

## לקבל את ההכרעות הנכונות:

### שיפוט אתי בקרב מנהיגים חינוכיים<sup>1</sup>

אורי איל<sup>2</sup> יצחק ברקוביץ וטליה שווארץ

#### תקציר

**מטרה-** חוקרים אימצו תפיסה של פרדיגמות אתיות מרובות ( Multiple Ethical Paradigms) בניסיון להבין טוב את הבסיס לפתרון דילמות אתיות יומיומיות על ידי מנהיגים חינוכיים. מטרתו של מחקר זה היא לבחון את השיקולים האתיים הנלקחים בחשבון בשיפוט אתיים של מנהלים לעתיד.

**מערך/ מתודולוגיה/גישה-** כדי לבחון את השיקולים האתיים המעורבים בקבלת החלטות של מנהיגות בית-ספרית, פותח ועוצב במיוחד למטרה זו כלי הפרספקטיבה האתית (Ethical Perspective Instrument: EPI) האומד את השימוש בפרדיגמות האתיות השונות. תוקפו ומהימנותו של כלי מחקרי זה נבחן מראש בקרב מנהלי בית ספר וסטודנטים בתחום מנהל החינוך. מדגם המחקר כלל 52 משתתפים מתכניות הכשרה של מנהלים בישראל.

**ממצאים-** מתאמים שליליים נמצאו בין בחירות המשקפות ערכים של הוגנות לבין אלו המשקפות תועלתנות ודאגה. בנוסף, מתאמים שליליים נמצאו בין בחירות המשקפות ערכים קהילתיים לבין אלו המשקפות דאגה, ביקורת, ומקצוענות. נמצא שביקורת היא הערך שאומץ באופן הרחב ביותר על ידי מנהיגים חינוכיים במטרה לפתור דילמות אתיות, כשלאחריו הועדפו דאגה ומקצוענות.

**מקוריות/ערך-** הרעיון הרווח בספרות הוא שאתיקות שונות משלימות זו את זו. עם זאת, יש מעט עבודה אמפירית על שיפוט אתיים של אלו העוסקים בחינוך. החשיבות של מחקר גישוש זה היא כפולה: ראשית, הוא בוחן את המידה בה ניתן לקחת בחשבון שיקולים אתיים שונים בו-זמנית; ושנית, הוא מזהה את הערכים הרווחים אשר הופעתם היא השכיחה ביותר.

<sup>1</sup> קובץ זה הינו תרגום של המאמר הרשום מטה, אנא השתמשו ברישום המקורי בלבד לשם אזכור:  
Eyal, O., Berkovich, I., & Schwartz, T. (2011). Making the right choices: Ethical judgments among educational leaders. *Journal of Educational Administration*, 49(4), 396-413.

<sup>2</sup> תכתובת בנושא המאמר ניתן להפנות אל אורי איל, האוניברסיטה העברית- ori.eyal1@mail.huji.ac.il

**1. מבוא**

מנהלי בית ספר מתמודדים עם דילמות והחלטות אתיות על בסיס יומיומי ומתבקשים לעתים קרובות לעשות בחירות קשות בין דרישות אתיות מתחרות. הם מצופים להציע פתרונות התפורים במדויק לכל תלמיד או קהילה (Epstein, 1995), ובה בעת לאמץ רגולציות ממשלתיות ולדבוק בסטנדרטים אחידים (Watson and Supovitz, 2001). מנהיגי בית ספר בהכרח נדרשים לתמרן בין שיקולים מקצועיים לבין שיקולים הנוגעים לתדמיתו ויוקרתו של בית הספר; מתמרן מסוג זה לא ניתן להימנע עקב השיח הציבורי הנוגע לתחרות ולשווקים בתחום החינוך (Oplatka, 2002). כתוצאה מכך, מנהלים חייבים להגיב לדרישות סותרות של בעלי עניין שונים, ובו זמנית לשמור על יושרה מקצועית.

הדרישות הסותרות לעתים קרובות משקפות אינטרסים חברתיים או בין-אישיים ומקבלות גוון פוליטי או מקצועי; הן עשויות גם לשקף קונפליקטים בתוך הארגון או בין בית הספר לבין הביורוקרטיה של מערכת החינוך (Cranston et al., 2006). תחת נסיבות אלו, בהן השגת קונצנזוס חברתי בנוגע לפתרונות המתאימים ביותר היא קשה, חוקרים גורסים שמנהלים בסופו של דבר מקבלים החלטות מבוססות-ערכים (Begley, 1999; Cranston et al., 2003). כך למשל, נטען כי ערכיהם של מנהלים משפיעים על תהליך קבלת ההחלטות ועל תוצאותיהן דרך סינון מידע והגדרה של אלטרנטיבות אפשריות לפתרון הדילמות (Bagley, 1999). סימס וקיאון (Sims and Keon, 1999) טוענים כי החלטות מבוססות ערכים הן לא רציונליות לחלוטין ומוכרחות לפיכך להכיל רכיב אתי כלשהו. אתיקה, בהקשר זה, יכול להיבחן כאמונותיו האישיות של אדם בנוגע למה נכון ומה אסור, למה טוב ומה רע (Davidson and Griffith, 2000).

בניסיון להבין טוב יותר את הבסיס עליו נפתרות דילמות אתיות וכדי לאמן מחנכים להתמודד עם דילמות אלו בצורה טובה יותר, גם החוקרים וגם העוסקים במקצוע אימצו תפיסה של פרדיגמות אתיות מרובות (ראה, למשל, Furman, 2003; Starratt, 1994; 2003; Shapiro and Stefkovich, 2011). בגישה זו, זוהו מספר ערכים כשיקולים רווחים בקבלת החלטות אתיות. אלו כוללים ערכים המשתקפים באתיקות של דאגה, מקצוענות, צדק (כלומר, הוגנות ותועלתנות), ביקורת (למשל, Starratt, 2003; Shapiro and Stefkovich, 2011), וקהילה

(Furman, 2003). נטען כי מנהיגים בית ספריים יכולים ואמורים לעשות שימוש בפרספקטיבות אתיות אלו בו זמנית (למשל, Starratt, 2003; Shapiro and Stefkovich, 2011).

האימוץ של גישת הפרדיגמות האתיות המרובות כדי לנתח ולהתעמת עם דילמות בהן נתקלים מנהלים עומד בניגוד לגישות מוקדמות יותר, אשר הניחו שיש לפתור דילמות אתיות על ידי אימוץ של עמדה אתית יחידה. למרות שגישה זו עשויה להציע אג'נדה אותה ניתן לראות כניתוח קוהרנטי של המצב, היא נושאת בתוכה את הסכנה של אימוץ מודלים דוגמטיים לפתרון בעיות על ידי מנהלים (Starratt, 1994). לחלופין, העדפה של שיקול אתי אחד על פני אחרים במצב נתון כלשהו, תוך איזון בין נקודות המבט הללו, כפי שמשמע מגישת הפרדיגמות האתיות המרובות, יכולה להכריח מנהלים להציע פתרונות מורכבים יותר. פתרונות אלו משמעותיים ביותר בעזרתם למנהלים להתעמת עם אתגריהם הרבים ומחויבויותיהם המקצועיות, תוך התייחסות לצרכים ולדרישות של תלמידים ובעלי עניין, על שונותם הרבה (Shapiro and Brazer and Keller, 2006; Stefkovich, 2011).

נטען בעבר כי פתרונות מורכבים נוצרים כתגובה לצורך לפרש כל פרספקטיבה אתית על ידי אחרים (Starratt, 1994). תהליך זה עשוי להוביל מנהלים להכיר בכך ש- "כל תמה רומזת על משהו מהתמות האחרות"; ובכך ש- "כל אמת מידה אתית צריכה שתהיה לה הקשר חזק מאוד הנוגף באחרות" (Starratt, 1994, p. 53), ובכך לתפוס אותם כמשלימות זו את זו. בה בעת, גם את ההבדלים והסתירות ביניהן ניתן אולי לזהות דרך חקירה זו. השערתנו היא שחוסר ההתאמות הללו בין פרספקטיבות אתיות שונות הן אלו שאחראיות להתבוננות הפנימית של מנהלים ביחס למניעיהם, מטרותיהם ולתהליך אשר מדריך את השיפוט האתיים שלהם, ובכך ניתנת קדימות לרווחת התלמידים על פני כל אחד מהשיקולים האתיים השונים.

