

תפיסות של מחנכות בגיל הרך את נושא האתיקה בגן הילדים

יעל שני, שיר גולדשטיין, שי צמח ויובל לוי

תקציר

המחקר עסק בתפיסת האתיקה בקרב נשות חינוך בגיל הרך (גננות, סייעות וסטודנטיות להוראה) ומטרתו הייתה לבחון את האופן שבו נשות חינוך בגיל הרך תופסות את נושא האתיקה בגיל הרך ואת האופן שבו הן מתמודדות עם דילמות אתיות. ממצאי המחקר התבססו על תשעה ראיונות עומק מובנים למחצה עם גננות, עם סייעות ועם סטודנטיות, שבהם הן הציגו את תפיסתן החינוכית, את תפיסתן בנוגע לאתיקה בגיל הרך ואת דרכי ההתמודדות שלהן עם דילמות אתיות בעבודתן ובהכשרתן. ממצאי המחקר מצביעים על כך שהערכים שבהם דוגלות נשות החינוך באים לידי ביטוי בתפיסות האתיקה שלהן וכי הן מעבירות לילדים ערכים אלו בדרך של דוגמה אישית. עוד עלה כי התמודדותן של נשות החינוך עם דילמות אתיות כוללת תמיכה מהסביבה, עריכת רפלקציות וניתוח אירועים מהשטח. ייחודיותו של המחקר הנוכחי היא בהתייחסות לנושא האתיקה בגיל הרך, נושא שכמעט לא נחקר עד כה, לנוכח העובדה כי כיום לא קיים קוד אתי לעובדים בגיל הרך בישראל. מטרתו של המחקר היא להעלות את המודעות לחשיבותו של נושא האתיקה בגיל הרך, לתרום לצוותי חינוך בהתמודדות עם נושא האתיקה בגיל הרך ולעזור לקובעי מדיניות בפיתוח קוד אתי לגיל הרך.

מילות מפתח: אנשי חינוך בגיל הרך, גן ילדים, אתיקה בגיל הרך, קוד אתי, דילמות אתיות

מבוא

המחקר המוצג בחן את נושא האתיקה ואת יישומו בגן הילדים, כפי שנתפס על ידי נשות חינוך שעובדות בשטח. אתיקה הוא מונח פילוסופי המתאר את תורת המוסר ואת המידות הטובות (שפיר, 2006), והוא כולל מנהגים ונורמות שמנחים את בני האדם לנהוג באופן ראוי, מוסרי ומותאם למצב מסוים (קטקו, 2018). ממושג האתיקה עולה העיסוק בדילמות אתיות, שהן דילמות שכדי לפתור אותן האדם נדרש לתעדף את ערכיו ולפעול תוך מימוש הערכים החשובים לו (בן-יהושע ואחרים, 2007). כדי ליישם את נושא האתיקה נקבעו קודים אתיים ארגוניים, שמטרתם היא להסדיר את היחסים בין מקצוע מסוים לציבור שהוא משרת במטרה להנחות את ההתנהלות באותו מקצוע ולחזק את אמון הציבור (Schwimmer & Maxwell, 2017). עם זאת, בתחום החינוך בכלל, ובתחום החינוך בגיל הרך בפרט, לא קיים כיום קוד אתי, בניגוד למקצועות אחרים שבהם יש קוד אתי, למשל, בתחום הרפואה, הפסיכולוגיה, המשפטים ועוד (כשר, 2022). לאורך השנים נעשו ניסיונות שונים לייצר קוד אתי בחינוך בישראל, אך הם לא צלחו מסיבות שונות: חוסר מוטיבציה, חוסר תפיסת מקצוע החינוך כפרופסיה ומעמדם הנמוך של המורים (אלפסי, 2022), או מסיבות כגון כניסת גורמים פוליטיים לתהליך וחשש מתגובת המערכת כלפי מי שלא ינהג בהתאם לקוד האתי (כשר, 2022).

מתוך כך נבע המחקר הנוכחי, שביקש לבחון את האופן שבו נשות חינוך (גננות, סייעות וסטודנטיות להוראה) תופסות את נושא האתיקה בגן הילדים ואת האופן שבו הן מתמודדות עם דילמות אתיות בעבודתן ובהכשרתן, במטרה לעזור ולקדם יישום קוד אתי לעובדי חינוך ולמחנכים בגיל הרך.

המחקר התבסס על ראיונות עומק מובנים למחצה עם שלוש גננות העובדות בגני משרד החינוך, עם שלוש סייעות העובדות בגני משרד החינוך ועם שלוש סטודנטיות להוראה הלומדות במכללה בצפון הארץ ובמסגרת לימודיהן מבצעות התנסות מעשית בהוראה בגני משרד החינוך.

מן המחקר עלה כי האופן שבו תופסת כל אשת צוות את תפקידה בגן קשור לאופן שבו היא מתייחסת לתחום האתיקה בגן ולאופן שבו היא תופסת אותו, אך עם זאת, יש חוסר בהירות

לגבי מושג האתיקה, ולכן יש להבהיר נושא זה וכן לקיים הכשרה הקשורה לתחום האתיקה בגיל הרך. יתרה מזאת, קיים צורך במסגרת שתספק לצוותים חינוכיים מערכת תמיכה בהתמודדות עם דילמות מוסריות ואתיות בעבודתם, ובהמשך לכך, לנסח קוד אתי אשר ינחה את צוותי החינוך בגיל הרך ויחזק את אמון הציבור במחנכים ובעובדות בגני הילדים.

סקירת ספרות

אתיקה ואתיקה מקצועית

אתיקה היא מונח בפילוסופיה הנגזר מהמילה היוונית "אתוס", שמשמעותה מנהג, והיא כוללת אוסף מנהגים ונורמות המבוסס על תורת המידות המנחה את בני האדם לנהוג באופן ראוי ומוסרי בתחום מסוים ובהתאמה למצב מסוים (כשר, 2009; קטקו, 2018). כללי האתיקה נקבעים בדרך כלל על ידי חברת בני אדם הקובעת לעצמה מהי התנהגות ראויה בחברה מסוימת (זמיר, 2009), והיא מתייחסת להתנהלות ראויה ונאותה בתחומי חיים מוגדרים ובעיסוקים מקצועיים וציבוריים (אלוני, 2016). מכאן, אפשר לומר שעקרונות האתיקה כוללים קודים של מה שראוי ומה שאינו ראוי לעשות ביחס לזמן, למקום ולתרבות מסוימת, והם נבחנים ביישומם (קטקו, 2018). בהתייחסות רחבה יותר לנושא זה ניתן לחלק את האתיקה לכמה פרספקטיבות שונות, כאשר הראשונה מתייחסת לאתיקה של צדק והוגנות במטרה ליצור חברה צודקת ושוויונית יותר המקדמת יחס הוגן לכולם ומבוססת על עקרונות אוניברסליים (Eyal et al., 2011). הפרספקטיבה השנייה היא אתיקה של דאגה המתבססת על אמון וכבוד לאדם ולאחרים, במטרה לדאוג לרווחתו של האחר ולענות על צרכיו (Edwards, 2009). פרספקטיבה נוספת היא אתיקה מקצועית המתייחסת לדרכי ההתנהגות האידיאליות במסגרת מקצועית מסוימת במטרה להגדיר לאדם שעוסק באותו מקצוע את האופן שראוי לנהוג בו במצבים שונים בעיסוקו המקצועי והיא מהווה בסיס להחלטותיו המקצועיות (כשר, 2009). אתיקה מקצועית זו מתבססת על מומחיותו ומימנויותיו של האדם, וכן על כישוריו ועל הידע שלו (Eyal et al., 2021), ונמצא שארגון שבו נוהגים על פי כללי אתיקה ברורים, פועל באופן מתואם ומסונכרן יותר (Haldorai et al., 2020; Trevino & Nelson, 2021).

העיסוק באתיקה מעלה התמודדות עם דילמות אתיות, מצבים שבהם נדרש האדם לבחור בין כמה פעולות, תוך ידיעה שבחירתו פוגעת במימוש ערכים ומחויבויות החשובות לליבו (בן-יהושע ואחרים, 2007). כלומר, דילמה אתית מתקיימת כאשר הפרט חש בלבול בשל ערכים אתיים מנוגדים או בשל קונפליקט מוסרי שהוא חש (Cottone & Tarvydas, 2006), או במצבים שהם תוצאה של קונפליקט בין מה שטוב לפרט לבין מה שטוב לאחרים (Kottler & Brown, 2000). לדילמות אתיות אשר מעלות קונפליקטים בין ערכים שונים או דרישות אתיות מנוגדות, לעיתים אין תשובה אחת פשוטה וחד-משמעית (אכמון ואחרים, 2012). כך שבחירה בדרך פעולה מסוימת תאלץ את האדם להתלבט ולברר עם עצמו את סדר הערכים שלו, תוך מחשבה על ההשלכות של בחירתו (בן-יהושע ואחרים, 2007). כלומר, התמודדות עם דילמה אתית דורשת מהאדם לעשות את הדבר הנכון, אך לעיתים נוצרים מצבים שבהם בני האדם לא יודעים מהו הדבר הנכון שיש לעשותו (Börü, 2020), ולכן פתרון אפקטיבי לדילמה אתית הוא תהליך מורכב, הדורש בחינה של כמה אלטרנטיבות ומשתנים לפני נקיטת הפעולה (Dufrene & Glosoff, 2004). על בסיס זה ניתן להבין כי לאנשים שונים יש ערכים שונים המנחים אותם, המבוססים על תפיסתם באופן כללי, על תפיסתם בנוגע לעבודתם, בשילוב עם התפיסה האתית בארגון או במוסד שבו הם עובדים (שפירא-לשצ'ינסקי, 2017).

