של הוראת ערכים, פילוסופיה ואתיקה מקצועית. סקירת המקורות הצביעה על כך, שהגישה ההוראתית לתחום הערכים במגזר הממלכתי מאופיינת בקו חשיבה הומניסטי, ביקורתי ורב תרבותי, לאור המקורות הרבים שהוצגו מתחומים אלה, כמעט, בכל הסילבוסים שנסקרו.

### **תוכניות לימודים מהמגזר הממלכתי דתי**

מהמגזר הממלכתי דתי נאספו 12 סילבוסים כאשר אחד מתוכם נמצא עוסק בחינוך מוסרי באופן ישיר וממוקד. הקורס: "אמונה וחינוך מוסרי" שנתקבל ממרצה באופן אישי לאחר שהמכללה סירבה להעביר סילבוסים של קורסים בטענה שהם רכושם של המרצים וכי אין לה סמכות להעבירם ללא הסכמתם. מבין 12 הקורסים אותרו 5 קורסים שבהם תוארה התייחסות להוראת ערכים ומוסר באופן אגבי. רק בקורס אחד העוסק בחינוך לערכים ולדמוקרטיה נמצאו שתי מטרות שעניינם הוראת מוסר. בנושאי הקורסים הוצגו תכנים מגוונים יותר העוסקים בערכים ובמוסר בעיקר בפן פסיכולוגי: שיפוט מוסרי והתפתחות מוסרית, אך גם באופן מועט ומצומצם. גישתו של לורנס קוהלברג מהווה בסיס תיאורטי גם לקורסים במגזר זה.

בדומה למגזר הממלכתי אסטרטגיות ההוראה הנפוצות ביותר הן המסורתיות, קרי, הרצאה ודיון ואילו באסטרטגיות הוראה חדשניות (שימוש בסרטים, סדנאות, סימולציות) נעשה שימוש מועט. הוראת אסטרטגיות לחינוך מוסרי המתוארת בסילבוסים מהמגזר הדתי מתאפיינת בעיקר בהצגת שיטת הדילמות המוסריות של קוהלברג והעיסוק בהם, ולא נמצא אזכור נוסף להוראת אסטרטגיות מגוונות לתחום החינוך המוסרי.

הערכת הלמידה במגזר הממלכתי דתי כפי שעולה מתוכניות הלימודים שנבחנו במחקר מתמקדת בשיטות הערכה מסורתיות כמו במגזר הממלכתי: דרישה לנוכחות והשתתפות בקורס, ביצוע תרגילים ועמידה בבחינה מסכמת. השימוש בהערכה חלופית מגוונת - חסר.

רשימות הקריאה המתוארות בתוכניות הלימודים של המגזר הדתי הכילו רק פריט אחד שעסק באופן ישיר בתחום המוסרי. עם זאת, סריקת רשימות הקריאה מצביעה על כך שהגישה ההוראתית לחינוך ערכי במכללות דתיות מתבססת על שילוב של גישה פסיכולוגית מרכזית (גישת ההתפתחות המוסרית והדילמות המוסריות של לורנס קוהלברג) בשילוב עם גישותיהם של רבנים, הוגים וחוקרים דתיים.

### תוכניות לימודים מהמגזר הערבי

מהמגזר הערבי נאספו לצורך המחקר 16 סילבוסים של קורסים. לא נמצאו קורסים המתארים הוראה ישירה של חינוך מוסרי. 7 מתוך 16 סילבוסים הכילו אלמנטים שונים מתחומי הערכים והמוסר באופן כללי. בשלושה קורסים בלבד הוצגו מטרות העוסקות בערכים ובמוסר. המטרות שהוצגו בקורסים אלה היו בעלות אופי מוסרי סוציולוגי: המשפחה כמקור לחינוך ערכי, שוויון וצדק חברתי והתפתחות מוסרית. גם במגזר זה ההתייחסות למוסר לא נעשתה מתוך כוונה להורות חינוך מוסרי אלא אגב דיון כללי בסוגיות של ערכים, כאשר, הבולט בהם הוא החינוך לדמוקרטיה. גם בנושאי הקורסים השתקפה המגמה הסוציולוגית – פסיכולוגית ביחס להוראת ערכים עם הצגת גישתו של לורנס קוהלברג וגישתו של אמיל דירקהיים בדבר התפתחותם של ערכים ונורמות. בקורס אחד בלבד עלתה שאלת הקניית הערכים כחלק מתוכני הקורס.

בדומה למגזרים אחרים אסטרטגיות ההוראה המרכזיות הן ההרצאה והדיון ואילו השימוש באסטרטגיות הוראה חדשניות, כמו: שימוש במצגות, צפייה בסרטים, עריכת סדנאות וסימולציות, נדיר יותר. כאמור, הוראת אסטרטגיות ישירות ומגוונות לחינוך מוסרי לא נמצאו.

בדומה למגזרים האחרים הערכת הלמידה בקורסים העוסקים בערכים הינה בעיקר הערכה מסורתית המתאפיינת בדרישת נוכחות והשתתפות כחלק ממרכיב הציון, הגשת תרגילים, עבודה ועמידה בבחינה מסכמת.

באופן בולט ניתן היה להבחין בחוסר פרופורציה בכמות הפריטים ברשימות הקריאה שהוצגו בתוכניות הלימודים של המגזר הערבי – 317 פריטים בשבעה קורסים, זאת בהשוואה למגזר הממלכתי, שם הוצג מספר פריטים דומה ל 15 קורסים. מרבית הפריטים ברשימות אלו נועדו לקריאת רשות ומיעוטם, לקריאת חובה במסגרת הקורס. סקירת רשימות הקריאה העלתה כי רק שישה פריטים עוסקים בערכים באופן כללי, כאשר שניים מתוכם עוסקים במוסר. למרות שהופיעו נושאים שונים הקשורים בהוראת מוסר בתוכני הקורסים, הם לא קיבלו את ביטויים ברשימות הקריאה המפורטות שהוצגו בסילבוסים. עיון ברשימות הקריאה העלה עוד כי ההתמודדות הכללית עם תחום הערכים במגזר זה מאופיינת בעיקר בגישה סוציולוגית, דמוקרטית – פוסט מודרנית ורב תרבותית.

**5. דיון**

למחקר זה העוסק בתחום הכשרת המורים לחינוך מוסרי במכללות לחינוך, הוצבו מספר מטרות בתחום התוכן: בניית תמונת מצב עדכנית והרחבת הידע הקיים באשר לחינוך המוסרי במכללות לחינוך, בחינת המדיניות וההוראה של החינוך המוסרי בתחומים שונים והכרת מערכת הערכים של מרצים וסטודנטים המלמדים ולומדים במכללות לחינוך. בתחום התיאורטי הוצבו שתי מטרות: האחת, הוספה לתיאוריה הקונסטרוקטיביסטית בדבר השימוש באסטרטגיות הוראה חדשניות להוראה ערכית. השנייה, תרומה למודל ארבעת המרכיבים לבשלות מוסרית (Rest, et al., 1999), בפיתוח המרכיב המוטיוציוני, המתייחס לדירוג והעדפה של ערכים מוסריים על פני ערכים אחרים, במערכת הערכים של מרצים וסטודנטים. המטרות הנוגעות לתחום המתודולוגי, קרי, בניית כלי מחקר לתחום החינוך המוסרי ופיתוח שאלון דמות התלמיד הושגו והן מתוארות בהרחבה לעיל, בפרק המתודולוגיה.

הדיון שלהלן מתייחס לממצאים הנוגעים למטרות אלו, לקישורם לבסיס התיאורטי שהוצג בראשית העבודה ולמתן נימוקים מגוונים להסבר הממצאים. הדיון ערוך בהתאם לשאלת המחקר המרכזית ולהשערותיו, שנועדו להוביל למימוש המטרות.

**5.1 ההכשרה לתחום החינוך המוסרי במכללות לחינוך**

תמונת המצב המוצעת לקמן מתבססת על מדדים רבים שנבדקו במחקר הכמותי והאיכותני גם יחד: מדדי הערכת המוסר – מדיניות ואקלים מוסרי, מעורבות חברתית ותוכנית הלימודים, הכשרת המרצים, הכשרה ישירה לעומת הכשרה אגבית, למידת תיאוריות מתחום המוסר, לימוד מתודיקה ושיטות הוראה, הגישה הלימודית של המכללות להוראת מוסר וחשיבות הלמידה בעיני מרצים וסטודנטים. הסברים לתמונת המצב יוצגו באופן כולל בסיכום חלק זה.

**5.1.1 מדיניות, אקלים מוסרי ומעורבות חברתית**

בהתאם לשאלת המחקר נבחנה עמדת הנבדקים ביחס לקיומה של מדיניות ברורה לתחום החינוך המוסרי במכללות כפי שהיא עשויה לעלות מתוך 'האני מאמין' של המכללה, הכרות של המרצים והסטודנטים עם מדיניות מגובשת, המועברת דרך רשויות המכללה באמירות גלויות וסמויות, בהעברת מסרים למרצים באמצעות חוזרים שונים והנחיות ישירות או דרך ראשי חוגים וכן דרך דמותם של בוגרי המכללה. בנוסף, נבחנה עמדת הנבדקים ביחס למדיניות המכללה לחינוך מוסרי כפי



שהיא משתקפת מהאקלים המוסרי השורר במכללה שבא לידי ביטוי בפעילויות חברתיות, בעידוד למעורבות חברתית ויצירת רוח התנדבות על ידי הנהלת המכללה או אגודת הסטודנטים. ביחס לקיומה של מדיניות ברורה לתחום החינוך המוסרי דיווחו מרצים מהמגזר הממלכתי כי המדיניות והאקלים המוסרי במכללות שלהם מורגשים במידה בינונית. סטודנטיות ממגזר זה דיווחו כי למכללה שלהם מדיניות ואקלים מוסרי במידה נמוכה. בנוסף נמצא כי בעוד שמרצים מהמגזר הממלכתי סבורים כי המכללות שלהם מעודדות למעורבות חברתית, סבורות הסטודנטיות כי המכללות שלהן אינן מעודדות לכך. ממצאי המחקר האיכותני תומכים אף הם בממצאים אלו ומהם עולה עוד כי סטודנטים במגזר הממלכתי סבורים שהמעורבות החברתית ורוח ההתנדבות במכללה הם פרי יוזמת אגודת הסטודנטים ולא של המכללה.

תמימות דעים נמצאה בין מרצים וסטודנטיות מהמגזר הדתי לפיה קיימת לדעתם מדיניות לתחום המוסר, קיים אקלים מוסרי משמעותי וכן עידוד למעורבות חברתית ועזרה הדדית במכללות שלהם. לעומתם, סבורים סטודנטים (גברים) מהמגזר הדתי כי המדיניות והאקלים המוסרי קיימים במכללות בהם הם לומדים במידה נמוכה, באופן מובהק וכך גם באשר למעורבות חברתית ועזרה הדדית. ממצאי המחקר האיכותני הראו כי הערכתם של המרצים מהמגזר הדתי את המדיניות המוסרית של המכללה כמספקת הינה בעיקר הוליסטית אך ברמה פרטנית הם אינם מכירים פניות, הנחיות וחוזרים של המכללה בנושא. כמו כן, הצביעו הממצאים האיכותניים על הפער בין עמדות הסטודנטים (גברים) לעמדת הסטודנטיות.

במגזר הערבי נמצא פער בעמדות בין המרצים לבין הסטודנטיות לפיו בעוד שהמרצים סבורים כי אין מדיניות ואקלים ברורים בתחום, באופן מובהק ביחס למרצים ממגזרים אחרים, סבורות הסטודנטיות כי אלו קיימים במידה רבה. עם זאת, כשנשאלו סטודנטים מהמגזר הערבי באופן ישיר, במסגרת הראיונות, אודות המדיניות והאקלים המוסרי של מכללתם הם טענו כי אלו לא קיימים. ביחס למעורבות חברתית ורוח התנדבות סבורים מרצים מהמגזר הערבי כי המכללות שלהם אינן מעודדות למעורבות מעין זו. סטודנטיות מהמגזר הערבי סבורות אף הן בדומה לסטודנטיות מהמגזר הממלכתי ובשונה, באופן מובהק, מסטודנטיות מהמגזר הדתי כי המכללות שלהם אינן מעודדות למעורבות חברתית באופן מספק. ממצאי המחקר האיכותני תומכים בנתון זה ומראים כי ההכוונה הקיימת למעורבות חברתית הינה במסגרת מצומצמת של חוגים ספציפיים ומתוך יוזמה פרטית של המרצה והסטודנטים.

ממצאים נוספים מצביעים על קשרים מובהקים וחיובים בין מדדי הערכת המוסד לבין שאר מדדי המחקר. מרצים וסטודנטים שסבורים כי במכללה שלהם קיימת יותר מדיניות לחינוך מוסרי ויותר אקלים מוסרי מעניקים יותר חשיבות לתכונות דמוקרטיות, פסיכו מוטוריות, דתיות ואף לימודיות בדמות התלמיד הרצוי להם. סטודנטים סבורים כי ככל שיש אקלים מוסרי רב יותר במכללה שלהם כך יש פחות צורך להדגיש זאת במהלך ההוראה בכיתות, והם מאמנים יותר כי ייעודו של המורה להיות סוכן מוסרי וביכולתו להשפיע על תלמידיו בתחום. ממצאים אלו מצביעים על כך שמוסד שמפעיל מדיניות ברורה למוסר ומשדר אקלים מוסרי ראוי, מעלה את רף הציפיות והשאיפות החינוכיות של מרציו ותלמידיו מעבודתם החינוכית בהווה ובעתיד.

ממצאים אלו המתארים העדר מדיניות ברורה למוסר והעדר אקלים מוסרי ומעורבות חברתית מספקים נמצאים בהלימה למחקרים קודמים (לוי, 1975; Muniz, 1987). חוקרים ( Jones, Ryan & Bohlin, 1999; Willemse, et al, 2008) טענו כי במקרים רבים נמצא כי הוראת חינוך מוסרי היא פרי יוזמתו של מרצה בודד ולא של מדיניות ותוכנית מקיפה ושיטתית.

### **5.1.2 תוכניות הלימודים**

בהתאם לשאלת המחקר נבחנו תוכניות הלימודים במכללות לחינוך במספר דרכים: באמצעות שאלון הערכת המוסד החינוכי – בחינת המרכיבים המוסריים בתוכנית הלימודים באופן כללי ובמסגרת קורסי חובה ובחירה, ובאמצעות ניתוח תוכן כמותני שנערך למדגם סילבוסים של קורסים שנאספו מהמכללות המשתתפות במחקר. במסגרת זו נבחנו מטרות הקורסים, התכנים המוצעים בהם, אסטרטגיות הוראה שבהם נעשה שימוש, דרכי הערכת הלמידה ורשימות הקריאה.

ממצאי הערכת תוכנית הלימודים מצביעים על כך שמרצים מכלל המגזרים תמימי דעים כי תוכנית הלימודים במכללה בה הם מלמדים כוללת מרכיבים מתחום החינוך המוסרי במידה בינונית. לעומתם, חלוקות הסטודנטיות בעמדותיהן, באופן מובהק: סטודנטיות מהמגזר הערבי סבורות שתוכנית הלימודים שלהן כוללת במידה רבה מרכיבים מתחום החינוך המוסרי, סטודנטיות מהמגזר הדתי סבורות שבמידה בינונית ואילו סטודנטיות מהמגזר הממלכתי סבורות שבמידה נמוכה. בנוסף, בעוד שסטודנטיות מהמגזר הדתי סבורות כי תוכנית הלימודים שלהן כוללת מרכיבים מוסריים במידה רבה סבורים סטודנטים (גברים) מהמגזר הדתי כי תוכנית הלימודים שלהם כוללת מרכיבים מוסריים במידה נמוכה באופן מובהק.

קשרים חיוביים ומובהקים נמצאו בין הערכת תוכנית הלימודים לבין מדדי המחקר לפיהם ככל שמרצים וסטודנטים סבורים כי יש יותר מרכיבים מוסריים בתוכנית הלימודים שלהם הם מעניקים יותר חשיבות לתכונות דמוקרטיות, פסיכו מוטוריות מוסריות ודתיות בדמות התלמיד הרצוי להם. כמו כן, מרצים וסטודנטים משתמשים יותר באסטרטגיות הוראה ייחודיות למוסר. ניתוחי הרגרסיה הראו כי מדד תוכניות הלימודים מסביר את השונות בקרב מדדים רבים לאורך המחקר כך שככל שקיימים יותר מרכיבים מוסריים בתוכנית הלימודים במכללות, מרצים וסטודנטים מביעים עמדות חיוביות יותר ומגלים פתיחות רבה יותר כלפי החינוך המוסרי.

ממצאי ניתוח התוכן הראו כי תוכניות הלימודים בכלל המכללות הינן דלות בהתייחסותן לתחום המוסר בכל המדדים שנבחנו. מבין 63 תוכניות לימודים שנבחנו במהלך המחקר נמצאו רק 2 תוכניות משתי מכללות שונות שעוסקות באופן ישיר בהוראה של חינוך מוסרי וכן 3 תוכניות נוספות שעוסקות באתיקה מקצועית בהקשרים רחבים. מתוך כלל תוכניות הלימודים שנאספו כללו 27 מתוכם עיסוק בחינוך מוסרי באופן חלקי, עקיף ואגבי.

בקרב המגזר הממלכתי נמצאה הלימה בין עמדות המרצים והסטודנטיות במחקר הכמותי לבין ממצאי ניתוח התוכן לתוכניות הלימודים. בקרב המגזר הממלכתי דתי נמצא פער משמעותי בין ממצאי ניתוח התוכן לתוכניות הלימודים, המצביעים על התייחסות דלה ומצומצמת לתחום החינוך המוסרי, לעומת, הערכת המרצים ובעיקר לעומת הערכת הסטודנטיות, שהעריכו את המרכיבים המוסריים בתוכנית הלימודים שלהם במידה רבה. ניתן אולי להסביר כי במגזר הדתי מושם דגש רב על שני יסודות. האחד, האקלים המוסרי, רוח ההתנדבות והעידוד למעורבות חברתית כפי שדווח לעיל, מגבירים את תחושת ההווי המוסרי במכללות באופן שמפצה על הוראת תכנים מוסריים בכיתות על פי תוכנית הלימודים. האחר, ערכים מוסריים בקרב סטודנטים דתיים עשויים להיות גם ערכים דתיים והוראה מוגברת של לימודי קודש מגוונים במסגרת קורסים של יהדות, תנ"ך, תורה שבעל פה ומחשבת ישראל מהווים אף הם פיצוי להעדר הוראת חינוך מוסרי באופן מסודר בתוכניות הלימודים. ביחס לתפיסת הסטודנטים (גברים) ניתן להסביר באופן דומה כי לימודיהם במכללה נתפסים בעיניהם כלימודי חול בעוד לימודים במסגרת ישיבה או מכון תורני מהווים בעיניהם לימודי קודש וממילא, לימודי מוסר, כפי שיתואר עוד בסיכום לקמן.

ממצאי המחקר הכמותי בקרב המרצים מהמגזר הערבי שהעריכו את המרכיבים המוסריים בתוכנית הלימודים במכללות שלהם במידה בינונית עשויה לעלות בקנה אחד עם ממצאי ניתוח התוכן. עם זאת,

דיווחי הסטודנטים שהעריכו את המרכיבים המוסריים בתוכנית הלימודים שלהם במידה רבה אינם עולים בקנה אחד עם ממצאי ניתוח התוכן. ממצאים אלו גם אינם עומדים בהלימה לדיווח הסטודנטיות מהמגזר הערבי כי המכללות שלהם אינן מעודדות למעורבות חברתית די הצורך כך שלא ניתן להסביר פער זה באמצעות פיצוי להעדר המרכיבים המוסריים בתוכנית הלימודים באמצעות אקלים מוסרי רב ועידוד למעורבות חברתית. ראוי לציין כי פערים מעין אלו בין ממצאי המחקר הכמותי לבין ממצאי המחקר האיכותני בקרב המגזר הערבי היו נפוצים ובהמשך הדיון יוצע הסבר להבנתם.

ניתן לומר, אם כן, כי ממצאי הניתוח התוכן הכמותי שנערך לתוכניות לימודים, מצביעים על מספר עובדות מהותיות, המשותפות לכלל התוכניות המכללתיות להכשרת מורים בישראל:

א. הכשרת המורים לחינוך מוסרי כפי שהיא משתקפת מתוכניות הלימודים, היא בעיקרה אגבית, סובייקטיבית ואינטואיטיבית, במקרים בהם היא מתקיימת. העיסוק בנושאים הקשורים במוסר נעשה אגב הוראת תחומי ערכים אחרים או דיון בסוגיות פילוסופיות ואתיות פרופסיונאליות מנקודת מבטו של המורה ולא מתוך הכשרה המורה להתמודדות עם עולמם המוסרי של תלמידיו.

ב. הגישה התיאורטית השלטת בהוראת חינוך מוסרי היא הגישה הפסיכולוגית מבית מדרשו לורנס קוהלברג וכן שיטתו היישומית להוראת מוסר בכיתה: הדילמות המוסריות. הוראה של גישות אחרות עולה בדרך כלל בקנה אחד עם האידיאולוגיה הכללית של הזרם החינוכי: פילוסופיות - הומניסטיות במגזר הממלכתי, דתיות ואמוניות במגזר הדתי ודמוקרטיות סוציולוגיות במגזר הערבי.

ג. לא מתקיימת הוראה מסודרת של אסטרטגיות להוראת מוסר במסגרת הקורסים שנבחנו במחקר. שיטות ההוראה הנפוצות ביותר בכלל מגזרי החינוך הן השיטות המסורתיות גם כאשר מדובר בהוראה של תכנים מעולם הערכים. האסטרטגיות הנפוצות ביותר הן ההרצאה והדיון.

ד. דרכי ההערכה בכלל המכללות למדידת מידת ההפנמה וההזדהות עם החומר שנרכש במהלך הקורס הן מסורתיות בעלות אופי מסכם. השימוש בדרכי הערכה חלופיות ובשיטות של הערכה מעצבת נמוך ביותר גם כאשר התכנים הנלמדים לקוחים מתחום הערכים והמוסר.

ה. בכלל המוסדות לא נמצאה התאמה ועקביות בין התכנים הערכיים ומוסריים המופיעים במטרות הקורסים ובנושאי הקורסים לבין רשימות הקריאה. במקרים רבים נושאים מתחום המוסר שהוצגו בסילבוסים לא קיבלו כל תמיכה או ביטוי ברשימות הקריאה. בכל המוסדות מצביעות רשימות הקריאה על מגמת המוסדות ביחס להוראת ערכים.

כזכור, חוק חינוך חובה ומדיניות משרד החינוך כפי שהיא משתקפת בתוכניות הלימודים בכלל מקצועות הלימוד הן למגזר הממלכתי והערבי והן למגזר הממלכתי דתי, מדגישות את החשיבות הרבה בחינוך למוסר הן ברמת המטרות והן ברמת התכנים שצריכים להילמד בבתי הספר. חיזוק נוסף קיבלה מדיניות זו בועדות שונות שהוקמו לאור השנים כדוגמת ועדת עציוני (1979) וועדת דוברת (2005). תוכניות הלימודים של מכללות לחינוך מדגישות אף הן את הפן המוסרי בהכשרתו של המורה ואת הצורך בפיתוח אישיותו של המורה בתחום הערכי בכלל והמוסרי בפרט. ניתן לומר כי נמצא פער גדול בין מדיניות לחינוך מוסרי כפי שהיא מוצגת על ידי משרד החינוך בהזדמנויות שונות ואף על ידי המכללות לבין המציאות בשטח בפרט ביחס למגזר הממלכתי והערבי. ממצאי המחקר הנוכחי עומדים בהלימה למגמה שמצאה שגריר במחקרה (2007) לפיה חל פחות מתמיד בהוראה ערכית בכלל ובהוראה מוסרית בפרט במכללות להכשרת מורים בארץ. מציאות זו של העדר תכנים מוסריים בתוכניות הלימודים נמצאה גם במחקרים שנעשו בעולם ( Jones, Ryan & Revell & Arthur, 2007; Bohlin, 1999; Yost, 1997; Wakefield, 1996) בהם דיווחו מרצים וסטודנטים כי אינם לומדים חינוך מוסרי וכי תוכניות הלימודים שלהם כוללות מרכיבים מוסריים במידה מועטה ובאופן אגבי בלבד.

### 5.1.3 הגישה הלימודית להוראת ערכים ומוסר

שתי השערות מחקר עוסקות בגישה הלימודית של המכללות להוראת חינוך מוסרי. השערה א. 3 – לפיה מרצים וסטודנטים מהמגזר הממלכתי דתי יהיו בעלי עמדות והתנהגויות שמרניות יותר באופן מובהק כלפי חינוך מוסרי לעומת עמיתיהם מהמגזר הממלכתי. עמדות מרצים וסטודנטים מהמגזר הערבי יהיו אף שמרניות יותר מאשר עמיתיהם מהמגזר הדתי. השערה א. 4 – לפיה מרצים וסטודנטים מהמגזר הדתי והערבי יראו את תפקיד המורה בחינוך המוסרי כמעצב אופי לעומת עמיתיהם מהמגזר הממלכתי שיראו את תפקיד המורה כמתווך. הדיון בהשערות אלו מתואר להלן: ברקע התיאורטי הוצגה הגישה האידיאולוגית של המכללות מעת הקמתן כבסיס למשנה החינוכית והערכית שלהם, שעליה עשויה להתבסס הוראה מוסרית. מלבד זאת, הוצגו שלושה מודלים

המקובלים בעולם להכשרת מורים המונעים מזרמים אידיאולוגיים: המודל הביהביוריסטי (גובר, תשנ"ז; Apple, 2000), המודל הרציונליסטי (שקולניקוב, 1995; Peters, 1977; Giroux, 1988) והמודל ההומניסטי-בקורתי (גור זאב, תשנ"ו; Clark, 1990; Giroux, 1989). בנוסף, הוצגו ברקע התיאורטי קשר וזהות בין תוכניות הלימודים של החינוך הממלכתי עם תכנים ושיטות הוראה המתאימות למודל ההומניסטי לעומת תוכניות הלימודים של החינוך הממלכתי דתי המצביעות על קשר וזהות עם תכנים ושיטות הוראה העולות בקנה אחד עם המודל הביהביוריסטי.

במהלך המחקר נבדק אם קיימת זיקה בין זרם ההכשרה (ממלכתי, ממלכתי דתי, ערבי) לבין מודל תוכנית ההכשרה (ביהביוריסטי, רציונליסטי, הומניסטי-בקורתי) ולבין מידת ההזדהות והשימוש בתיאוריות להוראת מוסר (גישות המחייבות הוראת ערכים כמו חינוך האופי, גישות משלבות כמו חלק מהגישות הפסיכולוגית והגישות הסוציולוגיות, גישות השוללות הוראת ערכים מוסריים כמו הגישות הפוסט מודרניות). בדיקה זו נעשתה בחלק הכמותי באמצעות שאלון העמדות כלפי חינוך מוסרי במדדים: המורה כסוכן הוראה והמורה כסוכן מוסרי, ובאמצעות ממצאי הראיונות בקטגוריות: הגישה הלימודית להוראת חינוך מוסרי והוראה מפורשת ומכוונת של חינוך מוסרי. ממצאי המחקר מצביעים על דיסוננס שיוצרים מרצים וסטודנטים במגזר הממלכתי בין גישתם החינוכית הכללית ולבין עמדתם בפועל ביחס להוראת מוסר. מרצים וסטודנטים ממגזר זה הציגו יחדיו גישות להוראת מוסר ששורשם נעוץ במודלים הומניסטיים ביקורתיים, בעלי אופי תיווכי ובסגנון חשיבה מטא קוגניטיבי.

כזכור, מודל הכשרה הומניסטי מזוהה עם גישות פוסט מודרניות השוללות הוראת מוסר וערכים באופן מפורש, והוגים המזוהים עם החינוך הממלכתי כדוגמת ס. יזהר (1975, 1990) וצבי לם (1973, 1986, 2001, 2002), מבטאים עמדה זו באופן נחרץ. עם זאת, עולה מהמחקר הכמותי כי מרצים וסטודנטיות מהמגזר הממלכתי סבורים באופן מובהק מאשר מרצים מהמגזר הערבי כי על המורה ללמד ולעסוק במוסר בעבודתו. כמו כן, טענו מרצים ממגזר זה כי לדעתם, יש לעסוק בהוראה ערכים בצורה מפורשת וכי יש להתמודד עם הוראה אינדוקטרינארית באמצעות ניהול דיון פתוח, מתן דוגמה אישית, הימנעות מהטפה ומכפיה. סטודנטים ממגזר זה סבורים אף הם כי יש להורות ערכים באופן מפורש ולדעתם, יש להתמודד עם הוראה אינדוקטרינארית באמצעות הוראת ערכים מוסריים אוניברסאליים שאינם שנויים במחלוקת ובאמצעות הקניית כלים ללמידה ולחשיבה.

ניתן להסביר פער זה בין המשנה החינוכית והמודל החינוכי של המגזר הממלכתי לבין הגישה הפרקטית להוראה מוסרית בכך שהמציאות המוסרית העגומה לה עדים מרצים ומורים הובילה אותם לנטישת גישתו של ס. יזהר והוגים אחרים בדבר הימנעות מהוראה מפורשת של ערכים מוסריים. ניתן לומר שלמרות שמרצים וסטודנטיות אוחזים בעמדות הומניסטיות ביקורתיות באשר לתהליכי הוראה ולמידה הם מאמצים גישות רציונאליסטיות ולעיתים, אף גישות ביהיוריסטיות להוראת ערכים ומוסר. תהליך דומה לפיו חלה ניעות מהימנעות מהוראה ערכית לתמיכה בהוראה זו, בעקבות מציאות מוסרית מטרידה, התרחש בארה"ב בשני העשורים האחרונים כפי שתיארו זאת ביבאו ועמיתיה (Bebeau, Rest & Narvaez, 1999), עמ' 18-19 :

"Beginning in the early 1980s and extending through the 1990s, we have seen a resurgence of character education, first popularized in the 1930s, as a response to growing perception that American society is in a state of crisis, moral decay, or serious decline. The currency of the concern for basic socialization of the nation's youth is reflected in President Clinton's 1997 State of Union Address: "Character education must be taught in our schools. We must teach children to be good citizens...Currently, national attention is on basic socialization and on reversing the growing destructiveness of youth. News articles cite alarming statistics such as the following: Homicide among youth doubled from 1970-1980, then again doubled by 1987, and then again doubled by 1992. On a typical day, over 130,000 American school children bring guns to school. The United States leads the industrialized world in unmarried teen pregnancies. The United States leads the industrialized world in drug abuse among teens...For many educators, the trends do not seem to indicate a normal blip within a bounded pattern of variation, but a growing problem percolating among the country's youth."

מרצים וסטודנטיות דתיים הצביעו על חשיבות הקו התורני בהוראה מוסרית וכן הביעו את עמדותיהם באמצעות עקרונות מגישת חינוך האופי ומתוך גישות ביהיוריסטיות בעלות אופי מעצב, המעודדות שימוש בחיזוקים חיוביים ושליילים בתהליך הלמידה. סטודנטים מהמגזר הדתי אף הדגישו את החשיבות שבהוראה פרקטית על פני הוראה מטא קוגניטיבית בעבורם.

ממצא זה נמצא בהלימה למחקרם של ג'ונס, ראיין ובולין (Jones, Ryan & Bohlin, 1999), שמצאו כי תוכניות חילוניות ודתיות להכשרת מורים בארה"ב נבדלות בתיאוריות שהן מלמדות את תלמידיהם. בעוד שבמגזר החילוני נלמדות תיאוריות פסיכולוגיות ופוסט מודרניות, במגזר הדתי (בעיקר נוצרי) נלמדות תיאוריות פילוסופיות וערכים דתיים. באופן בולט ציינו החוקרים כי מרצים ממוסדות בעלי אופי דתי הדגישו את החשיבות של החינוך מוסרי בתוכנית הלימודים שלהם וכחלק

ממטרות החינוך בעוד שמרצים ממוסדות חילונים ראו זאת כחלק מעמדתו האישית של המרצה ולא כמרכיב מרכזי בתוכנית הלימודים.

כזכור, המודל הביהביוריסטי מזוהה עם גישות המחייבות הוראה של ערכים כדוגמת גישת חינוך האופי. ממצאי המחקר הכמותי נמצאו בהלימה לעמדת המרצים והסטודנטיות הדתיים הסבורים גם הם באופן מובהק כי על המורה לעסוק במוסר באופן ישיר, גלוי ומפורש בכיתה. באופן דומה למרצים מהמגזר הממלכתי, טענו מרצים וסטודנטים מהמגזר הדתי כי הם תומכים בהוראה מפורשת של ערכים מוסריים וכי הם מתמודדים עם אינדוקטרינציה באמצעים דומים. סטודנטים בעלי נטייה דתית יותר הציגו עמדה מעצבת ביחס להוראת מוסר וציינו כי אינם חוששים מהוראה אינדוקטרינארית.

גישת ההוראה הערכית המתווכת שנמצאה מאפיינת את המגזר הממלכתי לעומת גישת ההוראה הערכית המעצבת שנמצאה מאפיינת את המגזר הממלכתי דתי מקבלת תמיכה ממחקרו של רוקס (Rox, 1993), שמצא כי בוגרי מוסדות להכשרת מורים בארה"ב המוגדרים "חילוניים" ציינו כי הם רואים את תפקידם כמתווכים ומסייעים להעברת חינוך מוסרי, בעוד שבוגרי המוסדות "הדתיים" – נוצרים" ציינו כי הם רואים את תפקידם כמעצבים של חינוך מוסרי, המערבים עמדות אישיות בסוגיות מוסריות. העובדה כי סטודנטים בעלי נטייה דתית חזקה יותר, הציגו עמדה מעצבת יותר ללמידה של מוסר ואף טענו כי אינם חוששים מאינדוקטרינציה נתמכת במחקרם של טל (1996) ושל שנברג (1986) שמצאו כי מורים דתיים יותר מבטאים עמדות שמרניות יותר ביחס לערכים מוסריים. חיזוק נוסף, ניתן למצוא בתיאוריית היסודות המוסריים של היידיט ועמיתיו (Graham, Haidt & Nosek, 2009; Haidt & Graham, 2007) לפיה אנשים בעלי נטייה ליבראלית רואים חשיבות בערכים: דאגה והגינות ואילו אנשים בעלי נטייה שמרנית מקדמים את הערכים: דאגה, הגינות, אמינות, יחס מכבד ונקיות במידה שווה ופחותה מזו של הליבראלים. ההבדל ניכר גם בהקשר התרבותי הישראלי לפער ביחס כלפי המוסר בין המגזר הממלכתי המזוהה יותר כליבראלי לבין המגזר הממלכתי דתי המזוהה כיותר שמרני.

פער בין ממצאי המחקר הכמותי לבין ממצאי המחקר האיכותני נמצא ביחס לשאלה הנדונה בקרב מרצים וסטודנטיות מהמגזר הערבי, שהציגו במהלך הראיונות עמדות העולות מתוך גישות רב תרבותיות להוראה ולמידה וכן גישות בעלות אופי מעצב, פרקטי וביהביוריסטי ללמידת מוסר. בהתאם לגישות אלו ניתן היה להסיק כי מרצים וסטודנטים ערבים תומכים ומעודדים הוראה ישירה



ומפורשת של ערכים מוסריים. בנוסף, תמכו מרצים וסטודנטים מהמגזר הערבי בהוראה מפורשת של ערכים וטענו כי הם מתמודדים עם הוראה אינדוקטרינארית באמצעים מגוונים כמו עמיתיהם ממגזרים אחרים. בדומה לסטודנטים מהמגזר הדתי הציגו סטודנטים מהמגזר הערבי שהם בעלי נטייה דתית יותר, עמדה מעצבת ביחס להוראת מוסר וציינו כי אינם חוששים מהוראה אינדוקטרינארית.

עם זאת, ממצאי המחקר הכמותי מראים כי מרצים וסטודנטים מהמגזר הערבי סבורים כי על המורה להימנע מהוראת מוסר בכיתה בצורה מפורשת וכי עליו להתמקד בהוראה, לעומת עמיתיהם ממגזרים אחרים, באופן מובהק. בנוסף, בראיונות, הציגו המרצים ממגזר זה הציגו עמדות שמרניות ביחס המוסרי כלפי קוד הלבוש של תלמידותיהן.

ניתן אולי לחלק ולומר כי מרצים וסטודנטים ערביים מציגים פן דקלרטיבי המושפע משינויים בלמידה והעשרה במסגרת הכשרתם המקצועית והאקדמית באופן פדגוגי, לעומת, פן פרקטי שמונע מתפיסות עולם, השקפה ותרבות להם הורגלו ואותם הם מיישמים בעבודתם החינוכית. בנוסף, אפשר להסביר כי המחקר הכמותי נתפש בעיני מרצים וסטודנטים מהמגזר הערבי כצורת התבטאות רשמית וציבורית שבה יש להציג עמדות מקצועיות מחייבות לעומת המחקר האיכותני שנתפש כפרטי, אישי ובלתי פורמאלי שבאמצעותו ניתן להביע עמדות כנות ביחס למוסר.

למעשה, ניתן לומר כי ברמה ההוראה בכיתה עדיין סבורים סטודנטים ערביים כי יש להימנע מהוראה ערכית ומוסרית ואפשר שהדבר תלוי במידה רבה בגורמים שהעלו חוקרים והוגים בתחום: הגורם הפדגוגי (עזאם, 2004, אבו עסבה, 2001, 2003; אלחאגי, 1996), לפיו פרחי הוראה אינם מוכשים להוראת ערכים, אינם יודעים כיצד לנהל דיון ואינם יודעים כיצד להתמודד עם דעות הסותרות את עמדתם. מעמד וסמכות המורה (זחאלקה; 2007) המצויים בשחיקה ואפשר שסטודנטים חוששים שעיסוק במוסר בכיתה יחליש את מעמדם בעיני תלמידיהם במידה ויציגו פתיחות רגשית או אפשרות לקבלת ביקורת. הגורם הפוליטי (לרנר, 1997; אבו עסבה, 1996; גרומן, 1995; סידאוי, 1991; סבירסקי, 1990) לפיו אולי סטודנטים חוששים עדיין מלהביע את עמדותיהם בנושאים ערכיים בוערים בכיתה, מחשש לאובדן מקום עבודתם או מחשש מפני תגובת התלמידים שיראו בהם כתומכי הממסד. עם זאת, ניתן לומר כי חל שינוי מסוים בשיח המוסרי בתוך המכללות וכי מרצים מגבירים את העיסוק בתחומים ערכיים בשיעורים שלהם, אם כי במידה מועטה, כפי שעלה מתוכניות הלימודים ומדיווחי הסטודנטים בראיונות. דברים אלו עולים בקנה אחד עם דבריו של אבו עבסה (2007) שטען

כי המודרניזציה לא פוסחת על הציבור הערבי בישראל ובשנים האחרונות ניתן לראות שינויים משמעותיים אך עדיין מידת השמרנות בכל התחומים עולה על מידת הפתיחות. לשינויים אלו השפעה גוברת ועולה של מודרניזציה וישראליות הבאים לידי ביטוי בהתנהגות הסטודנטים בכלל ובלבושם בפרט כפי שעוד ידון בהמשך.

לסיכום, ניתן לומר כי השערת המחקר העוסקת באופי תיווכי של המורה לעומת אופי מעצב אוששה וכי מרצים מהמגזר הממלכתי רואים את תפקידו של המורה בחינוך המוסרי כמתווך בין התלמיד לתכנים כפי שעולה מגישות הומניסטיות ופוסט מודרניסטיות. לעומת זאת, מרצים מהמגזר הדתי והערבי רואים את תפקידו של המורה כמעצב האישיות של התלמיד לאור ערכים מוסריים מוגדרים בדרך כלל כפי שעולה מגישות ביהביוריסטיות ומגישת חינוך האופי על פי רוב. עמדות אלו מצביעות על זיקה בין האידיאולוגיה החינוכית לבין הזרם החינוכי ולבין החינוך בפועל של המכללות השונות. עם זאת, ניכרת מגמה של תמיכה בחינוך ערכי מפורש בקרב כלל המגזרים לאור מציאות מוסרית עגומה.

השערת המחקר העוסקת במידת השמרניות של מרצים וסטודנטים ביחס לעמדות כלפי החינוך המוסרי אוששה רק בחלקה. מרצים וסטודנטים מהמגזר הממלכתי והממלכתי דתי סבורים שאל לו למורה להימנע מדיון ועיסוק בסוגיות מוסריות בכיתה ועליו לגלות פתיחות וסובלנות בנושאים אלה. לעומתם, מרצים וסטודנטים מהמגזר הערבי הציגו דואליות בעמדותיהם. בעוד שבמחקר הכמותי הם ציינו כי מורה צריך להימנע מעיסוק במוסר בכיתה באופן מובהק, במחקר האיכותני הם תמכו בהוראה מעין זו ואף הפגינו פתיחות ביחס לתחום.

#### **5.1.4 הכשרה ישירה ואובייקטיבית או הכשרה אגבית וסובייקטיבית**

ברקע התיאורטי הוצגו מחקרים (Hansen, 1999; Jones, Ryan & Bohlin, 1999; Wakefield, 1996; Willemse, Lunenberg & Korthagen, 2005, 2008; Revell & Arthur, 2007) שנערכו בחוץ לארץ על פיהם לא מתקיימת הכשרת מורים מספקת למוסר וזו הקיימת לוקה בחסר ומאופיינת בעיקר בלימוד עקיף, סובייקטיבי ומזדמן ולא בלימוד ישיר, מתוכנן וממוקד. העדר המחקרים בישראל הקשה על תיאור המציאות הקיימת בהכשרת המורים ומחקר זה הציב לו למטרה, כאמור, לתאר את אופי ההכשרה בהקשר זה.

בדיקה זו נעשתה באמצעות המחקר הכמותי במדד רצון להכשרה מוסרית בשאלון העמדות, ובשאלות ישירות אודות קיומה של הכשרה לשיטות הוראה מוסריות: שאלה אודות הוראה או למידה של חינוך

מוסרי ומסגרת הלמידה, שאלה אודות הכשרה המרצים. בנוסף, באמצעות הראיונות החצי מובנים שממצאיהם מוצגים בקטגוריות: קיומה של הכשרה לחינוך מוסרי באופן ישיר וגלוי, וקיומה של הכשרה לחינוך מוסרי באופן אגבי וסובייקטיבי.

ממצאי המחקר הכמותי והאיכותני מראים כי לא מתקיימת הוראה והכשרה של חינוך מוסרי באופן ישיר במכללות לחינוך בכלל המגזרים. מרבית המרצים דיווחו כי אינם מלמדים קורסים בחינוך מוסרי או באתיקה מקצועית, וכן אינם מלמדים תיאוריות בתחום. מרצים טענו כי לא הוכשרו ולא התמחו ללמד חינוך מוסרי או אתיקה מקצועית, בין כותלי המכללה או מחוצה לה.

סטודנטים מכלל המגזרים דיווחו אף הם כי אינם לומדים קורסים בחינוך מוסרי ואתיקה מקצועית וכן אינם לומדים תיאוריות הקשורות לתחום המוסר באופן משמעותי. בקרב מיעוט המרצים והסטודנטים שדיווחו כי הם מלמדים ולומדים קורסים בתחום נמצא כי הדבר נעשה בעיקר במסגרת של קורס סימסטריאלי או במסגרת העבודה המעשית. עם זאת, מרצים וסטודנטים דיווחו כי הם עוסקים בסוגיות מוסריות באופן אגבי ומזדמן במהלך ההוראה והלמידה.

מן הראוי לציין, כי ממצאים אלו נמצאו באופן אחיד בקרב המרצים והסטודנטים מכלל המגזרים. ממצאים אלו עולים בקנה אחד עם המחקרים שהוצגו לעיל לפיהם ההכשרה לחינוך מוסרי נעשית באופן אגבי, עקיף ומזדמן. מחקר זה מצביע על כך שההכשרה הניתנת לחינוך מוסרי דומה במהותה לזו הקיימת במקומות אחרים בעולם.

השערת המחקר א.5 – עסקה בפער שבין המרצים לסטודנטים ביחס לרצונם ולעניין שלהם בהכשרה למוסר. על פי ההשערה סטודנטים יהיו מעוניינים בהכשרה לתחום לעומת מרצים שיטענו כי הם ותלמידיהם אינם מעוניינים בהכשרה שכזו במידה רבה.

ממצאי המחקר הכמותי מצביעים על קיומו של פער בין תפיסת המרצים לבין תפיסת הסטודנטים. מרצים מכלל המגזרים, סבורים כי הם והסטודנטים אותם הם מלמדים מעוניינים בהכשרה למוסר במידה מועטה. לעומתם, דיווחו סטודנטים מכלל המגזרים כי הם מעוניינים בהכשרה למוסר במידה רבה מאוד. מלבד זאת, נמצאו קשרים חיוביים ומובהקים בין הרצון להכשרה בקרב מרצים וסטודנטים לבין חלק ממדדי המחקר לפיהם ככל שמרצים וסטודנטים מעוניינים ומגלים רצון בהכשרה לחינוך מוסרי הם נוטים להשתמש פחות באסטרטגיות הוראה מסדר חשיבה נמוך ויותר באסטרטגיות מסדר חשיבה גבוה והם משתמשים יותר באסטרטגיות ייחודיות למוסר. בנוסף ככל

שהם מעניקים יותר חשיבות לתכונות חברתיות, דמוקרטיות ודתיות בדמות התלמיד הרצוי להם, הם מעוניינים יותר בהכשרה לחינוך מוסרי.

ממצאים אלו מקבלים משנה תוקף במחקר האיכותי ואף ניתן למצוא הסבר לעמדתם של המרצים כי תלמידיהם אינם מגלים עניין במוסר. מרצים מהמגזר הממלכתי והערבי דיווחו כי הסטודנטים שלהם לוקים בהתנהגותם המוסרית, לדעתם, ומראים כי התחום אינו חשוב להם כלל, גם ביחס שביניהם לבין חבריהם, כפי שיוצג בהמשך בתיאור ההסברים להעדר ההכשרה למוסר.

כאמור, בממצאים הכמותיים לא נמצא הבדל בין מרצים מהמגזר הממלכתי והערבי לבין מרצים מהמגזר הדתי אך יש לציין כי מרצים ממגזר זה סיפרו בראיונות כי תלמידיהם ערכיים ביותר בעיניהם, בניגוד לעמיתיהם ממגזרים אחרים.

רצונם של הסטודנטים בהכשרה לחינוך מוסרי הובע גם בראיונות. סטודנטים ייחלו לכך שבמכללות שלהם יתקיימו יותר קורסים בנושא ואף טענו כי עצם המחקר בתחום הוא בבחינת 'עבודת קודש'. רצון זה של סטודנטים ישראליים ללמוד יותר אודות החינוך המוסרי ותכניו נמצא בהלימה לרצונם של סטודנטים מאנגליה ומאמריקה. ריבל וורתור (Revell & Arthur, 2007), כזכור, מצאו שלסטודנטים היו ציפיות גבוהות מקורס שהיו אמורים ללמוד בנושא חינוך מוסרי, אך דיווחו על אכזבה מהלמידה בתום הקורס. יוסט (Yost, 1997) מצאה כי סטודנטים שהשתתפו בקורס בחינוך מוסרי דיווחו כי הקורס השפיע רבות על אמונותיהם ויחסם לתחום. בנוסף, קיימת הלימה בין ממצאים אלה לממצאי מחקרה של מסלובטי (2001) לפיהם פרחי הוראה מעדיפים לקבל במהלך הכשרתם כלים פדגוגיים פרקטים ולא לעסוק בתיאוריות חינוכיות. נמצא אפוא כי השערה זו אוששה במלואה.

### **5.1.5 מתודיקה ושיטות הוראה**

בחינת ההכשרה ואופייה נעשו גם ביחס להוראה וללמידה של מתודיקה לתחום החינוך המוסרי. ממצאי המחקר מראים כי מרבית המרצים ומרבית הסטודנטיות וכן סטודנטים (גברים) מהמגזר הדתי סבורים באופן מובהק כי יש ללמד שיטות הוראה לחינוך מוסרי במכללות שלהם וכי אין להימנע מכך. עם זאת, טוענים מרביתם כי שיטות אלו אינן נלמדות כלל, כיום. ממצא זה נתמך במחקר האיכותני, בתיאוריהם של מרצים וסטודנטים כאחד.

מחקרים (Munson, 2000; Wakefield, 1996; Yost, 1997) מדגישים את העדר הלמידה של מתודיקה למוסר בהכשרת המורים כנקודה בולטת בחסרונה של הכשרה לתחום החינוך המוסרי בעיני

מרצים וסטודנטים כאחד. חסרון זה בא לידי ביטוי, בהעדר יכולת מצד בוגרי תוכניות הכשרה להתמודד עם בעיות מוסריות וחברתיות מורכבות בשטח, וכן בחוסר עקביות בין תמיכה והבנה בצורך בלימודים מעין אלו לבין הוראתם בפועל בקרב גורמים פדגוגים במכללות. חוסר עקביות זה בולט גם בממצאי מחקר זה ומוצג בפער שבין עמדות הסטודנטים ורצונם בהכשרה מתודית למוסר לבין המציאות בשטח. ממצא זה נמצא בהלימה למחקרם של ג'ונס, ראיין ובולין ( Jones, Ryan & Bohlin, 1999), שמצאו כי למרות שדיקנים וראשי חוגים סבורים שיש לעסוק וללמד מוסר בהכשרת מורים, בפועל, מתקיימת הכשרה מעין זו במידה מועטה מאוד.

עם זאת, לאור העובדה שמתקיימת הוראה מוסרית עקיפה במכללות להכשרת מורים נבדקה במחקר מידת השימוש של מרצים בפועל ושל סטודנטים בכיתות שבהן הם מלמדים ואו ילמדו בעתיד באסטרטגיות הוראה קונסטרוקטיביסטיות ובאסטרטגיות הוראה ייחודיות למוסר.

#### **5.1.5.1 שימוש באסטרטגיות הוראה חדשניות לעומת מסורתיות בהוראה מוסרית**

השערת המחקר השנייה – ב', עסקה בתיאור קשר לינארי חיובי בין מדדי דמות התלמיד החברתיים והמוסריים לבין מידת השימוש באסטרטגיות הוראה מטא קוגניטיביות ואסטרטגיות הוראה ייחודיות למוסר, בקרב מרצים. השערה זו נבחנה גם בקרב הסטודנטים וגם ביחס למדדים נוספים במחקר, כפי שנדון להלן.

#### **א. אסטרטגיות הוראה קונסטרוקטיביסטיות**

כאמור, התיאוריה הקונסטרוקטיביסטית ללמידה מציעה למידה ספיראלית על בסיס ידע קיים תוך יצירת קשרים מבניים בין הידע הישן לחדש. תיאוריה זו מתבססת על למידה מגוונת בעלת עקרונות מטא קוגניטיביים ופרקטיים להעשרת הלמידה הערכית (שימוש באמצעי הוראה מגוונים כמו: מצגות, סרטים, הצגות, כתיבה יצירתית, פרויקטים משותפים, עבודה בקבוצות, עריכת דיונים, התנדבות ועשייה חברתית ועוד). העיקרון המנחה למידה על פי גישה זו, בין לזרם ההתפתחותי (Piaget, 1972) ובין לזרם התרבותי ההיסטורי (Vygotsky, 1978), הוא: 'הדרך הטובה ביותר ללמוד משהו – זה לעשות אותו' (Veugeles, et al, 2008). בהתאם לעקרונות אלו נבחנה מידת השימוש של מרצים וסטודנטים באסטרטגיות חדשניות מטא קוגניטיביות ומסדר חשיבה בינוני לעומת אסטרטגיות חשיבה מסורתיות מסדר חשיבה נמוך, במהלך עבודתם החינוכית.

ממצאי המחקר הכמותי מראים כי מרצים מכלל המגזרים מרבים להשתמש באסטרטגיות הוראה מטא קוגניטיביות אך גם באסטרטגיות הוראה מסדר נמוך. בבחינת ההבדלים על פי מגדר נמצא כי מרצות משתמשות יותר באסטרטגיות הוראה מסדר בינוני ונמוך, באופן מובהק, מאשר מרצים. ממצאים אלו מקבלים חיזוק מניתוח התוכן שנערך לתוכניות הלימודים. הממצאים מצביעים על כך שהאסטרטגיות הנפוצות הן ההרצאה והדיון. כמו כן, ההערכה הינה בעלת אופי מסכם ולא מעצב הבאה לידי ביטוי בעיקר בדרישה לנוכחות והשתתפות בקורס, ביצוע תרגילים ועמידה בבחינה מסכמת. השימוש בדרכי הערכה חלופיות מועט מאוד. שימוש במצגות, צפייה בסרטים, עריכת סדנאות וסימולציות נמצא נדיר בכלל המגזרים.

ניתן אולי להסביר כי מידת השימוש של מרצים באסטרטגיות הוראה נגזרת בעיקר מהאופי הפרונטאלי של ההוראה שלהם. במהלך שיעורים הם נוטים להעלות את התכנים הנלמדים באמצעות דיון ועידוד חשיבה מטא קוגניטיבית אך מאחר ומרצים מחויבים להערכה מסכמת, קרי, מתן ציון, הם מרבים להשתמש גם באסטרטגיות הוראה מסדר הוראה נמוך כדוגמת בחנים, מבחנים מטלות וכדומה.

הקשרים שנמצאו בין מדדי האסטרטגיות לבין מדדי המחקר מצביעים על כך שמרצים הרואים באור חיובי ומביעים תמיכה גבוהה יותר לעמדות הקשורות לתחום החינוך המוסרי מבטאים זאת על ידי שימוש רב יותר באסטרטגיות הוראה מסדר בינוני ומטא קוגניטיבי ופחות באסטרטגיות הוראה מסדר נמוך.

בקרב סטודנטיות נמצא כי סטודנטיות מהמגזר הערבי משתמשות (ומעוניינות להשתמש בעתיד) באסטרטגיות הוראה מסדר חשיבה נמוך יותר מאשר סטודנטיות מהמגזר הממלכתי והממלכתי דתי באופן מובהק. באופן דומה משתמשות סטודנטיות מהמגזר הערבי באסטרטגיות הוראה מסדר בינוני יותר מאשר סטודנטיות ממגזרים אחרים באופן מובהק.

נתון זה נמצא בהלימה לדבריהם של חוקרי המגזר הערבי שציינו כי הכשרת המורה הערבי נעשית בעיקר בשיטה הפרונטאלית המסורתית ואין שליטה באסטרטגיות הוראה תלויות ידע וחשיבה (אבו עסבא, 2001; טונוס, 2007). כמו כן, נתון זה נמצא בהתאמה לגישת המוסדות הערביים לחינוך כפי שספרו עליה סטודנטים לעיל – הגישה הביהביוריסטית, המבוססת על הוראה פרונטאלית ולמידת חיזוקים. עם זאת, ניתן למצוא פער בין דיווחי המרצים לבין דיווחי הסטודנטים. בעוד שסטודנטים משתמשים יותר באסטרטגיות הוראה מסדר נמוך, מרצים במגזר הערבי דיווחו כי הם משתמשים

יותר באסטרטגיות הוראה מטא קוגניטיביות בשילוב עם אסטרטגיות מסדר נמוך. אפשר שפער זה מייצג את הפער שבין דרכי הלמידה לבין התכנים הנלמדים במכללות הערביות. תכנים פרונטאליים ואסטרטגיות מסדר נמוך ובינוני נידונים בכיתה בדרכים מטא קוגניטיביים.

במגזר הממלכתי דתי נמצא כי סטודנטיות דתיות משתמשות (ומעוניינות להשתמש בעתיד) באסטרטגיות הוראה מסדר חשיבה בינוני יותר מאשר סטודנטים בנים באופן מובהק. אסטרטגיות ההוראה שהוצעו בשאלון מתארות למידה פעילה הכוללת עשייה כמו: עבודה בקבוצות, הצגת פרויקטים משותפים, מצגות וכדומה. ממצא זה עולה בקנה אחד עם הגישה הפרקטית – מעשית שהוצגה על ידי סטודנטים מהמגזר הדתי ללמידה במהלך הראיונות.

ממצאים אלו מקבלים משנה תוקף בקשרים שנמצאו בין מדדי אסטרטגיות ההוראה לבין שאר מדדי המחקר בקרב סטודנטים. כך למשל, נמצא כי ככל שסטודנטים סבורים שעל המורה להימנע מעיסוק במוסר בכיתה, הם משתמשים יותר באסטרטגיות הוראה מסדר חשיבה נמוך. עם זאת, ובדומה למרצים, ככל שסטודנטים מביעים עמדות חיוביות יותר כלפי החינוך המוסרי הם משתמשים יותר באסטרטגיות חשיבה מסדר בינוני ומטא קוגניטיבי ופחות באסטרטגיות חשיבה מסדר נמוך.

ממצאים אלו ניתן ללמוד כי למרות העדר הכשרה מסודרת למוסר קיימת זיקה בקרב סטודנטים בין הערכה חיובית יותר של סוגיות מוסריות לבין שימוש באסטרטגיות חשיבה מסדר בינוני ומטא קוגניטיבי שהיא פועל יוצא של למידה קונסטרוקטיביסטית במכללות לחינוך.

### **ב. אסטרטגיות הוראה ייחודיות למוסר**

בפרק השני של העבודה נדנו בהרחבה תיאוריות וגישות העוסקות במוסר ובהוראתו מתחומי דעת מגוונים. גישות אלו לא הסתפקו רק במתן רציונאל תיאורטי לתחום המוסר לפי השקפתן אלא גם במתן השתמעויות חינוכיות מעשיות ליישום התיאוריות בלמידה בכיתה. מלבדן הוצגו גם גישות להוראת חינוך מוסרי באופן ייחודי המשלב גישות שונות בעבודה בכיתה. השתמעויות אלו, כאמור, תורגמו להיגדים המתארים אסטרטגיות הוראה ייחודיות למוסר ומהם נבנה שאלון הבוחן את מידת השימוש של מרצים ושל סטודנטים בפועל בעבודה מעשית ובעבודתם בעתיד, באסטרטגיות אלו.

מלבד זאת, הדגישו חוקרים רבים (בטלהיים, 1980; לוי, 1988; אלוני, 1998; Kohlberg, 1981; Beck, 1998; Campbell, 1997, 2008; Bergem, 1993; Bebeau, 1993) כי תפקידו המרכזי של המורה הוא היותו סוכן מוסרי בבית הספר באופן ישיר ועקיף, וממילא, בלא הכשרה ישירה לתחום המוסר, לתיאוריות ולאסטרטגיות הוראה אין לצפות ליישום בשטח של תיאוריות לחינוך מוסרי.

ממצאי המחקר מראים כי מרצים מכלל המגזרים משתמשים בעיקר בדיונים ובדילמות בסוגיות מוסריות במהלך שיעור. עם זאת, נמצא כי מרצים גברים משתמשים במתן אירועים שונים בכיתה ודוגמאות מחייהם באופן מובהק יותר מאשר מרצות. לאור העדר ההכשרה למוסר עליה דיווחו מרצים מכלל המגזרים ניתן לומר כי הדיונים והדילמות נעים סביב נושאים מוסריים שעולים באופן אקראי ומזדמן במהלך עבודתם.

סטודנטיות מהמגזר הדתי והערבי משתמשות בכל האסטרטגיות במידה רבה במהלך שיעור, באופן מובהק יותר מאשר סטודנטיות מהמגזר הממלכתי המשתמשות בהן במידה מועטה באופן ניכר. מידת השימוש המועטה באופן ניכר בקרב סטודנטיות מהמגזר הממלכתי עולה בקנה אחד עם דיווחי הסטודנטיות שהוצגו לעיל לפיהן הן לא לומדות חינוך מוסרי או אסטרטגיות לחינוך מוסרי והדבר בא לידי ביטוי בעבודתן החינוכית.

סטודנטיות מהמגזר הדתי משתמשות בדילמות, מתן דוגמה אישית ואירועים ומטלות בכיתה יותר מאשר סטודנטים מהמגזר הדתי, באופן מובהק. ממצא זה המתייחס לפער בין הכשרת הבנים להכשרת הבנות במגזר הדתי בכל הקשור לתחום המוסר בולט וניכר ואף הוצג לעיל כלפי דיווחי הסטודנטים באשר למדיניות, למעורבות החברתית וביחס ללמידה של חינוך מוסרי באופן ישיר. סטודנטים גברים מדווחים על העדר הכשרה למוסר, וממילא, מדווחים כי הם משתמשים פחות באסטרטגיות הוראה ייחודיות למוסר. לעומתם, סטודנטיות מדווחות על יותר למידה של תכנים מוסריים ובמגמה דומה, גם על יותר יישום של הלמידה באמצעות אסטרטגיות הוראה ייחודיות למוסר. כאמור, לאור העובדה שהבדל זה ניכר בתחומים רבים יוצע לו הסבר בסיכום לקמן.

העובדה כי מרבית המרצים והסטודנטים מדווחים כי הם משתמשים באסטרטגיות הוראה ייחודיות למוסר ובעיקר, בדילמות ודיונים, מקבלת את ביטויה גם בקשרים שנמצאו בין מדדי אסטרטגיות ההוראה למוסר לבין שאר מדדי המחקר. כך, למשל, ככל שמרצים וסטודנטים סבורים שהאקלים המוסרי, המעורבות החברתית והמרכיבים המוסריים בתוכנית הלימודים במכללות שלהם רבים יותר הם משתמש יותר באסטרטגיות הוראה ייחודיות למוסר. ככל שהם סבורים שיש יותר צורך בהכשרה למוסר, שעל המורה להיות יותר אכפתי ודואג כלפי תלמידיו ושהמורה הוא סוכן מוסרי ושביכולתו להשפיע על תלמידיו וכן ככל שהם מעניקים חשיבות רבה יותר למדדי דמות התלמיד הם משתמשים יותר באסטרטגיות ייחודיות למוסר. בנוסף, נמצא בקרב מרצים כי ככל שהם סבורים



שעל המורה להימנע מהוראת מוסר בכיתה וככל שהם משתמשים יותר באסטרטגיות חשיבה מסדר נמוך הם גם משתמשים פחות באסטרטגיות הוראה ייחודיות למוסר. כאמור, הממצאים בקרב הסטודנטים מתייחסים למידת השימוש שלהם באסטרטגיות הוראה ייחודיות למוסר בעבודה המעשית או הסטאז' אך בעיקר בעבודתם בכיתה בה הם ילמדו בעתיד. אפשר והמגמה בקרב הסטודנטים מצביעה על כך שהם היו רוצים ליישם אסטרטגיות אלו שהוצגו בפניהם בשאלון בכיתה בה ילמדו בעתיד, אך בפועל הם לא למדו כיצד לבצע אותם במהלך לימודיהם במכללה.

לסיכום, נמצא כי השערת המחקר בדבר הקשר שבין הענקת חשיבות לתכונות מוסריות וחברתיות בדמות התלמיד הרצוי למרצים לבין מידת השימוש שלהם באסטרטגיות הוראה מטא קוגניטיביות ובאסטרטגיות הוראה ייחודיות למוסר אוששה באופן פרטי הן לגבי המרצים, והן לגבי הסטודנטים, ביחס למדדים אלו, אך גם ביחס לגישה הכללית שלהם כלפי חינוך מוסרי, לפיה ככל שמרצים וסטודנטים מביעים הסכמה עם עמדות חיוביות יותר כלפי חינוך מוסרי ודרכי הוראתו, הם מבטאים זאת יותר באמצעות שימוש באסטרטגיות הוראה חדשניות וייחודיות למוסר גם יחד, בעבודתם החינוכית. מכאן ניתן לומר כי עיסוק רב יותר במוסר והכשרה משמעותית יותר לתחום מובילים לשינוי גם ברמת השימוש באסטרטגיות הוראה רלוונטיות לחינוך מוסרי.

#### **5.1.6 דרכי התמודדות עם דילמה מוסרית**

בחינה נוספת לטיבה ואופייה של ההכשרה לחינוך מוסרי במכללות לחינוך היא באמצעות תיאור דרכי ההתמודדות של מרצים וסטודנטים עם דילמות וסיטואציות מוסריות. ההתמודדות עם הדילמות משקפת את הידע הקיים, את הגישה ואת היחס הכללי של המרצה והסטודנט לבעיה במישור המוסרי והחינוכי. דרכי ההתמודדות של סטודנטים משקפות במידה רבה את מקצועיותו ומסוגלותו של הסטודנט להתמודד עם בעיות מוסריות שעולות מהשטח ואיתם הוא צפוי להיפגש בעבודתו החינוכית. ממצאי המחקר האיכותני מצביעים על מספר דרכים שהציעו מרצים וסטודנטים להתמודדות עם דילמה מוסרית.

מרצים מכלל המגזרים טענו כי הם מתמודדים עם דילמות מוסריות של סטודנטים הקשורות בהעסקה במבחנים ועבודות. מרצים מהמגזר הערבי טענו בנוסף כי הם מתמודדים עם דילמות הקשורות לקוד לבוש ולהתחצפות כלפי מרצים.

מרצים מתמודדים עם דילמות מוסריות באמצעות שיחת בירור עם סטודנטים, מרצים מהמגזר הערבי טענו כי לעיתים ישתמשו בגערה במידת הצורך. מרבית המרצים מעדיפים שלא להפנות תלמידים לועדת המשמעת המכללתית אלא לטפל בעצמם בבעיות מוסריות. מרצים מהמגזר הממלכתי נמנעים מענישה כל שהיא שלדעתם אינה משיגה את המטרה, מרצים מהמגזר הדתי והערבי אינם פוסלים אפשרות לענישה. מלבד זאת, משתמשים מרצים גם בניסוח כללים נוקשים, פסילת מבחנים ועבודות, ובוררות על ידי פנייה למרצה נוסף.

סטודנטים מכלל המגזרים טענו כי היו משוחחים עם תלמידיהם ביחס להתנהגות מוסרית שאינה ראויה. סטודנטים מהמגזר הממלכתי משתמשים בשיחה בעלת אופי רפלקטיבי, סטודנטים מהמגזר הדתי משתמשים בשיחת בירור וסטודנטים מהמגזר הערבי בשיחת בירור וחקירה. בדומה למרצים, סטודנטים מהמגזר הממלכתי נמנעים מענישה ואינם מוצאים בה פתרון. סטודנטים מהמגזר הדתי אינם פוסלים אפשרות לענישה. וסטודנטים מהמגזר הערבי סבורים כי ענישה ראויה ונדרשת גם בהתמודדות עם דילמה מוסרית. כלל הסטודנטים היו חשים פגיעה אישית מהתנהגות לא מוסרית של תלמידיהם. מלבד זאת, משתמשים סטודנטים גם בעירוב הורים ו/או מנהל, בביטול השיעור, פסילת מבחנים ועבודות וכדומה.

כזכור, הציגו אוסר ואלטהוף (Oser & Althof, 1993) חמש דרכי תגובה של מורים להתמודדות עם בעיה בעלת אופי מוסרי במהלך עבודתם: הימנעות, העברת סמכויות, קבלת החלטות חד צדדיות, השיח הלא שלם והשיח השלם. במחקרה מצאה מסלובטי (2000) שתי דרכים נוספות: העברת הטיפול להורים ושיחה אישית עם התלמיד. ממצאי המחקר נמצאים בהלימה לממצאיהם של אוסר ואלטהוף (Oser & Althof, 1993) ומסלובטי (2000), ומהווים הרחבה של דרכי ההתמודדות: העברת סמכויות נמצאה במחקר זה גם ביחס לועדת משמעת מכללתית ולבוררות, השיח הלא שלם נמצא גם ביחס לשיחות שמטרתן בירור ואף חקירה. השיח השלם נמצא ביחס לשיחות בעלות אופי רפלקטיבי. מלבד זאת, נמצאו שלוש דרכי התמודדות נוספות ייחודיות למחקר זה:

- א. ענישה – שימוש בענישה לעומת הימנעות ממנה, בהוראה מוסרית ובכלל.
- ב. ניסוח תקנון / כללים נוקשים – כפעולה מטרימה למניעת סיטואציה מוסרית.
- ג. התמודדות רגשית - פגיעה אישית באמון – תגובה אפקטיבית שלה השפעה על יחסי מורה – תלמיד.

בכדי לברר אם דרכי התגובה שהוצגו עד כה נרכשו במהלך למידה והכשרה מכוונת או עקיפה נשאלו סטודנטים בצורה ישירה אם דרכי ההתמודדות שהעלו נלמדו ונרכשו או שהן אינטואיטיביות, מקריות ולפי ראות עיניהם. תשובות הסטודנטים מכלל המגזרים היו כי דרכי התגובה שהציגו לדילמות שהועלו בפניהם הינן בעיקר, אינטואיטיביות מבוססות על ניסיון מחוץ למכללה או על עקרונות שנלמדו באופן אגבי בקורסים מסוימים.

להבנת ההסברים שהוצעו על ידי מרצים וסטודנטים להעדר ההכשרה למוסר ולהשלמת התמונה הכוללת יש צורך להקדים ולתאר את חשיבות הלימוד בעיניהם ואת המקור המנחה אותם בתפיסתם את המוסר ואת הערכים המוסריים.

### **5.1.7 חשיבות לימוד והוראה של חינוך מוסרי, רגישות מוסרית, דאגה ואכפתיות**

חשיבות לימוד המוסר באה לידי ביטוי בתפיסת ייעודו ותפקידו של המורה. לתפיסה זו השלכה על העדיפות שמקנים ללימודי החינוך המוסרי ביחס לתחומים נלמדים אחרים וכן על ביטוי רגישות מוסרית שצריך המורה להפגין כלפי תלמידיו במהלך עבודתו החינוכית. בהשערת המחקר ד.2 נטען כי ימצא הבדל בין נשים (מרצות וסטודנטיות) לבין גברים ביחס למדד רגישות מוסרית, דאגה ואכפתיות כך שנשים יבטאו יותר רגישות מוסרית כלפי תלמידיהם מאשר גברים.

בהתאם לממצאי המחקר הכמותי לא נמצאו הבדלים על פי מגזר או מגדר בין המרצים במדד רגישות מוסרית, דאגה ואכפתיות. נמצא כי כלל המרצים סבורים שעל המורה להיות אכפתי ולגלות דאגה כלפי תלמידיו. עם זאת, ממצאי המחקר האיכותי מצביעים על הבדל מהותי בין גישת המרצים לזו של תלמידיהם. מרצים מהמגזר הממלכתי והממלכתי דתי סבורים כי מורה טוב הוא קודם כל מורה מקצוען השולט בידע ולאחר שנשאלו הבהירו כי עליו להיות גם בעל מידות מוסריות. לעומתם, מרצים מהמגזר הערבי הקדימו תכונות של מוסר, דאגה, אכפתיות ובעיקר כבוד, לתכונות המקצועיות של המורה, ובכך היו קרובים יותר לעמדותיהם של הסטודנטים.

בקרב הסטודנטיות נמצא הבדל מובהק ביחס למדדי הרגישות המוסרית הדאגה והאכפתיות שעל מורה להפגין כלפי תלמידיו בעבודתו החינוכית. נמצא כי סטודנטיות דתיות סבורות כי זהו עיקר תפקידו של המורה, לעומת, סטודנטיות מהמגזר הממלכתי, שסבורות כך במידה בינונית ולעומת, סטודנטיות מהמגזר הערבי, הסבורות כי על המורה להיות מעורב בחיי תלמידיו במידה מועטה. עם זאת, בראיונות טענו סטודנטים מכלל המגזרים כי מורה טוב הוא קודם כל מורה מוסרי, אכפתי,

קשוב, בעל הגינות, יושרה, יכולת להכיל את תלמידיו ולהיענות לצורכיהם. הפן המקצועי נתפס כבעל חשיבות משנית בלבד בעיני סטודנטים, בשונה מהמרצים.

ניתן אפוא לומר כי תפיסתם של המרצים את המורה הטוב בראש ובראשונה כמורה מקצוען ובעל ידע משקפת את עמדתם ואולי את עמדת המכללות בדבר היעדים והשאפות של תהליך ההכשרה. זאת, לעומת, עמדתם של הסטודנטים המשקפת אידיאולוגיה חינוכית וערכית המובילה לקונפליקט פנימי ואף לאכזבה מאופייה האקדמי של ההכשרה לעומת האופי החינוכי והמוסרי, שהיו רוצים לראות בה. ממצאים אלו עולים בקנה אחד עם ממצאים של חוקרים (מסלובטי וגזיאל, 1997; מסלובטי, 2002; קליימן וליברמן, 2004; Maslovaty, 1997; Maslovaty & Iram 1995, 1994; Iram & Maslovaty, 2008) שמצאו כי מרצים מעדיפים כי ערכים לימודיים על פני ערכים חברתיים במערכת הערכים שלהם לעומת סטודנטים המעדיפים את הערכים המוסריים על פני הלימודיים. עולה אפוא כי השערת המחקר בדבר הבדל על פי מגדר ביחס לרגישות מוסרית, דאגה ואכפתיות לא אוששה, אך נמצאה נכונה באופן חלקי בהבדל שבין תפיסתם של המרצים לעומת זו של הסטודנטים.

#### **5.1.8 מקור הסמכות להוראת ערכים ומוסר**

הבנת הבסיס להוראת ערכים עליו נשענים מרצים וסטודנטים עשויה לספק תובנות מהותיות להסברים שהם מציעים להעדר ההכשרה, ולמקומה של המכללה בפיתוח אישיותו המוסרית של הסטודנט.

מרצים וסטודנטים מכלל המגזרים סבורים שהבית הוא מקור הסמכות המרכזי להוראת מוסר וכן הדוגמה האישית שהם נותנים לתלמידיהם ומקבלים ממוריהם, במהלך לימודיהם. מרבית המרצים סבורים כי למכללה יש תרומה בחיזוק הערכים המוסריים שהסטודנט מביא עמו ללימודים. מרצים וסטודנטים מהמגזר הדתי הדגישו את התורה והמצוות, לימוד בישיבה וחברות בתנועת נוער כמקור לרכישת מוסר. ביחס להשפעת המכללה בתחום זה נחלקו הסטודנטים מהמגזר הדתי ויש ביניהם הסבורים כי המכללה אינה מקום ללימוד מוסר.

מרצים וסטודנטים ערבים מצביעים על המשפחה כמקור לערכים מוסריים אף על פי שלדעת המרצים חל פיחות במעמד המשפחה כמחנכת לערכים והמכללה ממלאת מקום זה. בנוסף, רואים מרצים ערבים גם בעקרונות של דאגה ואכפתיות כבסיס להוראה מוסרית.

ממצאים אלו מצביעים על כך שהמכללה ותהליך ההכשרה נתפסים בעיני מרצים וסטודנטים כמשניים ביכולת להכשיר ולפתח אישיות מוסרית בקרב הסטודנטים. לא זו בלבד, אלא שהתפיסה הרווחת היא

כי הכשרה מוסרית צריכה להיות אגבית מטבעה. תובנות אלה עשויות לשמש בסיס להבנת ההסברים שהציעו מרצים וסטודנטים להעדר הכשרה ראוי לחינוך המוסרי.

#### 5.1.9 סיכום 'תמונת המצב' של הכשרת המורים לתחום החינוך המוסרי

הדיון בממצאי המחקר, שהוצג עד כה, מצביע על העדר הכשרה מסודרת לתחום החינוך המוסרי. ממצא מרכזי זה נכון ביחס לכלל מגזרי החינוך הנהוגים בישראל על אף הבדלים מסוימים ביניהם. ההכשרה כפי שתוארה עד כה, נעשית בעיקר באופן סובייקטיבי, אינטואיטיבי ומזדמן. מציאות זו נגזרת מהעדר מדיניות ואקלים ברורים בתחום, העדר עידוד למעורבות חברתית ואף העדר במרכיבים מוסריים בתוכנית הלימודים. מציאות זו באה לידי ביטוי, ביתר שאת, בהעדר הוראה מסודרת למתודיקה ואסטרטגיות הוראה ייחודיות לתחום, זאת על אף, שמרצים וסטודנטים שמגלים יחס חיובי יותר כלפי עמדות והתנהגויות בתחום החינוך המוסרי, סבורים שיש להשתמש ואף משתמשים באסטרטגיות מעין אלו במידה רבה יותר. הסברים למציאות זו מוצגים להלן.

#### 5.1.9.1 הסברים להעדר הכשרה למוסר

סטודנטים ומרצים נימקו בהזדמנויות רבות במהלך הראיונות ובעת העברת השאלונים את העדר ההכשרה למוסר. הם הציעו הסברים מגוונים שנשענים בחלקם על המציאות הישראלית הייחודית בהכשרה להוראה, אך גם כאלה שעולים בקנה אחד עם הסברים של מרצים וסטודנטים ממקומות אחרים בעולם.

**תהליך האקדמיזציה** – מרצים וסטודנטים הסבירו כי תהליך האקדמיזציה שעברו המכללות בשנים האחרונות גרם להם לזנוח את העיסוק בערכים ובמוסר לטובת התקדמות בתכנים אקדמיים ובהישגים. הטיבו לתאר זאת סטודנטית בחוג לחינוך מיוחד מהמגזר הממלכתי, וסטודנט למתמטיקה מהגזר הממלכתי דתי, ברשימות השדה:

"מלמדים אותנו כל כך הרבה שטויות, חארטה, דברים ודרישות של משרד החינוך במקום את הדברים החשובים, מה לעשות באמת בכיתה עם תלמידים, מוסר ודברים חשובים."  
 "יש חובות כלפי המל"ג (מועצה להשכלה גבוהה) לא מלמדים מה שאנחנו צריכים. תלמידים יודעים לדקלם ולא שום דבר חוץ מזה."

מציאות זו מובילה להעדר זמן ופנאי לעיסוק בנושאים מוסריים, שנתפסים כמותרות בשעה שיש להספיק תכנים אקדמיים וידע פדגוגי. י, מרצה לחינוך מיוחד וסטאז', מגזר ממלכתי דתי, הסביר:

"י: לא הייתי צריך, כי אין לנו את הזמן הזה גם, אין לנו אתה זמן הזה בשביל להקדיש לזה. מראיין: ושיטות הוראה איך ללמד מוסר או איך להתמודד עם בעיות של ערכים – מלמדים שיטות מסוימות יש שיטות שאתה זוכר? י: אני בטוח שמלמדים אני בתחום

שלי לא, שוב בגלל אותה הנקודה שיש לך נושא סילבוס שאתה מגיש למל"ג ואתה יש לך נושאים שאתה צריך ללמד אותם, עכשיו, בתוך הנושאים האלה אתה המכניס את הדברים, אני עכשיו פשוט בגלל קוצר הזמן."

כזכור, מצאה שגריר (2007) כי חל פיחות משמעותי בהוראת מוסר וערכים במסגרות להכשרת מורים עם השנים וכי פיחות זה נעוץ, בין היתר, במידה רבה בהעדפת תכנים אקדמיים על פני תכנים מוסריים בשל תהליך האקדמיזציה שעברו מכללות בשנים האחרונות. כרמלי (2006) טען כי תפיסת המורה כמקצועי על פני ערכי מובילה ליצירת מורה שידעויותו מצומצמות לתחום הדעת, הלוקה בדלדול רוחני ותרבותי, אדיש למעשה החינוכי, ונרתע מנקיטת יוזמה ועמדה. לדבריו, ההכשרה הקיימת כיום אינה מביאה את המורה להתמודדות ערכית ומוסרית הנוגעת בסופו של דבר למפגש של המורה עם התלמידים.

**רייטינג וכסף** – מרצים חשים כי קבלת ההחלטות במכללה ביחס לבחירת התכנים הלימודיים נובעת לא אחת משיקולים שיווקיים וכלכליים כאחד. מכללות מציעות חוגים ללמידה שיש להם ביקוש בשוק ועשויים להגדיל את מספר הנרשמים. שיקולים מעין אלו גורמים להעדפת תכנים אקדמיים על פני תכנים מוסריים, כפי שתיארה זאת נ', מרצה למדעי החברה, מגזר ממלכתי:

"גם המכללות שהם היום פרטיות ולוקחות כסף לא מתעסקות בזה, בשביל לעסוק בזה גם המכללות צריכות להיות ערכיות... , אני לא חושבת שזה מה שאתה שואל באמת, כלומר, זה לא שמכללה טרודה באיזה החדרה או עבודה מעמיקה על ערכי צדק ליבראלי ש... לא... לא נראה לי... נ': אני חושבת שיש אנשים במכללה שעושים את זה. אני לא חושבת שהמכללה כגוף עושה את זה... אני לא בטוחה שזה מה שמעסיק את המכללה, בטח לא עכשיו בתקופה של רייטינג ושצריך להישאר בחיים בכל מחיר ושל משבר כלכלי, לא נראה לי שזה מה שמטריד את מנחתם של האנשים ה... , אני חושבת שיש דברים יותר הישרדותיים שמטרידים אותם."

באופן דומה מצאו קליימן וליברמן (2004) כי מרצים וסטודנטים רואים במערכת החינוך קודם כל כלי לקידום של התלמידים והענקת כישורים אקדמיים ולא כמערכת המחנכת לערכים. מכאן שהדגש בלימודים האקדמיים נועד לקידום פרופסיונאלי (דרגה, תואר ושכר) ולא בהכרח לקידום חינוכי ומוסרי. אפשר שמחקר נוסף שיבחן את היעדים השיווקיים שמציגים מכללות בפרסומים שלהם לקראת רישום יחזק טענה זו.

**העדר הכשרה למרצים** - מרצים ציינו כי אינם יודעים כיצד ללמד נושאים מוסריים וכיצד לגשת לתהליך הלמידה. מרצים טענו כי הם מביאים עמם מטען מוסרי, אך אינם בטוחים כיצד ואם בכלל ניתן להעביר אותו הלאה לתלמידיהם. כך הסבירו נ' ומ' מרצים מהמגזר הממלכתי:

"נ'..אני לא בטוחה איך מחנכים לזה עדיין, כן. לא יודעת אם מישהו יודע. נראה לי שכל החלק הערכי הוא כל-כך נובע מהתאים המשפחתיים שמזינים את בתי הספר."  
 מ': אני לא למדתי את התחום בשום מקום חוץ ממה שאני מביא מהבית שלי, מהשקפת העולם הפוליטית והחברתית שלי, מה שבעיני לגיטימי וראוי ואף אחד לא לימד אותי."

ממצא זה מצוי בהלימה למחקרם של וילמס ועמיתיו (Willemse, et al, 2008) טענו כי מרצים דיווחו שקשה להם לבטא את עצמם בתחום המוסרי במהלך שיעור כפי שמצאו גם סוקט ולה-פאג' ( Sockett & Lepage, 2002). מציאות נובעת מהעדר שליטה בתיאוריות מתחום המוסר וכן מחוסר ברפלקציה ודיון בין עמיתים וממחסור בהשתלמויות של מרצים בתחום המוסרי. לדבריהם, הדבר נובע בעיקר מעומס העבודה של מרצים ומחוסר זמן לעיסוק בנושאים מוסריים וערכיים.  
**ערכיות והתנהגות מוסרית של מרצים וסטודנטים** - מרצים סבורים כי בכדי לקיים הוראה ולמידה מוסרית יש צורך בהתנהגות מוסרית מינימאלית של המרצים עצמם ואף של הסטודנטים. מרצים חשים כי חל פחות ברמתם המוסרית של המרצים ושל הסטודנטים, כפי שתיארה זאת ס' מרצה ורכזת עבודה מעשית מהמגזר הערבי:

"ס': פעם המורים היו יותר ערכיים ויותר מוסריים וגם היה חשוב להם ללמד את זה, היום לא מלמדים. אנחנו צריכים להיות מאוד הישגיים ואין זמן ללמד בכלל נושא של ערכים. וגם הסטודנטים זה לא מה שהיה פעם. הם לא מכבדים ואם לא ביניהם, הם לא מתנהגים יפה זה לזה, אחד לשני, גם בחוץ בקפטריה ובכל מקום, הם לא מדברים יפה."  
 כאמור, מציאות מוסרית עגומה תוארה לעיל בדבריהם של ביבאו ועמיתיה ( Bebeau, Rest & Narvaez, 1999) ביחס לארה"ב ובמקרים רבים תחום הכשרה מורים מושפע מהמתרחש בחברה הכללית.

**מבוכה** – מרצים הסבירו כי עיסוק בנושאים מוסריים דורש פתיחות רבה ואף רגישות וכי הם חשים שלא בנוח לעסוק בסוגיות אלו, כפי שהסבירה נ' מרצה למדעי החברה מהמגזר הממלכתי:

"תראה, לי נראה שהרבה מרצים נבוכים להיכנס לנושא הזה של ערכים ולכן הם נמנעים מלהתעסק עם זה בכלל."

צבר בן יהושע ודושניק (1997) הסבירו כי מורים בישראל סובלים מספקות ואי-ודאות ביחס לסוגיות מוסריות ולכן הם משתמשים בעקרון הניטרליות כדי להימנע מדיון ערכי בכיתה. אפשר והמבוכה שתוארה על ידי מרצים במחקר זה מתייחסת לכך שמרצים אינם חשים בטחון בעמדותיהם ביחס לסוגיות מוסריות וממילא, נמנעים מלדון בכך בכיתה.

**אקדמיה אינה מקום להוראת מוסר** – טיעון נפוץ בקרב סטודנטים במגזר הדתי היה כי לא ניתן לרכוש מוסר ודרך ארץ במסגרת לימודים אקדמיים, כפי שהציגו זאת סטודנטים מהמגזר הממלכתי דתי:

סטודנט למתמטיקה, שנה ג', רשימות שדה:

"יש פה בעיה האקדמיה זה לא המקום להכניס מוסר. מתמטיקאי זה לא משולש.

אקדמיה ומוסר לא הולך ביחד."

סטודנט לתנ"ך שנה ג', רשימות שדה:

"מדברים על חשיבות הדבר אך לא מתעסקים בזה בפועל, מורה/ מחנך מוכרח שתהיה לו

אג'נדה אליה הוא שייך ועל פיה הוא שואף לחנך את תלמידיו, אקדמיה בהגדרתה פתוחה

לכל ולא שופטת שום דעה ועל כל אינה מחנכת אלא רק מקנה ידע."

אפשר וטיעון זה מוצג דווקא על ידי סטודנטים גברים מהמגזר הדתי המשלבים את לימודיהם

האקדמיים עם לימודים בישיבה או במסגרת מכון תורני. דרך לימוד זו יוצרת הבחנה בין התכנים

הערכיים, המוסריים והתורניים הנלמדים בישיבה לבין התכנים הפדגוגיים הנלמדים במכללה. ניתן

לומר כי סטודנטים דתיים חשים כי הם מקבלים במכללה כלים ואמצעים להוראה, אך את השקפת

העולם החינוכית המוסרית הם מקבלים בישיבה. בכיוון הפוך ניתן להסביר כי בנות דתיות חשות

שהמכללה שלהם מספקת אווירה מוסרית ראויה משום שהן מקבלות במכללה את הפן הפדגוגי אך גם

התייחסות לפן מוסרי בהקשר תורני. נימוק זה שופך אור על ממצאים רבים שהוצגו עד כה המתארים

פער בין עמדות הבנים לבין עמדות הבנות במגזר הממלכתי דתי.

**התנדבות בתשלום** – סטודנטים הסבירו שריבוי המלגות לעידוד התנדבות יצר מציאות עגומה של

התניית ההתנדבות בכסף, במקום ביצירת מעורבות חברתית ראויה. כך הסבירה סטודנטית בשנה ד',

סדנת סטאז', מהמגזר הממלכתי ברשימות השדה:

"היה לך בשאלון התייחסות לגבי התנדבות בקהילה, רק שתדע לך שעם כל המלגות

היום הרגו את ההתנדבות. בעניי אם מקבלים כסף בשביל להתנדב זה כבר לא

התנדבות."

הסברים אלו שהוצעו הן על ידי מרצים והן על ידי תלמידיהם שופכים אור על מניעים שונים ומגוונים

להעדר ההכשרה למוסר במכללות לחינוך. חלקם נעוצים במדיניות ממשלתית וחלקם נובעים מהיות

המוסר רגש פנימי – אישי ואף דתי המקשה על המכללות לספק הכשרה הולמת וראויה.



## 5.2 משתנים אישיים וארגוניים של מרצים וסטודנטים והחינוך המוסרי

השערת המחקר ג' שיערה כי ימצאו הבדלים בקרב מרצים ממקצועות הקודש (ההומאניים) לבין מרצים מתחומי המדעים ביחס לתפיסת דמות התלמיד כפי שהיא באה לידי ביטוי במדדי המחקר. בהשערת המחקר ה' שוער כי ימצא קשר בין מדדים של ותק וגיל לבין מדדי רגישות מוסרית, דאגה ואכפתיות ולבין עמדות כלפי החינוך המוסרי. השערות אלו נבדקו באמצעות שאלון הרקע שהוצג למרצים ולסטודנטים.

ממצאי המחקר הן בקרב המרצים והן בקרב הסטודנטים מעמידים על פי רוב את המרצים והסטודנטים מהתחום ההומאני (היסטוריה, ספרות ותנ"ך) כבעלי עמדות חיוביות יותר ושמרניות פחות כלפי החינוך המוסרי ביחס לנבדקים מתחומי דעת אחרים. מרצים מתחום הוראה זה נמצאו משתמשים יותר, באופן מובהק באסטרטגיות הוראה ייחודיות למוסר מאשר מרצים מתחום המדעים. סטודנטיות מתחום זה מעניקות חשיבות רבה יותר לתכונות חברתיות ודמוקרטיות בדמות התלמיד הרצוי להן, מעוניינות יותר בהכשרה למוסר ואף סבורות יותר כי על המורה להיות אכפתי ומעורב בחיי תלמידיו, זאת אומרת, מגלות רגישות מוסרית רבה יותר. סטודנטיות מהתחום ההומאני משתמשות פחות באסטרטגיות חשיבה מסדר נמוך ויותר באסטרטגיות חשיבה מסדר מטא קוגניטיבי ובאסטרטגיות ייחודיות למוסר המתאימות יותר להוראת חינוך מוסרי. במגזר הערבי נמצא כי דווקא סטודנטיות מלימודים הומאניים משתמשות יותר באסטרטגיות מסדר נמוך לעומת אחרות, בהתאמה לממצאי המחקר עד כה.

כזכור, מצאו ריץ' ואילו (1999) כי מרצים ממקצועות הקודש שמרניים יותר ביחס לערכים לעומת מרצים ממקצועות המדעים שהיו ליברלים יותר והסכימו פחות עם עמדות תורניות. אאורין ומאורר (Aurin & Maurer, 1993) דיווחו כי במחקרם הם לא מצאו קשר בין מקצוע ההוראה של מורים לבין התנהגות מוסרית. ממצאי מחקר זה מצביעים על מגמה הפוכה לפיה מרצים ממקצועות הומאניים שביניהם, בין היתר, מרצים לתנ"ך ולמקצועות קודש, גילו יותר פתיחות והזדהות עם מטרות חינוכיות מתחום המוסר ועם עמדות מוסריות הכוללות הוראה ישירה של ערכים מוסריים וכדומה. ניתן אולי להסביר הבדל זה בכך שתחומי הערכים שנבחנו במחקרם של ריץ' ואילו היו בעלי אופי דתי יותר ומחקרם נערך בקרב מרצים מהמגזר הממלכתי דתי בשונה ממחקר זה. ייתכן גם שביחס לתחום הדתי מגלים מרצים דתיים שמרנות רבה יותר אך לא דווקא ביחס לעניין המוסרי ולחשיבות העיסוק בו בעיניהם.

מרצים, כאמור, מהווים את 'החוליה החסרה' (נבט ולידור, 1996) במחקרים רבים והמחקר הנוכחי נתקל בקושי לא מבוטל להגיע אליהם. עם זאת, עולים מהמחקר נתונים המתארים את עמדותיהם של מרצים ביחס לחינוך המוסרי. ממצאי המחקר מראים כי מרצים שלא הוכשרו להוראה כלל משתמשים פחות באופן מובהק באסטרטגיות מסדר חשיבה בינוני ופחות באסטרטגיות הוראה ייחודיות למוסר מאשר עמיתיהם המוכשרים להוראה. מרצים בעלי ותק רב יותר בהוראה נמצאו משתמשים יותר באסטרטגיות הוראה מסדר בינוני, מעניקים חשיבות רבה יותר לתכונות דמוקרטיות בדמות התלמיד ומעריכים את המכללה בה הם עובדים באור שלילי יותר. בקרב מרצים מהמגזר הדתי נמצא עוד כי הם מקנים חשיבות רבה יותר לתכונות פסיכו מוטוריות בדמות התלמיד ומשתמשים יותר באסטרטגיות הוראה ייחודיות למוסר. מרצים מהמגזר הערבי בעלי ותק רב יותר מעריכים את תוכנית הלימודים במכללה שלהם כחסרת מרכיבים מוסריים.

ממצאים אלו דומים למחקרים שמצאו מחד גיסא, כי ככל שעולה הותק של מרצים ומורים בעבודתם כך הם מגלים רגישות מוסרית, אכפתיות ופתיחות רבים יותר כלפי תלמידיהם וכלפי סוגיות מוסריות בכלל (Bebeau, Rest & Yamoore, 1995; Lindsey, 1986). ומאידך גיסא, למחקרים שמראים כי עם עליית הותק בהוראה הופכים מרצים לסמכותיים ונוקשים יותר בעמדותיהם (Jungwirt & Zakahalka, 1989), כפי שניתן לראות במחקר הנוכחי, ביחס לביקורתיות של מרצים כלפי המכללה שבה הם עובדים וכלפי המרכיבים המוסריים בתוכנית הלימודים שהיא מציעה. ניתן אולי להסביר כי שנות הניסיון בעבודה החינוכית מסייעים לאימוץ עמדות של רגישות ואכפתיות כלפי התלמידים וכלפי נושאים מוסריים ולכן מרצים בעלי ותק רב יותר מתפשרים פחות בעמדות אלו אותם סיגלו לעצמם מתוך ניסיון חינוכי רב.

מכאן שהשערת המחקר ג' בדבר ההבדל בין מרצים ממקצועות קודש לבין מרצים מתחום המדעים לא אוששה ונמצא ממצא הפוך לפיו מרצים וסטודנטיות מתחום התמחות הומאני (ספרות, היסטוריה ותנ"ך) מגלים עמדות חיוביות יותר ושמרניות פחות כלפי חינוך מוסרי מאשר עמיתיהם מתחומי התמחות אחרים. השערת המחקר ביחס לקשר שבין ותק בהוראה לבין רגישות מוסרית אוששה גם ביחס למדדי מחקר נוספים וניתן לומר כי מרצים בעלי ותק רב יותר הם בעלי רגישות מוסרית ועמדות חיוביות יותר כלפי חינוך מוסרי והם אף מסוגלים להיות ביקורתיים יותר כלפי המכללות בהם הם עובדים במקרים בהם יש העדר בחינוך מוסרי במכללה בכלל ובתוכניות הלימודים בפרט.

### 5.3 הערכים המוסריים במערכת הערכים של מרצים וסטודנטים (דמות התלמיד הרצוי)

המרכיב המוטיוציוני הנכלל במודל ארבעת המרכיבים לבשלות מוסרית של רסטי ועמיתיו (Rest, et al, 1997) שהוצג לעיל, עוסק בסדר העדיפויות שמקנים בני אדם לערכים המובילים להתנהגות מוסרית ראויה. השערות המחקר א.1 ו א.2 עסקו בהבדלים שבין מרצים לסטודנטים במערכת הערכים שלהם ביחס לאמונות החינוכיות שלהם ולדירוג והעדפה של ערכים חברתיים מוסריים על פני ערכים אחרים. בחינת השערות אלו נעשתה באמצעות שאלון "דמות התלמיד הרצוי" המהווה תרגום אופרציונלי של מטרות החינוך במערכת הערכים והאמונות של מורים ופרחי הוראה (מסלובטי, 2002; אלמוזלינו, 1995;1996; Benyamini & Limor).

ממצאי המחקר מראים כי קיים דמיון מבני בין מערכות הערכים של מרצים וסטודנטים, באופן שבו הם תופסים את מטרות החינוך, בהתאם לחשיבות שהם מקנים לתכונות לימודיות, חברתיות, דמוקרטיות, פסיכומוטוריות מוסריות ודתיות, בדמות התלמיד הרצוי להם.

במערכת הערכים של מרצים וסטודנטים קיימים שלושה אזורים בעלי משמעות שעולים בקנה אחד עם תיאוריות מבניות שהציגו חוקרים (Schwartz & Sagive, 1995; Levi & Guttman, 1985; Bloom, 1956): איזור לימודי המאופיין במטרות לימודיות מרמות חשיבה שונות והמצוי בהלימה לעקרונות של פתיחות לשינוי. איזור דתי שמתאר הבעת רגשות מעבר לקשר אישי ונטייה לשמרנות. בתוך מצוי איזור ערכי הכולל בתוכו מרכיבים חברתיים – מוסריים, דמוקרטיים ופסיכו מוטריים מוסריים. באזור זה ניתן להבחין בהבדל בין מרצים לסטודנטים ביחס לתפיסת הערכים בהתאם לעקרונות של התעלות העצמי לבין הבלטת העצמי. בעוד שבעיני מרצים נתפס התחום הפסיכו מוטורי מוסרי כתחום של התעלות העצמי ואילו התחום החברתי והדמוקרטי מבטאים את הבלטת העצמי, סטודנטים רואים את התחום החברתי כביטוי של התעלות העצמי ואילו את התחום הדמוקרטי והפסיכו מוטורי מוסרי כביטוי של הבלטת העצמי.

בקרב סטודנטים נמצאה גם חלוקה משמעותית של מערכת הערכים על פי מגזר לפיה סטודנטים מהמגזר הממלכתי מזדהים יותר עם מטרות חינוכיות מהתחום הלימודי, סטודנטים מהמגזר הדתי מזדהים יותר עם מטרות חינוכיות מהתחום הדתי, ואילו סטודנטים מהמגזר הערבי מזדהים יותר עם התחום הדמוקרטי והפסיכו מוטורי מוסרי.

תמונה זו מתחזקת לנוכח ההבדלים שנמצאו בין מרצים לסטודנטים ביחס לדירוג והעדפה של תחומי הערכים השונים וכן בקרב הסטודנטים על פי מגזר. מרצים מקנים חשיבות רבה יותר לתכונות אופי ולמטרות לימודיות על פני תכונות חברתיות. לעומתם הסטודנטים, מקנים חשיבות רבה יותר ובמידה שווה לתכונות לימודיות וחברתיות.

סטודנטים מהמגזר הדתי מקנים חשיבות רבה יותר לתכונות לימודיות וחברתיות לעומת תכונות אחרות ואילו סטודנטים מהמגזר הממלכתי והערבי מקנים חשיבות רבה יותר לתכונות לימודיות. בהשוואה בין המגזרים נמצא כי סטודנטים מהמגזר הממלכתי מדרגים בראש תכונות חברתיות יותר מאשר סטודנטים מהמגזר הדתי, שמקנים חשיבות רבה יותר לתכונות דתיות בדמות התלמיד הרצוי להם. סטודנטים מהמגזר הערבי מעדיפים תכונות לימודיות ודמוקרטיות יותר מאשר סטודנטים ממגזרים אחרים.

הבדלים אלו בין תפיסת המרצים לבין תפיסת הסטודנטים נמצאו במחקרים קודמים (קליימן וליברמן, 2004; מסלובטי, 2002; אלמוזלינו, 1995; 1996; Benyamini & Limor). לפיהם מורים מארגנים את תפיסת התלמיד הרצוי בשלושה תחומי תוכן, לפי סדר חשיבות: לימודי, חברתי ואישיותי. לעומתם, פרחי הוראה מדרגים בראש סולם התכונות את הדימוי עצמי ואת הערכים המוסריים ('בין אדם לחברו') ורק לאחר מכן, ערכים לימודיים. עם זאת, במחקר זה נמצא כי סטודנטים מעניקים חשיבות זהה לתכונות חברתיות ולימודיות, אך הם מדרגים את התכונות החברתיות במיקום גבוה מזה של המרצים. גישה זו של המרצים ושל הסטודנטים כבר נדונה לעיל בתיאור שהם הציעו למורה הטוב בעיניהם והיא משתקפת שוב במערכת הערכים שלהם.

הבדלים במערכת הערכים על פי מגזר לא נבחנו עד כה במחקרים קודמים והממצאים ייחודיים למחקר זה. בהקשר זה בולטים הסטודנטים מהמגזר הערבי שבמערכת הערכים שלהם וגם על פי העדפתם מעניקים מקום חשוב ביותר לתכונות הדמוקרטיות והלימודיות. בנוסף, הם רואים בתכונות הדמוקרטיות ביטוי להבלטת העצמי. הסבר לכך עשוי להיות נעוץ בעובדה שהמגזר הערבי הינו מגזר מיעוט בישראל הנשען על יסודות הדמוקרטיה כבסיס לשוויון חברתי כך שמושגי הצדק והמוסר בחברה הערבית הישראלית מושתתים על עקרונות דמוקרטיים. הערכים הלימודיים אף הם עשויים להיתפס בקרב צעירים במגזר זה ככלי לקידום ולשוויון בחברה הישראלית ומאפשרים לסטודנטים מהמגזר הערבי לבטא ולהבליט את עצמם ביחס לסטודנטים ממגזרים אחרים. אבו עסבא (2007), ציין כי החינוך לדמוקרטיה בבתי הספר הערביים אינו מספק אך הוא לא התייחס בדבריו למערכת

ההשכלה הגבוהה. ממצאי המחקר הנוכחי מצביעים על כך שקיימת מודעות רבה לנושא הדמוקרטי במכללות לחינוך מהמגזר הערבי כפי שהדבר בא לידי ביטוי במערכת הערכים והאמונות של הסטודנטים ובניתוח תוכניות הלימודים שהוצגו לעיל.

ביחס למרכיב הפסיכו מוטורי מוסרי שנוסף במחקר זה לשאלון דמות התלמיד הרצוי נמצא כי מרצים וסטודנטים אינם מדרגים תכונות אלו בראש סדר העדיפויות שלהם ואף יוצרים דיפרנציאציה בין התחום החברתי שמבטא תכונות מוסריות לבין תחום זה. ניתן להסביר אולי כי ההיגדים המרכיבים מדד זה נתפסים יותר כמוטוריים ופחות כמוסריים וממלא, כפחות חשובים ביחס לערכים אחרים. עם זאת, ייתכן וההיגדים מביעים מידה רבה של חוסר יושרה והתנהגות מוסרית שלילית כמו: גניבת זכויות יוצרים והעתקת עבודות מהאינטרנט, באופן שקשה יותר לראות בהם אידיאל חינוכי של עשיית טוב אלא הימנעות מעשיית רע. בכל אופן, מחקר המשך במדד זה עשוי לשפוך אור נוסף על ממצאים אלו.

לסיכום, ניתן לומר אפוא כי השערת המחקר א.1 אוששה במלואה וכי מרצים מקנים חשיבות רבה יותר למטרות לימודיות על פני מטרות מתחומי ערכים אחרים לעומת סטודנטים המקנים חשיבות רבה יותר למטרות ערכיות מוסריות על פני מטרות מתחומים אחרים. השערת המחקר א.2 אוששה בחלקה. ביחס לסטודנטים מהמגזר הדתי נמצא כי הם מעניקים חשיבות רבה יותר למטרות חינוכיות דתיות יותר מאשר סטודנטים ממגזרים אחרים. כמו כן, הם מעניקים חשיבות רבה יותר למטרות חברתיות יותר מאשר למטרות אחרות אך פחות מהחשיבות שמעניקים למטרות אלו סטודנטים מהמגזר הממלכתי.

## 6. סיכום, מסקנות והמלצות

תחום החינוך המוסרי במכללות להכשרת מורים בישראל נבחן באופן מקיף ויסודי במחקר זה תוך התייחסות מרבית להבדלים בין מגזרי החינוך השונים. המטרות שהוצבו בראש המחקר, קרי, תיאור ההכשרה באופן מקיף, הכרת מערכת הערכים של מרצים וסטודנטים בדגש על התחום המוסרי, הוספה תיאורטית לתיאוריה הקונסטרוקטיביסטית בתחום אסטרטגיות להוראה ערכית, תרומה למרכיב המוטיווציוני במודל ארבעת המרכיבים לבשלות מוסרית, בניית כלי מחקר ייחודים ופיתוח שאלון דמות הלמידה הרצוי הושגו במלואן. ממצאי המחקר שנדונו בהרחבה לעיל מובילים למספר מסקנות משמעותיות ביחס להכשרת המורים לתחום המוסר במכללות לחינוך:

### מדיניות, השקפת עולם ואקלים

- חסרה מדיניות ברורה לחינוך מוסרי בתוך המכללות עצמן. האקלים המוסרי במכללות לחינוך אינו מספק דיו וחסר עידוד משמעותי ואיכותי למעורבות חברתית של הסטודנטים במכללה ומחוצה לה.
- המכללות לחינוך נבדלות בהשקפת עולמם החינוכית ביחס לחינוך המוסרי ואף על פי כן מרצים מכל הזרמים תומכים בהוראה של חינוך מוסרי באופן מכוון וישיר אך טוענים שזה אינו בנמצא במוסדות שבהם הם מלמדים.

### הכשרה למוסר

- לא מתקיימת הוראה ישירה של חינוך מוסרי במכללות לחינוך בישראל. העיסוק בסוגיות מוסריות הינו אינטואיטיבי, אגבי ומזדמן. הוראת תיאוריות מגוונות לתחום המוסר וכן הוראה ואימון באסטרטגיות הוראה ייחודיות לתחום המוסר אינן נפוצות כלל.
- מרצים דיווחו כי אינם מלמדים חינוך מוסרי אך היו מעוניינים לראות זאת יותר במכללות. סטודנטים מכלל הזרמים מביעים תרעומת ותחושת אכזבה מתוכנית הלימודים שלהם הכוללת לטענתם בעיקר מרכיבים אקדמיים פדגוגיים ולא ערכיים ומוסריים.
- מרצים וסטודנטים תולים את העדר ההכשרה בנימוקים רבים: תהליך האקדמיזציה של המכללות לחינוך, שיקולים כלכליים ושיווקיים, העדר הכשרה למרצים, מבוכה בעת עיסוק במוסר, אי יכולת של האקדמיה להכשיר למוסר והתנדבות בתשלום כמדכאת את הנתונה לשמה.

### תוכניות לימודים ומתודיקה

- תוכניות הלימודים במגוון קורסים שנבחנו במחקר כוללות מרכיבים מוסריים במידה מועטה, עקיפה ואגבית. אסטרטגיות ההוראה הנפוצות הן ההרצאה והדיון, דרכי ההערכה המקובלות בהוראת ערכים הינן מסורתיות ולא חלופיות ובעלות אופי מסכם ולא מעצב. החינוך המוסרי לא קיבל ביטוי נאות ברשימות הקריאה של הקורסים שנבדקו.
- קשרים רבים בין מדדי המחקר מצביעים על כך שבמקרים בהם קיימים יותר מרכיבים מוסריים בתוכניות הלימודים, ניתנת חשיבות רבה יותר למטרות חינוכיות חברתיות, דמוקרטיות ודתיות וכן מובעות עמדות המאופיינות בפתוחות רבה יותר כלפי החינוך המוסרי כך עולה מידת השימוש של מרצים וסטודנטים באסטרטגיות הוראה מרמות חשיבה גבוהות ובאסטרטגיות הוראה ייחודיות למוסר, במהלך עבודתם החינוכית. מכאן ששיפור מדדים אלו בתוכניות הכשרת המורים עשויה להוביל לשינוי מהותי בתחום החינוך המוסרי.

### מערכות ערכים

- במערכת הערכים של מרצים ובגישתם להכשרה קיימת חשיבות רבה יותר לפן הלימודי, להישגיות ולמקצוענות פרופסיונאלית. במערכת הערכים של סטודנטים קיימת חשיבות רבה לערכים המוסריים והחברתיים ובאופן דומה, לאלו הלימודיים.

### דילמות מוסריות

- דרכי ההתמודדות של מרצים וסטודנטים עם דילמות מוסריות במהלך עבודתם החינוכית הינם אינטואיטיביות וכמעט שלא נרכשו או נלמדו במהלך הכשרתם המקצועית או הכשרתם במכללה.

### 6.1 המלצות המחקר

בעקבות ממצאי המחקר ניתן להמליץ על מספר כיוונים ליצירת שינוי בתחום ההכשרה לחינוך מוסרי של פרחי הוראה:

א. ממצאי המחקר מצביעים על העדר מדיניות מסודרת לתחום החינוך המוסרי במכללות. מומלץ להקים ועדת היגוי בין מכללתית, בפיקוח משרד החינוך - האגף להכשרת עובדי הוראה שתדון במסקנות המחקר ותקבע מדיניות ברורה, אחידה ומחייבת, תגדיר מטרות ותציב יעדים לתחום החינוך המוסרי לכלל המכללות. יש להגדיר באופן ברור את דמותו האידיאלית וכישוריו של המורה בתום תהליך ההכשרה מבחינה מוסרית ואישיותית. כמו כן,

יש לקבוע את היחס הראוי בין תכנים ערכיים ומוסריים לבין תכנים פדגוגיים הנדרשים בתוכניות הלימודים במכללות. בנוסף, יש לשקול הקמה של מסגרות מתאימות להכשרת סגל המרצים לחינוך המוסרי.

ב. מומלץ למכללות לחינוך לבנות תוכנית לימודים בעלת ליבה מוסרית הניתנת לשילוב בכל תחומי ההכשרה הנלמדים תוך התחשבות באופייה ובמשנתה החינוכית של המכללה. יש לשקוד על פיתוח קורסים להוראת תיאוריות ייחודיות ומתודיקה למוסר בפן תיאורטי ובפן פרקטי. יש להציג למרצים ולסטודנטים 'אני מאמין' ברור לתחום המוסר. על המכללות להגדיר מטרות ויעדים חינוכיים, תוך קריקולריים ברי השגה, וחוף קריקולריים בתחום האקלים המוסרי, המעורבות החברתית, ההתנדבות והעשייה החברתית הנדרשים מתלמידיהם במהלך לימודיהם במכללה. יש לבחון כיצד ניתן לשלב בקורסים קיימים התייחסות למרכיבים מוסריים כפי שנדרש בתוכניות הלימודים של משרד החינוך לבתי הספר.

## 6.2 המלצות למחקרי המשך

א. מומלץ לערוך מחקר אורך שיעקוב אחר בוגרי תוכניות הכשרה עם תום לימודיהם ובתחילת עבודתם בבתי הספר כדי לבחון את מידת התמודדותם עם דילמות מוסריות בבית הספר לאור הכלים שרכשו במהלך לימודיהם.

ב. מומלץ לבחון פערים שנמצאו במחקר זה בין עמדות מרצים לסטודנטים וכן בין דיווחים של סטודנטים במחקר האיכותי לעומת המחקר הכמותי, במחקרי עומק בקרב מגזרי החינוך בנפרד.

ג. מומלץ להרחיב את המחקר האיכותי בתצפיות ובשהייה בשדה באמצעות חקר מקרה של מכללות בודדות על מנת להשלים את התמונה העולה ממחקר זה.



**7. רשימה ביבליוגרפית**

אבו עסבה, ח' (2001). דילמות וסוגיות בחינוך הערכי בבית הספר הערבי בישראל. בתוך י' עירם, ש' שקולניקוב, י' כהן וא' שכטר (עורכים), **צמתים: ערכים וחינוך בחברה הישראלית** (עמ' 441 – 479). ירושלים: משרד החינוך.

אבו עסבה, ח' (2003). **דילמות בחינוך הערכי בבית הספר הערבי**. מכון מנסור.

אבו עסבה, ח' (2007). **החינוך הערבי בישראל – דילמות של מיעוט לאומי**. ירושלים: מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.

אורנן – מעייני, א' (2001). **תוכניות הלימודים במקצוע הספרות לחטיבות הביניים בחינוך הממלכתי דתי בשנים 1971-1992, מחקר משווה**. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן, בית הספר לחינוך.

אלוני, נ' (1997). **אתיקה מקצועית למורים ותפקודם כאליטה משרתת**. בתוך א' פלדי (עורך), **החינוך במבחן הזמן** (עמ' 383 – 390). תל אביב: רמות.

אלחאגי, מ' (1994). **מערכת החינוך הערבי בישראל: מגמות וסוגיות**. ירושלים: מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.

אלחאגי, מ' (1996). **חינוך בקרב הערבים בישראל: שליטה ושינוי חברתי**. ירושלים: הוצאת מגנס.

אלמוזלינו, מ' (1996). **העדפת מטרות חינוכיות בקרב מורים טירוניה ומנוסים המלמדים מקצועות הומניים או מדעיים בכיתות הטרוגניות**. חיבור לשם קבלת תואר מוסמך רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן, בית הספר לחינוך.

בודריאר, ז' (1994/2007). **סימולקרות וסימולציה**. הקיבוץ המאוחד. עברית: אזולאי, א'.

בטלהיים, ב' (1980). **החינוך המוסרי: חמש מסות**. תל אביב: ספריית פועלים.

ביטי, י' (2002). **מודלים שונים של הכשרת מורים והשתמעויות חינוכיות**. **שנתון מכללת תלפיות, יב, 199 – 214**.

בנבינישתי, ר' (2006). **אלימות במערכת החינוך בישראל מזווית ראייה של התלמידים – תמונת מצב מעודכנת**. **הדעה הרווחת, 40, 3 – 7**.

בר לב, מ' (1999). **חינוך לערכים – פיתוח שיקול דעת, הכרעה ובחירה**. **ערכים וחינוך לערכים, ח', 81 – 91**.

ג'ארט, ל', ג' (1995). **הקניית ערכים – אכפתיות והערכה**. קרית ביאליק: "אח".

גובר, נ' (תשנ"ז). **הכשרת מורים והשתלמות ברוח החינוך הביקורתי**. **עיונים בחינוך, 2 (2), 109 – 129**.

גוטליב, א' ושימרון, ד' (1982). **בצומת: הבהרת ערכים – מדריך למורים ולמנחים**. תל אביב: רמות.

גור זאב, א' (2001). פוסטמודרניזם, ערכים וחינוך ערכי בישראל. בתוך י' עירם, ש' שקולניקוב, י' כהן וא' שכטר (עורכים), **צמתים: ערכים וחינוך בחברה הישראלית** (עמ' 91 – 155). ירושלים: משרד החינוך.

גור זאב, א' (תשנ"ו). הנרי ג'ירו – פדגוגיה ביקורתית? **עיון: רבעון פילוסופי, מד', 419 - 442**.

גורמן, ר' (1995). **המיעוט הערבי בישראל**. תל אביב: יחדיו.

דגן מ', לאבל מ' וגרינבוים נ' (1992). **קווים מנחים למדיניות החינוך הממלכתי-דתני**. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט, החינוך הדתי.

דיואי, ג' (1960). **ניסיון וחינוך**. ירושלים: בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית ומשרד החינוך. עברית: קליינברג, ר'.

הכט, י' (2005). **החינוך הדמוקרטי: סיפור עם התחלה**. ירושלים: כתר.

המכון לחינוך ולמחקר קהילתי (2001). **דו"ח מחקר מס' 16**. רמת גן: בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר אילן.

הסתדרות המורים בישראל (1985). **חובות היסוד של המורה**. מסמך עמדה. תל אביב.

הרפז, י' (1996). דבר העורך. ירושלים: מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה. **חינוך החשיבה**, 8, 1 – 3.

זחאלקה, ע' (2007). בין מסורתיות לפתיחות. **פנים: כתב עת לתרבות, חברה וחינוך**, 38, 42-45.

זילברשטיין, מ' (1980). **תכנון מערך להערכת ההפעלה של תוכנית לימודים ותיקופו האמפירי**. עבודת מחקר לתואר שלישי. תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.

זמיר, ש' ובייט מרום, ר' (2005). **מבוא לסטטיסטיקה לתלמידי מדעי החברה – א (כרך ראשון – סטטיסטיקה תיאורית)**. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

חוק חינוך ממלכתי – תשי"ג (1953), נוסח מתוקן תש"ס (2000).

טונוס, נ' (2007). חינוך חברתי – חקר הפעילות הבלתי פורמאלית בבית הספר התיכון הערבי בישראל. מכון מסאר-מכון מחקר, תכנון וייעוץ חברתי.

טל, ק' (1996). **עמדות מופנמות ועמדות מרכזיות בתוך מערכת הערכים – עמדות – התנהגות אישית**. רמת גן: המחלקה לפסיכולוגיה אוניברסיטת בר אילן.

יוגב, א' (2001). גישות לחינוך ערכי בחברה פלורליסטית. בתוך י' עירם, ש' שקולניקוב, י' כהן וא' שכטר (עורכים), **צמתים: ערכים וחינוך בחברה הישראלית** (עמ' 378-355). ירושלים: משרד החינוך.

יזהר, ס' (1975). **על חינוך ועל חינוך לערכים**. תל אביב: עם עובד.

יזהר, ס' (1990). **שני פולמוסים – פולמוס הספרות ופולמוס החינוך**. תל אביב: זמורה ביתן.

- כהן – ג'ור, א' (1997). אתיקה במערכת החינוך – ראוי מול מצוי. בתוך א'. פלדי (עורך), **החינוך במבחן הזמן** (עמ' 411 – 420). תל אביב: רמות.
- כהן, א' ונתן, ס' (2002). צמצום הפער ברמת השיפוט המוסרי בין תלמידים טעוני טיפוח לתלמידים מבוססים. בתוך י' עירם, נ' מסלובטי, (עורכים), **חינוך לערכים בהקשרים הוראתיים מגוונים** (עמ' 119-135). תל-אביב: רמות.
- כרמלי, א' (2006). הבו לנו מחנכים. **פנים – הקרן לקידום מקצועי, 36**, הוצאת הסתדרות המורים בישראל. כשר, נ' (1989). **תורת המוסר – מבוא**. אוניברסיטה משודרת. תל אביב: משרד הביטחון.
- לוי, ש' (2002). דמיון ושוני במערכת הערכים של בני נוער בשני דורות (1975 ו-1994) ובמסגרות חינוכיות שונות מבחינה דתית. בתוך י' עירם, נ' מסלובטי, (עורכים), **חינוך לערכים בהקשרים הוראתיים מגוונים**. תל-אביב: רמות.
- לוי, ש' וגוטמן, א' (1974). **ערכים ועמדות של הנוער בלומד בישראל**. ירושלים: המכון למחקר חברתי שימושי.
- לוי, ש' (1975). **עיצוב האופי המוסרי והכשרת מורים לחינוכו**. ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- לוי, ש' (1988). **חינוך מוסרי בימנו – שערים וכיוונים**. תל אביב: 'יחדיו'.
- לוסקי, א' (2005). "השיח ההורי" ערב גיוס בנים לצה"ל בשלב מילוי "שאלון לברור העדפות לשירות". חיבור לשם קבלת תואר דוקטור רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן, בית הספר לחינוך.
- לם, צ' (1973). **ההגינות הסותרים בהוראה**. מרחביה: ספריית פועלים.
- לם, צ' (1986). האידיאולוגיות ומחשבת החינוך. **שנתון: פסיכולוגיה ויעוץ בחינוך**. 5 – 30.
- לם, צ' (2001). ערכים וחינוך. בתוך י' עירם, ש' שקולניקוב, י' כהן וא' שכטר (עורכים), **צמתים: ערכים וחינוך בחברה הישראלית** (עמ' 651 – 664). ירושלים: משרד החינוך.
- לם, צ' (2002). **במערבולת האידיאולוגיות: יסודות החינוך במאה ה-20**. ירושלים: הוצאת מגנס.
- לרנר, ר. (1997). מחיר השימוש בחינוך הערבי כאמצעי למאבק פוליטי. **במת המורה העל-יסודי: כתב עת למדיניות חינוך**, 5, 33-42.
- מסלובטי, נ' (1991). הקשר בין האווירה הלימודית בשיעורי תנ"ך והיסטוריה ובין תחומי תוכן ורמות חשיבה של ערכים באוכלוסיית מתבגרים. **עיונים בחינוך**, 56/55, 189-210.
- מסלובטי, נ' (2000). דרכי התמודדות עם דילמות חברתיות ומוסריות בבית הספר היסודי הממלכתי דתי: העדפות מורים ואפיוני מורים. **מגמות, מ' (4)**, 617 – 635.

מסלובטי, נ' (2001). חינוך לערכים בקרב מתכשרים להוראה ומורים: מחקרים חדשים. בתוך י' עירם, ש' שקולניקוב, י' כהן וא' שכטר (עורכים), **צמתים: ערכים וחינוך בחברה הישראלית** (עמ' 591 - 638). ירושלים: משרד החינוך.

מסלובטי, נ' (2002). תפיסת דמות "התלמיד הרצוי" כמייצגת את מערכת האמונות המקצועיות של מורים וסטודנטים להכשרת מורים. בתוך י' עירם, נ' מסלובטי, (עורכים), **חינוך לערכים בהקשרים הוראתיים מגוונים**. תל-אביב: רמות.

מסלובטי, נ' (בהכנה). הבדלים בין סטודנטים בהכשרת מורים למורים בהערכת תכונות התלמיד הרצוי. מסלובטי, נ' וגזיאל, ח' (1997). **המורים בחינוך הממלכתי דתי: רקע, פעילויות, התעניינויות ושיעורי רצון מרכיבים שונים בעבודת המורה**. רמת גן: אוניברסיטת בר אילן בית הספר לחינוך בשיתוף עם עמותת המורים, הסתדרות המורים.

מסלובטי, נ' ועירם, י' (עורכים). (2002). **חינוך לערכים בהקשרים הוראתיים מגוונים**. אוניברסיטת תל אביב: הוצאת רמות.

משרד החינוך והתרבות (1979). **דו"ח עיצוני: דין וחשבון הוועדה הממלכתית לבדיקת מעמד המורה ומקצוע ההוראה**. ירושלים.

משרד החינוך והתרבות (1996). ארגון הלימודים בבית הספר העל-יסודי (ז-יב). **חוזר מיוחד כ'.** ירושלים. משרד החינוך והתרבות (1997). **תוכנית הלימודים פסיכולוגיה, כלל מגזרי**. ירושלים: המזכירות הפדגוגית.

משרד החינוך והתרבות (2000). **תוכנית הלימודים מחשבת ישראל, חט"ע - דתי**. ירושלים: המזכירות הפדגוגית.

משרד החינוך והתרבות (2000). **תוכנית הלימודים מחשבת ישראל, ממלכתי**. ירושלים: המזכירות הפדגוגית.

משרד החינוך והתרבות (2000). **תוכנית הלימודים ספרות, כללי - ממלכתי**. ירושלים: המזכירות הפדגוגית.

משרד החינוך והתרבות (2001). **תוכנית הלימודים ספרות, חט"ע - דתי**. ירושלים: המזכירות הפדגוגית. משרד החינוך והתרבות (2002). **תוכנית הלימודים מולדת חברה אזרחות, יסודי - כלל מגזרי**. ירושלים: המזכירות הפדגוגית.

משרד החינוך והתרבות (2002). **תוכנית הלימודים מחשבת ישראל, חט"ב - דתי**. ירושלים: המזכירות הפדגוגית.

משרד החינוך והתרבות (2003). **תוכנית הלימודים היסטוריה, ממלכתי**. ירושלים: המזכירות הפדגוגית.

משרד החינוך והתרבות (2003). **תוכנית הלימודים מקרא, גן- יב' – ממלכת**. ירושלים: המזכירות הפדגוגית.

משרד החינוך והתרבות (2004). **תוכנית הלימודים ביולוגיה, כלל מגזרי**. ירושלים: המזכירות הפדגוגית.

משרד החינוך והתרבות (2005). **דו"ח דברת : כח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל**. ירושלים.

משרד החינוך והתרבות (2006). **תוכנית הלימודים חינוך גופני, כלל מגזרי**. ירושלים: המזכירות הפדגוגית.

משרד החינוך והתרבות (2006). **תוכנית הלימודים כלכלה, כלל מגזרי**. ירושלים: המזכירות הפדגוגית.

משרד החינוך והתרבות (2007). **תוכנית הלימודים ספרות, כללי - ממלכת**. ירושלים: המזכירות הפדגוגית.

משרד החינוך והתרבות (2008). **תוכנית הלימודים תורה שבעל פה, על יסודי - ממלכת**. ירושלים: המזכירות הפדגוגית.

נבט, א' ולידור ר' (1996). **"הכשרת מורים": שמרנות, התפתחות וחדשנות**. המכללה לחינוך גופני וספורט על שם זינמן, מכון וינגייט.

ניטשה, פ' (1983). **מסות על חינוך לתרבות**. ירושלים: מאגנס. עברית: גולומב יעקב.

ניסן, מ' (1984). מוסריות מוגבלת – מושג והשתמעויותיו מבחינת החינוך, **שנתון: פסיכולוגיה ויעוץ בחינוך**, 112 – 125.

ניסן, מ' (2001). התפקוד המוסרי – כיוונים חדשים בפסיכולוגיה של המוסר. בתוך י' עירם, ש' שקולניקוב, י' כהן וא' שכטר (עורכים), **צמתים: ערכים וחינוך בחברה הישראלית** (עמ' 190 – 233). ירושלים: משרד החינוך.

סבירסקי, ש' (1990). **חינוך בישראל מחוז המסלולים הנפרדים**. תל אביב: ברירות.

סטטמן, ד' (1991). **דילמות מוסריות**. ירושלים: מאגנס.

סידאוי, מ' (1991). החינוך הערבי בישראל. **שדמות**, קי"ח-קי"ט, 55-58.

עזאם, א' (2004). **הקשר בין משתני רקע אישי ומקצועי ותפיסת הקונטקסט הבית ספרי לבין שמרנות ופתיחות בקרב מורים ערביים בתי ספר יסודיים בישראל**. חיבור לשם קבלת תואר מוסמך. רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן, בית הספר לחינוך.

עמותת המורים לקידום ההוראה (1995). **הקוד האתי לאנשי חינוך והוראה בישראל – נוסח טיוטה למפגש עבודה בחדרי מורים**.

פוסנוט, ק'. ט' (1996). קונסטרוקטיביזם: תיאוריה פסיכולוגית של למידה. ירושלים: מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה. **חינוך החשיבה**, 8, 11 – 22.

פוקו, מ' (1992). **תולדות השיגעון בעידן התבונה**. ירושלים: כתר. עברית: אמיר, א'.

- פרויד, ז' (1900/2007). **פירוש החלום**. תל אביב: עם עובד. מגרמנית: גינזבורג, ר'.
- פרידמן, י' (2008). אסטרטגיה וערכים ארגוניים בבית הספר: איתנות, יוקרה והיענות. בתוך א' יניב וד' אליצור (עורכים), **תורת השטחות: תיאוריה ומחקר במדעי החברה** (עמ' 15-48). רמת גן: FAT.
- פריהר, פ' (1981). **פדגוגיה של מדוכאים**. תל אביב: מפרש. (עברית: כרמית גיא).
- צבר בן יהושע, נ' (1990). **המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה**. גבעתיים: מסדה.
- צבר בן יהושע, נ' ודושניק, ל' (1997). "לעשות את הדבר הנכון" – דילמות אתיות של מורים בישראל. בתוך א' פלדי (עורך), **החינוך במבחן הזמן** (עמ' 391 – 410). תל אביב: רמות.
- צבר בן יהושע, נ' ודושניק, ל' וביאליק, ג' (2007). "מי אני שאחליט על גורלם" – דילמות אתיות של מורים. ירושלים: מאגנס.
- צדוק, א' (2001). הוראת אתיקה בקורסי הכשרה לעובדי הגיל הרך בישראל. ירושלים: האוניברסיטה העברית, מכון שורץ.
- צדיק, י' (2004). **תרומת תפיסת דמות התלמיד הרצוי, ההקשר הבית ספרי והרקע האישי והמקצועי של מורים בחטיבה העליונה להסבר אסטרטגיות ההוראה המיושמות בכיתה**. חיבור לשם קבלת תואר מוסמך. רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן, בית הספר לחינוך.
- קאנט, ע' (1776/1966). **ביקורת התבונה הטהורה**. ירושלים: מוסד ביאליק. עברית: ברגמן, ש"ה, רוטנשטרייך, נ'.
- קליימן, ש' וליברמן, י' (2004). **ערכים של פרחי הוראה ומורי מורים במכללת אורנים**. אורנים: היחידה למחקר והערכה.
- קליינברגר, א"פ (1961). הזכות לחנך לערכים מחייבים, **מגמות**, יא', 332 – 337.
- רוזנק, מ' (2001). חינוך לערכים בין מחויבות לפתיחות. בתוך י' עירם, ש' שקולניקוב, י' כהן וא' שכטר (עורכים), **צמתים: ערכים וחינוך בחברה הישראלית** (עמ' 665 - 691). ירושלים: משרד החינוך.
- רוזנק, מ' (2003). **צריך עיון: מסורת ומודרנה בחינוך היהודי בזמננו**. ירושלים: מאגנס.
- ריץ, י' ואילו, ש' (1999). **דו"ח מחקר: עמדות מרצים במוסדות להכשרת מורים דתיים**. רמת גן: אוניברסיטת בר אילן, בית הספר לחינוך.
- ריץ, י' ואילו, ש' (1999). **דו"ח מחקר: עמדות סטודנטים להוראה במוסדות להכשרת מורים דתיים**. רמת גן: אוניברסיטת בר אילן, בית הספר לחינוך.
- רשף, א' (2008). **זיהוי סוגיות מוסריות בסביבה מורכבת**. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה. ירושלים: האוניברסיטה העברית.