אולם, עד כה בוצעה מעט מאוד עבודה אמפירית על שיפוט אתיים רווחים בקרב מנהיגים חינוכיים כשהם מתמודדים עם תרחישים קונקרטיים. המטרה של מחקר זה, אם כך, היא כפולה: ראשית, לבחון את המידה בה ניתן לקחת בחשבון מספר שיקולים אתיים בו זמנית, ושנית, לקבוע מהם הערכים הרווחים שעולים בשכיחות גבוהה יותר כשמנהיגים של בתי ספר צריכים לבחור

בין שני ערכים. כדי להבין טוב יותר שיפוט אתיים של מנהלים, המחקר הנוכחי פיתח ותיקף כלי מחקר מבוסס תרחישים. המחקר על שיפוט אתיים של מנהלים הוא תחום מחקר סבוך. מחקר הגישוש הנוכחי מנסה להתייחס לחלק מהסוגיות העולות מנושא זה.

## 2. פרספקטיבות אתיות מרובות

ממנהלי בית ספר מצופה לאמץ עמדה אתית וליצור אווירה בית-ספרית אתית למול בעיות מורכבות בסביבה של אי-ודאות הנמצאת בשינוי תמידי. בהקשר זה, השאיפה של ההנהגה הבית-ספרית לפרק לגורמים את הדילמות האתיות הובילה חוקרים, ביניהם סטרראט (Starratt, 1994; 2003) ושפירו וסטפקוביץ (Shapiro and Stefkovich, 2011), להציע גישה של פרדיגמות אתיות מרובות. גישה זו מניחה כי מנהלים יכולים בו זמנית לבחון ולנצל פרספקטיבות אתיות שונות בקבלת ההחלטות שלהם. פרספקטיבות אתיות אלה כוללות את אתיקת הצדק (כלומר, הוגנות ותועלתנות), את אתיקת הביקורת, אתיקת הדאגה ואתיקת המקצוענות. פורמן (Furman, 2003) הציעה לאחרונה לשלב אתיקה של קהילה בפרדיגמות האתיות המרובות.

את אתיקת הצדק ניתן לחלק לשתי תת-קטגוריות: הראשונה היא אתיקת ההוגנות, המכונה גם אתיקת השוויון. האתיקה מבוססת על חוזה חברתי ומתמקדת בזכויות הפרט וביחס שוויוני (Shapiro and Stefkovich, 2011; Starratt, 1994). המטרה היא להבטיח יחס הוגן לכולם, המבוסס על סטנדרטים אחידים ואוניברסליים אותם ניתן ליישם מעבר לאדם או לאירוע ספציפי (Starratt, 1991). השנייה היא תועלתנות. הדגש של אתיקה זו הוא על מקסום הטוב (Strike, 2005; Strike et al., 2005). שלא כמו אתיקת ההוגנות, תועלתנות היא פרספקטיבה המתמקדת בסך הרווחים עבור רוב התלמידים, על אף פגיעה אפשרית בפרטים ספציפיים (McCray and Beachum, 2006). אתיקת הביקורת מדגישה את מחויבותם של מנהלים לבחון מחדש ולעמת נורמות חברתיות, מוסדות חברתיים ותשתיות שפוגעות ומדכאות אוכלוסיות חלשות יותר. מטרתה היא לחשוף את, ולחתור תחת מבני הכוח המקובלים כדי ליצור ולהציע נרטיב חברתי אלטרנטיבי (Apple, 2003; Giroux, 2003). אתיקת הדאגה מבוססת על אמפתיה ואחריות לרווחתו של כל פרט; היא מתמקדת בצרכים וברצונות של

הפרט. כשהיא מאמצת על ידי מקבל ההחלטות, אתיקת הדאגה משקפת את כוונת המנהל להגיב למצוקתם של תלמידים ולהעצים אותם (Noddings, 2003). מאתיקת הקהילה עולה שעל מנהלים לקחת בחשבון את הערכים, אמונות ורצונות של הקהילה, וזאת כיוון שהקהילה נתפסת כחוליה קריטית בקבלת החלטות (Furman, 2003). הקהילה נחשבת להכרחית כיוון שהיא בדרך כלל הקונטקסט בו מתקבלות החלטות אתיות (Stefkovich and O'Brien, 2004). לבסוף, שפירו וסטפקוביץ (Shapiro and Stefkovich, 2011) טוענים שאתיקת המקצוענות מכילה בתוכה את כל שאר הפרספקטיבות האתיות.

למרות שנעשה באתיקת המקצוענות שימוש רחב בהגדרת סך כל המחויבויות של מנהל כלפי תלמידיו, בעלי העניין בבית הספר, וכלפי החברה בכללותה, לאחרונה טענו סטפקוביץ (Stefkovich, 2006) וסטפקוביץ וביגלי (Stefkovich and Begley, 2007) שאתיקת המקצוענות מתמקדת ב- "טובת התלמידים". בהתאם, על מקבלי החלטות להכיר בזכויות הילדים, להכיר בשונות ובגיוון של הילדים, ולכבד את הילדים בזמן שהם מקבלים החלטות אחראיות. אולם, השיקולים המביאים לקבלת החלטות אחראית אינם ברורים. בניסיון להבהיר את משמעותה, כמה חוקרים זיהו/סיווגו את טובת התלמידים יחד עם אתיקת הדאגה (Dempster and Berry, 2003; Norberg and Johansson, 2007), אך נדמה שפרשנות זו לא מכילה בתוכה את המשמעות של אתיקת המקצוענות במלואה. אם כך, ההבחנה בין אתיקת המקצוענות לשאר האתיקות נותרה מעורפלת. כדי לחדד את ההבחנה, אתיקת המקצוענות מוגדרת במחקר הנוכחי על בסיס מקור הלגיטימציה לעיסוקים מקצועיים, כלומר, הידע הכולל שלהם (Eraut, 1994). בכך, רק כאשר החלטות של מנהלים מסתמכות על ניסיון מוכח, מומחיות וידע חדשני, וכאשר נשמרים סטנדרטים מקצועיים גבוהים, ניתן יהיה להחשיב החלטות אלה לאתיות.

הרעיון הרווח בספרות הוא שאתיקות שונות משלימות זו את זו (McCray and Beachum, 2006; Starratt, 1994). לפי תפיסה זו, הידע והיכולת לעשות שימוש ברור בשיקולים אתיים שונים ובפרספקטיבות שונות בו-זמנית, יכולים לתרום לפתרון של דילמות חינוכיות מורכבות (McCray and Beachum, 2006). נטען גם כי גמישות ביישום של ערכים חלופיים היא קריטית עבור קבלת החלטות ומנהיגות אתית יעילה (Starratt, 1994; 2003). אם כך, שאלה חשובה היא אילו פרספקטיבות אתיות משתקפות מקבלת ההחלטות של מנהלים.

### 3. שיקולים אתיים של מנהלים: הפרדיגמות האתיות המרובות

בעיקרון של מספר פרדיגמות אתיות נעשה לרוב שימוש על ידי חוקרים לשם הדרכה של מנהלים בקבלת ההחלטות שלהם ולשם הכוונת משתתפים בתכניות הכשרה למנהלים. עם זאת, חלק רב מהמחקר שנעשה ברוח גישה זו מתמקד במיון של דילמות אתן מתמודדים מחנכים. למשל, דמפסטר וברי (Dempster and Berry, 2003) סיווגו את הדילמות שהם זיהו בקרב מנהלי בית ספר אוסטרליים לפי ההתמקדות שלהן: דילמות הנוגעות לתלמידים, צוות המורים, משאבים וקשרים חיצוניים. הם מיינו גם את הדילמות האתיות השכיחות ביותר בהתבסס על תוכנן: בעיות משמעת של תלמידים ובעיות משפחתיות, פיקוח של מורים, תקצוב נושא מסוים או קבוצת תלמידים, קשרים עם משרד המפקח ועם הורים, ושיווק בית הספר. באותה רוח, קרנסטון ועמיתיו (Cranston et al., 2006) מצאו שדילמות אתיות של מנהלים אוסטרליים לרוב קשורות לצוות, לתלמידים, להורים או לקהילה. מניתוח אותם נושאים אתיים איתם מתמודדים מנהלים, חוקרים אלו מציעים שהסיבה המרכזית לקושי בפתרון בעיות אלו היא קונפליקטים ערכיים. הם מדגישים את הקונפליקטים הפוטנציאליים בין ערך הצדק (לרוב בהקשר של הוגנות ולא של תועלתנות) לבין הערכים של מקצוענות ודאגה, בין ערך הדאגה לבין ערכי התועלתנות והקהילה, ובין קהילת בית הספר לאינטרס הציבורי הרחב יותר. כך, קרנסטון ועמיתיו (Cranston et al., 2006) לא רק זיהו את המוקד והתוכן של דילמות המנהלים, אלא גם עשו שימוש בפרדיגמות האתיות המרובות כדי לבחון ניגודים בין הקטגוריות האתיות המקובלות העומדות בבסיס דילמות שכיחות. יחד עם זאת, מחקרים אלה לא מתייחסים לנטייה של מנהלים להעדיף ערכים מסוימים על פני אחרים כשהם מתעסקים בדילמות בית-ספריות.