אתיקה בחינוך

אתיקה בחינוך מתייחסת לסטנדרטים הקשורים לידע, למיומנויות ולהתנהגות שראוי שאנשי החינוך יפעלו על פיהם ובהתאם לכך יחנכו את הילדים (אלוני, 2009). נוסף על כך, אתיקה זו מתמקדת בהיבטים של דאגה לשלום הילדים תוך מתן שירות טוב ומקצועי, ביושרה אישית וביחס הוגן, בהרחבת דעת ופתיחות דעת, בשמירה על פרטיות ומניעת אפליה, בשימוש נאות בסמכות, בהגנה על כבוד המקצוע ובגישה מקצועית כלפי מחנכים עמיתים. זאת, לצד עבודה עצמית שעל המחנך לעשות כדי להיות משאב חינוכי שנושא השראה לתלמידיו ומהווה להם דוגמה אישית (אלוני, 2016).

במחקר נמצא שישנה חשיבות להוראת האתיקה בתהליך הכשרת מורים וגננות, כיוון שהיא משפיעה על היכרותם עם הנורמות של המקצוע ועם יישומן בשטח, היא מגבירה את רגישותם לסוגיות אתיות והיא תורמת להם במציאת פתרונות לדילמות אתיות (Maxwell & Schwimmer, 2016). עם זאת, נמצא במחקרים שבמהלך הכשרתם של המורים במוסדות ההכשרה, הם אינם נחשפים בצורה מספקת למגוון דילמות אתיות שהם עשויים להיתקל בהן בעבודתם ולאופן שבו יש להתמודד עימן (Campbell, 2006), דבר שעלול לפגוע בביטחון שלהם כמחנכים וביכולתם להתמודד בצורה טובה עם דילמות אתיות בעבודתם (Shapira-Lishchinsky, 2009; 2016).

לסיכום, אתיקה מקצועית בתחום החינוך חשובה כיוון שהיא מעמיקה את מקצועיותם של אנשי החינוך ומציבה בפניהם את רף ההתנהגות הראוי כאנשי חינוך, וככל שעובדי החינוך יפנימו את האתיקה המקצועית של מקצועם ואת עקרונות המוסר, כך הם יבטאו אותם בפני תלמידיהם (בן-יהושע ואחרים, 2007).

אתיקה בגיל הרך

השנים הראשונות בחייו של הילד הן הקריטיות והמשמעותיות ביותר בחייו (Likhar et al., 2022), וחשובות לצורך התפתחותו הרגשית והחברתית של הילד (Mondi et al., 2021), ולצורך התפתחות יכולת הוויסות שלו (ברגר ואחרים, 2008). מחנכים העובדים בגיל הרך מהווים חלק משמעותי בהתפתחותם זו של הילדים, הם מספקים את צורכיהם ההתפתחותיים של הילדים, ויש להם השפעה מכרעת על התפתחותם המוסרית. כללי אתיקה לעובדי הגיל הרך חשובים הן לצורך העלאת הרמה המקצועית של עובדי הגיל הרך ולהעלאת איכות עבודתם והגברת רגישותם לצרכים ההתפתחותיים של ילדים, הן לצורך העלאת קרנו של ענף הגיל הרך בקרב הציבור (צדוק, 2003). יישום האתיקה המקצועית לאנשי חינוך בישראל הוא הכלי הטוב ביותר לשיפור משמעותי של איכות הטיפול הניתן בתחום זה ולהעלאת מעמד העובדים בו. קיומו של קוד אתי לעובדי הגיל הרך יוביל לכבוד ואמון של הציבור הרחב, ישפר באופן משמעותי את איכות העבודה בעקבות העמקת מודעות וחיזוק הידע, יגן מפני שחיקה,

וגם יעזור למחנכים בגיל הרך לקבל החלטות לאור המטרות והערכים של מקצוע זה (אלוני, 1997).

צדוק (1998) מתייחסת לאחריות האתית שקיימת בקרב עובדי הגיל הרך והיא מחלקת אותה לארבעה תחומי אחריות:

- אחריות אתית כלפי הילדים – הכוללת סיפוק סביבה בטוחה, בריאה, מזינה ומגיבה לילדים. נוסף על כך, היא כוללת תמיכה בהתפתחות הילד תוך התייחסות להבדלים אינדיבידואליים בין ילדים, וסיפוק תנאים להעלאת הערכתם העצמית של הילדים.
- אחריות אתית כלפי משפחות – הכוללת שיתוף פעולה בין המשפחה לבין המסגרת החינוכית, תוך כבוד לערכי המשפחה, אמון הדדי, תמיכה והבנה רבת-תרבותית.
- אחריות אתית כלפי עמיתים – הכוללת יחס מקצועי ויחסי גומלין חיוביים בין העובדים, הכוללים אמון, שיתוף, תמיכה, הכרה בהישגים, כבוד והגינות.
- אחריות אתית כלפי הקהילה והחברה – הכוללת יישום תוכניות חינוכיות לפי צרכיה של הקהילה והחברה שבה הילד חי ושיתוף פעולה עם אנשי מקצוע השותפים באחריותם לילדים.

קוד אתי ויישומו

קודים אתיים ארגוניים משמשים לרוב להסדרת היחסים בין המקצוע לציבור שהוא משרת, והם כוללים שלושה תפקידים עיקריים: הנחיית דרכי ההתנהלות המקצועית, התווית הסוציאליזציה המקצועית של החברים בארגון וחיזוק אמון הציבור (Schwimmer & Maxwell, 2017), והם נועדו לעצב את הזהות המקצועית של העובדים במקצוע (כשר, 2022).

קוד אתי חינוכי מהווה חוזה בין המקצוע החינוכי לחברה, כך שמצד אחד אנשי החינוך יקבלו אוטונומיה בעבודתם, אך מצד שני ישמרו על סטנדרטים גבוהים של התנהגות מוסרית (Orchard et al., 2019). נוסף על כך, קוד זה יעזור להבטיח יושרה, אמון והתנהגות אתית בקרב אנשי חינוך, במטרה לפתח אזרחים שמכבדים את החוק ושומרים על זכויות האדם (Poisson, 2022). קוד אתי יעזור בהערכת ההתנהגות המקצועית של איש החינוך בהתאם

לסטנדרטים הנהוגים ולבחינת המקרים שבהם נעשתה הפרה של קוד זה. כמו כן, גיבוש הקוד יעזור למחנכים לחשוב על מטרותיהם החינוכיות ולנמק אותן (גרופר, 2011).

בסקירה שנערכה בנושא קודים אתיים בתחום החינוך במדינות שונות נמצא, שקודים אלו עסקו בתחומים שונים, כגון מקצועיות המורים, דאגה לתלמידים, יחסים מקצועיים בין אנשי הצוות, מעורבות הורים, מעורבות בקהילה וכן כיבוד החוקים והרגולציה. קודים אלו התייחסו לדברים הנדרשים מהמורה – קידום הישגי התלמידים, כבוד לתלמידים ואכפתיות כלפיהם, עבודה בשיתוף פעולה עם עמיתים ועוד. זאת, לצד פירוט הדברים שאל למורים לעשות, כגון אפליה, השפלה, הצהרת דברים שאין להם בסיס מוצק ועוד (Shapira-Lishchinsky, 2020).

לאורך השנים נעשו ניסיונות שונים לגבש קוד אתי לעובדי חינוך והוראה בארץ, תחילה בשנת 1979 באמצעות ועדת עציוני לשינוי מעמד המורה (ועדת עציוני, 1979), ולאחר מכן בשנות השמונים באמצעות הצעות של משרד החינוך, של הסתדרות המורים ושל ארגון המורים, אך עד היום לא גובש קוד כזה (משרד החינוך, ל"ת). הסיבות שבגינן לא גובש קוד זה כוללות בין היתר חוסר נכונות לעסוק באתיקה מקצועית בהקשר לחינוך בישראל, זהות לא מוגדרת של המורים, חוסר התבוננות על מקצוע החינוך כפרופסיה ומעמד מקצועי נמוך של מקצוע ההוראה בארץ (אלפסי, 2022). סיבות נוספות לאי-קיומו של קוד אתי בהקשר למקצוע החינוך בארץ נובע מאי-הסכמה בין גורמים חינוכיים ואיגודי מורים לפעול יחד למען גיבוש קוד כזה, וכן חשש מתגובת המערכת כלפי מי שלא ינהג בהתאם לקוד האתי (כשר, 2022). למרות שעדיין לא קיים קוד כזה כיום, יש יוזמות שונות לפיתוח וליישום קוד אתי, למשל, במערכת החינוך בגבעתיים אשר גיבשה קוד אתי לעובדי מערכת החינוך בעירייה, או בהצעתו של פרופ' כשר לעצב את "מגילת האחראיות של הילדים" אשר אומצה על ידי רשויות מקומיות ותנועות נוער שונות (כשר, 2022). גם בתחום הגיל הרך נעשה ניסיון לגבש קוד אתי, כפי שנעשה במחלקת הגיל הרך במכללת סמינר הקיבוצים, אשר ניסחה קוד אתי לגנים במדינת ישראל ובנתה תוכנית להטמעתו בתמיכת המועצה להשכלה גבוהה ובשיתוף אנשי ונשות סגל אקדמי, סטודנטיות וסטודנטים וגננות (מכללת סמינר הקיבוצים, 2017), מהלך אשר יושם בגני הילדים ברמת השרון בשיתוף עם העירייה (עיריית רמת השרון, 2020).

עם זאת, לאור העובדה שכיום אין קוד אתי ברור ומוסדר לעובדי חינוך בארץ בכלל ולעובדי חינוך בגיל הרך בפרט, המחקר הנוכחי מנסה להבין את האופן שבו אנשי חינוך בתחום הגיל הרך תופסים את נושא האתיקה ואת האופן שבו הם מתמודדים כאשר הם נתקלים בדילמה אתית, זאת במטרה לספק תשתית להבניית קוד אתי לעובדי הגיל הרך בעתיד.

