

**נוסח מקוצר,**

**עבודת הדוקטורט בשלמותה נמצאת באוניברסיטת חיפה**

התפתחות מודעות אתית של המורה המקוון

Development of ethical awareness of digital teachers

עידית אבני

חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה"

בהדרכת: פרופ' פרימה אלבז-לוביש

אוניברסיטת חיפה

הפקולטה לחינוך

החוג ללמידה, הוראה והדרכה

נובמבר, 2012

## תוכן העניינים

V	תקציר
XVII	רשימת טבלאות
XVIII	רשימת איורים
1	1. מבוא
6	2. רקע תיאורטי ואמפירי למחקר
6	2.1. המורה המקוון
6	2.1.1. המורה המקוון כאדם וכאיש חינוך בעידן הדיגיטלי
7	2.1.2. שילוב טכנולוגיות מידע ותקשורת בהוראה
10	2.1.3. תמורות בתפיסת תפקידו של המורה
13	2.1.4. סוגיות אתיות בעבודתו של המורה המקוון
17	2.2. אתיקה, מוסר והמורה כסוכן מוסרי
17	2.2.1. אתיקה ומוסר
19	2.2.2. התפתחות מוסרית, מודעות אתית והתנהגות אתית
25	2.2.3. המורה כסוכן מוסרי
27	2.3. האתיקה של טכנולוגיית המידע והתקשורת
27	2.3.1. סוגיות אתיות במרחב מקוון
30	2.3.2. הֶסְדָּרָה: טכנולוגיות, חוקים וקודים אתיים
33	2.4. שאלות המחקר
35	3. המתודולוגיה המחקרית
35	3.1. המחקר הנרטיבי ביוגרפי: המורים כמספרי סיפורים
38	3.2. המשתתפים במחקר
40	3.3. אופי הנתונים ודרך איסופם
42	3.4. ניתוח הסיפורים
45	3.5. ארגון הממצאים והצגתם
47	3.6. בין המחקר והחוקר
48	3.7. אמינות המחקר
49	3.8. אתיקה מחקרית
54	4. צוהר למודעות אתית: התעוררות

- 4.1. "הסיפור התחיל כאן" - אירועים מכוננים מעוררי מודעות ..... 55
- 4.2. "באותו יום הבנתי" – ערעור, הרהור ופרשנות ..... 60
- 4.3. "יש פה הזדמנות" - ההזדמנות שבהתעוררות המודעות ..... 65
- 4.4. "האדם הוא תבנית נוף מולדתו" - האתיקה ברקע האישי והחינוכי ..... 66
- 4.5. דיון וסיכום: מהתעוררות למודעות – פתיחת חלונות "החוצה" ו"פנימה" ..... 76
- 4.5.1. אירוע מעורר כמתניע מודעות אתית ..... 76
- 4.5.2. הנרטיב כחלון לגילוי וחשיפת המודעות ..... 82
5. פותחים חלונות: נושאים אתיים וסוגיות עמן מתמודד המורה המקוון ..... 84
- 5.1. "המרחב המקוון הוא חלק בלתי נפרד מכל אחד מאתנו" - נושאים אתיים וסוגיות כלליות בהתנהלות המקוונת ..... 86
- 5.1.1. "מורה לא צריך לחשוף את חייו" - בין האישי למקצועי: נוכחות מקוונת, פרטיות וחופש ביטוי ..... 86
- 5.1.2. "דר' ג'ייקל ומיסטר הייד" - זהויות מקוונות, התחזות ואנונימיות ..... 90
- 5.1.3. "אולי אמרתי משהו שזה לא בתרבות שלה" - פערי תרבויות במרחב המקוון ..... 94
- 5.1.4. "כשאתה חושף משהו לפני כולם, זה ברמת פגיעות הרבה יותר גבוהה" - פגיעה מקוונת ..... 97
- 5.1.5. "אתם לא יכולים לעשות 'העתק' ו'הדבק'" - חופש מידע, קניין רוחני וזכות יוצרים ..... 104
- 5.1.6. "אל תחפשו את הפתרון בחוק" - בין אתיקה לחוק ..... 113
- 5.2. "איך מורה ומורה מקוון" - נושאים וסוגיות באתיקה המקצועית של המורה המקוון ..... 116
- 5.2.1. "חייבים להיכנס לתוך החיים של התלמידים" - מורה עדכני הוא מורה מקוון ..... 116
- 5.2.2. "כולם רואים איך אתה מלמד" - תקשוב והדשנות בהוראה ..... 120
- 5.2.3. "איך מפתחים אדם כזה?" - פיתוח מקצועי ושיתופיות ..... 125
- 5.2.4. "מי שידוע מחשבים לא נשאר במעמד של מורה רגיל" - שינוי המעמד האישי ושינוי מערכתי ..... 130
- 5.2.5. "רגע, זה קרה בבית" - גבולות האחריות במסגרת המקצועית ..... 133
- 5.2.6. "אנחנו רוצים להיות חברים שלך" - גבולות הקשרים בין מורה ותלמיד במרחב המקוון ..... 135
- 5.3. סוגיות אתיות על קו הזמן של ההתפתחות הטכנולוגית ..... 140
- 5.4. סיכום הנושאים והסוגיות האתיים עמן מתמודד המורה המקוון ..... 143
6. נוף האתיקה של המורה המקוון ..... 150
- 6.1. ידע אתי כידע אישי, מעשי והקשרי ..... 150
- 6.2. הידע האתי כחוליה חיונית בידע המורה ..... 154
- 6.3. יכולות אתיות ..... 155
- 6.4. מוכונויות של חשיבה ושיפוט מוסרי ..... 158
- 6.5. חינוך לאתיקה ..... 166

172	6.6 השפה המתווכת את האתיקה .....
175	6.7 מטפורות להתפתחות המודעות האתית של המורה המקוון .....
178	6.8 קולות המורים כמספרי סיפורים על נוף האתיקה .....
180	6.9 סיכום ודיון – נוף האתיקה של המורה המקוון .....
184	7. המסע אל נוף האתיקה: סיכום, מסקנות והשלכות.....
184	7.1 התפתחות מודעות אתית של המורה המקוון .....
190	7.2 סיפורי חיים של מורים מקוונים .....
192	7.3 חשיבות המחקר, ייחודיותו, תרומתו והשלכותיו .....
195	7.4 המלצות פרקטיות .....
197	7.5 מגבלות המחקר .....
198	7.6 המלצות למחקר נוסף .....
199	7.7 סיום המסע .....
201	נספח י: קוד אתי "בפועל" של המורה המקוון .....

מסיפור חיי: חוקרת, משתתפת במחקר, אשת חינוך, אישה – מקוונת

... שותף משמעותי, שמלווה כמעט כל היבט מקצועי ואישי בחיי מזה כעשרים שנה, הוא המחשב. למרות חוסר אנושיותו רבה מעורבותו בהקשרים ובהתנסויות שמעצבים את זהותי ותפיסת עולמי ויש לו חלק משמעותי בהתוויית דרכי, תוך הרהור וערעור על מהויות, ערכים וסוגיות אתיות של אדם וחברה בעידן הדיגיטלי...

העיסוק הישיר באתיקה הוא חדש ובלתי מוכר לי. לא המושגים, לא העקרונות ולא דרכי ההתמודדות. למעשה מעולם לא חשבתי על כך בדרך מפורשת. האתיקה הייתה משולבת בחיי בדרך אינטואיטיבית, כמורה שוחחתי עם תלמידי על התנהגות ראויה, יחסים נאותים, ניתחנו אירועים שעלו מחומרי הלימוד דרך סיפורים, אם מהתנ"ך או ממקורות אחרים, עסקנו בפתרון סכסוכים ובטיפול בבעיות אלימות, אך האתיקה לא הייתה חלק מהשיח היומיומי, לא היוותה קדימות ולא טופלה כתכנית אינטגרטיבית רבת היבטים, מכוונת ומובנית. המפגש עם האתיקה פקח את עיני למהויות אישיות וחברתיות שלא הקדשנו להם את המקום הראוי, אך הטכנולוגיות כפו זאת עלינו. ככל שעסקתי בנושא ונוכחתי לדעת עד כמה המודעות לאתיקה מאירה היבטים של צמיחה אישית וקידום חברה טובה יותר, ראיתי בעיסוק בכך שליחות ואתגר...

בגיל 53, בעת כתיבת הנרטיב והתבוננות על האתיקה בחיי, נעה תפיסת האתיקה בין עקרונות מוגדרים וכללים קונקרטיים לבין ענן מופשט, לא מוגדר ומקמק. "הדמות האידיאלית" ששאבה במשך שנים את תחושת הערך מהצורך "להיות בסדר", כשהאתיקה מהווה מסגרת יציבה בידי הקוגניציה להשלטת זהות ברורה ואחראית, מתערערת בעל כורחה על ידי גלי הכאוס של המרחב המקוון. מורכבות הסיטואציות וקונפליקטים בין ערכים אינם באים על סיפוקם ברדוקציית המסגרת האתית, אלא מעלים שאלות וכמיהות ואפילו געגוע להחיות את אותו גבול דק עליו הילכתי בנערותי. הפעם, לא מתוך חשש לאבד את הדרך הראויה, אלא מתוך אתגר ותעוזה להגיע לעומקים ומורכבויות של מהות ומשמעות של אדם, של חיים.

23 ביוני, 2012

"מתקוונת לאתיקה..."

עידית אבני, נרטיב אישי

# התפתחות מודעות אתית של המורה המקוון

עידית אבני

## תקציר

המחקר מתמקד בהבנת התופעה של התפתחות המודעות האתית של המורים המקוונים. שילוב הטכנולוגיה בחינוך מזמן שינוי בתפיסת תפקיד המורה, כחלק משינוי חברתי ותרבותי, בו מתפקדת הטכנולוגיה ככלי רב עוצמה ומתווך משמעות. המורה המקוון, הפועל בסביבת טכנולוגית המידע והתקשורת כחלק משגרת יומו האישית והמקצועית, נפגש עם מגוון סוגיות אתיות העולות ממאפייני הטכנולוגיה ומדרכי השימוש בה. בקשת רחבה של אירועים נאלץ המורה להתמודד עם שאלות העוסקות, בין היתר, בשינוי בתפיסת תפקידו כמורה וכאיש חינוך, בגבולות הזהות האישית והמקצועית שלו בנוכחות המקוונת, בדרכי ההוראה בסביבה המקוונת, באופי היחסים עם התלמידים במרחב המקוון וגבולות האחריות עליהם, בגבולות חשיפת הפרטיות וחופש הביטוי, בשימוש במידע ובחומרי הוראה דיגיטליים תוך שמירה על קניין רוחני וזכות יוצרים, בהיבטים של פיתוח מקצועי ושיתופיות בקהילת המורים, ביחסים עם המורים העמיתים, וכן בפגיעה מקוונת המתרחשת על ידי הורים, מורים ותלמידים.

המורה מתמודד עם הסוגיות האתיות מתוך מבוכה, חוסר ידע, חשש ותסכול, מאחר וברוב המקרים הן אינן שגורות במסגרת עבודתו, לא נכללות בהכשרתו המקצועית, נעדרות עוגנים של מערכות הסברה וקודים אתיים מקצועיים ואף לעיתים אין להם מענה בחוק. מצבים אלה מביאים לתחושת ערעור, ומעוררים הרהור מודע אודות האתיקה בהיבטים אישיים ומקצועיים, בשונה מהאתיקה האינטואיטיבית שהייתה שזורה במהלך חייו.

ההתמודדות עם הסוגיות האתיות מביאה להתפתחות מודעות אתית. בתהליך זה נוצרת הזדמנות ללימוד ולהבניה של ידע, יכולות, תפיסות, עמדות ודרכי התנהגות, בסביבה בה התנהלות עם טכנולוגית המידע והתקשורת הפכה לאורח חיים. כחלון אחר חלון, נפתחות בקרב המורים המקוונים תובנות חדשות, המצטברות לנוף הולך ומתרחב של מודעות אתית, המתעצבת כחלק מזהותם כמורים מקוונים וכסוכני חברה ומוסר.

מאחר והתקשוב חודר לכל היבט בחינוך ובחיים, נוגעת המודעות האתית שמזמן השימוש הגובר בטכנולוגיה, לא רק לקהילת המורים המקוונים, אלא לכלל המורים ומערכת החינוך. על רקע זה התעורר צורך בבדיקת התופעה של התפתחות המודעות האתית של המורה המקוון, בפיתוח תובנות על נסיבותיה, הסוגיות העולות בהקשריה, דרכי ההתמודדות עמן וההשלכות של כל אלה על המורה כאדם וכאיש חינוך.

## מטרת המחקר ושאלות המחקר

מטרת המחקר היא לחקור את הנרטיב של התפתחות מודעות אתית של מורים מקוונים והדרך בה הוא נשזר בסיפור החיים האישי והמקצועי שלהם.

ממטרה זו נגזרות שאלות המחקר:

- 1) כיצד מורים מקוונים חווים ומבטאים התפתחות מודעות אתית בהיבט מקצועי ואישי: מתי ובאילו הקשרים הם נפגשו עם נושא האתיקה, טרם עבודתם בסביבה הטכנולוגית ובמרחב המקוון ובעקבות השימוש בהם; כיצד הם חווים, מתארים ומפרשים מפגשים אלה; אילו סוגיות אתיות עולות בהקשר של פעילותם המקוונת וכיצד הם מתמודדים עמן; כיצד מתפתחת המודעות האתית וכיצד היא משתנה לאורך הזמן?
- 2) כיצד מבינים מורים מקוונים מושגים אתיים כגון, אתיקה, מודעות אתית, ידע אתי, התנהגות אתית?
- 3) כיצד נשזרת התפתחות המודעות האתית בסיפור החיים המקצועיים והאישיים של המורה המקוון וכיצד היא משפיעה על תפיסת תפקידו ותפיסת עולמו?

### **המסגרת התיאורטית**

המחקר מתייחס לתחומים הבאים וליחסים ביניהם: המורה המקוון ושינוי בתפיסת תפקידו בעקבות שילוב טכנולוגית המידע והתקשורת; המורה כאדם וכאישי חינוך מוסרי המשמש דוגמה ומופת להנחיית תלמידיו להתנהגות אתית; אתיקה וחוק בהקשר לטכנולוגית המידע והתקשורת. לצד זאת, עוסק המחקר בנרטיב וסיפורי מורים, כגישה והשיטה המחקרית בו.

### **המורה המקוון**

"מורה מקוון" הוא מורה עדכני המשתמש בטכנולוגית המידע והתקשורת ופועל במרחב המקוון בשגרת עבודתו האישית והמקצועית (רותם, 2007; Lloyd, 2009; Ham & Davey, 2005). השינוי בתפיסת תפקידו ובדרכי עבודתו אינו מתמקד רק בשילוב הטכנולוגיה, אלא בעדכון מטרות החינוך, בהתאמת הכישורים הנדרשים לבוגריה, בעיצוב מחודש של הסביבות הלימודיות וביישום תהליכי הוראה ולמידה חדשניים (משרד החינוך, המינהל למדע ולטכנולוגיה, תשע"א – תשע"ב; סלומון, 2000; רותם ואבני, 2011; Loveless, 2008; Prensky, 2008). שילוב הטכנולוגיה בהוראה כרוך בהחלטות אישיות, יצירתיות ודינמיות, המתקבלות תוך כדי העשייה החינוכית והקשריה החברתיים והקהילתיים (Koehler & Mishra, 2008; Loveless, 2011). האפשרויות החדשות שמזמנת הטכנולוגיה, טומנות בחובן גם התמודדות עם היבטים מוסריים העולים ממאפייני הטכנולוגיה ומאפשרויות השימוש בה. החלטות על דרכי שילובה בהוראה הן חלק מההיבטים האתיים של מקצועיות המורה (Seghedini, 2011).

כסוכן חינוכי-חברתי מתמודד המורה עם חדשנות מורכבת ורבת פנים, בה מתפקדת הטכנולוגיה ככלי רב עוצמה ומתווך משמעות (סלומון, 2000; Fisher, Higgins & Loveless, 2006; Fisher, 2006). בתהליך זה עובר המורה שינוי אישי ומקצועי, כחלק מתהליך התפתחות וצמיחה המתרחש במהלך החיים (זוובסקי, 1991; Hargreaves & Fullan, 1992). שינוי זה נשען על התנסויות מעשיות במצבים ייחודיים, תלויי זמן והקשר (פוקס, 1995; זוובסקי, 2000). התרחשויות הנתפסות בעיני המורה כאירועים קריטיים ומכוננים, ובמיוחד אלה המעלות תחושות שליליות של בהלה, חשש וערעור, מהוות נקודות מפנה בהתנעת שינוי והתפתחות (Tripp, 2011; Shapira-Lishchinsky, 2009; Nilsson, 1994, 1993). חיפוש והבנייה של דרך חדשה עלולים להיות מלווים בהתנגדויות, חשש, מבוכה

והתמודדות עם מגבלות ואילוצים (אבירם, 1994; Bell & Gilbert 1994, 1996; Jones, 2004). בתהליך השינוי מתעצבת תפיסת הזהות המקצועית של המורה לאיש חינוך יוצר וביקורתי, הפועל לעיצוב תרבות בסביבת למידה משתנה (Loveless, 2008). השינוי שעובר המורה המקוון נתפס לא רק כהתייעלות ועיצוב של תפקידו, אלא כ"רנסנס" מקצועי ומוסרי (Fisher et al., 2006).

### **אתיקה, מוסר והמורה כסוכן מוסרי**

המוסר והאתיקה, המתווים לבני האדם את דרך החיים הראויה, הם התשתית הערכית של ההווה האנושית ושל החינוך. המימד המוסרי של ההוראה הוא הבסיס לזהותו המקצועית והאישית של המורה הטוב (Clark, 1990; Sockett, 1993). למורה, כסוכן מוסרי, יש מחויבות כפולה: מחויבות לסטנדרטים האתיים שלו כאדם מוסרי וכאיש מקצוע מוסרי, ומחויבות להנחיית תלמידיו לחיים מוסריים (Campbell, 2003).

ההתנהגות האתית של המורה נגזרת מהידע האתי שלו ומיכולותיו האישיות, החברתיות, הקוגניטיביות והרגשיות (וולף, תשס"ח; Hoffman, 2000; Berkowitz, Sherblom, Bier & Battistich, 2006). הידע האתי כולל את הבנת מהות המוסר ותפקידו, פיתוח מצפון פנימי שמנחה לנכון ולראוי, יכולת הקשבה, רגישות לסוגיות אתיות, יכולת חשיבה ושיפוט מוסרי, יכולת קבלת החלטות מוסריות ומטה-קוגניציה מוסרית (Campbell, 2003, 2008; Narvaez, 2006; Nucci, 2004). המודעות האתית של האדם מהווה חלק משמעותי מהתפתחותו ומגיבוש זהותו המקצועית והאישית (שפיר, תשס"ד). בניגוד לגישות התופסות את הזהות המוסרית כהבנה עצמית אינטגרלית ושלמה (Blasi, 1984; Damon & Hart, 1988; Wertsch, 1998), קיימות גישות הרואות את האתיקה של האדם כרבת פנים, דינמית ורב קולית (Day & Tappan, 1996; Gilligan, 1977, 1982; Tappan, 2006; Turiel, 2006). אדם המתפקד ברמה אתית גבוהה ומודעת נחשב לאדם אוטונומי, אשר לוקח אחריות על התנהגותו האתית כחלק מזהותו, מתפיסת עולמו ומאורח חייו (Campbell, 2003; Hardy, 2006). מורה בעל מודעות אתית גבוהה מודע לתפקידו כסוכן מוסרי, ומסוגל ליישם את התנהגותו האתית בהיבטים מעשיים בחיי היומיום (Campbell, 2003). האתיקה המקצועית של המורה מתייחסת להחלטותיו כפרט אוטונומי, אך מושאי האתיקה הם ציבוריים מעצם טבעם (Reitz, 1998). הערך המוסף של האחריות האתית המוטלת על כל אחד מן המורים הוא סך כל התנהגויות כלל המורים (Sichel, 1993). יש הגורסים כי מורים אינם מודעים להשתמעויות האתיות הכרוכות בעבודתם ובמעשיהם (Jackson, Boostrom & Hansen, 1993), אך גם אם המורים מודעים לכך, במציאות ההתנסויות היומיומיות, עלולים שטחים "אפורים" לערער את הכוונות, את ההחלטות הרציונאליות ואת האינסטינקטים הרגשיים שלהם (Campbell, 2008).

דילמות אתיות הן חלק ממצואות החיים האישיים והמקצועיים של המורים והן נתפסות כחלק חשוב מעבודתם (צבר-בן יהושע, דושניק וביאליק, 2007; Campbell, 2003). חוסר האיזון בין התפיסות האידיאליות, הקולות האישיים ושיקולי הדעת ביישום הפרקטי, גורמים למתחים בהתמודדות המורה עם דילמות. מצבים כאלה עלולים להביא לאובדן מיקוד, להצדקת המעשים מתוך מנגנוני הגנה



(Cherubini, 2008) ולהתפשרות בקבלת החלטות אתיות (Campbell, 2008). יחד עם זאת, חלק מהמורים מסוגלים לבטא בברור את המודעות האתית הבאה לביטוי בהתנהגותם, במיוחד בהיבטים שהם מאמינים בהם ומוערכים בהם (Campbell, 2008). טכנולוגית המידע והתקשורת לא רק שהגבירו את התדירות והעוצמה של מפגשי המורה עם סוגיות אתיות, אלא העלו שאלות חדשות באשר לערכים, זכויות, חוקים, נורמות וכללי התנהגות.

### **אתיקה, מוסר וטכנולוגיות מידע ותקשורת**

מהפיכת המידע והתקשורת אינה רק מהפיכה טכנולוגית, אלא שינוי חברתי ואתי (Bynum & Rogerson, 2004). במארג מורכב בין הטכנולוגיות, יוצרי הטכנולוגיות, המשתמשים, דרכי השימוש בהן וההקשר החברתי, מעוצבת התרבות הדיגיטלית וההתנהגות האנושית שמתרחשת בה, כאשר מוסר ואתיקה הם חלק בלתי נפרד מהן. המאפשרים הטכנולוגיים והחוויה המקוונת, המלווה באפקטים פסיכולוגיים הייחודיים למרחב המקוון, יצרו מציאות חדשה. מציאות זו מאופיינת, בין היתר, בנגישות קלה למידע, ביכולת שימוש במידע והעתקתו, בשרותי הפקה ופרסום של מידע אישי ושיתופי ובערוצי תקשורת המאפשרים ביטוי חופשי במגוון במות וזהויות. במציאות זו משנים פניהם ומתעצבים מחדש ערכים וזכויות.

הסוגיות האתיות העולות כתוצאה מהשימוש בטכנולוגיה קשורות למערכות טכנולוגיות (חומרה ותוכנה), למידע, ולאינטראקציה אנושית וחברתית. סוגיות אלה נוגעות בנושאים כמו נגישות, שוויון, פער דיגיטלי, חופש מידע, קניין רוחני, זכות יוצרים, שיתופיות, שימוש הוגן במידע, מהימנות, אמינות, חופש ביטוי, פרטיות, אנונימיות, אבטחה, שליטה, יחסי כוח, מבנים היררכיים, פגיעה מקוונת, אכיפה וכד'. סוגיות אלה עוסקות גם בטשטוש גבולות והסגתם, כמו גבולות מקום, מרחב וזמן, גבולות של נוכחות אישית ומקצועית מקוונת, ישות משפטית לעומת "ישות וירטואלית" (אלקין-קורן, תשנ"ח, 2003, 2004; בירנהק, 2006; המרכז לאתיקה בירושלים, איגוד האינטרנט הישראלי ו"מתקוונים לאתיקה", 2011; רפאלי, 2009; ; Namlu & Odabasi, 2007; Moghaddam, 2006; Mason, 1986; Spinello, 2011; Tavani, 2011).

לצד סוגיות אתיות כלליות בהתנהלות המקוונת, הרלבנטיות לכל אדם, מתמודד המורה המקוון עם סוגיות אתיות בהקשר המקצועי (אבני ורותם, 2009; למיש וריב"ק, 2006; רותם ואבני, 2010; ATL, 2008; Beycioglu, 2009; Coughlan, 2007; Hinduja & Patchin, 2011; NASUWT, 2008; Sullivan, 2007). בהתמודדות זו עשוי המורה לנהוג בדרך ראויה ולפעול מתוך מודעות אתית וחוקית, אך מנגד, הוא עלול לעבור על החוק ולא לכבד כללי אתיקה, לעיתים מחוסר מודעות ולעיתים במכוון. המורה אף עלול לגלות שהוא עצמו קורבן להתנהגות בלתי חוקית או אתית הכרוכה בשימוש בטכנולוגיה. כדי להתמודד עם הסוגיות האתיות, נדרש המורה לידע ולמיומנויות מורכבים, שפעמים רבות אינם נחלתו. השימוש הגובר של המורה בטכנולוגית המידע והתקשורת ומפגשיו עם סוגיות אתיות, מזמנים ואף מאלצים את התעוררות המודעות האתית שלו.

במקביל להתפתחות המודעות האתית האישית, מתפתחות תפיסות רחבות של אתיקה, בהקשר של טכנולוגית המידע והתקשורת. וולף (תשס"ח) מייחסת את האתיקה להקשר חברתי ותרבותי מקומי.

גורניאק-קוסיקובסקה (Gorniak-Kocikowska, 1996, 2007) מאמינה שאת מקומן של תיאוריות אתיות "מקומיות" תתפוס תאוריה אוניברסאלית וגלובלית של עידן המידע, אשר תפנה למכלול היחסים והפעולות האנושיות בכל תרבויות העולם. בריי (Brey, 2007, 2009) סובר כי "נטיקה" (אתיקה ברשת) גלובלית, תוכל להתפתח רק כתוספת לאתיקה מקומית הפותרת את בעיותיהם המקומיות של האנשים.

## מהלך המחקר

המחקר מבוסס על שיטה נרטיבית ביוגרפית. שיטה זו מאפשרת הבנת תהליכים חינוכיים מורכבים, במיוחד כאשר מתעניינים בדרך בה הם נתפסים, מסופרים ומפורשים על ידי המורים המעורבים בהם (Carter, 1993, 1995; Connelly & Clandinin, 1988). מורכבות התופעה הנחקרת ורגישות העיסוק בתחום האתיקה, זימנו את חקר החוויות וההתנסויות של המורים, כחלק בלתי נפרד מההקשר של חייהם ותפיסת עולמם (אלבז- לוביש, 2001, 2002; Elbaz, 1991; Clandinin, 2007; Gudmundsdottir, 1991). הנרטיב, שנבנה באמצעות ראיון, איפשר למורים לבטא את הקולות השונים שלהם, ביניהם הקול המוסרי (Elbaz, 1992, 1993; Estola, Erkkila & Syrjala, 2003; Gilligan, 1982). להתבונן באופן רפלקטיבי באתיקה השזורה בסיפור חייהם ולהבנות את הזהות האתית שלהם דרך סיפור סיפורם.

במחקר השתתפו עשרה אנשי חינוך, מורים מקוונים, בעלי ניסיון בהוראה משולבת טכנולוגית מידע ותקשורת, חלקם מתפקדים גם כרכזי תקשוב בית ספריים, כמדריכים בתחום התקשוב או כמורים מורים בהשתלמויות תקשוב. הטרוגניות המשתתפים בהיבטים של מקצוע ההוראה, התפקיד, אוכלוסיות היעד בהוראה, שכבת גיל ההוראה, גיל המורים, המוצא, הוותק בהוראה, התואר האקדמי והניסיון בהדרכה, זימנו קולות מגוונים המשקפים מרחב של מימדים והיבטים בתופעה הנחקרת. בנוסף מובא סיפורה של החוקרת.

הנרטיב הביוגרפי נבנה ביחד עם המשתתפים בראיון פתוח (צבר-בן יהושע, 1999; שקדי, 2010) במהלך מפגש בן כשעה ומחצה. השיחות הוקלטו, שוקלטו ושוכתבו לסיפורים לכידים, הכוללים ציטוטים רבים (Fetterman, 2010) והועברו למשתתפים לצורך אישורם. הנרטיבים נותחו בתהליך שיטתי ומכוון, שקוף ומתועד, תוך שילוב מספר דרכים, כשניתוח התוכן היה הדרך המובילה. בשלב הראשון נותחו הסיפורים בניתוח אורך, כשתוכנם נבחן באמצעות שלושה מימדים (Clandinin & Connelly, 2000): מימד הזמן והרצף, המימד האישי והחברתי ומימד המקום ומרחב ההתרחשות. כל אחד מהמימדים נותח בהיבטים נוספים. במימד הזמן נבחנו הרקע ו"מעגל החיים", כולל אירועים קריטיים בחיי המורה ובעבודתו (Farrell, 2008; Nilsson, 2009; Shapira-Lishchinsky, 2011; Tripp, 1993, 1994); Kelchtermans, 1999). במימד האישי נותחו "קולות" המשתתפים, באמצעות קריאה חוזרת של הסיפורים והתמקדות במרכיב שונה בכל קריאה (Brown & Gilligan, 1992). ניתוח התוכן נעשה גם באמצעות השפה בה השתמשו המשתתפים, כמו גם דימויים ומטפורות. ניתוח מבנה הסיפורים נערך לסיפורים בשלמותם, אך גם לחלקי הסיפור ולדרך ארגונם (צבר-בן יהושע ודרגיש, 2001).

בניתוח הרוחב הושוו מרכיבים חוזרים בסיפורים, אשר אורגנו ביחידות של משמעות, על פי קטגוריות ותתי קטגוריות, תוך שיום הנושאים ובחירת "ציטוט מפתח".

לקראת סיום ניתוח הממצאים, נערך מפגש שיח קבוצתי של עשרה משתתפים, שחלקם היו ממשתתפי המחקר, לצורך הבנייה והעשרה של הידע הקולקטיבי (שלסקי ואפל, 2010) והעלאת סוגיות עדכניות בתחום הדינמי בו עוסק המחקר. במעגל זה ציירו ופרשו המשתתפים את התפתחות המודעות האתית באמצעות מטפורות ודנו במושגים שעלו במחקר. השיח נמשך בשאלות הבהרה בדואר האלקטרוני במהלך כחודש. ציורי המטפורות נסרקו ותועדו, השיח הוקלט ושוקלט, ומידע שהשלים את ממצאי המחקר, נשזר בעבודה.

ארגון הממצאים מייצג התפתחות בשני מימדים: כמהות נושא המחקר שעניינו התפתחות, וכסיפור כולל המשקף תמונה מתפתחת ומתרחבת. ממצאי המחקר מוצגים כפתיחת חלונות, בהלימה למטפורה שעלתה בסיפורי המורים, המשקפת גם את מערכת ההפעלה "חלונות", המהווה ממשק בין משתמשי המחשב ויישומיו. בשל אופיו המורכב והאינטגרטיבי של המחקר, חלק מהממצאים שלובים זה בזה ולכן רוב הפרקים מאפשרים מענה על יותר משאלה אחת משאלות המחקר. לאורך כל הפרקים, ובעיקר בפרקים 4 ו-6, קיימת התייחסות לשאלה: כיצד מתפתחת המודעות האתית וכיצד היא משתנה לאורך הזמן?

**פרק 4 - צוהר למודעות אתית: התעוררות,** מזמן הצצה אל תהליך התעוררות המודעות ואל האתיקה ברקע האישי והחינוכי של המורה. פרק זה מתייחס לשאלות: מתי ובאילו הקשרים נפגשו המורים עם נושא האתיקה, טרם עבודתם בסביבה הטכנולוגית ובמרחב המקוון ובעקבות השימוש בהם. כיצד הם חווים, מתארים ומפרשים מפגשים אלה? כיצד נשזרת התפתחות המודעות האתית בסיפור החיים האישי והמקצועי של המורה המקוון וכיצד היא משפיעה על תפיסת תפקידו ותפיסת עולמו?

**פרק 5 - פותחים חלונות: נושאים אתיים וסוגיות עמן מתמודד המורה המקוון,** מציג מגוון של סוגיות אתיות בחלוקה לשני היבטים: נושאים אתיים וסוגיות כלליות בהתנהלות המקוונת, ונושאים וסוגיות באתיקה המקצועית של המורה המקוון. פרק זה מתייחס לשאלה: אילו סוגיות אתיות עולות בהקשר של הפעילות המקוונת וכיצד המורים מתמודדים עמן?

**בפרק 6 - נוף האתיקה של המורה המקוון,** נפרשת תמונה רחבה של הידע האתי, היכולות האתיות, השפה המתנווכת וה"קולות" המוסריים, כמרכיבי נוף המודעות האתית של המורה. פרק זה מתייחס לשאלה: כיצד מבינים מורים מקוונים מושגים אתיים, כגון, אתיקה, מודעות אתית, ידע אתי, התנהגות אתית?

**פרק 7 - המסע אל נוף האתיקה,** מסכם באופן אינטגרטיבי את ממצאי המחקר, המסקנות וההשלכות בשני ערוצים: התפתחות מודעות אתית של המורה המקוון, ומחקר נרטיבי ביוגרפי של מורים. בפרק זה מתוארת חשיבות המחקר, ייחודיותו ותרומתו. בהמשכו, מובאות המלצות פרקטיות, התייחסות למגבלות המחקר והצעות למחקר נוסף.

## ממצאים מרכזיים

המסקנה העיקרית העולה מהמחקר היא שהשימוש האישי והמקצועי של המורים המקוונים בטכנולוגית המידע והתקשורת, מזמן מגוון מפגשים עם נושאים אתיים כלליים וסוגיות אתיות מקצועיות, המעוררים התפתחות מודעות אתית בהיבטים אישיים, מקצועיים וחברתיים.

ממצאי המחקר בתחום המודעות האתית הם רבים. על אף השקתם ההדדית הם אורגנו בחלוקה לשלושה היבטים: התפתחות המודעות האתית, הידע האתי, ויישום האתיקה מהלכה למעשה.

### סיכום הממצאים בתחום התפתחות המודעות האתית

- ♦ האתיקה שזורה בחיי האדם מילדותו ומרקע חייו ומלווה את עבודתו. ההתמודדות עם סוגיות אתיות העולות מהשימוש בטכנולוגיה מעוררת מודעות אתית בדרך שונה מהאתיקה האינטואיטיבית, ולעיתים הלא מודעת, שליוותה את חייו.
- ♦ הערכים המודגשים בסיפורי המורים הם כבוד, דאגה לאחר, אכפתיות, נתינה, עזרה, טוב לב, אהבה וקירבה. אילו ערכים שניתן לאפינם באוריינטציה "נשית" (Gilligan, 1982, 1985) או כערכים פרקטיים יומיומיים (ניסן, 2001). התייחסות פחותה הייתה לערכי אתיקה אוניברסלית, כמו יושר, הגינות וצדק, שמיוחסים לאוריינטציה "גברית".
- ♦ האתיקה מעסיקה את המורים המקוונים כשהליך אקטיבי מתפתח והיא חלק מהשפה והשיח שלהם, גם כשהם אינם מתייחסים אליה ישירות, אלא עוסקים בעניינים אישיים ומקצועיים.
- ♦ התפתחות המודעות האתית אינה נעשית בשלבים אלא כשהליך דינמי בו נצברים התנסויות, ידע, יכולות, תובנות, תפיסות ועמדות בתחום האתיקה.
- ♦ אירועים מכוננים בחוויה המקוונת, בהם נתקל המורה בהיבט אתי לא מוכר המביא לתחושת ערעור המלווה ברגשות שליליים ובצורך להתמודד עם מגבלות ואילוצים, מעלים הרהור מודע אודות האתיקה ומהווים נקודת מפנה בהתפתחות המודעות האתית.
- ♦ הסוגיות האתיות עמן מתמודדים המורים המקוונים, מתייחסות לשתי קטגוריות עיקריות: סוגיות כלליות הנוגעות לכלל משתמשי הטכנולוגיה, וסוגיות מקצועיות הייחודיות למורים המקוונים. סוגיות חדשות ממשיכות לעלות תדיר בשל ההתפתחויות הטכנולוגיות והשינויים באופי השימוש בה.
- ♦ בעבודה בסביבה המקוונת מטשטשים הגבולות בין החיים האישיים והמקצועיים של המורים, כמו גם בין תפקידם המסורתי בין כתלי בית הספר ומחוץ לו, ומתפתחות תובנות בהקשר לסוגיות האתיות הנוצרות בממשקים אלה.
- ♦ משהחלה לעלות המודעות האתית, עוברת האתיקה מן הכוח אל הפועל, מעמימות לבחירה מכוונת, מן המופשט והאוניברסלי אל המעשה היומיומי, כחלק מודע מתפקידו החינוכי והמוסרי של המורה.
- ♦ המורים חווים תחושת התפתחות, בה ההיבטים הטכנולוגי והאתי, האישי והמקצועי, כרוכים זה בזה ומעצימים זה את זה.
- ♦ האתיקה נעשתה חלק מהשיח הציבורי, החברתי, החינוכי והאישי. בהתעוררות האתית ובפיתוח המודעות, רואים המורים הזדמנות לעיסוק אתי מאתגר ובעל פוטנציאל לעצמם ולחברה.

## **הממצאים בתחום הידע האתי**

- ♦ האירועים האתיים עמם נאלצים להתמודד המורים הם פעמים רבות חדשים ואינם מוכרים להם, אינם חלק מהשיח החינוכי והמקצועי שלהם, לא נכללים בהכשרתם המקצועית ונעדרי עוגנים של הסברה והסדרה. למרות שלמורים יש ידע אתי בסיסי ותמונה של אידיאל אתי, הם צמאים לידע נוסף ולהכוונה, על מנת שיוכלו לתפקד באופן טוב וראוי ולקבל החלטות במקרים של דילמות אתיות.
- ♦ הידע האתי של המורים בהקשר של טכנולוגיה המידע והתקשורת, הוא ברובו ידע מעשי ואישי, הנבנה ומתעצב בסיטואציות ייחודיות, אך אין בו "ארגז כלים" שיטתי וכולל, המאפשר התמודדות אתית מתוך הבנה ושיקול דעת עם מכלול התרחשויות וסוגיות.
- ♦ הדגש שניתן לידע האתי בסיפורי המורים מצביע על החיוניות להכיר בו כמרכיב נוסף במרכיבי הידע של המורה המקוון ואף לראותו כמסגרת מקיפה, המשפיעה על מהות כל יתר מרכיבי הידע של המורה. בכך יכול הידע האתי להוות מסגרת תאורטית ופרקטית ובסיס להתחדשות מקצועית בהוראה ובתרבות הבית ספרית (Campbell, 2008).
- ♦ הידע האתי של המורה המקוון נרכש, בנוסף להתנסויות, בדרכים פורמליות ולא פורמליות. הדרכים הפורמליות כוללות הכשרה מקצועית, השתלמויות, כנסים ומסמכי מדיניות. הדרכים הלא פורמליות הן למידה עצמית, למידת עמיתים, שיתוף והפריה הדדית בקהילת מורים וירטואלית, החלפת מידע בין מורים באמצעות תקשורת מקוונת או מרחב ייעודי מקוון, שיח משתף של חקר אירועים ומציאת פתרונות לבעיות ודילמות.
- ♦ העיסוק בחוק, בנהלים וכללים, מלווה יותר ויותר את שגרת יומם של המורים המקוונים, אך הם חסרים ידע בסיסי בנושא, אינם מכירים במידה מספקת הנחיות ונהלים ומתקשים לעקוב אחר הפרשנויות המורכבות של החוק.
- ♦ השפה האתית של המורים היא בעיקרה לשון מעשית, שנעדרת כמעט המשגה תאורטית ופילוסופית של אתיקה ומוסר.
- ♦ השפה המעשית בה משתמשים המורים לתיאור המציאות האתית מבטאת לא מעט קונוטציות רגשיות שליליות. לעומת זאת, מבטאות המטפורות נימה אופטימית של צמיחה, התפתחות והזדמנות, כתפיסה מופשטת ורחבה של מוסר אידיאלי אוניברסלי.
- ♦ דרך השימוש של המורים במושגים אתיים מעידה על פערי ידע והבנה בתחום האתיקה והעדר שפה משותפת "קולקטיבית", כביטוי לידע משותף ולגיבוש זהות קולקטיבית.

## **הממצאים בתחום יישום האתיקה מהלכה למעשה**

- ♦ בתמונה האידיאלית מציבים המורים רף גבוה לדמותו של המורה כאיש חינוך מוסרי. בפועל, רבים ביטויי ההתנהגות הלא אתית, חוסר הכבוד והפוגענות, ומאפילים על הציפייה לטוב ולראוי. המורים מיעטו לספר על עבירות אתיות או חוקיות שהם עברו בעצמם, אך הרבו לספר, בנימה ביקורתית, על עבירות שעושים מורים אחרים ועל מצבים בהם הם מצאו את עצמם נפגעים כתוצאה מהתנהגות לא אתית של תלמידים או מורים, שנעשתה בשוגג או בזדון.
- ♦ באירועים אתיים הנוגדים את מהות זהותם האישית והמקצועית, חווים המורים, פעמים רבות, תחושות של חוסר ידע, בלבול, חוסר וודאות וחוסר שליטה, הגורמים לפחד, בהלה ותחושת אבדן

- ערך. תגובות אלה נובעות, במקרים רבים, מחשש מהסתבכות או אף מעונש ומרצון לשמור על נורמות, חוקים וכללים מוסכמים. התגובות כוללות ניסיונות אימפולסיביים של השתקה והכחדה של הבעיה, נטייה לפסיביות או לזהירות יתר, ובמקרים מעטים גם איתור ידע פרקטי לפתרון הסוגיה. כתוצאה מכך עולה אצלם הצורך להכיר חוקים וכללים, וקיימת ציפייה להנחיות קונקרטיות בדרך ההתמודדות עם הסוגיות האתיות.
- ♦ בסיפורי המורים זהו יכולות אתיות המוכרות בתאוריה (Rest, 1986) כשלבי קבלת החלטה מוסרית: רגישות וזיהוי היבט מוסרי, חשיבה ושיפוט מוסרי, מיקוד אתי ובחירה מוסרית, התנהגות ופעולה אתית. נמצא פער ניכר בין ההלכה למעשה: ה"דיבור" על התנהגות אתית ראויה, רחב בהרבה מהתיאורים הדלים של פעולות אתיות קונקרטיות.
  - ♦ המורים נעים בין מוכוונות שונות של חשיבה אתית. מוכוונות של העניין האישי נקטה בחלק גדול מהמקרים, בעיקר בסיטואציות שהיו כרוכות בצורך למענה מידי, בדרך כלל מתוך תחושת דחיפות להימנע מהסתבכות או מעונש, בעיקר בהפרת זכויות קניין רוחני. במצבים שאיפשרו זמן להתלבטות, חיפשו המורים עוגנים של חוקים וכללים כמוכוונות של נורמות וסדר חברתי. במקרים מעטים, בנושאים המזמנים הסתכלות רפלקטיבית ושיקול מודע, הנטייה הייתה למוכוונות מתוך אידיאל אתי פנימי.
  - ♦ מרבית הפעולות האתיות אותן נקטו המורים היו שיחות עם תלמידיהם והפעלתם בפעילויות חינוכיות העוסקות באתיקה. ברוב המקרים הפעילות נעשתה כתגובה לאירועים בעיתיים ולא כתהליך פרואקטיבי מתוכנן ומכוון.

#### **הממצאים בתחום המחקר הנרטיבי**

- ♦ האתיקה שזורה לאורך סיפורי המורים ומעסיקה אותם כמהות ערכית מובילה. בסיפור הנרטיבי ארגנו המורים את החוויות ואת הידע האישי המעשי שלהם, תוך התבוננות רפלקטיבית עליהם והבנת הדרך בה הם תופסים את עצמם ואת עולמם. עצם סיפור הסיפורים תוך שיח הדדי, הבנייה מחדש של הניסיון האישי והמקצועי, מתן הסברים, מציאת פרשנויות והבניית המשמעות – כל אלה זימנו פיתוח מודעות אתית.
- ♦ מרבית העיסוק באתיקה, בסיפורי המורים, מיוחס להווה, אך משמעות ההווה מעוצבת בהתייחסות לעבר ולעתיד.
- ♦ הנרטיב מהווה ערוץ ביטוי לקולות המורים ומסגרת התייחסות למוסריותם. למרות הציפייה לראות את האתיקה בסיפורי המורים כזהות אחידה ונטולת קונפליקטים, בשל שליחות תפקידם ודיכוי יכולת השמעת קולם, עולה מסיפורי המורים מציאות מורכבת ורב קולית.
- ♦ המודעות לאתיקה הביאה את המורים לחשוב על האתיקה בחייהם, על תפקידם כאנשי חינוך מוסריים ועל ההזדמנות לקידום האתיקה בהיבטים אישיים וחברתיים. כשמגלים המורים מצבים בהם התנהגו בדרך לא אתית, הם תופסים זאת כחוויה קשה ומאיימת, מאחר והיא נוגדת את מהות זהותם האישית והמקצועית כאנשי חינוך אתיים המהווים דמות מופת לתלמידיהם.
- ♦ לנרטיב תפקיד משמעותי בחשיפה ותיווך ידע של מורים ומודעות אתית, במיוחד בשל הרגישות הנדרשת בנושא טעון זה. השיח הנרטיבי מהווה מקום "בטוח" ויעיל, בו המורים יכולים לספר דברים שהם אינם יכולים לשתף בהם אחרים, אשר שופכים אור חשוב על התופעה הנחקרת. חלק

מהמשתתפים ציינו את חשיבות השיח והבניית הסיפור בשיתוף עם חוקרת המעורבת ומבינה בתחום, שאינה נתפסת בעיניהם כ"זרה".

♦ בתהליך ניתוח הסיפורים נוצרה תמונה של נוף האתיקה של כל מורה בנפרד, אך מהתמונות הנפרדות גובשה תמונה כוללת, שאינה הכללה, אלא הסתכלות רחבה וכללית יותר על התופעה ומהויותיה האתיות. למרחב ההסתכלות תרמו הטרוגניות המשתתפים, אופיו הייחודי של כל אחד מהם והדרך בה הוא בחר לחוות ולתאר את הנוף, מבעד למורכבות הסובייקטיבית בה הוא רואה את עצמו ומתייחס לנוף זה. תמונת נוף האתיקה נבנתה דרך פריזמות שונות של בחינת כל סיפור בנפרד ושל כל הסיפורים יחדיו, באמצעות ניתוח התוכן, המושגים, הידע, היכולות, הרגשות, השפה והמטפורות. גיבוש התמונה הרחבה והכוללת של נוף האתיקה, שהתקבלה מסיפורי המורים, נעשה תוך מפגש עם התאוריות שסייעו להבינה ולהבנות את משמעותה.

## מסקנות

המסקנה העיקרית של המחקר היא כי למורה המקוון נוצרה הזדמנות, ואף אילוץ, להתפתחות מודעות אתית, בשל הסוגיות האתיות עמן הוא מתמודד בחייו האישיים והמקצועיים. התעוררות המודעות האתית בקרב אנשי החינוך מהווה חלק משינוי אישי ומקצועי שעובר המורה במסגרת המרת תפקידו למורה מקוון, וכחלק מתפקידו כסוכן חברתי ומוסרי. העיסוק באתיקה, כנושא וכדרך, מעלה אותה על סדר היום החינוכי ומקדם נרטיב קולקטיבי המעצב את האתיקה כחלק מהמציאות החינוכית, וכעלייה בסולם האתיקה המקצועית. האתיקה מהווה את התשתית הערכית של החינוך. מאחר והתקשוב חודר לכל היבט בחיים ובחינוך, נוגעת התפתחות המודעות האתית שזימן השימוש הגובר בטכנולוגיה המידע והתקשורת, לא רק לקהילת המורים המקוונים, אלא לכלל המורים ולמערכת החינוך כולה, כמעצבים וכמובילים של שינוי חינוכי, חברתי ותרבותי בעידן הדיגיטלי.

ספק אם נושא האתיקה היה עולה בדרך כה משמעותית, אילולא אופייה של הרשת, המעלה סוגיות ערכיות ואף מזמן למעוניינים, ניצול שלה לרעה. מאפייני הרשת ואופי השימוש בה השפיעו על תרבות השיח, על משמעות יחסים, על משמעות המידע ודרכי השימוש בו, על שחיקת הסמכות של בעלי המידע, על זכויות הפרט ועל מושגים, נורמות וערכים, שהתבצרו בתרבות האנושית של המאה ה-20. השפעת הטכנולוגיה עצומה ומהירה, עד שלא ניתן לעצור אותה, לא את החדשנות שבה ולא את הנזקים שהיא עלולה לגרום ולכן ראוי לחקור השלכות אלה ולחזק את דרכי ההתנהלות המושכלת ואת כללי ההתנהגות האתית, כ"מומחיות" נדרשת בתרבות של העולם הדיגיטלי. ההיבט האתי העולה מהשימוש בטכנולוגיה המידע והתקשורת, נבחן במחקר זה באופן הוליסטי מתוך ראייתו כהזדמנות ואתגר להתפתחות אתית ולהעמקת האתיקה בחינוך ובחברה. עבודות קודמות בתחומים אלה התמקדו בעיקר בקשר בין טכנולוגיה לערכים ובבחינת התנהגויות שאינן אתיות במרחב המקוון. אופיו הנרטיבי של המחקר איפשר בחינה מורכבת ורב מימדית של האתיקה, הסוגיות האתיות והמודעות האתית, בהיבטים אישיים, מקצועיים וחברתיים, וכחלק מסיפור החיים.

מסקנה נוספת היא חשיבות מתן הביטוי לקולות המורים, על הריבוי שבהם ועל מורכבותם, על מנת להעמיק את התובנות אודות מורכבות החינוך ותפקיד המורה בעידן הדיגיטלי, במיוחד במקום בו המסגרת אינה מזמנת הזדמנויות מרובות לשיח עם המורים, וכן, על מנת לזמן את העצמתם וקידום עשייתם החינוכית. לגישה והשיטה הנרטיבית ביוגרפית שננקטו במחקר, הייתה חשיבות רבה במספר

היבטים: חקר מעמיק של מורכבות התופעה, תוך עיגונה בהקשרי התרחשותה; מתן ביטוי לקולות המורים, המייצגים את זהותם ומהווים מפתח להבנת התופעה הנחקרת מתוך חוויותיהם, התנסויותיהם ונקודת מבטם על עצמם ועל עולמם; הבניית סיפור אישי בשיח משותף בין החוקר והמשתתף, כערוץ המבטא ומכונן את זהות המספר ואת עולמו; טיפול בנושא רגיש וטעון, הנוגע במגוון פניה של האתיקה של המורה ובעיצוב משמעותה תוך כדי הסיפור; במעשה החקירה, שדרש רגישות רבה בליווי המורה להתבוננות פנימית רפלקטיבית בליבת ערכיו, הקשבה לקולותיו והכלת וידויו; וכן בהשלכת התבוננות על החוקר ומשתתפי המחקר, תוך כדי בנייה משותפת של הסיפור והשיח אודותיו.

למרות שמהותו של המחקר נוגעת בעיסוק בטכנולוגיה ובמרחב המקוון, נתקשה למצוא ברשת את המבוכה, הפחד, המצוקה והקונפליקט שחווים המורים. לצד התבססותה של הרשת כשדה מחקר, מתחזק הצורך לייצג את אותם קולות סמויים ומודחקים, העולים מהרשת אך אינם נלכדים בה. לקולות אלה מתאפשר להקשיב באמצעות סיפורי הנרטיב. במחקר אודות אדם, חברה ותרבות בעידן הדיגיטלי, חשובה החכה שתאתר לא רק את הנתונים ברשת, אלא גם את אלה הנופלים בין חוריה.

### **תרומת המחקר**

הייחודיות והחידוש של מחקר זה הם בעיסוקו בהיבט הערכי, כמדרגה נוספת וגבוהה של שילוב טכנולוגית המידע והתקשורת בחינוך, ובחיים בכלל. ההסתכלות החדשה על דמותו של המורה המקוון מנקודת מוצא אתית, מגלה עולם רחב וחדש, הפותח פתח לשאלות רבות ולחקר מגוון היבטים ייחודיים בתחום.

חשיבות המחקר העיקרית היא בזיהוי ההזדמנויות להתפתחות המודעות האתית של המורים, כמו גם של כל אזרח בעידן הדיגיטלי, שעולה בעקבות השימוש בטכנולוגית המידע והתקשורת, תוך התמודדות עם הסוגיות האתיות הכרוכות בכך. למודעות אתית זו יש חשיבות בגיבוש האישיות ובצמיחה אישית וחברתית.

המחקר תורם להבנת המקום הגובר והולך של האתיקה בחיי האדם והחברה, בעקבות המבוכה המוסרית שעולה מאופני השימוש בטכנולוגיה ומיכולת ניצולה לרעה. המשמעות העולה מכך היא שלא ניתן יותר לראות את האתיקה כמובנת מאליה, אלא יש להתייחס אליה באופן מפורש ומכוון. הסוגיות האתיות עמן מתמודדים המורים המקוונים, אופיינו ואורגנו במבנה תאורטי, בחלוקה לסוגיות אתיות כלליות העולות כתוצאה מהשימוש בטכנולוגיה, וסוגיות אתיות מקצועיות הכרוכות בהיבטים האתיים הייחודיים לעבודתו של המורה המקוון. מבנה תאורטי זה עשוי לשמש כל ארגון, חברה או מוסד בעיסוקו באתיקה ובקידום התרבות האתית של עובדיו, כאשר הקטגוריה של הסוגיות האתיות המקצועיות תותאם לנושאים הייחודיים של מסגרת פעילותו.

המחקר תורם להבנת מרכיבי נוף הידע האתי של המורה המקוון, ביניהם המושגים, התפיסות, היכולות, אופני החשיבה, השפה, כמו גם אופני רכישת הידע האתי. במחקר נעשתה המשגה של "המודעות האתית" כאידיאל המנחה את ההתנהגות, תוך הבנת הפער בין הדרך בה תופסים המורים את האידיאל האתי לבין הקונוטציה השלילית של מציאות ההתרחשות האתית.



במחקר חודדה מהות תפקידו של המורה המקוון כאיש חינוך וכסוכן מוסרי, הפועל במציאות מקצועית מורכבת ונאלץ להתמודד עם סוגיות אתיות. המחקר האיר את מקומה של טכנולוגית המידע והתקשורת בחינוך, לא רק ככלי או אמצעי לשיפור ההוראה, אלא כאתגר להתחדשות חינוכית, בה מודגשת האתיקה כמהות בדמותו של המורה המקוון. ההסתכלות החדשה על המורה ועל מקומה של האתיקה בעבודתו, פורצת דרך למחקרים נוספים שיעמיקו בבחינת היבטים ייחודיים במרחב התופעה הנחקרת.

## **המלצות יישומיות**

ההמלצות המוצעות בעקבות ממצאי המחקר ומסקנותיו מתמקדות בניצול ההזדמנות שהביאה טכנולוגית המידע והתקשורת להתפתחות האתית ובראיית האתיקה כקדימות חינוכית, במדיניות ובמעשה. על מנת לממש זאת, חשוב ליצור מכלול של אפשרויות לעיסוק מכוון ופרואקטיבי בהעלאת המודעות האתית של מורים ושל תלמידים כתפיסה רחבה וכוללת, מעבר לתכנית המלווה את הטמעת טכנולוגית המידע והתקשורת. על תכניות הלימודים והמפגשים הלא פורמליים עם התלמידים, לכלול עיסוק בנושאים ובסוגיות אתיים, כמצבים התנסותיים המאלצים מעורבות פעילה וקבלת החלטות, תוך שיח אתי ושימוש ב"ארגז כלים" של ידע אתי, שפה אתית, כללים, הנחיות ועוגני תמיכה נוספים.

המורים הם אנשי המפתח לטיפול המודעות האתית, לכן יש לעודדם להוביל את האתיקה כחלק בלתי נפרד מתפקידם. לצורך כך חשוב לציידם בידע אתי ובתובנות הכרוכות בסוגיות עמן עליהם להתמודד, באמצעות מסגרות של פיתוח מקצועי, שיח מקצועי ורפלקטיבי והנגשת מערכות הסברה והסדרה. את השימוש הראוי בטכנולוגיה מומלץ לעגן בבניית כללים, תקנונים או קודים, תוך קיום שיח חינוכי וציבורי, המעוגן בשפה אתית כנרטיב קולקטיבי המעצב מציאות, בה מובילים ערכי ליבה אתיים ומושגים כמו הזדמנות, התפתחות והעצמה. יחד עם זאת, יש להקפיד להתייחס לאתיקה מתוך הקשר ערכי ומעשי ולא כאל תחום טכני, בר שינון, העומד בפני עצמו.

בניית משותפת עם המורים של קוד אתי, המנחה את התנהגותם, והטמעתו ברחבי קהילת המורים, תאפשר עליית מדרגה בסולם האתיקה המקצועית לא רק מפני שהנושא הוא אתיקה מקצועית, אלא מפני שדרך העיסוק בו מתנהל באופן אתי ומקצועי (כשר, 2009).

בעקבות התחום הרחב שהעלה המחקר ופתיחת פתח למגוון שאלות והיבטים בנושא, חשוב לעודד את המשך המחקר אודות האתיקה, בדרכים נרטיביות ואחרות, על מנת להעמיק את התובנות אודות התפתחות אתית בעידן הדיגיטלי ופוטנציאל השלכותיה על אדם, חינוך וחברה.

## רשימת טבלאות

- טבלה 1 : תיאור משתתפי המחקר ..... 39
- טבלה 2 : שאלות המחקר והפרקים הדנים בהן ..... 46
- טבלה 3 : נושאים אתיים וסוגיות אתיות עמם נפגש המורה המקוון ..... 85

## רשימת איורים

- 154 איור 1 : מודל ה TPACK (Koehler & Mishra, 2008), בתוספת מרכיב הידע האתי.....
- 176 איור 2 : המטפורה של אלון למושג התפתחות אתית של המורה המקוון.....
- 178 איור 3 : המטפורה של רחל למושג התפתחות אתית של המורה המקוון.....
- 178 איור 4 : המטפורה של שושי למושג התפתחות אתית של המורה המקוון.....

## 1. מבוא

באותו יום הבנתי...

...הוא אמר שבעצם גזירה בירושה פנה אליו המכתב וטען כי נמצאו תמונות באתר שנגנבו מאותה הגזירה. לא סיימתי לקרוא את המכתב ומיהרתי לחזוק את האתר, הורדתי אותו מהרשת. הייתי מפוחדת ולחוצה כל כך, שלא קראתי שכתוב המכתב שהגזירה מוכנה שאשתמש בתמונות בתנאי שתתן את הקרדיט למקום... לא חשבתי על זה עד אז. באותו יום הבנתי...

בשנים האחרונות נסחפת רחל, כמו רבים מעמיתיה המורים, בגליו של עידן בו טכנולוגית המידע והתקשורת מוטמעת כמעט בכל היבט בחיים. רחל מורה ותיקה ומנוסה, שהעולם הדיגיטלי מהווה חלק בלתי נפרד מחייה האישיים והמקצועיים מזה שנים רבות. למרות זאת, היא נאלצת להתמודד עם מצבים וסוגיות הכרוכים במציאות משתנה, לא מוכרת ולעיתים אף מאיימת.

שגית, מורה ומדריכת תקשוב, מסבירה שבחוויה זו, אנתנו לא יודעים איפה אנתנו כראש. הכל כל כך משתנה... אני מרגישה שזה כמו רכבת הרים. אלון מתאר מציאות זו כהוויה אחרת, התנהגות אחרת, התנהגות אחרת, קורה שם משהו אחר בצבט. יש מורים החשים אצין עד שיצא מקבוק, ומצויא המון המון דברים עליליים, ולכן תופסים את המצב כאקום של סכנה, מאקום מקום של הגזמנות אדירה. לעומת מורים אלה, בעיני אלון נתפס השינוי שהביאה טכנולוגית המידע והתקשורת כהזדמנות: הבנתי את הפוטנציאל הצבט של... גם את האתגר, האתגר החינוכי, האתגר המוסרי, החברתי, ההתנהגותי... בצבט, זה כלפי נהדר לצעות חברה יותר מוסרית, ממשלנות את כל התפיסה המוסרית, בלי קשר בכלל לטכנולוגיה.

בסיפוריהם של עשרה מורים מקוונים, ובסיפורי שלי, כחוקרת משתתפת, מתוארת ההתמודדות עם נושאים וסוגיות אתיים, העולים כתוצאה מהשימוש בטכנולוגית המידע והתקשורת. התמודדות מורכבת ואמביוולנטית זו מניעה תהליך של התפתחות מודעות אתית, בשונה מהדרך בה האתיקה הייתה שזורה בחיים עוד מתקופת הילדות.

מסע המחקר נע בין תהליכי שינוי שעובר המורה המקוון, נושאים שעולים על סדר יומו בהקשר של טכנולוגית המידע והתקשורת, והתרחשויות שכופות עליו התמודדות עם סוגיות של אתיקה וחוק. במפגש בין עבר, הווה ותמונות עתיד של חייו האישיים והמקצועיים, עולים רגשות, מחשבות, תפיסות ועמדות, אשר משנים את פניהם לנוכח ההתרחשויות שהוא חווה. מצבים אלה, וביחוד אירועים מכוננים, המערערים את המוכר והידוע, כופים נקיטת עמדה, קבלת החלטה והתמודדות פעילה עם נושאים וסוגיות אתיים, מאלצים או מאתגרים את המורים להרהר מחדש על תפקידם כאנשי חינוך וכסוכני מוסר. כשם שצדפות מגדלות פנינים כאשר גרגיר חול או טפיל טורדני מציק להן, כך כתוצאה מנושאים ודילמות העולים מהשימוש בטכנולוגיה, מתעוררת ומתפתחת מודעות אתית מסוג חדש.

חלון אחר חלון, נפתחות בקרב המורים המקוונים תובנות חדשות, המצטברות לנוף הולך ומתרחב של מודעות אתית, המתעצבת כחלק מזהותם, כאנשי חינוך וכסוכני מוסר, חברה ותרבות. בהשפעה הדדית, מתעצבים ומעוצבים בתהליך זה אדם, חברה, ערכים וטכנולוגיה.

סיפורים, מעצם היותם מדוברים הם נמלאים משמעות. חקוקים על דפי המחקר, נשמעים קולותיהם של המספרים, מורחבים פרשנויותיהם, נלמדים מסריהם. אנשים מחוללים סיפורים, גם סיפורים יכולים לחולל...

**המניע למחקר:** נוף האתיקה, שנחשף בפני תוך כדי השימוש ההולך וגובר בטכנולוגית המידע והתקשורת במהלך של כחמש עשרה שנים, מלווה את חיי האישיים והמקצועיים כמורה, מדריכה, וממונה על התקשוב במשרד החינוך במחוז חיפה. כמו אצל עמיתי המורים, המתמודדים בחיי היומיום עם נושאים וסוגיות אתיים מסוג חדש, חלק מנוף דינמי ומתחדש זה עדיין עמום, לא מוכר, והעיסוק בו כרוך בחוסר ידע ותחושות של חשש ומבוכה. אך תוך כדי ההתמודדות עם הסוגיות האתיות ועם ערכים המתעצבים ומשנים פניהם כתוצאה מהשימוש בטכנולוגית המידע והתקשורת, הולכת ומתפתחת מודעות אתית אישית ומקצועית, המתחברת לתפיסה אתית רחבה יותר, כחלק מהאתגר שהציבה הטכנולוגיה בפני החינוך והחברה. כמעורבת פעילה בתהליך וכעדה להשלכותיו, עלו בי הרצון והצורך לחקור את התופעה ולהבין את מפתח ההזדמנויות להתפתחות אתית. הבנת התופעה תאפשר למעגל רחב של מורים ותלמידים, כמו גם כל אזרחי העידן הדיגיטלי, ללמוד על דרכי ההתמודדות עם ההיבטים האתיים העולים בעקבות השימוש בטכנולוגית המידע והתקשורת, ולחוות הגברת מודעות אתית אישית, מקצועית וחברתית.

**נושא המחקר:** נושא המחקר הוא התפתחות המודעות האתית של המורה המקוון, המתרחשת תוך כדי התמודדותו עם נושאים וסוגיות, העולים מהשימוש בטכנולוגית המידע והתקשורת והמרחב המקוון בחייו האישיים והמקצועיים, והקשרה לתפיסת תפקידו כמורה ולתפיסת עולמו כאדם.

**תחום המחקר:** המחקר מתייחס לארבעה תחומים עיקריים וליחסים ביניהם. התחומים הם: (1) המורה המקוון, כאדם וכאיש חינוך בעידן הדיגיטלי, המשתמש בטכנולוגית המידע והתקשורת בשגרת חייו ועבודתו; (2) המורה כסוכן מוסרי והתפתחות מודעותו האתית; (3) אתיקה, מוסר וטכנולוגית מידע ותקשורת, סוגיות אתיות והסדרה; (4) מחקר נרטיבי וסיפורי מורים.

**הרקע למחקר ורצינות:** התמודדות עם סוגיות ודילמות אתיות היא חלק ממצויאות החיים האישית והמקצועית של המורים. התלבטויות באשר לבחירת דרך ההתנהגות הטובה והראויה של המורה, כאדם וכאיש חינוך, מלוות באופן יומיומי את מורכבות עבודתו. התמודדות המורה עם סוגיות אתיות היא ברוב המקרים סמויה ומתמקדת בדל"ת אמות הכיתה, או אף בינו ובין עצמו, כאשר לעיתים, חסר המורה בידע וכלים מספקים לטיפול בהן.

טכנולוגית המידע והתקשורת והפעילות במרחב המקוון, אשר הביאו לתמורות תרבותיות- חברתיות בחיינו, מאפשרות ואף עשויות לעצב שינוי בתפיסת תפקידו המקצועי של המורה.

"טכנולוגית מידע ותקשורת" (ICT- Information and Communications Technology), היא מגוון הטכנולוגיות הדיגיטליות - חומרה, תוכנה, אמצעי תקשורת בין מחשבים ואנשים, יישומים,

שירותים, עזרים וחפיצים המשמשים לאיסוף, אחסון, אחזור, עיבוד, העברת מידע, פרסום ותקשורת. חשיבותם בהגברת הנגישות למידע ולתקשורת לכול. המושג "מרחב מקוון" (Cyberspace, The free dictionary; Busher & James, 2012) מתאר את המרחב האינטראקטיבי של המדיום הדיגיטלי הגלובלי של רשתות מחשבים ותקשורת מקוונת (on line). מושג זה מתייחס גם להוויה האנושית והחברתית המתרחשת במרחב המקוון. השימוש המקצועי והאישי בטכנולוגית המידע והתקשורת ובמרחב המקוון מאפשרים למורה מימוש פרדיגמות חינוכיות המדגישות את העצמתו ופיתוחו של לומד אוטונומי, המבנה ידע בתהליך אישי פרשני ובקהילת למידה שיתופית. המורה והלומדים פועלים באמצעות טכנולוגית המידע והתקשורת ובמרחב המקוון, תוך רכישת ידע ומיומנויות, פיתוח תפיסות ועמדות באשר לשילוב הטכנולוגיה ויישום התנהגויות הרלבנטיות לפעילותם המקוונת.

כתוצאה מהפעילות הגוברת בטכנולוגית המידע והתקשורת, הורחבו והועצמו מגוון הסוגיות האתיות אתן נפגש המורה. הסביבה המקוונת ובמיוחד שרותי היצירה והשיתוף ברשת, מאופיינים בנגישות למידע ושימוש בו, קלות העתקה של מידע, יכולת הפקת מידע, פרסום והפצה, פומביות, שקיפות, שיתופיות, מגוון אינטראקציות בסביבות תקשורת בין אישית וחברתית, יכולת ביטוי חופשי ופומבי, התנהלות מתוך מגוון זהויות ואפשרות לאנונימיות. בקשת רחבה של אירועים אישיים ומקצועיים נפגשים המורים עם סוגיות אתיות ושאלות חוקיות ששינו פניהן בשל מאפיינים אלה, ביניהן: החלטות באשר לשילוב הטכנולוגיה בהוראה ובלמידה, גבולות נוכחות מקוונת אישית ומקצועית של מורה, גבולות הקשרים עם התלמידים, גבולות אחריות המורה על תלמידיו במרחב המקוון, התמודדות עם פגיעה מקוונת בה מעורבים תלמידים, מורים והורים, שימוש לרעה באנונימיות, אי כיבוד קניין רוחני ושימוש ללא רשות בתוכנות ובחומרים מקוונים, קושי בשיתופיות, שקיפות יתר של התנהלות כיתה, איסוף מידע פרטי על תלמידים, חשיפת מידע רגיש וחסוי וצורך בהכרת חוקים, כללים, נהלים ופרשנויותיהם. סוגיות אלה ואחרות, שפעמים רבות עניינן נחשף לכול, הן חלק משגרת עבודתו של המורה המקוון.

התמודדות עם סוגיות אלה כרוכה בפיתוח מודעות אתית. כדי להתמודד עם הסוגיות העולות כתוצאה מההתנהלות באמצעות הטכנולוגיה ובמרחב המקוון, אשר כרוכות בדילמות ובהתלבטויות שנדונות כיום גם בשיח המשפטי והציבורי, נדרש המורה לידע ולמיומנויות מורכבים. מתוך מבוכה, חוסר וודאות, חוסר ידע ותסכול נאלץ המורה להתמודד עם נושאים חדשים שאינם מוכרים לו, אינם שגורים במסגרת עבודתו, אינם חלק מהשיח החינוכי מקצועי שלו, לא נכללים בהכשרתו המקצועית, נעדרי עוגנים של מערכת הסברה וקודים אתיים מקצועיים ואף לעיתים אין להם מענה בחוק. הצורך בהתמודדות עם נושאים אלה, כופה על המורה התעוררות ופיתוח היבטים שונים של מודעות אתית בהקשרים מקצועיים ואישיים. בהיבט רחב יותר, התפתחות המודעות האתית של המורה מהווה מרכיב בשינוי האישי והמקצועי שעובר המורה במסגרת המרת תפקידו ממורה למורה מקוון, וכחלק מתפקידו כסוכן חברתי מוסרי. בתהליך זה נוצרת הזדמנות ללימוד ולהבניה מחודשת של תובנות, תפיסות, עמדות, אמונות ודרכי התנהגות של המורה המקוון, בסביבה בה טכנולוגית המידע והתקשורת נעשו לאורח חיים. מאחר והתקשוב חודר לכל היבט בחיים ובחינוך, נוגע נושא האתיקה של המורה המקוון לא רק לקהילת המורים המקוונים, אלא לכלל המורים, המהווים חלק מהחברה והתרבות בעידן

הדיגיטלי ולמערכת החינוך כולה, על יעדיה ודרכי פעולתה. על רקע זה התעורר צורך בבדיקת התופעה ובפיתוח תובנות על נסיבותיה, הסוגיות העולות בהקשריה, דרכי ההתמודדות עמן וההשלכות על המורה כאדם וכאיש חינוך.

**מטרת המחקר:** לחקור את הנרטיב של התפתחות מודעות אתית של מורים מקוונים והדרך בה הוא נשזר בסיפור החיים האישי והמקצועי שלהם. ממטרה זו נגזרות שאלות המחקר: כיצד מורים מקוונים חווים ומבטאים התפתחות מודעות אתית בהיבט מקצועי ואישי? כיצד מבינים מורים מקוונים מושגים אתיים כגון, אתיקה, מודעות אתית, ידע אתי, התנהגות אתית? וכיצד נשזרת התפתחות המודעות האתית בסיפור החיים המקצועיים והאישיים של המורה המקוון וכיצד היא משפיעה על תפיסת תפקידו ותפיסת עולמו?

**ייחודו של המחקר:** ייחודו של המחקר הוא בהבנת התופעה של התפתחות המודעות האתית של המורים המקוונים, בתקופה בה תמורות דינמיות ומהירות הכרוכות בחידושים הטכנולוגיים, משנות פניהם של מהויות, ערכים, חברה, תרבות וחינוך ומאלצות את המורים להתמודד עם סוגיות אתיות העולות מכך.

המחקר מביא את סיפוריהם ואת קולותיהם של המורים בדרך נרטיבית, פתוחה, רחבה ומעמיקה, המאפשרת העלאה של מרחב היבטי התופעה על ידי המורים עצמם, כחלק מחייהם האישיים והמקצועיים, על הערכים האתיים השזורים בהם. באמצעות הנרטיב מתאפשרת בדיקת התופעה כמכלול ולא רק במימדים צרים ומוגדרים מראש, שספק אם היו עולים בשאלות מכוונות ומובנות או במחקר כמותי. סיפור הנרטיב, טומן בחובו התבוננות רפלקטיבית על מורכבות האתיקה האישית בסיפור חייהם של משתתפי המחקר. באשר התנהגות שאינה אתית היא סוגיה רגישה הכרוכה בדילמות תוך אישיות ומוגבלת ביכולת בחינתה, מאפשר הנרטיב השמעת קולות פנימיים, שפעמים רבות אינם נשמעים וגם אינם ניתנים לצפייה ישירה בנתונים דיגיטליים.

ייחודיות המחקר היא בזיהוי ההזדמנות להעלאת מודעות אתית אישית וחברתית, בתקופה בה נאלץ האדם להתמודד באופן יומיומי עם סוגיות אתיות חדשות ובלתי מוכרות, ובעלות השלכות רחבות על אדם וחברה.

**מבנה העבודה:** בהמשך למבוא, העבודה פותחת בפרק סקירת ספרות תאורטית ואמפירית בתחומים בהם עוסק המחקר: המורה המקוון ותהליך השינוי בתפקידו; אתיקה ומוסר, התפתחות מוסרית ומודעות אתית ודמותו של המורה כסוכן מוסרי; אתיקה, מוסר וטכנולוגיות מידע ותקשורת – סוגיות והסדרה. שאלות המחקר מוצגות בעקבות הרקע התאורטי.

בפרק המתודולוגיה המחקרית מוצגים שיטת המחקר המבוססת על הגישה הנרטיבית ביוגרפית, המשתתפים במחקר, אופי הנתונים, דרך איסוף הסיפורים וניתוחם ושיטת ארגון הממצאים. פרק זה עוסק גם במקומו של החוקר ובשאלות של אמינות ואתיקה במחקר הנרטיבי ביוגרפי. בפרקים 4, 5, ו-6, מוצגים ממצאי המחקר כפי שעלו מניתוח ועיבוד סיפורי המורים וכמענה לשאלות המחקר. הממצאים מאורגנים כפתיחת חלון אחר חלון אל המודעות האתית של המורה המקוון, החל מפתיחת צוהר אל התערורות המודעות האתית והחיבור אל האתיקה ברקע האישי והחינוכי של המורה, המשך במגוון הסוגיות האתיות הכלליות והמקצועיות עמן מתמודד המורה המקוון,

וכלה בתמונת נוף האתיקה הנפרשת לאחר פתיחת החלונות. בפרק האחרון של הצגת הממצאים "נוף האתיקה של המורה המקוון", נפרסת תמונה רחבה של הידע האתי, היכולות האתיות, השפה המתוכת וה"קולות" המוסריים שעלו מסיפורי המורים. בכל פרק נערך סיכום ודיון לגופו של עניין.

פרק 7 מסכם את הממצאים, את המסקנות ואת השלכות המחקר אודות התפתחות המודעות של המורה המקוון, בחלוקה להיבטים העיקריים שעלו במחקר. כמו כן מוצגות בו מגבלות המחקר, הצעות למחקר נוסף ותרומת המחקר והשלכותיו.

כנספחים לעבודה מוצגים דוגמאות מסיפורי המורים, משקלוטי הראיונות עם המורים, מסמכי תיעוד של מהלך המחקר ודוגמאות לשלבים בניתוח הנתונים.



## 2. רקע תיאורטי ואמפירי למחקר

הרקע התיאורטי והאמפירי למחקר יתייחס לתחומי המחקר העיקריים: המורה המקוון, כאדם וכאיש חינוך בעידן הדיגיטלי, המשתמש בטכנולוגית המידע והתקשורת בשגרת חייו ועבודתו. המורה כסוכן מוסרי והתפתחות המודעות האתית. אתיקה, מוסר וטכנולוגית מידע ותקשורת, סוגיות אתיות והסדרה. מחקר נרטיבי וסיפורי מורים.

### 2.1. המורה המקוון

חלק זה דן בשינוי בזהותו ובתפיסת תפקידו של המורה המקוון, בעקבות מעורבותו בתהליך השינוי החינוכי, החברתי והתרבותי בעידן הדיגיטלי, ובסוגיות האתיות עמן עליו להתמודד בתהליך זה.

#### 2.1.1. המורה המקוון כאדם וכאיש חינוך בעידן הדיגיטלי

"מורה מקוון" (Digital teacher, teacher using technology, teacher 2.0, teacher integrating technology, virtual teacher) הוא מושג שחדר לשיח החינוכי בשנים האחרונות לאפיון מורה עדכני ההולם את העידן הדיגיטלי (רותם, 2007; משרד החינוך, תכנית התקשוב במערכת החינוך בישראל, 2008). מורה שכזה, המשתמש בטכנולוגית המידע והתקשורת, פועל במרחב המקוון ונעזר באמצעי הוראה ולמידה דיגיטליים בשגרת עבודתו האישית והמקצועית, מכונה גם מורה מתוקשב, מורה דיגיטלי (Lloyd, 2009) ומורה וירטואלי (Ham & Davey, 2005). ההתייחסות לתפקיד המורה המקוון אינה מתמקדת רק בשילוב הטכנולוגיה, אלא גם לייזום וליישום של תהליכי הוראה ולמידה חדשניים ולשינוי בתפיסת תפקידו (רותם ואבני, 2008, 2009; Prensky, 2008; Loveless, 2008).

איכות חייו האישיים והמקצועיים של אדם תלויה כיום רבות בדרך התמודדותו עם הטכנולוגיה. המושג "לזרום עם הטכנולוגיות" (CSTB, 1999; Koehler & Mishra, 2008), מתייחס לשימוש בטכנולוגיה בהתאם לצרכים ולמטרות של האדם וליישומה היעיל בעבודה ובחיי היומיום. לצד שליטה במיומנויות, מבנה האדם תובנות, תפיסות ועמדות אודות מהות הטכנולוגיה והשימוש הנכון והערכי בה, בהיבטים אישיים, חברתיים ומקצועיים. תובנות אלה נבנות תוך שימוש מתמשך בטכנולוגיה, הכולל הערכה ביקורתית, רפלקציה אישית, פיתוח מצפון אתי המנחה את ההתנהגות הכרוכה בה ולקיחת אחריות על דרך השימוש בה (Ribble & Bailey, 2005). במושג "אזרחות דיגיטלית" (Digital citizenship), מונה ריבל (Ribble, 2009), תשעה מרכיבים המתייחסים לשימוש ראוי ואחראי בטכנולוגיה: נגישות דיגיטלית, מסחר דיגיטלי, תקשורת דיגיטלית, אוריינות דיגיטלית, אתיקה דיגיטלית, חוק דיגיטלי, זכויות ואחריות דיגיטלית, בריאות, רווחה ובטחון. האוריינות הדיגיטלית מבוססת על מיומנויות המאה ה-21 שעיקרן: דרכי חשיבה, דרכי עבודה, אמצעי עבודה וחיים בעולמנו (Binkley, Erstad, Herman, Raizen &

Ripley, 2010). מיומנויות אלה כוללות, בין היתר, חשיבה יצירתית, חשיבה ביקורתית, יזמות, שיתופיות, עבודת צוות, מיומנויות מידע, מדיה ותקשורת, אוריינות אזרחית, אוריינות סביבה, מודעות גלובלית והיבטים אתיים בנושאי מידע, מדיה ותקשורת (Schmidt, 2009).

התמודדות המורה המקוון עם השינוי בתפקידו ובדרכי עבודתו היא חלק משינוי חברתי ותרבותי, בו מתפקדת הטכנולוגיה ככלי רב עוצמה ומתווך משמעות (Fisher, 2006). כסוכן חינוכי-חברתי וכמשתתף פעיל בתהליך השינוי, מתמודד המורה עם חדשנות מורכבת ורבת פנים (Goodson, Knobel, Lankshear & Mangan, 2002; Hargreaves, Earl, Moore & Manning, 2001; Fisher, 2006; Fisher, Higgins & Loveless, 2006). תהליך זה מאופיין בתמורות מהירות והסתגלות בלתי פוסקת לשינויים, הכרוכים בגלובליזציה וטשטוש גבולות, אחידות מול ייחודיות, אי וודאות והעדר קני מידה ברורים, ביזור ושכירת היררכיות, ערעור סמכות, ניכור חברתי מול שיתופיות וקהילתיות, קושי בתחושת זהות ושייכות, כמו גם הצפה של מידע חופשי ושקוף (סלומון, 2000; רפאלי, 2009). בתהליך שינוי זה מעצבים הדדית הטכנולוגיה, האדם והחברה זה את זה. השפעה זו נבנית במארג מורכב, אינטראקטיבי ודינמי, בין יוצרי הטכנולוגיה, אופי הטכנולוגיה והבחירות שעושה האדם בדרך השימוש בה (דרור, 2006; Feenberg, 2002, 2003). כמכשיר הממיר ומתווך את ההתנסויות בין ה"אני" ובין העולם, טוען אייד (Ihde, 1990) שהטכנולוגיה היא יותר מעשייה, היא הוויה ודרך חיים והשימוש בה מעצב את המשתמש.

שילוב הטכנולוגיה בעבודתו של המורה המקוון כרוך בהחלטות אישיות, יצירתיות ודינמיות, התלויות בהקשר החינוכי ונעשות מתוך הבנת מאפייני הטכנולוגיה והפוטנציאל הטמון בה. החלטות אלה מתייחסות גם לסוגיות אתיות, העולות מהשימוש בטכנולוגיה. סגהדן (Seghedin, 2011) מסבירה כי בפעילות המקוונת נדרש המורה לקחת החלטות רבות תוך כדי פעולה ובהקשר מעשי. מצב זה אינו מאפשר לו להסתמך על תאוריות וטכניקות שנקבעו מראש, אלא דורש הבנייה וגיבוש של דרכי הפעולה בהקשר של הסיטואציה הייחודית, תוך שיקול דעת באשר לפתרון המיטבי לאותו מקרה ייחודי. מסקנתה העיקרית היא, שהמרכיבים החדשים של ההוראה והלמידה המקוונת, קשורים להיבטים אתיים של מקצועיות המורה.

מקומן של הטכנולוגיה והאתיקה בעבודת המורה המקוון, משקף את ההדדיות בין איש המקצוע והאדם, בין הפרט לחברה, בין האובייקטיבי לסובייקטיבי, בין הפורמלי והבלתי פורמלי ובין המקומי והכללי (Fisher et al., 2006).

### **2.1.2. שילוב טכנולוגיות מידע ותקשורת בהוראה**

בתחום החינוך מהווה טכנולוגית המידע והתקשורת מנוף לשינוי, והיא מאתגרת חדשנות חינוכית. שינוי זה כרוך בעדכון מטרות בית הספר, בהגדרת הכישורים הנדרשים מבוגריו להתמודדות יעילה בעולם משתנה, בעיצוב מחודש של הסביבות הלימודיות ואופי התהליכים החינוכיים המתרחשים בבית הספר ובמימוש מגוון גישות הוראה ולמידה (משרד החינוך, המינהל למדע ולטכנולוגיה, תשע"א – תשע"ב; סלומון, 2000; רותם ופלד, 2008; Johnson, Levine & Smith, 2009).

הסביבה הטכנולוגית העומדת לרשות המורה עשויה לכלול מחשב, חיבור לאינטרנט, מקרן, לוח אינטראקטיבי, מחשבים לתלמידים או אמצעי קצה כמחשבי לוח וטלפונים סלולריים "חכמים", וכן ציוד היקפי נלווה. יותר ויותר מורים מצטיידים במחשבים ניידים המלווים את שגרת עבודתם, בכיתה ובבית, אם כיוזמה אישית ואם במסגרת תכניות לקידום הוראה ולמידה מקוונת, ביניהן "התכנית להתאמת מערכת החינוך למאה ה-21" במדינת ישראל, ו"תכנית מחשב נייד לכל מורה" (קרן אתנה להעצמת מורי ישראל, מחשב נייד לכל מורה). הטכנולוגיה העומדת לרשות המורה כוללת "ענן" שירותים מקוונים, כלים דיגיטליים ותכנים מקוונים (Jenkins, 2006; Johnson et al., 2009; משרד החינוך, המינהל למדע ולטכנולוגיה, תשע"א-תשע"ב). התאמת הטכנולוגיה לצרכי החינוך, מזמנת את השימוש בה כסביבה מקיפה בה מתרחשת למידה (Schrader, 2008), תוך הפעלה ידידותית, נגישות מכל מקום, נוכחות חברתית אינטראקטיבית, ושימוש שאינו רק צרכני, אלא גם יצרני ושיתופי. הפעילות הארגונית, הפדגוגית והחברתית של המורה מתרחשת באתרים, בסביבות לניהול הוראה ולמידה, באמצעי תקשורת, בקהילות מקוונות, ברשתות חברתיות-חינוכיות ועוד. האמצעים הטכנולוגיים מאפשרים את ניהול המידע הארגוני והפדגוגי של המורה והתלמידים, הפקת מידע, הנגשת משאבי למידה, שימוש במקורות מידע, פרסום והפצה, שיתוף קבצים, ניהול ותיעוד תהליכי הלמידה וההערכה, עריכת סקרים, איסוף ועיבוד נתונים, מעקב אחר למידת התלמידים, משוב בזמן אמת, מגוון אינטראקציות בין תלמידים, מורים, הורים וקהילה ועוד. באמצעים אלה מבצע המורה גם את משימותיו השגרתיות, כמו ארגון לוח זמנים, ניהול יומן, פרסום הודעות, תקשורת שוטפת ופיתוח מקצועי. המורה משתמש במידע, חומרי הוראה ותכנים מקוונים שאיתר ברשת, או שיצר בעצמו, ביניהם סרטונים, הדמיות, מפות דינמיות, ייצוגים חזותיים כגרפים ותרשימים, מצגות, מאמרים, כתבות ופעילויות לימודיות.

תפקיד הטכנולוגיה הוא לתמוך בפרדיגמת הוראה חדשה (Prensky, 2008), בה המורה אינו מתפקד כמעביר הידע, הנמצא "על הבמה", אלא התלמידים מלמדים את עצמם, חוקרים אירועים ופותרים בעיות, בהנחיה ובהכוונה של המורה ובאמצעות מגוון הכלים שמזמנת הטכנולוגיה. המורה מזמן לתלמידיו התנסויות למידה המקדמות מכוונות עצמית, הבנייה פעילה של ידע, התמודדות מורכבת עם שאלות ובעיות אותנטיות, פיתוח חשיבה, חקר, טיפול במידע והפקת תוצרי ידע (משרד החינוך, המינהל למדע ולטכנולוגיה, תשע"א – תשע"ב; סלומון, 2000; רותם ואבני, 2008, 2011; Dexter, 1999; Becker, Ravitz & Wong, 1999; Anderson & Becker, 1999; Fulton & Torney-Purta, 1999; Livingstone, Haddon, Görzig & Ólafsson, 2011; OTA, 1995). בפעילויות אלה מרבית השימוש בכלים הדיגיטליים נעשה על ידי התלמידים ולא דווקא על ידי המורים (Prensky, 2008). המרחב המקוון, ובמיוחד הדור השני של שרותי היצירה והשיתוף של הרשת המכונה ווב 2.0 - Web 2.0 (O'Reilly, 2007b), מאפשרים מימוש למידה הבנייתית בקהילת למידה, בתהליך חברתי ושיתופי (הרפז, 2008; סלומון, 2000). המורה והלומדים מעורבים הדדית במאמץ שיתופי של חקר וטיפול במידע, הבניית ידע ורעיונות, הנעשים תוך אינטראקציה חברתית והפעלת מיומנויות חברתיות ובין-אישיות (Reynard, 2009). כל אחד מחברי הקבוצה משמש כצומת מידע ותורם לתהליך למידה זה.

ההתרחשות הלימודית בכיתה ומחוץ לה, מתנהלת בסביבות מקוונות אישיות ושיתופיות, כמו כלים לעריכה שיתופית של מסמכים, אתרי ויקי, אתרי מדיה שיתופיים ורשתות חברתיות חינוכיות. רשתות חברתיות מאפשרות תקשורת נגישה, משוב מיידי ממורים ומתלמידים עמיתים, רפלקציה ושיפור של תהליך הלמידה ויצירת תוצר למידה (Archambault, Wetzel, Foulger & Williams, 2010). האמצעים המקוונים מאפשרים גם התאמה אישית של הלמידה ושרותי החינוך ללומד, לצרכיו ולתחומי העניין שלו. הלומד שותף פעיל בבחירותיו, כולל בבחירה באילו קהילות להיות מזוהה ומעורב, דבר הפותח סביבות למידה יותר דמוקרטיות, פתוחות ומשתפות (Hudson, 2007).

תוך כדי שילוב הטכנולוגיה בהוראה ובלמידה, מתפתח ידע המורים ומתפתחים מגוון מודלים והקשרים להטמעתה. לאבלס (Loveless, 2011) מדגישה שמאחר והטכנולוגיה אינה רק כלי או אמצעי, ההתייחסות אליה צריכה להיות כנושא רחב, עם הקשר חברתי וקהילתי של חווית למידה, הבנת מקומם ותפקידם של כל המשתתפים וההתייחסות למאפייני הטכנולוגיה בהלימה למטרות השימוש בה. לכן, מודלים פדגוגיים לשילוב הטכנולוגיה צריכים להיות רלבנטיים, מבוססים על התנסות וניסיון, גמישים, מורכבים ופתוחים לרפלקציה ולהתאמה. ליישום שכזה נדרש מהמורים ידע מורכב ורב פנים. קוהלר ומישרה (Koehler & Mishra, 2008) הציעו את מודל ה-TPACK, המתייחס למרכיבי הידע הנדרש מהמורים על מנת לשלב את הטכנולוגיה בהוראתם ולשינוי תצורת הלמידה בעקבות כך. מודל זה, (TPACK), המבוסס על ידע התוכן הפדגוגי (PCK) שטבע שולמן (Shulman, 1986), מורכב מידע טכנולוגי, ידע פדגוגי וידע תכני, ומהידע הנובע מהממשקים בין תחומים אלה. במודל זה יש לטכנולוגיה תפקיד כתוכן, כאמצעי להוראה ולמידה וכהקשר. בהתפתחות הידע והתובנות של שילוב התקשוב בהוראה ובלמידה יש חשיבות רבה למימדי הידע האישי והמעשי של המורים, הנבנה תוך כדי התנסויותיהם בהקשרים של מצבים ואירועים בעשייתם. אלבז (Elbaz, 1981, 1983) טבעה את המונח "ידע מעשי" של מורים, המתייחס למורכבות הידע שרוכשים המורים תוך התנסויותיהם וכולל ידע תוכני, ידע פדגוגי, ידע הקשרי וידע אישי, העולה תוך כדי מעשה ההוראה במצבים נתונים. קונלי וקלנדינין (Connelly & Clandinin, 1988) מדגישים את ההיבט האישי בידע המעשי של המורה. ידע זה מעוגן ברקע ההתנסותי של המורה בעבר, בתודעתו בהווה ובתכנונו העתידי. ידע זה, הנבנה מההתנסות האישית במצבים ופעולות, מספק הסבר מעשי ופרשנות לפעולה (Clandinin & Connelly, 1986; Connelly, Clandinin, & He, 1997).

תפקיד המורה המשלב את הטכנולוגיה ואת המרחב המקוון בהוראתו אינו רק תפקיד טכני, אלא תפקיד אינטלקטואלי. המורה מספק לתלמידיו הקשר של למידה, בטחון, יכולת, עזרה והזדמנות לנצל את הטכנולוגיה ללמידה (Prensky, 2008). בהחלטות האישיות ומקצועיות שלוקח המורה על השימוש בטכנולוגיה, באים לידי ביטוי אופיו הייחודי, ההקשר החינוכי – לימודי ומגוון יכולות התפקוד של האמצעים הטכנולוגיים, המזמנים קשת רחבה של אפשרויות לשילובם בהוראה ובלמידה (Koehler & Mishra, 2008; Tondeur, Hermans, Van Braak & Valcke, 2008). אך האפשרויות החדשות שמזמנת הטכנולוגיה למורה, טומנות בחובן התמודדות עם היבטים

מוסריים העולים ממאפייני הטכנולוגיה ומאפשרויות השימוש בה, ביניהם טשטוש גבולות קשר מורה- תלמיד, גבולות חופש הביטוי, סוגיית הפרטיות וסוגיות של קניין רוחני וזכות יוצרים. שילוב יעיל של הטכנולוגיה על ידי המורה כרוך בידע, מיומנויות ותובנות, בחזון חינוכי אודות ההוראה והלמידה בסביבה הטכנולוגית ובמרחב המקוון, וכן בנכונות, ברצון וביכולת לממש חזון זה (Fisher et al., 2006; Shulman & Shulman, 2004; Loveless, 2011). אופן השילוב כרוך גם בפתיחות, ביכולת אלתור (Loveless, 2007), ובאמונות ותפיסות המשתנות ומתעצבות תוך כדי ההתנסויות בהוראה המקוונת (Becker, 2000a, 2000b; Becker & Ravitz, 1999; Fisher et al., 2006; Loveless, 2008; Prensky, 2008; Tondeur et al., 2008).

### 2.1.3. תמורות בתפיסת תפקידו של המורה

השינוי האישי והמקצועי שעובר המורה המקוון, מעמיד אותו בפני חשיבה מחודשת ומורכבת אודות תפיסת תפקידו ומגביר את מודעותו בהיבטים אישיים, חברתיים ומקצועיים. ההתפתחות המקצועית של המורה היא תהליך מתמשך של השתנות איכותית שעובר המורה לאורך חייו המקצועיים. התפתחות זו היא פן אחד של כלל ההתפתחות והצמיחה האישית, המתרחשת במהלך חייו (זוובסקי, 1991; Hargreaves & Fullan, 1992), מתוך מטרה להגדיל את יכולת הביטוי בתחומים אינטלקטואליים, ריגושיים, חברתיים ומקצועיים (זוובסקי, 1991; Bell & Gilbert, 1994, 1996). בהתפתחות המקצועית משולבים ידע ומיומנויות, והיא כוללת שינוי אינטלקטואלי בתחום ההכרה, תהליכים רפלקטיביים מטה-קוגניטיביים, שינוי תפיסות, אמונות, ערכים ועמדות בתחום הריגושי-אישי ומיומנויות הוראתיות וחברתיות, בתחום ההתנהגותי (זוובסקי, 2000; פוקס, 1995; Goodson & Hargreaves, 1996; Bell & Gilbert, 1996; Hargreaves, 1994).

ההתפתחות המקצועית של המורה נשענת על התנסויות מעשיות במצבים ייחודיים, תלויי זמן והקשר. התפתחות זו מושפעת מאירועים אישיים ואירועים חיצוניים שמתרחשים בסביבתו של המורה (פוקס, 1995; זוובסקי, 2000). מצבים הנתפסים ומפורשים על ידי האדם כאירועים מכוננים ואירועים קריטיים, מהווים נקודות מפנה בהתנתות שינוי והתפתחות (Nilsson, 2009; Shapira-Lishchinsky, 2011; Tripp, 1993, 1994). טריפ (Tripp, 1993) מסביר שמקור המונח "אירוע קריטי" הוא תיאור נקודת מפנה או שינוי משמעותי בחיי אדם או בתופעה חברתית. ברוקפילד (Brookfield, 1990) רואה אירוע קריטי כאירוע לא מתוכנן ובלתי צפוי, שזכור בביורר ושמויחסת לו משמעות מיוחדת. פרל (Farrell, 2008), שלדעתו אירוע קריטי הוא כל אירוע לא מתוכנן במהלך השיעור, טוען שאם מאמני מורים היו משקפים אירועים אלה בדרך רשמית, ייתכן שהיו יכולים לסייע להם לגלות תובנות חדשות על תהליך ההוראה והלמידה. קולנרד (Colnerud, 1997) טוענת כי הדרך הטובה ביותר לחקור דילמות של מורים היא באמצעות בחינת אירועים קריטיים איתם הם מתמודדים במסגרת מערכות יחסיהם עם אחרים בחייהם המקצועיים, וחוקרת באמצעות אירועים קריטיים את הקונפליקטים האתיים איתם מתמודדים מורים ואת התנאים שהביאו לכך. במחקר אודות דילמות אתיות באירועים קריטיים של מורים ובתגובות

שהן מעוררות (Shapira-Lishchinsky, 2011), נמצא כי דילמות רבות נובעות מחוסר בטחון באשר ליכולות החינוכיות ותחושת כישלון ביכולת לפעול כראוי. מרבית המורים מנסים להדחיק אירועים קריטיים בשל תחושות החרטה, הזיכרונות הכואבים והרגשות השליליים שהם מעלים. נילסן (Nilsson, 2009), שחקר כיצד פרחי הוראה לומדים על נושאים שמעצבים את התפתחותם המקצועית, מצא כי באמצעות בחינה רפלקטיבית ומעמיקה של אירועים קריטיים הם מפתחים תובנות חדשות לא רק באשר לתפיסת הידע שלהם על הוראה ולמידה, אלא גם על הדרך בה הם מפרשים זאת. שפירא-לישינסקי (Shapira-Lishchinsky, 2011) מסכמת ואומרת כי דיווחי מורים על אירועים קריטיים עשויים לקדם את האוטונומיה המקצועית שלהם ולפתח מכוונות עצמית לפעולה מקצועית, מתוך אחריות לבחינה רפלקטיבית של התנסויותיהם ומודעות ליכולת רכישת מיומנויות פדגוגיות באמצעות רפלקציה עצמית.

טריפ (Tripp, 1993, 1994) מתאר שני שלבים ביצירת אירועים קריטיים: בשלב הראשון מתרחשת או נצפית תופעה מסוימת, בשלב השני, נוצר "האירוע הקריטי" דרך רפלקציה על משמעות האירוע. הוא מסביר שאירוע קריטי נוצר באמצעות הדרך בה האדם מסתכל על המצב ומפרש את משמעותו, לכן כל אירוע עשוי להיתפס כאירוע קריטי אם מישהו רואה אותו כך. כמו כן, אירוע מסוים יכול להיתפס באופן שונה על ידי אנשים שונים, בהתאם למשמעות הסובייקטיבית של האירוע לאדם. הדרך בה בוחר האדם להסתכל על האירוע ולפרשו מבוססת על תפיסת עולמו, אשר נבנית דרך תרבות, ערכים והתנסות. לכן תפיסת אירועים קריטיים כנקודות מפנה המובילות לשינוי, טמונה במודעות מכוונת להבינם שלא מתוך ידיעת "התשובה הנכונה" אלא בראייה גמישה של דרכי הסתכלות חדשות.

התפתחות המורה נעשית מורכבת יותר ככל שעולה הצורך שלו להתמודד עם שינויים מורכבים וחוסר וודאות. פרנסקי (Prensky, 2001) מתאר את הפער בין התלמידים, "הילידים" הדיגיטליים שנולדו אל העולם הדיגיטלי וחיים בו בטבעיות, לבין מוריהם, "המהגרים" הדיגיטליים, שאמורים לא רק לשנות את השפה שלהם ואת מתודולוגיית עבודתם, אלא להתייחס להיבטים אתיים, פוליטיים וחברתיים שכרוכים בתרבות החדשה. המפגש בין התרבות הותיקה לתרבות החדשה באינטרנט דומה למפגש של מהגרים עם תרבות בארץ הקולטת, בו הילדים הם הראשונים להיטמע (למיש, ריב"ק ואלוני, 2009). באופן לא טבעי מתחלפים תפקידי המורים והתלמידים באשר לידיע הטכנולוגי, מצב שעלול לגרום לחשש בקרב המורים ולפגוע בסמכותם.

חיפוש והבנייה של דרך חדשה עלולים להיות מלווים בהתנגדויות, בלבול, תחושת אובדן דרך והתמודדות עם מגבלות ואילוצים (אבירס, 1994; Sarason, 1982; Jones, 2004; Marris, 1986; Bell & Gilbert, 1996). בל וגילברט (Bell & Gilbert, 1994, 1996) שחקרו תכנית התפתחות של מורי מדעים בניו זילנד, מצאו כי כחלק מהשלב הראשון בהתפתחות האישית של המורה, היה המורה ער, גם אם באופן בסיסי ומתוך השלמה, לתסכול מקצועי או להיבט בעייתי בדרך הוראתו. מודעות זו עלתה כתוצאה מדיון או יוזמה בהתפתחות הבית ספרית או כתוצאה מהרהור אינדיבידואלי. בעקבות קבלת היבט זה כבעייתי מחפש המורה תאוריות חדשות לשיפור ההוראה וכן דרכים ורעיונות חדשים ליישומה המוצלח, כך שתשתפר תחושתו האישית כמורה. השלב השני

אותו הם זיהו בהתפתחות האישית של המורה, מתמקד בהתמודדות עם אילוצים, מגבלות וגורמים מעכבים, ובמיוחד בהרגשות ובחששות המלווים את השינוי בהתנהגות המורה. המורים חוששים מאובדן תחושת הערך והיכולת שלהם בעקבות מצבים כמו איבוד שליטה בכיתה, שינוי ביחסי מורה – תלמיד, חוסר שליטה בנושאי הלימוד המתחדשים וצורך בהתאמת דרכי למידה והערכה חלופיות. השלב השלישי מאופיין בתחושה של העצמה, בפתיחות להכנסת שינויים, בלקיחת אחריות, ביכולת רפלקציה וביכולת זיהוי היבטים מקדמי צמיחה.

ההתפתחות המקצועית של המורה משנה פניה. התפתחות זו כרוכה בשינוי בתפקיד המורה ובידע המורכב ורב הפנים הנדרש לו, הכולל ידע טכנולוגי, ידע פדגוגי וידע תוכן, על הממשקים ביניהם (TPACK) (Koehler & Mishra, 2008, 2009). התפתחות זו כרוכה גם בהבנת היבטים אתיים, כחלק מהמרכיבים הטכנולוגיים והפדגוגיים במסגרת הלמידה המקוונת (Jefferies, Stahl & McRobbs, 2007) ובניצול ההזדמנויות שפתחו המאפשרים הטכנולוגיים לרשות למידת המורים והתפתחותם המקצועית (Fisher et al., 2006). פישר ועמיתיו מתארים את תרומת המאפשרים האלה לפיתוח מקצועי באמצעות הבניית ידע, התאמה ופיתוח של רעיונות, הצגת תובנות במגוון אופנים דינמיים, נגישות למשאבים ולמקורות לפתרון בעיות, חקר ומשחק, החלפת מידע ותקשורת שיתופית, הרחבת הקשרי הפעילות לרמות מקומיות וגלובליות, התמודדות עם סיכונים וחוסר וודאות, פעילות במימדים שונים של אינטראקטיביות ותגובה מיידית. פעילויות שכאלה, המתאפשרות באמצעות הטכנולוגיה, תומכות בקידום חזון חינוכי, מוטיבציה ללמידה והתפתחות בפועל, תוך רכישת ידע, הבנה, תרגול ולמידה בקהילת לומדים.

התמודדות עם השינוי כרוכה בהסתכלות על ההוראה כפרופסיה רבת פנים, מגוונת ורב תחומית ובהתייחסות לשינוי כאל אתגר המזמן ראייה מחודשת של החינוך ושל תפקיד המורה (טופלר, 1992; לוי, 1995; סלומון, 2000; Goodson & Hargreaves, 1996; Bell & Gilbert, 1996; Hargreaves, 1994; Hargreaves & Fullan, 1992). ההוראה, כיום, נתפסת לפי לאבלס (Loveless, 2008) כמאמץ יצירתי הכרוך בדמיון ובערכים, כמו גם במתחים ובסתירות. לאבלס טוענת כי תפיסת זהותו המקצועית של המורה משתנה להיותו איש חינוך יוצר וביקורתי, הפועל לעיצוב תרבות בסביבת למידה משתנה. השינוי, שנעשה מתוך רצון ויכולת של המורה להתחדש, כרוך במודעות אישית גבוהה ובשינוי תודעתי עמוק. לדעתה, כמו גם לדעת פישר ועמיתיו (2006, Fisher et al.), משקף מורה כזה "מקצועיות פוסט מודרנית" (Hargreaves & Goodson, 1996), המבטאת את עוצמת האדם לפעול ולהשפיע על השינוי: הזדמנות ואחריות לגיבוש דעה ושיפוט על פי שיקול דעת, הזדמנות וציפייה לעיסוק ומעורבות במטרות מוסריות וחברתיות, מחויבות לעבודה קולגיאלית בתרבות שיתופית, הטרונומיה מקצועית במקום אוטונומיה של הגנה עצמית, טיפול פעיל בלומדים ולא רק שירות מרגיע, מכוונת עצמית ולמידה בלתי פוסקת, כמו גם יצירה והכרה במורכבות המשימה.

השינוי בקרב המורה המקוון נתפס לא רק כהתייעלות, עדכון ועיצוב מחדש (retooling) של תפקידו, אלא כרנסנס, תחייה, "לידה מחדש" של מורה מסוג חדש, כמושג תרבותי וחברתי, וכנושא תפקיד מקצועי ומוסרי (Fisher et al., 2006; Loveless, 2008). שינוי זה נבנה בתהליך

תרבותי וחברתי פעיל, התנסותי ותלוי הקשר. התובנות האמיתיות של המורה מתרחשות כאשר הטכנולוגיה מתקשרת לתחושת התכלית המקצועית והמוסרית שלו ומעוררת הבנה, רפלקציה ויצירתיות המביאים לשינוי משמעותי.

#### 2.1.4. סוגיות אתיות בעבודתו של המורה המקוון

ההתמודדות עם סוגיות אתיות ושאלות חוקיות הן חלק ממצאות חייו האישיים והמקצועיים של המורה המקוון, בה הוא מתפקד בשני אופנים, כצרכן וכיצרן. כצרכן, משתמש המורה בתוכנות, באמצעים דיגיטליים ובשירותים מקוונים, צורך מידע ותוכן מקוון ומקיים מגוון אינטראקציות. כיצרן פעיל, מספק המורה מידע, מפרסם תכנים, יוזם אינטראקציות והעברת מסרים, מוביל פעילויות בסביבות דיגיטליות ולוקח חלק פעיל בנוכחות אישית וחברתית ברשת. כסוכן חברתי יוצר המורה קהילת למידה, מעצב את מסריו ואת דרך ההנחיה והתיווך לתלמידיו, מכוון לאקטיביות, שיתופיות, מעורבות וחשיבה מסדר גבוה.

כל מורה המשלב את טכנולוגיית המידע והתקשורת בעבודתו חייב להתייחס לשימוש הראוי בה, להתנהגות הנאותה בסביבתה ולחינוך התלמידים לכך (משרד החינוך, תשע"ב; Beycioglu, 2009). גם שימוש באמצעים מקוונים ששילובם בחינוך שנוי במחלוקת, כמו למידה ברשתות חברתיות (ולמר, 2011) עובר חשיבה מחודשת, ובדו"ח שלכתיבתו חברו אגודת הספרנים, ארגונים ועמותות חינוכיים ורשתות בתי ספר, הומלץ לשלב למידה ברשתות חברתיות ולהנחות את התלמידים להתנהגות ראויה בהן (CoSN and the FrameWorks Institute, 2012).

כחלק מיישום טכנולוגיית המידע והתקשורת בהוראה ובלמידה, נפגש המורה עם סוגיות אתיות ושאלות חוקיות העולות מהיבטים שונים של שימוש בטכנולוגיה. חלק מהסוגיות כרוכות בשימוש בחומרה, תוכנה, כלים דיגיטליים וסביבות מקוונות, חלקן כרוכות במידע וזכויות על מידע, קניין רוחני, זכות יוצרים, שיתוף, הערכת מידע ואבטחת מידע. חלק מהסוגיות עוסקות באינטראקציה, בנוכחות במרחב המקוון, בדרכי ביטוי, בחופש ביטוי, בפרטיות, בטיחות, מוגנות ועוד. בהתמודדות עם הסוגיות עשוי המורה לנהוג בדרך ראויה ולפעול מתוך מודעות אתית וחוקית, אך מנגד, הוא עלול לעבור על החוק ולא לכבד כללי אתיקה, לעיתים מחוסר ידע ומודעות ולעיתים במכוון. המורה אף עלול לגלות שהוא עצמו קורבן להתנהגות בלתי חוקית או אתית במרחב המקוון.

אף שאנשי חינוך הם בדרך כלל ישרים ואתיים, טוענים ג'ונסון וסימפסון (Johnson & Simpson, 2005) שהם עוברים בתדירות רבה על שמירת זכות יוצרים ברשת. בין הסיבות לעבירות אלה מונים החוקרים הללו בערות וחוסר ידיעה שנובעים מגורמים שונים, החל מחוסר הסברה מספקת ועד קושי במעקב אחר מורכבות החוק ופרשנויותיו. כך, למשל, מחוסר הבנה ותפיסות שגויות, מתייחסים אנשי החינוך למידע, שאינו מסומן בסימון של זכות יוצרים, כאל מידע חופשי לשימוש, או מפרשים "שימוש הוגן" ככל שימוש שנעשה במסגרת בית הספר, או שהתלמידים מרוויחים ממנו. גם גבולות השימוש המותר בחוק והגדרת השימוש ההוגן, במיוחד לאור החוק הישראלי החדש של זכות יוצרים (משרד המשפטים, חוק זכות יוצרים, התשס"ח, 2007), גמישים ונתונים לפרשנויות. במחקר של עשרות מורים בארה"ב (Hobbs, Jaszi & Aufderheide, 2007), נמצא כי



הם מתוסכלים וחוששים בשל חוסר מידע או מידע סותר באשר לזכות יוצרים ושימוש הוגן במידע ובחומרים בחינוך, ולכן הם מגבילים את השימוש בהם. כתוצאה מכך, נפגעים יכולת ניצול המאפשרים הדיגיטליים החדשים, ההוראה החדשנית, השיתופיות, הפרסום וההפצה של חומרים ותוצרים. המורים גם עלולים ללמד את תלמידיהם מידע שגוי בנושא. אך מעבר להכרה ולהבנה של החוק, נתונים המורים בהתנגשות בין מדיניות ומעשה. כך, למשל, הם יתלבטו בין שמירה על זכות יוצרים להעתקת חומר שעשוי לעזור לתלמידיהם לזכות בהישגים גבוהים יותר. לטענת החוקרים, על כל איש חינוך העוסק בטכנולוגיה להבין את השימושים החוקיים והלא חוקיים של קניין רוחני, אם כדי להגן על בית הספר מפני תביעות משפטיות ואם כדי לשמש מודל חיקוי לתלמידים (Johnson & Simpson, 2005). אלקין-קורן (2004) מזהירה כי חוסר הודאות באשר לשימושים המותרים ביצירות, עלול להביא ל"אפקט מצנן" בקידום ההוראה המקוונת.

במחקר אודות התנהגות שאינה אתית, בקרב 314 סטודנטים להוראה באוניברסיטה בטורקיה (Beycioglu, 2009), נעשה שימוש בסולם המגדיר התנהגות לא אתית בשימוש במחשבים, שבנו נאמלו ואודבאסי (Namlu & Odabasi, 2007). בסולם זה הוגדרו חמש קטגוריות עיקריות: קניין רוחני (כגון שימוש בתוכנה ללא רישיון והפצת קבצים מוגנים בזכות יוצרים), השפעה חברתית (כגון הטרדות מקוונות, סחטנות), אבטחה ואיכות (כגון חבלה בתוכנה בזדון, פריצה למחשב), הגינות ברשת (כגון הפצה המונית של הודעות דואר אלקטרוני ומכתבי שרשרת למטרות כספיות) והגינות במידע (כגון גניבה ספרותית, שימוש ושינוי וללא אזכור המקור). במחקר נמצא כי מורים לעתיד רגישים במידה מסוימת לשימוש אתי במחשבים, אך התנהגותם בפועל מערערת על כך. לדוגמה, הם מכבדים קניין רוחני, אך בפועל הם משתמשים בתוכנות ללא רישיון, בדרך כלל בשל שיקולים כספיים. כן נמצא שמורות יותר מוטרדות ממורים באשר לנושאים אתיים, וכי מורים שהיה להם ניסיון במחשב אישי מעל לחמש שנים, התייחסו לנושאים אתיים יותר מאלה שהתנסו בהייתה פחותה.

המורים נאלצים להתמודד עם סוגיות חוקיות ואתיות שעולות מהתנהגות התלמידים (אבני ורותם, 2009). בסקר של התאחדות המורים והמרצים בבריטניה (ATL, 2008) העלו המורים את בעייתיות העתקת החומרים מהאינטרנט על ידי תלמידים, מבלי לציין את מקור המידע. בבדיקת מודעות המורים למדיניות בית הספר באשר לתופעת הגניבה הספרותית, אמרו קרוב לשליש מהמורים כי אינם יודעים האם למוסד החינוכי בו הם מלמדים יש מדיניות כזו, ופחות משליש אמרו כי בבית ספרם אין מדיניות לטיפול בתופעה.

