

# חינוך אתי בפיתוח מנהיגות: אימוץ פרדיגמות אתיות מרובות<sup>1</sup>

יצחק ברקוביץ<sup>2</sup> ואורי איל

## תקציר

פיתוח עמדות ועיצוב זהות במנהיגות חינוכית הם היעדים של יוזמות פיתוח לא מסורתיות, ובמאה ה-21 גם של יוזמות נאו-מסורתיות. חינוך אתי עולה כאחד הרכיבים המרכזיים ביוזמות פיתוח נאו-מסורתיות ולא מסורתיות. עם זאת, על אף שעניין רב הופנה לחינוך אתי בפיתוח מנהיגות חינוכית, חינוך אתי לא נבחן באופן שיטתי, והמחקר האמפירי על השלכותיו הוא מצומצם. מטרתה של העבודה הנוכחית היא להתייחס לפער זה על ידי בחינת ההשפעות של חינוך אתי בהתבסס על מספר פרדיגמות אתיות בהקשר של תכניות מנהיגות חינוכית. בנוסף, המחקר פועל לפי מערך של מחקר אורך שיטתי, המבוסס על מדידות לפני ואחרי השתתפות בקורס שעשה שימוש ב"כלי הפרספקטיבה האתית" (EPI) בשש קבוצות של סטודנטים בוגרי תכניות למנהל חינוכי (N = 73). הממצאים מראים שלחינוך לאתיקה יש אפקט מוגבל על גוף הסטודנטים כמכלול, אך כשסטודנטים חולקו לאלו ששינו את כללי האתיקה הדומיננטיים שלהם ולאילו שלא, הופיעו הבדלים. התוצאות מציעות שפיתוח מנהיגות בית-ספרית המתמקד בפיתוח עמדות ובעיצוב זהות באופן כללי, ובחינוך אתי במיוחד, מוביל לתוצאות שונות.

<sup>1</sup> קובץ זה הינו תרגום של המאמר הרשום מטה, אנא השתמשו ברישום המקורי בלבד לשם אזכור: Berkovich, I., & Eyal, O. (in press). Ethics education in leadership development: Adopting multiple ethical paradigms. *Educational Management Administration and Leadership*.

<sup>2</sup> תכתובת בנושא המאמר ניתן להפנות אל יצחק ברקוביץ, האוניברסיטה הפתוחה- izhakber@gmail.com

**1. מבוא**

ישנה הסכמה רחבה על כך שמנהיגים בית-ספריים מתמודדים עם החלטות רבות שלהן יש היבטים אתיים ( Arar et al., 2016; Branson and Gross, 2014; Hammersley-Fletcher, 2015; Norberg and Johansson, 2007; Shapiro and Gross, 2013). עם זאת, חוקרים מודאגים מכך שמנהלים פותרים דילמות במקום עבודתם לעתים קרובות עם התחשבות מועטה באתיקה, או כלל ללא התחשבות (Young et al., 2010). חוקרים הציעו גם שנושא זה קשור בחלקו בהעדר חינוך אתי. ההשכלה האתית המוגבלת או הנעדרת של מנהלים רבים מונעת מהם מלשלב ממדים אתיים במנהיגות שלהם (Starratt, 2004), על אף ראיות מסוימות לכך שמנהלים אשר מיישמים שיפוטיות אתיים בעבודתם עושים עבודה מוצלחת יותר בתפקידם (Campbell, 1997).

המחקר הנוכחי בוחן את היעילות של חינוך אתי בתכניות פיתוח מנהיגות חינוכית. ייחודיות המחקר נעוצה במערך ארוך הטווח שלו, שבמסגרתו נבחנו האפקטים של חינוך אתי על השיפוט האתי של שש קבוצות סטודנטים בנקודות זמן לפני ואחרי הקורס במשך שש שנים רצופות (2011-2016). מערך זה הוא יוצא דופן, מאחר והנושא של פיתוח מנהיגות חינוכית לא זכה לבחינה מספקת בספרות, ודאי שלא בחינה שנעשת בצורה שיטתית (Young and Crow, 2016). למרות שהמחקר מתמקד במקרה הספציפי של חינוך אתי, הוא יכול להציע תובנות נחוצות על הסוגיה היסודית של פיתוח מנהיגות דרך ממדי זהות – תחום מחקר חדש עליו נכתבו מעט מאוד עבודות תאורטיות ואמפיריות (Ibarra et al., 2010). המיקוד בשינוי אישי עמוק ובעיצוב זהות בפיתוח מנהיגות חינוכית, מוקד ששלט בשיח ביוזמות פיתוח לא-מסורתיות (Berkovich, 2017), הפך למקובל ואומץ בשיח החדש על יוזמות פיתוח מסורתיות (Darling-Hammond et al., 2009). חינוך אתי משמש כציר המחבר את שני סוגי השיח.

למטה אנו מציגים רקע על יוזמות פיתוח מנהיגות בית-ספרית, מסורתיות ולא מסורתיות, וסוקרים עבודות אמפיריות על חינוך אתי במנהל חינוכי. לאחר מכן, אנו מציגים את האלמנטים הספציפיים של הקורס האתי שנחקר ומתארים את המתודולוגיה. לבסוף, אנו מציגים את תוצאות המחקר ודנים בהן. הדיון ממוסגר סביב המגבלות והאפשרויות של חינוך אתי, בהתבסס על מספר פרדיגמות אתיות במנהל חינוכי. גישה זו מציעה כי יש כמה פרספקטיבות

פילוסופיות רלוונטיות לבחינה ולפתרון של דילמות אתיות הקשורות לניהול בית הספר.

## 2. סקירת ספרות

### 2.1 הכשרת מנהיגות בית-ספרית מסורתית ולא-מסורתית

הספרות מציעה ארבעה סוגים של הכשרת מנהיגות בית-ספרית: תכניות הכשרה מסורתיות, מפתחות עמדות, אקטיביסטיות וניאו-מסורתיות (שלושת הסוגים האחרונים מכונים לפעמים תכניות לא-מסורתיות). לפי הספרות יש הבדלים מרכזיים בתהליכי בחירת הסטודנטים, כמו גם באסטרטגיות ההוראה, בין תכניות מסורתיות ללא-מסורתיות (Berkovich, 2017; Jackson and Kelley, 2002). הכנה מסורתית למנהיגים בית-ספריים מתמקדת בפיתוח של מיומנויות ניהוליות (Bush, 2008; Cuban, 1988). הדיון בזהות האישית של המשתתפים בתכניות מסורתיות הוא שולי במקרה הטוב. בניגוד לכך, תכניות פיתוח עמדות עבור מנהיגי בתי ספר מתמקדות בפיתוח מודעות רפלקטיבית ומשתמשות לעתים תכופות בחשיפה לפרספקטיבות פילוסופיות כדי לקדם נקודת מבט אישית חדשה על העבודה החינוכית (Brown, 2004; Cambron-McCabe and McCarthy, 2005; Capper et al., 2006; McClellan and Dominguez, 2006). הכנה אקטיביסטית עבור מנהיגי בתי ספר הולכת צעד קדימה ומתמקדת ברכישה של מיומנויות מוכוונות-פעולה, התלויות במחויבות הערכית הקיימת של המשתתפים. מיומנויות אלו נחוצות עבור אקטיביזם בבית הספר, בקהילה, ובזירת המדיניות (Berkovich, 2017; Furman, 2012). יוזמות פיתוח עמדות ואקטיביזם בקרב מנהיגי בתי ספר קושרו לחינוך ממוקד-ערכים (למשל, צדק חברתי – ראה Furman, 2012; McKenzie et al., 2008). עם זאת, בעשור האחרון, לאור הביקורת ההולכת וגוברת על פיתוח מסורתי, ביקורת שהופנתה בעיקר כלפי חוסר הקשר בין התאוריה לפרקטיקה וכלפי מה שנראה כמו השפעות לא משמעותיות שפיתוח זה מייצר (Darling-Hammond et al., 2009), אנו עדים לעלייתו של סוג חדש, רביעי, של הכנה למנהיגות בית-ספרית: הסוג הניאו-מסורתי. הכשרה ניאו-מסורתית שואבת אלמנטים בסיסיים מהכשרה לא-מסורתית כגון הדרכה ולמידת עמיתים, ועיצוב ופיתוח זהות (ראה, לדוגמא, Darling-Hammond et al., 2009; Orr and Barber, 2007). לפיכך, אנו עדים

למעבר למדידה ביהיביוריסטית למודלים של למידה קוגניטיבית וקונסטרוקטיבית הנוגעים ישירות להשפעה של המתלמידים ולאמפקט של אמונותיהם, ערכיהם ושל ההתנהגויות הקשורות לזהות שלהם (Tucker et al., 2016).