מתודולוגיה

שיטת המחקר

המחקר הנוכחי התמקד בבדיקת תפיסותיהן של נשות חינוך וסטודנטיות להוראה בגיל הרך את נושא האתיקה בגיל הרך. המחקר התבצע בשיטה איכותנית פנומנולוגית המתמקדת בחקירת האופן שבו נתפסים אירועים שונים ומפורשים על ידי הנחקרים מנקודת מבטם. המחקר האיכותני הוא תהליך איסוף מידע כדי להגיע להבנה מעמיקה של ההתנהגות האנושית. סוג מחקר זה מאפשר להבין את המציאות האנושית החברתית ועוזר לאנשים לספר את הסיפור שלהם ואף ללמוד ממנו (שקדי, 2011).

שיטת המחקר האיכותני אפשרה לבחון את תפיסתן של נשות החינוך בצורה מיטבית כיוון שבסיס שיטת המחקר האיכותני הוא מחקר בבני האדם, העוסק בחוויות אנושיות, במצבים עדינים, אינטימיים ואף פגיעים. גישת מחקר זו מביאה את קולם של הנחקרים בנושא הנחקר, מביאה את סיפוריהם ואת חוויותיהם (צבר-בן יהושע, 2011). בעזרת מחקר זה אפשר ללמוד על האתיקה בגיל הרך כפי שנשות החינוך תופסות אותה ועל המשמעות שהן מייחסות לחוויות השונות בנושא.

משתתפות המחקר

במחקר הנוכחי השתתפו תשע נשות חינוך חילוניות מהמגזר היהודי העובדות בגיל הרך: שלוש גננות, שלוש סייעות ושלוש סטודנטיות להוראה בגיל הרך. לכל הגננות תואר ראשון בחינוך ותעודת הוראה לגיל הרך, לסייעת אחת תואר ראשון בחינוך, ושתי הסייעות האחרות לא עברו

הכשרה מקצועית. הגננות, הסייעות והסטודנטיות נבחרו כך שיהיה מגוון רחב מבחינת מקומות מגוריהן והיישובים שבהם הן עובדות כדי לספק יריעה רחבה כמה שיותר. פרטי הרקע של משתתפות המחקר מופיעים בלוח 1 להלן.

לוח 1: נתוני הרקע של משתתפות המחקר

שם (בדוי) גיל	מקום מגורים	מקצוע
מאיה 34	מושב בדרום הארץ	גננת בגן בקיבוץ לגילי 6-4
ניצן 55	קיבוץ בצפון הארץ	גננת בגן בקיבוץ לגילי 6-4
אלה 41	עיר במרכז הארץ	גננת בגן בעיר לגילי 4-3
תבור 45	ישוב בצפון הארץ	סייעת בגן ביישוב לגילי 6-4
גילי 41	קיבוץ בצפון הארץ	סייעת בגן בקיבוץ לגילי 5-3
חנה 38	עיר במרכז הארץ	סייעת בגן בעיר לגילי 4-3
ליאור 26	עיר בצפון הארץ	סטודנטית לחינוך שנה ג המתנסה בגן לגילי 6-4 בעיר בצפון הארץ
גוני 27	מושב בצפון הארץ	סטודנטית לחינוך שנה ג המתנסה בגן לגילי 6-4 ביישוב בצפון הארץ
נועה 28	עיר בצפון הארץ	סטודנטית לחינוך שנה ג המתנסה בגן חינוך מיוחד לגילי 6-3 בעיר בצפון הארץ

כלי המחקר

במחקר נעשה שימוש בראיונות עומק מובנים למחצה שכללו שאלות מנוסחות מראש לצד שאלות שהתפתחו במהלך הריאיון בהתאם לדברי המרואיינות. ריאיון עומק מובנה למחצה מאפשר גמישות והתאמת השאלות בזמן אמת לפי תשובת המרואיין, ובכך עוזר להגיע ללב שאלת המחקר. בדרך זו החוקר מנתב את הריאיון אך לא מכתוב אותו, דבר המאפשר לחוקר

לשמוע את נקודת המבט של המרואייין כדי להבין את החוויה והמשמעות שהוא מייחס לנושא הנחקר (צבר-בן יהושע, 2016).

במחקר זה השאלות עסקו בכמה נושאים, תחילה השאלות התמקדו ברקע של אשת החינוך, בניסיונה המקצועי ובתיאור כללי של הגן שבו היא עובדת. בהמשך הריאיון התמקדו השאלות בערכים החשובים לנשות החינוך, בדילמות שבהן הן נתקלות בעבודתן ובהתמודדות איתן, וכן בתפיסתן את נושא האתיקה. שאלות לדוגמה היו: "אילו ערכים חשוב לך להביא לגן הילדים?" "מה את עושה כדי להביא את הערכים החשובים לך לגן?" "מה קורה כשיש התנגשות בין שני ערכים שחשובים לך?" "מהי לדעתך אתיקה?" "כיצד לדעתך נושא האתיקה בא לידי ביטוי בגן?"

הליך המחקר

תחילה נעשתה פנייה בשיחת טלפון לכל אחת ממשתתפות המחקר. הפנייה לגנות נעשתה על בסיס היכרות מוקדמת איתן, אך בנוגע לסייעות ולסטודנטיות שהשתתפו במחקר לא הייתה היכרות מוקדמת איתן והפנייה אליהן נעשתה דרך אשת קשר. לאחר יצירת הקשר הראשוני עם כל משתתפת, הוסברה לה מטרת המחקר והתקבל אישורה להשתתפות במחקר. לאחר מכן נקבע מועד לקיום הריאיון. כמה מן הראיונות התקיימו בשיחת פנים אל פנים וכמה ראיונות התקיימו בזום. לפני תחילת הריאיון התקבל אישור ממשתתפת המחקר להקלטת הריאיון ובסיומו תומללה השיחה תוך שמירה על אנונימיות המשתתפות. כל ריאיון ארך בין 50 דקות לשעה וחצי. כל הראיונות תומללו ונותחו. ניתוח הראיונות נעשה בשיטת החלוקה לקטגוריות ולתמות של שטראוס וקורבין (Strauss & Corbin, 1990), תחילה סומנו מילים ונושאים שחזרו על עצמם, לאחר מכן חולקו הנתונים לקטגוריות ולאחר מכן לתמות.

במטרה לשמור על כללי האתיקה הנהוגים במחקר, בעת הפנייה למשתתפות המחקר הוצגו להן מטרות המחקר וכן שיטת איסוף הנתונים והתקבל אישורן להשתתפות במחקר. הוסבר להן כי הן יכולות לפרוש מהמחקר בכל עת וכי השימוש בחומרי המחקר ייעשה אך ורק לצורכי מחקר זה. כמו כן, הוסבר להן שאם אין ברצונן לענות על שאלה מסוימת, הן לא מחויבות לכך,

והתקבל אישורן להקלטת הראיונות ולתמלולם. כדי לשמור על אנונימיות משתתפות המחקר נעשה שימוש בשמות בדויים, ללא חשיפת פרטים אישיים או פרטים מזוהים של מקום עבודתן.

ממצאים

במחקר זה נבדקו תפיסות שונות של צוותים חינוכיים בגן הילדים בנושא אתיקה בגיל הרך. בפרק זה יובאו ממצאי המחקר, המבוססים על הראיונות שנערכו עם שלוש גנות, עם שלוש סייעות ועם שלוש סטודנטיות להוראה הלומדות במסלול הגיל הרך. מניתוח הראיונות עלו שלושה נושאים מרכזיים שאליהם התייחסו צוותי החינוך בהקשר לנושא אתיקה בגיל הרך. הנושא הראשון הוא הערכים המנחים את צוותי החינוך בעבודתם עם ילדי הגן, הנושא השני הוא האופן שבו מגדירות נשות החינוך את נושא אתיקה בגיל הרך ושמירה על אתיקה בגן, והנושא השלישי הוא התמודדותן של נשות החינוך עם דילמות אתיות בשטח, הכולל התייחסות לדרכי פעולה שונות שהן נוקטות כאשר עולה דילמה אתית.

ערכים המנחים את עבודתם של הצוותים החינוכיים בגן הילדים

בקטגוריה זו עלו שתי תמות, האחת מתייחסת לערכים שבהם דוגלות נשות החינוך, והשנייה מתייחסת לאופן שבו נשות החינוך מעבירות ערכים אלו לילדי הגן.

הערכים שבהם דוגלות נשות החינוך

מהמחקר עלה כי נשות החינוך מאמינות בערכים שונים ופועלות לפיהם. רבות ממשתתפות המחקר ציינו כי הערכים החשובים להן קשורים ליחסים הבין-אישיים, בעיקר ערכים של כבוד, אכפתיות ואמפתיה, כפי שניתן לראות בדבריה של מאיה הגנת: "קודם כול, חברות, כבוד, אהבה לטבע, חיבור לטבע, חיבור לאוכלוסיית המקום, למקום שבו הם גרים, לאנשים שגרים בו, גם אחריות, סובלנות, עצמאות". גם ניצן הגנת מתייחסת לערכים שבין אדם לסובבים אותו: "כל הערכים של בין אדם לחברו, כל התחום החברתי, כבוד, קבלה, שיתוף פעולה גם של הילדים וגם של הצוות, אכפתיות, סובלנות, הכלה". אלה הגנת מתייחסת גם היא לערכים אלו: "אני מאמינה שבהקשבה ובאמפתיה אפשר לפתור את מרבית הבעיות". תבור הסייעת

מתייחסת בדבריה לערך הכבוד באופן רחב: "כבוד הדדי, כבוד כלפי עצמם, כלפי הסביבה, הטבע, לא רק כלפי אנשים. לכבד את מה שיש לנו". ליאור הסטודנטית מתייחסת בדבריה לערך הכבוד ולערכים שהילדים צריכים לדעת ולהכיר כחלק מהיכולת לחיות בחברה: כבוד לזולת, לסביבה, גם לאנשים ולצוות, וגם למקום עצמו. הכי חשוב לי זה לכבד! את יודעת, ללמד את הילדים איך לדבר, לדוגמה, שלא חייבים להיות חברים של כולם, אבל צריך לעשות דברים בצורה מכבדת, להיות אדיב, להיות נעים, איך להצטרף למשחק.