הטרדות ופגיעות מקוונות (Cyberbullying) הן סוגיה נוספת בה מטפלים המורים, או מוצאים עצמם קורבן לה (Bauman, 2007; Hinduja & Patchin, 2011). בסקר של "פרויקט האינטרנט והחיים באמריקה" (Sullivan, 2007), נמצא כי 32% מבני הנוער המשתמשים באינטרנט בארה"ב הוטרדו ברשת באמצעות קבלת מסרים מאיימים, העברת דואר אלקטרוני או מסרי טקסט ללא רשות, הצגת תמונות מביכות ללא הסכמה והפצת שמועות. בסקר שנערך על ידי מכון נטוויז'ן לחקר האינטרנט (למיש וריב"ק, 2006), נמצא שיעור גבוה של ילדים ובני נוער, שהיו מעורבים בפגיעה מקוונת כפוגעים או כנפגעים: 13% דיווחו כי שלחו הודעה פוגעת, 45% קיבלו מסר פוגע

בתוכנת מסרים מיידיים, 16% בצ'אט ו-6% בדואר אלקטרוני, 18% מבני הנוער דיווחו כי הציקו ברשת, 16% חוו הצקה ברשת, 38% מבין המקבלים מסר פוגע ציינו כי החזירו מסר פוגע. בסקר של מכון גיאוקרטוגרפיה (דגני ודגני, 2012) שנערך בישראל בקרב 600 איש, מהם 200 מורים, 200 הורים לילדים בגילאי 8-18 ו-200 תלמידים בגילאי 13-18, דיווחו 12% מבני הנוער כי נפגעו באמצעות רשת הפייסבוק, כאשר 8% מהפגיעות היו אלימות מילולית, קללות או עלבונות, 3% מהפגיעות היו בשל הפצת שמועות לא נכונות ו-3% היו העלאה של תמונות מעליבות לרשת הפייסבוק. 21% מבני הנוער בישראל ראו בפייסבוק סרטון או תמונה שבה מראים את אחד מחבריהם או מוריהם במצב מביך או משפיל: 14% מהם ראו סרטון או תמונה של חבריהם, 5% ראו סרטון של אחד ממוריהם ו-3% ראו סרטון או תמונה הן של חבריהם והן של מוריהם. 13% מהמורים השיבו כי קיבלו פנייה מהורים או מתלמידים בנוגע לפגיעה של תלמידיהם דרך אתר הפייסבוק. 19% מהמורים ציינו כי הם או אחד מעמיתיהם חווה פגיעה על ידי תלמיד דרך אתר הפייסבוק: 10% מהם חוו עלבונות, 7.5% קללות או אלימות מילולית, 4% השפלה ו-3% העלאת תמונות מעליבות. ארגון המורים בבריטניה, NASUWT, פרסם בשנת 2007 (Coughlan, 2007) תוצאות סקר, לפיו 45% מהמורים קבלו "מתקפת דואר אלקטרוני", 15% קבלו איומים, ו-10% הודאגו בשל מסרים שנכתבו עליהם באתרים (Coughlan, 2007). הארגון הציג כמאה מקרים בהם נפלו המורים קורבן לפגיעה מקוונת בטלפונים סלולריים ובדואר אלקטרוני, כמו גם להשמצות והאשמות זדוניות באתרי אינטרנט וברשתות חברתיות (Keates, 2007). אירועים אלה עלולים להשפיע לרעה על בריאות המורים, ביטחונם, רווחתם, דימויים העצמי ואף על הקריירה שלהם (NASUWT, 2009). בעקבות כך פרסם הארגון קריאה פומבית לממשלת בריטניה לנקוט בפעולה דחופה נגד הפגיעה המקוונת ולהגנה על האינטרסים של המורים ואנשי צוות אחרים במוסדות החינוך הנופלים קורבנות לבריונות זו (NASUWT, 2008).

סוגיה חשובה נוספת היא פרטיות המידע. בכל רמות ההיררכיה החינוכית ניתן לאסוף, לתעד ולנתח מידע באופן ובהיקף, שקודם לא היה אפשרי. מידע שקשור בתלמידים, כמו הישגים, פעילות לימודית, שעות פעילות ותדירות פעילות באתר הלמידה, השוואה בין תלמידים ומידע אישי רגיש, דורש אבטחה, אך גם מעלה שאלות באשר להשפעתו על הערכת התלמידים על ידי המורים. באמצעות סביבות לניהול מידע יכולים הורים ומורים לעקוב אחר תלמידים ולחזק את השליטה בהם. גם מנהלים יכולים לעקוב אחר פעילות המורים בכתות ומחוץ לגבולות בית הספר. בעל הנגישות למידע נוטל על עצמו תפקיד חדש של משתמש מושכל ופעיל, הנושא באחריות על מידע אישי, דואג לאבטחת המידע ולשמירה על הפרטיות, אך גם נוקט בהחלטות אתיות של איזה מידע לחשוף ובפני מי ואילו פעולות לנקוט בעקבות השימוש במידע.

תקשורת עוקפת היררכיה יוצרת מבני שליטה חדשים במערכות אנושיות וארגוניים, חלקם עשויים לשכלל את אופי האינטראקציות וחלקם לפגוע בהן. הדואר האלקטרוני מאפשר תקשורת ישירה לכל אחת מרמות ההיררכיה בבית הספר. הורים, תלמידים ומורים יכולים לעקוף את המחנך ולהגיע ישר למנהל, אך בדרך זו עלולה תשומת הלב להיות מוסטת לקולות שוליים. בנוסף, עלול המורה למצוא עצמו שותף לאינטראקציה מקוונת בעל כורחו, כחלק מהפצת הודעות ברשימות דיוור המוניות ובדרך מניפולטיבית. בשנים האחרונות, מאז 2006, נכנסו הרשתות החברתיות

ובראשן הפייסבוק לחיי המורים והתלמידים. בסקר מפברואר 2010 (Pingdom, 2010) בשלוש הרשתות החברתיות בהן מצויים רוב רובם של גילאי הילדים עד 17, נמצא כי הם מהווים 18% מכלל גילאי המשתמשים ב-Facebook, 33% ב-MySpace, ו-45% ב-Bebo. בסקר מ-2011 (דגני ודגני, 2012), נמצא כי ל-81% מהתלמידים בישראל בגילאי 13 - 18 יש חשבון פעיל בפייסבוק, לעומת 42% מהמורים, וכי כרבע מהתלמידים בישראל הם חברים של לפחות אחד מהמורים שלהם ברשת החברתית. הקשר בין מורה לתלמיד מהווה מפתח להצלחת הילד כתלמיד וכאדם (Martin & Dowson, 2009), אך הקשר המקוון מעלה סוגיות הקשורות לגבולות בין הנוכחות האישית והמקצועית של המורה ברשת, גבולות חשיפת הפרטיות, אופי הקשר המקוון וה"חברות" בין מורה ותלמיד ברשת (רותם ואבני, 2010; אבני ורותם, 2010).

המורים אחראים לחנך את התלמידים לשימוש נכון בטכנולוגיות תקשורת ומידע ולגלישה בטוחה ברשת. בישראל קיימת תכנית חינוכית ל"גלישה בטוחה" (משרד החינוך, המינהל למדע ולטכנולוגיה, גלישה בטוחה), המלווה בהנחיות פעולה (משרד החינוך, תשע"ב), שמטרתה לשמור על רווחתם ושלומם של הילדים במרחב הממשי והמקוון ולתת להם כלים להתנהלות נבונה במרחב הווירטואלי. התכנית עוסקת בחשיפה של המורים למרחב המקוון בכלל ולעולמם של הילדים בפרט, חשיפה בפני ההורים את חשיבות המעורבות בהרגלי הגלישה של ילדיהם, חינוך התלמידים להתנהלות נבונה ברשת תוך שמירה על אתיקה ומוגנות, שימוש במידע תוך כדי בקרה, זהירות, תבונה, אחריות, יושר וכבוד כלפי הזולת וכלפי המידע, שמירה על זכות יוצרים, שמירה על פרטיות, ובעיקר ערנות לסכנות. כל זאת תוך כדי הקניית כלים התנהגותיים וטכנולוגיים להתמודדות עם הסביבה המקוונת. פריסת התכנים כוללת: נורמות התנהגות, בריונות ברשת, פרטיות, זכות יוצרים, שיתופיות, תרבות השיח ברשת, תכנים פוגעניים, תקשורת ברשת וניהול אורח חיים בריא בעת גלישה ברשת. התכנית כוללת הנחיות למורים ולהורים, פעילויות וחומרי הוראה ולמידה מותאמים. התכנית חושפת את המורים לנושא אך אינה מחייבת רכישת ידע מעמיק להטמעתה. במחקר שנערך בארה"ב (National Cybersecurity Alliance, 2011) נמצא כי 91% מבין כאלף מורים שהשתתפו במחקר, חושבים כי יש ללמד אתיקה ובטיחות ברשת בבית הספר, אך רק מחצית מהמורים חושבים כי בית ספרם מכין את התלמידים לכך באופן נאות. קצת יותר ממחצית מהמורים דיווחו שהם מרגישים מוכנים ללמד את תלמידיהם אודות אתיקה ובטיחות ברשת, אך כשנשאלו מה בעצם לימדו בכיתתם, התשובה הנפוצה הייתה מאומה. נושא הפלגיאט היה יוצא דופן וכמחצית מהמורים דיווחו כי דיברו עם תלמידיהם על כך. בסקר של מכון גיאוקרטוגרפיה (דגני ודגני, 2012) חשבו 25% מהמורים כי משרד החינוך צריך לצאת בהסברה או להעלות את המודעות בנושא הפגיעה באמצעות רשת הפייסבוק, 15% מהמורים חשבו כי יש לקיים שיעורי חינוך בנושא, 6% מהמורים חשבו כי יש להעניש תלמידים על פגיעה באמצעות רשת הפייסבוק, 22% מהמורים לא יודעים מה משרד החינוך צריך לעשות ו-8% חושבים כי משרד החינוך לא יכול לעשות מאומה בנידון.

המורים אחראים לחנך את תלמידיהם לאתיקה ברשת, אך המצב במציאות הוא שמרבית המורים עדיין לא אימצו את הטכנולוגיות כחלק משגרת עבודתם (רותם ואבני, 2009). המורים המקוונים, לעומת אלה שעדיין אינם מקוונים, פועלים בעולמות שונים, משתמשים בשפות שונות, מיישמים

חומרי הוראה ולמידה שונים ומחזיקים בעמדות שונות לגבי שילוב הטכנולוגיה בהוראה, כמו גם לגבי הנורמות והערכים הכרוכים בכך (Koehler & Mishra, 2008).

בספרות המקצועית מתואר השינוי שחוה המורה המקוון בדרכי עבודתו ובתפיסת תפקידו, כחלק מהתמורות האישיות, המקצועיות, החברתיות והתרבותיות שהחדירה טכנולוגית המידע והתקשורת לחיינו. כתוצאה מהשימוש הגובר והשוטף בטכנולוגיה נאלצים המורים להתמודד עם קשת רחבה של אירועים והתרחשויות הכרוכים בסוגיות אתיות, בהם מעורבים הם עצמם, עמיתיהם או תלמידיהם. אף שאנשי חינוך הם ישרים ואתיים בדרך כלל, עולה מתיאור המחקרים כי המורים מוצאים את עצמם עוברים על החוק והאתיקה מתוך חוסר ידע ומודעות. המבוכה, החשש והצורך להתמודד עם הסוגיות ואף לחנך את התלמידים לשימוש ראוי בטכנולוגיה ולהתנהגות נאותה במרחב המקוון, מניעים התפתחות מודעות אתית. במחקר נבחנת התפתחות המודעות האתית של המורים המקוונים, כחלק מחייהם האישיים והמקצועיים ובהתייחס לשינוי בתפקידם ובדרכי עבודתם. שאלות המחקר העולות מסעיף זה הן מתי ובאילו הקשרים נפגשו המורים עם נושא האתיקה, טרם עבודתם בסביבה הטכנולוגית ובמרחב המקוון ובעקבות השימוש בהם? כיצד הם חווים, מתארים ומפרשים מפגשים אלה? כיצד נשזרת התפתחות המודעות האתית בחיים האישיים והמקצועיים של המורה המקוון וכיצד היא משפיעה על תפיסת תפקידו ותפיסת עולמו?

## 2.2. אתיקה, מוסר והמורה כסוכן מוסרי

המוסר והאתיקה, המתווים לבני האדם את דרך החיים הראויה, הם התשתית הערכית של ההווה האנושית ושל החינוך. טכנולוגית המידע והתקשורת לא רק שהגבירו את התדירות והעוצמה של מפגשי המורה עם המוסר והאתיקה, אלא העלו שאלות חדשות באשר לערכים, זכויות, חוקים, נורמות וכללי התנהגות. בפרק זה אדון במושגים אתיקה ומוסר, ידע אתי, התפתחות אתית והתנהגות אתית, אבחן את הגדרת המושג "מודעות אתית", כמושג המוביל במחקר, וכן אתייחס לתפקידו של המורה, כסוכן מוסרי.

### 2.2.1. אתיקה ומוסר

מגוון הגישות, ההגדרות והפרשנויות שניתנו למושגים "אתיקה" ו"מוסר" משקפים את הפלורליזם ואת הרבגוניות המיוחסים למידות ולעקרונות הבסיסיים המשפיעים על אמונות, כוונות והתנהגויות של האדם. הבחנה מקובלת בין שלושה מושגים, בה ייעשה שימוש לאורך המחקר, מתייחסת למוסר כאל מערך "עקרונות-על" המנחים את ההתנהגות הראויה של האדם, אל האתיקה כאל היישום ואופן הביטוי המעשי של עקרונות המוסר שהאדם קיבל על עצמו, הבאים לידי ביטוי בהתנהגותו, ואל האתיקה המקצועית כאידיאל המעשי של ההתנהגות במסגרת מקצועית מוגדרת.

המוסר (morals), מקורו במילה הלטינית mores, שפירושה הרגל או נוהג (Becker, 1992). המושג מתייחס לעקרונות, אמונות, מחויבויות ומידות, אשר צריכים להנחות ולאפיין את ההתנהגות הראויה והטובה של האדם. ליבת עקרונות מוסר שניסחה קמפבל (Campbell, 2003) בהקשר לתפקידו האתי של המורה, כוללת: הגינות, יושר, צדק, כבוד, דאגה, טוב לב, חמלה,

אמפטיה, הקדשה, התמדה, עקביות, אמינות, סובלנות, שלמות, אומץ, אחריות ומחויבות. מערכות מוסר הן סדרות משולבות של ערכים, התנסויות ומנהגים המתפתחים ממנגנונים פסיכולוגיים וחברתיים, שמדכאים או מסדירים אנוכיות על ידי הזדהות, אכפתיות וכיבוד זכויות האחרים (Haidt, 2008). אלה מונעים התנגשויות עם הסביבה, מקלים על התקשורת וההבנה ומאפשרים התנהלות תקינה של חיי חברה וקהילות שיתופיות.

האתיקה, מקורה במילה היוונית *ethos*, שפירושה האופי, התכונות, המבנה הנפשי הפנימי של האדם וביטויים בדרכי פעולתו ובמנהגיו. האתיקה היא, אם כן, ההתנהגות הראויה של האדם לאור עקרונות מוסר במסגרת מערכות יחסים ובהקשר מסוים של זמן, חברה או תרבות (Van den Hoven & Weckert, 2008), כמו גם יחסים בתחום המקצוע. ההתנהגות האתית של האדם היא בחירה אישית הנובעת מנאמנותו למערכות מוסריות פנימיות המשמשות מצפן להתנהגותו.

אתיקה מקצועית (כשר, 2009) היא תפיסה סדורה של האידיאל המעשי של ההתנהגות, במסגרת מקצועית מוגדרת ובפעילות אנושית מיוחדת במסגרת המקצוע. פעילות זו מבוססת על גוף ידע שיטתי ומערכת מיומנויות המתעדכנות ומשתכללות, ונעשית מתוך הבנה ויכולת לפתור בעיות מקצועיות שאינן שגרתיות. ההתנהגות האתית המקצועית כרוכה בהחלטה על הפעולה הראויה והרצון לקיימה, בהתבסס על מערכת הערכים והעקרונות שמהווים את האידיאל של המקצוע, משקפים את ייחודיותו, כמו גם את ערכי המעטפת החברתית, אשר במסגרתה מתנהלת הפעילות המקצועית. האתיקה המקצועית כוללת מרכיבים תודעתיים-סובייקטיביים של דימוי עצמי, תחושת שליחות ויסודות פומביים-אובייקטיביים של דוגמה אישית, מעורבות בקהילה, יחסי אנוש ואיכות בחשיבה ובמעשה (אלוני, 2009).

התנהגות אתית היא רחבה יותר מתחום החוק. כשר (2009) מתאר סולם של דרכי פעולה אפשריות בין "הרף" - הגבול העליון, שפעולה בגבולו או למעלה ממנו היא בגדר ההתנהגות הראויה בהתאם לאידיאל המעשי, לבין "הסף", הגבול התחתון, המייצג את החוק, שפעולה בגבולו או למטה ממנו היא בגדר התנהגות עבריינית. הפעולות בין "הרף" ל"סף" מותרות מבחינה משפטית, אך הן בגדר התנהגות שאינה ראויה, מנקודת המבט האתית.

האתיקה מושתתת על מוסר, אך אין בכוחם של עקרונות מוסריים לבדם להכתיב התנהגות. לעיתים קרובות, יש מספר אפשרויות פעולה ולכל אחת מהן נימוק מוסרי משלה. דילמה אתית נוצרת בסיטואציה בה מספר כיווני פעולה, הכרוכים בבחירה מוסרית, נמצאים בסתירה, וכל פעולה יכולה להתקבל כראויה בהתאם לעקרונות מוסריים מסוימים, אך מאלצת להתעלם מעקרונות אחרים (Nash, 2002). עם זאת, דילמות אתיות אמיתיות הן נדירות יחסית ועל פי רוב מתמודד האדם עם מצבים, נושאים ובעיות הכרוכים באתיקה, שאינם דווקא דילמות. במובן רחב יותר, נתפסת האתיקה כדרך חיים השואפת להתפתחות לטובת איכות חיים גבוהה יותר בהיבטים אישיים וחברתיים ולקיימת אחריות על כך. שמירה של כל פרט על התנהגות אתית תשפיע על איכות חיי החברה כולה.

### 2.2.2. התפתחות מוסרית, מודעות אתית והתנהגות אתית

ההתפתחות המוסרית של האדם נבנית בתהליך התפתחות אישית, המתחיל בשנות החיים המוקדמות וממשיך להתעצב לאורך כל החיים (Dunn, 2006; Turiel, 2006). התפתחות זו מורכבת ממימדים אישיותיים-פסיכולוגיים, קוגניטיביים ורגשיים, וממימדים סביבתיים, חברתיים ותרבותיים. מצב מעורר, כמו בעיה או דילמה, יוצרים חוסר איזון ומהווים זרז להתפתחות מוסרית.

לתפיסות אודות ההתפתחות המוסרית מיוחסות נקודות מוצא שונות ומגוון היבטים. חלק גדול מהתפיסות אודות התפתחות מוסרית צמח מהתאוריה של קולברג אודות "שלבי ההתפתחות הקוגניטיבית של השיפוט המוסרי" (Kohlberg, 1976, 1981, 1984; Power, Higgins & Kohlberg, 1989). קולברג התבסס על תאוריה דומה שפיתח פיאז'ה (Piaget, 1965), בה תיאר שלבי שפיטה מוסרית אוניברסליים והיררכיים, המתפתחים עם הגיל. שלבים אלה מבוססים על שיקולים קוגניטיביים, ומתפתחים תוך אינטראקציות חברתיות. פיאז'ה זיהה רצף של התפתחות מוסרית, הנע מקבלה נוקשה ומוחלטת של נורמות וחוקים חיצוניים הנובעים מסמכות ההורים והחברה, לתפיסה בה חוקים ונורמות הם תוצאה של משא ומתן חברתי, ועל כן ניתנים לשינוי. התפתחות זו נעה מאגוצנטריות לחשיבה סוציוצנטרית, וליכולת שיפוט מופשטת יותר, המבוססת על מצב, כוונת הפעולה ועקרונות של הדדיות וכבוד. קולברג (Kohlberg, 1976, 1981, 1984), שתפס את ההתפתחות המוסרית כשינויים איכותיים בדרך החשיבה, תיאר שלוש רמות חשיבה מוסרית, המורכבות משני שלבים בכל רמה. ברמה הראשונה, הטרומ קונבנציונלית, נקבע שיקול הדעת המוסרי על ידי קבלת חוקים של סמכות חיצונית, והמעשים נשפטים לפי תוצאותיהם. התנהגויות ייחשבו לטובות או רעות אם יובילו לפרס או לעונש. ברמה השנייה, הקונבנציונלית, נקבע השיקול המוסרי תוך קונפורמיות לדעות של אחרים ולציות לחוקים חברתיים, המבוססים על חשיבות השמירה על הסדר החברתי. ברמה הפוסט-קונבנציונלית נעשות ההחלטות על בסיס עקרונות חברתיים הבאים לשרת צרכים אנושיים של הפרט, והשלב הגבוה ברמה זו מאופיין באוריינטציה של מצפון שהאדם בוחר לעצמו, העומד מעל החוק ומעל הסדר החברתי הקיים ומנחה באשר לנכון ולראוי. מצב חדש או מידע חדש, אשר מערער, סותר או אינו הולם את שיווי המשקל הקוגניטיבי, מאלץ להרהור ולהתאמה של סכמות גבוהות יותר של חשיבה מוסרית. דרך איזון זה מתרחשת ההתפתחות המוסרית. הכלי למעבר בין שלבי החשיבה המוסרית, לפי תפיסתו של קולברג, הוא עיסוק בדילמות, בסתירות, בניגודי דעות ובקבלת החלטות, באמצעות אינטראקציה של הילדים עם בני גילם, כמו גם השתתפות פעילה במילוי תפקידים במוסדות בית הספר והקהילה. ההתפתחות המוסרית, לתפיסתו, דורשת יותר מרפלקציה אישית, עליה לכלול חוויית התנסות של האדם כסוכן מוסרי בהקשר הקהילתי.

הביקורות על המודל הרציונלי של קולברג, התייחסו, בין היתר, לאופן המדידה של השיפוט המוסרי, למגבלת גיל הנבדקים, למגבלת התרבות, להטייה המגדרית, ולקשר הרופף בין השיפוט המוסרי להתנהגות המוסרית. ראסט ועמיתיו (Rest, Narvaez, Bebeau & Thoma, 1999) התייחסו לביקורות אלה, והציעו בעקבותיהן תאוריה שמבוססת בחלקה על המודלים של פיאז'ה וקולברג (Rest, Narvaez, Thoma & Bebeau, 2000). גישה נאוקולברגיאנית זו, הסתמכה על

תובנות שהופקו ממבחן שפותח על ידם, לבחינת החשיבה המוסרית, DIT (Defining Issues Test), בו התבקשו הנבדקים לזהות לאילו סכמות שייכים היגדים המתארים התנהגויות מוסריות שונות, ולדרג את העדפותיהם לגבי היגדים אילו. הם הציעו שלוש סכמות, מבני ידע, בהתפתחות חשיבה מוסרית: סכמת העניין האישי, מתייחסת להצדקת החלטה כמוסרית בעקבות ניתוח הרווח והפסד של תוצאות הפעולה, בה האדם רואה עצמו כשחקן המרכזי. באנלוגיה לשלבי החשיבה שהציע קולברג, סכמה זו מתייחסת לפחד מעונש או מדמות סמכות, לסיפוק צורך ויתרון אישי במסגרת ההדדיות ולציות לחוק מתוך רצון להראות טוב ולקבל חיבה מאדם קרוב. הסכמה של תפיסת המוסריות המתייחסת לשמירה על הנורמות והסדר החברתי, נובעת מתוך פרספקטיבה רחבה יותר של יחסים חברתיים, וציפייה שכל אדם בחברה ישמור על האתיקה המעוגנת בסמכויות החוק, מאחר והיא חיונית לשמירה על הסדר החברתי. מכאן גם החשיבות לציות לסמכות של מבני ההיררכיה החברתית. הסכמה הפוסט קונבנציונלית מתייחסת למחויבות מוסרית המבוססת על אידיאלים משותפים הדדיים, הנבנים בהלימה לניסיון של הקהילה וללכידות עם הנוהג המקובל. אידיאלים אלה פתוחים לביקורת לוגית ועקבית. ראסט ועמיתיו (Rest et al., 2000) ביקרו את ההסתכלות על המוסר ברמה גלובלית ומופשטת מאחר ולטענתם, מרמה כזו האדם אינו מסוגל למצוא פתרונות לבעיות בהקשר ספציפי. לכן, לדעתם, נדרשת רמת תיווך ביניים, בה כלים תפיסתיים כגון אוטונומיה וחופש ביטוי מנחים את כיוונה של האתיקה. הם הדגישו התפתחות נקודת מבט סוציוצנטרית המתייחסת להיבטים של "מאקרו מוסריות", שיתוף פעולה חברתי רחב שקשור להבנת המוסדות החברתיים, שיטות התנהלות "המערכת" וסמכות מוסרית, במובחן מ"מיקרו מוסריות", שמתייחסת לאינטראקציה יומיומית של האדם עם האחר בחברה, במיוחד במעגלי חברים, מכרים או קרובי משפחה. הם מצאו כי ככל שאדם מגובש בסכמת חשיבה מסוימת, עיבוד המידע שלו קל ועקבי יותר. לעומת זאת, עירוב בין סכמות חשיבה ללא נקודת מוצא עקבית, מקשה על קבלת החלטות ועקביות בביצוע משימה. ההתפתחות המוסרית מתייחסת להתקדמות בתדירות השימוש בחשיבה המוסרית, בעלייה במורכבותה ובשינוי בסכמות החשיבה, עד התייחסות לשאלה לאן החשיבה המוסרית מובילה ואיזו תופעה היא מאירה.

וולף (תשס"ח) מציינת כי ההיבט הגבוה של השפיטה המוסרית תלוי ביכולת האדם להשתחרר מהתפיסה ההטרונומית המשפיעה על שפיטתו באמצעות גורמי חוץ, ולשפוט באופן אוטונומי לאור מצפונו, מתוך ראייה אובייקטיבית של אידיאלים כמו צדק, הדדיות, שוויוניות, רווחת האחר, ומתוך שיקול דעת רפלקטיבי תמידי הבוחן את ההתנהגות והמעשים. בתפיסה זו, לא עצם הכללים החברתיים שנוסחו על ידי הרוב על מנת לכבד את רצון הזולת וזכויותיו הם המנחים, אלא ההגיון, ההדדיות והשוויון העומדים מאחוריהם. וולף מרחיבה את עיקרי התפיסה המוסרית המתייחסת לכישורים החברתיים, ליחסי 'אני-זולת', התחשבות באחר, ברווחתו ובזכויותיו. תפיסה גבוהה יותר של מוסריות, לדעתה, היא הסתכלות האדם פנימה, תוך ניסיון להבין את עצמו ואת צווי מצפונו ופיתוח יחסי גומלין 'אני-אני' בריאים, תוך מודעות וכבוד של האדם לעצמו, למחשבותיו, לכישוריו, ליכולותיו ולעמדותיו, ותוך התחשבות בצווי מצפונו.

חוקרים נוספים הציעו הסתכלות אינדוקטיבית על בנייה ועיצוב המוסר. (Toulmin, 1981), שהוביל קבוצת משימה לבניית הנחיות והגנות למחקר באנשים, טען שהמוסר מעוצב דרך ניתוח ורפלקציה של אנשים על מקרים ספציפיים ומיסוד הסכמה מוסרית המבוססת על ההקשרים הלוגיים במקרים דומים. וולצר (Walzer, 1983) הציג תאוריה של מוסר קהילתי שיתופי, הנבנה בהסכמה, על בסיס התנסות ספציפית של הקהילה בהתמודדות עם אירועים ייחודיים ובניית אידיאלים מוסריים משותפים המתאימים למצבים ולנסיבות. מנקודת מבט זו, המוסר הוא הבנייה חברתית העולה מהניסיון הקהילתי.

שיפוט מוסרי של אדם אינו מבטיח את התנהגותו המוסרית. ראסט (Rest, 1986) הציע מודל אינטגרטיבי בין ארבעה שלבים, הכולל את התהליכים הפסיכולוגיים שעובר אדם בין הופעת אירוע או מצב הדורש התמודדות מוסרית לבין החלטתו על התנהגותו: *זיהוי מוסרי*, המתייחס לרגישות לזהות מאפיינים מוסריים במצב, *שפיטה מוסרית* לאור שיקולים מוסריים, *בחירה מוסרית* על בסיס חלופות ההתנהגות העומדות בפני האדם ולאור עקרונותיו המוסריים, העומדים גם מול שיקולים אחרים. השלב האחרון הוא *התנהגות מוסרית*, שהיא מימוש קונקרטי של ההחלטה, לעיתים תוך התגברות על מכשולים והפרעות.

בלאסי (Blasi, 1980, 1993, 1995) טוען שבין השיפוט המוסרי להתנהגות המוסרית קיים משתנה מתווך שהוא הזהות המוסרית של האדם. תפיסת האדם את המוסר כמרכיב מכונן וחשוב של זהותו, והמוטיבציה שלו לעקביות בין תפיסת הראוי לבין ההתנהגות, הם הבסיס למוטיבציה המוסרית והם המגשרים בין השפיטה המוסרית להתנהגות המוסרית. כאשר האדם מזהה עצמו כמוסרי, הוא עשוי להיות נאמן בהתנהגותו לזהות זו. ניסן (Nisan, 1996) גורס שיש לפתח הנעה לקראת התנהגות ערכית אצל הפרט באמצעות תחושת הראוי והחובה, ומדגיש את צורך הפרט להגיע ל"גאווה מוסרית", בה התוצאה מיוחסת לתגמול הפרט לעצמו ולא לגורמים מחוץ לו. סטייה מהתנהגות מוסרית אינה תג לאי מוסריות האדם, באשר כולנו בני אנוש הטועים וסוטים לעיתים מדרך הישר. חשיבות רבה יש למצב בו האדם תופס את מוסריותו כחלק מזהותו, מאחר והזהות המוסרית היא יסוד עיקרי בעיצוב ההתנהגות המוסרית.

עם השנים נוספו תפיסות וגישות שונות להסבר ההתנהגות המוסרית. וולקר (Walker, 2000), היידט (Haidt, 2001) וכן היידט וביורקלנד (Haidt & Bjorklund, 2008), טענו כי הזרם הקוגניטיבי התעלם מתהליכים אינטואיטיביים ורגשיים המשפיעים על קבלת החלטות מוסריות. החשיבה המוסרית, לפי היידט, מופיעה רק לאחר מעשה ומשמשת כרציונליזציה להחלטה המוסרית שהתקבלה. גם לאופי הסיטואציה יש השפעה על המוכוונות המוסרית ועל ההכרעה המוסרית (אדד ולסלוי, 2002; Lemming, 1978).

האוריינטציה הקוגניטיבית של ההתפתחות המוסרית מבוקרת מנקודת מבט פמיניסטית על ידי גיליגן (Gilligan, 1982, 1985), המבחינה בהבדלים מגדריים באוריינטציה מוסרית. האוריינטציה המקובלת, כפי שנוסחה בחברות פטריארכליות, בנויה סביב עקרונות מוחלטים ונשגבים כגון הצדק והשוויון, בעוד שהאוריינטציה הנשית, כפי שהיא באה לידי ביטוי במחקרה



של גיליגן על ההתמודדות של נשים עם דילמות מוסריות, נוטה לדאגה לזולת, הקשבה, התחשבות, אכפתיות ואחריות כלפי האחר. ה"קול הנשי" משקף רגישות להשפעתן של החלטות המוסריות על הפרט ועל החברה וניסיונות לגשר בין עמדות סותרות, תוך התייחסות לנסיבות הייחודיות ולהשלכת הפתרונות המוצעים על כל הדמויות.

נוימן (תשכ"ד) מבחין בין "המוסר הישן" לבין "המוסר החדש". המוסר הישן מתאפיין בכך שבהשפעת החברה בה גדל האדם והנורמות הקולקטיביות שלה, בונה האדם אישיות "מדומה", בה קיים פיצול וניתוק בין הצד המואר לבין הצד האפל שבנפש, או בין קולות מנוגדים הנשמעים אצל האדם בפנים. המוסר החדש, מבוסס על אינטגרציה בין שני חלקי הנפש הללו, המשולבים ביחד לכוליות של האישיות. ראייה טוטלית של האדם פירושה הכרה ברע שבו וקבלת אחריות עליו. תפיסה אוטונומית כוללת את מודעות האדם לגורמים חיצוניים ופנימיים המשפיעים עליו, מגבילים את אפשרויות הבחירה שלו ואת יכולתו לפעול כיצור אוטונומי. מודעות זו משמשת כאתגר לצמצום אותה התלות, ומאידך, להכרה בה כאיפיון מהותי אנושי. אך מגבלה זו אינה משחררת את האדם מאחריות למעשיו (בן-יוסף, 2009). המודעות מאפשרת לאדם לפתח תפיסה רפלקטיבית ביקורתית, בה הוא שוקל את מעשיו ואת התאמתם לעמדתו, ובמידה שהוא נקט בדרך השונה מעמדתו המצפונית, הוא עשוי לשקול בינו לבין עצמו מדוע בחר בדרך זו או איזה רווח מצא בדרכו. האוריינטציה המוסרית היא האחריות. אוריינטציה זו קיימת, בדרך כלל, אצל אדם בריא בנפשו ועל האדם להתחבר אל עצמו כדי לשמוע את מסריה (וולף, תשס"ח).

שימוש של אדם במספר קולות בו זמנית ומעבר מקול אל קול, מייצג דרכים שונות להתמודדות עם בעיות אתיות במורכבות עולם היחסים האנושי (Brown, Tappan, Gilligan, Mille, & Argyris, 1989; Brown, Debold, Tappan & Gilligan, 1992; Brown & Gilligan, 1991; Gilligan, 1982). בניגוד לגישות הרואות את התפתחות הזהות המוסרית כתהליך אישי-פנימי, בו מתגבשת הזהות בהדרגתיות לתחושה של הבנה עצמית אינטגרלית, שלמה ואותנטית (Blasi, Day & Tappan, 1996; Gilligan, 1977, 1982; Penuel & Wertsch, 1995; Sidorkin, 1996; Smetana, 2006; Tappan, 2000, 2006; Turiel, 2006). מגוון גישות אלה מאפשרות בחינה פתוחה ורב מימדית של התפתחות המודעות האתית של המורים במחקר זה.

לשפה מקום חשוב בהתפתחות החשיבה המוסרית. פעולות חשיבה מסדר גבוה (למשל, קבלת החלטות ופתרון בעיות) מתווכות דרך שפה (Vygotsky, 1978), בשיח פנימי, תוך הפנמה של מילים, שפה ותבניות של סמכות חיצונית, ובשיח תרבותי וחברתי (Tappan, 1997, 2000, 2006). האופי הדיאלוגי של השיח המוסרי מדגיש את תפקיד השפה המוסרית ככלי מתווך ומעצב חשיבה מוסרית (Blum, 1980; Gilligan 1977, 1982; Noddings, 1984; Ruddick, 1989).

התפתחות מוסרית היא חלק מהתפתחות פסיכולוגית של האדם (Berkowitz, Sherblom, Bier & Battistich 2006), המצריכה תחושת רווחה סובייקטיבית, סיפוק והגשמה, רגשות חיוביים

כמו שמחה, אושר, הנאה והתפעלות (Cameron, Dutton & Quinn, 2003). חוקרים כמו קולברג, שהציג ברבות ימיו את ה"שלב השביעי" (Kohlberg, 1973; Kohlberg & Power, 1981), הניחו כי אדם בעל מודעות מוסרית גבוהה יחפש כחלק מהתפתחותו המוסרית סוג של תובנה קוסמית, או מודעות רוחנית, שמעבר לעקרונות הצדק והרווחה.

ההתנהגות האתית של האדם נגזרת מהידע האתי שלו ומהפרופיל הייחודי של יכולותיו האישיות, החברתיות, הקוגניטיביות והרגשיות (וולף, תשס"ח; Berkowitz et al., 2006; Eisenberg, 2000; Hoffman, 2000; Hardy, 1986). התנהגות מתוך מחויבות לערכי מוסר קשורה ליחסי הגומלין עם היבטים נוספים של האישיות בתחום הרגשי, השכלי, החברתי, ומושפעת מטיבן של הנסיבות וההקשרים החברתיים תרבותיים המהווים רקע להתפתחות (ניסן, 2001). הידע האתי כולל את הבנת מהות המוסר ותפקידו, פיתוח מצפון פנימי, שמספק את הידע אודות מה נכון וראוי, יכולת הקשבה, רגישות לסוגיות אתיות, יכולת זיהוי מצבים הדורשים התייחסות אתית, יכולת קבלת החלטות תוך הפעלת חשיבה ביקורתית, יצירתית ורפלקטיבית, שיפוט והנמקה (Campbell, 2003, 2008; Nucci, 2004; Weston, 2007). הידע האתי כולל מטה-קוגניציה מוסרית, שהיא חשיבה על הידע, העקרונות, האמונות, התהליכים וההנמקות המוסריות (Hains & Ryan, 1983; Mosher, Youngma & Day 1999; Swanson & Hill, 1993).

נרוואז (Narvaez, 2006), המתארת גישה הוליסטית לחינוך אתי (Integrative Ethical Education), מפרטת את הידע והמיומנויות של "מומחיות" אתית (moral experts). בארבעה מרכיבי היכולות שהיא מתארת, מפורטים התהליכים המוצגים במודל שהציע ראסט (Rest, 1986), שמרכיביו הם: רגישות אתית, חשיבה ושיפוט מוסרי, מיקוד אתי ובחירה מוסרית, ופעולה אתית. הידע והמיומנויות הכרוכים במרכיב הרגישות האתית כוללים יכולת להגדיר האם מעורבים במצב נושאים אתיים ובאיזו עוצמה, יכולת הבנת הביטוי הרגשי, זיהוי הערכים האתים העומדים בבסיס הבעיה, ראיית הדברים מנקודת המבט של האחר, קשר והתחברות לאחרים, תגובה למחלוקות, שליטה וריסון של הטייה חברתית, פרשנות של מצבים, כמו גם תקשורת יעילה וראויה. מרכיב החשיבה והשיפוט המוסרי, כולל מיומנויות של הבנת המסגרת האתית, הבנת הבעיה האתית והעובדות הקשורות לאתיקה, זיהוי קריטריונים לשיפוט, זיהוי הערכים האתיים של האדם או הקבוצה הרלבנטיים לסוגיה, חשיבה והנמקה ביקורתית, חשיבה והנמקה אתית, הבנת תוצאות הפעולה וההשלכות שלהן, רפלקציה על התהליך ועל תוצאותיו, ויכולת התמודדות תוך גמישות. מרכיב המיקוד האתי כולל מיומנויות של כיבוד הזולת, טיפוח מצפון, אחריות, עזרה לאחרים, מציאת משמעות בחיים, הערכת מסורות ומוסדות, ופיתוח זהות אתית כוללת. הבחירה המוסרית נעשית על בסיס חלופות ההתנהגות העומדות בפני האדם ולאור עקרונותיו המוסריים, העומדים גם מול שיקולים אחרים. לצד מרכיבים אלה, מתייחס טונה (Tuana, 2007) גם למרכיב הדמיון המוסרי, ליכולת לדמיין מגוון אפשרויות פעולה במצב נתון, תוך ניתוח אפשרויות התוצאה. המרכיב האחרון של ה"מומחיות האתית" הוא הפעולה האתית. מרכיב זה כולל מיומנויות של פתרון קונפליקטים ובעיות, עמידה על הדעת בדרך מכובדת, מנהיגות ולקחת יוזמה, תכנון של יישום ההחלטות, טיפוח אומץ, התמדה ומאמץ. ההתנהגות האתית היא מימוש

קונקרטי של ההחלטה, לעיתים תוך התגברות על מכשולים והפרעות. לדברי טונה, המושג "אוריינות מוסרית", שמרכיביה הבסיסיים הם רגישות אתית, מיומנות של שיפוט והצדקה אתיים ודמיון מוסרי, משקף את העובדה שהידע והמיומנויות הנדרשים על מנת לעשות בחירות אתיות בחיים, הם יכולות ומיומנויות נרכשות, הניתנות לפיתוח.

הידע האתי מתפתח תוך התנסות בכלי חשיבה על עניינים אתיים, הכרת מודלים לקבלת החלטות, בניית ידע מעשי תוך עיסוק רפלקטיבי בקונפליקטים אתיים וקבלת אחריות על הבחירה ותוצאותיה (אכמון ושפּלר, תשס"ד; וולף, תשס"ח; Velasquez, Andre, Shanks, Michael & Meyer, 1996; Webster & Bond, 2002; Welfel, 2002). התפתחות הידע האתי נעשית באינטראקציה חברתית ובשיח קולקטיבי (Kohlberg, 1976, 1984; Campbell, 2008). כך נעשה האדם מודע לשגרה אתית באירועים המעלים קונפליקטים ודילמות (Van den Hoven & Weckert, 2008). סגהדן (Seghedini, 2011) מדגישה שאדם לא יעשה "טוב" בזכות הכרת הגדרת האתיקה אלא בזכות תרגול והתנסות במשמעותה.

בשלות אתית כרוכה באחריות אתית מתוך מודעות עצמית, בה האדם יכול לשאוב תגמולים מעצמו, מהווייתו שלו, מתוך תפיסה אוטונומית לגבי הנכון והמותר, ולא להיות תלוי בכניעה למאוויים, לדחפים אנוכיים, לאינטרסים אישיים או חברתיים, לקונפורמיות, לתגמולים, לסנקציות, לציות לסמכות או להיבטים של יוקרה (אכמון ושפּלר, תשס"ד; אלוני, 2009; וולף, תשס"ח; כשר, 2007; צבר-בן יהושע, דושניק וביאליק, 2007; Weston, 2006). מכאן שהתפתחות מוסרית קשורה בהכרח לאישיות בעלת מודעות והכרה עצמית, המסוגלת לבדוק בביקורתיות את מהלכיה ותוצאות מעשיה, מתוך צו המצפון ומתוך שיח בינה לבין עצמה, הכרת החולשות והימנעות מהתנהגויות שאינן הולמות. מצפונו של האדם אינו רק מקור הנעה פסיבי, אלא הוא דורש ותובע מהאדם לכוון את התנהגותו בהתאם למצפונו (Campbell, 2003).

ההתנהגות האתית של האדם היא אחריות ובחירה אישית, הנובעת מהכרתו הפנימית ונאמנותו למערכות מוסריות, אשר נחשבות בעיניו כצודקות כלפי עצמו ובהתייחסותו לזולת. ליישום הפרקטי של ההתנהגות האתית נדרשים אחריות, מחויבות ומוטיבציה, הכרוכים בהוויה פנימית מצפונית, בה הרגש תואם את ההבנה המוסרית. האדם המתפקד ברמה אתית גבוהה ומודעת נחשב לאדם אוטונומי, אשר לוקח אחריות על התנהגותו האתית כחלק מזהותו, מתפיסת עולמו ומאורח חייו (Campbell, 2003; Hardy, 2006).

"מודעות אתית" (Ethical Awareness), המושג המרכזי במחקר הנוכחי, היא חלק מהמינוח בשיח המחקרי וההגותי בנושא האתיקה, אך היא מופיעה בספרות ללא הגדרה מפורשת (Campbell, 2003; Masrom, Ismail & Hussein, 2009; North, George & North, 2006) ולכן היא נתפסת בעבודה זו כמושג בהתהוות וכחלק משאלות המחקר. "מודעות אתית" מתייחסת למצב בו האדם ער לידע, להבנה, לתפיסה ולתובנות שלו בנושא האתיקה, מפנים, מטמיע ומיישם אותם באופן מכוון ומודע במעשיו, תוך התחשבות במחויבותו לחברה, כמו גם לעצמו, ולקיימת אחריות כאורח חיים. מושג זה מדגיש יכולת התפתחות דינמית, עיצוב והעצמה

לאורך כל חיי האדם. מתוך בירור המושגים, שנעשה לעיל, עלה צורך במחקר הנוכחי להכיל במושג "מודעות אתית" יותר מאשר את המובנים המקובלים בספרות, דהיינו, תפיסות אתיות, ידע אתי, או התנהגות אתית. התייחסות לאתיקה כאל תופעה מורכבת, רב מימדית, רב גונית, רב קולית ודינמית, כפי שהוצגה לעיל ונחקרת בעבודה זו באמצעות סיפוריהם וקולותיהם של המורים, מאפשרת בחינה רחבה של מימדי התופעה הנחקרת כמענה לשאלות המחקר אודות הדרך בה מורים מקוונים חווים ומבטאים את התפתחות המודעות האתית המקצועית והאישית שלהם והאופן בו הם מבינים מושגים אתיים, ביניהם אתיקה, ידע אתי, מודעות אתית והתנהגות אתית.

### 2.2.3. המורה כסוכן מוסרי

המימד המוסרי של ההוראה וטבעה האתי של מקצועיות המורה מרכיבים תפיסה ערכית שנמצאת בבסיס זהותו המקצועית והאישית של המורה הטוב (Clark, 1990; Sockett, 1993). על פי סוקט (Sockett, 1993), סוכן מוסרי (moral agency) הוא אדם המתחשב בצרכי האחרים, אינו מפלה על רקע שאינו רלבנטי, ובעל סדרת עקרונות ומידות בהם הוא מאמין ולאורם הוא פועל. למורה כסוכן מוסרי יש מחויבות כפולה המתבטאת בפעולותיו, במילותיו ובעמדותיו: מחויבות לסטנדרטים האתיים שלו כאדם מוסרי וכאיש מקצוע מוסרי, ומחויבות לתפקידו כאיש חינוך מוסרי המשמש דוגמה ומופת להנחיית תלמידיו לחיים מוסריים (Campbell, 2003). על כן מורה בעל מודעות אתית גבוהה מודע לתפקידו כסוכן מוסרי, ומסוגל ליישם את התנהגותו האתית בכל היבט של התנסויותיו היומיומיות, בהקשרים המקצועיים, בהוראתו, בפעולותיו ובאינטראקציות שלו (Campbell, 2003). ידע רפלקטיבי זה, של מידות ועקרונות המנחים את המורה, בא לידי ביטוי בתיווך והסברה לתלמידים אודות המסגרת האתית של האירועים והמעשים. קולברג (Kohlberg, 1969, 1971) טוען כי מחנך מוסרי יעיל הוא מהפכן. הוא אינו מנחית הוראות או מבקש ציות לדבריו, אלא מאפשר לאחר להגיע לתפיסותיו שלו באופן עצמאי תוך שקילת כל אירוע לגופו של עניין.

גם אם האתיקה המקצועית של המורה מתייחסת להחלטותיו האתיות כפרט אוטונומי, מושאי המוסר והאתיקה הם ציבוריים מעצם טבעם (Reitz, 1998) והערך המוסף של האחריות האתית המוטלת על כל אחד מן המורים הוא סך כל ההתנהגויות של כלל המורים (Sichel, 1993). האתיקה המקצועית של המורה מתייחסת לשלושה מימדים של אתיקה (EEE), כפי שהציעו סילבה ועמיתיה (Silva, Costa, Rogerson & Prior, 2009): אתיקה של המורה, אתיקה של הלומד ואתיקה של הארגון. קמפבל (Campbell, 2003, 2008) מדגישה את התחושה הקולקטיבית של מקצועיות המורה כחבר בגוף שיתופי מקצועי של כלל המורים, שמודעותו להיבטים אתיים בהתנהגותו מביאה אותו להתייחס להגדרת האתיקה המקצועית ולתבוע אותה מעצמו. על בסיס האתיקה המקצועית נבנים תקנים כדוגמת "הסטנדרטים האתיים למקצוע ההוראה" (OCT, 2006), "קוד אתי של מורים" (New Zealand Council, 2004), המגדירים את האחריות והמחויבות האתית של המורה, מנחים את החלטותיו האתיות ומקדמים את אמון הציבור במקצוע ההוראה.

קוד אתי הוא מסמך המציג את העקרונות האתיים המנחים את האדם או הארגון לתפקוד ראוי ולהתנהגות ראויה עם כלל הגורמים האנושיים והלא-אנושיים בארגון (מורה/ תלמיד, מורה/ מנהל, מורה/ עמיתים, מורה/ הורים, מורה/ טכנולוגיה וכד''). קוד אתי מבטא את הזהות המקצועית והערכית של המקצוע או התחום, ומגדיר את תפיסת הטוב והראוי המשותפים הייחודיים לו. בקוד מנוסחים כללי התנהגות ראויה והתנהגות לא ראויה, שיש להיזהר ממנה, כולל התייחסות לסוגיות אתיות שמהוות פירצות. הקוד האתי מבטא את הסטנדרטים שהם האידיאל של התחום או המקצוע. בדרך כלל בקוד אתי יימצאו לא רק ערכים הקשורים לאותו מקצוע, אלא גם ערכים הקשורים למהות האדם ואופני התנהגותו בכלל. קוד אתי אמור להיות מובן וידוע לכל חברי הארגון, על מנת שיוכלו ליישר קו עם העקרונות המנחים ולהעריך את התפקוד שלהם. קוד אתי אמור להיות דינמי ומתחדש על פי השינויים באותה תקופה ולהתייחס להתעדכנות המתמדת של אנשי המקצוע, אך הוא אינו תחליף ליישום אווירה אתית בחברה, ברוח שלה ובדרך התנהלותה (וולף, תשס"ח). קמפבל (Campbell, 1997, 2003, 2008) וסטרום (Strom, 1989) גורסות כי יש לפתח במורה ידע אתי הרחב בהרבה מהכרה של קודים אתיים פורמליים, כי אלה אינם מבטיחים יכולת מעבר מהתיאוריות אל ההתמודדות בפועל עם הדילמות (Campbell, 2003; Sockett, 1993).

דילמות אתיות הן חלק ממצואות חיים האישיים והמקצועיים של המורים (צבר-בן יהושע ואחרים, 2007; Campbell, 2003) אך המחקר אינו מדבר באופן ברור לגבי המודעות האתית של המורים. יש הגורסים כי מורים אינם ערים ואינם מודעים להשתמעויות האתיות הכרוכות בעבודתם, כמו גם במעשיהם (Jackson, Boostrom & Hansen, 1993). סנגר (Sanger, 2001) מצא הבדל בין תפיסות מורים בהתייחסותם למוסר, כמו הדגשת הפרט והבחירות שלו במה שטוב ביותר עבורו, לעומת כיבוד ההקשר הקהילתי וההיסטורי של הפרט. גם אם המורים מודעים לעקרונות המוסריים ומחזיקים בהם, במציאות השטחים האפורים בהתנסויות היומיומיות, עלולים להתערער הכוונות, ההחלטות הרציונאליות והאינסטינקטים הרגשיים שלהם (Campbell, 2008). צבר-בן יהושע, דושניק וביאליק (2007), שראינו בעשור האחרון מאות אנשי חינוך, מתארים מציאות בעייתית ומלאת סתירות, שהיא בו זמנית אתית, אישית, הוראתית, מוסדית ומעשית. חוסר האיזון בין התפיסות האידיאליות, הקול האישי ושיקולי הדעת ביישום הפרקטי, גורמים לחוסר וודאות ולמתחים בהתמודדות המורה עם דילמות, עד למצבים של אובדן מיקוד והצדקת המעשים מתוך מנגנוני הגנה (Cherubini, 2008). גם קמפבל (Campbell, 2003) (2008) מתארת כיצד נלחצים המורים להתמודדות עם דילמות ונאלצים להתפשר בקבלת החלטות אתיות. יחד עם זאת, היא טוענת כי חלק מהמורים מסוגלים לבטא בברור את מודעותם אודות היבטים אתיים בהתנהגותם, במיוחד בהיבטים שהם מאמינים בהם ומוערכים בהם.

על פי שפיר (תשס"ד), המודעות האתית של האדם מהווה חלק משמעותי מהתפתחותו המקצועית ומגיבוש זהותו המקצועית, ויש לה חשיבות עליונה בהתפתחותו האישית. המודעות האתית אמורה להנחות את המורים בעבודתם ולעזור להם להתמודד עם דילמות, מתחים ומורכבויות, לאתגר את תפיסתה של האתיקה המקצועית כרף התנהגות אתית ולתרום לעיצוב מחדש של זהותם המקצועית (Campbell, 2008; Barakett & Cleghorn, 2008). אך, לטענת קמפבל

(Campbell, 2008), לפיתוח הידע האתי של המורים מוקדש מעט תשומת לב, אם בכלל. היא מדגישה כי כדי לפתח את מודעות המורים, את ההבנה שלהם ואת קבלתם עליהם את הציפייה מהם כסוכני מוסר, אסור להשאיר את הידע האתי מרומז, משתמע, לא מודע או לא מחייב.

מורה בעל מודעות אתית בעבודתו יהיה אדם בעל מודעות אתית גם בחייו האישיים. לשם מענה על השאלה 'מה עלי לעשות' בדילמה אתית נתונה, על האדם הפועל באורח אתי לענות תחילה על השאלה 'מי עלי להיות?' ולבדוק את עקביות תכונות האופי המאפיינות אותו ואת מצפונו, כפי שבאים לידי ביטוי בהתנהגותו האתית (Bricker, 1993), כדרך חייו וכחלק מסיפור חייו.

לאור העיסוק המחקרי והמעשי המועט בהתפתחות המודעות האתית של המורים המקוונים, העוברים שינוי אישי ומקצועי בעקבות שילוב הטכנולוגיה, היבט חשוב במחקר הנוכחי הוא בחינת הדרך בה חווים מורים את התפתחות המודעות האתית האישית והמקצועית שלהם, את שזירתה בסיפור החיים שלהם ואת השפעתה על תפיסת תפקידם ותפיסת עולמם.

### **2.3. האתיקה של טכנולוגיית המידע והתקשורת**

מהפיכת המידע והתקשורת אינה רק מהפיכה טכנולוגית, אלא שינוי חברתי ואתי (זמיר, 2003; Bynum & Rogerson, 2004). קיימות גישות שונות של תפיסת הטכנולוגיות והמקום הערכי-מוסרי המיוחס להן: הגישה האינסטרומנטלית הרואה בטכנולוגיה כלי ניטראלי, הגישה הדטרמיניסטית הרואה בטכנולוגיה סוכן של שינוי חברתי המשפיע על אופי המשתמשים, הגישה החברתית הרואה הסדרים חברתיים המגלמים בתוכם ערכים כמגדירים את הטכנולוגיה והגישה הסובסטנטיבית המתייחסת לעיצוב הדדי בין טכנולוגיות וחברה (דרור, 2006; שנער, 1996; Feenberg, 2003; Meijers & Kroes, 2005). במארג מורכב בין הטכנולוגיות, יוצרי הטכנולוגיות, המשתמשים, דרכי השימוש בהן וההקשר החברתי, מעוצבת התרבות הדיגיטלית וההתנהגות האנושית שמתרחשת בה, כאשר מוסר ואתיקה הם חלק בלתי נפרד מהן. בפרק זה אתיחס לסוגיות האתיות העולות מהשימוש בטכנולוגיות ולהסדרת השימוש בה.

#### **2.3.1. סוגיות אתיות במרחב מקוון**

הסוגיות האתיות והחוקיות העולות מהשימוש בטכנולוגיה הן רחבות, מורכבות ומשנות פניהן בהתאם להתפתחות הטכנולוגית (Salvi, 2012). טבני (Tavani, 2011) מייחס את הסוגיות האתיות לנושאים הקשורים ב"טכנולוגיה מקוונת" (cybertechnology), בין אם הם קשורים ישירות למחשבים, רשתות או טכנולוגית מידע ותקשורת ובין אם הם קשורים להיבטים רחבים של אתיקה וחברה המשפיעים על כל אחד מאתנו בחיי היומיום.

סוגיות אתיות בהקשר של הטכנולוגיה והמרחב המקוון קשורות למערכות טכנולוגיות (חומרה ותוכנה), למידע, לתקשורת ולאינטראקציה אנושית וחברתית. הסוגיות נוגעות בנושאים כמו נגישות, שוויון, פער דיגיטלי, חופש מידע, צנזורה וסינון, חופש ביטוי, חשיפה, פרטיות, זהויות, אנונימיות, אמון, זכות הציבור לדעת, קניין, יצירה, שיתופיות, מהימנות, אמינות, אבטחה, הגנה, אחריות, גבולות והסגתם, שליטה, יחסי כוח, מבנים היררכיים, חוק, אכיפה, הליכות ונימוסים,

פגיעה מקוונת, משמעויות חברתיות וכד' (המרכז לאתיקה בירושלים, איגוד האינטרנט הישראלי ו"מתקוונים לאתיקה", 2011; רפאלי, 2009; ; Azar, Lokman & Zawiyah, 2011; Charlesworth & Sewry, 2002; Darrell, 2012; Lenhart, 2007; Mason, 1986; Moghaddam, 2006; Moor, 1985; Namlu & Odabasi, 2007; Spinello, 2011; Tavani, 2004, 2011).

רפאלי (2009) טוען שהשאלות הקשורות למחשוב הן ייחודיות, אך הן נוגעות למעגלים רחבים של אנשים, החל מהעוסקים במחשוב ובטכנולוגיה ועד כל מי שיש לו נגיעה בטכנולוגיה ובמרחב המקוון, במערכות עבודה, בחינוך ובמשפחה. כשר (2009), המנתח את הביטוי 'אתיקה' בהקשר הרווח של העיסוק ב'אתיקה מקצועית', כאידיאל המעשי של ההתנהגות האנושית במסגרת מקצועית, מוגדרת וייחודית (כשר, 2009), מבחין בין האתיקה של העוסקים במקצועות שונים. לפיכך ניתן להבחין בין סוגיות אתיות של אנשי המקצוע העוסקים במחשוב ובפיתוח מערכות טכנולוגיות, לסוגיות של אתיקה מקוונת בהקשר ייחודי של תחום מקצועי כמו רפואה, פסיכולוגיה, ייעוץ, חינוך, ולסוגיות כוללות של אתיקה מקוונת. רפאלי (2009) סובר כי הגבולות הפרוצים והיעדר מסגרת פורמלית של תחום התקשוב, מהווים לעיתים ערך בפני עצמו. על כן, לדבריו, נראה לפעמים שהתרומה הייחודית של התקשוב היא ללחוץ להתרה של מגבלות אתיות, והאתגר האתי שהתקשוב צריך לענות בו הוא המהפכנות, כמעט אנרכיזם, הטבוע בו ובמוביליו.

לצורך הסקירה הנוכחית, אחלק את הסוגיות בהתאם לתחומים העיקריים של טכנולוגית המידע והתקשורת, על המאפיינים והמאפשרים הנגזרים מהם.

התקשורת והאינטראקציות במרחב מקוון. במרחב מקוון מתנהלת תקשורת בין אישית וחברתית ענפה, מבוזרת, בהיקפים שונים, עם קהל רב ומגוון, במגוון במות ובסוגים שונים של אמצעי תקשורת. לכל אמצעי יש מאפייני שיח שונים, התנהגויות שונות וכללי דיון שונים (ברזילי-נהון וברזילי, 2006). האינטראקציה המקוונת מאפשרת בחירה בין רמות שונות של שליטה במסרים ובדרכי העברתם (Barak, 2007; Rafaeli & Ariel, 2007), שליטה על מידת הפרטיות והחשיפה (און ותלמידי הסדנה הרב תחומית במשפט וטכנולוגיה, 2005; Joinson, Paine, Buchanan & Reips, 2008), בחירה בין הזדהות אמיתית, שימוש בזוהיות מגוונות, יצירת זהות רבת פנים בהתאם לזהויות החבויות באדם, התחזות באמצעות שימוש בזוהות של אחר או אי הזדהות במעטה של אנונימיות (בירנהק, 2006; ITU - International Telecommunication Union, 2006; Suler, 2004a, 2004b; Turkle, 1995, 2004, 2011). המאפיינים הפסיכולוגיים של החוויה האנושית במרחב המקוון ו"אפקט הסרת העכבות" (Barak, 2007; Suler, 1999, 2004a, ) (2004b), נוצרים בשל תחושת הפרטיות, אי הנראות, העדר קשר עין, אנונימיות, שוויוניות, האופי הטקסטואלי של המסר, אי חשש ממגבלות וצנזורה. אלה עשויים לגרום לשחרור ממעצורים, ביטוי פתוח יותר והקצנת סגנון האישיות וכתוצאה מכך להביא לביטויי התנהגות חיוביים, פתיחות, חשיפה, שיתוף וצמיחה אישית. אך מנגד, הם עלולים להתבטא באופן שלילי, תוך שחרור דחפים לא מרוסנים, הפרת נורמות התנהגות מקובלות ואובדן תחושת אחריות (ברוכין, 2004; ברק, 2007; Bargh, Joinson et al., 2008; Bargh, Fitzsimons, & McKenna, 2003).

Joinson, McKenna, & Fitzsimons, 2002; Ben-Ze'ev, 2003; Joinson & Paine, 2007; McKenna & Bargh, 2000; 1998, 2001, 2004; המתח בין חופש הביטוי לבין שליטה על תוכן או על משתמשים (Spinello, 2011). מאפייני השיח המקוון הפכו את חופש הביטוי מאידיאל ערכי מופשט לנחלתו של כל אדם, היכול להשמיע את קולו בפני קהל רחב ללא הגבלות (און ואחרים, 2005). הצגת מגוון דעות, רעיונות וקולות מממשות את חופש הביטוי כזכות אזרחית, מאפשרת פלורליזם וגיוון של השיח הציבורי (אלקין-קורן, 2002) ומסייעת לקידום הידע האנושי ולחשיפת האמת (ברזילי-נהון וברזילי, 2006). אך חופש הביטוי באינטראקציה המקוונת יכול להיות ממומש כראוי רק באמצעות הסדר של נורמות מוסריות כמו כבוד וקבלה (Spinello, 2011). האפשרות להתבטא חופשי, בספונטניות של הרגע, לעיתים ללא שיקול דעת או גבולות ותוך הסרת העכבות, והקושי בפיקוח ובהגדרת מסגרת אחראית, מנוצלים לעיתים קרובות לרעה בהתנהגות ברשת (בוניאל-ניסים, 2008; ברק, 2000, 2006; Amichai-Hamburger, 2007; Joinson et al., 2008; Suler, 2004a, 2004b; 2006). התנהגות זו עלולה להביא להפרת זכויות, פגיעה בפרטיות, הוצאת לשון הרע, הפצת שמועות, ביטויי שנאה, גזענות, הפצת אידיאולוגיות קיצוניות, הטיית מידע, פרובוקציה, פוגענות, הטרדה, הכפשה, עיסוק בתכנים מעוררי מחלוקות ופרסום תכנים שאינם ראויים.

המידע במרחב מקוון. היכולת לשמור ולאכוף זכויות העוסקות במידע במרחב מקוון השתנתה ללא היכר. קלות הפעולות הכרוכות במידע מאפשרת לכל משתמש לא רק לצרוך מידע, אלא גם להיות יוצר ומפיק מידע, ספק מידע, מפרסם ומפיץ מידע. הפרסום יכול להיעשות במגוון במות, גם בדרך אנונימית או מגמתית, וכמעט ללא מנגנוני סינון ובקרה, שאמורים להתייחס גם לאופי המידע ומהימנותו. המשתמשים אינם רק פסיביים וצורכים מידע מן המוכן, אלא הם משפיעים על עיצוב המידע בבחירותיהם, בתגובותיהם ובמעורבות פעילה בשינוי, ובכך משתנה היחס בין יוצרי התוכן למשתמשים. יכולות השיתוף, שהביאו עמם האמצעים השיתופיים ברשת, הגבירו את המבוכה האתית באשר להבניה שיתופית של מידע באמצעות תרומת התבונה הקולקטיבית של "חוכמת ההמון" (סורוביצקי, 2006). תוצרי המידע הם דינמיים, מודולריים, אינטראקטיביים, רבי משמעות ופלורליסטים ולעיתים שיתופיים. המידע שאינו סטטי ואינו בעל משמעות יחידה הנוצרת בעת יצירתו, אינו נתון לשליטתו הבלעדית של היוצר (אלקין-קורן, 2002). יש אף הטוענים כי המידע בסביבה פתוחה ודמוקרטית שכזו נועד להיות חופשי, ללא שליטה ובחינם, וזה היסוד האידיאולוגי של תנועת 'הקוד החופשי' והתוכנה החינמית (רפאלי, 2003; Stallman, 1992; Wagner, 2003; Williams, 2002).

הסוגיות הכרוכות במידע במרחב המקוון מבטאות את המתח בין הגנה על זכויות הפרט, עידוד היוצר ותהליך היצירה, לזכות הציבור ליהנות מחופש מידע ושימוש בו. בין הנושאים העולים ממתח זה: נגישות, בעלות, אחריות, קניין רוחני, זכות יוצרים, שימוש הוגן, אמינות, פרטיות, אבטחה, צרכנות, ריכוז ושליטה, חופש המידע (און ואחרים, 2005; בירנהק, 2006, 2010; אלקין-קורן, תשנ"ח, 2002, 2003, 2004; בוגנים, 2008; רפאלי, 2003, 2009; Tavani, 2004; Mason, 1986; Spinello, 2011; 2011).



שמירה על הפרטיות היא סוגיה אתית חשובה במרחב המקוון (און ואחרים, 2005; ברזילי-נהון וברזילי, 2006; Mason, 1986; Tavani, 2011). וקשורה גם למידע וגם לתקשורת. הזכות לפרטיות היא הזכות לשמור על אלמוניות ואינטימיות ולנהל את החיים באין מפריע, תוך חופש החלטה אודות המידע שיהא נסתר מעיני הציבור והמידע שייחשף (און ואחרים, 2005; סגל, 1983). הזכות לפרטיות והזכות לחשיפה, מאפשרות לאדם לעצב את הדימוי החברתי שלו, בהקשרים ובזהויות המתאימים לו, מתוך אוטונומיה, בחירה אישית, בטחון, חופש ביטוי וממניעים כמו שוויון, פיתוח חברות ואמון, הכרה, השתייכות, פרסום, מיתוג אישי, העצמת הערך העצמי ומימוש עצמי. זכות יסוד זו משמעותית רק אם מתאפשר לאדם חופש החלטה איזה מידע אודותיו לחשוף או להסתיר מעיני הציבור. במרחב מקוון משתנים אופי המידע המפורסם אודות האדם, השליטה בפרטיות המידע, בכמות המידע, במהירות ההפצה, בהמוניות פרסומו, בעדכניות של המידע ובנצחיות תיעודו (Tavani, 2011). יכולת איסוף המידע, ההעברה, ההצלבה, העיבוד, הפרסום וההפצה בדרך קלה וזולה ובהיקפים נרחבים (בירנהק, 2010), מעלים סוגיות של פרטיות, חשיפה, הזדהות, אנונימיות, שיתוף, חופש ביטוי, וזכות הציבור לדעת (און ואחרים, 2005; בירנהק, 2010; רפאלי, 2009; Tavani, 2011). אם בעבר מושא ההגנה בהקשר של פרטיות התייחס לפרטי מידע רגישים ואינטימיים אודות האדם, נראה שכיום יש מקום להגן על פרטים שגרתיים שנעשו לציבוריים, כגון פרופיל אישי, מצב משפחתי, אורח חיים, תחומי עניין, הרגלי בילוי, מיקום והרגלי צריכה, ובהישארות המידע לעד (Tavani, 2011). במרחב המקוון קשה להיות מודע למידת הפגיעה בפרטיות ולמנעה. אובדן הפרטיות תלוי במידה רבה גם באדם ובמידע שהוא מספק על עצמו בפעילות השוטפת. פעמים רבות נחשף מידע פרטי של האדם לעיני כל, על ידי האדם עצמו, אם מתוך רצון לחשיפה, ויתור נאיבי על זכויות, חוסר מודעות שפרטים שהוא משאיר עלולים להיחשף ומבלי להבין שחופש זה עלול לפגוע בו עצמו. מידע פרטי נחשף גם על ידי אמצעים טכנולוגיים המאפשרים תיעוד במדיה שונות או ריכוזם במאגרי מידע. מידע אישי על אדם ניתן להצלבה, לשימוש, להחלפה, למכירה, להפצה, כמו גם למעקב אחר הלכותיו, צרכיו והעדפותיו. בירנהק (2010) מציע להבין את הזכות לפרטיות כשליטה של אדם במידע אודותיו, במרחב הפרטי שלו, ובהחלטות איזה מידע אישי יפרסם וינגיש לציבור, או לחלק ממנו. רפאלי (2003) טוען שהפרטיות ברשת היא עניין לבחירה פרטית והשינוי האתי הוא בכך שיותר מאשר הזכות לפרטיות היא עניין מובטח, האחריות לפרטיות מוטלת על האדם עצמו.

### **2.3.2. הסדרה: טכנולוגיות, חוקים וקודים אתיים**

הסדרת היחסים בין הטכנולוגיה לאדם וחברה וביטויים בכללים ובקודים אתיים, משקפת את התמורות בהתפתחויות הטכנולוגיות ואת הצרכים שהן מעלות. ביינס (Bynum, 2000) מסכם שתי גישות של התייחסות אתית לטכנולוגיות: האחת, רואה באתיקה הקיימת מסגרת תקפה גם לאתיקה של טכנולוגית המידע והתקשורת, והשנייה, רואה בטכנולוגיה מהפיכה אתית, באשר המאפיינים הייחודיים שלה מביאים לדיון ולבחינה מחודשת של אתיקה, ערכים וחיי האדם.

התייחסות אל "האתיקה של מחשבים" כענף אתי מובחן, העוסק בבעיות שנוצרות או מעוצבות על ידי טכנולוגיות המחשב, נעשתה לראשונה על ידי מאנר (Maner, 1978). לטענתו (Maner, 1996), (2004), שימוש במחשב מעלה סוגיות אתיות שלא היו קיימות קודם לכן ולא היו יכולות להתקיים

ללא המצאת המחשב. לטענתו של מור (Moor, 1985), הסוגיות האתיות משנות פניהן בשל דרכים שונות בהן האדם מעורב בהן או פוגש אותן, באשר הטכנולוגיה יכולה לחולל אפשרויות חדשות לפעולה האנושית. רפאלי (2009), שסובר גם הוא שהשאלות האתיות הקשורות למיחשוב הן ייחודיות, מעלה את השאלה מי יקבע את האתיקה פורצת הגבולות של המיחשוב, האם משפטנים או בעלי מקצוע כמו מתכנתים, האם היא עניין תוך לאומי ותוך תרבותי או אוניברסלי ובינלאומי. לדעתו, האתיקה בתחומים הדינמיים של טכנולוגיה ומיחשוב היא חיפוש מתמיד, התלוי בגיבוש הבנה אתית. זמיר (2003) סובר שהטכנולוגיה, כמהפכה תרבותית וחברתית, אף יוצרת משפט חדש. בניגוד אליהם, רואה ג'ונסון (Johnson, 2001) באתיקה של המחשבים שזירה מחודשת או החמרת בעיות של נושאים אתיים מוכרים, כמו בעלות, כוח, פרטיות ואחריות, המאלצים אותנו ליישם נורמות מוסריות, שאנו רגילים אליהן, במציאות חדשה. לדעתה, על אתיקת המחשבים לעצב מדיניות שתנחה את ההחלטות באשר לפעולות אלה, תוך התייחסות להיבט האישי והחברתי של סיטואציות אתיות.

כללי האתיקה הכרוכים בטכנולוגית המידע והתקשורת נעים מדגש על סביבת המחשב ועד פעילות באינטרנט ובמרחב מקוון. "אתיקה מקוונת" (cyberethics), כהגדרתו של טבני (Tavani, 2011), מתייחסת למוסר, חוק ונושאים חברתיים הקשורים ב"טכנולוגיה מקוונת" (cybertechnology), בין אם הם קשורים ישירות למחשבים, רשתות או טכנולוגית מידע ותקשורת ובין אם הם קשורים להיבטים רחבים של אתיקה וחברה המשפיעים על כל אחד מאתנו בחיי היומיום. זאת, במובחן מ"אתיקה מקצועית" במסגרת התפקיד והאחריות של העוסקים בפיתוח מערכות טכנולוגיות.

"עשר הדיברות של אתיקת המחשבים" של המכון לאתיקה של המחשבים (CEI, n.d) מתמקדות בכיבוד יחסי טכנולוגיה-אדם-חברה, שעיקרם נוגע למחשב עצמו, לגניבת קבצים או תוכנה, להתערבות בעבודת האחר או בתוצרתו האינטלקטואלית במחשב ולהשלכה של כתיבת תוכנות על אדם וחברה. כללי ה"נטיקט" - "Netiquette" (Shea, 2004), שפורסמו לראשונה בשנת 1994, הם כללים להתנהגות ראויה במרחב מקוון, נימוסית בעיקרה, שהתרחבו ברחבי הרשת לאינסוף ניסוחים וגרסאות. כללים אלה מדגישים את האדם ואת רגשותיו, את כיבוד דרך ההתנהגות במסגרות המקוונות ואת הדבקות באותם עקרונות מוסריים לפיהם מתנהגים בחיים האמיתיים. כללים אלה מתייחסים לשיתוף בידע ובחומרים, שמירה על זכות יוצרים, הקפדה על איכות כתיבה, כיבוד זמנו של האחר, הרגעת השלחוב וההסתות, כיבוד פרטיות הזולת, אי ניצול לרעה של סמכות וטיפול מנומס ומכבד בשגיאות שנעשות ברשת. בעידן הרשת השיתופית והחברתית, שמשמשה גם הצרכנים וגם היוצרים של חומריה וככאלה, הם מוסיפים ערך לתכנים, ליישומים ולאינטראקציה ברשת (O'Reilly, 2007b), חלה תנופת פרסום של כללי אתיקה. אלה מתייחסים ברובם לקודים המותאמים ליישומים טכנולוגיים ייחודיים (Strawbridge, 2006), כגון: קבוצות דיון, דואר אלקטרוני, בלוג, ויקי או רשת חברתית. בין אינספור יוזמות פרטיות של ניסוח קודים אתיים (Kallos, 2005a, 2005b; Knowles, n.d.; McKay, 2011; Strawbridge, 2006) והתאמה מודולרית של הקודים לצרכים (O'Reilly, 2007a), מוצע, למשל, מחולל "קוד אתי סובייקטיבי ואישי לכל בלוגר כאהבת נפשו" (פוקס, 2007). תנופת המדיה החברתית

השיתופית, הרשתות החברתיות והשימוש ההמוני ברשת הפייסבוק, שמהוות כר פורה להאדרת האינדיבידואליות ולחרות כמעט אין סופית, הביאה לגל נוסף של עיסוק בכללי שימוש ואתיקה, כמו ניסוח מדיניות של מדיה חברתית (SMP – Social Media Policy). כללים ותקנות אלה נועדו להנחות את דרכי הפעולה במצב בו מיזוג בין הזהות המקצועית והאישית של האדם במדיה החברתית ודפוסי התקשורת שלו בה, יכולים להשפיע לחיוב או לשלילה על תדמיתו האישית, המקצועית וגם על מסגרת עבודתו (אבני ורותם, 2010; Flynn, 2012).

גורניאק-קוסיקובסקה (Gorniak-Kocikowska, 1996, 2007) מאמינה שאת מקומן של תיאוריות אתיות "מקומיות" תתפוס תאוריה אתית חדשה של עידן המידע, שתתפתח מאתיקת המחשבים והמידע לתאוריה אוניברסאלית וגלובלית, אשר תפנה למכלול היחסים והפעולות האנושיות בכל תרבויות העולם. בכך יורחב למעשה ביטוי של ה"כפר הגלובלי", מונח שטבע חוקר התקשורת מקלוהן (McLuhan, 1962), לתיאור האופן בו תקשורת ההמונים הופכת אנשים רחוקים מרחבי העולם לעוסקים בעניינים משותפים, במרחב חברתי תרבותי גלובלי. אך וולף (תשס"ח) טוענת כי אין בנמצא עקרונות מוסר מוחלטים. לדבריה, נראה שלא ניתן להפריד בין מערך החיים, הנורמות והערכים של חברה בכללותה, להתנהגות האתית שלה, שכן האתיקה יונקת את מסריה מהתרבות ומשקפת את הנורמות והערכים של אותה תרבות, ולכן המוסר משתנה בהתאם לנסיבות הקיימות. לטענתו של בריי (Brey, 2007, 2009), שהבחין בין גישה מוסרית ממוקדת זכויות הפרט בתרבות המערבית, לבין מיקוד במידות ובקולקטיב בחברות מסורתיות שאינן מערביות, ובהשלכות של הבדלים אלה על פרטיות, קניין רוחני וחופש מידע גם בהקשר הטכנולוגי, מסגרת של "נטיקה" (אתיקה ברשת, ב-net) גלובלית, תוכל להתפתח רק כתוספת למערכות של אתיקה מקומית הפותרת את בעיותיהם המקומיות של האנשים. לדעתו, כמו גם לדעת קיונג (Küng, 2001), בשל היווצרות קהילה גלובלית, עשויה נטיקה גלובלית להוביל לאתיקה גלובלית עתידית, אשר תהווה מסגרת מוסרית כוללת לשיח ולפעולה משותפת בין תרבויות.

טיוטה של מגילת זכויות האזרח הדיגיטלי התפרסמה לראשונה ביוני 2012, ביוזמת חבר הכנסת האמריקאי, דארל עיסא (Darrell Issa, 2012), אחד מן המתנגדים הנחרצים לחקיקת חוק מניעת הפיראטיות ברשת (Stop Online Piracy Act-SOPA), שנועד להתאים את דיני הקניין הרוחני והצנזורה לעידן האינטרנט. מגילת זכויות האזרח הדיגיטלי מפרטת את הזכויות הבאות:

- חופש: הזכות לאינטרנט חופשי ולא מצונזר
- פתיחות: הזכות לאינטרנט פתוח, ללא חסימות או הפרעות
- שוויון: הזכות לשוויון באינטרנט
- השתתפות: הזכות להשתתפות באינטרנט במקום ובדרך שיבחר
- יצירתיות: הזכות ליצור, לגדול ולשתף באינטרנט וגם מחויבות לקחת אחריות על היצירה
- שיתוף: הזכות לשתף ברעיונות, בתגליות החוקיות ובדעות
- נגישות: הזכות לנגישות שווה לאינטרנט ללא קשר למי הוא האדם ולמקום המצאו

- התאגדות : הזכות להתאגדות חופשית באינטרנט
- פרטיות : הזכות לפרטיות באינטרנט
- קניין : הזכות להרוויח מהיצירה ולהגנה על הקניין הרוחני

ניסיונות הסדרה אלה, הנוצרים כמענה לסוגיות שעולות עם השימוש בטכנולוגיה, קיימים לצד ההסדרה החוקית, הכוללת גם עדכוני חוקים קיימים, כגון זכות יוצרים (משרד המשפטים, חוק זכות יוצרים, התשס"ח, 2007), וחוקים שנחקקו בהקשר לטכנולוגיות, כגון חוק דואר הזבל (משרד המשפטים, חוק דואר זבל - תיקון לחוק התקשורת, תשס"ח), אך רבות הסוגיות שאין להן עדיין מענה וייתכן שגם לא יהיה, בשל מורכבותן והדואליות שהן מעלות.

בספרות המחקרית העוסקת בסוגיות אתיות העולות מהשימוש בטכנולוגיה ובסוגיית ההסדרה חסרים מספר היבטים חשובים : הבנה ממוקדת ומפורשת של הנושאים האתיים והסוגיות האתיות בזיקה לחינוך, לתפקידו המשתנה של המורה המקוון כסוכן חינוכי ומוסרי ולהיבטים האתיים החדשים העולים בעקבות שילוב הטכנולוגיה בהוראה ובלמידה. במסגרת זו יש חשיבות רבה להצפת הסוגיות האתיות כפי שהמורים חווים אותן ונותנים להן משמעות, ובמיוחד לסוגיות שאינן מסופרות בדרך כלל מאחר והן מצריכות וידוי אישי רגיש על התנהגות שאינה ראויה או על קשיי התמודדות. היבט נוסף החסר בספרות המקצועית הוא הצעת דרך לארגון ומיון של מכלול הסוגיות האתיות, על מנת לאפשר דיון מובנה בהן ושפה משותפת שעשויה לסייע למחקר, כמו גם לשיח הציבורי בנושא. כמענה להיבטים אלה וכחלק משאלת המחקר אודות ההתפתחות האתית של המורים המקוונים ייבחנו הסוגיות האתיות עמן הם נפגשים ודרכי ההתמודדות עמן.

#### **2.4. שאלות המחקר**

שילוב טכנולוגית המידע והתקשורת בחינוך מאלץ את המורה המקוון להתמודד עם סוגיות אתיות. כמורה וכבעלת תפקיד מוביל במערכת החינוך, שעברה שינוי שכה, מצאתי את עצמי ואת עמיתי אנשי החינוך, במצבים מנוגדים, ואולי משלימים : מחד, אנו נמצאים במבוכה, עוברים עבירות חוקיות ופועלים בדרך שאינה אתית, במרבית המקרים מחוסר מודעות, או מתוך התלבטות בבחירת הדרך הראויה. מאידך, אנו חווים צמיחה, העצמה וסיפוק כמורים מקוונים (אבני, 2003) החושבים בדרך מודעת ומכוונת על היבטים אתיים בחייהם המקצועיים והאישיים. ההרהור המחודש על תפיסותי, עמדותי ואמונותי הביא לעדכון השקפת עולמי כאדם פרטי, כאשת חינוך וכנושאת בתפקיד חינוכי ציבורי. הרהור זה הורחב, אצלי, להסתכלות מאתגרת על אתיקה ומוסר בחיי האדם והחברה. חוויה זו והתובנה אודות ההזדמנויות שהביאה טכנולוגית המידע והתקשורת להתפתחות המורים, בהיבט אישי, מקצועי ומוסרי, העלו בי את הצורך והרצון לחקור את סיפוריהם של המורים, לשמוע את מגוון קולותיהם, כדי להבין את התופעה הנחקרת והשלכותיה על החינוך ועל המורים כסוכני חינוך ומוסר ולתרום להנחלת מודעות אתית לקהילת המורים והתלמידים. סיפורי הנרטיבים של המורים, כאמצעים להבניית סיפור חייהם, לגילוי עולמם ולפיתוח תובנות אודות הדרך בה הם חיים ופועלים (Clandinin, 2007; Gilligan, 1982) איפשרו בחינה מעמיקה של מגוון ההיבטים במודעות האתית של המורה.

- שאלת המחקר : מהו הנרטיב של התפתחות מודעות אתית של מורים מקוונים וכיצד הוא נשזר בסיפור החיים האישי והמקצועי שלהם?  
משאלה זו נגזרות שאלות המשנה הבאות :
- 1) כיצד מורים מקוונים חווים ומבטאים את התפתחות המודעות האתית, המקצועית והאישית שלהם : מתי ובאילו הקשרים הם נפגשו עם נושא האתיקה, טרם עבודתם בסביבה טכנולוגית ובמרחב מקוון ובעקבות השימוש בהם ; כיצד הם חווים, מתארים ומפרשים מפגשים אלה ; אילו סוגיות אתיות עולות בהקשר של פעילותם המקוונת וכיצד הם מתמודדים עמן ; כיצד מתפתחת מודעותם האתית וכיצד היא משתנה לאורך הזמן?
- 2) כיצד מבינים מורים מקוונים מושגים אתיים, כגון, אתיקה, מודעות אתית, ידע אתי, התנהגות אתית?
- 3) כיצד נשזרת התפתחות המודעות האתית בסיפור החיים המקצועיים והאישיים של המורה המקוון וכיצד היא משפיעה על תפיסת תפקידו ותפיסת עולמו?

### 3. המתודולוגיה המחקרית

#### 3.1. המחקר הנרטיבי ביוגרפי: המורים כמספרי סיפורים

בעבודה זו בחרתי לחקור את התופעה הנחקרת באמצעות הגישה והשיטה הנרטיבית ביוגרפית. גישה מחקרית הינה תפיסה כוללת המעוגנת בהנחות, השקפת עולם ואידיאולוגיה. הגישה הנרטיבית, כמו מסורות מחקריות איכותניות אחרות (שקדי, 2010), מנסה לתאר ולהסביר את מציאות התופעות הנחקרות, כפי שבני האדם חווים אותן ובאמצעות תפיסותיהם ופרשנויותיהם.

התופעות הנחקרות בחינוך הינן מורכבות ודורשות, פעמים רבות, תיאור מכלול רחב של מציאות בה הבנת האדם, מחשבותיו, התנסויותיו, פרשנויותיו, תפיסותיו, דרכי פעולתו וההקשרים הכרוכים בכך, אינם יכולים להגיע למיצוי מלא בגישות כמותיות (צבר-בן יהושע, 1999). לכן תופס כיום המחקר האיכותני, על מגוון גישותיו ושיטותיו, חלק ניכר מהמחקרים במדעי האדם בכלל ובחינוך בפרט. בשנות השבעים החלו להכיר באיכויות הנרטיב להבנת חוויות אנושיות יום-יומיות. המחקר הנרטיבי מבוסס על תפיסת האדם, כמספר סיפורים וכמבנה נרטיביים אודות עצמו ואודות החיים החברתיים (Bruner, 1990). התופעות המורכבות והעשירות של ניסיון האדם ושל חייו מיוצגות בסיפורים ובנרטיבים שהוא מספר (Lieblich, Tuval-Mashiach & Zilber, 1998). באמצעות הבניית הסיפורים ומתן משמעות לדברים העולים בהם, ניתן להבין את ההווה האנושית, את עולם האדם וחוויותיו ולספק תובנה מפורטת, מעמיקה ועשירה אודות אנשים, תהליכים, מאורעות ותפיסות בשדה החינוכי (אלבו-לוביש, 2006). ספקטור-מרזל תופסת מחקר שכזה כפרדיגמה נרטיבית, המתייחסת לנרטיב הן כמתודה למחקר והן כתופעה הנחקרת, הן כאמצעי והן כמטרה, באשר תהליך הסיפור והסיפור המתהווה הם חלק מהווית האדם, ממה שהוא חושב על עצמו, מזהותו ומתרבותו (Clandinin, 2007; Gudmundsdottir, 1991).

"נרטיב", שמקורו במילה "לספר" בלטינית, מוגדר כ"תיאור אירוע, סיפור" וכן "המעשה, התהליך של סיפור הסיפור" (Narrative, Oxford advanced American online dictionary). נרטיב ביוגרפי הוא סיפור החיים של היחיד ודרך סיפורו (אלבו, 2001), הכתוב בידי אחר.

אוטוביוגרפיה היא ביוגרפיה שמספר האדם על עצמו. סיפור סיפורים הוא פעילות אנושית המתרחשת בכל התרבויות ויש מידה רבה של דמיון בין המבנים הסיפוריים הקיימים בתרבויות השונות (אלבו, 2001). השימוש בסיפורים לתיאור, פרשנות ותיווך של המציאות האנושית והחברתית, רווחת מקדמת דנא, כמו בסיפורי התנ"ך, בתיאורים היסטוריים ובאנתרופולוגיה.

סיפור או נרטיב, הוא יחידת תקשורת בעלת שלמות בפני עצמה, שיש לה התחלה וסוף, יש בה רצף של אירועים, יש בה דמויות והיא עוסקת באשר ארע תוך קישוריות וסיבתיות (אסף, היר, טוהר וקינן, תש"ע). קרט (Carter, 1993) טוענת כי סיפור מכיל שרשרת אירועים חווייתיים המתרחשים סביב בעיה מרכזית שהתרחשה בעבר ובאופן דיאלקטי הם גם אלה המעצבים אותה. תובל-משיח וספקטור-מרזל (2010) מסכמות את הבסיס המשותף של מגוון ההגדרות לנרטיב בשלושה מרכיבים של טקסט: מספר או זווית ראייה, דמות אחת או יותר, ועלילה, שהיא קו הסיפור היוצר קשרים קוהרנטיים ושיטתיים של השתלשלות האירועים והופך אותם למכלול

הקשור בזמן. ברונר (Bruner, 1986) תיאר את הנרטיב כסכמה קוגניטיבית של תבנית סיפורית בהקשר תרבותי מסוים, שהיא חלק בלתי נפרד מהחשיבה האנושית.

הסיפור הוא חלק מהזהות והתרבות של האדם (Gudmundsdottir, 1991). הוא מהווה דרך טובה לייצג ולהבין את התנסויותיו, באשר מסגרת נרטיבית מהווה תבנית של מהות ההתנסות ודרך מובילה לכתובת ההתנסות ולחשיבה עליה (Clandinin & Connelly, 2000). הסיפור מהווה כלי המאפשר לאדם להבנות ולייצג את התנסויותיו, בהיבטים אישיים וחברתיים (Clandinin & Connelly, 2000; Connelly, 2000; Clandinin, 2006), לבטא מתוך נקודת מבטו ודרך ניסוחו (אלבז-לוביש, 2001) את הידע, הניסיון, הרגשות, ההבנות, הגישות, האמונות והעמדות שלו (Clandinin, 2007; Mishler, 1986). הנרטיב עוזר לאדם לפרש את העולם, להסביר אותו ולהקנות לו משמעות (Gudmundsdottir, 1995), כמו גם לגלות ולהבנות את עולמו הוא, ואת הדרך בה הוא חי ופועל (Clandinin, 2007; Gilligan, 1982). תפיסת הנרטיב כפרדיגמה (ספקטור-מרזל, 2010), מרחיבה את ראייתו כמשקף את המציאות ואת הזהות הסובייקטיבית של המספר, לתוצר הבנייתי שגם מכונן אותו. הנרטיב משקף זהות, חברה ותרבות, אך בה בעת מבנה אותו, מעצב מציאות ומכוון התנהגות.

הנרטיב הוא כלי רב עוצמה, ההולם מחקרים שכוונתם להבין תהליכים חינוכיים מורכבים, במיוחד כאשר מתעניינים בדרך בה תהליכים אלה נתפסים על ידי האנשים המעורבים בהם ובמשמעות הניתנת להם על ידם (Kelchtermans, 1999). השימוש בנרטיב לחקר החינוך וחי המורים נעשה בהיבטים שונים, כגון: מעבר מהכשרה להוראה של מורים טירונים (אשרת-פינק, 2008), חי מנהלות בבתי ספר בישראל (הרץ-לזרוביץ ופוקס, 1996), סיפור סיפורים כפדגוגיה (Coulter, Michal & Poin, 2007), דרכי הידיעה של מורים (Jalongo, 1992), התפתחות מקצועית של מורים (Macintyre Latta & Kim, 2010; Tanvir, 2008) והתפתחות מורים מקוונים (אבני, 2003).

הנרטיב הביוגרפי, בסיפורים ובסיפורי חיים, מאפשר לחקור את החשיבה של המורים ואת הידע המעשי-אישי שלהם (אלבז-לוביש, 2001). הנרטיב מאפשר למורה לארגן את התנסויותיו ונסיונו, להתייחס אליהם ב"שלושה המימדים של מרחב המחקר": הזמן, המרחב, והאישי-חברתי (Clandinin & Connelly, 2000), לפרש אותם מנקודת מבטו האישית (Kelchtermans, 1993) ולתת להם משמעות תוך העלאת רגשות, מחשבות ואמונות. אלבז (Elbaz, 1991), הטוענת כי "הידע של המורים מאורגן על ידי סיפורים ויכול להיות מובן בעיקר באמצעותם" (עמ' 3), סבורה כי אירועים בהוראה וידע המורים הם חלק בלתי נפרד מתולדות חייהם ולכן צריכים להבחן במסגרת ההקשר הכללי של היסטוריית החיים של המורה.

המחקר הנרטיבי נעשה באמצעות חוקר נרטיבי האוסף סיפורים, מתאר אותם ואת המציאות הנחקרת בהם, תוך פרשנות שלהם ועיגונם בתאוריות, וכותב נרטיב על החוויות האנושיות (צבר-בן יהושע ודרגיש, 2001). כך מתאפשרת התבוננות בתופעה הנחקרת "מבפנים", באמצעות מחשבות המורים ומגוון קולותיהם (Elbaz, 1991). הלמידה, על פי גישה זו, נעשית באמצעות

שיח, ראיון, שפה וסיפור המבטאים את "קולותיהם" של סוכני החינוך עצמם, המורים, באשר הם המקור העשיר והמשקף ביותר לידע על ההוראה ובמיוחד לידע האישי והמעשי המצוי בעשייתם (Carter, 1993, 1995; Connelly & Clandinin, 1988; Elbaz, 1981, 1983), אשר מיוצג בעיקר על ידי ביוגרפיות ומטפורות (זוזובסקי, 1998; Carter, 1993). בנרטיבים "הדבורים", המסופרים בעל פה על ידי המספר ונארגים לסיפורים לכידים על ידי החוקר, יש חשיבות רבה לאותנטיות דברי המספר כפי שסופרו מפיו, לכן שילוב ציטוטים מדויקים מעביר בדרך בלתי אמצעית את המחשבות, את העובדות, את הרגשות, את הפחד, את הכעס, את התסכול, את השמחה ואת ההנאה של האדם, המכילים משמעויות שטחיות ועמוקות אודות חיו, ערכיו ותפיסת עולמו (Fetterman, 2010). קלנדינין (Clandinin, 2007) מבחינה בין התמקדות ב"לספר" את סיפור העבר, על פרשנויותיו ומשמעותיותו, לבין "לחיות" (living) את הסיפורים "החיים", המתמשכים, דרך פרישה וגילוי ההתרחשויות ביחד עם המשתתפים.

מעשה המחקר כולל פרשנות בכל שלב של המחקר. צייס (Chase, 2005) מתארת שש "עדשות" מרכזיות של אופני התבוננות של החוקר בתופעות הנחקרות: הסיפור כיוצר משמעות, הסיפור כהשמעת קול, הסיפור כמכונן זהות ומבנה זהות, הסיפור כמגלם שינוי והתפתחות, הסיפור כקשר בין מספר למאזין והסיפור כתוצר הקשרי. במחקר זה, העוסק במרחב מקוון גם כמהות וגם כדרך, חלק ממרכיבי הסיפורים שמספרים המורים התרחש על גבי מסך המחשב או בהקשריו וממשיך להבנות ולהתעדכן באמצעות תקשורת מקוונת כתובה ואינטראקטיבית. "חיותם" של הסיפורים בטקסטים המקוונים ובתקשורת המקוונת, מזמנת את למידת הסיפור, כפי שמציעה אלבז-לוביש (Elbaz-Luwisch, 2005), כהוויה חיה, דינמית, זורמת ומתפתחת. החשיבה הנרטיבית והבניית המשמעות, כפי שמתואר במחקר של הי (He, 2002), מסייעים בתיאור, המשגה והבנה של הזרימה, השינוי התמידי והמורכבות הכרוכים בחיי האדם בכלל ובתופעה הנחקרת.

מחקר נרטיבי, לדברי ספקטור-מרזל (2010), חובק את ההבנה הסיפורית של המציאות, על מורכבות ההוויה האנושית שבה, מאמין בטבעו של האדם כמספר סיפורים ומאמץ אסטרטגיית חקירה הוליסטית, המתייחסת לסיפור ולדרך סיפורו (ספקטור-מרזל, 2010). מחקר כזה מאפשר התבוננות כוללת וסינרגטית באדם ובתופעה, על כל ההיבטים הכרוכים בכך, בהקשרים המתאימים ובפרספקטיבה של זמן. ספקטור-מרזל (2010) מבחינה בין התפיסה המסורתית, שראתה בנרטיב ביטוי של יישות אובייקטיבית או אחידה, המצוייה במספר או מחוצה לו, לעומת תפיסה עכשווית של מציאות סובייקטיבית, יחסית, הקשרית, רבת משמעויות, הנבנית ומעוצבת במידה רבה על ידי הנרטיב. אלבז-לוביש (2002) מסבירה כי המחקר הנרטיבי בחינוך מאפשר להתמודד עם הניגודים הרבים שמאפיינים את ההוראה, לבחון את העשייה החינוכית ואת עבודת המורה מנקודת ראות הוליסטית הכוללת את ה"עשייה" וה"חשיבה על העשייה" ולתאר את ההיבטים המקצועיים והאישיים של עובדי ההוראה כביטוי חברתי-פוליטי-היסטורי של היחיד. בעידן של יחסיותו המותנה של הידע, הכרה בריבוי מציאויות והתייחסות למורכבויות הדברים, מאפשרת הגישה הנרטיבית ביוגרפית בחינת זוויות ראייה שונות להבנת התופעה של ההתפתחות של מורים. המחקר הנרטיבי מהווה מפתח להבנת החינוך (Clandinin & Connelly, 2000), אך חשיבותו היא גם בהתעניינות במורים ובהבאת הידע והקולות שלהם אל המערכת (אלבז, 2001).



הנרטיב הביוגרפי מהווה מסגרת התייחסות למוסריות האדם (MacIntyre, 1981). מרבית הנרטיבים כוללים "פואנטה" מוסרית המספקת הסבר, משמעות וערך לסיפור (Bochner, 1994, 2002). לצד מחקרים נרטיביים בנושאי מוסר, כמו חשיפת הידע המוסרי היומיומי של אחיות (Peter & Martin, 2007) ודילמות אתיות של מורים (צבר-בן יהושע ואחרים, 2007), מאפשר הנרטיב את העלאת ה"קול המוסרי" או את מגוון הקולות של המספר (Elbaz, 1992; Estola, 1982; Gilligan, 2003; Erkkila & Syrjala, 2003), על גווניהם, הקשריהם והקונפליקטים שבהם (Elbaz, 1992; Elbaz-Luwisch, 2005, 2007), כולל קולות מרומזים או קולות שלא תמיד נשמעים (הרץ-לזרוביץ ופוקס, 1996; Elbaz, 1992). קולות אלה מבטאים היבטים גלויים וסמויים של האדם, ומהווים מפתח להבנה פסיכולוגית, חברתית ותרבותית.

מחקר נרטיבי בכלל וביוגרפי בפרט, לדעת אלבו (Elbaz, 1997), מזמין סוג ידע שלא דווקא מאפשר ניבוי של סיטואציות עתידיות ושליטה בהן, אלא ידע הנבנה ומבנה את מרחבי המשמעות, תוך העצמת החוקר ומשתתפי המחקר, כ"דרך חיים" (Clandinin & Connelly, 2000, pp. 78) וניסיון להפיק משמעות מהחיים כפי שחיים אותם.

### 3.2. המשתתפים במחקר

המשתתפים במחקר הם עשרה אנשי חינוך, מורים מקוונים, בעלי ניסיון בהוראה משולבת טכנולוגית מידע ותקשורת, חלקם גם מתפקדים כרכזי תקשוב בית ספריים, כמדריכים בתחום התקשוב או כמורי מורים בהשתלמויות תקשוב. בנוסף, אני עצמי שימשתי בתפקיד חוקרת-משתתפת במחקר. שניים מבין המשתתפים, אלון ואני, נושאים בתפקידים בכירים במשרד החינוך בתחום הטמעת התקשוב בבתי הספר. שבעה מהמשתתפים מוכרים לי מעבודתם במערכת החינוך והסכימו לשתף פעולה במחקר. שלושה משתתפים נוספים, מורים מקוונים בעלי ניסיון בתחום, אותרו מרחבי הארץ באמצעות עמיתים. עם המועמדים להשתתפות במחקר יצרתי קשר טלפוני, הצגתי את עצמי, תיארתי בכלליות את המחקר, תיארתי את אשר יידרש מהם במסגרת ההשתתפות וביקשתי את אישורם להשתתף במחקר. משנפגשו פנים אל פנים, עוגן אישורם להשתתף במחקר במסמכים המתאימים. בעקבות ניסיונם, סיפרו מורים אלה על התנסויותיהם, חוויותיהם, התלבטויותיהם, התמודדויותיהם ותובנותיהם, בהתאם לגישה הנרטיבית ביוגרפית.

המשתתפים במחקר מייצגים גיוון מהבחינות הבאות: מקצוע הוראה, תפקיד, אוכלוסיות יעד בהוראה, שכבת גיל ההוראה, גיל, מוצא, וותק בהוראה, תואר אקדמי וניסיון בהדרכה. הטרונגניות המשתתפים מחד ומגוון מערכות היחסים בין החוקרת והנחקרים, זימנו קולות מגוונים של מורים, המשקפים מרחב של מימדים והיבטים בתופעה הנחקרת.

כחוקרת שותפה, הדומה למשתתפי המחקר בעיסוקם, אני מביאה גם את סיפורי האוטוביוגרפי, ממנו צמח המניע למחקר. במחקרים נרטיביים, לא פעם משמש החוקר כמשתתף במחקר בעצם נוכחותו, מניעו, נקודת מבטו ודרך השתתפותו.

שם (בדוי)	גי ל	מין	שכבת ההוראה	מגזר	סוג חינוך	תואר אקדמי	מקצוע ההוראה ותפקיד בתחום התקשוב
רחל	48	נקבה	יסודי	יהודי	ממלכתי דתי וממלכתי	שני	מורה לשפה ואמנות, מדריכת תקשוב, מורת מורים בהשתלמויות תקשוב
אמנון	42	זכר	יסודי	יהודי	ממלכתי, קיבוצי	שני	מורה לחינוך מיוחד, רכז תקשוב בית ספרי
דינה	58	נקבה	על יסודי	יהודי	ממלכתי	שני	מורה לחינוך גופני ולתקשוב, רכזת תקשוב
נעמה	55	נקבה	יסודי	יהודי	ממלכתי	שני	מורה למתמטיקה ושפה, מדריכת תקשוב, מורת מורים בהשתלמויות תקשוב
אלון	62	זכר	מורים	יהודי, מלמד בכל המגזרים	ממלכתי וממלכתי דתי	שלישי	מורה לטכנולוגיה במכללה בעבר הרחוק, מורה מורים בהשתלמויות תקשוב ויועץ אקדמי
שגית	36	נקבה	יסודי	יהודי	ממלכתי	ראשון	מורה למתמטיקה, רכזת תקשוב
מוחמד	49	זכר	על יסודי	ערבי	ממלכתי	ראשון	מורה לשפה עברית בבית ספר ערבי, רכז תקשוב, מדריך תקשוב, מורה מורים בהשתלמויות תקשוב
רינת	46	נקבה	יסודי	יהודי	ממלכתי	ראשון	מורה לאנגלית, רכזת תקשוב
רדיר	37	נקבה	יסודי	דרוזי	ממלכתי	ראשון	מורה לשפה, רכזת תקשוב
סאוסן	26	נקבה	על יסודי	ערבי	ממלכתי	שני	מורה לאנגלית
עידית	52	נקבה	על יסודי	יהודי, עובדת עם כל המגזרים	ממלכתי	דוקטורנטית	מורה לחינוך מיוחד, מדריכת תקשוב, ממונה על התקשוב בחינוך במשרד החינוך במחוז חיפה

בנוסף, השתתפו בשיח קבוצתי עשרה מורים מקוונים, מחציתם ממשתתפי המחקר. המורים שלא השתתפו במחקר יוזכרו בהמשך גם בשמות בדויים.

### 3.3. אופי הנתונים ודרך איסופם

הנרטיב: במחקר נאספו מהמשתתפים נרטיבים ביוגרפיים, שגובשו וסופרו כשיח דבור במפגשים עם ושוכתבו לנרטיבים לכידים, מרובי ציטוטים. גיוסלסן וליבליך, Josselson & Lieblich, (2001, p. 280) מגדירות מחקר נרטיבי כמחקר הייחוס לכל חקירה המבוססת על שיח, על דיווחים מילוליים של אנשים אודות התנסויותיהם. סיפורים אלה אינם צריכים להתחבר לאוטוביוגרפיה שלמה, הם יכולים להיות אמירות או סיפורים תיאוריים קצרים שנוצרים בלשונו ובסגנונו האישיים של המספר בתגובה לשאלות פתוחות של החוקר". הנרטיבים של המורים המשתתפים במחקר כוללים סיפורי אירועים והתרחשויות, אך מעוגנים בסיפור חיים, באשר סיפור החיים מחבר בין העבר, ההווה והעתיד של המספר, נותן רקע ורצף של משמעות מעבר לעובדות ולהתרחשויות המסופרות בזיקה לנושא הנחקר ושזור את זהותו של המספר לאורך הסיפור. חשיבות רבה נתתי לכתבת סיפורי המשתתפים כפי שסופרו על ידי המורים עצמם, בשפתם ובאמצעות ציטוטים מדויקים הלקוחים מסיפוריהם. את הסיפורים השלמתי במעט קישורים משלי, על מנת לשמור על רצף הטקסט. בנוסף, כוללים הנתונים אימרות מתיעוד השיח קבוצתי, ציורי מטפורות שצוירו על ידי המורים במסגרת מפגש השיח הקבוצתי, ומסמכים רלבנטיים של מערכת החינוך.

הבניית הסיפור האישי – ראיון ושיח: במחקר הנרטיבי ביוגרפי נתפסים הנחקרים כ"משתתפים" וכשותפים לבניית הליך המחקר (אלבו-לוביש, 2001). מאחר והחוקר והמשתתפים בונים ביחד את הידע שלהם, לומדים וצומחים הדדית באינטראקציה ביניהם (Pinnegar & Daynes, 2007), נערכו הראיונות על ידי תחילת הדרך של לימוד ההתנסויות המסופרות נעשתה באמצעות הקשבה לסיפורי המשתתפים ושיח הדדי. השיח התנהל בדגם של ראיון אתנוגרפי פתוח (צבר-בן יהושע, 1999) ואינטראקטיבי, בו עודדו המשתתפים לספר את סיפורם ולהובילו בדרכם, תוך הדגשת הדרך הסובייקטיבית והרפלקטיבית בה הם רואים את התפתחותם ונותנים לכך משמעות. שיח זה מאופיין גם כראיון עומק (שקדי, 2010), פתוח ולא מובנה, בו החוקר והמשתתף משוחחים ומפתחים ביחד משמעות. את הראיון פתחתי בבקשה מהמשתתפים לספר על עצמם, על סיפור חייהם, על הרקע שלהם, על מי שהם, באשר ענייני הוא קודם כל בהם, באדם שבהם ובסיפור חייהם, שהוא מרכזו של העניין הנרטיבי. שאלה כללית ופתוחה כזו איפשרה למשתתפים להתחבר לשיח מהמקום המתאים להם, ללא הכוונה שלי, ולי, כחוקרת, התאפשר להיות מובלת על ידם, אל תוך סיפורם. אמצעי המחקר העיקריים היו הקשב שלי כחוקרת, השיח הדדי שנוצר עם המשתתפים, שאלות הבהרה, בקשות לדוגמאות, בירור כיצד הם מסבירים ומפרשים את ההתנסויות, התפיסות ומרכיבים שונים שעלו בסיפורים, וכיצד הם מרגישים לגביהם (צבר-בן יהושע, 1999; Phillion, 2002; Brown & Gilligan, 1992). כך במהלך השיח, בנו המשתתפים ביחד עמי את הנרטיב שלהם בזיקה לנושא המחקר. חשיבות רבה ניתנה לסיפור הנרטיב תוך הדגשת נקודת ראותם ו"קולותיהם" של המספרים (Elbaz, 1993).

בשיח עם המורים הקפדתי ליצור אוירה של כבוד, שיתוף פעולה ואמון הדדי, תוך הקשבה והתייחסות רגישה לקולות שהובעו, לביטוי רגשות ולרחשי הלב. השתדלתי ליצור אוירה חופשית, אמפטית ולא שיפוטית, להעביר את המסר שאיני "חוקרת יודעת כל", אלא אני מבקשת ללמוד

מהם וביחד איתם, ולכן יש חשיבות רבה להבנה משותפת של הסיפורים, לפרשנות ולמשמעות שהם נותנים לעולה בסיפורים. חשיבותו של "האדם ככלי מחקר" (Lincoln & Guba, 1985) היא ברגישותו, ביכולת תגובתו להקשרים ולרמזים העולים, ביכולת התמודדותו במצבים מעורפלים או מפתיעים ובגמישותו. האדם, כחוקר, מסוגל לאסוף בו זמנית מידע המתקשר לגורמים רבים, לתפקד בין ידע סמוי ומוצהר, לעבד את המידע, להבין רעיונות ומושגים רב תחומיים ולחבר בין החלקים באופן הוליסטי, תוך טיפול בעושר המימדים של מרכיבי האדם והפעילות האנושית.

הסיפורים סופרו במהלך מפגש אחד שארך כשעה ומחצה, בהתאם להתפתחות הסיפור ולצורך בהבהרה ובהרחבה שלו. כל השיחות עם המורים והסיפורים שסופרו בהן, הוקלטו ושוקלטו כלשונם. אל הטקסט המשוקלט נוספו, במקומות המתאימים, הסימנים הלא מילוליים כמו הפסקות, צחוקים וכד'. הטקסט שוכתב על ידי לסיפור לכיד, הכולל ציטוטים רבים של המשתתפים (Fetterman, 2010). במהלך אריגת השיח לסיפורים, במעבר מדיבור חי וזורם אל השפה הכתובה, ערכתי עריכה קלה רק מעט מן הציטוטים, במקומות בהם "גמגומי" השפה הדבורה לא היו רלבנטיים לעניין. חזרתי להבהיר עם המרואיינים מילים, היגדים או פרשנויות במקרה שהם לא היו בהירים לי. אף כי הסיפור הנכתב על ידי החוקר אינו בהכרח אותו סיפור בדיוק שסיפר המשתתף, בדרך זו מתאפשרת מסירה נאמנה, ככל האפשר, של קולות המשתתף. עם סיום שכתוב כל סיפור, העברתי אותו למספר, בבקשה שיקרא, יגיב, ישנה, יעדכן את הדברים אם ימצא צורך בכך ויאשר את הסיפור. החזרת הסיפור לקריאת המשתתפים ולאישורם נערכה בתאום מוקדם עמם ובאמצעות הדואר האלקטרוני.

סיפורי האישי הוא חלק מן הסיפורים הנחקרים והוא מובא כאוטוביוגרפיה שנכתבה על ידי סיפור זה התגבש בראשי לפני המחקר והוא המניע למחקר, אך הוא הועלה על הכתב כסיפור האחרון במחקר, לאחר שסיימתי לראיין את המורים ולכתוב את סיפוריהם.

הבניית הסיפור כמופע חברתי - שיח קבוצתי: לקראת סיום עבודת המחקר, נערך מעגל שיח קבוצתי המדגים ומאתגר שיח אתי. בשיח זה, המתואר גם כראיון קבוצתי ב"קבוצת מיקוד" (שקדי, 2010), נוצרת הזדמנות לצפות בכמות גדולה של מידע ואינטראקציה בפרק זמן מוגבל. במפגש הקבוצתי, פנים אל פנים, בו בוחרים המשתתפים מה לספר וכיצד (שלסקי ואפל, 2010) נוצר יחדיו ידע קולקטיבי, תוך שיתוף, הבנת המשמעות שהמשתתפים נותנים לחוויותיהם, הזדהות ואמפטיה. באמצעות סיפור הסיפור כמופע חברתי, בו התוכן, נסיבות היווצרותו והצגתו בפני השומעים, קשורים זה בזה (Bloome, 2003), ובאמצעות השיח המשותף, המועשר מהידע הרב והמגוון של המשתתפים ומפרשנויותיהם (אלבז-לוביש, 2010), מתאפשרת בחינה והבנייה מחודשת של הנרטיב (שלסקי ואפל, 2010).

במפגש השיח הקבוצתי השתתפו עשרה מורים מקוונים, מחציתם ממשתתפי המחקר. השיח הקבוצתי נפתח בשאלה פתוחה אך ממוקדת, בה הם התבקשו לתאר את נושא המחקר "התפתחות מודעות אתית של המורה המקוון" במטפורה, דימוי או כל דרך שהם מוצאים לנכון. המשתתפים תיארו, הסבירו ופרשו את המטפורות והדימויים. בהמשך, התבקשו המשתתפים להעלות סוגיות אתיות הכרוכות בשימוש בטכנולוגיה: הסוגיה הראשונה הזכורה להם, הסוגיה

המשמעותית ביותר עבורם וסוגיות "עדכניות", וזאת מאחר שהראיונות נערכו לפני מעל לשנתיים והיה חשוב לבדוק את השינוי באופי הסוגיות העולות בשימוש בחידושי הטכנולוגיה. הסבב השלישי במעגל השיח עסק בבנייה משותפת של נוף הידע והמודעות האתית של המורה המקוון. בשיח שיתפו המשתתפים בידע, דעות, חוויות, התנסויות, שאלות ותובנות בזיקה לנושא המחקר. מעגל השיח הקבוצתי שהחל במפגש פנים אל פנים בהנחייתי, נמשך בשאלות והבהרות בדרך מקוונת, באמצעות דואר אלקטרוני במהלך כחודש. במהלך השיח הקפדתי על כבודם של המשתתפים, על מתן הזדמנות לכל משתתף להשמיע את קולו ולהעלות שאלות. ציורי המטפורות והדימויים נסרקו ותועדו, השיח הוקלט ושוקלט. מידע שעלה בשיח הקבוצתי והשלים את ממצאי המחקר, נשזר בפרקי הממצאים תוך ציון העובדה שהוא נאסף בשיח הקבוצתי.

שיח משלים: לאחר השיח הקבוצתי, פניתי אל משתתפי המחקר שהשתתפו במעגל השיח בהצעה לערוך הסתכלות נוספת על סיפורם, לצורך בחינה מחדשת או משלימה שלו. הפנייה נעשתה בתקשורת אישית בדואר האלקטרוני בצרוף הנרטיב לתזכורת, אך המשתתפים לא שינו את הנרטיב.

### 3.4. ניתוח הסיפורים

ניתוח נתונים הוא תהליך של סידור והבניית המידע שנאסף לצורך פרשנותו והבנת משמעותו (שקדי, 2010). קלנדינין וקונלי (Clandinin & Connelly, 2000. p.18) טוענים כי נרטיב הוא "גם התופעה וגם השיטה" ולכן על ההתנסויות החינוכיות להלמד בדרך נרטיבית, שכן תהליך סיפור הסיפור או הדיבור על עצמנו, כאמצעי, הוא חלק ממי שאנחנו והוא הדרך בה אנו מנסחים את מהותנו, תפיסתנו והתנסויותינו, והבנה זו היא מטרתנו. מכאן שההצדקה לתהליכי המחקר ולשימוש בכלי המחקר נובעת מעצם בחירת הגישה למחקר, הגישה הנרטיבית ביוגרפית. הגישה הנרטיבית ביוגרפית היא אקלקטית ועושה שימוש בכלים מתחומים שונים, בהתאם לכוונות המחקר ולצרכיו (אלבז-לוביש, 2001). לרשות החוקר הנרטיבי ביוגרפי עומדים מגוון עקרונות, גישות, שיטות וכלים לניתוח הנתונים ולהרחבת התובנות במחקר. יש הרואים בעייתיות בכך שאין משנה מתודית סדורה לניתוח הנרטיבים (אסף ועמיתיה, תש"ע), לכן מציע שקדי (2010) לנתח את הנתונים בתהליך שיטתי ומכוון, כשהמתודה היא "שקיפות" ולא אינטואיטיביות, המבוססת על רשמי החוקר. אלבז-לוביש (2001) מדגישה כי מאחר ואין מערך מחקר אחיד ומקובל, חובה על החוקר להציג ולהצדיק את הנחות היסוד עליהן מתבסס המחקר ולבחון בצורה רפלקטיבית את מניעיו האישיים שבבסיס הנחות אלה. במחקר זה, מגוון המתודות ב"ארגז הכלים" של החוקר, איפשר לי לשלב בין מספר שיטות ודרכים לניתוח הסיפורים, שחלקם גובשו טרום המחקר ויושמו באופן שיטתי וחלקם גובשו במהלכו, בהלימה למפגש עם המשתתפים עצמם ועם סיפוריהם. תיאור תהליכי המחקר נעשה כ"תיאור גדוש" (Geertz, 1973) מאחר והשימוש במתודות ובכלים הוא חלק בלתי נפרד מן הממצאים, מפרשנותם ומתהליך ביסוס אמינותם.