לפי Tucker et al. (2016), חל שינוי מתמשך במחקר וביישום של הכשרת מנהיגות חינוכית, מלמידה פרונטלית ללמידה אקטיבית ומצבית (178). למידה אקטיבית מוגדרת כ"פעילויות הדרכתיות המערבות תלמידים בעשייה של דברים ובחשיבה על הדברים שהם עושים" (Bonwell and Eison, 1991: 5); למידה מצבית מוגדרת כ"למידת ידע ומיומנויות בהקשרים המשקפים את האופן בו הידע יהיה שימושי בחיים האמתיים" (Collins, 1991: 122). למרות שמרבית התכניות למנהיגות חינוכית מסתמכות במידה רבה על הוראה פרונטלית פאסיבית, במסגרתה הסטודנטים משחקים תפקיד שולי, במקרה הטוב, בהשגת המידע, חוקרים שמו את האצבע על עלייה בשימוש בשיטות של בלמידה שיתופית בתכניות חדשניות. לדוגמא, הספרות על תכניות הכשרה חדשניות למנהיגות חינוכית שנחשבות כבעלות השפעה ממושכת על הסטודנטים מתארת את השימוש בהוראה והדרכה מבוססות על בעיות ייחודיות לכל מקרה כשיטות המעודדות למידה מצבית (Browne-Ferrigno and Muth, 2006; Orr, 2006) ואת השימוש באימון רפלקטיבי, בדיאלוג מובנה וביצירה של קהילות למידה כשיטות המעודדות למידה אקטיבית (Orr, 2006). כתוצאה מכך, טענות שנדחקו לשוליים בעבר, כמו 'הכנה למנהיגות היא תהליך התפתחותי הדורש לא רק אימון מקצועי, אלא גם טרנספורמציה אישית' (Browne-Ferrigno & Muth, 2012: 10) חודרות לשיח הדומיננטי על הכנה למנהיגות חינוכית.

על אף שלהכנה למנהיגות חינוכית יש תפוצה רחבה, ולמרות המשאבים הרבים שמושקעים בה, הידע שלנו בנוגע להשפעה שלה מוגבל ביותר. Kottkamp and Rusch (2009) תיארו באופן מטאפורי את הידע המחקרי על הכנה למנהיגות חינוכית כ'איים קטנים הפזורים בתוך אוקיינוס ענק' (80). שתי סקירות של מחקרים על הכנה למנהיגות חינוכית מצאו שיש מחקר אמפירי מועט בלבד על היעילות של ההכשרה וההדרכה בשיפור תוצאות הלמידה של מנהלים מתלמידים, וביכולתם להשפיע על צוות ההוראה והתלמידים (Taylor et al., 2009; Tucker et al., 2016). בנוסף, המחקר על הכנה למנהיגות חינוכית 'חסר בהירות ותובנות המגיעות משדות מקצועיים אחרים' (Tucker et al., 2016: )

173). Young and Crow (2016) הדגישו גם הם את הצורך הדחוף בבחינה שיטתית יותר של ההכנה למנהיגות חינוכית.

אנו מציעים חינוך אתי כנושא אפשרי אחד אתו ניתן להתחיל בקידום המחקר על הכנה למנהיגות חינוכית. חינוך אתי מספק משתנים מוגדרים היטב אותם ניתן לאמוד כשהם משתנים לאורך זמן. בה בעת, חינוך אתי מכיל בתוכו גם מורכבות בעבודה המדמה את החיים האמיתיים, ומאפשר למשתתפים למצב עצמם ביחס לדילמות ולפתרונות המוצעים. מסורתית, חינוך אתי תאם להכנות שמתמקדות בפיתוח עמדות. בעקבות הביקורת על הכשרה מסורתית והעלייה של הכשרה ניאוו-מסורתית, חינוך אתי הפך גם הוא לרווח בזרם המרכזי של הכשרה מסורתית וניאו-מסורתית.

## 2.2 מחקר אמפירי על היעילות של חינוך אתי בפיתוח מנהיגות חינוכית

חינוך אתי הוא תהליך תקשורתי השואף לפתח תובנות חדשות בנוגע לחיים החברתיים ולייצר מחויבויות מוסריות (Ryan and Bisson, 2011). חינוך אתי מערב הצגה ודיון בפילוסופיות מוסריות המתארות מהי דרך חיים "טובה" ו"ראויה". הוצע כי חינוך אתי בפיתוח מנהיגות חינוכית נותן למשתתפים הזדמנות "לקחת זמן כדי לבחון את הקודים האישיים והמקצועיים שלהם, ולקחת פרק זמן משמעותי כדי להשוות ביניהם ולהתעמת אתם" (Shapiro and Stefkovich, 1994: 1). חינוך אתי יכול להיות חלק מתכנית לימודים, או להיות מועבר כיחידה עצמאית (Ryan and Bisson, 2011). כמה חוקרים תומכים בשילוב של חינוך אתי בתוך תכנית הלימודים, באופן שיעודד את היישום בפועל של אתיקה בכל ההיבטים המקצועיים (Ritter, 2006). אחרים מציעים למסד קורסים אקדמיים נפרדים המוקדשים אך ורק לאתיקה, כמסר משמעותי שמועבר לסטודנטים בנוגע לעדיפות שהאקדמיה והשדה המקצועי נותנים לנושא (Henderson, 1988).

נכון להיום, בשדה של מנהל חינוכי, מעט מחקרים בחנו את היעילות של חינוך אתי המשולב בתכנית הלימודים או כיחידת לימוד עצמאית. לפיכך, היכולת שלנו להסיק מממצאים אלו בנוגע ליעילות של חינוך אתי היא מוגבלת. ראשית, הרבה מהעבודות מתמקדות בהשפעות של חינוך אקדמי כללי ולא בהשפעות של חינוך אתי ספציפית (למשל, Larsen and Derrington, 2012;

Rucinski and Bauch, 2006). שנית, עבודות מסוימות משתמשות בדיווחים על העמדות או ההתנהגויות של סטודנטים שסיימו את התכניות, זאת על אף שלא בוסס הקשר בין מאפיינים אלו לבין המטרות או הסילבוס של תכנית הכשרה ספציפית. נושא זה קריטי במיוחד כשעבר זמן רב בין ההכשרה לבין המדידה (למשל, Larsen and Derrington, 2012; Rucinski and Bauch, 2006). שלישית, כמה עבודות השתמשו ברשמים נרטיביים על החוויה כמייצגים של המידה בה השתנה השיפוט האתי של פרט מסוים (למשל, Shapiro and Stefkovich, 1996). שיטה זו היא בעייתית מאחר וסביר שרצייה חברתית והאדרה עצמית משחקות תפקידים מרכזיים בסוג זה של דיווח-עצמי. רביעית, עבודות מסוימות לא נתנו תשומת לב מספקת לרקע ההתחלתי של הסטודנטים. הספרות מציעה שסטודנטים המחויבים לאידיאל אתי ספציפי נבדלים בתגובותיהם לחינוך אתי מאלו להם אין מחויבות כזו (Young and Laible, 2000). על כן, יש צורך בבחינה דיפרנציאלית יותר של המתלמדים, המתבססת על הרקע ההתחלתי שלהם.