גוני הסטודנטית מוסיפה, כי הצוות צריך לפעול לפי ערכים מסוימים כדי לכבד את הילדים: "שהילדים ירגישו אהובים, שרואים אותם ושאני פה בשבילם. מאוד חשוב לי שתהיה איזושהי שפה אחידה, שתהיה שפה מכבדת, שהילדים ידברו בכבוד זה לזה ואלינו, לצוות. שהילדים ידעו לייצר תקשורת טובה, בעיקר במצבי קונפליקט".

כפי שעולה מדבריהן של משתתפות המחקר, הערכים החשובים להן קשורים לאופן שבו הילדים מתייחסים זה אל זה בגן וגם לאופן שבו אנשי החינוך מתייחסים לילדים, זאת כחלק מיכולותיהם לפתח קשרים בין-אישיים מיטיבים. מדברי משתתפות המחקר אפשר לראות כי בעוד הגננות מתייחסות לנושא הערכים בהיבט כולל יותר, ובתחומים שגם מחוץ לגבולות הגן, כגון הקהילה הסובבת את הגן, הסטודנטיות להוראה מתייחסות בעיקר לערכים המתרחשים בין כותלי הגן, בעיקר לאלו הקשורים ליחסים שבין הילדים.

אופן העברת הערכים לילדים

משתתפות המחקר מתייחסות גם לדרך שבה הן מעבירות לילדים ערכים אלו, תוך שילובם בחיי היומיום בגן ומתן דוגמה אישית, ולא דרך לימוד פרונטלי, כפי שעולה מדבריה של אלה הגננת:

אני מאמינה שילדים רואים ושומעים הכול ואחד התפקידים שלנו הוא לתווך להם את המציאות בצורה תואמת גיל ושלב התפתחותי. מתוך האמונה הזאת, אני משתדלת לנהוג בהתאם גם עם צוות הגן וההורים, מודלינג הוא כלי התנהגותי חשוב. הם (הערכים) באים לידי ביטוי בכל פרט מחיי היומיום

בגן, כל סיטואציה חברתית, לימודית, תנועתית היא מקום להתנסות בלימוד הערכים הללו. אני לא מאמינה בללמד על ערכים, אלא ללמוד מתוך היומיום, מתוך הסיטואציות שקורות באופן טבעי בגן.

גם מאיה הגנת מתייחסת ללימוד הערכים בדרך של דוגמה אישית: "ערך של כבוד, כמובן כדרך של דוגמה אישית, כל הערכים דרך דוגמה אישית. להתנהג לפי איך שאני רוצה שהילדים יתנהגו". נועה הסטודנטית מתייחסת לכך שבהתנהגותה היא משמשת דוגמה לילדים ולכן בדרך הפעולה שלה מלמדת את הילדים כיצד נכון להתנהג, בדבריה:

(אני) משמשת דוגמה, איך שאני מתנהגת. אם אני רואה שיש איזו סיטואציה לא מתאימה, אני אקרא רגע לילד הצידה, מפרידה ביניהם, ועושה איזשהו תחקיר, משוחחת איתם, נותנת להם לדבר ולהביע את עצמם, מה הייתה החוויה שלהם. זה נוגע אצלי גם בהקשבה אליהם, וגם בכבוד. אני לא אכניס להם מילים לפה אלא אנסה למצוא פתרון מהמקום שלהם.

כפי שאפשר לראות, המחנכות משמשות דוגמה אישית בעיקר בנוגע לערכים שבין אדם לחברו, ולאור העובדה כי ילדים בגיל הרך מחקים את התנהגותם של המבוגרים, הילדים לומדים מצד אחד מהם הערכים החשובים למחנכת, ומצד שני כיצד עליהם לפעול ולהתנהג בסיטואציות שונות.

לסיכום נושא זה אפשר לראות כי נשות החינוך בגיל הרך דוגלות במגוון ערכים, בין שאלו ערכים הקשורים להתנהלות בחברה וליחסים הבין-אישיים, ובין שאלו ערכים של שמירה על הסביבה, כל זאת בדרך של דוגמה אישית שלפיה פועלות נשות החינוך. עוד עולה בהקשר לנושא זה כי הגננות, שתופסות את תפקידן באופן רחב יותר, מתייחסות לערכים בהיבט כללי יותר, בעוד הסייעות והסטודנטיות להוראה מתייחסות בעיקר ליחסים הבין-אישיים בין ילדים הגן.

תפיסת האתיקה

תפיסת האתיקה של נשות החינוך עוסקת בכמה תחומים: תפיסת אתיקה כמוסר, אתיקה הסובבת סביב נושא הכבוד וכן אתיקה הקשורה לשמירה על פרטיות וגבולות. עוד עולה בהקשר לנושא זה ההתייחסות לכך שאתיקה היא נושא שלא תמיד מוגדר וברור לכולן.

תפיסת האתיקה כמוסר

מדבריהן של כמה נשות חינוך עולה, כי הן מגדירות אתיקה כעקרונות וערכים מוסריים שמנחים אותן ואת דרך פעולתן, כפי שאומרת מאיה הגנת:

אתיקה זה עקרונות, מוסר, איפה את צריכה לפעול כביכול, אם זה בגן, אז בגן, על האנשים שיש לך השפעה עליהם, שאת אחראית עליהם... כל הנושא שקשור למוסר, שיכול להטריד אותי כי אם אני מרגישה שפגעתי במישהו או במשהו שאני אחראית עליו ואני עומדת בראש אז לי זה נורא קשה אחר כך. אני רוצה להאמין שכל גננת שעומדת בראש גן היא בן אדם מוסרי, שהיא שואלת את עצמה שאלות, שהיא ערכית.

גם אלה הגנת מתייחסת לכך שהאתיקה מתייחסת לכללי המוסר:

אתיקה היא קול פנימי שמאותת לנו מה מוסרי ונכון אל מול חוסר מוסריות ופגיעה בערכי קבלה ושוויון. אני רואה את עצמי כאישה וגנת עם חוש אתי מפותח אבל מאמינה שזאת נגזרת של אופי, הבנה והתבוננות על העולם. כל גננת מביאה את הקול האתי שלה בצורה אחרת ולא תמיד בצורה שזהה לאשת חינוך אחרת.

כפי שניתן לראות, מאיה וגם אלה מתייחסות לשוני ולהבדלים באופן שבו כל אחת מתייחסת לנושא האתיקה ומגדירה לעצמה מהם כללי האתיקה מבחינתה. עם זאת, אפשר לראות שהן מתייחסות לנושא האתיקה כנושא רחב, לא רק בין כותלי הגן, אלא באופן כללי בהתנהלות בחיי היומיום.

אתיקה הקשורה לנושא הכבוד

נשות חינוך נוספות מתייחסות לכך שאתיקה כוללת את ערך הכבוד, כפי שעולה מדבריה של נועה הסטודנטית: "כבוד כלפי הילדים, כלפי הצוות, כלפי ההורים, איך אנחנו מדברות. איך אני נוגעת בילד, באיזו דרך?" גם ניצן הגנת מתייחסת לנושא הכבוד בהקשר לאתיקה ואומרת: "אתיקה בשבילי זה לשמור על הילדים קודם כול, לכבד אותם, לכבד את ההורים שלהם, לכבד את הצוות". אפשר לראות, שההתייחסות לערך הכבוד היא לא רק כלפי הילדים, אלא לכלל האנשים הסובבים את הילד והגן, כמו צוות והורים.

אתיקה הקשורה לשמירה על פרטיות וגבולות

התייחסות נוספת לנושא האתיקה נוגעת לכך שיש לשמור על פרטיות הילדים וההורים, כפי שעולה מדבריה של גילי הסייעת, שמתייחסת לצורך לשמור על סודיות וחיסיון: "אני יודעת שאתיקה זה סוג של שמירה על סודיות. אסור לדבר על קשיים של ילד, להעביר את זה, אסור לדבר על זה עם חברה שלך. את מחויבת למערכת". היא ממשיכה ומתייחסת לשמירה על פרטיותם של הילדים ואומרת: "אלה הדברים והבעיות של הילדים שאנחנו צריכות לשמור לעצמנו. הקשיים שלהם, דברים כאלה, לא לדבר עם הורה אחר". גם גוני הסטודנטית מתייחסת לנושא הפרטיות ושמירת הסודיות: "אני חושבת שבגן זה לשמור על פרטיות, לא להעביר מידע, מה שקורה בגן נשאר בגן". ליאור הסטודנטית מתייחסת גם היא בדבריה לכך שאתיקה קשורה לשמירה על פרטיותם של הילדים וההורים בדבריה: "אתיקה היא לא לדבר על ילדים אחרים כשיש ילדים בסביבה, זו אתיקה מקצועית לדעתי, לא לדבר מעל הראשים שלהם, לא לדבר על שמות של ילדים, לא לדבר עם הורים על ילדים אחרים". כלומר, בקרב חלק ממשתתפות המחקר נתפס נושא האתיקה כשמירה על פרטיות האנשים, בין שמדובר בילדים ובין שבהורים.

בהקשר לנושא זה עולה כי אתיקה קשורה גם להצבת גבולות ולהבהרה של תחומי העבודה כפי שעולה מדבריה של גילי הסייעת: "אני יכולה להגיד לך, למשל, חלק מזה שאני לא מתערבבת עם ההורים, לא הולכת אליהם לבתים, לא הולכת נגיד לעשות אצלם ציפורניים, זה מבחינתי לשמור, את קוראת לזה אתיקה, אני קוראת לזה יחסי הורה וצוות". כלומר, מדבריהן

של נשות החינוך עולה שהן מבינות שהתנהגות אתית צריכה להיות בהתנהלותן עם הילדים וגם בהתנהלותן עם ההורים. חלקן אף שומרות על עצמן מקרבה יתרה להורים כדי לשמור על אתיקה מקצועית.