כדי להתייחס ללקונה זו בספרות, כמה חוקרים ערכו מחקרים הבוחנים את השיקולים האתיים הדומיננטיים של מנהלים. למשל, ביגלי (Begley, 2005) מצא שמנהלים אמריקאים וקנדים רואים ב-"טובת התלמידים" כשיקול המרכזי שצריך להדריך את קבלת ההחלטות שלהם, והדגישו את הקונפליקט האפשרי בין שיקול זה לבין האינטרס הקהילתי. בנוסף, הופגן גם קונפליקט בין האוטונומיה המקצועית של מנהלים לבין המדיניות הארגונית. על אותו ציר, דמפסטר וברי (Dempster and Berry, 2003) מצאו שמנהלים דירגו את טובת התלמידים כערך החשוב ביותר המנחה את קבלת ההחלטות שלהם. אולם,

אחרי ערך זה דורגו הוגנות, צדק, וכבוד לאחרים, בסדר זה. נורברג וג'והנסון (Norberg and Johansson, 2007), אשר חקרו את הדילמות האתיות של מנהיגי בית ספר שוודיים, מצאו גם הם שמנהלים וסטודנטים בתכניות הכשרה דיווחו על התמקדות בדילמות שמתוכן משתקפים התלמידים כשיקול המרכזי שלהם. שיקולים אלה היו בקשר חזק יותר להתנהלות בית ספרית יומיומית, ולא להוגנות פרוצדורלית (כלומר, אתיקת ההוגנות). דילמות אלה לא עלו בקרב קובעי המדיניות בוועד הבית ספרי או בקרב פוליטיקאים.

המחקרים שהוזכרו עד כה מדגימים את הבולטות של ערך "טובת התלמיד" המפורש בספרות כקשור לאתיקות של דאגה ומקצוענות, ולחשיבות המשנית של אתיקות של הוגנות וקהילה בקבלת ההחלטות של מנהלים. ביגלי (Begley, 2005) הציע שעלינו להתנחם בעובדה שטובת התלמידים, כפי שהודגם גם על ידי חוקרים אחרים, היא השיקול הבולט ביותר של מנהלים בעידן הנוכחי של אחריותיות בחינוך. ביסוד ההנחה הזו עומדת כנראה ההנחה לפיה תחת מדיניות של אחריותיות מנהלים יעדיפו החלטות אותן הן יוכלו להצדיק בקלות. בכך, מנהלים עשויים לאמץ את אתיקת ההוגנות, שלפי הספרות קוראת ליישום קבוע מראש ואחיד של סטנדרטים אתיים בכל מצב (Huggins and Scalzi, 1988), בלי התחשבות בקהילה הספציפית, או באתיקת התועלתנות, אשר נותנת לגיטימציה לטיעונים על בסיס העדפה לפי תכונות מסוימות (McCray and Beachum, 2006). אף על פי כן, מספר מחקרים מצביעים על כך שמנהלים עשויים לדחות מקורות לגיטימציה חיצוניים, העולים מתוך אתיקת ההוגנות או הקהילה, לטובת שיקולים אתיים המתמקדים בפרט (למשל, טובת התלמיד והאוטונומיה המקצועית של המנהל). זה יכול גם להסביר מדוע קהילה לא נבחנה לעומק כשיקול מכריע בקבלת החלטות, למרות שכמה חוקרים ציינו את חשיבותה (Dempster and Berry, 2003; Furman, 2003).

פרספקטיבה אתית נוספת שלא נחקרה מספיק על אף היותה מתוארת כחשובה במיוחד בקרב מנהיגות מוסרית היא אתיקת הביקורת. אתיקה זו לעתים קרובות מתוארת כהכרחית במצבים של גיוון אתני גדול (Norberg and Johansson, 2010) מפני שהיא יכולה לעזור למנהלים לבחון מבני כוח קיימים ולראות את המציאות באופן מורכב יותר. ראיה זו יכולה לאפשר למקבלי החלטות לקחת בחשבון את צרכיהם של בעלי-עניין רבים (Teays, 2006). המרכזיות של אתיקת הביקורת בחברה רב-תרבותית זוכה להכרה דרך תשומת

הלב הגוברת הניתנת לצדק חברתי בספרות על מנהיגות חינוכית (Starratt, 1991). דרלינג-האמונד ועמיתיה (Darling-Hammond et al., 2007) ובראון (Brown, 2006) מייחסים את האימוץ של אתיקת הביקורת ואקטיביזם חברתי על ידי מנהלים לתכניות הכשרה ששמות דגש על צדק חברתי. עם זאת, פארבר (Farber, 1991) טוענת שמנהלים לרוב משתמשים בפרספקטיבה הביקורתית באופן רטורי בלבד.

בהתבסס על הספרות המחקרית, ניתן לטעון ששיקולים אתיים שונים עשויים להיות סותרים. בנוסף, נדמה ששיקולים אתיים מסוימים רווחים יותר בקבלת ההחלטות של מנהיגים בית-ספריים. לבסוף, למרות שמחקרים ניסו למצוא את הפרספקטיבות האתיות הדומיננטיות אותן מאמצים מנהלים, הם כשלו בבחינה של השיקולים האתיים אותם בוחרים לבסוף מנהלים בפתרון דילמות. טרוינו (Trevino, 1992) מגדירה שיפוט אתי כבחירות אותן עושה הפרט בהתבסס על האמונה לפיה פעולה מסוימת היא החלופה האתית הרצויה. קופלאן (Coughlan, 2005) טוען ששיפוט אתי של אינדיבידואלים הוא תוצר של יישום תהליך של אלימינציה, שנועד לבחור שיקול אתי אחד על פני השאר. המחקר הנוכחי משתמש ברעיון של שיפוט אתי כדי לבחון החלטות מבוססות ערכים של מנהיגי בית-ספר.

#### 4. השערות

בהתבסס על מחקרים קודמים, אנו משערים כי:

1. שיקולים אתיים מסוימים ימצאו במתאם שלילי זה עם זה:

א. אתיקת ההוגנות תמצא במתאם שלילי עם אתיקת המקצוענות ואתיקת הדאגה.

ב. אתיקת הקהילה תמצא במתאם שלילי עם אתיקת הדאגה ואתיקת המקצוענות.

ג. אתיקת הדאגה תמצא במתאם שלילי עם אתיקת התועלתנות.

2. אתיקת הדאגה ואתיקת המקצוענות יהיו רווחות יותר באופן מובהק מאשר אתיקות ההוגנות, התועלתנות, הקהילה או הביקורת.



## 5. שיטה

מחקרים על פרספקטיבות אתיות הן נפוצות בשדה המחקר של עסקים, במיוחד בשיווק (Reidenbach and Robin, 1988) ובכלכלה (Cohen et al., 1996; Cruz et al., 2000). כלי המחקר השכיח ביותר בו נעשה שימוש במחקרים אלו הוא "סולם האתיקה הרב-ממדי" (multidimensional ethics scale), שעוצב לראשונה על ידי ריידנבאך ורובין (Reidenbach and Robin, 1988). סולם זה הוא כלי המבוסס על דיווח-עצמי. למשתתפים מוצגים שלושה או ארבעה תרחישים אתיים. כל תרחיש מסתיים עם פעולה ספציפית, אותה נדרש המשתתף לשפוט לפי מספר פרספקטיבות אתיות: דאונטולוגיה, תועלתנות, רלטיביזם, אגואיזם וצדק. המגיבים נדרשים לדרג, על סולם ליקרט בעל שבעה שנתות, באיזו מידה הפעולה תואמת כל אחת מהאתיקות. לאחרונה, פריטים המייצגים את אתיקת הדאגה הוספו לסולם (Kujala and Pietilainen, 2007).