- שגריר, ל' (2001). תמורות בתכניות הלימודים במדעי החינוך של מסלול בית הספר היסודי במכללות להכשרת מורים - על רקע שינויים בחברה הישראלית (1970-2000). חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה. רמת גן: אוניברסיטת בר אילן בית הספר לחינוך.
- שגריר, ל' (2007). תכניות לימודים בהכשרה להוראה בזיקה לשינויים בחברה הישראלית. **דור לדור, כח'**, תל אביב: מכון מופ"ת.
- שי, ש' (1991). "תורת השטחות מהי?", **מגמות, ל"ג' (3-4)**, 319 – 330.
- שכטמן, צ' (1987). **חינוך לערכים דמוקרטיים בבית הספר – תכנית התערבות חינוכית, על פי התיאוריה של הבהרת ערכים**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות, שירות פסיכולוגי ייעוצי.
- שלזינגר, מ' י' (1991). "משפטי מיפוי אמפיריים ותיאורטיים", **מגמות, ל"ג' (3-4)**, 331 – 341.
- שנברג, ת' (1989). **תפיסת עולם בחינוך, גישה לחינוך מוסרי של מורים והזיקה להכרעותיהם בענייני חינוך שונים**. עבודה לתואר מוסמך. רמת גן: אוניברסיטת בר אילן, בית הספר לחינוך.
- שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני תיאורתי ויישום**. תל אביב: רמות.
- שקולניקוב, ש' (1995). **חינוך מורים כחינוך הומניסטי כולל**. נייר עמדה שהוגש למשרד החינוך והתרבות: המזכירות הפדגוגית.
- שקולניקוב, ש' ושורק, י' (2001). ערכים. בתוך י' עירם, ש' שקולניקוב, י' כהן וא' שכטר (עורכים), **צמתים: ערכים וחינוך בחברה הישראלית** (עמ' 9 - 39). ירושלים: משרד החינוך.

## אנגלית

- Alexander, H. (2003). Moral education and liberal democracy: Spirituality, community and character in an open society. *Educational theory*, 53 (4), 367- 387.
- Alexander, H. (Ed.). (2004). Spirituality and ethics in education: Philosophical, theological and radical perspectives. Brighton: Sussex academic press.
- Angen, M. J. (2000). Evaluating interpretive inquiry: Reviewing the validity debate and opening the dialogue. *Qualitative Health Research*, 10, 378-395.
- Apple, M. W. (2000). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age* (2<sup>nd</sup> ed.). New York – London: Routledge.
- Ashton, P.T. (1990). Restructuring teacher education. *Journal of Teacher Education*, 41(2), 2 – 65.

- Aurin, K., & Maurer, M. (1993). Forms and dimensions of teachers professional ethics: Case studies in secondary schools. *Journal of Moral Education*, 22 (3): 277 – 296.
- Bagnall, R. G. (1995). Discriminative justice and responsibility in postmodernist adult education. *Adult Education Quarterly*, 45, 79-94.
- Bagnall, R. G. (1998). Moral education in a postmodern world: Continuing professional education. *Journal of Moral Education*, 27 (3), 313 – 332.
- Banks, J. A. (1973). *Teaching ethnic studies – 43<sup>ed</sup> Year Book*. Washington DC: National Council for Social Studies.
- Bebeau, M. J. (1993). Designing an outcome based ethics curriculum for professional education: Strategies and evidence of effectiveness. *Journal of Moral Education*, 22(3), 313 – 326.
- Bebeau, M. J. (1994). Influencing the moral dimensions of dental practice. In J. R. Rest & D. Narvaez (Eds.), *Moral development in the professions: Psychology and applied ethics* (pp. 121 – 146). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bebeau, M.J., Rest, J.R., & Narvaez, D. (1999). Beyond the promise: A perspective on research in moral education. *Educational Researchers*, 28 (4), 18 – 26.
- Bebeau, M.J., Rest, J.R., & Yamoore, C.M. (1995). Measuring dental students' ethical sensitivity. *Journal of Dental Education*, 49(4), 225-235.
- Bechara, A., & Damasio, A.R. (2005). The somatic marker hypothesis: A neural theory of economic decision. *Games and Economic Behavior*, 52(2), 336-372.
- Beck, K. (1990). *Better schools: A values perspective (New York – Philadelphia – London)*. London: The Falmer Press.
- Beilharz, P. (1991). *Social theory: A guide to central thinkers*. Sydney: Allen & Unwin Pty Ltd.



- Bennett, W. J. (1991). Moral literacy and the formation of character. In J. S. Benninga (Ed.), *Moral, character and civic education in the elementary school* (pp. 131 – 138). New York: Teachers College Press.
- Benyaminy, K., & Limor, L. (1995). Implicit role theory: From research to theory. In G. Ben-Shakhar & A. Lieblich (Eds.), *studies in psychology – in honor of Solomon Kugelmanms* (pp 247-250). Jerusalem: Magnes.
- Berelson, B. (1971). *Content analysis in communication research*. NY: Hafner Publishing.
- Bergem, T. (1993). Examining aspects of professional morality. *Journal of Moral Education*, 22(3), 297 – 312.
- Berkowitz, M. W. (1998). *The education of the complete person*. Chicago: University of Illinois.
- Bllig, M. Z., Condor, S., Edwards, D., Gane, M., Middleton, D., & Radley, A. (1988). *Ideological dilemmas: A social psychology of everyday thinking*. London: Sage.
- Bloom, B. S., Krathwohl, D. R., & Masia, B. B. (1956). *Taxonomy of educational objectives, classification of educational goals, Handbook I: Cognitive Domain*. New York: McKay.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burbules, N. C. (2000). Moving beyond the impasse. In D. C. Phillips (ED.), *Constructivism in education: Opinions and second opinions on controversial issues* (pp. 308 – 330). Chicago: University of Chicago.
- Campbell, E. (1997). Connecting the ethics of teaching and moral education. *Journal of Teacher Education* 48 (4), 255 – 259.
- Campbell, E. (2000). Professional ethics in teaching: Towards the development of a code of practice. *Cambridge Journal of Education*, 30 (2), 203 - 221.
- Campbell, E. (2003). Moral lessons: The ethical roll of teachers. *Educational Research and Evaluation*, 9 (1), 25 – 50.

- Campbell, E. (2008). Teaching ethically as a moral condition of professionalism. In L. P. Nucci & D. Narvaez (Eds.), *Handbook of moral and character education* (pp. 601-618). New York and London: Routledge.
- Cannella, G. S., & Reiff, J. C. (1994). Individual constructivist teacher education: Teachers as empowered learners. *Teachers Education Quarterly*, 25 (3), 27 – 38.
- Carr, D. (1993). Guideline for teacher training: The competency model. *Scottish Educational Review*, 25 (1), 17 – 25.
- Carr, D., & London, J. (1993). *Values in and for Education at 14+*. Edinburgh: Moray House Institute of Education, Heriot-Watt University.
- Clark, C. M. (1990). The teacher and the taught: Moral transactions in class room. In J. I. Goodlad (Ed.), *The Moral Dimension of Teaching* (pp. 251 – 265). California.
- Cohen, E. H. (In Press). Facet Theory methods in the study of religion: A case study of symbols of Jewish identity in the US. In M. Stausberg & S. Engler (Eds.), *Handbook of research methods in religious studies*: To be published with Routledge.
- Cohen, E. H., & Levy S. (2007). Towards conceptual framework of Jewish education. In J. Cohen, E. Holtzer & A. Isaacs (Eds.), *Languages and literatures in Jewish education* (pp.385-403). Jerusalem: Hebrew University.
- Corradi, C. (1991). Text, context and individual meaning: rethinking life stories in hermeneutic framework. *Discourse & Society*, 2 (1), 105-118.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative in inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Creswell, J. W. (1999). Mixed-method research: Introduction and application. In C. Ciznek (Ed.), *Handbook of Educational Policy*(pp. 455-472). San Diego, CA: Academic Press.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

- Creswell, J. W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (2<sup>nd</sup> ed). Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Cuban, L. (1992). Managing dilemmas while building professional communities. *Educational Researcher*, 21 (1), 4-11.
- Cummings, R., Harlow, S., & Maddux, C. D. (2007). Moral reasoning of in – service and pre-service teachers: A review of the research. *Journal of Moral Education*, 36 (1), 67-78.
- Damon, W. (1988). *Moral child: Nurturing children's natural moral growth*. New York: Free Press.
- Denessen, E. (1999). *Opvattingen over onderwijs. Leerstof-enleerlinggerichtheid in Nederland* (Attitudes towards education. Content-and student orientedness in the Netherlands). Dissertation, Nijmegen: University of Nijmegen.
- Denzin, N. K. (1989). *Interpretive biography*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Dewey, J. (1944). *Human nature and conduct*. Washington: H. Holt.
- Dewey, J. (1959). *Moral principles in education*. New York: Philosophical Library.
- Diener, E., Sandvik, E., & Larsen, R. J. (1985). Age and sex effects for emotional intensity. *Developmental Psychology*, 21, 542-546.
- Durkheim, E. (1961). *Moral education: A study in the theory and application of the sociology of education*. New York: Free Press. (Original work published 1925).
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology*, 665-697.
- Elliot, J. (1993). *Reconstructing teacher education*. London: The Falmer Press.
- Emerson, R.L, Fretz, R., & Shaw, L.L.(1995). *Writing ethnographic fieldnotes*. Chicago: University of Chicago.
- Fedeles, M. (2004). *The teacher's concerns questionnaire: The development and validation of a measure of high school teachers' moral sensitivity*. University of British Columbia.

- Fenstermacher, G. D., & Richardson, V. (2005). On making determinations of quality in teaching. *Teacher College Record* 107 (1), 186 – 213.
- Flew, A. (1966). What is indoctrination?. *Studies in Philosophy and Education*, 4 (3), 281 – 306.
- Foucault, M. (1987). The ethic of care for the self as a practice of freedom. *Philosophy & Social Criticism*, 12, 112-131.
- Fraenkel, J. R. (1977). *How to teach about values: An analytic approach*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice – Hall.
- Frankena, W. K. (1973). *Etics* (2<sup>nd</sup> ed). New Jersey: Prentice Hall.
- Freeman, N. K., & Brown, M. H. (1996). Ethics instruction for pre-service teachers how are we doing in ECE?. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 17 (2), 5 – 18.
- Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the depth of educational reform*. London: Falmer press.
- Gee, J. P. (1999). *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*. London: Routledge.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, M. A: Harvard University Press.
- Giroux, H. (1988). *Teachers as intellectuals: Towards a critical pedagogy of learning*. New York: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. (1989). *Schooling for democracy: Critical pedagogy in the modern age*. London: Routledge.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Grace, G. (1995). *School leadership: Beyond education management*. London: Falmer Press.
- Graham, J., Haidt, J., & Nosek, A. B. (2009). Liberal and conservative rely on different sets of moral foundation. *Journal of personality and social psychology*, 96 (5), 1029-1046.

- Green, T. F. (1999). *Voices: The educational formation of conscience*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 11*, 255–274.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1998). *The landscape of qualitative research: Theories and issues*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Guttman, L. (1954). An outline of some new methodology for social research. *Public Opinion Quarterly, 18*, 395 - 404.
- Guttman, L. (1965). A faceted definition of intelligence. In R. Eiferman (Ed.), *Studies in Psychology (Scripta Hierosolymitana, 14)* (pp. 166 – 181). Jerusalem: Magness Press.
- Guttman, L. (1982). What is not what in theory construction. In R.M. Hauser, D. Mechanic & A. Haller (Eds.), *Social Structure and Behavior* (pp. 331 – 348). New York: Academic Press.
- Guttman, L. (1994). The language of science. In S. Levy (Ed.), *Louis Guttman on Theory and Methodology: Selected Writings* (pp. 79 – 102). Dartmouth: Aldershot.
- Haidt, J. (2001). The emotional dog and its rational tale: A social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological Review, 108*, 814-830.
- Haidt, J. (2003). The moral emotions. In R. J. Davidson, K. R. Scherer & H. H. Goldsmith (Eds.), *Handbook of Affective Sciences* (pp. 852– 870). Oxford: Oxford University Press.
- Haidt, J., & Graham, J. (2007). When morality opposes justice: Conservatives have moral intuitions that liberals may not recognize. *Social Justice Research, 20*, (1), 98-116.
- Halstead, J. (1996). Values and value education in school. In J. Halstead & M. J. Taylor (Eds.), *Values in education and education in values* (pp. 3 – 14). London: The Falmer Press.

- Hammersley, M. (1995). Theory and evidence in qualitative research. *Quality and Quantity*, 29, 55- 66.
- Hansen, D. T. (2001). Teaching as a moral activity. In V. Richardson (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*, (4<sup>th</sup> ed) (pp 87 – 97). Washington: AERA.
- Hare, R. M. (1964). Adolescents into adults. In T.H.B. Hollins (Ed.), *Aims in education: The philosophic approach* (pp. 47 - 70). Manchester : University Press.
- Harmin, M., & Gallagher, W. (1994). Designing curriculum for valuing moral perspectives. *Peabody Journal of Education*, 69 (4), 80 – 90.
- Hartshorne, H., May, M. A., & Shuttleworth F. K. (1930). *Studies in the organization of character*. New York: Macmillan.
- Heineman-Pieper, M. (1994). Science, not scientism: The robustness of naturalistic clinical research. In E. Sherman & W.J Reid (Eds.), *Qualitative research in social work* (pp. 71-88). NY: Colombia University Press.
- Higgins, A. (1991). The just community approach to moral education: Evolution of the idea and the recent findings. In W.M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development (Vol. 3): Application*. Hills Dale, NJ: Laurence Erlbaum Association.
- Hildebrandt, C., & Zan, B. (2008). Constructivist approaches to moral education in early childhood. In L. P. Nucci & D. Narvaez (Eds.), *Handbook of moral and character education* (pp. 352-369). New York and London: Routhledge.
- Hill, C., Thompson, B. J., & Williams, E. N. (1997). A guide to conduction consensual qualitative research. *The counseling psychologist*, 25, 517-572.
- Holsti, O.R. (1969). *Content analysis for social and humanities*. University of British Columbia.
- Hume, D. (1739/1969). *A treatise of human nature*. London: Penguin.

- Hunt, M. P., & Metcalf, L. E. (1968). *Teaching high school social studies*. New York: Harper & Row.
- Iram, Y., & Maslovaty, N., (1994). Students' real and ideal characteristics as perceived by teachers. *New Education*, 16 (1), 33-52.
- Jackson, P. W., Boostrom, R. E., & Hansen, D.T. (1993). *The moral life of school*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Johnson, B., & Turner, L. (2003). Data collection strategies in mixed method research. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook on Mixed Methods in the Behavioral and Social Sciences* (pp 297-320). Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Jungwirt, E., & Zakahalka, M. (1989). The "Back to Square One" phenomenon: Teacher-college students' and practicing teachers' changes in opinions and reactions. *International Journal of Science Education*, 11(3), 337-345.
- Kaufman, D. (1996). Constructivist-based experimental learning in teacher education. *Action in Teacher Education* 18 (2), 40 – 49.
- Kirschenbaum, H. (1977). *Advanced value clarification*. La Jolla, Ca: University Associates.
- Klaassen, C. A. (2002). Teacher pedagogical competence and sensibility. *Teaching and Teacher Education* 18 (2), 151-158.
- Kohlberg, L. (1969). State and Sequence: The cognitive developmental approach to socialization. In D. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization: Theory and research*. Chicago: Rand McNally.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive developmental approach to socialization. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kohlberg, L. (1978). Revisions in the theory and practice of moral development. In C. M. Beck, B. S. Crittenden & E. V. Sullinvan (Eds.), *New directions for child development: Moral education*. Toronto: University of Toronto Press.

- Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development*. New York: Harper and Row Publishers, Inc.
- Kozol, J. (1967). *Death at an early age: The destruction of the hearts and minds of Negro children in the Boston public schools*. Boston: Houghton, Mifflin.
- Lawrence, J. A. (1980). Moral judgment intervention studies using the Defining Issues Test. *Journal of Moral Education*, 9, 178-191.
- Levy, S. (2005). Guttman, Louis. In *Encyclopedia of Social Measurement* (Vol. 2, pp. 175-188). Oxford: Elsevier.
- Levy, S. (Ed.). (1994). *Louis Guttman on Theory and Methodology: Selected Writings*. Aldershot, Hampshire, England: Dartmouth.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools teach respect and responsibility*. New York: Bantam Books.
- Lickona, T. (1993). The return of character education. *Educational Leadership*, November, 6-11.
- Lickona, T. (1996). Eleven principles of effective character education. *Journal of Moral Education*, 25 (1), 93-102.
- Lickona, T. (1997). The teacher's role in character education. *Journal of Education*, 179 (2), 63-80.
- Lickona, T. (2004). *Character matters: How to help our children develop good judgment, integrity and other essential virtues*. New York: Simon & Schuster.
- Lickona, T., Schaps, E., & Lewis, C. (2000). *Eleven principles of effective character education*. Washington, DC: Character Education Partnership Retrieved, December, 2002.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1998). *Naturalistic inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Lindsey, R.T. (1986). *Differences in Moral Sensitivity Based on Varying Levels of Counseling*



- Training and Experience*. University of Denver.
- Ling, L., & Stephanson, J. (1998). Introduction and theoretical perspectives. In J. Stephanson, E. Burman, & M. Cooper (Eds.), *Values in education* (pp. 3 – 19). London: Routledge.
- Loewenberg, F. M., & Dolgoff, R. (1992). *Ethical decisions for social work practice*. Itasca, Illinois: Peacock Publishers.
- Lyotard, J. F. (1984). *The postmodern condition: A report on knowledge*. University of Minnesota Press
- MacIntyre, A. (1981). *After virtue: A study in moral theory*. Gerald Duckworth Co. Ltd.
- Mackinnon, A., & Scarff – Seatter, C. (1997). Constructivism: Contradictions and confusion in teacher education. In V. Richardson (Ed.), *Constructivist teacher education: Building new understandings* (pp. 38 – 55). Washington, DC: Falmer Press.
- Maslovaty, N. (2006). Negotiation in school. In F. Oser, C. Quesel & H. Biedermann (Eds.), *Vom gelingen und scheitern politischer bildung: Studien und entwurfe*. Zurich: Verlag Ruedger.
- Maslovaty, N., & Iram Y. (1995). Student's images as perceived by practicing and prospective teachers. *Magister*, 4, 48-57.
- Maslovaty, N., & Iram, Y. (1997). Study habits, sociability and higher order thinking: Priorities according to perceptions of university students. In N. Ephraty & R. Lidor (Eds.) *Teacher education stability, evaluation and revolution (vol.1, pp 271-228)*, Israel: Zinman College (Hebrew).
- Maslovaty, N., Cohen, A., & Fruman, S. (2008). The structural validity of the perceived traits of the "Ideal Student" Multi-faceted theory among education students. *Studies in Educational Evaluation*. 34 (3), 165-172.
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative research design: An interactive approach*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.

- McBrien, J. L., & Brandt, R. S. (1997). *The language of learning: A guide to education terms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development
- McLaren, P. (1989). *Life in schools*. New York: Longman.
- McLaughlin T. H., & Halstead, M. J. (1999). Education in character and virtue. In T. H. McLaughlin, & M. J. Halstead (Eds.), *Education in morality* (pp. 134 – 135). London: Routledge.
- Moor, W. (1966). Indoctrination as a normative conception. *Studies in Philosophy and Education*, 4 (4), 396 – 403.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Muniz, C. T. (1987). *Teacher preparation for moral education in Puerto Rico past and present*. New York University.
- Munson, B. R. (2000). *Character education: The missing ingredient of pre-service teacher education programs*. Paper presented at the annual meeting of the American Association of Colleges for teacher education (52<sup>nd</sup>). IL: Chicago.
- Myyry, L., & Helkama, K. (2002). The role of value priorities and professional ethics training in moral sensitivity. *Journal of Moral Education*, 31(1), 35-50.
- Nisan, M. (1988). The child as a philosopher of values: Development of a distinct perception of values in childhood. *Journal of Moral Education*, 17 (3), 172-182.
- Nisan, M. (1996). Personal identity and education for the desirable. *Journal of Moral Education*, 25 (1), 75-83.
- Nisan, M. (2000). Manifestation of relativism and individualism in moral judgments of individuals: Implications for moral education. *Moral Education and Pluralism*, 71 – 82.
- Noddings, N. (1993). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. New York: Teachers College Press.

- Noddings, N. (2003). *Caring: a feminine approach to ethics & moral education* (2<sup>nd</sup> ed). Berkeley: University of California Press.
- Noddings, N. (2008). Caring and moral education. In L. P. Nucci & D. Narvaez (Eds.), *Handbook of moral and character education* (pp. 161-174). New York and London: Routledge.
- Oakley, J. (1992). *Morality and the Emotions*. New York: Routledge.
- Oser, F. (1986). Moral education and values education: The discourse perspective. In M.C. Wittock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 917 – 941). NY: MacMillan.
- Oser, F., & Althof, W. (1993). Just in advance: *On the professional morality of teachers*. *Journal of Moral Education*, 22 (3), 253 – 276.
- Padgett, M.Q. (1998). *Qualitative methods in social work research: Challenges and rewards*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3<sup>rd</sup> ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Peters R. S. (1977). *Education and the education of teachers*. London: Routledge.
- Phillips, D. C. & Burbules, N. C. (2000). Postpositivism and educational research. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Phillips, D. C. (Ed.). (2000). Constructivism in education: opinions and second opinions on controversial issues. *Ninety-ninth yearbook of the society for the study of education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Phillips, D. C., & Nicolayev J. (1978). Kohlbergian moral development: A progressing or degenerating research program? *Educational Theory* 25 (4), 286 – 301.
- Piaget, J. (1965). *The moral judgment of the child*. New York: The Free Press.
- Piaget, J. (1972). *The psychology of the child*. New York: Basic Books.
- Pizarro, D.A. (2001). Nothing more than feelings? The role of emotions in moral judgment. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 30 (4), 355-375.

- Power, F. C., & Higgins-D'Alessandro, A. (2008). The just community approach to moral education and the moral atmosphere of the school. In L. P. Nucci & D. Narvaez (Eds.), *Handbook of moral and character education* (pp. 230-247). New York and London: Routledge.
- Raths, L. E., Harmin M., & Simon, S. B. (1966). *Values and teaching: Working with values in the classroom*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Ratner, C. (1997). *Cultural psychology and qualitative methodology: Theoretical and empirical considerations*. NY: Plenum Press.
- Rescher, N. (1969). *The open and closed mind* (Chaps 2 – 3). New York: Basic books.
- Rest, J. R. (1979). *Developmental and judging moral issues*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Rest, J. R. (1980). Developmental psychology and value education. In B. Munsey (Ed.), *Moral development, moral education and Kohlberg* (pp. 101-129). Alabama: Religious Education Press.
- Rest, J. R. (1983). Morality. In P. H. Mussen (Series Ed.), J. Favell & E. Markman (Vol. Eds.), *Handbook of child psychology: Cognitive development: Vol. 3* (pp. 556 – 629). New York: Wiley.
- Rest, J. R. (1984a). Morality. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (pp.556-629). New York: John Wiley & Sons.
- Rest, J. R. (1984b). The major components of morality. In W. Kurtines & J. Gewirtz (Eds.), *Morality, moral behavior and moral development* (pp. 24-40). New York: Wiley.
- Rest, J. R., Thoma, S., & Edwards, L. (1997). Designing and validating a measure of moral judgment: Stage preference and stage consistency approaches. *Journal of Educational Psychology*, 89 (1), 5-28.
- Revell, L. & Arthur, J. (2007). Character education in schools and the education of teachers. *Journal of Moral Education*, 36 (1), 79–92.

- Rice, Y. (1993). Stability and change in teacher expertise. *Teaching and Teacher Education*, 9 (2), 137-146.
- Richardson, V. (1996). The roll of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on Teaching Education* (2<sup>nd</sup> ed) (pp. 102 – 119). NY: The Association of Teacher Educators.
- Richardson, V. (1997). Constructivist teaching and teacher education: Theory and practice. In V. Richardson (Ed.), *Constructivist teacher education: Building new understandings* (pp. 3 – 14). Washington, DC: Falmer Press.
- Richardson, V. (2003). Constructivist Pedagogy. *Teacher College Record* 105 (9), 1623 – 1640.
- Richardson, V. (Ed.). (2001). *Handbook of research on teaching* (4<sup>th</sup> ed). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Rogers, D., & Webb, J. (1991). The ethic of caring in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 42, (3), 173 – 181.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Rorty, R. (1990) without dogma. *Dialogue*, 2 (88), 44-47.
- Rorty, R. (1992). *Moral identity and private autonomy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rox, D. W. (1993). *Graduating students teachers' attitudes and perceptions relating to moral education*. BOSTON University.
- Ryan, K. (1993). Why a center for the advancement of ethics and character. *Journal of Moral Education* 175 (2), 1 – 11.
- Sagive, L., & Schwartz. S. H. (1995). Value priorities and readiness for out–group social contact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63 (63), 437 – 448.
- Sandelowski, M. (2000). Focus on research methods: Whatever happened to qualitative description?. *Research in Nursing and Health*, 23, 334 - 340.

- Schwartz. S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical test in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1 – 61.
- Schwartz. S. H. (2006). A theory of cultural value orientations: Explication and applications. *Comparative Sociology*, 5 (2-3), 137-182.
- Schwartz. S. H., & Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53 (3), 550 – 562.
- Schwarz, N., & Clore, G.L. (1983). Mood, misattribution, and judgments of wellbeing: Informative and directive functions of affective states. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 513- 523.
- Seidman, I. E. (1991). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. New York: Teachers College Press.
- Sergiovanni, T. J. (1992). *Moral leadership: Getting to the heart of school improvement*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Sergiovanni, T. J. (1996). *Leadership for the schoolhouse: How is it different? Why is it important?*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Serow, R. C. (1994). Called to teach: A study of highly motivated pre-service teachers. *Journal of Research and Development Education*, 27 (2): 65 – 72.
- Shweder, R. A., (1982). Beyond self constructed knowledge: The study of culture and morality. *Merrill-Palmer Quarterly* 28, 41-69.
- Shweder, R. A., Mahapatra, M., & Miller, J. (1987). Culture and moral development. In J. kagan & S. Lamb (Eds.), *The emergence of morality in young children* (pp.1 – 83). Chicago: University of Chicago Press.
- Shweder, R. A., Turiel, E., & Much, N. C. (1981). The moral intuition of the child. In J. H. Flavell & L. Ross (Eds.), *Social Cognitive Development: Frontiers and Possible Futures* (pp. 288-305). New York: Cambridge University Press.

- Simga-Mugan, C., Daly, B. A., Onkal, D., & Kavut, L. (2005). The influence of nationality and gender on ethical sensitivity: An application of the issue contingent model. *Journal of Business Ethics*, 57(2), 139-159.
- Simon, S. B., Howe, L.W., & Kirschenbaum, H. (1972). *Values Clarification. A Handbook of Practical Strategies for Teachers and Students*. NY: Hart Publishing Company.
- Skinner, B. F. (1971). *Beyond Freedom and Dignity*. New York: Knopf.
- Snarey, J., & Samuelson, P. (2008). Moral education in the cognitive development tradition: Lawrence Kohlberg's revolutionary ideas. In L. P. Nucci & D. Narvaez (Eds.), *Handbook of moral and character education* (pp. 53-79). New York and London: Routledge.
- Snook, I. A. (1972). *Indoctrination and education*. London: Routledge & K. Paul.
- Sockett, H. (1993). *The moral base for teacher professionalism*. NY: Teacher College Press.
- Sockett, H., & Lepage, P.(2002). The missing language of the classroom. *Teaching and Teacher Education* 18 (2), 159-171.
- Sommers-Flanagan, R., & Sommers-Flanagan, J. (2007). *Becoming an ethical helping professional: Cultural and philosophical foundations*. New York: Wiley & Sons.
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. New York: Holt, Reinhart and Winston.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks : Sage.
- Stevenson, C. L. (1944). *Ethics and Language*. London and New Haven: Yale University Press.
- Stoll, S. K. (2000). *Can ethics be taught? Position paper*. Moscow, Idaho: Center for Ethics.S
- Strike, A. K. (1996). The moral responsibility of education. In T.J. Buttery & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (2<sup>nd</sup> ed). (pp 869 -892). New York: Macmillan .
- Strike, A. K., & Soltis J. F. (1992). *The ethics of teaching* (2<sup>nd</sup> ed). New York: Teacher College Press.

- Strike, A. K., & Ternasky, P. L. (Eds.). (1993). *Ethics for professionals in education: Perspectives for preparation and practice*. New York: Teachers College Press.
- Strike, K. A. (2008). School, community and moral education. In L. P. Nucci & D. Narvaez (Eds.), *Handbook of moral and character education* (pp. 117-133). New York and London: Routledge.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. *Applied Social Research Methods Series* (Vol. 46). Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (Eds.). (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Taylor, C. (1992). *The ethics of authenticity* (3<sup>rd</sup> ed). Harvard University Press.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research: Analysis types and software tools*. NY: The palmer Press.
- Turiel, E. (1979). Distinct conceptual and developmental domains: Social convention and morality. In C. B. Keasey (Ed.), *Nebraska symposium on motivation, 1977*. Lincoln, Nebraska: University of Nebraska Press.
- Turiel, E. (1980). The development of social – conventional and moral concepts. In M. Windmiller, N. Lanbert & E. Turiel, (Eds.), *Moral development and socialization* (pp. 69-106). Boston: Allyn and Bacon.
- Turiel, E. (1983). The development of social knowledge: Morality and convention. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Turiel, E. (2002). The culture of morality, social development, context and conflict. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Vadeboncoeur, J. (1997). Child development and purpose of education: A historical context for constructivism in teacher education. In V. Richardson (Ed.), *Constructivist teacher*



- education: Building new understandings* (pp. 38 – 55). Washington, DC: Falmer Press.
- Vedder, P., & Veugelers, W. (1999). *The socio – pedagogical task of education*. Den Haag: NWO/PROO.
- Vessels, G., & Huitt, W. (2005). *Moral and character development*. Presented at the National Youth at Risk Conference, Savannah, GA.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wakefield, D. V. (1996). *Preservice teacher training in methods of moral education instruction in United States denominational, private, and state teacher education programs*. BAYLOR University.
- Warnock, M. (1996). Moral Value. In J. Halstead & M. J. Taylor (Eds.), *Values in education and education in values* (pp. 45 – 53). London: The Falmer Press.
- Watson, J. B. (1913) Psychology as a behaviorist views it. *Psychological Review*. 20, 158 - 177.
- Willemse, M., Lunenberg, M., & Korthagen, F. (2005). Values in education: A challenge for teacher educators. *Teaching and Teacher Education* 21 (2), 205 – 217.
- Williams, W. G. (1985). Needed: A new theory of values education. *Teacher Education Quarterly*. 12 (2), 82 – 89.
- Wilson, J. (1964). Education and indoctrination. In T.H.B. Hollins (Ed.), *Aims in education: The philosophic approach* (pp. 24 - 46). Manchester: University Press.
- Wolcott, H. F. (1992). Posturing in qualitative inquiry. In M. D. LeCompte, W. L. Millroy, & J. Preissle (Eds.), *The handbook of qualitative research in education* (pp. 3-52). San Diego: Academic Press.
- Wooster, M. M. (1990). Can character be taught? How we have tried and what we've learned. *American Enterprise*, 50 – 55.

- Wren, T. (2008). Philosophical moorings. In L. P. Nucci & D. Narvaez (Eds.), *Handbook of moral and character education* (pp. 11-29). New York and London: Routledge.
- Wynne, E., & Ryan, K. (1997). *Reclaiming our schools: A handbook on teaching character, academics and discipline*. New York: Merrill.
- Yost, D. S. (1997). The moral dimensions of teaching and preservice teachers: Can moral dispositions be influenced?. *Journal of Teacher Education*. 48 (4), 281 – 293.

אוניברסיטת בר – אילן  
בית הספר לחינוך

"הכשרת מורים לחינוך מוסרי במכללות לחינוך בישראל"

**כרך ב' נספחים**

חיבור לשם קבלת תואר 'דוקטור לפילוסופיה'

**מנחים:** ד"ר נאוה מסלובטי (ז"ל), ד"ר אריק כהן, פרופ' יעקב עירם

**מגיש:** בוזגלו אהרן

**ת.ז:** 033117748

הצעה זו מוגשת לסנאט של אוניברסיטת בר אילן כחלק מהדרישות לשם קבלת  
תואר דוקטור בבית הספר לחינוך של אוניברסיטת בר אילן.

אלול, תשי"ע

רמת גן

## תוכן עניינים

2	1. שאלוני המחקר
	1.1 שאלון למרצה
	1.2 שאלון לסטודנט
19	2. חוק חינוך ממלכתי תשי"ג
21	3. שאלון לבדיקת הוראת מתודיקה לחינוך מוסרי בהכשרת מורים (Wakefield, 1996)
	3.1 תרגום ראשון
	3.2 תרגום שני
24	4. תכונות דמות התלמיד הרצוי (Maslovaty, Cohen & Furman, 2008)
25	5. קשר בין משתני מחקר (מתאמי פרסון)
37	6. ראיונות עומק חצי מובנים למחקר האיכותי
37	6.1 ראיון עם נ' מרצה מדעי החברה מכללה מהמגזר הממלכתי
50	6.2 ראיון עם מ' מרצה להיסטוריה מכללה מהמגזר הממלכתי
62	6.3 ראיון עם ט' מרצה תנ"ך מכללה ממלכתית דתית
73	6.4 ראיון עם י' מרצה לחינוך מיוחד וראש תוכנית סטא'ז במכללה דתית
83	6.5 ראיון עם ר' מרצה, ראש חוג לחינוך מכללה מהמגזר הערבי
92	6.6 ראיון עם ס' מרצה ורכזת עבודה מעשית מכללה מהמגזר הערבי
97	6.7 ראיון עם ג' סטודנטית לחינוך מיוחד מכללה ממלכתית
105	6.8 ראיון עם ג' סטודנט לתקשורת מכללה ממלכתית
114	6.9 ראיון עם י' סטודנט לתנ"ך ותושב"ע מכללה דתית
122	6.10 ראיון עם ה' סטודנטית ללימודי ארץ ישראל וחינוך בלתי פורמאלי מכללה דתית
132	6.11 ראיון עם נ' סטודנט לחינוך מיוחד מכללה מהמגזר הערבי
140	6.12 ראיון עם י' סטודנטית לחינוך מיוחד מכללה מהמגזר הערבי
148	7. תוכניות לימודים של קורסים (סילאבוסים)
340	8. רשימות שדה
344	9. מיפוי תוכניות הלימודים (סילאבוסים)

סוג מוסד	_____
סימון	_____

אוניברסיטת בר אילן  
בית הספר לחינוך

נספח מספר 1: שאלוני המחקר

### 1.1 שאלון למרצים במוסדות להכשרת מורים

מרצה יקר/ה !

תודה רבה לך על הסכמתך להשיב על השאלון. השאלון שלפניך הוא חלק ממחקר מקיף על הכשרת המורים במכללות בישראל. השאלון נועד לבדוק את מידת החשיבות הניתנת בהכשרת המורים לתחום החינוך למוסר, יחסית לתחומים נלמדים אחרים, ואת השימוש של מרצים בשיטות הוראה מגוונות. השתתפותך תתרום להבנה טובה יותר של ההכשרה הניתנת לפרחי ההוראה. כל המידע שייאסף ישמש לצורכי מחקר בלבד וישאר אנונימי וחסוי. ההיגדים בשאלון מנוסחים בלשון זכר מטעמים טכניים אך הם מתייחסים לנשים ולגברים כאחד.

בתודה מראש על תרומתך למחקר,

אהרן בוזגלו

(0506412852, 02-6281447)

פרופ' יעקב עירם, ד"ר נאוה מסלובטי

### חלק א' – שאלון אסטרטגיות קונסטרוקטיביסטיות

לפניך רשימת היגדים העוסקים בפעילויות שונות המתרחשות במהלך הוראה. אנא הקף בעיגול את הספרה המתארת בצורה הטובה ביותר את מידת ההסכמה שלך למתואר בכל היגד.

הערה: ההיגדים מתייחסים יותר לשיעורים בסגנון סדנה, עבודה מעשית וסמינריון ופחות להרצאה.

מסכים מאוד	מסכים	די מסכים	מסכים במידה מועטה	רשימת ההיגדים	
				לא מסכים	1
5	4	3	2	1	1. אין צורך להנחות סטודנטים לחשוב על תהליכי החשיבה שלהם
5	4	3	2	1	2. בהערכה חלופית (תלקיט, מצגת, עבודה, פרויקט וכו') יש להתייחס לדעתו של הסטודנט
5	4	3	2	1	3. יש לשאול את הסטודנטים שאלות המחייבות אותם לחשוב
5	4	3	2	1	4. במהלך ההוראה צריך להתמקד בעבודת סטודנטים בקבוצות
5	4	3	2	1	5. במבחנים צריך שאלות הבוחנות בעיקר שינון חומר על ידי הסטודנט
5	4	3	2	1	6. הסטודנטים בכיתתי יציגו מצגות בפני כל הכיתה, בנושא הנלמד
5	4	3	2	1	7. יש לבנות משימות הערכה בהן נמדדות בעיקר יכולות של ידע והבנה
5	4	3	2	1	8. יש לבנות משימות הערכה בהן נמדדות בעיקר יכולות של ניתוח וסינתזה
5	4	3	2	1	9. יש להנחות סטודנטים לחפש נימוקים לתכנים שונים העולים מהחומר הנלמד

5	4	3	2	1	
מסכים מאוד	מסכים	די מסכים	מסכים במידה מועטה	לא מסכים	
5	4	3	2	1	10. יש לשלב אתגרים, תחרויות, סימולציות או פעילויות אחרות במהלך השיעורים
5	4	3	2	1	11. כאשר סטודנט עונה צריך לבקש ממנו שיסביר כיצד הגיע לתשובה
5	4	3	2	1	12. מבחנים ועבודות יש לנקד רק בציון מספרי ולא בהערכה מילולית
5	4	3	2	1	13. מרצה צריך לשקף לסטודנטים את דרכי החשיבה שלהם מתוך הדברים שהם מעלים בכיתה
5	4	3	2	1	14. על המרצה להקנות תוכן וידע לסטודנטים ופחות כלים ללמידה
5	4	3	2	1	15. צריך לערוך בחנים בהן מופיעות שאלות "נכון\לא נכון"

### חלק ב' - שאלון דמות התלמיד הרצוי

לפניך רשימה של תכונות, כישורים ודרכי התנהגות (מסודרים בסדר א"ב) המאפיינים סטודנטים ותלמידים. אנו מבקשים ממך לציין את מידת החשיבות של כל תכונה לדמות ה"תלמיד האידיאלי" לפי תפיסתך - הקף בעיגול את הספרה המתאימה ביותר לדעתך.

5	4	3	2	1	
חשוב מאוד	חשוב	די חשוב	לא חשוב	כלל לא חשוב	רשימת התכונות
5	4	3	2	1	1. בעל חשיבה ביקורתית
5	4	3	2	1	2. בעל חשיבה דינאמית
5	4	3	2	1	3. בעל מוטיבציה פנימית
5	4	3	2	1	4. בעל מצב רוח טוב
5	4	3	2	1	5. חברותי
5	4	3	2	1	6. חוגג חגים דתיים (לפי דתו ואמונתו) ולאומיים
5	4	3	2	1	7. ייחודי בפתרונות לבעיות
5	4	3	2	1	8. ישר והגון במבחנים ועבודות
5	4	3	2	1	9. מאורגן ומסודר
5	4	3	2	1	10. מאמין באמונה שלימה באל (לפי דתו ואמונתו)
5	4	3	2	1	11. מביע רגשות אמפטיים
5	4	3	2	1	12. מביע רגשות בצורה חופשית
5	4	3	2	1	13. מגלה יחס של אהדה לשונה
5	4	3	2	1	14. מוכן לעזור
5	4	3	2	1	15. מזדהה עם חבריו
5	4	3	2	1	16. מיישם כללים למצבים חדשים בלמידה
5	4	3	2	1	17. מכבד את הוריו

נספחים: שאלוני המחקר | 4

5	4	3	2	1	
חשוב מאוד	חשוב	די חשוב	לא חשוב	כלל לא חשוב	
5	4	3	2	1	18. מכבד את מוריו
5	4	3	2	1	19. מכבד ריטואלים פטריטיים במוסד החינוכי (המנון, דגל)
5	4	3	2	1	20. ממושמע
5	4	3	2	1	21. מנתח בהגיון
5	4	3	2	1	22. מסיק מסקנות מהנלמד
5	4	3	2	1	23. מסתגל למצבים חדשים, לשינויים ולחידושים בלמידה
5	4	3	2	1	24. מעתיק עבודות מהאינטרנט ללא שמירה על זכויות יוצרים
5	4	3	2	1	25. מקבל החלטות לפעולה תוך התחשבות באחרים
5	4	3	2	1	26. מקובל על חבריו
5	4	3	2	1	27. מקיים את המצוות (לפי דתו ואמונתו)
5	4	3	2	1	28. משתמש במאגרי מידע מתוקשבים להשגת מידע בנושאים מוסריים
5	4	3	2	1	29. משתמש בתוכנות בעלות רישיונות חוקיים
5	4	3	2	1	30. משתף פעולה עם תלמידים אחרים
5	4	3	2	1	31. משתתף בצומות ובאזכרות (לפי דתו ואמונתו)
5	4	3	2	1	32. מתחבר גם עם תלמידים השונים ממנו
5	4	3	2	1	33. מתנדב למשימות חברתיות ולאומיות
5	4	3	2	1	34. מתפלל ומברך כהלכה (לפי דתו ואמונתו)
5	4	3	2	1	35. עוזר לתלמידים המתקשים בלימודים
5	4	3	2	1	36. עוקב אחר נושאים פוליטיים אקטואליים בתקשורת
5	4	3	2	1	37. עצמאי בלמידה
5	4	3	2	1	38. פעיל בטוקבקים באינטרנט בנושאי חברה ומוסר
5	4	3	2	1	39. פעיל להגשמת רעיונות חברתיים-דמוקרטיים
5	4	3	2	1	40. קורא ומתעניין מעבר לנלמד בכיתה
5	4	3	2	1	41. שואף להגיע להישגים גבוהים יותר
5	4	3	2	1	42. שולט בעבודת המחשב
5	4	3	2	1	43. שקדן וחרוץ
5	4	3	2	1	44. תומך בשוויון הזדמנויות לקבוצות חברתיות (כגון: נשים ועולים)

## חלק ג' – שאלון אסטרטגיות לחינוך מוסרי

לפניך רשימת היגדים המתייחסים לשיטות לפיתוח מוסר בקרב תלמידים וסטודנטים. אנא הקף בעיגול את

המידה שבה אתה משתמש ומשלב שיטות אלו במהלך עבודתך החינוכית:

5	4	3	2	1	רשימת ההיגדים
משתמש	משתמש	משתמש	משתמש	לא	
תמיד	לעיתים	לעיתים	לעיתים	משתמש	
	קרובות	נדירות	נדירות		
5	4	3	2	1	1. הצגת תכונות אופי ומוסר בפני סטודנטים שלדעת המרצה עליהם להפנים
5	4	3	2	1	2. אמירה לסטודנטים כיצד יש להתנהג באופן מוסרי
5	4	3	2	1	3. תיאור התנהגויות שונות מחיי הסטודנטים תוך התייחסותם אליהן
5	4	3	2	1	4. תיאור התנהגויות שונות מניסיוני ובקשת תגובת הסטודנטים אליהן
5	4	3	2	1	5. חשיפת התנהגויות שליליות של סטודנטים בפניהם והעמדתם על חומרתם
5	4	3	2	1	6. העלאת עמדות מנוגדות במהלך השיעור ודיון בהם
5	4	3	2	1	7. העלאת ערכים שונים במהלך השיעור והבהרתם בדיון ביקורתי
5	4	3	2	1	8. דיון עם סטודנטים אודות חובתם כלפי תלמידיהם, כלפי החברה והטבע
5	4	3	2	1	9. ניהול דיון עם סטודנטים בנושא מוסרי תוך שהם מציגים עמדות בעד ונגד
5	4	3	2	1	10. ניהול שיחות אישיות עם סטודנטים סביב נושאים מוסריים
5	4	3	2	1	11. קיום שיחה בפורום הכיתתי בנושאים ערכיים-מוסריים
5	4	3	2	1	12. בניית מערכי שיעור המכילים מטרות חינוכיות מתחום המוסר
5	4	3	2	1	13. בקשה מסטודנטים להציג פרויקטים משותפים בנושאים מוסריים
5	4	3	2	1	14. שימוש במשחק תפקידים להצגת נושאים מוסריים השנויים במחלוקת
5	4	3	2	1	15. שימוש בעבודה בקבוצות סביב נושאים ערכיים – מוסריים
5	4	3	2	1	16. לתת לסטודנטים לבטא את דעתם בפני הכיתה בנושאים מוסריים מחיי היום יום
5	4	3	2	1	17. לעודד סטודנטים לכתוב ולהתייחס בעבודותיהם גם לפן המוסרי
5	4	3	2	1	18. הצגת דילמות מוסריות בפני סטודנטים בנושאים כלליים
5	4	3	2	1	19. הצגת בעיות מוסריות בעלות דרכי פתרון שונות בפני הסטודנטים
5	4	3	2	1	20. הצגת דילמות מוסריות בשיעור המעלות קונפליקט בין ערכים מוסריים שקשורים לחומר הלימודים



**חלק ד' – שאלון עמדות בחינוך**

ההיגדים הבאים מתייחסים להתנהגויות שונות בתחום החברתי הקשורות לעבודתם של מורים ומרצים עם תלמידים / סטודנטים. אנא הקף בעיגול את מידת הסכמתך להיגדים הבאים:

5	4	3	2	1	רשימת ההיגדים
מסכים מאוד	מסכים	די מסכים	מסכים במידה מועטה	לא מסכים	
					1. אין להחמיר בטיפול וביחס לסטודנט שהעתיק בבחינה
5	4	3	2	1	2. אלימות מילולית הינה מציאות מקובלת שלא ניתנת לטיפול בקרב סטודנטים
5	4	3	2	1	3. יש להרחיק מהמוסד החינוכי סטודנט שנתפס משקר
5	4	3	2	1	4. מרצה חייב לטפל באופן אישי בהתנהגות מוסרית שלילית של תלמידיו
5	4	3	2	1	5. יש לתת לסטודנטים להתמודד עם בעיות מוסריות בעצמם
5	4	3	2	1	6. מרצה צריך לעודד סטודנטים להתנהג בהגינות כלפי חבריהם
5	4	3	2	1	7. סטודנטים לא אוהבים להשתתף בדיונים מוסריים בשיעור
5	4	3	2	1	8. אני חש כי איני מוכשר לעסוק בנושאים מוסריים במהלך עבודתי בעתיד
5	4	3	2	1	9. אני מעוניין להשתתף בהשתלמויות והרצאות בנושא חינוך מוסרי
5	4	3	2	1	10. חשוב לי לקרוא ספרים בנושאים מוסריים בזמני החופשי
5	4	3	2	1	11. סטודנטים מעוניינים לקבל כלים להכשרה מוסרית
5	4	3	2	1	12. סטודנטים רואים בחינוך המוסרי חלק מרכזי בעבודתם בעתיד
5	4	3	2	1	13. מרצה חייב להתמקד באופן גלוי בתכנים מוסריים בטקסטים שהוא מלמד
5	4	3	2	1	14. הוראה ישירה ומפורשת של ערכים היא 'שטיפת מוח'
5	4	3	2	1	15. יש ללמד סטודנטים תכנים מוסריים מגוונים גם אם הם סותרים
5	4	3	2	1	16. מרצה צריך להימנע מעיסוק ודיון מפורש בערכים בשיעור
5	4	3	2	1	17. צריך להתעלם משאלה מוסרית המועלת בשיעור על ידי סטודנטים
5	4	3	2	1	18. מורה לא צריך להציג בשיעור את עמדתו האישית בנושאים מוסריים
5	4	3	2	1	19. מרצה לא צריך להראות לסטודנטים שאכפת לו מהם
5	4	3	2	1	20. מרצה צריך להיות מעורב בחייהם הפרטיים של תלמידיו מחוץ למוסד החינוכי
5	4	3	2	1	21. מרצה צריך להפגין יחס אישי חם ואוהב כלפי תלמידיו

5	4	3	2	1
מסכים מאוד	מסכים	די מסכים	מסכים במידה מועטה	לא מסכים
5	4	3	2	1
5	4	3	2	1
5	4	3	2	1
5	4	3	2	1
5	4	3	2	1
5	4	3	2	1
5	4	3	2	1
5	4	3	2	1
5	4	3	2	1

22. על המרצה לפתח את הרמה המוסרית של תלמידיו במהלך עבודתו

23. מרצה לא חייב להיות מודע לרמה המוסרית של תלמידיו

24. מרצה צריך לעצב את התנהגות תלמידיו בהתאם לערכי החברה

25. למרצה אין השפעה על תלמידיו ולכן לא חשוב ללמד מוסר

26. הוראת תחום ההתמחות שלי חשובה לי יותר מעיסוק במוסר מרצה

27. פיתוח שליטה עצמית אצל סטודנטים צריך לתפוס מקום חשוב בתהליך החינוכי

28. צריך ללמד תכנים פסיכולוגיים ופילוסופיים כי הם מפתחים מוסר

29. טיפוח תחושת אחריות אצל סטודנטים זה לא מתפקידו של מרצה

**חלק ה' – שאלון הערכת חינוך מוסרי במוסד החינוכי**

ההיגדים הבאים מתייחסים למדיניות ולאווירה של המוסד בו אתה מלמד. אנא הקף בעיגול את מידת הסכמתך לכל היגד:

רשימת ההיגדים					
5	4	3	2	1	
מסכים מאוד	מסכים	די מסכים	מסכים במידה מועטה	לא מסכים	
5	4	3	2	1	1. בוגרי המוסד בו אני מלמד מוכשרים להוראת ערכים ומוסר באופן דומה להכשרת התמחותם
5	4	3	2	1	2. במוסד בו אני מלמד יש אקלים ערכי- מוסרי שבא לידי ביטוי בפעילויות שונות המאורגנות על ידי ההנהלה
5	4	3	2	1	3. הוראת חינוך מוסרי מוזכרת ב"אני מאמין" של המוסד בו אני מלמד
5	4	3	2	1	4. המוסד מכשיר בוגרים השולטים במתודות להוראת מוסר וערכים
5	4	3	2	1	5. המוסד מעודד סטודנטים למעורבות חברתית, מוסרית וערכית
5	4	3	2	1	6. הסטודנטים במוסד בו אני מלמד פעילים בפעילות של התנדבות, עזרה הדדית וכדומה
5	4	3	2	1	7. התוכנית להכשרת מורים שלנו כוללת קורס בשיטות הוראה של חינוך מוסרי
5	4	3	2	1	8. התוכנית שלנו כוללת יחידה אחת או יותר של שיטות להוראת חינוך מוסרי במסגרת קורסי הבחירה
5	4	3	2	1	9. למוסד בו אני מלמד יש מדיניות מוסרית - חברתית מגובשת
5	4	3	2	1	10. תוכנית הלימודים שלנו כוללת בתוכה ישירות לימוד שיטות הוראה של חינוך מוסרי

11. אילו מההיגדים הבאים משקף על פי רוב את הגישה של מקום עבודתך? (הקף בעיגול אפשרות אחת)

- א. יש ללמד שיטות להוראה של חינוך מוסרי והן נלמדות.
- ב. יש ללמד שיטות להוראה של חינוך מוסרי והן אינן נלמדות.
- ג. שיטות להוראה של חינוך מוסרי אינן נלמדות, אך הן יילמדו.
- ד. אין ללמד שיטות להוראה של חינוך מוסרי והן אינן נלמדות.

### חלק א' - שאלון רקע

אנא הקף בעיגול את הספרה המתאימה.

#### תואר אקדמי

1. "בוגר אוניברסיטה" – B. A., B. Sc.
2. "מוסמך אוניברסיטה" – M.A.
3. "דוקטור לפילוסופיה" – Ph. D.
4. תואר אקדמי אחר: \_\_\_\_\_.

#### הכשרה להוראה

1. אני בעל תעודת הוראה ממוסד להכשרת מורים
2. אני בעל רישיון הוראה
3. אין לי הכשרה להוראה

#### תחום ההתמחות האקדמי בו אני מלמד קורסים:

1. הומאני – היסטוריה, ספרות ותנ"ך.
2. חברה – מדעי החברה, חינוך, גיאוגרפיה, אזרחות ותקשורת.
3. מדעים – ביולוגיה, כימיה, פיסיקה, מחשבים, אלקטרוניקה ומתמטיקה.
4. שפות - לשון, אנגלית וצרפתית.
5. אומנויות – ספורט- חינוך גופני, מוסיקה וצילום

#### הכשרה להוראת חינוך מוסרי

האם התמחית או למדת לחנך ולתרגל חינוך מוסרי, תיאוריות ושיטות הוראה בתחום זה?

1. לא
2. כן – במפגשי סגל ההוראה במכללה
3. כן – במספר קטן של שיעורים כחלק מסדנה או קורס אחר
4. כן – בשיעור סמסטריאלי, במסגרת לימודים ל\_\_\_\_\_.
5. כן – בשיעור שנתי במסגרת לימודים ל\_\_\_\_\_.
6. כן – ביותר מקורס שנתי. פרט \_\_\_\_\_.

### הוראת הינוך מוסרי

אני מלמד שיעורים בחינוך מוסרי ו / או אתיקה מקצועית במוסד בו אני עובד לא / כן

אם כן – אנא ציין באיזו מסגרת:

1. שיעור סמסטריאלי
2. סמינריון אקדמי
3. סמינריון דידקטי
4. קורס מבוא (תיאוריה)
5. קורס התמחות
6. קורס מעשי / עבודה מעשית והתנסות

### מגדר

1. גבר
2. אשה

### ותק בהוראה

אני עובד \_\_\_\_\_ שנים בהוראה מתוכן \_\_\_\_\_ שנים בהכשרת מורים.

**במידה ואתה מוכן להתראיין ולשוחח על נושא ביתר פרטיות זה אנא צרף פרטים להתקשרות:**

שם \_\_\_\_\_  
מספר טלפון \_\_\_\_\_

**תודה על שיתוף הפעולה !**

תוכל/י להוסיף הערות על השאלון ועל תוכנו:

---

---

---

אוניברסיטת בר אילן

בית הספר לחינוך

סוג מוסד _____
סימון _____

**1.2 שאלון לסטודנטים במסלול הכשרת מורים****סטודנט / ית יקר/ ה !**

אנו מודים לך על הסכמתך לענות על השאלון.

השאלון שלפניך בודק עמדות של סטודנטים להכשרת מורים בתחומי תוכן שונים ובשיטות הוראה מגוונות, במטרה ללמוד אודות הכשרת המורים במכללות בנושאים חברתיים. השאלון הוא אנונימי (ללא שמות). המידע שייאסף יישאר חסוי ולא יעשה בו שימוש מלבד לצורכי המחקר. ההיגדים בשאלון מנוסחים בלשון זכר מטעמים טכניים אך הם מתייחסים לנשים ולגברים כאחד.

בתודה מראש על תרומתך

עורכי המחקר

אהרן בוזגלו

ד"ר נאוה מסלובטי, פרופ' יעקב עירם

**חלק א' – שאלון אסטרטגיות הוראה**

לפניך רשימת היגדים העוסקים בפעילויות שונות המתרחשות במסגרת הלמידה בכיתה. נא הקף בעיגול את הספרה ליד ההיגד המתאר בצורה הטובה ביותר את מידת הסכמתך למתרחש בכיתה שבה תלמד בעתיד.

רשימת ההיגדים					
5	4	3	2	1	
מסכים מאוד	מסכים	די מסכים	מסכים במידה מועטה	לא מסכים	
					1. אין צורך להנחות תלמידים לחשוב על דרך החשיבה שלהם
5	4	3	2	1	2. בהערכה חלופית (תלקיט, מצגת, עבודה, פרויקט וכו') יש להתייחס לדעתו של התלמיד
5	4	3	2	1	3. יש לשאול את התלמידים שאלות המחייבות אותם לחשוב
5	4	3	2	1	4. במהלך ההוראה צריך להתמקד בעבודת תלמידים בקבוצות
5	4	3	2	1	5. במבחנים צריך שאלות הבוחנות בעיקר שינון חומר על ידי התלמיד
5	4	3	2	1	6. התלמידים בכיתתי יציגו מצגות בפני כל הכיתה בנושא הנלמד
5	4	3	2	1	7. יש לבנות משימות הערכה בהן נמדדות בעיקר יכולות של ידע והבנה
5	4	3	2	1	8. יש לבנות משימות הערכה בהן נמדדות בעיקר יכולות של ניתוח וסינתזה
5	4	3	2	1	9. יש להנחות תלמידים לחפש נימוקים לתכנים שונים העולים מהחומר הנלמד
5	4	3	2	1	10. יש לשלב משחקים, תחרויות, סימולציות או פעילויות אחרות במהלך השיעורים

נספחים: שאלוני המחקר | 12

5	4	3	2	1	
מסכים מאוד	מסכים	די מסכים	מסכים במידה מועטה	לא מסכים	
5	4	3	2	1	11. כאשר תלמיד עונה צריך לבקש ממנו שיסביר כיצד הגיע לתשובה
5	4	3	2	1	12. מבחנים ועבודות יש לנקד רק בציון מספרי ולא בהערכה מילולית
5	4	3	2	1	13. מורה צריך לשקף לתלמידים את דרכי החשיבה שלהם מתוך הדברים שהם מעלים בכיתה
5	4	3	2	1	14. על המורה להקנות תוכן וידע לתלמידים ופחות כלים ללמידה
5	4	3	2	1	15. צריך לערוך בחנים בהן מופיעות שאלות "נכון/לא נכון"

**חלק ב' - שאלון דמות התלמיד הרצוי**

לפניך רשימה של תכונות, כישורים ודרכי התנהגות המאפיינים תלמידים בכיתה. אנו מבקשים ממך לציין את מידת החשיבות של כל תכונה לדמות ה"תלמיד האידיאלי" בבית הספר לפי תפיסתך - הקף בעיגול את הספרה המתאימה ביותר לדעתך.

5	4	3	2	1	
חשוב מאוד	חשוב	די חשוב	לא חשוב	כלל לא חשוב	רשימת התכונות
5	4	3	2	1	1. בעל חשיבה ביקורתית
5	4	3	2	1	2. בעל חשיבה דינאמית
5	4	3	2	1	3. בעל מוטיבציה פנימית
5	4	3	2	1	4. בעל מצב רוח טוב
5	4	3	2	1	5. חברותי
5	4	3	2	1	6. חוגג חגים דתיים (לפי דתו ואמונתו) ולאומיים
5	4	3	2	1	7. ייחודי בפתרונות לבעיות
5	4	3	2	1	8. ישר והגון במבחנים ועבודות
5	4	3	2	1	9. מאורגן ומסודר
5	4	3	2	1	10. מאמין באמונה שלימה באל (לפי דתו ואמונתו)
5	4	3	2	1	11. מביע רגשות אמפטיים
5	4	3	2	1	12. מביע רגשות בצורה חופשית
5	4	3	2	1	13. מגלה יחס של אהדה לשונה
5	4	3	2	1	14. מוכן לעזור
5	4	3	2	1	15. מזדהה עם חבריו
5	4	3	2	1	16. מיישם כלים למצבים חדשים בלמידה
5	4	3	2	1	17. מכבד את הוריו
5	4	3	2	1	18. מכבד את מוריו
5	4	3	2	1	19. מכבד ריטואלים פטריטיים בבית הספר (המנון, דגל)

5	4	3	2	1	
חשוב מאוד	חשוב	די חשוב	לא חשוב	כלל לא חשוב	
5	4	3	2	1	20. ממושמע
5	4	3	2	1	21. מנתח בהגיון
5	4	3	2	1	22. מסיק מסקנות מהנלמד
5	4	3	2	1	23. מסתגל למצבים חדשים, לשינויים ולחידושים בלמידה
5	4	3	2	1	24. מעתיק עבודות מהאינטרנט ללא שמירה על זכויות יוצרים
5	4	3	2	1	25. מקבל החלטות לפעולה תוך התחשבות באחרים
5	4	3	2	1	26. מקובל על חבריו
5	4	3	2	1	27. מקיים את המצוות (לפי דתו ואמונתו)
5	4	3	2	1	28. משתמש במאגרי מידע מתוקשבים להשגת מידע בנושאים מוסריים
5	4	3	2	1	29. משתמש בתוכנות בעלות רישיונות חוקיים
5	4	3	2	1	30. משתף פעולה עם תלמידים אחרים
5	4	3	2	1	31. משתתף בצומות ובאזכרות (לפי דתו ואמונתו)
5	4	3	2	1	32. מתחבר גם עם תלמידים השונים ממנו
5	4	3	2	1	33. מתנדב למשימות חברתיות ולאומיות
5	4	3	2	1	34. מתפלל ומברך כהלכה (לפי דתו ואמונתו)
5	4	3	2	1	35. עוזר לתלמידים המתקשים בלימודים
5	4	3	2	1	36. עוקב אחר נושאים פוליטיים אקטואליים בתקשורת
5	4	3	2	1	37. עצמאי בלמידה
5	4	3	2	1	38. פעיל בטוקבקים באינטרנט בנושאי חברה ומוסר
5	4	3	2	1	39. פעיל להגשמת רעיונות חברתיים-דמוקרטיים
5	4	3	2	1	40. קורא ומתעניין מעבר לנלמד בכיתה
5	4	3	2	1	41. שואף להגיע להישגים גבוהים יותר
5	4	3	2	1	42. שולט בעבודת המחשב
5	4	3	2	1	43. שקדן וחרוץ
5	4	3	2	1	44. תומך בשוויון הזדמנויות לקבוצות חברתיות (כגון: נשים ועולים)



**חלק ג' – שאלון אסטרטגיות לחינוך מוסרי**

לפניך רשימת שיטות לפיתוח מוסר בקרב תלמידים הלקוחות מתיאוריות שונות. אנא הקף בעיגול את המידה שבה הוכשרת ללמד תלמידים בשיטות הוראה אלה במהלך לימודיך במכללה:

<b>רשימת ההיגדים</b>				
5	4	3	2	1
הוכשרתי במידה רבה מאוד	הוכשרתי במידה רבה	הוכשרתי במידה בינונית	הוכשרתי במידה מועטה	כלל לא הוכשרתי
				1. הצגת תכונות אופי ומוסר בפני תלמידים שלדעת המורה עליהם להפנים
5	4	3	2	1
				2. אמירה לתלמידים כיצד יש להתנהג באופן מוסרי
5	4	3	2	1
				3. תיאור התנהגויות שונות מחיי התלמידים תוך התייחסות התלמידים אליהן
5	4	3	2	1
				4. תיאור התנהגויות שונות מניסיוני ובקשת תגובת התלמידים אליהן
5	4	3	2	1
				5. חשיפת התנהגויות שליליות של תלמידים בפניהם והעמדתם על חומרתם
5	4	3	2	1
				6. העלאת עמדות מנוגדות במהלך השיעור ודיון בהם
5	4	3	2	1
				7. העלאת ערכים שונים במהלך השיעור והבהרתם בדיון ביקורתי
5	4	3	2	1
				8. דיון עם תלמידים אודות חובתם כלפי החברה והטבע
5	4	3	2	1
				9. ניהול דיון עם תלמידים בנושא מוסרי תוך שהם מציגים עמדות בעד ונגד
5	4	3	2	1
				10. ניהול שיחות אישיות עם תלמידים סביב נושאים מוסריים
5	4	3	2	1
				11. קיום שיחה בפורום הכיתתי בנושאים ערכיים-מוסריים
5	4	3	2	1
				12. בניית מערכי שיעור המכילים מטרות חינוכיות מתחום המוסר
5	4	3	2	1
				13. בקשה מתלמידים להציג פרויקטים משותפים בנושאים מוסריים
5	4	3	2	1
				14. שימוש במשחק תפקידים להצגת נושאים מוסריים השנויים במחלוקת
5	4	3	2	1
				15. שימוש בעבודה בקבוצות סביב נושאים ערכיים – מוסריים
5	4	3	2	1
				16. לתת לתלמידים לבטא את דעתם בפני הכיתה בנושאים מוסריים מחיי היום יום
5	4	3	2	1
				17. לעודד תלמידים לכתוב ולהתייחס בעבודותיהם גם לפן המוסרי
5	4	3	2	1
				18. הצגת דילמות מוסריות בפני תלמידים בנושאים כלליים
5	4	3	2	1
				19. הצגת בעיות מוסריות בעלות דרכי פתרון שונות בפני התלמידים
5	4	3	2	1
				20. הצגת דילמות מוסריות בשיעור המעלות קונפליקט בין ערכים מוסריים שקשורים לחומר הלימודים
5	4	3	2	1

## חלק ד' – שאלון עמדות בחינוך

ההיגדים הבאים מתייחסים להתנהגויות שונות בתחום החברתי הקשורות לעבודתם של מורים עם תלמידים.

אנא הקף בעיגול את מידת הסכמתך להיגדים הבאים:

5	4	3	2	1	רשימת ההיגדים
מסכים מאוד	מסכים	די מסכים	מסכים במידה מועטה	לא מסכים	
					1. אין להחמיר בטיפול וביחס לתלמיד שהעתיק בבחינה
5	4	3	2	1	2. אלימות מילולית הינה מציאות מקובלת שלא ניתנת לטיפול בקרב תלמידים
5	4	3	2	1	3. יש להרחיק מבית הספר תלמיד שנתפס משקר
5	4	3	2	1	4. מורה חייב לטפל באופן אישי בהתנהגות מוסרית שלילית של תלמידיו
5	4	3	2	1	5. יש לתת לתלמידים להתמודד עם בעיות מוסריות בעצמם
5	4	3	2	1	6. מורה צריך לעודד תלמידים להתנהג בהגינות כלפי חבריהם
5	4	3	2	1	7. תלמידים לא אוהבים להשתתף בדיונים מוסריים בשיעור
5	4	3	2	1	8. אני חש כי אני מוכשר לעסוק בנושאים מוסריים במהלך עבודתי בעתיד
5	4	3	2	1	9. אני מעוניין להשתתף בקורסים והרצאות בנושא חינוך מוסרי
5	4	3	2	1	10. חשוב לי לקרוא ספרים בנושאים מוסריים בזמני החופשי
5	4	3	2	1	11. סטודנטים מעוניינים לקבל כלים להכשרה מוסרית
5	4	3	2	1	12. סטודנטים רואים בחינוך המוסרי חלק מרכזי בעבודתם בעתיד
5	4	3	2	1	13. מורה חייב להתמקד באופן גלוי בתכנים מוסריים בטקסטים שהוא מלמד
5	4	3	2	1	14. הוראה ישירה ומפורשת של ערכים היא 'שטיפת מוח'
5	4	3	2	1	15. יש ללמד תלמידים תכנים מוסריים מגוונים גם אם הם סותרים
5	4	3	2	1	16. מורה צריך להימנע מעיסוק ודיון מפורש בערכים בשיעור
5	4	3	2	1	17. צריך להתעלם משאלה מוסרית המועלת בשיעור על ידי תלמידים
5	4	3	2	1	18. מורה לא צריך להציג בשיעור את עמדתו האישית בנושאים מוסריים
5	4	3	2	1	19. מורה לא צריך להראות לתלמידים שאכפת לו מהם
5	4	3	2	1	20. מורה צריך להיות מעורב בחייהם הפרטיים של תלמידיו מחוץ לבית הספר
5	4	3	2	1	21. מורה צריך להפגין יחס אישי חם ואוהב כלפי תלמידיו

נספחים: שאלוני המחקר | 16

5	4	3	2	1
מסכים מאוד	מסכים	די מסכים	מסכים במידה מועטה	לא מסכים
5	4	3	2	1
5	4	3	2	1
5	4	3	2	1
5	4	3	2	1
5	4	3	2	1
5	4	3	2	1
5	4	3	2	1
5	4	3	2	1
5	4	3	2	1
5	4	3	2	1
5	4	3	2	1
5	4	3	2	1
5	4	3	2	1
5	4	3	2	1

22. על המורה לפתח את הרמה המוסרית של תלמידיו במהלך עבודתו
23. מורה לא חייב להיות מודע לרמה המוסרית של תלמידיו
24. מורה צריך לעצב את התנהגות תלמידיו בהתאם לערכי החברה
25. למורה אין השפעה על תלמידיו ולכן לא חשוב ללמד מוסר
26. הוראת תחום ההתמחות שלי חשובה לי יותר מעיסוק במוסר
27. פיתוח שליטה עצמית אצל תלמידים צריך לתפוס מקום חשוב בתהליך החינוכי
28. מורה צריך ללמד תכנים פסיכולוגיים ופילוסופיים כי הם מפתחים מוסר
29. טיפוח תחושת אחריות אצל תלמידים זה לא מתפקידו של מורה מקצועי

## חלק ה' – שאלון הערכת החינוך במוסד החינוכי

ההיגדים הבאים מתייחסים למדיניות ולאווירה של המוסד בו אתה לומד. אנא הקף בעיגול את מידת הסכמתך לכל היגד:

רשימת ההיגדים					
5	4	3	2	1	
מסכים מאוד	מסכים	די מסכים	מסכים במידה מועטה	לא מסכים	
5	4	3	2	1	1. בוגרי המוסד בו אני לומד מוכשרים להוראת ערכים ומוסר באופן דומה להכשרת התמחותם
5	4	3	2	1	2. במוסד בו אני לומד יש אקלים ערכי- מוסרי שבא לידי ביטוי בפעילויות שונות המאורגנות על ידי ההנהלה
5	4	3	2	1	3. הוראת חינוך מוסרי מוזכרת ב"אני מאמין" של המוסד בו אני לומד
5	4	3	2	1	4. המוסד מכשיר בוגרים השולטים במתודות להוראת מוסר וערכים
5	4	3	2	1	5. המוסד מעודד סטודנטים למעורבות חברתית, מוסרית וערכית
5	4	3	2	1	6. הסטודנטים במוסד בו אני לומד פעילים בפעילות של התנדבות, עזרה הדדית וכדומה
5	4	3	2	1	7. התוכנית להכשרת מורים שלי כוללת קורס בשיטות הוראה של חינוך מוסרי
5	4	3	2	1	8. התוכנית שלי כוללת יחידה אחת או יותר של שיטות להוראת חינוך מוסרי במסגרת קורסי הבחירה
5	4	3	2	1	9. למוסד בו אני לומד יש מדיניות מוסרית - חברתית מגובשת
5	4	3	2	1	10. תוכנית הלימודים שלי כוללת בתוכה ישירות לימוד שיטות הוראה של חינוך מוסרי

11. מי מבין ההיגדים הבאים מתאר על פי רוב את הגישה של מקום לימודך? (הקף בעיגול אפשרות אחת)

- יש ללמד שיטות להוראה של חינוך מוסרי והן נלמדות.
- יש ללמד שיטות להוראה של חינוך מוסרי והן אינן נלמדות.
- שיטות להוראה של חינוך מוסרי אינן נלמדות, אך הן יילמדו.
- אין ללמד שיטות להוראה של חינוך מוסרי והן אינן נלמדות.

### חלק ו' - שאלון רקע

#### אנא הקף בעיגול את הספרה המתאימה ביותר

#### תחום ההתמחות הראשי האקדמי בו אני לומד קורסים:

1. הומאני – היסטוריה, ספרות ותנ"ך.
2. חברה – מדעי החברה, חינוך, גיאוגרפיה, אזרחות ותקשורת.
3. מדעים – ביולוגיה, כימיה, פיסיקה, מחשבים, אלקטרוניקה ומתמטיקה.
4. שפות - לשון, אנגלית וצרפתית.
5. אומנויות – ספורט – חינוך גופני, מוסיקה וצילום

#### מגמת ההכשרה

1. בית ספר יסודי
2. חטיבת ביניים
3. בית ספר על יסודי

#### לימודי חינוך מוסרי

אני לומד שיעורים בחינוך מוסרי ו / או אתיקה מקצועית לא / כן

אם כן – אנא ציין באיזו מסגרת:

1. שיעור סמסטריאלי
2. סמינריון אקדמי
3. סמינריון דידקטי
4. קורס מבוא (תיאוריה)
5. קורס התמחות
6. קורס מעשי / עבודה מעשית והתנסות

#### מגדר

1. גבר
2. אשה

שנת לימודים בה אתה כעת: א, ב, ג, ד, סטאז'

במידה ואתה מוכן להתראיין ולשוחח על נושא זה אנא צרף פרטים להתקשרות:

שם \_\_\_\_\_

מספר טלפון \_\_\_\_\_

תוכל/י להוסיף הערות על השאלון ועל תוכנו:

---

---

---

אנו מודים לך שוב

על שיתוף הפעולה !

**נספח מספר 2: חוק חינוך ממלכתי, התשי"ג (1953) ותיקונו מתש"ס (2000)**

פירושים:

## 1. בחוק זה -

"חינוך ממלכתי" פירושו - חינוך הניתן מאת המדינה על פי תכנית הלימודים, ללא זיקה לגוף מפלגתי, דתי או ארגון אחר מחוץ לממשלה, ובפיקוחו של השר או של מי שהוסמך לכך על ידיו;

"חינוך ממלכתי-דתי" פירושו - חינוך ממלכתי, אלא שמוסדותיו הם דתיים לפי אורח-חיים, תכנית לימודיהם, מוריהם ומפקחיהם ובהם מחנכים לחיי תורה ומצוות על פי המסורת הדתית וברוח הציונות הדתית;

"תכנית הלימודים" פירושו - תכנית-לימודים שנקבעה על ידי השר למוסדות החינוך הרשמיים להשגת המטרה האמורה בסעיף 2; וכולל "תכנית היסוד" שהשר יקבעה כתכנית-חובה על כל מוסד כזה;

"מוסד-חינוך ממלכתי" פירושו - מוסד-חינוך רשמי שניתן בו חינוך ממלכתי, למעט מוסד-חינוך ממלכתי-דתי;

"מוסד-חינוך ממלכתי-דתי" פירושו - מוסד-חינוך רשמי שניתן בו חינוך ממלכתי-דתי;

"תכנית-השלמה" פירושו - חלק של תכנית הלימודים שיקבע או שיאשר השר לפי חוק זה ושיקיף לא יותר מעשרים וחמישה אחוזים משעות הלימודים במוסד-חינוך רשמי;

"תכנית-השלמה למוסד-חינוך ממלכתי-דתי" פירושו - תכנית-השלמה שתכלול לימודי תורה שבכתב ושב-על-פה ותכוון לאורח-חיים דתי, לרבות נוהג והווי דתי בין כתלי המוסד;

"תלמיד" פירושו - ילד או נער; שאר המונחים פירושים כמשמעותם בחוק לימוד-חובה, התש"ט-1949 (להלן - חוק לימוד-חובה).

**מטרות החינוך הממלכתי (תיקון התש"ס)**2. מטרות החינוך הממלכתי הן:

1. לחנך אדם להיות אוהב אדם, אוהב עמו ואוהב ארצו, אזרח נאמן למדינת ישראל, המכבד

את הוריו ואת משפחתו, את מורשתו, את זהותו התרבותית ואת לשונו;

2. להנחיל את העקרונות שבהכרזה על הקמת מדינת ישראל ואת ערכיה של מדינת ישראל

כמדינה יהודית ודמוקרטית ולפתח יחס של כבוד לזכויות האדם, לחירויות היסוד,

לערכים דמוקרטיים, לשמירת החוק, לתרבותו ולהשקפותיו של הזולת, וכן לחנך לחתירה

לשלום ולסובלנות ביחסים בין בני אדם ובין עמים;

3. ללמד את תולדות ארץ ישראל ומדינת ישראל;
4. ללמד את תורת ישראל, תולדות העם היהודי, מורשת ישראל והמסורת היהודית, להנחיל את תודעת זכר השואה והגבורה, ולחנך לכבדם;
5. לפתח את אישיות הילד והילדה, את יצירתיותם ואת כישרונותיהם השונים, למיצוי מלוא יכולתם כבני אדם החיים חיים של איכות ושל משמעות;
6. לבסס את ידיעותיהם של הילד והילדה בתחומי הדעת והמדע השונים, ביצירה האנושית לסוגיה ולדורותיה, ובמיומנויות היסוד שיידרשו להם בחייהם כבני אדם בוגרים בחברה חופשית, ולעודד פעילות גופנית ותרבות פנאי;
7. לחזק את כוח השיפוט והביקורת, לטפח סקרנות אינטלקטואלית, מחשבה עצמאית ויוזמה, ולפתח מודעות וערנות לתמורות ולחידושים;
8. להעניק שוויון הזדמנויות לכל ילד וילדה, לאפשר להם להתפתח על פי דרכם וליצור אווירה המעוררת את השונה והתומכת בו;
9. לטפח מעורבות בחיי החברה הישראלית, נכונות לקבל תפקידים ולמלאם מתוך מסירות ואחריות, רצון לעזרה הדדית, תרומה לקהילה, התנדבות וחתירה לצדק חברתי במדינת ישראל;
10. לפתח יחס של כבוד ואחריות לסביבה הטבעית וזיקה לארץ, לנופיה, לחי ולצומח;
11. להכיר את השפה, התרבות, ההיסטוריה, המורשת והמסורת הייחודית של האוכלוסיה הערבית ושל קבוצות אוכלוסיה אחרות במדינת ישראל, ולהכיר בזכויות השוות של כל אזרחי ישראל.

נספח מספר 3: שאלון לבדיקת הוראת מתודיקה לחינוך מוסרי בהכשרת מורים ( Wakefield, 1996 ) – נוסח אנגלית ותרגום כפול לעברית שאלון המקור

QUESTIONS

1. Some heads of teacher education think their teacher education programs should teach moral education methodology; others disagree. Do you think your program should offer moral education methods instruction?
  - Yes, our teacher education program *should* teach moral education methods.
  - No, our teacher education program *should not* teach moral education methods.
  
2. Our teacher education program directly teaches moral education methods.
  - True  False
  
3. Moral education instruction is addressed in our education program's mission statement.
  - True  False
  
4. Our teacher education program offers a *course* in moral education methods.
  - True  False
  
5. Our program includes one or more *units* of moral education methods instruction in selected methods courses.
  - True  False
  
6. How many *weeks* of concentrated moral education methodology does your average graduate receive?
 

1 or less   
  2   
  3   
  4   
  5 or more
  
7. Which of these statements best describes your school?
  - Moral education methods should be and are being taught.
  - Moral education methods should be taught, but are not.
  - Moral education methods are not being taught, but will be.
  - Moral education methods should not and are not being taught.
  
8. Specific provisions have been made in our teacher education program to insure moral education methodology is being taught through:
  - A course dedicated to moral education curriculum and methods.
  - Unit(s) in: \_\_\_\_\_  
(Course Title)
  - Moral education methodology is offered outside the teacher education program.
  - Other: \_\_\_\_\_  
(Please explain)



### 3.1 תרגום ראשון:

שאלות

1. כמה מראשי המערכת להכשרת מורים גורסים שתוכניות לימודים למורים צריכות לכלול מתודולוגיה של חינוך מוסרי, אחרים חולקים על כך. האם את/ה סבור/ה שהתוכנית שלך צריכה לכלול שיטות הוראה של חינוך מוסרי?

--- כן, תוכנית הלימודים שלנו למורים צריכה לכלול שיטות הוראה של חינוך מוסרי.

--- לא, תוכנית הלימודים שלנו למורים לא צריכה לכלול שיטות הוראה של חינוך מוסרי.

2. תוכנית הלימודים שלנו למורים כוללת בתוכה ישירות לימוד שיטות הוראה של חינוך מוסרי.

נכון      לא נכון

3. הוראת חינוך מוסרי מוזכרת ב"אני מאמין" של התוכנית החינוכית שלנו.

נכון      לא נכון

4. התוכנית להכשרת מורים שלנו כוללת קורס בשיטות הוראה של חינוך מוסרי.

נכון      לא נכון

5. התוכנית שלנו כולל יחידה אחת או יותר של שיטות להוראה חינוך מוסרי במסגרת קורסי הבחירה.

נכון      לא נכון

6. כמה שבועות בממוצע של חינוך מרוכז בשיטות להוראה של חינוך מוסרי מקבלת/ת בוגר/ת התוכנית שלך?

1 או פחות      2      3      4      5 או יותר

7. אילו מההצהרות הבאות משקפות בצורה הטובה ביותר את בית ספרך?

א. יש ללמד שיטות להוראה של חינוך מוסרי והן נלמדות.

ב. יש ללמד שיטות להוראה של חינוך מוסרי והן אינן נלמדות.

ג. שיטות להוראה של חינוך מוסרי אינן נלמדות, אך הן יילמדו.

ד. אין ללמד שיטות להוראה של חינוך מוסרי והן אינן נלמדות.

8. בתוכניות להכשרת מורים שלנו הוכנסו מרכיבים מיוחדים במטרה להבטיח שהמתודולוגיה להוראת חינוך מוסרי נלמדת באמצעות:

--- קורס המוקדש לשיטות הוראה ותוכנית לימודים של חינוך מוסרי.

--- יחידה/ות ב: \_\_\_\_\_ (שם הקורס).

--- מתודולוגיה של חינוך מוסרי מועברת מחוץ לתוכנית להכשרת מורים.

--- אחר \_\_\_\_\_ (אנא פרט).



**נספח מספר 4: תכונות דמות התלמיד הרצוי (Maslovaty, Cohen & Furman, 2008)**

1. Loves the country
2. Positive self-esteem
3. Has an aesthetic sense
4. Has a sense of humor
5. Possesses critical thinking
6. Possesses dynamic thinking
7. Possesses original ideas and thinking
8. Has inner motivation
9. Has good mood
10. Has hobbies outside school
11. Sociable
12. Celebrates national and religious holidays
13. Creates and builds in ideas and material
14. Unique in problem solving
15. Honest and decent in tests and assignments
16. Restrained in expressing feelings
17. Well organized and orderly
18. Believes with complete religious faith
19. Expresses empathic feelings
20. Expresses feelings in public
21. Shows sympathy for the "different other"
22. Willing to help
23. Identifies with his/her friends
24. Seeks adventure and sensations
25. Applies rules to new learning situations
26. Honors parents
27. Honors teachers
28. Honors patriotic rituals in school
29. Prepares homework
30. Disciplined
31. Analyzes logically
32. Draws conclusions from material studied
33. Adapts to new learning situations, changes and innovations
34. Makes decisions for action while taking others into consideration
35. Popular among his/her friends
36. Listens to others
37. Observes religious commandments
38. Feels "moral commitment" to study
39. Feels a common destiny with mankind
40. Feels a common destiny with world Jewry
41. Concentrates on learning activity
42. Participates in fasts and memorial ceremonies
43. Makes contact with students who are different from him/her
44. Dressed according to fashion
45. Enthusiastic about scientific discovery and innovations
46. Says prayers and blessings properly
47. Participates in enjoyable extra curricula
48. Cooperates with other students
49. Active participant in class
50. Associate with the other sex
51. Volunteers for social and national tasks
52. Accords meanings to phenomena
53. Helps students who encounter learning difficulties
54. Independent in learning
55. Active in realizing social and democratic ideas
56. Reads and takes interest beyond required curriculum
57. Aspires to reach high achievements
58. Computer literate
59. Conversant in learned knowledge
60. Studious and industrious

נספח מספר 5: קשר בין משתני מחקר (מתאמי פרסון)

קשר בין הערכת המוסד ומדדי המחקר

טבלה מספר 47: מתאמי פרסון בין מדדי הערכת המוסד לבין מדדי דמות התלמיד בקרב מרצים (N=114)

מדדי דמות התלמיד					
מדדי הערכת המוסד	חברתי	דמוקרטי	פסיכומטורי	דתי	לימודי מוסרי
אקלים מוסרי	.22	.11	.26	.23	.24
תוכנית הלימודים	.18	.25	.16	.20	.02
מעורבות חברתית	.19	.15	.22	.13	.10

טבלה מספר 48: מתאמי פרסון בין מדדי הערכת המוסד לבין מדדי דמות התלמיד בקרב סטודנטים

(N=513)

מדדי עמדות כלפי חינוך מוסרי					
מדדי הערכת המוסד	חברתי	דמוקרטי	פסיכומטורי	דתי	לימודי מוסרי
אקלים מוסרי	.12	.15	.19***	.26***	.11
תוכנית הלימודים	.08	.14	.21***	.29***	.08
מעורבות חברתית	.09	.07	.08	.12	.04

\*\*\*p<.001

**טבלה מספר 49: מתאמי פרסון בין מדדי הערכת המוסד לבין מדדי עמדות כלפי חינוך מוסרי, בקרב מרצים**

(N=115)

מדדי עמדות כלפי חינוך מוסרי				
מדדי הערכת המוסד	סוכן הוראה	הכשרה	דאגה ואכפתיות	סוכן מוסרי
אקלים מוסרי	-.08	.16	.15	.12
תוכנית הלימודים	.06	.13	.06	.16
מעורבות חברתית	-.20	.14	.23	.09

**טבלה מספר 50: מתאמי פרסון בין מדדי הערכת המוסד לבין מדדי עמדות כלפי חינוך מוסרי, בקרב**

**סטודנטים (N=513)**

מדדי עמדות כלפי חינוך מוסרי				
מדדי הערכת המוסד	סוכן הוראה	הכשרה	דאגה ואכפתיות	סוכן מוסרי
אקלים מוסרי	.23***	.14	.08	.14***
תוכנית הלימודים	.33***	.13	.01	.17***
מעורבות חברתית	.01	.16***	.15	.07

\*\*\*p<.001

**טבלה מספר 51: מתאמי פרסון בין מדדי הערכת המוסד לבין מדדי אסטרטגיות הוראה, בקרב מרצים**

**וסטודנטים (N=628)**

אסטרטגיות הוראה קונסטרוקטיביסטיות			
מדדי הערכת המוסד	רמת חשיבה נמוכה	רמת חשיבה בינונית	רמת חשיבה מטא קוגניטיבית
אקלים מוסרי	.23***	.02	.09
תוכנית הלימודים	.21***	.01	.02
מעורבות חברתית	.07	-.02	.05

\*\*\*p<.001

טבלה מספר 52: מתאמי פרסון בין מדדי הערכת המוסד לבין מדדי אסטרטגיות הוראה, בקרב מרצים

(N=114)

אסטרטגיות הוראה קונסטרוקטיביסטיות			
מדדי הערכת המוסד	רמת חשיבה נמוכה	רמת חשיבה בינונית	רמת חשיבה מטא קוגניטיבית
אקלים מוסרי	-.03	-.05	-.03
תוכנית הלימודים	-.06	-.06	-.03
מעורבות חברתית	-.02	-.04	-.11

טבלה מספר 53: מתאמי פרסון בין מדדי הערכת המוסד לבין מדדי אסטרטגיות הוראה, בקרב סטודנטים

(N=514)

אסטרטגיות הוראה קונסטרוקטיביסטיות			
מדדי הערכת המוסד	רמת חשיבה נמוכה	רמת חשיבה בינונית	רמת חשיבה מטא קוגניטיבית
אקלים מוסרי	.24***	.07	.04
תוכנית הלימודים	.33***	.03	.01
מעורבות חברתית	-.00	.01	.02

\*\*\*p<.001

טבלה מספר 54: מתאמי פרסון בין מדדי הערכת המוסד לבין מדדי אסטרטגיות הוראה למוסר בקרב מרצים

וסטודנטים (N=621)

מדדי אסטרטגיות הוראה מוסריות					
מדדי הערכת המוסד	דילמות	דוגמה אישית	דיונים	מטלות	כללי
אקלים מוסרי	.40***	.40***	.44***	.42***	.48***
תוכנית הלימודים	.40***	.41***	.42***	.46***	.49***
מעורבות חברתית	.26***	.22***	.30***	.27***	.30***

\*\*\*p<.001

טבלה מספר 55: מתאמי פרסון בין מדדי הערכת המוסד לבין מדדי אסטרטגיות הוראה למוסר בקרב מרצים

(N=115)

מדדי אסטרטגיות הוראה מוסריות					
מדדי הערכת המוסד	דילמות	דוגמה אישית	דיונים	מטלות	כללי
אקלים מוסרי	.04	.07	.01	.08	.06
תוכנית הלימודים	.05	.15	.01	.13	.10
מעורבות חברתית	.04	.04	.02	.08	.06

טבלה מספר 56: מתאמי פרסון בין מדדי הערכת המוסד לבין מדדי אסטרטגיות הוראה למוסר בקרב

סטודנטים (N=501)

מדדי אסטרטגיות הוראה מוסריות					
מדדי הערכת המוסד	דילמות	דוגמה אישית	דיונים	מטלות	כללי
אקלים מוסרי	.46 <sup>***</sup>	.46 <sup>***</sup>	.51 <sup>***</sup>	.51 <sup>***</sup>	.55 <sup>***</sup>
תוכנית הלימודים	.47 <sup>***</sup>	.46 <sup>***</sup>	.49 <sup>***</sup>	.53 <sup>***</sup>	.55 <sup>***</sup>
מעורבות חברתית	.30 <sup>***</sup>	.25 <sup>***</sup>	.36 <sup>***</sup>	.31 <sup>***</sup>	.36 <sup>***</sup>

<sup>\*\*\*</sup>p<.001

## קשר בין דמות התלמיד הרצוי ומדדי המחקר

טבלה מספר 57: מתאמי פרסון בין מדדי דמות התלמיד לבין מדדי עמדות כלפי חינוך מוסרי, בקרב מרצים

(N=124)

מדדי עמדות כלפי חינוך מוסרי				
מדדי דמות התלמיד הרצוי	סוכן הוראה	הכשרה	דאגה ואכפתיות	סוכן מוסרי
תחום חברתי	-.18	.33***	.40***	.30
תחום דמוקרטי	-.12	.17	.21	.19
תחום פסיכו מוטורי מוסרי	-.13	.24	.22	.16
תחום דתי	.08	.22	.16	.15
תחום לימודי	-.12	.09	.19	.26

\*\*\*p&lt;.001

טבלה מספר 58: מתאמי פרסון בין מדדי דמות התלמיד לבין מדדי עמדות כלפי חינוך מוסרי, בקרב

סטודנטים (N=521)

מדדי עמדות כלפי חינוך מוסרי				
מדדי דמות התלמיד הרצוי	סוכן הוראה	הכשרה	דאגה ואכפתיות	סוכן מוסרי
תחום חברתי	-.04	.27***	.34***	.21***
תחום דמוקרטי	.09	.26***	.20***	.24***
תחום פסיכו מוטורי מוסרי	.18***	.20***	.07	.11
תחום דתי	.15	.24***	.18***	-.02
תחום לימודי	.04	.19***	.18***	.31***

\*\*\*p&lt;.001



**דמות התלמיד ומדדי אסטרטגיות הוראה קונסטרוקטיביסטיות**

**טבלה מספר 59: מתאמי פרסון בין מדדי דמות התלמיד לבין מדדי אסטרטגיות הוראה, בקרב מרצים**

(N=125)

ממדי אסטרטגיות הוראה קונסטרוקטיביסטיות			
מדדי דמות התלמיד הרצוי	רמת חשיבה נמוכה	רמת חשיבה בינונית	רמת חשיבה מטא קוגניטיבית
תחום חברתי	.06***	.39***	.31
תחום דמוקרטי	-.03	.25	.28
תחום פסיכו מוטורי מוסרי	.09	.17	.20
תחום דתי	-.28	.03	-.00
תחום לימודי	.01	.20	.30

\*\*\*p<.001

**טבלה מספר 60: מתאמי פרסון בין מדדי דמות התלמיד לבין מדדי אסטרטגיות הוראה, בקרב הסטודנטים**

(N=535)

ממדי אסטרטגיות הוראה קונסטרוקטיביסטיות			
מדדי דמות התלמיד הרצוי	רמת חשיבה נמוכה	רמת חשיבה בינונית	רמת חשיבה מטא קוגניטיבית
תחום חברתי	.04	.23***	.21***
תחום דמוקרטי	.16***	.21***	.16***
תחום פסיכו מוטורי מוסרי	.19***	.08	.07
תחום דתי	.16***	.02	.01
תחום לימודי	.17***	.31***	.34***

\*\*\*p<.001

## קשר בין מדדי דמות התלמיד ומדדי אסטרטגיות הוראה ייחודיות למוסר

טבלה מספר 61: מתאמי פרסון בין מדדי דמות התלמיד לבין מדדי אסטרטגיות למוסר, בקרב מרצים

וסטודנטים (N=636)

מדדי אסטרטגיות למוסר					
מדדי דמות התלמיד הרצוי	דילמות	דוגמה אישית	דיונים	מטלות	כללי
תחום חברתי	.14***	.10	.14***	.16***	.16***
תחום דמוקרטי	.17***	.15***	.18***	.16***	.19***
תחום פסיכו מוטורי מוסרי	.15***	.19***	.20***	.19***	.21***
תחום דתי	.20***	.21***	.19***	.30***	.27***
תחום לימודי	.14	.18***	.21***	.08***	.17***

\*\*\*p&lt;.001

טבלה מספר 62: מתאמי פרסון בין מדדי דמות התלמיד לבין מדדי אסטרטגיות למוסר, בקרב מרצים

(N=125)

מדדי אסטרטגיות למוסר					
מדדי דמות התלמיד הרצוי	דילמות	דוגמה אישית	דיונים	מטלות	כללי
תחום חברתי	.37***	.34***	.48***	.35***	.46***
תחום דמוקרטי	.22	.28	.31	.34***	.34***
תחום פסיכו מוטורי מוסרי	.17	.27	.23	.20	.26
תחום דתי	.23	.16	.25	.29	.28
תחום לימודי	.12	.28	.23	.11	.21

\*\*\*p&lt;.001

**טבלה מספר 63: מתאמי פרסון בין מדדי דמות התלמיד לבין מדדי אסטרטגיות למוסר, בקרב סטודנטים**

(N=513)

מדדי אסטרטגיות למוסר					
מדדי דמות התלמיד הרצוי	דילמות	דוגמה אישית	דיונים	מטלות	כללי
תחום חברתי	.09	.05	.08	.10	.09
תחום דמוקרטי	.15***	.13	.14	.13	.15***
תחום פסיכו מוטורי מוסרי	.14	.18***	.18***	.21***	.21***
תחום דתי	.22***	.22***	.23***	.29***	.27***
תחום לימודי	.13	.18***	.17***	.13	.17***

\*\*\*p<.001

**קשר בין עמדות כלפי חינוך מוסרי ומדדי המחקר**

**עמדות כלפי חינוך מוסרי ואסטרטגיות הוראה קונסטרוקטיביסטיות**

**טבלה מספר 64: מתאמי פרסון בין מדדי עמדות כלפי חינוך מוסרי לבין מדדי אסטרטגיות הוראה, בקרב**

**מרצים וסטודנטים (N=646)**

ממדי אסטרטגיות הוראה קונסטרוקטיביסטיות			
מדדי עמדות כלפי חינוך מוסרי	רמת חשיבה נמוכה	רמת חשיבה בינונית	רמת חשיבה מטה קוגניטיבית
סוכן הוראה	.20***	-.02	-.16***
הכשרה	-.15***	.28***	.01
דאגה ואכפתיות	-.22***	.22***	.05
סוכן מוסרי	.12	.25***	.26***

\*\*\*p<.001

טבלה מספר 65: מתאמי פרסון בין מדדי עמדות כלפי חינוך מוסרי לבין מדדי אסטרטגיות הוראה, בקרב

מרצים (N=124)

ממדי אסטרטגיות הוראה קונסטריקטיביסטיות			
מדדי עמדות כלפי חינוך מוסרי	רמת חשיבה נמוכה	רמת חשיבה בינונית	רמת חשיבה מטה קוגניטיבית
סוכן הוראה	-.29	-.16	-.17
הכשרה	-.06	.27	.13
דאגה ואכפתיות	.21	.37 <sup>***</sup>	.15
סוכן מוסרי	-.05	.24	.07

<sup>\*\*\*</sup>p<.001

טבלה מספר 66: מתאמי פרסון בין מדדי עמדות כלפי חינוך מוסרי לבין מדדי אסטרטגיות הוראה, בקרב

סטודנטים (N=522)

ממדי אסטרטגיות הוראה קונסטריקטיביסטיות			
מדדי עמדות כלפי חינוך מוסרי	רמת חשיבה נמוכה	רמת חשיבה בינונית	רמת חשיבה מטה קוגניטיבית
סוכן הוראה	.48 <sup>***</sup>	-.02	-.12
הכשרה	.06	.24 <sup>***</sup>	.19 <sup>***</sup>
דאגה ואכפתיות	-.17 <sup>***</sup>	.15	.20 <sup>***</sup>
סוכן מוסרי	.16 <sup>***</sup>	.28 <sup>***</sup>	.34 <sup>***</sup>

<sup>\*\*\*</sup>p<.001

**עמדות כלפי חינוך מוסרי ואסטרטגיות הוראה למוסר**

**טבלה מספר 67: מתאמי פרסון בין מדדי עמדות כלפי חינוך מוסרי לבין מדדי אסטרטגיות הוראה למוסר,**

**בקרב מרצים וסטודנטים (N=634)**

מדדי אסטרטגיות למוסר					
מדדי עמדות כלפי חינוך מוסרי	דילמות	דוגמה אישית	דיונים	מטלות	כללי
סוכן הוראה	.07	.18***	.10	.18***	.16***
הכשרה	.18***	.11	.15***	.24***	.20***
דאגה ואכפתיות	.15***	.06	.12	.13	.13
סוכן מוסרי	.20***	.16***	.20***	.18***	.21***

\*\*\*p<.001

**טבלה מספר 68: מתאמי פרסון בין מדדי עמדות כלפי חינוך מוסרי לבין מדדי אסטרטגיות הוראה למוסר,**

**בקרב מרצים (N=124)**

מדדי אסטרטגיות למוסר					
מדדי עמדות כלפי חינוך מוסרי	דילמות	דוגמה אישית	דיונים	מטלות	כללי
סוכן הוראה	-.22	-.19	-.24	-.10	-.21
הכשרה	.45***	.17	.37***	.47***	.44***
דאגה ואכפתיות	.23	.29***	.36***	.21	.31***
סוכן מוסרי	.37***	.32***	.43***	.33***	.43***

\*\*\*p<.001

טבלה מספר 69: מתאמי פרסון בין מדדי עמדות כלפי חינוך מוסרי לבין מדדי אסטרטגיות הוראה למוסר,

בקרב סטודנטים (N=510)

מדדי אסטרטגיות למוסר					
מדדי עמדות כלפי חינוך מוסרי	דילמות	דוגמה אישית	דיונים	מטלות	כללי
סוכן הוראה	.12	.23***	.17***	.21***	.21***
הכשרה	.15	.10	.16***	.16***	.16***
דאגה ואכפתיות	.15***	.01	.11	.09	.10
סוכן מוסרי	.16***	.14	.15	.15	.17***

\*\*\*p<.001

קשר בין אסטרטגיות הוראה קונסטרוקטיביסטיות לבין אסטרטגיות הוראה ייחודיות למוסר

טבלה מספר 70: מתאמי פרסון בין מדדי אסטרטגיות הוראה לבין מדדי אסטרטגיות הוראה למוסר, בקרב

מרצים וסטודנטים (N=637)

מדדי אסטרטגיות למוסר					
מדדי אסטרטגיות הוראה	דילמות	דוגמה אישית	דיונים	מטלות	כללי
רמת חשיבה נמוכה	.16***	.17***	.24***	.06	.18***
רמת חשיבה בינונית	.15***	.17***	.17***	.23***	.21***
רמת חשיבה מטא קוגניטיבית	.13	.06	.19***	.02	.11***

\*\*\*p<.001

טבלה מספר 71: מתאמי פרסון בין מדדי אסטרטגיות הוראה לבין מדדי אסטרטגיות הוראה למוסר, בקרב

מרצים (N=123)

מדדי אסטרטגיות למוסר					
מדדי אסטרטגיות הוראה	דילמות	דוגמה אישית	דיונים	מטלות	כללי
רמת חשיבה נמוכה	-.05	-.11	.05	-.17	-.08
רמת חשיבה בינונית	.25	.19	.34***	.29	.33***
רמת חשיבה מטא קוגניטיבית	.08	.09	.20	.05	.13

\*\*\*p<.001

טבלה מספר 72: מתאמי פרסון בין מדדי אסטרטגיות הוראה לבין מדדי אסטרטגיות הוראה למוסר, בקרב

סטודנטים (N=514)

מדדי אסטרטגיות למוסר					
מטלות כללי	מטלות	דיונים	דוגמה אישית	דילמות	מדדי אסטרטגיות הוראה
.30***	.28***	.23***	.33***	.23***	רמת חשיבה נמוכה
.19***	.19***	.17***	.17***	.14	רמת חשיבה בינונית
.13	.10	.13	.09	.13	רמת חשיבה מטא קוגניטיבית

\*\*\*p<.001

**נספח מספר 6: ראיונות עומק חצי מובנים למחקר האיכותי****6.1 ראיון עם נ' מרצה מדעי החברה מכללה מהמגזר הממלכתי**

מיקום: דרום הארץ

תאריך: 11/05/09

מראיין: טוב, אז בעיקרון המטרה של השאלון הזה היא להבין קצת יותר טוב, של הראיון, היא להבין יותר טוב את השאלון ודברים שכתבת קצת לדבר עליהם ולקבל תמונה קצת יותר שלמה, כי היגדים לבד זה לא מספיק.  
נ': כן.

מראיין: הרעיון של השאלון היה הנושא של חינוך מוסרי. בעצם, איך אתם המרצים פה, מכשירים את הסטודנטים לערכים כמו אמינות, צדק, הגינות, כנות, יושר. ובעצם, איך הם ידעו להתמודד עם התלמידים שלהם בנושאים האלה. וכמובן, אמרתי לך שאני מקליט, אז לא יעשה שום שימוש בחומר שמוקלט, ולא שום ציון של שמות, לא שלך ולא שם המכללה.

נ': אתם עושים את זה גם כמותי וגם איכותני?

מראיין: כן, זה מחקר שמשלב גם כמותי וגם איכותני. כי באמת בכמותי בלבד לא מספיקים להרגיש את השטח, וגם כשהעברתי פה לסטודנטיות, כל כך, אמרו כל כך הרבה דברים שזה, באמת, גם כתבתי, ויש לנו גם ראיונות עם סטודנטים, ראיינתי בשבוע שעבר סטודנטית. ובאמת רואים תמונה יותר שלימה, אין, זה, זה באמת נותן. אז, קודם כל אני אשאל אותך, איזה קורסים את מלמדת פה?

נ': כן.

מראיין: איזה?

נ': אני מדריכה פדגוגית ואני מלמדת פדגוגיה ארבע שעות. אני מלמדת קורס על בעיות הסתגלות של ילדים בכיתה שבעצם זה אקלים.

מראיין: אקלים כיתה?

נ': אקלים, ערכים, וכל החלק של המשא ומתן, דיאלוג עם ילדים, פיתוח שפה משותפת, כל ה... אני מלמדת עבודת צוות...

מראיין: זה קורס מסוים?

נ': כן, כן, והשנה אני מלמדת דיאלוג סייעני, שזה, הדוקטורט שלי, הוא מסביב לתיאוריה הביקורתית של פאולה פריירה, אז אני, עשיתי קורס....



מראיין: קורס בנושא.

נ': כן, כן

מראיין: כן, הבנתי, הבנתי. את מרגישה שאת מעורבת פה בדברים שקורים פה במכללה מעבר ללימודים שאת מלמדת?

נ': אני עובדת במכללה משהו כמו, בערך 22 שנה, אם אני מעורבת? פחות ממה שהייתי, הרבה פחות. במסלול בחוג שלי אני כן מעורבת

מראיין: מה זה כולל?

נ': זה כולל את החלק של ההכשרה וההוראה, והחוג זה כל מה שכולל את החינוך המיוחד...

מראיין: במסגרת המעורבות, יוצא לך להיפגש עם מרצים באותו נושא? באותו תחום? אתם מדברים על מה ללמד בקורסים?

נ': בחינוך המיוחד, כן, ברור

מראיין: יש פגישות שקשורות לנושאים האלה?

נ': כן, כן, יש תיאום, עכשיו דווקא פיתחנו איזה תיאום בין סדנאות מיוחד ולכל אחד יהיה העתק של כל התרגילים שעושים כדי שנוכל לשתף פעולה, לא לתת לתלמידים, או אם כן, אז לא בלי כוונה, עם כוונה, שיהיה חפיפה, וכו'.

מראיין: כן

נ': זה מתואם, וכן, גם מבחינת החוג אנחנו מתאמים את המדיניות של החוג ואת המטרות, עכשיו בחוג אנחנו בונים למשל את ה-מעין קוד שהוא גם קוד אתי וגם קוד מעשי לגבי הציפיות שיש לנו בכל שנה גם במישור ההתנהגותי, גם במישור הערכי וגם במישור הדידקטי וגם כן מהתלמידים בשנה א', ב', ג', כלומר, שאנחנו נעקוב עם איזה כלי משותף אחרי ההתפתחות שלהם וזה יהיה כלי גם משותף לנו ולתלמידים. כלומר שהדיאלוג יוכל להיות טוב, בעד הערכות המילולית שנעשה בשיתוף פעולה עם התלמידים, אבל על בסיס משהו מתוכנן ולא משהו לא...

מראיין: אז במסגרת התכנים האלה הפגישות האלו עולה נושא למשל של משהו של ערכים, של ערכים מוסריים, מדברים על זה?, על תוכן שצריך להיכנס ללימודים

נ': כן

מראיין: איזה דוגמא מסוימת שדיברתם עליה אולי את זוכרת?

נ': כן, המון פעמים (הפוגה בדיבור), תראה מה שקורה, אני חושבת שכל מה שנוגע לאקלים, אקלים כיתה, גם, דנו הרבה פעמים על האינטגרטי, היושר של התלמידות, סטודנטיות, לגבי

הלמידה שלהם, לגבי התהליכים המטה-קוגניטיביים שהם עושים אם הם יודעים להעריך אותם מבחינה ערכית, גם באחריות וגם בהשקעה וגם ביושר

מראיין: ואיך זה בא לידי ביטוי בכיתה? איך אתם מורידים את זה לשטח? יש איזה מתודה שאתם עושים עם התלמידים? או מלמדים אותם?

נ: תראה, אני עובדת בדרך הבנייתית. אז, הבנייה תמיד נעשית בשיתוף. אי אפשר לעשות הבנייה, אני גם משתמשת בכלים של הגדרה דידקטית איתם, כלומר אני מגיעה איתם להגדרות משותפות לגבי הנושאים שאנחנו עוסקים בהם, כך שתמיד זה הסכמה ואי הסכמה ומשא ומתן בדיון.

מראיין: ובכיתה יש איזה שהם דרישות מהתלמידים כמו למשל מצגות, פרויקטים, עבודות, פורטפוליו, או דברים כאלה בנושאים המוסריים, זה בא לידי ביטוי? דווקא בתחום הזה.

נ: לא, זה חלק מהרפלקסיה של התלמידה אבל לא כמשהו מסודר פדגוגית.

מראיין: אין איזה משהו....

נ: עכשיו, אני עובדת עכשיו על דיאלוג ביקורתי ואז אני עושה פורטפוליו, לאורך השנה שהם כן, בגלל שזה פרדריאני, אז מדבר על ביקורת חברתית, על צדק, בעיקר מדובר על קורס הומניסטי, אני חושבת שבכלל יש, אני באה מהזרם ההומניסטי, אז כמובן שהדברים עומדים למבחן במובן הערכי, אבל, אני לא חושבת שזה מה שאתה שואל באמת, כלומר, זה לא שמכללה טרודה באיזה החדרה או עבודה מעמיקה על ערכי צדק ליבראלי ש... לא... לא נראה לי

מראיין: אין כזה דבר, אבל זה בא כבדרך אגב בקורסים אחרים שקשורים לפדגוגיה.

נ: זה משהו שמטריד אותנו אבל לא כמשהו שאנחנו... אני גם לא שייכת לזרם הליבראלי אז כך ש....

מראיין: אבל לאו דווקא בכיוון הליברלי אלא כבעיה שצריך להתמודד איתה בשטח, בסופו של דבר הסטודנטים מגיעים לשטח ויש להם תלמידים שמשקרים להם, רבים איתם, קשה להם, השאלה איפה המכללה נותנת את הכיוון.

נ: הקורס שאני עובדת על הסתגלות ובעיות משמעת הוא קורס שאני משתמשת ילום שהוא הומניסטי, כלומר עם העניין של גם מטרות, גם ציפיות, גם תוכנית ההסתגלות של תלמידים, אני משתמשת בכלים שמלמד את התלמידות לפתח משא ומתן ודיון עם התלמידים, דיאלוג חינוכי עם התלמידים, אני עובדת איתם על נושאים של אריס, שהוא גם קוגניטיבי, הומניסטי-קוגניטיבי.

מראיין: אבל יש נושאים אתים שעולים תוך כדי? זאת אומרת מה שאת אומרת אפשר ליישם גם בתוכנית שלא דווקא?

נ': נכון, חלופות להענשה למשל, אלו בהחלט נושאים אתים, או, תראה התלמידים לא קיבלו בדיוק בבית הספר שהם גדלו בו והתחנכו בו, הם לא באים לכאן עם מסורת אידיאולוגית, ולמתכונת של דיון, הדיון סביב זה וההוראה סביב זה גורם לשינוי עמדות ושינוי גם כלים, כלומר, אני בהחלט חושבת שהם יוצאים מהקורס הסתגלות ולפי הדיווח שלהם, הם שינו את היחס החינוכי שלהם לגבי התלמידים.

מראיין: אני אשאל אותך שאלה כללית קצת, מה זה לדעתך מורה טוב, איך את רואה מורה טוב, מה הוא צריך להיות?

נ': אני חושבת שמורה טוב צריך להיות אדם אינטלקטואלי, שיש לו יכולות, הוא צריך להיות שייך לאיזה שהוא זרם בתוך התרבות ולהכיר את הזרמים האחרים בתוך התרבות מראיין: רב-תרבותי

נ': הישראלית, עם זהות תרבותית, אבל יחד עם זה להכיר את התרבויות האחרות שהוא מוכרח לבוא איתן בדיון או לפחות משא ומתן. הוא צריך לאהוב ילדים ותלמידים. מראיין: מבחינת תכונות אופי?

נ': הוא צריך להיות איש מעורה פוליטית במדינה שבה הוא חי. הוא צריך לדעת להקשיב, הוא צריך להיות אדם עם יושרה ויושר, והוא באמת צריך להיות בעל מידות. מראיין: את מרגישה שהמכללה מכוונת למורים כאלה או מדברת על מורים כאלה או מנסה להכשיר מורים שהם כאלה—כמו החזון שאת מתארת?

נ': אני חושבת שיש אנשים במכללה שעושים את זה. אני לא חושבת שהמכללה כגוף עושה את זה. מראיין: מה, אין איזו שהיא מדיניות ברורה שאומרת בואו נכוון את התלמידים שלנו שיהיו כאלה, או משהו כזה?

נ': תראה, מדיניות נמדדת במעשים. אני לא אמצא מישהו כאן בתוך המכללה שיתנגד אני בטוחה, למה שאני אומרת אבל אני לא בטוחה שזה מה שמעסיק את המכללה, בטח לא עכשיו בתקופה של רייטינג ושצריך להישאר בחיים בכל מחיר ושל משבר כלכלי, לא נראה לי שזה מה שמטריד את מנחתם של האנשים ה... , אני חושבת שיש דברים יותר השרדותיים שמטרידים אותם.

מראיין: כמו למשל להחזיק את המוסד, הרישום, וכאלה דברים?  
נ': להביא סטודנטים.

מראיין: יש ראש חוג ל... לתחום... שאת אמרת... שזה חינוך מיוחד ופדגוגיה?  
נ': פדגוגיה זה בתוך חינוך מיוחד.

מראיין : את מרגישה שאת מקבלת מהראש חוג כל מיני הכוונות או שיושבים ביחד עם ראש חוג מדברים על תכנים או שיטות הוראה שקשורות למוסר ולערכים?

נ: לא

מראיין : אין, זה לא עולה בדיונים האלה.

נ: לא

מראיין : יש איזה מסמכים שעוברים?

נ: לא

מראיין : משהו.... שום דבר.

נ: לא, לא בכיוון הזה

מראיין : אז מה בדרך כלל בפגישות.... יותר....

נ: תראה, יש בפגישות כשאנחנו עוסקים אז אנחנו, אני מרגישה שאנחנו מאוד, שאני עובדת עם סוג של אנשים עם דעות טובות ועם כוונות נעלות, אני לא אגיד, לא מטפלים בזה, לא, אני חושבת, החיפוש אחרי אם מטפלים בזה בעומק, אני...

מראיין : חשוב לך שהתלמידים שלך ידעו להכשיר את התלמידים שלהם למוסר, שהם ידעו לעשות את זה, זה חשוב לך, שזה יהיה חלק מהעבודה שלהם, שזה יהיה חלק מהאישיות שלהם?  
נ: כן, יותר חשוב לי שזה יהיה חלק מהאישיות שלהם מאשר שיחוננו לזה. אני לא בטוחה איך מחנכים לזה עדיין, כן. לא יודעת אם מישו יודע. נראה לי שכל החלק הערכי הוא כל-כך נובע מהתאים המשפחתיים שמזינים את בתי הספר ואין ספק שהדרישה של חלק מהמקצועיות של המורים, קוד המקצועי האתי יהיו ערכים, כי מדובר ביחסי אנוש.

מראיין : ואפשר לדבר על קוד אתי מוסכם, שבעצם את אומרת שהערכים מגיעים מהבית של האנשים, הרי מגיעים לפה סטודנטים מכל מיני מקומות ומכל מיני זרמים, איך הופכים אותם להיות משהו אחיד בתחום האתי?

נ: אני לא חושבת שהוא אחיד, תראה...

מראיין : קוד אתי זה בדרך-כלל על איזה שהם מוסכמות.

נ: בדיוק, אני לא חושבת שיש חילוקי דעות לגבי המוסכמות.

מראיין : את יודעת שאין עדיין למערכת החינוך קוד אתי... לא הצליחו להסכים עליו.

נ: אני יודעת, אני יודעת, אבל בו נגיד שלחלק, מהם ערכי יסוד, של מדינה דמוקרטית מוסרית, נראה לי שבבתי ספר ממלכתיים, דתיים. כך שמבחינת הערכים של הדמוקרטיה אוניברסאלית,

הומאניסטית, אין פה חילוקי דעות. יחד עם זה, אני בטוחה שאם אנחנו נבדוק אותם בשטח, במעשים של האנשים, אני לא בטוחה שכולם יעמדו ב... כן.  
מראיין: ומה לגבי האווירה פה במוסד? יש תחושה שיש פה איזה שהיא אוירה ערכית או מוסרית, יש יוזמות שהמכללה מעודדת שקשורות להתנדבות, פעילות חברתית, דברים כאלה שאת יודעת עליהם.

נ': יש, אני לא מעורה בהם.

מראיין: יש דברים, וזה יוזמה של המכללה, אגודת הסטודנטים, או

נ': כן, אגודת הסטודנטים, יש גם של המצטיינים, אבל אני לא מעורה בהם.

מראיין: את לא מכירה אותם.

נ': כן.

מראיין: הבנתי. מה לגבי הסטודנטים, את מרגישה בהוראה של הסטודנטים הנושא המוסרי או הנושא הערכי של התלמידים הוא חשוב להם, זה עולה בשיעורים? סטודנטים מדברים...  
נ': של מספר סטודנטים, כן, אני חושבת שבסה"כ הסטודנטים של השנים האחרונות הם פחות ערכיים ממה שהיו הסטודנטים בשנים קודמות ולא שאני חושבת יותר בגעגועים על השנים רחוקות אבל זה עובדה.

מראיין: איך זה בא לידי ביטוי?

נ': יש יותר העתקות, ויש יותר זיופי עבודות.

מראיין: את נתקלת בזה?

נ': כן. ויש יותר תלמידים שבאים בשביל ה-V הרבה פחות מאשר כדי ללמוד באמת, ויש יותר אס. אמ. אס.ים ושימושים בטכנולוגיה בזמן של שיעור וכל מיני. אני חושבת שההתנהגות בסה"כ, בעיות התנהגות, יש לנו יותר ממה שהיה לנו אי פעם. ככה שאני, למשל חלק מהעבודה שלנו השנה זה כדי להתמודד איתם. יש משהו מאוד א-סימטרי, שהתלמידים בודקים או מדווחים על המורים שלהם וממלאים,

מראיין: דפי הערכה

נ': דו"חות, דפי הערכה, ומבחינתם לא עומדים על אותם קריטריונים שהם בודקים את המרצים, מעבירים הערכה את המורים שלהם, ולפעמים זה מאוד צורם. זה גם העניין שיש כיתות יותר הומוגניות פחות הומוגניות, בסה"כ, יש לנו גם תלמידים בדואים, וגם תלמידים ערבים, ואני מזהה עמידות שונות מול הממסד איתם, התלמידים הישראלים מאשר התלמידים הבדואים והערבים. אני חושבת שהתלמידים הבדואים והערבים מנוכרים יותר מהממסד ולכן הם יכולים

להרשות לעצמם, הם פחות מחויבים לו מבחינה אתית וערכית, פשוט לא מרגישים חלק אינטגרלי של הממסד זה ממסד של, לא שלהם.

מראיין: אז זה אומר מה, זה אומר שכתוצאה מזה הם ירשו לעצמם להעתיק בבחינה?

נ': כן

מראיין: או לשקר למרצה, או משהו כזה?

נ': כן, כן, כן, הם פחות מחויבים, אני חושבת כשהם עובדים במוסדות שלהם יש להם אתיקה שונה מהאתיקה שיש להם עם הממסד הישראלי, כן.

מראיין: אני אשאל אותך באופן כללי אם יש לך איזה סיטואציה מסוימת שאת זוכרת שהיית מול תלמידים או מול תלמיד מסוים סביב נושא מוסרי או נושא אתי ואיך הגבת באותו סיטואציה, יש משהו מקרה כזה שאת זוכרת?

נ': כן. אני לא לוקחת את התלמידים לוועדות משמעת. אני מתמודדת איתם.

מראיין: יש איזה מקרה מסוים שאת זוכרת או איזה סיפור שארע לך?

נ': כן

מראיין: איך הגבת ומה עשית?

נ': כן

מראיין: תוכלי לספר?

נ': כן, כן, כן, אני רוצה להיזכר, אני, לפני שנה בחור ובחורה בדואים דווקא, אבל זה קרה גם בתחילת השנה עם תלמידה, שני תלמידות ישראליות אז אני יכולה לתת לך גם וגם כדוגמא. אז תלמיד ותלמידה מהשנה שעברה שעשו עבודה משותפת בקורס הסתגלות והם, היה ברור כשקראתי עבודה שאחד כתב אותה ולא שניהם. לא היה מיזוג של עבודה משותפת וקראתי להם, ואני הייתי בטוחה שמי שעשה את העבודה זה דווקא הבחורה ולא הבחור. כי הכרתי אותם מהפעילות שלהם בכיתה והייתי בטוחה שהוא לא, ושניהם דיווחו הפוך. ומי שעשה את העבודה זה הבחור והבחורה העתקה.

מראיין: זה היה תוך כדי שיחה

נ': בטח

מראיין: זה היה תוך כדי שיחה, הזמנת אותם לשיחה אישית, ואז

נ': כן, וגם שוחחנו וגם שמעתי אותם וגם הגבתי, ו...

מראיין: והייתה התנצלות? הם הביעו איזו שהיא חרטה או ש...

נ': כן, תשמע, הביעו חרטה והכל, אז אני החשבתי את הציון לבחור והיא הייתה צריכה לעשות עבודה חדשה שאני אמדוד אותה, שאני אעריך אותה לפי העבודה שלה ואני בעיקר בעניין המוסרי, מה שאני עשיתי, זה לשבת ולשוחח ולשאול אותם, מה היו עושים אם התלמידים שלהם היו עושים דברים כאלו, כלומר, טענתי ועבדתי את זה במישור החינוכי. שתי תלמידות ערערו על הציון אחרי שבעבודה שעשו לא הייתה בסדר, אז נתתי לעשות שוב, כלומר אפשרתי להם לעשות אותה שוב, לתקן ולשפר ציון, ואז הם מסרו לי עבודה שהיא לא הייתה משופרת, ולא, לא עשתה את ההבדל ונכשלו. כלומר, לא עברו. והם כתבו מכתב והם התלוננו על זה שזה, על אף שהם, העבודה לא הייתה, לא עמדה, והצעתי כדי ש... יכולתי ללכת איתם לוועדת אתיקה, כי בעצם הייתה שם ממש, הם רימו אותי, כלומר הם נתנו לי את אותה עבודה, לא היה שם שיפור עבודה וכו'. אמרתי אין בעיה, אתם יכולות לקחת את זה, אני אקח את שתי התיקים ואנחנו נביא אותם למרצה אחר שהוא מבין בנושא אבל שאנחנו לא זה, ושהוא יבדוק את העבודה, והעברתי להם גם מכוון של בדיקת עבודה כדי שיראה, העברתי את זה קדימה, כלומר אני מנסה ללכת, גם אם זה גורם לנו יותר עבודה ובקשה מעוד מרצה ולעשות עוד עבודה, שהם ירגישו שאני לפחות, לא משתמשת בענישות או בוועדות ענישה אלא בחלופות לענישה שהם חינוכיות.

מראיין: זה מבחינתך יותר מהותי יותר חשוב?

נ': כן

מראיין: למה, כי זה עושה בעצם את העבודה יותר מענישה, ענישה לא מועילה?

נ': אני לא מאמינה בזה

מראיין: את לא מאמינה בזה

נ': לא מאמינה זה עובר כמו כל דבר, כשקואבת השן כשהולכים לרופא לוקחים כדור זה עובר, אבל כשאתה צריך לעבוד בשביל השן שלך אני חושבת שאתה תסבול. אני לא מתיימרת שאני אעצב מחדש תלמידים, הם באים כבר מאוד מעוצבים בגיל 25, הם לא ילדים צעירים, עברו צבא, יש להם כבר עבר, עשו דרך די ארוכה וכבר עצבו את האישיות שלהם, אבל בכל זאת אני כן חושבת שאם יש לי איזו שהיא תרומה שהיא משמעותית זה דרך המודל האישי, כלומר להוות מודלינג למה ש...

מראיין: להיות דוגמא אישית של עצמך כלפיהם...

נ': כן

מראיין: את מצפה שכך הם גם יהיו עם התלמידים שלהם

נ': אני לא רק מצפה, אני אומרת להם

מראיין : זה נאמר במפורש?

נ' : בהחלט

מראיין : אז אם כבר אני אשאל אותך, יש כאלה שאומרים שלדבר או לומר לסטודנטים איך להתנהג באופן ערכי או איך, או לדבר אתם ממש במפורש על ערכים זה ממש שטיפת מוח, את מסכימה עם זה או ש...?

נ' : לא, אני חושבת שלדבר במפורש כשזה מבוסס על פרקטי כן, אני לא מדברת על המורה שמטיפה והיא עצמה נגררת עד עשר דקות עד שמגיעה לכיתה ואז מטיפה למה לא מגיעים בזמן ועוד כהנה וכהנה. אני חושבת שכשאתה עושה אתה גם צריך לדבר ולהגיד את זה כי המילה יש לה תפקיד, למילה יש פונקציה בדיבור, המודל בלבד הוא לא עושה את העבודה. המילה והאומץ להגיד את הדברים האלה, ההעזה לקרוא לדברים בשם, יש להם השפעה מכרעת על ה... מבחינת ההכשרה למקצוע.

מראיין : ומה אומרים...

נ' : לא מספיק שאתה תהיה, נגיד, תחתוך ישר, כן, אם אתה רופא מנתח, אתה גם צריך להגיד שלא שתית יין, ולא השתכרת אתמול, והלכת לישון בזמן והידיים לא רועדות כי אתה יודע שאסור שהידיים שלך ירעדו. וזה חינוך זה אותו דבר. התלמידות צריכות לא להגיד נירה נחמדה ומתנהגת יפה, אלא נירה מהווה מודל של מה שהיא מצפה שגם אנחנו נעשה בשטח

מראיין : ואת מרגישה שהמסר הזה עובר ושסטודנטים באמת מפנימים את זה?

נ' : כן,

מראיין : את אמרת שאת מתעסקת גם בעבודה מעשית, איך זה שם, זה בא לידי ביטוי בעבודה מעשית יותר בשטח?

נ' : כן, כן, תראה אנחנו כל הזמן עובדים בשטח, באכפתיות בקרינג לתלמידים. אנחנו, אני לא יודעת להגיד לך, אני יודעת שתוך כדי נעשית עבודה משותפת על זה, מה קורה לאורך שנים עם זה...?

מראיין : יש תלמידים בעבודה המעשית שבאו אליך ואמרו לך תשמעי, עכשיו היה לנו שיעור בכיתה והייתה איזה בעיה מוסרית עם תלמיד.... משהו מאוד עקרוני ובמה את מציעה לעשות

נ' : כן, כן

מראיין : יש לך איזה מקרה כזה שאת זוכרת?

נ' : כן, כן, גם תלמיד שהתפרע בכיתה, היה נראה שרק בכוח אפשר, כן, והיה תוכנית עבודה לזה ודרך עבודה והתמודדות תהליכית. מה שאני אומרת שאין לי, שאין לי, אין לי, אין לי תשובות



לגבי מה צריך לעשות כאן ועכשיו, חד פעמי. אני מאמינה שכל דבר שאתה עושה עם הילדים בחינוך הוא תהליכי, נכון, הכאן ועכשיו זה איך אתה, איך אתה מתמודד אבל מעבר לזה כל השקעה בכל דבר...

מראיין: מבחינת התהליך, את עובדת בעבודה המעשית למשל או בפדגוגיה עם סטודנטים גם על איך לבנות גם את התחום הערכי כתהליך, נעשים שיעורים כאלה, או, יש למשל, בפדגוגיה יש את הנושא של המטרה החינוכית.

נ': נכון, מערך

מראיין: אז מדגישים את זה, מדברים על זה?

נ': כן, כן

מראיין: את מקפידה שהם ינתחו מטרה חינוכית לכל שיעור?

נ': אבל מטרות התנהגותיות, לא מטרות הצהרות.

מראיין: כמו מה למשל?

נ': אלא, אם זה עבודה בשיתוף פעולה, אז מה היא תסתכל בשיתוף פעולה, באיזה תחום היא תחזק. אם זה מדינה אם זה הדדיות אם זה משא ומתן אם זה קשר עין, אם זה, כלומר מראיין: שזה ירד לרמה פרקטית.

נ': לגמרי, לגמרי, אני גם לא מבקשת ולא נותנת להם לכתוב מטרות על לשיעורים, אין דבר כזה, יש להם רעיון מרכזי, יש יסוד מארגן, יש מטרות אופרטיביות, כלומר איך אתה מוריד את כל לעשייה.

מראיין: יש דוגמאות מסוימות למטרות חינוכיות ערכיות או נגיד, לא זה לא טוב, זה כללי מדי, כי הרי יש המון סוגים של ערכים. אבל דברים שקשרים לעולם המוסרי, תלמידים כותבים, זאת אומרת, סטודנטים מסוגלים לדעתך להכין שיעור בנושא של צדק כלפי האחר, כבוד לשונה...

