

הוראת אתיקה בקורסי הכשרה לעובדי הגיל הרך בישראל

איריס צדוק

מבוא:

במהלך לימודי, במסגרת העבודה המעשית ובמסגרת עבודתי כמורה בקורסים להכשרת מטפלות של משרד העבודה והרווחה, הוצגו בפני לא פעם קשיים ותיסכולים של עובדי הגיל הרך ושל מטפלות בעבודתם. קשיים אלה נגעו לתחומים שונים והקיפו מגוון של סיטואציות עימן מתמודדים העובדים יומיום. כמורה בקורסים להכשרת מטפלות נאלצתי לא פעם לקטוע את הדברים. פעמים רבות המטפלות היו כה טעונות עד כי התקשיתי לעצור את שטף דיבורן ולרסן את עוצמת תיסכולן.

הקשיים בפניהם עומדים עובדי הגיל הרך זכו להתייחסות נרחבת בספרות (Radomski, 1986; Ade, 1982; Rosenthal, 1994). הפתרון שהועלה לרוב מצוקות המטפלות היה הקטנת היחס המספרי בין מספר הילדים לבין מספר המטפלות במסגרות החינוכיות. מחקרים רבים הצביעו על כך שככל שיחס זה יהיה קטן יותר, כך תעלה איכות הטיפול המוענק לילדים במסגרות החינוכיות השונות (Rosenthal, 1994; Koren-Karej, 1998). נראה כי המימוש של פתרון זה כרוך במהפכה גורפת אשר תימשך זמן רב.

פתרון אחר למצוקתם של עובדי הגיל הרך הוא הפצתו של קוד אתיקה, שיאפשר לעובדים בתחום לקבל החלטות מקצועיות בדילמות ויגביר את תחושת ההשתייכות לפרופסיה. תהליך זה מחייב את העובדים בתחום להתמקצעות נוספת, שתכלול בתוכה הטמעה של כללי אתיקה. בנוסף לכך, כללים אלה יאפשרו בקרה טובה יותר על הטיפול בילדים. לדעתי, פתרון זה עשוי להחיש את המהפכה הנדרשת בתחום הטיפול בגיל הרך.

מטרת עבודה זו היא להעלות את רמת המודעות של עובדי הגיל הרך בישראל לחשיבות מעורבותם בקבלת החלטות אתיות, ולהציע דרך הוראה של אתיקה בקורסי הכשרה של עובדי הגיל הרך. התקדמות תהליך החלתו של חוק חינוך חינוך מגיל 4 כחלק משורה של צעדים נוספים שמטרתם לטפח ולקדם את ענף הגיל הרך ואת איכות הטיפול המוענק לילדינו, מחייבת את עובדי הגיל הרך להתמקצע ולעמוד בסטנדרטים ברורים בעבודתם.

מהי אתיקה מקצועית?

אתיקה פירושה מערך של אמות מידה הנקבעות מתוך שיקול דעת ומסייעות לאדם בהכרעותיו (כהן-גי'ור, 1997). זהו מונח המציין את מכלול הערכים, המידות והעקרונות, המנחה את דרכי התנהגותו הנאותה של האדם בכל הנוגע ליחסים שבינו לבין זולתו ובינו לבין עצמו. המונח קשור לשאלה אילו פעולות הן צודקות ונכונות מבחינה מוסרית. לאתיקה יש לפחות ארבעה מובנים: במובן הראשון, אתיקה - כנגזרת מן המילה היוונית "אתוס" - מציינת דרך חיים, דפוסי חיים או

נוהגי חיים, המאפיינים את אופי החיים הממשי, בפועל, של הקהילה או היחיד. במובן השני, אתיקה מציינת תורת מידות או פילוסופיה של המוסר.

במובן השלישי, אתיקה מציינת חינוך מוסרי, אשר תכליתו טיפוח דפוסי חשיבה ומידות אופי, שיעצבו בני אדם למוסריים. במובן הרביעי והאחרון, אתיקה מטילה על חברים בפרופסיה דרישות וחובות הנגזרות מהאופי הייחודי של עיסוקם.

אתיקה מקצועית כוללת את ההתחייבויות המיוחדות שיש לאדם כאשר הוא משתייך לפרופסיה כלשהי. על פי Loewenberg & Dolgoff (1992) אתיקה מקצועית מבהירה אספקטים אתיים של פרקטיקה מקצועית כלשהי. כוונת האתיקה המקצועית היא לסייע ביד אנשי המקצוע לזהות את הדרך הנכונה והמוסרית לעבודה ולהנחות את העובד בקבלת החלטות אתיות בהתייחס להיבטים שונים של סיטואציות מקצועיות.