באשר היחידה המשמעותית בנתוני המחקר היא סיפור, הדגשתי שני מוקדי התייחסות לניתוח הסיפורים, שכרוכים אחד בשני ומושפעים בהדדיות: ניתוח תוכן וניתוח מבנה, הקיים מעבר לתוכן ספציפי (צבר-בן יהושע ודרגיש, 2001). התייחסות לסיפורים ולסיפורי חיים יוצרת מתח תמידי בין הרצון לפרק לגורמים לבין הרצון לאחד ולתפוס את השלם, ולכן יש להתאים בגמישות

את דרך הניתוח למקרה הנדון (אלבז-לוביש, 2001). כך, לעיתים, תמצית סיפור או אירוע קריטי מהווה יסוד מארגן המאפשר הבנה של כל הסיפור, לעומת סיפור בו רצף ההתפתחות על קו הזמן הוא שמאפשר את הבנתו המשמעותית. המפגש המעמיק עם הסיפורים עצמם, על מורכבותם, והצורך בזיהוי המרכיבים העולים מהתופעה הנחקרת הכתיב את דרך ניתוח התוכן כדרך המובילה. הסיפורים נותחו בניתוח אורך ורוחב, כאשר ניתוח המימדים, הכרוכים זה בזה בהתהוות המציאות ובסיפור המשקף אותה, נעשו מתוך יחסי הגומלין ביניהם, אך ההסתכלות המובילה בכל ניתוח הייתה על המורה והתפתחות מודעותו האתית. תשומת לב רבה הוקדשה לצורה שבה מסופר הסיפור, מתוך השקפה הטוענת כי כל היבטי הסיפור עשויים להיות משמעותיים לסיטואציה בה סופר (אלבז-לוביש, 2006).

להלן השלבים בניתוח הסיפורים:

1. תחילת הדרך של לימוד ההתנסויות המסופרות נעשתה באמצעות הקשבה ושיח הדדי, תוך פיתוח הבנות במערכת היחסים שנוצרה עם המשתתפים, אשר עברו את ההתנסויות ותוך בירור כיצד הם מסבירים ומפרשים את תפיסותיהם, התנהגויותיהם ומרכיבים שונים שעלו בסיפוריהם וכיצד הם מרגישים לגביהם (צבר בן יהושע, 1999; Phillion, 2002; Brown & Gilligan, 1992). שיח הראיון נרקם לסיפורים אשר הוחזרו למספרים לצורך אישור או שינוי (דוגמה לראיון בנספח ד, דוגמה לסיפור – בנספח ה).

2. ניתוח מקדים של הסיפורים היה ניתוח אורך של כל סיפור בנפרד, בהיבט של תוכן וצורה. ניתוח התוכן של כל סיפור נעשה לאחר מספר קריאות חוזרות בו ובאמצעות מיפוי מרכיבים נושאים בסיפור, על פי שלושה המימדים של מרחב המחקר הנרטיבי אותם מציעים קונלי וקלנדינין (Clandinin & Connelly, 2000) ותוך בחינת התוכן של כל מימד בפני עצמו:

א. מימד הזמן – הרצף, הכולל ניווד אחורה וקדימה בין עבר, הווה ועתיד, דהיינו, מימד ההתפתחות לאורך זמן של האירועים או הדמויות. בניתוח הטמפורלי של הסיפורים התייחסתי גם למספר רמות של איסוף הנתונים שהציע גודסון (Goodson, 1992), על פיהם ניתן גם לנתח את הנתונים: הרקע וההתנסות הקודמים של המורה המעצבים את תפיסת הוראתו והתנסויותיו, סגנון חייו של המורה בתוך בית הספר ומחוצה לו וזהויותיו הקודמות, "מעגל החיים" של המורה, שלבים בקריירה של המורה, אירועים קריטיים בחיי המורה ובעבודתו, הזדמנויות ואפשרויות שהיו פתוחות בפני המורה בהקשר של ההיסטוריה והתרבות של זמנו. אירועים קריטיים בחיי המורה ובעבודתו (Tripp, 1993, 1994; Shapira-Lishchinsky, 2011; Nilsson, 2009; Carter, 1993; Colnerud, 1997; Farrell, 2008; Kelchtermans, 1999); שהיו נקודת מפנה בהתנעת השינוי וההתפתחות היו מרכיב שהודגש בחלק גדול מסיפורי המורים ולכן ניתן לו דגש מיוחד בעת ניתוחם (דוגמה בנספח ו, ז, ח).

ב. המימד האישי, החברתי ויחסי הגומלין ביניהם, תוך התייחסות פנימה (רגשות, תחושות, תקוות, תגובות אסתטיות ונטיות מוסריות) והחוצה (האינטראקציה הבין אישית, התנאים הקיומיים והסביבה של הדמויות).

בהתייחסות למימד האישי מצאתי לנכון להרחיב את הניתוח ולהבחין ב"קולות" המספר, על גווניהם ועל שתיקותיהם (אלבז- לוביש, 2001), על דרכי הניסוח של האני המקצועי והאישי שלהם ועל דרך התייחסותם לנורמות ולמוסר. ניתוח הקולות השונים הבאים לידי ביטוי בסיפורו של כל מורה נערך באמצעות קריאה חוזרת של הסיפורים (Brown & Gilligan, 1992) תוך התייחסות למרכיב שונה בכל קריאה: ההקשבה הראשונה מתייחסת לעלילה, לדרך בה מסופר הסיפור, ולתגובת החוקרת. ההקשבה השנייה מתמקדת ב"אני" של המספר, מי הוא ומה הם "יחסיו" עם עצמו, על הנורמות והערכים שלו. ההקשבה השלישית מתמקדת ביחסי המספר עם אנשים אחרים, בעמדת המספר ובנקודת מבטו. ההקשבה האחרונה מתייחסת ל"קול הפנימי", המבטא את השפעת מוסכמות החברה על המספר, כמו גם ביטוי מצוקה, קונפליקט והתנגדות לדרישות חברתיות. במהלך ההקשבה לקולות ניסיתי להקשיב גם לשתיקות (אלבז-לוביש, 2001; Gilligan, 2005; Elbaz, 1992; Brown & Gilligan, 1992; 1982). דגש מיוחד ניתן למעקב אחר הקול המוסרי (Brown et al., 1989, 1992; Elbaz-Luwisch, 2007). (דוגמה בנספח ו, ז, ח).

ג. מימד המקום, זירת ההתרחשות ומרחב הסיטואציה, בו נוצרות דמויות הסיפור וחיות את סיפור חייהן בהקשר החברתי והתרבותי שלו (דוגמה בנספח ו, ז).

3. ניתוח תוכן הסיפורים נעשה גם באמצעות השפה בה השתמשו המשתתפים, כגון פעלים, תיאורים, כינויים, כינויי גוף, זמנים, דיבור ישיר או ציטוט, חזרות, הנגדות ובמיוחד שימושים אישיים ומיוחדים של השפה כמו דימויים ומטפורות. המטפורות, כאמצעי ספרותי רב ערך ועוצמה, מסייעות לראות דבר אחד במונחים של דבר אחר ומשמעות עוגן לארגון נתונים ולעיצוב המציאות המוצגת דרך מסננת ראייתם הייחודית של המשתתפים (אלפרט, 2001; ענבר, תשנ"ו; שלסקי ואלפרט, 2007). המספר יכול לספר בדרך אחת על אירוע או אדם, אך שימוש פתאומי וחד פעמי בביטוי מסוים עשוי להסגיר תחושות אחרות, המזמינות התייחסות (אלבז-לוביש, 2006).

4. ניתוח מבנה הסיפורים נערך לסיפורים בשלמותם, אך גם לחלקי הסיפור ולדרך ארגונם (צבר-בן יהושע ודרגיש, 2001). בניתוח הסיפור בשלמותו התייחסתי למבנה הסמנטי, לאופי הסיפור, לארגון הסיפור, לדרך התפתחות הסיפור ולסדר האירועים. דגש מיוחד ניתן להבחנה בכיוון התפתחות הסיפור, תוך התייחסות למטרה בעלת ערך המובילה את כיוון התפתחותו (צבר-בן יהושע ודרגיש, 2001). זיהוי מבנה הסיפורים, המתבסס על ניתוח המבנה הסמנטי שהציעו לבוב ווולטסקי (Labov & Waletzky, 1967): תמצית, התמצאות, עלילה- פעילות מסתבכת, הערכה, החלטה - פתרון וסיומת, איפשר לזהות בסיפור יחידות של משמעות בהתאמה בין המבנה לתוכן, אך תרם במיוחד להסתכלות הוליסטית חוזרת על הסיפור כמכלול, לאחר כל תהליך ניתוחו. ניתוח האורך של כל אחד מן הסיפורים איפשר להתמקד בכל אחד מהסיפורים בפני עצמו, לנתח ולפרש את התפתחות המודעות האתית של כל מורה ומורה בנפרד.

5. המפגש המעמיק עם הסיפורים עצמם, על מורכבותם, והצורך בזיהוי המרכיבים העולים מהתופעה הנחקרת הכתיב את דרך ניתוח התוכן כדרך המובילה (צבר בן יהושע ודרגיש, 2001). ניתוח הרוחב של הסיפורים משווה בין מרכיבים ומימדים חוזרים בסיפורים, כגון: מוטיבים, תימות, צורות שיח, סוגיות ודילמות. אלה אורגנו ביחידות של משמעות, על פי קטגוריות ותתי

קטגוריות. ניתוח התוכן נעשה באופן רוחבי תוך התייחסות לכל הסיפורים, בהתאם למרכיבים בולטים וחוזרים שזוהו בשלבים הקודמים ובהתאם למימדים הרלבנטיים לשאלות המחקר (הערכים האתיים ברקע האישי של המספר, מאפייני מפגשים מכוננים עם סוגיות אתיות, תיאורי התעוררות המודעות האתית, סוגיות של אתיקה מקצועית, סוגיות אתיות בהתנהלות אישית של המורה, שינוי באופי הסוגיות על פני הזמן, דרכי התמודדות עם הנושאים האתיים וכד''). חלקי הטקסט אורגנו ביחידות משמעות על פי קטגוריות ותתי קטגוריות, תוך שיום הקטגוריות ובחירת "ציטוט מפתח" המשקף כל אחת מהן. ניתוח הרוחב איפשר בחינה מעמיקה, מורכבת ורב מימדית, של היבטים המתייחסים להתפתחות המודעות האתית של המורים המקוונים.

### **3.5. ארגון הממצאים והצגתם**

בעבודת המחקר משמשת הכתיבה כעשייה רפלקטיבית, אשר תוך דינמיות של גילוי וביטוי, היא מאפשרת את הצגת התמונה על מורכבותה. בשל מורכבות תחומי המחקר ורבדי ממצאיו, החלטתי להבנות את כתיבת המחקר כעבודה המורכבת מנושאים ולא באופן נרטיבי, כסיפור. למרות שכתובת העבודה לא נבנתה כנרטיב, רצף הצגת הממצאים בעבודה מייצג התפתחות בשני מימדים: כמהות נושא המחקר, שעניינו התפתחות, וכסיפור כולל ומתפתח המשקף תמונה ההולכת, מתפתחת ומתרחבת. מחקרים המתייחסים לתהליכי שינוי חברתיים ולשינוי מתמשך נוחים לתיאור בדרך שכזו, שכן הם מכניסים את מימד הזמן, קושרים בין האירועים, מצביעים על התפתחות ומתייחסים להקשר חברתי (שלסקי ואלפרט, 2007). החסרון בהצגת הממצאים שלא במבנה נרטיבי, הוא בקושי לראות תמונה הוליסטית ומקיפה של חיי המשתתף, על הקשריה ועל הבניית העצמי והמצויאות, בהקשר לתופעה הנחקרת.

נתוני המחקר, סיפורי המורים, אורגנו כנרטיבים לכידים הכוללים ציטוטים רבים מדברי המורים ומעט השלמות של דברי קישור משלי, על מנת לשמור על רצף הטקסט. בעבודת המחקר מוצגים קטעי הסיפורים בגופן הדומה לכתב יד, על מנת להמחיש את הדברים שנאמרו מפי המורים. דוגמה לנרטיב מופיעה בנספח ה.

הממצאים מופיעים לאחר פרקי המבוא, הרקע ושיטת המחקר ושזורים בכתיבה המביאה קטעים מסיפורי המורים, ניתוח שלהם, פרשנות ודיון בתובנות. ניתוח הממצאים אורגן ביחידות של משמעות, בקטגוריות ובתתי קטגוריות, על פי מודל שנבנה בעקבות התפתחות התובנות במחקר זה. הממצאים מוצגים כנושאים ענייניים ובהלימה לשאלות המחקר, אך מאחר ושאלות המחקר היו פתוחות ורב מימדיות ופיסות המידע המרכיבות את הממצאים שזורות לאורך, לרוחב ולעומק סיפורי המורים, כך ממצאי המחקר, כמענה לשאלותיו, שזורים באופן מרובד בפרקי העבודה.



שאלות המחקר	הפרקים
מתי ובאילו הקשרים נפגשו המורים עם נושא האתיקה, טרם עבודתם בסביבה הטכנולוגית ובמרחב המקוון ובעקבות השימוש בהם. כיצד הם חווים, מתארים ומפרשים מפגשים אלה? כיצד נשזרת התפתחות המודעות האתית בסיפור החיים האישי והמקצועי של המורה המקוון וכיצד היא משפיעה על תפיסת תפקידו ותפיסת עולמו?	4. צוהר למודעות אתית: התעוררות
אילו סוגיות אתיות עולות בהקשר של הפעילות המקוונת וכיצד המורים מתמודדים עמן?	5. פותחים חלונות: נושאים אתיים וסוגיות עמן מתמודד המורה המקוון
כיצד מתפתחת המודעות האתית וכיצד היא משתנה לאורך הזמן?	לאורך כל הפרקים, ובעיקר בפרק 4. צוהר למודעות אתית, ובפרק 6. נוף האתיקה של המורה המקוון
כיצד מבינים מורים מקוונים מושגים אתיים, כגון, אתיקה, מודעות אתית, ידע אתי, התנהגות אתית?	6. נוף האתיקה של המורה המקוון

הצגת הממצאים מרובה בציטוטים, במטרה להכניס את הקורא לאוירה האותנטית של הסיפורים ולתרום לאמינות בקרב הקוראים, תוך העברת תחושת המציאות, בדרך הקרובה ביותר לתיאורי המספר. כחוקרת-משתתפת שמעוניינת ללמוד מהמשתתפים במחקר, נמנעתי מללוות כל ציטוט בהסברים על המתרחש, אלא השתדלתי להתמקד בהערות אנליטיות ופרשניות המקדמות את זרימת העבודה (שלסקי ואלפרט, 2007). הפרקים כוללים ציטוטים ישירים מסיפורי המורים, ניתוח הממצאים, סיכומי היבטים, פרשנות ודיון. בשל מורכבות תחומי הנושא ומרחב הממצאים, שילבתי ביחידות המשמעות סיכומי ביניים, תמצית עיקרי הדברים ודיוני ביניים הכוללים פרשנויות והשתמעויות תאורטיות או מעשיות. בסיום כל פרק הובא דיון מרוכז בנושא הפרק, תוך פיתוח תובנות בהתייחסות לממצאים ולתיאוריות העולות מהספרות המחקרית, הקשורות לממצאים אלה.

הצגת הממצאים מתחילה בפרק 4, העוסק בהתעוררות המודעות האתית והחיבור אל האתיקה ברקע האישי והחינוכי של המורה. בהמשך, מוצגים בפרק 5 מגוון סוגיות אתיות עמן מתמודד המורה בהיבט אישי ומקצועי, אשר עלו בסיפורי המורים. בפרק 6 נפרשת תמונה רחבה וכוללת של נוף האתיקה של המורה המקוון ותהליך התפתחותו. לסיום, בפרק 7 שהוא פרק הסיכום, מובא סיכום אינטגרטיבי של ממצאי המחקר, מסקנות והשלכות בשני ערוצים: התפתחות מודעות אתית של המורה המקוון, ומחקר נרטיבי ביוגרפי של מורים. בפרק זה מתוארת חשיבות המחקר, ייחודיותו ותרומו. בהמשך מובאות המלצות פרקטיות, התייחסות למגבלות המחקר והצעות למחקר נוסף.

כנספחים לעבודה מוצגים מסמכי תיעוד של מהלך המחקר, דוגמאות מסיפורי המורים, דוגמאות משקלוטי הראיונות עם המורים, ודוגמאות לשלבים בניתוח הנתונים.

### 3.6. בין המחקר והחוקר

*"בידל 53, בעת כתיבת הנרטיב והתמונות על האתיקה בחיי, נצה תפיסת האתיקה בין עקרונות מודרניים וכללים קונקרטיים לבין צנן מופשט, לא מודרן וחמקמק. הדמות האידיאלית באהבה משק שני את תחושת הערך מהצורך לנהיגות בסדר, כשהאתיקה מהווה מסגרת יציבה בידי הקולנוצייה להפגש ולהות ברובה ואחריות, מתערצרת בעל כורחה על ידי הלי הכאוס לה מרחק המקוון..." (מסיפורה של החוקרת).*

במחקרים נרטיבים העוסקים בסיפורים כגישה, כאמצעי וכמטרה, משמש החוקר כחלק מהמחקר בעצם נוכחותו, בהשתתפותו, במניעיו ובנקודת מבטו. קונלי וקלנדינין (Clandinin & Connelly, 1990; Connelly & Clandinin, 2000) טוענים כי סגנון הכתיבה במחקר הנרטיבי צריך להבליט את קולם של משתתפי המחקר ואת קולו של החוקר, המגלמים בתוכם מגוון קולות וזהויות (צבר-בן יהושע ודרגיש, 2001). כחוקרת וכמשתתפת אני מציגה את ה"אני" שלי לאורך המחקר בנוכחות מודעת ומוצהרת. אך גם אם החוקר מעדיף להצניע את נוכחותו בטקסט, נותנת אלפרט (2001) לגיטימציה לדרך בה החוקר מוצא לנכון לבטא עצמו, מאחר וזהותו הפרשנית ממילא קיימת.

המניע למחקר זה צמח מהסיפור האישי שלי. כשייכת לקהילת המורים המקוונים, אני חווה בעצמי את המפגש עם סוגיות אתיות וחוקיות, שהביאו אותי להסתכלות מחודשת על האתיקה בחיי האישיים והמקצועיים ולהתפתחות מודעות אתית. מעל 15 שנה, כמורה מקוונת, כמדריכת תקשוב וכממונה מחוזית על התקשוב בחינוך במחוז חיפה, אני מעורבת באופן פעיל בתמורות שהחדירה הטכנולוגיה לחיינו ולחינוך, בפרט. לאורך השנים מצאתי את עצמי ואת עמיתי, אנשי החינוך, במצבים מנוגדים, ואולי משלימים: מחד, אנו חווים צמיחה, העצמה וסיפוק כמורים מקוונים המנצלים את שלל האפשרויות שהביאה הטכנולוגיה לשדרוג ההוראה, הלמידה והפיתוח המקצועי והאישי שלנו (אבני, 2003). מאידך, אנו נמצאים במבוכה ובחיפוש דרך, במפגש עם מגוון סוגיות אתיות וחוקיות, אשר עולות בעקבות השימוש בטכנולוגיה. לעיתים, אנו מוצאים עצמנו פועלים בדרך שאינה אתית ואף עוברים עבירות חוקיות, במרבית המקרים מחוסר ידע ומודעות, או מתוך התלבטות בבחירת הדרך הראויה. לעיתים, אנו עדים למורים, תלמידים והורים העושים שימוש שאינו ראוי בטכנולוגיה במודע ובמכוון. אך העיסוק בסוגיות אתיות העולות מהשימוש בטכנולוגיה המידע והתקשורת משקף מצב רחב הרבה יותר, בו אני שותפה בעיצוב שינוי תרבותי, דינמי ובעל מאפיינים חדשים שלא היו מוכרים לנו. במציאות זו אני שותפה לחינוך דור של תלמידים, תוך כדי הסתגלות לעולם אליו הם נולדו ובו הם מתנהלים בדרך אינטואיטיבית. במצב זה, אני מטמיעה פרדיגמה חינוכית חדשה, הפורצת את גבולות בית הספר ואת מקומו המסורתי של תפקיד המורה, תוך התמודדות עם מסגרת מערכתית מסורתית וללא נגישות מספקת למאפשרים הטכנולוגיים. במצב זה, אני מנסה להקנות לתלמידים את מיומנויות המאה ה-21, תוך מרדף אחרי שינוי פניהן והתמודדות עם אילוצים מערכתיים כובלים. במצב זה, אני מעודדת אוריה של פתיחות, אותנטיות וקירבה ובה בעת נדרשת לסמכות והצבת גבולות בדרכים שכבר

אינן רלבנטיות למציאות החיים. במצב זה, זהותי האישית והמקצועית מתמזגות בשטף אורחות חיי, אך אני נאלצת להפריד באופן מלאכותי את דרך התנהלותי בכל אחד מכובעי זהויותי. במצב זה, אני נאלצת להכיר חוקים ונהלים חדשים כמשפטנית מנוסה, להבין מסמכי מדיניות וקודים אתיים שטרם התדפקו על שולחנם של אנשי החינוך, להתמודד עם ערכים, נורמות ואופני התנהגות דינמיים ומשתנים, שגם דעתי האישית טרם גובשה לגביהם, לא כל שכן גישת המערכת החינוכית. במצב זה, בערוב שנותי המקצועיות, אני עוסקת בגיבוש תפיסת תפקיד חדשה ודינמית, בה החדשנות והטכנולוגיה אינן האידאולוגיה המובילה, אך השפעתן גדולה בשל העובדה ש"פעילות חינוכית לעולם אינה מתרחשת בריק תרבותי וערכי" (אלוני, 1997). התמודדות מכובדת וראויה עם היבטים אלה, מחייבת אותי, כמו את עמיתי המורים, ללמידות חדשות, לגיבוש ידע, מיומנויות, תובנות, עמדות ודרכי פעולה. התובנות המתגבשות מביאות לעדכון תפיסותי והשקפת עולמי כאדם פרטי, כאשת חינוך וכנושאת בתפקיד חינוכי ציבורי, המתבוננת באופן מאתגר על אתיקה ומוסר בחיי האדם והחברה ומזהה את ההזדמנויות הטמונות בעידן זה לאדם, לחברה, לחינוך. ההתנסויות, החוויות והתובנות אודות ההתפתחות האישית והמקצועית של המורים והעצמת מודעותם האתית, העלו בי את הצורך והרצון לחקור את סיפוריהם של המורים, על מגוון קולותיהם, כדי להעמיק בהבנת התופעה של התפתחות המודעות האתית ובהשלכותיה על החינוך ועל המורים, כסוכני חינוך ומוסר.

השתתפותי הפעילה במחקר כ"נחקרת", דרך הצגת ה"אני" שלי, מודעתי לרקע שלי ולתפיסות עולמי, כמו גם בחינה מודעת של כל מהלכי המחקר בדרך רפלקטיבית וביקורתית, איפשרו לי לבדוק את נקודות המבט שלי, את התנסויותי, את תפיסותי ואת עולם מושגי ביחס למשתתפים האחרים ובכך להרחיב ולהעמיק את תובנותי, להבנות את סיפורי ולהמשיך לפתח את ה"אני" שלי כחלק אינטגרלי מהמחקר. עזר (2010) טוענת כי המחקר הנרטיבי הוא כלי המעצים את החוקר מהיבט אישי, אקדמי ומקצועי. המחקר מתקשר לצד הקוגניטיבי והרגשי של החוקר, מאפשר לו להבין טוב יותר את חיי האישיים והמקצועיים, לצמוח ולבטא את יכולותיו במישורים שונים. תוך כדי אינטראקציה עם סיפורו עצמו ועם סיפורי נחקריו, מפתח החוקר מודעות לעצמו ולמרכיבים החבויים בתת מודעותו העולים לתודעה. פיתוח מודעות החוקר לעצמו ולמקומו בחברה כאדם וכאיש מקצוע, מאפשרת לו בסופו של דבר, לפעול בעבודתו ובחברה באופן שונה מאשר קודם לכן. ואכן, כחוקרת ומשתתפת מעורבת, קיימת בליבי תפילה שהתובנות שעלו במחקר יתרמו להעצמת הנחלת המודעות האתית לקהילת המורים, התלמידים ולחברה בכלל.

### **3.7. אמינות המחקר**

המחקר הנרטיבי ביוגרפי תר אחר משמעויות דרך הבנת חייהם ועולמם של המשתתפים ולא דווקא אחר ה"אמת". בעזרת המשתתפים במחקר מפיק החוקר משמעות, מייצר גרסה של מציאות, משקף ומפרש אותה.

ההקפדה על אמינות המחקר נעשתה באמצעות יישום עקרונות ההולמים את המחקר האיכותי. במהלך המחקר ובכתיבת תוצר העבודה הדגשתי את נוכחותי ואת מעורבותי האישית הגבוהה בכל מהלכי המחקר, תוך התייחסות רפלקטיבית למניעי, לסקרנותי, לרקע שלי, להתנסויותי, לאמונותי ולתפיסת עולמי (Daynes & Pinnegar, 2007). את המשתתפים שנבחרו למחקר הצגתי

כשייכים לקהילה של מורים מקוונים ודיווחתי על היכרותי עם חלקם. הדגשתי את העובדה שגם אני, כחוקרת וכמשתתפת, חלק מקהילת המורים, ה"מסומנת" גם בגילויי התנהגות שאינה אתית... את המשתתפים במחקר יידעתי לגבי התחום הכללי של התעניינותי, אופן ביצוע המחקר ודרך פרסומו. השתדלתי, תוך רגישות רבה, ליצור ביני לבין המשתתפים תחושות של אמון, קשב, קירבה, הדדיות ושותפות חינוכית, העשויות לתרום להבנת החוויות שלנו כמורים וכאנשים. הקפדתי על שמירת אותנטיות דברי המשתתפים, הסבריהם, קולותיהם והמשמעויות שהם נתנו לדברים, המבוססים על המציאות הסובייקטיבית שלהם. חשיבות רבה נתתי להעברת סיפורי המשתתפים כפי שסופרו על ידם, באמצעות ציטוטים מדויקים הלקוחים מסיפוריהם. פטרמן (Fetterman, 2010) מסביר כי ציטוטים מדויקים מעבירים בדרך בלתי אמצעית מחשבות, עובדות, רגשות ומשמעויות שטחיות ועמוקות אודות חיי האדם, ערכיו ותפיסת עולמו. ציטוטים רחבים מחזקים את תוקף המחקר ומסייעים לקורא המחקר להבחין בין דברי המשתתפים לבין פרשנויות ומסקנות החוקר. את הסיפורים, הפרשנויות והתובנות שרקמתי מהשיח עם המורים הקפדתי לאמת עמם ובקשתי את אישורם לסיפור המוגמר.

ניהלתי את המחקר באופן קפדני, תוך תיאור מפורט של שיטת המחקר, הצדקת מהלכיו ודרך הצגתו, על מנת לאפשר לחוקרים אחרים לבצע מחקר דומה. בניתוח נתוני המחקר הקפדתי על יצירת קטגוריות משמעותיות הנאמנות לתחומים או לנושאים שהופקו מהנתונים (צבר-בן יהושע, 1999) ועל מידת ההתאמה בין הקטגוריות לבין המושגים והתכנים שהותאמו לקטגוריות. שרשרת העדויות של מהלכי המחקר מתועדת, אם כחלק מהמחקר וממצאיו, ואם בנספחיו, וכוללת דוגמאות משקלוטי הראיונות, סיפורי המורים, ציורי המטפורות, טבלאות ניתוח הממצאים וכל מידע רלבנטי.

באוטוביוגרפיה שלי ובעבודת המחקר הבעתי נימה אישית בסגנון הניתוח ובפרשנות, אך השתדלתי לבחון את מהלכי המחקר ותובנותיו בדרך מודעת ורפלקטיבית, תוך ביקורת עצמית של מעורבותי, של תפיסותי המוקדמות ושל ההקשרים והמשמעויות שהבניתי (אלפרט, 2001).

### 3.8. אתיקה מחקרית

האתיקה במחקר הנרטיבי היא נושא רגיש במיוחד, מאחר והנרטיב מכניס את חיי האחר לעבודת החוקר (Geertz, 1988). האדם וסיפורו משמשים ככלי המחקר ומעצם טבעו חושף הסיפור האישי את מספרו. מחקר העוסק בסיפור פרטי הוא רגיש, אך על אחת כמה וכמה רבה הרגישות במחקר העוסק במודעות אתית והתנהגות אתית של המשתתפים בו. אלון היה המשתתף הכי פתוח מבין משתתפי המחקר ותיאר באופן חופשי התנהגויות בעייתיות שלו עצמו. כשארגתי את הנרטיב של אלון מתוך השיח שקיימתי עמו, מצאתי את עצמי מתלבטת לגבי פרסום פרטי הרקע האישיים שלו והוידויים שחשף בפני באשר לדרך התנהגותו.

אלון סיפר על ילדותו בקיבוץ: *כִּלְפֵי חוץ מֵאֲמֵרוֹ אֶל פֶּאָסוֹן, שֶׁהָיָה חֶרֶד נֹרָא צְרִיכֵי שְׂכַל בְּנֵי הָאָדָם שׁוֹיִם וְכוּ', וְדוֹקָא בְּשֵׁם זֶה צִוּוּלָּוֹת נֹרָאִים... הַדְּבָר הַכִּי נֹרָא בְּצִינֵי זֶה שֶׁהָיָה רָאוּ אֶת אֶצְמַט שֶׁהַחֶרֶד הִיָּתָה אַחֲרָאִית אֶל שֶׁלֹּם הַיֵּלֶד הַרְבֵּה יוֹתֵר אֶהְרֹרִים, [...] הָיָה דִּיכָא אֶת כֹּל הַרְעָלוֹת הַכִּי פֶּאָסוֹטֵי אֶל בֶּן אָדָם וְאֲמֵרוֹ אִיךָ צְרִיכָה לְהִתְנַהֵל, וְזֶה דְּבָר נֹרָא, הָיָה הוֹצִיאֵ אֶת*

הרעם ככף מצולט המועט פהט, ואין מוסר פלי רעס, אין דער כלה, זה לא היה מוסר, זה היה כפייה... בהמשך סיפר אלון על התנהגות אלימה שלו עצמו. כך, למשל, הוא מתאר את התנהגותו כעורך עיתון הסטודנטים בתקופת לימודיו: יריתי עט בצורה מאד לא אתית... רק פעם תפקידי נאנצתי לצלות את זה יותר חופשי ומותר. גם במרחב המקוון מתאר אלון: הייתה לי כן הזדמנות לפגוע וכן השתמשתי בה, חד משמעית השתמשתי בה, זו איננה תוקפנות שתמיד הדחקתי והסתרת אתה... [...] אני זוכר שהייתי נורא נורא תוקפני, נורא לא נחמד, פשוט הצלחתי אנשים בצורה קיצונית, אנשים לא צע לי עט דבר רע, רק געל שהיה לי מקום להביע את התוקפנות שלי, את האלימות שלי.

למידע שעלה מסיפורו של אלון היה חשיבות בהעשרת המחקר. הוא שפך אור חשוב על הקולות האישיים ובמיוחד, על הקולות שבדרך כלל אינם מסופרים. אך התלבטתי באשר לפרסום הדברים או השמטת חלק מהפרטים, מחשש הזיהוי של אלון, חשיפת הרקע שלו ונסיבות סיפורו, כמו גם חשיפת וידויו אודות התנהגותו. על הזכות לפרטיות יכולתי לשמור, מעבר לשמירה על האנונימיות, גם על ידי הימנעות מפרסום כל פרט העלול לחשוף את זהותו, אך הקפדה כזאת התנגשה עם שאיפתי להציג את הממצאים בתיאור אותנטי ומעובה, משולב בתיאורי הרקע, ההקשרים והאישיים של אלון. תחושת המחויבות והאחריות שהרגשתי כלפיו הביאה אותי לשתף אותו ולהתלבט ביחד עמו באשר לפרסום דבריו. קראתי עם אלון את הנרטיב, העליתי בפניו את חששותי, אך אלון חזר ואמר שהוא מודע להיבטים אלה והוא שלם עם פרסומם.

מדוגמה זו ניתן ללמוד על הדילמות האתיות עמן מתמודד החוקר ולהבין כי בחירותיו במהלך המחקר אינן רק החלטות מתודולוגיות, אלא גם בחירות מוסריות. לאורך שלבי המחקר, מצאתי את עצמי עוסקת לא רק בנושא המחקר, שנסוב סביב האתיקה, אלא גם באתיקה שבדרך החקירה. אתיקה במחקר אינה רק ליבת ערכים ומערכת כללים המנחים את החוקר ומייעלים את התהליך המחקרי, זו תפיסת עולם וגישה, האמורה להנחות את החוקר העוסק בהרחבת הידע האנושי בהקשר של האדם והמערכות הסובבות אותו. האתיקה כרוכה בהקפדה על כבודם וזכויותיהם של כל הגורמים המעורבים במחקר, כמו גם הקפדה על מהלכי המחקר, החל מתכנונו, בחירת המשתתפים, איסוף הנתונים, תיאור הנתונים, ניתוחם, פרשנותם, גיבוש תובנות המחקר ודרך הכתיבה והפרסום של העבודה הכתובה. לעניינים אלה יש היבטים מוסריים, אך עשויות להיות להם גם השלכות מקצועיות ואף משפטיות (שלסקי ואלפרט, 2007).

האתיקה במחקר האיכותי עוסקת בחיפוש אחר עקרונות, מחויבויות ומידות אשר צריכים להנחות ולאפיין את ההתנהגות הראויה של החוקר האיכותי בנסיבות הייחודיות שהוא פועל בהן. החוקר הוא המצפון המוסרי של המחקר ובכך יש לו אחריות על שמירה של האתיקה המחקרית (דושניק וצבר-בן יהושע, 2006). המרכז ליושרה אקדמית בארצות הברית (The center for academic integrity, 1999) הגדיר חמישה ערכי יסוד של יושרה אקדמית: יושר, אמון, הגינות, כבוד ואחריות. לחוקר נדרשת מודעות ורגישות לממדים האתיים הקשורים לכל מצב ולכל שלב בעבודתו ולשקילת ההיבטים האתיים, מתוך הבנת מורכבות פניהם.

אתיקה במחקר חברתי מתייחסת למחויבות החוקר לאמת, למקוריות ולטובתם ושלומם של משתתפי המחקר. הנחקרים במחקר הנרטיבי נתפסים כ"משתתפים", הלוקחים חלק פעיל בהבניית המשמעות והפרשנות של סיפורם, באימות הנתונים ובפיתוח התובנות. באמצעות השיח עולות ההתנסויות של המשתתף, עמדותיו, אמונותיו, קשיו, חששותיו והיבטים פרטיים מחיו. החוקר מעורב בשיח, מבנה תובנות ביחד עם המשתתפים ויש לו חלק ביצירת המציאות הנחקרת. מאחר והמחקר הנרטיבי מבוסס על מערכת יחסים בין אנשים, על קירבה, אחריות ואכפתיות, מתמקדת הפרספקטיבה האתית בעיצוב יחסי החוקר והמשתתפים, בדרך של בניית יחסי אמון מתמשכים ביניהם, כמו גם חילופי הבטחות אישיות וגיבוש הדדי של הסכמות. לדעת נודינג (Noddings, 1984, 1986), למחקר החינוכי איכותי מתאים במיוחד עקרון הדאגה והאכפתיות, שהינו ליבת הערכים בבסיס האתיקה הפמיניסטית. הערכים המובילים מחקר שכזה אינם זכויות, מחויבויות או עקרונות, אלא אנושיות, אמון, דאגה, אכפתיות, אחריות והקשבה לזולת, בניסיון להבין את מציאותו והרגשותיו (דושניק וצבר-בן יהושע, 2006; צבר-בן יהושע, 2009).

לחוקר תפקיד כפול, כמקיים מערכת יחסים קרובה עם המשתתפים במחקר וכחבר בקהילה מקצועית של חוקרים (Josselson, 2007). לצד הרצון להגיע אל מרבית הרבדים של התופעה הנחקרת ולפרסמם בעבודת המחקר, מחויב החוקר להגן על המשתתפים במחקר. אחריות החוקר להוגנות, הגנה על פרטיות המשתתפים ושמירה על רווחתם, עלולה להימצא בקונפליקט עם הדרישות של אמינות המחקר, מהימנותו, האוטנטיות שלו ופרשנויותיו. בבסיס היחסים בין החוקר למשתתפים עומדים עקרונות של הדדיות ושיתופיות, אך ככל שרבה הקרבה אל מושאי המחקר כך עולות שאלות לגבי גבולות הקשר עמם. החוקר מתלבט באשר לתדירות הקשר ואיכותו, שיכולים לנוע בין מפגש חד פעמי ועד מחויבות ארוכת טווח שהופכת לקשרי חברות (Lieblich, 1996). בין הסוגיות האתיות הנוספות העומדות בפני החוקר, ניתן למנות את מידת החדירה לעולמו הפרטי של המשתתף, גילוי והסתרה של זהותו, תמיכה במשתתף או ביקורת עליו, התייחסות לעבירות שעבר המשתתף עצמו או אנשים עליהם הוא מספר בסיפורו ועיסוק בדילמה הנעה בין ההבטחה לחיסיון המידע למניעת הפגיעה (דושניק וצבר-בן יהושע, 2006; שלסקי ואלפרט, 2007). סוגיות נוספות עוסקות בבעלות על המידע ובגבולות השותפות בהיבטים כמו אישור גרסאות המחקר, פרסומו וקבלת הקרדיט עליו, באשר החוקר אוסף מהמשתתפים מידע, ידע ותובנות, כפי שהם חווים אותם והופך אותם לנכס שלו, שממנו הוא מפיק רווחים מסוימים, כמו פרסום, קידום אקדמי ולעיתים אף רווחים כספיים. מנגד, עשוי המחקר לסייע למשתתפים או לקהילה שהם נמנים עליה ולקדם את עניינם, על ידי הבאת סיפורם לידיעת הציבור. לעיתים, לצד הגנה על המשתתפים, עומדת ההתלבטות של חשיפת מצבים או תופעות, מתוך ציפייה לשקיפות ואף בשל זכות הציבור לדעת את המתרחש בהקשר הנחקר. עמדה מוסרית באה לביטוי גם במקרים של חקר חברתי, בו החוקר מעורב חברתית ומעוניין גם בתיקון חברתי. החלטות אתיות כרוכות גם בטיפול בנתוני המחקר, בסינונם, בהחלטה להביא רק את חלקם ובדרך הנבחרת לייצוגם, באשר האופן שבו החוקר מפרש את המציאות, תורמת גם לעיצובה ולהפך, המציאות משפיעה על פרשנותו של החוקר.

כפתרון לדילמות האתיות העולות במחקר מציעה ג'וסלסון (Josselson, 2007) לזהות ולהציג אותן באופן ברור בכל השלבים וההיבטים במחקר. זאת, לצד גילוי נאות, הצגה מפורטת של תהליך הבניית המציאות, הקפדה להביא את הדברים כפי שנאמרו, על ייצוג מגוון הקולות, חשיפת עמדת החוקר כלפי הנושא הנחקר, הבניית הסיפורים והתובנות ביחד עם המשתתפים, ובהמשך, חשיפת מקורות נתוני המחקר והעמדתם לביקורת אפשרית. ההקפדה על האתיקה במחקר נעשית מתוך מודעות אתית, מוכוונות אתית ולקיחת אחריות על הבחירות האתיות.

להלן המהלכים שנקטתי על מנת לשמור על האתיקה המחקרית (בעקבות דושיניק וצבר-בן יהושע, 2006, צבר-בן-יהושע, 2009; שלסקי ואלפרט, 2007; British Educational Research Association, 2011):

- הקפדתי על ביצוע המחקר בהתאם לדרישות ועדת האתיקה.
- התייחסתי באופן רפלקטיבי למקומי כחוקרת משתתפת ולתפקידי. כללתי במחקר, לצד מורים המוכרים לי, גם משתתפים שאינם מוכרים לי ואינם בתחום אחריותי. הדגשתי את העובדה שהנני חלק מקהילת המורים המקוונים ושגם אני מתמודדת עם סוגיות אתיות והתנהגויות בעייתיות.
- התייחסתי למחקר מפרספקטיבה אתית שליוותה את כל מהלכיו, נמנעתי מניגוד אינטרסים ונתתי ביטוי במחקר עצמו לדילמות אתיות שעלו במהלכו ולשיקולי ההחלטות האתיות שלקחתי.
- דיווחתי באופן מדויק ומפורט, ככל שהתאפשר במרחב היריעה, על תפיסת המחקר, נהלי המחקר, התהליכים, ניתוח הנתונים והממצאים.
- לקראת איסוף הנתונים פניתי אל המועמדים להשתתף במחקר וביקשתי את הסכמתם להשתתפות, תוך הצגת נושא התעניינותי הכללי (המורה המקוון), על מנת שלא לחשוף את מיקוד המחקר ולזמן שיח חופשי, פתוח ורחב. תיארתי בפניהם את מסגרת ההשתתפות, שכללה מפגשי שיח ואישור שלהם לסיפור שארגתי מדבריהם.
- במפגש השיח עם המשתתפים יידעתי אותם לגבי אופן ביצוע המחקר ודרך פרסומו, הבטחתי אנונימיות וסודיות של המשתתפים, איפשרתי למשתתפים לפרוש מהמחקר מבלי שתיווצר פגיעה כלשהי נגדם והחתמתי אותם על טופס הסכמה להשתתפות במחקר.
- לכל אורך המחקר הקפדתי על נקיטת אמצעים להגנה על סודיותם ופרטיותם של המשתתפים, השתמשתי בשמות בדויים, שיניתי פרטים מזהים כמו שמות בתי ספר וטשטשתי פרטי רקע מזהים. הקפדתי על אבטחת המידע, שברובו נשמר, עובד ונערך בדרך דיגיטלית.
- השתדלתי ליצור תחושת אמון, כבוד ושותפות חינוכית עם המשתתפים ולהבנות הבנות משותפות באשר להיבטים אתיים, כמו במקרים בהם הם חשפו התנהגויות שעלולות להתפרש כבעייתיות. במהלך השיח התעניינתי בהרגשתם לגבי הדברים, לדעתם, לפרשנותם.
- ארגתי סיפור, נאמן ככל האפשר, לסיפור שסופר על ידי המשתתפים. בעריכת הסיפור, שאילצה לעיתים קיצורים, השמטות ושינויים קלים, הקפדתי לשמור על רוח דבריהם במסרים ולשלב לשם כך ציטוטים רבים.

- את שקלוט הראיונות העמדתי לרשות המשתתפים, את הסיפור הלכיד שארגתי בעקבות השיח עם מסרתי לבדיקתם, להתייחסותם ולאישורם.
- בניתוח הנתונים הקפדתי להיות נאמנה לדברי המשתתפים, מסריהם ולשקף את קולותיהם.
- הצגתי בפני המשתתפים את הפרשנויות ואת המסקנות וביקשתי את התייחסותם לכך במהלך המחקר ובטרם פרסומו.



#### 4. צוהר למודעות אתית: התעוררות

פרק זה פותח את הצגת ממצאי המחקר ועונה על שאלות המשנה: מתי ובאילו הקשרים נפגשו המורים עם נושא האתיקה, בהקשר של הטכנולוגיה והמרחב המקוון, וכיצד הם חווים, מתארים ומפרשים מפגשים אלה?

כצוהר שנפתח ובעדו מתגלה נוף חדש, כך אירועים והתרחשויות בחוויה המקוונת של המורים פתחו פתח אל נוף חדש של אתיקה, שבחלקו לא מוכר, ועוררו תהליך של התפתחות מודעות אתית בחייהם האישיים והמקצועיים. אין אלה מפגשים ראשונים של המורים עם האתיקה: היא מלווה את חייהם מילדותם והיא חלק מהותי מתפקידם כמורים. אין אלה גם מפגשים ראשונים עם סוגיות אתיות בהקשר של טכנולוגית המידע והתקשורת, שעולות בעקבות השימוש הגובר בה. אלה מצבים הנתפסים בעיני המורים כמשמעותיים ומכוננים, מאחר והבליח בהם היבט אתי חדש, או שונה מהמוכר, אשר הותיר בהם את חותמו, הביא לתחושת ערעור, העלה רגשות והרהורים, ועורר את המודעות האתית שלהם בדרך שלא חוו קודם לכן.

"פתיחת חלונות" למודעות אתית היא המטפורה שנבחרה ללוות את הצגת הממצאים בעבודת המחקר. באנלוגיה להתפתחות המודעות האתית, מתחילה הצגת הממצאים בפתיחת צוהר אל התעוררות של מודעות, אשר הולכת ומתרחבת כפתיחת חלון אחר חלון, למגוון היבטים אתיים עמם מתמודד המורה המקוון, עד לקבלת תמונה רחבה של נוף האתיקה של המורה המקוון.

מטפורת "פתיחת החלונות" שאולה מסיפורי המורים. כמוביל תקשוב בבית ספרו, הרגיש מוחמד ש"נפתח לו צוהר חדש". בסיפורי האוטוביוגרפי אני מצטטת משפט מפרוזה שקראתי, אשר היטיב לתאר את הרגשתי בעקבות אינטראקציות מפתיעות שקיימתי ברשת עם אנשים בזהויות כפולות: "אל תוך החרוץ הקטן של השקט [...] חדר דבר מה ששינה הכל" (רותם, 2009, עמ' 8). במשמעות נוספת, מתחברת מטפורת "פתיחת חלונות" למערכת ההפעלה הנפוצה במחשב – "חלונות" ("Windows"), המאפשרת פתיחת חלונות אל מגוון יישומים המהווים ממשק בין האדם, "המשתמש", לבין העולם המתוקשב והאינטראקציה האנושית המתווכת באמצעותו. כך בסיפורי המורים נפתחו חלונות, בזה אחר זה, אל מגוון היבטים של אתיקה, אשר עלו כתוצאה מהשימוש בטכנולוגית המידע והתקשורת. מבעד לחלונות אלה נחשף נוף אתי מתעצב ומתרחב, כחלק מהמודעות האתית של המורה המקוון.

פתיחת החלונות לממצאי המחקר מתחילה בפרק זה, בתיאור התעוררות המודעות האתית, לצד הכרת המשתתפים במחקר והרקע האתי בחייהם האישיים והמקצועיים. בפרק 5, נפתחים חלונות אל מגוון נושאים וסוגיות אתיים עמם מתמודדים המורים המקוונים בהיבטים אישיים ומקצועיים, כפי שעלו בסיפוריהם. בפרק 6, נפרשת תמונה רחבה וכוללת של נוף האתיקה של המורה המקוון, על היבטיו ומרכיביו.

בהצגת הממצאים מובאים ציטוטים מדויקים מסיפורי המורים (Fetterman, 2010). על מנת לאפשר הבחנה בין דברי המורים לבין דברי התיווך, הפרשנות והמסקנות, מודגשים הציטוטים באותיות המדמות כתב יד.

#### 4.1. "הסיפור התחיל כאן" - אירועים מכוננים מעוררי מודעות

הסיפור התחיל כאן, זה היה האור האדום שלי... כך מתארת רדיר אירוע קריטי בחווייתה המקוונת, שעורר את המודעות האתית שלה. ההתמודדות עם התרחשויות משמעותיות שכאלה מלווה, פעמים רבות, בתחושת ערעור וברגשות שליליים, ומעלה הרהורים ומחשבות אודות היבטים אתיים חדשים. במצבים אלה, הנתפסים על ידי המורים כאירועים מכוננים, נאלצים המורים לערוך בירור אתי על מנת לקבל החלטות על דרך פעולתם. בירור זה מביא להתעוררות של מודעות אתית.

ב-9 מתוך 11 סיפורי המורים מתוארת לפחות התרחשות אחת, הנתפסת כאירוע מכונן. אירועים אלו זוהו באמצעות תיאורים וביטויים שהעידו על המשמעות הייחודית שייחסו להם המורים, כגון: הסיפור התחיל כאן... אור אדום... אירוע ראשון שהרגשתי דילמה כזו... הייתי המום... פתאום תפסתי... בתת פרק זה יוצגו המאפיינים הייחודיים ומעוררי המודעות של האירועים המכוננים. בתת הפרק הבא, 4.2, יוצגו תהליכי הערעור, ההרהור והפרשנות המלווים את האירועים המכוננים. אחריו, בתת פרק 4.3, אעסוק בתובנות העולות בעקבות אירועים אלה, אודות ההזדמנות הכרוכה בהתעוררות המודעות.

"זה היה האור האדום" (מסיפורה של רדיר): זעזוע שחשה רדיר בעקבות אירוע של פגיעה מקוונת בין תלמידים, שהתרחש בכפר מגוריה, גרם לה לעצור, לחשוב בדרך מודעת על האתיקה ולנקוט בפעולה חינוכית עם תלמידיה: הייתה תלמידיה בתיכון שהצטרפה מול המחנה במלחמת האינטרנט כשהיא הייתה צרומה. היא צילמה את עצמה לצד חברה או אהובה ואז איכשהו, לא יודעת מה קרה שם, זה הופץ לכל החברה שלו. כל הכפר קטץ הרגליים, התחילו לדבר על זה, אחד שלח לפני את התמונה בפלאפון והודעות SMS... התחילו סכסוכים עם המשפחה שלו וזה נהיה לסיפור אחד גדול. הרגשתי שאני צריכה לעשות משהו עם הצניין. [...] לו הייתה נקודת האור האדום, אז אני יותר התעוררתי עצריק להעלות את זה למודעות התלמידים שלו. צד שנתקלים בצורה אנחנו כל הזמן הולכים בדאון, לאט לאט, אבל כשנתקלים בצורה רצינית אנחנו מתחילים לפעל בצורות... כמורה רציפה, לפני שהתחלתי בתקשור, אני לא חושבת שישנה על זה ככה לצומק ולא הייתי מודעת למה שקורה.

מאפייני האירוע המכונן היו חומרת הפגיעה בפרטיות ותגובת הזעזוע שהיא עוררה. האמצעים הדיגיטליים, קרי המצלמה הדיגיטלית, הטלפון הסלולרי, רשת האינטרנט האלחוטית ויכולת הפרסום וההפצה של המידע, הם אלה שאיפשרו את חשיפת המידע האישי לעיני כל והעצימו את הפגיעה. האמצעים הללו נגישים לכול. האנשים המפעילים אותם הם אלה שמחליטים על דרך השימוש בהם, המיטיבה או הפוגענית. באירוע זה, הפוגע היה החבר של הנערה, אדם קרוב בו היא נתנה אמון. אך ייתכן שלו הייתה הנערה מודעת להשלכות האפשריות של המעשה, היא הייתה מאמצת עקרון של זהירות מונעת. התרחשות זו פקחה את עיניה של רדיר לבעיות העולות במרחב המקוון. למרות שרדיר מורה שבראש מעייניה הדאגה לתלמידים (כמתואר בהמשך) ויש לה ניסיון בשילוב הטכנולוגיה בהוראה, רק בעקבות הזעזוע שגרם לה האירוע, התעוררה בה המודעות לפוגענות המקוונת ולצורך להעלות את מודעות תלמידיה לאתיקה ומוגנות ברשת.

"הייתי מפוחדת ולחוצה כל כך" (מסיפורה של רחל): רגשות של פחד, בהלה וחוסר יכולת למחוק ולהכחיד ביטויים לא ראויים שפורסמו ברשת, עוררו את רחל לחשוב באופן מודע על האתיקה ואילצו אותה לשוחח בדרך מכוונת עם תלמידיה על הנושא: *יש מקרים שתלמידים מזייפים שמות של תלמידים אחרים וכותבים בשם דברים. אחד הדברים שאחד הבהילו אותי בתור מורה היה שילד התחזה לילדה וכתב בשמה תשובה באלף: 'אני אהבת את...'. ההורים של אותה תלמידה הציגו לבית ספר ואני נורא נבהלת. הרגשתי שאני לא בסדר כמורה, שאפשרתי את התשובות האלו. זה קרה לפני 4 שנים וזה היה האירוע הראשון שלי שהרגשתי גדלמה כזו, אולי כי לפני כן צגדתי בבית ספר דתי שמצרכת הצרכים שלהם קצת יותר מצובה. נבהלתם באלף הרצון שלי להיות בסדר, ההתיישרות שלי עם המשימות, הרצון להיות קונפורמית. התקשרתי בלחץ לקולגה שישאר את האפשרות לתשובות פתוחות, אבל הוא אמר לי לא, התלמידים חייבים ללמוד איך מציבים האחד לפני, הם חייבים ללמוד אתיקה, את לא תלמדי אותם אתיקה בזה שמשכרי'. הוא זימן לי את זה. נכנסתי לכל הכיתות ודיברתי עם התלמידים על הנושא, על היבטים של אתיקה, על פגיעה. כי זה היה חלק ממה שצריך לעשות.*

הבהלה של רחל נבעה ממספר סיבות: הדאגה לתלמידיה שנפגעה, החשש מהתערבות ההורים והתחושה של תפקוד לקוי, שאינו הולם את הדרישות המקצועיות. תחושות אלה הביאו אותה לתגובה מיידיה ואימפולסיבית של ניסיון השתקה והכחדה של המצב, מתוך כוונה שגם בהמשך תימנע מהתלמידים אפשרות כתיבת תגובות שעלולות להיות פוגעניות. אם הייתה רחל מתכננת את מעשיה ומקבלת החלטות באופן שקול, היה עליה לבחור בין שתי גישות לחינוך תלמידיה לאתיקה (משרד החינוך התרבות והספורט, התשס"ה): הגישה המכוונת, שעיקרה שליטה, סינון, פיקוח ובקרה, לעומת הגישה המעצבת, שעיקרה חינוך לקראת פיתוח יכולת שיפוט עצמאית של התלמיד. רחל העדיפה לברוח מהסיטואציה ולא להתמודד עמה בדרך חינוכית. ספק אם הבינה שבדרך זו היא העמידה גם את עמיתה בפני החלטה אתית: האם לגלות אמפטיה כלפי רחל ולסייע לה להתמודד דרך הכחדת הבעיה, או לגלות אחריות כלפי התלמידים ולא לפי את רחל להתמודד בדרך חינוכית עם הנושא. בדיעבד, בזכות כך שהוא כפה על רחל לשוחח עם תלמידיה, התעוררה מודעותה לחשיבות החינוך לאתיקה.

תחושות של פחד ובהלה מתוארות באירוע מכונן נוסף, בו הואשמה רחל בהפרת זכות יוצרים: *כשנתי סביבת לידה יחד עם צמד מורה לקחתי כמה תמונות של ירועים ושמותי באתר בית ספר. כצבא ד' הרבה זמן התקשר אלי קולגה ואמר שבצל גלריה בירועים פנה אליו במכתב וטען כי נמצאו תמונות באתר שנגנבו מאותה הגלריה... לא סיימתי לקרוא את המכתב ומיהרתי לחחוק את האתר, הורדתי אותו מהרשת. הייתי מפוחדת ולחוצה כל כך, של לא קראתי שכתוב במכתב שהגלריה מוכנה שמנת את התמונות בתנאי שאותן את הקרדיט למקום.*

גם באירוע זה, תחושות הבלבול והבהלה שאחזו ברחל, הביאו לתגובה אימפולסיבית ולא שקולה, הכחדת הבעיה באמצעות הורדת האתר מהרשת. למרות החשיבות שמייחסת רחל לאתיקה (שתואר בפרק 4.4), במצבים שזימנו בירור אתי ושיקול דעת, בהתחלה בחרה רחל לברוח מהתמודדות ולהעלים את הבעיה. אירועים מאיימים אלה עוררו את רחל לחשוב באופן מודע על האתיקה ברשת וגרמו לה להתחיל לשוחח בדרך מכוונת עם תלמידיה על הנושא.

"מצאתי את עצמי עבריינית" (מסיפורה של החוקרת): מצב בו מורה מגלה שהוא עבר על החוק, נתפס בעיניו כאירוע מכונן ומעורר את המודעות האתית, כפי שאני מתארת בסיפורי: המקרים הראשונים שהצילו את מודעותי בנושא היו בהקשר של חומרי הוראה ולמידה שפיתחתי והצלחתי על הרשת. מצאתי מורים שניכסו את החומרים שחברתי והצילו אותם על מרחבי הצבחה המקוונים שלהם, לציתים כמו שהם, לציתים תוק סינוי קל, תוק אי מתן הקרדיט הראוי לי. אק מאוחר יותר, הפנתי שטם אני בצצט עברתי על חוק זכויות היוצרים, שלא הייתי צרה לצורק להכירו ולפצול לפיו במרחב המקוון: לפני כעשור, בנתי אתר 'מודעים למידענות', שספק בטיפול מידע ופסיפולו לצרכי הוראה ולמידה. [...] הקפדתי לציין את מקורות המידע וכמו מורים רבים אחרים, טעיתי לחשוב כי ציון המקור מהווה שמירה על זכות היוצרים. בהשתלמות שספקה בנושא זכויות יוצרים גיליתי שאסור היה לי להשתמש ולפרסם חלק מהדברים. אני, שכל כך חשוב היה לי להיות דמות מופת ומודל לחיקוי, מצאתי עצמי לא רק 'עבריינית', אלא גם מהווה מודל שגוי לאחרים. לצלוצ גדול נצרט לי כשהגיצ אלפי לפני כשנתיים מכתב מאת חברה המפרסמת תמונות ברשת שהשימוש בהן כרוך בתשלום, ובו דרישה לתשלום ביצוי של הפרת זכויות יוצרים על הצלאת תמונה לרשת, שאם לא כן, תואש תביעה משפטית. [...] הצלוצ שרט לאפקט מצנן ולהורדה מהרשת של כל חומר שהצטבר לאורק שנים רבות... למצעה, מצולא קודם לכן לא הוטדדתי מסוליות של קניין וזכויות יוצרים, אק הצובדה שניצניו צרכנים המשתמשים בכל מידע נגיש, ויותר מזה-יוצרים, מפרסמים ומפיצים תכנים, הכריחה אותנו להיפסע עם היבטים של חוק, כמו גם כללי אתיקה בנושא, שאינם כלולים בחוק היבש.

בדוגמאות נוספות בסיפורי המורים מתואר כי כאשר הם מגלים שהתנהגו בדרך לא חוקית או אתית, הם תופסים זאת כחוויה קשה ומאיימת, מאחר והיא נוגדת את זהותם האישית והמקצועית כאנשי חינוך אתיים. בנוסף, מטרידה את המורים תחושת חוסר הידע שבעטיו נעשתה העבירה, והם חשים צורך להכיר חוקים וכללים שינחו את התנהגותם. את רכישת הידע האתי, הם תופסים כמענה פרקטי מידי להתלבטויות בסיטואציות ייחודיות המאלצות אותם למצוא פתרונות, ולא כהליך חינוכי פרואקטיבי, מתוכנן ומכוון, בו הידע העומד לרשותם הוא חלק מתפיסה רחבה הכוללת גם "ארגז כלים" (כשר, 2009), שיאפשר להם להתמודד באופן שיטתי עם האירועים האתיים מתוך אוטונומיה, שיקול דעת והבנה.

"איזשהו בוקס בבטן..." (מסיפורו של אמנון): סוגיות אתיות לא פתורות, ממשיכות להטריד את המורים, כפי שמתאר אמנון: גיליתי את הפסיפולות שבנתי בבית ספר אחר, עם של משהו אחר... את הקוויט המרכזיים לקחו והורידו את השם שלי. הרגשתי אישהו בוקס בבטן... זה שוב חולק לכתוב האדם. מי שכותב משהו, מי שמקיצ במשהו, מי שיוצר משהו... ורובה להראות את זה לאחרים, אני חושב שהפידבק הכי גדול זה פידבק שמחזירים לו ואומרים לו שהדבר הזה היה נחמד ונותנים לו ביקורת, זאת התחושה. ושוב, הרעע שמפירים זכויות ולקוחים ממנו משהו בלי רשותו ופלי לציין את שמו, זאת פגיעה. פגיעה באדם. היום אני יודע שצריך לפחות לתת את הקרדיט, אבל גם זה נצ, זה גבול שהיום אנחנו יותר חוששים מאשר בעבר. [...] יש פה בלבול, כי אין משהו חתוק. [...] אני לא בטוח, אני לא מכיר. היום אני לא מספיק... היום אני לא יודע את כל החוקים.

תחושת הפגיעה של אמנון מהעתקת יצירתו, ללא רשות וללא מתן קרדיט, מלווה במבוכה ותסכול מאחר וגם לו לא ברורים לחלוטין כללי השמירה על הקניין הרוחני וזכות היוצרים. בהסתכלות רחבה יותר, למרות החשיבות הרבה שמייחס אמנון לכבוד היוצר, הוא עסק בסוגיה מנקודת מבט אישית ומיידית ולא הוטרד מהיבטים אתיים מהותיים, כמו השאלה למי בכלל שייכת זכות היוצרים (שבמקרה זה שייכת למדינה כארגון המעסיק אותו כמורה), או סוגיית שיתוף חומרי ההוראה במסגרת הקהילה המקצועית של המורים, שממנה גם הוא נתרם.

"הייתי המום לגמרי..." (מסיפורו של אלון): התנסויות אישיות מפתיעות ולא מוכרות, כביטויי התנהגות חוצי גבולות ואף פוגעניים שהתרחשו באינטראקציות מקוונות, מעוררות את תפיסת הרשת כמצייאות שונה מהחיים פנים אל פנים. אלון מתאר: *כבר אז הרגשתי על הוויה אחרת, התנהגות אחרת, התנהגות אחרת, קורה שם משהו אחר בצ'ט... כאחת האינטראקציות הראשונות שלי, זה היה מין צ'אט עם אישה אחרת, היא הייתה אז מאד מפורסמת, אני לא הכרתי אותה בכלל, ופתאום, היא התחילה לשפוק עם דברים אינטימיים, שפוט מביכים, על צ'אט... אני זוכר שהייתי המום לגמרי... פתאום תפסתי את האינטימיות הזאת, את הצוואמה של הכלי הזה במצבים של חשיפה, שפוט אין דבר כזה במציאות היומיומית. [...]* ראיתי את זכות השיחה, איך מתקיימת, איך מתווכחית... הדתיים והלא דתיים, עם החילוניים הימנים והשמאלנים. [...] אני לא הקשתי למה שקורה שם... אלא אחרתי את המנה שלי... הרגשתי שמותר לי להגיד משהו לא נכון על מישהו, מותר לי להשמיץ אותו ולחרץ אותו ולגדף אותו בצורה הכי הכי נמוכה, וזה בסדר, כי יש פה חוקים אחרים... אני זוכר שהייתי נורא נורא תוקפני, פשוט הצלפתי אנשים בצורה קיצונית, אנשים שלא עשו לי שום דבר רע, רק בלבל שיהיה לי מקום להביע את התוקפנות שלי, את האלימות שלי.

הפתעתו של אלון מהמגוון ומהעוצמה של דרכי הביטוי ברשת לא מנעה ממנו להצטרף ל"חגיגה" של השתלחות ופוגענות. אך המשך סיפורו, כמתואר בפרק 4.3, יצביע על המהפך שחל בתפיסתו את המרחב המקוון בעקבות התערורות מודעותו האתית.

"אני זוכר את זה כמקרה חריג" (מסיפורו של מוחמד): חשיפה להתנהגות לא אתית של מורים אחרים מעוררת מודעות אתית המלווה בכעס ובביקורת עליהם. בהשתלמות מורים בה השתתף מוחמד, חשף מורה בפני עמיתיו אתרי סקס: *אחד המורים ישב בפניה, זה היה חורף והוא היה עם מציל, ופתאום ראינו שהוא מסתיר, והוא מסתכל... הוא קרא לנו 'בואו, בואו, תראו'. וזה גם לנו היה חדש. לא הרגשתי אתו שהוא בסדר, לא הגדהיתי אתו, אני זוכר את זה כמקרה חריג.*

אירוע זה העלה בפני מוחמד שני מצבים בעייתיים. המצב האחד הוא עיסוק של מורה בתוכן לא ראוי ובפרהסיה, אשר זעזע את מוחמד ונתפס כמעשה חריג ולא הולם את דמותו החינוכית של המורה. באירוע זה, למרות הביקורת על התנהגות המורה, מוחמד לא ביטא את דעתו בפניו. כתוצאה מהתרחשות זו, היה מוחמד מעורב במצב נוסף, אישי, הנתפס כאירוע מכונן ומשמעותי בשל המעורבות המשפחתית בו: *הבן שלי היה בכיתה ט', צעיתי אתו ריבה ועליתי אותו על אתרים כאפה, ואז הוא אמר לי, 'אתה חושב שיש ילד אחד שלא נכנס לזה?'. ולמרות שהוא ילד אדיב ומצוין הוא אמר לי 'כן, במקרה פצת אחת נכנסתי' וניהלנו שיחה כזאת, על למה אסור*

ולמה מותר והוא הפטוח לי שהוא לצולמט לא יכנס לדברים כאלה. ואני צקמתי אחריו בלי שירגיש והוא לא נכנס. אז כנראה שכל ילד בלי יוצא מן הכלל נחשף, צכשו יס כאלה שאין מי שידריך אותם ואז הם טובעים. ויש כאלה, וכאן באה המחויבות שלנו כמורים, יש כאלה שכן מוצאים מישהו שידריך אותם: הורה, מורה, אולי חברים, ואז הם לוקחים את הכיוון הנכון. אני חושב שצף בית הספר מוטלת האחריות. כי הורים לא יודעים אינטרנט, לא יודעים מחשבים, לא חשבים לסכנות, לפוט דבר כזה. אלא המורים הם שנחשבים, הם שמציע אליהם כל המידע, חוזר מנכ"ל. הם חייבים לקרוא והם לא קוראים חוזרי מנכ"ל.

בעקבות השיחה עם בנו עמד מוחמד בפני דילמה, בספק אם מודעת ושקולה, בה הצורך לעקוב אחר התנהגות בנו מבלי שירגיש, גבר על מתן האמון בו. בחירתו של מוחמד הייתה בגישה המכוונת לחינוך אתי, על פני הגישה המעצבת (משרד החינוך התרבות והספורט, התשס"ה). סוגיה נוספת העולה מהאירוע היא זכות הילד לשמירה על פרטיותו אל מול החדירה לפרטיות לטובת הילד. בהצעת התיקון לחוק הגנת הפרטיות (משרד המשפטים, חוק הגנת הפרטיות, התשמ"א, 1981; משרד המשפטים, חוק הגנת הפרטיות: הצעה לתיקון - פרטיותם של קטינים, 2012, סעיף 2), שעלתה בעקבות פעילות התלמידים ברשת, הומלץ להבהיר כי במקרה שבו נעשתה פעולה על ידי הורה או אפוטרופוס של ילד עד גיל 13, לטובתו של הילד, לא יראו בה פגיעה בפרטיות, אך בסוגיה זו לא ברורים הקריטריונים המנחים מתי מוגדרת פעולה לטובת הילד ובעיני מי.

האירועים שהוצגו עד כה הם רק חלק ממגוון מצבים מכווננים, בעלי משמעות מיוחדת, שתוארו בסיפורי המורים. האירועים המכווננים הנפוצים ביותר בסיפורים היו פגיעות מקוונות: רדיר זועזעה מפרסום פומבי של רומן אסור בין מבוגרים והיא הרגישה צורך להתערב במקרה בו אם של תלמיד הכפישה מורה באתר "רכילות". רדיר ומוחמד הוטרדו מקבוצות החרמה והכפשה של תלמידים נגד תלמידים. דינה סיפרה על אלימות מילולית של תלמידים, בה התערבו המשטרה ומחלק הנוער. אמנון ודינה תיארו פגיעה מילולית של תלמידים במורים ומוחמד תיארו פגיעה מילולית של מורים במורים. גם הפרות של קניין רוחני וזכות יוצרים נתפסות, פעמים רבות, כאירועים מכווננים. אלון סיפר על תביעות שקיבלו מורים כנגד הפרת זכות יוצרים בתמונות ובמוסיקה. מוחמד תיארו מצבים בהם מועתקים אתרי אינטרנט על ידי מורים, אך הוא הרגיש שנפגע במיוחד כשהואשם במחיקה של אתר בית ספר בו הדריך. אני תיארתי כחוויה מכווננת מפגשים עם אנשים בזהויות שונות, שהתרחשו כאשר התנסיתי בנוכחות אנונימית ברשת חברתית. אירועים מכווננים אלה התרחשו במקומות שונים: בבית, בספר ומחוץ לו. בהתרחשויות היו מעורבים מורים, תלמידים, הורים, אנשים מהקהילה ואנשים זרים. חלק מהאירועים היו קשורים לעבודתו של המורה וחלקם התרחשו בהקשרים פרטיים, ללא קשר לעבודה.

המשותף לכל האירועים המכווננים הוא תחושת הערעור והרגשות השליליים שהם העלו. אירוע נעשה אירוע מכונן או אירוע קריטי, כאשר האדם תופס אותו ככזה, כך שאירוע מסוים או אירועים הדומים ביניהם, יכולים להיתפס באופן שונה על ידי אנשים שונים, בשל המשמעות השונה שהם מייחסים לאירועים. לאחר התרחשות האירוע, קשה להבחין בסדר ההתרחשויות ההדדיות הכרוכות בו: עליית הרגשות השליליים, תחושת הערעור, התחלת התעוררות המודעות וייחוס המשמעות הייחודית למצב המסוים כאירוע מכונן. אך הופעת מרכיבים אלה ונתינת משמעות ייחודית למצב, משפיעה על תפיסתו כאירוע קריטי.

תחושות הערעור והבהלה שהעלה האירוע המכונן מתוארות בסיפורי המורים דרך ציון רגשות, מחשבות ודימויים. רדיר זיהתה באירוע 'אור אדום' המסמל סכנה, עצירה ובחינה חדשה של דרך הפעולה. אמנון חש את כאב הפגיעה כמו 'בוקס בבטן' וחווה חשש, בלבול ומבוכה שהעלו צורך ברכישת ידע ובשליטה על ההתרחשויות. אלון חש המום מה'יתגלית' שגילה על המרחב המקוון, ורחל חוותה בהלה, פחד, לחץ ותחושה של חוסר עמידה בציפיות המקצועיות, ששיתקו את יכולתה לנתח את המצב.

תגובות המורים לאירועים המכוננים היו מגוונות. רדיר פנתה במהירות לכיוון חינוכי שהיה חדש עבורה, של שיח עם תלמידיה אודות האתיקה. הבהלה והפחד שאחזו ברחל גרמו לתגובה אימפולסיבית של ניסיונות השתקה והכחדה של האירוע הבעייתי, אך משלא הצליחה בכך, היא נאלצה להתחיל לשוחח עם תלמידיה על התנהגותם. מוחמד המיר את הבעיה המקצועית בה נתקל להיבט אישי ויזם שיחה עם בנו על צפייה באתרים פורנוגרפיים. הפרת זכות היוצרים בה הואשמתו, גרמה לי לאפקט מצנן בשימוש בחומרים מהרשת ולמחיקת אתר שבניתו. אמנון פנה לרכישת ידע ולהכרת חוקים וכללים. אלון ניצל את האירוע כהזדמנות לביטוי תוקפנות חבויה. דינה נקטה בדרך של הפחדה והרתעה של תלמידיה ואיימה עליהם שתפנה למחלק הנוער. ברוב המקרים התגובה לאירוע המכונן הייתה מיידיית ומניעה היו העניין האישי, כלומר חשש מהסתבכות או עונש ורצון לשמור על קונפורמיות עם נורמות, חוקים וכללים.

יחד עם הגיוון באופי האירועים המכוננים שהעלו המורים, ניתן לראות בהם מספר מוטיבים משותפים. האירועים הפתיעו את המורים בהבלחה של היבט חדש, או שונה מהמוכר להם, אשר נתפס בעיניהם כבעייתי ומאיים. האירועים עוררו רגשות שליליים, תחושת ערעור וצורך להמשיך להתמודד בדרך כלשהי עם המצב. אירועים אלה הטביעו במורים את חותמם ועוררו מודעות אתית, בדרך שהם לא חוו קודם לכן, שנמשכה בהדהוד מודע על האתיקה והיבטיה.

#### 4.2. "באותו יום הבנתי" – ערעור, הרהור ופרשנות

אמירתה של רחל: *כאלו יום הפנתי*, משקפת את השלכתם של האירועים המכוננים על התובנות האתיות של המורים. בתת פרק זה יוצגו המחשבות, השאלות, ההרהורים, הפרשנויות והתובנות שעלו אצל המורים בעקבות ההתרחשויות המכוננות. אך מבחנה של האתיקה הוא במעשים, ולכן תתואר גם דרך ההתנהגות של המורים בעקבות התערורות המודעות האתית.

"כל פעם מתעוררות שאלות חדשות" (מסיפורו של אמנון): הסוגיות שעולות תוך כדי השימוש בטכנולוגיה ובמרחב המקוון מלוות כיום את שגרת החיים. אומר אמנון: *כל פעם מתעוררות שאלות חדשות. [...] התחדד לי שנה תחום שהיום הוא יותר מדובר, עושים צלילי מחקרים, מחפשים תשובות... זה תחום שלא כל כך סופף לפני כן, מטבצ הדברים, והיום יש הרבה יותר שאלות... הנושא הזה הוא צל סדר היום וכל דבר אתה עושה, אתה צריך לראות איך הוא מתקשר. [...] המודעות לאתיקה... היום אני יותר... אני לא יודע אם להגיד להיך יותר, או בוחן יותר, בודק יותר, ראש יותר, בודק השלכות, אם ברמה של לפרוק דברים ואם ברמה של לפרסם דברים של אחרים. [...] אם באינטרנט המסך הוא צרכי, כמו כל מסך אחר של לא לפאזל, ולכן כל דבר אנחנו צריכים לדעת מה לקחת ממנו, עד לאיפה. [...] חייבים להבין*

*אולי דרך השיחה במרחב המקוון היא נורמה, אבל יש בה נפלאים ורמת הפליצות באינטרנט יכולה להיות הרבה יותר גבוהה... כשאתה חושף מישהו לפני כולם אז זה ברמת פליצות הרבה יותר גבוהה.*

מדבריו של אמנון עולות מספר תובנות: כמעט כל נושא בתחום הטכנולוגיה והמרחב המקוון קשור באופן כלשהו גם לאתיקה, כשהטכנולוגיה עשויה להעצים את ביטויו באופן ניכר. תובנה נוספת היא שהעקרונות הערכיים המנחים את ההתנהגות במציאות החיים תקפים גם במרחב המקוון, ועל האדם לקחת אחריות על האתיקה בכל מעשיו, גם ברשת. המודעות האתית הגוברת של אמנון באה לידי ביטוי במעשיו, לעיתים אף בהחמרה יתירה: על מנת לא להסתכן בהפרת זכות היוצרים, החלטתי להפסיק להוריד שירים למרות שקיבלתי תשובה מרשימה אותי, *אט אני לא צוה מישו, אלא רק מוצא המחשבה שלי את המוסיקה, זה בסדר.* הוא אינו "חבר" של תלמידיו בפייסבוק כדי להימנע מחציית גבולות הקשר עמם. הוא רוכש ידע אתי וחוקי באופן עצמאי ותוך התייעצות עם חברים ואנשי מקצוע. הוא מחנך את תלמידיו לאתיקה ברשת על פי תכנית מכוונת ומובנית שהוא בנה, הכוללת הפקת עיתונים מקוונים על ידי התלמידים, בנושאים כמו זכות יוצרים, אבטחת מידע ואינטראקציה ברשת.

עוצמת הביטויים השליליים ברשת גורמת לאלון להרהר על כללי האתיקה החלים בה: *כשאורי התחילו באמת עם אינטראקציה עם תלמידים, ותלמידים בינם לבין עצמם, כשהם הביעו דווקא את ההיבטים האפליים של הנפש, של מרתפי הנפש, את האלימות. [...] יש היבטים שאי אפשר להצלות על הדעת בכלל, את צומק הנתעבות, הצולף הנוראי שאפשר לעשות לאחר בלי שום חשבון בכלל. הפנתי את הצומחה המאוד מאוד גדולה של המרחב המקוון, שכדי להתמודד עמה צלינו לדעת איך לעלוט בזה, אק, חברתית, זה לא מרחב אחר... חייבים להכיל עם את כללי ההתנהגות האלמנטריים.*

בסיפורו של אלון מתוארים שני היבטים של מודעות ושינוי: האחד, שינוי בדרך בה הוא תופס את המרחב המקוון, ממקום שיש בו נורמות התנהגות שונות - "חוקים אחרים", אל התובנה ש"חברתית זה לא מרחב אחר" ולכן תקפים בו החוקים והכללים המוכרים. מכאן, נגזר ההיבט השני של המודעות, הבא לידי ביטוי בדרך התנהגותו, שהשתנתה ממקום משתלח ופוגעני לתחושת חמלה ורצון לעשות טוב. אלון מתאר שתהליך זה התרחש באופן איטי, כאשר השימוש בטכנולוגיה ובמרחב המקוון זימן לו התנסויות באירועים אתיים ובניית תובנות רחבות בנושא.

"הדילמות האלו לא היו בהתחלה" (מסיפורה של רחל): השימוש בטכנולוגיה מעלה מגוון שאלות ודילמות אתיות חדשות, ללא עוגנים המנחים את המורים להתנהגות הראויה. אומרת רחל:  
*הדילמות האלו לא היו בהתחלה. רק כשאתה חווה את האיכוץ של עצמך, מתפתחת מזה המודעות. ההתנסויות בשינוי הטכנולוגיה הצילו עאלות מהותיות של חשבתי עליהן קודם... איך דילמות הרבה יותר מורכבות מלהצלות או לא להצלות תמונה, מלהצתיק, או לא להצתיק תוכן... יש המון המון דברים בצולט הזה שמצטיקים אותי, מחנינת מחשבה קודם כל מה מותר ומה אסור. [...] זה לא פשוט, אין נהל שאומר תצעי ככה או ככה לכל מקרה, שמדריך מה לעשות. כך, לדוגמה, התלונה על הפרת זכות היוצרים בעקבות תמונות שפרסמה רחל באתר בית הספר, עוררה את מודעותה לנושא: לא חשבתי על זה עד אז. באותו יום הפנתי...*



הבנתי שהרשת היא לא דבר לגמרי פתוח ושיש זכויות יוצרים. זה משהו שלא התייחסתי אליו, לא הייתי מודעת אליו, כמו שכולנו לא היינו מודעים, לדעתי. גם בקולג' שאני מפרסמת אותו אני גם טועה לפעמים, כמו שכל אחד טועה לפעמים, אבל החשש הוא שזה צולף [...] אני אפילו לא בטוחה שיש כאן צניין של מותר ואסור. [...] המורה פוצל לפני כל הצולף... הפרסום והסקיפות... ה'תוק' הפנימי של המורה נחשף, זו חשיפה עצמית. [...] זה מפחיד וזה מלחיץ, צכשיו כשאני חושבת על זה זאת יכולה להיות סיבה לא לפוצל... לא לפוצל בצולף שהוא פתוח, שבו כולף רואים איך אתה מלמד ונותן משוב לתלמיד. זה מפחיד. הצולף של הנוצר איננו כזה, הכולף אצלם פתוח על השולחן, אצל הדור הזה.

רחל חושבת שחוסר המודעות האתית הוא נחלת כל קהילת המורים, אליה היא משתייכת, ולכן, כמורה וכמרצה בהשתלמויות, היא משוחחת עם תלמידים ומורים על האתיקה ברשת. בשל חוסר המודעות, נוקטת רחל בנימה סלחנית כלפי טעויות שהיא או אחרים עושים בשימוש בטכנולוגית המידע והתקשורת. את בחירת דרך ההתנהגות בסוגיות האתיות היא מייחסת לחששות העולים ממאפייני הטכנולוגיה כמו הפתיחות, השקיפות והפומביות, ולא לשיקולי התנהגות מצפוניים פנימיים, אך מאחר והיא עצמה מאמינה בחדשנות ובלמידה מתוך חוויה והתנסות, היא לא נותנת לחששות אלה להרתיע אותה. למרות שהיא מבינה שהסוגיות האתיות רחבות יותר מ"מותר או אסור", או מהתלבטויות בעניינים ספציפיים, במציאות אותה היא מתארת, מטרידות אותה בעיות אתיות מעשיות, כמו הקפדה על זכות יוצרים וכללי ציטוט ודאגה שמורים ותלמידים לא יגישו עבודות מועתקות.

"לא ידעתי מה זה אתיקה ברשת, אף אחד לא הנחה אותי" (מסיפורה של רינת): עיסוק מודע  
באתיקה שונה מהתייחסות אינטואיטיבית אליה. מודעות להיבטים אתיים באינטראקציה המקוונת כוללת את הבנת יתרונותיה, כמו גם הכרה של המלכודות והסכנות הכרוכות בה, והדרכים להתמודד עמן. אומרת רינת: *באישהו של ה"יתה תביעה נגד איזה מורה שסקר הכולף אמר לתלמידה 'איזה יפה את' או משהו כזה, אז אמרתי 'אני לא מחפשת ביציות, אני אתנתק', וניתקתי לי את הפייסבוק שלהם (של התלמידים). אמנם סגננו של המורה בפייסבוק היה חמור מאוד, אך גם אני, באינטראקציה פנימית, יכולה להגיד לתלמידה שלי איזו יפה את בתמונה. מאז האירוע, אני מאוד נזהרת בלשון שלי, אני בכלל נזהרת גם בפייסבוק הפרטי שלי, אני מדברת כמו שאני מדברת צכשיו, בספה נאותה, זו שפה שאני מדברת תמיד, אבל יש מקרים שאני יש להם אינטרפרטציה שיכולים לחפש אותך, ולא רציתי להיות במקום הזה כמורה... ואם איזה הורה יכנס ולא יבוא לו על המורים של בית הספר... ותהיה לו איזו אינטרפרטציה חולנית וידי שאני מתחילה עם הבת שלו? לא רציתי לחשוב על זה, לא רציתי להיכנס לזה. [...] הקו הוא יותר כן להיות מחוברת לפייסבוק, כי אז את באמת רואה, הכולף פתוח, ואת יכולה להכיר את צולמם לטוב ולרע. [...] מה שמטריד אותי הכי זה הפיטחון שלהם... לא ידעתי מה זה אתיקה ברשת, אף אחד לא הנחה אותי, הכל היה מאינטואיציה.*

גם רינת נחשפה לאתיקה הכרוכה בשימוש בטכנולוגיה מתוך התנסויותיה. בעקבות ההתעוררות האתית היא מנתחת מצבים ומקבלת החלטות מתוך שיקול דעת רפלקטיבי. רינת מבינה שהאופי פורץ הגבולות של המאפשרים הטכנולוגיים טומן מלכודות למורים והיא מתלבטת, למשל, באשר

לחברות עם תלמידיה בפייסבוק. האחריות שהיא חשה כלפי התלמידים והצורך להכיר את עולמם ולהיות מעורבת בו, גברו על חששותיה ולכן, לצד יישום תכנית חינוכית של אתיקה ברשת, היא החליטה לתקשר עם תלמידיה בפייסבוק ולחנכם לשמירה על פרטיות, כפי שהנחתה את הבת שלה. אך בעקבות ההתרחשויות בפייסבוק היא החליטה, בשלב זה, לסגור את הפרופיל בו התנהלה מול תלמידיה. בהקשרים אתיים נוספים, מתארת רינת את פעילותה בקהילת מורים שיתופית מקוונת, בה היא נתרמת ותורמת חומרי הוראה ולמידה תוך שמירה על זכות היוצרים, מתוך הכרה בחשיבות הנתינה ההדדית.

"אנחנו לא יודעים איפה אנחנו כרגע. הכל כל כך משתנה" (מסיפורה של שגית): דינמיקת השינויים הטכנולוגיים והבדלים בין תפיסות עולם מקשים על פיתוח התובנות באשר לטכנולוגיה ולהיבטיה האתיים. שגית מסבירה: *התוכנה צולפה אחרי חושבים צל זה ומכניס מה לא בסדר בזה. אק פעל קצת השנויים המחזירה הטכנולוגיה אנחנו לא יודעים איפה אנחנו כרגע. הכל כל כך משתנה... אני מרצה שזה כמו רכבת הרים... המורים לא יודעים, אין להם את הכלים... אני מרצה שהכל פרוץ ואני מכינה שאנחנו כמורים צוד לא ממע יודעים איך לפעל בזה, אנחנו צוד לא במקום שאנו יודעים איך להסביר, להדריך ולהנחות. [...] הפציה של ליבת העקרונות נובעת מכך שכל אחד שונה מהשני... העקרונות זה לא משהו מדי, זה אישי.*

המטפורה בה מייצגת שגית את הטכנולוגיה היא רכבת הרים, מתקן שעשועים שאנשים נהנים בו מרצונם החופשי כמו באופי המשחקי של הטכנולוגיה, אך נסיעה בה היא דהירה מהירה במסלול עם עליות וירידות, שמעלה פחדים לצד הנאות. ההתפתחות הטכנולוגית המהירה, כעולה מהסיפורים, מעמידה בשאלה גם את ליבת הערכים שבבסיס האתיקה. אמנון חושב שליבת ערך הכבוד היא אוניברסלית ואינה משתנה גם בסביבה הטכנולוגית. בניגוד אליו, מאמינה שגית שיש הבדל בין אדם לאדם בליבת עקרונותיו.

בעקבות המודעות האתית הפסיקה שגית להוריד תמונות מהרשת והיא מקפידה לשמור על זכות היוצרים ולציין את מקורות המידע בהם היא משתמשת. בקשר המקוון עם תלמידיה, היא מסרבת ל"חברות" עמם בפייסבוק מתוך מודעות למגבלת גיל השימוש בו ומסבירה להם את שיקוליה. אך באופן פרדוקסלי, מתוך הבנת חשיבות הכוונת התלמידים לשימוש נכון ומוגן ברשת החברתית, היא מלמדת אותם על האפשרויות השונות בפייסבוק, כמו הגדרת הפרטיות.

ההיבטים השליליים שעולים מהמאפשרים הטכנולוגיים, והפער הדיגיטלי שנוצר בין התלמידים להורים, הם תובנות המטרידות את מוחמד: *בצער לא הקפידו כל כך על זכויות יוצרים ועל אתיקה באינטרנט, כנראה שלא ידעו להיכן הטכנולוגיה תיקח אותנו, ובחמא ee עניי האחרונות... כנראה שאנשים חצו את הגבולות, אנשים התחילו לפאז יותר באחרי. [...] צכשו יש לנו בעיות מסוג אחר, הבעיות הן דרך האינטרנט, ואני בתור מורה צריך עם לשם לב לדברים האלה, אני צריך להתמודד איתן. לצד אתר שבנה מוחמד כדי לסייע לקידום האתיקה במגזר הערבי, אשר כולל מגוון פעילויות ודילמות העוסקות באירועים ברשת, חיבר מוחמד מדריך להורים: *הורים לא יודעים אינטרנט, לא יודעים מחשבים, לא חושבים לסכנות, אק אפשר להציץ להורים בנושא אתיקה, לספר להם איפה צריך למקם את המחשב, כמה זמן ילד צריך להיות מול מחשב, איך לעקוב אחרי הילדים שלהם באמצעות תוכנות מצקע שאפשר להזמין**

דרכ ספק האינטרנט. בהבנתו של מוחמד את מכלול הגורמים המעורבים בחינוך הילד ואת חשיבות מעורבות ההורים במציאות החיים העדכנית של ילדיהם, הוא מייחס ערך רב להעלאת מודעותם לנושא.

התובנות של דינה אודות השינויים המתרחשים בעקבות השימוש בטכנולוגיה, נרכשות באמצעות התייחסות וניתוח הדברים מתוך נקודת המבט של התלמידים: *אני מסתכלת עם צל ההווה והעתיד. מה תכנית הלימודים... איך יראה בית ספר החדש. [...] נורא חשוב לי לראות את התלמידים' מה או איך הייתם רוצים שיהיה?'. לפי, מצאתי איזה סרט שכאת נכנסת לאיזהו מקום, ישנם חיינים שצוקים אחרים ככל רצו נתון ועם כשאת מציצה הביתה, כלומר ה'אח הדגול' כל הזמן שומר עליך, האם זה טוב? החשיפה הדגולה שלנו, שנכנסת אלינו עם מצלמת האינטרנט, האם היא טובה? מתי תשתמשו בה, מתי לא תשתמשו בה? אני עם מצלמה עם כל מיני אפלות, דיונים צתידיים, הרי האינטרנט לא מפסיק... הוא כל הזמן מתפתח, אנחנו כל הזמן במרכז אחריו. דינה מאמינה שהתלמידים, ה"ילדים הדיגיטליים" (Prensky, 2001), יכולים לסייע למורים לא רק להכיר ולהבין את העולם הדיגיטלי, אלא גם להיות שותפים בתיווכו ולכן, בתכנית לחינוך לאתיקה ברשת שהיא מובילה בבית הספר, שותפים בחשיבה ובמעשה צוות תלמידים "נאמני מחשב", שאחת ממשימותיהם היא פעילות הסברה לתלמידי בית הספר על האתיקה ברשת. התייחסות שכזו לתלמידים היא אתית במהותה, מאחר והיא ממקמת את התלמידים במקום של שווים, שותפים ומעורבים ומזמנת להם אפשרות של ביטוי קולם גם בהקשר לסוגיות אתיות.*

"העיסוק הישיר באתיקה הוא חדש ובלתי מוכר לי" (מסיפורה של החוקרת): האתיקה בחינוך הולכת ותופסת מקום כמהות מובילה בתפקידו של איש החינוך, ולא כנספח המטופל בהתרחשויות בעייתיות או בנושאי לימוד רלבנטיים. אך כפי שעולה מסיפורי המורים, חוסר של מודעות, ידע והכשרה לכך, עומדים בעוכריהם בעיסוק החינוכי בנושא.

כמו עמיתי המורים, גם אני במהלך השנים מהרהרת על ההתרחשויות והסוגיות האתיות החדשות שהן מעלות, שלא היו חלק מעיסוקי המודע באירועים חינוכיים שוטפים. סוגיות אלה אילצו אותי לחפש פתרונות בחוק ובעוגנים אתיים שמעולם לא היו חלק מעבודתי החינוכית. העיסוק הישיר באתיקה הוא חדש ובלתי מוכר לי. לא המושגים, לא העקרונות ולא דרכי ההתמודדות. למעשה מעולם לא חשבתי על כך בדרך מפורשת. בעבר, האתיקה הייתה משולבת בחיי בדרך אינטואיטיבית. כמורה שוחחתי עם תלמידי על התנהגות ראויה, ניתחנו אירועים שעלו מחומרי הלימוד דרך סיפורים, אם מהתנ"ך או ממקורות אחרים, עסקנו בפתרון סכסוכים ובטיפול בבעיות אלימות, אך האתיקה לא הייתה חלק מהשיח היומיומי.

בסיפורי חוזר התיאור בו אני מוצאת את עצמי בודקת את מעשי... מודעות עצמית, חשיבה רפלקטיבית, קבלת אחריות על ההתנהגות תוך חיוב או שלילה שלה והכרה בחופש הבחירה במציאות נתונה, הם המכוננים באדם את מימד ההתנסות האתית כחוש, כרגישות, כמודעות וכמצפון (אלוני, 1998). ההתייחסות לאתיקה בסיפור חיי, נעה בין תפיסה פרקטית של המעשה האתי, כפי שעולה ברוב סיפורי המורים, להרהורים מופשטים על האתיקה מתוך הסתכלות "על", כפי שעולה גם בסיפורו של אלון. אלון ואני עוסקים גם בהגות ובהובלת מדיניות חינוכית בתחום

הטכנולוגיה והאתיקה, וייתכן שבשל כך אנו עסוקים גם בשאלות מופשטות ורחבות העולות מהמציאות המשתנה, לצד היותנו מוטרדים לא פחות מיתר המורים המשתתפים במחקר, משאלות מעשיות וספציפיות של ההתרחשות היומיומית.

הרהוריהם של המורים על היבטים אתיים, כעולה מסיפוריהם, נעים בין עבר, הווה ועתיד, בין שאלות צרות הממוקדות בעניין האישי ובסיטואציה הייחודית לסוגיות רחבות העוסקות במהויות ודילמות אתיות עקרוניות, בין הסתכלות פנימה אל הפרט הרפלקטיבי להתייחסות החוצה, אל מעגלים רחבים יותר של חברה ועולם. הרהורים אלה מתייחסים להיבטים אישיים ומקצועיים כאחד. הערעור, ההרהור, הפרשנות והעלאת התובנות בעקבות ההתרחשויות האתיות, היוו נקודת מפנה במודעות האתית של המורים ובהתייחסותם אל האתיקה.

#### 4.3. "יש פה הזדמנות" - ההזדמנות שבהתעוררות המודעות

בין אם הסוגיות חדשות או מוכרות, ההתמודדות עמן משפרת את ההתנהגות הראויה של המורים. נעמה אומרת: *אני רואה התנהגות קצת יותר מסודרת ומפוקחת על הסביבה, על ניאוסים והליכות, הליכות אני רואה על גישו הדבור והכתוב... הליכות אני רואה בקטע על אופן השיח, על זכויות היוצרים ועל הכבוד. זכויות יוצרים זה כבוד לדעתי, זה כבוד לעבודה על משהו אחר, לא מהמקום על החוק אלא על הערך. [...]* הכבוד לתלמידים בא בהרבה מאד היבטים, מהכבוד מתוך הטקסט שאתה כותב לילד, או שאתה מציג לילד, מהמקום על הכבוד ליצירה שהילד יוצר או משהו אחר יוצר, יש לו מלאון היבטים עלו לנו אף פעם. ראיית המורים את האתיקה כהזדמנות נוגעת להיבטים שונים. כך, למשל, בתהליכים פדגוגיים, כמו כתיבה ויצירה של תלמיד ומשוב של מורה לתלמיד בסביבה המקוונת, מודגשים הכבוד, הרגישות והאכפתיות כלפי התלמיד. בכך חווים התלמידים תיווך חינוכי המטפח את תחושת הערך העצמי שלהם והכבוד אליהם. כאשר דמות המורה ודרך התנהגותו מהווים מודל ראוי לחיקוי, גובר הסיכוי שהתלמידים יחזירו למורים התנהגות "באותה מבע". בכך, מהווה המודעות האתית של המורים הזדמנות לשיפור יחסיהם עם התלמידים ולרכישת אמונם.

מודעות ליתרונות הטכנולוגיה, כמו גם למלכודות ולסכנות הטמונות בשימוש בה, יכולה לאפשר את ניצול ההזדמנויות שהיא מביאה לאדם ולחברה בדרך מיטבית. אלון מסביר: *למרבית המורים אין צדין את המודעות מה זה באמת רשת, מה זה מרחב מקוון [...]* יש פה הזדמנות יוצאת מן הכלל לכל אחד, בלי הקדף מוצא, דת, מוצא חברתי ומיהו ומהו, לתת ביטוי לעצמו בצורה מאד מאד טובה כדי שיוכל להתפתח מאד מצד אחד, אבל הוא צלול ליפול מאד מאד צמק מצד שני, אם הוא ייתן ביטוי למרבית הנפש עלו... צמק זה שכן אדם יכול להתקטט בחופש ללא כל בקרה, זה מתקטט קודם כל בהמון דברים שלישיים. לכן, אנחנו מדברים על חברה עם כללי התנהגות שאנחנו חייבים להכיל אותם ברשת... החברה חייבת לנקוט צמדה ונקיטת הצמדה זה לא באמצעות חוק ייחודי לרשת, אלא משהו במודעות עצמה, והיבט האישי- כל איש ואיש צריך לשים לו מסגרת, דברים שאומרים צד כאן, את זה צושים ואת זה לא צושים. בצמק זה כללי נהדר לעשות חברה יותר מוסרית, ממש לשנות את כל התפיסה המוסרית בלי קשר בכלל לטכנולוגיה. נושא ההתפתחות המוסרית, לא על אדם בודד, אלא על חברה, צד למרכז הדיון הציבורי, זה כבר לא שלישיים. הבחירה בדרך בה משתמש האדם

בטכנולוגיה ובאופי התנהלותו במרחב המקוון נתונה בידיו. מאחר וכל אדם יכול, בקלות, לנצל לטובה או לרעה, ומאחר ויש קושי בהפעלת מנגנוני הסדרה, יש חשיבות רבה לאחריות שלוקח האדם על מעשיו ברשת. האתיקה, כפי שמתאר אלון, מחייבת את כולנו בתובענות מצפונית, שאמורה להגיע משני כיוונים: מהחברה, כתכלית שהיא אמורה לקדם, ומהאחריות האישית שכל אדם אמור לקחת על עצמו. מכאן שההזדמנות להעלאת מודעות אתית היא פוטנציאל לעיצוב אישי ולעיצוב חברתי.

הסוגיות האתיות שעולות בעקבות השימוש בטכנולוגיה והצורך להתמודד עמן באופן מעשי, מהוות הזדמנות להסתכלות רפלקטיבית של האדם על עצמו, כמרכיב חשוב בהתפתחות מודעותו האתית. אלון מתאר: *זה נתן לי נקודת הסתכלות אחרת על עצמי, על התפתחות אוסרית, איך אני צריך להתמודד עם עצמי, להתמודד כלפי אחר... זה עזר לי לגבש יותר את התפיסה האוסרית שלי, להתנסות בפועל בדברים שרצו כה היו תאוריה בלבד... לחשוב בצורה הרבה יותר רחבה על דברים, איך לעשות טוב לאחר ופסח לא לעשות רע לאחר. ההזדמנויות היומיומיות הנוצרות תוך כדי המפגשים עם הטכנולוגיה, מהוות הזדמנות פז לפיתוח מודעות עצמית ומודעות אתית ולהתנעת מודעות אתית חברתית רחבה, בהקשרים יישומיים.*

ההתעוררות האתית שחוה האדם בעקבות אירועים ומפגשים משמעותיים עם טכנולוגית המידע והתקשורת, מאירה אור חדש על אתיקה מכוונת ומודעת, בשונה מהאתיקה האינטואיטיבית שליוותה את חיי המורים. אך הדרך בה תופסים המורים את האתיקה ואופי ההתמודדות שלהם עם הסוגיות האתיות, אינם נעשים בחלל ריק. הם נבנים על המאפיינים האישיותיים של המורה, על הרקע האישי והמקצועי שלו, על הידע הקודם שלו, על תפיסותיו ועמדותיו, כפי שיתואר בתת הפרק הבא.

#### 4.4. "האדם הוא תבנית נוף מולדתו" - האתיקה ברקע האישי והחינוכי

דבריה של רינת: *האדם הוא תבנית נוף מולדתו* (בעקבות שירו של שאול טשרניחובסקי), משקפים את תפיסתה את האתיקה כמלווה את האדם מילדותו, מהבית, מהחינוך, מהחברה בה הוא חי. בתת פרק זה מוצגים הממצאים שעלו מניתוח הראיונות בהקשר לשאלת המחקר: כיצד נשזרת התפתחות המודעות האתית בסיפור החיים האישי והמקצועי של המורה המקוון, וכיצד היא משפיעה על תפיסת תפקידו ותפיסת עולמו? כאן אציג את משתתפי המחקר ואת הרקע האישי שלהם: המשפחה, הסביבה, החינוך, התרבות, על הקשריהם האתיים. אשלים פרטים נוספים אודות גילם, תחום הוראתם, שכבת הגיל אותה הם מלמדים והיבטים הקשורים לתפיסת תפקידם, כמו הסיבות לבחירתם בהוראה וה"אני מאמין" החינוכי שלהם.

*"ערכים זה א"ב אצל מורה" – אמנון:* אמנון בן ה-42, הוא קיבוצניק שגדל במשפחה מרובת ילדים. את חשיבות הערכים הוא ספג ממשפחתו. אמנון מספר: *האתיקה תמיד הייתה חלק ממני באופן טבעי, לא מתוך מחשבה מודעת. את הערכים ספגתי מהמשפחה ומההורים. כבוד לאחר זה משהו שאני זוכר מילדות... הצרכים המשפחתיים, האחרות, התרבות המשפחתית, זה אחר הדברים שרצו היו אנחנו שומרים עליו. וזה, אני חושב, צרכים שצריך אבא הנחיל לנו, עם הדאווה המשפחתית שלו. זה בחינוך יומיומי, זה לא משהו שילמדו אותנו... אבא אני מניח שזה*

בסיטואציות המשפחתיות. אנחנו רבנו כאחים, כמו כל אחד, אבל היום אני רואה את הכבוד  
שאנחנו רוכשים אחד לשני, המשפחה, בין האחים, בלכבוד את אימא, ואם צריך לתת עזרה אחד  
לשני.

אמנון בחר להיות מורה לחינוך מיוחד בבית ספר יסודי בשל העבודה האינטימית והעזרה לילדים.  
הוא מספר על עבודתו החינוכית: אני מייחס חשיבות רבה לדואל אישית בכל ההתנהלות ואני  
הרבה פעמים מראה לתלמידים איך אני חושב, איך אני מתנהג, מה הייתי עושה, דוגמאות...  
אני חושב שערכים זה א"כ אצל מורה. הוא מייחס חשיבות רבה להקניית כישורי החיים  
לתלמידים, כמו: לצמוד, לדבר ולבטא את עצמך. בטוח בעצמך בתחום המקצועי הע'טרכו  
כמה כזאת או אחרת לבטא את עצמך, לצמוד מול קהל, לקבל את הביטחון הזה. כרכז  
התקשוב בבית ספרו, מתאר אמנון את ההוראה המקוונת כמשהו מאוד מאתגר... למידה אחרת,  
חוויתית, אינטראקטיבית, אינטראקטיבית, משהו שכיף להיכנס אליו, שיצרים אוהבים. הבצייטיות  
היא הטובות. יצרים משיקים לחיים מהשימוש באינטרנט, שהכול פרוץ, הכול מותר.

"לרצות שכל העולם ירגיש טוב כמונו" – רדיר: רדיר, דרוזית בת 37 המלמדת שפה ותקשוב בבית  
ספר יסודי, מספרת על חשיבות החום והאהבה שהעניקו הוריה: היינו שני יצרים בבית ויכול  
להיות שאימא כל הזמן פחדה ונתנה לנו חממה כזאת... כולט היו מאוהבים בנו, כולט נתנו  
לנו חום, אהבה... היינו מספיק בטוחים בבית, ויכול להיות שזה מה שארס לי לרצות שכל  
הצולט ירגיש טוב כאנו.

הסיסמה שרדיר מיישמת בעבודה החינוכית היא: אט תאמין – אין לו אצדק, כי אני מאמינה  
שכל אחד יכול. ההצלחה תלויה באהבה של המורה לתלמיד. המורה צריך לרדת אל  
התלמידים, לדבר איתם צין מול צין, לדבר אל הלב של התלמיד. [...] הבנתי שהיצרים היום  
נולדו לצולט המחשבים והט'ט יודעים יותר מכל המבוגרים... ואט אתה מתקרבת לצולט  
ולליבו של הילד ומתקרבת למחשבים שהוא אוהב – הוא יאהב אותך. רדיר עבדה עם תלמידים  
בהדרה ונוער בסיכון, קידמה פרויקטים חברתיים, כמו קשר בין תלמידים לבני הדור השלישי  
והיא מלווה באופן אישי אישה נכה. למרות זאת, מתארת רדיר את תסכולה מהפער בין הכוונה  
למעשים: למרות שאני אוהבת לתת ולצורך לחברה, למר ולשפר את מה שיש בחברה, לא  
הייתי מצורבת מספיק. אני רואה שקרו כל כך הרבה דברים בכפר, ואני כאשה מובילה בחברה  
הלו לא צעיתי כלום עם זה. זה כמו שאומרים אצלנו 'שמת מלח על פצ'ע', אני לא מרגישה  
טוב עם זה, איפה התפקיד שלי כאשה מובילה דברים בחברה הלו, למר אני לא עוזרת ולמר  
אני לא לוקחת יותר דברים לידיים ואני מחזירה את זה לחברה שלי. אני מרגישה שכל כך  
הרבה דברים קרו כאן, ואני הייתי ככה בצד וזה כואב לי...

"אם אתה עושה טוב זה יחזור אליך" – מוחמד: מוחמד בן ה-49, מורה לעברית בבית ספר ערבי  
על יסודי, מספר בחיך על בית הוריו. הוא מתאר שיר ששמע לאחרונה באתר ה"יוטיוב", שהעלה  
בזיכרונו את החיך שהיה נסוך על פני אביו, למרות שהיה חוזר עייף מעבודה מאומצת שפרנסה  
את שמונה ילדיו: היה לי אבא כל כך טוב, הוא דאג לי ודאג למשפחה... אבא לימד אותי  
להיות חרוץ, לצבד, לא להסתכל על השולן, הצבדה היא חיינו, היא הפרנסה... הוא לימד

אותי שאט אתה עושה טוב זה יחזור אליך, תמיד להיות טוב, להיות נחמד עם אנשים. לכן אני  
עוזר לאנשים, נותן את כל מה שיש לי, בלי חשבון. ככה אני מרוויח גם את ההערכה שלהם,  
כשאתה נותן אז אנשים מצריכים אותך יותר.

מוחמד מאמין שלהיות מורה זה תפקיד עם הרבה אחריות, הרבה מחויבות, הרבה מצפון,  
הרבה עבודה, ראייה, יצרים, מטרות ויחס בין אישי... כשאתה נכנס לכיתה איך אחד לא יודע מה  
אתה עושה שם, גם כשאתה בודק עבודות... כשאתה רואה ילד מסוים עושה טעות מסוימת,  
איך אחד לא בודק אותך אם אתה מכוון נכון או לא מכוון נכון, זה חייב מצפון. מוחמד  
מתאר את קרבתו אל התלמידים כמורה מקוון: למרות הפער של הילד ביני לבין התלמידים,  
כשאתה נישל למחשב אתה מראה להם דברים, אתה מרשים ביצויים שלהם את מצבם הפער,  
הם מבינים: הוא קרוב אלינו. אך התקשוב סחף אותו עד כדי כך שחיינו השתנו: זה לקח אותי  
למקום אחר... אני הייתי חוזר הביתה ב-12 או ב-1 מבית הספר, הייתי לוקח את הילדים שלי,  
הייתה לי ילדה בת שנה, הייתי משיח צליל ומחנק את הילדים הקטנים שלי, אשתי עבדה, היא  
הייתה חוזרת, מוצאת את הבית מסודר, הייתי שולף את הבית, מהש אוכל, הכול. ופתאום,  
אני לא בבית. גם אם אני בבית אני לא בבית... המחשב בצורה מסוימת לקח אותי מהבית,  
כשאני חוזר הביתה אני מיד הולך למחשב במקום לשבת עם האישה או הילדים... אי אפשר בלי  
מחשב, אני חייב לבדוק את המייל כל היום, אין מצב כזה ששצתיים שלוש אני לא בודק...

"אנחנו מחבקים ונותנים הכול" – שגית: שגית בת ה-36 נחשבת בעיני חבריה כ"פסיכולוגית"  
שלהם, כפי שאביה מייץ לאנשים שמשתפים אותו בענייניהם. שגית קשורה מאוד למשפחה:  
הבית הוא חלק מאוד משמעותי אצל הילד, אנחנו משכפלים את הדור לפנינו. אבי, בן אדם  
שאהב אנשים, הוא בן האדם הכי חכם שפגשתי בחיים שלי. יש לו חכמת חיים יוצאת מן הכלל  
ואינטואיציות מצולות. לכן, קשה לי להבין איך במשפחה הוא היה מאד קשה, מבחינת ערכים,  
גבולות, מבחינת התובנות שלו לגבי מה שצריך להיות בחיים... הוא מוטרד מנניית הזויות  
והמשפחה שלי ילדיו הקרייריסטים כי הוא חושב שזה מה שצריך להיות, הוא חושב שלא טוב לי.  
אק השלווה באה מתוך משהו פנימי, זה איך שאנו רואים את עצמנו. יש אישה פרדוקס, מצד  
אחד אבי הוא אדם מאוד נאור, מאוד מבין ומאוד יודע מה קורה, הוא יודע לנתח סיטואציות  
ומצד שני, הוא כאילו חי בעבר. הבית, המשפחה וההקשר התרבותי שבו נטועה המשפחה,  
היוצרים תנאים נאותים להתפתחות, מעמידים לעיתים את הפרט בדילמה עם המשפחה או  
החברה. בשל כך הגיעה שגית למצב בו לא דיברה אמת: הורי לא רצו שאשת בצבא. לראתי איתם  
והצחתי שאני ממשפחה מסורתית, למרות שאני דתייה כלל.

שגית מורה למתמטיקה בבית ספר יסודי. היא מספרת על אמונתה החינוכית: אנחנו יכולים  
להיות מצל ומעבר ולהצניק... אנחנו מחבקים ונותנים הכול. ההצלחה בחינוך היא לא דווקא  
בציונים, אלא בלהיכנס פנימה ולמצות בתלמיד, להקשיב לתלמיד שכואב לו, שהיצי ממשפחה  
הרוסה ואביו לא בבית ואמו מסתובבת בחלומות. שגית נמשכה לעבודה עם ילדים מרקע משפחתי  
בעייתי ומאחר והם, לדעתה, התלמידים שצריכים את המורים יותר מכולם. אירוע בו התעקשה  
שגית להגן על ילד שכזה בניגוד לדעת יתר השותפים לעניין, משקף את עמידתה על ערכיה: כשרצו  
להוציא תלמיד כזה מבית הספר נלחמתי, הרגשתי שאני לבד במצב, אבל לא הסכמתי...

למנהלת לא היה נעים כי היא ראתה שאני הצעתי עם כל כך הרבה רע. אצתי 'איק אתם יכולים בכלל לומר דבר כזה? צריק לקחת את הילד ולצטוף אותו!! לדעת שגית, השינוי למורה מקוון זהו תהליך עצומים ואי אפשר לחזור אחורה... חייבים להיכנס לתוך החיים של התלמידים.

"ינאה דורש ונאה מקיים" – רינת: רינת מורה לאנגלית בת 46, מלמדת בבית ספר יסודי. היא מחנכת את תלמידיה לערכים כפי שהוריה חינוכו אותה: את החינוך לצרכים ספסתי מהבית. האדם הוא תבנית נוף מולדתו... זה בית שחינוך לצרכים, זה מה שראיתי וזה מה שאני ממשיכה הלאה... איך סופטים חינוך לצרכים? המון קריאה בבית, המון שיחות היו בינינו לבין ההורים שלי, על כבוד ודברים שלי זה נראה טריוויאלי אבל אין את זה ליצרים של היום. [...] לכן, חשוב לי שילדי יהיו מודעים מאד לכל הצניין הזה של הצרכים. [...] זה ממש טבוע בי, בכל דבר, עם החיים בבית, בכל סיטואציה שאני נתקלת בה עם הילדים שלי אני מסבירה להם את הערך עצמו מאחורי זה.

רינת לא חשבה שתעסוק בחינוך. היא שואלת: מי בכלל רוצה להיות מורה בישראל? אך היא נענתה לפנייה אליה והסכימה ללמד לשון את העולים המבוגרים, וזו הייתה תחילת דרכה בהוראה. רינת מספרת: החרתי לצסוק בחינוך מתוך אידיאלים ורצון לשנות דברים. אני חושבת שמורה צריק להיות קודם כל עם צרכים. לא משנה מה הוא מלמד, שקודם כל יחנק, שיבין את השורש של זה, חנוך, שיבין מה מוטל על הכתפיים שלהם, שינאה דורש ונאה מקיים. אך בסיפורה עולה ביקורת קשה כנגד המורים: מורות היום מפונקות, הן רציחות שאומרים להן, מאכילים אותן מה לעשות. [...] אני רואה מצט מאוד מורים עם צרכים. מי בכלל רוצה להיות מורה בישראל? [...] יש את החברה של ההסבה שהם חברה איכותיים אחד אחד, אני לא רואה אותם בשטח, אני לא יודעת איפה הם, חלקם הלכו לחינוך לא פורמלי, חלקם צוסקים בתרגומים, אני חושבת שאני בין הבודדות ששארתי בהוראה. אני רוצה לספור את הסמינרים כי אני חושבת שיש עם כוח אדם לא איכותי ומורים צריכים להיות איכותיים. [...] ממרחק של שנים אני מינה שסטודנטים הייתי תמימה... חשבתי שנלחם כולנו ביחד, כל הפקולטה לחינוך. קראנו לצצמנו 'אבירי השולחן הצלף', היינו יושבים ודנים איך נשנה את מצב החינוך... אף אחד מאתנו לא זרם לשינוי. עם השנים הצעתי למסקנה עצמי לשנות פה, בחלקת האלופים הקטנה שלי את מה שאני יכולה. כמורה מקוונת רואה רינת חשיבות רבה בהתחברות לעולם הילדים: אני רוצה להכניס את התקשוב מסיבה אחת פשוטה, הילדים עם... אם אנחנו לא נכיר את צולמט, אין לנו מה לחפש בחינוך.

בניגוד למורים אותם היא מבקרת, מייחסת רינת חשיבות רבה להתנהגות נאותה בהלימה למסגרת המקצועית הפורמלית: אתם לא רואים אותי אף פעם באה עם חולצת בטן, עם צופייה... או משהו לא מכובד. יש מורות כאלה. אני לא מוציאה תלמידים החוצה, ואני מלמדת עד הדקה ה-90 כי אני חושבת שמה שהם לא ילמדו ממני הם לא ילמדו לצולמט. הקדימיות הערכית חינוכית שלה היא היושרה: בכל כיתה שחינכתי, אם ישאלו את התלמידים בשפה שהם מכירים, בשפה שאני מדברת, מה הצרכים של רינת, ממה רינת יכולה למות, הם יצנו: 'מסקר'. קודם כל תהייה ישר. ותשאל. אני רציתי שבדלת שלי יהיה כתוב במקום רינת, מחנכת כיתה ו',



יהיה סימן שאליה צנק, שמסמל שפה המקום לשאול, ונצנה יחד. הדבר שהכי הכי אני אהבת  
זה שהם שאליים אותי ואני אומרת 'וואלה, לא יודעת, בוא נבדוק ביחד'. [...] אני לא יכל-  
יודע', 'מכל מלמדיי השכלתי' אני אומרת להם, אתם מלמדים אותי יותר ממה שאני מלמדת  
אתכם, זה הדדי... יש בינינו דיאלוג של תן וקח... זו תרומה הדדית... אני מאוד נוקשה, אני לא  
מוותרת על כל מה שקשור לצרכי האדם באשר הוא, ערכים של אדם כאדם, אני מאוד מאוד  
מקפידה עליהם, קלה כחמורה. וככה אני עובדת עם הכיתה שלי ואני משיגה את הכבוד שלהם,  
את היושר שלהם ואת זה שהם מתנהגים אחד לצדו כבוד.

"אנחנו צריכים לעודד את כל המורים לנסות להיות מוסריים" – סאוסן: סאוסן בת ה-26, מורה  
לאנגלית בבית ספר ערבי על יסודי, התאהבה במקצוע ההוראה בזכות אביה, שהיה מורה  
לאנגלית: אני מאמינה שהדרך בה מתנהג האדם מתחילה מהמסכה ומשיכה בבית הספר.  
אבא שלי השפיע עלי מאוד. הוא לימד אותי, הוא היה המורה הראשון שלי. [...] המסכה דרבנה  
אותי למצוינות, הם האמינו ביכולת שלי... בתוך תוכי למדתי שאני צריכה לעשות את הכי טוב  
אני יכולה, הייתי מצוינת לאורך כל הדרך.