נ': כן

מראיין: יש יכולת לבנות שם משהו אפילו בתור שעת מחנך

נ': כן, בחינוך המיוחד העניין של הכבוד לשונה וכל ה... כן, מעובד

מראיין: ויש עניין....

נ': צדק אני לא בטוחה, לא בטוחה, צדק זה כל-כך, איזה צדק, מה צדק....

מראיין: אבל כבוד הדדי?

נ': כמו למשל, אם הם עובדים בהיסטוריה או בתנ"ך, או בתכנים הומאניים, אז ממני הם לא, לא יכולים לצאת בלי לעבוד על ההיבטים המוסריים, כן, אבל אני חושבת שזה לא סתם מוסרי, אלא מוסר בסיסי. כן, המוסר הזה שצריך לחשוב עליה, שזה לא מתנה משמיים.

מראיין: בסדר, רק אם יש לך עוד איזו שהיא הערה או עוד איזה משהו ככה לסכם...

נ': אני רק מתרשמת, אתה תגיד לי אם זה נכון או לא שהערכים שאתה עובד עליהם הם ערכים הם ערכים מאוד מופשטים

מראיין: חלקם, חלקם, כשאנחנו מדברים על צדק זה משהו מאוד מופשט אבל כבוד לשונה או אחריות או שליטה עצמית, דברים כאלה הם לא דווקא מופשטים, הם יכולים להגיע ממש לרמה של כל ילד וילד

נ': הנה למשל אתה אומר ש

מראיין: גם צדק זה בעצם מושג מאוד גדול...

נ': שליטה עצמית אני נותנת להם כלים ממש שכל ילד ידע לשלוט, למדוד את השליטה העצמית של עצמו, יש תא טייס שתלמיד יכול ממש לעקוב אחרי השליטה, וכל התחומים האפשריים בכיתה.

מראיין: אני למשל אמירת אמת. זה לא, תחום שהוא מופשט. זה תחום שמתמודדים איתו אולי כמה פעמים ביום אפילו בכיתה, אני גם, שאלתי פה סטודנטים, שאלתי אותם מה אתה עושה כשתלמיד משקר לך, אז יש כל מיני תשובות

נ': הם בדרך כלל מתחמקים מזה בתור סטודנטים. נראה לי שבתור מורים הם אחר כך מתמודדים יותר מאשר בתור סטודנטים.

מראיין: השאלה היא אם יש להם כלים מספיק כדי לעשות את זה, האם המכללה נותנת את הכלי או שמורה מרגיש אחר כך שהוא עומד לבד בשטח והוא לא יודע מה לעשות.

נ': אני מרגישה שאני נותנת אותם בסדנה של הסתגלות כי זה, זה, כי בזה מדובר, ביכולת להתמודד עם אמירת אמת, נגיד, יש לנו דוגמא שאנחנו עובדים עליה על אמירת אמת.

מראיין: כן.

נ': כן, אבל

מראיין: מה באמת את מייעצת להם במקרה כזה, מה את, איך לפעול, מה לעשות, אם תלמיד בא ושיקר לי אז מה אני יעשה?

נ': כן, יש דוגמא שאנחנו עובדים עליה על, אז קודם כל אנחנו, יש איזה דרך של הבנה ואמפטיה, בדיקת אלטרנטיבות לשקר או לאמת, ובחירה באלטרנטיבות, ותיקון.

מראיין : זה מודל שאת בנית או שאת נשענת על מישהו שאת מכירה....

נ: אני נשענת על מודל של מישהו שאני מכירה של אסתר כהן, מרצה בירושלים, דוקטור אסתר כהן שהיא עבדה עם סטולה ועם נויברגר בבוסטון, שהם עבדו על העניין של איך בעצם מפתחים קומוניקציה שהיא תהיה גם יעילה, גם אסרטיבית, וגם, וגם, זה הבנייה, כלומר הבנייה של אלטרנטיבות ולא חלופות לענישה. בהחלט, אני לא מאמינה שענישה

מראיין : ממקדת בתחום החינוכי...

נ: תראה, אם אתה, בוא נגיד ככה, אם יש לך ילד שהוא הבן שלך, חיים הם כל כך אינטנסיביים שנראה לי שהענישה יכול להיות לפעמים אינטנסיבית. כן, כנס לחדר ואל תצא עד שתמצא לך פתרון למה שעשית או למה שלא הצלחת במבחן, לא יודעת. אבל, בכיתה, בתלמידים הענישה לדעתי היא רק מקלקלת. הקונוטציה, העבודה מעמיקה, היושר של המורה לעמוד על הדברים בדיבור, זה מה שיעשה את ההבדל. הלא להרפות, כי עונש זה להרפות, זה לשים את הילד ולוותר עליו.

מראיין : יש לך איזה משהו לסכם או משהו לומר? מאה אחוז, ממש תודה רבה. עזרת לי המון.

בהחלט ככה פתחת לי עוד כמה כיוונים להסתכל, וזהו, תודה רבה על הכל.

נ: מה אתה עושה את הדוקטורט שלך?

מראיין : כן, את הדוקטורט בנושא של הכשרת מורים לחינוך מוסרי. דברים מעניינים אני שמע.

נ: עם מי אתה עושה את זה?

מראיין : פרופ' יעקב עירם ודר' נאוה מסלובטי.

נ: אני פעם למדתי בבר אילן כשעשיתי את BA, אבל את כל הלימודים עשיתי בירושלים.

מראיין : כן, זה תחום מאוד גדול של ערכים אנחנו מנסים לברר את הנושא הזה.

נ: אני לא יודעת אם באמת, אני מאמינה בחינוך על ידי, דוגמא אישית והתמודדות כלפיו. הפראקטית היא ההתמודדות הדיבורית, על לדבר על זה, על להציק את זה, לא לרדת מזה, כאילו, צריך המון אנרגיות בשביל זה. נראה לי שהרבה אנשים לא מלמדים את זה כי זה מצריך אותם להיות כל הזמן דרוכים לחינוך. אי אפשר לטפל בזה, וזה כל כך קשור לחברה שלנו ולהשפעות החיצוניות זה כל כך מורכב, איך אתם מבודדים את זה לבית ספר בלבד.

מראיין : אנחנו קודם כל בודקים את זה בהכשרת מורים, הרעיון הוא להתמקד דווקא בהכשרת מורים, כי הכשרת מורים זה באמת המפתח מבחינתנו. אם אנחנו נסתכל על כל המערכת ואנחנו מנסים לתפוס את הכשרת המורים, תראי במחקר אי אפשר לקחת גם את המורים גם את הבית ספר גם את הכל.

ני: לא, לא, לא, זה בסדר.

מראיין: אלא מה אנחנו נתפוס את הכשרת המורים נראה מה קורה לשם, נגיע להבנות, כי באמת אין מחקר עד היום שעסק בתחום הזה בהכשרת מורים, לא בדקו את זה, רק ב1975 שלום לוי עשה מחקר שלא באמת היה מחקר, וצריכים משהו יותר עדכני ועכשיו כדי לדעת מה קורה עם זה היום. אחרי שנדע מה קורה, יהיה אפשר לבדוק מה קורה בשטח בפועל עם מורים בפועל ולהתקדם לנושאים אחרים. אבל קודם כל תחום ההכשרה שהוא מאוד גדול, מאוד מורכב, הרבה נושאים, הרבה דברים

## 6.2 ראיון עם מ' מרצה להיסטוריה מכללה מהמגזר הממלכתי

תאריך: 16/07/09

מיקום: דרום הארץ

מראיין: קודם כל שלום מ' תודה לך על הזמן שהקדשת לראיון הזה, אז כמו שאמרתי לך השאלון הזה בעצם מתייחס לעבודה שלך במכללת (השמטה – שם המכללה),

מ': האמת שאני עובד שם חלקית אני עובד בשתי מכללות באקדמית ובמכללה לחינוך

מראיין: אה, הבנתי, לפחות לחלק של המכללה לחינוך כי זה מה שמעניין מבחינת הכשרת המורים, המחקר הזה הוא מדבר בעצם על חינוך מוסרי שזה כולל בעצם הכשרה לערכים כמו הגינות, צדק, יושרה, אמת, כנות דברים כאלה.

מ': ביחס לזולת בעיקר

מראיין: כן ביחס לזולת וגם אדם כלפי עצמו כמו שאתה תראה אני רוצה שאתה תספר לי על זה לא שאני אספר לך, כמובן אני מקליט את השיחה אבל כל הפרטים שקשורים אליך או למכללה הם יהיו חסויים באופן מוחלט

מ': אני לא מתבייש במה שאני אומר אני לא מפחד מאף אחד ואף אחד לא יעיף אותי ואני מוכן להגיד אותם ב

מראיין: לא, אבל זה הנוהל שלנו מבחינת המחקר וככה אנחנו עובדים זו אתיקה שאנו מחויבים אליה ואנחנו ממש משתדלים להקפיד על הדבר הזה

מ': נכון, נכון ככה העובדים

מראיין: אז הבאתי פה את הדבר הזה וגם את השאלון שמילאת אם זה מעניין אותך להסתכל בזה.

מ': אין בעיה

מראיין: טוב אז אולי נתחיל בזה שתספר לי קצת מה אתה עושה במכללה איזה מקצועות אתה מלמד?

מ': אני מלמד היסטוריה, לימדתי במסגרת ייחודית קצת קורסים כאלה של פיתוח אמצעי חשיבה על היסטוריה גם כן חשיבה היסטורית, אני משתתף בתוכנית MA להכשרת מורים, לחינוך למקצועות היהדות חוגים שאני למדתי בעבר תלמוד והיסטוריה עשיתי דוקטורט בהיסטוריה.

מראיין: ואיך אתה רואה את התפקיד שלך כמרצה שם במכללה? איך היית מגדיר את התפקיד שלך?

מ': בינתיים, אה, יש לי קטע לא גדול מאוד אני לא מאוד מעורב אבל אני חושב שהחינוך נוצר על ידי האופן שבו אתה מלמד כלומר בסופו של חשבון לדעתי, יזהר כתב בתקופות מסוימות בחינוך 'למד המורה' זאת אומרת דרך הלימוד ואופן הלימוד החל מהטקסט וכלה בהתנהגות של המורה עם תלמידיו בזה אתה מחנך אותם בגלל שכן אדם מצווה להקטין עד כמה שהוא עצמו את הפערים בין הדברים הנאמרים לבין הדברים הנעשים. כולנו חיים בפער מסוים מאמינים באמונות גדולות אם אנחנו אנשים ישרים אנחנו צריכים להקטין את הפער. אני לא אומר יותר מזה

מראיין: אתה מרגיש שאתה מעורב במכללה אני מבין שזה רק חלק של משרה?

מ': אני מלמד בערך קצת יותר משליש משרה אז אני מעורב יחסית לא הרבה אבל אני משתדל להשתתף בכל הדברים אירועים ודברים כאלה

מראיין: אני אשאל אותך שאלה קצת כללית איך אתה רואה מורה טוב מה זה לדעתך מורה אידיאלי או מורה טוב מבחינתך?

מ': מורה טוב הוא מורה שמלמד כראוי את מקצועו ומורה שמתנהג כראוי ביחס למה שהוא אומר זאת אומרת שהוא איך אומרים הוא נוקט בעצמו את הדין שהוא רוצה שאחרים יעשו על פי קוד אתי מאורגן זאת אומרת אני תמיד בהתחלת שיעורם בהתחלת שנה אני תמיד אומר מהם חוקי השיעור משתדל להיות נאמו אליהם עד הסוף. אפשר להגיד גם שמורה טוב הוא גם מורה אבל זה כבר הרבה פעמים שייך למזג אבל זה לא הכרחי שנותן יחס אמפאתי לתלמידים שמשקיע בתלמידים, אני משתדל לעשות זאת כמיטב היכולת לפעמים הם חושבים שאני רך מדי כל מיני דברים אחרים כי יש בזה אופני שונים, אבל זה הכל.

מראיין: אם ניקח את זה לתחום שלך להיסטוריה אתה מרגיש שצריכים להיות דגשים ספציפיים להוראה או לסוג של המורה שנדרש למקצוע הזה?

מ': אני חושב שמקצוע היסטוריה כפי שאני תופס אותו והיום יש המון השפעות של וריאציות שונות של הפוסט מודרניזם במקצועות אחרים כמו סוציולוגיה פילוסופיה אנתרופולוגיה וכו' אבל כמו שאני מתייחס לו שזה מקצוע שאתה עוסק בו בתולדות העבר והעבר הוא מכיל את המערכת החברתית והפרטית השלימה גם אם אתה מלמד רכיבם שונים ואני מלמד באופן די כללי ופחות מחקרי במכללה הזו אני לא מלמד קורס מתקדם חוץ מאחד את המורים ל MA אני מלמד קורס מתקדם ואז זה יותר סמינריונים והכל אז אני אומר המקצוע כבר ממציא לך את כל רכיבי העיסוק שבו עולות גם בעיות מוסריות.

מראיין: הבנתי, אני שואל מבחינה כי היסטוריה זה מקצוע שיכול להיתפס כמקצוע של ידע בסופו של דבר

מ': לא אצלי, אני חושב שבמכללה וכו' ודאי אתה מרכיב אותו מידע אתה לא מספר סיפור, אין איזה שהוא סיפור פשוט כי אין סיפורים פשוטים יש סיפורים שהם תולדה של כוחות שפעולים בחברה כלומר כוחות שונים יולידו לא רק נרטיב שונה של הסיפור הם יולידו מה שאתה מתאר מאבקים פוליטיים שונים אג'נדות שונות אצלי אני עוסק המון פעמים בתפיסות עולם חברתית כלכליות שונות אז כבר זה יוצר אה, את ה התשתית לבירור שצריך לפי דעתי כל אדם לנהל בחברה בהגינות ביושרה לא לפחד מהדעות שלו ויש בחברה שלנו דעות וראוי שהם יהיו, על הבסיס המשותף של מה קורה שיש לאדם גם בעת העתיקה אג'נדות שונות כמו בבית שני מתונים שמיד אתה רואה את ההקשרים שלהם – רומא מול קנאים שמורדים ברומא והקנאים בעת העתיקה להבדיל מימנו הם סוג של מהפכנים הם שורפים בהתחלת המרד הגדול את שטרי החובות של העשרים משתפי הפעולה שעושים אותם מייד צצות בעיות חברתיות כלכליות מרד החשמונאים הוא מרד של שכבות עממיות שבקרוב פועלים.

מראיין: זאת אומרת, שבשיעורים חייבת להיות, יש התייחסות הדיונים האלה עולים בהקשרים חברתיים וכו'?

מ': הכרחי, אני לא מעלה על הדעת בכלל שבן אדם הגון בחברה לא ינהל אותם מראיין: ספציפית אולי לנקודה המוסרית אה, ערכים שקשורים להגינות לכנות ליושרה איך זה בא לידי ביטוי אצלך בקורס? אם זה בא לידי ביטוי?

מ': תראה, בכל מקום הטקסט לא תמיד מאפשר את זה היסטוריון כבול לטקסט, לא תמיד מאפשר את זה ב MA במקום שאנחנו חדרנו להלכה למשל אז עסקתי בהרבה מאוד שאלות הלכתיות דרך משניות תוספתא ופה ושם תלמוד, שכל עיסוקם זה להעמיד עמדה אני לא מפריד עמדה מוסרית חברתית שבה משתקף עמדת היסוד של הכותב אם משהו עוסק למשל בדיני הקצצה בנושא של שימור זכויות של אדם שירד מנכסיו בתוך שדהו על ידי גידור שלושה עצים מייד יש כאן תפיסת עולם מוסרית חברתית זאת אומרת שהוא רואה גם את האיש שאיננו יכול כרגע להחזיר ברכשו כבעל סוג מסוים של קניין בתוך המערכת כי הקניינים האמיתיים הם רק של השם,

מראיין: ואתה מרגיש שזה מקבל ביטוי בשיעור?

מ': אני מרגיש שזה מקבל ביטוי עמוק,

מראיין: ויש פתיחות מצד הסטודנטים הם משתפים פעולה עם זה?

מ': זה עשינו בשיעור ה MA והיה פידבק אדיר לשיעור הזה.

מראיין: ומה עם התואר הראשון?

מ': בתואר הראשון אני לימדתי רק קורסים, במכללה הזאת לחינוך, רק קורסים כללים למעט קורס אחד, הקורס פיתוח אמצעי חשיבה לימדתי סמסטר אחד שהוא היה כתיבה של תוכנית מיוחדת למשרד החינוך, ושם למדנו על גאולה וגלות והוא כולו היה בעצם שאלות מוסריות. כן אפשר להגיד דרך טקסטים והשקפות עולם שונות לקחנו טקסטים וטקסטים מנוגדים ובחנו את התפיסות השונות של ההוגים השונים.

מראיין: ויש, לפחות בהיסטוריה, יש שיטות הוראה או טכניקות או מתודיקה מסוימת שאתם מתייחסים בה לנושא של מוסר או של הוראה של מוסר?

מ': אני לא, וגם כתבתי כאן, אני לא יודע אם אפשר ללמד את זה מבחינתי מחולל הדיון הוא הטקסט, כאשר אתה בסמינר למורים נותן מבוא להיסטוריה של הבית השני, אתה מספר סיפור ושולח לביבליוגרפית עזר שלפעמים אומרת אחרת ממה שאתה אומר, בוחן אותה וזה כמו שאני תופס מבנה של קורס שמציג את הנושא ושולח את האנשים לדעת את הדברים המרכזים ופה ושם אולי לבחון את ספרי הלימוד שלהם נקודה.

מראיין: הבנתי, והכרות עם תיאוריות שקשורות לחוס המוסר? לומדים משהו שקשור לזה?

מ': אני לא עסקתי בזה בכלל אלף כי בעצם אני לא למדתי את התחום בשום מקום חוץ ממה שאני מביא מהבית שלי מהשקפת העולם הפוליטית והחברתית שלי מה שבעיני לגיטימי וראוי ואף אחד לא לימד אותי ויכול להיות כמו שמלמדים הרבה מאוד תחומים, תראה אין לי תעודת הוראה, אני לא למדתי להורות ומעולם לא הייתי מורה בבית ספר אף על פי שהייתי הורה מעורב של הרבה מאוד מפעלים, נכנסתי לכיתות של ילדים או עשיתי התנדבות אבל אני מעריך מורים שעובדים כל הזמן בבית ספר אבל באמת אפרופו העניין שלכם זה באמת לבדוק אם כשיטה או כמתודולוגיה צריך לעשות קורסים בעניין רק שאני אומר בשפה של יזהר בזמנו הוא עוד כתב בעיתון שעוד היה אז ב'דבר', באינתיפאדה הראשונה לפחות שלוש ארבע פעמים בשבוע כל פעם מכתב קטן, ואחד מהם היה להיות יהודי ואז הוא כתב להיות יהודי פירושו שלא תגזול כבשת הרש וכל מיני דברים אחרים זאת אומרת שאתה צריך לבחון בעיות לא רק בהקשרים הטקטיים הצבאיים המידיים שלהם אלא גם בהקשרים המוסריים שלהם אני אומר הטקסט הוא המחולל הטוב ביותר למורה אם המורה במקצוע שלו זה הייתי מבקש מהיסטוריון מתוך הבנת הטקסט מה מעורר הטקסט, אז הטקסט מעורר תפיסות עולם שונות של אנשים שונים שמתנהגים בתוך חברתם והמרכיב המוסרי בתורת ישראל הוא תפקיד מרכזי.

מראיין: אתה מזכיר הרבה את יזהר יוצא לדבר עליו הרבה במסגרת השיעורים שלך? כי הוא כן הביע גישה ביחס לחינוך מוסרי?



מ': אה, בשיעור הזה של פיתוח הרגלי חשיבה עסקתי טיפונת קראנו קטע אחד ממאמר שלו בספר שנקרא פרידה מהחינוך כצורה מתריסה אם יש מקום ללמוד את הדברים וכו' אבל שוב פעם באופן מתודולוגי, אולי אתם הייתם צריכים לבחון את זה, אני חף מכל ידע ואני משתדל בשיעור לא לעשות מה שאני לא יודע.

מראיין: ודווקא אני אשאל אותך אם התחלת עם הכיוון הזה של יזהר, יזהר למשל נורא התנגד להוראה שלערכים בצורה מפורשת ולכן אני רוצה לשאול אותך כי תחום של ערכים מוסרים זה תחום שהרבה תופסים אותו כבעייתי קצת, זה לדעתך יכול להיתפס כשטיפת מוח?

מ': לא בטוח, אבל מה אומר יזהר הוא אומר זה כמעט הדבר הראשון ששאלת אותי יש לו שוב פעם, בתוך הספר הזה שהוא קובץ אמרים או אמרות ב'פרידה מן החינוך', הוא אומר אני בעל פה לא חזק אבל הוא אומר יש שני שברים שאדם לומד בבית ספר מה שאומרם ומה שלא אומרם, אדם לומד בבית ספר את מה שלא אומרם, כלומר הוא בעצם מה שאתם הכנסתם כאן לאמירות החברה מארגנת ומסדרת זה תעמולה אבל הוא בעצם בן השיטים אומר חינוך ועוד איך! תקטין את הפער אתה אומר לא חשוב אני לא יודע מה אבל אתה משגר שלא חשוב שתהיה טוב אבל תעשה את התעודה טובה אבל זה מחנך לבינוניות, כי לא עצם הלימוד אלא עצם ההצטיינות וכו'.

מראיין: איך אתה באמת יוצר אתה ההבחנה בין שטיפת מוח כשאתה מדבר על עניין מורי שעולה תוך כדי דיון היסטורי לבין שטיפת מוח שהנה אתה מטיף לערך הזה לכאורה בצורה אינדוקטרינארית או שאתה בעצם לא מתכוון לעשות את זה אלא אתה מתכוון להביא את זה למודעות של התלמידים וכו'?

מ': אני חושב כל אולי שוב פעם עניין של אנשי מקצוע לראות איך בוחנים, איך מעמידים תוכנית לימודים מסודרת, אני לא עושה את זה אני לא הולך גם קטגורית כל כך כמו יזהר, אני תכף אסביר מדוע, אמרתי בהתחלה אני חושב שיש דברים מסוימים שהתלמיד רואה ויודע ממה שלא נמר בחלק הזה ואני אומר תקטין את הפער בין דבריך הנאמרים, זה חשוב מאוד להגיד דברים בצורה מסודרת, למה שאתה עושה לאופן שאתה מתנהג לתלמיד לאופן שאתה מתנהג עם עצמך לאופן שאתה דואג להחזיר בזמן את הבחינה, למאמץ שעשית לו כדי לתקן כראוי, ושזה יה פתוח לויכוח כאשר הוא קורא עליך תגר, כי הוא חושב שהציון שלו פחות טוב שתעמוד בוקים שאתה קבעת לעצמך ולו בכל אחד מהדברים הפעוטים שבכיתה זה נקרא, מוסרי מבחינתי.

מראיין: זאת אומרת שמבחינתך הוראה מוסרית היא בעיקר מודל של דוגמה אישית?

מ': נכון, אני חושב שתראה בקטע הזה אני אומר ההוראה המוסרית מה לנו יותר מהלל הזקן שאמר אל תעשה לחברך מה ששנוא עליך, דעלך שנאי לחברך לא תעביד, אני חושב שה המטבע או

כששואלים אותי מה זה סוציאליזם אני רואה את עצמי ציוני סוציאליסט, וגם שוהה עמוקות במסורת ישראל, אני אומר זה האיש ששואף עד כמה שאפשר להימנע מלהשתרר על הזולת בכוח והאיש שמונע מהזולת להשתרר עליו בכוח זה מורכב כן ובהיסטוריה זה תמיד לא דבר אבסולוטי, כי אתה חי בתוך המציאות אבל אם אתה לא זוכר את זה וזה כבר קביעה מוסרית כן, מה יהיה המימד של זה אז אתה עושה המון חטאים ככה לפי התפיסה שלי. הרבה פעמים אני אומר את זה ליהודים יש זכויות יסוד עמוקות ובסיסיות בארץ ישראל יותר מלאחרים אבל זה לא שולל את זכויות האחרים שנמצאים לדוגמה והמורכבות הזו היא מורכבות שפולשת לכל צד בחיים, אז זה בעיני, וגם ברמת הידע שיש לי, זה הוראה מוסרית, תלמידים רואים את זה חלק זה בא לידי ביטוי במושבים במקומות מסוימים תלמידים חושבים שאני קצת רך מדי חדש מדי אבל לא כל כך איכפת לי.

מראיין: אתה מרגיש שזה חשוב לתמידים הנושא המוסרי או בעיקר הנושא הלימודי?

מ': אנו חושב כמו שאני מגלה אצל תלמידים אצלי לפחות זה בא לידי ביטוי הרבה פעמים דרך הדברים שמתקפים בשיעור ושהתמידים שהם גם עסוקים וגם יהיו מורים לעתיד הם עסוקים ב.. לפעמים יותר מעניין להם לפעמים פחות מעניין להם יותר מעורבים פחות מעורבים, במהלך הלימודים זה כמו עבודה אצלם ובסוף הם רוצים ציון טוב.

מראיין: אני מבין שאצלך חשוב לך שהתמידים שלך ידעו לחנך למוסר?

מ': חשוב לי שהתלמידים שלי יהיו אנשים ישרים שמקטינים את הפער בין מה שהם אומרים למעשים.

מראיין: אתה עובד בחוג להיסטוריה?

מ': נכון

מראיין: ויש ראש חוג?

מ': נכון

מראיין: אתם נפגשים איתו ב..

מ': שוב פעם זה הרבה מאוד תלוי בראש החוג ראש החוג העכשווי הוא די פדלאה,

מראיין: אבל יש פגישות מקצועיות סביב התכנים הלימודיים?

מ': כן יש, בהחלט

מראיין: ושמה הנושא המוסרי עולה?

מ': אף פעם לא עלה, אבל בין השאר זה שוב פעם לא כי אני אומר דבר קטגורי שוב פעם יכול להיות שאתה צריך למצוא אני לומד הרבה מאוד מהמורים להוראה, כשאנחנו עושים חוג

להיסטוריה יש לנו המון שאלות או שאלות מתודולוגיות או איזה תלמידים באים זאת אומרת זה גם עמוס והתלמידים עמוסים אבל ראש החוג למשל, או המורים חוץ ממני ועוד אחד שעובד בחצי משרה הם לא באו מתחום החינוך אנחנו חמישה, שלושה הם מורים עם תעודת הוראה וכו' ואז הם מלווים תלמידים את תוך הכיתות אני לעת עתה אולי אם אני אהיה קבוע לא ליוויתי אף אחד לתוך הכיתות וגם אין לי את ההכשרה המקצועית ותמיד הם עובדים במקביל עם החוג לחינוך שהרי במכללה לחינוך מהשנה הראשונה אנשים יוצאים כבר לבית ספר או מהשנה השנייה ואז יש איזו שהיא חפיפה מקצועית בהדרכה

מראיין: אני שואל שוב אולי בחינת המסרים שמגיעים מהמכללה אם יש כאלה באמצעות ראש החוג אולי?

מ': למכללה יש קוד אתי.

מראיין: מרגישים את זה או שיש איזו שהיא דרישה לשלב את זה בלימודי ההיסטוריה יש איזה מסרים כאלה שאומרים לכם תעשו כך?

מ': לא היה אף פעם שאני מכיר דרישה כזאת יש קוד אתי שאנחנו נדרשים להתנהג

מראיין: הקוד האתי מחייב את המורים?

מ': הקוד האתי מחייב את המורים ואת התלמידים זה שורה של דברים שמחייבים מה עושים ומה לא עושים אני אומר בדברים מסוימים אני אומר גם לתלמידים אני אקריא לכם את הקוד האתי ואני אגיד לכם באיזה דברים אני עוקף את הקוד האתי. הקוד האתי הוא חשוב עיני כמו כל דבר אבל הוא טכני ביסודו המכללה לא עוסקת במה אם אתה הולך מחוץ למכללה היא עוסקת בהרגלי הלימוד מתי צריך להופיע איזה דברים זה ומה מותר לעשות ומה אסור לעשות וכל מיני דברים מהסוג הזה ואני עוקף אותם אני אומר להם שמותר להם לאכול בשיעור ומותר לשתות בשיעור, דברים שוליים, שזה יכול להיות בכלל שגוי ואז אני אומר לפי הקוד האתי אסור ואצלי אם אתם רוצים מותר, אוקיי, זה לא הדברים החשובים, הדברים החשובים עולים אצלי מתוך שאין לי כלים, בשיעור ויכול להיות שמתוך שאתה מדריך מורים וכל הרכיבים המתודולוגיים ללמד אותם איך אתה מחלץ מתוך הטקסטים השונים שלהם גם התייחסות לשאלות מוסריות, כי מה המקום הקשה של התייחסויות מוסריות במקום שהמציאות מעלה לך דילמות בין דבר לכולרה אתה צריך לבחור זה ההתנהגות המוסרית האמיתית.

מראיין: אני תכף אשאל אותך לגבי איזו שהיא דילמה, אבל אני רציתי להתמקד עוד בנושא של המכללה, אתה מרגיש שבמכללה שאתה עובד בה יש אוירה מוסרית המכללה משדרת את זה אפילו גם בפעילויות שקשורות בהתנדבות יוזמות דברים כאלה?

מ': יש לא מעט גם במכללה שאני עובד איתה דרך כל המרכבים של סטודנטים, המון מעורבות כזו.

מראיין: זו השאלה נגיד האם זה יוזמה של הסטודנטים זאת אומרת אגודת הסטודנטים או יוזמה של המכללה?

מ': זה משולב אני חושב.

מראיין: יש איזו פעילות מסוימת שאתה זוכר שהמכללה עשתה?

מ': כן בעיקר בדברים שהיא מציעה בעזרות פנים סטודנטיאליות.

מראיין: במלגה?

מ': הם נותנים זה בדרך כלל קשר בין אגודת הסטודנטים לזה הם נותנים איזה שהם מלגות אתה יכול להגיד שזה תמורה אבל סטודנט ישראלי הוא ממלא עובד ועושה המון דברים תוך כדי הלימודים יש המון הצעות התנדבות מסוגים שונים ואני רואה את זה בהמון אוניברסיטאות בארץ גם כשאני הייתי סטודנט בעצמי וכו',

מראיין: זה לא בעייתי בעיניך שהתנדבות היא בעבור תמורה כספית?

מ': תשמע, ונאמר הרבה פעמים אתה לא יכול לחדד מבחינת האדם בדיוק איפה המקום ונאמר שלא כי משהו ילך לשטוף רצפות או למלצר כי חלק גדול מהסטודנטים הישראלים אינם מסוגלים לחיות באופן מלא גם כן קצת יותר מבוגרים גם כי האבא לא תמיד יכול לתת צריך לעשות עוד עבודה זה לא שאתה נכנס שוב פעם אני אהיה מתחסד אם אני אגיד את כל הדברים האלה אתה יכול להגיד מה יהיה הקוד המוסרי אבל הבן אדם צריך לחיות זה לא פחות מוסרי שהאדם יחיה כמה שהוא יכול בצורה הוגנת וביחס לאפשרות הנה לך בעיה מוסרית קלאסית של ההורה שלו וביחס לאופן שבו הוא משתכר ואם יש מלגות שבאות לעניין הזה וכתוצאה מזה הוא תוך בתלמיד באחד המושבים בסביבה או יש במכללה עזרה פנים סטודנטיאליות יש יותר משלושים חלשים שסטודנטים מצטיינים באים לעזור להם זה נראה לי דבר מאוד מוסרי גם כשהוא מקבל על נתח השעות הזה משהו.

מראיין: ואגודת הסטודנטים?

מ': אין לי שום מגע איתה,

מראיין: אבל מרגישים במכללה באווירה?

מ': כן, כן, המעט שאני יודע, לא צריך לשאול אותי כי לי אין מגע מיוחד, זה נראה לי די דומה ודיי קרוב למה שיש ברוב האוניברסיטאות או מהתקופה שהייתי סטודנט.

מראיין: אני אשאל אותך לגבי איזו שהיא דילמה ספציפית – הייתה לך איזו שהיא דילמה מוסרית תוך כדי עבודה שלך עם סטודנטים שהיית צריך להתמודד איתה או לקבל איזו שהיא הכרעה?

מ': האמת שלא בגלל שעשיתי לי סדרים כל כך ופה ושם הגנתי עליהם נניח נוצר קוד למתן ציונים שהוא כאילו מקצועי והכל אז אני הסברתי, הרבה פעמים באיזה אופן בעיקר בעבודות אני בחור במדריך אחר למתן ציונים שיכול להיות שאם היות משכללי את הכל הציון היה יורד. מראיין: יכול להיות שנתקלת במצב של העתקה בבחינה או העתקה בעבודה מציאות בעייתי מוסרית של סטודנטים?

מ': אני לא נתקלתי אבל הינה השבוע נתקלתי בבעיה מוסרית. תלמידה שעשתה עבודה שאני מרשה את זה בתנאים מסוימים, עם עוד שתי חברות, טענה שלא נתתי לה ציון. עכשיו זה היה כבר מזמן שנה שעבר ואני בדרך כלל לוקח את העבודה אל המקום שהמשרד מתן הציונים ואני ממלא את הטופס לבד כדי להשיג כי אני כותב לבד בתוך המחברת ובודק את הדברים ומסתכל עוד פעם על המחברת מיה היה את המספר ומה היה כתוב ומה כתבתי בפנים כדי שאני אוכל אני לא קורא את זה רק להתגונן הרבה פעמים אני אומר אולי עשיתי ששגיאה מסוימת אני קורא וכותב בתוך המחברת ואני עושה את זה כדי שיהיה מקום לדיון. בחיה נסה אחרת יש משגילים אני בכלל לא שם כל מיני דברים אחרים ולא יצא לי לתפוס העתקה או משהו כזה, בבחינה גם אצלי הם לא חסויות אני מכין את התלמידים לבחינה הם באים לבחינה הם כותבים הרבה אין בעיה, נחזור לתלמידה הזאת אז היא אמרה איך זה לא רשמת אותי זה הקורס האחרון היא צריכה לקבל את הBA. אמרתי לה תשמעי, הסברתי לה מה שאני מסביר לך הסברתי לה את הכל ואמרתי לה תשמעי אני צריך הוכחה אולי טעייתי אולי היית רשומה אני צריך הוכחה כלומר תביאי את המחברת שממנה לקחתי כי אני הורדתי טופס ישירות כי הם שומרים את הטפסים ומכניסים למחשב במשרד הבחינות השם שלך לא היה אז מה קרה אם תהיה הוכחה או שתי ההבנות האלו יבואו לועדה אקדמית ויעידו שאת עשית אתם מאה אחוז אותו דבר אמרתי למזכירות זה עבר כבר למזכירות זאת אומרת מה זה הייתי הוגן אמרתי יש לי קוד מסוים איך אני נותן את הציון איך אני עושה נאמר שטעייתי אני צריך הוכחה לכך שטעייתי או לחלופין שהיא רצתה לתפוס טרמפ. אני לא נכנס למבואות האלה דרך הגדרה נורא, נורא חריפה וכמובן היום יש את האינטרנט אז אני בודק בגדול כמובן האם יש העתקה אני גם לא הקפדן הגדול של חשד או בבואה של אני הרבה פעמים כותב בתוך עבודה כי כשאתה רואה שעבודה או מועתקת או קאט אנד פייסט זה נורא קל לראות את זה ואני מכין אנשים איך כתוב עבודות בחינה היא פשוטה, אז

אני לא נתקלתי אף פעם בנקודות האלה שאני מסתבך באיזה מקום דרך הגדרות ופה ושם שאלו אותי.

מראיין: בא ניקח מקרה תיאורטי לצורך העניין שהו היית תופס איזו שהיא העתקה או משהו שמעלה את חשדך להתנהגות לא מוסרית?

מ': תראה, במכללות בשתייהן יש בקטע הזה מענה אקדמי מאוד מסודר על ידי ועדת משמעת.

מראיין: זאת אומרת היית מעביר את הטיפול לועדת משמעת?

מ': כן, בדיוק נמרץ כן היו פעמים או שלוש אבל זה לא אני תפסתי כן שהמשגיחים תפסו אנשים מעתיקים ואז הם עלו לועדת משמעת ונענשו כמו שנענשו, כי יש הפרדה מוחלטת – עבודה עוברת יש אלי בחינה אתה בא אחרי שהכנת את התלמידים ובגדול הם יודעים מה חומר הבחינה אני בא והולך למשל אם אני אומר זה וזה החומר שמותר להכניס לבחינה לפעמים אז בהתחלת הבחינה אני סורק את המקום והמשגיח אומר תגיד לי זה אפשר ואני מסתכל ואומר כן זה אפשר זה תחום מה שאני אישרתי ואחר כל אני הולך אני לא נשאר שם אני חוזר פעם בשעה כדי שישאלו אותי שאלות ואז אני בכלל לא מסתבך פעמים או שלוש תפסו אנשים העלו אותם היות שהמשגיחה תופסת את הפתק היא מביאה לועדת משמעת וועדת משמעת פסלה את הקורס או משהו כזה, אני בכלל לא מעסק בעניין הזה.

מראיין: מה לדעתך המקור לערכים מוסריים אצל אנשים איך היית מגדיר את זה? מאיפה זה צריך לבוא?

מ': משני מקומות מהלב זאת אומרת שני המקומות נובעים, הם בעצם ממקום אחד והם מתפיסת עולם ערכית רציונאלית שמונחת על הבסיס התרבותי שאתה הבאת ובדרך כלל את הדברים האלה האדם מקבל בבית, מהמורים שלו בגיל הצעיר, יש לי זיכרון יוצא מן הכלל לימד אותי מורה אחד מכיתה ב' ועד כיתה ו' כי באתי מקיבוץ והמורה היה חבר קיבוץ וכל מה שהוא עשה, אני אספר לך סיפור בעבר הרחוק בקיבוץ כשאני הייתי ילד, בראשית שנות החמישים הוא היה נוסע לקורס היו בוחרים על בסיס מוסרי הקיבוץ היה אומר, מי שיהיה לימים המורה שלי היה לפני כן נהג אגד, בתור נהג אגד של שנות החמישים זה היה סוג מסוים של אשכנזים מתנשאים וגם גסי רוח, הוא היה בחור פרא אדם בצעירותו וגם רוח וכו' הוא אמר חשקה נפשי להיות מורה, ומאחר ובקיבוץ היו באמת דעות שונות עליו הוא הבין שיהיה לו קשה לצלוח את שיחת הקיבוץ הוא עשה מה שהיה מאוד נדיר בעבר הלך מחדר חדר כן מחדר לחדר, לשכנע אנשים שיבחרו בו למה הוא יכול להשתנות וכו' לאיזה חדר הוא לא נכנס אנחנו גרנו בבית ילדים – לחדר של ההורים שלי, הוא הבין ששמה לא רוצים אותו בשום פנים ואופן כמורה. הוא נבחר על חודו של קול יצא להיות מורה

חזר אלינו בכיתה בג', בכיתה ג', היו עושים אצלנו השכבות, בכיתה ג' באמצע השנה אמא שלי לוקחת אותי אומרת בא מספר קצת את הסיפור מקודם ואמר פזי, זה היה שמו של המורה, אני מוכרחה להתנצל בפניך טעיתי אין מורה כמודך, זה נקרא חינוך מוסרי, בין השאר שהילד יודע להבחין וזה הילד מקבל מההורים שלו, אופני ההתנהגות אני חושב שאצל ההורים שלי היה הקטנת הפערים המקסימאלית בין הנאמר לנעשה זה אפרופו קצת תעמולה ההורים שלי היו מאוד דוקטרינארים ונשארו כך עד היום, וזה קצת קשה לי, אבל הם האמינו במה שהם אומרים והיות מאוד קרובים בין מה שהם עושים למה שהם אומרים, הם באו ממשפחה חרדית הם היו בשומר הצעיר ועכשיו הם חזרו כאנשים חרדים דוקטרינארים הם היו תמיד בשביל אדם מורכב וגדול כמו אני לפעמים זה קשה,

מראיין: עד כמה אתה מרגיש אם ככה שלמכללה יש תרומה בכלל לנושא הזה? גם מדובר בחברה שהם בגיל מבוגר יותר ואם בכלל אפשר יחסית להשפיע וגם השאלה אם המכללה יכולה או שזה דבר שכולו מהבית מהחברה ולמכללה אין מקום?

מ': אז אני לא חושב ככה אף על פי שאני לא בעל מקצוע, אנחנו מלמדים המון דברים שאתה יכול להגיד לכאורה אבוד גם הלא יש אנשים שעוסקים בקוגניציה, במה תלמיד יכול איזה תלמידים אנחנו מקבלים, אני שומע שמכללה כל הזמן נאבקת כדי להרים את הרף של הפסיכומטרי כדי שהיא תוכל ליצור רמה יותר גבוהה למתקבלים והכל, ובעיקר המכללה מלמדת המון מקצועות ממקצועות החינוך יש לי המון אנשים למשל במכללה וגם פגשתי אחרים יש הרבה הסבת אקדמאים, הם אומרים אנחנו היינו במקצועות כאלה וכאלה וכאן הם אומרים שזה לא חרטה ברטה זה מקצוע, כשאתה מלמד את המכלול השלום כמקצוע זה אולי לא מהפכני אבל זה משהו אם אתם חושבים שיש מקום לעצב גם את הרכיב הזה שאני תמיד טוען שצריך עצב אותו גם מתוך כלי העבודה ההוראתיים, כן, שאתה לא יכול לעשות זה לחוד כלומר הקובץ המוסרי.

מראיין: כלומר אתה לא מאמין בקורס לחינוך מוסרי במכללה?

מ': יכול מאוד להיות אבל כשאתה תסדר את הקורס מלבד כל הדברים שקשורים במתודולוגיה אבל כל הדברים שמלמדים בחינוך ושאיני בעצמי דרך מה שהראו לי למדתי הרבה, אתה צריך לקשור את זה למה שנעשה, במה עוסק המורה למתמטיקה בחוג, כן מוכרח להיות גם רכיבים מסוימים מלבד הקורס המתודולוגי, לומדים המון דברים בחינוך ואני חושב שזה כלים נורא חשובים כמה שאני מתבונן במורים כאיש מבחוץ ואני מתבונן איך הם עושים בבית ספר. לכן זה נורא חשוב יכול להיות שהפוטנציאל לשינוי רדיקאלי עמוק הוא קטן בין השאר כי הרבה פעמים הויכוח יהיה על שפת הדיבור המוסרי, מה שבעיניך נראה מוסרי יכול בעיני להיות לא מוסרי.

מראיין : אבל מה שאני מבין מדברך למכללה יש מקום של השפעה?

מ' : אני חושב, אני אומר את זה בשיא הזהירות שמי שמביט מבחוץ, זה מקצוע ככל המקצועות זאת אומרת שבעלי מקצוע צריכים לטפל באיך אתה בונה אתה ההתבוננות בהיבט הזה בהקשר לחומרי הלימוד וההוראה. אני אומר את זה תמיד כי כדי שכמט כל דבר שעושים בלימוד יהיה קשור לחומר הלימוד, אין התנהגות לחוד והחומר לחוד.

מראיין : עם ההיכרות שלך עם המכללה אתה חושב שקיים קורס כזה במכללה?

מ' : אני ממש לא יודע, תשמע המכללה דיי גדולה אני מכיר את התחומים הצרים שאני עוסק בהם ארבעה קורסים.

מראיין : כלומר, אתה לא מכיר את כל המערכת?

מ' : לא ממש לא, זאת אומרת הייתי אומר לך שאני לא יודע או שאין ואז היית מגלה שיש אבל אני ממש לא יודע.

מראיין : טוב נראה לי שפחות או יותר עברנו ממש על כל הנקודות המרכזיות, אלא אם כן יש לך איזה נקודה מסוימת להוסיף או משהו שאתה מרגיש שצריך להיאמר?

מ' : שום דבר אין לי מה להוסיף

מראיין : בסדר אז

מ' : אין לי מה להוסיף אני אומר שוב פעם, אני חושבה שמורה לא רק שמותר לו אלא מחובתו לדבר בבית הספר ולעסוק בבית הספר בכל נושא חברתי רלוונטי בהגינות, מותר לו להביע את דעותיו אבל אם הם נכנסים לתחום החברתי הפוליטי הוא צריך למור דעתי לא טובה יותר משלכם וכמובן עם ילדים צעירים הוא צריך להיות זהיר כי אז הוא מאוד אוריטטיבי עם סטודנטים הוא יכול להיות יותר פתוח, דעתי לא טובה משלך אבל זו דעתי, הצגת עמדות היא גם עניין מוסרי והכבוד לזולת שאיננו חושב כמוך זה עניינים סופר מוסרי ומאוד חשוב זהו.

מראיין : אני חושב שעזרת לי מאוד גם להבין את תפיסת העולם וגם את מה שקורה, תודה רבה

מ' : אני אומר שוב אני בחינוך עובד מעט במכללה לחינוך יש לי קצת יותר משליש משרה לא יותר

מראיין : כן אבל זו גם תמונה, בסדר, בטח מתוך החוג להיסטוריה כי אותי מעניין מה קורה יש איזו שהיא תפיסה רווחת שהוראה מוסרית צריכה להיות בקורסים ספציפיים נגיד קורס של תורת החינוך וההוראה ודברים כאלה. ואני לא מחפש להכיר את כל המרצים במכללה אלא הזוית שלך היא מעניין אותי, טוב מאה אחוז תודה רבה לך על הכל.



### 6.3 ראיון עם ט' מרצה תנ"ך מכללה ממלכתית דתית

מיקום: מרכז הארץ

תאריך: 28/05/09

מראיין: אז קודם כל אני רוצה להודיע לך שאני מקליט את השיחה, אבל אין שום פרטים אישיים.

ט': אין בעיה. לא אכפת לי

מראיין: נכון, נכון, אבל אני מחויב לומר, מבחינתי.

ט': אני מבינה, העניין המוסרי, האתי..

מראיין: המטרה של השאלון היא הייתה לדעת האם אתם בעצם במכללה מכשירים בכלל לנושא הזה, איך אתם מלמדים בתחום הזה, וחינוך כמו שצריך כולל את כל התחום הזה של הגינות, צדק, יושרה, שליטה עצמית, אחריות. דברים כאלה. ובאמת רציתי להשלים את התמונה על השאלון"

ט': על השאלות האלה זה לא שיש לי באמת תשובות מלאות, כי אני בתור אחת בקבוצה שהיא לא איזה שהיא רכזת חוג או משהו כזה אי לי באמת תשובות מלאות איך זה.

מראיין: אין בעיה, נשמע גם את הכיוון של המרצה. אני גם מראיין ראשי חוגים וגם סטודנטים שאנחנו רוצים לשמוע מה יש להם להגיד.

ט': אני אומרת שיש לי יתרון עצום שאני מורה לתנ"ך.

מראיין: קודם כל נשמע מה את עושה במכללה, איזה תחומים את מלמדת ואיזה נושאים?

ט': אז היתרון של תנ"ך ולא משנה אם אני מלמדת אליה או אלישע, אחת הדוגמאות הקלאסיות אני יודעת מה, אפילו בהכשרה של חיילים שישבתי עם החיילות קודם להכין את התוכנית של נערי רפול, זאת הדוגמא שאמרתי לעצמי שאם חיילים משלימים להם בגרות או משהו- את זה הם צריכים. למה קרב "כרכר שהוא מחוץ לתנ"ך לא כתוב בתנ"ך, ובמקומו יש את כרם נבות? יש יותר מזה כדי לדבר על הדגל של התנ"ך? המוסר הוא המבחן הכי נכון, ובעוד ברית של 12 מעצמות, אולי 2500 מרכבות, את מי זה מעניין. הרי בכל הספרים העתיקים של מלכי אומות העולם, אני יודעת מה באנאלים האשוריים, מה הם לא מספרים על הלוחמים שלהם, ואצלנו זה לא מופיע. חז"ל אומרים שאחאב משל בכיפה, אבל מה מופיע? איפה הוא פישל! ועל הדגל של עצמו- הרי למה זכה אחאב למלכות? שלא היה יותר מדי באימה, שהיה כל החסד וכל האחוה

הזו, מחלק חציר לבהמה, ואתה נופל על כרס נבות ואתה מקשיב לאשתך הצידונית? הרצחת וגם ירשת? בקיצור, זה רק דוגמא קטנה.

מראיין : ואת מלמדת רק תנ"ך?

ט' : רק תנ"ך. לא משנה אם אתעסק אם אברהם או שרה, ודמויות בספר בראשית נגיד או קורס שהיה כאן במדרשה שהיה את הנשים בתורה, אז מה כשמתעסקים עם יעקב ונשותיו, יש לי דוגמא יותר חזקה מאשר כמה שהוא רימה את אבא שלו, אמא דחפה אותו לרמייה, הוא רימה את האבא, האבא אמר גם ברוך יהיה, אמא דחפה אותו, הקב"ה מבטיח לו ושמרתך בכל אשר תלך, אבא נתן לו ברכת הזרע והארץ- כרטיס ביטוח יותר טוב מזה יכול להיות? ואז הוא נופל ללבן וזה מה שהתנ"ך אומר שעל דרך עקומה משלמים.

מראיין : אז את בשיעורים מעלה את הנקודה הזו, מבררת איתם?

ט' : כל הזמן, אין שיעור שלא.

מראיין : וזה נעשה במסגרת של דיונים? יש אסטרטגיות שונות שאת משתמשת או דווקא בדיונים? את מבקשת לרשום דברים יש עבודות בנושא? מטלות מסוימות שבהם זה בא לידי ביטוי?

ט' : אני לא לוקחת את זה בתור איך אתה קורא לזה- איזה נישה או נושא. זה לא קורס, הייתי אומרת שאזה האפקט של הכל ביחד.

מראיין : אז איזה יחס זה מקבל בשיעורים? מסתמא יש מתודה לתנ"ך, לביולוגיה ודברים שונים שאת משקיעה בהם, ויש את התכנים האלה התכנים הלא מוגדרים? יש דרישות מהתלמידות שיביאו לידי ביטוי את הנושא המוסרי?

ט' : אני נותנת לדוגמא שאלות סיכום לקורס. ואני אוהבת בתור מבחן לתת שאלות גיבוש וחזרה שגורמות לבת לגבש את הדברים, להביא עוד מקורות, להביא משלה

מראיין : אבל בעיקר ברמה האינטלקטואלית, מדברים

ט' : כן, אבל כשהיא מגבשת את הדברים אני אשאל שאלות, כי הנושאים האלה שונים.

מראיין : איזה מקום כמותי זה תופס מבחינת הכמות בקורס? האיזה היקף זה עולה?

ט' : אני חושבת שזה החלק הכי נכבד מהלימוד, אם אני לא טועה. זה נובע מהפשט והמדרש, למרות שהוא לא נישה, והוא לא בכותרת, ואני לא יודעת אם הרב אכן יגדיר את השיעורים כתנ"ך, אני לא חושבת שהוא יזכור לך את המערך, אני מקווה שכן. אני מאד מקווה שכן. כמעט כמו שהתנ"ך מחנך מהו מוסר הנביאים. בכלל יש שני חלקי עשרת הדיברות שחלק זה תחום של בן אדם לחברו שזה יסוד.

מראיין: איך את יודעת לקחת את זה לתחום של המישור האישי שלהם, שזה לא נשאר ברמת שיעור?

ט': טוב אני בכלל חושבת שכשאנחנו מחנכים במכללות זה הרבה יותר קל לנו. האמת שחלום חיי היה כן ללמד חבריה חילונים. הלוואי שהייתי יכולה ללמד חילונים. אבל בזמנו כשלימדת באריאל קורס שהיה במערב והיה בנות שלא מקיימות תורה ומצוות, אז למישהי שהיה משמעותי הקורס בתנ"ך היא אמרה לי שממש השתנתה בחיים. אז עכשיו מה את לוקחת מזה לחיים שלך ואי נגדיר את זה – בשום אופן לא, העיבוד הזה האישי של המסקנה האישית הוא של כל אחת ואחת. המסקנות הן שאני אף פעם לא אגיד מהו מוסר ההשכל. כל אחת תיקח את זה. על דרך עקומה צדיק משל עד סוף ימיו, אם דוד המלך, לא משנה מה, עד סוף ימיו משלם את החטא עד יומו האחרון, אז המסקנות צריכות להיות שלה, אבל אני לא אומר מה צריך להיות, והיא לא תכתוב ולא תצטרך להגיש את זה בשום צורה אני מקווה שהיא מפנימה את זה לדרך חיים וזה ברמה של תפילה.

מראיין: את מלמדת אותן גם לכתוב מערכים? זה מגיע לרמה פרקטית של הכנת השיעורים?  
ט': לא, אני לא מדריכה דידקטית. זה נכון שדווקא עכשיו האחראית על הקורסים לוקחת אותי איתה לראות שיעורים ולתת ביקורת לשיעורים יחד איתה.

מראיין: היית מצפה שמהמורות זה יגיע לתלמידים?

ט': כן ואני בטוחה שזה ככה, בלי לבדוק.

מראיין: מתוך הדיון או שאת עושה פעולות מסוימות לקדם את הכיוון הזה?

ט': לא, אני סומכת עליהן שהחשיבה הבוגרת והאחראית והעובדה שהן הולכות להיות מורות-ולפחות מי שתאמץ את הדרך הזאת או את האופן הזה של ההוראה- למרות שאני בכלל לא רוצה שהן יאמצו דרך, אני רוצה שיצרו את הדרכים החדשות שלהן, אבל הזווית המוסרית הערכית הזאת שזה התנ"ך לא צריך להמציא פה כלום, אני מקווה שזה נר לרגליהם. אני בטוחה שזה ככה.  
מראיין: אז בהקשר הזה אני אשאל אותך- מה זה לדעתך מורה טוב, ומורה טובה? איזה תכונה צריך להיות בהם?

ט': שהוא חי את מה שהוא מלמד ושדוגמא אישית מאד משמעותית במה שהוא אומר, ושהוא בקיא מאד במה שהוא מנסה לומר לתלמידים שלו.

מראיין: ואת חושבת שהמכללה שבה את עובדת מקדמת מורה כזה?

ט': כן מאוד, מאוד. ראיתי במו עיני.

מראיין: איך זה בא לידי ביטוי?

ט': יש לי תלמידות אני חושבת שנה א' אפילו לא נעים לי להגיד לא הבנתי איך קיבלו אותן למכללה, אין סיכוי לא הייתי רוצה לראות אותן בתור תלמידות אצלי באולפנה חשבתי בשנה א' למרות שאני מאמינה באדם אחרי 31 שנות הוראה וחינוך, אבל ראיתי תמיכה בלתי רגילה בבנות משנה א' על ידי בנות משנה ג' וד' שאני ממש מצדיעה למכללה.

ט': איך זה קורה?

מראיין: לא יודעת. אין לי את הראיה המערכתית לראות והיתה בת שלא האמנתי שיש לה סיכוי, שהיא בכלל תהיה ראוייה להיכנס לכיתה ולהוביל מהלך, ואחרי סך כל הדברים שהיא קיבלה כולל הדיקטיקה וכולל ההכשרה להוראה היא במקום אחר לחלוטין.

מראיין: אז את תולה את זה ללא ספק בהכשרה של המכללה?

ט': אני חושבת. נגיד אתן דוגמא על בת שעדיין לא התחתנה, והיא נתנה תמיכה בלתי רגילה, משהו בבגרות, בבשלות, בנכונות לקבל, בעובדה שהיא באה מרצון, ואנחנו משתדלים כמו שאמרתי לך להיות דוגמאות אישיות, זה לא רק אני ככה, תורת חיים אז אנחנו חיים כמו שאנחנו מדברים, והדוגמא האישית, והשיחה האישית עם הבת, והקשר שמעבר לשיעור.

מראיין: שיחה אישית נוגעת בתחום האישי עם בנות, מוסרי?

ט': כן,

מראיין: יש איזה דוגמא מסוימת שאת יכולה לנקוב?

ט': למשל המקרה של יעקב ונשותיו לתלמידות זה תמיד מאד מפריע. כי הם הרבה פעמים למדו בתיכון בכיוון של השקר-לא היה שקר. הרמייה- אסור להגיד את זה, אם זה יעקב אבינו עשה את זה, זה בכלל לא שקר ולא רמייה וכאילו יש פרשנים שהולכים בכיוון הזה אבל פשוט לא לומדים. אבל אולי תגיד לי אחר כך רגע את מקלקלת פה כי כל הכיוון של תנ"ך בגובה העיניים יוצא מהכיוון הזה, איך את יכולה להגיד שיעקב אבינו רימה? ואני אומרת לה מה תעשי והמדרש רבה שהוא אחד המקורות היותר קדומים שלנו שאומר שכל הלילה אני קורא לך ואת עונה לי רחל. אז יש מורה בלי תלמידים ממי למדתי? וכל הדיון הזה קורה לפעמים בשיעור ולפעמים אחרי השיעור, זה דוגמה למשל שיחה עם תלמידות אחרי שיעור כזה.

מראיין: והן מקבלות מה שאת אומרת?

ט': כן בטח, הרבה מאוד, זה בסופו של דבר גורם להעצים את הדמות זה טעות לחשוב, זה כמו שהרש"ר הירש כותב על אברהם אבינו, זה לא מוריד מהדמויות זה מעצים אותן בצורה בלתי רגילה.

מראיין: יש לך מן הסתם רכז לתנ"ך במכללה? שאת עובדת מולו

ט': בוודאי

מראיין: יש מפגשים של כל המרצים לתנ"ך?

ט': לא מספיק

מראיין: במפגשים מדברים על הנושא המוסרי? איך הוא בא לידי ביטוי?

ט': לא, זה ממש מובן מאליו.

מראיין: בגלל שמוכן מאליו או בגלל שחושבים שיש צורך להתמקד בדברים אחרים?

ט': בגלל שהוא מובן מאליו. אני חושבת ככה. שהוא ממש הא' ב' הקיומי שלנו ויסוד הכל.

מראיין: וזה ברור לשאר המרצים שעובדים איתך?

ט': אני משוכנעת שכן.

מראיין: יש איזה הנחיות מפורשות מהמכללה שאומרות להתייחס יותר לצדדים המוסריים תוך

כדי הוראה?

ט': לא שאני מכירה דבר כזה.

מראיין: איזה שהוא חוזר, התייחסות, המלצה. מצד ראש החוג, הוא לא מדגיש את הנקודה

הזאת?

ט': אני חושבת בנושא של תנ"ך בגובה העיניים, ואיך להתייחס למקורות קדשנו, זה הרבה יותר,

מאשר הפן המוסרי, שהוא כל כך מובן מאליו, כל כך כמעט כמו לדבר על נשימה.

מראיין: אבל מצד שני לא צריך שיהיה איזה שהוא קו אחיד בכיוון הזה, כל מרצה יכול לעשות עם

זה מה שהוא רוצה, באופן אינטואיטיבי?

ט': כן, עושה עם זה מה שהוא במציאות, ובטוח הוא עושה עם זה. אין כזה דבר לחיות חיי תורה

ומצוות בלי שהעניין המוסרי יהיה נר לרגלי. בכל דבר שנתעסק איתו. לכן כל השאלון הזה

מבחינתי הוא ככה, אני אומרת לעצמי- וואו, אם שואלים את זה אז כנראה שיש מקומות שכנראה

זה לא מובן מאליו. אבל כמעט כמו לשאול על נשימה.

מראיין: את מדברת עם מרצים אחרים במכללה? יוצא לך לפגוש, לשוחח?

ט': כן, כשאני פה,

מראיין: וכשנפגשים הנושא הזה עולה?

ט': לא, זה כל כך מובן מאליו.

מראיין: גם למרצים מתחום מדעי הטבע, מדעי החיים?

ט': אני פחות פוגשת אותם, כי נגיד ביום שאני מלמדת אני רק מלמדת יום אחד במכללה, אני

פוגשת רק את החברות שלי בין אם זה בספרות בתנ"ך, הרבנית צ', או הרבנית ב' בדרך כלל יותר

מטריד אותנו האישיות של הבנות, הבית שהן תבנינה, ובני הזוג אם אנחנו יכולות לעזור להן, זה נושא שיעסיק אותנו הרבה יותר. או באמת ההתפתחות הרוחנית הכוללת שלהן, כשהערך המוסרי הוא רק חלק מזה, הוא לא...

מראיין: יש לך בקיאות או את משלבת בשיעור שלך תכנים מסוימים שלא קשורים לתנ"ך? שיטות או תיאוריות שקשורות לדברים חיצוניים, גם ביהדות אבל נגיד גם לא מהיהדות, או שזה בעיקר בנושא של התנ"ך?

ט': בעיקר בנושא של התנ"ך, אבל כי בכלל חוץ מהשיעורים שלי אני לא סוטה, אבל למשל אם אני אצטט את חוקי חמורבי, ואני מתעסקת בהוראה של תנ"ך ממקורות חיצוניים, אז זה מאד בולט שם.

מראיין: תיאוריות שקשורות לפילוסופיה?

ט': אני חושבת שאני לא נוגעת בזה. אבל חוקי חמורבי זה מאד בולט, כי ברגע הראשון זה נראה הרבה יותר מתקדם מוסרי והומאני, שאיש יכול לשלוח לאשתו אם היא נאפה, מה שהתורה נראית מאד ברברית ולא יכול להיות דבר כזה, וזימה וכו'. כל הרעיון הזה שלהיפך אשה היא לא רכוש של האיש, אלא היא בעצם ייצוג לפני הקב"ה, אז א..

מראיין: אני מבין שמבחינתך השיטה המרכזית שבה את משתמשת בשיעורים וגם בנושאים מוסריים זה בעצם דיון או שיחה, ויש דברים אחרים, שיטות אחרות או שלדעתך זה מספיק?

ט': כן, זה עושה את העבודה.

מראיין: יש כאלה שאומרים שללמד ערכים או מוסר בצורה שצריכה דיבור או הרצאה, זה גובל בשטיפת מוח. את מסכימה עם אמירה כזו?

ט': ודאי שלא. אם זה היה עומד בפני עצמו, אם היה שיעור על הדבר אז יכול להיות שכן, למרות שעדיין תלמידה בוחרת בשיעור שעוסק באתיקה ומוסר, אז היא בחרה את זה, זה לא שטיפת מוח.

מראיין: אז יש לגיטימציה חופשית לעסוק בזה ולדבר על ערכים בצורה מפורשת.

ט': בטח. למרות שאני שוב אומרת, אני ממש לא אציג מוסר השכל אף פעם. את האפקט ואת התוצאה הטבעית אני ממש מקווה שהבת תעשה ברמה האינטלקטואלית שלה, לחלוטין לבד. אבל דרך הטקסטים שאנחנו לומדים הנושאים האלה עולים כל הזמן, אין שיעור לא.

מראיין: את באמת מאמינה שבכוחה של המכללה לשנות את האישיות ואת האופי של האדם?

ט': אני חושבת שאנחנו במצב הרבה יותר טוב, כי אני אומרת שהנתון של הבנות זה תוצר של החינוך הדתי, וברמה גבוהה. והנושא הזה של 'השיעור לא מספיק', הבנות האלה הרי מתנדבות,

בין אם זה זיכרון מנחם

מראיין: במסגרת המכללה, באופן פרטי?

ט': פרטי. והמכללה גם יוזמת.

מראיין: איזה פעולות המכללה יוזמת?

ט': בשדרות הבנות יצאו ביוזמת המכללה, וגם המון הבנות מצד עצמן כי הן באות מהמקום הזה של בני עקיבא ועזרא ותנועות הנוער, כך שהבנות כל הזמן עושות. זה לא רק דיבור ברמה האינטלקטואלית ושל העבודות ושל המבחנים.

מראיין: ואת מרגישה שהבנות האלה מגיעות למכללה כערכיות יותר ומוסריות יותר?

ט': הן כבר מגיעות ככאלה בודאי. אנחנו בפירוש עוסקים בסוג של אליטה ד-אליטה. באמת הייתי שמחה מאוד להיות, אבל אני לא זוכה הם לא מזמינים אותי, ללמד באיזה שהיא, הייתי מאושרת ללמד באיזה מקום שזה כאילו לא הנורמה של החיים ושם לנסות לראות גם יקלטו את המסר גם יקבלו את זה כמשהו טבעי זורם מתוך החומר משמעותי כל כך שהוא גם מכוון לתורת חיים הלוואי, אני גם מסכימה שלא, אני בוגרת של חינוך חילוני אבל לא זכיתי ללמד חוץ משנה אחת פה בירושלים וזה השפיע, יש לי חברה שפגשתי אותם לאחר מספר שנים וזה השפיע, ברוך השם, אבל הייתי שמחה גם במוסדות שלנו בא נגיד שזה יהיה הדרך של המיינסטרים, הרוב, כי זו לא שאלה זה בא' ב' הקיומי של כולנו.

מראיין: את רואה את זה כחלק מהתפקיד שלך לשנות את האישיות של התלמידות או לאתגר אותן באופן מסוים?

ט': לא, לאפשר להם בחירה יותר רחבה ממה שהייתה להם עד לאותו שלב כן לאתגר אותם.

מראיין: ואיך זה בא לידי ביטוי בשיעור ניקח לדוגמה את יעקב והנשים שלו יעקב מרמה את אבא שלו לצורך העניין אז את אומרת בצורה ברורה יעקב רימה את אבא שלו ויש פרשנים שהולכים עם זה?

ט': כן

מראיין: מה הן האפשרויות שנפתחות לאותה תלמידה?

ט': זה האפשרויות זה החידוש שלה מבחינה מה שהיא למדה קודם.

מראיין: זאת אומרת ביחס ללימוד קודם?

ט': ביחס ללימוד קודם, לא, אבל אנחנו יכולים להבין אבל נלמד גם את הנושאים גם את הרש"ר הירש.

מראיין: אה, זאת אומרת תציגו את כל האפשרויות שהוא כן רימה או לא רימה כדי לתת את כל הקשת.

ט': כמובן, יש דברים שאני מסתמכת על ידע קודם שברור שלמדו אותו ואני משתמשת בו כדי לתת קומה נוספת, ויש פעמים אנחנו לומדים את החומר עצמו

מראיין: קורה לפעמים בכיתה שבנות שואלות איך אני מלמדת את הנושא הזה בכיתה או איך אני מיישמת או נגיד תלמידה שכבר עובדת ואומרת יש לי בעיה עם תלמיד מסוים שמתנהג בצורה כזאתי זה עולה בשיעור?

ט': כן בודאי המון פעמים

מראיין: יש מקרה ספציפי שזכור לגבי מקרה שעלה בכיתה איך טיפלתם בו ומה עשיתם עם זה?

ט': אה, המון, המון תלמידות מתלבטות בעקבות השיעורים, 'היה לי כך וכך בשיעור, איך להגיד מה לומר'.

מראיין: כן אבל משהו מסוים שאת זוכרת שאמרת בואי תעשי משהו כזה?

ט': לא אני פשוט נגד תשובה כזו.

מראיין: אה, אז אם תלמידה באה ואומרת: 'תשמעי היום תלמיד שיקר לי בכיתה ואני רציתי לטפל בזה,

ט': אה, בכיתות אתה אומר?

מראיין: כן ממש קונקרטי.

ט': בזה לא נתקלתי, אבל נתקלתי יותר ברמת החומר איך ללמד שיהיה מעניין ואז אני אמרתי לה כך או כך או כך אבל אף פעם לא רק כך.

מראיין: הבנתי אבל ברמה של תלמידים לא עלה?

ט': לא, אני לא נתקלתי במקרה כזה שמשהי ספרה לי על התנהגות קשה, לא, יותר על החומר.

מראיין: היתה לך איזו שהיא דילמה אתית שנתקלת בה בעבודה עם הסטודנטיות? משהו שזכור לך או איזו שאלה מוסרית שעלתה בכיתה מול התלמידות, החל מרמה של הונאה בבחינה או איזו שהיא אמירת אמת של סטודנטית שהיית צריכה להתמודד עם זה העתקה בבחינה או משהו כזה?

ט': באולפנה זה סיפור אחד שם זה התמודדות אחת אבל אתה לא שואל על האולפנה אתה שואל על המכללה

מראיין: כן



ט': במכללה היה לי פעם אחת בלבד שבאמת היה לי צד של חשד טיפולתי בזה מול ראש החוג טיפלנו בזה בחשד הזה זאת אומרת העברתי את זה לטיפול שלה הבת הזאת מאוד נפגעה.

מראיין: זאת אומרת פנית לראש החוג

ט': שיתפתי אותה שאלתי אותה מה את אומרת תראי את התשובה היא נראית כמו ההיא איך יכול להיות שהיא יכלה לדעת את זה בכלל. יעלה על הדעת שדבר כזה יכול לקרות אצלנו בנות שאוטוטו הולכות להיות מורות הייתי בהל בשוק כי ככה אף פעם לא נתקלתי בזה. דווקא במכללה אחרת שלמדתי שם את הקורס הזה לאו דווקא בהכשרה להוראה אלא בקורס שלכל מיני תקשורת עובדות סוציאליות שם כן היה לי, שם גם זיהיתי מייד שזה לא משהו ישר ואמיתי אבל שם זה באמת לא הכשרה להוראה זה דבר אחר אני מדברת עכשיו על מורות, מורות היה לי הלם אישית זו הפעם היחידה שנתקלתי בה אני מלמדת שם כבר 15 שנה ובאמת מאוד שאלתי את עצמי מה לעשות ואיך לעשות והתייעצתי כמו שאמרתי לך בכלל בחשש הזה, ראש החוג דווקא לא נדהמה ואני מאוד הערכתי אותה גם עכשיו אני מאוד מעריכה אותה אבל אז היא היתה תלמידת חכם עצומה, מיוחדת מאוד היא לא נבהלה מזה כל כך ולא נפלה מהכיסא בכל אופן אותה למידה נגעה מאוד מעצם החשד לא קבלה את זה.

מראיין: מי פנה אליה את או ראש החוג?

ט': אני פניתי קודם כל אני החזרתי לה את העבודה עם סימני שאלה גדולים מאוד ואני ציפיתי שהיא תפנה אלי וזה מה שקרה היא נאלצה לפנות אלי והיא היתה מאוד בהסתייגות שהיא, והיא היתה בחורה שאנחנו הערכנו אותה מאוד כחלשה, היא דווקא אחד הסיפורים שאמרתי לך שעסקתי איתה דרך חתונה כי אני מעבר למפגש הלא נעים הזה בעצם כשעוררתי אותה לכך שאני לא יכולה לקבל את העבודה לא בצורת הדמיון בתשובות עם הטעויות לא מקובל עלי בעצם עם הקורס שלי היא לא עשתה כלום היא לא השלימה אותו כשפגשתי אותה השנה לאחר שלוש שנים היא באה לאי לאיזה שיעור שניים כשהיא בכלל לא היתה חייבת בקורס היא באה והשתתפה היתה וכאילו ספגה תוך כדי שיעור כי אצלי אפשר לשבת להיכנס חשבה שאני לא זוכרת אותה מהקורס ההוא חשבה, זכרתי אותה, והיא השתנתה ללא הכר היא העירה הערות שאני אמרתי לעצמי זאת עשתה קפיצת מדרגה והינה דוגמה למשהו שנשאר לי בעצם כסימן שאלה, אני לא יכולתי לקבל את העבודה שלה בשום אופן כעבודה החזרתי לה את השאלות שהיו, היא לא הבינה שעדיין בעצם הנושא לא נסגר והנה השנה קיבלתי אותה בהבזק של שני שיעורים וואו, אז אני אומרת היא נתנה פה איזו שהיא קפיצה ואיזה תיקון שבא בכלל לא דרכי אולי בזבנג שהיא חטפה

ממני אבל זה לא שהיה איזה שהוא בירור אמיתי באמת כמו שקורה לי באולפנה ששם עוברים תהליך הרבה יותר מסודר, לא זה הסיפור היחיד שאני יכולה לתת

מראיין: את מרגישה שבחינוך הדתי יש יותר דחיפה לצד ערכי או לצד מוסרי?

ט': אני לא יכולה להשוות את עצמי לחינוך חילוני מעבר למה שאני למדתי בתיכון החילוני שלי,

מראיין: מבחנת המכללה את מרגישה שדוחפים לזה או שדורשים את זה יותר מהבנות?

ט': לא אני מרגישה שזה קיים ושהוא טוב ושהוא יפה ושהן רוצות את זה ושהן חשוב להן, והן רוצות להשתתף.

מראיין: את יודעת אם יש קורסים מפורשים שעוסקים בתחומים האלה?

ט': לא, אין

מראיין: אז בעצם כל ההוראה היא בעצם מה שנקרא הוראה אגבית? זאת אומרת זה עולה דרך אגב בשיעורים שונים.

ט': נכון, וזה הדבר הכי נכון כי זה לא משהו נפרד מהחיים זה חלק מהחיים זה הא' ב' של החיים

מראיין: את מאמינה שצריך שיהיה שיעור מסודר בתחום הזה? שעוסק בתיאוריות שקשורות למוסר באתיקה, באתיקה מקצועית באתיקה של מורים? או בדברים כאלה?

ט': יכול להיות, תשמע, יש את כל התחום של דיסקטיקה את כל מה שקשור להוראה דרכי הוראה תכני הוראה ומיומנויות הוראה אז יכול להיות שבאמת, הרי גם מיומנויות הוראה זה לא משהו שהיה צריך להיות בפני עצמו זה היה אמור להיות by the way של ההוראה אבל מה לעשות שלא כולם מלמדים את זה באופן טבעי אז מוציאים את זה מחוץ ועושים את זה בצורה מעניינת שאנשים יוכלו לקנות את הכלים באיזה שהוא מקום כמה שאני אישית חושבת, גם בדרכי הוראה וגם במוסר ואתיקה שהם חלק בלתי נפרד בודאי מהתכנים ההומאניים של ההוראה יכול להיות שכן צריך לעסוק בזה בתפיסות עולם שונו בהתפתחות העולם בדרכים שונות, כן, זה נשמע לי מאוד הגיוני

מראיין: יכול להיות מצב שהו תלמידה תעבור איזה שהוא מסול ריאלי במכללה – נגיד מדעים, והיא לא תיפגש עם העניין הזה בכלל?

ט': לא מאמינה כולן חייבות בקורסים ביהדות ויש קורסי העשרה וקורסי בחירה אני לא מאמינה היא חייבת לפגוש את זה, זה ילווה אותה מכל הכיוונים, אני גם יודעת שהמרצים שלנו, יש אצלנו איזה מרצה למתמטיקה בקנה מידה ביו לאומי הוא את הכל משלב במוסר ואתיקה גם במתמטיקה.

מראיין: טוב יש לך עוד איזה משהו להוסיף או משהו להגיד?

ט': תראה אני מאושרת שאני מלמדת תנ"ך שכולל הכל, הכל נכנס בתוכו אין משהו שלא נכנס

בפנים, אשריי

מראיין: מאה אחוז אז זהו אז תודה רבה עזרת לי המון ולמדתי הרבה על תפיסת העולם שלך

מעבר לשאלון וזו היתה המטרה וגם ידעת להדגיש את זה על גבי השאלון בכל המלל שמסביב אז

היה מתבקש שאני אדבר איתך

ט': בהצלחה

#### 6.4 ראיון עם י' מרצה לחינוך מיוחד וראש תוכנית סטא'ז במכללה דתית

תאריך: 18/11/09

מיקום: מרכז הארץ

מראיין: שלום דר' י' קודם כל אני אומר לך שאני מקליד את השיחה ומטרה של ההקלטה זה כדי להשתמש אחר כך במה שאנחנו נאמר אבל הכל יישאר חסוי, אין פרטים מזהים, לא של המוסד, לא של המכללה, לא שלך – שום דבר – בסדר?

י': אין שום בעיה

מראיין: יופי, אז קודם כל תודה שפינית מהזמן שלך ושמצאת זמן לעשות את הראיון זה מאוד חשוב תודה רבה, המטרה של הראיון היא באמת לקבל תמונה שלמה על מה שעשית אז בזמנו בשאלון כאשר בעצם הנושא של השאלון היה חינוך מוסרי, איך מכשירים מורים פה לחינוך מוסרי ולערכים מוסריים שזה אומר צדק יושר הגיונות אמינות דברים כאלה בסדר? אז קודם כל תספר לי איזה תפקידים אתה ממלא פה במכללה ומה אתה מלמד?

י': אני היום מרכז את הסטאז' מכשיר את המורים בשנה הראשונה מלווה אותם בסדנה וגם מרכז את כל הסדנאות וגם מרצה כמובן בחינוך בעיקר אני מתעסק בנושא של החינוך המיוחד יותר של השילוב שהיום זה הדבר שמצוי יותר בשוק, לא כל המורים מתמודדים בודאי שלא מורים שלא באו מתחום ההכשרה של החינוך המיוחד הם נזרקים היום לכיתות ובלי הכנה למעשה למה שהולך היום בשטח הנושא של השילוב היום קיבל גם משמעות חוקית חוץ ממציאיות והמורים לא מודעים יש דבריהם לילדים משולבים בכיתה לא יודעים איך לעבוד איתם כי לא אף אחד לא כשיר אותם לזה וגם לא יודעים מה הנהלים ומה החוקים המלווים את השילוב הזה מראיין: הבנתי, אתה עובד רק במכללה הזאת?

י': לא, אני עובד גם במכללה (השמטה) שם אני ראש המסלול לחינוך מיוחד. כבר כמה שנים.

מראיין: באופן כללי אני אשאל אותך מה זה בעיניך מורה טוב איך אתה היית רואה מורה טוב? מורה טוב בראש ובראשונה שידע את החומר יודע את המקצוע שלו כי המשמעות ידע זה כוח זה עוצמה אבל מעבר לזה שיהיה אנושי זאת אומרת, היום לעבוד בהוראה זה לא דבר קל ואם האדם לא בא מוכן לקראת העבודה הזו הוא לא יוכל להחזיק מעמד רוב נשירה של המורים היא בשנתיים השלוש ראשונות מי שמחזיק שנתיים שלוש הוא מצליח גם להמשיך

מראיין : מה הסיבות לזה אתה חושב?

י' : אחת הסיבות זה הקשיים בשטח. השטח הוא קשה הכיתות עמוסות הילדים באים יש פער גדול מאוד ברוב הכיתות אני מדבר על הכיתות הרגילות לא על הכיתות המיוחדות שבחרו אותם בפניצטה אנחנו מדברים על השטח הרגיל ואין הרבה עזרה למורה בשטח זורקים אותו לשטח והוא צריך לשחות והוא צריך להתמודד יום, יום עם הבעיות ולמצוא תשובות וזה שוחק ואם אין עזרה והדרכה מורה פשוט נופל.

מראיין : ואתה חושב שמכללה מכשירה סטודנטים למורה הזה שאתה מתאר? היא מצליחה להכשיר אותם?

י' : למיטב ידיעתי, במסגרת שוב במסגרת כל הקורסים שיש לנו יש גם קורסי ידע שצריכים לדעת אני לא מאמין שהקורסים מוצאים מפה מורה – גם ההכשרה מקצועית העבודה המעשית וכו' לא מוציאה את המורה הזה שאנחנו מדברים עליו , אנחנו משתדלים ועכשיו באמת הסטאז' בשנים האחרונות מה שעשה עשה את אחד הדברים הטובים עד עכשיו זרקנו את המורה לשטח היום מנסים להחזיר אותו לתת לו תמיכה בשטח על ידי חונך שיעזור לו להשתלב בבית הספר שבו הוא נמצא שיכיר את השטח שירפד לו את השטח ומצד שני הסדנה שניתנת לו במכללה או באוניברסיטה באה לסייע לו אלף בבעיות הבערות שצצות בשטח וגם יש הפריה הדדית פתאום הסטודנט רואה שהבעיות הן 'סדנא דארעה חד הוא', לא משנה איפה הוא מלמד לא משנה איפה הוא נמצא פתאום הוא רואה שיש לו עוד אחים לצרה לא שזה מנחם אבל פותח עיניים הוא רואה שאותה בעיה שיש לו יש גם לאחרים ומנסים להתמודד איך אנחנו איך אני פתרתי ואיך אתה פתרת ואיך נפתור יחד וכמובן שיש תפקיד חשוב למנחה של הקבוצה

מראיין : בתור הרכז של הסדנה – יש עוד אנשים שמנחים את הסדנאות – אתם יוצרים מפגשים ביחד?

י' : כן בודאי

מראיין : הנושא של הערכים בכלל ונושא של חינוך מוסרי זאת אומרת ערכים שקשורים להגיונות צדק יושר ואמינות עד כמה זה מקבל מקום בסדנה?

י' : תראה, בסדנה מעלים את זה בכמה צורות, מבחנים העתקה במבחנים

מראיין : מי מעלה הסטודנטים או אתה?

י' : לא, בכיתה איך מתמודדים ...

מראיין : מי מעלה את הבעיה זה עולה כנושא בשיעור?

י: יש לי גם נושאים כאלה שהם גם מתוכננים מראש אבל הם עולים גם מצד התלמידים פתאום נתקלים בבעיה איך אנחנו מתמודדים עם בעיה כזאת מה אנחנו עושים איך אני מגיב לתלמיד שמעתיק איך אני מגיב לזה. עכשיו, גם מוסר עבודה עולה בתוך הסדנאות האלה הרבה מוסר עבודה. אני גם בשיעורים שלי הרגילים הנושא של מוסר עבודה עולה זאת אומרת הדוגמה האישית – אני בחופשת מחלה ואני עובד והתלמידים יודעים את זה הם יודעים שאני בא עם כאבים ואני בא ובכל זאת נמצא בעבודה אני דואג לכך שיגיעו בזמן אפילו עבודה מעשית אני דואג שיגיעו בזמן שיצאו בזמן שישמרו על החוקים של ועל התקנות שלבית הספר שבו הם מתרגלים או עובדים זה חלק ולא כולם באים עם המוסר הזה זה דבר שצריך להטמיע בהם תוך כדי הלימודים ובודאי וודאי תוך כדי הסדנה כי הם עכשיו נמצאים בעבודה הם צריכים גם מוסר עבודה, מה אתה עושה בתוך השעה איך אתה ממלא את השעה קיבלת שעה ללמד מה אתה עושה בתוך השעה הזו מה אתה מכין.

מראיין: במפגשים שלכם עם המרצים אתם דנים בנושאים שקשורים לערכים או למוסר אומרים שצריך להעביר את זה בכיתות?

י: תראה, אה, יש נושאים מרכזים ש.. כל מנחה של סדנה כזו בוחר לו את הנושאים שקרובים לליבו בו נתחיל מזה, אבל ישנם נושאים שחוזרים אצל כולם כמעט בעיות התנהגות, בעיות של השתלבות בתוך בית הספר יש נושאים שעולים בסוף לזה כל סדנה משאירה מקום פתוח להעלאה של בעיות שעולים על ידי הסטודנטים זה חובה כי זה לפרוק את המטענים כי הם באים עם מטענים למרות שעובר שבוע או שבועיים מסדנה לסדנה אבל תוך כדי שבועיים מטענים חשמליים מאוד חזקים אנשים באים מלאים וזה עולה, עולה הרבה דברים עולים בנושא אנחנו מדברים בוא נאמר קשה מאוד לכוון לכיוון של מוסר וזה אבל יש דברים.

מראיין: מה זאת אומרת קשה למה זה, קשה?

י: כי איך נגדיר את זה אין נושאים מיוחדים שאנחנו מקדישים למעשה כל נושא שאתה נוגע בו בעיקר אנחנו בחינוך הדתי לא משנה מאיפה אתה פונה אתה נוגע בדברים האלה אתה נוגע במוסר אתה נוגע בצדק אתה נוגע אין שיעור שיכול להפטר מזה אין שיעור שאתה לא מזכיר איזה אזכור של הנושא הזה. אבל אני לא מכיר שיש שיעורים, זאת אומרת יש שיעורים שאנחנו נותנים על רבנים מסוימים, אנחנו לוקחים ספרים מסוימים, שהם כולם בכוון הזה של המוסר ומקבלים את זה במשך השנה אבל אם אני מדבר על כניסה לשטח אז אני אומר שוב אנחנו מעלים את הדברים האלה מוסר עבודה שזה דבר מאוד חשוב, יחסי אנוש היחס לאחר לשונה, היחס להורים איך

להתייחס להורים בכלל איך להתייחס לתלמיד גם כשהוא מרגיז אותך וגם כשהוא מוציא אותך מהכלים.

מראיין: הנושאים האלה שאתה מתאר אתה גם בתור רכז של הסטאז' אתה נפגש עם ההנהלה מן הסתם, בנושאי הסטאז' שמה יש איזו דרישה מההנהלה להעלות נושאים שקשורים בתחומים ערכיים? שבסטאז' עלו או שלא מדברים על דברים שכאלה?

י: תראה אני אגיד לך מה שקורה הסטאז' עושה בכלל כמעט בוא נאמר הוא לא מנותק מהשטח הוא לא מנותק מהמכללה מגיעים אלנו גם סטודנטים שלא שייכים למכללה שלנו מגיעים אלנו סטודנטים שכבר הרבה שנים בשטח מגיעים אלנו גם סטודנטים שייכים למכללות אחרות לא כל הסטודנטים שלנו צמחו בתוך המכללה שלנו

מראיין: והנהלת המכללה יש לה איזו אמירה פה היא דורשת משהו בתחום הזה של ערכים זה עולה?

י: תראה, זה כל הזמן עולה אבל זה לא עלה במיוחד, אני אמרתי שיש לנו יד חופשית בנושא הזה שנקרא הסדנאות אנחנו יש לנו את הנושאים שעולים כמו שאמרתי זה נושאים שעולים מתוך השטח בנושאים שבוערים קשר עם הורים קשר עם תלמידים אני נותן לך כאן כל מיני דוגמאות מפגש עם הורים עצרת זיכרון זאת אומרת שדמויות מסוימות שיש לנו שמרצים מוסרים לתלמידים מפגש עם הכיתה בית הספר כל יחסי האנוש שבתוכם גבולות ומשמעת התלמיד בעל הצרכים המיוחדים שוב זה דברים כל הדברים האלה זה צדק זה שונה זה להתייחס לשונה לשמוע לקבל

מראיין: אמרת שהעלו את נושא של העתקה במבחן

י: כן

מראיין: מה איך מה היה המקרה איך התמודדת עם זה? מה כשהתלמיד העלה מה הצעת לו לעשות?

י: תראה, קודם אני שומע איך הם התמודדו ומה הם עשו.

מראיין: אז מה משהו בא וסיפר שתלמיד העתיק אצלו במבחן

י: בדיוק העתיק ואחר כך זה הסתבך כי ההנהלה התערבה או הורים התערבו והתלמיד היה המום מכל התסבוכת שזה יצר ולא ידע מה לעשות זה מורה חדשה שנה ראשונה בהוראה שפתאום כולם התנפלו עליה כי גם לבית הספר הי האיזה מקום שזה קצת יצא חרג ועשה רעש ולא רצו כי לפעמים רוצים שקט תעשייתי, ופתאום אני באתי ואחרי ששמענו את כולם וניתחנו את הדברים שעלו באתי ואמרתי איך אני התמודדתי עם הזה אני לא אומר שכולם צריכים לעשות כך, אני

לדוגמה כשהייתי בהעתקות כל התלמידים שלי לאורך כל הדורות ידעו שזה דבר ייחודי ואל יעבור אבל ידעו את זה מראש ידעו את החוקים תלמיד שנתפס מעתיק רק כשאני בטוח במאה אחוז לא בתשעים ושתעה אחוז אם יש אחוז אחד לטובת התלמיד אני לא עושה שום דבר אני עושה אבל לא מה שאני צריך לעשות, אבל כשיש מאה אחוז התלמיד המבחן שלו נפסל יש לו אם זה בקורסים של אקדמיים, אני מדבר על תיכון אבל באקדמיים הקורס נפסל והיו והוא לא יכול לעבור שנה שלימה את הקורס הזה.

מראיין: זאת אומרת ועדת משמעת מה שנקרה?

י: אבל אני הייתי הועדת משמעת זאת אומרת אני ידעו גם אחרי שאני בדקתי את המבחנים ואני מוצא את ההעסקה חבל על הזמן

מראיין: וחוף מהשלב של הענישה מה עוד עושים מה עוד המלצת דברים חינוכיים?

י: כן, מדברים על הנושא מה המשמעות של זה מה המשמעות שאתה לוקח דבר שלא שייך לך ברגע שאתה מעתיק למעשה זה לא שלך, זה יכול להתפרסם גם על צדדים אחרים בחיים זה מתחיל עם שקר זה מתחיל עם הרבה דברים זה לא נעצר רק בהעסקה אם זה היה נעצר רק בהעסקה יכול להיות שהינו אומרים דיינו זה הולך לצבא זה הולך לכל מקום כי אדם שמרמה זה רמאות בראש ובראשונה מרמה את עצמו והוא מרמה את האחרים הוא יעשה את זה גם לאחרים גם בתחומים אחרים הוא ירשה לעצמו

מראיין: יש עוד איזו דילמה שאתה זוכר שעלתה בסדנה שקשור לענייני מוסר ואיך התמודדתם איתה?

י: כן, זאת אומרת גם הנושא היחס למורה המתחיל לא תמיד המורה המתחיל קיבל את היחס המגיע לו התייחסו אליו לפעמים בניצול מצד ההנהלה בית הספר התייחסו אליו בצורה של ניצול בצורה של התעלמות לא ניסו לשלב אותו וניסו גם את הדברים האלה לעלות מול הגורמים האחרים וזה בדיוק התפקיד של החונך בתוך השטח להקל על המורה להשתלב בתוך זה לא לתת לו שהוא יתמודד מול המערכות שהוא יתנגש עם המערכות אלא במקרים כאלה שהוא יעשה את העבודה ויפסיר את השטח לא לתת למורה כי המורה גם ככה נמצא בקשיים גם ככה נמצא בדילמות לא לתת לו גם להתמודד מול ההנהלה או רכז שכבה או כל גורם אחר בבעיות שהוא לא צריך להתמודד איתם

מראיין: אמרת שאתה גם מרצה בנושא של חינוך מיוחד בתחום הזה יש התייחסות לנושא של חינוך מוסר ולערכים?

י: ודאי, כל הנושא של המשפחה של ניצול מיני וכל הדברים האלה,



מראיין: יש קורסים שאתם ממש מדברים על הנושאים האלה יש קורס מסוים? באיזה קורס זה עולה?

י: זה עולה, משפחת הילד החרוג כשאנחנו מדברים, זה עולה כמעט בכל נושא

מראיין: ברמה של החינוך של ילדים בכיתה בחינוך מיוחד לערכים מסוימים?

י: חינוך מיני זה נושא מיוחד של מרצים שזה נושא בפני עצמו שגם כל בתי הספר לחינוך מיוחד וגם בתי ספר רגילים מעלים את הנושא של חינוך מיני וזה למעשה זה נושא שנוגע בדיוק בתחומים שאתה מדבר עליהם של מוסר של אה, של לא לפגוע וכל מה שמסביב

מראיין: אתה מלמד תלמידים סטודנטים גם להכין מערכי שיעור לחינוך מיוחד

י: ודאי, אני בתפקיד השני שלי כמד"ף (ה. ש – מדריך פדגוגי).

מראיין: ובמערכי שיעור האלה הם מתבקשים למשל כחלק משיעור לחינוך מיוחד להכין גם מטרה חינוכית או מוסרית?

י: בכל מערך אני זאת אומרת חוץ מהמטרות שאני דורש מהם, תמיד יש חלק אחרון של הזה שיחברו לזה ערך תורני אני קורא לזה ערך תורני וערך תורני זה יכול להיות בתחומים של ואהבת לרעת כמוך לא תשנא.

מראיין: למה אתה קורא לזה ערך תורני?

י: כי אנחנו, יותר זה יותר נוח לי לקרוא לזה ערך תורני כי זה יכול להיות רחב יותר נושא שכולל תחת כנפיו הרבה יותר נושאים מאשר שאני אקרא לזה מוסרי או חוקי או כל דבר אחר מראיין: תורני זה משהו דתי לא?

י: תורני זה משהו דתי אנחנו, אני מחנך בתחום של בתי הספר לחינוך דתי ואנחנו יודעים שהתורה שלנו כוללת הכל יש בה כל מה שאתה רוצה אתה יכול למצוא שם ואנחנו מנצלים את הזווית האלה כמעט בכל שיעור לא משנה מה אני מלמד אני תמיד שואל אותם תחברו את זה לאיזה מסר חינוכי תחברו את זה למשהו.

מראיין: ובגלל שזה חינוך מיוחד יש איזה דגש מיוחד כשמלמדים או כשעושים משהו? זה כמו עם ילדים רגילים אותם ערכים רגילים שאנחנו מדברים אותם עקרונות מוסריים שהיית מדבר עם ילד בכיתה רגילה, זה אותו דבר או שיש איזו ייחודיות?

י: זה אותו דבר, אבל הגישה צריכה להיות אחרת אולי בכיתה רגילה אני יכול להעביר את המסר יותר מהר אולי באמירה של מה בכך אבל כאן אני, או להעביר כמה מסרים בשיעור וכאן אני מספיק שאני אתמקד במסר אחד ואם אני אצליח להעביר מסר אחד בשיעור כמו שצריך אז דינו

וגם השיטה היא אחרת זאת אומרת הדרכים להעברה הן יותר מגוונות אני צריך להעביר את זה בהמחשות שונות כדי שהמסר הזה יעבור יותר

מראיין: כמה שנים אתה עובד פה במכללה?

י: אה, אני משנת 1990, כאן במכללה הזאת

מראיין: אתה מרגיש במשך השנים האלה שהמכללה שמה דגש על הנושאים האלה על הנושא המוסרי? האם זה בבא לידי ביטוי בפי עיליות של המכללה האם יש איזה שהוא אני מאמין שאתה יכול להגיד שאתה מכיר אותו של המכללה בנושא הזה

י: תראה, מאחר, תראה, מאחר וזה לא רק מכללה אקדמית וזו מכללה בראש ובראשונה לחינוך בוא נתחיל מזה זה בכלל חינוך אבל היא גם אקדמית ומבחינת האקדמיה מחייבים אותה בנושאים כמובן, שהנושאים האלה עולים כל הזמן אם זה בישיבות של ההנהלה אין הרבה ישיבות מורים כמו שיש בבתי ספר תיכוניים אבל במכללות ובאוניברסיטאות הישיבות צוות הן מועטות ביותר אבל כל אחד יודע מה הוא צריך לעשות יש לו את הנושא שלו עכשיו בתול הנושאים אני אומר שוב אין כמעט נושא שלא מכניס את הנושא הזה.

מראיין: כן, אבל אתה אומר שזה יוזמה פרטית של המרצים או שזה המכללה אומרת שככה זה צריך להיות?

י: הנהלת המכללה יש לה קווים בדברים האלה אבל המרצה מכניס התוך הנושאים שהוא קיבל ללמד הוא מכניס את זה כראות עיניו אני אתן לך דוגמאות מורה תלוי לאיזה תחום כל מרצה מגיע מתחום אחר מי שמגיע מתחום הפילוסופיה מתחום היהדות דברים כאלה, אין סיבה אין כמעט נושא שהוא לא יכניס לזה

מראיין: יש למשל חוזר או הסכמה או פרוטוקול של ישיבה שאמר שמבקשים מהמרצים לעסוק בנושאים ערכיים ומוסריים בשיעורים שלהם? המכללה מכניסה את זה כקו חינוכי?

י: תראה, אני אתן לך דוגמה כמדפיי"ם (ה. ש- מדריכים פדגוגיים). יש סעיף מסוים שאנחנו חוזרים עליו כל הזמן במערכים שלנו אנחנו מבקשים מהסטודנטיות להתייחס לדברים כאלה וגם בישיבות שלנו ובדיונים שלנו אנחנו כל הזמן בודקים מה המסר החינוכי שרצית להעביר איך העברת אותו האם איך תעבירי אותו בכיתה, זה עובר אני לא יודע אם זה, ודאי הכותרת היא שגם המכללה כמכללה תורנית של (מוסד ) וגם המכללה כאן המסר זה מכללה אנחנו מכשירים דורות של מחנכים שהולכים ללמד חינוך, חינוך זה כולל הכל

מראיין: אז השאלה היא האם באמת וכמו שאמרת מקודם יש המון דרישות מהמכללות ואולי באיזה שהוא מקום הן הופכות להיות יותר מדי אקדמיות ואין זמן לעסוק בנושאים של ערכים או שזה לא עולה על ליבם זה לא הלב והמרכז של העבודה?

י: לא, לא, אני חושב שיש גם זאת אומרת ודאי וודאי שהנושא האקדמי הוא ברגע שהמכללות נכנסו לאקדמיה יש להם מחויבות בראש ובראשונה לזה יש להם את ההרכבה התוכנית שלנו עוברות את המל"ג וכו' ודאי, אבל בכל מקרה, אני בכל מקרה למה ללכת רחוק אני לוקח את המכללה של (מוסד) יש לה שם פרויקט שלם של חברה סיוע לקהילה לחברה, פניה לחברה מראיין: שזה יוזמה של המכללה?

י: יוזמה של המכללה מראש וזה כותרת.

מראיין: ובמכללה פה אתה יכול גם למצוא דבר כזה?

י: יש גם פה, ודאי, למעשה, זה הלוגו שלה, זה פניה לחברה זאת אומרת בפעילויות שונות. במקביל לצד האקדמי גם את הצד של הפניה לחברה ולקהילה לא עוזבים, גם כאן לא יודע, גם כאן אצלנו, צריך לעבוד עם קהילה לתת ארבעים שעות לקהילה, מראיין: וכל סטודנט חייב בזה?

י: לא, במסגרת המצוינים אבל גם במסגרת נגיד סטודנטים שקיבלו אצלנו מלגות היו צריכים לעבוד בקהילה.

מראיין: הבנתי, זאת אומרת בתוכנית מצוינים ובתוכנית של מלגות

י: גם בתוכניות אחרות אני יודע יש גם בתוך העבודה מעשית היה חלק שהמורים צריכים לחנוך תלמידים בתוך בתי הספר שהם עובדים, בתוך בתי הספר שהם מתאמנים בהם כיחסי גומלים לחנוך תלמידים מתקשים, זאת אומרת יש וזה תקרא לזה חובה או רשות זה חלק מהתוכנית.

מראיין: יש תיאוריות או שיטות מסוימות של מוסר שאתה מלמד בכיתות, שאתה מכיר ומלמד?

י: לא, אני מאחר וזה לא התחום שלי אני בתחום החינוך המיוחד אמרתי לך יש את נושא החינוך המיני וכל זה לזה יש תיאוריות מוצקות ומחקרים

מראיין: לא, אני שואל לגבי תחום המוסר ספציפית, תיאוריות מתחום המוסר

י: תראה, אתה צריך גם נושא בשביל זה, זה אני מכניס בתוך הנושאים אם זה כמד"ף אם זה כבסדנאות שלי שם אני יותר חופשי

מראיין: כן אבל יש תיאוריות מסוימות שאתה מכיר שאתה מלמד אותם בצורה מסודרת

י: לא הייתי צריך כי אין לנו את הזמן הזה גם, אין לנו אתה זמן הזה בשביל להקדיש לזה

מראיין: ושיטות הוראה איך ללמד מוסר או איך להתמודד עם בעיות של ערכים – מלמדים שיטות מסוימות יש שיטות שאתה זוכר?

י': אני בטוח שמלמדים אני בתחום שלי לא שוב בגלל אות הנקודה שיש לך נושא סילבוס שאתה מגיש למלי"ג ואתה יש לך נושאים שאתה צריך ללמד אותם עכשיו בתוך הנושאים האלה את המכניס את הדברים אני עכשיו פשוט בגלל קוצר הזמן

מראיין: אתה אומר שלימוד של תיאוריות מסוימות שקשורות למוסר או לערכים או שיטות ואסטרטגיות מיוחדות זה מוכנס לדברים אחרים?

י': אני מניח שאם אתה תראיין לדוגמה את הנהלת המכללה תראיין את האנשים שמובילים את התוכניות הלימודים הם יתנו לך את כל התשובות כי הם מכירים את התוכנית הכללית והם יודעים גם איפה נכנס כל דבר.

מראיין: לא, אני שואל ספציפית אצלך גם בחינוך מיוחד וגם בסטאז' – יש זמן או יש הוראה של אסטרטגיות או שיטות הוראה שקשורות שלערכים?

י': אני אומר לך בנושאים הספציפיים שלי אני אמרתי לך איפה אני מכניס את זה אין לי משהו ספציפי כנישא לזה אבל אין שיעור אצלי שזה לאל עולה בצורה כזו.

מראיין: יש גישה שאומרת שמי שמדבר על ערכים או חינוך למוסר עם תלמידים בעצם עושה להם שטיפת מוח כי לדבר על הגינות על צדק ועל יושר זה לומר להם איך להתנהג – אתה מסכים עם זה?

י': לא, לא, לא מי שעושה את זה בצורה של שטיפת מוח זה לא נקלט זה לא נקלט תלוי איך מעלים את הדיון מאיזה זווית מעלים את הדיון ותלוי גם בגיל התלמידים ודאי מה שאתה עושה בתיכון מה שאתה עושה ביסודי מה שאתה עושה עם מורים במכללה או מורה שכבר מתחיל בשטח הוא שונה

מראיין: אבל זה לא נראה לך פסול לעשות את זה

י': בכלל לא, יש דברים שהם פסולים בעיני זאת אומרת מי שנוקט בשיטה של שטיפת מוח 'אתה חייב' כמו שיטות של איומים וכאלה אני לדעתי אלי את השיטה הזו אני פוסל ואני לא אוהב אותה אני גם לא אוהב אותה שעושים אותה עלי אני כשאני שומע שיחות כאלה אני קם ויוצא

מראיין: אבל אתה אומר שמבחינתך לעסוק בערכים ומוסר זה דבר נכון?

י': דבר נכון במינון נכון ובזמן הנכון ובתנאים הנכונים זאת אומרת לא שזה לא יהפך להיות כמו כל הזמן אתה חוזר על אותם דברים וגם בשיטות כמו שאמרתי של איומים או חובה וכל מני דברים כאלה זה דברי שצריכים לצאת מבפנים דברים שצריכים לצאת ככה בהבנה, דברים

שצריכים להתקבל מתוך חינוך מתוך רצון ולא מכפיה כי דברים שבאים מכפיה גם הולכים באותה מהירות ולא משנה שוב אם זה ילד בתיכון אם זה ילד ביסודי אם זה ילד ב... אם זה מורה במכללה

מראיין: אתה עובד בשתי מכללות שהן דתיות לדעתך צריך דווקא לדרוש ממכללות דתיות שתהיה התייחסות לחינוך מוסרי או זה לא קשור

י: לא, בכלל לא

מראיין: המקור למוסר מבחינתך מה זה המקור למוסר?

י: מוסר זה דבר אוניברסאלי מאוד כמו לא תגנוב לא תרצח לא היה צריך ללמד את זה בכלל אבל אף על פי כן אנחנו כן צריכים ללמד אבל הייחוד שלנו שאנחנו יכולים להיעזר במקורות שלנו לחזק את הדברים האלה ולצאת מתוך המקורות שלנו לצאת החוצה גם לרחוב לצאת גם לדברים שקורים בחוץ. יש לנו אפשרות להשתמש במקורות שלנו לחזק אותם ואם התלמיד שלנו גם בא מתוך המקורות האלה אז ודאי שגם יותר קל לנו להתמודד אבל ודאי וודאי שזה משהו אוניברסאלי שצריך ללמד בכל המקומות השאלה שוב איך ובאיזה מינון זאת אומרת מה שאני אתך לתמיד ישיבה זה לא דבר שאני אלך לתת לתלמיד תיכון או לתלמיד חילוני

מראיין: באופן עקרוני אתה אומר שהמכללה כן מכשירה סטודנטים כאלה ואת היכול לראות סטודנטים שהם בוגרים של המכללה שהם אכן מתעסקים ויודעים להתמודד עם בעיות מוסריות?

י: תראה, אצלנו גם במכללה השנייה וגם במכללה הזו מאחר ורוב התלמידים שלנו זה בני ישיבות תלמידים עם ערכים הם באים עם ערכים הם באים עם ערכים מהבית לא צריך הרבה להתאמץ כדי לתת להם אבל ודאי שמדי פעם בפעם עם הניסיון שלנו כמורים ומחנכים צריך לכוון גם אם הם באים עם ערכים אנחנו צריכים לכוון אותם ויותר מזה אם הם פתאום נתקלים בבעיות שלא התמודדו אתם עד היום הם קיבלו היום הם צריכים גם לתת היום צריכים גם להתמודד ואת זה לא תמיד יש להם ואת זה אנחנו צריכים לנסות להקנות להם

מראיין: טוב אני חושב שסיימנו פה אלא אם יש לך משהו חשוב נוסף להוסיף.

י: לא, לא

מראיין: תודה רבה סייעת לי מאוד

**6.5 ראיון עם ר' מרצה, ראש חוג לחינוך מכללה מהמגזר הערבי**

מקום: צפון הארץ

תאריך: 25/06/09

מראיין: שלום ר', אני רוצה קודם כל לומר לך שאני מקליט את השיחה.

ר': זה בסדר, רציתי לומר לך שעדיין לא קיבלתי את הסילבוסים של המרצים ובמידה וזה כל כך

יהיה לחוץ תעזוב את זה עד הסוף אם תצטרך את זה דחוף אני אשלח לך את מה שיש לי

מראיין: בסדר אני בינתיים מחכה, זה כרגע לא דחוף לי כי אני עושה דברים אחרים

ר': אוקיי, בסדר

מראיין: אני רציתי להגיד לך שאני מקליט את השיחה כדי להשתמש בזה אבל אני לא מזכיר שום

שמות ושום פרטים לא השם שלך ולא מקום העבודה בסדר?

ר': אני סומכת עליך

מראיין אני מקליט את זה כדי שאני אוכל לעבוד על זה אחר כך

ר': מכירה מה זה

מראיין: קודם כל אני רוצה להודות לך שאת עוזרת לנו במחקר הזה ותודה על הזמן שלך אפילו

שזה התחלת החופש

ר': זה המינימום האפשרי לקדם עמיתים שלי מה קרה לך?

מראיין: תודה רבה תודה רבה, קודם כל רציתי שתספרי לי מה התפקידים שאת עושה במכללה

ואיזה קורסים את המלמדת?

ר': קודם כל אני ראש חוג החינוך במכללה וגם רכזת תוכנית לתואר שני בהוראה ואני מלמדת

קורסים של תורת ההוראה מיומנויות למידה וגם יש לי סמינריון שנקרא חינוך בחברה מתהווה

מראיין: הבנתי, ובקורסים האלה יוצא לך לדבר על נושא של ערכים

ר': האמת היא שזה חלק בלתי נפרד מכולם. חינוך לערכים זה משהו ששזור בכל התוכניות אצלנו

במכללה לפחות בקורסים שאני מלמדת.

מראיין: הבנתי אני אשאל אותך יותר דוגמאות אבל אמרת שאת ראש חוג נכון אז מה זה אומר

להיות ראש חוג של חינוך, מה זה כולל?

ר': זה כולל את כל הנושא, איך קוראים לזה? האדמיניסטרטיבי של החוג לחינוך, אם זה מבחינת

המערכת של המרצים לעקוב אחרי הקורסים שהם מלמדים, ליזום כל מיני פרויקטים חינוכיים,

לעודד מחקרים במכללה ואם אני רואה כל מיני, בא נגיד, נושאים נחוצים שאנחנו אמורים ללמד

אותם אז אני גם מבקשת את זה מכל המרצים של החוג לחינוך, לדוגמה: לא מזמן צץ רעיון,

קראתי המון על נושא זכויות הילד ועל החשיבות של הנושא הזה וישבתי עם מספר מרצים ושם דנו כיצד ניתן להכניס את הנושא הזה כתכנים בקורסים שהם מלמדים.

מראיין: יש פגישות קבועות עם מרצים?

ר': כן, אני יוזמת פגישות, כמעט יש פגישות של פעם בחודש וחצי של כל הצוות, שזה 45 מרצים אבל אני גם דואגת לישיבות אישיות, אני מזמינה את כל הצוות שלי ומתאמת איתם, אני פגשתי את כולם בישיבה אישית בתחילת השנה ואחר כך, אני מזמינה אותם לפי הצורך או כיחיד או כקבוצה. אחרי הפגישות האישיות אז אני מכירה כיצד ניתן להפוך אותם כצוות עבודה.

מראיין: ובפגישות האלה שיש לך עם המרצים הנושא של חינוך למוסר עולה?

ר': את האמת כן, כי לנו במכללה, הייחודיות של המכללה שלנו שבתוכה יש, כאילו לומדים ביחד סטודנטים מכל המגזרים הדרוזי, המוסלמי, והנוצרי והמרצים יש לנו מרצים דרוזים, מוסלמים, נוצרים, ויהודים ולפעמים, גם כאילו יש צורך באמת תמיד להעלות את הנושא הזה.

מראיין: ואיך זה בא לידי ביטוי? איזה מסרים למשל את מעבירה להם?

ר': אני, תמיד, אהבת הזולת, להכיר את האחר להתעלם מה, כאילו לדבר על הא – איך אני מגדירה את זה עכשיו? את הסטריאוטיפים, אנחנו רואים כל אחד בא עם הדעות הקדומות שלו, כיצד אני, כאילו בוא נכיר אדם כאדם, נכבד אחד את השני, להתייחס אליו כאדם ולא לפי השייכות המגדרית הדתית והעדתית שלו.

מראיין: את יודעת שהדברים האלה, מכניסים אותם אצלם בקורסים, מלמדים את זה? יש דרך לבדוק את זה שבאמת מלמדים את זה?

ר': בקורסים אולי לא, לא באופן ספציפי אבל אני יודעת, כאילו זה מאוד מכביד עלי את העבודה זה מקשה עלי אני עובדת פה עשרים וארבע שעות אולי עשרים ושמונה שעות, למה? כי אני לא רוצה בפגישות עם המרצים, את עיקר האינפורמציה אני מקבלת מהסטודנטים שלי, אז אני גם מזמינה סטודנטים, אני יושבת עם סטודנטים, לא מזמינה אותם, גם באופן פורמאלי, כאילו יש אופן פורמאלי שאני מזמינה אותם ואני רושמת פרוטוקול, אז גם אני יושבת איתם בקפיטריה, לפעמים, אני רואה קבוצות של בנות, שאלה שייכות לכאן או לשם, אז אנחנו יושבות ואני מתעניינת ומהם אני מסיקה באמת איזה בעייתיות, במיוחד על הפן הערכי ואני כן צריכה להעביר מסרים למרצים שלנו ידאגו לזה.

מראיין: מה זאת אומרת תסבירי לי פה, מה הכוונה מה הסטודנטיות אומרות ואז מה את אומרת למרצים, לא הבנתי?

ר': אתה יודע, מה אני אביא לך שתי דוגמאות, אני לא רוצה כל הזמן לדבר את העניין של העדתיות שלי, לדוגמה, אם אני רואה התארגנויות של בנות דרוזיות אז אני שואלת למה? אני שואלת - יש לכם בכיתה גם מוסלמיות וגם נוצריות אז למה אתם כל הזמן ביחד? אתן צריכות להשתלב. ואז הן מספרות לי שגם בתוך הכיתה אף אחד לא דואג, במידה ויש עבודה קבוצתית אז תמיד המרצים דואגים, אפילו כאילו שישבו לפי בא נגיד לפי שייכות מגזרית מסוימת. לא מוצא חן בעיני אנחנו תמיד צריכים לעשות הטרוגניות זה דבר אחד. דבר שני, לדוגמה עולות כל מיני מבחינה אתית האם מותר לנו להתנהג בצורה כזו או האם להתלבש - יש מרצה שהעיר לי על התלבשות או איך שאני מתלבשת, האם זה בסדר להעיר? אז אני שואלת כאילו נכנסת עוד יותר האם זה במטרה שכן, כי בכל זאת, יש להם את העבודה מעשית שהן אמורות להגיע לבתי ספר דתיים ואם זה במתכונת הזאת, אז כן, אתם מורות, אתם מחנכות, אתם צריכות להיות דוגמה. אתם לא יכולים להיכנס לבית ספר שגם מבחינת תלבושת שזה מנוגד. אני גם מעלה את הדוגמה של בר אילן שאנחנו נכנסים לשער של בר אילן אז גם אני רואה את זה שאני מגיעה למוסד שהוא דתי ואני לא יכולה להתלבש בצורה חוצפנית כאילו לכבד את המקום.

מראיין: יש לך למשל דוגמאות לתכנים שעולים בפגישות עם המרצים נושאים יותר מדויקים שאת מצפה מהם שהם ישימו בשיעורים שלהם?

ר': אני, דווקא עכשיו דנתי על נושא, לדוגמה, להתייחס לנושא, לא יודעת, איכות הסביבה אני לא יודעת אם זה אחד הדברים שאתה...

מראיין: דברים שיותר קשורים לערכים ולמוסר.

ר': זהו, אז ערכים ומוסר זה גם נכנס אם אנחנו רוצים לשמור על החברה שלנו זה מתחיל מהדברים הבסיסיים, גם מבחינת הכבוד אני מנסה להיזכר לך בדוגמאות, דווקא בישיבה האחרונה שהתקיימה לפני שבוע, שאני התייחסתי לסוגיות מהותיות, בקשר לא רק לסטודנטים אלא גם לזכויות המורה כי הייתה תקלה מסוימת, בא נגיד, תקלה בין מורה ממגזר מסוים לבין סטודנטית ממגזר אחר ואני התייחסתי לזה. אנחנו צריכים כאילו לרכז תמיד להבין, אני אגיד לך מה קורה, מי שלא מכיר את התרבות ערבית כל אמירה יכולה להתפרש אחרת, אז אני מדגישה תמיד, אנחנו צריכים להיות זהירים, אז קרה, אני הזמנתי מרצה לשיחה אישית, אני הבטחתי מראש שאני לא אעשה פרוטוקול, שבאו בנות והתלוננו שהמרצה קצת גזען. למה? רציתי הסבר מהמרצה. שמעתי מהבנות מהסטודנטים שלי, ועכשיו אני רוצה להבין עוד יותר מהמרצה שהוא בא במקרה מהמגזר היהודי. אז הוא אמר לי שהוא ציין אמירה בצחוק שהוא לא התכוון לזה על הרשות הפלסטינאית, הוא בכלל לא התכוון לזה הוא אמר כאילו הומור כזה, אבל ההומור



התפרש אחרת בקרב הסטודנטים, כי לפי המנטאליות הערבית זה מתפרש אחרת, אז אני הסברתי את זה למרצה, ובאמת הזמנתי אותו לשיחה ידידותית ונתתי לו כמה טיפים על כל מיני דברים ופרשנויות לדברים שבתרבות היהודית זה נתפס אחרת מהתרבות הערבית.

מראיין: בתור ראש חוג את נפגשת כמובן גם עם ההנהלה של המכללה נכון?

ר': אני בקשר יום יומי כמעט,

מראיין: האם שם את מקבלת איזה דגשים או איזה מסרים מההנהלה של המכללה בנושא הערכי והמוסרי, שאומרים לך את זה אנחנו רוצים שתעבירי הלאה האם מדברים על זה?

ר': אתה יכול להגיד לי דוגמאות למה אתה מתכוון?

מראיין: אז זהו, אני אגיד לך את זה, הנושא של חינוך מוסרי, אני מתכוון להוראה של ערכים שקשורים, בהגיונות, בכנות, בצדק, ביושר, באמירה של אמת, אה, דברים כאלה שהם קשורים יותר לאישיות של התלמידים. אז השאלה האם בפגישות שלך עם ההנהלה אתם מדברים על זה?

ר': בודאי (בהפרעה לדברים),

מראיין: אומרים לך תשמעי אנחנו רוצים שתקדמי את הנושאים האלה?

ר': את האמת כן, אנחנו דואגים לזה, להיות אמיתיים, להיות כנים.

מראיין: יש, למשל, איזה מסמך שהמכללה נותנת או בפגישה שלך עם המנהל או מי שאחראי בהנהלה, שאומרים לך בא נדבר על הנושאים הערכיים? זה עולה? או שאומרים....

ר': אנחנו מדברים על זה בכלליות, אנחנו לא עושים ישיבה במיוחד לנושא הזה, אבל כשקורים כל מיני בעיות, לפעמים, אז אני, לדוגמה, עכשיו, מארגנת מן מסמך אתי כזה על כללי התנהגות כללי מוסר.

מראיין: זו יוזמה שלך או בקשה של המכללה?

ר': לא, לא, לא, זה יוזמה שלי, ישבתי יחד עם העמיתים שלי בחוג לחינוך והחלטנו ואפילו אנחנו חושבים, זה תהליך אני אומרת לך דברים שעדיין לא קידמנו את זה עם המכללה, זה תוכנית בסיסית שהתחלנו לקדם. אולי להכין פוסטרים שהיו כאילו ממש בכל פינה במכללה אצלנו.

מראיין: הבנתי וביחס של....

ר': אני רוצה להגיד לך משהו, אה, גם כאילו, בחלוקה שלי למרצים, אז אני תמיד דואגת שבכל כיתה ילמדו מרצים מכל העדות, אני לוקחת את זה בחשבון, כאילו יש לי היום בתורת ההוראה מורה מהמגזר היהודי ויש לי תורה ההוראה מורה מהמגזר הנוצרי וגם המוסלמי וגם כאילו

קורסים אחרים לכל המגזרים, אז בחלוקה שלי שכל הכיתות, אני תמיד דואגת שהסטודנטים יפגשו עם כולם.

מראיין: הבנתי, עכשיו, יש דרישות למכללה בנושא הערכי מתלמידים, זאת אומרת, דורשים מהם לעשות חובות בשביל הלימודים שקשורות, למשל, לאיזו שהיא פעילות או התנדבות?

ר': כן, בודאי, בודאי, אפילו יש לנו תוכנית, אנחנו תמיד מבקשים, והתלמידים עושים את זה אבל עוד יותר, יש לנו תוכנית מסוימת שהסטודנטים יודעים מראש שהתוכנית הזו הם צריכים להתנדב למען הקהילה, לעשות דברים למען האחר, כאילו להתנדב כל אחד, גם אנחנו לא מחייבים אותם: "אתה חייב להתנדב באחת שתיים שלוש", כי אנחנו נותנים להם מרחב, קשת רחבה.

מראיין: אבל זה חלק מהחובות בלימודים? מי שלא עושה את זה לא מקבל את התעודה?

ר': יש לנו את תוכנית המצוינים, זה חלק, הם אמורים לעשות, להתנדב למען הקהילה במספר שעות מסויים, הן עושות את זה בכיף והן מתנדבות אפילו מעבר לשעות שהן חייבות בה, וזה חובה אין, יש מסלולים שזה חובה אפילו עוד יותר, אנחנו גם יש לנו מה שנקרא ה BDS אם אני לא טועה, אני מנסה להיזכר עכשיו בקיצורי המילים, זה בעבודה מעשית שאנחנו במכללה, לא רק הסטודנטים מתנדבים אלה אנו כמרצים אמורים לעזור, ממש לתת תמיכה ועזרה על חשבוננו לבתי הספר, שהם הסטודנטים שלנו, עושים שם את העובדה המעשית שלהם.

מראיין: רציתי לשאול אותך מה זה לדעתך מורה טוב? איך את רואה מורה טוב?

ר': תשמע בכלל המילה טוב ניתן לפרש אותה בכל מיני פרשנויות, אז לפי דעתי, זה מורה שבאמת מקרין כל הזמן, בנוסף לידע, אני לא רוצה להיות עכשיו כזו אידיאלית, לדבר על הידע, מה שחשוב מורה טוב שיש לו תקשורת בין אישית טובה עם התלמידים שלו, מבין אותם, מורה מוסרי, מורה ערכי, מורה שלא רק בסוף, הוא צריך להקרין את זה, להקרין.

מראיין: את מתכוונת לדוגמה אישית?

ר': כן, כן, להוות דוגמה אישית.

מראיין: ואת מרגישה שהמכללה אצלכם מכשירה את הסטודנטים להיות מורים כאלה?

ר': אני רואה את זה, כן, אני רואה את זה, אני גם מקבלת פידבקים מהסטודנטים שלי, יש לי גם סטודנטים שבאו מירדן, מכל מני מקומות, הם התחברו לאנשים כאן, והתחילו ללמוד והיו להם סטריאוטיפים על כל מיני מגזרים אחרים. הם אומרים לי, תשמעי, אתם עשיתם את זה. אני לדוגמה, היה לי סטודנט, אחד הסטודנטים שלי היה מירושלים, כן, כדי לתת לך דוגמה אישית סיפור אישי אבל אתה הבטחת אתה לא מזכיר שמות..

מראיין: כן, כן, בשום אופן לא.

ר': אני הייתי בחופשת לידה והוא היה אמור לקבל את הקורס אצלי והוא ידע שאני דרוזית והוא מירושלים, והוא אמר לי את זה בסוף, כי הוא ביקש שיחה אישית, אני חשבתי שיש לו בעיה מסוימת, הוא בא להתנצל בפני על זה שהוא חשב שאולי אני אפגע בו, הוא אמר לי: את נתת לי תמונה אחרת לגמרי, בזכותך, אני הפכתי להיות ישראלי, אני מרגיש עכשיו את הישראליות שלי. פתאום, אני רואה שהדמויות, שכל הזמן באתי עם סטריאוטיפים שהדרוזים משרתים בצבא והם אנטי זה, והם לא אוהבים את הערבים, כל מיני שטויות, שהוא חשב עליהם ופתאום הוא רואה אותי שאני דווקא היחידה מבין כל המרצים בניגוד לנוצרים ואפילו יהודים שלא נתנו לו תמיכה ולא עזרו, ולא רצו לקדם כל מני דברים למענו, אני טיפלתי בו באופן אישי, עזרתי לו, כאילו בגבולות, בסמכות שיש לי, וזה באמת נתן לו המון והוא פתאום אומר לי שהוא התחיל להסתכל לראות דברים אחרת. את האמת, לפחות את זה, אני אמרתי, אני עשיתי, משהו קטן אבל עשיתי משהו, ולא עשיתי בגלל שחשבתי מה הוא חושב בהתחלה, אני רואה שככה צריך לעשות ועשיתי את הדברים.

מראיין: את מאמינה שהמכללה באמת יכולה לשנות את האישיות של הסטודנטים

ר': תשמע, אני מאמינה שבכלל מערכת החינוך יש השפעה על אישיותו של הסטודנט, אני מאמינה בזה, ואת זה דווקא חקרתי, אתה בכלל יודע מה חקרתי בדוקטורט?

מראיין: לא, לא הספקתי להתעכב בזה....

ר': אני בדקתי את התפקיד של המערכת החינוכית בעיצוב הזהות בהעמקת האזרחות, ואני רואה שכן למערכת החינוכית יש מקום.

מראיין: ובמכללה זה בא לידי ביטוי?

ר': במכללה זה בא לידי ביטוי, את המודל שבניתי בדוקטורט, אני רואה אותו, אני כמעט מיישמת אותו שם, וזה עובד.

מראיין: אמרת שאת מלמדת גם פדגוגיה ותורת ההוראה, במסגרת הקורסים האלו עולים הנושאים הערכיים? יש תכנים או תיאוריות מסיימות או שיטות הוראה שאת עוסקת בהם ללמד מוסר או ערכים?

ר': את האמת כן, זה עולה גם בדוגמאות...

מראיין: קודם כל יש תיאוריות מסוימות?

ר': כן, זה לא, אפילו אם אתה מדבר על הערכה חלופית, לדוגמה, על ההתייחסות לתלמידים גם על שיטות הוראה אלטרנטיביות, על היחס שלך עם הקהילה, על ...

מראיין: אבל באופן ישיר, אלו דברים שעולים תוך כדי הלימוד, באופן ישיר את מלמדת למשל תיאוריות שקשורות במוסר?

ר': את האמת לא.

מראיין: ויש איזה שיטות הוראה מיוחדות שאתם מלמדים לנושא של ערכים, שהם שונות ממקצוע, משהו שאני מלמד במיוחד, כמו, למשל, איך לעשות דיון או דברים כאלה?

ר': אני מניחה שכן, אנחנו עושים את זה, יש לנו קורס, יש לנו כל מי קורסים שמטפלים בזה.

מראיין: איזה דוגמאות למשל?

ר': יש לנו תקשורת בין אישית, יש לנו פיתוח פרופסיונאלי של המחנך. יש לנו נושא הנושא של הערכים בא לידי ביטוי באופן ממש מובהק, זה לא על ידי מסרים, אלא יש הדגשים שם, גם כאילו כל מיני, גם על היחס של התלמיד והמשפחה יש קורסים כאלו, יש כל מיני, כן, זה בא לידי ביטוי.

מראיין: בעבודות שאת עושה לתלמידים את דורשת מהם להתייחס גם לצד ערכי ומסרי או רק לחומר הלימוד?

ר': לא, לא, לא, גם וגם.

מראיין: יש לך איזה דוגמה שאת זוכרת איזו שהיא עבודה?

ר': אני מנסה להיזכר, אני נתתי את המאמר: מה בין הוראה לחינוך, של צבי לוי ושם כאילו על מקומו של בית הספר, זה לא רק מבחינה לימודית, ביקשתי את ההתייחסות על מקומו מבחינה ערכית. בכל מאמר שאני נותנת אני מבקשת לנתח. דווקא המאמר הזה אנחנו מנתחים בתורת ההוראה ואז אני מבקשת התייחסות כאילו לפן הערכי שעולה במאמר עצמו

מראיין: מה לגבי התלמידים את מרגישה שהסטודנטים שלך, הנושא הערכי הזה, זה דבר שהוא חשוב להם?

ר': כן,

מראיין: הם מספרים לך שזה חשוב, זה עולה..?

ר': בודאי, בודאי, בודאי והם מעלים כל מיני דוגמאות.

מראיין: מה למשל יש איזה דוגמה מיוחדת שאת זוכרת?

ר': אני יכולה להתייחס לפן של האלימות, ולהיות ממש סובלניים. אחת המחנכות סיפרה לי שהייתה לה בעיה בכיתה, שהתלמידים, יש איזה שהיא תלמידה שיש לה בעיה מבחינת התפתחות קוגניטיבית והיא דאגה, היא סיפרה לנו, בעשייה היום יומית, היא מורה בעצמה. אני רוצה להסביר לך שני דברים, יש לנו סטודנטים סדירים כאלה שבאים למוד לקראת B.ed ויש לנו מורים שהם מורים בפועל שסיימו לפני מספר שנים ויש להם רק תעודת מורה בכיר. הם באים

להשלים את התואר לתואר B.ed ואז, עכשיו, הדוגמה שמעלים את התלמידים, זאת תלמידה שהיא כבר מורה עם ותק, ואז היא סיפרה לי שהיא לא הסתפקה בזה שהיא תסביר לתלמידים שאנחנו צריכים להיות סובלניים ויותר מקשיבים לאחר והיא הזמינה את היועצת וקיימה סדנאות בתוך הכיתה ואפילו הזמינה הורים ודברה על חשיבות הסבלנות והכרת האחר ולהתייחס לכולנו באופן שווה.

מראיין: את זה את חושבת שהיא קיבלה במכללה או שזה יוזמה שלה?

ר': כן, כן, אני דיברתי בזמנו על חשיבות להיות סובלניים אחד לשני להכיר את האדם שבתוך כל אחד מאיתנו, אנחנו גם מודעים לזה שהיום יש את הכיתה ההטרופית ויש התפתחות קוגניטיבית, יש שוני בין התלמידים וכיצד אנו כמחנכים אמורים לגשר על הפערים ולהיות ולתת לכל אחד להשתלב כמה שיותר בתוך הכיתה כי זה משפיע גם על התפתחותם החברתית, הערכית והאישית, ומתוך ההסבר, אז היא לא התאפקה והיא בקשה רשות לשתף אותנו בחוויות שלה, ועוד יותר מזה, אז אני העליתי כמה, כל מיני פתרונות או כיצד אמורים לטפל בזה והיא אפילו שיתפה אותי ושיתפה את הכיתה מהכלים שהיא למדה ורכשה, היא פנתה למנהל ובקשה רשות באמת ליישם את מה שלמדה בתוך הכיתה וזה עשה את שלו.

מראיין: יש לך איזו שהיא דילמה אתית או מוסרית שנתקלת בה בעבודה שלך עם סטודנטים ואם את יכולה לספר לי מה עשית, איך התמודדת עם זה בסוף? אני מדבר על דברים, למשל, סטודנטית ששיקרה לך או סטודנטים שהעתיקו או איזו שהיא מציאות שהייתה בעיה?