בעבודתנו הקודמת פיתחנו "כלי מדידה לפרספקטיבות אתיות" (EPI)

הבוחן באופן עקיף שיפוט מוסרי, המתבסס על בחירה מכמה פרדיגמות מוסריות (Eyal et al., 2011); את טופס ה-EPI והסינטקסים מה-SPSS אפשר למצוא ב-[www.izhakber.com/EPI](http://www.izhakber.com/EPI). בכלי זה נעשה שימוש כדי לבחון את ההשפעות של קורס אתיקה אקדמי המבוסס על מספר פרדיגמות אתיות מורחבות. על אף נטייה כללית בפועל כלפי חינוך אתי המשולב במערך הלימודים של תכניות שונות (Edmonson and Fisher, 2006), חוקרים מסוימים תומכים ברעיון של יחידת לימוד עצמאית בתכניות הכשרת מנהיגים (למשל, Shapiro and Stefkovich, 1996).

### 3. קורס האתיקה המבוסס על מספר פרדיגמות אתיות מורחבות

קורס האתיקה הועבר בתכנית מנהל חינוכי באוניברסיטה מובילה בישראל, הממוקמת בעיר גדולה במרכז הארץ. סטודנטים מתקבלים לתכנית הבוגרים מדי שנה. תנאי הקבלה כוללים ציונים מספקים בלימודי תואר ראשון או בתואר בחינוך. התכנית, שנמשכת שנתיים, כוללת מגוון קורסים אקדמיים בנושאים הקשורים למנהיגות ולמדיניות חינוכית. קורס האתיקה היה חלק מדרישות החובה, וסטודנטים לקחו את הקורס בשנה הראשונה ללימודיהם. לפיכך,

הציפיה הייתה שסטודנטים יתחילו את הקורס עם עמדות מגוונות על נושאים אתיים, ושמורים יהיו מוכרחים להשקיע מאמץ ניכר בהעברת ידע בסיסי (Young and Laible, 2000).

### 3.1 רציונל המחקר

המטרה של המחקר הנוכחי הייתה לבחון את ההשפעה של קורס אתיקה לסטודנטים בוגרי תואר ראשון בתכנית בתחום המנהל החינוכי. הקורס נבנה בהתבסס על תכנים שנלקחו מכמה פרדיגמות אתיות, ושולב עם פדגוגיות תואמות הכוללות דיון קבוצתי ורפלקציה אישית, בהתאם להמלצות הספרות (Reardon, 2013; Shapiro and Hassinger, 2007; Shapiro and Stefkovich, 2016). לפי מודל זה, עבודה על דילמות מוסריות תוך בחינה של כל אחת מארבעת הפרספקטיבות (צדק, ביקורתיות, דאגה ומקצוענות) מובילה לפתרון הטוב ביותר של כל סיטואציה (Shapiro and Stefkovich, 2016). הוצע גם ש"טובתם של התלמידים" פועלת כעקרון-על מארגן המניע את קבלת ההחלטות של מנהלים (Stefkovich and Begley, 2007). Furman (2004) הציע להתחשב גם בפרספקטיבה האתית של הקהילה, ששולבה תחת הפרספקטיבה המקצועית (Shapiro and Hassinger, 2007). עבודתם של מחברי מאמר זה (2011) שהתבססה על כמה פרדיגמות אתיות, סקרה פרספקטיבות אתיות נוספות הנידונות בספרות על מנהל חינוכי, סקירה שהניבה פרדיגמות אתיות מורחבות שכללו 6 פרספקטיבות. העבודה התמקדה בחידוד הגבולות בין הפרספקטיבות כדי לשמור על מובחנותן. מסגרת מורחבת זו שימשה כמסגרת הקונספטואלית של קורס האתיקה הישראלי.

הפרספקטיבות האתיות הבאות כלולות בגרסא המורחבת של

הפרדיגמות האתיות המרובות (להרחבה, ראה Eyal et al., 2011):

- אתיקה של הוגנות, המתמקדת ביחס צודק המדגיש הליכים וכללי מדיניות מתאימים.
- אתיקה של תועלתנות, המתמקדת במקסום תועלת, כפי שהיא נמדדת על ידי השלכותיה.
- אתיקה של דאגה, המתמקדת בנאמנות, אמון והעצמה ביחסים.

- אתיקה של ביקורתיות, המתמקדת בערעור על מבני עוצמה, על הפריבילגיות שהם מעניקים ועל הדיכוי לו הם גורמים.
- אתיקה של מקצוענות, המתמקדת ביישום של ידע וניסיון מקצועי עדכני כדי לקדם גילום אחראי של עקרונות מוסריים.
- אתיקה של הקהילה, המתמקדת בערכים ובאינטרסים של הקהילה.

הטענה הקלאסית על מסגרת העבודה של פרדיגמות אתיות מרובות מדגישה שידע על פרדיגמות אתיות מסייע לסטודנטים לעצב את הקודים המוסריים שלהם ומקדם גמישות של סטודנטים בשיפוט בעתיד (Shapiro and Stefkovich, 2016). חינוך אתי נחשב אם כך כמרחיב אפשרויות בקבלת החלטות. השקפה זו עומדת בניגוד למסגרות אחרות של חינוך מוסרי במנהל החינוכי (לדוגמא, חינוך לצדק חברתי) השואפות לקדם אימוץ של ערך אתי אחד, או של מספר מצומצם של ערכים דומים (Berkovich, 2014).

### 3.2 מטרות הקורס

לאור ההעדר של תהליך סלקציה של סטודנטים לפי ערכים אישיים, ולאור המלצות חוזרות בספרות לאמץ מטרות ספציפיות בהדרכה אתית (Sims and Felton, 2005; Ryan and Bisson, 2011), ניסחנו יעדים ספציפיים. הם התבססו על גישת הפרדיגמות האתיות המרובות (Shapiro and Stefkovich, 2016):

1. בחינת היסודות הפילוסופיים (כלומר, הגישה המורחבת של פרדיגמות אתיות מרובות) של מנהיגות אתית בחינוך.
2. זיהוי ומתן פרשנות לדילמות בסיסיות המעורבות בבחירה של חומרי לימוד, פעילויות למידות ועמדות ניהוליות, כמו גם אינטראקציות בין צוות ההוראה, התלמידים, ההורים והקהילה, תוך שימוש בפרדיגמות האתיות המרובות המורחבות.
3. ניסוח קוד אתי אישי של משתתפים, המתבסס על הגישה המורחבת של פרדיגמות אתיות מרובות.



### 3.3 אלמנטים הקשורים לתכנית הלימודים ולהדרכה

תוכן הקורס כלל את הנושאים הבאים: (א) טרמינולוגיה בסיסית (מוסריות ודילמה מוסרית) והיסודות הפילוסופיים של מנהיגות אתית ושל אתיקה מקצועית בחינוך; (ב) קודים מקצועיים; (ג) מנהיגות מוסרית; (ד) תאוריות קלאסיות של פיתוח מוסר; (ה) החלטות אתיות ומודלים של קבלת החלטות אתית; (ו) אתיקה של צדק (הוגנות ותועלתנות); (ז) אתיקה של ביקורתיות; (ח) אתיקה של דאגה; (ט) אתיקה של קהילה; (י) אתיקה של מקצוענות; (יא) פרדיגמות אתיות מרובות; (יב) דילמות אתיות במנהל חינוכי; (יג) סיכונים וכשלים אתיים; (יד) פיתוח אישי של מודעות אתית; (טו) ניאוו-ליברליזם, צדק חברתי ושיקולים אתיים במנהל חינוכי. את תכנית הלימודים המלאה של הקורס אפשר להשיג דרך יצירת קשר עם המחברים. שיטת ההוראה כללה הרצאות, דיונים כיתתיים, ניתוח מקרים בקבוצה והשתתפות פעילה של סטודנטים.

### 3.4 מטלות והערכת סטודנטים

הקורס כלל שתי מטלות להערכת ביצועי הסטודנטים. המטלה הראשונה הייתה הצגה בכיתה (15% מהציון הסופי), במסגרתה סטודנטים התבקשו להציג את הנקודות המרכזיות של מאמר אקדמי שנגע בנושאים של אתיקה, לערוך דיון בכיתה על המאמר ולבקרו. המטלה השנייה הייתה ניתוח בכתב של חקר מקרה (85% מהציון הסופי), במסגרתו סטודנטים התבקשו להתמקד בדילמה מוסרית חינוכית בה הם נתקלו במסגרת עבודתם, או בעבודתם של עמיתיהם. סטודנטים להם לא היה ניסיון ניהולי חינוכי יכלו להשתמש בכתבות עיתונאיות כמקרי בוחן. סטודנטים התבקשו לנתח את הדילמה תוך שימוש בשש פרספקטיבות אתיות, להשתמש בשיפוט שלהם כדי למצוא פתרון לדילמה, ולנסח את השיקולים האתיים עליהם התבסס הפתרון.