סאוסן מתארת את מחשבותיה על האתיקה: זה לא משהו שנמצא בכל מקום... אפילו בצבא, בכל  
בכל מקום, את תמצאי אנשים שלא שומרים על הכבוד, על המוסר ואנחנו צריכים לעודד את  
כל המורים לנסות להיות מוסריים, לחשוב על אחריהם לפני שהם חושבים על עצמם. [...] חשוב  
לי להיות קרובה למי שאני מלמדת, להשפיע עליהם מהחינה חינוכית, איך להתנהג, מה  
לעשות, לכבד את האדם שאלו. התלמידים שלי יודעים שהם יכולים לפנות אלי עם הצניינים  
שלא רק לימודיים, אם יש לך משהו שאתה לא יודע למי לפנות... כמו חברה, אבל כמובן יש  
גבול בין תלמיד למורה. סאוסן מבחינה בין מורים שבחרו במקצועם כשליחות חינוכית לאלה  
שנאלצו לבחור בהוראה לשם פרנסה: מורה טוב לא מלמד רק כדי ללמד, להשיג הישגים.  
'המורה הטוב' עושה הכול מהלב לצומת מורה שגא רק כדי לקבל כסף. הרבה מורים באו  
לכאן מחוסר ברירה, [...] הפציה שאלו התלמידים הוא צריק לשמור על התנהגות מסוימת, אק  
כשהוא יוצא ממסגרת בית הספר הוא שוכח שהוא מורה דומה, אין מי שיעזרו עליו, הוא בן  
אדם חופשי, הוא יכול לעשות מה שהוא רוצה. למשל, יש מורים שמתנהגים לפי אינטרס מסוים.  
נדיד שאני רוצה חינוך כיתה, ואני רואה שיש מישהו עם רוצה, מה שאני עושה זה כאילו לעשות  
סיבוכים מאחורי הגב שלה, של המורה, לנסות למצוא 'אוהבים' שביולי יהיו איתי, לומר שהיא  
מורה לא טובה, וכולם מתחילים לשנוא אותה... וכשיש מכלל הם מדברים עם המנהל, לוחצים.  
אך למרות ביקורתה על מורים, גם סאוסן מתארת תסכול ועייפות מעבודתה המאומצת,  
המביאים אותה להתלבטות מה יותר חשוב, בית הספר או הבריאות שלה.

"מורה צריך להיות אדם אמין, בן אדם שסומכים עליו" – נעמה: נעמה בת ה-54, מייחסת חשיבות  
למטען שהילד מגיע אתו מהבית. כבת בכורה, היא מספרת שתמיד סמכו עליה, נתנו אותה כדוגמה  
והיא תמיד לקחה על עצמה אחריות. נעמה עסקה שנים רבות בהוראת מתמטיקה ושפה בבית  
הספר היסודי וכיום היא מדריכת תקשוב. היא מספרת: בית ספר אינו רק מוביל לחיים, בית  
ספר הוא החיים. המורה המקוון הוא בצצט הדצמה לחיים של הילדים, להראות להם איך אני  
מתנהג ביומיום. למרות שלא אהבתי את בית הספר התיכון שבו למדתי, הלכתי ללמוד חינוך

כי אימא שלי אמרה לי להיות מורה... לא מורה לפסנתר, כי הן עובדות אחר הצהריים... מסמינר הייתה לי חגיגה של 3 שנים, כיתה הרדקיסטית, ישבתי הרבה במלון... היה ברור לי עצוים מהוראה משהו שלא צריך להיות, דרך ההוראה הייתה נוראית, אבל הייתה לנו מחנכת מצוינת שהיא נתנה את הדחיפה לצמוד אל הרגליים ולצאת כמו עצריק... היה ברור לי עצריק להיות משהו יותר חדשני, יותר פורץ. [...] מורה צריך להיות מאוד אינטליגנטי, מאוד סקרן, צריך להיות אדם אמין, בן אדם שסומכים עליו, אדם עם תקשורת טובה לזוות שלו, אדם הוא רוצה להוביל משהו, לתלמידים שלו, אדם הוא רוצה להיות חלק מהם ואנשי סודם, ולהוריס... רמזים שמעלים תהיות על תפיסתה האתית ניתן למצוא בדרך ההומוריסטית בה היא מתארת את אמה, שאמרה לה לא להיות מורה לפסנתר כי מורות לפסנתר עובדות אחר הצהריים, בתיאורה את שנות הלימודים בסמינר כחגיגה בה היא בילתה את רוב זמנה במזנון, ואת העובדה שהיא הייתה עוד יותר "שובבה" מאמה, שהייתה מציצה למסיבות במשקפת...

כמובילת תקשוב מרגישה נעמה אחריות רבה: אנחנו יושבים כקבוצה שלמה ואנחנו מצוררים שית, אנחנו מצליים את הדיאלוג ואת הפציות, אנחנו מוצאים את הפתרונות ביחד... את צריכה בצצם להוביל עם אנריות כאלה שילכו אחרייך, ילכו עם הרציון, ילכו עם האהבה, ילכו עם הצורך, ילכו עם מלון האפשרויות, יראו שבאמת הצולט הוא אחר, הצולט הוא ערבי.

"אותם ערכים שליוו אותי תמיד, לא השתנו בכללי" – רחל: רחל בת ה-48, מורה לשפה ותקשוב, מדגימה בסיפורה את התפיסה הערכית בחייה: אותם ערכים שליוו אותי תמיד, לא השתנו בכללי. אדם הצרק שלי הוא לא ללמוד אני לא אלמד. אני באה ממסחה יקית. אדם אני רואה שקית כרחוב אני מרימה אותה. זה בכללי לא נתון לשאלה... אני מודעת לזה שאדם אני אראה קולף פנייה של השכנה אני אוציא אותו משם, שלא יכריע לה. זו שריטה... אני קיצונית בצניין הנה.

רחל מעולם לא התכוונה לעבוד כמורה: אני? מורה? בחיים לא. זה לא הצד שלי, זה נדד שלי. [...] להיות מורה זה משהו שחונק שלי, זה משהו שצושה רצ ליילדי. זאת הייתה החוויה שלי בצצם מהילדות, מבית הספר של שנות השישים או השבעים, שבו יושבים בשורות, אדם אומרים משהו שהמורה לא בדיוק התכוון אליו אז סימן שאתה טועה, לא בסדר, ואולי אדם לא ממש חכם. [...] כתלמידה, הרגשתי מאוד שקופה. הכישרים שלי לא באו ליטווי, מסתבר שיצירתיות מאוד טובה לא מסתדרת עם מערכת כזאת קונבנציונלית, אז היה לי מאוד קשה. למרות זאת, אהבתה לילדים הביאה אותה לחינוך ולהוראה. אך במערכת החינוך היא פגשה את אותו סוג המורים שהכירה כילדה: זה השקר שלי, שיליתי שמורים תופסים את דרך הלמידה הפורמלית ככונה יותר מלא פורמלית... התסכול הוא כי אני רואה היום את אותן סכמות חשיבה שראיתי כילדה קטנה... הם לא מנסים. רחל מעבירה ביקורת על חלק מהמורות, שנתפסות בעיניה כרדודות, שמרניות, מלמדות ברמה נמוכה ופועלות על פי תפיסות ושגרה שפג תוקפן. ביקורת זו כרוכה בהיבטים אתיים כמו עצם תפיסת התפקיד של המורות המסורתיות, אמירת האמת וזכות הציבור לדעת בהקשר של תפקודן, וכן סוגיית ההפרה של אתיקה מקצועית של קהילת המורים, אליה היא שייכת.

"היא הולכת להיות מורה, איך היא תחנך להגינות?" – דינה: דינה בת ה-58, מורה לחינוך גופני בבית ספר על יסודי, שואפת להנחיל לתלמידיה את האמונה בקשר בין גוף לנפש בתקווה שיישמו פעילות גופנית ותזונה נכונה כאורח חיים. דינה מתארת את השינוי האישי שעברה עם השנים ובהשפעת האימהות: *מדמות נורא נוקשה, נורא מפקדת, נותנת הוראות, הפכתי לאדם שאוהב להקשיב, לא לתת הוראות, להבין את השונה, להתחבר אל השונה, להשלב את כל אלו כולם חושבים כאני.*

כסטודנטית שיחקה דינה בנבחרת המכללה בה למדה. במסגרת משחק אליפות הסטודנטים בספורט קבלה דינה סטירה מסטודנטית אחרת, שישמרה עליה' במהלך המשחק. הסטודנטית סירבה להתנצל. דינה, שמקפידה על הגינות שלא רק בתחום הספורט, לא הייתה יכולה לקבל את העובדה שאותה סטודנטית תוכל להיות מורה ולחנך להגינות, והגישה נגדה תלונה לוועדת משמעת, למרות שניסו להניאה מכך. גם באירוע בו גילתה שאחד מתלמידיה גנב לה 'דיסק און קיי' דרשה דינה שיעשה צדק ושהתלמיד ייענש: *לא ויתרתי. אני יכולה ללכת בחייט עד הסוף. אני העשתי תלונה במחלק הנוצר ופתחו לי תיק. אנשים באו אלי והתחננו שאני אוותר לו ואני אמרתי שאני לא יכולה לוותר. זה משהו שצד היום זה שוק בשבילי, זה משהו שנאמנות. מאבקה של דינה על שמירת ערכי יושר, הגינות, צדק ונאמנות, כפי שהיא מתארת בסיפור, מעמיד שאלות אתיות אודות דרכי החינוך לערכים אתיים. עונש חינוכי, בו בחרה דינה מתוך עקרון נוקשה וחד משמעי של "ללכת עד הסוף", הוא נושא השנוי במחלוקת. חינוך מוסרי נועד לטפח את זהות המוסרית והתנהגותו האתית של התלמיד לא בדרך של פחד וכפייה וגם לא דרך הטפה או אינדוקטרינציה, אלא ביצירת סביבה שמטפחת ערכים אתיים, מהווה דגם נאות להתנהגות אתית ומזמנת מפגש עם מבוגרים שמהווים מודל מוסרי.*

"וואהבת לרעד כמוד" – אלון: אלון בן ה-62 שגדל בקיבוץ, נושא עמו זיכרון של התנהגות לא מוסרית כלפי חברי הקיבוץ והילדים. במסגרת שהייתה אמורה לחנכו חווה אלון פגיעות ועשיית עוול: *כלפי חוץ קיבוצי אמרו על 'פאסון', שהם חברה נורא ערכית, שכל בני האדם שווים וכו' ודווקא בשם זה עלו צוללות נוראיים... הדבר הכי נורא בעיניי זה שהם ראו את עצמם שהחברה הייתה אחראית על שלום הילד הרבה יותר מההורים... הם דיכאו את כל הרגשות הכי פשוטים על בן אדם ואמרו איך צריך להתנהג, וזה דבר נורא, הם הוציאו את הרגש בכלל מצולל המושגים שלהם, ואין מוסר בלי רגש, אין דבר כזה, זה לא היה מוסר, זה היה כפייה. [...]* רק שנים מאוחר יותר גיליתי אנשים שנתנו אהבה... שהתייחסו באמת לצולל בצורה מאוד מחבקת ומאוד אוהבת, וזה דבר שלא כל כך הכרתי, נורא הייתי צריך את זה, זה היה לי נורא טוב. אלון מאמין בחשיבות השילוב בין הרגש למוסר ובהענקת אהבה כתשתית להתנהגות אתית.

אלון תופס את עצמו כאדם מוסרי: *תמיד ראיתי את עצמי כאדם טוב... היה לי קשה לצלות רצף לאחר המודע. אך לאורך סיפורו מתגלים פערים בין תפיסה זו לדרך התנהגותו: כצורך ציטון הסטודנטים, יריתי שם בצורה מאוד לא אתית ורק בגלל התפקיד נמנעתי מלצלות את זה יותר חופשי ומשוכר. [...]* גם במרחב המקוון יכולתי לבטא אינטימי תוקפנות שתמיד הדקתי והסתרתי אותה. הייתה לי כן הזדמנות לפגוע וכן השתמשתי בה, חד משמעית השתמשתי בה. [...] אך עם הזמן נחשפתי למונח הזה של חמלה ובאמת לתת אהבה לצולל, אז הפנתי שאני

יכול לבוא עם זה רק ממקום של חזק, של אמת, אני אף אני יכול באמת להצניק את זה לאחרי. המודעות לטוב ולראוי, שהתפתחה אצל אלון ברבות שנותיו, השפיעה רבות על השינוי בהתנהגותו.

הדואליות בהתנהגותו המוסרית של אלון, באה לידי ביטוי גם בהתייחסותו אל התנהגות המורים, שמבוטאת בכבוד והערכה, לצד ביקורת צינית. בעקבות מפגשיו עם המורים כמרצה בהשתלמויות ובמסגרות לפיתוח מקצועי, אומר אלון: אני מצפה שמורים יתחילו גם כן להתנהג אחרת, רחמנא לצלן, הם לא יכולים להשתמש ברשת כמו שאחרים יכולים בצורה אפיינית או מטופשת, או באיזו חשיפה אישית, ממש מטופשת, של כל מיני מאוויים אחרים שיש לו, כי זה רשת זה אותה, והוא בא לבית ספר בתור איש חסד ונהדר והוא מורה נפלא, אין דבר כזה. המורים צריכים להראות דואליות, להדגיש איך כן מתנהגים, לחנך את התלמידים, להעלות סוגיות תוך כדי ההוראה שלהם איך מתנהגים, וזה מה לא לעשות בין אדם לחברו, ואהבת ארץ כחוק' וכך הדברים האתיים האלה גם ברשת.

"חוכמת המורה והמחנך היא להיות מפתח, שפותח את הלב" – עידית: השתקפות הערכים דרך סקירה אחורה של אירועים בחיי החזירה אותי אל קשר שנוצר ביני לבין בני נוער מיהחצר האחורית של תל אביב, זיכרונות מהמורה למתמטיקה בתיכון שהייתה דמות מופת בזכות האכפתיות שלה, התנדבות לסייע בשיקום נכי צה"ל שנפצעו קשה במלחמת יום הכיפורים ודאגה לחריג בחברה, שבאה לביטוי בהחלטתי ללמוד הוראה בתחום החינוך המיוחד. בקשר עם בני נוער משכונות נחשלות, שגרו להם אפיקות וסמים, אשר נוצר במסגרת תכנית אינטגרציה של ציריית תל אביב, נחשפתי לצולט אנושי שלא ידעתי על קיומו, ונשפתי בחוס ובשמחה של אנשים שהתמודדו עם צרכי חיים בסיסיים. במפגש זה מצאתי את עצמי על האולף הדק בין צולמות שונים של נורמות וצרכים, נאבקת ל'היות בסדר', אך התנגדות המשפחה לקשר המאיים, שהיה כה משמעותי עבורי ואולי היה חלק ממרד ההתבגרות, איצלו אותי לקשר ולקיימו בסתר. [...] טיבול התובנה שהמשמעות שאני מחפשת נבנית ביחד עם אנשים, מיקמו את הקשר האנושי כמוטיב מוביל בחיי. הצרכה רבה אני מייחסת לאנשים שהם 'בני אדם' ('מאנץ' באידיש), שמאפיינים אותם כבוד, אהבה, נתינה, יושרה, השקעה, אכפתיות. מאנשים שכאלה אני שואבת צולמה והצמחה אישית. אני סולדת ומתרחקת מאנשים מניפולטיביים, לא ישרים, אנשים המונעים מאדו ורדיפת כבוד. [...] השפיעו עלי במיוחד מנהלת בית הספר בו עבדתי כמורה, אשר כיבדה את המורים והתלמידים, האמינה בהם, עודדה אותם להגשים חלומות חינוכיים. היא היוותה עבורי מודל חינוכי מצמיח ומעצים. ממפקחת התקשוב שקלטה אותי להדרכה למדתי כי 'הדרך היא המסר' וכי לדואל האישית יש צורך רב. כרציה לאדם המכונה על ידי 'שמורת טבע אנושית' לימדו אותי החיים צמח אהבת אדם, כבוד, יושרה וטוב לב. למדתי, שאת הצורך והמשמעות עושה האדם. מקצועיות אפשר ללמוד, כיווני חיים אפשר לפתח, אך המפתח טמון באדם ובצרכיו. הפנתי, שמספיק לאדם שיזכה לפגוש גדמות מופת אחת או שתיים במהלך חייו, כדי לכוון אותו לדרך הראויה, אך ההחלטה על הדרך היא בידי.

באירועים שמעמידים בפני דילמות מוסריות, אני משתדלת לראות לנגד עיני את סמל המפתח שמלווה את תפיסת עולמי. בסיפורי אני מסבירה זאת: אני מאמינה שבכל אחד מאתנו טמון

מפתח, מפתח ליצירת קשר אנושי שבאמצעותו כל היתר נצטיט לאפשריית. ככל הנדמנות אני  
מצניקה לסובקית אותי דטט קטן על מפתח (כזה שנקנה בסכום סמלי בתנויות לצבדות יד)  
ומוספה קטע שמצאתי, מדגרי ר' אריה טאון: 'למפתח שני תפקידים, פצמית הוא פותח  
ופצמית הוא סולר. מה שקובץ הוא, לאינה ד מסובקית אותו. האינה 'מפתח' מרמזת על  
תפקידו האחד - לפתוח ואילו בשפת האידיש נקרא מפתח 'פליסל' שפירושו - לסולר, זהו  
תפקידו השני על המפתח. חוכמת המורה והמחנך היא להיות מפתח, שפותח את הלב, ולא חס  
וחליפה פליסל - מפתח שסולר את לב התלמיד. על המחנך, ההורה, המורה לסובק את  
תלמידו לכיוון הנכון, ואז יפתח הלב - לרוחק. איך עושים זאת? אכן זוהי מלאכת מחשבת.

ההתפתחות המוסרית של האדם נבנית בתהליך התפתחות אישי, המתחיל בשנות חייו המוקדמות  
וממשיך להתעצב לאורך כל חייו (Dunn, 2006; Turiel, 2006). ההסתכלות הרחבה על חי  
המורים המשתתפים במחקר דרך סיפוריהם, איפשרה ללמוד על האתיקה ברקע האישי והחינוכי  
שלהם ובהתנסויות חייהם. שבעה מתוך אחד עשר המורים המשתתפים במחקר ספרו על ילדותם  
ועל מקומם המשמעותי של הוריהם בתיווך האתיקה השזורה בחייהם. הם תארו שיחות עם  
הוריהם אודות ערכים, כבוד והתנהגות ראויה, הצביעו על חשיבות הדוגמה האישית שקבלו מדרך  
ההתנהגות של הוריהם ועל תרומת החברה והסביבה בה הם גדלו, לטוב ולרע. הדרך בה הורים  
מתקשרים עם ילדיהם הצעירים על היבטים הקשורים בהתנהגות ועל המותר והאסור, מהווה  
חלון להבנה מוסרית ולרגישות מוסרית (Dunn, 2006). בסיפורי המורים שזורים ערכים אתיים  
שנטבעו בילדותם ומלווים אותם בהמשך חייהם, אשר מועברים ומתווכים לילדיהם ולתלמידיהם.  
ערכים אלה ממשיכים להתעצב לאורך החיים, לאור ההתנסויות, החוויות והתבוננות המתפתחות  
בעקבותיהן.

ליבת הערכים האתיים המשתקפים ברקע האישי והחינוכי של המורים: המורים, כפי שעולה  
מסיפוריהם, רואים את עצמם כאנשים מוסריים, בעלי ערכים ומצפון וכדמויות מופת  
לתלמידיהם. הם מייחסים חשיבות רבה לערך הכבוד ולתיווכו לתלמידיהם, מגלים אכפתיות  
ודאגה לתלמידים ולחינוך האתי שלהם, חשים מחויבות למקצועיותם ומבקרים מורים  
שהתנהגותם אינה ראויה. האתיקה השזורה בסיפוריהם, באה לידי ביטוי בהתייחסותם בהגות  
ובמעשה לערכים, עקרונות, אמונות, מחויבויות ומידות המנחים את התנהגותם.

מצבים, התנסויות והתרחשויות קריטיות בחיי האדם, מפורשים ומקבלים את משמעותם  
בהתייחסות לסיפור החיים ולהקשריו (MacIntyre, 1981; Tripp, 1993, 1994). כך הערכים  
האתיים של המורים מקבלים את משמעותם בהתייחס להקשר האישי, להקשר המשפחתי,  
להקשר של החברה והמסורת ולהקשרים הייחודיים של ההתרחשויות. לכאורה, הרקע השונה  
ממנו באו המורים היה עשוי לבוא לידי ביטוי בתפיסתם הערכית, אך מסיפורי המורים עולה כי  
בהיבטים הערכיים רב המשותף ביניהם על השונה. הערכים המובילים את תפיסת האתיקה של  
המורים נכללים בליבת עקרונות המוסר שהגדירה קמפבל (Campbell, 2003, 2008), אך  
קדימויותיהם והרכביהם משתנים ממורה למורה. אצל כל המורים הערך המוביל היה הכבוד.  
אצל חמישה מהם הוא הוזכר בדרך ישירה ומפורשת, אצל האחרים הוא השתמע מתוך תיאורי  
התנהגות. ההתייחסות לערכים, המזוהים עם אוריינטציה מוסרית "נשית" שנקודת מוצאה היא

הדאגה לאחר (Gilligan, 1982, 1985), בלטה אצל תשעה מתוך אחד עשר המשתתפים במחקר : שבעה מורים הדגישו את הנתינה והעזרה לזולת, שלושה מורים הדגישו את טוב הלב, ארבעה מורים הדגישו אהבה וקירבה, שני מורים התייחסו במפורש לדאגה לאחר, מורה אחד הדגיש את האמפטיה, מורה אחד הדגיש את האכפתיות, החמלה הודגשה על ידי שני מורים, וגם ערך האחריות הודגש על ידי שני מורים. ערכים של יושר, הגינות וצדק, המזוהים לשיטתה של גיליגן כאוריינטציה "גברית", הודגשו על ידי שלושה מהמורים. בנוסף, התייחס מורה אחד לאמינות. בכל המקרים בהם עלו ערכי הצדק הם היו בהקשר של מערכות יחסים ולא כערכים אוניברסליים מופשטים. המורים שהתייחסו לצדק וליושר, התייחסו במקביל גם לנתינה ולעזרה, שהם ערכים המזוהים באוריינטציה "נשית". המקום הבולט של ערכים אלה אצל המורים יכול להיות מוסבר על ידי כך שבבסיס תפקידם עומדים אהבת התלמיד ודאגה לו, ובכך שמקצוע ההוראה הוא ברובו "נשי" ולכן הוא מתקשר לאוריינטציה מוסרית נשית.

מבחנה של האתיקה הוא במעשה, בהתנהגות האתית. בחלק מסיפורי המורים ניתן לראות תפיסה עקבית של האתיקה ואף מימוש התנהגות אתית לאור הערכים המנחים את המורה מאז ילדותו, ובהתאם לתדמית האתית בה תופסים המורים את עצמם. יחד עם זאת, כמעט בכל הסיפורים עולות דוגמאות של התנגשות בין ערכים, פרשנויות שונות של אתיקה, ביטוי קולות אתיים שונים הדרים בכפיפה אחת אצל האדם, ופערים בין התפיסה המוצהרת של האידיאל האתי להתנהגות המעשית בפועל. רוב הערכים שהודגשו בסיפורי המורים הם ערכים המתייחסים לאתיקה מעשית המשקפת אהבת אדם, הבאה לידי ביטוי בחיי היומיום בעיקר ביחסים עם אנשים. רק מעט מהערכים אליהם התייחסו המורים הם ערכים יותר אוניברסליים, כמו חרות, צדק ויושר, המבטאים מוסר מופשט ומרוחק יותר (ניסן, 2001). תפיסת המוסר המעשי והאישי היא ראייה מתכללת של התפקוד המוסרי כמשולב בתפקוד הכולל של האדם, במצבים קונקרטיים יומיומיים בחייו (ניסן, 2001). עבודתם של המורים, מעצם טבעה, היא מעשית ולא תאורטית וזו סיבה נוספת למקום שתופסים הערכים המעשיים בחייהם.

הקשריה של האתיקה לטכנולוגית המידע והתקשורת מהווים נקודת מבט חדשה לבחינת אמירתה של רינת "האדם הוא תבנית נוף מולדתו". "התבנית" מתעצבת באמצעות הרקע האישי, המשפחתי והחינוכי של האדם, כמו גם הנורמות החברתיות במציאות חייו. תבנית זו עשויה להשתנות ולהתעצב מתוך החוויות, הניסיון והתובנות הנרכשות, כמו גם מתוך בחירות חופשיות שעושה האדם מתוך שיקול דעת אוטונומי. ה"נוף" בו חי האדם, על הדינמיות שבתוכו, הוא נוף שברובו קבוע, יציב, וחזק יותר מכוחו של הפרט לשנותו, אך טכנולוגית התקשוב והמידע שינתה "תבניות" נוף, המשפיעות גם על האדם. תהליך זה הוא הדדי, הנוף מעצב את האדם, והאדם עשוי לעצב את נוף סביבתו. לנוכח התעוררות המודעות האתית ושינוי התבניות במציאות החיים החדשה, עשויים פרטים רבים להשפיע על עיצוב הנוף החברתי תרבותי. כאן עולה הזדמנות לביטוי מנהיגותם של המורים, המובילים את התלמידים לעיצוב "תבניות" עדכניות ונשגבות יותר, המבוססות על ליבת הערכים האתיים.

#### 4.5. דיון וסיכום: מהתעוררות למודעות – פתיחת חלונות "החוצה" ו"פנימה"

הפרק הראשון בהצגת ממצאי המחקר פותח צוהר אל התעוררות המודעות האתית כמענה לשאלות המחקר: מתי ובאילו הקשרים נגשו המורים עם נושא האתיקה, בהקשר של הטכנולוגיה והמרחב המקוון, כיצד הם חווים, מתארים ומפרשים מפגשים אלה? וכן, כיצד נשזרת התפתחות המודעות האתית בסיפור החיים האישי והמקצועי של המורה המקוון וכיצד היא משפיעה על תפיסת תפקידו ותפיסת עולמו?

ממצאי פרק זה עולה כי מצבים מסוימים המתרחשים בהווה המקוונת של המורים, הנתפסים בעיניהם כאירועים משמעותיים, קריטיים ומכוננים, מעוררים את המודעות האתית שלהם ומהווים זרז להתפתחות אתית מודעת, בשונה מההתייחסות השגרתית והאינטואיטיבית לאתיקה שחוו המורים קודם לכן. ניתוח האירועים המכוננים שעלו מסיפורי המורים נעשה באמצעות פתיחת חלונות "החוצה" ו"פנימה" (Clandinin & Connelly, 2000). בפתיחת החלונות "החוצה" נותחו האירועים המעוררים בהתייחס לנושאי ההתרחשויות, לסוגיות האתיות שהם העלו, לדמויות המעורבות בהם, להקשרים שזימנו מימדי המקום והזמן של הסיטואציה ולאופני התגובה עליהם. בפתיחת החלונות "פנימה" נותחו ההיבטים האישיים, הרגשות, התחושות, הקולות הפנימיים, הקונפליקטים ומצבי המצוקה שעלו בעקבות האירועים המכוננים שחוו המורים.

##### 4.5.1. אירוע מעורר כמתניע מודעות אתית

מצב שנתפס בעיני המורים כאירוע מכונן, שהניע התעוררות של מודעות אתית, הודגש בדרך מפורשת בסיפורים של תשעה מבין אחד עשר המורים המשתתפים במחקר. האירועים המעוררים, הנתפסים על ידי המורים כאירועים משמעותיים או קריטיים, הם אינם מפגשים ראשוניים של המורים עם אתיקה וערכים, באשר אלה מלווים את המורים מילדותם, מהרקע האישי והמשפחתי של חייהם ומתפקידם המקצועי כמורים, והם גם אינם מפגשים ראשוניים עם סוגיות אתיות העולות כתוצאה מהשימוש בטכנולוגית המידע והתקשורת. מדובר על אירועים המהווים נקודת מפנה, שינוי והארה של תובנה. במצבים אלה הבליחה סוגיה או שאלה שהעלו היבט אתי חדש ובלתי מוכר למורה, אשר עורר תחושות ורגשות שליליים והביא לתחושת ערעור. בעקבות כך הרהרו המורים על ההתרחשות והקשריה, במטרה להבינה ולמצוא דרכים להתמודד עמה, ופיתחו תובנות חדשות באשר לאתיקה. בתהליך זה עוררה ההארה החדשה עיסוק מודע באתיקה. התעוררות המודעות מהווה זרז להתפתחות מודעות אתית בהקשרים אישיים, מקצועיים וחברתיים.

פתיחת חלונות "החוצה" אל האירועים המכוננים: האירועים המכוננים שחוו המורים המשתתפים במחקר כרוכים בנושאים אשר חוזרים ומופיעים פעמים רבות בסיפוריהם, אך אצל מורה מסוים ובהקשר ייחודי, נתפס אירוע מסוים כמפתיע יותר או בעייתי יותר, ומהווה נקודת מפנה בהתעוררות המודעות האתית. כך, למשל, עולים בסיפורי המורים מגוון מפגשים עם אירועי גגיעה מקוונת, אבל רק אצל מורה מסוים גרם אירוע מסוים לזעזוע וערעור. גם אם המחקר אינו עוסק בשאלה מדוע וכיצד "נבחר" אירוע מסוים להיתפס כאירוע קריטי, מסביר טריפ (Tripp,

1994, 1993) כי האירוע הקריטי נוצר בשל הדרך בה האדם רואה את המצב ומפרש את משמעותו. לכן, כל אירוע עשוי להיתפס באופנים שונים על ידי אנשים שונים, בהתאם למשמעות הסובייקטיבית של אותו אירוע לאדם המסוים. האחד יכול לראות בו אירוע קריטי, בעוד שהאחר בכלל לא ייחס לו חשיבות מיוחדת. תפיסת האירוע כקריטי יכולה להתקשר למגוון היבטים הכרוכים במצב, במידת הפתעתו, במידת פגיעתו, בבעיה שהוא מעלה בשונה משגרת ההתנהגות, בקונפליקט הקוגניטיבי שהוא מעלה, בתחושות וברגשות הנלוות לו, בתגובה שהוא כופה על המורה, בהשלכותיו ובהקשריו לרקע המורה ולתפיסותיו (Farrell, 2008; Kelchtermans, 1993; Tripp, 1993, 1994). למרות השונות בין המורים בתפיסת אירוע מסוים כמכונן, כל המורים המשתתפים במחקר תפסו כחוויה מכוננת אירועים שליליים ולא חוויות חיוביות, ממצא שעולה בקנה אחד עם ממצאיו של פארל (Farrell, 2008) שבחן אירועים קריטיים של 18 מורות מתמחות בסינגפור.

רוב האירועים אותם תפסו המורים כמכוננים עסקו באינטראקציה מקוונת בעייתית ובאי כיבוד קניין רוחני וזכות יוצרים, כמפורט להלן.

*תקשורת מקוונת מפתיעה, חוצה גבולות ופוגענית*: תקשורת זו באה לידי ביטוי בגילויי אינטימיות מוגברת, ויכוח, התקפה, השמצה, העלבה והצקה. תקשורת שכזו עוברת את גבולות חופש הביטוי וכרוכה בהוצאת לשון הרע ופגיעה בפרטיות, עד כדי הפצה פומבית של מידע אישי כמו תמונות עירום וקשרים מחוץ למסגרת הנישואין. תקשורת שכזו התרחשה בכל מעגלי האינטראקציות. בין תלמידים התרחשה כתיבה לא ראויה תוך התחזות, שימוש במילים לא מכובדות, קללות, איומים, אלימות וארגון קבוצת החרמה ברשת. בין תלמידים למורים, התרחשו הכפשות בכתיבה אנונימית. בין מורים למורים, התרחשו קללות בכתיבה אנונימית. בין הורים למורים, התרחשו איומים על מורים והכפשות באתר קהילתי. האפקט הפסיכולוגי של העצמת הפגיעה תוך הסרת העכבות ברשת (Suler, 2004a, 2004b), בא לידי ביטוי באמצעות התחזות, אנונימיות, ריבוי זהויות, חשיפת מידע פרטי ואינטימיות מוגברת.

*אי כיבוד קניין רוחני והפרות זכות יוצרים*: נושא זה בא לידי ביטוי בהעתקה ופרסום של חומרי הוראה שפיתחו מורים ללא אישור וללא מתן קרדיט, בשימוש ללא רשות בתוכן, תמונות, שירים וציטוטים, אם בשגגה, מחוסר ידיעה, ואם במכוון.

*טשטוש גבולות ופערי מסרים*: אלה באו לידי ביטוי במספר תחומים. טשטוש הגבולות בין הזהות האישית לזהות המקצועית של המורה, בין התנהגות מורים בתוך בית הספר לעומת התנהגותם ברשת, בין יחסי מורה ותלמיד בכיתה ל"חברות" ברשת חברתית ציבורית, כמו הפייסבוק. טשטוש הגבולות עלה גם בהתייחסות להגדרת תפקיד המורה ומחויבויותיו, כמו באי התגייסות כלל מורי בית הספר להטמעת תכנית אתיקה ומוגנות ברשת. טשטוש הגבולות עלה גם בפערי מסרים בין מורים להורים, כמו במקרה של נוכחות תלמידים עד גיל 13 בפייסבוק. טשטוש גבולות הפרטיות בא לידי ביטוי במעקב של מורה אחר פעילות בנו ברשת, ללא ידיעתו ורשותו.



חשיפה לתכנים בלתי ראויים ברשת : באה לידי ביטוי על ידי מורים ועל ידי תלמידים, כגון בצפייה בפרהסיה באתרים פורנוגרפיים.

חוק, אכיפה וענישה : נושאים אלה באו לידי ביטוי באזהרות ותלונות שקבלו מורים בעקבות הפרת זכויות, ובבחירת דרכי התמודדות עם ביטויי התנהגות בלתי ראויה, החל מחינוך והסברה מתוך דאגה ואכפתיות, המשך במעקב ובקרה, ועד איום ואף עירוב המשטרה ומחלק הנוער בטיפול בעבירות של תלמידים.

הפער הדיגיטלי עלה בחוסר מודעות הורים ומורים לטכנולוגיה ולמרחב המקוון.

כל האירועים המכוננים הללו התרחשו במסגרת החוויה המקוונת של המורה. הטכנולוגיה והמרחב המקוון יכולים לחולל "אפשרויות חדשות לפעולה האנושית" (Moor, 1985). לצד היתרונות שמביאה הטכנולוגיה לחיים האישיים והמקצועיים, היא מאפשרת, ולעיתים מזמנת, ביטויי התנהגות שאינה אתית (און ואחרים, 2005; בירנהק, 2006; אלקין-קורן, תשנ"ח, 2002, 2003, 2004; בוגנים, 2008; רפאלי, 2009; ; Charlesworth & Sewry, 2002; Barak, 2007; Mason, 1986; Moghaddam, 2006; Namlu & Odabasi, 2007; Spinello, 2011; Tavani, 2011; Suler, 2004a, 2004b). המאפיינים הטכנולוגיים שזימנו את האירועים, כמתואר בסיפורי המורים, הם: קלות הנגישות למידע, קלות העתקה ושינוי של מידע, יכולת פרסום והפצה המונית, יכולת חופשית של ביטוי ותגובות במגוון במות, שיתופיות, הסרת עכבות וטשטוש גבולות בתקשורת מקוונת, שימוש באנונימיות ובמגוון זהויות, חשיפת פרטיות מחד ויכולת חדירה לפרטיות והפרתה מאידך.

פתיחת חלונות "פנימה" אל האירועים המכוננים: האירועים המכוננים העלו בקרב המורים תחושות ורגשות שליליים, המתוארים כבהלה, חשש, פחד, זעזוע, אשמה, מבוכה, בלבול, חוסר וודאות, חוסר שליטה, תסכול ותחושת אבדן ערך. תחושות המורים מתוארות בביטויים ישירים ועקיפים, כמודגם להלן.

רגשות שליליים. תיאורי לחץ ופחד הם מוטיב חוזר אצל רחל: *אחד הדברים שאני הכי אוהבת אתי... הייתי מפוחדת ולחוצה כל כך [...] הייתי בלתי נאמנת... זה מפחיד ואינני סמוכה. הרגישה שחוסר גבולות זה לא מפחיד... אמנן הסביר את חששותיו כי זה פתוח ליצני כל, זה הפחיד אותי. אני הרגשתי כי צעצוע גדול נכרס לי... גם אלון תיאר הרגשת זעזוע: הייתי האומ וכן תחושה של אצין עד שאני מהקבוק ומציא האון דברים שלישי.*

תחושת פגיעה. שגית תיארה: *הנתי אצ כמה זה פואצ... זה היה לי קשה, זה היה לי אש לא נצט. אמנן חש אינה בוקס בטן [...] זאת פאיצה, פאיצה באדט.*

תחושה של בלבול וחוסר ידע. רחל הסבירה: *זה לא פשוט, אין נוהג שאמר תצטי ככה או ככה. [...] אני אפילו לא בטוחה שיש כאן צניין של אותה ואסוק. רינת שיקפה: לא ידעתי מה זה אתיקה ברשת, אף אחד לא הנחה אותי. אמנן הרגיש מואבל בתוק זה. [...] יש פה בלבול, כי אין משהו חתוק... אני לא בטוח, אני לא מכיר. היום אני לא מספיק... היום אני לא יודע את*

כף החוקים. שגית תיארה: אנחנו לא יודעים איפה זה כראוי. הכל כף כף משתנה... אני מרגיש  
שהוא כמו רכבת הרים. [...] אני מבינה שהכל פרוץ ואנחנו כאורים עוד לא ממש יודעים איך  
לשלוט בזה, אנחנו עוד לא במקום שאנו יודעים איך להסביר, להדריך, להנחות.

חוסר בטחון ונקיטת זהירות. אמנון התוודה: היום אני יותר... אני לא יודע אם להגיד זהיר  
יותר, או בוחן יותר, בודק יותר, רגיש יותר... גם רחל תיארה: אני מאוד נזהרת... רינת הצהירה:  
אני לא מחפשת בעיות, אני אתנתק...

צורך בשליטה. אמנון תיארה את הרגשתו: אנחנו חייבים לבקש ולהיות הציין זה, צריכה להיות  
בקרבה, הפחד שלי זה הבקרה, שליטה ובקרה. אלון טען כי צלינו לדעת איך לשלוט בזה. דינה  
הרגישה שהפירצה לפעמים היא גדולה מדי ואנחנו צריכים לשמור עליה, גישתה הייתה שליטה:  
כף מה שאתם רוצים לפתור, הוא גם איימה על תלמידיה, רק בשביל להפחיד אותם  
[...] קצת הרתעה, לא מליק.

ערעור של תחושת המקצועיות. מוחמד הרגיש מול המורה שסרח שזה לא מקצועיות, רחל  
הרגישה שלא תיפקדה בהלימה לרצון שלי להיות בסדר, ההתייחסות שלי עם המשימות, הרצון  
להיות קונפורמית. [...] אני לא בסדר כאורה. את מעמדה של רדיר ערער תלמיד שאמר: אט  
ההורים שלי מריס מי את שתיגדי לי לא. בעייתיות בדרך התפקוד המקצועי זיהו המורים  
בתפקודם שלהם אך הם תיארו רבות את אי מקצועיותם של המורים האחרים.

דאגה לבטחון התלמידים. רינת תיארה: מה שמטריד אותי הכי זה הביטחון שלי.

תהליכי שינוי והתפתחות, כמו גם מצבים של התמודדות עם דילמות אתיות, עלולים להיות  
מלווים בתחושות של בלבול, כישלון, אובדן דרך, אובדן שליטה, אובדן ערך ועוד (אבירס, 1994;  
Bell & Gilbert, 1996; Marris, 1986; Sarason, 1982). רגשות שליליים, תחושות של חוסר  
בטחון בידע וביכולות ותחושת כישלון לפעול כראוי מתוארות גם בממצאי מחקרה של שפירא-  
לישינסקי (Shapira-Lishchinsky, 2011), שעסק באירועים קריטיים בהם התמודדו מורים עם  
סוגיות אתיות.

התגובות לאירועים המכוננים: התייחסות המורים אל האירוע המכון ואל דרכי ההתמודדות  
עמו, מבטאת תפיסות וידע בהם מחזיקים המורים. יש הבדל בין ראיית האירוע כ"בעיה", לעומת  
תפיסתו כ"אתגר", לשם העצמה ושיפור עתידי. יש הבדל בין הבנה שצריך להתמודד עם הבעיה  
לבין תחושה של סחרור, לחץ ואבדן שליטה בעטיה. יש הבדל בין ראיית האירוע כמוזמן פתרון  
ברור וסגור, לעומת אירוע הנתפס כחומר גלם לעבודה חינוכית ושיח אתי.

תגובות המורים למצבים המכוננים היו מגוונות. הם הרגישו חוסר שביעות רצון מהמצב, רצו  
לשנותו, להכחידו או לתקן את הדרוש תיקון. חלק מהמורים חש דחיפות ו/או צורך לנקוט בפעולה  
מיידית על מנת לפתור את הבעיות שעלו, גם אם המצב לא כפה תגובה. חלקם פעלו  
אינסטינקטיבית, ללא שיקול דעת מושכל, לעיתים מתוך "אפקט מצנן" (אלקין-קורן, 2004)  
וניסיון "לברוח" מיידית מהבעייתיות שעלתה, העיקר לא להיות במצב של דילמה הדורשת

התייחסות. חלקם ניסו לתקן את הבעיה, לעיתים תוך כדי תגובה קיצונית המאופיינת בהקפדת יתר על ההתנהגות. רק במקרים מעטים פעלו המורים על מנת לתת מענה הולם מתוך שיקול דעת, שאילת שאלות, התייעצות, חיפוש מידע וגיבוש פתרונות.

שפירא- לישניסקי (Shapira-Lishchinsky, 2011) שחקרה 50 מורים מחטיבות ביניים ותיכונים בישראל, מצאה שרוב המורים שהתעמתו עם דילמות אתיות באירועים קריטיים נטו לדכא את המקרים בשל התחושות הלא נעימות שהם העלו. אך סוגיות אתיות הן רבות פנים, וכפי שנמצא במחקרה, סוגיה מסוימת יכולה להעלות כיווני חשיבה שונים ולחולל תגובות שונות. שיקולי הדעת לתגובות המורים, כפי שמתואר בסיפוריהם, נבעו ברוב המקרים מתוך עניין אישי של רצון להימנע מהסתבכות אישית או עונש, או מתוך קונפורמיות לנורמות חברתיות וציפיות מקצועיות (Rest et al., 2000). במצבים בהם הביאה תחושת הערער לחשיבה והתלבטות אתית אודות הדילמות והסוגיות הרלבנטיות לאירוע, השיקולים ברוב המקרים היו צרים, ממוקדים וקונקרטיים לסיטואציה המסוימת. רק במקרים מעטים מתוארת חשיבה רחבה, אוניברסלית ומופשטת יותר ביחס לסוגיות האתיות (ניסן, 2001).

להבנת דרכי התגובה של המורים המקוונים יש חשיבות רבה. כאשר גוברות התנסויות המורים במצבי פגיעות, הם נוטים לפסיביות ולשמרנות (Blase, 1988) ועלולים לסחוב עמם הלאה תחושת תסכול של חוסר יכולת אישית ומקצועית. מצב זה סותר את הנדרש ממורים מקוונים האמורים להטמיע חדשנות טכנולוגית, על ההיבטים האתיים הכרוכים בה. הפרדוקס הוא שהמורה המקוון, האמור להיות סוכן השינוי החינוכי ודמות המופת המוסרית ולהוביל את תלמידיו בצעד בטוח ומשרה בטחון אל העידן הדיגיטלי, נמצא בעצמו במבוכה, בלבול ואף במצוקה. לכן יש חשיבות רבה לזיהוי האירועים המכוננים והמצבים הדורשים התמודדות אתית, כאבני דרך בתהליך ההתפתחות וההעצמה של המורה המקוון. מודעות למצבים אלה וניתוח רפלקטיבי שלהם מבעוד מועד יכולים לסייע להערך מראש להתמודדות עמם ולייעול התגובות אליהם.

ביטויו של אירוע מכונן בתאוריות של התפתחות מורים והתפתחות מוסרית: אירועים מכוננים וקריטיים מהווים נקודות מפנה משמעותיות בהתנעת שינוי והתפתחות (Shapira-Lishchinsky, 1994, 1993; Tripp, 2008; Farrell, 2011). האירועים המכוננים, כמצבים מערערים ומעוררים, מזמנים ואף כופים על המורה התפתחות מוסרית מתמשכת, המתעצמת עם הגברת מרחב הסוגיות האתיות ומורכבותן.

פרל (Farrell, 2008) מגדיר "אירוע קריטי" ככל אירוע לא מתוכנן המתרחש בכיתה. טריפ (Tripp, 1993, 1994) מסביר שאירוע קריטי יכול להיות כל אירוע הכרוך בקונפליקט קוגניטיבי שלא נכנס למסגרת ההגיונית, הסבירה, המתקבלת על הדעת ולכן נתפס כמפתיע. קלטשטרמנס (Kelchtermans, 1993) מתאר אירוע קריטי כנקודת מפנה. אירוע קריטי יוצר בעיה או שאלה על ההתנהגות השגרתית הנורמלית, שבעקבותיה נאלץ המורה להגיב תוך בחינה מחודשת של דעות או רעיונות ושינוי מרכיבים בהתנהגותו המקצועית. אירועים אלה הם מצבים מעוררים היוצרים חוסר איזון וערעור.

מצב מעורר, כבעיה או דילמה, הגורמים לטלטלה ולחוסר איזון, מהווים צעד ראשון להתפתחות מקצועית. בל וגילברט (Bell & Gilbert, 1994, 1996) שחקרו תהליכי התפתחות של מורים, התייחסו לשלושה היבטים בהתפתחות המורה: אישי, מקצועי וחברתי. ההיבט האישי של ההתפתחות ממוקד בתחושות וברגשות. את השלב הראשון בהיבט האישי הם זיהו כמצב בו המורה ער לתסכול מקצועי או להיבט בעייתי בדרך הוראתו. בעקבות כך הוא מחפש דרכים לשיפור המצב ולשיפור הרגשות המקצועית, דרך הצעות מקצועיות, רעיונות חדשים לדרכי פעולה ותובנות תאורטיות על ההוראה. בשלב השני מתמודד המורה עם אילוצים, מגבלות, גורמים מעכבים ובמיוחד עם הרגשות וחששות שליוו את השינוי בדרכי התנהגותו והוראתו ואשר הניעו את המשך התפתחותו. הוא מוטרד מאיבוד שליטה בכיתה, מחוסר שליטה בחומר, מחוסר בטחון בהוראה בשיטות חדשות, מקושי בתכנון מקדים של תהליכי הלמידה, מההספק של לימוד החומר, מיחסיו עם התלמידים ומביקורתם עליו, מדרך התגובה לטעויות של תלמידים, מדרכי ההערכה, מעמידה בדרישות של הישגי התלמידים ומהערכת הממונים עליו. בשלב השלישי והגבוה בהיבט האישי של ההתפתחות, מרגיש המורה תחושת העצמה ויכולת לקיחת אחריות על התפתחותו. פעולותיו הטכניות נעשות לקונסטרוקטיביסטיות, הוא נותן אמון בתלמידיו, מרגיש משמעות ותורם בצוות המורים, דעות שונות או חוסר הסכמה לא מהווים איום להערכתו העצמית. באנלוגיה לכך, אירוע מכוון או מפגש משמעותי של המורים עם האתיקה המקוונת יצר חוסר איזון כמניע להתפתחות: התעוררות של מצב ערות לבעיה או דילמה, ערעור השלווה בתחושות בהלה, חשש, פחד, מבוכה, תסכול ואבדן תחושת ערך, הרהור ופיתוח תובנות ובעקבות כך התנעת תהליך של מודעות אתית. בהשוואה לתהליכי התפתחות האישי- מקצועית (Bell & Gilbert, 1994, 1996), נמצאים רוב משתתפי המחקר בשלב השני בתהליך השינוי האישי שהם עוברים ועדיין לא הגיעו לשלב השלישי, המאופיין על פי בל וגילברט בתחושה של העצמה, זיהוי היבטים מקדמי צמיחה, פתיחות לשינוי ולקיחת אחריות עליו.

מצב מעורר, בעיה או דילמה היוצרים חוסר איזון, מהווים צעד ראשון בהתפתחות מוסרית או תנאי למעבר בין שלב לשלב בהתפתחות המוסרית, בהתאם לתפיסתם של פיאז'ה (Piaget, 1965) וקולברג (Kohlberg, 1976, 1981, 1984), לכן, על מנת לקדם התפתחות מוסרית, הם הציעו לימן דיון בדילמות ופתרון בעיות. דיווח על אירועים קריטיים, שיח אודותיהם ובחינה רפלקטיבית ומעמיקה שלהם, מהווים דרך לפיתוח מודעות ותובנות חדשות (Nilsson, 2009; Shapira-Lishchinsky, 2011; Farrell, 2008) מדגיש את חשיבות ההסתכלות הרפלקטיבית על אירועים כאלה בחשיפה ופיתוח של תובנות חדשות "לא מכוסות" על הנושא. שפירא-לישניסקי (Shapira-Lishchinsky, 2011) מסכמת מגוון דעות של חוקרים ומסבירה כי דיווח ושיח אודות אירועים קריטיים יכולים לקדם התפתחות ואוטונומיה מקצועית של מורים, באמצעות פיתוח מכוונת עצמית מתוך תחושת אחריות אישית ורפלקציה מתמשכת, כמו גם יכולת שליטה על העשייה החינוכית. תחושת אוטונומיה מוגבלת מובילה בדרך כלל להתגוננות, חוסר בטחון וחששות שאינם תורמים להתמודדות עם אירועים קריטיים.

האירועים המכווננים שחוו המורים הדהדו אצלם בהמשך חשיבה על המצב. קלטשטרמנס (Kelchtermans, 1993) מתאר הדהוד שכזה כמקשר בין הסתכלות רטרוספקטיבית על רקע

העבר, דרך התנסות ההווה, אל הסתכלות פרוספקטיבית, קדימה אל העתיד, על סמך ההווה. התייחסות לאירועים קריטיים כחלק מההתפתחות המקצועית של מורים, תוך הסתכלות רפלקטיבית עליהם, מאפשרת להבנות מחדש ולפתח את הזהות האישית והמקצועית שלהם ואת דרך השפעתה על החלטותיהם והתנהגותם (Kelchtermans, 1993). השחזור העצמי הרפלקטיבי נותן למורים תמונה על עצמם דרך סיפוריהם ולא דרך עיניהן המעריכות של האחרים, כפי שהם מורגלים לראות את עצמם. כך הם מסתכלים על אירועי ההווה בהסתכלות רטרוספקטיבית ופרוספקטיבית ובוחנים כיצד העצמי שלהם משפיע על ההתנהגות האישית והמקצועית שלהם. קלטשטרמנס טוען כי הידע מקצועי שעולה מתוך ההתנסויות, עם הלגיטימיות של האתיקה המעשית, כמו גם חיזוק מהאוטוריטות, אינו בסיס מספיק חזק למתן דין וחשבון עצמי בהשוואה להערכה העצמית המתקבלת מתוך רפלקציה, אינטואיציה, ניסיון ומחויבות להגן על דרך ההתנהגות ולשכנע בכך אחרים. הסתכלות כזו על אירועים קריטיים מסייעת לפתח אדם ביקורתי (critical person) שיש לו השפעה חשובה על מעשיו, על הקריירה שלו ועל חייו.

גם אם ההתייחסות לאירועים שעולים נעשית בהתחלה דרך ראייתם כמצבים טיפוסיים ולא דווקא קריטיים, ייתכן שהם יעשו לקריטיים בעיני המורים תוך כדי הניתוח שלהם והמשמעות שתינתן להם (Tripp, 1993) ולכן חשוב לנצל את הסוגיות והדילמות האתיות כחומר גלם לעיסוק מאתגר בנושא האתיקה.

#### 4.5.2. הנרטיב כחלון לגילוי וחיפוף המודעות

זיהוי מקומם של האירועים המכוננים והמפגשים המשמעותיים מעוררי המודעות בסיפורי המורים, עלה בזכות ניתוח ההיבט האישי-חברתי, כאחד מ"שלושה המימדים של מרחב המחקר" (Clandinin & Connelly, 2000), תוך התייחסות "החוצה", אל הסביבה, ההקשר, התנאים והדמויות והתייחסות "פנימה", אל הרגשות, התחושות, ה"קולות" של המספרים ובמיוחד הקול המוסרי וה"קול הפנימי", המבטא את השפעת מוסכמות החברה על המספר, קונפליקטים, התנגדויות לדרישות חברתיות ושתיקות (אלבז-לוביש, 2001; Brown & Gilligan, 1992).

סיפור הנרטיב זימן למורים כניסה מחודשת לחלון התנסויותיהם ותיאור חוויותיהם מנקודת ראותם, דרך ההקשרים הרלבנטיים להם ודרך השפה בה הם בחרו להתבטא (אלבז-לוביש, 2001; Gilligan, 1982). האירועים השזורים בסיפורי המורים מהווים "נרטיבים קצרים" אותם שחזרו ובנו המורים, כפי שהם נתפסים בתפיסת עולמם, בעמדותיהם ובערכיהם. כאירועים מכוננים או אירועים קריטיים בחרו המורים מצבים משמעותיים עבורם, שייצגו בעיה, קונפליקט או דילמה מערערת שהביאה להרהור ולהתעוררות מודעות. באמצעות הבנייה מחודשת של הסיפור, בהקשריו ובאופן שהם ממצבים את עצמם בו, התאפשר להם להכיר, להבין ולחשוב שוב על המצב, משמעותו, השלכותיו ואולי אף לתת לו משמעות אחרת.

החלון שפתחו המורים "החוצה", אל נוף האתיקה, תוך גילוי וחיפוף של היבטים בעולם האישי והמקצועי בו הם פועלים (Gilligan, 1982), הוא גם פתיחת חלון "פנימה", מסע גילוי אל תוך עצמם, אל נוף פנימי של ידע, הבנות, רגשות, גישות, אמונות, עמדות ותפיסות, אשר בוטאו

באמצעות הנרטיב (Clandinin, 2007; Mishler, 1986). אלה מאפשרים גילוי של הזהות האישית והמקצועית ושל דרך השפעתה על החיים ועל ההתנהגות.

הטכניקה של חשיפה וניתוח רפלקטיבי של אירועים קריטיים משמשת גם כלי מחקר איכותני וגם אמצעי חינוכי וטיפול, כגון שיטת "התערבות נרטיבית עבור אירועים קריטיים" (N.I.C.E - Narrative Interventions for Critical Events) (Fay, 2000). אך בסיפורי המורים אין עדויות להזדמנויות בהן נעשה שימוש באירועים אלה באופן מכוון להסתכלות רפלקטיבית, לדיון ולפתרון בעיות כחלק מהתפתחות האישית והמקצועית, כמתואר במחקר (Shapira-Lishchinsky, 2011; Farrell, 2008; Kelchtermans, 2003; Kohlberg, 1976, 1981, 1984; Nilsson, 2009).

האתיקה שזורה לאורך סיפורי המורים כמהות ערכית מובילה (Bochner, 2002; MacIntyre, 1981), כציר מלווה המתפתח בהתאם למטרה בעלת ערך (צבר-בן יהושע ודרגיש, 2001; Carter, 1993) וכליבה ערכית המיוחסת גם לתמונת העתיד של האדם והחברה. כדרכם של סיפורים רבים (צבר-בן יהושע ודרגיש, 2001; Labov & Waletzky, 1967), התייחסו סיפורי המורים למימד הזמן, המתחבר לתמונת חיים כוללת, גם אם הם לא תמיד סופרו באופן כרונולוגי. דרך קישורי המורים, בעיקר בין עבר והווה, ניתן היה ללמוד על ליבת ערכי האתיקה השזורים בחייהם עוד מילדותם, ברקע המשפחתי והאישי שלהם, ובתחנות לאורך חייהם, כמו לימודים, הקמת משפחה, עבודה, המרת התפקיד ממורים למורים מקוונים וחיי היומיום האישיים והחברתיים. רוב העיסוק באתיקה, בסיפורי המורים, מיוחס להווה, אך משמעות ההווה מעוצבת בהתייחסות לעבר ולעתיד. ניתן להסביר את ההתייחסות הפחותה לעבר מאחר והעבר, אמנם, טומן בחובו חוויות בסיסיות המעצבות זהות אישית, אך האתיקה בו הייתה אינטואיטיבית ולא מודעת, ורק בעקבות התעוררות המודעות לאתיקה בהווה, חזרו המורים לדבר עליה בהקשר של העבר. על העתיד דיברו המורים מעט מאוד. ניתן לייחס זאת לכך שהנרטיב הוא תגובה לאירועי החיים, וההווה, כפי שמתארים אותו המורים, אינטנסיבי ואף מטריד. לעתיד, לא רק שאין למורים פניות מספקות, אלא בשל דינמיקת ההתפתחות הטכנולוגית והשלכותיה הוא מוצג על ידי המורים כסימן שאלה וכתהייה. בכך משתקפת מבעד לסיפורי המורים תמונת עתיד עמומה של חינוך והוראה, שלאורך שנים אופיינו ביציבות ואף שמרנות, אך ניכר כי הם בתהליך של שינוי מהותי וקשה לניבוי. ההיבט היחיד היציב, המשתקף מדברי המורים, הוא כי בכל מצב וזמן נקודת המוצא להסתכלות על אדם וחברה היא האתיקה. למרות שהנרטיב משקף שינוי והתפתחות של האדם לאורך חייו, מהעבר אל עתיד לא ברור, הוא מאפשר את ארגון הסיפור עם לכידות טמפורלית, המשמרת תחושה של דמיון ואחדות (תובל-משיח וספקטור-מרזל, 2010).

להתעוררות המודעות האתית של המורים מצטרפת קשת רחבה של נושאים, סוגיות ודילמות אתיות עמם מתמודדים המורים, כחלק מנוף האתיקה ההולך ומתפתח במודעותם ומלווה את חייהם, אשר יתוארו בפרק הבא.

## 5. פותחים חלונות: נושאים אתיים וסוגיות עמן מתמודד המורה המקוון

פרק זה עוסק בשאלת המשנה: אילו סוגיות אתיות עולות בהקשר של הפעילות המקוונת של המורים וכיצד הם מתמודדים עמן. שאלה זו נגזרת מהשאלה המובילה במחקר אודות הנרטיב של התפתחות מודעות אתית של מורים מקוונים ודרכי שזירתו בסיפור החיים האישי והמקצועי שלהם.

בסיפורי המורים נחשפים, כפתיחת חלון אחר חלון, נושאים אתיים וסוגיות אתיות עמן מתמודדים המורים בעקבות השימוש בטכנולוגיית המידע והתקשורת. עם השינוי באורחות חייו ובתפקידו החינוכי של המורה המקוון, גדלים הממשקים בין כתלי בית הספר לסביבה המקוונת ובין חייו האישיים והמקצועיים, ומטשטשת מסגרת עבודתו והקשריה. כתוצאה מכך, הנושאים האתיים עמם נפגש המורה הולכים ומתרבים, גבולותיהם מטשטשים וגם דרך ארגונם נעשית מורכבת ורב מימדית. את הסוגיות האתיות שעלו בסיפורי המורים היה ניתן לארגן במגוון דרכים. דרך ארגון נפוצה היא התייחסות לזכויות שקשורות בעיקר למידע ולתקשורת, כמאפיינים העיקריים של טכנולוגיה זו. בין זכויות אלה: חופש מידע, חופש ביטוי, שוויון, פרטיות וקניין רוחני (Darrell, 2012; Mason, 1986; Moghaddam, 2006; Spinello, 2011). ניסיונות ארגון נוספים, כמו פריסת נושאים העוסקים באינטרנט בטוח (משרד החינוך, גלישה בטוחה) יוצרים חפיפה וכפילות בין נורמות התנהגות ונושאים כמו בריונות, פרטיות או זכות יוצרים. ניסיונות ארגון לפי אופני התנהגות שאינה אתית (Namlu & Odabasi, 2007) מייצגים גם הם חפיפה בין נושאים, המקשה על הגדרת תבחינים מארגנים. החלוקה שנמצאה מתאימה ביותר היא החלוקה לשני תחומים עיקריים של סוגיות: *סוגיות הכרוכות באתיקה המקצועית של המורה המקוון*, העוסקות בהיבטים אתיים הייחודיים לתפקידו ולעבודתו, לצד *סוגיות אתיות כלליות העולות כתוצאה מהשימוש בטכנולוגיה*, שעשויות להיות מנת חלקו של כל משתמש בסביבה המקוונת ולא דווקא של איש החינוך. חלוקה זו תואמת את המחויבות הכפולה של המורה כסוכן מוסרי: מחויבותו לסטנדרטים האתיים שלו, כאיש מקצוע ומחויבותו למקומו בחברה, כאדם וכאיש חינוך, המשמש דוגמה ומופת לאורח חיים מוסרי. גם בחלוקה זו יש חפיפה והשפעה הדדית בין התחום הכללי למקצועי, מאחר ומדובר באותו מורה, שהאתיקה האישית והמקצועית שלו אינן נפרדות. הדדיות וחפיפה אלה עולות בקנה אחד עם הגישה הנרטיבית במחקר, המדגישה את חוסר ההפרדה בין סיפור החיים האישי והמקצועי. יחד עם זאת, מאפשר ארגון זה לראות באופן ברור את הסוגיות בהקשר להיבטים המקצועיים של ההוראה, כדי לאפשר דיון מובחן בהם.

מבנה תאורטי זה של ארגון הסוגיות האתיות מעוגן בהבחנות שהוצעו בספרות המקצועית, כמו ההבחנה בין "אתיקה מקוונת" (cyberethics) ל"אתיקה מקצועית", שתיהן בהקשר של הטכנולוגיה (Tavani, 2011). בהבחנה זו, מיוחסת האתיקה המקוונת למוסר, חוק ונושאים חברתיים הקשורים ב"טכנולוגיה מקוונת" (cybertechnology), בין אם הם קשורים ישירות למחשבים, רשתות או טכנולוגיית מידע ותקשורת, ובין אם הם קשורים להיבטים רחבים של אתיקה וחברה, המשפיעים על כל אחד מאתנו בחיי היומיום. האתיקה המקצועית מיוחסת בהבחנה זו לתפקיד ולאחריות של העוסקים בפיתוח מערכות טכנולוגיות. כך גם כשר (2009)

מתייחס לאתיקה מקצועית, כתפיסה סדורה של האידיאל המעשי של ההתנהגות במסגרת מקצועית, שהיא מסגרת מוגדרת של פעילות אנושית מיוחדת, במובחן מאתיקה כללית, כדרך החיים הטובים או כעיון פילוסופי בשאלות מוסריות. בשאלתו של רפאלי (2009, עמ' 61): "אתיקה במחשוב: האם זו סוגיה פרופסיונלית?", מתוארים ההיבטים הייחודיים העולים מהתקשוב, על אף הקושי לתחום אותם למקצוענים בלבד, באשר חלקם מעסיקים כל אדם העוסק בטכנולוגיה ואף ילדים. קמפבל (Campbell, 2008) מציעה מסגרת של עקרונות אתיים שמחולקים לשלוש קטגוריות שלעיתים משותפות, חופפות ואף נמצאות בקונפליקט: עקרונות של אתיקה מקצועית כגון אובייקטיביות, חריצות ואכפתיות, עקרונות של אתיקה אישית כגון יושר, כבוד לאוטונומיה של האחר והוגנות, ועקרונות של אתיקה גלובלית, כמו אחריות חברתית.

בהמשך להבחנתם של כשר (2009) וטבני (Tavani, 2011), בחרתי לארגן את הנושאים האתיים בפרק זה בחלוקה לסוגיות כלליות וסוגיות מקצועיות. בקטגוריה המתייחסת לסוגיות כלליות עמן מתמודד כל אדם, מאוחדות האתיקה האישית והחברתית, מאחר ועצם מהותה של האתיקה האישית קשורה למסגרת מערכות יחסים, כמו גם להקשרי חברה ותרבות. האתיקה המקצועית במחקר זה היא ייחודית למקצוע ההוראה, כמו שלמקצועות אחרים, כגון עיתונאות, רפואה ומחשבים, קיימים היבטים אתיים הייחודים להם. אך דווקא במקצוע ההוראה, קיימת הדדיות רבה ואף חפיפה מסוימת בין הקטגוריות של האתיקה הכללית והמקצועית, מאחר ותפקידו הייחודי של איש החינוך אינו מסתכם רק בגבולות מקצועיותו אלא במידותיו ובאורחות חייו, המהוות דוגמה ומופת לתלמידיו.

בשל ריבוי הנושאים האתיים והסוגיות העולות ממפגשי המורה המקוון עם הטכנולוגיה, קובצו הממצאים והדיון בהם סביב נושאים מובילים, כשכל אחד מהם מאגד מגוון היבטים וסוגיות. הצגת הממצאים כוללת ציטוטים מדויקים של דברי המורים, המודגשים באותיות (פונט) של כתב יד, על מנת להמחיש את העברתם בלשונם. לצד ובהמשך להצגת הנושאים והסוגיות, מובאת בחינה מקפת שלהם, תוך ניתוח המשמעויות השונות הגלומות בהם, דיון על התפיסות הכרוכות בהם תוך התבוננות ביקורתית בחלופותיהן, כמו גם הצגת ההקשרים, ההשלכות והשאלות המאתגרות העולות מהם. למעשה, מתקבל בפרק זה מעין קטלוג, שאורכו וריבוי סעיפיו ממחישים את העומס והמורכבות המוטלים על המורים בהקשר לסוגיות האתיות הרבות, המגוונות והטעונות בהן נתקלים המורים. טבלה 3 מציגה את מבנה הפרק.

טבלה 3 : נושאים אתיים וסוגיות אתיות עמם נפגש המורה המקוון

נושאים אתיים וסוגיות כלליות בהתנהלות המקוונת	נושאים אתיים וסוגיות באתיקה המקצועית של המורה המקוון
בין האישי למקצועי: נוכחות מקוונת, פרטיות וחופש ביטוי	מורה עדכני הוא מורה מקוון
זהויות מקוונות, התחזות ואנונימיות	תקשוב וחדשנות בהוראה
פערי תרבויות במרחב המקוון	פיתוח מקצועי ושיתופיות



פגיעה מקוונת	שינוי המעמד האישי ושינוי מערכת
חופש מידע, קניין רוחני וזכות יוצרים	גבולות האחריות במסגרת המקצועית
בין אתיקה לחוק	גבולות הקשרים בין מורה לתלמיד במרחב המקוון

**5.1. "המרחב המקוון הוא חלק בלתי נפרד מכל אחד מאתנו" - נושאים אתיים וסוגיות כלליות בהתנהלות המקוונת**

הקשר בין האתיקה לפעילות יומיומית מורכב וקשה להבחנה, באשר כמעט לכל פעולה שעושה ילד או מבוגר יש מימד מוסרי (Hart, Atkins & Donnelly, 2006). גם פעולות רבות שעושה האדם תוך שימוש בטכנולוגית המידע והתקשורת כרוכות בהיבטים אתיים, כי האתיקה היא שקופה מתקפה, כפי שמתארת בסיפורה נעמה. בפרק זה מתוארים נושאים אתיים וסוגיות כלליות עמו עשוי להתמודד כל אדם בהקשר של הטכנולוגיה והמרחב המקוון, אשר עלו מסיפורי המורים המשתתפים במחקר.

**5.1.1 "מורה לא צריך לחשוף את חייו" - בין האישי למקצועי: נוכחות מקוונת, פרטיות וחופש ביטוי**

הנוכחות המקוונת: עצם הנוכחות המקוונת ואופי הפעילות בה, ובמיוחד ברשת החברתית ה"פייסבוק", מעסיקים את המורים, כי הארחב המקוון הוא חלק בלתי נפרד מכל אחד מאתנו, כפי שאומר אלון. רינת מתארת את תלותה ב"פייסבוק": אני מחוברת לפייסבוק לפי הפרט, מכורה, עם צכ"ו אני עם... הפייסבוק תמיד פתוח. תמיד. היא אפילו "התמכרה" למשחקים בפייסבוק, לאחר שהכירה אותם באמצעות התלמידים. לעומתה, חושבות דינה ושגית שהן אולי צריכות להיות יותר פעילות בפייסבוק. דינה מרגישה שאם אין לה פייסבוק, אתה לא בצניין, אבל אני אישית לא מספיק בפייסבוק, אני כל הזמן מקבלת הצעות אבל אני עוד לא עם. שגית, שמרגישה שביחס לאחרים היא ממעטת להשתמש בפייסבוק, מבחינה בין סגנונות פעולה שונים של אנשים ברשת: אני לא כל כך יודעת למה אני לא עם פולנה בפייסבוק... אני מקרת בו פצאייט פלוס פיוס. אני לא מבינה את התכתובת עם. אתם אנשים שרואים אינה כתבה שמצניינת אותם ומצליט אותה לאתר, עם מתפתח דיון שמתעצבן עם כל עצה וכל דקה. [...] אולי אפשר לחלק את הפייסבוק לסוגים של אנשים, כמו בחברה שלנו. כמו עם צופים ומשתתפים, יש את המצחיקים, את אלה שמוערים דיסטנס... אני די צופה. שגית תוהה על משמעות אי הנוכחות ברשת: כל אדם פותח דף בפייסבוק ומזהיר שהוא קיים. ומי לא פותח דף כזה? מה זה אומר צל"ו? אז מה, הוא לא מספיק חשוב? אין לו מה לומר? נוכחות במרחב המקוון, בשונה מפנים אל פנים, דורשת נראות והשתתפות פעילה בו, מאחר ואחרת היא אינה מורגשת. אופי הפעילות המקוונת נתון להתלבטות ולהחלטה אישית של המורה והוא משקף היבטים של תפיסת עולם אישית ומקצועית.

טשטוש גבולות הזמן: בנוכחות במרחב המקוון מטשטשים מסגרות הזמן של הפעילות האישית והמקצועית. מוחמד מתאר את היסחפותו לעבודה בעקבות פעילותו המקוונת: *זה לקח אותי למקום אחר... אני הייתי חוזר הביתה ב-12 או ב-1 מבית הספר, הייתי לוקח את הילדים שלי, הייתה לי ילדה בת שנה, הייתי מעיז עליה ומחנק את הילדים הקטנים שלי, אשתי צעדה, היא הייתה חוזרת, מוצאת את הבית מסודר, הייתי שולף את הבית, משל אכיל, הכול. ופתאום, אני לא בבית. גם אם אני בבית אני לא בבית... המחשב בצורה מסוימת לקח אותי מהבית, כשאני חוזר הביתה אני מיד הולך למחשב במקום לשבת עם האישה או הילדים... אי אפשר בלי מחשב, אני חייב לבדוק את המייל כל היום, אין מצב כזה ששצתיי של איש לא בודק... נקלצתי למצב שאני לא יכול להתנתק מזה... וזה באופן אישי פגע בי... אני מרגיש שצד זיל 40 השנים היו ארוכות. את עשר השנים האחרונות ממע לא הרגשתי. הרגשתי אותן כמו יום אחד, כמו חודש... זה לא טוב... נכון, הן היו מצנינות וצעימי דברים. אבל באתו זמן אתה מרגיש שהיית שלף נמרים ולא ככה רצית. רצית עוד דברים בשליף, בשליף עצמי, לא הכול בשליף הצמודה. מדבריו של מוחמד עולות דילמות ערכיות שעוסקות ברווחים וב"מחירים" שהעלה השימוש השוטף והסוחר בטכנולוגיה, בהקשר של התמסרות והשקעה במשפחה, בעבודה ובעצמו.*

טשטוש בין הזהות האישית למקצועית: טשטוש הגבולות במרחב המקוון מעלה שאלות באשר להבחנה בין הזהות האישית לזהות המקצועית. נעמה מתארת מורה, שבפורום לימודי סגור הייתה 'סחבי' (חבר) והורגים לא פגע אמרו שהיא פשוט מורה מדהימה, אבל היא טיפה מטמטמת דברות. צכשו נולדה לה תינוקת, אז בפייסבוק הפרטי שלה ברכנו כולם, זה לא פייסבוק של צעודה, זה פייסבוק פרטי, זה אצלה אחד... מצב זה, כפי שאני מהרהרת בסיפורי, מעלה סוגיות בדבר הדק בה מלדדה המורה בפופיל של פייסבוק, כאדם פרטי או כאיש חינוך הצובד בבית ספר. [...] באפולות חשיפת פרטי אישיי של חיי המורה, באפולות חופש הביטוי והבעת הדעות. הבחנה זו נתונה במידה רבה בידי המורה, אך גם כשהיא נעשית, מטשטש אופי הפעילות במרחב המקוון בין הפורמלי לבלתי פורמלי. על מנת להבחין בין זהותה המקצועית והאישית, פתחה רינת דף פייסבוק ייעודי לאינטראקציה עם תלמידיה: *רק הכיתה שלי ע... פתחתי ע' חווה' ו'קרצתי להם את הצורה'... למרות התנהלותה בדף בזהות מקצועית ובמרחב ייעודי ופורמלי, משקף אופי הפעילות המשחקית של רינת עם "חבריה" התלמידים חוסר בהירות באשר לגבולות תפקידה.*

פרטיות וחופש ביטוי: בנוכחות המקוונת עולות שאלות על גבולות חשיפת הפרטיות וחופש הביטוי. בעיני נעמה, הפייסבוק הוא דבר מדהים, אבל לא ממקום של צעתי כמו שאני רואה את האחרות משתפות, אפילו בחורות באיני, מצללות תמונות, טוויט, צנייניס... אני מתנהלת בצעירות בפייסבוק כמרחב פרטי אבל לא חושפני... לא יוכלו לדעת צעתי שום דבר מהפייסבוק... פייסבוק בארץ אני רואה יש, וזה בסדר, זאת קהילה שסיימה בית ספר, לשם פתחתי את התמונות. שגית מקפידה לשמור על פרטיותה: *אני לא מצללה תמונות ולא כותבת כשאני יוצאת לאכול סושי... אני שמה דברות ואני יודעת איפה הפרטיות שלי. אני לשלף לא מצללה תמונות שלי עם בן הזוג שלי... אי אפשר לדעת אם זה נכון או לא נכון. מה חושפני ביניי, לא דווקא יהיה חושפני בשליף האחר. אך השליטה בפרטיות כבר אינה נתונה לגמרי בידי האדם עצמו, מאחר ואנשים אחרים יכולים לפרסם מידע פרטי אודותיו, כפי שמתארת סאוסן: תלמידי משתפים את התמונות של המורים שלהם והטוויט... גם רחל מבינה את מגבלות השליטה*

בפרטיות: אם אתה יודע לבחור את מה שאתה כותב זה לא יפגע בפרטיות שלך, אף אחד לא ידע על הרגלי האכילה שלך אם לא תכתוב עליהם. הנושא של פרטיות הוא גדול ומורכב. היום, אם אני מחפשת מידיע על סוכרת או דריאטריה לשל, ממילא יודעים את זה עלי ככה, כרצו שאני גם שמתאם של עיניים פתוח... הפרדוקס הוא שאי אפשר ללמוד מאדם את הדמוקרטיה, את חייו הפרטיים. זה מלכוד, כי מצד אחד אני חושבת שמורה לא צריך לחשוף את חייו הפרטיים לתלמידים. רחל מעדיפה הימנעות מנוכחות מקוונת "בעייתית" על פני התמודדות עם נוכחות ראויה: אפשר לתת הוראה לא להיות חכם של תלמיד, אבל אז צריך גם להנחות את המורה איך לסגור את הפרופיל שלו.

הנוכחות המקצועית: בשל בעיית הנוכחות ברשת, על המורה להקפיד לשקף בה את דמותו כאיש חינוך. בהסבריו של אלון על הדרך בה הוא מצפה לראות את הנוכחות המקוונת של המורה, נשמעת נימת ביקורת: מורה זה תפקיד עם הרבה אחריות, הרבה מחויבות, הרבה מצפון, לכן מצופה שמורים יתחילו גם כן להתנהג אחרת, רחמנא לצלן. הם לא יכולים להשתמש ברשת כמו שאחרים יכולים בצורה אלימה או מטופשת, או באיזו חשיפה אישית, ממש מטופשת, של כל מיני מאוויים אחרים שיש לו, כי זה רשת זה מותר, והוא בא לבית ספר בתור איש חסוד ונהדר והוא מורה נפלא, אין דבר כזה... על המורים להראות דוגמה, להדגים איך כן מתנהגים, לחנך את התלמידים, להצלות סוגיות תוק כדי להוראה שלהם איך מתנהגים, וזה מה לא לצעות בין אדם לחברו, ואהבת ולרצק כחוק' וכך הדברים האתיים האלה גם ברשת.

כפי שעולה מדברי המורים, הנוכחות המקוונת היא חלק בלתי נפרד מאורחות החיים ומערוצי ההווה של המורה המקוון. הסוגיה המרכזית העולה מהממצאים עוסקת בטשטוש הגבולות בין הזהות האישית למקצועית במרחב המקוון, מאחר ועד כה הזהות המקצועית של המורה הייתה תחומה בעיקרה למסגרת בית הספר, אך ברשת התלכד מרחב הפעילות האישית והמקצועית. ההיבטים העולים מסוגיה זו עוסקים בדרך בה מנהל המורה את זהותו המקוונת, בהבחנה בין הזדהות אישית ומקצועית ברשת, בציפייה שהנוכחות האישית תהלוס את הנוכחות המקצועית, בבחינת גבולות חשיפת המידע הפרטי והציבורי, במלכודות העומדות בפניו בפרסום פומבי של מידע אודותיו ובמתח בין חופש הביטוי וזכות הציבור לדעת לפרסום מידע רגיש והוצאת לשון הרע.

נוכחותו המקוונת של המורה נעה מאי נוכחות, נוכחות פאסיבית שמרביתה צפייה בלבד, נוכחות פעילה ומשתפת ועד נוכחות בתדירות גבוהה, שמורים אחדים מכנים אותה כ"התמכרות". הדעה הרווחת, העולה מסיפורי המורים, היא כי נוכחותו המקוונת של המורה רצויה וחיונית, מאחר והוא מחויב להכיר את מציאות החיים ואת עולם התלמידים ולתוכם להם, אך עדיין חלק מהמורים מתלבטים בסוגיה אודות עצם ה"חובה" או החיוניות של נוכחותם במרחב המקוון. אי נוכחות בו, משמעותה נתק מהמציאות העדכנית ומחיי התלמידים. שימוש פאסיבי ברשת, כצופה בלבד, משאיר את המורה כמעט סמוי, כי נוכחות מקוונת דורשת ביטוי אקטיבי, אינטראקטיבי, מגיב ומשמיע קול. נוכחות מקוונת דורשת הבנה והכוונה של אופני הפעולה, על היבטיהם החיוביים ועל המלכודות הטמונות בהם.

לכאורה יש לאדם שליטה על נוכחותו המקוונת, אך שליטה זו, ובמיוחד תחושת השליטה בפרטיות, היא במידה רבה אשליה, ולכן משתנה כיום תפיסת הפרטיות (און ואחרים, 2005; רפאלי, 2009; בירנהק, 2010; Spinello, 2011; Tavani, 2011). הזכות לפרטיות, הניתנת רק לבעל המידע, היא הזכות לפרסם ולהנגיש לציבור, או לחלק ממנו, מידע אישי. במרחב המקוון, פעולות רבות של חיינו משאירות אחריהן שובל של עקבות דיגיטליים והיבטים רבים של פרטיות האדם יוצאים משליטתו בשל חשיפתם על ידי אחרים. לכן, גם תפיסת הזכות לפרטיות כשליטה של אדם במרחב הפרטי שלו ובמידע אודותיו (בירנהק, 2010), מתערערת ברשת.

עד העידן הדיגיטלי, ההתנהלות האישית והמידע הפרטי של המורה היו מובחנים מההתנהלות המקצועית, שהייתה תחומה למסגרת מקום ושעות העבודה ולכן המידע הפרטי היה נסתר ברובו מעיני התלמידים. בנוכחות המורה ברשת נחשף מידע פרטי רב אודותיו, גם לעיני תלמידיו. גם אם מגביל המורה את חשיפת פרטיותו ברשת, ברוב המקרים המידע אודותיו אינו נשאר סמוי, אם בשל מידע שהוא מספק על עצמו או מפרסם בעצמו, לעיתים קרובות מתוך ויתור נאיבי על זכויות שלא מדעת בעקבות פעולות שונות שהוא עושה ברשת (Tavani, 2011), או בשל פיסות מידע המפורסמות ללא ידיעתו ואף בעל כורחו, על ידי מכריו, תלמידיו או גורמים אחרים. גם אם התדמית שמציג המורה ברשת נתונה במידה מסוימת לבחירתו ולשליטתו, זהותו הפרטית, הנחשפת לעיני כל, שונה לעיתים מהאופן המקצועי בו הוא מציג את עצמו בעבודתו. תדמית זו משתקפת דרך פרטי הפרופיל האישי, המצב המשפחתי, זהות החברים, תחומי העניין, התחביבים, הרגלי הבידור, הרגלי הצריכה, התמונות, מידע שוטף שמועבר לעיני ה"חברים", הדעות המובעות בנושאים שונים וסגנון ההתנהגות ברשת. כך ניתן לאסוף מידע על המורה באופן אקטיבי, באמצעות התחקות אחריו. מכאן אובדן הפרטיות תלוי במידה רבה באחרים, ביכולתם לפרסם מידע אודות המורה וביכולתם לחדור לפרטיותו, להציץ במידע המפורסם עליו ולהחשף לפרטים, שעלולים להיות בעוכריו של המורה, להביכו, להשפילו ולפגוע בו.

מהבלטת הזהות הפרטית המקוונת של המורה עולה סוגיה נוספת, של יכולת המיתוג, הפרסום העצמי וקבלת משוב והערכה ("רייטינג") ברשת, שמאפשרים את מינוף דימויו העצמי כמורה וכאדם. כמיהה לחשיפה, פרסום ומשוב שכאלה, החסרים מאוד בעבודת המורה בדל"ת אמות הכיתה, עלולים להביאו לפעילות מוגברת ולהעלאת מידע ותגובות, שלעיתים מוטים ומניפולטיביים. במצבים מסוימים, פיחות הפרטיות והגברת החשיפה ברשת עלולים לייצג היבטים בעייתיים בזהותו המקצועית של המורה. חשיפת אורחות חיים פורצי גבולות, שאינם נורמטיביים, כמו גם הבעת דעות קיצוניות, הם מצבים שעלולים להעמידו במצב מביך או שנוי במחלוקת, ליצור קונפליקטים ואי שביעות רצון ולפגוע בדימויו המקצועי (רותם ואבני, 2010). מבחינת האינטרס הציבורי, מצבים שכאלה מאפשרים חשיפה לביטויים המשקפים את דמות המורה ולבקרת התנהגותו. מבחינת האינטרס של המורה, מעבר לפגיעה ישירה בו או למלכודות שהוא טומן לעצמו בדרך התנהלותו במרחב המקוון, קיימת בעייתיות בכך שפעמים רבות הוא כלל אינו מודע לפגיעה בפרטיותו ובדימויו. חוסר מודעות או חוסר יכולת שליטה בכך, עלול למנוע ממנו שיקול דעת להתנהגות זהירה, כמו גם יכולת טיפול בבעיות או בפרסומים אודותיו.

סוגיית נוכחות המורה ברשת ודרך התנהלותו בה עשויה להיות מכוונת ומוגבלת על ידי מדיניות ארגונית או מוסדית (משרד החינוך, תשע"ב). הגבלת החשיפה האישית ודיכוי חופש הביטוי עלולים לפגוע בזכויות המורה כאזרח, למנוע ביטוי של מגוון דעות, יצירתיות ומקוריות. מנגד, אם ימתח המורה את גבולות חופש הביטוי, הוא עלול לפגוע בארגון או בו עצמו, כעובד בארגון חינוכי המזוהה עם רשות או ממשלה. במצבים כאלה, טובת הפרט, האוטונומיה שלו ויכולת בחירתו, עלולים לעמוד מול טובת החברה ומימוש הדמוקרטיה.

סוגיית הנוכחות המקוונת של המורה וגבולות הזהות הפרטית והמקצועית שלו הוחרפה באמצעות הטכנולוגיה, בעיקר בשל חשיפת הפרטיות, אך בד בבד, מספקת הטכנולוגיה גם כלים המאפשרים הגנה על הפרטיות, וחשוב שהמורה יהיה מודע לכך. לכן, בהמשך לדברי רפאלי (2003), שהשינוי האתי הוא בכך שיותר משהזכות לפרטיות היא עניין מובטח, הרי שהאחריות לפרטיות מוטלת על האדם, על המורים להיות מודעים לניהול נוכחותם המקוונת ברשת, לשמור על דרך ייצוגם בה ולהגן על פרטיותם, כך שתישמר אחידות בין זהותם האישית והמקצועית, וגם בהתנהלות הפרטית תיוצג דמותם הציבורית כאנשי חינוך.

ממצאי המחקר עולה כי המורים רואים חשיבות רבה בנוכחותם במרחב המקוון, הם מרגישים שעליהם להבחין בין נוכחותם האישית והמקצועית בו, שומרים על פרטיותם ונזהרים מחשיפת מידע אישי. יחד עם זאת, הם מבינים שלא ניתן לשמור לחלוטין על פרטיות המידע, ולכן מדגישים את חשיבות המודעות לשמירה על גבולות הפרטיות ואת יכולת הבחירה של מידת חשיפתם. התנהגות המורים ברשת אמורה, לתפיסתם, להוות דוגמה ומופת לתלמידים ולכן הם מבקרים מורים שהתנהלותם האישית ברשת שונה מהדרך בה מצופה מהם לתפקד כאנשי חינוך.

### 5.1.2. "דר' גייקל ומיסטר הייד" - זהויות מקוונות, התחזות ואנונימיות

המרחב המקוון הוא מקום בו מתקיימות אינטראקציות בין אנשים. המפגשים יכולים להתרחש בין אחד לאחד, אחד מול רבים, רבים מול רבים, ובמגוון אמצעים ובמות, חלקן סגורות לקבוצת משתתפים מסוימת וחלקן פומביות. האינטראקציה מתקיימת עם אנשים מוכרים ממעגלים שונים, ועם כאלה שאינם מוכרים, חלקם בזהות בדויה או אנונימית.

אפקטים פסיכולוגיים בחוויה המקוונת: בנוכחות המקוונת בוחר האדם בזהות המקוונת שלו, כפי שאומרת שגית: *כף אדמ סותח ד'ץ פסיסוק ומצ'היר שהוא קייט. אופי הזהות המקוונת והאפקטים הפסיכולוגיים הנלווים לחוויה המקוונת, משפיעים על דרך ההתנהגות. אלון מתוודה על התנהגותו בשיח המקוון: ראיתי את צורת השיחה, איך מתנהגת שיחה, איך מתנהגת הדיון, איך מחליטים רציונות, איך מתקיימת, איך מתווכחים. [...] אני לא הקשתי למה שקורה שם, לא קראתי ולא התצמקתי בזה שניאמר, אלא אמרתי את המשנה שלי... ברשת התחלה היא שיותר לי להגיד משהו לא נכון על מישהו, יותר לי להשמיע אותו ולהרץ אותו ולהגיד אותו בצורה הכי הכי נמוכה, וזה בסדר, כי יש בה חוקים אחרים... אני זוכר שהייתי נורא נורא תוקפני, נורא לא נחמד, פשוט הצלפתי אנשים בצורה קיצונית, אנשים שלא יעו לי שום דבר רצ, רק בלבל שיהיה לי מקום להביע את התוקפנות שלי, את האלימות שלי. תחושות העולות מהעדר מאפיינים מזהים, חוסר קשר עין, פרטיות, אי נראות, אנונימיות ואי חשש ממגבלות וצנזורה, עשויות להתבטא בביטוי משוחרר ממעצורים. רחל מתארת כיצד תלמידים ניצלו לרעה*

את יכולת ההתחזות ברשת: תלמידים מזייפים שמות של תלמידים אחרים וכותבים בשם דברים. אחד הדברים שמאוד בהילול אותי בתור מורה היה שילד התחזה לילדה וכתב בשמה תאבה בפילוג: 'אני אהבת את...!'

אמנון משתף בתחושות העולות בקרבו בחוויה המקוונת: *אט כשאני אולף אנונימי נכדי, אז האט יש אדט מסביב? האט באמת אני מרזיש יש אדט בצד השני? או משהו צרטיילאי באינטרנט? מה, אני אולף או אני מסחק עם מישהו, אני יודע באמת עם מי אני מסחק? האט הוא אדט באמת? או אני יודע מה, כמו איזה דמות מסחק? אני חושב שנה לפצמיט מטעם אצל היילדיט. ולכן הט צושיט לפצמיט דברים בלי מחשבה. [...] יש הרבה דמיון בין הקשרים הוירטואליים לקשרים בצולט האמיתי. אבל יש בעייתיות בנושא של הרשת... לא כל דבר באציאות צופד באותה מידה ברשת, הנושא של ההתבטאות האנונימית, הנושא שאתה לא תמיד מכיר את מי שמדבר אתך... כל הנושאים האלה יכולים לפצוע בחופש, להצליח, להסיט, לפצוע בכבודט של האחרים. אך לאינטראקציה במעטה האנונימיות יש גם יתרונות, כפי שמתאר אמנון: האנונימיות אט יכולה לאפשר יצירתיות, הגברת היצירתיות, או יש פורומים מסוימים שאנונימיות דווקא מאפשרת לק להיפתח ולשאול ולהיצטר, אז זו הדיילמה.*

שימוש בזהויות שונות: הרשת מאפשרת התנסויות במגוון זהויות, במשחקי תפקידים ילדיים, במשחקים וירטואליים בדמויות שונות ובכל זהות אותה מאמץ האדם לעצמו. היכולת לייצג את ה"עצמי" במגוון זהויות מעלה דילמות שונות, בעיקר כאשר הן מנוצלות להתנהגויות חריגות או פוגעניות. נעמה התלבטה אם לשתף הורים בדרך בה בנותיהן מזדהות ברשת: *בנות בכיתה ד' נראות כמו בנות 19, 20, כתוב שהיא נמצאת באצרכת יחסיט, כתוב עם מי, ואז ההתלבטות מה את צושה עם זה, אז ברזע שהייתה שוחה של המורה עם ההורים על הקטע של הטלפון של היילדה, שהיא פורצת טלפון בכיתה, המורה אמרה 'תראו, אתם יודעים יש לה פייסבוק? לא. פייסבוק היא מצלמת עם כדד יט מינימליסטי, עם מסקפי ענה של דדולה, עם סלולרי של דדולה, תראו מה היא צושה פה בקטע של הטלפון'. במקרה האבא קצין במטרה, תואר שני בחינוך, הוא היה בהלם... הייתה שאלה האט להראות לו את זה או לא להראות לו את זה במסגרת הטלפון. מאחר ובמרחב המקוון בוחר האדם בזהות בה הוא מעוניין שהאחרים יתפסו אותו וייתייחסו אליו, לעיתים קיים פער בין ההיבטים הקבועים והמוכרים של זהותו לבין הדמות אותה הוא בחר לעצמו.*

ברשת גוברות ההזדמנויות למפגשים לא רק עם מגוון אנשים, אלא גם עם מגוון הזהויות שלהם. אינטראקציה עם זהויות משתנות של אדם מסוים זכורה לי כחוויה מבלבלת ומטרידה: *כאדט פרטי התצוררה מודצותי ליחסיט בין אישיים המשנים פניהם ברשת. בעקבות קורס באוניברסיטת חיפה במסגרת לימודי הדוקטורט, הפסיכולוגיה של הרשת, הצטרפתי לאחת מהרשתות החברתיות, בשתי זהויות. האחת, זהותי האמיתית, בה פרסמתי את המידע האותנטי שלי. השנייה, כיפליסמה השנייה' (אלת האור והאש) נטולת תמונה או פרטיט מזהים. במהלך כחודש בה התנהלתי במקביל בשתי הזהויות חוויתי מפגשים הזויים עם אנשים המסחרים לקשר אנושי, לאו דווקא אברים ולאו דווקא בהקשרים רומנטיים, לצד מפגש עם אנשים המוכרים לי, מכובדים, בעלי משפחות, היוצאים לצת צרה לשחר לטרט, בזהות גלויה או בדויה. הפגש*

מפגשים אלה לא רק שהרחיבו מצלף חיים פלתי מוכר לי, אלא צרצרו את היכרותי עם כל  
אדם שנקרה בדרכי, שמה הוא משנה פניו למקרה הילולי כדרי' גייקל ומיסטר הייז. חוויה זו  
חשפה בפני יותר מכל, מידע על המורכבות והרבה גוונים הנפש האדם, ואלו כי הגלוי לני הוא  
רק להיות אחת של האדם שמופגש. מצאתי בודקת עם את עצמי ואת צמיתי, והרשתי  
מפולפלת. מי הוא האדם, אילו הן להויותיו הגלויות והסמויות, מה הם צרכיו, הגלויים  
והסמויים, מי אני!...

כפי שעולה מסיפורי המורים, הם מנתחים את הדמיון והשוני בין יחסים "במצואות", פנים אל  
פנים, ליחסים במרחב המקוון, ומתארים כיצד מאפייני המרחב, כגון אפשרות האנונימיות, יכולת  
ההתחזות ושימוש במגוון זהויות, מנוצלים לביטויים שונים של התנהגות, אם חיוביים כמו  
פתיחות, שיתוף ויצירתיות, ואם שליליים כמו פוגענות, אלימות מילולית, ביטוי קיצוני של דעות  
ורמאות. הנושאים הנדונים בסעיף זה נסובים סביב הזהויות בהן אדם בוחר להציג את עצמו  
במרחב המקוון, בחירתו בזהויות שונות, ההבדל בין הזהויות הנבחרות לדמותו ב"מצואות",  
השינוי בהתנהגותו בהתאם לזהויותיו והבעיות האתיות שעולות כתוצאה מהאפקטים של החוויה  
המקוונת והשימוש במגוון הזהויות. מסיפורי המורים עולה כי האימוץ של זהויות שונות והמפגש  
עם מגוון זהויות של אנשים, השפיעו על הסתכלותם הרפלקטיבית על עצמם והעלו שאלות אודות  
אדם, ערכים ואודות זהותם הם.

זהות האדם מתייחסת להיבטים קבועים ומתמשכים של האני, ולהיבטים הייחודיים המבחינים  
אותו מן האחרים. ליבת הזהות מורכבת מהעצמי האינדיבידואלי, הנשען על מהויות כמו חופש,  
וממודעות עצמית, רפלקציה עצמית ואינטראקציה חברתית. אם בעבר הוגדרה הזהות על ידי  
מיקום גיאוגרפי, קהילה, משפחה, סטטוס ומערכות יחסים, כיום ובייחוד ברשתות החברתיות,  
התרבו אפשרויות הגדרת הזהות בהיבטים נוספים של החיים (ITU Internet Reports, 2006).  
טרקל (Turkle, 2011) טוענת כי המרחב המקוון הוא מקום בו האדם יכול לבחור למצוא את  
עצמו, לאבד את עצמו או לחקור היבטים אודות עצמו.

זהויות מגוונות ורבות פנים של אדם עשויות לדור אצלו בכפיפה אחת ולבוא לידי ביטוי בדרכים  
שונות במרחב המקוון (Suler, 2004a, 2004b; Turkle, 1995, 2004, 2011). חלק מהאנשים  
מבטאים במרחב המקוון תכונות בסיסיות, יצרים, רצונות, צרכים וכוונות ונותנים ביטוי לזהויות  
חבויות שלהם (Bargh, Fitzsimons, & McKenna, 2003; Bargh, McKenna, & Fitzsimons, 2002). לעיתים, רואה האדם בזהות שבחר "אני טוב יותר" והמוטיבציה להשקיע בזהות זו נובעת  
מהרצון לקבל קרדיט והוקרה עבורה (Turkle, 2011). בחירה של אדם לשקר לגבי מאפייני זהותו  
נעשית בדרך כלל כדי לזכות בטובות הנאה שונות כמו מחמאות, אטרקטיביות, יוקרה ועמדה  
(ברק, 2007). הבחירה באנונימיות, כתחושה סובייקטיבית של פרטיות ואמונה שלא ניתן לזהות  
את האדם (למרות שבדרך כלל ניתן לגלות עליו פרטים רבים), יוצרת תחושת הפרדה וניתוק בין  
הפעילות המקוונת לחיים האמיתיים. האנונימיות היא מצב של ניתוק בין שמו של אדם לפעולתו  
(בירנהק, 2006). במרחב המקוון יכול האדם לשמור על אלמוניותו, להסתיר את זהותו, להשתמש  
בכינויים או באווטרים (רותם ואבני, 2008א). התנתקות זו מביאה את האדם לחופשיות יתר לנהוג

כרצונו, ללא חשש ממתן דין או לקיחת אחריות על התנהגות שאינה ראויה מחד, וללא חשש מגילוי דעות, בעיות, חולשות ורגישויות, העלולים לפגוע בתדמיתו או להדביק עליו תווית (ברק, 2007; Suler, 2004a, 2004b). לבחירת הזהויות מתלווים האפקטים הפסיכולוגיים הייחודיים לחוויה האישית במרחב המקוון. אחת התופעות הפסיכולוגיות המרכזיות היא אפקט הסרת העכבות (The Online Disinhibition Effect) (Suler, 2004a, 2004b), מצב בו מוסרים מעצורים המתקיימים במפגש פנים אל פנים בשל מאפייני האינטראקציה המקוונת, ביניהם תחושת הפרטיות, אי נראות, העדר קשר עין, אנונימיות, שוויוניות, העדר מאפיינים אישיים מזהים ואי חשש ממגבלות וצנזורה. בעקבות זאת אנשים משתחררים רגשית, נפתחים, חושפים עצמם, מגלים כנות, משתפים, מבטאים באופן מוגבר וגלוי מחשבות, רגשות וצרכים. תופעה זו עלולה לחזק, מחד, ביטויי התנהגות שלילית, שחרור דחפים לא מרוסנים והפרת נורמות התנהגות מקובלות. מאידך, יש במאפיינים אלה תרומה חשובה לחיזוק הביטחון, לעידוד כנות ואמיתיות, לשיתוף ולהגעה לרמות גבוהות של חשיפה עצמית (Joinson & Paine, 2007; Joinson et al., 2008; McKenna & Bargh, 2000; Joinson, 2001).

זהות של אדם עוסקת בשאלה "מי אני" (I), אך זהות דיגיטלית של אדם מורכבת במידה רבה מהתייחסות של "אלי", "לי", "אותי" (me) ותלויה רבות בדרך בה אחרים קשורים אליו, מתייחסים אליו או תופסים אותו. בניית זהות דיגיטלית כרוכה במעין מיתוג, הניזון גם מהחוויות הפומביות שחווה האדם במרחב המקוון (ITU- Internet Reports, 2006). אלה תלויים גם בזרם המידע על האחרים ובמשוב שמקבל האדם, אשר משפיע באופן בלתי פוסק על הדימוי העצמי ועל הערך העצמי (שטרנר, 2010).

אדם יכול להחזיק בו זמנית במגוון זהויות, גם סותרות. בהקשר של זהות אחת הוא עלול להיות אגרסיבי או אגואיסטי, ובהקשר של זהות אחרת הוא עשוי להיות רגיש וחברותי (ITU- Internet Reports, 2006). התנסות במגוון זהויות תוך חקר והתנסות בהיבטים רגשיים, מאפשרת העצמה, פיתוח הבנה, מודעות עצמית רפלקטיבית ועיצוב זהות עצמית בדרך של חוויה (ברוכין, 2004; Joinson, 2004; Joinson et al., 2008; Turkle, 2005). יכולת האנונימיות והשמירה על הפרטיות מאפשרת התלבטות, התנסות וטעייה החשובים למימוש עצמי, יצירתיות, למידה והתפתחות אישית (און ואחרים, 2005; Ben-Ze'ev, 2003; Joinson & Paine, 2007).

המרחב המקוון מגביר ומרחיב את מגוון הפעילויות המאפשרות את פיתוח הזהויות השונות של האדם, לטוב ולרע, ופותח בפני הילדים מרחב למגוון התנסויות בעיצוב זהות. בניית "האני" אינה מתחילה ומסתיימת בהווה הוירטואלית אלא נישאת ומוכללת לעיצוב האישיות (ברק, 2006). מנגד, ביטויים שליליים המתאפשרים במרחב המקוון, ביניהם מילוי צרכים, שחרור רגשות וזכייה בטובות הנאה, אינם תורמים לצמיחה אישית (ברק, 2000; Amichai-Hamburger, 2007; Suler, 2004a, 2004b). זהותו הדיגיטלית של האדם מורכבת מאחר והיא כוללת גם זהות מעשית ומשפטית. פועל יוצא של בחירת זהות מקוונת הוא בניית מערכות יחסים בין אישיים, חברויות, חשיפת פרטיות, בניית אמון ועיצוב הדימוי העצמי. כחלק מבחירת אופני ההתנהגות בהלימה



לזהות הנבחרת, עומדת ההתנהגות האתית הראויה, אשר אצל אדם בעל מודעות אתית היא מבוססת על זהות מוסרית, כמרכיב מכוון וחשוב של זהותו (Blasi, 1980, 1993, 1995). המרחב המקוון המאפשר ומזמן בחירת זהויות ומעבר ביניהן, עשוי לסייע בגיבוש זהות אישית ומוסרית, אך מאידך, הוא עלול לאפשר סתירה בגיבוש זהות קבועה ומתמשכת של האדם.

### 5.1.3. "אולי אמרתי משהו שזה לא בתרבות שלה" - פערי תרבויות במרחב המקוון

פעילות שגרתית של האדם מתרחשת ברובה בהקשרים חברתיים מקומיים ועל פי הנורמות המקומיות. כך גם מסגרת עבודתו המקצועית של המורה, מוגבלת בדרך כלל למקום ולהקשריו החברתיים והתרבותיים, ומתרחשת ברובה בדל"ת אמות הכיתה, במסגרת בית הספר ובקהילה המקצועית אליה הוא שייך. הפעילות במרחב המקוון חוצה גבולות, חברות ותרבויות ואף לעיתים פורצת גבולות בתוך התרבות עצמה. במפגשים אלה נחשפים פערי תרבויות ותפיסות שבאים לעיתים לביטוי בתחושות של חוסר כבוד ופגיעות, כשאיש לא התכוון לכך.

פערי נורמות תרבותיות: הבנות משותפות המבוססות על דפוסי תרבות ושפה בין אנשים בחברה או קהילה מסוימת נבדלות בין תרבויות וחברות שונות. סאוסן מתארת מצבים של חוסר הבנה, מבוכה ופגיעות שעלו במהלך פעילות לימודית משותפת עם בית ספר בארצות הברית: *בפרויקט ים*

*גבולות... ים עם הסכם ביני לבין התלמידים שלי, יש דברים שהם לא צריכים לעשות, כי צריכים לכבד את הצד השני. בהתחלה, כך סיפרה לי המורה של התלמידים בארה"ב, הם פחדו מאתנו כי אנחנו מוסלמים, והם קשרו את זה למה שקרה אצלם בספטמבר. אז אני והמורה דיברנו דרך הסקייפ, והחלטנו לעשות הסכם בין כל מורה לתלמידים, להסביר להם על הצד השני... למדנו להשאיר את הדברים הפוליטיים בצד... הסברנו שכל אחד הוא חופשי להביע את דעתו אבל בצורה שלא יפגע בצד השני, לא אסרנו לדבר, אבל בנינו את המסגרת. אך לא רק נושא הפוליטיקה גרם למבוכה, אלא גם אורחות החיים: כשתלמידה מארה"ב הצלתה את השאלה 'האם זה בסדר להיות בהריון בגיל צעיר?' התלמידים הכיתה פתחו בשיחה, שאילו אתי אם זה נכון יש עם תלמידה בהריון ואמרו שבסרטיים זה אותו דבר כמו במציאות. חשבתי לצדמי, איך המורה שלה הרשתה לשאול את השאלה הזאת... היה לנו ויכוח עם המורה, כי *en en* לא אהבתי את השאלה, זה לא רלבנטי, וסיכמנו שאצלנו לא עושים את זה... חשבתי שהדבר יתגלגל. חשבתי שאם אני אדבר וארצה על זה ואומר שזה טוב או לא טוב, זה רציון לא טוב, אז החלטתי להביא טקסט לשיעור אנגלית שלי, ושוחרנו וצנינו על שאלות... הביעה היא שהתלמידים מדברים באופן גלוי, מתחילים להתבדח על זה, וכך הם מודעים לזה... לא רציתי לפתוח את הצינייט שלהם על דברים שאולי הבית הם לא מדברים עליהם, לא רציתי לצוד את זה... קושי בהבנה של השפה ופערים בפרשנותה עלולים ליצור אי הבנות, כפי שסאוסן מתארת: היא אמרה לי: 'there are two ladies and a man', היא התכוונה לתלמידים, אבל אני לא הבנתי, כי המילה ליידי, היא לאישה... בסוף הבנתי, היא הסבירה לי שהם אומרים לתלמידים יותר גדולים *lady-a man*, והסברתי לה שבצרפית, כשאת אומרת אישה הכוונה אישהי שכבר נשואה... לעשות פרויקטים עם אחריה זה קשה עם המורה, לא רק לתלמידים, אתה לא יכול לזפות מה יהיה... כשאני מדברת על מהו התרבות שלי שהיא לא מינה, היא לא צריכה להיפגע, ואם אני פגעת בה, אולי אמרתי משהו שזה לא מתרבות שלה. מגבלות,*

איסורים או הסכמות באשר לאופן השיח, לא מנעו את עליית הרגישויות והקונפליקטים, שהצריכו טיפול. דרך הטיפול ברגישויות התמקדה בפתרון הסוגיות הקונקרטיות, יותר מאשר בניצול ההזדמנות לשיח חינוכי המקדם הידברות ומודעות אתית, למרות שהיה מובן שבעיות נוספות מסוג זה היו עלולות לעלות בהמשך הקשר.

בהתנהגות ברשת מתגלים פערים בין מגזרים. מוחמד מתאר: *ראיתי מה נעשה בבית ספר היהודי והסתכלתי על בית הספר הערבי, ולא נעשה כלום. הניצ צניין האתיקה באינטרנט, אני התחלתי לראות שהילדים שלנו הולכים לאיבוד, שילד מול מחשב במלך הערבי לא לומד כלום, משחק כל הזמן עם חברים, פועל בחברים שלו, לא שומר על אתיקה... לכן הייתי חייב שיהיה איתם ליוט האינטרנט הבטוח. כל שנה הייתי דואג שנה נעשה בבית ספר, להבליט את הצניין. רדיר משווה בין ביטויי התנהגות בעייתית במגזר הערבי והיהודי: אצלנו זה צדין לא מתקדם כמו אצל היהודים... אבל זה כן מתחיל, היו הרבה מקרים שראיתי... אנחנו צדין יותר סאורי מחינת חברה, צדין ההורים מצורבים יותר, גם המורים, אני לא יודעת מה קורה בתוכן אבל ביסודי יש צדין אבולות ברורים, התלמידים צושים יותר חשבון למורים, אצל היהודים לא כל כך צושים חשבון למורים, מה הם יאידו, או מה יאידו החברים. הבדלים בין תרבויות משתקפים בהתנהגויות תלמידים, בדרך בה נתפסים המורים בעיני התלמידים ובמעורבות ההורים בחיי התלמידים.*

פריצת גבולות יחסים מסורתיים: בתקשורת המקוונת נפרצים גבולות של יחסים מסורתיים. מוחמד מתאר קשר בין תלמידים ממגזרים שונים, בבית ספר בו לומדים ביחד תלמידים יהודים וערבים: *אחד התלמידים, ערבי, כתב לתלמידה יהודיה שהוא אהב אותה ורצה להתחתן איתה. הוא לא כתב את השם שלו, אבל היא ידעה מי מדובר כי הם באותה כיתה... ואז זה נודע להורה והוא הפק צולמות, הפק למטרה, הוציא את הבת שלו מבית הספר, הוא לא רצה שיהיה קשר כזה. [...]. כשהקימו את בית הספר על בסיס של דו קיום כנראה לא ידעו שיש צינות כאלה, אבל כשהילדים התבטרו בכיתה זו או ח' הם התחילו לאהוב אחד את השני, יהודיים וערבים... אם לא היה להם פרוט לא הייתה צלחה בעציה, יכול להיות שהתלמיד היה אומר את זה במכתב, אבל זה לא היה מניע להורה. הבעייתיות עליה הצביע מוחמד לא התייחסה למהות הקשר, אלא לגילוי על ידי ההורים. גם בתוך המגזר הערבי עצמו עולה בעייתיות באופי השיח המקוון, שעלול להזיק למשתתפיו, בעיקר לבנות שבהן. סאוסן מסבירה על הסכנות העולות מ"ההסתלבטות" (סלנג שכוונתו לצחוק על מישהו או למתוח אותו) בין בני לבנות בפייסבוק, שנחשפה בסיפורו של אחד מתלמידיה: *הם כאילו סתם משתעשעים, מקריים, מדברים כדי להעביר את הזמן, ככה זה הילד הזה שלהם, אבל זה יוצר בעיות מסוימות, לא מקובל אצלנו שנות ידברו עם בנים. הוא מדבר אתה ואחר כך מספר לאחרי, הוא צושה ממנה צחוק... ובסוף כל הכפר מדבר על זה שהיא מדברת אתו, היא לא נחשבת בת טובה... אצלנו הבת צריכה לשמור על שם טוב. [...]. אבל הבנות מתנהגות ככ כי בבית חונקים אותן, זה את לא יכולה לעשות, לא לדבר בטלפון...! אז מה נשאר? לחפש דרכים אחרות. ההורים, רובם לא מבינים במחשבים, אם הבת שלהם על המסנדר, היא אומרת שהיא צושה צבודה על המחשב... התקשורת המקוונת מאפשרת להפר טאבו התנהגותי. מצב זה מציב נורמות חדשות שעשויות להשליך על שינוי במערכות יחסים ובערכי תרבות מסורתיים.**

פערי תרבויות מתגלים באופי הקשרים המקוונים בין מורים לתלמידים. בעוד שבמגזר היהודי מספרים המורים על אינטראקציה מקוונת עם תלמידיהם גם מחוץ למסגרת הלימודים, במגזר הערבי קשר כזה אינו מקובל, על אחת כמה וכמה אם הקשר הוא בין מורה לתלמידה: *אם אני נכנס לאינטרנט או לפייסבוק עם בתור מורה, והתלמידים שלי נכנסים, חלק מהמורים כן מקבלים שפנות יתקשרו עם המורה שלהם, חלק לא... אז עם זו ציפה קשה לפתור אותה. אתה לא נמצא בלב של כל הורה, לדעת אם הוא מסכים או לא, לכן יש מורים שמחזיקים, לא רוצים להשתמש בזה בשביל פחות ביטחון.*

מסיפורי המורים עולה כי מפגשים מקוונים בין מורים ותלמידים מתרבויות שונות חושפים פערי תרבות ותפיסות, אשר לעיתים באים לביטוי בחוסר הבנה ובתחושות של חוסר כבוד ופגיעות. הנושאים העולים בסעיף זה עוסקים בפערים בין תרבויות, מגזרים ומגדרים, העולים מאופייה החופשי של האינטראקציה המקוונת ומפריצת הגבולות של מקום, חברות ותרבויות ולעיתים אף פריצת גבולות בתוך התרבות עצמה, אשר מחד, מעלים פערים ומאידך, מקרבים תרבויות ועמים (Brey, 2007, 2009).

אל ההקשר התרבותי של העקרונות האתיים ניתן להתייחס בשלושה מימדים (Brey, 2007): המשמעות המושגית, המנהגים וההתנהגות, וכן ההסדרה המוסדית. בסיפורי המורים ניתן למצוא דוגמאות לכל אחד ממימדים אלה. במימד המשמעות המושגית, פערים בין תרבויות הביאו את המורה מבית הספר הערבי להתייחס לשמירה על חופש הביטוי כאל איסור לדבר על פוליטיקה. תפיסה שונה של מילים ומשמעותן הביאה את המורה לראות בפנייה אל התלמידות בלשון "ליידי" כפנייה לא מכבדת ופוגעת. כדוגמה להבדל תרבותי בתפיסות של מושגים וערכים מציג בריי (Brey, 2007) את תפיסת הפרטיות, אשר ביפן, לדוגמה, היא אינה נתפסת כזכות אלא הקשרה הוא לחשאיות, אנוכיות ואף לדברים שליליים כמו סודות מבישים.

במימד המנהגים וההתנהגות, שאלה על "חבר" נתפסה אצל המורה מהמגזר הערבי כפוגעת וחוצה את גבולות הפרטיות והנימוס, כמו גם שאלה על הריון בגיל בית הספר, שנתפסה כביטוי חושפני של עניין פרטי וסמוי שאינו מדובר ברבים ובאופן פומבי. מוחמד מבחין בהבדלי ביטויי התנהגות בין המגזר היהודי והערבי: לעומת המגזר היהודי, במגזר הערבי על חלק מההורים לא מקובל קשר מקוון בין מורה ממין זכר לתלמידות ובכלל קשר מקוון בין בנים לבנות, שלתפיסתם מוציא לבנות שם רע. גילוי אהבה בתקשורת מקוונת בין נער יהודי לנערה ערביה, נתפס על ידי ההורה מהמגזר הערבי כפריצת גבולות. לנוכח התפיסה המסורתית והמגבילה, מוסברת הפעילות במרחב המקוון כמאפשרת לבנות מהמגזר הערבי לבטא חופש, בניגוד למסגרת הבית בה "חונקים" אותן ואף לא נותנים להן לשוחח בטלפון.

במימד ההסדרה המוסדית עלו בסיפורי המורים פערים תרבותיים בין הגבולות והצבת גבולות ברורים ביחסי תלמידים ומורים במגזר הערבי, לעומת תפיסה של "חוסר חשבון" למורים במגזר היהודי. בראייה מוסדית רחבה יותר מציג בריי (Brey, 2007) דוגמאות מתרבויות מסורתיות שאינן מערביות, כמו סין ויפן, שכמעט ואין בהן הסדרה ממוסדת של עקרונות כמו חופש ביטוי, קניין או פרטיות, בניגוד לתרבות מערבית בה מעוגנים ערכים אלה בחוקים.