חוסר בהירות בהקשר לנושא האתיקה

בהקשר לתפיסת האתיקה, עלה מהראיונות כי לא תמיד נושא זה ברור ומובן לגמרי, כפי שעולה מדבריה של גוני הסטודנטית: "אני חושבת שזה תחום אפור. ברור מאוד מה אסור לעשות, אבל יש סיטואציות אחרות שלא מאוד ברור". גם ליאור הסטודנטית מתייחסת לחוסר הבהירות בנושא האתיקה בגיל הרך:

אני חושבת שאני לא כל כך יודעת מה זה אתיקה בגן הילדים, זה הכלי שאני צריכה לקבל... הייתי רוצה לקבל ידע על איך לגעת, מה מותר לי, מה נכון, זה נראה לי נכנס בתוך האתיקה והייתי שמחה לקבל עוד ידע בנושאים האלה.

נוסף על הדברים האלו, ניכר כי נושא האתיקה לא תמיד נמצא בשיח בקרב צוות הגן ולכן לא נמצא במודעות של כולן, כפי שעולה מדבריה של ניצן הגננת: "להיות אתית את לא חייבת, וזה משהו שמאוד קל ליפול בו אם אין מודעות".

כלומר, ייתכן שלעיתים צוותים חינוכיים לא מתנהגים על פי כללי האתיקה משום שאין מספיק מודעות והתייחסות לנושא זה בהקשר לעבודה בגיל הרך. מדברי משתתפות המחקר אפשר להבין כי תחום האתיקה לא ברור, בעיקר לסטודנטיות שנמצאות עדיין בהכשרתן. לסיכום נושא זה, אפשר לראות כי בהגדרת נושא האתיקה באים לידי ביטוי חלק מהערכים שצינו משתתפות המחקר כערכים החשובים להן בעבודתן בגן, למשל, ערך הכבוד. נוסף על כך, עולה שנושא זה מבחינת הגננות ברור באופן יחסי וכי התייחסות לנושא היא רחבה יותר, לעומת זאת, בקרב הסטודנטיות תחום זה אינו תמיד ברור. עוד עולה בקטגוריה זו כי שמירה על אתיקה כוללת התייחסות אתית כלפי הילדים והוריהם, ושמירה על פרטיותם.

התמודדות עם דילמות אתיות

בקטגוריה זו עלו תמות שונות בהתמודדות נשות החינוך עם דילמות אתיות. התמה הראשונה עוסקת ביעוץ מקצועי שבו נעזרת הגננת בעת התמודדות עם דילמה אתית, התמה השנייה קשורה ליעוץ של עמיתים למקצוע, והתמה השלישית קשורה לעריכת רפלקציה והתבוננות על דרך הפעולה של אשת החינוך, כדי להתמודד עם הדילמה האתית שעלתה.

יעוץ מקצועי

דרך התמודדות אחת שהעלו משתתפות המחקר קשורה לקבלת ייעוץ מקצועי מאנשי מקצוע בתחום, כפי שעולה מדבריה של אלה הגננת: "אני יכולה להתייעץ עם מנהלת האשכול שלי ולעיתים עם היועצת החינוכית". גם ניצן הגננת אומרת שהיא נעזרת באנשי מקצוע כדי להתמודד עם דילמות אתיות שעולות:

אני בעיקר משתפת את הצוות, כי אין לי כל כך את מי לשתף. בעקבות משבר שהיה לי, למדתי למצוא את מי שעוזר לי ובו להשתמש, מנהלת, יועצת, פסיכולוג. אני ממש כותבת לעצמי משפטי מפתח שהם אומרים לי ונעזרת בזה, זה נותן לי קב"ים.

אפשר לראות דברים אלו כי פנייה לקבלת סיוע ותמיכה מגורמים מקצועיים בעת התמודדות עם דילמות אתיות נעשית בעיקר על ידי הגננות. זאת, להבדיל מהסייעות ומהסטודנטיות, ייתכן שמשום שאנשי המקצוע נגישים יותר לגננות מעצם הגדרת תפקידם על ידי משרד החינוך.

יעוץ עמיתים

חלק ממשתתפות המחקר ציינו כי לעיתים, בעת התמודדות עם דילמה אתית, הן פונות לקבלת ייעוץ וסיוע מעמיתים בסביבתן הקרובה. כפי שמציינת ניצן הגננת:

התנסות משותפת בדילמות כלליות, או בסגנון למידת עמיתות, שנשות צוות מביאות למפגש דילמות ומנתחות אותן בהיבט אתי יחד, זה יכול לתרום ליצירת אורח חיים הוגן ומוסרי יותר בקרב נשות החינוך. בעיקר לדבר על הדברים ולשמע מה שאר נשות הצוות או גננות אחרות חושבות על סיטואציות מסוימות.

גם נועה הסטודנטית מתייחסת לחשיבות השיתוף בדילמות: " (שיהיה) מקום שבו אפשר לשתף ולעבד את החוויות שלנו". כלומר, נשות החינוך מבינות כי שיח עמיתים משותף יכול להעניק להן כלים להתמודד עם דילמות אתיות ולא להשאיר אותן לבד בהתמודדות זו. כמו כן, עיסוק בדילמות אתיות בקרב צוות הגן יכול לתרום לעבודה החינוכית ולכך שכל צוות הגן ידבר בשפה אחידה ויפעל יחד.

עריכת רפלקציה על דרך הפעולה

גורם נוסף שצוין בהקשר להתמודדות עם דילמות אתיות הוא עריכת רפלקציה וניתוח אישי של אירועים אתיים, כפי שעולה מדבריה של אלה הגננת: "כאשר אני נקלעת לדילמה כזאת, אני אעצור ואחשוב קודם כול איך הייתי רוצה שיתנהגו עם ילדיי במסגרות החינוכיות שלהם... איך הייתי רוצה שיתייחסו אל ילדיי ואליי כהורה שלהם". גם תבור הסייעת מתייחסת לכך שהתבוננות עצמית וניתוח דרכי הפעולה יכולים לסייע בהבנת הדברים וההתמודדות עם דילמות כאלה בעתיד, כפי שהיא אומרת: "אני יודעת שהדרך הכי טובה ללמוד היא מדוגמאות וסיטואציות שקרו באמת, מניתוח שלהן, לשבת ולפרק, למה קרה מה שקרה, למה הגבנו כמו שהגבנו, אם זה היה טוב, ואם זה לא היה טוב, אז מה נעשה בפעם הבאה". גוני הסטודנטיות נותנת דוגמה לדילמה שהייתה לה בהתנסות בגן ולאופן שבו עריכת רפלקציה עזרה לה להתמודד עם הסיטואציה:

מה שקורה זה שאת קוראת לילד בזמן משחק והרבה פעמים הם לא רוצים להגיע כי הם משחקים, אז הסייעות בדרך כלל שומרות לילדים את המשחק וכשהם חוזרים הם ממשיכים עם אותו החפץ. אני לקחתי ילדה להתארגן וישר ילד אחר התיישב במקום שהיא הייתה, ו(כשהיא חזרה) היא ישר התחילה לבכות ולכעוס, אז הלכתי לילד שהתיישב ואמרתי לו שהמקום שמור לילדה שהלכה להתארגן, והוא אמר 'לא'. המקום היה פנוי אז לקחתי'. ואני בתוך הלחץ של הזמן וההתארגנות פשוט לקחתי את מה שהיה שם, שמתני בצד ואמרתי לאותו ילד 'לא, זה שמור!' כאילו אני מחליטה עכשיו. אני הרגשתי שמתוך חוסר הסבלנות והלחץ פעלתי בדרך שאני פחות

מאמינה בה, הרגשתי שזה התנגש עם הערכים שאני מאמינה בהם. אחרי אותה סיטואציה הרגשתי ממש רע, ואז אחרי כמה זמן עשיתי סוג של רפלקציה ממה שלמדתי בלימודים. חשבתי על הדרך שבה פעלתי, עלו לי גם תהיות, ואני שמה לב שאני מצליחה לחשוב עם עצמי (על הדברים), להשוות את התגובה האימפולסיבית למה שאני הייתי מצפה, וללמוד מזה, ואני תמיד חושבת איך יכולתי לומר אחרת ולהתנהג אחרת.

גם ליאור הסטודנטית מתארת דילמה אתית שבה נתקלה במהלך התנסותה בגן ואת האופן שבו חשיבה לאחר האירוע עוזרת לה להתמודד עם הדילמה, כפי שעולה מדבריה:

כששתי בנות מדברות בצורה לא נעימה לילד, אני תמיד חושבת האם להתערב או לתת לילד להתמודד איתן? בעצם יש כאן בעיה, כי מצד אחד אני רוצה לתת לילד הזדמנות לעמוד על שלו, לפתח אצלו את היכולת הזו, ומצד שני יש כאן שתי בנות שמתייחסות לילד בחוסר כבוד ומדברות בצורה לא נעימה, אז כן יוצא לי להתלבט מה הכי נכון בסיטואציה הזו... ולפעמים יוצא לי לחשוב על זה גם אחרי ולשאול את עצמי שאלות (לגבי זה).

מדברי המשתתפות אפשר לראות שהן מבינות את תרומת הרפלקציה בהתמודדות עם דילמות אתיות בעבודתן, ומדבריה של הסטודנטיות ניתן לראות כי הן נעזרות בכלי הרפלקציה, שאותן למדו במהלך לימודיהן.

לסיכום נושא זה, אפשר לראות שהתמודדות עם דילמות אתיות מתבססת בעיקר על שיתוף גורמים נוספים בדילמות וחשיבה משותפת על דרכי הפעולה, זאת לצד עריכת רפלקציות וחשיבה לאחר מעשה, שאותה עושות המחנכות בגיל הרך. ניכר כי הגנות פונות לקבלת ייעוץ מאנשי מקצוע ומעמיתים נוספים, בעוד אופן פעולה זה בא לידי ביטוי פחות בקרב הסייעות והסטודנטיות, אשר מתמודדות עם הדילמות האתיות בכוחות עצמן.