## 4. שיטה

המחקר הנוכחי הוא בחינה כמותית של חינוך אתי המתבסס על השימוש בגישה המורחבת של פרדיגמות אתיות מרובות בקורס חובה אקדמי. הקורס, שהיה

חלק מתוכנית מנהל חינוכי באוניברסיטה ישראלית, הועבר על ידי מרצה אחד (המחבר השני של מאמר זה), ונכחו בו שש קבוצות סטודנטים לאורך השנים 2011-2016.

#### 4.1 משתתפים והליך

המספר הכולל של סטודנטים שלקחו חלק בקורס באותן שנים עמד על 125. המחקר כולל רק סטודנטים שהשתתפו בשתי המדידות. משתתפים עליהם נאסף מידע בשתי המדידות כללו 73 סטודנטים בוגרי תואר ראשון במנהל חינוכי מ-5 קבוצות לימוד (שיעור הענות של 58%). הגיל הממוצע של המשתתפים עמד על 35.11 שנים ( $SD = 8.77$ ), ו-78% מהם היו נשים. 15% מהמשתתפים היו ערבים, כל השאר יהודים. שליש מהמשתתפים היו חילוניים, השאר היו דתיים. 64% מהמשתתפים דיווחו על כך שהם מורים פעילים, עם ממוצע שנות הוראה שעמד על 7.2 שנים ( $SD = 5.17$ ); 46% עבדו בבתי ספר יסודיים, 13% בחטיבות ביניים, ושאר ה-41% בבתי ספר תיכוניים. כמעט 80% עבדו במערכת החינוך הציבורית, ורק 19% דיווחו על כך שהשתתפו בעבר בהכשרה אתית כלשהי.

השיפוט האתי של הסטודנטים נמדד בשתי נקודות זמן: בתחילת הקורס (שיעור 1 מתוך 14) ובסוף הקורס (שיעור 13 מתוך 14). סטודנטים התבקשו לענות על שאלות בנוגע לדרך הפעולה המועדפת עליהם ב-30 דילמות אתיות הקשורות למנהל חינוכי. ההשתתפות הייתה על בסיס התנדבותי, ולסטודנטים נמסר שלהשתתפותם היו שתי מטרות: (א) מטרה הוראתית, שעבורה סטודנטים קיבלו בסוף הקורס דו"ח אישי על השיפוט המקורי שלהם (לפני הקורס) והשיפוט העכשווי שלהם (לאחר הקורס). בנוסף, לשם מטרה זו הקבוצה קיבלה תיאור קבוצתי של השינויים בקבוצת הלימוד בין המדידה הראשונה לשנייה; ו(ב) מטרה מחקרית, שעבורה התוצאות נאספו אנונימית במאגר נתונים שישמש לבחינה עתידית של האפקטים של הקורס על השיפוט המוסרי של הסטודנטים. למשתתפים נאמר שהם יכולים להפסיק את השתתפותם בכל עת, ללא השלכות. הסכמה בכתב הושגה מכל המשתתפים.

#### 4.2 כלי המחקר

השתמשנו ב"כלי הפרספקטיבות המוסריות" (EPI) כדי למדוד שיפוט מוסרי של סטודנטים. ה-EPI כולל 30 דילמות אתיות המשקפות מצבים יומיומיים שעשויים לעלות בעבודתם של מנהיגים בית-ספריים. חלק גדול מהדילמות מערבות אינטראקציות של מנהלים עם שחקנים נוספים כמו תלמידים, מורים, הורים, קהילות והמערכת. ה-EPI מבוסס על גישה מורחבת של פרדיגמות אתיות מרובות (בהשראת Shapiro, Stefkovich and Starratt), המציגה שש פרספקטיבות אתיות הרלוונטיות לעבודתם של מנהיגים חינוכיים: הוגנות, תועלתנות, דאגה, ביקורתיות, מקצוענות וקהילה. הכלי בנוי כך שכל דילמה מערבת שני נתיבי פעולה המבוססים על פרספקטיבות אתיות שונות. משתתפים מתבקשים לבחור את דרך הפעולה המועדפת עליהם מבין השתיים. את מדידת התוקף והמהימנות של ה-EPI אפשר למצוא במאמרם של המחברים (Eyal et al., 2011). בדרך כלל, השימוש בכלי המחקרי נעשה כדי לחשב שתי תוצאות: מדד העדפה של פרספקטיבה אתית עבור כל סוג של אתיקה, בהתבסס על אחוזי הבחירות שנעשו עבור כל דילמה מוסרית (מדד המאפשר לנו לבחון את הרציונל האתי של המשתתפים, כפי שהוא בא לידי ביטוי בקשרים בין מגוון פרספקטיבות אתיות), ומודל אישי של העדפה אתית, המצביע על השיקולים האתיים הדומיננטיים של כל משתתף (מדד המאפשר לנו לבחון את הנטייה האתית הדומיננטית של המשתתפים). שני ההיבטים הם אלמנטים מרכזיים בחינוך אתי המבוסס על פרדיגמות אתיות מרובות. היחסים בין המדדים של מגוון ההעדפות לפרספקטיבות השונות שופכים אור על מה שניתן לכנות 'היגיון אתי', כלומר, הפשרות שנעשות בין ערכים מוסריים מנוגדים (Bartels et al., 2014).

#### 4.5 מטרה ושאלות מחקר

הרחבנו את הפרדיגמות האתיות המרובות במטרה לבחון את ההשפעה של הקורס האתי על שיפוט אתי של סטודנטים, כפי שהוא מתבטא בהבדלים בין מדידות לפני ואחרי הקורס. ניסחנו שתי שאלות מחקר:

שאלה 1: מהן ההשפעות של קורס האתיקה, המתבסס על הפרדיגמות האתיות המרובות, על שיפוט אתי של סטודנטים, כפי שזה משתקף בהבדלים בין מדידות לפני ואחרי הקורס?

שאלה 2: מהן ההשפעות של קורס האתיקה, המתבסס על הפרדיגמות האתיות המרובות, כשמשווים שתי תתי-קבוצות של סטודנטים – אלו ששינו את ההעדפה האתית הדומיננטית שלהם ואלו שלא?

## 5. ממצאים

בנוגע לשאלה 1, מבחני הבדלים בין מתאמים בלתי-תלויים, וסדרה של מבחני t לבדיקת שכיחות העדפות מוסריות של סטודנטים במדידות לפני ואחרי הקורס הראו אפקטים לא מובהקים של קורס האתיקה על כלל המדגם.<sup>3</sup> על כן, הפנינו את תשומת ליבנו לשאלה 2.

כדי להבין מה מאפיין סטודנטים ששינו את ההעדפה האתית הדומיננטית שלהם במדידה לאחר הקורס, הפרדנו בין הסטודנטים ששינו את האתיקה הדומיננטית שלהם לאלו שלא שינו אותה. מבחני t בלתי-תלויים ראשוניים חשפו שלא היו הבדלים בין הקבוצות במגדר, בשיוך לאומי, בנטייה דתית, בגיל, בותק בהוראה ובהכשרה קודמת באתיקה ( $p > .05$ ). כדי לענות על שאלת המחקר, בחנו את ההבדלים במקרים של סוגי אתיקה דומיננטית פרטיקולרית בקרב שתי הקבוצות, ובדקנו האם האחוזים של העדפות אתיות דומיננטיות נבדלים באופן מובהק בין קבוצות אלו דרך עריכת סדרה של מבחני t עם שני מדגמים בין האחוזים.

<sup>3</sup> תיאור מלא של התוצאות הלא מובהקות ניתן להשיג דרך יצירת קשר עם המחברים.