וולף (תשס"ח) סבורה כי לא ניתן להפריד בין מערך החיים, הנורמות והערכים של חברה בכללותה להתנהגות האתית שלה, שכן האתיקה יונקת את מסריה מהתרבות ומשקפת את הנורמות והערכים של אותה תרבות. בריי (Brey, 2007, 2009) טוען כי ההבדל בין הגישה המוסרית, ממוקדת זכויות הפרט בתרבות המערבית, לבין המיקוד במידות ובקולקטיב בחברות מסורתיות שאינן מערביות, משליכות על עמדות מוסריות כלפי שימוש בטכנולוגיה. נושאים המהווים עקרונות מנחים בתרבות המערבית, כמו שמירה על פרטיות, קניין רוחני וחופש מידע לא רק שאינם באים לידי ביטוי בחוק ובשיח הציבורי בתרבויות שאינן מערביות, אלא לעיתים להיפך. כך, לדוגמה, האינטרס הלאומי נגד חופש המידע וחופש הביטוי בסין מכתוב צנזורה וסינון באינטרנט.

בשל טכנולוגית המידע והתקשורת נעשה האדם יותר ויותר חלק מהכפר הגלובלי (McLuhan, 1962). גבולות בתוך מגזרים וחברות נפרצים וגבולות בין תרבויות מטשטשים. השינויים הללו משליכים על סוגיות אתיות. לטענתו של בריי (Brey, 2007) התנהגות אתית מעוגנת במערכות המוסר המקומיות ומהווה פתרון לבעיות מקומיות, לכן, מסגרת של "נטיקה" גלובלית תוכל להתפתח רק כתוספת למערכות של אתיקה מקומית הפותרת את בעיותיהם המקומיות של האנשים (Brey, 2009). לדעתו, כמו גם לדעת קיונג (Küng, 2001), בשל היווצרות קהילה גלובלית במרחב המקוון, עשויה "נטיקה" גלובלית להוביל לאתיקה גלובלית עתידית, אשר תהווה מסגרת מוסרית כוללת לשיח ולפעולה משותפת בין תרבויות. גוקניאק-קסיקווסקה (Gorniak-Kocikowska, 1996, 2007) מאמינה שאת מקומן של תיאוריות אתיות "מקומיות" תתפוס תאוריה אתית חדשה של עידן המידע, שתתפתח לתאוריה אוניברסאלית וגלובלית, אשר תפנה למכלול היחסים והפעולות האנושיות בכל תרבויות העולם.

#### 5.1.4. "כשאתה חושף מישהו לפני כולם, זה ברמת פגיעות הרבה יותר גבוהה" - פגיעה מקוונת

פגיעה מקוונת היא ביטוייה של התנהגות אלימה ופוגענית המתרחשת באמצעות הטכנולוגיה ובמרחב המקוון. סיפורי המורים עוסקים רבות בפגיעות מקוונות בין תלמידים לתלמידים, בין תלמידים למורים, בין מורים למורים ובין הורים למורים, כאשר המאפשרים הטכנולוגיים מגבירים ומרחיבים את תופעת האלימות.

אופנים של פגיעה מקוונת: התנהגות פוגענית של תלמידים פורצת את גבולות הכיתה אל המרחב המקוון, פעמים רבות בהמשך לאלימות פנים אל פנים שמתרחשת בין כתלי בית הספר. דינה מתארת: *התחילו מקריים באינטרנט של דיבורים אחד עם השני, הפורום אז היה חלק, עוד לא הייתה הרשת החברתית, וכל הדברים האלו 133 וצלו... מילים לא מכובדות, קללות, התקפות של מספר תלמידים על ילד שהוא יותר דחוי, תיאורים של אותו ילד, סיפורים עליו, איומים, תיאור פגיעות של כמה ילדים שבצט 'ירדו' על אותו ילד ואלימות, ממש אלימות, מקריים של הצקות בא'ט, של תלמידה שצברה בית ספר, שהתלמידים פשוט ירדו עליה... הורים היו מצורבים בזה, מטרה, מחלק הנוצר... אני זוכרת תלמיד של ארצה לבוא לבית ספר בליל שכותבים עליו. גם במגזר הערבי מתארים המורים פוגענות מקוונת בין תלמידים. מספרת רדיר: היו הרבה מקריים שראיתי... ראיתי ילד שכתב ליילד אחר 'אתה חמור', 'אתה לא יפה', 'אתה*

מכאשר: הייתה תלמידה, בת, שאמרה לי שאחד מתלמידי הכיתה שלה, מכיתה ו', שלח לה תמונות פורנוגרפיות... היו מקרים ויש מקרים, אני לא אוהבת לטאטא מתחת לשטים... בת צעקה סנקציות על תלמידה אחרת בבית הספר, 'אל תדברו איתה', וכולם התחילו לדבר עליה בפייסבוק. הם פשוט מאד לא מבינים את המבול שלהם, התלמידים, הם קטנים ואין להם אבולות ברורים. מעבר לפגיעה מכוונת ויזומה, עלולה התנהגות לא שקולה להביא לפגיעה עצמית, כפי שמתארת רדיר: הייתה תלמידה בתיכון שהצטלמה מול המחשב במצלמת האינטרנט כשהיא הייתה צרומה. היא צילמה את עצמה למצן חברה או אהבה ואז איכשהו, לא יודעת מה קרה שם, זה הופץ לכל החברה שלו. כל הכפר קם על הרגליים, התחילו לדבר על זה, אחד שלח לפני את התמונה הפלאפונים והודעות SMS. [...] כל הכפר ראה את זה.

העיסוק של המורים המקוונים בפגיעה המקוונת הולך ומתרחב, כפי שאני מתארת בסיפורי: התקשורת הדיגיטלית טומנת בחובה מלכודות רבות. גם לי קרה, שפליטת הקלטה של תלובה צינית שנלחמה בטעות למצן שגוי, זרמה לי מבוכה. במפגשי עם אנשי חינוך הם מספרים על טעויות ומבוכות שכאלה בדואר האלקטרוני, ועל מקרים בהם מנצלים תקשורת זו לפגיעה בגדון. הורים ותלמידים צוקפים מורים ומתחכים ופונים ישירות למנהלים. הודעות מופצות לתפוצה רחבה של רשימות דיוור, שלא תמיד כולל אמורים לראות את שרשרתי או מסרי ההודעה. כמויות גלתי נלאת של הודעות מציפות את תיבות הדואר. יש הצופים שימוש אפילו ראוי ב"צותק מוסתר", לפיו נמצאים חשופים לא יודעים שההודעה הובאה לידיעת אחריהם בדרכי סמויה ומידע שאמור להיות חסוי עלול להיות מופץ קהל עם ועדה ולפסוע הפרטיות. יש המנצלים קבוצות דיוור, תלובות בפלואים וכד' להפצת מסרים בציטיים ופואצטיים, לציתים תחת מצטה אנונימיות והשתלחות ללא אבולות. [...] כממנה על התקשור אני צוסקת מידי יום באירועים של פגיעה מקוונת, בהם מצורבים תלמידים ומורים. בהתחלה היו אלה אתרי הכפשה והשתלחות שבנו תלמידים או הורים נכד בית ספר, מורה או תלמיד מסוים. מאוחר יותר צברו ההשמלות, פגיעה פרטיות והוצאת לשון הרע לקבוצות דיוור ולפלואים. כשאר השימוש בטלפונים ניידים מתקדמים צילמו תלמידים אירועים בבית ספר, בדרכי כלל אלימות או יצחקים בין תלמידים, אך גם סיטואציות מביכות של מורים, כשהתמונות או הסרטונים הועלו לאינטרנט. בשנתיים האחרונות אני מרבה לצסוק בפגיעה מקוונת ברשת החברתית, מטפלת בקבוצות חרט נכד תלמידים, בהתחלות תלמידים כמורים או כתלמידים אחריהם בפייסבוק ובהשתלחויות נכד מורים. אופני הפגיעה המקוונת מגוונים ונגזרים מהיכולות הטכנולוגיות שהולכות ומשתנות.

עוצמת הפגיעה: עוצמתה של פגיעה מקוונת עלולה להיות גדולה בהרבה מפגיעה פנים אל פנים בשל מאפייניה. הפגיעה המקוונת מתועדת וממשיכה להופיע על גבי מסך המחשב גם לאחר אירוע התרחשותה, כפי שמתארת רדיר: אט אתה כותב משהו זה נשמר, זה לא כמו שאתה פועל במישהו בהפסקה, לשם, ואז עוד מצט אתם שוכחים וממשיכים לשחק ביחד, כי זה ילדים. בפייסבוק, אט הוא הצליח אותו או כתב משהו זה נשמר וכולם רואים את זה וזה בצייתי יותר. שגית מסבירה: האינטראקציה במרחב המקוון משנה את כל הקשרים בין התלמידים. כי אט פעם הוא אמר לו טיפס והוא צנה לו ככה, זה היה נסער ביניהם ונלמר הסיפור. ופה כשיש פגיעה עולה לרשת או כשישהו מללה תמונה ואחרים צחקים עליה, זו פגיעה שפועלת בצורה

מאוד חלקה. [...] בכל הנושא של פאיצה ואלימות היום המודעות יותר לכוונה. אנחנו מוציאים יותר על מקרי פאיצה ואלימות. [...] או שהאלימות גדלה ואברה, או שהמודעות, הנכונות הפרסום והלגיטימציה לבוא ולהגיד למען פאיצה עכשיו כק' וכק'. אמנון מתייחס לחשיפה הפומבית של הפגיעה בפני קהל רחב, בניגוד למסגרת המצומצמת בבית הספר: חייבים להבין שאולי זאת נורמה כללית לשוחח בצורה הזאת, אבל יש נפוצים בה, ורמת הפאיצות באינטרנט יכולה להיות הרבה יותר גבוהה. את אתה מקבל משהו בבית ספר, אז הוא נוצר, אבל כשאתה עס משהו... כשאתה חושף משהו לפני כולם, אז זה ברמת פאיצות הרבה יותר גבוהה. ברשת החברתית הפגיעה נפוצה בין כל מעגלי ההקשרים, כפי שמתארת נעמה: הפייסבוק הוא אחר, ברצף את מכניסה את התמונה שלך כפי 250 החברים, והחברים של החברים, כולם הם יחד אתך. זאת אומרת שלזה את צריכה להיות מודעת, כי באותה שנייה את כותבת משהו, כל ישראל ואחותה באותה שנייה 'לייק לייק לייק' (like), כמו לאותה מורה, כשנכנסו לפייסבוק של התלמידים, הייתה הודעה מהתלמידה על ה'נחמת' יש לה כשהמורה לא בסביבה, עם עט המורה, ו-19 לייק. חוסר תחושה של בקרה וענישה ברשת מקלה על הפוגע, כפי שמסביר אלון: את האלימות הבית ספרית הביאו לתוך סביבה המקוונת, אבל מתוך תחושה עם זה אחרת, בצד אלימות בבית ספר יודעים שיש סנקציות כאלה ואחרות, וברשת, כך זה נתפס, אין שם סנקציות. [...] צ'ט זה שכן אדם יכול להתבטא בחופש ללא כל בקרה, זה מתבטא קודם כל בהמון דברים שליליים... כך גם תלמידים יכולים לדבר על תלמיד ו'להרוג' אותו ברשת במכות.

פוגענות של תלמידים במורים: הפגיעה המקוונת אינה מוגבלת רק לעולם התלמידים, גם מורים נפגעים ממנה. אלון מתאר: תלמידים יכולים לפגוע במורים: 'היא רזה, היא מכווצת, היא שמנה, יש לה קול צפצפני', הם פוצצים בכבוד שלה, בזכויות הפרט שלה. אמנון משווה בין תלמידים שמדברים על מורים מאחורי הגב לעומת הנראות של הפגיעה ברשת. הוא מספר שתלמידה בבית ספרו כתבה: כולם יודעים שהמורה... היא המורה הכי נואה בבית ספר ויש לה 'פלאזה' כללית והיא מכווצת. אמנון התלבט כיצד להתמודד עם הנושא והאם ליידיע את המורה על הכפשתה ברשת: המורה עצמה לא ראתה את זה צד היום. זאת הייתה דינמה שלנו, כן להראות, לא להראות. אמנון מתייחס במידה של סלחנות לתלמידה הפוגעת מאחר ולדעתו היא אינה מודעת לחומרת המעשה, אך מבין את התפקיד המוטל עליו בהעלאת מודעות התלמידים לכך: זה פתוח ליצני כולם... זה הפחיד אותי בקטע של... הבנתי שפה צריק ללמד משהו שהילדים קודם כל לא מודעים לו... זו ילדה טובה... שפרקה את מה שחשבים, מדברים ככה. הילדים לא מבינים לצדוק את כל הכליים שהם משתמשים, מה המשמעות שלהם, ושהנראות הזאת באינטרנט, שכל אחד יכול לראות, הם לא קולטים את הדבר הזה.

פוגענות בין מורים: פגיעות מקוונות נעשות גם בין מורים למורים. מספרת רחל: שתי מורות סיפרו לי סיפור, כל אחת והמקום שלה. אחת כתבה מילף אחרי איכזר לא נעים שהיה למורה, חברה שלה. היא כתבה נגד המנהלת שלה ושלחה את המילף בטעות למנהלת, ש'מחקה' אותה. למרות התנצלויות כצבור שנה היא הציפה אותה... זה מפחיד, בלתי ציפה על כפתור 'שלח' יכולים לקרות דברים... צריק להזהר במה שאתה מצלם על הכתב. צריק להבין שהצ'ט הזה הוא

שנה, כשאתה כותב משהו אתה מתחייב למשהו, במסגרת, בסקייפ ובכל מקום... למורה יש אחריות על מה שהוא מלמד. נעמה מסבירה כי קלות ההקלפה בדואר האלקטרוני דורשת זהירות רבה, כמו באירוע מביך, בו מנהלת שלחה בטעות הודעה למפקחת הנוכחית במקום למפקחת הקודמת: תודה רבה, בזכותך, את נטעת את הזרעים ותראי היום לאן הזרעים בים הספר. אך יש מורים הפוגעים בזדון בעמיתיהם, כפי שמתאר מוחמד אינטראקציה בין מורות בפורום מקצועי: מישהי יצרה צרה טובה, אז באה אחרת ומספילה אותה. [...] אפילו קללות היו שם. הן עלו את זה בצורה אנונימית, למרות שאני ידעתי שזה רק הן, שאין מישהו זר שצפה את זה.

פוגענות של הורים במורים: גם הורים פוגעים במורים. מתארת רדיר: הייתה מורה אצלנו שאחת האמהות לא אהבה. היה אתר הכפר שהוא מצין אתר רכיבות, כל מה שלא טוב, או אם רוצים להציק למישהו, כל הכפר כותב שם. אותה אמא רצתה להתנקט במורה שלא נתנה ציונים טובים לבת שלה, עלו על המורה כתבה וכתבו עליה דברים לא כל כך טובים. הכתבה לא הזכירו שמות, אבל בתגובות התחילו לכתוב מי היא, על מי היא קרובת משפחה, שצריך לזרוק אותה.

פגיעות טכנולוגיות: פגיעה מקוונת מתבטאת גם בעבירות טכנולוגיות, כפי שמתאר מוחמד: צעדתי עם קבוצה של תלמידים, שתאום אחד אומר: 'מורה, יש לך מייל בהוטמייל? אתה רוצה שאני אמצא לך את הסיסמא? רוצה שאני אכנס למייל שלך? שאלתי אותו: 'איך? הוא אמר: 'יש לי תוכנה, אני פורץ לכל המיילים'. דינה מספרת על פריצה וחבלה ברשת הבית ספרית: תלמידים האקרים כאלה... פרצו לרשת הבית ספרית, מחקו מידע, מחקו תיקיות של תלמידים ותוצרים... ציננו להם וצדדו משמעת ואמרו להם שזה יכול לעבור למחלק הנוצר, למטרה... הסברתי שזה ממש פליילי לעשות כזה דבר. גם פריצות לאי סי קיו נפוצות, אני פשוט שומעת את זה כל יום. מביאים את התלמידים וצושים להם אימות: אני כן ציטתי, אני לא ציטתי.

דרכי ההתמודדות עם הפגיעה המקוונת: המורים מתלבטים באשר לדרכי הטיפול בפגיעה המקוונת. רחל מתארת מקרה בו תלמיד פתח קבוצת שטנה בפייסבוק על ידיה. התוצאות עם המפקחת שאמרה שצריך לטפל בזה מאוד בקשיחות, ואני הכרתי את הילד כילד עם המון חרדות, בישיבות מורים אמרו שהוא מטופל פסיכולוגית. פחדתי שאם אטפל או אבקש לטפל בזה בקשיחות, הילד יכול לתלות את עצמו ולמות, אני לא יודעת מה הוא יעשה. אני חושבת שהצטרפות של ניסיון במקרים כאלה הוא האדם החשוב ביותר כדי לדעת איך להתמודד. זה לא פשוט, אין נוהל שאומר תצמי ככה או ככה לכל מקרה, שמדריך מה לעשות. שגית מרגישה שהכוונת התלמידים לשיח ראוי ברשת זה עוד דבר שלא נתנו עליו את הדעת. השיח הזה לא נלמד מאתנו. לא הסברנו להם איך להתבטא ומה לכתוב בסטאטוס למשל. [...] כשיש אירועים על פייסבוק למשל, כמו הקבוצה שנפתחה על אותו ילד ששנאו, אני חושבת לצדדים שלמרות שאני מאוד אוהבת את האינטרנט אני שואלת את עצמי עד איפה נעים? כמה נמוך? האם הפייסבוק והמרחבים האלה שווים את זה? שגית מתארת כי התערבה בפגיעה מקוונת בעקבות דרישת הורים, או שכהייתה פגיעה חדה, אז היה לי ברור שאני מתערבת. כשראיתי שאותו תלמיד ממש נפצע... פרעץ שידענו שזה מה שקורה דיברנו על זה בכיתה. קושי

בהתמודדות עם שיח בעייתי, שנמשך גם מחוץ לשעות הפעילות בבית הספר, גרם לשגית לסגור את דף הפייסבוק שפתחה לבית ספרה: *זה התחיל אצמד... אבל, החלו עם קללות וכתובות לא לצניין בין תלמידים... בהתחלה חשבתי אטפל בזה ביום ראשון. מסופו על יום דיברתי עם הקולגה שלי ואמרת שיש יורדים מזה, מיד, פשוט בצורה, כי אין לנו דרך להשתלט על זה. אין לנו זמן עם אטפל בציות שקורות בבית ספר ואת בזה. דינה נוקטת בדרך של שליטה ובקרה כדי למנוע פגיעה מקוונת: ...בפוליס הכיתתיים שאני יצאתי, בהם הייתה לי בקרה, אנחנו היינו מוחקים את הדברים האלה, התלמידים ואני... אז לא נוצרו כל כך התפוצצויות... אמרת, שמורה צריק להיות מנהל הפורום. [...] תלמידים נכנסו בצילום שם וכתבו כל מיני דברים על מורים. ברור שאנחנו מחקנו את זה. צברתי בכל הכיתות ואמרת להם: 'תראו, אני יכולה להציע דרך כתובת IP, מכרתי להם עם דברים שאפילו אין לי, רק בשביל להפחיד אותם. אמרת להם: 'תראו, אני קשורה למחלק הנוצר ואני יכולה להתלונן, חבל שבצבא דבר כזה יהיה לכם תיק'. קצת צעיתי מזה יותר. קצת הרתצה, זה לא מליק. היא מבקרת את כל הודעות התלמידים: כל הודעה שאתם רוצים לפרסם צוברת דרכי. חלק לא אהבי את זה, למה? כי הם רציניים ל'חופשי' הזה. הם לא מבינים את זה. ואין כזה דבר, אצלי בצלון המקוון לא יקרה כזה דבר. כי זה מאובטח... מה שלא ראוי י'מחק או לא יפורסם.*

פגיעה מקוונת היא התנהגות אלימה ופוגענית המתרחשת באמצעות המרחב המקוון, פעמים רבות כהמשך והרחבה של פוגענות מחוץ לו. מסיפורי המורים עולה כי הם נאלצים להתמודד עם מגוון סוגים של פגיעה מקוונת: פגיעות של תלמידים בתלמידים, פגיעות של תלמידים והורים במורים ופגיעות של מורים במורים. מעבר להתלבטויות המורים באשר לדרכי ההתמודדות עם פגיעה שכזו במסגרת תפקידם, עולות שאלות באשר להתמודדות עם פגיעות המתרחשות מעבר למסגרת העבודה בבית הספר ומפורסמות בבמות פומביות היוצאות מכל אפשרות שליטה.

פגיעה, הטרדה, הצקה ובריונות (bullying) הם מושגים המייצגים תופעה מוכרת בשגרת בית הספר מקדמת דנה. מדובר על פגיעה באדם אחר, הקורבן, באמצעות התנהגות אגרסיבית, פיסית או רגשית, מכוונת וחוזרת לאורך זמן. בסיפורי המורים עולים ביטויים מגוונים של פגיעה שהורחבה לסביבה המקוונת (Cyberbullying): שיח אלים, קללות, הצקה, הפחדה, איום, רכילות, הפצת שמועות, חשיפת מידע אישי, הפצת תמונות ומידע משפיל, לעג, השמצה, החרמה וחבלה טכנית, שלעיתים נעשים מתוך מעטה אנונימיות או התחזות. לתופעת הפגיעה המקוונת מתלוות שאלות העוסקות בגבולות חופש הביטוי, שמירה על הפרטיות, הוצאת לשון הרע, גבולות האחריות ודרכי טיפול ואכיפה. פגיעה מקוונת היא נושא המדובר רבות בשנים האחרונות בספרות המקצועית ומטריד את המורים (אבני ורותם, 2009; בוניאל-ניסים, 2008; דגני ודגני, 2012; למיש וריב"ק, 2006; Hinduja & Patchin, 2011; Sullivan, 2007; Bauman, 2007). מטרידה מכל היא התופעה של מורים פוגעניים, שלצד פגיעות שהם עושים בשוגג, עולות מסיפורי המורים פגיעות שנעשות על ידם במכוון. כאיש חינוך מצופה שהתנהגותו של המורה תהיה ראויה וכי הוא ישמש מודל לתלמידיו, כך שהתנהגות פוגענית של מורה מעלה סוגיה בעייתית בהקשר לתפקידו ולתפקודו ולדרך התמודדות המערכת עם מורה שכזה.



לעיתים קרובות נוצר רצף בין התנהגויות אלימות בעולם הממשי ובעולם המקוון, ולהפך (גולדשמידט, 2011), אך אופייה של הפגיעה המקוונת שונה מהפגיעה פנים אל פנים, כפי שמנתחים המורים בסיפוריהם. בעוד שהמוטיבציה לפגיעה היא זהה, בין אם היא נעשית בחצר בית הספר ובין אם היא מקוונת, הרי התוצאה של הפגיעה המקוונת גרועה ופוגענית בהרבה (אבני ורותם, 2009, 2007, Lenhart). הסיבות לכך הן רבות: היעדר נוכחות ומגע פיסי בין הפוגע לנפגע מאפשר מרחב נוח לביטוי האלימות (Patchin & Hinduja, 2006), העצמת תופעת הסרת העכבות שמתרחשת בשל אי הנראות, יכולת האנונימיות, אי קבלת משוב מעורר אמפטיה מהנפגע, ומיעוט בקרה ושליטה של מנגנוני פיקוח (Joinson, 1998; Suler, 2004a, 2004b). שלא כמו בפגיעה שנעשית פנים אל פנים, הנפגע לעיתים בכלל אינו מודע לפגיעה וגם אם הוא מודע לה, הוא אינו יכול להימלט ממנה (כמו באמצעות בריחה או היעדרות מבית הספר) ולעיתים אין איש יודע על סבלו. בסביבה הפיסית פעמים רבים משתמש הפוגע בכוחו הפיסי, אך בסביבה המקוונת המיומנות המובילה היא השליטה בטכנולוגיה, כך שהאלימות מוצאת בקלות אפשרויות מגוונות של ביטוי. מגוון אפשרויות הפגיעה בדרך מקוונת גדול בהרבה מאשר במרחב הפיסי הבית ספרי: דואר אלקטרוני, מסרים מידיים ברשת, קבוצת דיון, שיח מקוון סינכרוני - צ'אט, אתרים אישיים, יומני רשת - בלוג, כלי שיתוף ברשת, רשת חברתית, טלפונים ניידים, מצלמות דיגיטליות בסלולרי, משחקי רשת מקוונים, תגובות ברשת, עיוות של סקרים מקוונים ועוד.

במרחב המקוון הנגישות לחשיפת פרטיות הקורבן ולאיתור מידע אישי ואינטימי עליו קלה יותר מכך, לעיתים קרובות המעורבים במקרה הפגיעה המקוונת רואים בכך מעשה קונדס, והוא מבוצע תוך שיתוף פעולה של הנפגע, מרצון או תחת לחץ חברתי. צילומים המבוימים בחלקם, מופקים במיוחד לצורך הפצה באינטרנט. האמצעים המקוונים מאפשרים להכניס למעגל הפוגעים והנפגעים משתתפים רבים יותר, בשל ההפצה המהירה להיקף ציבור רחב. ההשפלה היא פומבית ובעוצמה גדולה בהרבה מרכילות בין מספר תלמידים בחצר בית הספר. ריבוי ה"צופים" ויכולתם להיות אקטיביים מעודד את הפוגע ומרחיב את הפצת הפגיעה ללא שליטה. פגיעה כתובה או ויזואלית המתועדת וחרוטה כטקסט דיגיטלי, שלעיתים אין אפשרות להסירו או להפסיק את הפצתו, עלולה לגרום לנזק עצום בהשוואה לפגיעה רגילה, שאין לה תיעוד, שחשופה לקהל קטן שנכח במקום בעת האירוע ושעשויה להתפוגג מהר.

מעבר להעצמת הפגיעה במרחב המקוון, עולה הסוגיה של גבולות המעורבות, האחריות, החוק והאכיפה, באשר לפגיעות המתרחשות מחוץ למסגרת החינוכית. הבעייתיות היא שאמצעים מקוונים המשמשים ללמידה ולחינוך, כמו פורומים, בלוגים ורשת חברתית חינוכית, אינם "נסגרים" עם סיום שעות הלימודים, כמו שערי בית הספר, אלא ההתרחשות בהם נמשכת במהלך כל שעות היממה. גבולות טיפולו של המורה בנושא אינם מוגדרים ועולה סוגיית הגדרת גבולות האחריות בין ההורים למורים. הבעיה מתחדדת כאשר עולה צורך המורים להתמודד עם פגיעה מקוונת שאינה נעשית על ידי תלמידים, אלא על ידי מורים, הורי התלמידים או אחרים, שהם מעבר לגבולות סמכותם ואחריותם של המורים. צורך זה מחייב גם את המערכת להתגייס לשמירת המוגנות של המורים (רותם ואבני, 2012).

בכל מקרה של פגיעה, על המורים לנתח את הקשרי הפגיעה ולקבל החלטות על דרכי הטיפול בה בהיבט חינוכי, טיפולי וחוקי. לעיתים נקודות המוצא לטיפול בפגיעה ודרכי ההתמודדות עמה סותרות האחת את השנייה ואינן מאפשרות פתרון כולל ויעיל לכל ההיבטים העולים באירוע. כך למשל, ההתייחסות לענישה, כמעשה הטומן בחובו מסרים ערכיים וחינוכיים, משתנה כשבוחנים אותה מנקודת מבט משפטית, פילוסופית או פדגוגית. התלמידים עדיין אינם בוגרים במישור הקוגניטיבי, הרגשי ובתהליכי החיברות שהם עוברים, אך על בית הספר ללמד לקחת אחריות על מעשיהם. ההחלטות על הענישה או אי הענישה כרוכות גם באופן בו הענישה יכולה להשפיע על התלמיד ועל תלמידים אחרים, כמו גם על המורה, במקרה שהוא היה בין הנפגעים (צבר-בן יהושע ואחרים, 2007), כאשר מעל הכל יש לזכור כי חינוך מוסרי אמור להעשות שלא בדרך פחד, כפייה או הטפה, אלא בסביבה שמטפחת התנהגות אתית, ומזמנת מפגש עם מבוגרים שמהווים מודל מוסרי. לעיתים, דרכי התמודדות המורים, כמתואר בסיפוריהם, הן ניסיונות הכחדה של המצב על מנת "לברוח" ממנו, מחיקה של מידע פוגעני, איום על תלמידים ופניה למשטרה. אך במקרים רבים מתמודדים המורים עם האירועים באמצעות שיח כיתתי חינוכי. תחושת חשש וקורבנות המלווה את המורים עלולה להשפיע לרעה עליהם, על תפקודם ועל יחסיהם עם תלמידיהם (NASUWT, 2008).

חלק משמעותי בהתמודדות עם התופעה היא מניעתה, אך המפתח לכך הוא העלאת מודעות המורים לנושא וגיבוש דרכים חינוכיות הולמות למיגורה. מסיפורי המורים עולה כי הם חשים בחוסר ידע בסיסי ובכלים להתמודד עם הנושא. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם ממצאי מחקרים כמו המחקר שנערך בארה"ב (National Cybersecurity Alliance, 2011), בו נמצא כי 91% מבין כאלף מורים שהשתתפו במחקר, חושבים כי יש ללמד אתיקה ובטיחות ברשת בבית הספר, אך רק מחצית מהמורים חושבים כי בית ספרם מכין את התלמידים לכך באופן נאות. קצת יותר ממחצית מהמורים דיווחו שהם מרגישים מוכנים ללמד את תלמידיהם אודות אתיקה ובטיחות ברשת, אך כשנשאלו מה בעצם לימדו בכיתתם, התשובה הנפוצה הייתה מאומה. בסקר של מכון גיאוקרטוגרפיה (דגני ודגני, 2012) ציינו 25% מהמורים כי משרד החינוך צריך לצאת בהסברה או להעלות את המודעות בנושא הפגיעה באמצעות רשת הפייסבוק, 15% מהמורים חשבו כי יש לקיים שיעורי חינוך בנושא, 6% מהמורים חשבו כי יש להעניש תלמידים על פגיעה באמצעות רשת הפייסבוק, 22% מהמורים לא יודעים מה משרד החינוך צריך לעשות ו-8% חושבים כי משרד החינוך לא יכול לעשות מאומה בנידון. המסקנה העולה מכך היא כי קיים פער בין הצורך לטפל בדרך מכוונת בנושא הפגיעה המקוונת בבתי הספר לבין הטיפול בפועל, וחשוב לתת למורים כלים לחנך את תלמידיהם למניעת אלימות מקוונת.

פגיעה מקוונת היא התנהגות אלימה שלעיתים כרוכה בעבירה על החוק. הנושא תופס מקום גובר והולך בשיח החינוכי, באשר המורה נדרש להתמודד עם מרחב בעיות וסוגיות חדשות. גם אם המורים מוצאים דרכים להתמודד עם הפגיעה המקוונת, אין בנמצא בחוק, בנהלים ובהנחיות, דרכי טיפול חד משמעיות הנותנות מענה ברור ומספק. כך, לדוגמה, החוק בישראל איננו מתייחס לצילום מעשי אלימות והפצתם באינטרנט כחלק מן הדין בנושא אלימות, אלא במסגרת ההגנה על הפרט מפני פגיעה בפרטיותו ובשמו הטוב. חוק הגנת הפרטיות (משרד המשפטים, חוק הגנת הפרטיות, התשמ"א, 1981) קובע כי "לא יפגע אדם בפרטיות של זולתו ללא הסכמתו", אך היכולת

להעמיד לדין אדם בשל פגיעה בפרטיות תלויה בכמה שאלות ובהן: האם פרסום התצלום בוצע ללא הסכמתו של המצולם? כיצד מוגדרת רשות היחיד והאם התצלום נעשה ברשות היחיד? האם הפרסום נעשה במיזם מתוך כוונה להשפיל ולבוזת? חוזר מנכ"ל של משרד החינוך בנושא אקלים (משרד החינוך, תשס"ט-ב), מתייחס קונקרטי לשימוש לרעה בטכנולוגיה בבית הספר (באינטרנט, בטלפונים ניידים, בצילום ובשימוש לרעה בתצלומים של תלמידים או מורים שנעשו בשטח בית הספר וכו') ואוסר כל שימוש בטכנולוגיה אישית בכלל ובטלפון נייד בפרט במהלך השיעור ובזמן בחינות. הנחיה זו אינה לוקחת בחשבון שהטלפון ומחשב הלוח (Tablet) נעשו אמצעי למידה לגיטימיים ואף חיוניים בכיתה המקוונת ואיסור השימוש בהם עלול לבוא על חשבון פגיעה בתהליכי הוראה למידה עדכניים.

חוק איסור לשון הרע (משרד המשפטים, התשכ"ה, 1965) מגדיר לשון הרע, בין השאר, כדבר שפרסומו עלול להשפיל אדם בעיני הבריות או לעשותו מטרה לשנאה, לבוז או ללעג מצדן. פרסום, לענין לשון הרע, הוא כל פרסום, בין בעל-פה ובין בכתב ובדפוס, שהיה מיועד לאדם זולת הנפגע, והגיע לידי אותו אדם או לאדם אחר, זולת הנפגע. עולות מכאן סוגיות של מידת הפגיעה בחופש הביטוי ועל מי מוטלת האחריות לפגיעה, בין אם של המפרסם או הפלטפורמה המקוונת שבמסגרתה פורסמה הפגיעה. בנוסף, טרם נקבעה פסיקה אחידה באשר לחשיפת פרטי גולשים על מנת לזהות את הפוגע ולאכוף את החוק, ועם המעבר לשימוש באמצעים ניידים וברשתות אלחוטיות יכולת אכיפה זו הולכת ופוחתת. המשטרה מטפלת במקרים שבהם נודע לה על ידי גורם כלשהו כי יש חשש לעבירה על החוק, או כאשר היא מקבלת תלונה בגין אירוע שבו התבצעה עבירה, אך לא ננקטת פעילות יזומה לצורך טיפול במקרים פוגעניים. לפי חוזר המנכ"ל בנושא אקלים (משרד החינוך, תשס"ט-ב), על בית הספר לדווח למשטרה בכל מקרה של הפצת צילומים פוגעניים של תלמידים או מורים, אך המציאות כיום היא שרוב בני הנוער רואים בכך מעשה קונדס כמעט שגרתי ולא מודעים לכך שזו עבירה פלילית חמורה.

הסוגיות העולות בהקשר של פגיעה מקוונת מציפות גם את השאלה על מי חלה האחריות על אכיפת המדיניות החינוכית, כמו גם על הטיפול בנושא: על משרד החינוך, בית הספר, המנהל, המורה, ספק האינטרנט או החברה לה שייכת פלטפורמת האתר, כיצד מיישבים הנחיות שונות ופרשנויות סותרות של נהלים ואילו השלכות יש לקביעת מדיניות חינוכית וחוקית של מניעת פוגענות וטיפול בה, על תפקידם וסמכותם של המורים? לכל אלה, אין עדיין תשובות בנהלים ובחוק ועל המורים לפעול במציאות זו, כשלוסוגיות אלה רבות השאלות על התשובות.

#### **5.1.5. "אתם לא יכולים לעשות 'העתק' ו'הדבק'" - חופש מידע, קניין רוחני וזכות יוצרים**

הנגישות למידע הזמין לכל והעיסוק בו, קבלו משמעות חדשה בעקבות האפשרויות חסרות התקדים שפתחה הטכנולוגיה. היבטים של קניין רוחני וזכות יוצרים מלווים את שגרת החיים והעבודה של המורים המקוונים כצרכני מידע וחומרים מקוונים, כמפיקי מידע ותוכן וכעוסקים במידע עם תלמידיהם. מסיפורי המורים עולה כי סוגיות של העתקה, הפצה, פרסום ושימוש בחומרים דיגיטליים מעסיקות אותם מאוד והם נתקלים במצבים רבים הכרוכים בהפרת זכות יוצרים, החל מפלגיאט שנעשה על ידי תלמידים ומורים וכלה בעבירות שכרוכות בקניין, שהם עוברים בעצמם. המורים מוטרדים מעצם התופעה, מחוסר הידע שלהם בנושא, מחוסר הבהירות

של חוקים ונהלים המנחים להתמודד עם הסוגיות העולות ומהיעדר מידע באשר לדרכי הטיפול  
בבעיה.

אי כיבוד קניין רוחני על ידי מורים: אי כיבוד קניין רוחני היא תופעה הקיימת בקרב מורים.  
מוחמד מספר: *מורים צופרים הרבה על זכויות יוצרים ופואזים בהן. המורים מעתיקים חומרים  
שפיתחו מורים אחרים ומנכסים אותם לעצמם ללא מתן קרדיט. מוחמד מתאר מורה שנסס  
לאתר בית ספר מסוים, מוצא לו דף צבודה, מוריד את הדף, לא מור על זכויות יוצרים,  
מוחק את השם של בית ספר שהוא ואת השם של המורה שצר את הדף, מדביק [את שמו]  
ומחלק בבית ספר. הוא הולך למנהל בית הספר ואומר לו: 'תראה איזה דף ציטי', או אפילו  
מצלה את זה לאתר שלו באינטרנט ואז יחשו שזה של. מוחמד ממשיך ומתאר מורה עמית,  
שזיהה שמצגת שלו הועתקה ופורסמה ברשת תחת שם אחר, אך המורה המעתיק כנראה לא ידע  
למחוק את ההקלטה שהייתה מצורפת למצגת. כשאמנון גילה את הפעילות הלימודית שבנה  
מוצגת באתר של בית ספר אחר, עם שם של מורה אחר, הוא חש אישיו בוקס בסטן. רינת  
מתייחסת לתופעת ההעתקה כגניבה: *מורים לוקחים צבודה מפורט מורים, מצטיקים לשקופית,  
מוסיפים תמונה ומציפים השם של אותה מורה שלקחה. מה הצייה? ... את לא יכולה לקחת  
צבודה שמישהי אחרת בנתה, להצתיק אותה, לצרב אותה בצורה שונה ולהעיד שהיא שלק',  
ומרות לא יודעות את זה... זה כמו שאני אבוא לתיק שלק ואני אקח את האנק. רחל, מורה  
ומרצה בהשתלמויות מורים, מספרת: *בדקתי היום צבודה של מורה באחת ההשתלמויות של  
תקשוב... ראיתי שהיא הצתיקה את כל המבוא של הצבודה מהוויקיפדיה וצוד צט קישורים. מה  
שאנחנו מוצנים שתלמידים צושים, ומנסיס להכחיד, היא צעתה בצבודה שלה. היא באמת חסבה  
שאני צד כדי כק לא אינפליינטי? בין אם ההעתקה נעשית במכוון או מחוסר מודעות, קיימת  
בקרב המורים תופעה של שימוש בחומרים ללא כיבוד זכות היוצרים או הזכות המוסרית.***

המורים לא נשארים אדישים לנוכח גילויי ההעתקות של מורים אחרים. שגית גילתה שדף הבית  
שבנתה לאתר בית ספרה הועתק על ידי בית ספר אחר: *הייתי משנה את דף בית הספר כל  
ארבעה ימים ולט הט, בהתאם. צד שפניתי אליהם (אל המעתיקים)... אותה בחורה שבנתה את  
האתר הכחישה את הצניין. אחר כך הט התחילו לקחת רק חלקים מהאתר שבניתי. שגית  
הפתיעה את המורה המעתיקה בהצעה לסיוע: *הצתי לה שאם איתה ואלף אותה... כשמוחמד  
גילה שחברו מעתיק אתרים בית ספריים, הוא ניסה להוכיחו על כך: *חבר שלי היה בונה אתרים,  
תוק יום יומיים אני רואה אותו מצלה אתר יפה, אני שאף אותו: 'מאין האתרים היפים שאתה  
בונה?' והוא אומר לי: 'אני מצרב'. אלשתי באתרים במאגר הצרבי ופתאום, במקרה, ראיתי שיש  
אתרים יפים, שם כנראה שילמו יותר כסף לצרפיקאים, ומה שהוא צעה זה שהוא הוריד את כל  
האתר, שנה את הצורה, את הכיתוב וצעה אותו לאתר בית ספר. התקשרתי אליו ואמרתי  
שתפסתי אותו, שאלתי אותו 'מה אתה צושה?' והוא אמר לי: 'מה אתה חושב, שאני אתחיל  
לצרב לכל בית ספר אתר שלו? יש לנו במדינות צרב אלפים כאלה ואנחנו יכולים לקחת'.  
סאוסן דרשה ממורה שהעתיקה ממנה את עבודת הסיכום בהשתלמות לתקן את המעוות: *שאתי  
את הצבודה שלי בפורט, אחרי שבוצייט אני רואה שמישהי הצתיקה הרבה מהצבודה שלי ומה  
את זה בצבודה החדשה שלה... אז לפני שדיברתי אתה אני פניתי למרצה, סיפרתי לו שאני  
כתבתי את הדברים... הוא דיבר אתה ואחר כך היא באה והתנצלה שלא היה לה זמן... היא****

חזרה על הצבודה עוד פעם, לא כי המרצה כל כך ביקש אלא כי אני ביקשתי... היה מצב לא נעים ביני לבין, היא לא קבלה את זה בפתיחות רבה. מתגובתה של סאוסן ניתן להבין שהפגיעה הייתה לא ממעשה ההעתקה עצמו, אלא מכך שחברתה לא פנתה אליה: אמ היא הייתה מקשת, אולי הייתי יכולה להתפטר על זה, אולי הייתי מקשת ממנה שתנה קצת, אפילו את הצורה היא לא שנתה...

אי כיבוד קניין רוחני על ידי תלמידים: תופעת ההעתקה קיימת גם בקרב התלמידים. רדיר המתארת את בעיית ההעתקות בעבודות של תלמידים, מסבירה לתלמידיה: משהו שכותב משהו - זה על, ואם אני רוצה לקחת ממנו תמונה או שיר או סיפור שהוא כתב, אני צריכה לבקש רשות, כמו שבחיים האמיתיים אני הייתי באה ומבקשת רשות... ואז אני מספרת לילדים כמה שנה מסוכן, כמה שנה לא טוב וכמה שנה פוּצָ. 'אם אתם לא יכולים לעשות 'הצתק' ו'הדבק' בצבודות שאני נותנת לכם, אני לא מקבלת צבודות שנה לא פרי צבודה שלכם'. אם יש להם אישור או האתר מאפשר את זה - אין לי בעיה... סאוסן, שנוכרת בתופעת ההעתקות בילדותה, מדגישה את חשיבות הפעילות העצמית של התלמיד, יותר מאשר את הטיפול בבעיית ההעתקה: אנתוני תמיד אומר להם [לתלמידים] לא להצתיק במחנתי, בצבודות. כולנו השתמשנו בטריק הזה. הייתה לנו צבודה, הצתקנו... אבל אני מנסה להדגיש את זה, לא להצתיק לא רק בגלל זכויות היוצרים, אלא כדי לעשות משהו משהם, לכתוב במילים שלהם.

חוסר מודעות המורים לקניין רוחני: מורים אינם שומרים על קניין רוחני וזכות יוצרים ממגוון סיבות. בחלק גדול מהמקרים, המורים אינם מודעים מספיק לנושא, כפי שמתארת רינת: הם צושים זאת מתוך חוסר מודעות וחוסר ידע. וזו כי הרשת מאפשרת לאנו, אז תאנו... אלון מסביר: זה לא משהו שהמורים צריכים לנהל, הם לא מחוברים לזה באמת. ההתמודדות נכפית עליהם כשמתחילים לעשות תביעות לאנשים, למה שמת תמונה לא שלך ולמה שמת טקסט לא שלך וכו'. מוחמד מאמין שיש כאלה שלא מודעים... לא יודעים מה מותר או מה אסור, אך אחרי אינט מכבדים את זכות היוצרים בכלונה, כי הם חושבים שאף אחד לא יעלה עליהם. למרות שאלון מרגיש כי המודעות לזכויות יוצרים ברשת צוּלה מידי שנה ושנה, המורים יודעים על כך מצט מאוד, וממה שהם יודעים התפיסות שאינן וזה מדהים, הם פשוט ניזונים משמועות ומדברים לא נכונים.

מודעות המורים לנושא הקניין הרוחני וזכות היוצרים עולה, במקרים רבים, בעקבות התנסות בהפרת זכות היוצרים. אלון מתאר: אצלי האסימון נפל מאותה התביעה שקיבלנו... הייתה איזו מנצ'נה נחמדה של אינה איש, אני לא יודע אפילו אם הוא מוסיקאי [...] ומה את זה ברשת וזה נצעה להיט, בכל מקום הורידו את השיר הזה ואז אותו אדם התצורר... לפרסום השיתופי ברשת שני פנים, המחיר של קלות ההעתקה אל מול היתרון של פרסום והפצה רחבים, כפי שמסביר אלון לגבי אותו מלחין: 'ללא הרשת בחיים אף אחד לא היה מכיר אותך, אי אפשר לאכול את המקל מני הקצוות...'. רחל נזכרת באירוע שהעלה את הנושא למודעות: אצלי הדבר הזה התצורר לפני כמה שנים, כשפניתי סביבת לימדה יחד עם צוד מורה. לקחתי כמה תמונות של ירושלים ומתי באתר בית ספר. כעבור די הרבה זמן התקשר אלי קולאז ואמר בעצם גלריה בירושלים פנה אליו במכתב וטען כי נמצאו תמונות באתר שנאפו מאותה

הגלריה. לא סיימתי לקרוא את המכתב ומיהרתי למחוק את האתר, הורדתי אותו מהרשת. הייתי מפוחדת ולחוצה כל כך, שלא קראתי שכתוב המכתב שהגלריה מוכנה שאתם בתמונות בתנאי שאתן את הקרדיט למקום. הייתי בלחץ ופחד, לא חשבתי על זה עד אז. באותו יום הפנתי שהרשת היא לא דבר לאמרי פתוח ושיש זכויות יוצרים. זה משהו שלא התווססתי אליו, לא הייתי מודעת אליו. דינה הבינה את משמעות הקניין כדי בניית תכנית לגלישה בטוחה ברשת: לקחתי מכל מיני מקומות, עשיתי לינקים, בלי לתת את זכויות היוצרים. התווססתי עם הפיקוח על הפרויקט, אני זוכרת שהצירו לי... ואז אמרתי: 'וואו, אני לקחתי, אני פשוט אנגתי את החומרים'. אני זוכרת שתיקנתי את עצמי ואמרתי: 'מה פתאום אני עושה כזה דבר?! זה כל כך נכון'. אני מספרת על זה, אני חושפת את עצמי... אבל זה בהחלט הפעמים, פעמים טובים. התווססתי, היה לי חשש שאני יראו מה שאני עושה, כי לא תמיד אתה יכול לתקן את עצמך... כיום, אני נורא מקפידה ונס אט אני שמה משהו, אני נותנת את הקרדיט. בסיפורי אני מתארת כי בעקבות השתלמות שעסקה בנושא, גיליתי שצברתי על זכויות יוצרים בהצלחת ציטוטים ותמונות באתר שפניתי, ששימש לאורך שנים ככלי תקשורת, מורים ומדריכים. [...] אני, שכל כך חשב היה לי להיות דמות מופת ומודל לחיקוי, מצאתי עצמי לא רק "צבריינית", אלא גם מהווה מודל שאני לא אחרי. [...] לאחר גילית של התלבטות וחוסר שלף עלה יפה אחר חלופות ראויות, הסרתי את האתר. [...] לצלוע לדואל אני חוויתי כשהניצ אפי לפני כשנתיים מכתב אזהרה, טרם תביעה, ודרישה לתשלום פיצויי הפסד הפכת זכויות יוצרים על אתר שמתוקף תפקידי היה רשום על שמי. "הצבריינית" הייתה מדריכה מנוסה שלקחה תמונה שרבים אחריה השתמשו ופרסמו אותה ברשת, ולכן נחשבה למותרת לשימוש חופשי, אך בפועל התמונה הייתה מוגנת בזכות יוצרים. גם אם זכינו לטיפול וסיבוי על ידי משפטני משרד החינוך, הצלוע ארט לאפקט מצנן ולהורדה מהרשת של כל חומר שהצבר לאורך שנים רבות... חוסר ידע המורים אודות זכות יוצרים מביא פעמים רבות לתגובה מבוהלת בעקבות חשיפתם לעבירה. המודעות העולה לכבלי השימוש בחומרים המוגנים בזכות יוצרים מביאה לאפקט מצנן של הימנעות או זהירות יתר בשימוש בחומרים.

תפיסות שגויות וידע עמום: תפיסות שגויות של מורים אודות זכות היוצרים מתמקדות במספר היבטים. מורים מפרשים בטעות פרסום פומבי של חומרים ברשת כהיתר לשימוש בהם. כשנעמה שאלה את אחת המורות האם היא קבלה אישור לקחת תמונה ולפרסמה ברשת, ענתה המורה: *אט נה את זה באינטרנט... מה הוא חשב, מי שיש את זה, שמישהו יש מנה טפט? הטח שנה פסיף להשתמש. ההגנה על זכות יוצרים אינה ניתנת לנצח, אך למורים לא ברור מתי פג תוקף הזכות, כפי שאומרת רחל: 'הייתה תמונה של אנה טיכו, היא מתה לפני מאה שנה, מה הפציה?... מורים טועים לחשוב כי ציון שם המקור מהווה שמירה על זכות היוצרים, כפי שאני מתארת בסיפורי: בציטוטים ובתמונות שהצליתי לאתר שפניתי, הקפדתי לציין את מקורות המידע וכמו מורים רבים אחרי, טעיתי לחשוב כי ציון המקור מהווה שמירה על זכות היוצרים. אלון ממחיש את התפיסה השגויה דרך השוואתה לקניין חומרי: 'אם אני אמרתי של מי היצירה שהצתקתי אז זה בסדר?... אני תמיד נותן להם דוגמאות מהחיים שלהם במגרש חנייה, אני אכנס למכונית, ואני אכתוב על המכונית שהיא שייכת לי, זה נכון? זה לא נכון? אני מביא דוגמאות נורא מטופשות כדי שיהיו שנה קניין לכל דבר, אין לי זכות להשתמש בקניין אם לא הרשו לי לנסוע במכונית*

הזאת. מורים גם אינם מבחינים בין העתקה להבאת דברים בשם אומרם, כמו בהקשר אקדמי. מתארת רחל: אני כותבת בלוג. רציתי לפרסם נתונים ממחקר שקראתי, לא צייתי לזה פרשנות שלי, ופתאום חשבתי לצצמי, שאולי אני צריכה אישור על התראות של הנתונים. פחדתי רק שלא יראו, ידעו... אני אפילו לא בטוחה שיש כאן צניין של מותר ואסור. אולי כן הייתי צריכה לפנות אליהם ולשאול, אבל ציטטתי אותם, כתבתי קישור, כתבתי מי הם... אז אני מניחה שזה לא נורא...

המורים חשים מבוכה וחוסר בהירות באשר לשימוש בחומרים. גם כשיש להם ידע מסוים בנושא, הוא פעמים רבות אינו חד משמעי ואינו מספק. אמנון מתאר: אני חושב שכל פעילות שאני עושה היא מבוססת על מה שמשהו אחר עשה. אני לא הוצאתי דברים... יכול להיות שפגשתי משהו ושכחתי והפכתי את זה למשהו שלי. אני חושב שכל דבר הוא בסיס משהו אחר שנעשה. [...] אני לא בטוח, אני לא מכיר. היום אני לא מספיק... היום אני לא יודע את כל החוקים... היום אני יודע שצריך לפחות לתת את הקרדיט, אבל גם זה נצ, זה אפילו שהיום אנחנו יותר חושבים מאשר בעבר... כשתלמידיו השתמשו בתמונות מהרשת ליצירת תערוכת כרזות, הוא הרגיש שיש פה בלוג. כי אין משהו חתום... היום יש אתרים שפתאום אתה אומר, באתר הזה אתה יכול להוריד תמונות וזה פתוח, יש יותר אתרים כאלה, אבל צדיין זה לא מספיק מאודעות, הרצף שהתחילו לדבר על זה שכל תמונה יכולה להיות פגיעה של זכויות יוצרים, הייתה הפסקה, אני יודע שצייתי חיתוק. גם בהקשר של שימוש במוסיקה, העדיף אמנון לנקוט בהתנהגות זהירה: החלטתי להפסיק להוריד שירים למרות שקיבלתי תשובה שמרציצה אותי, שאת אני לא עושה שימוש, אני שומע במחשב שלי את המוסיקה, זה בסדר. אני מרגיש שזה אפילו שהיום אנחנו יותר חושבים מאשר לפני מספר שנים... זה צייתי, אתה מלמד משהו ואתה עושה אותו... זאת הייתה שאני שלימדתי את הילדים: מה זה אומר הפתח זכויות יוצרים? את אני מוריד שיר לשימוש פרטי במחשב שלי, זה הפתח זכויות יוצרים? מסתבר שלא... אבל את אני צורה את הדיסק הזה למסיבת סיום בבית ספר ומחלק אותם, זה כבר משהו אחר. לי, אחרי שצייתי את הדברים האלה, אמרתי שאני לא יכול להתנהג ככה בדו פרצופיות. אמנון כבר צבר ידע בנושא זכות היוצרים והוא מסוגל להבחין באילו תנאים מותר שימוש ביצירות, אך החששות, חוסר הבטחון בידע שלו והרצון להתנהג כראוי בכל מצב, הביאו אותו לזהירות יתר.

התנהגות המורים בעקבות המודעות: כשמודעות המורים לזכות היוצרים עולה, לדברי אלון הם די מופתעים. בהתחלה הם אומרים 'טוב, אז אני לא אעשה שום דבר ברשת, מה אני צריכה את זה... הם נורא כועסים גם על זה שצצמ אין להם זכות על היצירות שלהם, מה שהם עושים במסגרת העבודה, הם לא ידעו שזה בכלל רכוש של המדינה, הם חושבים שזה הרכוש שלהם ושהם יכולים לעשות בו מה שהם רוצים... הם אומרים שהם לא יעשו יותר בלוג כי זה נורא מפחיד אותם... בעקבות המודעות מקפידים המורים לא להפר את השמירה על זכות היוצרים, בעיקר מתוך חשש מתביעות. מתארת רינת: זה שהאתר פתוח, אני הולכת לעשות שם ניקיון, אני הולכת לבדוק אם לא לקחתי תמונה מאיזה מקום. [...] אני חושבת, קודם כל בגלל התביעות, בגלל המודעות. [...] כשהמורים נותנים לי חומרים להעלות על האתר, והם מניחים בצצמ, אני אומרת להם: 'אני לא מפרסמת את זה. אתם חייבים לתת לי את הקישור. את קשה לכתוב אני אעשה את הקישור, אבל זה חייב ללכת למקור'. בין אם מתוך רצון לכבד את

החוק או מתוך חשש לתוצאות הפרתו, לומדים המורים בעקבות המפגשים עם סוגיות אלה, לכבד את הקניין המוסרי ואת זכות היוצרים.

מסיפורי המורים עולה חוסר המודעות לנושא הקניין הרוחני וזכות היוצרים וריבוי מקרים של הפרת הזכויות הללו. כצרכני חומרים דיגיטליים לשימוש אישי, כמו גם להוראה ולמידה, משתמשים המורים, בין השאר, ביצירות מוגנות בזכות יוצרים, ביניהם טקסטים, איורים, תמונות, מוסיקה וסרטים. כיוצרים, על פי חוק זכות יוצרים (משרד המשפטים, חוק זכויות יוצרים, התשס"ח, 2007), פיתוחים של מורים שנעשו במסגרת עבודתם, ביניהם חומרי הוראה ופעילויות למידה בסביבות מקוונות, מוגנים בזכות יוצרים השייכת למדינה, ובזכות מוסרית אישית של מפתחי היצירה. בסיפורי המורים מתוארים מגוון מצבים בהם מורים, כמשתמשים או כיוצרים, אינם מכבדים את זכות הקניין הרוחני, ולמעשה עוברים על החוק. מצבים אלה כוללים הורדת תוכנות ומשחקים, העתקת עבודות או מידע מהרשת והגשתם כתוצר אישי שחובר על ידי המגיש, שימוש בחומרים שהורדו מהאינטרנט וניכוסם, עיבוד ופרסום חומרים מועתקים תחת שם המשתמש ועוד. תופעת ההעתקה, לדברי המורים, מוכרת להם מילדותם (כילדן *jenet* *כטריק הנה*, אומרת סאוסן), משגרת יומם (*קאנה הייתה התוכנה המרכזית להוראה*, מסיפורו של אמנון) כמו גם מהעתקות שעושים תלמידיהם. אך תסכולם רב מכך שגם עמיתיהם המורים עוברים עבירות קניין רוחני ומתנהגים בדרך אותה הם מנסים להכחיד בקרב תלמידיהם. המורים מדגישים כי הם מחנכים תלמידים לא להעתיק, לא רק בשל החינוך לאתיקה ושמירה על חוק זכות היוצרים, אלא גם כדי ללמדם ליצור יצירה משלהם.

עוגנים רבים לממצאים אלה ניתן למצוא בספרות המחקרית, ביניהם: ממצאי סקר של התאחדות המורים והמרצים בבריטניה (ATL, 2008), בו מעלים מורים את הבעיה שתלמידים מעתיקים חומרים מהאינטרנט מבלי לציין את מקור המידע; המחקר של בייסיוגלה (Beycioglu, 2009), שמצא כי למרות שמורים לעתיד רגישים במידה מסוימת לשימוש אתי בתקשוב, התנהגותם בפועל מערערת על כך, כמו בשימוש לא חוקי בתוכנות ללא רישיון; מחקרם של ג'ונסון וסימפסון (Johnson & Simpson, 2005) שמצאו שלמרות שאנשי חינוך הם בדרך כלל ישרים ואתיים הם עוברים בתדירות רבה על שמירת זכות היוצרים ברשת. בין הסיבות לעבירות אלה מונים החוקרים הללו בערות וחוסר ידיעה, שנובעים מגורמים שונים, החל מחוסר הסברה מספקת ועד קושי במעקב אחר מורכבות החוק ופרשנויותיו.

מודעות המורים לקניין רוחני בכלל וזכות יוצרים בפרט, עולה לפי סיפורי המורים בעקבות הזהרות או תביעות שהם או עמיתיהם קבלו, בעקבות מורים שהסבו את תשומת ליבם להפרת זכויות, או מתוך שמועות אודות התרחשות אירועים שכאלה. המורים מוטרדים מהנושא, אם בשל הרגשות הקשים שעולים כשהם נפגעים משימוש ללא רשות ביצירותיהם, כמתואר בסיפוריהם של אמנון, שגית ורחל, ואם בשל החשש שמא יפרו בעצמם זכות יוצרים. כשהם מבינים שעשו שימוש לא ראוי בחומרים, חלקם חשים "עבריינים" ותסכולם רב מכך שבמקום דמות מופת הם מהווים מודל שגוי לתלמידיהם. בין דרכי ההתמודדות עם סוגיית הקניין מציינים המורים נקיטת זהירות בשמירה על זכות יוצרים, הפסקת העתקה של תקליטורים ותוכנות וקנייתם בתמורה מלאה ופנייה אל בעלי אתרים או בעלי הזכויות על חומרים ברשת כדי לקבל



אישור להשתמש ביצירותיהם. יחד עם זאת, יש לציין שפנייה כבדרך של שגרה לקבלת הרשאה לשימוש בחומרים כמעט ואינה מעשית מאחר והיא מאלצת את המורים לאתר את כל אחד ואחד מבעלי הזכויות בחומרים ובמקרים בהם יסרבו לאשר להם להשתמש בחומרים ללא תשלום, הם יצטרכו לנהל משא ומתן על גובה התשלום, כשלא ברור מי ישלם בפועל עבור הרשאת השימוש. צמצום אפשרות הגישה ליצירות, לדברי אלקין-קורן (2004), מעכב את תהליך היצירה, אשר מעצם טבעו הוא תהליך דינמי ואינטראקטיבי המבוסס על יצירות קודמות, המהוות חומר גלם ומקור השראה. חלק ממשנתפי המחקר מתאר אפקט מצנן, עליו הזהירה אלקין-קורן (2004), המתבטא בהפסקת השימוש בחומרים דיגיטליים מתוך חשש, חוסר וודאות באשר לשימושי המותרים וחוסר רצון להסתכן בהפרת חוק. בחלק מהמקרים סיפרו המורים על הסרת ההפרה או ניסיונות לטשטוש ההפרה, באמצעים כמו מחיקת השם של יוצר הדף או יוצר הפעילות המועתקת. כשמורים הסבו את תשומת הלב של אלה שעשו שימוש לא הוגן ביצירות שלהם, התגובה הייתה, לעיתים, הכחשה או הודאה, אך לא הוזכרה בושה או חרטה.

זכות יוצרים, בה מקופלת גם הזכות המוסרית של מחבר היצירה, היא הזכות אשר ניתנת ליוצר או לבעלים של יצירה על יצירתו מכוח החוק. זכות היוצרים מהווה תמריץ ליוצר להשקיע ביצירתו כשהוא יודע שקיימת הגנה מפני שימוש בלתי מורשה ביצירה, המוכרת כקניין רוחני שלו. לצד הזכויות הכלכליות מעוגנת בחוק גם הזכות המוסרית, שהיא ייחוס היצירה למחבר וזכותו למנוע את השינוי שלה באופן העלול לפגוע ביצירתו, בכבודו ובשמו הטוב. מהותם של הקניין הרוחני וזכות היוצרים היא במציאת האיזון בין שמירה על זכות היוצר ועידוד תהליך היצירה לבין זכות הציבור ליהנות מחופש מידע ושימוש בו. עידוד תהליך היצירה של המחבר באמצעות הגנה על זכות היוצרים ומתן גישה לציבור רחב ככל האפשר ליצירות, הינו חיוני להתפתחותן של התרבות והטכנולוגיה ומבטא אינטרס ציבורי חשוב. האתגר הוא מציאת האיזון הנאות ביניהם (אלקין – קורן, תשנ"ח).

גישות ופרשנויות לזכויות הקניין הרוחני של האדם בעקבות השינוי בתפיסת המידע בהשפעת הטכנולוגיה, מעלות סוגיות העוסקות בחופש מידע, בבעלות על מידע, בזכות נגישות למידע, בשינוי היחס בין יוצרי התוכן והמשתמשים, בסוגיות העוסקות באמינות המידע, באחריות על המידע, בדרכי ההגנה על מידע, בתנאי שימוש הוגן, בשיתופיות במידע, בדינמיות ושינוי של מידע, בהפרת זכות השימוש בו, בפתרונות של שמירת זכות היוצר באמצעות בחירה במצבי ביניים בהם "חלק מהזכויות שמורות" (CC- Creative commons), ובהתמודדות עם עבירות מידע בהקשרים של חוק ואתיקה (און ואחרים, 2005; בירנהק, 2006, א, 2010; אלקין-קורן, תשנ"ח, 2002, 2003, 2004; בוגנים, 2008; רפאלי, 2003, 2009; 2011; Tavani, 2004, 2011; Mason, 1986; Spinello, ; 2011).

אל מול הגישה של שמירה על זכות היוצרים עולה הגישה של חופש המידע, לפיה אין על המידע להיחסם בגבולות ברורים ובגדרות מוחשיים. על פי תפיסה זו, המידע בסביבה פתוחה ודמוקרטית ובמרחב המקוון, בו רוב רובו של המידע האנושי מצוי כיום, נועד להיות חופשי, ללא שליטה ובחינם (רפאלי, 2009; Williams, 2002; Wagner, 2003; Stallman, 1992). חוק זכות היוצרים עוסק גם בהתרת "שימוש הוגן" במידע, גם אם הוא נלקח מתוך יצירה המוגנת בזכות יוצרים.

בעיקרון, מדובר בשימוש שאינו מסחרי או שאינו למטרת רווח, או שימוש התורם לערכים החשובים לחברה, לחינוך ולתרבות. הוגנות השימוש נקבעת על פי שיקול דעת של בית המשפט, על פי מספר גורמים עיקריים: מטרת השימוש ביצירה, אופי השימוש, היקף השימוש והשפעת השימוש על ערך היצירה ועל השוק הפוטנציאלי שלה.

במרחב המקוון המידע חשוף לכל, ייצוגו הדיגיטלי מאפשר מגוון פעולות רחב הכרוך במידע ובחומרים, ביניהן העתקה, שינוי, שימוש בנגזרות, פרסום, הפצה, קישור (link) והטבעה (embedding). קלות הפעולות הכרוכות במניפולציה על מידע מאפשרת לכל משתמש וצרכן להיות יצרן, ספק, מפרסם ומפיץ מידע. הפרסום יכול להיעשות במגוון במוות, כולל בדרך אנונימית או מגמתית, ואין שום הכרח להפעיל תוך כדי כך מנגנוני סינון ובקרה, שאמורים להתייחס לאופי המידע, מהימנותו וטוהר כוונת המפיץ להשפעת המידע על מי שיקבל אותו. הפצת המידע ברשת אינה נעשית רק לשם השגת יעד מסחרי, קבלת תגובות או קבלת סיוע, אלא גם לקידום מטרות מסוגים שונים וליצירת מוניטין (אלקין-קורן, 2002). כאשר כל אחד יכול לפרסם חומר ברשת, התחרות על תשומת ליבם של הצרכנים הופכת להיות אגרסיבית יותר ויותר. שרשרת יוצרי המידע, האנשים המעלים את המידע לרשת, הפלטפורמות לפרסום המידע והקושי לשלוט במידע, יוצרים חוסר בהירות באשר לאחריות על המידע. תחום האכיפה המוגבל של חוק מדינה לגבולותיה ברשת גלובלית, מקל באופנים שונים על המפרים להתחמק מאכיפה. הפרת זכות היוצרים נעשית בדרכים כמו העתקה ללא אישור, פרסום והפצה של היצירה, הפצה של יצירה תחת שם אחר, פגיעה ביצירה והפצתה, שימוש ביצירה ללא רשות וללא תשלום, ביצוע פומבי, שידור, השכרה, עשיית יצירה נגזרת והעמדת היצירה לרשות הציבור. תופעת הגניבה הספרותית (פלגיאט), בה נעשה שימוש ביצירה של אחר או בחלקה והצגתם כשל המעתיק, יכולה להיתפס כהפרה של זכות יוצרים, גם במקרים בהם נעשה שימוש ברעיון ושינוי צורת ביטוי.

לצד האנשים הפרטיים היוצרים מידע, חלה בתרבות הרשת התפתחות משמעותית של נורמת השיתוף במידע והבנייה שיתופית של תוצרי מידע באמצעות התרומה הקולקטיבית של "חוכמת ההמון" (סורוביצקי, 2006). תנופה זו התאפשרה בזכות הכלים השיתופיים ברשת, הנגישים לכל אחד, כדוגמת אנציקלופדיית ה"ויקיפדיה" (Wikipedia). היבט חדש שהביאה הטכנולוגיה היא דינמיות המידע והיצירה. במרחב המקוון משתנה היחס בין יוצרי התוכן לקהל הנהנים מן המידע, שבמקרים רבים אינו רק צורך מידע או יצירות מן המוכן, אלא פועל והופך לשותף בהם בדרך אינטראקטיבית, כך שיצירה שהייתה סטטית ובעלת משמעות יחידה הנוצרת בעת יצירתה, נעשית מודולרית, דינמית, אינטראקטיבית, פלורליסטית ובעלת משמעות שיתופית. בכך גם משתנה שליטתו הבלעדית של היוצר על יצירתו (אלקין-קורן, 2002). אקטיביות המשתמשים משפיעה על עיצוב המידע בבחירותיהם, בתגובותיהם ובמעורבות פעילה בשינויו. גישות אלה משפיעות על תפיסות אתיות שונות של התייחסות למידע ולזכות היוצרים.

הבעלות של זכות יוצרים על חומרי ההוראה המקוונת היא סוגיה בעייתית. ככלל, בעלות של היצירה שייכת ליוצר. לא כך מעמדם החוקי של עובדי מערכת החינוך: זכויות החומרים לצרכים לימודיים שהעובדים יוצרים לצורך העבודה ובמהלך עבודתם, שייכים למעביד, קרי המדינה, אלא אם הוסכם אחרת. "חריג המורים" הוא כלל על פיו יצירות של אנשי חינוך יהיו בבעלות היוצרים,

על אף שיצירתן בוצעה, לרוב, במסגרת יחסי עבודה, אך נושא זה קשה לבירור ולהחלטה ומעלה קונפליקטים ביצירת חומרי למידה (בוגנים, 2008).

המורים מאמינים שהפרת זכות היוצרים נעשית ברוב המקרים מתוך חוסר מודעות וחוסר ידע. לדעתם, יש מורים האוחזים בתפיסות שגויות בנושא וניזונים משמועות שאינן נכונות. במפגשיו עם מורים מנסה אלון להסביר שהבעלות על זכות יוצרים היא כמו בעלות על מכונית, אך הסבריו עלולים לבלבל, מאחר ואין להשוות בין בעלות על נכס חומרי לבעלות על קניין רוחני, באשר זכות היוצרים חלה על תרומתו של היוצר לרווחת החברה, למפעל הכלל אנושי של פיתוח המדע והתרבות, אותו הקשר אשר הזין את תהליך היצירה ואיפשר את התהוותה. סיבה נוספת להפרת זכות היוצרים, לדברי המורים, היא הפירצה הקיימת ברשת: "הרשת מאפשרת לגנוב, אז תגנוב".

לשם שימוש ראוי ביצירות, בחומרים ובמידע דיגיטלי, על המורים להכיר את ההיבטים החוקיים של זכות היוצרים ואת ההיתרים לשימוש הוגן ביצירות במסגרת החינוכית. המורים, כפי שעולה מסיפוריהם, חשים שהם אינם מכירים ומבינים בדרך מספקת את החוק ופרשנויותיו. כך גם עולה ממחקר של עשרות מורים בארה"ב (Hobbs et al., 2007), בו נמצא כי הם מתוסכלים וחוששים בשל חוסר מידע או מידע סותר באשר לזכות יוצרים ושימוש הוגן במידע ובחומרים בחינוך, ולכן הם מגבילים את השימוש בהם. כתוצאה מכך נפגעים ניצול המאפשרים הדיגיטליים החדשים, ההוראה החדשנית, השיתופיות, הפרסום וההפצה של חומרים ותוצרים והמורים עלולים ללמד את תלמידיהם מידע שגוי בנושא. בסקר (ATL, 2008) לבדיקת מודעות המורים למדיניות בית הספר באשר לתופעת הגניבה הספרותית, אמרו קרוב לשליש מהמורים המשתתפים בו, כי הם אינם יודעים האם למוסד החינוכי בו הם מלמדים יש מדיניות כזו ופחות משליש אמרו כי בבית ספרם אין מדיניות לטיפול בתופעה. אך לא רק המורים מתקשים בהבנת החוק והקשריו, גם משפטנים מודים שהבנת החוק והיתריו, לאור האתגרים שמעמידה תרבות הרשת כיום, מורכבת ואינה חד משמעית, במיוחד באשר לסוגיות חדשות שצצות ועולות עם הקידמה הטכנולוגית (אלקין – קורן, 2004 ; בוגנים, 2008).

האחריות המשפטית להפרות שבוצעו על ידי מורים או תלמידים במסגרת המוסד היא סוגיה נוספת בנושא זכות היוצרים. אין כל הסכמה ברורה מי הוא הנתבע, המורה או המוסד, כאשר בנסיבות מסוימות עלול המוסד להימצא אחראי באחריות עקיפה להפרות המורה, בהיותו מוגדר כספק שרותי האינטרנט של המוסד. לטענת ג'ונסון וסימפסון (Johnson & Simpson, 2005), על כל איש חינוך העוסק בטכנולוגיות להבין את השימושים החוקיים והלא חוקיים של קניין רוחני, אם כדי להגן על בית הספר מפני תביעות משפטיות ואם כדי לשמש לתלמידיו מודל חיקוי של התנהגות אתית. אך מעבר להבנת החוק, נתונים המורים בהתנגשות בין מדיניות ומעשה, בין אפשרויות הפז שנפתחו להם לשימוש במידע ובחומרים הדיגיטליים לקידום תהליכי ההוראה והלמידה לבין מגבלות השימוש בהם. קבלת החלטות קשורה בדילמות אתיות בין מחויבותם לשמור על זכויות הקניין למחויבותם לעזור לתלמידיהם בשדרוג ההוראה והסיכוי להביאם להישגים גבוהים יותר באמצעות השימוש בחומרים הדיגיטליים.

### 5.1.6. "אל תחפשו את הפתרון בחוק" - בין אתיקה לחוק

עיסוק המורים בסוגיות של אתיקה וחוק הוא נושא חדש עבורם, שמלווה את השימוש שלהם בטכנולוגית המידע והתקשורת.

המודעות לחוק ולהסדרה: בתחילת תהליך הטמעת התקשוב, המורים לא היו מודעים לחוקים ולהשתמעויותיהם בהוראה. שגית מתארת: *בהתחלה אמרתי 'טעות'. לקחתי פה תמונה של תמונה, או קישורים מאתרים. לא הבנתי כי לא הייתי מודעת. לא ידענו... זה לא היה ברור לכולם. לא ידענו מה אומר החוק. היום אני מאוד מקפידה על זכויות יוצרים, אני נזהרת לא לעבור על החוק. בשל חוסר המודעות התגלה בלבול בין נורמה לחוק, כפי שאני מתארת בסיפורי: הצרכנו תוכנות מבלי לחשוב בכלל אם הצניין חוקי או מוסרי, פצילות לא חוקית זו נראתה בינינו כנורמה מקובלת ולא הייתי מודעת לפצייתיות שבה. חוסר בהירות של מושגים מביא לבלבול בין חוק, כללים, תקנונים ונהלים. כך, למשל, מתייחסת שגית אל תנאי השימוש ברשת הפייסבוק כאל חוק: אסור להיכנס לפייסבוק מתחת לגיל 13. מבחינה חוקית ילד בכיתה ו' לא נכנס לפייסבוק. למקרים רבים אין מענה בחוק. כשרחל הייתה אמורה להתמודד עם תלמיד שפתח קבוצת שטנה בפייסבוק, היא התלבטה: זה לא פשוט, אין נוהל שאומר תעשי ככה או ככה לכל מקרה, מדריך מה לעשות. [...] מה מותר ומה אסור? אין חוקים ידועים או נהלים, הפציה המרכזית היא שאין חוקים.*

המודעות לחוק אינה מספיקה להבנת היבטיו, כפי שאני מתארת בסיפורי: *בהקשר לתמונות ולצילום החוק לא היה מספיק ברור כדי שאבין מה אני רשאית להעלות ומה לא, כמו לפני היקף הצילום המותר מצידה. [...] ממרחק של שנים, עלי להודות שם היום, כשאני קוראת בחוק ופרסנויותיו, לא למארי ברור לי מה מותר להצטיק לשימוש בימי ולאמה נדרש יותר מיוחד, אק צצט המודעות לקניין ולזכות המוסרית של היוצר מביאה אותי לרכוש את התוכנות בתמורה מלאה, ולהימנע משימוש בכל כלי מתוקשר שלא נרכש כחוק. מסיפורי המורים עולה כי קשיים בהבנת החוק גרמו להתנהגות זהירה, כמו הימנעות משימוש בחומרים דיגיטליים.*

החלת ההסדרה אל הטכנולוגיה והמרחב המקוון: החלת חוקים וכללים שנכתבו בהקשר של העולם הפיסי אל העולם הוירטואלי הוא נושא העולה בסיפורי המורים. רדיר חושבת שלמרות שהאינטרנט פתוח - יש חוק, ומי שצובר על החוק בחייט הרגילים ובאינטרנט זה אותו דבר. לעומתה, חושב מוחמד שהטכנולוגיה העלתה בעיות חדשות שמותאמים להן פתרונות הסדרה חדשים: *קודם 133 בציות ואז החוקים באו לפתור אותן. בניגוד לדרך בה חשב אלון בעבר, שבמרחב המקוון מותר לי להציג משהו לא נכון על אישה... ולה בסדר, כי יש פה חוקים אחרים, כיום הוא טוען שחייבים להבין שאי אפשר להתקיים אנשים או לעשות צוללות כאלה ואחרות שם חופש ביטוי או אנונימיות... חברתית, זה לא מרחב אחר, ולכן חייבים להכיל שם את כללי ההתנהגות האלמנטריים. הבעיה העיקרית, לדעתו, היא ששם אנשים נאורים רואים באינטרנט כשהו אחר, לא משהו שהוא חלק מהמציאות שלנו, ששם יש כללים אחרים... ואם שאליים מה הכללים החדשים, טוענים שזה כבר יסתדר מצדנו, אנחנו נקבע מה הכללים, וכאובן שזו שטות, כי בן אדם הוא בן אדם בכל מקום, והכללים מחייבים להיות אותם הכללים, זה לא יכול להיות כללים אחרים. [...] כתוצאה מהתחושה הזאת אנשים אומרים*

יבואו ונצעה פה הדברה' והט פונים בצצט אף החוק, אך החוק לא יכול לתת תשובות לדברים האלה, אף תחפשו את הפתרון בחוק... זה אולם המודעות האתית של להיות אדם האון, לחשוב מה אתה עושה לאחר... הפתרונות הם במסגרת ההתפתחות המוסרית, לא של אדם בודד, אלא של חברה... החברה חייבת לנקוט צמדה, ונקיטת הצמדה זה לא באמצעות חוק ייחודי לרשת, אלא במודעות צמדה. ובהיבט האישי, כל איש ואיש צריך לשים לו מסגרת, דברים שאומרים צד כאן, את זה עושים ואת זה לא עושים.

בין החוק לאתיקה: החוק לא נותן מענה לכל הסוגיות ותפקידה של האתיקה הוא להתוות את דרך ההתנהגות הראויה, אך בניגוד לחוק המחייב את כולם, האתיקה תלויה בתפיסה האישית של האדם, כפי שמסבירה שגית: *הבציה של ליבת הצקרונות נובעת מכך שכל אחד שונה מהשני ורואים זאת עם בפייסבוק. זה לא כמו לומר 'אף תחזה באור אדום'. הצקרונות הם לא משהו שהוא מדי, זה אישי. לכן צריך למצוא איזון רציני בין המקום הזה של החוקים והמבולות למקום של הרע, הפתיחות, השקיפות והדינאמיות. נעמה מדגישה את ההתנהגות הראויה שנקודת מוצאה אינה החוק, אלא ערך הכבוד: ניאוסים והליכות... עם זכויות יוצרים זה כבוד לרצתי, זה כבוד לצבודה של מישהו אחר, לא מהמקום של החוק אלא של הצדק.*

מסיפורי המורים עולה כי הם מוטרדים מהסדרת דרך ההתמודדות עם הסוגיות העולות בהקשר של הטכנולוגיה. סוגיות אלה כופות עליהם הבנה משפטית והכרת חוקים ודינים, ביניהם: חוק הגנת הפרטיות, דיני נזיקין כאיסור לשון הרע, חוק המחשבים, דיני קניין רוחני וזכות יוצרים. על המורים להבין מתי מופר החוק ונעשו פגיעות כמו פגיעה בכבוד האדם, פגיעה בפרטיות, פגיעה בחופש הביטוי. בנוסף לחוק, עליהם להכיר את הנחיות חוזרי מנכ"ל שמפרסם משרד החינוך, כמו גם כללי מדיניות בית ספרית, תקנוני שימוש בסביבות מקוונות וכללי התנהגות במרחבי התקשורת הדיגיטליים, ההולכים ונבנים באופן דינמי. כפי שהמורים מתארים בסיפוריהם, שפת החוק היא שפה חדשה ובלתי מוכרת להם והם מרגישים צורך ללמוד ולהתעדכן באשר לחוק, לכללים ולנהלים בנושא. כל עשרה המורים המשתתפים במחקר דיברו על זכות יוצרים, שבעה מהמורים הזכירו את נושא הקניין הרוחני, חמישה מורים דיברו על פרטיות, שני מורים על לשון הרע, מורה אחד על חופש הביטוי ומורה אחד על אבטחת מידע. חוסר הידע של המורים בהכרת החוק ופרשנויותיו המורכבות והעובדה שלחלק מהסוגיות אין מענה בחוק או בעוגנים אחרים, לא רק שגורמים להם למבוכה, תסכול ותחושת חוסר וודאות, אלא שבתום לב הם עלולים לבצע הפרות ולעבור עבירות. מהעבר השני של המתנס, הם מוצאים את עצמם נפגעים בידי האחרים במודע ושלא במודע. המורים מרגישים צורך בהכרת חוקים ונהלים, בהבהרת פרשנויותיהם ובקבלת מענה חד משמעי לשאלותיהם.

עיסוק בחוק ובאתיקה מלווים יותר ויותר את שגרת יומם של המורים המקוונים, אך נושא זה אינו שגור בקרב המורים, אינו חלק מהשיח החינוכי ואין הוא נלמד עד כה, במסגרות התמחות או התפתחותם המקצועית. האתיקה והמוסר מהווים מערכת כללים להסדרת חיי החברה, השואבים את תוקפם מהסכמה חברתית. נורמות התנהגות הנדרשות לשרות צרכים העולים בתקופת זמן מסוימת, מובאות להסכמה באמצעות ניסוח תקנון, נהלים ועד לחוק רשמי, אחיד וברור, כדפוס התנהגות מצופה, המצוי מעל לאישורו של פרט מסוים בחברה. הסוגיות העולות

בעקבות חדירת הטכנולוגיה לחיים דורשות עדכון של חוקים ונהלים קיימים, כמו עדכון חוק זכות היוצרים (שעודכן ב-2007 מהחוק המנדטורי), תיקון לחוק התקשורת בהקשר לדואר הזבל, וכן הסדרה חדשה בנושאים שהחוקים הקיימים אינם מתייחסים אליהם, ביניהם הגדרות מדיניות שימוש במדיה חברתית. הצורך של הכרת החוקים והנהלים, כמו גם עדכוניהם, באים לידי ביטוי גם בחיים המקצועיים של המורים. כך, למשל, כניסת המדיה החברתית לחיי התלמידים ושילובה בחינוך, אילצה את מערכת החינוך לעדכן היבטים של התנהגות ראויה ברשתות חברתיות בחוזר מנכ"ל לשימוש בתקשורת מקוונת ושמירה על מוגנות התלמידים ברשת האינטרנט (משרד החינוך, תשע"ב). נהלי השימוש ברשתות חברתיות בחינוך שנויים במחלוקת בשל הפערים בין מציאות החיים, בה תלמידים רבים משתמשים ברשת הפייסבוק, לאיסור השימוש בה לילדים מתחת לגיל 13, ובשל האיסור על מורה להיות "חבר" של תלמידיו ברשת ולקיים עמם אינטראקציה בין אישית. מורים המפרשים את הנוהל כאיסור על קשר עם תלמידים ברשת החברתית, מדירים את רגליהם ממנה, בניגוד לתחושת המחויבות שלהם להכיר את עולם תלמידיהם ואורחות חייהם ולכוונם להתנהגות ראויה בו. לעומתם, מורים אחרים ממשיכים לקיים אינטראקציה עם תלמידיהם ברשת החברתית, מאחר ואין הם מפרשים אינטראקציה "בין אישית" בין מורה ותלמיד, שנאסרה בנוהל הרשת החברתית, כאינטראקציה אינטימית פסולה, או אף בוחרים להתעלם במופגן מהנוהל, שלדעתם אינו ראוי (ולמר, 2011).

מסיפורי המורים משתקפות שתי גישות להסדרת התנהלות האדם עם טכנולוגיית המידע והתקשורת, כפי שמתאר ביינס (Bynum, 2000). גישה אחת, הרואה צורך בהסדרה חדשה וייחודית בהקשר לטכנולוגיה, מבטאת כך בסיפורי המורים: *קודם 133 המצאות אלו החוקים באו לפתור אתן (מוחמד), יש בה חוקים אחרים (אלון, המצטט את דברי מורים אחרים). גישה זו רואה בטכנולוגיה ובמרחב המקוון עולם חדש, עצמאי, מנותק מהמציאות הקיימת, בלתי תלוי, בו המציאות שיוצרים המשתמשים היא הלגיטימית, מאחר והיא משקפת את הרצונות וההעדפות שלהם. כך, למשל, הגולש ברשת יודע שאין לו פרטיות, או חושב שמותר לו להשתמש בכל מידע שפורסם ברשת במסגרת חופש המידע. גישה זו רואה בטכנולוגיות מהפיכה אתית, באשר המאפיינים הטכנולוגיים הייחודיים מביאים לדיון ולבחינה מחודשת של אתיקה, ערכים וחיי האדם (Bynum, 2000). הגישה השנייה אינה תופסת את הרשת כמתפתחת בחלל ריק אלא כחלק מהמציאות הקיימת ולכן הדין הקיים תקף בה, אך קיים צורך להסדיר את כללי ההתנהגות בפעולות חדשות שאינן רצויות ודורשות הסדרה. אלון מסביר: *זה לא מרחב אחר, ולכן חייבים להכיל את כללי ההתנהלות האלמנטריים. [...] בן אדם הוא בן אדם בכל מקום, והכללים חייבים להיות אותם הכללים. בהלימה לגישה זו, הוכרזה באו"ם ביולי 2012 ההחלטה כי זכויות**

האדם במרחב הפיזי תקפות גם במרחב הווירטואלי (The promotion, protection and enjoyment of human rights on the Internet, 2012). 72 מדינות החליטו כי את כל זכויות האדם בעולם הפיזי יש לכבד גם בעולם הדיגיטלי. בין הזכויות המדוברות: חופש ההתאגדות, חופש התנועה, חופש העיסוק, זכות ההפגנה והמחאה, זכות הקניין, הזכות לכבוד, הזכות להגנה מלשון הרע והזכות לפרטיות. הדגש מיוחד ניתן לזכות חופש הביטוי, כזכות שיש לכבדה גם במרחב הווירטואלי, בכל מדיה בה בחר האזרח להתבטא.

ככלל ניתן להבחין בשתי גישות של הסדרה: האחת, ההסתכלות האוטופית, רואה מוגבלות באפקטיביות ובאכיפה של הסדרה ציבורית ברשת ומצפה שהפתרונות יבואו במסגרת התפתחות מוסרית חברתית, תוך הדגשת ההסדרה הפרטית על ידי המשתמשים, שברובה ספונטנית. הסדרה שכזו כוללת הגדרת מדיניות, תנאי שימוש וקודי התנהגות, שיש בהם מחויבות אתית אישית של כלל המשתמשים, עם הגדרת סנקציות מסוימות למפרי ההסדרה. בקהילות מקוונות, למשל, משתמש אשר מפר כללים מוסכמים ממודר על ידי הקהילה. הסדרה כזאת היא דינמית, גמישה, אופייית הוולונטרי עלול להיות סובייקטיבי ובאופן מעשי במרבית המקרים היא חסרת שיניים. אל מול ההסתכלות הכמעט אוטופית, עומדת התפיסה הרואה חשיבות בהתערבות של הנחיות "מלמעלה", אם בחוק או בכללים מובנים הנכפים על ידי גורם חיצוני, בשל תפיסה המביעה אי אמון בהסדרה ספונטנית וולונטרית וחשש מאנרכיה שעלולה לעלות במוקדם או במאוחר. תפיסת המרחב המקוון כמדיום המשנה ומעצב מהותיות כמו אינטראקציה וקניין, רואה צורך במהפכה של ממש כדי להסדיר את הפעולות בו. הגישה של המורה להסדרה עשויה להשליך על דרכי התנהגותו. גישה הרואה את הפתרונות להתמודדות עם הסוגיות במסגרת התפתחות מוסרית חברתית ואישית, היא גישה המפתחת אוטונומיה, שיקול דעת, קבלת החלטות ומצפון פנימי, בניגוד לגישה בה ההאחזות היא בחוקים וכללים מוכתבים "מלמעלה", אשר יש לציית להם. הגישה המקדמת אוטונומיה מזמנת טעיה ותהיה תוך רפלקציה ולמידה, לעומת גישת הציות המזמנת אכיפה וענישה, שבעצם מהותן סותרות גישות להתפתחות מוסרית. הסוגיות האתיות בהקשר זה מתייחסות להשלכה של הבדלי גישות המורים על השימוש האתי והחוקי בטכנולוגיה ועל חינוך תלמידיהם לכך.

## 5.2. "אין מורה ומורה מקוון" - נושאים וסוגיות באתיקה המקצועית של המורה המקוון

"כל הקשר חינוכי והוראתי הוא גם הקשר מוסרי" (Sockett, 1993, עמ' 14). בתת-פרק זה מתוארות הסוגיות הקשורות לאתיקה המקצועית של המורה המקוון, העוסקות בהיבטים אתיים הייחודיים לתפקידו ולעבודתו החינוכית בהקשר של הטכנולוגיה והמרחב המקוון, אשר עלו מסיפורי המשתתפים במחקר.

### 5.2.1. "חייבים להיכנס לתוך החיים של התלמידים" - מורה עדכני הוא מורה מקוון

ההוויה המקוונת מהווה חלק מהותי ובלתי נפרד מעבודתו של המורה המקוון ומרכיב חיוני בזהותו המקצועית.

עדכניות המורה: ההוויה המקוונת של המורה נתפסת כחלק בלתי נפרד מדמותו של איש החינוך העדכני. מוחמד מסביר את חיוניות התקשוב כמרכיב מהותי בתפקיד המורה: *כף מורה בגית ספר צריק להיות עם מורה למחשבים, ככל מקצוע צריק שיכנס אל המחשבים, ואפילו לתצורת ההוראה המורה צריק ללמוד את אוריינות המחשב ואת האינטרנט. אך תפיסת המורה המקוון את התקשוב רחבה הרבה יותר משילובו בהוראה, כפי שמתארת דינה: האינטרנט צריק להצטייר כצוין התלמיד ובית הספר עם כמרחב תרבותי, עם כלי מודיעין בו עם כלי תקשורת, והמורה צריק להיות עם זה שיכול איתו לעבוד על המורים להבין שמעבר לשילוב התקשוב בהוראה, מדובר בהזדמנות להטמעת חדשנות חינוכית וחברתית, כפי שמתארת רחל: אם*

יש לי הזדמנות לעשות משהו שסופר את הסכמות אני אשתדף לעשות את זה, כי אם לא אני, מי יעשה את זה? אני רואה את זה כסוג של שליחות.

המורים מתארים את דמותו של המורה העדכני. רחל מסבירה: אין מורה ומורה מקוון, מורה לא צריק להיות מקוון כל הזמן, הצולט הדיגיטלי כבר נכנס בצמח פנימה. נעמה מתארת: מורה כזה מחובר להיות ולצכשיו, לפני שהוא יוצא מהבית הוא פותח את המייליט לראות מה חדש... אני רואה את המורים שמחברים לחדשות של הרצ, וצט זה יפתחו את הבוקר... אני רואה את המורים שמאצייליט סמכויות צט על התלמידים להביא את החדש הבוקר איתם ולהציג מאיפה הם לקחו... אנחנו לא יודעים הכוא, אנחנו לא יכולים לזכור כל תאריכון, המורה נכנס לוויקיפדיה, מסתכל על היות בחודש, על היות בהיסטוריה... וזאת בצצט הדצמה לילדים, להראות להם איך אני מתנהג ביומיום... מורה שהטכנולוגיה נעשית חלק מחייו המקצועיים, לדברי שגית, זה תהליך עצוברים ואי אפשר לחזור אחורה.

צמצום הפער בין התלמיד והמורה: מציאות חיי התלמידים משולבת בעולם הדיגיטלי ולכן יש חשיבות רבה לכך שגם מציאות חיי המורים תשתלב בעולם זה. שגית מאמינה שחייבים להיכנס לתוך החיים של התלמידים. [...] אין ספק שהתלמידים הם הצידין אחר לזמרי! זה היה תהליך של השניט האחרונות. היה פייסבוק והיה צט לפני הצידין של הפייסבוק. לכן, אומר מוחמד, אנחנו צריכים לעבוד יותר, להכיר יותר מהתלמידים, אסור לנו כמורים, שיודעים שזה קיים וזה נזיש, להתצלט מזה. חייבים להציג אל התלמידים, ללמד אותם, לחנך אותם כיצד להתנהג מול אינטרנט, אחרת הם ילכו לאיבוד. [...] למרות הפצר של הילי ביני לבין התלמידים, כשאתה ניזש למחשב אתה מראה להם דברים, אתה מרזיש בעיניים שלהם את צמצום הפצר, הם מבינים: 'הוא קרוב אלינו'. רינת מסבירה: הילדים שט, אם לא נכיר את צולמט ולא נדבר איתם בשפה שהם מדברים, אין לנו מה לחפש בחינוך. רדיר מתארת את התקשוב כמגשר בין המורה לתלמיד: המורה צריק להתקרב לצולמט של הילד... הילדים היות נוילדו לצולמט המחשבים והם צט יודעים יותר מכל המבולרים... אם אתה מתקרב לצולמט ולילבו של הילד ומתקרב למחשבים הוא אהה - הוא יאהב אותך.

צמצום הפער בין בית הספר למציאות מחוץ לו: הטמעת הטכנולוגיה בהוראה מצמצמת את הפער בין הסביבה הטכנולוגית המלווה את מציאות החיים לבין סביבת הלמידה בבית הספר. שגית מתארת: יש בעייתיות בכך שהילד משה אחת בצבריים נמצא צט תקשורת ומחשב, יוט למחרת הוא מציג אל בית הספר, ומצופה ממנו לשתוק 6 שעות ולהצתיק מהלוח. אך מאחר ולא כל התלמידים שולטים בתקשוב, למורה יש אחריות בתיווכו לתלמידים: אני לא מקנאה באותו תלמיד בן 15 שלא יודע מה לעשות במרחב הזה. הוא לא יודע איך להתמודד, מה לכתוב כתלובה וכו'. אני בטוחה שיש הרבה תלמידים כאלה, שקשה להם, ואחר כך הם באים לשיצור תנ"ך וכף מה שמצטיק אותם זה איך להתמודד צט הפייסבוק. המורים לא מבינים צד כמה זה צשו לטריד בחיי היומיום. [...] זה חדר לאט לאט לחיים של הילדים. הם נוילדו לתוך זה, אבל צכשיו זה הציג לשיא ואנחנו לא מבינים את השיא הזה, כי זה ממשיך וילד...



טשטוש גבולות בין מורה לתלמיד: כניסתו של המורה המקוון לעולם התלמידים דורשת ערנות באשר למקומו של המורה ולסוגיית טשטוש הגבולות בינו לבין התלמידים. רחל מסבירה: יש פה חשיפה של נקודות התורפה של המורים ויש גם נקודה של שבירת ההיררכיה... יכול לצלף מנהיג אחר, והמנהיג יכול להיות תלמיד, והוא יכול להיות יותר טוב ממך. אבל תמיד צריך לזכור שהם התלמידים ואנחנו המורים בפן האתי ובפן של הפרטיות ובכל הפנים האחרים שיש. אנחנו לא נכנסים למגרש שלהם, לשחק איתם, להיות חברים שלהם. אנחנו נכנסים כדי להנחות ולכוון אותם.

מורים שאינם מקוונים: מורים מקוונים מבקרים מורים שטרם הטמיעו את השינוי בתפקידם כמורים מקוונים. רדיר מספרת: כשהתחלתי בבית הספר הייתה התנגדות מהצוות, הם לא אהבו מחשבים, זה לא מדבר אליו, אל תבואי אליו, אנחנו לא רוצים להתקרב לתחום הזה, זה התחום שלך, תקחי את זה, תצבדי את'. רינת מסבירה שחלק מהמורים נמצאים בפאזה אחרת, ולכן הביעה העדושה שלי זה המורים, לא התלמידים. נעמה מתארת את תפקודם של מורים אלה: הם לא פותחים מילים ולא צונים למרות שהחומרים הצדכניים שלהם ותכניות הלימודים מקוונים. אק אי אפשר אחרת. אני לא חושבת שמציע לילדים כך או כן, זו לא תכנית כבקשתך.

מסיפורי המורים עולה כי הם תופסים את ההווה המקוונת כחלק מדמותו של המורה העדכני, אשר התקשוב הוא חלק מהותי ובלתי נפרד מחייו המקצועיים ומרכיב חיוני בזהותו.

ההוראה מעצם טבעה היא פעילות מוסרית, בשל היותה פעילות אנושית, הנעשית עם אנשים ומכוונת להשפיע עליהם ועל דמותם. כמודל מוסרי לתלמידיו, מעצב המורה במידה רבה את התפיסה האתית של התלמידים. כסוכן חברתי ותרבותי, מחנך המורה את תלמידיו מתוך ההקשר הרחב בו הוא פועל (צבר-בן יהושע ואחרים, 2007; Sockett, 1993). לכן, נדרשים המורים לעסוק דרך קבע בשאלות לגבי דרך החיים וההתנהגות הראויה, ומכאן, גם השאלה אודות דמותו העדכנית של המורה כיום, במציאות המאתגרת של העידן הדיגיטלי, היא שאלה אתית שתשובותיה ינחו את התנהגותם ודרכי פעולתם. בהתמקדות ב"דמות" (Character) של איש המקצוע, על המורה לתהות מהו סוג האדם שעליו להיות ואילו תכונות אופי ראוי כי יאפיינו אותו, ובעקבות כך הוא יוכל גם לענות על השאלה 'מה עליו לעשות' בהתנהלותו המקצועית ובדילמה אתית נתונה (Bricker, 1993). מנקודת הסתכלות זו, ההתמקדות היא בדמות הרצויה של המורה ובהתאמה בין הפעולות השונות שהוא עושה, כך שהן תבטאנה באופן עקבי ומתמשך את תכונות האופי שלו (צבר-בן יהושע ואחרים, 2007).

בסיפוריהם, התמקדו המורים בדמותו, בזהותו ובפעולותיו של המורה העדכני כמורה מקוון, המשתלב במציאות החיים בכלל ובחיי התלמידים בפרט, אחראי לצמצום הפער בין בית הספר למציאות חיי התלמידים ולהכשרת התלמידים להתמודדות מיטבית בעידן הדיגיטלי. ההתייחסות לדמותו של המורה לא עלתה בסיפורי המורים כשאלה מפורשת, אלא כסדרת היגדים ותיאורים שהדגישו את החשיבות שנותנים המורים לתלמידים, ביניהם: הכרת התלמידים, אהבת התלמידים, הגעה אליהם, קירבה אליהם, צמצום הפער עמם, דיבור בשפה בה הם מדברים,

התחשבות בדברים המטרידים אותם, דאגה שלא "ילכו לאיבוד". המושגים העולים מסיפורי המורים מבטאים כבוד, דאגה, אכפתיות, טוב לב, אמפטיה, הקדשה ואחריות, כחלק מליבת עקרונות המוסר אשר בבסיס זהותו של המורה (Campbell, 2003, 2008), הבאים לביטוי גוי בפעולותיו. מחויבות המורה לתלמידים ולמציאות חייהם, מעוגנת בשני היבטים: תפיסתו המקצועית של המורה כסוכן מוסרי, המתחשב בצרכי אחרים (Sockett, 1993) ומרכיב האידיאל המעשי של המקצוע המתייחס לערכי המעטפת החברתית בה פועל האדם (כשר, 2009). מתוך מחויבות המורים לתלמידים ולצרכיהם ולחינוכם הערכי, מבינים המורים שעליהם להתחבר למציאות חיי התלמידים, לדעת להשתמש בטכנולוגיה וליישם את השימוש בה בעבודתם עם התלמידים, כפי שאומרת רחל "כי אם לא אני, מי יעשה את זה? זה סוג של שליחות".

עיצוב דמותו ותפיסת תפקידו של המורה, כסוכן חברתי תרבותי בעידן הדיגיטלי, מעלה היבטים של שינוי מול שימור. התלמידים הם ה"ילידים", שנולדו לעולם הדיגיטלי וחיים בו בטבעיות, לעומת המורים, ה"מהגרים" הדיגיטליים (Jones, 2004; Prensky, 2001). "המהגרים" אמורים לא רק לשנות את שפתם ודרך עבודתם, אלא להתייחס להיבטים אתיים, פוליטיים וחברתיים שכרוכים בתרבות החדשה. העברה מסורתית של תרבות מהדור הבוגר לדור הצעיר נעשית באמצעות מנגנונים חברתיים של סוציאליזציה. בשל הפערים שנוצרו בין התרבות הותיקה של המורים לתרבות החדשה של הילדים בעידן הדיגיטלי, דומה המפגש ביניהם למפגש של מהגרים עם התרבות החדשה בארץ הקולטת. במפגש זה הילדים הם הראשונים להיטמע (למיש, ריב"ק ואלוני, 2009). באופן לא טבעי מתחלפים תפקידי המורים והתלמידים, כאשר המורים נעזרים בידע של תלמידיהם. מצב זה עלול לגרום לחשש בקרב המורים ולתחושת פגיעה במקומם ובסמכותם. אך גם אם השינוי הנדרש מהמורים הוא מורכב וכרוך באימוץ אורח חיים, תרבות, שפה ומיומנויות השגורים בדרך טבעית בחיי התלמידים, הם מרגישים מחויבות לתלמידים, כפי שאומרת נעמה: "אני לא חושבת שמגיע לילדים כך או כך, זו לא תכנית כבקשתך". לכן, מבקרים המורים את עמיתיהם שאינם מקוונים ומתנגדים להתמחשב, אלה הנקראים *מכשיל בשינוי החינוכי הנדרש* (לדברי רינת), המהווים גורם מעכב ואף מכשיל בשינוי החינוכי הנדרש.

בתיאור דמותו של המורה המקוון ניתן להבחין בין תיאורים הקשורים ישירות לטכנולוגיה, לבין מושגים המייצגים איכויות כלליות של המורה האיכותי, הנאמרים כמיקשה אחת. מכאן, שמורה מקוון נתפס, בעיני המורים, כמורה איכותי ולהיפך, מורה איכותי הוא מורה מקוון. אך מורה מקוון אינו אמור לתפוס את הטכנולוגיה כחזות הכל, ולהפריז בשימוש בה כ"טכנומניה" (רותם ואבני, 2012), אלא לנקוט במידת האיזון הנדרשת לעשייה חינוכית איכותית שמיקודה היא בתלמיד. כהסתכלות ביקורתית על עיצובו של "המורה המקוון החדש" ניתן להסתמך על ביטוי חינוכי המיוחס לדבריו של יאנוש קורצ'אק: "אין לתת לילד מורה אוהב את הספר ואינו אוהב את האדם", ובאנלוגיה: "אין לתת לילד מורה מקוון שאינו אוהב אדם". תפיסת המורים המשתתפים במחקר את מקוונות המורה כתנאי הכרחי לאיכותו כמורה האידיאלי, עלולה להיות שיפוטית ולהחמיץ היבטים חשובים ומשמעותיים יותר של איכות המורה, שבסיסם קודם כל אהבת התלמיד ודאגה לו. השאלות הנגזרות מכך, באשר לאתיקה המקצועית ולתפיסת תפקיד המורה, עוסקות בדמותו האידיאלית של המורה ובסוגיות כמו: האם מרכיב הכרחי בפרופיל של מורה אידיאלי כיום הוא היותו מורה מקוון, ובהמשך לכך - מהי מערכת הערכים או העקרונות

המהווה בסיס להחלטות ולהתנהגויות של המורה המקוון ובמה היא שונה מזו של מורה מסורתית שאינו מקוון? האם לגיטימי מקצועית לבוא בתביעה אל כל מורה שיהיה גם מורה מקוון? מה ההתייחסות למורים שאינם מקוונים ולכאלה שמסרבים עקרונית לשלב את הטכנולוגיה בעבודתם והאם יש לעגן את תפקיד המורה המקוון והדרישות המקצועיות הנגזרות ממנו במדיניות ברורה?

עצם העיסוק של המורים בזהותם של המורים המקוונים, כפי שעולה מסיפוריהם, מבטא תפיסה ערכית שנמצאת בבסיס מקצועיות המורה (Sockett, 1993), המשקפת לקיחת אחריות אישית על השינוי, שלא כאימוץ פאסיבי של זהות מוגדרת ומוכתבת "מלמעלה", אלא מתוך תחושת חופש ואוטונומיה מקצועית, המעידים על תפיסת תפקיד אתית (Campbell, 2003; Hardy, 2006).

### 5.2.2. "כולם רואים איך אתה מלמד" - תקשוב וחדשנות בהוראה

התמורות בדמותם ובתפקודם של המורים המקוונים והאכפתיות לחינוך התלמידים בהלימה למציאות ולהזדמנויות שהביאה הטכנולוגיה, מביאים את המורים לשקול ולבחור את דרכי פעולתם ולהתמודד עם דילמות אתיות שעולות מהשינוי שחל בעבודתם.

שינוי בדרכי ההוראה, הלמידה וההערכה: התקשוב מזמן שינוי וגיוון של דרכי ההוראה, למידה והערכה. אמנון מתאר: *נדלקתי על זה, משהו בזה מאד מאתגר, אני מחפש למידה אחרת, משהו שיהיה כיוון להיכנס אליו, שילדים יאהבו לעשות את זה. אמנון מוביל תהליכי חקר ובניית מאגרי מידע, בסביבה של רשת חברתית ובשיתוף ההורים והקהילה. הוא משווה זאת לדרך בה הוא למד כילד: כשאני הייתי תלמיד, מורה היה מחובר יותר לילד, הוא היה צריך להצביע חזרה מסוים בדרכים המסורתיות שהיו והוא היה נבחן על ידי זה שהילד יודע או לא יודע. זה היה מדד לבחון אם הוא מורה טוב או לא... היום, מורה כבר לא מקור ידע בלעדי, הוא צריך להביא את התלמידים לדעת לחפש את התשובה, הוא צריך לזמן, לחשוף, לארגן, וזאת דמות אחרת למורה. הוא צדיין דמות סמכותית, אבל הוא יותר מאפשר ומכוון את התלמידים לדעת לצרוק וללמוד את הכלים בעצמם. תהליכי הלמידה משולבי התקשוב מאפשרים מימוש פדגוגיה איכותית. אלון מסביר: בעצם אני מביא את עקרונות הפדגוגיה הישנה והטובה של סוקרטס ורבי עקיבא, ואני מראה איך באמצעות הטכנולוגיה אני כן יכול לממש את אותה פדגוגיה אבל בצורה הרבה יותר טובה ממה שאנחנו ממשיים אותה בצולף הישן' בלבל אינפורמציה אינסופיים של מספר תלמידים בכיתה וכדומה.*

המצב החדש בו נמצא המורה עלול להעצים את מקומו, אך גם לאיים עליו. מוחמד מסביר: *המורה המקוון יכול לתרום פי עשר מאשר מורה רגיל... מה שהשתנה אצלי זה שלא אני המקור היחיד לתלמיד, אני צריך להיות מדריך לתלמיד, לספק לו את הסביבות, את המידע, לכוון אותו. היום זה אחרת, התלמיד יכול להרחיק לכת, לדעת בנושא מסוים יותר ממני ולהיות יותר חכם ממני. היום אני מדריך, מלווה לתלמידים, נותן להם שהם יצאו, שיהיו יצרנים יותר.*

את השינוי בתפיסת התפקיד של המורה מלווה תחושת התחדשות, כפי שמתארת שגית: *ככל אצלי מתחדש ומשתנה, הדינאמיות שבתחום הזה היא משהו שמרתק עד היום. צורת החשיבה*

מקבלת כיוונים אחרים. השיעורים שלי כל הזמן משתנים ונראים אחרת, הם לא חוזרים על עצמם. אם לוקחים מורה שלא מקוונת או מתוקשבת, יש לה את המחברות הצהובות שלה, כל שיעור ידוע. החידוש נתפס בעינייה של שגית כערך, ומדבריה משתמעת ביקורת על מורים שטרם שינו את דרכי עבודתם.

למרות שהטכנולוגיה מזמנת הוראה חדשנית ולמידה פעילה של התלמידים, יש מורים המשתמשים בה באופן מסורתי. רחל מבקרת מורים שכאלה: יש לי אנטי למצרכות האלו למרות שיש בהן דברים נפלאים, אבל הן משכפלות את הכיתות. יש מורים שצדיין חושבים שמורה צריכה רק לצמוד בקדמת הכיתה ולהצביע את היד. זה מזכיר לי אותי כילדה, יושבת בכיתה ושושאת קול מנוטוני טררר... ואומרת שהחומר לא נכנס לה לראש והיא לא מסוגלת להקשיב. התסכול שאני רואה היום את אותן סכמות חשיבה שראיתי כילדה קטנה. [...] זה השבר שלי, שיליתי שמורים תופסים את דרך הלמידה הפורמלית כנכונה יותר מאלו פורמליות... הם לא מנסים. יש תבניות מסוימת שאומרת שכל שיעור צריך להראות ואף אחד לא מצרער על כך ואומר 'אולי לא, אולי ננסה לעשות זאת אחרת, אולי נשתמש בכלי אחר שיעזור את הילדים, אולי נצרום לשיעור להיות חוויה?'. [...] הילדים לא יכולים להיות שקופים בכיתה. יש לנו צולט שמתוכו ילדים יכולים ליצוק תוכן, אי אפשר להמשיך בצולט של חינוך תעשייתי, כשיש לנו אפשרויות כאלה. אפשר להמשיך, אבל זה לא רלבנטי...

אופי המשימות הלימודיות: המשימות המתוקשבות מכוונות לעורר מוטיבציה, ליצור תכנים על ידי התלמידים, לפתח את החשיבה ולזמן ביטוי אישי. רדיר מתארת: התלמידים וההורים, כל מה שתתני להם בצולט המחשבים הם אוהבים... אני נותנת הרבה משימות מתוקשבות, הילדים התחילו לבקש ממני: 'המורה, תתני לנו היום צבודת בית ממוחשבת או מקוונת', כי הם אוהבים את זה. הם אומרים: 'קל לי'. אני נפגשת עם הורים ווצד הורים, הם מקשים 'תתני רק מקוון'... כי כשהילדים באים הביתה, אם את נותנת להם לכתוב במחברות הם מתחילים להתכבין שיש להם הרבה צבודות בית, אם זו צבודה מתוקשבת הם ילדו 'תודה רבה', הם אוהבים את זה כי זה מדבר אליהם. אך העבודה המקוונת תובעת זמן ומאמץ, המרתיעים חלק מן המורים, כפי שגורס אמנון: תלמידים יכולים לשאוב אותך יותר מידי ואתה צריך לשים גבולות. מוחמד מסביר שהמורים עדיין לא מבינים שעם הזמן וההרגלים מתמתנת ההשקעה הנדרשת מהם: כשהייתי נותן לילדים משימה, תוך יום יומיים כולט היו צונים לי והיו מתחילים לנדנד לי 'מה התשובות, איך צנית?'. [...] מורה מסוים נותן משימה בודק אותה ואין לו כוח לתת את השנייה, ואז הוא מסתפק באחת או שתיים, או לא נכנס לזה בכלל. המורים לא מבינים שזה צניין של הרגל, שצריך להכין כמה משימות במשך השנה ואז יהיה להם מאגר, הם צריכים להקיע שנה או שנתיים, כמו שהם הקיעו בשתי השנים הראשונות שלהם בצבודה כמורים.