למרות שנעשה שימוש רחב בסולם האתיקה הרב-ממדי, תוקפו מוטל בספק על ידי חוקרים. ראשית, סקיפר והימן (Skipper and Hyman, 1993) טוענים שלא ברור מה מודד הסולם. ספציפית, הם תוהים האם הוא מודד את "אקט השיפוט עצמו ... או מניעיו ... סיבותיו ... השלכותיו ... עוצמתו או תחכמו" (p. 543). ביקורת נוספת על כלי זה נוגעת למבנה שלו. הדרישה מהמשתתפים לדרג בכל תרחיש את המידה בה הפעולה תואמת את כל אחת מהאתיקות עשויה להביא להטיית מדידה, מפני שהם עשויים להתייחס לפרספקטיבה מסוימת כלא רלבנטית לתרחיש ספציפי (Skipper and Hyman, 1993). לבסוף, ביקורת רצינית על כלי זה היא על כך שהוא לא מתייחס לכוונה מאחורי כל פעולה, דבר שמשאיר הרבה מקום לפרשנות ויוצר הטיה של המשתתף (Skipper and Hyman, 1993). לכן, יש צורך בכלי חדש שימדוד שיפוט אתי של מנהלים, כלומר, את ההעדפה שלהם בשיקול אתי אחד על פני אחר במצבים ספציפיים.

בפיתוח ה-"כלי למדידת פרספקטיבות אתיות" (EPI), ניסינו להתגבר על המגבלות של סולם האתיקה הרב-ממדי. בתרחישים שפותחו עבור כלי זה, משתתפים מתבקשים לבחור בין שתי פעולות אשר מייצגות פרספקטיבות אתיות שונות; לפעולות מצורף תיאור של הכוונות (כלומר, השיקולים האתיים

המנחים את הפעולה). בכך, הכלי החדש יכול לאפשר לנו לזהות את הפרספקטיבות הבולטות של המשתתפים לאורך כמה וכמה תרחישים. בחלק הבא, אנו מציגים את ההסבר המפורט של כלי המדידה, ואת המידע על תוקפו ועל מהימנותו.

### 5.1 כלי המדידה

"הכלי למדידת פרספקטיבות אתיות" (EPI) פותח במחקר הנוכחי כדי לזהות שיקולים אתיים של מנהיגי בית ספר. הכלי כולל דילמות בהן מנהלים עשויים להיתקל בעבודתם היומיומית עם תלמידים, מורים, קהילות ומערכת החינוך. כדי לקדם מתודולוגיה קפדנית, היינו זהירים בבחירה ובחרו תרחישים מינימליסטים שהיו ברורים ובהם הודגשו מאפייניה והתנהלותה של הדמות הראשית, וההשלכות האפשריות של התנהגותה (Wason et al., 2002). המגיבים התבקשו לבחור ולהביע את שיפוטם האתי לפי אותם קריטריונים היפותטיים.

כפי שצוין בפני המשתתפים במכתב ההסבר שלנו, דילמות אתיות הן מורכבות (Doscher, 2006), ולרוב הן מערבות מספר רב של גורמים שעשויים למסגר את תהליך קבלת ההחלטות (O'Fallon and Butterfield, 2005; Wason et al., 2002). בדרכים שימנעו חקירה מתודולוגית המעורבת בבחירות האתיות שלהם. ב-EPI ניסינו להימנע מהבעיה של הצפה בשפע של מידע הממסגר מקבלי החלטות (בעיה שהזכרה גם על ידי Tversky and Kahneman, 1981). ה-EPI מספק כלי ממוקד אשר לוכד את הגרעין של הדילמה האתית הרלבנטית. התרחישים הובנו בזהירות כדי להימנע מהעמסת יתר של פרטים שעשויים להטות מראש את המשיבים ולהוסיף רעש מיותר לבחירות שלהם או להציג משתנים נלווים שיכולים להטות משמעותית את תוצאות המחקר. מתודולוגיה זו עשויה לסייע בתפיסת המהות העיקרית של התופעה, תוך ניסיון להימנע מהטיות הקשורות לאפקטים שיטתיים-פריפריאליים כמו גם אפקטים של חוסר עקביות.

ב-EPI, כל דילמה מציגה מצב מפורט יחד עם שתי פעולות אפשריות והנימוק האתי מאחורי כל אחת. בכך, כל דילמה מייצגת בחירה בין שתיים מתוך ששת הפרספקטיבות האתיות המתוארות בספרות כרלוונטיות לתחום החינוך:

הוגנות, תועלתנות, דאגה, ביקורת, מקצוענות וקהילה (Furman, 2003; Shapiro and Stefkovich, 2011; Starratt, 1991). סך הכל, עלו 15 קומבינציות אפשריות (כל פרספקטיבה עם כל אחת מהאחרות). שני תרחישים נכתבו עבור כל אחת מהקומבינציות, סך הכל 30 דילמות (דוגמאות לתרחישים מייצגים ניתן לראות בנספחים).

### 5.2 תוקף

הכלי תוקף בשני שלבים. בשלב הראשון, נסקרה הרלוונטיות של 30 התרחישים לתחום החינוך על ידי שישה מומחים עם ניסיון בניהול בתי ספר, על סולם ליקרט של 5 נקודות (מ-1 [לא רלבנטי] עד 5 [מאוד רלוונטי]). 18 דילמות דורגו כמאוד רלוונטיות (5), ו-12 דורגו כרלוונטיות (4). בשלב השני, בחנו את תקפות התוכן של כלי המחקר. עבור מטרה זו שישה מומחים אחרים עם ניסיון בניהול בתי ספר התבקשו לציין, על סולם ליקרט של 5 נקודות (מ-1 [כלל לא] עד 5 [במידה רבה]), את המידה בה הפרספקטיבות השונות משולבות בכל דילמה. ניתנו להם הגדרות של הפרספקטיבות השונות יחד עם הדילמות. דילמות בהן לא הייתה הסכמה מלאה בנוגע לשתי הפרספקטיבות האתיות העיקריות העולות מהן, נכתבו מחדש ונשלחו לסיבוב נוסף של צייון על ידי שישה מומחים נוספים. סך הכל, נערכו שלושה סבבים עם 18 סוקרים עד השגת קונצנזוס.

### 5.3 מהימנות

המהימנות של ה-EPI נבחנה תוך שימוש בהליך של מהימנות מבחן חוזר (test-retest). הכלי הועבר ל-30 סטודנטים בתכנית הכשרה למנהלים (10 גברים, 20 נשים; גיל ממוצע = 34.3, סטיית תקן = 6.7); 50% מהמשתתפים עבדו במערכת החינוך (גיל הניסיון בניהול הממוצע היה 7.38 שנים, סטיית תקן = 2.1). שבוע לאחר מכן הכלי הועבר שוב למשתתפים. משתתפים התבקשו לבחור בין שתי פעולות אפשריות שהוצגו בסופה של כל דילמה. כדי לבחון את עקביות התגובות (הבחירות שנעשו על ידי המשתתפים) בין שני ההעברות (מבחן 1 ומבחן 2), בוצעו מבחני חי בריבוע. הקשר בין בחירות המשתתפים במבחן 1

ובמבחן 2 היה מובהק (האלפא נעה בין 0.00 ל- 0.05, עם דרגת חופש 1) ב- 27 מתוך 30 דילמות. שלושת הדילמות האחרות – אלו המייצגות בחירה בין אתיקת המקצוע לבין דאגה, בין מקצוענות לקהילה, ובין ביקורת והוגנות הוסרו מהגרסה הסופית של כלי המדידה מפני שתוצאות מהימנות המבחן החוזר שלהם לא היו מובהקות. בעקבות ההסרה של אותן שלוש דילמות, המספר המקסימלי לבחירת כל אחת מהפרספקטיבות עמד על: הוגנות- 9; תועלתנות- 10; דאגה- 9; ביקורת- 9; מקצוענות- 8; וקהילה- 9.