דיון

תפקידם של המחנכים בגיל הרך הוא משמעותי בהתפתחותם של הילדים הצעירים (Lipscomb et al., 2022), ומשפיע בין היתר על התפתחותם המוסרית (Rodd, 2020). תפיסותיהם החינוכיות של המחנכים בגיל הרך משפיעות על דרכי עבודתם עם הילדים הצעירים (מבורך, 2017). על בסיס תפיסה זו נערך המחקר הנוכחי, שמטרתו הייתה לבחון את האופן שבו אנשי חינוך בגיל הרך תופסים את נושא האתיקה בגן. המחקר כלל ראיונות מובנים למחצה עם תשע נשות חינוך העובדות בגן הילדים כיום: שלוש גננות, שלוש סייעות ושלוש סטודנטיות לחינוך בגיל הרך בנוגע לתפיסותיהן את נושא האתיקה בגן הילדים. כמה ממצאים עלו מהמחקר. הראשון קשור לערכים המנחים את אנשי החינוך. הערכים שבהם מאמינות נשות החינוך כוללים ערכים הקשורים ליחסים בין-אישיים וחברתיים, ומתייחסים לערכים כגון כבוד, אמפתיה, אכפתיות, דאגה לאחר ועוד. ערכים אלו עולים בקנה אחד עם פרספקטיבת האתיקה של הדאגה המבטאת כבוד לאדם ולסובבים אותו ובאה לידי ביטוי באכפתיות ובאמפתיה (ברקוביץ ומושל, 2024; Eyal et al., 2011). כלומר, הערכים שבהם מאמינות נשות החינוך המייצגים את תפיסתן האתית, קשורים לאתיקה של דאגה והם משתקפים באופן שבו נשות החינוך תופסות את נושא האתיקה, כך שבהגדרתן את נושא האתיקה הן מביאות לידי ביטוי את הערכים שבהם הן מאמינות. בהמשך לכך, אפשר לראות כי האתיקה של הדאגה מנחה את פעולתן ואת דרך קבלת החלטות שלהן ותורמת לקידום הסוציאליזציה של הילדים (ברקוביץ ומושל, 2024). כלומר, כדי שאדם יפתח תפיסה אתית הוא צריך לברר לעצמו באילו ערכים הוא מאמין ולפעול על פיהן (בן-יהושע ואחרים, 2007). בספרות נמצא שתהליך קבלת החלטות אתיות מושפע בין היתר מהמיומנויות ומהניסיון הקודם של האדם בקבלת החלטות, מה שעוזר למצוא פתרונות לדילמות אתיות (Cottone & Tarvydas, 2006). לכן, רצוי שסייעות שעובדות בגן ילדים וגם סטודנטיות שמתנסות בגני ילדים יעסקו וידונו בסוגיות אתיות כדי לפתח את הניסיון שלהן בתחום. ממצא נוסף הקשור לתפיסה האתית של המחנכות הראה כי הגננות תופסות נושא זה כנושא רחב הבא לידי ביטוי בגישתן החינוכית וב"אני המאמין" החינוכי שלהן, בעוד הסייעות

והסטודנטיות להוראה תופסות נושא זה בהיבט פרקטי ומצומצם יותר. כלומר, בעוד הגננות מתייחסות לנושא האתיקה והערכים בהיבט כולל יותר, ובתחומים שגם מחוץ לגבולות הגן, כגון הקהילה הסובבת את הגן, הסטודנטיות להוראה מתייחסות בעיקר לאתיקה המתרחשת בין כותלי הגן, הקשורה ליחסים הבין-אישיים בין הילדים. ניתן להבין הבדל זה על רקע תפיסת התפקיד, כך שבעוד הגננות תופסות את תפקידן באופן רחב וכולל, הקשור לניהול הגן מבחינה ניהולית, פדגוגית וחינוכית, הסייעות והסטודנטיות תופסות את תפקידן באופן קונקרטי יותר ומונחה על ידי הגננת (יוגב ואחרים, 2020). כלומר, ייתכן שתפיסת התפקיד משפיעה על תפיסת האתיקה. אפשר לשער כי השוני בתפיסת התפקיד נובע מהאחריות שיש לכל אחת מנשות הצוות ולהיררכיית העבודה בגן. מתוקף תפקידה של הגננת המובילה את הגן, יש לה אחריות מלאה על הנעשה בו בכלל התחומים – היא אחראית לתוכנית הלימודים, לילדים, לצוות הגן, לקשרים עם ההורים ועם שאר הגורמים בגן (מבורך, 2017; פריש, 2012).

בהמשך לתפיסת האתיקה נמצא כי באמצעות התנהגותן האתית בגן, המחנכות מעבירות לילדים את דרך ההתנהגות הרצויה, הדאגה לאחרים, הכבוד לסובבים אותם וההתנהלות מותאמת בחברה, כל זאת בדרך של דוגמה אישית של צוותי החינוך, ולא בדרך של לימוד פורמלי. כפי שנמצא, שילד לומד לכבד אחרים ולדאוג להם באמצעות מודלינג של המחנך ובאמצעות יחסיו עם המחנך (Conroy & Ehrensals, 2021; Harwood et al., 2013). באמצעות מודל החיקוי שמשמשות המחנכות בגיל הרך הן מעבירות לילדים את המסרים לגבי האופן שבו עליהם להתנהג בצורה מותאמת בחברה (ברקוביץ ומושל, 2024).

ממצא נוסף העולה מהמחקר הנוכחי קשור להתמודדות הצוותים החינוכיים עם דילמות אתיות, ונמצא שבעת התמודדות עם דילמות אתיות יש כמה דרכים שנקטו נשות החינוך, הכוללות פנייה ליעוץ מקצועי, ייעוץ עמיתים וכן עריכת רפלקציה והתבוננות עצמית. הגננות שהשתתפו במחקר העידו כי הן נעזרות בעיקר ביעוץ מקצועי בעת התמודדות עם דילמה אתית. כלומר, הגננות, מעצם תפקידן כמנהלות גן, מקבלות לאורך השנה ייעוץ מקצועי מאנשי מקצוע דוגמת מפקחת, מדריכה, יועצת חינוכית ועוד, ולכן הן מרגישות שבאפשרותן לפנות אליהן בעת התמודדות עם דילמה אתית (מבורך, 2017). זאת, בניגוד לסייעות ולסטודנטיות, שאינן מלוות

על ידי אנשי מקצוע, ולכן אין להן למי לפנות לקבלת ייעוץ מקצועי בעת התמודדות עם דילמה אתית, ולכן מדווחות כי הן מתמודדות באופן עצמאי עם דילמה, תוך התבססות על המשאבים האישיים שלהן, כגון רפלקציה. הסבר נוסף להבדלים בין הגננות לבין הסייעות והסטודנטיות באשר לפנייה לייעוץ בעת התמודדות עם דילמה אתית, יכול לנבוע מעצם העובדה שהגננות בטוחות בעבודתן ולכן לא חוששות לפנות לייעוץ, וייתכן שלסייעות ולסטודנטיות יש פחות ביטחון בעשייתן ולכן הן חוששות מביקורת בעת פנייה כזו. נמצא שמחנכת שאין לה ניסיון רב וביטחון רב בעבודתה, חוששת מביקורת ולכן לעיתים פועלת בדרך נמנעת או מצומצמת יותר ופונה פחות לעזרה מגורמים מקצועיים (אביים, 2017). נוסף על כך, ציינו משתתפות המחקר כי בעת התמודדות עם דילמה אתית הן מקיימות שיח עמיתים הכולל ניתוח אירועים ולמידה משותפת. בספרות המחקרית נמצא שכדי לקדם את נושא האתיקה ולפעול באופן אתי, יש מצד אחד, לפתח בעובדים מודעות לנושא האתיקה, ומצד שני, לתרגל התמודדות עם דילמות אתיות ולחזק את שיקול הדעת המוסרי באמצעות הדרכות בנושא (Nelson & Trevino, 2016). כלומר, ככל שצוותים חינוכיים בגיל הרך יעסקו בדיון ובניתוח אירועים ודילמות אתיות, כך נושא האתיקה יעלה יותר למודעות ויתחדדו דרכי הפעולה האתיות (Maxwell & Schwimmer, 2016). לדילמה אתית לא תמיד יש תשובה חד-משמעית (אכמון ואחרים, 2012), ופתרון אפקטיבי לדילמה אתית הוא תהליך מורכב הדורש בחינה של כמה אלטרנטיבות ומשתנים, לפני נקיטת הפעולה (Dufrene & Glossoff, 2004). לכן, שיח עמיתים בנושא ועיסוק בהשלכות של דרכי הפעולה השונות יוכל לעזור למחנכים לבחור את דרך הפעולה הנכונה לדעתם (בן-יהושע ואחרים, 2007; Harrison & Lee, 2011). כמו כן, שיח עמיתים על אודות סוגיות אתיות תורם ליצירת ארגון הפועל באופן מתואם ומסונכרן יותר (Haldorai et al., 2020; Trevino & Nelson, 2021), וכדי ליצור עבודה מתואמת ושיתופית יותר בגן מומלץ לקיים שיח על דילמות אתיות שבהן נתקלות נשות החינוך בעבודתן בגן הילדים.

דרך התמודדות נוספת עם דילמות אתיות, שציינו משתתפות המחקר, היא עריכת רפלקציה וחשיבה על דרך פעולתן. באמצעות הרפלקציה המחנכת שואלת שאלות ובוחנת את דרך

פעולתה באירועים שונים ובכך לומדת על עשייתה החינוכית (שפירא-לשצ'ינסקי, 2017). עריכת רפלקציה בעת התמודדות עם דילמה אתית תעזור למחנכת לדייק את דרך פעולתה ולגבש דרכי פעולה עתידיות בעת התמודדות עם דילמות אתיות, ולכן יש חשיבות ללימוד כלי זה בקרב נשות החינוך במטרה להעלות את המודעות שלהן לנושא האתיקה ולדרכי פעולתן (שם).