המורים נדרשים לתכנן משימות בהלימה לתובנות העולות מהשימוש הפדגוגי בסביבה המקוונת. רחל מתארת: בשנים האחרונות זה התעורר, ראיתי במסגרת הוויקי (Wiki) שבנית, שילדים לוקחים תכנים ומעלים דרך 'הצתק הדבק'. כמוכן שדיברנו איתם על זה, כי מה הטעם לקחת תכנים אם הם לא יוצרים אותם? יש אותם ברשת, מה הטעם ליצור מהם שכר קיים? אך

לדברי שגית, מורים מקצועיים מתקשים לבנות משימות המשלבות באופן מושכל את הטכנולוגיה: *נורא קשה לעבד בין תחומי הדעת. כלומר, הייתי רוצה שהפצילות שיעשו יהיו יותר איכותיות. זה ממש לעצמות מדרכה, אבל למורים יש קושי להבין שאפשר במרחב המקוון לעבד בין תחומי דעת.*

שקיפות הכיתה מאיימת על חלק מהמורים, כפי שמתארת נעמה: *בפורומים פתוחים רואים איך מתנהלת כיתה, אם יש התערבות מורה, איפה אין התערבות מורה, המורות פוזרות מביקורת על ההורים. רחל מספרת על וידוייה של אחת המורות: 'אני לא אזהרת לכתוב כמורה, אני פוזרת שיש לי עיניו כתיבה. אני אולי לא יודעת לנסח כמורה'. רחל מסבירה את החשש: זה לפני כל הצולט, הפרסום והסקיפות... ה'תוק' הפנימי של המורה נחשף, זו חשיפה עצמית. [...] זה מפחיד וזה מלחיץ, עכשיו כשאני חושבת על זה, זאת יכולה להיות סיבה לא לעצול הצולט שהוא פתוח, שבו כולט רואים איך אתה מלמד ונותן משוב לתלמיד.*

השקיפות של הסביבה המקוונת מעלה דילמות גם באשר לדרכי ההערכה. מתארת רחל: *המשוב שקולף ולפני לכתב, איך נותנים משוב לילד בסביבה של וויקי? זו דינמה שאצלי היא כבר די ישנה. ילדתי נשאל המשוב הוא מאוד רגיש. תלומה כמו 'יפה מאד' זה כבר לא משוב, כולט רואים את זה. גם תלמידים אחרים וגם אותו ילד שמקיצ וכותב וכותב. המורים מרגישים ששינוי דרכי ההערכה לא רק מכבד את התלמידים, אלא גם משפר את מקצועיות הוראתם.*

תכניות הלימודים וחומרי הוראה ולמידה: תכניות הלימודים דורשות התאמה למאה ה-21. המורים מתלבטים לגבי אופי השינוי שלהן, כפי שמתארת דינה: *אני מסתכלת גם על ההווה והעתיד. מה תכנית הלימודים, מה עושים ומה נעשה, איך יראה בית ספר של המחר... נורא חשוב לי לעבוד את התלמידים 'מה או איך הייתם רוצים שיהיה?'. דינה מצפה שהמורים יבינו שעל התקשוב להקנות ערך מוסף ללמידה: *התקשוב הוא תוספת ללמידה, שהלמידה תהיה יותר עצמאית מהבית, [...] לעצול יתייחסו אל המחשב כמכונת כתיבה, כי זה מה שאני רואה בבית הספר. היא מתוסכלת מכך שרוב המורים בבית ספרה אינם מנצלים את האפשרויות הטכנולוגיות: הם חזרו לדפוס, חזרו לעצולונים, להמון ציבור, להמון צבצים על הקירות, והם פשוט מפסידים את הצולף הזה. לעומתם, יש מורים המרבים לצרוך חומרי הוראה ולמידה דיגיטליים, ללא סינון ובחירה. נעמה מתארת את הבעייתיות שבכך: *יש מידע שהוא לא ראוי מבחינת האיכויות שלו לתלמידי עבודה שלנו, אק מורים צורכים אותו. איך את עושה את הערכת המידע הזאת ולא נותנת למורה להשתמש בכל החומרים, בשיטת המידע, בשיטתן היוצרים, שלא ראוי פדגוגית? בצצט את צריכה להוביל להנמקות שיתנו למורה כלים לבחון בצצמו מה ראוי פדגוגית ומה לא.***

סביבת הלמידה והכלים הטכנולוגיים: אלון אומר שהסביבה הטכנולוגית זו סביבה שחייבים להכניס להוראה וללמידה, כי זו הסביבה שהיום התלמידים מתנהלים בה וגם אנחנו. אך, לדברי מוחמד, לא תמיד קיימת בבית הספר נגישות לטכנולוגיה: *כמורה אתה יותר טוב אם הסביבה מאפשרת לך, [...] אתה לא יכול להיות מורה יותר טוב בבית ספר שיש בו חדר מחשבים שכל הזמן תפוס על ידי המורה המחשבים, אלא אם אתה נכנס לכיתה שיש בה מחשב ואינטרנט...*

מרבית השימוש בטכנולוגיה נעשה בסביבות ובכלים אשר לא נועדו לחינוך, אלא מותאמים על ידי המורים לצרכי הוראתם ולצרכי התלמידים. שילוב הרשת החברתית "פייסבוק" בלמידה הוא אחד הנושאים הבולטים בשיח החינוכי. דינה מתלבטת *אם הפייסבוק יכול להיות פלטפורמה לימודית חינוכית. [...] לכולם יש פייסבוק, זה הכי הכי זמין, אפשר למצוא שם את כולם, אז למה לא ניקח את זה למקום שזה יעשה טוב? ... נעשה פייסבוק של בית הספר, אבל שיצלו בו תכנים, מאמרים, כתבות, והתלמידים יוכלו להגיב. או, למשל שתלמידים יכירו אחד את השני פייסבוק לפני שהם באים לבית הספר, מה רצו בזה? אף השימוש בטכנולוגיה מעלה גם בעיות. לדברי שגית, בדף הפייסבוק שהיא פתחה, הילדים כתבו איפה הם היו ומה עשו, כמובן המבוארים. אבל החלו שם קללות וכתובות לא לצניין בין תלמידים... בסופו של יום דיברתי עם הקולגה שלי ואמרתי שישר יורדים מזה, כי אין לנו דרך להשתלט על זה. ולכן, מתלבטת רחל: האם מותר לנו ללמד דרך הפייסבוק? מה מותר ומה אסור? אין חוקים ידועים או נהלים.*

הנגישות הקלה למידע, מעלה את הצורך בהתמודדות עם חשיפה לתכנים בלתי ראויים. מתארת שגית: *הייתי בהפסקה ושמעתי מאצרת כריזה שקוראים לי בשמי, לבוא מהר. הצעתי וראיתי שתי מורות מבוארות צורחות על ילד בכיתה ו' כיוון שהוא נכנס לאתרי סקס... הן צרחו כי הן חיות בצער. הן לא מבינות. אז מה כבר קרה?! אני לא אומרת שצריך לתת לזה לסיטימליה, אבל הן יצאו מדעתן... הן איבדו את הצמתנות כי הן לא ידעו מה לעשות. התאמה שלהן לא הייתה פרופורציונאלית למצב. הן היו צריכות להסביר לו מדוע לא להיכנס לאתרי של מיוצרים לילדים בלי. גם מוחמד מתאר את קשיי התמודדות המורות עם תכנים שכאלה: אצלנו אנשים יותר מסורתיים וכשמורה הייתה רואה שילדים נכנסים לאתרי סקס, ושמלו זה את שומר המסק כאתר כזה, והיא לא ידעה למחוק, אז היא באה אלי בפחץ ואמרה לי: 'תיש, תסתכל, הם שמו דברים לא טובים!'*

אמנון מתלבט באשר לבחירת האמצעים הטכנולוגיים לתלמידיו, ומביע חשש מאיבוד שליטה ובקרה כתוצאה מהתחושה ש"הכל פרוץ והכל מותר": *אני די חצוי, יש כלים נפלאים באינטרנט... אבל האינטרנט הוא בלי גבולות וככל שאת אנחנו רוצים להכניס לו איזה שהם גבולות, אז ככה שזה מאבק לא פשוט. [...] אנחנו חייבים קודם כולל לבחור טוב את הכלים שאנחנו משתמשים בהם ואם אנחנו לוקחים כלים אז אנחנו חייבים לבקר ולהיות הצין של זה.*

רנסנס בתפקיד המורה: השינוי שהביא שילוב הטכנולוגיה בחינוך הוא הרבה מעבר ליישום מיטבי של תהליכי הוראה ולמידה. נעמה מסבירה: *המורים המקוונים יוצרים מציאות חדשה למדרי, זה החינוך, זה מצב שזה... רחל מאמינה שיש כאן הזדמנות לצורך את הלמידה למשהו אחר, לנצח את אמות הספים. זה באמת חידוש. המורה מצורר מוטיבציה וזימאון ללמידה, תומך, משהו שמתאם שם כדי ללמוד וכדי לעשות את זה כחוויה. לצד השאלות והסוגיות שמעלה השינוי, הוא מהווה הזדמנות חינוכית, כפי שאני מתארת: המפגש עם התקשור הרחב את זווית הראייה שלי על מאצרת החינוך והעלמה שאות אודות הטמעת תרבות תקשור בבתי הספר, הוראה - ללמידה טובה וצדכנית, דמות הבולט והכיסויות הנדרשים לתפקוד מיטבי במאה ה-21. ליהיית את ההזדמנות לרנסנס בתפקיד המורה לדמות מופת שצומתה או סמכותה אינם נלגרים מבצלות על הידע אלא מהיותם מודל של מנהיגות חינוכית מנחה, מכוונת ומחנכת.*

כפי שעולה מסיפורי המורים, שינוי פני ההוראה מעמיד את המורה המקוון בפני מצבים חדשים המעלים גם סוגיות אתיות. תפיסת התפקיד החדשה של המורה המקוון מתוארת, בסיפורי המורים, בין האידיאל למציאות המעשית. בתפקוד האידיאלי מתואר המורה כמוביל שינוי וחדשנות, מעורר מוטיבציה, מאפשר, מדריך, תומך, מספק את פעילויות הלמידה וסביבות הלמידה, מזמן למידת חקר, פתרון בעיות, עיסוק במידע, למידה שיתופית ויצירה. הוא גם משתף בעשייה החינוכית הורים, מומחים וקהילה והופך את הלמידה לחוויה. הדרך בה מתארים המורים את תפקידם העדכני האידיאלי, תואמת את תפקיד המורה המקוון המתוארת בספרות המקצועית (משרד החינוך, המינהל למדע ולטכנולוגיה, תשע"א – תשע"ב; סלומון, 2000; Becker & Ravitz, 1999; Becker, Ravitz & Wong, 1999; Dexter, Anderson & Becker, 1999; OTA, 1995; Fulton & Torney-Purta, 1999). לצד תיאור האידיאל, עולה ביקורת של מורים על שימוש בטכנולוגיה רק לשם גיוון, העשרה והרחבה של ההוראה, תוך שימור ההוראה המסורתית (Prensky, 2008).

תפיסת התפקיד החדשה של המורה, כפי שעולה מסיפורי המורים, כרוכה בקבלת החלטות אתיות אודות הנכון והראוי בתפקידו המשתנה, ביניהן: עדכון מטרות החינוך, הגדרת הכישורים והמיומנויות הנדרשים לבוגר בית הספר, עדכון הידע והמיומנויות של המורה עצמו, התאמה של תכניות הלימודים ודרכי ההוראה, שינוי אופי המשימות הלימודיות ודרכי הערכת הלומדים, בחירת חומרי הלימוד הדיגיטליים, בחירה של האמצעים הטכנולוגיים ואופן הפעלתם, שינוי ביחסי מורה ותלמיד, התמודדות עם מגבלות המונעות את יישום השינויים, כמו גם התמודדות עם אופני התנהגות הנובעים מפריצת גבולות מוכרים. כל היבט שכזה טומן בחובו שאלות ודילמות לגבי מה ראוי, מה מותר, מה אסור, מי קובע, לפי מה מתקבלת ההחלטה ומה מידת החופש לקבלתה, מי אחראי על היישום, מי אחראי על התוצאות. השאלות הללו נוגעות לכל בעלי העניין בהקשר החינוכי: התלמיד, המורה עצמו, המורים העמיתים, ההורים, בית הספר, מערכת החינוך, הקהילה, החברה. תפיסה חדשה זו מאלצת את המורים לחשוב ביצירתיות ובאופן אוטונומי, להפעיל שיקול דעת וביקורת ולקבל החלטות בהתאם להקשרים החינוכיים, הלימודיים, החברתיים והתרבותיים, ובהלימה למגוון האפשרויות שמזמנת הטכנולוגיה ול"מקצועיות הפוסט מודרנית" (Fisher et al., 2006; Hargreaves & Goodson, 1996; Koehler & Mishra, 2008; Loveless, 2006; Tondeur et al., 2008). המורה המקוון לקחת במציאות הנוכחית המורכבת, הן רבות ונעשות בחלקן תוך כדי פעולה ובהקשר קונקרטי ומעשי. מצב זה אינו מאפשר להסתמך על תקנונים, תאוריות וטכניקות שנקבעו מראש, אלא דורש הבנייה וגיבוש של הבעיה הייחודית ושיקול דעת באשר לפתרון המיטבי באותו הקשר ייחודי. בתהליך קבלת החלטות באופן אוטונומי, ביקורתי ואחראי, תוך התייחסות למכלול הגורמים וההיבטים המעורבים בעשייה החינוכית ובראשם טובת הילד, מתפקדים המורים כמעצבים אקטיביים של החינוך ולא כצינורות פאסיביים (אלוני, 2009). הסתכלות עדכנית זו מדגישה את תפקיד המורה כמנהיג, היוזם ומיישם תהליכי הוראה ולמידה חדשניים (רותם ואבני, 2008; Loveless, 2008; Prensky, 2008).

את החדשנות החינוכית מתארים המורים כ"יצירת מציאות חדשה לגמרי". השינוי וההתחדשות באים לידי ביטוי בסיפוריהם במגוון היגדים, כמו: הכל מתחדש ומשתנה, צורת החשיבה מקבלת כיוונים אחרים, השיעורים משתנים, המורה שונה, שינוי של דרך הלמידה ודרך ההוראה, הזדמנות לעורר את הלמידה למהו אחר, זה באמת חידוש, למידה אחרת, השוואה ליעולם הישן. היגדים אלה תואמים את טענתם של פישר ועמיתיו (Fisher et al., 2006), שהשינוי בקרב המורה המקוון אינו רק התייעלות, עדכון ועיצוב מחדש (retooling) של תפקיד המורה, אלא רנסנס, תחייה, "לידה מחדש" של מורה מסוג חדש.

סגהדן (Seghedin, 2011), שרואה גם היא במרכיבים החדשים של ההוראה והלמידה המקוונת קשר לנושאים אתיים של מקצועיות המורה, טוענת כי ככל שהסוגיות עמן מתמודדים המורים מורכבות ועמומות יותר, הם נדרשים להתמודדות יותר מורכבת עמן ולקבלת החלטות מתוך מידה הולכת וגדלה של אוטונומיה. ככל שהאוטונומיה של המורה רבה יותר, מקומה של האתיקה המקצועית נעשה מרכזי יותר, ומכאן שהאתיקה המקצועית כחלק מתפקידו של המורה המקוון המתמודד עם סוגיות מורכבות בעידן הדיגיטלי, הולכת ותופסת מקום יותר משמעותי.

### 5.2.3. "איך מפתחים אדם כזה?" - פיתוח מקצועי ושיתופיות

ההתעדכנות והפיתוח המקצועי הוא חלק מהאתיקה המקצועית של כל איש מקצוע. דינמיות השינויים הטכנולוגיים והשלכתם על החינוך מחייבת את המורים להתמקצעות מתאימה ובלתי פוסקת, אשר לפי סיפורי המורים, נעשית במגוון דרכים.

שינוי תפיסה: השינוי הנדרש מהמורה המקוון אינו שיפור הקיים, אלא עיצוב תפיסת תפקיד חדשה. נעמה שואלת: *איך מפתחים אדם כזה? אלון מסביר שבשיהי' לצוות את זה צריך לדעת איך, צריך מיומנויות אחרות, מנהלים אחריים ממה שעשינו עד היום... הדבר הכי לא נכון לצוות זה לקחת את הצולף שלי כמורה, כמו שאני מכיר אותו ולהביא אותו לרשת ולהכיר 'אני אעשה אותו דבר', כמו ספלאומן (2000), אומר 'ביות'. לביית זה לא נכון כי זה פשוט לא צופר. שניו תפיסה הוא הדבר הכי נכון. המורה המקוון, מה האפשרויות שלו, איך הוא יכול להתנהג...*

התחדשות מתמדת: לשליטת המורה באמצעים ובכלים הדיגיטליים העדכניים יש חשיבות רבה. לכן, מוחמד תמיד מתלבש על דברים חדשים שאף אחד לא יודע אותם, מנסה ללמוד אותם ולהיות ראשון. התעדכנות הכלים הדיגיטליים אינה נפסקת ונדרשת לכך למידה מתמדת, כדברי שגית: *אנחנו חיים בצבר... זה שאני מביאה להם מצאתי פאואר פונוט, זה לא אומר שאנחנו נכנסו לזה. זה טוב שאנו משימים בכלים הטכנולוגיים, אבל זה צדיין לא זה. אך אין מדובר רק בהכרת הכלים הטכנולוגיים, אלא בהבנת מאפייניהם והפוטנציאל הטמון בהם ללמידה.*

ההתמחות בטכנולוגיה דורשת לא רק השקעה ולמידה בלתי פוסקת, אלא היא כרוכה גם בהתמודדות עם קשיים. מתארת רדיר: *עכשיו אנחנו מחוברים לפורטל בית ספרי שנה כרויקט חדש יחסית. הביצה של קלף לצבוב שם באתר, להצלות חומרים, כל הזמן יש תקליט... לפעמים לא כל דבר אני יודעת. למרות השקעתה הרבה במיחשוב התעודות בבית ספרה,*



מרגישה רינת את התמורה למאמץ: *שעות על גבי שעות, הפסח צבדתי כל יום מ-8 בוקר עד 8 בערב, כל החופשה, אבל נהניתי מכל רגע, מהיצירה הזאת. צייתי את זה בהתנדבות וכף הנשמות 'הטובות' אמרו לי 'פראיירית', אבל לא הרגשתי פראיירית, אני, רינת, הרווחתי...*

המאמץ הנדרש בהוראה בכלל, ובהוראה המקוונת בפרט, מעלה אצל סאוסן הרהורים: *אני צריכה לצבור קשה כדי לקבל את מה שאני צריכה, גם בחייט, לא רק בבית הספר. אני משקיעה הרבה, אם אני לא משקיעה אני לא מקבלת את הדברים כפי שאני רוצה, הדינאמיה היא שכשאת משקיעה יותר מדי... ואני רוצה לעשות את הכול מושלם, מדויק, יפה, אלגנטי, טוב... אבל אני מתעייפת, ואז אני מתחילה לחשוב, מי יותר חכם, הבריאות שלי או בית הספר... אבל בדרך כלל אני חוזרת למטרה הראשונה, שזה בית הספר וכשאני רואה את התוצר אני נרצעת...*

למידה מתלמידים: אחד מערוצי הלמידה של המורה המקוון הם התלמידים. מתארת רינת: *כל מה שאני רואה שהם מתעסקים אתו ואני שומעת בהפסקות, נכנס לי לראש ואני הולכת לבדוק בבית, אפילו משחקים. סאוסן חושבת שעל המורים ללמוד מהילדים לא רק את הכלים הטכנולוגיים, אלא גם את אורחות חייהם: אנחנו צריכים להשתמש בצולמט הזה שהתלמידים חשופים אליו יום יום כדי ללמד דברים במקצועות, בהקשר של תרבויות, התנהגות. זה כאילו שאת צוקבת אחריהם במקומות בהם הם נמצאים, אך חושבים שש הם לא לומדים... את צריכה ללמוד ולהיות מצודקת איפה הם, מה הם עושים, עט מה הם עובדים, כדי שהם לא יהיו יותר מצודקנים ממך וכדי שיאהבו את הנושא שלך... זה לא פשוט, זה מציף... את צריכה לשלב כל מיני כלים ומיומנויות... למידת המורים מהתלמידים מעידה על אכפתיות וקשר טוב איתם, אך לעיתים היא מונעת מהרצון להימנע מזלזול התלמידים במגבלות הטכנולוגיות של המורים, כמו באירוע בו תלמיד של רינת ניסה לתרץ את אי הכנת שיעורי הבית: הוא חשב שאני מטומטמת, הוא ניסה לנצל את היתרון שלי, והוא לא הצליח. היום הם כבר יודעים, אי אפשר לצבור עליי כבלום.*

השתלמויות, הדרכה ושיח עמיתים: פיתוח מקצועי של מורים נעשה גם באמצעות השתלמויות והדרכה. רינת מתארת את תרומת ההשתלמות להוראתה המקוונת: *כמורה ראילה, לפני שהתחלתי בתקשור, אני לא חושבת שחשבתי על זה ככה לצומק ולא הייתי מודעת למה שקורה. רק אחרי שפקחתי את הקורס באוניברסיטה, של מובילי תקשור מטעם משרד החינוך, ורק אחרי שהתלמתי כל כך הרבה, צכשו כשאני מורה מתוקשבת ומקוונת וצוסקת בכל צניני התקשור בבית הספר, אני כן יותר מודעת. זה התחדד אצלי יותר, הקורס עזר לי מאד להפנים את החומר יותר, ללמוד, להיות מודעת יותר שצריך להטמיע את זה אצלם, מודעת למה שאני צריכה להעביר לתלמידים, במה להתמקד יותר. גם שיח בין מורים בהזדמנויות שונות ולמידה מאירועים, מהווים אמצעי לפיתוח מקצועי. כמדריכה, מתארת נעמה תהליך שכזה עם קבוצת מורים: *אני באה כמתווכת, כמארגנת, אבל אנחנו יושבים כקבוצה שלמה ואנחנו מצורכים שית, אנחנו מציבים את הדינאמיות ואת הביצועים, אנחנו מוצאים את הפתרונות ביחד.**

במסגרות הפיתוח המקצועי עולה תמונת מצב בעייתית של מורים. רחל, שמובילה השתלמות בה מורים מפתחים פעילויות מתוקשבות, מתארת מורות שהיו כל רדודות... *מה שהן הכינו זה היה*

ברמה כל כך נמוכה, גם על ניסוח, גם על משימה, גם על חשיבה. רוב המורות לא יתפנו  
פצולה בהשתלמות כי זו לא הייתה השתלמות עם ציון, לא קיבלו על זה בננוס. בהשתלמות  
בה למדה סאוסן, היא גילתה שמורה עמיתה מבית ספרה הגישה עבודת סיכום הזוהה לעבודה  
שהעלתה סאוסן לפורום ההשתלמות. אירועים מביכים נוספים בהשתלמויות תקשוב היו עיסוק  
בתכנים בלתי ראויים, כפי שמתאר מוחמד: הכרתי את זה שנכנסים לאתרי סקס צוד מהקורס,  
בקורס שהוא שלמדנו אחד המורים ישב בפניה, זה היה חורף והוא היה עם מציל, ופתאום  
ראינו שהוא מסתיר, והוא מסתכל... הוא קרא לנו: בואו, בואו, תראו... וזה גם לנו היה חדש.  
לא הרשתי אתו שהוא בסדר, לא הגדתי אתו, אני זוכר את זה כמקרה חריג.

למידה בקהילת מורים שיתופית: למידה בקהילת מורים היא אחת הדרכים בפיתוח המקצועי של  
המורים. עם כניסתה של רחל להוראה היא נעזרה רבות בקהילה שכזו: זו הייתה קבוצה על  
מורים שמתכתבים במכתבי שרשרת... צעקתי אינשהי צעקה לתוכו, כתבתי שורה, הצלתי, כתבתי  
שאני צומדת להיות מורה בצוד שמוצ ואני לא יודעת מה צושים, איך מתחילים? איך נכנסים  
לכיתה? בחורה מקרוליינה כתבה לי מכתב גדואר האלקטרוני... זה נראה כמו פרה-היסטוריה.  
היא נתנה לי כמה מחקרים שאפשר לעבוד איתם. מתוך ההיכרות אתה במשך השנה ועם  
חברות שפלו לי ספרי אומנות מדהימים שמסבירים איך לבנות תכנית לימודים, פניתי תכנית  
לימודים ee שנתית...

בקהילה המקצועית המורה נתרם ותורם בהדדיות. רינת מתארת: פעם חיפשתי משהו ברשת  
והגעתי אל -'esl printables' וראיתי שכמורה לאנלגית אני יכולה להתחבר למורות בכל  
הצופים, הם מורים שהם תותחים, אלופים... ואז התחלתי להיות פרודוקטיבית, אני קמה ב- 6  
בוקר, הדבר הראשון היה לראות כמה אנשים הורידו את הדפים שלי, איזה דפים אני מורידה,  
ומה אני בונה לאחר, זו הייתה פנייה מטורפת, פניתי בשנה, אני חושבת, 5000 עבודות... מה  
עשה לי את המוטיבציה זו האיןטראקציה... ואני בונה, ואנשים אחרים משתמשים בזה, זה עשה  
לי טוב... הכל זה פדגוגיה, הצרות ושיתופיות מדהימה, אחד מפרה את השני בלי חשבון על יצה  
רציון שלי או משהו כזה, לא ראיתי כזה דבר בשום מקצוע. גם שגית שמחה לשתף מורים  
אחרים בחומריה: אני מצלם חופשי חומרים לאתר. מורות אחרות משתמשות בחומרים. אין לי  
שום בעיה שישאלו אותי ואז יצלו את זה. אני לא צריכה קרדיט, אני צריכה שידעו אותי. [...]  
זה נורא כיף, הרגש טובה. אני מקבלת מצט משהו, אק כשקיבלתי זה היה נצט מאוד.

אך הנתינה ההדדית אינה מאפיינת את כל המורים, כפי שמתארת רינת: לציתי, מורה למורה  
זאבה וזה נורא... היום מורות לא כל כך שמחות לתת... אני לא יודעת אם הן לא רוצות  
לחלק, הן פשוט לא יוצרות הרבה, אז אין כל כך במה להתחלק. גם שגית נתקלת בחוסר רצון  
של מורים לשתף בחומרים: זה נורא בציני... יש הרבה מורות שאני רואה בהדרכה שלא מוכנות  
לזה... אחת המורות המוצרכות הסבירה לי שהיא טרחה על החומרים שלה וימייט והיא לא  
מוכנה להעלות אותם לאתר בית הספר כי היא לא רצתה שמורות אחרות ייקחו את זה, ודאי  
שלא מורות מחטיבה אחרת.

לא כל קהילה של מורים מהווה מרחב לשיתוף ותמיכה. מוחמד מתאר פורום מורים בו עלו ביטויי התנהגות לא ראויה: היו מקריט פפורואים fe מורים ומורות שפואצים אחד בשנייה. [...] למשל, מישהי יצרה צצה טובה, אז באה אחרת ומשפילה אותה... אפילו קללות היו שם. הן צעו את זה בצורה אנונימית, למרות שאני ידעתי שזה רק הן, שאין מישהו זר שצפה את זה. בעקבות כך המפקחת שפחה מייף לכולט וכתבה פפורואט עצמו: נא לשמור על כבוד וצל אתיקה.

שיתופיות וקניין רוחני: פיתוח מקצועי נעשה גם תוך שיתוף בהתנסויות של מורים אחרים ושיתוף בחומרי הוראה ולמידה, אך השיתופיות מעלה את סוגיית הקניין הרוחני. כשנעמה משתפת בחומרי הוראה ברשת, היא מבקשת: רק תרשמו מאיפה לקחתם את זה, זה אמנם בסדר... יש מורות שאוהבות לתת חומרים, עם את הן ירקו דם, צבדו קשה, צבדו המון שעות, וזה בתנאי שיציינו שזה נלקח מהן. עם המורות שאינן משתפות, צריק לצבור תהליק, תהליק שהן צריכות להבין את הצרכ הזה של הנתונה והקבלה. סאוסן מצפה שמורים יבקשו את רשותה להשתמש בחומרים שהיא חיברה: למה לא לשנות לבן אדם ולבקש? זאת אתיקה שאנחנו צריכים לעשות. רינת מצפה לאיזכור שמה על חומרי ההוראה שהיא פיתחה: על כל דף שלי כתוב בצדד קופירייטינג 'רינת תוכן' וחתימת כולט. כך אני מצפה שיצאו החומרים שלי: 'אל תצתיקי, תיקחי רציון ותבני עליו דברים שלך, אל תמציאי את הכלכלי, אני לא ממציאתי את הכלכלי בשום דבר, לקחתי הרבה רציונות מהרשת אבל בנתי עליהם משימה שלי. תיקחי את מה שבאתר השיתופי שלי, בחינם, רק למצפה כתוב 'רינת תוכן' ואת לא יכולה למחוק את זה. אבל תכתבי שזה לא שלך'.

בסיפורי אני מתארת את הדילמה שהעסיקה אותי כשמורים השתמשו ופרסמו חומרים שפיתחתי, לציתים כמו שהם, לציתים תוך שינוי קלי, תוך אי מתן הקרדיט הראוי לי. כמדריכה הכנתי חומרים, הפצתי אותם בשמחה בקרב האנשים שהדרכת וראיתי חומרים אלה בצלילים שונים בהתי הסבר. הפצת הרצאתי עם כל הרצון שלי לשמור, אני רוצה שידעו שהיצירה היא שלי, אולי בשל הפרסום הפומבי של זהותי כיוצרת, אולי בשל רצון להנצחת שמי ויצירתי. [...] התלבטתי כשראיתי שיצירות שלי שנו במידה מסוימת, צבדו ופורסמו ברשת תחת שם אחר. האם עם צכשו אני ראויה לקרדיט על יצירתי? התלבטתי כיצד לנהוג במצבים בהם, בעקבות תובנות מקצועיות, היה עלי לצדכן ולשנות חומרים שכתבתי, אך איבדתי עליהם שליטה בשל הצלילי פרסומם ברשת על ידי אחרים. סוגיות נוספות שמעלה השיתופיות: כיצד מתבצעת צריכה שיתופית, מי רשאי למחוק, כיצד נקבעת הצרסה הסופית לפרסום, כיצד מתבצעת צריכה מחודשת לאורך זמן, במיוחד כאשר הקבוצה אינה מתפקדת יותר כקבוצה ורק אחד מחבריה מצוניין לשנות את החומר. רחל מוטרדת באשר למקומה בתוצר שיתופי, שלעיתים מתפרסם ועובר לגוללים: איפה את בתמונה הזאת אחר כך? אלון מדגיש את חשיבות מציאת הדרך לאזכר את שמם של יוצרי התוצר השיתופי: של מי התוצר הזה, של מי החומרים האלה, למי לייחס את זה בכלל... יש בה המון המון היבטים שהם לא מודעים להם בכלל, ואז אנחנו מציצים עם לשימוץ בין חומרים, בין מורים, ואני אומר כמה זה חשוב כן לשמור, הסינרטיה הזו ביחד, איך לתת קרדיט לכולט כי כולט רוצים להיות שותפים... שיתופיות בין מורים שנעשתה טבעית במרחב המקוון, מעלה סוגיות אתיות המטרידות את המורים.

הרנסנס של המורה (Fisher et al., 2006), הנתפס בסיפורי המורים המשתתפים במחקר לא כ'ביות' של הטכנולוגיה להוראה המוכרת, אלא כעיצוב תפיסת תפקיד חדשה של המורה, כולל גם את מרכיב הפיתוח המקצועי. כפי שעולה מסיפורי המורים, הפיתוח מקצועי שלהם עוסק במגוון היבטים, ביניהם הכרת כלים דיגיטליים ומיומנויות תקשוב ומידע, התעדכנות כבדרך של שגרה בחידושי הטכנולוגיה, הכרת עולם הילדים העכשווי, הבנה של דרכי החשיבה ואופני ההתנהלות במרחב המקוון, התאמה של תהליכי הוראה ופיתוח פעילויות מתוקשבות והבנה של היבטים אתיים העולים מהשימוש בטכנולוגיה ובמרחב המקוון. תהליכים אלה כרוכים בשינוי תפיסות, עמדות ודרכי פעולה של המורה המקוון.

דרכי הפיתוח המקצועי המתוארות בסיפורי המורים משלבות דרכים פורמליות ודרכים שאינן פורמליות: למידה מהתלמידים, למידה ממורים מקוונים איכותיים ("תותחים, אלופים"), למידה תוך התנסות יישומית, למידה עצמית של כלים חדשים ומיומנויות טכנולוגיות, למידה בקהילת למידה מקוונת, למידת עמיתים, שיתופיות והפריה הדדית, החלפת חומרי הוראה בין מורים באמצעות תקשורת מקוונת או מרחב ייעודי מקוון, התייעצות והחלפת דעות, השתלמויות, קריאת מסמכי מדיניות, שיח משתף תוך חקר אירועים ומציאת פתרונות לבעיות ודילמות. התחושות והרגשות המלווים את הפיתוח המקצועי של המורים, כמתואר בסיפוריהם, כוללים: תעוזה להשתתף בקהילה שיתופית במרחב מקוון ייעודי, מוטיבציה, חדות יצירה ועשייה ("זה עשה לי טוב"), שיתופיות "מדהימה", סינרגיה, "כיף", הרגשה טובה, נעימות, נתינה ("אהבה לתת"), הפצה בשמחה, הנאה ותחושת רווח מהעשייה. המורים מדגישים בסיפוריהם את תרומתם החשובה של המאפשרים הטכנולוגיים להתפתחותם: פלטפורמות מקוונות לקהילת למידה, אמצעי אינטראקציה כדיון מקוון (פורום) ודואר אלקטרוני, כלים מקוונים לשיתוף במידע, סביבות להפצה ופרסום המידע כאתר בית הספר. לטכנולוגיה ולמרחב המקוון תרומה משמעותית להוצאת המורה מבדידותו המקצועית, המאפיינת את עבודתו בדל"ת אמות הכיתה, ולהצטרפותו לקהילה מקצועית שיתופית. קמפבל (Campbell, 2003, 2008) מדגישה את חשיבות התחושה הקולקטיבית של מקצועיות המורה כחבר בגוף שיתופי מקצועי של כלל המורים.

ההיבטים האתיים של הפיתוח המקצועי עולים מתחושת האחריות של המורה לתלמידיו, מתפיסת ערכו של השיפור המתמיד בתפקוד האישי והמקצועי וממעורבות המורה כתורם ונתרם בקהילה שיתופית של מורים, אך כפי שעולה מסיפורי המורים, המאפשרים הטכנולוגיים שהעצימו את למידת המורים והתפתחותם המקצועית (Fisher et al., 2006) העלו גם בעיות וסוגיות: השינויים והחידושים הדינמיים דורשים התפתחות מקצועית מתמדת והשקעה אינסופית, יכולות המורים נמצאות ב"תחרות" עם שליטת התלמידים בטכנולוגיה, מתגלות בעיות של אי כיבוד זכות קניין בשיתוף בחומרים, עולה צורך להתמודד עם מורות שעדיין אינן מוכנות לשתף בחומרים, עולות שאלות באשר לדרכי ייחוס וניכוס של תוצר שיתופי וכללי עריכתו. על אלה נוספות סוגיות של דרכי התמודדות עם התנהגות מורים שאינה אתית במסגרות פיתוח מקצועי ושאלות, כגון, האם מורה אמור לדווח על מעשה בלתי ראוי של עמיתו. נושאים וסוגיות אלה דורשים מודעות אתית של תפיסת העצמי כחלק מקהילה, התחשבות בזולת והדדיות מקצועית.

סוגיית ההתפתחות המקצועית של המורה היא חלק מהאתיקה המקצועית של איש המקצוע ומהתפיסה הסדורה של האידיאל המעשי במסגרת המקצועית (כשר, 2009). מסגרת מקצועית זו כוללת גם את מרכיב הלמידה המתמדת והשכלול של גוף הידע וארגו הכלים של המורה, כחלק מהאתיקה המקצועית שלו, והשיתוף עם האחרים. הפיתוח המקצועי משנה פניו הן בשל השינוי בתפקיד המורה המקוון ובידע הנדרש לו (Koehler & Mishra, 2008, 2009) והן בשל המאפשרים הטכנולוגיים התורמים ללמידת המורים ולפיתוחם המקצועי (Fisher et al., 2006).

#### 5.2.4. "מי שידוע מחשבים לא נשאר במעמד של מורה רגיל" - שינוי המעמד האישי ושינוי

##### מערכתי

מקומו של המורה המקוון בבית הספר משתנה, הוא הופך לדמות מפתח בארגון החינוכי. מצב זה מזמן למורה המקוון חוויות מעצימות, לצד בעייתיות בשל האיום שהוא מהווה על חלק מהמורים. השינוי במקום המורה בבית הספר מאלץ אותו להתמודד עם סוגיות אתיות הכרוכות בקולגיאליות לעמיתים.

העצמת מקומו של המורה המקוון: מוחמד מתאר את חוויית ההעצמה שלו: *מי שידוע מחשבים לא נשאר במעמד של מורה רגיל, הוא מדרסה מצל, המנהל צריק אותו כל רגע [...], המורים פונים אליך לצורה ככל דבר ואתה מקבל צוד תפקידי. [...]. המחשב מצטי את המורה ונותן לו מצמד אחר בתוך בית ספר, וצל אחת כמה וכמה את יש לך בית ספר שיש בו הרבה מורים כאלה, זו ליטה אחרת, זה צושה למורה משהו. גם מחולץ לבית ספר אני צוגד הרבה צט אנשים שאני לא מכיר ואחרי כמה שנים אני פועש אותם באיזה כנס, והם באים ואומרים 'תודה רבה שאתה צוגר לנו'. ההערכה אל מוחמד נובעת מהצלחתו בעשייה המתקשבת, שפתחה בפניו אפשרויות ואתגרים: את אני שט חכה ביט כדי לדוג, אני מצולט לא דט אץ דט אחד... את אני פותח צסק, אני מאמין שאני לא אצלית... אץ אחד לא יבוא אליי, ככה אני מרשים, אבל בצניין התקשוב, כל מה שאני צושה אומרים צלי 'תראו', אז אני מרשים שכל מה שאני צושה, יש אחריי הדית. זה מאלופה. אני מרשים שנתח לי צוהר חדש [...]. יש לי הזדמנות לבטא את צצמי, לנשם אויר.*

התקשוב מזמן הכנסת מיזמים חדשניים לבית הספר. רדיר זכתה להערכה בזכות הובלה של תכנית המשלבת את בני הגיל השלישי בפעילות מקוונת עם תלמידים: *המנהלת ראתה שזה נכון לצרף את הקהילה בבית הספר ואמרה לי 'אני רוצה שהפרויקט הזה ימשיך, אני אתן לך שעות, מה שתצוי'. [...]. מאד התחברתי אל ההורים, גם הם התחברו אלי... זה צבר מפה לאונן, כולט רצו להירשם לבית הספר שלנו... זה היה סיפור הצלחה בשבילי וגם בשביל בית הספר, וכמוכן המנהלת אהבה את זה מאד, וגם אחראי מחלקת החינוך וגם ראש המוצצה. בתהליך פורץ הדרך בו נפתח בית הספר לקהילה, זכתה רדיר בהערכת כל הגורמים המעורבים בבית הספר ובעקבות כך הורחבו מסגרת ההעסקה שלה ותפקידיה.*

התנסויותיו של המורה המקוון כחלוץ ופורץ דרך הן חוויות מעצימות, כפי שאני מתארת בסיפורי: *השימוש הלא עצרתי במחשב זיכה אותי בתשומת לב, בביקורי מורים בכיתתי וביצוץ המדינה ככנס אירופאי. ניסיוני בהטמעת התקשוב כחברה בצוות מוביל בבית ספר 'מדעים תקשוב', שכלל*

120 מורים והתנסותי במינימיס מתוקשבים חדשניים, היוו מודל שהפצתי כמדריכה בבתי ספר נוספים. חוויות מספקות אלה, שזימן התקשור, הצצימו את תחושת הצורך בצמיחה שלי.

איום על מורים עמיתים: המעמד העולה של המורים מובילי התקשוב מעמידם, לעיתים, במצב בעייתי כלפי עמיתיהם. מוחמד מתאר את המתח שנוצר בינו לבין מורת המחשבים: *הייתה לי השפעה מבחינת התקשור בבית הספר, למרות שלא הייתי מורה המחשבים... הייתי צריך לשמור על אתיקה ביני לבין מורת המחשבים. אני לא יכולתי לטא את צמיחה בבית הספר כל כך בדדוף, כדי לשמור עליה, כי יזה לא בסדר מצדי שאני יודע יותר ממך ואת המורה המחשבים ואני לעצמית, למרות שהמרכיב נכצת מזה שמורה המחשבים בבית הספר צריך להוביל את התקשור. לצערי, הוא לא מוביל שט דבר... הוא לא נותן לי מורה צלוח, להיות מתחרה עלו או לעשות דברים כמוהו, או יותר טוב ממנו... ככל בית ספר צריך להחביא את המורה המחשבים, הוא לא צריך להיות שט. אק מתוק כמוך אלה, הייתי רותם אותה, הייתי מלמד אותה ראשונה, כעצמית קורס למורים בבית ספר, הייתי אומר לה: 'את תצרי לי בניית הקורס, גואי ביחד נבנה את ההשתלמות'. למרות הביקורת שמביע מוחמד לעצם התפקיד של "מורה למחשבים", שהוא תפקיד הולך ונעלם בשל התפיסה שכל מורה אמור להיות מורה מקוון, ולמרות חוסר ההערכה לתפקוד הלקוי של אותה מורה, הוא הקפיד מתוך התחשבות בה לנהוג בדרך אתית.*

בעקבות התמחותה של שגית בשילוב הטכנולוגיה, מורים רבים מבית הספר פנו אליה לסיוע: *הרצתי לא נעים באינשהו שלי... רכזת המחשבים שהייתה אצלנו בבית ספר, נחשה לאחת הטובות... הרצתי שאני חודרת לטריטוריה שלי. בקשתה של מנהלת בית הספר לקחת עליה את תפקיד ריכוז התקשוב העמידה אותה במצב מביך: שאיתי את המנהלת מה קורה עם המרכיב. ידעתי שצד שאני לא מדברת אתה אני לא הולכת על זה. הייתה לי שיחה ארוכה אתה והיא אמרה לי שנאס לה והאצה בי לקחת את זה. רק אז לקחתי את התפקיד. גם שגית הקפידה על התנהגות אתית כלפי עמיתיה בבית הספר.*

המורה המקוון, ה"מומחה" בשילוב טכנולוגיה, עלול להיתפס כאיום על מורים שטרם התמחשבו, כפי שמתארת נעמה, מהמקום של הדאמה, שאפשר עם אחרת... מתוק בית הספר זה מודל מהווה איום על אלה שהם צדיין לא שט... אפילו טיפה צוונות, לא מפרטניס. מצב זה מעמיד בפני המורה המקוון דילמה לגבי דרך התנהגותו עם מורים אלה. רינת מתארת ש"הרגישה טוב" עם התעקשותה לסייע למורים בהפחתת חששותיהם, לעומתה, התסכול של דינה מחוסר שיתוף הפעולה של המורים הביא אותה להרמת ידיים ואף למחשבות על מעבר לבית ספר אחר.

קשיים בהובלת השינוי: הטמעת התקשוב בבית הספר כרוכה בשינוי מערכת, תוך גיוס כל צוות בית הספר. תהליך השינוי מורכב ועלול להיות מלווה בקשיים, כפי שמתארת דינה: *ציפיתי שזה יצא שט מפניס... כמו שאת לוקחת אפן לתוק הימיס והיא יוצרת מצלליס, אק המורים נמצאים פסאנה אחרת, ולכן הפציה הדדולה שלי זה המורים, לא התלמידים. [...]* לא לכבודו של בית הספר בו אני צודת, שאת רכזי המקצוע אני לא אקדד... היוצרות בבית הספר, הן האכזבה הכי גדולה שלי, יש להן את כל תכנית שפ"י (שרות פסיכולוגי יעוצי-אגף של משרד

החינוך), למה הם לא משתפות איתי פעולה?! ואחרי זה הם אלה שמטפלים הרי ככל הנראה שקורות. בהנהלה התיוחסו לנושא רק כשהורים היו מתלוננים: 'תשמעו, הבן שלי לא רוצה לבוא לבית הספר כי כתבו עליו, או עלו עליו, או אמרו עליו'. בבית הספר לקחו את זה 'הפוק על הפוק', במקום לעשות את המניעה ולהשתמש בכליים, אז מה שהם עושים זה 'את רואה? את רואה את הפורומים שאת מציצה לנו? את רואה למה לא כדאי לעשות פורומים?'... זה אחד הדברים שעדיין מאוד קשה בבית הספר, זה נשאר 'שלי'. זה כל כך לא נכון... בסניפים הראשונות אני חשתי שאפשר ללמוד כמותי מלמטה למעלה, שאני כמותי יביאו את השנייה... היום אני מבינה שבלי ראייה מצרכנית בית ספרית ומנהל וצוות ניהול, אני או שכמותי, שכל כך היו רוצים לתת ולקדם ולהתניע ולהביא דברים חדשים, אנתנו לא נוכח להצליח. וזאת אחת המסקנות, שאני כבר משתדלת שזה לא יכאיב לי. [...] כמה הפרה רוצה להניק? כמה בן אדם יכול להרים בית ספר לבד? הוא לא יכול...! אני כבר לא עושה מה שעשיתי. אני מנסה כל מיני כיוונים... עד לפני שנה אני הצעתי המון. אני הצעתי למסנה שאני מוכרחה להציג פחות. גם בלדל שאולי זה מאיים מידי, שאולי אני יודעת הרבה וגם בלדל מוכרחים קצת ליצור חסוק...

בסיפורי המורים מתוארת העצמת מעמד המורה המקוון בעיני המנהל וצוות המורים. המורה המקוון מסייע לעמיתיו המורים ומלמד אותם, הוא יוזם חדשנות ומוביל מיזמים, הוא מדגים תהליכי שילוב תקשוב בהוראה למורים עמיתים ולאנשי חינוך המבקרים בבית הספר, הוא מתבקש לסייע לצוות ההנהלה, הוא מקבל על עצמו תפקידים נוספים בבית הספר, הוא מנהל ומפיץ את הידע הארגוני והפדגוגי הנצבר במסגרת בית הספר במעגלים רחבים יותר, פירות עבודתו ניכרים גם מחוץ לבית הספר והוא זוכה בכך להוקרה ולתחושת העצמה. בתהליכים אלה נוצרות לו הזדמנויות לביטוי קולגיאלי (עמיתות), לפיתוח יחסים בין אישיים באופנים אחרים מאלה שהכיר קודם לכן, בסיוע ליצירת אוירה טובה בבית הספר ובהגברת תחושת השייכות למעגלי קהילתו המקצועית. לצד הסיוע למורים, כחבר יעיל ויצרני בארגון הוא משרת את מטרות הארגון ומחזק את האינטרסים שלו (צבר בן-יהושע ואחרים, 2007).

אך מצב זה עלול ליצור מגוון סתירות והתנגשויות, הכרוכות גם בסוגיות אתיות. תפקודו של המורה המקוון ומעמדו העולה בבית הספר, עלול לאיים על מקומם של מורים אחרים, כמו מורי המחשבים שהיו במעמד של "מומחי המחשבים", ורכזי תקשוב, אשר תפקודם הלקוי הובלט. בנוסף, מטבע הדברים, עלול המורה המקוון להוות איום על מורים שאינם מקוונים ולהיתקל בחוסר שיתוף פעולה והתנגדות, שמביאים להתלבטות באשר לדרכי ההתמודדות עם מורים אלה. דילמה נוספת כרוכה בגבולות אחריותו המקצועית והאוטונומיה שלו בקידום תהליכים חדשניים, שלעיתים עומדים בסתירה לתבניות החשיבה ולהרגלים השמרניים של ההנהלה והצוות. במקרים מסוימים, הוא אף עלול להיתפס בעיני ההנהלה כמטרד, המכניס אי שקט ומתחים מיותרים, כשהוא מנסה להקדים את המאוחר, ולרתום את העגלה לפני הסוסים. חוסר יכולת המורה לממש את הטמעת התקשוב כחלק מתפיסת תפקידו, עלול להביא אותו לתחושות תסכול ואכזבה עד כדי הרמת ידיים, כמתואר בסיפורי אחת המורות. מכאן גם נוצרת, לא פעם, תחושת בדידות, כשכל נטל המשימה של הובלת התקשוב נופלת עליו. מצבים אלה עלולים ליצור מתחים ביחסי המורה עם עמיתיו ולהציב בפניו דילמה בין חברות ונאמנות לעמיתים, נאמנות לארגון ולקידום מטרותיו, או אף נאמנות לאינטרסיו האישיים.

לנוכח מעמדו העולה של המורה המקוון בהיררכיה המקצועית והארגונית הבית ספרית, חשוב לבחון את ההיבטים שבזכותם מקודמים ומועצמים מורים בבית הספר. לעיתים, האמצעים והמיומנויות הטכנולוגיים שבידי המורה המקוון, מאפשרים לו להביא חידושים הנתפסים כ"קסם" שובה לב, אך לא תמיד האיכויות הפדגוגיות מצדיקות זאת. בנוסף, למורה המקוון יש אפשרות קלה למצוא ערוצי נראות, מיתוג ופרסום עצמי. אלה עשויים להוות זרז לקידומו יותר מאשר איכויותיו המקצועיות ולהעלות שאלה האם עלולה לעלות מכך התנגשות בין האינטרס האישי של המורה, לקידומו כפרט בזכות אמצעים אלה, לאינטרס של בית הספר.

ב"רנסנס" שעובר המורה, על פי פישר ועמיתיו (Fisher et al., 2006) ולבלס (Loveless, 2008), ובשינוי התרבותי ב"מקצועיות הפוסט מודרנית" של המורה (Hargreaves & Goodson, 1996), הוא עלול למצוא את עצמו בדילמות קולגיאליות וארגוניות, הדורשות ממנו לנתב את מעשיו תוך גילוי תבונה ורגישות אתית גבוהים.

### 5.2.5. "רגע, זה קרה בבית" - גבולות האחריות במסגרת המקצועית

לפני חדירת הטכנולוגיה לחינוך, הייתה מסגרת העבודה של המורה תחומה לכיתה ולגבולות הפיסיים של בית הספר. הלמידה המקוונת פורצת את גבולות מקום הלמידה וזמן הלמידה ומעלה שאלות באשר לגבולות אחריות המורה על התלמידים.

טשטוש גבולות הפעילות הלימודית: הטכנולוגיה הרחיבה את גבולות הסביבה הלימודית אל מעבר לבית הספר. גם אחרי שעות הלימודים, לאחר שעזבו התלמידים את בית הספר, הם ממשיכים בפעילויות לימודיות ובהכנת שיעורי בית, תוך שימוש במרחבי למידה מקוונים כיתתיים, המטשטשים את גבולות המסגרת החינוכית. מוחמד מתאר: *יש גלגול. קודם כל יש קושי, כי התלמידים מביאים לנו בעיות מהבית, 'אני התכתתי במסנדר עם תלמידה כשהייתי בבית, והיא קיללה אותי'. הוא מדפיס את הקלף ומוביא אותה לבית ספר. אז אני מתור מורה אומר: 'רצ, זה קרה בבית, למה שההורים לא ישירו את הראש עם הבעיה? למה הט הילד את הבעיות לכאן?' אק באותו זמן אני מורה ואני צריך לפתור להט את הבעיה, אז זאת דילמה.*

טשטוש גבולות פרטיות התלמידים: בפעילות במרחב המקוון נחשפים המורים להיבטים פרטיים בחיי התלמידים, שאין להם קשר ישיר לפעילות חינוכית או ליוזמת בית הספר, אך ביטויים חוצה גבולות של התנהגות נורמטיבית. בנוכחות ברשת החברתית "הפייסבוק", הסוגיה סבוכה אף יותר, כי המורים מודעים לכך שבאופן רשמי תלמידים שגילם נמוך מ-13 אינם מורשים להשתמש בה. נעמה מתלבטת כיצד אמורה להגיב המורה שרואה פייסבוקים של תלמידים ומנהה התנהגויות שהן לא לצניין, או טקסטים או תמונות שלא לצניין. [...] ההתלבטות מה את צושה עם זה... האט להראות לאבא או לא להראות לו את זה במסגרת הגבולות.

אך גם במסגרת הפורמלית, המוגנת כביכול, מתלבטים המורים בנושאים הקשורים בפרטיות התלמידים, כפי שמתארת רינת: *היום, לפעם, בבית ספר אנחנו מאוד מתלבטים לגבי התמונות של התלמידים, להצלות אותם, לא להצלות אותם, מה מותר, מה אסור... במישהו שפי שנו רק ידע, אלה שהצטטנו בסוף... יש אישור הורים, אין אישור הורים... זה מטריד מאוד. מה*



שטריק אותי הכי זה הביטחון שלהם, עם כל האטורפיס האלה שמסתופקים, והאתר פתוח היום  
לכל, אז ישנה זהירות. גם אם לחלק מהתלבטויות אלה ניתן מענה, כמו בחוזר מנכ"ל העוסק  
בשמירה על פרטיות באתרי האינטרנט הבית ספריים (משרד החינוך, 2003) ומנחה לבחון בקפידה  
את התועלת מול הנזק של פרסום פרטי תלמידים ותמונותיהם, מוטרדים המורים מסוגיית  
החשפותם הכמעט בלתי מוגבלת למעשי התלמידים ולפרטיותם מחוץ לגבולות בית הספר.

גבולות אחריות המורה: המורים נאלצים להחליט האם וכיצד יתערבו באירועים שהתרחשו מחוץ  
לשעות הלימודים ומחוץ לגדרות בית הספר. לתפיסתה של רחל, למורה יש אחריות כוללת על  
תלמידיו: *אם ילד מרביץ מכות רצח יילד אחר אחרי הצהריים זה לא התפקיד שלי כמורה  
לשטף בזה? בטח שכן! אני לא יכולה לחסום את זה אבל אני יכולה לחנך. ופה בא החינוך.  
אם מדברים על למידה וצד המדליק בין למידה פורמלית ללמידה א-פורמלית בחינוך, פה  
זה החינוך, זה החיברות, זה ללמוד את הערכים הנכונים והלא נכונים. אלה הם התפקידים  
שלי בתור מורה. אך יש מורים שדעתם שונה באשר להתערבותם באירועים שמתרחשים מחוץ  
לשעות הלימודים. כך מתארת רחל את תגובתן של מורות מארצות הברית, עמן היא התייעצה  
בעקבות אירוע של פגיעה מקוונת: *באותו יום היה לי יחית סקייפ עם מורות בפלורידה, אני  
בקר איתן. התבררתי להן לשיחה ועליתי: 'מה אתן צולות במקרה בזה?'. הן אמרו שמקרים  
שמתרחשים מחוץ לעצות ביה"ס, או מצד לכותלי בית ספר אינם מצניינים והן לא היו מטפלות  
בזה. באין הנחיות מפורשות נתונה ההחלטה על גבולות האחריות בידי כל מורה ומורה, וכפי שאני  
אומרת בסיפורי: כל אלה טורמים למחוכה רבה בקרב מורים ולהתלבטות באשר לדרך  
התמודדות עם סוגיות אלה.**

כפי שעולה מסיפורי המורים, הלמידה המקוונת פרצה את גבולות בית הספר ולכן גבולות  
אחריותו וסמכותו של המורה על התלמידים מטשטשים. מסקר מקיף שנערך בקרב ילדים בגילאי  
9-16 והוריהם ב-25 מדינות באירופה (Livingstone, Haddon, Görzig & Ólafsson, 2011),  
עולה כי השימוש באינטרנט למשימות בית ספריות מהווה 85% מפעילותם המקוונת של הילדים  
ונמצא בראש הפעילויות שהם עושים באינטרנט. בפעילות במרחבים המקוונים המשרתים אותם  
לצרכי הלמידה ובתקשורת המקוונת, מעורבת גם אינטראקציה בין-אישית וחברתית, שאינה  
קשורה ללמידה, שלעיתים כוללת גם התנהגות בלתי ראויה ואף פגיעה מקוונת. טשטוש הגבולות  
בין בית הספר ומחוץ לו, מטשטש גם את גבולות מסגרת אחריות המורה לתלמידיו ומעלה את  
סוגיית התערבותו בחייהם.

יכולת המורים להכיר ממקור ראשון את המתרחש בעולם התלמידים ולעקוב אחר חייהם  
האישיים והחברתיים, מאפשרת למורים להתחבר בדרך רלבנטית לתלמידים, לסייע ליחסיהם עם  
התלמידים, להשפיע על מתן מענה לצרכיהם, להגן עליהם ולשפר את הלמידה. ההתעדכנות בזמן  
אמת מאפשרת מעקב אחר המתרחש בין התלמידים, כולל חיכוכים ועימותים ובכך להקטין או  
למנוע פגיעות, שהיו עלולות להיוודע רק לאחר מעשה (רותם ואבני, 2010). אך קשת הסוגיות  
העולות מהנוכחות המקוונת בעולם התלמידים מעלה שאלות העוסקות, בין היתר, בעצם  
המעורבות של המורה בחיי תלמידיו, באופי התערבות המורה בהתנהגות לא ראויה או פוגענית של  
תלמידיו מעבר לשעות הלימוד ובמדיניות הנדרשת כדי לתת מענה למגוון נושאים שהמורה עומד

בפניהם במציאות החדשה. שאלות אלה עוסקות ברשות, בחובה ובסמכות של המורה לטיפול וענישה בבעיות שכאלה, בין אם ראה המורה מידע בעייתי שקשור בתלמיד ובין אם זיהה פוטנציאל שלו לפגיעה באחרים, שעלול לסבכו ולגרום לו נזק כבד, כמו העלאת צילומים, פרסום טקסטים אינטימיים, הוצאת לשון הרע, פגיעה בזכות יוצרים וכד'. לצד זה, שאלות שאלות באשר לדרך קבלת ההחלטות על הטיפול בתלמיד, הדיווח להורים ומעורבות החוק, וההשלכות של פעולות אלה על בנייה או אובדן אמון בין התלמיד לבין המורה. מכאן גם עולה הסוגיה של מידת אחריות המורה על נזק שנגרם לתלמיד כתוצאה מאירוע שנעשה אמנם מחוץ לגבולות בית הספר, אך היה למורה מידע מוקדם על כך מהרשת.

התערבות המורה בחיי תלמידו נוגעת בהיבטים של הזכות לפרטיות של התלמיד. הזכות לפרטיות היא אחת מן הזכויות המצויינות באמנת האו"ם בדבר זכויות הילד (1989, סעיף 16) ואשר קבלו ביטוי גם בחוק זכויות התלמיד (משרד המשפטים, חוק זכויות התלמיד, התשס"א, סעיף 14). זכות זו מגנה על הילד מפני "התערבות שרירותית או בלתי חוקית בפרטיותו, משפחתו, ביתו או תכתובתו", מתוך הנחה שפגיעה בפרטיות התלמיד עלולה להוביל לפגיעה בכבודו העצמי. זכות זו מחייבת את המורה לשמור בסוד כל מידע שהגיע אליו על התלמיד, מתוקף תפקידו כאיש חינוך. סוגיית כיבוד פרטיות התלמידים, אל מול ההחלטה להתערב בה, מעלה שאלות באשר לתנאים בהם גוברת מחויבות המורה לשלום הילד ולרווחתו האישית על זכות התלמיד לשמירה על פרטיותו, שאלות באשר לחובת הדיווח להורים או לרשויות החוק וחלוקת האחריות בין ההורים לבין המורים.

מגוון הדעות של המורים, כפי שעולה מסיפוריהם, משקף את התלבטותם באשר לגבולות אחריותם במסגרת המקצועית. יש מורים הרואים את תפקידם רק במסגרת המוסד החינוכי, לעומת מורים שרואים את ייעודם החינוכי ללא גבולות. אלוני (2009) טוען שעיסוקו של המחנך הוא שדרתו, שלא כבמקצועות אחרים, בהם המקצוע הוא מרכיב אחד במכלול ההוויה של האדם. לכן, ייעודו של המורה לא מסתכם בהוראת תכניות הלימוד, אלא בתפיסת המציאות באמצעות רגישויות וציפיות חינוכיות, כך שבכל מקום והקשר המחנך ערני, אכפתי ואחראי לקיומם של תנאים שיאפשרו לצעירים התפתחות, חיוניות, רווחה ואושר.

## 5.2.6. "אנחנו רוצים להיות חברים שלך" - גבולות הקשרים בין מורה ותלמיד במרחב המקוון

הנוכחות המשותפת של המורים והתלמידים במרחב המקוון ושימושם במדיה החברתית, ללא תיחומם למרחב אישי וחינוכי, מאלצת את המורים לעסוק בסוגיית גבולות הקשרים שלהם עם תלמידיהם.

סוגיית החברות בין מורה לתלמיד: בסיפורי המורים עולה התלבטותם באשר ל"חברות" עם התלמידים ברשת החברתית. אמנון מתאר: *התחברתי (לפייסבוק) כי דיברו על זה יותר מיד, אני חייב להיות עם ולראות... כרצון שהתחלתי לקבל את התלמידים 'תאכר אותי', אמרתי 'וואו, צור... לא אישרתי ואני לא משתמש בזה. אני לא מפרסם עם דבר שהוא פה... אני יודע שזה משהו 'איני' כל כך, כולל משתמשים ואני החלטתי לא להשתמש בו, אני חושב שהחירה שלי הייתה עם בעקבות ההכרות שלי עם כל הבלבל, או חלק מזה שאני מבלבל בתוך זה, ואני מכיר את ההשפעות של זה ואני יותר מכיר את הפאצות שיכולה להיות צור*

מתוק זה. [...] כרצף שנה נכנס ל'הסתחבקות' וכבר הגבול משה, אתה מורה ואתה תלמיד, וזה צחוקים... אני חושב שהתלמידים עושים הצרכה והם באים בקור ו'מסתחבקים'. עם הזמן שינתה שגית את תגובתה להצעות החברות של התלמידים: לפני שנה התחלתי לקבל מתלמידים הצעות חברות מהפייסבוק. אני כמובן לא שיתפתי עם זה כעצמה ולא אישרתי אותם. הם היו באים ושאלים למה לא אישרתי אותם ואני הייתי אומרת שלא ראיתי או שלא שמתי לה ככלל שהציעו. התחמקתי... רק מאוחר יותר הפנתי שאסור להם להיכנס לפייסבוק מתחת לאי 13... יכולתי קדימה להגיד שנה לא מתאים... היום אני עם לא אכניס תלמידים לרשימת חברים שלי ואני חד משמעית אסביר את הצניין של אי 13 ואסור לי בתור עובדת של משרד החינוך.

במגזרים מסורתיים ההתלבטות לגבי הקשר עם התלמידים בפייסבוק מוקצנת אף יותר. רדיר מספרת כי לחברה הדרוזית, הפייסבוק נכנס רק בשנת 2007 האחרונה, השנה אני מרשימה שנה נכנס יותר חזק. כולם שואלים 'מה, אתה לא בפייס?', עם ילדים, עם מורים, עם הורים, כולם עכשיו בפייסבוק, הכל מצלמים בפייסבוק ואז יש יותר חשיפה... זה לא כל כך היה מקובל במיוחד אצלנו, בחברה הדרוזית, את אנתנו חוזרים עשר שנים אחורה. [...] אני רואה ילדים שאני מלמדת בכיתה ב' וז' שהם בפייסבוק, הם שולחים לי 'אנתנו רוצים להיות חברים שלך'. זה גורם לי להרבה התלבטות, אני עם רוצה להיות נחמדה, להיות קרובה לצולמט ולראות מה הם כותבים בפייסבוק, ובכל זאת אני רוצה לשמור על הגבולות שבין המורה לתלמיד... עד עכשיו דחיתי, לא התחברתי לאף אחד, כי או לאחד או לכלום או לא, אבל זו התלבטות.

הפרדוקס החינוכי: הפייסבוק הוא המרחב המלווה את מציאות חיי התלמידים, גם את אלה הצעירים מגיל 13. הימנעות המורים מקשר עם התלמידים בפייסבוק מקשה על הצורך לחנכם לשימוש נכון בו. שגית מתארת את הפרדוקס: לילדים אין את הכלים לדעת מתי די. זה כמו שילד בן 9 אין את הפטרות לצבור מצב חצייה לבד והוא צדיין צריק את המבואר... בתור מורה, אני מראה לתלמידים מה אפשר לעשות בפייסבוק, למרות שאסור להם להיכנס לפייסבוק... זו בעיה. זה מצמיד אותנו במצב מאוחר, אנתנו עם לא בסדר. מצד אחד אני מראה להם על הגדרות של פרטיות וכו' ואז אחרי שבוצים אני באה לכיתה ומוכיחה אותם על כך שפתחו פייסבוק, על כך שהם מקללים שם ועל כך שהם ככלל לא באי 13... את אני לא רוצה להיות חברה עם אחד התלמידים שלי, נגיד את הוא בן 17 או 18 ומורה אחרת כן, מי מחליט מי צודקת? זה מאוד אינדיבידואלי. [...] יש כאן משהו לא אתי. ההורים שלו חברים שלו, באיזהו של המורים שלו חברים שלו. יש הרבה מורים שלא יודעים שנה לא לצניין. גם סאוסן מרגישה דואליות בכך שהמורים מנסים למנוע מהתלמידים להיות בפייסבוק, ונבוכים מכך שהם עצמם נמצאים בו: יש מורים שמתביישים שהתלמידים ידעו שיש להם פייסבוק, כי אנתנו בבית ספר עושים את הכל כדי שלא יהיה לתלמידים פייסבוק, אז מה פתאום את תתני להם את הפייסבוק שלך...

רדיר, שעובדת בבית ספר יסודי, ניסתה לגייס את ההורים לסייע במניעת שימוש התלמידים בפייסבוק, אך היא נתקלה בהתנגדות. ההורים תמכו בילדיהם, למרות שהילדים נמצאים בפייסבוק בניגוד לתנאי השימוש בו מאחר והם צעירים מגיל 13: בחודש 'האינטרנט הבטוח' דיברתי מול כל בית הספר, נכנסתי כיתה כיתה, הסברתי כמה שנה צוייתי הפייסבוק, למה

אתם לא זריכים להיות שם, זה מציף מסוים ואתם לא זריכים להיות מחוקרים... אבל הידיים  
רוצים וההורים מאשרים ואז כבר קיים פער רציני בנושא הזה, את לא יכולה להיכנס לאפולות  
של המשפחה שלהם, 'אם ההורים שלי מרשים מי את שתלדי לי לא'.

יתרונות וחסרונות של חברות בין מורה לתלמיד: לקשר בין מורה ותלמיד במדיה החברתית יש  
יתרונות וחסרונות. אמנון מתאר מורה בבית ספרו, שמהלך כזה מחזק לה מאוד את הקשר עם  
התלמידים, התלמידים הם אמנון לנטייה. הנטייה של הקו היא יותר כן להיות מחוקרת לפייסבוק, כי אז את  
באמת מכירה את צולמט האמיתי של התלמידים... אני רואה תכתובת של תלמידה שלי עם  
חברות שלה, הם לא מסננים והכול פתוח, ואת רואה הכל, יכולה להכיר את צולמט לטוב  
ולרע. ההחשפות למידע שמעלים התלמידים מעלה התלבטות באשר להתייחסות המורים אליו:  
תלמידים מדברים בחופשיות, לא מהדגים מאץ אחד. הם משתפים את התמונות של המורים  
להם והטוויטים... אין להם מבלות, למרות שהם יודעים שיש מורים שיכולים להיכנס ולראות.

מלכודות בקשר בין מורה לתלמיד: האינטראקציה המקוונת עלולה לטמון בחובה מלכודות. רינת  
מתארת בסיפור: היה מקרה שם יצא לתקשורת ואני נורא נבהלת... באישה של הייתה  
תביעה נגד איזה מורה שבסק הכולל אמר לתלמידה, 'איזה יפה את' או משהו כזה, אז אמרתי  
'אני לא מחפשת ביציות, אני אתנתק', וניתקתי לי את הפייסבוק שלהם. רינת חושבת שסגנונו  
של המורה בפייסבוק היה חמור מאוד, אך היא מאמינה שבאינטראקציה פנים אל פנים גם היא  
הייתה יכולה לומר לתלמידה 'איזה יפה את בתמונה'. בשל החשש מפריצת הגבולות, אומרת רינת:  
אני מאוד נזהרת בלשון שלי, אני בכלל נזהרת עם הפייסבוק הפרטי שלי, אני מדברת כמו שאני  
מדברת צכשיו, בשפה נאותה, זו שפה שאני מדברת תמיד, אבל יש מקרים שאני יש להם  
אינטרפרטציה שיכולים לחפש אותך, ולא רציתי להיות במקום הזה כמורה... ואם איזה הורה  
יכנס ולא יבוא לו על המורים של בית הספר 'חופית'... ותהיה לו איזו אינטרפרטציה חולנית  
ווידי שאני מתחילה עם הבת שלי? לא רציתי לחשוב על זה, לא רציתי להיכנס לזה. גם אמנון  
חושש ממלכודות באינטראקציה המקוונת עם ההורים: כל מינה כתובה מתוצרת... ברצע יש  
לך אסמכתא כתובה, הרבה יותר קשה לך להתמודד עם זה. אתה יכול להחליק בדיבור...  
אני יש לפעמים צושים מניפולציות, זה לא מה שהתכוונת... כך אצל אחת המורות, הורים צע  
בזה שיש, איך אומרים, נתפס אותך במילה. בשל החשש מפריצת גבולות הפרטיות, מעדיף  
מוחמד לתקשר עם תלמידיו בדרכים אחרות, כמו בפורום, כי זה יותר חינוכי ויותר טוב, במקום  
להיכנס לחיים האישיים או הפרטיים של המורה. מסיפורי המורים עולה כי החשש מהמלכודות  
באינטראקציה המקוונת גורם להם להתנהגות זהירה המתבטאת לעיתים בזהירות יתר והימנעות  
מקשר מקוון.

הצעות לפתרון: תוך כדי תיאורי הסוגיה מעלים המורים הצעות לפתרון. רינת החליטה לפתור את  
הדילמה של חברות עם תלמידה בפייסבוק באמצעות נוכחות כפולה, בזהות אישית ובזהות  
מקצועית, למרות שתנאי השימוש אינם מתירים יצירת יותר מחשבון אישי אחד: 'לפייסבוק  
הפרטי שלי אני לא אכניס אותם, שתי הקנות שלי מבלות משתתיות, ואני מחוקרת

לפנות שלי, ואני מחוברת לפני משכחה שלי, אני לא רוצה שהם יכנסו לשם, אבל אני כן אצעה  
משהו. פתחתי חשבון של פייסבוק בצברית, כי הפייסבוק הפרטי שלי הוא באנגלית ולא אמרתי  
להם את זה. הם חיפשו רק בצברית, הם לא כאלה מתוחכמים, כיתה ו'... פתחתי ואמרתי  
להם 'חברה זה פייסבוק שאף אחד לא מצט'תלמידים שלי הכיתה, אני לא מקבלת'... כל בית  
ספר פנה אליי, אבל רק הכיתה שלי שלי. אך גם בפייסבוק הכיתתי, בו הרגישה רינת "מקצועית",  
היא נסחפה לקיים קשר בלתי פורמלי עם תלמידיה: פתחתי שם חווה, ו'קרצתי להם את הצורה',  
אני כבר מתוחכמת... אמרתי להם 'חברה, תחשבו קצת, תחשבו מתמטיקה, חווה זה למכור,  
לפנות, הוא תחשבו מה כדאי לעשות'. [...] הייתי מאוד מקצועית אתם שם... ראיתי את  
החברים שלהם מכל הצולף, ההורים שלהם עלו לי חרות ולא אישרתי, כל הזמן יש לי מאות  
בקשות חרות בפייסבוק שלי מבית הספר, הקפדתי שנה יהיה רק הכיתה, ההתבטאויות שלי שלי  
היו רק מה שקשור לבית הספר. דינה הגבילה את ההתנהלות המקצועית שלה עם התלמידים  
לקבוצה סגורה, שליוותה את הכנתם לבגרות: אני לא 'חברה' שלהם, אני מצדכנת אותם  
בהודעות של שיצורי בית ובצדכונות כלליים. עם הזמן עולים פתרונות טכנולוגיים המסייעים  
לפתרון הסוגיות החינוכיות, כמו מיקוד הפעילות הלימודית ברשת החברתית בקבוצות "סגורות"  
ייעודיות שלא דורשות "חברות" ומאפשרות הגבלה של אופי הקשר להיבט המקצועי בלבד.

המורים מעידים בסיפוריהם על החשיבות שהם רואים בקשר עם תלמידיהם, כולל במדיה  
מקוונת, באשר זה עולמם של התלמידים וזו הדרך של המורים להכיר את מציאות חיי  
התלמידים. קשר זה, לדבריהם, מחזק את הקירבה לילדים, מאפשר ללמוד עליהם בסביבת חייהם  
ואף לשלב את יתרונותיה השיתופיים והחברתיים של סביבה זו בהקשרים חינוכיים. הקשר בין  
מורה לתלמיד מהווה מפתח להצלחת הילד כתלמיד וכאדם. מרטין ודאוסן (Martin &  
Dowson, 2009) מתארים את תרומת המבוגרים המשמעותיים למוטיבציה של התלמיד,  
למעורבות שלו, להישגיו ולתחושת הערך שלו. מרבית הקשר בין מורה לתלמיד התקיים, עד לעבר  
הלא רחוק, בין כתלי בית הספר, במסגרת בה מוגדרים התפקידים, מובחנים ההקשרים  
הפורמליים והבלתי פורמליים, וההיררכיה והסמכות ברורים. אך מצב זה השתנה.

הקשר בין המורים והתלמידים, כיום, כולל גם קשר מקוון, שלעיתים גבולותיו אינם ברורים.  
בסקר מ-2011 (דגני ודגני, 2012), נמצא כי ל-81% מתלמידי ישראל בגילאי 13 - 18 יש חשבון פעיל  
בפייסבוק, לעומת 42% מהמורים, וכי כרבע מהתלמידים הם חברים של לפחות אחד מהמורים  
שלהם ברשת החברתית. באינטראקציה המקוונת, הכוללת גם שיח שאינו רשמי ופעילות חברתית  
של התלמידים והמורים בסביבה מקוונת משותפת ובפייסבוק (דגני ודגני, 2012; Pingdom,  
2010), עשויים גבולות הקשר להטשטש. רותם ואבני (2010) משווים את אופי הקשר בין מורה  
לתלמיד בין כתלי בית הספר לקשר המקוון. ביתרונות בקשר המקוון בין מורה לתלמיד הם  
מציניים את חשיפת המורה לעולם התלמיד; יצירת יחסי אמון וקירבה עמו; הכרות יותר מעמיקה  
עם התלמיד, עם הנושאים שמעסיקים ומטרידים אותו וגיבוש דרכים מתאימות "להגיע" אל  
הילד; תקשורת שוטפת המאפשרת התעדכנות בזמן אמת באשר להתרחשויות בכיתה, המאפשרת  
גם מניעת עוולות; הרחבת הלמידה אל מחוץ לגבולות הכיתה; תרגול מיומנויות תקשורת  
ואתיקה; העלאת תדמית המורה כמורה עדכני ורלבנטי. אך בקשר במרחב המקוון, ובמיוחד

ב"חברות" ברשת חברתית ציבורית, בה נוכחים המורה והתלמיד בערבוביה בהקשרים אישיים וחינוכיים, מטשטשים הגבולות בין המורה לתלמיד ועולות דילמות באשר להתמודדות המורים עם מצבים הכרוכים בכך (אבני ורותם, 2010; רותם ואבני, 2010, 2011). השיח מעבר לשגרת ההוראה בבית הספר, אפקט הסרת העכבות באינטראקציה במרחב המקוון (Suler, 2004a, 2004b) ותחושת צמצום הבדלי הסטטוס והסמכות, עשויים להביא לביטוי משוחרר ופתוח, לשיתוף, לחשיפת פרטיות ועד לאובדן נורמות שיח מקובלות מצד כל אחד מהצדדים, המורה והתלמיד. חוסר הכרות מספקת של המורים עם ההווה המקוונת ובלבול מאופי ההתרחשות בה, עלולים להביא לשיקול דעת לקוי בהתנהגות ברשת, ואינטראקציות תמימות עלולות להסלים לקשר בלתי הולם. תגובה כתובה ומתועדת, שגבולותיה שייכים לתחום האפור, עלולה להיתפס כהקצנה של כוונת המורה, להשתמע כפתיחות יתר על ידי התלמיד, להתפרש לחומרה על ידי ממונים או הורים ולהוות אף בסיס להשתלבות הורים עד כדי תביעות משפטיות נגד המורים.

כל המורים המשתתפים במחקר מתלבטים באשר לקיום קשר של "חברות" עם תלמידיהם בפייסבוק, אם בשל החשש מטשטוש גבולות האינטראקציה, חשיפת פרטיותם, המלכודות הטמונות בקשר כזה או בשל מודעותם למגבלת גיל המשתמשים ברשת החברתית. הסוגיות העולות בסיפורי המורים עוסקות באופי הנוכחות המקוונת והעירוב בין האישי והמקצועי; באופי הקשר וסוג האינטראקציה שנוצרים בין מורה לתלמיד במרחב המקוון; בסוגיית ה"חברות" בין מורה לתלמיד ברשת החברתית; במלכודות העומדות בפני המורה בשל טשטוש גבולות האינטראקציה עם תלמידיו ברשת; בדרך התייחסות המורים להפרת התלמידים את מגבלת גיל השימוש ברשת החברתית (גיל מינימלי 13 בפייסבוק ובגוגל), כשלעיתים הפרה זו נעשית בגלוי בעידוד מורים ו/או הורים; בפרדוקס הצורך בחינוך פרואקטיבי להתנהלות נבונה ובטוחה של התלמידים ברשת החברתית הציבורית, המחייב התנסות פעילה, למרות האיסור הפורמלי על נוכחות התלמידים בה. בעקבות התלבטויות אלה החליט חלק מהמורים להימנע מפעילות בפייסבוק, חלקם בחר להתנהל רק בזהות אישית וללא קשר עם תלמידיהם, וחלקם בחר להתנהל בשתי זהויות במקביל, אישית ומקצועית, בניגוד לתנאי השימוש בפייסבוק, וכך לקיים קשר עם תלמידיהם באופן שאינו דורש "חברות", תוך הזדהות מקצועית ובמרחב ייעודי סגור.

בשילוב המדיה החברתית המקוונת בחינוך, רואים רותם ואבני (2011) אתגר לקידום למידה יעילה ואיכותית, בה מתודות ההוראה והלמידה מותאמות לשינויים התרבותיים-חברתיים. בלמידה כזו הלומד פועל מתוך הנעה פנימית ואחריות אישית, בקהילת לומדים המבנה ידע שיתופי, לצד ובהמשך ללמידה פנים מול פנים בין כותלי בית הספר. רותם ואבני (2010) ורותם (2010), מסבירים כי קשר בין מורה לתלמידים בפייסבוק יעביר אמנם מסר של לגיטימציה להפרת מגבלות השימוש בפייסבוק, אך הימנעות מכך עלולה להיתפס כהתעלמות ממצואות קיימת, שאף טומנת בחובה סכנות וסיכונים לילד, שהציפייה שהמורה יחנכם להימנע מהם, תוך התנהלות מוגנת ובטוחה ברשת. כדי למנוע את ה"מלכודות" העולות לנבוע מטשטוש גבולות הקשר בין המורה לתלמיד, הציעו אבני ורותם (2010) נוהל שימוש במדיה חברתית מקוונת בבית הספר, לפיו איש סגל בית הספר יתנהל תמיד ברשת חברתית ציבורית בזהות מקצועית-מוסדית ההולמת גם את זהותו האישית. הקשר עם תלמידיו יתבצע רק בהקשר חינוכי, בסגנון ותוכן ההולמים קשר כזה, במרחב ייעודי המתאים לקבוצת התלמידים הרלבנטית ותוך יידוע הורי

התלמידים וקבלת אישורם לכך. בפעילות האישית ברשת החברתית, ייצג המורה את דמותו החינוכית ויקפיד על התנהגות הולמת, תוך נקיטת זהירות בפרסום מידע, בהבעת דעות ובנקיטת עמדה, במיוחד בנושאים השנויים במחלוקת. בשימוש החינוכי במדיה החברתית, ישלב המורה בין שתי גישות: הגישה המכוונת, שעיקרה הגדרה "מלמעלה" של נהלי השימוש, תוך הכוונה, פיקוח, בקרה והגדרת תהליכי אכיפה, לבין הגישה המעצבת, שעיקרה פעילות אוטונומית מתוך בחירה מקצועית, חופשית, בנייה של עקרונות משותפים של נהלי שימוש ברשת החברתית תוך כדי התנסות ולמידה, תוך מתן מקום לשיפוט עצמאי, ערכי וביקורתי במקרים של דילמה וספק. עקרונות אלה ייבנו בשיתוף כל חברי הצוות ואף התלמידים.

בחוזר מנכ"ל בנושא (משרד החינוך, תשע"ב), חל איסור על אינטראקציה בין אישית בין מורה לתלמיד: "מאחר שסביבה זו נעדרת מנגנוני בקרה וניטור, אין אפשרות להבטיח מענה שוויוני והוגן לכלל התלמידים ופעילות מתוכננת ועקבית או לבצע ניטור. כמו כן, קיים סיכון לניצול לרעה של חופש הביטוי, לפגיעה בפרטיות, לפגיעה בשם הטוב של אדם, לפריצת הגבול בין תקשורת מקצועית לתקשורת אישית, לחשיפה לתכנים פוגעניים ועוד. מסיבות אלו השימוש ברשתות חברתיות לאינטראקציות בין-אישיות בין מורים לתלמידים אסור". חוזר זה שנוי במחלוקת בשיח החינוכי ציבורי (ולמר, 2011), ומשמעות ההיבט ה"בין אישי" בו נתונה לפרשנויות שונות.

### 5.3. סוגיות אתיות על קו הזמן של ההתפתחות הטכנולוגית

אופיין ותדירות הופעתן של הסוגיות העולות כתוצאה מהשימוש בטכנולוגית המידע והתקשורת ובמרחב המקוון, משתנה לאורך הזמן. הדינמיות והעדכון הבלתי פוסק של הטכנולוגיה, משנה לא רק את מה שאנו עושים, אלא גם את איך שאנו עושים זאת (Van den Hoven & Weckert, 2008). את הסוגיות האתיות עמן מתמודד המורה המקוון ניתן לארגן על קו הזמן, כשמאפייניהן נגזרים מהטכנולוגיה המצויה בתקופה הנדונה, ומאופי השימוש בה (Salvi, 2012).

נעמה מתארת בסיפורה כיצד משתנות סוגיות אתיות בנושאים דומים, כמו הפרות של קניין רוחני: לפני 28 שנים צעיתי פצילות מדהימה בנושא האיסור, צטטתי פוליאריטי, צטטתי חומריים וצטטתי טקסטים, והנחתי אותם בחדר מורים. מישהי לקחה ונהיגה, טננו לי את זה בחדר מורים... היום ה'טננו לי' הוא אחר, היום החומר הוא אצטק ואת רואה את ה'טננו לי'. אני רואה שימוש בלי שמזכירים את שמי... אני בנית מישהי, מצטטת זמן אחרי כן ראיתי אותה באתר אחר, אותה מישהי. [...] היום אני מתלבטת בנושא של זכויות יוצרים, לפני חודש היו לי שאילת אחרות... למעשה, ב-3, 4, 5 השנים האחרונות, אנחנו צוים יותר בחינות, שאליים יותר וכן מקבלים יותר תשובות. הסוגיות העולות מהשימוש בטכנולוגיה הן דינמיות ומתרבות בסביבה המקוונת. שגית מהרהרת על הקצב המהיר של השינויים המושלכים על הסוגיות האתיות: הרי האינטרנט לא מפסיק... אני חושבת שאנחנו לא יודעים איפה אנחנו כראוי. הכל כל כך משתנה. הייתי בהרצאה ודיברנו על מהפכות, כל מהפכה לקחה מאות שנים ופה זה כל כך רץ... אני מרגישה שזה כמו רכבת הרים... הוא כל הזמן מתפתח, אנחנו כל הזמן במרדף אחריו.

בסוגיות העולות בסיפורי המורים ניתן לזהות שלוש תקופות בולטות המאפיינות את התפתחות טכנולוגיות המידע והתקשורת והסוגיות האתיות שהן מעלות: המחשב האישי, המרחב השיתופי של מידע ותקשורת, המרחב החברתי.

המחשב האישי: סוגיות העולות מהשימוש במחשב האישי ומתקשורת בין רשתות של מחשבים עוסקות בעיקרן בנושאי אבטחה וקניין של תוכנה ונתונים, ובחבלה טכנית באמצעות תוכנות זדוניות כמו וירוסים ותוכנות ריגול. אני מתארת בסיפורי: *צוק לפני כפי צוריק הסוליה הראלנה צאה התמודדתי הייתה כראכה בהצתקת תוכנות, הורדת חומרים, מחשבים, תמונות, מוסיקה*. סוגיות בסביבת המחשב האישי והתקניו, הורחבו ושינו פניהן עם המעבר לרשת האינטרנט, כערוץ של מידע ותקשורת הנגישים לציבור רחב של צרכנים ויוצרים. הפרת זכות הקניין שהחלה בהעתקת תוכנה ותכנים במחשבים אישיים ובהתקנים העומדים בפני עצמם עברה לרשתות מחשבים ולרשת האינטרנט ובאה לידי ביטוי בהעתקת מידע ושימוש לרעה במידע פרטי שאינו מאובטח ומוגבל.

מרחב שיתופי של מידע ותקשורת: המרחב המקוון השיתופי, הפס הרחב וההתכנסות (converge) הטכנולוגית בשירותי "ענן מיחשוב" (Cloud computing) ובמשקים משותפים, אפשרו לכל אחד, מאדם פרטי ועד עסקים וחברות, להשתמש במידע ותקשורת כצרכנים וכיוצרים. במרחב זה מתאפשרת נגישות לים המידע, שיתוף במידע ובתכנים במגוון ערוצי מדיה דיגיטלית, כגון באתרים לשיתוף תמונות ווידאו. במרחב זה מתאפשרת תקשורת רב כיוונית, סמויה וגלויה, כמו גם ביטוי פומבי במגוון במות, כגון אתרים, פורומים ובלוגים. אפשרויות אלה העלו סוגיות הכרוכות במידע ובתקשורת או שינו פניהן של סוגיות ישנות, העוסקות, בין היתר, בחופש מידע, שיתוף, קניין רוחני, חופש ביטוי, צנזורה, זהות מקוונת, אנונימיות.

סוגיות של קניין רוחני, זכות יוצרים, העתקה והפצת מידע מועתק, השתנו בשל קלות איתור המידע ויצירת עותקים רבים הזהים למקור או מעובדים ממנו, בעלות אפסית ועם יכולת להפיצם לאנשים רבים. בסיפורי אני מתארת: *הצתקת חומרים מהאינטרנט ופלאגיאט, שימוש במילים או ברעיונות של האחר, אילו בעיות שהציו ליח הציבורי רק לפני כשור, כשהחלו להתאפר כרסום והפצה ברשת בדק קלה... אמנון מתאר שהסוגיות התחילו מהנל של זכויות יוצרים, מתק פרסום תמונות באתרים, מה לפרסום מה לא לפרסום, האיורים ענחנו צריכים לכל דבר. [...] ראינו את האמנים, ידענו שזה יהיה יותר כיוון הזה של זכויות יוצרים, של פאיצה והורדה, צריכת דיסקים. השאלות האתיות שהטרידו את אמנון באותה תקופה היו: מה זה אמר הפרת זכויות יוצרים? את אני מוריד שיר לשימוש פרטי המחשב שלי, זה הפרת זכויות יוצרים? מסתבר של... אבל את אני צורה את הדיסק הזה למסיבת סיום בבית ספר ומחלק אותם, זה כבר משהו אחר... באשר לתמונות, יש פה בלגוף. כי אין משהו חתוק... יכולת העלאת המידע לרשת מטרידה את רחל גם בהיבט של תלמידים המפריים זכות יוצרים: פצת תלמידים לא הצלח דברים לרשת, זה לא היה באודצות. חייבים להבדיל בין פייסבוק לבין אף. ילדים לא יצרו תכנים שהם הרשת... בתקופה של הפסיאודו בלוגים, הילדים כתבו חומרים בדפי וורד ואני הצלתי אותם וחברתי אותם לפורום. תלונות על עבירות של קניין רוחני גרמו להעלאת המודעות לסוגיות אתיות, כפי שמתאר מוחמד: בשנות ה-2000 לא הקפידו כל כך על זכויות יוצרים וצל*



אתיקה באינטרנט, כנראה שלא ידעו להיכן הטכנולוגיה תיקח אותנו, ובחמש עשרה שנים האחרונות זה התחיל להפריע לבעלי התמונות ופאתו זמן כנראה אפילו חצו את הגבולות, אנשים התחילו לפגוע יותר באחרים, להשתמש בדברים שאינם שייכים להם יותר. היכולת של כל אחד להעלות מידע העלתה גם סוגיות של אחריות על מידע, אמינות ומהימנות של מידע, אבטחת מידע ושליטה במידע.

התקשורת המקוונת התחילה בדואר האלקטרוני או בקבוצות דיון, בדרך כלל בין אנשים מוכרים. שגית מתארת שגית: *בהתחלה היו המון בעיות פורומים, המורות היו יושבות ואוחקות את התכתובת הבעייתית... כיום אתר בית הספר נקי! ההתנהגות האתית בתוך הפורומים היא מצוינת.* התקשורת הזמינה העלתה סוגיות של חופש ביטוי, פגיעה מקוונת כמו הוצאת לשון הרע ופגיעה בפרטיות. קלות ה"הקלקה" ושליחת ההודעות העלתה מצבים מביכים ומשלוחי דואר זבל הציפו את תיבות הדואר האלקטרוני של המשתמשים.

מאחר ואלה היו הבעיות, גם הפעילות החינוכית עם התלמידים בנושא האתיקה עסקה בנושאים אלה, כפי שמתאר אמנון: *הפקנו ציתונים מקוונים. הדיאלוג הראשון הוא על זכויות יוצרים... הדיאלוג השני היה בנושא של אבטחת מידע בציבור, של וירוסים, וזה חלק שגם קשור לזכויות יוצרים, הרבה פעמים כשאני מוריד בלי חשש, אז אני לא רק פוגע בזכויות יוצרים, אני יכול גם לפגוע במחשבים... המוחה שלנו היה גם צורך דין, מנהל מחלקת אבטחה בחברת אינטרנט, הנושא של דואר זבל אז היה נפוץ... בעיתון הנושא האינטראקטיבי ברשת, נכנסו גם רב והוא דיבר על 'דיבור כשר', היחס של התורה לזלזול הרצ... ילדה צעירה הייתה מנהלת פורום והיא שיתפה את הקוראים ביום חיי מנהלת פורום, בדיאלוג שהיא התמודדה איתו, איך מדברים ברשת... סוגיות הכרוכות במידע ובתקשורת המשיכו להטריד את המורים לאורך השנים, אך הן שינו פניהן בשל השינוי במאפשרים הטכנולוגיים.*

אני מתארת בסיפורי את השינוי במאפייני הסוגיות: *שאלות על השלכת המהפכה הטכנולוגית על אדם וחברה הצמיחו החל משנת 2007 לצורך, תקופה בה חדרה לחיינו הרשת המכונה "רשת 2.0", המאופיינת באינטראקטיביות, שקיפות, שיתופיות, קלות פרסום והפצה. שאלות אלה כרוכות בהתנהגות מרחב בו המשתמשים נעשו יוצרי תוכן, מרחב בו כל אדם יכול להקליק על צבע לביטא את קולותיו במאון זהויות משתנות, כשציתים המיתוס האישי בראש מצוינו, מרחב בו 'חוכמת ההמון' מתבטאת בדיספה אחר הרייטינג, מרחב בו מתחילות מהפכות ונקבעים אורזות.*

רחל מתארת שבכלים שיתופיים, כמו ויקי ובלוג, הפרסום והשקיפות... ה'תוק' הפנימי של המורה נחשב... כולם רואים את זה... זה מפחיד וזה מלחיץ... אמנון התלבט לגבי שימוש בכלים המאפשרים אינטראקטיביות ותגובות, בניגוד לאתר, ששם אתה יכול להגיב אותם. [...] אני די חצוי... יש כלים נפלאים באינטרנט. ובלו זה כלי שיכול לממש לפתח יצירתיות וכתובה. אבל שוב, האינטרנט הוא בלי גבולות וככל זאת אנחנו רוצים להכניס לו איזה שהם גבולות, אז ככה שנה מאבק לא פשוט. סוגיות נוספות שעלו בסיפורי המורים קשורות לזכות הקניין ביצירות משותפות,

כגון באנציקלופדיה השיתופית המקוונת "ויקיפדיה", ובמצב בו יצירות מתגלגלות ברשת, מעובדות על ידי אחרים ומפורסמות בשמם.

המרחב החברתי והטכנולוגיה הניידת: בהמשך האבולוציה של המרחב השיתופי, מוצאים עצמם המורים ברשתות חברתיות, כשהטכנולוגיה הניידת מאפשרת נגישות מכל מקום ובכל זמן לאורך היממה. במרחב המקוון החברתי הורחבו השירותים השיתופיים לרשתות חברתיות ולמרחבים שיתופיים של מדיה חברתית, בהם מתאפשר לגולשים לתקשר זה עם זה תוך שיתוף תכנים, מינויים על תכנים, קבלת עדכונים מידיים, תגובות ושרשר פרסומים. הטכנולוגיה הניידת של מחשבים ניידים, מחשבי-לוח וטלפונים סלולריים, אליהם אנו "מחברים" או "מקושרים" כל הזמן, והאפליקציות השיתופיות והחברתיות, מאפשרים לכל משתמש לממש תקשורת בין אישית ותקשורת ציבורית רחבה, להשתמש במידע רלבנטי לצורך אמיתי ומידי בכל מקום וזמן בו הוא מתעורר, ולשתף במידע. במרחב זה מודגשת הנוכחות החברתית המקוונת, פעמים רבות בפרופיל אמיתי של האדם אך בזהות המקוונת שהוא בחר לעצמו, ובמעגלי שייכות שונים בהתאם למטרות שונות, ביניהם קהילות וירטואליות. במרחב זה מתקבל היזון חוזר הדדי על הפעילות המתרחשת בו. הסוגיות האתיות בהקשר זה כרוכות בנוכחות מקוונת, בזהות המקוונת, במיתוג אישי, במשמעות של חברות וקשר וירטואלי, בטשטוש הגבולות בין האישי והמקצועי, בקשר בין תרבויות שונות, בשייכות לקהילות ואופן הפעילות בהן, בהיבטים של פרטיות, חופש ביטוי, פגיעה מקוונת. גם במרחב החברתי ממשיכות להטריד סוגיות של מידע, אבטחת מידע, שיתופיות וקניין רוחני. במרחב זה עולים היבטים של ריכוז כוח ושלטון ומתחילות לעלות סוגיות טכנולוגיות של השפעת הקרינה על האדם והיבטים התנהגותיים של נורמות שימוש במרחבים ציבוריים.

רדיר מתארת: *הפייסבוק נכנס רק בשנת"ם האחרונות, השנה אני מרשימה שזה נכנס יותר חלק. כולל שואלים 'מה, אתה לא בפייס?', גם ילדים, גם מורים, גם הורים, כולל צבאי בפייסבוק, ולחיים הודעות אחד לפני, מצלמים כל הזמן תמונות. שגית מהרהרת בסיפור: אין ספק שהתלמידים הם הציוד אחר לאמרי. זה היה תהליך של השנים האחרונות. היה פייסבוק והיה גם לפני הציוד של הפייסבוק. [...] עד לפני שנה מי ידע שכאלה דברים יכולים להיות בפייסבוק? בפייסבוק יש פי עשרה מנויים מנויים באינטרנט... היום זה הפייסבוק ואין לדעת מה יהיה בצד חודשיים... אנחנו לא יודעים לאן זה יגיע. שגית נותנת דוגמה לחוסר הוודאות: ה'3' ו'דאו לו מלפניה, אתה בוחר עם מי לדבר ואתה רואה אותו. אנשים צושים עם דברים מטורפים. זה לא רק הפייסבוק. זה מה שיקרה בצד שנה, שנת"ם... סיפורי המורים משקפים את דינמיות הסוגיות האתיות שעולות ומשתנות לאורך קו הזמן בשל השינוי בטכנולוגיה ובאופי השימוש בה וכן בשל השינוי החברתי תרבותי בחברת המידע והתקשורת הגלובלית.*

#### 5.4. סיכום הנושאים והסוגיות האתיות עמם מתמודד המורה המקוון

בפרק זה מוצגים היבטים חדשים של נושאים אתיים וסוגיות אתיות, אשר יש להם זיקה הדוקה לחינוך ולטכנולוגיה המידע והתקשורת, כמענה לשאלת המשנה אודות הסוגיות האתיות העולות בהקשר של הפעילות המקוונת של המורים ודרכי ההתמודדות עמן.

בפרק זה, המופיע לאחר הפרק המתאר התערורות ופתיחת צוהר למודעות האתית, נפתחים חלונות לנושאים אתיים עמם מתמודדים המורים. כל חלון חושף צוהר מסוים אל היבט אתי בחיי המורים המקוונים, ואלה הולכים ומצטברים לתמונת נוף רחבה של נושאים אתיים המעסיקים את המורים. בתמונת מציאות זו, כפי שחווים אותה המורים, אין סדר או ארגון לנושאים האתיים העולים בעקבות השימוש בטכנולוגיה והם מופיעים בערבוביה ובמקביל, מעבר לסדר עלייתם על קו הזמן, בתגובה לשינויים ולחידושים הטכנולוגיים החלים השכם והערב ולמצבים הייחודיים העולים ממאפייני השימוש בהם. בניתוח הנושאים נבחין בין תחומי סוגיות אתיות, כלליות ומקצועיות, אשר הסינרגיה ביניהן מעצימה את התפתחות המודעות האתית.

פתיחת החלונות אל הנושאים והסוגיות האתיות: עם חדירת השימוש בטכנולוגיה לחיי המורה, התרחבו הממשקים בין עבודתו הפדגוגית והארגונית בבית הספר לבין פעילותו בסביבה המקוונת. כתוצאה מכך הטשטשו הגבולות בין חייו האישיים לחייו המקצועיים. הנושאים והסוגיות האתיים בהם עוסקים המורים, לא רק שהולכים ורבים, אלא שהקשריהם וזיקותיהם להיבטים אישיים, ארגוניים, חינוכיים, מקצועיים, חברתיים ותרבותיים נעשים מורכבים, ולכן דרך ארגון הוא רב מימדי. מטבע הדברים, אופיים של הנושאים האתיים עמם מתמודד המורה בעבודתו בכלל ובתפקידו כמורה מקוון, משיק לסוגיות אתיות כלליות, מאחר ויותר מבכל מקצוע אחר, מהות החינוך וההוראה מושתתים על עקרונות מוסר של קידום התלמיד להיות 'אדם ראוי' שחי 'חיים טובים', ומחונך בידי מורה הפועל בדרך טובה וראויה. יחד עם זאת, ניתן להבחין בשני מרחבים עיקריים של נושאים וסוגיות אתיים:

א. נושאים אתיים וסוגיות כלליות בהתנהלות המקוונת, העולים כתוצאה מהשימוש במאפשרים טכנולוגיים ועשויים להיות מנת חלקו של כל אדם המתנהל בסביבה המקוונת ולא דווקא של איש החינוך.

ב. נושאים אתיים וסוגיות באתיקה מקצועית של המורה המקוון, העוסקים בהיבטים אתיים הייחודיים לתפקידו ולעבודתו החינוכית, הנעשית, בין השאר, גם בשילוב הטכנולוגיה ובמרחב המקוון.

חלוקה זו מעוגנת גם בהבחנה ידועה, בין אתיקה כללית של ערכים ועקרונות המשותפים לכול, המנחים לדרך חיים ראויה וטובה מתוך כבוד לאדם ויחסים נאותים בין אדם לחברו, לבין היבטים של אתיקה מקצועית, כתפיסה סדורה של האידיאל המעשי של ההתנהגות במסגרת מקצועית מוגדרת ומיוחדת (כשר, 2009). דוגמה להבחנה זו, הקיימת מזמנים קדומים, ניתן לראות בשבועת היפוקרטס, אשר השפיעה על עולם הרפואה לאורך היסטוריה של מעל 2,500 שנה ועד היום. כך קיימים כללים וקודים אתיים של מהנדסים, של צה"ל, של פסיכולוגים, של עיתונאים, של עורכי הדין, של מטפלים ועוד. תפיסת האידיאל המעשי של המורה, אם בהגדרה של קוד אתי, בנהלים או כמרכיב לא כתוב ובלתי מנוסח בתפקידו, נדרשת בעידן הדיגיטלי לעלות מדרגה בשל הצורך להתמודד עם סוגיות חדשות ולעסוק בהן בדרך מפורשת. גם אם חלק מהסוגיות העולות כתוצאה מהשימוש בטכנולוגיה ובמרחב המקוון מחדדות ומרחיבות שאלות קודמות בהקשר לאתיקה המקצועית של המורה, הולכים ועולים היבטים חדשים שעד כניסת הטכנולוגיה בעידן הדיגיטלי, הם כמעט ולא היו ניכרים, כמו דילמת המיומנויות והכישורים הנדרשים כיום למורים ולתלמידים, גבולות הקשר בין המורה לתלמיד וגבולות אחריות המורה על

התלמידים במרחבי הלמידה המקוונים מחוץ למסגרת הלימודית. באשר למורה, תואמת חלוקה זו גם את חידוד ומיקוד המחויבות הכפולה שלו כסוכן מוסרי: מחויבותו לסטנדרטים האתיים שלו כאיש מקצוע, ומחויבותו למקומו בחברה, כאדם וכאיש חינוך המשמש באורחות חייו דוגמה ומופת לאורח חיים מוסרי וכמנחה את תלמידיו להתנהגות אתית.

הנושאים והסוגיות האתיות עמם נפגש המורה המקוון: מכלול הנושאים והסוגיות האתיים המעסיקים את המורים אושכלו בשתי קטגוריות נושאיות, אתיקה כללית ואתיקה מקצועית. בכל אחת מן הקטגוריות נפתחים שישה חלונות להיבטים אתיים שונים העולים מהנושא, כמפורט להלן.

א. נושאים אתיים וסוגיות כלליות בהתנהלות המקוונת. החלון הראשון, בין האישי למקצועי: נוכחות מקוונת, פרטיות וחופש ביטוי, עניינו באופי הנוכחות במרחב המקוון, בטשטוש הגבולות בין האישי למקצועי ואף בהתנגשות בין הרצון והצורך לביטוי בזהות האישית לציפייה הנורמטיבית של הדימוי המקצועי. בחלון זה נמצא את אשליית השליטה בפרטיות ובמלכודות הטמונות בחשיפת מידע פרטי וביטוי חופשי ברשת, בגבולות בין חופש ביטוי והגבלתו ובגבולות בין זכות הציבור לדעת להוצאת לשון הרע. החלון השני, סוגיית זהויות מקוונת, התחזות ואנונימיות, עניינו בסוג הזהות שאדם מאמץ לעצמו ברשת, באפקטים הפסיכולוגיים של החוויה האנושית בזהות זו ובהשלכות של הזהות המקוונת, החיובית והשלילית, על האינטראקציה וההתנהגות. החלון השלישי, תרבויות במרחב המקוון, עניינו במבוכה האתית על רקע פערי תפיסות בין תרבויות, מגזרים ודורות, הבאים לידי ביטוי בתקשורת המקוונת החוצה גבולות. החלון הרביעי, פגיעה מקוונת, עניינו בהתמודדות עם פוגענות במרחב המקוון, שביטוייה ותוצאותיה הורחבו והועצמו בשל המאפשרים הטכנולוגיים. בנושא זה נדונות דילמות ההסדרה, האכיפה והענישה. החלון החמישי, עניינו חופש מידע, קניין רוחני וזכות יוצרים, שקבלו משמעות חדשה בשל הנגישות הרחבה למידע, קלות הפרסום וההפצה ושינוי היחס בין יוצרי התוכן והמשתמשים. בנושא זה עולות סוגיות, ביניהן, בעלות על מידע, שיתופיות בין יוצרי מידע, אמינות המידע, דרכי הגנה על מידע, הגדרת עבירה של הפרת זכות יוצרים במרחב המקוון והשלכת כל אלה על שימוש במידע ובחומרים דיגיטליים או הימנעות מכך. החלון השישי, בין אתיקה לחוק, עוסק בגישות להסדרה, בצורך בהכרת חוקים, נהלים ופרשנויות מורכבות, ובהעדר של הסדרה וחקיקה מספקות בעיקר בתחומים בהם אין עדיין מענה בחוק לאתגרים האתיים והרגולטוריים שהמרחב המקוון מעמיד בהיבטים רבים ושונים.

ב. נושאים אתיים וסוגיות באתיקה מקצועית של המורה המקוון. בקטגוריה זו, יוצאת נקודת המוצא מהתפיסה שההוראה מעצם טבעה היא פעילות מוסרית וכי "כל הקשר חינוכי והוראתי הוא גם הקשר מוסרי" (Socket, 1993, עמ' 14). החלון הראשון, מורה עדכני הוא מורה מקוון, עניינו בדמותו ובמאפייניו של המורה בעידן הדיגיטלי, שההוויה המקוונת נעשתה מרכיב חיוני באיכות תפקודו. החלון השני, תקשוב וחדשנות בהוראה, עוסק בתפקידו המשתנה של המורה ובהתלבטויות האתיות המלוות את ההחלטות הנדרשות באשר לעדכון יעדי הוראתו ודרכי פעולתו למימושם. החלון השלישי, עניינו בפיתוח מקצועי ושיתופיות, כחלק מהאתיקה המקצועית הכוללת למידה ושכלול, וכחלק מהעיצוב המחודש של תפקיד המורה, כחבר בקהילה שיתופית של

מורים. החלון הרביעי, שינוי המעמד האישי ושינוי מערכתי, עוסק במקומו המשתנה של המורה בבית הספר, בגבולות אחריותו בהובלת השינוי וביחסיו עם עמיתים וממונים. החלון החמישי, עניינו בגבולות האחריות במסגרת המקצועית, שהורחבה אל מעבר לבית הספר, וסוגיית זכות המורה ואחריותו להתערבות בחיי התלמידים ובאירועים המתרחשים מחוץ לכתלי בית הספר, אל מול שמירת זכות התלמידים לפרטיות. החלון הששי, עוסק בטשטוש גבולות הקשרים בין מורה ותלמיד במרחב המקוון, בניגוד למסגרת הפורמלית המוגדרת בבית הספר, בסוגיית ה"חברות" ברשת החברתית, בהתלבטות בין חיזוק אינטימיות הקשר שמזמנת הרשת גם בהקשר החינוכי למלכודות הטמונות בקשר לא פורמלי ומידי, בגבולות חשיפת פרטיות המורה לעיני תלמידי ובהתמודדות עם סוגיית גיל השימוש בפועל ברשת החברתית הציבורית, בניגוד לתנאי, שמאלצת נקיטת עמדה חינוכית ברורה לעצם נוכחות התלמידים בה.

הנושאים והסוגיות האתיים שעלו בסיפורי המורים ממחישים את המציאות המורכבת ומלאת השאלות, ללא תשובות מספקות, בה מתנהל המורה, כשהאתיקה היא חלק בלתי נפרד מההקשר האישי, ההוראתי, המוסדי והחברתי של מעגלי חייו. הייחוד של הממצאים בפרק זה הוא בזיקה ההדוקה בין ההיבטים האתיים הכלליים והמקצועיים, המשקפים מציאות בה האישי והמקצועי שרויים בערבוביה. ייחודיות נוספת היא הפרישה הרחבה והמקיפה של הנושאים האתיים שעלו בזכות השיח הפתוח עם המורים, בניגוד לאופיים של מרבית המחקרים העוסקים בנושא ושצוינו לעיל, המתמקדים מלכתחילה בבחינת רצועה צרה יותר של נושאים מוגדרים. זו גם הסיבה שבמספר היבטים שעלו במחקר זה, כמו שינוי מעמד המורה המקוון, גבולות האחריות במסגרת המקצועית או גבולות הקשרים בין מורה לתלמיד, חסרו עוגנים מחקרניים לניתוח והשוואה.

הנושאים האתיים המדוברים ביותר בסיפורי המורים הם שמירה על הקניין הרוחני, זכות היוצרים והפגיעה המקוונת בהקשר של הטכנולוגיה והמרחב המקוון. לעומתם, חופש הביטוי הוא נושא שכמעט שלא עלה בסיפורים, אך מדובר עליו רבות בספרות המקצועית הרלבנטית לנושאים הכלליים (המרכוז לאתיקה בירושלים, איגוד האינטרנט הישראלי ו"מתקוונים לאתיקה", 2011; רפאלי, 2009; Azar et al. 2011; Charlesworth & Sewry, 2002; Darrell, 2012; Mason, 1986; Moghaddam, 2006; Moor, 1985; Namlu & Odabasi, 2007; Spinello, 2011; Tavani, 2004, 2011). חופש הביטוי הוא זכותו של האדם להביע דעות, לפרסמן ולהפיצן, כחלק מהאוטונומיה שלו וכאמצעי להחלפת דעות כדי להגיע לאמת מדינית, שלטונית וחברתית. גבולותיו של חופש הביטוי נתונים בוויכוח מתמיד, בשל זכותו של נשוא הפרסום לשמור על שמו הטוב ובשל הצורך באיזון בין הוצאת לשון הרע לזכות הציבור לדעת. במרחב המקוון נוצרו אפשרויות חסרות תקדים לביטוי חופשי, אך המורים לא תארו כמעט מצבים שכאלה. הסבר אפשרי לכך הוא, פרשנותו לחומרה של חוזר מנכ"ל (המבוטל) בנושא הנחיות כלליות לגבי סייגים על פעילות פוליטית-מפלגתית של עובדי הוראה (משרד החינוך, תשס"ט-א): "בית המשפט העליון בפסיקתו דן לא אחת באיזון שבין חופש הביטוי של עובד ציבור לבין חובותיו כעובד ציבור, מכוח ומתוקף סמכותו ככזה, וקבע כי עובד הציבור צריך לשמור על חזות ניטרלית ואובייקטיבית, שאינה משועבדת להשקפה ולעמדה פוליטית מוגדרת בעיני הציבור בכלל ובעיני הציבור שהוא בא עמו במגע ומשרת אותו בפרט". בחיפוש פרשנויות נוספות ובהנחה שמורה הוא בעל דעה, ניתן לשאול האם באופן כללי למורה יש עניין, רצון, יכולת או אף תעוזה להביע דעות באופן פומבי

ובאילו נסיבות ותנאים הוא יביע אותה. הסבר נוסף שניתן להעלות הוא, שהמורים מצויים עדיין בתחילת הדרך בכל המדובר בשינוי ובמעבר ממורה למורה מקוון, והאתגרים האישיים והמקצועיים שמטרידים אותם הם אלה שמציקים יותר, בולטים יותר ומאיימים, כמו זכות היוצרים והפגיעה המקוונת, בעוד שחופש הביטוי וזכות הפרט, שגם כך לא היו בראש סולם העדיפויות בשיח החינוכי, לא הגיעו עדיין למודעות הראויה.

לצד אישכול הנושאים בקטגוריות ובתתי קטגוריות, יש לזכור כי לכל סוגיה ודילמה מבנים והקשרים שונים, המשפיעים על אופייה ועל דרך ההתמודדות עמה. מעבר לתפיסות האישיות ולעולמו הערכי של המורה המתמודד עמה, נתונה הסוגיה במסגרת של יחסי גומלין עם השותפים הנוספים, האתוס של הקהילה הבית ספרית, הדרישות הארגוניות וערכי המעטפת החברתית בה היא מתרחשת. לכן ההתייחסות לסוגיות תהיה תמיד תלויה בהקשרים הייחודיים לה. המציאות המורכבת, המעלה מגוון סוגיות אתיות בחייו האישיים והמקצועיים של המורה, תורמת להתפתחות האתית בשני היבטים עיקריים: האחד מתייחס לתפיסת האתיקה כנושא מורכב, דינמי, מרובה היבטים, גישות ופרשנויות, המאלץ לחשיבה פתוחה, גמישה ואינטראקטיבית. ההיבט השני מתייחס לסינרגיה המתרחשת בין שני תחומי האתיקה, האישי/ הכללי והמקצועי, המפרים בהדדיות זה את זה ומעצימים את התפתחות המודעות האתית.

שינוי בסוגיות אתיות בעקבות ההתפתחות הטכנולוגית: הטכנולוגיה ה"מתכנסת" (converge), המתלכדת למגוון אמצעים ומדיות בממשק אחד ונמצאת בכל מקום (ubiquitous) וזמן, בעבודה ובחיים האישיים, מרחיבה את הסוגיות האתיות שהולכות ועולות עם הקידמה הטכנולוגית. השינויים הטכנולוגיים ותפיסת הטכנולוגיה משתקפים בכינויי הטכנולוגיה, כגון: מחשב אישי (personal computer) המשמש ב"עידן המחשב" כמכונה או כלי חישובי אישי ומקומי, תקשוב (תקשורת ומחשב), טכנולוגיה של המרחב המקוון (cybertechnology), טכנולוגית מידע ותקשורת, מרחב חברתי, טכנולוגיה ניידת וכדומה. כינויים אלה משתקפים גם בהיבט חברתי תרבותי, בו נתפסת הטכנולוגיה כמדיום חברתי אוניברסלי המשפיע על החברה הגלובלית בתקופה המכונה ה"עידן הדיגיטלי", "עידן המידע והתקשורת", "חברת המידע" וכד' (Kocikowska, 2007).

בהלימה להתפתחות הטכנולוגית, מושגי האתיקה העולים כתוצאה מהשימוש בה משקפים את דינמיות השינויים: אתיקה של מחשבים, אתיקה של מידע, אתיקה של האינטרנט, אתיקה של המרחב המקוון (cyberethics) (Tavani, 2011). רוב הנושאים האתיים בהן עוסקות הסוגיות העולות כתוצאה מהשימוש בטכנולוגיה ובמרחב המקוון, הם שינוי מסוים או היבט חדש של סוגיות אתיות קיימות, אשר כולן מתייחסות לערכי ליבה אתיים "מסורתיים". לכן רובם מעוגנים בנורמות וחוקים קיימים, הדורשים לעיתים הרחבות ווריאציות חדשות. זמיר (2003, עמ' 353) אומר: "ישנה מהפכה שגם אם היא שקטה, היא מורגשת היטב על-ידי כל אדם בחיי היומיום... האינטרנט הוא, מצד אחד, רק טכנולוגיה, אך מצד אחר, מהפכה תרבותית, אולי גם מהפכה חברתית. טכנולוגיה חדשה יוצרת בהכרח משפט חדש". שדה האתיקה עצמו אינו חדש, אך הוא מביא לבחינה מחודשת של היבטים מוסריים, חוקיים וחברתיים הקשורים לטכנולוגיה.

התנהגות שאינה אתית – של מי? מטבע הגדרת מושג האתיקה, כל הנושאים האתיים עמם מתמודד המורה המקוון בהקשר של הטכנולוגיה קשורים, ישירות או בעקיפין, לאנשים. הסוגיות העולות ממפגשים אנושיים אלה כוללות גם סוגיות מקצועיות ייחודיות המתייחסות לזהות המקצועית של איש המקצוע והמחויבויות הנגזרות ממנה, שהן מעבר לסוגיות האתיות הכלליות, הרלבנטיות לכל אדם. במפגשים אלה באים לידי ביטוי היחסים הראויים בין שותפי התפקיד בהלימה לערכי מוסר. אילו יחסים בין מורה לתלמיד, בין מורה למורה, בין מורה למנהל, בין מורה להורה, בין מורה לארגון וכך הלאה, כשמעליהם קיימת מערכת יחסים עם המעטפת החברתית תרבותית בה הם מתנהלים.

סיפורי המורים כוללים תיאורי סוגיות אתיות בהן הם עצמם היו מעורבים, סוגיות בהן היו מעורבים מורים אחרים וממונים עליהם, סוגיות בהן היו מעורבים תלמידים וכן מקרים של אנשים אחרים, עליהם הם שמעו בדרך ישירה או עקיפה. המורים מיעטו לספר על עבירות אתיות או חוקיות שהם עברו בעצמם, להוציא עבירות של קניין רוחני וזכות יוצרים, אשר שבעה מבין אחד עשר המורים המשתתפים במחקר התוודו על עשייתן, אם מתוך חוסר מודעות או אי הכרת החוקים הרלבנטיים ופרשנותיהם. לעומת זאת, הרבו המורים לספר על עבירות שעושים מורים אחרים ועל מצבים בהם הם מצאו את עצמם נפגעים כתוצאה מהתנהגות לא אתית של תלמידים או מורים. כך, לדוגמה, בנושא הקניין הרוחני וזכות היוצרים, כל אחד עשר המורים המשתתפים במחקר תיארו בסיפוריהם התנהגות לא ראויה של מורים, אך רק ארבעה מהם התייחסו להתנהגות לא אתית של תלמידים. חלק בלתי מבוטל מתיאורי המורים את התנהגותם הלא אתית של המורים האחרים נושא נימה ביקורתית, הרבה יותר מנימה אמפטית או סלחנית.