אחת מהמטרות של האתיקה היא לתת הדרכה מעשית, אמנם לא בצורה מפורשת לגבי כל מצב אפשרי, אלא באופן כללי. האתיקה מנסה לתת תשובה לשתי שאלות יסוד :
א. מהו הטוב שאנו שואפים, או צריכים לשאוף אליו, ומהו הרע שממנו אנו סולדים, או צריכים לסלוד ממנו?
ב. מהו הדבר הראוי שחובה לעשותו, ומהו הדבר הלא ראוי שאסור לעשותו? (אנציקלופדיה עברית, תש"ל).

מהי פרופסיה?

בספרות המחקרית העוסקת בפרופסיות ובתהליכי פרופסיונליזציה ניתן למצוא הגדרות רבות למושג פרופסיה. הגדרות אלו מתייחסות לאבחנה בין עיסוקים המוגדרים כפרופסיות לבין אלה שאינם מוגדרים כך ולמיכשולים שעומדים בפני פרופסיונליזציה של עיסוק. חוקרים מציעים מימדים רבים אשר באמצעותם ניתן להגדיר את מידת הפרופסיונליות של עיסוקים (Ade, 1982; Darling-Hammond, 1992; Popkewitz, 1994). האיפיון המגדיר והמשותף לאותם מקצועות שזכו למעמד של פרופסיה הוא השילוב של מתן שרות מהותי וחיוני להווייתם התקינה ולרווחתם של בני אדם והפגנת איכות מוכחת בתחום העיסוק.

לפי אלוני (1997) ו Katz (1993) שילוב זה בא לידי ביטוי בשישה מאפיינים, שמקובל להגדיר באמצעותם מקצוע כפרופסיה :

1. אידיאל או ייעוד להטבת מצבו של האדם בהיבט מרכזי של החיים האנושיים (בריאות גוף, בריאות נפש, משפט צדק, חינוך וסיעוד).
2. גוף ידע מובחן ומהימן.
3. הליך ממושך ומבוקר של הסמכה מקצועית.
4. מומחיות מוכרת ומוערכת על ידי הציבור, שבגינה זוכים בעלי הפרופסיה לסמכות ולאוטונומיה בשיקולי דעת מקצועיים.

5. קוד אתיקה המגדיר את מכלול הערכים, המידות, הכישורים, המחויבויות וההתנהגויות, המאפיין את החברים בפרופסיה כבעלי מקצוע מוסמכים וראויים לשמם.

6. לישיבה מקצועית או ערכאה אחרת, בה נדונות תלונות נגד חברים בפרופסיה, שפעלו באופן שאינו עולה בקנה אחד עם כללי האתיקה המקצועית של הפרופסיה.

סבר, אמזלג, הכהן ואולשטיין (1995) מסווגות את המימדים אשר באמצעותם ניתן להגדיר את מידת הפרופסיונאליות של העיסוקים לשתי קטגוריות:

א. מימדים אקסטרניזיים: מתארים את התנאים וההקשר הכללי שצריכים להתקיים כדי שעיסוק יוגדר כפרופסיה. למשל: דרכי גיוס עובדים ותנאי קבלה פורמליים, ייסוד מוסדות להעברת הידע של העיסוק, פיתוח קוד אתיקה מיוחד לעיסוק, פיתוח ארגונים חברתיים כדי לשמור על האינטרסים של הפרופסיה וכו'...

ב. מימדים אינטרניזיים: מתארים את תכונות העיסוק עצמו ואת האופנים בהם הוא מתבצע. למשל: מידת השגרתיות המאפיינת את העבודה, סוג הידע הנדרש כדי למלא את התפקיד (ידע רחב ותיאורטי לעומת מיומנויות טכניות בלבד), האם יש מקום לקבלת החלטות במהלך העבודה או שכל פעולות העבודה קבועות מראש ואינן דורשות שיקול דעת של העובד, מידת הסמכות שיש בידי העובד ועוד.

לפי Beckman (1990) ניתן להסתפק בשני מימדים בלבד על מנת לאפיין עיסוק כפרופסיונלי: אוטונומיה בעבודה ודרישות של הכשרה פורמלית למקצוע. באמצעות שני מימדים אלה, ניתן לאפיין את כל העיסוקים הקיימים, בתוך טבלה דו מימדית כדלקמן:

דרישה להכשרה פורמלית			
מבוססת ויסודית	מעטה/כלל לא		
עבודה של "כוח אדם מיומן"	עבודת כפיים (מעמד הפועלים)	עבודה הטרונומית	מידת האוטונומיה בעבודה
עבודה "פרופסיונלית"	עבודה "תעסוקתית"	עבודה אוטונומית	

על פי Loewenberg & Dolgoff (1992), על כל מקצוע אשר מעוניין להשיג מעמד מקצועי לפתח קוד של אתיקה מקצועית. קוד כזה מאפשר לאנשים העוסקים במקצוע נתון לפתור התלבטויות בצורה אוטונומית על פי עקרונות אתיים הרלוונטיים לפרקטיקה של המקצוע.