#### 5.4 משתתפים ומהלך

המשתתפים היו 52 ישראלים (41 נשים; גיל ממוצע = 41.6 שנים, סטיית תקן = 5.6; 83% יהודים, 17% מוסלמים) שרשומים בתכניות הכשרה למנהלים בשלושה מוסדות להשכלה גבוהה. 45 מהמשתתפים עבדו במערכת החינוך הציבורי (ותק ממוצע = 10.9 שנים, סטיית תקן = 8.3), מתוכם 19 (42%) עבדו בבתי ספר יסודיים והשאר (58%) בחטיבות ביניים ובתיכונים. 43 משתתפים שימשו בתפקידי ניהול ביניים (למשל, סגני מנהלים, רכזי מקצוע ורכזי שכבה) בבתי ספר ציבוריים. שבעה משתתפים עבדו במגזר הפרטי והתנדבותי ולא עבדו מעולם במערכת החינוך. שליש מהמשתתפים לקחו חלק בעבר בסמינר או בקורס אתיקה. ההשתתפות במחקר הייתה אופציונאלית. מחברי המאמר קיבלו אישור ממארגני התכנית לאפשר לעוזרי המחקר לפנות לסטודנטים, אשר השלימו את השאלונים בזמנם הפנוי. הובטחה שמירה על סודיות. הנתונים נאספו בין מרץ ליוני 2009. המשיבים התבקשו למלא את כלי ה- EPI ושאלון דמוגרפי. לא נמצאו קשרים מובהקים בין מאפיינים דמוגרפיים של המשתתפים לתגובות שלהם בכלי ה- EPI.

#### 5.5 חישובים

שני חישובים נעשו כדי לבחון את השערות המחקר:

א. מדד הפרספקטיבה האתית המועדפת ( *ethical perspective* )

( *preference index* ). מדד זה מודד את שיעור ההעדפה של פרספקטיבה אתית

מסוימת על פני חמשת הפרספקטיבות האתיות האחרות. חישבנו את מספר הפעמים בהם משתתף בוחר פעולות המייצגות פרספקטיבה אתית מסוימת כאחוז מסך הפעמים בהן פרספקטיבה זו מוצגת כאופציה. לדוגמא, אם המשיב בוחר פעולה המייצגת את אתיקת ההוגנות שש מתוך תשע פעמים אפשריות, מדד העדפת הפרספקטיבה שלו/שלה עבור הוגנות יהיה 66%. מדד זה חושב עבור כל אחת מששת הפרספקטיבות האתיות שנבחנו במחקר.

ב. מדד הסגנון האתי האישי המועדף ( *personal modal ethical preference* ).

מדד זה מייצג את הפרספקטיבה האתית המועדפת על משתתף מעבר לכל הדילמות. לדוגמא, אם מדד ההעדפה של משתתף לפרספקטיבה אתית של הוגנות גבוה יותר מכל המדדים האחרים שלו/שלה לפרספקטיבות אתיות אחרות, נאמר שלו או לה יש נטייה להוגנות.

## 6. תוצאות

כדי לבחון את ההשערה הראשונה לפיה יימצא קשר שלילי בין פרספקטיבות אתיות מסוימות, חושבו מתאמי פירסון בין המדדים השונים להעדפת הפרספקטיבות השונות. מתאמים אלה מתוארים בטבלה 1.

טבלה 1. מתאמי פירסון בין הפרספקטיבות האתיות השונות שנבחנו במחקר

	6	5	4	3	2	1
1. הוגנות						
2. תועלתנות					-.36**	
3. דאגה					-.22	-.39**
4. ביקורת				.06	-.17	-.21
5. מקצוענות			-.23	-.10	-.25	.01
6. קהילה	-.31*	-.28*	-.30*	-.01	-.11	

הערות: N = 52 ; \*\*  $p < 0.01$  ; \*  $p < 0.05$

כפי שניתן לראות בטבלה 1, נמצא מתאם שלילי מובהק בין בחירות המשקפות את אתיקת ההוגנות ואתיקת הדאגה. לא נמצא מתאם שלילי מובהק בין בחירות המשקפות את אתיקת ההוגנות ואתיקת המקצוענות. ממצאים אלה תומכים באופן חלקי בהשערה 1א. למרות שלא שוער על כך, נמצא מתאם שלילי מובהק בין בחירות המשקפות את אתיקת ההוגנות ואתיקת התועלתנות. בהתאם להשערה 1ב, מתאמים שליליים מובהקים נמצאו בין בחירות המשקפות את אתיקת הקהילה לבין אלה המשקפות דאגה ומקצוענות. למרות שלא שוער על כך, נמצא מתאם שלילי מובהק בין בחירות המשקפות את אתיקת הקהילה ואתיקת הביקורת. לא נמצאה תמיכה להשערה 1ג, כיוון שלא נמצא מתאם שלילי בין בחירות המשקפות את אתיקת הדאגה ואתיקת התועלתנות. ככלל, ממצאים אלו תומכים בהשערה הראשונה שלנו; יש קושי לקבל החלטה המבוססת בו זמנית על הפרספקטיבות של הוגנות ותועלתנות, צדק ודאגה, קהילה ודאגה, קהילה וביקורת, וקהילה ומקצוענות.

כדי לבחון את ההשערה השנייה, לפיה אתיקת הדאגה ואתיקת המקצוענות יהיו רווחות יותר באופן מובהק מאשר האתיקות של הוגנות, תועלתנות, קהילה או ביקורת, בחנו האם ההתפלגות הנצפת של הסגנונות האתיים האישיים המועדפים נבדלת באופן מובהק מההתפלגות הצפויה באוכלוסייה. נעשה שימוש במבחן פירסון חי בריבוע לבדיקת טיב התאמה (goodness-of-fit). תוצאות המבחן ( $\chi^2[5, N = 47] = 27.43, p < .001$ ) מצביעות על הבדל ברור ומובהק בין ההתפלגות הנצפית לבין ההתפלגות המצופה. ממצא זה תומך חלקית בהשערה 2. את התדירות של הסגנונות האתיים האישיים המועדפים של המשתתפים אפשר לראות בטבלה 2.

**טבלה 2.** הסגנונות האתיים האישיים המועדפים של המשתתפים

אתיקה	N נצפה*	אחוז נצפה**
הוגנות	3	6.4
תועלתנות	2	4.3
דאגה	12	25.5
ביקורת	16	34.0
מקצוענות	13	27.7
קהילה	1	2.1
סה"כ	47	100

**הערה:** \* ה-N הצפוי עבור כל אתיקה היה 7.8; \*\* האחוז הצפוי עבור כל אתיקה היה 16.6%

כפי שניתן לראות מטבלה 2, אחוז המשתתפים שהעדפה האתית הדומיננטית שלהם היא דאגה או מקצוענות (25.5% ו-27.7% בהתאמה) היה גבוה מהאחוז המצופה (16.6%), ממצא שתומך בהשערה 2. אולם, בניגוד להשערה 2, אחוז המשתתפים שהעדפה האתית הדומיננטית שלהם היא ביקורת (34%) היה גם הוא גבוה מהמצופה (16.6%). בנוסף, אחוז המשתתפים שהעדפתם האתית הדומיננטית היא הוגנות, תועלתנות וקהילה היה נמוך מהאחוז המצופה (16.6%). ממצאים אלה תומכים חלקית בהשערה השנייה בכך שהם מראים שהאתיקות של ביקורת, דאגה ומקצוענות רווחות בקרב מנהלים לעתיד.

**7. דיון**

המחקר הנוכחי הוא מחקר גישוש אשר חוקר שיפוט אתיים של מנהיגים חינוכיים בהתמודדותם עם דילמות מנהלתיות. בניגוד לסקרים שבחנו את הערכים העיקריים שיושמו על ידי מנהלי בית ספר במסגרת קבלת החלטות אתית מבלי להתייחס למצבים ספציפיים, ובניגוד למחקרים איכותניים

שהתמקדו במיפוי דילמות אתיות איתם מנהלים מתמודדים לעתים קרובות, מחקרנו התבסס על תרחישים מובנים וקונקרטיים ועל פתרונות ספציפיים. עבור מטרה זו פיתחנו ותיקפנו כלי מחקרי שיבחון את ההעדפות האתיות של מנהלים כשהם נאלצים לבחור בין שני שיקולים אתיים.