חשיבות עיסוק המורים בסוגיות אתיות: בשל ייחודיות תפקידו של המורה, כאיש חינוך המחוייב לתלמידיו וכנושא בשליחות חינוכית-חברתית, מפגשים אנושיים אלה הם מורכבים יותר ממפגש בין אדם לאדם והאתיקה של המורה היא יותר מעיסוק במוסר, בכבוד האדם באשר הוא. לעיסוק בסוגיות באתיקה האישית והמקצועית של המורים יש חשיבות רבה מהטעמים הבאים (כשר, 2007): העיסוק בסוגיות האתיקה המקצועית הוא למעשה דיון מקצועי, הנדרש להבנה יסודית של תפקיד המורה והמחנך. ככל שמורים יבינו טוב יותר את מלאכתם ואת מקום האתיקה בה, כך תעלה רמתם המקצועית. עיסוק בנושא מציג בפני המורים באופן ברור יותר את רף ההתנהגות הראויה שלהם. ככל שיכירו טוב יותר את האידיאל המעשי של ההתנהגות המקצועית שלהם, כך יהיו בעלי רמה אתית ומוסרית גבוהה יותר. מורים הם המחנכים של ילדים, בשנים חשובות לעיצוב חייהם. ההורים והחברה רוצים לראות את ילדיהם מופקדים בידי מורים ראויים, ברמה מקצועית ואתית גבוהה. ילדים רבים יהיו בעלי מקצוע, אנשי ארגון, נושאי תפקידים. המורים מהווים עבורם דוגמה ומופת להתנהגות בעלי מקצוע. ככל שהמורים יבינו ויפנימו את האתיקה המקצועית שלהם הם יהיו דוגמה טובה יותר שתסייע לתלמידיהם להתפתח כאנשים ובעלי מקצוע אתיים בבגרותם. העיסוק בתפיסה סדורה של אידיאלים, גיבושם תוך ניתוח הנחות היסוד שלהם, הצגתם הברורה ואף שיפורם, תורם להעמקת המודעות ולטיפוח יכולות אתיות. עיסוק זה מדגיש את חשיבות עצמאותו המחשבתית של המורה ואת כוחו לבחור כיצד לפעול, ויחד עם זאת להכיר באתגרים, במכשולים, במגבלות ובמחירים, לקבל אותם ולפעול במורכבות, ביחד אתם,

בדרך המיטבית. חלק חשוב באחריות המורים הוא חיפוש מתמיד אחר הראוי והצודק, בנסיבות המסוימות בהן הם פועלים במסגרת המקצועית, האישית והחברתית (אלוני, 2007).

סוגיות ודילמות אתיות בנרטיבים של המורים: החוויות, ההתנסויות והתובנות שצובר המורה, כמו גם הרגשות והמחשבות, חלקם הגדול סמוי מן העין ולעיתים אף מן המודעות, והעיסוק בהן נעשה בדרך פנימית, רפלקטיבית. לנרטיב תפקיד משמעותי בחשיפתם (Clandinin & Connelly, 1991; Elbaz, 1991; Connelly & Clandinin, 1995), ובמיוחד כאשר עיסוקם הוא באתיקה. סיפור נוצר מתוך קשר בין מספר למאזין ומתרחש במרחב היחסים ביניהם (תובל-משיח וספקטור-מרזל, 2010). תוך כדי השיח נחשפו היבטים רגישים, בהם סיפרו המורים על דילמות עמן הם מתמודדים, שפעמים רבות אין מדברים עליהן, אם בשל רגשותן, הרצון להסתירן, או מחוסר הזדמנויות מתאימות. האינטראקציה בין החוקר למשתתף אינה מבוססת רק על הסכמה, אלא על שותפות ומעורבות מודעת (אלבז-לוביש, 2001; צבר בן יהושע, 1999; Brown & Gilligan, 1992; Gudmundsdottir, 1995; Phillion, 2002), שבסיסה המוסרי כרוך בכבוד ואמון הדדי בין החוקר למשתתף (Bochner, 1994). רמת השיתוף, הפתיחות והחשיפה בשיח הנרטיבי נתונה בידי המורה המשתתף וכרוכה ברקימת יחסיו עם החוקר. כך, למשל, ציינו נעמה ושגית את חשיבות השיח והמוטיבציה להבנות את הסיפור בשיתוף עמי, כחוקרת מעורבת המבינה ומתעניינת בתחום, שלא נתפסת כ"זרה" (Carter, 1993; Gudmundsdottir, 1991). השיח הנרטיבי היווה מקום "בטוח" ויעיל, בו המורים שיתפו בדברים אשר שפכו אור חשוב על התופעה הנחקרת.

בתהליך ניתוח הסיפור של כל מורה בנפרד, הלכה והצטברה תמונה רחבה וכוללת של הסוגיות האתיות עמן מתמודדים המורים המקוונים, כסיפור מסגרת בו הם חיים ומוצאים משמעות (Elbaz, 1991). הצגת הנושאים והסוגיות האתיים שעלו בדברי המורים נעשתה בשלב הראשון כפי שסיפרו אותם המורים, באמצעות ציטוטים מסיפוריהם. סיפורי המורים כוללים את המשמעויות והפרשנויות שהם נתנו לסוגיות במהלך השיח עמם. בהמשך, חשפתי את המשמעויות וההשלכות השונות הגלומות בנושאים שעלו, תוך התמקדות בפן החדש שהביאה הטכנולוגיה ובהשלכותיו על הסוגיה הנדונה. הסתכלות מחודשת זו על הסוגיות נועדה לאפשר התנתקות מידע קודם, מתפיסות ומהרגלים מוכרים הכרוכים בסוגיות ובהבנתן, זאת על מנת לקדם התבוננות ביקורתית, תוך התייחסות לחלופות אפשריות וחדשניות למימדים בהשקפות עולם, בעמדות אתיות ובתפיסות פדגוגיות בהקשר האתי. מהתמונות הנפרדות שעלו מניתוח סיפורי המורים גובשה תמונה כוללת, שאינה הכללה, אלא הסתכלות רחבה וכללית יותר על התופעה ומהויותיה האתיות. למרחב ההסתכלות תרמו הטרוגניות המשתתפים, אופיו הייחודי של כל אחד מהם והדרך בה הוא בחר לחוות ולתאר את התנסויותיו, מבעד למורכבות הסובייקטיבית בה הוא רואה את עצמו ומתייחס אליהן. מכלול הסוגיות האתיות נבנו דרך פריזמות שונות של בחינת כל סיפור בנפרד ושל כל הסיפורים יחדיו. גיבוש תמונה רחבה וכוללת שהתקבלה מסיפורי המורים, נעשה תוך מפגש עם התאוריות שסייעו להבינה ולהבנות את משמעותה. בדרך זו התאפשרה חקירה מאתגרת, תוך בחינה רחבה, מקיפה וביקורתית של הסוגיות שעלו מסיפורי המורים.



## 6. נוף האתיקה של המורה המקוון

פרק זה מציג את נוף האתיקה של המורה המקוון כמענה לשאלות כיצד מבינים מורים מקוונים מושגים אתיים, כיצד מתפתחת מודעות אתית וכיצד הם חווים ומבטאים התפתחות זו. בתחילה (בסעיפים 6.1 ו-6.2) מוצגים מאפייני הידע האתי של המורים, שזוהו ברובם כידע אישי התנסותי. בהמשך נסקרות היכולות האתיות ומכוונות (אוריינטציות) החשיבה האתית שהוצגו בסקירת הספרות ושבו לידי ביטוי בסיפורי המורים. סעיפים 6.5 ואילך עוסקים בשפה ובקולות, המתווכים את המרכיבים האינטלקטואלים והמוסריים של הידע האתי של המורים, במטפורות באמצעותן תיארו המורים את התפתחות המודעות האתית ובדרכי החינוך לאתיקה.

מטפורת ה"נוף" – Landscape (Clandinin & Connelly, 1995) משמשת אמצעי לתיאור העושר והמורכבות של העולם בו חיים ועובדים המורים, על ההיבטים האתיים שבו. נוף הוא מראה כולל המאפיין מרחב מסוים, כפי שהוא נתפס ומפורש בידי הצופה או הצופים. ההתבוננות בנוף יכולה להעשות ממגוון נקודות מבט. מכל נקודת מבט נראה מכלול הנוף, אך מבעד להתמקדות נשקפת ייחודיות מסוימת בו. ה"נוף האתי" מתאר את ההיבטים האתיים באמצעותם ניתן להתייחס לעולמו המורכב של המורה, המשתלבים עם כלל נוף הידע המקצועי שלו. הנוף האתי מורכב ממגוון התרחשויות ומערכות יחסים בין אנשים ואירועים, הכרוכים גם במערכות מוסר, ולכן הוא נוף אינטלקטואלי ומוסרי כאחד. בנוף זה נראים המורים במגוון מצבים, כאנשי חינוך וסוכני מוסר לתלמידיהם, כעובדי ארגון הנאלצים לעבור רפורמות חינוכיות וכאנשים פרטיים המתנהלים בעידן הדיגיטלי. המורים מצויים במגוון מקומות, בכיתה ומחוץ לגבולות בית הספר, ובמגוון הקשרים אישיים, קהילתיים ומקצועיים. במורכבות זו, מתמודדים המורים בשגרת היומיום המקצועי והאישי שלהם, עם מגוון דינמי של סוגיות מקצועיות ומוסריות. בתהליכים אלה, מבנים ומעצבים המורים את מרכיבי הנוף, ובאופן הדדי מעצבים מרכיבים אלה את זהות המורים. נוף הידע והקשריו המוסריים, הנתפסים כמטפורה המבטאת את הממשק בין התאוריה והמעשה בחיי המורים, מאפשרים לחקור ולהבין את הידע האישי והמעשי שלהם (Clandinin & Connelly, 1995). אל נוף זה חדרה בעידן הדיגיטלי טכנולוגית המידע והתקשורת כשחקן חדש, המשפיע באופן משמעותי על האירועים המתרחשים בו, על מרקם מערכות היחסים ועל ההיבטים האתיים הכרוכים בכך.

### 6.1. ידע אתי כידע אישי, מעשי והקשרי

ידע אתי בא לביטוי בעשייה מקצועית, המבוססת על מידות טובות וערכי מוסר. הידע האתי מסתמך על הבנת המורים את תפקידם כסוכני מוסר, כפי שהיא משתמעת בכל תחומי המעשה היומיומי שלהם (Campbell, 2005, p.216):

Briefly, ethical knowledge is exemplary of virtue-based professional practice. It may encompass different philosophical orientations, but it is not so diffuse that it ignores its fundamental rootedness in core principles or virtues such as honesty, justice, compassion, dedication, diligence, integrity, courage, and respect for others.

נוף הידע המקצועי של המורה (Clandinin & Connelly, 1995) מורכב מהידע של המורה המסוים, מרחב עבודתו והקשרו החברתי, התרבותי וההיסטורי, בזיקה למדיניות החינוכית במקום ולתאוריות ולגישות הרווחות במרחב. נוף זה כולל ידע מקצועי, ידע אישי וידע מעשי. הידע האישי והמעשי נבנה ומעוצב תוך כדי עשייה, התנסות והתמודדות עם בעיות, במצבים קונקרטיים הייחודיים לעבודת המורה (Elbaz, 1983). כפי שעולה מסיפורי המורים, הידע האתי שלהם, הכרוך בשימוש בטכנולוגיה ובמרחב המקוון, מאופיין ברובו כידע מעשי ואישי, המבוסס על התנסויותיהם במצבים ייחודיים ועל הסתכלות רפלקטיבית עליהם. ידע זה ניתן לנתח על פי מספר היבטים (Elbaz, 1981); אתייחס כאן להיבט ההתנסותי, ההיבט החברתי, ההיבט ההקשרי וההיבט האישי.

**ההיבט ההתנסותי** משקף את הבניית הידע אצל המורה בהתאם לדרך ולרמת המודעות בהן הוא חווה את ההתרחשויות, עיצב אותן, בחר לפעול בהן והתייחס לתוצאותיהן. האירועים המכוננים והסוגיות האתיות בהם נתקלים המורים תוך כדי השימוש בטכנולוגיה, כמתואר בפרקים הקודמים, הם המקור המשמעותי ביותר להבניית הידע האתי שלהם. כשהמורה רחל נתקלה בפעם הראשונה בתגובות פוגעניות של תלמידים בתקשורת המקוונת היא רצתה לבטל את אפשרות כתיבת התגובה על ידי התלמידים, אך מאחר וסרבו לעזור לה בכך, מתוך כוונה לאלץ אותה לחנך את תלמידיה לתקשורת ראויה ולא לפתור את הבעיה באמצעות חסימת ערוץ התקשורת, היא נאלצה לשוחח עם תלמידיה על הנושא. בהמשך, תוך כדי התנסויות נוספות בתקשורת מקוונת, התפוגגו חששותיה, היא הרגישה שהיא מסוגלת לשלוט בהתרחשויות ולכן שינתה את נקודת מבטה: *כעתה חולה את האירוע על אצמך, מתפתחת מנה האודעות... אני לא אירתע מלפתוח פורום כי יש סיכוי שיהיו בו קללות. זה חלק מחומתני. הידע ההתנסותי שצברה רחל סייע לה לעצב את מצבי ההוראה והנחה את עשייתה.*

לידע ההתנסותי יש חשיבות מיוחדת בתחום האתיקה והטכנולוגיה. בניגוד למצב בו קיימות תכניות לימודים, באמצעותן מתמקדים המורים בתרגום התאוריות לפרקטיקת ההוראה, תחום האתיקה, על היבטיו הטכנולוגיים, אינו מעוגן בתכניות לימודים ולכן הידע הנדרש למורה מובנה תוך כדי התנסות. בנוסף לכך, התכנים, המושגים, העובדות והרעיונות הכרוכים בתחום, הם דינמיים ומתעצבים עם ההתפתחות שחלה במאפשרים הטכנולוגיים ותוך כדי האינטראקציות בין המשתמשים לטכנולוגיה. גם החידושים הפדגוגיים המיושמים בשילוב הטכנולוגיה, מתעצבים תוך כדי עשייה, באינטראקציה בין משאבי הלמידה המקוונים לתהליכי ההוראה ולצרכי התלמידים. לכן נדרשת מהמורה למידה מתמדת ולמידה של החידושים בדרך של שגרה. נובע מכך, שההתמודדות עם הסוגיות האתיות העולות מהשימוש בטכנולוגיה היא במקרים רבים התנסות חלוצית ולא מוכרת למורים מניסיונם הקודם.

**ההיבט ההקשרי** משקף את צמיחתו של הידע מתוך ההקשרים הייחודיים בהם נפגש המורה תוך כדי עבודתו. בחדשנות ובדינמיות המאפיינות את הקשר המחקר, נדרש המורה לידע חדש. מוחמד מספר: *אני תמיד מתלבט על דברים חדשים אחר אף יודע אותם, מנסה ללמוד אותם ולהיות רגוע. בניגוד לעבר, בו רוב המידע הועבר מ"למעלה", ממומחים, ממעצבי תכניות הלימודים, ממפקחים או ממדריכים, כיום נאלצים המורים להבנות את הידע לבד או בעזרת*

התלמידים. רינת מתארת: *כל מה שאני רואה שהם מתעסקים אתו ואני נמצאת בהפסקות, נכנס לי לראש ואני הולכת לדפוק בבית. במציאות זו, נכפה על המורים להתנסות במגוון כלים ויישומים דיגיטליים שלא יועדו מלכתחילה לחינוך, על מנת לקבל החלטות פדגוגיות וערכיות על דרכי שילובם בהוראה ובלמידה, כפי שמתאר אמנון: אני די חזוי... יש כלים נפלאים באינטרנט... אבל האינטרנט הוא בלי גבולות ובכל זאת אנחנו רוצים להכניס לו איזה שהם גבולות, אז ככה שנה מאבק לא פשוט. חלק ניכר מן הידע, התובנות והעמדות מבנים המורים בהקשרים שהם יוצרים, תוך כדי התנסויותיהם הרפלקטיביות בשימוש בטכנולוגיה. הידע המעשי שצובר המורה הולך ומתרחב עם מגוון המצבים וההקשרים עמם הוא מתמודד, ביניהם מרחב ההקשרים המקומיים והגלובליים של הטכנולוגיה.*

*ההיבט החברתי משקף את ההקשר החברתי תרבותי בו מתרחשת הסיטואציה, את היחסים עם המעורבים בה, את נורמות ההתנהגות המקובלות, ואת התובנות המתעצבות תוך כדי האירועים והסוגיות שהם מעלים. תרבות השיתופיות ברשת, המאפשרת לקהילת המורים לחלוק את הידע שצברו תוך כדי הצרכים שעלו בעבודתם, הופכת את הרשת לאחד המקורות החברתיים-קהילתיים לידע של המורה. רחל הפכה מנתמכת לתומכת, בזכות קהילת מורים ממנה קבלה עזרה מקוונת לקראת התחלת עבודתה כמורה: ראיתי באינטרנט קבוצה של מורים שמתכתבים באמנותי שרשרת... כתבתי שאני צומדת להיות מורה בצד שבוצ ואני לא יודעת מה צוים... בחורה מקרואלינה כתבה לי מכתב גדואר האלקטרוני... היא נתנה לי כמה משחקים אפשר לצבור אתם... בעזרת החומרים שקבלה רחל מקהילת המורים היא בנתה תכנית לימודים ושיתפה בה את עמיתיה הסטודנטים.*

אך תפיסת השיתופיות אינה נחלת כלל המורים והיא אף שנויה במחלוקת. רחל מתארת את חוסר השיתוף בין המורים: *מורה למורה זאבה וזה נורא... היום מורות לא כל כך שמחות לתת... רחל מבקרת את אי השיתוף ומייחסת אותו למחסור ביצירה עצמאית של המורים. לעומתה, מצטטת שגית אמירות של מורים המדגימות חוסר רצון מכוון לשתף בחומרים בהם הם השקיעו מזמנם וממרחם: זה נורא ציני... אחת המורות המוצרכות הסבירה לי שהיא טרחה על החומרים שלה יומיים והיא לא מוכנה להעלות אותם לאתר בית הספר כי היא לא רצתה מורות אחרות יקחו את זה. את תפיסת השיתופיות של המורים ניתן לראות בשני היבטים: מורים שחוו בעבר תרבות שיתופית, אך נעשו רכושנים ליצירתם בעקבות מפגש עם ניכור ואינדיבידואליזם במהלך חייהם המקצועיים, לעומת מורים שחשו מבודדים בדל"ת אמות הכיתה ומצאו מענה לצרכיהם המקצועיים כשנעשו חברים בקהילת למידה בה השיתופיות והעזרה ההדדית היא נורמה חברתית. אך גם כחברי קהילה מקצועית שיתופית, עדיין חלק מהמורים מדברים בגוף ראשון, "אני", ובשפה של פרט.*

בהקשר הבית ספרי, התנסותה דינה בחוסר שיתוף פעולה של מנהל בית הספר וצוות היועצות כשהובילה תכנית לחינוך לאתיקה ברשת. עמדתם השתנתה רק לאחר שהם נאלצו להתמודד עם תלונות שהגיעו מהורי תלמידים בעקבות פגיעות מקוונות. דינה מתארת את תובנותיה: *כדי לפתח בנושאים חייבים לתת איתי פנולה, כי זה בצד לא רק לדבר על גלישה בטוחה, זה כרויט של הכיתה, החדר, המחשב, הבית, ההורים. זה הכול ביחד... זה ראיה מצרכית. [...]* אק היוצרות

הן האכזבה הכי גדולה שלי, יש להן את כל תכנית שפ"ו, למה הם לא מפתות אותי בצולמה?!  
ואחרי זה הם אלה שמטפלים הרי בכל הפציות קורות. ההקשרים החברתיים בהם חוותה דינה  
את תפקידה כמובילה בית ספרית של נושא האתיקה ברשת והמצבים אתם התמודדה, העלו בה  
את התובנה שיש לראות את האינטרנט בחינוך במשמעות רחבה ולטפל בנושא תוך התגייסות כל  
המעגלים הרלבנטיים. דינה מצרה על כך שבבית ספרה עדיין לא לוקחים אחריות מערכתית על  
הנושא: כמה בן אדם יכול להריט בית ספר לבד? הוא לא יכול! אני הצאתי למסקנה שאני  
צריכה להציג פחות. תוך כדי ההתרחשויות רוכש המורה ידע מעשי, שרובו לא יכול היה להילמד  
בדרכים אחרות.

ההיבט האישי משקף את הרקע של כל אחד מהמשתתפים, את הידע הקודם, את הרגשות, את  
נקודות המבט, את המשמעות האישית ואת הדרך בה התפיסות ודרכי הפעולה ממשכות להיבנות  
ולהתעצב. אלה עשויים להיות שונים לחלוטין ממורה למורה. מסיפורי המורים עולים היבטים  
שהם למדו על עצמם ועל דרך התמודדותם עם שינויים וקשיים, בעקבות הנושאים והסוגיות  
האתיים עמם הם נפגשו. רינת מתארת: אני בן אדם קצת חרדתי, אני חוששת משנויים [...] אק  
כשאני בתוך השנוי אני תמיד אשתדף לעשות אותו על הצד הטוב ביותר. בהתייידותה עם  
תהליכי השינוי שנדרשו להטמעת הטכנולוגיה, למדה רינת על הרווחים העולים מהשקעה  
והתמסרות: עשות על גבי עצות השקצתי בהכנת התצורות לתלמידים, אבל נהניתי מכך רצף  
מהיצירה הזאת... צייתי את זה בהתנדבות וכך הנשמות 'הטובות' אמרו לי 'פראיירית', אבל  
לא הרצתי פראיירית, אני, רינת, הרווחתי... נציג למורות לפנות אלי ואני מרציפה טוב עם  
זה. למרות הזלזול של חלק מהמורות, מרגישה רינת סיפוק מהיצירה, מהלמידה החדשה  
ומהעזרה שהיא נתנה למורות.

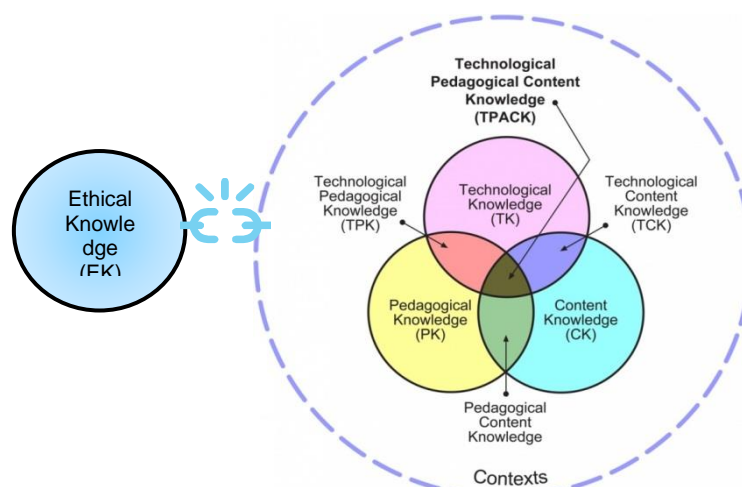
המרחב המקוון מזמן מגוון דרכים של התפתחות ידע אישי, שכולל גם ידע על האדם וזהויותיו.  
בסיפורי אני מתארת את התנסותי באינטראקציות בין-אישיות ברשת החברתית בה נכחתי בכפל  
זהויות (כמתואר בפרק 5). מהתנסות זו למדתי על המורכבות והרע טונות בנפש האדם, ועל כי  
הדלילי לני הוא רק זהות אחת של האדם מולנו. המאפיינים הפסיכולוגיים הייחודיים של החוויה  
המקוונת, ביניהם "אפקט הסרת העכבות", יכולת הביטוי של ה"אני" ואפשרויות ההתנסות  
באימוץ מגוון זהויות, ביניהן הזהויות החבויות של האדם, עשויים לתרום להתפתחות ושינוי אישי  
( Barak, 2007; Joinson, 2001; Joinson et al., 2008; Joinson & Paine, 2007; McKenna )  
(.& Bargh, 2000; Suler, 2004a, 2004b).

מסיפורי המורים נגלה נוף הידע האתי שלהם, שברובו הוא ידע מעשי ואישי, הנבנה ומתעצב תוך  
כדי התנסות, יישום, צבירת ניסיון, חשיבה, רפלקציה ופיתוח תובנות ( Clandinin & Connelly,  
1986; Connelly, Clandinin, & He, 1997; Elbaz, 1981, 1983). הידע המעשי אישי של  
המורה הוא דינמי ומתעצב תוך אינטראקציות עם מכלול הגורמים המעורבים בעשייה. תוך כדי  
ההתנסויות צובר המורה ידע המתווך בעשייה עצמה וכן ידע על העשייה שלו. המורה "מחזיק"  
ידע זה, מגיב אליו, משתמש בו ומיישם אותו בהתאם לצורך, במגוון מצבים בעבודתו. כך, באופן  
הדדי, מתעצב ידע זה תוך העשייה אך גם מעצב את העשייה של המורה (Elbaz, 1981).

האתיקה של המורים היא אתיקה פרקטית, בה תאוריות ותפיסות מופשטות פוגשות את הבעיות בחיי היומיום. מבחנה של האתיקה הוא במעשה, בהתנהגות האתית במצבים קונקרטיים, תוך יישום הידע האתי המעשי, שנבנה בהקשרים חברתיים ואישיים (Elbaz, 1981). מכאן, שתפקוד מוסרי אינו מוכתב מראש באמצעות נורמות מוסר מקובלות, אלא שיקול הדעת המוסרי מתעצב בכל פעם מחדש על ידי כל פרט, בהתאם לתכונותיו, ערכיו, הסיטואציה, תנאי המקום והזמן, כמו גם הידע האישי מעשי שהוא צבר במכלול ההיבטים של התנסויותיו. כמבנה ידע מעשי אישי, מזדמן למורה לפתח תפיסת מוסר פרקטית (ניסן, 2001). בשל אופיו המעשי, היומיומי, של המוסר הפרקטי, מיקודו ברוב המקרים הוא בערכים אתיים פרקטיים הבאים לידי ביטוי בחיי היומיום, בעיסוק המקצועי, האנושי והאישי ופחות בערכים אוניברסליים של "המוסר המקובל", המונחה על ידי מערכת ערכית נתונה ומקובלת חברתית, כמו חרות, צדק ושוויון. הידע האישי והמעשי שצוברים המורים, כחלק מנוף האתיקה בחייהם, מסייע להם להגביר את האוטונומיה שלהם ואת גיבוש זהותם כאנשי חינוך המתמודדים עם האתיקה בעשייתם היומיומית.

## 6.2. הידע האתי כחוליה חיונית בידע המורה

הידע האתי של המורה הוא חלק ממכלול נוף הידע המקצועי שלו, המנחה את עשייתו החינוכית. מסגרות שונות להסתכלות על מורכבותם של הידע, המיומנויות והתובנות של מורים, בהקשר של שילוב טכנולוגיית המידע והתקשורת, נסקרו והוצעו על ידי חוקרים שונים (Fisher et al., 2006; Koehler & Mishra, 2008; Loveless, 2011). במודל ה-TPACK (Koehler & Mishra, 2008; Loveless, 2011), המהווה מסגרת לייצוג ידע מורכב ורב פנים זה, מצויים שלושה מרכיבי ידע: ידע תוכן, ידע פדגוגי וידע טכנולוגי, הפועלים יחדיו תוך קיום יחסי גומלין ביניהם. הדגש שניתן לידע האתי בסיפורי המורים מצביע על הצורך להשלים חוליה חסרה במודל זה. הוספת הידע האתי אינה רק בגדר השלמת מרכיב שיאפשר הסתכלות הוליסטית על נוף הידע של המורה המקוון. כפי שעלה מממצאי המחקר, הידע האתי מהווה מימד חיוני לצרכים המעשיים היומיומיים של המורה המקוון, ולכן עליו לקבל התייחסות מיוחדת ולהשתלב בכל ההיבטים של עבודת המורה, כחלק מנוף הידע שלו. באיור הבא מתואר מרכיב הידע האתי שהתווסף, כמוצע, למודל ה-TPACK.



איור 1: מודל ה-TPACK (Koehler & Mishra, 2008), בתוספת מרכיב הידע האתי.

ניתן לראות שתי גישות לשילוב מרכיב הידע האתי במודל ה-TPACK: בגישה האחת, שתקרא מודל E-TPACK, ה-"E" (Ethic), מהווה האתיקה מרכיב ידע נוסף (כמעגל רביעי), הנמצא ביחסי גומלין עם יתר מרכיבי הידע במודל. בגישה השנייה, שתקרא מודל E-TPACK, האתיקה מהווה מעטפת הוליסטית המכלילה בתוכה את מרכיבי הידע הטכנולוגי, הפדגוגי והתוכני, משליכה על מהותם ומשפיעה על עיצובם כך שנוצרת "הווייה אחרת", מציאות חדשה, כדברי המורים. במודל זה, מרכיבי הידע הטכנולוגי, הפדגוגי והתוכני, משפיעים באופן הדדי גם על עיצוב ההיבטים האתיים. בשל החשיבות שנתנו המורים לידיע האתי בסיפוריהם, מתבקש לשלב בין שתי הגישות, הגישה הרואה את הידע האתי כמרכיב בנוף הידע של המורה והגישה הרואה באתיקה מסגרת הוליסטית המשפיעה על כל מרכיבי הידע ומעצבת אותם.

להרחבת ההסתכלות המכלילה במודל זה ניתן להוסיף שלושה מימדים של אתיקה (לפי Silva et al., 2009), כחלק מההיבטים החברתיים וההקשריים בנוף האתיקה של המורה המקוון: אתיקה של המורה, אתיקה של הלומד ואתיקה של הארגון. הוספת מרכיב הידע האתי שעלה מסיפורי המורים, אל מרכיבי מודל ה-TPACK, מכלילה בידע המורה סוגיות אתיות שעניינן, לדוגמה, אופי התכנים הנלמדים בעידן הדיגיטלי ודרך בחירתם, המיומנויות והכישורים הנדרשים לבוגר בית הספר, הדרכים והאמצעים של הוראה, למידה והערכה אישית ושיתופית בשילוב הטכנולוגיה, אוריינות מוסרית, משמעות הידע ומקורות המידע. מעל כל אלה עומד השינוי התרבותי והחברתי, המעמיד בבחינה מחודשת מהויות, עקרונות, ערכים וזכויות בחיי אדם וחברה. בכך יכול הידע האתי להוות מסגרת תאורטית ופרקטית כבסיס להתחדשות מקצועית בהוראה ולהתחדשות של תרבות בית ספרית (Campbell, 2003).

הידע האתי הוא חלק מנוף האתיקה של המורה המקוון, המתפתח ומתעצב במהלך חייו האישיים והמקצועיים. מודעות המורה לידיע האתי שלו מאפשרת בחינה עצמית של עמדותיו, פעולותיו והחלטותיו (Campbell, 2008), אך תפקוד אתי הבא לידי ביטוי בפעולה האתית, כרוך במרכיבים נוספים הנכללים בנוף האתיקה של המורה, שיפורטו בסעיפים הבאים.

### 6.3. יכולות אתיות

בהמשך לזיהוי הידיע האתי המעשי שבא לידי ביטוי בסיפורי המורים, זוהו בתיאוריהם היבטים נוספים הכרוכים במודעות אתית והתנהגות אתית, העולים ומתפתחים תוך כדי התמודדות המורים עם סוגיות אתיות במסגרת פעילותם המקוונת. ניתוח ההיבטים בשלב זה נעשה תוך התייחסות לארבעה תחומי יכולת אתית (Rest, 1986; Narvaez, 2006), המהווים שלבים בתהליך קבלת החלטה מוסרית: רגישות וזיהוי היבט מוסרי; חשיבה ושיפוט מוסרי; מיקוד אתי ובחירה מוסרית; התנהגות אתית הבאה לידי ביטוי בפעולה אתית. הידע והמיומנויות הנכללים בתחומי יכולות אלה הם חלק מהתהליכים שמפעילים "מומחי" או מיומני אתיקה (moral experts) (Narvaez, 2006). (ניתוח ההיבטים של יכולת החשיבה והשיפוט המוסרי, שהיא אחת מארבע היכולות האתיות, ייעשה בסעיף 6.4). יכולות אלה, המאפשרות את קבלת ההחלטות האתיות ומימושן בהתנהגות האתית, נבנות ומתפתחות מתוך ניסיון והכוונה של האינטראקציה

המתרחשת בין אנשים, מצבים ומערכות מוסר, אשר מהווה ממשק בין תאוריה, ידע, קוגניציה, רגש ומעשים, כחלק מנוף האתיקה.

רגישות מוסרית: רגישות מוסרית באה לידי ביטוי ביכולת ובנטייה לפרש מצבים ולזהות אם הם כוללים מרכיב מוסרי. בשל חוסר מודעות או חוסר רגישות לנושא האתיקה, כפי שעולה מסיפורי המורים, התרחשויות שונות הכוללות היבטים מוסריים עלולות לא לזכות להתייחסות אתית. אמנון זיהה היבטים אתיים בהתרחשות פוגענית של תלמידה במורה: *אני בטוח אנאחרי הכתבת התלמידות* *אחת מהתלמידות* *כאן מיני דברים, אק זה שנה מהפרסום ההמוני ברשת. אחת התלמידות* *כפית הספר כתבה: כולל יודעים שהמורה... היא המורה הכי שואה כפית ספר... בדאגתו למורה* החליט אמנון להסתיר ממנה את הפגיעה בה: *המורה לא ראתה את זה עד היום, זאת הייתה* *דילמה שלנו, כן להראות, לא להראות... ברגישותו, גילה אמנון אכפתיות ודאגה לא רק למורה* הנפגעת, אלא גם לתלמידה הפוגעת, כערוץ מוסרי נוסף העולה מהסיטואציה וכביטוי לתפקידו כאיש חינוך: *זו ילדה טובה, שפרקה את מה שחשבים, מדברים ככה. הילדים לא מבינים לצומק* *את כל הכלים שהם משתמשים, מה המשמעות שלהם, ואת הנראות הזאת באינטרנט... אמנון* דיבר על הנושא בכיתה עם תלמידיו ובכך פעל לפיתוח רגישותם המוסרית. באירוע זה, שזוהה על ידי אמנון כמצב הכרוך בהיבט אתי, התייחס אמנון ברגישות אל נקודות המבט וההקשר הרגשי של כל אחד מהמעורבים בו, כתשתית להמשך הטיפול בסיטואציה.

חשיבה ושיפוט המוסרי: יכולת החשיבה והשיפוט המוסרי משקפת מבנים חשיבתיים בהם אדם שוקל, מנמק ומסיק באופן "אובייקטיבי" מה ראוי ונכון לעשות מבחינה מוסרית בסיטואציה מסוימת. על מנת להמחיש את תהליך שיקול הדעת, נמשיך ונתבונן בסיפורו של אמנון. בהמשך (בסעיף 6.4), נדון דרך דוגמאות מסיפורי מורים אחרים במוכוונויות שונות של חשיבה מוסרית (Kohlberg, 1976, 1981, 1984; Piaget, 1965; Rest et al., 2000), שעיקרן: עניין אישי, נורמות וסדר חברתי, ואידיאלים אתיים משותפים.

בדבריו של אמנון ניתן לזהות בכפיפה אחת מספר מוכוונויות של חשיבה מוסרית. המוכווונות המתייחסות לנורמות וסדר חברתי משקפת ציפייה לשמירה על סדר מתוך קונפורמיות לנורמות של כבוד לאחר, כחלק מהסביבה האנושית הקרובה: *חייבים להבין אולי זאת נורמה כזאת של* *בצורה הזאת, אבל יש נפאצית בה, ורמת הפאציות באינטרנט יכולה להיות הרבה יותר גבוהה.* [...] *גבולות זה שם המשחק... כל הנושאים האלה יכולים לפאצ בחופש, להצליח, להסיט,* *לפאצ כפאצט הלאחרים. המוכווונות המתייחסות לעניין האישי משקפת זווית ראייה* מצומצמת של שקילת הרווחים וההפסדים לצורך השגה של הטובה האישית. אמנון חושש מבעייתיות ברמה אישית שעלולה לעלות מהמעשה ותוצאותיו: *זה פתוח לצניי כולל... זה הפחיד* *אותי קטע זה... הפנתי שפה צריק ללמד מהו שהילדים קודם כל לא מודעים לו... עם אני* *זהיר יותר, או בוחן יותר, בודק יותר, רגיש יותר, בודק השלכות... מוכווונות החשיבה* המתייחסות לאידיאל אתי שיתופי משקפת ראייה רחבה ואוניברסלית יותר. אמנון מסביר את חשיבות השמירה על זכויות הפרט: *ככל מקרה, בהתנהלות באינטרנט המסר הוא צרכי, כמו כל* *מסר אחר זה זה לפאצ. בסיטואציה זו אמנון לא עסק בהיבט של אידיאל אתי פנימי, המשקף* את צווי המצפון ואת האחריות לבדוק אותם באופן רפלקטיבי ואוטונומי ולהתנהג לאורם.

החשיבה והשיפוט המוסרי הם חלק מהיכולות האתיות, אך טיב השיפוט המוסרי אינו מבטיח את דרך ההכרעה המוסרית, מאחר והיא מושפעת מגורמים נוספים כמו מרכיבי אישיות, רקע, חברה וסביבה.

מיקוד אתי ובחירה מוסרית: יכולת המיקוד האתי מתייחסת לבחירה בין חלופות של אופני ההתנהגות המוסרית האפשרית, לאור עקרונות מוסריים, העומדים מול שיקולים הקשורים ואישיים אחרים. אמנון מתאר את התלבטותו: *הקשר fe המורה אני מתלבט. המורה צמח לא ראתה את זה עד היום. זאת הייתה דיאלמה שלנו, כן להראות, לא להראות. במקרה של הפגיעה במורה, בחר אמנון לא להראות לה את ההכפשה הפוגענית ברשת. אמנון הכיר את המורה ואת אישיותה, ייתכן שמתוך דאגה לה הוא רצה לחסוך ממנה את ההתמודדות עם הפגיעה, ייתכן שהוא חשש מהשלכות המקרה ורצה לחסוך מעצמו את ההתמודדות המביכה מול המורה. לצד ההחלטה שלא לחשוף את המורה לפגיעה, בחר אמנון לטפל בנושא באמצעות פעילות חינוכית עם תלמידיו. יכולת המיקוד האתי היא היכולת לבחור מתוך כלל השיקולים את דרך הפעילות המתאימה להקשר הייחודי של המצב. יכולת זו מעמידה במבחן את בחירת הפעולה לאור הערך המוסרי. במצבים ובדילמות בהם אפשרויות הפעולה סותרות, ההחלטה עלולה להיות קשה ומורכבת.*

פעולה אתית: הפעולה האתית היא מימוש קונקרטי של ההחלטה האתית, לעיתים תוך התגברות על מכשולים והפרעות. גם משנבחרה דרך הפעולה, עדיין לא מובטח שהיא תתבצע, מאחר והביצוע תלוי בתכונות האדם ובמשתנים איכותיים שונים. בבחינת סיפורי המורים ניתן להבחין בין שלושה מימדים הקשורים בפעולה אתית: פעולה הנעשית באמצעות "דיבור", כלומר הסברה ברמה תאורטית מה היא ההתנהגות הרצויה והראויה; שיח חינוכי עם תלמידים אודות האתיקה, תוך הפעלתם בפעילויות רלבנטיות כגון משחקי תפקידים; מימוש פעולה אתית, לצד חשיפה ביושר ובפתיחות של מעשים שאינם אתיים שעשו המורים עצמם או מורים שהם מכירים. בסיפורי המורים קיים פער ניכר בין ההלכה למעשה: ה"דיבור" על ההתנהגות האתית רחב בהרבה מהתיאורים הדלים של פעולות אתיות קונקרטיות. רוב הפעולות האתיות עליהן דיווחו המורים הן שיחות עם תלמידיהם והפעלתם בפעילויות חינוכיות העוסקות באתיקה.

בהמשך לסיפורו של אמנון, הוא מתאר את היוזמה שנקט לטיפול באירוע עם תלמידיו: *ליקטתי משפטים שהם, אחד לפני, מקלפים... פתחתי את השיעור ואמרתי: אני רוצה להקריא לכם משפטים... הכול לקוח מתוך דברים שלכם. כאופן זמני את הילדה לפני כן וישבנו איתה. היא נהלה מאד... אחרי שדיברנו היא כן הבינה שתאוס את רמת הפסיקות, כמה יכול לפסוע דבר כזה. ואמרנו להם יצטוו תחשבו עליכם, שכל המשפטים האלה מופנים אליכם... זה פתוח, כולם יכולים לראות, האדם צמח יכול לראות. אמנון השקיע מאמצים חינוכיים נוספים לטיפול בנושא והפיק עיתונים מקוונים, גם בנושא האינטראקציה ברשת והוצאת לשון הרע.*

הפעולה האתית כביטוי ההתנהגותי לאירוע, מממשת את היכולת האתית כפונקציה של עוצמת ה"אני". יכולת זו נשענת על מיומנויות של פתרון קונפליקטים ובעיות, עמידה על הדעת בדרך מכובדת, עמידה בלחץ חברתי, לקיחת יוזמה, אומץ ומאמץ.



היכולות המובילות למעשה המוסרי, ממחישות את העובדה שקבלת ההחלטות האתיות היא תהליך מורכב, הדורש התמודדות. אדם בעל ידע אתי ויכולות אתיות עשוי להתנהג בדרך אתית יותר מאשר אדם ששיפוטו המוסרי לקוי, אך אין אלה מבטיחים התנהגות אתית, מאחר שהשיפוט המוסרי הוא רק אחד הגורמים המשפיעים על יישומה. התנהגות אתית בפועל דורשת הכוונה מתוך מצפון פנימי, אחריות, מחויבות ומוטיבציה, והתגברות על כניעה למאוויים, לדחפים ולאינטרסים אישיים או חברתיים (אכמון ושפּלר, תשס"ד; אלוני, 2009; וולף, תשס"ח; כשר, 2007; צבר-בן יהושע, דושניק וביאליק, 2007; Weston, 2006, 2007; Campbell, 2003).

#### 6.4. מוכונויות של חשיבה ושיפוט מוסרי

יכולת החשיבה והשיפוט המוסרי שזוהתה בסיפורי המורים, באה לידי ביטוי באופנים שונים של מוכונויות חשיבה: העניין האישי, השמירה על הנורמות והסדר החברתי, אידיאל אתי שיתופי, אידיאל אתי פנימי. שלוש סכמות החשיבה הראשונות, שהוצעו בגישה ה"ניאוקולברגיאנית" (Rest et al., 2000), מבוססות על התאוריות והתפיסות אודות שלבי חשיבה ושפיטה מוסרית (Kohlberg, 1976, 1981, 1984; Piaget, 1965). לסכמות אלה נוסף את המוכוונות המוסרית הגבוהה, שהיא מכוונות פנימית לאידיאל אתי (וולף, תשס"ח; Campbell, 2003, 2008), המתייחסת לאחריות האדם לבחון באופן אוטונומי ורפלקטיבי את צווי מצפונו מתוך ראייה אובייקטיבית והגיונית של אידיאלים. אך בטרם נפתחים חלונות אל מוכונויות החשיבה והשיפוט המוסרי, יוצג שלב של טרום מודעות, בו אין עדיין התעוררות מודעת לאתיקה.

"לא הייתי מודע לזה" (מסיפורו של אלון) - טרום מודעות: המורים מתארים בסיפוריהם של טרום מודעות לאתיקה, בו הם עדיין לא היו ערים לאתיקה כדרך חשיבה מודעת ומכוונת. הכרה בקיומו של שלב זה עלתה בתובנת המורים רק בדיעבד, לאחר שהתעוררה בהם המודעות לאתיקה והם הרהרו על חוסר הערות שקדם למודעות.

בסיפורי אני מתארת את מקומה של האתיקה בשלב טרום המודעות: *הציסוק הישיר באתיקה הוא חדש ובלתי מוכר לי... האתיקה הייתה משלבת בחיי בדק אינטואיטיבית... היא לא הייתה חלק מהיש הישיומי, לא היוותה קדימות ולא סופלה כתכנית אינטרטיבית רבת היבטים, מכוונת ואובייקטית. המודעות לאתיקה וההתמודדות המכוונת עמה עלו רק לאחר המפגשים עם סוגיות אתיות הכרוכות בשימוש בטכנולוגיה, ובעיקר עם אלה שההתמודדות עמן לוותה בתחושות שליליות של חוסר ידע, מבוכה וחשש.*

שלב של טרום מודעות לאתיקה בהקשרים של הטכנולוגיה והמרחב המקוון, עברו גם מורים וגם תלמידים. מוחמד מתאר מצב זה אצל הילדים: *הגיע צניין האתיקה באינטרנט, אני התחלתי לראות שהילדים שלנו הולכים לאיבוד... שילד פועל בחברים שלו, לא מורא על אתיקה. כשהמורים מגלים את הסוגיות או הבעיות האתיות הכרוכות בטכנולוגיה הם מופתעים: באחת מהדרכות שלי הראיתי לילדות פרופיל תלמיד פייסבוק. הן הופתעו מאוד לראות עד כמה התלמיד חושף בסני' כולס' והתחילו להבין קצת על מה מדובר. המורים מופתעים כי הם אינם מודעים לסוגיות. מוחמד מסביר על חוסר המודעות בנושאי קניין וזכות יוצרים: בשנת 2000-*

לא הקפידו כל כך על זכויות יוצרים ועל אתיקה באינטרנט, כנראה שלא ידעו להיכן  
הטכנולוגיה תיקח אותנו. לדברי אלון, פרסום והפצת חומרים, למשל, זה לא משהו שהמורים  
צריכים לזה, הם לא מחוברים לזה באמת. שגית נזכרת בגיחוך כיצד התנהגה בשלב טרום  
המודעות: בהתחלה אמרתי 'שטויות'. לקחתי פה תמונה ועם תמונה, או קישורים מאתרים. לא  
הבנתי כי לא הייתי מודעת... גם רינת מספרת: כל מה שעשיתי היה אינטואיטיבי. [...] לא ידעתי  
מה זה אתיקה ברשת, ואף אחד לא הנחה אותי.

הורים הם מעגל נוסף החסר מודעות לאתיקה בהקשר לטכנולוגיה המידע והתקשורת. מוחמד  
מתאר: ההורים לא יודעים אינטרנט, לא יודעים מחשבים, לא חשופים לסכנות. רדיר מספרת:  
אני לא סומכת על החברה ובמאגר הצרכים המיוחדים, שההורים, במיוחד האמהות, לא יודעות  
ככלל על מחשבים, ועם מי שיוצר הוא לא יודע להסביר את המידע מה כן לעשות ומה לא,  
איך למחוק על האינטרנט הנכונים והנאותים. [...] הם לא כל כך מודעים למה שקורה  
בפייסבוק, הם גם לא בודקים. [...] לא שהם לא רוצים, הם פשוט מאד מחדשים, כי אין להם  
כח. מצב זה עלול להביא למעגל סגור בו חוסר הידע מלווה בחשש והחשש מונע פעולה, כמו גם  
את הרצון ללמוד ולדעת על הנושא.

בשלב טרום המודעות פועלים המורים מתוך חוסר ידע ותפיסות שגויות. בהמשך לתיאור המקרה  
בו הופצה תמונת ערום של תלמידה, מבינה רדיר שהתלמידה לא הייתה מודעת להשלכות  
האפשריות של מעשיה כשנפלה קרבן להתנהגות לא אתית של אחרים: אט היא הייתה מודעת  
היא לא הייתה צושה את זה, זה ארס לה נלק לזכרי דורות. נעמה מתארת את הפרשנות  
המוטעית שנותנים מורים לשימוש בחומרים המופצים ברשת: אחת המורות לקחה תמונה  
מאיזה ספר סרוק ועמה אותה במרכז דף הבית באתר בית הספר. לאמתי 'מאיפה לקחת?  
קיבלת אישור?', צנתה המורה, 'מה הוא חשב, מי שש את זה? שמישהו ישיט מזה טבט? בטח  
שזה פשוט להשתמש'. באופן פרדוקסלי, אפילו מורים שקיימו פעילות חינוכית לאתיקה ברשת  
בהלימה לתכנית של משרד החינוך (משרד החינוך, המינהל למדע ולטכנולוגיה, גלישה בטוחה), לא  
היו מודעים להיבטים אתיים בנושא, כפי שמתארת דינה: צעיתי ל'ינקים'... לקחתי מכל מיני  
מקומות בלי לתת את זכויות היוצרים... מורים פועלים בדרכם שכל מתוך חוסר מודעות וחוסר  
ידע. מחוסר ידע וללא מודעות, מתייחסים המורים לאתיקה בדרכם אינטואיטיבית ולא בדרכ  
מודעת ומכוונת.

מורים אינם עושים העברה וקישור מידע קודם בו הם מחזיקים אל הידע הנדרש להתמודדות עם  
הסוגיות שמעלה השימוש בטכנולוגיה. רחל לא קישרה בין שמירה על קניין ברשת לשמירה על  
זכות יוצרים שהייתה מוכרת לה עוד מה'אימאד', מהצרכים של כעס כותמת... זכות היוצרים  
זה משהו שלא התייחסתי אליו, לא הייתי מודעת אליו, כמו שכולנו לא היינו מודעים. אלון,  
שהכיר היטב את סוגיית זכות היוצרים בהקשר לפטנטים בעולם ההיי-טק, אומר: בצנייני המרחב  
המקוון לא הייתי מודעת לזה, כי זה לא היה באמצע של אף אחד. המרחב המקוון נתפס בעיני  
חלק מהמורים כהוויה אחרת, בה מתקיימים מנהגים השונים מהמקובל במציאות החיים  
המוכרת.

לצד חוסר המודעות קיימת תופעה של השתקה והדחקה. אומרת רדיר: כולט מנסים לטאטא, אמרות שנה כן נמצא וכן צריק להסתכל על זה ולא צריך על זה חלק כי אם לא נטפל בפציה, הפציה תגדל. שגית מספרת כי איכרצים שמצדיקים להשתיק פמתי הספר זה מצב רגיל. יש הרבה פתי ספר על רוצים לעשות צניין ממה שקורה ולא מצוניינים לדבר על הדברים. תופעת ההשתקה מתרחשת מתוך מכוונות של אינטרס אישי או קבוצתי שלא להתמודד עם הבעיה ובכך לא נלקחת אחריות מוסרית לטיפול בנושא. מאחר ומאחורי תופעה זו עומדת מכוונות שלילית, היא חמורה בהרבה ממוכוונות הטרונומיות (אם מההיבט האנוכי של רצון להימנע מעונש ולזכות בתגמול ואם מההיבט החברתי של קונפורמיות לנורמות חברתיות).

חוסר מודעות המורים לאתיקה בהקשרים הטכנולוגיים, לדברי אלון, הוא בעיה רחבה של כל החברה כיום: אמריקאים המורים אין צדיין את המוצאות מה זה באמת רשת, מה זה באמת מרחב מקוון והם מסתכלים על זה כמשהו מאוד מייטי. [...] המורה, אין לו מנהיג, אין לו הנחיה, המורה עצמו לא יודע מה לעשות, עצם כל החברה היום נבוכה. אלון רואה חשיבות בקיומה של הנהגה מכוונת שתפיג את תחושת האיום והמבוכה ותסייע להעלאת המודעות האישית והחברתית לנושא. מודעות לאתיקה אינה פתרון לסוגיות אתיות אלא בסיס להתכוונות ולשיקול דעת מוסרי. משעולה המודעות לאתיקה בהקשר של הטכנולוגיה והמרחב המקוון מתייחסים המורים לאתיקה במוכוונות חשיבה שונות המשליכות גם על דרכי התמודדות עם סוגיות אתיות.

"מה אנחנו צריכים בלגן וכאב ראש" (מסיפורה של רינת) - העניין האישי: מוכוונות חשיבה אתית מתוך העניין האישי, משקפת שיקולי רווח והפסד אישיים של תוצאות המעשים. מכוונות זו נובעת מרצון לשמור על אינטרסים, לפעול מתוך תועלת אישית, תגמול או ציות לסמכות ולהימנע מפעולה העלולה להביא לתוצאה שפוגעת באינטרס האישי או מביאה להסתבכות אישית ואף לעונש.

מוכוונות החשיבה האתית הנפוצה ביותר בסיפורי המורים מתמקדת בעניין האישי. רדיר מעוניינת להתקרב לתלמידיה ולהיות "חברה" שלהם בפייסבוק, אך היא חוששת מההשלכות השליליות של קשר זה: זה אורט לי להרבה התלבטות, אני גם רוצה להיות נחמדה ולהיות קרובה לעולמם, וכן לראות מה הם כותבים בפייסבוק, ובכל זאת אני רוצה לעמוד על הפער או על הפגולות שבין המורה לתלמיד. אמנון רואה בחיוב קשר מקוון עם תלמידים, אשר עשוי לתרום לאיכות עבודתו ומורה, אך חששותיו מהסתבכות אישית גברו על הרצון לנהל קשר שכזה: כרע שהתחלתי לקבל עם מתלמידי 'תאשר אותי, אמרתי 'וואו', צ'ור... לא אישרתי ואני לא משתמש בה. [...] אני חושב שהחירה שלי הייתה עם בעקבות ההכרות שלי עם כל הפגולות שאני מכיר את ההשפעות של זה ואת הפציות שיכולה להיות מתוך זה [...] זה הפחיד אותי. רינת, שהפעילה עם תלמידיה פעילות לימודית וחינוכית ברשת חברתית, בחרה להפסיק את הקשר עמם בשל חששותיה ממלכודות העלולות לעלות ממנו, כמו במקרה בו הוגשה תביעה נגד מורה שהחמיא לתלמידיה: 'אני לא מחפשת פציות, אני אתנתק' [...] ואם אינה הורה יכנס ולא יבוא לו על המורים של בית ספר 'חופית'... ותהיי לו אינו אינטרסרטיביות חולנית וידי שאני מתחילה עם הבת שלי? לא רציתי להיכנס לזה. חשש מחוסר שליטה הניע

את שגית לסגור דף פייסבוק פרסומי שפתחה לבית ספרה: החלו עמ קללות וכתובה לא לצניין  
בין תלמידים. [...] סוסו של יום דירתו עם הקולפה שלי ואמרתו שיש יורדים מזה כי אין  
לנו דרך להשתלט על זה. אין לנו זמן עם לטפף בעציות שקורות בבית ספר ואת בנה.

במקרים אלה החשש מהתוצאות הבעייתיות העלולות לעלות מהמצב הוא שהטה את הכף  
להימנעות מפעולה. סאוסן מודאגת שעם הטכנולוגיות המצב יחמיר, כי אני לא יכולה לשים  
דבולות, אני עם לא כל הזמן עם התלמיד, אז האחריות לא רק עלי, על המורה, אלא עם על  
המורים האחרים ועל ההורים. [...] מה אנתנו צרכים בלען וכאב ראש, צדיף על... החשש  
מבעיות ומלכודות גדול מאחר וחלק לא מבוטל מההתרחשויות בסביבה המקוונת אינו בשליטת  
המורים, אלא תלוי במעורבות ובמעשים של גורמים אחרים. תחושת החשש וחוסר השליטה  
גורמים למורים לאפקט מצנן ולהימנעות ממעורבות במצבים שכאלה.

לעומת דוגמאות אלה, יש מורים שהעניין האישי מביא אותם להחלטה הפוכה. אמנון מספר על  
מורה עמיתה שמקיימת עם תלמידיה קשר חיובי בפייסבוק: יש המורה שליטה... זה מחזק לה  
מאוד את הקשר עם התלמידים, התלמידים ממנה אהבים אותה. קשר זה יכול לנבוע  
ממוכוונות חשיבה שונות, החל מרווח אישי, שבמקרה זה בא לידי ביטוי ביחסים טובים עם  
התלמידים, ועד מימוש של אמונה פנימית בדבר התפיסה העדכנית של תפקיד המורה. גם משוב  
חיובי על שיתוף בחומרי הוראה מהווה מוכוונות חשיבה של העניין האישי, כפי שמתאר אמנון: מ'  
עמותה מהו, מ'מקיצ מהו, מ'שיוצר מהו... ורובה להראות את זה לאחרים, אני חושב  
שהפידבק הכי גדול זה פידבק מחזיקים לו ואחרים לו שהדבר הזה היה נחמד ונותנים לו  
ביקורת... הרעע שמפרים זכויות ולקחים ממנו מהו בלי רשותו ובלי לצניין את שמו, זאת  
פגיעה. שיתוף בחומרים, המתואר בדוגמה זו בהיבט של העניין האישי, יופיע בדוגמאות אחרות  
בהמשך כמונע ממוכוונות חשיבה אחרות, של נורמות וסדר חברתי ושל אידיאל אתי שיתופי.

על מוכוונות החשיבה המוסרית של המורים ניתן ללמוד גם מהדרך החינוכית בה הם נוקטים עם  
תלמידיהם. התייחסות להתנהגות כטובה או רעה לפי הפרס או העונש הכרוך בתוצאותיה,  
משקפת גם היא זווית ראייה של עניין אישי. דינה בחרה להרתיע את תלמידיה בעקבות פגיעה  
מקוונת: עברתי בכל הכיתות ואמרתו להם: 'תראו, אני יכולה להגיע דרך כתובת IP, מכרתו  
להם עם דברים שאפילו אין לי, רק פשוט להפחיד אותם. אמרתו להם: 'תראו, אני קשורה  
למחלק הנוצר ואני יכולה להתלונן, חבל שבצבוק דבר כזה יהיה לכם תיק'... קצת הרתעה, זה  
לא מליק. איום והפחדה עשויים להיות מוצדקים במצב בו היה עלול להגרם נזק לחברה או לאדם  
עצמו. דינה, שמעידה על עצמה כ"הולכת עד הסוף" עם הדברים בהם היא מאמינה, מוכנה  
להתנהג באופן לא מוסרי ולשקר לתלמידיה על מנת להשיג את מטרותיה, אף מבלי שהתנהגות זו  
תעורר בה תחושה של אי תקינות. בדרך שכזו מחנכת דינה את תלמידיה למוכוונות חשיבה  
מוסרית של עניין אישי, הכרוך בחשש מעונש או מדמויות סמכות, במקום לנצל את ההזדמנות  
לטיפוח מוכוונות של טובת החברה והסובב ושל אידיאלים אתיים.

סאוסן מסכמת את תובנותיה בעקבות מצבים בהם מורים פעלו באופן מניפולטיבי לקידום  
אינטרס אישי, כמו קבלת תפקיד בבית הספר: בכל מקום את תמצאי אנשים לא אמרים על

הכבוד, על המוסר ואנחנו צריכים לצוד את כל המורים לנסות להיות מוסריים, לחשוב על אחרים לפני שהם חושבים על עצמם, למרות שזה די קשה. אנחנו לא ביצור, שכל אחד צריך לקבל את האינטרס שלו. לדעתה של סאוסן, מוכוונות של חשיבה אתית אינה שמירה על האינטרס האישי, אלא התחשבות באחר. מוכוונות כזו יכולה להיות מיוחסת לשמירה על נורמות וסדר חברתי, לאידיאל אתי שיתופי או לאידיאל אתי של מצפון פנימי.

מוכוונות של העניין האישי וקבלת החלטות מתוך שמירה על אינטרסים, ובמיוחד מתוך חשש מהסתבכות, היא מוכוונות החשיבה הנפוצה ביותר בתיאורי המורים. פעמים רבות חוסר הידע וחוסר הבטחון, הנובעים מאופיין המורכב של הסוגיות, מאלצים את המורים להגן על האינטרס האישי, במקום להתמודד עם המהויות האתיות העולות מהן.

"חייבים להכיל שם את כללי ההתנהגות האלמנטריים" (מסיפורו של אלון) - נורמות וסדר חברתי: מוכוונות של נורמות וסדר חברתי משקפת ציפייה שכל אדם בחברה ישמור על החוק והאתיקה, באשר הם חיוניים לשמירת הסדר החברתי. קונפורמיות זו מתייחסת לחיברות מתוך תפיסה המיישרת קו עם מוסכמות החברה, החוק והסדר, ומתוך מניעים כמו הזדהות, רצון להידמות לאחרים ולהימנע ממתחים.

מסיפורי המורים עולה כי מוכוונות חשיבה של נורמות וסדר מביאה אותם לחפש עוגנים של נהלים וכללים. אחד ממקורות המידע לכך הוא חוזר מנכ"ל, כפי שמתאר מוחמד: ... מאחר שעדיין יש מורים שלא יודעים מה מותר או מה אסור, בימים אלה אנחנו מוציאים חוזר בנוסף לחוזר מנכ"ל שמפרט איזה תמונות מותר להעלות ואיזה לא. המורים מרגישים צורך להרחיב את ההסכמה על הכללים גם להורי התלמידים, כפי שמספרת רינת: *בית ספר אנחנו מאז מתלפטים לציפיית התמונות של התלמידים, להעלות אותם, לא להעלות אותם, מה מותר, מה אסור. [...]* יש אישור הורים, אין אישור הורים. ההתלבטות שמעלה רינת משקפת את חוסר הכרותה עם חוזר מנכ"ל המנחה על שמירת פרטיות התלמידים באתרי אינטרנט (משרד החינוך, חוזר המנהל הכללי, תשס"ג, 7 א). לעומתה, סאוסן מודעת לנוהל זה ומקפידה עליו: *כף הורה חתם על הסכם שהבנות שלו ישו תמונות באתר... באתר בית הספר אנחנו מתכוונים לצטט קישור רק לדברים שאנחנו רוצים להפיץ, להעלות תמונות מקרוב אנחנו לא נפרסם, יכולים להשתמש בהן בצורה לא טובה, אנחנו זהירים. הקונפורמיות עם הנחיות משרד החינוך לא תמיד מתאפשרת בשל חוסר תשובות לחלק מהשאלות, כפי שמציגה רחל: *האם מותר לנו ללמד דרך הפייסבוק? מה מותר ומה אסור? אין חוקים ידועים או נהלים. שגית, שמכירה את תקנון השימוש בפייסבוק, תשמור על הכללים ותסביר לתלמידיה על סירובה להסכים להצעות החברות שהם שולחים אליה: *אני חדש מעצית אסביר את הצניין של 13 ואסור לי בתור צופרת של משרד החינוך. אך מצב זה מאלץ את שגית להתלבט בין המוכוונות לשמירת הנורמות והסדר, למוכוונות אתית פנימית, לפיה עליה לחנך את תלמידיה לשימוש נכון ובטוח בפייסבוק: *אולידי אין את הכללים לדעת מתי די... בתור מורה, אני מראה לתלמידים מה אפשר לצטט בפייסבוק, למרות שאסור להם להיכנס לפייסבוק... זו בעיה. זה מצמיד אותנו במצב מאוחר... אנחנו גם לא בסדר. מצד אחד אני מראה להם על הדגרות של פרטיות וכו' ואז אחרי שבוצעתי אני באה לכיתה ומוכיחה אותם על כך שפתחו פייסבוק, על כך שהם מקללים את וואצק שהם בכלל****

לא בלי 13... ידע של חוקים וכללים, כנורמות מנחות וכמצע להתלבטות ולדיון בעניינים מוסריים, מסייע למורים לפעול מתוך מוכוונות של נורמות וסדר חברתי.

כאשר החוק אינו ברור מתערערת יכולת מוכוונות החשיבה של הנורמות והסדר החברתי, כמו שאומר אמנון: *אני לא בטוח, אני לא מכיר, היום אני לא מספיק... היום אני לא יודע את כל החוקים*. בניגוד אליו, מסבירה רדיר שאין הבדל בהתייחסות לחוק במרחב המקוון, לעומת המציאות המוכרת: *כמו שבחיים האמיתיים יש אנשים טובים ורעים, גם באינטרנט יש אנשים טובים ורעים... למרות שהאינטרנט פתוח - יש חוק, ומי עובר על החוק בחיים הרגילים ובאינטרנט זה אותו דבר, זה לא שאם זה באינטרנט לא מצניעים ובחיים הרגילים כן מצניעים*. גם אלון מסביר שהנורמות וההסדר החברתי במציאות תקפים גם במרחב המקוון: *צריך להבין שחברתית זה לא מרחב אחר, לכן בסביבה המקוונת חייבים להכיל גם את כללי ההתנהגות האלמנטריים*. [...] *את האלימות הבית ספרית הביאו לתוך סביבה המקוונת, אבל מתוך תחושה שזה אחרת, בצד אלימות שבית ספר יודעים שיש סנקציות כאלה ואחרות, וברשת, כק זה נתפס, אין שם סנקציות*. לצד מוכוונות החשיבה של שמירה על הנורמות, מבטא אלון מוכוונות חשיבה מתוך אידיאל אתי שיתופי: *אנחנו מדברים על חברה עם כללי התנהגות שאנחנו חייבים להכיל אותם ברשת... החברה חייבת לנקוט צמדה ונקיטת הצמדה זה לא באמצעות חוק ייחודי ברשת, אלא משהו באמצעות צמדה*. מכאן, שמורה עשוי להסתכל על סיטואציה ממספר נקודות מבט ולחשוב בו זמנית מתוך מספר כיווני חשיבה, שלעיתים עלולים לעמוד בסתירה ולגרום לקושי בהכרעה מוסרית, אך לעיתים קיימת ביניהם סינרגיה המחזקת ומעצבת את הבחירה המוסרית.

מסיפורי המורים עולה שהם צמאים להכוונה של מוכוונות חשיבה ושיקול דעת הכרוכים בציות לנוהגי החברה ותקנותיה, אך הם חשים חוסר היכרות מספקת עם עוגנים יציבים ולכן מתקשים לקבל החלטות אתיות.

"המטרה שלנו היא תרבות" (מסיפורה של דינה) - אידיאל אתי שיתופי: מוכוונות חשיבה בזיקה לאידיאל אתי שיתופי מבוססת על תפיסה של טובת החברה, בהלימה לניסיון של הקהילה בהקשרים ייחודיים ולנוהל המקובל. אידיאלים אלה פתוחים לביקורת.

האידיאל האתי השיתופי, המשתקף מסיפורי המורים, מתייחס לתרבות ולערכים הכרוכים בטכנולוגיה, כפי שמסבירה דינה: *המטרה שלנו היא תרבות... האינטרנט צריך להצטייר בציוני התלמיד ובית הספר עם כמרחב תרבותי*. גם בהקשרים הטכנולוגיים, המסר הוא ערכי, כמו כל מסר אחר של לא לפגוע, אומר אמנון. נעמה מסבירה כי נקודת המוצא להתמודדות עם ההתלכדות האתיות הצוללות מההתנהגות בסביבה המקוונת היא הכבוד, גם אם השאלות הצוללות משתנות לאורך הזמן. [...] *האתיקה, היא 'built in' בתוך מצרכת הצרכים של צרכי להקנות לילדים*. ההתייחסות אל האידיאל האתי השיתופי בסיפורי המורים נעשית בשפה גבוהה ובמושגים של מוסר אוניברסלי, אך תיאוריהם את המעשה היומיומי מעלים פערים בין האידיאל השיתופי ליישומו בפועל.

ערך השיתופיות בלט בסיפורי המורים. רינת מתארת: *בסוכס המורים קיימת שיתופיות מדהימה, אחד מפרה את השני, בלי כלי חשבון של זה רציון של או משהו כזה*. אלון מסביר: *כמה זה*

*חנה כן לעתה, הסניגוריה הזו ביחד, איך לנתת קרדיט לכואב כי כואב רוצים להיות שותפים.*  
אך במציאות המתוארת בסיפורי המורים קיימת התייחסות שונה לערך השיתופיות, לפיה מורים אינם מוכנים לשתף בחומרי הוראה שהם מפתחים. פערים בין מוכוונות חשיבה המתארת אידיאל אתי שיתופי לבין מבחן המעשה קיימים בהיבטים אתיים נוספים, כמו אי שמירה של מורים על זכות הקניין וזכות יוצרים. מעבר לביטוי עמדות שונות של מורים, מבטאים פערים אלה צורך בבחינה ביקורתית של עקרונות בהלימה להיבטים החדשים שעולים בעקבות השימוש בטכנולוגיה ובמרחב המקוון, כמו מציאת האיזון בין שמירה על זכות היוצר ותהליך היצירה לזכות הציבור ליהנות מחופש מידע ושימוש בו, במרחב בו המידע נגיש לכול.

תפיסת התפקיד של המורים כסוכני חינוך, חברה ומוסר משקפת מוכוונות חשיבה של אידיאל אתי שיתופי. סאוסן אומרת: *אנחנו צריכים לעודד את כל המורים לנסות להיות מוסריים.* אלון מסביר: *המורים צריכים להיות אחרי, אנשים שמוכיחים, איברי תרבות, אנשים כמו אנשי המפתח מתקשורת, אנשי החוק, כואב צריכים להביע דעה נחרצת שהרשת היא בדיוק כמו מקום אחר. לכן, מצפה אלון שמורים יתחילו עם כן להתנהג אחרת... עם המורים להראות דאגה, להדגים איך כן מתנהגים, לחנך את התלמידים, להעלות סוגיות תוך כדי ההוראה שלהם איך מתנהגים, וזה מה לא לעשות בין אדם לחברו, ואהבה ולרצק כמוק' וכך הדברים האתיים האלה עם הרשת. גם אם המורה, בתפקידו המשתנה, נאלץ להתמודד עם אתגרים, כמו גם עם קשיים ומלכודות, עומדת בפניו המחויבות והתוקף החברתי להוות דוגמה ומופת כאיש חינוך מוסרי. אך נימת הביקורת על המורים העולה מדברי אלון ומסיפורי מורים אחרים, משקפת פער בין האידיאל למציאות.*

במוכוונות של אידיאל אתי שיתופי יש חשיבות רבה לביקורת לוגית ועקבית. בבסיס התפיסה של כיבוד הפרט והחברה מתוך כבוד ואמון הדדיים ושמירה על כללים והסכמים שנכתבו על ידי הרוב, עומד העיקרון שלא עצם הכללים החברתיים הם המנחים, אלא ההיגיון והדדיות שעומדים מאחוריהם. הליכה אחר קונצנזוס עלולה לגרום להתנהגות של "עדר", שאינה תמיד המעשה הראוי. כך גם לצד יתרונותיה, עלולה תפיסת "חוכמת ההמון", כביטוי לחוכמה קולקטיבית (סורוביצקי, 2006) לרתום את ההמון לזרם אופנתי של מעשים בעלי השלכות לא מוסריות, תוך ניצול הטכנולוגיה כ"עלה תאנה" להצדקתם. לכן יש חשיבות רבה לאחריות האישית של כל אדם על מעשיו, בהלימה למצפונו הפנימי, כתפיסה גבוהה של מוסריות (וולף, תשס"ח).

"כל איש ואיש צריך לשים לו מסגרת" (מסיפורו של אלון) - אידיאל אתי פנימי: המוכוונות הפנימית לאידיאל אתי משקפת אחריות של האדם לבחון באופן אוטונומי ורפלקטיבי את צווי מצפונו מתוך ראייה אובייקטיבית והגיונית של אידיאלים.

אלון מדגיש את חשיבות האחריות האישית על ההתנהגות. השאלות המעסיקות אותו משקפות את השינוי שחל בו: *איך אני מניח לבן אדם, איך מתנהגים, איך לעולם הזה... איך לעשות את זה אחרת ממה שעשיתי קודם. [...]* ובהיבט האישי כל איש ואיש צריך לעשות לו מסגרת, דברים שאומרים עד כאן, את זה עושים ואת זה לא עושים. [...] לכן, חסוה המודעות האתית של להיות אדם האון, לחשוב מה אתה עושה לאחור... המודעות האישית והתפיסה המוסרית של אלון התגבשו רבות בזכות התנסותו ברשת: *עם הזמן נחשפתי למונח הזה של חמלה ובאמת*

לפת אהבה לצולמט, אז הפנתי שאני יכול לבוא עם זה רק ממקום fe חזק, fe אמי, אמי fe אז אני יכול פאמת להצניק את זה לאחרי. גיבוש זהות מוסרית ופיתוח קול מוסרי פנימי, מאפשרים את תפיסת הטוב והראוי בהתאם להבנה ולצו המצפון.

שגית מסבירה שהאתיקה היא אישית: הפציה fe ליבת העקרונות נובעת מכך שכל אחד שונה מהשני ורואים זאת עם פפייסבוק. זה לא כמו פומר 'אל תחצה באור אדום'. העקרונות הם לא משהו שהוא מדי, זה אישי. צריק לצוא אינן רצוני בין המקום הזה fe החוקים וההגבלות המקום fe הרע, הפתיחות, הקיפות והדינמיות. בסיפורי אני מדגישה את חשיבות החיבור בין האידיאל השיתופי לאידיאל האישי: כאשר כל אדם המתנהל כיום במרחב המקוון הוא בעצם פוטנציאל להתמודד עם סוגיות אתיות, הרעשתי כי צלי לקחת יוזמה להציל את המודעות לנישואי והקמתי עם צמית את המיט "מתקוונים לאתיקה"... מוכוונות חשיבה המתמקדת במצפון הפנימי, מנחה את רדיר להסתכלות רפלקטיבית על מעשיה: אני רואה שקרו כל כך הרבה דברים כפרי, ואני כאישה מובילה בחברה הזו לא צמית כלום עם זה... איפה התפקיד שלי כאישה מובילה דברים בחברה הזו... למה אני לא צוזרת ולמה אני לא לוקחת יותר דברים לידיים ואני מחזירה את זה לחברה שלי. אני מרעיה שכל כך הרבה דברים קרו כאן, ואני הייתי ככה בצד וזה כואב לי. רדיר חשה מתוסכלת שהיא אינה מעורבת בקידום האתיקה בהיבט חברתי רחב יותר מעשייתה הבית ספרית, כפי שמנחה אותה מצפונה.

מוכוונויות החשיבה והשיפוט המוסרי הן חלק מהיכולות האתיות של האדם. המוכוונות של החשיבה המוסרית של המורים מספקות מידע רב על התשתית המוסרית שלהם, המנחה את התנהגותם. בסיפורי המורים ניתן לראות לא רק נידוד בין מוכוונות חשיבה בהן הם נוקטים, אלא שימוש במספר מוכוונות חשיבה יחדיו. גם אדד ולסלוי (2002) מצאו שכאשר מציבים לפני אנשים סיטואציות מוסריות, הם משתמש בטיעונים מוסריים ברמות שונות. מאחר ועירוב בין סכמות ללא נקודת מוצא עקבית, מקשה על קבלת החלטות ועקביות בביצוע משימה (Rest et al., 2000), עלול מצב זה להקשות על ההחלטות האתיות של המורים.

מוכוונות החשיבה וההכרעה המוסרית אינן קשורות רק בהתפתחות קוגניטיבית, אלא הן מושפעות גם מהרקע, הניסיון האישי, הרגש, ההקשר החברתי (Kohlberg, 1969, 1981), כמו גם מאופי הסיטואציה (Lemming, 1978). חלק לא מבוטל משיקולי המורים בסוגיות האתיות בהן הם נתקלו היה כרוך במוכוונות של העניין האישי. בסיטואציות הכרוכות במעורבות רגשית של חשש ופחד ובהקשרים אישיים, כמו עברות והפרת זכויות, הרגיש המורה אילוץ לנקוט בפעולה מיידית. במצבים אלה מוכוונות החשיבה השלטת הייתה העניין האישי, כנראה מתוך הרצון להימנע מהסתבכות או עונש. כך מצא גם למינג (Lemming, 1978) לגבי בני נוער: כאשר הם עומדים לפני קונפליקט מוסרי בדילמות בחיי היומיום שלהם, ולא לפני דילמות קלאסיות מופשטות שבהן נחקר מתבקש לשפוט את האחרים, רמת השיפוט שלהם יורדת באופן משמעותי. הסבר לכך נתנו אדד ולסלוי (2002). הם מצאו ששיעור הבחירה בשיפוט לאור ערכים אוניברסליים קטן ככל שתכונות האדם, ניסיון חייו והנורמות החברתיות שלו יותר רלבנטיים לסיטואציה, ולכן אלה מנטרלים את הבחירה בערכים האוניברסליים. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם הביקורת על תפיסתו של קולברג את השיפוט המוסרי ברמה גלובלית ומופשטת ומעידים על חשיבות



ההתייחסות האינדוקטיבית למוסר בהקשריו הספציפיים ובבעיות יומיומיות (וולף, תשס"ח; Rest et al., 1999, 2000).

מוכוונות של נורמות וסדר חברתי בלטה גם בחשיבת המורים. בסיטואציות שאיפשרו למורים זמן להתלבטות, כמו בהעלאת קישורים ותמונות לאתר עם חומרי למידה, פרסום תמונות תלמידים באתר או החלטה על שימוש בפייסבוק כסביבת למידה, חיפשו המורים עוגנים של חוקים וכללים. בנושאים המזמנים הסתכלות רפלקטיבית ושקילה מודעת של ההתנהגות, ולא דווקא כתגובה להתרחשות אירועים, הנטייה הייתה למוכוונות מתוך אידיאל אתי פנימי, אך מוכוונות חשיבה זו הייתה נדירה יותר בסיפורי המורים. מוכוונות אתית גבוהה כרוכה בלקיחת אחריות ומחויבות על היישום הפרקטי של ההתנהגות, מתוך מוטיבציה מצפונית פנימית, בה הרגש תואם את ההבנה המוסרית ובה האדם שואב תגמול מעצמו ולא מכניעה למאוויים, לדחפים אנוכיים, לאינטרסים אישיים או חברתיים, לקונפורמיות, לתגמולים, לסנקציות, לציות לסמכות או להיבטים של יוקרה (אכמון ושפּלר, תשס"ד; אלוני, 2009; וולף, תשס"ח; כשר, 2007; צבר-בן יהושע ואחרים, 2007; Weston, 2006). ההתייחסות המועטה למוכוונות זו בסיפורי המורים אינה מעידה בהכרח על יכולתם המוסרית אלא ייתכן שהיא נגזרת מאילוצי התמודדות היומיומית עם הסיטואציות המורכבות, ולעיתים מתוך חוסר ידע אתי ומודעות.

בקבוצות דומות מבחינת ניסיון החיים שלהם קיים דמיון בשיקולים המוסריים (אדד ולסלוי, 2002). מאחר וההוראה היא מפגש עם מערכת נורמות וניסיונות חיים דומים בין מורים, ניתן היה להניח שתמצאנה מוכוונות חשיבה מוסרית דומות בין המורים. זה אכן מה שעלה מממצאי המחקר לגבי מוכוונות העניין האישי שהיוותה חלק לא מבוטל משיקולי המורים בסוגיות האתיות, וגם לגבי מיעוט ההתייחסות בסיפורי המורים למוכוונות מתוך אידיאל אתי פנימי.

## 6.5. חינוך לאתיקה

החינוך לאתיקה הוא חלק בלתי נפרד מנוף האתיקה. כפן נוסף המתייחס לשאלה כיצד מתפתחת מודעות אתית וכיצד היא משתנה לאורך הזמן נתייחס בסעיף זה למורה משני היבטים, כלומד וכמלמד. בחלק הראשון יתוארו הדרכים בהם רכשו המורים את הידע האתי, במהלך חייהם בכלל ובהקשר המקצועי. בהמשך, יתוארו הדרכים בהם המורה מחנך את תלמידיו לאתיקה.

רכישת הידע האתי: מסיפורי המורים ניתן ללמוד על הדרכים בהן הם רכשו את הידע האתי שלהם, כחלק מהתפתחות המודעות האתית. תהליך רכישת הידע האתי מתפתח ומתעצב לאורך כל החיים. ראשיתו בילדות, בחיק המשפחה, כפי שתואר בהרחבה בפרק 4. אמנון מספר: *כמו? לאחר זה אשה אנהי זוכר מילדות. הערכים, לדבריו, הונחלו בזכות חינוך יומיומי, זה לא אשה מילדותו אותי. רינת ספגה את הערכים מהבית. האדם הוא תכנית נוף מילדותו... זה בית שחינוך לצרכים... איך סופים חינוך לצרכים? האון קריאה בבית, האון שיחות היו בינינו לבין ההורים מילדות. האתיקה ממשיכה להתפתח לאורך כל החיים ונלמדת, לדבריה של סאוסן, מתוך החיים. מתוך ניסיון.*

המורים מתארים את העלאת מודעותם לתקשוב בכלל ולאתיקה בפרט, בזכות לימודים, השתלמויות והתנסות. רדיר מספרת: *כמורה ראינה, לפני שהתחלתי בתקשוב, אני לא חושבת שנתתי על זה ככה לצומק ולא הייתי מודעת למה שקורה... רק אחרי שהתחלתי כל כך הרבה, עכשיו כשאני מורה מתוקשבת ומקוונת וצוסקת בכל ציניתי התקשוב בבית הספר, אני כן יותר מודעת. בהשתלמויות נוצרת הזדמנות לשיח בין המורים ולחידוד מושגים ותובנות, כפי שמתארת רינת: ... בצטט בחדר מורים אין לי כל כך צטט מי לדבר באותה שפה. [...]* לפני שהתחלתי לקורס התקשוב לא ידעתי מה זה אתיקה ברשת, ואף אחד לא הנחה אותי, הכול מאינטואיציה. שגית רכשה בהשתלמות יכולת התמודדות עם סוגיות אתיות: *משהו בשנה הזו צפה לי משהו... למדתי שלא צריך לאבד את הצמנות. מאד יכול להיות לפני הקורס שצמנותי הייתי מטפלת בנה אחרת. האתיקה משולבת כחלק ממתווי השתלמויות התקשוב, כפי שמתארת רחל: *בכל השתלמות אנחנו נותנים על זה דעה לפחות חצי מפעם עד מפעם, מדבר על מה אומר ומה אסור. ומה שאתה דורש מתלמידים אתה הכי יודע לדרוש מצמק. בנוסף לכך, לדברי דינה, מארגן הפיקוח המקצועי במשרד החינוך ימי עיון, שגם הם מהווים דרך לרכישת הידע של המורים. אך היקף הזמן המצומצם המוקדש לנושא, המעיד על תפיסת מקומו במדיניות החינוכית, רחוק מלתת מענה לצרכי המורים.**

למידה עצמית היא אחת הדרכים בהן מפתחים המורים את הידע והמודעות שלהם. אמנון מתאר דרכים בהם הוא לומד בעצמו: *הידע נרכש, קודם כולל, בלימוד עצמי. היום אני מיומן ואני יודע שכל דבר אפשר לחפש מידע... יש את החברים, או הדמויות שאני סומך עליהם, שאפשרים התייעצות. גם רחל מתייעצת עם עמיתים, כפי שעשתה בעקבות אירועים של פגיעה מקוונת: *באותו יום הייתה לי יחזת סקייפ עם מורות בפלורידה, שאני בקשר איתן. התפרצתי להן לשיחה ושאלתי: 'מה אתן עושות במקרה כזה?'. ידע אתי נרכש תוך כדי התייעצות עם אנשי מקצוע. רחל מתייעצת עם הפיקוח המקצועי על התקשוב: *כפן המקצועי יש לי אנשים כמו המפקחת שאני יכולה להתייעץ איתה ואם צצה בעיה מיד אני מפנה אותה אליה, כי היא הסמכות. גם דינה, שבנתה תכנית לגלישה בטוחה ברשת, מספרת: *התייעצתי עם הפיקוח על הפרויקט, אני זוכרת שהצרכי לי... התייעצתי, היה לי חשב אנשים יראו מה שאני עושה, כי לא תמיד אתה יכול לתקן את צמק. בנוסף, מתאר אמנון שהוא מאתר מידע ממקורות מידע ומתייחס למשרד החינוך כאל מקור מידע מהימן.****

דמויות מופת מהוות מתווך משמעותי להבניית המודעות האתית. מנהל בית הספר בו עובדת סאוסן זימן הורים של תלמיד בעקבות התרחשות אירוע בעייתי: *למדנו ממנו איך להתנהג, הוא נתן לנו כל מיני עצות מה לעשות, ראינו איך הוא דיבר עם האבא של התלמיד ועם התלמיד... את לא יכולה ללמוד רק בצמק. בסיפורי אני סוקרת דמויות מופת שהשפיעו עלי: רק דמות אחת, המורה למתמטיקה בתוכן, שידעה אכפתיות, רצינות ומקצועיות ללא בליף מיליט או הטפות, ראוי להיזכר כדמות מופת חינוכית... השפיעה עלי במיוחד מנהלת בית הספר בו עבדתי כמורה, מנהלת שבידה את המורים והתלמידים, האמינה בהם, עודדה אותם להשלים חלומות חינוכיים... ממפקחת התקשוב שקלטה אותי להדרכה למדתי כי 'הדרך היא המסר' וכי לדאוגה האישיית בחיי היומיום יש ערך רב.*

הידע מתעשר תוך התנסות. אמנון התחבר לפייסבוק כדי להתנסות וללמוד: *התחברתי כי דיברו  
אל זה יותר מ'די, אני חייב להיות שט ולראות... רינת פתחה חשבון פייסבוק כדי לראות מה זה.  
רחל מסבירה על חשיבות חוויית הלמידה ההתנסותית: כשאתה חווה את האיכוז אל עצמך,  
מתפתחת מזה המודעות... זה בדיוק מה שאני טוענת ש אל למידה. שלמידה מתוך חוויה,  
מתוך מהו איש, היא הלמידה הכי משמעותית... מוחמד לומד גם באמצעות התבוננות וצפייה.  
מתוך הסתכלות בילדים הוא למד שהילדים שלנו הולכים לאיבוד, שילד מול מחשב במלך  
הצרכי לא לומד כלום, משחק כל הזמן עם חברים, פועל בחברים שלו, לא שומר אל אתיקה.  
באמצעות ההתנסות מתורגמת התאוריה לידע מעשי, כפי שמתאר אלון: אין ספק שאם נחזור  
לרשת, זה חידד מאוד מאוד את הדברים... וזה נתן לי נקודת הסתכלות אחרת אל עצמי... זה  
עזר לי ללמוד יותר את התפיסה המוסרית שלי, חד משמעית, שש נלצתי משה בדברים האלה,  
שלא היו לי כמעט הנדמיונות קודם... להתנסות בפועל בדברים שצד זה היו תאוריה בלבד.*

הסתכלות רפלקטיבית על ההתנסויות האתיות מעמיקה את התובנות, כפי שמתארת שגית:  
*לדעתי זה קורה אחרי שחושבים אל זה ומבינים מה לא בסדר בזה. לכן, היא מציעה להצלות  
סוגיות מתוך מקרים אמיתיים שהתרחשו בבית הספר, לנהל דיון, להצלות שאילת ולהאזין  
מתוך דיון זה לתובנות לנושא. לשיח המשותף בין המורים יש חשיבות: אנחנו יושבים כקבוצה  
שלמה ואנחנו מצורכים שית, אנחנו מצפים את הדיאלוג ואת הביטוי, אנחנו מוציאים את  
הפתרונות ביחד. לכן, חושבת רחל, אדם שלא התנסה והבין את החוויה בסביבה המקוונת,  
יתקשה לחנך את התלמידים בנושא, כמו היועצת מבית ספרה שלא תרצה בטוחה לדבר אל  
מהו שהוא לא חוותה בפועל שלה.*

במהלך השנים האחרונות החלו המורים להיחשף יותר לנושא האתיקה המקוונת, כפי שמתארת  
שגית: *היום המודעות אחרת... המורים מקבלים יותר הכוונה בנושא. "יום האינטרנט הבטוח"  
(משרד החינוך, המינהל למדע ולטכנולוגיה, יום לאומי לגלישה בטוחה) הוא יום שיא של פעילות  
בית ספרית בנושא אתיקה ומוגנות ברשת, כמהלך חינוכי שמובילות מדינות בעולם. המורים,  
בהובלת צוות בית ספרי המכונה "חיים ברשת", נדרשים להפעיל פעילויות חינוכיות בנושא, מתוך  
מאגר מידע וחמרי הוראה שהם מקבלים. כך, למשל, למדה שגית על נושא הקניין, שאלה  
למודעות בנה שדיברו אל יום האינטרנט בסיומן זכויות יוצרים. צד אז לא היינו מודעים לכך.  
ש אז לא ממש ידעו את תוכן החוק. מהלך זה מאלץ כל מחנך להפעיל פעילות בנושא האתיקה  
ולכן גם ללמוד על ההיבטים הכרוכים בה, אך אין בפעילויות אלה כיסוי של מרחב הנושאים  
הנכללים בידע האתי.*

המורים למדים על האתיקה מתוך הנחיות המפורסמות בחוזרי מנכ"ל של משרד החינוך. מוחמד  
למד על הצורך לשמור על זכות היוצרים מתוך פרסום בחוזר מנכ"ל שאסר על כך, אך מדבריו ניתן  
להבין שהנחיות אלה אינן מספקות ודורשות הרחבה ותיווך למורים.

גם אם המודעות האתית עולה מידי שנה בשנה, טוען אלון שזה לא בא בצורה מסודרת וממוקרת,  
חלק מאוד גדול באשמת משרד החינוך כי הוא אינו פועל לא רצה להתעסק בזה ממש, כי בצבט  
מדובר בייצוג משפטי והם לא רוצים לקחת אחריות, אבל בין לא לקחת אחריות לבין להסביר

המרחק נורא גדול. בהמשך למתואר בפרקים 4 ו-5, ניתן להבין כי הידע האתי הנדרש למורים הוא רחב ומורכב ואף מקצתו אינו ממוצה בדרכים בהן רוכשים אותו המורים, כמתואר בסיפוריהם.

המורה המקוון כמחנך לאתיקה: מסיפורי המורים ניתן ללמוד על הדרך בה הם מחנכים לאתיקה. הדרך בה המורים מקנים את הידע האתי ומעלים את מודעות תלמידיהם לנושא, משקפת את הידע שלהם, את התייחסותם לאתיקה ואת האופן בו הם תופסים את תפקידם כסוכני מוסר, המחנכים את תלמידיהם להתנהגות אתית. חינוך התלמידים לאתיקה נתפס בעיני המורים כחלק מתפקידם. רינת אומרת: *מורה צריך להיות קודם כל עם צרכים, כשמורה בא ללמד... לא משנה מה הוא מלמד, שקודם כל יחנק... שיבין מה מוטל על הכתפיים שלהם, שינאה דורש ונאה מקיים, ושהוא מהווה דוגמה, לפני הציונים ולפני ההישראלים... לדעת רחל, העיסוק באתיקה הוא חלק מחובתנו... אין לנו את הזכות לשבת ולחכות שאם במקרה מישהו יאיד משהו אז ננצל את זה כהזדמנות ללמידה. לדעתי זה חלק מצולע צרכים שאנחנו חייבים להקנות אותו ולדבר עליו.*

מתן דוגמה אישית לתלמידים מהווה דרך לחינוך אתי. לכן, אומרת סאוסן שאת האתיקה צריך להעביר לכל המורים, לצורך את כל המורים להיות מוסריים, לשמור על האתיקה. אמנון מתאר: *אני מייחס חשיבות רבה לדוגמה אישית בכל ההתנהלות ואני הרבה פעמים מראה לתלמידים איך אני חושב, איך אני מתנהג, מה הייתי עושה... שגית מקפידה על מתן דוגמה אישית: זה גם מראה מה אני משדרת. אם אני מדברת עם התלמידים שלי והמורות על זכויות וצרכים ואחר כך מצלם איזו תמונה ולא מציינת מאיפה היא לאתר שלי, אז מה צייתי בזה? נעמה מאד מאמינה בדוגמה האישית.*

בחינוך לאתיקה יש חשיבות למודעות מוקדמת ולעיסוק שוטף בנושא. מוחמד, שחושף את תלמידיו לאתיקה ב"יום האינטרנט הבטוח" מתאר: *כל שנה הייתי דואג שנה ייעשה בבית ספר, להפגיש את הצניין. [...] אני לא חושב שפגישות של יום אחד של אינטרנט בטוח, פותרת את הבעיה. זה יום אחד ואחר כך הם מתחילים לקבל אחד את השני שוב. [...] בכל שיצור, כל מורה חייב ללמד את הנושא שלו גם באינטרנט, ובכל שיצור לתת הצרכים של חמש דקות לפחות על אתיקה... אם זה בעברית, אם זה באנגלית, אם זה בערבית. מחנך כיתה יכול להעלות קישור משיעורי החינוך. גם סאוסן חושבת שיש לשלב את האתיקה בנושאי הלימוד ובתהליכי הלמידה השוטפים: אם אני מחנכת אני יכולה לעשות שיעורי חינוך, להסביר להם, להביא להם סיטואציות... אם אני לא מחנכת, כשיש משהו אני מדברת עליו.*

תכניות לחינוך אתי מקיפות נושאים רבים. מתארת רדיר: *ראיתי שיש לי תפקיד מאד חשוב ועאני צריכה להעביר את המסר הזה גם למורים וגם לתלמידים, ואז אני התחלתי לאט לאט להנחיל את החומר לכל המורות אצלנו בבית הספר, לכל המורים המקצועיים שמלמדים את מקצועות הליבה ואז התחלנו להנחיל את זה לתלמידים. [...] אנחנו כל השנה מדברים על הנושא, אק במיוחד אני עושה סידרה בחודש פברואר, אנחנו מקדישים את כל החודש למצן האינטרנט הבטוח, מדברים אתם על הסכנות באינטרנט. יום אחד אנחנו צוסקים בזכויות*

יוצרים... ההרצאה השנייה היא מטעם משטרת חיפה, שוטרים קהילתיים מספרים על החוק ומסבירים שמי שצובר על החוק בחיים הרגילים ובאינטרנט זה אותו דבר. הם מספרים איך מצוישים, ואז כשהתלמידים שואלים את זה משוטר זה יותר משמעותי עבורם, זה יותר מדבר אליהם, הם נרתצים. בשלב השלישי אנחנו מביאים את צמותת 'אשג' והם עושים לנו הרצאה, חייבים באים ומרצים ומספרים סיפורים, ויש סרטונים, מדברים על התלמידים קודם כל על הסכנות שבאינטרנט על מנת לצבור להם שלא יפלו במלכודת. ובשלב הרביעי אני והיוצרת נכנסות לתמונה, מכיתה א'... היוצרת נכנסת עם מחנק. התחלנו ממה זה אינטרנט, מה זה פייסבוק, היא מסבירה גם על היתרונות, אבל גם על החסרונות... גם על הישיבה מול המחשב לצדן ארוך, מה היא יכולה לעשות... לא להתבודד, לעבוד עם חברים, לדבר, להיות בקשר עם חברים, לא כל הזמן לשבת עם מחשב כי חברים גם חשבים בחיים... על זה שלא צריך להציק לאנשים, לא צריך להתחבר עם אנשים שאנחנו לא מכירים, שגם באינטרנט יש אנשים טובים ורעים, יכול להיות שאנשים יתחפשו ויגידו לך שהם בכיתה ב' ובסופו של דבר הם אנשים מבוגרים שרצים להציק לך או לענות אותך, לענות לכת מהבית דברים, יש לשים לב להיזהר עם מי אנחנו מדברים, לא לתת פרטים אישיים... בי"ום האינטרנט הבטוח", המהווה מוקד לפעילות החינוכית בנושא האתיקה ברשת, הפיק אמנון עם תלמידיו עיתונים מקוונים בנושאים שונים העוסקים באתיקה.

בתהליך החינוכי מעורבים גם ההורים. דינה הפיצה עלוני הסברה להורים, סאוסן החתימה כל הורה על הסכם לפרסם את תמונות ילדיו באתר בית הספר, מוחמד העלה לאתר בנושא האתיקה מדריך בערבית להורים, כי הורים לא יודעים אינטרנט, לא יודעים מחשבים, לא חשבים לסכנות, אק אפשר להגיע להורים בנושאי אתיקה, לספר להם איפה צריך למקם את המחשב, כמה זמן ילד צריך להיות מול מחשב, איך לעקוב אחרי הילדים שלהם באמצעות תוכנות מצקה אפשר להזמין דרך ספק האינטרנט.

החינוך לאתיקה מבוסס על דיון באירועים שוטפים ובמקרים שהתרחשו בבית הספר או בחיי התלמידים. שגית מציעה להצלות סוגיות מתוך מקרים אמיתיים שהתרחשו בבית הספר, לנהל דיון, להצלות שאלות ולהגיע מתוך דיון זה לתשובות לנושא. בעקבות אירוע מביך בקשר המקוון עם בית ספר בארצות הברית, הבינה סאוסן שצבשו אני צריכה לעשות משהו עם הצניין... את לא יכולה לדבר על משהו שלא קרה בכיתה, את זה קרה - אז אני מדברת. בעקבות אירוע של התחזות תלמידים בבלוג, מספרת רחל: נכנסתי לכל הכיתות ודיברתי על התלמידים על הנושא, על היבטים של אתיקה, על פגיעה. כשאמנון גילה שתלמידה כתבה בבוטות ברשת החברתית על מורה מבית הספר הוא שיקף לתלמידים את מעשיהם באמצעות איסוף דבריהם מהרשת וקיום שיח כיתתי. אירועים אקטואליים, כמו האיסור שאסרה נעמי שמר להעלות את שיריה לאינטרנט, היוו נושא לדיון, כפי שמתארת שגית: כשאני מספרת את זה לתלמידים, הם מאזן נראים מהיצור הזה, הם מרותקים...

חינוך לאתיקה מקוונת מחייב פעילות חינוכית מערכתית ושיתוף פעולה בין כל צוות בית הספר. דינה מתוסכלת מחוסר שיתוף הפעולה עמה: חייבים לעתף אתי בצורה... זה פרויקט של הכיתה, החדר, המחשב, הבית, ההורים. זה הכול ביחד... זה לא רק שבוץ האינטרנט הבטוח, זה ראיי

*מצרכתי. עם רכזי החינוך החברתי היא נפגשת בקיץ כל שנה: זה מוכרח לבוא כחלק מהתכנית החברתית שלכם. על היועצות בבית ספרה היא אומרת: הן האכזבה הכי גדולה שלי, יש להן את כל תכנית שפ"ו, למה הם לא משתפות איתי בצולפה?! דינה מרגישה שזה אחד הדברים שאצ"ן מאוד קשה בהיות הספר, זה נשאר שלי. זה כל כך לא נכון... כי זה לא שלי, אני רק זאת שצולפת. כמה קשה...*

חינוך מוסרי אמור להעשות בדרך שמטפחת התנהגות אתית. לצד הגישה החינוכית המעצבת, שעיקרה חינוך לקראת פיתוח יכולת שיפוט עצמאית של התלמיד, נוקטים מורים בגישה המכוונת, שעיקרה שליטה, סינון, פיקוח ובקרה (משרד החינוך התרבות והספורט, התשס"ה). כשרינת נתקלה בהתנהגות לא ראויה של תלמידה היא הטילה עליהם משימה: הנה אתיך כשהיא אתיך ברשת. אתם תצטרכו להציג עמדה מוצה, אתם תצטרכו את התלמידים, אתם תכתבו, אתם תסבירו. הבקרה והשליטה בה נקטה דינה הגיעו עד כדי איום והפחדה בפתיחת תיק במחלק הנוער. בחירת דרך ההתמודדות עם ההתרחשויות האתיות מעידה על תפיסת המורה, כאשר הענישה מעצם מהותה מהווה דרך בעייתית לחינוך אתי.

ההתנהגות האתית של התלמידים היא הפירות של החינוך לאתיקה. רינת משקפת את תחושתה: אני מרגישה מאד מסופקת מהצ"ן הזה כי הצ"חתי, ואני רואה את התלמידים שלי, איך שהם מדברים... כך שהצ"חתי להחזיר להם קצת, קצת, לפחות חצי ממה שאני מאמינה בו, מהח"ת התקלה, מהח"ת האתיקה, מהח"ת החשיבה על הדברים שאנחנו צועים לפני שאנחנו מדברים. אי כותבים במחשבה.

מסיפורי המורים עולה חשיבות החינוך לאתיקה שהם בעצמם קבלו, ושהם מעניקים לתלמידיהם. חשיבות החינוך האתי נובעת משני מקורות, מהמחויבות הערכית לתלמיד, לרווחתו, לשלומו ולהתפתחותו, וממכוונות דידקטית לעצב סביבת חיים המטפחת התנהגות אתית, תוך יישום ערכי מוסר בחיי היומיום. סביבה זו מושתתת על כבוד לכל אדם ועל היחסים בין כל באי בית הספר. בסביבה זו, החינוך לאתיקה מאתגר ומעורר חשיבה ותודעה ערכית מוסרית. חינוך לאתיקה בהקשר של השימוש בטכנולוגיה, אמור להיות נחלתו של כל מורה המשלב את טכנולוגיית המידע והתקשורת בעבודתו (Beycioglu, 2009). כפי שעולה מסיפורי המורים, יריעתו של החינוך לאתיקה רחבה מאחר והיא כוללת גם היבטים אתיים כלליים וגם את ההקשרים הנגזרים מהשימוש בטכנולוגיה, כמפורט בפרק 5.

יחד עם העשייה החינוכית והאתית, מתארים המורים בסיפוריהם חוסר ידע והעדר כלים מספקים לחינוך אתי ולהתמודדות עם אירועים וסוגיות אתיים. בנוסף, עולה חוסר שיתוף פעולה של מורים אחרים בקידום החינוך לאתיקה. ממצאים אלה משתקפים גם במחקר שנערך בארה"ב (National Cybersecurity Alliance, 2011) בקרב כאלף מורים, בו נמצא כי בתי הספר אינם מוכנים דיים לחינוך התלמידים לאתיקה ולמוגנות ברשת. ממצאי המחקר עולה כי 91% מבין המורים שהשתתפו במחקר, חושבים כי יש ללמד אתיקה ובטיחות ברשת בבית הספר, אך רק מחצית מהמורים חושבים כי בית ספרם מכין את התלמידים לכך באופן נאות. קצת יותר ממחצית מהמורים דיווחו שהם מרגישים מוכנים ללמד את תלמידיהם אודות אתיקה ובטיחות

ברשת, אך כשנשאלו מה בעצם לימדו בכיתתם, התשובה הנפוצה הייתה מאומה. נושא הפלגיאט היה יוצא דופן וכמחצית מהמורים דיברו עם תלמידיהם על כך. יש לזכור כי במציאות חלק גדול מהמורים עדיין לא אימצו את הטכנולוגיות כחלק משגרת עבודתם (רותם ואבני, 2009). המורים המקוונים, לעומת אלה שעדיין אינם מקוונים, פועלים בעולמות שונים, משתמשים בשפות שונות, מיישמים חומרי הוראה ולמידה שונים ומחזיקים בעמדות שונות לגבי שילוב טכנולוגיות בהוראה, כמו גם לגבי הנורמות והערכים הכרוכים בכך (Koehler & Mishra, 2008).

## 6.6. השפה המתווכת את האתיקה

לשפה תפקיד מרכזי בתיווך המציאות והאירועים המתרחשים בה. אופן השימוש של האדם בשפה מאפשר ללמוד על המציאות שהשפה משקפת, גם בהקשר למציאות האתית.

לביטויים הלשוניים של נוף האתיקה ושל התפקוד האתי, יש מספר היבטים. האתיקה היא נושא מורכב שבשל אופיו המופשט והרגיש מיוצג בהצהרות רבות, אך יש קושי ללמוד על הדרך בה היא נתפסת בעיני אנשים ועל התנהגותם במציאות. לכן האמצעי העיקרי ללמוד על כך הוא דרך השפה. תפקוד אתי הוא שקול ומחושב ודורש פעולות חשיבה מסדר גבוה, אשר מצריכות שימוש בשפה ודיבור פנימי לחשיבה על המעשים (Tappan, 1997; Vygotsky, 1978). בנוסף, האתיקה תלויה בהקשרים של זמן ותרבות, ובמהותה היא דיאלוגית. השפה הנה חיונית כמתווכת משמעות, כאמצעי לשיח וכמעצבת חשיבה מוסרית (Blum, 1980; Gilligan 1977, 1982; Noddings, 1984; Ruddick, 1989). לכן, לתפקוד אתי הולם נדרש שימוש בשפה המאפשרת ביטוי מחשבות, רגשות, רעיונות והתלבטויות. בהקשר של הטכנולוגיה, השינויים המהירים, המושגים החדשים והסוגיות החדשות, מעצימים את הצורך בשימוש בשפה מתווכת. השימוש במובנים אלה בשפה המוסרית אינו מתייחס רק לביטוי משמעות מוסרית, אלא ליצירת תשתית מעשית שמאפשרת אינטראקציה אתית, עם שפה משותפת ומושגים משותפים. לעצם ההתייחסות אליה ככזאת יש כוח ביצועי, שהוא תשתית הכרחית להתפתחות מודעות אתית. השפה היא חלק מהמציאות ולכן היא משקפת ומבטאת אותה, אך השפה גם שותפה ביצירת המציאות.

בחירת המילים, המושגים, הביטויים, הדימויים והמטפורות בסיפורי המורים, מלמדים על הידע, ההבנה והתפיסה שלהם את האתיקה. את ה"רוח" האתית, המתבטאת בביטויי התנהגות כמו כבוד הדדי, אכפתיות, טוב לב, הקשבה, סובלנות, דאגה, חמלה ויחסי אנוש טובים, ניתן לזהות במפגש עם מורה, בהתבוננות בכיתה, בחדר מורים ובמהלך הכשרות המורים. לעומת זאת, קשה לנסח באורח חד משמעי את מושג האתיקה, את הדרך בה האתיקה נתפסת בעיני אנשים, את אופייה של ההתנהגות האתית ואת מהותה של המודעות האתית. ביטויים של אלה גם שונה מאדם לאדם, מחברה לחברה ואף ממצב למצב.

על מנת להרחיב את התובנות אודות נוף האתיקה של המורים ואודות הדרך בה הם מבינים ותופסים מושגים אתיים, נאספו מסיפורי המורים מילים, מושגים וביטויים מתחום האתיקה, כולל מושגים מתחום הטכנולוגיה הקשורים להיבטים אתיים. בעקבות השיח הקבוצתי עם המורים, הם התבקשו גם להגדיר מספר מושגים. מושגים וביטויים אלה מתווכים מהויות, תובנות, תפיסות, עמדות ואמונות של המורים אודות האתיקה. המסגרת הכוללת של השפה,

המורכבת מפיסות ידע שנאספו מכל הסיפורים מובאת בנספח ט, "האתיקה בשפתם של המורים". את המסגרת הזו לא היה ניתן להרכיב מתוך סיפורים בודדים, עקב הידע הצר יחסית שהשתקף בכל סיפור בנפרד.

מסיפורי המורים עולה כי השפה האתית של המורים היא בעיקרה לשון מעשית, הנוגעת בהיבטים כמו דאגה לתלמידים, שמירה על זכות יוצרים, הגנה על פרטיות, פריצת גבולות ואופני פגיעה מקוונת. ניכר שהמורים שולטים הרבה יותר במושגים העולים מתוך התמודדותם השוטפת עם הנושאים האתיים הכרוכים בטכנולוגיה, ופחות בהמשגה התאורטית והפילוסופית של אתיקה ומוסר. השפה האתית של המורים היא גם עדכנית וכוללת מושגים חדשים שעלו או הודגשו בעקבות השימוש בטכנולוגיה, כמו דואר זבל, אנונימיות וזהויות מקוונות, "חבר" מקוון, יצירה שיתופית ו"חלק מהזכויות שמורות" (CC- Creative commons).

לשיח אתי נדרשת תשתית של שפה משותפת וטרמינולוגיה מובנת לכול. בקהילות ובקבוצות מקצועיות, העוסקות במשותף בנושא מסוים, לרוב תחת מדיניות מכוונת, נוצרת פעמים רבות לשון משותפת הכוללת מושגים רווחים ומטבעות לשון ייחודיות, השגורים בשיח השוטף שלהם. אך מורכבות האתיקה, על הגישות והפרשנויות השונות אודותיה, כמו גם מגוון הקשריה והרלבנטיות שלהם למציאות החיים, השונה מאדם לאדם וממצב למצב, מקשים על יצירת שפה משותפת. על קושי זה נוספת גם הדינמיות המאפיינת את העולם הדיגיטלי, בה צצים מושגים חדשים ומשתנים פניהם של מושגים ומהויות מוכרים. כך גם מסיפורי המורים עולה כי השפה האתית שלהם אינה דומה בכל הסיפורים. למרות מספר מילים וביטויים החוזרים בסיפורים כנושאים המעסיקים את המורים, כמו זכות יוצרים או פגיעה מקוונת, לא משתקפת שפה המשותפת לכלל המורים. "הנרטיב הקולקטיבי", כסיפור שמספרת על עצמה ולעצמה קבוצה חברתית, תרבותית או לאומית (בן-יוסף, 2009), מצטייר עדיין בקרב קהילת המורים המקוונים כאוסף לא מגובש של פיסות שפה העולות מאירועים והתנסויות, יותר מאשר שפה המשקפת מושגים משותפים וברורים כביטוי לגיבוש זהות קולקטיבית.

דרך השימוש של המורים במושגים האתיים מעידה על פערי ידע והבנה. בסיפורה של שגית מתואר כי היא הסבירה ש"מבחינה חוקית" ילד בכיתה ו' לא רשאי להשתמש בפייסבוק, אך למעשה אין מדובר בחוק ישראלי אלא בתנאי השימוש בשירותי הפייסבוק. רחל הסבירה לעמית שלה ש"בפייסבוק, אם אתה יודע לבחור את מה שאתה כותב זה לא יפגע בפרטיות שלך, אף אחד לא יפגע בהרגלי האכילה שלך אם לא תכתוב עליהם". זו תפיסה שגויה המעידה על חוסר ידע בסיסי בתחום ובהבנת מושג הפרטיות, ששינה פניו בשל אובדן הפרטיות במרחב המקוון. גם זכות יוצרים היא מושג שפרשנותו אינה נהירה למורים. רבים מהם לא מודעים לכך שמדובר בחוק לכל דבר ועניין. לחלק גדול מהם תפיסות שגויות בהשלכות ובפרשנות, כמו למשל הטעות הרווחת שמותר לבצע העתקה תוך ציון המקור, בשעה שלמעשה העתקה שכזו מהווה הפרה של זכות יוצרים, אלא אם היוצר נתן אישור לכך.

את "רוח" המציאות ניתן להרגיש דרך השתקפותה בשפה. שפה אנושית אינה רק אמצעי תקשורת, היא מהווה גם אידיאולוגיה. בחלק מהמילים והמושגים ניתן לזהות קונוטציה חיובית, כמו בערכי המוסר, בהיגדים על הדמות האידיאלית של המורה ובתיאור יתרונות הרשת, אך חלק



לא מבוטל מהמילים נושא קונטציות שליליות, כגון: טכנולוגיה פרוצה; גלי הכאוס של המרחב המקוון; פגיעה; הפרת זכויות; גניבה; לשון הרע; אזהרה; הרתעה; תלונה; סכנות; מלכודות; פיתויים; שד שיצא מבקבוק ועוד. גם במילים "תמימות" כביכול, ניתן לראות מטען מסרים שלילי, כגון: טשטוש (גבולות), פריצת (גבולות), חדירה (לפרטיות), חשיפה, שליטה, בקרה, סינון, בנוסף, ניתן לזהות בשפה התמקדות בפרט, כמו תפיסה של זכויות של הפרט, פרטיות וקניין, לעומת התייחסות לקולקטיב כמו במושגים של שיתופיות וחופש מידע. אלה משקפים מתח וסתירות בין יחיד לחברה ובין הפרט לקולקטיב.

מניתוחים אלה ניתן ללמוד כי מציאות נוף האתיקה של המורה מורכבת משילוב בין היבטים שונים, אך בולט מכל הוא שביטוי של היבטים שליליים, כמו חוסר כבוד ופוגענות, רב יותר מביטוי של היבטים חיוביים. ביטוי זה מאפיל על הציפייה לביטויים של הטוב והראוי שבאתיקה ועל מימוש ההזדמנויות האתיות הטמונות בהתפתחות הטכנולוגית. ייתכן שביטויי שפה אלה מצביעים על שלב קריטי בהתפתחות, בו המורים עדיין מבוהלים, חוששים ורואים את המציאות כשלילית. יש להניח כי שיקוף המצב למורים יעלה את תשומת לבם לכך ויביא לרצון לשנות זאת. מילים לא רק משקפות מציאות, יש בהן גם כוח ליצור מציאות ולטפחה, לטוב ולרע. נוף שכזה, שמשקפת מבעדו אורח מאויימת, מבוהלת ומבולבלת, כפי שעלתה ברבים מסיפורי המורים, עלול ליצור מעגל השפעה מעצב של תפיסות ומהויות שניתן שלילית. לכן יש חשיבות לעצב באופן מכוון נרטיב אתי אישי וקולקטיבי, בו מובילים מושגים כמו הזדמנות, התפתחות והעצמה, כפועל נגזר של ערכי הליבה האתיים, כשהטוב והראוי הם המהות המובילה.

גם אם בנוף האתיקה של המורים קיימים יחדיו "מוסר פרקטי" ו"מוסר אוניברסלי" (ניסן, 2001), השפה האתית הרווחת של המורים המקוונים מבוססת על לשון מעשית יומיומית, העולה מתוך התמודדות עם אירועים אתיים קונקרטיים בסיטואציות ייחודיות הקשורות בטכנולוגיה ובמרחב המקוון. זו שפה של "מוסר פרקטי", במובחן מ"מוסר אוניברסלי" של עקרונות וערכים אוניברסליים המנחים את האדם, אשר אופי לשונם הוא יותר אקדמי, פילוסופי, ומעוגן בתאוריות, המשגות ומבני ידע. שפה מעשית, אישית והקשרית זו, המתפתחת תוך תלות בסיטואציה, בהקשר ובאדם, מקשה על אינטראקציה אתית יעילה כמרכיב משמעותי בהתפתחות של מודעות אתית.

לשפה מקום מרכזי בעיצוב תהליך ההתפתחות המוסרית. החלטה מוסרית ופעולה אתית הם התהליכים הפסיכולוגיים הגבוהים ביותר בפתרון בעיה, קונפליקט או דילמה. מקומה של השפה המתווכת הפנימית או החיצונית, שמושגיה הם מערכת משותפת של ערכים אתיים, חשוב ביותר כבר בשלב הראשון להתרחשות הסיטואציה, בעצם מתן משמעות מוסרית למצב על ידי האדם המעורב או הצופה (Tappan, 2006). השפה היא גם חלק מהאוריינטציה המוסרית. כך, למשל, מבחינה גיליגן (Gilligan, 1982, 1985) בין שני קולות מוסריים מובילים, צדק ודאגה, המעצבים את תגובת האדם לבעיה מוסרית. שפה היא גם מתווך חברתי-תרבותי. קהילות מוסריות מוצלחות הן אלה המנהלות שיח אתי עקבי. שיח כזה מתבקש בשל השאלות העולות אודות תפקוד מוסרי והתפתחות אתית במאה ה-21 (Tappan, 2006). הבנת חשיבות השפה הפורמלית וגיבוש משמעויותיה בעיצוב היבטים חברתיים תרבותיים, עשויה לדרבן את מערכת החינוך ואת המורים

לטפח בקרב קהילות המורים והתלמידים שפה אתית משותפת ומוסכמת כדי לקדם שיח אתי  
חינוכי יעיל ותורם.

### 6.7. מטפורות להתפתחות המודעות האתית של המורה המקוון

מטפורה היא מילה או צירוף מילים המשמש במשמעות שונה ממובן המילולי המקורי, על מנת  
להאיר מושג אחד בתכונותיו של מושג אחר. משמעות זו אינה מילולית אלא ציורית. המטפורות  
מציגות את המציאות ואת הקולות של האנשים דרך מסננת ראייתם הייחודית (אלפרט, 2001 ;  
שלסקי ואלפרט, 2007). ענבר (תשנ"ו) טוען שהדגשת תכונות אחדות מתוך תופעה שלמה עלולה  
ליצור התבוננות חד צדדית בה, אך הארה שלהן עשויה גם למקד היבטים חבויים של התופעה.  
מטפורות רבות ומגוונות של אותה תופעה יעשירו את ההתבוננות בה ויתגברו על החד צדדיות של  
מטפורות בודדות.