לבסוף, עלה כי נושא האתיקה לא תמיד ברור ומובן, ולכן כדי לשמור על כללי האתיקה, יש צורך להבין מהי אתיקה. כפי שנטען בספרות, כדי לקבל החלטות אתיות, יש צורך בידע על אתיקה ועל דרכי יישומה בשטח (Dufrene, 2000). נמצא שלשילוב קורס העוסק בנושא האתיקה והתמודדות עם דילמות אתיות במהלך הלימודים באקדמיה יש תרומה לפיתוח הידע האתי של הסטודנטים (Lambie et al., 2010) ולהעלאת הביטחון שלהם ויכולתם להתמודד טוב יותר עם דילמות אתיות בעבודתם (Campbell, 2006; Shapira-Lishchinsky, 2016). נוסף על כך, נמצא שקורס כזה תרם להיכרות עם כללי המקצוע ויישומם בשטח, הגביר את רגישותם של המחנכים לסוגיות אתיות ותרם להם במציאת פתרונות לדילמות אתיות (Maxwell & Schwimmer, 2016). עם זאת, בעוד רכישת הידע בנושא האתיקה התרחשה מהר יחסית במהלך הקורס, יישום האתיקה בשטח דורש התנסות פרקטית, ואיננו דבר טכני (Macklin, 2009), אלא דבר האורך יותר זמן ודורש ניסיון בעבודה בשטח (Lambie et al., 2010). לכן, ייתכן שהגננות, שנמצאות שעות רבות בגן ויש להן ניסיון רב בעבודה בפועל, מבינות את נושא האתיקה ואת יישומו בשטח, בעוד בקרב הסטודנטיות שאין להן ניסיון רב עדיין, נושא זה פחות נהיר, ברור וישים. כלומר, יש חשיבות לעיסוק בנושא האתיקה בהכשרת מורים וגננות, אך התפתחות העיסוק בנושא זה ומציאת פתרונות לדילמות אתיות, מתבססת טוב יותר לאחר רכישת ניסיון חינוכי בפועל. לכן, כדי לשמור על כללי האתיקה ולפעול באופן אתי בעבודה בגיל הרך, יש צורך להבין מהי אתיקה ולפעול למען כתיבת קוד אתי בגיל הרך. כפי שנטען, קוד אתי מתווה את דרך הפעולה במקצוע (Schwimmer & Maxwell, 2017), הוא תורם להכרת הסטנדרטים המוסריים המצופים מאנשי המקצוע (Orchard et al., 2019),

ובמערכת שבה יש קוד אתי ברור, היכולת של אנשי הארגון להתמודד עם אתגרים אתיים טובה יותר (Shapiro & Stefkovich, 2016).

סיכום ומסקנות

ממחקר זה עולות כמה מסקנות. ראשית, התנהגות אתית קשורה לגיבוש "אני מאמין" חינוכי, ולכן כדי שמחנכת תפעל באופן אתי בעבודתה בגן עליה לברר לעצמה מהם הערכים החשובים לה, כך שתוכל לפעול על פיהם. בהמשך לכך, המסקנה העולה היא כי התנהגות אתית קשורה לניסיון שאיתו מגיעה אשת החינוך ולהתמודדות שלה עם דילמות אתיות במהלך שנות עבודתה, אשר תורמים לביטחון שהיא חשה בעבודתה וליכולת שלה לפנות לייעוץ מקצועי בעת הצורך. אלו מסייעים לה במציאת פתרונות הולמים לדילמות אתיות שבהן היא נתקלת בעבודתה. לכן, ההמלצה היא לערוך לסטודנטית הכרה עם נושא האתיקה כבר במהלך לימודיהן האקדמיים ולאפשר עיסוק בדילמות אתיות בהקשר להכשרה המעשית של הסטודנטיות במטרה להעלות את המודעות לנושא זה ולפתח את יכולתן ואת ניסיוןן בהתמודדות עם דילמות אלו שהן עתידות להיתקל בהן בעבודתן כגננות. נוסף על כך, מומלץ לשים דגש על כך שהעיסוק בדילמות אתיות ייעשה מתוך סקרנות ולמידה, ולא מתוך ביקורתיות או שיפוטיות.

שנית, המסקנה העולה ממחקר זה היא שככל שאשת החינוך תופסת את תפקידה באופן רחב יותר הכולל כמה תחומים, ושבהתנהגותה היא משמשת דוגמה לילדים, כך היא מודעת יותר לנושא האתיקה. לכן, כדאי לפתח במחנכות לגיל הרך את משמעות תפקידן ואת השפעתן על הילדים הצעירים, כדי לפתח בהן את המודעות להתנהגות אתית בעבודתן.

עוד עולה כי שיח עמיתים העוסק בדילמות אתיות שבהן נתקלות נשות החינוך בעבודתן מסייע להן להתמודד טוב יותר במצבים אלו, ולכן ההמלצה היא לקיים מפגשים של נשות צוות בגיל הרך שבהם יוכלו לשתף בדילמות אתיות העולות בעבודתן, לקבל סיוע מנשות מקצוע אחרות ולבחון את דרכי פעולתן בעת התמודדות עם דילמה אתית.

לבסוף, אומנם נעשה ניסיון לגבש קוד אתי לגנות בגיל הרך ביוזמת מכללת סמינר הקיבוצים (מכללת סמינר הקיבוצים, 2017), אך קוד זה לא יושם בכל מערכת החינוך לגיל הרך בארץ. חשוב לקדם וליישם קוד זה אשר ינחה את עבודתם של המחנכים לגיל הרך בשטח וגם יתרום להעלאת קרנו של מקצוע זה. זאת, לאור ממצאי המחקר שהצביעו על כך שלא תמיד ברור למחנכות בגיל הרך מהי אתיקה מקצועית, מה כוללת התנהגות אתית בגן ומהו אופן הפעולה האתי הרצוי בעבודתן.

מגבלות המחקר והמלצות למחקר המשך

מגבלות המחקר הנוכחי נעוצות בכך שהוא כלל מספר מועט של משתתפות אשר דיווחו על עצמן. לא ניתן להכליל את תוצאות המחקר על כלל נשות החינוך ולא ניתן לדעת בוודאות מה קורה בשטח. לפיכך, ההמלצה היא לראיין מספר גדול יותר של משתתפות כדי לבחון את הדברים גם בקרב נשות חינוך נוספות. נוסף על כך, במחקרי המשך מומלץ לשקול לראיין גנות עם תואר שני, כיוון שבחלק מתוכניות הלימוד לתואר שני בחינוך לגיל הרך יש עיסוק נרחב יותר בנושא האתיקה, כפי שניתן לראות בסילבוסים של קורסים לדוגמה בלימודי התואר השני במחלקה לחינוך באוניברסיטת בן-גוריון בנגב (אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, 2023), בלימודי התואר השני במנהל, מדיניות ומנהיגות בחינוך באוניברסיטה הפתוחה (האוניברסיטה הפתוחה, 2024), וכן בלימודי התואר השני בתוכנית ניהול מערכות חינוך במכללה האקדמית גליל מערבי (המכללה האקדמית גליל מערבי, ל"ת). כמו כן, מומלץ לראיין סייעות שעברו קורסי הכשרה לסייעות וכאלה שלא עברו קורסים כאלה, כדי להבין כיצד קורסים אלו יכולים להשפיע על תפיסת האתיקה בקרב הסייעות.

מגבלה נוספת של המחקר הנוכחי היא שהסטודנטיות שהשתתפו במחקר לומדות באותה מכללה, ובמהלך לימודיהן לא עסקו בנושא האתיקה. לפיכך, ההמלצה במחקרי המשך היא לראיין סטודנטיות ממכללות אחרות לחינוך, שאולי בהן יש התייחסות אחרת לנושא האתיקה בתהליך ההכשרה, כך שיתקבלו תשובות אחרות בנוגע לתפיסת האתיקה של הסטודנטיות. תרומתו של המחקר הנוכחי היא בהעלאת המודעות לנושא האתיקה בגיל הרך, בהבנת האופן שבו תופסים ומתמודדים צוותי הגיל הרך עם דילמות אתיות בעבודתם, במטרה להוות בסיס

לכתיבת קוד אתי בגיל הרך. כמו כן, מחקר זה יכול לתרום לקובעי מדיניות בהבנת חשיבות ההתייחסות לנושא האתיקה במסלולי ההכשרה לגיל הרך, בהתייחסות לנושא זה בהשתלמויות לגנות, וכן בקידום קבוצות דיון מקצועיות בנושא האתיקה.

רשימת מקורות

אביים, א' (2017). ההבדלים בין סגנון המנהיגות של גנות מתחילות וגנות מנוסות: מנהיגות מתמירה, מנהיגות מתגמלת ומנהיגות נמנעת. בתוך מ' מבורך (עורכת), *מנהיגות חינוכית בגיל הרך* (עמ' 33-59). מכון מופ"ת.

אכמון, י', שפיר, ג' ווייל, ג' (2012). *מקצועיות אתית בפסיכותרפיה*. מאגנס.

אוניברסיטת בן גוריון בנגב. (2023). *סילבוס הקורס אתיקה בפסיכולוגיה חינוכית*.

https://in.bgu.ac.il/humsos/edu/MA_Syllabus_202223/%D7%90%D7%AA%D7%99%D7%A7%D7%94%20%D7%91%D7%A4%D7%A1%D7%99%D7%9B%D7%95%D7%9C%D7%95%D7%92%D7%99%D7%94%20%D7%97%D7%99%D7%A0%D7%95%D7%9B%D7%99%D7%AA.pdf

אלוני, נ' (1997). אתיקה מקצועית למורים ותפקודם כאליטה משרתת. בתוך א' פלדי (עורך), *החינוך במבחן הזמן* (עמ' 383-391). רמות.