מדוע יש צורך בכללי אתיקה לעובדי הגיל הרך ובהוראתם?

בעבודה זו אני מציגה את עמדתי, לפיה קוד אתי הוא מרכיב חשוב בהתפתחות מקצוע. לעומת גישה זו, יש המתנגדים להחלה של חוקי אתיקה פורמליים ולהוראתם. לפי המחזיקים בדעה זו,

אתיקה (ומוסר) אי אפשר ללמד ולהקנות לאנשים מבוגרים. אנשים אתיים יודעים מה אתי, ולכן, על מנת שבעלי מקצוע ימלאו תפקידם בצורה אתית, מספיק לבחור אנשים "אתיים" לפרופסיה. קיימת טענה על פיה תוקפם של עקרונות התנהגות אתיים הינו יחסי, שכן הוא משתנה במצבים שונים ובזמנים שונים. חסידי האכזיסטנציאליזם מניחים כעובדה מכרעת את חירותו היסודית של האדם. המשימה האנושית העליונה של האדם היא "היות עצמו", ופירושה עשייה מתוך הכרעה חופשית מוחלטת. להכרעה כזו אין להציב כללים. כל אדם בוחר במעשיו בהתאם למצבים הייחודיים עימם הוא מתמודד. אין איש יכול להכריע עבורו או ליעץ לו. לכן גם כללי התנהגות אתיים ומוסריים אינם אפשריים.

במהלך התפתחותה של התרבות האנושית נתעוררה מודעות לצורך בכללי אתיקה ייחודיים לבעלי מקצועות חופשיים מסויימים - קודים אתיים המגדירים דפוסים נורמטיביים של ידע והתנהגות, אשר מן הראוי שיאפיינו את בעלי המקצועות כמי שמוסמכים וראויים לעסוק במקצועם. בתחילה היו אלה מקצועות הרפואה והמשפט, ויותר מאוחר זכו למעמד פרופסיונלי שכזה ציבור הפסיכולוגים, העובדים הסוציאליים, ובמקומות מסויימים גם ציבור המורים וציבורים אחרים. Levine (1997) מציין כי המטרות של הוראת אתיקה מקצועית בקורסים להכשרה מקצועית הן: פיתוח אישיות הלומד, שיפור ההתנהגות והגברת תחושת השייכות לפרופסיה.

לדעתי, חשיבות הפצת כללי אתיקה בקרב עובדי הגיל הרך בישראל נובעת משתי סיבות, סיבה פנימית וסיבה חיצונית. **הסיבה הפנימית** קשורה להעלאת הרמה המקצועית של העובדים בענף, העלאת איכות עבודתם והגברת רגישותם לצרכים התפתחותיים של פעוטות ותינוקות. מחקרים רבים הצביעו על הצורך להעלות את איכות הטיפול במסגרות לגיל הרך בארץ (Koren-Karie et al., 1998; Rosenthal, 1994). מחקרים אלה הצביעו על החשיבות הרבה שיש לאיכות הטיפול במסגרות החינוכיות ועל הקשר בין איכות הטיפול לבין התפתחותם התקינה של ילדים. הקניית כלים שבעזרתם יוכלו עובדי הגיל הרך לפתור דילמות אתיות בצורה אוטונומית ועל פי רציונל מקצועי עשויה לשפר את עבודתם, להעניק להם ביטחון ובכך להעלות את איכות הטיפול שהם מעניקים לילדים.

Clark (1990) רואה באתיקה אספקט מרכזי במקצועות אנשי חינוך, שכן עבודתם היא פעילות אנושית הננקטת כלפי אחרים ומכוונת להשפיע על דמותם ועל התפתחותם. לאור תפיסת החינוך כתפקיד מוסרי, הופכים היבטים תיאורטיים וטכניים, שהוצבו במוקד הדאגה המקצועית, למשניים לשיקולים המוסריים, ואילו המודעות למהותה הערכית של עבודת החינוך והתמודדות עם השתמעויותיה נתפסות כבסיס חיוני להכשרת אנשי החינוך (צבר בן יהושע וגבתון, 1996).

עובד הגיל הרך (הכוונה כאן היא לעובדי הגיל הרך הבאים במגע ישיר עם ילדים) מתערב בתחומי חיים רבים ומשמעותיים של הילד, יש לו שליטה וסמכות על הילד, על סיפוק צרכיו ההתפתחותיים, והוא משפיע בצורה מכרעת על התפתחותו המוסרית. איש הגיל הרך מהווה מודל מוסרי לילד, והתנהגותו מעצבת במידה רבה את תפיסת הטוב של הילד. אנשי חינוך צריכים לברר לעצמם את הפרספקטיבה האתית האישית שלהם, המוזנת מאמונותיהם, רגשותיהם,

מחשבותיהם ופעולתם (Beck and Murphy, 1994). עליהם לגבש את האידיאל אליו הם שואפים, ולייצגו כמודל מוסרי-ערכי. על פי Rodger (1995) היכרות עם כללי אתיקה מקצועית מגבירה את רגישות העובד לדילמות אתיות. כמו כן, היא מקלה עליו בתהליך קבלת ההחלטות, ומאפשרת לו לקבל אותן בצורה אוטונומית (Katz, 1993).