לצד המטפורות שעלו בסיפורי המורים, התבקשו המורים בשיח הקבוצתי (אלבז-לוביש, 2010)  
לצייר מטפורה שמבטאת את ההתפתחות המודעות האתית של המורה המקוון. בניגוד לנימה  
השלילית שבלטה בשפה המתוכנת את האתיקה שבסיפורי המורים, במטפורות עולה נימה  
אופטימית של צמיחה והזדמנות. מבין עשרה הציורים, ארבעה היו בהקשר של עץ וצמח: שלושה  
היו ציורי עץ וציור אחד היה ענף של שתיל צעיר. מאחר ומטפורת העץ חזרה מספר רב של פעמים,  
יובאו להלן דברי המורים שהסבירו את בחירתה.

אלון: *עץ מתחיל מהשורשים, מהאדמה, וככל שאנו צוילים... בהתחלה מסתכלים על הגזע, זה  
ברור איפה הוא מתחיל ואיפה הוא נאמר... לאמורה יש איזו אפליה שהוא יודע מה זה אתיקה,  
מה זה בחינוך ומה צריך מה טוב ומה רע, מה הכפילים. אבל ככל שהוא מטפס, ככל שהוא  
נחשף ליותר דברים, וככל שהסיבה המקוונת מתחילה לפתוח לו את הצינייט, הצסק מתחיל  
להתפלא נורא נורא, מתחיל המון המון המון אפשרויות וככל שהצנייט נהיים יותר דקיק  
ומתחילים צלילים אז כל הפיאורה מתחילה פה עם להתערבה ונהיה נורא נורא צמח ופצט  
הוא מאבד את הסיפור, מרוב צלילים וצנייט הוא לא רואה ככלל את הצף. ויש כל פעם איזה  
צורך נורא גדול להתפתחות האתית, לצורך רצף, לצאת החוצה, כדי לראות את הצף, את כל  
התמונה השלמה. יש פה המון דברים שצוד לא מואדריט ככל הנושא הזה שנקרא האתיקה  
המקוונת.*

איור 2: בקובץ המורחב: המטפורה של אלון למושג התפתחות אתית של המורה המקוון

שמעון (השתתף בשיח הקבוצתי אך לא במחקר): *כמורה מתחיל אתה מתפתח לאט לאט ויש  
צנייט ואחר כך יוצאים צלילים, ראיתי עם את מה שמסיבה לצף, את החכמה, את הקוללות  
שצוננות לפיתוח המודעות, בתי ספר, לימודים אבהים יותר, השתלמויות.*

נעמה: *אצלי זה התחיל כצף, המועד התפתחות מתחיל במשהו מאוד קטן ודגל ומתפתח מול  
איזו יד מכוונת, וחשתי על הקצה השני... השורשים הופכים להיות סולל ברק עיורד לאטה,*

כאיילו עיני צולמות, מט צולמת ההתפתחות כמשהו אורגני ומתפתחות של התקופה  
כמשהו לא אנוני, שאינה שהיא מקום צריכים להתחיל כאן, ומט זה מט זה מתחיל...

בכריכת הספר "המורה האתי" (Campbell, 2003) מופיעה תמונת עץ. אין בספר הסבר לכך, אך לאחר העלאת מטפורות העץ של המורים שבה הדבר את תשומת ליבי. בתמונת העץ אין רואים את האדמה או את תחילתו של הגזע, אלא את גובהו העולה השמימה. העץ מרובה בענפים ההולכים ומסתעפים אך אין לו עלווה. בהתבוננותי בתמונה זו לא יכולתי שלא לדמיין את התיאורים של מגוון הנושאים והסוגיות עמם מתמודד המורה המקוון, על מורכבותם המסתעפת, בה נכרך ענף בענף, היבט בהיבט, למכלול עצום של פרטים וענפים, כבחיי של המורה האתי.

למטפורת העץ יש הקשרים רבים והיא מהדהדת בתרבויות שונות. את מטפורת העץ לתיאור התפתחות המודעות האתית של המורה ניתן לסכם כך: העץ מייצג צמיחה והתפתחות דינמיים, כמו שמודעות המורה הולכת ומתפתחת. להתפתחות העץ, כמו גם להתפתחות המורה, נדרשים תנאים סביבתיים מתאימים וטיפוח. השמש, ההשקיה והדישון הם כמו הידע, הלמידה, החינוך, השקט הנפשי וכל יתר התנאים המאפשרים למורה התפתחות מיטבית. השורשים הנטועים באדמה המוצקה הם סמל לחוזק ובטחון, כמו שהרקע המשפחתי בחיי המורה מהווה עבורו תשתית בטוחה לצמיחה והתפתחות. הגזע מהווה את בסיס הידע, אך התחושה שהוא תחום ויש לו התחלה וסוף היא אשליה, כמו שהידע האתי הנדרש הוא ללא גבולות. הטיפוס והמעבר משלב לשלב גבוה יותר מאפשר הסתכלות רחבה יותר, כפי שההתנסויות בסביבה המקוונת פותחות את עיני המורה להיבטים נוספים בתחום האתיקה. ערב רב של ענפים ועלים, כפי שנגלה בחלק הגבוה ובעלווה של העץ, משקף את הבלבול והעמימות הקיימים גם בראשו של המורה, במיוחד כשהידע וההתנסויות שלו מתרבים ומסתעפים. כשמסתכלים על העץ מבחוץ, מפרספקטיבה רחבה, רואים את התמונה השלמה של העץ באופן ברור. כך גם התמונה הגדולה של האתיקה ומושגיה העיקריים ברורים, אך כשמתבוננים מקרוב התמונה מוצפת בפרטים, מתערבבת ואינה בהירה, כמו שפרטי התפיסה האתית והידע האתי אינם ברורים. התיאור של שמעון הוסיף את סביבת העץ כפי שבסביבת המורה קיימים אנשים, עמיתים, קהילה, חברה, בית ספר וכד', כשכולם מקיימים ביניהם קשרים ומערכות יחסים. נעמה הוסיפה את החיבורים בין כל חלקי העץ ואת שני כיווני ההזנה שלו – מלמטה למעלה ולהיפך, כפי שכל המימדים הקשורים לאדם מזינים אותו ומתקשרים להיבטים אתיים בחייו. המורים לא הזכירו את פריו של העץ ואת תועלת העץ לאדם ולחברה, כשבאנלוגיה לכך ניתן להתייחס לתועלתה האתיקה לאנושות ולפרט. המורים גם לא הזכירו את סיפור עץ הדעת וחטא האכילה מפריו, והמשמעות של פקירת העיניים להבחנה בין טוב לרע (בראשית, פרק ב, ג), ממשקים שבהם רלבנטיים לתחום האתיקה.

המטפורות הנוספות להתפתחות המודעות של המורה משקפות את המורכבות ורב המימדיות בה נתפסת ההתפתחות האתית בעיני המתארים אותה, כאשר בין הדינמיקה, ההתפתחות, חוסר הוודאות, הלמידה ויתר ההיבטים שעלו במטפורות אלה, בולטת החזרה על ה"חטאים" שעשו המורים במרחב המקוון:

משקפיים - מייצגים לדברי המורה שבחר בהם סוגים שונים של התבוננות: ראייה מקרוב, ראייה מרחוק וראייה פנימה, כאשר בראייה פנימית רואה האדם גם את ה"חטאים" שהוא עושה בשילוב

הטכנולוגיה ובמרחב המקוון (המטפורה של שושי).

נחל - מתחיל מנביעה וזורם אל הים, למאגר גדול שמדומה לים הידע והעשייה, כשהפליגים והיובלים בדרכו מייצגים את החטאים שעשו המורים כשסרו מדרך הישר (המטפורה של נעמה). שביל עפר שמשנתנה לכביש ולאטוטסטרדה, עליו רוכב מורה על אופניים שמשנתנים לקדילק הנוסע במהירות גבוהה, כאנלוגיה לחדירת השינויים הטכנולוגיים לחיים. המורה לומד תוך כדי תנועה כיצד להתנהג בכביש הזה, אך הוא זקוק לתמרורים ברורים, להכוונה (המטפורה של אמנון). אדם בודד מול דמויות הנמצאות בריבוע – כמייצגים למידה בה המורה לעיתים בכיתה ולעיתים מאחורי הקלעים, כמו בפייסבוק, כך שהתלמידים לא רואים אותו והוא יכול להתחזות ולעשות פעולות עליהם, ללא ידיעתם (המטפורה של מוחמד). אדם עם כובע ותיק, המצוייד במגוון אמצעים טכנולוגיים כמו מחשב נייד וטלפון חכם, אך הוא לא מבין כיצד להשתמש בהם מאחר ולא הוכשר לכך. הוא חובש את כובע המודעות שהלבישו עליו, המלווה באינספור סימני שאלה כמדע בידיוני מפחיד (המטפורה של רחל). תמנון – מורה מרובה זרועות המבין את הנעשה ושמוח בחלקו, המשתנה בהמשך לתמנון מקוצץ זרועות שנאלץ לעצור, לחשוב ולהבין שתפקוד אתי משלב בין ראש ולב (המטפורה של שגית).

איור 3 : המטפורה של רחל למושג התפתחות אתית של המורה המקוון

איור 4 : המטפורה של שושי למושג התפתחות אתית של המורה המקוון

האתיקה, כמושג מופשט, אינה נגלית לעין. השפה המטפורית ולשון הדימויים של המורים המקוונים מרחיבים את הצוהר אל הבנתה ומאפשרים לראות פנים שונים שלה, על מרכיביה. בהסתכלות כוללת על הסברי המורים, בדגש על בחירת העץ כמטפורה חוזרת להתפתחות המודעות האתית, ניתן למצוא מכנה משותף, לפיו העץ כמכלול מייצג את תמונת האתיקה הכללית והמוכרת, המתייחסת למעשה הטוב והראוי. בניגוד לנימה השלילית והביקורתית שבלטה בתיאורים היומיומיים של המעשה האתי בסיפורי המורים, במטפורה בלטה שפה אופטימית של צמיחה, התפתחות והזדמנות. ניתן להסביר זאת בכך שהמטפורה מייצגת עולם דימויים ודמיון, בו ניתן לבטא ראייה שונה, רחבה ואידיאלית המייצגת מוסר אוניברסלי מופשט. אך גם במטפורות, ככל שתיאורי ההתפתחות מתקדמים, מתרחבים וכנסים לסבך של פרטים, כך הולכים וגוברים הבלבול והעמימות. ההתפתחות המשתקפת בתיאורי המטפורות אינה התבהרות, אלא מודעות לריבוי מסועף ומורכב, מודעות ליכולת להתנהל במורכבות זו ולהמשיך לתפקד ולצמוח מתוכה. מורכבות זו מכילה בערבוביה את הצד הטוב והראוי, לצד ההכרה בצדדים האפלים, "החטאים". בראייה רחבה נראית תמונה אידיאלית של יופיו של העץ השלם, על נופו, כתפיסה ברורה של מרחב האתיקה, גם אם אנו יודעים שזו אשליית ראייה, או תפיסה. תובנה זו ניתן לראות גם בתיאורי "המוסר החדש" של נוימן (תשכ"ד) ובעקבותיו בן-יוסף (2009), כתפיסה אוטונומית העומדת בבסיס ההתנהגות המוסרית, מתוך מודעות למכלול פניהם של הגורמים המשפיעים וסינתזה בין מורכבות וניגודים, שמשולבים ביחד לכוליות של האישיות המכירה במורכבות

ומקבלת אחריות עליה. רובד רחב עוד יותר של הסתכלות משקף את מטפורת "נוף המודעות", בה השתמשתי לנוף ההולך ונגלה בעקבות פתיחת החלונות לנושאים ולסוגיות האתיות עמם מתמודד המורה. בנוף זה קיימים עצים רבים ושונים, ובאנלוגיה למורכבות מימדי האתיקה, הנמצאים ביחסי גומלין עם הסביבה. הם ניזונים וצומחים מהתנאים שהיא מספקת להם, אך גם תורמים לה ולאנשים החיים בה.

מטפורות אינן רק משקפות את המציאות, אלא גם מעצבות אותה. תפיסת האתיקה כעמימות עשויה להשפיע על רצונם של מנהיגים ומעצבי מדיניות לפעול בגישה "המכוונת", להבהיר את הכאוס, להגדיר, לארגן ולכוון את כללי ההתנהגות. מנגד, תפיסה "מעצבת" תכיר במציאות המורכבת וברגישות הנדרשת להבנת מכלול היבטיה, ותשאף להעצים את יכולת השיפוט המוסרית מתוך שיקול דעת וקבלת אחריות למעשים.

#### 6.8. קולות המורים כמספרי סיפורים על נוף האתיקה

סיפורי המורים חיים בתוך נוף האתיקה. הם מאפשרים ערוץ ביטוי לקולות המורים ומסגרת התייחסות למוסריותם (אלבז- לוביש, 2001; Gilligan, ; 2003; Estola et al., 1992; Elbaz, 1982). קולות אלה מבטאים את האתיקה כמהות ערכית מובילה, אך גם כנושא רב קונפליקטים, בו דרים יחדיו קולות שונים (אלבז- לוביש, 2001).

בסיפורה של סאוסן משתקף קונפליקט בין ה"אני" האישי והמקצועי. בפרק 4 ראינו שכנעה, עודדה סאוסן למצוינות ולכן היא מרגישה שגם כמורה, עליה לעשות תמיד את הטוב ביותר שהיא יכולה, אך המציאות שהיא מתארת, כעולה בפרק 5, מצטיירת באופן שונה. כשהיא חשה שמנהל בית הספר לא העריך אותה, היא התחילה לאחר ושמחה שיש חופשות. הקושי בהתמודדות עם ההוראה "עייף" אותה, ואז היא החלה לחשוב מי יותר חשוב, הבריאות שלה או בית הספר.

בקטעים מסיפורה של סאוסן, המובאים בפרק 5, עולים קולות שונים בהתייחסותה ליושרה. כביטוי לנורמות ולערכים, היושרה מודגמת בהכוונה של סאוסן את תלמידיה לא להעתיק במבחנים ובעבודות. נראה שגם עם עמיתיה המורים מקפידה סאוסן על ביטויי יושרה, ולכן, כשגילתה שעמיתה מבית הספר העתיקה ממנה עבודה שנעשתה במסגרת השתלמות, היא דרשה ממנה להגיש עבודה חדשה. אך הסבריה של סאוסן מעידים שהתייחסותה לנושא הייתה רגשית, מתוך כעס, ולא מתוך אידיאל ערכי: "אם היא הייתה מבקשת אולי הייתי יכולה להתפשר על זה, אולי הייתי מבקשת ממנה שתשנה קצת, אפילו את הצורה היא לא שינתה".

אלון, שמעיד על תפיסתו את עצמו כאדם מוסרי וטוב, אשר יחסיו עם האחר הם בחזקת יואהבת לרעך כמוך, מתוודה בפתיחות, כמתואר בפרק 4, על ביטויי התנהגות תוקפנית ברשת אפילו כלפי אנשים שלא עשו לו שום רע... גם אני סיפרתי בפתיחות, כמתואר בפרק 5, על החוויות שעברתי כשקיימתי אינטראקציות עם זרים ברשת חברתית, כשאני עוטה זהות בדויה. מקומו של אלון ושלי שונה מיתר המורים בשל תפקידינו כנושאי תפקידים בכירים ומומחיותנו בתחומים הנדונים. קולותינו מייצגים דיבור על האתיקה מתוך הסתכלות "על", בשפה יותר מופשטת ותאורטית, לעומת השפה המעשית של מרבית המשתתפים במחקר. למרות תפקידו, מבקר אלון,

כמתואר בפרק 6, את משרד החינוך, את חוסר ההנהגה וחוסר ההנחיה ולמרות, ואולי משום שהוא מורה מורים, הוא מביע תסכול ומשקף נימה ביקורתית כלפי המורים.

רחל, כמתואר בפרק 4, מבטאת בקולה הזדהות עם מוסכמות החברה, בדיקה עקבית של כללים ונהלים ונקיטת זהירות שלא לחצות את הקווים בקשר עם התלמידים. גם שגית מתנהלת לפי כללים ומדיניות, ולכן, כמתואר בפרק 5, היא לא תקיים קשר עם תלמידיה בפייסבוק, אך, לעומת רחל, היא מבקרת בגיחוך את נהלי משרד החינוך לגבי קשר בין מורה ותלמיד ברשת החברתית, מדיניות שמעמידה את תפקידה כמחנכת במצב פרדוקסלי. ניגוד נוסף העולה מקולות המורים הוא ביטוי הידע והתפיסות שהם מחזיקים אודות הדמות האידיאלית של המורה, לעומת דרישתם להכוונה והקניית ידע בתחום האתיקה. בקולות המורים ניתן לזהות דפוסים ותפיסות חברתיות, המשקפים את מהות השפה כתוצר של הבנייה חברתית ותרבותית. קולות אלה באים לביטוי בנושאים כמו קניין רוחני וזכויות, שמשקפים רכושנות, או בתפיסת הפרטיות והשיתופיות.

סיפורי הנרטיב איפשרו גם לשקף מצבים בהם מודחקים או מושתקים קולות (הרץ-לזרוביץ ופוקס, 1996; Elbaz, 1992). שגית מתארת, כמובא לעיל, מצבים בו משתיקים בבתי הספר אירועים של פוגענות מקוונת. בפרק 5, מספרת דינה על ניסיונות להשתיק את הדרך בה היא הובילה את התכנית לאתיקה ברשת בבית ספרה, באמצעות חוסר שיתוף פעולה של המנהל והיועצות. רדיר, כמתואר לעיל, מתארת רצון לטאטא את האירועים מתחת לשטיח. המורים מעידים גם על ניסיונות שלהם להכחיד ולהשתיק מצבים בעיתיים בהם הם עצמם היו מעורבים, כמו הרצון של רחל לסגור פורום כיתתי על מנת להעלים אינטראקציה לא ראויה של תלמידים בו, כמתואר בפרק 4.

בהתמודדות עם הסוגיות האתיות דרים יחדיו, אצל מרבית המורים, קולות שליליים וחיוביים. הקולות השליליים מבטאים פחד, חשש, בלבול, מבוכה, חוסר וודאות, חוסר ידע, חוסר שליטה. בכפיפה אחת, מבטאים אצלם קולות אופטימיים של צמיחה, הזדמנות, התחדשות, פתיחות לשינוי ואמונה שהבעיות יפתרו. הקולות השליליים מקושרים, בדרך כלל, לקולות המעשיים, המתארים מצב עכשווי מורכב, בו מתקשים המורים להתמודד עם סוגיות אתיות בחוויה היומיומית שלהם. הקולות החיוביים הם קולות המבטאים את הדרך בה תופסים המורים את האידיאל האתי, ואת השפעת המודעות האתית על האדם והחברה.

ריבוי קולות המורים מהווה ממצא מעניין. מאחר והמורים מייצגים סיפורים המעלים את חשיבותה של האתיקה כחלק מזהותם האישית והמקצועית, ומאחר וקולם נוטה להיות מדוכא בשל אופי מסגרת עבודתם, הייתה, לכאורה, ציפייה לראות את האתיקה בסיפוריהם כזהות אחידה ונטולת קונפליקטים. אך ציפייה זו אינה עולה בקנה אחד עם מורכבות המציאות עמה הם מתמודדים, הבאה לידי ביטוי במגוון קולותיהם, הקשריהם והקונפליקטים שבהם (Elbaz, 1992; Elbaz-Luwisch, 2005, 2007), על הקולות הגלויים והסמויים, הדרים אצלם בכפיפה אחת ומבטאים את מורכבות זהותם (אלבו, 2001; Gilligan, 1982; Brown & Gilligan, 1992).

## 6.9. סיכום ודיון – נוף האתיקה של המורה המקוון

נוף האתיקה של המורה המקוון מתעצב לאורך השנים כחלק מהוויית החיים, ומורכב כמארג של מימדים והיבטים. בפרק זה, כמענה לשאלת המחקר אודות האופנים בהם מבינים מורים מקוונים מושגים אתיים, האופן בה מתפתחת מודעות אתית והדרך בה המורים חווים ומבטאים התפתחות זו, נבחנה המציאות האתית, כפי שהיא נתפסת הלכה למעשה על ידי המורים, ואשר באה לידי ביטוי בסיפוריהם באמצעות השפה המתווכת, אופני החשיבה ודוגמאות של התנהגות אתית קונקרטיים. אמצעים אלה מבטאים את הידע האתי של המורים, שכאמור, מהווה ממשק בין התאוריה והעקרונות האתיים למודעות הפרקטית ואופני ביטוייה במעשה האתי היומיומי.

פתיחת חלונות אל הידע והמודעות של המורים המקוונים: ממצאי פרק זה מצביעים בראש ובראשונה על כך שהאתיקה מעסיקה את המורים המקוונים והיא חלק מהשפה והשיח שלהם. האתיקה מהווה מרכיב בולט בדברי המורים, גם כשהם אינם מתייחסים ישירות אל היבטים אתיים, אלא מדברים על עניינים אישיים ומקצועיים, כמו בהקשר של שיתוף ועזרה הדדית בין מורים, אכפתיות ודאגה לתלמידים ותקשורת בין אישית בנוכחות המקוונת.

שפת המורים מעידה על מודעות אתית. בשפתם שגורים ומובנים מושגים שהם ערכים אתיים כלליים, כמו: כבוד, נתינה, יושר וצדק, כמו גם מושגים אתיים ששינו פניהם בהקשר של הטכנולוגיה העכשווית, כמו: פרטיות, אנונימיות, קניין רוחני, שיתופיות וחופש מידע. נמצא כי לשפה האתית יש מספר תפקידים: בהיבט המידעי, היא מאפשרת תקשורת, תיאור והעברת מידע באינטראקציה האנושית. בהיבט של החשיבה, משמשת השפה כלי המתווך חשיבה גבוהה ודיבור פנימי, הנדרשים מעצם טבעה של האתיקה הכרוכה בשיקול דעת, קבלת החלטות ופתרון דילמות. בהיבט התרבותי מאפשרת השפה תיווך של משמעות, בהקשרים כמו נורמות ומוסכמות חברתיות, ופריצת גבולות המחברים בין תרבויות שונות. השימוש בדימויים ומטפורות מאפשר לתווך את הדרך בה אנשים חווים, תופסים ומבינים את האתיקה המופשטת, אך אינם "מדברים" אותה בשפה יומיומית. נמצא שקיים פער בין תיאור המציאות האתית בשפה היומיומית, המעשית, למטפורות המתארות אותה בהיבט אוניברסלי ואידיאלי. השפה היומיומית כוללת היבטים שליליים של חשש, תסכול, חוסר כבוד והפרת זכויות, לעומת המטפורות המתארות צמיחה, התפתחות והזדמנות. ייתכן שהיבטים אלה מאפיינים שלב חיוני בו מתבקש שינוי בהתפתחות (אבירס, 1994; Sarason, 1982; Marris, 1986; Jones, 2004; Bell & Gilbert, 1996). אופייה הדיאלוגי של האתיקה מדגיש את השפה ככלי מתווך בשיח האתי ואף מעצב אותו. השפה מאפשרת אינטראקציה אתית שיתופית, כתשתית לשיח אתי ולהתפתחות מודעות אתית.

היכולות האתיות שבאו לביטוי בסיפורי המורים כוללות: רגישות לסוגיות אתיות וזיהוי מצבים הדורשים התייחסות אתית; יכולת חשיבה ושיפוט מוסרי המאפשרת שקילה, הנמקה והסקה לגבי הראוי והנכון במצב מסוים, ומונעת ממספר מוכוונות חשיבה, ביניהן: העניין האישי, הנורמות החברתיות, אידיאל אתי שיתופי ואידיאל אתי פנימי; מיקוד אתי ובחירה של דרך הפעולה המתאימה למצב; מימוש ההחלטה בפועל באמצעות פעולה אתית. מוכוונות החשיבה הנפוצות ביותר בסיפורי המורים היו העניין האישי והנורמות החברתיות. במוכוונות העניין האישי, חששו המורים מלהסתבך בהתנהגות בעייתית כמו הפרת זכויות והעדיפו להימנע מפעולה כזו או

להשתמש מכל מעורבות באירוע בעייתי שהתרחש. במוכוונות חברתית, חשוב למורים לעמוד בכללים, בהנחיות ובחוקים פורמליים משום שהם הולמים את התפקיד שהם ממלאים ואת ההתחשבות באחר וממילא גם בעצמם. המורים מחפשים עוגנים לסדר והסדרה שכאלו ומעלים בסיפוריהם את הצורך בחוקים, כללים והנחיות. במוכוונות הנורמות החברתיות והאידיאל השיתופי רווחו בשיח ערכים של הזדהות, אמון, הגינות, שיתופיות, אך פחות ערכי ליבה כמו שוויון והעדר משוא פנים. כמעט לא נמצאה בסיפורים מוכוונות חשיבה של הסדרת ההתנהגות מתוך אידיאל אתי פנימי, מתוך היצמדות אוטונומית לעיקרון מוסרי פנימי. נמצא שהעיסוק העיקרי של המורים באתיקה הוא מעשי, יומיומי ודורש יכולת לפתור באופן מידי בעיות שצצות ועולות וכך גם מוכוונות החשיבה העיקריות העולות מסיפורי המורים. לכן מרבית הידע האתי של המורים מורכב מפיסות ידע אישי מעשי, הנצבר תוך כדי התנסויותיהם במצבים בהם הם נפגשים ובהקשרים הייחודיים העולים מהם. ידע זה מתמקד בערכים אתיים פרקטיים כמו דאגה ואכפתיות ופחות עוסק בערכים אוניברסליים כמו צדק וחרות. האתיקה של המורים היא אתיקה פרקטית, בה תאוריות ותפיסות מופשטות פוגשות את הבעיות בחיי היומיום. עיסוק במוכוונות חשיבה של אידיאלים דורש מהמורה פניות וידע רחב, שאינם עומדים לרשותו במציאות היומיומית, ואינם נלמדים בגוף ידע שיטתי וסדור באף מסגרת מסודרת בה לומדים המורים. המסגרת התאורטית של הידע האתי, על הגישות, התפיסות ומתודולוגיות מכוונות ומובנות לעיסוק באתיקה והתמודדות עם סוגיות שעולות, אינם חלק מהידע ומהשפה הנהירים למורים.

התפתחות המודעות האתית אינה נעשית בשלבים, אלא דרך פתיחת חלונות למגוון נושאים וסוגיות בהם פוגשים המורים תוך כדי השימוש בטכנולוגיה, במצב בו הרגלים ישנים או ידע קיים אינם מספקים הנחיה מספקת עבורם. בתהליך זה נרכש ידע חדש, מתבהרים ומתמקדים הידע והמודעות האתיים, לצד התרחבות והסתעפות מרכיבים דואליים, המאופיינים בעמימות, חוסר וודאות והתלבטות בדילמות, במיוחד בשל הסוגיות החדשות הצצות תוך כדי ההתפתחות הטכנולוגית והשלכת אופני השימוש בה על ערכים. במשמעות האישית, ההתפתחות האתית באה לביטוי במודעות גוברת, הכוללת את היכולת להכיל את המורכבות האתית, על מגוון היבטים, ולהרחיב את הידע, הכלים, נקודות המבט ומוכוונות החשיבה, על מנת לרכוש יכולת לקבל באופן אוטונומי החלטות מושכלות באשר לפעולה האתית. במובן החברתי תרבותי, ההתפתחות האתית באה לידי ביטוי במקום בו תופס המורה את עצמו כאיש חינוך וכסוכן מוסרי, שאינו רק מחנך לאתיקה ומשמש בהתנהגותו דוגמה ומופת, אלא כבעל יכולת השפעה לעצב את האתיקה בהיבטים חברתיים ותרבותיים.

נקודות מבט נרטיבית אל נוף האתיקה: את הנוף האתי מתארים המורים מנקודות מבט שונות: כמשתתפים, כצופים, וכבמאים.

כמשתתפים, מתארים המורים את התנסויותיהם וחוויותיהם בסביבה הטבעית של הנוף וכחלק מהחברה והתרבות הנחקרת. תיאורים אלה כוללים התבוננות החוצה על ההתרחשויות שהם חווים והגורמים המעורבים בהן, והתבוננות פנימה, אל הרגשות, המחשבות והתובנות המלוות את ההתרחשויות. מוחמד מתאר את המחשב ש"לקח" אותו מהבית, מהטיפול בילדים, מעזרה בניקיון הבית, מהבישול, מהישיבה בבית עם אשתו. העיסוק במחשב גרם לו, לדבריו, לפגיעה אישית, הוא חש שהשנים חולפות מהר ולמרות הנאתו מהעבודה, הוא מתוסכל מכך שאינו מנצל



את הזמן לעצמו ולמשפחה. רק כמשתתפים המספרים את סיפוריהם, יכולים המורים לבחור לשתף בידע הסמוי המצוי אצלם פנימה, שאינו גלוי ואינו מדובר. כמשתתפים, מבינים המורים שיש הבדל בין הדרך האינטואיטיבית בה הם חווים את ההתרחשות האתית במצב של טרום מודעות לאתיקה, למצב בו הם ערים ומודעים אליה. אך גם מתוך מודעות, מגוונות הדרכים בהם המורים חווים את האתיקה ומתמודדים עמה. כמשתתפים, מבטאים המורים בסיפורים בעיקר ידע אישי מעשי, הנצבר תוך כדי התנסות והתמודדות עם נושאים וסוגיות העולים בעבודתם ובחייהם. הם מספרים על דוגמאות ייחודיות של מצבים בהם הם נגשים, על הקשרי התרחשותם, על היחסים החברתיים והנורמות התרבותיות הכרוכים בהם. תיאוריהם נבנים על בסיס הרקע האישי שלהם, הידע שלהם ולעיתים תפיסותיהם השגויות, תחושותיהם, נקודת מבטם והמשמעות האישית של המצב עבורם. תיאורי המורים כמשתתפים משקפים את הידע האתי האישי ומעשי הנצבר תוך כדי התנסויותיהם, שמיקודו ב"מוסר פרקטי" יומיומי (ניסן, 2001). בשל רגישותו של נושא האתיקה והידע הסמוי הכרוך בו, יש חשיבות רבה לתיאורי המורים כמשתתפים המתבוננים פנימה אל תוך עצמם ומסייעים בהבהרה ובגיבוש של הידע הנצבר.

כצופים, מתארים המורים את המראות והקולות הנשקפים מבעד לנוף כמרכיבים הגלויים לעין כל, בדרך בה הם רואים אותם, תופסים אותם ומפרשים אותם. תיאורי המורה הצופה יכולים להיות במספר דרגות מעורבות: כמשתתף, כמשקיף מן הצד וכצופה מרוחק המתבונן במבט על. הצופה המשתתף מעורב בהתרחשויות, רואה ושומע את ההתנהגויות בהן, ומתאר את הדברים העולים בהן. כך מתארת נעמה את התלבטותה האם להתערב במצב בו ראתה בנות בכיתה ד' הנראות בפייסבוק כמו בנות 20 וכותבות על מערכות היחסים שלהן, וכך מתאר אמנון את התלבטותו האם לספר למורה שתלמידיה הכפישו את שמה ברשת.

צופה העומד מן הצד תופס את כל מרחב הנוף האתי אך מתמקד בזמן מסוים בתיאור מימד מסוים, היכול להשתנות בהתאם לבחירתו או להתרחשות התופסת את תשומת ליבו. סאוסן מתארת את עצמה מתבוננת במורים עמם היא עובדת ומנתחת מיהו מורה טוב. היא מתייחסת למניע הבחירה בהוראה, להשקעה של המורה בעבודתו, להתנהגותו מחוץ לבית הספר ובמסגרת הבית ספרית. נקודת המבט הביקורתית ממנה היא מדברת על המורים שלא באמת מעוניינים בעבודת ההוראה אלא עושים זאת מחוסר ברירה ומתוך זלזול, שונה מנקודת המבט בה היא מדברת על עצמה, למרות שגם היא מודה שלא תמיד השקיעה בעבודתה. ושונה מנקודת המבט של נעמה על המורה הטוב, שעיקרה עדכניות ושימוש בטכנולוגיה. התמקדות בנקודת תצפית מסוימת בנוף היא תפיסה חלקית במובן מסוים, מאחר והנוף ומציאות החיים המתוארת בו, עשירה, מורכבת ועשוייה להשתנות בכל רגע. צופים שונים יכולים לתאר התרחשויות ממוקדות מנקודות מבט מסוימות ובכך לאפשר צבירת פיסות מידע שונות אודות נוף הידע האתי. השונות בין תיאורי הצופים ונקודות מבטם מאפשרת להרכיב קולאז' של מרכיבי נוף, כחלק ממורכבות התופעה הנחקרת. הנוף המתואר הוא לפעמים מעורפל ועמום, אך פעמים רבות תוך כדי סיפור הנרטיב עצמו, הולך הנוף ומתבהר בעיני המספר והשומעים.

צופה מרחוק יכול לראות התגבשות של "תמונת על", מסגרת כללית של תמונת הנוף, על המקום, המרחב, ופרספקטיבת הזמן. כך מתאר אלון את התייחסותו למודעות האתית, כמהות לא רק של אדם בודד שצריך לקחת אחריות על מעשיו אלא של חברה, שחייבת לנקוט עמדה של הכלת כללי

ההתנהגות גם ברשת. גם אם בנוף המורכב מתרחשת דינמיקה בין אנשים, התרחשויות ומערכות מוסר, מוגדר הנוף האתי בתוך מסגרת כללית בה ניתן להצביע על עקרונות, תפיסות, סוגיות, התנהגויות המאפיינות את סך כל ההתרחשויות, על השונות ביניהן.

הסטטוס של צופה מרחוק אינו נגזר רק מבחירת נקודת המבט, אלא גם ממקומות שונים בהם נמצאים האנשים, במובן של התפקיד אותו הם ממלאים, הידע שלהם והיכולת להסתכל על התמונה הכוללת. מממצאי המחקר ניתן להבחין בין הדרך בה אלון ואני, במובחן מיתר המשתתפים במחקר, מתארים את התופעה הנחקרת. אלון הוא בעל תואר דוקטור בהכשרתו, מורה מורים, ובדומה לי, עוסק גם בהגות אתית ובכתיבה בנושאי אתיקה בהקשרים טכנולוגיים. שנינו עוסקים בנושא מזה שנים ארוכות בהיבטים תאורטיים, בהובלת מדיניות חינוכית בתחום התקשוב וביישומה המעשי בשדה החינוך. בסיפורינו אנו מציגים תפיסה רחבה וכוללת יותר של מסגרת נוף האתיקה, על מגוון היבטיו, מרכיביו והקשריו. הסתכלות כזאת מאפשרת הענקת משמעות ופשר לנוף ומרכיביו תוך התייחסות יותר מקיפה, מופשטת ומטה-קוגניטיבית לאתיקה. ייתכן שידע ויכולת אלה מאפשרים התייחסות לאתיקה ממקום יותר בטוח ונוח, מתוך ראייה פילוסופית, בניגוד למצב בו נמצאים מרבית המורים, העוסקים בפתרון בעיות אתיות יומיומיות מתוך חוסר וודאות, חשש ומבוכה ואינם מתפנים לעסוק במהויות אתיות של ערכים ובחירות מתוך מצפון פנימי. יחד עם זאת, בתחושת הידיעה והשליטה הכרוכים במסגרת הגדרות סגורה יש פעמים רבות אשליה, שהרי החיים והאתיקה השזורה בהם מורכבים.

כבמאי, מתאר המורה את הנוף האתי ממקום של יצירה, תוך יכולת השפעה עליו ועל עיצובו ותוך ביקורת על מרכיבים שונים בו. כך מעצב אמנון אקלים אתי בכיתתו, גורם למעורבות פעילה של תלמידיו בלימוד האתיקה, מכוון אותם להפקת תוצרים אתיים ומקפיד על התנהגות אתית ודוגמה אישית לתלמידיו. כאמן מטפורי, המתמחה בהתנהגות האנושית בשילוב הטכנולוגיה, על היבטיה האתיים, מרגיש המורה-הבמאי שתפקידו לסייע בעיבוד הנוף ובעיצובו כהליך אנושי, חברתי, תרבותי, המותאם לעידן הדיגיטלי, בו כל מורה משמש כאיש חינוך וסוכן מוסר, בעל יכולת השפעה לעצב חברה ותרבות. כבמאי וכמשתתף גם יחד, יכול המורה לבדוק את הקשב למודעות האתית, את דרכי ההתבוננות בה ואת אופני יישומה בתוך החיים כהווייתם. מתוך חופש פעולה ובחירה הוא יכול לשאול את השאלות לגבי מעשיו הוא ומעשי האחרים, ולכוון את הדרך בה האתיקה נתפסת, מוצגת ומשתלבת במארג החיים, קודם כל בחייו הוא, וגם בחיי האחרים. מאחר וכל מורה יכול לשמש כבמאי המעצב את הנוף האתי של תלמידיו והקשריו החברתיים, חשוב שיהיו בידי הידע והיכולות המתאימים, שאינם נרכשים רק תוך התנסות, אלא הם כרוכים בלימוד ושכלול מתמיד של גוף ידע שיטתי וסדור, הכולל גם ארגון כלים פרקטי, אך עוסק גם באידיאלים (כשר, 2009).

## 7. המסע אל נוף האתיקה: סיכום, מסקנות והשלכות

עניינה המרכזי של עבודת מחקר זו הוא בחינת הנרטיב של התפתחות המודעות האתית של מורים מקוונים והדרך בה הוא נשזר בסיפור החיים האישי והמקצועי שלהם. המורים הם קבוצה מקצועית שמחויבת לעסוק באתיקה בהקשר של הטכנולוגיה והמרחב המקוון, לא רק על מנת לקדם התנהגות אתית נאותה ולא פוגעת, אלא להוות דוגמה להתנהגות אתית בחייהם ובתפקידם בחינוך דור העתיד. חקר סיפוריהם עשוי לתרום להבנת הדרכים וההזדמנויות להתפתחות מודעות אתית של מורים, תלמידים ואנשים בכלל, הן במסגרת החינוכית והן כחלק מתמורות חברתיות ותרבותיות שחלות בעידן הדיגיטלי.

בשיח עמי ארגו המורים לנרטיב ביוגרפי את החוויות, ההתנסויות, הידע, המחשבות, הרגשות, והתובנות שלהם, הסתכלו באופן רפלקטיבי על עשייתם ונתנו לה פרשנות ומשמעות. ההיבטים האתיים ו"הקולות המוסריים" נשזרו לאורך סיפורי המורים, תוך התייחסות להקשריהם. לצד סיפורי המורים, הבאתי גם אני, כחוקרת משתתפת, את סיפורי האוטוביוגרפי, אשר הוא שזימן את התעניינותי בנושא המחקר. סיפורי המורים נותחו בשיטות נרטיביות וממצאיהם אורגנו על פי הנושאים המובילים שעלו מהנרטיבים ומתחום עניינו של המחקר. לקראת סיום המחקר נערך שיח קבוצתי, בו נבנה ביחד ידע קולקטיבי שהזין את הפרשנות המשותפת ואיפשר בחינה מחדשת של הנרטיבים.

בשלב הראשון, הוצגו ונותחו הסוגיות האתיות, כפי שחווה אותן כל מורה כפרט, ונחשפו המשמעויות וההשלכות השונות הגלומות בהן, תוך התייחסות לפן החדש שהביאה הטכנולוגיה. בהמשך, נותח התוכן מבעד לפריזמות שונות, ברמות שונות של פילוח ובדרגות שונות של הפשטה, שכללו מושגים, דפוסי התנהגות, מרכיבי ידע, יכולות, אופני חשיבה, ביטויי שפה ומטפורות. כך נע המסע המחקרי בין הדמויות כפרטים, הסוגיות שהעלה כל מורה והנושאים המשותפים שגובשו מהן לתמונה רחבה יותר. בתמונה זו נדונים ההיבטים השונים הכרוכים בתופעה הנחקרת, לא כהכללה, אלא כהסתכלות רחבה וכללית יותר, מעוגנת בסיפורי המורים ובשדה עבודתם, על הנושא ומהויותיו האתיות, תוך התבוננות ביקורתית על השאלות והדילמות הנתונות. בתהליך זה נבחנו המפגשים בין החוויות האישיים להיבטים התאורטיים, וגובש ידע כללי ומעוגן, המתאר תופעה הרחבה יותר מסך כל פרטיה.

בפרק זה יוצגו סיכומי ממצאי המחקר, המסקנות וההשלכות, תוך התייחסות לשני ערוצי המחקר העיקריים: התפתחות המודעות האתית של המורים המקוונים וסיפורי חיים של מורים. בהמשך, אתייחס לחשיבות המחקר, ייחודיותו, תרומתו, השלכותיו, מגבלותיו, המלצות פרקטיות והמלצות למחקר נוסף.

### 7.1. התפתחות מודעות אתית של המורה המקוון

המסקנה העיקרית העולה מהמחקר היא שהמורים המקוונים, המשתמשים בטכנולוגיה בחייהם האישיים והמקצועיים ומתמודדים עם מגוון סוגיות אתיות העולות מכך, חווים הזדמנויות ואילוצים המניעים התפתחות מודעות אתית, השונה מהאתיקה האינטואיטיבית שהייתה שזורה

בחייהם מילדותם ובמסגרת תפקודם המקצועי. מודעות זו, המתפתחת כתהליך דינמי, אינטראקטיבי ומבוסס על למידה מעשית, מביאה לערנות ורגישות לסוגיות אתיות וכרוכה בידע, יכולות, תובנות, תפיסות וביטויי התנהגות, הבאים לביטוי בהיבטים אישיים, מקצועיים וחברתיים. מודעות זו מזמנת חשיבה מחודשת ועדכון תפיסת הזהות המקצועית והאישית של המורים ומהווה הזדמנות להתנעת מודעות אתית רחבה בהיבטים אישיים וחברתיים.

ממצאי המחקר בתחום המודעות האתית הם רבים. על אף השקתם ההדדית ארגוני אותם בחלוקה לשלושה היבטים: התפתחות המודעות האתית, הידע האתי, ויישום האתיקה מהלכה למעשה. בעקבות הממצאים ערכתי דיון בהזדמנויות ובמגבלות של מינוף המודעות האתית של המורים, ולסיכום הצעתי הגדרה למושג המוביל במחקר - "התפתחות מודעות אתית".

#### סיכום הממצאים בתחום התפתחות המודעות האתית:

- ♦ האתיקה שזורה בחיי האדם מילדותו ומרקע חייו ומלווה את עבודתו. ההתמודדות עם סוגיות אתיות העולות מהשימוש בטכנולוגיה מעוררת מודעות אתית בדרך שונה מהאתיקה האינטואיטיבית, ולעיתים הלא מודעת, שליוותה את חייו.
- ♦ הערכים המודגשים בסיפורי המורים הם כבוד, דאגה לאחר, אכפתיות, נתינה, עזרה, טוב לב, אהבה וקירבה. אילו ערכים שניתן לאפינם באוריינטציה "נשית" (Gilligan, 1982, 1985) או כערכים פרקטיים יומיומיים (ניסן, 2001). התייחסות פחותה הייתה לערכי אתיקה אוניברסלית, כמו יושר, הגינות וצדק, שמיחוסים לאוריינטציה "גברית".
- ♦ האתיקה מעסיקה את המורים המקוונים כתהליך אקטיבי מתפתח והיא חלק מהשפה והשיח שלהם, גם כשהם אינם מתייחסים אליה ישירות, אלא עוסקים בעניינים אישיים ומקצועיים.
- ♦ התפתחות המודעות האתית אינה נעשית בשלבים אלא כתהליך דינמי בו נצברים התנסויות, ידע, יכולות, תובנות, תפיסות ועמדות בתחום האתיקה.
- ♦ אירועים מכוננים בחוויה המקוונת, בהם נתקל המורה בהיבט אתי לא מוכר המביא לתחושת ערעור המלווה ברגשות שליליים ובצורך להתמודד עם מגבלות ואילוצים, מעלים הרהור מודע אודות האתיקה ומהווים נקודת מפנה בהתפתחות המודעות אתית.
- ♦ הסוגיות האתיות עמן מתמודדים המורים המקוונים, מתייחסות לשתי קטגוריות עיקריות: סוגיות כלליות הנוגעות לכלל משתמשי הטכנולוגיה, וסוגיות מקצועיות הייחודיות למורים המקוונים. סוגיות חדשות ממשיות לעלות תדיר בשל ההתפתחויות הטכנולוגיות והשינויים באופי השימוש בה.
- ♦ בעבודה בסביבה המקוונת מטשטשים הגבולות בין החיים האישיים והמקצועיים של המורים, כמו גם בין תפקידים המסורתי בין כתלי בית הספר ומחוץ לו, ומתפתחות תובנות בהקשר לסוגיות האתיות הנוצרות בממשקים אלה.
- ♦ משהחלה לעלות המודעות האתית, עוברת האתיקה מן הכוח אל הפועל, מעמימות לבחירה מכוונת, מן המופשט והאוניברסלי אל המעשה היומיומי, כחלק מודע מתפקידו החינוכי והמוסרי של המורה.
- ♦ המורים חווים תחושת התפתחות, בה ההיבטים הטכנולוגי והאתי, האישי והמקצועי, כרוכים זה בזה ומעצימים זה את זה.

- ♦ האתיקה נעשתה חלק מהשיח הציבורי, החברתי, החינוכי והאישי. בהתעוררות האתית ובפיתוח המודעות, רואים המורים הזדמנות לעיסוק אתי מאתגר ובעל פוטנציאל לעצמם ולחברה.

#### סיכום הממצאים בתחום הידע האתי:

- ♦ האירועים האתיים עמם נאלצים להתמודד המורים הם פעמים רבות חדשים ואינם מוכרים להם, אינם חלק מהשיח החינוכי ומקצועי שלהם, לא נכללים בהכשרתם המקצועית ונעדרי עוגנים של הסברה והסדרה. למרות שלמורים יש ידע אתי בסיסי ותמונה של אידיאל אתי, הם צמאים לידע נוסף ולהכוונה, על מנת שיוכלו לתפקד באופן טוב וראוי ולקבל החלטות במקרים של דילמות אתיות.
- ♦ הידע האתי של המורים בהקשר של טכנולוגית המידע והתקשורת, הוא ברובו ידע מעשי ואישי, הנבנה ומתעצב בסיטואציות ייחודיות, אך אין בו "ארגז כלים" שיטתי וכולל, המאפשר התמודדות אתית מתוך הבנה ושיקול דעת עם מכלול התרחשויות וסוגיות.
- ♦ הדגש שניתן לידע האתי בסיפורי המורים מצביע על החיוניות להכיר בו כמרכיב נוסף במרכיבי הידע של המורה המקוון ואף לראותו כמסגרת מקיפה, המשפיעה על מהות כל יתר מרכיבי הידע של המורה. בכך יכול הידע האתי להוות מסגרת תאורטית ופרקטית ובסיס להתחדשות מקצועית בהוראה ובתרבות הבית ספרית (Campbell, 2008).
- ♦ הידע האתי של המורה המקוון נרכש, בנוסף להתנסויות, בדרכים פורמליות ולא פורמליות. הדרכים הפורמליות כוללות הכשרה מקצועית, השתלמויות, כנסים ומסמכי מדיניות. הדרכים הלא פורמליות הן למידה עצמית, למידת עמיתים, שיתוף והפריה הדדית בקהילת מורים וירטואלית, החלפת מידע בין מורים באמצעות תקשורת מקוונת או מרחב ייעודי מקוון, שיח משותף של חקר אירועים ומציאת פתרונות לבעיות ודילמות.
- ♦ העיסוק בחוק, בנהלים וכללים, מלווה יותר ויותר את שגרת יומם של המורים המקוונים, אך הם חסרים ידע בסיסי בנושא, אינם מכירים במידה מספקת הנחיות ונהלים ומתקשים לעקוב אחר הפרשנויות המורכבות של החוק.
- ♦ השפה האתית של המורים היא בעיקרה לשון מעשית, שנעדרת כמעט המשגה תאורטית ופילוסופית של אתיקה ומוסר.
- ♦ השפה המעשית בה משתמשים המורים לתיאור המציאות האתית מבטאת לא מעט קונוטציות רגשיות שליליות. לעומת זאת, מבטאות המטפורות נימה אופטימית של צמיחה, התפתחות והזדמנות, כתפיסה מופשטת ורחבה של מוסר אידיאלי אוניברסלי.
- ♦ דרך השימוש של המורים במושגים אתיים מעידה על פערי ידע והבנה בתחום האתיקה והעדר שפה משותפת "קולקטיבית" כביטוי לידע משותף ולגיבוש זהות קולקטיבית.

#### סיכום הממצאים בתחום יישום האתיקה מהלכה למעשה:

- ♦ בתמונה האידיאלית מציבים המורים רף גבוה לדמותו של המורה כאיש חינוך מוסרי. הם רואים את עצמם כבעלי ערכים ומצפון, נותני דוגמה בהתנהגותם האתית, ומחוייבים מתוך אכפתיות ודאגה לחנך את תלמידיהם לאתיקה, תוך הדגשה ותיווך של ההיבטים הערכיים

רבי הפנים שהביאה הטכנולוגיה לחיים. בפועל, רבים ביטויי ההתנהגות הלא אתית, חוסר הכבוד והפוגענות, ומאפילים על הציפייה לטוב ולראוי. המורים מיעטו לספר על עבירות אתיות או חוקיות שהם עברו בעצמם, אך הרבו לספר, בנימה ביקורתית, על עבירות שעושים מורים אחרים ועל מצבים בהם הם מצאו את עצמם נפגעים כתוצאה מהתנהגות לא אתית של תלמידים או מורים, שנעשתה בשוגג או מתוך כוונה.

- ♦ באירועים אתיים הנוגדים את מהות זהותם האישית והמקצועית, חווים המורים, פעמים רבות, תחושות של חוסר ידע, בלבול, חוסר וודאות וחוסר שליטה הגורמים לפחד, בהלה ותחושת אבדן ערך. תגובות אלה נובעות, במקרים רבים, מחשש מהסתבכות או אף מעונש ורצון לשמור על נורמות, חוקים וכללים מוסכמים. התגובות כוללות ניסיונות אימפולסיביים של השתקה והכחדה של הבעיה, נטייה לפסיביות או לזהירות יתר, ובמקרים מעטים גם איתור ידע פרקטי לפתרון הסוגיה. כתוצאה מכך עולה אצלם הצורך בהכרת חוקים וכללים, וקיימת ציפייה להנחיות קונקרטיות בדרך התמודדותם עם הסוגיות האתיות.
- ♦ בסיפורי המורים זהו יכולות אתיות המוכרות בתאוריה (Rest, 1986) כשלבי קבלת החלטה מוסרית: רגישות וזיהוי היבט מוסרי, חשיבה ושיפוט מוסרי, מיקוד אתי ובחירה מוסרית, התנהגות ופעולה אתית. נמצא פער ניכר בין ההלכה למעשה: ה"דיבור" על התנהגות אתית ראויה, רחב בהרבה מהתיאורים הדלים של פעולות אתיות קונקרטיות.
- ♦ המורים נעים בין מוכוונות שונות של חשיבה אתית. מוכוונות של העניין האישי נקטה בחלק גדול מהמקרים, בעיקר בסיטואציות שהיו כרוכות בצורך למענה מיידי, בדרך כלל מתוך תחושת דחיפות להימנע מהסתבכות או מעונש, בעיקר בהפרת זכויות קניין רוחני. במצבים שאיפשרו זמן להתלבטות, חיפשו המורים עוגנים של חוקים וכללים כמוכוונות של נורמות וסדר חברתי. במקרים מעטים, בנושאים המזמנים הסתכלות רפלקטיבית ושיקול מודע, הנטייה הייתה למוכוונות מתוך אידיאל אתי פנימי.
- ♦ מרבית הפעולות האתיות אותן נקטו המורים היו שיחות עם תלמידיהם והפעלתם בפעילויות חינוכיות העוסקות באתיקה. ברוב המקרים הפעילות נעשתה כתגובה לאירועים בעיתיים ולא כהליך פרואקטיבי מתוכנן ומכוון.

הזדמנויות ומגבלות בהתפתחות המודעות האתית של המורים: ממצאי המחקר מצביעים על שלב התחלתי בתהליך התפתחות מודעות אתית שעוברים המורים המקוונים, אשר האידיאל של תהליך זה מבוטא בערכים אתיים משותפים מחד, ובאחריות אישית של כל מורה ומורה מאידך. הממצאים מצביעים גם על מוטיבציה של המורים למנף את האתיקה בחינוך ובחברה, ועל רצונם לדעת יותר, להבין מה נכון וראוי, לפעול על פי הנחיות ונהלים מוכתבים, לשמור על החוק, לכבד ולא לפגוע. אך חשובה מכל היא התפיסה הרואה את האתיקה כמהות החינוך, ולא כתוצר לוואי של תהליך ההוראה או של הטכנולוגיה.

בספרות המחקרית קיימת התייחסות להתפתחות המורה כתוצאה ממצבים תלויי זמן והקשר ומאינטראקציות בין המורה לבין אירועים אישיים וחיצוניים בסביבתו (פוקס, 1995; זוזובסקי, 2000). התפתחות המורים כרוכה בשינויים מורכבים ומאתגרים, שנובעים, בין היתר, מהקצב המהיר של כניסת הטכנולוגיות לחיים ולעבודה (זוזובסקי, 2000; סלומון, 2000; Goodson & Hargreaves, 1996; Hargreaves, 1994). אך ספק אם חוקרים אלה תפסו את העוצמה וההיקף

של השפעת השינויים על הזהות המקצועית של המורים (Loveless, 2006, 2011; Prensky, 2001). שינוי שכזה מוגדר על ידי פישר ועמיתיו (Fisher et al., 2006) לא רק כהתייעלות, עדכון ועיצוב מחדש (retooling) אלא רנסנס, תחייה, "לידה מחדש" של מורה מסוג חדש, כמושג תרבותי-חברתי וכנושא תפקיד מקצועי ומוסרי.

ההזדמנויות להמשך תהליך התפתחות המודעות האתית בעקבות התעוררותו, הן רחבות וכמעט אינסופיות, בשל מגוון והיקף הנושאים העולים מהשימוש בטכנולוגיה ובחידושיה. הקושי והמורכבות מאלצים את המורה לתפוס את האתיקה בגישה "אתית", כנושא מורכב, רחב בפרשנויות וכרוך בנקודות מוצא שונות להתייחסות אליו. אלה מאלצים את המורה לחשיבה גבוהה, הקשרית, פתוחה, גמישה ואינטראקטיבית שחשובה להתפתחות מודעות. בנוסף לכך, הסינרגיה המתרחשת בין התחומים שהאתיקה נוגעת בהם, מביאה להפריה הדדית של התובנות העולות מהם ומעצימה את התפתחות המודעות האתית כראייה רחבה וכוללת.

בהיבט של התפתחות המודעות האתית, נמצא במחקר שבפועל, למרות התעוררות המודעות והמוטיבציה לצמיחה ולהתפתחות, מתקשים המורים לפרוץ דרך משמעותית ולהצליח למנף את ההזדמנויות לחינוך ולחברה הגלומות במודעות האתית. לם (2000, עמ' 15) מסביר: "אין בהתפתחות שלב שהוא בבחינת בשלות. כל שלב שבו ההתפתחות נפסקת הוא שלב של בוסר, מכיוון שהאישיות מסוגלת לממש את הווייתה רק בהתפתחותה המתמדת". בהמשך לדבריו של לם, עולה מממצאי המחקר כי בפועל, ההתפתחות המתמדת המצופה מהמורים, מוגבלת ביותר. כפי שמתואר בסיפורי המורים, בעיות וסוגיות אתיות מתחדשות, משנות פנים, וממשיכות לעלות חודשים לבקרים. המורים מוצאים עצמם טרודים במציאת פתרונות מעשיים מיידים, חוששים לעשות שגיאות ולעבור עבירות, חשים בלבול, מבוכה, חשש, חוסר וודאות ואינם מקבלים תמיכה וסיוע מספקים. מצב זה אינו מאפשר להם להתפנות להמשיך לצמוח ולהתפתח. העיסוק של המורים בעשייה השוטפת, נעדר ראייה ותובנות רחבות מעבר לכך. המורים ממעטים לחשוב על היבטים מופשטים של תאוריות, פילוסופיות ותפיסות, שעשויים להעניק להם יכולת העמקה והפשטה להיבטים אתיים אוניברסליים, המאפשרים הסתכלות רחבה יותר על האתיקה, גיבוש תפיסת זהות אתית ויכולת קבלת החלטות אוטונומית מתוך מוכוונות של אידיאל אתי פנימי.

המורים נמצאים במצב פרדוקסלי. הם מצפים למענה מקצועי שיכוון את ההתמודדות שלהם עם מורכבות הסוגיות וינווט את התנהגותם האתית, תוך מתן הנחיות קונקרטיות והגדרת חוקים וכללים. למעשה, הם מצפים למשהו שאינו קיים, מאחר ומערכת החינוך לא נותנת מענה מספק לשם כך. מאידך, בציפייתם לפתרונות מעשיים מידיים ולסיוע חיצוני כדי להחלץ מהסוגיות העולות, הם מנצחים את הבעייתיות של אי מינוף התפתחותם. במצב זה נראה שמעבר לנדרש מהם בשגרת ההווה, מוחמצת הזדמנות להעמיק את התעוררות ההתפתחות האתית של המורים לבשלות מוסרית, המסייעת לגיבוש אישיות ולצמיחה אישית וחברתית.

המורים המשתתפים במחקר נמצאים, ברובם, בשלב השני בתהליך השינוי האישי שהם עוברים (Bell & Gilbert, 1994, 1996) וטרם הגיעו לשלב השלישי והגבוה של תחושת צמיחה והעצמה. ממצאי המחקר עולים בקנה אחד עם שני שלבי ההתפתחות הראשונים של המורים, שזיהו בל

וגילברט (Bell & Gilbert, 1994, 1996). בשלב הראשון המורה ער לתסכול מקצועי או להיבט בעייתי בדרך ההוראה ומחפש תאוריות, דרכים ורעיונות לשיפור ההוראה ולשיפור תחושת האישיות כמורה. בשלב השני, מתמודד המורה עם אילוצים ומגבלות, תוך חששות ורגשות שליליים. כמתואר בספרות המקצועית, חיפוש והבנייה של דרך חדשה עלולים להיות מלווים בהתנגדויות, בלבול, תחושת אובדן דרך והתמודדות עם מגבלות ואילוצים (אבירם, 1994; Jones, 2004; Bell & Gilbert, 1996; Marris, 1986; Sarason, 1982). השלב השלישי, מאופיין בתחושה של העצמה, בפתיחות לשינוי, בלקיחת אחריות, ביכולת רפלקציה וביכולת זיהוי היבטים מקדמי צמיחה, אך רוב המורים המשתתפים במחקר אינם הגיעו לשלב זה, מעבר לתיאורים ראשוניים של ניצני צמיחה שכזו.

על מנת להעצים את התפתחות המודעות האתית לאורך כל חייו המקצועיים של המורה, ולהחלץ מהשלב של התעוררות המודעות ומענה קונקרטי לאירועים מקומיים המעלים רגשות שליליים, נדרש שילוב בין שני ערוצים: על מערכת החינוך לספק למורים מנגנונים שיסייעו להתפתחותם, כמו מערכות הסברה והסדרה ופיתוח מקצועי בנושא. לצד זאת, במסגרת המעבר המקצועי ממורה למורה מקוון, על המורים לקחת אחריות אישית על התפתחותם, לתפוס את האתיקה מעבר למובן המעשי, המיידי והקונקרטי, ולפתח את הידע והתובנות האתיים גם בהיבטים תאורטיים ופילוסופיים בתחום האישי והחברתי.

מודעות אתית – המשגה: אחד האתגרים בעבודת מחקר זו היה להגדיר את המושג "מודעות אתית", שמהווה חלק מהמינוח בשיח המחקרי וההגותי בנושא האתיקה, אך מופיע בספרות ללא הגדרה מפורשת. עצם המושג "מודעות אתית" מתאר למעשה את האידיאל, אך מדברי המורים במחקר עולה סתירה בין הרף הגבוה שהם מתארים בתמונה האידיאלית לבין המצוי. בהסתמך על תמונת מצב זו ועל הספרות, אני מגדירה את המושג בתיאורו האידיאלי, אך על מנת שהוא יהיה נאמן למציאות, הוא כולל את ההיבטים הקיימים בשדה, אשר מתוארים כפיסות של אתיקה בסיפורי המורים, ואין בו היבטים הזרים לחוויית המורים או בלתי אפשריים להשגה. אין בכך אמירה שהמורים הם בעלי מודעות אתית התואמת את ההגדרה, אך הגדרת האידיאל תשמש נר לרגלנו כייעוד אפשרי להתפתחות והשגה.

מודעות אתית היא מצב בו האדם ער וערני לאתיקה, כאידיאל של התנהגות וכגישה לדרך חיים ראויה וטובה לאור ערכים ועקרונות אתיים. במצב של מודעות תופס האדם את האתיקה כחלק מזהותו האישית, מתפיסת עולמו ומשגרת אורחות חייו ומתייחס אליה באופן מכוון בהגות ובמעשה, מעבר להיותה שזורה בחייו בדרך אינטואיטיבית.

מודעות אתית נבנית בתהליך אקטיבי ומתמשך, בו האדם מפתח ומשכלל במודע את המסוגלות, האחריות, הידע, היכולות והתפיסות הנדרשים לתפקוד אתי אוטונומי, תוך בחינה ביקורתית ורפלקטיבית של מחשבותיו, כוונותיו, מעשיו ותוצאותיהם, לאור מצפונו הפנימי. הידע האתי, כחלק מהמודעות האתית, כולל את הבנת מהות המוסר ותפקידו, מטה קוגניציה מוסרית, וכן יכולות אתיות, הכוללות: הקשבה, רגישות לסוגיות אתיות, זיהוי מצבים הדורשים התייחסות אתית, שיפוט והנמקה מוסרית, התמודדות עם דילמות, קבלת החלטות, פתרון קונפליקטים, בחירה מוסרית, אומץ מוסרי, מימוש פעולה אתית והתמדה.



במצב של מודעות אתית נתפסת האתיקה כתופעה מורכבת, רב מימדית, רב גונית, רב קולית ודינמית. האתיקה האישית נתפסת כאינטגרציה של האישיות, תוך הכרה גם בצדדיה האפלים וקבלת אחריות עליהם. אדם בעל מודעות אתית משתמש בשפה ובמושגים מתחום האתיקה על מנת לתווך את החשיבה האתית המופשטת ואת הדיבור הפנימי.

## 7.2. סיפורי חיים של מורים מקוונים

בתקופה בה התמודדות עם סוגיות אתיות היא חלק משמעותי ומטריד במציאות המורכבת והמשתנה של החיים האישיים, המקצועיים והחברתיים של המורים המקוונים, קיימת חשיבות רבה למחקר חינוכי המתמקד בעולמם ונגלה מתוך סיפוריהם, דרך שפתם וקולותיהם, כמקור ראשון לידע העשיר ביותר לחקר התופעה. הנרטיב הביוגרפי, כגישה וכשיטה, איפשר בחינה של מורכבות התופעה הנחקרת ממגוון היבטים וזוויות ראייה, שעלו מהסיפורים השונים של המורים, מהחוויות, ההתנסויות, ההקשרים, הפרשנויות והמשמעויות שהם נתנו להם (אלבז, 2001) ובכך הוארו דרכי הסתכלות חדשות על הנושא.

### עיקרי ממצאי המחקר בהקשר של הנרטיב הביוגרפי:

- ♦ האתיקה שזורה לאורך סיפורי המורים ומעסיקה אותם כמהות ערכית מובילה. בסיפור הנרטיבים ארגנו המורים את החוויות ואת הידע האישי המעשי שלהם, תוך התבוננות רפלקטיבית עליהם והבנת הדרך בה הם תופסים את עצמם ואת עולמם. עצם סיפור הסיפורים תוך שיח הדדי, הבנייה מחדש של הניסיון האישי והמקצועי, מתן הסברים, מציאת פרשנויות והבניית המשמעות – כל אלה זימנו פיתוח מודעות אתית.
- ♦ מרבית העיסוק באתיקה, בסיפורי המורים, מיוחס להווה, אך משמעות ההווה מעוצבת בהתייחסות לעבר ולעתיד.
- ♦ הנרטיב מהווה ערוץ ביטוי לקולות המורים ומסגרת התייחסות למוסריותם. למרות הציפייה לראות את האתיקה בסיפורי המורים כזהות אחידה ונטולת קונפליקטים, בשל שליחות תפקידם ודיכוי יכולת השמעת קולם, עולה מסיפורי המורים מציאות מורכבת ורב קולית.
- ♦ המודעות לאתיקה הביאה את המורים לחשוב על האתיקה בחייהם, על תפקידם כאנשי חינוך מוסריים ועל ההזדמנות לקידום האתיקה בהיבטים אישיים וחברתיים. כשמגלים המורים מצבים בהם התנהגו בדרך לא אתית, הם תופסים זאת כחוויה קשה ומאיימת, מאחר והיא נוגדת את מהות זהותם האישית והמקצועית כאנשי חינוך אתיים המהווים דמות מופת לתלמידיהם.
- ♦ לנרטיב תפקיד משמעותי בחשיפה ותיווך ידע של מורים ומודעות אתית, במיוחד בנושא טעון, הדורש רגישות רבה. השיח הנרטיבי מהווה מקום "בטוח" ויעיל, בו המורים יכולים לספר דברים שהם אינם יכולים לשתף בהם אחרים, אשר שופכים אור חשוב על התופעה הנחקרת. חלק מהמשתתפים ציינו את חשיבות השיח והבניית הסיפור בשיתוף עם חוקרת המעורבת ומבינה בתחום, שאינה נתפסת בעיניהם כ"זרה".
- ♦ בתהליך ניתוח הסיפורים נוצרה תמונה של נוף האתיקה של כל מורה בנפרד, אך מהתמונות הנפרדות גובשה תמונה כוללת, שאינה הכללה, אלא הסתכלות רחבה וכללית יותר על התופעה

ומהויותיה האתיות. למרחב ההסתכלות תרמו הטרוגניות המשתתפים, אופיו הייחודי של כל אחד מהם והדרך בה הוא בחר לחוות ולתאר את הנוף, מבעד למורכבות הסובייקטיבית בה הוא רואה את עצמו ומתייחס לנוף זה. תמונת נוף האתיקה נבנתה דרך פריזמות שונות של בחינת כל סיפור בנפרד ושל כל הסיפורים יחדיו, ביניהן ניתוח התוכן, המושגים, הידע, היכולות, הרגשות, השפה והמטפורות. גיבוש התמונה הרחבה והכוללת של נוף האתיקה, שהתקבלה מסיפורי המורים, נעשה תוך מפגש עם התאוריות שסייעו להבינה ולהבנות את משמעותה.

הנרטיב מהווה ערוץ לביטוי ולכינון זהות המספר ועולמו (תובל-משיח וספקטור-מרזל, 2010). בסיפור הנרטיבים ארגנו המורים את החוויות ואת הידע האישי המעשי שלהם, תוך התבוננות רפלקטיבית פנימית והבנת הדרך בה הם תופסים את עצמם ואת עולמם. עצם סיפור הסיפורים תוך שיח הדדי, הבנייה מחדש של הניסיון האישי והמקצועי, מתן הסברים, מציאת פרשנויות והבניית המשמעות – כל אלה זימנו פיתוח מודעות אתית, אישית ומקצועית, למשתתפי המחקר ולי, כחוקרת. הנרטיב האוטוביוגרפי וכתובת עבודת המחקר סייעו גם לי, לבחון את סיפורי האישי כמורה ובעלת תפקיד חינוכי, שחווה התפתחות מודעות אתית בעקבות השימוש בטכנולוגיית המידע והתקשורת (עזר, 2010). הנרטיב האוטוביוגרפי נכתב במהלך השלבים הראשונים של כתיבת עבודת המחקר, כאשר תחילתו זרמה בקלות בתיאור כרונולוגי של חוויות ורגשות, והמשכו נקלע לקושי והתלבטות במה להתמקד, כיצד לשקף את המסר וכיצד לארגן את הדברים. המוצא הנוח לפתרון בעיית ריבוי ההיבטים והמסרים היה ארגון הסיפור על פי מימד הזמן, ששיקף למעשה גם את התפתחות מודעותי האתית והתפתחותי המקצועית. במהלך ניתוח הסיפורים הרגשתי שבשונה מיתר סיפורי המורים, כתיבתי הייתה יותר כללית וחסרת דוגמאות. אחת הסיבות האפשריות לכתיבה שכזו היא חסרונו של השיח שניהלתי עם המורים, אשר הביא להרחבה, להמחשה ולהעמקה של המסופר. אפשרות נוספת היא השפה התאורטית והמקצועית בה אני משתמשת בשל התמחותי בתחום. כשעלתה מודעותי לכך, במהלך המחקר, חזרתי אל הסיפור שלי, להוספת דוגמאות, הסברים ופרשנויות. תופעה זו עלתה גם במהלך הכתיבה המחקרית והאירה תובנה נוספת, של הריחוק שלי מהשדה החינוכי המעשי, בשל תפקידי בשנים האחרונות, התובע עבודה ארגונית וניהולית. בדיעבד, לריחוק זה היה יתרון כחוקרת ומשתתפת, שאינה מתיימרת "לדעת הכל", אלא צמאה לסיפורי המשתתפים כדי להעשיר את תובנות המחקר, שהן גם תובנותי האישיות והמקצועיות, כחלק מהתפתחות מודעותי וזהותי. הקושי העיקרי, או התסכול, שחשתי במהלך כתיבת העבודה, הוא הביקורת על המורים. רגשות מעורבים הציפו אותי בהקשר זה. מחד, אני מודעת למסירות המורים לתלמידים, למורכבות חייהם המקצועיים, לתהליכי השינוי שהם חווים במעבר ממורים למורים מקוונים ומעריכה מאוד את קהילת המורים. מאידך, ריכוז כה רב של סיפורים שליליים על מורים, מפי מורים שונים שאין ביניהם קשר והם אף מזוהים עם תרבויות שונות, העלה בי תחושה קשה על מצב החינוך ועל מקומי כמנהיגה חינוכית, תחושה שלא נעמה לי, בשל הנאמנות לתפקידי.

גם לאחר סיום אריגת הנרטיב בתהליך המחקרי, אם שלי כחוקרת ואם של המשתתפים, הוא ממשיך לחיות, להתפתח, להתעצב ולהוות מסגרת לעיסוק באתיקה. ייתכן כי בכך מתממשים דבריו של בוכנר (Bochner, 2002), הטוען כי מטרתם הסמויה של חוקרים רבים העוסקים

בתקשורת בין אישית היא מטרה מוסרית, להרחיב ולהעמיק את תחושת הקהילתיות האנושית ולבנות מערכות יחסים טובות ומספקות יותר.

### 7.3. חשיבות המחקר, ייחודיותו, תרומתו והשלכותיו

הייחודיות והחידוש של מחקר זה הם בעיסוקו בהיבט הערכי, כמדרגה נוספת בשילוב טכנולוגית המידע והתקשורת בחינוך, ובחיים בכלל. המחקר מעלה לראשונה תפיסה ברורה של ההזדמנות להתפתחות מודעות אתית אישית, מקצועית וחברתית בעקבות השימוש בטכנולוגית המידע והתקשורת וההתמודדות עם הסוגיות האתיות העולות מכך, ומאיר את המקום ההולך וגובר של האתיקה בעבודתם של המורים, כמו גם בחיי אדם וחברה, בעקבות המבוכה המוסרית שעולה מאופני השימוש בטכנולוגיה ומניצולה לעיתים לרעה. מרבית המחקר אודות המורה המקוון ושילוב הטכנולוגיה בחינוך מתמקד בהיבטים טכנולוגיים, פדגוגיים ובקשר ביניהם, במטרה לקדם את איכות ההוראה וכישורי התלמידים, תוך ניצול מיטבי של ההזדמנויות שהביאה הטכנולוגיה לחינוך. המיקוד בהיבט האתי ובהקשרו לטכנולוגיה, ההסתכלות החדשה על דמותו של המורה המקוון מנקודת מוצא אתית, ובחינת מקומה של האתיקה בעבודתו משולבת הטכנולוגיה של המורה, הראו שלא רק שניתן לחקור נושא זה, אלא שנגלה עולם רחב וחדש, הפותח פתח לשאלות רבות ולחקר מגוון היבטים ייחודיים בתחום.

ייחודיות המחקר וחידושיו המרכזיים באו לידי ביטוי במספר היבטים: בתפיסה החדשה של תפקיד המורה המקוון, בפירוט ומיפוי הסוגיות האתיות עמם מתמודד המורה המקוון, במיפוי הידע האתי של המורה המקוון, בהמשגת המודעות האתית ובזיהוי ההזדמנות להתפתחות מודעות אתית אישית, מקצועית וחברתית. כמעטפת לכל אלה עומדת הגישה והשיטה הנרטיבית שאיפשרה את חקר מורכבות התופעה והיבטיה.

- ספק אם נושא האתיקה היה עולה בדרך כה משמעותית, אילולא אופייה של הרשת, המעלה סוגיות ערכיות ואף מזמן למעוניינים ניצול שלה לרעה. מאפייני הרשת ואופי השימוש בה השפיעו על תרבות השיח, על משמעות יחסים, על משמעות המידע ודרכי השימוש בו, על שחיקת הסמכות של בעלי המידע, על זכויות הפרט ועל מושגים, נורמות וערכים, שהתבצרו בתרבות האנושית של המאה ה-20. השפעת הטכנולוגיה עצומה ומהירה, עד שלא ניתן לעצור אותה, לא את החדשנות שבה ולא את הנזקים שהיא עלולה לגרום, ולכן ראוי לחקור השלכות אלה ולחזק את דרכי התפקוד המושכל ואת כללי ההתנהגות האתית, כאישור כניסה לתרבות של העולם הדיגיטלי (משרד החינוך, מחנכים לגלישה נבונה, 2005). ההיבט האתי העולה מהשימוש בטכנולוגית המידע והתקשורת, נבחן במחקר זה באופן הוליסטי מתוך ראייתו כהזדמנות ואתגר להתפתחות אתית ולהעמקת האתיקה בחינוך ובחברה. עבודות קודמות בתחומים אלה התמקדו בעיקר בקשר הכללי בין טכנולוגיה לערכים ולא בהיבטו המקצועי-חינוכי (און ותלמידי הסדנה הרב תחומית במשפט וטכנולוגיה, 2005; אלקין-קורן, 2002; בירנהק, 2010; רפאלי, 2009; Hinduja, 2007; Coughlan, 2007; Beycioglu, 2009; Bauman, 2007; ATL, 2008; Sullivan, 2007; Johnson & Simpson, 2005; Patchin, 2011), ובבחינת

התנהגויות שאינן אתיות במרחב המקוון (דגני ודגני, 2012; למיש וריב"ק, 2006; ATL, 2008; Bauman, 2007; Beycioglu, 2009; Coughlan, 2007; Hinduja & Patchin, 2007; Johnson & Simpson, 2005; Sullivan, 2007; 2011).

- המחקר תרם להבנת מרכיבי נוף הידע האתי של המורה המקוון, ביניהם המושגים, התפיסות, היכולות ואופני החשיבה ולהכרה בחשיבות ההקניה של ידע אתי מסודר ומכוון ושפה אתית משותפת, המעוגנים בהקשרים הרלבנטיים. המחקר חשף את הפער בין הדרך בה תופסים המורים את האידיאל האתי לקונוטציה השלילית של מציאות ההתרחשות האתית, וניסה להמשיג את מושג ה"מודעות האתית", שלא הוגדר באופן ברור עד כה.
- המחקר העלה לראשונה מודל של מבנה תאורטי המארגן את המגוון הגדול והמורכב של הסוגיות האתיות בחלוקה לנושאים כלליים העולים כתוצאה מהשימוש בטכנולוגיה, וסוגיות אתיות מקצועיות הייחודיות לעבודתו של המורה המקוון. חלוקה זו תורמת להתייחסות מובחנת ויעילה לאופיין של הסוגיות ולשיח החינוכי העוסק בהן ועשויה לשמש כל ארגון, חברה או מוסד בעיסוקו באתיקה ובקידום התרבות האתית של עובדיו, כאשר הקטגוריה של הסוגיות האתיות המקצועיות תותאם לנושאים הייחודיים של מסגרת פעילותו.
- המחקר האיר וחייד את חשיבות תפקידו של המורה המקוון כאיש חינוך וכסוכן מוסרי ואת מחויבותו לתלמידיו, תוך הבנת המציאות המורכבת של חייו המקצועיים ואילוצי ההתמודדות עם סוגיות אתיות הצצות השכם והערב, מעבר לשינוי הנדרש בהמרת תפקידו ממורה למורה מקוון. המחקר מדגיש את חשיבות תפיסת מקומה של טכנולוגית המידע והתקשורת בחינוך, לא רק ככלי או אמצעי לשיפור ההוראה, אלא כאתגר להתחדשות חינוכית בה נתפסת האתיקה כקדימות, ובהתאם לכך, משתנה דמותו של המורה המקוון כסוכן מוסרי וחברתי. ההסתכלות החדשה על דמות המורה ועל מקומה של האתיקה בחינוך ובעבודת המורה המקוון, פורצת דרך למחקרים נוספים שיעמיקו בבחינת היבטים ייחודיים במרחב התופעה הנחקרת.
- חשיבות נוספת של המחקר היא במתן ביטוי לקולות המורים, על הריבוי שבהם ועל מורכבותם. השמעת קולות המורים מאפשרת את העמקת התובנות אודות מורכבות החינוך ותפקיד המורה בעידן הדיגיטלי, במיוחד במקום בו המסגרת אינה מזמנת הזדמנויות מרובות לשיח עם המורים. ההזדמנות הניתנת למורים לבטא את עצמם, מזמנת את העצמתם וקידום עשייתם החינוכית.
- הייחודיות המתודולוגית של המחקר. במחקר זה לא הומצאו כלי מחקר חדשים, אך נעשה שימוש ייחודי וחדש במתודולוגיה הנרטיבית במספר היבטים. עיסוק באתיקה הוא נושא רגיש וטעון מבחינת משתתפי המחקר מאחר והוא נוגע בנושאים מורכבים ומביכים, החושפים פגיעות ואף עבירות על החוק. מחקר שכזה דורש רגישות רבה ומודעות אתית אישית ומחקרית של החוקר, ובפועל דוגמאות העיסוק באתיקה אינן רבות. בנוסף

לרגישות הכרוכה באתיקה בנושא המחקר, במצבי כחוקרת- משתתפת נדרשה רגישות רבה עוד יותר, כי עמדתי מול משתתפי המחקר כבעלת תפקיד בכיר במשרד החינוך. אך דווקא מצב זה איפשר לראינם בצורה קרובה, ללוותם בזהירות רבה להתבוננות פנימית רפלקטיבית בליבת ערכיהם, להקשיב לקולותיהם ולוודוים, תוך מעורבות והבנה ללבם מתוך מעין שותפות גורל והבאתם לביטוי בסיפוריהם ובסקיפות המחקרית. השיח הקבוצתי שולב ככלי נוסף להרחבת איסוף הנתונים והעמקת התבוננות. הדרך המחקרית שננקטה במחקר זה מעידה כי ניתן לחקור נושאים רגישים בצורה אפקטיבית, מרחיבה את התבוננות על דרך החקירה ומהווה דוגמה ליכולת הרחבת הגבולות של המחקר הנרטיבי.

- המחקר גם תורם להבנת בעייתיות איסוף נתונים מהרשת. למרות שמהותו של המחקר נוגעת בעיסוק בטכנולוגיה ובמרחב המקוון, נתקשה למצוא ברשת את המבוכה, הפחד, המצוקה והקונפליקט שחווים המורים. לצד התבססותה של הרשת כשדה מחקר, מתחזק הצורך לייצג את אותם קולות סמויים ומודחקים, העולים מהרשת אך אינם נלכדים בה, ולכן לא ניתן להגיע אליהם במסגרת איסוף נתוני מחקר מהרשת. לקולות אלה מתאפשר להקשיב באמצעות סיפורי הנרטיב. במחקר אודות אדם, חברה ותרבות בעידן הדיגיטלי, חשובה החכה שתאתר לא רק את הנתונים ברשת, אלא גם את אלה הנופלים בין חוריה.

#### השלכות המחקר :

- ♦ ראיית האתיקה כמהות החינוך ולא כמובנת מאליה או כתוצר לוואי של החינוך או של הטכנולוגיה, ועיסוק חינוכי מפורש ומכוון מתוך נקודת מוצא אתית, המשליכה על תפיסות חינוכיות, מדיניות, ידע מקצועי ותהליכים פדגוגיים.
- ♦ העצמת התפיסה של המורים כאנשי חינוך מוסריים, כמובילי תהליכי שינוי וכמעצבים פעילים של מסרים חינוכיים התורמים למינוף שינוי חינוכי-חברתי, תוך מתן ביטוי לקולות המורים וקידום עשייתם החינוכית.
- ♦ העצמת המורים המשתתפים במחקר והבנת חשיבותו של הנרטיב במתן ביטוי המורים לנושא האתיקה הטעון והרגיש.
- ♦ העשרת התבוננות באשר לתופעה של התפתחות מקצועית ואישית של מורים תוך כדי שימוש בטכנולוגית המידע והתקשורת, וזימון הזדמנויות להתמודדות עם סוגיות המתניעות מודעות אתית.
- ♦ גישור בין תאוריה לפרקטיקה, הפריה בין ידע עיוני ותבונות תאורטיות לבין מומחיות מעשית והנגשת "ארגז כלים" פרקטי לחינוך אתי, בדגש על ההיבט הטכנולוגי. אמצעים אלה יאפשרו את ההכוונה של כל אזרח, מורה ותלמיד, בהתמודדות עם סוגיות אתיות העולות בעידן הדיגיטלי.

- ♦ קידום אקלים אתי ושיח חינוכי וציבורי בנושא, בדגש על הסוגיות שמעלה טכנולוגיית המידע והתקשורת, לצד גיבוש מנגנוני הסברה והסדרה.

#### 7.4. המלצות פרקטיות

- ממצאי המחקר, תובנותיו ומסקנותיו, הפוגשים את ניסיוני המקצועי בשדה החינוכי, מובילים להמלצות פרקטיות המיועדות למעגלים שונים המעורבים בחינוך. חלק מההמלצות המוצעות, כפי שעולה מממצאי המחקר, הן בגדר התרחשויות שניצניהן כבר קיימים, אך יש להעלותן למודעות, למקד אותן, לנתב אותן על פי תובנות המחקר, ולכווןן כקדימות ביצועית הכוללת יעדים ודרכי פעולה והטמעה. ממצאי המחקר מעידים כי המורים המקוונים לא רק בשלים ליישום הממצאים אלא צמאים להכוונה ומבקשים אותה באופן מפורש. להלן מפורטות ההמלצות הפרקטיות:
  - ♦ מאחר והאתיקה מעסיקה ומטרידה את המורים, מומלץ כי מתווי המדיניות החינוכית יגדירו אותה כקדימות, במדיניות ובמעשה, ייצרו תנאים לעיסוק מכוון ופרואקטיבי, פורמלי ולא פורמלי, בהעלאת מודעות אתית של מורים ושל תלמידים, וינחו את המורים כיצד לפעול במצבים של טשטוש גבולות. את התכניות החינוכיות לגלישה בטוחה של התלמידים ברשת (משרד החינוך, המינהל למדע ולטכנולוגיה, גלישה בטוחה; משרד החינוך, תשע"ב), מומלץ להרחיב לתכנית ליבה העוסקת באתיקה, כחלק מכישורי החיים ומיומנויות המאה ה-21 של התלמידים.
  - ♦ מאחר והמפגש עם טכנולוגיית המידע והתקשורת יוצר הזדמנויות להתפתחות אתית, מומלץ במסגרות ההכשרה המקצועית, ההדרכה הבית ספרית והפיתוח המקצועי של המורים להגביר את המאמץ לשפר ולעודד את שימוש המורים בטכנולוגיה, לא רק כאמצעי לשיפור ההוראה, אלא להדגיש את מקומה של האתיקה העולה מהשימוש בטכנולוגיה בהיבטים חינוכיים, אישיים וחברתיים.
  - ♦ מאחר והמורים חסרים בידע וביכולות להתמודדות הנדרשת עם הסוגיות האתיות, מומלץ לפתח את הידע האתי שלהם ושל התלמידים, תוך הנגשת "ארגז כלים" שיטתי של ידע אתי, שפה אתית, מסמכי מדיניות, פרסומי כללים, הנחיות, חוקים, פרשנויות ועוגני תמיכה נוספים. ארגז הכלים יפותח בתהליך משותף בין מתווי המדיניות והקהילה השיתופית של המורים המקוונים הצוברים ידע התנסותי בנושא. יחד עם זאת, יש להקפיד להתייחס לאתיקה מתוך הקשר ערכי ומעשי ולא כאל תחום טכני, בר שינון, העומד בפני עצמו.
  - ♦ מאחר ואירועים מכוננים בחוויה המקוונת מהווים נקודת מפנה בהתעוררות המודעות האתית, מומלץ לחשוף באופן מכוון ושוטף את כל רמות ההיררכיה החינוכית והצוותים המוסדיים לתרחישים אתיים התנסותיים המאלצים למעורבות ולקבלת החלטות, תוך מתן הזדמנויות וכלים לדיון רפלקטיבי בהם וסיוע בהתמודדות עמם.
  - ♦ מאחר ונוצרה הזדמנות לקידום שיח אתי, המעוגן בשפה אתית כנרטיב קולקטיבי ומעצב מציאות, מומלץ לזמן עם המורים שיח בו מובילים ערכי ליבה אתיים ומושגים כמו הזדמנות,

- התפתחות והעצמה ולאפשר ביטוי פתוח והשמעת קולות המורים כשותפים בעלי עניין ויכולת תרומה בקידום מודעות אתית. שיח זה יהווה הזדמנות להסתכלות רפלקטיבית ופיתוח תובנות על עשייתם החינוכית. הזדמנויות כאלה יכולות להתרחש במסגרות שונות כמו השתלמויות, מפגשים בחדרי מורים וקבוצות שיח מקוונות.
- ♦ מאחר ועיסוק מקיף, מפורש וסדיר בבניית קוד אתי מאפשר עליית מדרגה בסולם האתיקה המקצועית לא רק מפני שהנושא הוא אתיקה מקצועית, אלא מפני שדרך העיסוק בו מתנהל באופן אתי ומקצועי (כשר, 2009), מומלץ לבנות עם המורים קוד אתי. הצעה לקוד אתי "בפועל", שנבנה מתוך סיפורי המורים המשתתפים במחקר, מוצגת בנספח י.
  - ♦ בשל חשיבות העלאת מודעות ההורים לסוגיות האתיות העולות מהשימוש בטכנולוגיה, מומלץ להגביר את מפגשי ההסברה והפעילויות החינוכיות בשיתוף ההורים ולכוונם לחינוך ילדיהם לשימוש ראוי ומוגן בטכנולוגיה.
  - ♦ מאחר וההתמודדות עם הסוגיות האתיות העולות כתוצאה מהשימוש בטכנולוגיה היא מורכבת ודורשת התמחות טכנולוגית, משפטית, אתית וחינוכית, מומלץ להקים גוף ממשלתי מקצועי בין-תחומי העוקב אחר ההתפתחויות, ממליץ על הסדרתן, ומהווה מקור ידע והכוונה לשדה החינוכי והחברתי. על מנת להזכיר למשתמש בטכנולוגיה את ה"הרהור" האתי המתבקש להעשות רגע לפני ה"הקלקה", מומלץ לצרף לכל כלי טכנולוגי תווית סיסמה שתקושר לתקנון אתי קצר הכולל את ההיבטים הרלבנטיים ביותר לאותו כלי. ההמלצות לתוויות יפותחו על ידי מומחי משרד החינוך העוסקים בתחום הטכנולוגיה והאתיקה ויותאמו בבתי הספר לגיל הלומדים ולשפתם.
  - ♦ מאחר וממצאי המחקר, הפוגשים את הניסיון המקצועי בשדה החינוכי, רלבנטיים לארגונים, חברות ולהקשרים חברתיים-ציבוריים, מומלץ לעודד שיח רחב בנושא באמצעות גורמים שונים העוסקים בשימוש בטכנולוגיה, ביניהם ארגונים, עמותות, יחידות אקדמיות, רשויות, חברות המגזר השלישי המעורבות בחינוך וקהילות ברשתות חברתיות. כמו כן מומלץ כי מומחים ובעלי תפקידים בתחום האתיקה בארגונים יפתחו קודים אתיים, תוך אימוץ מודל חלוקת הנושאים האתיים לנושאים כלליים ומקצועיים והתאמת הסוגיות המקצועיות לקהל היעד.
  - ♦ בעקבות התחום הרחב שהעלה המחקר ופתיחת פתח למגוון שאלות והיבטים בנושא, חשוב לעודד את המשך המחקר אודות האתיקה, בדרכים נרטיביות ואחרות, על מנת להעמיק את התובנות אודות התפתחות אתית בעידן הדיגיטלי ופוטנציאל השלכותיה על אדם, חינוך וחברה, ועל מנת לזמן שיח מכבד עם מורים, החושף את ההיבטים האתיים במורכבות חייהם.
  - ♦ כחוקרת הנושאת בתפקיד במערכת החינוך הנוגע באופן ישיר ליישום ההמלצות, נוצרה לי הזכות והזדמנות להמשיך את מסע המחקר אל יישום המלצותיו במציאות החינוכית ולסייע במינוף תרומתו לחינוך ולחברה.

## 7.5. מגבלות המחקר

לכל מחקר יש מגבלות וראוי להכיר בהן ולבטא מידה של צניעות לגבי יכולתנו, כחוקרים, להתמודד עם בעיית המחקר שהצבנו. מודעות למגבלות המחקר יצביעו על חלקיות הידע שיצרנו, ויסייעו בהתוויית כיווני המשך במחקרים חדשים (שלסקי ואלפרט, 2007).

המחקר עסק בתופעה המורכבת ממספר תחומים, אשר כל אחד מהם רחב בפני עצמו: טכנולוגית המידע והתקשורת; המורה המקוון והתפתחותו; אתיקה והסדרה והקשרם לטכנולוגיה; אתיקה בחינוך. כל תחום שכזה הוא עולם ומלואו ומכיל היבטים רבים, שקצרה היריעה מלהיכנס להיקף ולעומק של כולם. בנוסף, בשל דינמיות תחום הטכנולוגיה והתחדשותה התמידית, עלו תוך כדי המחקר היבטים חדשים שהיה חשוב להתייחס אליהם. כך, לדוגמה, בתחילת המחקר היה השימוש ברשתות החברתיות בחיתוליו, ורק במהלכו הן נעשו לשגרת חיינו, חדרו לחינוך והעלו סוגיות חדשות, כמו טשטוש הגבולות בין הנוכחות המקוונת האישית והמקצועית, גבולות הקשרים במרחב המקוון, גבולות האחריות במסגרת המקצועית, כמתואר בעיקר בפרק 5. בשלבים הסופיים של המחקר חדרה לחיינו הטכנולוגיה הניידת, והסוגיות המתחילות לעלות בהקשרה אמורות להוות את המשכו הישיר של המחקר. מכאן, מהווה מחקר זה רק אבן דרך במסע חקירה מתמשך, עם פוטנציאל להתפתח ולהעמיק לערוצים רבים.

המציאות המורכבת, הדינמית והצורך לתת מקום להיבטים השונים במחקר, השזורים זה בזה, מאלצת ריבוי רבדים ומורכבות שקשה לארוג אותם לעבודה כתובה קוהרנטית. ייתכן שטקסט דיגיטלי, שמאופיין בהסתעפות ולא בלינאריות, היה מסייע בכך.

אופיו של המחקר הנרטיבי – ביוגרפי מזמן אפשרויות ייחודיות, שלצידן מגבלות. אחת ממגבלות המחקר היא שבשל אופיו הוא זורם עם סיפורי המורים ולא מציב מלכתחילה קטגוריות לניתוח. המחקר בדק את התופעה של התפתחות המודעות האתית של המורים המקוונים, שמטבע הדברים בשל היותם מקוונים הם מתמודדים עם סוגיות הכופות התפתחות מודעות אתית. לכאורה, ניתן לבחון בהשוואה אליהם גם סיפורי מורים שלא אימצו את הטכנולוגיה לעבודתם, אך הפרדוקס הוא שאותם מורים לא נפגשים עם כזה מגוון של סוגיות אתיות שמעלה הטכנולוגיה.

במחקר השתתפו עשרה מורים, ונוסף לו סיפורי שלי כחוקרת משתתפת. המחקר הנרטיבי מתייחס לסיפור מסוים, של אדם מסוים, על ייחודיותו והקשריו הספציפיים. אין זה מבטל את העובדה שיכולות להיות, בהקשר חברתי רחב יותר, קבוצות בעלות איפיונים דומים והממצאים יוכלו, על כן, להסביר תופעה רחבה יותר מהמקרים הפרטיים שנחקרו. מכאן, שככל שירבו משתתפי המחקר וההטרוגניות ביניהם, תוכל ההסתכלות על התופעה והיבטיה להיות רחבה וכוללת.

למקומי, כחוקרת ומשתתפת, העוסקת בתחום המחקר ובעלת תפקיד בתחום זה, היו יתרונות וחסרונות בראיון של המורים. החסרון הוא שייטכן שבשל מצב זה המורים מיעטו לספר על היבטים אישיים, קשיים, חששות, טרדות היומיום ומעשים בלתי



ראויים. היתרון הוא התחושה של שיח מקצועי והתייחסות רצינית, שעשויים אף להחמיא למורים ולהעצימם. במהלך המחקר הקפדתי לשוחח עם המשתתפים בגובה העיניים, לאפשר להם ביטוי מלא של הדברים אותם הם רצו לספר. רגישותי לנושא ורצוני לזרום עם סיפורי המורים גרמו אולי לחוסר מסוים בדוגמאות מעשיות.

במחקר עלו רמיזות על היבטים של מגדר, בהקשר של ליבת הערכים האתיים, אך בשל מיעוט המשתתפים מחד, ומהותה ה"נשי" של מקצוע ההוראה המאופיין בדאגה ואכפתיות לתלמידים, היה קשה להתייחס לכך במחקר זה. על מנת להבין את המשמעויות המגדריות העשויות לעלות מן התופעה הנחקרת יש מקום לחקור יותר אנשים, המייצגים את שני המינים, אף מתחומי מקצוע אחרים שאינם מזוהים כ"נשיים".

במחקר לא הייתה התייחסות לשוני בין מגזרים ודתות, מעבר לפער בין תרבויות שעלה תוך כדי ניתוח הסיפורים. ייתכן שתרבויות ודתות שונות משפיעות, מעצם מהותן, על אופני התפתחות מודעות אתית.

#### **7.6. המלצות למחקר נוסף**

התופעה שנחקרה וההסתכלות החדשה שהיא מביאה על התחומים בהם עוסק המחקר, פותחת ערוצי מחקר רבים. המחקר האיר נקודת מבט חדשה על דמות המורה המקוון, על מקומה של האתיקה בחינוך ובעבודת המורה, על היבטים אתיים העולים מהשימוש בטכנולוגית המידע והתקשורת, על הביטויים השליליים אתם מזוהה האתיקה בהתרחשות היומיומית, על הידע האתי כמרכיב חיוני בידע המורה, על התפתחות מודעות אתית ועל ההזדמנות והאתגר להשפעה האתית על אדם וחברה, העולה בעידן הדיגיטלי. נושאים אלה מהווים פתח למחקר רב שיכול לבחון היבטים ייחודיים, הנגזרים מהתופעה הנחקרת.

כהמשך ישיר למחקר זה וכצעד נוסף בהבנת תהליך ההתפתחות האתית, ניתן לחקור את דרכי ההתמודדות של המורים עם סוגיות אתיות: אופן זיהוי הסוגיה, השיקולים המוסריים להתמודדות עמה, החלופות לטיפול בסוגיה, דרכי קבלת ההחלטות, אופי הפתרונות, ביצוע הפעולה האתית וההשלכות של כל אלה על התמודדות עם סוגיות אתיות עתידיות. מאחר ואנו צפויים להמשיך התפתחות טכנולוגית, חשוב יהיה להבין כיצד ניתן לכוון התמודדות אתית פרואקטיבית, הכוללת שימוש מושכל בטכנולוגיה והימנעות ממלכודותיה, בניגוד לדרך ראקטיבית, כתגובה להתרחשויות בעייתיות.

בנוסף, בשל ההתפתחות הטכנולוגית הבלתי פוסקת, ראויים ההיבטים שנחקרו בעבודה זו, להמשיך ולהחקר לאורך הזמן. כבר כיום (2012), חשוב לחקור את ההיבטים החדשים העולים כתוצאה מהשימוש בטכנולוגיה החברתית הניידת. ניצנים למחקרים בנושא זה ניתן לראות בעבודתם של ללי, שרפלס, טרסי ברטמן ומסטרס (Lally, Sharples, Tracy, Bertram & Masters, 2012).

המחקר בדק רק מורים מקוונים, שהתיידדו עם טכנולוגית המידע והתקשורת. מעניין לחקור את הנושאים והסוגיות האתיים המעסיקים מורים שאינם מקוונים ואת אופי התפתחות המודעות

האתית שלהם. מעניין לחקור היבטים של מגדר, מגזר וגיל בהקשר לסוגיות האתיות המעסיקות אותם ודרכי ההתמודדות עמן.

במעקב אחר המורים המשתתפים במחקר זיהיתי כי שמונה מהם התקדמו לתפקידים חינוכיים מובילים. מעניין לבדוק האם התופעה של שינוי מעמד, המתוארת בפרק 5, אכן מאפיינת מורים מקוונים והאם זו תופעה זמנית, באשר אנשים אלה הם פורצי דרך חדשנית, אשר ייתכן שבקרוב תעשה לשגרת חיים של כל מורה ומורה.

במחקר עלו הבדלים בדרך ההתמודדות של המורים עם הסוגיות האתיות. מעניין לבדוק האם יש משמעות לרקע המורה, לאופי הכשרתו ולמאפיינים אחרים, באשר להתייחסותו לאתיקה ולדרך התמודדותו עמה.

### 7.7. סיום המסע

המסע המחקרי אל המודעות האתית של המורה המקוון פתח את חלון ההזדמנויות שהביאה טכנולוגיית המידע והתקשורת להעלאת נושא האתיקה בחיי האדם והחברה, ואת חשיבות העיסוק באתיקה כקדימות בקרב אנשי החינוך. החיבור בין הטכנולוגיה לחינוך יוצר מפגש משמעותי וקריטי שיכול להביא לא רק להתפתחות אישית ומקצועית של מורים, אלא לשינוי בתפיסת דמות המורה והעצמתו, קודם כל בקרב המורים עצמם, וכן בקרב התלמידים והחברה בכלל. התפתחות המודעות האתית של המורים משמעותית ביותר בשל השלכתה על התפתחות דור העתיד, בוגרי מערכת החינוך. לכן פונה מחקר זה אל מערכת החינוך בכל רמותיה, למינוף ההזדמנות להתפתחות המודעות האתית של המורים, כחלק משינוי חינוכי ותרבותי- חברתי.

למשתתפי המחקר ולי, כחוקרת- משתתפת, נוצרה, תוך כדי אריגת הנרטיבים, הזדמנות לעצור ולחשוב על זהותנו האישית, המקצועית, החברתית והתרבותית, לנוע בין דרך צמיחתה בעברנו, התמודדות עם המציאות המורכבת והדינמית של ההווה ובירור הערכים המנחים את חיינו ולאן מועדות פנינו כפרטים, כאנשי חינוך וכחברה בעידן הדיגיטלי: "הדילמות האלו לא היו בהתחלה... ההתנסויות בשילוב הטכנולוגיה העלו שאלות מהותיות שלא חשבתי עליהן קודם" (רחל); "בשל קצב השינויים שמחדירה הטכנולוגיה אנחנו לא יודעים איפה אנחנו כרגע. הכל כל כך משתנה" (שגית).

הסוגיות עמן מתמודדים המורים רבות, מגוונות וטעונויות. יש דילמות שהן פרי נסיבות החיים במימדי הזמן והמקום, אך יש אחרות המלוות את החברה האנושית, משום שהן אינהרנטיות לחיים ולעצם קיומו של המין האנושי (רנד, תשס"ה). הנושאים האתיים המעסיקים את המורה המקוון נובעים ממאפייני התקופה ומההיבטים הייחודיים הבאים לידי ביטוי בהוראה, אך הן נטועות במהויות של אדם, חברה וערכים. ביהדות, בסיסם בדילמת "עץ הדעת טוב ורע" (בראשית, ב', ט"ז-י"ז), המסמלת את החטא הראשון בתרבות האנושית, ושימשה השראה להגות ומגוון פרשנויות אודות המודעות האנושית. "עץ הדעת" מחזיר אותנו אל מטפורת העץ, בה ייצגו המורים את התפתחות המודעות האתית: "...ככל שהסביבה המקוונת מתחילה לפתוח למורה את העיניים, העסק מתחיל להתבלבל... מרוב עלים וענפים הוא לא רואה בכלל את העץ..." (אלון), אך

זה "גדל ומתפתח מול איזו יד מכוונת" (נעמה). אין ביד המכוונת פתרון קסם לסוגיות האתיות. המורכבות ורב הקוליות הנם מעצם מוסריות האדם. ההתלבטות בסוגיות אתיות וההתמודדות עמן הן ערך מוסרי בפני עצמו, מפני שהן אלה שמחדדות את החשיבה המוסרית שביטוייה בבחירות שעושה האדם בשאיפתו לטוב ולראוי.

בעשייה החינוכית אין תחליף לאדם, למחנך. ככל שהעמקתי במסע המחקר חשתי את האתיקה הרוחשת בבסיס זהותם של המורים, והתגברה בי התובנה על חשיבות ההזדמנות להעלות את האתיקה למודעותם ולאמצה כמומחיותם. עבודת המחקר תמה, אך המסע אל המודעות האתית של המורים מפלס את ערוציו, ללא דרך חזרה. עבודה זו אינה מתיימרת למצות את מגוון הדרכים להתפתחות המודעות האתית, אלא להדגיש שכל סוגיה עמה נאלץ המורה להתמודד, מהווה אתגר והזדמנות להתפתחות מודעות אתית של המורה ולחינוך אתי של התלמידים.

בקריאת עבודת המחקר יכול הקורא לבחור לחוות את נוף האתיקה כמשתתף, כצופה או כבמאי ולאמץ תובנות שהתפתחו במהלך המחקר: "...יש פה הזדמנות. החברה חייבת לנקוט עמדה ונקיטת העמדה זה לא באמצעות חוק ייחודי לרשת, אלא משהו במודעות עצמה, ובהיבט האישי-כל איש ואיש צריך לשים לו מסגרת... זה כלי נהדר לעשות חברה יותר מוסרית, לשנות את כל התפיסה המוסרית בלי קשר בכלל לטכנולוגיה. נושא ההתפתחות המוסרית, לא של אדם בודד, אלא של חברה, צף למרכז הדיון הציבורי, זה כבר לא בשוליים" (אלון). מחקר זה צמח מהביוגרפיה האישית שלי וליווה תחום שמרתק אותי כאדם, כאם, כמורה וכבעלת תפקיד במערכת החינוך. בכתבתי האוטוביוגרפית איפשר לי מחקר זה הסתכלות אישית-רפלקטיבית על דרכי החינוכית בכלל ועל השפעתה של טכנולוגיה המידע והתקשורת על החינוך. כולי תקווה שאוכל להמשיך לתרום את תובנותי בנוכחותי בשדה החינוכי והחברתי בעתיד.

## נספח י: קוד אתי "בפועל" של המורה המקוון

על מנת לסכם את המודעות האתית של המורים המקוונים אודות זהותם והעקרונות האתיים המנחים את עבודתם כמורים מקוונים וכסוכני מוסר בעידן הדיגיטלי, ניסיתי להבנות מסיפוריהם קוד אתי המנחה את התנהגותם. קוד זה אינו מתיימר להוות מסמך "מוגמר" שנוצר על ידי מומחים בתחום התאוריה והפרקטיקה, אלא לשקף את הדרך הנוכחית בה מורים תופסים ומתארים את העקרונות האתיים שאמורים להנחות את תפקידם, כפי שעולה מסיפוריהם. קוד אתי זה גם אינו מתיימר להקיף את כל היבטי תפקיד המורים. לצורך העניין ובאופן מלאכותי, הוא מהווה נגזרת של ההיבט הקשור לשילוב הטכנולוגיה בעבודת המורים המקוונים. קוד זה מבטא למעשה את "הקולות המוסריים" של המורים, השזורים לאורך סיפוריהם.

קוד אתי זה, הנבנה מסיפורי המורים, עשוי לשמש "זרע" לקוד אתי רשמי ומוסכם של מורים, כעיתוי מתבקש לעלייה בסולם המקצועי של מקצוע ההוראה. כשר (2009, עמ' 15) טוען כי כתיבת האידיאל המעשי כקוד אתי ואימוצו תוך הטמעתו ברחבי הקהילה, הוא עליית מדרגה בעיסוק של האתיקה המקצועית:

"כשקהילה מקצועית עוברת מעיסוק מובלע לעיסוק מפורש, כשהיא עוברת מעיסוק מזדמן לעיסוק סדיר, כשהיא עוברת מעיסוק חלקי לעיסוק מלא, כשהיא עוברת מעיסוק כללי לעיסוק מפורט, בכל אחד מן המעברים הללו היא עולה בסולם של העיסוק באתיקה שלה".

כשר מסביר שעל הקהילה לשאול את עצמה האם היא מסוגלת לעלות עוד מדרגה בסולם העיסוק באתיקה המקצועית. אם תתמהמה, היא לא תעמוד במקום הראוי לה בסולם המקצועי. אם תחפו, תמצא את עצמה מתנדנדת על הסולם במקום שאינו הולם אותו. עיסוק מקיף ומעמיק בבניית קוד אתי מאפשר לעלייה בסולם להעשות באופן מקצועי לא רק מפני שהנושא הוא אתיקה מקצועית, אלא מפני שדרך העיסוק בו מתנהל באופן אתי ומקצועי.

### **מהות תפקיד המורה**

המורה המקוון הוא איש חינוך וסוכן חברתי תרבותי, המשלב בעבודתו החינוכית את טכנולוגית המידע והתקשורת. המימד המוסרי של ההוראה וטבעה האתי של מקצועיות המורה מרכיבים תפיסה ערכית שנמצאת בבסיס זהותו האישית והמקצועית. כסוכן חינוכי, חברתי ותרבותי מחויב המורה המקוון לעמוד בסטנדרטים אתיים אישיים ומקצועיים גבוהים, המנחים אותו לחינוך מיטבי של תלמידיו, לחנוך לאתיקה ולמעשה הטוב והראוי, להכשרתם להתמודדות אוטונומית וערכית בהלימה למאה ה-21 ולמימוש מלוא הפוטנציאל האישי, המקצועי והחברתי שלהם כאזרחי העידן הדיגיטלי. המורה המקוון יפעל על פי ערכי ליבה אתיים, בכפיפות למדיניות משרד החינוך, תוך שמירה על חוקי המדינה ובהלימה לתמורות שהביאה הטכנולוגיה לחיי האדם והחברה. בדילמות העולות מהתנגשות בין ערכים, נדרש המורה להכריע על פי שיקול דעת מקצועי ערכי ולהחליט על קדימויות.

### **ערכי היסוד**

ערך כבוד האדם מהווה בסיס לקוד האתי. השימוש בטכנולוגיה ובמרחב המקוון נעשה בידי אנשים, בין אנשים ובשביל אנשים. כמו כל טכנולוגיה, יש בה הזדמנות לשפר את רווחת האדם, אך יש בה גם כוח להרוס ולהזיק. שמירה על כבוד האדם וזכויותיו והתחשבות בזולת, הם העקרונות המנחים להתנהגותו האתית של המורה המקוון תוך ניצול יתרונותיה של הטכנולוגיה לאדם ולחברה.

ערכי ליבה אתיים: כבוד, טוב לב, אהבה וקירבה לתלמידים, דאגה, אכפתיות, אמפטיה, חמלה, נתינה ועזרה לזולת, יושר, הגינות, צדק, נאמנות. ערכי ליבה בהיבט של הטכנולוגיה והאתיקה: חופש מידע, חופש ביטוי, פרטיות, קניין וזכות יוצרים, אמינות, שיתופיות, הדדיות, התעדכנות והתפתחות.

### **תחומי הקוד**

הקוד מתייחס למחויבות המורה לתלמידים, למשפחתם, לעמיתיו בקהילת המורים, לארגון בו הוא עובד, לחברה ולעצמו.

### **מחויבות המורים**

המחויבות הראשונה והעיקרית של המורה היא לתלמיד. על המורה לפתח את הידע, היכולות והכישורים של כל תלמיד להשתמש באופן מושכל, אוטונומי ואתי בטכנולוגית המידע והתקשורת, לצרכיו האישיים, הלימודיים והחברתיים בהלימה למציאות החיים במאה ה-21.

### **לצורך כך המורים:**

יתבעו מעצמם התנהגות אתית אישית ומקצועית בכלל, ובכל הקשור לטכנולוגית המידע והתקשורת בפרט, תוך שכלול הידע, היכולות וביטויי ההתנהגות האתית היומיומית. יהוו דוגמה אישית לשימוש אישי ומקצועי ראוי וערכי בטכנולוגית המידע והתקשורת. ילמדו ויחנכו את התלמידים לשימוש ראוי וערכי בטכנולוגיה ולהתנהגות ראויה ומכבדת ברשת. יעודדו אקלים אתי ויתרמו לפיתוח תרבות מקצועית המעודדת רגישות מוסרית והתנהגות אתית מתוך שיקול דעת מוסרי. יתווכו לתלמידים היבטים אתיים, חברתיים ותרבותיים הקשורים בטכנולוגיה כחלק מהמעטפת החברתית בה הם חיים ויחנכו אותם למעורבות חיובית ותורמת. יהוו קהילה מקצועית שיתופית שמקדמת אתיקה מקצועית בארגון בו הם עובדים ובחברה בכלל.

### **המורים ישאפו:**

להכיר ולתווך לתלמידים את טכנולוגית המידע והתקשורת, את היבטיה הערכיים ואת יישומיה החינוכיים, על מנת להיות רלבנטיים למציאות חיי התלמידים והחברה בה הם חיים ולזמן רצף חינוכי בין בית הספר ומחוץ לו. לשלב את טכנולוגית המידע והתקשורת על מנת לייעל כל היבט בעבודתם החינוכית ולקדם תהליכי הוראה למידה מיטביים וחדשניים, תוך מענה לצרכי הלומדים ולשונוות ביניהם. להכשיר את התלמידים לשימוש יעיל בטכנולוגית המידע והתקשורת לקידום הידע, המוטיבציה, הכישורים וההישגים שלהם.

לפתח מודעות לאתיקה בשימוש בטכנולוגיה, כחלק ממיומנויות המאה ה-21 הנדרשות ללומדים. לטפח יחסים מקצועיים עם הלומדים בכלים ובשפה המלווים את מציאות חיי הלומדים, תוך נוכחות מקוונת בזהות מקצועית ושמירה על גבולות היחסים העלולים להיטשטש במרחב המקוון. להבחין בין הנוכחות המקוונת האישית והמקצועית שלהם, אך לשמור בשתייהן על זהותם האתית כאנשי חינוך.

לכבד קניין רוחני וזכות יוצרים בשימוש במידע ובחומרים מקוונים וללמד את התלמידים לכבד קניין רוחני, תוך הבנת המשמעות של הקלות הבלתי נסבלת שבה מאפשרת הרשת לגנוב, להעתיק, לפרסם ולהפיץ מידע.

לנצל את המידע הנגיש ברשת באופן ביקורתי, להשתמש בו ביושר ובכבוד כלפי הזולת וכלפי המידע, מבלי לפגוע בזכויות בעלי המידע והרעיונות המקוריים.

לקיים שיח מכובד בכל אמצעי התקשורת המקוונים, לפתוח בפני התלמידים את דרכי התקשורת המגוונות ולהזהיר אותם מפני הסכנות של פריצת גבולות חופש הביטוי וקלות הפצת לשון הרע ופגיעה בפרטיות.

לגלות רגישות לשונות בין תלמידים ומורים מתרבויות ומגזרים שונים במפגשים במרחב המקוון. לכבד את השמירה על פרטיות המידע ואבטחתו, אלא אם חשיפת מידע פרטי אודות תלמיד חיונית לטובתו ולשמירה על שלומו, ולחנך את התלמידים לשמירה על פרטיות על מנת להגן על עצמם. לעודד שיתופיות, הפצת ידע ותרומה הדדית, מתוך אחריות, זהירות וצניעות, תוך כיבוד הקניין הרוחני וגילוי נאות של העובדות והמקורות.

לחנך את התלמידים לשימוש בטוח ומוגנות ברשת, תוך מודעות למסכנות, על מנת למנוע ולהימנע מפגיעה מקוונת ולדעת להתמודד עם מצבי סיכון.

לערב את ההורים בחינוך ילדיהם לאתיקה ולמוגנות בשימוש בטכנולוגיה ובמרחב המקוון, לשתף את ההורים והקהילה במדיניות החינוכית של למידה מקוונת, ביתרונותיה ובמודעות לסכנות העלולות לארוך בה לתלמידים.

לפתח את רגישות התלמידים לסוגיות אתיות ולקבלת החלטות אתיות מתוך שיקול דעת. לפתח את מודעות התלמידים לאתיקה, לערכים ולנורמות המצופים באופן רחב על ידי החברה, לספק ידע ולפתח יכולות אתיות, בהיבט כללי ובהקשרים הטכנולוגיים ולעודד את התלמידים ליישם אותם ולהעריך באופן ביקורתי את ערכם ומשמעותם.

להכיר חוקים, כללים ונהלים לשימוש בטכנולוגית המידע והתקשורת ובמרחב המקוון, לתווך אותם לתלמידים ולשמור על אכיפתם.

לשמור על כבוד העמיתים בקהילה המקצועית, לעבוד עמם בדרך קולגיאלית, אך להגיב להתנהגות לא ראויה של עמיתים.

לשמור על כבוד הארגון אליו הם משתייכים.

להתעדכן בחידושים הטכנולוגיים, הפדגוגיים והסוגיות האתיות שהם מעלים ולראות עצמם כלומדים ומעורבים בפיתוח מקצועי מתמשך.