ר': את האמת כן, את האמת כן, הייתה סטודנטית שהעתיקה עבודה סמינריונית שלה, לא אצלי, היא העתיקה אצל מרצה אחר ומכיוון שאני ראש החוג, אז הוא פנה אלי, לפני שיפנה לדיקן ולועדת משמעת, אז הוא ביקש בהתחלה שאני אטפל בזה, הוא לא רוצה לטפל בזה, הוא השאיר את הכל אליי, וכשנודע לי שהבחורה היא בחורה דרוזית, אז לא רציתי לטפל בגלל שהיא בחורה דרוזית, והנה אני באה, ורציתי לעזור לה הייתי בבעיה, כי כשהכרתי את הבחורה, והיא לא שיקרה לי וכאילו ישבתי איתה היא לא התחילה להמציא לי סיפורים, ישר ולעניין, היא התחילה לבכות, היא אמרה סליחה, אני טעיתי, בחיים אני לא אעשה דבר כזה, היא עברה איזה שהוא משבר וזה ובגלל מה שעברה, היא העתיקה את העבודה, והיא לא מרגישה טוב עם עצמה ובכל זאת, והיא אמרה לי: תשמעי, כל דבר שאת תציעי אני מוכנה, אני מוכנה עכשיו להתחיל עם עבודה אחרת, אבל אני מבקשת אל תפסלו אותי, אל תתנו אותי לועדת משמעת, ואני, כמובן, בגלל שאני דרוזית, אמרתי לעצמי שאם אני אוותר לה, זה יתפס - זה בגלל שהיא דרוזית, ובפועל, זה לא כך, מבחינת זה, זה לא כך, אז בזמנו פניתי לאנשים אחרים בלי ידיעת אותו מרצה להתייעצות

ואחר כך, הפניתי אותה לועדה מסוימת בצוות מצומצם אבל זה לא ועדת משמעת שהם יטפלו בה ולא אני.

מראיין: ומה עשו בסוף?

ר': בסוף נתנו לה, פסלו את העבודה ולא אותה, כאילו לקחו את הרעיון שאני רציתי לעשות, ובקשו ממה להתחיל בעבודה מאפס. לכתוב מחדש את הכל.

מראיין: וזה נראה לך טיפול הולם?

ר': כן, תשמע, כל אחד אני גם, כאילו בדקתי את הדברים שהיא אמרה ואת הבעיה שנתקלו בה באופן ממש יסודי והיא לא שיקרה והיא אמרה את האמת והיא הודתה בטעות, והיא לא זו שבאה ואמרה: לא, אני לא עשיתי, והיא בהתחלה אמרה: כן, אני טעיתי, אני מתנצלת, זה לא מתאים, אוי ואבוי, היא הקרינה והיא בתוך תוכה עשתה טעות כזאת גדולה.

מראיין: ואם היה סטודנט שלא היה מכיר בזה ולא מודה שהוא שיקר או רימה איך היית מטפלת?  
ר': הייתי ישר מפנה אותו לועדת משמעת, ועדת משמעות אני יודעת שהיו פוסלים אותו מהמכללה. היא גם היא מבוגרת, תשמע, היה לה סיפור כזה ואילו היא לא הייתה דרוזית אני הייתי מטפלת בזה, ולא הייתי בכלל מערבת אף אחד, אבל זה אחד הדברים שאני תמיד, בגלל שאני דרוזית, כשדווקא מולי סטודנט או סטודנטית מהמגזר שלי, אני חושבת על זה להיות זהירה בצורה יוצאת מן הכלל.

מראיין: אני אשאל אותך עוד שאלה אחת – יש כאלה שאומרים שללמד בכיתה באופן מפורש על ערכים מוסריים וממש לחנך לזה, זה נקרא שטיפת מוח את מסכימה עם זה?  
ר': זה תלוי באופן ההעברה, אם אני מעבירה את זה ואני לא מוכנה להיות בדיאלוג ובדיון, ומעלים דעות בעד, דעות נגד, אם לא מראים את המכלול של הכול אני רואה את זה כשטיפת מוח. אבל אם אני מעלה את זה ופותחת את זה לדיון ומתדיינים, המסקנה כאילו לא חד משמעית, עם כולם, אז זה לא זה.

מראיין: יש לך עוד משהו להוסיף ר' לומר לסכם או להוסיף לנושא הזה?

ר': בינתיים זהו, אם יהיו לך עוד שאלות, באמת, אם יש לך עוד, אין לי בעיה, אני אשמח לעזור לך. מראיין: ממש תודה רבה עזרת לי המון, למדתי המון על, ככה, מה קורה אצלכם וזה מאוד חשוב. ר': בהצלחה, זה מבחינתי זה מאוד מסקרן אותי, אתה יודע שאני עכשיו מובילה מחקר על נושא רב תרבותיות במכללה גם ומסקרן אותי להשוות בין התוצאות אני עושה את זה כמותי לא איכותי.

מראיין: טוב, זה ייקח קצת זמן עד שהתוצאות שלי יהיו, יש לי עוד הרבה עבודה.

## 6.6 ראיון עם ס' מרצה ורכזת עבודה מעשית מכללה מהמגזר הערבי

מקום: מרכז הארץ

תאריך: 11/05/09

מראיין: שלום ס', קודם כל רציתי להדגיש לך שהראיון מוקלט ושכל הפריטים נשארים חסויים

ס': אני יודעת

מראיין: כמובן, כן נכון את יודעת את זה כבר. רציתי שתספרי לי קודם כל היכן את מלמדת ומה

את מלמדת ואיזה תפקידים את ממלאת במכללה?

ס': אני מלמדת במכללת כבר חמש שנים בעבר ריכזתי את התחום של הגיל הרך והיום אני מרכזת

את העבודה המעשית,

מראיין: זה הסטאז'?

ס': לא, מדובר בעבודה שהסטודנטים עושים במשך שלוש שנים של הוראה. אני חברה גם בועדת

ההוראה וגם בועד של ההנהלה. אני מלמדת קורסים בחינוך ואני מלמדת גם קורסים בפדגוגיה.

מראיין: את נפגשת עם מדפי"ם (מדרכים פדגוגיים)?

ס': כן, אני נפגשת איתם ארבע פעמים בשנה, ופעם בחודש עם המרכזים וגם עם ההנהלה יש לנו

פעם בחודש מפגש.

מראיין: טוב אני אשאל אותך לגבי זה בהמשך. מיהו לדעתך המורה הטוב?

ס': תראה מורה טוב בשבילי זה מורה שיש לו כבוד זה מאוד חשוב גם כלפי עצמו וגם כלפי

העבודה וגם כלפי הסטודנטים מורה שיש לו סבלנות ושאיכפת לו מהסטודנטים שלו זה מאוד

חשוב הכבוד.

מראיין: מה מיוחד אצלכם במכללה?

ס': אנחנו ארבעה מוסדות שנמצאים ב (מוסד 3) הנושא של הדו קיום מאוד חשוב אצלנו הכל

ביחד בין ישראלים לערבים רואים את זה גם בכיתות אבל גם בקפיטריה בכל מקום ישראלים

וערבים ביחד זה מאוד חשוב במכללה.

מראיין: הזכרת שאת מרכזת את העבודה המעשית, האם במפגשים שלך עם המדפי"ם (מדריכים

פדגוגיים) עלה הנושא הערכי והמוסרי?

ס': אנחנו בעיקר מדברים על נושאים פדגוגיים. הנושא המוסרי נכנס יותר המהלך שיעור

בפדגוגיה או בשיעורים של חינוך. האמת שאנחנו ראינו שיש בעיה בתחום זה ולכן יש יותר

סדנאות ושיחות שבהם מדברים עם הסטודנטים על ערכים ודברים כאלה.

מראיין: מה זאת אומר בעיה?

ס': תראה בנושא של הלבוש למשל אנחנו מאוד מקפידים. יש דברים שאי אפשר לקבל. המכללה שלנו זה מקום מכובד ואי אפשר לבוא כך.

מראיין: מרצה יעיר לסטודנטיות של איך שהן מתלבשות?

ס': לפעמים, אבל אם לא נוח לו הוא יגיד למרצה (אישה) והיא תעיר ותגיד

מראיין: והסטודנטיות יקשיבו?

לפעמים הן אומרות אנחנו באנו למכללה ואנחנו בוגרות אבל בדרך כלל כן, הן מקשיבות.

מראיין: כשאת נפגשת עם המרצים האם הנושא של ערכים מוסריים של מחויבות הגינות כנות, עולה?

ס': לא אנחנו בעיקר מדברים על נושאים פדגוגיים כמו הערכת תלמידים הערכת מרצה בניה של שיעורים בתוך הדברים האלה הנושאים המוסריים עולים.

מראיין: בבניה של מערך שיעור יש מטרות מטריאליות פורמאליות וחינוכיות – האם אתם מדברים על איך לבנות את המטרה החינוכית?

ס': מדברים על זה אבל זה יש בעיקר בקורסים בחינוך מדברים על הנושאים הללו תוך כדי שיעורים.

מראיין: מה לגבי ההנהלה האם יש מסרים שהם מעבירים בנושא של ערכים הזכרת שאת יושבת במסגרת ההנהלה?

ס': לא אין התייחסות, למכללה חשוב הנושא של דו קיום. אבל לא מדברים על משהו של ערכים.

מראיין: אבל האם יש תכנים שמבקשים שאתם תעבירו הלאה?

ס': לא, יש בידעון כתוב שם שהמכללה מאמינה בערכים בעיקר בדו קיום אבל אין דברים שאומרים מההנהלה. יש ועדות הוראת בועדת הוראה מדברים הרבה על סילבוסים תכנים של שיעורים יותר מה ללמד אבל לא מדברים על נושאים מוסריים.

מראיין: בקורסים שאת מלמדת לגיל הרך אתם עוסקים בנושא של ערכים?

ס': כן, לפעמים מדברים על זה.

מראיין: יש שאלות שזכורות לך של נושאים שמדברים עליהם?

ס': הרבה פעמים סטודנטים מביאים נושאים שהיו להם בעיות איתם בכיתה ואנחנו דנים בהם ואמרים מה לעשות. לפעמים סטודנטים מציגים רפרטים או מצגות ואז אנחנו דנים בזה בכיתה או כל מני בעיות שאנחנו מעלים ומדברים ואני אומרת מה צריך לעשות.

מראיין: את זוכרת שיטות שאת לומדת בנושא של ערכים?



ס': יש כל מיני תוכניות על דו קיום והשתלמות שלמדתי פעם ויש חוברת ששלחו לי עכשיו אני לא זוכרת את שמה תכף אני אזכור.

מראיין: האם חשוב לך באופן אישי שהתלמידים שלך ידעו ללמד את התלמידים שלהם ערכים מוסריים כמו אמת הגינות ויושר?

ס': מאוד חשוב לי זה הכי חשוב יותר מהלימודים. אנחנו רוצים להיות מאוד הישגיים ומאוד אקדמיים אבל לא מלמדים דברים חשובים כמו הערכים ואני מקפידה על זה העצמי הרבה מאוד אני בכיתה לא מדליקה את הפלאפון וגם הם רואים והם מתנהגים לפי זה אני מאוד קשה ומקפידה מאוד אבל הם לומדים והם מבינים מההתנהגות שלי אליהם.

מראיין: את מתכוונת לדוגמה אישית?

ס': כן, זה מאוד חשוב אתמול סטודנטית באה לדבר איתי על נושא של ערכים וכמה שזה חשוב לה. חשוב לי מאוד איך שהם מתנהגים בניהם בכיתה וגם מחוץ לכיתות. היתה מרצה למשל שהסטודנטים מאוד התחצפו אליה וממש לא נתנו לה להעביר וללמד בשיעור וגם דברו בחוצפה והתנהגו לא יפה לקחתי אותם לשיחה אבל לא אמרתי להם במפורש שהם לא התנהגו יפה אלא נתתי להם מקרה ואמרתי להם מה דעתכם ועכשיו תלמדו מהמקרה הזה לשיעור ומה שעשיתם למרצה והם הבינו בעצמם ולמדו.

מראיין: מה לגבי האווירה במוסד? האם יש פעילויות שנעשו מחוץ ללימודים בנושא של ערכים מוסריים?

ס': לא, אין פעילויות יש במסלול הבלתי פורמאלי. הם הלכו לשניידר.

מראיין: אבל זה רב במסלול הבלתי פורמאלי ושאר הסטודנטים לא קשורים לזה?

ס': לאחרים אין שום דבר וחבל לי.

מראיין: מה עושים במסלול הבלתי פורמאלי?

ס': הם התנדבו בשניידר ואספו דברים ושחקו עם ילדים מעזה שאין להם הורים פה והם גם הולכים למתנסי"ם ועושים הרבה דברים.

מראיין: זה יוזמה של הסטודנטים או של המכללה?

זה יוזמה של המרצה ביחד עם הסטודנטים.

מראיין: והמכללה האם היא מארגנת או מחייבת איזו שהיא פעילות חברתית?

ס': לא, אין שום דבר, תראה, בבית ספר יש, הבת שלי לומדת בתיכון גם ערבי וגם יהודי יש שישים שעות שחייבים לעשות ובלי זה לא מקבלים בגרות ופה לא מחייבים כלום.

מראיין: את חושבת שצריך?

ס': כן, בטח שצריכים אולי צריך מחדש לעשות את זה הסטודנטים גם צריכים לעשות פעילות כזאת וחבל שאין את זה במכללה.

מראיין: האם לסטודנטים שלך חשוב הנושא המוסרי?

ס': לא. לא חשוב להם היום זה לא התלמידים שהיו פעם אתה רואה אותם בדיבור שלהם ובהתנהגות שלהם, אצלי בכיתה זה לא ככה אבל אני רואה אותם אצל אחרים אפילו בקפיטריה בניהם היחסים לא טובים הם לא מדברים יפה זה לזה.

מראיין: אם יציעו להם קורס כזה הם ישתתפו?

ס': אם זה בחירה אז לא, לכן אנחנו משתדלים להכניס את הנושא הזה בקורסים של חובה בחינוך ובפדגוגיה כי זה לא חשוב להם.

מראיין: האם זכורה לך דילמה או מקרה מוסרי שהתמודדת איתו עם תלמידים? ספרי לי איך התמודדת?

ס': כן, יש הרבה מאוד מקרים פעם אחת תלמידות הגישו עבודה ואחת הגישה לפני השנייה וקראתי את העבודה של הראשונה ואחר כך השנייה הגישה וקראתי את העבודה שלה ראיתי שהם העתיקו. סימנתי את העמודים וממש את כל המקומות שזה אותו דבר ואז הזמנתי אותם לשיחה והראשונה אמרה לי שהיא נתנה להעתיק ואמרתי לה תודה ושהיא יכולה ללכת והשנייה – היא היתה קצת מבוגרת ולא היה לי נעים כל כך ואמרתי לה תראי אני יכולה לקחת אותך לועדת משמעת ויסלקו אותך מהלימודים אבל אני במקום נותנת לך נושא חדש לעבודה ואת תלכי עכשיו ותעשי את העבודה ויה לך רק חודש ולא מעניין אותי אם אין לך זמן בכלל.

מראיין: ומה לגבי מרצים, היתה לך דילמה מוסרית מול מרצה שעבדת איתו?

ס': כן פעם בישיבת ועדת הוראה העלו נושא ואני אמרתי את דעתי והיתה מרצה שקמה ודברה אלי מאוד לא יפה וצעקה עלי היו שתי ברירות או לענות לה שזה לא אני, אני לא מוכנה לרדת לרמה כזאת או להתעלם ולתת לה לדבר כמה שהיא ורוצה וזה מה שעשיתי אחר כך היא קיבלה על הראש מאלו שהיו שם שאמרו לה שהיא דברה ממש לא יפה.

מראיין: יש כאלה שאומרים שלא צריך לדבר עם תלמידים באופן מפורש על נושא של ערכים מוסריים או על ההתנהגות שלהם ויש שאומרים שזה ממש שטיפת מוח מה דעתך?

ס': תראה אני לא מרת לסטודנטים שלי איך צריך להתנהג אבל אני כן חושבת שצריך לחנך אותם וצריך לכוון תלמידים לאיך צריך להתנהג. התיווך הוא מאוד חשוב.

מראיין: קודם אמרת שאם מרצה רואה סטודנטית לא לבושה כמו שצריך אז הוא יעיר לה אז איפה הגבול?

ס': אני חושבת שלא צריך כל הזמן להגיד להם אבל צריך לתווך וזה התפקיד שלי אני אומרת להם והם רואים שגם אני מתנהגת כך והם מקבלים וגם לפעמים צריך ממש להגיד להם מה לעשות למשל אתמול היה לי בשיעור בסוף היום סטודנט והוא אמר לי שאני מאוד מקפידה על הנוכחות בשיעור ובגלל זה הוא מפסיד שיעורים ודברים אחרים אמרתי לו שהוא יודע שהוא לקח את הקורס הזה וזה אחריות מבחינתו ואני לא יכולה שהוא לא יהיה כמו כל אחד אחר בכיתה וכולם שווים והוא צריך להיות כמו כולם.

מראיין: והוא קיבל את זה?

ס': אה, לא כל כך קיבל אבל הוא מבין אותי.

מראיין: אני אשמח לשמוע כל מיני תגובות או הערות שלך לנושא

ס': היום אנחנו בעיה גדולה לא מלמדים ערכים כאלה זה לא מה שהיה פעם.

מראיין: איך היה פעם?

ס': פעם המורים היו יותר ערכיים ויותר מוסריים וגם היה חשוב להם ללמד את זה היום לא מלמדים אנחנו צריכים להיות מאוד הישגיים ואין זמן ללמד בכלל נושא של ערכים וגם הסטודנטים זה לא מה שהיה פעם הם לא מכבדים ואם לא בניהם הם לא מתנהגים יפה זה לזה אחד לשני גם בחוץ בקפטריה ובכל מקום הם לא מדברים יפה.

מראיין: זאת אומרת התחום הבין אישי החברתי?

ס': כן, התחום שביניהם הם לא מתייחסים ולכן זה מאוד חשוב אבל לא מלמדים וזה מאוד חשוב לעשות את זה.

מראיין: אפ את מעלה את זה אני אשאל אותך מה דעתך המקור של הערכים האם אפשר בכלל ללמד סטודנטים ערכים?

ס': אני חושבת שזה קודם כל מהבית מהחברה אבל היום להורים אין זמן בכלל ללמד את הילדים שלהם והם עסוקים קודם כל בלספק את הצרכים הפיזיים שלהם וזה התפקיד של מוסדות החינוך לתת את זה לתווך להראות לתלמידים איך צריך להתנהג. אפשר גם המכללה בלימודים אבל בכל מני קורסים אבל זה מאוד חשוב.

מראיין: משפט לסיכום?

אני ממש רוצה להודות לך אני מאוד נהייתי מהראיון.

## 6.7 ראיון עם ג' – סטודנטית לחינוך מיוחד מכללה ממלכתית

תאריך – 09/06/2009

מיקום – דרום הארץ

מראיין: קודם כל, לפני שאני מתחיל, תודה רבה גם על המילוי של השאלון וגם על ההסכמה לפנות מהזמן שלך, ובעצם המטרה של הראיון הזה היא לקבל תמונת מצב שלמה על מה שכתבת, איך את רואה את הדברים שקשורים לנושא של חינוך מוסרי. לפני שאני אמשך, רק אומר לך שכל מה שקשור בשם, פרטים, ושם המכללה- הכל יהיה חסוי ונעלם וזה אך ורק לצורך המחקר. בעצם השאלון עסק במה זה חינוך מוסרי, שזה ערכים שקשורים בכנות, באומץ, בהגינות, באמירת אמת, בשמירה על צדק, ואיך בעצם מכשירים אתכם לזה פה במכללה. אז אולי קודם ספרי לי מה את לומדת ואיזה חוג?

ג': חינוך לגיל הרך, מתמחה במנהל חינוכי, זו שנת הסטאז' שלי, ואני מחנכת כיתה א'.

מראיין: את כבר עובדת בפועל בתור מורה בנושא הזה?

ג': כן.

מראיין: יפה מאוד. ויש עוד תחומים שאת לומדת? מה זאת אומרת מנהל חינוכי?

ג': מנהל חינוכי זה כל ההיבט של ביה"ס כארגון.

מראיין: זה משתלב עם הגיל הרך?

ג': זה משתלב עם הכובע האחר של המורה כחלק מבית הספר. כי מורה הוא לא רק בביה"ס, כי מורה הוא לא רק בתוך הכיתה.

מראיין: הבנתי. ולמה בחרת בהוראה כמקצוע?

ג': אז המקצוע הזה הוא קריירה שנייה. אני בת 37, אני באה מתחום משאבי אנוש, כואב לי בבטן. מהעניין של לבוא קצת להשפיע.

מראיין: את מרגישה את זה כשליחות? ממש קמת ועזבת עבודה אחרת כדי להיכנס למקצוע הזה?

ג': כן. זה משהו שחסר לי.

מראיין: ואת מרוצה להיות מורה? מרוצה מהלימוד עד עכשיו?

ג': בסה"כ כן.

מראיין: מה לדעתך זה מורה טוב?

ג': אני מעדיפה קודם לבחור במילה של מחנך טוב. מורה חייב להיות קודם כל מחנך. בין אם הוא מורה מקצועי, ובין אם הוא מחנך הכיתה אם עושים את ההבחנה וההפרדה הזו, שהיא הפרדה לא

נכונה לפי דעתי. חייב להיות אדם שמקשיב, שיכול להכיל, את התלמידים, את הצרכים של הסביבה, גם של ההורים. אדם פתוח, אדם גמיש, אדם לומד, אדם עם ערכים, איזה שהוא צביון, יש לו איזה חזון ואני מאמין נכון.

מראיין: ואת מרגישה שהמכללה קידמה אותך לזה? או עזרה לך להוציא ממך את המורה הטוב הזה?

ג': יש את החלק התיאורטי והכלים התיאורטיים שכן, בהחלט. למדתי קודם לכן באוניברסיטה חינוך, אבל החיבור כאן בין התיאוריות והפרקטיקה בשטח הוא מאד מעצים את התיאוריה, יש לזה את היתרון של יציאה מהשטח אל התיאוריה, והפוך. אז ברמה הזו קיבלתי כאן הרבה כלים, ומהבחינה הפרקטית זה בעיקר הנושא של רפלקציות. היכולת להתחיל חשיבה רפלקטיבית, לחשוב בצורה רפלקטיבית

מראיין: על עצמך או לעודד תלמידים לחשיבה?

ג': גם וגם. ברגע שאני ראיתי כמה החשיבה הרפלקטיבית טובה בשביל עצמי, אני גם מבקשת מהתלמידים שלי חשיבה רפלקטיבית.

מראיין: ומבחינת נושא של ערכים ומוסר, איך זה בא לידי ביטוי, היה ביטוי כזה, את מרגישה שהמכללה תרמה לך בנושא הזה?

ג': פחות. ידעתי שזה משהו שבא איתי ברמה האוטנטית.

מראיין: מבחינת הלימודים, היו לימודים שעסקו בנושאים האלה?

ג': היה איזה שהוא קורס אחד שלקחנו של חינוך לערכים

מראיין: מה דיברו שם?

ג': הביאו תיאוריות שונות מתרבויות שונות. להגיד לך שזה מה שתרם לגישה החינוכית ערכית שאני רוצה להאמין שיש לי- לא. אבל הלכתי לשם כי חשבתי שזה יתרום לי בעיקר בהיבט הזה- זה לא תרם.

מראיין: הקורס היה בעיקר תיאורטי?

ג': כן. אני חושבת שערכים ומוסר זה משהו שקשה מאד לרכוש אותו בלימודים תיאורטיים, אני אומרת שמורה הוא גם מתחנך..

מראיין: המכללה אבל צריכה לתת את זה לדעתך, או שאומרים נוותר על זה, זה לא ניתן ו..

ג': אני לא ניסיתי אז אני לא יודעת אם זה משהו שאפשר לתת. אני באמת, באמת, באמת מאמינה שזה משהו שיש לאדם במהותו, במה שהוא מביא מהבית ומהסביבה שבה הוא גדל והתחנך, אבל

כן אפשר לחשוף. כי אם אני בכיתה מאמינה שאני כן מצליחה לחנך את הילדים להבחין, אז אין סיבה שלא יתנו את זה גם.

מראיין: אז כמה קורסים כאלה למדת? היה אחד כזה? זוכרת איזה תכנים דיברו, איזה דיון מעניין שריתק אותך, תיאוריה מסוימת?

ג': אתה רואה זה אפילו לא היה כזה עמוק ומשמעותי. דיברנו על העניין של הגישה לתלמידים.. למדתי שנתיים, עשיתי הפסקה שנתיים, ואז המשכתי.. אבל היה משהו שדיברנו על מקום המורה ברמת האחריות האישית, ולאן היא הולכת, ומשם זה היה. אבל אני מסתכלת על מוסר וערכים גם מההיבט האחר.

מראיין: מה זה ההיבט האחר?

ג': בהיבט הרחב. מעבר ליושר, אמת פנימית, הגינות וכבוד הדדי, עכשיו בו נראה לאיזה חברה אנו הולכים להגיע ומשם. אז אני משתדלת לגזור את זה מהאני מאמין של בית הספר, ואצלי בכיתה דיאלוג מתבסס על כבוד.

מראיין: זו נקודה שחשובה לך?

ג': כן. כל הזמן זה היה השיח הכיתתי. והפעילות נסובה סביב זה

מראיין: יש איזו דוגמא? את יכולה לתאר לי פעילות שעשיתם? שיעור מסוים, כיוון?

ג': זה התחיל מדברים קטנים, דווקא לא קטנים- כמו ילד שבא ואמר שהכו אותו, במצב כזה אנחנו אוספים את כל ציוד הלימודים, לוקחים את כל הילקוטים, עוזבים פיזית את המקום, מפנים פיזית את עצמנו, בנוסף להיות קייס סטדי. מבחינתנו אנחנו נלמד קודם לכבד אחד את השני, ואח"כ נלמד קרוא וכתוב.

מראיין: וזו יוזמה פרטית שלך? או שבי"ס מנהיג?

ג': שלי

מראיין: את מביאה את זה איתך. ודבר כזה מתנהל ז"א באיזו פרטי גודל זה שאת לוקחת אותם לשיחה, לדיון?

ג': יש קייס סטדי, אנחנו לוקחים כל ילד ומנתחים את הפן שלו, מתוך הנחה ואני אומרת, כן אני מאמינה לשניכם והם יודעים ומרגישים נוח כי אני לא כועסת. עכשיו בואו כל אחד יציג את מה שהיה. ואז הילדים בכיתה שומעים את העדויות, מציגים את דעתם, וביחד אנחנו חושבים איך אפשר למנוע את זה, איך היה אפשר להתנהג אחרת. כבוד- לפעמים אני נכנס לכיתה ולא מתפרץ לדלת פתוחה והולך לשבת. אני דופק, מתנצל על האיחור, ונכנס ויושב. וזה בסדר שמאחרים, קורה.

מראיין : ולקטע הזה את אומרת שלא קיבלת תמיכה. מהמכללה, או בלימודים?

ג': לא, היו דברים שלמדתי מהמורה המאמנת שהיתה לי בעבודה המעשית, אסטרטגיות של ניהול כיתה שמהן אפשר בהחלט לגזור עניין של כבוד, ואהבתי לראות את זה מיושם גם בכיתה א'.

מראיין : כן, אפשר ליישם גם בכיתות הקטנות. אני יחזור רגע למוסד הזה. מה לגבי האווירה של המוסד, המכללה מקדמת פעולות התנדבותיות, מעודדת משהו חברתי מעבר לתחום הלימודים, יש יוזמות מיוחדות שאת זוכרת?

ג': לא.

מראיין : משהו בקרב אגודת הסטודנטים?

ג': כן בגדול, אני זוכרת שהיה איסוף בגדים ואיסוף משחקים למשפחות נזקקות, היה לפני פסח משהו של סיעוד בבית קשישים.

מראיין : אבל זה יוזמות של אגודת הסטודנטים?

ג': כן

מראיין : אבל המכללה לא יוזמת? אין שום חיוב במערכת לפעול בשביל יוזמה, משהו?

ג': לא. אני יודעת שאולי יתחיל עכשיו משהו, אבל לא חיוב, לא משהו שנכנסתי אליו. עכשיו אני יותר מחצי רגל בחוץ, ובבית הספר אצלנו בהחלט יש דברים כאלה, אבל אנחנו מדברים על המכללה.

מראיין : הבנתי. אני אציג לך שלושה מקרים, חלק פרטנו קצת קודם לכן, ותגידי לי מה היית עושה במקרה כזה. אני מבין שבעיקר הבאת דברים מעצמך, אבל בעיקר אם יש איזו שהיא התייחסות למשהו שלמדת פה, עבודה מעשית וכו' אז תאמרי לי.

במקרה הראשון, יש לך תלמיד כיתה ו', והיה איזה שהוא מעשה ונדליזם בכיתה ושאלת אותו אם הוא אחראי לזה, והוא אמר שלא. בדיעבד הסתבר לך שכן עשה את זה. איך את מתמודדת עם זה?

ג': אני קוראת לו לשיחה, מציבה בפניו את העובדות האחרות שקיבלתי, שואלת אותו מה הוא רוצה לומר לי עכשיו, אם הוא רוצה לומר לי משהוא אחר ממה שסיפר לי, אני צופה פה שאם הוא יגיד לי שאין לו משהו אחר לומר, יהיה לי קשה. כי אני לא רוצה להציב אותו במקום שאני שקרן.

אז אני לא יודעת איך אני אנהג. במידה והוא יודה אני אגיד לו שאני מאד מכבדת את זה, מאד מעריכה את זה, אני כן אדבר פה על שבירת האמון, ואמון זה דבר של בניה וצריך לבסס את זה מחדש, אבל בהחלט זה שאמר את האמת אני מכבדת את זה, מקבלת את זה, ואנחנו ממשיכים קדימה.

מראיין : הבנתי. וזה משהו שאת מבינה מעצמך, או שקיבלת איזה שהוא כיוון לזה ממקום אחר.

ג': לא

מראיין: אני מבין, זה מעצמך. משהו אינטואיטיבי שלך.

טוב, מקרה נוסף: את מלמדת כיתה י', לצורך העניין יותר גדולים, ושמה מסתבר שאת עושה מבחן מתכונת לכיתה וגילית שהכיתה גנבה את המבחן יום לפני. איך את מתמודדת עם זה?

ג': קשה. קשה כי זה באמת סוגיה באמון.

מראיין: את רואה את זה כפגיעה אישית כביכול?

ג': כן. כי למרות שמאד קל לנטרל ולהגיד לא, זה ילדים בני שש עשרה, והשתובבות של גיל הטיפש עשרה, ולמה להיפגע ברמה האישית, זה די קשה לנטרל. ואם אני חינכתי את הכיתה הזו ועבדתי עם הכיתה הזו, אני רוצה להאמין שכן קיים איזה שהוא קשר של אמון הדדי, אז בעצם פה מעלו באמון שלי. יש פה גם איזה שהוא כישלון שלי. אולי ערכים שרציתי להעביר לא הוטמעו.

מראיין: ברמה החינוכית, איך את ניגשת לזה?

ג': אני מניחה שהייתי מבטלת את המבחן. הייתי שולחת הביתה לעשות איזו שהיא עבודה, משהו שמחייב אותם בהבנה. אני בכלל לא אוהבת מבחנים. לא יודעת, דיברנו על איפה הלימודים פה? אז הנה לא להעמיד את הילד במקום של "אני שקרן", הענישה הזאת עדיין לנסות להבין מאיפה זה הגיע.

מראיין: מדובר פה בכיתה, פרויקט קבוצתי

ג': עדיין, גם לפרויקט קבוצתי יש מנהיג.

מראיין: אז את מנסה לאתר אותו?

ג': לא, אני לא יודעת. כי מהרגע שנתנו יד הם נתנו יד. אבל מאיפה זה מגיע? זה כן מתחבר לי ללימודים, הלנסות להבין מאיפה הדברים הגיעו, ולשמור על הכבוד, לא להשפיל את הילד. לא לתת לו להבין שאתה שקרן, אתה גנב.

מראיין: היית יוזמת משהו כיתתי? היית פועלת בצורה ציבורית?

ג': אני כל כך לא מקווה לגיל שש עשרה, לחשוב מה הייתי עושה איתם..

מראיין: תראי, האמת היא שהסיטואציה יכולה להיות גם כיתה א', אבל לא ברמה של לגנוב, אלא משהו משותף שהכיתה יזמה שהוא היה לא טוב. איזה שהוא חרם כיתתי על ילד מסוים.

ג': שיח. שיחה כיתתית. יש לנו מה שנקרא מעגל קסם בכיתה, או אקווריום, מעגל פנימי עם גדר, מעגל חיצוני עם גיל (?), או מליאה, שיח היה כאן בוודאות. אבל אם יהיה כאן איזה אלמנט של ענישה, או ענישה חינוכית- כנראה שכן, אני לא יודעת להגיד מה. לפעמים השיחה עצמה היא עונש שמספק דיו. כי רואים את זה בעיניים של הילד.



מראיין: הבנתי. המקרה השלישי אולי יותר פשוט- החלטת להכין שיעור בנושא של כבוד לזולת, אמרת שעסקת בזה השנה. לאיזה כיוון את לוקחת את השיעור, מה היו המטרות שלו, ואיך היית מעבירה את המסר.

ג': תראה זה ענק

מראיין: את יכולה לבחור כיוון, אולי איזו רעיון ספציפי שעלה לך בראש. בואי אני אתן לך דוגמא של ילד חריג בכיתה. ילד מיוחד בכיתה שצריך לשלב אותו, שהילדים יתייחסו אליו בצורה מכבדת. איך היית מעבירה את זה בשיעור, אפילו כמחנך.

ג': נורא קל להביא את השיעורים של סיפור, החתול לקח חול וכו' ולצאת מזה. בפועל כשקרו דברים, אין לי על זה שיעור בכיתה. אבל היה לי ילד שראיתי שהוא הופך להיות שער לעזאזל. פה כבר היתה לי אחריות שלי של לנסות להעצים את הילד ולא לתת לא להיות שער לעזאזל, ולחבר את המדריך לחוג כדורגל. לא יודעת, אני אגיד לך למה קשה לי לענות. כי הדברים שזה לא יאללה לבוא לתת שיעור ולהמשיך הלאה. זה דברים ששזורים לדעתי לאורך כל השנה.

מראיין: בתור מחנכת כיתה, את חושבת שלפחות בשעת מחנך צריך להתייחס לתחום של ערכים ולהקדיש לזה שיעורים מיוחדים? או להתייחס רק לבעיות צפות

ג': לא להתייחס רק לבעיות צפות. השאלה מה אתה מגדיר ערך. בין אם בפעילות חברתית, בין אם זה במסר.. אבל השאלה מה אני מגדיר ערך. האם אני מגדירה כבוד לסמל המדינה ערך?

מראיין: בואי נגיד שתחום הערכים הוא מוסכם עליך. את דיברת על נושא של כבוד. כבוד זה חלק מערך מוסרי של לכבד את האחר או את השונה. כבוד יכול להתייחס לריהוט ולחפצים ולבע"ח, כבוד גם יכול להיתפס כמושג מוסרי. אז היית משקיעה שיעור מסודר בנושא הזה בכיתה ואיך לדבר על זה?

ג': אז בלייג בעומר לקחתי את ר' עקיבא עם ואהבת לרעך כמוך, ומשם יצאתי ללייג בעומר.

מראיין: אז מה היה המטרה בשיעור הזה? איך הצגת אותה?

ג': דיברנו על משמעות המשפט, למה אני עצם צריך לאהוב את החבר שלי כמוני, מה זה אומר, ואז משם קישרו את זה למשפט אחר שלמדנו, אל תעשה לחברך מה ששנוא עליך. הבאנו דוגמאות מהיום יום, איפה אפשר.

מראיין: הילדים נתנו דוגמאות?

ג': כן. איפה אפשר, קישרנו את זה לסיפור לייג בעומר. ביי"ס חילוני לגמרי, אבל דיברנו על זה, ועל ההשלכות של זה. אני מנסה לחשוב על עוד פעילות שהיתה. ביאליק למדנו- אז את השיר של פרח-

עציץ לקחנו לכיוון של חבר שנשאר בצד ואיפה האחריות שלי, כתלמיד בכיתה כן לגשת אליו ולפקוח עיניים מה קורה מסביב.

מראיין: יש אסטרטגיות מסוימות שהיית בוחרת כדי להעביר את המסר? אמרת מקודם שנתת לילדים לספר חוויות מחיי היום יום שלהם.

ג': כן, דוגמאות אישיות של ילדים, לצאת מתוך סיפורים שמביאים את זה, סיפורים, שירים, סרטים, ציורים, במיוחד בהתחלה לפני שהם יודעים לכתוב הם מציירים דברים.

מראיין: דברים שלמדת פה במכללה, או שקיבלתם פה במכללה כדי לבנות שיעור?

ג': בפדגוגיה דיברו על זה. המשחק בהוראה או משהו כזה, שגם שמה נותנים לזה במה.

מראיין: יש כאלה שאומרים שהוראה של ערכים מסוימים זה שטיפת מוח.

ג': אינסטינקטיבית אני אומרת שלא, כי אני חושבת שזה דבר מהותי וחשוב. מצד שני, הערכים שאני מאמינה בהם לא בהכרח הערכים שהמשפחה מאמינה בהם. ואז המשפחה עלולה לראות זה שטיפת מוח. ופה אני חושבת שזה האחריות שלי כמורה, כמחנכת, לקחת את הערכים האוניברסאליים. שבאמת אני רוצה להאמין שכולנו מאמינים בהם, בין אם זה כבוד, בין אם זה חיים בלי אלימות, דברים כאלה. אמינות, אמיתות, יושר פנימי, דאגה לסביבה.

מראיין: דווקא היית בוחרת לך סוג של ערכים שהם יותר כללים אוניברסאליים, ואיתם היית הולכת?

ג': כדי להימנע מחיכוכים ומילים כמו שטיפת מוח

מראיין: וכשהיית עוסקת בערכים האלה, זה לא היה שטיפת מוח, אלא משהו שהחברה מצפה

ג': משהו שהוא רצוי מבחינתי, אבל יש בזה כנראה שטיפת מוח אם חושבים על זה בצורה כזו לצערי. לא רוצה להסתכל על זה ככה. אבל אם אני מסתכלת על זה בניטרליות, באמת זה שונה מזה שמישהו אחר יבוא ובאמת יאמר לי למה כדאי לי להאמין בערכים שהגורו המציא.

מראיין: מעניין אותי הדילמה הזו שלך האם זה שטיפת מוח או לא. בסופו של דבר, מה זה מורה טוב או לא? מה מורה מסוגל לעשות?

ג': מורה שלא מוותר על האמת הפנימית שלו, מורה צריך לבוא כשיש לו איזה שהיא אגינדה. אז נכון שמורה מתחיל בונה את האגינדה שלו, אבל עדיין שי לנו איזו שהיא התחלה. למדנו שלש שנים ארבע, ראינו דברים, החכמנו. אגינדה יכולה להשתנות.

מראיין: אבל כשמורה מקדם את האגינדה שלו, הוא בעצם הופך להיות שוטף מוח. לא?

ג': לא יודעת. עוד פעם, אני נמנעת מהעניין של שטיפת מוח, כי אני בוחרת ערכים אוניברסאליים, כי אם היו אלה ערכים שמשרתים אותי, או ערכים שרק אני מאמינה בהם, כמו גורו כלשהוא

לדוגמא, אז כן הייתי רואה בזה שטיפת מוח. אני לא רוצה להאמין שמה שמערכת החינוך עושה היא שטיפת מוח, אני מקווה שזה לא זה. אבל אתה יודע מה? אם זה מה שיוביל. לא, לא. שטיפת מוח היא משהוא שלא נותן לאדם לחשוב. היא לא מאפשרת לאדם להביא את האני הפנימי שלו. אבל אם אני נותנת לתלמידים שלי את הכלים, אבל רק את הכלים, הם חושבים לבד, הם מיישמים לבד, הם בוחרים, אני לא חושבת שזה שטיפת מוח.

מראיין: יש לך עוד משהו, איזה תגובה, שאלה כללית שהיית רוצה להוסיף, גם על השאלון גם על הראיון?

ג': האמת שעל השאלון אני לא רוצה להוסיף, אני זוכרת שהוא דיבר על ערכים, זה נושא טעון. כן, לא יזיק להכניס בלימודים כמו שאני כמורה חושבת שנכון להוביל/ להנחות את הכיתה לערכים מסוימים, כן בהחלט אפשר לצרף לתוכנית הלימודים האקדמית קורסים בסגנון, אבל עוד פעם-מאחר וכמחנכת בכיתה א' אני נמצאת בכיתה המון שעות, ואני יכולה ליצור סיטואציות שונות לשזור בהם דברים ולקשור גם אחד לשני, קל לי יותר אני חושבת. אבל יש מרצים מסוימים פה במכללה כמו קובי, מרצים שנתנו לי המון כלים, כאדם

מראיין: ברמת הדוגמא האישית את מתכוונת

ג': כן. ובזכות זה יש מרצים שאני בוחרת לקחת מהם דברים, ויש מרצים שאני בוחרת לא לקחת מהם כלום. ואת זה אני אומרת בשטיפת מוח כי עדיין יש פה את יכולת הבחירה. זהו.

מראיין: את חושבת שאם היו מכשירים במכללה יותר בתחום הערכי אז למורים היה יותר קל להתמודד בשטח?

ג': החברה שלנו היתה נראית שונה. למורים היה יותר קל להתמודד בשטח, אבל כשאדם מגיע והוא יודע מה הוא רוצה מעצמו, למה הוא שם, למה הוא רוצה להוביל- קל לו גם, זאת האמת שלו, וקל לו לעמוד מול הקולגות שלי ולהגיד על זה אני לא מוותרת, היה לי דיון על כט' בנובמבר, אם מעבירים דבר כזה בכיתה, ונתנו על זה בראש. מה לכט' בנובמבר וכיתה א'. אז הבאתי סבא שכשהיה ילד היה כט' בנובמבר והוא בא וסיפר את החוויה האישית שלו. אבל מבחינתי, תקומת המדינה היא ערך. צריך למצוא את הדרך ללמוד את זה. ומאחר וזה שלנו ואני מאמינה בזה והוא משהוא שמבפנים אצלי, קל לי לבוא ולעמוד מאחוריו ולנמק למה, גם להורים. אני חושבת שזה דבר חשוב.

מראיין: מאה אחוז. תודה רבה על כל העזרה

ג': בהצלחה שיהיה לך, ושלחתי אותי עם שיעורי בית.

מראיין: תודה רבה רבה, להתראות!

**6.8 ראיון עם ג' סטודנט לתקשורת מכללה ממלכתית**

תאריך: 15/05/09

מיקום: צפון הארץ

מראיין: שלום ג'

ג': שלום

מראיין: קודם כל מה שרציתי להגיד הוא שאני מקליט את הדברים שלנו כדי שאני אוכל לשמוע אחר כך שוב את הדברים, כמובן, כמובן, ששום דבר שקשור למכללה או לשם שלך, לא יופיע בשום מקום, הכל ממש, ממש חסוי. מה שמעניין אותי זה לשמוע קצת את הסיפור שלך לראות איך אתה מתעסק עם כל הנושא של חינוך לערכים בסדר?

ג': כן,

מראיין: הראיון, אם אתה זוכר את השאלון, עסק בנושא של חינוך מוסרי, כלומר, דווקא ערכים שמתייחסים, למשל, להגינות, צדק, כנות, יושר דברים שכאלה, כי יש המון סוגים של ערכים.

ג': כן, אני, למשל, לומד תקשורת. אצלנו המנחה הפדגוגי שלנו אומר שזה מאוד חשוב להעביר ערכים מהבחינה הזו וגם הוא אמר בנוסף שלא מלמדים בבית ספר ערכים. אין דבר כזה ובאמת, אולי אתה יודע, תראה, עכשיו, עשיתי שיעור פרטי, בשבוע הקודם, זה היה לעשות חיבור עם ילד בכיתה ז' על התעללות בבעלי חיים אז סתם דוגמה, אתה יודע, הוא כאילו היה צריך לחוות דעתו על זה אז הוא כאילו כותב: כן, זה רע, זה טוב בעלי חיים, אני פשוט הגעתי למצב שאני אמרתי לו תבחר נושא ועזרתני כי, אתה מבין, זה לא משהו שכאילו ילדים, אתה יודע, יש להם איזה, אבל מה המסר מהבחינה הזו מה מוסרי ומה לא, מהבחינה הזו, בעצם, יש הרבה דברים להגיד בנושא הזה. מראיין: אני רציתי להתחיל במה הביא אותך להוראה ומה זה מבחינתך זה מורה טוב? האם זה אחד שיודע לתת יותר את הקטע של הלימודים ואת הקטע המוסרי או שאחד שנותן דברים אחרים?

ג': תראה אם אנחנו מדברים יותר על מה שקשור לערכים ולמוסר זה גם וגם.

מראיין: ומה היחס?

ג': בין שניהם?

מראיין: כן,

ג': הייתי אומר שיותר ערכים ומוסר זה הרבה יותר כן.

מראיין: מבחינת המוסד שאתה לומד בו אתה מרגיש שאתה מקבל את זה? אמרת שאתה לומד תקשורת, בקטע של ערכים אתה מרגיש שנותנים לך באותה רמה של תקשורת או ברמה של לימודים אחרים?

ג': אה, תמקד את השאלה.

מראיין: אם יש לך לימודים של תקשורת זה בטח מרבית השעות חוץ מלימודים של חינוך ג': כן יש לימודים של חינוך, יש למשל שיעור שמדבר על הוראה ולמידה תרבותית וכל זה אפשר להגיד שאנחנו לומדים את הפילוסופיה של החינוך.

מראיין: כן, אבל יש קורסים שממש עוסקים בערכים מוסריים דווקא, לא ערכים כלליים כמו שלום, למשל, נושא של הגינות, כנות, צדק, דברים כאלה? יש קורס שאתה זוכר? ג': יש בתקשורת קורס של חופש הביטוי וזה קצת קשור. היה גם קורס של ניהול כיתה שהיה לי השנה, מה עוד היה (תהיה)

מראיין: דיברו על נושאים מסוימים הזכירו? יש לך דוגמה שעוברת לך בראש לנושא כזה שעלה בשיעור על נושא של ערכים מוסריים או משהו בקטע הזה?

ג': אה, הייתי אומר שבניהול כיתה למדנו פחות או יותר שלא צריך להגדיר תלמידים אלא להבין אותם אני לא יודע עד כמה זה ערכים מהבחינה הזו אבל

מראיין: אבל איך לחנך להגינות, לכנות, דברים כאלה היה משהו שאתה זוכר?

ג': לא משהו באופן מובהק הייתי אומר, לא משהו באופן מובהק

מראיין: יש איזו שהיא תיאוריה שלמדתם משהו שקשור לתחום המוסר שלהיות מוסרי או של איך בודקים מוסריות או איך מוסריות מתפתחת?

ג': לא

מראיין: לא היה לכם משהו כזה?

ג': לא

מראיין: הבנתי אולי אתה זוכר איזו שהיא סיטואציה בכיתה או דיון שעלה איזה נושא או שאלה שהשתתפו או משהו סביב זה?

ג': אה, לא ממש, טוב, אני קצת יותר בשיעורים שקשורים לבגרות בתקשורת, אה, טוב, זה לא ממש קשור לערכים הייתי אומר, זה קשור לעצם ההשתתפות בפעילות כיתה אבל ערכים עצמם, זאת אומרת תלוי איך מגדירים, מה זאת אומר ערכים?

מראיין: זאת אומרת למשל, לדבר על איזו שהיא דילמה שלא ישקרו לך תלמידים איזה שהם שיטות הוראה מיוחדות, משחקים מיוחדים, כל מיני דברים שיכול להיות שיעזרו לך בעבודה שלך עד שתכנס לקטע.

ג': אוקיי, תראה אנחנו לא ממש עובדים על זה, זאת אומרת, בהנחיה הפדגוגית פחות או יותר אנחנו כן מתמקדים בקטע שצריך להכניס אתה יודע ערכים מסוימים, אתה יודע, אבל אין ממש קורס מובהק שאפשר להגיד עליו שהוא ממש אה.

מראיין: הבנתי, מבחינת המוסד פה איך אתה מגדיר את האווירה פה מכניסים את הנושא הזה אתה מרגיש שזה חשוב פה למקום לדבר על שנושא של ערכים?

ג': אני חושב מאוד תלוי באותו מרצה השאלה זאת.

מראיין: יש מרצים שכן, יש מרצים שלא?

ג': כן, תראה, שנה קודמת הייתי בכלל בחינוך המיוחד וזה יותר עבודה עם לקויות, אבל גם ערכים ממש, טוב, זה פן אחר, זה יותר עבודה עם לקויות מהבחינה הזאת.

מראיין: יש איזה שהם פעילויות שהמכללה פה, למשל, יוזמת? נגיד דברים שהם מחוץ למכללה להתנדב, איזו שהיא עזרה לזולת?

ג': יש, יש

מראיין: מה למשל?

ג': אה, יש, למשל, את, יש כל מיני, אני לא זוכר, הייתי פעם אחת בהרצאה של החינוך החברתי קהילתי, יש כל מיני פעילויות של עבודה עם נוער בסיכון, אני לא בדיוק זוכר את השמות.

מראיין: וסטודנטים יוצאים, עושים את הדברים האלה?

ג': תראה, כן תלוי למי, מה, למשל, אני, למשל, גם לומד וגם עובד אז איך שהוא אין ממש מקום להתנדבות ממש, אז אה,

מראיין: מבחינת המוסד אתה אומר שיש פה כאלה פעילויות וחברה מתנדבים?

ג': כן, כן, הם עובדים פה ממש עם אנשים ומאוד מעצימים פה במכללה האנשים שפה עובדים בחינוך.

מראיין: יש קטע של ערכיות?

ג': של ערכיות יש, זאת אומרת, אף פעם לא ראיתי איך הפעילויות עובדות.

מראיין: יש דברים שאתה יודע שהם מתקיימים?

ג': לא ממש באופן מובהק,

מראיין: תראה, אני אתן לך שלושה מקרים שיכולים להיות בכיתה שלך שאתה תלמד בה ותגיד לי מה היית עושה במצב הזה, איך היית מגיב, וגם מאיפה למדת לעשות את זה. אם זה משהו משלך, מהבית, מתנועת נוער או פה במכללה אם למדת לעשות את זה, אז המקרה הראשון, גל הוא תלמיד כיתה ו' וכשפנית אליו לבירור מעשה של ונדליזם שנעשה בכיתה הוא שיקר הוא אמר שהוא לא עשה את זה, בדיעבד, הסתבר שהוא אשם ושהוא לא אמר לך את האמת. מה היית עושה במצב כזה?

ג': לוקח אותו לשיחה. אה, מנסה פחות או יותר לראות האם כשהוא נתפס האם הוא מסכים להודות. איך שהוא זה גם משוב בשבילו, בסופו של דבר, עצם העובדה שהוא שיקר זה, אתה יודע, זה חזר אליו.

מראיין: היית בא אליו בקטע שהוא צריך להודות או להבהיר לו שהוא לא בסדר?

ג': בקטע שלהסביר לו שהוא היה לא בסדר, להודות, טוב, אפשר להגיד שאיך שהוא בסופו של דבר הוא הגיע למצב כזה, למרות של מה שקשור להודות, היה לי מקרה, עוד אחד, באיזה פרויקט עם ילדים בסיכון אה, בא נגיד, לא בעיה באופן מוסרי שצריך להודות.

מראיין: למרות הדברים שהם עשו?

ג': אה, כן,

מראיין: היה לך איזה שהוא מקרה ואתה זוכר איך הגבת?

ג': דיברתי, דיברתי עם אותו ילד אבל אני יכול להגיד לך, באופן מובהק, שזה לא עזר, כי עם ילדים, אם הם באמת מגיעים למצב כזה, יש חלק מהילדים שבכלל לא מכבדים את ההורים שלהם, מהבחינה הזאת, ובא נגיד שכמו שאני כבר שמעתי מורה אחת, שכבר עבדתי איתה השנה, מורה לא יכול להיות גם הורה, בא נגיד במקרה הזה.

מראיין: זה מה שהיא אמרה המורה?

ג': זה מה שהיא אמרה.

מראיין: מה אתה חושב?

ג': תראה, אני חושב, מצד אחד, מורה לא יכול להיות ממש הורה, מהבחינה הזאת צריך שהיה גם הורה, ונוסף לזה שיש גם הורה, בא נגיד, שהדמות של ההורה היא מאוד חשובה כמו הדמות של המורה בנושא הזה.

מראיין: ולמורה יש סמכות מבחינתך כן לדבר על דברים כאלה? וכן לחנך את הילד בקטע של לשקר או להגיד את האמת ודברים כאלה?

ג': כן, למרות שאני חושב שזה גם משהו שמתחיל מהבית. זה משהו שצריך לעבוד עליו גם בבית ובבית לא מחנכים את הילדים אז איכשהו, פשוט, באופן חוויתי, הם לא יכולים ממש להבין את המשמעות של זה שהמורה אומר. מבחינתם זה מורה בבית הספר כשאנחנו מגיעים בבוקר. חלקם אולי באמת לא רוצים להיות בבית הספר, טוב, אני מדבר על ילדים בסיכון, סתם דוגמה, אז להקנות ממש את הערך של להבדיל בין אמת ושקר מהבחינה הזאת, תראה, הם צריכים לחוות את זה בכדי לדעת ממש מה המשמעות של זה, כדי להגיע לתובנה שהם היו לא בסדר, והם צריכים לשפר.

מראיין: ואת הקטע שלעשות שיחה זה משהו שבא לך טבעי או משהו שלמדת פה במכללה או שדיברו איתך איך לעשות את זה שיחה כזו אישית עם תלמיד?

ג': אה, הייתי אומר, זה משהו פחות או יותר, זה שיקול שלי פחות או יותר, בדברים שמה ששאלת. תראה, אני גם מאמין בסופו של דבר מתחיל באופי לאו דווקא מתחיל בקטע של אה, מראיין: ולמכללה יש איזה שהוא מקום בזה לעבוד עם סטודנטים לתת להם כלים או שזה כל אחד מה שהוא מביא איתו?

ג': כן, כן, כן, אני חושב שכן אני חושב שיש.

מראיין: אתה מרגיש שזה חסר במכללה שלא קיבלתם את זה או שלא דברו אתכם על זה ?

ג': מבחינת אה לעשות שיחות?

מראיין: כן

ג': לא, אני, יש כמה קורסים שעבדו על זה להבין את התלמידים לא להטיף להם מהבחינה הזאת אני חושב שבקורס 'ניהול כיתה' אם אני זוכר נכון.

מראיין: טוב ניתן לך עוד מקרה אחד אה, אתה מלמד כיתה י' והכיתה גנבה את המבחן של המתכונת לפני הבחינה וגילית את הדבר מה תעשה עכשיו?

ג': זה היה אחרי שהם עשו את הבחינה?

מראיין: לא, לא זה היה אחרי זאת אומרת הם עשו כבר את הבחינה ואתה גילית שהם גנבו את הבחינה לפני שקיבלו אותה, לפני שהעברת אותה בכיתה הם השיגו את המבחן.

ג': אני מבטל את כל המועדים וקובע להם מועד בחינה חדש.

מראיין: וזה אקט של כאילו עונש או ?

ג': לא, לא עונש, כי בעצם אין פה למידה.

מראיין: יש משהו נוסף שהיית עושה עם הכיתה מעבר לביטול של המבחן ?

ג': גם שיחה, גם שיחה אבל,



מראיין : בפורום הכיתתי?

ג': כן, כן

מראיין : ומה היה כיוון של השיחה? ככה בכלליות.

ג': להבין את המשמעות, עוד פעם, שבכל אופן, זה משוב בשבילם להבין איפה הם היו לא בסדר, פחות או יותר, המבחן זה אינדיקציה לדעת באמת מה ההישגים שלהם מבחינה לימודית וזה לא נתן לי ממש כלום.

מראיין : והיית מנצל את הבמה הזאת לקטע של עצם המעשה הוא לא בסדר?

ג': כן, כן בודאי

מראיין : אבל זה ברמה של שיחה אתה אומר?

ג': ברמה של שיחה. תראה, הם ילדים בכיתה י' להגיד ממש בקטע של עונש מסוים, לא יודע, כי זה לא נראה לי הדבר הכי מאיים, הם לא ילדים קטנים.

מראיין : לא, אבל אלטרנטיבה חינוכית אחרת?

ג': אה, אולי אפילו מוציא חוזר להורים יכול להיות מהבחינה הזאת הייתי אומר.

מראיין : הטילו עליך להכין שיעור בנושא של כבוד לזולת, כבוד לשונה ולאחר, לאיזה כיוון היית לוקח את השיעור פחות או יותר את המסר שלו?

ג': אה, מבחינת המסר שילדים צריכים להבין שזה לא, טוב, זאת אומרת, ילדים אתה רואה הרבה דברים, אתה רואה בתקשורת שילדים הם חלק מתרבות חברה מסוימת אבל הייתי מראה להם, באמת, אפשר להגיד שהייתי אולי מקשר את זה לכל מה שקשור למחויבות אישית, שהם חלק מבית הספר אפילו מראה להם כל מיני תמונות של אנשים במצוקה, מחלק להם, אפילו, שינסו אפילו לכתוב מספר מילים על אותם האנשים.

מראיין : זאת אומרת מעודד אותם לכתוב או ש?

ג': גם וגם להביע את עצמם מבחינת להשתתף, בצורה כזאת להראות להם שיש אוכלוסיות מוחלשות מהבחינה הזאת.

מראיין : איך היית מעביר את המסר בקטע של המתודה בכיתה?

ג': של המתודה?

מראיין : היית בוחר משהו מיוחד? שיחה הרצאה דיון היית משלב איזה שהוא אלמנט?

ג': טוב אני לא, אפילו אה, לקחת אפילו דוגמה של איזה ילד, שסתם דוגמה, משהו מאותה כיתה שאולי ההורים שלו גרושים ומצב כלכלי לא הכי טוב, מצביע עליו כאוכלוסיה מוחלשת שהוא

בבית הספר ולראות אולי, איך אפשר כן, לתמוך בו, ואיך אפשר כן, לשפר את המצב, לאו דווקא, של הגירושין אולי לעשות את זה.

מראיין: פרויקט על מקרה מסוים?

ג': אפשר להגיד כן, כן

מראיין: זה רעיון שבא לך ככה מעצמך או משהו ששמעת פה באיזה שהוא קורס להתמודד בקטע הזה קיבלת את הרעיון?

ג': הייתי אומר שזה פחות או יותר, בסופו של דבר, כמו שאומרים, באקדמיה לומדים הרבה תיאוריות, למרות שיש גם דגש על הצד המעשי, יש דברים שישבתי עם מורים כשעבדתי בחינוך מיוחד בשנה הקודמת, שלומדים בשטח, ממש כך, שפשוט זה אותו דבר, שהגיע לי באופן אינטואיטיבי אפשר להגיד, על פי החינוך שגם אני קיבלתי כן, מהבחינה הזאת.

מראיין: ולדעתך, יש הרבה כאלה שאומרים שלדבר עם תלמידים על ערכים או ממש להכניס להם את הקטע של מוסריות בצורה ברורה זה גובל בשטיפת מוח, אתה גם חושב ככה?

ג': אה, לא הייתי קורא לזה שטיפת מוח ממש, לא, זה חלק מעיצוב של החברה, חלק מהעיצוב.

מראיין: אתה מרגיש נוח להיכנס לכיתה וללמד איזה שהוא טקסט שהוא ממש ככה ואומר, ולעשות דיון ולומר - זה מה שזה אומר?

ג': כן, אני לא חושב שזה 'שטיפת מוח', זאת אומרת, תראה בדרך כלל כשאומרים על דבר מסוים שזה שטיפת מוח ברגע שהם לא ממש, פוחדים עליו ממש, אתה יודע, זאת אומרת, זה יותר הרחבה של, אתה יודע, באמת, להגיד את הדברים, אני חושב, שזה באמת חשוב זה לא שטיפת מוח.

מראיין: ומבחינת פה המכללה מעודדים לדבר על ערכים עם תלמידים או שיש לתת לילד שיתפתח בכיוון שלו?

ג': ב(מוסד) תראה,

מראיין: זאת אומרת במסר שאתה מקבל מהמרצים שלך.

ג': במה שלמדתי בדיקטיקה אולי, אבל תראה, אני בכל מקרה עובד בשיעורים פרטיים עם תלמידים. יצא לי באמת לשמוע על מורים שהם כאילו פה רק בשביל הכסף לא בשביל לחנך.

מראיין: זה מפריע לך?

ג': כן זה מפריע, אני לא אומר שמורה לא צריך להתפרנס, אבל מצד שני, אני חושב שזה לא כמו לעבוד באיזה משרד משהו, מפעל בית חרושת.

מראיין: אתה מרגיש אחריות כלפי הצד החינוכי של התלמידים?

ג': זה סוג של שליחות, סוג של אתגר, סוג של עיצוב הדור הבא, זה בסופו של דבר מה שמבדיל אותנו מהאנשים שלא דוגלים בחינוך.

מראיין: תגיד לי דמות כמו לורנס קוהלברג – שמעת עליו פעם באיזה שהוא קורס?

ג': קוהלברג? נדמה לי נשמע מוכר.

מראיין: בפסיכולוגיה?

ג': כן נראה לי,

מראיין: כן הוא פסיכולוג.

ג': אוקיי.

מראיין: אתה זוכר משהו לגביו?

ג': באופן מעורפל,

מראיין: הוא דיבר על כל הנושא של התפתחות מוסרית יש את פיאו'ה

ג': אה, כן למדתי פסיכולוגיה התפתחותית, לפני שנה.

מראיין: כן, הוא דיבר על כל הקטע של איך אדם מתפתח מבחינה מוסרית ועל מה, המדרגות שהוא עובר.

ג': אני לא ממש זוכר.

מראיין: זה ברמה תיאורטית.

ג': אני למדתי את זה, אבל אני לא זוכר מה זה אומר.

מראיין: כן, אבל בשיעור זה היה הרמה תיאורטית או שאמרו לכם תכינו שיעור על פי קוהלברג?

ג': נתנו לנו דוגמאות, המרצה נתנה דוגמאות במקרה הזה,

מראיין: יישמתם את זה באיזה שהוא אופן? הוא דיבר מאוד על נושא של דילמות מוסריות על איך לערער את השווי המשקל האינטלקטואלי של התלמידים.

ג': למדנו על זה בתיאוריה, לא למדנו משהו ליישם את זה, למרות שהייתה לנו סיטואציה פחות או יותר במבחן שקשורה לזה נבחנו על זה.

מראיין: אתה מרגיש שיש מקום לחנך או להכשיר מורים לקטע המוסרי או שזה משהו שבא מהבית?

ג': גם מהבית וגם מבית הספר.

מראיין: ובמכללה אתה חושב צריך שיהיה דגש על נושא כזה?

ג': כן, כן גם של מוסר וגם של ערכים, זה מאוד חשוב, באמת, המרצה שלי גם אמר.

מראיין: באיזה קורס?

ג': בדיקטיקה, שחבל לו שלא מלמדים בבית ספר ערכים.

מראיין: הוא טוען שבבית ספר לא מלמדים אבל בשיעור הוא לימד את זה.

ג': הוא נתן, סתם דוגמה, הוא אמר שהבן שלו לומד בבית ספר על שם הרצל. הבית ספר לא עושה שום דבר בעניין של הרצל, מה המשמעות של זה, הוא אומר, יש הרבה מה לעשות עם הנושא הזה מהבחינה הזאת.

מראיין: ובשיעור הזה של דיקטיקה, היו דברים, לימדו אתכם דברים שאפשר לעשות בקטע הערכי? דווקא אצלו או שהוא רק אמר את זה ולא יצא מזה כלום?

ג': הוא כן אמר שצריך להכניס ערכים בשיעור, אני לא זוכר בדיוק, באיזה הקשר ואיזה דוגמאות אבל היה לזה מקום. היה לזה מקום. אני לא יכול להביא דוגמאות, אבל היה.

מראיין: יש לך ככה איזו הערה או תגובה שהנושא הזה מעורר אצלך?

ג': לא סתם מעניין אותי המחקר – זה יכול לשנות משהו?

מראיין: מה זה לשנות? תראה, אנחנו עושים מחקרים ומקווים שהם ישפיעו מאוד. המטרה שלי היא באמת לנסות להגיע להרבה מכללות ובאמת לראות מה עושים בקטע הזה ואיך מתמודדים ועד כמה.

ג': לפי מה שאני שמעתי, שמעתי מאיזו מרצה לחינוך מאוד נחשבת בישראל ואני באמת עובד עם הרבה ילדים מהגיל הכי צעיר ועד תיכון פוגש המון מורים, יש הכנסה של ערכים, אבל השאלה האם זה באמת, חלק אפילו ממחויבות אישית זה ערך, בסדר אבל אולי זה לא גובל מעבר ממש תלוי, מאוד תלוי.

מראיין: אתה מאמין שאם יכשירו את המורים במכללות טוב יותר לתחום הזה, זה ישנה משהו בשטח?

ג': כן,

מראיין: במה?

ג': אנשים יותר יכבדו אחד את השני, הם לא יחשבו רק על עצמם. מהבחינה הזאת זה מאוד משפיע, בעיקר, אצל ילדים מאוד צעירים שצריך לעצב אותם.

מראיין: אתה היית רוצה לראות קורס כזה במכללה?

ג': כן, נראה לי שזה מאוד מעניין, זה יכול להביא להרבה תובנות מהבחינה הזאת.

מראיין: אתה אומר שאין משהו קיים?

ג': לא, לא מלמדים על בתי ספר, לא דיברנו על זה בכלל.

מראיין: בסדר, מאה אחוז, תודה רבה, עזרת לי ממש המון קצת להכיר, ממש תודה רבה.

## 6.9 ראיון עם י' סטודנט לתנ"ך ותושב"ע מכללה דתית

תאריך 30/10/09

מיקום: מרכז הארץ.

מראיין: שלום י', מה שלומך? כן, י' בקיצור, קודם תגיד לי באיזו מכללה אתה לומד, מה אתה

לומד ובאיזו שנה אתה?

י': אני לומד במכללת (מוסד מספר) מכללה דתית לחינוך, במסלול התמחות תנ"ך ותושב"ע. אני

בשנה שלישית

מראיין: ואיך בלימודים כיף?

י': כן,

מראיין: יפה מאוד, המטרה של הראיון היא בעצם המשך ישיר של השאלון שמלאת – אתה זוכר

את השאלון?

י': כן, פחות או יותר

מראיין: הרעיון הוא פשוט לברר כמה נקודות שהיו בשאלון ולהבין אותם יותר טוב בכל מה

שקשור לחינוך מוסרי שבעצם עוסק בערכים כמו: כנות, הגינות, אמינות, יושרה דברים כאלה

שבעצם איך הכשירו אותך במכללה ומה אתם יודעים לשעות עם זה, בסדר? כמובן שהשאלון

מוקלט זה אני חייב לומר לך מראש וכל השימוש בראיון יהיה אך ורק לצורך המחקר וכמובן שלא

יהיו שמות ולא פרטים הכל אנחנו מסתירים, אז קודם כל – למה בחרת בהוראה?

י': שאלה טובה אבל התחברתי לצד הזה של הדרכה כבר הרבה זמן בין היתר הייתי מדריך

מקצועי בצבא שמאוד נהניתי מזה אני נהנה כשאני מסביר לאחרים משהו

מראיין: מה זאת אומרת נהנה אתה מרגיש שאתה מצליח להשפיע על אנשים?

י': גם להשפיע ללמד אני גם בזמני הפנוי מלמד ילדים לבר מצווה שזה יותר אחד על אחד ושם

מעבר לדקלום המונוטוני של טעמים אני מנסה להכניס קצת ערכים וזה גם בתחום של השפעה

מראיין: אתה מרגיש שאתה יכול לשנות משהו באמצעות חינוך?

י': לטווח ארוך אם הוא בנוי טוב אז כן בהחלט.

מראיין: מה זה מורה טוב לדעתך – איך היית מגדיר מורה טוב?

י': זה שאלה קשה מורה טוב צריך מצד אחד להיות מקצועי במה שהוא מלמד והן בצורה שהוא

מלמד מצד שני הוא צריך להיות קשוב למציאות שסביבו במיוחד במיוחד לתלמידים צריך להיות

מאוד זהיר על כל צעד ושעל שהוא עושה עם התלמידים כי הוא יכול בטעות אחת קטנה לחסל חים

של ילד לכל החיים וזה הרע שהוא גורם פה ושם מצד שני אם הוא עובד כמו שצריך הוא יכול להגיע לדברים מדהימים מאוד

מראיין : אתה מרגיש שהמכללה שלמדת בה קדמה אותך למה שחשבת ולמה שתיארת?

י' : מה יותר ומה פחות יש כמובן את הקורסים המשעממים שלא כל כך עושים את זה אבל תמיד יש את הקורסים האלה ויש את הקורסים שכן שמדברים שהמרצה מדבר על נושא ומקדם לכיוון הזה של מודעות לתלמידים וכמה זה חשוב המקצוע ומה אפשר לעשות עם המקצוע ועל הכישורים שמורה צריך לפתח

מראיין : תספר לי קצת על המכללה שלכם מה מיוחד שם האם היא העניקה לך הכשרה מספקת למה שאתה לומד – תנ"ך תושב"ע?

י' : המוסד הזה אחד היתרונות המרכזיים זה שהוא מוסד דתי וככה התכנים מועברים בדרך הראויה

מראיין : מה זה דרך ראויה?

י' : בדרך חז"ל (חכמינו זיכרונם לברכה) במיוחד בתחומי התנ"ך המקצועות נלמדים בדרך חז"ל ולא ברך הכללית הפחות ראויה לדעתי למרות שכאילו מציגים גם את הצדדים האחרים אבל הכל נלמד בדרך חז"ל עם מורים המרצים באמת חלקם אפילו מהשורה הראשונה ממש אני יכול להזכיר יש לי מרצה לתנ"ך שהוא בנו של אחד מכותבי דעת מקרא אז הוא בהחלט הוא בעצמו מראיין : זאת אומרת, זה שזה מוסד דתי שפעול בצורה דתית זה משמעותי מבחינתך?

י' : לא רק זה גם בקטע הטכני שהלימוד בפועל אני רק עם בניס וכולם פחות או יותר בני ישיבות אז האווירה גם מאוד טובה

מראיין : ואיך זה בא לידי ביטוי במקצוע שאתה לומד?

י' : מאוד כי המקצוע בסופו של דבר הוא דתי תנ"ך ותושב"ע הם שני מקצועות דתיים יש כמובן גם מקצועות חול במכללה אני אישית לא עושה אותם זה מאוד משמעותי ללמוד תנ"ך ותושב"ע באווירה שראויה ללמוד אוירה שדומה לבית מדרש למעשה.

מראיין : מה לגבי תחום המוסר? איך זה בא לידי ביטוי בלימודים במכללה שמים על זה דגש?

יש מעט מרצים שמים על זה דגש. בא אני אגיד לך כל הקורסים המקצועיים שנטו המקצוע של תנ"ך או תושב"ע כמעט ולא מדברים על זה

מראיין : בקורסים של תנ"ך לא מדברים על זה?

י' : קורסים של תנ"ך ותושב"ע כמעט ולא מדברים על זה. למרות שתנ"ך ותושב"ע זה מקצועות שהכי אפשר להגיע בהם דווקא מתוך מקצוע ללימוד דברים כאלה אבל כמעט ולא מדברים על זה

מדברים בעיקר על הפן המקצועי של תנ"ך ותושב"ע, זאת אומרת איך ללמד את הפרק ובכלל מה כתוב בפרק אם זה דרכי הוראת החומר או החומר עצמו

מראיין: לצד המוסרי לא מגיעים?

י: מעט מאוד בקורסים בחינוך אז הגיעו קצת במקומות מסוימים

מראיין: יש לך דוגמה?

י: לדוגמה, היה לנו קורס, איך קראו לו? שיטות הוראה או משהו כזה. שיטות הוראה נדמה לי קראו לו שדווקא היה קורס מאוד חריג בנוף כי הוא המרצה לא העביר אותו בצורה ישיבה בכל שיעור ישבנו במעגל עם כסאות היה קורס מאוד, מאוד מעניין והוא באמת לימד הרבה מאוד שיטות בלתי קונבנציונאליות והוא גם כן דיבר על דברים כאלה של איזה ערכים ואיך אפשר להעביר אותם.

מראיין: איזה נושא עלה לשיעורם האלה דוגמה לנושא?

י: לדוגמה שמה שהמורה מתנהג זה אחד הדברים הכי חשובים, דוגמה אישית, לא בקטע של אני מתנהג ככה כדי שתארו אותי ככה אלא בקטע של מה שאתה תעשה ומה שאתה מתנהג זה מה שהילדים רואים

מראיין: היתה איזו שהיא פעילות בשיעור? הדגמתם את זה?

י: גם כל מיני עשינו עם זה כי בסופו של דבר מורה הוא מודל לחיקוי אצל תלמידים לטוב וחס וחלילה גם לרע

מראיין: לימדו אתכם שיטות להוראה של ערכים או שיטות להוראה של מוסר במסגרת של שיעור?

י: את האמת זה לא זכור לי כל כך

מראיין: לימדו אתכם להתייחס לצדדים ערכיים בזמן שמכינים שיעור או משהו כזה

י: זה דיברו קצת גם בתנ"ך וגם בתושב"ע בהגדרת המטרות לשיעור. זאת אומרת שיש את ההגדרות הפורמאליות של התוכן ושל כלי הלמידה למיניהם

מראיין: איזה מטרות הגדירו בנושא החינוכי המוסרי?

י: צריך להיות בשיעורים האלה אנחנו בדרך כלל סוג מטרות שלישי שהוא סוג של מטרות חינוכיות ולדוגמה שהתלמידים ילמדו מהפרק תכונה חשובה נגיד אם זה בתנ"ך שילמדו תכונה של הכנסת אורחים מאברהם, או תכונת הצניעות ממש

מראיין: אתה מדבר על דברים כללים לא תמיד זה קשור למוסר או שהייתה גם התמקדות במוסר?

י: אם החומר רלוונטי למוסר זה יכול להיות לדוגמה אם לומדים את הפרק על המבול אז ללמוד

מה היה החוסר מוסריות של אנשי דור המבול

מראיין: הבנתי, זאת אומרת אם זה עולה בשיעור, אבל שיעור מסודר בנושא של מוסר או תכנים

או תיאוריות של מוסר?

י: לא היה.

מראיין: מה לגבי האווירה במוסד במכללה הייתה אווירה שקשורה לערכים או שעודדו לעשות

פעילויות מיוחדות שקשורת לנושא של ערכים?

י: לא

מראיין: פעילות חברתית משהו מחוץ ללימודים הסדירים?

י: יש כל מיני פרויקטים של פרח כמו שיש בהרבה מוסדות אקדמיים אחרים

מראיין: משהו ייחודי?

י: משהו ייחודי אני לא מצליח לחשוב על משהו גם עניין של לא כל כך לא חושב

מראיין: יוזמה משהו של אגודת הסטודנטים?

י: האמת שאגודת הסטודנטים אצלנו לא ראיתי אותה יותר מדי פעילה

מראיין: אתה מכיר את האני מאמין של המכללה? יש משהו כזה?

י: אני מכיר קצת משהו שעוד מימי הרב קוק שכל הרעיון של שילוב קודש וחול, גם מקצועות

החול לשלב אותם

מראיין: יש התייחסות לנושאי מוסר? באני מאמין הזה שאתה מכיר

י: אני חושב שכן יש איזה פלקט על הקיר כזה.

מראיין: אה, ברמה של פלקט על הקיר, אבל לא משהו שהתלמידים מודעים אליו או מרגישים את

זה באווירה היומיומית של המכללה?

מראיין: לא שאני מכיר זאת אומרת אם מדברים על מוסר רוב הדברים שקיבלתי במכללה זה

ספציפית מרצה כזה או אחר כי זה האופי שלו והאישיות שלו עצמו לא כתוכנית לימודים

מראיין: אני אתן לך עכשיו שלושה מקרים ותגיד לי בכל מקרה מה היית עושה במקרה הזה איך

היית פועל וגם איפה למדת לעשות את זה האם למדת את זה בבית בקורס משהו אינטואיטיבי

המצאת תנועת נוער וכו' – מקרה ראשון – גל הוא תלמיד כיתה ו' ופנית אליו לגבי מעשה ונדליזם

שהיה בכיתה הוא שיקר הוא הכחיש ובסופו של דבר התברר שהוא אכן היה אשם והוא לא אמר

לך את האמת. מה תעשה?



י': אקח אותו לשיחה ואה אנסה לדבר איתו גלויות ואני אגיד לו שאני פגוע מזה שהוא פגע באמון שלי, בסופו של דבר בעבר הוא אמר לי שהוא לא עשה את זה והאמנתי לו הוא מעל באמון שלי ואני ממש אגיד לו שאני אישית נפגעת מזה ואני אשתף אותו בזה שאני כאלו לא יודע איך להתמודד עם זה. אה, ובהתאם לאיך הוא מגיב אני אמשך אם אני רואה שיש מצידו חרטה והוא מתחרט וזה אני אנסה לשתף איתו פעולה אני אראה לו שאני מאוכזב וכועס מהמקרה הזה אבל אני אראה לו שאני מוכן לשתף פעולה להבא לעזור לו להשתפר בעניין אם אני רואה שאין לו נכונות להשתפר בעניינים או בכלל נכונות להתחרט על המעשה אה, יתכן מאוד ואני אעביר את זה הלאה למנהל או להורים זאת אומרת אני אכניס אותם לסיפור לדבר עם ההורים או אפילו אזמין את ההורים לפגישה ואספר להם שכך וכך קרה והכי גרוע מבחינתי זאת אומרת יותר גרוע מעצם ההשחטה כמובן לדעתי יותר גרוע זה שהילד משקר, כמו לדוגמה אם גם אם ילד יעתיק במבחן זה יהיה לי הרבה פחות גרוע מאשר אם הוא ישקר ויגיד שהוא לא עשה אז ואני יודע שהוא עשה את זה נגיד אם ראיתי אותו בעצמי.

מראיין: מה עם הטיפול בילד?

י': אז כמו שאמרת אם הוא לא מוכן לשתף פעולה אז אני אצטרך לערב הורים זאת אומרת לשתף אותם ולדבר איתם בנוכחותו של או לא בנוכחותו זה כבר תלוי.

מראיין: מה אתה מצפה שיקרה עם ההורים?

י': אה, בסופו של דבר זה הילד שלהם שייקחו אותו וישתפו איתי פעולה בטיפול בעניין.

מראיין: ואיפה למדת את הגישה הזאת זה משהו שלך משהו שלמדת לעשות?

י': זה קצת אינטואיטיבי אבל הגישה הזאת שלדבר עם הילד כדבר ראשון בכל מקרה זה משהו שלמדתי במכללה קורס דווקא מאוד טוב במיומנויות ראיון שזה עקרון מאוד חשוב לדעתי לדבר עם ילד – דבר ראשון אם תלמיד עשה משהו לדבר איתו אחד על אחד ולהבין מה קרה

מראיין: מקרה נוסף: בכיתה שבה אתה מלמד כיתה י' לצורך העניין נגב עותק של מבחן המתכונת לפני הבחינה הדבר נודע לך איך תפעל

י': אה, אני קודם אנסה לרחרח לראות מי היו אחראים בסופו של דבר כיתה שלימה עשתה משהו זה אומר שיש שניים שלושה ארבעה שהם היו בעסק הם גרו אחריהם את כל הכיתה ואני אדבר איתם אחד, אחד או ביחד אני אבהיר להם את חומרת המעשה ומשם

מראיין: זאת אורת אתה תתחיל לחקור על מנת לגלות מי עומד מאחורי המעשה

י': כן, אין דבר כזה שכיתה שלימה עושה דבר כזה זה תמיד יש מובילים בעניין

מראיין: מה תעשה למובילים?

י: אה, יכול להיות, שוב זה תלוי איך הם משתפים פעולה בשיחה ובנכונות שלהם להתחרט על זה או לא להתחרט על זה ייתכן מאוד שתהייה פה ענישה בכיוון של פסילת המתכונת והורדת ציון מגן או משהו בסגנון בסופו של דבר זה משהו שמגיע בפורום יותר גדול כיתתי זה חייבת להיות ענישה מצד בית הספר כדי להבהיר את חומרת המעשה למען יראו וייראו לא בקטע של להעניף יש את כל הכיתה מבית ספר בסופו של דבר ילדים עושים דברים אבל אה, כן צריך לטפל

מראיין: ובטווח הארוך אחרי שביטלתם את המתכונת?

י: אה, בטווח הארוך – לשפר את אמצעי האבטחה, אה, שוב זה תלוי אם זה שנים שלושה חמישה זה תלוי אינדוידואלית כקבוצה איך הם מוכנים לשתף פעולה עם העניין, ואם זה לא מסתדר אז שיתוך של ההורים והמנהל וכו'

מראיין: מקרה נוסף, החלטת להכין שיעור בנושא של כבוד לזולת מה יהיה הכיוון של השיעור מה יהיו המטרות בצורה כללית איך תרצה להעביר את המסר של השיעור הזה?

י: כבוד לזולת – איזה גיל?

מראיין: כיתה ח'

י: צריך, לדעתי זה צריך לבוא מתוך משהו מעשי זאת אומרת אם אני באמת ארצה להעביר שיעור בנושא או סדנה או משהו בגנון אני מייד יחשוב קודם ואקח אותם לפעילות מעשית נגיד לעשות איזה משימה בבית אבות או מסיבה או יצאו להתרים לא יודע לחשוב על איזו פעילות שהם בפועל ייקחו חלק כדי שהם בפועל יחוו את החשיבות של העניין ואז לפתח על זה דיון או משחק או משהו בכיתה בעקבות זה, זאת אומרת שיהיה להם את החוויה היישומית המעשית ואז לדבר על זה כי זה מסוג הדברים שמדברים עליהם באוויר ובמקרה הטוב זה נכנס באוזן השניה אה מאוזן אחת ויוצא מהאוזן השנייה במקרה הרע אפילו את זה לא

מראיין: אז באותו הקשר אתה חושב שנכון לדבר עם תלמידים לגבי המוסריות שלהם

י: בפורום כיתתי?

מראיין: גם או כיתתי או אישי

י: בפורום אישי בודאי אני חושב שבפורום אישי אפשר לדבר על כמעט כל דבר כמובן בהקשר נכון מראיין: זה לא גובל בשטיפת מוח? אתה לא קצת יותר מדי נכנס להם לחיים?

י: מה זה שטיפת מוח? אני מחנך שלהם זה התפקיד שלי! בשביל זה הם באים לבית ספר זה לא בחירה שלהם אולי אבל זה הרעיון של בית ספר אנחנו צריכים לחנך את הילדים ילדים לא מתחנכים לבד אה, וכן צריך לחנך אותם צריך להשפיע עליהם צריך להסביר להם גם כושר

השיפוט של ילדים אפילו בכיתה יב' הוא לא כושר שיפוט נכון בהכרח הם לא יודעים להבחין באמת בין מה טוב למה רע.

מראיין: לדעתך צריך להימנע מחינוך מוסרי בצורה גלויה?

י': ממש לא צריך לעשות את זה כמובן כל דבר במידה ועם אמצעים מתאימים בהתאמה לגיל ולמצב אבל

מראיין: זה לא נתפס אצלך כשטיפת מוח

י': ממש, ממש לא להפך, זה דבר מאוד, מאוד חשוב והוא צריך לבוא במפורש, גם בצד הדתי, זאת אומרת ילד אפילו בכיתה יב' אין לו כושר שיפוט באמת הוא לא יודע להבחין בין טוב לרע כמו שצריך ואם לא ילמדו אותו לעשות את זה כמו להבדיל סתם חייל לא תלמד אותו לירות הוא לא ידע לירות

מראיין: למה אתה מתכוון גם מהצד הדתי?

י': גם מהצד הדתי כי לפי היהדות ערכים ומוסר זה אחד הדברים הכי חשובים דרך ארץ קדמה לתורה זו לא סתם סיסמא זה ממש מבחינתי לבטל כל שנת לימודים, כמובן שאני לא יכול כי יש אילוצים מערכת וכו' אבל לבטל כל שנת לימודים בשביל ללמד ילדים להיות בני אדם זה הכי חשוב יותר חשוב לי שילדים יצאו מבית ספר בני אדם זה עם כלים ללמידה בסופו של דבר ילד לא יזכור את מה שהוא למד בבית ספר כמעט הוא יזכור את הכלים שהוא למד ואת הדברים שהוטמעו בתוכו שזה חינוך ואת זה חובה לחנך את הילדים

מראיין: כך אתה רואה את התפקיד שלך כמורה?

י': כן, זאת אומרת החומר הלימודים בסופו של דבר הוא שולי זאת אומרת הוא חשוב אפילו מקצועות הקודש כמובן שהם חשובים בסופו של דבר הם שוליים

מראיין: אז מה זה תלמיד מוצלח מבחינתך?

י': תלמיד מוצלח – נגיד בסוף שתיים עשרה שנות לימוד מבחינתי זה תלמיד שהוא בן אדם שיש לו ערכים והשלב הבא שהוא גם מאוד חשוב שיש לו כלים ללמידה

מראיין: את הדברים האלה שאתה אומר עכשיו הרגשת שספגת במכללה או שזה רעיונות שבאת איתם גם קודם ללימודים

י': באתי איתם לפני אבל גם ספגתי אותם פה ושם במכללה לא באופן מסודר אבל פה ושם, מהמנחה שלי בשנה א' מעבודה מעשית

מראיין: אתה חושב שבמכללה היו מסכימים למשפט כמו שאמרת שהיית מבטל את שנת הלימודים בשביל לקדם את הערכים של התלמידים

י: המכללה לא יכולה להסכים לדבר כזה כי המכללה היא חלק ממערכת של משרד החינוך ומשרד החינוך מכתוב תוכניות לימודים וזה נכון ילד בסופו של דבר צריך ללמוד חומר לימודים מסוים ילד חייב ללמוד תנ"ך מתמטיקה וכו' אמרתי את זה בצורה מוקצנת

מראיין: לא, אני שואל האם זה משפט של גישה ששולטת במכללה ששומעים את זה ממרצים במכללה שתעסקו דווקא בערכים גם אם זה יבוא על חשבון שיעור?

י: יש מרצים שכן, המנחה שלי בשנה א' כן הוא היה מכון לחתום על המשפט הזה כמובן שוב פעם לא ברמה מקצועית שלו

מראיין: אתה מכיר שיטות מסוימות או דמויות שעסקו במוסר?

י: דמויות פדגוגיות?

מראיין: לאו דווקא, תיאוריות,

י: משהו אקדמי כאילו?

מראיין: גם וגם, גם מהעולם הדתי

י: מהעולם הדתי יש את ספרות המוסר, של ארון הספרים היהודי

מראיין: ובעולם האקדמי?

י: בעולם האקדמי אני לא מכיר אה, סליחה היה איזה קורס אחד בתיאוריות בחינוך היה איה מאמר או שניים שעסקו בזה

מראיין: של מי אתה זוכר?

י: היה אחד דיואי, נדמה לי היה רוסו אני חושב מי עוד היה שם אני חלש בשמות האמת זה דווקא קורס שהייתי מוצלח בו

מראיין: טוב, יש לך איזה שהם הערות או דברים חשובים לומר שלדעתך קשורים לנושא הזה של מוסר או חינוך למוסר?

י: כן, לפי איך שאני חש איך שהראיון זרם את הכיוון שלו אני פחות או יותר מרשה לעצמי לנחש מה מטרות המחקר ואני חושב שהמחקר חשוב כי שזה נושא מאוד, מאוד חלש בפרט במכללה שבה אני לומד.

מראיין: הבנתי, תודה רבה על הכל

י: בהצלחה.

## 6.10 ראיון עם ה' סטודנטית ללימודי ארץ ישראל וחינוך בלתי פורמאלי מכללה דתית

תאריך: 04/10/09

מקום: מרכז הארץ

מראיין: שלום ה', הראיון הזה הוא חלק מהשאלון שאת ראית אותו ועיינת בו בנושא של חינוך מוסרי. חינוך מוסרי זה כל מה שקשור לחינוך לערכים מוסריים כמו אומץ כבוד אחריות יושרה הגינות ובעצם איך מלמדים אתכם במכללה מה מכשירים אתכם לעשות וכו' עכשיו מעבר לזה חשוב מאוד לומר שהראיון הוא מוקלט אבל לא יעשה כל שימוש בזה חוץ מצורכי המחקר כמובן הפרטים יהיו חסויים והכול חסוי גם מוסד הלימודים וגם השם. קודם כל אני מבקש שתספרי לי קצת איפה את לומדת? שנת לימודים ומה את לומדת?

ה': אני לומדת ב (מוסד מספר), שנה ד'

מראיין: מה זאת איזו מכללה זאת?

ה': מכללה ללימודי חינוך

מראיין: דתית? ממלכתית?

ה': ממלכתית דתית. אני לומדת חינוך לא פורמאלי ולימודי ארץ ישראל זהו בגדול

מראיין: ואיזה חוג

ה': על יסודי זה ההתמחות ההתמחויות עצמם זה ארץ ישראל וחינוך לא פורמאלי

מראיין: מה לומדים שם בארץ ישראל?

ה': ארץ ישראל לומדים ממש במגוון של נושאים אם זה גיאומורפולוגיה גיאוגרפיה היסטוריה

מראיין: בחינוך לא פורמאלי ממה זה מורכב?

ה': בחינוך לא פורמאלי, טוב אני באתי משנים שהתמחות עברה כמה וכמה שינויים אז מה שלמדו

שנה מעלי ומתחתי שה שונה בגדול עוסקים בענייני חברה קבוצה בנית תוכנית חינוכית שנתית

נוער בסיכון

מראיין: מה עם הנושא של ערכים

ה': ערכים גם,

מראיין: מה למשל? על מה דיברתם?

ה': אה, וואו צריך להיזכר ככה בדברים, קודם כל, כל למדנו על הקנית כלים לנוער, בעבודה עם

נוער תחת הנושא הזה עסקנו במגוון של ערכים נגענו בכל מיני דילמות.

מראיין: זה בקורס מסוים או על פני כמה קורסים

ה': כמה קורסים

מראיין: זוכרת שמות של הקורסים?

ה': אה, היה לנו קורס ערכים.

מראיין: קורס שנקרא כך – ערכים?

ה': כן, היה לנו חינוך לא פורמאלי

מראיין: יש לך את הסילבוס של הקורס הזה תוכלי לשלוח אלי?

ה': בשמחה, חינוך תרבות הפנאי זה גם היה קורס שבו עסקנו במגוון של נושאים. קורס אחרון זה של מרצה בשם מ' המפקחת של חינוך לא פורמאלי היום לא זוכרת את השם של הקורס אבל אני יכולה להביא לך את הסילבוס ובנוסף הייתי בתוכנית של המכון י' במכללה, שם זה בדיוק העניין אתה עוסק בדילמות חינוכיות מוסריות וכו'

מראיין: יש לך דוגמה לדילמה שעסקתם בה

ה': דוגמה, האמת זה בוגרות של המכון התקשרו לי' להתייעץ איתו, יצאו לטיול שנתי עם התלמידות שלהם בית ספר דתי היה להם איזה שייט בערב וכנראה עם המוזיקה, הם סגרו שהוא דואג להם למוזיקה ברוח בית הספר חסידית ואיך שהוא בנות יצרו קשר עם האחראי שם בספינה ופשוט שמו דיסקים שלהם של הטראנס ולועזי וכו' ויש אורות ברקע ולילה אז היה שם דיסקו ברמות וכולם רוב האולפנה נכנסו לזה ונסחפו וגם הבנות הדוסיות יותר ככה משהו שסחף את כולם והמורות היו נורא בדילמה שמצד אחד היה ברור שלקטוע דבר כזה וזה לא ראוי לבית הספר מצד שני זה היה טיול שכבר נכנסו זאת אומרת עצרו את הבנות וכמה נקודות שככה זה והשאלה אם להיכנס גם פה לפינה הזאת או אחר כך, לעשות את זה באותו רגע או אחר כך זו היתה נקודה שככה..

מראיין: מה הייתה הבעיה המוסרית פה?

ה': מה הייתה הבעיה המוסרית, אה, תן לי לחשוב על זה...

מראיין: לחשוב על זה, את הצגת את זה כאילו בעיה מוסרית שבאו להתייעץ איתו

ה': כן, אני אגיד לך עוד דילמות שעוסקים בהם זה העתקות אם זה עוסקים המגוון מגוון נושאים

מראיין: מה למשל בהעתקות מה עשיתם?

ה': אה, זה גם משך לכל מני כיוונים לא זוכרת.

מראיין: מה היה האופי של השיעור?

ה': האופי של השיעור היה שאנחנו מעלים, הבנות מעלות מהשטח כל מיני דילמות שהם התמודדו איתם זה היה שיעור ספציפי אחד ואז דנים בזה, וכו' והם היו מקבלים כיוונים ואחר כך הרב י' היה מציג את הכיוון שלו.

מראיין: זאת אומרת זה היה סוג של הנחיה? הוא אומר מהצריך להיות והוא הפנה אתכם לספרים מסוימים כדי לעיין להרחיב את הידע?

ה': הוא מצידו כל הזמן, הוא היה אומר אני מצפה שכל אחת יש לה ספרים שלהיות כל הזמן בלמידה ממש להיות כל הזמן בלמידה.

מראיין: רציתי לשאול אותך למה בחרת בהוראה ומה בעצם הביא אותך למקצוע הזה?

ה': וואו, את האמת שהוראה, אני באתי ל(מוסד) יותר בגלל החינוך הבלתי פורמאלי זה תחום שאני יותר החברתי אליו מבחינה אישיותית אני מאוד מאמינה בהוראה אני רואה בזה שליחות ענקית אז באתי ל(מוסד) היה לי גם חשוב ללמוד את זה במכללה דתית שאני ככה יותר מסכימה עם הכיוון החינוכי, לא לבנות על ללמוד באיזה המוסד גדול שלא דווקא מתחברת עם כל האמירות החינוכיות שלו דווקא בתחום כזה שאתה הולך ללמוד חינוך חשובת לדעתי שתסכים עם כלל הרעיון הכללי אה,

מראיין: מה זאת אומרת התחברת לזה? לחנוך לא פורמאלי?

ה': מה זאת אומרת התחברתי? השירות לאומי, מאוד הוביל אותי לכיוון אני מתארת שגם לפני כן היתה איזו דמות חינוכית שמאוד השפיעה עלי וראיתי כמה שיש פער גם של בחינוך הפורמאלי גם בתור תלמיד ה לא הייתי תלמידה שככה יושבת יותר מדי על הטוסיק במהלך השיעורים אז ככה באופן טבעי התחברתי יותר לתחום הזה

מראיין: הבנתי, את מרוצה מהלימודים?

ה': אה, תראה יש הרבה עומס זה עניינים טכניים מבחינת תכנים מאוד הוסיף לי שהצטרפתי לתוכנית של המכון של י' זה הוסיף לי המון תכנים

מראיין: באיזה אופן זה הוסיף?

ה': שוב אם זה התעסקות עם דילמות חינוכיות ומוסריות אם זה קורס שעוסק במשנת הציונות הדתית כאילו לדעתי חשוב שכל בן אדם שעוסק ומחנך והוא חלק מהציונות יהיה חשוב ידע ויבין את הרקע מה הכיוון מה ידע לעמוד באופן אמיתי, ועסקנו גם בחינוך הנוער לענייני אמונה זאת אומרת אתה עוסק בכל מיני דילמות אתה מעלה כל מיני נושאים זאת אומרת, זה הקורסים שנגעו ככה בנקודות אבל אמרתי לך היו כמה קורסים בעיקר בחינוך לא פורמאלי שנתנו את המעבר את הערכים ואת המוסר

מראיין : מה זה מורה טוב לדעתך?

ה': מה זה מורה טוב לדעתי, אה, אני אגיד לך בתור סטודנטית שמרצים שהשפיעו עלי קודם כל זה אישיות מה הבן אדם מקרין זה דבר שמאוד מאוד תופס אותי כל מרצה שהוא מצד אחד יהיה מאוד פדנט ומאוד זה, זה יכול להיות אפילו מרצה שהמאור פנים שלו התקשורת עם הסטודנטים זה כבר דבר שפותח אותי למרצה ולקורס שלו גם אם הקורס יכול להיות משעמם, אה, כמובן שמקצועיות כמובן שנתנית מקום אמיתי לסטודנטים אם זה הקשבה מעבר לתשובה, לנסות באמת איך אני אגיד זה לנסות לפתח את החשיבה את המקום של הסטודנטים בעניין, לא רק לזרוק את החומר וללכת הביתה, אני חושבת שברגע שהסטודנטים יותר מעורבים במהלך קורס הקורס הופך להיות יותר משמעותי

מראיין : את מרגישה שהמכללה הכשירה אותך להיות מורה כזאת?

ה': שוב, לצערי יש הרבה קורסים שאני מרגישה שעסקנו המון, המון בתיאוריות, לא אומרת שאין לזה מקום יש לזה מקום אבל פחות בקטע הפרקטי המעשי איך אני יוצאת החוצה ופועלת בשטח אני לא אגיד שבכל לא כן קיבלתי כן יש דמויות יש מרצים שעד היום אני יכולה להתקשר ולהתייעץ זה מעמד מבחינתי אבל לא, לא אפילו רוב הקורסים לדעתי לא.

מראיין : את יכולה לתאר קצת את הלימודים במכללה מה קורה ומה מתרחש? האם יש דברים מיוחדים שמאפיינים את המכללה הזאת?

ה': דברים מאפיינים את המכללה, כן, יש ימי עיון סביב נושאים מיוחדים סביב ימים מסוימים מיוחדים שהמכללה מארגנת יש את ארגון איך קוראים לזה עכשיו שכחתי אקיצור ארגון הסטודנטיות שגם מאוד מרימות פרויקטים גם דברים הפגתיים וגם דברים שככה יותר שנוגעים לנקודות עומק שיחות מסוימות שצריך לארגן ולהעביר נותנים להם ממש את היד החופשית ומה שמאוד מאפיין את המכללה זה שוב החמימות והמשפחתיות יש גישה אני יכולה לדבר עם הדיקן על כל דבר שמרגישים אפילו על דברים קו חינוכי שהמכללה משדרת אפשר לבוא להתדיין עליו מאוד מקבלים ומאוד נותנים את המקום לסטודנטים

מראיין : את מרגישה שהמכללה הכשירה אותך טוב למקצוע הזה של החינוך הבלתי פורמאלי ולימודי ארץ ישראל?

ה': כן, כן זאת אומרת, אתה מקבל את בהכשרת ארץ ישראל מרגישה שקיבלתי יותר בנושא של הקניית החומר, פחות אני מרגישה שקבלתי כלים של איך לעמוד בכיתה, שוב יש את העבודה המעשית זה כן סוג של הקנייה אבל אני בארץ ישראל אני מרגישה שבאמת היתה הנקודה



העיקרית זה הקניית החומר וככה ובחינוך לא פורמאלי אני מרגישה שכן העבודה המעשית מאוד, מאוד הכשירה אותי וכן נתנה לי יותר את הניסיון.

מראיין: מה עשיתם בעבודה מעשית?

ה': בעבודה מעשית בחינוך לא פורמאלית זה התלווינו לרכזת חברתית בבית הספר תלוי באיזה שנה בשנה א' היינו בתיכון בתל אביב, דרום תל אביב עבדנו שם עם בנות העברנו שיעורי חברה בכיתות עם מורה שצופה ומעירה וכו' וגם היתה לנו קבוצה כל בת קיבלה קבוצה של בנות שזה היתה קבוצת מנהיגות וכל פעם היינו עובדים איתם על תכנים

מראיין: מה לגבי ערכים מוסריים? יצא לכם לעסוק בזה בקורסים האלו בעבודה מעשית?

ה': כן, בתיכון בתל אביב ממש כל שבוע עסקנו באיזה ערך אחר

מראיין: מה למשל?

ה': היה עניין של גאווה, היה עניין של יושר, ממש העברנו כל אחת עשתה בקבוצה שלה לפי הצורך מראיין: מה הייתם עושים עם התלמידות?

ה': בדרך כלל זה היה פעילות ממשחק דיון סיפור ואחרי זה דיון עם הבנות זה היה קבוצות של חמש שש בנות אז יוצא שהשתלבנו מאוד

מראיין: אז את בעצם אומר שאת מרגישה שהמכללה כן הכשירה אותך להתמודד עם בעיות מוסריות של תלמידות, כשתצאי לשטח – את יודעת מה לעשות.

ה': אני לא יכולה להגיד לך את זה מאה אחוז, זה לא מכסה אף פעם אבל אני מרגישה שבמסגרות שלקחתי בהם חלק במכללה כן קיבלתי כלים.

מראיין: זה דבר שאת יכולה להגיד לגבי כל מה שקורה במכללה? או שזה בגלל שזה תוצאה שאת למדת חינוך בלתי פורמאלי?

ה': אה, לצערי, גם ממשובים של הבנות של חברות שלי שכבר יצאו לשטח וזה היו אמירות מאוד קשות, שלא קיבלנו כלים של תאכלס להתמודד בשטח קיבלנו הרבה תיאוריה הרבה חומר תיאורטי

מראיין: אז את אומרת שדווקא בחוג שלך זה קרה אבל חוגים אחרים זה לא מאפיין?

ה': שוב אני לא רוצה פה להכליל – אבל חברות מסוימות שאמרו את זה אני חושבת שלא קיבלו הכשרה מעשית איך לעבוד מול תלמידים

מראיין: יש לזה קשר למכון הזה שהזכרת?

ה': כן המכון ממש, ממש.

מראיין: כל בנות מחויבות לעבור במכון?

ה': לא, המכון זה עשרים בנות גם שרוצות וגם שמתקבלות ורק ושמנה ב' וזה גם שנתיים הלימודים האלה זה משהו יותר משפחתי וקטן. הוא נותן ממש ערך מוסף לכל הלימודים.

מראיין: את זוכרת קורס שעסק באתיקה בערכים במוסר ממש ספציפי קורס שם שלו?

ה': חינוך לערכים

מראיין: ומה למדו שם?

ה': זהו אז גם עסקנו בתיאוריות

מראיין: כן, איזה תיאוריות למשל?

ה': ואוו שאלה קשה,

מראיין: את זוכרת דברים...

ה': לא, לא

מראיין: שמות של חוקרים שהזכירו אותם?

ה': שוב זה דברים שיש לי את החומר בבית

מראיין: ושיטות מסוימות שהזכירו שצריך לעשות עם תלמידים? טכניקות? אסטרטגיות הוראה?

ה': לגבי זה דברים שאני לא יודעת אם למדנו אותם אני אגיד לך בתכלס שאני טיפוס שאם אני

מחר הולכת ללמד אני הולכת לעבור על קורסים מסוימים שזה אחד מהם ומה שאמרתי לך עם

המפקחת מ', לא, כאילו ככה לשלוף אני לא זוכרת.

מראיין: הבנתי, מה לגבי האווירה במכללה מבחינה מוסרית? המכללה מעודדת פעילות מוסרית

של הבנות פעילות חברתית? דברים כאלה? מצד המכללה אני מתכוון?

ה': כן, כן

מראיין: מה למשל?

ה': אה, אני יודעת שבתקופת ההתנתקות לא הייתי במכללה אבל המכללה נתנה פעילות למגורשי

גוש קטיף ובנות במכללה, זה היה בחופש, הסתובבו שם והיו צוות מפעיל אם זה עם הילדים ואם

זה בקטע הלוגיסטי וכו' עופרת יצוקה אני יודעת שגם המכללה נרתמה לעניין זאת אומרת אתה

מרגיש

מראיין: המכללה כגוף, את אומרת שהמכללה תומכת ומארגנת פעילות?

ה': כן, ויש כמובן גם המון סטודנטיות שיוזמות והמכללה נותנת יד אם זה קבוצה של בנות

שרצתה לנסוע לדרום לעשות הפעלה במקלטים בעופרת יצוקה אישרו ועודדו את זה.

מראיין: בסדר, אני אתן לך עכשיו שלושה מקרים שונים שיכולים להיות חלק מהעבודה של מורה בכיתה ובכל מקרה תגידי לי מה היית עושה ואיפה למדת לעשות את זה אם זה בקורס במכללה, או תנועת נוער יוזמה פרטית שלך או משהו שהמצאת עכשיו או משהו כזה.

ה': אוקיי,

מראיין: המקרה הראשון גל תלמיד כיתה ו' ופנית אליו לגבי איזה שהו ונדליזם שהיה בכיתה וכשפנית אליו הוא הכחיש והוא טען שלא הוא עשה את זה כמובן הוא שיקר ובדיעבד הסתבר שזה הוא עשה מה תעשי עכשיו?

ה': אחרי שדיברתי איתו הוא הכחיש?

מראיין: כן, הוא בפעם הראשונה אמר שזה לא הוא ועכשיו גילית את האמת ושזה הוא

ה': אה, טוב שוב זה הרבה רקע מסביב ומה הסוג קשר שלי עם אותו תלמיד. אופציה אחת – הייתי יושבת איתו לשיחה ואומרת לו: תשמע, קיבלתי אינפורמציה שזה אתה. כל שיחה כזאת זה להתחיל מחיזוק של תלמיד: ואוו, יש לך כל כך הרבה פה שם אני מכירה אותך בתוך זה אתה יכול להוביל את הכיתה בתחום הזה יש לך, כן, קודם כל להתחיל מהנקודה של החיזוק כדי שלא לסגור את הילד ולהביא אותו לנקודה של מגננה. אני נורא התאכזבתי כשמעתי שפה ושם, אה, אחרי שככה דיברנו על הנקודות החזקות שלו וכו' אז לנסות להבין מייד מאיפה זה הגיע מבחינתו ואם זה ילד שצריך יותר להפעיל צריך יותר למצוא את עצמו בכיתה, למצוא לו את התפקידים ממש אפילו למנות אותו אני צריכה אותך בכיתה בשיעור הזה ואזה שאתה תהיה זה שיושב עם הקבוצה הזאת והזאת ועושה כך וכך

מראיין: ומה עם המעשה הספציפי של הוונדליזם? את תתייחסי לזה?

ה': שוב אם היה עוד רקע נוסף מלפני אז ברור לי שההתייחסות הייתה ברמה אחרת אם זה מקרה שלו אז אה, כיוול להיות שהפעם הייתי מסתפקת בדיבור ובהטלת אחריות ורואה איך זה מתגלגל הלאה.

מראיין: ואיפה למדת את מה שהצעת?

ה': את האמת זה גם קצת מניסיון של עבודה שכבר התחלתי רכזת נוער בישוב אה, הדרכה קצת והמכון.

מראיין: בעיקר המכון?

ה': כן,

מראיין: שאלה נוספת: את מלמדת בכיתה י' והכיתה גנבה עותק של מבחן מתכונת לפני הבחינה מה תעשי? גילית כמובן,

ה': כן, (עצירה ארוכה למחשבה), אה, טוב קודם כל יכול להיות שממש הייתי מכניסה פה גוף נוסף ככה רשמי אם זה מנהל, משהו שיבוא לשוחח עם הכיתה כמובן, שזה לא בא על חשבון של שיחה שלי איתם, ואוו, שאלה קשה, (עצירה למחשבה ארוכה), מה שהייתי עושה הייתי מדברת עם הכיתה מבחינתי להכניס גם מנהל לכיתה להבהיר את חומרת המעשה, והייתי פוסלת את המתכונת

מראיין: זה סוג של ענישה כן, זה מה שראוי לדעתך?

ה': כן (מהנהנת).

מראיין: מה עם טיפול חינוכי? היית נותנת משהו מעבר לענישה?

ה': כן, בא נגיד אפשרות זה גם להעלות את זה במספר שיעורים או משהו שת העניין של מהות היושר חשיבותו בהתנהלות חיים המטרה שלי בכיתה זה מעבר, בעיקר, זה לא להעביר את החומר זה עניין של הכלים לחיים כלים לחיים.

מראיין: ואיפה למדת לעשות את זה?

ה': אה, שוב זה גם דברים שאני זוכרת שלי ממש בלטו בתור תלמידה שלא ממש למדה בתיכון, בעיקר נקודות ככה שקיבלתי ושהולכים איתי בחיים אם זה בשירות לאומי במכללה יש את הקורס של מ' שככה נגענו בדברים האלה יותר והמכון.

מראיין: המקרה השלישי הוא שאת החלטת להכין שיעור בנושא של כבוד לזולת לאיזה כיוון היית לוקחת את השיעור מה יהיו המטרות באופן כללי ואיך היית מעבירה את המסר? אה, באופן כללי לא צריך להיכנס לפרטי מערך

ה': אני אגיד לך אני מאוד בשאיפה של התנסות מעשית תוך כדי דבר כזה זאת אומרת אם זה מערך של שיעור שאני רוצה לבנות והיה לי אפשרות, נקודה שהיום מאוד בעייתית זה הכבוד למבוגרים, וכל מיני כאלה שהנוער היום מרגיש שהמבוגרים הם סוג של פאסה ואם זה הורים ואם זה סבתא

מראיין: אז מה היית עושה?

ה': אה, טוב מבחינת שיעור מאוד הייתי מנסה לגעת בנושא של קודם כל המחויבות העצמית שלנו גם כלפיהם גם כלפי מי שגידל אותנו, כלפי כל מה שנתנו לנו,

מראיין: מה הייתה המטרה מבחינתך בשיעור?

ה': המטרה מבחינתי זה א' ההבנה שיש לנו המון מה לקבל מהם, ב' מה זה נותן לי עצם זה שאני מכבד את החרים מבחינה אישיותית, ואין זהו בגדול

מראיין: ואיך היית מעבירה את זה?

ה': זהו אני מנסה לחשוב בתור תלמידה בתור זה, מאוד חזק ההוספה של התנסות מעשית כרגע לא עולה לי רעיון להתנסות מעשית עם העניין אבל איך הייתי מעבירה את זה יכול להיות שהייתי עושה משהו כמו בחן את עצמך בהתחלה שימלאו ואחרי זה מתחילים לגעת בנושא אם זה שאלון כזה של אני עומדת באוטובוס ונכנס מבוגר או פה שם או כל מיני כאלה ומתוך זה מגיעה לנושא בחן את עצמך שכל אחד יושב עם עצמו וזה מעמיד אותו מול עצמו שוואלה איפה אני עומד ביחס למבוגרים וכו', אה, סתם אני באמת מתמקדת כלפי מבוגרים כי זו באמת נקודה שאני מרגישה שהיא בוערת לי כרגע עוד אופציה שהייתי עושה את זה הייתי מעלה דילמה מסוימת סביב הנושא, הייתי בונה איזה סיפור מסוים ומתוך זה הייתי מעלה את זה לדיון. ומפתחת את הנושא

מראיין: מאיפה קיבלת את הרעיון הזה? זה משהו שקיבלת לבד או משהו ש...

ה': כרגע כן, כן, שוב זה דברים מוכרים נעשים

מראיין: את חושבת שזה נכון לדבר עם תלמידים באופן מפורש על בעיות מוסריות שיש להם או על ערכים מוסריים?

ה': בטח

מראיין: זה לא שטיפת מוח לדעתך?

ה': למה לא? אני חושבת שזה החלק המשמעותי של מורים זה המחויבות שלנו אני דווקא מרגישה את ההפך שהרבה פעמים אנחנו הולכים לאיבוד עם החומר שוב לא מזלזלת חומר ובמיוחד בתיכון שיש בגרויות יש את המרדף אחרי העניין הזה וזה קשה וצריך משמעת תוך כדי וסביב אירועים וזה קשה העניין הוא של נשקף העניין המהותי הראשון בסדר העדיפויות שבשבילו אנחנו שם.

מראיין: מה תאמרי אם משהו יגיד לך ישר כוח שאת מטיפה לתלמידים איך להתנהג את אומרת להם מה צריך לעשות זה שטיפת מוח! מה פתאום שתגידי דבר שכזה, מה היית אומרת?

ה': קודם כל אני לא מדברת פה על הבעת דעות פוליטיות או הבעת זה לדעתי זה דברים שאם משהו לא מסכים איתם אז הוא איפה שהוא בבעיה זאת אומרת אני לא אומרת שמורה צריך להיכנס להבעת דעות אישות הוא יכול להביע את דעתו כן בצורה אישית אבל אני לא אגיד את דעתי בנושא תזונה תאכלו בצהרים כך וכך כי לדעתי זה יותר בריא מה שאימא שלך מכינה בבית, לא נכנסים לנושאים ש... אני מדברת על ערכים מוסריים ברורים אם זה כבוד לזולת אם זה עזרה

הדדית אני חושבת שגם הם במקום שלהם מבינים את החשיבות

מראיין: מי אמר שזה בסיסי וברור?

ה': מה זאת אומרת: 'למה זה ברור'?

מראיין : מי אמר שהערכים המוסריים שאת חושבת הם הערכים שצריך להעביר הלאה?

ה' : קודם כל באמת יש הרבה ערכים וכו' זה גם תלוי גיל וקבוצה שאתה עומד מולה אבל עדיין

מראיין : מה גורם לך לחשוב שערכים מסוימים שאת חושבת זה נכון להעביר אותם הלאה לתלמידים אחרים?

ה' : קודם כל זה גם דברים שאני גדלתי עליהם אני רואה כמה לי זה משפיע בחיים מראיין : זה משהו שבא מהבית?

ה' : לאו דווקא, יכול להיות גם בית ספר תנועת נוער וכו' זה מגוון מסגרות שרכשתי את הדברים שקבלתי את החינוך לערכים האלה שוב המטרה שלנו היא ליצור חברה טובה יותר.

מראיין : את חושבת שבן אדם חילוני יסכים לערכים שאת מציגה כערכים מוסריים?

ה' : כן, אם זה כבוד הדדי אם זה אחריות, אני לא מציגה פה איזה ערך מסוים שהוא דתי. אני מציגה פה ערכים כללים בתור כדי להיות אדם ערכי מוסרי בצורה הכי בסיסית בן אדם צריך להיות מורכב מערכים.

מראיין : זה לא קשור לדת?

ה' : לא,

מראיין : זה לא קשור לזה שלמדת במכללה דתית?

ה' : לא,

מראיין : טוב יש לך תגובות הערות משהו שהיית רוצה להוסיף?

ה' : הרבה הצלחות ...

מראיין : תודה רבה

### 6.11 ראיון עם נ' סטודנט לחינוך מיוחד מכללה מהמגזר הערבי

תאריך: 06/04/09

מיקום: צפון הארץ

מראיין: שלום נ',

נ': שלום

מראיין: טוב, קודם כל אני רציתי לשאול אותך כמה שאלות על השאלון הזה שמילאת, אבל קודם כל להגיד לך שאני מקליט את זה רק בשבילי, לשמוע את זה אחר כך, אני לא מפרסם, לא את השם שלך, ולא איפה אתה לומד, ולא מה אתה עושה כלום, כלום עליך, בסדר?

נ': אין שום בעיה.

מראיין: רק לשמוע קצת, ללמוד, איך פה במכללה ואיך אתה לומד ואת הדברים האלה, בסדר?

נ': כן,

מראיין: עכשיו, איזה תחום אתה לומד?

נ': חינוך מיוחד.

מראיין: למה באת להוראה? מה הביא אותך להיות מורה?

נ': האמת היא שלפני שלמדתי פה עבדתי ב, לפני שבאתי ללמוד פה, התחלתי לעבוד במעון בעלי צרכים מיוחדים.

מראיין: זאת אומרת באת מהשטח?

נ': כן, אז לא הייתי שמה מורה אבל אהבתי את העזרה לאנשים כאלה אז החלטתי ללמוד את המקצוע.

מראיין: הבנתי, אז הנושא של העזרה הביא אותך לרעיון הזה?

נ': כן

מראיין: יפה מאוד.

מראיין: אז מה זה מורה טוב לדעתך?

נ': מורה טוב, מורה טוב זה שיכול להיות אמפאתי, יכול להיות עם אוזן קשבת, ושיכול לתרום לתלמיד.

מראיין: הבנתי, ומה מבחינת לימודים חשוב שהוא גם יהיה אקדמי או ש...

נ': מבחינה לימודים בטח, כי כל שאלה שיוכל לשאול תלמיד, שיהיה לו את החומר בראש כדי שיוכל לענות.

מראיין: יפה, ויש יחס מה צריך להיות יותר לדעתך?

נ': אה, כן צריך יחס, צריך כבוד הדדי, כמובן, איך שאני רוצה שתלמיד יכבד אותי גם אני צריך לכבד אותו.

מראיין: אבל איזה חלק צריך להיות יותר גדול? זה שהוא מתייחס יפה לתלמידים או שהוא יודע ללמד כמו שצריך?

נ': האמת היא יחס טוב זה מביא לימוד טוב, וללמד תמיד זה לא אומר שהם יאהבו את המורה, אפשר להעביר את החומר אבל לא כולם יבינו אם הם לא אוהבים את המורה.

מראיין: הבנתי, אתה יודע השאלון הזה דיבר על נושא של חינוך מוסרי, חינוך מוסרי זה, בעצם, לחנך או ללמד ילדים בכל מה שקשור להגינות, לומר את האמת - לא לשקר, להיות כנה, להיות אחראי, להיות בעל צדק, דברים כאלה, ואני בעצם רציתי לשאול אותך האם אתה מרגיש שבלימודים שלך פה במכללה אתה מקבל הכשרה כזאת, אתה מרגיש שהמכללה נותנת את התחום הזה?

נ': כן, אני חושב שכן.

מראיין: במה זה בא לידי ביטוי?

נ': זה בא לידי ביטוי בכל פעילות שאנחנו עוברים עם כל מרצה פה, שמסבירים לנו איך לעבוד עם כל תלמיד ותלמיד בכל בית ספר שנעבוד בו בעתיד, שזה פשוט מורה לנו את הדרך.

מראיין: יש קורס מסוים שלימדו אתכם איך להתמודד עם בעיות כאלה של ערכים של צדק, של הגינות, של יושר, דברים כאלה?

נ': לא, האמת היא רוב מה שעוזר לי אני מבחינת חינוך מיוחד, עוזר לי קורסים בפסיכולוגיה.

מראיין: בפסיכולוגיה למדתם על נושא של מוסר?

נ': כן,

מראיין: משהו שאתה זוכר, תיאוריה מסוימת, שיטה מסוימת?

נ': האמת היא שאני זוכר שתמיד מה שבטוח שצריך להיות עם התלמידים שיש לך בכיתה גם ללמד אותם לא לשקר ותמיד להיות איתם חיובי, גם אם החיזוק צריך להיות איתם שלילי, שיהיה במובן החיובי.

מראיין: הבנתי, ויש למשל תכנים מסוימים שאתה זוכר או קורס מסוים שבו דיברתם על הנושא הזה של ערכים כאלה? היה איזה שהוא קורס כזה מסוים שישבתם ולמדתם למדתם תיאוריות כאלה?



נ': קורס מסוים על מוסר וכזה, לא ממש, זה היה מוזכר בכמה סיטואציות, בסיטואציות מסוימות.

מראיין: יש איזה סיטואציה מסוימת שאתה זוכר בכיתה שמורה העלה איזה נושא מוסרי או בעיה ודן בה?

נ': בשנה הזו אנחנו לוקחים קורס של מצבי לחץ,

מראיין: דוגמא למקרה,

נ': היה סיטואציה של אחת הבנות, של התמודדות עם מצבי לחץ, שאחד התלמידים מתפרע עולה על השולחן מקלל וזה, וזה, איך היא הייתה מתמודדת עם זה, שהיא לא יכולה להתמודד, והוא עזר לה נתן לה את המצבים.

מראיין: עצות.

נ': כן, איך להבין אותו איך למשוך את הילד, איך להרגיע אותו.

מראיין: מה לגבי המכללה היא מעודדת אתכם יותר לנושאים של התנדבות עזרה לזולת וכאלה?

נ': מאיזה בחינה?

מראיין: מבחינת לצאת להתנדב או המכללה מארגנת או אומרת לתלמידים לעשות יוזמות מיוחדות, אה, לעשות איזה פעילות מיוחדת עם זקנים, קשישים, מבוגרים, משהו בקהילה, דברים כאלה?

נ': השנה לא, בשנים קודמות כן היה.

מראיין: אתה זוכר איזו פעילות מסוימת? יש משהו שאתה יכול לתאר לי שכן היה?

נ': אני חושב שהיו התנדבויות לחולי, יצאנו להתנדבות לחולי סרטן.

מראיין: זה בעידוד של המכללה או משהו שלכם פרטי?

נ': באו מבחוץ והציעו והמכללה תמכה ויצאנו כמה סטודנטים.

מראיין: אבל זה לא קורה כל הזמן?

נ': לא, לא השנה לא ראיתי כלום.

מראיין: בתוכנית של הלימודים לא מחייבים אותך לעשות פעילויות כאלה?

נ': לא, לא מחייבים אותי.

מראיין: טוב, אני אציג לך עכשיו שלושה מקרים בסדר ואתה תגיד לי מה אתה היית עושה בכל מצב וגם איפה למדת לעשות את זה, האם למדת לעשות את זה פה במכללה או שזה בא לך ככה טבעי או מעצמך. אז, יש לך תלמיד בכיתה ו' והתלמיד הזה עשה איזה מעשה של ונדליזם שבר

משהו או הרס משהו בכיתה, וכשאתה שואל אותו האם אתה עשית את זה הוא אומר לך שלא ואחר כך, אתה ביררת ואתה גילית שהוא באמת עשה את זה, מה אתה עושה עכשיו?

נ': אני הייתי מציג משהו, שיהיה מן עונש כבד כזה, שיפחיד את כולם.

מראיין: מה זה כולם מדובר פה על תלמיד אחד.

נ': האמת, הייתי עושה משהו כדי שיפחיד קצת את התלמיד הזה. אם אני מודע שהוא שיקר והוא זה שהרס, ששבר, הייתי עושה משהו שקצת יפחיד אותו, שקצת יבוא אלי ויגיד לי המורה אני עשיתי את זה, הייתי חושב על איזה שהוא משהו.

מראיין: מה, למשל, לדוגמה?

נ': הייתי שולח אולי מכתבים אולי אל כל ההורים, חקירה למשל עם חוקר, מי ששבר אנחנו נכתוב לו מכתב לתיק האישי.

מראיין: משהו ככה שיזעזע את המערכת?

נ': כן, שיזעזע,

מראיין: מבחינת התלמיד היית אולי עושה פעולה אחרת או משאיר את זה ככה?

נ': אה, מבחינת התלמיד אני חושב שהייתי נותן לו לתקן, לשלם מה שהרס, וכמובן, שיבקש סליחה ממני, מול הכיתה, אחר כך, ככה שיבין שהוא טעה.

מראיין: וזה משהו שדיברתם עליו פה במכללה או משהו שאתה חשבת על זה?

נ': אני חשבתי על זה אבל פה, בינתיים, מדובר על דבר אחר, מבחינת חיזוקים שליליים ועל חיזוקים חיוביים במקרה של עונש, במקרה של אנשים שהם בעלי צרכים מיוחדים אנחנו לא מענישים בכלל. תלמידים רגילים אני חושב שלפעמים צריך להעניש באיזה שהוא מקום כדי שהתלמיד ילמד שהוא טעה.

מראיין: היה איזה שיעור שדיברתם על משהו כזה למשל?

נ': אה, אני אומר לך, זה בא מכיתה, מניסיונות, יעני, אני מדבר על העבודה מעשית ועל הסטאז' שהוא, אני עושה, כל דבר שאתה עושה בכיתה, למשל, אצלי בכיתה יש ילד שהוא היפראקטיבי הוא לא יושב בכיסא. מה שאני יכול לעשות, כל פעם, אני מוציא אותו, בגלל שאני אוהב ספורט וכדורגל, אני מוציא אותו החוצה ונותן לו לרוץ איזה שני סיבובים שלושה סיבובים ואז אני מחזיר אותו והוא נרגע.

מראיין: מה קורה עם ילד רגיל שהוא לא היפראקטיבי שאתה רוצה לתרום ולחנך אותו שיהיה מוסרי יותר שיהיה בן אדם טוב יותר איך בקטע הזה?

נ: אני הייתי מתחבר אליו למשהו מן העולם שלו ואז מביא לו את זה בצורה מוסרית, אני לא יודע, משהו שיהיה, אם הוא אוהב כדורגל אז דרך כדורגל, להביא את זה, להסביר את זה דרך משחקים, כל מיני, כל מיני המחשות שאני יכול לעשות כדי שיהיה בן אדם עם מוסר אני אעשה את זה.

מראיין: אני אתן לך עוד מקרה. אתה מלמד בכיתה י' ואתה עשית להם מבחן ואחרי המבחן אתה גילית שכנראה הכיתה גנבו את המבחן לפני, והיה להם אותו לפני שעשו אותו, גנבו את המבחן, הצליחו להשיג אותו, מה אתה תעשה?

נ: אה, אני אשאיר את המבחן. אני אתן להם לעשות אותו. בשבוע אחרי אני אעשה מבחן פתע. מראיין: ואיך תתמודד, למשל, עם הביעה שהם בעצם גנבו את המבחן, אתה תאמר משהו על הנושא הזה? תעשה משהו בכיתה? או שרק תפתיע אותם עם מבחן אחר כך?

נ: לא, אני אפתיע אותם, אבל אחר כך, אני אדבר על זה שאני מודע לזה שנגנב המבחן, שלא יכול להיות שכל הציונים יהיה גבוהים בכיתה.

מראיין: אתה תסביר את זה?

נ: כן,

מראיין: ומשהו במישור החינוכי, אתה היית עושה משהו בכיתה? תדבר איתם באיזה שהוא כיוון? נ: כן, צריך פה לזעזע איזה שהוא שלב, כי זה כבר חוסר אימון בין התלמיד למורה אם גונבים ממנו מבחן, זה כבר מסוכן, אז איזו שיטה מסוימת שצריך לזעזע, משהו.

מראיין: אתה מרגיש שבאיזו שהיא צורה זה כאילו שהם פגעו בך במצב כזה?

נ: לא, הם פגעו בעצמם, זה חומר שהם לא ילמדו ולא כלום. יש כאן את השאלות ואת התשובות.

מראיין: ועצם המעשה של הגניבה?

נ: זה גם, אם הם גונבים מבחן, מחר הם יכולים לגנוב דברים שהם יותר.

מראיין: הבנתי, וההתמודדות שלך היא, בעיקר, אתה אומר לעשות איזה שהוא בחן פתע, ואחר כך, להציג את הנושא בכיתה ולדבר עליו?

נ: כן, זה רק בינתיים, אחרי המבחן פתע ואחרי שאני מדבר על זה שאני מודע שנגנב וזה, אני צריך גם לעשות עוד משהו שגם יהיה מזעזע.

מראיין: מה למשל?

נ: אה, אני יודע לתת חומר שיהיה ללמידה, חומר חדש, שאני אלמד אותו ואז לעשות על זה ישר מבחן, ואני אדאג, אני אעיר להם שהפעם אני לא אכתוב מבחנים, לפעם הבאה אני אדאג שהשאלות יכתבו ביום של המבחן.

מראיין : וזה גם משהו שאתה חושב עליו עכשיו או גם כן דיברתם על זה בכיתה או היה איזה שיעור בנושא פה במכללה?

נ': לא, אף פעם לא דיברנו על זה במכללה.

מראיין : לא, אף פעם? זאת אומרת שאתה יותר מעצמך בונה את הדברים?

נ': כן,

מראיין : הבנתי,

מראיין : מקרה שלישי זה, ביקשו ממך להכין שיעור נגיד לבית ספר תיכון, לכיתה, בנושא של כבוד לזולת, איך היית עושה את השיעור? מה היית אומר? מה היית מדגיש בשיעור?

נ': האמת היא, הייתי מביא את כל המקרים שנמצאים, גם מהסביבה שלי וגם מהסביבה שלהם, גם מדברים שאנחנו רואים כל היום, אני יודע, אקטואליה.

מראיין : זאת אומרת, היית בוחר איזה שהוא מקרה מסוים?

נ': כן, כל מיני דברים שקשורים לכבוד הדדי.

מראיין : ומה היית עושה עם זה בכיתה איך היית מפעיל אותם?