אלוני, נ' (2009). אתיקה בחינוך. בתוך א' כשר (עורך), *מבואות לאתיקה א* (עמ' 37-60). מאגנס.

אלוני, נ' (2016). אתיקה וחינוך. *החינוך וסביבו, ל"ח*, 375-371.

אלפסי, ב' (2022). *קוד אתי למורים בישראל – בין אתגרים למחויבות*. [עבודה לשם קבלת תואר מוסמך]. אוניברסיטת חיפה.

בן-יהושע, צ', דושניק, ל' וביאליק, ג' (2007). *מי אני שאחליט על גורלם? דילמות אתיות של מורים*. מאגנס.

ברגר, א', קופמן, א' והניק, א' (2008). התפתחות של ויסות עצמי מולד ונלמד. בתוך פ"ש קליין וי"ב יבלון (עורכים), *ממחקר לעשייה בחינוך לגיל הרך* (עמ' 39-66). האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

ברקוביץ, י' ומושל, ס' (2024). *תפיסות אתיות של מחנכות כיתה בשלהי הגיל הרך (כיתות א-ב) בחברה הערבית ובחברה היהודית*. האוניברסיטה הפתוחה.

גרופר, ע' (2011). אתיקה מקצועית לעובדים חינוכיים-סוציאליים. בתוך ח' אהרוני (עורך), *עבודה חינוכית-סוציאלית בישראל* (עמ' 340-362). אדוונס.

האוניברסיטה הפתוחה. (2024). *סילבוס הקורס אתיקה בחינוך 14032*.

<https://www.openu.ac.il/courses/14032.htm>

המכללה האקדמית גליל מערבי. (ל"ת). *החוג לחינוך, תואר שני בניהול מערכות חינוך*.

https://wgalil.ac.il/wp-content/uploads/2024/07/ma_edu_nihul_1.7.24.pdf

ועדת עציוני. (1979). *דין וחשבון הוועדה הממלכתית לבדיקת מעמד המורה ומקצוע ההוראה*. זמיר, י' (2009). אתיקה ומשפט. בתוך א' כשר (עורך), *מבואות לאתיקה א* (עמ' 21-36). מאגנס.

יוגב, י', רוזנטל, א' וכספי, ר' (2020). תפיסת התפקידים של הסייעת ושל הגננת בגן הילד: הכול בעיני המתבוננת. דפים, 72, 255-272.

כשר, א' (2009). אתיקה מקצועית. בתוך א' כשר (עורך), *מבואות לאתיקה א* (עמ' 1-20). מאגנס.

כשר, א' (2022). *עוד על אתיקה ישראלית*. כתר.

מבורך, מ' (2017). על מערכות חינוך לגיל הרך בישראל ועל תפקיד הגננת/מנהלת הגן. בתוך מ' מבורך (עורכת), *מנהיגות חינוכית בגיל הרך* (עמ' 13-18). מכון מופ"ת.

מכללת סמינר הקיבוצים. (2017). *הקוד האתי בגן הילדים*.

<https://www.smkb.ac.il/media/dm3hibk4/kindergarden-code-ethics-he.pdf>

משרד החינוך. (ל"ת). *אתיקה מקצועית לאנשי חינוך והוראה*.

<https://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Staj/PituachMiktzoai/KodEti.htm>

עיריית רמת השרון. (2020). *רישום לגני-ילדים ולצהרונים יול"א*.

<https://ramat-hasharon.muni.il/wp-content/uploads/2020/01/Rhs->

[TTH_ganimRishum_alon_1119-wup.pdf](#)

פריש, י' (2012). הגנת כמנהלת גן וכמנהיגה חינוכית. מכללת שאנן.

צבר-בן יהושע, נ' (2011). תולדות המחקר האיכותני בחינוך בישראל – מסע אישי: לציון עשור לקבוצת העניין במחקר איכותי במכון מופ"ת. שבילי מחקר, 17, 9-19.

צבר-בן יהושע, נ' (2016). מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלי מתקדמים. מכון מופ"ת.

צדוק, א' (1998). הצעה לקוד אתי למחנכים לגיל הרך בישראל. הד הגן, ס"ב, 249-256.

צדוק, א' (2003). הוראת אתיקה בקורסי הכשרה לעובדי הגיל הרך בישראל. בתוך י' דיין (עורכת), חינוך-טיפול בגיל הרך בראייה התפתחותית-אקולוגית (עמ' 77-88).

האוניברסיטה העברית בירושלים.

קטקו, ת' (2018). אתיקה של מדעי החינוך. בתוך מ' קרניאלי (עורכת), האנושיות שבאדם: סוגיות אתיות במחקר החינוכי (עמ' 117-123). רסלינג.

שפירא-לשצ'ינסקי, א' (2017). אתיקה ארגונית בניהול משאבי אנוש במערכת החינוך הישראלית. פרדס.

שפיר, ג' (2006). מהי אתיקה מקצועית? שבילי מחקר, 13, 28-35.

שקדי, א' (2011). המשמעות מאחורי המילים מתודולוגיות במחקר איכותני – הלכה למעשה. רמות.

Börü, N. (2020). Ethical dilemmas: A problematic situation for teachers.

International Journal of Progressive Education, 16(3), 1-17.

Campbell, E. (2006). Ethical knowledge in teaching: A moral imperative of professionalism. *Education Canada*, 46(4), 32-35.

Conroy, T. J., & Ehrensals, P. A. (2021). Values and the ethics of care: Four portraits. *Values and Ethics in Educational Administration*, 16(1), 1-10.

- Cottone, R. R., & Tarvydas, V. M. (2006). *Counseling ethics and decision-making* (3rd ed.). Merrill Prentice Hall.
- Dufrene, R. L. (2000). *Designing and validating a measure of ethical orientation of counselors: The ethical decision-making scale-revised EDMS-R*. Mississippi State University.
- Dufrene, R. L., & Glosoff, H. L. (2004). The Ethical Decision-Making Scale-revised. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 37(1), 2–37.
- Edwards, S. D. (2009). Three versions of an ethics of care. *Nursing Philosophy*, 10(4), 231-240.
- Eyal, O., Berkovich, I., & Schwartz, T. (2011). Making right choices: Ethical judgments among educational leaders. *Journal of Educational Administration*, 49(4), 396- 413.
- Eyal, O., Da'as, R. A., & Berkovich, I. (2021). Ethical considerations of Bedouin Arab school leaders: Negotiating Eurocentric and indigenous decision-making values. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(5), 786- 806.
- Haldorai, K., Kim, W. G., Chang, H. S., & Li, J. J. (2020). Workplace spirituality as a mediator between ethical climate and workplace deviant behavior. *International Journal of Hospitality Management*, 86, 102372.
- Harrison, J. K., & Lee, R. (2011). Exploring the use of critical incident analysis and the professional learning conversation in an initial teacher education programme. *Journal of Education for Teaching*, 37(2), 199-217.

- Harwood, D., Klopper, A., Osanyin, A., & Vanderlee, M. L. (2013). 'It's more than care': Early childhood educators' concepts of professionalism. *Early years*, 33(1), 4-17.
- Kottler, J. A., & Brown, R. W. (2000). *Introduction to therapeutic counseling: Voices from the field* (4th ed.). Wadsworth.
- Lambie, G. W., Hagedorn, W. B., & Lava, K. P. (2010). Social-cognitive development, ethical and legal knowledge, and ethical decision making of counselor education students. *Counselor Education and Supervision*, 49(4), 228- 246.
- Likhar, A., Baghel, P., & Patil, M. (2022). Early childhood development and social determinants. *Cureus*, 14(9), e29500.
<https://doi.org/10.7759/cureus.29500>
- Lipscomb, S. T., Chandler, K. D., Abshire, C., Jaramillo, J., & Kothari, B. (2022). Early childhood teachers' self-efficacy and professional support predict work engagement. *Early Childhood Education Journal*, 50(4), 675-685.
- Macklin, R. (2009). Moral judgement and practical reasoning in professional practice. In B. Green (Ed.), *Understanding and researching professional practice* (pp. 83-99). Brill.
- Maxwell, B., & Schwimmer, M. (2016). Professional ethics education for future teachers: A narrative review of the scholarly writings. *Journal of Moral Education*, 45(3), 354-371.
- Mondi, C. F., Giovanelli, A., & Reynolds, A. J. (2021). Fostering socio-emotional learning through early childhood intervention. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 15(1), 1-43.

- Orchard, J., Heilbronn, R., & Winstanley, C. (2019). Philosophy for teachers (P4T) developing new teachers' applied ethical decision-making. *Ethics in Professional Education* (pp. 42-54). Routledge.
- Rodd, J. (2020). *Leadership in early childhood: The pathway to professionalism*. Routledge.
- Schwimmer, M., & Maxwell, B. (2017). Codes of ethics and teachers' professional autonomy. *Ethics and Education*, 12(2), 141–152.
- Shapira-Lishchinsky, O. (2009). Towards professionalism: Ethical perspectives of Israeli teachers. *European Journal of Teacher Education*, 32(4), 473-487.
- Shapira-Lishchinsky, O. (2016). Ethical reasoning among teachers: Toward professional development. *Teaching and Teacher Education*, 60, 245-255.
- Shapira-Lishchinsky, O. (2020). A multinational study of teachers' codes of ethics: Attitudes of educational leaders. *NASSP Bulletin*, 104(1), 5-19.
- Shapiro, J. P., & Stefkovich, J. A. (2016). *Ethical leadership and decision making in education: Applying theoretical perspectives to complex dilemmas*. Routledge.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage.
- Trevino, L. K., & Nelson, A. (2021). *Managing business ethics: Straight talk about how to do it right*. John Wiley & Sons.