ההשערה הראשונה לפיה שיקולים אתיים מסוימים ימצאו בקשר שלילי זה עם זה נתמכה באופן חלקי. כפי ששוער, אתיקת ההוגנות נמצאה במתאם שלילי עם אתיקת הדאגה, ואתיקת הקהילה נמצאה במתאם שלילי עם אתיקת הדאגה ואתיקת המקצוענות. באופן לא צפוי, מתאמים שליליים נמצאו גם בין אתיקת ההוגנות לאתיקת התועלתנות ובין אתיקת הקהילה לאתיקת הביקורת.

המתאם השלילי שנמצא במחקר הנוכחי בין תועלתנות להוגנות מציע שהעקרונות העומדים ביסודן של פרספקטיבות אלה נעוצים בפרשנויות שונות של "טובת הציבור". במרכזה של אתיקת התועלתנות עומד הרעיון של מקסום סך הטוב הכללי של אינדיבידואלים (Leung, 2002). בניגוד לכך, לפי אתיקת ההוגנות, הרעיון של ציות לשוויון זכויות עולה בחשיבותו על מקסום טובת הציבור (Lind and Tyler, 1988). אם כך, למרות ששתי האתיקות מתייחסות לאינטרס ציבורי, האחרונה מציעה עקרון הנוגע לחלוקה הלא שווה של משאבים ציבוריים (Bates, 2006), בעוד הראשונה נוגעת רק במקסום. זה יכול להסביר מדוע מנהיגים חינוכיים תופסים את שתי הפרספקטיבות האתיות כסותרות.

בעוד שבסתירה בין אתיקת התועלתנות לאתיקת ההוגנות הקונפליקט קשור לגישות שונות כלפי "טובת הכלל", במקרה של סתירה בין אתיקת הקהילה לבין האתיקות של מקצוענות וביקורת המחלוקת היא בנוגע לקיומו של עקרון אוניברסלי עליו מבוססות החלטות אתיות בחברה הטרוגנית. בעוד אתיקת הקהילה תומכת ביישום ערכים ייחודיים של כל קהילה לשם ניהול מוצלח של דילמות מנהלתיות, אתיקת הביקורת ואתיקת המקצוענות מציעות יישום של עקרון אוניברסלי – צדק חברתי או ידע חדשני, בהתאמה (Begley et al., 2008; Starratt, 1991). בכך, שתי האתיקות האחרונות, בניגוד לראשונה, מדגישות את המחויבות של הפרט לבצע את בחירותיו על בסיס עקרון-על בעל קשר רופף בלבד להקשר. לבסוף, המתאמים השליליים בין אתיקת הדאגה



לאתיקת ההוגנות והקהילה משקף את הסתירה בין שיקול אתי המתמקד בפרט לבין שיקולים שמדגישים את רווחי הקולקטיב.

הסתירות בין פרספקטיבות אתיות מסוימות שנחשפו במחקר הנוכחי מצביעות על הקשיים בהם מנהיגי בית ספר עשויים להיתקל כשיאמצו את הפרדיגמות האתיות המרובות במטרה להתמודד עם דילמות מנהלתיות והוראתיות. כך, למרות שנראה כי העלאת המודעות של מנהלים לפרספקטיבות האתיות השונות היא משמעותית, חשוב שהם יכירו בצורך להעדיף פרספקטיבות אתיות מסוימות על פני אחרות בהתמודדותם עם דילמות מנהלתיות. בהתבסס על ממצאינו, אנו משערים כי מנהלים בוחרים להעדיף את אותם שיקולים אתיים שאינם סותרים זה את זה. ניתן להסיק זאת מהעובדה שההשערה השנייה שלנו, לפיה האתיקות של דאגה ומקצוענות יהיו רווחות יותר באופן מובהק מאשר האתיקות של הוגנות, תועלתנות, קהילה וביקורת, נתמכה ברובה, כשיוצאת דופן הייתה אתיקת הביקורת, שנמצאה כרווחת ביותר מכולם.

את בולטות השיקולים של ביקורת, דאגה ומקצוענות ניתן אולי לייחס לתפיסה הרווחת של תפקיד המנהל כשליחות חברתית רחבה בעיקרה, אשר אמורה להיות מושגת דרך מחויבות אישית לכל תלמיד בנפרד, תוך הצמדות לסטנדרטים מקצועיים מחמירים (Sergiovanni, 1992). באופן ספציפי יותר, את הבולטות הלא צפויה של אתיקת הביקורת ניתן לייחס לעובדה שתלמידים יושבים בתוך קבוצות חברתיות. בכך, נראה שבמטרה לבטל את הקשר בין סטטוס סוציו-אקונומי להצלחה (Skrla et al., 2004), מנהיגים בבתי ספר מכירים בצורך לחתור תחת המבנים אשר מייצרים אי-שוויון. הצורך לפרק מבנים חברתיים קיימים מיוצג היטב באתיקת הביקורת. הממצאים מראים שגישה זו רווחת מאד בקרב מנהלים לעתיד.

בניגוד לבולטות של אתיקת הביקורת, הדאגה והמקצוענות בשיפוט האתיים של מנהיגי בתי ספר, ובהתאם לטענה של סרג'ובאני (Sergiovanni, 1992), נדמה שהחלטות המבוססות על צדק פרוצדורלי ועל שיקולים של עלות-רווח, כפי שמשקף מאתיקת ההוגנות ואתיקת התועלתנות בהתאמה, נתפסות ככאלו הרומזות על סטנדרטים אתיים נמוכים יותר. ממצאים אלה מעניינים במיוחד כיוון שהם חותרים תחת ההיגיון הפשוט המקשר בין חדירת תחרות וסטנדרטיזציה למערכות חינוך לבין הנטייה בקרב מנהלים להתמקד בביצועים

Wößmann, 2007) וליישר קו עם הרגולציות של המערכת. בהתבסס על ממצאים אלה, ובהתאם למחקרם של סטפקוביץ ואובריאן (Stefkovich and O'Brien, 2004) ושל סטפקוביץ וביגלי (Stefkovich and Begley, 2007), אנו יכולים לשער שמנהיגי בתי ספר מקבלים את הרעיון לפיו מנהלים צריכים להתמקד בטובת התלמיד. יתר על כן, נדמה כי רעין זה מנחה את קבלת ההחלטות של מנהיגי בתי ספר חרף הקריאות לאחריותיות בחינוך שעשויות לגרום לעלייה של מנג'ריליזם (managerialism) בקרב מנהלי בתי ספר (Cuban, 2004).

שיקולים המשקפים את אתיקת הקהילה היו הכי פחות מועדפים במחקר הנוכחי. ממצא זה ככל הנראה מייצג את ההשקפה בקרב ישראלים לפיה קבלת החלטות מבוססת-קהילה היא במידה מסוימת לא לגיטימית. את ההשקפה הזו ניתן לייחס לתפיסת "כור ההיתוך" אשר עדיין קיימת במערכת החינוך הישראלית, למרות שהפכה לפחות משפיעה בחברה הישראלית בשלושת העשורים האחרונים (Bekerman, 2000). בנוסף, ניתן לראות את אימוץ השיקולים הקהילתיים כמנחים את קבלת ההחלטות של מנהלים כפחות מתקבלים על הדעת לאור האוטונומיה המעטה של בתי ספר במערכת החינוך הריכוזית בישראל (Inbar, 1986; Gaziel, 1994). תחת נסיבות אלה, יתכן שמנהלים מתקשים לענות על צרכים קהילתיים, ועל כן יפתרו אותם כלא מספיק חשובים.

הסבר משלים לממצאי המחקר, ובמיוחד לנדירות של אתיקת הקהילה ולבולטות של אתיקת הביקורת והמקצוענות, עשוי להיות האופי הסלקטיבי של הדגימה, כלומר, הבחירה במשתתפים מתכניות הכשרה למנהלים. ייתכן והמשתתפים בתכנית ההכשרה שמו דגש על שיקולים מקצועיים בשיפוט האתי שלהם מתוך אמונה ששיקולים אלה הם הטובים ביותר בהנחיית הוראה ולמידה, ובהשפעתם על החיים בבית הספר. במקרה זה הממצאים מראים אולי על תהליך של עיצוב זהות מקצועית בקרב אותם משתתפים השואפים להיות מנהלי בית ספר (Browne-Ferrigno, 2003).