הסיבה החיצונית קשורה להעלאת קרנו של ענף הגיל הרך בקרב הציבור בישראל וביחס לפרופסיות אחרות. על פי אלוני (1997) יישום האתיקה המקצועית לאנשי חינוך בישראל הוא האמצעי הטוב ביותר לשיפור משמעותי של איכות השירות הניתן בענף ולהעלאת מעמד העובדים בו. הדבר נובע מקיומם של שלושה מרכיבי יסוד העומדים בבסיסו של כל קוד אתי: א. רכישת כבודו ואמונו של הציבור הרחב. ב. שיפור משמעותי של איכות העבודה הנובע מהעמקת מודעות פרופסיונלית ובכלל זה קבלת המחוייבות לסטנדרטים גבוהים בידע, המיומנויות ובהתנהגות. ג. חיזוק יכולת העמידה של הפרופסיה למול ציבורים תובעניים, בתקופות של שחיקה. בנוסף לאלה, אמות מידה אתיות מספקות לציבור מידע כדי להעריך נכונה את עובדי הענף, והן מאפשרות לשפוט את החלטותיו ומעשיו של איש המקצוע לאור המטרות והערכים של הפרופסיה.

לענף הגיל הרך שני מאפיינים ייחודיים אשר מגבירים את חשיבות עבודת החברים בפרופסיה על פי עקרונות אתיקה. ראשית, צרכני השירותים העיקריים (תינוקות וילדים) נעדרים את אותה יכולת להעריך ולבקר את איכות השירות הניתן להם (או שמא אנו נעדרים את היכולת להבין אותה). שנית, הטיפול בפעוטות ותינוקות הוא הוליסטי וכולל תחומים רבים. אנשי החינוך בגיל הרך מופקדים על התפתחותו הרגשית, חברתית, קוגניטיבית ומוטורית, על נוחותו ועל הטיפול הפיזי בו. חינוך בגילאים אחרים הינו ממוקד יותר (בדרך כלל בתחום הקוגניטיבי והאינטלקטואלי), ומטרתו המרכזית היא להביא לקידום וטיפול תחומים אלה. הן העדר יכולת הבקרה של הצרכנים והן מידת ההוליסטיות בה כרוכה העבודה בענף הגיל הרך מקנים לעבודה על פי עקרונות אתיים משנה חשיבות.

להוראת אתיקה בקורסי הכשרה למטפלות בגיל הרך יש בעיניי מספר מטרות:

1. להקנות כלים שיסייעו לאיש המקצוע בעת בהפעלת שיקול דעת מקצועי.
2. להפוך את החברים בפרופסיה לאנשי מקצוע טובים יותר, אשר רגישים לצרכים התפתחותיים של ילדים, על ידי הפגשתם עם מקרים הדורשים מהם להיות אוטונומיים ולהפעיל שיקול דעת.
3. להקנות כלי להערכה עצמית של איכות הטיפול ושל איכות העבודה וכן כלי לבקרה חיצונית של הציבור.
4. לשכלל את השימוש בקריטריונים אתיים בהחלטות שעל הסטודנטים יהיה לעשות בתור אנשי מקצוע.
5. להגביר את תחושת הגאווה במקצוע ואת תחושת השייכות אליו.
6. להגביר את מודעות חברי הפרופסיה העתידיים למשמעות של הפיכת העיסוק לפרופסיה ולחשיבות הפרופסיונלית.

כיצד ללמד אתיקה?

על פי כשר (1998) השאלה המרכזית אותה יש לשאול אחרי כתיבת הקוד האתי נוגעת לתהליך ההטמעה של מסמך זה. במילים אחרות, הכוונה היא לדרך בה יוסבר הקוד האתי למשתייכים לפרופסיה. מאחר ועל תכניות ההכשרה להביא להעלאת הרמה המקצועית של אנשי המקצוע, אחת מהמטרות החשובות של כל תכנית הכשרה היא, לדעתי, להכשיר איש מקצוע אשר התנהגותו המקצועית והאישית תכוון על פי כללי אתיקה ומוסר ייחודיים לפרופסיה אליה הוא ישתייך בתום תהליך ההכשרה.