נ': הייתי מפעיל אותם בכל מיני פעילויות שאני אחפש אותם, אני יודע, ללמוד עליהם בספרים, באינטרנט, למצוא כל מיני פעילויות, שיהנו ממנה וגם ילמדו את המוסר ומה זה כבוד.

מראיין : זאת אומר גם היית משלב?

נ': שיהיה להם משהו מעשי, שירגישו את הדבר.

מראיין : היית אומר להם לפנות לאינטרנט, עבודה בקבוצות, מה?

נ': עבודה בקבוצות או בזוגות ככה שירגישו שיהיה משהו מעשי.

מראיין : הבנתי, וזה למדתם פה במכללה איך לעשות דברים כאלה?

נ': כן, למדנו, בעיקר עם דר' (השמטה) הוא פסיכולוג התפתחותי, למדנו בעיקר על פעילויות וזוגות ובצורה מעשית עד כמה זה מפעיל את התלמיד ועד כמה זה נותן לו מוטיבציה ללמוד.

מראיין : והיית הולך בכיוון הזה, ויש משהו שם בקורס הזה – פסיכולוגיה התפתחותית שקושר למוסר, של תלמידים, איך נהיים אנשים טובים יותר ואיך מתפתחת המוסריות?

נ': אה, כן, זה מתפתח אם אני זוכר שזה מתחיל להתפתח גם ממה שיש בבית, במשפחה של הילד, וגם מה שיש בסביבה שלו אחר כך בבית הספר וזה מה שקורה שבית ספר מתחיל לחנך את הילד ולהביא את המוסר לילד אבל הילד גם בא עם זה מהבית, אז כשהוא בא יותר טוב מהבית אז זה יותר טוב לבית הספר, הוא יותר מקבל בבית הספר.

מראיין: ומבחינת סטודנטים להוראה מה אתה חושב? אתה חושב שאפשר לחנך סטודנטים לתחום הזה שלמוסר שיהיו מורים טובים יותר?

נ': כן, אני חושב שאפשר להוסיף קורס כזה, להכניס מוסר, צריך כזה דבר, כן אני חושב שזה אפשרי היום זה חסר.

מראיין: זה חסר זה לא קיים?

נ': כן,

מראיין: הבנתי, מה לדעתך יותר משפיע על מורה, על סטודנט מה שהוא מקבל מהבית או מה שמכללה נותנת לו – בשביל להיות מורה טוב יותר?

נ': אני חושב שזה שילוב של שניהם כי גם מה שיש לו בבית וגם מה שהוא לוקח מהמכללה זה שילוב של שניהם, יש לזה ניסיון בחיים שזה מהבית, ויש לו את הניסיון שהוא מקבל מבחינה לימודית וחינוכית במכללה, וזה יכול להיות דבר מאוד מוצלח, צריך לקחת הכל בפרופורציה, יכול להיות.

מראיין: הבנתי, ורציתי לשאול אותך עוד דבר אחד. יש כאלה שאומרים שאם מדברים על ערכים, בפרט, נושא כזה של ערכים מוסריים, שאומרים לילד שאסור לשקר ואסור לגנוב, יש כאלה שאומרים שזה שטיפת מוח, מה אתה חושב על זה?

נ': אה, לפעמים זה יכול להיות שטיפת מוח, יכול להיות, אני יודע, לא הייתי מגדיר את זה ככה, אבל לפעמים.

מראיין: לדעתך, זה נכון לעשות את זה?

נ': שלהגיד לא לשקר וזה?

מראיין: או לדבר על ערכים ככה בצורה מפורשת?

נ': כן, אני חושב שזה נכון, אבל היום, לא יודע, במגזר הערבי, מביאים את זה יותר מבחינת דת שבדת, מבחינה שכן אדם נוצרי יכול להביא את זה, יש סרט של דברים, שאסור לשקר, להרביץ, לגנוב, כזה והזה וזה, וגם מבחינת מוסלמים, כאילו מביאים את זה מדת מי שמשקר אלוהים מעניש אותו, כן, לפי דעתי, אם זה בא מדת זה כמו 'שטיפת מוח' או שזה לא נכון להסביר את זה ככה או להסביר את זה מבחינה חברתית יותר, אז זה יותר מקובל ככה, שיבין איך להתנהג עם אנשים בעתיד.

מראיין: אתה אומר שמבחינתך התפיסה החברתית שלהתנהג טוב עם אחרים זה יותר חזק מהדת?

נ': אפשר להביא משלים מהדת, מכל הנביאים שהיו, אבל כעיקרון, שלא להכניס הרבה דת לפי דעתי צריך ל

מראיין: אבל באופן כללי, אין לך בעיה עם לקחת איזה שהוא קטע שהוא מאוד ככה, מדבר על התנהגות, ולהכניס אותו בכיתה ולדבר עליו עם התלמידים?

נ': כן, דווקא זה מאוד מעניין כן להכניס עניינים כאלה לתלמידים, זה מאוד מעניין, הם ילמדו איך להתנהג, ידעו, לפחות, איך לכבד, היום חסר מאוד כבוד אצל תלמידים למורים, באמת.

מראיין: ואצל הסטודנטים פה במכללה, זה גם מעניין אותם? וזה גם חשוב להם לדעת את זה? החברים שלך פה בלימודים?

נ': לי אישית כן, אני אגיד לך, אני חיפאי היחיד פה, אני מחברה כאילו פתוחה, עם ראש פתוח, לא יודע איך השאר, הם באים מכפרים וזה ואני לא יודע, איך כל אחד ואחת יכול להתנהג, איך הוא רואה את העניין מנקודת המבט שלו.

מראיין: וממה שאתה מדבר עם חברים, אתה מתרשם שזה חשוב להם, שמרגישים שהיו רוצים לשמוע עוד בנושא זה?

נ': כן, נגיד שמהכיתה שלי יש איזה שלוש או ארבעה שהייתי אומר שהעניינים האלה מעניינים אותם.

מראיין: יש איזה תיאוריה מסוימת שאתה זוכר שלמדת פה במכללה שקשורה למוסר משהו ספציפי?

נ': לא, אני אומר לך, אין משהו ספציפי למוסר, אנחנו דיברנו על זה בסיטואציות מסוימות בקורסים.

מראיין: טוב, אני חושב שסיימנו יש לך איזו הערה או משהו שהיית רוצה להוסיף?

נ': לא, לא,

מראיין: מאה אחוז, בסדר, תודה רבה, עזרת לי המון.

נ': תודה לך המשך יום טוב

מראיין: תודה רבה

## 6.12 ראיון עם י' סטודנטית חינוך מיוחד מכללה מהמגזר הערבי

תאריך: 20/4/09

מיקום: צפון הארץ

מראיין: קודם כל אני רציתי לשאול אותך מה את לומדת?

י: חינוך מיוחד מכיתות א-יב'.

מראיין: גם קטנים וגם גדולים?

י: א-יב' זה אומר חינוך מיוחד מגיל 3 ועד.. אני לא התמקדתי בגיל רך, אני התמדתי בחינוך

מיוחד דו מסלולי, כמו שאמרתי מכיתה א' עד יב'. משלש שנים ועד בכלל.

מראיין: כן. ותגידי לי- מה הביא אותך לחינוך? למה את רוצה להיות מורה?

י: כשהייתי בכיתה בחטיבת ביניים החוויה הייתה שאני אהיה מורה ואלמד, ואעזור לאנשים.

מראיין: זאת אומרת הרצון לעזור לאנשים?

י: כן, ללמד. אני אוהבת המשמעות מורה וככה.

מראיין: מה זה לפי דעתך מורה שהוא מורה טוב? איך רואים שמורה הוא מורה טוב?

י: קודם כל הוא המורה שלא עוזר רק לעצמו, עוזר גם לאחרים. מתחשב בהם, מתייחס אליהם

בהתייחסות טובה, וממש יחסי אנוש, והתנהגות טובה.

מראיין: מה יותר חשוב לך, שיהיה מורה שיודע טוב את המקצוע, או שיהיה בן אדם ביחס טוב?

י: שניהם, אבל קודם כל ההתנהגות שלו, וההתייחסות שלו ואח"כ מידת השליטה בחומר

הלימודי.

מראיין: ואת מרגישה שבמכללה את מקבלת את זה? מכשירים אותך גם להיות מורה טובה?

י: כן, במידה כן. יש שמע, יש מרצים שכן, אני אוהבת אותם מאד, ומעריכה אותם.

מראיין: קשר אישי?

י: לא קשר אישי, לא. בן אדם טוב, עושה, עוזר.

מראיין: ואת למדת מזה דוגמא בשביל עצמך?

י: לא, לא. לא למדתי דוגמא. האמת לא. לא לקחת את המאפיין הזה מהדוקטור הזה, את

המאפיין הזה מראש המכללה. לא. אני עושה מה שאני רוצה. אבל הא, כן, לא.

מראיין: אבל תגידי לי, במכללה פה, עוד לומדים על כל נושא של ערכים, חינוך לערכים?

י: כן, כן.

מראיין: המחקר הזה הוא מדבר על נושא של חינוך מוסרי. חינוך מוסרי זה הערכים שקשורים למשל בלא להגיד שקרים. להיות אמיתי, אחריות, דברים כאלה. את הנושאים האלה את מרגישה שאת לומדת פה במכללה?

י: כלפי אחרים?

מראיין: לא, איך לעשות את זה. איך לדבר עם התלמידים שלך?

י: אני בתור מורה?

מראיין: כן

י: מה שאני לומדים מזה, כן.

מראיין: יש קורסים? יש איזה תחום מסוים שלימדו אתכם איך להתנהג לתלמידים בקטע של ללמד אותם לדבר אמת?

י: נכון, נכון. לא, לדבר אמת לא זוכרת. אבל התיאוריות של ההתנסות שלי בחינוך מיוחד זה למדתי את זה בשנה הראשונה עם דוקטור, הא לא, ראש החוג, הוא לימד אותנו זה, והיה מדריך שלי בשנה שנייה ואני למדתי מאד ממנו.

מראיין: איזה דברים למדת למשל?

י: כן נכון. את האמת, למדתי – אני עושה את זה אבל גם הוא היה צריך את זה. נסעת למקום שאתה מתנסה שמה- תגיד שנסעת. אבל אתה לא נסעת תגיד שאתה לא נסעת. אני הייתי איש קשר איתו, והייתי כל יום רביעי שעה שמונה בערב מתקשרת ואומרת לו מדברת י' ממעון בירקא, ואני רוצה להגיד לך שאנחנו נמצאים בשטח.

מראיין: והוא היה מאמין, זה היה חשוב.

י: כן, כן. אני מדברת על עצמי.

מראיין: יש קורסים פה במכללה שאת זוכרת שלימדו אתכם איך ללמד ילדים להיות מוסריים יותר, לדבר אמת, לומר צדק, להיות הוגנים. לכבד את החברים שלהם?

י: לא. יש קורס שלקחנו במושגי לשון בעברית, היה דקדוק, היה קורס והיה ים של החגים שלכם, ראש שנה, אבל לא. היה על המסורת שלכם, אבל לא.

מראיין: אבל מוסר אני מתכוון איך הילדים צריכים להתנהג, למדתם קורס כזה?

י: התלמידים בכיתה או אני?

מראיין: התלמידים שלך, כשתהיי מורה.

י: כן, כן, בטח. המרצה אומר ש..

מראיין: איזה קורס כזה למשל?



י: הילד המפגר עם המרצה שהיא נכה

מראיין: איזה דברים למדתם למשל לעשות?

י: לעודד. תעודד אותו, אל תגיד לו שאתה טעית פה, אל תצעק עליו. והם לימדו אותי את זה אבל בהתנסותי לא לקחתי את המילים שלהם, זה היוזמה שלי. כן, אני מילאתי היום טופס של הערכה מאחד עד חמש, כן, אני לא מתלוננת, אבל אמרתי למרצה שהיה, אבל לא יודעת. שאלתי את החברתי מה זה בקוראן כתוב אבל לא ידעתי והיא אמרה שכן, כתבתי חמש, אבל אמרתי שאני נוצרייה לא כל כך יודעת, אבל בדך שלי אני לא כל כך מתמקדת בדת ו..

מראיין: אז את מרגישה שהנושא של הערכים בא אצלך מהבית ופחות מהדת?

י: מהבית שלי, המכללה היא משלימה משהו

מראיין: איזה דברים המכללה משלימה?

י: אם אתה מלומד ויש לך את הידע ואחראי,

מראיין: זה מהמכללה או מהבית?

י: לא, לא. זה קיבלתי מההורים שלי, מהבית מהמשפחה הקרובה, והרחוקה. אבל אם אתה גם ככה כמוני, אתה מקבל את היחס הטוב פה גם.

מראיין: יש איזה שהם פעולות שהמכללה אומרת לכם לעשות, כמו ללכת להתנדב באיזה מקום, לעזור לאיזה אנשים, שהמכללה אומרת לכם לעשות?

י: בהתנסות שלי, לא זוכרת, אולי יש בתחומים אחרים, אם הוא מקבל מלגה אז הוא צריך

מראיין: זאת אומרת אם יש מלגה אז הוא מחויב לעשות

י: כן זה החוק. זה משהו משמעותי.

מראיין: ומה שאת לומדת המכללה לא מבקשת להתנדב, לעזור לאחרים, לעשות כל מיני דברים מיוחדים?

י: אני אוהבת להתנדב.

מראיין: מעצמך?

י: כן,

מראיין: אבל המכללה לא אומרים לעשות.

י: אני לא זוכרת את זה. אולי יש בתחומים אחרים, בכיתות אחרות, אבל אף פעם לא אמר לי מרצה שאתנדב לעשות משהו, אולי הוא ביקש או אחרים בקשו, לא שאני אעשה כי הם אמרו. בהחלט לא. אני עושה מה שאני רואה שזה טוב.

מראיין: יש תיאוריות שאת זוכרת שלמדתם שקשורות לחינוך לערכים, מוסר?

י: אצלנו הערבים לא.

מראיין: לא פה במכללה אני מתכוון, באיזה שהוא קורס? תיאוריה של מישהו?

י: המסורת אתה מתכוון..

מראיין: לא אני מתכוון מוסר

י: מוסר כבד, יעני מה שהיה

מראיין: לא, אני מתכוון מוסר זה איך שאדם צריך להתנהג טוב. למשל שהוא לא משקר,

י: כן.

מראיין: יש קורס שלמדת לזה?

י: המרצה פה לימד אותנו הוא היה מדריך שלנו בשנה ראשונה, הוא לימד אותנו מי הוא המורה

המוצלח, מי הוא הילד, התפתחות הילד. מה צריך להיות,

מראיין: למדתם את קוהלברג למשל?

י: אני למדתי את זה ב-כן למדתי את זה

מראיין: זוכרת את שם הקורס?

י: לא, זה בסדנא דידקטית. אני למדתי עם שלשה מרצים שבאמת וזה ממש,

מראיין: בקורסים האלה דיברתם על הנושאים האלה?

י: לא ממש. אני לא זוכרת אפילו איך הייתי שם

מראיין: אבל את זוכרת את הדמות של המרצים האלה שהשפיעו עליך

י: כן, איך הם מעודדים, מתייחסים, גם לימדה אותי הבעל שלה המון..

מראיין: אני אגיד לך עכשיו שלושה מקרים שיכול להיות שיהיו בכיתה שאת תלמדי, ותגידי לי מה

היית עושה. וגם אם למדת פה במכללה לעשות ככה או מעצמך

י: אוקי.

מראיין: מקרה ראשון: יש לך תלמיד בכיתה ו'. את שואלת אותו אם הוא עשה ונדליזם. את

יודעת מה זה, בכיתה הוא שבר חלון או משהוא לא טוב.

י: הוא רוצה לשבור או שבר?

מראיין: שבר כבר. ואת שואלת אותו אתה עשית את זה? והוא אומר לא, אני לא עשיתי. אח"כ את

מבררת ומגלה שאכן הוא עשה, אבל הוא לא אמר את האמת, שיקר. מה את עושה איתו?

י: הייתי קוראת לו ולא צועקת עליו, לא מפחידה אותו, אלא נותנת לו להרגיש שהוא בביטחון,

לתת לו את הביטחון, ואומרת אתה באמת תגידי לי, אני ואתה נסדר את זה. אני לא רוצה להגידי

לאף אחד שאתה שברת את זה. עוד פעם אני שואלת אותך, אם הוא גילה את זה, אני תמיד לקראתו, אולי יש לחץ עליו, פוחד. תמיד קורה, אבל זה לא הבעיה שהוא שיקר.

מראיין: הבעיה של שיקר זה לא מפריע לך,

י: מפריע, אבל הוא עדיין במסגרת של ילד. אז אני מטפלת

מראיין: ואת זה למדת מעצמך, או שפה במכללה דיברו אתכם לעשות ככה?

י: לא זוכרת אם המרצים שהיו מדריכים אמרו את זה, אבל מה שזוכרת שאני ככה. יש פה מרצים

גם כמוני, אבל לא, אני ככה. אני תשמע, בכיתה ד' - 41 תלמידים, אני יודעת שרק אני מעודדת

אותם. אולי הם רואים את זה שאני לא כל כך אחראית על הזכויות שלי, על הדברים שלי, התעודה

הרישיון הציונים שלי, אם מבקשים ממני משהו אני תמיד מעודדת, אף פעם לא התלככתי

עליהם, אף פעם לא שיקרתי עליהם

מראיין: זה מאד חשוב

י: ויש לי תקשורת מאד טובה איתם. רכשתי את זה

מראיין: אז אם תלמיד ישקר לך כשאת אומרת שיש קשר טוב, את תפגעי מזה?

י: כן, אפגע. אבל אני מטפלת בשיטות

מראיין: איזה שיטות למשל? מה היית מסבירה?

י: מסבירה לו שאם משקר הוא יקבל עונש.

מראיין: מדברת אל הצד הרגשי שבו

י: כן. שאני לא מתחילה איתו, אבל אני גם יש לי בת אחותי וככה, והם למדו שיש פינוקיו שיש לו

אף ארוך שכשהוא משקר, אבל תמיד אנחנו במשפחה שלנו אין שקר, תמיד את הצדק. אני רכשתי

מהאבא, מאמא, מאח שלי, אחותי.

מראיין: זאת אומרת הבאת את זה מהבית.

י: מהבית והמשפחה, וכן תשמע: אני בשנה ראשונה הייתי בת 19 וחצי, אם לא רכשת מהבית, עם

כל המרצים פה, כל המזכירות, כל העולם לא יכול לשנות בך משהו.

מראיין: זאת אומרת זה ממש חזק בך מהבית?

י: בהתפתחות הילד, איך הוא מהילדות שלו איך אמא מתעסקת, איך אבא תומך, איך אמא

נותנת. יש גם את אני אהבתי את הסיפור העץ הנדיב. אני קראתי את זה בעבודה של חברתי והיא

תרגמה את זה לערבית, ואני ראיתי אותה ומצא חן בעיני.

מראיין: הבנתי. אני אתן לך עוד מקרה: את מלמדת בכיתה י', גם גדולים. ושם כל הכיתה את רוצה לעשות להם מבחן, ולפני המבחן הם גנבו את המבחן, ואת לא ידעת, ואח"כ את גילית שהם גנבו את המבחן. מה תעשי?

י: אני לא שמה לאף אחד את הציון בלי לברר איך ומה

מראיין: ואיך הברור יהיה? איך תעשי?

י: אני איך אומרים, וואג'ת, אני נכנסת לכיתה ומפתחת שיחה איתם. לא מפחדת

מראיין: את תעשי לפני כל הכיתה, או אחד, אחד?

י: לא, לפני כל הכיתה.

מראיין: את תבקשי מהם לגלות?

י: כן, אם לא גילו אז אני יבקש מכל אחד גם אם לא הסתדרתי לא הצלחתי אז אני לא נותנת להם ציון. ככה אחותי ככה גם הייתה מסתדרת עם הבעיות שלה, היא הייתה חוקרת בכיתה, היא הייתה מורה לכיתה ח' אולי, היא מורה לעברית בנצרת. ופעם הינו אצל הדודה שלי שהיא גרה ליד הבית ספר שלה, והבנות שלה אנחנו לקחנו אותם, והתקשרנו בואי לארוחה הכול מחכה לך, היא אומרת י' אני אחר כך אדבר איתך, וכשהיא באה היא הייתה מאד עייפה, זה היה השיעור השביעי, בשעה שתיים, היא אמרה אני הייתי חוקרת עכשיו. למה? כי יש מעשה משהו עשה משהו עכשיו וכל התלמידים סירבו שהם עשו. אז היא אמרה בסוף, בסוף, בסוף אני נמאסתי ולא יודעת מה היא עשתה וגם היא באה אלינו ושמה ציונים על הציונים, אנחנו בייביסיטר לבנות והיא אוקיי. אני אוהבת לעזור לה, היא לא נותנת לי לתקן את השגיאות, היא רק נותנת לי אני רוצה לספור את הציונים. אבל יש גם בת שהיא בת חברתה, וגם קרובה. אולי נתנה לה במבחן שלה 89. אני אומרת לה זאת הבת אתם תמיד ביחד, חארס, תשימי לה מה שמיועדת לו. זה החוק, זה מה שמגיע לה. זה צדק. אם היא שמה 90 או 95 היא לא עושה לה טובה היא עושה לה רעה.

מראיין: נכון, כי זה לא מתאים. יש עוד מקרה, למשל ביקשו ממך להכין שיעור לכיתה בנושא כבוד לזולת, איך יהיה השיעור, מה תעשי בשיעור?

י: איזה שיעור, לא משנה?

מראיין: תכניי מערך שיעור, בנושא של כבוד לזולת. מה יהיה המערך שיעור, ואיך תלמדי את זה.  
י: אני מתמקדת ביחסי אנוש וההתנהגות הנכונה, לתת לא רק לקחת. לעודד ולתמוך, לא רק לרכל לצחוק. גם מתמקדת בערכים שיש כבוד בינינו, כולנו בני אדם, סליחה, לא שאתה דרוזי או נוצרי יהודי או מוסלמי, אני מתייחסת אליך ככה. אני, אני יודעת את עצמי אני לא מפרידה. יש אנשים שכן יש להם את זה, אבל אני רואה את זה שלא, אין את זה ויש לי דוגמא. לפני חודש או לפני

שבועיים שלושה, התקבלתי להשגחת בגרויות. המנהל ביקש ממני בפעם הראשונה, את יכולה להיות מדריכה פה, תעשי הרצאה איך להשגיח בגרויות. אמרתי לו אני זוכרת היה לי חתונה הייתי בלחץ, אני הייתי בדאגה, אמרתי לי תשמע, בסדר, אבל הוא אמר לי את יכולה, אמרתי לו אף פעם לא נכנסתי משהו, אני אנסה. אבל תגיד לי איזה אוכלוסיה? הוא אמר, אני לא יודע ביום השני יצאתי לשם ונבהלתי מזה שהם כבר יש להם את הידע, הם השגיחו שנים ואני פה החדשה. אבל מה שהצלחתי להגיד מה שאני טעיתי פה והייתי במתח והתרגשות ולחץ, אבל מה שעשיתי שזה היה טוב לכולם. זה ביי"ס עתיד. אתה יודע מה זה עתיד, הם אולי יש לו כישרונות לא מוצלח מבחינה לימודית, אולי גם מבחינה חברתית הוא מוזנח מההורים, מהחברה, זה לא האשמה שלו. הוא בא ככה מופרע. רוצה להתנגד, לעשות רושם. אבל אם המילה הראשונה וההשגחה הראשונה עם זה, עם כל האוכלוסיות שהם לא מוגדרים כרגילים. אבל אולי יש להם זכויות של העתקה וקריאה, זה קורה. אבל מהמילה הראשונה הם ידעו שאני חזקה אמרו אין צחוק איתה, אבל אני במשך הבחינה עודדתי אותם, נתתי להם מילת מפתח שהם אמרו אנחנו פעם ראשונה רואים את זה, המורה לא לימד אותנו את זה, אמרתי נכון, אולי זה באמת ככה קרה, אולי בטעות, אבל אתה תהיה אחראי על עצמך, אני נותנת לך מילת מפתח ואתה תעשה את זה. וגם אני אמרתי להם שאני הייתי כמוכם אני הייתי מתקשה בהיסטוריה, בגיאוגרפיה, בכתיבה, בהגהה בכתב, בערבית ובעברית, תמיד הייתי קצת מתקשה אבל אמרתי להם, וגם במבחן אזרחות והיסטוריה, אני אוהבת אבל הייתי רק קוראת ולא יודעת מה אומרים בזה בעברית, אבל עודדתי אותם, נתתי להם משל מהחיים, והם כולם ככה עשו והבינו, מי שהקשיב והבין. ואני נבהלתי מילד שיש לו זכויות, איך הוא מתנהג. אני נתתי לו את הרישוי לעזור לאחרים, ואני לא רואה את זה כאי אכפתיות, אחריות.

מראיין: רגע אני אחזור איתך רגע לשיעור, את עושה שיעור על כבוד לזולת. איך תלמדי את הילדים מה זה כבוד לזולת? מה תעשי בכיתה?

י: אולי יש גם ילד או תלמיד, כל אחד נותן מילה. אני הייתי זה בהשגחה, לא, לא עלי, אולי משגיח אחר או מנהל, לא קשור. מישוהו נכנס ויצא. יוצא מהפה שלו מילה, אולי הוא מתכוון אולי לא, אני אמרתי לו יש לך גבולות פה, יש לך ערכים, יש לך כבוד. אולי הוא לא מתנהג בסדר אבל הוא..

מראיין: אבל יש לך איזה שיטה מיוחדת, משהו שהתלמידים באמת ידעו איך להבין מה זה כבוד לזולת?

י: כן, אולי מה שאני, איך אני מתנהגת הם יפנימו את זה מהדוגמה שלי.

מראיין: מהדוגמה שלך. ובכיתה בשיעור היית עושה תוכנית מיוחדת?

י: כן, כן, אני אולי נכנסת לגוגל, אני יודעת מה נושא השיעור שאני אלמד מחר מחרתיים, אז אני אשב בבית מול המילון ואכין את זה. ואכין את זה בצדק, יענו עובדות, לא רק אני אצחק עליהם.

מראיין: עכשיו אשאל אותך עוד שאלה

י: אין בעיה

מראיין: את חושבת שזה נכון לדבר עם תלמידים על הבעיות המוסריות שלהם, למשל אם תלמיד משקר או גונב?

י: שנייה, שנייה אני חושבת שהשיעור התחיל

מראיין: סליחה..אנחנו כבר נסיים. דקה אחת.

י: אני יכולה. אני מקווה שהיא תסלח לי.

מראיין: רק רציתי לדעת, אם את חושבת שללמד ילדים על מוסר וערכים זה שטיפת מוח או שצריך?

י: לא, לא. צריך, צריך. אם זה צדק צריך. למה אם ערך המוסר הדת ככה, אז למה להיות קצת לשנות

מראיין: יש כאלה שמשנים כי אולי לא כדאי לדבר על זה

י: אם זה בלא יודעת מה אומרים בעברית, חוזר המנכ"ל של ביי"ס אז מותר אני מדברת. אם יש אישור של משרד החינוך שאני אדבר על זה אז בסדר אין בעיה.

מראיין: בסדר גמור. יש עוד משהו שאת רוצה להוסיף?

י: כן אני לא יודעת. הכל בסדר. אני רק רוצה להוסיף משהו, שזה מתחיל מהבית מהילדות ומהבגרות, ואח"כ ממשיך לעולם.

מראיין: בסדר גמור תודה רבה, עזרת לי המון

י: וגם אני אומרת זה לא תלוי בי, יש המון נוצרים כמוני, יש גם יהודים, גם יפנים, אמריקאים, הכל.

מראיין: תודה רבה לך.

**נספח מספר 7: סילבוסים של קורסים**

מוסד מספר 1 ממלכתי

החוג למינהל מערכות חינוך

**שם הקורס:** מבוא לאתיקה במינהל ובחינוך  
**שנה"ל:** תש"ע, סמסטר א'  
**שם המרצה:**  
**היקף הקורס:** 1 ש"ש  
**סוג הקורס:** שיעור

**מטרות הקורס**

מטרת הקורס לאפשר לסטודנט/ית הכרות עם ההוגים המרכזיים בפילוסופיה של המוסר ולהקנות מושגים ראשוניים, כלים וגישות שונות להבנה וניתוח דילמות אתיות. במהלך הקורס נדון בבעיות העיקריות בתחום האתיקה ובפתרונות השונים שהוצעו להם. הקורס יבחן את הקשר שבין פרופסיה לאתיקה, את השפעתם של ערכים ונורמות חברתיות על גיבוש מסגרת אתית כוללת וינתח את הקודים האתים שנוצקו במקצועות השונים. הקורס יתייחס לדילמות אתיות מתחום המינהל והחינוך ויבחן את הצורך של המערכת החינוכית פדגוגית בגיבוש קוד אתי ייחודי.

**נושאי הלימוד**

פילוסופיה של המוסר  
מבוא לאתיקה ותורת המוסר  
יחסי גומלין - דת, חוק ומוסר  
אתיקה ודילמות מוסריות  
קוד אתי בארגונים  
החינוך והוראה כפרופסיה  
קוד אתי למערכת חינוכית

**דרישות הקורס**

נוכחות חובה בהרצאות  
קריאת החומר הביבליוגרפי עפ"י הנחיות המרצה  
השתתפות פעילה במהלך השיעור - 5% מהציון  
הגשת עבודה - 25% מהציון  
בחינת סיכום המבוססת על ההרצאות ורשימת הקריאה - 70% מהציון

**רשימה ביבליוגרפית (בסוגרים קריאת רשות)**

1. אלוני, נ. (2009) "אתיקה בחינוך למה מחויבים מחנכים: הומניזם, פדגוגיה ביקורתית ואתיקה מקצועית" בתוך: כשר, א., (עורך) **מבואות לאתיקה א**, הוצאת ספרים ע"ש י"ל מאגנס האוניברסיטה העברית, ירושלים, עמ' 37-60
2. (קריאת רשות) אריסטו, (1973) **אתיקה מהדורת ניקומאכוס** (תרגום יוסף ג. ליבס), הוצאת שוקן, עמ' 263-249, 56-39
3. בראידוטי, ר., (2003) "לקראת אתיקה בת-קיימה", בתוך: הרצוג, א., "אתיקה ופוליטיקה בעת קונפליקט", **מדינה וחברה** כרך 3 גיליון מס' 2 אוגוסט 2003, אוניברסיטת חיפה, החוג למדע המדינה, עמ' 637-652
4. בוטרי, מ.פ., (2002) "ניהול חינוכי: ביקורת מוסרית", בתוך: בן-ברוך, א., גורי-רוזנבליט, ש., (עורכים), **אתגרים בניהול בתי ספר**, (מקראה) האוניברסיטה הפתוחה, עמ' 337-349
5. בנזימן, י., (2004) **עד שתגיע למקומו – אתיקה, אי משוא פנים ויחסים אישיים**, הוצאת הספרים ע"ש י"ל מאגנס, האוניברסיטה העברית, ירושלים, עמ' 85-115, 31-60
6. גוטמן, ד., (2001) **אתיקה של המקצועות הטיפולים**, הוצאת דיונון - אוניברסיטת תל אביב, פרק 11 (פתרון דילמות וקונפליקטים אתיים), עמ' 129-142
7. גרונפלד, ג., (2000) "הוראות שלא להחיות בבית חולים" בתוך: יזרעאלי, ד., זוהר, נ., (עורכים) **אתיקה ואחריות חברתית: עיונים ישראלים**, צ'ריקובר מוציאים לאור, עמ' 149-163
8. הארט, ה., (2006) **חוק, חירות ומוסר**, מהדורה חדשה, ספרי עליית הגג, ידיעות אחרונות, ספרי חמד, עמ' 41-60, 19-33
9. הד, ד., (1989) **אתיקה ורפואה**, משרד הביטחון – ההוצאה לאור, (ספריית האוניברסיטה המשודרת) עמ' 71-80, 41-50, 13-21
10. וולף, ר., (2008) **אתיקה טובה לעסקים**, הוצאת ראובן מס, ירושלים, עמ' 196-204
11. (קריאת רשות) וולף, ר., י. וולף, (2002) "חינוך למוסריות בגיל הרך בתנאים של מציאות מורכבת: היבטים עיוניים, אמפיריים ויישומיים" בתוך: מסלווטי, נ., וי. עירם (עורכים) **חינוך לערכים בהקשרים הוראתיים מגוונים**, הוצאת רמות, תל אביב עמ' 145-162
12. (קריאת רשות) וורנוק, ג', ג', (תשנ"ט) **הפילוסופיה המוסרית בת זמננו**, הוצאת ספרים ע"ש י"ל מאגנס, האוניברסיטה העברית, ירושלים, פרק ה' עמ' 85-104
13. ורנר, ש., (1998) "אתיקה ומוסר במנהל הציבורי בישראל: לקראת הדור השלישי", בתוך: כפיר, א., י. ראובני (עורכים) **המנהל הציבורי בישראל**, גומא – סדרת מדע ומחקר, צ'ריקובר מוציאים לאור, עמ' 131-165



14. זמיר, י., (2009) "אתיקה ומשפט" בתוך: כשר, א., (עורך) **מבואות לאתיקה א**, הוצאת ספרים ע"ש י"ל מאגנס האוניברסיטה העברית, ירושלים, עמ' 21-36
15. (קריאת רשות) יום, ד., (2000) **מחקר בדבר עקרוני המוסר**, הוצאת מאגנס, האוניברסיטה העברית ירושלים, עמ' 73-91, 133-153
16. יזרעאלי, ד., (2000) "חקיקה לטיפול האתיקה בארגונים", בתוך: יזרעאלי, ד., נ., זוהר, (עורכים), **אתיקה ואחריות חברתית: עיונים ישראליים**, צ'ריקובר מוציאים לאור, עמ' 175-189
17. יזרעאלי, ד., שילה, ל., (2002) "בלי תוכנית אתיקה הקוד האתי עלול להזיק לארגון" **סטטוס הירחון לחשיבה ניהולית**, גיליון 132 יוני 2002, עמ' 6-10
18. כשר, א., (2003) "מהי אתיקה מקצועית", בתוך: שפיר, ג., אכמון, י., וייל, ג., (עורכים) **סוגיות אתיות במקצועות הייעוץ והטיפול הנפשי**, הוצאת הספרים ע"ש י"ל מאגנס, האוניברסיטה העברית, ירושלים עמ' 15-29
19. כשר, א., (1996) **אתיקה צבאית**, משרד הביטחון – ההוצאה לאור (ספריית האוניברסיטה המשודרת) עמ' 208-229
20. כשר, נ., (1989) **תורת המוסר - מבוא**, משרד הביטחון - ההוצאה לאור (ספריית האוניברסיטה המשודרת), עמ' 18 – 27, 38 – 41
21. לוריא, י., (2007) **מבוא לקסמי הפילוסופיה – אתיקה ומוסר**, הוצאת הספרים של אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, פרק שמיני, עמ' 201-224
22. לנדאו, ר., (2007) "אתיקה במחקר: ציוני דרך ומגמות", בתוך: לנדאו, ר., ג., שפיר (עורכים) **אתיקה במחקר**, הוצאת הספרים ע"ש י"ל מאגנס, האוניברסיטה העברית, ירושלים, עמ' 29-46
23. "נורמות התנהגות לעובדי ציבור במערכת המינהל הציבורי בישראל" (1989), בתוך: **דין וחשבון הוועדה הציבורית-מקצועית לבדיקה כוללת של שירות המדינה וגופים הנתמכים מתקציב המדינה (דו"ח קוברסקי)**, כרך ב' ועדות המשנה, עמ' 151-168
24. סרג'ובאני, ג', ת., (2002) **ניהול בית ספר היבטים עיוניים ומעשיים**, האוניברסיטה הפתוחה, חלק חמישי (הממד המוסרי), עמ' 397-409
25. (קריאת רשות) פרידמן, ד., (2000) **הרצחת וגם ירשת – משפט, מוסר וחברה בסיפורי המקרא**, הוצאת דביר, עמ' 101-145
26. צבר בן-יהושע, נ., דושניק, ל., ביאליק, ג., (2007) **מי אני שאחליט על גורלם? דילמות אתיות של מורים**, הוצאת ספרים ע"ש י"ל מאגנס, האוניברסיטה העברית, ירושלים, עמודים לקריאה עפ"י הנחיות המרצה
27. קורי, י., (2002) "אינטרנט ושקיפות - כללים אתיים", **סטטוס הירחון לחשיבה ניהולית**, גיליון 132, יוני 2002, עמ' 16-22
28. קראוסון, ל., ר., (2002) "מוסר ניהולי במינהל הינוכחי", בתוך: בן-ברוך, א., ש. גורי-רוזנבלית, (עורכים), **אתגרים בניהול בתי ספר**, (מקראה), האוניברסיטה הפתוחה, עמ' 366-350

29. רוזנבלט, ז. ז., שפר, (2000) "אתיקה ואחריות חברתית בתהליכי פחיתה ארגונית" בתוך: יזרעאלי, ד., נ. זהר, (עורכים), **אתיקה ואחריות חברתית: עיונים ישראליים**, צ'ריקובר מוציאים לאור, תל-אביב עמ' 219-244
30. רייכל, א., (2000) "אתיקה עסקית השוואתית" בתוך: יזרעאלי, ד., נ. זהר, (עורכים), **אתיקה ואחריות חברתית: עיונים ישראליים**, צ'ריקובר מוציאים לאור, תל-אביב, עמ' 191-204
31. (קריאת רשות) שניט, ד., (2001) **סודיות, פרטיות והזכות לדעת בעבודה סוציאלית**, הוצאת ספרים ע"ש י"ל מאגנס, האוניברסיטה העברית, ירושלים, עמ' 3-30
32. (קריאת רשות) שפירא, ע., (2002) "הזכות לא להיוולד בפגם: פלוגתות של לוגיקה, ערכים ומדיניות משפטית", בתוך: ר. כהן-אלמגור (עורך), **דילמות באתיקה רפואית**, מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד עמ' 239-254
33. Adam, S.J., Tashchima, A., Shore, A.T., (2001) "Code of Ethics as Signals For Ethical Behavior", **Journal of Business Ethics**, 29, pp. 199-211
34. David, M. (1991) "Thinking Like an Engineer: The Place of a Code of Ethics in the Practice of a Profession", **Philosophy and Public Affairs**, 20 (2) pp.150-167
35. Harel, A., (2005), "Theories of Rights" Golding, M. P. & Edmundson, W. A. (Eds.), **Theories of Right**, Blackwell Guide to the Philosophy of Law and Legal Theory, Oxford: Blackwell Publishing Ltd. pp.191-206
36. Ruiz, P., Vallejos, R.M. (1999), "The Role of Compassion in Moral Education" **Journal Moral Education**, 28, 1, pp. 5-17
37. Velasquez, R. G. (1998) **Business Ethics: Concepts and Cases**, (4<sup>th</sup> ed.), Prentice Hall, New Jersey, pp. 120-126

מוסד מספר 1 ממלכתי

## החוג למינהל מערכות חינוך

<b>שם הקורס:</b>	<b>מבוא למנהיגות בחינוך</b>
<b>שנה"ל:</b>	<b>תש"ע, סמסטר א'</b>
<b>שם המרצה:</b>	
<b>היקף הקורס:</b>	<b>1 ש"ש</b>
<b>סוג הקורס:</b>	<b>שיעור</b>

### מטרת הקורס

מטרת הקורס להקנות לסטודנט/ית מושגים, כלים והכרות עם גישות שונות לחקר תהליך המנהיגות. במהלך הקורס יעשה שילוב בין התיאוריות המרכזיות המקובלות בתחום לבין המחקר העדכני לחקר המנהיגות. הקורס יערוך היכרות עם מקורות הכוח וטקטיקות המצויות בידי המנהלים, יבחן את תהליך המנהיגות מכמה זוויות התייחסות וינתח את תרומתם לאפקטיביות הארגונית. בקורס יינתן דגש על ההיבטים הפדגוגיים של המנהיגות ועל מערכת החינוך, ביה"ס והכיתה כזירת מנהיגות.

### נושאי הלימוד:

1. ניהול ומנהיגות
2. מנהיגות אפקטיבית
3. גישת התכונות
4. גישה התנהגותית – מחקרי אוהיו, מישגן
5. הגישה המצבית (Situation Approach)
6. כוח, השפעה וטקטיקות
7. העצמה וההאצלה – תהליכים מעניקי כוח
8. מנהיגות מעצבת
9. חזון, ייעוד, ערכים ותרבות
10. מנהיגות כריזמטית

### דרישות הקורס

נוכחות חובה בהרצאות  
השתתפות פעילה במהלך השיעור  
קריאת החומר הביבליוגרפי עפ"י הנחיות המרצה  
הגשת עבודה - 25% מהציון  
בחינה המבוססת על רשימת קריאת החובה וההרצאות בכיתה - 70%  
השתתפות - 5%

### רשימת המקורות (קריאת החובה עפ"י הנחיות המרצה במהלך הקורס)

1. בלנצ'ארד, ק., (2008) תורת המנהיגות של בלנצ'ארד, מטר, המי"ל פרקים 4, 5, 6

2. בן-ברוך, א., שיינ, פ., (2002) "אצילת סמכויות ואוטונומיה", בתוך: בן-ברוך, א., גורי-רוזנבליט, ש., (עורכים) אתגרים בניהול בית ספר, האוניברסיטה הפתוחה, עמ' 171-184
3. ברקול, ר., (2005) "ניהול בית ספר כקריירה שנייה: המקרה של קציני צה"ל (מיל.) שעשו הסבה מפיקוד לניהול במערכת החינוך", בתוך: קופרברג, ע., אולשטיין, א., (עורכות) שיח בחינוך – אירועים חינוכיים כשדה מחקר, מכון מופ"ת, עמ' 306 - 331
4. גולדמן, ד., בויאצ'יס, ר., מק'קי, א., (2004) המנהיגים החדשים, הוצאת מטר – המרכז הישראלי לניהול, פרקים 1, 4
5. גונן, א., זכאי, א., (1999) מנהיגות ופיתוח - מנהיגות מהלכה למעשה, משרד הביטחון – ההוצאה לאור, פרקים ב-1
6. גופי, ר., ג'ונס, ג., (2007) מנהיגות אותנטית, מטר הוצאה לאור, משרד הבטחון – ההוצאה לאור, פרקים 1, 3, 4
7. דרוקר, פ., (2004) מניהול של אתמול למנהיגות של מחר (הדפסה שמינית) הוצאת מטר ספריית המרכז הישראלי לניהול, פרקים 15, 21
8. חפץ, א. ר., לינסקי, מ., (2007) מנהיגות במבחן, משכל הוצאה לאור, ספרי חמד, עמ' 51-68, 202-221, 239-249
9. טננבאום, ר., ושלר, י., מסריק, פ., (1990) "מנהיגות – מסגרת עיון" בתוך: אלבוים-דרור, ר., (עורכת) מדיניות ומינהל תיאוריה ויישומים בחינוך, הוצאת מאגנס מ' 390-408
10. כהן, ט., (2000) "מנשים באהל תבורך – האומנם?", בתוך: עמית, ח., (עורכת) אחריו – על מנהיגות ומנהיגים, משרד הבטחון – ההוצאה לאור, עמ' 179-188
11. לאנס, ב. ק., (2005) חוכמת המנהיגות של אלכסנדר הגדול – גישות יצירתיות לפיתוח כישורי מנהיגות וניהול, אריה ניר הוצאה לאור, עמ' 27-48
12. ניסן, מ., (2000) "זכות ההתלבטות – לדמותו של המנהיג החינוכי", בתוך: עמית, ח., (עורכת) אחריו – על מנהיגות ומנהיגים, משרד הבטחון הוצאה לאור, עמ' 133-142
13. סמואל, י., (1996) ארגונים (מהדורה שנייה) אוניברסיטת חיפה/ זמורה-ביתן, מוציאים לאור, פרק 5
14. סרג'ובאני, ג. ת., (2002) ניהול בית ספר היבטים עיוניים ומעשיים, האוניברסיטה הפתוחה, עמ' 174-195, 133-148
15. ענבר, ד., (1985) "ניהול בית הספר ומנהיגות חינוכית: דו קיום בשלום?" בתוך: לם צ., (עורך) בית ספר וחינוך, הוצאת מאגנס, עמ' 181-185

16. ענבר, ד., (2000) ניהול השונות – האתגר החינוכי, הוצאת רכס, עמ' 54-75, ופרק 3
17. צ'מפי, ג., (1996) עיצוב מחדש של הניהול: המצע למנהיגות חדשה בעולם העסקים, הוצאת מטר, ספריית המרכז הישראלי לניהול, עמ' 146-165
18. פופר, מ., (1994) על מנהלים כמנהיגים, הוצאת רמות – אוניברסיטת ת"א, עמ' 53-71, 109-122, 131-155
19. פוקס, א., (2000) "דמותו של מנהל המוביל מוסד חינוכי להצלחה", בתוך: בוגלר, ר., (עורכת) מנהיגות ויישומיה בחינוך, האוניברסיטה הפתוחה, עמ' 89-120
20. פרידמן, י., (2000) "מנהיגות ובשלות הצוות. מודל למנהלי בתי ספר מכניסי שינויים", בתוך: בוגלר, ר., (עורכת) מנהיגות ויישומיה בחינוך, האוניברסיטה הפתוחה, עמ' 71-88
21. קוטר, ג'., (2003) להוביל לשינוי, הוצאת מטר, משרד הבטחון - ההוצאה לאור, פרקים 5,6,12
22. קולינס, ג'., (2001) גלגל התנופה: מטוב למצויין, פקר הוצאה לאור, פרק 2, עמ' 151 - 144
23. רוזנוב, א., (1995) "המורה: בר-סמכא או מורשה?" בתוך: חן, ד., (עורך) החינוך לקראת המאה העשרים ואחת הוצאת רמות – אוני' תל-אביב, עמ' 409 - 424
24. Clark, C.D., Clark, S.N.,(2000) "Better Preparation of Educational Leaders", in : Leadership and Its Applications in Education, Open University, pp. 396-398
25. Coleman, M., Earley, P.,(2004) Leadership and Management in Education, Oxford University Press.
26. Hallinger, P., Heck, R.H.,(2005) "The Study of Educational Leadership and Management, Where Does the Field Stand Today" in Educational Management Administration & Leadership, Vol. 33, No. 2, 229-244, SAGE Publications
27. Kirby, P.C., Paradise, L.V., King, M.I.,(2000) "Extraordinary Leaders in Education : Understanding Transformational Leadership", in : Leadership and Its Applications in Education, Open University, pp. 247-255

מוסד מספר 1 ממלכתי

## אלימות במערכת החינוך

סמסטר ב' 2 שעות שבועיות

הבנת הסוגיה מההיבט הפסיכולוגי- חינוכי והחברתי. יושם דגש על יישום הידע במסגרת חינוכית.

### נושאי הלימוד:

\*מבוא

\*התנהגות כתקשורת

\*אלימות כתוצאה מהליכים פנימיים של הפרט

\*אלימות כתוצאה ממערכות קיצוניות- המשפחה, החברה, מערכת החינוך

\*הפתרון נמצא בבעיה עצמה

\*גבולות

\*רפלקציה ותובנה

### דרכי הוראה:

הרצאות, דיונים, ותרגילים.

### חובות הקורס:

השתתפות תורמת בכל השיעורים, מבחן או עבודה מסכמת בסוף הסמסטר.

### ביבליוגרפיה

קפוטה, ט. (1966) בדם קר. תרגום לעברית עליזה נצר. הוצאה לדורי.

Guggenhuhl-Craig, A., (1971). Power in the helping professions. Dallas, Texas: Spring Publications, Inc

Harding, C., (ed) (2006). Aggression and Destructiveness: Psychoanalytic Perspectives. London: Routledge.

Hillman, J.,(2004). A terrible love of war. New York: The Penguin Press

## פילוסופיה וסוציולוגיה של החינוך

1 ש"ש

שיעור

### מטרות הקורס

המעשה החינוכי ותכנונו ובכללם הבחירה בגישות ואסטרטגיות הוראה הנם מיטביים אם הם נערכים על בסיס חזון חינוכי מעוצב. כלי מרכזי בעיצוב החזון החינוכי של מורים/ות עתידיים/ות, הנו דיונים בהגות מתחומי הפילוסופיה והסוציולוגיה של החינוך.

במהלך הקורס יערכו דיונים במסגרתם יבחנו ההיבטים הפילוסופיים והסוציולוגיים של סוגיות חינוכיות מרכזיות. הדיונים בכיתה ישמשו את הסטודנטים/ות כדי להגדיר בכתב, כמטלה המרכזית בסיום הקורס, חזון חינוכי מלומד. יעד משמעותי של הקורס הוא שהידע הנרכש יוביל ללמידה משמעותית של קורסי הפדגוגיה והדידקטיקה בשנים הבאות ללימודים וגם לפעילות מיטבית בעבודה המעשית.

### נושאי הקורס

### נושאי הקורס

א. מעמד המורה בישראל ובעולם ומקורות סמכויותיו/יה בראי הזמן והמקום.

ב. אסכולות חינוכיות מרכזיות- תולדות התפתחותן וההשתמעויות החברתיות שלהן.

ג. המדיניות החינוכית בישראל- מקיבוץ גלויות לפלורליזם חברתי.

### ד. חובות הקורס

א. נדרשת נוכחות קבועה. היעדרות מעל המותרת תמנע זכאות לציון.

ב. קריאת הפריטים הביבליוגרפיים היא תנאי הכרחי להצליח בהבנת הסוגיות המורכבות שאודותיהם יערכו הרצאות ודיונים.

ג. 60% - יומנים רפלקטיביים: עליך לערוך ניתוח תהליכי ורפלקטיבי של מאמר בפילוסופיה

ובסוציולוגיה של החינוך. עליך לנתח בקצרה שניים מן המאמרים המופעים ברשימות

הקריאה המעובה (בהתאם לתאריכים שיוגדרו בכיתה), להסביר במה כל אחד מהם הוסיף

לידע המצטבר במהלך הלימודים וכיצד הוא מתקשר לחיך/חיידך (כל ניתוח מאמר 30%

**סה"כ 60%.**

ד. 40% בסוף הקורס עליך להגיש ניסוח של חזון חינוכי שהתהווה לאור העיון בשני המאמרים עליהם כתבת יומנים ולפחות שניים מהמאמרים בהם נדון בכיתה או בהם נתקלת בקורסים אחרים.

**רשימת קריאה - רשימה זו מעובה כדי לאפשר בחירה מרובה****א. מעמד המורה ומקורות סמכויותיו/יה בראי הזמן והמקום**

סילברט, י' (1993). מעמדו הפרופסיונאלי של המורה בארץ ישראל 1892-1913, בתוך א' בן עמוס וי' תמיר (עורכים). *המורה בן שליחות למקצוע* (45-58). תל-אביב: הוצאת רמות.

מזאוי, א' א' (1993). שינויים בדפוסי התפקיד של המורה בחברה הפלשתינית הערבית ומשמעותם הריבודית, בתוך א' בן עמוס וי' תמיר (עורכים). *המורה בן שליחות למקצוע* (59-78). תל-אביב: הוצאת רמות.

רוזנוב, א'ו, (1995) המורה: בר-סמכא או מורשה? בתוך ד' חן, (עורך), *החינוך לקראת המאה ה-21* (עמ' 409-424). תל-אביב: הוצאת רמות.

תמיר, י', (1995). כרוניקה של כישלון ידוע מראשי, בתוך ד' חן (עורך), *החינוך לקראת ה-21* (עמ' 425-438). תל-אביב: הוצאת רמות.

בק, ש' (1999). המסרן, המילד, הבמאי, החוקר ומדוע לא שחקן: תהליך ההוראה-למידה ומערכת הכשרת המורים בישראל לקראת תום האלף, בתוך ד' כפיר (עורכת). *הכשרה להוראה כהכשרה לפרופסיה אקדמית-ניירות עמדה* (עמ' 16-34). ירושלים: ון-ליר.

גור-זאב, א', (1999). מעמד המורה והשינוי במעמד הידע בישראל, בתוך א' גור-זאב (עורך) *פילוסופיה, פוליטיקה וחינוך בישראל* (עמ' 233-265). חיפה: .

מייזלס, ע' (2005). סמכות הורים, סמכות מורים: היבטים תרבותיים בחברה הישראלית, בתוך א' פלדי, א' (עורך), *החינוך במבחן הזמן 2* (עמ' 257-269). תל-אביב: הוצאת רכס.

בוגלר, ר' (2005). העצמת מורים כגורם מתווך בקשר שבין שיתוף מורים בקבלת החלטות לבין מחויבותם למקצוע, בתוך א' פלדי, (עורך), *החינוך במבחן הזמן 2* (עמ' 156-173). תל-אביב: הוצאת רכס.

יצחקי, ר' ופרידמן, י' (2005). אחריות המורה: התפיסה הדואלית של מושג חמקמק, בתוך א' פלדי, (עורך), *החינוך במבחן הזמן 2* (עמ' 174-197). תל-אביב: הוצאת רכס.

עמית, ח' (2005). להיות מורה משפיע, בתוך א' פלדי, (עורך), *החינוך במבחן הזמן 2* (עמ' 350 - 337). תל-אביב: הוצאת רכס.

תדמור, י' (2007). *חינוך כחוויה קיומית*. תל-אביב: הוצאת ספרים אקדמית יזרעאל והוצאת כליל, 190-151 ; 107-85.

אופטלקה, י' (2007). התנהגות אזרחית-ארגונית בקרב מורים בישראל: התופעה, רכיביה ומקורותיה. *דפים* 44, 35-64.



Reingold, R. Rimor, R. & Kalay, A. (2008). Instructor's Scaffolding in Support of Student's Metacognition through a Teacher Education Online Course — A Case Study. *Journal of interactive online learning, volume 7, Issue 2, 142-154.*

**ב. אסכולות חינוכיות מרכזיות- תולדות התפתחותן והשתמעויות החברתיות שלהן.**

דיואי, ג' (תש"ך). הילד ותוכנית הלימודים. בית הספר והחברה. תל-אביב: הוצאת אוצר המורה, 3-29, 33-54.  
רוזנוב, א' (תשמ"ו). יסודות אידיאולוגיים ואוטופיים של החינוך. תל-אביב: הוצאת רמות, פרק רביעי.  
ברוקס, ז' ג' ומי ג' ברוקס (1997). בחיפוש אחר הבנה- לקראת כיתה קונסטרוקטיביסטית. ירושלים: מכון ברנקו-וייס, x-vi, 3-32.  
פון-גלזרפלד, א' (1996), גישה קונסטרוקטיביסטית להוראה, חינוך החשיבה 3 (8). 10-4.  
דרום, ד' (1997). אקלים של צמיחה. תל-אביב: ספריית הפועלים, 77-90.  
אלוני נ., (1998), להיות אדם - דרכים בחינוך הומניסטי, הוצאת הקיבוץ המאוחד, תל-אביב.  
שור א' ופריירה פ' (1990). פדגוגייה של שחרור- דיאלוגים על שינוי החינוך. תל-אביב: ספרי מפרש.  
הכט, י' (2005). החינוך הדמוקרטי- סיפור עם התחלה. ירושלים: הוצאת כתר, 67-37.  
גבתון, ד' (1995). ניצוץ של חירות או שביבים של מחלוקת: סיכויים וסיכונים לחינוך לדמוקרטיה בבית-הספר האוטונומי בישראל, בתוך ד' חן, (עורך), החינוך לקראת המאה ה-21 (עמ' 154-141). תל-אביב: הוצאת רמות.

Englund, T. (2000), Rethinking Democracy and Education: Towards an Education of Deliberative Citizens. *Journal of Curriculum Studies, 32 (2), 305-313.*

**ג. תוכניות לימודים דיסציפלינאריות והוראה בית-ספרית- משקפות ומעצבות מדיניות חינוכית.**

לוין, ת' (1995). תכנית לימודים בעידן הטכנולוגי, בתוך ד' חן, (עורך), החינוך לקראת המאה ה-21 (עמ' 73-86). תל-אביב: הוצאת רמות.  
אלפרט, ב' (2002). מבוא: מושגים ורעיונות בתוכניות לימודים כטקסטים מובילים, בתוך ע' הופמן וי' שנל (עורכים) ערכים ומטרות בתכניות הלימודים בישראל (עמ' ), אבן-יהודה: רכס, 33-9.  
מטיאש, י' (התשס"ב). תכנון לימודים בשנות האלפיים- האם החינוך הממלכתי מגיע לקיצו, הלכה למעשה בתכנון לימודים, 17. ירושלים: משרד החינוך, המינהל הפדגוגי, האגף לתוכניות לימודים.  
פדהצור, ע' ופרלינגר, א' (2004). הפרדוקס המובנה של החינוך לאזרחות בישראל, מגמות

מ"ג (1) : 64-83

אלחאגי, מ' (2002), תוכנית הלימודים בהיסטוריה לבתי-ספר עבריים ולבתי-ספר ערביים בישראל: אתנוצנטריות מול רב-תרבותיות נשלטת, בתוך א' בן-עמוס, (עורך), *היסטוריה, זהות וזיכרון: דימויי עבר בחינוך הישראלי* (154-137). תל-אביב: הוצאת רמות.

רז-קורצקין, א', (2002). תוכניות הלימודים בהיסטוריה וגבולות התודעה הישראלית, בתוך א' בן-עמוס, א' (עורך), *היסטוריה, זהות וזיכרון: דימויי עבר בחינוך הישראלי* (עמ' 47-68). תל-אביב: הוצאת רמות.

אמארה, מ. ואלרחמן-מרעי, ע' (2002), לבחינת תוכניות הלימודים להוראת ערבית ועברית לתלמידים ערבים, בתוך ע' הופמן, וי' שניל (עורכים), *ערכים ומטרות בתוכניות הלימודים בישראל* (עמ' 101-127). אבן-יהודה: הוצאת רכס.

בן-עמוס, א', (1995). פלורליזם בלתי אפשרי? יהודים יוצאי אירופה ויהודי עדות המזרח בתוכנית הלימודים בהיסטוריה בישראל, בתוך ד' חן, (עורך), *החינוך לקראת המאה ה-21* (עמ' 267-276). תל-אביב: הוצאת רמות.

אילן, מ' (התשנ"ו). הכרעות קוריקולריות של מורים. *הלכה למעשה בתכנון לימודים, 11*. ירושלים: משרד החינוך, המינהל הפדגוגי, האגף לתוכניות לימודים. איילון, ח' וא' יוגב (1998). תורה עם דרך ארץ: השקפת העולם החלופית של החינוך התיכון הממלכתי דתי, בתוך: איילון, ח' (עורכת), *תוכניות הלימודים כהבנייה חברתית*, ת"א: רמות.

ברטל, י' (2002). ההיסטוריה של העם היהודי בספרי הלימוד במגזר הממלכתי-דתי: סיפור אחר?, בתוך א' בן-עמוס, א' (עורך), *היסטוריה, זהות וזיכרון: דימויי עבר בחינוך הישראלי* (עמ' 121-136). תל-אביב: הוצאת רמות.

היימן, פ', שביט, ר' ושפירא, ר' (1995). אוטונומיה ובחירה מבוקרת בחינוך- המקרה הישראלי: מודל מערכתי של העצמת בתי-ספר וקהילותיהם, בתוך ד' חן, (עורך), *החינוך לקראת המאה ה-21* (עמ' 155-186). תל-אביב: הוצאת רמות.

מוסד מספר 1 ממלכתי

## Teaching EFL to Pupils with Special Needs

2009-2010 תש"ע תש"ש

### Goals

Students will

1. understand the unique difficulties of special-needs EFL pupils.
2. understand neurological processes of language learning.
3. gain practice in identifying pupils with various special needs.
4. appreciate the challenges of L2 (EFL) learning.
5. gain mediated practice in advancing one EFL learner (6th-grade to adult) with special learning needs.
6. learn strategies of working with special-needs pupils in a heterogeneous EFL class.
7. become familiar with ICT (Information and Communication Technology) support for special-needs pupils.

### Course Content

1. Appreciating the unique difficulties of pupils with special needs.
2. Understanding the neurological processing in learners with special needs
3. Identifying and teaching pupils with special needs:
  - Dyslexia
  - Visual perceptual difficulties
  - Spelling challenges
  - Auditory processing difficulties
  - Expressive language processing difficulties
  - Dysgraphia
  - Penmanship challenges
  - Speed of processing difficulties
  - Attention deficits - ADD/ADHD
  - Social challenges (Asperger's)
  - Gifted & native English speakers
4. Working with Special-Needs pupils in the EFL classroom
  - Gifted learners
  - Native speakers
  - Learning styles
5. Advancing Special-Needs EFL pupils in class
  - Accommodating, compensating, strengthening weaknesses
  - Classroom contracts
  - IEP (Individualized educational programs)

6. ICT (Information/Communication Technology) support  
Computer support for special needs pupils:  
Gifted & native speakers  
Hearing impaired & Vision impaired
7. Understanding written professional diagnoses

### Methods

Lectures, discussions, readings, videos, practice diagnosing and advancing a pupil in EFL with special needs.

### Student Requirements

Required purchase of Rosenfeld Sourcebook (available at Achva's copy center)

10% Participation and attendance

30% Exam

60% Final project (diagnosis and remediation of one EFL learner with special needs)

## Bibliography

### Required Reading

Rosenfeld, M. (ed.) (2009). *Sourcebook for the Course: Teaching EFL to pupils with special needs*. All of Sections A, B, and C. Available at Achva Copy Center.

### Recommended Reading

Boudah, D.J. and Weiss, M.P. (2002). Learning Disabilities Overview: Update 2002. ERIC Digest. Retrieved October 1, 2009 from <http://www.ericdigests.org/2002-4/learning-disabilities.html>

Chamot, A.U. (2004). Issues in Language Learning: Strategy, Research and Teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching 1* (1), 14-26. Retrieved September 26, 2009 from <http://eflt.nus.edu.sg/v1n12004/chamot.htm#2.1%20%20Identification%20of%20language%20learning%20strategies>

Chard, D.J. and Dickson, S.V. (1999). Phonological awareness: Instructional and assessment guidelines. *Intervention in school and clinic 34* (5) 261-270.

Kay, M. J. (2007). Diagnosis & intervention strategies for disorders of written language. Downloaded 9/2009 from the OASIS site (online Asperger syndrome information and support): [http://www.udel.edu/bkirby/asperger/dysgraphia\\_mjkay.html](http://www.udel.edu/bkirby/asperger/dysgraphia_mjkay.html)

### Recommended Reading

Barkley, R.A. (2005). *Taking charge of ADHD*. N.Y. The Guildford Press.

- Barlow, D.H. (Ed.). (1993). *Clinical handbook of psychological disorders* (2<sup>nd</sup> Edition). New York: Guilford Press.
- Cronin, E. (1994). *Helping your dyslexic child*. Rocklin, Ca.: Pruma Publishing Co.
- Eckwall, E. E. & Shanker, J.L (1993). *Eckwall/Shanker Reading Inventory*. Boston, Mass: Allyn and Bacon.
- Ehardt, K. "Dyslexia, Not Disorder", *Dyslexia*. (Published Online: 17 Dec 2008). En John Wiley & Sons, 2008.
- Englebrecht, R.J. (2005). The effect of the Ron Davis reading program on the reading ability and psychological function of children. M.A. thesis. S. Africa: Stellenbosch University.
- Green, L. (1987). *Learning disabilities and your child*. New York: FawcettColumbine.
- Gunning, T.G. (1998). *Assessing and correcting reading and writing difficulties*. Boston: Allyn and Bacon.
- Levine, M. (2002). *A mind at a time*. N.Y.: Simon & Schuster.
- Levine, M. (1993). *Developmental variation and learning disorders*. Cambridge, Mass.: Educators' Publishing Service, Inc.
- Lovit, T. (1989). *Introduction to learning disabilities*. Allyn and Bacon.
- Parke, B.N. (1992). Challenging gifted students in the regular classroom. Retrieved September 17, 2009 from ERIC EC Digest #E513.
- Rosner, Jerome. (1993). *Helping children overcome learning difficulties*. New York: Walter and Company.
- Schwartz, R. and Terrill, L. (2003). ESL Instruction and Adults with Learning Disabilities. *ERIC Digest*. Retrieved on October, 2008 at <http://www.ericdigests.org/2001-2/esl.html>
- Smutney, J.F. (2001). Creative strategies for teaching language arts to gifted students (K-8). ERIC EC Digest #E612.
- von Károly, Catya, and Ellen Winner (2004). Dyslexia and visual-spatial talents: Are they connected?", *Students with Both Gifts and Learning Disabilities*. Tina M. Newman & Robert J. Sternberg, Eds.; pp. 95-115. Springer, 2004.

### **Recommended On-Line Links for Teaching Special Needs Pupils:**

1. Eric Cohen books – EFL and Special Needs links (Retrieved October, 2009): <http://www.ecb.co.il/ecbonline/resources/specialneeds.html>
2. The International Dyslexia Association academic research sources <http://www.interdys.org/ResearchArticles.htm>
2. LDOnline (2008). Learning disabilities: an overview. Retrieved October, 2009 <http://www.ldonline.org/article/5613>
3. Overview of LD, ADHD and links for how to compensate in the classroom. <http://www.ldinfo.com/> and <http://www.ldonline.org/educators>
4. TESL (2009) article links: [http://iteslj.org/links/TESL/Articles/z\\_Other/](http://iteslj.org/links/TESL/Articles/z_Other/)

5. For teachers and parents. Guides and links to articles and The Riggs Institute, Oregon (2006).  
[www.resourceroom.net](http://www.resourceroom.net)

6. ESL and Special Education resources:  
[http://www.indiana.edu/~slmi/L520\\_summer04/L520\\_specialed.htm](http://www.indiana.edu/~slmi/L520_summer04/L520_specialed.htm)

7. Working with Asperger syndrome learners:  
<http://www.udel.edu/bkirby/asperger/>

**מוסד מספר 1 ממלכתי**

**רב-תרבותיות בחינוך - תש"ע**

1 ש"ש

שיעור

**תיאור הקורס**

השייכות התרבותית (הלאומית, אתנית, מגדרית, דתית ועוד) בעלת השפעה עצומה על הדימוי הציבורי שמוענק לאדם. הראיה הסטריאוטיפית המאפיינת את יחסם של רוב האנשים כלפי האחרת משפיעה לא רק על היחס לגביו הוא/היא זוכה במערכת החינוך, מערכת המשפט, התקשורת, הספרות ושאר המערכות במסגרתן הוא/היא פעילה, אלא גם על הדימוי העצמי שהוא/היא מפתחת.

**מטרות הקורס**

קורס זה יידון ברב-תרבותיות תוך שימת דגש מרכזי על ההיבטים החינוכיים של אידיאולוגיה זו, קרי על פיתוח יחס סובלני ופתוח כלפי "האחר" ופיתוח נכונות לערוך עמו דיאלוג מעמיק. מטרת הקורס היא שבאמצעות הידע שיירכש ייפתחו המשתתפים/ות מודעות רב-תרבותית וייבחנו דרכים אפשריות ליישום מודלים רב-תרבותיים במערכת החינוך בישראל.

**מטלות הקורס**

א. ניתוח תהליכי ורפלקטיבי של מאמרים. כל סטודנטית מתבקשת לנתח בקצרה שלושה מן הטקסטים ברשימות הקריאה (כל-אחד מפרק שונה של הקורס), להסביר במה הוא הוסיף לידע המצטבר במהלך הקורס, וכיצד הוא רלוונטי לחיי הסטודנטית (כול יומן קריאה 25% מהציון).

ב. תיאור ראשוני מלומד של יוזמה לקידום חינוך רב-תרבותי בבתי-הספר. על היוזמה להיות מקורית ולהישען על לפחות שלושה מאמרים מן הקורס (25% מהציון).

**רשימה ביבליוגרפית:** הרשימה מעובה כדי לאפשר לסטודנטיות בחירה רבה. אין קריאת חובה.

א. החינוך החד-תרבותי בישראל

בן-עמוס, אבנר (1995). פלורליזם בלתי-אפשרי? יהודים יוצאי אירופה ויהודי עדות המזרח בתוכנית הלימודים בהיסטוריה בישראל", בתוך: חן, ד', (עורך), *החינוך לקראת המאה ה-21* (276-267). הוצאת רמות: תל-אביב.

יונה, י' (2005). *בזכות ההבדל: הפרויקט הרב-תרבותי בישראל*. הוצאת הקיבוץ המאוחד ומכון ון-ליר, עמ' 1

אבו-סעד, א' (2007). חינוך רב-תרבותי והמיעוט הפלסטיני בישראל: סוגיית החינוך הערבי-בדואי בנגב. בתוך: פ' פרי (עורכת). *חינוך בחברה מרובת תרבויות* (125-142), הוצאת כרמל.

יונה, יי ויי שנהב (2003) רב-תרבותיות מהי? על הפוליטיקה של השונות בישראל. הוצאת בבל, עמי' יונה, יי (2007). חינוך רב-תרבותי בישראל: אתגרים וקשיים. בתוך: פי פרי (עורכת). *חינוך בחברה מרובת תרבויות* (66-39), הוצאת כרמל.

לם, צי' (1996). רעיון הפלורליזם ויישומיו בחינוך הישראלי. בתוך א' גור-זאב (עורך) *החינוך בעידן השיח הפוסטמודרניסטי*. (207-220). ירושלים: הוצאת הספרים ע"ש מאגנס.

ריינגולד, ר' וברץ, ל' (2009).. ספרות ילדים חרדית ככלי לחינוך אתנוצנטרי - סיפורים על בית הספר כחקר מקרה. *ספרות ילדים ונוער* 129, 47-33.

### ב. מהי רב-תרבותיות

סבר, ר' (2001), בוללים או שוזרים? מסגרת מושגית לבחינת סוגיות של רב-תרבותיות, *גדיש, ז', 45-54*.

מאוטר, מ' שגיא, א' ושמיר ר' (1998). הרהורים על רב-תרבותיות בישראל. בתוך מ' מאוטר, א' שגיא ור' שמיר (עורכים), *רב-תרבותיות במדינה דמוקרטית ויהודית*. (67-77). תל אביב: הוצאת רמות, אוניברסיטת תל אביב.

אבובקר, ח' (סתיו 2002). 11 הערות על אחרות, שוויון ורב-תרבותיות, *פנים* 22, 32-38.

ריינגולד, ר' (תשס"ד-2003). החינוך הכללי באקדמיה האמריקנית במאה העשרים - האומנם מאירופוצנטריות לרב-תרבותיות? *מעוף ומעשה* 9, 234-211.

### ג. רב-תרבותיות פלורליסטית לעומת רב-תרבותיות פרטיקולרית.

יוגב א' (2001), גישות לחינוך ערכי בחברה פלורליסטית. בתוך יי עירם, ש' שקולניקוב, יי כהן וא' שכטר (עורכים), *צומת: ערכים וחינוך בחברה הישראלית*. (355-379). הוצאת לשכת המדענית הראשית, משרד החינוך.

שטרית ס. ש' (1999). מתה האינטגרציה. יחי השיח הרב-תרבותי; מחיקון ציוני-אשכנזי. בתוך: שטרית ס. ש' *המהפכה האשכנזית מתה*. עמי' 23-28; 121-131.

ריינגולד, ר' (תשס"ו-2005). פרטיקולריות חד-תרבותית לעומת רב-תרבותיות פרטיקולרית: חקר שתי תכניות לימוד במכללות בארה"ב. *מעוף ומעשה* 11, 62-43.

Reingold, R. (2007). Promoting a True Pluralistic Dialogue- a Particularistic Multicultural Teacher Accreditation Program for Israeli Bedouins, *International Journal of Multicultural Education* 9 (1), 1-14.

<http://journals.sfu.ca/ijme/index.php/ijme/article/view/6>

### ד. מודלים חינוכיים רב-תרבותיים



ריינגולד, ר' (תשס"ה-2005). מודלים קוריקולריים של חינוך רב-תרבותי פלורליסטי- ארבעה חקרי מקרה מן האקדמיה בארה"ב, *דפים* 40, 108-131.

ריינגולד, ר' (תשס"ה-2004). עלייתה ונפילתה של תוכנית-הלימודים הרב-תרבותית התוספתית באוניברסיטת סטנפורד: 1980-1997. *מעוף ומעשה* 10, 65-87.

#### ה. רב-תרבותיות ופמיניזם

לנדאו, ע' (תשס"ג). "פמיניזם ורב-תרבותיות", בתוך: נחתומי, א' (עורך), *רב-תרבותיות במבחן הישראליות*. הוצאת י.ל מאגנס, ירושלים: 93-100.

מולר אוקין ס' (יוני 1998). הרהורים על פמיניזם ורב-תרבותיות. *פוליטיקה* 1, 9-26.

אבו-בקר, ח' (2007). ריבוי משמעויות של פמיניזם כדוגמה לחינוך לרב-תרבותיות: פמיניזם של נשים ערביות כחקר מקרה. בתוך: פ' פרי (עורכת). *חינוך בחברה מרובת תרבויות*, הוצאת כרמל, 187-208.

ריינגולד, ר' (2007). פמיניזם ורב-תרבותיות: הילכו שתיים יחדיו? בהחלט כשנועדו. בתוך: ל' ברץ, וא' גלעד, (עורכת), *הקול שלי הקול שלך - מגדר חינוך וחברה*, 1-19.

Reingold, R. & Baratz, L. (2009). Feminism and Multiculturalism: Two Common Foundations for a Vision and a Practice of Transformative Social Activities and Education in Israel. *Journal of International Women's Studies* 10 (4), 53-64.

<http://www.bridgew.edu/SoAS/JIWS/May09/FeminismMulticulturalism.pdf>

#### ו. רב-תרבותיות ביקורתית:

אלחאגי, מ' (2002), תוכנית הלימודים בהיסטוריה לבתי-ספר עבריים ולבתי-ספר ערביים בישראל: אתנוצנטריות מול רב-תרבותיות נשלטת, בתוך: א' בן-עמוס (עורך), *היסטוריה, זהות וזיכרון: דימויי עבר בחינוך הישראלי* (137-154), הוצאת רמות: תל-אביב.

Nieto, S. (1999). *The Light in Their Eyes, Creating Multicultural Learning Communities*. New York: Teachers College Press,

אמארה, מ. ואלרחמן-מרעי, ע' (2002), לבחינת תוכניות הלימודים להוראת ערבית ועברית לתלמידים ערבים, בתוך ע' הופמן, וי' שנל (עורכים), *ערכים ומטרות בתוכניות הלימודים בישראל* (עמ' 101-127).

אבן-יהודה: הוצאת רכס.

יונה, י' (2005). *בזכות ההבדל: הפרויקט הרב-תרבותי בישראל*. ירושלים: הוצאת הקיבוץ המאוחד ומכון ון-ליר, 90-55.

מוסד מספר 2 ממלכתי

## מחשבת החינוך

### חובת נוכחות

יש.

### פירוט חובת נוכחות

- חובת נוכחות מלאה ב-9 מפגשים.
- נוכחות זו כוללת גם מקרי העדרות כמו סיורים לימודיים, מחלה, נישואים, בריתות ושאר מינים. למעט מקרים חריגים (מילואים, מחלה ממושכת, נסיבות אישיות מיוחדות) לא יתקבלו היעדרויות אחרות כלגיטימיות.
- תלמידים שמאחרים מעבר ל-10 דקות מתבקשים שלא להיכנס. אם קיימת סיבה חריגה שמצדיקה איחור כזה יכנס התלמיד לכיתה ובסוף השיעור יציג בפני המרצה את סיבת האיחור, המרצה ישקול ויחליט אם לקבל את האיחור.
- אין לאכול בזמן השיעור.
- אין להפעיל סלולרים בזמן השיעור.

### מטרות הקורס

לחינוך פנים והקשרים רבים, הקורס מחשבת החינוך יתמקד בפן מרכזי בסך הקשרים אלו: החשיבה כמושג וכפרקטיקה. ננסה לפרק את מה שנתפס אינטואטיבית כאמורפי ואבסטרקטי לפרקסיס קונקרטי, למיומנות, לרכיבים אינטלקטואליים. במסגרת מושג זה נעסוק במה שעוטף את מושג החשיבה כמו הבנה, משמעות, הסבר, ידיעה, ביאור, קהילת חשיבה, סברה, דיאלוג ומונולוג ועוד. מעבר לשאלות הקוגניטיביות נבחן את ההשתמעויות של הדברים למרחב הכיתתי ולהבנת מלאכת החינוך בהקשר של תפיסת הדמוקרטיה כפרקטיקה של התדיינות משותפת ((deliberative democracy.

### נושאים

1. שער 1: הצגת מנחה, הצגת קורס (מבנה הקורס, דרישות מתלמידים, כללי הקורס, רצינות הקורס, הצגת סיליבוס), הרצאת מבוא קצרה.
2. מושג הגדילה (growth) של דיואי, הרגלי לימוד, בית הספר כמעבדה מדעית, למידה כניסוי וטעייה.
  - דיואי ג'ון, דמוקרטיה וחינוך, מוסד ביאליק/פרק 4, עמ' 36-57.
3. המדיום הוא המסר – נעסוק ביחס בין אופיו הפיזי של המדיום (דיבור, כתיבה, קריאה, תמונה וכד') לאפיסטמולוגיה (הבנה ופרשנות) שהוא מאפשר ובהשלכות התרבותיות.
  - פוסטמן ניל, טכנופולין, עמ' 7-20, עמ' 62-78.
4. ידיעה כפעילות – נעסוק בפירוק מושג הידיעה ובהבנתו כגילום של פעילות אינטלקטואלית אקטיבית.
  - שפיר ישראל, תנאי הידיעה, "הידיעה וההוראה", עמ' 17-38.
5. הבנה, משמעות והסבר – נעסוק באבחנה בין הסבר והבנה ובאופן שהדבר מתבטא בתחומי ידע שונים.
  - ברונר ג'רום, "הוראת ההווה, העבר, והאפשרי" בתוך *תרבות החינוך*, עמ' 94-107.
6. בהמשך לנושא הקודם נעסוק במושג הנראטיב כסוגה (ז'אנר) מרכזית בייצור הבנה ומשמעות.
  - ברונר ג'רום, "נרטיבים של מדע" בתוך *תרבות החינוך*, עמ' 122-134.
  - ברונר ג'רום/פרשנות נראטיבית של המציאות" בתוך *תרבות החינוך*, עמ' 135-154.
7. נעסוק בחשיבה ביקורתית ונבחן את משמעות המושג, תנאיו ורכיביו.
  - אניס רוברט, "טקסונומיה של נטיות ויכולות של חשיבה ביקורתית" בתוך יורם הרפז (עורך), *חינוך לחשיבה ביקורתית*, הוצאת מאגנס, עמ' 37-53.
  - סווארץ רוברט, "חשיבה ביקורתית - תוכנית הלימודים ובעיית ההעברה" בתוך יורם הרפז (עורך), *חינוך לחשיבה ביקורתית*, הוצאת מאגנס, עמ' 165-185.
8. קהילות חושבות - נבחן מודל חינוכי מעשי שמעוניין לשלב ביקורתיות, דיאלוגיות, יצירתיות, הבנת עומק וחקירה בתוכו.
  - לפסטיין אדם, "על מה אנחנו מדברים כשאנחנו מדברים על "קהילה"" בתוך הרפז יורם (עורך) *הוראה ולמידה בקהילת חשיבה*, עמ' 32-54.
  - הרפז יורם, "דילמות חינוכיות" בתוך הרפז יורם (עורך) *הוראה ולמידה בקהילת חשיבה*, עמ' 55-62.
9. נעסוק באמפתיה ואכפתיות כמושגים ופעילויות שגולשות מעבר להיבט הרגשי לעבר הבנה קוגניטיבית ותקשורת בין-אישית.
  - Noddings Nel, *The Challenge to Care in Schools: an Alternative Approach to Education*, pp 15-27, 44-62.

10. המפגש בין חברה, כלכלה וחינוך – נאו-ליברליזם וחינוך.
- Giroux Henry, *Stealing Innocence*, Palgrave: New-York, pp 83-105
11. המפגש בין החברה הרב-תרבותית לחינוך בחברה ליברלית
- תמיר יעל, "שני מושגים של רב-תרבותיות" בתוך מאוטנר מ., שגיא א., שמיר ר. (עורכים), רב-תרבותיות במדינה דמוקרטית ויהודית, רמות: תל-אביב, עמ' 79-92.
12. צפייה בקטעים מסרט שקשור לסוגייה החינוכית ודיון – יוכרע בהמשך.

### דרכי הוראה

- קריאת בית בטקסט.
- הרצאת מרצה – ההרצאה תתייחס לנקודות נבחרות בטקסט.
- דיון כיתתי.
- מאחר והרצאת המרצה תתייחס לנקודות ספציפיות בטקסט על התלמיד/ה להשלים את הקריאה באופן עצמאי. עבודת הביניים וכן הבחינה תתייחס לכלל הטקסט. עם זאת ניתן, ובשיקול דעת של המרצה, להעלות בדיון הכיתתי נקודות שלא נכללו בהרצאת המרצה ושיש לכיתה או לתלמיד/ה מסויים עניין בהם.

### חובות הסטודנט

- נוכחות בהתאם לסעיף נוכחות.
- קריאת הטקסטים בבית.
- הבאת הטקסטים לכיתה. יודגש, חובה להביא את הטקסט הנדון לכיתה, סטודנט שלא הביא טקסט מתבקש שלא להיכנס לכיתה.
- השלמת חומרים עקב העדרות באופן עצמאי.

### הערכת הסטודנט

- הגשת עבודת ביניים (20%) מהציון.
- בחינה בכתב (80%).

### ביבליוגרפיה עברית

#### חובה

- אניס רוברט, "טקסונומיה של נטיות ויכולות של חשיבה ביקורתית" בתוך יורם הרפז (עורך), *חינוך לחשיבה ביקורתית*, הוצאת מאגנס, עמ' 37-53.
- ברונר ג'רום, "הוראת ההווה, העבר, והאפשרי" בתוך *תרבות החינוך*, עמ' 94-107.
- ברונר ג'רום, "נרטיבים של מדע" בתוך *תרבות החינוך*, עמ' 122-134.

- ברונר ג'רום, "פרשנות נראטיבית של המציאות" בתוך *תרבות החינוך*, עמ' 135-154.
- דיואי ג'ון, *דמוקרטיה וחינוך*, מוסד ביאליק, פרק 4, עמ' 36-57.
- שפיר ישראל, "הידיעה וההוראה", *תנאי הידיעה*, עמ' 17-38.
- לפסטיין אדם, "על מה אנחנו מדברים כשאנחנו מדברים על "קהילה" בתוך הרפז יורם (עורך) *הוראה ולמידה בקהילת חשיבה*, עמ' 32-54.
- הרפז יורם, "דילמות חינוכיות" בתוך הרפז יורם (עורך) *הוראה ולמידה בקהילת חשיבה*, עמ' 55-62.
- פול ריצרד, "ללמוד חשיבה ביקורתית במובן החזק: ללכת אל מעבר להשקפות עולם" בתוך הרפז יורם (עורך) *חינוך לחשיבה ביקורתית*, עמ' 132-149.
- פוסטמן ניל, *טכנופולין*, עמ' 7-20, עמ' 62-78.
- סווארץ רוברט, "חשיבה ביקורתית - תוכנית הלימודים ובעיית ההעברה" בתוך יורם הרפז (עורך), *חינוך לחשיבה ביקורתית*, הוצאת מאגנס, עמ' 165-185.
- תמיר יעל, "שני מושגים של רב-תרבותיות" בתוך מאוטנר מ., שגיא א., שמיר ר. (עורכים), *רב-תרבותיות במדינה דמוקרטית ויהודית*, רמות: תל-אביב, עמ' 79-92.

### רשות:

- פוסטמן ניל, *בידור עד מוות*, עמ' 125-135.
- הרפז יורם, "לקראת הוראה ולמידה בקהילת חשיבה" בתוך הרפז יורם (עורך) *הוראה ולמידה בקהילת חשיבה*, עמ' 55-62.
- הרפז יורם, "הפדגוגיה של השאלה" בתוך הרפז יורם (עורך) *הוראה ולמידה בקהילת חשיבה*, עמ' 103-109.
- פסמור ג'ון, "חינוך לביקורתיות", בתוך יורם הרפז (עורך), *חינוך לחשיבה ביקורתית*, הוצאת מאגנס, עמ' 37-53.

### ביבליוגרפיה לועזית

#### חובה:

- Noddings Nel, *The Challenge to Care in Schools: an Alternative Approach to Education*, pp 15-27, 44-62
- Giroux Henry, *Stealing Innocence*, Palgrave: New-York, pp 83-105

מוסד מספר 2 ממלכתי

## פילוסופיה יוונית

### חובת נוכחות

יש.

### פירוט חובת נוכחות

- חובת נוכחות מלאה ב-9 מפגשים.
- נוכחות זו כוללת גם מקרי העדרות כמו סיורים לימודיים, מחלה, נישואים, בריתות ושאר מינים. למעט מקרים חריגים (מילואים, מחלה ממושכת, נסיבות אישיות מיוחדות) לא יתקבלו היעדרויות אחרות כלגיטימיות.
- תלמידים שמאחרים מעבר ל-10 דקות מתבקשים שלא להיכנס. אם קיימת סיבה חריגה שמצדיקה איחור כזה יכנס התלמיד לכיתה ובסוף השיעור יציג בפני המרצה את סיבת האיחור, המרצה ישקול ויחליט אם לקבל את האיחור.
- אין לאכול בזמן השיעור.
- אין להפעיל סלולרים בזמן השיעור.

### מטרות הקורס

התרבות היוונית בכללותה (מחזאות, אומנות, ספרות, שירה, מתימטיקה, היסטוריה, תפיסת הגוף) מהווה מסד לתרבות המערבית, בתוך מכלול זה הפילוסופיה היוונית תופסת לה מקום נכבד. הקורס יעסוק בשלוש הפילוסופים החשובים של הגות זו: סוקרטס, אפלטון, אריסטו. הוגים אלו הציבו מכלול של של שאלות יסוד ונושאים עבור התרבות המערבית: אתיקה, תורת נפש, אפיסטמולוגיה (תורת ההכרה את העולם), תפיסת הפוליטי, רציונליות ותורת הדיבור. במסגרת הקורס נכיר את עיקרי תפיסתם של הוגים אלו תוך למידה של טקסטים מקוריים מלוויים בספרות עזר.

### נושאים

- שיעור 1: הצגת מנחה, הצגת קורס (מבנה הקורס, דרישות מתלמידים, כללי הקורס, רציונל הקורס, הצגת סיליבוס), הרצאת מבוא קצרה.
- מבוא כללי לדיאלוגיים הסוקרטיים ואפלטון.
- ברנייט מייסלס, אפלטון בתוך מגי בריאן (עורך) הפילוסופים הגדולים, הוצאת ידיעות

### אחרונות, עמ' 10-33.

- הדיאלוג על מקור הסמכות המוסרית: קריאה ב'אותיפרון'
- אפלטון, 'אותיפרון' בתוך *כתבי אפלטון – כרך I*, הוצאת שוקן, עמ' 255-277.
- תורת ההיזכרות: קריאה בדיאלוג 'מנון' – אופן הדיון הסוקרטי, הסגולה הטובה, החקירה המוסרית.
- אפלטון, 'מנון' בתוך *כתבי אפלטון – כרך I*, הוצאת שוקן, עמ' 414-462.
- תורת האידיאות: קריאה ב'מדינה': פרט וכלל, מציאות וממשות, ידיעה וסברה.
- אפלטון, ספר ה', עמ' 366-377 (474-480).
- שמואל שקולניקוב ואליעזר ויינריב, פילוסופיה יוונית, עמ' 201-227.
- משל המערה: נעסוק במשל המערה, השפעתו על החשיבה המערבית.
- אפלטון, ספר ז', עמ' 421-426 (514-518).
- שמואל שקולניקוב ואליעזר ויינריב, פילוסופיה יוונית, עמ' 246-254.
- מבוא כללי לאריסטו.
- נוסבאום מרתה, אריסטו בתוך מגי בריאן (עורך) *הפילוסופים הגדולים*, הוצאת ידיעות אחרונות, עמ' 34-63.
- המטפיזיקה האריסטוטלית.
- לנדא יהודה, מבוא למטפיזיקה ולפילוסופיית הטבע של אריסטו, תל אביב: תשמ"ט.
- האתיקה האריסטוטלית: מושג דרך האמצע, המידה הטובה של הידידות, שאלת האושר.
- אריסטו, *אתיקה*, הוצאת שוקן: תל אביב, 1985. עמ' 40-56, 188-212.
- מקינטייר אליסדייר, מעבר למידה הטובה, הוצאת שלם: ירושלים, פרק 12.

### דרכי הוראה

- קריאת בית בטקסט.
- הרצאת מרצה – ההרצאה תתייחס לנקודות נבחרות בטקסט.
- דיון כיתתי.
- מאחר והרצאת המרצה תתייחס לנקודות ספציפיות בטקסט על התלמיד/ה להשלים את הקריאה באופן עצמאי. עבודת הביניים וכן הבחינה תתייחס לכלל הטקסט. עם זאת ניתן, ובשיקול דעת של המרצה, להעלות בדיון הכיתתי נקודות שלא נכללו בהרצאת המרצה ושיש לכיתה או לתלמיד/ה מסויים עניין בהם.

**חובות הסטודנט**

13. נוכחות בהתאם לסעיף נוכחות.
14. קריאת הטקסטים בבית.
15. הבאת הטקסטים לכיתה. יודגש, **חובה** להביא את הטקסט הנדון לכיתה, סטודנט שלא הביא טקסט מתבקש שלא להיכנס לכיתה.
16. השלמת חומרים עקב העדרות באופן עצמאי.

**הערכת הסטודנט**

- הגשת עבודת ביניים (20%) מהציון.
- בחינה בכתב (80%).

**ביבליוגרפיה**

- אפלטון, אפולוגיה בתוך *כתבי אפלטון – כרך I*, הוצאת שוקן, עמ' 206-238.
- אפלטון, מגוון בתוך *כתבי אפלטון – כרך I*, הוצאת שוקן, עמ' 414-462.
- אפלטון, ספר ה', עמ' 366-377 (474-480).
- אפלטון, ספר ז', עמ' 421-426 (514-518).
- אריסטו, *אתיקה*, הוצאת שוקן: תל אביב, 1985. עמ' 40-56, 188-212.
- ברנייט מיילס, אפלטון בתוך מגי בריאן (עורך) *הפילוסופים הגדולים*, הוצאת ידיעות אחרונות, עמ' 10-33.
- לנדא יהודה, מבוא למטפיזיקה ולפילוסופיית הטבע של אריסטו, תל אביב: תשמ"ט.
- מקינטיר אליסדייר, מעבר למידה הטובה, הוצאת שלם: ירושלים, פרק 12.
- נוסבאום מרתה, אריסטו בתוך מגי בריאן (עורך) *הפילוסופים הגדולים*, הוצאת ידיעות אחרונות, עמ' 34-63.
- שמואל שקולניקוב ואליעזר ויינריב, פילוסופיה יוונית, עמ' 201-227.
- שמואל שקולניקוב ואליעזר ויינריב, פילוסופיה יוונית, עמ' 246-254.
- שמואל שקולניקוב ואליעזר ויינריב, פילוסופיה יוונית, עמ' 30-45.

**רשות:****עברית**

- גליקר יוחנן, פרקי מבוא לאפלטון, האוניברסיטה המשודרת: תל-אביב, תשמ"ה.



- פפיטה האזרחי, על היש המושלם, אקדמון: ירושלים, עמ' 87-119, 142-143, 153-161.
- שקולניקוב שמואל, ידיעה וסברה ב'מדינה' ה, בתוך אידיאה ומתודה, מאגנס: ירושלים, 2008, עמ' 88-97.

### לועזית

- Guthrie W.K.C, A History of Greek Philosophy, Cambridge University Press: Cambridge, pp 124-130, 487-520.
- Taylor A.E, Plato – The Man and his Work, University paperback: London, pp 46-74, 103-145, 263-298.

מוסד מספר 2 ממלכתי

**מושגי יסוד בפסיכותרפיה ובפסיכולוגיה אנליטית (יונגיאנית)**

**תוכן הקורס ומטרותיו**

נעסוק בקורס בהכרות ולימוד של מושגי יסוד מרכזיים בזרם הפסיכולוגי הנקרא על שמו של ק.ג. יונג שפיתח מערכות חשיבה והתבוננות ענפים ומעמיקים על הנפש ועל הטיפול הפסיכולוגי דרך חקר התרבות האנושית האוניברסלית.

**תכני הקורס**

1. לידתה של אסכולה – הפיצול מהזרם הפסיכואנליטי
2. העצמי והאנימה – ניסיון להרחבתו ולהגדרתו של מושג הנפש
3. ארכיטיפ, קומפלקס וסמל - אבני יסוד בדינמיקה של הנפש
4. ארכיטיפים מרכזיים – האם הגדולה, האב, הצל
5. העברה והעברה נגדית האלכימיה של הקשר הטיפולי
6. החלום – משמעויותיו ושימושיו בטיפול האנליטי

**רשימת קריאה מומלצת (חלקית)**

נוימן א. (2007) האדם המיסטי. רסלינג  
 יונג ק.ג. (1993) זכרונות חלומות מחשבות (עורכי יפה א.) אוניברסיטת תל-אביב: רמות  
 יונג ק.ג. (1987) הפסיכולוגיה של הלא-מודע. תל – אביב: דביר  
 יונג ק.ג. (תשמ"ב) על החלומות. תל – אביב: דביר  
 יונג ק.ג. (תשל"ח) האני והלא – מודע. תל-אביב: דביר  
 יונג ק.ג. (2005) פסיכולוגיה ודת, רסלינג  
 נצר רות. (2004) מסע אל העצמי – אלכימית הנפש – סמלים ומיתוסים. בן שמן: מודן

- Papdopolos R.K. (2006) *The Handbook fo Jungian Psychology*. London: Routledge  
 Fordham M. (1995) *Freud, Jung, Klein, the fenceless field. Essays on psychoanalysis and analytical psychology* (Ch. pp. 7-61) New York: Routledge  
 Neuman E. (1995) *The origins and history of consciousness*. Bollingen: Princeton  
 Wilmer H.A. (1991) *Practical Jung, nuts and bolts of Jungian psychotherapy*. Illinois: Chiron Publications  
 Sharp D. (1991) *Jung lexicon, a primer of terms & concepts*. Toronto: Inner City Books.  
 De Laszlo V. (1990) (ed.) *The basic writings of C.G. Jung*. Princeton: Princeton University Press
- Jung C.G. (1967), *Man and his Symbols*
- Jacobi J. (1974) *Complex Archetype Symbol in the Psychology of CG. Jung*. Bollingen/Princeton

**אימוני הוראה - אנגלית (על יסודי) - שלב ב'**

10106013610

**אופי הקורס**  
עבודה מעשית  
**חובת נוכחות**  
לפחות ב-80% מהשיעורים

**מטרות הקורס**

appreciate the complexity of the teaching – learning situation The students will be able to  
classes, concentrating on the main components: the pupils, the teacher and the in the EFL  
.subject matter  
.school as an organization The students will appreciate  
theoretical knowledge gained in the methodology course and The students will apply the  
.field other courses in the  
knowledge and understanding in TEFL through lesson The students will enrich their  
.reflection observations, discussions and  
.ability to reflect on their practice teaching experience The students will enhance their  
utilize professional literature to support, elaborate and The students will be able to  
.gained in practice teaching examine the knowledge

**הנושאים (תוכנית הקורס)**

observation Guidelines to lesson

(review) Lesson planning

objectives Finding and defining lesson

choice Criteria for task

CBTD (class based teacher - development Reflection on action as a tool for professional

(development

Principles of effective teaching

School as an organization

**דרכי הוראה - למידה**

session in Oranim. During the year there will be group visits The course will start with a lesson observations and several sessions in Oranim; most of the year the to schools for observations and students will spend each Tuesday in schools, learning from EFL classes .practicing teaching EFL

**חובות הסטודנט (מטלות, מבחנים)**

lessons in junior high school by Students are expected to have observed a minimum of 50 TEFL .the end of the course  
 .the end of the course Students are expected to have taught a minimum of 25 lessons by observe in a diary throughout the Students are expected to keep notes regarding the lessons they detail in writing on one lesson each observation day. The year. Students are expected to reflect in .inspected on the observation days and will be used in class diary will be before observation and write a lesson reflection Students are expected to provide a lesson plan .after each observation  
 .Students are expected to discuss the lesson after observation  
 .Oranim and group school visits Students are expected to attend all the sessions delivered in

**הערכת הסטודנט (דרכי הערכה, קריטריונים)**

during the year, PT diary, lesson plans provided before Assignments handed in on time  
 20%– reflections on lessons after the observations ,the observations  
 50% – pedagogical instructor Lessons observed by the  
 20% – student teacher work Master teacher assessment of the  
 participation in the sessions given in Oranim and group Attendance and active  
 10% – observation

**ביבליוגרפיה****Bibliography**

Sullivan S. and Glanz J., 2000, Supervision That Improves Teaching Strategies and Techniques, Corwin Press, INC., A Sage Publications Company Thousand Oaks, California.

Edge J., 2001, SE HACE CAMINO AL ANDAR, The Way is Made by Walking, Aston University ([j.edge@aston.ac.uk](mailto:j.edge@aston.ac.uk)).

Carter K., 1992, Creating Cases for the Development of Teacher Knowledge, in Russelland T. and Munby H., ed., Teachers and Teaching From Classroom to Reflection, The Falmer Press, London.

Guillaume A. M. and Rudney G. L., 1993, Student Teachers' Growth Toward Independence: and Analysis of Their Changing Concerns, Teaching and Teacher Education, Vol. 9 #1, pp. 65-80, Great Britain.

Oppewal T.J., 1993, Pre-service Teachers' Thinking About Classroom Events, Teaching and Teacher Education, vol. 9 #2, pp.127-136, Great Britain.

Feiman – Nemser S. and J. Remillard., 1996, Perspectives on Learning to Teach, pp.63-91, in Murray F. B., ed., The Teacher Educator's Handbook Building a Knowledge Base for the Preparation of Teachers, AACTE, Jossey-Bass Publishers, San Francisco.

Armitage A., Bryant R., Dunnill R., Hayes D., Hudson A., Kent J., Lowes S., Renwick M., 2003, Teaching and Training in Post – Compulsory Education, OU Press, Buckingham, Philadelphia. (1st edition 1999)

Russel T., 1993, Critical Attributes of a Reflective Teacher: Is Agreement Possible? in Calderhead J. and Gates P., ed., Conceptualizing Reflection in Teacher Development, pp.144-153 The Falmer Press, London, Washington D.C.

Borich G.D., 1999, Dimensions of Self That Influence Effective Teaching, pp.92-117; in Lipka R. and Brinthaupt T.M., ed., The Role of Self in Teacher Development, State University of New York Press, Albany.

Sherman R.R and Webb R.B. ed., 1988, Qualitative Research in Education: Focus and Methods, The Falmer Press, Falmer House, Barcombe, Lewes East Sussex, BN8 5DL.

Daloz L.A., 1999, Mentor. Guiding the Journey of Adult Learners, Jossey-Bass Inc., Publishers, San Francisco.

Richards J.C., 2001, Curriculum Development in Language Teaching, Cambridge University Press, Cambridge CB2 2RU, UK.

Guskey T. R. and Huberman M., ed., 1995, Professional Development in Education, New Paradigms & New Practices, Teachers College Press, 1234, Amsterdam Avenue, New York, NY 10027, USA.

McIntyre D., Hagger H., Wilkin M., ed., 1993, Mentoring Perspectives on School-Based Teacher Education, Kogan Page Limited, 120 Pentonville Road, London N1 9JN. Mentoring for Teacher Development: Possibilities and Caveats, pp.166-189.

England L., 1998, Promoting Effective Professional Development in English Language Teaching, English Teaching Forum, A Journal for the Teacher of English, Vol. 36 No. 2 Apr-Jun 1998, Washington, D.C. 20547, USA.

Ehrman M.E. and Dornyei Z., c1998, Interpersonal Dynamics in Second Language Education The Visible and Invisible Classroom, Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.

Richards J.C. and Nunan D., ed., 1990, Second Language Teacher Education,

Cambridge University Press, Cambridge, England.

Nunan D., 1991, Language Teaching Methodology a Textbook for Teachers, Prentice Hall, New York, London.

Nietfeld J.L. and Enders C.K., 2003, An Examination of Student Teacher Beliefs: Interrelationships Between Hope, Self-Efficacy, Goal-Orientations, and Beliefs About Learning, Current Issues in Education [On-line], Vol.6, N.5. Available: <http://cie.ed.asu.edu/volume6/number5/>

Ur P., 1995, A Course in Language Teaching, Practice and Theory, Cambridge University Press, NY, USA.

Richards J.C. and Renandya W.A., 2002, Methodology in Language Teaching An Anthology of Current Practice, Cambridge University Press, Cambridge CB2 2RU, UK; NY, USA.

Schon D., 1987, Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions, Jossey-Bass Publishers, San Francisco USA, London UK.

Eraut M., 1994, Developing Professional Knowledge and Competence, The Falmer Press, London, UK, Bristol, PA, USA.

Shulman L.S., 1987, Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform, Harvard Educational Review Vol. 57 N. 1, Harvard College, USA, pp. 1-22.

Shulman L.S., 2005, Visions of Educational Leadership: Sustaining the Legacy of Seymour Fox., Schremer O. and Disan M., ed., Educational Deliberations Studies in Education Dedicated to Shlomo (Seymour) Fox, Keter, Jerusalem, pp.451 – 472.

מוסד מספר 2 ממלכתי

1/13/2010

75 ציון עובר: סמסטריאלי 2 שעות שבועיות:

שנת לימוד 2010

### פיתוח יחידת לימוד במדעים והוראתה

10110137116

ש'

01

אופי הקורס

שעור

חובת נוכחות

לפחות ב-80% מהשיעורים

#### מטרות הקורס

פיתוח היכולת בקרב הסטודנטים לפיתוח תוכנית לימודים מבוססת סילבוס תוך שימוש באסטרטגיות הוראה התואמות את הכיתה ההטרוגנית. הקורס יהי מבוסס על תוכנית הלימודים במדע וטכנולוגיה של משרד החינוך ליסודי. הקורס יתמקד בהצגת הדרכים לבניית תוכנית לימודים בעלת רצף פדגוגי תוך שמירה על ההתפתחות הספירלית במבנה התוכנית. בניית התוכנית יהי מבוסס על התכנים וחומרי הלימוד שמוצעים על ידי הגורמים המוסמכים במשרד החינוך.

#### הנושאים (תוכנית הקורס)

רענון הסילבוס תוכנית הלימודים החדשה במדע, טכנולוגיה: התפיסה הרעיונית, מטרות, יעדים נושאי לימוד מרכזיים. במהלך הקורס נתמקד בנושאים:

1. עקרונות פיתוח תוכנית לימודים במדעים לבית הספר היסודי
2. פיתוח תוכנית בהקשר לצירים הראשיים והמבנה הספירלי בתוכניות הלימודים בצירים: עולם מעשה ידי עד אדם, כדור הארץ והיקום, האדם, התנהגותו, בריאותו ואיכות חייו, מידע ותקשורת.
3. שימוש במסמך הסטנדרטים כמנוף לפיתוח יחידת לימוד בית ספרית
4. בניית רצף הוראה בתוכנית תוך התייחסות לשיטות הוראה מגוונות.
5. שילוב טכנולוגיות מידע בהוראת תוכנית הלימוד שפותחה.
6. הערכה ורפלקציה על תהליך הוראת יחידת הלימוד
7. עקרונות ושלבים בפיתוח יחידת לימוד
8. בניית אמצעים להערכה (מעצבת ו/או מסכמת) של יחידת הלימוד כולל תכנון מטלות להכנה בבית.

#### דרכי הוראה - למידה

1. שימוש במצגות וסרטים בשיעורים רגילים
2. קיום סדנאות שבה יש למידה משותפת והצגת תוצרי הסדנה
3. עבודה פרויקטנטית תוך הצגת תוצרים בשילוב המחשב

**חובות הסטודנט (מטלות, מבחנים)**

1. השתתפות קבועה ופעילה בשיעורים
2. הצגת התוכנית הלימוד בפני הכיתה
3. הגשת עבודה -תכנון הוראת נושא מתוכנית הלימודים.
4. קריאה של חומרי ביבלוגרפיה

**הערכת הסטודנט (דרכי הערכה, קריטריונים)**

1. נוכחות רצופה תוך השתתפות פעילה - 10%
2. הצגת תוכנית הלימוד 30%
3. הגשת עבודה -תכנון הוראת נושא מהסילבוס – 60%

**ביבלוגרפיה**

1. חן, ד. (עורך) 1995. החינוך לקראת המאה ה-21 הוצאת רמות, ת"א.
2. רוברט סואץ. (1997). הוראת מיומנויות של אוריינות מדע וחשיבה ביקורתית באמצעות חשיבה המבוססת על בעיות. חינוך החשיבה, (11), 67-77.
4. ריימונד ס' ניקסון (1997). האם יש בידי הטכנולוגיה לסייע ללמד לשם הבנה? חינוך לחשיבה, עלון 11 26-33.
5. פרינקס, ד. (1997). הטכנולוגיה פוגשת בקונסטרוקטיביזם: האם ישתדכו זה לזה? חינוך לחשיבה, (11), 39-44.
6. תוכנית הלימודים למדע ולטכנולוגיה בבית הספר היסודי- תשנ"ט
7. מסמך הסטנדרטים לבית הספר היסודי- זמין באתר:
8. [http://cms.education.gov.il/EducationCMS/UNITS/tochniyot\\_limudim/science\\_tech](http://cms.education.gov.il/EducationCMS/UNITS/tochniyot_limudim/science_tech)
9. רוברט סווארץ. (1997). הוראת מיומנויות של אוריינות מדע וחשיבה ביקורתית באמצעות חשיבה המבוססת על בעיות. חינוך החשיבה, עלון מס' 11, 64-74.
10. דיוויד פרקינס (1997). הטכנולוגיה פוגשת בקונסטרוקטיביזם: האם ישתדכו זה לזה? חינוך החשיבה, עלון מס' 11, 36-41.
11. ראובן פוירשטיין, רפי פורשטיין וירון שור. (1997). התהליך כתוכן של החינוך. חינוך החשיבה, עלון מס' 11, 42-52.



12. אביגיל אורן. (1997). תקשורת בעולם ורטואלי- פוטנציאל חינוכי. **מחשבים בחינוך**, גליון 42, 22-30.
13. יצחק יהלום. (1997). הסביבה הלימודית במרחב המתקשב. **מחשבים בחינוך**, גליון 42, 15-חומרי המידה להוראת מו"ט יסודי
14. ד"ר רחל מינץ (2006) תקשוב בהוראת מדע וטכנולוגיה: יתרונות וחסרונות : אאוריקה גיליון 23: מידענות ותקשוב בלימודי מדע וטכנולוגיה
15. משעולי ההוראה - ראו פירוט באתר:
- 16.

[http://cms.education.gov.il/EducationCMS/UNITS/tochniyot\\_limudim/science\\_tech](http://cms.education.gov.il/EducationCMS/UNITS/tochniyot_limudim/science_tech)

17. אתר מטר - המרכז הארצי למדע וטכנולוגיה [www.matar.ac.il](http://www.matar.ac.il)
- 1-Perkins, D.N and Simmons,R. (1988). Patterns of misunderstanding: An integrative model of misconception in science, mathematics, and programming. **Review of Educational Research**, 58 (3) 303-326.
- 2-Schon, D.A. (1987). Educating the reflective practitioner. New York: Basic Books.
- 3-Brown,J.S., Collin,A,. and Duguid, P. (1989). "Situated knowledge and culture of learning" **Educational Researcher**, 18(1), 32-42.

## מוסד מספר 2 ממלכתי

1/13/2010

75 ציון עובר: שנת 2 שעות שבועיות:

שנת לימוד 2010

## דיקטיקה - ספרות - שלב א'

10106012018

ש'

01

## אופי הקורס

שעור

## חובת נוכחות

לפחות ב-80% מהשיעורים

80%

## מטרות הקורס

- הכרת מושג הספרות כתחום דעת לצד התבוננות בין-תחומית בספרות
- הבנת המשמעויות השונות של הוראת הספרות: ראיית הספרות כאמנות, על כל המשתמע מכך; עידוד הסקרנות ואהבת הספרות על ידי הנאה מהלימוד; הכרת הספרות בנושאת אידיאות ותמות מגוונות; שילוב בין גישה מורשתית לבין גישה רב-תרבותית בהוראת הספרות וכו'.
- הבנת תפקיד המורה בפיתוח כשרים ייחודיים בכל תלמיד
- רכישה ותרגול של מיומנויות הוראה מגוונות
- הכרת שיטות ודרכים להוראת הספרות
- רכישת כלים להוראת ז'אנרים שונים, בעיקר שירה וסיפור קצר

## הנושאים (תוכנית הקורס)

- זיהוי והכרה של מטרות בהוראת הספרות
- היכרות עם גישות ודרכים בהוראת הספרות
- היכרות עם נושאים, ז'אנרים, יצירות ותכנים הנלמדים בבתי הספר
- היכרות עם תכניות לימודים ועם ספרות עזר רלוונטית (מקראות לבתי הספר, ספרי לימוד והדרכה למורים וכדומה)
- הוראת **שירה**, בעזרת דוגמאות מתוכנית הלימודים בחטיבת הביניים ובחטיבה העליונה (כולל שירי ביאליק ושירת ימי הביניים)
- הוראת ה**סיפור הקצר**, בעזרת דוגמאות מתוכנית הלימודים בחטיבת הביניים ובחטיבה העליונה (כולל עגנון)

**דרכי הוראה - למידה**  
שיעורים פרונטליים, דיונים ועבודה סדנאית  
הוראת עמיתים

**חובות הסטודנט (מטלות, מבחנים)**

- קריאת הביבליוגרפיה, ביצוע תרגילים שוטפים
- כל סטודנט/ית יתנסה/תתנסה בתרגול מיומנויות הוראה בכתה
- כל סטודנט/ית יחויב/תחויב בשתי עבודות להגשה, עבודת סמסטר ועבודת סיכום

**הערכת הסטודנט (דרכי הערכה, קריטריונים)**  
ההערכה תבוסס על שקלול ציוני העבודות שיוגשו (לעבודת הסיכום משקל עיקרי) ועל ההשתתפות

**ביבליוגרפיה**  
איזר, וולפגנג (1975). אי-מוגדרות ותגובתו של הקורא בסיפורת: למבנה-המשיכה של הטקסט הספרותי. **הספרות**, 21, עמ' 1 – 15 (תדפיס).  
דה-מלאך נ' (2008). **לא על היופי לבדו: על הוראה ביקורתית של ספרות**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.  
דה-מלאך, נ' (2008). תיאוריות של ספרות והוראת הספרות. בתוך דה-מלאך, נ', **לא על היופי לבדו** (עמ' 67 - 116). תל אביב: הקיבוץ המאוחד.  
יזהר, ס' (1971/2). להפסיק ללמד ספרות. **החינוך**, מ"ד/ג-ד, עמ' 241 – 249 (מופיע כתדפיס באתר הספרייה: כותר: "לפולמוס הספרות", מחבר: יזהר ס) לם, צבי (1973). **ההגינות הסותרים בהוראה**. תל אביב: ספרית פועלים.  
פויס, יעל (1999). הוראת ספרות – בין מורשת תרבותית לרב-שיח תרבותי. **דפים**: כתב עת לעיון ומחקר בהכשרת מורים 29, עמ' 28 – 43.  
פינגולד, בן-עמי (תשנ"א). הוראת הספרות כמבנה דעת. בתוך: זילברשטיין, מ' (עורך), **מבנה הדעת של המקצועות וגישה אחדותית בתכנון לימודים** (עמ' 32 – 41). תל אביב: משרד החינוך (תדפיס).  
ריבלין, א' (תשכ"ח). **'מפתח דידקטי' לפתיחת השיעור בספרות**; חוברת ראשונה: השיר (עמ' 3 – 8). נתניה: ב"ס טשרניחובסקי (תדפיס).  
שירב, פנינה ולוי, נילי (תש"ס). מבוא. בתוך: ישראל, משרד החינוך והתרבות, ספרות: **תכנית לימודים לבית הספר העל-יסודי הכללי כיתות י-יב** (עמ' 5 – 17). ירושלים: ת"ל משרד החינוך.

**ביבליוגרפיה בתחום מיומנויות הוראה**

גורי, ש' (1978). **תכנון, פיתוח ויישום תוכניות לימודים**. יחידה 2, האוניברסיטה הפתוחה.  
כהן, א' (1995). **שיטות הוראה מפעילות**. חיפה: אח.  
מהרש"ק, ר' (עורכת) (1975). **הוראה יחידנית: קובץ מאמרים**. תל אביב: אוניברסיטת תל אביב ומט"ח  
קרמר-חיון, ל' (1986). **שיקולי דעת בהוראה**. גומא.  
ריץ', י' ובן-ארי, ר' (עורכים) (1994). **שיטות הוראה לכיתה הטרוגנית**. אבן יהודה: רכס.

שרן, ש' (תשל"ד). **הוראה בקבוצות קטנות**. תל אביב: שוקן.

#### מבחר ספרי עזר

- בר-יוסף ח' ואחרים (תש"ס). **ילדות ונעורים, מדריך למורה**, משרד החינוך. גולדברג, ל' (1963). **אמנות הספור**. מרחביה: ספרית פועלים.
- מט"ח (1996). **עברית זה כיף** (כתות ז', ח', ט'. נלווים מדריכים למורה). תל אביב: מט"ח.
- פוני מלכה (1994). **הסיפור הקצר, פרקי לימוד**. תל אביב: ידיעות אחרונות.
- פינגולד, ב"ע (1989). **הוראת הסיפור הקצר**. תל אביב: רמות.
- פלג ר' (1982). **הסב"ה – הוראת ספרות בכתות הטרוגניות** (כרך א': חט"ב; כרך ב': חט"ע). הוצאה פרטית.
- צדקה, ר' (1987). **ספור ונובלה, מסה ועיון**. תל אביב: חורב.
- רתוק, ל' ואחרים (עורכים). (1985). **לאורך השורות** (כרכים א', ב' ומדריכים למורה). תל אביב: רמות.
- שירב, פ' ואחרים (עורכים). (1993/4). **מגוון**. סדרת מקראות לכתות ז', ח', ט' ומדריכים למורה. תל אביב: מעלות.

#### **מבחר ספרי לימוד עברית במגזר הערבי והדרוזי:**

- סובחי, ע' ופויס י' (2006-2005). **אשכול: ספרות, לשון והבעה**. מקראה לעברית לחטיבת הביניים **בבית ספר ערבי** (סדרה: כיתה ז', כיתה ח כיתה ט, כולל מדריך למורה מאת יעל פויס). נצרת: אל-נהדה.
- ח'דר, מ' (2009-2006). **הכרם**: מקראה לעברית לבתי הספר הערביים (סדרה: כיתה ז', כיתה ח, כיתה ט. כולל מדריך למורה מאת ח' רוגני). חיפה: דפוס הוואדי.
- סובחי, ע' ופויס, י' (2007). **אופק חדש א**: ספר לימוד ליחידת ספרות א בבית הספר הערבי. נצרת: אל-נהדה.
- סובחי, ע' ופויס, י' (2008). **אופק חדש ב**: ספר לימוד ליחידת ספרות ב בבית הספר הערבי. נצרת: אל-נהדה.
- ח'דר, מ' ורוגני ח' (2009). **המעין השלם א**: הכנה לבחינות הבגרות בספרות העברית לבתי הספר הערביים, יחידה א'. חיפה: דפוס הוואדי.
- ח'דר, מ' ורוגני ח' (2009). **המעין השלם ב**: הכנה לבחינות הבגרות בספרות העברית לבתי הספר הערביים, יחידה א'. חיפה: דפוס הוואדי.
- פלאח, ס' ח' (1985). **ש"ש** (עברית לבתי הספר הדרוזיים). חיפה: אוניברסיטת חיפה ומשרד החינוך.
- קנאזע, ג' (עורך) (1995). **גשר לספרות העברית**. ירושלים: משרד החינוך.

Arends, R. I. (1993). **Learning to teach**. New York: McGraw.

Brown, G. A. (1987). **Lectures and lecturing**. in: Dunkin, M. J. (ed). **The international encyclopedia of teaching and teacher education** (pp. 284-287). Oxford: Pergamon press.

Slavin, R. E. (1990). **Cooperative learning: theory, research and practice**. Englewood cliffs: Prentice Hall.

## פסיכולוגיה התפתחותית

**אופי הקורס**  
שעור ותרגיל  
**חובת נוכחות**  
לפחות ב-80% מהשיעורים

### מטרות הקורס

היכרות עם תהליכי ההתפתחות של הילד והמבוגר לאור גישות תיאורטיות שונות (דגש על ההתפתחות בשנים הראשונות והתפתחות הקשר הורה ילד).

### הנושאים (תוכנית הקורס)

1. מבוא לפסיכולוגיה התפתחותית – גישות מרכזיות לחקר והבנת התפתחות האדם
2. התפתחות האדם לאורך החיים ע"פ המודל הפסיכוסוציאלי (אריקסון)
3. מעובר לילד – מהיכן ואיך מתחילה ההתפתחות הביולוגית והפסיכולוגית (פיונטלי, מיילן)
4. הקונסטלציה האמהית – התפתחות ההורות ע"פ גישתו של דניאל שטרן
5. השנה הראשונה – ציוני דרך התפתחותיים, התפתחות הקשר הורה ילד לאור תיאוריית ההתקשרות של בולבי.
6. תהליך הסרציה אינדיווידואציה כציר מרכזי בהתפתחות (מאהלר)
7. השלב האדיפלי – ההתפתחות ע"פ המודל הפסיכוסקסואלי (פריד)
8. גיל החביון
9. גיל ההתבגרות

### דרכי הוראה - למידה

השיעורים יתבססו על הרצאות פרונטליות, הצגות מקרים ותרגילים שתלמידים יבצעו במהלך הקורס על מנת לתרגם את החומר הנלמד להתנסות בשטח

### חובות הסטודנט (מטלות, מבחנים)

1. נוכחות של 80% מהשיעורים
2. קריאה במהלך הקורס
3. מטלות שיועברו במהלך הקורס יהיו 50% מהציון
4. עבודת סיכום תהווה 50% מהציון

### הערכת הסטודנט (דרכי הערכה, קריטריונים)

1. השתתפות רציפה ופעילה בכל מפגשי הקבוצה.
2. ציון על העבודה המוגשת.

### ביבליוגרפיה

1. סרוף, א. קופר, ר. דהארט, ג. (1998). ההתפתחות טבעה ומהלכה. האוניברסיטה הפתוחה: ת"א
2. אפטר, א. הטב, י. ויצמן, א. טיאנו, ש. (1997). פסיכיאטריה של הילד והמתבגר. דיונון: אוניברסיטת תל אביב.
3. פיונטלי, א. (2001). מעובר לילד. מודן: ת"א
4. פייברג, ס. (1974). השנים המופלאות. ספריית הפועלים
5. שטרן, ד. (1998). הולדתה של אמ. מודן: ת"א
6. מיטשל, ס. (1995). פריד ומעבר לו. תולעת ספרים: ת"א  
חומר נוסף יחולק במהלך הקורס. מקראה עם חומר הקורס

מוסד מספר 2 ממלכתי

**פסיכולוגיה התפתחותית של גיל הנעורים**

10392010008

**אופי הקורס**

שעור ותרגיל

**חובת נוכחות**

לפחות ב-80% מהשיעורים

**מטרות הקורס**

מטרת הקורס להכיר ולהבין את תקופת גיל ההתבגרות מנקודת המבט של הפסיכולוגיה ההתפתחותית הנושאים (תוכנית הקורס) מהי פסיכולוגיה התפתחותית מהי התבגרות - מבט היסטורי וסוציאולוגי התפתחות גופנית התפתחות קוגניטיבית התפתחות מוסרית התפתחות רגשית- מושג העצמי ובניית דימוי עצמי התפתחות חברתית- תפקידים חברתיים, תפקידי מין וזהות מינית, אגוצנטריות של המתבגר מתבגרים וסביבתם- הורים, משפחה, בני הגיל והשפעות הסביבה אבנורמליות בגיל ההתבגרות

**דרכי הוראה - למידה**

הרצאות, התנסות סדנאית, דיונים וראיון מתמשך עם מתבגר במשך הקורס בהתאם לנושאים הרלוונטים הנלמדים בקורס.

**חובת הסטודנט (מטלות, מבחנים)**

השתתפות פעילה בשיעורים, ראיון מתמשך עם מתבגר והגשת דוח מסכם בסיום הקורס, מבחן סיכום. הערכת הסטודנט (דרכי הערכה, קריטריונים) דוח עם מתבגר- 10% מבחן סיכום- 90%

**ביבליוגרפיה**

כ"ץ עלי, (1999) אוף גוזל- יחסי הורים מתבגרים, מודן הוצאה לאור תל אביב

מוס, רולף, א. (2002) תיאוריות על גיל ההתבגרות, ספרית הפועלים הוצאת הקיבוץ הארצי פוסטמן, נ. (1987) אבדן הילדות ספרית הפועלים הוצאת הקיבוץ הארצי סרטים:

יומן נעורים

החיים כבית

סיפורו של ויל הנטינג

אנשים פשוטים

המבוך

**מוסד מספר 2 ממלכתי**

**הפסיכולוגיה של המוסר וחינוך להתנהגות מוסרית - סמינר**

10110140149

**אופי הקורס**

סמינריון

**חובת נוכחות**

לפחות ב-80% מהשיעורים  
נוכחות וכן השתתפות בדיונים הנערכים בכיתה

**מטרות הקורס**

העלאת מודעות התלמידים למורכבותה של התנהגות מוסרית ולהזדמנויות ההוראתיות בהן ניתן לקדמה;

התוודעות למשתנים ולתהליכים המשפיעים על התנהגות מוסרית: משתנים קוגניטיביים, רגשיים, חברתיים-תרבותיים, מגדריים והתנהגותיים;  
הקניית כלים לניתוח סיטואציה מוסרית ובניית דפוסי התערבות חינוכיים התורמים לקידום התנהגות מוסרית ולמיסוד תרבות מוסרית בביה"ס.

**הנושאים (תוכנית הקורס)**

**1. הקדמה:**

הגדרת התחום המוסרי/ ערכי, סקירת כלל המשתנים המשפיעים על התנהגות מוסרית וכן התהליכים המעורבים בהחלטה מוסרית.

**2. המרכיב הקוגניטיבי בשיקול הדעת המוסרי:**

התפתחות קוגניטיבית והקשרה לשיקול דעת מוסרי; קוגניציה חברתית ומרכיבים בבנייתה של רגישות חברתית; עיבוד מידע 'חברתי'- הקשר לאלימות.

**3. המרכיב הרגשי בשיקול הדעת המוסרי:**

דיון בתיאוריה של גיליגן להתפתחות מוסרית; תפקידו של הרגש בהחלטה המוסרית; התפתחות היכולת האמפתית והחינוך לאמפתיה. חינוך לאיכפתיות ודאגה לזולת- התיאוריה של נודינגס.

**4. בגרות רגשית והקשרה למוסריות:**

התפתחות האישיות והזהות המוסרית האוטונומית.

**5. השפעת המרכיב החברתי על התנהגות מוסרית:**

נורמות התנהגות; שיח תרבותי ואידיאולוגיה מוסרית ובנייתה של זהות מוסרית;

**6. גורמי מצב כמשפיעים על התנהגות מוסרית.**

**דרכי הוראה - למידה**

הרצאות; דיון בדילמות מוסריות העולות בזירה החינוכית; רפרטים של תלמידים.

חובות הסטודנט (מטלות, מבחנים)  
נוכחות והשתתפות בדיונים בכיתה;

הצגת דילמה מוסרית וניהול מושכל של דיון בדילמה בכיתה- על פי ההוראות שיינתנו בכיתה;  
הגשת הצעת נושא לעבודה סמינריונית- עד אמצע נובמבר  
הגשת רשימה ביבליוגרפית וראשי פרקים אפשריים- עם סיום הסימסטר  
הגשת פרק מתוך העבודה- עם סיום השנה;  
הגשת רפרט בכיתה;  
הגשת עבודה סמינריונית; עמידה בלוח זמנים

הערכת הסטודנט (דרכי הערכה, קריטריונים)  
נוכחות, השתתפות בדיונים בכיתה, עמידה בלוח זמנים- 10%  
הצגת דילמה בכיתה- 10%  
הגשת רפרט בכיתה- 10%  
הגשת עבודה סמינריונית - 70%

ביבליוגרפיה  
גיליגן, ק., (1995): **בקול שונה**, תל-אביב: ספריית הפועלים  
וייס, ר., (2003): **טיפוח תרבות של אכפתיות**, מכון מופ"ת, ת"א.  
חנוך, ש., בן-ברוך, א., כהן-ג'ור, א. ונ., אלוני, (1997): "אתיקה במערכת החינוך, ראוי מול מצוי". בתוך: פלדי, א., (עורך): **חינוך במבחן הזמן**, תל-אביב: הוצאת רמות, עמ' 419-411  
כהן, א., (1996): **חינוך לערכים בשיעור**, בת-ים: ספרי נועם  
צבר-בן יהושע, נ., ול., דושניק, (1997): "לעשות את הדבר הנכון דילמות אתיות של מורים בישראל". בתוך: פלדי, א., (עורך): **חינוך במבחן הזמן**, תל-אביב: הוצאת רמות, עמ' 391-410

- ▶ Dodge, K.A., & N. R., Crick, (1994): "A Review and Reformulation of Social Information-Processing Mechanisms in Children's Social Adjustment". **Psychological Bulletin**, 115(1), pp 74-101
- ▶ Katz, M. S., Noddings, N., & K. A., Strike, (Eds), (1999): **Justice and Caring**, N.Y and London: Teachers College Press, Columbia University
- ▶ Killen, M. & Smetana, J. (2005), **Handbook of Moral Development**, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, New Jersey



- Noddings, N., (2002): **Educating Moral People**. Teachers College Press, Columbia University, N.Y.
- Nucci, L.P., (2001): **Education in the Moral Domain**, Cambridge University Press.
  
- Piaget, J., (1965): **The Moral Judgement of the Child**, N.Y.: Free Press
- Selman, R.L., (2003): **The Promotion of Social Awareness**, Russell Sage Foundation, N.Y.

מוסד מספר 2 ממלכתי  
60 ציון עובר: סמטריאלי 2 שעות שבועיות:

שנת לימוד 2010

### סוציולוגיה של החינוך (הסבה לעל-יסודי)

10105013012

#### אופי הקורס

שעור

#### חובת נוכחות

לפחות ב-80% מהשיעורים  
מותר להיעדר משני שיעורים.

#### מטרות הקורס

הקורס נועד להקנות בסיס להבנת משמעויותיה החברתיות-חינוכיות של המציאות המוכרת בשדה החינוך בכלל ובארגון החינוכי (גן ילדים, בית-ספר) ובסביבתו בפרט, לאורה של החוקיות הסוציולוגית האופיינית להם.

הנושאים (תוכנית הקורס)

#### 1. החינוך בהקשרו המוסדי

- א. החינוך כסוכנות של העברה תרבותית: החינוך כנורמה ממוסדת בהקשר של התרבות האנושית ותהליך החיברות.
- ב. החינוך כמכשיר להשגת סטטוס: החינוך כנורמה ממוסדת בהקשר של ריבוד חברתי ותהליכי הניעות-החברתית.

#### 2. החינוך בהקשרו הארגוני

- ג. בית הספר כמערכת מאורגנת: החינוך כפעילות מאורגנת בהקשר של יחסי הגומלין בכיתה ובבית-הספר.
  - ד. סביבתו הארגונית של בית הספר: החינוך כפעילות מאורגנת בהקשר של יחסי הגומלין עם ההורים, הקהילה והרשויות  
דרכי הוראה - למידה
- הקורס יתנהל במתכונת של הרצאות מובנות, דיונים קצרים במאמרים ותרגילים מודרכים בכיתה. לפני חלק מהשיעורים יישלח חומר הכנה דרך אתר אורנים (מערכת ניהול השיעורים ותדפיסי הספרייה).

הערה: מאמרי הרשות יילקחו מתוך הספרים, הקבצים וכתבי העת שברשימה הביבליוגרפית. מאמרי החובה (יפורטו בהמשך ממקורות שונים) יופיעו בתדפיסי אתר האינטרנט של ספריית אורנים.