לחלופין, בשלב מוקדם זה בקריירה שלהם, סביר שאלו העוסקים בחינוך יהיו יותר אידיאליסטיים בהשוואה להמשך הקריירה שלהם (O'Mahoney, 2003). בכך, הם אולי ייטו להתמקד בשיקולים הקשורים לשינוי חברתי, המשתקף גם מאתיקת הביקורת. אין זה מפתיע; מנהלים לעתיד עשויים לבחור בקריירה הזו

כי הם מאמינים ביכולתם להביא לשינוי בחייהם של תלמידים ולקדם שינויים חברתיים. בנוסף, הם יכולים לאמץ בקלות יתרה עמדה ביקורתית אידיאליסטית מאחר ותכניות הכשרה למנהלים הן מופרדות מהסביבה הבית-ספרית. תנאים אלה נותנים למשתתפים תחושה של "מורטוריום", המעודדת חשיבה ביקורתית. זה עשוי להסביר גם את הזיקה החלשה של משתתפים לאימוץ שיקולים קהילתיים ותועלתניים ואת העדפתם לשיקולים המשתקפים מתוך אתיקת הדאגה. מאחר ודרישות קהילתיות וצרכי תלמידים כקבוצה, מצד אחד, ולחצים של מערכת החינוך, מצד שני, לא מורגשים ישירות בתחומיה של תכנית ההכשרה, למנהלים לעתיד יש יותר דרגות חופש בשיפוט האתי שלהם. למרות שנושא זה הוא מעבר לתחום של המחקר הנוכחי, אנו משערים שכשניתנות למנהלים יותר דרגות חופש בקבלת ההחלטות שלהם, הם עשויים לבחור לקדם מטרות אתיות אידיאליסטיות במקום כאלו פרגמטיות.

לסיכום, הנתונים מצביעים על כך שסתירות אינהרנטיות מסוימות בין שיקולים אתיים ספציפיים (כלומר, הוגנות כנגד תועלתנות ודאגה; קהילה כנגד מקצוענות, ביקורת ודאגה) מקשות על התחשבות ביותר מהעדפה דומיננטית אחת בכל פעם. בה בעת, הנתונים מראים על פרופיל של ערכי-על העומדים ביסודה של מנהיגות חינוכית בת זמננו. האפיון של המנהיג הבית-ספרי האתי העולה מהמחקר מבוסס על דפוס של אקטיביזם אתי המדגיש סטנדרטים גבוהים בניסיון לקדם את צרכיהם של תלמידים אינדיבידואליים תוך הסתכלות ביקורתית על המדיניות הבית-ספרית הקיימת (ראו Stefkovich and Begley, 2007, על הנושא של טובת התלמידים).

למרות שהמחקר הנוכחי פיתח ותיקף כלי מחקרי למדידה של שיפוט אתי של מנהיגי בתי ספר ולהדגמת היישום של אותו שיפוט עבור הבנה טובה יותר של קבלת ההחלטות שלהם במצבים של דילמות ניהוליות, הוא מספק מידע מוגבל ביחס לגורמים הקונטקסטואליים המשפיעים על השיפוט האתי שלהם. במובן זה אנו מאמינים שה-EPI הוא כלי מחקרי אותו ניתן להשלים על ידי הוספת מקרים ומצבים לתוך התרחישים הנתונים או על ידי עריכת מחקר קונטקסטואלי.

כמו כן, יש צורך במחקר נוסף כדי לקבוע האם ישנם הבדלים בשיפוט האתי בין מנהלים לעתיד לבין מנהלים מכהנים. בנוסף, מומלץ במחקר עתידי

לבחון גורמים אחרים המעצבים העדפות אתיות, כמו למשל הפילוסופיה המוסרית של מנהלים (למשל, רלטיביזם או אידיאליזם), סגנון ההנהגה בבית ספר, הכשרה והסביבה הבית-ספרית. מחקרים משלימים צריכים לחשוף את ההשפעות של השיפוט האתי של מנהלים על יעילות בית הספר, על רווחתם וביצועיהם של תלמידים ומורים, ועל מאפיינים בית-ספריים אחרים כמו יוקרה, תחרותיות ורלבנטיות לקהילה. לבסוף, מחקר ז' בחן רק את השיפוט האתי של מנהיגי בתי ספר בהקשר הישראלי. מחקרים עתידיים באותו הקשר צריכים להתייחס לגורמים קונטקסטואליים, אידיאולוגיים ומבניים. יש צורך לבחון את התוקף של כלי המחקר במדינות אחרות, וכן יש צורך לערוך מחקר דומה במדינות אחרות הלוקח בחשבון גם גורמים קונטקסטואליים, אידיאולוגיים ומבניים, כדי לאפשר הכללה רחבה יותר.

על אף מגבלותיו, כמחקר גישוש העבודה הנוכחית מספקת מבט ראשוני על השיפוט האתי של מנהיגי בתי ספר בהתמודדותם עם דילמות מנהלתיות והוראתיות ספציפיות. בהתבסס על הממצאים, עושה רושם שזהו קו מחקר מבטיח. יתר על כן, מעבר לתרומתו התיאורטית, למחקר זה יש השלכות פרקטיות חשובות עבור התכנון של תכניות הכשרה למנהיגות בית-ספרית ועבור הפיתוח של מנהלי בתי ספר. המחקר מדגיש את הצורך בחקירה מעמיקה יותר של ערכים אישיים ופרספקטיבות אתיות כחלק מתכניות הכשרה למנהיגות בית-ספרית. בנוסף, ה-EPI שפותח במחקר הנוכחי יכול לסייע למנהלים לבצע הערכה-עצמית של השיקולים האתיים המנחים את קבלת ההחלטות שלהם. דבר זה עשוי להעלות את מודעותם להעדפות שלהם ולהטיות שלהם, ובכך לאפשר להם לאזן טוב יותר את השיקולים האתיים השונים, תוך מתן מענה לצרכים של תלמידים, מורים, בעלי עניין ובית הספר. מודעות זו נדמית כעקרונית עבור הפיתוח של אוריינות אתית בקרב אנשי חינוך (Tuana, 2007) כמו גם בקרב קובעי מדיניות.

**רשימת מקורות**

- Apple, M. W. (2003), "Freire and the politics of race in education", *International Journal of Leadership in Education*, Vol. 6 No. 2, pp. 107–108.
- Bates, R. (2006), "Educational administration and social justice", *Education, Citizenship, and Social Justice*, Vol. 1 No. 2, pp. 141-156.
- Begley, P.T. (1999), "Value Preferences, Ethics, and Conflicts in School Administration", in Begley P.T. (Ed.) *Values and Educational Leadership*, State University of New York Press, Albany, pp. 237–254.
- Begley, P.T. (2005), "The dilemmas of leadership: perspectives on the moral literacy of principals from Ontario and Pennsylvania", paper presented at the 2005 Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, 11-15 April.
- Begley, P.T., Conyers, L. and Tuana, N. (2008), *Ethics Study Team Report*, available at: <http://www.ed.psu.edu/educ/for-current-faculty-and-staff/strategic-plan-folder/prof-ethics-study-team/Ethics%20Team%20Report%20Mar31.pdf> (accessed 1 July 2010).
- Bekerman, Z. (2000), "Israel: Unsuccessful and Limited Multicultural Education", *Education and Ethnicity*, Vol. 6 No. 2, pp. 132 – 145.
- Brazer, S. D., and Keller, L. R. (2006), "A conceptual framework for multiple stakeholder educational decision making", *International Journal of Education Policy and Leadership*, Vol. 1 No. 3 [Online], available at: <http://journals.sfu.ca/ijepl/index.php/ijepl/article/view/40/9> [accessed: 26 September 2010].
- Brown, K. (2006), "Leadership for social justice and equity: Evaluating a transformative framework and pedagogy", *Educational Administration Quarterly*, Vol. 42 No. 5, pp. 700-745.