Loewenberg & Dolgoff (1992) טוענים כי הוראת אתיקה מקצועית מבוססת על ההנחה שידע על אתיקה יוביל לרכישת עמדות וערכים ואלה יובילו להתנהגות אתית. הנחה זו מייצגת את הגישה הרווחת לפיה עמדות משפיעות על התנהגות. בהתאם להנחה זו, אם אדם יפנים בהכשרתו את ערכי האתיקה המקצועית, הוא ישתמש בעתיד בדרכים אתיות לפתרון בעיות, לכשיהיה איש מקצוע. אולם, מספר תאורטיקנים טוענים שהתנהגות היא שמשפיעה על עמדות. Festinger (1957) ו-Bem (1970) טענו כי אדם נוטה לבחור באמונות מסויימות ולהחזיק בעמדות מסויימות, אשר הולמות את התנהגויותיו או תומכות בהן. לפי Acock & Fuller (1984), שני המודלים הנ"ל (התנהגות ← עמדות, ועמדות ← התנהגות) הינם פשטניים מידי. הם הציעו מודל הדדי אשר לפיו קיימות השפעות הדדיות ובו זמניות בין עמדות להתנהגות.

על פי Loewenberg & Dolgoff (1992), אתיקה מקצועית הועברה בעבר על ידי תצפית באיש מקצועי מיומן. דרך זו של העברה הייתה מתאימה כל עוד התלמיד התמודד בהמשך עם אותן בעיות ואותן דילמות. בעולם בו השינויים הם כה גדולים וקיים מגוון רב במסגרות לגיל הרך ובסיטואציות עימן מתמודדים עובדי הגיל הרך יומיום, למידה דרך תצפית וחיקוי של איש מקצוע מיומן אינה יעילה דיה. מעבר לכך, יעילותה של דרך למידה זו מוטלת בספק, שכן החלטות אתיות קשורות במידה רבה למערכת הערכים האישית שיש לכל אדם ולחינוך המוסרי שלו (Levy, 1993). לפי קדמן (1986) בכל תכנית הכשרה, העיסוק בערכים צריך לעבור כחוט השני בכל תכנית הלימודים ובכל הקורסים, בדוגמא האישית ובהכשרה המעשית. להכשרה המעשית חלק חשוב בעיצובה של התנהגות אתית, ועל כן עליה להתבסס על הגדרת הביטויים הקונקרטיים של השיפור המצופה בתפקודו היומיומי של העובד. בנוסף, חשוב לייחד לעיסוק בערכים ובכללי אתיקה זמן במסגרת קורס, כחלק אינטגרלי בתכנית ההכשרה הכוללת.

על פי סבר וחוברותיה (1995) ההבחנה בין "in-service" לבין תכנית הכשרה לקראת תפקיד הינה חשובה. בתכנית הכשרה לקראת תפקיד עתידי יש צורך בסטאז' או במרכיבים מעשיים אחרים שידמו את מצב העבודה העתידי עבור המשתלמים. פיתוח עובד במהלך עבודתו מיועד בסופו של דבר להוביל לשיפור בעבודתו. ככל שתכנית ההדרכה תכלול קישור טוב יותר לעולם העבודה של המשתלם-כך עולה ההסתברות שהיא תניב את התפוקות המצופות. עוד הן מציינות כי עיסוק פרופסיונאלי מתאפיין ברמה גבוהה של גיבוש ומיסוד ההגדרה של המרכיבים העיוניים והמעשיים הנחוצים להכשרת איש המקצוע. בנוסף לכך, מסלול ההכשרה של עיסוק פרופסיונלי נמצא תחת

פיקוח ארגוני העל של הפרופסיה ושל הגופים המפקחים עליה מכוח החוק. אי לכך, הבנייה שיטתית של מרכיבי ההכשרה המעשית חיונית כדי להבטיח את איכות הלמידה ויישומה. בישראל של שנות ה-90 אנו חיים במציאות שבה עקרונות של אתיקה מקצועית אינם זוכים עדיין להתייחסות מסודרת בתכניות לימוד והכשרה מקצועית של עובדי הגיל הרך. במצב זה, ניתן להניח שרובם המכריע של אנשי המקצוע פותרים דילמות אתיות לפי מיטב הבנתם, למרות שפעמים רבות הם נעדרים את הכלים המתאימים. הדבר ניכר היטב בשיחות עם מטפלות בנוגע לקשיי התפקיד שלהן.

סבר וחברותיה (1995) סוקרות ארבע גישות לעיצוב תכניות הכשרה. כל אחת מהן משקפת פילוסופיה על האדם והעולם וסדרת ערכים והנחות יסוד המתייחסות לשטח הלימוד:

1. תלת"ך-תכנון לפי תכנים.
2. תל"ה-תכנון לפי יעדים התנהגותיים.
3. תמ"י-תכנון לפי מיומנויות.
4. תל"מ-תכנון לפי מרכיבי התפקיד.