#### חובת הסטודנט (מטלות, מבחנים)

1. לבצע ולהגיש תרגיל באמצע הקורס (35% מהציון), שיכלול שאלות המתייחסות להיבטים התרבותי והריבודי של טקסט אקטואלי שיימסר מראש.
2. לכתוב מבחן-בית מסכם (65% מהציון), שיכלול שאלות המתייחסות למכלול ההיבטים הסוציולוגיים של התרחשות חינוכית, לפי מאמר מדעי שיימסר מראש.

הערה: המבחן יוגש על-ידי הלומדים באמצעות האינטרנט, ביום מוסכם מראש, שעות אחדות אחרי שהשאלות יועברו לידיהם בדרך דומה.  
הערכת הסטודנט (דרכי הערכה, קריטריונים)  
באמצעות המטלות ייבדקו הבקיאיות, ההבנה והיכולת ליישם את החומר שיוגש בחומרי ההכנה, בהרצאות, במאמרי החובה, בדיונים ובתרגילים.

ביבליוגרפיה

קריאת רשות

1. אבידן, ג. וחובריו. 2005. הקול השותק: מבט אחר על ילדים בביה"ס. תל-אביב, הקבה"מ.
  2. איילון, ח. (עורכת), 1998: תוכניות הלימודים כהבנייה חברתית. תל-אביב, רמות.
  3. אל-חאג', מ. תשנ"ו: חינוך בקרב הערבים בישראל - שליטה ושינוי חברתי, מאגנס.
  4. אריאלי, מ. 1995: אי-נחת בהוראה. תל-אביב, רמות.
  5. גולן-עגנון, ד. (עורכת), 2004: אי-שוויון בחינוך. תל-אביב, בבל.
  6. הרן, ק. 1990: מגבלות החינוך הבית-ספרי ואפשרויותיו. ירושלים, אקדמון.
  7. פורמן, מ. 1994: ילדות כמרקחה - אלימות וצייתנות בגיל הרך. תל-אביב, הקבה"מ.
  8. פסטרנק, ר. 2002: פרקים בסוציולוגיה של החינוך. ת-א, האוניברסיטה הפתוחה (3 כרכים).
  9. קינן, ע. 1996: חדר המורים: התרבות המקצועית של המורים. אוניברסיטת בן-גוריון.
  10. צלרמאיר, מ. ופ. פרי (עורכות), 2002: מורות בישראל: מבט פמיניסטי. תל-אביב, הקבה"מ.
1. Ballantine, J.H. 2001. **The sociology of education :a systematic analysis**. Upper Saddle River, N.J. : Prentice Hall.
  2. Davies, L. 2004. **Education and conflict :complexity and chaos**. New York : RoutledgeFalmer.
  3. Bertrand, Y. 2003. **Contemporary theories and practice in education**. Madison, Wis. : Atwood Pub.
  4. Chesler, M.A. c1981. **A sociology of education :access to power and privilege**. New York : Macmillan, c1981

מוסד מספר 2 ממלכתי

שעות שבועיות: סמסטר יאלי 2 ציון עובר: 60 שנת לימוד 2010

31/10/2009

**סוציולוגיה של החינוך**

10150110021

**אופי הקורס**  
שעור  
**חובת נוכחות**  
לפחות ב-80% מהשיעורים

**מטרות הקורס**

מנקודת מבט סוציולוגית, המעשה החינוכי הוא פעולה חברתית באמצעותה מובנים ידע ודפוס התנהגות שאינם תלושים מהאינטרסים; האידיאולוגיות ויחסי הכוחות בין השחקנים השונים בחברה בה היא מתקיימת. מטרת הקורס היא להבין את התהליכים החברתיים הכרוכים במעשה החינוכי ולעורר את הסטודנט לחשוב על השאלה: איפה אני בכל הסיפור הזה?

**הנושאים (תוכנית הקורס)**

הקורס יעסוק בהיבטים מאקרו חברתיים, כגון המדיניות החינוכית; ופעמים אחרות הוא יתמקד באינטראקציה הבין אישית במישור המיקרו חברתי, כגון יחסי מורה-תלמיד. הפרדיגמות סוציולוגיות המרכזיות העוסקות בפעולה החינוכית. ההתפתחות החינוך הבית ספרי בציר הזמן. האינטראקציה החברתית במפגש החינוכי. השפעת החינוך על הבניית זהות קולקטיבית; על הריבוד החברתי; על השערים החברתיים, ועל התהליכי שעתוק ושינוי של כל אלה.

**דרכי הוראה - למידה**

הרצאות; ניתוח מקרים; צפייה בסרטים; דיון בחומר הקריאה.

**חובת הסטודנט (מטלות, מבחנים)**

קריאה שוטפת של החומר הביבליוגרפיה והשתתפות פעילה בשיעורים

**הערכת הסטודנט (דרכי הערכה, קריטריונים)**

1. דו"ח קריאה להגשה עד 3.6.2010 : 25%.

2. מבחן סוף סמסטר (אמריקאי): 75%.

**ביבליוגרפיה**

מהי סוציולוגיה ומה התועלת שבה? פרדיגמות ומושגי יסוד  
הרן, ק. ג. (1990) תיאוריות על חינוך בית ספרי והחברה: הפרדיגמה הפונקציונאליה ופרדיגמת הקונפליקט. בתוך: הרן, ק. ג. מגבלות החינוך הבית ספרי ואפשרויותיו. מבוא לסוציולוגיה של החינוך. ירושלים: אקדמון. עמ' 41-65.  
התפתחותו של החינוך הבית ספרי  
סבירסקי, ש. (1990). חינוך בישראל: מחוז המסלולים הנפרדים. תל-אביב: ברירות (מבוא, פרק א', פרק ב', פרק ג', עמ' 7-86).  
חינוך, שוויון וניעות חברתית  
סבירסקי, ש. (2004). פערים בחינוך ומדיניות הפיתוח הכלכלי-חברתי בישראל. בתוך: גולן-עגנון, ד. (עורכת). אי-שוויון בחינוך. ת"א: בבל. עמ' 20-41.  
הכיתה כקבוצה  
זיו, א. ושילה, ש. (1977) השפעת הקבוצה על היחיד. בתוך: הכיתה כקבוצה חברתית. תל אביב: אוניברסיטת תל אביב: עמ' 59-85.  
יחסי גומלין מורה-תלמיד

- פריירה, פ. (1972). פדגוגיה של המדוכאים. חיפה: מפרש. פרק 2. עמ' 59-75.
- חינוך בחברה מרובת תרבויות וקהילות  
אלחאג', מ. (2003). חינוך בצל הקונפליקט: הגמוניה תרבותית לעומת רב-תרבותיות נשלטת. בתוך: אלחאג', מ. ובן-אליעזר, א. (עורכים). **בשם הביטחון: סוציולוגיה של שלום ומלחמה בישראל בעידן משתנה**. חיפה: פרדס. עמ' 295-327.
- החינוך, המדינה והשוק  
וקסלר, מ. (2004). הפרטת החינוך והרס החינוך הציבורי. בתוך: גולן-עגנון, ד. (עורכת). **אי-שוויון בחינוך**. ת"א: בבל. עמ' 42-58.
- חינוך והעצמה  
בר שלום, י. (2004). בית הספר "קדמה". בתוך: **אידיאה של תיקון: יוזמות חינוכיות בחברה רב-תרבותית**. ת"א: הקיבוץ המאוחד. עמ' 114-135.
- ולרשטיין, נ. (1993). חינוך באמצעות הצבת בעיות: שינוי על פי שיטת פריירה. בתוך: גובר, נ. וזמרן, א. (עורכים). **להתנסות מחדש בשגרתי בדרך לא שגרתית**. ירושלים: המכללה לחינוך ע"ש דוד ילין. עמ' 60-73.
- ביבליוגרפיה רשות:  
אבירם, ר. (1994). "להוציא את החינוך מהכיתה: התכנית החינוכית הרצויה בדרך אל שנת 2000". **שדמות**. קב"ו, 2, עמ' 24-29.
- אברהמי-עינת, י. (1989). **הוא והיא בכיתה**. תל אביב: הוצאת מודן. עמ' 21-34.
- אגודה ישראלית למען יהודי אתיופיה (2003). **כישלון מערכת החינוך בקליטת יוצאי אתיופיה**. נייר עמדה מוגש לוועדת העלייה הקליטה והתפוצות.
- אריאלי, מ' (1995). האיסור לדבר בשיעור: הנסיבות והמהלך של היווצרות כלל-משמעת בכיתה. בתוך: חן, ד' (עורך). **החינוך לקראת המאה ה-21**. תל אביב: רמות. עמ' 461-474.
- דהאן כלב, הנרייט (2002). כמה שאת יפה, לא רואים שאת מרוקאית. בתוך: צלרמאיר, מ. ופרי, פ. (עורכות). **מורות בישראל: מבט פמיניסטי**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד. עמ' 174-186.
- חלבי, ר., סרור, ו., זק, מ. (2000). בני נוער מתמודדים עם המציאות המורכבת. מתוך: חלבי, ר. **דיאלוג בין זהויות: מפגשים יהודים וערבים בנוה שלום**. ת"א: הקיבוץ המאוחד. עמ' 67-91.
- רינה שחר, ר. ואברהמי-עינת, י. (עורכות). (1993). **שוויון הזדמנויות לבנות ולבנים במערכת החינוך**. יום עיון - 27 במאי 1993. תל-אביב: שדולת הנשים בישראל.
- שור, א. ופריירה, פ. (1990). **פדגוגיה של שחרור: דיאלוגים על שינוי בחינוך**. חיפה: מפרש. עמ' 171-189.
- שנהב, י. (ללא תאריך). **אופן הייצוג של המזרחים בספרי ההיסטוריה של עם ישראל**. נדלה מ: [http://www.ha-keshet.org.il/articles/education/sifrei\\_yehuda-shenhav.htm](http://www.ha-keshet.org.il/articles/education/sifrei_yehuda-shenhav.htm)
- Banks, J., A., and C., A., McGee Banks, (2001): **Multicultural Education: Issues and Perspectives**. New York: Wiley.
- Giroux, H.A. (2005). **Schooling and the Struggle for Public Life: Democracy's Promise and Education's Challenge**. Herndon: Paradigm Publishers.

מוסד מוסד 2 ממלכתי

**חינוך והוראה בחברה רב-תרבותית (מתוקשב)**

01 ש' 10106001016

**אופי הקורס**  
שעור  
**חובת נוכחות**  
אין חובת נוכחות

**מטרות הקורס**  
להקנות לסטודנטים:  
הבנה של חינוך מהיבט תרבותי.  
הבנה של החינוך הישראלי מהביט של רב-תרבותיות.  
הבנה של רב-תרבותיות במערכת החינוכית הישראלית.  
פיתוח לומד עצמאי.

**הנושאים (תוכנית הקורס)**  
1. מבוא למושג של תרבות וחינוך בהוראה וחינוך.  
2. מבוא למושג ותיאוריה של חינוך רב-תרבותי.  
3. רב-תרבותיות בחינוך בחברה ישראלית.

**דרכי הוראה - למידה**  
קורס מתוקשב.  
דרכי הוראה-לימדה דרך מטלות של הקורס.

**חובות הסטודנט (מטלות, מבחנים)**  
הסטודנטים חייבים להגיש 3 מטלות.  
כל סטודנט/ית חייב/ת להשתתף בפורום.

**הערכת הסטודנט (דרכי הערכה, קריטריונים)**  
3 מטלות: כל מטלה שווה 30% מהציון הסופי.  
השתתפות פעילה בפורום: 10% מהציון הסופי.

ביבליוגרפיה

**1. מבוא למושג של תרבות.****לקרוא 2 המאמרים הבאים:**

1. הבילנד, ו. (1999). מהי תרבות. מתוך הבילנד, ו. אנתרופולוגיה תרבותית, מדורה 8, אוניברסיטה הפתוחה, רמת גן עמ' 67-49. **נמצא התדפיס 000146935**
2. טרנר, ו. (1974). עליות לרגל כההליכים חברתיים. מתוך אדר-בוניס, מ. (עורכת) (2008). מבוא לאנתרופולוגיה. בית הוצאה לאור של האוניברסיטה הפתוחה, רעננה. עמודים 283-328.

**ולקרו 1 מהמאמרים הבאים:**

- 3א.. בילו, י. (1984). הדיבוק ביהדות: הפרעות נפשיות כמשאב תרבותי". מתוך אדר-בוניס, מ. (עורכת) (2008). מבוא לאנתרופולוגיה. בית הוצאה לאור של האוניברסיטה הפתוחה, רעננה. עמודים 66-100.
- 3ב. בילו, י. (2000). ממילה למלה: ניתוח פסיכו-תרבותי של הבניית זהות גברית בטקסי ילדות בחברה חרדית. אלפיים, 19, 46-16. **התדפיס נמצא באתר של הקורס במופת-נט.**
- 3ג. גולדברג, ה. (1984). "חגיגות המימונה במרוקו". מתוך אדר-בוניס, מ. (עורכת) (2008). מבוא לאנתרופולוגיה. בית הוצאה לאור של האוניברסיטה הפתוחה, רעננה. עמודים 147-173.

- ד3. גולדשטיין-גדעוני, ע. (2008). ייצור מסורת ותרבות בתעשיית החתונות היפנית. מתוך אדר-בוניס, מ. (עורכת) (2008). מבוא לאנתרופולוגיה. בית הוצאה לאור של האוניברסיטה הפתוחה, רעננה. עמודים 174-194.
- ה3. חזן, ח. (1992). סמלים והקשרם. השיח האנתרופולוגי. טל אביב: משרד הביטחון, עמ' 85-81. **התדפיס נמצא באתר של הקורס במופת-נט.**
- ו3. חכם, ר. (1990). "טקסים וריטואלים", באתר של הספרייה של מת"ח: המרכז לטכנולוגיה חינוכית, <http://lib.cet.ac.il/pages/item.asp?item=2189>
- ז3. כתריאל, ת. (1991). פיקניקים בשטח צבאי: טקסי הורות ופוליטיקה של קונצנוס. מתוך אדר-בוניס, מ. (עורכת) (2008). מבוא לאנתרופולוגיה. בית הוצאה לאור של האוניברסיטה הפתוחה, רעננה. עמודים 359-397.
- ח3. כץ, א. ו ד. הנדלמן (1990). טקסים ממלכתיים במדינת ישראל: יום הזכרון ויום העצמאות. מתוך אדר-בוניס, מ. (עורכת) (2008). מבוא לאנתרופולוגיה. בית הוצאה לאור של האוניברסיטה הפתוחה, רעננה. עמודים 329-358.

## **II. מבוא למושג ותיאוריה של חינוך רב-תרבותי. לקרוא 3 מהמאמרים הבאים:**

4. אוחיון, ש. 2006. חינוך פמיניסטי ורב תרבותי – חינוך אחר. קדימה, הפורום המזרחי. <http://www.kedma.co.il/index.php?id=1037&t=pages> (מאמר גם באתר של מופת-נט)
5. יהושע, א.ב. 2001 "רב-תרבותיות בישראל". מפנה 32 19-24.
6. על רב-תרבותיות וחינוך 2007. הסתדרות למורים, אופק חדש, מפנה בחינוך ישראלי. <http://www.itu.org.il/Index.asp?CategoryID=1108&ArticleID=8525> (מאמר גם באתר של מופת-נט)
7. קרלדרון, נ. 2001 "פוליטיקה בלי חברה, ריבוי תרבויות בלי תרבותיות". מפנה 32. 25-27
8. דלוגניר, ר. 2005. מודלים קוריקלריים של חינוך רב-תרבותי פלורליסטי-ארבעה חקרי מקרה מן האקדמיה ב ארה"ב. (מאמר גם באתר של מופת-נט).

## **III. רב-תרבותיות וחינוך ישראלי. קריאה חובה:**

9. Rosado, C. 1997. What Makes a School Multicultural. [http://www.rosado.net/pdf/Multicultural\\_Schools.pdf](http://www.rosado.net/pdf/Multicultural_Schools.pdf)

## **לקרוא 2 מהמאמרים הבאים:**

10. אדן וקלקין-פישמן, 2000. חינוך רב תרבותי בישראל כהגשמה של האתוס הלאומי והמדיניות הפוליטית.
11. אלוני, ז. 2000. "כיצד צריכה להיראות רב-תרבותית ישראלית?" אופרמלי 10: 24-27
12. ונציה, נ. חינוך רב-תרבותי בגיל הרך. <http://itu.cet.ac.il/Inner.aspx?nItemID=2163>
13. זאבי, 1999. "רב-תרבותיות וחינוך בישראל". אוניברסיטת חיפה <http://construct.haifa.ac.il/~ilangz/Milti33.htm>
14. יונה, י. 1998. רב-תרבותיות במדינת ישראל. <http://www.makom.org.il/democracy/article/9>

## **III. רב-תרבותיות וחינוך ישראלי. קריאה חובה:**

9. Rosado, C. 1997. What Makes a School Multicultural. [http://www.rosado.net/pdf/Multicultural\\_Schools.pdf](http://www.rosado.net/pdf/Multicultural_Schools.pdf)

מוסד מספר 2 ממלכתי

**מבוא לחינוך חברתי (לחח"ק בלבד)**

10106001040

**אופי הקורס**

שעור

**חובת נוכחות**

לפחות ב-80% מהשיעורים

חובה להשתתף לפחות ב-80% מן השיעורים

**מטרות הקורס**

1. להכיר את מסגרות החינוך החברתי-קהילתי במסגרות פורמליות ובלתי פורמליות, מאז תנועות הנוער היהודי בגולה ועד למציאות הישראלית היום.
2. להבין את אופייה המיוחד של פעילות נוער בלתי פורמלית ופורמלית למחצה.

**הנושאים (תוכנית הקורס)**

- א. מאפיינים של גיל הנעורים
- ב. הצופן החברתי הבלתי-פורמלי
- ג. תנועת הנוער באירופה - הכללית והיהודית
- ד. מ"הקבוצה האינטימית" לקיבוץ
- ה. תנועות הנוער בישראל
- ו. מנהיגות וניהול בקהילה
- ז. החינוך החברתי בבית-הספר
- ח. נוער מנותק (קידום נוער)
- ט. נעורים בחברה פוסט-מודרנית

**דרכי הוראה - למידה**

קריאת מאמרים, דיונים, הרצאות אורח, שתי תצפיות אישיות באירגוני נוער, ארבעה סיורים משותפים, יום שדה, פעילויות מיוחדות.

**חובות הסטודנט (מטלות, מבחנים)**

- א. קריאת מאמרים לקראת שיעור
- ב. השתתפות תורמת בשיעורים ובמפגשים
- ג. שתי תצפיות אישיות בשני אירגוני נוער והגשת דו"חות בכתב
- ד. השתתפות ביום שדה - ביום ו' 13.11.09 בשעות 08.00 - 14.00
- ה. יציאה לארבעה סיורים ארוכים בשעות הערב במוקדי פעילות נוער
- ו. הגשת התייחסות בכתב לשניים מן הסיורים
- ז. מבחן סיכום

**הערכת הסטודנט (דרכי הערכה, קריטריונים)****שקלול הציון הסופי:**

- 14% - שני דו"חות מתצפיות אישיות (כל תצפית - 7%)
- 12% - השתתפות בפועל בארבעה סיורים (כל סיור - 3%)
- סטודנטים במסלול מ"ח חייבים בשני סיורים בלבד
- 8% - שני דו"חות משני סיורים
- 6% - השתתפות בפועל ביום שדה
- 60% - מבחן סיכום



ביבליוגרפיה

ביבליוגרפיה

**9 מאמרים מתוך הרשימה הבאה הם חובה למבחן בסוף הקורס. מאמרים אלה סומנו להלן בשלוש כוכביות\*\*\***

1. אבו-עסבה, חאלד, 2002, "דילמות וסוגיות בחינוך ערכי ערבי". בתוך: עירם יעקב, שץ, שקולניקוב ועוד (עורכים), **צמתים ערכים וחינוך בחברה הישראלית**
2. אייזנשטדט, שמואל נח, 1986, "טיפוסי קבוצות נוער בחברה המודרנית". בתוך: רפופרט, תמר (עורכת), **בין שני עולמות - המעמד החברתי של נעורים**, האוניברסיטה העברית, ירושלים, 172-161
3. בר-לב, מרדכי, **חינוך דתי ונוער דתי - דילמות ומתחים**, רמות, אוניברסיטת תל אביב (תדפיס במאגר ספריית אורנים)
4. גורי, חיים, 1989, "תנועת הנוער כעילית משרתת", נאור מרדכי, **תנועות הנוער – 1960-1929**, עידן, ירושלים: יד יצחק בן-צבי, עמ' 226-221. (תדפיס במאגר הספרייה)
- 5.1. \*\*\* הכטי. החינוך הדמוקרטי. פרקים שני ורביעי עמ' 68-37, 152-108
- 5.2. טאוב, גדי, 1997, **המרד השפוף: על תרבות צעירה בישראל**, תל אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד,
6. \*\*\* כהנא, ראובן, 2007, **נעורים והקוד הבלתי-פורמלי: תנועות נוער במאה ה-20 ומקורות הנעורים הפוסט-מודרניים**, ירושלים: מוסד ביאליק ואקדמון (תדפיס במאגר אורנים של הפרקים "לקראת תיאוריה של בלתי פורמליות והשלכותיה לנעורים" (פרק שני); "ההקשר החברתי של תנועות הנוער הישראליות" (פרק שמיני); "מסגרת בלתי פורמלית ותרבות פוליטית אזרחית" (פרק 15); "תצורות חדשות של נעוריות" (פרק שבעה עשר)
7. \*\*\* להב, חיים, 1999, **נוער בשולי החברה, התופעה ודרכי ההתמודדות – מדיניות הטיפול בנוער בסיכון ובנוער מנותק בישראל**, מינהל חברה ונוער. (במדור שמורים. תדפיס מקוצר במאגר הספרייה)
8. \*\*\* מגן, צפורה, 2004, מחויבות על-אישית וכמיהה לאושר בקרב מתבגרים, מינהל חברה ונוער <http://noar.education.gov.il>
9. נאור, מרדכי, "התנועה המאוחדת", נאור מרדכי (עורך), **תנועות הנוער, 1920-1960**, עידן, ירושלים: יד יצחק בן-צבי, עמ' 92 - 104
10. עופר, דליה, 1997, "הנוער ותנועות הנוער בשנות ה-30", **בשביל הזיכרון**, 20, עמ' 4 - 10
11. עמיר, אלי, 1984, **תרנגול כפרות**, עם עובד (ספר קריאה)
12. צור, מוקי, תאיר זבולון וחיננא פורת (עורכים), 1981, **כאן על פני אדמה**, הקבה"מ וספריית פועלים, (תדפיס במאגר הספרייה)
13. \*\*\* צור, מוקי, 1971, "הקבוצה האינטימית", **שדמות** לט. (תדפיס במאגר הספרייה)

- 14.\*\*\* צור, מוקי, 1989, "תנועות הנוער – מעשים והרהורים", נאור, מרדכי (עורך), **תנועות הנוער, 1960-1920, עידן**, יד יצחק בן-צבי, ירושלים: עמ' 211 - 220 (תדפיס במאגר הספרייה)
15. צחור, זאב, 2007, "קיבוץ - התקרשות הלבה היוקדת", **עיצוב הישראליות**, תל אביב: עם עובד, עמ' 102 - 115 (תדפיס במאגר הספרייה)
16. קונדה, גדעון, 2000, "אידיאולוגיה: קודקס התרבות של 'טק'", **מהנדסים תרבות, שליטה ומסירות בחברת הי-טק**, תל אביב: חרגול, עמ' 63-106
17. קורצ'אק, יאנוש, 1996, "פנימייה; קייטנות; בית יתומים", **איך לאהוב ילד; רגעים חינוכיים; זכות הילד לכבוד**, תל אביב: יד ושם ועוד, עמ' 112 - 289
- 18.\*\*\* קלר, דיאנה, 1988, "זהות' המערכות העוקפות' ומשמעותן האידיאולוגית", **בארי**, מכללת בית-ברל, עמ' 175 - 197
- 19.\*\*\* קניסטון, קנת', 1986, "הנעורים כשלב בחיים", רפופרט תמר, **בין שני עולמות - המעמד החברתי של נעורים**, ירושלים: האוניברסיטה העברית (תדפיס במאגר הספרייה)
- 20.\*\*\* שצקר, חיים, תשנ"א, "תנועת הנוער הגרמנית מתוך ראייה היסטורית". בתוך: שפירא רינה ואסא כשר (עורכים), **רשפים**, תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב, עמ' 179 - 192 (תדפיס במאגר הספרייה)
21. שצקר, חיים, 1972, "תנועת הנוער היהודית בגרמניה ויחסיה עם תנועת "החלוץ", **אסופות**, 3 (16), 39-57.
- 22.\*\*\* הערך "ילדות" **באנציקלופדיה העברית**, כרך 19, עמ' 857-863
- Beane, (1990) **Affect in Curriculum – Toward Democracy, Dignity, and Diversity**, Teacher College Press, New-York and London.
- Heater, D., (1990) **Citizenship: The Civic Ideal in World History, Politics and Education**, Longman, London and New-York.
- McPhail, P., (1982) **Social & Moral Education**, Basil Blackwell, Oxford.
- White, A.L. (ed) (1987) **Lost in Music: Cultural Style and the Music Event**, London, Routledge & Kegan Paul.
- Beane, (1990) **Affect in Curriculum – Toward Democracy, Dignity, and Diversity**, Teacher College Press, New-York and London.
- Heater, D., (1990) **Citizenship: The Civic Ideal in World History, Politics and Education**, Longman, London and New-York.
- McPhail, P., (1982) **Social & Moral Education**, Basil Blackwell, Oxford.
- White, A.L. (ed) (1987) **Lost in Music: Cultural Style and the Music Event**, London, Routledge & Kegan Paul.

מוסד מספר 2 ממלכתי

היבטים פסיכולוגיים ופילוסופיים של החינוך - סמינריו

10110140128

**אופי הקורס**  
סמינריון  
**חובת נוכחות**  
לפחות ב-80% מהשיעורים

**מטרות הקורס**

**מטרות הקורס**

מטרת השיעור למפות את הזרמים המרכזיים בחינוך. נלמד לנתח את הנחות היסוד העומדת מאחורי תיאוריות חינוכיות שונות תוך מתן דגש על המתח הקיים בין התיאוריה והפרקטיקה. השיעורים יתבססו על קטעי סרטים שונים וטקסטים שיעזרו לבירור השאלות המרכזיות של החינוך וכן יאפשרו לכל סטודנט לחדד את הנחות היסוד ולפתח את זהותו כאיש חינוך.

**הנושאים (תוכנית הקורס)**

1. אידיאולוגיות בחינוך

אריסטו – אתיקה  
צבי לם – במערבולת האידיאולוגיות  
מוסדות חינוך אידיאולוגיים - סרטים

2. חינוך ותרבות:

חינוך באמצעות תרבות.  
חינוך ודת.

ניטשה – שופנהאור כמחנך

3. חינוך והגשמה עצמית:

חינוך ופילוסופיה הקיום (אקזיסטנציאליזם) – קירקגור, סארטר, בובר  
סמרהיל – אריך פרום.  
סוקרטס – משל המילדת

4. חינוך, חברה וחשיבה ביקורתית:

חינוך לנורמות.

ביקורת חברתית על החינוך – סמילנסקי, גרמשי ובורדיה (החינוך כמנגנון שכפול המבנה החברתי).  
פריירה – חינוך ודיכוי

חינוך ופוסט מודרניות – מאמרים של רוני אבירם ונתן גובר.

5. חינוך ורוח:

יוסף שכטר – שבילים בחינוך הדור

כל אחד הוא פילוסוף – סוקרטס

קויפמן – נפש ורוח בחינוך

קרישנמורטי

קורצ'אק – דת הילד

מ.מ. בובר – על המעשה החינוכי

**דרכי הוראה - למידה**

דיונים בכיתה, צפייה בסרטים וקריאה מודרכת

**חובות הסטודנט (מטלות, מבחנים)**

כתיבת עבודה

**הערכת הסטודנט (דרכי הערכה, קריטריונים)**

השתתפות בשיעור 20%

עבודה סמינריונית 80%

## ביבליוגרפיה

- מאמרים המתארים את האידיאולוגיות הגדולות בחינוך ודרך פעולתן –
  - צ. לם, 'לחץ והתנגדות בחינוך', פרק שביעי, עמ' 217-266, מחשבות על חינוך (עורך, יורם הרפז)
  - אריסטו, "אתיקה", עמ' 40-45
  - קירקגור, "א-או", עמ' 29-33.
- מאמרים המבטאים את אידיאולוגית האקולטורציה –
  - ר. ליווינגסטון, 'החינוך בהטמעת חזונות של גדולה ודוגמאות של המובחר', עמ' 428-429, "כל שצריך להיות אדם", עורך, נ. אלוני. הוצאת מכון מופ"ת והקיבוץ המאוחד (2005).
  - פ. ניטשה, 'שופנהאור כמחנך', 'מסות על חינוך ותרבות', עמ' 21-39.
- מאמר המתאר את המתח בין אקולטורציה ואינדיבידואציה –
  - י. קויפמן, 'נפש ורוח בחינוך', עמ' 245-274, מתוך, "על החינוך התיכוני העברי בא"י", עורך יהודה רות.
- דימוי המורה כמיילדת –
  - אפלטון, "תיאיטיטוס", עמ' 20-27.
- דימוי "למה העץ גדל כפי שהוא?" –
  - ב. מגי, "הפילוסופים הגדולים", 'אריסטו', עמ' 55-56.
- מאמרים העוסקים באידיאולוגית הסוציאליזציה ובביקורת עליה –
  - ר. דריבין, 'תרומת בית הספר ללימוד נורמות', עמ' 207-227, "מגמות", כרך ט"ז.
  - י. קורצ'אק, "כיצד לאהוב ילדים", עמ' 15
  - גרמשי, "על ההגמוניה", עמ' 56-57, עמ' 70-71
  - פ. בורדייה, "שאלות בסוציולוגיה", עמ' 142-143, 'נוער היא רק מילה'.
- מאמרים בנושא האינדיבידואציה –
  - א.ס. ניל, "סאמרהיל", עמ' 3-8 (אריך פרום, פתח דבר), עמ' 10-15.
  - ג'. דיואי, "ניסיון וחינוך".
- מאמרים על חינוך ביקורתי וחינוך רדיקלי –
  - י. סמילנסקי, 'להיפרד מהחינוך: החינוך כיומרה וכפייה לא-אנושית', עמ' 102-104, "כל שצריך להיות אדם", עורך, נ. אלוני
  - פ. פרייה, "פדגוגיה של מדוכאים".
  - מ.מ. בובר, 'על המעשה החינוכי', עמ' 237-261, "בסוד שיח".

מוסד מספר 2 ממלכתי

שעות שבועיות: סמסטריאלי 2 ציון עובר: 75 שנת לימוד 2010

31/10/2009

**אתיקה מקצועית - ההוראה כפרופסיה (הדרכה פדגוגית)**

01 ה' 10110130405

**אופי הקורס**

הדרכה

**חובת נוכחות**

לפחות ב-80% מהשיעורים

**מטרות הקורס**

1. פיתוח מודעות אתית בקרב הסטודנטים.
2. פיתוח רגישות לבעיות אתיות המתעוררות בפרקטיקה.
3. הכרות עם כללי האתיקה של המקצוע כהכנה להשתלבות במקצוע ההוראה.
4. בניית קוד אתי מקצועי - אישי כחלק מההתפתחות המקצועית של הסטודנטים.

**הנושאים (תוכנית הקורס)**

**נושאים ותהליכים בקורס:**

מהי פרופסיה? מאפייני ההוראה כפרופסיה

הכרת המושגים: ערכים, הבהרת ערכים, אתיקה, דילמה, דילמה מוסרית, אתיקה מקצועית

קוד אתי: הכרת קודים אתיים מקצועית של פרופסיות שונות

הכרת הקוד האתי של המורים (טייטה)

דילמות אתיות וקבלת החלטות אתיות - ניתוח דילמות אתיות חינוכיות

שלבים בבניית קוד אתי

בניית קוד אתי אישי בתהליך קונסטרוקטיביסטי

**דרכי הוראה - למידה**

הרצאות, דיונים, סדנאות.

ניתוח ארועים, סימולציות.

**חובת הסטודנט (מטלות, מבחנים)**

מילוי מטלות הקורס.

תפקוד הולם וראוי/יחס לקורס: השתתפות פעילה, דיוק, נוכחות, התמדה, אחריות, התנהגות מכבדת.

**הערכת הסטודנט (דרכי הערכה, קריטריונים)**

פורטפוליו 70%

תפקוד הולם וראוי/יחס לקורס: 30% - מילוי החובות והמטלות, השתתפות פעילה, דיוק, נוכחות, התמדה, אחריות, התנהגות מכבדת.

**ביבליוגרפיה**

- אלוני, נ. (1997). אתיקה מקצועית למורים ותפקודם כאליטה משרתת. בתוך: א. פלדי (עורך), *החינוך במבחן הזמן* (עמ' 383 – 391). תל אביב: רמות.
- אלוני, נ. (1998). *להיות אדם – דרכים בחינוך ההומניסטי*. תל אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- אלוני, נ. ופלד, א. (2002). *הקוד האתי לאנשי חינוך והוראה בישראל: נוסח טיוטה למפגש עבודה בחדרי מורים*. תל אביב: עמותת המורים לקידום ההוראה והחינוך של הסתדרות המורים.
- דושניק, ל. צבר בן יהושע, נ. (2000). בין כוונה ליכולת: דילמות אתיות של מורים בישראל של שנות ה-90. בתוך: *מגמות, מ', (3)*, עמ' 442-465.
- דרום, ד. (1989). *אקלים של צמיחה*. תל אביב: הוצאת ספרית הפועלים.
- כהן, ע. (2006). הצעה לקוי יסוד להתנהגות מקצועית אתית של אנשי חינוך.
- <http://www.dyslexia.co.il/index.html>
- כשר, א. (2003). אתיקה מקצועית. מתוך ג. שפיר, י. אכמון וג. וייל (עורכים), *סוגיות אתיות במקצועות הייעוץ והטיפול הנפשי* (עמ' 15-29). ירושלים: הוצאת מגנס.
- מסלובטי, נ. ועירם, י. (עורכים) (2002). *חינוך לערכים בהקשרים הוראתיים מגוונים*. תל אביב: הוצאת רמות, אוניברסיטת תל אביב.
- עמית, ח. (2005). להיות מורה משפיע. בתוך א. פלדי (עורך). *החינוך במבחן הזמן 2*, (עמ' 350 – 337). תל אביב: הוצאת הסתדרות המורים.
- צבר בן יהושע, נ., דושניק, ל. וביאליק, ג. (2007). *מי אני שאחליט על גורלם? דילמות אתיות של מורים*. ירושלים: מאגנס.
- שפיר, ג. (2006). *מהי אתיקה מקצועית? שבילי מחקר*, 13, 28 – 35.

Carr, D. (2000). *Professionalism And Ethics In Teaching*. London & NY: Routledge

Maslovaty, N. (2000). Teachers' Choice of Teaching Strategies for Dealing with Socio-Moral Dilemmas in the Elementary School. *Journal of Moral Education*, 29(4), 429-444

Willemsse, M, Lunenberg, M. & Korthagen, F. (2005). Values in Education: A Challenge for Teacher Educators. *Teaching and Teacher Education*, 21, (2), 205-217.

מוסד מספר 2 ממלכתי

**אתיקה וחברה**

**אופי הקורס**  
שעור  
**חובת נוכחות**  
אין חובת נוכחות

**מטרות הקורס**

- לדון בכמה היבטים מוסריים-חברתיים העולים מהמציאות הדמוקרטית  
**הנושאים (תוכנית הקורס)**
1. מהותה של החברה הדמוקרטית-המודרנית
  2. המוסר במציאות מודרנית; מוסר הכוונה ומוסר התוצאה
  3. מה בין דמוקרטיה מהותית ודמוקרטיה פורמלית
  4. מה בין מוסר אישי ומוסר חברתי
  5. תפקיד התקשורת בהקשרים אלו
  6. תפקיד הפוליטיקה בהקשרים אלו
  7. תפקיד החינוך בהקשרים אלו

**דרכי הוראה - למידה**

הרצאה ודין

**חובות הסטודנט (מטלות, מבחנים)**

מבחן בית בסוף הקורס. הרכב המבחן:

1. שאלה גדולה לבחירה מתוך שתיים [שאלה גדולה דורשת עיון מקיף בסוגיה מסוימת]
2. שלוש שאלות קטנות לבחירה מתוך שש [שאלה קטנה דורשת עיון מצומצם בסוגיה מסוימת]

הזמן להגשת המבחן הוא שבוע מרגע קבלת השאלות.

את המבחן יש לשגר באופן אלקטרוני. אין צורך להדפיס את המבחן ואין להשאיר עותק בחדר עבודות ומבחנים.

**העתקות מכל סוג מהאינטרנט יוענשו בחומרה.**

**הערכת הסטודנט (דרכי הערכה, קריטריונים)**

20% השתתפות ונוכחות

80% מבחן הבית

**ביבליוגרפיה**

- חוסה אורטגה אי-גאסט - מרד ההמונים  
ארנסט גלנר, לאומים ולאומיות, 1983  
ג'וזף שטיגליץ, אי נחת בגלובליזציה, 2005  
ג'יימס ברק, היום בו השתנה היקום, 1988  
יעקב כ"ץ, היציאה מן הגטו, 1985  
מכס ובר, הפוליטיקה בתורת מקצוע, 1919  
נסים קלדרון, פלורליסטים בעל כורחם, 2000  
צבי לם, במערבולת האידיאולוגית: יסודות החינוך במאה העשרים, 2002  
רמון ארון, הקידמה ואכזבותיה, 1972  
ג'ורג' אורוול - חוות החיות

מוסד מספר 2 ממלכתי

## פילוסופיה של העת החדשה

### חובת נוכחות

יש.

### פירוט חובת נוכחות

- חובת נוכחות מלאה ב-9 מפגשים.
- נוכחות זו כוללת גם מקרי העדרות כמו סיורים לימודיים, מחלה, נישואים, בריתות ושאר מינים. למעט מקרים חריגים (מילואים, מחלה ממושכת, נסיבות אישיות מיוחדות) לא יתקבלו היעדרויות אחרות כלגיטימיות.
- תלמידים שמאחרים מעבר ל-10 דקות מתבקשים שלא להיכנס. אם קיימת סיבה חריגה שמצדיקה איחור כזה יכנס התלמיד לכיתה ובסוף השיעור יציג בפני המרצה את סיבת האיחור, המרצה ישקול ויחליט אם לקבל את האיחור.
- אין לאכול בזמן השיעור.
- אין להפעיל סלולרים בזמן השיעור.

### מטרות הקורס

האדם הוא תבנית נוף מולדתו" אומר טשרניחובסקי ובמידה רבה הפילוסופיה של העת החדשה היא תבנית נוף תרבות המערב. הפילוסופיה המערבית אינה ההיסטוריה של תרבות המערב ועם זאת היא מעוצבת על ידה ולא פחות מזה מעצבת חלקים רבים מהשאלות שעומדות בפני האדם המודרני השואל ובכך משרטטת לא מעט את דמותו של האדם המודרני. בין השאלות שידונו בקורס:

- היחס בין הכרה שכלית לעולם.
- עד כמה העולם מעצב את זהות האני ועד כמה האני מעצב את העולם.
- מקורות התוקף של החשיבה המדעית,
- היחס בין גוף ונפש ועד כמה יש משמעות לקטיגוריות אלו.
- מהי חירות הכרתית ומהי חירות מוסרית.
- מעמדו של המוסר בעולם.



- האם ניתן להציב כללים מוסריים מדריכים ומהם.
- מהן זכויות ומה מעמדן האתי.

מפאת רוחב היריעה נעסוק בקורס רק בארבעה הוגים מתוך שלל ההוגים הפילוסופיים שפעלו במאות ה-16 עד לתחילת המאה ה-19.

הקורס ינוע סביב קריאה במקורות ראשוניים ומשניים שעוסקים בהוגים אלו.

### נושאים

- שיעור 1: הצגת מנחה, הצגת תלמידים, ציפיות מנחה-תלמידים, מבוא.
- שיעורים 1-3: דקרט.
- המהלך הספקני.
- חילוץ מושג האני מהמחשבה.
- ההבחנה בין גוף ונפש.
- ודאות ותודעה.
- שיעורים 4-6: שפינוזה.
- הטבע וההכרה כמבנה מתימטי.
- מדואליות אונטולוגית לדואליות אפיסטמולוגית.
- שיעורים 7-8: יום.
- הקדמה: לוק וברקלי.
- רשמים ותפיסות.
- בעיית הסיבתיות.
- בעיית האני.
- שיעורים 9-12: קאנט.
- אנליטי ואפוסטריורי.
- קאנט כקופרניקוס של האפיסטמולוגיה.
- אוביקטיביות וסוביקטיביות אובייקטיבית.
- הציווי המוסרי והאדם כתכלית.
- שיעורים 13-14: לוק, מיל ושאלת הזכויות.
- מצב הטבע.
- זכויות טבעיות.

- זכות הקניין.
- אינדיבידואליות ועקרון הנזק.

### דרכי הוראה

- הצגת הנושא והטקסט ע"י המרצה.
- דיון טקסטואלי ביחס לפיסקאות נבחרות.

### חובות הסטודנט

17. קריאת חומר הקריאה הרלוונטי לקראת כל שיעור – בצמוד להפניה ספציפית של המרצה וכן להצגה מקדימה שלו את הטקסט ומושגיו.
18. הבאת הטקסטים הנלמדים לכיתה.
19. הגשת תרגיל ביניים.
20. מבחן.

### הערכת הסטודנט

21. תרגיל ביניים – 30%.
22. מבחן – 70%.

### ביבליוגרפיה עברית

#### חובה

23. ברגמן שמואל הוגו, *תולדות הפילוסופיה החדשה*. ירושלים: מוסד ביאליק 1984/  
עמ' 361-381.
24. ברגמן שמואל הוגו, *פילוסופיה של עמנואל קאנט*, עמ' 3-48.
25. דיקרט, *הגיונות*, מאגנס/ עמ' 28-99.
26. וינריב אלעזר, *רציונליזם ואמפריציזם*, יחידות 1-5, האונ' הפתוחה. 1990. עמ'  
80-126.
27. וינריב אלעזר, *בעיות בפילוסופיה של המוסר*, יחידות 5-8. האונ' הפתוחה. 2008/  
עמ' 16-88.
28. וינריב אלעזר, *בעיות בפילוסופיה של המוסר*, יחידות 5-8. האונ' הפתוחה. 2008/

עמ' 101-164.

29. יום, **מסכת טבע האדם**. הוצאת מאגנס. עמ' 13-20, 108-117, 126-130, 218-

321-335, 222.

#### רשות:

30. ברגמן שמואל הוגו, **תולדות הפילוסופיה החדשה**. ירושלים: מוסד ביאליק 1984,

עמ' 147-173.

31. וינריב אלעזר, **עיון ב"הקדמות" של קאנט**. האוניברסיטה הפתוחה. 1996.

32. מגי בריאן, **הפילוסופים הגדולים**. משכל – הוצאה לאור. 1997, עמ' 95-118.

33. מגי בריאן, **הפילוסופים הגדולים**, משכל – הוצאה לאור. 1997, עמ' 221-243.

מרצה: שם שיעור: סמ"ד בהיסטוריה
מספר שיעור:
שעות שבועיות: 2 נקודות זיכוי: 2
סמסטר: ש

**שם הקורס:****סמנריון דידקטי בהיסטוריה****שמות המרצים:**

סוג הקורס: סמנריון דידקטי

היקף הקורס: 2 ש"ש

משך הקורס: שנתי

**תיאור הקורס:**

הסמינריון הדידקטי נועד להכשיר מורים להיסטוריה בחינוך העל יסודי. הוא עוסק בהיבטים התיאורטיים והפרקטיים של הוראת היסטוריה, מהות הוראת ההיסטוריה והשתקפותה בתוכניות הלימודים ובמערכת החינוך בישראל, בתפיסת התפקיד של המורה להיסטוריה בחברה בכלל ובישראל בפרט, ובהבניית ידע פרקטי, מיומנויות וכישורים להוראת המקצוע.

תכניות הלימודים בהיסטוריה במדינת ישראל עברו תמורות רבות ובדור האחרון ניטש ויכוח נוקב בחברה הישראלית על הנרטיבים הראויים להילמד בבתי הספר. נושאים כגון: הסכסוך הישראלי – ערבי, הוראת השואה והמתח בין האתנוצנטרי לאוניברסלי נמצאים במוקד המחלוקת, ומעמידים את המורה להיסטוריה בפני דילמות מורכבות. נושאים אלה גם מצביעים על חשיבות הוראת המקצוע ועל האחריות החברתית והתרבותית המוטלת על המורה. בסמינריון הדידקטי ידונו נושאים אלה, ובמהלכו גם יגבשו הסטודנטים את השקפת עולמם הפרופסיונלית כמורים מתחילים.

הקורס מיועד להבניית ידע פרופסיונלי של מורה מתחיל בתוך הקונטקסט של סביבת הוראה בית-ספרית דינאמית ומורכבת. הלמידה בסמינריון הדידקטי שלובה בפרקטיקה, והיא מלווה את ההתנסות המודרכת בבית הספר השותף במערך ה- PDS (Professional Development School).

בסמינריון הדידקטי יבואו לידי ביטוי הסטנדרטים של מערך ה-PDS כגון: חקר תהליכי ההוראה-למידה, חשיפת שיקולי הדעת המורכבים המלווים תהליכים אלה, מחויבות לעדכון הידע הפרופסיונאלי, חִבְרוֹת בקהילות למידה שיתופיות ועבודה מערכתית. שילוב חשיבה רפלקטיבית על ההתנסות המודרכת במסגרת הסמינריון הדידקטי עשויה לגשר על הפער בין התאוריה לשדה, ולהבנות ידע פרקטי של מורה מקצועי.

#### מטרות הקורס:

- הכשרת הסטודנט להשתמש בסוגי הידע השונים – דיסציפלינארי, פדגוגי ודידקטי בהוראה ובעבודתו החינוכית.
- הבנה מעמיקה של תחום הדעת היסטוריה, ומטרות הוראתו.
- הכרת מסמכי תכניות הלימודים וספרי הלימוד בחינוך העל יסודי, ותכנון תכנית לימודים שנתית.
- רכישת מיומנויות הדרושות ללמוד ולהוראת היסטוריה כגון: שימוש במקורות מילוליים וחזותיים לסוגיהם ועיבוד מידע באמצעותם, ניתוח אירועים ותהליכים היסטוריים, שילוב מאגרי מידע ממוחשבים ואתרי אינטרנט בהוראת היסטוריה.
- פיתוח חשיבה היסטורית ואוריינות היסטורית ביקורתית.
- פיתוח גישה סבלנית ומורכבת, והבנה כי הוראת היסטוריה כרוכה בטיפוח ערכים כלל אנושיים ולאומיים, ושלכל נושא, אירוע או תהליך ישנן נקודות ראות שונות וגישות מגוונות.

#### פירוט תכני הקורס והמקורות המתאימים להם:

מקורות מתאימים	תכנים
נווה, א., יוגב, א. (2002); קאר, א. ה. (1986); שפי נ. (2000); שפירא, א. (1997)	היסטוריה והיסטוריוגרפיה
Hahn, (1990); בוב, ב. (2007); שרמר, ע. (2004); הד, מ. (1990); Wineburg, S. S. (1999); C. L. (1994); Wineburg, S. S., Fournier, J. (1994) בן עמי, ש. (1996); וינריב, א. (1984)	הוראת היסטוריה וחשיבה היסטורית מושג הזמן
בן דב, י. (1995); בן עמוס, א. (1995); הופמן, ע. (2002); משרד החינוך, (1995); משרד החינוך, (2003); פודה, א. (תשס"ב); Paxton, R., J. (fall 1999)	תוכנית הלימודים וחומרי למידה
יעוז, ח. (1994); עילם, י. (1992); פירר, ר. (1986); שרמר, ע. (תשס"ד); Yilmaz, Kaya, (May 2007)	היסטוריה וחינוך לערכים

<p>מיומנויות בלימוד היסטוריה</p> <p>מקורות כתובים</p> <p>;Rael, P. (November 2005) ; Eamon, M. (May 2006) Wineburg, S., S. (1991)</p>	
<p>פרלוק נ. (1994); שליטא, ר. (2000)</p>	<p>מקורות חזותיים: מפות, תמונות, קריקטורות</p>
<p>אבישר, א. (1991); אליאב-פלדון, מ. (1991); הראל, נ. (2007); זנד, ש. (2002); מאלי, י. (1991); ענתבי, ט. (2000); זנד, ש. (1991); Adam, W. (May 2007)</p>	<p>קולנוע וסרטים</p>
<p>בן עטר, כ. (1994); פולמן, ש. (1997); וינריב, א. (1987); Leinhardt, G., Stainton, C., Virji, S. ; M., Odoroff, E. (1994)</p>	<p>הוראת מושגים עובדה, דעה, סיבה, הסבר</p>

#### דרכי ההוראה והלמידה:

הקורס מבוסס על למידה פעילה ושיתופית הכוללת שיחות ודיונים, ניתוח מאמרים, הגשת תרגילים, פיתוח מערכי הוראה וחומרי למידה המבטאים הבנת מבנה הדעת של המקצוע ושיטות החקר שלו, וניתוחם. כמו כן ינתנו רפרטים ושעורי עמיתים תוך התנסות באסטרטגיות הוראה מגוונות ומאתגרות. הדיונים יתבססו גם על תיעוד התנסויות ואירועים בשדה, ניתוח חומרי למידה ודרכי הערכה.

#### חובות הסטודנט:

השתתפות פעילה בשיעורים, קריאה שוטפת של חומרי הקריאה הנדרשים לשיעור, נוכחות רצופה של לפחות 80% מהשיעורים, הגשת רפרט אחד בכל סמסטר, עמידה בלוח זמנים בהגשת תרגילים ועבודות. בסיום שנה"ל תוגש עבודת סיכום המשלבת בין הלימודים העיוניים והעבודה המעשית. עיקרה פיתוח יחידת הוראה בת ששה - שמונה שעורים בנושא הלקוח מתכנית הלימודים. היחידה תכלול: מבוא היסטורי המביא לפחות שתי גישות היסטוריות שונות לנושא, רציונל ללימוד הנושא, מערכי שיעורים, שיקולי דעת פדגוגיים ודידקטיים בהבניית נושא הלימוד ודרכי ההוראה, קריטריונים להערכת הלמידה, ביבליוגרפיה למורה ולתלמיד להעשרה ולהעמקה.

#### שקלול הציון:

עבודות ורפארטים: 40%

עבודת סיכום: 60%

מקורות ונושאי לימוד (מקורות חובה מצוינים ב\*):

#### א. היסטוריה והיסטוריוגרפיה

- \* נווה, א., יוגב, א. (2002). **היסטוריות**, לקראת דיאלוג עם האתמול, בבל, מבוא ופרק א'.
- \* קאר, א. ה. (1986). "ההיסטוריון והעובדות", **היסטוריה מהי?**, הוצאת מודן, עמ' 21 – 43; 96 – 113.
- שביד, א. (2002). "ההיסטוריה בין מיתוס לנרטיב", **ישראל**, אוניברסיטת תל אביב, עמ' 1-12.
- שפי נ. (2000). "של מי הסיפור הזה", **זמנים**, 72.
- \* שפירא, א., (1997). "פוליטיקה וזיכרון קולקטיבי – הוויכוח על אודות ההיסטוריונים החדשים", **יהודים חדשים יהודים ישנים**, ספריית אפיקים, עם עובד, עמ' 19 – 45.

#### ב. הוראת היסטוריה וחשיבה היסטורית

- \* בוב, ב. (2007). **לעבר היגיון בהוראת היסטוריה**, (מבוסס על הרצאה שניתנה במכון מנדל למנהיגות ב 2004). <http://lib.toldot.cet.ac.il/didact/pages>
- בלברג-רוטנשטרייך, א. (2003). "על הוראת היסטוריה בבית הספר התיכון", **ישראל**, אוניברסיטת תל אביב, עמ' 207-212.
- \* הד, מ. (1990). **לשם מה ללמד היסטוריה בשלהי המאה ה-20?** דברים שנאמרו בכנס "האם יש עתיד להוראת העבר", אורגן ע"י מרכז שזר והאוניברסיטה העברית, ירושלים 1.4.1990. [http://www.education.gov.il/tochniyot\\_limudim/history/ahi0009.htm](http://www.education.gov.il/tochniyot_limudim/history/ahi0009.htm)
- \* שרמר, ע. (2004). **אוריינות היסטורית וטיפוח הביקורתיות**, אוניברסיטת בר אילן, עמ' 37-65.
- \* Hahn, C. L. (1994). Controversial Issues in History Instruction, in: Mario, C., Voss, J. F. **Cognitive and Instructional Processes in History and The Social Sciences**, (eds.). Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, p. 201-220.
- \* Wineburg, S. S., (1999). "Historical Thinking and Other Unnatural Acts". **Phi Delta Kappan**. Mar 99, vol. 80 issue 7, p. 488-500.
- Wineburg, S., S., Wilson, S., M., (1988). Models of Wisdom in the Teaching of History, **Phi Delta Kappan**, September, p. 50-58.

#### מושג הזמן

- בן עמי, ש. (1996). "על הזמן הקצר ועל הזמן הארוך", **זמנים**, 55, עמ' 14 – 27.
- וינריב, א. (1984). מקצבי זמן, **חשיבה היסטורית**, א', האוניברסיטה הפתוחה, עמ' 63 – 64.

**ג. תוכנית הלימודים וחומרי למידה**

בן דב, י. (1995). "לימודים הומניים - תוכן ומבנה", חן, ד. (עורך). **החינוך לקראת המאה ה-21**, אוניברסיטת תל אביב, עמ' 209 - 219.

בן עמוס, א. (1995). "פלורליזם בלתי אפשרי? יהודים יוצאי אירופה ויהודי עדות המזרח בתוכנית הלימודים בהיסטוריה בישראל", חן, ד. (עורך). **החינוך לקראת המאה ה-21** אוניברסיטת תל אביב, עמ' 267 - 276.

\* הופמן, ע. (2002). "בין היסטוריה לאומית להיסטוריה כללית: ערכים ומטרות בתוכניות הלימודים בהיסטוריה תשט"ו - תשנ"ה", הופמן, ע., שגל, י. (עורכים). **ערכים ומטרות בתוכניות הלימודים בישראל**, הוצאת רכס ומכללת בית ברל, עמ' 131 - 162.

\* האגף לתכניות לימודים (1995). **תוכנית הלימודים בהיסטוריה** לכתות ו - ט בחינוך הממלכתי, משרד החינוך, התרבות והספורט.

\* האגף לתכניות לימודים (2003). **תוכנית הלימודים בהיסטוריה**, חטיבה עליונה, משרד החינוך, התרבות והספורט.

פודה, א. (תשס"ב). "היסטוריה וזיכרון במערכת החינוך: הסכסוך הישראלי - הערבי בראי ספרי הלימוד להיסטוריה בישראל, 1948 - 2000", בן עמוס, א., (עורך). **היסטוריה זהות וזיכרון: דימויי העבר בחינוך הישראלי**, הוצאת רמות, אוניברסיטת תל אביב, עמ' 69 - 100.

Paxton, R., J. (fall 1999). "A Deafening Silence: History Textbooks and the Students Who Read Them", **Review of Educational Research**, vol. 69, no. 3, p. 315-339.

**ד. היסטוריה וחינוך לערכים**

יעוז, ח. (1994). "ערכים והשתקפותם בדיסציפלינות ההוראה", **עיונים בחינוך**, 59 - 60, עמ' 367 - 372.

\* עילם, י. (1992). "הוראת היסטוריה כשדה מבחן לערכים", **עלון למורי היסטוריה** 3 - 4, עמ' 11 - 24.

\* פירר, ר. (1986). "בין דעה לידיעה, ספרי לימוד להיסטוריה של עם ישראל כאמצעי להקניית ערכים (1900 - 1986)", **דור לדור** ג', אוניברסיטת תל אביב, עמ' 23 - 58.

\* שרמר, ע. (תשס"ד). "ערכים ואוריינות היסטורית", **אוריינות היסטורית וטיפוח הביקורתיות**, אוניברסיטת בר-אילן, עמ' 243 - 265.

\* Yilmaz, Kaya, (May 2007). "Historical Empathy and Its Implications for Classroom Practices in Schools". **History Teacher**, Vol. 40 Issue 3, p331-337.



## ה. מיומנויות בלימוד היסטוריה

### א. מקורות כתובים

- \* Eamon, M. (May 2006). "A "Genuine Relationship with the Actual": New Perspectives on Primary Sources, History and the Internet in the Classroom", **The History Teacher**, Vol. 39 No. 3, p. 297-314.

Rael, P. (November 2005). "What Happened and Why? Helping Students Read and Write Like Historians", **The History Teacher**, Vol. 39, No. 1, pp. 23-32

- \* Wineburg, S., S. (1991). "Historical Problem Solving: A Study of the Cognitive Processes Used in the Evaluation of Documentary and Pictorial Evidence". **Journal of Educational Psychology**, vol. 83, no. 1, pp. 73-87.

### ב. מקורות חזותיים

#### תמונות וקריקטורות

- \* פרלוק נ. (1994). "לקרוא" קריקטורה - ולחייך!, משרד החינוך והתרבות, המנהל הפדגוגי, האגף לתוכניות לימודים.

- \* שליטא, ר. (2000). "מסע אל העבר – היסטוריה חזותית", **מסע אל העבר, המאה העשרים - בזכות החירות**, מדריך למורה, מרכז לטכנולוגיה חינוכית (מטח), עמ' 57-70.

#### קולנוע והיסטוריה : ייצוג הנאציזם והשואה בכמה סרטים מערביים קולנוע וסרטים

- \* אבישר, א. (1991). "תיעוד ועיצוב של תודעה היסטורית בסרטי תעמולה", **זמנים**, 39 - 40, עמ' 38 - 47.

- \* אליאב-פלדון, מ. (1991). "אשליה מסוכנת אשליה מועילה", **זמנים**, 39 - 40, עמ' 62 - 71.

הראל, נ. (2007). **קולנוע והיסטוריה: ייצוג הנאציזם והשואה בכמה סרטים מערביים**, אתר תולדות <http://lib.toldot.cet.ac.il/didact/pages/item.asp?item=15916>

- זנד, ש. (2002). **הקולנוע כהיסטוריה**, עם עובד ספריית אופקים והאוניברסיטה הפתוחה, עמ' 13 - 29

- זנד, ש. (1991). "קליאו והתמונה הנעה", **זמנים**, 39 - 40, עמ' 57 - 61.

- \* מאלי, י. (1991). "האם ההיסטוריה פוטוגנית, הסרט ההיסטורי בעידן הפוסט מודרני", **זמנים**, 39 - 40, עמ' 62 - 71.

- ענתבי, ט. (2000). "היסטוריה וקולנוע בכיתת הלימוד", **מסע אל העבר, המאה העשרים - בזכות**

החירות, מדריך למורה, מרכז לטכנולוגיה חינוכית (מטח), עמ' 71-78.

Adam, W. (May 2007). "Using Film to Conduct Historical Inquiry with Middle School Students", *History Teacher*, Vol. 40 Issue 3, p331-337.

### ג. מושגים

\* בן עטר, כ. (1994). "שימוש במיפוי מושגים בהוראת מדעי החברה", עקרונות ומעשים בהוראת הקריאה, מקראה, האוניברסיטה הפתוחה, עמ' 451 - 456 .

\* פולמן, ש. (1997). "המיפוי ותרומתו לקידום הלמידה מתוך טקסטים", במעגלי הטקסט הלימודי, מהטקסט הנקרא אל הטקסט הנכתב, הוצאת רכס, עמ' 253 - 358.

### עובדה, דעה, סיבה, הסבר

\* ויינריב, א. (1987). *השיבה היסטורית* א, הסבר: עמ' 75 - 122, קשרים סיבתיים: 123 - 154, הסבר מעשי: 187 - 238.

Leinhardt, G., Stainton, C., Virji, S. M., Odoroff, E. (1994). "Learning to Reason History: Mindlessness to Mindfulness", Carretero, M., Voss, J. F., (eds.). **Cognitive and Instructional Processes in History and The Social Sciences**, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, p. 131-158.

### אתרי אינטרנט:

אתר המפמ"ר להיסטוריה במשרד החינוך:

[http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Mazkirut\\_Pedagogit/History](http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Mazkirut_Pedagogit/History)

אתר מט"ח: <http://www3.cet.ac.il>

אתר תולדות: [www.toldot.cet.ac.il](http://www.toldot.cet.ac.il)

אתר סנונית: [www.snunit.k12.il](http://www.snunit.k12.il)

<http://www.besthistorysites.net>

<b>מכללת</b>
<b>מרצה:</b>
<b>שם שיעור: חינוך וחברה</b>
<b>מספר שיעור:</b>
<b>שעות שבועיות: 1 נקודות זיכוי: 1</b>
<b>סמסטר: א</b>

## **שם הקורס: חינוך וחברה**

**שם המרצה:**

**שנת הלימודים תש"ע (2009-2010)**

**בית הספר לחינוך**

### **פרטים מזהים**

**קוד הקורס:**

**סוג הקורס:** קורס מבוא הכולל דיונים

**היקף הקורס:** 1 ש"ש

**משך הקורס:** סמסטר אחד (סמסטר א)

### **תאור הקורס**

מערכת החינוך, כמיקרוקוסמוס של החברה הישראלית, מאגדת בתוכה תופעות חברתיות שונות. הקורס יקנה תשתית עיונית לניתוח סוציולוגי של התופעות ושל הכוחות החברתיים והשיח אודותם. הקורס יעסוק במסגרות ובסביבות חברתיות וארגוניות שונות (בתי-ספר, גני ילדים, חינוך בלתי-פורמאלי וכדומה) ויסייע לעוסקים בחינוך להבין את ההקשרים החברתיים והארגוניים בהם הם פועלים. הקורס יכלול נושאים כגון: פרדיגמות סוציולוגיות, תרבות, חברות וסוכני חברות (משפחה, בית-ספר, חברים ותקשורת), סטייה ופיקוח חברתי, ריבוד ואי-שוויון חברתי, מוסדות חינוך כארגונים חברתיים. נושאים אלה ינותחו בהקשרים לוקאליים וגלובליים.

### **מטרות הקורס**

1. הכרה והבנה של גישות סוציולוגיות המשמשות כאמצעי לניתוח סוגיות חברתיות בתחום החינוך.
2. הבנת מקומה של מערכת החינוך, התלמידים והמורים בתהליכים חברתיים במדינת ישראל.

3. הקניית כלים סוציולוגיים לניתוח ביקורתי והבנה שיטתית של המחשבה החברתית העכשווית.
4. פיתוח יכולת לניתוח ביקורתי של תופעות חברתיות בתחום החינוך.

### **דרכי ההוראה**

הרצאות, דיונים ופעילות סדנאית המתבססים על החומר הקריאה (ביבליוגרפיה) של הקורס.

### **חובות הסטודנטים והרכב הציון**

הנוכחות בשיעורים חובה

רפרטים או תרגילים והשתתפות פעילה בשיעורים 20%

מבחן מסכם 80%

### **נושאי השיעורים וביבליוגרפיה**

#### **א. הפרספקטיבה הסוציולוגית, גישות תיאורטיות, מערכת מושגים ודרכי חשיבה**

##### **קריאת חובה**

משונים, ג'ון ג'. (1999). הפרספקטיבה הסוציולוגית. בתוך: סוציולוגיה. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה. עמ' 2-26.

הרן, קריסטופר ג. (1990). הגישה הסוציולוגית לחינוך הבית ספרי. בתוך: מגבלות החינוך הבית ספרי ואפשרויותיו. ירושלים: אקדמון. פרק 1 עמ' 1-38.

הרן, קריסטופר ג. (1990). תיאוריות על החינוך הבית-ספרי והחברה: הפרדיגמה הפונקציונליסטית והפרדיגמה של הקונפליקט. בתוך: מגבלות החינוך הבית ספרי ואפשרויותיו. ירושלים: אקדמון. פרק 2 עמ' 41-62.

##### **קריאת רשות**

ברגר, פ.ל. (1988). אדם בחברה (עמ' 73-98) וחברה באדם (עמ' 99-127). בתוך: הזמנה לפגישה עם הסוציולוגיה. תל אביב: עם עובד.

גופמן, אירוונג (1993). הצגת העצמי בחיי יום-יום. בתוך: היחיד והסדר החברתי (בעריכת דניאלה רוט-הלר וניסן נוה). תל אביב: עם עובד. עמ' 28-36.

### **ב. תרבות, נורמות וערכים**

##### **קריאת חובה**

משונים, ג'ון ג'. (1999). תרבות. בתוך: סוציולוגיה. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה. עמ' 58-90.

##### **קריאת רשות**

זבורובסקי, מארק (1993). רכיבים תרבותיים בתגובה לכאב. בתוך: **היחיד והסדר החברתי** (בעריכת דניאלה רוט-הלר וניסן נוה). תל אביב: עם עובד. עמ' 135-147.

הול, אדוארד (1993). הלשון האילמת. בתוך: **היחיד והסדר החברתי** (בעריכת דניאלה רוט-הלר וניסן נוה). תל אביב: עם עובד. עמ' 21-26.

## **ג. חיברות וחינוך**

### **קריאת חובה**

משונים, ג'ון ג' (1999). חיברות. בתוך: **סוציולוגיה**. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה. עמ' 120-144.

משונים, ג'ון ג' (1999). המשפחה. בתוך: **סוציולוגיה**. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה. עמ' 476-450.

משונים, ג'ון ג' (1999). חינוך. בתוך: **סוציולוגיה**. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה. עמ' 504-526.

### **קריאת רשות**

בקר, ה.ס. (1993). חניכותו של מעשן המריחואנה. בתוך: **היחיד והסדר החברתי** (בעריכת דניאלה רוט-הלר וניסן נוה). תל אביב: עם עובד. עמ' 101-112.

רונג, דניס (1993). ראיית האדם בסוציולוגיה המודרנית: חיברות-יתר. בתוך: **היחיד והסדר החברתי** (בעריכת דניאלה רוט-הלר וניסן נוה). תל אביב: עם עובד. עמ' 148-155.

## **ד. סטייה חברתית, מיסוד ופיקוח חברתי**

### **קריאת חובה**

משונים, ג'ון ג' (1999). סטייה. בתוך: **סוציולוגיה**. רמת אביב: האוניברסיטה הפתוחה. עמ' 200-230.

ברגר, פ.ל. ולאקמן, תומס (1993). מיסוד. בתוך: **היחיד והסדר החברתי** (בעריכת דניאלה רוט-הלר וניסן נוה). תל אביב: עם עובד. עמ' 395-408.

גופמן, א. (1983). **סטיגמה**. תל אביב: רשפים. עמ' 121-126.

### **קריאת רשות**

קים, ישראל (2004). אלימות במערכת החינוך. **קהילה, סטייה ושיטור**. אבן יהודה: רכס. עמ' 44-52.

## **ה. מוסדות חינוך כארגונים חברתיים**

### **קריאת חובה**

משונים, ג'ון ג' (1999). קבוצות ואירגונים. בתוך: **סוציולוגיה**. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה. עמ' 170-199.

הרן, ק.ג. (1990). בתי ספר כאירגונים: בעיות של סדר, של פיקוח ושל הנעה. בתוך: **מגבלותיו ואפשרויותיו של החינוך הבית ספרי**. ירושלים: אקדמון. עמ' 211-220.

ובר, מכס (1993). הביורוקרטיה. בתוך: **היחיד והסדר החברתי** (בעריכת דניאלה רוט-הלר וניסן נוה). תל אביב: עם עובד. עמ' 222-229.

#### קריאת רשות

פיטר, ל.ג. והאל, ריימונד (1993). העיקרון הפיטרי. בתוך: **היחיד והסדר החברתי** (בעריכת דניאלה רוט-הלר וניסן נוה). תל אביב: עם עובד. עמ' 217-221.

פרקינסון (1993). חוק פרקינסון, או הפירמידה המתרוממת. בתוך: **היחיד והסדר החברתי** (בעריכת דניאלה רוט-הלר וניסן נוה). תל אביב: עם עובד. עמ' 281-286.

### ו. ריבוד ואי-שוויון חברתי

#### קריאת חובה

משונים, ג'ון ג'. (1999). ריבוד חברתי. בתוך: **סוציולוגיה**. רמת-אביב: האוניברסיטה הפתוחה. עמ' 232 – 286.

הרן, ג. (1990). **מגבלות החינוך הבית-ספרי ואפשרויותיו**. פרק 4: בתי ספר ושוויון הזדמנויות (עמ' 95-118); פרק 6: האם בתי-הספר מחזקים אי-שוויון חברתי? (עמ' 151-169); עתידו של החינוך הבית-ספרי (עמ' 262-265).

דיויס, קינגסלי ומור, ו.א. (1993). כמה עקרונות של הריבוד החברתי. בתוך: **היחיד והסדר החברתי** (בעריכת דניאלה רוט-הלר וניסן נוה). תל אביב: עם עובד. עמ' 308-320.

בנדיקס, ר. וליפסט, ס.מ. (1973). תורת המעמדות החברתיים של קרל מרקס. בתוך: **סוגיות בסוציולוגיה** (בעריכת משה ליסק). תל אביב: עם עובד. עמ' 47-57.

ובר, מכס (1993). מעמד, סטטוס ומפלגה. בתוך: **היחיד והסדר החברתי** (בעריכת דניאלה רוט-הלר וניסן נוה). תל אביב: עם עובד. עמ' 332-345.

#### קריאת רשות

מיכלס, ר. (1976). חוק הברזל של האוליגרכיה. בתוך: **מדינה וחברה** (בעריכת ש.ג. איזנשטדט, ע. גוטמן וי. עצמון). תל אביב: עם עובד. עמ' 174-187.

קורנהאוזר, ו. (1973). "עלית שלטת" או "קבוצות וטו"? בתוך: **סוגיות בסוציולוגיה** (בעריכת משה ליסק). תל אביב: עם עובד. עמ' 143-159.

מרצה: שם שיעור: מבוא לסוציולוגיה
מספר שיעור:
שעות שבועיות: 2 נקודות זיכוי: 2
סמסטר: ש

## שם הקורס: מבוא לסוציולוגיה

שם המרצה:

שנת הלימודים תש"ע (2009-2010)

בית הספר לחינוך

### פרטים מזהים

קוד הקורס:

סוג הקורס: קורס מבוא הכולל דיונים

היקף הקורס: 1 ש"ש

משך הקורס: סמסטר אחד (סמסטר א)

### מטרות הקורס

מטרת הקורס: הקניית כלים סוציולוגיים לניתוח ביקורתי והבנה שיטתית של המחשבה החברתית העכשווית. בקורס נלמדים מושגי יסוד וגישות תיאורטיות במגוון נושאים הנחקרים על-ידי הסוציולוגיה; ניתנים כלים המאפשרים איתור, הכרה והבנה של תופעות חברתיות ומושם דגש על פיתוח היכולת לראות את הקשרים בין התופעות במישור החברתי הכללי לבין המציאות החברתית במישור האישי והיומיומי.

### חובות הסטודנטים והרכב הציון

הנוכחות בשיעורים חובה

רפרטים או תרגילים והשתתפות פעילה בשיעורים 20%

מבחן מסכם 80%

### נושאי השיעורים וביבליוגרפיה

א. הפרספקטיבה הסוציולוגית

קריאת חובה

משונים, ג'ון ג'. (1999). הפרספקטיבה הסוציולוגית. בתוך: **סוציולוגיה**. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה. עמ' 2-26.

אינקלס, א. (1973). מהי הסוציולוגיה? בתוך: **סוגיות בסוציולוגיה** (בעריכת משה ליסק). תל אביב: עם עובד. עמ' 13-44.

#### קריאת רשות

אייזנשטדט, ש.נ. וקורלרו, מ. (1982). **הסוציולוגיה**. ירושלים: מאגנס. עמ' 66-136.

### ב. גישות תיאורטיות ודגמי חברה

#### קריאת חובה

משונים, ג'ון ג'. (1999). **סוציולוגיה**. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה. עמ' 92-118 ו 435-438.

אייזנשטדט, ש.נ. וקורלרו, מ. (1982). **הסוציולוגיה**. ירושלים: מאגנס. עמ' 202-219.

מארקס, ק. (1955). לביקורת הכלכלה המדינית – הקדמה. בתוך מארקס, ק. ואנגלס, פ., **כתבים נבחרים** (כרך א), ספרית פועלים. עמ' 252-255.

ובר, מקס (1984). האסקזה ורוח הקפיטליזם. בתוך: **האתיקה הפרוטסטנטית ורוח הקפיטליזם**. תל אביב: עם עובד. עמ' 76-90.

Eisenstadt, S.N. (2001). The Vision of Modern and Contemporary Society. In: **Identity, Culture and Globalization** (edited by E. Ben-Rafael with Y. Sternberg). Leiden: Brill. Pp. 25-47.

#### קריאת רשות

מרטון, ר.ק. (1971). **התאוריה החברתית והמבנה החברתי**. תל אביב: יחדיו. עמ' 35-128.

ברגר, פ.ל. (1988). אדם בחברה (עמ' 73-98) וחברה באדם (עמ' 99-127). בתוך: **הזמנה לפגישה עם הסוציולוגיה**. תל אביב: עם עובד.

גופמן, אירווינג (1993). הצגת העצמי בחיי יום-יום. בתוך: **היחיד והסדר החברתי** (בעריכת דניאלה רוט-הלר וניסן נוה). תל אביב: עם עובד. עמ' 28-36.

בוטומור, ט.ב. (1965). **העילית והחברה**. ספרית פועלים. עמ' 55-77.

קורנהאוזר, ו. (1973). "עלית שלטת" או "קבוצות וטו"? בתוך: **סוגיות בסוציולוגיה** (בעריכת משה ליסק). תל אביב: עם עובד. עמ' 143-159.

Ben-Rafael, E. and Sternberg, Y. (2001). Analyzing Our Time: A Sociological Problématique. In: **Identity, Culture and Globalization** (edited by E. Ben-Rafael with Y. Sternberg). Leiden: Brill. Pp. 3-17.



## **ג. תרבות, נורמות וערכים**

### **קריאת חובה**

משונים, ג'ון ג'. (1999). תרבות. בתוך: **סוציולוגיה**. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה. עמ' 58-90.

### **קריאת רשות**

זבורובסקי, מארק (1993). רכיבים תרבותיים בתגובה לכאב. בתוך: **היחיד והסדר החברתי** (בעריכת דניאלה רוט-הלר וניסן נוה). תל אביב: עם עובד. עמ' 135-147.

הול, אדוארד (1993). הלשון האילמת. בתוך: **היחיד והסדר החברתי** (בעריכת דניאלה רוט-הלר וניסן נוה). תל אביב: עם עובד. עמ' 21-26.

## **ד. חיברות וחינוך**

### **קריאת חובה**

משונים, ג'ון ג' (1999). חיברות. בתוך: **סוציולוגיה**. רמת-אביב: האוניברסיטה הפתוחה. עמ' 120-144.

משונים, ג'ון ג' (1999). חינוך. בתוך: **סוציולוגיה**. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה. עמ' 504-526.

### **קריאת רשות**

בקר, ה.ס. (1993). חניכותו של מעשן המריחואנה. בתוך: **היחיד והסדר החברתי** (בעריכת דניאלה רוט-הלר וניסן נוה). תל אביב: עם עובד. עמ' 101-112.

רונג, דניס (1993). ראיית האדם בסוציולוגיה המודרנית: חיברות-יתר. בתוך: **היחיד והסדר החברתי** (בעריכת דניאלה רוט-הלר וניסן נוה). תל אביב: עם עובד. עמ' 148-155.

<b><u>מכללת</u></b>	
<b><u>מרצה:</u></b>	
<b><u>שם שיעור: מבוא לתורת ההוראה</u></b>	<b><u>מספר שיעור:</u></b>
<b><u>שש: 1 נז: 1</u></b>	<b><u>בין מסלולי</u></b>
<b><u>סמסטר: א שנת לימודים תש"ע</u></b>	

**תנאי קדם**

אין

**מטרות הקורס**

- הכרת התנאים לכל הצלחה בתהליך הוראה למידה.
- ההבחנה בין הוראה מעצבת לבין הוראה מסייעת.
- ההבחנה בין כיתה לומדת לבין כיתה עובדת.
- פיתוח המודעות לגורמי השונות בין התלמידים.
- להכיר סגנונות של מערכי שיעור והדרך להכין אותם.
- להכיר את הטקסונומיה של בלום ובכל הרמות.
- להכיר את הבסיס הפסיכולוגי שעומד מאחורי הכנת מערך השיעור.
- להכיר את הבסיס החברתי שעומד מאחורי הכנת מערך השיעור.
- להכיר חלק משיטות ההוראה החלופיות ואת משמעותן החינוכית.
- להכיר את חלק משיטות הערכה חלופית ואת חשיבותן לתלמיד ולמורה.

**פירוט תכני הקורס:**

- סביבה לימודית, אקלים כיתתי ועוד, תוך הבלטת יחסי הגומלין שביניהם.
- סוגי מטרות, ניסוח מטרות כלליות ואופרטיביות.
- מאפייני הכיתה ההטרוגנית והשלכותיה על ההוראה בכיתה.
- שילוב עזרי הוראה והתאמתם למטרות ההוראה ולמאפייני התלמידים.
- שאילת שאלות כדרך לטיפוח החשיבה.
- המוטיבציה כהנעה לעידוד למידה.
- תורות למידה – כיצד התלמיד לומד
- הכנת מערכי שיעור בשילוב משימות לחשיבה.
- שיטות הוראה חלופיות כמענה לצרכים הקוגניטיביים, הרגשיים והחברתיים כמו :
- הבסיס הפסיכולוגי והחברתי שעומד מאחורי שיטות ההוראה החלופיות.
- הוראה פרונטאלית, למידה שיתופית, למידה פעילה, למידה דרך גילוי, שיטת החקר,

- שיטת הדיון, ושיטת משחק תפקידים.
- הערכה אלטרנטיבית כמענה להוראה אלטרנטיבית ..

#### דרכי ההוראה והלימוד:

- הרצאות.
- עבודה בקבוצות
- דיון
- שיעורי עמיתים.
- צפייה בסרטים לימודיים

#### שקלול הציון:

- השתתפות פעילה בדיונים 10%.
- הכנת הפעלות על בסיס משחקים לימודיים 10%
- שלש מטלות (בלום + מערך שיעור + דף הערכה) 30%
- מבחן 50%

#### ביבליוגרפיה:

##### בערבית

- ابو لبده, سنع (1985) مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي, الجامعة الأردنية : عمان
- ابو الهيجاء, ف. (2001). اساسيات التدريس ومهارات وطرقه العامه, دار المناهج : عمان.
- السيد علي, محمد (2003) التريه العلميه وتدريس العلوم, جامعة المنصوره : مصر.
- أبو سل, م. (2002). مناهج العلوم وأساليب تدريسها (في المرحلة الابتدائية). دار الفرقان : الأردن.
- البغدادي, م. (1984). الأهداف والإختبارات...؟ بين النظرية والتطبيق وطرق التدريس. مكتبة الفلاح : الكويت.
- جابر, ج. وآخرون. (1989). مهارات التدريس, دار النهضة العربية : قطر.
- معهد موفيت (2000) طرائق التدريس البديلة في اعداد المعلمين, تل أبيب : معهد موفيت.
- قاسم, ع. (1997). علم النفس التربوي وتطبيقاته, مكتبة الفلاح : الكويت.
- منسي, م. (2003). مناهج البحث العلمي. دار المعرفة الجامعية : الإسكندرية.
- نشواتي, ع. (1998). علم النفس التربوي, مؤسسة الرساله : بيروت.

### חובה בעברית

- אליעזר י. (1998), **שיחת משמעת**, רכס הוצאה לאור: אבן יהודה.
- ארנון, ר. (1994), **למידה במחשבה תחילה – פסיכולוגיה של החשיבה**, הוצאת ספרים
- בר-אל, צ. (1996), **פסיכולוגיה חינוכית**, רכס הוצאה לאור: אבן יהודה.
- המכללה לחינוך לוינסקי (1987), **מורים ותלמידים שואלים שאלות**, מכללת לוינסקי: תל אביב.
- מכון מופ"ת (תשנ"ה), **שיטות הוראה חלופיות בהכשרת מורים** – מכון תל-אביב: תל-אביב.
- מכון מופ"ת (תשנ"ז), **הערכה חלופית**, מופ"ת: תל אביב.
- אברהם, כהן (1992), **פיתוח החשיבה של התלמיד בשיעור**, האוניברסיטה העברית בירושלים
- דון, א. ובנט, נ. (1996). **שיחה ולמידה בקבוצות**. הוצאת ספרים "אח", קרית ביאליק.
- זילברשטיין, מ., בן פרץ, מ. וזיו, ש. (1999). **רפלקציה בהוראה, ציר מרכזי בהתפתחות המורה**. מכון מופ"ת: ת"א.
- טישמן, ש. ופרקינס, ד. (1996). **הכיתה החושבת – למידה והוראה בתרבות של חשיבה**. מופ"ת: ת"א.
- משרד החינוך והתרבות (תשמ"ט), **לקראת התנסות בהוראה, המחלקה להכשרת עובדי הוראה**: ירושלים.
- משרד החינוך והתרבות. (1995). **שיטות הוראה חלופיות בהכשרת מורים**. מכון מופ"ת, תל-אביב.
- ריץ י. בן ארי, ר. (1994), **שיטות הוראה לכיתה הטרוגנית**, רכס: ת"א

### רשות

- שטאל, א. (1991). **הכנת חומרי למידה לכיתה ההטרוגנית**. מחלקת הפרסומים, משרד החינוך והתרבות והספורט.
- שטאל, א. (1999). **סתם זידקטיקה – לקט אירועי הוראה מוערים ומוארים**. מחלקת הפרסומים, משרד החינוך והתרבות והספורט.
- שרון, ש. שרון, י. (1977) **הוראה בקבוצות קטנות**, הוצאת שוקן: ת"א

### באנגלית

- Bruer, J. T. (1993). **Schools for Thought**. Cambridge, Mass: The MIT Press, University Priss.
- Henderson, J. C. (1992). **Reflective Teaching, Becoming and Inquiring Education**. New York: Mcmillan.
- Lazear, D. (1995). **Seven Ways of Teaching**. Illinois. Skylight

מוסד מספר 3 ממלכתי

## מכללת

מרצה:

שם שיעור: התנסות במדעים - מואצת

מספר שיעור:

שעות שבועיות: 6 נקודות זיכוי: 6

סמסטר: ש

### בית הספר לחינוך שם המסלול: מסלול על-יסודי שם הקורס: התנסות מודרכת במדעים שנת הלימודים תש"ע

קוד הקורס:

סוג הקורס: התנסות מודרכת

היקף הקורס: 6 ש"ש

משך הקורס: שנתי

מועד הקורס: יום א' 8.30 – 14.00

מקום הקורס:

שם המדריך הפדגוגי:

## רציונל

ההתנסות המודרכת נעשית במסגרת מערך ה-PDS (Professional Development of Schools). ביה"ס המאמן מהווה זירה להבניה משותפת של "ידע מתהווה" באמצעות דיאלוג בין כול השותפים: הסטודנטים, המורים המאמנים, המדריכים הפדגוגיים ומומחים. בדרך זו נתרמים כול השותפים למערך ה-PDS דבר הגורם לפיתוח מחויבות ותחושת "בעלות" של כול השותפים. כתוצאה מכך חל שיפור בהכשרה להוראה ולקידום תהליכי הוראה- למידה. הידע המוביל הוא הידע הפרקטי הנתמך על ידי הידע התיאורטי (הנלמד בסמינריון הדידקטי – דיסיפלינארי, ובקורסים שונים במכללה).

## מטרות:

מטרות כלליות:

1. לפתח את תפיסת תפקידו של מורה במקצוע מדעים.
2. לפתח את תפיסת תפקידו של מורה ומחנך בבית הספר העל יסודי.
3. להבנות תמונה אותנטית על המורכבות של מקצוע ההוראה.

**מטרות פדגוגיות:**

1. לשלוט בחומרי הלמידה והתכנים הנלמדים בבית הספר.
2. ללמד פרקים נבחרים מתוכנית הלימודים תוך התחשבות בשונות התלמידים.
3. לתכנן וללמד שיעורים המבוססים על פיתוח חשיבה ברמות גבוהות.
4. להכיר אסטרטגיות הוראה מגוונות, ולפתח תובנות לגבי השימוש ההולם בהם תוך התחשבות בתכני הלימוד ובמאפייני הלומדים.
5. לנסח מטרות למידה בהירות לשיעור המתאימות לשונות הקיימת בכיתה לתלמידים.
6. לבחור שיטות הוראה, פעילויות למידה וחומרי הוראה המתאימים לתלמידים בעלי צרכים שונים ולמטרות השיעור.
7. לבסס תיאורטית את שיקולי הדעת והבחירות שעשה.
8. לתפקד במצבי אי וודאות תוך הפעלת שיקולי דעת.
9. להשתתף בצורה פעילה ב'שעת צוות' (שאלת שאלות, הצעה וניהול דיון, הצגת מידע עדכני אקדמי וכדומה).
10. להבנות כלים למתן משובים להתנסות עמיתים בהוראה בבית הספר.
11. להתערות בחיי ביה"ס/כיתה.
12. לקחת אחריות על קידום של תלמידים.

**מטרות חברתיות-מערכתיות:**

1. להכיר ולהבין את ביה"ס כמערכת מורכבת ולהיות שותף לפעילויות החברתיות-תרבותיות שלה.
2. ליצור תקשורת ואינטראקציה חיובית עם התלמידים ועם אנשי הסגל.

**מטרות אישיות:**

1. לפתח מיומנויות של עבודת צוות.
2. לבצע רפלקציה משמעותית על עבודתו תוך תיעוד וניתוח התיעוד.

**חובות הסטודנטים:****בתחום הוראת המדעים:**

1. התנסות בהוראה פעילה (כ 10 שיעורים לפחות).

2. שליטה בתכנים וחומרי הלמידה.

3. תיעוד מלא של שעורי הצפייה.

#### **בתחום המערכת הבית ספרית:**

1. נוכחות מלאה כולל השתתפות פעילה בישיבות הצוות (מעורבות ותרומה לדיונים).  
**בשונה מקורסים במכללה, בהתנסות המודרכת, מותר להיעדר פעם אחת בלבד ויש כמובן להודיע על כך לכל הנוגעים בדבר (מד"פ, מורה חונך)**  
**מעבר להיעדרות אחת, לכל היעדרות נוספת, יש לקבל את אישורו של ראש המסלול העל יסודי. כמו כן חלה חובת נוכחות בשני שבועות עבודה מעשית.**

2. חונכות תלמידים: השקעה, אחריות ועמידה בקשר עם גורמים נוספים בבית הספר הקשורים לתלמיד.

3. השתתפות ביוזמות ובפרויקטים בית ספריים: תרומה ייחודית, השקעה ויוזמה.

4. תיעוד פעילויות בית ספריות (כגון תורנויות).

5. ציות לתקנון המשמעת של המכללה ושל בית הספר המאמן.

6. כיבוי מכשירים סלולאריים בזמן שיעורים ופעילויות בית ספריות.

#### **מבנה הציון הסופי**

שקלול הציון יקבע במשותף עם המורים החונכים ויכלול את הפרמטרים:

✍ הוראת נושאים נבחרים מתוכנית הלימודים

✍ שליטה בידע ובתכנים הנלמדים בבית הספר

✍ השתתפות בפעילויות הבית-ספריות – מעורבות ויוזמות

✍ נוכחות פעילה בשעת הצוות (השתתפות בדיונים)

#### **סטנדרטים אקדמיים:**

- עיגון השיח על הנמקות תיאורטית
- התעדכנות במחקר העכשווי
- שימוש ברפלקציה ובחשיבה מסדר גבוה
- שימוש בכלי מחקר (תיעוד, ניתוח מחקרים, עריכת מחקר) לצורך הבנייה של ידע

**ביבליוגרפיה:**

- בירנבוים, מ. (1994). הערכה חלופית: מנוף לשיפור ההוראה והלמידה, הד החינוך, כרך כ"ח, 10.
- הרץ-לזרוביץ, ר., פוקס א. (1987). *למידה שיתופית בכיתה*, הוצאת אח בע"מ.
- זילברשטיין, מ. בן פרץ, מ. זיו, ש. (עורכים) (1998). רפלקציה בהוראה, ציר מרכזי בהתפתחות מורה. מכון מופת.
- חטיבה, נ. (2003). *תהליכי הוראה בכיתה*. תל-אביב: ההוצאה האקדמית לפיתוח סגל הוראה, פרק י"ג, עמ' 342–345.
- כץ, פ. זילברשטיין, מ. (2002). *אירועי הדרכה ואירועי הוראה: פדגוגיה של ספרות מקרים בהכשרת מורים*. מכון מופת.
- שריון, א. (עורך) (תשנ"ה). *עקרונות מנחים ומשימות לעבודה מעשית בהוראה*, במסלול לבית הספר העל יסודי.

**חומרי למידה:**

- כל חומרי הלמידה הנלמדים בביה"ס.
- דיין, ש. 2001. *עולם של חומר*, הוצאת מעלות.
- גוגנהיימר – פורמן, א. 2004. *חוכמת הגוף*, לילך הוצאה לאור.
- המים חומר לחיים, 2001, הוצאת מעלות.
- מסע בתא החי, 2001, הוצאת תרבות לעם.
- מרקוזה – הס, ע. 1995. *ביולוגיה היום*. הוצאת ספרי, תל אביב.
- נאפיין חיים, הוצאת תרבות לעם.
- נוסבוים, י. 1996. *ריק וחלקיקים*. הוצאת תרבות לעם
- פרקים בכימיה וחשמל, הוצאת מעלות.
- פרקים ברבייה – רבייה באדם, בבעלי חיים ובצמחים. הוצאת מעלות.
- פרקים בתורשה, הוצאת מל"ם ירושלים.
- פרקים בהזנה, הוצאת מעלות.
- רוזנפלד, ש. פליק, א. 2002. *למידה באמצעות פרויקטים (מדריך למורה) המחלקה להוראת מדעים*, מכון ויצמן למדע





מוסד מספר 3 ממלכתי

<b>מרצה:</b>
<b>שם שיעור: מבוא לחינוך בלתי פורמלי</b>
<b>מספר שיעור:</b>
<b>שעות שבועיות: 1 נקודות זיכוי: 1</b>
<b>סמסטר: א</b>

**ביה"ס לחינוך  
מבוא לחינוך בלתי פורמלי  
תש"ע- סמסטר א**

**תאור הקורס ומטרותיו:** הכרה והבנה של המאפיינים הייחודיים של החינוך הבלתי פורמלי תוך התייחסות לשדה הפעולה של התחום. מטרת הקורס לפתח יכולת לניתוח של תהליכים חברתיים המתרחשים במסגרות המוגדרות כבלתי פורמליות. כמו כן במסגרת השיעור יבחנו האוכלוסיות השונות הפעילות במסגרות הני"ל.

**חובות הסטודנט/ית ושקלול הציון הסופי:**

נוכחות והשתתפות בשעירים  
קריאה פעילה של החומר הביבליוגרפי.  
בסוף הסמסטר תיערך בחינה ויינתן ציון סופי.

**ביבליוגרפיה**

**1-חינוך הבלתי פורמלי: הגדרות וגישות**

קליבנסקי, ח. 2007. "היבטים התפתחותיים וחברתיים בחינוך הבלתי-פורמלי הממלכתי". בתוך רומי, ש. ומ. שמידע (עורכים). 2007. החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה. ירושלים: מאגנס.

סילברמן-קלר, ד. 2007. "הפדגוגיה של החינוך הבלתי פורמלי". בתוך רומי, ש. ומ. שמידע (עורכים). (2007). החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה. ירושלים: מאגנס.

Smith, M. K. 2006. "Beyond the Curriculum" in Beckerman, Z., Burbules, N., and D. S. Silberman. (eds.) 2006. *Learning in Places: The Informal Education Reader*. New York: Peter Lang.

## 2-המאפיינים הבלתי-פורמאליים כאלטרנטיבה ארגונית

בידול, צ. 1989. "בית הספר כאירגון פורמאלי". בתוך שפירא, ר. ור. פלג (עורכות) (1989), הסוציולוגיה של החינוך. תל אביב: עם עובד. עמ' 413-435.

כתריאל, ת. 1999. "שיחות נפש" באתוס הישראלי" במילות מפתח: דפוסי תרבות ותקשורת בישראל. הוצאת הספרים של אוניברסיטת חיפה וזמורה ביתן. (פרק תשיעי): עמ' 171-190.

גרופר, ע. 2000. "מדריך" "מחנך פנימיה" "עובד חינוכי-טיפולי" וכל מה שביניהם. אפשר: ביטאון לעובד חינוכי-סוציאלי 27.

דה-מלאך, נ. 2009. "הפרדוקס של הדיאלוג בחינוך" מגמות, עמ. (3): 318-336.

כהנא, ר. 2007. "לקראת תיאוריה של בלתי פורמאליות". נעורים והקוד הבלתי-פורמאלי. ירושלים: מוסד ביאליק והאוניברסיטה העברית. עמ. : 21-35.

### 3-ההקשר החברתי: חברה, מדינה ושינוי

דה-טוקוויל, א. 1970. הדמוקרטיה באמריקה. ת"א: עם-עובד. עמ' 37-42; 204-218. **1-**

קימרלינג, ב. "המדינה בת-זמננו" "דגמי מדינה" "מדינת רווחה"

שי, י. 1998. החברה האזרחית בישראל לקראת שנות אלפיים: בין חברה למדינה. ירושלים: האוניברסיטה העברית. עמ. 1-19.

אגבריה, א. 2007. "החינוך הבלתי פורמאלי בחברה הפלסטינית בישראל". בתוך רומי, ש. ומ. שמידע (עורכים). 2007. החינוך הבלתי פורמאלי במציאות משתנה. ירושלים: מאגנס.

## 4-החינוך הבלתי פורמאלי כתהליך המשכי

טרנר, ו. 1974. "סיפיות- עמידה על הסף וקהילתיות" בתוך רפפורט ת. 1986. (עורכת). בין שני עולמות: המעמד החברתי של נעורים. ירושלים: האוניברסיטה העברית בירושלים עמ. : 113-115.

כהנא, ר. 2007. "מושג הנעורים המשתנה בחברות פוסט-מודרניות" בנעורים והקוד הבלתי פורמאלי. ירושלים: מוסד ביאליק. עמ. : 11-20.

Bucholtz, M. (2002). "Youth and Cultural Practice", *Annual Review of Anthropology* 31: 525–552.

גיליגן, ק. 1995 בקול שונה. תל-אביב: ספרית הפועלים. עמ' 166-188.

טוקטלי, ר. 2007. "חינוך בלתי פורמאלי למבוגרים". בתוך רומי, ש. ומ. שמידע (עורכים). (2007). החינוך הבלתי פורמאלי במציאות משתנה. ירושלים: מאגנס.

חזן, ח. 1984. אנתרופולוגיה של ההזדקנות: כיוונים ואתגרים" בתוך: ברגמן, ש. וי. מרגול. (1984). ההזדקנות וזקנה בישראל: פרקים נבחרים בגרנטולוגיה. תל-אביב: עם עובד.

## 5 השפעת החינוך הבלתי פורמאלי

עדי, פ. וב. זיבצנר 2008 האידיאליסטיים והקיבוץ מול המציאות. עולים חלוצים משנות ה-50-70 מתבוננים היום בעצמם, בתנועת הנוער ובקיבוץ. בית ברל.

יאיר, ג. 2006. מחוויות מפתח לנקודות מפנה: על עוצמת ההשפעה החינוכית. תל-אביב: פועלים. עמ.: 23-49; 193-214.

רבינוביץ, ד. 1998. "סיכון, רציונאליות ואמון: יחסי פלסטינים לישראלים בנצרת עלית". בתוך גולדברג, ה. ואחרים. (1998). ישראל - אנתרופולוגיה מקומית. תל-אביב: צ'ריקובר.

מרצה: שם שיעור: מחנכים ומתחנכים - דילמות פילוסופיות בחינוך	
מספר שיעור:	
שעות שבועיות: 1	נקודות זיכוי: 1
סמסטר: ב	

בית הספר לחינוך  
החוג לחינוך

שם הקורס: מחנכים ומתחנכים - דילמות פילוסופיות בחינוך

שם המורה:

שנה"ל תש"ע

2009/2010

קוד הקורס:

היקף הקורס: 2 ש'

משך הקורס: סמסטריאלי

מועד הקורס: יום ד' שעה 8:30

#### רציונל:

הקורס ישים דגש על דילמות מרכזיות במחשבה ובפילוסופיה החינוכית: בין התחום התיאורטי והמעשי; בין התרבותי והטבעי; היחיד והחברה; חינוך מדעי וחינוך אמנותי; שוויון ואליטיזם בחינוך; וכד' כפי שזו באה לידי ביטוי הן בשדה החינוך, ובניסיונו של המתכשר להוראה, והן בהגות החינוכית לדורותיה. הקורס יפגיש התלמיד עם פרדיגמות חשיבה קלאסיות, מודרניות ופוסט-מודרניות.

#### מטרות הקורס ויעדיו:

1) לסייע לתלמיד לפתח מודעות להנחות היסוד שלו ושל אחרים במעשה החינוכי ובמחשבה החינוכית, תוך בחינת משמעויותיהן לגבי תפקידו כמחנך בעתיד ובהתייחס לעמדותיו כלפי המהות האנושית, החברה הקיימת והרצויה והאינדיבידום במעגלים השונים.

2) התלמיד יכיר את הסוגיות העיקריות המעסיקות כיום את המחשבה החינוכית, את התפישות השונות של הוגי הדעות, תוך התמודדות עצמית וגיבוש עמדות משלו לגבי סוגיות אלו; כמו כן, תוך שימת דגש על תפישת האדם כמעצב פעיל של גורלו ועל המחנך כגורם מכריע בקביעת מטרות חינוך ודרכי מימוש התואמים עקרון זה.

3) התלמיד יפתח יכולת להציג בכתב השקפה פילוסופית לכידה, שבה מתקשרים יחדיו מרכיבי יסוד שיילמדו בכיתה: הנחות יסוד על מהות האדם והחברה, מטרות החינוך ועקרונותיו בתחומים השונים (שכלי, מוסרי, רגשי, ...), מעמד הלומד ותפקיד המחנך, עקרונות הדעת בתהליך החינוכי, הקשר בין הדעת והצרכים האינדיבידואליים, החברתיים והתרבותיים; התלמיד ידע להשוות בין שתי השקפות או יותר על פי שלושה עד ארבעה מרכיבי יסוד; התלמיד יפתח יכולת לנתח ולהעריך השקפת חינוכית שלא למד על פי המרכיבים הללו.

**דרכי הוראה ואמצעים:** הקורס ייכלל הרצאות, דיונים וקריאה מודרכת במקורות.

**חובות התלמיד:** נוכחות בשיעורים והשתתפות פעילה בדיונים; קריאת חומר החובה והכנתו על-פי שאלות מנחות; מבחן.

נושאי הקורס:

**מהי פילוסופיה?**

הפילוסופיה כביקורת וכהשקפת עולם; חשיבה פילוסופית לעומת חשיבה מדעית וחשיבה מעשית. תחומי הפילוסופיה בכלל והפילוסופיה של החינוך בפרט; כלי הפילוסופיה (חשיפת הנחות יסוד, הגדרות, ...). עומת כלי המדעים והפדגוגיות.

קריאה חובה - 1, עמ' 414-431; 2, עמ' 260-278  
מומלץ - 3, עמ' 11-55; 4, 6, עמ' 30-35.

**הנחות יסוד על מהות האדם והשתמעויותיהם לחינוך**

תפישות שונות בדבר טבע האדם וקיומו בעולם; האם יש טבע קבוע ואחיד לאדם? השלמות (הארטה) וההשתלמות (מימוש הפוטנציאל האנושי, גידול) כמטרות החינוך; דגמים חלופיים של המחנך (כמיילד, כמעצב, כרושם (כמעביר, כמספק), כגנן) והחניך (כיולד; כחומר גלם; כבעל יצר; ככלי ריק; כשתיל).

קריאה חובה – גישת אפלטון: 6, עמ' 526-522 (או 5, עמ' 421-425); גישת רוסו: 6, עמ' 546-551 (או 8, עמ' 169-182); גישותיהם של נישטה וסארטר: 6, עמ' 203-206  
מומלץ - 7, 9, 10.

**חינוך חברתי-תרבותי וחינוך אינדיבידואלי**

איך יש ליישב בין חינוך חברתי וחינוך אינדיבידואלי? חינוך לתפקוד חברתי, לחינוניות תרבותית, ולהגשמה עצמית; העברת תרבות: קיימת ורצויה; חינוך, מוניזם תרבותי ופלורליזם תרבותי; חינוך פתוח ודמוקרטי.

קריאה חובה – 11, 12.  
מומלץ - 13, 14.

**חינוך אינטלקטואלי, מעמד הדעת ובעיית האמת**

מטרותיו של החינוך האינטלקטואלי: ידיעה, פתרון בעיות וחשיבה ביקורתית; רלטיביזם לעומת אוניברסליזם; האם ניתן להפריד האמת מהכוח? ידע סיפורי וידע מדעי;

קריאה חובה - 2, עמ' 148-158; 15, עמ' 14-27.  
מומלץ - 3, עמ' 241-255.

**חינוך והתחנכות לערכים (חינוך מוסרי)**

המחלוקות העיקריות בשאלת החינוך לערכים: תוקף אובייקטיבי (אידיאליים, למשל) ותוקף סובייקטיבי (צורך, למשל); על השיפוט הערכי; ערכים בעידן של שינויים תרבותיים; חינוך מוסרי הטרנומי ואוטונומי; הטוב כאידיאל של החינוך המוסרי; חינוך להרגלי התנהגות מוסרית, לשיקול דעת מוסרי ולרגש מוסרי.

קריאה חובה - 16; 17.  
מומלץ - 2, עמ' 279-290; 3, 335-397; 18.

### שוויון וצדק בחינוך

משמעויות שונות של ערך השוויון בחינוך (כולל שוויון הזדמנויות); אינטגרציה ופלורליזם בחינוך (השונה והאחר בחינוך); שוויון ומצוינות; על הנחות היסוד של ההסללה בחינוך (כולל מבחני היכולת השונים, אפשרויות הניבוי ומימוש המשאלות שבהם).

קריאה חובה - 6, 152-159 (יונה ותמיר)  
מומלץ - 19, 20, 21.

### רשימת מקורות:

1. אפלטון, מנון, מתוך כתבי אפלטון, כרך 1, שוקן, 1979.
2. דיואי, ג'. דמוקרטיה וחינוך, מוסד ביאליק, 2000.
3. קליינברגר, א., מבוא לפילוסופיה של החינוך, יחדיו, 1980.
4. גוטליב, א., סוקרטס, ידיעות אחרונות וספרי חמד, 2001.
5. אפלטון, פוליטיאה (המדינה), מתוך כתבי אפלטון, כרך 2, שוקן, 1979.
6. אלוני, נ., כל שצריך להיות אדם, מכון מופ"ת, 2005.
7. אריסטו, אתיקה, שוקן, 1985.
8. רוסו, ז'. ז', אמיל (מבחר קטעים), בתוך: אליאב, מ. וקליינברגר, א. פ., (עורכים), מקורות לתולדות החינוך בישראל ובעמים, אוצר-המורה, תש"ך, עמ' 169-182.
9. אבירם, ר., לנווט בסערה, מסדה, 1999.
10. פוסטמן, נ., קץ החינוך: הגדרה מחודשת למטרות החינוך, פועלים, 1998.
11. קויפמן, י., "הנחלת ערכים והטמעת יראת כבוד: החינוך ככיבוש תרבותי של נפש התלמיד", בתוך: נ. אלוני (עורך), 2005, עמ' 129-131.
12. ניל, א. ס., בית הספר סמרהיל - ילדות אחרת, כתר, 2003. (חלק ראשון - הרעיון של סמרהיל; ממשל עצמי; שיעורים פרטיים; משחק וויסות עצמי; עבודה וכנות; ילדים בעייתיים; מורים והוראה)
13. מיל, ג'. ס., על החירות, שלם, תש"ם.
14. אדר, צ., החינוך מהו? מגנס, תשל"ו.
15. ליוטר, ז'. פ., המצב הפוסטמודרני, הקיבוץ המאוחד, 1998.
16. אריסטו, השלמות המוסרית נקנית על ידי ההרגל, בתוך נ. אלוני (עורך), 2005, 309.
17. הרמב"ם, על ארבע השלמויות של האדם, בתוך: נ. אלוני (עורך), 2005, 310-312.

18. קולברג, ל., "חינוך לצדק: ניסוח מודרני של ההשקפה האפלטונית", בתוך: סייזר וסייזר (עורכים), החינוך המוסרי, פועלים, 1980, עמ' 54-70.
19. רש, נ., "שוויון הזדמנויות בחינוך", בתוך: יצחק קשתי ואחרים (עורכים), לקסיקון החינוך וההוראה, 1997, עמ' 328-330.
20. פריירה, פ., פדגוגיה של מדוכאים, מפרש, 1981.



מוסד מספר 3 ממלכתי

## שם הקורס:

### סמינריון בחינוך והוראת אמנות [2010]

#### שם המרצה

סוג הקורס: סמינריון

היקף הקורס: 2 ש"ש

משך הקורס: שנתי

תיאור הקורס:

הסמינריון יספק מסגרת להעלאת שאלות, לחשיבה, התנסות ולהערכה רפלקטיבית בתחום החינוך לאמנות. במסגרתו יעברו הלומדים תהליכי בירור של עמדה אישית כמחנכים לאמנות. הם יעסקו בפיתוח מערך יחידות לימוד שבבסיס שיקוליו עומד שילוב אינטגרטיבי בין כל תחומי הדעת שנרכשו עד כה. יידונו סוגיות מרכזיות העוסקות במטרות הוראה וייבחנו גישות שונות לתכנון לימודים. יתקיימו דיונים קבוצתיים בנושאים שעניינם: דילמות ושיקולי דעת העולים תוך כדי תכנון, יישום והערכה של תהליכים חינוכיים, שאלות עכשוויות לגבי העברת ידע והערכת ידע, כמו גם שאלות לגבי הזיקות בין תהליכים לתוצרים, בין פעילות קצרת-טווח לפעולות של זמן ממושך, בין פוטנציאליות למימוש ובין פרשנות לביקורתיות.

**בסיומה של השנה תוגש עבודה מתודית שתשקף תהליכים אלה ותגובה ברקע תיאורטי רלוונטי.**

#### מטרות הקורס:

לשאל ולחקור על תחום החינוך לאמנות, על ה'שדה', ה'ידע', המורה וה'הוראה'. לחשוב על דרכים לפתח מיומנות בתיכנון וניסוח של יחידות לימוד באמנות. לשאול שאלות, לפתח ולעודד יכולות פלקטיבית והערכה של המפגש ההוראתי-לימודי

#### פירוט תכני הקורס:

**השדה, הידע, המורה וההוראה:** דיון על מעמד של הידע, המורה, ההוראה בעידן העכשווי וכחלק ממערך יחסים ב'שדה האמנות'.

**צופים ומתבוננים:** סוגי תצפיות ופיתוח מיומנויות של תצפיות חזותיות.

**גישות וסוגיות בחינוך לאמנות:** גישות שונות להוראת אמנות במסגרות חינוכיות שונות, ודיון בסוגיית הזיקות בין תהליכים לתוצרים ובין פוטנציאליות למימוש.

**שיקולי דעת בהוראה, ניסוח נושא לימודי ותיכנון מערך יחידות הוראה באמנות:** דיון במגוון היבטים כנקודות מוצא להוראת האמנות, בין תהליכי תיכנון נושא לימודי לתהליכי יצירה אישיים, ניסוח והגדרה, היקף והתאמת הנושא לאוכלוסייה ולעמדת המורה

**תוכניות לימודים:** קריאה מושכלת וביקורתית ודיון השוואתי בין תוכניות לימודים בארץ (חט"ע, במסלול העיוני והטכנולוגי) ובעולם.

**כיתה-סביבה מדברת: על דיאלוג, שיחות, הערכות ומשובי תלמידים**

דיון בסוגיות הנוגעות להערכה של תלמידים, עמיתים, מדריך פדגוגי, מורה מאמנת ולשיחה עם תלמידים על עבודותיהם ועל יצירות אמנות.

**דרכי ההוראה והלמידה:**

הרצאות במליאה, למידה בקבוצות עבודה קטנות וכן הנחייה אישית. קריאה משותפת של טקסטים תיאורטיים ודיון ביקורתי בתוכניות לימודים. הוראה ותצפית עמיתים פעילה. כתיבה של מערך יחידות הוראה, הערכת תלמידים, הכנת מצגות של פרקי העבודה מתודית.

**חובות הסטודנט:**

נוכחות כנדרש ומעורבות פעילה.

הוראה ותצפית עמיתים פעילה.

קריאת פרטי המקורות והגשת מטלות שבועיות הנוגעות לנושאי הסמינריון ולתיכנון יחידות הוראה.

הגשת משימות תקופתיות הנוגעות לכתיבה והצגה של פרקי העבודה המתודית ניסוח מטרות, פיתוח נושא נבחר ותכנון מערך, מבנה עב' וראשי פרקים, ארגון חומר תיאורטי...].

עמידה בל"ז ע"פ תאריכים שיינתנו בתחילת הקורס

**בסיומו של הקורס חלה חובת הגשה של עבודה מתודית!**

**שקלול הציון :**

נוכחות כנדרש, השתתפות פעילה והגשת משימות שבועיות - 30

הגשת מטלות תקופתיות הנוגעות לעבודה המתודית - 30

כתיבה והצגה של פרקי העבודה מתודית ושל מערך יחידות ההוראה. - 40

**מקורות נבחרים – רשימה חלקית (מקורות חובה מצוינים ב\*):**

אזולאי, אריאלה. (1999). <i>אימון לאמנות, ביקורת הכלכלה המוזיאלית</i> . תל-אביב: קיבוץ מאוחד.
*בכר, פנינה. (2004). "מיהו המורה לאמנות, בעיני מחנכים ובעיני אמנים?" בתוך: מלצר ג'. (עורך), <i>חינוך וחניכה</i> (7), כתב העת של בית הספר לאמנות, המדרשה לאמנות, בית ברל. עמ' 199-199.
*בורדייה, פייר. (2005). <i>שאלות בסוציולוגיה</i> . תרגום: אבנר להב. תל-אביב: רסלינג. [יישלה תדפיס].
בן יוסף, א. (1998). <i>קוים לתכניות ליבה בבית ספר יסודי- הצעת קווים ל'אשכול אמנויות'</i> . ירושלים: משרד החינוך, עמ' 84 – 94.
ברוקס, ז'ג. וברוקס, מ.ג'. (1997). <i>בחיפוש אחר הבנה: לקראת כיתה קונסטרוקטיביסטית</i> . ירושלים: משרד החינוך ומכון ברנקו וייס, עמ' 21 – 30.
גד, יאיר. (2006). <i>מחווית מפתח לנקודות מפנה</i> . בני-ברק: ספרית פועלים.
*גובר, נתן. (תשנ"ז). "הכשרת המורים והשתלמותם ברוח החינוך הביקורתי". <i>עיונים בחינוך</i> , 2, עמ' 109-127 [יישלה תדפיס].
גורי, ש. (1978). "שיטות שונות לניסוח מטרות ולמיון", <i>תכנון, פיתוח ויישום תכניות לימודים</i> . יחידה 2, תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה, עמ' 1-34.

*גור-זאב, אילן. (1995) "הנרי ג'ירו: תורת חינוך ביקורתית?" עיון, מ"ד: 419 – 442 [יישלה תדפיס].
ג'ירו, הנרי (1997). "פדגוגיה של גבול והפוליטיקה של המודרניזם/פוסטמודרניזם", בתוך: אילן גור-זאב (עורך), <i>חינוך בעידן השיח הפוסטמודרניסטי</i> , ירושלים: הוצאת מאגנס [יישלה תדפיס].
*כהן-עברון, נורית. (תשנ"ה). <i>סוגיות בתכנון תוכנית לימודים עכשוויות באמנות לחטיבת ביניים ותיכון</i> , מאמר המבוסס על שאלות ורעיונות מתוך: בחינת התרבות של תוכנית הלימודים, מאת אוליביה גודה: <a href="http://spiral/aa/uic/edu">http://spiral/aa/uic/edu</a> [יישלה תדפיס]
*ליוטאר, ז'אן – פרנסוא. (1999). <i>המצב הפוסטמודרני: דין וחשבון על הידע</i> . תל-אביב: הקיבוץ המאוחד [יישלה תדפיס]
למיש, הפנה. (2002). <i>לגדול עם הטלוויזיה: המסך הקטן בחייהם של ילדים ובני נוער</i> . תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
*מוס, ר.א. (1988). <i>תיאוריות על גיל ההתבגרות</i> . תל-אביב: ספרית הפועלים.
*נפרוד, רונלד. (2004). "שינויים בחינוך לאמנות: החיפוש אחר משמעות". בתוך: <i>המדרשה</i> , כתב עת של בית הספר לאמנות, עורכים, כהן – עברון, נורית, וגלעד מלצר, 7, עמ' 161-188.
*סמילנסקי, יזהר. (1993). <i>חינוך לאמנות? מלה ריקה</i> , טעמים, 1, עמ' 10 – 14.
סמילנסקי, יזהר. (1999). "זה האוקיינוס הבלתי נודע", פנים, 10, עמ' 51-59.
*רוגוף, אירית. (2008). "אקדמיה כפוטנציה". מארב, כתב עת מקוון, (7), <a href="http://www.maarav.org.il">http://www.maarav.org.il</a> [יישלה תדפיס]
*רייכל, נורית ושרה ארנון. שלושה דיוקנאות של מורים במראת הסטודנט להוראה – המורה האידיאלי, מורה המורים ודמות הסטודנט עצמו כמורה אתר מופ"ת (יישלה תדפיס)
<b>אתרים של תוכניות לימודים באמנות</b>
*אתר של משרד החינוך, הפיקוח על האמנות והתיאטרון: <a href="http://www.education.gov.il/art">www.education.gov.il/art</a>
*אתר של הפיקוח על האמנות בחינוך הטכנולוגי. <a href="http://www.amalnet.k12il/media/art-megama">www.amalnet.k12il/media/art-megama</a>
* <a href="http://www.getty.edu/education/for_teachers/building_lessons">http://www.getty.edu/education/for_teachers/building_lessons</a>
* <a href="http://www.uic.edu/classes/ad/ad382">http://www.uic.edu/classes/ad/ad382</a>
<a href="http://artsedge.kennedy-center.org/content/2315">http://artsedge.kennedy-center.org/content/2315</a>
<a href="http://www.passig.com">http://www.passig.com</a>

מרצה:
שם שיעור: אתיקה ואחריות בשירות הציבורי
מספר שיעור:
שעות שבועיות: 1 נקודות זיכוי: 1
סמסטר: א

**שם המסלול: המסלול המשולב**  
**שם ההתמחות: מינהל ומדיניות ציבורית**  
**שם הקורס: אתיקה ומוסר בשירות הציבורי**  
**שם המרצה:**

**תנאי קדם:** הקורס מיועד לתלמידי שנה א' ו-ב'.

**תיאור הקורס:**

הקורס יכלול דיונים בנושאים הקשורים באתיקה, מוסר, סמכות ואחריות, שיקול דעת ויושרה בשירות הציבורי. כמו כן יתקיימו דיונים בנושא הפילוסופיה והמקורות של האתיקה והמוסר. תשומת לב מיוחדת תינתן לגיבוש הקוד האתי, למקומו, לחשיבותו ולהטמעתו בארגונים ובמוסדות השונים.

**מטרות הקורס:** לחשוף את הסטודנטים לסוגיות הקשורות לאתיקה, מוסר, אחריות וסמכות בשירות הציבורי.

**פירוט תכני הקורס:**

1. מושגים והגדרות
  - א. דילמה אתית ודילמה מדומה
  - ב. אתיקה, מוסר וחוק
  - ג. מוסר ואתיקה ביהדות. (קריאה פריטים: (20, 25, 26, 27, 28, 29, 30))
2. הפילוסופיה של האתיקה: (קריאה פריטים: (4, 22, 33))
  - א. תועלתנות.
  - ב. ליברליזם קלאסי וליברליזם בן זמננו.
  - ג. פילוסופית דאונטולוגית (עמנואל קנט)
  - ד. פילוסופיה של מוסר מקובל
  - ה. פילוסופית המוסר האבסולוטי
3. מידות אתיות: (קריאה פריטים: (1, 32))
  - א. תורת המידות של אריסטו
  - ב. מאפיינים.
  - ג. ביקורת על התפיסה.

4. מקורות האתיקה הציבורית: (7, 10, 17),  
א. פירמידה הפוכה של 4 רמות מוסר.  
ב. פיתוח המוסר באירגון.  
ג. שלבים בהתפתחות החשיבה המוסרית (לורנס קולברג).
5. הקוד האתי: (קריאה פריטים: 6, 12, 23, 35)  
א. הקוד האתי הבינלאומי של אנשי הפרופסיה  
ב. הרכב הקוד האתי (ערכים אישיים וערכי האירגון).  
ג. חשיבות הקוד האתי.  
ד. הטמעת הקוד האתי באירגונים ובמוסדות הציבוריים.
6. מחויבות אירגונית ומחויבות מקצועית: (קריאה פריטים: 5, 18)  
א. קונפליקט תפקידי.  
ב. יתרונות וחסרונות של מחויבות לאירגון.  
ג. צורות ואפיונים של מחויבות אירגונית.  
ד. משתנים שמשפיעים על מחויבות מקצועית.  
ה. שלבים בתהליך ההתמקצעות והפיכת משלוח היד לפרופסיה.

דרכי הוראה והלימוד: הרצאה ודין.

חובות הקורס: הגשת עבודה ומבחן

שקלול הציון: 90% מבחן 10% עבודה.  
ביבליוגרפיה:

1. אילון, גיורא. "אינטגרטי במערכות אנוש", משאבי אנוש, 1999.
2. אמיר, ג. "מנהיגות בעידן של שינוי ערכים", מנהיגות וערכים, צה"ל/קח"ר ובית הספר לפיתוח מנהיגות, 1991.
3. ברוכמן, אבי. "אתיקה מקצועית בניהול חקירה משטרתית", משטרת ישראל, 1993.
4. דב, משה. "אתיקה בעסקים – תאוריה ומעשה" זרקור למערכות הניהול בעולם, יוני 1996.
5. דגני, ז. "אין ערכים מוחלטים", מנהיגות וערכים, צה"ל, קח"ר ובית הספר לפיתוח מנהיגות, 1991.
6. וולף, רות. "כיצד בונים קוד אתי במפעלים וקונצרנים", משאבי אנוש, ירחון 198, 2002.
7. ורנר, שמחה. "פיתוח המוסר בארגון", משאבי אנוש, 1988.
8. ורנר, שמחה. "לקראת המנהל מפתח מוסר", ניהול, אפריל 1993.
9. ורנר, שמחה. "מקצין אתיקה – למנהל משאבי אתיקה", ניהול, אפריל 1994.
10. יזרעאלי, דב. "רמות התפתחות בהנמקה המוסרית", אתיקה יישומית, תל אביב: אוניברסיטת תל אביב, 1992.
11. "אתיקה בניהול", ראיון עם פרופ' יזרעאלי דב, משאבי אנוש, 1992.
12. ירושלמי, י., פלד, י., פרידלנדר, מ., "אתיקה לסוהרים", צוהר לבית הסוהר, שב"ס, 1997.

13. כהן, משה. "התנהגויות וערכים בתרבות הארגונית", מערכות, גליון מס' 362, 1999.
14. כשר, נעמי. תורת המוסר, תל אביב: משרד הביטחון, 1992.
15. כשר, אסא. אתיקה צבאית, הוצאת משרד הביטחון, 1996.
16. לייבלר, ענת. "למה לנו אתיקה בעסקים?" סטטוס, מאי 1995.
17. פסל, אבנר. "אתיקה בניהול: ברמת הפרט וברמה הארגונית הכוללת", מנהיגות וערכים. צה"ל/קח"ר, 1991.
18. רוקן, סימון. "מחויבות אירגונית ומחויבות מקצועית של חברי סגל אקדמי במוסדות להשכלה גבוהה בישראל והקשר ביניהם", חיפה: אוניברסיטת חיפה, 1998.
19. תמרי, מאיר. "אתיקה בעסקים: עמדות והתנהגות מנהלים בישראל", ניהול, 1993.
20. רבינו יוסף באב"ד, ספר החינוך, תשמ"ח.
22. ----- אתיקה במשטרת ישראל. ירושלים: משטרת ישראל, אכ"א/מה"ד וקח"ר, 1998. עמ' 40-51.
23. ----- "רוח צה"ל: ערכים וכללי יסוד", צה"ל/קח"ר.
24. ----- "אתיקה כוללת בארגון" זרקור למערכות הניהול בעולם, ספט' 1994.
- מקורות עבריים
25. רמב"ם, הלכות סנהדרין, פרק כה, הלכה א ו- ב: פרק ג, הלכה י'.
26. שישה סדרי משנה, פרקי אבות. ירושלים: הוצאת "אשכול", עמ' רכג.
27. תלמוד בבלי מסכת הוריות י ע"א-ע"ב.
28. אגרת הרמב"ן. סידור תפילה כל פה. ירושלים: הוצאת "אשכול" תשס"א.
29. סולומון, יוחנן דוד. בעין היהדות. הוצאת ס.ל.ר. תשמ"ח.
30. טור, יורה דעה, סימן רנז.
31. Applbaum, A. Isak. Ethics for adversaries: The morality of rules in public and professional life. Princeton: Princeton University Press, 1999.
32. Cocking, Dean and Oakley, Justin. Virtue ethics and professional roles. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
33. Hendler, Sue ed. Planning ethics: a reader in planning theory, practice and education. New Brunswick, N. J.: Center for Urban Policy Research, 1995, pp. 11-47, 66-81.
34. Martin, Mike W.. Meaningful work: rethinking professional ethics. New York: Oxford University Press, 2000.
35. Ethical Standards of Human Service Professionals: <http://www.nohse.com>.
36. <http://www.Transparency.org>

<b>מרצה</b>
<b>שם שיעור: סמינר בחינוך ובהוראה</b>
<b>מספר שיעור: שעות שבועיות: 2 נקודות זיכוי: 2</b>
<b>סמסטר: ש</b>

## בית הספר לאמנות

### סוג הקורס: סמינריון בחינוך ובהוראת האמנות

היקף הקורס: 2 נק'  
משך הקורס: שנתי

שיעור סמינר בחינוך ובהוראת אמנות נשען על ההנחה שעל הסטודנט לגבש עמדה אישית לגבי החינוך והוראת האמנות ולפתח יחידת הוראה שבה ינסה עמדה ייחודית זו. לכן יתמקד שיעור זה בגיבוש עמדה אישית, **אוטונומית** להוראת האמנות. חשיבה רבה תתקיים בשיעור לגבי מושג החופש והאוטונומיה האינטלקטואלית שהוגדרה כעצמאות מחשבתית ללא השפעות היצוניות, והמונחים שנקשרים באוטונומיה כזו שהם: חופש, בחירה, חקיקה עצמית, עצמאות, אי תלות. מונחים שמתקשרים מהותית לעיסוק באמנות.

#### מטרות הקורס:

פיתוח דיון מעשי ותיאורטי בשאלות בנושא: בחירה, אוטונומיה ושאלות בהקשר של הוראת האמנות. לפתח את הגישה הייחודית האישית של הסטודנט להוראת האמנות. (פיתוח מיומנות לתכנון והפעלת מערך לימודי תוך ניתוח ביקורתי של המרכיבים המשתתפים בהוראה) לפתח יכולת הערכה רפלקטיבית.

בסמסטר הראשון ייבחנו גישות שונות לתכנון לימודים באמנות פלסטית ובכלל זה יידונו סוגיות מרכזיות במטרות ההוראה ובמרכיבים אחרים שקשורים לתכנון הלימודים.

#### פירוט התכנים:

1. תכנון לימודים באמנות – מודלים לתכנון לימודים. תכניות לימודים באמנות. בכלל זה יידונו נושאים מגוונים שמהווים גורמים משפיעים בעת תכנון הלימודים. בבסיס הדיון יועמדו שאלות בנושא בחירה וחופש, ויוצגו תכניות לימודים שנלמדות בבתי הספר לדיון. *תכנון יחידת הוראה להוראת האמנות בחטיבה העליונה.*
2. ניסוח נושא לימודי- דיון בהיבט היסטורי, רגשי, חומרי היצירה, והיבט חברתי פוליטי כנקודת מוצא להוראת האמנות. בחינת מהות הנושא הלימודי, היחסים שמתקיימים בין העיסוק באמנות של המורה והנושא, בחינת היקף הנושא, ניסוח והגדרה, התאמת הנושא לאוכלוסייה ולעמדת המורה. *ניתוח מקורות, דיון וסדנא.*
3. שיקולי דעת בהוראה- אוכלוסייה, מורה, בית הספר, דרכי הוראה, חומרי למידה, סביבה לימודית. *ניתוח אירועים.*
4. האמנות כנושא לימודי בבית הספר- בחינת מקומה של האמנות כנושא לימודי ייחודי בעל צרכים ומטרות ייחודיות וכן שילוב האמנות בתחומי דעת נוספים בבית הספר. *ניתוח אירועים.*
5. המורה לאמנות- המורה לאמנות בבית הספר: תפקידו, מעמדו, בחינת הצפיות של המערכת מן המורה לאמנות וצפיות המורה מן התפקיד. *סדנא בעקבות תצפיות שיוכאו אל השיעור*
6. מטרות בהוראת האמנות- בחינת התפתחות החינוך לאמנות והמטרות שהתגבשו במהלך השנים. התמקדות בניסוח מטרות אישיות להוראת האמנות הנשענות על עמדות המורה. *סדנא על סמך דיון במטרות של תכניות לימודים.*

בסמסטר השני יתנהל הקורס כפרקטיקום במחקר פעולה וכחלק מזה יוצגו גישות במחקר פעולה וכלים מתאימים שבאמצעותם יוכלו הסטודנטים לגבש את העבודה הסמינריונית בחינוך ובהוראת האמנות. חובות הקורס: נוכחות והשתתפות, קריאה והכנת ארבעה תרגילים במהלך השנה שמתוכם יתגבש הסמינריון.

#### שיטות הוראה:

הרצאות, תרגילים, עבודת סדנא- שתתבסס על חומרים שיובאו מההתנסות במסגרת אימוני הוראה, דיונים קבוצתיים וכלל כיתתיים.

חובות הקורס: השתתפות פעילה בשיעורים; הכנת תרגילים; פיתוח תכנית לימודים ממוקדת לחטיבה העליונה (מערך מתודי); צפייה בשיעורי אמנות, תיעוד ודיווח.

שקלול הציון: 40% הגשת עבודות שוטפות;

20% הכנת חומרי למידה;

20% הצגת המערך המתודי לדיון.

20% השתתפות בדיונים הכיתתיים

### ביבליוגרפיה

- אריך, פ' (1965). מנוס מחופש. דביר, תל-אביב. עמ' 161-182
- בורדייה, פ' (2005). שאלות בסוציולוגיה. רסלינג תל-אביב. עמ' 193-205
- בכר, פ' (1997). כיצד מתקיים הלכה למעשה החופש בהפעלת תכניות לימודים שמתכננים מורים לאמנות? עבודה לשם קבלת תואר מוסמך, אוניברסיטת בר-אילן.
- בכר, פ' (2002). גישות לפיתוח לומד אוטונומי באמנות פלסטית. חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.
- בכר, פ' (2004). מיהו המורה לאמנות. בתוך: חינוך וחניכה (7). בתוך: ג. מלצר (עורך), חינוך וחניכה, המדרשה, כתב עת של בית הספר לאמנות, 7. מכללת בית ברל, עמ' 199 - 213.
- בכר, פ', גלובמן, ר' (2006). דימויי התלמיד והמורה בתוכניות הלימודים לאמנות הפלסטית לבית-הספר היסודי ולחטיבת הביניים בשנים 1993-1906. "דפים" (יודפס בגיליון מס' 44), הוצאת מכון מופ"ת.
- בן פרץ, מ' (1998). הרפלקציה בהכשרת מורים: מיתוס או מציאות, בתוך: רפלקציה בהוראה- ציר מרכזי בהתפתחות מורה. מ. זילברשטיין; מ. בן פרץ; ש. זיו (עורכים). מכון מופ"ת
- גורדון, ד' (1987). האוטונומיה של התלמיד ובית-הספר האוטונומי. בתוך: פרידמן י' (עורך), אוטונומיה בחינוך: מסגרות מושגיות ותהליכי ביצוע (עמ' 45-57). ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.
- גרדנר, ה. (1996). אינטליגנציות מרובות התיאוריה הלכה למעשה. ירושלים: מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה והאגף לתכניות לימודים משרד החינוך התרבות והספורט.
- דובב, ל' (1982). לקראת חינוך אסתטי. תל-אביב: ספרית הפועלים.
- הועדה לבדיקת החינוך לאמנויות (1993). דוח החינוך לאמנות. ירושלים: משרד החינוך והתרבות מנהל התרבות, דוח פנימי שלא פורסם.
- הכהן, ר' (1997). מחקר פעולה בחינוך, עקרונות המחקר ומאפייניו. תכנית השתלמות לאנשי חינוך, המכון למחקר פעולה בחינוך.