**טבלה 1.** מבחן t עם שני מדגמים בין אחוזי השכיחות של העדפות אתיות אישיות של סטודנטים ששינו ואלו שלא שינו את האתיקה הדומיננטיות שלהם מהמדידה שנערכה לפני הקורס.

<i>t</i> (df=71)	סטודנטים שהאתיקה הדומיננטית שלהם השתנתה (N = 41)		סטודנטים שהאתיקה הדומיננטית שלהם לא השתנתה (N = 32)		
	אחוזים	תדירות	אחוזים	תדירות	
0.324	7.3	3	9.4	3	1. הוגנות
0.784	7.3	3	3.1	1	2. תועלתנות
0.480	14.6	6	18.8	6	3. דאגה
†1.897	34.1	14	56.3	18	4. ביקורתיות
0.233	4.9	2	6.15	2	5. מקצוענות
0.194	7.3	3	6.15	2	6. קהילה
3.008**	24.4	10	0	0	לא ניתן לקבוע

הערה.  $.01 < p < .05$ .  $.05 < p < .10$ .  $p < .10$ .

טבלה 1 מראה שאחוז הסטודנטים שלא היו החלטיים בנוגע להעדפה האתית הדומיננטית שלהם היה גבוה יותר באופן מובהק בקבוצת הסטודנטים שכן שינתה את האתיקה הדומיננטית שלה (24.4%) מאשר בקבוצת הסטודנטים שלא שינתה את האתיקה הדומיננטית שלה (0%). הניתוח הצביע גם על כך שאחוז הסטודנטים שהעדפה האתית הדומיננטית שלהם הייתה ביקורתיות היה גבוה יותר באופן כמעט מובהק בקבוצת הסטודנטים שלא שינו את העדפותיהם האתיות הדומיננטיות (56.3%) מאשר בזו של אלו שהעדפותיהם האתיות הדומיננטיות כן השתנו (34.1%).

כדי להבין טוב יותר האם הקורס השפיע על האיזון בין שיקולים אתיים תואמים או מנוגדים בשתי הקבוצות (כלומר, על ההיגיון האתי), בחנו גם את ההבדלים במתאמים בין סוגי האתיקה תוך שימוש בסדרה של בדיקות מתאמים תלויים בהתבסס על נוסחת  $Z\text{-bar}^2$  של Steiger (1980). מתאמי פירסון של תוצאות ההעדפות האתיות שנמדדו לפני הקורס מוצגות מעל קו האלכסון, ואלו שנמדדו לאחר הקורס מתחת לקו האלכסון בטבלאות 2 ו-3.

**טבלה 2.** מתאמים בין מדידות לפני ואחרי הקורס בקרב סטודנטים שלא שינו את האתיקה הדומיננטית שלהם (N = 32).

	6	5	4	3	2	1	
1. הוגנות	-.070	-.526**	-.127	-.577**	.251	<b>.708**</b>	
2. תועלתנות	-.386*	-.283	-.284	-.403*	<b>.531**</b>	.124	
3. דאגה	.120	.071	-.236	<b>.703**</b>	-.431*	-.554**	
4. ביקורתיות	-.440*	.104	<b>.721**</b>	-.095	-.297 <sup>†</sup>	-.258	
5. מקצוענות	-.185	<b>.226</b>	.167	-.164	-.120	-.300 <sup>†</sup>	
6. קהילה	<b>.599**</b>	-.207	-.563**	.097	-.268	-.048	

*הערה.* מתאמי פירסון עבור מדידה לפני הקורס מוצגים מעל הקו האלכסוני, ואלו עבור המדידה לאחר הקורס מתחת לקו. תוצאות מודגשות הן מתאמים תואמים של מדידות לפני ואחרי הקורס, שחושבו עבור כל סוג של אתיקה.  $p$  <sup>†</sup>  $p < .01$ . \*\*  $p < .05$ . \*  $p < .10$ .

**טבלה 3.** מתאמים בין מדידות לפני ואחרי הקורס בקרב סטודנטים ששינו את האתיקה הדומיננטית שלהם (N = 41).

	6	5	4	3	2	1	
1. הוגנות	-.021	.014	-.061	-.482**	-.065	<b>.358*</b>	
2. תועלתנות	.043	-.173	-.386*	-.418*	<b>.562**</b>	-.097	
3. דאגה	-.331 <sup>†</sup>	-.342 <sup>†</sup>	.204	<b>.579**</b>	-.318 <sup>†</sup>	-.334 <sup>†</sup>	
4. ביקורתיות	-.715**	-.259	<b>.275</b>	.337 <sup>†</sup>	-.216	-.414*	
5. מקצוענות	.170	<b>.267</b>	-.292	-.338 <sup>†</sup>	-.183	.032	
6. קהילה	<b>.513**</b>	-.070	-.397*	-.384*	-.126	-.175	

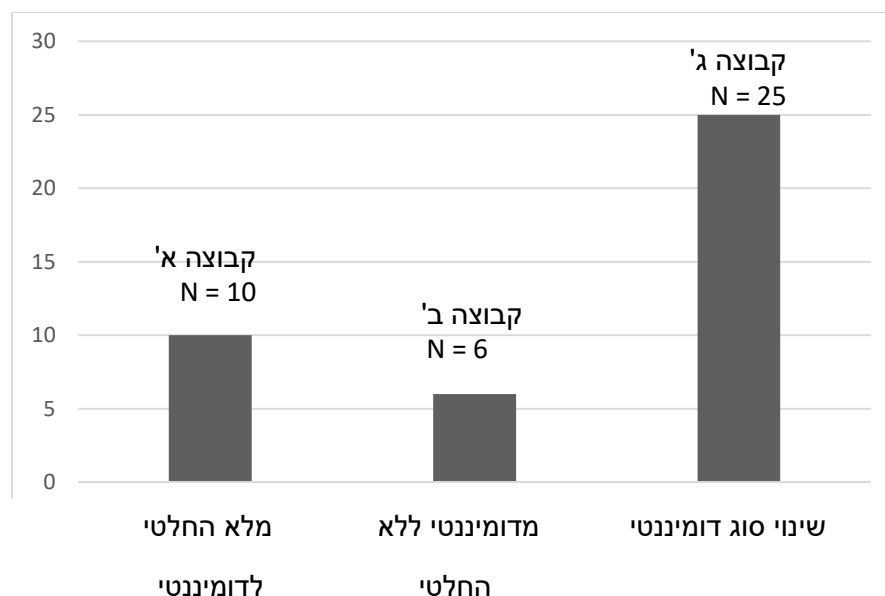
*הערה.* מתאמי פירסון עבור מדידה לפני הקורס מוצגים מעל הקו האלכסוני, ואלו עבור המדידה לאחר הקורס מתחת לקו. תוצאות מודגשות הן מתאמים תואמים של מדידות לפני ואחרי הקורס, שחושבו עבור כל סוג של אתיקה.  $p$  <sup>†</sup>  $p < .01$ . \*\*  $p < .05$ . \*  $p < .10$ .

בקרב סטודנטים שלא שינו את האתיקה הדומיננטית שלהם, כל מבחני ההבדלים במתאמים התלויים היו לא מובהקים, אך בקרב אלו שכן שינו את האתיקה הדומיננטית שלהם מצאנו הבדלים בשני מתאמים תלויים. היה הבדל

מובהק בצמד המתאמים בין ביקורתיות לקהילה במדידה לפני הקורס ( $r = -.71$ ,  $p < .01$ ) ואחרי הקורס ( $r = -.39$ ,  $p < .05$ ) ( $Z\text{-bar}2^* = 2.07$ ,  $p < .05$ ). מצאנו גם הבדל מובהק באופן חלקי בצמד המתאמים בין ביקורתיות להוגנות במדידה לפני הקורס ( $r = -.06$ , n.s.) ואחרי הקורס ( $r = -.41$ ,  $p < .05$ ) ( $Z\text{-bar}2^* = 1.65$ ,  $p < .10$ ).