לפי הגישה הרביעית-התל"מ, כוונת המתכננים של תכנית ההכשרה היא להגיע לא רק למוכשרות בביצוע המטלות התפקודיות השונות, אלא למוכשרות בביצוע התפקיד הכולל, תוך אינטגרציה של המטלות השונות. בבסיס הגישה עומד עיקרון ההתאמה בין ההכשרה למציאות עבודתם העכשווית או העתידית של הלומדים.

תכנית הכשרה לפי גישה זו מתבססת על ניתוח העיסוק, שבו מתמקדים בסוגי המשאבים והאמצעים בהם משתמש בעל התפקיד ובאופי תהליכי העבודה שהוא מפעיל בכדי לבצע את מטלותיו. באמצעות ניתוח זה מגיעים למרכיבי התפקיד אשר ביחד יוצרים את המכלול התפקודי. התכנית נבנית כרצף של מצבי תפקוד מתפתחים ההולכים ומסתבכים, מהמצב הפשוט ביותר ועד למצב המסובך ביותר, שתפקוד טוב בו מהווה למעשה את המטרה הסופית של התכנית. בסיום ההכשרה עוברים המשתלמים מבחן סימולציה שיש בו דגימה של המטלות המורכבות ביותר, המייצגות את מלוא טווח המטלות שיהיה על בעל התפקיד למלא. המבחן מייצג את ההתנסויות הקשות ביותר שיעמדו בפני בעל התפקיד במציאות, ולפיכך מהווה אינדיקטור טוב ליכולת הלומד למלא היטב את התפקיד.

לדעתי, תכנית הכשרה המבוססת על גישת התל"מ מתאימה לדיון בסוגיות אתיות ובתכנים הקשורים להתפתחות פרופסיה. בסוג זה של תכנים, התיאוריה משולבת באופן הדוק בתוך המסגרת היישומית. העובדה שהתכנית מתקדמת דרך סדרת תרגילים מעשיים בהם מספקים את התיאוריה ואת הידע, משפרת ומשכללת את רמת המקצועיות של הסטודנט לפני שהוא מתמודד עם מצבי התפקיד המציאותיים.

לפי Schnapp et al. (1996), על מנת שהוראת אתיקה תהיה אפקטיבית, עליה להיות פרקטית (ולא תיאורטית), ממוקדת בתהליך קבלת החלטות ותוך התנסות עצמית ישירה. הם מציעים כי שיטת הלמידה בדרך של פיתרון בעיות הינה אידיאלית להוראת אתיקה.

שני גורמים מקשים על ההכשרה החינוכית בנושא אתיקה בישראל: הטרוגניות עובדי הגיל הרך בישראל והטרוגניות אוכלוסיית הילדים. ציבור עובדי הגיל הרך וציבור הילדים וההורים המקבלים שירותים בענף הגיל הרך כוללים דתיים, חילוניים, ערבים מוסלמים ונוצריים, עולים חדשים מארצות ומתרבויות רבות ובעלי מנטאליות שונה. לכל קבוצה ולכל תרבות מערכת ערכים משלה. על מטפלות וגננות לדעת כיצד להתמודד וכיצד לפתור בעיות הנוצרות כתוצאה מציפיות מנוגדות הנובעות מערכים שונים של החברות מהן באו הן בעצמן ומהן באו הילדים והוריהם. לפי Spodek & Saracho (1990) קיים צורך להכניס לתוך הקוריקולום במוסדות להכשרת עובדי הגיל הרך עיסוק אינטלקטואלי מעמיק בשאלות הנוגעות בערכים, קונפליקטים בין ערכים, והיחס בין השקפות עולם שונות, המייצגות מערכות ערכים שונות. לדבריהם, חובת הגופים המכשירים להדגיש ערכים מרכזיים מחד, וליצור קונפליקט קוגניטיבי מתמיד בין דעות, עמדות והשקפות מאידך, תוך חשיפה מתמדת לדילמות ערכיות.

על פי Popkewitz (1994), הוראת האתיקה כוללת שלושה מרכיבים: הגברת מוטיבציה, הקניית ידע והקנייה ותרגול של כישורי התנהגות. לפיכך עליה להיעשות לדעת, בכמה מישורים:

- התחברות לקשיים של עובדי הגיל הרך ולמצוקות בעבודתם: בחלק פותח זה, יש לאפשר ללומדים לדבר על תחושות שיש להם, על קשיים ועל התנסויות חיוביות ומספקות שיש להם בעבודתם ובקשר אליה.
- חלק תיאורטי בנושא פרופסיונליזם והתנהגות אתית, אשר היקפו תלוי בהיקף הכולל של תכנית ההכשרה. במסגרת זו, ירחיבו הסטודנטים את ידיעתם על התפתחות פרופסיות שונות בתחומים מקבילים, יקבלו סקירה על ההתפתחות של הפרופסיה אליה יהיו שייכים בתום תהליך ההכשרה, יגבשו עמדות לגבי המשך פעילותם לקידום המעמד של הפרופסיה ויפגשו עם הצעה לקוד אתי של הפרופסיה (קירשבאום-צדוק, 1998).
- משקל רב יינתן לדיון בקוד האתיקה, על עקרונותיו וסעיפיו השונים.
- סדנא שתיכלול סימולציות המייצגות דילמות אתיות בעבודת מטפלת. למידה דרך סימולציות מבוססת על דגם מוקטן של המציאות, וחושפת את הלומדים בצורה מבוקרת להיבטים שונים של עבודתם. שיטה זו מאפשרת למשתתפים להתמודד עם אירועים המחייבים קבלת החלטות קשות, בלי להסתכן בתוצאות חמורות הנובעות מטעויות. ההזדמנות להתמודד עם בעיות אמיתיות במסגרת היפותטית מקדמת רכישת בקרה אינטלקטואלית על ההתנהגות. שגיאות יכולות להיעשות ולהיבדק, ואפשר "לשחק" מצבים בעייתיים. בנוסף לכך, משחק תפקידים משלב את הפן הרגשי עם הפן השכלי שבהתנהגות, ונותן תחושת מסוגלות, החשובה ליישום בפועל של עקרונות האתיקה.
- שילוב סוגיות אתיות במהלך השיעורים, במהלך ההכשרה המעשית וההדרכות. הנחת היסוד היא שככל שאיש המקצוע העתידי ייחשף בתור סטודנט ליותר התלבטויות אתיות ולמקרים הדורשים ממנו להפעיל שיקול דעת המסתמך על אמות מידה אתיות, כך הוא ייטיב לעשות זאת בתור איש מקצוע ויפנים שיקולים אלו.

סיכום:

בעבודה זו ניסיתי להצביע על חשיבות הפצת כללים של אתיקה מקצועית בקרב עובדי הגיל הרך בישראל, ולהציע דרכים להשגת מטרה זו.

מטפלות בגיל הרך מצויות בקו הראשון של קבלת החלטות אתיות בתחום עבודתן. לגביהן הדילמות האתיות אינן סוגיות תיאורטיות אלא נושאים המתעוררים בעבודתן היומיומית. אי לכך, חשוב להבנות בתכניות ההכשרה מנגנונים אשר יבטיחו את איכות הלמידה של ההתנהגות האתית ויישום הקוד האתי בעבודה היומיומית.

קוד אתי מורכב מכללים עקרוניים, קובע תחומי אחריות ומצביע על תחומים שבהם צפויים קונפליקטים אתיים. ידיעת הקוד האתי והבנתו לכשעצמן, אינה פותרת את הבעיות המוסריות והמעשיות העומדות בפני עובדי הגיל הרך בעת עבודתם. היכולת לפתור בעיות ודילמות אתיות בצורה הטובה ביותר תלויה ברמת שיפוט מוסרי גבוהה, תרגול והתמודדות עם בעיות אלה. לפיכך, הגדרה מדויקת של העקרונות החיוניים לתכניות ההכשרה בתחום האתיקה המקצועית ושל השינוי המצופה יחד עם הקפדה על קיום אחיד של אלה בתכניות ההכשרה השונות, חשובות ביותר.

סבר וחברותיה (1995) מייחסות חשיבות רבה ל"אקסלוסיביות של הגופים המכשירים" בהשגת מטרות תכנית ההכשרה. כאמור, אחד ממאפייניו של עיסוק לא פרופסיונאלי הוא שלא קיימת מחויבות להכשרה מובנית לשם ביצועו ושעשויים להימצא גופים רבים הטוענים כי הם מכשירים את ממלאי התפקיד, כאשר התכניות אינן אחידות מבחינת התכנים, הרמה והאינטרסים של הגופים המכשירים. במצב כזה, יש אפשרות לקיומם של מסרים סותרים לגבי התפקיד ואופן מילויו בכלל ולגבי ההתנהגות האתית המצופה מאיש המקצוע בפרט.

רצוי לאפשר לאנשי המקצוע לקחת חלק בהשתלמויות בנושא התנהגות אתית, המעבירות את אותו המסר לגבי מהות התפקיד והאופן הנורמטיבי שבו יש למלא אותו. בנוסף, חשוב לתאם בנושא האתיקה המקצועית, בין ההכשרות וההשתלמויות המתבצעות על ידי גופים שונים כדי להבטיח השפעה רחבה של התכנים על העבודה בשדה.

אימוץ אתיקה כדרך חיים היא בלי ספק משימה מורכבת וקשה. כדי שאיש מקצוע יוכל להתמיד בעבודה אתית, עליו לחוש שהוא חלק מקהילה מקצועית אשר עובדת על פי כללי מוסר ואתיקה, והמסוגלת להעניק לו תמיכה ומשוב. אי לכך, יש לשאוף להבנייה של אקולוגיה מקצועית אתית.