- Browne-Ferrigno, T. (2003), "Becoming a principal: role conception, initial socialization, role-identity transformation, purposeful engagement", *Educational Administration Quarterly*, Vol. 39 No. 4, pp. 468-503.
- Cohen, J.R., Pant, L.W. and Sharp, D.J. (1996), "Measuring the Ethical Awareness and Ethical Orientation of Canadian Auditors", *Behavioral Research in Accounting*, Vol. 8 (Supplement), pp. 98—119.
- Coughlan, R. (2005), "Codes, Values and Justifications in the Ethical Decision-Making Process", *Journal of Business Ethics*, Vol. 59, pp. 45–53.
- Cranston, N., Ehrich, L. and Kimber, M. (2003), "The "Right" decision: Towards an understanding of ethical dilemmas for school leaders", *Westminster Studies in Education*, Vol. 26 No. 2, pp. 135-148.
- Cranston, N., Ehrich, L. and Kimber, M. (2006), "Ethical dilemmas: the "bread and butter" of educational leaders' lives", *Journal of Educational Administration*, Vol. 44 No. 2, pp. 106-121.
- Cruz C.A., Shafer W.E., and Strawser J.R. (2000), "A Multidimensional Analysis of Tax Practitioners' Ethical Judgments", *Journal of Business Ethics*, Vol. 24, No. 3, pp. 223 -244.
- Cuban, L. (2004), "Making Public School Bussiness-Like...Again, PS", *Political Science and Politics*, Vol. 37 No. 2, pp. 237-241.
- Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., and Orr, M. (2007). *Preparing school leaders for a changing world: Lessons from exemplary leadership development programs*. Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute ,Stanford, CA.
- Davidson, P and Griffith, RW (2000), *Management in a global context*, John Wiley and Sons, Brisbane, QLD.
- Dempster, N. and Berry, V. (2003), "Blindfolded in a minefield: Principals' ethical decision-making", *Cambridge Journal of Education*, Vol. 33 No. 3, pp. 457-477.

- 
- Doscher, S.P. (2006), "Ethical Leadership and Decision Making in Education: Applying Theoretical Perspectives to Complex Dilemmas", *Journal of Educational Administration*, Vol. 44 No. 5, pp. 522 – 525.
- Epstein, J. (1995), "School/Family/Community Partnerships", *Phi Delta Kappan*, pp. 701-712.
- Eraut, M. (1994), *Developing professional knowledge and competence*, Falmer Press, London.
- Farber, B. (1991), *Crisis in Education*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Furman, G. (2003), "Moral leadership and the ethic of community", *Values and Ethics in Educational Administration*, Vol. 2 No. 1, pp. 1-8.
- Gaziel, H. (1994), "Implementing reforms in a centralized education system: The case of Israeli education", *Oxford Review of Education*, Vol. 20, pp. 237-249.
- Giroux, H. (2003), *Public Spaces, Private Lives: Democracy Beyond 9/11*, Rowman and Littlefield, Lanham.
- Huggins, E.A. and Scalzi, C.C. (1988), "Limitations and alternatives: Ethical practice theory in nursing", *Advances in Nursing Science*, Vol. 10 No. 4, pp. 43-47.
- Inbar, D. (1986), "Educational policy making and planning in a small centralised democracy", *Comparative Education*, Vol. 22 No. 3, pp. 271-281.
- Kujala, J. and Pietilainen, T. (2007), "Developing moral principles and scenarios in the light of diversity: An extension to the multidimensional ethics scale", *Journal of Business Ethics*, Vol. 70, pp. 141-150.
- Leung W.C. (2002), "Why the professional-client ethic is inadequate in mental health care", *Nurs Ethics*, Vol. 9, pp. 51-60.

- 
- Lind, E. A, and Tyler, T. (1988), *The social psychology of procedural justice*, Plenum Press, New York.
- McCray, C. and Beachum, F.D. (2006), "A Critique of Zero Tolerance Policies: An Issue of Justice and Caring", *Values and Ethics in Educational Administration*, Vol. 5 No. 1, pp. 1-8.
- Noddings, N. (2003), *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*, University of California Press, Berkeley.
- Norberg, K. and Johansson, O. (2007), "Ethical Dilemmas of Swedish School Leaders – Contrasts and Common Themes", *Educational Management, Administration and Leadership*, Vol. 35 No. 2, pp. 277-294.
- Norberg, K. and Johansson, O. (2010), "The ethical dimensions of curriculum leadership in Scandinavian countries", *Journal of Educational Administration*, Vol. 48 No. 3, pp. 327-336.
- O'Fallon, M. J., and Butterfield, K. D. (2005), "A review of the empirical ethical decision-making literature: 1996-2003", *Journal of Business Ethics*, Vol. 59 No. 4, pp. 375-413.
- O'Mahoney, G. (2003), "Through their eyes: the changing role of the principal mentor as seen by beginning principals", *Management in Education*, Vol. 17, pp. 15-20.
- Oplatka, I. (2002), "The emergence of educational marketing: lessons from the experiences of Israeli principals", *Comparative Education Review*, Vol. 46 No. 2, pp. 211-233.
- Reidenbach, R.E., and Robin, D.P. (1988), "Some initial steps toward improving the measurement of ethical evaluations of marketing activities", *Journal of Business Ethics*, Vol. 7, pp. 871-879.
- Sergiovanni, T.J. (1992), *Moral Leadership: Getting to the Heart of School Improvement*, Jossey Bass, San Francisco.



- 
- Shapiro, J.P. and Stefkovich, J.A. (2011), *Ethical Leadership and Decision Making in Education: Applying Theoretical Perspectives to Complex Dilemmas*, 3rd ed., Taylor and Francis, New York, NY..
- Sims, R. and T. Keon: (1999), "Determinants of Ethical Decision Making: The Relationship of the Perceived Organizational Environment", *Journal of Business Ethics*, Vol. 19, pp. 393–401.
- Skipper, R. and Hyman, M.R. (1993), "On measuring ethical judgments", *Journal of Business Ethics*, Vol. 12 No. 7, pp. 535-545.
- Skrla, L., Scheurich, J.J., Garcia, J., and Nolly, G. (2004), "Equity audits: A practical leadership tool for developing equitable and excellent schools", *Educational Administration Quarterly*, Vol. 40 No. 1, pp. 135 – 163.
- Stefkovich, J. A. (2006). *Best interests of the student: Applying ethical constructs to legal cases in education*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, New Jersey.
- Stefkovich, J. A. and Begley, P. T. (2007), "Conceptualizing ethical school leadership and defining the best interests of students", *Journal of Educational Management Administration and Leadership*, Vol. 32 No. 2, pp. 205-225.
- Stefkovich, J. A and O'Brien, G. M. (2004), "Best interests of the student: An ethical model", *Journal of Educational Administration*, Vol. 42 No. 2, pp. 197-214.
- Starratt, R. J. (1991), "Building an ethical school: A theory for practice in educational Leadership", *Educational Administration Quarterly*, Vol. 28 No. 2, pp. 185-202.
- Starratt, R. J. (1994), *Building an Ethical School: A Practical Response to the Moral*

---

*Crisis in Schools*, Falmer Press, Washington, D.C.

- Starratt, R. J. (2003), *Centering educational administration: Cultivating meaning, community, responsibility*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah.
- Strike, K.A. (2005), "'Oh, Hull. Let's go rafting!' Two Kinds of Moral Pluralism", *Philosophy of Education*, pp. 41-45.
- Strike, K.A., Haller, E.J., Soltis, J.F. (2005), *The Ethics of School Administration*, 3rd ed., Teachers College Press, Columbia University, New York, NY.
- Teays, W.(2006), *Second Thoughts: Critical Thinking for a Diverse Society*, McGraw Hill, New York.
- Trevino, L. K. (1992), "Moral reasoning and business ethics: Implications for research, education and management", *Journal of Business Ethics*, Vol. 11, pp. 445–459.
- Tuana, N. (2007), "Conceptualizing moral literacy", *Journal of Educational Administration*, Vol. 45 No. 4, pp. 364-378.
- Tversky, A. and Kahneman, D. (1981), "The framing of decisions and psychology of choice", *Science*, Vol. 211, pp. 453-458.
- Wason, K.D., Polonsky, M.J. and Hyman, M.R. (2002), "Designing vignette studies in marketing", *Australasian Marketing Journal*, Vol. 10 No. 3, pp. 41-58.
- Watson, S. and Supovitz, J. (2001), Autonomy and Accountability in the Context of Standards-Based Reform, *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 9 No. 32, available at:  
<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/361> (accessed 1 July 2010).

---

Wößmann, Ludger (2007), "International Evidence on School Competition, Autonomy and Accountability: A Review", *Peabody Journal of Education*, Vol. 82 No. 2-3, pp. 473-497.