זילברשטיין, מ' (תשנ"א). מבני הדעת של המקצועות וגישה אחדותית בתכנון לימודים: השתמעויות להכשרת מורים. ירושלים: משרד החינוך והתרבות, האגף לתכנון לימודים והגף להכשרת עובדי הוראה, המכון למחקר ותכנון לימודים.

לביא, צ' (1990). אתגרים בחינוך, לקראת בית ספר פתוח יותר. ספרית הפועלים. לורנד, ר' (1991). על טבעה של האמנות. מה? דע! דביר.

לם, צ' (1973). ההגיונות הסותרים בהוראה. ספרית הפועלים.

נוי, פ' (1999). הפסיכואנליזה של האמנות והיצירתיות. תל-אביב: הוצאת מודן.

נפרוד, ר' (2004). שינויים בחינוך לאמנות: החיפוש אחר משמעות. בתוך: חינוך וחניכה (7). בתוך: ג. מלצר (עורך), חינוך וחניכה, המדרשה, כתב עת של בית הספר לאמנות, 7 מכללת בית ברל, עמ' 161 - 188.

סימון, ע' (1962). (עורך), משנת פסטאלוצ'י. ירושלים: מוסד ביאליק.

סמילנסקי, י' (1993). "חינוך לאמנות? מלה ריקה". טעמים, רבעון לאמנויות ולחינוך, 1. סל תרבות אמנות לעם.

פרנקל, ו' (1970). האדם מחפש משמעות. ת"א: דביר.

פרנקנשטיין, ק' (1978). אמת וחופש, ערכים בחינוך. תל-אביב: ספריית פועלים.

פרנקנשטיין, ק' (1981). עמימות בחינוך. תל-אביב, ספריית פועלים.

צבר בן – יהושע, נ' (2001). מסורות וזרמים במחקר האיכותי. תל-אביב: הוצאת דביר.

צילרמאיר, מ' (2001). מחקר פעולה בחינוך: היסטוריה, מאפיינים, בקורת. בתוך נ. צבר בן

יהושע (עורכת). מסורות וזרמים במחקר האיכותי (עמ' 307-342). תל-אביב: הוצאת

דביר.

צמח, ע' (2005). התשוקה לאנושיות עם ערך: זהות עצמית כיצירת אמנות. (עמ' 62) בתוך: אלוני, נ' כל

שצריך להיות אדם, מסע בפילוסופיה חינוכית. הוצאת הקיבוץ המאוחד ומכון מופ"ת. תל-

אביב.

קניאל, ש' (1985). חופש בתוך גבולות. עיונים במנהל ובארגון החינוך, 12, עמ' 33-42.

קרמר, א' (1980). אמנות כתרפיה לילדים. תל-אביב: רשפים.

רוג'רס, ק' (1974). החופש ללמוד. ת"א: ספרית פועלים.

Alexander K., & Day M. (1991)(ED). *Discipline-based art education: a curriculum sampler*. The Getty center for education in the arts. Santa Monica, California.

Bachar, P. & Glaubman, R. (October/November 2006). Policy and Practice of Art Teaching in Schools as Perceived by Educators and Artists. *Art Education Policy Review*. Heldref Publications Washington, D.C.

Arnheim, R. (1969). *Visual thinking*. University of California press

Bresler, L. (1993). "Teacher Knowledge and Scholarly Discourse in the Visual Arts: Drawing on Phenomenology, Case Study and Action Research."

Gardner, C. N. (eds.) *Visual Arts Research*. in vol.19(1):30-46.

- Bresler, L.(1994) "Zooming-in on Qualitative Paradigm in Art Education: Educational Criticism, Ethnography, and Action Research". *Visual Arts Research*. Illinois at Urbana: Champaign. p.1-19.
- Bresler, L.(1994) "Imitative Complementary and Expansive: Three Roles for Visuals Arts Curricula." in *Studies in Art Education - A Journal of Issues and Research*. 35(2).90104. p. 90-104.
- Dorn, M. D. (1994). *Thinking in art: a philosophical approach to art education*.Florida: The Florida State University, National Art Education Association.
- Dorn M. C.. (1999). *Mind in Art- Cognitive Foundations in Art Education* .Florida: The Florida State University,
- Dobbs, M. (1998). *Learning in and through art*. The Getty Education Institute for the Arts. Printed in the United States of America.
- Efland, A. (1990). *A history of art education, intellectual and social currents in teaching the visual arts*. Teachers College, Columbia University New York and London
- Eisner, W. (1997). *Educating artistic vision*. The Macmillan Coompany, U.S.A.
- Eisner, W. (1998). *The kind of schools we need. personal essays..* Portsmouth, NH: Heinemann.
- Harrison, A.(1978). *Making and thinking a study of intelligent activities*. Hackett publishing company Indianapolis
- Kindler, A. (1997). *Child development in art*. Reston, VA National Art Education Association.
- London, P. (1989). *No more secondhand art awakening the artist within*. Shambhala Boston London.
- NAEA (1994). *Visual arts education reform handbook*. National Art Education Association USA
- Ott, W. & Hurwitz A. (1984). *Art in education: an international perspective*. The Pennsylvania State University Press University Park and London.
- Parks, M. (1994). *The art teacher's desktop reference*. Prentice Hall Englewood Cliffs, New Jersey.
- ducation**.eds. Tweddell P.(1989)."The Professional Development of Arts Teachers." in *Aesthetic Malcalum Ross*, London

<b>מכללת</b>
<b>מרצה:</b>
<b>שם שיעור: מבוא לספרות ילדים עכשווית</b>
<b>מספר שיעור:</b>
<b>שעות שבועיות: 1 נקודות זיכוי: 1</b>
<b>סמטר: ב</b>

**שם הקורס: מבוא לספרות ילדים ב - ספרות ילדים עכשווית**

שם המרצה:

היקף הקורס: 2 ש"ס

תנאי קדם: אין

**תיאור הקורס:**

הקורס יגדיר ספרות קלאסית לעומת ספרות עכשווית, וימפה את ספרות הילדים והנוער העכשווית בכל הנוגע לתפיסות של חברה ויחיד. כמו כן הקורס יסקור תפיסות שונות של מושג "הילד" בחברה, כפי שהן משתקפות בספרות ילדים ונוער; גישות עכשוויות שונות לטקסט לילדים ולנוער; אופני התמודדות אפשריים עם נושא, ערך, אירוע, חג או מועד במערכת החינוך - בעזרת ספרות ילדים ונוער; מודלים של כתיבה בספרות הילדים והנוער, ומאפייניהם.

הקורס יאפשר לפיכך היכרות בסיסית עם ספרות הילדים והנוער כתחום דעת, כתחום חקר, כאמנות (כחוויה), כמסמך היסטורי, כאמצעי דידקטי להקניית ידע וערכים, ככלי בשירות הפסיכולוגיה, כתחום יצירה המשקף נורמות של חברה, תרבות, תקופה ופוליטיקה; ככלי לעיצוב זהות עצמית, תפיסת עולם ותפיסת מציאות, נורמות של חברה, תרבות, אידיאולוגיה, תקופה; כפריט ייחודי בספרייה; כאמצעי לפיתוח היצירתיות; ככלי להכרת האישיות, התיפקוד והיכולות; ככלי לעיצוב ולהבנה של תפיסת הילד, מקומו ותפקידו בחברה.

**מטרות הקורס:**

- התווייתה של התייחסות לספרות הילדים כאל סוג ייחודי של אמנות.
- היכרות עם סוגים שונים של ספרות ילדים ונוער.
- הקניית כלים לבחירתם של טקסטים על פי ערכם הספרותי; גיל הנמען; נורמות התקופה והחברה; סוג הטקסט; הנושא; הצרכים הדידקטיים, הפסיכולוגיים, ההתפתחותיים, החברתיים, האידיאולוגיים, וכדומה.
- הקניית כלים לצורך תיאורו, ניתוחו והערכתו של הטקסט הספרותי לילדים.
- הנחלתה של גישה יחסית, זהירה ורגישה בכל הנוגע לשימושים השונים הנעשים בטקסט הספרותי לילדים ולנוער: ככלי בשירות הפסיכולוגיה; כמכשיר לעיצוב זהות, תפיסת עולם ותפיסת מציאות; כאמצעי להקניית ידע, ערכים ונורמות של התנהגות.
- פיתוח מודעות לספרות ילדים ונוער כחלק בלתי נפרד מן התשתית התרבותית האוניברסלית והלאומית, כמסייעת לקליטה והשתלבות חברתית, כמסייעת לקבוצות אוכלוסיה בעלות נטיות וצרכים מיוחדים.
- פיתוח מודעות לעניין השתקפותן של נורמות של חברה ותקופה בטקסטים של ספרות ילדים ונוער, והאפשרות להיאבק בהן או לנסות לשנות אותן באמצעותם. למשל, בנושא השיוויון בין המינים בחברה, כבוד האדם וזכויות הפרט, סובלנות ודו-קיום.
- היכרות עם יצירות ועם יוצרים של ספרות ילדים ונוער.
- פיתוח מודעות למושג הילד והילדות בתקופות השונות עד ימינו.
- פיתוח מודעות לתחום האיור, והיחסים בין האיור והמלל.

- הקנייה של יסודות חשיבה אקדמית.
- פיתוחה של סקרנות אינטלקטואלית בתחום הספרות לילדים ולנוער ובתחומים הנלווים.

### **פרקי הנושא:**

- תפיסות שונות של מושג "הילד" בחברה, כפי שהן משתקפות בספרות ילדים ונוער.
- הגישה האסתטית והגישה המגמתית לטקסט לילדים ולנוער.
- התמודדות עם נושא, ערך, אירוע, חג או מועד במערכת החינוך - בעזרת ספרות ילדים ונוער.
- התמודדות עם נושאים רגשיים בספרות ילדים ונוער
- ספרות עכשווית.
- זיהוי מודלים של כתיבה בספרות הילדים והנוער, ומאפייניהם.
- ספרות קלאסית לעומת ספרות עכשווית
- תפיסות של החברה ושל היחיד בספרות עכשווית לילדים ולנוער

### **דרכי ההוראה:**

- קריאה משותפת של טקסטים
- דיונים ושיחות
- הרצאות פרונטאליות
- הכתבת עיקרים
- הפניה למקורות רלוונטיים
- הפניה לטקסטים ראשוניים נוספים

### **חובות הסטודנטים:**

- קריאתן של יצירות ספרות על פי הנדרש במהלך הקורס
- קריאתו של חומר ביבליוגרפי רלוונטי
- השתתפות בדיונים ובשיחות
- נוכחות
- הגשת עבודה בכתב בסוף הקורס

### **שקלול הציון:**

- הערכת העבודה בסוף הקורס
- מידת הקשב, האכפתיות, המעורבות, הסקרנות, העניין, היסודיות, ההשקעה והתרומה.
- מידת הרגישות לטקסט הספרותי ולקהל היעד, לרבות כושר הבחנה ושיפוט.
- מידת הפנמתם של עיקרי הגישה כפי שיוצגו במהלך הקורס
- היכרות עם מאפייני השיח האקדמי
- יכולת גיבושה של ביקורת אישית עצמאית כתוצר של חשיבה שיטתית, מבוססת ומנומקת.
- היכולת לזהות בעיות ולהציג רעיונות, השקפות ודעות בצורה בהירה ומדויקת
- היכולת להציג רשימה ביבליוגרפית ושימוש הולם בשיטת האיזכור האקדמי.
- גישה ההולמת אנשי חינוך בהתייחסותם לאדם בכלל ולילד בפרט, וכן לתחומי דעת רלוונטיים.
- נוכחות

### **ביבליוגרפיה:**

(ביבליוגרפיה חובה תסומן ב-\*)

### **א. ספרים**

- אופק, אוריאל, 1978. תנו להם ספרים. תל אביב: ספרית פועלים.
- אופק, אוריאל, 1979. ספרות הילדים העברית - ההתחלה. אוניברסיטת תל אביב: המכון לפואטיקה וסמיוטיקה על שם פורטר, מפעלים אוניברסיטאיים.

- אופק, אוריאל, 1985. לקסיקון אופק לספרות ילדים, שני כרכים. תל אביב: זב"מ.
- אופק, אוריאל, 1988. ספרות הילדים העברית 1900-1948, שני כרכים. תל אביב: דביר.
- אלמוג, גאולה. ברוך, מירי, 1996. ז'אנרים בסיפורת לילדים. מכון מופ"ת, משרד החינוך התרבות והספורט, הגף להכשרת עובדי הוראה.
- אשד, אלי. 2002. מטרזן ועד זבנג. הסיפור של הספרות הפופולרית העברית. ת"א: הוצאת בבל.
- באדינטר, אליזבת, 1985. ...וגם אהבה: תולדותיה של אהבת-האם מן המאה ה-17 ועד המאה ה-20. תל אביב: ספריית מעריב.
- ברגסון, גרשון, 1966. שלושה דורות בספרות הילדים העברית. יסוד, ישראל.
- ברוך, מירי. פרוכטמן, מאיה, 1984. מחקרים בספרות ילדים. אוצר המורה. הוצאת הספרים של הסתדרות המורים בישראל.
- \*ברוך, מירי, 1985. סוגיות וסוגים בשירת ילדים. משרד הביטחון, ספריית אוניברסיטה משודרת, גלי צה"ל.
- \*ברוך, מירי, 1991. ילד אז - ילד עכשין. ספרית פועלים, הוצאת הקיבוץ הארצי השומר הצעיר. גולדברג, לאה. בין סופר ילדים לקוראיו. תל אביב: ספרית פועלים.
- גולדברג, לאה, 1975. אמנות הסיפור. ספריית פועלים.
- גלבווע, מנוחה, 1994. על ספרות ילדים ונוער.
- דר, יעל, 2002. עוד סיפור אחד ודי. תל אביב: הוצאת מפה.
- חובב, לאה, 1987. יסודות בשירת הילדים. ירושלים: כרטא.
- כהן, אדיר, 1983. עיונים בספרות ילדים. אוניברסיטת חיפה, חיפה.
- \*כהן, אדיר, 1985. פנים מכוערות במראה. השתקפות הסכסוך היהודי-ערבי בספרות הילדים העברית. הוצאת רשפים.
- כהן, אדיר, 1988. תמורות בספרות ילדים. תל אביב: הוצאת א"ח.
- \*כהן, אדיר, 1990. סיפור הנפש. ביבליותרפיה, הלכה למעשה. שני כרכים. הוצאת א"ח בע"מ.
- כהן, אדיר, 1993. להפליג עם כוכב. רכס.
- ליניאדו כרמי מאירה, 1983. השקפות עולם והשתקפותן בספרות ילדים. דביר, תשמ"ד.
- משיח, סלינה, 2000. ילדות ולאומיות. דיוקן ילדות מדומיינת בספרות העברית לילדים 1970-1948. צ'ריקובר.
- סנפיר, מרים. גרון, רבקה, תשנ"ג. יסודות בשירת ילדים כמפתח להוראה. מכון מופ"ת, משרד החינוך והתרבות, גף להכשרת עובדי הוראה.
- \*עולם קטן, 2000. כתב-עת לספרות ילדים ונוער. גליון 1. מרכז ימימה, מכללת בית ברל. עם עובד.
- \*עולם קטן, 2007. כתב-עת לחקר ספרות ילדים ונוער. גליון 3. מרכז ימימה, מכללת בית ברל. זמורה-ביתן.
- רגב, מנחם, 1984. מדריך קצר לספרות ילדים. ירושלים: כנה.
- רגב, מנחם, 1985. בדרכי הספרות לילדים. הקיבוץ המאוחד/ספרית פועלים.
- רגב, מנחם, 1992. ספרות ילדים: השתקפויות, חברה, אידיאולוגיה וערכים בספרות ילדים ישראלית. אופיר.
- רות, מרים, 1977. ספרות לגיל הרך. אוצר המורה.
- ריבלין, א"א, 1991. מונחון לספרות. ספרית פועלים, הוצ' הקיבוץ הארצי, השומר הצעיר.
- \*שבזיט, זהר, 1996. מעשה ילדות. מבוא לפואטיקה של ספרות ילדים. האוניברסיטה הפתוחה, מהדורת עם עובד.
- שטיימן, יהודית, 1995. קונפורמיות ואינדיווידואליות - דגם לתכנון יחידת הוראה על-פי מוקד תימט. מכון מופ"ת, משרד החינוך והתרבות, גף להכשרת עובדי הוראה.

- Children's Literature in Education, 2003-2009. Kluwer Academic Human Sciences Press. United States and Canada & United Kingdom
- Horning, T. Kathleen, 1997. From Cover to Cover. Evaluating and Reviewing Children's Books. Harper Collins Publishers. New York
- Lynch-Brown, Carol. Tomlinson, Carl M, 2002. Essentials of Children's Literature. A Person Education Company. Boston
- The Lion and the Unicorn, 2003-2009. A Critical Journal of Children's Literature. The Johns Hopkins University Press. Baltimore
- Townsend, John Rowe, 1977. Written for Children. Penguin, London

**מוסד מספר 3 ממלכתי**

<b>מרצה:</b>
<b>שם שיעור: ערכים בחינוך לאי</b>
<b>מספר שיעור:</b>
<b>שעות שבועיות: 1 נקודות זיכוי: 1</b>
<b>סמסטר: א</b>

בית ספר לחינוך  
החוג ללימודי א"י

## ערכים בחינוך (לא"י)

קוד הקורס:  
סוג הקורס: שיעור  
מקום הקורס:  
היקף הקורס: 2 ש"ש  
משך הקורס: סמסטריאלי  
מועד הקורס – יום: ה'

שעה: 18:15 – 19:45

תנאי קדם: אין

### חובות הקורס:

- א. עבודת סיכום
- ב. ביצוע מטלות שוטפות כולל הצגת חומרים

### שקלול הציון:

עבודת מסכמת (70%)  
הערכה מקצועית המתבססת על השתתפות פעילה וביצוע מטלות שוטפות (30%)

### תאור הקורס:

במסגרת הקורס ננסה לברר מהו המושג "ערך". בהתאם להגדרת המושג נגזור התייחסות לנושאים ערכיים ייחודיים לעולם התוכן של העשייה החינוכית בנושא ארץ ישראל. הזיהוי הנושאי יאפשרו תרגול מעשי באמצעים ובשיטות החינוכיות להטעמת הערכים, תוך התמקדות במודל מרכזי.

### מטרות הקורס:

להכשיר את הסטודנטים להגדיר ולקבוע ערכים בהתאם לתנאי הזמן והמקום החינוכיים, תוך התייחסות לכלים ולאמצעים להטמעתם.

### תכנית הקורס:

תאריך

כותרת

תרגיל פתיחה: טקס רבין

22/10/2009

קריאה לשיעור הבא: סימון, עקיבא ארנסט. הזכות לחנך-החובה לחנך. תל אביב 1983, עמ' 85 – 97

**12/11 – 29/10 הגדרת הנושא; זיהוי הקשיים והלבטים; הגדרות**

לשיעורים הבאים:

שקולניקוב, שמואל. שורק, ישראל. 'ערכים'. עירם, יעקב. שקולניקוב, שמואל. כהן, יונתן. שכטר, אלי (עורכים). ערכים וחינוך בחברה הישראלית. ירושלים 2001, עמ' 9 – 38.

אבינון, יוסף. 'האם אפשר לחנך לערכים והאם ראוי לעשות זאת?' אאוריקה, 24 (2007), עמ' 6 – 13.

**26/11 – 19/11 בחינת אמצעים שונים להעברת ערכים**

ברוש, תמר. 'אחרית דבר- הנואם הכרזימטי – ברכה או קללה?' הורטון, רוזלינד. סימונס, טלי (עורכים) נאומים ששינו את העולם. תל אביב 2008, עמ' 235-239.

בר, אילן. 'ערכים לא לומדים בכיתה'. מערכות 418 (2008), עמ' 54 – 57.

**3/12/2009 חיפוש שיטה לחינוך לערכים והצגת מודל**

**24/12 – 10/12 עיסוק בנושאי ליבה (זהות; ציונות; שמירת טבע; מורשת; אהבת הארץ)**

**וניסיון לזהות את הערכים והאמצעים**

בר-טל, דניאל. בן-עמוס, אבנר. 'פטריטיזם כתופעה פסיכולוגית-חברתית: מבוא לניתוח המקרה הישראלי'. בן-עמוס, אבנר. בר-טל, דניאל (עורכים). פטריטיזם – אוהבים אותך מולדת. תל אביב 2004, עמ' 13 – 28.

סילברמן, מרק. 'יום הרצל: בין חינוך לערכים לבין אינדוקטרינציה'. בריקסטון, דוד. פלדשטיין, אריאל.

מאלטנוילד לתל אביב בין חלומות למעשים. ירושלים תשס"ו עמ' 81 – 89

**1/1/2010 – 31/12 הערכה ובקרה**

**21/1/2010 שיעור מסכם: איך הייתי עושה היום את טקס רבין?**

לם, צבי. 'ערכים וחינוך'. עירם, יעקב. שקולניקוב, שמואל. כהן, יונתן. שכטר, אלי (עורכים). ערכים וחינוך בחברה הישראלית. ירושלים 2001, עמ' 651 – 664.

רשימת קריאה ועוד:

אבינון, יוסף. מטרות וערכים בחינוך: מושגים בדיון החינוכי. חולון תשס"ב, עמ' 171 – 189.

אבינון, יוסף. 'האם אפשר לחנך לערכים והאם ראוי לעשות זאת?' אאוריקה, 24 (2007), עמ' 6 – 13.

אלוני, נמרוד. להיות אדם – דרכים בחינוך ההומניסטי. תל אביב 2006, עמ' 128 – 180.

בר, אילן. 'ערכים לא לומדים בכיתה'. מערכות 418 (2008), עמ' 54 – 57.

בר-טל, דניאל. בן-עמוס, אבנר. 'פטריטיזם כתופעה פסיכולוגית-חברתית: מבוא לניתוח המקרה הישראלי'.

בן-עמוס, אבנר. בר-טל, דניאל (עורכים). פטריטיזם – אוהבים אותך מולדת. תל אביב 2004, עמ' 13 – 28.

יוב, אברהם. 'גישות לחינוך ערכי בחברה פלורליסטית'. עירם, יעקב. שקולניקוב, שמואל. כהן, יונתן. שכטר,

אלי (עורכים). ערכים וחינוך בחברה הישראלית. ירושלים 2001, עמ' 355 – 379.



- לם, צבי. 'ערכים וחינוך'. עירם, יעקב. שקולניקוב, שמואל. כהן, יונתן. שכטר, אלי (עורכים). ערכים וחינוך בחברה הישראלית. ירושלים 2001, עמ' 651 – 664.
- סימון, עקיבא ארנסט. הזכות לחנך-החובה לחנך. תל אביב 1983.
- קליינברגר, אהרון. 'הזכות לחנך לערכים מחייבים'. מגמות י"א/4 (1961), עמ' 332 – 337.
- קליינברגר, אהרון. מבוא לפילוסופיה של החינוך. תל אביב 1980, עמ' 106 – 121.
- רוזנק, מיכאל. 'חינוך לערכים: בין מחויבות לפתיחות'. עירם, יעקב. שקולניקוב, שמואל. כהן, יונתן. שכטר, אלי (עורכים). ערכים וחינוך בחברה הישראלית. ירושלים 2001, עמ' 665 – 691.
- שוורץ, אילון. 'הדיאלוג האקולוגי: כשרצון וחסד חוברים יחדיו ביחסי אדם וטבע'. אלוני, נמרוד (עורך). דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי. תל אביב 2008, עמ' 321 – 335.
- שקולניקוב, שמואל. שורק, ישראל. 'ערכים'. עירם, יעקב. שקולניקוב, שמואל. כהן, יונתן. שכטר, אלי (עורכים). ערכים וחינוך בחברה הישראלית. ירושלים 2001, עמ' 9 – 38.

מוסד מספר 4 ממלכתי דתי

## סילבוס - אמונה וחינוך מוסרי

בס"ד, אדר תשס"ג

היקף הקורס: סמסטריאלי

החוג לחינוך, תלמידות שנה ד

### מטרות הקורס

- א. להציג בפני התלמידות את התפיסות הראשוניות בתחום הגדרות המוסר בפילוסופיה המוסרית
- ב. להציג תפיסות מוסריות עיקריות המשתמעות בהגות היהודית הדתית ומפגשן-עימותן עם התפיסות הכלליות.
- ג. להציג את התפיסות המקובלות בתחום החינוך המוסרי, על יתרונותיהן וחסרונותיהן, ומשמעותן לחינוך הדתי
- ד. להביא את התלמידות לחשיבה מוסרית בתחום אמונתן הדתית.
- ה. להביא את התלמידות להתמודדות עם בעיות ואתגרים של החשיבה המוסרית ושל הבעייתיות המוסרית בימינו.
- ו. להביא את התלמידות לחשיבה על תפקידן כמעצבות אישיות מוסרית וחברה מוסרית בעבודתן החינוכית.
- ז. להדגים אינטגרציה בין חשיבה דתית לחשיבה חינוכית בתחום הכשרת המורים.

### מבנה הקורס ותכנון [סעיפים 1 ו-2, וסעיפים 3 ו-4 יידונו בחלקם גם במקביל]:

1. **אמונה ומוסר.**
  - א. האם לדעת המקרא יש לאדם מוסר טבעי
  - ב. מקומו של המוסר בתפיסה האמונית וההלכתית
  - ג. האם תתכן סתירה בין המוסר מצד אחד לבין האמונה או ההלכה מן הצד האחר.
  - ד. מקומה של האישיות המוסרית בלימוד התורה והאמונה
2. **המוסר בהגות הכללית ומפגשו עם ההגות הדתית**
  - א. הגדרות של המוסר; מוסר ואתיקה.
  - ב. מוסר אוטונומי והטרונומי
  - ג. תחומי החלות של הדיון המוסרי
  - ד. מוסר מוחלט ומוסר מותנה (או יחסי).
  - ה. שיקולים מוסריים, דילמה מוסרית כנגד קונפליקט מוסרי, שפיטה מוסרית.
  - ו. התפתחות מוסרית, אישיות מוסרית וחברה מוסרית
  - ז. תפיסות מוסר נשיות וגבריות
  - ח. השתמעויות בחשיבה הדתית
3. **חינוך מוסרי וחינוך דתי**
  - א. הצגת תפיסות חינוכיות כלליות שונות של חינוך מוסרי
  - ב. הצגת מספר גישות לחינוך מוסרי המשתמעות מהגותם של גדולי ישראל
  - ג. חינוך מוסרי בעולם דמוקרטי, המודרני והפוסט-מודרני - הגדרות, בעיות ואתגרים.
  - ד. הצגת מודלים של התנגשות והתאמה של גישות אלו בחינוך הדתי.
4. **החינוך המוסרי והאווירה הבית-ספרית בימינו:**
  - א. האם נחוץ מיקוד מודע בחינוך מוסרי בנפרד מחינוך דתי
  - ב. אישיותו של המורה ויחסיו עם תלמידיו.
  - ג. יחסים בין אישיים בחיי התלמידים.
  - ד. חינוך מוסרי (כללי) באמצעות תכני הלימוד ופעילות בית-ספרית.
  - ה. חינוך אמוני-מוסרי באמצעות תכני הלימוד ופעילות בית ספרית.
  - ו. האם ישנם גוונים מיוחדים בחינוך המוסרי בהתייחסות לחינוך הבן וחינוך הבת?

ביבליוגרפיה

- אדד, משה. "על הטוב ועל הרע." בתוך: **ניב המדרשיה ט"ז-י"ז** (תשמ"ג/ד) עמ' 144 – 148. נמצא באתר דעת.
- \_\_\_\_\_. "שפיטה מוסרית והתנהגות מוסרית". בתוך: **עיונים בחינוך 49-50** (תשמ"ט), עמ' 67-101 (בתדפיס דילגתי על החלק המחקרי; גרסה מוקדמת מצויה ב:ניב המדרשיה, 1987, עמ' 206-238).
- אדר, צבי. **החינוך המוסרי, חמש מסות**. תל אביב: ספרית הפועלים, תש"ם.
- אריאל יעקב. "החוק והמוסר הטבעי." בתוך: **צהר ב'**, חורף תש"ס, עמ' 51 – 70.
- ארנד, משה. "חינוך דתי וחינוך לערכים והיחס ביניהם." **הכינוס השנתי ה-2**, המרכז למחשבת החינוך בהגות היהודית שליך מכללת ליפשיץ, תשנ"ז, עמ' 16 – 25.
- ברנהולץ יעל וחיה פלג. **ניהול דיוני דילמה: טיוטה לצורך השתלמות מורים**: חומר לסדנה עפ"י הגישה הקוגניטיבית של פרופ' קולברג ועפ"י מודל סדנה של פרופ' פנטון. י-ם: משרד החינוך, מנהל חברה ונער, 1995.
- או:
- \_\_\_\_\_. **לקראת חברה הוגנת בביה"ס על פי הגישה ההתפתחותית בחינוך מוסרי של פרופ' קולברג**. שם, 1995.
- וולף, רות. "חינוך מוסרי – כיצד?" בתוך: **קשר עין 66**, תשנ"ז, עמ' 16-17.
- \_\_\_\_\_. "חינוך מוסרי באמצעות היצירה הספרותית". בתוך: **דרך אפרתה ז**, (1997), עמ' 69 – 74.
- \_\_\_\_\_. "המסגרת הבית ספרית כמסייעת לחינוך לאחריות מוסרית." בתוך: **בשדה חמ"ד 41** (4) תשנ"ח, עמ' 81 – 88. נמצא בדעת ובחיפה.
- \_\_\_\_\_. "חמלה – ערוץ רגשי כחלק מהבניית תפיסה מוסרית. בתוך: **טללי אורות 11** (2003/4); עמ' 288 – 295.
- גורדון דוד, "ביקורת על ספרו של שלום לויך - חינוך מוסרי בימינו", בתוך: **מגמות לד** (11) כסלו תשנ"א, דצמבר 1990, עמ' 124 - 126.
- כשר נעמי. **תורת המוסר: מבוא**. תל אביב: משרד הביטחון, אוניברסיטה משודרת, 1989.
- לויך, שלום. **חינוך מוסרי בימינו: שערים וכיוונים**. תל אביב: יחדיו. תשמ"ח.
- מזן יעקב: "דרך ה' ודרך הצדקה והמשפט", בתוך: **ממלכת כהנים וגוי קדוש**, קובץ מאמרים לנשמת דוד (דידי) כהן הי"ד, עורך: הרב יהודה שכיב, תשמ"ט, עמ' 145 – 177.
- פיקסלר, יאיר, החינוך הביתי במשנתו של הרש"ר הירש, במיוחד פרק ה, החינוך בגיל הרך – משמעות ומוסר. הוגש כעבודה סמינריונית במכללת הרצוג, התפרסם לראשונה באתר דעת, תשס"ה.
- פלוסר, דוד. "מוסר היהדות ומוסר האומות." בתוך: **מתכניי ע"ג תשכ"ג**. נמצא בגוגל תחת הערך מוסר, ובאתר דעת. רוזנסון, ישראל. "חרם והשמדה ביהושע – הפרשנות היחידה? על בעיות מוסריות בראי ספרותי." בתוך: משלב לד, קיץ תשנ"ט, עמ' 27 – 41.
- שגיא אבי. יהדות: בין דת למוסר. תל אביב: הקיבוץ המאוחד, 1998.
- שפלר ישראל. **חינוך מוסרי והאידיאל הדמוקרטי**. ניתוח מסכם של מאמר זה בתוספתא, מצוי באינטרנט.
- שרלו, יובל: **בצלמו: האדם הנברא בצלם**. פרק שלישי: מול הא-לוהים והמוסר הטבעי. ירושלים: בית ראובן מס, תשס"ט, עמ' 62 – 91.

זרישות הקורס:

- השתתפות פעילה והכנה לקראת השיעורים: 30%.
- ניתוח מאמר (או פרק מספר) שניתן ברשימה הביבליוגרפית (תינתן הנחייה מדויקת): 70%.

מוסד מספר 5 ממלכתי דתי

המגמה לחינוך חברתי – קהילתי

שם הקורס: חינוך לערכים במסגרות קהילתיות  
שם המרצה:  
היקף הקורס: סמסטריאלי, 2 ש"ש

נושאי הקורס:

הגדרות של המושג ערך.

סוגי ערכים

מקור התוקף של ערכים

דיון בשאלת הזכות לחנך לערכים מחייבים

שיטות של חינוך לערכים: למידה חברתית  
למידת חיזוק  
למידת חיקוי  
למידה קוגניטיבית

חינוך ותעמולה

שיפוט מוסרי עפ"י קולברג: עקרונות ושלבים

חינוך לערכים במסגרות קהילתיות: דוגמאות מהשטח

דרישות הקורס:

השתתפות פעילה בדיונים

ראיון עם מנהל מסגרת קהילתית

מבחן סמסטריאלי

רשימת הביבליוגרפיה תצורף בהמשך.

מוסד מספר 5 ממלכתי דתי

שם הקורס: חינוך לערכים וחינוך לדמוקרטיה

נושא	מטרות	חובות הסטודנטיות	יחי/שי
יצירת חוזה זכויות חובות	תיאום כוונות וציפיות	קבלת אחריות על למידתה	
הדמוקרטיה כאידיאל והדמוקרטיה הלכה למעשה	הבנת מה יכול להיות טוב(ערכית) בדמוקרטיה אידיאלית. יתרונותיה וחסרונותיה של הדמוקרטיה כשיטת ממשל	חובת קריאה של מאמר והגשת תמציתו ע"פ תבנית נתונה.	2 - 1
הדמוקרטיה בישראל	שלוש הרשויות בישראל מול השסעים בחברה הישראלית	נוכחות והשתתפות	3
הדמוקרטיה הישראלית ומעמד המיעוטים(ערבים,דתיים, עדות ומעמדות...)	האם דמוקרטיה יכולה להיות לא צודקת? תרבות שלטת ותרבות נשלטת...	השתתפות בלמידה בקבוצות ג'יקסו.	4
ערכים, נורמות, חוקים...ועמדות.	הבנת המושג "עמדה",הבנת ההבדלים והשוני בהתייחסות חינוכית לכל סוג.	הגשת תרגיל : הצעת פעולה חינוכית המתייחסת לכ"א מהג"ל.	5
גישות פוזיטיביסטיות לחינוך לערכים (חינוך לערכים ע"י: דוגמה אישית, ע"י אתוס- מיתוס, סיפורים, סרטים...)	הכרת שיטות ל"הקניית ערכים" הכרת האפשרויות והמגבלות של שיטות אלו.(הנפוצות ביותר)	תיעוד 2 תצפיות לזיהוי השימוש בשיטות אלה בעבודה המעשית, והגשת תוצאות סקר בין תלמידים הבוחן את השפעתן.	7 - 6
גישות אקזיסטנציאליסטיות לחינוך לערכים	הכרת שיטות של " ליבון ערכים" דינוני דילמה, חקר אישי ...	הגשת עבודת השוואה בין שתי השיטות.	11 - 8
גישות אנרכיסטיות לחינוך לערכים(פוסטמודרניות)	הבנת הקושי של חינוך המקוטב בין אינדוקטרינציה לאנרכיה.	נוכחות והשתתפות.	12
האם אפשרי חינוך לדמוקרטיה במוסד לא דמוקרטי (בית הספר)		נקיטת עמדה ע"י הסטודנטיות	13
דילמות בחינוך לדמוקרטיה בחמ"ד	הכרת כמה מהדילמות המרכזיות: ראשית צמיחת גאולתנו מול מדינה ככל העמים...מאבק בין תרבותי,גישות דתיות נפוצות כלפי הדמוקרטיה והשתמעויותיהן לציבור הדתי...	הגשת עבודה עיונית על אחת מהדילמות לבחירה. (היקף 10 עמ')	15 - 14

24 - 16	<p>1. ביקור מקיף במרכז ההשתלמויות במנהל חברה. ונוער בפ"ת, 2. התנסויות כלומדים/מלמדים בפעילויות הניתנות להעברה וליישום בביה"ס כל סטודנטית אחראית על ביצוע שיעור אחד מהנ"ל.</p>	<p>הכרת התוכניות של מנהל חברה ונוער</p>	<p>תוכניות לחינוך לדמוקרטיה*</p>
---------	---	---	----------------------------------

\* הכרת התוכניות תיעשה בצמוד ליחידות הנושא ע"פ התוכן הרלבנטי.

מוסד מספר 5 ממלכתי דתי

### בס"ד

שם הקורס: מושגי יסוד בפסיכולוגיה

שם המרצה:

היקף הקורס: 2 ש"ש

מיועד לסטודנטיות שנה ראשונה לתואר ראשון

במקצוע ההוראה נדרש המורה לחנך, להעביר מידע ולעצב התנהגויות רצויות. ההנחה היא שידע על התנהגויות אנושיות וגישות פסיכולוגיות העומדות בבסיס הלמידה יעשירו את הסטודנטיות, יאפשרו ניתוח והבנה של צרכי התלמיד וכינינו אותם לקורסים ממוקדים ומתקדמים יותר בהמשך הלימודים שיובילו להוראה אפקטיבית ומשמעותית.

### מטרת הקורס:

- ❖ לבנות תשתית של ידע ומושגים בסיסיים בפסיכולוגיה
- ❖ לפתח סקרנות ולהעמיק את ההבנה לגבי תהליכים המתרחשים בין מורה לתלמיד (בגילאים השונים), בין המורה והכיתה ובין המורה ובית-הספר כארגון.
- ❖ להתחיל ולבנות תהליך של גיבוש זהות עצמית מקצועית מובחנת באמצעות החוויות האישיות של הסטודנטיות, המפגש עם החומר הנלמד וההתנסויות של הסטודנטיות במהלך הקורס.

### ראשי פרקים:

שיעורים	נושאים	יחידה
1-2	הפסיכולוגיה כמדע, תחומי העיסוק של הפסיכולוגיה, עקרונות בסיסיים במחקר הפסיכולוגי, תרומתה לחינוך	1. מבוא: מהות הפסיכולוגיה
3-5	המוח ומערכת העצבים, קשר גוף-נפש, הרלבנטיות להוראה	2. הבסיס הנורולוגי של ההתנהגות
6-10	חישה, תפיסה, תהליכי ארגון ועיבוד מידע ומשמעותם בלמידה ובהוראה תיאורית החשיבה של פיאז'ה והביקורת עליו תיאורית עיבוד מידע	3. גישות קוגניטיביות
11-12	התפתחות המושג אינטליגנציה (גרדנר, גולמן) מבחני האינטליגנציה בשימוש מערכת החינוך	4. הערכת יכולות הלמידה; האינטליגנציה והתפתחותה
13-14	סיבות, אפיונים ומשמעותם לגבי התלמיד, משפחתו, המורה ותהליך ההוראה	5. לקויי למידה
15-16	תיאורית למידה קלאסית, אופרנטית וחברתית עונש, חיזוק וכלכלת האסימונים כאמצעים להשגת שינויים בהתנהגות	6. תיאוריה למידה
17-21	פרויד ואריקסון (מושגים של מודע ותת-מודע), גיבוש זהות אישית ונושאים הקשורים לגיל ההתבגרות	7. תיאוריות אישיות פסיכודינאמיות
22-23	ארגון חברתי (הכוחות והנורמות שפועלים בו תוך אנלוגיה להקשר בית-ספרי)	8. פסיכולוגיה חברתית

24-27	הגדרות שונות, אפיונים של בריאות הנפש, מחלות נפש, אמונות וסטיגמות. הפרעות אופייניות לגיל ההתבגרות ודרך ההתמודדות עימן במסגרת החינוכית והמקצועית	9. בריאות נפש והפרעות נפש
28	ניתוח מקרה לפי הגישות השונות שנלמדו בקורס	10. סיכום שנה

### דרכים ואמצעי הוראה

שילוב של הרצאות, דיונים, צפייה בקלטות והתנסות

### חובות הסטודנטיות

1. השתתפות פעילה בשיעור וקריאת מאמרים (20%)
2. הגשת תרגילים במועדם (30%)
3. בחינה בסיום השנה (50%)

### מקורות

#### חובה

1. אופנהימר, א' ואחרים (תש"ן). *מבוא לפסיכולוגיה*. ת"א: האוניברסיטה הפתוחה
2. אייל, נ' (2000). *הגמד החושב; פסיכולוגיה של מחשבות*. כפר-סבא: אריה ניר
3. בראל, צ' (1996). *פסיכולוגיה חינוכית*. אבן יהודה: רכס
4. גולמן, ד' (1997). *אינטליגנציה רגשית*. ת"א: מטר
5. מרגלית, מ' (1999). *לקויי למידה*, בתוך פסיכולוגיה בחינוך. ת"א: האוניברסיטה הפתוחה, יחידה 6

#### קריאת רשות

1. אור-בך, י' (1992). *עולמות נסתרים התבוננות בתת-ההכרה*. ת"א וירושלים: שוקן
2. אור-בך, י' (1987). *ילדים שלא רוצים לחיות*. רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן
3. אייל, נ' (2004). *נפלאות הזיכרון ותעתועי השכחה*. ת"א: אריה ניר
4. ברזניץ, ש' (1986). *עקרונות הלמידה*. ת"א: משרד הביטחון ואוניברסיטת תל-אביב
5. גרין, ר' (תשס"א), *ילד פיצוץ*. ת"א: עם עובד
6. ועקנין, ר' (תשנ"ח). *זהות יהודית; עיון פסיכולוגי במקורות ישראל*. ירושלים: טורו קולג'י
7. טיאנו, ש' (1997). *פסיכיאטריה של הילד המתבגר*. ת"א: דיונון
8. יובל, י' (2001). *סערת נפש*. ת"א: קשת
9. כצנלסון, ע' (2005). *דיאלוג עם ילדים*. ת"א: דביר
10. לסט, א' וזילברמן, ס' (תשנ"ו). *סוגיות בפסיכולוגיה של בית הספר*. ירושלים: מגנס
11. מוס, ר' (1988). *תיאוריות על גיל ההתבגרות*. ת"א: הפועלים
12. סולמס, מ' וטרנבול, א' (2005). *המוח ועולם הנפש*. ת"א: הקיבוץ המאוחד
13. סלייטר, ל' (2005). *לפתוח את התיבה של סקינר*. ת"א: אריה ניר
14. עוז, ע' (2002). *סיפור על אהבה וחושך*. ירושלים: כתר
15. עצמון, צ' (2003). *גוף הנפש; נפלאות מוח האדם*. ת"א: מפה
16. קינן, ע' (1996). *חדר מורים*. באר-שבע: אוניברסיטת בן גוריון
17. קניאל, ש' (2001). *הפסיכולוגיה של השליטה על התודעה*. רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.
18. רוזמן, מ', קלינמן, נ', פרנקל, ר' (1991). *זהות אישית*. ת"א: רמות



## מוסד מספר 5 ממלכתי דתי

בס"ד

**שם הקורס:** סמינריון זידקי מחקרי – תשס"ו

**שם המרצה:**

**היקף הקורס:** שעתיים שנתיות

**מיועד:** לסטודנטים להוראה לקראת סיום הלימודים לתואר הראשון

### **תיאור הקורס**

הקורס בנוי משני מרכיבים:

1. ידע תיאורטי הנרכש במסגרת קורסים אחרים במכללה - בעיקר בדידקטיקה ובפסיכולוגיה.
2. כלי לתיכנון והערכת תוכניות לימודים (מודל של פרופ' קניאל).

### **מטרות הקורס:**

- הסטודנטית תבנה תוכנית לימודים המתאימה לצרכים מקומיים ויחודיים של אוכלוסיית תלמידים ספציפית.
- הסטודנטית תשתמש בידע שרכשה בקורסים אחרים בחינוך ובכלי לתיכנון והערכת ת"ל ע"מ ליצור תוכנית יעילה.

### **הנמקת היעד:**

- **הסטודנטית צריכה להתאים תוכניות לימודים להקשרים מתחלפים** ולמצבים מיוחדים ולקבל החלטות מורכבות מבחינה דידיקטית, פסיכולוגית וחברתית.
- הסטודנטית תחשוב בצורה רפלקטיבית - תבדוק אפשרויות שונות, תעריך אותן תבחר מבין האלטרנטיבות השונות על פי שיקולים מקצועיים, ותתאים אותן לבעיה ספציפית.

### **רציונאל הקורס**

קורס זה מיועד להכשיר את הסטודנטית לקבל החלטות קוריקולריות משמעותיות כדי שלא תגלה תלות בחומרי לימוד שאינם מתאימים לכיתה הספציפית שלה. כמורה אוטונומית בשטח, הסטודנטית תצטרך להתמודד עם מצבים שבהם תצטרך לבנות תוכנית לימודים חדשה המתאימה לצרכים היחודיים של תלמידיה. בניית תוכנית לימודים מחייבת את הסטודנטית לקבל סידרה של החלטות מושכלות המבוססות על החומר התיאורטי שצברה במשך כל שנות הלימוד במכללה. הכלי לתיכנון תוכניות לימודים שפותח ע"י ד"ר קניאל יסייע לסטודנטית להשתמש בידע שצברה במכללה כדי לקבל החלטות אלה. נקודת המוצא של הקורס היא הגישה

הקונסטרוקטיביסטית – מידע הופך לידע פעיל רק אם הלומד משתמש בו כדי לקבל החלטות ולפתור בעיות רלוונטיות עבורו.

### **מודל לימודי - המבנה המוצע לקורס:**

הקורס מושתת על הקורס הקיים, שתוכן ע"י פרופ' קניאל. הכלי המרכזי בקורס לתיכנון והערכת תוכניות לימודים מבוסס על המאמר:

Kaniel, S.(1995). Quality control for curricula. In J.Zadja, K. Bacchus & N. Kach (Eds.) Excellence and quality in education. N.Y: James Nicholas.

באמצעות כלי זה, הסטודנטית בונה תוכנית לימודים לצרכים היחודיים של כיתה ספציפית.

### **זרכי לימוד**

הקורס מתקשב ומלווה באתר וב"מפגשים" א-סינכרוניות הכוללים דיונים, הצעות, הערות והשוואות. בכל סימסטר הקבוצה נפגשת פנים אל פנים לפחות ארבע פעמים.

הקורס מתחיל עם הצגת הכלי - מבנה הכלי, והרציונל העומד מאחורי הכלי.

הכלי מורכב מסדרה של שאלות, שהסטודנטית שואלת את עצמה ע"מ

להתקדם לקראת פתרון לפי סדר לוגי תוך התייחסות לנתונים רבים. השאלות

בכלי מהוות הנחייה שיטתית לגבי אילו שיקולים על הסטודנטית להפעיל ע"מ

לבנות תוכנית יעילה.

### **קביעת הציון**

פרויקט מחקר שכולל:

1. בניית תוכנית לימודים בסדר גודל של 30 שיעורים 75%
2. עבודה סימנריונית בתחום חינוך או פסיכולוגיה 25%

### **מקורות**

קניאל, ש. (1996) כתיבת עבודות מחקר בחינוך הגבוה: מדריך מפורט לתכנון,

ביצוע וכתיבה של מחקרים במתודה מחקרית ואיכותית באמצעות מודל קבלת

החלטות, ת-א, דקל

קניאל, ש. (1993) היבט קוגניטיבי לתוכניות הלימודים בתיכון מקיף, בשדה

חמד ג-ד, 66-85

אתר הקורס ממוקם באתר מכללת אורות ישראל בשם: סימנריון דידקטי מחקרי.

Kaniel, S.(1995). Quality control for curricula. In J.Zadja, K. Bacchus & N. Kach (Eds.) Excellence and quality in education. N.Y: James Nicholas.

מקורות נוספים כל סטודנטית תקבל לפי הפרויקט שאישי.

### שעות קבלת במכללה

יום ב' 12:00 – 13:30

דוא"ל:

בסוף הסמסטר השני, כל סטודנט מגיש למליאה את התוכנית שלו, על מנת לקבל משוב לא רק מכל הסטודנטים המשתתפים בקורס אלא גם ממרצים וממדריכים פדגוגיים המתמחים בתחום התוכן הספציפי. כל משתתף משתמש באותם הפראמטרים, המוגדרים מראש, כדי להעריך את התוצרים הסופיים.

### כיצד העלאת הקורס לרשת תעזור בהשגת מטרות הקורס:

בניית תוכנית לימודים היא מטלה מורכבת מאד, כיוון שהיא דורשת מהסטודנט לשלב ידע מכל מקצועות החינוך. מידת המורכבות הגבוהה של המשימה דורשת:

1. ELECTRONIC TASK MANAGER - כלי מובנה להנחייה שיטתית של תהליך הבנייה.
2. צורך בתמיכה של מרצה ועמיתים - קבוצת דיון מאפשרת עזרה הדדית ושיתוף פעולה בלי שכולם יצטרכו להיפגש באותו זמן באותו מקום.

### יתרונות

- פורום אלקטרוני נותן לחברי הקבוצה אפשרות רחבה של דיון, העלאת הצעות, ומשוב מהיר.
- דיון אסינכרוני מאפשר לסטודנט הזקוק לכך "לקחת את הזמן" הדרוש לו כדי לעכל את הנושאים שנידונים.
- קבוצת דיון מנהלת INTERACTIVE MULTIMEDIA CONSTRUCTION

ועוסקת בלמידה שיתופית - במסגרת הקורס הזה חברי הקבוצה משתפים פעולה באיסוף מקורות מידע והערכתן, איתור טעויות ותיקונם יחד עם עמיתים. באמצעות הפורום האלקטרוני, הלמידה השיתופית יכולה "למתוח את כותלי הכיתה" ולהתרחב לכל קבוצת עמיתים שתתחבר אליה באמצעות הרשת.

- הצגת תוצרים סופיים ברשת הערכת עמיתים מעודדת סטודנטים להשקיע יותר מאמצים בהבנייה ובאירגון הידע החדש ע"מ לבנות תוכנית יעילה.
- ניתוח הפרוטוקולים של הפורום מאפשר למרצה לעקוב אחרי תהליכי הלמידה של כל סטודנט במקום להעריך רק את התוצר הסופי של הסטודנט.
- הצגת מגוון תוכניות ברשת יוצרת מאגר מצטבר של תוכניות ייחודיות שעברו שיפוט על ידי עמיתים ומומחי תוכן.
- קשירת תוכניות אלה באמצעות HYPERLINKS לפי חתכים שונים של נושאים ותחומי דעת עשויה ליצור כלי הוראה בעל תרומה פוטנציאלית רבה עבור אוכלוסיות בעלי צרכים ייחודיים (התלמיד המחונן, התלמיד החזותי, תלמידים בעלי סגנונות למידה שונים וכו').

לעבוד יחד עם צוות עמיתים כדי לבדוק, ללבן ולהתלבט תוך דיון באפשרויות חלופיות כדי לשפר את העשייה.

מוסד מספר 6 ממלכתי דתי

**שם הקורס:** פסיכולוגיה התפתחותית

**שם המרצה:**

**מסלול:** בין מסלולי

**אופי הקורס:** הרצאה

**מס' שעות:** 1 ש"ש

**שנה:** ב סמ' א

### מטרות

1. רכישת מושגי יסוד בפסיכולוגיה התפתחותית.
2. הכרת גישות תיאורטיות בפסיכולוגיה ההתפתחותית ויישומן בחינוך ובהוראה.
3. הקניית כלים להתמודדות עם קשיי תלמידים בהתאם לגילם ולשלבי התפתחותם הרגשית והקוגניטיבית.

### ראשי פרקים

## **מושגי יסוד בפסיכולוגיה התפתחותית, מטרות ומערכי מחקר.**

גורמי תורשה וסביבה והשפעתם על ההתפתחות.

גישות תיאורטיות בפסיכולוגיה התפתחותית:

המודל הפסיכואנליטי של פרויד.

התיאוריה ההתפתחותית של אריקסון.

הגישה הביהייביוריסטית ותורת הלמידה.

4. ההתפתחות הבין-אישית והרגשית בתקופת הינקות.

### פירוט נושאי הלימוד:

#### **I תחומי העיסוק העיקריים של הפסיכולוגיה ההתפתחותית:**

1. הגופני.
2. הקוגניטיבי.
3. החברתי.
4. הרגשי.
5. המוסרי.

#### **II מושגי יסוד בפסיכולוגיה התפתחותית.**

##### **א. מטרותיה של הפסיכולוגיה ההתפתחותית:**

1. תיאור.
2. הסבר.
3. חיזוי.
4. השפעה.

##### **ב. גורמים ביולוגיים וסביבתיים בהתפתחות:**

1. אינטליגנציה.
2. תורשה.
3. סביבה.
4. בשילה.
5. גדילה.
6. למידה.
7. התנהגות.

**III. מערכי מחקר בפסיכולוגיה ההתפתחותית.**

שיטות המחקר הנהוגות בפסיכולוגיה ההתפתחותית:

1. מחקרי תצפית. 2. מחקרי ראיונות. 3. מחקרי מעבדה. 4. מחקרים מתאמים.

**IV. מושגים מתחום הפסיכולוגיה הפיזיולוגית.**

התפתחות פיזיולוגית.

התפתחות מוטורית (רפלקסים).

התפתחות החושים והתפיסה.

1. תפקודי חושיו של התינוק.
2. ראיית צבעים.
3. חוש השמיעה.
4. התפיסה (תפיסת עומק).

**V. התיאוריה הפסיכואנליטית של פרויד.**

א. מבנה המודל הפסיכואנליטי.

1. הסתמי. 2. האני. 3. האני העליון.

ב. מנגנוני הגנה:

1. השלכה. 2. עידון.

ג. שלבי ההתפתחות על-פי המודל של פרויד:

1. אוראלי. 2. אנאלי. 3. פאלי. 4. חביון. 5. גניטלי.

ד. הפרעות רגשיות כתוצאה ממצבי חסך נפשי:

1. נסיגה. 2. קיבעון.

ה. ביקורת על התיאוריה של פרויד.

ו. תרומת התיאוריה של פרויד לחינוך ולהוראה.

**VI. התיאוריה ההתפתחותית של אריקסון.**

א. שלבי ההתפתחות לפי אריקסון

מס' השלב	גיל	מאפייני - השלב
1	0-2	אמון בסיסי לעומת חוסר אמון בסיסי.
2	2-4	עצמאות לעומת ספקות ובושה.
3	4-6	יזמה לעומת רגשי אשמה.
4	6-12	חריצות לעומת נחיתות.
5	12-18	זהות מוגדרת לעומת זהות בלתי ברורה.
6	18-25	אינטימיות לעומת התבודדות.
7	25	הורות לעומת הסתגרות.

	גיל זקנה	
8	גיל זקנה	שלמות האני לעומת ייאוש.

- ב. ההבדלים בין התיאוריה של אריקסון, לבין התיאוריה של פרויד.
- ג. ביקורת על התיאוריה של אריקסון.
- ד. השלכות תיאורטיות מן התיאוריה של אריקסון ויישומים בחינוך ובהוראה.

## VII. א. הגישה הביהייביוריסטית ותורת הלמידה.

- ב. ההתפתחות הבין אישית-הרגשית בתקופת הינקות.

### דרכי ההוראה

1. הרצאות.
2. ניתוח ממצאי מחקרים.

### חובות הסטודנטית

1. נוכחות והשתתפות פעילה בהרצאות.
2. מבחן.

### דרכי הערכה

1. ציון מבחן (100%).

## ביבליוגרפיה

### חובה

1. אריקסון, א', (1987). זהות, נעורים ומשבר, ספריית הפועלים תל - אביב.
2. בר אל, צ. ונוימאיר, מ. (1996). מפגשים עם הפסיכולוגיה - מפגש שני פסיכולוגיה התפתחותית. רכס: תל - אביב.
3. האוניברסיטה הפתוחה, (1990). מבוא לפסיכולוגיה, חטיבה שלישית, פסיכולוגיה התפתחותית פרקים 8.1-8.6.
4. אורבך, י', (1993). תהליכים תת הכרתיים מן הקלאסיקה הפסיכו-אנליטית עד לגישות עכשוויות, פסיכולוגיה ג (2), עמ' 140-152.
5. זיו, א', (1984). התבגרות, הוצאת מסדה.
6. מאסון, פ"ה, קונג'ר ג"ג וקאגאן, נ"י, (1979). התפתחות הילד ואישיותו, תל-אביב, לדורי פרקים 4,5,6.
7. נבו, ב' (1997). אינטליגנציה אנושית, הוצאת האוניברסיטה הפתוחה, גישת הפסיכולוגיה של החשיבה ע"פ פיאז'ה, עמ' 227-245; התפתחות השפה, עמ' 252-256.
8. סולברג, ש', (תשנ"ד). פסיכולוגיה של הילד המתבגר, מבוא לפסיכולוגיה התפתחותית, מאגנס, האוניברסיטה העברית, ירושלים.

9. סרוף, א', קופר, ר', ודהארט, ג', (1998). התפתחות הילד טבעה ומהלכה – האוניברסיטה הפתוחה, תל-אביב.  
 10. קליין, פ', (תשמ"ה). ילד חכם יותר, הגמשה שכלית בביה"ס, אוניברסיטת בר אילן, עמ' 11-62.

11. Bjorklund, D.F. (1997). In Search of a Metatheory for Cognitive Development (or, Piaget is Dead and I Don't Feel So Good Myself), Child Development, 68(1), 144-148.
12. Flavell, J.H. (1992). Cognitive Development: Past, Present and Future, Developmental Psychology, 6, 998-1005.
13. Scarr, S. (1992). Developmental Theories for the 1990's, Development and Individual Differences, Child Development, 63, 1-19.

### רשות

1. אריקסון, א', (1974). ילדות וחברה, ספריית הפועלים, תל - אביב.
2. רביב, ע' וכצנלסון, ע', (1986). משבר ושינוי בחיי הילד ומשפחתו, ספריית מעריב, פרקים 1-2, תל - אביב.
3. Insworth, M. D. S. (1979). Infant Mother Attachment, American Psychologist 34, 932-937.



מוסד מספר 6 ממלכתי דתי

**שם הקורס:** פסיכולוגיה כללית

**שם המרצה:**

**מסלול:** בין מסלולי

**אופי הקורס:** הרצאה

**מס' שעות:** 1 ש"ש

**שנה:** א

### מטרות

1. רכישת ידע בסיסי בנושאים בפסיכולוגיה, הרלוונטיים לחינוך.
2. הקניית מיומנויות לקריאה ולהבנת ספרות מקצועית, על-מנת ליישם את החומר התיאורטי הלכה למעשה.

### ראשי פרקים

1. פסיכולוגיה - הגדרתה, תחומי עיסוקיה ותרומתה לעבודת ההוראה.
2. מערכת העצבים, המוח - החושים והתפיסה - מבנה ופעילות המערכות.
3. תיאוריות הנעה:
  - א. האינסטינקטים (מקדוגל)
  - ב. התנהגותית (סקינר)
  - ג. הפחתת הדחף (האל)
  - ד. הפסיכואנליטית (פריד)
  - ה. מדרג המניעים (מאסלו)
  - ו. תיאוריית הייחוס (היידר, רוטר)
  - ז. תיאוריית שיווי משקל (פסטינגר).
4. גורמים הנעתיים: צורך הישג, סקרנות, דימוי עצמי.
5. למידה - מהי למידה?, התניה קלאסית (פאבלוב), התניה אופרנטית (סקינר).
6. זיכרון לטווח קצר, זיכרון לטווח ארוך ודרכים לשיפור הזכירה.

### 7. גורמים הכרתיים

- א. אינטליגנציה – הגדרתה ומדידתה.
  - ב. מבחני אינטליגנציה – הערכה, ביקורת.
  - ג. מה משפיע יותר על האינטליגנציה – סביבה או תורשה?
8. התיאוריה ההתפתחותית של פיאז'ה.

### 9. בעיות משמעת בכיתה

העונש – הגדרתו, דוגמאות מן המחקר, השפעת העונש על הלמידה, גורמים המשפיעים על יעילות העונש, התנאים לענישה יעילה.

### **המורה כאדם וכאיש מקצוע 10.**

התפתחות מקצועית של המורים, שביעות רצונם מעבודתם מאפיינים וגורמים לשחיקה ולנשירה מההוראה.

### **גורמים חברתיים 11.**

הכיתה כקבוצה חברתית – אקלים כיתה, ציפיות, נורמות, לכידות, קונפורמיות, תקשורת, מנהיגות, פעולות גומלין בכיתה.

### דרכי ההוראה

1. הרצאות.
2. דיונים בבעיות חינוכיות בעזרת סימולציות (משחקי תפקידים).
3. ניתוח אירועים מחיי בית-הספר.

### חובות הסטודנטית

1. השתתפות [בדיונים בסימולציות ובניתוח אירועים] בהם יוצעו פתרונות אפשריים לבעיות חינוכיות מחיי בית הספר.
2. השתתפות פעילה בהרצאות.
3. מבחן בסוף הסמסטר.

### דרכי ההערכה

1. מבחן - (100%).

### ביבליוגרפיה

#### חובה

1. אטקינסון, ר', ואחרים (תשנ"ה). מבוא לפסיכולוגיה א-ב, תל אביב, פרקים נבחרים.
2. אילון, ע' ולהד, מ', (1990). חיים על הגבול: חיסון והתמודדות במצבי לחץ של אלימות וסיכונים ביטחוניים, נורד, חיפה.
3. ארנו, ר', (תשמ"ח). החשיבה, הוצאת מכון מופת.
4. בר-אל, צ' ונוימאר, מ', (1999). מפגשים עם הפסיכולוגיה, פסיכולוגיה כללית – א' ו ב' רכס, תל - אביב.
5. הרפז, י', (עורך) (1995). חינוך-החשיבה, אסופת מאמרים בחשיבה. מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה. (מאמרים נבחרים)
6. זיו, א', וזיו, נ', (2001). פסיכולוגיה בחינוך, יחדיו, תל אביב.
7. כהן, ג', קיס, ג', ולה- ווי מ'. (2000). זיכרון, "אח", קרית ביאליק.
8. נבו, ב', (1997). אינטליגנציה אנושית – מודל של השכל האנושי על פי הפסיכולוגיה הקוגניטיבית, זיכרון לטווח קצר; זיכרון לטווח ארוך, הוצאת האוניברסיטה הפתוחה, עמ' 519-534.
9. סבייצקי, א', (1991). מוח וחוויה, פסיכולוגיה ב' (2), עמ' 171-185.
10. סופר, פ', הרץ, מ', לזרוביץ, ר' ובן צבי, ש', (1993). סיווג בנים ובנות כתלמידים בולטים בעיני עמיתיהם לכיתה, פסיכולוגיה ג (2), עמ' 153-165.
11. Campbell, F. and Ramey, C, (1994). Effects of Early Intervention on Intellectual and Academic Achievement: A Follow Up Study of Children From Low Income Families, Child Development, 65, 684-698.

12. Deci, E., Vallerland, R.J., Pelletier, L.G. and Ryan, R.M. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective, Educational Psychologist, 26, 325-346.
13. Rovee-Collier, C. (1993). The Capacity for Long Term Memory in Infancy, Current Directions in Psychological Science, 2(4), 130-135.
14. Simon, H.A. (1995). The Information Processing View of the Mind, American Psychologist, 50, 507-508.

#### רשות

1. אופנהיימר, א' ואחרים (תש"ן). מבוא לפסיכולוגיה, האוניברסיטה הפתוחה, תל-אביב.
2. איילני, (1994). מסע אל הזיכרון, מעריב, אור-יהודה.
3. בנימיני, ק' (תש"ן). עיון ויישום בפסיכולוגיה, מאגנס, האוניברסיטה העברית, ירושלים.
4. האנס, ג' (תשל"ט). פיאז'ה למורים, הקיבוץ המאוחד.
5. זיו, א' (1993). פסיכולוגיה - מדע הבנת האדם, עם עובד, תל-אביב.
6. זיו, א' (עורד), (2003). פסיכולוגיה בחינוך - מקראה האוניברסיטה הפתוחה, תל אביב (מאמרים נבחרים).
7. קליין, פ' (תשמ"ה). ילד חכם יותר, אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.
8. Lohman, D.F (1989). Human Intelligence: An Introduction to Advances in Theory and Research, Rev. of Edu. Res. 59(4), 333-373.
9. McShane, J. (1994). Cognitive Development. Blackwell, pp. 160-190.
10. Plomin, R. (1990). Nature and Nurture: An Introduction to Human Behavioral Genetics, Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
11. Snow, R.E. (1995). Pygmalion and Intelligence, Current Directions in Psychological Science, 4, 169-171.
12. Woolfolk, A.E. (1995). Educational Psychology, 6th ed. Boston: Allyn and Bacon.

מוסד מספר 6 ממלכתי דתי

**שם הקורס:** פסיכולוגיה של גיל הילדות

**שם המרצה:**

**מסלול:** יסודי וחנו"מ

**אופי הקורס:** הרצאה

**מס' שעות:** 1 ש"ש

**שנה:** ב

### מטרות

1. הקניית ידע בתהליכים התפתחותיים של ילדים.
  2. הבנת הקשר בין תיאוריות התפתחות לבין העבודה החינוכית.
  3. הקניית כלים להתמודדות עם קשיי תלמידים בהתאם לגילם ולשלבי התפתחותם הרגשית והקוגניטיבית.
- ראשי פרקים
1. התפתחות הילד בגיל הילדות: מושגי יסוד, תורשה, סביבה, בשילות, למידה.
  2. תחומי התפתחות: גופנית, קוגניטיבית, רגשית - חברתית.
  3. התפתחות האישיות בילדות עפ"י אריקסון ופרויד; משימות התפתחותיות, שלבים בהתפתחות.
  4. התפתחות קוגניטיבית בגיל הילדות עפ"י פיאזה. מאפייני חשיבה, ריכוזיות, אגוצנטריות, אנמיזם, מושג הזמן.
  5. התפתחות מושג העצמי, הזהות המינית ותפקידי המין.
  6. חברות: שכר ועונש – הגישה ההתנהגותית. צפייה וחיקוי – הגישה החברתית. הזדהות – הגישה הפרוידיאנית.
  7. קשיים בילדות המוקדמת, פחדים, חרדה, הרטבה, גמגום.

### דרכי ההוראה

1. הרצאות.
2. דיונים.
3. ניתוח אירועים מתחום החינוך והפסיכולוגיה.
4. סדנאות חווייתיות, סרטים והפעלות.

### חובות הסטודנטית

1. השתתפות פעילה בשיעורים.
2. קריאת מאמרים.
3. מבחנים ועבודות.

**דרכי ההערכה**

1. עבודות, מבחנים - 80%.
2. הצגת פריטים ביבליוגרפיים - 20%.

**ביבליוגרפיה****חובה**

1. אריקסון, א"ה, (1974). ילדות וחברה, ספרית הפועלים תל אביב, פרקים נבחרים.
2. בר-אל ז. נוימאייר מ, (1995) מיפגשים עם הפסיכולוגיה – מפגש שני: פסיכולוגיה התפתחותית אבן יהודה, הוצאת רכס.
3. האוניברסיטה הפתוחה, (1990). מבוא לפסיכולוגיה, חטיבה שלישית, פסיכולוגיה התפתחותית, פרקים 8.1-8.4.
4. יזדי עוגב, א', (1995). מוכנות ובשלות פסיכומטרית לגן וביה"ס, הד הגן, ג', עמ' 265-271.
5. מאסון, פ"ה, קונג'ר, ג'יג וקאגאן, נ', (1979). התפתחות הילד ואישיותו, לדורי, תל אביב, פרקים נבחרים.
6. סרוף, א', קופר, ר' ודהארט, ג', (1998). התפתחות הילד, טבעה ומהלכה, הוצאת האוניברסיטה הפתוחה, תקופת הילדות, עמ' 487-576.
7. Parker, J. and Asher, S. (1993). Friendship and Friendship Quality in Middle Childhood: Links with Peer Group Acceptance and Feelings of Loneliness and Social Dissatisfaction. Developmental Psychology, 29, 611-621.
8. Woolfolk, A.E. (1998). Educational Psychology, Allyn and Bacon, selected readings.

**רשות**

1. כהן, צ', (1996). התפתחות המשחק כמסייע בהתפתחות הנפשית והחברתית של ילדים, הוצאת אח, קרית ביאליק.
2. סמילנסקי, ש', (1994). תפיסת המוות בעיני ילדים הוצאת אח.
3. עומר, ח', (2000). שיקום הסמכות ההורית, הוצאת מודן, תל אביב.
4. פרייברג, ס"ס, (1985). השנים המופלאות, ספריית הפועלים, תל אביב.
5. רובינשטיין, מ', (1990). שנות הצמיחה – מדריך להתפתחותו הרגשית של הילד, המרכז הרפואי של אוניברסיטת קורנל, המחלקה לפסיכיאטריה, הדר, ישראל.
6. שתיל, י', (1996). גאם-תראפי, אומנות הלחימה בקשיים בעולם הילד, רמות, אוניברסיטת תל אביב.
7. Berk, L. (1997). Child Development, (4<sup>nd</sup> ed.), Boston: Allyn and Bacon.
8. Butterworth, G. E. (ed) (1991). Perspectives on the Child's Theory of Mind, Oxford University Press.

9. Ruttee, M. & Ruttee, M. (1993). Developing Minds, Basic Books.
10. Kunesh, L. G. & Fanley, J. (1993). The Prerequisite for School Readiness and Success ERIC Report.

מוסד מספר 6 ממלכתי דתי

**שם הקורס:** פסיכולוגיה של גיל הנעורים

**שם המרצה:**

**מסלול:** בין מסלולי

**אופי הקורס:** הרצאה

**מס' שעות:** 1 ש"ש

**שנה:** ב

### מטרות

1. הקניית ידע אודות תהליכים התפתחותיים של בני נוער.
2. הבנת הקשר בין תיאוריות התפתחות לבין העבודה החינוכית.
3. רכישת ידע וכלים ליישום בעבודה עם מתבגרים בביה"ס.
4. גיבוש עמדות המבוססות על נתונים מחקרים ותיאוריות.

### ראשי פרקים

1. אפיונים מרכזיים של גיל התבגרות – פיזיולוגיים, קוגניטיביים, חברתיים רגשיים, והתפתחות מוסרית.
2. הגישה הבהביוריסטית – סקינר.  
הגישה הפסיכואנלטית – פרויד, אריקסון.  
הגישה ההומניסטית – מאסלו, רוג'רס.  
גישת השדה – קרט לויין.
3. התפתחות שכלית – מעבר מחשיבה קונקרטי לחשיבה מופשטת.
4. לחץ חברתי קונפורמיות – קבוצת השווים.
5. גיבוש הזהות האישית.
6. יחסי הורים ומתבגרים.
7. סטייה התנהגותית בגיל הנעורים: סמים ואלכוהול, עבריינות נוער, אנורקסיה ובולמיה, התאבדויות.

### דרכי ההוראה

1. הרצאות.
2. דיונים.
3. ניתוח אירועים מתחום החינוך והפסיכולוגיה.
4. סדנאות חווייתיות, סרטים והפעלות.

### חובות הסטודנטית

1. השתתפות פעילה בשיעורים.



2. קריאת מאמרים.

3. מבחנים ועבודות.

### דרכי ההערכה

1. עבודות ומבחנים - 80%.

2. הצגת פריטים ביבליוגרפיים - 20%.

### ביבליוגרפיה

#### חובה

1. אור אמדע, בן אליהו, ע' (1993). דימוי מין, תפיסה עצמית והערכה עצמית הבדלים בין המינים בגיל ההתבגרות, מגמות לד.
2. ארהרד, ר' (1994). החינוך המיני בגיל ההתבגרות, בתוך: א' זיו (עורך), הגיל לא רגיל, הוצאת פפירוס, תל אביב.
3. אריקסון, א' (1987). זהות, נעורים ומשבר, ספרית הפועלים תל אביב.
4. דויטש, ח' (1995). מתבגרים – היבטים אישיים, משפחתיים וחברתיים, הוצאת רכס.
5. האוניברסיטה הפתוחה, (1990). אשיות - תאוריה ומחקר, יחידה 4, עמ' 153 - 171.
6. זיידר, י' (1996). סערת גיל ההתבגרות, מדריך ליחסים טובים בין הורים למתבגרים, הוצאת רכס.
7. מאסן-קוגן, התפתחות הילד ואישיותו, חלק ב'.
8. סולברג, ש' (תשנ"ד). פסיכולוגיה של הילד והמתבגר, מבוא לפסיכולוגיה התפתחותית, מגנאס, האוניברסיטה העברית, ירושלים, פרקים נבחרים.
9. סרוף אלן, רוברט קופר, וגאני דהרט. (1998) התפתחות הילד טבעה ומהלכה, חלק שישי, הוצאת האוניברסיטה הפתוחה, עמ' 679 – 579.
10. פלוס, ח' (1995). מתבגרים, היבטים אישיים משפחתיים וחברתיים, הוצאת רכס.
11. Marksrtom-Adams, C. (1992). A Consideration of Intervening Factors in Adolescent Identity Formation. In G. Adams, T. Gullotta and R. Montemayor (eds.), Adolescent Identity Formation, Newbury Park, pp. 173-192.
12. Youniss, J. and McLellan, J.A. (1994). "We`re Popular, But We`re Not Snobs", Adolescents Describe Their Crowds. In R. Montemayor, G.R. Adams and T.P. Gullotta (eds.), Personal Relationships During Adolescence, Thousand Oaks:Sage, pp, 101-122.
13. Parish,T,S, McclusKey,j,j, Relationship between paeanting styles andyoung aduits self – concepts and evaluations of paeants. Adoiescence V.27 No.108, (1992)

#### רשות

1. אורבך, י' (1989). ילדים שאינם רוצים לחיות, מחקר התאבדות, אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן.
2. ברונן, פ' (1993). הפסיכולוגיה ההתפתחותית של הילד והמתבגר, כרטא, ירושלים.

3. טיאנו, ש', (1997). פסיכיאטרייה של הילד והמתבגר, דיונון, תל אביב.
4. מוס, ר"א, (1989). תיאוריות על גיל התבגרות, ספרית הפועלים, תל אביב פרקים:  
2,3,4,7,10,11,14

5. McShane, S. (1991). Cognitive Development, Oxford, Blackwell.
6. Sprinthall, N.A. and Collins, W.A. (1995). Adolescent Psychology: A Developmental View (3<sup>rd</sup> ed.), New York: McGraw-Hill.

מוסד מספר 6 ממלכתי דתי

**שם הקורס:** מבוא לסוציולוגיה של החינוך

**שם המרצה:**

**מסלול:** כל המסלולים

**אופי הקורס:** הרצאה ודיון

**מס' שעות:** 1 ש"ש

**שנה:** א

### מטרות

1. ידיעה של מושגי היסוד העיקריים בסוציולוגיה של החינוך, הכרה ואיתור של תופעות חברתיות, ראית הקשרים שבין התופעות החברתיות ויכולת להסביר את הקשרים האלו.
2. הקניית גישה ביקורתית לתיאוריות הסוציולוגיות ולגישות הנלמדות בשיעור.
3. הקניית כלים בדיסציפלינת הסוציולוגיה לקישור בין תופעות חברתיות כלליות לבין תופעות במסגרת בית הספר ולהבנה טובה יותר של המציאות החברתית בארץ.

### ראשי פרקים

1. סוציולוגיה-מושגי יסוד.
2. סוציולוגיה של החינוך-מושגי יסוד.
3. תרבות, ערכים ונורמות.
4. סוציאליזציה וסוכניה.
5. הכרת המבנה והריבוד בחברה הישראלית.
6. סטטוס ותפקיד.
7. הקבוצה.
8. מקומה של מערכת החינוך בהתמודדות עם בעיות החברה.
9. ארגונים וביורוקרטיה.

### חובות הסטודנטית ודרכי הערכה

1. השתתפות קבועה בהרצאות.
2. קריאה עצמית של טקסטים מתוך הרשימה הביבליוגרפית.
3. הגשת שני תרגילים בסימסטר - (15% כל תרגיל) - 30%
4. עמידה בבחינה מסכמת בסוף הקורס - 70%

### ביבליוגרפיה

1. ארהרד, ר', דר, י' ורש, נ' (1995). שסעים חברתיים ושוויון הזדמנויות בחברה היהודית בישראל: מבט של מתבגרים, עיונים בחינוך, תשנ"ו, כרך 1, מס' 1.
2. אשרת, צ' (1998). (עורכת), ישראל חברה רב תרבותית, הוצאת א"ח, עמ' 60-61, 56, 27-26.
3. דיואי גיון, (1960). דמוקרטיה וחינוך, מוסד ביאליק, ירושלים
4. דירקהם, א' (1975). התאבדות ולכידות חברתית בתוך: ברום וסלזניק (עורכים), סוציולוגיה, תל אביב
5. דר, י' ונורה, ר' (1988). אינטגרציה חינוכית והישגים לימודיים, מגמות לא/2 עמ' 207-180
6. דרייבין, ר (תשכ"ט). תרומת בית הספר ללימוד נורמות, מגמות טז/3, עמ' 228-207.
7. חן, ד (1995). החינוך לקראת המאה ה-21, אוניברסיטת תל אביב, רמות, תל אביב.
8. חן, מ' (1989). ניעות מטעם וניעות תחרותית בחינוך הממ"ד בישראל, בתוך: שפירא רינה ופלג רחל (עורכות), סוציולוגיה של החינוך, עם עובד, תל-אביב, עמ' 250-237.
9. כהנא, ר' (1991). המבנה של תהליכי סוציאליזציה והשפעתו על דפוסי קליטה, עיונים בחינוך 56/55, עמ' 61-51.
10. לונדון, י (2002). סוציולוגיה, האוניברסיטה הפתוחה, תל-אביב, עמ' 233-232; 239-236.
11. ליסק, מ' (מקראה), (1973). סוגיות בסוציולוגיה, עם עובד, עמ' 122-99.
12. משוניס גיון, ג' (1996). חינוך בישראל מחוז המסלולים הנפרדים, הוצאת ברירות, תל-אביב.
13. סבירסקי, ש' (1990). חינוך בישראל מחוז המסלולים הנפרדים, הוצאת ברירות, תל-אביב.
14. עירם, י (1997). סובלנות ופלורליזם בחברה הישראלית, אוניברסיטת בר אילן, רמת גן.
15. פרסונס, ט' (1989). הכיתה כיחידה חברתית, בתוך: שפירא רינה ופלג רחל (עורכות), סוציולוגיה של החינוך, עם עובד, תל-אביב, עמ' 495-514.
16. צפתי, י' (1999). השד העדתי בישראל: בתוך הבקבוק-על אש קטנה, מגמות מ/1, עמ' 30-5.
17. שפירא, ר' (1971). יסודות הסוציולוגיה, עם עובד, צ'ריקובר, תל אביב, עמ' 180-176.
18. שפירא, ר' (1989). הסוציולוגיה של החינוך, עם עובד, צ'ריקובר, תל אביב, עמ' 46-43
19. מאמרים ומחקרים נוספים יחולקו בעת הלימוד.

## מוסד מספר 6 ממלכתי דתי

שם הקורס: מבוא לתורת החינוך וההוראה

שם המרצה:

מסלול: בין מסלולי

שנת הלימוד: תשס"ח

### מטרות הקורס

היכרות עם המערכת הבית ספרית-תפקיד המורה, משמעות הפרופסיה. הפגשת הסטודנטית עם התמורות בגישות היסוד לחינוך בדגש על מעמדו החברתי של החינוך ויחסי מחנך-חניך; האקולוגיה של עבודת המורה ותמורות בעולם הלומדים תוך היכרות עם האקלים הדמוקרטי המעודד בחירה ויזמות חינוכית; ההנעה כגורם מרכזי ללמידה; גישות שונות בפדגוגיה עדכנית.

### ראשי פרקים

\* חינוך ומשמעויותיו

\* ההוראה ומשמעויותיה המגוונות

\* ביה"ס ותפקידיו

\* השתמעות האידיאולוגיה ומחשבת החינוך לממדי ההוראה

\* ההבדלים בין ידיעה, הבנה ומיומנויות והשתמעות לגבי הלמידה/הוראה

\* חינוך לערכים

\* אקולוגיה של עבודת המורה

\* המורה וההוראה, התלמיד והלמידה

\* אפקטיביות החינוך ביחס לסוגיות אידיאולוגיות: חינוך ערכי, חינוך דתי, חינוך לשוויון

\* גישות שונות בפדגוגיה עכשווית

### חובות הסטודנטית

1. השתתפות קבועה בהרצאות ובפורום

2. קריאה עצמית של טקסטים מתוך הרשימה הביבליוגרפית

3. תרגיל אחד בסימסטר 30%

3. עמידה בבחינה מסכמת בסוף הקורס 70%

### בבליוגרפיה

1. אופק, ע. (1998), חשיבה יצירתית, דפים מס' 27, הוצאת מכון מופ"ת

2. בק, שלמה. (1997), המסרון, המיילד, הבמאי, החוקר ומדוע לא שחקן? ניר עמדה, מכון מופ"ת

3. הרץ-לזרוביץ, ט. צלניקר, ת (1999), חלופות בהוראה, למידה שיתופית בישראל. בתוך: יובל למערכת

החינוך בישראל, עמ' 349-366

4. זילברשטיין משה, ההוראה כעיסוק פרקטי-רפלקטיבי: קווים לתוכניות הכשרה והשתלמות חלופית, מכון מופ"ת, תל אביב 1998, עמ' 11-27
5. לם, צבי (1986), ההוראה-נסיון של הגדרה, בתוך: **בית ספר וחינוך**, האוניברסיטה העברית, ירושלים
6. לם, צבי, (1999), דעת ובורות כתוצרי בית הספר: הממד המוסרי הסמוי של ההוראה, בתוך: **ערכים וחינוך לערכים**, האוניברסיטה העברית ומשרד החינוך והתרבות
7. מלמד-כהן, ר. (2001), **הכר את תלמידך**, הוצאת רכס, פרויקטים חינוכיים
8. רוסו, א. (1998), מגמות חדשות בהוראה-למידה: תכנים, מורים ולומדים, דפים מס' 27, הוצאת מכון מופ"ת
9. שרצר, מ. סוסק, ז. רייכנברג, ר. (1992), אסטרטגיות הוראה ותהליכים מטה קוגניטיביים, דפים מס' 14, הוצאת מכון מופ"ת

Alexander Entwisle'oslon (2001)'schools'achievement and inequality;A seasonal 10.  
perspective'Educational Eevaluation Policy Analysis.vol 23.N2

<http://www.csit.org.il> 11

מוסד מספר 6 ממלכתי דתי

**שם הקורס:** סמינריון בחינוך – תפיסות שגויות והשפעתן על הלמידה - למידה משמעותית והוראה משמעותית של מושגים מדעיים, מתמטיים וכללים”

**שם המרצה:**

**מסלול:** כל המסלולים

**אופי הקורס:** סמינריון

**מס' שעות:** 2 ש"ש

**שנה:** ד

**מטרות**

1. להקנות לסטודנטיות מושגי יסוד בנושא תפיסות שגויות והשפעתן על הלמידה.
2. הסטודנטיות תתנסנה בתכנון ובביצוע מחקר הקשור לנושא.

**ראשי פרקים**

1. סוגי למידה שונים (תוך התמקדות בהבדלים שבין: למידת מיומנויות, למידת אינפורמציה, ולמידת מושגים מדעיים).
2. למידה משמעותית מול למידה שאיננה משמעותית.
3. תהליכים פסיכולוגיים של למידה משמעותית -אסימילציה ואקומודציה.
4. "קונסטרוקטיביזם" והקשר שלו ללמידה משמעותית ולהבנה.
5. תופעת ה"תפיסות השגויות" והשפעתה על הלמידה המשמעותית וההוראה המשמעותית; מיון ואפיון תפיסות שגויות; הכרת הטכניקות לחשיפת תפיסות שגויות; מקורותיהן של תפיסות שגויות נפוצות.
6. הכרת המודל לשינוי תפיסתי של פוזנר וחובריו (1982).
7. מעמדן של הגדרות במדע והבעייתיות הכרוכה בהוראתן;
8. אסטרטגיות הוראה להגברת המשמעותיות של הלמידה וההוראה של מושגים מדעיים: הוראה ממוקדת בתלמידים, משא ומתן כיתתי, מפות מושגים, דיונים קבוצתיים;
9. אסטרטגיות להערכת המשמעותיות של הלמידה: ראיון, בוחן, מיפוי מושגים, שאלון רפלקטיבי ועוד.
10. שלבי תכנון עבודה סמינריונית.
11. בחירת נושא לעבודה ואיסוף ספרות רלוונטית.
12. תכנון מפורט של מבנה העבודה.
13. הצגת העבודות וניתוחם הביקורתי בסדנא.

**דרכי ההוראה**

1. הרצאות בליווי מצגות
2. דיונים.

**חובות הסטודנטית**

1. קריאה שוטפת של מאמרים וחומר רלוונטי.
2. השתתפות פעילה בהנחיות.
3. כתיבת עבודה סמינריונית. על בסיס מחקר פעיל בהוראה משמעותית של מושג מדעי נבחר תוך התייחסות והתבססות על נושאי הקורס.
4. הרצאה בפני משתתפות הסמינריון על הנושא הנבחר.

**דרכי ההערכה**

1. השתתפות פעילה בהנחיות - 20%.
2. הכנת ההרצאה, והרצאה לפני משתתפי הסמינריון - 30%.
3. עבודה סמינריונית - 50%.

**ביבליוגרפיה****חובה**

1. בכר, ח', קשיים בהוראת הביולוגיה: סקירת ספרות מקצועית, הוראת רעיון ההומיאוסטאזיס: תפיסות שגויות ודרכי התמודדות עמן. האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים, משרד החינוך, המרכז הישראלי להוראת המדעים ע"ש עמוס דה שליט. האוניברסיטה העברית בירושלים, המרכז להוראת המדעים.
2. ברנד, ר', (1996). תפיסות שגויות והשפעתן על הלמידה או איך זה שלא למדו? הרי אמרתי להם! כתב עת להוראת מדעים וטכנולוגיה, גיליון 1, יוני 1996
3. ברנד, ר', (1993). מושגים שגויים במדעי החומר אצל סמינריסטיות, ידיעון כימיה, טכנולוגיה וחברה, 51-52.
4. ברנהולץ, ח' ואמיר, ר', (תשמ"ה 1985). מפות מושגים מהן וכיצד נשתמש בהן. עלון למורי הביולוגיה, 98, 8-19.
5. דביר, מ', (1992). מושגים שגויים במדעי החומר בקרב סמינריסטיות, ידיעון כימיה טכנולוגיה וחברה, 51-52.
6. דרייפוס, ע', ויונגוירט, א', (1992). אסטרטגית הקונפליקט הקוגניטיבי כאמצעי לשינוי תפיסות התלמיד: השלכות, קשיים ובעיות. העלון למורי הביולוגיה, חוברת ג', אדר ב' התשנ"ב, 130, הוצאת: האוניברסיטה העברית בירושלים - המרכז להוראת המדעים.
7. הולט, ג', (תשל"ד 1974). כיצד נכשלים ילדים, רמת גן: מסדה.



8. יחיאלי, ת', משא ומתן כיתתי" כשיטת הוראה קונסטרוקטיביסטית - מהי ולשם מה? "מדריך למורה" של היחידה "מבנה החומר - ריק וחלקיקים" שיצאה במסגרת "פרויקט מטמו"ן" של מכון וייצמן.
9. יחיאלי, ת', (תשנ"ז 1997). הכשרת מורים למדעים לשימוש ביקורתי במילון. דפים 24.
10. יחיאלי, ת' ונוסבוים, י', (תשנ"ה 1995). תפיסות שגויות ושינוי תפיסתי בהוראת המדעים, תל אביב, מכון מופ"ת.
11. יחיאלי, ת' ונוסבוים, י', תפיסות שגויות – תוצר למידה קונסטרוקטיבית.
12. נוסבוים, י', (תשמ"ה 1984). מסגרות חלופיות של התלמיד - אתגר למורה ולחוקר. בתוך: א"מ, מאיר ופי, תמיר, (עורכים). הוראת המדעים בישראל, מקורותיה, התפתחותה והישגיה, המרכז הישראלי להוראת המדעים, האוניברסיטה העברית בירושלים, עמ' 325-336.
13. סברי ודיופי, קונסטרוקטיביזם - הנחות יסוד ועקרונות הוראה. <http://www.education.gov.il/yesodi/havnaya.htm> תאריך כניסה: 29.07.03
14. Klaassen, C.W.J.M & Lijnse, P.L. (1996). Interpreting Students' and Teachers' Discourse in Science Classes: An Underestimated Problem? Journal of Research in Science Teaching, 33,( 2) 115-134.
15. Posner, G. J., Strike, K. A. Hewson, P. W. & Gertzog, W. A. (1982). Accommodation of a Scientific Conception: Toward a Theory of Conceptual Change. Science Education, 66 (2) 211-227
16. M. Reddy. The Conduit Metaphor and The Toolmakers Paradigm. The Conduit Metaphor.
17. Beth, M.E. (1998). Teaching for conceptual change: Using status as a metacognitive tool. Science Education, 82, 343-356

## מוסד מספר 7 ערבי

מרצה:
שם שיעור: מחשבת החינוך
מספר שיעור:
שעות שבועיות: 1 נקודות זיכוי: 1
סמסטר: א

**שם הקורס:** מחשבת חינוך

**שם המרצה:**

**מועד הקורס:** יום ראשון 10:15 – 11:45

**סמסטר א' 2006**

**תיאור הקורס:**

הקורס יעסוק בתיאוריות פילוסופיות חינוכיות, ובזרמים חינוכיים שונים קלאסיים ומודרניים אשר עליהם מבוססים ערכי החינוך בימינו. הקורס ידון גם בשאלה הפילוסופית "מהו חינוך, והעשייה החינוכית" תוך חשיפה לגישות, תיאורטיקנים והוגי דיעות שונים וניתוח סוגיות מרכזיות בתחום החשיבה החינוכית.

**מטרת הקורס:**

לחשוף בפני הסטודנטים את התיאוריות החינוכיות-פילוסופיות המנוגדות והשונות בראייתן את דרך החינוך וערכו, ע"י למידת תורתם של גדולי הפילוסופים, במטרה להעשיר את תפיסתם החינוכית.

**דרכי ההוראה:** הרצאה פרונטלית, דיון כיתתי וקריאת טקסטים.

**חובות הקורס:**

- 1- נוכחות מלאה בשיעורים.
- 2- השתתפות פעילה בדיונים והגשת מטלות(10%).
- 3- מבחן סופי(90%).

**פירוט תכני הקורס:**

- הקדמה ופירוט: תיאור כללי לקורס, מבוא לפילוסופיה.
- חינוך ופילוסופיה: רקע היסטורי, והתפתחות הזרם.
- הסביבה והעשייה החינוכית.
- גישות והשקפות בחינוך:

1- הגישה האינדיבידואלית

2- הגישה החברתית

3- הגישה ההומאניסטית

#### 4- הגישה הדתית

- אפלטון : משל המערה.
- רוסו והחינוך לטבע.
- ג'ון דיואי
- ג'ון מיל.
- חינוך רדיקלי : פאולו פריירה והגישה המרקססטית.
- פילוסופיה אסלאמית : אבן כלדון.

### רשימה ביבליוגרפית

#### דגמים בפילוסופיה והוראה

קליינבקר, א. (1980). מבוא לפילוסופיה של החינוך. תל אביב: יחדיו.

שפיר, ג'. דגמים פילוסופיים של ההוראה. *מספרית החינוך*, א' : ההוראה- בירור משמעותה. ירושלים : האוניברסיטה העברית. (תשכ"ט).

לם, צ. (1985). *ההגינות הסותרים של ההוראה*. פרק א.

#### גישות והשקפות

##### **1-ההשקפה האינדיבידואלית**

אדר, צ. (1975). *החינוך מהו*. ירושלים : מאגנס. פרק ראשון ושני.

##### **2-ההשקפה החברתית**

אדר, צ. (1975). *החינוך מהו*. ירושלים : מאגנס. פרק שלישי.

##### **3-ההשקפה ההומאנסטית והדתית**

אדר, צ. (1975). *החינוך מהו*. ירושלים : מאגנס. פרק רביעי, חמישי, ששי.

#### אפלטון ורוסו

קרים, מ. (2000). *המקורות הפילוסופים של החינוך*. מצרים : אוניברסיטת אלכסנדריה.

רוזנוב, א. (1986). *יסודות אידיאולוגיים ואוטופיים של החינוך*. תל אביב: אוניברסיטת תל אביב. פרק שני ושלישי.

### ג'ון דיואי:

קליינברגר, פ. (1980). *מבוא לפילוסופיה של החינוך*. תל אביב: יחדיו.

### ג'ון מיל

ג'ון מיל, (2006) *על החירות*. הוצאת שלם: ירושלים. (תרגום)

### חינוך רדיקלי

גובר, נ. (1990). 'מבוא', בתוך: פאולו פריירה ואיירה שו, *פדגוגיה של שחרור*. תל אביב: מפרש.

פאולו פריירה. (1970). *פדגוגיה של מדוכאים*. ניו יורק.

מופיע בערבית:

פריירה, ב. (2003). *נظرات في تربية المعذبين بالارض*. ترجمة مازن الحسيني, دار التنوير: المركز الفلسطيني لقضايا السلام والديمقراطية.

### פילוסופיה אסלאמית: אבן כלדון

חג-יחיא, ק. (1999). *הגותו החינוכית של אבן כלדון*. בית ברל: המכון הערבי להכשרת מורים. (בערבית).

חאג יחיי, ק. (1999). *اراء في التربية والتعليم لدى ابن خلدون*. بيت بيرل: المعهد العربي للعداد المعلمين العرب.

מרצה:
שם שיעור: תורת ההוראה
מספר שיעור:
שעות שבועיות: 2 נקודות זיכוי: 2
סמטר: ש

## סילבוס לקורס – תורת ההוראה והחינוך

### תיאור הקורס:

הקורס יעסוק בהכנת הסטודנטים להוראה בעתיד, דרך חשיפתם למושגים בסיסיים בהוראה וחינוך, סביבת הלימודים ומרכיביה ולשיטות של הוראה-למידה. הקורס הזה הוא קורס צמוד להכשרה המעשית, וכך יילמדו סוגיות ותיאוריות תוך שילוב ובחינה בשדה לסוגיות אלה.

### מטרות הקורס:

1. הכרת מושגים בסיסיים בתורת ההוראה.
2. היכרות עם שיטות ואסטרטגיות הוראה/למידה שונות לשימוש בכיתה ההטרוגנית, תוך בחינת היתרונות והחסרונות של כל שיטה והמלצה לאפשרויות השימוש היעיל בה.
3. היכרות עם תוכנית הלימודים בשפות בחטיבות הביניים.
4. ללמוד איך לנסח מטרות בהוראת השפות והתנסות בניסוחן.
5. תכנון שיעור ותכנון יחידת לימוד תוך שילוב אסטרטגיות הוראה/למידה מתאימות.
6. התנסות בהוראה בפועל בכיתה.
7. ניתוח אירועי הוראה ופתוח יכולת רפלקטיבית עצמית וקבוצתית (ביקורת של העמיתים) לגבי ההתנסות בהוראה המדעים.

### דרכי ההוראה:

הרצאה, עבודה בקבוצות, דיונים וסדנאות.

### חובות הקורס:

נוכחות מלאה והשתתפות פעילה  
הגשת תרגילים

### **שקלול ציון:**

חמישה תרגילים 30%

בחינה מסכמת 60%

נוכחות והשתתפות 10%

### **פרוט תכני הקורס:**

#### **1- מושגי יסוד :**

משמעות המושגים : חינוך והוראה, חיזוקים, משמעת, אסטרטגיות בהוראה, שיטות הוראה חלופיות, שיטות הערכה חלופיות, אמצעי המחשה, פעילויות לימודיות, אתיקה מקצועית.

#### **2- מטרות:**

מטרות על כלליות, ייעודיות ואופרטיביות, הכרת הטקסונומיה בתחום הריגושי, הפסיכומוטורי והקוגניטיבי .

#### **תיאוריות למידה:**

תיאוריות : פיאגה- התפתחות קוגניטיבית, סקינר, פאבלוב - תורות הלמידה

#### **הנעה**

מסלו – תורת המוטיבציה, גורמים הנעתיים

#### **ערכים**

הקניית ערכים לעומת העיסוק בערכים

#### **תקשורת**

תקשורת מילולית ולא מילולית ומשמעותן בהוראה.

#### **אקלים כיתה**

יחסי גומלין בין מורה לתלמיד ובין תלמיד לתלמיד .

#### **ניתוח אירועים**

סיפורים, אירועי מקרים מהשטח

#### **3- שלבי עבודת המורה :**

**שלב התכנון :** מהו תכנון, שלבים בתכנון שיעור, סוגים שונים בתכנון, תכנון יחידות לימוד, שיעורים.

**שלב הביצוע :** שיטות הוראה – אמצעי המחשה – פעילויות ומשחקים לימודיים.

**שלב ההערכה:** הערכת חלופית כמענה להוראה חלופית ( מעצבת לעומת מסכמת ,  
הערכה כלומד עצמאי , פורטפוליו, משוב לעומת ריפלקציה )

### ביבליוגרפיה

#### בערבית

- ابو لیده , سبع (1985) مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي, الجامعة الأردنية : عمان
- ابو الهیحاء، ف. (2001). اساسيات التدريس ومهارات وطرقه العامه، دار المناهج: عمان.
- السيد علي ,محمد (2003) الترييه العمليه وتدریس العلوم,جامعة المنصوره : مصر.
- أبو سل, م. (2002). مناهج العلوم وأساليب تدريسها (في المرحلة الابتدائية). دار الفرقان: الأردن.
- البغدادي, م. (1984). الأهداف والإختبارات...؟ بين النظرية والتطبيق وطرق التدريس. مكتبة الفلاح: الكويت.

- جابر، ج. وآخرون. (1989). مهارات التدريس، دار النهضة العربية: قطر.
- معهد موفيت ( 2000) طرائق التدريس البديلة في اعداد المعلمين، تل أبيب: معهد موفيت.
- قاسم، ع. (1997). علم النفس التربوي وتطبيقاته، مكتبة الفلاح: الكويت.
- منسي، م. (2003). مناهج البحث العلمي. دار المعرفة الجامعية: الإسكندرية.
- نشواتي، ع. (1998). علم النفس التربوي، مؤسسة الرساله: بيروت.

#### בעברית:

- אליעזר י. (1998), שיחת משמעת, רכס הוצאה לאור: אבן יהודה.
- ארנון, ר. ( 1994 ) , למידה במחשבה תחילה – פסיכולוגיה של החשיבה , הוצאת ספרים
- בר –אל, צ. (1996), פסיכולוגיה חינוכית, רכס הוצאה לאור : אבן יהודה.
- המכללה לחינוך לוינסקי, (1987), מורים ותלמידים שואלים שאלות, מכללת לוינסקי: תל אביב.
- לס, צבי ( 1973 ) הגיונות סותרים בהוראה. פועלים הוצאה לאור .
- כהן, אדיר (1990) פיתוח החשיבה של התלמיד בשיעור. נועם-הוצאה לאור .

- מכון מופ"ת (תשנ"ה) , שיטות הוראה חלופיות בהכשרת מורים\_ מכון תל-אביב : תל-אביב.
- מכון מופ"ת,(תשנ"ז), הערכה חלופית , מופ"ת : תל אביב .
- אברהם , כהן ( 1992 ) , פיתוח החשיבה של התלמיד בשיעור ,האוניברסיטה העברית בירושלים
- דון, א. ובנט, נ. (1996). שיחה ולמידה בקבוצות. הוצאת ספרים "אח", קרית ביאליק.
- זילברשטין, מ., בן פרץ, מ. וזיו, ש. (1999). רפלקציה בהוראה, ציר מרכזי בהתפתחות המורה. מכון מופ"ת : ת"א.
- טישמן, ש. ופרקינס, ד. (1996). הכיתה החושבת – למידה והוראה בתרבות של חשיבה. מופ"ת:ת"א.
- משרד החינוך והתרבות,(תשמ"ט),לקראת התנסות בהוראה,המחלקה להכשרת עובדי הוראה :ירושלים.
- משרד החינוך והתרבות. (1995). שיטות הוראה חלופיות בהכשרת מורים. מכון מופ"ת, תל-אביב.
- ריץ י.בן ארי, ר. (1994), שיטות הוראה לכיתה הטרוגנית, רכס : ת"א
- פרי, י (1998) פרקים בתורת ההוראה. אוצר למורה.

#### רשות

- שטאל, א. (1991). הכנת חומרי למידה לכיתה ההטרוגנית. מחלקת הפרסומים, משרד החינוך והתרבות והספורט.
- שטאל, א. (1999). סתם דידקטיקה- לקט אירועי הוראה מוערים ומוארים. מחלקת הפרסומים, משרד החינוך והתרבות והספורט.
- שרון, ש.שרן,י. (1977) הוראה בקבוצות קטנות, הוצאת שוקן :ת"א

#### באנגלית

- Bruer, J. T. (1993). **Schools for Thought**. Cambridge, Mass: The MIT Press, University Priss.
- Henderson, J. C. (1992). **Reflective Teaching, Becoming and Inquiring Education**. New York: Mcmillan.
- Lazear, D. (1995). **Seven Ways of Teaching**. Illinois. Skylight



<b>מרצה:  </b>
<b>שם שיעור: פילוסופיה חינוכית</b>
<b>מספר שיעור:</b>
<b>שעות שבועיות: 1 נקודות זיכוי: 1</b>
<b>סמסטר: א</b>

שם הקורס : פילוסופיה חינוכית

שם המרצה :

קוד הקורס :

סוג הקורס : שיעור סמסטריאלי , שנה"ל תש"ע

מועד הקורס : בימי ששי בין השעות 11:45 – 10:15

#### **תיאור הקורס**

הקורס יפגיש את הסטודנטים עם משנותיהם החינוכיות של הוגי דעות ופילוסופים מתקופת אתונה דרך הרנסנס ועד ימינו אלה . ליבת הקורס תהיה בחינת דילמות חינוכיות עתיקות יומין האקטואליות לתקופתנו תוך הדגשת השלכותיהם על החינוך של ימינו , הקורס ישאף להקנות נקודות מבט וזוויות ראייה חדשות לסטודנטים בבואם להתמודד עם סוגיות חינוך שונות . רשימת המקורות המדעית תעזור לדיון פורה תוך התיחסות למערכת החינוך במגזר הערבי .

#### **דרכי הוראה**

הרצאות פרונטליות ודיונים כיתתיים .

#### **חובות הקורס**

נוחכות חובה

#### **שקלול הציון**

נוחכות והשתתפות פעילה – 30%

מבחן סוף סמסטר – 70%

#### **רשימה ביבלוגרפית**

1. אביטל כהן (2000) – **גדולי הפילוסופים**, עמ' 9-16, הוצאת "סגול" בע"מ, חיפה .
2. אבינון יוסף (1977) – **על היסודות הפילוסופיים של החינוך**, עמ' 23-56, הוצאת "דקל", תל-אביב.
3. אגסי יוסף (1979) – **פילוסופיה של החינוך**, עמ' 9-19, 46-51, הוצאת משרד הבטחון, תל-אביב.
4. גורביץ דוד (1994) – **צחוקו של ניטשה**, בתוך **סטודיו**, עמ' 94, עמ' 18-22 עוכרת : שנה בריאברגר, הוצאת המרכז לאמנויות, תל-אביב.
5. דיואי גוהן (2006) – **דמוקרטיה וחינוך**, עמ' 260-268, הוצאת "מסוד ביאלקיי", רושלים .
6. צבי אדר (תשל"ח) – **החינוך מהו ? הוצאת סהרים ע"ש "מאגנס"**, האוניברסיטה העברית בירושלים .
7. קלינברגר פ. אהרן – **מבוא לפילוסופיה של החינוך**, עמ' 47-55, הוצאת "יחדיו" תל-אביב.
8. שמואל שקולניקוב (תשס"ט) – **אפלטון : החינוך כפיתוח תובנה בתוך חינוך והיסטוריה**, עורכים : \_\_\_\_\_ עמ' 23-32, הוצאת מרכז כלמן שזר, ירושלים.

<b>מרצה:</b>
<b>שם שיעור: מחשבת החינוך באסלאם</b>
<b>מספר שיעור:</b>
<b>שעות שבועיות: 1 נקודות זיכוי: 1</b>
<b>סמסטר: א</b>

## 1.10.09

שם הקורס : מחשבת החינוך באסלאם  
שם המרצה :  
קוד הקורס :  
סוג הקורס : שיעור סמסטריאלי שנה"ל תש"ע  
מועד הקורס : ימי שני שעה 8:30-10

### תאור הקורס

פתיחת הקורס תהיה סקירה היסטורית של התפתחות מחשבת החינוך המודרני בחברה המערבית תוך הדגשת השינויים התכופים בצל השינויים החברה הכלכליים הפוליטיים והתרבותיים שחייבו זאת . נדון במספר מועט של משנותיהם החינוכיות מהתקופה המודרנית אודות דת האסלאם הקורס יתמקד במשנותיהם החינוכיות של הפילוסוף אבן חולדון ושל אלגזאלי תוך השוואה עם רעיונות והיבטים חינוכיים של מחנכים בני זמננו .

### חובות הקורס

נוכחות חובה

### דרכי הוראה

הרצאות פרונטאליות ודיונים כיתתיים

### שקלול הציון

נוכחות והשתתפות פעילה 20%  
מבחן סוף סמסטר 80%

## רשימה ביבליוגרפית

1. אהרן זידנברג (1976) – מבוא למחשבת החינוך, עמ' 375-385
2. אלו גור זאב (2002) – חינוך בעידן השיח הפוסט מודרני, עמ' 165-189 הוצאת "מגנס", האוניברסיטה העברית, ירושלים.
3. איתן פלדי (עורך 2005) – החינוך במבחן הזמן, עמ' 4-66 הוצאת "רכס", תל-אביב.
4. בשארה חסן (1976) – אבן חולדון ומשנתו החינוכית, עמ' 30-72 הוצאת החוג לחינוך אוניברסיטת ת"א, תל-אביב.
5. מחמד אלחודרי (1969) – הרצאות על האומות המוסלמית, כרך 2, הוצאת הספרייה הגדולה במצריים, קהיר.
6. משה כספי (1997) – החינוך מחר, עמ' 64-74, הוצאת עם עובד בע"מ, תל-אביב.
7. ניל פוסטמן (1998) – קץ החינוך, עמ' 121-141, הוצאת הקיבוץ המאוחד והשומר הצעיר, תל-אביב.

מרצה: דר
שם שיעור: מדעים בגיל הרך
מספר שיעור:
שעות שבועיות: 1 נקודות זיכוי: 1
סמסטר: א

## שם הקורס: מדעים בגיל הרך

שם המרצה:

### פרטים מזהים:

היקף הקורס : 2 ש"ש  
שנת הלימודים: 2009-2010  
מסלול ושנה: גיל רך שנה ב'

### תאור הקורס

הקורס יעסוק בהקניית הידע הבסיסי בתחומי מדעי החומר כגון פיסיקה הדרוש להוראת תוכנית הלימודים מדע וטכנולוגיה לגיל הרך, בתוכנית המסגרת לגיל הרך.

הקורס יתמקד בהשלכה של הידע הבסיסי בתחומי מדעי החומר בחיי היום יום של האדם והוא כולל הכרת מכשירים ודרכי הפעלתם, וחוקי בטיחות בסיסים, כמוכן הכרת והפעלת ערכת המדע והטכנולוגיה לגיל הרך.

### מטרות הקורס

- תוך כדי התעסקות בנושאי הקורס שהוזכרו לעיל יושגו המטרות הבאות.
1. טיפוח אוריינות מדעית טכנולוגית.
  2. טיפוח מיומנויות חקר ולמוד עצמי.
  3. טיפוח חשיבה רפלקטיבית וחשיבה יצירתית.
  4. טיפוח שתוף פעולה ועבודת צוות בין תלמידים.
  5. להקנות לסטודנטיות ידע והבנה של תופעות, תהליכים ועקרונות מרכזיים הקשורים במדעי החומר.
  6. לפתח אצל הסטודנטיות מיומנויות הקשורות לחקר, לחשיבה ביקורתית ויצירתית לתהליכי קבלת החלטות ולפתרון בעיות.
  7. להדריך את הסטודנטיות בהתמצאות בבעיות היום יום בתחומים הקשורים במדעי החומר.
  8. לטפח אצל הסטודנטיות יחס חיובי לעבודה וליצירה תוך התנסות בעבודה המעשית ופתרון הבעיות.

9. לפתח אצל הסטודנטיות ראייה כוללת של יחסי מדע טכנולוגיה וחברה, תוך היכרות עם עיסוקים, עם ענפי המשק השונים ועם תרומתם לרווחה.

10. לטפח בסטודנטיות יוזמה, ויכולת למידה עצמאית ושיתופית.

### דרכי ההוראה והלימוד

a. הרצאות פרונטאליות

b. מעבדות אלטרנאטיביות שיוצגו ע"י הסטודנטיות

c. שמוש במחשב ובאינטרנט

### פרוט תכני הקורס

יחידות פסיקאליות וחישובים, אופטיקה, חשמל ואנרגיה. בהסתמך על נושאים של תוכנית הלימודים במדעים לגיל הרך.

### תנאי קדם

אין

### חובות הקורס

נוכחות חובה, השתתפות פעילה, הגשת תרגילים ועבודות והשתתפות בבחינה.

### שקלול הציון

בחינה – 90%

השתתפות פעילה-10%

### בביוגרפיה

1. האגף לתכנון ופתוח ת"ל, משרד החינוך (2003), **טיולים קטנים, על יצורים חיים בסביבתם**, המרכז להוראת המדעים, אוניברסיטת תל - אביב.
2. האגף לתכנון ופתוח ת"ל, משרד החינוך (2003), **גן וחומר, על חומרים**, המרכז להוראת המדעים, אוניברסיטת תל - אביב.
3. האגף לתכנון ופתוח ת"ל, משרד החינוך (2003), **יוצאים מן הכלים, על עולם מעשה ידי אדם**, המרכז להוראת המדעים, אוניברסיטת תל - אביב.
4. האגף לתכנון ופתוח ת"ל, משרד החינוך (2003), **מבט לשמים, על כדור הארץ והחלל**, המרכז להוראת המדעים, אוניברסיטת תל - אביב.
5. אשל, י. (1989), **פיסיקה מכניקה**, אשל, רמת השרון.

6. אשל, י. (1990), **חשמל ומגנטיות**, אשל, רמת השרון.
7. אשל, י. (1990), **גלים ואופטיקה**, אשל רמת השרון.
8. אורעד, י. (2000), **עולם של אנרגיה**, מעלות, ת"א.
9. אגף תוכניות לימודים (1996). תוכנית מסגרת לגיל הרך 3-6, משרד החינוך ירושלים.
10. שטסל, ז. זרהין, ל. ויצמן, איילת, (2004), **משאבים וסביבה**, האוניברסיטה העברית ירושלים.
11. עורבי, נ. שטסל, ז (2005), **אדם וסביבה**, אגף תוכניות לימודים משרד החינוך ירושלים.

מרצה: דר
שם שיעור: חינוך ושינוי חברתי
מספר שיעור:
שעות שבועיות: 2 נקודות זיכוי: 2
סמסטר: ש

**חינוך ושינוי חברתי**  
**תש"ע**  
**2010 - 2009**

**סוג הקורס :** שיעור

**היקף הקורס :** 2 ש"ש, שנתי

**מועד : יום :** ה' **שעה :** 12: 15 - 13: 45

**מקום :** מייזר 101

**שעות קבלה :** יום ה', בין השעות: 14: 00 - 16: 00 במסלול לחינוך בלתי פורמאלי

**תאור הקורס:**

הקורס יוקדש למסגרות חינוכיות בלתי פורמאליות המחויבות לערכים של שוויון וצדק חברתי. הקורס מבקש ליצור חיבור בין השדה החינוכי הבלתי פורמאלי ובין מעורבות אזרחית פעילה. במסגרת זו נעסוק:

א. בשדה החינוכי כזירה אופציונאלית לאקטיביזם אזרחי ושינוי חברתי

ב. באופנים השונים בהם ממנף השדה החינוכי את הפעילות החברתית לגווניה

הארגונים השונים יבחנו מנקודת מבט תיאורטית ופרקטית כאחד. דגש מרכזי יושם על התכונות הפדגוגיות, המנהליות והאידיאולוגיות המאפיינות שדה זה, ועל הנסיבות והתנאים החברתיים, התרבותיים, הכלכליים והפוליטיים שהביאו לצמיחתם בחברה הישראלית.

**חובות:**

- הסטודנטים מחויבים להשתתף בכּוּל המפגשים העיוניים וכן בפעילות מעשית בהיקף של 4 שעות

שבועית בארגון חינוכי אקטיביסטי הפועל במסגרת החברה האזרחית

- ניסע יחד לכנס האקדמי השנתי של שותפות "אקדמיה קהילה"

- ניסע יחד ליום סיור שיתקיים בשבוע עבודה מעשית

- ניסע יחד להשתלמות סדנאית בת יומיים - סופ"ש (מועד יימסר בהמשך)

### שקלול הציון בקורס:

התנסות מעשית בארגון - 15%

תרגיל ביניים - 30%

עבודה מסכמת - 55%

### רשימת קריאה

#### א. ברור מושגי: הממסד החינוכי והחברה האזרחית בישראל

צמרת, צבי, 1997. "מערכת החינוך בימי ראשית המדינה", עלי גשר צר: החינוך בישראל בשנות המדינה הראשונות, המרכז למורשת בן - גוריון: אוניברסיטת בן - גוריון, עמ' 50 - 20.

קימרלינג, ברוך, תשנ"ה. "חברה אזרחית", בין מדינה לחברה: סוציולוגיה של הפוליטיקה. אוניברסיטה הפתוחה, עמ' 72 - 69.

בן - אליעזר, אורי, 1999, "האם מתהווה חברה אזרחית בישראל? פוליטיקה וזהות בעמותות החדשות", סוציולוגיה ישראלית. ב', (1): 98 - 51.

#### קריאה נוספת:

גדרון, בנימין ואחרים, 2003. "המגזר השלישי" - מסגרות מושגיות ותיאורטיות, המגזר השלישי בישראל, בין מדינת רווחה לחברה אזרחית, הקיבוץ המאוחד: תל אביב, עמ' 18 - 51.

#### חברה אזרחית, נסיגת מדינת הרווחה ופגיעה בשירותים החינוכיים:

באומן, זיגמונד, 2002. "ההפקעה החדשה: הפעם של המדינה", גלובליזציה, ההיבט האנושי, הקיבוץ המאוחד: תל אביב, עמ' 102 - 106.

קליין, נעמי, 2002. No Logo, בבל: תל אביב, עמ' 215 - 249, 416 - 437.

וקסלר מרסלו, 2004. "הפרטת החינוך והרס החינוך הציבורי", אי - שוויון בחינוך, ערכה דפנה גולן - עגנון, בבל, תל אביב, עמ' 42 - 58.

#### קריאה נוספת:

רם, אורי, 2005. "פוסט - ציוניזציה", הגלובליזציה של ישראל, מק'וורלד בתל אביב, ג'האד בירושלים, רסלינג: תל אביב, עמ' 165 - 186.



## ב. שיחים של אזרחות והשיח החינוכי הממלכתי

פלד, יואב ושפיר גרשון, 2005. "שחיקתן של הזכויות החברתיות", **מיהו ישראלי? הדינמיקה של אזרחות מורכבת**, אוניברסיטת תל אביב: תל אביב, מע' 325 - 358.

בשארה, עזמי, 1999. "הערבי הישראלי: עיון בשיח פוליטי שסוע", **בין האני לאנחנו, הבניית זהויות וזהות ישראלית**, ערך עזמי בשארה, מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד: ירושלים ותל אביב, עמ' 169 - 191.

יונה, יוסי, ויהודה שנהב, 2005. **המצב הרב תרבותי, על הפוליטיקה של השונות בישראל**, בבל: תל אביב, עמ' 147 - 176.

אל-חאגי, מאג'ד, 1996, **חינוך בקרב הערבים בישראל, שליטה ושינוי חברתי**, מאגנס: האוניברסיטה העברית בירושלים. עמ' 96 - 125.

אבו-עסבה, ח'אלד, 2007. **דילמות של מיעוט לאומי, ירושלים: מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות**.

אבו-עסבה, ח'אלד, 2007. "מערכת החינוך הערבית בישראל: התפתחות ותמונת מצב עכשווית", **ספר החברה הערבית בישראל: אוכלוסייה, חברה, כלכלה**, ערך עזיז חידר מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד: ירושלים ותל אביב, עמ' 201 - 221.

### השיח הממלכתי - היבטים מגדריים:

אדגר, אנדרו, ופיטר סדג'וויק, 2007. "מגדר", **לקסיקון לתיאוריה של התרבות**, רסלינג: תל אביב, עמ' 200.

ספר, מרלין, הרץ-לזרובץ, רחל, ושושנה בן-צבי-מאייר, 1993. "סיווג בנים ובנות כתלמידים בולטים בעיני עמיתיהם לכיתה", **פסיכולוגיה ג' (2)**: 153 - 165.

אריאל, מירה, תשנ"ה. "למה מחנכת ספרות ילדים?", **מצא מין את שווינו: מקראה לעובדי הוראה**, ערכה נאוה סגן, משרד החינוך, התרבות והספורט: ירושלים, עמ' 182 - 190.

רפופרט, תמר, 1999. "ההבניה הפדגוגית של אשה מסורתית בעידן המודרניות: מחקר אתנוגרפי של שיעור קדושה", **מגמות 39 (4)**: 492 - 517.

### השיח הממלכתי - היבטים אתניים:

שרן, שלמה, אמיר, יהודה, ורחל בן-ארי, 1985. "עירוב עדתי בבית הספר: אתגרים שנכוננו לנו", **אינטגרציה בחינוך**, ערכו יהודה אמיר, שלמה שרון ורחל בן-ארי, עם עובד: תל אביב, עמ' 204 - 219.

אלאור, תמר, 1998. "מקומו של החינוך הפנימייתי בחייהן של נערות מזרחיות", **מקומות שמורים**, עם עובד: תל אביב, עמ' 341 - 355.

ברור בן-דוד, אורית, 1998. "חברה וטבע בטיולי נוער של החברה להגנת הטבע", **ישראל, אנתרופולוגיה מקומית**, ערכו אורית אבוהב, חנה הרצוג, הרווי גולדבר ועמנואל מרקס, צ'ריקובר: תל אביב, עמ' 451 - 482.

לרנר, יוליה, ארדריך, לורן, ותמר רפפורט, 2008. "לחלחל פנימה", 'להתבצר מבחוץ': נשים פלסטיניות ומהגרים רוסים באוניברסיטה העברית בירושלים", **פערי אזרחות**, ערכו יוסי יונה ואדריאנה קמפ, מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד: ירושלים ותל אביב, עמ' 264 - 289.

#### השיח הממלכתי - היבטים לאומיים:

קלקין-פישמן, דבורה, 2002. "סיפורי חיים של מורים וסיפור החיים של המדינה", **מורות בישראל: מבט פמיניסטי**, ערכו מיכל צלרמאיר ופנינה פרי, הקיבוץ המאוחד: תל אביב, עמ' 89 - 114.

קשוע, סייד, 2002. "רציתי להיות יהודי", **ערבים וקדים**, מודן: תל אביב, עמ' 67 - 91.

אבו-סעד, אסמעיל, 2007. "חינוך רב-תרבותי והמיעוט הערבי הפלסטיני בישראל: סוגיית החינוך הערבי-בדואי בנגב", **חינוך בחברה רבת תרבויות**, ערכה פנינה פרי, כרמל: ירושלים, עמ' 125 - 142.

אגבריה, איימן, 2007. "החינוך הבלתי פורמאלי בחברה הפלסטינית", **החינוך הבלתי פורמאלי במציאות משתנה**, ערכו שלמה שרן ומרים שמידע, מאגנס: האוניברסיטה העברית ירושלים, עמ' 295 - 314.

#### ג. פדגוגיה של שינוי

פריירה, פאולו, ואיירה שור, 1990. **פדגוגיה של שחרור, דיאלוגים על שינוי בחינוך**, מפרש: תל אביב, עמ' 5 - 13; 21 - 26; 37 - 42.

ג'ירו, הנרי, תשנ"ו. "פדגוגיה של גבול והפוליטיקה של המודרניזם והפוסט מודרניזם", **חינוך בעידן השיח הפוסטמודרניסטי**, ערך אילן גור - זאב, מאגנס: האוניברסיטה העברית בירושלים, עמ' 41 - 64.

hooks, bell, 1994. **Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom**, Routledge: New York, London, pp. 129 - 165.

יונה, יוסי, 2005. **בזכות ההבדל**, מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד: ירושלים ותל אביב, עמ' 99 - 112.

ד. **זירות ופרקטיקות של שינוי חינוכי: ה"מערכת העוקפת", התיאטרון, המוזיאון והעמותה** קלר דיאנה, 1988. "זירות הימערכות העוקפות ומשמעותן האידיאולוגית", **בארי**, (1): 197 - 175.

לב-אלגים, שולמית, וענת פירסט, 2005. "מחבואים' בתיאטרון הקהילתי ביפו ד': נשים מזרחיות 'כותבות' את זהותן התרבותית", **מגמות** מד (1): 83 - 106.

רוברמן, סוטה, תשס"ה. "מימי בר כוכבא ועד ימינו': נרטיב הגבורה במוזיאונים של הוטרנים", **זיכרון בהגירה, חיילי הצבא האדום בישראל**, מאגנס: האוניברסיטה העברית בירושלים, עמ' 75 - 106.

רבינוביץ', דני, 2001. "דה-טוקוויל באום אל פחם", **ישראל: מחברה מגויסת לחברה אזרחית?**, ערכו יואב פלד ועדי אופיר, מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד: ירושלים ותל אביב, עמ' 350 - 360.

### ה. התערבות ביקורתית - האם זה עובד?

McDermott, Ray, 1977. "Social Relations as Contexts for Learning in School", **Harvard Educational Review**, (47): 298 - 313.

בל, א. דניאל, תשס"ה. "הוראה בהקשר רב-תרבותי: לקחים מסינגפור", **האם הסובלנות תנצח?**, **חינוך מוסרי בעולם מגוון**, ערכו ישי מנוחין וירמיהו יובל, מאגנס: האוניברסיטה העברית בירושלים, עמ' 81 - 93.

גור, חגית ורוברטו, ברות', 2004. "הויכוח על שיטות הוראת הקריאה בראייה של הפדגוגיה הביקורתית", **אי-שוויון בחינוך**, ערכה דפנה גולן-עגנון, בבל: תל אביב, עמ' 103 - 130.

סבר, ריטה, 2007. "לשון הקליטה - קליטת עולים בעזרת עידוד פעיל לשמירת שפת האם וגישה בין-תרבותי בחינוך", **חינוך בחברה רבת תרבויות**, ערכה פנינה פרי, כרמל: ירושלים, עמ' 67 - 104.

דליה מרקוביץ', בדפוס. "בחניות בגרות ופדגוגיה ביקורתית: סיפור המקרה של בית ספר קדמה", **פרקטיקות של הבדל במערכת החינוך הישראלית**, עורכים: יוסי יונה ונסים מזרחי, מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד: ירושלים ותל אביב.

רונן, אביהו, תשס"ה. "הכרה בסבלו של האחר: הוראת השואה ליהודים ולערבים", **רב תרבותיות במבחן הישראליות**, ערך אוהד נחתומי, מאגנס: האוניברסיטה העברית בירושלים, עמ' 193 - 203.

חלבי, רבאח, סרור, ופאא, ומיכל זק, 2000. "בני נוער מתמודדים באומץ עם המציאות המורכבת", **דיאלוג בין זהויות**, ערך רבאח חלבי, הקיבוץ המאוחד: תל אביב, עמ' 67 - 91.

גביזון, רות, תשס"ו. "בית הספר היסודי בנווה שלום/ואחת אל-סלאם: לקחים למערכת החינוך", **שפת אזרח בישראל**, ערך דן אבנון, מאגנס: האוניברסיטה העברית ירושלים, עמ' 111 - 160.

דיאב, חנסאא, 2002. "הנרטיב החסר: חיפוש עצמי", **המחקר האיכותני בחקר החינוך**, ערכו אהרון שי ויהודה בר - שלום, דוד ילין: ירושלים, עמ' 211 - 238.

מרצה: דר
שם שיעור: פסיכולוגיה עם הדגשים חינוכיים - מצוינים
מספר שיעור:
שעות שבועיות: 1 נקודות זיכוי: 1
סמסטר: ב

## פסיכולוגיה התפתחותית בהדגשים חינוכיים

### מטרות הקורס :

1. להקנות לסטודנטים ידע והבנה מעמיקים של התהליכים הרגשי והחברתיים בהתפתחותו של הילד. הסטודנטים יכירו מודלים התפתחותיים, וביניהם – התאוריה הפסיכואנליטית התאוריה הפסיכוסוציאלית תאורית ההתקשרות (בולבי, אינסוורת', מיין ואחרים), המודלים של מהלך, וויניקוט וסטרן וכן תיאורית ההתפתחות הקוגניטיבית של פיאז'ה. כן יידונו תקשורת רגשית, וויסות רגשי והבנת רגשות, ותהליכים של התפתחות זהות מינית ותפקידי מין.
2. לדון במערכות היחסים הקרובות המשמעותיות בעולמו של הילד -- הורים, אחים, מחנכות ומחנכים חברות קרובה וקבוצת השווים -- ובקשרים שבין מערכות יחסים אלו.
3. לבחון מזווית ראייה התפתחותית, קשיים של ילדים בהם פוגשים במערכת הלימודית: ילדים המתנסים בקשיים חברתיים, ילדים הסובלים מפחדים ופוביות וילדים אלימים (בקורס תהייה התייחסות מועטה בלבד לנושא זה).

סקירה זו תאפשר לנו לעמוד ולבחון את חשיבותה והשלכותיה של התפתחות האדם על החוויה החינוכית והלימודית. הקורס ידון ויתמקד ביישומים של הממצאים ההתפתחותיים למעשה החינוך וההוראה. כמו כן, דגשים יינתנו להבטים התפתחותיים רגשיים וחברתיים בעלי רלוונטיות לתחום החינוך: הנעה ומוטיבציה, תהליכים חברתיים בכיתה והתפתחות מוסרית.

הקורס יתבסס על קריאת חומר שוטפת בהתאם לנושאים הנדונים בשיעור ועל הרצאות ודיונים. הסטודנטים יערכו תצפיות וראיונות עם ילדים.

### תכני הקורס ופריטי הקריאה :

חומר הקריאה יתבסס בעיקר על הספר של סראופ, ל. א., קופר, ר., ודה-הרט, ג. (1997). התפתחות הילד טבעה ומהלכה, הוצאת האוניברסיטה הפתוחה. בנוסף, במהלך השנה יידרשו הסטודנטים לקרוא פריטים ספציפיים.

**נושאי הקורס המרכזיים.**

### 1. מושג ההתפתחות והגורמים המשפיעים עליו.

**2. תיאוריות התפתחותיות מרכזיות**

- א. התיאוריה הפסיכואנליטית
  - ב. התיאוריה הפסיכוסוציאלית
  - ג. תיאוריית ההתקשרות
  - ד. המודלים של מאהלר, ויניקוט וסטרן.
  - ה. התיאוריה הקוגניטיבית ההתפתחותית של פיאז'ה.
3. מערכות יחסים קרובות וסוגיות התפתחותיות ספיתפיות.
- א. הורים
  - ב. אחים
  - ג. חברות קרובה
  - ד. קבוצת שווים
  - ה. ויסות רגשי ותקשורת רגשית
  - ו. התפתחות זהות מינית ותפקידי מין
  - ז. קשיים חברתיים: תוקפנות, פחדים ופוביות.