אני תקווה שעבודתי זו תתרום להעלאת המודעות לחשיבות נושא האתיקה בהכשרתם של עובדי הגיל הרך בישראל בכלל ובהכשרתן של מטפלות בפרט.

ביבליוגרפיה:

אכמון, י. דגן, י. (1993). מקראה לאתיקה מקצועית ואוסף חוקים הנוגעים לעבודת הפסיכולוג הקליני. הוצאת מועצת הפסיכולוגים.

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

אנציקלופדיה עברית (תש"ל), כרך כ"ב, ירושלים: החברה להוצאת אנציקלופדיות בע"מ.

כהן-ג'ור, א. (1995). קוד אתי לעובדי החינוך וההוראה. הד הגן, נ"ט (ג), 245-251.

כהן-ג'ור, א. (1997). אתיקה במערכת החינוך - ראוי מול מצוי. בתוך: א. פלדי (עורך), החינוך במבחן הזמן (עמ' 411-420). תל אביב: רמות.

כשר, א. (1998). לכתוב קוד אתי. הד הגן, ג', 245-249.

סבר, ר. אמזלג-באהר, ח. הכהן וולף, ח. ואולשטיין, ע. (1995). הערכת פרויקט ניסיוני להכשרת עוזרות לגננות. ירושלים: המכון לחקר הטיפוח בחינוך.

צבר בן יהושע, נ. וגבתון, ד. (1996). דרושים מכוונות לידע וקוד אתי - הערות אחדות על פרופסיונליזציה של ההוראה. בתוך: א. בן עמוס, י. תמיר (עורכים), פרופסיונליזציה של ההוראה (עמ' 123-150). תל אביב: רמות.

קדמן, י. (1986). סטנדרטים לאיכות מקצועית-מודל של תמורה. חברה ורווחה, ז' (1), 67-83.

קדמן, י. (1986). ערכים ואתיקה מקצועית. האגודה לקידום העבודה הסוציאלית.

קוד האתיקה המקצועית של העובדים הסוציאליים, מהדורת מאי 1995.

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

Acock, A. C., & Fuller, T. (1984). The attitude behavior relationship and parental influence circular mobility in Thailand. Social Forces, 62, 973-994.

Ade, W. (1982). Professionalization and its Implications for the Field of Early Childhood Education. Young Children. March, 25-32.

Albano, C. (1997). NASW Code of Ethics. Mansfield University.

Beck, L. G., & Murphy, J. (1994). Ethics in educational leadership programs - An expanding role. Thousand Oaks, California: Sage Publication.

Beckman, S. (1990). Professionalization: Borderline authority and autonomy in work. In: M. Burrage & R. Torstendhl (eds.), Professions in theory and history (pp. 115-138). Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Bem, D. J. (1970). Beliefs, attitudes and human affairs. Belmont, California: Brooks.

Clark, C. M. (1990). The teacher and the taught; Moral transactions in the classroom. In: J. I. Goodlad, R. Soder & K. A. Sirotnik (Eds.), The moral dimensions of teaching (pp. 251-265). California: Jossey Bass.

Darling-Hammond, L. (1992). Teacher Professionalism. In: M. C. Alkin (ed.), Encyclopedia of Educational Research (6th ed.). 1359-1366. NY: MacMillan.

Festinger, L. (1957). A theory of cognitive dissonance. NY: Harper & Row.

Katz, L. (1993). Ethical behavior in early childhood education. Washington DC: NAEYC.

Koren-Karie, N., Egoz, N., Sagi, A., Joels, T., Gini, M., & Ziv, Y. (1998). The Emotional Climate of Center Care in Israel. Paper presented at the ISSBD meetings in Bern, Switzerland.

Levine, R. J. (1997). Some reflections on postgraduate medical ethics education. Ethics and Behavior, 7(1), 15-26.

Levy, C. S. (1993). Social work ethics on line. NY: Haworth.

Loewenberg, F. M. & Dolgoff, R. (1992). Ethical decisions for social work practice. Itasca, Illinois: Peacock Publishers.

Popkewitz, T. S. (1994). Professionalization in teaching and teacher education: Some notes on its history, ideology, and potential. Teaching and Teacher Education, 10(1), 1-14.

Radomski, M. A. (1986). Professionalization of Early Childhood Educators. Young Children, 41 (5), 20-23.

Rodger, P. (1995). Code of professional conduct for teachers: An introduction. Scottish Educational Review, 27 (1), 78-86.

Rosenthal, M. K. (1994). An Ecological Approach to the Study of Child Care: Family Day Care in Israel. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Assoc .

Schapp, W. B., Stone, S., Van-Norman, J., & Ruiz, P. (1996). Teaching ethics in psychiatry: A problem based learning approach. Academic Psychiatry, 20(3), 144-149.

Spodek, B. & Saracho, O. (1990). Early childhood teacher preparation. NY: Teachers College Press, Columbia University.