טבלה 2 מראה שבקרב סטודנטים שלא שינו את האתיקה הדומיננטית שלהם, צמד המתאמים של הוגנות וביקורת עם עצמם (המתאמים המודגשים) הראו רמה גבוהה של יציבות בין המדידות לפני הקורס ואחריו (.70-.72). בניגוד לכך, טבלה 3 מראה שבקרב סטודנטים שכן שינו את האתיקה הדומיננטית שלהם, צמדי המתאמים של הוגנות וביקורת עם עצמם (המתאמים המודגשים) הראו רמה נמוכה של יציבות במעבר בין המדידה לפני ואחרי הקורס (נעים בין .27-.35).

כדי לפרק עוד יותר את סוגי השינוי שחל באתיקות הדומיננטיות של סטודנטים, מיפינו את השילובים של מעברים אתיים ברמת הפרט. הפיזור של סוגי השינויים מוצג בתרשים 1.



**תרשים 1.** ניתוח השינויים בקבוצת הסטודנטים שכן שינתה אתיקה דומיננטית במעבר בין המדידה לפני הקורס למדידה אחרי הקורס (N = 41).

הניתוח הצביע על כך שסוגים שונים של שינויים התרחשו בקרב סטודנטים *שכן שינו* את האתיקה הדומיננטית שלהם. בקבוצה א' ( $N = 10$ ), סטודנטים נעו מעמדה לא החלטית, בה כמה סוגי אתיקה הוערכו באופן דומה בתחילת הקורס, לעמדה המחזיקה באתיקה אחת דומיננטית בסופו. שינוי הפוך התרחש בקבוצה ב' ( $N = 6$ ), בה סטודנטים נעו מלהיות בעלי עמדה אתית אחת בתחילת הקורס לעמדה לא החלטית בסופו. לבסוף, בקבוצה ג' ( $N = 25$ ) סטודנטים החליפו אתיקה דומיננטית אחת באחרת בין שתי המדידות.

## 6. דיון

הספרות האקדמית מראה על המחסור בידע אמפירי על היעילות של הכנה למנהיגות חינוכית. זה נכון במיוחד בחינוך אתי. תוך מילוי פער מחקרי זה, המחקר הגישושי הנוכחי הוא ייחודי הודות לבחינתו השיטתית של האפקט של חינוך אתי על שיפוט מוסרי של סטודנטים, גם בתחילתו וגם בסופו של התהליך. אם כך, אפשר לראות את המחקר כתגובה לקריאות כמו זו של Browne-Ferrigno and Muth (2012), שטענו ש'ללא מידע מבוסס ראיות שנאסף בקביעות ממועמדים בכמה נקודות זמן, מכניסתם לתכנית הכנה פורמלית ועד יציאתם, השדה יהיה חסר בסיס הבנתי בנוגע להשפעות של התכניות על פיתוח מנהיגות בקרב הסטודנטים, ובנוגע להחלטות הקריירה שהם יקבלו בסופו של דבר' (15).

המחקר מציע כמה תרומות להכנה למנהיגות בית-ספרית. ראשית, על אף שהרבה יוזמות ניאו-מסורתיות וכאלה המתמקדות בעיצוב עמדות עבור הפיתוח של מנהיגים בית-ספריים מבקשות לקדם 'טרנספורמציה אישית' בקרב הסטודנטים (Browne-Ferrigno and Muth, 2012: 10), ולטפח את 'עיצוב הזהות' שלהם (Darling-Hammond et al., 2009: 17), הממצאים מראים שהאפקט של יוזמות מסוג זה על כלל קבוצת הסטודנטים לא נראה לעין. המחקר הנוכחי, שהעביר תכנית של פיתוח אתי למנהיגי בית-ספר תוך שימוש בפרדיגמות אתיות מרובות כמסגרת תיאורית לבחינת התופעה, מצא שההיגיון האתי של סטודנטים לא השתנה במידה רבה בין המדידות שנעשו לפני ואחרי הקורס.



שנית, הממצאים מראים שהאפקט של פיתוח אתי על עמדות הקשורות לזהות קשור לאפקטים המובחנים המשתקפים במחויבותם של סטודנטים לערכים ובמעורבותם בבחינה ערכית לאורך התהליך. ממצאינו, הכוללים מידע שנאסף מסטודנטים בנקודת כניסתם ובנקודת יציאתם מהקורס, רומזים על כך שקבוצות שונות של סטודנטים נבחנו זו מזו באפקטים חינוכיים (תרשים 2).<sup>4</sup>

#### מחויבות ערכית

	כן	לא	
לא	מעריך אתי משועבד <b>הקבוצה העקבית</b>	מעריך אתי מפוזר	בחינה ערכית פעילה
	מעריך אתי מגובש (צמצום שיקולים) <b>קבוצת שינוי ג'</b> מעריך אתי מגובש (הרחבת שיקולים) <b>קבוצת שינוי א'</b>	מעריך אתי- מורטוריום <b>קבוצת שינוי ב'</b>	

#### תרשים 2. עיצוב זהות אתית במהלך פיתוח מנהיגות חינוכית.

הערה. הריבוע של פיזור זהות ריק מאחר ואף אחד מהמשתתפים לא זוהה כמשויך למאפיינים אלו. על כן, הרלוונטיות האמפירית של קבוצה זו אינה ברורה.

ממצא אחד שראוי לציין הוא שפרטים עם זהות מאוד ברורה כמנהיגים בית-ספריים (קבוצת המעריך האתי המשועבד) הם אלו שלוקחים חלק בתכניות לפיתוח מנהיגות. קבוצה זו (N = 32) (ראה תרשים 2) המשיכה עם האתיקה הדומיננטית המקורית שלה (ביקורת, דאגה והוגנות) והראתה יציבות גבוהה

<sup>4</sup> כדי לתייג את הקבוצות שנמצאו, הסתמכנו, באופן מטאפורי, על הטרמינולוגיה הלקוחה מארבעת הדרכים שתיאר Marcia (1980) לעיצוב זהות: (א) זהות משועבדת, בו יש התחייבות לערך מסוים ללא בחינה; (ב) זהות מגובשת, בה המחויבות מגיעה לאחר בחינה של ערכים; (ג) מורטוריום, כשאין מחויבות, או שהיא עמומה בלבד, אך יש תהליך של חקירה ובחינה; ו(ד) פיזור זהות, כשפרטים נמנעים מבחינה על אף שזהותם טרם התגבשה, ונדמה שהם פחות מושקעים במחויבות.

בהעדפה של הסטודנטים את אותה אתיקה, ללא ניסיונות לבחינה ערכית, מאחר וההיגיון האתי של הקבוצה לא השתנה בין שתי המדידות. ביקורתיות ודאגה נתפסות כקשורות להשקפה המבוססת על אקטיביזם אתי בנוגע לתפקיד המנהיגות החינוכית (כלומר, הבנה שתלמידים הם חלק ממבנה חברתי ושפתרונות אתיים משקפים רצון לפרק מבנים קיימים, תוך דאגה לצרכי התלמידים) (Eyal et al., 2011). הראיות בנוגע לקבוצה זו מחזקות טענות קודמות לפיהן הימצאותם של ערכים ראשוניים בקרב חברי הקבוצה מחלישה אפקטים מתמירים של השכלה גבוהה על עמדות, אמונות וערכים במסגרת תכניות מנהיגות (Arieli et al., 2016), במיוחד כשאין תהליך סלקציה מוקדם של מועמדים לתכניות אלה (Young and Laible, 2000). אם כך, העמדה הערכית המגובשת הראשונית של תלמידים פועלת כגורם מתווך באפקט ובתוצאות של תכניות הכנה למנהיגים המתמקדות בפיתוח עמדות ובעיצוב זהות.