**הדגשים ספיציפיים יינתנו לנושאים הבאים:****תיאוריית ההתקשרות**

הבסיס הביולוגי של ההתקשרות; מערכות התנהגותיות שונות; שלבים בהתפתחות התקשרות; הבדלים אינדיבידואליים באיכות ההתקשרות; שיטות מדידה של דפוסי התקשרות; גורמים משפיעים על איכות ההתקשרות: איפיוני הילד, ההורה, מערכת הנישואין והמערכת החברתית; ההקשר התרבותי; התקשרות לאורך מעגל החיים; העברה בינדורית של התקשרות; הקשר בין ההתקשרות להתנהגות ולהסתגלות רגשית-חברתית בתקופות התפתחותיות מאוחרות יותר; התקשרות ופסיכופתולוגיה; גבולות התיאוריה; מודלים להתערבות טיפולית בילדים ובהוריהם.

**ב. המודלים התיאורטיים של מרגרט מהלר, ויניקוט ודניאל סטרן**

הלידה הפסיכולוגית של התינוק, תהליך ההפרדות-אינדיבידואציה ויצירת זהות, היפרדות ואינדיבידואציה בתקופות חיים אחרות, הערכה של מהלר; אובייקטים של מעבר ותופעות מעבר; הייצוגים של ההורה ושל הילד והאינטראקציה שבין ההורה לבין הילד.

**2. מערכות יחסים משמעותיות****א. יחסי הורים-ילדים**

המשפחה כסוכן סוציאליזציה, סגנונות הורות, השפעת המערכת הזוגית וההקשר החברתי והתרבותי על התפתחות הילד.

### **ב. יחסי אחים**

קירבה, יריבות, קונפליקטים ושליטה ביחסי אחים; הקשר שבין איכות יחסי אחים לבין משתנים אחרים (למשל, מזג, תהליכים משפחתיים); מדוע אחים כה שונים זה מזה? שינויים התפתחותיים ביחסי אחים; תרומתם של אחים ליכולות קוגניטיביות ופסיכוסוציאליות.

### **ג. יחסים עם חברים**

התפתחות של חברויות וסיום חברויות; חברויות כהקשר לרכישת ושכלול מיומנויות חברתיות; חברים כמקורות מידע וכמשאבים רגשיים וקוגניטיביים; הבדלים בין המינים בחברויות; השפעות של חברות על התפתחות בשלבים מאוחרים יותר; יחסים בתוך קבוצת השווים ויחסים עם קבוצות אחרות.

### **ד. קשרים בין מערכות יחסים משמעותיות שונות**

הקשר בין יחסי בני הזוג, יחסי הורה-ילד, יחסי אחים ויחסים עם חברים. תהליכים המסבירים קשרים בין מערכות היחסים השונות: ייצוגים קוגניטיביים, וויסות רגשי, הבנה חברתית, תהליכי סוציאליזציה, גורמים גנטיים.

### **4. התפתחות זהות מינית ותפקידי מין**

הבדלים בין המינים והאופן שבו הם משתקפים בסטריאוטיפים תרבותיים ובהתנהגות ילדים, רכישת ידע על תפקידי מין והתפתחות זהות מינית, הקשר שבין gender ומערכות יחסים; סגרגציה בין בנים ובנות בילדות.

## **מטלות והערכה:**

### **1. השתתפות ותרגיל (30% מן הציון הסופי)**

התרגיל יאפשר הכרות מעמיקה יותר באחד מנושאי הקורס באמצעות ראיון ותצפית. העבודה על התרגיל תתבצע בזוגות, וחלק מן התצפיות יוצג בשיעור. הנחייות מפורטות לגבי התרגיל תימסרנה בשיעור, הן בע"פ והן בכתב.

### **2. בחינות מסכמות בסוף הסמסטר (70% מן הציון הסופי)**

הבחינה תכלול את חומר הקריאה ואת החומר שנלמד בשיעורים, ותבחן **בקיאות והבנה** של תכני הקורס. בשיעור יינתן הסבר מפורט ויובאו דוגמאות לשאלות בבחינה.

**שנת לימודים פורייה ומהנה!**

<b>מרצה</b>
<b>שם שיעור: מבוא לתורת ההוראה</b>
<b>מספר שיעור:</b>
<b>שעות שבועיות: 1 נקודות זיכוי: 1</b>
<b>מסטר: א</b>

**שם הקורס: מבוא לתורת ההוראה**  
**שם המרצה:**

**סוג הקורס: שיעור**  
**היקף הקורס: 1 ש"ש (2 ש"ס)**  
**משך הקורס: סמסטריאלי**

**תיאור הקורס:**

הקורס יתמקד בשני התחומים למידה והוראה, תוך הדגשת יחסי הגומלין שביניהם. הקורס יכיר למשתתפים שיטות ואסטרטגיות הוראה/ למידה שונות לשימוש בכיתה ההטרוגנית, תוך בחינת היתרונות והחסרונות של כל שיטה והמלצה לאפשרויות השימוש היעיל בה. בחלק הראשון של הקורס, המשתתפים יתוודעו לתיאוריות, מודלים וממדים מרכזיים בלמידה. בחלק השני ידון בגורמים הפועלים בסיאוציה הלימודית: מורה, תלמיד וכיתה. בחלק זה המשתתפים ילמדו, עקרונות, שיטות ואסטרטגיות הוראה/למידה לרבות הבנת מושגים כגון דידיקטיקה, פדגוגיה, סביבה לימודית ואקלים כיתתי.

**מטרות הקורס:**

- הסטודנטים יבינו את חוקיות ההוראה, את סגנונות ההוראה השונים והשפעתם על אוכלוסיות שונות של תלמידים
- הסטודנטים יבינו למידה מהי? סוגי למידה והיישום בעבודת המורה
- הסטודנטים יכירו ויבינו את משמעותם של מושגי יסוד בתורת ההוראה: חינוך, דידיקטיקה, הוראה, למידה, הנעה
- הסטודנטים יכירו בשונות טיפוסית הלומדים וילמדו להתייחס בכבוד לכל ילד ולטפחו בהתאם לכישוריו
- הסטודנטים יכירו את תפקידו של המורה בתהליך החינוך וההוראה.
- הסטודנטים ירכשו ידע בהצבת מטרות התנהגותיות, בניסוחן מיון לרמות קושי שונות בהתאם ליחידת ההוראה
- הסטודנטים יכירו את המרכיבים החינוכיים הסביבתיים המשפיעים על חינוך הילד: ביה"ס, הכיתה, המורה, אוכלוסיית התלמידים ובהתאם לכך ידעו לארגן את הסביבה החינוכית

**פירוט תכני הקורס והמקורות המתאימים להם :**

**مضامين**

نظريات التعليم والتعلم

الفرق بين التعليم والتعلم

أساليب التدريس (الوجهي، الفردي، التعاوني، الفعال

مهارات التدريس

استراتيجيات التعليم والتعلم (العصف الذهني، العمل الذاتي

**مصادر**

معهد موفيت (2000)، زهر، (2006)، القلا (2006)

جابر عبد الحميد (2000)

جابر عبد الحميد (2000)، جابر وليد (2005)، القلا

(2006)، العمري والهويدي (2005)

محمود (2005)، جابر (2000)، الهويدي

(2002)

عبيدات وابو السميد (2007)



النظرية في التدريس وترجمتها عمليا	قنيانل, (2006)
ملاءمة مكونات التدريس لنماذج المتعلمين	دروزة (2000)
دور المعلم في ادارة التدريس: ادارة الوقت وتنظيم خبرة	معهد موفيت(2000)
التعلم وتوفير المناخ التعليمي داخل الصف	جابر عبد الحميد (2000)، الفتلاوي، هلاللي، (2006)
المدرس كمعلم التفكير	جابر عبد الحميد (2000)
العوامل المؤثرة في التعلم	جابر وليد (2005)
النشاط الموجه وايجابيات المتعلم	سليمان (2001)

**دركي هوراهة ولמידة:** شيلوب هوراهة فرونطاليت وكراياهه عزاميت , ديونيم, صفييه بسرطيس. اللميداه تاتبצע بملاياهه وبكبوضات عبوداه

#### حونوات الهسٹودنسيت وشكلول الحيزون الهسوفي :

هشتتفوات فعילהه بكيتاهه, كراياهه ببليوگرافيت وهگشت تهرجيليم 30%  
بحيهه مسكمت 70%

#### المصادر:

- ابو حرب، ي.، الموسوي، ع. ب.، ابو جبين، ع. (2004)، *الجديد في التعلم التعاوني*، القاهرة: مكتبة الصلاح
- العمرى، و.، الهويدي، ز. (2005)، *التعليم الفعال في المدارس بين النظرية والتطبيق*، العين: الامارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي
- الفتلاوي، س. (2006)، *المنهاج التعليمي والتفاعل الصفي*، عمان: دار الشروق
- الفتلاوي، س.، هلاللي، أ. (2006)، *المنهاج التعليمي والتوجه الايديولوجي: النظرية والتطبيق*، عمان: دار الشروق
- القلاف، و. آخرون (2006)، *طرائق التدريس العامة في عصر المعلومات*، العين: الامارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي
- الهويدي، ز. (2002)، *مهارات التدريس الفعال*، العين: الامارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي
- جابر، ع. (2000)، *مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال: المهارات والتنمية*، القاهرة: دار الفكر العربي
- جابر، و. أ. (2005)، *طرق التدريس العامة-تخطيطها وتطبيقاتها التربوية*، عمان: دار الفكر
- حسين س. ع. (2006)، *الادارة المدرسية والصفية المتميزة: الطريق الى المدرسة الفعالة*، عمان: دار الفكر
- حمدان، م. ز. (1999)، *أساليب التدريس: أنواعها ومكوناتها وكمييات قياسها*، عمان: دار التربية الحديثة
- دروزة، أ. ن. (2000)، *النظرية في التدريس وترجمتها عمليا*، عمان: دار الشروق
- ريان، م. (2002)، *دليل المعلم في التعلم والتعليم: المهام والمسؤوليات*،

- عمان: دار الرازي  
➤ زياد، م. (1999)، استراتيجيات في إدارة وضبط الصف لمعلمي التربية الخاصة والمرحلة الابتدائية: التركيز على طرق الوقاية، الكرامة، 3
- سلمان، ز. م. (2008)، الاتجاهات الحديثة في التعليم والتعلم، عمان: دار الراية
- سليمان، ع. أ. (2001)، مبادئ ومهارات التدريس الفعال في التربية الحديثة، القاهرة: دار قباء
- عبيدات، ذ.، ابو السميد، س. (2007)، استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين: دليل المعلم والمشرف التربوي، القاهرة: دار الفكر العربي
- عدس، ع. (2004)، فن التدريس، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر
- عدس، ع. (1999)، مع المعلم في صفه، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر
- غنيمه، م. م. (2005)، التخطيط التربوي، عمان: دار المسيرة
- كويران، ع. ع. (2001)، مدخل الى طرائق التدريس، العين: الامارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي
- محمود، ص. ع. (2005)، تعليم وتعلم مهارات التدريس في عصر المعلومات، القاهرة: عالم الكتب
- معهد موفيت (2000)، طرائق التريس البديلة في اعداد المعلمين، تل-أبيب: معهد موفيت
- فلونج، ج. (2004)، تصميم التعلم النشط: ادراك رؤية لصفوف الغد مهمات التعلم الثرية، ترجمة: عثمان السواعي وسمير الرشيد، دبي: دار القلم
- قطامي، ي. (2005)، الخرائط المفاهيمية: اسسها النظرية تطبيقات على دروس القواعد العربية، عمان: دار الفكر
- قطامي، ي. (2005)، نظريات التعلم والتعليم، عمان: دار الفكر
- قطامي، ن. (2004)، مهارات التريس الفعال، عمان: دار الفكر
- امير، ر. (2001)، ميفوي موشגים בלמידה، בהוראה והערכה למורה، י"ם: האוניברסיטה העברית בירושלים، המרכז להוראת המדעים גירון، ת. (1999)، למידה שיתופית בקבוצה רב גילית והשפעתה על תהליכי חקר ופתרון בעיות הכללה במקרה של מתמטיקה، עבודת גמר אוניברסיטת אלבמה בברמינגהם، חמו"ל גרוס، י. (1998)، שימוש במיקרוסקופ ללמידה בדרך החקר בגן הילדים، באר טוביה: מכללת אחוה
- זהר، ע. (2006)، למידה בדרך החקר: אתגר מתמשך, י"ם: הוצאת מאגנס לירז, מ. (1999), ניהול זמן - כל מה שרצית לדעת כדי לנהל בעילות את זמנך, ת"א: לירז
- לירז, מ. (2000), איך לנהל בעילות משימות ואנשים: טכניקות ורעיונות חדשניים למנהל ולבעל העסק, ת"א: לירז
- קניאל, ש. (2006), ספר האסטרטגיות ללמידה, ת"א: מט"ח- המרכז לטכנולוגיה חינוכית
- שרן, ש. (2007), מבנה ביה"ס והדרך ללמידה פוריה, ת"א: רמות

מרצה
שם שיעור:
מספר שיעור
שעות שבועיות: 2 נקודות זיכוי: 2
סמסטר: ש

## תש"ע

**שם הקורס : ספרות ילדים**

**סוג הקורס : שיעור ותרגיל**

**מסלול : חינוך מיוחד , שנה ב**

**מרצה :**

**מועד הקורס : שנתי , יום ה' , שעה 08:30 – 10:00**

**קוד שיעור :**

**כתובת דואר אלקטרוני**

**מטרות הקורס**

**1. להכיר את תחום הדעת ספרות ילדים כחלק מתחום הדעת ספרות .**

**2. להקנות מושגי יסוד בספרות ילדים .**

3. להבחין בין ספרות ילדים לספרות מבוגרים .

4. לסקור את התפתחותה של ספרות הילדים העולמית והערבית .

5. ללמוד את המאפיינים של ספרות ילדים טובה .

6. לדעת איך התנהלו סופרי ילדים ראשונים בתחילת דרכם.

7. להכיר את המקורות של ספרות הילדים .

8. להיחשף לסוגים עיקריים בספרות הילדים .

9. לדעת מהם השלבים השונים בהתפתחות הילד ואיזו יצירות מתאימות לכל שלב ושלב .

10. להיחשף לתפקיד הטיפולי של ספרות הילדים .

11. להכיר סופרי ילדים ערבים ועולמיים מפורסמים וחלק מיצירותיהם .

12. לדעת מהן תרומותיה של ספרות הילדים לילד .

13. להכיר את ספרות היעץ , את כתבי העת , המאמרים וחלק מהספרים העוסקים בספרות ילדים ולפתח מיומנויות להשתמש בהם .

## פירוט תכני הקורס

הגדרת המושג ספרות בכלל וספרות ילדים בפרט , בין ספרות ילדים לספרות מבוגרים , התפתחותה ספרות הילדים העולמית והערבית בשלבים השונים , ספרות ילדים בחברות עתיקות , נדידת המורשת הסיפורית , שלבי התפתחות ספרות הילדים בעולם הערבי , מאפיינים של ספרות ילדים טובה , איך התנהלו סופרי ילדים ראשונים בתקופה החדשה , המקורות של ספרות ילדים , סוגות אחדות בספרות ילדים , שלבים שונים בהתפתחות הילד ואיזו יצירות מתאימות לכל שלב ושלב , התפקיד הטיפולי של ספרות

הילדים, מספר סופרי ילדים עולמיים וחלק מיצירותיהם, מספר סופרי ילדים ערבים מחוץ לישראל וחלק מיצירותיהם, מספר סופרי ילדים ערבים מישראל וחלק מיצירותיהם, תרומת ספרות הילדים לילדים.

#### דרכי ההוראה

הוראה פרונטלית ושילובה עם עבודה אינדיבידואלית ודיונים בקבוצות, קריאת חומר רלבנטי ודיווח עליו בכתב או בפני הקבוצה.

#### חובות הסטודנט

נוכחות סדירה במפגשים, השתתפות פעילה בדיונים, הגשת תרגילים וסיכומי מאמרים בזמן (משימה שלא תוגש בזמן שנקבע לא תיחשב לצורך הציון הסופי).

#### שקלול הציון

נוכחות סדירה והשתתפות פעילה 20%, הגשת תרגילים ודיווח על קריאת חומר 20%, בחינה 60%.

#### רשימה ביבליוגרפית

- ברוך, מירי (1985). סוגיות וסוגים בספרות הילדים. משרד הביטחון. חובב, לאה (1987). יסודות בשירת ילדים. כרטא. חובב, לאה (1997). בצליל וצבע: עיון וחקר בספרות ילדים. ירושלים: אקדמון. מעוז, ניצה (2000). שלבים בהתפתחות ספרות הילדים הערבית (חלק א'). רבקול, 2, 69-73, (חלק ב') 57-63.
- רגב, מנחם (1979). ספרות ילדים - מהותה ובחינותיה: ביבליוגרפיה מוערת. מהדורה ב', ירושלים: מרכז ההדרכה לספריות ציבוריות.
- רות, מרים (1989). גם קטנים זקוקים לספרים: מבחר ספרותי מומלץ ומנומק לגיל הרך לבני שנה עד ארבע. חיפה: אוניברסיטת חיפה.
- أبو فنه, محمود (1997). دراسات في أدبنا المحلي للأطفال، نصوص للقراءة في أدب الأطفال، القدس، وزارة المعارف والثقافة.
- جرايسي، حنان (2002). مدخل إلى أدب الأطفال. الناصرة: مركز الطفولة.
- الجريري، علي (1993). دراسة في أدب الأطفال: الأغاني والأناشيد. الجزء الأول، صدي التربية، عدد 5، المجلة 41، ص 17-21، والجزء الثاني، عدد 6، المجلة 41، ص 19-22. الديك، نادي (2001). في أدب الأطفال - دراسة نقدية تطبيقية من السومريين حتى القرن العشرين. عكا: مؤسسة الأسوار.
- الحديدي، علي (1996). في أدب الأطفال. الطبعة السابعة، القاهرة: مطبعة الأنجلو المصرية. يحيى، رافع (2000). اصطلاح "أدب الأطفال" في أدبنا المحلي للأطفال مفهومه واشكالياته، دارنا، 33، الكلية العربية، حيفا، 38-50.
- يونس، نادرة (1998). تأثير القراءة المبكرة على اكتساب الأطفال اللغة الفصحى، الرسالة، كلية بيت بيرل، 153-161.
- كركيبي-جرايسي، حنان والسيد، تغريد (2000). أنا وكتبي- دليل مساعد للأهل والمربين لاختيار كتب للأطفال. الناصرة: مركز الطفولة: مؤسسة حضانات الناصرة.
- ماعوز، نيتسه (2000، 2003). مراحل في أدب الأطفال العربي. نسرين، مغربي (مترجمة)، راف كول، 2، 69-73، 57-63.

- ماعوز، نيتسه وأسعد، د نيس (2003). الأنواع الأدبية في أدب الأطفال العربي للطفولة المبكرة. (طبعة تجريبية)، تل ابيب : المركز البيداغوجي- التكنولوجي (مباط- عمال) .
- مفتاح ، محمد (1985) . مقدمة في أدب الأطفال . طرابلس : المنشأة العامة للنشر والتوزيع والإعلان .
- ناصر، عبد اللطيف (1987) . القرار - كتابة قصة للأطفال ، مطالعات في أدب الأطفال ، 15-16 ، 143-145 .
- عرايدي، نعيم وآخرون ( 2005 ) . دراسات في أدب الأطفال العربي . نعيم، عرايدي(محرر)، حيفا : مركز أدب الأطفال - الكلية الأكاديمية العربية للتربية .

מוסד מספר 8 ערבי

שנת הלימודים תשס"ח (2008/09)

**שם הקורס:** מבוא לפילוסופיה של החינוך

**שם המרצה:**

**משך הקורס:** סמסטר א'

**תיאור ומטרת הקורס:**

בקורס יוצגו גישות שונות של הפילוסופיה החינוכית והוא יעסוק בהבהרת מושגים וסוגיות יסודיות של המחשבה והעשייה החינוכית אשר השתקפו בדעותיהם של פילוסופים שונים. הקורס ידון בפילוסופיה כגורם משמעותי לפתרון בעיות חינוכיות וכמנחה ובעלת תפקיד עקרוני בניסוח מטרות החינוך. הקורס נועד לפתח אצל הלומדים את המודעות לחשיבות התפקיד של הפילוסופיה החינוכית בתהליך החינוכי וכן לפתח אצלם חשיבה מעמיקה ויסודית יותר כלפי סוגיות חינוכיות מעשיות והדרך להתמודד איתן.

**דרכי ההוראה**

השיעורים ישלבו בין הוראה פרונטאלית לבין דיונים

**נושאי הלימוד:**

1. מבוא כללי לפילוסופיה של החינוך – הכרת סוגיות מרכזיות בתחום
2. לימוד ולמידה – הגדרות תיאורטיות שונות של המושגים
3. מוטיבציה והקשר שלה עם הזהות העצמית
4. מהי פילוסופיה חינוכית (טיילור, קליינברגר ואחרים)
5. העיסוק בפילוסופיה חינוכית
6. מהו חינוך? יחסי גומלין בין הפילוסופיה החינוכית והחינוך (חשיפה למשנתם של סוקראט, אפלטון, אריסטו, אלגזאלי, ג'ון לוק, רוסו ודיואי).
7. פילוסופיות חינוכיות מהמאה ה-20:
  - א) הפילוסופיה החינוכית האינדיבידואליסטית: הגישה הפיידו-צנטרית והחינוך הפרוגרסיבי. עיון במשנתו החינוכית של ג'ון דיואי תוך בחינת השפעתה על זרמים אחדים בחינוך המודרני
  - ב) הפילוסופיה חינוכית הקולקטיבית
  - ג) הפילוסופיה החינוכית ההולאמית (الهلامية) לא ייחודית
  - ד) הפילוסופיה החינוכית האינטגרלית (التكاملية)
8. סוגיות פילוסופיות וחינוכיות

**חובות הקורס:**

1. נוכחות מלאה בשיעורים ( 80% נוכחות חובה – על פי התקנון)
2. הכנה לקראת השיעורים והשתתפות בדיונים
3. מבחן סוף סמסטר אי

**שקלול הציון:**

1. נוכחות והשתתפות פעילה בשיעורים 10%
2. מבחן סוף סמסטר אי 90%

**ביבליוגרפיה****חובה**

1. נاصر אברהים (2001). *פلسפת التربية*. دار وائل لطباعة والنشر، عمان-الأردن. الفصل الثالث: الفلسفة والتربية (91-124: التربية، علاقة الفلسفة بالتربية، فلسفة التربية، اتجاهات الفلسفات التربوية)، الفصل الثامن: الفلسفة البراجماتية 336-344، الفلسفة التقدمية/جون ديوي 345-357
2. אלוני, נ., (1998). להיות אדם-דרכים בחינוך ההומניסטי. תל-אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד. פרק ראשון: בין הקלאסי לפוסט-מודרני עמ' 15-57.
3. אלוני, נ., (1992). לקראת מה יחנך בית הספר העתידי? *הד החינוך*, כרך ט"ו, גיליון ו', עמ' 21.
4. גורי, ש., (1985). תורת החינוך. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה, פרק שני 12-3, 38-46.
5. לסרי, ד., (1998). חינוך בביצת הפתעה. הוצאת אנסופיה.
6. פוסטמן, נ., (1998). קץ החינוך-הגדרה מחודשת למטרות בית הספר. תל-אביב: ספרית פועלים. עמ' 12-38

**רשות**

1. אבינון, י. (1978). על היסודות הפילוסופיים של החינוך. תל-אביב: הוצאת דקל, חלק ראשון ושני.
2. יוגב, א., סמילנסקי, י., רוז, ב., רביצקי, א., (1997). רב שיח: החינוך ההומניסטי, החינוך, המדעי-טכנולוגי והמתח שביניהם. בתוך א. פלדי, (עורך), *החינוך במבחן הזמן* (עמ' 213-235).
3. כהן, א., (1997). להיות החלום של עצמנו: דמיון, פנטסיה, חלימה בהקיץ וצירה בחינוך ובטיפול. בתוך א. פלדי, (עורך), *החינוך במבחן הזמן* (עמ' 226-246). אוניברסיטת תל-אביב: הוצאת רמות.
4. לס, צ., (2005). חינוך פוליטי וחינוך אידיאולוגי: הבחנות. בתוך נ. אלוני (עורך), *כל שצריך להיות אדם. מסע בפילוסופיה חינוכית. אנתולוגיה* (עמ' 110-112). ת"א: מופ"ת והקיבוץ המאוחד.

5. רוזנוב, א., (1995). המורה: בר סמכא או מורשה? בתוך ד. חן (עורך), *החינוך לקראת המאה ה-21* (עמ' 409-424). אוניברסיטת תל-אביב: הוצאת רמות.
6. שלסקי, ש., (1997). מודרניות וחינוך. בתוך י. קשתי, מ. אריאלי וש. שלסקי (עורכים), *לקסיקון החינוך והחוראה* (עמ' 253-255). אוניברסיטת תל-אביב: הוצאת רמות.
7. ناصر ابراهيم (2001). *فلسفات التربية*. دار وائل لطباعة والنشر، عمان-الأردن. الفصل الرابع: مجالات التفلسف التربوي (الطبيعة الانسانية 127-138، الفلسفة الانسانية والعقلانية، الفلسفة البراجماتية والتقدمية 145، الفلسفة التحليلية والبنائية 143-167)



## מוסד מספר 8 ערבי

## מבוא לתורת ההוראה –

שנה"ל: תשי"ע

שם המרצה:

שם הקורס: מבוא לתורת ההוראה

היקף הקורס: ש"ס

סוג הקורס: הרצאה

מטרות הקורס:

1. הצגת הפרופסיה כערך, כזכות, שליחות ולא עוד מקצוע מוכר
2. הוראה מהי? חינוך מהו?
3. מטרות ויעדי החינוך וכיצד הן נקבעים.
4. יחיד וחברה בתהליכי חינוך והוראה.
5. הכרת מושגים בסיסיים בתורת ההוראה.
6. היכרות עם שיטות ואסטרטגיות הוראה/למידה שונות לשימוש בכיתה ההטרונגנית, תוך בחינת היתרונות והחסרונות של כל שיטה והמלצה לאפשרויות השימוש היעיל בה.
7. היכרות עם שיטות הערכה חלופיות
8. ללמוד לשלב בין שיטות ההוראה וההערכה השונות ולהתאימם לפי צרכי התלמיד

נושאי הקורס:

1. מושגי יסוד בתורת ההוראה: חינוך, דידקטיקה, למידה, הוראה, סביבה לימודית, אקלים כיתתי ובית ספרי, אני מאמין בית ספרי ועוד, תוך הבלטת יחסי הגומלין שביניהם. (1, 4, 8, 9, 13, 23)
2. מאפייני הכיתה ההטרונגנית, אינטליגנציות מרובות בכיתה, סגנונות למידה, הוראה מותאמת, עקרונות הגישה הקונסטרוקטיביסטית בהוראה, למידה והערכה. (2, 8, 9, 15, 16)
3. שיטות ואסטרטגיות הוראה/למידה מגוונות: הוראה פרונטאלית, הוראה קונסטרוקטיביסטית, למידה פעילה-, למידה לקראת שליטה, למידה שיתופית, למידה יחידנית, מפות מושגים, משחק לימודי – משחק תפקידים, שיטת הגיקסו, הוראה בשיטת החקר, רפלקציה ויומן למידה, שימוש במאגרי מידע ובאינטרנט, ועוד. (1, 3, 4, 7, 15, 18, 21)
4. הערכה חינוכית בכיתה הטרונגנית, הגדרת מושגים בהערכה, הערכה ככלי לשיפור ההוראה והלמידה ובניית מבחן ע"פ הטקסונומיה של בלום

(5, 6, 11, 17)

#### חובות הקורס :

- נוכחות פעילה
- קריאה ביבליוגרפית
- השתתפות פעילה בדיונים ובפעילויות.
- מבחן

שקלול ציון :  
20% על המטלות 1-3  
80% על המבחן

#### רשימה ביבליוגרפית

##### קריאת חובה

##### חינוך והוראה

1. ברוקס-גרנון, ז' וברוקס-גרנון, מ' (1997). לקראת הוראה קונסטרוקטיבית, בחיפוש אחר ההבנה. מכון ברנקו וייס ומשרד החינוך, עמ' 3-32.
2. גרדנר, ה' (1996). אינטלגנציות מרובות, התאוריה הלכה למעשה. ת"ל, משרד החינוך והתרבות, מכון ברנקו וייס, פרקים 1, 2.
3. יאיר, ג' (2006). מחוויית מפתח לנקודות מפנה: על עוצמת ההשפעה החינוכית. ת"א: ספריית הפועלים. 144-193.
4. לביא, צ' (2000). "מה בין הוראה לחינוך?" בתוך: הייתכן חינוך בעידן הפוסטמודרניזם? ת"א: ספריית הפועלים. עמ' 59-78.

##### שיטות הערכה

5. בירנבוים, מ' (1997). חלופות בהערכת הישגים. תל אביב: אוניברסיטת תל אביב, הוצאת רמות. עמ' 20-31.
6. לוי, א' (עורך) (1997). הערכה חלופית-הלכה ומעשה. ירושלים: מכון מופת, משרד החינוך והתרבות. פרק א': עמ' 11-37.
7. שרון, ש', שחר, ח', לוי, ת' (1998). בית הספר החדשני וארגון ההוראה. רמות, ת"א. פרק 3: עמ' 57-80.

##### קריאת רשות:

8. חטיבה, נ' (2003). תהליכי הוראה בכיתה. ההוצאה האקדמית לפיתוח סגל אקדמי. עמ' 46-57.
9. חטיבה, נ' (2003). תהליכי הוראה בכיתה. ההוצאה האקדמית לפיתוח סגל אקדמי. עמ' 212-241.

10. הרפז, יי (2000). דילמות חינוכיות, בתוך: *חינוך החשיבה*, עמ' 55-62.
- זילברשטין, מ', בן פרץ, מ' וזיו, ש' (1999). *רפלקציה בהוראה*, ציר מרכזי בהתפתחות המורה. מכון מופ"ת, תל-אביב.
11. זילברשטיין, מ' (עורך) (1992). *הערכה בתכנון לימודים ובהוראה- פרספקטיבה של המורה*. ירושלים: משרד החינוך והתרבות, המנהל הפדגוגי, האגף לת"ל, הגף להכשרת עובדי הוראה. עמ' 91-104.
12. לוי, רי (2001). *הקשר בין מקצוע ההוראה ותפיסת "דמות הבוגר הרצוי" על-ידי המורים בחינוך על-יסודי, לבין שיקוליהם בבחירת חלופות להערכת הישגים*. עבודה לתואר שני. בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן, ר"ג.
13. עבאס, רי (2005). *הגורמים המשפיעים על תרבות בית הספר*. בתוך: *אלבוסטאן, כתב עת בנושאי חינוך, חברה ותרבות במגזר הדרוזי והצ'רקסי*. ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט.
14. צבר בן יהושע, נ', דושניק, ל' (1997). *לעשות את הדבר הנכון*, בתוך: פלדי, א' (עורך). *החינוך במבחן הזמן*, עמותת המורים לקידום ההוראה והחינוך, רמות, עמ' 391-410.
15. קרקמר-חיון, ל' (1990). *שיקולי דעת בהוראה*. "גומא", צריקובר מוציאים לאור בע"מ. עמ' 130-155.
16. ריץ, יי ובן ארי, רי (עורכים) (1994). *שיטות הוראה לכיתה ההיטרונגנית*, רכס.
17. שלטון, ח'; שהס, ח'; ריינדרס, ס'; קמרון, ה' & אמדור, ל' (1998). *חלופות בהערכה*. המרכז לטכנולוגיה חינוכית, היחידה להוראה מותאמת, המחלקה להערכה, תל אביב.
18. תדמור, יי (2003). *"עקונות בחינוך לגישה רב-תרבותית"*, *אקדמות*, י"ג (אפריל), עמ' 169-182.
19. Carter, K. (1992). Creating cases for the development of teacher knowledge. In T. Russel & Munby (Eds.), *Teachers and teaching from classroom to reflection* (pp.109-123). London: The Falmer Press.
20. Darling – Hammond, L. (2001). Standard setting in teaching : Changes in Licensing, certification, and assessment. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4<sup>th</sup> ed., pp. 751-776). Washington DC: American Educational Research Association.
21. Ornstein, A.C., & Levine, D. U. (2000). *Foundations of education* (7th ed.). Boston: Houghton Mifflin Company.
22. Kreber, C. (2001). *Controversy and consensus on the scholarship of teaching*. Edmonton , Canada: University of Alberta.
23. Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundation of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.

## סוציולוגיה של החינוך

### תשס"ט

#### פרטים מזהים:

קוד הקורס:	
שם המורה:	
שנת לימודים:	א; הסבה שנה ב.
היקף הקורס:	2 ש"ש – סימסטריאלי.
סוג הקורס:	שיעור.
מסלול:	על-יסודי; גיל-רך.
התמחות:	לימודי החינוך.

#### תנאי קדם: אין.

#### תיאור הקורס ומטרותיו:

הקורס, כמבוא, מתעתד לסייע ללומד במפגשיו הראשונים עם מושגי יסוד המאפיינים את ההתבוננות הסוציולוגית; עם מתודות חקר אופייניות לחשיבה הסוציולוגית, ולעולמה של הסוציולוגיה החינוכית בפרט. נראה, גם באמצעות הדגמות, כיצד פרספקטיבות ושיטות של חקר מתחום הסוציולוגיה משמשות לצורך ניתוחם של תהליכים ופעולות בטריטוריות החינוך. נערוך מעקב אחר התפתחותן של גישות בתחום, ונראה כיצד נקודות המבט השונות שהן מציעות, עשויות להעשיר את יכולתנו בהבנת תהליכים חברתיים וניתוח של מגמות, בגיבוש השקפת עולם ועמדות משלנו בתחום, ו:העמקת הבנתנו באשר לניסוח תהליכים חברתיים, המשליכים על עולם החינוך וההוראה וגם מתקיימים בתוכו.

#### בין נושאי הלימוד:

##### הגדרות ומושגים מייחדים

- ◆ תיערך התוודעות לתחומי העניין ולמושגי מפתח האופייניים לחשיבה ולהתבוננות הסוציולוגית.
- ◆ יודגם שימוש במונחים ובמושגים ככלי התבוננות וחקר. ביניהם: ריבוד חברתי, ניעות חברתית, קבוצת-גיל, סטטוס חברתי, סמלי סטטוס, תירבות, חיברות, סטייה חברתית, ערכים, נורמות, דימוי חברתי, מיגדר, הלם תרבותי, מקצבי-שינוי, חיברות, קוריקולום גלוי וסמוי...

##### פרספקטיבות של חקר

- ◆ תערך הכרות ראשונית וכללית עם דרכי ההתבוננות ותחומי העניין המייחדים גישות שונות בתחום, ביניהן – הגישה הפונקציונליסטית- המבנית-תפקודית, גישות פנומנולוגיות וכן גישות רדיקליות שהתפתחו על רקע תורותיהם של מרקס, דירקהיים ו:פֶר.
- ◆ במידה ומסגרת הזמן תאפשר, תיבחן הדיאלקטיקה, שתרמה להיווצרות גישות מתחרות ומשלימות, בראייה היסטורית, ויוצגו הקשריה לשינויים גלובליים ברוח הזמן.

◆ נראה כיצד מושגים שלמדנו מקבלים הדגשים דיפרנציאליים, דרך משקפיהן של גישות שונות.  
**בין תיאוריה לעשייה**

◆ התלמיד ינסה את כוחו ביישום זוויות ההתבוננות, המושגים וכלי הניתוח החדשים שרכש דרך ניתוח תכני של נושאים ודוגמאות מעולם האקטואליה החינוכית.

### **דרכי ההוראה והלימוד:**

ההרצאות ישולבו בקריאה ובניתוח של טקסטים. בשל טבעו המבואי של הקורס, יהיו הטקסטים הראשונים עמם ייפגשו הלומדים, טקסים מגדירים, שיעניקו פרספקטיבה ומסגרת מושגית לנושאי הלימוד של הקורס, ומשם, ועד כמה שתאפשר זאת מסגרת הזמן, ניישם ונרחיב את הנלמד דרך טקסטים נבחרים מתוך ספרות הבחירה. עבודות בית, מטלות שיתוף, חשיבה ודיונים יתרמו ליצירת קישורים בין החומר הנלמד לאפשרויות יישומו במעגלים של חברה, תרבות וחינוך. התלמיד ייקרא לראות את המפגש עם התכנים הנלמדים ועם תגובות חבריו, כהזדמנות וכאתגר לגיבוש ולניסוח של עמדותיו, כנשא של תרבות וכחבר בה, כאזרח העולם, כמורה וכמחנך.

### **חובות הקורס ואופן שקלול הציון:**

- נוכחות שוטפת (עד שלוש היעדרויות בסימסטר).
- השתתפות פעילה ומילוי מטלות ( 40% - 3% מהציון).
- הגשת עבודת גמר – יתרת האחוזים.
- ציון עובר 56.

### **ביבליוגרפיה:**

#### **חובה:**

- יונאי, י. (1997). "אליטיזם בחינוך". בתוך: י. קשתי, מ. אריאלי וש. שלסקי (עורכים), לקסיקון החינוך וההוראה (עמ' 45-47). ת"א: רמות – אוניברסיטת ת"א.
- פייגין, נ. (1997). "חיברות, תירבות וחינוך". שם, עמ' 168-169.
- קיס, י. (1997). "סטייה חברתית וחינוך". שם, עמ' 293-294.
- קלקין-פישמן, ד. (1997). "ריבוד חברתי וחינוך". שם, עמ' 320-321.
- רש, נ. (1997). "שיויון הזדמנויות בחינוך". שם, עמ' 328-330.
- שלסקי, ש. (1997). "גישות מבניות-תפקודיות וחינוך". שם, עמ' 83-84.
- שלסקי, ש. (1997). "מודרניות וחינוך". שם, עמ' 253-255.
- שלסקי, ש. (1997). "מריטוקרטיה". שם, עמ' 278.
- שקולניקוב, ש. (1997). "חינוך". שם, עמ' 170-171.

#### **רשות:**

- אבו-עסבה, ח. (2005). "ההישגים הלימודיים של התלמידות הערביות בישראל כגורם לכניסתן למעגל התעסוקה וכהזדמנות לשינוי במעמדן החברתי". בתוך: א. פלדי (עורך), החינוך במבחן

הזמן 2 (עמ' 627-646).

- איכילוב, א. (1997). "חיברות פוליטי". בתוך: י. קשתי, מ. אריאלי וש. שלסקי (עורכים), לקסיקון החינוך וההוראה (עמ' 167-168). ת"א: רמות – אוניברסיטת ת"א.
- אופיר, ע. (1996). "פוסטמודרניזם: עמדה פילוסופית". בתוך: א. גור-זאב (עורך), חינוך בעידן השיח הפוסטמודרניסטי (עמ' 163-135). ירושלים: מאגנס.
- איזיקוביץ, ר. (1997). "תרבות וחינוך". בתוך: י. קשתי, מ. אריאלי וש. שלסקי (עורכים), לקסיקון החינוך וההוראה (עמ' 352). ת"א: רמות – אוניברסיטת ת"א.
- איכילוב, א. (1997). "חיברות פוליטי". שם, (עמ' 167-168). ת"א: רמות – אוניברסיטת ת"א.
- אלחאגי, מ. (1994). מערכת החינוך הערבי בישראל: סוגיות ומגמות. ירושלים: מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.
- אריאלי, מ. (1997). "מרקסיזם וחינוך". בתוך: י. קשתי, מ. אריאלי וש. שלסקי (עורכים), לקסיקון החינוך וההוראה (עמ' 281-282). ת"א: רמות – אוניברסיטת ת"א.
- אשבל, א. (2004). "תהליכים דינמיים בקבוצת הכתה. מגע בהיבטים תיאורטיים, חינוכיים וטיפוליים". מקבץ, כרך 9, גיליון 2, עמ' 75-57.
- בק, ש. (2005). "סטנדרטים בחינוך ובהוראה: מי באמת צריך אותם?". בתוך: א. פלדי (עורך), החינוך במבחן הזמן 2, (עמ' 574-589).
- ברוס, ל. וסלזניק פ. (1979). סוציולוגיה – יסודות, עקרונות, גישות. ת"א: צ'ריקובר.
- גורביץ, ד. (1997). פוסטמודרניזם – תרבות וספרות בסוף המאה ה-20. ת"א: דביר.
- גור-זאב, א. (1997). "בעיית היסוד של החינוך הביקורתי בימינו". בתוך: י. שמרון (עורך) א. גור-זאב (עורך אורח), עיונים בחינוך: תיאוריה ביקורתית וחינוך. סידרה חדשה כרך 2, מס' 2 (תשנ"ז), עמ' 51-9.
- גור-זאב, א. (1997). "הומניזם של נייר". הד-החינוך, ע"א, גליון 12-11, עמ' 15-12.
- גור-זאב, א. (1997). "ידע". בתוך: י. קשתי, מ. אריאלי וש. שלסקי (עורכים), לקסיקון החינוך וההוראה (עמ' 225-222). ת"א: רמות – אוניברסיטת ת"א.
- גור-זאב, א. (1997). "פוסט-מודרניזם וחינוך". שם, עמ' 301-302.
- גור-זאב, א. (1997). "שעתוק תרבותי וחינוך". שם, עמ' 340-339.
- ד. רוט (עורכת) (1977). היחיד והסדר התברתי. ת"א: עם עובד.
- דגני, ז. (1997). "חינוך רדיקלי". בתוך: י. קשתי, מ. אריאלי וש. שלסקי (עורכים), לקסיקון החינוך וההוראה (עמ' 216-215). ת"א: רמות – אוניברסיטת ת"א.
- דיואי, ג'. (1960). דמוקרטיה וחינוך – מבוא לפילוסופיה של החינוך. ירושלים: ביאליק.
- דרור, י. (1997). "בי"ס פרוגרסיבי". בתוך: י. קשתי, מ. אריאלי וש. שלסקי (עורכים), לקסיקון החינוך וההוראה (עמ' 75-74). ת"א: רמות – אוניברסיטת ת"א.
- היימן, פ., שביט, ר. ושפירא, ר. (1995). "אוטונומיה ובחירה מבוקרת בחינוך – המקרה הישראלי: מודל מערכתי של העצמת בתי-ספר וקהילותיהם". בתוך: ד. חן (עורך). החינוך לקראת המאה ה-21.

- ת"א : רמות ואוניברסיטת ת"א.
- וונלנסקי, ע. (1994). "אינדיווידואליזם, קולקטיביזם וכוחות שוק בחינוך : האם המחיר החברתי הכרחי?". מגמות, ל"ו (2-3), 252-238.
  - חליחל, א. (2000). הגורמים המשפיעים על היקף השתתפות הנשים הערביות בישראל בכוח העבודה : הבדלים בין קבוצות דת ואזורי מגורים. ירושלים : המחלקה ללימודי אוכלוסיה, האוניברסיטה העברית.
  - טומין, מ. מ. (1976). "כמה עקרונות של הריבוד החברתי – ניתוח ביקורתי". בתוך : מ. לסקי (עורך), סוגיות בסוציולוגיה. מבנה וריבוד חברתי (עמ' 112-122). ת"א : עם עובד.
  - יוגב, א. (1997). גישות ניא-ובריאניות וחינוך". בתוך : י. קשתי, מ. אריאלי וש. שלסקי (עורכים), לקסיקון החינוך וההוראה (עמ' 84-86). ת"א : רמות – אוניברסיטת ת"א.
  - יונה, י. (2005). "חינוך לפלורליזם תרבותי בחברה רב-תרבותית". בתוך : נ. אלוני (עורך), כל שצריך להיות אדם. מסע בפילוסופיה חינוכית. אנתולוגיה (עמ' 152-155). ת"א : מופ"ת והקיבוץ המאוחד.
  - כהן, א. (1993א). החינוך התופשי. ת"א : רשפים.
  - כהן, א. (1993ב). מהפכה בחינוך. ת"א : רשפים.
  - כהן, א. (1999). עולם השקר – היבטים פסיכולוגיים ופילוסופיים, אישיים וחברתיים, פוליטיים ומשפטיים, ספרותיים ואמנותיים. חיפה : אמציה.
  - לוי, ת. (1997). "הוראה בינתחומית". בתוך : י. קשתי, מ. אריאלי וש. שלסקי (עורכים), לקסיקון החינוך וההוראה (עמ' 111-110). ת"א : רמות – אוניברסיטת ת"א.
  - לס, צ. (1973). ההגיונות הסותרים בהוראה. ת"א : ספריית פועלים.
  - לס, צ. (1996). "רעיון הפלורליזם ויישומיו בחינוך הישראלי". בתוך : א. גור-זאב (עורך), חינוך בעידן השיח הפוסטמודרניסטי. (עמ' 220-207). ירושלים : מאגנס.
  - פונקשטיין, ע. ושטיינזלץ, ע. (1987). הסוציולוגיה של הבערות. ת"א : האוניברסיטה המשודרת.
  - קשתי, י. (1997). "סוציולוגיה של החינוך". בתוך : י. קשתי, מ. אריאלי וש. שלסקי (עורכים), לקסיקון החינוך וההוראה (עמ' 292-293). ת"א : רמות – אוניברסיטת ת"א.
  - רוזנוב, א. (1997). "ניכור וחינוך". שם, עמ' 291-290.
  - רם, א. (1993). "החברה ומדע החברה : סוציולוגיה ממסדית וסוציולוגיה ביקורתית בישראל". בתוך : א. רם (עורך). החברה הישראלית : היבטים ביקורתיים (עמ' 7-39). ת"א : ברירות.
  - שביד, א. (2005). "מהו חינוך הומניסטי ? ". בתוך : א. פלדי (עורך), החינוך במבחן הזמן 2 (עמ' 25-32).
  - שלסקי, ש. (1997). "גישות פרשניות-קונסטרוקטיביסטיות וחינוך". בתוך : י. קשתי, מ. אריאלי וש. שלסקי (עורכים), לקסיקון החינוך וההוראה (עמ' 86-88). ת"א : רמות – אוניברסיטת ת"א.
  - שמידע, מ. (1997). "רפורמות בחינוך". שם, עמ' 323-325.
  - שפירא, י. ובן-אליעזר, א. (1989). יסודות הסוציולוגיה. ת"א : עם עובד.
  - שפירא, ר. ופלג, ר. (עורכות) (1989). הסוציולוגיה של החינוך – אסופת מאמרים. ת"א : עם-עובד.
  - Ballantine J. H. (1983). The Sociology of Education. A Systematic Analysis. N.J:

Prentice-Hall.

- Chesler, M.A., & Cave W. M., (1991). A Sociology of Education. Access to Power and Privilege. N.Y.: Macmillan Pub.
- Guri-Rosenblit, S. (1996). "Trends in access to Israeli haigher education 1981-1996: From a privilege to a right". European Journal of Education, 31(3), 321-340.
- Ichilov, O. (1990). Political Socialization, Citizenship Education & Democracy. N.Y.: Teachers College Press.
- Lanir, z. (1991). "Educating for democratic behavior in an intercultural context". International Journal of Intercultural Relations, 15: 327-343.
- Mead, M. (1970). Culture and Commitment: the study of the generation gap. N.Y.: Garden City.



מוסד מספר 8 ערבי

**חינוך לדמוקרטיה**

תשס"ט

**פרטים מזהים:**

קוד הקורס:

שם המורה:

שנת לימודים: א'.

היקף הקורס: 2 ש"ש – סימסטריאלי.

סוג הקורס: שיעור + סדנא.

מסלול: מחשבים מתמטיקה.

התמחות: לימודי החינוך.

**תנאי קדם:** אין.**תאור הקורס ומטרותיו:**

הקורס מיועד לפרחי הוראה ולמורים בפועל. מטרתו היא להרחיב את ההכרות עם אשיות היסוד בחשיבה ובאורח החיים הדמוקרטי, ולהעניק ללומד כלים ליישום רעיונות ועקרונות המשתלבים עם השקפת עולמו וחזונו החברתי.

**בין נושאי הלימוד:**

רקעה ההיסטורי של הדמוקרטיה  
דמוקרטיה ישירה ודמוקרטיה ייצוגית  
עקרונות יסוד בדמוקרטיה  
תפיסת השונות כחלק ממהותם של החיים  
כלים, אמנות ועקרונות ליישום הרעיונות הדמוקרטיים  
דמוקרטיה וחבל הטבור ההומניסטי  
הכרות עם תורתם ופעילותם של אנשי חינוך והוגים בולטים בתחום  
דמוקרטיזציה בחינוך – יישומים והדגשים  
שיטות הוראה ככלים התנסותיים-חוויתיים  
קונפליקטים פנימיים וקשיים ביישום עקרונות ורעיונות דמוקרטיים

**דרכי ההוראה והלימוד:**

הקורס יעניק מקום של כבוד לברור העמדות הראשוניות של הלומד ביחס לדמוקרטיה ככלי חשיבה, כמשטר וכאורח חיים. במקביל להכרות מעשירה עם הנושא, יינתן מקום לדיון, להבעת דעות ולחשיבה אודות קשיים ומחסומים תרבותיים ואחרים. במהלך הקורס יתבקש כל לומד לגבש רעיונות סביב נושא

מרכז אותו יציג באופן מובנה בבחינה המסכמת, מתוך הישענות על ידע ומושגים שרכש במהלך הקורס, ומתוך התייחסות לתכנים, קונפליקטים, חרדות ורעיונות יוצרים שעלו והתפתחו לאורך הסימסטר.

### **חובות הקורס ושקלול הציון:**

- ◆ נוכחות רציפה וסדירה (מקסימום של שלוש היעדרויות בסימסטר), הכנה שוטפת של מטלות, וכן – השתתפות פעילה מתוך גילוי עניין ומעורבות בחומר הנלמד, יהוו 30% מן הציון הסופי.
- ◆ ניתן יהיה להמיר עד 30% נוספים ממשקל הבחינה הסופית באמצעות הצגה של רפרט, או העברה של חיבור או מערך שיעור (הפעלה) לכתה, ברוח הגישה הנלמדת, ובתאום עם המרצה.
- ◆ הגשת עבודת-גמר – יתרת האחוזים.
- ◆ ציון עובר: 56.

### **ביבליוגרפיה:**

#### **חובה:**

- אלוני, נ. (1997). "חינוך הומניסטי". בתוך: י. קשתי, מ. אריאלי ו.ש. שלסקי (עורכים), לקסיקון החינוך וההוראה. (עמ' 183-184). ת"א: רמות – אוניברסיטת ת"א.
- אלוני, נ. (2003). "סטנדרטים של איכות חינוכית". הד-החינוך, גיליון אוגוסט, עמ' 24-25.
- אקרמן, ה. (2005). "שיפור מיומנויות חשיבה בביה"ס היסודי על-ידי יצירת "תרבות חשיבה" בכיתה". בתוך: א. פלדי (עורך), החינוך במבחן הזמן 2, (עמ' 484 - 466). קדימה: רכס.
- אשד, ע. (2005). "יישום העקרונות האדלריאניים בכיתה". בתוך: א. פלדי (עורך), החינוך במבחן הזמן 2, (עמ' 368 - 351). קדימה: רכס.
- גפן, ע. (1997). "בית-ספר דמוקרטי". בתוך: י. קשתי, מ. אריאלי ו.ש. שלסקי (עורכים), לקסיקון החינוך וההוראה. (עמ' 70). ת"א: רמות – אוניברסיטת ת"א.
- דרום, ד. (2005). "שילוב הגישה הפרוגרסיבית והפסיכולוגיה ההומניסטית לכדי חינוך הומניסטי". בתוך: נ. אלוני (עורך), כל שצריך להיות אדם. מסע בפילוסופיה חינוכית. אנתולוגיה (עמ' 456-459). ת"א: מופ"ת והקיבוץ המאוחד.
- צדקיהו, ש. (1997). "דמוקרטיזציה בחינוך". בתוך: י. קשתי, מ. אריאלי ו.ש. שלסקי (עורכים), לקסיקון החינוך וההוראה. (עמ' 93). ת"א: רמות – אוניברסיטת ת"א.
- שוחט, ד. (1997). "חינוך לדמוקרטיה". בתוך: י. קשתי, מ. אריאלי ו.ש. שלסקי (עורכים), לקסיקון החינוך וההוראה. (עמ' 193-195). ת"א: רמות – אוניברסיטת ת"א.
- שנער-זמיר, נ. (2004). אלף-בית בדמוקרטיה. ירושלים: מדרשת אדם.
- שקולניקוב, ש. (1997). "חינוך". בתוך: י. קשתי, מ. אריאלי ו.ש. שלסקי (עורכים), לקסיקון החינוך וההוראה (עמ' 171-170). ת"א: רמות – אוניברסיטת ת"א.

#### **רשות:**

- אבו-עסבה, ח'. (2005). "ההישגים הלימודיים של התלמידות הערביות בישראל, כגורם לכניסתן למעגל התעסוקה והזדמנות לשינוי במעמדן החברתי". בתוך: א. פלדי (עורך), החינוך במבחן הזמן 2, (עמ' 646 - 627). קדימה: רכס.

- אבינון, י. (1998). "אינו דומה לומד מעצמו ללומד מרבו". חד-החינוך, ע"ב, גיליון 5, עמ' 10-11.
- אבירם, ר. (2001). "החינוך חוזר הביתה". שם, כרך ע"ה, גיליון 11-12, עמ' 14-19.
- אבישר, ע. (2005). "חינוך לערכים בעידן פוסט-מודרני של תמורות". בתוך: א. פלדי (עורך), החינוך במבחן הזמן 2, (עמ' 66-81).
- אופיר, ע. (1996). "פוסטמודרניזם: עמדה פילוסופית". בתוך: א. גור-זאב (עורך), חינוך בעידן השיח הפוסטמודרניסטי. (עמ' 135-163). ירושלים: מאגנס.
- איכילוב, א. (1997). "חיברות פוליטי". שם, עמ' 167-168.
- אלוני, נ. (1996). "עלייתו ונפילתו של החינוך ההומניסטי: מהקלסי לפוסט-מודרני". בתוך: א. גור-זאב (עורך), חינוך בעידן השיח הפוסטמודרניסטי. (עמ' 13-42). ירושלים: מאגנס.
- אלוני, נ. (1997א'). "אינדוקטרינציה". בתוך: י. קשתי, מ. אריאלי וש. שלסקי (עורכים), לקסיקון החינוך וההוראה. (עמ' 36-37). ת"א: רמות – אוניברסיטת ת"א.
- אלוני, נ. (1998). להיות אדם – דרכים בחינוך ההומניסטי. ישראל: הקיבוץ המאוחד.
- אלוני, נ. (2005). "מצוקות ואתגרים של מחנך הומניסטי של המאה ה-21". בתוך: א. פלדי (עורך), החינוך במבחן הזמן 2 (עמ' 33-53).
- אשבל, א. (2000). "והאדם ידע" – ידיעה מהי. היכן והאם היא נרכשת? "נפש – רבעון לפסיכולוגיה, לטיפול, לטיפוח רגשי ולחינוך יצירתי, גיליון 5, עמ' 76-81.
- אשבל, א. (2004). "תהליכים דינמיים בקבוצת הכתה. מגע בהיבטים תיאורטיים, חינוכיים וטיפוליים". מקבץ, כרך 9, גיליון 2, עמ' 57-75.
- בירן, ח. (1997). "אלימות, טלטלות וסערות בחברה הרחבה, והשתקפותם בקבוצה הטפולית". מקבץ – כתב-עת לטיפול קבוצתי 3 (2), עמ' 39-54.
- בירן, ח. (2002). "הקושי לתעל את הזעם לדיאלוג". שם, (17), 35-25.
- בק, ש. (2005). "סטנדרטים בחינוך ובהוראה: מי באמת צריך אותם?". בתוך: א. פלדי (עורך), החינוך במבחן הזמן 2, (עמ' 574-589). קדימה: רכס.
- בר-אור, א. (2005). "חזות בית-הספר – עדות למציאות חברתית". בתוך: א. פלדי (עורך), החינוך במבחן הזמן 2, (עמ' 523 – 518). קדימה: רכס.
- גור-זאב, א. (1997א'). "בעיית היסוד של החינוך הביקורתי בימינו". בתוך: י. שמרון (עורך) א. גור-זאב (עורך אורח), עיונים בחינוך: תיאוריה ביקורתית וחינוך. סידרה חדשה כרך 2, מס' 2 (תשנ"ז), עמ' 9-51.
- גור-זאב, א. (1997ב'). "ידע". בתוך: י. קשתי, מ. אריאלי וש. שלסקי (עורכים), לקסיקון החינוך וההוראה. (עמ' 222-225). ת"א: רמות – אוניברסיטת ת"א.
- גור-זאב, א. (1997ג'). "שעתוק תרבותי וחינוך". שם, עמ' 339-340.
- גלובמן, ר. (1997). "למידה פעילה". שם, עמ' 244-245.
- גל-נור, א. (2005). "יעיצוב חלל בית-הספר ככלי חינוכי-ביקורתי". בתוך: א. פלדי (עורך), החינוך במבחן הזמן 2, (עמ' 533 - 524). קדימה: רכס.
- גרבר, ר. (2005). "השקפה יהודית דמוקרטית – מודל המדרג האתי". שם, עמ' 102-82.

- דגני, ז. (1997). "חינוך רדיקלי". בתוך: י. קשתי, מ. אריאלי ושי. שלסקי (עורכים), לקסיקון החינוך וההוראה. (עמ' 215-216). ת"א: רמות – אוניברסיטת ת"א.
- דרור, י. (1997). "ביי"ס פרוגרסיבי". שם, עמ' 74-75.
- דרום, ד. (1989). אקלים של צמיחה. ת"א: ספריית פועלים.
- וייס, ר. (2004). "תרבות של איכפתיות". הד-החינוך, גיליון ינואר, עמ' 43-40.
- זילברשטיין, מ. (1997). "הוראה רפלקטיבית". בתוך: י. קשתי, מ. אריאלי ושי. שלסקי (עורכים), לקסיקון החינוך וההוראה. (עמ' 119-121). ת"א: רמות – אוניברסיטת ת"א.
- כהן, א. (1976). משנתו החינוכית של מרטין בובר. ת"א: יחדיו.
- כהן, א. (1985). האהבה והתקווה – החינוך בחברה השפויה. ת"א: רשפים.
- כהן, א. (1990). איפה?! בתיפוש אחר האדם. מחשבת החינוך ההומאניסטי. חיפה: את, עמ' 34.
- כהן, א. (1990). סיפור הנפש. ביבליותראפיה הלכה למעשה. חיפה: את, כרכים א' וב'.
- כהן, א. (1993). החינוך החופשי. ת"א: רשפים.
- כהן, א. (1993). מהפכה בחינוך. ת"א: רשפים.
- כהן, א. (1996). גחליליות. פנסיים קטנים באפילה. הארה מן המזרח הרחוק. חיפה: אמציה.
- כהן, א. (1997). לישון עם כפה אדומה, לקום עם שלושה חזירונים קטנים... חיפה: אמציה.
- כהן, א. (1999). עולם השקר – היבטים פסיכולוגיים ופילוסופיים, אישיים וחברתיים, פוליטיים ומשפטיים, ספרותיים ואמנותיים. חיפה: אמציה.
- כהן, א. (2008). פילוסופים קטנים. פילוסופיה לילדים ועם ילדים. חיפה: אמציה.
- כהן-עברון, נ. (2005). "בחינת יישומם של חינוך חזותי ופדגוגיה ביקורתית בגלריה בית-ספרית". בתוך: א. פלדי (עורך), החינוך במבחן הזמן 2, (עמ' 534-545). קדימה: רכס.
- כנעני, ש. "בחירה בחינוך: מיפוי הכוחות הנאבקים, הדגמות ותוצאות". שם, עמ' 626 - 608.
- לביא-גולדשטיין, י. (2004). "נקודות למחשבה על המסגרת לילד בעל הצרכים המיוחדים". דארנא, גיליון 35, עמ' 77-82.
- לוי, ת. (1997). "הוראה בינתחומית". בתוך: י. קשתי, מ. אריאלי ושי. שלסקי (עורכים), לקסיקון החינוך וההוראה (עמ' 110-111). ת"א: רמות – אוניברסיטת ת"א.
- לם, צ. (1973). ההגיונות הסותרים בהוראה. ת"א: ספריית פועלים.
- לם, צ. (1996). "רעיון הפלורליזם ויישומיו בחינוך הישראלי". בתוך: א. גור-זאב (עורך), חינוך בעידן השיח הפוסטמודרניסטי. (עמ' 220-207). ירושלים: מאגנס.
- מיטלפונקט, ר. ומלר, מ. (2005). "חינוך – לאן נושבת הרוח?". בתוך: א. פלדי (עורך), החינוך במבחן הזמן 2 (עמ' 54-65). קדימה: רכס.
- מיכלוביץ, ר. (2005). "המבנה של מערכת חינוך כביטוי להשקפת עולם". שם, עמ' 607 - 598.
- סמילנסקי, י. (1984). קריאה לחינוך. ת"א: ספריית פועלים.
- סקינר, ב. פ. (1973). מעבר לחינוך ולכבוד. ת"א: ניב.
- ענבר, ד. "אתיקה בחינוך: ממה אנו יראים?". בתוך: א. פלדי (עורך), החינוך במבחן הזמן 2, (עמ' 573 - 560). קדימה: רכס.

- פוירשטיין, ר. (2005). "שילוב השונה בכתה כגורם מעודד צמיחה". שם, עמ' 399 - 410.
- פולגום, ר. (1989). כל מה שאני צריך לדעת כבר למדתי בנגן. ת"א: מטר.
- פרוס, א. (1976). אדם לעצמו. עיון בפסיכולוגיה של המוסר. ת"א: אוצר המורה.
- פרוס, א. (1988). עיין ערך אהבה. ישראל: הדר.
- קובובי, ד. (1970). הוראה טיפולית – טיפות בריאות הנפש באמצעות תכני-הוראה. ירושלים: מאגנס.
- קובובי, ד. (1993). ספרותראפיה – ספרות, חינוך ובריאות הנפש. ירושלים: מאגנס.
- קובובי, ד. (1997). "ביבליותרפיה". בתוך: י. קשתי, מ. אריאלי ושי. שלסקי (עורכים), לקסיקון החינוך וההוראה (עמ' 55-56). ת"א: רמות – אוניברסיטת ת"א.
- שביד, א. (2005). "מהו חינוך הומניסטי? ". בתוך: א. פלדי (עורך), החינוך במבחן הזמן 2 (עמ' 25-32). קדימה: רכס.
- שיינמן, ש. (2001). "חגים וטקסים בבית-הספר – דרך להזדרות או להזדהות תרבותית?". נפש – רבעון לפסיכולוגיה, לטיפול, לטיפוח רגשי ולחינוך יצירתי, גיליון 8, עמ' 81-88.
- תדמור, י. (1994). התכוונות אל האלוהי שבאדם. ת"א: רשפים.
- Aloni, N. (1997). "A Redefinition of Liberal and Humanistic Education". International Review of Education, Vol. 43, No. 1.
- Chesler, M.A., & Cave W. M., (1991). A Sociology of Education. Access to Power and Privilege. N.Y.: Macmillan Pub.
- Ichilov, O. (1990). Political Socialization, Citizenship Education & Democracy. N.Y.: Teachers College Press.
- Kaplan, L. D. (1991). "Teaching Intellectual Autonomy: The Failure of the Critical Thinking Movement". Educational Theory, Vol. 41, No. 4.
- Lanir, z. (1991). "Educating for democratic behavior in an intercultural context". International Journal of Intercultural Relations, 15: 327-343.
- May, R. (1975). The Courage to Create. N.Y: Norton & Co.
- Postman, N. (1996). The End of Education: Redefining the Values of School. Vintage Books.

מוסד מספר 8 ערבי

### הגישה האסרטיביות

#### פרטי הקורס:

שם המרצה:

שנת לימודים: 2008-2009

היקף הקורס: 2 ש"ס

סוג הקורס: סדנא

#### תיאור ומטרות הקורס

הקורס מיועד בפני פרחי הוראה היבטים לגישות אקלקטית המבוססת על מודלים בתחום הפסיכולוגיה החיובית, מודעות ושליטה עצמית ודפוסים אסרטיביים לתקשורת בין אישית. מטרת הגישה ליצור אווירת עבודה הדדית המאפשרת לכל אדם לשהות באווירה תרבותית ומכובדת, המאפשרת לצדדים להפיק עניין וההנאה מן השהות המשותפת. הגישה האסרטיבית מוצגת כמכשיר המאפשר לכל אדם ליהנות מהתוצרים המצופים של יצירת אווירה אוהדת המבוססת על כבוד האדם וחירותו, המבוססת על הגדרת ציפיות ברורה והולמת המיושמת בצורה עקבית.

#### דרכי ההוראה והלימוד

הכרת מודלים

משחקי סימולציה על בסיס חווייתי

סרטים דידקטיים

#### חובות הקורס ושקלול הציון

השתתפות בשיעורים לפי נוהלי המכללה; פרזנטציה ומבחן מסכם.

שקלול הציון:

השתתפות ונוכחות: 10%

ניתוח תאור מקרה: 30%

מבחן מסכם: 60%

#### פירוט תכני הקורס:

- ✓ אסרטיביות מהי
- ✓ דפוסים אסרטיביים
- ✓ כיצד נהפוך לאסרטיביים
- ✓ מנהיגות ופעילות גומלין חברתית
- ✓ אסרטיביות כדרך להצלחה
- ✓ קביעת מטרות

- ✓ יעילות בתקשורת
- ✓ תגובות במצבי לחץ
- ✓ יצירת תרחישים מנצחים
- ✓ שפת גוף
- ✓ העצמה אישית

### ביבליוגרפיה

- אלברטי, ר. ואדמונדס, מ. (1990). *אסרטיביות "זכותך המוחלטת"*. מדריך לחיים אסרטיביים. הוצאת מודן. עמ. 27 – 37, 57 – 92, 174 – 183.
- בן שחר, ט. (2006). *באשר ובאשר כיצד לחיות חיי סיפוק ושמחה, פסיכולוגיה חיובית בחיי היומיום*. הוצאת מטר. עמ. 19 – 26, 81 – 105.
- בראל, צ. (1996). *פסיכולוגיה חינכית*. רכס הוצאה לאור פרויקטים חינוכיים. (חלק רביעי: הכיתה כקבוצה חברתית) עמ. 247-311.
- גוטפלד-מנוח, פ. (2006). *מילים הורגות כדו-שיח יומיומי הופך לנשק קטלני*. הוצאת ידיעות ספרים. עמ. 53 – 61.
- גינות, ח. (1971). *מורה וילד*. תל-אביב: מודן.
- גינות, ח. (1995). *בין הורים לבני העשרה*. תל-אביב. הוצאת מודן. עמ. 75-99.
- זיו, א. (2003). *פסיכולוגיה בחינוך*. מקראה. האוניברסיטה הפתוחה. עמ. 280-290.
- לוי, ס. (1993). *אסרטיביות חיובית טכניקות מעשיות להצלחה אישית*. הוצאת אור עס. עמ. 11-15, 23-27, 29-33, 34-40, 41-43.
- לינדפילד, ג. (1989). *אסרטיביות*. אור עס. עמ. 17-56, 67-74.
- סליגמן, מ. (2005). *אושר אמיתי הגשמה עצמית באמצעות פסיכולוגיה חיובית*. הוצאת מודן. עמ. 15 – 17, 79 – 123, 187 – 211.
- פטרסון, ר. ג' (2004). *ספר האסרטיביות*. הוצאת אור עס. עמ. 107 – 224.
- משלי, ד. (1994). *אסרטיביות כדרך להצלחה בשבעה שיעורים*. הוצאת אסטרולוג. עמ. 9 – 123.

Canter, L., & Canter, M. (1995). *Assertive Discipline and Beyond*. California: Lee Canter & Associates. Pp .

## החוג לחינוך

מרצה :

שם הקורס : המערך המשפחתי של המתבגר ואינטראקציה לביה"ס  
סוג הקורס : שיעור ותרגיל  
היקף הקורס : 2 שעות  
משך הקורס : סמסטר אחד  
שנה"ל : 08/09

### א. מטרת הקורס

המשפחה היא יחידת חברות מרכזית בחינוך לערכים, נורמות ועיצוב האישיות של היחיד כולל דרכי התנהגותו בגיל ההתבגרות בפרט ובחיינו בכלל; על כן הבנת התהליכים אשר מתרחשים ביחידת חברות זו על כל מגוון יחסי הגומלין בתוכה ובכלל עם שאר סוכני הסוציאליזציה מהווה נדבך חשוב לחשיפת הבעיות והמכשולים אשר עומדים בפניה בעניין הכשרתה דור ההמשך ויחידה המתבגרים בעיקר ובכלל;

הטמעת הדרך הנכונה לחינוך נכון וערכי המעמיד את המתבגר בסימן הצלחה בהשתלבותו במערכות האחרות בהם הוא ייטול חלק ללא ספק כגון ביה"ס ובכלל;

כל זאת על מנת לעודד ולפתח שיח וקשר קולגיאלי בין היחידים מצד אחד ובין סוכני החברות מאידך גיסא בכדי לייצור הצלחה וחינוך ערכי.

### ב. מתווה הקורס

- היכרות עם הסטודנטים/יות והסבר על הקורס, הצגת הרציונאל וחשיבות חקר עניין המשפחה כיחידת חברות ביחס לסוכני החברות האחרים ותפקידם בחינוך הערכי ועיצוב האישיות וההתנהגות, כולל תיאום ציפיות.
- האישיות מבנה, עיצוב, התהוות, מיקוד ומחקרים בנושא פרויד, קולברג, אלפורט הולנד וסטרונג ואחרים, טיפוסים, מידת השפעתה על היחיד, המשפחה ומערכת היחסים ביניהם בדגש על גיל ההתבגרות.
- ההתנהגות, שורשיה והקניית הערכים ההתנהגותיים על ידי המשפחה כיחידה חינוכית, תוך ליווי אינטנסיבי שלה ליחיד במעברם השונים בין סוכני הסוציאליזציה, למידת כלים התנהגותיים להתמודדות בחיי היומיום והזיקה בין המשפחה וביה"ס.
- סוכני החברות ותפקידם בהתפתחות תקינה של היחיד המתבגר דגש על מנגנוני ההגנה והסיוע שלהם להפגת מתחים בחיי המתבגר.
- בניית העצמי והבנת העצמי הריאלי והאידיאלי בכל הקשור לדימוי עצמי בגורם מרכזי באישיות בהיבט גופני, מוסרי, משפחתי, חברתי ואישי אצל היחיד בכלל והמתבגר בפרט
- ניתוח והבנה של משולש מ.י.ה. (מורים, ילדים והורים) ומידת המעורבות של המשפחה בנעשה בביה"ס, האם קיים ליווי ומעקב של ההורים למתבגר בעיקר בחייו בצל ביה"ס ועד כמה הדבר מביא לתוצאות התנהגותיות חיוביות.



- המימוש העצמי של המתבגר ו/או היחיד והשמירה על הקיום הפיזי תוך צמיחה אישית ואישיותית לפי רוג'רס ושיפוט ערכי בכל הקשור לתפיסות היחיד שלו כלפי עצמו, האחרים ויחסיו עמם, היבטים שונים בחיים והערך שהיחיד קובע לתפיסותיו על מנת להבין את ההתנהגות שלו.
- דפוסי המשפחה השונים והשפעתם על המערך ההתנהגותי של המתבגר בכל הקשור להתפתחות ערכית, שכלית ותפיסתית ופיקוח.
- שאלה מתחייבת האם ביה"ס הוא תשקיף נאות של המשפחה או שמא שונה בתפיסותיו ואמות המידה שלו ביחס ליחידים המתבגרים ובכלל.

### ג. דרכי ההוראה

הרצאות פרונטאליות, סיעור מוחין, קריאת חומר ביבליוגרפי, מתן משימות לעבודה עצמית והפעלות.

### ד. חובות הקורס

נוכחות חובה בשיעורים, הכנת חומר לקראת השיעור, השתתפות פעילה, תרגול ומבחן סוף סמסטר.

### ה. שקלול הציון

ציון עובר בקורס הנו 60. ציון יתחלק לפי: 10% תרגילים ועבודות, ו-90% מבחן סופי.

### ו. רשימת מקורות

1. אריקסון, א. (1968). ילדות וחברה, תל-אביב: ספריית פועלים.
2. אריקסון, א. (1979). זהות נעורים ומשבר, תל-אביב: ספריית פועלים.
3. איזיקוביץ, ר. (עורכת) (2003). על גבולות תרבותיים וביניהם: עולים צעירים בישראל, אוניברסיטת תל-אביב: רמות.
4. בר-סלע, ל. (עורכת), (2002). משפחה ודעת, כרך ב', משרד החינוך – אגף לחינוך מבוגרים – מחלקת הורים משפחה וקהילה, ירושלים.
5. גבע, נ. (1985). "הבסיס הסטריאוטיפי בזהותם של מתבגרים", א.זיו (עורך) בתוך: הגיל הלא רגיל, עמ' 18-46, תל-אביב: ראם.
6. חלבי, ר. זוננשטיין, נ. (2000). "תודעה, זהות ואתגור המציאות", בתוך: חלבי, ר. (עורך) דיאלוג בין זהויות, תל-אביב: חידקל, עמ' 16-27.
7. מגן, צ. (1992). "דיוקנו של ההורה הטובה בעיניהם של מתבגרים", בתוך: מגמות. עמ' 81-97.
8. מוס, ר. (1988). תיאוריות על גיל ההתבגרות, תל-אביב: ספריית פועלים.
9. נאפסו, א. ממן, י. (2004). "יכולת להסתדר בכל מצב – הסתגלות תלמידים ממוצא צ'רקסי לבית ספר ממלכתי", מתוך: גלי עיון ומחקר, (13), עמ' 84-94.
10. סגנר, ר. (1995). "אוריינטציית עתיד של מתבגרים", ת. פלום (עורך) בתוך: מתבגרים בישראל, היבטים אישיים משפחתיים וחברתיים, עמ' 147-175, אבן יהודה: רכס.

11. סולברג, ש. (1995). "פסיכולוגיה של הילד המתבגר", מתוך: מבוא לפסיכולוגיה התפתחותית, עמ' 254-306, ירושלים: מאגנס.
12. סמילנסקי, מ. (1989). אתגר ההתבגרות, תל-אביב: רמות.
13. פלום, ח. (1995). מתבגרים בישראל – היבטים אישיים משפחתיים וחברתיים, אבן יהודה: רכס.
14. ראובן, כ. (2000). "מושג הנעורים המשתנה בחברות מודרניות", מתוך: אתר החינוך הבלתי פורמאלי, עמ' 1-10, [www.hbp.org.il](http://www.hbp.org.il).
15. שולמן, ש. (1985). "המשפחה וגיל ההתבגרות, תהליכי פרידה ורכישת עצמאות", א. זיו (עורך) בתוך: הגיל הלא רגיל, עמ' 103-118. תל-אביב: ראם.

מוסד מספר 8 ערבי

## לימודי חינה

### זרמים בחינה המודרני

### תיאוריות בחינה במאה העשרים

**פרטים מזהים**

קוד הקורס:

שם המורה:

שנת לימודים: תשס"ח (2007-2008)

היקף הקורס: 1 ש"ש - סמסטר

סוג הקורס: שיעור

מסלול: כל המסלולים, B.Ed ותעודת הוראה

התמחות: לימודי חינה

תנאי קדם: קורסי חובה במדעי החינה המוצעים בשנה א'.

**תיאור ומטרות הקורס**

1. ביסוס הידע שנרכש בקורסים הקודמים בחינה והרחבתו.
2. העמקת ההבנה בתיאוריה החינוכית ובמעשה החינוכי.
3. פיתוח יכולת השוואה ביקורתית בין תיאוריות וזרמים שונים בחינה.
4. הדגשת חשיבות החינה בחברה פלורליסטית.
5. הקניית דרכי עיון ומחקר בחינה, גישה ביקורתית והתעניינות מתמשכת.

**פירוט תכני הקורס**

1. הגדרת מושגים בחינה הקשורים לתיאוריות ולזרמים החשובים בימינו.
2. דיון בזרמים העיקריים בחינה: הזרם המסורתי, הפרוגרסיבי, והרדיקלי בחינה.
3. הרחבת הדיון בגישה הפרוגרסיבית של ג'ון דיואי והשפעתה על החינה במאה ה-20 בחברה המערבית ובישראל.
4. "כיתה חושבת", "בית-ספר חכם" - פיתוח החשיבה בבית הספר.
5. הגישות הפילוסופיות השונות לטבע האדם והשפעתן על החינה.
6. מגבלות החינה הבית-ספרי ואפשרויותיו.
7. אסכולות של למידה: הכרתית, אישיותית, חברתית, והתנהגותית.
8. גישתו של פיאז'ה מול גישתו של ויגוטצקי בחינה הקוגניטיבי.
9. הספרות, השירה, והאגדות ותפקידם בחינה המוסרי.
10. חינה במאה ה-21: העידן הטכנולוגי, תקשורת וחינה, חינה הומניסטי וחינה לדמוקרטיה.

**דרכי ההוראה והלימוד**

הרצאות, דיונים בקבוצות ובמליאה, התמקדות על השוואות בין תיאוריות שונות והזרמים השונים בחינה המודרני, קריאה מודרכת, אמצעים אורקוליים.

## חובות הקורס ושקלול הציון

1. מבחן בסוף הסמסטר.
2. נוכחות והשתתפות פעילה בשיעורים.

### שקלול הציון

20% -- השתתפות תורמת בכיתה ונוכחות סדירה.  
80% -- מבחן סופי הכולל פריטים מן הרשימה הביבליוגרפית כנדרש.

### ביבליוגרפיה

#### בעברית:

- אביניון. י' (2002). **מטרות וערכים בחינוך**. קריית ביאליק: אח.
- אבירם, ר' (1999). **לנווט בסערה: חינוך בדמוקרטיה פוסטמודרנית**. תל אביב: מסדה.
- אלוני, נ' (1998). **להיות אדם**, דרכים בחינוך ההומניסטי, הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- אלחגי, מ' (1996). **החינוך בקרב הערבים בישראל: שליטה ושינוי חברתי**. ירושלים: מגנס.
- אליאס, מ' ג' ואחרים, (1999). **אינטלגנציה רגשית להורים**, הוצאת "מטר".
- אריקסון, א' ה' (1960) **ילדות וחברה**, תל-אביב: ספרית "פועלים".
- בטלהיים, ב' (1987). **קסמן של אגדות**, הוצאת "רשפים".
- ברנסקי, י' וחבריה (2003). **תקשורת – היבטים מדעיים טכנולוגיים**, תל-אביב, מכון מופ"ת.
- גביון, ר' (1997). נפרדים ולא שווים - ילדים ערבים רוצים ללמוד בבתי ספר יהודיים, מתוך "הד החינוך", הוצאת "הסתדרות המורים", כרך ע"א, גליון 10, עמ' 16 - 17.
- גוטמן, א' (2002). **חינוך לדמוקרטיה**. תל אביב: ספריית פועלים.
- גולדברג, ד' (1998). **הזכות לדעת**, זכויות וחובות של הורים במערכת החינוך, הוצאת "ידיעות אחרות - ספרי חמד".
- גולמן, ד' (1998). **אינטלגנציה רגשית להצלחה בקריירה**, הוצאת "מטר".
- גור-זאב, א' (תשנ"ו). **חינוך בעידן השיח הפוסט מודרניסטי**, ירושלים, הוצאת "מאגנס", האוניברסיטה העברית.
- גור-זאב, א' (עורך) (1999) **מודרניות, פוסט-מודרניות וחינוך**. תל-אביב: הוצאת "רמות", אוני' תל-אביב.
- גורי, ש' (1985). **תורת החינוך**: היבט היסטורי, היבט פילוסופי והיבט רב תחומי, הוצאת "האוניברסיטה הפתוחה".
- גורי, ש' (רוזנבליט) ולנשטיין נ' (עורכות) (תשנ"א, 1990). **הוראה -- מקצוע, אומנות, אמנות? מקראה א'**, הוצאת "האוניברסיטה הפתוחה".
- גורי, ש' (רוזנבליט) ולנשטיין נ' (עורכות) (תשנ"א, 1990). **הוראה -- מקצוע, אומנות, אמנות? מדריך לנווה לחומר הלימוד**, הוצאת "האוניברסיטה הפתוחה".
- גלבע, א' (1995). **אחרי הצלול: מדריך אנציקלופדי ליסודות החינוך**, תל-אביב, הוצאת אחיאב.
- גרוסמן, ג' (1993). **ילדים בעייתיים בביתות רגילות**, מדריך למורים ולצוות הבין-מקצועי, תל-אביב, הוצאת צ'ריקובר.
- דו"ח ועדת הקריאה (2001). עיקרי ההמלצות, **הד החינוך**, ע"ו, גליון 1, עמודים 10 עד 19.
- דניאל, א' (2003). **מדינה יהודית ודמוקרטיה: מבט רב תרבותי**. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- דר, י' (עורך) (תשנ"ח) **חינוך בקיבוץ משתנה**, מבטים סוציולוגיים ופסיכולוגיים, ירושלים: הוצאת י"ל מאגנס, האוני' העברית.
- דרום, ד' (1989). **אקלים של צמיחה: חופש ומחויבות בחינוך**, תל-אביב, ספריית הפועלים.
- וולפה, ע' עמית, ע' (1998). **לכתוב עבודת מחקר - כלים וכללים**, תל-אביב, הוצאת "דיונון", אוניברסיטת תל-אביב.
- זוהר, ע' (1996). **ללמוד, לחשוב, וללמוד לחשוב**, ירושלים, הוצאת משרד החינוך ומכון ברנקו-וייס לטיפוח החשיבה.
- זיו, א' (1980). **פסיכולוגיה בחינוך**: (1) גורמים הנעתיים בכיתה, (2) גורמים הכרתיים בכיתה, רמת אביב, הוצאת האוניברסיטה הפתוחה.
- זיו, א' (1990). **מחוננים**, ירושלים, הוצאת כתר.
- זילברשטיין מ', בן-פרץ, מ', זיו, ש' (עורכים): (1998). **רפלקציה בהוראה**, ציר מרכזי בהתפתחות המורה, תל-אביב, מכון מופ"ת.
- חלבי, ר' (2000) **דיאלוג בין זהויות**, מפגשי ערבים ויהודים בנוה-שלום. תל-אביב: הוצאת "הקיבוץ המאוחד".
- חן, ד' (עורך): (1995). **החינוך לקראת המאה ה-21**, רמת-אביב, אוניברסיטת תל-אביב, הוצאת רמות.
- טישמן, ש', פרקינס, ד', גיי, א' (1996). **הכיתה החושבת**, למידה והוראה בתרבות של חשיבה, אוניברסיטת הרוורד, הוצאת משרד החינוך, האגף לתוכניות לימודים בישראל ומכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה.
- ישעיהו, ת' (2002). **חינוך לדמוקרטיה ולרב תרבותיות**. המכללה האקדמית עמק יזרעאל.
- כהן, א' (1983). **החינוך החופשי**, תל-אביב, הוצאת רשפים.

- כהן, א' (1990). **איכה? בחיפוש אחר האדם, מחשבת החינוך ההומניסטי**, קרית-ביאליק, הוצאת אח.
- כהן, א' (1993). **מהפכה בחינוך**, תל-אביב, הוצאת רשפים.
- כהן, א' (1999). **עולם השקר**, היבטים פסיכולוגיים ופילוסופיים, אישיים וחברתיים, פוליטיים ומשפטיים, ספרותיים ואמנותיים, חיפה, הוצאת ספרים אמציה.
- לביא, צ' (1984). **אתגרים בחינוך**: לקראת בית ספר פתוח יותר, "ספריית פועלים".
- לביא, צ' (1991). **עיונים בחינוך עכשווי**, הוצאת "אח".
- לביא, צ' (2000). **הייתכן חינוך בעין הפוסטמודרניזם?** תל-אביב, "ספריית פועלים".
- לומסקר-פדר, ע' וכהנא, ר' (עורכים): (1988). **דיוקנו של המורה בחברה הישראלית**, ירושלים, הוצאת "אקדמון", האוניברסיטה העברית בירושלים.
- לם, צ' (2000). **לחץ והתנגדות בחינוך**, מאמרים ושיחות, תל-אביב, הוצאת ספריית פועלים.
- מויילס, ג' (1997). **רק משחק?**, תפקידו ומעמדו של המשחק בחינוך בגיל הרך, קרית-ביאליק, הוצאת אח.
- נווה, נ', גרנות, א' (2002). **לדעת דמוקרטיה**. אבן יהודה: רכס.
- פארקינס, ד' (1988). **לקראת בית-ספר חכם**, מאימון הזיכרון לחינוך החשיבה, ירושלים, הוצאת משרד החינוך ומכון ברנקו-וייס לטיפוח החשיבה.
- פוסטמן, נ' (1986). **אובדן הילדות**, הוצאת "ספריית הפועלים".
- פוסטמן, נ' (1998). **קץ החינוך**, הגדרה מחודשת למטרות בית-הספר, תל-אביב, "ספריית פועלים".
- פוסטמן, נ' (2000). **בידור עד מוות**, השיח הציבורי בעידן עסקי השעשועים, תל-אביב, "ספריית פועלים".
- פיינמן, ר' (1997). משהו נפלא שקיבלתי כשהייתי ילד, מתוך **הז החינוך**, הוצאת הסתדרות המורים, כרך ע"א, גליון 7, עמ' 8 - 9.
- פלד, מ' (1997). הגודל כן חשוב, שימוש תכליתי בחלל ובזמן בבית הספר, מתוך **הז החינוך**, הוצאת הסתדרות המורים, כרך ע"א, גליון 6, עמ' 4 - 9.
- פלדי, א' (עורך): (1997). **החינוך במבחן הזמן**, רמת אביב, אוניברסיטת תל-אביב, הוצאת רמות.
- פסטרנק, ר' (1987). **המעגל הראשון**, תל-אביב, הוצאת איתאב.
- פרייברג, ס' ס' (1997). **השנים המופלאות**, בעיות הילדות והטיפול בהם מיום הולד הילד עד גיל בית-הספר, תל-אביב, הוצאת ספריית פועלים.
- צדקיהו, ש' (1988). **אקלים כחה: מהות ומעשה**. בית ברל: המכון לחינוך לדמוקרטיה.
- צדקיהו, ש' (1998). **הזכות לכבוד וחובה לכבוד: חוברת פעילויות לתלמידים**. ירושלים: גוד טיימס.
- קורת, ע' ובכר, א' (תשנ"ז). **ניצני אוריינות**, תל-אביב, הוצאת מופ"ת.
- קלדרון, נ' (2000). **פלורליסטיים בעל-כורחם**, על ריבוי התרבויות של הישראלים, תל-אביב: הוצאת "זמורה-ביתן".
- קליינברגר, א' פ' (1980, 1989). **מבוא לפילוסופיה של החינוך**, תל-אביב, הוצאת יחדיו.
- רובינשטיין, י' (1990). **דמוקרטיה וזו קיום - מיפוי תוכניות והערכתן: מדריך ביבליוגרפי**. ירושלים: חמו"ל.
- רם, א', (עורך), (1993) **החברה הישראלית: היבטים ביקורתיים**, תל-אביב: הוצאת "ברירות".
- שביד, א' (2000) **חינוך ההומניסטי-יהודי בישראל**, תכנים ודרכים, תל-אביב: "הוצאת הקיבוץ המאוחד".
- שוובל, מ', וראף, ג' (1990). **פיאז'ה בכיתה**, תל-אביב, הוצאת ספריית פועלים.
- שוקד, מ', ודשן, ש' (עורכים) (1998), **החוויה הבין-תרבותית**, מקראה באנתרופולוגיה, תל-אביב. הוצאת "שוקן".
- שכטמן, צ' (1987). **חינוך לערכים דמוקרטיים**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- שמיר, א' (1996). **לחפש את הניצוץ, מיומנו של מחנך**, קיבוץ דליה, הוצאת מערכת.
- שפירא, ל' (1999). **אינטלגנציה וגשית לילדים**, תל-אביב, הוצאת לדורי.
- שפירא, ר', ופלג, ר' (עורכות) (1986), **הסוציולוגיה של החינוך**, תל-אביב. הוצאת "עם-עובד", ספריה אוניברסיטאית.

- Ballenger, C. (1999). *Teaching Other People's Children: Literacy and Learning in a Bilingual Classroom*, New York, USA & London, UK, Teacher's College Press, Columbia University.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*, an introduction to philosophy of education, New York, The Free Press.
- Dewey, J. (1956, 1990). *The School and Society* and *The Child and the Curriculum*, Chicago, USA & London, UK, University of Chicago Press.
- Goodlad, J. I. (1990). *Teachers for Our Nation's Schools*, San-Francisco, Jossey-Bass.
- Gordon, D. T. (Editor) (2003). *A Nation Reformed? American Education 20 Years after "A Nation at Risk"*, Cambridge, MA, Harvard Education Press.
- Howes, C. & Ritchie, S. (2002). *A Matter of Trust: Connecting Teachers and Learners in the Early Childhood Classroom*, New York, USA & London, UK, Teacher's College Press, Columbia University.
- Kane, P. R. (1996). *My First Year as a Teacher*, New York, Penguin Putnam Inc.
- Kennedy, P. (1994). *Preparing for the Twenty-First Century*, New York, Vintage Books.
- Kohl, H. (1985). *Growing Minds: On Becoming a Teacher*, New York, The New York Press.
- Kohl, H. (1994). *I won't Learn from You*, New York, The New Press.
- Mader, T. F. and Mader, D. C. (1990). *Understanding One Another: Communicating Interpersonally*, Dubuque, Iowa, W. C. Brown Publishers.
- Nickerson, R. S. and Zidhiates, P. P. (Editors) (1988). *Technology in Education: Looking Toward 2020*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Assoc.
- Postman, N. (1982, 1994). *The Disappearance of Childhood*, New York, Vintage Books.
- Postman, N. (1982, 1994). *The Disappearance of Childhood*, Vintage Books.
- Postman, N. (1988). *Conscientious Objections: Language, Technology, and Education*, New York, Vintage Books.
- Postman, N. (1996). *The End of Education: Redefining the Values of School*, New York, Vintage Books.
- Rogers, C. R. (1980). *A Way of Being*, Boston, Houghton Mifflin Company.
- Silberman, C. E. (1970). *Crisis in the Classroom*, New York, Vintage Books.
- Smith, P. and Cowie, H. (1994). *Understanding Children's' Development*, Oxford, UK & Cambridge, USA, Blackwell.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*, Upper Saddle River, NJ & Columbus, OH, Pearson-Merril-Prentice Hall.

**נספח מספר 8: רשימות שדה**

המספר בסוגריים מציין את המוסד: 1-3 = ממלכתי, 4-6 = ממלכתי דתי, 7-8 = מגזר ערבי

1. סטודנט לתנ"ך, מכללה דתית (4), שנה ג': "חינוך למוסר חשוב ביותר וחבל מאוד שאינו מופיע כלל בתור דבר בפני עצמו ומתוך כך במכללה בה אני לומד"
2. מ' סטודנט לתנ"ך, מכללה דתית (4), שנה ג': "בדיוק השבוע יצא לי ללמוד את אגרת המוסר של ר' ישראל מסלנט לאו דווקא במסגרת מכון זה – אני לומד!"
3. ב' סטודנט לתנ"ך ומתמטיקה, מכללה דתית (4), שנה ג': "לא, אין לנו במכללה שום קורס שמדבר על מוסר או על אתיקה או איך ללמד את זה אבל אני לא בטוח עד כמה זה בכלל יכול לעזור. בראש ובראשונה צריך שהסטודנטים יהיו מוסריים. ברמת המתודה הספציפית זה יותר מורכב זה חשוב שיהיו תכנים כאלה אבל קודם כל חשוב שיהיו סטודנטים מוסריים."
4. סטודנטית לחנ"מ, מכללה ממלכתית (2), (מגיבה לשאלון אסטר בהוראה), שנה ג': "מי מלמד אותנו בכלל דבר כזה?"
5. סטודנטית, מכללה ממלכתית (2), מדעי החברה, שנה ג': "עשיתי אולי 14 מערכי שיעורים ואף פעם לא לימדו אותי דברים כאלה."
6. סטודנט, מכללה ממלכתית (2), מדעי החברה, שנה ג': "אין לנו קורסים כאלה במכללה שלנו."
7. סטודנטית. מכללה ממלכתית (1), חנ"מ, שנה ג': "מלמדים אותנו כל כך הרבה שטויות, חארטה, דברים ודרישות של משרד החינוך במקום את הדברים החשובים מה לעשות באמת בכיתה עם תלמידים מוסר ודברים חשובים."
8. סטודנטית, מכללה ממלכתית (1), חנ"מ, שנה ג': "מה יש באני מאמין של המוסד? אין לי מושג אני לא יודעת!"
9. סטודנטית, מכללה ממלכתית (1), חוג אנגלית, שנה ג': "אנחנו לא לומדים שום דבר על מוסר."
10. סטודנטית, מכללה ממלכתית (1), חוג אנגלית, שנה ד': "תראה לא מלמדים. דברו איתנו פעם על איש אחד איך קוראים לו (מנסה להיזכר)? אה, קוהלברג. קשה להגיד שלימדו כי לא אמרו מה עושים עם זה בכיתה, תשמע אתה עושה עבודת קודש."

11. סטודנטית, מכללה ממלכתית (1), סדנת סטאז', שנה ד': "אם תצליח ללמד תלמידים מה זה ערכים מוסריים תדע לך שאתה תעשה עבודת קודש".
12. סטודנטית, מכללה ממלכתית (1), סדנת סטאז', שנה ד': "היה לך בשאלון התייחסות לגבי התנדבות בקהילה, רק שתדע לך שעם כל המלגות היום הרגו את ההתנדבות. בעניי אם מקבלים כסף בשביל להתנדב זה כבר לא התנדבות".
13. מרצה, מכללה דתית(5), מנחת סטאז': "תשמע, הצבת לי מראה מול הפנים שקשה לי לעמוד מולה, בפועל אני יודעת שיש לי דעות יפות לגבי דברים אבל אנחנו לא מלמדים את הדברים האלה (מצביעה על השאלון), שאלתי את הבנות, תגידו יש לכם קורס כזה? הן אמרו לי שלא."
14. סטודנטית, מכללה ממלכתית (3), מדעי החברה שנה ג': "חבל שלא מלמדים יותר"
15. סטודנטית, מכללה ממלכתית (1), התמחות שפות, שנה ד': "נושא חשוב והלוואי וימצא פתרון עד שנצא לפנסיה".
16. מ' סטודנט, מכללה דתית (4), התמחות תנ"ך תושב"ע, שנה ג': "להערכתי אין תלמיד אידיאלי כל תלמיד צריך את אופיו ואת תדרכו האישית ובניינו האישי בכל תחומי החיים".
17. סטודנט, מכללה דתית (4), חוג לתנ"ך, שנה ג'(מתייחס לשיטות הוראה למוסר): "מדברים על חשיבות הדבר אך לא מתעסקים בזה בפועל, מורה/ מונח מוכרח שתהיה לו אגינדה אליה הוא שייך ועל פיה הוא שואף לחנך את תלמידיו, אקדמיה בהגדרתה פתוחה לכל ולא שופטת שום דעה ועל כל אינה מחנכת אלא רק מקנה ידע".
18. מ' סטודנט מכללה דתית (4), חוג תנ"ך תושב"ע, שנה ד': "במוסד שבו אני לומד, לומדים הרבה שיעורי תורה ועבודה מעשית בנושאי יהדות עם חשיבות ועיסוק גדול בנושא המוסרי אך בצורה עקיפה (הדגשה במקור) (חינוך למוסר, השבת אבידה, אמת ושקר, גניבה וכו'), אך לא כל כך בצורה מפורשת כי זה נושא מוסרי ולא לימודי כל כך, איך ללמד זאת בצורה מוסרית ולא רק לימוד שכלי (אולי תיאורטי?)"
19. ר' סטודנטית, מכללה דתית (5), חוג תנ"ך: "חינוך מוסרי = עולם ערכים שלא ניתן לנתק בין מוסרי לתורה לערכים חברתיים שונים. הכל לדעתי נכלל תחת המושג ערכים."
20. מרצה, מכללה מהמגזר הערבי (8), חנ"מ: "כמרצה לחינוך מיוחד, מנסה להנחיל בהזדמנויות שונות ערכים של שיוויון, מוסר, קבלת האחר בתוך הקורסים שאני מלמד גם



- בקורס שאני מלמד "הומניזם וסוגיות משפטיות בח"מ" מנס להשפיע על עמדות של סטודנטים משנה א' לקבל את השונים והאחרים".
21. ל' מרצה, מכללה ממלכתית (3): "הסטודנטים עצמם חווים למידה ערכית מוסרית בקורסים בהם הם משתתפים במשך כל שהותם במכללה !!! (הדגשה במקור), בכל השיעורים בפדגוגיה הנלמדים בדרך אינטגרטיבית, במשובים הניתנים לסטודנטים בעבודה המעשית, בשיעורי חגי ישראל הניתנים על ידי במכללה".
22. נ' סטודנטית, מכללה דתית (6) שנה ד': "השאלון עורר אותי לחשוב על המציאות שלנו היום בחינוך, תודה"
23. י', סטודנטית, מכללה דתית (5), מדעי החברה, שנה ב': החינוך המוסרי נלמד בעיקר במכונים המכללה. אני לא יודעת איך זה בהתמחויות אחרות אבל בגיל הרך אין כל כך דגש לחינוך מוסרי. אין קורס רק לזה. אני פשוט לומדת אישית במכון (השמטה – שם המכון ושם הרב), לכן אני לומדת את זה בצורה אישית."
24. ר', סטודנטית, מכללה דתית (6), חוג מדעים, שנה ג': " במכללה שלי יש חינוך למוסר ולערכים אך סולם הערכים הזוי לחלוטין"
25. י', סטודנטית, מכללה דתית (6), חוג מדעים: "חשוב לי מאוד החינוך פיתוח החשיבה, מוסריות ולהיות אדם טוב, גם לחבר וגם לקדוש ברוך הוא, כמובן."
26. סטודנטית, מכללה דתית (5), מדעי החברה, שנה ד': "ההתנסות לחינוך ולערכים באה לידי ביטוי בעיקר בעבודה מעשית בה אנו נתקלים עם מקרים וההדרכה של המדפי"ת (מדריכה פדגוגית – הוספה שלי), היא שמסייעת להתמודדות".
27. סטודנטית, מכללה מהמגזר הערבי (8), שנה ד': "השאלון מצא חן בעיני כי הנושא היה כל הנושאים שעלו במחשבותיי, תודה לך ובהצלחה".
28. סטודנטית מכללה מהמגזר הערבי (8), שנה ג': "תודה לך זה מאוד מעניין !!! (הדגשה במקור), פעם ראשונה שנאי עוברת שאלון כזה. בהצלחה."
29. ס', סטודנטית, מכללה מהמגזר הערבי (8), שנה ד': "לגבי אני למדתי את שיעורי החינוך המוסרי שלי מהמודעות של ההורים שלי. הילדות שלי כך היתה ואני גאה בה גיל ההתבגרות שלי כל היה וגם אני גאה בו, גיל ההתנסות שלי בהכשרת מורים ובהתנסות בבתי הספר שיקפה לי ברבה והמון ידע (חיובי ושילילי), אבל רק הדברים החיוביים הם שהשפיעו עלי וזה חוזר לחוזר מנכ"ל (לא של בית הספר) אלא להורים שלי ולהסביבה

שלי, יעני, עכשיו בתור סטז'רית ומתמחה בהכשרת לימודים גאה מאוד מאוד, בתרבות שלי במודעות שלי ובאופי שלי וזה חוזר להורים שלי".

30. ח', מרצה, מכללה ממלכתית (3), תחום שפות: "סטודנטים שלי בהתנסות להוראה ובסמ"ד (סמינריון דידקטי, הוספה שלי), מלינים על העדר נושא זה בהכשרתם (באופן ישיר) הם מעוניינים ללמוד אותו כדי להיות מחנכים."

31. ט', מרצה, מכללה דתית (5), חוג תנ"ך: "איני יודעת אם יש קורסים מובהקים לכך אך העניין המוסרי (הדגשה במקור), נלמד בכל מקצועות היהדות תמיד!!!! (הדגשה במקור), וכן כל המרצים חייבים לשמש דוגמה אישית מובהקת בחיים מוסריים וערכיים זה חזק מהכל! (הדגשה במקור). כל שיעור תנ"ך מכיל את העניין המוסרי. זה המסר המרכזי ברצון ה' מאיתנו!!!!. כשכתבתי שבאופן עקיף אני עוסקת ומלמדת מוסר זה לא נכון. אין זה עקיף – אלא לא מוגדר בכותרת בנושא מוסרי אך מלווה כל שיעור!!!"

32. מרצה, מכללה דתית (4), חוג תנ"ך: "הוראת התנ"ך היא הוראת מוסר התורה".

33. נ', מרצה ומדריכה פדגוגית, מכללה ממלכתית (1), חוג חנ"מ: "תראה, לי נראה שהרבה מרצים נבוכים להיכנס לנושא הזה של ערכים ולכן הם נמנעים מלהתעסק עם זה בכלל, גם המכללות שהם היום פרטיות ולוקות כסף לא מתעסקות בזה, בשביל לעסוק בזה גם המכללות צריכות להיות ערכיות."

34. סטודנט, מכללה דתית (4), חוג למתמטיקה, שנה ג': "יש פה בעיה האקדמיה זה לא המקום להכניס מוסר. מתמטיקאי זה לא משולש". אקדמיה ומוסר לא הולך ביחד".

35. סטודנט, מכללה דתית (4), חוג למתמטיקה, שנה ג': "יש חובות כלפי המל"ג לא מלמדים מה שאנחנו צריכים. תלמידים יודעים לדקלם ולא שום דבר חוץ מזה."

מגזר החינוך	מוסד	שם הקורס	מטרות הקורס	תוכני הקורס	אסטרטגיות הוראה	הערכה	רשימת קריאה	הערות
	1	מבוא לאתיקה במינהל ובחינוך	1/1	3/7 – פילוסופיה של המוסר, דילמות מוסריות	הרצאה, דיון	נוכחות, השתתפות, עבודה, בחינה.	4/37 קריאה	יותר בהקשר מקצועי
	2	פיתוח יחדות לימוד במדעים והוראה	0/1	1/8 – האדם והתנהגותו	מצגות, סרטים, סדנה	נוכחות, השתתפות, עבודה	0/20	
		אתיקה וחברה	1/1	2/7 – מוסר מודרני, מוסר אישי וחברתי	הרצאה, דיון	בחינה	0/10	יותר בהקשר מקצועי
		אתיקה מקצועית - ההוראה כפרופסיה	2/4	2/6 – מושגים: ערכים הבהרת ערכים, אתיקה, דילמה, דילמה מוסרית, אתיקה מקצועית. ניתוח דילמות.	הרצאה, דיון, סימולציה, ניתוח אירועים, סדנה	פורטפוליו, השתתפות	7/14	יותר בהקשר מקצועי
		פילוסופיה	1/1	1/9 – אתיקה אריסטוטלית	קריאה, הרצאה, דיון	נוכחות, מטלה, בחינה	1/17	פילוסופיה כללי פחות דגש על חינוך

התייחסות לערכים כללי	2/28	קריאה, השתתפות, דרו"ח על סורים, מבחן	קריאה, דיון, הרצאה, תצפית, סיום יום שדה, פעילות מיוחדת	0/9	0/2	מבוא לחינוך חברתי
	2/18	נוכחות, מטלה, בחינה	קריאה, הרצאה, דיון	1/11 - אכפתיות, נודינגס	0/1	מחשבת החינוך
התייחסות פילוסופית כללית	2/17	הכנת דרו"ח, מבחן, רשימת סרטים	הרצאה, סדנה, דיון, ראיון, צפייה בסרטים	1/9 - התפתחות מוסרית	0/1	פסיכולוגיה התפתחותית של גיל הנעורים
	5/11	קריאה, תרגיל, מבחן	דיון, צפייה בסרטים, קריאה מודרכת	1/5 - אריסטו - אתיקה	0/1	היבטים פסיכולוגיים ופילוסופיים של החינוך
התייחסות פחות דגש על חינוך	1/41	קריאה, תרגיל, מבחן	הרצאה, דיון	1/6 - קאנט - ציווי מוסרי ותכלית האדם	3/7 - חירות מוסרית, מעמד המוסר, כללים מוסריים	פילוסופיה
התייחסות	1/12	השתתפות	קריאה, דיון	1/8 - התמודדות עם ערך	1/12 - טקסט	מבוא לספרות
						3

כללי ערכים	קריאה, נוכחות עבודה	ושיחה, הכנת עיקרים,	באמצעות ספרות ילדים	ספרותי ככלי להקניית ערכים ונורמות התנהגות	ילדים עכשווית
לערכים כללי	מטלות, עבודה, 7/15	הרצאה, דיון	2/7 – אמצעים להעברת ערכים, חיפוש שיטה לחינוך לערכים	0/1	ערכים בחינוך לארץ ישראל
גישה מוסרית קוהלברג	מבחן 7/20	הרצאה, דיון	1/5 – חינוך לערכים, תוף הערכים, זכות לחנך, חינוך לחתנהגות שיפוט ורגש מוסרי	1/3	מתנכים ומתחנכים – דילמות פילוסופיות בחינוך
הגישה של קרול גיליגן	נוכחות, השתתפות, קריאה, בחינה 1/21	הרצאה	0/4	0/1	מבוא לחינוך בלתי פורמאלי
אתיקה בהקשר מקצועי, קוהלברג מופיע בתנכים אבל לא	עבודה, מבחן 1/36	הרצאה, דיון	4/6 – דילמות אתיקה ומוסר כללי וביחוד, פילוסופיה של אתיקה, מידות, חשיבה מוסרית קוהלברג	1/1 – לחשוף את הסטודנטים לסוגיות הקשורות לאתיקה, מוסר, אחריות וסמכות	אתיקה ומוסר בשירות הציבורי

		מסמך מס' 347								
ברשימת קריאה.	לא הוגשו סילבוסים	4								
			5		6					
	הינוך לערכים במסגרת קהילתית	0/0	4/7 – הגדרת ערך הינוך לערכים מחייבים, שיפוט מוסרי – קוהלברג	הרצאה, דיון	ראיון עם מנהל קהילתי, מבחן	0/0 – לא	צורפה רשימת קריאה	גישה הינוך לערכים כללי. הינוך מוסרי רק קוהלברג		
	הינוך לערכים וחינוך לדמוקרטיה	2/10 – הכרת שיטות להקניית ערכים, הכרת שיטות לניהול דילמות	3/10 – גישות פוזיטיביסטיות לחינוך ערכי, גישות אקזיסטנציאליסטיות, גישות אנרכיסטיות - פוסטמודרניות	הרצאה, דיון	תרגיל, תצפית, עבודה, עריכת סקר התנסות בכיתה	0/0 – לא	צורפה רשימת קריאה			
	פסיכולוגיה התפתחותית	0/3	1/7 – הגדרת תחומי העיסוק של הפסיכולוגיה החתופתותית, בין היתר, המוסרי	הרצאות, ניתוח ממצאי מחקרים	נכחות, מבחן	0/16				
	מבוא לתורת החינוך והחוראה	0/1	2/10 – הינוך לערכים, אפטיביות החינוך ביחס לסוגיות אידאולוגיות, בין	הרצאה	השתתפות, קריאה, תרגיל, בחינה	1/11	צבי לם: המימד המוסרי הסמוי			

בהוראה				היתר, חינוך ערכי			
	0/19	השתתפות, קריאה, מבחנים, הצגת פריט ביבליוגרפי בכיתה	הרצאה, דיון, ניתוח אירועים, סדנה חווייתית, צפייה בסרטים, הפעלות	1/7 – אפיונים של גיל ההתבגרות, בין היתר, התפתחות מוסרית	0/4	פסיכולוגיה של גיל הנעורים	

הערות	רשימת קריאה	הערכה	אסטרטגיות הוראה	תוכני הקורס	מטרות הקורס	שם הקורס	מוסד	מגזר החינוך
הדגש הוא על המשפחה כבסיס להתפתחות בין היתר מוסרית.	0/15	נוכחות, השתתפות, תרגיל, מבחן	הרצאה, קריאה, משימות לעבודה עצמית, הפעלות	4/9- חקר עניין המשפחה ותפקידה בחינוך ערכי ועיצוב אישיות, בין היתר, תיאוריה של קוהלברג, התנהגות, דימוי עצמי, בין היתר, בהיבט מוסרי	1/1 – המשפחה כמקור לחינוך ערכי	המערך המשפחתי של המתבגר ואינטראקציה לבית הספר	7	מגזר החינוך

						זרמים בחינוך המודרני	0/5	1/10 - הספרות, השירה והאגדות ותפקידם בחינוך המוסרי	הרצאות, דיון בקבוצה ובמליאה, אמצעים אורקוליים	נוכחות, השתתפות, מבחן	3/85	ביבליוגרפיה בהקשר ערכים כללי - לפורטים הקיימים							
													סוציולוגיה של החינוך	0/1	2/3 - ערכים ונורמות, גישתו של דיקהיים	הרצאה	נוכחות, השתתפות, מטלות, עבודה	1/56	גישה כללית של ערכים
													חינוך לדמוקרטיה	0/1	0/10	הרצאה	נוכחות, השתתפות, עבודה	2/85	
8	פסיכולוגיה התפתחותית - בהדגשים חינוכיים	מוסרית התפתחות היבטים של דגש על	0/3	הרצאה, דיון	תרגיל, ראיון ותצפית, בחינה	0/1	רשימת קריאה נוספת תמסר במהלך הקורס												



אין התייחסות בתוכני הקורס או ברשימת קריאה לחינוך מוסרי	0/43	התנסות מעשית, תרגיל, עבודה מסכמת	פעילות מעשית, כנס אקדמי, יום סיור, השתלמות	0/5	1/3- הכרת מסגרות של חינוך בלתי פורמלי המחויבות לערכים של שוויון וצדק חברתי	חינוך ושיווי חברתי
ערכים בהיבט כללי	0/32	תרגילים, בחינה, נוכחות והשתתפות	הרצאה, עבודה בקבוצות, דיון, סדנה	1/6- הקניית ערכים לעומת העיסוק בערכים	0/7	תורת ההוראה והחינוך

מגזר החינוך	מוסד	שם הקורס	מטרות הקורס	תוכני הקורס	אסטרטגיות הוראה	הערכה	רשימת קריאה	הערות
ממלכתי	1	מבוא לאתיקה במינהל ובחינוך	1/1	3/7 – פילוסופיה של המוסר, דילמות מוסריות	הרצאה, דיון	נוכחות, השתתפות, עבודה, בחינה.	4/37	יותר בהקשר מקצועי
	2	פיתוח יחידת לימוד במדעים והוראתה	0/1	1/8 – האדם והתנהגותו	מצגות, סרטים, סדנה	נוכחות השתתפות, עבודה	0/20	
		אתיקה וחברה	1/1	2/7- מוסר מודרני, מוסר אישי וחברתי	הרצאה, דיון	בחינה	0/10	יותר בהקשר מקצועי
		אתיקה מקצועית - ההוראה כפרופסיה	2/4	2/6 – מושגים : ערכים הבהרת ערכים, אתיקה, דילמה, דילמה מוסרית, אתיקה מקצועית. ניתוח דילמות.	הרצאה, דיון, סימולציה, ניתוח אירועים, סדנה	פורטפוליו, השתתפות	7/14	יותר בהקשר מקצועי
		פילוסופיה	1/1	1/9 – אתיקה אריסטוטלית	קריאה, הרצאה, דיון	נוכחות, מטלה, בחינה	1/17	פילוסופיה כללי פחות דגש על חינוך

התייחסות לערכים כללי	2/28	קריאה, השתתפות, דו"ח על סיורים, מבחן	קריאה, דיון, הרצאה, תצפית, סיור, יום שדה, פעילות מיוחדת	0/9	0/2	מבוא לחינוך חברתי		
	2/18	נוכחות, מטלה, בחינה	קריאה, הרצאה, דיון	1/11 - אכפתיות, נודינגס	0/1	מחשבת החינוך		
	0/3 + רשימת סרטים	הכנת דו"ח, מבחן,	הרצאה, סדנה, דיון, ראיון, צפיה בסרטים	1/9 - התפתחות מוסרית	0/1	פסיכולוגיה התפתחותית של גיל הנעורים		
התייחסות פילוסופית כללית	2/17	עבודה סמינריונית	דיון, צפיה בסרטים, קריאה מודרכת	1/5 - אריסטו - אתיקה	0/1	היבטים פסיכולוגיים ופילוסופיים של החינוך		
פילוסופיה כללי, פחות דגש על חינוך	5/11	קריאה, תרגיל, מבחן	הרצאה, דיון	1/6 - קאנט - ציווי מוסרי ותכלית האדם	3/7 - חירות מוסרית, מעמד המוסר, כללים מוסריים	פילוסופיה		
התייחסות	1/41	השתתפות,	קריאה, דיון	1/8 - התמודדות עם ערך	1/12 - טקסט	מבוא לספרות	3	

ילדים עכשווית	ספרותי ככלי להקניית ערכים ונורמות התנהגות	באמצעות ספרות ילדים	ושיחה, הכתבת עיקרים,	קריאה, נוכחות עבודה		כללית לערכים
ערכים בחינוך לארץ ישראל	0/1	2/7 – אמצעים להעברת ערכים, חיפוש שיטה לחינוך לערכים	הרצאה, דיון	מטלות, עבודה,	7/15	דגש על חינוך לערכים כללי
מחנכים ומתחנכים – דילמות פילוסופיות בחינוך	1/3	1/5 – חינוך לערכים, תוף הערכים, זכות לחנך, חינוך להתנהגות שיפוט ורגש מוסרי	הרצאה, דיון	מבחן	7/20	גישה מוסרית קוהלברג
מבוא לחינוך בלתי פורמאלי	0/1	0/4	הרצאה	נוכחות, השתתפות, קריאה, בחינה	1/21	הגישה של קרול גיליגן
אתיקה ומוסר בשירות הציבורי	1/1 – לחשוף את הסטודנטים לסוגיות הקשורות לאתיקה, מוסר, אחריות וסמכות	4/6 – דילמות אתיקה ומוסר כללי וביהדות, פילוסופיה של אתיקה, מידות, חשיבה מוסרית קוהלברג	הרצאה, דיון	עבודה, מבחן	1/36	אתיקה בהקשר מקצועי, קוהלברג מופיע בתכנים אבל לא

ברשימת קריאה.								
						לא הוגשו סילבוסים	4	ממלכת דתי
גישה חינוך לערכים כללי. חינוך מוסרי רק קוהלברג	0/0 – לא צורפה רשימת קריאה	ראיון עם מנהל קהילתי, מבחן	הרצאה, דיון	4/7 – הגדרת ערך חינוך לערכים מחייבים, שיפוט מוסרי – קוהלברג	0/0	חינוך לערכים במסגרת קהילתית	5	
	0/0 – לא צורפה רשימת קריאה	תרגיל, תצפית, עבודה, עריכת סקר התנסות בכיתה	הרצאה, דיון	3/10 – גישות פוזיטיביסטיות לחינוך ערכי, גישות אקזיסטנציאליסטיות, גישות אנרכיסטיות - פוסטמודרניות	2/10 – הכרת שיטות להקניית ערכים, הכרת שיטות לניהול דילמות	חינוך לערכים וחינוך לדמוקרטיה		
	0/16	נוכחות, מבחן	הרצאות, ניתוח ממצאי מחקרים	1/7 – הגדרת תחומי העיסוק של הפסיכולוגיה ההתפתחותית, בין היתר, המוסרי	0/3	פסיכולוגיה התפתחותית	6	
צבי לס : המימד המוסרי הסמוי	1/11	השתתפות, קריאה, תרגיל, בחינה	הרצאה	2/10 - חינוך לערכים, אפקטיביות החינוך ביחס לסוגיות אידיאולוגיות, בין	0/1	מבוא לתורת החינוך וההוראה		

בהוראה				היתר, חינוך ערכי			
	0/19	השתתפות, קריאה, מבחנים, הצגת פריט ביבליוגרפי בכיתה	הרצאה, דיון, ניתוח אירועים, סדנה חוייתית, צפיה בסרטים, הפעלות	1/7 – אפיונים של גיל ההתבגרות, בין היתר, התפתחות מוסרית	0/4	פסיכולוגיה של גיל הנעורים	

הערות	רשימת קריאה	הערכה	אסטרטגיות הוראה	תוכני הקורס	מטרות הקורס	שם הקורס	מוסד	מגזר החינוך
הדגש הוא על המשפחה כבסיס להתפתחות בין היתר מוסרית.	0/15	נוכחות, השתתפות, תרגיל, מבחן	הרצאה, קריאה, משימות לעבודה עצמית, הפעלות	4/9- חקר עיניין המשפחה ותפקידה בחינוך ערכי ועיצוב אישיות, בין היתר, תיאוריה של קוהלברג, התנהגות, דימוי עצמי, בין היתר, בהיבט מוסרי	1/1 – המשפחה כמקור לחינוך ערכי	המערך המשפחתי של המתבגר ואינטראקציה לבית הספר	7	מגזר ערבי

זרמים בחינוך המודרני	0/5	1/10- הספרות, השירה והאגדות ותפקידם בחינוך המוסרי	הרצאות, דיון בקבוצה ובמליאה, אמצעים אורקוליים	נוכחות, השתתפות, מבחן	3/85	ביבליוגרפיה בהקשר ערכים כללי – לפריטים הקיימים
סוציולוגיה של החינוך	0/1	2/3- ערכים ונורמות, גישתו של דיקהיים	הרצאה,	נוכחות, השתתפות, מטלות, עבודה	1/56	גישה כללית של ערכים
חינוך לדמוקרטיה	0/1	0/10	הרצאה	נוכחות, השתתפות, עבודה	2/85	
8 פסיכולוגיה התפתחותית – בהדגשים חינוכיים	1/3- דגש על היבטים של התפתחות מוסרית	0/3	הרצאה, דיון	תרגיל, ראיון ותצפית, בחינה	0/1	רשימת קריאה נוספת תמסר במהלך הקורס

<p>אין התייחסות בתוכני הקורס או ברשימת קריאה לחינוך מוסרי</p>	<p>0/43</p>	<p>התנסות מעשית, תרגיל, עבודה מסכמת</p>	<p>פעילות מעשית, כנס אקדמי, יום סיור, השתלמות</p>	<p>0/5</p>	<p>1/3- הכרת מסגרות של חינוך בלתי פורמאלי המחויבות לערכים של שוויון וצדק חברתי</p>	<p>חינוך ושינוי חברתי</p>		
<p>ערכים בהיבט כללי</p>	<p>0/32</p>	<p>תרגילים, בחינה, נוכחות והשתתפות</p>	<p>הרצאה, עבודה בקבוצות, דיון, סדנה</p>	<p>1/6- הקניית ערכים לעומת העיסוק בערכים</p>	<p>0/7</p>	<p>תורת ההוראה והחינוך</p>		



BAR – ILAN UNIVERSITY  
Faculty of Social Sciences  
Department of Education

"Teacher Training for Moral Education in State Colleges in  
Israel"

Ph.D. Dissertation

Buzaglo Aharon

Appendix Volume

Submitted to the Senate of Bar – Ilan University

Ramat Gan, Israel

August, 2010

## **Abstract**

Several new phenomena such as school-related violence, negative peer pressure, the absence of positive interpersonal relations and the global compromise of personal integrity are all prime examples for the urgent need for moral training amongst educators. These issues indicate that moral training of teachers in the public school system is greatly lacking, both locally and globally. This type of training is aimed at strengthening not only students' moral perception but also routine daily function. Despite the fact that Israeli education devotes a large portion of its efforts to developing ethical decorum in students, few studies have described programs for teacher moral training, both in Israel and worldwide.

The following research concerning student moral education was carried out at teachers training state colleges and was defined by these goals:

- 1) Examination of the policies and instruction techniques of moral education in different fields;
- 2) Compilation of an up-to-date status report and research of the existing knowledge in the field of moral education;
- 3) Elucidation of the moral values of both students and lecturers in state colleges for education.

The methodological contribution of this research to what was already known in the field focuses on developing unique research tools for examining teacher moral training and building a comprehensive mapping sentence for this field.

The primary research question this dissertation attempted to answer was elucidating the policies, atmosphere, targets and the training programs available for moral education. Further, we analyzed the attitudes of both students and lecturers toward moral education as well as the influence of their preexisting background. The research assumptions include the following: examination of the differences between lecturers and students belonging to different ethnic groups (Jewish religious, Jewish secular and Arab), their values and the existence of moral values as part of them. In addition, different attitudes and behaviors toward moral education in general and in the college in which it is being taught in particular were examined. Finally, these attitudes were analyzed in respect to the extent they are being used by both lecturers and students.

Their educational endeavor, which includes constructive teaching strategies as well as unique moral teaching strategies were also thoroughly examined.

This research has both quantitative and qualitative aspects to it. It was carried out in eight different teachers training state colleges of three main school sub-systems: The Jewish secular, the Jewish religious and the Arab school system. One hundred twenty seven lecturers and 536 students took part in the research.

For analyzing the quantitative part of the research, we used printed questionnaires comprised of five sections:

- 1) **The desirable student character.** The objective of this part was to examine the collection of values and the existence of moral values in the eyes of the subjects.
- 2) **Attitudes toward moral education.** The purpose of this section was to investigate the attitudes and behavior of the subjects toward moral education.
- 3) **Evaluation of the college.** The aim of this part was to determine the studying policies as well as the social involvement of the college, from the perspectives of the students.
- 4) **Constructive teaching strategies.** The objective of this part was to examine to what extent the subjects implement different levels of cognitive teaching strategies.
- 5) **Unique moral teaching strategies.** The purpose of this section was to examine the extent of which the subjects use specific moral education program strategies.

Each of the above questionnaires underwent the Cronbach alpha reliability analysis, factor analysis, and structural validation using the smallest space analysis (SSA). To reach a satisfactory qualitative analysis, we held half a dozen semi-formal in-depth interviews with six lecturers who held different positions at teachers training state colleges as well as with six students in different training programs. In addition, the content of a sample of relevant course syllabi and field notes were examined. The results were processed into categories by topic which have much significance to the moral education discipline.

The primary findings of this research reveal a lack of straightforward training, as well as the lack of discussing diverse moral education theories in the classroom.

Moreover, it is evident that there is a lack of methodological teaching of moral education. The fact is that moral education is being taught in teachers training state colleges on an intuitive, subjective and incidental basis. This gloomy reality is evident in the training program curriculum. In addition, both lecturers and students in teachers training state colleges claim that they are not familiar with a clear college policy regarding moral education, and they do not feel a substantial moral atmosphere or encouragement to be involved in social activities on behalf of the administration of these institutions. Students also expressed their disappointment in the lack of moral education in the curriculum.

In addition to the above, lecturers and students from all ethnic groups claim that they are not equipped with the skills to implement moral education in the classroom. However, lecturers from all sectors and students from the official Jewish religious and secular sub-school systems exhibit openness to the issue. This is in contrast to students originating in the Arab sub-school system who exhibit more conservative and traditional attitudes toward moral education in the classroom. Furthermore, lecturers and female students from humanistic fields of study exhibit more positive attitudes toward moral education, compared to those from other fields.

In light of these results, one can arrive at two conclusions: first, the more moral issues in the curriculum, the more emphasis is placed on social, religious and democratic education values; second, there is a positive correlation between the number of moral issues in the curriculum and the extent of positive attitudes exhibited toward moral education, to the use of unique moral teaching strategies and the use of highly developed cognitive teaching strategies by both students and lecturers.

Finally, the findings of this research have been examined extensively and varied explanations have been proposed to explain them. In addition, practical recommendations for both initiating change as well as future research have been proposed.

## Table of contents

Abstract	
1. Introduction	2
1.1 The Scientific question	
1.2 Fields of interest	
1.3 Aims and objectives	4
2. Theoretical background of the research	5
2.1 Chapter 1: Values in education	5
2.1.1 Controversy in educating to values	
2.1.2 The value system and value typology	
2.2 Chapter 2: moral values and moral education	13
2.2.1 Moral values and moral education – definitions	
2.2.2 Philosophical, psychological, sociological and post modern theories of moral education	15
2.2.3 Theoretical approaches for direct class room instruction of moral education	36
2.3 Chapter 3: Theoretical framework for the research	44
2.3.1 The four component model for moral maturity	
2.3.2 The use of the four component model for teacher training programs	47
2.3.3 Moral motivation and the perceived traits of the ideal student questionnaire	48
2.3.4 The constructive learning theory	50
2.3.5 The constructive learning theory as a primary tool in teacher training for moral education	52
2.4 Training teachers for moral education	55

2.4.1 Current policy for moral education in Israel and styles of teacher training programs	
2.4.2 Models for teacher training	65
2.4.3 The existing teacher training versus the desirable one	67
2.4.4 Previous studies of teacher training for moral education	71
2.4.5 Organizational and personal variables in teacher training	76
2.4.6 The rationale of the research and its scientific contribution	85
2.4.7 The research question, assumptions and the Mapping sentence	86
3. Methodology	95
3.1 The research approach: the mixed model paradigm	
3.2 The study population	99
3.3 Quantitative research tools, their reliability and validity	102
3.3.1 Questionnaire structure	
3.3.2 Pilot study	
3.3.3 Description of the research tools	
3.4 Research procedure	124
3.5 Methodology of the qualitative study	126
3.5.1 The qualitative study research approach	
3.5.2 Data analysis for the qualitative study research	
3.5.3 Categorical analysis	
3.5.4 Study tools for the qualitative study research	
3.5.5 Study population for the qualitative study research	
3.5.6 Reliability and validity of the qualitative study	
3.5.7 Possible deviation of the results	

4. Results	139
4.1 Results of the quantitative research	
4.1.1 Part A – description of training for moral education	140
4.1.2 Part B –Opinions differences between lecturers and female students according to population sectors	151
4.1.3 Part C – Correlation between the variables of the study	169
4.1.4 Part D – Regression analysis explanation of variance in research variables	184
4.2 Results of the qualitative study	193
4.2.1 Categorical analysis	206
Category 1 – The existence of a formal training program for moral education	208
Category 2 – the existence of an incidental and subjective training program for moral education	215
Category 3 – Current policy and moral atmosphere in State Collages	223
Category 4 – Possible methods of coping with moral dilemmas by lecturers and female students	232
Category 5 – Indoctrinate instruction of moral education	245
Category 6 – The source of authority for teaching of moral education	251
Category 7 – State Collages' educational approach for moral education	259
Category 8 – The importance of moral education in the eyes of lecturers and students	266
4.2.2 A quantitative content analysis of representative courses' curriculum	273

5. Discussion	282
5.1 The training for moral education in State Collages	
5.1.1 Current policy, moral atmosphere and social involvement	282
5.1.2 The moral component in State Collages' curriculum	284
5.1.3 State Collages' approach for moral education	287
5.1.4 Direct and objective training versus incidental and subjective training program of moral education	292
5.1.5 Methodic and instruction methods	294
5.1.6 Possible ways of coping with moral dilemmas	299
5.1.7 The importance of learning and teaching moral education, moral sensitivity and caring	301
5.1.8 The basis of authority for instruction of moral education	302
5.1.9 A situation report summary of teacher training for moral education	303
5.2 Organizational and personal variables of lecturers and female students of moral education	307
5.3 The moral value component in the value system of lecturers and students	309
6. Summary, conclusions and future recommendations	312
6.1 Research recommendations	313
6.2 Recommendations for future prospects	314
7. Bibliography	315
Volume B – appendixes	



This work was carried out under the supervision of  
Dr. Nava Maslovaty z'l  
Dr. Erik Cohen  
Prof. Yaacov Iram  
Department of education, Bar – Ilan University

# Teacher Training for Moral Education in State Colleges in Israel

Aharon Buzaglo

Department of Education

Ph.D. Thesis

Submitted to the Senate of Bar – Ilan University

Ramat Gan, Israel

August, 2010