תובנה חשובה נוספת שעלתה מהמחקר הנוכחי היא שסטודנטים מסוימים כן עברו שינוי אישי במהלך תכניות פיתוח המנהיגות; עם זאת, יש מגוון שינויים שיכולים להתרחש. בקרב הקבוצות שעברו שינוי, קבוצות א' וג' (ראה תרשים 1) גיבשו מערך אתי במהלך הקורס, כשהמתאמים בין השיקולים האתיים השונים השתנו בין המדידה לפני הקורס לזו שנעשתה אחריו (כ-87% מהסטודנטים *כן שינו* את האתיקה הדומיננטית שלהם). ממצא זה ממחיש שינוי בפשרות שנעשו בין ערכים מוסריים מתנגשים (כלומר, בהיגיון האתי) (Bartels et al., 2014). למרות ששתי קבוצות אלו הראו מחויבות לאתיקה דומיננטית לאחר הקורס, הן נבדלו זו מזו גם בנקודת ההתחלה וגם בנקודת הסיום שלהן. בעוד שתת הקבוצה הראשונה (קבוצה ג' בתרשים 1) שינתה את סוג האתיקה הדומיננטי שלה, הקבוצה השנייה (קבוצה א' בתרשים 1) זנחה את עמדתה הלא-החלטית עבור עמדה ברורה. באופן כללי, נטען בעבר שאלו המגבשים זהות מדגימים רמות גבוהות יותר של תחכום קוגניטיבי ואחריות אישית חזקה יותר (Berzonsky and Kuk, 2000) מאשר פרטים שעדיין מחפשים אחר ההגדרה העצמית שלהם. תת הקבוצה השלישית (קבוצה ב' בתרשים 1), שהייתה הקבוצה הקטנה ביותר (N = 6), הציגה מערך אתי של מורטוריום (תרשים 2). למרות שקבוצה זו כן הדגימה בחינה ערכית, היא לא התחייבה לערך דומיננטי אחד לאורך הקורס. ייתכן שאפשר לראות את ההבחנות הללו בין משתתפים כהרחבה של הגישה ההתפתחותית החדשה לפיתוח מנהיגות בוגרת ומתמירה

בחינוך (Drago-Severson, 2012, 2016), מאחר והן מציעות פרספקטיבה מפורטת יותר על האפקטים של תכנית הפיתוח, ויכולות להיות משולבות במודלים קיימים ולהציע נתיבים התפתחותיים עבור צמיחה מקצועית עתידית של מנהיגים בתחום החינוך.

### 6.1 השלכות פרקטיות

לתוצאותינו יש השלכות משמעותיות עבור הפיתוח של מנהיגים חינוכיים. ראשית, הן מספקות תמיכה אמפירית בהנחה שתכניות אוניברסיטאיות יכולות להשפיע על שיפוטיות מוסריים של סטודנטים דרך הבחינה של כמה פרספקטיבות אתיות. חינוך אתי בנוי בקפידה יכול לייצר השפעות הקשורות לאתיקה בקרב מספר משמעותי (יותר מחצי) של סטודנטים. שנית, התוצאות מראות שסלקציה ראשונית של סטודנטים המשתתפים בחינוך אתי משפיעה במידה רבה על יעילות ההכשרה. הפענוח של רמת הפתיחות של המועמדים לבחינת ערכיהם הוא תהליך קריטי לפני שמבוצעת כל יוזמה. שלישית, לממצאינו יש גם השפעות על מדיניות. רשויות ארציות ומקומיות מנסות לעתים קרובות לקדם קודים מקצועיים המגלמים את העמדות הרצויות בעיניהן, על ידי שיתוף פעולה עם תכניות אקדמיות. יוזמות מסוג זה עשויות לא רק לייצר קונפליקט (Shapira-Lishchinsky, 2016), אלא גם למנוע עוד יותר מסטודנטים למנהל חינוכי מלקחת חלק בבחינות ערכיהם.

### 6.2 מגבלות ומחקר המשך

למחקר יש כמה מגבלות. אחת מהן קשורה לאפשרות שחלק מהאפקטים (או העדרם) הושפעו מגורמים מתערבים אחרים הקשורים לקורסים או לתכנים אחרים שהיו חלק מתכנית הלימודים במהלך הסמסטר בו תכנית זו התרחשה. ייתכן שהשיפוט המוסרי של סטודנטים בסוף הקורס מושפע מגורמים מתערבים שנובעים מהחשיפה ללימודים אקדמיים. נושא זה מצריך בחינה נוספת, אולי דרך מערך מחקרי המדמה מערך ניסויי. מגבלה שנייה נוגעת ליכולת להכליל מהתוצאות. ההכשרה והמחקר נערכו באקלים סוציו-פוליטי מאוד מובחן. ישראל הייתה חלק מהגל הגלובלי של מחאות הצדק החברתי של 2011, דבר שעשוי

---

להסביר באופן חלקי את הדגש שניתן על ביקורתיות. יש צורך במחקר עתידי בהקשרים לאומיים אחרים. מגבלה שלישית היא ההשלכות של העובדה שהמחקר בחן רק את ההשפעות קצרות המועד של חינוך אתי. מחקרים שבוחנים את השפעותיו ארוכות הטווח על שיפוטם של סטודנטים יוכלו לספק תרומה חשובה. יתר על כן, אנו ממליצים לבחון הקשרים של בוגרי תואר ראשון דרך שימוש נרחב יותר במחקרים איכותניים המונחים על ידי בחינה של מקרים. מגבלה רביעית נובעת מכך שקורס האתיקה התאפיין בסממנים הוראתיים מסורתיים בעיקרו; על כן, מומלץ לערוך מחקר המשך על ההשפעות של קורסי אתיקה עם מאפייני למידה ממוקדי-תלמיד (למשל, סדנאות עבודה, וכו'). חרף מגבלות אלו, העבודה הנוכחית היא ייחודית בבחינה של ההשפעות של חינוך אתי, בעקביות שהיא מציגה בין מאפייני התכנית לבין מטרותיה, ובאופן השיטתי בו היא מעריכה תוצאות אלה.

---

**רשימת מקורות**

- Arar, K, Haj, I, Abramovitz, R and Oplatka, I (2016) Ethical leadership in education and its relation to ethical decision-making: The case of Arab school leaders in Israel. *Journal of Educational Administration* 54(6): 647-660.
- Arieli, S, Sagiv, L and Cohen-Shalem, E (2016) Values in business schools: The role of self-selection and socialization. *Academy of Management Learning and Education* 15(3): 493-507.
- Bartels, DM, Bauman, CW, Cushman, FA, Pizarro, DA and McGraw, AP (2014) Moral judgment and decision making. In: Keren G and Wu G (eds) *The Wiley Blackwell Handbook of Judgment and Decision Making*. Chichester, UK: Wiley.
- Berkovich, I (2014) A socio-ecological framework of social justice leadership in education. *Journal of Educational Administration* 52(3): 282-309.
- Berkovich, I (2017) Reflections on leadership preparation programs and social justice: Are the power and the responsibility of the faculty all in the design?. *Journal of Educational Administration* 55(3): 261-279.
- Berzonsky, MD and Kuk, LS (2000) Identity status, identity processing style and the transition to university. *Journal of Adolescent Research* 1: 81-98.
- Bonwell, C C and Eison, J A (1991) *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. 1991 ASHE-ERIC Higher Education Reports. ERIC

---

Clearinghouse on Higher Education, The George Washington University.

Branson, CM (2007) Improving leadership by nurturing moral consciousness through structured self-reflection. *Journal of Educational Administration* 45(4): 471-495.

Branson, CM and Gross, SJ (2014) Introduction: Why ethical educational leadership. In: Branson, C. M. and Gross, S. J. (eds) *Handbook of Ethical Educational Leadership*. Routledge Kegan & Paul.

Brown, KM (2004) Leadership for social justice and equity: Weaving a transformative framework and pedagogy. *Educational Administration Quarterly* 40(1): 77–108.

Brown, M E and Treviño, L K (2006) Ethical leadership: A review and future directions. *Leadership Quarterly* 17(6): 595-616

Browne-Ferrigno, T and Muth, R (2006) Leadership mentoring and situated learning: Catalysts for principalship readiness and lifelong mentoring. *Mentoring and Tutoring* 14(3): 275-295.

Browne-Ferrigno, T and Muth, R (2012) Call for research on candidates in leadership preparation programs. *Planning and Changing* 43(1/2): 10-24.

Bush, T (2008) *Leadership and Management Development in Education*. London: Sage.

- 
- Cambron-McCabe, N and McCarthy, MM (2005) Educating school leaders for social justice. *Educational Policy* 19(1): 201-222.
- Campbell, E (1997) Ethical school leadership: Problems of an elusive role. *Journal of School Leadership* 7(4): 287–300
- Capper, C A, Theoharis, G and Sebastian, J (2006) Toward a framework for preparing leaders for social justice. *Journal of Educational Administration* 44(3): 209–224.
- Collins, A (1991) Cognitive apprenticeship and instructional technology. In: Idol L and Jones B F (eds) *Educational Values and Cognitive Instruction: Implications for Reform*. Routledge.
- Cuban, L (1988) *The Managerial Imperative and the Practice of Leadership in Schools*. New York: State University of New York Press.
- Darling-Hammond, L, Meyerson, D, LaPointe, M, and Orr, MT (2009) *Preparing Principals for A Changing World: Lessons from Effective School Leadership Programs*. John Wiley & Sons.
- Drago-Severson, E (2012) *Helping Educators Grow: Strategies and Practices for Leadership Development*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Drago-Severson, E (2016) Teaching, learning and leading in today's complex world: reaching new heights with a developmental approach. *International Journal of Leadership in Education* 19(1): 56-86.
- Edmonson, S and Fisher, A (2006) Ethics in principal preparation programs: A move towards best practice. In: Dembowski FL and Lemasters LK (eds)

---

*Unbridled Spirit: Best Practices in Educational Administration.*

Lancaster, PA: Pro>Active, pp. 182-189.

Emerson, TL and Conroy, SJ (2004) Have ethical attitudes changed? An intertemporal comparison of the ethical perceptions of college students in 1985 and 2001. *Journal of Business Ethics* 50(2): 167-176.

Eyal, O, Berkovich, I and Schwartz, T (2011) Making the right choice: Ethical judgments among educational leaders. *Journal of Educational Administration* 49(4): 396- 413.

Furman, G (2012) Social justice leadership as praxis: Developing capacities through preparation programs. *Educational Administration Quarterly* 48(2): 191-229.

Furman, GC (2004) The ethic of community. *Journal of Educational Administration* 42(2): 215-235.

Hammersley-Fletcher, L (2015) Value (s)-driven decision-making: The ethics work of English headteachers within discourses of constraint. *Educational Management Administration and Leadership* 43(2): 198-213.

Henderson, VE (1988) Can business ethics be taught?. *Management Review* 77(8): 52-54.

Hunsley, J and Mash, J (2008) *A Guide to Assessments that Work*. Oxford: Oxford University Press.



- 
- Ibarra, H, Snook, S and Guillen Ramo, L (2010) Identity-based leader development. In: Nohria, N. and Khurana, R. (eds) *Handbook of Leadership Theory and Practice*. Boston, MA: Harvard Business Press.
- Jackson, B L and Kelley, C (2002) Exceptional and innovative programs in educational leadership. *Educational Administration Quarterly* 38(2): 192-212.
- Kottkamp, RB and Rusch, EA (2009) The landscape of scholarship on the education of school leaders, 1985–2006. In: Young MD, Crow GM, Murphy J and Ogawa RT (eds), *Handbook of Research on the Education of School Leaders* (1st ed). New York: Routledge, pp. 37-98.
- Larsen, DE and Derrington, ML (2012) Calibrating one's moral compass: How principal preparation shapes school leaders. *International Journal of Educational Leadership Preparation* 7(2): n2.
- Marcia, JE (1980) Identity in adolescence. In: *Handbook of Adolescent Psychology* 9(11): 159-187.
- McClellan, R and Dominguez, R (2006) The uneven march toward social justice: Diversity, conflict, and complexity in educational administration programs. *Journal of Educational Administration* 40(3): 225-238.
- McKenzie, KB, Christman, DE, Hernandez, F, Fierro, E, Capper, CA, Dantley, M, and Scheurich, JJ (2008) From the field: A proposal for educating

- 
- leaders for social justice *Educational Administration Quarterly* 44(1): 111-138.
- Norberg, K and Johansson, O (2007) Ethical dilemmas of Swedish school leaders: Contrasts and common themes. *Educational Management Administration and Leadership* 35(2): 277-294.
- Orr, M T (2006) Mapping innovation in leadership preparation in our nation's schools of education. *Phi Delta Kappan* 87(7): 492-499.
- Orr, MT and Barber, ME (2007) Collaborative leadership preparation: A comparative study of partnership and conventional programs and practices. *Journal of School Leadership* 16(6): 709-739.
- Reardon, R M (2013) Towards best practice in ethics education for scholarly practitioners of leadership: An undistorted view of reality. *Planning and Changing* 44(3/4): 286-307.
- Ritter, BA (2006) Can business ethics be trained? A study of the ethical decision-making process in business students. *Journal of Business Ethics* 68: 153-164.
- Rucinski, DA and Bauch, PA (2006) Reflective, ethical and moral constructs in educational leadership preparation: Effects on graduates' practices. *Journal of Educational Administration* 44(5): 487-508.
- Ryan, TG and Bisson, J (2011) Can ethics be taught?. *International Journal of Business and Social Science* 2(12).

- 
- Shapira-Lishchinsky, O (2016) From ethical reasoning to teacher education for social justice. *Teaching and Teacher Education*, 60: 245-255
- Shapiro, J P and Hassinger, R E (2007) Using case studies of ethical dilemmas for the development of moral literacy: Towards educating for social justice. *Journal of Educational Administration* 45(4): 451-470.
- Shapiro, JP and Gross, SJ (2013) *Ethical Educational Leadership in Turbulent Times:(Re) Solving Moral Dilemmas*. Routledge.
- Shapiro, JP and Hassinger, RE (2007) Using case studies of ethical dilemmas for the development of moral literacy: Towards educating for social justice. *Journal of Educational Administration* 45(4): 451-470.
- Shapiro, JP and Stefkovich, JA (1994) *Towards the Preparation of Ethical Educational Administrators For Diverse Communities: Exploring Self, Content and Pedagogy*. Paper presented at the national conference of the University Council for Educational Administration, Philadelphia, Pennsylvania, October 29.
- Shapiro, JP and Stefkovich, JA (1996) *Dealing With Dilemmas in A Morally Polarized Era: The Conflicting Ethical Codes of Educational Leaders*. Paper presented at the Annual Meeting of the University Council for Educational Administration Louisville, KY, October 25-27.
- Shapiro, JP and Stefkovich, JA (2016) *Ethical Leadership and Decision Making In Education: Applying Theoretical Perspectives To Complex Dilemmas*. Routledge.

- 
- Sims, RR and Felton, EL Jr (2006) Designing and delivering business ethics and learning. *Journal of Business Ethics* 63: 297-313.
- Starratt, RJ (2004) *Ethical Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stefkovich, J and Begley, PT (2007) Ethical school leadership defining the best interests of students. *Educational Management Administration and Leadership* 35(2): 205-224.
- Steiger, J H (1980) Tests for comparing elements of a correlation matrix. *Psychological Bulletin* 87: 245-251.
- Taylor, DL, Cordeiro, PA and Chrispeels, JH (2009) Pedagogy. In: Young MD, Crow GM, Murphy J and Ogawa RT (eds), *Handbook of Research on the Education of School Leaders* (1st ed). New York: Routledge, pp. 319-370.
- Tucker, PD, Gooden, MA and Byrne-Jiménez, M (2016) Facilitating learning in leadership preparation: Limited research but promising practices. In: Young MD and Crow GM (eds), *Handbook of Research on the Education of School Leaders* (2nd ed). New York: Routledge, pp. 187-215.
- Young, KJ, Mixon, J and Irons JE (2010) Principals' perceptions of the influence of ethics content in leadership preparation. In: *National Social Science Proceedings Volume 44# 2 National Technology and Social Science Conference*.

Young, MD and Crow GM (2016) A changing landscape? Islands of research versus continents of inquiry. In: Young MD and Crow GM (eds), *Handbook of Research on the Education of School Leaders* (2nd ed). New York: Routledge, pp. 311-318.

Young, MD and Laible, J (2000) White racism, antiracism and school leadership preparation. *Journal of School Leadership* 10(5): 374-415.